

hogyan a nehézségeket maguk legyőzik, a problémákat meg tudják oldani, s csak abban az esetben fordulnak tanítójukhoz, ha egyáltalán nem boldogulnak. A pedagógus szakértelme és hajlékony, emberi gondolkodása ugyanis – minden nyomtatott, vagy gépi programnál rugalmasabban – képes a tanulók újszerű válaszaihoz, vagy váratlan nehézségeihez igazodni. A tanulók érdeklődése, illetve kérdése teljesen soha nem szűnik meg a feladatrendszeres óráinkon. Az új ismeretet feldolgozó feladatrendszeres programoknál, ahol az előrehaladást gondolkodtató kérdésekre adott válaszok útján kívánjuk elérni, ez így természetes és kívánatos is. Nagy öröm az egy tanítónak, ha kérdeznek a tanítványai. A hagyományos módon vezetett órákon hiányzik a tanulók kérdése, vagy nagyon ritka. A tanuló kérdésekre adott válaszon túl, állandóan figyelni kell a nevelőnek tanítványai előrehaladását. A minőségi ellenőrzést nagyrészt otthon végzi a tanító, amikor minden egyes tanuló feladatlapját mind minőségileg, mind mennyiségileg értékeli.

A hatékony oktatáshoz az alsó tagozatban feltétlenül szükséges a közös munka pszichológiai és pedagógiai előnyeinek biztosítása és kiaknázása. Ezt osztály-, vagy csoport keretben a pedagógus vezetésével valósítjuk meg. A gyakorlatban úgy végezzük, hogy a nehezebb, alkotóbb gondolkodást kívánó feladatrendszereknél minden logikai egység után a tanulók válaszait, visszajelzéseit a nevelő és a tanuló-kollektíva együtt értékeli. Ezen kívül még a nevelő és a tanulók közös cselekvései – megfigyelések, kísérletek, rajzok stb. – és közös megvitatásai, megbeszélései is fokozzák a feladatrendszeres oktatás pedagógiai-pszichológiai hatását.



DR. PÁSZTOR EMIL

Eger, Ho Si Minh Tanárképző Főiskola

„Ha élet zengi be az iskolát”

(Az anyanyelvi és irodalmi nevelésről)

Az utóbbi években alkalmam volt, hogy tapasztalatokat szerezzek több vidéki gimnázium egy-egy osztályának magyar érettségi dolgozatairól. Tanulásaik összefoglalása meg is jelent két cikkemben. Az egyikben egy városi, humán érdeklődésű osztály dolgozataival foglalkoztam (Érettségi dolgozatok és tanulások. Magyar-tanítás, 1966: 241–247), a másikban egy nagyközség egyik érettségiző osztályának dolgozatairól írtam (Egy falusi gimnáziumi reál osztály magyar érettségi dolgozatainak hibái és az irodalmi és nyelvi nevelés. Magyar Pedagógia, 1967: 34–35). Persze az érettségi dolgozatok nemcsak a középiskola, hanem az általános iskola számára is igen sok tanulással szolgálhatnak, hiszen a középiskola előtt nyolc éven át az általános iskolában folyik az anyanyelvi és irodalmi nevelés.

A dolgozatok tipikusan mutatják magyar nyelv- és irodalomtanításunk minden gondját-baját, összes „fehér foltjait”. Olyasmire is figyelmeztetnek, amiről – sajnos – nagyon kevés szó esik, például hogy mennyire fontos a tanári „aprómunka”. Óráról órára sok a prózágnak tetsző dolgot is meg kell figyeltetnünk tanulóinkkal, számos a próba nyelvi probléma is megköveteli állandó nyelvi „készletünket”.

Gondolunk-e eleget arra, hogy a helyesírás, sőt a helyes fogalmazás is nagy részben nevelési feladatokat állít a pedagógusok elé? Ha nem neveljük minden

óránkon – saját példánkkal is – igényességre és pontosságra a tanulókat, akkor nem várhatjuk, hogy igényesek legyenek írásukban, beszédükben. Meg kell győznünk őket többek között arról, hogy a helyesírás a betűk helyes írására is vonatkozik. Sokan egyformán írják a *b* és a *k*, az *a* és az *o* betűt, holott a *bét* ember nem ugyanannyi, mint a *két* ember, s az sem mindegy, hogy a gyümölcs *elfagy* vagy *elfogy*. Van, aki a nagy *F* betűt nem különbözteti meg kézírásában a nagy *T*-től, pedig *Teri* és *Feri* nem lehet azonos egymással.

A dolgozatokban – a szorosabb értelemben vett helyesírási hibákon kívül – számos betűhibát találunk, a tanár által sokszor javítatlanul. Gyakoriak például a helytelenül ékeezett: vonás helyett ponttal, máskor meg a két pont helyett egy vízszintes vonással írt betűk. A *gyárok* helyesen *gyárok*, a *költő* pedig *költő*. Az *n* betűnek fordított (*u*-val való) írása is hiba szerintem, bár sokan elnézik diákjaiknak az ilyesmit, és nem figyelmeztetik őket a szabályos betűformákra, a dolgozatokban sem javítják következetesen az ilyen hibákat.

Ha igényességre, pontosságra és gondolkodásra szoktatjuk – következetes nevelőmunkával – a tanulókat, akkor a dolgozatok javítása is könnyebb lesz, mert a hibák nagy részét – el sem követik.

A nyelvi igényességre, pontosságra és gondolkodásra nevelésnek minden órán, természetesen az irodalomórákon is kell folynia. Ha például az általános iskola 8. osztályában Adynak *A föl-földobott kő* című versét tanítjuk, figyeltessek meg alaposan a címet! Mit lehet, mit érdemes itt megfigyeltetni? Kérdezzük meg a tanulóktól, hány szóból áll ez a cím! Három szóból, mint a legtöbb verscím Adynál. A *föl-földobott* csak egy szó, de többszörösen összetett. Figyeljük meg a tanulók az írásmódját: a szóismétléses első két tag (*föl-föl*) közé kötőjelet tett Ady, másrészt az igekötőt egybeírta a *dobott* szóval az ismert szabály szerint. (Hogy is van az a szabály?) Rámutatunk a határozott névelőre is, mely szerves része a címnek, idézéskor sem hagyható el. És megfigyeltetjük, hogy az igekötő Adynál nem *fel*, hanem *föl*. Éppúgy, mint Petőfi versében: *Föltámadott a tenger*.

Nyelvtanórán is (amikor az igét, a melléknévet, az igekötőt, a névelőt, az állítmányt vagy a jelzőt tanítjuk) felírathatjuk egymás alá ezt a két verscímet:

A föl-földobott kő
Föltámadott a tenger...

A 8. osztályban is nyílik erre alkalom, amikor a szóösszetételt és a szóképzést tanítjuk. Megvitatathatjuk, hogy mi ebben a két címben a hasonlóság és a különbözőség (nyelvi szempontból): 1. Mind a kettőben ott van az *a* névelő, de más-más az elhelyezése, s az elsőben egy jelzős szerkezetnek, a másodikban egy puszta főnévnek a meghatározója. 2. Mind a két cím három szóból áll, de az első csak szókapcsolat, a második több ennél: mondat. 3. A *föl-földobott* mondatrész jelzője a *kő*-nek, szófaja szerint igéből képzett melléknév (befejezett melléknévi igenév, a *-tt* képzővel), a *föltámadott* viszont állítmánya a mondatnak, szófaja szerint ige (a szóalak végén a *-tt* a múlt idő jele). 4. Mindkét címre jellemző a magas és a mély magánhangzók változatossága, vagyis a vegyeshangúság. 5. Az első cím önálló cím (pont nélkül), a második nem más, mint a vers kezdetének és legjellegzőbb mondatának című) adása (a versbe való szoros beletartozását jelzi a cím végén a három pont).

Valahogy így képzelem el az állandóan folyó nyelvi nevelést: a dolgok megfigyeltetését, a minduntalan problémákat fölvető gondolkodtatást, a lényeglátást, a dialektikus szemléletmód fejlesztését. Nagyon jól kamatozik az a néhány perc, amit ilyesmire fordítunk az órán. Egyszer a címet figyeltetjük meg, máskor egyebet;

apróságok ezek, de ilyen mindennapos apróságokból tevődik össze a világ és az élet.

És még valamit *A föl-földobott kő* címmel kapcsolatban. Sok tanuló nagyon pontatlanul idézi a helyesírási szabályokat. Például azt mondják: Ha az igekötő megelőzi az igét, akkor egybeírjuk vele. Rá kell mutatnunk, hogy csak a saját igéjével írhatjuk egybe, sőt azzal is csak akkor, ha közvetlenül az ige előtt áll az igekötő. Szemléltetésül és összehasonlításképpen ilyeneket is felírhatunk: *elkezdettni esni az eső – meg is áztunk – megtud mindent a barátjáról – meg tud vele átlapodni*. Jó, ha kitérünk arra is, hogy az igekötők az igéken kívül más igei eredetű szavakkal is kapcsolódhatnak, de csak mint szóösszetételek előtagjai: *földobni, földobás, földobó, földobott (kő), földobva*.

Mindez arról jutott most eszembe, amit az 1966. év egyik érettségi dolgozatában olvastam Ady említett versével kapcsolatban. Egy tanuló *A föl-földobott kő* című Ady-verset – nyilván a „Föl, föl, ti rabjai a földnek!” hatására – így idézte, egy szöveg- és két helyesírási hibával: *Föl, föl dobott kő*.

Följegyeztem e dolgozat néhány érdekesebb megállapítását: „Az igaz hazafiaknak nincs szükségük hazaárulásra, amely sokszor gazdagsággal és hírnévvel jár... Ady sokat járt külföldön, de hazáját nem tudta elhagyni.” Kétségbeejtő, hogy tizenkét évi irodalom- és nyelvtanulás után valaki így fogalmazzon!

Primitív, igénytelen és zavaros fogalmazás ez. De a tanuló szókincsének szegénysége, fogalmainak tisztázatlansága is megdöbbentett. Nem ismerte például a *pusztulás* szó jelentését és használati körét. Adyval kapcsolatban írta: „... a háború *pusztulása* mélyen aggasztotta a költőt. A háború a nemzet *pusztulását* is magával sodorja. »Elégedetlen ifjú panasza« című versében a forradalmat várja a háború borzalmas *pusztulásaival szemben*.” És mi az, hogy „versében a forradalmat várja”? Csak versében, a valóságban nem? De egyáltalán lehet-e valamit „versben várni”? Azt kellett volna írnia, hogy Ady versében *tükröződik* a forradalom várása, vagy hogy a versben a költő forradalmi vágya *szóal meg*, szavaiban az *fejeződik ki*. (Ezt az érettségi dolgozatot a szaktanár nyelvi szempontból 3-asnak minősítette.)

Valószínűnek tartom, hogy ezt a tanulót a tizenkét év alatt nem nevelték eléggé az apró nyelvi tények és érdekességek megfigyelésére, belőlük megfelelő következtetések levonására. Tudom, hogy a leglelkiismeretesebb tanári munka ellenére is mindig lesznek hibák és hiányok a tanulók ismereteiben, de tizenkét évi tanítás és tanulás után jobb kifejezőképességet várhatnánk! Sokszor hallom, hogy a magyartanár „kiteheti a lelkét”, mégis újra meg újra visszatérnek a százszor kijavított hibák, mint ahogy a *föl-földobott kő* újra meg újra visszahull a földre. Egy kissé „sántít” ez a hasonlat: ha következetesen nevelünk, a hibák egyre kevésbé járnak vissza mint kísértetek!

Szerintem az a mi anyanyelvi oktatásunk egyik fő hibája, hogy nagyrészt kimerül a nyelvi hibák elleni „hősi” küzdelemben. Olyan csatatér ez, ahol mindenki „elvérzik”: a magyartanár is, a tanuló is, a magyar nyelv is. Iskoláinkban – éppúgy, mint az életben – pozitív nyelvművelésre volna szükség! Ne nyelvi kórháznak tekintsük az anyanyelvi órákat, ahol betegek vannak, és ezek gyógyítása folyik, hanem korszerű iskolának, ahol az egészséges emberi életre nevelünk a legvonzóbb példák útján! Persze hogy feladatunk a hibák javíthatása is, de ne ezen legyen a fő hangsúly, hanem a pozitív példákkal való állandó nyelvi nevelésen, a lehető legváltozatosabb és legéletszerűbb nyelvi építőmunkán.

Nem elég csak tételesen elvégezni az iskolákban a tantervi anyagot nyolc vagy tizenkét éven át: be kell engedni nyelvtanóráinkra az életet. Ady „üzenete” a mi munkánkra is vonatkozik: legyen minden magyaróránk egy-egy életre edző „tüzes szívkohó”. Első feladatunk, hogy a magyar nyelv szépségeinek megmutatásával, az érzelmekhez is szóló anyanyelvi neveléssel megnyerjük munkánkhoz az „ifjú vitézlők lengeteg szívét”. Úgy képzelem el a jó magyarórát, hogy ott a tantervi anyag elvégzését alá kell rendelnünk egy magasabb célnak: legyen minden tanítási óránk egy-egy „víg üzenet” életünk és nyelvünk szépségéről, gazdagságáról. Engedjük be tehát az Életet a magyar nyelv és irodalom óráira! Idézem Ady Endrének nagyon nekünk szóló szavait:

Hős harc az Élet és megélni szép,
Ha hozzáedzik tüzes szív-kohók
Ifjú vitézlők lengeteg szívét.

Ha élet zengi be az iskolát,
Az élet is derűs iskola lesz.
S szent frigyüket így folytatják tovább.

Nem csupán oktatásra van szükség, hanem anyanyelvi nevelésre. A pusztán oktatásra való törekvés a legnagyobb tanári erőfeszítések ellenére sem hozhat megfelelő eredményeket. Az olyan jellegű nyelvi aprómunkának kell egyre nagyobb tért hódítania iskoláinkban, amilyen Lőrincze Lajos Édes anyanyelvünk című rádiós ötperceiben folyik már két évtizede.

Nem tudok elképzelni olyan magyar nyelvi és irodalmi órát, ahol ne volna száz meg száz lehetőségünk a pozitív nyelvművelésre, vagyis a nyelvi érdekességekre és szépségekre való állandó figyelmeztetés a p r ó m u n k á j á r a, az apró nyelvi problémázások útján folyó nevelésre.

Az életszerűség hiánya nemcsak a nyelvtanórák nagy részére, hanem sok-sok irodalomórára is jellemző. Nemrég olvastam egy pedagógiai folyóiratban Margócsy József panaszát: „Mereven katekizáló *oktatás* folyik irodalomóráink többségében, valamilyen száraz tanulnivaló előadása és számonkérése, sokszor igen antik módszerekkel, nem pedig *irodalmi nevelés*” (Érettségi és felvételi vizsgatapasztalatok az irodalmi feleletek alapján. Felsőoktatási Szemle, 1969: 346).

Sőt úgy látszik, megvannak a magyartanítás említett hibái országhatárainkon kívül is. Kormos Gyula írja a Kolozsvárt megjelenő magyar irodalmi hetilapban: „Az irodalomtanítás alapjában művészetértést kell hogy nyújtson, s ezért azt mondhatnám, nem annyira az adatok és meghatározások alapos elsajátítása a fontos benne, mint inkább az intuíció, az érzék kialakítása; az adatok, meghatározások ehhez csak intellektuális felszerelést nyújtanak, tehát eszközi a szerepük, és nem célul szolgálnak. Mai irodalomtanításunk gyengéjét elsősorban abban látom, hogy az irodalomtanárok jelentős hányada ezt még mindig nem értette meg. Pedig enélkül az irodalom is csupán egyike a kötelező iskolai tantárgyaknak, a maga kötelező olvasmányaival, nem pedig »emberi fajtánk csodálatos naplója»” (Irodalmi nevelés vagy irodalomtanítás? Utunk, 1969. 14. sz.). Egy angol tudós esztéta; John Cowper Powys nevezte az irodalmat *emberi fajtánk csodálatos naplójának*.

De nemcsak az irodalom ilyen „napló”, hanem a nyelv is – folytatom én az előbb idézett gondolatsort. A magyar nyelv és irodalom együtt az a csodálatos napló, amelyet a mi népünk ír a múltban, a jelenben és a jövőben. Ennek a napló-

nak megismerése, olvasgatása és tőlünk telhető továbbírása: így is megfogalmazhatnánk magyartanításunk feladatát. Az irodalmi neveléssel szorosan összefonódó anyanyelvi nevelésre van szükség, és a „naplónak”: az irodalmi műveknek, valamint az ezeket összefogó, egész népünk alkotta nagy műnek, a magyar nyelvnek állandó „lapozgatására”. El kell érniünk, hogy a magyar nyelv (és a magyar irodalom) minden tanulóknak egész életére szóló élménye legyen. A nyelvi ismeretek nyújtása és a nyelvi készségek kialakítása nem minden, illetőleg ez nem is sikerülhet eléggé, ha nem törekszünk először is és állandóan élményeket nyújtani a magyar nyelvről: apró megfigyeltetésekkel, megjegyzésekkel – általában úgy, hogy mi tanárok és tanulóink együtt olvassuk ezt a „csodálatos naplót”.

Én minden magyar nyelvi órát egy-egy érdekes kirándulásnak is tekintem, amikor tanulóimmal vagy hallgatóimmal együtt járhatom az ismerős, de sok részletében mindig új meg új szépségeivel gyönyörködtető tájat: a magyar nyelv ezer arcú, gazdag és csodálatos világát.



SZABÓ TIBOR

Budapest

A szóbeli kezdő szakasz és az applikációs képek

Az 5. osztályos orosz nyelvi anyaghoz ma már számos segédeszköz áll rendelkezésre: applikációs képek, magnetofon-tanszalag, betűkártyák, munkafüzet. A szóbeli kezdő szakasz (az elemi beszédalapozás) idején az applikációs képek bírnak egyik legnagyobb jelentőséggel. Jelentőségüket az adja, hogy ezeknek a képeknek egyedi tagjai mind szimplex képek (melyek környezeti elemek nélkül jelenítik meg tárgyukat) és ez lehetővé teszi, hogy a tanulók figyelme csak a képeken ábrázolt jelenségeknek megfelelő nyelvi-fogalmi lényegre koncentrálódjék. Következésszerű, hogy így nemcsak az anyanyelv kikapcsolásával, hanem minden egyéb zavaró nyelvi-fogalmi momentum háttérbe szorításával segíti az új szavak jelentésének pontos megértését (a szemantizációt), de segíti a beszédgyakorlást (a tematikus exercitációt) is, mert az ehhez szükséges komplex képek az egyedi applikációs képekből hasonlóan pontos jelentéshordozással alakíthatók ki.

Kérdezve-felelő szemantizáció applikációs képekkel

Az idegen szavak jelentésének a megértésében (legalábbis a tanulás konkrét fogalmi fokán) a kép az anyanyelv magyarázó szerepét majdnem teljesen magára tudja vállalni. Az ismeretlen szavak jelentését a fogalmilag nekik megfelelő képek felmutatása (bármely idegen nyelv tanításában is) egyértelműen megmagyarázza. A szemantizáció azonban akkor tölti be eredményesen a feladatát, ha nem egyszerűen csak szójelentéseket tudatosít, és a szójelentéseket hordozó nyelvi jeleket nem csupán mondatokba illesztve tanítja meg, hanem a nyelvi közlés természetének megfelelően dialógikus formában is megjeleníti azokat. Azért fontos ezt hangsúlyozni, mert a tanulók nagy része elég jól megtanulja szóismeretét a monológikus beszéd-