

alkotások ismerete című tantárgy a magyar díszítményi elemekre, magyar népművészetre, Magyarország művészeti emlékeire hívja fel a tanuló figyelmét stb. A természettudományok is egybekapcsolva két tagozatban követik egymást a nyolc osztályon át. *A munkára nevelő oktatás végig vonul az egész Utasításon. Az öntevékenységre nevelő módszert az Utasítás minden tantárgynál hangsúlyozza, anélkül, hogy ezt az elvet túlzásba vinné. A munkáltató tanítás nevelő értékének ilyen határozott hangoztatása új a középiskolai tantervi Utasításban és ezt mi, akik ezt a módszert folyóiratunkban évek óta képviseljük, jóleső érzéssel szögezzük le e helyen.* Nem lehet azonban eléggé hangoztatni, hiába való a legjobb tanterv, haszontalan a legértékesebb utasítás is, ha a rendkívül nehéz feladat végzésére, amit az új egységes középiskola munkásaira ró, nem áll egy hivatása magaslatán álló szakavatott, gondosan körültekintő, végtelenül tapintatos és amit első helyen kellett volna említenünk anyagi gondterhektől mentes tanári kar rendelkezésre. *Az iskolát jó iskolává nem a tanterv, nem is az utasítás, hanem csakis a tanár teheti.*

Szenes Adolf

A magyartanítás problémái a gimnázium harmadik osztályában.

A készülő új tanterv feladata lesz tisztázni, mit és mennyit akar elérni a középiskola a magyartanításban. Az első és második osztály új tanterve kiállotta a próbát az utasítással együtt, — egyikkel sem akarok foglalkozni. A Hivatalos Közlönyben megjelent szűkszavú harmadik osztályos tanterv lényegesen eltér a régitől, utasításai nem jelentek meg, s ezért nem célszerűtlen talán, ha a tanterv megvalósításáról írok. Az új utasítások úgyis szabadabb kezet hagynak minden magyar tanárnak, — mindabból, amit megvalósítottam vagy amit hibáztam, tanulhat minden magyar tanár. Nem elméletet adok, hanem vázolom azt a módot, amellyel az 1937/38-as tanévben a *Ciszterci Rend egri Szent Bernát-gimnáziumában* életté akartam varázsolni az új tantervet. Az elmúlt tanévben éppen a tanterv szűkszavúsága és az utasítások hiánya miatt a III. osztályban a magyar tanítás szinte teljesen a magyar tanárok kénye-kedvére volt bízva: elfogadhatónak tekinthető tehát minden a régi utasításnak s az I—II. osztálynak szóló új utasítások szellemével összhangban álló s az új tantervnek meg-

felelő magyartanítás. E kis elmefuttatásnak célja sem több, sem kevesebb: beszámolni egy kísérletről, mely a gyakorlatban bevált. Ezért nem térek ki a magyartanítás azon pontjaira, melyet jól ismerhet minden tanár.

Sok panasz hangzott el, hogy az új III. osztályos tanterv megvalósíthatatlan. Ha a panaszolkodók arra gondoltak, hogy még megfelelő könyvünk sincs, akkor igazat kell nekik adnunk. Ha azonban becsületes munkával tankönyv nélkül is igyekeztek fölépíteni az osztály magyartanítását a tanterv szellemében, — ezt a munkát még jobban meg kell becsülnünk. Viszont éppen az, hogy az egyéni fölfogásnak tág tere nyílt, teszi érthetővé, sőt bizonyos értelemben ajánlatossá, hogy a magyar tanárok beszámoljanak terveikről, terveik sikeres megvalósításáról, vagy a kudarcokról, melyek külső okok miatt érték őket. Ez magyarázata beszámolóim megszületésének.

„A magyar nyelvi és irodalmi tanításnak hármias feladata van: komoly, érdemleges olvasáshoz szoktatni a tanulót, hogy képessé legyen nemzeti irodalmunk behatóbb megismerésére és nemesebb élvezésére; megismertetni a nyelv rendszerével, az írásművek szerkesztésével, az irodalmi műfajokkal és nemzeti irodalmunk fejlődésével; végre alkalmas gyakorlással fejleszteni minden tanítványban a nyelvi kifejezés szabatosságát és ügyességét.“ (1927. évi Utasítások, 25. lap.)

1. Olvasmányfeldolgozás.

A III. osztály tanítási anyaga: „Novellaszerű történeti elbeszélések a magyar multból (a mohácsi vész óta: török harcok, szabadságharcok, világháború). Táj-, város-, faluképek. Régi magyar életmód (hadviselés, hazai és külföldi diákélet), népszokások. Vallásos és hazafias, leíró és elbeszélő költemények. Házi olvasmányok: Gárdonyi: Egri Csillagok, Vas Gereben: A Nemzet Napszámossai, Jókai: A Nagyenyedi két Fűzfa. (A harmadik osztály számára előírt új Tanterv: idézeteim ebből valók.)

Tanmenetem Alszegehy—Brisits—Sík: Magyar Olvasókönyve (III.) alapján készült.

Az első nagyobb tanítási egység tankönyvünk meseanyagát ölelte föl (Aesopus, Péczely, Fáy András, Bartóky József). Könnyű volt megteremteni az áthidalást az első osztályban olvasott mesékhez s a kapcsolatot a latinból tanult, illetve tanulandó Phaedrus-mesékkal. — A novellaszerű történeti olvasmányokból álló nagyobb egységet kor szempontjából osztottam kisebb egységekre: 1. A mohácsi vész és következménye: „Törökvilág Magyarországon“ (ide kapcsoltam Gárdonyi: Egri Csillagok c. házi olvasmányt is); 2. Reformáció és ellenreformáció; Erdély; 3. A kuruc-labancvilág (házi olv.: Vas Gereben:

A nemzet napszamosai); 5. A szabadságharc; 6. A világháború, — Trianon. — Harmaik egységem volt a táj-, város- és faluképeket rajzoló olvasmánycsoport. — Részben műfaji, részben az anyag természetéből folyó szempontok vezetnek abban, hogy Kisfaludy Mátvás Deák-ját külön kis egységnek vettem az összefoglaló ismételés előtt.

Az olvasmányok egységes hatását töretlen épségben hagytam: zavartalanul hatottak mind ismeretterjesztő vagy erkölcsi célzatukkal, mind pedig formai szépségükkel. Az olvasmány módszeres földolgozásáról nem föladatom itt szólni; e nélkül nem tudtam volna elérni semmi eredményt. Nemcsak a magyar múlt élményszerű átélése volt a cél, hanem az is, hogy a tanulók lelkében kialakuljon a magyar hősi ideál: főleg azzal a hangsúllyal, hogy nemzetünk legválásosabb óráiban nemcsak hősök vitték előbbre a magyarság sorsát, hanem a közönséges, magunkfajta emberek szürke soraiból is élesen kivált egy-egy arcél, mely tetteiben hőssé magasztosult.

Meg kell azonban említenem mindazt, amit az olvasmányokból önmagukban- és önmagukért-valóságukon kívül mérítettem. A fogalmazástanításban is, a stilustani megfigyelések gyűjtésében is első helyet foglalt el, éppen ezért ott leszen róluk szó.

A házi olvasmányok ezévben kerültek a harmadik osztályba. Az utasítások első helyen említi a tanulók „komoly, érdelemleges olvasáshoz“ szoktatásnak követelményét; természetesen, hogy a házi olvasmányok csak abban az esetben érik el ezt a célt, ha némi előkészítés után olvashatjuk őket, elolvasásuk után pedig az iskolában közösen is megtárgyaljuk több szempontból. Föltétlenül szükséges, hogy nagyobb egységekre bontsuk; éreztessük a hős sorsának alakulásán keresztül a jellem változását; ne feledkezzünk meg stílusáról, nyelvéről összegyűjteni a tanulók megjegyzéseit, s végül említsük meg műfaji jellegüknek meghatározó jegyeit, amennyire azt a tanulók maguk meg tudják állapítani a tanár irányításával.

2. Fogalmazástanítás.

A fogalmazástanítás módja kétféle: szóbeli és írásbeli. Fogalmazás nélkül sosem érhető el az Utasítások követelménye; a nyelvi kifejezés szabadtossága és ügyessége. A könyvnelküli, az olvasmányok összefüggő tartalmi elmondatása, az egyes jelenségcsoportok számbavételénél a folyamatos beszámolás mind segítségére vannak a tanárnak a fogalmazás tanításában. Bár talán már kissé magasabb szempontból gyakoroljuk a fogalmazástanítást, azért teljesen abba hagynunk ezen a fokon még nem szabad, ha azt akarjuk, hogy növendékeink szépen és magyatosan írjanak és beszéljenek.

A heti háromórás (ebből majdnem kéthetenként legalább egy a dolgozatírási, illetőleg javítási óra; s ez utóbbiból ezen a fokon néha már több is kell!) magyartanítás keretében ez nehéz föladat, de meg kell birkóznunk vele, ha nem akarjuk, hogy munkánk sikertelen legyen:

Az iskolai dolgozatok javítása éppúgy tág tere a fogalmazástanításnak, mint a tanítás közben állandóan folyó szókincs-gyarapítás, nyelvhasználat-tisztítás és tudatosítás. Dolgozataink tárgykörét gyakran merítsük egyéni élményből; a szívvel-lélekkel tanító magyar tanár nem egyszer meglepő eredményeket tapasztalhat ezen a téren. Ne vessünk gátat a gyermeki képzelet szabad csapongásának megadott vázlattal: a módszeresen vezetett tanulók önkénytelenül is megtalálják az élményi fogalmazvány keretét, ha az olvasmányokkal kapcsolatban megtanulták már (és ez az első és második osztály föladata!) a mozzanatokra-tagolást. Bár a tanterv nem említi, még ebben az osztályban is ajánlatos időközönként házi fogalmazványok írása, melyeknek mibenlétéről bő fölvilágosítással szolgálnak a fogalmazástani vezérkönyvek. Ezeknek az osztály közösségében való fölolvastatása, a tanulók közös munkájával történő bírálata egyike a fogalmazástanítás legeredményesebb módjainak. Ne sajnáljuk a ráfordított időt. Meglepő megjegyzések, friss, eleven jelzők és életet lehelő állítmányok, találó hasonlatok születnek meg a szinte vételkedő igyekezetben, mellyel a tanulók egymást írását javítgatják, szépítgetik. Ha valahol, akkor bizonyára a fogalmazástanításban van szüksége a magyar tanárnak lendületre, a magyar nyelv alapos ismeretére. A felelőssége tudatában tanító tanár itt érzi legjobban, hogy a legnagyobb fölkészültség, tárgyi tudás, a legpontosabb nyelvismeret sem elég mindig ahhoz, hogy a tanulók — különösen egy-két írói tehetséggel megáldott gyermek — tudását irányítsa, írói készségét fejlessze, hanem valami több kell: szeretet és odaadás a magyar nyelv szolgálatában, s bár nem lehet mindenki művésze a tollnak, mégis bizonyos írásra-termettség, melyet megtanulni olyan nehéz.

3. Nyelvtanítás.

Cél: „a hangtani és szótani ismeretek kiegészítése és rövid összefoglalása, a helyesírás további gyakorlása.”

Amennyire fölösleges a hangrendszer megtanítása fonétikai alapon, éppen annyira szükséges, hogy a tanulók némi tájékozottságot szerezzenek a hangok birodalmában. A jól megkezdett és a második osztályban folytatott, jórészt beszédhibák javításában és a helyes kifejezésre való szoktatásban megnyilvánuló tudatosítás munkájára itt tesszük rá a koronát. A tanulókat nagyon érdekli hangképző szerveink berendezése: a

színes táblarajz élénken szemlélteti a hangok képzésmódját. Az énekgyakorlatokkal (alapja éppen a két alsó osztályban helyesen folyt énektanítás lehet!), magánhangzók ervíttés és egyéni hangoztatásával való megfigyeltetés, és a mássalhangzók hangképző szerveinek tudatos ellenőrzése feledhetetlenül megmarad a tanuló emlékezetében.

Hogy példát is említsek: mennyire meggyőző a szájüreg hangképző szerepének bemutatása, ha a magánhangzók kiejtésének megfelelőleg alakított szájüregünk előtt tapsolunk és a tanulókkal is tapsoltatunk; a taps visszahangja a szájunkkal alakított hangzó lesz; a hibásan képző száj hibás visszahangot ad. — A zöngés hangzóknál pl. tisztán érezhető a gégefő rezgése, a zöngétlen pár megfeleléséről pedig úgy győzhetjük meg legjobban a tanulót, ha közösen és egyénenként ejtjük vele a zöngét biztatva, hogy gégefőrezgés nélkül képezze a hangot: — meglepetéssel tapasztalja majd, hogy megszűnik a zöngés hang zöngétlen párja. — A ráfordított idő nem veszett el: ismétlések alkalmával minden előkészület nélkül is határozottan és pontosan számoltak be a hónapokkal előbb szerzett tapasztalatokról.

Tankönyveink éppúgy visszaborzadnak a nyelvtörténeti vagy összehasonlító nyelvészetbe tartozó kérdésektől, mint vezérkönyveink attól, hogy a tanulókkal a nyelvi tényeket történetileg megokolva ismertessük meg abban az esetben, ha ez könnyebb s kielégítőbb magyarázatot ad minden csoportosításnál. Nem akarom ezzel útját vágni semmiféle megfigyelésnek, csak feleletet szeretnék adni a tanuló lelkéből fölbugygyanó kérdésekre, amikor nem elégszik meg a „kivételekkel“, a „teljes tő“ elnevezéssel, sem azzal, hogy „az összetett szó két vagy több szóból van összetéve“. Ilyenkor nagy segítségünkre van a nyelvi tények pontos és tudományos ismerete, ami természetesen nem annyit jelent, hogy a tanulótól is ugyanilyen tudományos ismeretet várunk, hanem csak kíváncsiságát elégítjük ki észszerű s könnyen megjegyezhető magyarázattal.

Miért ne tudhatná meg pl., hogy összetételeink eredetileg mondatból váltak ki: Péter és Pál egy test egy vér, P. és P. egy test s vér, P. és P. egy testvérek, P. és P testvérek; ebből már nem volt nehéz elvonni a *testvér* szót. — A töváltakozásnál bemutatathatjuk, hogy valamikor minden szavunk magánhangzóra végződött (pár példa), s ezt az elvesztett magánhangzót őrzik a teljesebb tövek, de a most mássalhangzóra végződő szavak megnyúlt töbéli hangzói is (utu=út, kutu=kút, stb.). — Miért ne tanítanók meg a *-nak a, -nek e* „birtokságra“ helyett arra, hogy bár ez éppúgy kifejezi a birtokviszonyt, mint az *-é (-i)* rag (nádé veréb=nádi veréb!), mégis a magyar sajátlagos birtokragját hiába keressük a birtokoson: a szőrend és a birtokosraggal ellátott birtok fejezi ki legősibben a viszonyt. pl.: az atya háza. (Különösen azok adnak nekem ebben igazat, akik valaha is tanították kezdő fokozon a latin nyelvet. Amikor a magyar nyelv tanítását a latin-tanítás szolgálatába állították, talán sokan nem vették észre a nemcsak a magyar-, hanem a latintanítást is fenyegető veszedelmet. A fölszabadított

szellemek nem engedelmeskedtek többé, megbosszulták magukat: a tanuló helyes magyar szövegében jóformán soha sem találták meg a titokzatos *-nak a, nek e* ragot, rendületlenül tették hát a birtokost nominativus-ba. Ennek helyes tanításáról most nem föladatomból szólni.)

A nyelvújítás korával kapcsolatban úgyis beszélnünk kell az új szavakról; e kornak megértése megköveteli, hogy említést tegyünk a vendégszavakról és idegen szavakról. Történeti olvasmányaink alkalmat adnak arra, hogy gyűjtögessük az avult és régi szavakat, a jövevényszavakat, míg a tájszavak (különösen olyan vidéken, ahol nagyban dívik) nem egyszer nyelvtörténeti érdekességre mutatnak (pl. a palóc illabiális *a*).

A nyelvi tényeket csak ott foglaljuk rendszerbe, ahol a tanulók maguk követelik a rendszerezést. Csak egyre kell vigyáznunk: ne becsüljük le nagyon szellemi képességeiket. Bár a kamaszkor hajnala, az ú. n. prepubertás már a harmadikban előreveti árnyékát, s nem egy tanulónak elvont gondolkodását megbénítja a túltengő képzelet játszi csapongása, mégis azt kell mondanom, hogy a rendszeresen vezetett tanítás mellett sokkal több világosságot és határozottságot követelnek meg az anyag elrendezésében, mint amennyire általánosságban képeseknek tartjuk őket.

A helyesírás tanításában se elégedünk meg a jelenségek alkalmoszerű megbeszélésével (dolgozatjavítással vagy olvasott szöveggel kapcsolatban), hanem térjünk ki egy-egy helyesírási jelenségcsoport összefoglaló ismertetésére is. Az így elrendezett tudás sokkal maradandóbb nyomot hágy a tanulók lelkében, mint a sokszor agyongyakoroltatott, de talán soha meg nem emésztett és át nem értett elszigetelt jelenségek számbavétele.

Minden sablón kerülésével tisztázhatjuk már s rendszerbe foglalhatjuk a magán- és mássalhangzók írására vonatkozó tudnivalókat, rendszerezhetjük a szavak megszakítására, a tulajdonnevek és idegen szavak írására vonatkozó ismereteket, beszélhetünk a szavak egybeírásáról, s tisztázhatjuk az írásjelek használatát, jelentőségét, értelem- és érzés-kifejező erejét.

Természetes, hogy a nyelvtani ismeretek kiegészítése itt is mondattani alapon történik, nem pedig elszigetelten, kiragadva az egyes nyelvi tényeket élő környezetükből, a beszédből.

4. Stilisztikai ismeretek.

A magyar tanárok jórésze talán ettől idegenkedett legjobban; a tanterv szerint ennek az osztálynak föladata: „A nyelvhelyesség, magyarosság és kifejezésbeli gazdaságosság tudatosítása. Magyar versformák alkalmoszerű rendezése. A műfaji sajátosságok további megfigyeltetése, az eddig észlelt jellegzetes vonások számbavétele.”

Minden tankönyv nélkül stilisztikai ismereteket közölni és követelni mégis csak sok! — mondhatták egyesek. Sajnos, a kifogások jórésze mögött aggodalom bújkál: mi lesz, ha va-

lóban stilisztikai ismereteket kell közölnöm s nem szabálytömkeleget, verstani sémákat, melyek magukban véve olyan semmitmondók.

Pedig az új Tanterv talán egy pontjával sem közelítette meg annyira az eszményi magyartanítást, mint azzal, hogy a stílustani megfigyeléseket már a harmadik osztályban megkezdjük, sőt a műfaji megfigyelésekre mint megkezdett munkára hivatkozik. Sokakat talán majd fájdalmasan érint a stilisztikának, rétorikának s a poétikának mint önálló tantárgynak a halála; s a belső szempontok szerint fölépülő magyartanítás sok-sok újításában veszedelmet szimatolnak azok, akik eskünek az élettelen meghatározásokat, sablónos életrajzokat és irodalmi értékeléseket, jellemzéseket agybagyömösöző módszerre, — a messzirelátók azonban csak örülhetnek ennek a változásnak. Nehezebb lett a magyartanítás, de eredményesebbnek ígérkező.

A nyelvhelyesség sok-sok jelenségével már tisztában kell lenniök (állandó határozók, hibás szövezetek, stb.), most fokozottabb mértékben irányítjuk figyelmünket olvasmánnyal és beszéddel kapcsolatban a nyelvhelyességre. A megvilágításra szoruló tényeket nem hajuknál fogva rángatjuk elő, hanem adandó alkalommal rájukvilágítunk.

Jókai stílusával kapcsolatban pl. nem lesz nehéz kitérni a latinosságra, régebbi olvasmányaink közül egyik-másik, továbbá a mindennapi szóbeszéd éppen elegendő alkalmat ad arra, hogy a németesség és más idegrendszerűség ellen küzdjünk (fizetni, beszüntet, kéreik a lábakat letörülni!, stb.).

Nehéz lesz némi kis rendező összefoglalás nélkül elhaladni e jelenségek mellett, mert hiszen éppen köznyelvünk szíre-szóra idegenszerűségekkal megrakott talaja buzdít keménykező gyomlálásra. Példákat sem kell nagyon keresnünk: szinte napról-napra beléjük botlunk. A gyilkos mértellességgel szembe kell szállanunk még akkor is, ha a tanulók elszólásai vagy mosolygása beszédes jelei annak, hogy nem egyszer szüleik, sőt tanáraik is szívesen használnak beszédükben idegenszerűségeket, nemcsak szavakban, hanem hanglejtésben, mondatfűzésben, szórendben is. A családi körökben a gyermek részéről a szülő felé kellő tisztelettel elhangzott, de mégis rendreutasítással „jutalmazott” figyelmeztetést tulajdonképpen eredménynek kell tekintetünk a nyelvhelyesség érdekében, nem pedig tiszteletlenségnek a szülők iránt.

A nyelvőri szolgálat megszervezése (erről külön is lehetne értekezni) nagyban segítségünkre lesz. Az „osztálynyelvőrök” figyelmeztethetik a magyar-tanárt is, ha vét a nyelvhelyesség vagy magyarosság ellen (amit néhanapján meg is kell tennie már csak a kedv fokozása, élénkítése s a nyelvőrök éberségének ellenőrzése végett is). Minden túlzástól óvakodnunk kell. Az

osztálynyelvtörtség is kétélű fegyver. Sajnos nem állanak adatok rendelkezésemre, hogy általános ítéletet mondhassak. Azt sem tudom, hány helyen kísérleteztek, milyen módszerrel ezen a téren, munkájuk eredményeiről pedig ha egy-ketten számoltak be; valamennyien inkább megjegyzésekkel, semmint összefoglaló beszámolókkal. Mindenesetre nagy a veszély, hogy majd idegen szavak vadászásából áll az egész nyelvőri intézmény, ha a vezetés és irányítás kicsúszik a tanár kezéből. A figyelemnek ki kell terjedni a mondatszerkesztésre és hangsúlyra is. Továbbá arra kell ügyelnünk, hogy a „kijelölt nyelvőrök” minden tevékenysége ne merüljön ki a hibák mohó lelésében. A magam részéről nem szorgalmaztam az egyéni nyelvörködést, pusztán mint újszerű kísérlettel igyekeztem fölvilányozni a fiúk érdeklődését a nyelvhelyesség iránt, utána nagy örömmel láttam, hogy a kísérletnek volt haszna; az egész osztály együtt dolgozott velem, együtt javította a nyelvbeli ferdeségeket, csak talán nagvobb lendülettel, mint azelőtt.

Megbecsülhetetlen értéket jelentenek e nyelvtisztító munkában a Magyarosan c. folyóirat egyes cikkei is. Közös olvasatásuk, megbeszélésük s a tanár nem únos-úntalan hangoztatott, de néha a maga kemény valóságában odavetett buzdító vagy elítélő megjegyzése szinte izzóvá teheti a tanulóknban a magyar nyelv szeretetének szenvedélyét. (Nyelvében él a nemzet, — ezt elsősorban a tanárnak kell éreznie és tudnia!) A mindent megérteni tudás elvétől amúgyis színtelenné és élettelenné bénított korunkban le kell számolnunk azzal, hogy építeni csak így lehet. Ne riadjunk vissza — természetesen kellő határok közt — az erősebb megbélyegzéstől sem, ha tudatos nyelvrontással állunk szemben. (Nem bántott az erős kifejezés, sőt örültem, amikor egyik kisdiaikom hevesen házaárulásnak bélyegezte a tudatos nyelvrontást.)

Ebben a munkában a tanárnak részt kell vennie az iskolán kívül is. Állandó önképzésre és ellenőrzésre van szükségünk. Reklámokról, föliratokról, újságokból szinte fölünkbe ordít a sok idegenszerűség, s ha nem védekezünk ellenük, ha nem vértézzük föl magunkat tudatos nyelvműveléssel és nyelvtisztítással, ha nem ellenőrizzük szinte napról-napra írásainkat, beszédünket, magunk sem vesszük észre, hogy lépten-nyomon vétünk a magyar nyelv ellen.

Ebben a nyelvtisztító munkában minden célszerű eszköz közt föl kell használnunk. Nagy segítségünkre lehet a néhai való Tordai Anyos, jeles nyelvbúvárunk és írónk összeállította „Jó magyarság főbb törvényei” c. falitábla (kartonra ragasztva ott függ minden osztályban); ritmikus szabályai, könnyen megjegyezhető példái, mindenre kiterjeszkedő tömörsége a legsikerültebb iskolai falitáblák egyikévé teszik. A leleményes tanár más falitáblák készítésével, adandó alkalommal az üzletek ki-

rakatainak és a reklámok nyelvficamító idegenszerűségeinek verseny-gyűjtésével hívja föl a figyelmet az elharapódzó magyartalanságokra.

Nem stílustani szabályokat tanítunk akkor sem, amikor a rokonértelmű szavakat csokorba szedjük, s egy-egy rokonértelmű szócsoportban meghatározzuk az egyes szavak közti árnyalati, hangulati vagy jelentéstani különbséget. A szóvirágokra, henyé, semmitmondó szavak használatára éppúgy fölhívhatjuk a figyelmet, sokszor tréfásan is, mint a szószaporítás ürességére. Csakhogy ehhez elsősorban az szükséges, hogy maga a tanár se használjon megszokott kifejezéseket, a gondolat apró megszakadásait pótló, jelentéktelenül odabiggyesztett szavakat, kifejezéseket: B, mondd meg nekem azt, hogy ... látjuk tehát, hogy ... ügyebár... most be fogom nektek bizonyítani, hogy, stb.

Talán fölösleges is mondanom, hogy minden tantervi koncentrációnál fontosabb együttműködésnek kell lennie tanár és tanár között a magyar nyelv szépségének ápolásában, a beszéd, általában a fogalmazás fejlesztésében; amíg ezt el nem érjük, addig sok-sok munkánk vész kárba. Erről talán más alkalommal szölok.

A kifejezésbeli gazdagságot nemcsak sok olvasással kell és lehet elérni, hanem föl kell használnunk erre a célra az iskolai dolgozatokat, házi fogalmazványokat, a tanult anyagról való szóbeli beszámolókat is, főleg pedig a kifejezések tudatos gyűjtését. Célszerű, hogy ezen a fokon a tanár már folytathassa, de ha nem kezdte volna meg, akkor megkezdje a szebb kifejezések, rokonértelmű szócsoportok gyűjtését. A gyűjtésnek ki kell terjednie az otthoni olvasmányokra is; ezeken természetesen nemcsak az ú. n. „kötelező“ házi olvasmányokat értem. A kifejezésgyűjtő (akármilyen papírosból összetákoltt) füzetek ellenőrzése, a jelesebb füzetek egyes részeinek szemelvényes fölolvastatása vagy fölolvastatása, megdicséres, buzdítás, az egyéni stílus fejlődésén kimutatható hatás közlése serkentőleg hat a többiekre is.

Jónak ígérkezik egyik ezidén megkezdett gyakorlatom. Negyedív nagyságú papíroslapokat tettem (s tettem magam is velük együtt) elhasznált dolgozatborítékba, mindegyik lapra címül rajzolva az ábécé egyik betűjét. Közepén függőleges vonal osztja ketté az egyes lapokat. A Magyarosan régebbi számai hátlapjának mintájára az egyik oszlopba a „jól“ vagy „helyesen“ jelzés alá kerülnek — mindig mondatba-ágyazottan — a helytálló kifejezések, míg szembe velük a „rosszul“ szóval bélyegzett oszlopa a magyar nyelv elleni vétségek. Szembetűnőbb, ha mindkét oszlopban aláhúzzuk vagy színesen írjuk a hibás, illetve javított részt (képző, igekötő, stb.). Vigyázzunk arra, hogy a megkezdett gyűjtést állandóan kiegészítsük: a

tanulók egyes észrevételeit, az itt-ott olvasott vagy dolgozatokban előfordult az osztály átlagától elkövetett hibákat a megfelelő, magyarosra javított kifejezéssel együtt közkinccsé tesszük.

Eljárásom a következőkben talán merésznek tűnik föl, a siker azonban igazolta jogosultságát: Bizonyos mértékben mindenki megkísérlelheti; ha óvatosan él vele, semmi esetre sem vallhatja kárát.

A stílus régebbi vagy újabb voltára már rá kellett mutatnom év elején a mesékkel kapcsolatban is, amikor megkezdtük a régi magyar nyelvet jellemző stílussajátosságok alkalmoszerű gyűjtését (régies igealakok, kihalt szavak, kifejezések), ezt a megfigyelést állandóan nagyobb és nagyobb körre terjesztettük ki, — annyira, hogy az év második felében már némi (kezdetleges) fogalmuk volt a stílustörténetről. Nem beszéltem soha olyasmiről, ami tudásukat meghaladja, ők maguk jellemezték botorkáló szavaikkal a nagyobb stíluskorszakokat. Elég világosan meg tudták húzni a határvonalat pl. a régi énekköltészet nyelve és a nyelvújítás, Kazinczy kezdeményezése és Vörösmarty pompázó nyelve között; ettől játszi könnyedséggel különböztették meg a nemzeti klasszicizmus (Petőfi, Arany) korának stílusát versben is, prózában is. Ady és a modernebb költők nyelve viszont ezekkel szemben jelentett új állomást.

Jellemzésül megemlítem, hogy többször tettem kísérletet, természetesen kellő előkészítés után, Horváth János Magyar Versek Könyve c. kötetéből fölolvastva egy-egy ismeretlen verset jelesebb költőinktől, akiktől már olvastunk valamit. Az osztálynak majdnem mindig több mint a fele etalálta a költő nevét. Ha tévedtek is, jórésztük — mintegy negyvenen-ötvenen a hatvanból! — kortársat mondott. Meglepő frisséggel és ötletességgel tudták megokolni, miért választották ezt vagy azt a költőt, s halomszám idéztek emlékezetből sorokat, kifejezéseket, melyek elárulták, hogy más verseikben is sajátosan egyéni stílussal írtak. Egy-egy korhangulathoz illő eredeti magyar népdal tudta talán csak megteremteni azt a szinte könnyekig szökő örömet némelyik magyar óra végén, amit ezek az író- és kormeghatározó kísérletek jelentettek. Olyan tévedés, amikor Vörösmarty egy-egy kiragadott versszakából vagy verssorából (mert egyszer-kétszer ilyen kísérletet is végcstem), pl. ebből: „az ember fáj a földnek“, sokan Adyt nevezték meg; vagy amikor ugyancsak Vörösmarty népiesebb hangú versei fölolvastásakor Petőfire gondoltak (mondjuk: a Petike egyes részeinél), — természetes. Talán magunk is beleestünk ugyanebbe a hibába, ha történetesen nem ismerjük a verset.

Nem lesz nehéz összeállítani egy-két ismertetőjegyet a tanulók segítségével; ezzel aztán nagyon megkönnyítjük a későbbi stílustanítás munkáját. Magam érzem legjobban e kísérlet merészségét, — de az eredmény igazolt: talán azért, mert ebben a korban megvan még a tanulóknak a hajlam, hogy han-

gyaszorgalommal gyűjtögessenek apró megfigyeléseket; s a kitalálás öröme is versenyre ösztönzi őket.

A „magyar versformák alkalomszerű rendezése“ sem jelent újat. Az elemi iskolában is megérezték már a versek ritmusát, a gimnáziumban rámutathattunk már egy-két magyar versforma ütemezésére; a harmadik osztályban meg már minden verset vizsgálunk kell ebből a szempontból is. Mikor elegendő megfigyelési anyagunk van, alakolmszerűleg elrendezzük ismereteinket. Nem halott versképletek szolgálai megtanulatására gondolok, hanem az élő eleven versritmus éreztetésére. A szabályszerűséget ők maguk állítják majd meg. A hangsúly a beszédnek bizonyos hullámzást ad (tanulták már a szó- és mondathangsúlyt): vers akkor születik, ha ez a hullámzás szabályosan ismétlődik. A nyomaték, ütem és az ütem fajai már könnyen érthető fogalmak, ha egyszer a tanulók tökéletesen átérezték és megértették a ritmus lényegét.

Kísérleteim közül legjobban beváltak: lábütemezéssel, kézzel kivert vagy tapsal kísért versfölmondás, továbbá a motorikusan előadott ének. Az ütemegyenlőségre szinte minden eredeti népdalunk jó példa (csakis az újabb gyűjtésekben lejegyzett népdalokra gondolok!). Ha több a szótagszám, sietve mondjuk, illetve énekeljük, ha kevesebb, nyújtjuk:

Ha felmegyek a budai nagy hegyre,
Letekintek, letekintek a völgybe....

Hogy szünet nélkül nem tudunk továbbmenni, míg meg nem várjuk az ütem csöndben kihangzó részét, legvilágosabban mutatja, ha egy negyedekből és nyolcadokból álló dal minden nyolcadát ütemezettjük kopogással, tapsal, stb., majd fölszólítjuk őket, hogy az utolsó nyolcad vagy negyed szünete helyett kezdjék meg a második sor éneklését. Nem sikerül. Legföljebb nagyon jó zenei érzékkel megáldott fiúk tudják megtenni, de ők is csak fokozott figyelemmel, érezve a vers vagy ének fonák előadását.

Ha az ütemegyenlőség törvényét megértették, és megérezték egyszer az ütem lényegét, akkor a többi már gyerekjáték: ezért nem szabad sajnálnunk az alapfogalmak megértésére szánt időt. A mozgással, szemmel (rajz), füllel megtanult ütemezés már könnyen eligazítja őket a verssorok és versszakok néha bonyolult szerkezetei között. Az eltérések észrevérese már némi ízelítőt ad a klasszikus és a mértékes-rímes verselésből is. Amikor a nehezen túlestünk, a formamegfigyeléseket mindig kort- és írókat meghatározó kísérletekkel kapcsoltam egybe. A stíluson kívül a forma is segítségére volt a tanulóknak. (Csokonai játékos, csapangó formáit éppúgv könnyű fölismerni, mint a jellegzetes Himfy-versképletet.) A vers és kötetlen beszéd ritmusának összetevése tanulságos alapja, de rögzítője is a megfigyeléseknek.

5. Műfaji és irodalomismereti alapvetés.

Elkerülhetetlen volt már a második osztályban, hogy a *mondáról* ne beszéljünk. Maguk a tanulók állapították meg a monda műfaji sajátosságait. Összeszedték a mondatermő helyeket (azt rögtön észrevették, hogy minden mondanak magja a mondatermő hely), megállapították a monda keletkezésének útját a néplelkekben (magyarázatot keres az érthetetlen természeti tüneményre vagy különös jelenségre), tisztázták a monda-író szerepét. Az első és harmadik osztályos olvasmányok összevetéséből világos képet kaphatunk a *meséről*. Gondolatébresztők és tanulságosak lesznek az olyan kérdések, melyek bevilágítanak egy-egy műfaj keletkezésének titkaiba, közelebb viszik a tanulók értelméhez az író lelkét (pl. miért rejti az író állatmesékbe oktatását? stb.). A másodikos történeti elbeszélések, a harmadikus novellaszerű elbeszélések és novellák némi tájékozódást nyújtanak az elbeszélés és novella világában.

A líra és epika ebben az osztályban már meglehetősen szétválasztható: a régebben észlelt eltérő vonások számbavétele és újabb adalékokkal való kiegészítése világos képet ad a műfaji különbségekről: ha ezt még utolsó olvasmányunkkal (Mátyás deák) s a novellában s regényekben megfigyelt párbeszédekkel megoldjuk, ízelítőt kaptunk az epika, líra és dráma külön-külön világából.

E tág keretben belül most már könnyebben helyezhetjük el részleges megfigyeléseinket: mese (népmese, tanító mese, állatmese), monda (népmonda, történeti monda), elbeszélés, novella, regény, dal (népdal, műdal), leíró költemény, elbeszélő költemény; párbeszédes forma (jelenet, egyfölvonásos vígjáték, színmű), stb. sajátosságairól. Nem jelent ez pontos műfaji meghatározásokat, de annyit mindenesetre, hogy a tanulók érzékelik a műfajok közti különbségeket, s a már fölvázolt keretben el tudják helyezni újabb olvasmányaikat is.

Az irodalomtörténeti alapvetés nem csak a hetedik és nyolcadik osztály főladata. Ott csak megszerezni és kiegészíteni kellene az addig szerzett ismereteket. Ebből kiindulva már előbb is meg kell kezdeni az egyes írókkal való foglalkozást. Petőfi életét már másodikból ismerik (Petőfi élete költeményeiben: külön egység volt!); olvasmányaink egy része írók életéről szól (Csokonai Komáromban, stb.) vagy irodalmi irányokat jellemez (A bécsi gárdisták); a bennük rejlő irodalomismereti értékeket ki kell használnia a tanárnak. Amit egyszer tanultunk vagy olvastunk, azt mindig szem előtt kell tartanunk tudásanyagunkat állandóan bővítve. A szabadságharcról szóló olvasmányainkban úgyszólván a nemzeti klasszicizmus minden írójával megismerkedünk; régebbi korokat földolgozó olvasmányaink szinte minden jelesebb magyar íróról adnak valamit (Balassa, Zrinyi, Pázmány, Kazinczy, Kölcsey); ha ehhez még

hozzá vesszük olvasmányaink és verseink szerzőit, nagyjából kibontakozik előttünk főbb vonásaiban a magyar irodalom. Ha csak annyit adunk, amennyit a tanulók kíváncsisága az adatok kiegészítése végett megkíván, — már nagyon sokat adtunk. Egyről azonban nem szabad megfeledkeznünk: a részletben összegyűjtött ismereteinket egységes keretbe kell foglalnunk, s ügyelnünk kell arra, hogy állandóan ébrentartsuk az egyszer megszilárdult ismeretanyagot.

Az írók ismerete és olvasmányaink alapján élesen elválnak egymástól az irodalomtörténeti korszakok. Most már arra is vigyázunk, hogy kormeghatározásaink ne csak történeti szempontból legyenek helytállóak, hanem éreztessük bennük az irodalmi szempontok jelentőségét is.

A második osztályban már kaptak ebből is ízelítőt. Most a végvári élet (Balassa Báint) és a várvédő magyar alakja bontakozik ki előttük, A Tinódi-dallamok egyike-másika olvasmányaink kiegészítője leszen, s egyben feleletet ad a régi magyar verselés nem egy kérdésére is (író és közönség viszonya, a sok „vala“ magyarázta, stb.). Könnyű megrajzolni az ellenreformáció magyarját olvasmányaink alapján. A házi olvasmány is segítségünkre siet, pl. a magyar színészet bolyongásából kiérezzük azt a hősi küzdelmet, amely a szebb magyar jövő születését előkészítette, stb.

Nem szabad megfeledkeznünk arról sem, hogy a mai magyar élet keresztmetszetét is megadjuk. Falu-, város- és tájképeink bőven alkalmat adnak arra, hogy a magyar nép lelkivilágába belehatolhassunk. Helyi szokások, néprajzi érdekességek gyűjtésével, eredeti magyar népdalok állandó ismertetésével egységes képet véshetünk tanulóink lelkébe a magyar multról és a mai magyar életről.

*

A tanítás eredményességét nagyban előmozdító segédeszközök (rajzolás és rajzoltatás, falitáblák, szavaltatás, jelenetezés, ének, stb.) tárgyalása nem tartozik ez elemefuttatás kereteibe. Csak arról akartam röviden beszámolni, hogyan szerettem volna életté tenni az iskolákban e tanév folyamán az új tantervet. A szakember úgyis tudja, amiről még szólni lehetett volna.

Tudom, hogy sokan hivatkoznak az anyag bőségére és nagyságára, melynek elvégzése heti háromórás magyartanítással szinte megvalósíthatatlan. Valóban nehéz föladat elé állít minden magyartanárt az új Tanterv; egy azonban bizonyos: a jobb magyartanítás ügyének szolgálatában áll. Tankönyv és Utasítások nélkül meg lehetett oldani ezen a fokon a kérdést, ha nem is egykönnyen. Az órákra való készülés, az anyag több helyről való összeszedése sok időt rabolt el: de ha az eredményt nézi az ember, azt kell mondania, hogy minden fáradságot megért.

Hisszük, hogy az új Tanterv és Utasítások szellemében történő tanítással elérjük azt, hogy egyszer már valóban nemcsak kimagasló tanáregyéniségek személyes varázsa szeretetti meg a könyvet a tanulókkal egész életükre, hanem az iskolákban folyó magyartanítás is. Mert munkánk célja nem lehet más, mint megismertetni, megszerettetni a magyar ifjúsággal a magyar könyvet s ezen keresztül ezt a szomorú-szép magyar életet.

- Dr. Ágoston Julián

GYAKORLATI PEDAGÓGIA

Magyar nyelv.

Az ellentétes mondatok.

Tanítás a polgári iskola II. osztályában.

Óravázlat.

I. Számonkérés.

1. A mesék, mondák és legendák összefoglalása.
2. Írásbeli: Az ősz mint festő.

II. Ráhangolás.

A kutya és a macska összehasonlítása. Beszélgetés, majd fogalmazás kérdések alapján.

A kutya és a macska.

A kutya hűséges állat. A macska ravasz. A kutya őrzi a házat. A macska pusztítja az egeret. A kutyának a szaglása kitűnő. A macska látása éles. A kutya kopogva jár. A macska nesztelenül jár. A kutya meg a macska a ház körül él. Sokszor peszekednek.

A tanulók a fogalmazvány felolvasása után megállapítják, hogy a csupa egyszerű mondat szaggatottá teszi a beszédet.

III. Célkitűzés.

A szaggatott beszéd folyékonyá tétele.

IV. Tárgyalás.

1. A fogalmazvány egyszerű mondatainak összekapcsolása összetett mondatokká.

A kutya hűséges állat, de a macska ravasz. A kutya őrzi a házat, a macska azonban pusztítja az egeret. A kutyának a