

A válasz, úgy hisszük, kézenfekvő: a tantervhez írt — gazdag gyakorlati tapasztalatokra épülő — utasítások és a módszertani könyvek javaslatainak helyes végrehajtását be is kell mutatnunk újra meg újra, minél többször. Így lesz a holt betűkből eleven és meggyőző gyakorlat. Ennek az eredményei minden szónál ékeesebben bizonyítják az elmélet helyességét. Egyúttal ez ad lehetőséget arra is, hogy az elméletet tovább fejlesszük a gyakorlatból leszűrt tapasztalatok alapján.

Dr. Gazsó István

Az általános iskolai nyelvtan és helyesírás kapcsolatainak néhány kérdése

Forr a világ. Új világ új embere alakul. S ebben az izzásban, forrásban mi, nevelők olyan fontos szerepet töltünk be, mint még egyetlen korban sem. Megint el kell mondanunk, hogy olyan lesz az új ember, amilyenné a társadalmi kohó, s ebben döntően az iskola, formálja. Ebben a műhelyben pedig a legnagyobb feladat a magyar nyelv tanárának vállalát nyomja. A művelődésügyi miniszter 4. számú Módszertani levelében olvassuk: „Az általános iskola legfontosabb feladata, hogy *alapvető ismereteket és alapvető készségeket biztosítson* (mindenekelőtt a kifejezőképesség, az olvasási, az írási, a helyesírási, a számolási és a gyakorlati-politechnikai alapkészségek tekintetében), fejlessze a tanulók megismerő- és cselekvőképességét, segítse a materialista szemlélet elemeinek formálódását.“

Korábban főleg „ismereteket“ nyújtottunk — nem is mindig alapvetőket! —, „készségek“ is alakultak az ismeretek nyomán — ha nem is mindig alapvetők, s nem is mindig tervszerűen. Soha nem láttuk ennyire világosan, mint ma, hogy pl. a leíró magyar nyelvtan általános iskolai tanítása nem *végcél*, hanem *eszköz a jártasság, sőt a készség* elérésére. A reformtervezet magyar nyelvi anyagában ez élesen és félreérthetetlenül megmutatkozik, de a legutolsó és jelenleg is érvényben levő nyelvi tanterv s ennek végrehajtásában segítő felsőtagozatos nyelvtankönyvek is tesznek lépést ebben az irányban; az elmélet mellett fokozottabban gondolnak a helyesírás és a helyes beszéd alapvető követelményeire azzal, hogy módszeresen és bőségesen gondoskodnak a gyakorlás anyagáról. Mégis nemcsak a korábbi, hanem a legújabb tanterv és tankönyvek diktálta irány ellenére sem lehetünk elégedettek az eredménnyel — sőt nemegyszer el kell keserednünk az eredménytelenségen —, amit a helyesírás terén országosan tapasztalunk. Persze maximalizmus volna azt kívánni, hogy az általános iskolát végzett tizen-égy-tizenöt éves ifjú „tökéletesen“ írjon, hiszen ilyen felnőtt is alig akad. Maximális volna ez a követelés márcsak azért is, mert nyelvünk ortográfiájának nemegy szabálya vagy kivétele olyan jellegű, hogy megértése és alkalmazása felnőtt értelmet kíván. De ez nem lehet kibíró az alól, hogy a középiskolába jutó gyermekeink *alapvető* helyesírás-készsége ne lehetne jóval magasabb szintű a jelenleginél.

Ezért az alábbiakban megvizsgálunk néhány kérdést, hogy az 1960–61-es iskolaévben tapasztalt konkrét eredményen rámutathassunk arra, mit tettünk eddig helyesen, miben marad el az eredmény a kívánttól; rámutatunk néhány „üres járat“-ra — amikor

öncélú nyelvtanítás vette el az időt és az energiát; s felemlítünk néhány esetet, ami viszont maximalizmusával egyenesen gátolta tanulóink helyesírásának fejlődését. Meg kell említenünk, hogy a nyelvi kultúránk sokágú egészéből — szóbeli és írásbeli kifejező-készség, értelmes olvasás és beszéd stb. — ezúttal csak a címben is jelzett részproblémával foglalkozunk, nevezetesen azzal: mennyiben szolgálták a nyelvtannak mint az iskolai célra leegyszerűsített tudománynak, *ismeretnek* egyes megtanított részletei általános iskolai tanulóink — az idén végzett hetvenhat nyolcadikos — *helyesírási készségét*. Természetesen sietünk hozzátenni, hogy háromnegyedszáz példából szilárd és csalhatatlannak hitt általánosításokra nem vállalkozhatunk, legfeljebb egy adott időben — 1961 júniusa — egy adott tanulócsoporthoz — a VIII. a, b és c osztály — eredményeit összegezhethetjük.

A megvizsgált tanulók eljutottak a készség fokáig a magán-, sőt a mássalhangzók időtartamának helyes jelöléséig a szavak főalakjának leírásában. Ez szinte száz százalékos hibátlan készségük. Az úgynevezett „eres-nyaras“ szavak legkülönbözőbb toldalékos alakjainak leírásában is teljesen biztosak.

A *j* hang kétféle jelölése viszont a kellő gyakorlás hiányát tükrözi. Azt sem mondhatjuk — amit sokan mentségül szoktak felemlíteni —, hogy itt egyes tanulók sajátos hibáiról van szó, olyanokérol, akiknek „nincs érzékük“ ehhez. Egyáltalán nem. Hiszen a — igaz, ritkábban fordul elő — „*bivály*“ szót a tanulók 58%-a *j*-vel írta, a „*zsivaj*“-t pedig 56%-uk *ly* betűvel. Még a nagyon ismert „*selyem*“ szót is minden negyedik gyermek *j*-vel kívánja írni. A „*zörej*“ szó írása is csak 68%-ában helyes. A felmérés általában többoldalúan vizsgálta az egyes felvetett nyelvtani és helyesírási kérdéseket. Így pl. a „*zörej*“ szó végére egyik esetben *ki* kellett tenni a hiányzó, *j*-nek ejtett hang betűjelét, a másik esetben viszont egy szó sorban alá kellett a tanulóknak húznia az esetlegesen hibásan írt, *j* hangot jelölő, betűt, s ebben a sorban a fenti szó így szerepelt: „*zörelj*“. Három tanuló közül egy — tehát minden harmadik — nem látta meg a hibás betűt, vagy pedig *ly*-et írt a szó végére. Jónéhányan elfogadták, ahol *ly*-et láttak, viszont — helyesen — *j*-t írtak, ahol pótolni kellett a hiányzó betűt. Ezek a — bizonytalankodók.

A *j* hang kétféle jelölésének egységesítése — köztudomásúan — az írás anarchiájára vezetne, hiszen ha mindenki a kiejtés szerint írhatná, sok „variáns“ szerepelne, vidékenként más-más (*ilyen, ijen, ilen, illen, iljen, illjen*). Ezért hát a hatszáz *j*-s szavunk közül fokozatosan — a használat mértéke szerint — meg kell tanítanunk ifjúságunkat a legfontosabbakra. A Somfai-Szemere-féle hat szabályba ugyan minden *j*-s szavunk belefér, de ezek teljes megtanítása általános iskolás fokon maximalizmus volna. Ezért úgy véljük, hogy a szabályokkal való mérsékletes foglalkozás közben *hibaküvetással* kell megkeresnünk a sokak által hibásan írt aktív szavakat, s a készség fokáig gyakoroltatni őket.

A hangtan keretébe tartozó másik kérdés az *elválasztás* kérdése. A nehezebb elválasztású szavakban a tanulóknak közel fele bizonytalan. Itt nem lehetett meg ötödikes korukban a szabályt követő kellő gyakorlás. A „*Veszprém*“ szót 58%-uk így szótagolta: *Vesz-prém* (az értelmes szóelemek determinálták őket!); a „*lándzsá*“-t 46% választotta el hibásan (a *dz* és *dzs* kétféle elválasztásában kevés a tanulók tudatossága); a „*házig*“ szót 42%-ban értelmes elemeire bontották így: *ház-ig*. Ez utóbbi szóban — akár a *Veszprém* esetében — bizonytalan a szabálytudás, illetve a szabály *külön* él, nem párosul a készséggé-formálódással. Végül megemlítjük a hasonlult hosszú *dz* (ddz) szótagolásában mutatkozó bizonytalanságot: minden harmadik tanuló rosszul választotta el az „*eddzük*“ szót.

Még egy hangtani kérdés: A betűrendbeszedés. Nem tudatos tanulóinkban, hogy a rövid és hosszú magánhangzó párok (a—á, ö—ő stb.) egy betűnek számítanak. Ezért aránylag kevesen tudták abc-be szedni a következő szósort: *angol, állam, április, Antal, árboc, após, apa*. Mivel a szótárhasználat a középiskolában gyakori, a fenti kérdés nem lényegtelen. Meg kell rá tanítanunk növendékeinket.

Az eddig tárgyalt kérdések nagy része V. osztályos anyag. Mivel a fentemlített hibák részben a szilárd ismeretek, részben a készségi fok elérésének hiányára mutatnak, önként adódik az a gondolat, hogy a reformterv életbe lépéséig, de bizonyítva még azután is a nyelv tanárának különös figyelemmel és felelősséggel kell *súlypontosn*ia a tananyagot. A mechanikusan alkalmazott „minden ismeret egyformán fontos“ téves elméleté talán sehol nem bosszulja meg magát olyan mértékben, mint a nyelvtan és a helyesírás kapcsolatában. A legnagyobb gondossággal úgy kell súlypontosnunk a helyes beszéd és a — jelen cikkünk szempontjából elsődlegesen fontos — helyes írás készséggé fejlesztése érdekében a nyelvtani ismereteket, hogy tanításunk biztosítsa az „*alapvető ismereteket és alapvető készségeket*“ anélkül, hogy a reformtervezetben megjelölt, a „leíró nyelvtan rendszerében“ való tájékozottságot szem elől tévesztene.

Egy-két jelentéstani problémán a jelenleg érvényben levő tanterv maximalizmusára mutatunk rá.

Tanulóink életkori sajátosságai, fejlettségi foka miatt korai a *hangulatfestő* szavak tanítása az V. osztályban. A *A szavak* című fejezet jelentéstani felsorolásában szerepel ez a tétel a hangutánzó szavak után. Ezt a fogalmat — hangulatfestő szó — a tíz-tizenegy évesek nem értik. — „Sajátos, hangulati tartalmú mozgások és tulajdonságok“ vagy más efféle definíció teljesen értelmetlen dolgok a számukra. Szerencsés volna már az 1961–62. tanévben a hangulatfestő igéket az ige tanításakor, hangulatfestő mellékeveket pedig a VI. osztályban *szókincsfejlesztő* és *stílusfejlesztő* gyakorlatként *gyűjtetni*; ezzel az új tanterv elé mennénk egy lépéssel.

A másik tétel, amelynek tanítása egyrészt nehezen megoldható feladat, másrészt sem a szóbeli-írásbeli előadókészség fejlesztése, sem a helyesírás szempontjából nem jelentős kérdés: a *többfélét jelentő szavak* elválasztása *többjelentésű*, illetőleg *azonos alakú* szavak csoportjaira. Idei tapasztalatunk határozottan tanításának céltalanságát igazolja. Ezt is az V.-ben tanulták, s most, VIII.-ban, tehát három év múlva úgyszólván semmi sem maradt meg belőle. Kevés volt a ráfordított idő? Nem is juthatott rá több! Mégis több kellett volna? Mi indokolja, hogy *ezt is* tudják a középiskolába menő tanulók, amikor a „selyem“ szó leírásával, a „házig“ elválasztásával küszködnek, nem is beszélve olyan általános iskolákról, amelyek sokkal rosszabbul állanak a készségek; sőt az ismeretek és jártasságok terén is, mint a *gyakorló* iskolánk?

Kérdésünk ez volt: írj három többjelentésű szót! Majd: írj három azonos alakú szót! A válaszok megdöbbenők. 74 közül csak 10 oldotta meg *hibátlanul* (13,5%). Öt tanuló egyetlen többjelentésű szót sem tudott leírni az első rovatba, és egyetlen azonos alakút sem a másodikba! (Ezek a tanulók közepes, kis részben elégséges magyarosok.) Bennük — s ez felel meg az általános iskola szintjének — együtt él a két fogalom, akár a megvizsgáltak 47%-ában is: mindkét csoportba olyan szavak tartoznak, amelyeknek hang- és betűalakja azonos, jelentésük viszont más. S ez elegendő is. Persze meg lehet vagy lehetne tanítani a tanulók nagy részét arra is, hogy a többfélét jelentő szavakat is két csoportra osszák — hosszabb idő alatt. S aki meg is tanítja — sajnos —, nem gondol arra, hogy ezt tulajdonképpen egy kicsit azért is teszi, hogy megmutassa: *én erre is képes vagyok!*

A reformtervezetben bizonyára nem különítjük el a két kategóriát. Javaslatunk: már most „reformáljuk“ meg ezzel tanításunkat!

Nem sok gyakorlati jelentősége van az V. osztályban „*az ige fajai az alany szempontjából*” című fejezetnek. Helyesírási szempontból azért van itt már tennivaló az V. osztályban is. Nevezetesen a műveltető képző, az *-at, -et, -tat, -tet* használata kapcsán. De ennek készségi vagy legalábbis jártassági fokig való vitele megoldható anélkül, hogy megtanítanánk: van cselekvő, szenvedő, visszaható, műveltető ige. Vagyis anélkül, hogy öncélúan rendszert tanítanánk. Ugyanis a todalékokkal már megismerkedtek tanulóink. Tudják, hogy a *képző* nevű todalék új szót alkot. A *tanítat, kéret, bontat* képzett ige, a *tanít, kér, bont*-ból alkottuk. A továbbiakban nem nehéz megértenünk és begyakoroltatnunk a *t*-végűek kétféle képzőjét, hogy az mikor *-at* és mikor *-tat*.

Kísérletként megkérdeztük, melyik ige műveltető, melyik szenvedő és melyik visszaható a következő hat közül: *mosatik, vonzódunk, futtatnak, borotválkozzatok, kimerített, megadasson*. (A felismerést nehezítette — mondhatná valaki —, hogy az igék nem tóalakjukban szerepelnek, hanem különböző módokban, számban és személyben. Ez igaz. De ez az életszerű! Hiszen az ige tóalakjában általában csak minden hatodik alkalommal szerepel!) Az eredmény gyenge. A tanulók 23%-a ismerte fel, hogy ez igék az alany szempontjából milyenek. A többi 77% találgatott több-kevesebb sikerrel. Igaz, három éve tanulták. De naponként találkoznak vele, és használják is — helyesen. De ha helyesen használják, mi konkrét célja volna annak, hogy elméletileg foglalkozzunk vele?!

Meglepően jól felismerik a nyolcadikosok a tárgyas igealakokat. Az „*azokat*” konkrét tárgy odaillesztése jó „*mankó*” ezen a téren. Nem tudom, más vidéken — az egyes nyelvjárási területeken — olyan jól használják-e a tanulók az alanyi és tárgyas igealakokat beszédben és írásban, mint nálunk.

Rosszabbul állunk a *j* hang hasonulásával. A „*játszsa*” igealakot — amelyet a tanulók maguk alkottak úgy, hogy ezt a feladatot kapták: „*írd le a játszik ige kielentő mód, jelen idő, egyes szám 3. személyű tárgy-as alakját!*” — csak kilenc tanuló írta helyesen hetvenhat közül! Negyvenegyen így írták: *játsza*, négyen így: *játszja*, egy pedig *játszsa*. (A többi mást írt.) Persze az *úszik, mos, néz* stb. hasonulásos alakját bizonyára sokkal többen írták volna helyesen, de ez *edz, pedz, metsz*-féléket ugyanígy hibásan.

Mi ennek az oka? Tudjuk, ezek úgynevezett „nehéz” írású igék. De ha ezt tudjuk, akkor *hibakutató* módszer alapján ki kell emelnünk közülük azokat, amelyeket sokan hibásan írnak, s gyakoroltatnunk. Vagyis itt megint az jelentkezik, mennyire helytelen a „minden ismeret egyformán fontos” elv. Itt így helyes az elv: bizonyos ismeret azért fontosabb a többinél, mert kellő tudatosítás és elegendő gyakorlás nélkül haszontalanná válik, nem teremt biztos készséget a nyelv írásbeli használatában.

Nem szorosan helyesírási, hanem nyelvhelyességi kérdés — de azért megemlítjük —, hogy nem kielégítő az elért készségi fok a feltételes mód alanyi ragozás egyes szám 1. személyének módjelhasználatában. Régi kérdés ez, s minden magyart tanító nevelő örök kísérője. Feladataink között egymás közelében kétszer exponáltuk. Először azt kértük, a tanulók állapítsák meg, a „*látnák*” igealak mily módú, idejű, számú, személyű és ragozású. Bizony sokan — a tanulóknak kb. 35%-a — egyes szám 1. személyű alanyi ragozást láttak benne. Majd ez volt a feladat: a „*fogad*” igét tedd feltételes mód, jelen idő, egyes szám 1. személyű alanyi ragozású alakjába! Elég sokan *fogadnák*-ot írtak.

Ez minden hibás szóbeli vagy írásbeli használat esetében türelmes, de azonnali tanári korrekciót kíván. Hisz nem egyébről van itt szó, mint arról, hogy a tanulóknak el kell térnie az anyanyelvében, a „*vérében*” levő magánhangzó-illeszkedéstől. Ez pedig igen nehéz feladat a számára.

Nem könnyű kérdése a nyelvtanításnak a névmások felismerése és helyes használata. Néhány szót szeretnénk erről is ejteni, bár ez sem helyesírási probléma.

A *melléknévi és számnévi vonatkozó* névmásokat tanulóink közül sokan nem ismerték fel, ugyanakkor a többi névmást igen. A kellő súlypontozás hiányára mutat ez is. Véleményünk szerint a fent említett névmások felismerése és alkalmazása fontosabb, mint pl. az, hogy ismerjék a visszaható vagy a kölcsönös névmást. A VII. — illetve a jövőben majd a VIII. — osztályban az alárendelt mondatok tanításakor szükségesek lesznek a vonatkozó névmások mint kötőszók. A *főnévi* vonatkozó névmásokat felismerik. Ez megint arról árulkodik, hogy kissé formálisan tanítunk, „vannak a névmások...”, hát megtanítjuk őket: mivel pedig a főnévi névmásokat tanulóink könnyen megtanulják, a melléknévin és számnévin átsiklunk: kell az idő másra.

Szilárd ismeretek és biztos készségek csak hosszas gyakorlás után várhatók. A felsőtagozatos nyelvtan lineáris anyagelosztása helyes gondolat és gyakorlat lesz. De ahhoz, hogy az interpunkcióra megtanítsuk az általános iskolás növendékeinket, az kell, hogy már az alsó tagozatban is *tagolt* beszédet és olvasást kívánjunk meg, az V.-től pedig fokozatosan tudatosítsuk, hogy a tagmondatokat írásjel — rendszerint vessző — választja el egymástól. Ha ezt akkor kezdjük, amikor az összetett mondattal tüzetesebben kezdünk foglalkozni — VII., illetve VIII. o.-ban —, elkéstünk. Márpedig a központozás kérdése szorosan összefügg a szabatos, gondos, figyelmes és tartalmas *gondolkodással*, vagyis a helyes beszéddel. Sok kartárs ezt a fontos teendőjét sajnálatosan elhanyagolja. A megvizsgált tanulók 85%-a hibátlanul kezeli a tagmondatokat elválasztó vesszőt, vagyis eredményes volt e kérdés központba emelése.

Végezetül beszélünk arról a — meglehetősen nehéz — feladatról, ami elé állítottuk végzett nyolcadikosainkat. Négy és fél soros összefüggő gépelt szövegben tizenöt helyesírási hibát ejtettünk. A feladat az volt, húzzák alá a hibás betűket a szövegben. Tájékoztatásul felsoroljuk a hibásan írt szavakat: *örsel, gyönyörű, falúban, elfáratlak, futballabda, uzsonához, pirossan, galyak, egyet, a Velencei tó, Csongrád-megyében, lőjjetek, áld* (a sarat!). Az első és utolsó szóban két hiba is van. Az első észrevették, az utolsó talán azért sem, mert — fáradtak lévén a vizsgálat végén — e szó azonos hangzású a (meg)áld szó tövével. A *d*-t aláhúzták, az *l*-et nem. Máskülönben az eredmény egészen jó volt. Sok tanuló 100%-os eredménnyel javította a szöveget, az elégséges és közepes tanulók is átlag csak 2–4 hibát nem húztak alá a tizenöt közül.

*

A nyelvtan és helyesírás kapcsolatának természetesen számtalan — itt nem érintett — más kérdése is van. Mi fenti cikkünkben ezek közül néhányra elsősorban azért mutatunk rá konkrét és friss tapasztalataink anyagából, hogy gondolatokat ébresszünk a nevelésirányú és képzéscélzatú, gyakorlati életre felkészítő anyanyelvi oktatásunk érdekében.

Somfai László