

Dr. CHIKÁN ZOLTÁNNÉ főiskolai tanársegéd :

AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI NYELVMŰVELŐ MUNKA NÉHÁNY KÉRDÉSÉRŐL

Fejlődő társadalmunk érintkezési formái egyre gyakrabban kívánják meg minczenkitől, hogy gondolatait kisebb-nagyobb közösség előtt élőszóval fejtse ki. Éppen ezért fontos, hogy nyelvközösségünk minden tagja elsajátítsa a művelt magyar beszéd formáit.

Ha ilyen távlatot látunk magunk előtt, nyilvánvaló, hogy nem elégedhetünk meg a jövő embereinél, a jelen iskolásgyermekeinél az ösztönös beszédképességgel. Az anyanyelv használatát sokkal magasabb színvonalra kell emelnünk, el kell ér-nünk, hogy a tanulók gondolataiknak, érzelmeiknek legkisebb árnyalatát is pontosan, sőt szépen ki tudják fejezni.

Az általános iskolának feladata, hogy a pontos kifejező-készség kifejlesztése után egyre inkább a stílusfejlesztés, a szép magyar beszéd kiműveléséhez jusson el. „Az iskolai fogalmazástanításnak... a tanulókat képessé kell tennie arra, hogy tudásukat, véleményüket, meggyőződésüket és érzelmeiket szóban és írásban világosan, szabatosan, meggyőzően és a tartalomnak megfelelő választékos stílusban tudják kifejezni.”¹

Bármennyire fontos kérdés is a nyelvművelés az iskolában, mégis egyike volt eddig a legelhanyagoltabb területeknek. Gyakorló pedagógusaink joggal állapíthatják meg, hogy iskolai munkánknek még mindig a helyesírás és a fogalmazástanítás a legkényesebb kérdése. Éppen ezért feltétlenül szükséges, hogy pedagógusaink minél nagyobb számban foglalkozzanak ezzel a kérdéssel, és így minél világosabban megállapíthassuk feladatainkat. Ennek a munkánknek nem célja, hogy általános képet adjon az általános iskolai nyelvművelő munkáról. Csak részkép, mozaikkocka. Még igen sok ehhez hasonló mozaikkockára lenne szükség, hogy az egész, az általános kép előttünk állhasson. Ismételten hangsúlyozni kívánom, célom tehát az, hogy néhány megfigyelésemet rögzítsem, és ezzel is elősegítsem az összkép kialakulását. Mivel azonban legtöbbet a hibákból tanulunk, így most elsősorban néhány gyakran előforduló hibára szeretném felhívni a figyelmet, nem vonva azonban kétségbe azt, hogy általános iskoláink igen sok értékes eredményt is fel tudnak mutatni a nyelvművelő munka területén.

Érdekes és figyelemre méltó, hogy a nyelvműveléssel, a stílus fejlesztésével foglalkozó cikkek, tanulmányok majdnem kizárólagosan az írásbeli kifejezéssel, a fogalmazással foglalkoznak, és kevés szó esik a szóbeli kifejezőképesség, a logikus és szép beszéd kifejlesztéséről; pedig ez a kérdés egyáltalán nem elhanyagolható terület. Ha meggondoljuk, hogy mennyivel többet beszélünk, mint írunk, rögtön látnunk kell, hogy a nyelvművelésnek igen nagy mértékben vonatkoznia kell a szóbeli előadásra, a beszédre is. Csak az újabb irodalomban találhatunk olyan írásokat, amelyek a szép magyar beszéd tanításával foglalkoznak, annak jelentőségét hangsúlyozzák.² A legtöbben azonosítják a stílusfejlesztést a fogalmazástani tanítással, és csak kevesen tesznek megkülönböztetést a stílus- és fogalmazástani tanítás között.³ A fogalmazástani tanításnak tehát magába kell foglalnia az írásbeli és a szóbeli kifejezőképesség fejlesztését egyaránt.

Ennek tisztázása után a következőkben szólni fogok az írásbeli, majd a szóbeli kifejezőképesség néhány problémájáról.

Legelőször is azt kell megállapítanunk, hogy akár szóban, akár írásban akarjuk közölni gondolatainkat, elsősorban szükséges az, hogy legyen a témáról kellő ismeretünk, legyen megfelelő szóincsrünk, és logikus gondolkodás tükröződjék pontosan megalkotott és összefűzött mondatainkból.

Nézzünk néhány példát az írásbeli kifejezőképesség területéről ennek az állításnak az igazolására. Lapozzunk fel néhány általános iskolás füzetet, és figyeljük meg a dolgozatokat az említett szempontok szerint. Legelőször is lássuk, mi történt akkor, ha nem volt kellő elméleti megalapozottság a téma kidolgozásához.

Egyik VII. o-ban a tanulók feladatul kapták valamelyik irodalmi mű eszmei mondanivalójának kifejtését. A dolgozatok nem sikerültek. Nem is kell magyaráznunk, hogy miért. Olvasunk csak el egy-két meghatározást, amit a tanulók az eszmei mondanivalóról adtak.

„Ennek a műnek a megírásával az írónak célja volt megírni, hogy...“
„Az eszmei mondanivalóval a költő vagy író a főlényegét akarja a versből vagy olvasmányból kiemelni.“
„Az eszmei mondanivalót a költők és írók azért fejtik ki, mert az eszmei mondanivalóból tudjuk meg, miről szól a költemény.“

Ezek a megfogalmazások világosan mutatják: baj volt a tárgyi ismerettel. Nem is írhattak a tanulók jó dolgozatot az eszmei mondanivalóról, ha nem tudták mi az.

Az első feladat tehát az, hogy tanulóink megfelelő tárgyi ismereteket szerezzenek, de ügyelnünk kell arra, hogy kapcsol-

va ehhez tanulják meg a kibővült ismeretanyaggal kapcsolatos szókinccset is. A következőkben nézzünk körül a szókinccs területén. Vincze László és Vincze Flóra ezzel kapcsolatban a következőket mondja: „A gyermeklélektani vizsgálatok azt mutatják, hogy a gyermek tapasztalati anyaga valamivel mindig nagyobb, mint szókinccse. Ez érthető is. Lát és hall a gyermek olyasmit is, aminek a nevét még nem tanulta meg... Az iskola feladata ebben a tekintetben éppen az, hogy az élmény- és tapasztalati anyaggal együtt a nyelvet, a kifejező lehetőséget is megadja a gyermeknek... Képzetkinccs és szókinccs között tehát nem lehet elmaradás”⁴ Mégis hányszor hallhatjuk tanulóinktól: „Nem tudom magam kifejezni!” — Igaz, hogy fordítva is áll a helyzet, noha ritkábban: tanulóink sokszor tudnak, sőt használnak is olyan szavakat, amelyeknek nem ismerik a pontos jelentését. Ezek a tények sürgetik, hogy fel kell használnunk Pavlov tanítását az első és második jelzőrendszerrel, és magunkévá kell tennünk Pavlov egyik tanítványának megállapítását: meg kell találnunk a leghatékonyabb eljárásokat a két jelzőrendszer harmonikus fejlődése és kölcsönhatása szempontjából. Nem szabad azt képzelnünk, hogy ha mi ismerünk és használunk egy szót, tanítványaink is tisztában vannak annak jelentésével. Időt kell találnunk a ritkábban használt szavak értelmezésére, és akkor nem fordulhat elő, hogy az általános iskola felső tagozatában ilyen mondatokat írjanak a tanulók:

Az Úttörőház szakkörébe létesültem (V. o. A tanuló nem ismeri a létesül szó jelentését). János vitéz sok szenvedélyen át jutott céljához. (A mondat V. osztályos megalkotója összetéveszti a szenvedélyt a szenvedéssel.) — József Attila versei megjelentek a Nyugat publikában (VII. o. A könyvben ez állott: József Attila verseit a Nyugat publikálta)

Ezek a példák világosan mutatják, hogy a tanár nem fordított kellő gondot a szöveg magyarázására, és csak a hibás szóhasználat figyelmeztette arra, hogy a tanulók között van olyan, aki nem ismeri a szó pontos jelentését. Sajnos, még számtalan ilyen példát tudnánk összegyűjteni az általános iskolák dolgozataiból, és kell is még gyűjtenünk, hogy a való helyzet megállapítása után megindulhasson a harc a hibák ellen. Sokszor csak az árnyalati jelentéskülönbségre, a szóhangulatra nem ügyel a tanuló. Egy VIII. osztályos tanuló az egri vár vívásáról írja: „A csata nagy csörömpöléssel megkezdődött.” Csak néhány példát még!

Ekkor kifordította (Kukorica) Jancsi a subáját, és mekilátott a viharnak (V. o.). — Az országúton (Toldi) Miklós kocogott hazafelé. (VI. o.). — Toldi rokonszenves mű. (VI. o.). — (Nyilas) Misi lehorgasztott fővel menetelt a konzultátus felé. (VI. o.). — Az író nevetségesen írja le, hogy

hogyan kerülnek elő a krajcárkák egyenként. (VIII. o.). — A parasztk munkához láttak, meglétesítették az iskolát. (VIII. o.). — Egyik VII. osztályos tanuló értekezés helyett értekezletet ír dolgozatának alcímeként.

Nem egyedülálló jelenség az sem, hogy a tanuló szépen akar írni, de ebből furcsa dolgok következnek. Így születnek meg az ilyen nyelvi formák:

Esteledik. A nap, mint egy piros tenger játszik a havon. (VI. o.). — Csak a szegény kizsákmányolt osztály oszt meg magával mindent. (VI. o.). Noszty Feri huszárhadnagy szerepét tölti be, ezt kiválóan jól megfigyelt tehetséggel írja le Mikszáth Kálmán. (VI. o.). — A proletárok hogyha mindig összefogva csinálnak, akkor mindent meg fognak csinálni. (VII. o.). — A Tiborc élete egy egész paraszti származású rétegre tipikus. (VIII. o.). — A parasztk sanyargó helyzetben voltak, de nem tehettek semmit, mert le voltak sújtva. (VIII. o.). — József Attila történelmi hivatása abban nyilvánult meg, hogy minden versében vezető szerepet tölt be. (VIII. o.). — Októberben ünnepeljük a 400 éves hős egri vár védőinek évfordulóját. (VIII. o.). — Ma van az a nagy ünnep, amelyik 400 évvel ezelőtt történt.

Sokszor felesleges szóhasználattal, körülírással fejezi ki magát a tanuló: Mikor kiértünk oda, ahová elhatároztuk, hogy megyünk... (V. o.)

Másrészt igen gyakori jelenség, hogy a tanulók ugyanazt a szót ismétlik többször egymás után, mivel nem tudnak helyette másikat: Az iskolánk nagy lelkesedéssel készült a színdarabra. A színdarabot jól lejátszották a szereplők. Mindenki nagy örömmel ment a színdarabra. Én az utolsó színdarabra kaptam jegyet. (V. o.) — Egy VIII. o-ban tanító nevelő panaszkodott egyik iskolátogatásom alkalmával, hogy tanulóit nem tudja leszoktatni a „volt” igének állandó, állítmányi szerepben való használatáról, pedig minden dolgozat írásakor figyelmeztette őket. Kiderült, hogy mást nem is tett annak érdekében, hogy tanulói leszokjanak a „volt” túlságosan sűrű használatáról. Márpedig ennyi nyilvánvalóan nem elég.

Még mindig nem tudták levetközni tanulóink a frázisok hangoztatását: Megfogadtuk, hogy ezentúl jobban tanulunk, és építjük hazánkat. (VI. o.) Egy VII. o. tanuló így fejezi be „ünnepi beszéd”-ét: No, de pajtások, ne csak a légben hangzott pufogásnak tartsátok, amit elbeszéltem!

A szókincc területén is sok tehát a tennivaló. A szókincc elégtelensége nem új kérdés, már *Geleji Katonát* is foglalkoztatta. Magyar Grammatikácskájának „Előljáró beszéd”-ében így panaszkodik: „A szóllásban is sok rút illettenségek vannak, mellyek is az okból származtak, hogy senki a szónak tulajdon-ságikat fel nem keresi, sem azokat a több nyelvekhez, és ezen nyelvbeli hasonló szóllásokhoz nem alkalmaztatja, hanem csak kiki a mint tsetsemő korában szóllni tanult, öreg-korában is

szól: melly miatt ez az ékes és bölts nyelv igen megotrombult, és elparasztult.”⁵

A nyelvművelésnek ugyancsak fontos problémája a *helyes mondataalkotás* megtanítása. Tanulóink sok esetben hiába ismerik a megfelelő szavakat, nem tudják őket logikusan mondatná fűzni, és a mondatokat nem tudják összekapcsolni. Ezzel kapcsolatban el kell fogadnunk Kerékgyártó megállapítását: „Nyelvtankönyveinkben részletes útbagazítást adunk a mondatelemzésre, ugyanakkor egy szót sem fordítunk a mondataalkotásra.” Itt kell a hiba forrását keresnünk. És hogy ez mennyire égető kérdés a szókincsfejlesztéssel együtt, bizonyítékul álljon itt egy VI. o. tanuló dolgozata. A téma: Petőfi vízi útja Pestig. Alcím: Képzlet után. — A feladat az volt, hogy az olvasmányok és a dolgozatot előkészítő megbeszélés után írják le a tanulók, hogyan utazott Petőfi egy alkalommal Pestig, milyen gyönyörködve hallgatta a hajón a szolgálni induló parasztlányok és a zölcséget szállító asszonyok énekét, mennyi mindent tanult az egyszerű, de szívből fakadó dalokból, hogyan a ihlették ezek dalra őt magát is. Az egyik tanuló így dolgozta fel a témát:

Petőfi mikor felszáll a hajóra, sok mindent látott. Akkor, amikor a hajón utazott, sok népdalt tanult és maga is írt nagyon sok szépet. A hajón nemcsak népdalt hallott, hanem megtapasztalta azt, hogy a nép milyen nyomorúságban élnek. A hajón látott sok kofát és nagyon sok cselédlányt. A hallott népdalokat megtartotta az eszébe.

A dolgozat elolvasása után az olvasó bizony nem érti meg, hogy mit is akart itt tulajdonképpen elmondani a dolgozat írója. Márpedig, úgy hiszem, ennél súlyosabb vádat nem emelhetünk írásmű ellen. A helytelen mondatfűzés, a primitív mondat szerkesztés, a felesleges szóismétlések, a helytelen szóhasználat értelmetlen szóhalmazzá teszi az egész dolgozatot. Mennyire áll erre *Gaal Géza* megállapítása: A tanuló fogalmazásának nincs eleje, nem zárja le a mondanivalókat, a fogalmazásban tartalmi és logikai hézagok vannak, csak sejtetik a gyermek mondanivalóját, de nem találják meg a kifejező formát.⁶ Megelégedhetünk-e annyival, hogy elégtelent adunk egy-egy ilyen dolgozatra? — Nem, mert hiszen ez a dolgozat — sajnos — nem az egyetlen, a kirívó példa. Ez a tanuló érezhetőleg nem is volt igényes saját magával szemben; de vajon elég-e az, ha a tanuló törekszik a szép írásra?

Figyeljünk meg egy másik, ugyancsak a VI. osztályban írt dolgozatot. Már olvasták a tanulók Petőfi tájleíró remekműveit. Arany János Toldiját. Nyilván ennek a következménye, hogy már ők maguk is igyekeznek szépen írni. De lássuk, mi

lesz ebből?! — A téma: Iskolánk környéke. Alcím: Tájleírás. — A dolgozat így hangzik:

Egy délelőtt az iskola környékén szemléltük a tájat. Ahogy iskolánk nagy falait elhagytuk, elénk tárult egy szép őszi táj. Közvetlen az iskola előtt bokor sávok voltak, melyek közt egy-egy fa hullajtja sárga leveleit. Távolabb az út pocsolyás, sáros sávját látjuk, mely az őszi szél hullámokat ver rajta. A bekerített játszótér és a futballpálya most nem pocsolyás a megtelt gyerekektől. Csak a kapufa ringatózik a szél szárnyán. Távolabb egy csoport fenyőfa áll, melyen egy szarka rövid lábával kapaszkodik. Tőlünk jobbra, a törvényszékház előtt egy pinceszellőztetőt ásnak. A telt vödört húzzák felfelé egy hengeren, ennek nyikorgása elmosódott a szél süvöltése miatt. Nekem ez a táj nem olyan szép, mert a hegyek nyári napokban sokkal szebbek és hangulatosabbak.

Mennyire nem természetes, valóban nyakatekert írás! Mosolyt keltő szóhasználatok, pontatlanul, értelmetlenül fűzött mondatok halmaza. (A dolgozatot a nevelő 3-ra értékelte!)

Ezek a példák is bizonyítják, hogy csak akkor tudunk írni és beszélni valamiről, ha van róla kellő ismeretünk, van hozzá megfelelő szókinccsünk és mondatalkotási készségünk. Ehhez hozzá kell még járnia a logikus gondolkodásnak is, hiszen a nyelv és a gondolkodás nem választható el egymástól. „A gyermek értelmi és nyelvi fejlődése között dialektikus kölcsönhatás van: a beszéd gyakorlása fejleszti a gondolkodás funkcióit, és az értelmi fejlődés gazdagabbá teszi a gyermek nyelvét” — mondja Vincze.⁷ A logikus gondolkodás első feltétele, hogy a tanuló különbséget tudjon tenni lényeges és lényegtelen között, és a lényegeset mondatszerkesztéssel, hangsúlyozással ki tudja emelni. Éppen ezért nagyon fontos az irodalmi művek vázlatának megbeszélése, megállapítása ebből a szempontból is. A vázlatkészítés nagyon nehéz feladat elé állítja a tanulókat, hiszen meg kell találniuk, ki kell emelniük a lényegeset, ami sok esetben még nagyobb diákoknak, sőt még a főiskolai hallgatóknak sem mindig sikerül (gondoljunk csak a főiskolán készített első jegyzetekre!). Semmiképpen sem nevelte helyesen a logikus gondolkodásra tanulóit az a kartárs, aki a VIII. osztályban a Himnusz tárgyalva már a tárgyalási órára kitézte házi feladatul a vázlat elkészítését, majd a házi feladat felolvasásakor megállapította az egyikről, hogy vannak benne jó részek, de helyenként hiányos (természetes, hogy az ilyen általános megállapításokból nem tanulhat a tanuló); majd megjegyezte egy másik házi feladatra, hogy ez nem vázlat, mert azt pontokba egymás alá kell írni (nyilvánvaló, hogy a vázlatnak nem ez a formalitás az ismertetőjele); és azután kezdett hozzá a vers tárgyalásához, végül órája után csodálkozott, hogy

gyengén sikerültek a házi feladatok. Pedig semmi csodálkozni való nincs azon, hogy így nem ért el kielégítő eredményt.

Tanulja meg a tanuló a lényeg kiemelését, — szokja meg, hogy nem sokat kell beszélnie, hanem röviden, de világosan kell közölnie gondolatait. Nagy embereket idézhetünk tanúul állításunk igazságára. *Széchenyi* ezt mondja: „Nem érek rá röviden írni.” Ugyanezt a gondolatot fogalmazza meg *Kossuth*: „Nem volt időm rövidre vonni, mi szótengerben terült el előttem.” — *Illyés* Gyula pedig elbeszéli, hogy egy alkalommal *Kosztolányi*-val beszélgetve, az megkérdezte tőle, hogy kitől tanult magyarul. „Én, azt hiszem, hogy Jules Renardtól” — felelte *Illyés*, *Kosztolányi* rögtön megértette a választ: „a világhosságról beszéltünk, a szabatos egyszerűségről, minden valamirevaló művész és nép legfőbb becsvégyáról.”⁸

Miután áttekintettük az írásbeli kifejezés néhány hiányosságát, nézzük meg, mi a helyzet a szóbeli kifejezőképesség területén. *Bakos József* foglalkozik ezzel a kérdéssel: „A szép magyar beszéd” című cikkében.⁹ Megállapítja, hogy a fejlettebb beszédkultúrára való nevelés a magyar nyelvi nevelés történetében igen nemes és haladó hagyományokra támaszkodik. Ennek ellenére igen sok a tanulók között a hibás beszédű, a rossz kiejtésű gyerek. A hibákat a következőkben foglalja össze: a tanulók felelőtlenek élőszóbeli megnyilatkozásaikban, elnagyolt, kényelmes a hangképzésük, száraz, monoton a hanghordozásuk, szegényes a szókincsük, befejezetlenség jellemzi mondataikötéseiket, egyszerűval hiányos a beszédkultúrájuk.

Ennek oka abban keresendő, hogy a beszédre általában kisebb gondot fordítunk, mert azt segítő gondolatközlő funkciójában a gesztus, a hangsúlyozás, stb. Éppen ezért igen fontos eszköz a magyar szakos tanár kezében a *magnetofon*. Tanszékünkön igen tanulságos vizsgálódások folynak a magnetofon segítségével, amelynek tanulságairól *Bakos József* számol be.¹⁰ A magnetofon megfosztja a beszédet a gesztusok segítségétől, megmutatja pontosan az egyének ejtési hibáit. Eddíg végzett vizsgálatait azt mutatják, hogy sokan nem is tudnak beszédhibájukról, és csak akkor döbbennek rá arra, amikor a magnetofon szalagjáról meghallják saját hangjukat. Eddigi tapasztalatainak fontos tanulsága, hogy a hiba pontos feltárásával, a kijavítás módjának megmutatásával ezek az ejtési hibák — amennyiben nincs szervi elváltozás — orvosolhatók.

A beszédbeli kifejezőképiséget tovább vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy nemcsak fonetikai vonatkozásokban van baj. Megállapíthatjuk, hogy a más típusú hibák egyrészt az elméleti megalapozatlanság, másrészt a helytelen módszertani eljárás

következményei. *Némedi* Lajosné a középiskolai fogalmazástanátról írva összeállítja a középiskolába kerülő tanulók tipikus stilisztikai hibáit.¹¹ Ezek között szerepel elsősorban az, hogy a tanulók nem látják a kapcsolatot az élőbeszéd és az írásbeli fogalmazás között. „Az ilyen tanulók szóbeli felelete formailag, nyelvi-
leg teljesen igénytelen, írásbeli fogalmazásuk nyakatekert, természetellenes” — írja *Némediné*. Igen érdekes lenne, ha néhány tanulót megfigyelnénk abból a szempontból, hogyan viszonyul egymáshoz szóbeli és írásbeli kifejezőkészsége. Valószínűleg azt tapasztalnánk, hogy a hibásan író tanulónak beszéde is hibás, és csak akkor tud helyesen beszélni, ha „bevágta” a tankönyv szövegét. A szóbeli kifejezőkészség területén tehát talán még súlyosabb a helyzet, mintha az írott beszédet figyeljük, mert mindkét formánál megtaláljuk ugyanazokat a hibákat, csak a szóbeli kifejezésnél ezeket még fonetikai jellegű hibák is súlyosbítják. Ennek magyarázatát abban kell keresnünk, hogy a beszéddel csak újabban kezdünk törődni. Mindenesetre akár szóban, akár írásban, akarjuk magunkat kifejezni, a logikus gondolat közlésére feltétlenül szükséges nyelvi ismeret is. A nyelv anyag — mondja *Kerékgyártó* — ebből pedig következik, hogy minél jobban ismeri valaki az anyagnak általános törvényeit, annál önállóbban tudja kezelni, annál inkább képes a megszokottól eltérőleg, és mégis helyesen használni.¹² Sokan a nyelvtanítás rovására akarnak stilisztikai ismereteket adni. A nyelvtan és stílus szembeállításában azonban nem helyes, nem természetes, mert nagy íróinkkal együtt azt kell vallanunk, hogy a nyelvtan ellen való vétés egyúttal stilisztika ellen való vétés is. A nyelvtan, a nyelvtudomány útmutatása nélkül nem képzelhető el komoly és eredményes stílus-tanítás sem.³¹ Igen helyes, hogy az új főiskolai jegyzet is már azt tanítja a jövő tanárainak: „A nyelviileg és stilisztikailag helyes, illetve szép egymástól legtöbbször elválaszthatatlan.”¹⁴

A hiányosságok felsorolása nem jelenti azt, hogy nincsenek eredményeink a nyelvművelés területén. Ezek felmutatása azonban most nem céltom, mert — mint előljáróban már megjegyeztem — a hiányosságokra akartam rámutatni. Kétségtelen, hogy vannak eredmények, méghozzá nem is lebecsülendőek. Sokat fejlődött már tanulóink szókincese, mondatalkotása, kifejezőkészsége, de a kép még nem megnyugtató. Még mindig kevés az olyan tanuló, aki szabatosan, világosan, de amelleti szépen is ír és beszél. A fogalmazás tanításának kérdéseivel foglalkozó munkák egyetértenek abban, hogy a mutatkozó eredmények az elvégzett nagy munkával nem állnak arányban.

Miután látjuk a nehézségeket, nézzük meg, melyek a legkö-

zelebbi feladatok. Nyilvánvaló, hogy meg kell tanítanunk tanítványainkat legelőször is a világos, logikus szerkesztésre, de nem állhatunk meg ott, A pusztá gondolatközlésen túl meg kell tanítani tanítványainkat a szép beszédre és írásra is. Több alkalmat kell találnunk a pozitív stílusfejlesztésre, tanítványaink fogalmazási készségének aktív javítására.¹⁵ Gaál Géza abban látja a hiba forrását, hogy a tanulók csak tartalmi szempontból kaptak segítséget, de a közlés módjára nem. Régi, helytelen módszer szerint a fogalmazás tanítása a dolgozatjavítási órákon történt, rosszul elkészített fogalmazások alapján.¹⁶ Ilyenkor valójában az történt, hogy a tanár és a tanulók közös erővel átalakították az eredeti fogalmazványt úgy, hogy az teljesen más lett, mint az eredeti volt. A stílushibákat is úgy kell kezelnünk, mint a betegséget: nem gyógyítani kell elsősorban, hanem megelőzni. Hogyan érhetjük ezt el? Igen sok igazság rejlik abban a megállapításban, hogy tanulóink stílusa olvasottságuktól függ.¹⁷ Ha nem is teljes egészében áll ez így, de kétségtelen, hogy a stílus fejlesztésében nagyon sokat segít a gyakorlás és az olvasás. A stílus fejlesztése nem korlátozódhat kizárólag a magyar órákra sem. Mégis el kell fogadjunk *Kerékgyártó* megállapítását: sajnos, sok esetben maguk a tankönyvek mutatnak példát a stilisztikai helytelenségekre.¹⁸

Igen fontos feladat a szókincs bővítése, elsősorban az, hogy a passzív szókincset aktívvá tegyük.

Gondosan figyeljük tanítványaink beszédjét, azonnal javíttassuk, illetve javítsuk ki benne a stíláriis hibákat. Az írásbeli fogalmazásokat minden esetben javítsuk ki. Kevesebbet írássunk, de amit íratunk, azt készítsük elő és javítsuk ki. Különben a leírt szóval szembeni felelőtlenségre, figyelmetlenségre nevelünk.¹⁹

De nemcsak a tanulók nevelésére kell gondolnunk. Nyilvánvaló, hogy „nyelvművelő munkánk csak akkor lesz eredményes, ha párosul benne a tudományos és gyakorlati szempont.²⁰ Természetes tehát, hogy elsősorban a pedagógusnak kell megfelelő felkészültséget szereznie. De nem hanyagolható el a szülők nevelése sem. Az osztályközösség formáló ereje vitathatatlan, de ugyanúgy tisztán kell látnunk, milyen fontos a környezet is. Ha a szülők otthon esetleg durva vagy hibás nyelvet beszélnek és tanulóink állandóan azt hallja, nem csodálkozhatunk azon, ha maga nem tud pallérozottan, csiszolt nyelven beszélni és írni. A szülők nevelése megfelelő szépirodalmi könyvek olvastatásával, megkedveltetésével nem megoldhatatlan feladat.

Ma már túljutottunk azon, hogy felvetődhessen a kérdés: szükséges-e, hogy ilyen nagy fontosságot tulajdonítsunk a stí-

lus kérdésének. Nem elegendő-e az, ha valamiképpen — bár-hogyan is — megértetjük magunkat? Erre határozottan nem-mel kell felelnünk. Talleyrandnak és híveinek, akik azt tartot-ták, hogy a beszéd a gondolatok eltitkolására való, talán elég-lehetett. De ma, mikor már várjuk azt, hogy a nyelv életében éppen a közlési funkció a döntő, hogy a nyelv társadalmi je-lenség, az egyének közötti érintkezésnek, a gondolatok kicseré-lésének eszköze.²¹ akkor meg kell értenünk, hogy magunkat, nyelvközösségünket, népünket becsüljük meg azzal, ha igyek-szünk nyelvünket a lehető legtökéletesebben használni.

Önmagunkról állítunk ki rossz bizonyítványt, — és ez áll természetesen tanítványainkra is, — ha beszédünk durva, lapos, ízetlen.

Szólj, s ki vagy elmondom. — Ne tovább!
ismerlek egészen,
Nékem üres fecsegőt fest az üres fecsegés!
(Írói érdem.)

— írja találóan *Kazinczy*.

Éppen ezért tartják sokan az egyén stílusát a műveltség első fokmérőjének. Márpedig, ha ez így áll, méginkább nagy gondot kell fordítanunk tanulóink stílusának csiszolására, nyelvének művelésére, hiszen kétségtelenül igaz *Széchenyi* megállapítása: „Kiművelt emberfők sokasága teszi nagygyá a nemzetet!”

A felhasznált irodalom

1. Nyikolszkij: Az írásbeli fogalmazás tanítása. Szoc. Nev. Kisk. 47.
2. Bakos József: A szép magyar beszéd. Anyanyelvünk az iskolá-ban. 1:5.
3. Bakos József: Nyelvtan és stílus. Anyanyelvünk az iskolában. 2.
4. Vincze László—Vincze Flóra: A gyermek fejlődésének és neve-lésének kérdései. Bp. 1954.
5. Geleji Katorna István: Magyar Grammatikácska. Gyulafehérvár, 1645.
6. Gaál Géza: Az új tanterv fogalmazási fejezetéről. Köznevelés. 5.
7. Vincze László—Vincze Flóra: I. m. 83. l.
8. Kosztolányi: Erős várunk a nyelv. Bevezetés.
9. Bakos József: A szép magyar beszéd. Anyanyelvünk az iskolá-ban. 1:5.
10. Bakos József: A magnetofon szerepe a helyes és szép magyar beszédre nevelés munkájában. Sajtó alatt.

11. Némédi Lajosné: A középiskolai fogalmazástanításáról. Anyanyelvünk az iskolában. 3.
12. Kerékgyártó Imre: A nyelvtan és az irodalomtanítás kapcsolata. Anyanyelvünk az iskolában. 3:1.
13. Bakos József: Nyelvtan és stílus. Anyanyelvünk az iskolában. 2.
14. Benczedy József: Fogalmazás, nyelvhelyesség, stílus. Főisk. jegyzet. Bp. 1954.
15. Makay Gusztáv: A fogalmazástanítás módszertanához. Köznevelés. 9.
16. Gaál Géza: I. m.
17. Nyéki Júlia: Tapasztalataim a fogalmazástanítással kapcsolatban. Anyanyelvünk az iskolában. 2.
18. Kerékgyártó Imre: Tankönyveink nyelve. Anyanyelvünk az iskolában. 2:2.
19. Kerékgyártó Imre: A házi feladat. Köznevelés. 10:1.
20. Benkő László: Tudományos, vagy gyakorlati nyelvművelést? Anyanyelvünk az iskolában. 2:1.
21. Sztálin: Marxizmus és nyelvtudomány. (A Marxizmus—leninizmus Kis Könyvtára. 63. sz.).