

## Helyesírási jártasság — készség?

### 1.

Több helyütt leírtuk már, hogy az 1962-es általános iskolai tantervnek a magyar irodalommal és nyelvtannal foglalkozó része minden korábbinál pontosabban körvonalazza a tanítandó ismeretek anyagát, valamint a követelményeket. Főleg ez utóbbinak differenciáltsága jelent lényeges előrehaladást elsősorban a nyelvtani előírások tekintetében. (Az irodalmi követelmény — ennek bizonyára tantárgyi okai is vannak — ennél általánosabb, nem szólva zavaró mozzanatokról, mint amilyen például az írásmű *tartalmának és cselekményének* — amely utóbbi formái elem — állandó azonosítása, felcserélése.)

A továbbiakban csak a nyelvtani tantervhez fűznénk gondolatainkat.

Három éve tanítunk a reformkönyvekből, ugyanegy osztályt vezetve figyeljük a tanterv és a tankönyv minden kis „rezdülését” azzal az igénnyel, hogy szerény tapasztalataink publikálásával, észleleteink elemzésével egy-egy lépéssel előbbre vigyük az anyanyelvi oktatás, nevelés és képzés ügyét.

A követelményrendszer — igen helyesen — külön megjelöli a nyelvtani ismereteket és külön ezek szóban és írásban történő tudatos *alkalmazását*. Az előbbihez ezúttal nem sok szót kívánunk fűzni, mert nem erről akarunk beszélni. Az „önállóan ismerjék fel és határozzák meg” distinkcióktól el lehet különíteni az „önállóan ismerjék fel és különböztessék meg” fokozat követelményét. A „fogalmi fokon” és „szemléleti fokon” korábban is használt megjelölések állnak ezekhez a legközelebb. Az ismeretek szóban és írásban történő *alkalmazása*, ennek két fokozata, az úgynevezett *jártassági és készségi szint* azonban megkívánja, hogy velük tüzetesebben foglalkozzunk.

Hogy ebben a kérdésben véleményünket kifejhessük, szükségesnek látszik bizonyos didaktikai és pszichológiai fogalmak felidézése. (Itt a közkézen forgó didaktikák mellett felhasználtuk Nagy József, a szegedi egyetem adjunktusa előadásainak kézíratos kivonatát is.)

Az alkalmazás: *tevékenység*. Tudatos tevékenység. A nyelvtani ismeretekre épülő helyesírási tevékenységnek két fokozatáról beszél a tanterv: *jártasságról és készségről*. Ezeket mindenkor úgy tünteti fel, mint egy alacsonyabb, kezdetlegesebb, még teljesebben ki nem érlelt, illetve mint egy magasabb, fejlettebb tevékenységet.

Ha tanult akaratilagos tevékenységre gondolunk, két, egymástól lényegében eltérő fogalommal találkozunk: a *feladatmegoldással* és a *műveletvégzéssel*. Az elsőnek lényeges jegyei közé tartozik, hogy lefolyási sorrendje változó aszerint, hogy milyen a feladat tartalma. Ennek megoldásához *jártasság* kell. Ez úgy szereshető meg, ha sok-sok feladatot megoldunk. Tehát begyakoroljuk ezt a fajta tudatos tevékenységet. A műveletvégzés is begyakorolt tevékenység, de lényegében tér el a feladatmegoldástól. A művelet végzése szabályba foglalható tevékenység, mindig ugyanabban a sorrendben végezzük. Az a tevékenység, amely műveleteket végez, a rendkívül sok azonos izommozgás következtében részben vagy egészben automatizálódhat, vagyis *készséggé* alakulhat. Való igaz, hogy vannak műveletvégző jártasságok is, ezekből válhat készség; a hatéves gyermek megismeri a betűket, később jártassá válik ezek összefűzésében, a szavak leírásában, s ha idők folyamán nagyon sokszor írta le ugyanazt a szót, a leírás megkezdésének tudatos mozzanatát, valamint a leírás

befejezésének tudomásul vételét kivéve maga a szóleíró tevékenység izommozgása gépiesedik. Ez készség. Látási, hallási, majd mozgási megfigyelés és gyakorlás után a múlt idő *-t*, illetve *-tt*-je írásában jártassá válik a tanuló. Kellő számú azonos izommozgás után lassan-lassan készségévé lehet ez az izommozgás. Egy-egy ritkábban használt ige múlt idejének leírásakor gyakran megáll a toll — különösen gépíraskor a kéz —, a tanuló a szabályra gondol, s csak azután ír. Tehát ez a jártasság és készség állandó kölcsönhatásban, mozgásban lehet. De magában a jártasságban is lehetnek automatizált tevékenységmorzsák, amelyek segítik, gyorsítják a tevékenység, a feladatmegoldó tevékenység elvégzését is.

Talán leszögezhetjük: a helyesírási készség olyan tevékenység, amely általában jártasságból fejlődik.

De vajon a magyar nyelv és irodalom oktatása készségfokú követelményeinek mindegyike jártasságból fejlődik-e? Szinte kivétel nélkül mindenütt így olvassuk: szóelemző készség, mondatelemző készség, fogalmazási készség, verselemző készség. Készségek-e ezek? Nem. Ezek jártasságok. A morfológiai elemzés, a fogalmazás, a szépirodalmi alkotás elemzése *nem műveletvégzés*, hanem *feladatmegoldás*, amelynek elvégzése során jelentkezhetnek műveletek is, amelyeknek készségfokú elvégzése meggyorsítja, sokszor biztosabbá — más esetben a kellően nem automatizált komponens esetleg bizonytalanabbá — teszi a feladat megoldását; de maga a feladatvégzés jártasságot kíván. Egyetlen esetben sem gyakorolható a mondatelemzés vagy a fogalmazás tevékenysége olyan mértékben, hogy ez a tevékenység automatizálódhassék, mert itt nem műveletvégzésről van szó, hanem feladat-, problémamegoldásról, amelyben — ahogy mondtuk — lehetnek részmunkaként műveletvégzések is, de az egész: feladatmegoldás.

Igazoljuk ezt példákkal!

*Odaadásomat*. Elemezzük ezt a szót alakilag és szerkezetileg! Keressük először a szótári alakot! (Kitéréskeppen röviden szólunk kell, hogy miért nem a szó *tövé*t keressük, miért az iskolai gyakorlatban még kevéssé elterjedt *szótári alakot*. A képzett szavaknak, így a fentiek is, *több* töve van. Melyiket keresse hát a tanuló? Az abszolútát? A relatívét? Esetleg a több közül melyik relatívét? De hisz a tanuló még azt sem tudja, hogy az elemzésre feladott szónak több töve van, vagyis hogy képzett szó, mert még nem elemezte! Ha az *összes* toldalékokat elhagyjuk — mert hiszen, közismert, a szó *tövé*t így kapjuk meg —, akkor nem fokozatos lebontás útján elemezzük, nem a szükséges analízist alkalmazzuk. Ha viszont csak a ragokat és jeleket hagyjuk el, azt mondjuk: a szó *tövé*t kaptuk meg, tudományos szempontból tévedtünk. A szótári alak a ragoktól-jelektől megfosztott szóalak, az *odaadásomat* odaadás, a *házbané* ház, a *feleleteinketé* felelet.) Hogy először a szótári alakot *kell* keresnem, az a sok-sok azonos gyakorlás által *készséggé* vált izommozgásom. — A szótári alak tehát a jelen esetben: *odaadás*. Hogy ez főnév, amelynek végén kötőhangzóval kapcsolt egy birtokos egy birtokos harmadik személyű birtokos személyrag áll, majd ugyancsak kötőhangzóval kapcsolt tárgyrag, ez feladatmegoldás. Megoldom, mert *jártasságom* van benne. — Tovább bonthatom-e e szótári alakot? Ez a kérdés önkéntelenül vetődik fel bennem, készségfokon, mert már számtalan szót elemeztem, s akkor is tudom, hogy ezt kell végezmem, ha nem gondolok rá. De maga a bontás ismét jártasságot igényel, ez teljesen tudatos begyakorolt feladatmegoldó tevékenység, így: a szótári alak tovább bontható: az *-ás*, *-és* képzővel, ennek mélyhangú alakjával az *odaad* igéből képeztük az *odaadás* főnevet. Majd ismét automatizált mozzanat bennem, az elemzőben az az izommozgás, hogy tovább bontsam jobbról balra haladva a szót, ha lehetséges. *Odaad* összetett szó, alárendelt összetételű, az előtag

*oda*, igekötőként funkcionáló helyhatározószó, amely a cselekvést irányában determinálja. Ez az utóbbi elemző részmozzanat azért oldható meg mint feladat, mert ebben kellő tudatos tevékenységi gyakorlottságom, jártasságom van. Ezután a lebontott szót újra össze kell raknom. (Hogy ezt tennem kell, ezt a *készség* „parancsolja”). Az *oda* igekötős *ad* igéből *-ás* képzővel elvont főnevet képeztem, amelyhez birtokos személyrag, majd tárgyrag kapcsolódott, mindkettő kötőhangzóval. (Ez végig jártassági tevékenység.)

Vagyis az *odaadásomat* szó elemzése *feladat*, amelynek megoldásához jó begyakorlottságú jártasságra van szükségem. A feladatmegoldást elősegítették bizonyos műveletrészecskéket végző készségi mozgások.

Nézzük meg ugyanezt a feladatmegoldást egy igén!

*Látnatok*. A szótári alak megkeresésének igénye *készség*. Maga a rag és jel elhagyása jártassági tevékenység. *Lát*. Készségem diktálja, hogy toldalékait kategorizálnom kell. Maga a kategorizálás — hogy tudniillik: feltételes mód, jelen idő, többes szám 2. személyű tárgyas személyrag — jártasságom eredménye. De ebben is segít automatizáltság; az ugyanis, hogy az ige elemzése így történik: mód, idő, szám, személy, ragozás. A váz maga *készségfokú tevékenység*, amely jórészt automatikus, de ennek megtöltése tartalommal — hogy *feltételes* a mód, *jelen* az idő, *többes* a szám, és 2. a személy, valamint *tárgyas* a ragozás — jártasságom folytán következhetett be, volt megoldható.

Vizsgáljunk meg egy mondatelemzést!

*Az énekórán a tanulók buzgón gyakorolták az ősi népdalok éneklését*. Ez a feladatmegoldás látszólag teljesen tudatos akaratlagos tevékenység. Hogy gyorsan és hibátlanul elvégezhető legyen, kellő számú mondatelemzés bizonyos jártasságot már kialakított a tanulóban. De ha tüzetesebben megvizsgáljuk a tevékenységet, lehetetlen észre nem vennünk, hogy műveletelemek is fellelhetők benne, s ezek egyikét másikat a nagyon jól elemző készségi fokon végzi el. Így a tanárban, de néhány tanulóban is automatizáltan felbukkan a „Mit állítunk?” kérdés. Hogy azonban a kérdésre *ebben* a mondatban így válaszolunk: *gyakorolták*, ez már tudatos kutatás eredménye: jártasságom eredménye. Automatizálttá válhat bennem a következő kérdés is: „Kik gyakorolták?” *A tanulók*. Ez, valamint hogy nem a *népdalok* szó az alany, nem válhat *készséggé* soha! Ez minden mondatban más és más, ez feladat, s ennek jártassági elvégzése soha nem válhat *készséggé*, mert *készség* csak műveletvégző jártasságból fejlődhet. A feladatmegoldó jártasság magasabb szintű fogalom, mint a *készség*. — Nézzük tovább! Hogy az alany megtalálása után ennek bővítményét keressük (e mondatban éppen nincs); hogy a megtalált tárgy után jelzőit keressük, és pedig először a közvetlenül előtte állót, amely itt birtokos jelző, majd a minőségjelzőt, mert ez meg a birtokos jelző előtt áll közvetlenül stb., ezek a tevékenységek a kitűnően elemző tanárban, sőt tanulóknban is egészen *készségi* fokig fejlődhetnek. De a feladat megoldása, hogy ti. a tárgy e mondatban *az éneklést*, ragos névszó, hogy ennek birtokos jelzője a jelöletlen névszó *népdalok*, hogy ennek minőségjelzője a képzett melléknévi szófajú *ősi* szó, azért történhet helyesen, mert az elemzőben kellően begyakorolt jártasság működik.

Szaporítsuk példáink számát most más területről!

*Vers elemzése* a feladat. Ebben is közreműködhetnek *készségek* — pl. hogy a versnek tartalma és formája van, hogy ismerünk különböző formaelemeket, hogy a versben a ritmus az uralkodó formaeszköz stb., lehet *készség* —, de maga a *vers* elemzés mint feladatmegoldás jártasságot kíván. Hiszen szinte minden műalkotáshoz másképpen és másképpen kell hozzákezdenuk, más és más formaelemből (formaele-

mekből) bontjuk ki a tartalmat (az indukciós elemzés esetében), vagy igazoljuk a tanulók által esetleg nyomban felismert témát és eszmei mondanivalót (ha dedukció az elemzés módszere).

Az írásos gondolatközlés, a *fogalmazás* is feladatmegoldás. Jártasságot kíván. Ebben a tevékenységben is vannak műveletek — mint pl. az, hogy *írni tudnak és helyesen írnak* —, amelyek készségfokig fejleszthetők, de ezek csak szinte „külső” eszközei magának a gondolatkifejezésnek, amelyben nem ezek a döntők, hanem a mondanivaló, annak tudatos megkonstruálása, elrendezése, mondatokba szerkesztése stb.

Míndezek alapján leszögezhetjük, hogy ne beszéljünk szóelemző vagy mondat-elemző *készségről*, verselemző, általában műelemző *készségről*, fogalmazó s általában feladatmegoldó *készségről*, mert ezekhez más és több kell, mint a bennük meg-megjelenő készségek, ezek elvégzéséhez elsősorban jól begyakorolt *jártasságok* szükségesek.

Viszont továbbra is helyesen mondhatjuk jobb terminus híján, hogy törekszünk helyesírásunkban a magasfokú műveltségző *készségek* megszerzésére, amelyekhez — mint alacsonyabb szint — a helyesírási *jártasság vezet*. Lesznek tanulók, akik igen kevés vagy talán egyetlen helyesírási kérdésben sem jutnak el a tudatosítás után a készségi szintig mondjuk 11 éves korukra, hanem csupán jártasságig. Valószínű azonban, hogy a helyesírásban úgy is kölcsönhatásban van egymással a jártasság és készség, hogy az írásoktatás kezdő éveiben — főleg talán jó hallási képzetek hatására — nehezebb helyesírási kérdéseket is megoldanak a gyerekek helyesen anélkül, hogy azt tudatosan végeznék. Pl. *futott, ment* szavakban a kétféle múlt idejű jelet helyesen írják, pedig a szabályt még nem ismerik. Vagy a *miatt* névutót, a *házat* tárgyragos főnevet — hogy a *t* hangok írásánál maradjunk —, holott ezeket a műveltségzéseket nem tudatosították bennük. Nem vitatható, ezek írása is készségfokú. Amikor aztán — még az alsó tagozatban — tudatosítani kezdjük bennük az „ösztönös” írást — de nem egy-két esetre korlátozódva, hanem *általánosítva* —, a jártassági munka lép előtérbe. (Ismereteseek különben ezeknek az esetleges túltudatosításoknak a veszélyei. Ilyenkor elkezdik az addig helyesen írt szavakat sokat hibásan írni. Ilyenkor keletkeznek a téves analógiasorok, ilyenkor kezdik hibásan írni azokat az összeolvadásos, részleges hasonulásos szavakat, amelyeket eddig hibátlanul írtak.) Később ez a jártassági fok válhat készségi szintté.

## 2.

Most térjünk vissza a tanterv helyesírási követelményeihez.

„A készség fokán kell alkalmazniuk a tanulónak” ezt meg ezt.

„A jártasság szintjéig kell eljutniuk a tanulónak” ebben meg ebben.

És itt kezdődik a bizonytalanság. Most nem csupán arra gondolunk, hogy a készségi fokú alkalmazás témái a tantervben többnyire nem pontosan körülhatároltak. (Pl. a 6. osztályban: „... az aktív szókincsük körébe tartozó szóanyagban abban az esetben, ha az írás a kiejtést követi...” Dehát ki ismeri az egyes tanulók „aktív” szókincsét?! Vagy talán feltételezzük, hogy az egész osztálynak van közös „aktív” szókincsé?! — Másik példa ugyaninnen: „Ugyancsak a készség szintjéig kell eljutniuk a közvetlen tapasztalatukból vagy tanulmányaikból jól ismert földrajzi nevek, intézmények írásában is [nagy kezdőbetű; egybe-, külön és kötőjeles írás].” Itt a „közvetlen tapasztalat” kifejezés teszi ingataggá a követelményt, hiszen ez tanulóként más és más, s a tanár ezt nem ismeri.) — De — ahogy említettük — most nem ezekre a bizonytalanságokra gondolunk.

Honnan tudja a tanár, amikor a füzetet javítja, hogy a tanuló ezt vagy azt a szót, amelyet helyesen írt le, jártassági vagy készségi fokon tudja-e?! A javító tanárnak az a fontos, hogy helyesen leírt szóalakot kapjon. A kérdést tehát csak a hibásan írt szavak esetére kell korlátoznunk.

De előbb még egy közbevetett probléma.

Sok nevelő úgy fogja fel a jártassági-készségi szintű helyesírást, hogy amely hibáját a tanuló „némi” nevelői segédlettel tudja kijavítani, azt „csak” jártassági fokon tudja, amelyiket teljesen önállóan, azt készségin. Mondanunk sem kell, hogy ez vakvágány. Pedig de sokan mérlegelnek így!

Véleményünk szerint a helyesírás két fokozatának figyelembe vétele a felmérés alkalmával hibásnak talált szavak hovatartozásától függ, nem pedig a tanuló javításának módjától. A nehézségi fokot a tanterv már felmérte, amikor a szavakat a két kategóriába sorolta.

Dehát akkor hogyan értékeljem a füzetet, ha benne jártassági és készségi fokon írandó szavak megsértése a legkevésbé módon és mennyiségben fordul elő? Nyilván csak egyetlen módon: *norma szerint*.

Az ismert és általunk is publikált normákra gondolva az alábbiakat javasolnánk. Mindenekelőtt azt, hogy mindkét fokú hibát *folyamatában* vizsgáljunk, vagyis pl. novemberben ne úgy bíráljunk el egy adott hibát, mint ahogy a tantervi követelményben olvasható, mert az a tanév *végi* követelmény! Az illető helyesírási kérdést esetleg januárban tanítjuk, azután gyakoroljuk, kezdetben jártassági s csak jóval később készségi fokon kérhetjük számon írásban.

Az ismert „nem hiba” elbírálás helyes, ezt továbbra is követendőnek véljük. A tanterv által jártassági fokon megkívánt írás elleni, kellő gyakorlás utáni, vétést *kis* hibának tartjuk, s egy piros vonallal húzzuk alá. A készségi fokon megkívánt és kellően gyakorolt szó hibás írása *súlyos* hiba: kettős piros vonalat igényel. Néhány, már több év óta készségi fokú, alapvető helyesírási készséget kívánó szót hibás írása esetén három vonallal húzzunk alá, ez *durva* hiba. (Ilyen pl. a tárgy ragja, a múlt idő jele, a mondatkezdő nagybetű stb. Az összes hibapont — tehát nem a hibás szók száma, hanem az aláhúzási vonalak száma — szembesítése a normakulccsal — pl. 0–6 hiba jeles, 7–12 hiba jó stb. — adja az osztályzatot.

Talán a fenti módon lehetséges lesz az írásszint objektív megmérése.

Természetesen azokat a szavakat, amelyek a készségfokú előírások sorába tartoznak, nagyon sokszor kell gyakoroltatnunk, különben sosem válik az írás készséggé, hiszen a készség a tevékenység automatizált komponense, és csak számtalan azonos izommozgás válik az utána következőnek ingerévé. (Most nincs rá mód, s jelen témánk alkalmával nem is tartjuk szükségesnek kifejteni, hogy mi tudatos mégis a készségekben, s hogy a helyesírási készségen komplex készséget értünk.)

### 3.

Mindezek alapján a következőket vetnénk fel:

Azért, hogy helyesírástanításunk kilépjen mostani stagnálásából, hogy az általános iskolát végzett ifjaink a mostaninál jobb írással hagyják el az iskolapadot, talán felül kellene vizsgálnunk a helyesírási tanterv követelményeit. Sok kiváló és lelkiismeretes vagy éppen kiemelt iskolában tanító nevelő véleménye szerint a követelmény magas, nem teljesíthető még úgy sem, hogy jelenleg több a gyakorló óra, mint korábban.

A különnyomatban megjelent *Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára Magyar nyelv és irodalom 5–8. osztály* című kiadvány 25. lapján ez olvasható: „alakítsa ki bennünk a helyesírás készségét”. Nos, ez túlságosan magas és merev követelmény. Talán így helyesebb volna: *alakítsa ki bennük a helyesírásnak e korban megvalósítható jártasságát és készségét.*

Gondolkoznunk kellene továbbá azon, nem volna-e már itt az ideje annak, hogy kísérletképpen egyes kijelölt iskolákban helyes tapasztalatok alapján kialakított helyesírási norma szerinti füzetjavítást vezessünk be. Ez esetben — s talán egyébként is — a tanterv helyesírási követelményét a fentebb kifejtettek alapján így kellene módosítani:

*Kis* hiba az osztályban, ha a tanuló a következő szabályok ellen vét: ... (s ide a jártassági szintet íránk).

*Súlyos* hiba ez osztályban, ha a tanuló ...

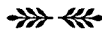
*Durva* hiba ez osztályban, ha a tanuló ... (Ez utóbbi helyekre a készségi szinten megkívánt szavakat, ill. helyesírási problémákat sorolnánk be.)

Végül — a fogalmak tisztasága végett — a helyesírásunkban ma *jártasságnak* nevezett fokot más, a feladatmegoldó *jártasságtól* elkülönítő kifejezéssel helyettesítsük. Pl.: helyesírási *tájékozottság*.

\*

Ortográfiaink nem kis erőfeszítést kíván attól, aki pontosan követni szeretné. A felnőtteket is sokszor állítja válaszút elé. Nem volna helyes, ha belenyugodnánk a mostani gyenge eredményekbe, sem az, ha szemet húnyunk a hiányosságokon, mintha ilyenek nem volnának, vagy pedig jelentéktelen kérdésnek tüntetnénk fel. Igaza van annak a tanárjelöltnek, aki ezt írta egy kérdés kapcsán: „A helyesírás az ember műveltségének egyik fokmérője. A kulturált ember nemcsak szépen fejezi ki magát, hanem gondolatait a nyelvtani törvényszerűségeknek megfelelően tudja rögzíteni.”

Cikkünk ezért az igényért íródott. Hiszünk abban, hogy helyesírásunk tanítható, de azt is látjuk, hogy követelményeinkben néha türelmetlenek és túlzók vagyunk, s módszereink is további fejlesztést igényelnek. Ennek előmozdítása adta most is kezünkbe a tollat.



KOZMA TAMÁS  
tanár, Dombegyház

## Az olvasási készség mérésének néhány elvi kérdése

Az olvasásról beszélve kiindulásképpen tisztáznunk kell, miért szükséges e tárgyban elvi kérdésekkel foglalkoznunk.

Miért is fontos a készségi tárgyak — köztük az olvasás — oktatása eredményességének mérése? Gyakorló pedagógusok számára talán szükségtelen is bizonyítani, eredményfölmérő munkánkban mennyi pontatlanság forrása lehet az, hogy az ismereti és készségi tárgyakat egyazon skálában és módszerrel értékeljük. Köztudott persze, hogy a tantárgyak ilyen merev szétválasztása az iskolai gyakorlatban indokolatlan, mégis más típusú eredményt kell elbírálnunk pl. az ált. isk. 2. osztályos olvasásórán, mint az 5-ös történelmen (10). A félig kialakított készség — nem készség;