

A KOGNITÍV PSZICHOLÓGIA HÁROM FOGALMAZÁS-MODELLJE

Molnár Edit Katalin

József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék

A jó fogalmazási képességet a műveltség természetes velejárójának tartjuk, s általában eredeti gondolatok megnyerő, írott formában való közlésének könnyedségét jelenti legtöbbször számunkra. Ez az meghatározás azonban rámutat azokra a gondokra is, amelyekkel a fogalmazás tanításának szembe kell néznie. Ami természetes, ami eredeti, ami megnyerő, az belülről fakad, s hagyományos értelemben vett tanítással nehéz megmutatni, hogyan lehet ilyen szöveget alkotni. Ilyen jellegű segítségre pedig nagy szükség lenne, hiszen a magyar fiatalok fogalmazási képességét vizsgáló kutatások és országos felmérések (Orosz, 1972; Kádárné, 1990) azt mutatják, hogy még a gimnáziumokból kikerülő fiatalok nagy része is nehezen tud megküzdeni számos fogalmazási feladattal.

A két felmérés az értékelés felől közelítette meg a fogalmazási képességet, ezért szükségszerűen a produktumra alapozták vizsgálataikat. Ez alapos diagnózist eredményezett, a fejlesztés módszereinek tökéletesítéséhez azonban magának a szövegalkotási folyamatnak a feltárására is szükség van.

Az utóbbi évtizedekben számos tudományterületen került előtérbe a szöveg vizsgálata: az irodalomkritikai, szemiotikai, szövegtani, pszicholingvisztikai, kommunikációelméleti kutatások mellett a pedagógiában is, az anyanyelvi nevelésben és az idegnyelv-oktatásban egyaránt, mind fontosabb szerepet játszik. A fenti tudományos megközelítések a már kész, elmondott vagy leírt szöveget tekintik kiindulópontjuknak, ennek szerkezetét kívánják leírni. Ugyanakkor lehetőség van arra is, hogy a szövegalkotás folyamatát vizsgáljuk, arra keressünk választ, miért és hogyan jött létre az adott szöveg, miért és hogyan kerültek bele a hibái. A szövegalkotás folyamatát elemző gondolkodáslélektani kutatások az író világának, a szöveget létrehozó erőknél és döntéseknél a feltérképezését kísérik meg. A magyar szakirodalomban ez az irány *Baranyai* és *Lénárt* (1959) munkásságával jelent meg, akik még a kész szöveg logikai vonásaiból vezették le a koherenciateremtő erők működését.

Tanulmányunkban három klasszikusnak számító gondolkodáslélektani fogalmazási folyamatmodellt ismertetünk, amelyek az 1980-as években születtek az Egyesült Államokban illetve Kanadában, magának az alkotófolyamatnak és a megszülető szövegnek az összevetésével. Ezek a modellek a jól és sokat írók fogalmazási folyamatait kívánják bemutatni, s összehasonlítási alapot kínálnak, amelynek révén a kezdő, gyakorlatlan, „nem jól” írók tanítására vonatkozó következtetések levonását is lehetővé teszik. Mind-

emellett azonban elsődleges céljuk a gondolkodás feltérképezése marad. Fontos megfontolásokra mutatnak rá, de nem kívánnak az oktatásban rögtön felhasználható programot adni.

A *rekurzív modell* (Flower és Hayes 1980a, 1980b) a *tapasztalt (expert)* írók fogalmazási folyamatait modellálja, s ez alapján diagnosztizálja a többiek, a tapasztalatlan *kezdők (novice)* lehetséges problémáit. Az *interaktív modell* (de Beaugrande, 1984) azokat a kérdéseket állítja középpontba, amelyek közösek a gyakorlott és a gyakorlatlan írók számára. Az *írásstratégia* modell (Bereiter és Scardamalia 1987; Scardamalia és Bereiter, 1987) mivel a fejlődés útját is meg kívánja mutatni, '*fiatal*' és '*érett*' (*immature; mature*) írók folyamatait vizsgálja, vagyis gyerekeket és felnőtteket vizsgál, s kevésbé hangsúlyozza a korcsoporton belüli sikeresség kérdését.

A fogalmazás folyamatának közkeletű, egyszerű, az iskolában használatos modellje szerint a fogalmazási folyamat a címből indul. A közölni kívánt tartalom átgondolásával, rendezésével, majd azután az így létrehozott vázlat leírás közbeni kibővítésével jön létre a fogalmazvány, amelyet elkészülte után nyelvtani és nyelvhelyességi szempontból ellenőrzünk. Látható, hogy ebben a hagyományos modellben a hangsúly a kiforrott gondolatokból felépített kész szövegre esik. Mindhárom bemutatandó modell lényeges pontokon módosítja e produktum-orientált képet. Az új vonások leírása egyrészt a kiindulásnak, az alkotó folyamat középpontba állításának köszönhető, de fontos mozzanatok kerülnek elő a titokzatosság homályából azáltal, hogy a kutatók felhasználják munkájukban a retorika és a szövegten eredményeit is.

A fogalmazás bonyolult kognitív folyamat, amelynek számos összetevője igen gyakran egymással párhuzamosan zajlik. A figyelem, az információfeldolgozó-kapacitás, a munkamemória számára rendkívüli leterhelést jelenthetnek ezek a feladatok: az üzenet céljának és lényegének megfogalmazása, a tartalom kidolgozása, a fontos gondolatok hangsúlyossá tétele, a lényegtelenek elvetése, a műfajnak megfelelő forma és stílus kiválasztása, a megfelelő szavak, kifejezések megkeresése, az olvasóval való kapcsolat megfontolása, annak figyelembe vétele, hogy ez hogyan befolyásolja a vele folytatott kommunikációt, az olvasó reakcióinak elképzelése, a szöveg leírása; s persze a betűk megformálása, a helyesírás, nyelvhelyesség figyelembe vétele közben a következő gondolat tervezése, kibontása. Az egyes összetevők bonyolultságát tekintetbe véve nem meglepő de Beaugrande (1984) kívánsága, hogy új szemlélettel kellene a fogalmazási képesség fejlesztésének fogni: ahelyett, hogy a jó szöveg alkotását vennénk természetesenek, a hibák jelenlétét kellene annak tartanunk, s az oktatásban erről a kiindulóponttól kellene a jó szöveg felé haladnunk.

A fent felsorolt fogalmazási feladatok könnyen hierarchiába rendezhetők. Annak megválasztása, hogy milyen stílusban írjunk egy szöveget, nyilvánvalóan befolyásolja azt, hogy milyen szavakat, milyen szerkezetű mondatokat használhatunk, sőt, a helyesírásra is hatással lehet. A választható stílusok körét viszont leszűkíti az a cél, amelyet el akarunk érni a szövegünkkel. Más kognitív feladatok végrehajtásához hasonlóan a fogalmazás folyamatában is a hierarchia legalsó szintjein levő feladatok automatizálása teszi lehetővé, hogy a magasabb rendűekre minél több figyelem irányulhasson. Gyakorlatlan, vagyis tapasztalatlan és/vagy fiatal írók esetén az automatizáció, vagy más, a

terheket csökkentő stratégia alkalmazásának hiányában az alacsonyabbrendű folyamatok kerülnek előtérbe (írás technika, helyesírás stb.), míg a magasabbrendűek háttérbe szorulnak (a szöveg céljának kidolgozása, a szöveg adaptálása a megcélzott olvasóhoz stb). Így az emlékezet kutatása, a memóriaszerkezet modelljei sokban hozzájárulhatnak a folyamatok megértéséhez.

A hagyományos iskolai fogalmazástanítás gyakran csak az alsóbbrendű feladatok megoldásának segítésére vállalkozik. Nagyobb gond származhat azonban a magasabbrendű feladatok elhanyagolásából, hiszen ezek nélkül az alacsonyabb rendűek legjobb végrehajtása sem eredményezhet jó szöveget. Ha a szövegalkotó helytelenül méri fel a szövegéhez és a címzettjeihez való viszonyát, ha nem tisztázza saját céljait, bármi legyen is a feladat, nem tud hatásos és hatékony szöveget létrehozni. Ugyanez a probléma áll elő akkor is, ha nem veszi figyelembe az írott és a beszélt diszkurzus jellegéből fakadó eltérő jellegű szakaszolást, elvárásokat vagy kifejezési lehetőségeket.

Bereiter és Scardamalia (1987) bemutatja, hogyan kötődik kezdetben az írásbeli szövegalkotás a szóbeliséghez, hogyan feleltethetők meg például a gyerekek írott fogalmazásai egy párbeszédben a rájuk eső egyszeri megszólalásnak. Ez a kötődés, noha bizonyos szempontból segít a közlés médiumának idegenségét legyőzni, a beszéd és az írás különbözősége miatt egyben problémák forrása is, ami nem csupán a műfaji elvárások esetében jelentkezik. Ahogyan *Peter Elbow* szellemes cikke (1985) bemutatja, a beszéd és az írás modalitásainak különbözősége nem feleltethető meg egy az egyben a mondott és a leírt szövegnek, mert a kontextustól és a céltől függően mindkettő viselhet dominánsan a másira jellemző vonásokat.

A két modalitás eltéréseinek nagyságát jellemzi, hogy számos kutató az írást „második nyelvként” kezeli (*Krashen*, 1984; *Horning*, 1987). Ez kézenfekvő kapcsolódási pontot jelent az idegen nyelven való fogalmazás vizsgálatához, e kutatási irány feldolgozása azonban már kívül esik a jelenlegi dolgozat keretein, habár az ismertett modellekből számos következtetés levonható ebből a szempontból is.

A fogalmazási folyamat három modellje

Az elsőként bemutatott, *Linda Flower* és *John Hayes* (1980a; 1980b; *Flower et. al.* 1986) nevéhez fűződő rekurzív modell tapasztalt íróktól (*expert writers* – viszonylag sokat és jól író felnőttektől) gyűjtött adatokra épül. A szerzők a fogalmazás folyamatát a feladat, az író hosszútávú memóriája és a fogalmazási részfolyamatok közötti kapcsolatok és egymásrahatások világában értelmezik. E modell segítségével fény derülhet a fogalmazási képesség kognitív összetevőire. Habár a szerzőpáros technikai okokból szakaszokra osztja a fogalmazási folyamatot, nem céljuk egy elkülönülő stádiumokra bomló modell alkotása.

Robert de Beaugrande (1984) interaktív modellje, bár lényegében ugyanolyan összetevőkből építkezik, mint a rekurzív, az azok közötti kapcsolatokat jóval egyszerűbb formában magyarázza. *De Beaugrande* célja a szövegalkotási folyamatoknak egy tágabb, a diszkurzus elméleti keretében való vizsgálata, ami természetesen nagyobb hangsúlyt helyez azok kommunikatív aspektusára.

A harmadik modell tulajdonképpen több elemből áll össze. A *Carl Bereiter* és *Marlene Scardamalia* által kidolgozott írásstratégia-modell lényegében a fogalmazási képesség fejlődését írja le. Ők egy viszonylag egyszerű fogalmazási séma különböző készségek integrációjával történő gazdagodásából születő, minőségileg is új folyamat kialakulását modellálják. A fejlődési folyamat két végpontján két különböző stratégiát írnak le: a kezdő, fiatal (*immature*) írókra jellemző *tudás-elmondó*, illetve a gyakorlott, érett (*mature*) írókra jellemző *tudás-átformáló* modellt.

A rekurzív modell

Linda Flower és *John Hayes* (1980a, 1980b) a protokoll-elemzés módszerével kívánta feltárni a fogalmazási folyamat összetevőit és szakaszait. A vizsgálatukban résztvevő alanyokat arra kérték, hogy írás közben mindent mondjanak ki, ami eszükbe jut. A két szöveg, a rögzített „hangos gondolatok” és a megszületett írott fogalmazvány, valamint a szerzők jegyzeteinek összevetése és elemzése adta az alapot a modell felállításához. A kiinduló hipotézis az volt, hogy a szövegalkotás során elhangzó megjegyzések alapján a folyamat és annak fázisai jellemezhetőek lesznek.

A tartalmi és a folyamatra vonatkozó kijelentések kategorizálásával a szerzők olyan képet kaptak, amelyben fogalmazás három fő részfolyamatra bomlik. Ezek a *tervezés* (*planning*), a *megformálás* (*translation*) és az *átdolgozás* (*revision*). E részfolyamatok olyan szakaszokat jelölnek ki, ahol ezek dominanciája a jellemző. Maguk a szakaszok szegmensekből épülnek fel, amelyekben a domináns részfolyamatot megszakíthatják más részfolyamathoz kötődő szegmensek. Például a gondolatok szöveggé alakítását jelentő megformálást megszakíthatja újabb gondolatok feltalálása majd azok mérlegelése, illetve beépítése a szöveg tervébe. A szakaszok és szegmensek sorrendje jellemzi és magyarázza az eltérő egyéni fogalmazási stílusokat.

A tervezés keretében *Flower* és *Hayes* három feladat: a *célok kitűzése* (*goal setting*), az *anyaggyűjtés* (*generating*) és az *elrendezés* (*organization*) végrehajtását feltételezi. Legfontosabbnak az elsőt, az összetett rendszert alkotó célok meghatározását tartják. Először az írónak egy, a saját magát, a szövege célját és a címzettjét egybe foglaló, tulajdonképpen egy beszédaktust kijelölő *retorikai célt* kell meghatároznia. („Írok egy oldalt arról, hogy bicajoztunk a hétvégén.” vagy: „Megpróbálok megmutatni, miért emlékezetes számomra a hétvégi kerékpártúra.”) Ez az írói szándék fogja aztán irányítani a másik két célkitűzési alfolyamatot. Létre kell hozni egyrészt a *produktum tervét*, amely egy, a „mit írjak?” kérdésre válaszoló absztrakt fogalmi terv, másrészt pedig a *folyamat tervét*, amely az anyaggyűjtést és a szöveg létrehozását irányítja, vagyis a „hogyan írjam meg?” kérdésre válaszol. A kitűzött célok egyrészt előre mutatnak a szöveg létrehozása felé, másrészt viszont az elkészült szöveg átdolgozásához is nélkülözhetetlen támpontokat adnak. A célok megfogalmazása, alakítása, változtatása jelentősen eltér a tapasztalt (*expert*) és a tapasztalatlan (*novice*) írók esetében.

Az *anyaggyűjtés* során az író a memóriájából előhívja a céljainak megfelelő gondolatokat és nyelvi elemeket. Ezt követően az elrendezés lépései révén a legmegfelelőbb anyagok kiválasztásával, majd pedig ezeknek szisztematikus módon, időrendi és/vagy

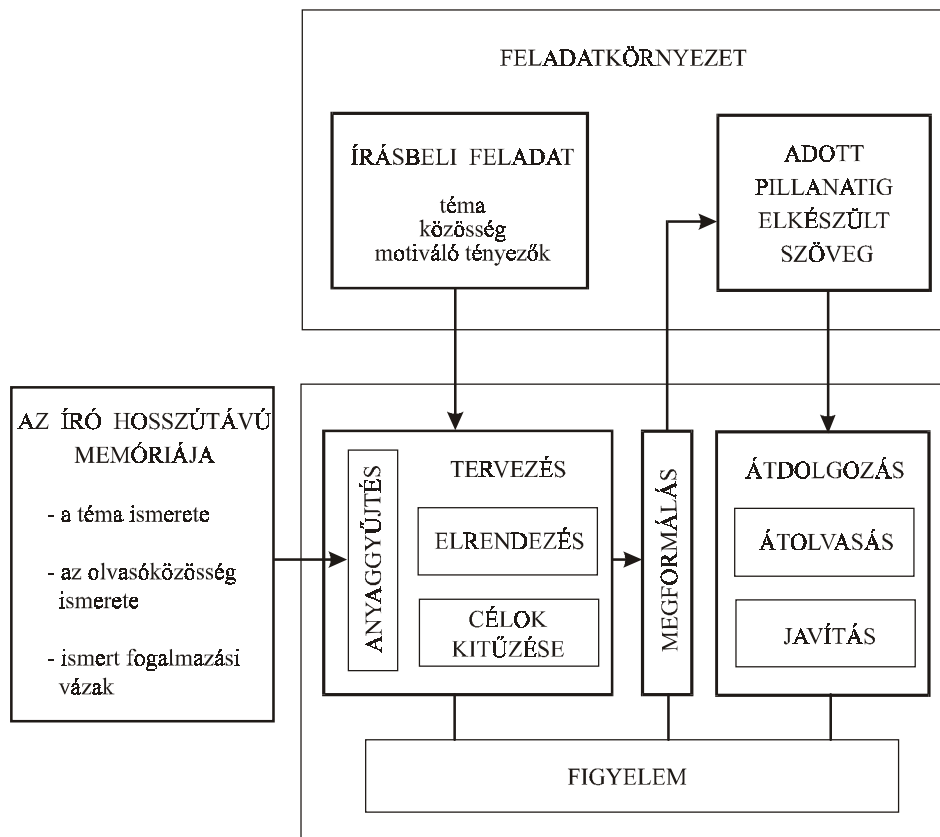
hierarchikus szerkezetbe történő rendezésével valamilyen vázlatba (például történetgrammatikai vagy formulaszerű tervbe) szervezi a mondandóját. A tapasztalt íróknak itt nagy segítséget nyújt számos jellegzetes sémából álló széles repertoárjuk.

A *megformálás* részfolyamatában az összegyűjtött és elrendezett anyag szöveggé alakul. A gondolatok, feljegyzések, töredékek folyamatos, leírt szöveggé formálódnak. Itt már jellemzően egész mondatok formálása történik meg a korábban esetleg nyelvi töredék vagy kép formájában megjelenő előhívott információból. A modellnek ez a pontja a legkidolgozatlanabb. Úgy tűnik, mintha a megformálás egyfajta hidat képezne a tervezés és az átdolgozás között, s az lenne a feladata, hogy a fogalmazó memóriájában összegyűjtött anyagot a mintegy „külsővé tegye”, s így lehetővé váljon annak vizsgálata. (*De Beaugrande* számára viszont éppen ezen a ponton kínálkozik alkalom számos hibaforrás elemzésére és magyarázatára.)

A szöveg csiszolása az *átdolgozás* során történik. Ez két formában jelenhet meg: lehet *helyi* vagy *átfogó*. Mindkét forma két elemből áll. Az író végezhet lokális, az aktuális részfolyamatba beágyazódó javítást, amikor az *átolvasás* során megvizsgált szövegen helyi *javításokat* ejt meg. Sor kerülhet azonban önállóan működő átdolgozó részfolyamat elindítására is. Ez nagyobb szövegegységet átfogó, szisztematikus vizsgálatot és kidolgozást, néha drasztikus átalakítást magában foglaló átdolgozás, amely rendszerint a megformálást követi. A tapasztalatlan írók az átdolgozás részfolyamatában tipikusan lokális hibáikat próbálják megtalálni, míg a tapasztalt írók a szövegben rejlő lehetőségeket keresik, hogy aztán ezeket megvizsgálva, vagy a céljaik, vagy a szövegük módosításával jobb produktumot hozzanak létre (*Flower et al.*, 1986).

Flower és *Hayes* (1980b) szerint a megszülető szöveg minőségét az határozza meg, hogy milyen stratégiákat tud az író alkalmazni a fogalmazási folyamatot meghatározó körülmények és az azt korlátozó *kényszerek* kezelésére. E kényszerek magukba foglalják mindazokat a körülményeket és feltételeket, amelyek a szövegalkotást befolyásolják, illetve amelyek elvárásként jelentkeznek a szöveggel szemben.

Először is korlátot jelenthet a *tudás*: annak előhívása, konceptuális keretbe foglalása, a meglátott viszonyok világossá tétele. Másodszor a tapasztalt fogalmazóknak is szembe kell nézniük azzal, hogy „a komplex gondolat nem automatikusan bomlik ki megfelelő komplex mondattá” (*Flower*, 1980b 37. o.). A tapasztalatlan írók számára még nagyobb akadályt jelent az *írott nyelv konvencióinak* betartása, hiszen nem csupán arról van szó, hogy a nyelvtan, nyelvhelyesség, szintaxis, koherencia, ritmus, stb. követelményeinek kell eleget tenniük, hanem figyelembe kell venniük mindazokat a sajátosságokat is, amelyek a számukra ismerős beszédűtől az írott szöveget megkülönböztetik. Végül magának a *retorikai problémának* a megfogalmazása is korlátot jelent, hiszen a szöveg létrehozásának igazodnia kell a meghatározott célhoz, a megcélzott olvasóközönséghez, és a fogalmazó (felvett) szerepéhez.



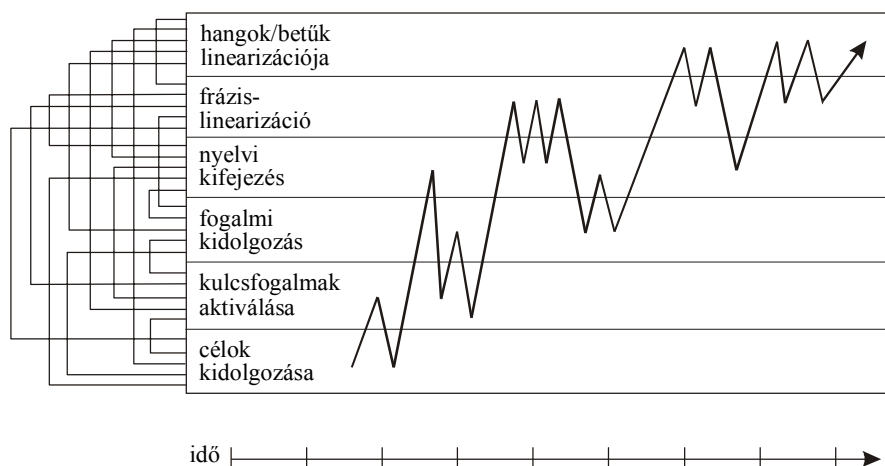
1. ábra

Flower és Hayes modellje (Flower és Hayes, 1980a. 11. o.)

Az interaktív modell

Robert de Beaugrande célja a szövegalkotás folyamata egységes elméletének felvázolása, így nála a beszéd és írás modalitásainak közös aspektusai kapnak hangsúlyt. A cél azoknak a „kiegyenesítési” folyamatoknak a bemutatása, amelyek révén a memóriában őrzött információkból mások számára közölhető szöveg lesz. A memória struktúráját az emlékezetmodellek bonyolult hálózatként mutatják be, ahol egy-egy fogalomhoz számtalan másik kapcsolódik a legkülönbözőbb módokon. Ezzel szemben a szöveg, akár beszélt, akár leírt, megjelenésében alapvetően lineáris szerkezetű, ahol egy fogalom egyszerre csak egy, vagy legfeljebb néhány másikkal kapcsolódhat, és a kapcsolódás módja is korlátozott. Tehát a bonyolult, egymásra ható gondolkodási folyamatok a nem

lineáris felépítésű memória-struktúrákban tárolt információkból koherens, lineáris jellegű beszélt illetve írott szövegeket hoznak létre. Ebben a modellben a folyamatok, bár nem töretlenek, alapvetően a mélyebb szintektől a felszín felé való határozott törekvést mutatnak.



2. ábra

Robert de beaugrande párhuzamos stádiumokat feltételező interaktív folyamatmodellje
(de Beaugrande, 1984. 106. o.)

A legmélyebb szinten a *célok kidolgozása* (*goal planning*) történik meg, ami de Beaugrande meghatározásában a szövegnek a helyzethez való igazítását jelenti: az írónak döntenie kell az általa felvállalandó szerepről, meg kell ítélnie saját felkészültségi szintjét, határoznia kell a szöveg típusáról és informativitása jellegéről. Ezek a választások azután a stílus megválasztását is irányítják.

A következő szint a *kulcsfogalmak aktiválása* (*ideation*). Ekkor keresi meg az író azokat a gondolatokat, amelyek majd konceptuális tartalomként, „kontrollközpontokként” működnek. Lényeges szerepük lesz egyrészt a szöveg létrehozásában, másrészt pedig a címzettet is segítik majd a szöveg megértésében. A gondolatok feltalálása automatikusan terjedő aktivációval történik, vagyis a memóriában egymással kapcsolatban álló tartalmak egymás után aktiválódnak. Az így összegyűlt gondolatok nagy száma miatt a relevancia alapján végzett válogatás és elrendezés a szöveg alkotója és befogadója számára egyaránt stratégiai kérdés.

A *fogalmi kidolgozás* (*conceptual development*) szintjén alakul ki a szöveg részletes képe a gondolatok gazdagítása, finomítása és integrációja, valamint a lényegtelen elemek kiszűrése révén. Az ezt követő *nyelvi kifejezést* (*expression*) de Beaugrande a mélyebb szintekkel ellentétben csak funkcionális egységként írja le. Ennek műveletei nyelvi

kifejezéseknek feleltetik meg a konceptuális tartalmat, s itt kerül sor a végső válogatásra, itt kell betölteni az összes fennmaradó hiányt a szöveg szövedékében. A tartalom és kifejezés közötti bonyolult viszonyt jellemzi a kettő közötti teljes megfeleltetés lehetősége s ugyanakkor az a gyorsaság és könnyedség, amellyel a két szint elemei előhívhatják egymást.

Szintén funkcionális szintként működik a *frázisok linearizációja* (*phrase linearization*), amely a kifejezés által meglelt elemeket a beszéd és írás által megkívánt lineáris sorozatba rendezi. Mivel a végrehajtás szavanként történik, egész szövegegységeket kell tárolni a memória buffereiben, ahol a teljes szöveg váza és a végrehajtási utasítások egyaránt helyet kapnak. A kifejezés és a frázis-linearizáció műveletei párhuzamosan folynak.

De Beaugrande modelljének végső szintje a *hangok/betűk linearizációja* (*sound/letter linearization*), amely az aktuálisan megjelenő felszíni szöveget, a beszédet vagy az írott fogalmazványt hozza létre automatizált szubrutinok révén.

A szöveg linearitása szükségszerű, hiszen a szavakat egymás után mondjuk ki illetve írjuk le, ám ugyanakkor ez a „kiegyenesítési folyamat” nagy terhet és sok hibalehetőséget hordoz. A linearitás létrehozásában nagy jelentősége van a kontextuális lehetőségeknek és a diszkurzus általános rendező-stratégiáinak. *De Beaugrande* hét elv működését feltételezi a linearitás létrehozásában; ezek minden szinten jelen vannak és minden műveletet irányítanak.

A *központi és kiegészítő elemek elve* (*core and adjunct principle*) kijelöli a központba kerülő elemek kategóriáját, s ezzel a diszkurzus feldolgozásának pilléreit, amelyek tudatos figyelmet kapnak, míg a kiegészítők feldolgozása jobbra automatikusan történik. A *szüneteltetés elve* (*pause principle*) feltartóztatja az adott részfolyamatot, hogy egy másik műveletre irányulhasson a figyelem. A *visszatekintés elve* (*look back principle*) a már megszületett anyag vizsgálatát teszi lehetővé, míg az *előrettekintés elve* (*look ahead principle*) révén a létrehozandó diszkurzusra vonatkozó feltételezéseket lehet aktivizálni. A *nehézségi elv* (*heaviness principle*) azt jelzi, melyik diszkurzus-elem jelent nagyobb terhet a feldolgozás számára, vagyis melyikre kell több figyelmet fordítani. Az *egyértelműsítés elve* (*disambiguation principle*) a lehetséges formák és koncepciók közötti választást segíti elő. Végül a *felsorolás elve* (*listing principle*) a sorozatokban lehetséges elemek felsorolását irányítja. (*Beaugrande*, 1984. 153–192. o.)

Az írásstratégia-modell

Bereiter és *Scardamalia* munkái alapján tulajdonképpen két modellt ismertetünk a következőkben. Az első a fogalmazási folyamat fejlődését mutatja be, ahol a fejlődés mozgatója az újabb és újabb készségek integrációja. A második modell a fejlődés kezdő és végpontjának összehasonlításával a gyerekek és a felnőttek írásstratégiájának különbségeit világítja meg: a gyerekek asszociatív szövegfűzésével a felnőttek problémamegoldó stratégiáját állítja szembe.

Carl Bereiter (1980) célja a fogalmazás mint kognitív fejlődési folyamat jellemzése. Szerinte azonban a fogalmazási képesség fejlődése „csupán a többi, alapvető fejlődési

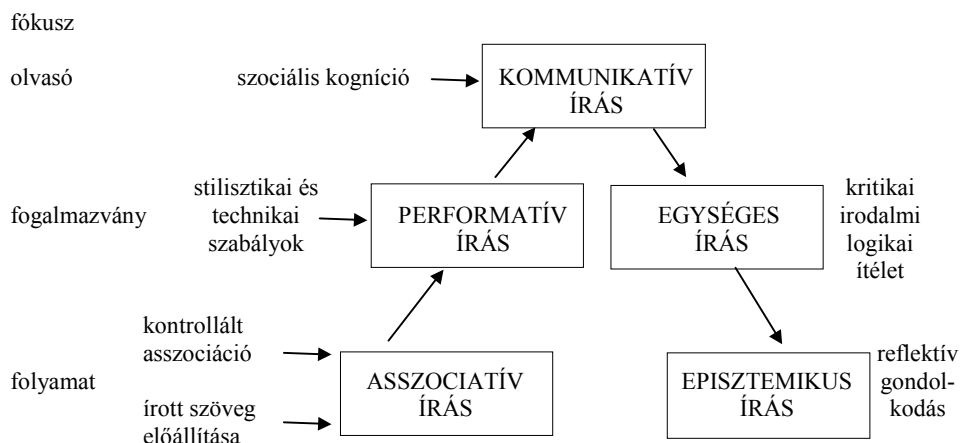
forma eredménye” (74. o.), hiszen az írás maga oly kis szerepet játszik a gyerekek életében, hogy fejlődése feltehetően nem tekinthető önálló folyamatnak. Az ezt meghatározó tényezők között a *gondolkodási stratégiákat*, az *információ-feldolgozó kapacitás bővülését*, a *nyelvi, kognitív és morális fejlődést* valamint a *szociális gondolkodást* említi Bereiter, amelyek integrációja alapján öt stádiumot különböztet meg a fogalmazási képesség szerveződésének minőségi változásaiban. Ezek a felnőttek írásában megfigyelhető felsorolt készségek és tudásrendszerek integrációja alapján, szerveződési formákként írhatók le; fejlődésük lehet egymástól független illetve párhuzamos is.

Bereiter szerint az első stádium, az *asszociatív írás* elérése a kisiskolás korban következik be. Ezt a folyékony írástechnika és a gondolatoknak az anyaggyűjtés során már valamelyest irányított asszociációja jellemzi. A *performatív írás* fázisa egy funkcionális rendszer létrejöttét jelzi, ahol a stílus és a nyelvhasználat szabályainak elsajátítása változatos mondat szerkezetek és egyre egyértelműbb szövegek alkotását eredményezi. Míg az asszociatív írás esetében a figyelem a produktumra, a papíron megjelenő írásra összpontosult, a performatív írás fázisában a fogalmazó már a tartalomra is tud figyelni. A következő lépésben a fókusz a címzett lesz; a *kommunikatív írás* fázisában a cél az olvasóra tenni kívánt hatás elérése. A szociális kogníció integrációja előtt az író, bár tudatában van annak, hogy különböző olvasók különböző elvárásokkal olvasnak egy szöveget, „képtelen egyidejűleg figyelembe venni a közönséget és megbirkózni a fogalmazás egyéb követelményeivel.” (Bereiter, 1980. 86. o.)

A két végső fázis, az *egységes* és az *episztemikus írás* jellemzője a tartalom, illetve a folyamat igényeihez való magasabb szintű visszatérés. Az első három szinten a fejlődés jellemzője az, hogy az író lassan kinyílik a világ felé; e két felső szinten erről a pontról már képes a szövegét mintegy kívülről látni. Az *egységes írás* fázisában saját szövegét már valódi olvasóként, kritikusan tudja értékelni az író. Ez a visszacsatolás teszi lehetővé a személyes stílus, nézőpont, hitelesség megtalálását; ekkor válik az írás olyan tevékenységgé, ami termékeny, aminek eredményét lehet és érdemes csiszolni. Az *episztemikus írás* fázisában ismét a fogalmazás folyamatára irányul a figyelem. Bereiter modelljében ez azt jelenti, hogy az írás a gondolkodás, a tudás létrehozásának és formálásának szerves részévé válik; a szöveg létrehozása során a tudás el- illetve átrendezése révén új gondolatok jelenhetnek meg, vagyis az írás az intellektuális felfedezés eszköze lesz.

A fogalmazási képesség fejlődése Bereiter számára abban áll, hogy a különböző feldolgozási szinteken megtörténik a releváns sémák kidolgozása és finomítása. Mire a gyermek elsajátítja az írás technikáját, valószínűleg már rendelkezésére áll a felnőttekre jellemző információ-feldolgozási hierarchia. Képes szándékai kifejezésére, meg tud különböztetni bizonyos írott műfajokat, valamelyest tudja már a nyelvi kifejezését különböző közönségek számára alakítani, de azok a sémák és mechanizmusok, amelyek működésével az egyre kifinomultabb szövegeket létrehozhatná, még kevésbé kifejtettek.

Az érett írás jellemzője, hogy a különböző feldolgozási szinteken számos készség működik, s ezek közül sok automatizált és koordinált, vagyis megfelelő időelosztással megfelelő figyelem jut mindegyikükre. A gyermek esetében az egyszerűbb struktúrájú rendszerben kevesebb a párhuzamos és koordinált képesség, így az alacsonyabb rendű feladatok kapnak prioritást, a magasabb rendűek pedig kisebb szerepet játszanak.



3. ábra

Card Bereiter fejlődési stádiumai (Bereiter, 1980. 85. o.)

Bereiter fejlődési modellje Piaget fejlődésmélete szellemét követi, hierarchikus képességintegrációra épül (Shaeffer, 1975, nyomán, aki a számfogalom fejlődésére dolgozta ezt ki). Eszerint a gyerekek a funkcionálisan magasabb rend eléréséhez azon képességeket integrálják, amelyekkel meg tudnak birkózni adott fejlettségi szintjükön, majd később, ha az elért rend már automatizálódott, lehetőség nyílik újabb képesség integrációjára.

A finomítandó sémák modelljében a feldolgozási szintek következő hierarchiáját találjuk:

1) A legfelső szinten egy *végrehajtó séma* működik, amely a célok és kényszerek figyelembevételével a műveleteket irányítja.

2) A második szinten a *műfaji sémák*, a *tartalmi* és *nyelvi feldolgozó folyamatok* találhatóak. A műfaji séma tovább bomlik, összetevői a harmadik és negyedik szinten találhatóak. A tartalmi feldolgozó folyamatok a szöveg tartalmi magját hozzák létre a szemantikai anyag előhívása és rendszerezése révén. A nyelvi feldolgozó folyamat e mag alapján megformálja a szöveget.

3) A műfaji sémák az adott írásfajta irányításához szükséges tudást tartalmazzák, s alájuk rendelődik a *szándékok készlete* (az író céljai) és a *stratégiák* (kommunikációs tervek), azaz a harmadik szint.

4) A stratégiák maguk is több komponensből épülnek fel: itt, a negyedik szinten találhatóak a *tartalmi kategóriák*, a *tartalmi keresőeljárások* és a megfelelő nyelvi kifejezés megtalálását célzó *hangoló utasítások*.

A kognitív pszichológia három fogalmazás-modellje



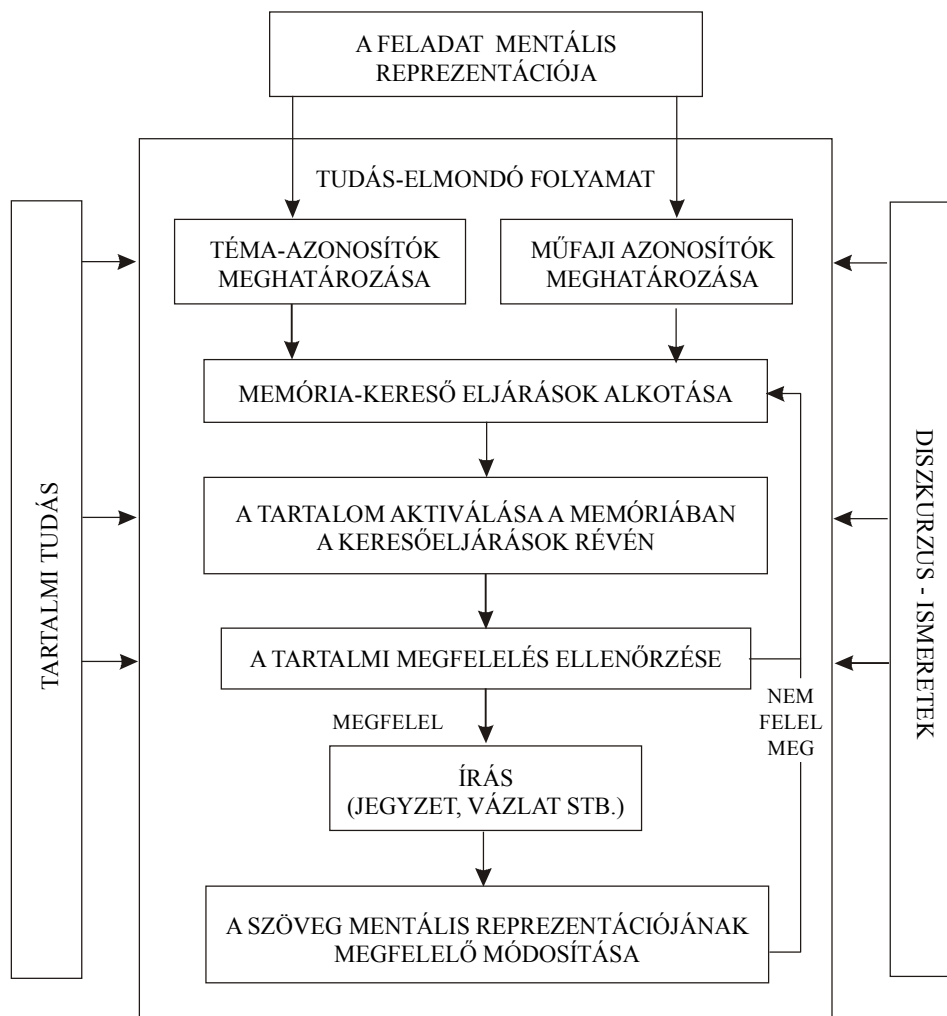
4. ábra

Carl Beuiter általános sémája (Bereiter, 1980)

A tudás-elmondó és a tudás-átformáló modell (Bereiter és Scardamalia, 1987), a fejlődési folyamat két végpontja, e feldolgozási rendszer két változata, ahol az utóbbi új, az előbbit magában foglaló kognitív problémamegoldó folyamat.

A gyerekekre jellemző tudás-elmondó modellben a tartalmi aktiválás automatikus, a téma és a műfaj azonosítói (*topic and genre identifiers*) indítják el, s ezek gondoskodnak a szöveg koherenciájáról és a szövegrészek relevanciájáról is. Vagyis, leegyszerűsítve, a címről a gyermek eszébe jut valami, s ha ez számára beleillik a cím által kijelölt témába és a megadott műfajnak is megfelel, leírja, megtartja. Ez lesz a következő gondolat kiindulópontja, amelyet szintén ugyanezen kritériumok alapján tart meg vagy vet el. Így nincs szükség általános tervezésre, célkitűzésre, a kényszerítő körülmények kezelésére, és különösebb problémamegoldó folyamatokra sem ahhoz, hogy fogalmazványa kielégítse a szöveggel kapcsolatos fenti elvárásokat. Ez az „eszembe jut-kimondom” (145. o.) folyamat lehetővé teszi, hogy a szűk memóriakorlátok között is koherens szöveg jöhessen létre.

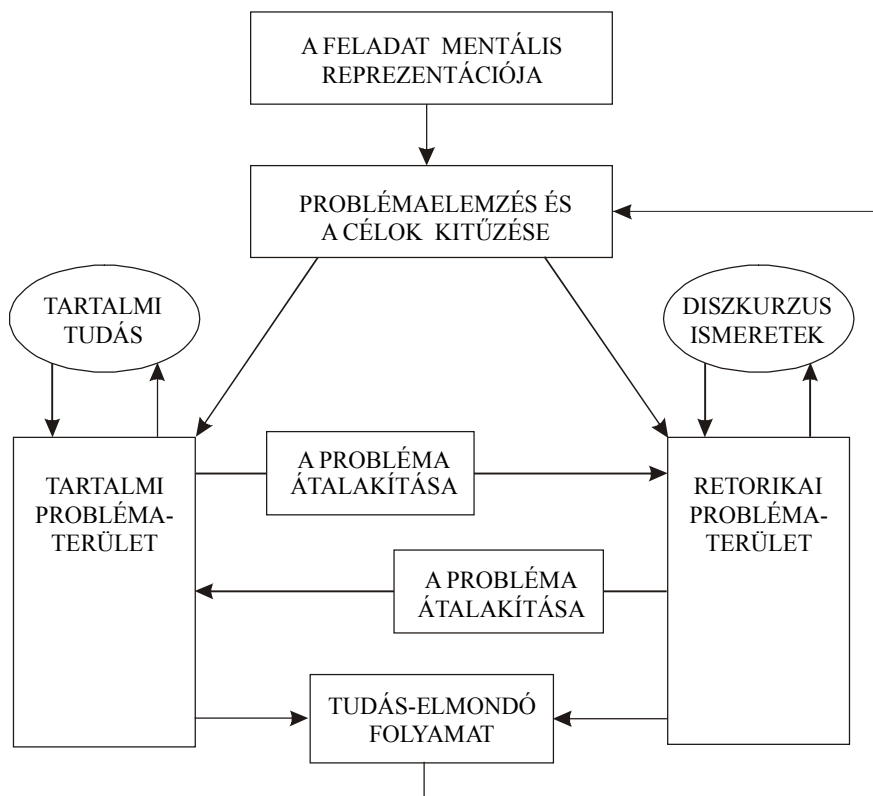
A tudás-átformáló modell a felnőttekre jellemző. Itt a szerzők két kölcsönhatásban álló problématerületet tételnek fel, amelyek egymásra hatása révén formálódik a mondanivaló. A tartalmi kérdések megformálása és a retorikai kérdések felvetése, a mit és a hogyan megválaszolásának igénye megkívánja a probléma elemzését, megoldásának tervezését és a feladat céljának kitűzését. A tartalmi és műfaji kritériumok mellett itt már retorikai feltételeket is ki kell elégítenie egy adott (feltehetően szintén automatikusan aktivált) gondolatnak ahhoz, hogy az író megfelelőnek ítélje és beépítse a szövegbe. Ugyanakkor az adott retorikai cél is indíthat tartalmi keresést. Az így előhívott új információ nagyobb „valószínűséggel állít a figyelem középpontjába a gondolatok között addig észre nem vett viszonylatokat” (148. o.), ez pedig nem mást jelent, mint a szöveg folyamatos átgondolását és átdolgozását. A tudás-átformáló modell tehát lényegében egy retorikai problémamegoldást ír le, amely az új ismeretek létrehozásának lehetőségét is magában foglalja.



5. ábra

Bereiter és Scardamalia modellje a fogalmazásról, mint tudás-elmondó folyamatról (Scardamalia és Bereiter, 1987. 144. o.)

A kognitív pszichológia három fogalmazás-modellje



6. ábra

Bereiter és Scardamalia modellje a fogalmazásról, mint tudás-átalakító folyamatról (Scardamalia és Bereiter, 1987. 146. o.)

A három modell összehasonlítása

Flower és Hayes retorikai és kognitív pszichológiai nézőpontból kezdik modelljük építését. Céljuk a részfolyamatok és viszonyaik azonosítása; az összetevők közül a tervezésre és az átdolgozásra helyezik a hangsúlyt. Ebben a modellben a fő cél a retorikai probléma megoldása: a szöveg révén egy meghatározott olvasóra (vagy olvasóközönségre) a kívánt hatás gyakorlása. A fogalmazási képesség fejlődését a szerzőpáros a tapasztalt írókra jellemző stratégiák elsajátításában és alkalmazásában látja, amelyeknek fontos alkotóeleme a kényszerek kezelése.

De Beaugrande szövegtani indíttatású modellje alapvetően a diszkurzus létrehozását helyezi a középpontjába, mégpedig a hagyományos logikai megközelítés helyett operacionális szemlélettel. Azokat a szinteket és elveket írja le, amelyeken végighaladva illetve

amelyek irányításával a különböző memória-konfigurációkból nyert tartalom lineáris szöveggé alakul egy adott kontextusban. A szövegalkotás meghatározó tényezői a kontextus, a közönség és a műveltség, célja pedig a hatékony kommunikáció.

Bereiternél és Scardamaliánál szintén a kognitív folyamatok elsődlegessége a jellemző. Ők azt a fejlődési folyamatot kívánják követni, amelynek révén gyermekkortól kezdve a fogalmazási sémák „érett írókra” jellemző kifinomult működése kialakul a különböző tudásrendszerek és készségek integrációjával és automatizációjával. A meghatározó tényező számukra az egyes műfajokra jellemző célok és stratégiák ismerete és alkalmazása.

A három modell közös pontjaiból egy olyan, a gyakorlott írókra jellemző folyamat bontakozik ki, amely a cél megfogalmazásával indul, s a tartalom fogalmi kidolgozása után a szöveg nyelvi formájának létrehozásához vezet. A cél a szöveg által kiváltandó hatásra, az íróra és címzettjére vonatkozik, s irányítja a tartalmi magot létrehozó kereső folyamatot. A tartalmi magot mélységüket és viszonyaikat illetően különböző kidolgozottságú gondolatok és szövegelemek alkotják. A tulajdonképpeni szöveg megformálása a nyelvi elemeknek való megfeleltetéssel és ezek kidolgozásával történik. Az átdolgozás visszacsatolások révén, a cél és az eredmény (az adott pontig elkészült szöveg) egybevetésével ad lehetőséget a módosítások elvégzésére, legyenek azok egyszerű helyesírási kérdések, vagy átfogó szerkezeti átalakítások. A három szakasz nem különül el egymástól, hiszen a folyamat során gyakran szükséges az átlépés a különböző jellegű állapotok között.

Az író feladata a szöveggel szembeni számtalan elvárás kielégítése. A munkamemória korlátozott volta miatt ez az információ-feldolgozó terhet csökkentő stratégiák alkalmazását igényli. *Flower* és *Hayes* ezért egyrészt a tervezés fontosságát hangsúlyozzák, amely irányt ad a többi részfolyamatnak és optimalizálja a keresőfolyamatokat is, másrészt az átdolgozás szervezését ajánlják. *Bereiter* és *Scardamalia* szerint a feladatok sorba rendezésével illetve automatizációjával csökkenteni lehet az egyszerre kielégítendő feladatok számát. Hozzájuk hasonlóan *de Beaugrande* sem beszél külön átdolgozásról; utóbbinál a linearitás elvei segítenek a terhek elosztásában.

A modellek kidolgozói egyetérten látszanak abban, hogy a legnagyobb nehézség elé az írott nyelv konvenciói állítják a gyakorlatlan írókat. A gyakorlott írók éppen azért tudnak jobban koncentrálni az anyag megtalálására, elrendezésére és kidolgozására, mert nagyrészt automatizálták az alacsonyabb rendű, vagyis a helyesírást, a központosítást, és a nyelvhelyességet eredményező feladatokat. Ugyanakkor nem csak több figyelmet tudnak szentelni ennek révén a magasabb rendű feladatoknak, hanem sokkal jobban ismerik és könnyedebben alkalmazzák az írott nyelvvel kapcsolatos elvárásokat is; s nem csak a stílus eszközök tekintetében nagyobb a repertoárjuk, hanem könnyen alkalmazkodni tudnak ahhoz is, hogy távoli, viszonylag ismeretlen közönségnek írjanak.

Ezzel szemben a gyakorlatlan írók figyelmének nagy részét a helyesírási szabályoknak megfelelő szöveg leírása és saját közlendőjük papírra vetésének konfliktusa foglalja le; amit még, súlyosabbá tehet a írott szöveggel szembeni elvárásokról alkotott elképzelés gyakorta nem megfelelő volta. A tapasztalatlan írók írott szövegei nem csupán beszédük jellemzőit hordozzák magukon – ami a két modalitás különbségeiből adódóan

számtalan hibaforást eredményez –, hanem ahhoz képest még a címzetthez való viszonyban is visszalépést jelentenek, mert szinte teljesen csak az íróra vonatkoznak, csak az ő nézőpontját követik, „énközpontúak”, így más számára csak nehézséggel követhetők („*writer-based texts*”; *Flower*, 1979).

Az ismertetett kognitív modellek tehát a hagyományos, a szöveg linearitását követő folyamatok feltételezésével szemben a szövegalkotási folyamat komplexitását emelik ki. A szöveg létrehozásában a fő irányító tényezőnek a szöveggel elérendő célt tekintik, amelynek jellege és tudatossága az író tapasztaltságától függ. A gondolatok gyűjtése és a szöveg nyelvi megfogalmazása egymásra kölcsönösen ható folyamatok, amelyeket korlátozhat a felszíni szöveg helyességére való törekvés. A gyakorlott írókra jellemző az ezt biztosító alapszintű folyamatok automatizálása illetve változatos stratégiák ismerete, így ők több figyelmet összpontosíthatnak céljaik kidolgozására és a szövegüknek e célokkal való összehangolására, az olvasó befolyásolására alkalmas eszközök beépítésére, valamint a szövegnek mint produktumnak a tökéletesítésére. A szövegalkotásban való gyakorlatból ered az írásbeli modalitás szabályainak ismerete is, amely lehetővé teszi a szóbeli diszkurzus átírásától való továbblépést, az írott nyelv hatékony és kreatív alkalmazását.

Mivel a fogalmazás tanulása (és sokak számára használata is) szinte kizárólagosan az iskolához kötődik, mindhárom modell alkotásakor hangsúlyt kapott az iskola szerepének vizsgálata. (Mindegyik szerző rendszeresen tart fogalmazás kurzusokat.) *Flower* és *Hayes* szerint a tanításban a fogalmazási folyamat középső szakasza kap csupán figyelmet, a tervezés és az átdolgozás nem kerül reflektorfénybe. Azonban éppen ezek azok a részletek, amelyek gondos kivitelezése nem csupán lényegesen javíthat a létrehozott szövegen, hanem nélkülük a minőség javítása tulajdonképpen nem is valósulhat meg.

De Beaugrande szembeállítja a hagyományos, absztrakt „szabályokon” keresztül való tanítás eredményeit egyfelől a diszkurzus céljainak, másfelől a diákok által már biztonsággal alkalmazott tudásnak a vizsgálatából kiinduló lehetőségekkel. Megmutatja, mennyi hiba felfedezésének a lehetősége veszik el, ha az iskola feltételezi, adottnak veszi számos készség meglétét, ahelyett, hogy hiányuk diagnosztizálása után megpróbálná megtanítani azokat.

Bereiter (1980) szerint az iskola az asszociatív szintről csak a performatívra segíti a gyerekeket, így azok nem kapnak segítséget abban, hogyan építhetnék be szövegeikbe az olvasó elvárásait, hogyan vehetnék észre, milyen lehetőségek nyílnak szövegeik csiszolására, s hogyan segíthetné mindez azt, hogy jobban megismerjék a világot és magukat.

Az írásbeli műveltség (*literacy*) kérdése csak *de Beaugrande*-nál kiindulópont, de a probléma a többi szerzőnél is határozottan felmerül. A hagyományos iskolai fogalmazás-tanítás mintha arra a feltevésre épülne, hogy csupán a stilisztikai kérdések igényelnek figyelmet az oktatásban, a retorikai kérdések megválaszolása magától értetődően része a szöveg alkotásának. Az írásbeli műveltség, amely *de Beaugrande* számára egy retorikai eszköztár meglétét és szövegtani ismeretek alkalmazását jelenti, a többi szerző számára is meghatározója a nyelvhelyességi és stilisztikai választásoknak.

Talán még súlyosabbá válik a probléma, amikor az iskola feltételezése úgy jelenik meg, hogy az adott szinten optimális körülmények között megszülető legjobb fogalma-

zást tekintik etalonnak, s ezt a minőséget várják az „átlagos” képességű tanulóktól (Bereiter, 1980). Ez a szemlélet nagyon megnehezíti a fejlesztés kérdéseinek megválaszolását. A fogalmazás folyamatában az író a szövegalkotás jelentette feldolgozási terhelésen kívül egy sokak számára aránylag ismeretlen modalitás használatának, a címzett ismeretlenségének és/vagy távollétének, s így a közvetlen visszacsatolásnak és a kontextus megértést segítő funkciójának hiánya miatt is nagy valószínűséggel számos hibával hozza létre a szöveget (de Beaugrande, 1984). E tényezők ismerete nélkül talán valóban befolyásolhatatlannak tűnik a szöveg minősége; ha azonban figyelembe vesszük őket ugyanúgy, mint a folyamatok és fejlődésük összetevőit, új lehetőségek nyílnak meg a tanár és a diákok számára egyaránt.

A modellek pedagógiai jelenléte

Az interaktív modell, noha a szakirodalomban folyamatosan jelen van, nem gyakorolt számottevő hatást a kutatásra illetve az oktatásra. Ez meglepő, de talán érthető is. Szövegtani gyökerei miatt ez illeszkedik leginkább a hagyományos gyakorlathoz, vagyis az irodalmi és nyelvtani ismeretek tanításához kötődő fogalmazástanításhoz. E hagyományokkal ellentétben azonban nem arra helyezi a hangsúlyt, hogy a kanonizált irodalmi értékekhez kösse a tanulók szövegalkotását (akár mint utánozandó modellekhez, akár mint a tanulók írásának tárgyához vagy inspirációjához), a nyelvről szóló ismeretek átadásakor pedig nem elsősorban a nyelvtani, nyelvhelyességi és stilisztikai kérdésekre összpontosít. De Beaugrande modelljének pedagógiai alkalmazásakor fontosnak tartja a szövegalkotási képesség tág kontextusba helyezését (kulturális háttér, műveltség, stb) és az írásbeli szövegalkotási képesség fejlesztésekor a szóbeli szövegalkotást és a szövegértést tekinti kiindulópontnak.

A rekurzív és az írásstratégia modell alkalmazása széles körben fellelhető a gyakorlatban, bár nem tiszta formájában. E gondolkodáslélektani modellek a mindennapok során összeolvadni látszanak az egyéni alkotófolyamat szabadságát és fontosságát hirdető expresszionista irányzattal, még ha első pillantásra távol állnak is egymástól, amint azt James Berlin (1988) elemzése sejteti. Berlinnek a kognitív modellekkel szembeni egyik fő kritikája az, hogy ezekben nem jut kellő figyelem a kontextus szerepére a szövegalkotás folyamatában; követőik például egyéni célok megvalósításának tekintik a szöveg létrehozását, amelynek csak a végső stádiumában jelenik meg az olvasói elvárásokból fakadó kényszerek kielégítése, amelyeket egyébként minden tekintetben rögzítettként mutatnak be. A szövegalkotás kognitív modelljeinek szembeállítása a szövegalkotási folyamat társadalmi vagy oktatási kontextusa általi meghatározottságával fontos viták kiindulópontja (pl. Rose, 1988).

Igen érdekes az a folyamat, amelynek során a folyamatközpontú fogalmazáskutatás eredményei összefonódtak a 'process writing'-gal, a fogalmazási folyamat tanításával az Egyesült Államokban. Ahogyan az elmélet elemeiből gyakorlati, könnyen kezelhető egységek formálódtak, a folyamat összetevői gyakran stádiumokká merevedtek és elvesztek az előkészítés – fogalmazás – javítás háromszögében. A folyamatközpontúság

nagy lehetőségeket kínál, mert sok diáknak esélyt ad a képességfejlesztésre, de fennáll a veszély, hogy az iskola keretei maguk válnak korlátozó tényezőkké.

A folyamat fejlesztését segíteni kívánó fogalmazás-módszertan alkalmazói számos vázlat megírásán vezetik keresztül a diákot, s ezek többszöri, a tanárral vagy társakkal történő megbeszélése révén kívánják lehetővé tenni a minél jobb fogalmazvány létrehozását. Nagy figyelmet szentelnek a fogalmazások írásának előkészítésére is. A közös anyaggyűjtés és viták mellett az olvasott mintákat is közösen elemzik abból a szempontból, hogy a szöveg alkotása során milyen lehetőségek álltak az író előtt, s ezekből milyen módon választotta ki a céljának legmegfelelőbbnek látszót. A tanárok maguk is igyekeznek javításaikkal az „értelem-teremtő folyamat” (Zamel, 1985) részesévé válni, s megmutatni elvárásaik mögött azt a logikus rendszert, amelynek a diákoknak meg kell felelniük. A közös, a csoporttársak véleménye alapján végzett átdolgozás is hangsúlyos elem.

A szövegalkotás folyamatának tudatosítása önmagában nem elég a fogalmazási képesség fejlesztéséhez, különösen, amikor a tanulók az órán kívül visszatérnek régi fogalmazási szokásaikhoz, mert vagy nem látják a folyamat tudatos befolyásolásának eredményét, vagy éppen túl munkai igényesnek tartják ezt a módszert a vele elérhető sikerhez képest. A tanároktól maguktól is több energiát kíván a folyamatok sikerrel kecsegtető befolyásolásának megtervezése és előkészítése. Ugyanakkor vannak olyan tanárok, akik jobbra maguk is csak akkor foglalkoztak fogalmazási feladatokkal, amikor még az iskolapadot koptatták. A folyamat taníthatóvá tételére irányuló kísérletek során sajnos gyakran éppen a kutatásokat inspiráló nyitottság és a problémafelvető, megoldáskereső részletek látszanak elveszni, amíg a tanári elvárás továbbra is a hagyományos kanonizált szövegeket és formákat követő tanulói fogalmazás marad.

Irodalom

- Baranyai Erzsébet és Lénárt Edit (1959): *Az írásbeli közlés gondolkodáslélektani vonásai*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Bereiter, C. (1980): Development in Writing. In: Gregg, L. W. és Steinberg, E. R. (szerk.): *Cognitive Processes in Writing*. L. Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Bereiter, C. és Scardamalia, M. (1987): *The Psychology of Written Composition*. L. Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Berlin, J. (1988): Rhetoric and Ideology in the Classroom. *College English*. **50**. 477–494.
- de Beaugrande, R. (1984): *Text Production: Toward a Science of Text Production*. Ablex, Norwood.
- Elbow, P. (1985): The Shifting Relationships between Speech and Writing. *College Composition and Communication*. **36**. 283–303.
- Flower, L. (1979): Writer-based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English*. **41**. 19–37.
- Flower, L. et. al. (1986.) Detection, Diagnosis, and the Strategies for Revision. *College Composition and Communication*. **37**. 16–55.

Molnár Edit Katalin

- Flower, L. és Hayes, J. (1980a): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, L. W. és Steinberg, E. R. (szerk.): *Cognitive Processes in Writing*. L. Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Flower, L. és Hayes, J. (1980b): The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints. In: Gregg, L. W. és Steinberg, E. R. (szerk.): *Cognitive Processes in Writing*. L. Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Horner, A. (1987): *Teaching Writing as a Second Language*. Southern Illinois University Press, Carbondale.
- Kádárné Fülöp Judit (1990): *Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA Fogalmazásvizsgálat Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Krashen, S. D. (1984): *Writing: Research, Theory and Application*. Pergamon Institute of English, Oxford.
- Orosz Sándor (1972): *A fogalmazástechnika mérésmetodikai problémái és országos színvonal*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rose, M. (1988): Narrowing the Mind and the Page: Remedial Writers and Cognitive Reductionism. *College Composition and Communication*. **39**. 267–302.
- Scardamalia, M. és Bereiter, C. (1987): Knowledge Telling and Knowledge Transforming in Written Composition. In: Sheldon Rosenberg (szerk.): *Advances in Applied Psycholinguistics*. Cambridge University Press, New York.
- Shaeffer, B. (1975): Skill Integration during Cognitive Development. In: A. Kennedy és A. Wilkes (szerk.): *Studies in Long-term Memory*. Wiley and Sons, London.
- Zamel, V. (1985): Responding to Student Writing. *TESOL Quarterly*. **19**. 79–101.

ABSTRACT

EDIT KATALIN MOLNÁR: THREE MODELS OF THE COMPOSING PROCESS
IN COGNITIVE PSYCHOLOGY

Most disciplines investigating the features of texts focus on exploring the text as product, thus they do not directly address the processes of text production which result in the presence of these features. Cognitively based models of the composing process undertake this task. In contrast to the traditional conceptualization of writing as a linear activity, these models emphasize the complexity of the composing process. They see the communicative intention as the major structuring force in developing a text. The generation of ideas and the generation of a text are seen as interactive processes that can be affected by several constraints, for example the strive to produce a 'correct' surface text. In these models the satisfaction of these constraints requires an appropriate capacity for processing information and the ability to integrate a number of skills into text production. The paper introduces three such classic models, developed in the United States and Canada in the 1980s, including (1) the recursive model, which also draws on rhetoric, (2) the interactive model, which draws on discourse analysis and (3) the writing strategy model, which focuses on development. A comparison of the models leads to an examination of their presence in the practice of teaching writing.

MAGYAR PEDAGÓGIA **96**. Number 2. 139–156. (1996)

Levelezési cím / Address for correspondence: Edit Katalin Molnár, Department of Education, Attila József University, H – 6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.