

szöveg aktív feldolgozására, mint pl. lényegkiemelésre és rendszerezésre, összefüggések felismerésére, az absztrakciók helyes értelmezésére serkenti őket. Mindez elősegíti a kémiai gondolkodás fejlődését, ami a szilárd tárgyi tudás alapja. Ezenkívül a szempontok és problémásító kérdések felvetése *dinamikusabbá teszi az órát*, ez pedig fokozza a tanulók aktivitását a kémiai ismeretszerzésben.

*

Befejezésül megállapíthatjuk, hogy az oktatási folyamat korszerű értelmezésének megfelelően, az újabb metodikai törekvések főleg arra irányulnak, hogy a tanulók minél aktívabban vegyenek részt az ismeretszerzésben. Ezekkel a törekvésekkel kíván lépést tartani a két ismertetett módszertani eljárás is. Nem kétséges, hogy a kémia tanításában azok a módszerek a legsokoldalúbbak, amelyek középpontjában az alkalmazás áll, mert ezek a konkrét tények megismerésén kívül, az általánosítást, rendszerezést, és a rögzítést is elősegítik. Lényeges tehát, hogy a készségfejlesztő alkalmazások mellett növeljük az *alkotó jellegű* alkalmazások arányát, mivel ezek alkalmazások leginkább a kémiai gondolkodás fejlesztésére. Ezt pedig a tanulók változatos és önálló tevékenységi formáival érhetjük el. Erre viszont a kémia tanításában a fenti néhány példa alapján is sok lehetőség van.



SOMFAI LÁSZLÓ

gyakorló iskolai szakvezető tanár, Szeged

Az egyszerű mondat elemzéshez

Végképp elültek azok a viták, amelyek az alsófokú anyanyelvi oktatásban a hosszú idő óta használt gyakorlattal szemben a *mondattan* — *szótan* — *hangtan* sorrend helyességét állították. Akik tanúi voltunk egykor a nemcsak pedagógusok, de nyelvészek körében is folyó éles vitáknak, bátran mondhatjuk, a harc megnyugtatóan dőlt el. Oktatásunkban a *hangtan* — *szótan* — *mondattan* sorrend ésszerű és eredményes. Elemeiből építjük fel a tanulóknak gondolataik nyelvi burkának épületét, anélkül azonban, hogy ezek a nyelvi elemek légüres térben mozognának, esetlegesen és fiktívek volnának. Az alsó tagozat beszédegységből kibontva ismerteti meg a 6—10 éves gyermekeket azokkal az alapokkal, amelyekre építve V. osztálytól kezdve a fenti sorrendben most már tüzetesebben vizsgálódhatunk. A *hangok* fajtái és találkozásuk, viselkedésük a szavakban megismerteti és tudatosítja a helyesírás legalapvetőbb szabályait, amelyeknek ismerete nélkül nem fejlődhet ki idejében a helyesírásban való jártasság és készség. A *szavak* vizsgálata jelentéstartalmuk, alakjuk, szerkezetük szerint, majd szófaji kategorizálásuk a VI. osztály végére felépíti tanulóinkban az elemi ismereteket, tudatosítja és bővíti szókészletüket ahhoz, hogy hozzákezdjenek a nyelvileg kifejezett gondolattartalom, a mondat szerkezeti vizsgálatához, vagyis ahhoz a stúdiumhoz, amely felfedi, hogy milyen változásokon mennek keresztül a szavak, beszédünk legkisebb értelmes részei, milyen mellé- vagy alárendelő viszonyokat teremtenek ahhoz, hogy az egységes és teljes gondolattartalom közérthetően és helyesen kifejezést nyerjen. Vagyis a VII. és VIII. osztályban lényeg-

gében (a reformtanterv által helyesen a VIII.-ba helyezett *szóalkotás* kivételével) *mondattant* tanítunk.

Szép ez így leírva, s hajlamosak is vagyunk rábólintani: ez a teendőnk, s ezt csináljuk is. De ha alaposabban belegondolunk abba, *ahogy* a fentieket megvalósítjuk, nyomban korrigálunk is: ez azért nem ilyen egyszerű kérdés. De azzal sem intéztünk el mindent, ha időnkint leszögezzük, általában mindennemű nyelvtani kérdést az élőbeszédből kiindulva exponálunk, még a beszédhangok, a szójelentések stb. esetében is.

Sok év tapasztalata meggyőz bennünket arról, hogy a „minden mindennel összefügg” sehol nem igaz olyan mértékben, mint a nyelvtanításban. A *hangtan* – *szótan* – *mondattan* – akár az évtizedekkel korábbi *mondattan* – *szótan* – *hangtan* rendszer csak *váz*, merev forma, amelyet *ebben* az alakjában következetesen végrehajtani nem lehet, nem helyes és nem is tanácsos. Hiszen a tanterv *célt* – sőt célok rendszerét – ír elő, s ennek elérése nem is olyan könnyű feladat. Néhány példa elég ennek megvilágítására.

Az V. osztályban a *Mondattani bevezető* után *A hangok és a betűk* – csaknem fél éves stúdium – nagy tanítási egységével kezdjük a felső tagozat anyanyelvi oktatását. Az „ú és ű a szavak végén” témához érve szükségük van tanulóinknak szófaji ismeretekre, amik a *bevezetőben* nem szerepeltek, s amiket az alsó tagozatból kell hozniuk: világosan ismerniük kell a *főneveket* és a *mellékneveket* (amiket különben majd a VI. osztályban tanulnak – újra!). Nyomban azután fel kell idézniük az *igét*, hiszen arról tanulnak, hogy „számos” ige „egyik-másik alakjában” (sic!) megrövidül az *í, ú, ű*; majd ugyancsak az igével kapcsolatosan a *j*-vel kezdődő toldalék teljes hasonulását vizsgálják. A következő tanítási órán szükségük van a *névmás* ismeretére – az *az, ez* + határozórag hasonulása miatt.

Igaz, a fenti koncentráció korábbi ismeretekkel viszonylag még a tízéves kisgyermeknek sem okoz különösebb nehézséget – legalábbis nagy részének nem –, de itt most nem a nehézség foka a döntő, hanem a tény, hogy „minden mindennel összefügg”. A toldalékok egyik fajtájának tanítása bizonyos *mondattani ismeretekre* épít: a ragok szerepét csak akkor érti meg a tanuló, ha érzékeli, hogy pl. ebben a szóban: *ceruzát*, a *-t* a főnévből *tárgyat* formál, *ceruzával*, a *-val* *eszközt*; az első esetben – *ceruzát* – a cselekvés erre a szóra irányul, a másodikban – *ceruzával* – a cselekvés végrehajtásának ez az eszköze. Más szóval: e mondatban kifejezett cselekvést ragokkal ellátott szavakkal teszem teljesebbé, érthetőbbé, kifejezettebbé, körülírtabbá. Más példán: „*A kocsik végigrobognak az utca kövezetén.*” Ez a mondat igei állítmányának *-nak* ragja nélkül értelmetlen; a rag az igéből mondatrészt formál, állítmányt. Ha tehát a tanulónak nem volnának mondattani ismeretei – sőt, továbbmegyek: nem volna némi mondatelemző készsége –, a ragnak mint egyféle toldaléknak a fogalma számára megtaníthatatlan volna.

De vizsgáljuk tovább az anyagot!

Az ige tanítása el sem képzelhető a predikatív viszony ismerete nélkül. Akár az egyes vagy többes számú 1., 2. vagy 3. személyre utalunk mint ragozási alapfogalomra, akár a feltételes vagy felszólító módra, mindenkor rá kell gondolnunk valakire, valamire, aki, ami cselekszik, létezik, akivel történik az, amit az ige, mint állítmány, minősít. Vagyis nem igazodhat el az ige és ragozása eléggé bonyolult szövegdékében az, aki az *igét önmagában* látja, a minősítő elszakítva a minősítés hordozójától.

Még nagyobb mértékben van szükségük tanulóinknak mondattani ismeretekre a VI. osztályos anyag tanításakor. (A reformtanterv alapján elkészítendő új VI. osz-

tályos tankönyv még nincs birtokunkban, ezért az adatokat a jelenlegi *Kerégyártó-Szemere-féle* tankönyvből merítjük.) A teljesség minden igénye nélkül a sok kínáló hely közül csak néhányat említünk.

A háromféle melléknévi igenév csak a jelzős szintagmában világosítható meg igazán: *a fogó hold, a lemásolt levél, a kiirtandó erdő*. Különösen kényes és nehéz feladat a múlt idejű ige és a befejezett melléknévi igenév különbözőségének tisztázása. Csak mondatviszonyban értethetők meg.

Több más kérdés mellőzésével a legfontosabbnál időzzünk el még némi ideig. A határozószók megértése csak a cselekvés és dolgok különböző körülményeinek világos fogalma esetén valósulhat meg. A valóságos határozószók *egymagukban*, a névutók *egy névszó után állva azzal együtt* fejezik ki a fenti körülményeket, vagyis a szófajok fogalmát funkciójuk megértése alakítja ki. E *szavaknak* az a szerepük, hogy *határozók* legyenek. Akik sok éve tanítanak, tudják, a tanulók nem könnyen ismerik fel és különböztetik meg szófaji elemzéskor a ragos névszókat, a névutós névszókat, a valóságos határozószókat, a határozói igeneveket. S ez bennük tulajdonképpen akkor világosodik meg igazán, ha a VII–VIII.-ban — a mondatrészekkel történő tüzetesebb megismerkedés után — az érem másik oldalát is meglátták.

Mindebből azt lehetne leszűrni, hogy akkor talán a szófajok és a mondatrészek párhuzamos oktatása volna a helyes út. Az általános iskolában semmi esetre sem. (Ha egy nyelvileg műveletlen, de egyébként értelmes felnőtt kezdené a nyelvtant tanulni, talán kísérletet lehetne tenni ezzel.) Mert ha az ige fogalma a kisgyerekekben összetapad az állítmányéval, a főnév az alanyéval, a melléknévé a jelzőével, a számnévé a számjelzőével stb., akkor ez nehezen hozható rendbe a 16–18 éves kor előtt (ahogy erre már láttunk példákat). Másrésztől viszont az ismereteknek „előbük kell mennünk” a szófaji kategóriák mély megértetése végett. Ezt a feladatot úgy véljük helyesen megoldani, hogy az V. és VI. osztályban is gyakran végeztetünk mondatnani elemzést. A tankönyvek részben a tanév eleji bevezetőjükben (VI.-os), részben a gyakorlatok között újabban egyre bátrabban tesznek erre javaslatot. Mi — sok éves tapasztalat alapján — ezeknél jóval merészebben alkalmazzuk ezt a gyakorlatfajta. Egyrészt arra gondolunk, hosszú idő szükséges ahhoz, hogy tanítványaink megszokják és megtanulják az egyes mondatrészek kérdéseit; s egyáltalán azt, hogy kérdés, kérdések feltevése nélkül nem kereshetünk mondatrészt; másrészt azt akarjuk, hogy fokónként gyakorlatot szerezzenek a névszói állítmány, a jelöletlen tárgy és birtokos jelző felismerésében, sőt abban is, hogy a kötőszókat mondattanilag nem elemezzük, de bizonyos esetekben bizonyos módosító szók a módosított mondatrészsel együtt alkotják az illető mondatrészt, valamint lassan arra is „ráéreznek”, hogy az alany felismerése után először a térben előtte elhelyezkedő mondatrészeket — bővítvényeket — elemezzük, csak aztán vizsgáljuk meg a többi mondatrészt — tárgy, határozó —, az állítmány bővítvényeit; s ez utóbbiakat is úgy, hogy azt kutatják, egy felismert helyhatározót vajon nem előz-e meg közvetlenül olyan szó, amely a cselekvés helyét pontosabbá teszi; s azután vizsgáljuk a második, harmadik határozót ugyancsak egyenként esetleges bővítvényeikkel.

Az efféle mondatelemzés szószerkezeteket is állapít meg, de végső *eredményként*. Tehát nem a szintagmákból indul ki, s azt analizálja alaptagra és determinánsra (ez a középiskola módszere lehet). Mi általános iskolában az alaptagokat kutatjuk fel — az állítmánynak és alanyának, a predikatív viszonynak a megkeresése után —, majd az alaptagnak determinánsa (-i) után a többi alaptagot (-okat) s determinánsát (-ait) kutatják.

Ha ezt a munkát a legegyszerűbb mondatokon — lassú fokozással — két éven át kb. hetenkint egy-két mondaton végezhetjük, a VII. osztályra felkészítettük tanítványainkat. Meggyőződésünk, hogy ha a VII. osztály előtt mondatelemzést egyáltalán nem végeztetünk, ott nagyon nehéz dolgunk lesz.

Szeretném néhány mondat elemzésén bemutatni, a főiskola I. számú gyakorló-jának ez évi VI. a osztályában — a félévi magyar átlaguk 3,3 volt, tehát elég alacsony — a II. félév elején milyen mondatnani elemzési gyakorlatot végzett a jelenlevő 28 fiútanuló kb. 20 perc alatt egy órarészben. Ezzel az a célom, hogy a már megtett utat érzékeltessem, valamint azt, hogy hol vannak a nehézségek. A szöveget tollbamondtam, s füzetükben levegősen, egy-egy sor üresen hagyásával írták le.

„A szultán maga elé vezettette a három elfogottat. Leszállt a lóról. A katonák egy nagy rezes dobot tettek székiül a földre. Egy főtiszt ráterítette szőnyegül a maga kék selyemkaftánját. A szultán azonban nem ült le.”

A helyesen elemzők a fenti aláhúzásokat eszközölték. E helyes eredmény a következő munka alapján jött létre:

Mit állítunk? *Vezettette.* Állítmány. Ki vezettette? *A szultán.* Alany. Kit vezetett? *Az elfogottat.* Tárgy. Hány elfogottat? *Három* elfogottat. Mennyiségjelző. Hova vezettette? *Maga elé.* Határozó.

Így elemezett, aki megértette a lényegét. És ugyanígy a többi mondatot. Vagyis:

1. Minden mondatrészre kérdezni kell. (Még a 2. mondat hiányzó alanyára is, és csak azután a határozóra!)

2. A kérdés általában két szóból áll. (Az állítmány nem szerepel a kérdésekben így: „Hány elfogottat vezetett?” Itt ugyanis felesleges. Csak akkor, ha a kérdésben az állítmány a második szó: „Mit terített rá?”).

3. A névelő névszavához tartozik, s amilyen jellel húzzuk alá mondatrészként a szót, ugyanolyan jelzést kap az egy vagy az egy névelő is; még akkor is, ha a névelő és a hozzá tartozó szó között egy vagy több bővítmény áll.

4. A kötőszót nem elemezték, mert az *azonban* nem mondatrész.

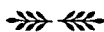
5. Az utolsó mondat állítmánya három szóból álló igei állítmány. (Ezt kitűnően indokolta a gyakorlat javítási órarészében *Dombi Gábor* nevű tanuló: „A *nem* tagadószó az állítmányhoz tartozik, ezt is aláhúztam. Ugyanis a *nem* nélkül az állítmány: *ült le, leült*, éppen az ellenkezőjét jelenti, mint amit mondani akarunk.”)

6. Betűjelzést a tanulók sem a határozókhöz, sem a jelzőkhöz nem tettek. Erre nem is tartottam igényt.

Természetes, hogy ez elemzésben többen ejtettek hibát, hisz erre az átlageredményből — 3,82 — is következtetni lehet.

Több tanuló nem ismerte fel a határozót a *székiül* és a *szőnyegül* szavakban. Nem is csodáljuk, ezt kísérletnek szántuk. A *maga* birtokos jelzőt az osztálynak kb. 30%-a elemeztelenül hagyta. Néhányan a *nem* módosító szót nem elemezték, nem látták meg benne az állítmány szerves részét. Érdekes magyarázat fűződhet a következő hibához: négy-öt tanuló nem látott összetett szót a *selyemkaftán*ban, tehát két szóba írta. Mondatelemzése így hibátlan volt, mert a *selyem* szóban a *kaftán* tárgyának mint alaptagnak a determinánsát, jelzőjét, ismerte fel — helyesen. Persze, elemzése mégis hibás: a helyesírási bizonytalanság tette az önmagában helyes elemzést hibássá!

Összegeztül szeretnénk megemlíteni, hogy írásbeli mondatelemzést az V. és VI. osztályban természetesen csak ritkán végeztetünk. Ezek ugyanis túlságosan időigényesek. A mondatrész-felismertetés feladatát annál gyakrabban végeztetjük *szóban*. Tapasztalatunk szerint — ha a fenti elveket következetesen alkalmazzuk — nagy haszonnal és komoly eredménnyel. Hiszen minden esetleges grammatizálási váddal szemben áll e gyakorlatoknak az a haszna, amely az így fejlesztett tanulók mondatalkotásában, kifejezőképességében egy bizonyos idő után okvetlenül jelentkezik.



KÓHEGYI ERZSÉBET

gyakorló iskolai igazgatóhelyettes, Szeged

Kísérletek az általános iskola V. osztályában orosz nyelvi órákon. Az olvasástanítás tapasztalatai

A korábban ismertetett elgondolásunk szerint a kísérleti V. osztályban 12 hetes bevezető beszélgető tanfolyam után akartuk megkezdeni az olvasás tanítását. A 9. héten azonban kezdtek mutatkozni annak a jelei, hogy elég nagy már az auditív úton feldolgozott anyag, a tanulók nagyon szeretnének már oroszul olvasni, és az órák nem kötik le oly mértékben őket, mint előzőleg. Így a 10. héten befejeztük a bevezető beszélgető tanfolyamot, s megkezdtük az orosz nyomtatott betűkkel való ismerkedést, az olvasási készség megalapozását. (Valószínű, hogy változatosabb, korszerűbb szemléltető anyag: képes nyelvkönyv, diafilm, rövid mozgófilm, magnetofon stb. segítségével a tervezett 12 hetet jól lehetett volna használni beszélgetési gyakorlatokra.)

A bevezető beszélgető tanfolyam anyagát a tankönyvnek elsősorban a betűtanítást szolgáló részéből válogattuk ki, így minimális új lexikai ismereteket kellett megtanítani az olvasástanítási időszakban, új nyelvtani anyag pedig a hangsúlytalan magánhangzók kiejtése és az előljárószo tudatosításán kívül egyáltalán nem volt. Ezek a körülmények több kedvező lehetőséget teremtettek az eredményes munka számára. Lehetővé vált a már elsajátított anyag teljes aktivizálása; az olvasandó szöveg jelentéstartalmának megértése nem volt probléma, lényegében a betűk megismerése lett az egyetlen új feladat. Az órákon sok gyakorlási lehetőségünk volt, mivel a betűk bemutatása, megtanítása kevés időt igényelt.

Az olvasástanítás időszakában továbbra is központi feladatunk maradt a beszédképesség állandó fokozása, magasabb szintre emelése. Milyen új feladatokat oldottunk meg e téren?

a) A bevezető beszélgető tanfolyam idején a tanulók megtanultak helyesen válaszolni a tanár kérdéseire: igen sok kérdést hallottak a tanártól, ritkábban nekik is kellett kérdezniük egymást. A második periódusban azonban rendszeressé tettük, hogy a tanulók kérdezzenek a szemléltető képek, illetve a tankönyv képei alapján, tehát a tanulók vették át fokozatosan a kérdések feladását az óra ellenőrző és gyakorló részében. A betűtanítás megkezdésével minden órán és otthonra kaptak a tanulók olyan feladatot is, hogy a tankönyv képeiről meghatározott számú kérdést tudjanak feltenni.