

Szücs Boglárka

magyartanár, francia nyelv és kultúra tanára, osztatlan tanári képzés

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar



A fogalmazástanítás története 20. századi magyar nyelvi tankönyvek tükrében

Témavezető: Klemmné dr. Gonda Zsuzsa
beosztása: adjunktus

Tartalomjegyzék

1. Problémafelvetés	3
2.1. Bevezetés.....	4
2.2. A különböző fogalmazástanítási szemléletek történeti áttekintés.....	4
2.3. A nemzetközi, országos és regionális fogalmazásvizsgálatok történeti áttekintése...	9
3. A kutatás céljai, hipotézisei.....	13
4. A kutatás anyaga és módszere, a vizsgálat szempontjai	14
5. A kutatás eredményei	16
5.1. A vizsgált tankönyvekben megjelenő önálló szövegalkotási fejezetek és jellemző témakörök kapcsolatának vizsgálata	16
5.2. A tankönyvekben megjelenő szövegalkotási feladatok részletes vizsgálata.....	25
6. Összegzés	36
Felhasznált irodalom és tankönyvek	41

1. Problémafelvetés

Minden fizikailag és szellemileg egészséges gyerek megtanul beszélni, ám az olvasás képességének elsajátítására ez már nem érvényes, az íráselsajátításra pedig még kevésbé (Bárdos 2000: 149). A magyar oktatásban az anyanyelvi képességek fejlesztése hagyományosan az esztétikai-irodalmi neveléshez és az önkifejezéshez kapcsolódik (Pintér 2009: 121), ezen belül fontos szerepe van a szövegalkotásnak, mint írásbeli önkifejezésnek. Ma már egyetlen általános vagy középiskolai diáknak sem szabadna elhagynia az iskolát a szövegalkotásról való biztos tudás nélkül (Antalné 1996: 49), ugyanis a szövegalkotás a kommunikáció elengedhetetlen és meghatározó része. A tanulók szövegalkotással általában humán tantárgyak által foglalkoznak az iskolában, ilyen az irodalom, a történelem, a filozófia, illetve az idegennyelv-oktatásban is kiemelkedő szerepe van. Mégis a szövegalkotási képesség fejlesztését legtöbbször az irodalom és anyanyelvi órák részének tekintik, ám ez a gyakorlatban sok helyen nem tud megvalósulni, ugyanis bevett eljárás, hogy a tanulók az elvárt tananyag mennyisége miatt irodalomtörténetet tanulnak szövegértés- és alkotás helyett (Arató 2006: 149). Többek között ez is eredményezi az olyan szövegalkotókat, akik ugyan tudnak írni, ám a szövegalkotási képességeik és tudásuk az eredményes írásbeli kommunikációhoz nem elegendők. Ezt a jelenséget funkcionális analfabetizmusnak nevezzük (Szilassy 2012).

A szövegalkotás nem csak a diákok számára kihívás, hanem annak tanítása a tanároknak is nehézséget okoz (Bárdos 2000: 148), ugyanis a szövegalkotási képességfejlődés önmagában nem értelmezhető, a szövegalkotásban számos más képesség is szerepet játszik (Bereiter 1980, idézi Molnár 2000: 50). A különböző fogalmazástanítási módszerek a nyelvszemlélet változásával párhuzamosan alakulnak az idők során, ezek alapján érdemes megvizsgálni, hogy hogyan segítették és segítik a magyar nyelvi tankönyvek a szövegalkotási képességfejlesztést.

A kutatás témája három meghatározó magyar nyelvi tankönyvsorozat által megnézni a fogalmazástanítás szemléletmódbeli és tanításmódszertani alakulását a 20. században. A dolgozat először áttekinti a különböző jelentős fogalmazástanítási szemléleteket (Bárdos 2000; Suhajda 1997; Tóth 2008; Vajda 2003), majd bemutatja a nemzetközi, országos és regionális fogalmazásvizsgálatok tanulságait (Kádárné 1990; Molnár 2000; Nagy Zs. 2009; Szilassy 2014), illetve az íráskészség fejlesztésének fokozatait (Raátz 2008). A dolgozat ismerteti továbbá a kutatás célját és hipotéziseit, az eredmények lehetséges alkalmazásában pedig a tartalomelemzés (Kontra 2011) szolgál elméleti keretként.

2.1.Bevezetés

A fogalmazás az anyanyelvi nevelés egyik legkomplexebb fejlesztési területe, hiszen több anyanyelvi készséget és műveletet magába foglal. Ráépül ugyanis a beszédre, valamint az olvasásra, és eszközként funkcionál benne az írástechnika és a helyesírás is (Tóth 2008).

A fogalmazástanítás az anyanyelvi nevelés minden szakaszában megjelenik, alsó tagozattól kezdve egészen az érettségiig kiemelkedő szerepe van. Feladatai igen összetettek: magukba foglalják a kommunikációval, a szöveggel és a stílussal kapcsolatos elméleti ismeretek megtanítását; általános szövegszerkesztési ismereteket; általános szövegszerkesztési gyakorlatokat; a szövegtípusok műfaji sajátosságainak megtanítását; a szövegtípusok szerkesztését, a szövegtípusok szerkesztésének gyakorlatát és a kreatív, szabad fogalmazást (Antalné 2003: 419-420).

A fogalmazástanítás történeti előzményeinek mélyebb megértése érdekében érdemes körüljárni, hogy mit jelent pontosan a *fogalmazás* szó, ugyanis használata nem egyértelmű. Viták adódnak a szó definiálása körül, mert a mindennapokban is sokszor használjuk ezt a kifejezést. Az értelmező szótár szerint fogalmazni nem más, mint „(írásbeli v. szóbeli közlést) nyelvi formába önteni” (ÉrtSz. 3: 842). A magyar nyelvészeti szakirodalom változatos fogalommagyarázattal szolgál a fogalmazás értelmezésére. Fogalmazásnak nevezünk például minden olyan összefüggő szöveget, amely figyelembe veszi, hogy kinek milyen céllal, milyen helyzetben, milyen alkalommal beszélünk vagy írunk (Lerchné 1995: 82). Egy másik szemlélet szerint fogalmazásnak nevezünk minden írást, ami közöl, megold, tisztáz, tájékoztat, kapcsolatot tart, véleményt formál vagy elemez (Suhajda 1997: 141). Látható tehát, hogy már abban is eltérést tapasztalunk a fogalommagyarázatok között, hogy a fogalmazás szót lehet-e csupán írásbeli szövegalkotásra használni, vagy a szóbeli alkotás is részese-e a jelenségnek.

A dolgozatban két dolgot jelölök a fogalmazás szóval, a nyelvi tevékenységet, és annak produktumát. Fogalmazás alatt nem értem a szóbeli szövegalkotást, ugyanis ezt beszédnek nevezzük, és a beszédműfajok alkotására történő felkészítés a beszédfejlesztés feladata (Kernya 1995: 251).

2.2.A különböző fogalmazástanítási szemléletek történeti áttekintés

Annak érdekében, hogy jobban megérthessük a fogalmazástanítási szemléletmódokat, érdemes megvizsgálni a fogalmazástanítást történeti szempontból is. Ezáltal találhatjuk meg ugyanis az összefüggéseket a különböző részterületek fejlődése, illetve a tankönyvekben megtalálható

műveletek és módszerek között. Jelen dolgozatnak nem célja a teljes fogalmazástanítás-történet bemutatása, inkább a fő irányelvek, szemléletbeli változások és gyakorlatok szintjén ismerteti a történeti előzményeket.

Bár a dolgozatnak nem áll fókuszában a szóbeli szövegalkotás tanítása, mégis a történeti áttekintésben fontos megemlíteni a retorika jelentőségét, hiszen ez szolgál minden írásbeli szövegalkotás alapjául. A meggyőzésre való törekvés feltehetőleg egyidős a nyelvvel és az ókor során központi szerepet töltött be a politikai és társadalmi élet alakulásában. A retorika tanításakor már az ókorban is fontos szerepe volt a másolásnak, a mester mintái alapján sajátíthatták el a tanulók a tökéletes beszéd ismérveit. Egy másik bevált módszer a retorikai kézikönyvek tanulmányozása volt (Adamik–A. Jászó–Aczél 2004: 20-24). A retorika jelentősége a középkorig tovább élt, bár fakult. A középkori feudális államokban a politikai és a társadalmi élet nem követelte meg az ékesszólás tudományát, emiatt az veszített is fontosságából. Mégis azt látjuk, hogy a grammatika és a dialektika mellett a retorika a trivium része volt a hét szabad művészetben belül, így a felsőfokú intézmények továbbra is tanították (Adamik–A. Jászó–Aczél 2004: 134). A retorika jelentősége az idők során sokat változott, nagy befolyással volt rá az aktuális korszemlélet és politikai gondolkodás (Adamik–A. Jászó–Aczél 2004: 247), így napjainkban a retorika újbóli felvirágzása figyelhető meg. A tanítás során mind szóbeli, mind írásbeli formában kell foglalkozniuk a diákoknak érvelő szövegekkel, amivel kapcsolatosan kritikaként sokszor felmerül, hogy a tanárok nincsenek felkészülve a tanulók vitakészségének, retorikai eszköztárának fejlesztésére (Antalné 2003: 420).

Ami az írásbeli szövegalkotást illeti, ugyan mind az ókorban, mind a középkorban a fő hangsúly a retorika tanításán volt, mégis itt is foglalkoztak fogalmazástanítással. Az anyanyelvi nevelés során mindig is fellelhető volt az a vágy, hogy értelmes gondolatokat, könnyedséget és stílust mutasson fel a fogalmazó. A fogalmazástanításnak ezt az irányzatát **logikai-reprodukciós irányzatnak** nevezzük (Vajda 2003: 46). Három szinten foglalkoztak ekkor íráskészség-fejlesztéssel. Az első szinten egy mechanikus folyamat látható, melynek segítségével a tanulók elsajátíthatták a kézírást, betűvetést és a központosítást. Ez tehát elsősorban a másolást célozta meg. A második szint az, amit leginkább a fogalmazástanítás szóval lehet jelölni, itt leginkább az egyéni hang és a saját stílus kialakítására törekedtek. A harmadik szint a dolgozat szempontjából nem lényeges, itt a fordítási készségek fejlesztésével foglalkoztak (Bárdos 2000: 151).

A fogalmazástanítás szintjén megjelenő egyéni hangot és stílust négy lépcső segítségével igyekeztek kialakítani. Ezek azok a feladattípusok, melyek a mai fogalmazástanításban is megjelennek (lásd 1. táblázat). Az első feladattípus a transzkripció,

mely valójában csupán másolást jelentett; a variáció során a felhasznált példaszövegek (javarészt mondatok) strukturális megváltoztatása volt a feladat. A harmadik feladattípus az imitáció, mely az eredeti írói vagy költői technikák lehető legtökéletesebb utánzása által tanította a diákokat; és végül ezután következett az alkotói írás, az egyéni fogalmazás (Bárdos 2000: 152).

A logikai-reprodukciós irányzat nagy érdeme volt, hogy a tanulók az adott minták által szerkesztési, stilisztikai ismereteket sajátítottak el, és a retorika tanulása által az előadói készségeik is fejlődtek. Hátránya volt viszont az, hogy a tanulók csupán a minták által próbálták az egyéni gondolataikat kifejezni, és mindezeket merev, formális keretek közé szorították, épp ezért az ehhez az irányzathoz kapcsolódó módszert kötött fogalmazásnak is nevezzük (Vajda 2003: 47).

Ennek az ellenhatásaként alakult a 20. század elején a **spontaneitás lélektani irányzata**, melynek az alapját az ekkor alakuló pszichológia és pedagógia tudománya adta. Fogalmazástanításról konkrétan nem is beszélhetünk ebben az irányzatban, hiszen a tanuló teljesen egyedül marad a szövegalkotásban. Nagy hangsúlyt kapott a szabadfogalmazás, mely többnyire a tanulók élményeire támaszkodott, és a tanár a folyamatban csupán a motiváló témakijelölésével jelent meg. Az irányzat hátrányaként megemlíthető, hogy bár a diákok valóban motiváltak voltak a szövegalkotási műveletek elvégzésre, mégis a létrehozott szövegek formájukat, szerkesztésüket és stílusukat tekintve nagyon eltérőek voltak, ami igencsak nehezítette például a munkák értékelését (Vajda 2003: 47).

A korszak haladó szellemiségű pedagógusai nem fogadták el sem a szabad, sem a kötött fogalmazást. A második világháború után az írástanítás robbanásszerű megújulását láthatjuk, ami során a szövegalkotás célja a produktum létrehozása lett. A fogalmazást igenis taníthatónak tartották, központi szerepben a nyelvtan begyakorlása állt, ugyanis „a fogalmazás célja a tökéletes mondat” (Ágoston 1947: 128) megalkotása volt. Így érthető, hogy a fogalmazási képességek fejlesztése leginkább mondatkombinációs gyakorlatok végzése által valósult meg: kedvelt művelet volt az összevonás, a bővítés, az egyszerűsítés és az átalakítás (Bárdos 2000: 152). Ennek a hátránya az volt, hogy a diákok bár képesek voltak a mondatformálásra, ám szabad gondolataikat nehezen fejezték ki, és nem találkoztak életszerű szituációkkal az oktatás során, melyben hasznosíthatták volna a begyakorolt sémákat.

Ennek következtében alakult ki a fogalmazástanítás következő nagy irányzata, a **logikai-stilisztikai irányzat**, amelyben a szabad és a kötött fogalmazástanítási módszerek sajátos keveredését láthatjuk. Itt az előkészítést és anyaggyűjtést szabad fogalmazási módszerrel inspirálták és a mondanivaló elrendezését kötött módszerrel regulálták (Vajda

2003: 47). A hetvenes években a hangsúly a produktum-eredményközpontú fogalmazástanításról áttevődött a folyamatra. Ekkor kezdték el a fogalmazásírás folyamatának lépéseit tanítani, az írás tervezésétől a végső revízióig (Bárdos 2000: 153).

A kilencvenes évekre tehát megerősödött az anyanyelvi tanároknál az a gondolat, hogy a szövegalkotás egy komplex folyamat, amely tanulható és tanítható, ám kötött. Fontos szerepe van többek között a nyelvi normáknak, a retorikai törvényszerűségeknek és a kulturális érzékenységnek a tanítás és tanulás során (Bárdos 2000: 153). A szövegalkotás-tanítás utolsó kiemelkedő történeti szakasza, a **kommunikáció-központú fogalmazástanítás**, ebben a szellemiségben alakult, s tart a mai napig is. Ez az irányzat felhasználja a korábbi eljárások minden eddigi bevált elemét. Legfontosabb tartalmi kvalitásának a közlés és kifejezés értelmességét, illetve a mondanivaló szabatos előadását tartja (Suhajda 1997: 150). Fontos jellemzője továbbá az alkalmazott gyakorlatok életszerűsége, a tanulóknak olyan szövegeket kell megalkotniuk a gyakorlás során, melyre a későbbiekben is szükségük lesz. Tovább erősödik az a gondolat, miszerint a fogalmazásírás egy alkotói tevékenység, és ennek hatására megjelenik egy új stratégia, a folyamatalapú fogalmazástanítás.

A **folyamatalapú fogalmazástanítás** szemlélete szerint az írás olyan folyamat, amelyben nagyobb szerepe van a tervezésnek, többszöri újraolvasásnak, ellenőrzésnek és revízióknak. A tanulóknak általánosan nagyobb szabadságot biztosít, például a témaválasztás tekintetében. A tanár feladata itt a motiválás, a közlésvágy felkeltése és a tevékenység segítése, a tanuló feladata a fogalmazás tökéletesítése és ezáltal a fogalmazási képességek folyamatos fejlesztése (N. Varga 2019: 367). A folyamatalapú fogalmazástanítás során a szöveg különböző fázisokban alakul ki, ezek: a tervezés, a piszkozat megírása és az átdolgozás, illetve a megjelentetésre kerülő művek esetében további lépések a szerkesztés és a közreadás. A módszer lehetőséget biztosít arra, hogy a tanulók elsajátítsák, hogyan hozzanak létre koherens, igényes írásokat. A módszer alkalmazása akkor a legeredményesebb, ha a gyerekek rendszeresen kapnak lehetőséget az írásra, őket érdeklő témákról írhatnak. Ha szokássá válik az írásművek átdolgozása, és a pedagógus megteremti annak a lehetőségét, hogy a diákok többféle témáról és műfajban írjanak. Az átdolgozás fázisa mellett kiemelkedő szerepe van a közreadásnak, ezért fontos megteremteni például a felolvasás lehetőségét (Tóth 2006: 5–8).

Az öt fő irányzat ismertetéséből kiderült, hogy a fogalmazástanítás során eddig két alapvető szemlélet érvényesült. Az egyik a tanár által irányított, közös előkészítő munkán alapuló kötött fogalmazás, mely nagyobb figyelmet fordít a szöveg szerkesztésére, formálására és logikai, nyelvi, technikai elemeire. A másik a tanulói érdeklődésre támaszkodó

szabadfogalmazás, amely a gondolatok kifejezésére fekteti a hangsúlyt. A kommunikáció-központú fogalmazástanításnak sikerült ötvöznie ezt a két szemléletet.

Ahogy az 1. táblázat is mutatja, a mai fogalmazástanításban öt különböző íráskészség-fejlesztési fokozatot lehet megkülönböztetni. Az itt található fokozatok között hierarchikus különbség van, a legegyszerűbb műveletet elváró feladattípustól a legnehezebbig láthatók példák. A mechanikus írás, másolás szintje elsősorban transzkripciót jelent, itt olyan ellenőrzött gyakorlatok jelennek meg, melyeknek célja bizonyos fogások begyakoroltatása, illetve a biztos íráskészség elsajátítása. A feladattípusok között szerepel másolás, válogató másolás, diktálás, illetve adott formák lemásolása. A mechanikus írás, másolás szintje után az írásgyakorlat fokozata következik, mely általában meghatározott feladatokat tartalmaz, feladat a gyakorlatok szoros követése. Feladattípusai közé tartozik például a mondatszintű kiegészítés, az átalakítás, a bővítés, a tömörítés, szavak, kifejezések gyűjtése, a címadás, a hibajavítás, illetve a mondatalkotás. Az íráskészség-fejlesztés első két fokozata nem vár el kreativitást a tanulótól, céljuk elsősorban az adott nyelvtani struktúrák és praktikus nyelvi fordulatok begyakoroltatása. Az irányított írás fokozatánál olyan fogalmazások írása szerepel, melyek terjedelme hosszabb, illetve kapcsolódik hozzájuk egy meghatározott vagy ajánlott minta, esetleg javasolt kifejezések felhasználásával és egyéb tanácsok figyelembevételével kell elkészíteni őket. Feladattípusai közé általában különböző műfajok tartoznak: levél, kérvény, esszé, magyarázat, vázlat, stb. A folyamatközpontú írás a folyamatalapú fogalmazástanítás (N. Varga 2019: 367) eredménye, a diákok segítségével készítik el a fogalmazásukat szabad vagy kötött téma alapján. Fontos a folyamatos visszajelzés akár a tanártól, akár a tanulóktól, a szövegalkotás teljes folyamatában. Az utolsó fokozat pedig a szabadírás, melyben a diák teljesen egyedül marad az írás folyamatában, közben nem kap sem segítséget, sem visszajelzést. Az elkészült fogalmazást számonkérés, illetve értékelés követheti (Raátz 2008).

Az íráskészség fejlesztésének fokozatai	Feladattípusok
Mechanikus írás, másolás	Ellenőrzött gyakorlatok, amelyek célja bizonyos fogások begyakorlása (pl. másolás, válogató másolás, diktálás, adott formák lemásolása).
Írásgyakorlat	Meghatározott feladatok: mondatszintű kiegészítés, átalakítás, bővítés, tömörítés, szavak, kifejezések gyűjtése stb. Feladat a gyakorlatok szoros követése, nincs lehetőség az egyedi, kreatív megoldásokra.
Irányított írás	Irányított fogalmazás, hosszabb összefüggő szöveg írása (pl. levél, jegyzetelés, tömörítés, kérvény, esszé), amely meghatározott vagy ajánlott minta alapján, esetleg javasolt kifejezések felhasználásával és egyéb tanácsok figyelembevételével készül.
Folyamatköz-pontú írás	Fogalmazás szabad vagy megadott téma alapján, amelyet a diák segítséggel készít el. Folyamatos visszajelzést kap a tanártól vagy a társaitól a szövegalkotás teljes folyamatában (témaválasztás, anyaggyűjtés, válogatás, rendezés, írás, javítás stb.).
Szabadírás	Önálló írás, önálló vagy meghatározott téma, műfaj alapján. Egyéni írás, a szöveg alkotása közben segítség, visszajelzés nélkül. A fogalmazás számonkérés, ellenőrzés céljával is születhet.

1. táblázat

Az íráskészség fejlesztésének fokozatai (Raátz 2008)

Egy további, megemlítenő írásforma az egyre inkább elterjedőben levő kreatív írás, mely eredeti formájában olyan szervezett keretek között történő írásgyakorlat, amely a különféle műfajokban való alkotás szabályait igyekszik megtanítani változatos, értékelő, elemző és kritikai módszerekkel (Raátz 2008). A kreatív írás kritériumaiban különbözik a hagyományos fogalmazási feladatoktól: az íráskészség-fejlesztés fokozatok közül (1. táblázat) csak a folyamatközpontú és szabadírás szintjén jelennek meg feladatok; a szövegek témájukat tekintve érdekesek, élményszerűek és a gyerekek számára motiválók, csak a keret kerül meghatározásra, a cél az önálló, szabad alkotás. Jellemző lehet továbbá, hogy ezen szabad alkotások során nagyobb hangsúlyt kap az elkészült munka bemutatása a hagyományos gyakorlathoz képest, fontossá válik a tanár és a társak visszajelzése is (Raátz 2008).

2.3. A nemzetközi, országos és regionális fogalmazásvizsgálatok történeti áttekintése

A szövegalkotás-tanítási előzményeket áttekintve feltételezhetnénk, hogy a változatos tanítási módszerek által a tanulók szövegalkotási képessége fejlődött az idők során, ám a felmérések mást mutatnak. Több olyan kutatás készült az elmúlt évtizedekben, amely a diákok fogalmazási képességének felmérésére vállalkozott, ezek módszereit és eredményeit érdemes közelebbről megvizsgálni. Az IEA (International Association for the Evaluation of Educational

Achievement) nemzetközi fogalmazásvizsgálatok (1970–71, 1985), továbbá a későbbi fogalmazási képességek vizsgálatát célzó mérések (Molnár 2000; Nagy Zs. 2009; Szilassy 2014) mind hasonló következtetéseket vonnak le a vizsgálatok alapján, ám különbség figyelhető meg a vizsgálatok értékelésének módjában, melynek tanulmányozása segítheti a fogalmazástanítás mélyebb megértését.

Az egyik legnehezebb feladat a fogalmazási képességek vizsgálatát célzó mérések esetében, továbbá általánosan a fogalmazástanítás során az elkészült (esetleg még folyamatban levő) munkák értékelése, hiszen a fogalmazások értéke nehezen számszerűsíthető, a megítélésük szubjektív tud lenni (Szilassy 2012). A hagyományos iskolai gyakorlatban általában tartalmi és nyelvi jeggyel értékelik a munkákat. A tartalmi jegy az adott témát feltáró gondolatok mélységét, a nyelvi jegy pedig a stilisztikai, nyelvtani, központosítási és helyesírási megfelelést jelzi (Molnár 2000: 49-50). Sokszor a tanulók számára nem egyértelmű, hogy mi alapján kapják az érdemjegyet, nincsenek rögzítve az elvárások és a követelmények egy szövegalkotási feladat előtt (Juhász 2021).

Az IEA nemzetközi fogalmazásvizsgálatok (Kádárné 1990) során a Takala-modell szolgált az értékelés alapjául, melyben az értékelési szempontokhoz részképességeket és készségeket rendeltek, ugyanis a fogalmazás fejlődése a különböző részfolyamatok fejlődésének összhatásában nyilvánul meg (Molnár 2000: 50).

a fogalmazási képesség összetevői	a részképességhez rendelt értékelési szempont
a mondanivaló összegyűjtése, elrendezése, kifejezése, a diskurzus strukturálása	
adatgyűjtés, mondanivaló	tartalom
mondanivaló elrendezése	szerkezet
nyelvi kifejezés, megformálás	stílus
az írott szöveg alkotása, a szöveg dekódolása	
nyelvhasználat, központosítás	nyelvhelyesség
jelhasználat	helyesírás
jelek elrendezése	külső alak

2. táblázat

Az IEA fogalmazásvizsgálatban alkalmazott Takala-féle képességmodell és értékelési szempontok (Molnár 2000: 50)

Ahogy a 2. táblázat is mutatja, az IEA nemzetközi fogalmazásvizsgálatok két fő tényező alapján értékelték az elkészült munkákat ötfokú skálán: a mondanivaló összegyűjtése, kifejezése és a diskurzus strukturálása; illetve az írott szöveg alkotása, a szöveg dekódolása alapján. Ezek alapján hat értékelési szempontot állítottak fel, értékelték a munka tartalmát, szerkezetét, stílusát, nyelvhelyességét, a helyesírást és a szöveg külső alakját.

A későbbi, regionális Iskolai műveltség '99 fogalmazásvizsgálat a Takala-modell felhasználásával a képességintegrációs modellt javasolta az értékeléshez (Bereiter 1980, idézi Molnár 2000: 51), miszerint a szövegalkotásban számos más képesség is szerepet játszik a Takala-modellben említetteken kívül, így a fogalmazási képesség fejlődése önmagában nem értelmezhető. A képességintegrációs modell öt feladatban képzei el a szövegalkotás tanítását, mely sok hasonlóságot mutat a már bemutatott íráskészség-fejlesztés fokozataival (Raátz 2008). Az első feladat az írott szöveg előállítás, a betűvetés tanítása, továbbá olyan konvenciók begyakorlása, mint a helyesírás, a központosítás, illetve a gondolatok szelektálása. A második feladat a stilisztikai és technikai szabályok elsajátításának alkalmazása, tehát elsősorban meghatározott elemek elsajátítása a cél. A harmadik feladat a szociális kogníció beépítése, azaz az arra való törekvés, hogy az üzenet valóban a kívánt hatást érje el, ne csak le legyen írva. A negyedik feladat esetében a cél a szöveg készítőitől való függetlenítetése, az elkészült munka objektív szemlélése annak érdekében, hogy a diákok orvosolják a felmerülő hiányokat, másnéven mozgósítsák a kritikai, irodalmi és logikai ítélőképességüket. Az utolsó feladat a reflektív gondolkodás elsajátítása, az önálló szövegalkotás, melyben a már megszerzett tudás és az elkészült szöveg egymásra vonatkoztatott értékelése kap helyet (Molnár 2000: 51). Általánosan megállapítható, hogy az első két feladat az, amely szerepet kap a fogalmazástanítás gyakorlatában, az utolsó három feladat pedig individuális fejlesztést igényel, ezért kérdéses az iskolai munkában való megjelenésük.

Mind az IEA fogalmazásvizsgálatok (Kádárné 1990), mind az Iskolai műveltség '99 felmérés azt a következtetést vonja le az eredmények alapján, hogy a tanulók fogalmazási képességének fejlődési üteme elmarad a gondolkodásukétól, továbbá kiemelik, hogy a szövegalkotási képesség fejlődését nem lehet elidegeníteni a személyiség fejlődésétől (Molnár 2000: 58). Ebből a gondolatból indul ki egy későbbi, 2009-es mérés is (Nagy Zs. 2009), amelyben a diákoknak nem csak szövegalkotási feladatot kellett megoldaniuk, hanem reflektálniuk kellett magára a szövegalkotás folyamatára is. A diákok egy „jó” és egy „rossz” számító példafogalmazást kaptak, és tanácsokat kellett megfogalmazniuk, miképpen lehet javítani a dolgozatokon. Az eredmények azt mutatják, hogy a tanulók tanácsai elsősorban a szöveg külső megjelenésére vonatkoznak, kevés tanuló emelte ki magára a szövegalkotásra vonatkozó ismereteit, és kevesen adtak számot arról, hogy mit tudnak a fogalmazástanítás folyamatáról (Nagy Zs. 2009: 22).

Mindezek alapján arra lehet következtetni, hogy a tanulók ugyan tisztában vannak a jó szöveg kritériumaival, ám a gyakorlatban nem tudják hasznosítani a tudásukat. A tanácsaik helytállóak, jól tudják lokalizálni a problémákat, ám a saját szövegeikkel kapcsolatban már

nincsen meg bennük a reflexiós képesség, nem használják fel tudásukat a munkájuk tökéletesítéséhez. A diákok egy megváltozhatatlan egészként látják saját szövegeiket, melyet javítani annak elkészülte után nem szükséges (Nagy Zs. 2009: 30), ami a produktumorientált szövegalkotás-tanítás eredménye. A mérés felhívja a figyelmet a folyamatalapú fogalmazástanításra mint lehetséges megoldásra.

A későbbiekben készült mérések fókuszában már nem csak középiskolás diákok, hanem felsőoktatásban résztvevők is megjelennek (Molnár 2009, Szilassy 2014). Mindkét vizsgálat azt mutatja, hogy a felsőoktatásba kerülő tanulók szövegalkotási képességei hiányosak, a hallgatók fele komolyabb szövegalkotási problémákkal küzd, és átfogó szövegalkotásikészség-fejlesztésre szorul, különösen a benyújtott szakdolgozatok bizonyulnak problematikusnak. A vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy a főiskolás és egyetemista diákok számára legnehezebb annak a stílusbeli és nyelvhelyességbeli normáknak való megfelelés, amely a felsőoktatásban elvárható (Szilassy 2014), ami sokat elárul a középiskolai szövegalkotási képesség fejlesztésének helyzetéről.

A fogalmazásvizsgálat történeti áttekintésével világossá válhat, hogy évtizedek telnek el a felmérések között, mégsem tapasztalható változás a gyakorlatban (Szilassy 2012). A vizsgálatok nagy része arról a tapasztalatról számol be, hogy a diákok ugyan birtokolják a szövegalkotáshoz szükséges elméleti ismeretanyagot, a gyakorlatban mégsem tudják hasznosítani a tudásukat, nem rendelkeznek önreflexív képességgel.

Mindezen történeti ismeretek alapján a dolgozat arra próbál választ találni, hogy az elmúlt évtizedek során megjelent tankönyvek hogyan segítették a magyartanár munkáját a szövegalkotási képesség fejlesztését illetően, milyen szemlélettel tanították a szövegalkotást és milyen típusú feladatokkal gyakoroltatták be ezt az elméleti tudást.

3. A kutatás céljai, hipotézisei

A kutatás célja három különböző korszakból származó tankönyvsorozat elemzése által megvizsgálni a fogalmazástanítás szemléletmódbeli és tanításmódszertani alakulását történeti szempontból. Az eltérő fogalmazástanítási gyakorlatok elemzése segíthet átfogóbb képet kapni a szövegalkotás-tanításról és tanulságokat megfogalmazni a felmerülő szövegalkotás-történeti problémák alapján.

A kutatásban felhasznált tankönyvek az alábbiak:

1. Nagy J. Béla 1938-1939. *Magyar nyelvtan*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. Budapest.
2. Szende Aladár 1966-1971. *Magyar nyelvtan*. Tankönyvkiadó. Budapest.
3. Antalné Szabó Ágnes—Raátz Judit 2001-2003. *Magyar nyelv és kommunikáció*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

A kutatás első hipotézise, hogy az A t tankönyvcsalád tartalmaz önálló fejezetet a szövegalkotás tanításáról, a többi tankönyv viszont nem. Feltételezem továbbá, hogy mindhárom tankönyvcsaládban a szövegalkotási gyakorlatok elsősorban a stilisztika témaköréhez kapcsolódnak.

A kutatás második hipotézisében azt feltételezem, hogy a Nagy J. Béla tankönyvekben a mechanikus írás, másolás feladattípus; Szende Aladár tankönyveiben az írásgyakorlat feladattípus; az Antalné—Raátz tankönyvben pedig a szabadírás feladattípus lesz a meghatározó.

A kutatás harmadik hipotézise, hogy a Nagy J. Béla tankönyvekben a szövegalkotási feladatok elsősorban mondat szintűek, a Szende Aladár tankönyvekben a több mondatból álló rövid szövegek jellemzők; az Antalné—Raátz tankönyvekben pedig a szövegalkotási feladatok jelentős része egy bekezdésnél hosszabb.

A kutatás negyedik hipotézisében feltételezem, hogy a Nagy J. Béla és a Szende Aladár tankönyvekben csak egyéni munkával elvégezhető szövegalkotási feladatokat találunk; az Antalné—Raátz tankönyvben megjelenik a csoportmunka, illetve a projektalapú tanulás általi szövegalkotás.

A kutatás ötödik hipotézise, hogy a Nagy J. Béla tankönyvek szövegalkotási feladatainak jelentős része szépirodalmi szövegből indul ki; Szende Aladár tankönyveiben lévő feladatok jelentős részét saját példák adják; az Antalné—Raátz tankönyvek szövegalkotási példaszövegeiben megjelennek szépirodalmi és saját példára építő szövegek is.

A kutatás hatodik hipotézise szerint egyedül az Antalné–Raáts tankönyvekben jelennek meg olyan szövegalkotási gyakorlatok, amelyek nem egybefüggő, illetve dialógus formájú szöveg megírását várják a tanulótól.

4. A kutatás anyaga és módszere, a vizsgálat szempontjai

A vizsgálat kutatási módszere a tartalomelemzés, „amellyel a rögzített kommunikáció, a pedagógiai produktumok által közvetített közlések tanulmányozhatók” (Kontra 2011: 43). Forrása a már említett, három különböző korszakból származó magyar nyelvi tankönyvsorozat, mely összesen 9 darab tankönyv vizsgálatát jelenti. A tankönyvek elemzése során megvizsgáltam mind a szövegalkotáshoz kapcsolódó elméleti keretet, mind a szövegalkotási feladatokat. Az elméleti keret vizsgálatán belül megnéztem, hogy az adott tankönyvsorozat tartalmaz-e önálló fejezetet a fogalmazásról, illetve amennyiben igen, milyen szemlélet alapján tanítja a szövegalkotást.

Szövegalkotási feladatként értelmeztem minden olyan feladatot, mely írásbeli produktum létrehozására kéri a tanulót, ez alapján összesen 131 feladat található meg a tankönyvekben. A 3. táblázat bemutatja, hogy az egyes tankönyvek összesen hány darab szövegalkotási feladatot tartalmaznak.

Tankönyv címe	A szövegalkotási feladat száma
Nagy J. Béla 1938. <i>Magyar nyelvtan a középiskolák I. osztálya számára</i> . Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. Budapest.	2 db
Nagy J. Béla 1938. <i>Magyar nyelvtan a középiskolák II. osztálya számára</i> . Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. Budapest.	1 db
Nagy J. Béla 1939. <i>Magyar nyelvtan a középiskolák III. osztálya számára</i> . Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. Budapest.	5 db
Szende Aladár 1966. <i>Magyar nyelvtan a gimnáziumok I. osztálya számára</i> . Tankönyvkiadó. Budapest.	20 db
Szende Aladár 1966. <i>Magyar nyelvtan a gimnáziumok II. osztálya számára</i> . Tankönyvkiadó. Budapest.	11 db
Szende Aladár 1967. <i>Magyar nyelvtan a gimnáziumok III. osztálya számára</i> . Tankönyvkiadó. Budapest.	46 db

Szende Aladár 1971. <i>Magyar nyelvtan a gimnáziumok IV. osztálya számára.</i> Tankönyvkiadó. Budapest.	25 db
Antalné Szabó Ágnes—Raátz Judit 2001. <i>Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 9-10. évfolyam számára.</i> Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.	6 db
Antalné Szabó Ágnes—Raátz Judit 2003. <i>Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 11-12. évfolyam számára.</i> Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.	15 db
összesen: 131 db	

3. táblázat

A szövegalkotási feladatok száma tankönyvekre lebontva

A szövegalkotási feladatok elemzése öt szempont alapján történt. Az első szempontként megvizsgáltam, hogy melyik **témakör**nél jelenik meg az adott szövegalkotási feladat. A témakörök szerint való kategorizálás során alapvetően 10 nyelvészeti témakör esetében jelent meg szövegalkotási feladat, ezek: a helyesírás, a grammatika, a kommunikáció, a jelentéstan, a nyelvtörténet, a szociolingvisztika, a stilisztika, a szövegtan, a nyelvművelés, illetve az általános nyelvészet. A második szempontom a **feladattípus**ra vonatkozott, itt a már ismertetett öt íráskészség-fejlesztési fokozatot (Raátz 2008) használtam alapul (lásd 1. táblázat); továbbá megvizsgáltam, hogy a feladat milyen részművelet elvégzését várja el a tanulótól. A részműveletek szempontjából változatosság figyelhető meg az íráskészség fejlesztésének mindegyik szintjén, ilyen például a másolás, bővítés, tömörítés, címadás, esszéírás, párbeszédírás, vázlatkészítés, példák gyűjtése stb. A harmadik szempont a **terjedelem** volt, négy különböző hosszúságú szövegalkotási feladatot különböztettem meg: szó-szókapcsolat, mondat szintű, bekezdésszintű, és több bekezdésnyi szöveg írását. Negyedik szempontként megvizsgáltam, hogy milyen **munkaformát** javasol a feladatvégzéshez: egyéni, vagy csoportmunkát, esetleg egyéb javaslattal él. Az ötödik szempontom a szövegalkotási feladat **példaszövegére** vonatkozott, megvizsgáltam, hogy szépirodalmi szöveg, a diákok saját példái vagy esetleg egyéb adja a megírandó fogalmazás kiindulópontját. A kutatás eredményeit a Microsoft Office Excel 2022 program segítségével rögzítettem, illetve ez szolgált alapul a különböző statisztikai számítások elvégzéséhez is.

5. A kutatás eredményei

5.1. A vizsgált tankönyvekben megjelenő önálló szövegalkotási fejezetek és jellemző témakörök kapcsolatának vizsgálata

A kutatás első része arra a kérdésre keresi a választ, hogy a vizsgált magyar nyelvi tankönyv tartalmaz-e önálló, a szövegalkotás tanítására vonatkozó fejezet, és amennyiben igen, milyen szemlélettel tanítja a fogalmazást. A továbbiakban a három tankönyvsorozatban található szövegalkotási fejezetek felépítésének elemzésére kerül sor, illetve a tankönyvekben megjelenő szövegalkotási feladatok általános bemutatása és a témakör meghatározása következik.

5.1.1. A Nagy J. Béla által írt tankönyvsorozatban megjelenő szövegalkotás-fejlesztési fejezet és a szövegalkotási feladatok általános bemutatása

A Nagy J. Béla által írt tankönyvsorozat összesen három tankönyvet tartalmaz. Míg a gimnáziumi első és második osztály elkülönül, addig a harmadik és negyedik osztály tananyaga egy tankönyvben kap helyet. Első osztályban a tankönyv tanít helyesírást, ahol a diákok tanulnak a betűkről és a hangokról, magánhangzókról és mássalhangzókról. Ezután áttér az egyszerű mondat elemzésére, ismerteti a mondatrészeket, és ezek segítségével tanítja meg a szófajokat is. Második osztályban foglalkozik az összetett mondatok elemzésével, külön veszi a mellé- és alárendelő összetett mondatokat. Majd ezután áttér a szóelemzésre, és nagy hangsúlyt fektet ezen belül is a képzők fajtáinak tanítására. A tankönyv utolsó öt oldalán előkerül egy rövid jelentéstannal foglalkozó rész, amelyben az egyalakú és rokonértelmű szavak ismertetése olvasható. Harmadik és negyedik osztályban az addig tanultak kerülnek elő újra, az ismeretanyag szempontjából bővebb formában. A tananyag sorrendje is különbözik, ebben a tankönyvben jellemző a ma is általánosabb nézőpont, miszerint a legkisebb nyelvi egységtől a legnagyobb nyelvi egységig építkezik a tankönyvíró, azaz először a hangok, majd a szavak szintjét tanítja, ezután következik csak a mondatok szintje. Ezek alapján látszik, hogy a tankönyvek nem tartalmaznak önálló fejezetet a szövegalkotásról, lényegében három fő témakör jelenik meg a négy évfolyam alatt: helyesírás, grammatika és jelentés-
tan.

Ezzel párhuzamosan viszonylag kevés szövegalkotási feladat szerepel a tankönyvekben, a négy évfolyam alatt összesen nyolc jelenik meg: ebből két feladat első osztályban, egy darab második osztályban, és öt a harmadik—negyedik osztályra elosztva.

Nagy J. Béla tankönyveiben megtalálható szövegalkotási feladatok aránya az összes feladathoz képest (N=152 db)



2. ábra

Nagy J. Béla tankönyveiben megtalálható szövegalkotási feladatok aránya az összes feladathoz képest

Ahogy az 1. ábrán is látható, a tankönyvekben megtalálható összes feladathoz képest elenyésző azok száma, melyek a szövegalkotás-fejlesztést célozzák meg. Habár az első évfolyam tankönyve összesen 28 feladatot tartalmaz, ezek közül csak kettő az, ami fogalmazásfejlesztéssel foglalkozik; második évfolyamon a 13 feladatból mindössze egy. A harmadik–negyedik évfolyam tankönyvei több feladatot tartalmaznak ugyan, ugyanis itt 111 található, mégis ezek közül csak hat olyan, mely a szövegalkotási képesség fejlesztésének típusába beleillik. A szövegalkotási feladatok elsősorban a grammatikatanítás során jelennek meg, a 8 feladatból 6 darab kapcsolódik ide; továbbá egy feladat tartozik a helyesírás; és egy a jelentéstan témaköréhez.

Általánosan elmondható, hogy egy fejezet végén két módon jelenik meg ellenőrzés a diák tudásáról: feladatok és találós kérdések által. A feladatok jellemzően vagy a tananyag pontos visszaidézését várják el a tanulótól, azaz a lexikális tudáselőhívást célozzák; vagy gyakoroltatják az elsajátított elméletet, ez az egyszerű és összetett mondatok elemzésénél gyakoribb. A tudásellenőrzés találós kérdések, avagy fejtörők által általánosan bevett eljárás volt a korszakban, ugyanis elterjedt gondolat volt, hogy a találós kérdések által „bármely tanuló elméje pallérozható” (Ágoston 1947: 134).

Találós kérdések.

15. Tinálatok hogy híják a talicskát?
16. Hogy híják a macskát magyarul?
17. Mikor kel a liba?
18. Mikor megy a hegy a nyúlra?
19. Mit vesz mindenki legelőször a vásárban?
20. Hány szemet vesz fel a tyúk egyszerre?
21. Ötven szeme is van, mégse lát. Mi az?
22. Mikor van a molnár fejellen a malomban?
23. Mikor van legtöbb hó?
24. Két hét hány hét?
25. Mért nem esik eső két nap egymás után?
26. Hány feje van az embernek?
27. Ki fia egyidős az anyjával?
28. Kinek van legnagyobb asztalkendője?
29. Olyan, mint a disznó, mégse disznó. Mi az?
30. Döglött lovon meddig lehet menni?

2. ábra

Találós kérdések Nagy J. Béla második osztályos gimnazistáknak szánt tankönyvéből
(Nagy J. 1939b: 59)

7. Hány újja van a kabátnak?

8. Amikor mulató társaságban a borozók sorra isznak, arra, aki éppen iszik, néha ezt a tréfás nótát szokták énekelni: *Issza, issza, issza már, kend issza már.* — Mi ebben a tréfa?

9. Mi abban a mulatságos, ha költőről azt írja valaki, hogy *hallhatatlan*?

3. ábra

Találós kérdések Nagy J. Béla első osztályos gimnazistáknak szánt tankönyvéből
(Nagy J. 1939a: 25)

Ahogy a 2. és 3. ábrán is látható, ezek a feladatok elsősorban a diákok problémamegoldó-képességét és kreativitását célozzák, az elméleti tudás alapot biztosít a nyelvvel való játéknak. Mindegyik tankönyv végén megtalálhatók a fejtörők megoldásai, ezzel segítve az elakadt tanulókat.

Érdeemes továbbá nyelvhasználati szempontból megvizsgálni a tankönyveket, hiszen ez is sokat megmutathat a magyar nyelvi tankönyvek aktuális szerepéről. Nagy J. Béla tankönyvei teljes mértékben tükrözik készítőjük személyiségét, kevésbé jellemző rájuk az objektivitásra

való törekvés, és élőbeszédszerű megfogalmazással élnek. Többször előfordul, hogy tanári kérdéssel segítik a megértést, pont úgy, mintha egy osztálytermi helyzetben hangozna el az írott anyag, csak itt a tanár helyett a könyv az, aki felteszi a kérdést: „Mit látunk itt? Azt, hogy [...]” (Nagy J. 1939a: 9), „Szabad-e a 4. sorbeli tiltómondatot sem szócskával mondani?” (Nagy J. 1939b: 16). Az élőbeszédszerűséghez hozzájárul továbbá, hogy a mondatokat legtöbbször többes szám első személyben írja, mindezek mellett gyakran használ felszólító módot, mintha reflektálna az adott tantermi szituációra: „Próbáljuk meg egymás után többször kimondani [...]” (Nagy J. 1939a: 13), „Látjuk, hogy az igének ez a -ni végű alakja annyit ér [...]” (Nagy J. 1939a: 43), „Már tavaly tanultunk róla, hogy mikor beszélhetünk [...]” (Nagy J. 1939b: 4). Ezek alapján feltételezhető, hogy a tanár szerepe elenyészővé válhat a tanórán, hiszen a tankönyv megfogalmazását tekintve átveszi a tanár feladatait.

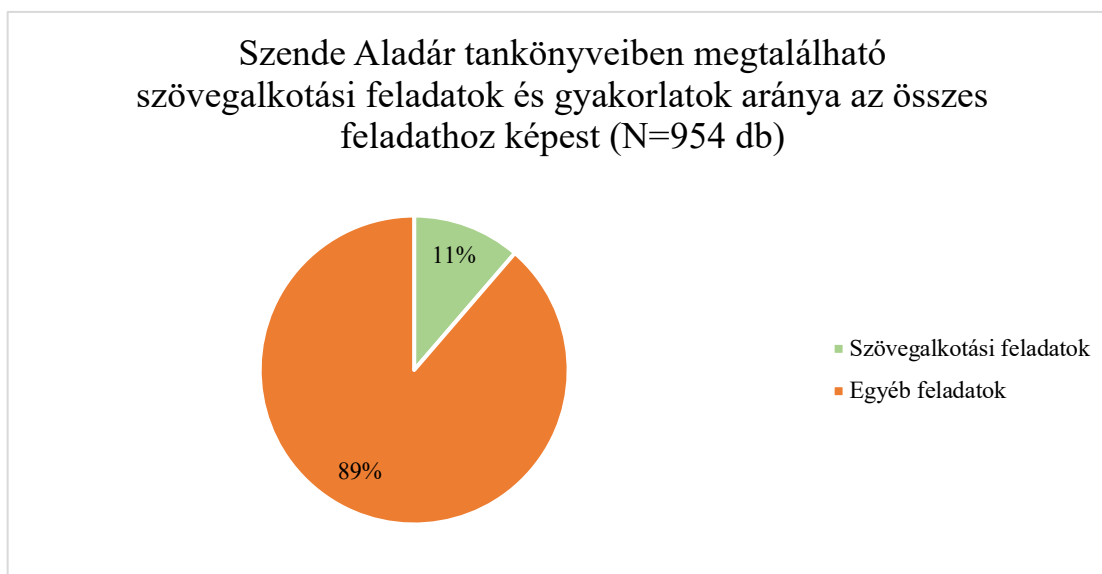
Az instrukciók megfogalmazásának módja elősegítheti, illetve akadályozhatja is a feladat megértését, és jellemző, hogy a különféle grammatikai formájú és terjedelmi tanári instrukciók tartalmaznak nyelvi– udvariassági formákat (Antalné 2006: 74). Ám ezek az udvariassági formák elterelhetik a tanulók figyelmét az instrukció második, tevékenységet megnevező részéről, így a gyerekek kevésbé érthetik, hogy mi a feladatuk (Antalné 2006: 76). Fontos tehát, hogy az instrukció legyen minél rövidebb, érdemes felszólító módban fogalmazni, továbbá hatékonyabbnak bizonyul, ha az elvárt tevékenység szerepel a mondat elején (Sáfrányné 2016). Nagy J. Béla tankönyvei esetében az instrukciók megfogalmazásakor felszólító módot használ, és igével kezdi az utasítást, a grammatikai személy választásában viszont nem egységes. Vagy többes szám első személyben: „Fejezzük ki másképp a társhatározókat ebben a mondatban [...]” (Nagy J. 1939c: 92), vagy többes szám második személyben fogalmaz: „Írjátok le szótagolva az alábbi csalimesét!” (Nagy J. 1939a: 10).

5.1.2. A Szende Aladár által írt tankönyvsorozatban megjelenő szövegalkotás-fejlesztési fejezet és a szövegalkotási feladatok általános bemutatása

A Szende Aladár által írt tankönyvcsaládhoz a négy évfolyam alapján négy tankönyv tartozik. Felépítését tekintve hasonlít a Nagy J. Béla-tankönyvcsaládhoz, ám a tananyagban megjelennek új egységek. A tankönyv első osztályban egy általános nyelvészeti bevezetés után a hangokkal foglalkozik, itt előkerül a rendszerezés, valamint a helyesírás. Ezután a szóhasználat és a szófajok tanítására tér át, hangsúlyos az ige és a névszók tanítása. Második osztályban szóba kerülnek a különböző szóalkotási módok, majd az egyszerű mondatok szerkesztését tanítja, illetve rövid ideig foglalkozik a mondat hangsúly-, szünet-, hanglejtés- és szórendi

viszonyaival. Harmadik osztályban a tankönyv eleje egy ismétlő részt tartalmaz, újra előkerül az egyszerű mondat szerkesztését tanító fejezet immáron bővebb elméleti tudással, majd egy, az összetett mondatok szerkesztését bemutató egység következik. A tankönyv utolsó része kiegészítő olvasmányokat tartalmaz, ezek a különböző szerzőtől származó szemelvények témájukat tekintve szorosan kapcsolódnak a tananyaghoz. Negyedik osztályban a tankönyv fejezetei végig stilisztikatanítással foglalkoznak: előkerül a társalgási stílus, az előadási stílus, a szónoki stílus, a tudományos stílus, a hivatalos stílus, a publicisztikai stílus, illetve leghosszabban kifejtve a szépirodalmi stílus. A tankönyvcsalád minden évfolyamon segítséget nyújt a pedagógusoknak az évvégi ismétléshez is, ugyanis mindegyik könyv tartalmaz összefoglalást, melyekhez még több feladat kapcsolódik. A tankönyv tehát hat témakörrel foglalkozik, valamelyel csupán említésszinten, valamelyel részletesen, ezek: helyesírás, grammatika, jelentéstan, nyelvtörténet, szociolingvisztika és stilisztika. Nagy J. Béla tankönyvcsaládjához hasonlóan itt is elmondható, hogy a tankönyvek nem tartalmaznak önálló szövegalkotást tanító fejezetet.

Ennek ellenére a szövegalkotási feladatok száma több a Nagy J. Béla tankönyvekhez képest, a négy tankönyvben összesen 108 darab olyan feladatot találunk, melyek a fogalmazási képesség fejlesztéséhez kapcsolódnak.

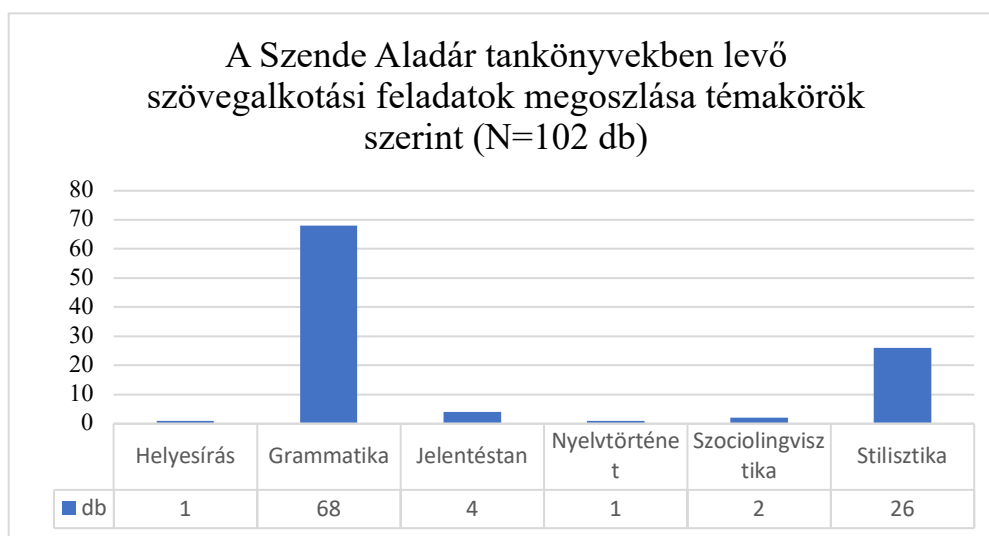


4. ábra

Szende Aladár tankönyveiben megtalálható szövegalkotási feladatok és
gyakorlatok aránya az összes feladathoz képest

Ahogy a 4. ábra is mutatja, a Szende Aladár-tankönyvsorozatban megtalálható összesen 954 darab feladtból és gyakorlatból 11% az, amelynek célja a szövegalkotási képesség fejlesztése. A tankönyvek megkülönböztetnek külön feladatokat és külön gyakorlatokat,

melyek kapcsolódnak az aktuális tananyaghoz, viszont nincsen konzekvens különbség a kért műveletek között. Látható ugyan tendencia, hogy míg a gyakorlatok inkább a lexikális tudás előhívását célozzák: „Milyen tagmondatokat kapcsol a pedig szó az alábbi mondatokban?” (Szende 1967b: 79), addig a feladatok a kompetenciafejlesztésre fókuszálnak: „Javítsátok ki a következő mondatok fogalmazási hibáit!” (Szende 1967b: 71), ám egyáltalán nem következetes ennek alkalmazása. Feltételezhető, hogy a *feladat* szó tanórán kívüli megoldást vár el a tanulótól, ám ez nincsen egyértelműen tisztázva. A szövegalkotási képesség fejlesztése mind feladat, mind gyakorlat formájában megjelenik, ám feladatként gyakrabban látjuk, és a mai napig jellemző, hogy a fogalmazás konkrét megírása házi feladat formájában történik.



5. ábra

A Szende Aladár tankönyvekben levő szövegalkotási feladatok
megoszlása témakörök szerint

Az 5. ábra szemlélteti, hogy ugyan mind a hat említett témakör tartalmaz szövegalkotási feladatot és gyakorlatot, mégis a grammatika témaköre az, ahol a fogalmazástanítás leginkább megjelenik. Jelentős továbbá a stilisztika is, viszont a helyesírás, a nyelvtörténet és a szociolingvisztika témaköréhez elenyésző mennyiségű feladat kapcsolódik.

A tankönyvi nyelvhasználat szempontjából változás látható a Nagy J. Béla tankönyveihez képest, ugyanis a tananyag szövegének megfogalmazás módja Szende Aladár tankönyveinél eltávolodott az élőbeszédszerűségtől, objektivitás és tudományos stílushasználat jellemzi. Mondatait igyekszik személytelen szerkezetekben megfogalmazni, kerüli a személyes nézőpontot, ezáltal inkább hasonlít egy kézikönyvre vagy lexikonra. Ez viszont már nem érvényes a feladatok és gyakorlatok megfogalmazására, ahol következtelen módon vagy személytelen szerkezeteket használ: „Mi a szerepük a melléknévi igeneveknek a következő novellakezdő sorokban?” (Szende 1967a: 60); vagy többes szám első személyben szól: „Írjunk

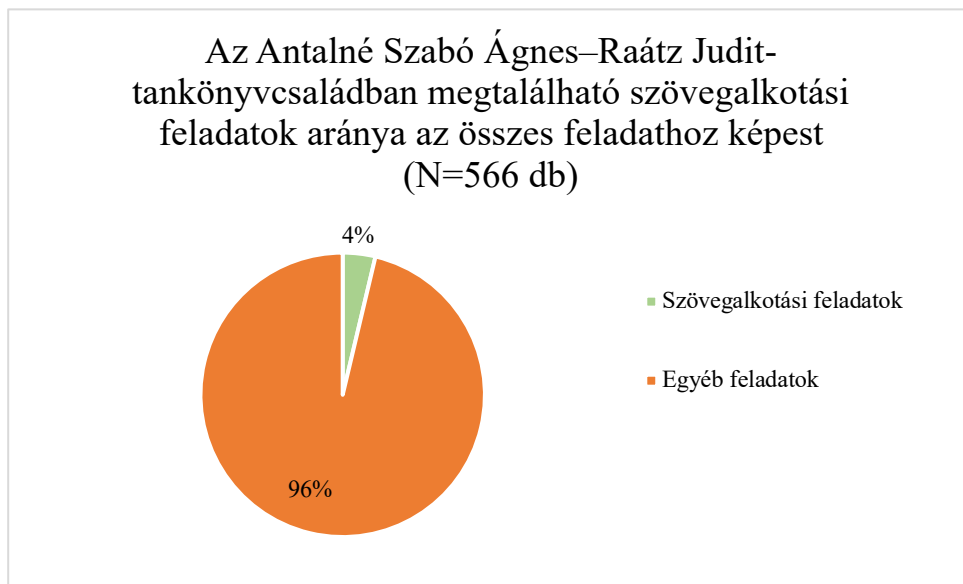
egy bekezdésnyit [...]” (Szende 1967a: 51); vagy pedig többes szám második személyben fogalmazza meg az instrukciót: „Fejezzétek be a mondatot megfelelő névmással [...]” (Szende 1967a: 93).

5.1.3. Az Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit által írt tankönyvsorozatban megjelenő szövegalkotás-fejlesztési fejezet és a szövegalkotási feladatok általános bemutatása

Az Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit-tankönyvcsalád két könyvet tartalmaz, külön a 9–10. évfolyam és a 11–12. évfolyam számára. Fontos megemlíteni továbbá, hogy a tankönyvekhez tartozik egy-egy feladatgyűjtemény is, ám mivel a kutatás fókuszában a tankönyvek elemzése állnak, így a dolgozatnak nem célja a feladatgyűjtemények vizsgálata. Az anyanyelvi nevelés anyaga a diákok életkori követelményeihez igazodva fokozatosan bővül, az egyes évfolyamok követelményrendszere egymásra épül (Suhajda 1997: 144), illetve változatos témakörök jelennek meg minden évfolyamon. A kommunikációközpontú szemléletmód (Suhajda 1997: 150) már a tankönyvcsalád nevében is megmutatkozik: *Magyar nyelv és kommunikáció*. Ehhez mérten a kilencedikes osztálynak szánt tankönyvi részben a kommunikációval kezdi a tanítást, majd áttér a hangok és a szóalkotás részletes kifejtésére, olvasható helyesírási és jelentéstani fejezet, továbbá az összehasonlított tankönyvekkel ellentétben itt megjelenik szövegtani ismeret is a tananyagban. A tizedik évfolyamon röviden szó esik szociolingvisztikáról, bemutatásra kerülnek a csoportnyelvek és a nyelvjárások, a hangsúly mégis a szövegalkotásé – írásbeli és szóbeli szövegalkotásé egyaránt. A tankönyvrész külön fejezetet szán *Fogalmazási kalauz* néven a fogalmazástanításnak, ezen az évfolyamon ismerteti a névjegy, az önéletrajz, a hivatalos levél és a kérvény írását, illetve külön szól a szövegszerkesztés menetéről és az érvelő szöveg írásáról is. Mindemellett *A szöveg kidolgozása* című fejezetében bemutatja a jó fogalmazás ismérveit, és tanácsokkal látja el a diákokat. Tizenegyedik osztályban a fogalmazási kalauz tartalmazza az esszé tanítását, és megjelenik egy rövid jelentéstani és nyelvművelésről szóló fejezet is, ám a hangsúly ezen az évfolyamon a stilisztika témakörén van. A tizenkettedikben megjelenő témakörök pedig ugyanúgy változatosságot mutatnak: általános nyelvészet, nyelvtörténet és szociolingvisztika is előkerül témaként. A tankönyvet vizsgálva egyértelműen elmondható, hogy a könyv szerkesztése, tagolása és kiemelése segíti a megértést, és alkalmassá teszi a könyvet az önálló tanulásra, továbbá a szerzők nyelvhasználat-központúságra és szöveg szemléletre törekszenek (Suhajda 1997:144). E tankönyvcsalád több önálló szövegalkotási fejezetet is tartalmaz, a különböző szövegtípusok tanításában pedig

hierarchikus felépítés látható az elvárt szöveg komplexitása szerint: a legegyszerűbb szöveg megírásától (névjegy) a legbonyolultabbig (esszé) fokozatosan jut el a tanuló.

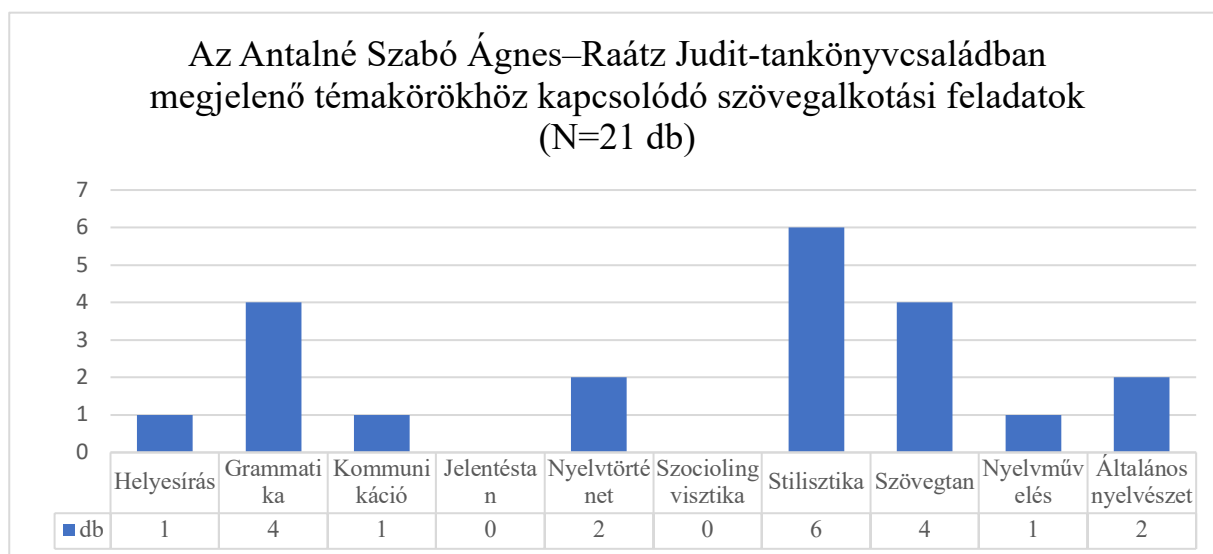
Mindezek ellenére kevés feladatot találunk a tankönyvekben, 21 darab foglalkozik szövegalkotás-fejlesztéssel.



6. ábra

Az Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit-tankönyvcsaládban megtalálható
szövegalkotási feladatok aránya az összes feladathoz képest

Ahogy a 6. ábra is mutatja, a tankönyvekben 566 darab feladat, illetve kérdés szerepel, melyeknek csupán 4%-át adja a szövegalkotás-fejlesztés. A tankönyvekben található feladatok egy része vagy az önálló tanulást elősegítve a már elhangzott anyagra kérdez rá; vagy gyakorlatias, életszerű kihívások elé állítja a tanulót. A rendszeresen visszatérő, ismétlődő és összefoglaló fejezetek tartalmazzák a legtöbb feladatot, ezáltal is garantálva a biztos tudást (Suhajda 1997: 144).



7. ábra

Az Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit-tankönyvcsaládban megjelenő témakörökhöz
kapcsolódó szövegalkotási feladatok

A 7. ábra megmutatja, hogy milyen arányban jelenik meg szövegalkotási feladat a tankönyvben megjelenő témaköröknél, ebből is látszik, hogy a legtöbbet, 6 darab feladatot a stilisztika témaköre tartalmaz. Azonban ebben a tankönyvcsaládban részese a tananyagnak a legtöbb témakör, és nem tapasztalható jelentős arányeltolódás semelyik témakör felé, tehát nagyjából arányosan oszlanak el a szövegalkotási feladatok a témakörök között.

A tankönyvek nyelvhasználatát megvizsgálva érezhető, hogy a szerzők törekedtek a közvetlen, barátságos hangvételre, mégis olyan magyar nyelvi könyvet hoztak létre, mely szakmailag pontos. Többször tapasztalható például, hogy a szerzők konkrétan megszólítják a tanulót: „Az előző években már sokat megtudtál a különféle jelekről.” (Antalné–Raátz 2003: 22), „Ha figyelembe veszed a vitatkozásnak ezeket a szabályait, akkor a vita valódi szellemi erőpróba, játék, igazi kihívás lesz számodra.” (Antalné–Raátz 2003: 21), ezzel is kapcsolatot teremtve a diákkal. A szakmai ismereteket tartalmazó mondatokat viszont javarészt személytelen szerkezetek segítségével fejezik ki a szerzők, törekedve az esetleges idegen kifejezések érthető magyarázatára, a kulcsszavakat pedig az átláthatóság kedvéért félkövérrel jelölik. A feladatok instrukciói világosak és egységesek, megfogalmazásukhoz következetesen egyes szám második személyt és felszólító módot használnak: „Határozd meg a morféma fogalmát!” (Antalné–Raátz 2001: 41), „Gyűjts mindegyik szócsoporthoz példákat irodalmi művekből!” (Antalné–Raátz 2001: 100).

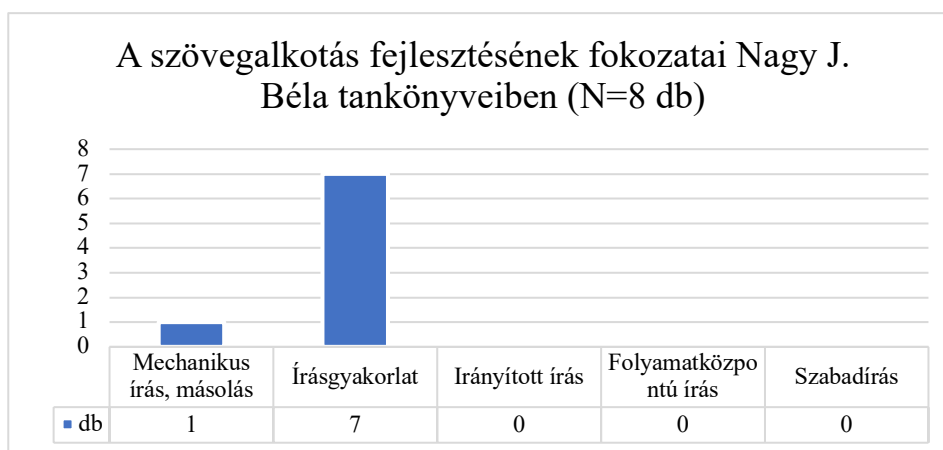
5.2. A tankönyvekben megjelenő szövegalkotási feladatok részletes vizsgálata

A tankönyvekben megjelenő szövegalkotási feladatok részletes vizsgálata során további öt tényező merül fel: a feladat típusa; az, hogy milyen terjedelmű szöveg megírását kéri a feladat; milyen munkaformát javasol a feladat elvégzéséhez, illetve, hogy milyen példaszöveg szolgál kiindulópontul a szövegalkotáshoz.

5.2.1. A szövegalkotás-fejlesztés fokozatainak vizsgálata a tankönyvekben

Érdekes megvizsgálni, hogy a különböző szövegalkotás-fejlesztési fokozatok (Raátz 2008) alapján melyik szinten helyezkednek el a szövegalkotási feladatok: a mechanikus írás, másolás; az írásgyakorlat; az irányított írás; a folyamatközpontú írás vagy a szabadírás-e a meghatározó a tankönyvekben. Ezen belül a feladattípusok elemzésére is sor kerül, ugyanis ez összetett képet adhat a könyvek szövegalkotási lehetőségeiről.

5.2.1.1. A szövegalkotás-fejlesztés fokozatai Nagy J. Béla tankönyvsorozatában



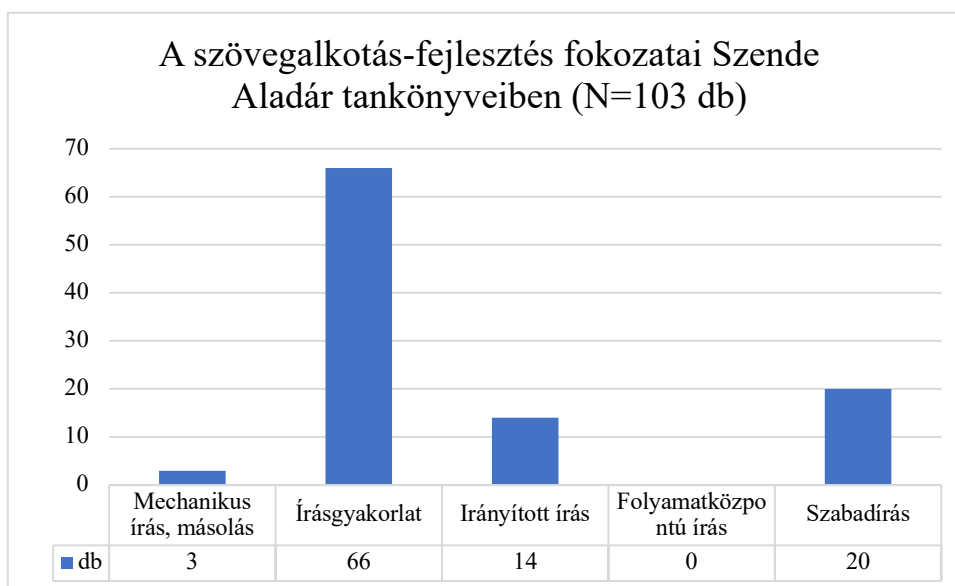
8. ábra

A szövegalkotás fejlesztésének fokozatai Nagy J. Béla tankönyveiben

Ahogy a 8. ábra is mutatja, Nagy J. Béla tankönyveiben az összesen 8 darab szövegalkotási feladatból egy olyan van, ami a mechanikus írás, másolás szintjéhez, és hét darab, ami az írásgyakorlat szintjéhez tartozik. A mechanikus írás, másolás szintjéhez tartozó feladatok célja a bizonyos fogások begyakoroltatása (Raátz 2008), az itt található feladat pedig a másolás feladattípusába tartozik: „Írjátok le szótagolva az előbbi csalimesét.” (Nagy J. 1939a: 10). Az

írásgyakorlatok esetében nincsen lehetőség az egyedi, kreatív megoldásokra (Raátz 2008), a tankönyvekben található feladatok vagy egyszerű mondatalkotást várnak el a tanulótól: „Írjunk olyan mondatokat, amelyekben az itt következő egyalakú szavak különböző jelentéssel fordulnak elő [...]” (Nagy J. 1939b: 58), vagy egy példamondat átalakítása a cél: „Alakítsuk át a határozói igenevet Arany Jánosnak ebben a mondatában [...]” (Nagy J. 1939c: 42) A tankönyvekben nem szerepel viszont olyan szövegalkotási feladat, mely önálló szöveg megírását várja el a tanulótól, a feladatok célja elsősorban a tanult nyelvtan begyakoroltatása, a variáció, azaz az eredeti példamondatok főként strukturális megváltoztatása (Bárdos 2000: 151). Ennek megfelelően nem látható irányított írás, sem folyamatközpontú írás, sem szabadírás a feladatok között.

5.2.1.2. A szövegalkotás-fejlesztés fokozatai Szende Aladár tankönyvsorozatában



9. ábra

A szövegalkotás-fejlesztés fokozatai Szende Aladár tankönyveiben

A 9. ábra megmutatja, hogy a Szende Aladár tankönyveiben található szövegalkotási feladatok a szövegalkotás-fejlesztési fokozatok szempontjából sokkal változatosabbak a Nagy J. Béla-tankönyvsorozathoz képest. A fokozatok között megjelenik a mechanikus írás, másolás; az írásgyakorlat; az irányított írás és a szabadírás szintje is, egyedül a folyamatközpontú írásra nincs példa. A mechanikus írás, másolás fokozata az összes feladat elenyésző részét adja, csupán 3%-ban jelenik meg az összes feladathoz képest. A feladatok elsősorban másolást, másnéven transzkripciót (Bárdos 2000: 151) várnak el a tanulótól, annak érdekében, hogy a helyes formákat rögzíthessék (Raátz 2008).

- (1) [...] *Másoljátok át a füzetekbe a helyesen megfogalmazott mondatokat!* (Szende 1967c: 70)

Az viszont egyértelmű, hogy a hangsúly az írásgyakorlatokon van, az összes feladatnak 64%-át teszi a fejlesztés ezen fokozata. Ezen belül változatos feladattípusok megoldását várja el a tanulótól: itt is megjelenik az átalakítás (2), a bővítés (3), a tömörítés (4), példák gyűjtése (5), a hibajavítás (6) és a címadás (7) is.

- (2) *Miért és hogyan kellene korszerűsíteni a következő régi hirdetmény szövegét?* [...] (Szende 1967a: 50)
- (3) *Gyakoroljátok a vonzó mesemondást! Egészítsétek ki az alábbi meserészletet stílusos módosító szókkal vagy határozószókkal! Ki tud szebben mesélni?* [...] (Szende 1967a: 81)
- (4) *Hagyjuk el a fölöslegesen említett tárgyat [...]*! (Szende 1967c: 19)
- (5) „... megvizsgáltuk az esetet” mondatba helyezzünk el először pozitív (nagyító) rokon értelmű határozókat, majd negatív (kicsinyítő) határozókat – két oszlopban! (Szende 1967c: 55)
- (6) *Milyen fogalmazási hiba van a következő mondatokban? Honnan ered ez a hiba? Hogyan javítanátok ki?* [...] (Szende 1967b: 52)
- (7) *Ki találja meg a legkifejezőbb címet a következő témájú újságcikkhez?* [...] (Szende 1967d: 86)

Az irányított írás mint fejlesztési fokozat az összes feladat 14%-át adja, a szabadírással szinte egyenértékűen van jelen. Az irányított írás célja hosszabb, összefüggő szöveg létrehozása, amelyhez vagy tartozik egy meghatározott vagy ajánlott minta, vagy esetleg javasolt kifejezések felhasználásával és egyéb tanácsok figyelembevételével kell megírni a fogalmazást (Raátz 2008). A Szende Aladár tankönyveiben található irányított írásfeladatok elsősorban műfajmegjelöléssel élnek, itt különböző feladattípusok jelennek meg: ismertetésírás (8), vázlatkészítés (9), beszámolóírás (10), beadványírás (11).

- (8) *Írjatok egy bekezdésnyi ismertetést a nyelvjárásotok valamely érdekes jelenségéről!* [...] (Szende 1967d: 16)
- (9) *Készítsetek rövid vázlatot a következő allegória elemzéséről [...]*. (Szende 1967d: 56)
- (10) *Keressétek meg Az apostol 11. részének végén a „Szőlőszem kicsiny gyümölcs...” kezdetű részletét, s vizsgáljátok meg, hogyan bomlik az indító szép költői képpé!*

Közvetítések gondolataitokat a tárgyhoz illő lelkes beszámolóban! [...] (Szende 1967d: 57)

- (11) *Írjatok beadványt a tanácshoz a következő (vagy egyéb) ügyek valamelyikének az elintézésére! [...]* (Szende 1967d: 93)

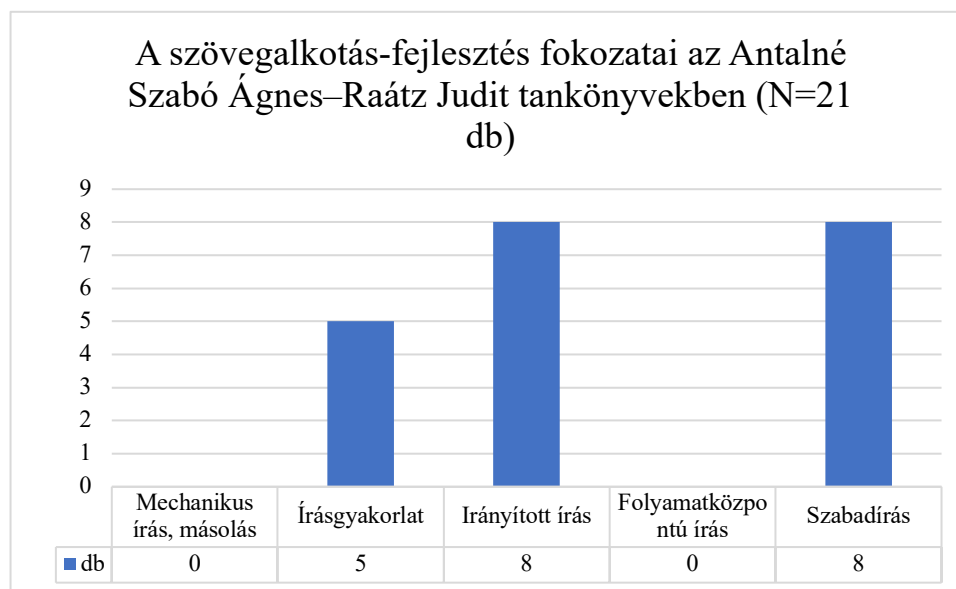
A szabadírás 19%-át adja a tankönyvekben megjelenő szövegalkotási feladatoknak. E szövegalkotás-fejlesztési fokozatnál a hangsúly az önálló munkán van egy meghatározott téma vagy műfaj alapján (Raátz 2008). Az itt megjelenő feladattípusok között összetettebb feladatok létrehozása a cél, a tankönyvek tartalmaznak példát elemzésírássra (12), újságkészítésre (13), ismeretterjesztő előadás szöveges megírására (14), érvelésírássra (15), párbeszédírássra (16), illetve véleményalkotásra (17) ösztönzi a tanulót, tehát változatos téma-, illetve műfajkijelöléssel élnek.

- (12) *Milyen összefüggés van Vörösmarty A merengőhöz című versében a (tartalom szerinti) mondatfajták meg a vers szerkezete között? (Írásbeli.)* (Szende 1967c: 9)
- (13) *Vitassátok meg az iskola (esetleg osztályi) ifjúsági lapját (faliújságát stb.)! Alakuljon szerkesztő bizottság a faliújság legközelebbi számának megalkotására! Beszéljétek meg a szám rovatait (vezércikk, beszámolók stb.), osszátok ki az egyes feladatokat, a vállalkozók mutassák be írásukat!* (Szende 1967d: 87)
- (14) *Ki-ki készüljön fel a legközelebbi irodalomórára úgy, hogy a felelet egyben ismeretterjesztő előadás legyen valamely üzemben. (Esetleg más, elképzelt közönség előtt.) Készítsétek el az előadás vázlatát, s írásban dolgozzatok ki egy tetszés szerinti részletet!* (Szende 1967d: 104)
- (15) *Vitakérdés: Hasonlítsuk össze írásban a következő két képet az emberi sorsról! Melyiket értékeljük többre? Miért?* (Szende 1967d: 54)
- (16) *Írjatok rövid párbeszédet az iskolai vagy a mindennapi életből az irodalomban szokásos külső formában!* (Szende 1967c: 73)
- (17) *Kölcsey és Vörösmarty költeményeiből valók az alábbi jelzős szerkezetek. Állapítsátok meg, hogy melyik csoport tartalmazza az egyik, és melyik a másik költő szavait? Miről állapíthatjátok meg? Fogalmazzatok meg véleményeteket két rövid bekezdésben!* (Szende 1967c: 38)

A szövegalkotás-fejlesztés fokozatai megalapozottságot mutatnak a tananyag felépítése szempontjából: a gimnáziumi első és második évfolyamon jellemzőbbek az írásgyakorlat szintjéhez tartozó feladatok, ezek azok, melyek előkészítik a komplexebb feladatok megoldásához szükséges biztos alapokat, míg a gimnáziumi harmadik és negyedik évfolyamon

találhatók az irányított és a szabadírás szintjéhez tartozó feladatok. Ám a 9. ábrán is látható jelentős aránybeli különbségek alapján a tankönyvek megtartják azt az elgondolást, hogy a fogalmazástanítás a nyelvtan begyakorlása által történjen.

5.2.1.3. A szövegalkotás-fejlesztés fokozatai az Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit tankönyvsorozatban



10. ábra

A szövegalkotás-fejlesztés fokozatai az Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit tankönyvekben

Jelentős különbség látható a 8. és 9. ábrához képest a 10. ábrán, mely megmutatja, hogy a fejlesztési fokozatok közül három jelenik meg az Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit tankönyvekben: az írásgyakorlat, az irányított írás és a szabadírás. Az írásgyakorlat kétféle feladattípusban valósul meg: vagy egyszerű mondat írását várja el a tanulóktól (18), vagy példák gyűjtését kéri (19).

(18) *Alkoss minden kötőszóval egy-egy példát a mellérendelő szó szerkezetekre!* (Antalné–Raátz 2001: 65)

(19) *Alkoss mindegyik szó szerkezettípusra egy-egy saját példát!* (Antalné–Raátz 2003: 160)

Az irányított írás fokozata jellemzőbb, mint az írásgyakorlat. Az ide tartozó feladattípusok változatosságot mutatnak, olyan életszerű szövegek alkotására kéri a tanulót, melyek a

mindennapi életben is hasznosak lehetnek a diákoknak. Ilyen a monológírás (20), a hivatalos levél írása (21), az esszéírás (22), a vázlatkészítés (23) és a magyarázatírás (24).

(20) *Írj változatos modalitású mondatok fölhasználásával egy monológot!* (Antalné–Raátz 2003: 42)

(21) *Írj hivatalos levelet az iskolaigazgatónak valamilyen közérdekű ügyben!* (Antalné–Raátz 2003: 67)

(22) *Fogalmazd kedvenc irodalmi olvasmányodról esszét!* (Antalné–Raátz 2003: 73)

(23) *Milyen nyelvészeti témájú újságokat, folyóiratokat ismersz? Jegyzetelj ki valamelyikből egy cikket vagy egy tanulmányt!*

(24) *Mi a szerepük általában a címeknek? Foglald össze egy magyarázatban!* (Antalné–Raátz 2003: 166)

A kreatív írás egyenlő mértékben van jelen az irányított íráshoz képest, ám a feladattípusok tekintetében már nem említhető ekkora változatosság. Ehhez a fokozathoz olyan feladatok tartoznak az Antalné–Raátz-tankönyvek esetében, melyek érvelő szöveg írását, vagy véleményformálást várnak el a tanulótól (25).

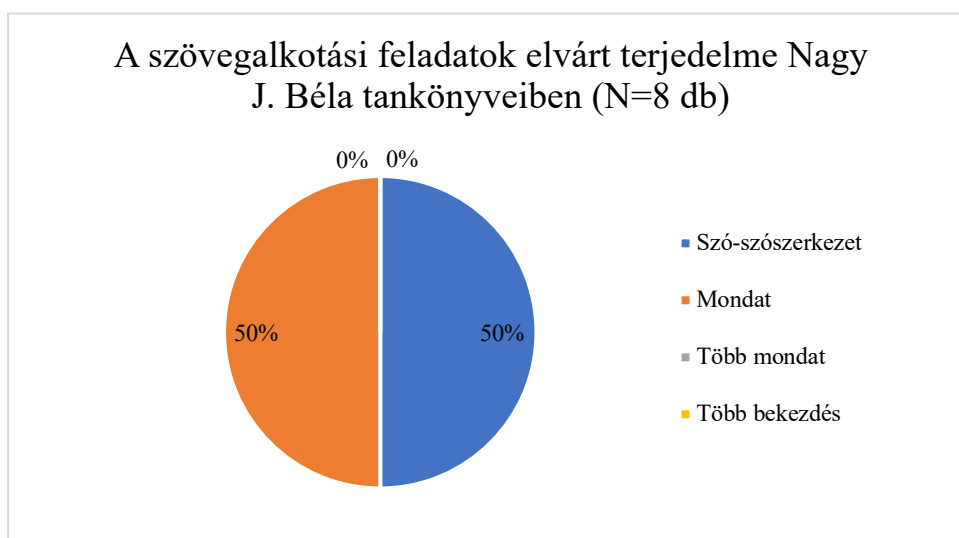
(25) *Érvelj a következő közmondás igazságtartalma mellett és ellen! „A szó elszáll, az írás megmarad.”* (Antalné–Raátz 2003: 165)

Az Antalné–Raátz-tankönyvekben megjelenő szövegalkotás-fejlesztési fokozatok egy teljesen más állapotot tükröznek a Nagy J. Béla- és a Szende Aladár-tankönyvsorozathoz képest. Itt a hangsúly a praktikusságon és az életszerű használaton van, eltávolodik attól az elgondolástól, hogy a fogalmazástanítás a nyelvtan begyakorlása által történhet, és a fogalmazás célja a tökéletes mondat (Ágoston 1947: 128). És habár Szende Aladár tankönyvsorozatához képest kevesebb szövegalkotási gyakorlat jelenik meg az Antalné–Raátz-tankönyvekben, az a kisebb mintán is látható, hogy már nem az írásgyakorlatok, hanem az irányított írás és a szabadírás a hangsúlyos.

5.2.2. A szövegalkotási feladatok elvárt terjedelmének vizsgálata

A tankönyvekben szereplő szövegalkotási feladatok lehet az alapján kategorizálni, hogy milyen terjedelmű szöveg megírását várja el a tanulótól. A terjedelem vizsgálata során a jelen kutatás négy típust különböztet meg: szó-szókapcsolatszintű; mondat szintű, bekezdésszintű és több bekezdésből álló szövegeket. A típusok között hierarchikus különbség van, a szó-szókapcsolat-

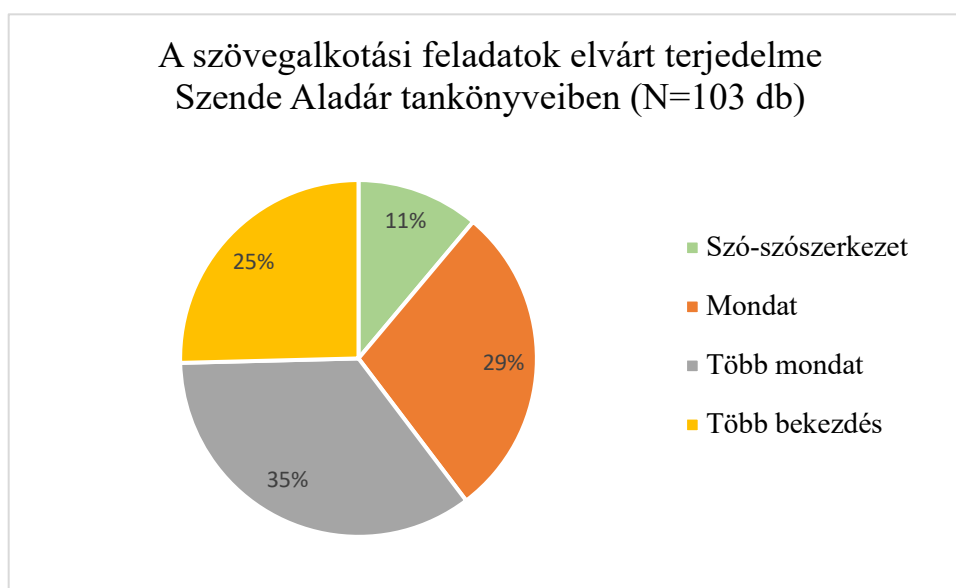
, és mondat szintű szövegalkotási feladatok egyszerűbbek, míg a bekezdésszintű és több bekezdésből álló feladatok bonyolultabb műveletek elvégzését követelik.



11. ábra

A szövegalkotási feladatok elvárt terjedelme Nagy J. Béla tankönyveiben

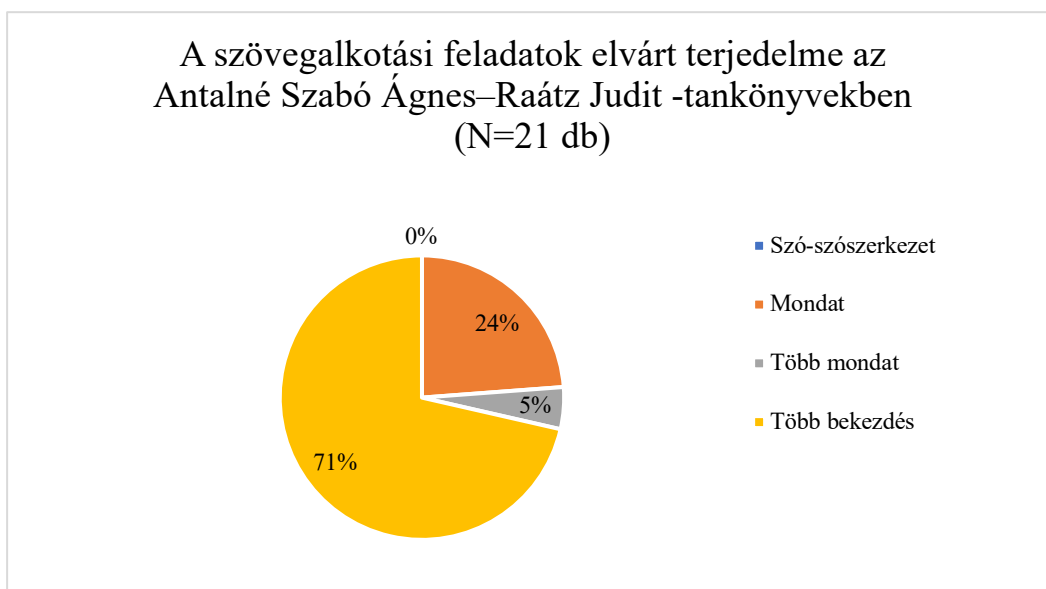
Ahogy a 11. ábra mutatja, a Nagy J. Béla tankönyvekben megjelenő szövegalkotási feladatokban az elvárt terjedelem két szinten jelenik meg, vagy szó-szószerkezetek, vagy mondatok írását kérik. A több mondatból álló, illetve több bekezdésből álló szövegalkotás nem jelenik meg a tankönyvekben. Szó-szószerkezet-alkotás és mondataktatás fele-fele arányban tartalmaz a tankönyv, és szoros párhuzamot vonhatunk az írásfejlesztés fokozatainak (Raátz 2008) hierarchikus felépítésével a terjedelem esetében: az egyszerű feladattípusokhoz rövid terjedelmű feladatok tartoznak.



13. ábra

A szövegalkotási feladatok elvárt terjedelme Szende Aladár tankönyveiben

A 12. ábra szemlélteti, hogy a Szende Aladár tankönyvekben található szövegalkotási feladatoknál mind a négy terjedelemtípus megjelenik. A szó-szószerkezeti szint a legkevésbé jellemző, a feladatok 11%-a várja csak el ezt a terjedelmet. A mondat szintű (29%), a több mondatból álló (35%) és a több bekezdésből álló (25%) szövegalkotási feladatok viszonylag arányosan oszlanak meg. A szövegalkotás fejlesztésének fokozataival összehasonlítva (lásd 9. ábra) hiába az írásgyakorlat fokozata a legjellemzőbb a Szende Aladár tankönyvekben megjelenő szövegalkotási feladatokra, mely alapján feltételezhetnénk, hogy a mondat szintű szövegalkotás lesz a meghatározó, a több mondat írását kérő feladatokból található a legtöbb.

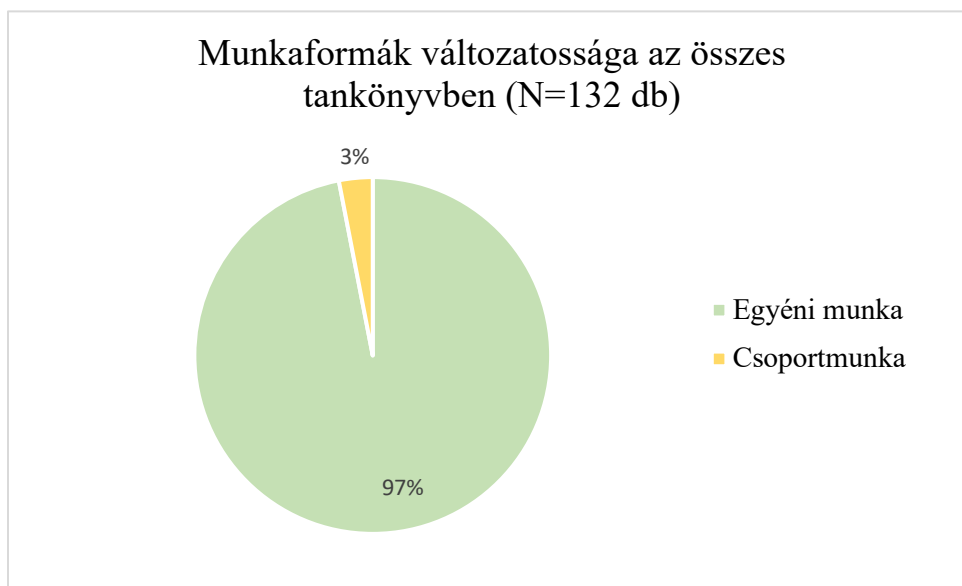


14. ábra
A szövegalkotási feladatok elvárt terjedelme az Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit-tankönyvekben

A 13. ábra bemutatja az Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit-tankönyvekben megjelenő szövegalkotási feladatok elvárt terjedelmét. A szó-szószerkezet szintje egyáltalán nem jelenik meg a terjedelemtípusok közül, a mondat szintű szövegalkotás is csupán 5%-ban. A több mondat írását elváró feladatok 24%-ban vannak jelen, a hangsúly pedig egyértelműen a több bekezdésből álló fogalmazásíráson van, 71%-át teszi ki az összes feladatnak. Jelentős változás látható tehát a három tankönyvsorozat között az elvárt terjedelem szempontjából, a kommunikáció-központú szemléletet (Suhajda 1997: 150) terjedésével a rövid szövegalkotási feladatokról a hangsúly a hosszabb feladatokra kerül.

5.2.3. A szövegalkotási feladatokban javasolt munkaforma vizsgálata

A fogalmazásírás mindig is jellemzően egyéni feladatmegoldást várt el a tanulótól, egészen a folyamatközpontú szemlélet megjelenéséig, ahol a feladatok megoldására lehetőség van páros-, illetve kiscsoportos munkaformában is (Tóth 2008).



15. ábra
Munkaformák változatossága az összes tankönyvben

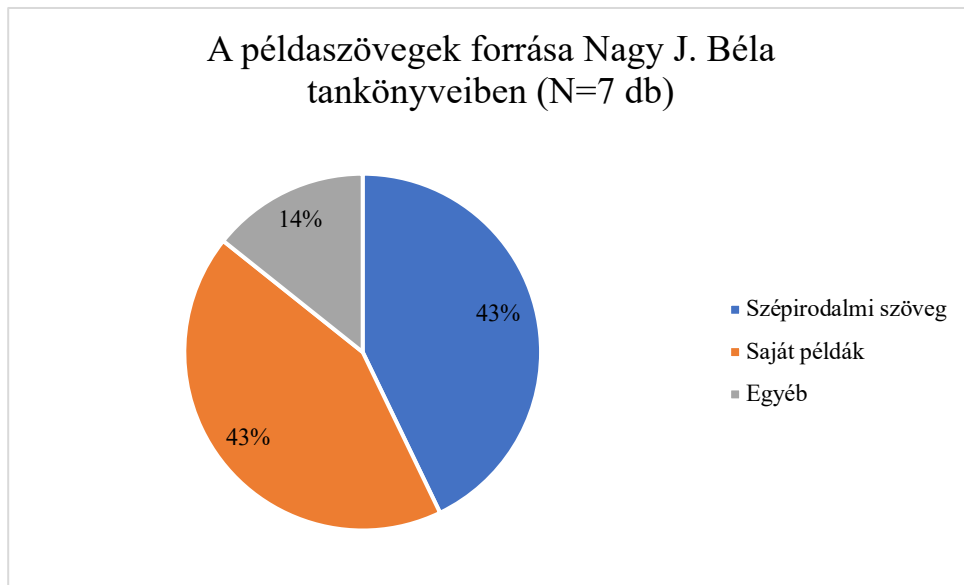
Ahogy a 14. ábra is mutatja, a vizsgált tankönyvekben megjelenő szövegalkotási feladatok javarészt, 97%-ban egyéni munkát javasolnak a feladat megoldásához. A 132 darab feladatból csupán 4 darab, azaz 3%, mely csoportmunkát vár el a tanulótól, ezek pedig mind a Szende Aladár-tankönyvekben találhatóak, ezekre példa a (26) és (27) szövegek.

(26) *Milyen mondatban alkotnak szószerkezetet, milyenben összetett szót a következő kifejezések? Írjunk példamondatokat két csoportban!* (Szende 1967c: 11)

(27) *Feleljünk írásban igenlően a Megtennéd? kérdésre a, közömbös hangnemben, b, udvariasan, c, közvetlenül (familiárisan)! (Gyakorlat három csoportban.) Azután vizsgáljuk meg a válaszok stílushatását!* (Szende 1967c: 8)

5.2.4. A szövegalkotási feladatok kiinduló pontjaként szolgáló példaszövegek vizsgálata

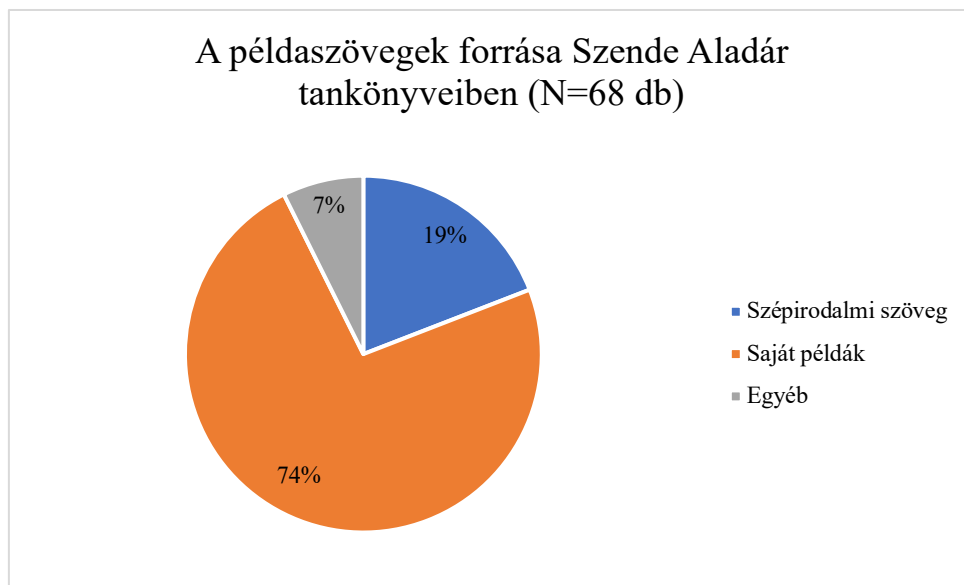
A tankönyvekben szereplő szövegalkotási feladatokhoz sok esetben tartozik olyan példaszöveg, mely kiindulópontként szolgál a fogalmazások elkészítéséhez. A kutatás során elkülönültek a szépirodalmi szövegek, a saját példák és az egyéb, nem tipikusan előforduló szövegek.



16. ábra
A példaszövegek forrása Nagy J. Béla tankönyveiben

A 15. ábra megmutatja, hogy a Nagy J. Béla tankönyvek esetében 7 darab feladathoz tartozik példaszöveg, a szépirodalmi szövegek (28) és a saját példák (29) egyenlő arányban jelennek meg, de a tankönyvek tartalmaznak egy darab olyan feladatot, melynek kiindulópontja egy népies mondás (30), ez került az egyéb kategóriába.

- (28) *Petőfi ezt írja a francia királylányról a János vitézben: Nem tudott magáról semmit, elájulván. Alakítsuk át mellékmondattá a határozó igenevet, ahogyan beszédben mondaná az ember.* (Nagy J. 1939c: 42)
- (29) *Alakítsuk át műveltető igékké ezeknek a mondatoknak az igéit: Lebontom a házat, azután újra felépítem. Lebontottam a házat, azután újra felépítettem. Sejti a végét. Megtöltöttük a kulacsot vízzel. Képviselőket választanak. Befűtök a kályhába.* (Nagy J. 1939c: 31)
- (30) *Alakítsuk át ebben a népies mondásban a módhatározó ragokat a köznyelvi szokás szerint: Nem éred meg hajason, kopaszon is bajoson.* (Nagy J. Béla 1939c: 62)



17. ábra
A példaszövegek forrása Szende Aladár tankönyveiben

A 16. ábra a Szende Aladár tankönyveiben megjelenő szövegalkotási feladatok kiindulópontjaként szolgáló példaszövegek változatosságát mutatja be. Összesen 68 darab feladat használ példaszöveget, ennek jelentős részét, 74%-át adják saját példák (31); szépirodalmi szövegek 19%-ban jelennek meg (32); továbbá az egyéb kategóriába tartoznak például hirdetménysszövegek, közmondások (33).

- (31) *Milyen fogalmazási hiba van a következő mondatban? Honnan ered ez a hiba? Hogyan javítanátok ki? A javítás után elemezzétek szófaji szempontból! A parasztok százezrei léptek be a tsz-ekbe, így rendkívül megerősödtek. (Szende 1967b: 52)*
- (32) *Írjatok egy bekezdést arról, hogy milyen a stílushatása a határozószónak Arany János jól ismert balladájában, a "Szondi két apródja"-ban. Szép úrfiak! A nap nyugovóra hajolt, Immár földi vállát bíborszínű kaftán... (Szende 1967a: 80)*
- (33) *Miért és hogyan kellene korszerűsíteni a következő régi hirdetmény szövegét? „Közhírré tétetik: A lakosság felszólíttatik az adó ez év december hó 31-ig való befizetésére. Aki ezen kötelezettségének eleget nem tesz, azon az adó végrehajtatik.”*

Az Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit-tankönyvek esetében csupán egy darab szövegalkotási feladathoz tartozik példaszöveg, ez a szépirodalmi szöveg kategóriájába tartozik (34).

- (34) *Fogalmazzatok meg egyszerű mondatban, összetett mondatban és többszörösen összetett mondatban, mi Arany János mondatának jelentése! (Antalné–Raátz 2003: 38).*

6. Összegzés

A dolgozat történeti szempontból vizsgálja a fogalmazástanítás alakulását 20. századi tankönyvek elemzése által. A szövegalkotás-fejlesztés az anyanyelvi nevelés egyik legkomplexebb és mindig is jelen levő fejlesztési területe (Tóth 2008), és az idők során jelentős különbség mutatkozott meg abban, hogy milyen szemlélet alapján tanították azt. Öt fő irányzatot lehet megkülönböztetni a fogalmazástanítás történeti alakulása során (Vajda 2003): a logikai-reprodukciós; a spontaneitás lélektani; a logikai-stilisztikai irányzatokat; a kommunikáció-központú fogalmazástanítást és a folyamatalapú fogalmazástanítást. A különböző fogalmazástanítási szemléletek áttekintésével lehetővé válik az eddigi fogalmazásvizsgálatok (Molnár 2000; Nagy Zs. 2009; Szilassy 2014) által felvetett problémák mélyebb megértése. A dolgozat továbbá ismerteti az íráskészség fejlesztésének öt fokozatát (Raátz 2008): a mechanikus írás, másolás szintjét; az írásgyakorlatot; az irányított írást; a folyamatközpontú írást és a szabadírást, amelyek fontos kiindulópontul szolgáltak a vizsgálat során.

A kutatás célja három különböző korszakból származó magyar nyelvi tankönyvsorozat elemzésével megvizsgálni a fogalmazástanítás alakulását. A tankönyvek tartalomelemzéssel való vizsgálata (Kontra 2011: 43) lehetővé tette a tankönyvekben megjelenő szövegalkotás-fejlesztési szemlélet mélyebb tanulmányozását; a konkrét szövegalkotás-fejlesztési feladatok pedig megmutatták a szemlélet gyakorlati alkalmazhatóságával kapcsolatban felmerülő problémákat.

A kutatás első hipotézise, hogy az Antalné–Raátz-tankönyvcsalád tartalmaz önálló fejezetet a szövegalkotás tanításáról, a többi viszont nem. Feltételeztem továbbá, hogy a mindhárom tankönyvcsaládban a szövegalkotási gyakorlatok elsősorban a stilisztika témaköréhez kapcsolódnak. A kutatás eredményei alapján megállapítható, hogy az első hipotézis részben igazolódott. Az első hipotézis első kijelentése igazolódott, hiszen valóban csak az Antalné–Raátz-tankönyvcsaládban olvasható olyan fejezet, melynek célja a fogalmazásírás elméleti megalapozása. Mind a Nagy J. Béla-tankönyvek, mind Szende Aladár tankönyvei felépítésüket tekintve a grammatika témakörére fektetik a hangsúlyt, illetve Szende Aladár tankönyveiben új témakörként megjelenik a stilisztika is; ám szövegalkotásra vonatkozó fejezetet nem tartalmaznak.

Az első hipotézis második kijelentése viszont nem igazolódott be, ugyanis az eredményekben megvizsgált témakörök alapján csupán az Antalné–Raátz-tankönyvcsalád esetében mondható el, hogy leginkább a stilisztika témakörnél jelennek meg szövegalkotási

feladatok. Nagy J. Béla és Szende Aladár tankönyveinek esetében elsősorban a grammatika témaköre az, ami szövegalkotás-fejlesztési feladatok megoldását várja el a tanulótól.

A második hipotézis, miszerint a Nagy J. Béla-tankönyvekben a mechanikus írás, másolás feladattípus; Szende Aladár tankönyveiben az írásgyakorlat feladattípus; az Antalné–Raázt-tankönyvcsaládban pedig a szabadírás feladattípus a meghatározó, részben igazolódott. Mind Nagy J. Béla, mind Szende Aladár tankönyveiben az írásgyakorlat feladattípus a jellemző, amely kifejezetten alkalmas arra, hogy kötött formákat gyakoroltasson be a tanulóval (Raázt 2008). Az Antalné–Raázt-tankönyvcsalád esetében a szabadírás és az irányított írás egyenlő mértékben jelent meg, mely azt mutatja, hogy a szerzők egyaránt fontosnak tartották a kreatív megoldásokat váró és a problémamegoldó képességet fejlesztő feladatokat, illetve a kötöttebb formák begyakoroltatását.

A kutatás harmadik hipotézisében azt feltételeztem, hogy a Nagy J. Béla-tankönyvekben a szövegalkotási feladatok elsősorban mondat szintűek, a Szende Aladár-tankönyvekben a több mondatból álló rövid szövegek jellemzők; az Antalné–Raázt-tankönyvekben pedig a szövegalkotási feladatok jelentős része egy bekezdésnél hosszabb. Ez részben igazolódott, hiszen a Szende Aladár-tankönyvekben valóban a több mondatból álló rövid szövegek írása jellemző, az Antalné–Raázt-tankönyvcsalád feladatai pedig a feladattípusok komplexitása miatt hosszabb, több bekezdés megírását várják el a tanulótól. Nagy J. Béla-tankönyvei esetében viszont a szó-szószerkezetszintű és a mondat szintű szövegalkotási feladatok egyenlő mértékben voltak jelen. Szoros párhuzamot lehet vonni tehát az írásfejlesztési-fokozatok (Raázt 2008) és a szövegalkotási feladatok elvárt terjedelmének hierarchikus felépítése között, a komplexebb, összetettebb gondolkodást igénylő feladatok megírásához hosszabb terjedelmi keret társul.

Az első, második és harmadik hipotézis eredményei alapján arra lehet következtetni, hogy az idők során mindenképpen szemléletbeli változás figyelhető meg a szövegalkotás-fejlesztésben. Nagy J. Béla és Szende Aladár tankönyvsorozatában a grammatika tanításán van a hangsúly, ezzel párhuzamosan a szövegalkotási feladatok is a nyelvtan biztos begyakorlásához segítik a tanulót, viszonylag egyszerű, rövid terjedelmű szövegek írását kéri. Ettől tér el teljesen az Antalné–Raázt-tankönyvcsalád, mind felépítését, mind feladatait tekintve. Változatos témafeldolgozás jellemzi és bőséges, illetve szakmailag pontos elméleti kerettel dolgozik, melyből a tanuló képes akár az önálló tanulásra is. A feladatai teljesen eltávolodnak az előző tankönyvekben megjelenő, nyelvtan-fókuszú szemlélettől, és előtérbe az életszerűség és gyakorlatiasság kerül. Érvényesül benne tehát a kommunikáció-központúság: a szövegalkotási feladatok fókuszába a közlés, a kifejezés értelmessége kerül, egyik fontos jellemzője a mondanivaló szabatos előadása (Suhajda 1997: 150).

A kutatás negyedik hipotézise nem igazolódott be, miszerint Nagy J. Béla és Szende Aladár tankönyveiben csak egyéni munkával elvégezhető szövegalkotási feladatok találhatók, az Antalné–Raátz-tankönyvben pedig megjelenik a csoportmunka, illetve a projektalapú tanulás általi szövegalkotás is. Nagy J. Béla tankönyveiben valóban csak egyéni munkát elváró feladatok szerepelnek, ám Szende Aladár tankönyvsorozata 4 darab olyan feladatot is tartalmaz, melynek a javasolt munkaformája csoportmunka. Ez olyan szempontból még egyedülállóbb, hogy az Antalné–Raátz-tankönyvsorozat egyáltalán nem él a munkaformák változatosságának lehetőségével, továbbá projektalapú tanulás általi szövegalkotás sem szerepel a feladatok között.

Az ötödik hipotézis esetében azt feltételezem, hogy a Nagy J. Béla-tankönyvek szövegalkotási feladatainak jelentős része szépirodalmi szövegből indul ki; a Szende Aladár tankönyveiben lévő feladatok jelentős részét tanulói példák adják; továbbá az Antalné–Raátz-tankönyvsorozat szövegalkotási példaszövegeiben megjelennek szépirodalmi és saját példára építő szövegek is. Az ötödik hipotézis első és második kijelentése beigazolódott: a Nagy J. Béla-tankönyvek esetében a logikai-reprodukciós irányzathoz (Vajda 2003) kapcsolódó mintakövetésre való nevelés figyelhető meg, a tanulók látják a szépirodalmi példákat, és nekik is hasonló módon kell megfogalmazniuk saját szövegeiket. Szende Aladár tankönyvei esetében a saját példákból való kiindulás megegyezik a spontaneitás lélektani irányzatának (Vajda 2003) jellemzőivel, miszerint a fogalmazástanítás a saját élmények és tapasztalatok által történjen.

Az ötödik hipotézis harmadik kijelentése nem igazolódott be, ugyanis az eredményeknél kiderül, hogy az Antalné–Raátz-tankönyvcsalád szövegalkotási feladatainak jelentős részéhez nem kapcsolódik példaszöveg, illetve az instrukciók általában műfajmegjelöléssel élnek. Ez olyan feladatokat eredményez, melyek valóban hasznos tudással szolgálnak a diákok számára, és elősegítik, hogy az elsajátított elméleti tudást a gyakorlatban alkalmazva ki tudják fejezni magukat, azaz hangsúlyosan megjelenik a kommunikáció-központúság.

Az eredmények alapján megállapítható, hogy a Nagy J. Béla-tankönyvsorozat a logikai-reprodukciós irányzatot követi. Ez megmutatkozik abban, hogy a nem szolgálm elméleti tudásanyaggal a szövegalkotást illetően, továbbá a már említett nyelvtani elemek begyakorlása által képzelel el a szövegalkotás fejlesztését, fontosnak tartja azt, hogy a diákok a kiinduló szépirodalmi példák alapján sajátítsák el a fogalmazáshoz kapcsolódó képességeket. A vizsgált tankönyvsorozatokhoz képest ez tartalmazza a legkevesebb szövegalkotási-feladatot, és ezek mind az íráskészség-fejlesztés fokozatainak alacsony szintjéhez tartoznak.

A Szende Aladár-tankönyvsorozat a logikai-stilisztikai irányzathoz kapcsolódik, ugyanis keveri a logikai-reprodukciós irányzat elemeit a spontaneitás lélektani irányzatának

elemeivel. Megtartotta a logikai-reprodukciós irányzatnak azt az elgondolását, hogy a fogalmazástanítás a nyelvtan begyakorlása által történjen, mégis saját példákkal és élményekkel ösztönzi a diákokat, ami a spontaneitás lélektani irányzatának sajátossága. A tankönyvsorozatban Nagy J. Béla tankönyveihez képest itt sem jelenik meg elméleti tudásanyag a szövegalkotásról, ám ebben a tankönyvsorozatban található a legtöbb szövegalkotási feladat. Ezek jelentős része nem vár el összetett gondolkodási folyamatot a diákoktól, a cél a kívánt formák automatizálása. Ezáltal nem fejleszti a diákok problémamegoldó képességét, a feladatok nagyrésze itt is az írásképeség fejlesztési fokozatainak hierarchiában is alacsony szinten van. Ám már a feladatok mennyiségében is látszik a változás a Nagy J. Béla-tankönyvekhez képest, megmutatkozik az a tendencia, hogy a szövegalkotási képesség fejlesztése egyre fontosabb kérdése az anyanyelvi nevelésnek. Nem véletlen, hogy ebben az időben jelennek meg olyan tanári kézikönyvek is, amik kifejezetten gyakorlati szempontból foglalkoznak a szövegalkotás-fejlesztéssel (lásd Hoffmann 1979).

Az Antalné–Raátz-tankönyvek egyértelműen a teljesen újszerű, kommunikációközpontú szemléletmódhoz tartoznak. A tankönyvek tartalmazzak önálló fejezetet a szövegalkotásról, ezen belül részletesen tanítják a kommunikációval, szöveggel és stílussal kapcsolatos elméleti tudnivalókat, szó esik szövegszerkesztésről, a különböző szövegtípusok műfaji sajátosságairól, tanítják a szövegtípusok szerkesztését, valamint a szabad és kötött fogalmazást egyaránt. Kiemelkedő az elméleti háttér bősége és részletessége, ami lehetőséget biztosít a tanulók szövegalkotási képességének fejlesztésére, ám arányaiban kevés fogalmazásírási feladat található meg a tankönyvekben (lásd 6. ábra), az összes feladathoz képest elenyésző mennyiség, csupán 4% foglalkozik szövegalkotás-fejlesztéssel, és ezek között nem jelenik meg a folyamatközpontú fogalmazás.

A fogalmazástanítás-történeti áttekintésben már ismertetett új szemléletmód, a folyamatközpontú fogalmazástanítás megoldást nyújthat a felmerülő problémákra azáltal, hogy vegyíti azokat az elemeket, amelyek az előző szemléletmódokból hiányoztak. Ahogy még az Antalné–Raátz-tankönyvcsalád esetében is látható, a szövegalkotási feladatok produktumorientáltak, céljuk elsősorban egy kész szöveg megírása bizonyos szabályok vagy a diákok kreativitása szerint, ám arra nem élnek javaslatlaltal, hogy az írás folyamata miképpen történjen, illetve javításra vonatkozó ajánlást sem tartalmaznak. A folyamatos javítás által a diákok fogalmazási képessége automatikusan fejlődik (N. Varga 2019), a diákok lelkesebben vesznek részt már a folyamatban is, azáltal, hogy az értékeléssel nem jár hagyományos retorzió.

A kutatás eredményei elsősorban az oktatásban és tankönyvírásban alkalmazhatóak. A fogalmazástanítás történetének áttekintésével és a levonható tanulságok segítségével

kidolgozható egy olyan szövegalkotást tanító tananyag, mely az elméleti kereten túl megfelelő feladatokkal is hozzájárul a tankönyvkészítéshez. A vizsgált tankönyvekben szereplő szövegalkotás-fejlesztési feladatok elemzésének segítségével olyan konkrét gyakorlatok dolgozhatók ki, melyek hatékonyabban fejlesztik a fogalmazásírást. Az eredmények alapján olyan tanári módszertani útmutató és tanulói segédanyag dolgozható ki, amely a középiskolai évfolyamokra lebontva tartalmazná az elméleti tudásanyagot és a hozzájuk kapcsolódó, változatos szövegalkotási feladatokat. Ez nem csak a diákok, hanem a tanárok számára is megkönnyítené az anyanyelvi nevelés egyik legösszetettebb feladatát.

A kutatást kiterjesztve érdemes további vizsgálatokat végezni és elemezni az aktuális tankönyveket, annak érdekében, hogy átfogóbb képet kapjunk a szövegalkotás-fejlesztés jelenlegi állapotáról. A jelen kutatás elemzési szempontjaihoz hasonlóan érdemes megvizsgálni, hogy az aktuális tankönyvek milyen szemlélettel tanítják a szövegalkotást, a tankönyvírás szintjén is megjelenik-e a folyamatközpontú fogalmazástanítás mint új szemléletmód. Az aktuális tankönyvek szövegalkotási feladatai esetében vizsgálható, hogy változott-e az aránya a szövegalkotási feladatoknak az összes feladathoz képest, vannak-e újszerű javaslatok a munkaformát tekintve, továbbá történt-e változás a feladattípusok arányainak eloszlásában.

Felhasznált irodalom és tankönyvek

Felhasznált irodalom:

- Adamik Tamás–A. Jászó Anna–Aczél Petra 2004. *Retorika*. Osiris tankönyvek. Budapest.
- Ágoston Júlián 1947. Fogalmazás és helyesírás. In *A magyartanítás módszertana* (127–137 o.). Szent István Társulat. Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes 2003. Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Magyar Nyelvőr*, 407–427. o. Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Magyar Nyelvtudományi Társaság. Budapest.
- Arató László 2006. Szövegértés, szövegalkotás a magyarórán. In *Irodalomtanítás a harmadik évezredben* (144–161 o.). Krónika Nova Kiadó. Budapest.
- Bárdos Jenő 2000. Az íráskészség fejlesztése. In *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata* (149–179 o.). Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- ÉrtSz.= Bárczi Géza–Országh László (Szerk.) 1959-1962. *A magyar nyelv értelmező szótára* 3. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Hoffmann Ottó 1979. *Anyanyelvi nevelés az általános iskola felső tagozatában—A magyar nyelv tantárgy-pedagógiája*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Juhász Milán 2021. Az érvelő esszé értékelési szempontjainak megítélése pályakezdő és gyakorlott pedagógusok által. *Anyanyelv-pedagógia*, 1. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=879>(utolsó megtekintés dátuma: 2023. 01. 17.)
- Kádárné Fülöp Judit 1990. *Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA-fogalmazásvizsgálat Magyarországon*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Kernya Róza (Szerk.) 1995. A fogalmazás tanítása. In *Az anyanyelvi nevelés módszerei. Az általános iskola 1-4. Osztály* (251–323 o.). Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola és Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Rt. Kaposvár.
- Kontra József 2011. *A pedagógiai kutatások módszertana*. Kaposvári Egyetem. Kaposvár.
- Lerchné dr. Egri Zsuzsa 1995. *Nyelvtan-helyesírás-fogalmazás. Tankönyv 5-6-7-8. oszt.* MOZAIK Oktatási Stúdió. Szeged.
- Molnár Edit Katalin 2000. A fogalmazási képesség fejlődésének mérése. *Iskolakultúra*, 8, 49–59. o. Szeged.

- Molnár Edit Katalin 2009. Az írásbeli szövegalkotás funkciója és hatékonysága magyar egyetemista diákok dolgozatainak szövegeiben. *Anyanyelv-pedagógia*. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=138> (utolsó megtekintés dátuma: 2023. 01. 17.)
- N. Varga Andrea 2019. Írjunk másképp—Újabb módszerek a fogalmazástanításban. In Szőke-Milinte Enikő (Szerk.), *Pedagógiai mozaik* (365–373 o.). Szaktudás Kiadó Ház. Budapest.
- Nagy Zsuzsanna 2009. 17 éves tanulók szövegalkotási képessége és szövegekre vonatkozó ítéletei. *Iskolakultúra*, 19, 19–31. o. Szeged.
- Pintér Henriett. 2009. Az írásbeli szövegalkotás: Út a tudáshoz. *Magyar pedagógia*, 109.1, 121–146.
- Raácz Judit 2008. A kreatív írás gyakorlatai. *Anyanyelv-pedagógia*, 3–4. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=128> (utolsó megtekintés dátuma: 2023. 01. 17.)
- Sáfrányné Molnár Mónika 2016. A verbális tanári instrukciók az osztálytermi diskurzusban II. *Anyanyelv-pedagógia*, 3. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=638> (utolsó megtekintés dátuma: 2023. 01. 17.)
- Suhajda Edit 1997. Fogalmazás és fogalmazástanítás (Fogalmazás, szókincs, jelentés). In *Oktatási tapasztalatok—Kutatási eredmények, Tanulmányok az anyanyelv használatának és oktatásának kérdéseiről* (139–154 o.). Korona Nova Kiadó. Budapest.
- Szilassy Eszter 2012. Az írás és a fogalmazásjavítás stratégiái. *Anyanyelv-pedagógia*, 1. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=357> (utolsó megtekintés dátuma: 2023. 01. 17.)
- Szilassy Eszter 2014. Egy felsőoktatási szövegalkotási felmérés tanulságai. *Anyanyelv-pedagógia*, 3. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=528> (utolsó megtekintés dátuma: 2023. 01. 17.)
- Tóth Beatrix 2006. *Ötletek a fogalmazás tanításához*. <http://magyartanar.mnyt.hu/upld/Microsoft%20Word%20-%20FogalmazasTothBeatrix.pdf> (utolsó megtekintés dátuma: 2023. 01. 17.)
- Tóth Beatrix 2008. Fogalmazástanítás—Miért és hogyan másképpen? *Anyanyelv-pedagógia*, 1. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15> (utolsó megtekintés dátuma: 2023. 01. 17.)
- Vajda Zoltán 2003. A magyar fogalmazástanítás rövid történeti áttekintése. *Magiszter*, 1(2), 46–50. o. Budapest.

Felhasznált tankönyvek:

Nagy J. Béla 1938-1939. *Magyar nyelvtan*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. Budapest.

Szende Aladár 1966-1971. *Magyar nyelvtan*. Tankönyvkiadó. Budapest.

Antalné Szabó Ágnes—Raátz Judit 2001-2003. *Magyar nyelv és kommunikáció*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.