

52

54126

ACTA UNIVERSITATIS SZEGEDIENSIS  
SECTIO PEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA

8.

A

SZEGEDI JÓZSEF ATTILA TUDOMÁNYEGYETEM  
NEVELÉSTUDOMÁNYI  
ÉS  
LÉLEKTANI INTÉZETÉBEN  
KÉSZÜLT DISSZERTÁCIÓK

I.

OROSZ SÁNDOR:

KÖZÉPISKOLAI FOGALMAZÁSTANÍTÁS  
(1962)

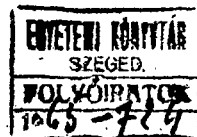
NAGY JÓZSEF:

AZ IDEGEN NYELVI KÉSZSÉGEK ÉS JÁRTASSÁGOK KIALAKÍTÁSÁNAK  
NÉHÁNY PROBLÉMÁJA  
(1963)

NAGY ISTVÁNNÉ VARGA MARGIT:

ÖNÁLLÓ MUNKA FÖLDRAJZÓRÁN  
(1964)

1965 JAN 14



SZEGED, 1964.



**Orosz Sándor:**  
**KÖZÉPISKOLAI FOGALMAZÁSTANÍTÁS**

(1962)

Részlet a disszertációból

LOGIKAI HIBÁK  
KÖZÉPISKOLÁS TANULÓK FOGALMAZÁSAIBAN

A fogalmazástanítás anyanyelvi oktatásunk egyik legbonyolultabb területe, amely a konstruktív tevékenység mellett megkívánja az állandó elemzést is.

A tanulók legáltalánosabb logikai hibáinak felderítése céljából az 1960—61. tanévben különböző típusú középiskolák 9. negyedik osztályának egy-egy dolgozatát, összesen mintegy 260 fogalmazást vizsgáltam át részletesen.

A kilenc iskolai, házi és érettségi dolgozathoz három József Attila, kettő Ady Endre költészetével foglalkozik, négynek a tárgya Móricz Zsigmond munkássága. A címek:

1. Ady és a munkásosztály
2. »Kötésünket a sors akarta« (Ady és a proletaáriátus)
3. József Attila, az elnyomott proletáriátus költője
4. József Attila: Munkások (Verselemzés)
5. József Attila: A város peremén c. költeményének elemzése
6. Móricz Zsigmond, a szegény nép írója
7. Móricz Zsigmond, az úri Magyarország bírálója
8. Az urak világának rajza Móricz műveiben
9. A szegény emberek sorsa Móricz Hát krajcár és Tragédia c. elbeszélésében

Mint a címek mutatják, az elemzés alapjául összesen három témakör-ről írt dolgozatok szolgálnak, de ezek is csupán verselemző és átfogóbb értékelő értekezések. Mindegyik dolgozat bőven kíván a tanulóktól ítéletalkotást, következtetést, érvelést, bizonyítást, fogalmak kifejtését, egy szóval: logikus gondolkodást. Az itt észlelt hibák elemzése hasznos konklúziókkal szolgálhat. Az elemzést hibatípusok szerint végzem.

## 1. A fogalomalkotás és fogalommeghatározás hibái

Az ide sorolt hibákat általában a szóhasználat hibáinak szoktuk nevezni. A problémának ezzel a felfogásával azonban csak a felszint érintjük, hiszen a szó a fogalom nyelvi kifejezője, és a helytelen szóhasználat az esetek jelentős részében nem csupán abból adódik, hogy a beszélő nem találta meg a tudatában élő fogalomnak legmegfelelőbb szót, hanem abból, hogy az illető dologról, jelenségről stb. helytelen fogalma van. Természetesen a nem megfelelő szóhasználat esetén nem mindig világosodik meg előttünk, hogy a beszélő azért használt-e a fogalmi tartalomnak nem megfelelő szót, mert szókincsében az adott pillanatban nem aktivizálódott a kifejezendő fogalmat fedő szó (vagy ez egyáltalán hiányzott a szókincséből), avagy azért, mert a tudatában élő fogalom volt helytelen. Így az ide sorolt, logikai jellegűnek minősített hibák közt is akadhatnak olyanok, amelyeket az olvasó esetleg csupán a szókincs hibájának tulajdonít.

a) A szó a fogalom tartalmának megfelel, de terjedelmének nem

P. Z. dolgozatának egyik vázlatpontja: »A város pereme mint munkásszállás«. E vázlatpontnak megfelelően a kidolgozásban a külvárosban uralkodó lakásviszonyokat részletezi a tanuló. Azonos értékkel használja a »város pereme« és a »munkásszállás« kifejezéseket, mivel a munkások a »város peremén« (a külvárosban) laknak; a munkásszálláson munkások laknak. A két fogalom tehát tartalmában egyező, ezért azonosítja őket. Figyelman kívül hagyja azonban, hogy a »szállás« csupán egy helyiség vagy legfeljebb egy épület, míg a »város pereme« sok épületet, sok szállást magában foglaló városrész. Vagyis azonosságot alkotott, ahol alálérendeltségi viszony áll fenn.

B. E. írja Móriczról: »Már a II. korszakában láthattuk, hogy a parasztsággal, tehát az elnyomottakkal foglalkozik«. (Hagyjuk most figyelmen kívül, hogy nem az írónak, hanem irodalmi munkásságának vannak korszakai.) Kétségtelen, hogy Móricz korában a parasztság elnyomott osztály, de a parasztság fogalmának az elnyomottság csak egyik s nem is legfontosabb jegye; a parasztságon kívül más elnyomott osztály is létezik. Az »elnyomottak« fogalom kiterjedése nagyobb, mint a »parasztság«-é. Nem használhatók tehát egyenértékűen. — P. Z. tágabb kiterjedésű fogalmat azonosított szűkebb kiterjedésűvel, míg B. E. szűkebbet tágabbal. — Ezekhez hasonló téves azonosítás K. S. dolgozatában: »A kormány, hogy a kommunistákat, vagyis a munkásokat letörje...« K. S. figyelme csak arra terjed ki, hogy a munkások legöntudatosabbjai a kommunisták, de arra már nem gondolt, hogy nem minden munkás kommunista, sőt: nem is minden kommunista munkás. (Mellékesen megjegyzendő, hogy személyeket megtörni lehet, letörni csak elszántságukat.)

A fogalom szűkítésével találkozunk S. K. dolgozatában: »Ady az egyszerű dolgozó emberekért küzdött egész életében. Költészete igazi népköltészet«. — E két mondattal még találkozunk az ítéletalkotás és a következtetés hibái c. fejezetben is, tehát nem foglalkozom most az első mondat szimplifikáló ítéletével s az ebből fakadó következtetés logikai műveletével, csupán a fogalomalkotás hibájával. Kétségtelen, hogy S. K.

tanulónak helytelen fogalma van a népköltészetéről, vagy legalábbis figyelmen kívül hagyja egy sor fogalmi jegyét (mint: a nép ajkán keletkezik, szájról szájra terjed, szerzője ismeretlen, nagyrészt minden alkotásában fellelhető közös formai elemek díszítik stb.), amikor Ady költészetét azonosítja vele. Egyetlen jegy (»népért való«, »népet szolgáló«) alkotott fogalmat Ady költészetéről, ezért fogalma helytelen. Itt a fogalom tartalmát szűkítette a tanuló.

Ny. I. írja Ady Csák Máté földjén c. versének elemzésében: »A versszakok végén a buzdítás nem más, mint az egész ország együttérzése, közös harca az elnyomók ellen«. Itt — látszólag — tudatosan, szándékosan (a »nem más, mint...« utal erre), valójában nagyon is meggondolatlanul használja azonos fogalmi tartalommal a »buzdítás«, az »együttérzés« és a »harc« szavakat. E szavak fogalmi tartalma lehet egymással kapcsolatos (az együttérzésből fakadhat buzdítás, a buzdítás megelőzheti és kísérheti a harcot), de nem azonos. Logikailag még csak alá- és fölérendeltségi viszonyban álló fogalmaknak sem nevezhetjük őket, mivel e fogalmak részben sem tartoznak egymás terjedelmébe. Itt tehát téves azonosítással állunk szemben.

#### b) A fogalmi kategóriák keverése

Keveredés elsősorban az elvont fogalmak körében fordul elő. Ennek egyik oka talán, hogy a tanulók jó részének gondolkodásában még fejletlen az absztraháló képesség, másrészt egyszerűen azért keverik az elvont fogalmakat, mert ezeknek egy jelentős részét latin szóval jelöljük, viszont a latin nyelvi kultúra meglehetősen alacsony szintű a középiskolákban. De talán még gyakrabban a felületesség idézi elő a kategóriák keverését.

Lássunk néhány példát erre is!

Gy. J. a »társadalmi rend« és az »állam« fogalmát keveri: »... ezt a társadalmi rendet fel kell hogy váltsa a proletárok állama«. Az itt azonos értékkel használt két fogalom (társadalmi rend és állam) legfőbb részleges egyezést mutat, egymás helyett azonban nem használhatók, mert nem áll fönn azonoság közöttük, s még csak nem is mellérendelési viszonyban vannak egymással.

R. J. alighanem a munkáspártot azonosítja a munkásosztállyal, amikor így ír: »Most már csak a munkásosztály maradt meg a történelem színpadán, ez vezeti a munkásokat... a további harcban«. Persze téves megállapítás az is, hogy csak a munkásosztály maradt meg a »történelem színpadán«!

K. I. a társadalmi rend, a társadalmi forma fogalmát keveri a társadalmi osztály fogalmával: »... a feudalizmusnál lényegesen fejlettebb társadalmi osztály a kapitalizmus...«

M. J. az irodalmi műfajok fogalmával nincs tisztában, mivel így ír: »Az elbeszélés műfaja tragédia«.

T. F. a »korszak« fogalmát keveri az illető korszak uralkodó társadalmi osztályával: »... a kapitalizmus rothadó korszakát egyedül... a munkásosztály képes megdönteni«.

G. A. a társadalmi osztály fogalmát téveszti össze a gazdasági tényező fogalmával: »Móricz a Sárarany c. művében a parasztság és a nagybirtok ellentétét mutatja be«. Ugyanezt láthatjuk R. M. dolgozatában: »A parasztság óriási ellentétben állt a nagybirtokkal«.

Rendkívül érdekes logikai hibát mutat K. E. dolgozatának következő mondata: »A tőke egyre inkább a gyárosok és tőkésük kezébe kerül«. — Valószínűleg csak megszokásból, de értelem nélkül használja a »tőkés« szót, mert ha gondolkozva írt volna, bizonyára maga is rájött volna, hogy nem tőkés az, akinek nincs tőkéje, avagy az is tőkés, akinek a kezéből a tőke a (másik) tőkés kezébe kerül, de hogy a »tőkés« fogalmával talán nincs is tisztában, azt a »gyárosok és tőkésék« kifejezés jelzi: nem tudja, hogy a »gyáros« általános fogalom a »tőkés« gyűjtő fogalom fogalmi körébe tartozik.

R. M. nyilván a latin »minimum« szó fogalmi tartalmával nincs tisztában, amikor így ír: »... csak annyi bért kapnak, amennyi a létminimum fenntartásához elegendő«. — Egy érettségi előtt álló fiatalnak illene tudnia, hogy a létminimum azt a legalacsonyabb (minimális) bért vagy javak összességét jelenti, amellyel még éppen fenn lehet tartani az életet; vagyis önmagát tartja fenn az ember a létminimum szintjén, és nem a létminimumot tartja fenn.

Ugyancsak az idegen (bázis) szó jelentésének nem ismerését jelzi A. M. következő mondata: Ady... »kereste azt a bázist, amelynek vezetésével megvívhatja a forradalmat«.

### c) Képzavar — fogalomzavar

A képszerű kifejezés általában érzékelhetővé tesz fogalmakat, de egyes szókép, elsősorban a jelkép elvonatkoztat a konkrét jelenségtől, absztrakciót tartalmaz (a »kifejező« és a »kifejezett« fogalmilag távol áll egymástól), ezért a tanulók egy része nem érti, vagy képtelen követni azokat a fázisokat, amelyekben a kép a konkrét szemlélettől az absztrakt fogalomig vezet. És amikor a szimbólumokat magyarázni kezdik, sokszor egészen mulattató dolgokat mondanak. — Néhány példát lássunk olyan dolgozatokból, amelyekben XX. századi líránk két jól ismert alkotását elemzik a tanulók. Az egyik vers József Attila: A város peremén, a másik Ady: A Hadak Útja c. műve.

M. T. írja: »A guanó úgy rakódik a háztetők cserepeire, mint ahogyan a kapitalizmus sivár kora ránehezedik a munkások lelkére. Ezt a bánatot nem lehet lemosni.«

Vessük össze e két mondattal a vers megfelelő részét, az első két versszakot! — Az első versszak elég részletes tájkép a kormos külvárosról. A szálló korom lerakódása a legfőbb jellemzője e városrésznek, tehát a költemény ezt érzékelteti a két hasonlattal (»... mint pici denevérek, puha szárnyakon száll a korom, s lerakódik, mint a guanó...«). E sötét kép itt önálló, de hangulati hatása előkészíti a külváros lakóinak lelki-világára vonatkozó megállapítást, amelyet a második versszak első sora (»Lelkünkre így ül ez a kor.«) ad meg. De e sor »így« utalószava azt is jelzi, hogy az egész első versszaknak hasonlat értéke van e megállapítás érzékletessé tétele céljából. Viszont az első versszak annyira szuggesztív erejű képet foglal magában, hogy ez egyúttal a proletár-élet szimbólum-

mává lesz. Bizonyítja ezt az is, hogy a második versszakban az előző kép folytatása koegzisztál a társadalmi osztály jellemzésére alkotott ítélettel: a bú hiába törli a lelkekre kövesedő kort.

Mit alkotott ebből a tanuló? »A kor úgy rakódik, mint a guanó« hasonlatból elhagyta a hasonlítottat, csak a hasonlót hagyta meg. Ezt a csonkított s értelmetlenné vált képet használja — a költő módszerét követve — a társadalmi helyzet érzékeltetésére. De amikor a »kor« (a kapitalizmus kora) helyett a »bánat« szót alkalmazza, újból eltér attól a (meglehetősen bonyolult) gondolatmenettől, amelyet a költő alkalmaz (az okozatot nevezi meg az ok helyett), s meglehetősen sületlen mondatot alkot ezzel. A kép absztrakciójának menetét nem tudja követni, ezért lép fel a fogalomzavar.

E két versszak meg nem értéséből származó fogalomzavart mutatnak az alábbi idézetek:

M. J.: »Megmutatja, hogyan érvényesül a tőke e társadalomban: úgy tapad rá, mint a munkások szívére a korom.«

A költő-alkotta kép egyes mozzanatainak kihagyása M. T. dolgozatában azt eredményezte, hogy a (hasonlatként említett) guanó rakódik a háztetőkre, M. J. dolgozatában pedig a korom rakódik a munkások szívére. Ezekhez mérten csak grammatikai hibának tűnik K. I. botlása: »A vers a külváros kormos és komor leírásával kezdődik«, hiszen ha a »kormos« jelzőt a »külváros« szó elé tesszük, már rendben is van minden.

Ady »A Hadak Útja«-ban arról ír, hogy az benépesült. De nem a csodák, az emberi fantázia világába vezeti olvasóit, hanem nagyon is reális események közé: az 1910-es évek munkástüntetésait idézi, ezért mondja: »Csoda esett, földre esett, benépesült a Hadak Útja«, de még inkább e tüntetések történelmi jelentőségét érzékelteti a csodás elem szimbolikus alkalmazásával. Azt mondja a továbbiakban, hogy a »földre esett« Hadak Útján nem Csaba királyfi népe özönlik, hanem az egyszerű emberek.

Gy. J. e versről így ír dolgozatában: »Nem Csaba népe esett a földre, hanem a Nép, az igazi Nép.« — Honnan ered hibája? — Az előbb elemzett képzavarokéhoz hasonló okok idézték elő.

Avagy lássunk egy e csoportba sorolható másik hibát! A kézfogást a köztudat is a szövetség-, illetőleg a szerződés-kötés jelképeként ismeri. Az emberek szerződést kötnek kézfogással. A szerződés-kötés és a kézfogás fogalma a köztudatban szoros kapcsolatban áll egymással. De a két fogalom kontaminációja már zavart okoz. A. M. dolgozatában pedig ezt olvashatjuk: »A proletáriátussal kötött kézfogás...«

#### d) Helytelen fogalom meghatározás

A kvalitás és a tempusz keverésének nevezhetnők az itt ismertetendő hibát, ha csupán a nyelvi formát tekintenők. Érettségi vizsgán hallottam ezt a meghatározási formát: »A számtani sorozat, amikor...« — Az első logikai vétség a főmondatban van: a fogalom meghatározás első lépése ugyanis az, hogy megnevezzük a fogalomhoz legközelebb álló nemet (magasabb kategóriát), amelyhez az adott fogalom tartozik; ez azonban kimaradt a fentebb idézett mondatból. A második fázis: felsoroljuk a fo-

galmat jellemző lényeges jegyeket, amelyek megkülönböztetik a meghatározandó fogalmat az illető magasabb kategóriába tartozó többi fogalomtól. Ez pedig nem történhet »mikor« kötőszavas időhatározói mellékmondatban. Egy-két, érettségi dolgozatokból vett hasonló fogalom meghatározást lássunk!

K. E. írja: »Van olyan műve is, amikor már fellázad a hőse...«

G. A. dolgozatában olvasható: »Mélyen lelkébe vésődik az a kép, amikor...« — Itt azért nem olyan feltűnő ez a hiba, mert a dolgozatban egy mű cselekményének időrendben egymás után következő eseményeiről ad számot a tanuló, de a »kép« fogalmához nem kapcsolható az esemény ilyen formában.

Hasonló B. M. hibája is: »Különösen az a rész volt nagyon megható, amikor az anya vére a nagy köhögéstől kicsordult.« (A Hét krajcár c. novelláról van szó.) — Ez utóbbi mondat semmiképpen sem kifogásolható oly mértékben, mint a fentebb említett matematikai meghatározás, mégsem hagyhatjuk szó nélkül, mert ez a formai hiba könnyen szokásává válhat a tanulóknak, s akkor súlyosabb logikai hibákat is eredményez.

Előfordul a fogalom meghatározás hibái közt a körben forgás is: önmagával akarja meghatározni a fogalmat B. D. ebben a mondatában: »Móricz humorára a könnyes humor a jellemző.« — Lehet, hogy csupán szóhasználata helytelen: ha a »humorára« helyett a »stílusára« vagy az »írásaira«, »műveire« szót tesszük, már értelmes a mondat. Ez esetben csak stiláris hibának kell felfognunk B. D. botlását.

A »fogalommagyarázat« elképesztő példájával találkozunk B. Z. következő mondatában: »Az események nagy része Zsarátnok városában játszódik le. Ez egy jelképes kifejezés, amely hamut jelent.« — A Móricz regényében szereplő városnevet valóban felfoghatjuk szimbolikusnak (inkább allegorikusnak). Ez a szó (és nem kifejezés) a köznyelvben már elég ritkán használatos, indokoltnak látszik tehát, hogy magyarázza a dolgozat írója. De a »zsarátnok« nem hamu, hanem hamu alatt izzó parázs. Ebből magyarázható a városnév: olyan helység, ahol a felszín alatt veszélyes jelenségek, erők rejlenek. Mivel a fogalom meghatározása nem volt helyes, a szókép értelmezése is elmaradt.

Rendkívül sok munkát, fáradságot igényel minden egyes fogalom tisztázása, viszont nem szabad mellőznünk, mert helytelen vagy homályos fogalmakkal soha sem juthatnak a tanulók szilárd, igaz ismeretekhez.

## 2. Az ítéletalkotás hibái

A logikai ítélet meghatározása: a valóságban meglévő összefüggéseket visszatükröző gondolati forma. Ez a meghatározás azonban csak az igaz ítéletekre érvényes. Tanítványaink dolgozataiban, mindennapi beszédében, szóbeli feleleteiben elég gyakran észlelhetünk helytelen, nem igaz ítéleteket.

Mi okozza ezt?

Mivel az ítélet fogalmak közötti összefüggések megállapítása, a helytelen ítélet alapja gyakran a helytelen fogalom. De helyes fogalmak birtokában is létrejöhet helytelen ítélet, ha elégséges alap nélkül kapcsol-



H. L. írja: «A munkásszertály meglehetősen zárkózott.» — Ez az ítélet a fenthez hasonlóan szimplifikál: egyetlen jegy alapján megalkotott ítéletet tartalmaz. Tulajdonképpen egyáltalán nem igaz ez az állítás. De nekülcs üri viharból c. Ady-vers elemzése során vetette papírra. A mű

S. K.: «Ady az egyszerű dolgozó emberért küzdött egész életében. Kötészeté igazi népköltészet.» — Az első mondat hibája az «egész életében» kifejezés: az «egész» megkülönböztető jelző kategórikussá tesz olyan állítást, ami csak részben igaz. A második mondat hibája: egyetlen jegy alapján mond ki általános érvényű ítéletet, és figyelmen kívül hagyja a lényeges jegyek egész sorát.

## b) Elégséges alap nélküli ítéletalkotás

Ílyenféle helytelen egyszerű ítéletet tartalmaz Sz. K. mondata is: «Ady számára a költészet a valóság megismerése és a világ megváltoztatása volt.» — Két, a költészetre vonatkozó, alapjában helytálló ítéletet egyesít itt a költészet hozzájárulhat a világ megváltoztatásához. De: az élet, a társadalmi valóságot jól ismerő költő alkotásai segítik hozzá az olva- sőt a valóság teljesebb megismeréséhez, s az ilyen költői alkotások járul- hatnak hozzá a világ megváltoztatásához, nem pedig a költőt segítik sa- ját alkotásai a valóság megismeréséhez!

Zs. F. következő mondatában a hasonlított tartalmaz helytelen íté- letet: «S ahogy a tetőkre lerakódik a korom, úgy rakódik le a munka- sok lelkére az uralkodó osztály bűne.»

Analog ezekkel M. J. hibája; csak annyiban tér el tőlük, hogy ez a mondat két helytelen ítéletet tartalmaz: «Mégmutatja (t. i. József Attila), hogyan érvényesül a tőke a társadalomban: úgy tapad rá, mint a mun- kások szívére tapad a korom.»

M. T. írja: «A guanó úgy rakódik a háztetők cserepeire, mint ahogy a kapitalizmus sivar kora ránehézedik a munkások lelkére.» — Nyelv- tanulmányi szempontból helyes ez a mondat: a fő- és a mellétkomondatban egy- arant megvan minden szükséges mondatrész, ezek grammatikai viszonyai is jók, a két tagmondat között szabályos kapcsolóelemeket találunk. Csak éppen az nem helytálló ítélet, hogy a guanó lerakódik a háztetők csere- peire. Így azután nincs hitele az egész (összetett mondatban megfogal- mazott) ítéletnek sem. A hasonlat formájában megjelenő összetett ítélet- ben a hasonló nem igaz.

Előjáróban néhány, a fogalomalkotás hibáinak elemzésekor bemu- tatott mondatot idézzünk újból!

## ítélet

a) A helytelen fogalomalkotáson alapuló, ellentmondásos, nem igaz

ítélet. A fogalomalkotás hibáinak elemzésekor bemu- tatott mondatot idézzünk újból!

középpontjában Ady dilemmája áll: befogadja-e őt a munkásosztály, nem lesz-e bizalmatlan iránta? E kétség oka Ady származása, addigi életútja; a tanuló viszont nem értette meg a költő kételyének okát, ezért vetítette ezt át a munkásosztályra. — Ez a logikai hiba a tárgyi tudás hiányosságából ered, így a tárgyi ismeretek bizonytalanságából fakadó hibák közé is sorolható.

Kellő alap nélküli ítélet R. J. következő mondata: »Most már csak a munkásosztály maradt meg a történelem színpadán.« — Nagyon jól tudta R. J., hogy a 30-as években más osztály is létezett Magyarországon. Mondata leírásakor bizonyára arra gondolt, hogy a munkásosztály volt az egyedüli osztály, amely képes és hivatott volt a jövő formálására, a többi pedig dekadens, a »történelem színpadá«-ról letűnőben lévő osztály. (Bár ez a megállapítás sem igaz a parasztságra, tehát még így sem lehet igaz ez az ítélet.)

Hasonló az előbbiekhöz T. I. mondata is: »A XX. század elejére Magyarország is erős kapitalista állammá fejlődött.« — Ebből az ítéletből csupán az igaz, hogy ekkor már Magyarországon is erősen megindult a kapitalista fejlődés.

#### c) Ellentmondó fogalmakból alkotott ítélet

N. M. írja: »Ady egy gyenge, szétszórt osztályt talált alkalmasnak arra, hogy a forradalmat kivívja.« — Sejtésem szerint innen ered ez a hiba: a tanuló tanult arról, hogy Ady a demokratikus forradalom bázisának először a parasztságot tartotta, később azonban rájött, hogy ez az osztály szétszórtasága miatt gyenge, nem elég szervezett, a kivándorlás miatt megcsappant számú. Figyelmen kívül hagyta a tanuló, hogy az »alkalmasnak találta« és a »gyenge« nem lehetnek koegzisztens fogalmak, s ezért születik meg ez az abszurd ítélet.

A logikai állítmány és a logikai alany kontradikciója látható M. J. mondatában: »Az elbeszélés műfaja tragédia.« — Ez az ítélet abból ered, hogy a novella cselekményének a jellege tragikus, tehát a cselekmény-jellegével keverte össze a műfajt a tanuló.

#### d) Evidens ítélet — pleonazmus

Ilyen például Sz. Cs. mondata: »Csak az tarthat a munkásokkal, aki együtt érez velük.« — Avagy K. E. kijelentése: »A tőke egyre inkább a gyárosok és tőkésék kezébe kerül.«

#### e) Az ok és az okozat felcserélése

K. S. írja: »Ady pedig tudta, hogy ez a csend még inkább fokozza: a forradalmi helyzetet.« — E mondatot Ady Rohanunk a forradalomba. c. verséről szólva írta le K. S. A vers az 1912. évi Véres Csütörtök utáni napokban keletkezett, s azt a feszültséget érzékelteti, amely a munkás-tüntetés vérbe fojtása után keletkezett. A vers így végződik:

Csönd van, mintha nem is rezzennénk  
S rohanunk a forradalomba.

Nos, Ady »tudta«, hogy ebben a csendben a jövő forradalom fenyegető erői feszülnek, de nyilván nem arra gondolt, hogy a csend fokozza a forradalmi helyzetet, hanem a forradalmi válság idézte elő a pillanatnyi csendet, tehát a csendesség jelzi, de nem fokozza a forradalmi fejlődést.

f) Nem összefüggő egyes ítéletek összekapcsolása összetett ítéletbe (Logikai hézag)

B. J. írja: »József Attila ezt a versét 1933-ban írta, négy évvel halála előtt. Petőfi után ő volt a legnagyobb forradalmár költő.« — A két, önmagában helyálló ítélet kapcsolása indokolatlan, logikátlan; a második ítélet megalkotása előtt, a költemény elemzése során rá kellett volna mutatnia a dolgozat írójának azokra a momentumokra, amelyek a költő forradalmi nézeteit jelzik. Csak azután következhetett volna a második megállapítás zárótételként, illetőleg a bekezdés tételmondataként.

K. I. is két, önmagában helyálló ítéletet kapcsol egymáshoz logikátlanul: »Az 1930-as években dühöng az ellenforradalom az országban. A tüntetések követik egymást.« — Ebből az ítélet-kapcsolatból logikusan az értelmezhető, hogy ellenforradalmi tüntetések követik egymást, holott a dolgozat írója egyáltalán nem ezt akarta kifejezni, hanem azt, hogy a terror ellenére is erősödnek a munkásmegmozdulások.

A helytelenül megformált egyes ítéletek átszövődésének nevezhetők azt a jelenséget, amellyel M. J. következő mondatában találkozunk: »... az édesanya pedig, hogy a megélhetést, — amelyet akkor megélhetésnek nevezhetünk — varrással pótolta az apa szűkös keresetét. Sajnos, ez igen kevésnek bizonyult.« — Azt a tanulót, aki gyakran ír ilyen mondatokat, leghelyesebb egy ideig arra készíteni, hogy egyszerű mondatokban fogalmazzon. Ezzel talán rá lehet szoktatni gondolatainak pontosabb megformálására és tagolására.

Az utóbbi néhány példa már tulajdonképpen egy új területre, a következtetés hibáinak vizsgálatára vezet bennünket.

### 3. A következtetés hibái

A dolgozatokban előforduló deduktív következtetések többnyire vagy lerövidített, vagy összetett szillogizmusok, teljes szillogizmus alig fordul elő. A nem szillogisztikus következtetések pedig vagy nem teljes indukción, vagy analógikus következtetések, ritkán hipotézisek. Ezért csak a következtetési fajták hibáival foglalkozunk most. — A csoportosítás nem jelenthet teljes elhatárolást, csupán a rendszerességet kívánja szolgálni.

#### a) Lerövidített szillogizmusok

A lerövidített szillogizmus bármely tétele csak nyelvi megformálásban hiányozhat, de a beszélő és a hallgató tudatában egyaránt jelen kell lennie. Ha tehát a hallgatóban (vagy olvasóban) nem idézi fel a nyelvi megformált két tétel a harmadikat, a következtetésben valami hiba van.

S. K. alábbi két mondatát már más vonatkozásban idéztük; álljon itt szemléltetésül újból: »Ady az egyszerű dolgozó emberért küzdött egész életében. Költészete igazi népköltészet.« — Ebből a lerövidített szillogizmusból hiányzik a felső tétele megfogalmazása, amelynek körülbelül így kellene hangzania, hogy a tanuló következtetése igaz legyen: »Az olyan költő költészete, aki a népért küzd, népköltészet.« De ez a ki nem mondott ítélet nélkülözi az elégséges alapot, ezért a belőle levont következtetés is helytelen. Azzal a tanulóval, aki ilyen fajta következtetéseket hajlandó leírni vagy kimondani, mindig fogalmaztassuk meg a hiányzó tételt is, hogy lerövidített szillogizmusai helytállóak legyenek.

K. P. írja: »Ettől kezdve az uralkodó osztály szemében gyűlöltté vált (t. i. József A.), ami azután halálához is vezetett.« Itt is a fentiekhez hasonló esettel állunk szemben: hiányzik a felső tétele, egy nem elégséges alapon nyugvó ítélet, amelynek — a tanuló következtetésének szellemében — így kellene szólnia: »Aki az uralkodó osztály szemében gyűlöltté válik, az meghal.« Ha van is némi alapja ennek az ítéletnek, ilyen szimplifikált formában mégsem lehet igaznak elfogadnunk, ezért az egész következtetés is sántít.

B. E. következtetése: »A betyár c. regényében akarja megmutatni Móricz, hogy az elnyomás elől nem lehet menekülni. Avar Jani is ilyen szándékkal lett betyár.« — A hiányzó ítélet (tétel) nem evidens, tehát nem hagyható el. B. E. mondanivalója valószínűleg ez lenne: »Móricz azt mutatja meg, A betyár c. regényében, hogy az elnyomás elől nincs menekvés. Főhőse, Avar Jani megkísérli, hogy megszabaduljon az elnyomástól, ezért lesz betyárrá. Azonban ez az egyéni lázadás nem vezet célra.«

Igen érdekes H. E. alábbi következtetése: »Komikus része a novellának, hogy Kis János ki akarja enni urát a vagyonából. Ezért osztálygyűlölete értelmetlen és nevetséges. Szenvedélye az evés, mégis ebbe hal bele.« — Az első két mondatba foglalt ítélet nagyjából helytálló. (Az elsőt ugyan így lenne helyesebb alakítani: »Tragikomikus része a novellának...«). A másodikból elhagyandó az »ezért«. A harmadik mondatból csupán azt a tényt kellene ide kapcsolnia, hogy Kis János meghal terve végrehajtása közben. Ezek után így alakulhatott volna a következtetés: »Kis Jánosnak azt az elhatározását, hogy Sarudit kieszeli vagyonából, osztálygyűlölete sugallja. Ez a vállalkozás azonban abszurd, ezért buknia kell.« A harmadik mondatról meg kell jegyeznünk, hogy első része ellentmondásos ítéletet tartalmaz, s belőle helytelen következtetés származik. Szenvedélyt csak gyakori és mértéktelen ismétlés útján válhat bármilyen cselekvés, már pedig Kis János esetében az étkezés semmiképpen sem ilyen jellegű. A szenvedélyek szükségszerű következménye a romlás, tehát nem logikus a második mondat ellentétes értelmű kapcsolása: magyarázó vagy következtető jelleggel kellett volna kapcsolnia.

#### b) Összetett szillogizmusok

Az értekező dolgozat szerkezete megkívánja, hogy a tények feltárásában fokról fokra haladjanak a tanulók, így az egyes következtetések zárótétele nemegyszer a soron levő következtetés kiinduló (felső) tételéül szolgál. A fogalmazás ilyen jellegű felépítése azonban szigorú következetességet kíván; azt követeli meg az embertől, hogy mindaddig ne haladjon tovább a kidolgozásban, míg az előző gondolatot, megállapítást.

részletesen, pontosan és világosan ki nem fejtette. Ilyen mértékű következetességgel azonban nem minden tanuló rendelkezik. A következetesség hiánya abban mutatkozik meg leginkább a tanulók dolgozataiban, hogy kihagynak és kevernek tételeket. Ilyenekkel találkozunk az alábbiakban:

K. E. írja: »Az író nyíltan állást foglal mellettük, úgy Avar Jani, mint Rózsa Sándor mellett. Ezeket a betyárokat, akiket kötél várt, becsületes és erkölcsös embereknek tartja. Nem véletlen, hogy ennyire állást foglal mellettük, hiszen ő is közülük került ki.« Ebből a megfogalmazásból az derül ki, hogy Móricz a betyárok közül került ki. — Mi okozza ezt a félresiklást? — Mielőtt arról ír, hogy az író műveiben milyen álláspontot fejt ki a regényeiben szereplő betyárok sorsának alakításával, azt kellett volna ismertetnie, hogy a betyárok az elnyomott parasztok közül valók, és annyiban különbek sok másnál, hogy nem nyugszanak bele sorsukba tehetetlenül, hanem cselekvésre szánják el magukat. Ezután kellett volna arról szólnia, hogy Móricz is szegényparaszt származású, s csak ezt követően lehetett volna azzal a következtetéssel szolgálnia, hogy szimpátiával ír a parasztság és a betyárok sorsáról.

Logikai ugrások teszik homályossá K. P. mondatait is: »Emellett a nagy jelentősége mellett voltak azonban hibái is. Egyik az, hogy nem ismeri fel a proletáriátus történelemformáló erejét és azt, hogy ezt csak egy forradalom valósíthatja meg.« — Tekintsünk el most itt attól, hogy a »jelentőség« szót használja az »érdem« helyett, s ne vegyük figyelembe stiláris hibáit se, csupán logikai botlásait vizsgáljuk meg. Tételmondatában megállapítja, hogy az írónak (Móricz Zsigmondnak, helyesebben: műveinek) voltak eszmei fogyatékoságai. Ezek részletezésénél helyes megállapítást tesz: nem ismerte fel a munkásosztály történelmi hivatását. De nem részletezte, hogy mi a munkásság történelmi hivatása, s ez nagyon hiányzik. Magának a dolgozat írójának is hiányérzete támadt; a hiányzó mondatot az »ezt« mutató névmással pótolja. Figyelmét azonban elkerüli, hogy a mutató névmást csak már megnevezett dologra vonatkoztathatjuk; itt viszont csak a »történelemformáló erejét« nevezte meg, következésképpen csak úgy értelmezhető a mondat, hogy a történelemformáló erőt lehet forradalommal megvalósítani. Ez viszont nem igaz.

Még feltűnőbb logikai ugrással találkozunk T. I. következő mondatában: »Ez a mű is a Móricz által gyakran használt tűzvesszel fejeződik be, Szakhmáry öngyilkos lesz.«

A logikai ugrások sorozatát tartalmazza T. F. alábbi mondata: »S a proletáriátus kialakulásával az üzemek fejlettsége is javult, de a gépek, amelyek a kizsákmányoló osztály érdekeit szolgálják, nyomorba és pusztulásba dönti a dolgozókat, mivel több lesz a munkanélküli, s ezek, vagyis a gépek csak akkor fogják igazán szolgálni a proletáriátust és vele együtt a fejlődést is, ha majd a dolgozó tömegek kezén lesz.« — Előjáróban megjegyezzük, hogy egyeztetési hibái bizonyára abból erednek, hogy a hosszú mondatban nem tudja figyelemmel kísérni az egyeztetendő részeket. — A mondatba belesűrít politikai gazdaságtani és szociológiai fogalmakat, ezeket következtetés formájában kapcsolja egymáshoz, holott jobb lett volna tételenként kifejtenie őket s úgy levonnia a megfelelő következtetéseket.

#### 4. A bizonyítás hibái

##### a) Nem meggyőző, a tétellel kapcsolatban nem álló érvek

Irodalomtörténeti témájú dolgozatokban bizonyító érvként általánosan alkalmazunk idézetet. A következőkben néhány rosszul alkalmazott idézettel találkozunk.

D. I. írja: »Kötésünket a sors akarta — a forradalom győzni fog.« — Hogy a tétel és a bizonyító érv között némi hiány van, azt a tanuló is érezte, azért alkalmazott közöttük gondolatjelet.

Ehhez hasonló R. J. alábbi mondata: »Felismeri a költő a kezdeti harcokban a munkások világformáló erejét: ... s ha meghalunk, meghalt itt minden!«.

N. I. értelmetlen, homályos tételt szándékozik bizonyítani — logikai ugrás után — idézettel. József Attila munkásságával kapcsolatosan írja: »A proletáriátusról mint vörös fény jelképe mutatkozott (sic!), az uralkodó osztályban pedig gyűlölt ellenségként fogadták. De hisz a költőnek ez is volt a célja, hiszen azzal a szándékkal írta: '... vers, eredj, légy osztályharcos' ...«

Ennek a kétségbeejtő zűrzavarnak valószínűleg az az oka, hogy valami szépet akart írni, de memóriája gyenge, figyelme nem elég összpontosított ahhoz, hogy egy gondolatsort emlékezetben tudjon tartani annyi ideig, míg leírja. Az írás közben elfelejtett egy-egy gondolatot, ezért lettek a megmaradottak összefüggéstelenek, hézagosak, kuszáltak.

##### b) Keveredik a bizonyítandó tétel a konklúzióval és az érveléssel. — Egymást semlegesítő érvek

Egy példa G. T. dolgozatából: »Joó György élete történetének elmondása során beszél a világháború előtti időszakról, aki ugyan akkor is szegény volt, de legalább boldog emberként élte életét, de a világháború után nagyon nyomorúságos lett az élete, habár most is olyan szegény volt, mint a világháború előtt. Móricz ezzel arra célzott, hogy a világháború hiábavaló volt, csak a szegény népet döntötte nagyobb nyomorba.« — Nehéz a fentieket értelmes érveléssé alakítani. Talán erről lenne szó: (tétel:) Joó György élete a világháború után nyomorúságosabb lett, mint előtte volt. (Érvek:) Azelőtt is szegény volt: keservesen dolgozott már kisgyermek korában, de a betevő falatot mindig megkereste, volt saját hajléka, s néha vigadhatott is. A háború utánra mindezt elvesztette, mint ahogy a hozzá hasonló sok-sok paraszt is elvesztette mindenét a világháború alatt. (Konklúzió:) A világháború tehát csak még nagyobb nyomort hozott az amúgy is mostoha körülmények közt élt parasztoakra.

Ny. I. írja: »Ady hosszú utat tett meg költészetében addig, míg tolát teljes egészében a munkásosztály érdekeinek áldozta fel. A proletáriátus nyomorúságos helyzetének felismerését nagyban elősegítette debreceni újságírói tevékenysége, majd első párizsi útja. Sőt még ezután is gondolatai inkább a paraszti problémák rendezése felé irányult, de e társadalmi osztály szervezetlensége, helyzete végső elhatározásra készítette. — A költő alkotásaira e döntés nagyban kihatott, hiszen tudta,

hogy eddigi életmódja nemegyszer eltért attól az elvtől, amit most magának vall.« — Az első mondat tartalmazza a bizonyítandó tételt. Értjük, mit akar mondani, noha a »tollát feláldozta« képzavara erősen gátolja a teljes megértést. Az életrajzi adatok jelentenek a bizonyító érveket. Itt azonban tárgyi tévedés a debreceni idők emlegetése, majd zavaró a »söt« ellentétes funkcióban történő használata (a ‚söt‘ fokozást, nem ellentétet jelöl), zavaró az egyeztetési hiba is (»gondolatai... irányult«), homályt kelt (a teljes kifejtés helyett), hogy nem mondja meg, miféle végső elhatározásra jut Ady. Emiatt homályos a konklúzió is, amelyben az »e« mutatószóval utal az előző homályos érvre. De még homályosabbá teszi a konklúziót azzal, hogy újból magyarázatba fog, ráadásul magyarázata visszafelé mutat, holott a konklúziónak (és a konklúzió részletezésének is, ha egyáltalán erre szükség van) előre kell mutatnia.

Móricz Tragédia c. novelláját ismertetve Cs. I. tanuló így ír: »De előre nem eszik egy napig (t. i. Kis János), hogy a munkaadóját a lánya lakodalmán kiegye a vagyonából. Ez azt bizonyítja, hogy csak egy primitív gondolkodású parasztnak születik ilyen gondolatai.« — Hogy bizonyítani akar Cs. I., azt jelzi a »bizonyítja« szóval. De bizonyítása nagyon sántít, mert nem világos, hogy mit óhajt bizonyítani és mivel. Valószínűleg azt, hogy Kis János primitív gondolkodású paraszt volt. A bizonyítandó tételt tehát (elég szerencsétlen megfogalmazásban) a konklúzió helyére tette. Bizonyító érv lehetne az első mondat. És hol a konklúzió? E tételből és a bizonyításból vagy az író felfogására, vagy még inkább a társadalmi viszonyokra vonatkozó következtetést kellett volna levonnia, lehetőleg még egy néhány érv beiktatásával.

V. L. dolgozatának befejező részét bizonyításnak szánta, de érvelése éppen cáfolja tételét, így a konklúzió sem kapcsolódhat a tételhez (fikció): »Móricz műveiben igen nagy fejlődést lehet megfigyelni, bírálta ugyan az úri réteget, de nem volt kommunista. Nem találta meg a munkásságot mint vezető osztályt, ez Móricznak egy negatív vonása. A munkássággal kapcsolatban talán a kivezető utat is meg tudta volna találni.«

## 5. Konklúzió

Elemzésünk befejeztével kíséreljük meg a legfőbb tanulságok levonását!

1. A dolgozatok azt mutatják, hogy nagyon sok tisztázatlan fogalom van tanítványaink tudatában. Ezeket részben az általános iskolából hozták magukkal, részben középiskolai tanításunk fogyatékságai következtében keletkeznek. Tanulság: győződjünk meg minden esetben arról, hogy az órán előforduló fogalmakkal tisztában vannak-e a tanulók. Az ellenőrzést még az evidensnek vélt fogalmakkal kapcsolatban is végezzük el. Ezen túlmenően azonban helyes tudatosítanunk a fogalomalkotás és a definiálás módját, hogy önállóan is tudjanak fogalmakat alkotni és definiálni. Végezzük ezt a munkát szakadatlanul a nyelvtani, irodalmi és fogalmazási órákon egyaránt.

2. Tanítványaink ítéleteiben a leggyakoribb hiba, hogy nem a való világban meglévő összefüggéseken alapulnak. Ok: vagy nincsenek helyes fogalmak birtokában, így helyes összefüggéseket sem találhatnak, vagy

nélkülözik az ítéletek az elégséges alapot, avagy össze nem tartozó egyes ítéleteket kapcsolnak össze. Meg kell tehát ismertetnünk őket az ítéletalkotás módjával, amit megint csak folyamatosan kell végeznünk. Legegyszerűbb módja ennek, hogy az egyes fogalmak megismerése után olyan kérdést teszünk fel, amely a meglévő valóságos összefüggésekre utal. A helyes válasz (ítélet) megalkotása után azonban tudatosítsuk is az ítéletalkotás menetét, hogy önállóan is képesek legyenek a tanulók ítéletek alkotására.

3. Következtetéseikben igen sok a következtelenség. Gyakoriak a logikai ugrások. Bizonyításaikban nem bizonyító (elégtelen) érvekre támaszkodnak, az érvek ellene mondanak egymásnak vagy a bizonyítandó tételnek, nem az érvekből következik a konklúzió stb. Meg kell tehát ismertetnünk velük a következtetések alapvető formáit, a bizonyítás menetét. Mindezt folyamatosan, minden órán végezzük, elsősorban azzal, hogy magyarázatunk ne tartalmazzon logikai hiányosságokat. De ez magában nem elég: ha máskor nem jut rá időnk, legalább a fogalmazási órákon gyakoroltassuk a következtetés, a bizonyítás és a cáfolás menetét.

A fogalmazástanítással együtt tehát logikai ismereteket is ajánlatos nyújtanunk, hiszen tanítványaink a fogalmazás során fogalmaikat, ítéleteiket, érveiket öntik nyelvi formába. Ha csupán a nyelvi megformálásra irányítjuk erőfeszítéseinket, és figyelmen kívül hagyjuk a megformálandó gondolkodási folyamatot, úgy járunk, mint az az ember, aki a tetőkészítéssel kezdi a házépítést. Természetesen nem taníthatjuk a teljes formális logikát; arról van szó csupán, hogy a fogalmazás tanítása közben tanítsunk meg néhány nélkülözhetetlen logikai formulát. Ilyenek a fogalomalkotás, az ítéletalkotás, az induktív és deduktív következtetés, az érvelés, a bizonyítás és a cáfolás.



## A DISSZERTÁCIÓ TARTALMA

Öt fejezetből (184 l.) áll a disszertáció.

Az I. fejezet a fogalmazás középiskolai tanításának szükségességét indokolja.

A II. fejezet elemzi a középiskolai fogalmazástanítás általános helyzetét: a tanulók munkáinak hiányosságait (a tartalmi, logikai hibákat és a nyelvhelyesség elleni vétségeket), bemutatja a fogalmazástanítás eredményeit, vizsgálja a tanári munkát (milyen témákról, milyen műfajú fogalmazásokat íratnak, hogyan készítik elő a fogalmazásokat; több száz dolgozat átvizsgálása alapján meállapítja, hogy a javítási munka nem kielégítő; nincs kellő koordináció a fogalmazástanítás különböző területei között). Elemzi a technikumokban a »Fogalmazástan« tankönyv bevezetésével kialakult helyzetet és a gimnáziumi fogalmazástanítást.

A III. fejezet a fogalmazástanítás történetével\*, céljával és feladataival foglalkozik.

A IV. fejezet a fogalmazástanítás alapelveit (motiváció, követelmények támasztása, előkészítés, perspektíva, nevelési szempontok szem előtt tartása) és gyakorlatát elemzi gazdag tapasztalati anyag felhasználásával. Bemutat egy témarendszert, amelyet a szerző alakított ki gyakorlati munkájában.

Az ötödik fejezet terjedelmes bibliográfiát tartalmaz, amely a témára vonatkozó hazai munkákon kívül külföldi (főleg német és szovjet) műveket is felsorol.

Az alábbiakban a II. fejezet egy részlete következik.

«Орос Шандор

### ОБУЧЕНИЕ СОЧИНЕНИЮ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Диссертация состоит из пяти глав (184 стр.)

В первой главе утверждается необходимость обучения сочинению в средней школе.

Вторая глава анализирует общие положения обучения сочинению в средней школе: недостатки работ учащихся (логические ошибки и ошибки по содержанию и по правильности языка); покажет результаты обучения сочинению, рассматривает работу педагога (на какие темы и в каких жанрах должны учащиеся написать сочинение по указанию преподавателя). Разобрав несколько сотен школьных контрольных работ, автор устанавливает, что работа учителей по исправлению неудовлетворительна; нет нужных координаций между разными территориями обучения сочинению). Он анализирует положение в техникумах после введения учебника „Обучение сочинению” и положения обучения сочинению в гимназиях.

Третья глава занимается историей\*, целью и задачами обучения сочинению.

Четвертая глава анализирует принципы (мотивацию, постановку требований, подготовку, перспективу и значение роли воспитания в обучении сочинению.) и практику обучения сочинению, используя богатый материал опыта. Показывается система тем, которую сам автор создал в своей практической работе.

Пятая глава дает богатую библиографию темы. Кроме венгерских работ здесь перечисляются и иностранные произведения (особенно русские и немецкие).

Ниже будет опубликована часть второй главы.

\* Эта часть была напечатана в журнале „Педагогика и семья” в январе 1964 года под заглавием: „Главные направления обучения сочинению до освобождения Венгрии.”

\* Megjelent a Pedagógiai Szemle 1964. évi januári számában »A fogalmazástanítás főbb irányai a felszabadulásig« címmel.

OROSZ SÁNDOR:

## AUFSATZUNTERRICHT IN DER MITTELSCHULE

Die Dissertation besteht aus 5 Kapiteln (184. S.).

Im ersten Kapitel wird von der Nötigkeit des Aufsatzunterrichts in den Mittelschulen gesprochen.

Das II. Kapitel analysiert die allgemeine Lage des Aufsatzunterrichts in den Mittelschulen: die Fehler der Schülerarbeiten (inhaltliche, logische und Sprachfehler), zeigt die ereignisse des Aufsatzunterrichts vor, analysiert die Arbeit der Lehrer (wöüber und von welcher Gattung sie die Aufsätze schreiben lassen, wie vorbereiten sie die Schülerarbeiten; es wird festgestellt, dass die Verbesserung nicht befriedigend sei; es fehlt die Koordination zwischen den einzelnen Gebieten des Aufsatzunterrichts). Es wird auch die in den Techniken nach der Einführung des Lehrbuches »Aufsatzlehre« entstandene Lage und der Aufsatzunterricht im Gymnasium analysiert.

Das III. Kapitel enthält die Historie\*, den Zweck und die Aufgaben des Aufsatzunterrichts.

Das IV. Kapitel analysiert die Grundprizipien (Motivation, Anforderungen, Vorbereitung, Perspektive, erzieherische Standpunkte u. s. w.) und Praxis des Aufsatzunterrichts mit Hilfe von reichen Erfahrungen. Es wird ein System von Themen vorgezeigt, das durch den Verfasser im Laufe seiner vieljährigen Praxis ausarbeitet worden ist.

Das V. Kapitel beinhaltet eine reiche Bibliographie, in welcher (ausser den ungarischen) auch ausländische — vor allem deutsche und russische — Werke zu finden sind.

---

\* Erschien in Zeitschrift »Pedagógiai Szemle« (Nr. 1. 1964.) mit dem Titel »Hauptrichtungen des Aufsatzunterrichts bis Ungarns Befreiung«.





**Nagy József:**  
**AZ IDEGEN NYELVI KÉSZSÉGEK ÉS JÁRTASSÁGOK**  
**KIALAKÍTÁSÁNAK NÉHÁNY PROBLÉMÁJA**

(1963)

Részlet a disszertációból

**AZ IDEGEN NYELVI GYAKORLÁS ESZKÖZEI**

Az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításához szükséges gyakorlás bonyolult, sokrétű tevékenység. Ahhoz, hogy a gyakorló pedagógus e tevékenységet a tanulókkal eredményesen végeztethesse, különféle eszközökre van szüksége: gyakorlatgyűjteményekre (programokra), szövegekre (olvasmányokra), szemléltető eszközökre, technikai eszközökre és segédeszközökre.

A nyelvoktatás elméletének kétirányú feladata van a nyelvyakorlás eszközeivel kapcsolatban. Egyrészt ki kell dolgozni azokat az elveket, amelyek alapján eredményesen használható eszközöket lehet létrehozni, másrészt tisztázni kell ezen eszközök használatával szemben felállítandó elveket, ki kell dolgozni a használatuk metodikáját.

Az alábbiakban nem arra vállalkozunk, hogy a nyelvyakorlás felsorolt eszközeit mindkét említett vonatkozásban vizsgálat tárgyává tegyük és a problémákat részletesen kimerítsük. Egyes kérdéseket (a szerintünk legfontosabbakat, legaktuálisabbakat) részletesebben, másokat rövidebben tárgyalunk, ismét más jelenségekről csak említést teszünk, hogy a témához tartozó kérdéseket egységükben bemutathassuk.

*Gyakorlatgyűjtemények (programok)*

A gyakorlással szemben felállított elvi követelmények<sup>1</sup> annyira sokrétűek és figyelembe vételük olyan nagy munkát igényel, hogy a gyakorló tanártól nem lehet elvárni a gyakorlatok, gyakorlatrendszerek kidolgozását. Olyan egységes szempontok és előre átgondolt terv szerint összeállított gazdag gyakorlatgyűjteményekre, programokra van szükség, amelyekből a gyakorló tanár a körülmények figyelembevételével bőségesen válogathat. Különösen fontosnak tartjuk az alapkészségek, azokon belül is a beszédkészség alapkészségeinek kialakítását célzó egységes, az oktatás egész időszakára kidolgozott gyakorlatrendszer megalkotását.

Az így kidolgozott gyakorlatrendszerek között célszerűnek látszik különbséget tenni aszerint, hogy csak a tanár munkáját hivatott-e segíteni, vagy a tanulók kezébe is el kell juttatni azokat. Az előbbieket — ezek elsősorban az auditív gyakorlási formák — célszerű külön könyvben a tanárok számára kiadni, az utóbbiakat pedig a szokásos módon a tanönyvekben elhelyezni.

A különféle gyakorlatrendszerek, gazdag tartalmú és változatos formájú gyakorlatgyűjtemények az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításának legfontosabb eszközei. Ilyen eszköz nélkül nem remélhető a nyelvoktatás eredményességének jelentős javulása.

Az előre összeállított gyakorlatok elkészítésének szükségességét hangsúlyozva a programozott oktatás bevezetésére gondolunk. E kérdéssel azonban konkrét kísérletek elvégzése nélkül, amelyekre ma még (a diszsertáció elkészítésének idején) nincs lehetőségünk, ezért a kérdéssel részletesebben nem foglalkozhatunk.

### *Szövegek (olvasmányok)*

Azáltal, hogy az írott szöveget, az olvasmányt a gyakorlás, az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakítását célzó nyelvgyakorlás eszközei közé soroltuk, szembekerültünk a metodikai irodalomban általánosan elfogadott állásponttal az olvasmányok szerepét illetően: »a szöveg a tanuló szókincsének forrása és a nyelvtani formák lelőhelye.«<sup>2</sup> Ez a mondat igen találóan fogalmazza meg a nyelvoktatási célra összeállított szövegekkel kapcsolatos évszázados metodikai szemléletet. E felfogás követelménye az ismeretlen szavakkal és grammatikai jelenségekkel agyonterhelt olvasmány, amiből törvényszerűen következik az úgynevezett olvasmányfeldolgozás időtrabló, sziszifuszi munkája. Ez pedig egyrészt magát az olvasmányt teszi a »feldolgozáson« kívül másra szinte csaknem teljes mértékben alkalmatlanná, másrészt — mivel az olvasmányfeldolgozás (auditív előkészítéssel vagy anélkül) az oktatási idő több mint felét emészti fel — megakadályozza a nyelv iskolai körülmények között történő eredményes oktatását.

Ezen állítás igazolása, és a vele szemben álló, az olvasmányt az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításának eszközeként felfogó álláspontunk kifejtése azt igényli, hogy a gyakorlás más eszközeitől eltérően e kérdéssel részletesebben foglalkozunk. A részletesebb vizsgálatot a téma aktualitása is indokolja. Iskolareformunk jelenlegi szakaszában az új idegen nyelvi tankönyvek megírása előtt állunk. Az alábbi fejtegetéseinkkel elsősorban az új tankönyvek, olvasmányok tervezésével kapcsolatos problémák megoldásához kívánunk hozzájárulni.

Az idegen nyelvi olvasmányok funkcióját meghatározó évszázados felfogás legkézzelfoghatóbban az olvasmányok összterjedelmének mennyiségében, az olvasmányokban szereplő szavak ismétlődésének gyakoriságában jut kifejezésre. Ezért problémánkat ebből a szempontból közelítjük meg.

Egyik német nyelvkönyvünk olvasmányai például összesen 8 ezer szóból állnak (a névelőket, a létigét és az előljárókat nem számoltuk). Ez a 8 ezer szavas szövegmennyiség 2400 különféle szóból variálódik.<sup>3</sup>

Egy 6500 szót tartalmazó orosz nyelvkönyvünk olvasmányainak e számennyisége kb. 1500 szóból variálódik.<sup>4</sup>

Az előbbi esetben az átlagos előfordulási index 3,3, az utóbbiban 4,3. Ez azt jelenti, hogy az olvasmányok összterjedelme az elsajátítandó szavaknak mindössze 3—5-szörösét teszi ki. Másszóval: az olvasmányok szövegében minden harmadik-ötödik szó ismeretlen.

A szógyakorisági törvény segítségével könnyen megállapíthatjuk, hogy a 3—5-szörös átlagos előfordulási index mit rejt magában, ha kiszámítjuk, hogy a tankönyvekben szereplő egy-egy szó minimális előfordulása ( $i_{\min}$ ) mekkora számot képvisel. Formuláinkból kiindulva ez az érték is kifejezhető.<sup>5</sup> Ha az összes terjedelmet  $I = k \cdot s \cdot i_{\min}$  segítségével kapjuk meg, akkor az  $i_{\min} = \frac{k \cdot S}{I}$  Az  $I$  és  $S$  értékét vegyük a két

könyvből kapott számok átlagának ( $I = 8000 + 6500 : 2 = 7250$ ;  $S = 2400 + 1500 : 2 = 1950$ ). A  $k$  értéke, mint tudjuk, állandó ( $k = 5,6$ ).

Tehát

$$i_{\min} = \frac{7250}{5,6 \cdot 1950} = 0,7.$$

Ez azt jelenti, hogy az elsajátítandó 1950 szó mintegy 50 százaléka elméletileg 0,7-szer fordul elő. Mivel ez gyakorlatilag természetesen nem lehetséges, mert egy szó egyszernél kevesebbszer nem fordulhat elő, nyilván a csak egyszer előforduló szavak száma emelkedik meg, vagyis jóval több, mint 50 százalék.

Végző soron a fenti adatok azt mutatják, hogy az elsajátítandó szavak minimális ismétlődése a tankönyvek szövegeiben — egy. (Fenti számításainkban az egynél jelentősen kisebb szám részben abból adódik, hogy a német tankönyvben nem vettük számításba a névelőket, a létigét és az előljáró szokat.)

Ez a jelenség, vagyis az, hogy az elsajátítandó szavak mintegy 50 százaléka csak egyetlenegyszer fordul elő az olvasmányok szövegeiben, az idegen nyelvi tankönyvirodalomban általános. Mintha az lenne a cél, hogy minél rövidebb szövegbe minél több ismeretlen nyelvi jelenséget zsúfoljanak bele a tankönyvírók. Ilyen vonatkozásban kiemelkedő teljesítménynek számít például az általános iskola orosz nyelvkönyveinek sok olvasmánya. Például az 5. osztályos tankönyv 8. leckeje egy 12 szavas szövegben 5 új szót szerepeltet.

Az olvasmányírásnak ez a gyakorlata azt eredményezi, hogy a szövegek hihetetlenül nehezekké, a tanuló számára gyakorlatilag olvashatatlaná válnak. Az olvasás folyamatában a nagytömegű ismeretlen szó és grammatikai jelenség miatt az olvasási tevékenység tudatos komponensei olyan mértékben szaporodnak fel, hogy azok magát az olvasást minőségileg más tevékenységgé, desifrizálássá változtatják.

Az ismeretlen szavakkal túlterhelt szöveg megfejtése rengeteg időt igényel. Mivel egy-egy órán csak néhány soros szöveget lehet keserves munkával »feldolgozni«, az olvasmány tartalmi mondenivalója elsikkad, szétdarabolódik.

Ilyen kevés mennyiségű szövegben nem lehet megvalósítani a szavak kívánt mértékű ismétlődését, a funkcionális tartományukhoz tartozó legfontosabb kifejezések, szókapcsolatok szerepeltetését.

Egyszóval a jelenlegi szövegek nem alkalmasak arra, hogy a nyelvgyakorlás eszközei legyenek. Segítségükkel például nem lehet kialakítani a szintetikus olvasás jártasságát. Nemcsak azért, mert az ilyen nehéz szövegek majdnem minden mondatát »fel kell dolgozni«, le kell fordítani, hanem azért sem, mert a szintetikus olvasás jártasságának kialaku-

lásához sokkal több és a tanuló által *olvasható* szövegre van szükség. De a szóbeli kifejező jártasság és a beszédkésztség fejlesztésének segítésére sem alkalmasak az ilyen szövegek, mert olyan olvasmányról beszélgetni, amelyben a szavak jelentős része új ismeret, nagyon nehéz.

A fenti helyzetkép után vizsgáljuk meg azokat a követelményeket, amelyek megvalósítása az idegen nyelvi olvasmányokat az idegen nyelvi gyakorlás alkalmas eszközeivé tehetik.

1. Mindenekelőtt szükséges a zolvasmányokat differenciálni. Jelenleg van az olvasmány általában és az ezzel kapcsolatos oktatói tevékenység az olvasmányfeldolgozás. Ilyen olvasmányra nincsen szükség. Csak olyan idegen nyelvű szövegeknek, olvasmányoknak lehet létjogosultsága az iskolai nyelvtanításban, amelyek határozott céllal íródtak, amelyek egy meghatározott gyakorlási cél szolgálatában állnak.

Ilyen olvasmányok az analitikus olvasás jártasságának kialakítását segítő szövegek, amelyekben olyan mennyiségű ismeretlen szó szerepel, hogy a tanuló (az oktatási órán vagy otthon) szótárral a kezében önállóan képes legyen azt elolvasni és megérteni. (A tanár csak akkor segít, ha a tanuló nem tud valamely problémával önállóan megbirkózni.)

Egészen más jellegű lesz az olyan olvasmány, melynek segítségével a szintetikus olvasást gyakorolják a tanulók. (Ilyen olvasmányok írására már történtek kísérletek pl. az általános iskola 8. osztályos orosz nyelvkönyvében.) Az ilyen szövegekben már csak egészen kis mennyiségben szerepelhetnek ismeretlen szavak, de ezek közül is csak olyanok, amelyek nem akadályozhatják meg az első olvasás alapján történő megértést (a szituációból megérthető, egy már tanult szó családjába tartozó stb. szó.)

Ismét más lesz az olyan olvasmány jellege, amelyet a tanár vagy technikai eszköz olvas fel az auditív megértés gyakorlása érdekében. Ebben már csak olyan ismeretlen szavak szerepelhetnek, amelyek a szituációból egészen biztosan megérthetők.

De más lesz az olvasmány akkor is, ha azt csak elolvasásra és ismét más, ha megtanulásra szánjuk. Másként alakulnak azok a szövegek, amelyeket a tanár felügyeletével, és másként azok, amelyeket otthon olvasnak el a tanulók.

Sajátosan alakulnak végül azok a zolvasmányok, szövegek is, amelyeket a beszéd fejlesztése érdekében kívánunk felhasználni.

2. Továbbá az összefüggő olvasmányokban nem helyes ismeretlen grammatikai jelenségeket szerepeltetni. Sokkal előnyösebbnek látszik, ha a grammatikai jelenségeket a tanulók más módon, erre a célra szerkesztett mondatok segítségével ismerik meg. Az más kérdés, hogy az olvasmányban lehet és szükséges is a napirenden lévő grammatikai jelenségeket koncentrálni. Ezt a követelményt egyrészt azzal indokoljuk, hogy az olvasást mint nyelvi tevékenységet egy minőségileg más tevékenység (a grammatikai jelenség magyarázata) beékelődése eltorzítja, feldarabolja, természetellenessé teszi. Ugyanakkor az olvasmányon kívül sokkal egyszerűbb lényegretörő mondatok segítségével a grammatikai jelenségeket megismertetni.



3. Harmadszor: az olvasmányok ne csak az elsajátítandó szavakat tartalmazzák, hanem olyan szavakat is, amelyek nem képezik az oktatás tárgyát. Ezt egyrészt a természetesség elve követeli meg: az anyanyelvi és idegen nyelvi receptív tevékenységben egyaránt — mivel az nem alkalmazkodik az olvasó, hallgató tudásához —, viszonylag gyakran fordulnak elő olyan szavak, kifejezések, amelyek esetlegesek, kívül esnek a receptív nyelvi tevékenységet végző személy nyelvi ismereteinek határán, másrészt tartalmilag jó szöveget, könnyen olvasható, a tanuló felkészültségét pontosan figyelembe vevő szöveget nem lehet úgy írni, ha a tankönyvíró csak az elsajátítandó szavakat használtatja, illetve a megírt szöveg valamennyi szava megtanulandó lesz.

Itt nem az úgynevezett produktív és receptív szavak közötti különbségtételről van szó. Mi olyan szavakról beszélünk, amelyeket egyáltalán nem kell elsajátítani. Ezek az esetlegesen előforduló szavak természetesen egy későbbi olvasmányban is előbukkanhatnak, némelyek az oktatás egy későbbi szakaszában elsajátítandó szavakká is válhatnak.

Ezek, az olvasmányokban spontán módon szereplő szavak nemcsak hogy nem sajátítandók el, de még új, ismeretlen szónak sem számíthatók. A szövegben ugyanis közvetlenül a kérdéses szó után zárójelben következik a mondatbeli szituációnak megfelelő jelentésük. Évszázados hagyománya van a tankönyvirodalomban az olyan lapalji jegyzeteknek, amelyek az ismeretlen szó szituatív jelentését adják meg. Ma is van ilyen iskolai nyelvkönyvünk. Ez a megoldás azonban minduntalan megszakítja az olvasás folyamatát, és egy más tevékenységet iktat közbe: az ismeretlen szó megkeresését a lap alján szereplő szavak között a megadott szám alapján. Ez nagymértékben zavarja az olvasás folyamatosságát. A zárójeles szavak segítségével a tankönyvszerző olyan szöveget, olvasmányt ír, annyi új szóval, a szavak olyan ismétlődésével, amilyent akar, illetve amilyent a körülmények megkívánnak.

Ugyanakkor az olvasás tényleges olvasássá, a tanuló önálló munkájává tehető, és teljesen kiküszöbölhető az időtrabló »olvasmányfeldolgozás«. Az elsajátítandó új szó jelentését természetesen nem adhatjuk meg zárójelben.

E megoldás alkalmazásával szemben az alábbi megszorításokkal szükséges élni: csak az olvasási készség kialakulása után használható az ilyen olvasmány, mert azok a tanulók, akik még az adott idegen nyelven nem tudnak olvasni, az ilyen zárójeles, esetlegesen előforduló szavak olvasása során megoldhatatlan nehézségbe ütköznenek. Az auditív megértés gyakorlására szánt szövegben ilyen szavak természetesen nem szerepelhetnek. És végül nem lehet visszaélni e megoldás adta lehetőségekkel. Nem lehet túlterhelni az olvasmányt ilyen zárójeles szavakkal, mert azok egy bizonyos határon túl ugyanúgy eltorzítanak az olvasást, mint jelenleg a sok ismeretlen szó. Ugyanakkor az elsajátítandó szavak ismétlődésének, előfordulásának lehetősége a zárójeles szavak száma növekedésének arányában csökken. Hogy melyik az a felső határ, amikor hátrányossá válik a zárójeles szavak használata, azt kísérletekkel kell majd

pontosan megállapítani. Véleményünk szerint e szavak két gépelt soronként nem haladhatják meg átlagosan az egy szót.

4. Az olvasmányokat úgy kívánatos megszerkeszteni, hogy azok egyszerre, egy alkalommal elolvashatók legyenek. Ha fel is kell azokat osztani, a bontást a tartalom figyelembevételével lehessen elvégezni. Több részletben elolvasható szöveget ilyen módon is csak kivételként szabadna írni.

E követelmény megvalósíthatósága egy-egy szöveg, olvasmány terjedelmét eleve meghatározza. Egy-egy szöveg elolvasására szánt idő — megítélésünk szerint — 5—10 perc lehet, mert sem az oktatási órából, sem a tanulók otthoni munkájából erre a célra nem látszik helyesnek több időt fordítani. Egyrészt azért, mert sok másféle nyelvi tevékenységet is kell az oktatási órán és otthon rendszeresen gyakorolni, másrészt azért, mert egyféle tevékenység bizonyos idő után fárasztóvá válik. Induljunk ki tehát az olvasmány terjedelmének megállapításakor az egy olvasmány elolvasására fordítható idő fent megjelölt mennyiségéből.

Mivel 10 perc alatt hozzávetőlegesen 100 sornyi (3—4 oldal) gépelt szöveget lehet folyamatosan elolvasni, ezért az olvasmány maximális terjedelme legfeljebb 100 gépelt sor lehet.

A tankönyvirodalom tanulmányozása arra az eredményre vezet, hogy általában 8—10 sornyi gépelt szövegnél nem lehet rövidebben megfogalmazni egy egységes összefüggő tartalmi mondanivalót. Az olvasmányterjedelem alsó határa tehát hozzávetőlegesen 10 gépelt sornál nem lehet kevesebb.

Ily módon 10—100 sor között látszik helyesnek az egyszerre, egy alkalommal elolvasandó idegen nyelvi szöveg terjedelmét realizálni. Hogy e tág lehetőségén belül egy konkrét olvasmány milyen terjedelmű lesz, az mindenekelőtt a zolvasmány céljától, jellegétől függ. Például természetes, hogy az analitikus olvasásra szánt szövegek lesznek a legrövidebbek, mert azokat a tanuló csak szótár segítségével képes elolvasni. A szintetikus olvasást fejlesztő szövegek már hosszabbak lehetnek, mert ezeket a tanulónak szótár nélkül is meg kell értenie. A legnagyobb terjedelműek az auditív megértés fejlesztését szolgáló szövegek lehetnek (amelyeket a tanár vagy technikai eszköz folyamatosan olvas fel). Egy-egy olvasmány terjedelme a fentiek kívül a tartalmi mondanivalótól és sok más körülménytől is függ.

5. Az eddig elmondottakon kívül az is szükséges, hogy az olvasmányok összterjedelmét tudatosan megtervezzük. A deszifrózó olvasmányfeldolgozás felszámolása, az idegen nyelvi szöveg jól használható nyelvgyakorlási eszközzé változtatása végső soron azon múlik, hogy milyen mértékben sikerül megoldani az elsajátítandó szavak szükséges arányú, laza elosztását a zolvasmányokban. Ugyanakkor a szövegeknek kell biztosítaniok a szavak szükséges mértékű ismételt előfordulását is.

E problémák csak a szöveg összterjedelmének a jelenlegi összes terjedelem sokszorosára emelésével oldhatók meg. A metodikai irodalomban nem ismeretlen a szövegek, olvasmányok fellazítására irányuló tö-

rekvés, a szókincs sokrétű megforgatásával, variálásával kapcsolatos próbálkozás. Ilyenek pl. Michael West törekvései<sup>6</sup> vagy a Szovjetunióban folyó egyes kísérletek.<sup>7</sup> E kísérletekben 5—10-szeresére emelték a szövegek mennyiségét, és így a korábban összezsúfolt szövmennyiség laza eloszlása könnyebbé tette az olvasást; az új és korábban tanult szavak ilyen módon különféle szituációkban sokszor megismétlődtek. Az eredmény: szilárdabb, magasabb színvonalú tudás.

Az általunk ismert ilyen jellegű törekvések azonban az olvasmány funkciójáról kialakult évszázados felfogás keretei között maradtak, vagy eltúlozták a szöveg jelentőségét. Legnagyobb hibájuk abból származik, hogy nem tudták elméletileg feltárni az olvasmányok szövegének összes terjedelme, az elsajátítandó szavak ismétlődése közötti összefüggéseket. Nem tudták kimutatni, hogy mitől függ az olvasmányok összes terjedelmének mennyisége, hogy tulajdonképpen mennyi szövegre van szükség egy meghatározott mennyiségű szó meghatározott számú ismétlődéséhez. Az olvasmányokban szereplő különféle szavak átlagos előfordulási indexe — mint láttuk — nagyon keveset mond.

A szógyakorisági törvény ismeretében a szükséges szövegmennyiség a kívánt feltételeknek megfelelően egzakt módon előre megállapítható.

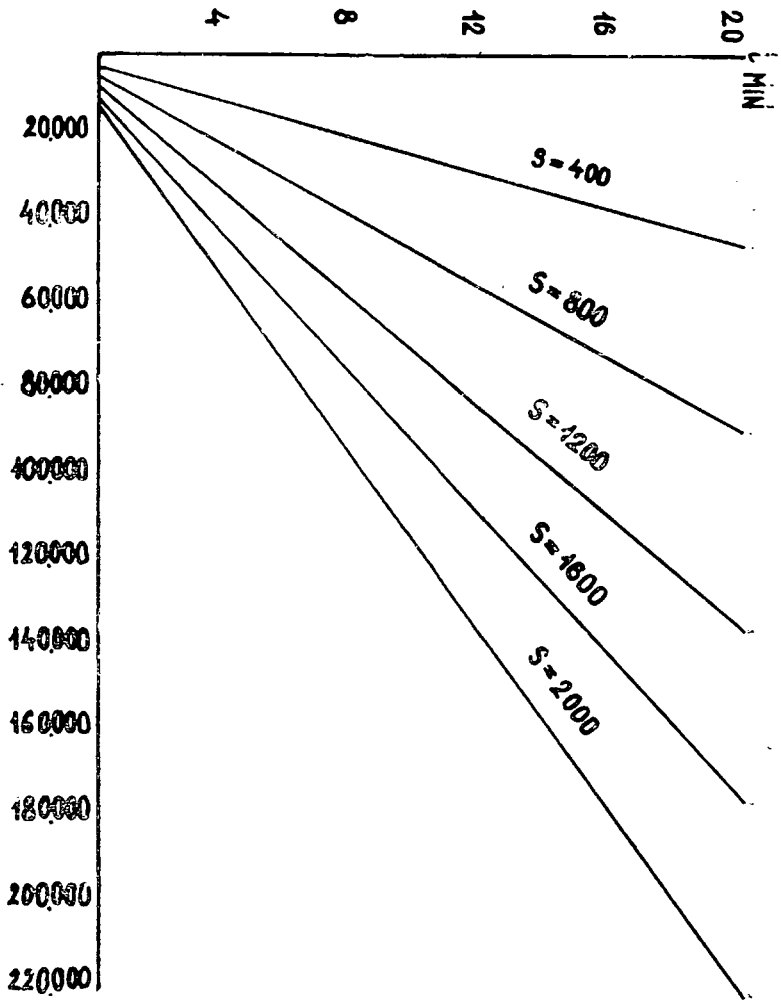
Ehhez két dolog számszerű adatai szükségesek: 1. tudnunk kell az összes elsajátítandó szavak számát, amelyeknek az olvasmányokban szerepelniök kell ( $S$ ); 2. meg kell határozni, hogy mennyi legyen egy-egy szó minimális előfordulása ( $i_{\min}$ ), illetve egy-egy szó minimálisan hány-szoros előfordulását kívánjuk elérni az oktatás egész időszakában feldolgozandó szövegekben.

Mint a fentiekben bemutattuk, a jelenlegi minimális előfordulás a lehető legkisebb, vagyis egy körül mozog.

Annak megállapítását, hogy mennyi legyen a minimális előfordulás, nem tartjuk feladatunknak. A szovjet kísérletek figyelembevételével, véleményünk szerint a jelenlegi eggyel szemben hozzávetőlegesen 10—15. Ez a mennyiség hozhatja meg a gyökeres változást, ilyen mennyiség esetén remélhetjük, hogy az olvasmányok olyan könnyűvé válnak, hogy azok valóban olvasmányok, a tanulók által önállóan, könnyen és gyorsan (kevés idő alatt) *elolvasható* szövegek lesznek; az olvasmányok a különféle nyelvgyakorlás eszközeivé válhatnak.

Mivel az  $i_{\min}$  értékét nem határoztuk meg, ezért azt 1—20-ig terjedő intervallumban vesszük figyelembe. Az elsajátítandó szavak mennyiségét, vagyis az egy-egy tankönyvben feldolgozandó szavak mennyiségét  $S = 200—2000$  közötti szóban vesszük számításba. A fenti határok közötti értékek alapján megírandó tankönyvek szövegeinek összes terjedelmét ( $I$ ) az 1. diagramból olvashatjuk le. A formula már ismeretes.

$$I = S \cdot k \cdot i_{\min}$$



### *Szemléltető eszközök.*

A szavak tartalma és formája közötti viszonyról szólva kifejtettük, hogy a szemléltető eszközök és egyáltalán a szemléltetés alkalmazása az iskolai idegen nyelvi oktatásban a jelentésfeltárás munkájában problematikus. A szemléltető eszközöknek azonban a nyelvgyakorlásban nagyon jelentős szerepük van. A szemléltető eszközök a nyelvgyakorlás legfontosabb eszközei közé tartoznak.

A gyakorlás formái között a tanuló és a gondolati tartalom viszonya szempontjából különbséget tettünk szituatív és irányított gyakorlás között. A szemléltető eszközök az irányított szóbeli gyakorlás leghatásosabb eszközei. Az anyanyelv segítsége nélkül lehetővé teszik, hogy a tanár tartalmat adjon a gyakorlatnak, olyan tartalmat (különösen a tematikus képek esetében), amelyek egészen közel kerülnek a tanulóhoz, csaknem sajátjává válnak (hiszen a tanulóknak kell kombinálnia a látottak alapján), amelyek megközelítik a valóságot, a szituatív nyelvi tevékenységet.

### *Technikai eszközök.*

Korunkban egyre nagyobb szerepet játszanak a különféle technikai eszközök. A nyelvoktatásban felhasználható bármiféle technikai eszközt a nyelvgyakorlás *egyik* eszközének tekintjük. Ezzel azt kívánjuk kifejezni, hogy a technikai eszközök az iskolai nyelvoktatás körülményei között, ahol gyermekek tanítása folyik, nem válhatnak a nyelvoktatás kizárólagos eszközeivé, hanem csak a nyelvgyakorlás eszközeivé, de a nyelvgyakorlásban is csak kiegészítő szerepet játszhatnak.

A már használatos technikai eszközökkel (rádió, televízió, dia- és mozgófilm, lemezjátszó, magnetofon) külön-külön nem kívánunk foglalkozni.

Valamennyi közös jellemzője, hogy auditív (a televíziónál és filmnél vizuális is) ingereket közvetít a tanulókhöz, a tanuló ezen eszközök működésekor receptív nyelvi tevékenységet végez. Receptív nyelvi tevékenységben pedig technikai eszközök nélkül is bőven van része a tanulóknak. A korábbiakban kimutattuk, hogy az oktatás folyamatában az egyes tanulót érő nyelvi ingerek több mint 90 százaléka auditív, a legkisebb didaktikai értékű inger.

Ez nem azt jelenti, hogy a fent említett technikai eszközök nyelvoktatásban betöltött szerepét, jelentőségét akarjuk lebecsülni. Ezeknek a technikai eszközöknek az auditív megértés jártasságának kialakításában, fejlesztésében döntő szerepük van, az auditív megértés jártasságának kialakítását célzó gyakorlás fő eszközei lehetnek, de többet nem várhatunk tőlük. Az olyan vélemények, hogy az auditív, az audio-vizuális eszközöké a jövő a nyelvoktatásban, szem elől tévesztik ezen eszközök auditív jellegét, azt a tényt, hogy csak hallás és látás útján — még ha a legtökéletesebb is ez a hanghatás, vizuális hatás — nem lehet idegen nyelvet elsajátítani. Az idegen nyelv elsajátítása a szükséges mennyiségű artikulációs-motorikus ingerek hatására, *beszélés* útján, a *beszélés* elsődlegessége metodikai alapelveinek betartása, megvalósítása eredménye-

ként lehetséges. Kivételt képez a magnetofon, amely alkalmasnak ígérkezik a tanulók beszéltetésére is, ha beszédgyakorlatot (programot) veszünk fel rá.

A fenti technikai eszközök mellett tehát olyan technikai eszközök létrehozásán kell céltudatosan fáradozni, melyek segítségével a tanuló beszéltetését a szükséges mértékben megvalósíthatjuk, a beszélés elsődlegességének és a gyakorlás csoportosságának elvét betarthatjuk. (A csoportos gyakorlás elve azt jelenti, hogy a szóbeli gyakorlást az egész tanulócsoport egyszerre történő beszéltetésével kell megoldani.)

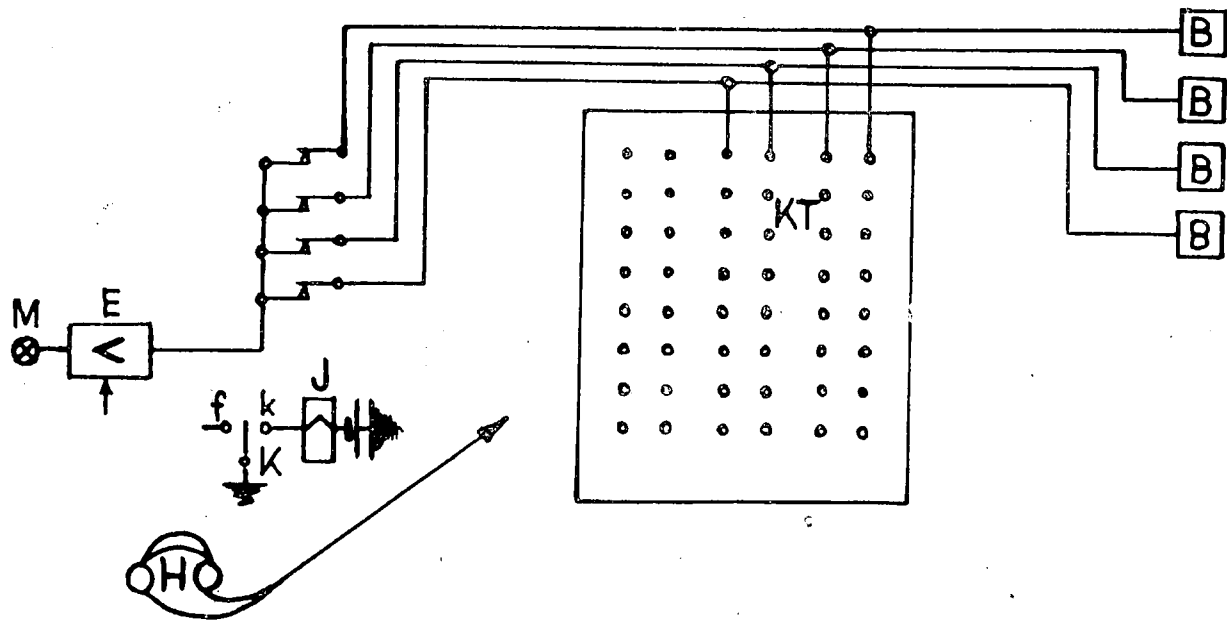
#### *Csoportos auditív gyakorló berendezések.*

Napjainkban egyre szélesebb körben terjednek a nyelvtanító gépek és a nyelvi laboratóriumok. Ezek a gépek és laboratóriumok tömeges iskolai oktatási célra nemcsak azért nem látszanak alkalmasaknak, mert előállításuk nagyon költséges, hanem működési elvükből kifolyólag sem. E gépek és a laboratóriumok többsége a tanuló teljes önállóságát, öntevékenységét igénylik, általában a nyelv tanítását és nemcsak a beszédgyakorlást kívánják megoldani. Az iskola nevelő funkciójával kerülne ellentétbe az olyan elképzelés, mely szerint a fejlődés az ilyen gépeknek adja át a nyelvtanítás feladatát.

Az iskolákban olyan technikai eszközökre van szükség, amelyek megtartják a tanár irányító, vezető szerepét, és amelyektől nem általában a nyelvtanítás megoldását, hanem csak *a csoportos beszédgyakorlás megvalósítását várjuk*, amelyek a sokféle nyelvgyakorlásnak csak egyik fontos eszközét képezik.

A sokféle lehetséges megoldás közül példaként az alábbiakban leírunk egy csoportos auditív (pontosabban: audio-motorikus, orális) gyakorló berendezést, mely véleményünk szerint széles körben elterjeszhető lenne. Előállításának költségei ugyanis viszonylag minimálisak. Gyürki József elektrómérnök véleménye szerint tömeggyártás esetén kb. 10—15 ezer forint. A mellékelt működési vázlatot a fent megnevezett mérnök készítette (1. ábra).

# A csoportos beszédgyakorló berendezés működési vázlatja



1. ábra.

Minden tanulót felszerelünk egy kétirányú beszéd-továbbításra alkalmas készülékkel. Ez lehet például a telefonközpontokban alkalmazott, két fejhallgatóból és egy mikrofonból álló rendszer. Igen előnyösnek ígérkezik a gégmikrofon alkalmazása, ugyanis segítségével az áthallás teljes egészben kiküszöbölhető. Rendes mikrofon alkalmazása esetén az áthallást úgy lehet kiküszöbölni, hogy a mikrofont közel helyezzük a tanuló szájához és a fejhallgató köré szigetelő filcet vagy más anyagot helyezünk el, ami a tanuló hallószervét körben teljes egészében eltakarja, elszigeteli. Ugyanakkor a tanulónak, amikor beszél, saját hangját saját fejhallgatóján keresztül is hallania kell. Ez egyrészt az áthallás megakadályozásának további biztosítója, másrészt a beszéd auditív önellenőrzése nélkül nem lehet eredményes beszédgyakorlatot végezni. Ily módon a berendezés az osztály valamennyi tagját elszigeteli egymástól, az osztályt egyedeire bontja. Ennek következtében valamennyi tanuló egyszerre beszélhet anélkül, hogy egymást zavarná.

Az így elszigetelt tanulókat egy, a tanár keze ügyében lévő kapcsolótáblán összekapcsoljuk a tanárral, aki — anélkül, hogy erről a tanulók tudnának — a beszélő osztály tagjai közül azt kapcsolja a hallgatójára, akit akar.

A tanár mikrofonján keresztül teszi fel a kérdéseket, adja meg az utasításokat, teszi meg észrevételeit tetszése szerint egy vagy több tanulónak, vagy az egész osztálynak a kapcsolótáblán alkalmazott gombnyomás segítségével.

A készülék segítségével a tanár közvetlen irányítása és ellenőrzése mellett az egész osztály egyszerre végezhet beszédgyakorlatot, megvalósítva a beszélés elsődlegességének elvét csoportos nyelvoktatás esetén is, egyszerre olvashat hangosan az egész tanulócsoport, esetleg egyszerre felelhet stb.

A berendezés segítségével a jelenlegi több mint 90 százalékos auditív nyelvi ingerhatások (e tényrt számszerűen a disszertáció más helyein mutattuk be felmérések alapján) tetszés szerint a kívánt mértékre csökkenthető, és helyettük a szükséges mennyiségű artikulációs motorikus ingerhatások érhetik a tanulókat.

Elképzelésünk szerint egy-egy iskola tanulócsoportjainak számától függően egy-két ilyen berendezéssel megoldhatja a csoportos beszédgyakorlatot. Ugyanis nem szükséges minden órán és nem lehetséges 45 percen keresztül szakadatlanul beszédgyakorlatot végezni. Húsz perces beszédgyakorlás esetén a csoportos gyakorló berendezéssel megoldható, hogy az iskola osztályai felváltva használják a berendezést, mint pl. fizikai vagy más előadókat.

### *Segédeszközök.*

A nyelvgyakorlás eszközei közé soroljuk az úgynevezett segédeszközöket is. Ilyenek: a szótár (nyomtatott, a tanuló által vezetett), grammatikai táblázatok, munkafüzetek stb.

Ezen eszközök használatával kapcsolatos kérdésekre nem kívánunk kitérni. Megemlítésüket rendszertani helyük megjelölése miatt tartottuk szükségesnek.

\* \* \* \*



Mint láthatjuk, a disszertáció fentiekben közölt részében a nyelvoktatás módszertanának egy új fejezetét kívántuk körvonalazni. E fejezet kidolgozásának jelentőségét, időszerűségét akarja bizonyítani az általunk kiemelt két eszköz is: az olvasmány funkciójának, jellegének és mennyiségi vonatkozásainak vizsgálata, és az általánosan elterjeszhetőnek ígérkező orális csoportos gyakorló berendezéssel kapcsolatos fejtegetés is.

## J E G Y Z E T E K

- 1 A gyakorlás elveit a fejezet első részében vizsgáltuk.
- 2 Semlyén Gyula: A szöveg szerepe az idegen nyelvek oktatásában. SZNK. 128. sz., 112. l.
- 3 Vajda György Mihály—Fürst György: Német nyelvkönyv kezdők számára. Budapest, 1961.
- 4 Suara Róbert—Szabó Lajos: Orosz nyelvkönyv kezdők számára. Budapest, 1961.
- 5 Itt az V. fejezet 1. pontjában leírt vizsgálatainkra utalunk. A megértéshez elegendő lesz, ha az egyes jelek tartalmát megadjuk. I egy bizonyos szövegmenységben (például egy tankönyvsorozat szövegeiben) előforduló összes szavak számát jelenti. S az ugyanezen szövegben szereplő különféle szavak mennyisége. A k a szógyakorisági törvény figyelembevételéből fakadó állandó szorzószámot (5,6) jelenti. A szógyakorisági törvény kifejtése, matematikai levezetése itt nem lehetséges. Csak annak közlésére szorítkozhatunk, hogy a beszélt és írott nyelvben egyes szavak gyakrabban, mások ritkábban ismétlődnek meg. Az ismétlődések gyakoriságában az S-hez viszonyítva törvényszerűség áll fenn. Bármely (elegendő nagy terjedelmű) szövegben az összes szavak száma (I) nem lehet kevesebb, mint a különféle szavak (S) 5,6-szorosa. Ha például 1000 különféle szóval értelmes gondolatokat tartalmazó szöveget kívánunk írni, az csak legalább  $1000 \cdot 5,6 = 5600$  szót tartalmazó összterjedelemben valósítható meg. Ilyen esetben a szavak kb. 50 százaléka csak egyszer fordul elő. Az  $i_{min}$  (a szavak minimális előfordulása) a fenti esetben tehát  $\bar{I}$ . Az I, S,  $i_{min}$  és k közötti összefüggéseket az  $I = k \cdot S \cdot i_{min}$ , illetve az ebből kifejezhető formulák mutatják.
- 6 Michael West: The New Method Raders. Longmansm Green and Co. London.
- 7 E. K. Selickaja, M. A. Urbanovics: K voproszu a povisenyiji efektyivnosztyi metodov obucsenyija inosztrannim jazikam. Inosztrannije Jaziki v Skole. 1959. VI. 25. l.



## A DISSZERTÁCIÓ TARTALMA

A disszertáció 6 fejezetből (257 l.) áll. Az első fejezet az idegen nyelvek oktatásának céljával, módszerével, az anyanyelv és a grammatika szerepének problémáival foglalkozik. E vizsgálódás alapján a készségek és jártasságok kialakításával kapcsolatos kérdések helyét törekszik megállapítani a módszertan rendszerében.

A II. fejezet a nyelvoktatás metodikájának alapfogalmait tárgyalja: az idegen nyelvi ismereteket, az idegen nyelvi készségeket és jártasságokat. (Megjelent a Pedagógiai Szemle 1963. I. számában.) A különféle idegen nyelvi ismeretek, készségek és jártasságok vizsgálata után a szerző klasszifikálja azokat.

A III. fejezetben a nyelvoktatás alapelveit, a IV. fejezetben az idegen nyelvi ismeretek feldolgozásának kérdéseit vizsgálja a készségek és jártasságok kialakításának szempontjából.

Az V. fejezet első része statisztikai és matematikai módszerek segítségével azt törekszik megállapítani, hogy mely tényezők határozzák meg egy idegen nyelv készségeinek és jártasságainak kialakításához szükséges idő mennyiségét. Ezeket az összefüggéseket matematikai formulákba foglalja, amelyek segítségével a nyelvoktatás tervezésében számítások végezhetők. A fejezet további részeiben a készségek, majd a jártasságok kialakítását vizsgálja.

A VI. fejezet az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításának módszereit tárgyalja: a *nyelvgyakorlás* elveit, formáit, eszközeit és konkrét gyakorlatokat mutat be; az *ismétlés* formáit; végül a *tanulók otthoni munkáját* vizsgálja az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakítása szempontjából.

Az alábbiakban a VI. fejezetből közlünk részletet.

Надь Йожеф

### НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Диссертация состоит из 6 глав (257 стр.).

Первая глава занимается целью, методом обучения иностранным языкам и проблемами роли грамматики и родного языка в обучении. На основе этого автор старается определить место вопросов, связанных с развитием навыков и умений в системе методики.

Во второй главе речь идет об основных понятиях методики: о знаниях, навыках и умениях иностранного языка. (Эта часть была опубликована в журнале „Педагогика и семле” в январе 1963 года.). После описания разных языковых знаний, навыков и умений автор классифицирует их.

Третья глава описывает основные принципы обучения иностранным языкам. В четвертой главе автор анализирует вопросы усвоения новых языковых знаний с точки зрения развития навыков и умений иностранного языка. В первой части пятой главы при помощи математических методов автор старается подметить, какие факторы определяют количество времени, необходимого для развития языковых навыков и умений. Связи между этими факторами выражаются в математических формулах, при помощи которых при планировании обучения иностранным языкам можно произвести вычисления. Во второй части главы речь идет об оформлении языковых навыков и умений.

Шестая глава занимается методами развития навыков и умений иностранного языка: принципами, формами и средствами языковых упражнений в ней приводятся конкретные упражнения. Глава занимается также формами повторений и проблемами самостоятельных домашних заданий.

Ниже мы публикуем часть VI. главы.

EINIGE PROBLEME DER AUSBILDUNG VON FREMDSPRACHLICHEN  
FÄHIG- UND FERTIGKEITEN

Die Dissertation besteht aus 6 Kapiteln. (257. S.)

Es wird im ersten Kapitel von dem Zweck und der Methode des Fremdsprachunterrichts, von den Problemen der Rolle der Muttersprache und der Grammatik gesprochen. An Hand von dieser Analysierung strebt der Verfasser die Stelle der Fragen von Ausbilden der Fähig- und Fertigkeiten in System der Methodik festzustellen.

Das II. Kapitel berät uns über die Grundbegriffe der Methodik des Fremdsprachunterrichts, wie: Kenntnisse, Fähig- und Fertigkeiten der Fremdsprachen (Erschien in Zeitschrift »Pedagógiai Szemle«, Nr. 1. 1963.). Nach der Betrachtung der verschiedenen Sprachkenntnisse, Fähig- und Fertigkeiten klassifiziert der Verfasser dieselbe.

Im III. Kapitel analysiert er die Grundprinzipien des Fremdsprachunterrichts und im IV. die Fragen der Bearbeitung von Fremdsprachkenntnissen vom Gesichtspunkt der Ausbildung der Fähig- und Fertigkeiten.

Im ersten Teil des V. Kapitels wird es — mit Hilfe von mathematischen und statistischen Methoden — festgestellt, welche Faktoren definieren die zur Ausbildung der fremdsprachlichen Fähig- und Fertigkeiten nötige Zeit. Diese Zusammenhänge werden in mathematischen Formeln vorgezeigt; mit Hilfe dieser Formeln kann man während der Planung des Sprachunterrichts Rechnungen machen. — In den weiteren Teilen des Kapitels wird über die Ausbildung von Fähig- und Fertigkeiten gesprochen.

Im VI. Kapitel werden die Methoden der Ausbildung von fremdsprachlichen Fähig- und Fertigkeiten betrachtet, wie: Prinzipien, Formen und Mitteln der Sprachübung, die Formen der Wiederholung; es werden konkrete Übungen vorgezeigt. Endlich werden die Hausarbeiten der Schüler analysiert.

Unten folgt ein Teil des VI. Kapitels.

Nagy Istvánné Varga Margit:  
**ÖNÁLLÓ MUNKA FÖLDRAJZÓRÁN**

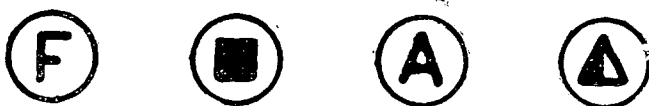
(1964)

Részlet a disszertációból

**ÖNÁLLÓ MUNKA AZ ÚJ ISMERET FELDOLGOZÁSA SORÁN**

A feladatmegoldások rajzos ábráinak megértéséhez szükséges a térképpel végzett önálló munka segédeszközének, a »kirakós« rövid ismertetése.

Kis lapos fagombokra egyenként ráirtuk az ábécé betűit és a szükséges térképjeleket. Ezeket egy 24 rekeszre osztott dobozba ábécé sorrendben helyeztük el. A betűknél a könnyebb áttekinthetőség kedvéért olyan összevonást eszközöltünk, hogy a rövid és hosszú magánhangzókat ugyanazon gomb két oldalán jelöltük. A kétjegyű mássalhangzóknál hasonlóan jártunk el. (Pl.: »A« az egyik oldalon, »Á« a másikon.) A térképjeleket ahhoz a betűhöz tettük, mellyel az objektum neve kezdődik: a feketeszén jele az »F«-fel, az arany jele az »A«-val került egy rekeszbe.



Az ismeretek gyarapodásával, mely a produktív munka alapja, a kirakós mind jelentősebb szerephez jutott az új ismeretek feldolgozása során. A tanulóknak mind nagyobb erőfeszítést igénylő feladatokat kellett megoldaniuk. A kirakós, az új anyag feldolgozásának mozzanatában a tanulók önálló munkájának fokozására jó eszköznek bizonyult. Felhasználtunk minden lehetőséget arra, hogy az ismertből kiindulva jussunk a ismeretlenhez. Ezért felszínre hoztuk a régi fogalmakat, az új fogalmakat pedig beillesztettük meglévő ismereteink rendszerébe.

**PÉLDÁK A »KIRAKÓS« ALKALMAZÁSÁRA  
AZ ÚJ ISMERETEK FELDOLGOZÁSÁNAK FOLYAMATÁBAN**

*I. A »kirakós« alkalmazása a természeti földrajzi ismeretek kialakításában*

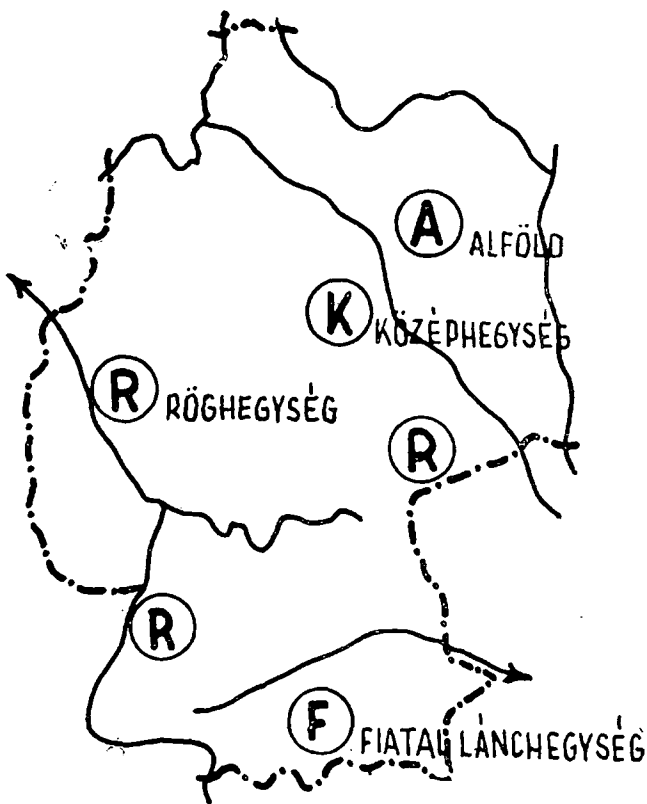
A VI. osztályban egyszerűbb feladatmegoldással kezdtük az önálló munkát. Az első téma Közép-Európa. Németország természeti viszonyainak önálló munkával történő feldolgozását tűztem célul.

Felszínének vizsgálatát a következő feladat alapján végezték: északról délre haladva állapítsátok meg a különböző felszíni formákat!

Valamennyi tanuló jelölte az alföldet és a röghegységet, néhány tanuló figyelmét elkerülte az ország déli részébe benyúló fiatal hegység. (A feladatot Németország domborzati térképén: ált. isk. atlasz 21. oldalán oldottuk meg.)

A felszín vizsgálatánál önálló munkával történő általánosítással is megpróbálkoztunk a következő feladat alapján: Csoportosítsátok a röghegységeket magasságuk szerint.

A tanulók a térkép számadatainak gondos tanulmányozása és meglévő fogalmi ismeretük konkretizálása alapján Németország röghegyeit a középhegységek közé sorolták (1. sz. ábra).

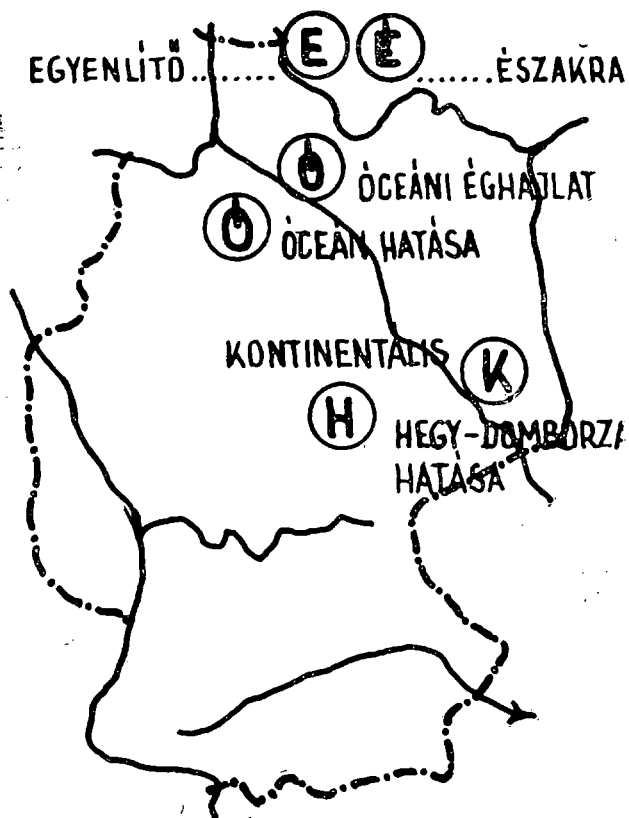


1. sz. ábra.

Németország éghajlatának és vízrajzának feldolgozásánál rátértem a háromtényezős összefüggés megláttatására. A természetföldrajzi jelenségek egymás közötti összefüggésének önálló munkával történő felismerését kezdtük meg. A domborzat, az éghajlat és a vízrajz közötti oksági lánc egy-egy lényeges vonása önálló tevékenység eredményeként került felszínre.

Németország éghajlatának vizsgálatát azzal kezdtük, hogy megállapítottuk, milyen éghajlati övbe tartozik, majd az Egyenlítőtől való távolságát összehasonlítottuk hazánk Egyenlítőtől való távolságával. Többek között mint önálló munkával megoldandó problémát vettem fel: »Milyen éghajlatmódosító hatás érvényesül Németország éghajlatában?« Tehát arra óhajtottam feleletet kapni, hogy miért különbözik éghajlata hazánk éghajlatától.

Tanulóim a munkához többféle módon fogtak hozzá. Voltak olyanok, akik lapoztak az atlaszban és Európa térképén még egyszer meggyőződtek arról, hogy Németország az Egyenlítőtől északabbra fekszik, mint hazánk, vagyis megállapították Németország földrajzi szélességét. Mások Németország térképét szemlélve a tengerpart körül húzták végig ujjukat és jelet helyeztek a környékére, majd a hegyvidéket vették vizsgálat alá. Munka közben ellenőriztem tanulóim tevékenységét. A típus-



2. sz. ábra.

hiba rögtön kiugrott: az Egyenlítőtől való távolságot kevesebb tanuló vette figyelembe. A tenger hatását és a domborzat szerepét azonban nagyon jól felismerték. Mint később a beszélgetésből kiderült, az Egyenlítőtől való távolság jelölési módjára nem jött rá minden tanuló, de az ötletek előtt nincs akadály (2. sz. ábra).

A következő mozzanatban azt állapítottuk meg, hogy milyen éghajlati területek alakulhattak ki Németországban? (2. sz. ábra). Ellenőriztem a megoldást és felszólítottam a tanulókat, hogy jellemezzék az óceáni éghajlatot. (A »Hogyan raknánk ki? kérdésre a tanulók javaslatot tettek. Vízszintes irányba egymás mellett jelöljük, amit vizsgálni akarunk, és alatta tüntetjük fel az »eredményt«.)

(NY)

... nyár

(T)

... tél

(CS)

... csapadék

(H)

.. hóvös

(E)

... enyhe

(S)

.. sok

Érdekes megfigyelni a tanulók kifejezéseit. Jól tudják, hogy a feladatot csak gondolkodás segítségével lehet megoldani, ezért a megoldást eredménynek nevezik. Igazuk is van, mert a megoldás eredménye, az ok-sági összefüggés megértésének végső általánosítása jelentkezik az eredményben.

Egy-két tanuló tévesen jellemezte a nyarat, a telet. Ezek a tanulók nem értették a tenger mérsékelő hatásának lényegét. Két tanuló azt állította, hogy a nyár meleg. Az egyiket felszólítottam, hogy bizonyítsa be, indokolja meg állítását. Az osztály aktívan reagált a kérdésre és megindokolta a helyes megoldást. Egy tanuló »kevés« csapadékot tüntetett fel. Azonnal felszínre került, hogy itt a megértés körül hiba van. A megértéshez szükséges lényeges összefüggéseket azért emeltük ki ismételtén, hogy kivétel nélkül valamennyi tanuló tiszta és megértett fogalommal rendelkezzen.

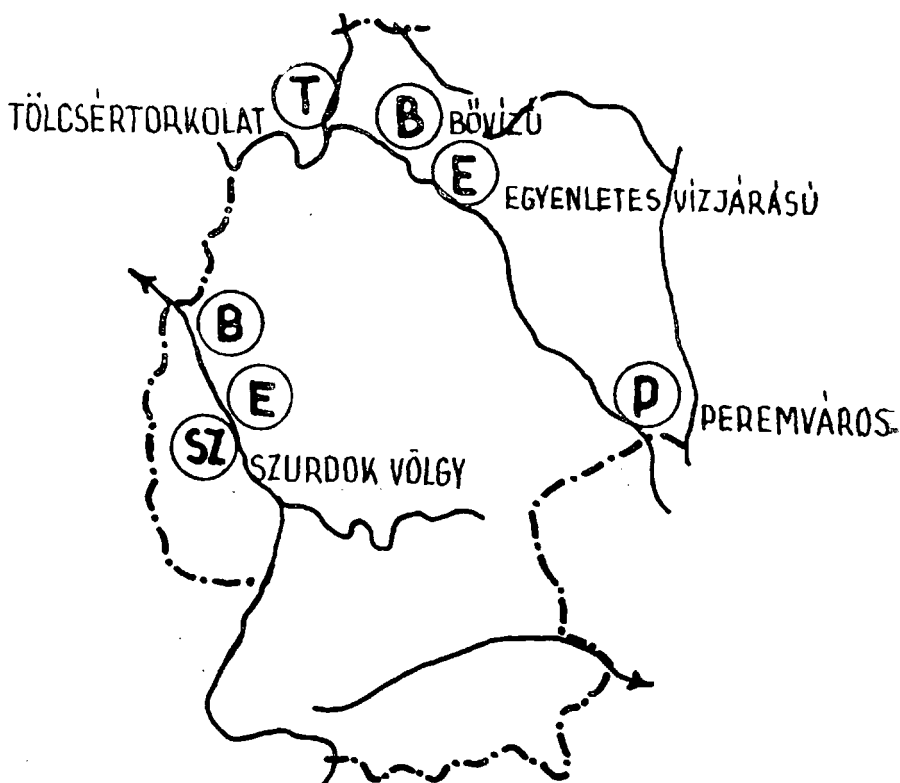
Majd áttértünk a csapadék területi eloszlásának vizsgálatára. Kiemeltük a domborzat meghatározó szerepét, végül a csapadék időbeli eloszlását is áttekintettük. A kontinentális éghajlat elemzésénél az átmeneti jeleget domborítottuk ki.

Az éghajlati viszonyok ismeretében joggal számíthattam arra, hogy tanulóim az ország vízrajzának feldolgozásában önálló munkával felelet tudnak adni a legfontosabb kérdésre: »Miért alkalmasak Németország folyói hajózásra?«. Ezzel a kérdéssel előtérbe került a tulajdonság és a felhasználás közötti összefüggés feltárása. (Előzően a folyók eredetét, irányát közösen megbeszéltük.) Az egyes folyók mellett jelöltetem tulajdonságaikat. Majd feltettem a kérdést: »Minek a segítségével állapítják meg a folyók tulajdonságát?« »Figyelembe vesszük az éghajlati és a domborzati viszonyokat« — válaszolták. A tanulóknak azért nyújtottam ilyen összefüggést megmutató kérdéseket, mert még a tanév elején meg kell tanítani őket arra, hogy a természetföldrajzi jelenségek között keressék az összefüggést.



Ezen az órán a háromtényezős összefüggés felismerésének mintegy a modelljét adtam, melyet még számtalan hasonló probléma megoldása követ a tanév során, csak benne, akár egy matematikai műveletben a megoldáshoz szükséges ismeretek lesznek változók. A tanulóknak világosan kell látniuk, hogy az országok éghajlatának elemzésekor meg kell állapítani az Egyenlítőtől való távolságot, a tengerek hatását és a domborzat jelentőségét. Ezek az éghajlatot meghatározó, módosító tényezők.

Azt is tudniuk kell, hogy egy-egy ország vízrajza csak a domborzat és az éghajlat ismeretében jellemezhető. Ha a tanulók szilárd ismerettel rendelkeznek, az önálló következtetés nem okoz nehézséget, sőt »szere-lik a fejüket törni«. Ezek a problémák, feladatmegoldások ugyan nem fejtörő jellegűek, mégis feltételezik a problémamegoldás útjának, módjának tisztánlátását, ezért kell gyakoroltatnunk tanulóinkkal a feladatok megoldását, az összefüggések felismertetését.



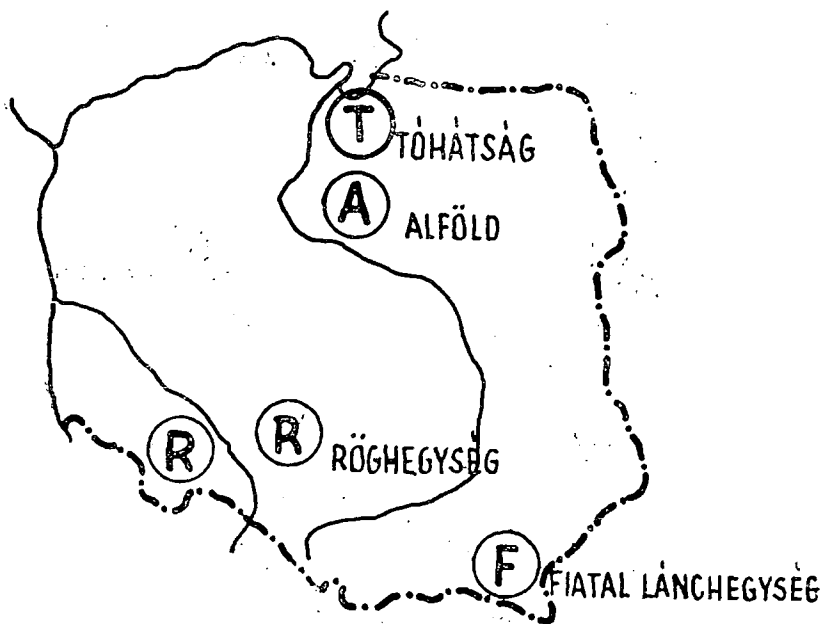
3. sz. ábra.

Németország folyóinak tárgyalásánál kitűnt, hogy a tanulók — megfelelő tudásuk birtokában — képesek a folyók jellemzésére, sőt helyenként még olyan tényt is megállapítottak, melyre nem is számítottam (3. sz. ábra). Például: a Rajnáról valamennyi tanuló megállapította, hogy

bővizű, tehát alkalmas a hajózásra. Sokan tarra is következtettek — ismerve a csapadék időbeli eloszlását —, hogy egyenletes vízjárású. Két tanuló (egymástól távol ülő) ott, ahol a Rajna áttöri a Pala-hegységet, szorosot jelölt.

Egy másik tanuló az Elba mentén, Drezda mellett kitette a peremváros jelölését, tehát emlékezett az ötödik osztályban tanultakra, hogy a síkság és a hegység érintkezésénél peremvárosok alakulnak ki.

A Közép-Európa téma feldolgozásában Németország tárgyalása után Lengyelország feldolgozása következik. Lengyelország felszínének vizsgálatát a tanulók a következő feladatok alapján végezték: 1. Északról délre haladva állapítsátok meg a különböző felszíni formákat! 2. Hasonlítsátok össze Lengyelország felszínét Németországéval! (A munkát az atlasz 14. oldalán Lengyelország domborzati térképén végeztük.) A feladat megoldása a 4. sz. ábrán található.



4. sz. ábra.

A tóháságot és az alföldet valamennyi tanuló felismerte. Egy-két tanuló még a dombvidéket is észrevette. Néhányan csak hegyet jelöltek, mert a térkép színe alapján nem tudták megállapítani, felismerni a dombvidéket. Az osztály zöme azonban kifogástalanul oldotta meg a feladatot, most már csak a megnevezés és a füzetbe történő rögzítés hiányzott. A két ország felszínének összehasonlítása alapján a közös vonások megállapításával a fogalom mélyült, a különbség észrevételével pedig Lengyelország felszínének sajátos arculata bontakozott ki.

Lengyelország éghajlatának és vízrajzának tanulmányozását Németország feldolgozásánál ismertetett modell alapján végeztük.

A VI. osztályban valamennyi témánál hasonlóan jártunk el, az egyes országok sajátos jellegének figyelembevételével.

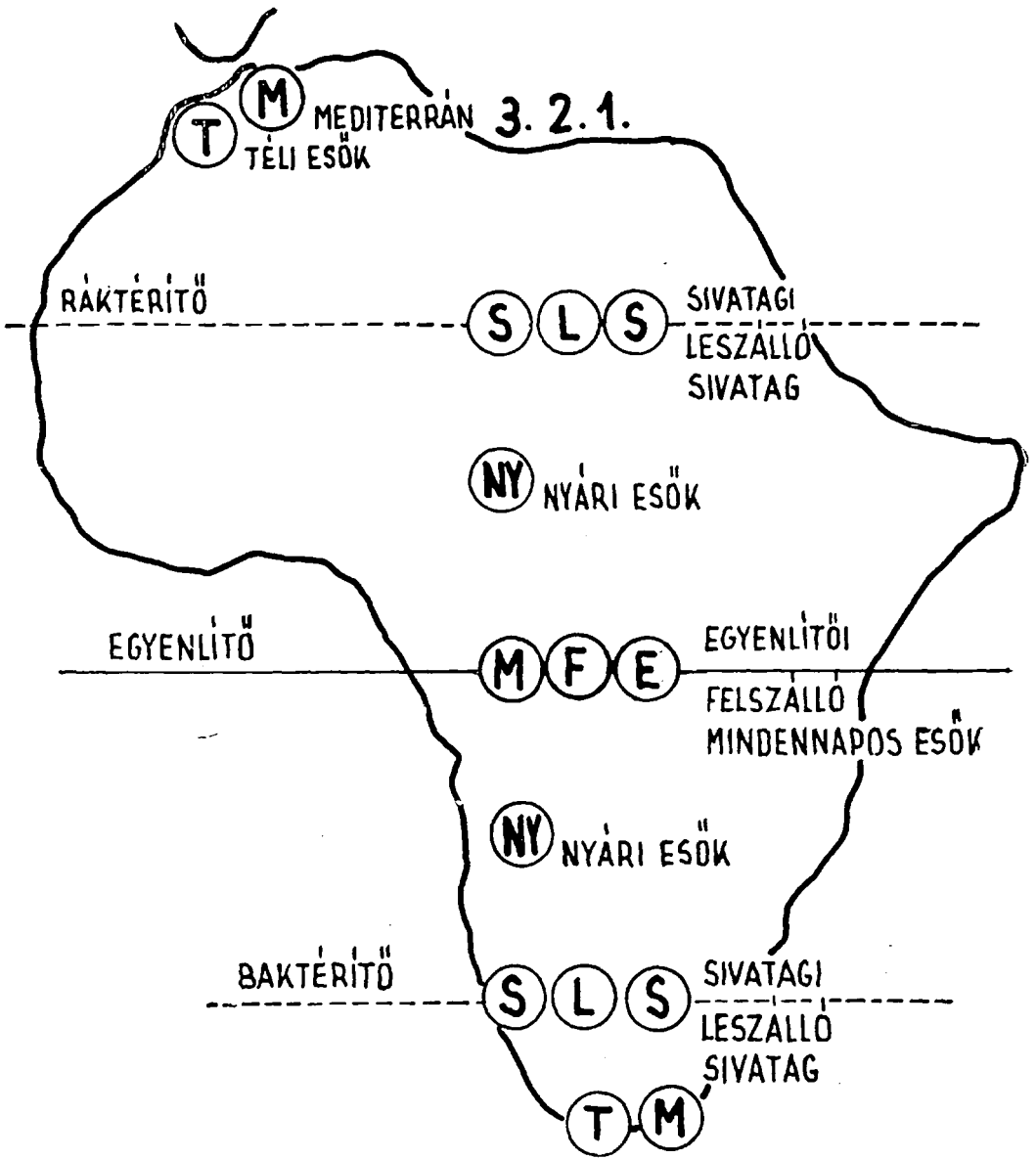
A VII. osztályban tovább folytattuk a VI. osztályban megkezdett önálló munkát az új ismeret feldolgozásában a kirakós segítségével. Az önálló tevékenységben előtérbe került a fogalmak kialakítása, ellenőrzése, a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése. Hasonló feladatokat már a VI. osztályban is megoldottunk, a feladatok minőségi szintje azonban emelkedett, törvényszerűségek, az összefüggések sokoldalú felismerése került előtérbe. A feladatok általában komplex jellegűvé váltak.

VII. osztályban az első téma: Afrika.

Afrika éghajlatának tárgyalásánál a passzát szélrendszer keletkezését az ismert magyarázó rajz segítségével elemeztük. A megértést a következő feladatok megoldásával ellenőriztem:

1. Jelezd a térképen az éghajlati öveket!
2. Jelöld a felszálló és leszálló légáramlatok helyét!
3. Milyen esőövek alakultak ki? (A kérdéseket a táblára írtam.)

A munkát az ált. iskolai atlasz 27. oldalán Afrika térképlapján végeztük (5. sz. ábra).



5. sz. ábra.

1. feladat értékelése: A trópusi-egyenlítői éghajlat területét minden tanuló kifogástalanul jelölte, a sivatagi éghajlat jelölése egy-két tanuló-nál pontatlan volt. (10 fok körül jelölték, volt, aki csak az Egyenlítőtől északra tüntette fel.) Az eredmény azonban azt igazolta, hogy a lényeggel mindenki tisztában van, a hibák utat mutattak kijavításukra. Pozitív vonásként kell kiemelni, hogy voltak olyan tanulók is, akik a domborzatot — mint éghajlatmódosító tényezőt — felszólítás nélkül is figyelembe vették és jelölték. Akadt azonban olyan tanuló is, aki az Atlasz vidékén hegyvidéki éghajlatot tüntetett fel. A monszun-hatás érvényesülésének felismerése is csak irányítással sikerült.

A 2. feladatban inkább csak a pontatlanság és az alapos megfigyelés hiánya mutatkozott.

A 3. feladat értékelése: A tanulók a felszálló légáramlásnál hibátlanul jelölték a mindennapos esők övét. A leszálló légáramlás jelölésénél is csak kevesen tévedtek. Kevésbé sikerült azonban a nyári esők jelölése. Az önálló munka tehát pillanatok alatt mutatta az eredményt, leplezetlenül állt előttem tanulóimnak a tényekre vonatkozó ismerete. Azonnal kitűnt, mire kell felhívni figyelmüket, hol kell visszanyúlni a régebben tanult ismeretek kiegészítésére.

Vizsgáltam, hogyan dolgoznak a feladatok megoldásában. Sokan magabiztosan, a közepesek gondterhelten, a gyengék erős akarással. Láttam a felcsillanó szemekből, hogy most vaalmire rájöttek. Az eredmény is ezt bizonyította. Négy tanuló munkáját külön is figyeltem. Egy-egy okási indokolást megkérdeztem és osztályoztam őket.

Az egyik tanuló megjegyezte: »Mennyivel többet mutat most a térkép«. Valóban, a térkép és a valóság között elevenebb kapcsolat létesült, az övezetesség kiemelkedett. Akár függőleges, akár vízszintes irányba elemeztük, mindig lényeges földrajzi összefüggéseket ismertünk fel. Így szép okozati láncolat állt előtünk, melyet a tanulók saját erőfeszítésük révén, ismeretükre támaszkodva építettek.

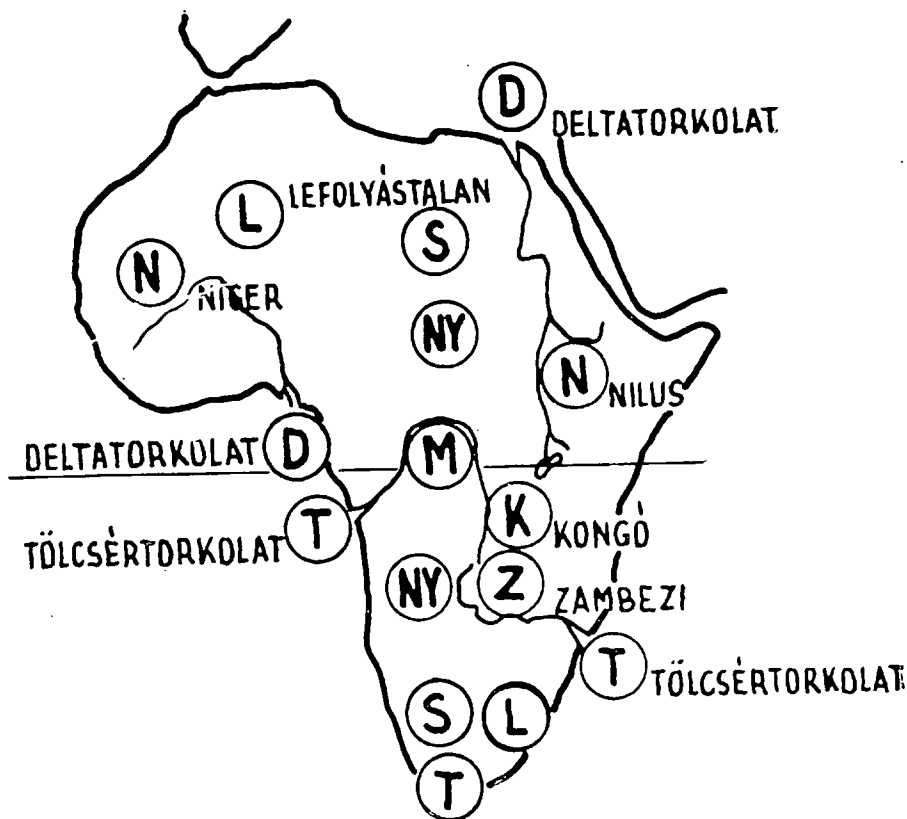
A következő órán osztályfoglalkoztatás keretében kiemeltük — mint leglényegesebb vonást — Afrika éghajlatának övezetes elrendeződését és a módosító tényezők hatását. (Négy tanulót előre kijelöltem magamban, és az órán folyamatosan figyeltem tevékenységüket.) Az Atlaszon az osztálynak önálló munkával egyetlen feladatot kellett megoldania: »Milyen esőövek alakultak ki Afrikában?« A jelölést a 20. hosszúsági körön végeztük.

Az éghajlat és vízrajz kialakulása közötti összefüggés megláttatása ezek után már könnyen ment, a következő kérdések alapján:

1. Hol keletkeztek bővizű, nagy folyók? (Jelölésüket a folyó kezdőbetűjének kirakásával végeztük.) A probléma megoldása után a folyókat vizgyűjtő területek szerint is csoportosítottuk, így a jellemzésnél előtérbe került a domborzat szerepe.

2. Hol alakultak ki lefolyástalan területek? (Jelölés L — lefolyástalan.) A feladatot ugyancsak Afrika térképén oldottuk meg. A megoldást a 6. sz. ábra mutatja.

A tanulók várakozáson felüli számaránnyal felfedték az összefüggéseket, világosan látták az okot és az okozatot, több gyengébb tanuló is kifogástalanul dolgozott. Összefoglaláskor közös feladat volt annak



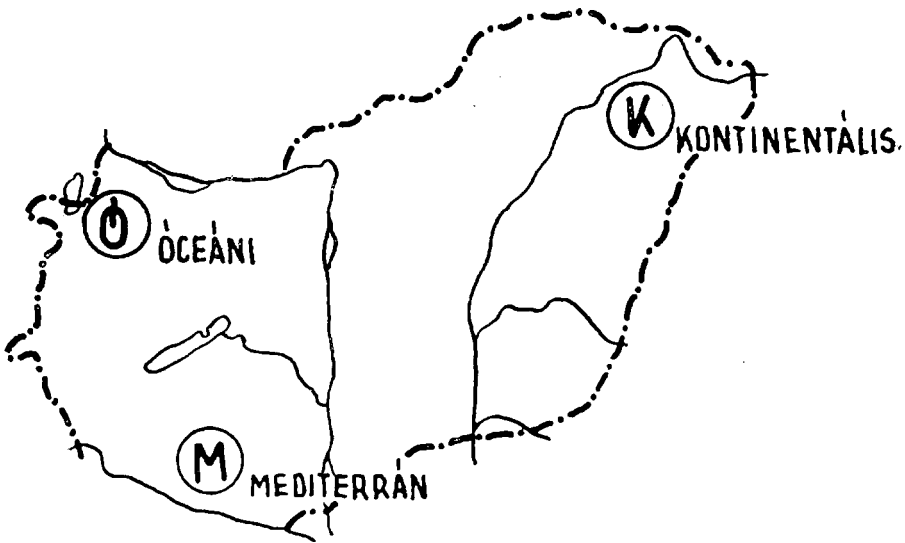
6. sz. ábra.

megállapítása, hogy milyen a tanult folyók torkolata? (A négy tanulót jelesre kellett osztályoznom a részfeladatok pontos megoldása alapján.) (6. sz. ábra.) Ezen az órán egy lépéssel előbbre jutottunk a tanulók gondolkodásának fejlesztésében, mert újszerű helyzetben kellett ismereteiket alkotó módon alkalmazniok.

A következő órán az új anyag feldolgozását megelőzően felelevenítettük azokat az ismereteket, melyek az új anyag megértését készítik elő, megkönnyítik az összefüggések felismerését, lehetővé teszik az aszociatív kapcsolatok keletkezését. Ezért a térképen önálló munkával csak az esőöveket tüntettük fel. Vizsgálódásunk középpontjába a következő problémák megoldását helyeztük: Milyen növényzeti övek alakultak ki az egyes éghajlati övekben? Mi az oka a különböző növényzeti övek kialakulásának? Hol alakult ki magashegyvidéki növényzet? Az összefoglalásnál a növényzeti övek jelölése inkább a rögzítést szolgálta. A megoldásnál természetesen az összefüggések kerültek előtérbe, a logikai rögzítés érdekében.

A VII. osztályban a többi téma feldolgozását is a töbttényezős összefüggés előtérbe állításával, probléma felvetéssel oldottuk meg.

A VIII. osztályban az önálló munkában előtérbe került az absztrakt fogalmak konkrét helyzetben történő alkalmazása. Így Magyarország éghajlatának tárgyalásánál kiraktuk: milyen éghajlati hatások befolyásolják hazánk éghajlatát? (7. sz. ábra).

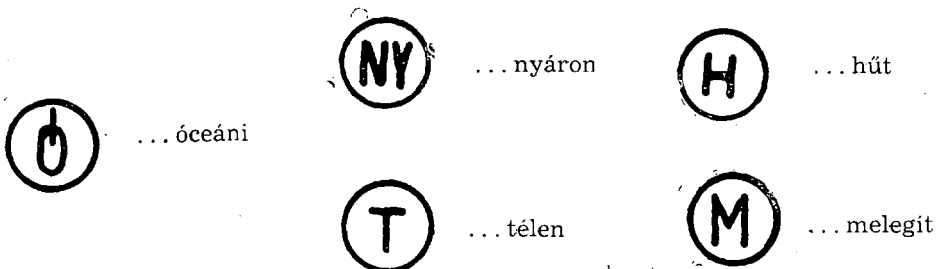


7. sz. ábra.

A tanulók többsége mind a három hatást feltüntette. Hiányosnak mutatkozott azonban a mediterrán hatás jelölése. Ez a tény világosan mutatta, hogy a részletes elemzés során mire kell a legnagyobb gondot fordítani. Egyben azt is jelezte, hogy az önálló munka eredményeként a tanulók ismereteiket megváltozott viszonyok között is képesek felszínre hozni.

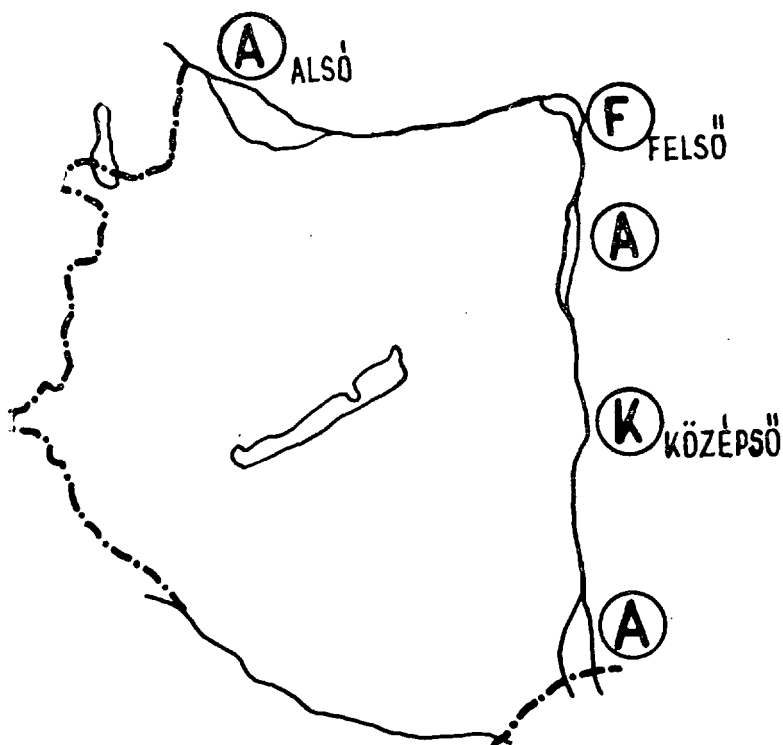
Azt is ellenőriztem, hogy a tanulók e fogalmak lényeges tartalmi jegyeit mennyire ismerik. Ezért célul tűztem annak jelölését, hogy az óceáni éghajlat hatása hogyan befolyásolja a hőmérsékletet télen és nyáron. A tanulók többsége ügyesen alkalmazta a jelölést.

Hasonlóan jártunk el a többi fogalom legjellemzőbb jegyeinek kiemelésével:



A tankönyv csapadéktérképe alapján jól sikerült a legcsapadékosabb és legszárazabb területek jelölése a térképen. (Jelölési mód: S = sok, K = kevés.) Úgyesen kirakták a szélirányokat, feltüntették, hogy a szél hol végzett építő és hol romboló munkát.

A megértés ellenőrzését szolgáló feladatokat általában kedvelték tanulóim, mert produktív gondolkodásuknak tág teret biztosítottak. A Duna tárgyalásánál megbeszéltük a tanulók ismeretei alapján, hogy a folyók általában hol végeznek építő, hol romboló munkát. Vagyis kiemeltük a szakaszjelleg sajátosságait. A megértést úgy ellenőriztem, hogy tanulóimnak a térképen ki kellett rakni a Duna szakaszjellegét. Legnehezebben ismerték fel a középszakaszt. Az alsószakasz- jelleg jelölésében egy tanuló sem tévedett, a felsőszakaszt 3 tanuló nem ismerte fel. (A megoldást Magyarország domborzata c. térképlapon végeztük.) A megoldást a 8. sz. ábra mutatja.



8. sz. ábra.

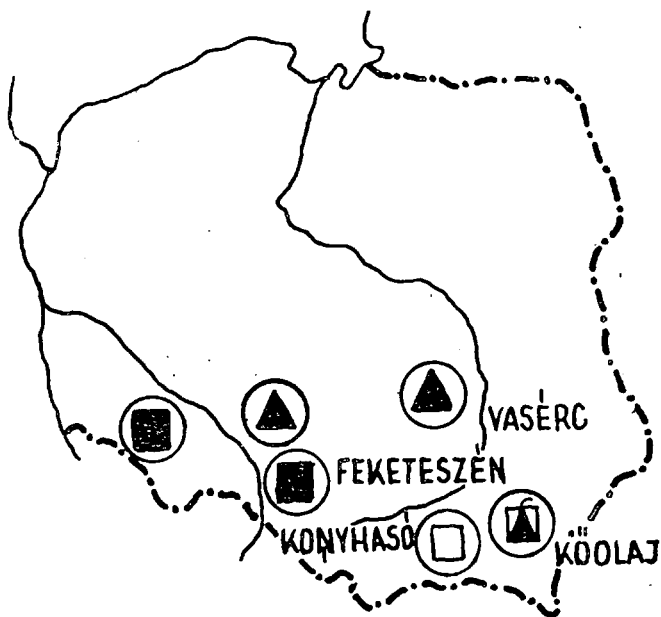
A kirakós a felsőbb osztályokban a természeti földrajzi ismeretek feldolgozásában mindjobban előtérbe került — a tanulóktól értelmi szintjüknek megfelelően —, egyre nagyobb teljesítményt kívánó feladatok megoldásában.



## II. A kirakós felhasználása a gazdasági földrajzi ismeretek kialakítására

Az országok gazdasági életének tárgyalásában a kirakós szerepe kissé háttérbe szorul, bár minden órán van lehetőség az önálló ismeret feldolgozására.

A VI. osztályban Lengyelország gazdasági életének vizsgálatánál a tanulók maguk keresték fel az ásványok előfordulási helyét, az objektumokhoz kitéve a megfelelő térképjeleket. Az önálló munkát az atlasz 14. oldalán Lengyelország domborzati térképén végeztük. A 9. sz. ábra a megoldást rögzíti.

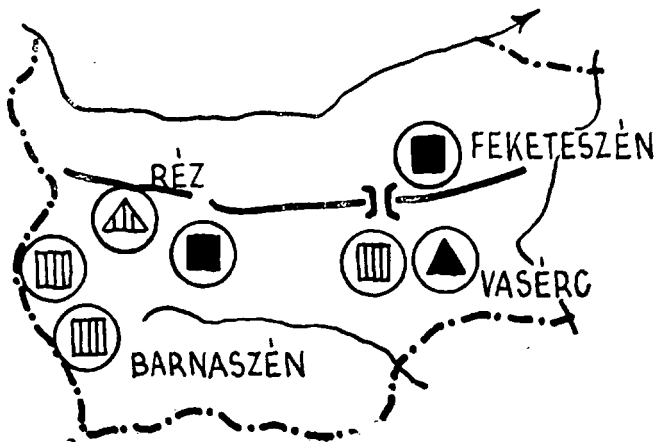


9. sz. ábra.

A tanulók a térkép tanulmányozása alapján arra a megállapításra jutottak, hogy sok a feketeszén, de sok a vas is. Egy tanuló azt mondta, hogy ugyanannyi a vas, mint a szén. »Honnan gondolod?« — kérdeztem. »Az is két helyen található« — válaszolta a tanuló. Valójában a térképen két helyen van feltüntetve a szén és két helyen a vas előfordulása. Felszólítottam a tanulókat, hogy magyarázzák meg Ilonkának tévedését. A tanulók egyszerű szavakkal bizonyították, hogy a lelőhelyek száma nem jelenti egyben az ásványok mennyiségét is. Egy-egy helyen található több, sok helyen is lehet egészen kevés mennyiség. Így van ez Lengyelországban is: feketeszénből sok van, vasércből kevés.

Bulgária gazdasági életének tárgyalásánál is hasonló feladatmegoldást végeztünk. Megbecsültük, hogy a Balkán-hegységnek melyik a legfontosabb ásványkincse. Megkerestük, hol található barnaszén, azután kutattuk a vas előfordulási helyét, majd felismertük a rézlelőhelyeket. Több tanuló megtalálta a mangán és a króm jeleit. A tanterv anyagának

megfelelően rendezték és kiemeltük az ország gazdasági életében legnagyobb jelentőségű lelőhelyeket. (A feladatot az atlasz 17. oldalán, az »Appenin- és Balkán-félsziget« térképlapon végeztük. A 10. sz. ábra rögzíti a megoldást.



10. sz. ábra.

A VI., VII. és a VIII. osztályokban hasonló feladatokat végeztünk önállóan. Általánossá vált, hogy a tények alapján következtettünk, általánosításhoz jutottunk el.

\* \* \* \*

Hogyan teremtettem meg az önálló munka előfeltételét? A tananyagot nagyszámú kis szakaszra, feladatsorokra bontottam, biztosítottam a fokozatos előrehaladást azáltal, hogy minden előző ismeret a következő feladat megoldásának alapját képezte.

A feladatot a tanulók önállóan oldották meg, tehát a válasz gondolati aktivitásuk eredménye, melyet azonban nagymértékben elősegített a szemléleti alap, valamint az a manuális tevékenység, melyet a kirakóssal végeztek. Az egyes tanulók haladásának ütemében nem volt nagy különbség, mert a részfeladatok elvégzése kevés időt igényelt. A típushiba azonnal a felszínre került, az eredményeket összehasonlítottuk, a tanulók indokolták a helyes megoldást, vagy megcáfolták a helytelent. Tehát az egyes tanulók által adott válasz helyességét minden tanuló lemérhette. Az ismeretben mutatkozó hiányosságot azonnal felszámoltam, vagyis megteremtettem a következő feladat megoldásához szükséges ismereti bázist. A típushibák felszínre hozták azokat a nehézségeket, melyekkel a tanulók a megoldás során találkoztak. Ez a felismerés arra indított, hogy a programot módosítsam, vagyis segítő kérdéssel kisebb szakaszokra bontsam.

Ez a fokozatosan előrehaladó feladatmegoldás koncepciója érvényesül az oktatógéppel történő programozott oktatásban. A feladatmodellek

kidolgozásával arra törekedtem, hogy tanulóim a feladatok megoldásában jártasságot szerezzenek. A jártasság legbiztosabb fejlesztője az önálló tanulói tevékenység.

Többszöri gyakorlás és a hasonló típusú feladatok elvégzése után az irányítás mindjobban háttérbe szorul és a tanulók önállósága mindjobban előtérbe kerül a feladatok, problémák megoldásában.

Földrajzoktatásunkban (attól függően, hogy a szükséges tények prezentálása milyen mértékben valósítható meg) egy-egy témát — előre elkészített feladatsor megszerkesztésével — taníthatunk.

Németország éghajlatána kelemzéséhez pl. sokkal több tény szükséges. Hőmérsékleti-csapadéktérképek, izotermák, a csapadék időbeli eloszlását mutató grafikonok. Csak a szükséges tény alapján érhető el, hogy tanulóink következtetést vonjanak le, megállapítást tegyenek. A tanuló csak az ismeret alapján tudja megoldani a számára pillanatnyilag még ismeretlent.

Valamennyi ország táirgyalásánál minden osztályban a főbb földrajzi összefüggéseket hasonló feladatsorok megoldásával hoztuk felszínre. A tanulók nagy gyakorlottságra tettek szert a domborzat, az éghajlat és vízrajz közötti összefüggések felismerésében. Jól következtettek a domborzat, az éghajlat és a növényzet kialakulása közötti kapcsolatra is. Világosan látták a természetföldrajzi jelenségek és a gazdasági élet összefüggéseit. Azt is megtanulták, hogy az országok gazdasági életében a társadalmi (viszonyoknak) berendezkedésnek milyen kiemelkedő szerepe van.

A fenti eredmények meggyőzően bizonyítják, hogy az új ismeret feldolgozásában végzett önálló munkának mind nagyobb helyet kell kapnia földrajzoktatásunkban.



## A DISSZERTÁCIÓ TARTALMA

A disszertáció 7 fejezetből áll (174 lap).

Az első fejezet az önálló munkát a nevelési cél felől közelíti meg, fiziológiai és pszichológiai indoklását adja a témaválasztásnak.

A II. fejezetben az anyag közös feldolgozásától az önálló munkáig vezető út elemző értékelése található. A képességek fejlesztése, a tanári kérdésfeltevés, mint az önálló munka előfeltétele kiemelten szerepel.

A III. fejezet az önálló munka lehetőségeit veszi sorra a földrajzoktatásban.

A IV. fejezet a térképpel végzett önálló munka segédeszközét, a »kirakós«-t ismerteti.

Az V. fejezet a kirakós használatának főbb lehetőségeit ismerteti. A kirakós elsősorban a rögzítés, magasabb szinten az új anyag feldolgozása és az ellenőrzés folyamatában alkalmazható.

A VI. fejezetben az önálló munka eredményeit a folyamatos megfigyelés, a beszélgetés és a felmérés módszerével állapítja meg. A felméréseket matematikai statisztikai módszerrel, pontossági százalék kiszámításával értékeli. A tananyag elsajátításában elért eredmények számszerű ismertetése mellett rámutat a »kirakóssal« végzett munka képességfejlesztő hatására is.

A VII. fejezetben a szerző a téma továbbfejlesztésének lehetőségeit tárja fel.

A téma feldolgozása kétéves kísérletre épül. A disszertációt sok színes ábra teszi szemléletessé.

Az alábbiakban az V. fejezet második része következik.

Надь Иштване, Варга Маргит

## САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

Диссертация состоит из семи глав (174 стр.).

Автор в первой главе анализирует самостоятельную работу учащихся с точки зрения цели воспитания и дает физиологическое и психологическое обоснование темы.

Во второй главе находится анализ обработки материала от совместной работы до самостоятельной работы. Проблема вопросов, даваемых преподавателем и проблема развития способностей, занимает важное место в главе.

Третья глава перечисляет возможности самостоятельной работы на уроках географии.

В четвертой главе познакомимся с новым методом, так называемой „выкладкой“ (с одним из средств самостоятельной работы на карте.)

Пятая глава описывает основные возможности использования „выкладки“. „Выкладку“ можно использовать прежде всего при закреплении материала, на высшем уровне при усвоении нового материала и при проверке усвоенных знаний.

В шестой главе анализируются результаты при помощи наблюдения, разговора и учета. Результаты оцениваются математическим методом, вычислением процента точности. Кроме количественных данных об усвоении материала, автор покажет значение „выкладки“ и в развитии способностей учащихся.

В 7 главе раскрываются возможности дальнейшего развития темы.

Разработка темы основывается на двухлетней экспериментальной работе. Многочисленные цветные рисунки придадут диссертации большую наглядность.

Ниже мы публикуем вторую часть пятой главы.

FRAU NAGY, MARGARETE VARGA:

DIE SELBSTÄNDIGE ARBEIT DER SCHÜLER  
AN DER ERDKUNDESTUNDE

Die Dissertation besteht aus 7 Kapiteln (174 S.).

Das I. Kapitel erklärt die selbständige Arbeit der Schüler von der Seite des erzieherischen Zweckes. Hier wird der physiologische und psychologische Grund des Themas gegeben.

Im II. Kapitel findet man die analytische Bewertung des Weges von gemeinsamer Bearbeitung des Lehrstoffes bis zur selbständigen Arbeit der Schüler. Es wird von der Ausbildung und Entwicklung der Fähigkeiten und von den Fragen des Lehrers als Vorausbedingung der selbständigen Arbeit gesprochen.

Das III. Kapitel zählt die Möglichkeiten der selbständigen Schülerarbeit im Laufe des Geographieunterrichts vor.

Das IV. Kapitel macht uns das Hilfsmittel der selbständigen Arbeit mit der Landkarte, das sogenannte »Auslegen« bekannt.

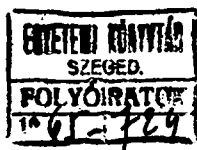
Das V. Kapitel legt die wichtigeren Möglichkeiten der Benutzung desselben Zeuges klar. Das »Auslegen« ist vor allem beim Befestigen, an höherem Niveau bei der Darbeitung des neuen Lehrstoffes und im Prozess der Kontrolle nutzbar.

Im VI. Kapitel stellt die Verfasserin die Ereignisse der selbständigen Arbeit mit Hilfe der Methoden von ständiger Beobachtung, vom Gespräch und Ermessens fest. Die Ermessungen bewertet sie mit der Methode der mathematischen Statistik, durch die Berechnung des Präzisionsprozentes. Neben der numerischen Bekanntmachung der im Erlernen des Lehrstoffes erreichten Ereignissen wird auch die Fähigkeiten entwickelnde Auswirkung der mit dem »Auslegen« gemachten Arbeit gezeigt.

Im VII. Kapitel offenbart die Verfasserin die Möglichkeiten des Weiterentwickeln der Dissertation.

Die Bearbeitung des Themas ist auf zweijährige Experimente gegründet. Die Dissertation ist von bunten Abbildungen illustriert.

Es folgt unten der zweite Teil des V. Kapitels.





Feletős kiadó: Dr. Ágoston György

300 + 3 X 100, 64-8277 — Szegedi Nyomda Vállalat Hódmezővásárhelyi Üzeme