

Mit várhatunk az általános iskolától a helyesírás terén?

Folyóiratunk előző számában — konkrét tapasztalati anyag alapján — rámutattunk a *nyelvtani tudás és a helyesírási készség* néhány összefüggésére. Most arra a kérdésre szeretnék választ adni, vajon mire számíthat helyesírási tekintetben — mint alatta — a középiskola és „az élet” a VIII. osztályt végzett növendékektől. A kérdés megválaszolása bonyolultsága és elegendő konkrét vizsgálat hiánya következtében nemcsak teljes nem lehet, de rendkívül nehéz is.

Az általános iskolára épülő különböző irányú középiskolák sűrűn elhangzó panasza, hogy I. osztályos növendékeik helyesírási készsége hiányos, sőt sok tanuló esetében gyenge. Ilyenkor a nehezítés az általános iskolában magyar nyelvet tanító oktatók felé irányul.

Előjáróban egy objektív nehézségre mutassunk rá. Az általános iskolás nyelvtanórák száma nem emelkedik, sőt — ahogy tudjuk — csökken. Márpedig a helyesírás tanítása első-sorban — bár egyáltalán nem kizárólag — ehhez az órához van kötve. Ugyanakkor a középiskolák — több évtized tapasztalata igazolja — nem egy magyartanára elhanyagolja ezt a területet, de magát a nyelvtanítást is. Az irodalom a döntő, a nyelvtan az elhanyagolt, az árvagyerek. Mintha az csengene ki ebből a — gyakorlat igazolta — felfogásból, hogy a leíró nyelvtant és a helyesírást tanítsa meg az általános iskola. Való igaz, hogy a különböző tantervekben sok fedés volt tapasztalható, s ez mindig azt hozza magával, hogy „ha én nem tudom megtanítani, majd megtanulja a következő lépcsőfokon”. Viszont tisztázni kellene végre, mi az, aminek elméleti megalapozása és begyakorlása későbbi feladat. Hiszen a helyesírás megtanításának kérdése sok tekintetben úgy függ össze a maximalizmussal, hogy bizonyos helyesírási nehézségek *korhoz* kötöttek, s ha idő előtt igyekszünk megtanítani őket, okvetlenül vétünk a kor adta lehetőségek ellen. *A reformterületen pontosan körvonalazni kell osztályokra bontva, majd a VIII.-ban összegezve a helyesírási készség követelményeit.* Talán ehhez a — nagy megfontolást igénylő — normához is hozzájárulunk azzal, ha jelen cikkünkben tájékoztatót adunk arról, hogy a szegedi főiskola gyakorlójának 1961 januárjában növendékei mit „tudtak” helyesírásból, hogy mi volt az a maximum, amit a *legjobb*ak elértek, s hol tartott az *átlag*. (Teljes képet nem adhatunk, hiszen nincs, nem is lehet olyan vizsgáldás, amely egy-egy tanuló vagy osztály, vagy korcsoport helyesírási készségét teljességében feltárhatná.)

Tapasztalataink azt mutatják, hogy a gyenge helyesírók hibáinak zömét a *rövid és hosszú magán- és mássalhangzók írása*, valamint a szavak belsejében és a szótól s végződés összekapcsolásakor adódó *mássalhangzó-találkozások* okozzák. Az előforduló íráshibák kb. 90%-a ilyenfajta. A többi hiba főként akkor jelentkezik, ha a hagyományos írásmód és a kiejtés nem esik egybe. A helyesírási főproblémák tehát *hangtaniak* és *alakotaniak*; a mondattan viszonylag igen kevés „hibalehetőséget” rejt magában.

Ezért az alábbiakban elsősorban az említett első két területre szorítkozunk.

A szó végi *o—ó, i—í* írása könnyen megtanítható, s ebben az általános iskola teljes eredménnyel, biztos készséggel bocsáthatja útjukra végzett növendékeit. Kényesebb kérdés a szó végi *ú—ű* írása. Mivel azonban a tanuló számára adott egy tíz-tizenkét tagból álló, rövid *u—ü*-végű főnévsor — *áru, kapu, falu, gyalu* stb. —, viszonylag egyszerű tudatosítással és nem sok gyakorlással elérhető, hogy a többi összes *ú—ű*-végű főnevet és mellénevet hosszú magánhangzóval írják. A mi eredményünk 95%-os. Az 5%-os hibahányad — amint az a többi kérdés esetében is így jelentkezik — főleg elégséges és közepes tanulónál tapasztalható.

Még magasabb a százalékos eredményünk a szavak utolsó szótagjában előforduló *i, ú, ü* időtartalmának helyes jelzésében. Közismert az *-it* és az *-ul, -ül* tévesztése. Mi nem úgy tettük próbára a tanulókat, hogy felolvastunk ilyen végű szavakat, mert hiszen helyes kiejtésünkkel befolyásoltuk volna őket. Papírost adtunk a kezükbe, amelynek szavaiban a magánhangzókról hiányzott a pont vagy a hosszú ékezet; nekik kellett kitenniük. Ez a próba is kirőnően sikerült. 74 tanuló közül 59-en (80%) teljesen hibátalanul dolgoztak; az átlag pedig 97%-ában helyesen oldotta meg a feladatot. A szósort helyesen írva ez volt: *merít, barnul, túl, kinyit, kerít, kiszámít, kerül*. Komplikálta a feladatot a *túl* beírása a *barnul* elé, a *kinyit* végződés nélküli szó az utána álló két képzett szó előtt, valamint talán az is, hogy a *kerít* alapszava is szerepel itt, a *kerül* (arra gondolunk, hogy ugyanegy szó két alakja hol rövid, hol meg hosszú magánhangzós alakban).

Magánhangzó-rendszerünk kényes pontjai azok a *névszók* és *igék*, amelyek végződés nélküli alakjuk hosszú magánhangzóit „bizonyos” végzések esetében megtartják, „bizonyos”

végződéses esetében viszont megrövidítik. Hogy melyek a „bizonyos” végzések az első esetben, s melyek a másodikban, ennek felsorolása, megtanítása az általános iskolában meddő feladat, alapos maximalizmus volna. A megrövidülő magánhangzójú igéket nyugodtan kiiktatjuk tanításunkból: felesleges terhet jelentenek. Ellenben az idetartozó névszókkal érdemes foglalkozni, aránylag kis megterheléssel jó eredményt érhetünk el, s ezzel sok bosszantó helyesírási hibától szabadíthatjuk meg tanulóink írását. Azt a „mankót”, amely mint szükséges analógiás eset segít megtanítani ezt a különben anarchikusnak látszó helyesírási tényt, ezen a néven ismerjük: *eres-nyara szók*. Csupán arra kell megtanítani tanítványainkat, hogy amilyen végződés az *ér* és *nyár* szó magánhangzóját *e*-re, *a*-ra rövidíti, ugyanaz a végződés megrövidíti a *híd*, *ín*, *nyíl*, *víz i*-jét, a *kút*, *lúd*, *nyúl*, *rúd*, *úr*, *út ú*-ját és a *fű*, *fűz*, *tűz ű*-jét (a sor nem teljes, de ezek a közhasználatúak). Így pl. *ér, érrel, érhez: fű, fűvel, fűhöz, de ér, erék, eres: tűz, tüzek, tüzes*. (Más kérdés, hogy a 3. személyű birtokos személyrag megbontja e „szabályt”: *nyara, nyila, víze, nyula, ura, füve, tüze, de: hídja, kútja, rúdja, útja*: marad hosszú az *i* és *ú*; itt a birtokos személyrag nem az *-a, -e, hanem -ja, -je*. Ez a magyarázat talán elfogadható és elégtető.)

Nos, az „eres-nyaras” szavak helyesírásához szükséges ismereten kívül tanulóink rendelkeztek az alkalmazás készségével is, hiszen ez a kérdést 96 százalékosan oldották meg. Tanáraink az V. és VI. osztályban bizonyára tudatosan és alaposan foglalkoztak e szavak írásának gyakorlásával. Vagyis ezek írása megtanítható az általános iskolában, pedig e szavak ékezetének rövid vagy hosszú volta pusztán a *kiejtésre* támaszkodva, *tudatosság* nélkül ilyen magas eredménnyel nem dönthető el.

Jóval nehezebb a *mássalhangzók időtartamának* kérdése. A mássalhangzó írása néha követi a helyes kiejtést (*uzsonna*), máskor eltér ettől (*lesz, egyet*); vannak köztük, amelyek ortográfiája idők során változott (*szőlő*); gondot okoznak a hasonló alakúak is (*új — ujj*) stb. Nyolc szó kihagyott mássalhangzóját kellett pótolni, illetve hét szó hibásan leírt mássalhangzóját aláhúzni. Az eredmény itt is igen jó, 86%-os. A leggyengébb tanulók a következő szavak írásában tévedtek: *szakállas, díjazás, szőlő (l-et, jj-t, ll-t irtak)*. Tévedtek még néhányan a *lesz, szalonna* és az *egyet* írásában. A hibás hat szó átlageredménye kb. 75% körül mozog. Vagyis a fenti „tipikus” hibákkal a tanulók kb. 25%-a végezheti el az általános iskolát, illetve e hat szó egyik-másikát, legrosszabb esetben mind a hatot hibásan írja minden negyedik gyermek. A kiejtés uralkodik ez esetben, s amely kiejtés írásos követése helyes volt kilencvenkilenc esetben, a századik szólnál (mondjuk: *lesz, utána*) hibához vezet. Ez kisebb baj, mint ha ezeket a szavakat *írásuk* szerint *mondanánk*. Ahogy, sajnos, sokan teszik. Mert a rövid mássalhangzóval ejtett *utána, lesz, egyet* stb. kimeríti a nyelvrontás tényét, hisz magyar anyanyelvű ember így soha nem beszélhet!

Hangtani kérdés a *szavak elválasztása* is. Itt eredményünk 77%-os. Gyenge az elválasztási készségük akkor, ha a végződéses szavakban értelmes elemeket éreznek. Pl.: *házig, a ház* az értelmes elem, ezért ilyen hiba adódik: *ház-ig*; vagy *Veszprém*, ebben *vesz* és *prém* elemeket éreznek, ezért a tanult szabály ellenére így kívánják: *Vesz-prém*. A *dz* és *dzs*-s szavak elválasztásában továbbra is nagy a bizonytalanság. Valljuk meg, ez a tíz éves gyermek felfogóképességét meghaladja. Oka kettős: e két hangunk még egészen „fiatal”, sokan *dézé-t, dézsé-t* ejtenek V.-ben; másrészt minden más kétjegyű mássalhangzótól elütően ezek egyben maradnak, illetve elemekre bomlanak. Talán a VIII.-ban egyszer vissza kellene térni erre.

Nem tud kielégítő eredményt elérni az általános iskola a *j* hang kétféle jelölésében. A mi végzett növendékeink átlageredménye ugyan feltűnően jó (85%-os), részletesebb vizsgálat azonban korántsem mutat ilyen megnyugtató képet. Felsorolunk néhány igen hibásan leírt szót: *bivaly, zsvaj, selyem*. Mindhárom sűrűn használt. A *bivaly*-t nyolcadikosainknak csupán 42%-a írta *ly*-jel, a *zsvaj*-t 44%-o *j*-vel. A *selyem* szót minden negyedik tanuló *j*-vel írja. A jó tíz éve közkezen forgó szabályok — korábban ilyeneket nem ismertünk — a maguk teljességében nem alkalmasak arra, hogy általános iskolában kellő sikerrel alkalmazhassuk őket. Használatuk — kellő eredménnyel — a középiskolára váró feladat. Mit tehetünk akkor annak érdekében, hogy ortográfiáinknak ez a hagyomány elvét tükröző, talán legnehezebb kérdése némi megoldást nyerjen már az általános iskolák alsó tagozatában? Először is számba kell vennünk a kb. 600 kritikus szót olyan célból, hogy gyermekeink tíz éves korig közülük melyeket ismerik és használják. Az így nyert és kiemelt kb. 40—50 *j*-hangú szó közül próbatérrel kiválogatjuk a tipikus hibás írásúakat. Ezeket — magyarázat nélkül, hiszen ez a kor nem a tudatosítás kora — gyakoroltatjuk az eredmény jelentkezéséig. Az V. osztályban újra felmérjük a *j*-s szókinccset — illetőleg ezt *átvesszük* az alsó tagozatos kartárstól —, tisztázzuk és gyakoroljuk a kritikus szavakat. A továbbiakban a tanuló iskolai és társadalmi életében újként jelentkező *j*-s szavakat *gyűjtjük*. Így bővül a kör. Ezzel párhuzamosan meg-

kezdődik a tudatosítás folyamata: az egyszerűbb szabályok és kivételek megtaníttatása. Például ez lehet a sorrend:

1. Az *aj*-végű többtagú szók *j*-vel írandók: *dévaj, duhaj, kacaj, karaj, moraj, óhaj, olaj, paraj, ricsaj, robaj, sóhaj, talaj, taraj, tolvaj, Tokaj, tutaj, zsvaj*. E szabály kivételei: *bivaly, guzsaly, karvaly, padmaly, tavaly*.

2. Az egytagú szó végén *j*-t ejtünk, *j*-t írunk is: *alj, baj, báj, búj* (ik), *díj, ej, éj, faj, fáj, fej, férj, fűrj, haj, haj!, háj, hej!, héj, éj, jaj, máj, pjuj!, raj, sarj, száj, szij, táj, tej, új, uj, vaj, vaj* (ki ő), *váj*. E szabályok kivételei: *gally, hely, mely, mély, ily, mily, oly, boly, foly* (ik), *moly, súly, súly*. És így tovább a 3., 4. és 5. szabály, illetőleg a további szabályok közül az általános iskolában talán még a *-lya, -lye, -lyag, -lyeg, -lyog, -lyög* végűek szabálya ismertethető. A többi a középiskolában. A fent közölt szabályok alá tartozó szavakat természetesen nem taníttatjuk meg — legfeljebb a néhány kivételt. Ives rajzlapra nagy betűkkel tussal leírt ábrázolást függesztünk ki hosszabb időre a tanteremben. Ismételjük, ez nem lecke, hanem a tanultak, az ismeretek, a sok év óta helyesen írt, gyakorolt szavak némi rendszerféléje — mint segédeszköz. Nem lecke, hiszen e szörökben olyan szavak is olvashatók, amelyekkel talán most állanak szemben először: *sarj, boly, súly, guzsaly* stb.

Részben *hangtani, részben alaktani kérdés* az a tapasztalatunk, hogy a *-val, -vel, -vá, -vé* hasonlása megtanítható 90%-os eredménnyel. A 10%-os hibahánnyal a két különböző más-salhangzóra végződő névszókhoz hasonló ragoknál találkozunk. Ezeket is csak a leggyengébb tanulók vétik el következetesen. Ilyenek például: *dombbal, fonttal, lánccá, csonttá* stb. Figyelmeztető jel ez, hogy a kellő tudatosítás — ez esetben a tudatosítás! — a VI—VIII. osztályban a fenti szók tanításakor nem maradhat el.

Az *igeragozás területén* találkozunk helyesírási nehézségekkel. Előjáróban leszögezzük, a középiskola joggal elvárhatja, hogy a múlt idő jelét — akár a vele alakilag azonos befejezett melléknévi igenévképzőt — az általános iskolát végzett hibátlanul írja. Ez elvégezhető. Ugyancsak tudja minden növendékünk elméletileg, gyakorlati készsége is megvan, hogy mikor hosszú *n*-es (*forma* stb.) a feltételes módú igealak. Viszont nem teljes eredményű a felszólító módjel hasonlása. Az *s, sz, z*-végűekhez jól kapcsolják, a *dz* (*fogóddzatok*), a *tsz* (*játssza*) végűekhez sok hibával. Az okok ismertek: a *dz* meg nem vált a tudatlan kétégyű más-salhangzóvá, illetve a *tsz*-végűek esetében a hiba forrása ugyanaz, mint a *dombbal, lánccá* esetében, hogy ti. itt az írás nem követi a helyes kiejtést. További nehézség az ige felszólító módjában az, hogy a magánhangzó-végűekhez — a kiejtést követve — *jj*-t kapcsolnak. Arra a kérdésre, hogy alakítsd át írásban a *lősz* igealakot felszólító módba, 74 tanuló közül 39-en *lőjj*-et írtak. Nem teljes az általános iskola eredménye továbbá a *d*-végűek rövid alakjának írásában sem, ha a tőhang más-salhangzó után áll; *mond*d helyett *mond*-ot, *áldd* helyett *áld*-ot vagy *áldd*-ot (!) írnak többen is. Úgy látszik, a gyengébb szellemi képességű 13—14 éves gyermek még nem mindig képes rá, hogy pl. adott esetben az *áll* és *áld* jelentésbeli különbségét lássa, ha a két szó végére egyaránt *d* végződés kerül. Itt nagyobb eredménnyel kecsegtet minden — főleg gépies — gyakoroltatásnál, ha türelemmel megvárjuk, amíg egy-egy gyermek szellemileg megéri a probléma megértésére. — Sajátos kérdés a *t*-végűek műveltető alakjának *-at* vagy *-tat* képzője. Akadnak hibák („fojtat, sejtet”), mégis megkockáztatjuk azt az állítást, hogy e hiba megfelelő anyag-súlypontozással kiküszöbölhető már az általános iskolai falai között.

A *névszók írásában* sok tévesztésre ad lehetőséget a földrajzi tulajdonnevek írása. A VI. osztályban ezt teljességében megtanítani nem lehetséges, ezt ne is várja tőlünk senki, hiszen — sajnos, még újabban megjelent — földrajzkönyveink sem mindig követik következetesen az 1954-es kívánalmakat, amelyek pedig lényegesen enyhítették a fennálló anarchiát.

Az úgynevezett részleges *hasonulósos, összeolvadásos* stb. — vagy helyesebben és egyszerűbben: a szóban található különböző más-salhangzós — szók írása sem megnyugtató. Céltudatos elemző munka után se várjunk száz százalékos eredményt.

Néhány mondattani kérdésre is mutassunk rá.

A *tárgy ragjának helyes jelölése* teljes eredményű, s ezt meg is kell tőlünk követelnie a középiskolának ugyanúgy, mint a határozóragok magánhangzóinak (*-ból, -tól, -ról, -ig*) helyes jelölését.

Az interpunkció eredménye vizsgálatunkban 86%-os eredményt mutat. Ez magas. Nem állítjuk, hogy erre minden VIII. osztály képes. Hiszen a központosítási jelek alkalmazása kizár mindennemű gépiességet, és igen magas fokú intelligenciára támaszkodik. Hogyan lehet mégis elérni, hogy ilyen jó eredménnyel tegyék ki a tagmondatokat, a többtagú mondatrészeket elválasztó írásjeleket a tanulók? Ennek alapvető követelménye a tanuló I. osztálytól történő helyes, tagolt, értelmes *beszéltetése*. Ehhez később a tagolt íratás kapcsolódik. A mi gyakorlatunkban a hibalehetőségek olyan összetett mondatok esetében szoktak jelentkezni, ahol az elől álló kijelentő főmondat után utána kérdő jellegű mellékmondat következik. („Nem tudom,

ismeritek-e Radnóti költészetét.”) Tanulóink 30⁰/o-a kérdőjellel zárta a mondatot. A szabályközlése kevésnek bizonyult, s e kérdés mögött — mert az összetett mondatok tantervi tanítása, mondatzáró írásjele új ismeret — nem állt évek gyakorlata.

A fenti eredményekből leszűrt elemzés reális alapokra épülő munka — egy iskola adatai alapján. A tények vizsgálatába azonban az elemzést végző részéről beleszólt sokéves tapasztalata is. Így, bizonyos tekintetben, általánosíthatónak véljük az elmondottakat anélkül, hogy hogy a legtávolabbról is arra gondolnánk, a megállapítottak pontosan azonosak és ilyenek a többi általános iskolában is. Vita lehet mindezen — és kívánatos is volna —, sőt egyenesen igényelnék is a középiskolai tapasztalatok oldaláról. A gyenge helyesíró felnőttek és ifjúság láttára a magyar nyelv tanára időnként el-elcsügged, s eredménytelennek, hiábavalónak érzi — sokszor — verejtékes munkáját. Ez a cikk is azért íródott, hogy a problémák nyílt felvetésével egyre ritkábbak legyenek ezek az elcsüggedések.

MIHÁLY ENDRE
általános iskolai tanár (Szeged)

Hogyan mélyíti el a tanulók biológiai szemléletét az önálló gyűjtőmunka?

A tényismeretek korszerű oktatásához mindenkor gazdag szemléltető anyag szükséges. A tanulók így figyelhetik meg alaposan a valóságot, a jelenségeket, mert a valóság megfigyelése, az ok és okozat feltárása tarthat csak számot a tudatot formáló hatásra. Ezek alapján alakulhatnak ki világos, tiszta képzeteik és fogalmaik.

A mindenkor szükséges szemléltető anyag megszerzése, ha azt csak a tanár maga véggezne, heróikus munkát jelentene, sőt sokszor helytelen is lenne. A jelenleg nélkülözhetetlen tömeges szemléltetés kizárja a szemléltető anyag megszerzésének ilyen egyszerűségét. Az oktatás korszerű módszereinek alkalmazása igényli is a tanulók intenzív és sokrétű bevonását.

„Ez a módszer munkára nevel, a munka megszerzésére, eszközök helyes használatára lelkiismeretességre, alaposásra, pontosásra, kitartásra a megfigyelésben, következtetés levonásban és ítéletalkotásban aktivitásra, önálló gondolkodásra, az összefüggések meglátására, okkeresésre, az élővilág és jelenségeinek megértésére nevel” Jósza Z.

E dolgozattal szeretném ezt a korszerű módszert fejleszteni. Azokat a megfigyeléseket szeretném elemezni, amelyeket a szemléltető anyag begyűjtése folyamán szereznek a tanulók. Valamint ezen megfigyelések hogyan segítik az óra szemléletességét, tényszerű elsajátítását.

„A közvetlen vagy önálló megfigyelés útján történő képzet- és fogalomalkotás mód-

szerivel nemcsak alaposabb és tartósabb tényismeretekhez, megértett tudatos ismeretekhez juttatjuk tanítványainkat, hanem világnézetű nevelés terén döntő és lényeges elvi különbség nyilvánul meg a narratív leíró, közlő módszerekkel szemben. Ezért, és mivel a nevelés fő feladatát, a valóság egyre szélesebb reális tükröződését, ez a módszer teszi lehetővé.” Jósza Z.

Elemzés alapjául szolgáljon az V. osztály egyik órájának anyaga, „A borsó és a bab” „A gyümölcsös és zöldséges élete tavasszal” c. témakörből. Igaz, hogy az új tantervben ezt az órát megelőzi egy gyakorlati óra: „Kerti munkák, palántálás” stb. Ebből az következne, hogy az általam feldolgozott elemzés ebben az esetben feleslegessé válna.

Ha azonban figyelembe vesszük az iskolák adottságait, akkor a „Kerti munkák” c. órát jelenleg a borsó és a bab tanítása előtt csak legritkább esetben tudjuk megtartani. Nemesak azért, mert ezt az időjárás befolyásolja, hanem leginkább azért, mert sok azoknak az iskoláknak a száma, ahol nincs kert (városi iskolák), azonkívül a politechnikai oktatás is főképpen ipari jellegű. Ezek az objektív nehézségek tehát sok esetben megakadályozzák a tevékenység (kerti munka) közben véggezhető megfigyeléseket. Ezért látom jelentőségét a tanulók által gyűjtött szemléltető anyag megszerzésének.

Az óra elemzése folyamán a fő célkitűzéseim:

1. Bemutatni, hogy mennyiben teszi szem-