

leg több iskola beírt tanulói közt szerepelnek, vagy egyik iskolában mint nyilvános tanulók kimaradnak s a másikban magántanulók lesznek stb.

E sorok olvasóit arra kérem, ne vegyék rossznéven, hogy tanulmányom minduntalan kifogásokat emel a jubiláris statisztika ellen és elismerő szót alig ejt. Méltóztassék meggondolni, hogy a tanár és tanuló együttes munkájának számokba foglalása csak akkor felelhet meg annak, amit ily számoktól várni lehet, ha a szempontokat a munkát végző iskola és a munkát megfigyelő nem iskolai ember érdeklődése szerint gyűjtjük össze. Azok a kifogásnak látszó kívánságok, amelyekkel tanulmányom tele van, egyáltalában nem kisebbítik a statisztikus munkáját, de arra akarják őt kérni, hogy a kívülről szemlélő, elméleti, pénzügyi, politikai, szociális igazgatási stb. szempontok mellett fordítson figyelmet az iskola saját szempontjaira is, mert például bármennyire kifogástalanul igaz az, hogy a magántanuló iskolai bizonyítványa minden tekintetben és tökéletesen egyenlő értékű a nyilvános tanuló bizonyítványával, épen annyira igaz az iskolának az az álláspontja is, hogy a magántanuló bizonyítványának létrejövetelében nem a maga munkájának eredményét látja s a magántanuló tudását nem az iskolai év együtt végzett munkájából kisarjadó szellemi fejlettség, hanem a vizsgálat tapogató kérdéseire nyert feleletek alapján bírálja el.

A középiskola munkásai mindenesetre örömmel mondanak köszönetet a középiskolai törvény ötvenéves jubileuma alkalmából kiadott értékes és érdekes statisztikai mű megjelentetéséért a m. kir. Központi Statisztikai Hivatalnak és a mű szerkesztőjének, Asztalos József dr. min. o. t. úrnak és a táblák tervezőjének és összeállítójának, Jánki Gyula dr. min. fogalmazó úrnak.

Kendi Finály Gábor dr.

Helyesírás, iskola, művelt középosztály

„... tsak nem mennyi Magyar vagyon,
meg a'nyi módon ír.“
Geleji Katona István Magyar Grammatikátska. 1645.

Művelt középosztályunk nagy része ma sem tud helyesen írni. Ez a tény nem lephet meg senkit, hiszen Nagy J. Béla mint szaktekintély állapítja meg, hogy „tanulóink még csak középiskolai tanulmányaik végén, a VII-VIII. osztályban sajátítják el végleg a magyar helyesírást.“ Ez a megállapítás túl jóindulatú, s csak az egészen jószemű és vajtfülű tanulók kis százalékára áll, míg a valóság sokkal szomorúbb képet mutat. A csendes szemlélők tudják, hogy az egyetemet végzett rétegek körében is nagy az ingadozás a helyesírás körül, és nyugodt lelkiismerettel állapíthatjuk meg, hogy az akadémiai helyesírási szabályok értelmében kifogástalanul írni csak helyesírásunk szakértői tudnak, vagy azok,

akik a Szabályzatot sűrűn forgatják. Tudunk olyan kiváló, akadémiai méltóságú írónkról, ki tisztelvén Akadémiánk szabályait, kéziratait szakértőnek adja át, hogy helyesírási szempontból külön átjavítsa, egy másik kiváló írónk pedig, kit „poeta doctus“ néven szoktunk emlegetni, egyéni helyesírást követ, a legtöbb írónk pedig semmiféle helyesírást sem követ, hanem a kérdés egész tengeri kígyóját a nyomdászra bizza. Ne csodálkozzunk tehát, ha a szélesebb rétegek e kérdést túl liberálisan kezelik, és épen ma, a grafológia századában tartunk ott, hogy a helyesírási járatlanság nem is szégyen már, holott régen a műveltség egyik fokmérőjének tartották. Ez a tünet különösen akkor készlet gondolkodásra, ha tekintetbe vesszük, hogy a francia német és angol ember a maga sokkal nehezebb anyanyelvi helyesírását jobban tudja, mint mi a magunkét. Kétségtelen azonban, hogy újabban már ezeknél a nemzeteknél is bajok vannak e téren. Hogy a mai nemzedék helyesírási készsége mjéert esett vissza általában, az a nagyobb fokú idegességben, a rendellenes lelki működésen kívül,¹ ami az írászavaroknak egyik főforrása szokott lenni, nálunk még számtalan más okra vezethető vissza.

Egész középiskolai magyar tanításunk célja, hogy tanulóinkat megtanítsuk beszélni, azaz a szó görög jelentésének értelmében gondolkodni. Ezt a célt szolgálja a jó olvasás nagy művészetének és az írásnak, a stílusnak tanítása. Ennek a bonyolult szellemi folyamatnak legalsóbb és legősibb fokozata, melyre egész írásbeli kultúránk felépül, a helyesírás, vagyis az élő beszédnek betű-jelekbe való rögzítése. Az emberi művelődésnek ez a főtörékvése azonban mindmáig csak megközelítette, de tökéletesen el nem érte célját, hiszen az igazi írás az lenne, ha minden egyes beszédhangnak meg volna a maga külön betű-jele. Hogy ez az oly egyszerűnek látszó elv mennyi bonyodalmat okoz, elegendő, ha rámutatunk arra a több mint száz év óta tartó harcra, mely a Toldy-Czucor-Vörösmarty-féle első hivatalos helyesírásunk kiadása óta (1832) az Akadémián belül és kívül dúl. Amint az élő beszéd folyton-folyvást változik, úgy a magyar helyesírás is változik, nemcsak egy-egy nagyobb korszakon át, hanem az utóbbi húsz sőt tíz év keretén belül is. Ha az egyéni önkény felett álló hivatalos helyesírás megteremtése az elmélet emberének is súlyos gondja, elképzelhető, hogy helyesírásunk mint tanítási anyag, gyakran elavuló és megújuló természeténél fogva, milyen nehéz feladatok elé állítja az iskolát, elsősorban a középiskolát, melyet minden írásbeli botlásért örömmel ültetünk a vádlottak padjára.

Ha a helyesírási tudatlanság okát az iskolákban keressük, akkor csakugyan a vádlottak padjára ültethető valamennyi iskolatípus, kezdve a népiskolától az egyetemig, de vádolhatók a tankönyvírók is épen úgy, mint a tantervek és a módszerek.

Problémánk felületes kezeléséhez mindenekeelőtt az a század elején divatosá vált aufklárista ízű pedagógiai tévhit vezetett, mely szerint „a helyesírás tanítása nem nyújt semmi tartalmat, tisztán formális munka... az értelem fejlesztéséhez nem járul hozzá s így a szellemi

¹) V. ö. Somos Lajos: Vizsgálatok a helyesírás és írászavarok köréből, Eger 1933.

képzés szempontjából alárendelt jelentőségű.⁴² Ez a vélemény kissé tompítva még az 1927-es középiskolai Utasításokban is felkísért, mert a magyar nyelvi szempontot és a vele összefüggő helyesírási gyakorlatokat már a III. osztályban *harmadrangú* tényezőknek minősíti, noha köztudomású, hogy a középiskolás ebben az osztályban részeseül utoljára *rendszeres* nyelvi és helyesírási ápolásban, utána már soha többé az életben, hiszen a VII. osztály számára fenntartott nyelvtanra az iskolák legnagyobb részében már nem kerül sor, az előírt tankönyv pedig nyelvpedagógiai szempontból különben is hasznavehetetlen. A fenti pedagógiai elv a gyakorlatban odavezetett, hogy kijelentették: ha a helyesírás csak formális munka, akkor a gyakorlatban majd elsajátítatjuk. A gyakorlati kivitelezésről azonban tudjuk, hogy az a középiskola felsőbb négy osztályában végzetesen megszűnik, mert az írás gyakorlása itt már egyedül csak a magyar órákra korlátozódik, s ma már ezeken is egyre kevesebbet írathatunk, amit egyrészt az egyre növekvő irodalmi anyagnak, másrészt a gyermekvédő pedagógiai humanizmusnak köszönhetünk. Már pedig, hogy a *fejlődő gyermeknél* az írás gyakorlásának csökkenése a helyesírás felől nézve hova szokott vezetni, azt nem kell külön fejtegetni, elég, ha olyan intelligens felnőttek kéziratát olvassuk, kik több éven át — rajtuk kívül eső okokból — nem fejtettek ki hosszabb írásbeli tevékenységet.

A magyar helyesírás könnyűségéről elterjedt hit a második ok, ami hozzájárul az írás tanításának elhanyagolásához. Hogy könnyű, vagy nehéz-e a magyar helyesírás, az attól függ, hogy az értéktáblán milyen magasra tűzöm fel a jó helyesíró zsinormértékét. Középfokú iskoláinkban természetesen a legmagasabb igényeket kell támasztanunk, amiknek tanulóink legjobbjai meg is tudnak felelni. Ha azonban egy pillantást vetünk helyesírásunk alapelveire, melyek szerint írásunk egyfelől fonétikus és etimologikus, másfelől azonban a hagyománynak és az egyszerűsítésnek is kénytelen teret engedni, lépten-nyomon azt tapasztaljuk, hogy a szabályok egymásnak ellentmondanak. Aki nyomon követte a múlt század 50-es és 90-es éveinek helyesírási harcait és bejárta nyelvészeti folyóirataink csataterét, az természetesen nem is lázad a helyesírási logikáltlanságok ellen. Tanítás közben azonban már maguk az alapelvek is nehézségek elé állítják az oktatót. Mert ha valaki a helyesírási hibák természetét és eredetét vizsgálja, csak azt láthatja, hogy a hibák legnagyobb része nem azért jön létre, mert a tanuló nem ismeri a helyesírás alapszabályait, hanem azért, mert nem tudja, hogy egy-egy jelenségre melyik szabályt kell alkalmaznia. Az ilyen egészen egyszerű alakpárok is mint pl.: *békesség* de *bölcseesség*, *rossz* de *lesz*, *kéz* de *kesztyű*, *fáradtság* de *fáradtság* a hibázás állandó forrásaivá lesznek. Ne is említsük a hangzók hosszúságának és rövidségének, az egybeírás és különírás, vagy az idegen szavak írásmódjainak bonyolult eseteit. A szabályokban rejlő ellentmondások révén vagy a téves analógiák folytán eredő hibák mellett még azzal a körülménnyel is kell számolnunk, hogy bizonyos esetekben maga a nyelvtudomány sem adhat megnyugtató megokolást. Ha kezdő fokón tanítjuk az írást, akkor ezen a bajon még segíthetünk azáltal, hogy

² Weszely Ödön: A magyar nyelvi oktatás vezérkönyve. Budapest 1917.

a tárgyalásra szánt anyagot megrostáljuk s így elkerülhetjük a nehezebb és kétségesebb problémákat és ha mégis előfordulnak, akkor „ez így van, mert így akarom“ kijelentéssel vágthatjuk ketté a gordiumi csomót.

A felsőbb osztályokban azonban már nem helyezkedhetünk erre a kényelmes álláspontra. A helyesírást itt már szakszerű grammatikai magyarázatokkal kell tudatosítanunk, s egy-egy fogasabb kérdés tárgyalásánál ilyenkor szokott előfordulni az, hogy a tanuló színe előtt kínosan vizsgázik le nemcsak a nyelvtudomány, hanem a tanár nyelvészeti felkészültsége is.

Minthogy a helyesírás a helyes beszéddel is összefügg, kérdésünkbe ezen a ponton kapcsolódik bele a nyelvtan tanítása. Ezt megelőzőleg azonban felvetjük a kérdést, hogy a tanárság az egyetemen kapott nyelvtudományos felkészültségének mennyi és milyen hasznát veszi a középiskolában, illetőleg mik azok a hiányok, melyeket a tanár nyelvmesteri munkája közben napról-napra nélkülöz. Nem akarjuk itt a nyelvtudomány elmélete és gyakorlata közt tátongó űrt, a nyelvészek régi, híres vitáját felidézni, hanem csak arra a különös helyzetre akarunk rámutatni, melyet az anyanyelv nyelvmestere az elmélet és gyakorlat között elfoglal. Helye valahol a *nyelvtudós* és a *nyelvi lelkiismerettel* rendelkező *író* között van, feladata pedig, hogy mindkettőnek eredményeit ismerje s azokat az új nemzedék körében terjessze, védje és fejlessze. Eszményképe az egyik oldalon Szarvas Gábor és az ő szellemében dolgozó mai nyelvtudósok, a másik oldalon Arany János és Kosztolányi Dezső az írók közül. Ebből a sajátos pedagógiai helyzetből fakadnak szükségletei is: nemcsak a nyelvtudomány elméleti eredményeit kell ismernie, hanem, midőn az elméleten túlmenően, mint a nyelvi tények végrehajtójaként lép fel, egy új disciplinára is igényt tart, melyet *alkalmazott nyelvtudománynak* nevezhetnénk. Anyanyelvünknek ez az alkalmazott tudománya s ennek pedagógiai szempontú rendszerezése szakirodalmunkban mind a mai napig hiányzik. Szinte elképesztő ez a hiány, épen akkor, midőn az idegen nyelvek tanításának területén a Toussaint—Langenscheidt és Berlitz módszerek keresztezéséből született kiegyenlítő módszerekkel s azoknak százféle változataival a tanárok napról-napra szinte már egymást oktatják ki a tanítványok helyett, addig az anyanyelv oktatásának berkeiben teljes szélcsend van. Pedig az idegen nyelvi módszerek is csak akkor érnek majd valamit, ha a tanuló előbb az anyanyelv grammatikájának szellemében tud tájékozódni. Ha ezeknek az igényeknek és szükségleteknek szemszögéből vizsgáljuk a magyar nyelv tanárának felsőfokú kiképzését, sajnálattal kell megállapítanunk, hogy az egyetem az anyanyelv oktatóit gyakorlati irányú nyelvművelő hivatására sem nyelvészeti, sem pedagógiai téren nem készíti elő kellőképen.

Negyven év óta úgy hagyja el a tanár az egyetemet, hogy a finn-ugor összehasonlító nyelvészet és az ős-haza mítikus kódéba vesző elméletein kívül egyebekről alig vesz tudomást. Az élő magyar nyelvnek változatos színeit és ezernyi fortélyát nem ismeri fel. Holott épen a középiskola alsó három osztályában tanítandó synchronikus, azaz a beszélő álláspontjára helyezkedő leíró nyelvtan tanítására kellene őt kiképezni. A nyelvtörténetnek (történeti hangtan, alaktan, mondattan) és a

finnugor összehasonlító nyelvészetnek pedig csak ennek a leíró nyelv tannak az elmélyítését és sokoldalú megvilágítását kellene elsősorban szolgálnia.

Itt azonban még olyan hiányok is mutatkoznak, amik nemcsak a nyelv oktatóit, hanem az egyetemes magyar nyelvtudományt is fájón érintik. Említsük első helyen mindjárt a *kísérleti alapú* fonétika hiányát. Ennek a tudománynak döntő szava lehetne, nemcsak a helyes magyar beszéd, hangsúly, szó- és mondatritmus, vagy a verstan törvényeinek megállapításánál, hanem fényt deríthetne a minket szorosabban érdeklő helyesírási kérdésekre is: különösen a magán- és mássalhangzók hosszúságára és rövidségére vagy az asszimilációs jelenségekre. E fontos tudományág köréből számottevő tanulmány Hegedűs Lajos³ munkájáig nálunk meg sem jelent. — Ugyancsak sok helyesírási homályt tudnánk eloszlatni, ha megírták volna már helyesírásunk történetét. Vannak ugyan idevágó kitűnő részletmunkáink (Melich János, Trócsányi Zoltán, Kniezsa István), de hiányzik az összefüggő történeti fejlődésrajz. — Hiányzik továbbá a magyar nyelvésztétika, mely nyelvünknek, ennek a képekben és hangulatokban különösképen terhes nyelvnek szavait kifejező értékük szempontjából vizsgálná. A nyelvésztétika ugyan nem tartozik szorosan a helyesíráshoz, de ha meggondoljuk, hogy a stílus tanítása már az elemiben és a középiskola legalsó osztályaiban a helyesírással és a grammatizálással egyidőben felléphet, mert már ekkor is fel szoktuk hívni a figyelmet a „szép“ és „rút“, „jó“ és „rossz“, „magyaros“ és „magyartalan“ hangzású szavakra és alakzatokra, — akkor könnyű átlátni, hogy miért kell a tanárnak ilyen disciplinán is átmennie. Sajnos, ezen a téren is csak kísérletek jelentek meg, külföldi nyomokon haladó, másodkézből kapott dolgozatok és ötletek. — Ugyancsak régi panaszok megúnt ismétlésébe bocsájtkoznánk a továbbiakban, ha az etimológiai szótár és a közérthető magyar mondatban hiányát is felsorolnánk.

Az anyanyelv oktatóinak ez a hiányos és ötletszerű kiképzése okozza részben, hogy az oktatókat a nyelv boszorkányos szelleme, magának a tananyagnak pusztá tényei is zavarba ejtik. Nyelvészeti pallérozottságuk alig múlja felül a VIII. osztályos tanuló tudását.

Végül pedig, de nem utolsó sorban meg kell emlékeznünk azokról az iskolán kívüli jelenségekről is, melyek a helyesírást eltorzítják, a felnőtteknél és a tanuló ifjúságnál egyaránt. Sok bajt és zavart okozott többek közt az a körülmény, hogy húsz éven keresztül kétféle helyesírás volt érvényben. Az 1901-ben újra átvizsgált és kiadott akadémiai helyesírás mellett a Vkm. 862. sz. körrendeletével az iskolák számára egy ettől eltérő úgynevezett könnyített helyesírást hozott be, mely 1922-ig volt érvényben. Tehát közel húsz éven át kétféleképpen lehetett helyesen írni! Ez a kettőség még most is érezteti hatását, gondoljunk csak az *a, e* mutató névmásnak a névutóval való téves egybeírására, mely még az Akadémia és az Egyetemi Nyomda kiadványaiban ma is gyakran így

³ Hegedűs Lajos: A magyar hanglejtésformák grafikus ábrázolása. A Bécsi Collégium Hungaricum Füzetsorozata. 5. sz. 1930. — Hegedűs Lajos: A magyar nemzeti versritmus kérdései. Pécs. 1934.

jelenik meg. A másik körülmény, ami szintén torzító hatással van a tanulók helyesírására az, hogy tankönyveink olyan íráshibáktól hemzsegek, mik sajtóhibának csak jóindulattal nevezhetők. Az első osztályos magyar olvasókönyvben még a Hímnus-ban is van hiba, Arany Toldi-ja pedig még mindig Arany János korabeli helyesírással jelenik meg, a történelem, természetrajz és számtan könyvek tele vannak íráshibákkal, a földrajz könyvekben pedig a legfontosabb földrajzi fogalmak neveibe csúsztak hibák. Ezek a támadások épen akkor érik a tanulót, midőn fejlődő íráskészsége minden helytelen befolyásra lágy viaszként formálódik.

A felsőfokú nyelvtudományos kiképzésen kívül a panaszra szinte külön fejezetet nyújt az idevágó pedagógiai kiképzés teljes hiánya. Az a középiskolai tanár, aki ezt a hiányt az anyanyelv didaktikája körébe vágó pedagógiai szakmunkák tanulmányozásával szeretné pótolni, ilyen munkákat széles e hazában hiába keres. Holott az elemi iskolák számára Drozdy Gyula⁴ már évekkel ezelőtt megírta kitűnő vezérkönyvét tanítási tervezetek formájában; gyakorlatilag jól bevált ügyes rendszerezésben, a polgári iskolákat pedig Szántó Lőrinc⁵ lepte meg nemrég olyan munkával, amit gyakorlati használhatósága miatt joggal nevezhetünk pedagógiai irodalmunkban korszakalkotónak. Csak épen a középiskolában nem találta még meg az anyanyelv pedagógiája a maga hivatott íróját! Azokért a kis füzetekért, amik az utóbbi években A Tanítás Problémái sorozatban a középiskoláknak íródtak, nem tudunk lelkesedni s csak ama tételünk igazolására szolgálnak, hogy a középiskolai tanár nyelvészeti és pedagógiai tudása nem áll a kor színvonalán. Így pl. Papp István A magyar nyelvtan nevelő ereje című könyvecskéjében hiába keresünk gyakorlati útmutatást akár nyelvtani, akár didaktikai szempontból. Zavaros általánosságokban mozgó alapelvei helyenként pedagógiai álmofejtegetéseké ködösülnek. — Tóth Pál László viszont a mondatok grafikai ábrázolásával akarja a 10–13 éves tanulókkal megértetni a magyar mondatant olyképen, hogy az egyszerű kijelentő mondatnál is a legbonyolultabb geometriai ábra kerül a táblára s közben Wundtot, Husserlt és Szent Agostont hívja segítségül (20 l.). — Merényi Oszkár pedig még mindig öblös szónoklatokat, rétori csúcsteljesítményeket követel a tanártól, épen azt, amit „számadó“ nemzedékünk üldözendő cselekménynek tart. Mi is valljuk, hogy első sorban a magyar nyelv és irodalom tanára rendelkezék jó előadóképességgel, hogy a maga helyén és idejében szinte elragadja az élményre szomjas serdülő korút, de aki végigszavalja az irodalmat, az nem tudja megértetni annak örvénylő mélységeit. — Egybefoglalva a három füzetet, csak azt mondhatjuk rólok, hogy példátlanok és mégis példaadók abban az irányban, hogy jövőendő nyelvpedagógiánknak ilyennek nem szabad lennie. Az úttörők érdeme így hát mégis csak őket illeti.

A középiskolai magyar tanítás tehát egyelőre minden gyakorlati és

⁴ Drozdy Gyula: Helyesírás és nyelvi magyarázatok az elemi iskolák III. IV. V. és VI. osztályai számára. Budapest Egyetemi Nyomda.

⁵ Szántó Lőrinc: A magyar nyelv és irodalom tanítása. A gyakorló polgári iskola könyvtára. XVII. Szeged. 1937.

pedagógiai kézikönyv vagy vezérkönyv nélkül, egyedül az Utasítások és a Tanterv tág körvonalaira kénytelen támaszkodni, ötletszerűen csetlik-botlik, de híven követi az útmutatást, mely szerint az ő feladata, hogy a tanulóknak az elemi iskolában szerzett helyesírási és nyelvi ismereteit tovább fejlessze és kiegészítse. Hogy *hogyan* és főképen *mikor* csinálja ezt, arra nézve azonban nagyon gyér felvilágosítást ad. Pedig épen ma kellene a középiskola alsó osztályaiban kétszeres gondot fordítani erre, mert azt látjuk, hogy az elemiből ma kisebb helyesírási és nyelvi tudással jönnek a középiskolába, mint régen. Sietünk kijelenteni, hogy ennek kizárólagos okát a túlterhelésben látjuk, amit mindenki tud, de amin senki sem akar segíteni. Az elemi iskolai Tanterv kötelező óraterve ugyanis a teljesen osztott valamint a 4—5 tanerős iskolákban a helyesírás tanítására és a nyelvi magyarázatokra *heti 1 órát* szán, míg az osztatlan népiskolákra már *csak heti fél óra jut*. A francia elemi iskolákban hetenként háromszor van helyesírási gyakorlat, az angolok pedig naponként fél órát fordítanak rá. A tanterv is mutatja, hogy az írás tanításának elhanyagolása már az elemi iskolában kezdődik. A régi „könyv” vagy „magoló” iskolának csúfolt elemi sokkal több időt szentelt a helyesírásnak és a szépírásnak, mint a mai munkaiskola. Kiseb volt a tananyag: írni, olvasni és számolni tanított. A munkaiskola azonban a helyesírásra már nem ér rá, mert a heti 3 olvasási és két fogalmazási óra is inkább dialektikus, észtornászató óra, míg a régi elemiben ezek is helyesírási órák voltak. Kétségtelen, hogy a mai elemi a fogalmazás terén szép eredményeket ér el — a helyesírás rovására. A fogalmazás tanítását nyugodtan lehetne későbbi időre hagyni, amikor ez a tevékenység a gyermek fejlődési fokának különben is jobban megfelel.

Az elemi iskola tehát szinte parancsolólag írja elő a középiskola I. osztálya számára, hogy a magyar tanítás a IV. elemi helyesírási ismereteinek átismétlésével kezdődjék. Ezt még is szoktuk tenni a másolás, tollbamondás és emlékezetből íratás keretében. Hogy azonban e hármas műveletnek még külön is vannak fokozatai és műfogásai, ezt a középiskola nem tudja s így nem is követheti. Az elemiből jött kis gyermeknek ezért oly gyötrelmesek a középiskola első hónapjai. A középiskolának ezen a ponton sokat kell még az elemitől tanulnia, s míg a középiskolai vezérkönyv el nem készül, jól felhasználhatná Drozdy Gyula könyvét.

A tanítás eredménytelenségének egyik főokát a középiskolában is az órák alacsony számában látjuk. Nem esünk a túlbuzgóság hibájába, ha egészségtelen állapotnak tartjuk, hogy az anyanyelv szempontjából annyira fontos alsó osztályokban, épen a középiskola III. és IV. osztályában *a magyar órák száma a testnevelési órák száma alá szüllyedt*. Van 3 magyar óra, vele szemben 4 testnevelési óra. Mintha kultúrintézményeink is valóban a 3 centiméter magas homlokú futballcsatárt emelnék trónra. A kor beteges divatjának engedve, nem veszik észre, hogy itt a kultúra finomabb idegrendszerét, a beszéd művészeit, a magyar nyelvet bokszojják és sportolják szét. A középiskola drága idejét olyan zártrendi gyakorlatokra és puszkafogásokra pazarolják, amiket a 14—15 éves

gyermek évek alatt sem tud úgy elsajátítani, mint a 21 éves karpaszómányos hat hét alatt — hála kitűnő altiszti állományunknak. Egy szóval: a testnevelésre szánt idő nem áll arányban az eredménnyel. Könyv és fegyver, valljuk mi is, de mindegyiket a maga idejében adagoljuk épen a jobb eredmény érdekében. Ugyanez áll a gyorsírás tanítására is. — És szívderítő látvány, hogy ezekre a sallangokra az időt épen azokból a tantárgyakból veszik el, amik leginkább a gondolkodás fejlesztésének szolgálatában állnak: az anyanyelvből és az algebrából.

Ennek következménye, hogy a magyar tanítás a középiskolában még csak az Utasításokban lefektetett követelményeknek sem tud eleget tenni. A heti 3 magyar órából a polgári iskolák és a középiskolák III. osztályában helyesírásra és nyelvtani magyarázatokra 1 óra jut, a IV. osztályban már egy óra sem. E mellett: az Utasítás értelmében, „a nyelvi tényeket és paradigmákat az osztálynak közösen kell összeállítani és a füzetekben leírni, az ismereteket a tanítási órákon konkrét szemlélettel kell elsajátítani, ott be is gyakorolni, és nem kell a tényeket a nyelvtankönyvből megtanulni.“ Ha ennek a minden reális számítást nélkülöző módszertannak a szellemében tanítók, akkor még a forgalomban lévő gyér és hiányos nyelvtankönyvecskének is csak a felét tudom 1-év alatt átvenni és nem tudom elsajátíttatni a *gyermeki lélek és gondolkodás természetes elemét*: az anyanyelvet, annak törvényeit, életét és írását. Az Utasítás azért méri az anyanyelv grammatikáját a humanizmus patikamérlegén, nehogy a nyelvtan „holt“ és „lélekölő“ heródesi munka legyen. Számoljunk le már ezzel a tévhittel is. Az *idegen* nyelveknél a túlzott grammatizálás csakugyan bénítólag hat. Az *anyanyelv* formáit és törvényeit azonban a *gyermek* soha sem érzi elvont grammatikai formáknak. Az anyanyelvben, amint egy kiváló írónk is megjegyezte, „minden új szó: új hódítás a világból, minden új nyelvkapcsolat: lelke állandó épülő elemévé rögzítése az esetleges tapasztalatnak.“ — Ne ámítsuk egymást: heti 1 órában mindezt úgy, ahogy az Utasítás előírja, elvégezni lehetlenség, ezért lesz humanizmusa a gyakorlatban ál-humanizmussá, a tanárt pedig csendes szabotázásra kárhóztatja. Vagy pedig megint előáll — épen a lelkiismeretesebb tanároknál — az a nyelvpedagógiai abszurdum, hogy a magyar nyelvtant a latin és német órákkal kapcsolatban tanítják, ami nyelvünk finnugor szerkezete mellett valóságos káoszt terem, a gyermek zsenge anyanyelvi érzékét megnyomorítja, fejlődő nyelvkincsét gyökereiben vágja el. S minthogy igaz az a tétel, hogy a „gyermek lelke addig ér, ameddig nyelvkincse ér,“ a fogyatékos nyelvkincs és az indogermán nyelvkategóriáktól eltorzított nyelvkapcsolatok okozák, hogy tanulóink sem beszélni sem gondolkozni nem tudnak, amit az alsó osztályokban készített írásbeli fogalmazványaik napnál világosabban igazolnak.

Nem tudjuk, hogy a 15 év óta folyton vajúdjó középiskolai reformok újabb születése előtt szabad-e ilyen kis dolgok miatt panaszkodni, mint az anyanyelv és a helyesírás. Minthogy azonban az anyanyelvet az egész gyermeki lélek számára a legtermékenyebb és leggazdagabb diszciplinának tartjuk, legyen szabad épen most egy-két szerény kérelmünket előterjeszteni, mielőtt a középiskolát, ezt a „szellemi omnibusz-t“,

ahogy Kornis Gyula elnevezte, újabb terhekkel raknák meg.

1. Addig is, míg a magyar nyelv és irodalom tanárainak kiképzését át nem szervezik, írassék meg a *tanárok* számára a magyar nyelv és irodalom pedagógiája úgy, ahogy azt Szántó Lőrinc megírta a polgári iskolai tanárok számára. 2. Szerkesztessék a középiskolai *tanulók* számára olyan leíró nyelvtan, mely bőséges gyakorló-résszel, továbbá a nyelvhelyesség, a nyelvépítés és helyesírás körébe vágó gazdag példatárral van ellátva. Ez a gyakorló-rész és példatár a tanár munkáját is megkönnyítené, akitől nem lehet elvárni, hogy az egyes grammatikai kategóriákra, a nyelvhelyességre és a helyesírásra vonatkozó példákat óráról-órára gyűjtse. Ezt csak a kevés óraszámú dolgozó gyakorlóiskolai tanárok tehetik meg. Nagyon hasznos volna, ha ez a példatár magába foglalná mindazokat a gyakorlati nyelvi kérdéseket, amiket az immár VII. évfolyamába lépő *Magyarosan* folyóiratunk szerkesztői évek folyamán tapasztaltak és felszínre vetettek. Gazdag és értékes anyaguk legalább nem tűnne el oly nyomtalanul. 3. Mindennek előfeltétele pedig az legyen, hogy a magyar órák számát legalább a III. és IV. osztályban sürgősen emeljék fel. Így elérhetjük a magyar nyelv hathatósabb tudósítását.

Ez a feladat most vált időszerűvé, midőn a latin túlsúlyra jutásával megint az a veszély fenyeget, hogy az indógermán nyelvek kategóriáit alkalmazzuk a magyar nyelvre. Egyiket sem taníthatjuk a másik rovására. Nagy mesterünknek, Gombocz Zoltánnak tanítása szerint épen arra kell törekednünk, hogy „mindkét grammatikai rendszer, a finnugor és az indógermán, a maga tisztaságában, egymás mellett, egymással szembeállítva éljen a tanuló tudatában.”⁶ Ma már semmi szükség arra, hogy egy holt nyelv grammatikájából sajátítsuk el a magunkét, túlgyünk a Kazinczyék korán, kik még Salustius epigrammatikus tömörségéből vagy Tacitus zord ragyogásából tanulták a „fentebb stíl”-t. Az ő korukban még lehetett a latin a második anyanyelvünk⁶, mint Beöthy Zsolt állította, ahogyan egész Európa a rómaiaktól tanulta egykor az írást és olvasást. Ma már azonban évszázadok magyar klasszikusai néznek le ránk, az anyanyelv művészei, régiek és maiak, kiknek stílusán anyanyelvünk valamennyi kategóriája eleven vérkeringésben szemléltethető. Ezt ömlesztjük át az új nemzedékbe.

Petróczi István.

Még egyszer: a középiskola szociális neveléséről

(Gyakorlati szociális nevelés.)

Örömmel olvastuk mindannyian, akik a szociális nevelés óriási jelentőségéről meg vagyunk győződve, a *Nevelésügyi Szemle* II. évfolyamának 1. számában azo-

⁶ Gombocz Zoltán: Nyelvtudomány és nyelvtanítás. Magyar Szemle XIII.