

## A HATÁROZÓK ÁLTALÁNOS ISKOLAI TANÍTÁSÁNAK SZEREPE A LOGIKUS GONDOLKODÁS KÉSZSÉGÉNEK FEJLESZTÉSÉBEN

DR. CHIKÁN ZOLTÁNNÉ

Közlésre érkezett: 1968. nov. 12.

Korunk jellemző sajátága, hogy a különböző tudományágak sokasága és a technika szinte már alig követhető gyorsasággal halad a fejlődés útján. A modern pedagógiának számot kell vetnie ezzel a ténnyel, és meg kell keresnie a lehetőségeket arra, hogy olyan egyéneket neveljen, akik képesek lépést tartani ezzel a rohamcs fejlődéssel. Ma már számos tanulmány, előadás, cikk foglalkozik ezzel a problémával, sőt a napi sajtóban is egyre gyakrabban találkozunk vele. Mindinkább hangot kap az a meglátás, hogy a holnap iskolájának nem az ismeretanyag lexikális elsajátíttatása az elsődrendű feladata. Az 1968. év januárjában Moszkvában megtartott UNESCO értekezlet közérdekű problémaként jelölte meg az általánosan művelő tanítás problémáját (I. Pedagógiai Szemle, 1968. XVIII. 388—434).

Mivel az iskolának az a feladata, hogy felkészítse a tanulót elkövetkezendő életére, senki előtt sem lehet kétséges, hogy *a gondolkodási készség fejlesztését az általánosan képző iskola központi feladatának kell tekintennünk*. Nem véletlen, hogy a gondolkodáslélektani kutatások fontos területét képezi az iskolás gyermekekkel kapcsolatos vizsgálódás. Ennek értelmében is az általános iskola sokszínű feladatkörében a logikai készség fejlesztése vitathatatlanul egyike a legfontosabb tényezőknek. Lehet, sőt bizonyos, hogy a tanuló általános iskolai tanulmányai során is sok olyan ismeretet sajátít el, amelyet viszonylag hamar el is felejt, de az a gondolkodási készség, amelyet kimunkálunk benne, végig fogja kísérni egész életén. *Ennek ellenére* iskolai tanításunk sok esetben nem fordít kellő gondot már arra sem, hogy magának a tananyagnak belső logikáját feltárja; *inkább a mechanikus ismereteket kérjük számon*. Pedig újabban a gondolkodáslélektani vizsgálatok egyre nyomatékosabban hívják fel arra is a figyelmet, hogy olyan ismeretek egymásutániségát kell adnunk tanításaink során, amelyek segítik a tanulók aktív gondolkodását. Tegyük ehhez még azt is hozzá, hogy ezeket az ismereteket megfelelő módszerrel is kell közvetítenünk.

Hibáznánk azonban akkor, ha csak hangsúlyoznánk a gondolkodási készség fejlesztésének jelentőségét, hiszen *elvi álláspontunk helyességét senki sem vitatja. Konkrét példákra van ma már szükségünk*. Éppen ezért a következőkben néhány olyan gyakorlati vonatkozásra szeretném felhívni

a figyelmet, ahol különösen sok alkalmunk nyílik a logikai készség fejlesztésére. A példákat hallgatóink gyakorlati tanításai adták: a jól kihasznált vagy sajnálatosan kiaknázatlanul hagyott helyzetek, lehetőségek hosszú sora.

Bármelyik tantárgyat vesszük vizsgálat alá, azt látjuk, hogy tanítása során megvan a lehetőség a gondolkodási készség fejlesztésére, de talán egyik tantárgy sem nyújt erre annyi lehetőséget, mint a matematika és a nyelvtan. (Nem lehet véletlen, hogy éppen ennek a két tárgynak a felvételi vizsgái jelentenek különös problémát a felsőoktatásban is!)

*A logikai készség fejlesztésének lehetősége tehát már eleve adva van a nyelvtan tanítása során. A siker, az eredményesség azonban nem az elméleten múlik, hanem a gyakorlaton. A logikus gondolkodásra nevelés a nyelvtanításban azon az igen lényeges tételre nyugszik, hogy minden nyelvi tény közlés céljából hangzik el, és sohasem öncélúan. Ebből következik, hogy minden nyelvi tény egyúttal gondolati tény is. A hibás nyelvi forma általában hibás gondolati elemet is takar. Mégis, az iskolai tanítás során legtöbbször csak a helytelen nyelvi formát javítjuk, és csak ritkán mutatunk rá a helytelen gondolkodási formára.*

A megtanítandó anyag pedig erre szinte kínálja a lehetőséget minden tanítási egységben. Már az első nyelvtankönyv (a 2. osztály számára) első feladatainak egyike a gondolatok egymásutánosságának szerepére hívja fel a figyelmet. Itt ezt a néhány mondatot találjuk: „Óvatosan szétrakták a polcokon... Bevitték a kamrába. A gyerekek leszedték a fáról. Megérett az alma.” (8. o.) — A gyerekek az ilyen példák nyomán maguk is könnyen belátják: gondolatainkat bizonyos sorrendben kell közölnünk, ha azt akarjuk, hogy más is megértse őket. — Több ilyen gyakorlatot is közöl ez a könyv.

Természetes, hogy a felső tagozatban a tanulók életkori sajátosságainak figyelembevételével csak fokozódik a gondolkodási készség fejlesztésének igénye. Mind a hangtanban, mind a szótanban számtalan lehetőségünk van erre, de különösen a mondattan tanításában nyílik sok alkalmunk rá. A mondatformák, a mondat típusok, a szerkezetek egymásba fonódó szövevényében a tanuló csak úgy tud eligazodni, ha megtanítjuk az egyes nyelvtani kategóriákra, de egyidejűleg azt is megtanulja, hogy ezek a „kategóriák” nem lezárt, merev egységek; közöttük hullámváz, áramlás van. Éppen ezért az a tanuló, aki csak a nyelvtani forma oldaláról közelíti meg a kérdéseket, gyakran kénytelen tanácstalanul megállni, vagy sokszor téves következtetésekre jut. *Dialektikus szemléletmód nélkül nyelvtant tanítani nem lehet.*

Már a szótan tanulásakor fel kell ismertetni a tanulókkal, hogy legtöbb esetben csak akkor tudnak egyértelmű megállapításokat tenni, ha a teljes szövegkörnyezetből indulnak ki. (Gondoljunk csak a szófaji átcsapásokra, vagy az alaktani azonosalakúságra!) *Fokozottan fennáll a kontextuális vizsgálat követelménye a mondattanban*, hiszen a mondatrészek csak a mondat összefüggésében lesznek mondatrészekké, tehát csak így vizsgálhatók.

A mondatrészek felismertetése nem mindig könnyű. A tanulók ugyan-

is igen hajlamosak arra, hogy a kényelmesebb, az egyszerűbb gondolkodás útját járva csak a formai elemekből induljanak ki. A mondatrészek területén ez teljesen járhatatlan út. *A mondatrészek, különösen a bővítmények nem különülnek el egymástól élesen.* A sok érintkező esetben a tanulók csak logikus következtetéssel tudnak eligazodni, annál is inkább, mivel a *jelölt viszony nem mindig fedi a logikai viszonyt.* (Gondoljunk pl. a határozói tárgy vagy a dat. possessivus eseteire!)

A mondatrészek között a legtöbb problémát a határozók tanítása jelenti, mivel itt van a legtöbb határeset, és itt a legerősebb a differenciáltság. Éppen emiatt nagyon lényeges, hogy már az egyszerű mondat szerkezetének kezdeti vizsgálatakor világosan megértsék a tanulók mindegyik mondatrész szerepét. Így mutassuk meg, hogy *a határozónak az a szerepe, hogy kifejezze a cselekvés, történés stb. körülményeit.* Tisztázzuk a tanulókkal a „körülmény” fogalmát! Ezután világítsunk rá arra, hogy ha világosan akarjuk látni egy-egy határozó szerepét a mondatban, akkor azt kell mindig pontosan tisztáznunk, hogy milyen körülményre utal. Pl. ebben a mondatban: *Hazánkban sok természeti szépséget találunk* — a „hazánkban” mondatrész azt mutatja meg, hogy hol megy végbe a cselekvés, vagyis a cselekvés helyét határozza meg. De már más a helyzet ebben a mondatban: *Ezekben a természeti szépségekben hazaiak és külföldiek egyaránt gyönyörködnek.* Itt — bár a rag mindkét esetben ugyanaz — a *szépségekben* határozó nem a cselekvés helyét jelöli meg. (Az továbbra is: *hazánk!*).

Nyilvánvaló, hogy éppen az *alaki megegyezés* folytán *jelenthet problémát*, hogy ugyanaz a rag illetve kifejezőeszköz igen sokféle határozót is jelölhet. Sok hasonló példán világítsuk meg ezt a tényt! Pl.: *Édesanyám gyönyörködik az új lakásban.* Ebben a mondatban a határozó kifejezheti a cselekvés konkrét helyét, de jelölheti a gyönyörködés tárgyát is. — Egyértelmű a szerepe viszont ebben a mondatban: *Édesanyám gyönyörködik az új lakásban ékeskedő szép bútorban.*

Sok analóg példa elemzése után már nem fog nehézséget jelenteni, hogy pl. a *látogatóba jött* szerkezet határozói tagjáról felismerjék a tanulók, hogy a cselekvés célját jelöli.

Az alaki elem azonossága miatt okozott problémát ennek a mondatnak az elemzése: *Lelkesedéssel készülünk az ünnepélyre.* Eszköz-, mód- vagy állapothatározó van-e a mondat elején? A tanulók véleménye megoszlott. Végül tisztázták: nem a ragot, hanem a *tartalmat* kell figyelni, és akkor világos, hogy a *lelkesedés* nem lehet a készülődés eszköze. Viszont egyaránt utal a készülődők állapotára és a készülődés módjára.

Egyik tanításon ennél a mondatnál akadtak meg a tanulók: *Petőfi versével és karddal küzdött a szabadságért.* Nem tudtak dönteni, hogy a *versével* és *karddal* határozó társ- vagy eszközhatározó. Egyikük így indokolt: társatározó, mert hozzátehetem, hogy *együtt!* Ez bizony helytelen, formális okoskodás. Itt is a tartalomból kellett volna kiindulni! Figyeltesük meg: társa vagy eszköze volt-e a költőnek a küzdelemben a vers és a kard. Vagy mindkettő?!

Egyik nehézség tehát, amivel meg kell a tanulónak küzdenie a határozók elemzése során, hogy egy-egy rag igen sokféle határozót jelölhet. Azt azonban megfigyeltethetjük az *állandó határozóknál*, hogy *némely esetben az egyik tag alaki vonatkozásai meghatározzák a másik tag alaki kifejezőszközét, ragját is* (de nem a határozó típusát!). Pl.: *belekezd a feleletbe, nekifog a munkának, ráismer a vendégre* stb. Az is figyelemre méltó, hogy pl. a *beugrott a kertbe* szerkezetben a határozó konkrét helyet jelöl, míg pl. a *beugrott a tréfának* szerkezetben ugyanazt az ígét másféle raggal ellátott névszó követi, és képes az egész kifejezés.

Mindenesetre az ilyen példák elemzésével meggyőzhetjük a tanulót arról, hogy nem dönthet az alaki elemekből kiindulva, hanem a tartalmi vonatkozások alapján kell differenciálnia. Éppen ennek érdekében fel kellene már számolni azt a meglehetősen mechanikus tanítási formát, hogy csak a határozók pontos kategorizálását tekintsük célunknak. *Bachát* László sok gyakorlati példát elemző tanulságos cikke: „A határozók tanításához” (Módszertani Közlemények, 1967. 221—24.) is kifejti, hogy a határozók kategorizálásának a jelentés az alapja. Hangsúlyozzuk még nyomatékosabban: *a helyes kategorizálást nem tekinthetjük végső célnak: a kategorizálás is csak eszköz a kifejezőképesség és a logikai készség fejlesztésére!*

Természetesen ez nem jelentheti azt, hogy a kategóriák megtanítására nincs szükség, hiszen enélkül nem is lehetne a különböző típusokat elkülöníteni. Azt sem szabad elfelejtenünk, hogy *nem lehet és nem is szabad minden esetben minden lehetőséget megmutatnunk*, mert — különösen gyengébb képességű osztályban — ennek az lehet a következménye, hogy csak „megkeverjük” a tanulóiban kialakult fogalmakat, és osztályunkban az a vélemény fog kialakulni, hogy bármire bármit „rá lehet fogni”. Éppen ezért lehetőleg *ne szerepeltessünk túlságosan sok átmeneti jellegű példát*, nehogy zavarossá, áttekinthetlenné tegyük a tananyagot ahelyett, hogy a logikus, világos gondolkodás ügyét szolgálják!

A gondolkodási készség fejlesztésében igen lényeges szerepet tölt be az *összefüggések megláttatása*. Ennek érdekében lényeges, hogy *a határozókat is szerkezeti összefüggésben elemeztessük*, természetesen a megfelelő fokon. Mindig figyeltessük meg, hogy a határozó melyik mondatrészhez kapcsolódik. Így nemcsak az összefüggéseket vétetjük észre, hanem dialektikus szemléletre is nevelünk. Egyik VII. osztályban ezt a valóban gondolatfejlesztő elemzést végezték el:

Táblára került a példamondat: „A radványi sötét erdőben halva találta Bárczi Benőt.” A felelőnek elemeznie kellett a mondatrészeket, és így került sor a *halva* határozó elemzésére. A tanuló gondolkodóba esett: állapothatározó lenne, de az állapothatározó az alany állapotát határozza meg, itt pedig az alany határozatlan, tehát az állapothatározó nem vonatkozhat arra. Ezek szerint nem is állapothatározó! — Mivel a tanuló nem jutott tovább, egy másik felelő megállapítását hallgatták meg: „A mondat határozója!” — A hallgató helyesen figyelmeztette: a mondatnak nincs határozója: a mondatrészek egymást határozzák meg, nem a mondatot. Ezután már csak egy lépés következhetett: annak megállapítása, hogy kire (mire) vonatkozik, hogy *halva* (halott) volt. A válasz most már habozás nélkül hangzott

el: Bárczi Benőre. Ilyen világos, alapos gondolatvezetés után a tanulók mindegyike megértette: itt tehát állapothatározó szerepel, mert azt tudjuk meg belőle, hogy valaki milyen állapotban volt, de ez az állapothatározó a tárgyra vonatkozik (Bárczi Benőre). — Az ilyen lehetőségre a tankönyv is felhívja a figyelmet (66—68. l.), mégis elsikkadt a tanítás során.

Ez az elemzési menet is figyelmeztet bennünket arra, hogy a hiba gyökere nemegyszer a vulgarizáló, az adott problémát túlon túl is egyszerűsítő ismeretadásban van. A tanuló nyilvánvalóan csak azt tanulta meg, hogy az állapothatározó az alany állapotát határozza meg, de azt már nem tisztázták, hogy ez az „alany” nem feltétlenül a mondat predikatív szerkezetének alánya. Ennek megvilágítására fel kell elevenítenünk az igenévvvel kapcsolatos ismereteket. Ha a 6. osztályban pontosan tanítottuk meg ezeket, akkor a tanulók tudják, hogy mivel az igeneveket igéből képezzük, az igenevek cselekvést is jelentenek. Ezt így tanítja a tankönyv is (6. oszt. 26. l.), és felhívja rá a figyelmet a tanári kézikönyv is (126. o.). A cselekvésnek pedig mindig van alanya: aki a cselekvést végzi. Amennyiben a tanulók ezt jól megértették a 6. osztályban, nem fog különösebb nehézséget okozni a 7. osztályban a mondat tanításakor annak megértése, hogy a mondat állítmányához kapcsolódó alany nem azonos az igenévvvel megjelölt cselekvés alanyával. A tankönyv példáin is világosan megértethetjük ezt. Pl.: „Az őzikét sikerült élve elfogni.” (7. o. 68. l.) Nyilvánvaló, hogy aki elfogta az őzikét, az élő. Itt azt akarjuk közölni, hogy az őzike élt, amikor elfogták. A határozó tehát az őzike állapotát fejezi ki, és az állapothatározó itt is a tárgyhoz kapcsolódik.

Ilyen példák elemzése során a tanuló megszokja, hogy mindig valóban a lényegre figyeljen. De megtanulja azt is, hogy egy-egy helyzetet különféle nézőpontokból mérlegeljen. Ezzel nem valamiféle egészen elvont gondolkodás kialakítására törekszünk: *a gondolatoknak konkrét tényanyagon kell alapulniuk*. Tehát el kell érniük azt is, hogy tanulóink bizonyos szituációkat el tudjanak képzelni. Sokféle gyakorlat vezethet eredményre:

1. Mondassunk azonos kifejezőeszközzel jelölt határozókat egymás után, tétessük mondatba, állapítsuk meg a szerepüket!

2. Állítsunk a tanulóink elé egy képet, vázoljunk egy szituációt, majd tegyük fel a kérdést: mit emelnének ki a sokféle körülmény közül, és miért éppen azt tartják lényegesnek?

3. A megfigyeltetést variációs gyakorlatok kövessék: hogyan változik meg a közlés értéke, ha egy másik körülményt emelünk ki? Lényeges-e valóban az a körülmény, amit közöltünk? Kihagyható-e a közlésből értelmi zavar nélkül? stb., stb.

*A gyakorlatoknak ezzel a sorával a lényegkeresés képességére tanítunk. Nem azzal érjük el ennek fejlődését, hogy időnként rászólunk tanítványunkra: „Csak a lényegét mondd!” Egy-egy ilyen felszólítás után néha bosszankodva állapítjuk meg, hogy a gyermek nem tudja kiemelni a lényegét, de nem gondolunk arra, hogy a *gondolkodási formákat is tanulnia kell, a lényegkeresés képességét is fejleszteni*.*

Vigyáznunk kell azonban arra is, hogy a lényegkeresés lázában ne-

hogy túlságosan leegyszerűsítsük a közlést. Mutassunk rá arra is: az ember a közléssel mindig többet akar elérni, mint a pusztá megértést. Éppen ezért az *érzelmi hatást közvetítő elem is fontos*, nem hagyható ki sem beszédünkéből, sem írásunkból. Az *érted aggódom* és a *miattad aggódom* formák pontos elkülönítése is pl. nem azért fontos, mert a nyelvi kifejezés így vagy úgy értelmetlen lenne, hanem azért, mert a *miattad aggódom* kifejezésnek pejoratív hangulati tartalma van; s ez itt pontosan elhatárolható.

Néha nemcsak hangulatilag, hanem logikailag is hiányos a közlés a határozók nélkül. Pl. egy ilyen értesítés: „Érkezem” időhatározó nélkül értelmetlen. Mikor? Bővítsük tehát, tegyük tartalmassá a közlést a megfelelő határozóval!

Sajnos, a szintézisnek ilyen példáit nagyon ritkán láthatjuk az órákon. Pedig az eredményes munka érdekében több önállóságot kell biztosítanunk tanulóinknak a határozók elemzésében is. Az önálló munka a tanulói aktivitásnak elengedhetetlen feltétele. Az pedig még nem önállóság, ha tanulóinkkal csak közös feladatokat oldatunk meg. Adjunk hát több lehetőséget a szintézisre, az önálló mondatszükítésre, bővítésre! Így lesz valóban világossá a gyermek előtt, hogy *a határozó nem egyszerűen mondatrészt; azaz nyelvtani fogalom, hanem a pontos közlésnek nélkülözhetetlen eleme*. És amíg megtanulja a határozók kategóriáit, gyakorolja azt is, hogy gondosan és pontosan mérlegelje az egyenlőségeket és a különbözőségeket, és igen sokat fejlődik gondolkozási készsége. Mennyiben?

*Összegezve mondandónkat megállapíthatjuk:*

1. Mivel egy-egy rag többféle határozót is kifejezhet, a tanuló azzal, hogy különbséget tesz az azonos raggal ellátott határozók között, *differenciálni tanul*.

2. Megtanulja azt, hogy a külső forma mögött *a tartalmat keresse*, mert másképp nem tud helyesen differenciálni.

3. Fejlődik *lényeglátó* képessége, mivel a közlendőből ki kell emelnie a lényegest.

4. *Az összefüggések felismerésére* is nevelünk, amikor a határozókat szerkezetekben illetve összefüggésekben elemeztetjük.

Sokrétű tehát a feladatunk a határozók tanításakor. Sajnos, sokszor még több éve tanító levelező hallgatóink sem látják ezt tisztán. Ha a határozók tanításával kapcsolatos feladatokról kérdezzük őket, legtöbbször csak ennyit látnak belőle: azért tanulják a gyerekek a határozókat, hogy azokat felismerjék, hogy azokat elemezni tudják. Igaz, hogy a határozók tankönyvi feldolgozása minden kategóriában azonos logikai menetet követel, de ilyen egyrétű anyag esetében ez nem is lehet másként. A gyakorlatok, a feladatok azonban figyelmeztetnek minket arra, hogy a sablonos mögött meg kell keresnünk az egyedit, és az egyes határozók elemzésénél erre is fel kell hívnunk a figyelmet. A határozók megtanításának fontos feladatát csak így teljesíthetjük, és csak így töltheti be a határozók tanítása fontos szerepét a gondolkodás fejlesztésében is.

## ZUSAMMENFASSUNG

### **DIE ROLLE DES UNTERRICHTENS DER BESTIMMUNGEN IN DER ALLGEMEINEN SCHULE BEI DER ENTWICKLUNG DER LOGISCHEN DENKFÄHIGKEIT**

Eine der wichtigsten Aufgaben der allgemeinen Schule besteht in der Entwicklung der Denkfähigkeit. Dazu reicht die grammatische Analyse sehr viel Möglichkeiten. Durch die Erschaffung richtiger Sprachformen unterrichtet man auch richtige Denkformen.

Durch die Analyse der Bestimmungen lernt der Schüler auch differenzieren, weil je eine Endung mehrere Umstände ausdrücken kann. Dadurch kann er auch einsehen, dass er hinter der äusseren Form den Inhalt suchen muss. Die methodische Analyse der Bestimmungen erzieht zur Bemerkung der Zusammenhänge, sie entwickelt aber auch die Fähigkeit zum Wahrnehmen des Wesentlichen, weil man aus dem zu Mitteilenden immer das Wesentliche hervorheben lässt.

#### I R O D A L O M :

Bachát László: A határozók tanításához. Módszertani Közlemények, 1967. 221—224.

Bachát László—Benkő László—Chikán Zoltánné: Leíró magyar nyelvtani gyakorlatok, Bp. 1968.

Hernádi Sándor: Tanári kézikönyv a magyar nyelvtan tanításához az általános iskola 5. és 6. osztályában. Tankönyvkiadó, Bp. 1967.

Hernádi Sándor: Tanári kézikönyv a magyar nyelvtan tanításához az általános iskola 7. és 8. osztályában. Tankönyvkiadó, Bp. 1968.

Hernádi Sándor—Szemere Gyula: Magyar nyelvtan az általános iskolák 6. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Bp. 1964.

Hernádi Sándor—Szemere Gyula: Magyar nyelvtan az általános iskolák 7. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Bp. 1965.

Tompa József szerk.: A mai magyar nyelv rendszere. Akadémiai Kiadó, Bp. 1961.