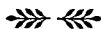


vény az ilyen feladat sem. Csak olyan problémák vetődhetnek fel ilyenkor is, amelyekhez hasonlókat már megoldotunk közösen is vagy kisebb-nagyobb segítséssel. Az egészen új összefüggések felfedezésére való tanítás az új ismeret feldolgozásának az idejére essék. Az írásbeli ellenőrzések ilyen feladatok elé nem állíthatják a tanulókat, hacsak már akkor nem, amikor a tanulók igen jó tájékozottságot mutatnak a szakirányi vizsgáldás sajátos módszerének elsajátításában. Az értékelésnél azonban még ilyenkor is óvatosnak kell lennünk, mert a legegyszerűbb megoldás a legértékesebb az eredmény szempontjából, de sokszor a kevésbé sikeres megoldás mögött húzódik meg sokkal nagyobb erőfeszítés, amely a tanuló erkölcsi fejlettsége szempontjából jelent különös értéket.

Ugy véljük, hogy a korszerű ellenőrzési formák rövidebb úton vezetnének nagyobb eredményekhez, ha egy-egy nagyobb téma írásos ellenőrzésének kidolgozásával többet foglalkoznánk és kimunkálnánk a szükséges tudnivalók egymásra épülő olyan rendszerét, amely a tanulói megismerés logikájának és nyelvi készségéhez is jobban igazodik.

IRODALOM

1. V. A. Korinszkaja — L. M. Pancsesznyikova: A tanulók ismereteinek és jártasságainak, készségeinek objektív felmérései Szovj. Ped. 1964. 3. sz. 63—72. o.
2. Dr. Fekete József: A tanulók tudásának írásbeli ellenőrzése. Köznevelés, 1965. 4. sz. 138. o.
33. Dr. Fekete József: i. m. 137. o.
4. E. G. Csibiszov: Még egyszer a tudás ellenőrzéséről. Szovjetszkaja Pedagogika, 1964. 5. sz.
5. Dr. Fekete József: I. m. 138—139. o.



MUSZTY LÁSZLÓ

(Tanárképző Főiskola, Pécs)

A nyelvtani fogalmak kialakításának néhány kérdése az általános iskola felső tagozatában

Már a múlt század utolsó harmadában találkozunk azzal a törekvéssel, amely a nyelvtanításban uralkodó deduktív jellegű „gépszerű-átadás”-sal szemben alkotóbb jellegű módszerek használatát sürgeti.

„... a tan módszer az... iskolában legyen *nézleltető* (ma szemléleten alapuló), *fejtő* (ma fogalomalkotó) és *begyakorló*... a *nézleltető* tanítás legyen *könnyed*, a *fejtés kellemes*, a *begyakorlás kitarító, edző* (ma jártasságot, készséget fejlesztő)... hozza mozgásba, működésbe a gyermek szellemi életének minden elementumait, szemléletet, képzeletet, értelmet, gondolkodást, érzést, akaratot... (és a nyelvtan)... a *szellemi önmunkásság* (ma öntevékenység) feldolgozása által (váljék) a növendék maradandó sajátjává...”¹

Jóllehet már száz évvel ezelőtt megszületett ez a felismerés, a nyelvtanórákon alkalmazott módszerek objektív és személyi feltételeinek (és szintézisének) megteremtése az 1950-es évekig váratott magára. Az ezt követő években a tantervi változások,

¹ Nagy László: Vezérkönyv a magyar nyelvtan tanításában a népiskolák III. és IV. osztálya számára, Budán, 1873. Előszó és bevezető 3—12. l.

a didaktikai, módszertani irodalom és gyakorlat pezsdülése és összefogása — főleg a módszerek elméleti kérdéseinek tisztázásában —, a hazai és külföldi elméleti és oktatáslelektani kutatások együttes erőfeszítése hozta csak meg az eredményt: a módszerelmélet és -gyakorlat korszerű tételei és tanácsai tetet öltöttek az újabb tantervekben, utasításokban, útmutatókban és kézikönyvekben.

Ma már sok kötetnyi szakkönyv, a cikkek, tanulmányok százai foglalkoznak a nyelvtanítás módszertanával.

Mégis úgy gondoljuk, hogy napjaink nyelvtanításának van néhány olyan kérdése, amellyel részletesebben is érdemes foglalkozni.

A NYELVOKTATÁS MÓDSZEREIT MEGHATÁROZÓ TÉNYEZŐK

Szakmetodikák szerint a tantárgyi eljárásokat elsősorban — a didaktikai feladattól függően — a nyelvtani ismeretek és alkalmazásuk körének megfelelő témája, anyag-része (tehát tartalma) határozza meg. Fontosságban ez után következik a nyelvtan tantárgypedagógiai sajátossága, és a 10–14 éves tanulók (egy konkrét osztály tanulói) nyelvtani előképzettsége, tudása és szellemi teherbíró képessége. A felsorolt *objektív* tényezők mellett ritkábban esik szó (bár az új tanterv utasítása hangoztatja) a *szubjektív* tényezőkről, a nyelvtan oktató *tanár személyiségéről*, a *módszertani szabadság elve adta lehetőségekről*.

E szerint a fontos, korszerű elv szerint a módszerek megválasztásában és különféle csoportosításukban, összeillesztésükben a tanárt módszerbeli alkotó szabadsága és képzelete jogosítja fel arra, hogy *a saját egyéniségéhez, a helyi pedagógiai viszonyokhoz alkalmazkodva keresse meg a legszínesebb, a legeredményesebb módszeres eljárást*.

- A módszertani szabadságnak ez az igénye szintén régi követelmény szaktárgyunkban: „... a tanítónak egyéni jogainál fogva az oktatási törvények korlátain belül *szabadon* — önállólag és iskolája saját viszonyainak megfelelőleg kell mozognia. Bármely metodikai könyvnek betűhöz ragaszkodó követése meghüsitja a fáradságos munka eredményét.”²

A nevelőt a módszerek megválasztásában és variálásában természetesen a nyelvtanoktatás területén is köti a tantervi fegyelem, kötik továbbá az általános pedagógiai és didaktikai alapelvek. A formális, a látszateredmények kedvéért például a tanár nem alkalmazhat olyan „divatos” módszert, amely a nyelvtani fogalomalkotás oktatáslelektani-logikai útját adott esetben megfordítaná, és az általánosítást, a szabályt verbális grammatizálással közölné tanítványaival. (Tehát szembehelyezkedne az ismeretszerzés tudatosságának és aktivitásának alapelveivel.) *A módszertani szabadság nem lehet csak jelszó, „amely esetleg az improvizált eljárást vagy a tanári önkényt próbálja igazolni.”*³

A FOGALOMALKOTÁS NÉHÁNY IDŐSZERŰ PROBLÉMÁJA A NYELVTANÓRÁN

A 30-as évek élménypedagógiájának próbálkozásaiban már felismerhető a nyelvtani fogalomalkotás valamiféle „újszerű” módszertani szemlélete. Lássunk a sok közül egy példát! Részlet a birtokos névmás tanításából: — Hogy nevezik az olyan embert, akinek

² Nagy László: i. m. 213. lapon (1873).

³ Nagy Sándor: Didaktika és metodika. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Bpest, 1961. Akad. Kiadó 41–42. lapon.

háza, földje, telke van? (Birtokosnak.) — És amiye van? (Az az ő birtoka.) — Csak az embereknek lehet birtoka? (!) (Nemcsak az embereknek lehet birtoka, hanem mindennek, ami a világon van. (!) Mondj nekem ilyen birtokosokat és birtokokat! (!) (Az asztalnak van lába. Asztal a birtokos, lába a birtok. A fának van gyökere. A fa a birtokos, gyökere a birtok). — Beszéd közben kimondjuk-e mindig a birtokokat? (!) (Nem mondjuk ki, de ilyenkor a birtokoshoz *é* ragot (!) teszünk. Ez az *é* pótolja a birtok helyét. Stb.⁴ (A népiskola IV. oszt.) Ez a vezérkönyvi elképzelt beszélgetés a nevelő és a tanuló között rávilágít az „élményes” nyelvtanítás alapvető hibáira is: az okoskodtatásnak, a beszélgetésnek nincs tartalmi előzménye, alapja, nincs oktatáslélektani kapcsolat a kérdés-sor tagjai között. A válaszoló „vezérkönyv-gyerekek” zseniális nyelvtudással mindig pontosan azt felelik, amit éppen kell. A 9—10 éves gyermek ehhez hasonló fiktív gondolkodásbeli menetbe nem képes bekapcsolódni.

Az öntevékenységre ösztönzés, az önálló gondolkodásra nevelés legeredményesebb formája a nyelvtanóra fogalomalkotó szakaszában is a heurisztikus beszélgetés. A kifejtő párbeszédés módszernek is nevezett eljárással a tanár úgy vezeti az osztályt, hogy a tanulók a következtetéseket maguk állapítják meg. A kérdéseknek és feleleteknek ez az állandó mozgása, egymásra épülése, egymásba kapcsolódása megfelelő szaktárgyi, lélektani, logikai képzettséget, a nyelvvel való bánni tudást és tanítási gyakorlatot tételez fel. Ennek a módszeres formának felbecsülhetetlen a lélektani hatékonysága, mert az ismeretszerzésben, a nyelvtani fogalmak kialakításában a tanulók aktívan vesznek részt.

A következő tanításrészlet-leírásban jól megfigyelhető a nyelvtani fogalomalkotás folyamatának színes, változatos lélektani, logikai követelményeket figyelembe vevő vezetése, a szemléltetés és a hozzákapcsolódó különféle kategóriákhoz tartozó sokféle kérdés-fajták és kérdésláncok összefüggései.

(A tanítási egység: Az összetett állítmány, 7. osztály.)

A fiúk ügyesek.

Elemezzük a mondatot mondatrészek szerint! Jelöljük a mondatrészeket! Melyik szófajttal fejeztük ki az állítmányt? (Melléknévvél.) Melyik szófaji csoportba tartozik az *ügyes* melléknév? (A névszók közé.) Vajon mikor fejezhetjük ki az állítmányt névszóval? Hogy erre válaszolni tudjunk, vizsgáljunk meg néhány hasonló mondatot, amelyben az alany nyelvtani személye az előző mondatéval azonos.

(*Jóska apja* mérnök. A helyesírási versenyben az 5. osztály az első. Ez a *könyv* az enyém.) Hányadik személyűek a mondatokban az alanyok? (Harmadik.) Tehát mikor alkalmazhatunk névszói állítmányt? Ha az alany harmadik személyű.

„*A fiúk ügyesek*” mondat állítmányában kifejezett tulajdonságot állítunk magunkról!

Ügyesek vagyunk. Elemezzük a mondatot! (A tanulók tanácsstalanok az alany és az állítmány felismerésében.) Hogyan lenne teljes a mondat? (*Mi ügyesek vagyunk.*) Ebben az esetben hogyan elemezhetnénk a mondatot? (*Mi ügyesek vagyunk.*)

Nyelvi szemléltetés. Elemzésre irányuló kérdés, kísérő szemléltetéssel. Mondattani-szótani viszonylatra utaló kérdés. A szófajta és felsőbb fogalmi körét kutató kérdés. Probléma felvető kérdés. Újabb szemléltető mondatok gyűjtése a tanulók élményvilágából, a házi feladat mondataiból.

Nyelvtani adat felismerésére vonatkozó kérdés.

Részáltalánosításra irányuló kérdés. Részáltalánosítás.

Felzólítással mondatátalakítás (szintetikus gondolkodási forma).

Új nyelvi szemléltetés. Analitikus, elemző forma. Probléma megoldó, gondolkodtató kérdés, a tanulók tárlgatásától függően. Szemléltetés, elemzés, kísérő szeml.

⁴ Tesléry Károly: Helyesírási és nyelvi magyarázatok a népiskolában. 1931.

Miért nem lehet az *ügyesek* mondatrészt alanynak elemezni? (Mert *mi* az alany.) Az *Ügyesek vagyunk* mondatban hol a *mi*, az alany? (A *vagyunk* személyragja utal rá.) Alakítsuk át a többi példamondatunkat is! Mit bizonyít ez? *A mondatnak lehet két szóból álló állítmánya is.*

Milyen szófaják ezek az állítmányrészek? (*Névszó és ige.*) A két szóból álló állítmány közül vajon melyik a fontosabb? (Az *ügyesek*, a névszó.) Hasonlítsuk össze a két alanyt! Hányadik személyű a második alany? (*Mi*, első.) Tegyük a többi személybe! Tehát mikor egészítjük ki a névszói állítmányt igével? (Ha az alanyt kifejező szó nem 3. személyű.)

Hogy nevezhetjük az effajta állítmányokat, amikor két szóból *tesszük össze* az állítmányt?

Összetett állítmány. Miből áll tehát az összetett állítmány? (*Névszó + ige.*) Stb.

(A Pécsi Alkotmány utcai Általános Iskola, 1966. nov. 1-i tanítás.)

A korszerű didaktikai törekvések az ún. kötetlenebb egyes típusú órák fogalomalkotó részét a fenti példánknál is változatosabbá teszik.

A következő magnetofon felvételű órarészlettel éppen azt szeretnénk bemutatni, hogyan lehet a fogalomalkotás szakaszát úgy megszervezni, hogy a tanulók *ne csak megértsék az újonnan tárgyalt anyagot, hanem a legrövidebb időn belül annak lényegét el is sajátítsák, s lehetőleg annak alkalmazását is megtanulják.* De példát látunk ebben az óraleírás-részletben arra is, hogy a tanult nyelvtani-helyesírási ismereteket hogyan lehet állandóan felszínen tartani.

A tanítási egység: *A kötőszó* (6. osztály). A nyelvtankönyvben (87. l.) levő kövér szedésű szabály („*A kötőszó olyan szó, amellyel tagmondatokat vagy mondatrészeket kapcsolunk össze*”) első részének feldolgozása: Az óra előkészítő részében a tanulók szótonalakkal elemezték meg a következő mondatokat: *Arnyékok mozdultak, és a kukoricalevelek hidegen susogtak. Kukorica, krumpli és tarló következett. Kicsúszott alólam a tők is, a világ is. Én elhasalva megadtam magam, de nem jött senki és semmi.* (Fekete István: Három fej kukorica című elbeszélése nyomán, a 6. osztályos irodalmi olvasókönyvből.)

T:(anár): Ügyesebbek voltatok, mint számítottam. Valamennyi kötőszóról meg tudtátok állapítani, hogy kötőszó... De azért úgy gondolom, hogy erről az új szófajtaról sok érdekes dolgot beszélhetünk meg a mai órán. Nézzük az első mondatot! Elemezzük mondat-tanilag! *Gy*:(ermek): *Arnyékok mozdultak, és a kukoricalevelek hidegen susogtak.* *T*.: Ránézéssel is megállapíthatjuk, szerkezet szerint milyen mondat! *Gy*.: Ez összetett mondat. *T*.: ... Először csak az első tagmondatot elemezzük! *Gy*.: Mit állítunk? Mozdulnak... Ez az állítmány. (Az első és a második tagmondatot végigelemzük.) *T*.: Találunk-e még más mondatrészt? *Gy*.: És. *T*.: Az nem mondatrész. Mi a szerepe az *és*-nek? *Gy*.: Összeköti az első mondatot a második mondattal. *T*.: Tehát mi az első szerepe a kötőszónak? *Gy*.: Az első mondatot összeköti a második mondattal. *T*.: Tehát a kötőszavakat hol találjuk, milyen mondatokban? *Gy*.: Az összetett mondatokban. *T*.: Mi a szerepük? *Gy*.: Hogy összeköti a mondatokat.

T.: Ezt rögtön ki fogjuk próbálni! A füzetbe mindenki írja fel ezt a mondatot: *Én visszavittem a három fej kukoricát...* A távolba is látok, és megállapítottam, hogy néhány tanuló a „*visszavittem*” szót külön írta. Miért kell egybe írni? *Gy*.: Mert a *vissza* igeikötő, az ige előtt áll, tehát egy szóba kell írni. *T*.: *Vittem*. Mindenki két *t*-vel írta? Miért? *Gy*.: Múlt idejű ige. A *t* előtt magánhangzó van. *T*.: Igen. Most figyeljete! Az első padoszlop mondata után vesszőt ír, és ezt a kötőszót: *de*. Így: *Én visszavittem a három fej kukoricát, de...* A második padoszlop a vessző után *és* kötőszót írjon! A harmadik oszlop *mert* kö-

Gondolkodtató elemző kérdések sora. Mondattani és szótani (igeragozás) kapcsolatára utaló kérdés. Bizonyítás szintetikus gondolkodási művelettel! Részáltalánosítás.

Felismertetés elemző kérdéssel. Újabb problémamegoldó kérdések a fogalmi jegyek összegyűjtéséhez. Szintetikus gondolkodási művelettel törvényszerűség megállapítása.

A kérdésben benne vannak a fogalmi jegyek.

Ellenőrző kérdéssel az általánosítás. Stb.

tőszóval folytatja a mondatot! Fogjunk hozzá! Kíváncsi vagyok, kinek a tagmondata lesz majd a legügyesebb! . . . Nézzünk csak néhány megoldást! Gy.: *En visszavittem a három fej kukoricát, de csak nehezen jutottam el a kukoricáig . . .* T.: Jó. És mert-tel?! Gy.: *En visszavittem a három fej kukoricát, mert, nagyon félttem a csósztól.* T.: Helyes. És-sel?! *En visszavittem a három fej kukoricát, és nem tudtam, hova tegyem le.* (A tanár még kér egy-egy példamondatot.)

T.: Jól dolgoztatok! Mondd csak el még egyszer, mit állapítottunk meg a kötőszó szerepéről, Feri! . . . Nézd, milyen sokan jelentkeznek, neked is tudnod kell. Olvasd a mondatot! Mit köt össze ebben a mondatban a kötőszó? Gy.: Két mondatot köt össze. T.: Nem helyes, hogy két mondatot köt össze. Gy.: Két tagmondatot köt össze. T.: Igen. A táblán ott találd ezt a szót: szerepe. Kettőspontot is írtam utána. Írj a sor elejére egy egyest, és írd utána, hogy tagmondatot köt össze. A többiek a helyükön is írják . . . Miért nem írtad egybe, hogy két össze? Gy.: Azért, mert ige-kötős ige, és ha az ige-kötő az ige mögött áll, akkor nem írjuk egybe.

T.: Jó. Gyerekek, a kötőszónak az első szerepét közösen megbeszéltük. *Ismételjük el!* Gy.: *A kötőszó olyan szó, amely tagmondatokat köt össze.* T.: Nézzük meg, hátha más szerepe is van a kötőszónak . . .⁵

Az óráreszlet magnófelvétele is igazolja, hogy a fogalomalkotás mozzanatának hatékonysága nagymértékben függ a tanár felkészültségétől, az óra szervezésének pontosságától. Jól megfigyelhető ebben a szakaszban is a tanulói aktivitás központúságát biztosító kérdéssorozat tervszerűsége, a nyelvi szemléltetés, a megfigyelés (elemzés), a rész-általánosítás, a megértés ellenőrzését, alkalmazását elősegítő többször ismétlődő mozzanata, a tanár ismétlést célzó pedagógiai aprómunkája. (A gyengébb tanulókkal való törődés.)

Más tanulással is szolgál ez az óráreszlet. A nyelvtanóra fogalomalkotó részét nem tekinthetjük a tanítás többi mozzanatától élesen elválasztható, elszigetelt didaktikai szakasznak, (mint azt a múltban gondoltuk). Ezen az órán is fogalomalkotó tevékenységből más oktatási feladatok és mozzanatok is részt kértek. A tanítás valóságában szinte egyidőben pedagógiai keresztmetszetszerűen szőtték át a különféle didaktikai szervezési és módszeres formák a nyelvtani ismeretet kialakító szakaszt. Ez a változatosság, mozgalmasság nemcsak feloldja a korábbi szabályalkotó munkának a merevségét — amely kizárólag az induktív menet alkalmazásában vélte megtalálni az eredményes nyelvtani fogalomalkotást — hanem optimálisan mozgósítja, aktivizálja a tanulókat.

TANÍTSUNK-E SZABÁLYT A NYELVTANÓRÁN?

Tantárgytörténetünk során két vélemény hadakozott egymással:

A) „A nyelvtant tanító” nézet szerint: „A nyelvtan tanításának célja a legszükségesebb nyelvtörvények felismerésére s ezek alkalmazására vezetni.”⁶

„A szabályosságot mindig a tanulókkal állapíttassuk és öntessük formába.”⁷ A tanítás gyakorlatában a polgári és a középiskolákban ez a törekvés azonban általában nehézkes tan-könyvírói megfogalmazásban, az iskolában pedig verbális szabálytanulásban nyilvánult meg. A szabályalkotás mellett a tanulók „egyenként és karban való elmondással csiszolják kerekre az egyszerű szabályokat, megrögzítik füzetükben is.”⁸

⁵ A Pécsi Jókai utcai Általános Iskola 6. d. osztályának 1966. május 19-i órájáról. Tanított: Gyulavári L.-né. A Pécsi Tanárképző Főiskola nyelvi-irodalmi metodikai magnótára 28/1.

⁶ Erdődi János: A népiskolai nyelvtanítás vázlata. Bpest. 1886. 78—80. l.

⁷ Mayer Blanka: A magyar nyelvi oktatás a székesfevárosi irányító polgári leányiskolában, 1935. 22. l.

⁸ Uő.

B) „A nyelvet és nem nyelvtant” tanítók véleménye: „...mellőzni kell elvont meghatározások és szabályok megtanítását.”⁹ A „reformpedagógia” pszichologizmusának felfogása szerint a tanulók önkéntes érdeklődésének lendületében magától is végbemegy a szabályalkotás. Nem kell szabály, elég a felismerés. A korszak „tanításművészei” szinte belopják az új fogalmat a tanulók tudatába. Egy adott beszélgetés után például (amelyben a tanító a „kérdézés” szót is használja, felteszi a kérdést: „Melyek ebben a beszédben a kérdő mondatok?” — használom a kérdő mondat szót, s a gyermek elolvassa, ami azt mutatja, hogy a szóhoz hozzákapcsolta a fogalmat, tehát ismeri a kérdő mondatot.”¹⁰

A szabálytanítás polgári pedagógiai szemléletével szemben *ma azt valljuk, hogy az indukciós folyamatot határozott és világos szabálymegfogalmazással kell lezárunk. A meghatározás nyelvi formába öntése jelenti a fogalomalkotó szakasz csúcspontját. „Maguktól” az elvont nyelvtani meghatározások nem alakulnak ki.*

A magyar tanár ismerje a szabály megfogalmazásának logikai, lélektani és metódikai követelményeit is.

A felső tagozati tanulók fogalomalkotására jellemző, hogy közvetlenül elsősorban ítéletekre, törvényekre, tehát egy jól tagolt genus-species fogalmi rendszerre épül. Az alsó tagozatban a nyelvtani fogalmak kialakulása megtörténhet — a közvetlen szemléltre támaszkodó — egyszerű képzetekből kiinduló absztrakció útján is.¹¹ A felső tagozati nyelvtani ismeretek tehát többé-kevésbé elvont viszonylatokat tükröznek.

Például az okhatározó fogalmánál nem az egyedi szó közvetlen jelentéstartalma a fontos, hanem a mondatrésznek a mondat többi tagjához való viszonya (ebben az esetben az állítmányhoz). Ez pedig ítéleteken és nem képzeteken alapszik.

Egyik legfontosabb követelmény a szabályhoz vezető út megtervezésében a fokozatosság felismerése. *Másképpen tervezzük meg a fogalomalkotás szakaszát és a szabály megszövegezését, ha bizonyos fogalmakat először, tehát alapszinten tárgyalunk, és másképpen, ha ugyanazt a nyelvtani ismeretet magasabb szinten, új fogalmi jegyekkel bővítve alakítunk ki.* Az első esetben a szemléleti kiindulás szükségszerű lesz, a másikkban legtöbbször csak illusztratív jellegű.

Vannak olyan leíró nyelvtani fogalmak, amelyeknek megértése nehéz lenne a 10–14 éves gyermek számára.

Az *igemód* fogalmi kategóriáját az 5. osztályos tanulónak nem lehet kielégítő módon meghatározni, erre ne is tegyünk kísérletet. A *melléknévi igenév* jelentéstartalmát vizsgálva a tanár rámutathat a szófaj kétarcúságára (tulajdonság + cselekvés), a cselekvés személyhez nem kötött voltának fejtegetése azonban inkább zavarná, sem mint segítené a tiszta fogalom kialakítását és megszövegezését.¹²

A szabály megszövegezése a tanulóktól összpontosított értelmi erőnkifejtést kíván. Ennek akkor teremtjük meg az *oktatáslélektani* feltételeit, ha a szabályalkotás folyamatának ezt a „koroná”-ját *sikerérzést biztosító mozzanatok előzik meg.* Hatásosnak bizonyul többek között az, ha a tanulókat figyelmeztetjük: az óra egyik fontos részéhez érkezünk, szükségünk van az erők összefogására. *Munkánk most hozhatja meg a gyümölcsét, itt állunk közvetlenül a cél előtt.*

Úgy vezessük a nyelvtani fogalom kialakításához a gondolkodási műveleteket, hogy maguk a tanulók *birkozóznak meg* a törvényszerűség megfogalmazásával. Hallgassuk meg akkor is a tanulókat, ha a szabályba foglalás nem üti meg a kívánt mér-

⁹ Tanterv és utasítás (népiskola) 1932. 231–2 l.

¹⁰ Drozdy Gy.: Helyesírás és nyelvi magyarázatok a III. o-ban.

¹¹ Kelemen László: A 10–14 éves tanulók tudásszintje és gondolkodása, Bpest, 190. l.

¹² Útmutató a 6. osztály számára, Magyartanítás 1964/6. 167. lapon.

téket. Ilyenkor példaanyaggal, a táblai vázlat megfelelő helyére való hivatkozással egészítessük ki a meghatározást.

Beszéljük meg a szabály megtanulásának módját is. Nem kell „bevágni” szóról szóra, de *egy-egy szavaknak (a fogalmi jegyeknek) feltétlenül benne kell lennie a szabad-fogalmazási szabályban is*. Követeljük meg, hogy a könyvben levő félkövér szedésű meghatározásokat nem *tanulni*, hanem *megtanulni* kell, a többit — a már tanult szabályrész — értelemszerűen elmondani.

A SZABÁLYALKOTÁS ÉS A NYELVTANI MŰSZAVAK

A meghatározás kialakításában egy-egy nyelvtani műszónak is jelentős szerepe lehet. Ezzel a nem lebecsülendő módszerbeli lehetőséggel kevésbé élünk a tanítás gyakorlatában.

A szabály megszövegezése legtöbbször úgy is felfogható, mint egy-egy iskolai nyelvtani műszónak az értelmezése. Ez a szómagyarázat akkor könnyebb a tanár és a tanuló számára, ha a szakszó alakja és jelentéstartalma valamilyen kapcsolatot tart a megnevezésben kifejezett nyelvi valósággal.

A megfigyelés szerint a gyermekek hamar megtanulják és ha kell, felidéznek közöttük a *hangutánzó* szó, a *rokon értelmű* szó, a *kötőszó*, az *igekötő*, a különféle mondat-elnevezések — *összetett mondat*, *kapcsolatos*, *ellentétes (mellérendelő) mondat*, egyes mondatrészek — *állítmány*, *hely-*, *idő-*, *mód-*, *állapot-*, *eszköz-*, *társ* stb. határozó és más nyelvtani fogalom rövid meghatározását. Ti. a műszó és jelentéstartalma könnyen felfogható a tanuló számára.

A nyelvtani műszavak egy része — metodikai szempontból ezek a problematikusabbak — *nem fedik egyértelműen a nyelvtani fogalmat, sőt* egyes esetekben megtevesztik a tanulókat.

Például a *tárgy* szakszó köznyelvi jelentése szerint elsősorban élettelen dolgot jelent. A mondatrész „*tárgy*” pedig személyre és „*elvont*” fogalomra is irányulhat.

A gondolkodó tanuló azt is észreveszi, hogy a *magas* magánhangzó elnevezésben éppen két *mélyhangú* magánhangzó található, a *mély* magánhangzó műszavában is fordított a helyzet. Helyesebb, ha a tanár hívja fel erre a tanulók figyelmét, nehogy fogalomzavart okozzon ez a látszólagos ellentmondás. Nem indukál közvetlen és világos szabályszerűséget a tanulóknál a *többjelentésű* szó sem — hiszen mindig *egy* szót jelent —, szemben az *azonos* alakú szóval, — amely mindig csak *több* szó egybevetésekor derül ki.

A nyelvtanítás történetén is végighúzódik az a törekvés, hogy könnyen érthető műszavak kerüljenek a tankönyvek közvetítésével az iskolába.

Volt idő, amikor például a magas magánhangzót *felhangú*, majd *vékonyhangú* magánhangzónak nevezték, az igét *állítószónak*, *cselekvésszónak* stb. A jobb megértés érdekében körülírással is kísérleteztek tankönyvíróink: főnévi igenév = *az ige határozatlan módban*, halmozott mondatrészek = *több egyforma mondattag a mondatban*, tárgyi mellékmondat = *egész mondatnál kifejezett tárgy*, kapcsolatos mondat = *egymáshoz kapcsolódó mondat* stb.

Ezek a műszavak természetesen az egyes nyelvtanítási korok szemléletét is tükrözik.

A nyelvtani műszavak használatának fontosságát az új tanterv is figyelembe veszi, s tankönyveink is sok segítséget adnak a tanárnak. Könnyebben érthető szakszókat alkalmaznak, és egyes új nyelvtani kifejezéseink nemcsak jobbák és szemléletesebbek a ré-

ginél, de azért is jobbak, mert ezeket a tanulók későbbi nyelvtani tanulmányaikban is hasonló alakban fogják megtalálni.

Indokolt például — éppen meghatározásuk fogalmi köre miatt — hogy a korábbi *tulajdonságjelző* helyett a *minőségjelző*, az *alárendelt*, *mellérendelt* mondat helyett az *alárendelő*, *mellérendelő* megnevezést használjuk. A nyelvi funkciót jobban kifejezi az újonnan használt *utaló* szó is, mint a régi *rámutato* szó. Ugyanúgy teljesebb jelentésű a szóalaktanban a *toldalék* műszó, mint elődje a *végződés*.

Egyes nyelvtani kategóriáknál tegyünk eleget annak a tantervi követelménynek is, hogy az újabb nyelvtani elnevezés mellett említsük meg a hagyományosabbat is (pl. a melléknévi igenév alfajainál.) Ismerjük azokat az általános iskolai nyelvtani szakkifejezéseket is, amelyeknek fogalmi köre eltér a leíró nyelvtanétól.

Ilyenek például a *határozatlan névmás* — magába foglalja az általános névmást is —; az *állandó határozó* — az ún. egyéb határozók gyűjtőfogalma lett az általános iskolában.

A nyelvtani műszavak használatát már az alsó tagozatban követelje meg a nevelő a tanulóktól. A felső tagozatban a magyar tanár pedig támaszkodjon ezekre az ismeretekre. Tudjon arról is, hogy az egyes szakkifejezések megtanítását legtöbb esetben tervszerű előkészítő folyamat előzi meg. Egy-egy nyelvtani téma vagy témarészlet feldolgozásának megtervezésekor gondoljunk a műszavak arányos elosztására és rögzítésének módjára is.

A tanítási gyakorlatban és a szakirodalomban sokszor merülnek fel *egyéni, érdekes műszavak* vagy őket jellemző kifejezések. Ezek mértéktartó alkalmazása szemléletes teheti tanításunkat.

Igy beszélhetünk *kényes szavakról* (mint hal-hall, áll-áll stb.) (Útmutato), a „*süksük nyelv*” helytelenységéről, a „*sűrű mondat*”-ról, amelyet fel kell oldani, az „*emeletes*” birtokviszony bonyodalmairól stb.¹³

Kerüljük azonban a mesterkélt alkalmi szellemeskedést, és az *általános iskolába nem illő műszóhasználatot*.

Nem beszélhetünk például *variánsokról*, *szinonimákról*, de arra sem szólíthatjuk fel a tanulót, hogy mondja meg, mi a „*hangértéke*” az *y*-nak vagy a *w*-nek.

A NYELVTANI SZABÁLY BEVÉSESE ÉS A MNEMOTECHNIKAI MÓDSZER

A nyelvtani szabálytanulás és felidézés egyik formális módszere a középkorra visszanyúló ún. emlékeztető versek (versus memoriales) *mnemotechnikai* alkalmazása. Hazánkban az idegen nyelvek (latin, német) elsajátításában, főleg a képzőbokrok „emléktetésére” jutottak nagyobb szerephez. A verbális anyanyelvi oktatás is átvette a „mesterkedő tanítás”-nak (ahogy egyik századeleji bírálója nevezte) ezt a „verkliztető” módszerét.

Vajon a mai nyelvtanmethodika teljesen elveti a „mesterkedő” emlékezésnek ezt a jelrendszerét? Korántsem.

Tanulóink között ma is sokan vannak, akik szívesen tanulnak meg ritmusos, rímlelő szöveget, főleg egy-egy helyesírási példásor bevésésére..

¹³ Szende Aladár: Szóról szóra, 1965.

A szavak végén általában hosszú ú-t és ű-t ejtünk és írunk. De vannak rövid ú, ű végű szavaink is. Ezeknek a kivételeknek helyes ejtésére és írására hívja fel a figyelmet a következő versike:

Jól jegyezd meg kedves komám, *Samu*:
Alku, áru, batyu, daru, falu,
Gyalu, hamu, kapu, saru, zsalu,
Mindegyiknek végén rövid az *u!*¹⁴

Ma már szélteben-hosszában hallhatjuk iskolás gyermekeink ajkáról az idézett tréfás rigmusokat. A játékos mondóka sikeresen mélyítheti el a rövid *u-s* szavak ejtését és írását.

Lényegében mnemotechnikai fogás az is, amikor a tanulók számára oly nehéz *magas* és *mély magánhangzók* felsorolására az 5. osztályos Útmutató két szóalak (a h á b o r ú és a t a n u l ó) megtanulását javasolja. A két szóban ugyanis benne van mind a három mély magánhangzópár egyik (rövid, ill. hosszú) alakja. Az Útmutató azonban hozzátézi: *ez a fogás természetesen nem pótolhatja a hangképzési mozzanatok megfigyelését, csak támogathatja.*¹⁵ Ugyancsak mnemotechnikai eljárást ajánl az Útmutató az *igék jelentés* szerinti megkülönböztetésére is. Például a *kijelentő mód* felismerésére „Kijelentem, hogy . . .”, a *feltételes módra*: „(Nem) szeretném, ha . . .”, a *felszólító módra*: „Akarom, hogy . . .”. Az igeidőket ezzel a módszerrel pedig úgy találjuk meg a legbiztosabban, hogy a megfelelő igealak elé a *most* (jelen), vagy a *tegnap* (múlt) és a *holnap* (jövő) időhatározószókat helyezzük.¹⁶

Bármelyik mnemotechnikai jellegű eljárás alkalmazására csak akkor kerülhet sor, ha a tanuló a nyelvtani szabályt tudatosan elsajátította. Különböző ez a módszeres fogás is a káros és gépies bemagoltatás eszközevé válik. A tanár több módszert meghatározó tényező latolgatásával döntse el, mikor, hol él hasonló eljárással. Egyik legfontosabb szempont maga a tanuló legyen — vajon versmondó hajlamú-e, szüksége van-e a szabálytudáson kívül másfajta értelmi kapaszkodóra, vagy logikus, gondolkodó típus-e, akinek felesleges ez a külsőleges eszköz.

Rövid áttekintésünkben többször idéztünk régebbi módszertani véleményeket. Úgy véljük, a múlt ismerete nélkül nehezen értenénk meg a napjainkban folyó, a nyelvtanoktatás korszerűsítése érdekében kifejtett erőfeszítések jelentőségét.

A korszerűsítésen igen sokan ma is csak a modern technikai eszközök nyelvtanórán történő felhasználását értik. A problémának ilyenfajta leszűkítése félrevezethetné a jó szándékú magyar tanárt is. A nyelvtanítás korszerűsítésének követelménye — mégpedig alapvető szemléleti feltétele —, hogy többek között az ún. „hagyományos” formákat és eljárásokat is értékeljük át a ma iskolája számára. Ehhez kívánunk hozzájárulni néhány gondolattal.

IRODALOM

BÁLINT BÉLA: Az órávaltozatok gazdagítása. Köznevelés 18(1962): 372-3.

BIHARI JÁNOS — HEGEDŰS FERENCNÉ: Az anyanyelvi tárgyak tanításának módszertana (Tanítóképző intézetek számára) Bpest, 1965.

B. NAGY SÁNDOR: A korszerűség problémái módszereinkben. Ped. Szle. 12(1962): 101-11.

¹⁴ Temesi—Rónai—Varga: Anyanyelvünk, Bpest, 1955. 47. l. A versike szerzője: dr. Vargha Károly, a Pécsi Tanárképző Főiskola tanára.

¹⁵ Útmutató a magyar nyelvtan és a magyar irodalom tanításához az általános iskola 5. osztályában, Bpest, Tankönyvkiadó 1963. 23. lapon.

¹⁶ Uo. 29. l.

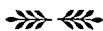
- CSISZÁR ALBERT: Tanítsuk meg a gyermeket tanulni! Köznevelés 19(1963): 116-8.
- FÁBIÁN ZOLTÁN: A tanítási óra érdekességének pszichológiai feltételei. Köznevelés 17(1961): 471-6.
- GORDOS ISTVÁN: Óratípusok és a szabad óravezetés. Ped. Szle. 13(1963): 526-33.
- HORVÁTH LAJOS: A tanulók aktív részvételének megvalósítása az új anyag feldolgozásában. (Tanulmányok a neveléstudomány köréből) Bpest, 1961. 217-54.
- ILLÉS LAJOSNÉ (szerk.): Az új iskolának új didaktikát! Bpest, 1964.
- KELEMEN LÁSZLÓ: Az oktatási módszer fogalma és megválasztása. Ped. Szle. (1958): 523-33. — Uő.: A tananyag és az oktatási módszer korszerűsítésének pszichológiai és pedagógiai problémái az általános iskolában és a tanárképzésben. Acta Academiae Paedagogicae in Civitate Pécs, Hungaria 1963. 9—25.
- NAGY SÁNDOR: A tanítási óra felépítése és elemzése. Bpest. 1953. Uő.: A didaktika alapjai. Bp. 1956. — Uő.: Didaktika és metodika (Tanulmányok a neveléstudomány köréből.) Akadémiai Kiadó 1961. 9—51. — Uő. I. oktatás elmélete. Bp. 1962. — Uő.: Az oktatási folyamat értelmezése és a tanítási órák korszerűsítése. Köznevelés. 19(1963): 305-7. — Uő.: Gondolatok az oktatási folyamat dialektikájáról. Ped. Szle. 13(1963): 597—613. — Uő.: Korszerű módszerek és eszközök az iskolareform szolgálatában (ELTE). Bp., 1966.
- RÓZSA JÓZSEFNÉ: Fogalomalkotás a nyelvtanításban. Magyartanítás 3(1960): 18—24.
- SZÁNTÓ KÁROLY: Oktatáselmélet (Didaktika). (Főiskolai jegyzet) Bp. 1964.
- SZEMERE GYULA: A magyar nyelvtan tanítása. (Egyetemi jegyzet.) Bp. 1966. 59—154.
- SZENDE ALADÁR: A nyelvtanítás módszertana. Bp. 1954. — Uő.: Szóról szóra. Bp. 1965.

SZOKOLSZKY ISTVÁN: Az aktivitás elve mint általános pedagógiai alapelv. (Tanulmányok a neveléstudomány köréből.) Bp. Akadémiai Kiadó, 1962. 17—117. — Uő.: Változások a tanítási óra szerkezetében és módszereiben. Ped. Szle. 12(1962): 150-9.

TAKÁCS ETEL: Egy nyelvtanóra magnetofonfelvétele. (Tanulmányok a tanulói aktivitásról.) Bp. 1966. 191—215.

TANTERV ÉS UTASÍTÁS az általános iskolák számára. Magyar nyelv és irodalom 5—8. osztály. Bp. 1963.

ÚTMUTATÓK az általános iskolai magyar nyelvtan és irodalom tanításához. 5—8. osztály.



DR. KOVES JÓZSEF,
(Tanárképző Főiskola, Eger)

A földrajzi munkafüzet felhasználása a tanulók önálló munkára nevelésében

Szükséges, hogy a tanulók az iskolából kikerülve ismereteiket a gyakorlatban *önállóan alkalmazni* tudják, és képesek legyenek további *önálló ismeretszerzésre* is. Ennek következtében úgy kell megszervezni az oktatás folyamatát, úgy kell felhasználni oktatási módszereinket, hogy optimális mértékben kibontakozzék *a tanuló aktivitása, önállósága az ismeretek elsajátításában* éppen úgy, mint az ismeretek *gyakorlati alkalmazásában*. (2., 3.)

A földrajz általános iskolai tanítási anyaga, a „korszerű tartalom”, a tantervben nagy vonásokban adva van. Az új tankönyvek és munkafüzetek nemcsak realizálják ezt a tartalmat, hanem kép- és ábraanyagukkal, feladataikkal lehetőséget kínálnak arra, hogy a *korszerűsített oktatási folyamat keretében korszerű módszerek segítségével* dolgozzuk fel.