

**PERÉNYI JÁNOS** főiskolai adjunktus:

## **A KONZULTÁCIÓ SZEREPE A NYELVTAN TANÍTÁSI GYAKORLATAINAK ELŐKÉSZÍTÉSÉBEN**

### **A gyakorlati képzés szervezetszerű alkalmai és nehézségei**

A metodikus a gyakorlati képzés közvetlen vezetője. Munkájának jellemzője a gyakorlatiasság: elő kell készítenie a hallgatókat a szaktárgy (itt: a magyar nyelvtan) tanítására a módszertan elméleti anyagának előadásával és a vele elválaszthatatlanul egybekapcsolt gyakorlatokkal. A gyakorlatiasság először is abban mutatkozik meg, hogy az elméleti előadás tételeit óravázlatok, óravázlat részletek bemutatásával sokoldalúan szemlélteti, másodsorban a hospitálásokon látott órák elemzésével — a megvalósított elmélettel — igazolja az elméletben helyesnek mondott eljárásokat; végül a tanítási gyakorlatok idején tanácsaival segíti a hallgatókat az elmélet és a gyakorlat helyes összekapcsolásában.

Sajnos, az első és a harmadik mozzanathoz pedagógiai irodalmunk alig ad korszerű anyagot, így a metodikus — legalábbis a nyelvtan tanításában — teljesen magára van hagyatva. Éppen ezért a továbbiakban bemutatott — és szerény kezdeményezésnek tekintendő — eljárás közzétételének a magyar szakos hallgatók segítésén kívül az is célja, hogy a módszertani irodalom hiányának pótlásához az első lépések egyike legyen. Különösen fontosnak tartom a gyakorlati útmutatást a levelező hallgatók szempontjából, akik főiskolai tanulmányaik idején nem vesznek részt gyakorlati továbbképzésben.

Gyakorlati a hallgatók részvétele is ebben a munkában. Ezt már jóval a módszertan tanítása előtt megkezdjük: az első félévtől kezdve a stílusgyakorlatokkal párhuzamosan rendszeresen gyűjtötték a nyelvtani szemléltető anyagot, így közvetlenül megismerkedtek a nyelvtan- és az olvasókönyvekkel is. Ezekből kellett ui. az anyagot gyűjteniök. A módszertani ismeretek gyakorlati alkalmazását az óra egyes mozzanatainak kidolgozásával kezdték (szemléltető szöveg összeállítására meghatározott nyelvtanórára, az előkészítés menete, a megfigyeltetés

logikus lépésekre bontása stb.), s az Útmutatóban meghatározott óravázlatok, óratervek kidolgozásával folytatták.

### **Sablonosság, formalizmus, időhiány**

A gyakorlatiasság követelményeinek ezekkel látszólag elég könnyen eleget tettünk. Csakhogy a nyelvten különböző területeinek (hangtan, jelentéstan, alaktan stb.) annyi eltérő sajátossága van, hogy csak az egyiknek bemutatása a többire nem adhat teljes értékű útbaigazítást, az egyféle bemutatása csak a maga területén tipikus, a többire nem, így előbb-utóbb sablonosság munkához vezet. A sablonosság alig engedi meg — ha ugyan egyáltalán lehetnéne nem teszi — a gondolkodásra nevelést és a materialista szemlélet kialakítását az egyes adott anyagrészekben rejlő lehetőségek felhasználásával, mert magát a nyelvi tényt is csak felszínesen, egyik oldaláról tekinti. A gyakorlatiasság követelményének tehát csak akkor teszünk eleget, ha a bemutatott részletek azokat a sajátosságokat is feltűntetik, amelyek a hangtan, jelentéstan stb. tanítandó anyagát, s vele együtt a tanítás módját is, jellegzetesen megkülönböztetik. Vagyis: az órának csaknem minden mozzanatát külön-külön kellene szemléltetni az eltérések bemutatásával. Ugyanez az eljárás volna szükséges a kidolgozásra kijelölt tanítási egységek összeválogatásában.

A gyakorlati vonatkozások részletesebb, tehát terjedelmesebb feldolgozásához, azonkívül a hallgatók munkájának megbeszéléséhez idő kell, mert a jó és hibás megoldások részletes megbeszélése nélkül nemcsak értéke nincs a hallgatók számára, hanem a hibák meggyökerezésével egyenesen káros is lehet. A dolgozatokra írt megjegyzések is csak akkor hatásosak, ha részletes bírálatot adhatunk kivétel nélkül mindegyikre. Ennek azonban van bizonyos bürokratikus mellékíze, másrészt pedig azt is figyelembe kellett venni, hogy 54 hallgatónk volt a múlt évben, tehát az egyenként 2 vagy 3 változat 108, illetve 162 bírálatot jelentett — hetenként. A feladatok még így is csak egyöntetűek lehettek, következésképpen kevés változatot lehetett feldolgozni. Sokféle vonatkozás maradt emiatt rejtve a nyelvten nagyon is különböző területein. Ez pedig akaratlanul is a formalizmus forrása lett, mert az eljárás változatlan alkalmazását idézte elő teljesen elütő sajátosságú anyag feldolgozásában. S mintha a módszertani jegyzet is (Szende Aladár: A nyelvtanítási módszertana. Bp. 1954.) akaratlanul ezt a „nyelvtan—nyelvtan” álláspontot képviselné. Egyik fejezetének címe: Készülés a vegyes típusú órára (69. l.) tehát nem a hangtan,

jelentéstan stb. tanítására, hanem „a” nyelvtan órára. A 70. lapon arról beszél, hogy a nyelvtanóra vázlata a nyelvtantánítás sajátos természetéhez igazodjék, de hogy a nyelvtanon belül is vannak sajátos területek, ilyen határozottan nem találtam meg benne.

Kezdetben aránylag nagyszámú dolgozat azt mutatja, hogy a hallgatók egy részében „hagyományként” él a nyelvtani formalizmus. 10—12 éves iskolázásuk nyelvtanóráinak emlékeihez igazodva dolgozzák ki vázlataikat: globálisan szemlélik és szemléltetik a nyelvi tényt, úgy vélik, hogy maga a szemléltető szöveg tanít, sietnek „szabályt” levonni, s „ha jut idő” — gyakoroltatni a „szerzett ismeretet”.

### **Az egyéni konzultációk**

Az előadások, a dolgozatok — lényegében mind tömegmunka a most említett vonatkozásokban. A problémák pedig mind a hallgatók, mind a tanítás anyaga szempontjából egyénié. Igazában csak kis létszámú csoportokkal, gyakorlati órákon (szemináriumokon) lehetett volna szinte egyénenként megőrdani a problémákat sokféle nyelvtani anyagon. A módszertannak, a leggyakorlatibb tárgynak azonban nem volt gyakorlati órája. A hospitálásokon végzett előkészítést és óraelemzést nem tekinthetjük teljesen gyakorlatnak, mert a hallgatók nem a maguk munkájával kísérlik meg a kérdések megoldását, hanem más munkájából vonnak le — kétségtelenül hasznos — tanulságokat. Más megoldást kellett tehát keresni, s csak egyetlen út biztatott eredménnyel: az egyéni konzultáció. Az első (1953/54. évi) próbálkozás ugyan nem járt teljes sikerrel. Éppen a leggyengébbek, akiknek legtöbb szükségük volt a támogatásra, útmutatásra, húzódoztak az egyéni megbeszélésektől. Amint később kiderült, attól tartottak, hogy felkészülésük hiányai nyilvánvalókká lesznek, s ez a vizsgáikat már előre sikertelenné teszi. Egy másik „ellenálló” csoport is volt: néhány legjobban felkészült hallgató hiúságát sértette — amint mondják — egyéniségük korlátozásának vélték az előzetes megbeszélést. Az 1954—55. tanév azonban valóban a konzultációk éve lett. Az önkéntesség végleg megszűnt. Segített ebben az OM módszertan levele (A konzultáció módszerei), az Útmutató rendelkezéseinek következetes végrehajtása és az, hogy az egész munkát részleteiben is megtervezve kezdtük meg. A munka méreteit néhány adattal mutatom be. 54 magyar szakos hallgatónk volt. Gyakorlati tanításaiból meghallgattam és megbeszéltem 95 órát, tehát nyelvtanóráknak kb. a felét. Ennél föbbre órarendi okok miatt nem

juthattam el. A konzultációkon 193 nyelvtanóra problémáit beszéltem meg a hallgatókkal. Majdnem 4 konzultáció jutott így egy hallgatóra, vagyis az átlagos heti óraszámot figyelembe véve csaknem minden nyelvtanóra anyagát, módszereit tisztáztuk. A zökkenők elkerülése végett a hallgatók óráiról minden héten órarendet készítettem, s előre kijelöltem a meglátogatandó órákat. A konzultációkról részletes feljegyzéseket készítettem az eredmény ellenőrzésére és későbbi felhasználás céljából. Később ezekből mutatok be részleteket.

### **A megbeszélések módszere**

A célt a szaktárgyi és módszeres felkészültség biztosításában láttam, s ehhez igazodott a módszer: közvetlen hangú kartársi beszélgetés a hallgató tervének jó részleteiről és esetleges hibáiról. A hibákról sem elsősorban beszélgettem, hanem közösen tisztáztuk a nyelvi tény lényegét, meghatároztuk a megismertetendő fogalom tartalmát, a nyelvi törvény érvényességének körét, a megfigyeltetés logikus menetét stb. Közben kiderült, megfelelő-e az összeállított szöveg, nem kell-e kiegészíteni, hogyan kellene az összefüggéseket ábrázolni (kísérő szemléltetés), milyen gyakorlással lehet megszilárdítani a szerzett ismereteket.

A konzultációkra gyakorlati tanításaik órarendjének megfelelő időben jöttek a hallgatók, miután a gyakorló iskolai szaktanárral megbeszélték teendőiket, s óravázlatukat elkészítették. (Nem egyszer még az óravázlat elkészítése, ill. befejezése előtt, amikor ti. a problémákat nem tudták megoldani.) Ebből következik, hogy nem előre megalkotott terv nyomán folyt — a nyelvtani anyag vagy a tanítás gyakorlati kérdéseire igazodóan — ez a munka, a problémák nem a tipikusság, az analógiák és eltérések figyelembe vételével kerültek sorra, hanem eseti problémák voltak mind a hallgató, mind a nyelvi, nyelvtani tény szempontjából. A típus — a sajátos nyelvtani területnek megfelelő eljárás — már ismert volt az előadásokon és hospitálásokon bemutatott eljárásokból.

### **A hallgatók egyénisége**

Hogy mennyire a hallgató egyéniségéhez kellett igazodni ezekben a beszélgetésekben, két példán mutatom be.

Egyik igen jó készűtségű hallgatónak (Z. J.) mindössze azt tanácsoltam a következőt és magyarázó mondat tanításához: 1. teremtsen olyan helyzetet, amiből a tanulók világosan

lássák a sorrendi különbséget és a tartalom összefüggését, 2. a mondatrendet és a kétféle mondatot a valóságos helyzetből magyarázza; 3. a szokásos jelölést úgy mutassa be, hogy összefüggése a jelölt ténnyel magától értetődő legyen. A hallgató a következőképpen járt el:

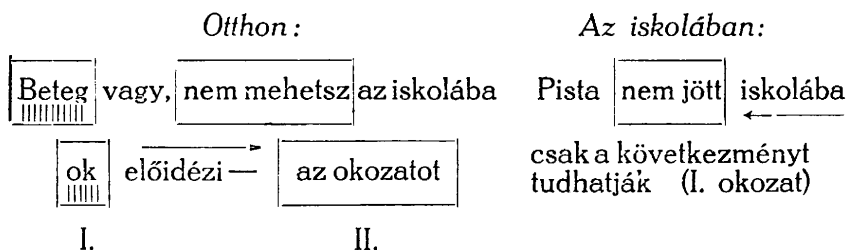
1. A vizsgálat folyamán folyton újabb probléma elé állította a tanulókat.

2. Konkrét esetből kiindulva (a parafa úszik a vizen) tisztáztatta, mi az ok (eredet, előidéző), és mi az okozat (következmény, hatás).

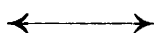
3. A szemléltető anyagban a tanulókkal megkeresteti az okot és az okozatot, megállapítják, hogy mind ezt a viszonyt fejezi ki.

4. A figyelmet a sorrendre irányítja: felismerteti a kétféle sorrendet. A problémája már ez: azonos-e a kétféle mondat?

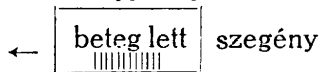
### 5. Két különböző helyzetet teremt:



Tudják az okot, látják a következményt



Pista anyja bejelenti:



II. ok

utóbb tudták meg az eset magyarázatát:  
az előidéző okot

Bár érintette a kérdést, itt mégis részletesebben meg kellett volna beszélnie az ok-sági viszonyt a mondatok tartalmának alaposabb vizsgálatával: ok nélkül semmi sem történik minden tettnek (szónak) következménye, okozata van; az ok maga is lehet okozat, az okozat pedig újabb következménynek lehet az oka (pl. a jégen elcsúszás oka — mondjuk — a lábtörésnek, s következménye a vigyázatlanságnak). A szülők tapaszt

talataik révén előrelátók, a súlyosabb következmény megelőzésére otthon tartják a gyereket. Az iskolában csak találgathatják a lehetséges okokat: beteg, elutazott, valaki beteg lett otthon, valami baleset érte az úton, talán nem tanult mára. Kizárják a valószínűtlent: jó tanuló — nem kerüli el az iskolát, szüleit látták reggel — nem betegek stb. Ha rossz tanuló: másként találgatnak. Ki tudhatja a valódi okot, az igazat? — Aki utána jár, megnézi, megbizonyosodik, jelen van, ismeri az eseményeket — s Pista esetében —, ha elmegy valaki hozzájuk vagy tőlük eljön valaki (megírja, küzeni, telefonálja) s bejelenti, mi történt; tehát aki *nem hisz* valamit hanem *kikutatja s megismeri* a valódi okot. (Mindjárt „adódott” alkalom a materialista nevelésre is.) A kétféle tanulóról beszélgetve volt alkalom a könyvnyelmű, megalapozatlan következtetésről, mint az ismeretszerzés akadályáról, azután a gyanúsításról (könyvnyelmű következtetés), és esetleg még a babonáról is beszélni. Ezzel az eljárással az oksági viszonyt kifejező első összetett mondat tartalmi viszonyai is tisztázódtak volna, a második (az iskolai) mondat hallatára pedig a hiányérzetet találják természetesnek (mert a gondolkodó ember meg akarja ismerni az események rugóit: az okokat.). Így már nem lesz formális a két tagmondat sorrendjéből kikövetkeztetni a kétféle mondat meghatározását és nevét.

## 6. Megállapítják

az esemény lefolyásának megfelelő sorrend:	az iskolában levőknek az utóbb megismert ok ad magyarázatot:
<i>következtető mondat</i>	<i>magyarázó mondat</i>

7. Csak a mondat tartalmi viszonyainak tisztázása, a lényeg felismertetése után figyelteti meg újabb mondatokon a kötőszó szerepét, minőségét. Ekkor már az eddigi felismertek gyakorlását is végzi.

Ezt a hallgatót az alapos tudás és teljesen kialakult hivatástudata tette képessé a nyelv tény lényegének felismerésére, a rövid tanács pedig elég volt a tárgynak megfelelő módszer megtalálására.

Egy másik, jó készültségű, lelkiismeretes hallgatóval (B. J.) az ok- és célhatározó mondat tanítását részletesen beszéltem meg, mert ismertem aggályosságát, mégsem tudott szabadulni a formális megoldásoktól, s nehezen találta meg a megfelelő kérdéseket. Vele részletesen megbeszéltük:

1. Az óra tárgyi alapja, hogy minden valami okból történik és az emberek cselekedetei valamilyen célra irányulnak. A tanításban ennek a viszonynak nyelvi kifejezését kell vizsgálni.

2. A megfigyelésre szánt szemléltető szövegben legyen egyszerű mondatrészként is ok- vagy célhatározó. Ez lehet ismert irodalmi szöveg egy mondatából alakítva, hogy a probléma ezeknek pontosabb, szebb kifejezése lehessen.

3. A megfigyeléssel a tartalmi viszonyokat tárják fel előbb az ok-, azután a célhatározó mellékmondatokban.

4. A részletes vizsgálattal keressék a viszony minőségét (cselekvést megindító ok — az ok szülte cselekvés: a cselekvés és az elrendő eredmény: a cél).

5. Allapítsák meg ezek időbeli viszonyát (az ok megelőzi, a cél időben követi a cselekvést).

6. Hogyan ismeresse fel az egyszerű mondatrész és a mellékmondat különbségét a gondolat részletesebb, pontosabb kifejezése és a stílusérték szempontjából.

7. A további vizsgálattal a mondatrendet, a kérdéseket, a rámutató- és kötőszókat ismeresse meg. A mondat „egyezményes jelét” a tartalmi tárgyaláshoz kapcsolja.

Megbeszéltük a gyakorlás anyagát, módját, az összefoglalást és a házi feladatot is.

Az óra lefolyása a hallgató aggodalmait igazolta. A tervezettnél részletesebb számonkérés miatt sietve megállapította, hogy az okot és a célt is ki lehet mellékmondatokkal fejezni, megjelölte a célt és 6—7 mondatot diktált. Ez is több időt kívánt. A sietős elemzés menete ez lett: 2 tagmondat, mi köti össze őket?, főmondat, mellékmondat, a mellékmondat az okot fejezi ki, miről ismerik fel a főmondatot (vagy lehet kérdezni), mi a kérdése, van-e kötőszó, rámutatószó, hogyan jelöljük ezt a mondatfajtát. A tartalmi viszonyok tehát elsikkadtak, a vizsgálat tisztára formális lett. Az óra elemzésekor azzal mentegette a hibát, hogy kevésnek látta az időt a részletesebb vizsgálatra.

### **A gondolkodásra nevelés gyakorlati kérdései**

A megberzélés részletessége a hallgató egyéniségéhez és a felkészültségének mértékéhez igazodott, iránya pedig az órának az a mozzanata, amelyikkel a hallgató eddigi munkájában (vázlatrészletek, vázlatok, gyakorlati tanítás) nehezebben boldogult. Akadt persze néhány olyan vázlat is, amelyet tejesen fel kellett forgatni. A felvetődő kérdések mindegyikét nem ismertethetem most, csupán a legfontosabbnak tartott vonatkozást

sokat veszem sorra. Nyennek tekintem a fogalom lényeges jegeinek feltárását a megfigyeltetés logikus vezetésével, az ehhez kapcsolódó kísérő szemléltetést, a látszólag csupán technikai kérdés számba menő táblázatok kialakítását. Igen fontos a gondolkodásra nevelés és a materialista világnézet kialakítására a nyelvtanban adott lehetőségek felhasználása.

Ezek a kérdések annyira fontosak, hogy mindegyiket részletesen kellene feldolgozni — a legközvetlenebb gyakorlat szempontjából. Az ugyanis, hogy a nyelvtan tanítását fel kell használnunk a gondolkodás nevelésre, a materialista szemlélet kialakítására, elvben tisztázott. De az elvektől — a didaktika és a szaktárgy módszertanának elvi megálapításaitól is — a gyakorlati megvalósításig hosszú az út.

Altalában törekszünk a nyelvtan tanításában a törvényszerűség felismertetésekor gondolkodtatni, a gyakorlás anyagának és a házi feladatnak kiválasztásakor is azt keressük, hogy a megoldás ne lehessen gondolkodás nélküli gépies munka. Ez azonban még nem a gondolkodásra nevelés, hanem csak a meglévő, nagyon is különböző mértékű képesség felhasználása. A gondolkodásra nevelés, a logikus gondolkodás módjának megtanítása éppoly tervszerű munka, mint akár a nyelvtan törvényeinek felismertetése. Nem lehet kívánt eredménye a „Gondolkodjatok!” felszólításnak, sem biztató, sem kemény, de még ingerült formában sem, ha a gondolkodás bonyolult tevékenységének elemeit, az elemek felhasználásának módját nem tanítottuk, nem gyakoroltuk előbb.

Tanítsuk meg a tanulókat a hasonlóság felismerésére. Pl. egy ismert Petőfi-vers szövegén:

1. A mondanivaló értelmes részekre tagolódik (mondatok, szavak);

2. a tagolást a beszéd mindegyik alakjában érzékeink segítségével vesszük észre,

3. a tagoltság, az összefüggő beszéd szakaszainak elkülönítése teszi lehetővé a beszéd megértését.

Ezekkel szembeállítjuk a különbségeket. Az értelmes részek nem egyenlő értékűek: mondat — szó szerkezet — szó. Különbség van az elkülönítés eszközeiben is: élőszóban a szünetek (ezek is különböző időtartamúak), írásban a megfelelő írásjelek (mondatzáró és a mondaton belül használt jelek). Ezek felismerése közelebb visz a célhoz, az adott nyelvi tény lényegének felismeréséhez, s lehetővé teszi a következtetést: a beszélők mindegyikének egyezően kell tagolnia beszédét szóban és írásban, ha azt akarják, hogy a hallgatók a beszélő szándékának megfelelően értsék a mondottakat



Különösen sok alkalmunk van a hasonlóság és különbség megfigyeltetésére a hangtan tanításában. Pl. a *megettör*, *megkap*, *megszökik*, *megpattan* szók megfigyelésével a következő hasonlóságokat figyelhetjük meg:

1. a *g* mindegyikben megváltozott a kiejtésben,
2. mindig *k* hangot ejtünk helyette.

A *tag*, *jég*, *rög*, *kéreg*, *csörög*, *forog*, és a *megdőnt*, *megráz*, *megbírált* stb. szavakban a hasonlóság, hogy nem változik meg bennük a *g*. Ez a kétféle hasonlóság azonban még nem magyarázza meg a hangváltozást. A törvényszerűség felismeréséhez a különbséget kell megfigyeltetnünk. A második csoport szavaiban a *g* szóvégi helyzetben van, nincs utána más hang: az első és harmadik csoport szavaiban a *g* után mássalhangzó következik. Itt már alkalmunk van a következtetésre is: a hangtani helyzet egyezőnek látszik, mégis különböző az eredmény, tehát itt kell keresnünk a kérdés nyitját. A két csoportból egy-egy szó részletesebb vizsgálatával (pl. a *megettör* és a *megdőnt*) összehasonlítjuk a hangtani helyzetet, s eljuthatunk a hasonulás lényegének felismeréséhez, amit zöngétlen — zöngés mássalhangzók egymásutánj helyzete okoz. (Részletesebben a Heves m. Tanács Oktatási Osztálya Körlevele 1954. dec. sz.: A gondolkodásra nevelés néhány kérdése.)

## A materialista világnézetre nevelés

Aki a nyelvtani szabályok megtanítását a gondolkodásra neveléssel akarja elérni, az már nem tartja a szocialista pedagógia teljességének, ha a szemléltető szöveg a pártról szól, vagy ha tollbamondáshoz a párt ünnepi jelszavait és szállóigévé lett Lenin, Sztálin és Rákosi idézeteket válogat ki. Iskolai munkánk során ki kell alakítanunk tanítványainkban a materialista világnézetet. Ehhez nemcsak a természettudományok adnak fegyvert, hanem a nyelvtan is.

A hangtan tanításában pl. a tanulók biztos és határozott hangképzését kis testvérük bizonytalan hangképzésével összehasonlítva megállapítjuk a *fejlődést*. A feltűnő különbség kapcsán az is kiderül, hogy a fejlődés a beszélni tanuló kis gyermek törekvéséből és a szülők, testvérek, ismerősök (tehát a *társadalom!*) ösztönző beavatkozásából ered. Vagy pl. a hangváltozások tanításakor kiderítjük azt a tényt, hogy a hangváltozás a *nyelv anyagában* rejlő törvényszerűség, s bár a természetes ejtéssel ellentétes modorosság megmásíthatja, de a törvény érvényesülése nem akaratunk következménye. Még kevésbé eredhet valamilyen, az emberen kívüli misztikus okból. A jelentés-

tani anyag tanítása is sorozatosan módot ad a fejlődés bemutatására, az egyén és a társadalom fejlődésének párhuzamba állítására; a társadalom, a nyelv és a gondolkodás kapcsolatának felderítésére. A mondatok szerkezetük szerinti különbségeit vizsgálva elkerülhetetlenül szóba kerülnek a kisgyermek egyszavas „mondatai”. Pl. az „Apa!” — s a hozzá tartozó taglejtés, arcjáték, a különböző hanglejtés együtt jelenti: hol van apa? — jöjjön ide apa! — jön, megjött, itt az apa — stb. Erről beszélgetve, megállapítjuk, hogy kevesebb a szava, mert kevesebb az ismerete, — egyszerűbb (tagolatlan) a mondat, mert fejletlenebb a gondolat.

Az apránként szerzett ismeretekből, magának a nyelvi anyagnak megismeréséből alakul ki mozaikszerűen a nyelv marxista meghatározása, mint ahogyan Sztálin ismert művében is különböző kérdéseket tárgyalva alakította ki: Az érintkezés eszköze. A nyelv a társadalom keletkezésével és fejlődésével együtt keletkezik és fejlődik. Száz meg száz nemzedék erőfeszítése hozta létre... stb. Ha nem is ezekkel a szavakkal, ennyire tömören fogalmazzák is meg mindezt, de bizonyos hogy a nyelv kérdéseivel foglalkoznak, róla gondolkoznak, gondolataik alapja maga a nyelvi anyag, s erről a nyelvi anyagról materialista módon gondolkodnak. *Nem hisznek* valamit róla, *hanem tudják*, amit a maguk szellemi erőfeszítésével ismertek meg. (Ugyanerről: a Heves megyei Tanács Oktatási Osztály 1955. nov. körlevelében.)

Szükségesnek tartottam ezekre kitérni, mert a konzultáción ezek a kérdések minduntalan előkerültek a megtartandó óra lényeges szempontjaiként. Nem jelenti ez azt, hogy a nyelv-tan tényeit a logikával, a logikai tételekkel azonosíthatjuk, hanem annak a törekvésnek érvényesülését, hogy kiküszöbölhessük a nyelv-tan formális tanítását, a nyelvtankönyv sablonszerű használatát, a verbalizmust. A sablon, a formalizmus, az egyoldalúság következtében szakad el tanításunk az élő nyelvtől, lehetetlenné teszi a gondolkodásra nevelést, s miatta nem elsikkad, hanem soha be sem jut a nyelvtanórára a nyelv és a társadalom kapcsolatának észrevételése, anélkül pedig lehetetlen a materialista világnézetre nevelni a nyelvi anyag felhasználásával.

### **A megfigyeltetés, a törvényszerűség felismertetése, a szemléltetés**

A módszertani előadások szemléltető anyagával nem foglalkozom részletesen, csupán kettőt említek meg. A vegyes tí-

pusú óra felépítését tárgyalva, a megfigyeltetést és a törvényszerűség elvonását a mássalhangzók részleges hasonulása —, a szók jeientése — és a tulajdonságjelző tanításával szemléltetem. A kísérő szemléltetésről tartott előadás szemléltető anyaga a mássalhangzók időtartama, a tárgyas igeragozás, az egyszerű mondatok fajai szerkezetük szerint c. tanítási egységekből megfelelő részek bemutatása volt. A hallgatóknak is meg kellett szokniuk, hogy a munkában a nyelvtan sajátos területeinek megfelelő legyen az eljárásuk. Ezért pl. a szemléltető szöveget a hangrend, a köznevek fajtái, az állítmány fajai c. egységekhez kellett kidolgozniuk egyik feladatként.

A konzultációkon a megfigyeltetéssel és a törvényszerűség elvonásával nemcsak azért kellett részletesebben foglalkoznunk, mert ez az óra legfontosabb része, hanem azért is, mert ez a rész a legbonyolultabb. Benne együtt kell lennie a nyelvi tény nyelvtani szempontú vizsgálatának, a gondolkodásra nevelésnek — az anyagban adott lehetőségek felhasználásával —, a materialista nevelésnek: a nyelvi tényről gondolkodás lépéseit, a megfigyeltetés logikus sorakozó mozzanatait úgy kell feljegyeznünk, hogy végül a törvényszerűség, a lényeg logikus rendben legyen a táblán. A hallgatók ezeket a módszertani előadásokon mind külön-külön kapják, a szemléltetésül bemutatott vázlatok, illetve részletek a tárgyalt kérdéseknek megfelelően „profilozva” kerülnek a hallgatók elé. Az órából kiemelt részek a bemutatáskor valóban szinte önállóul az analízis jóvoltából, s abból a követelményből, hogy a figyelmet a tárgyalt módszertani kérdés megoldására irányítsuk, szinte függetlenekké válnak. Igaz, a szintézist is elvégezzük magában az előadásban (én és ők), s ráadásul elég könnyen — hiszen olyan egyszerű az egész. De amikor *ők* az *én* (akinek már egyedül kell megoldani a problémát), akkor már jóval nehezebben megy ez.

Kissé bőbeszédűen kellett ezekkel a vonatkozásokkal foglalkoznom, mert a tanításra készülés problémáit általában nagyon sommásan intézik el az útmutatók, pedig a kezdőknek (s talán nemcsak a kezdőknek) ezek igen nagy buktatók. Feltétlenül segítséget kell tehát adni a hallgatóknak a problémák feltárással, rá kell őket a helyes megoldásra vezetni, mert magukra hagyva ezt a bonyolultságot az óra legfontosabb mozzanatának formális fokozottá „előléptetésével” tudnák megszüntetni. Pl. a szótag tanításából a globális megfigyeltetéssel legfeljebb annyi ismeret születhetne meg, amennyit a szó egyszerű értelmezésével (szótag: a szó ragja, része) is adhatnánk. Még ha megfigyeltetjük, hogy a szótagnak nincs jelentése, akkor sem szereztek tanítványaink nyelvtani alapot a szóelválasztás gyakorlatá-

hoz. Kénytelen volt ezt elismerni O. I. hallgató is, aki egyébként a tankönyv 53. lapján az 1—3. p. szerint tulajdonképpen már az elválasztást akarta tanítani a szótag megismeretése helyett. (Ez egyébként a tankönyv hibája elsősorban.) A beszélgetés során a megfigyeléseket Petőfi: A gólya c. költeményén végeztük a következő lépésekben:

1. A szöveget az I—II. osztályosok módján olvassák: fel-darabolják (ne/kem, ma/da/ram, a/rany stb.)

2. Vizsgálják mit jelent a szó: *gólya* 'madár' stb; van-e jelentése a gó-, -dár stb. részeknek.

3. Megállapítják a tagok hangjainak minőségét. *ó* (magánhangzó), *a/rany*|(mgh. /msh., mgh., msh.) stb.

4. A szavakban lévő magánhangzók mennyiségét összehasonlítják a szótagok számával.

5. A szótagok szerkezeti különbségét állapítják meg.

A részletmegfigyelések eredményét egyenként megfogalmazva kialakítják a szótag fogalmát:

jelentéstelen tagja a szónak,  
mindben van egy magánhangzó,  
ahány magánhangzó, annyi szótag,  
a magánhangzó magában is lehet szótag,  
magánhangzó nélkül nincs szótag. (Kivéve néhány kötőszót és indulatszót.)

Kiegészíthetjük ezt az alsó tagozatból hozott ismerettel: a szó annyi szótag, ahányszor kimondásakor kinyitjuk a szánkat. (Vö. magánhangzó: nyíáshang.)

Elméleti ismeretük van már a szótagról, ki kell azonban bővíteni, hogy az elválasztás tanításakor felhasználhassuk.

6. A szótagkezdés megfigyeltetése. Szükséges ismeret, mert nyelvtani alapot kell adnunk a mássalhangzókra vonatkozó szabályhoz (mindig egy megy a következő sorba). Az *udvarunkon, együtt, fiak, stb.* megfigyelésével megállapítják:

csak egy magánhangzó,  
vagy csak egy mássalhangzó kezdheti.

A *krumpli, tréfa, strófa, prűszköl* stb. főként idegen, jövevény és hangutánzó szó vizsgálatával tisztázzuk, hogy csak az első szótag elején lehet egynél több mássalhangzó.

7. Néhány összetett szó megfigyeltetésével azt állapítják meg, hogy az első értelmes rész (az előtag) végén a szótagnak is vége. Olyan összetett szót is szótagolnunk kell, amelyben az utótag magánhangzóval kezdődik.

A szótag elvonás eredménye a nyelvtanban. Ezért aránylag sok jegyét kell meghatározni, nehogy a tanulóknak érthetetlen elvontságokkal legyünk kénytelenek dobálózni.

Természetesen a szótani anyag egyike-másikat kevesebb mozzanatra bontva is jól figyelhetjük meg. Ez kiderült P. B. vázlatának megbeszélésén, amikor a számnév megfigyeltetését a következőképpen bontottuk részekre:

1. A szövegből kikerestetjük a mennyiséget jelentő szókat, aláhúzással kiemeljük.

2. Egyenként megállapítjuk jelentésüket. További példák megbeszélése után eljutunk az első általánosításig: mennyiséget jelentenek. Ezt egyébként az alsó tagozatból már ismerik.

3. Értéküket egyenként vizsgálva és meghatározva, elküldönítjük a számjegyekkel is leírható, pontos, határozott mennyiséget kifejező határozott — és bizonytalan, számjegyekkel le nem írható, nem pontos, határozatlan számneveket.

4. A sorszámnév és a főszámnév megkülönböztetéséhez (esetleg kiszámolt tanulók felállításával) megállapítottuk, hogy az *öt* — mennyiség, az *ötödik*, *századik* értéke csak *egy* — tehát nem mennyiség csak sorrend: sorszámnév, s hogy a változást a *-dik* képző idézte elő.

A mozzanatokra bontott megfigyeltetést nem végezhetjük bármelyik szövegben. Ezért követeltem meg, hogy a tankönyvben közölt helyett, mindenki maga állítson össze szemléltető szöveget. Nem a tankönyv elutasítása volt ez hanem így minden magyarázatnál világosabban megmutatkozott, mit lehet rövid összefüggő szövegbe mesterkéltég nélkül beilleszteni. Másrészt kénytelenek voltak az olvasott műveket a nyelvtan szempontjából is figyelni, hogy megfelelő szövegeket találjanak az egyes nyelvtanórákra. A szemléltetés egy másik vonatkozásban is állandó témája volt a megbeszéléseknek. Meg kellett világosodni annak, hogy az ún. kísérő szemléltetésnek mekkora a szerepe a fogalom teljes és lehetőleg gyors kialakításában: a lényeg kiemelése, az összefüggések, hatások stb. ábrázolása egyrészt ismétléggé formálva a részenként vizsgált nyelvi tény, másrészt a lényeg kifejező egyetlen szó vagy mondatröredék így kap értelmet. Úgy is mondhatnánk, hogy a kísérő szemléltetés megmutatja a gondolkodás útját a megfigyeltetés egy-egy mozzanata és a belőlük leszűrt tanulság között. Ez az eljárás egyben szükségtelenné teszi a teljes szövegben megfogalmazott szabály táblára írását.

Már az előadásokba beillesztett szemelvények is olyan módon kerültek a táblára, ahogyan a tanítási órán épül a táblai vázlat. Ezzel azt akartam bemutatni, hogy a jelölések használatához nem kell külön „használati utasítás”, ha azok természetesen, a megbeszélés részeként kerülnek a táblára. A jelölés-

seknek egészen egyszerűeknek kell lenniük, s használatukban következetesek legyünk.

Az előadásba beillesztett egyik ilyen részlet ez volt:

A teljes hasonulás tanításában először ki kell alakítanunk a teljes hasonulás fogalmát, másodsor meg kell határoznunk az eseteket, amikor a szabály érvényes.

Az I. rész menete:

1. Megfigyeltetjük az akadályképzés mozzanatát a *k* és *v* hangképzésének kezdetén, a hang kimondása nélkül. A megfigyelt tény: *k*: a nyelv háta a szápadláshoz tapad; — ínyhang —, elzárja teljesen a levegő útját — zárhang.

*v*: a nyelv hegye az alsó fogsorhoz ér, felette szűk rés marad a levegő kiáramlásához: fogtájéki, réshang.

Megfigyeltetjük mindkét hang keletkezését:

*k*: a nyelv elpattan a szápadlástól, s ekkor halljuk a hangot: felpattanó zárhang (explozíva);

*v*: a levegő a résen súrlódva áthalad, így keletkezik a hang: réshang;

Megállapítjuk a hangszalagok működését (gégére tett ujjal, fejtetőre tett tenyérrel stb.) és a két hang minőségét:

a *k* zöngétlen, a *v* zöngés.

Ezek az előzetes megfigyelések azért szükségesek, mert a mássalhangzókat a képzés módja szerint nem csoportosítottuk.

2. A további vizsgálatot a szövegből kiemelt *szívvel-lélekkel* különbségének megfigyeltetéséve kezdjük:

szív + vel            lélek + vel

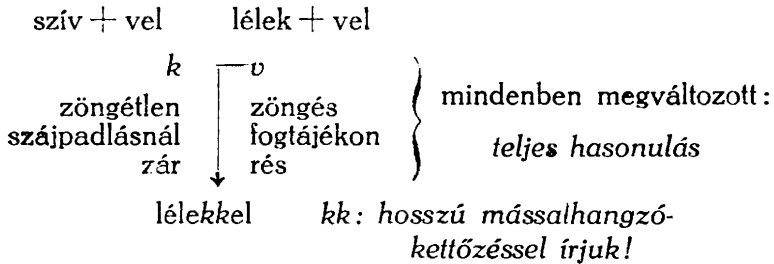
ragja ugyanaz, a kiejtésben megváltozott: a *lélekkel* a *lélekvel* alakból keletkezett: a -val rag *v*-je zöngés fogtájéki réshangból zöngétlen, ínynél (szápadlásnál) képzett zárhang lett: mindenben megváltozott, teljesen hasonlóvá lett az előtte levő *k* hanghoz. Ez a teljes hasonulás. Analóg esetek megfigyeltetésével már csak azt állapítjuk meg, hogy a *v*, a füllel, karddal, dísszel szavakban is teljesen hasonlóvá lett az előző hanghoz, s ilyenkor hosszú mássalhangzó keletkezik, amit kettőzéssel jelölünk. Utaltam arra, hogy a teljes hasonulás fogalmának kialakítása legtisztábban a zöngétlen zárhanggal (*p*, *t*, *k*) végződő szók megfigyeltetésével sikerül, mert ezeken tudjuk bemutatni, hogy a *v* minden jellemző tulajdonsága megváltozott.

A II. részben a hangváltozás megfigyelése már csak arra szorítkozik, hogy az utóbbi hang az előzőhöz vált teljesen hasonlóvá és hosszú mássalhangzó keletkezett. A -val, -vel ragos csoport után a -vá -vé ragos szókat, majd az *az*, *ez*, mutató-

névmás határozóragos alakjait és a *-s, -sz -z, -dz* (a *-dz* végűeket most, pótlólag vettem ide) igéket figyeltetjük meg.

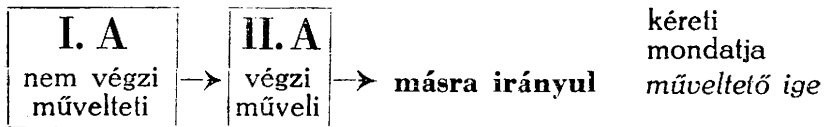
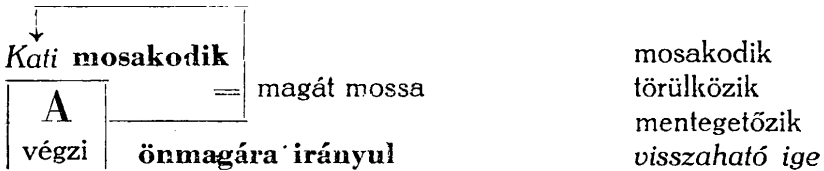
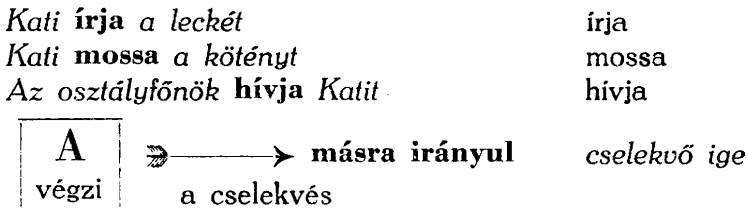
A bemutatás közben kialakult a tábla képe:

1. *szívvel-lélekkel*



Hasonlóan dolgoztuk ki a táblai vázlat további részét.

G. M. hallgató konzultációján az ige fajait az alany szempontjából így szemléltettük:



Az ige alanyi személyragjait dinamikusan, szerepük ábrázolásával igyekeztünk szemléltetni L. E. konzultációján:

## Én kérek

A Á

ige: cselekvést jelent  
cselekvő ige  
tárgyas

A kíséző szemléltetés a megbeszéléssel párhuzamosan:  
az ige jelentése — a *kér* aláhúzása,  
ki kér? én — alany — aki beszél — 1. személy,  
az ige magában is megjelöli a cselekvőt: az *én* áthúzása.

Végül a táblán ez volt:

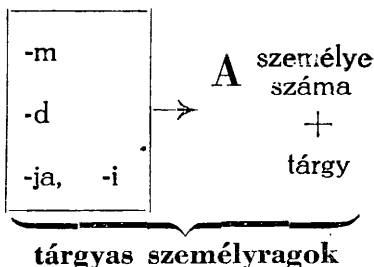
(én) kére k -k: aki beszél, 1. személy  
▲──────────────────┘

a 2. 3. sz. ragok után az általánosítás: )

igeragok az alany személye az A száma  
**alanyi személyragok**

Ugyanígy jelöltük B. és B. hallgatókkal a tárgyas igeragozás tényeit. Előbb az alany személyét, majd a tárgy vonatkozását tisztáztuk:

1. sz. (én) hozo m a könyvet  
▲──────────────────┘▲  
ki hozza? mit? tárgy  
(majd a 2—3. sz. elemzésével)



A tárgyra vonatkoztatást az alanyi és tárgyas személyragok különbségének észrevételével kezdjük vizsgálni, keresve a különbség okát. A munka befejezéséig természetesen a többes számú ragok vizsgálatával jutunk el.

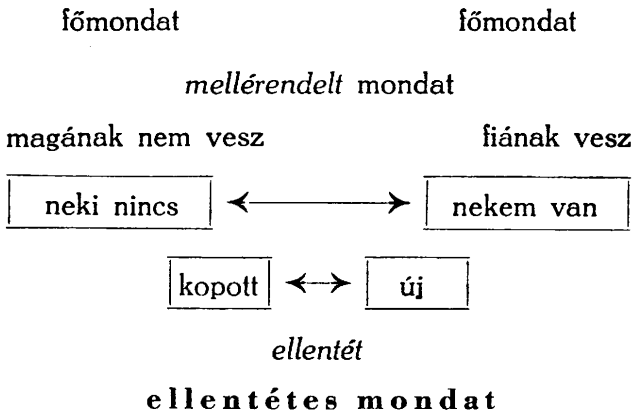
A mondatani anyag tárgyalásakor a mondatbeli viszonyok ábrázolása szükséges. A mellérendelt mondatokban pl. a tagmondatok (viszonylagos) önállóságát és a köztük lévő viszonyt a tartalommal (logika) és az iskolában megszokott jellel hoztuk kapcsolatba V. I. vázlatának megbeszélésén:



Az én apám kopott kabátú,

de nekem új ruhát veszen

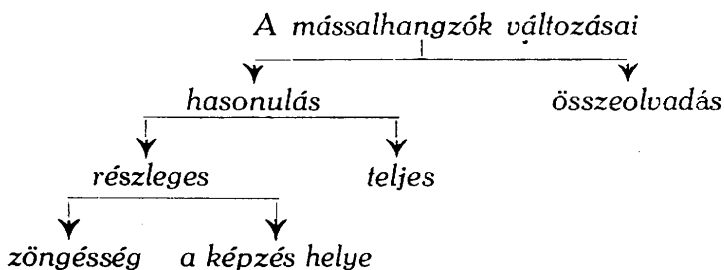
A tagmondatok tartalmának vizsgálatával az apa kétféle magatartását, ellentétes cselekvését kell először megállapítaniuk. Utána eddigi ismereteik felhasználásával a tagmondatok értékét (főmondat + főmondat) és a mondat fajtáját (mellérendelt összetett m.) állapítják meg. A két tagmondatban kifejezetteket a tanulókkal megfogalmaztatjuk: magának nem vesz, a fiának vesz ruhát, neki nincs, — a fiának van. (Felvetjük a *miért?* kérdését — politikai-eszmei nevelés.) Az ellentétet legjobban kifejező megállapítás a táblára kerül. Keressük, melyik részek fejezik ki a mondatban legjobban az ellentétet. Ezeket bekarikázzuk, kiemeljük a mondatokból. A szembeállítást két-hegyű nyíllal szemléltetjük, s alájuk írjuk: ellentét. Végül a tartalomnak megfelelően megállapítjuk, s felírjuk a táblára: ellentétes mondat. A táblai feljegyzés tehát fokozatosan alakul a tárgyalás során, s végül ez lesz a kép:



Az ezután következő mondatok vizsgálata előtt még megfigyelteti a *de* kötőszó szerepét, bekarikázza, hogy a többi kötőszóval csoportosíthassa.

Ezzel az eljárással elérjük, hogy a mondat jelölésére használt „egyezményes” jel nem pusztán önkényes forma, hanem valóban a tartalommal függ össze a tanulók szemében is.

L. V. hallgató egyik óráján a következő vázlattal csoportosította a tanultakat:



A táblázat teljessé vált a csoportokhoz tartozó esetek felüntetésével. A hallgató tehát nem valami újszerűt keresett, hanem rátapintott a megfelelő megoldásra, amelynek elkészítése gyorsan megy, a kisebb fokú rajzoló készséggel rendelkezők is hibátlanul elkészíthetik. (Ez a hallgató egyébként a tanév elejétől rendszeresen hospitált üres óráiban, lelkesen és igen eredményesen tanított.)

Arra azonban figyelmeztettem a hallgatókat, hogy a másik, munkásabb megoldást házi (szorgalmi) feladatként adhatják és ajánlatos a kész munkákat osztályozni, a legsikerültebbeket pedig az osztályban kifüggeszteni. Az efféle munkának egyébként igen nagy nevelő hatása van.

\* \* \*

A konzultációk főbb kérdéseiből csak egy-kettővel foglalkozhattam. Arról a jellegzetesen „apró” munkáról volt itt szó, amit a tanításban semmiképpen sem szabad elhanyagolni vagy „nagyvonalúan” lenézni. Nem elég csak követeléseket hangoztatni: Tanítsd meg a nyelvtant, a helyesírást, nevelj gondolkodásra, alakítsd ki a tanulóknak a materialista szemléletet, hanem meg is kell mutatnunk az eljárást, a kérdés megoldásának módját. A kezdő tanárnak nem kell okvetlenül végig próbálgatnia a módszer történeti fejlődését. Módot kell adnunk arra, hogy a mánál kezdje a munkát, s ha gondolkodó ember, lelkes pedagógus — fejlessze tovább.

A konzultáció hasznosságát a tanítási gyakorlatok osztályzataiban látom igazolva: 19 jeles, 24 jó, 9 közepes osztályzatot kapott hallgatónk volt. Egyetlen hallgatónk kapott elégtelent.

A 3 éves képzésben sincs gyakorlati órája a módszertannak, a módszertan óraszámja csökken, így a konzultáció szerepe továbbra is igen jelentős marad. A csoportos konzultáció valóban rendszeresebbé tenné ezt a munkát, eredményesebb is

lenne az anyag elsajátítása, de egyben mégsem segítene. A csoportos konzultációkon — kevesebb hallgatóval ugyan mint az előadásokon — újból csak tipikus eseteket vehetnék sorra, de lehetetlen volna minden jelentkező hallgatóval tisztáznom a kérdéseket. Az egyéni konzultációkon viszont éppen az *egyes* esetekben követendő eljárást, az alkalmazást, a tipikus csoportba besorolást kellett magával a hallgatóval megtaláltatnom, hogy ezt később újabb problémák jelentkezésekor is meg tudja majd tenni.

Természetesen nem egyetlen eszköz az egyéni konzultáció az eredményesebb módszertani és gyakorlati képzésben. Szükséges a történelem, irodalom, nyelvészet módszertanának gondos összehangolása, esetleg módszertani kollégium meghirdetése is fokozhatja az eredményt. Igazi támogatást jelentene, ha az OM és a Tankönyvkiadó a részletkérdésekkel foglalkozó módszertani munkákat adatna ki. Az ügy érdekében bizonyára ez is megtörténik. Akkor, azután a konzultációra kevesebb feladat marad — de akkor is marad.