

A HATÁROZÓK TANÍTÁSÁHOZ

A múlt tanévben vezették be az általános iskola VII. osztályába az új tanterv előírásai szerint készített nyelvtankönyvet, Hernádi Sándor és Szemere Gyula „Magyar nyelvtan”-át. Az új tankönyvvel együtt életbe lépett a reformtanterv a VII. osztályban. Nagy érdeklődéssel várták ezt az általános iskolai magyar szakos tanárok, hiszen a VII. osztályban mutatkozott a legaktuálisabb feladatnak a tantervi anyag revíziója. A múlt tanévig az egész mondatant meg kellett tanítani heti 2 órában. Az új tanterv tananyagelosztása szerint csak az egyszerű mondat és a mondatrészek képezik az osztály nyelvtani tananyagát. Az óraszám változatlan maradt. Így lehetővé válik, hogy az elsajátítandó nyelvtani ismereteket gazdag és színes nyelvi szemléltetéssel a szaktanár, és igen alaposan és sokrétűen segítse elő a gyakorlását. Az új tankönyv bemutató szövegei, gyakorlatai és feladatai is jól válogatottak, az egyes nyelvi jelenségeket sokféleképpen mutatják be. Ez a megállapítás az egész tankönyvre vonatkozik, tehát A határozók című nagy fejezetre is.

Különösen fontos ez a gazdag példatár a határozók tanításában. Az iskolában a mondatnapi elemzések alkalmával a tanulóknak a legtöbb nehézséget ugyanis a határozók pontosabb kategorizálása okozza. Sokszor idézték már a határozók elemzésével foglalkozó cikkek B. Lőrinczy Évának a megállapításait a határozók kategorizálásáról:¹ „E kategóriákat azonban természetesen semmiképpen sem szabad mereven kezelnünk”.² „Számítatlan olyan határozó van . . . , amely a határozók egyik csoportjába sem illik bele teljesen, de ugyanakkor két-háromféle határozóként is felfogható”.³ „Ilyenféle komplex határozók különösen gyakran fejeznek ki mód- és állapot-, ok- és eredet-, mód- és eszköz-, állapot- és cél-, állapot- és eredményhatározói jelentést: ezt a tőlük meghatározott körülmények rokon volta és a kifejező eszközök (ragok, névutók) ebből következő egybeesése okozza”.⁴

Az általános iskolai tapasztalatok azt mutatják, hogy a tanulóknak nemcsak az ilyen, két vagy három kategóriába besorolható határozók elemzése okoz gondot, hanem sokszor azok is, amelyek csak egy kategóriába sorolhatók, de nem a legtipikusabb példái valamelyik határozófajtnak.

Hóval söpörték be a szelek az utat. Egy este az ifjúság *fáklyászenével* tisztelt meg. Egy *követ által* izent nekik hadat.⁵

Ezekben a mondatokban minden nehézség nélkül felismerik a kifejező eszközök és a kérdések alapján az eszközhatározót. *A-val*, *vel* rag és az *által* névutós névszó a legtipikusabb kifejező eszközei az eszközhatározónak, a *mivel*, *miáltal* kérdések pedig a legmegszokottabb kérdései.

A pénzemért mindent veszek.

Drága *pénzen* vásárolta könyveit.

Egy *falubelítől* küldték a levelet a szüleim.⁶

Ezekben a mondatokban az elemző kérdések (miért? min? kitől?) és a ragok (ért, -n, -től) már nem tipikus kérdései és ragjai az eszközhatározónak. Nem is minősítik annak a tanulóknak, hanem ok- (pénzemért), képes hely- (pénzen), ill. eredethatározónak (falubelítől), vagy ez utóbbit egyszerűen csak határozónak, mert ezek a kérdések és ragok inkább ezekre a határozókra jellemzőek.

Petőfi Aranyt nemes *lelkéért* szerette legjobban.

Betegsége miatt mulasztott.

Hidegtől folynak könnyei.⁷

A nyelvi eszközökből (-ért, miatt, -től) és a kérdésekből világosan felismerik a tanulók az okhatározós szerkezetet. De ha a ragos vagy névutós kifejezési forma nem a tanult, a megszokott, és nem a megszokott kérdések használhatók, már nem ismerik fel az okhatározót.

Pista felől igazán elmehetsz.

Egyetlen *szavára* csend támadt.

A *hogyan* és *mire* kérdésekkel keresik e mondatokban a határozókat, illetőleg azok kategorizálásának a lehetőségét. S *mivel* a nyelvi eszközök ilyen kérdéseket sugallnak, s maguk a

¹ Az indexszámok az irodalomjegyzékben szereplő forrásmunkák (1—11) sorszáma utalnak.

nyelvi eszközök sem jellegzetesen okhatározóra utalók, módhatározónak (Pista felől), illetőleg képes helyhatározónak (szavára) minősítik e mondatok határozóit.

Hogy mennyire erősen befolyásolja a tanulót az elemző kérdés feltevésében a rag és a névutó, és vezet-i tévedéshez, nézzük meg néhány az iskolai életből vett példán.

Itten élek én most *megelégedéssel*.

Hatalmas *éljenzéssel* fogadták.

Fejfel nagyobb mindenkinél.⁸

E mondatok *megelégedéssel*, *éljenzéssel*, *fejfel* határozóit azért minősítették eszközhatározónak, mert *-vel* ragra végződnek, a *-val*, *-vel* raggár pedig az eszközhatározónak jellegzetes ragja. Így lettek e határozók pusztán a nyelvi kifejező eszközzeik miatt állapot- (megelégedéssel), mód- (éljenzéssel) és mértékhatózó (fejfel) helyett eszközhatározók.

Szinte valamennyi határozós szerkezet köréből nagyszámú példát lehetne idézni arra, hogyan keverik a formai sajátságok és a kérdőszavak miatt össze a különféle határozókat, a sokszor csak egyféleképpen kategorizálható határozós szerkezeteket.

Igen gyakran megnehezeti a tanulónak a határozók osztályozását az a körülmény is, amelyre B. Lőrinczy Éva is utal: „... a határozó által kifejezett körülmények rokon volta és a kifejező eszközök ebből következő egybeesése”.⁹ Az eszköz- és a társ-, a mód- és az állapot-, az ok- és a célhatározót nem tudják megkülönböztetni, a részeshatózót pedig gyakran összekeverik a birtokos jelzővel, az alaki kifejező eszközök egy részének azonos volta miatt. A régi nyelvtankönyv ezeket együtt tárgyalta, az új könyv külön tárgyalja, de az elméleti részben is, a gyakorlatokban és a feladatokban is talál arra lehetőséget, hogy a két, könnyen összetéveszhető határozófajta között világos különbséget tegyen. A mód- és az állapothatározó megkülönböztetésére például ajánlja a határozók jelentésének, mondatbeli szerepének megvizsgálását, majd példákban mutatja meg, hogy a módhatározó az állítmány bővítője, az állapothatározó pedig az alany bővítője. A 2. gyakorlat így hangzik: Állapítsuk meg, mód- vagy állapothatározó van-e a következő mondatokban! S több gyakorlatban és feladatban kívánja meg a kétféle határozó felismerését.¹⁰

A mondattani elemzések alkalmával sok nehézséget okozott a határozók kategorizálása a múltban, de sok a nehézség ma is, pedig kitűnő tankönyv áll ma már a szaktanárok és a tanulók rendelkezésére.

Mi ennek az oka, és hogyan lehetne segíteni?

Vessünk egy pillantást arra, hogyan kategorizálják az iskolai tankönyvek a határozós szerkezeteket!

Az általános iskola VII. osztályában használatos Magyar nyelvtan tízféle határozót tárgyal (hely-, idő-, mód-, állapot-, ok-, cél-, eszköz-, társ-, részes- és állandó határozót). A többi határozófajta, ha elemzőkor előfordul valamelyik, egyszerűen határozónak vagy állandó határozónak kell minősítenünk.

A gimnáziumi tankönyv (Szemere Gyula és Szende Aladár munkája) tizenöt határozófajta különböztet meg. Az árnyaltabb különbségtetés a határozók között az általános iskolában nem is szükséges. A leggyakoribb határozófajtaikat, azoknak fontosabb nyelvi kifejező eszközeit megismerik a tanulók. Talán csak az eredményhatározó hiányzik, egyrészt azért, mert a VII-es orosz nyelvkönyv tárgyalja, másrészt pedig azért, mert az eredményhatározó leggyakoribb ragja, a *-vá*, *-vé* gyakorlása helyesírási szempontból sem mellékes. Ellene mond viszont az (talán még a tízféle határozó megkülönböztetése ellen is), amit Muszty László és Rónai Béla így fogalmaz meg: „A nyelvtani anyag terjedelmét és jellegét össze kell egyeztetni a gyermekek életkori sajátosságaival. Bár eddig magyar vonatkozásban is több kísérlet folyt annak megállapítására, hogy a tanulók milyen korban képesek egyáltalán nyelvtani fogalmak befogadására, milyen fogalmakat értenek meg, milyen mennyiségben képesek a befogadott ismereteket készséggé fejleszteni, ezeket a kérdéseket mindmáig nem sikerült megnyugtatóan tisztázni”.¹¹

A középiskolában azonban nem szabad elfelejtkezni arról, hogy a tanulók az általános iskolában néhány határozófajta nem tanultak. Tehát ezekkel részletesebben kell foglalkozni. (Ha ugyan latinórán vagy más idegen nyelvi órán nem találkoztak még velük.) Azt sem szabad elfelejteni, hogy az általános iskolában a tanult határozófajta legtipikusabb megjelenési formájukkal találkoztak csak a tanulók. A középiskolai elemző órákon törekedni kell arra, hogy egy-egy határozófajta minél több alakban kerüljön a tanuló elé. Lássá meg, hogy például az

eszközhatározó nemcsak a *-val*, *-vel* raggal és az *által* névutóval fordul elő, hanem az *-ért*, *-től*, *-tól*, *-n*, *-ban*, *-ben* ragos, továbbá az *után*, *révén*, *útján*, *következtében* névutós formában is. Így látják meg a tanulók nyelvünk hallatlan kifejezési gazdagságát, de az elemzés is ekkor éri el célját: a tanulók eligazodnak a gondolatközlés szövedékében, és e boncolgató művelet közben maguk is megtanulják a helyes kifejezés módját.

Az általános iskolai gyakorló-ellenőrző órákon, az év végi ismétlő órákon is szerepelhetnek már olyan példák (persze, nem nagy számmal), amelyekben a határozók nem a megszokott alakjukban fordulnak elő, s amelyek a tanulók nyelvtani gondolkodását próbára teszik és fejlesztik.

Alapjában véve tehát az iskolai elemzés azzal, hogy sok és különböző nyelvi eszközzel megszerkesztett határozós szerkezeteket elemeztet, nagymértékben csökkentheti a határozók kategorizálásában mutatkozó tévedések számát. Különösképpen vonatkozik ez a középiskolára. Az általános iskolában is az új tankönyvvel sokat javulhat a helyzet. De csak akkor, ha a szaktanár valóban alaposan megbeszéli a tanulókkal a tankönyv elméleti részét, a tankönyv gyakorlatait és feladatait pedig vagy megoldják az iskolában, vagy házi feladatként elvégzik. Ha ezt az osztály lelkiismeretesen valamennyi határozóval kapcsolatosan megteszi, a kategorizálásbeli tévedések a minimálisra csökkennek, s a tanulók logikus gondolkodási készsége is jelentősen fejlődni fog. Van azonban olyan tapasztalatunk, hogy csak a tankönyv változott, a tanítás módja nem. Vagyis beéri a tanár a határozók tartítását azzal, hogy megismerteti a tanulókkal az előírt határozók fogalmát, azok legtipikusabb nyelvi eszközeit. Azzal azonban már nem törődik, hogy a tankönyv gyakorlatainak és feladatainak megoldásával segítse a határozók pontosabb kategorizálását.

A határozófajták helytelen osztályozásának a kevés és csak a tipikus esetek elemzésén kívül van egy sokkal komolyabb oka is: az elemző munka sokszor gépies, pusztán a formai sajátosságok figyelembevételére (milyen rag vagy névutó áll a vizsgálandó szó után, s ennek alapján milyen kérdés tehető fel) korlátozódik, holott a határozók kategorizálásának elsősorban a jelentés az alapja. Tehát azt kell vizsgálnunk, mi az a körülmény (hely, idő, ok, cél stb.), amellyel a cselekvés, a történes, az állapot közelebbről meg van határozva. A jelentés az elsődleges az osztályozáskor, a nyelvi megformáltság csak másodlagos. A *Hóval söpörték be a szelek az utat* mondatban a *hóval* mondatrész nem azért eszközhatározó, mert a mivel kérdésre felel, és *-vel* rag van a végén, hanem azért, mert azt az eszközt jelöli, amellyel az állítmányban kifejezett cselekvést véghez viszik. A *Hidegtől folynak könnyei* mondatban a *hidegtől* mondatrész nem azért okhatározó, mert a miért kérdésre felel és a *-től* raggal van ellátva, hanem azért, mert az állítmányban megjelölt cselekvés, történes okát jelöli meg. A ragtól és a feltehető elemző kérdéstől még lehet másfajta határozó is.

Természetesen nem azt akarjuk mondani ezzel, hogy a nyelvi megformáltságnak nincs szerepe. Van szerepe, de a határozók kategorizálásában a jelentés az elsődleges tényező.

Gépies és mechanikus az elemző munkánk, ha pusztán a nyelvi eszközöket vizsgáljuk; a tartalommal nem törődünk. Ezt a gépiességet ki kell küszöbölnünk, mert a lélektelen mechanizmus megöli az elemző munkát.

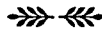
A határozók elemzésekor tehát arra irányítsuk a tanulók figyelmét, azt vizsgálják, hogy az a határozó a cselekvésnek, történesnek, valamely dolognak vagy jelenségnek milyen körülményét jelöli meg. Így valószínűleg kevesebb lesz a tévedés. Egy idő múlva pedig a tanulók maguk is látják meg, hogy egy-egy határozófajtat milyen sokféleképpen lehet nyelviileg megformálni. S ha az így szerzett ismereteiket a gyakorlatban maguk is alkalmazni tudják, akkor az elemző munkánk elérte a célját.

IRODALOM

1. *Benkő László—Szemere Gyula: Nyelvtani elemzések.* Bp. 1959. 22.
2. *B. Lőrinczy Éva: A határozó: A mai magyar nyelv rendszere.*
Szerk.: Tómpa József. Bp. 1962. II. 174.
3. *B. Lőrinczy Éva: A határozók és a határozói mellékmondatok rendszere a készülő leíró nyelvtanban.* Nyr. 80:447.
4. *B. Lőrinczy Éva: MMNYR i: h.*

5. *Hernádi Sándor—Szemere Gyula: Magyar nyelvtan 7. Bp. 1965. 60.*
6. *Benkő László—Szemere Gyula: I. m. 104. és 150. sz. példa.*
7. *Hernádi Sándor—Szemere Gyula: I. m. 69.*
8. *Benkő László—Szemere Gyula: I. m. 68.*
9. *B. Lőrinczy Éva: MMNYR i. h.*
10. *Hernádi Sándor—Szemere Gyula: I. m. 67—68.*
11. *Muszty László—Rónai Béla: Az általános iskolai nyelvtanítás módszertana. Főiskolai jegyzet. Bp. 1960. 10—11.*

Bachát László
Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza



„AZ INDUKÁLT ÁRAM ÉS FESZÜLTÉG” CÍMŰ EGYSÉG TANÍTÁSA TANULÓKÍSÉRLETTEL AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA 8. OSZTÁLYÁBAN

Az iskolai oktató-nevelőmunka korszerűsítése nemcsak pedagógiai probléma, hanem társadalmunk egyre sürgetőbb igénye is. Az utóbbi időben megismert eljárásmodok értékelése, előnyeiknek és hátrányaiknak tisztázása, új eljárásmodok keresése, még folyik, de már most megállapíthatjuk, hogy a fizika tanításában fundamentális jelentőségűnek bizonyult a *tanulókísérletek* bevezetése illetve elterjedése, és általános helyeslésre talált a fizikatanárok körében. Nem tapasztalható azonban ilyen általános egység a tanulókísérlet értelmezése terén. Ha eltekintünk a tanulók kísérletezetezéseinek már korábban is alkalmazott egyedi, egyéni eseteitől (segítés a tanárnak órán, számonkérésnél stb.), a szélesebb körű, tömeges („frontális”) tanulói kísérletezetezésnek két típusát különböztethetjük meg.

Egy-egy témakör lezárásaként a tankönyvben szereplő, a tanterváltal kötelezően előírt kísérletezetezéseket célszerű *tanulói gyakorlatnak* nevezni, hiszen ezeken már a tanulók által is ismert kísérletek megismétlése, illetve ismert eszközök használatának gyakorlása a feladat.

A másik típus: az új anyag feldolgozása során a tanulók a tanárral együtt, egyszerre végzik a számukra még ismeretlen kimenetelű kísérletet (sőt, meg is előzhetik a tanárt, esetleg a tanár nem is végzi a kísérletet). A tanulók tevékenysége nem korlátozódik a hagyományos — passzív — szemlélődésre, az ő feladatuk a természet kísérleti vizsgálata. De igazi célunkat még nem érzük el, ha a tanulók csak mechanikusan elvégzik a tanár által kijelölt kísérleteket. A megismerendő természeti jelenséget izgató problémaként kell a tanulók elé állítani, lehetőséget kell adnunk nekik saját tapasztalatok szerzésére, alkalmat kell biztosítani önálló munkájukra, meg kell ajándékozni tanulóinkat a felfedezés élményével is. A tanár elsődleges feladata így nem a tények közlése, hanem a tanulók ismeretszerző tevékenységének irányítása, vezérlése. Sorolhatnánk az előnyöket és lehetőségeket még tovább, de most maradjunk meg ennyinél; ezen utóbbi *módszert* nevezzük *tanulókísérletnek*.

Bár a tantervi utasítás ilyen értelemben ír a tanulókísérletről, a gyakorlatban mégis találkozhatunk a „tanulókísérlet” és „tanulói gyakorlat” elnevezés keveredésével; a tanárképző főiskolák egységes fizika-módszertani tankönyve sem határozza el élesen a kettőt (1. — I/38. ol.). Véleményem szerint, szükséges a tanulókísérlet fogalmának világos és egyértelmű megfogalmazása, mert a továbbfejlesztése, feladatlappal, programmal történő kombinálása csak ennek alapján történhet meg.

Nem céloim most e kérdés további elméleti taglalása, helyette a 8. osztályos fizikaanyag egy nehéz és nagyjelentőségű egységének a fenti módon történő feldolgozásával kísérlelem meg érdekelteni a tanulókísérletre épülő új anyag-feldolgozás említett hatékonyságát és előnyeit.

Az óra megszervezése.

Az alapvető kérdés természetesen az, hogy tudunk-e annyi kísérleti eszközt biztosítani, ahány munkacsoport működik az osztályban (nálunk 10—12 csoport, egy csoportban 3 tanuló). Iskolánk fizikai előadóterme rendelkezik egy „BOMEKO” áramátalakítóval, ennek áramát