

rejttségének a szerző által kialakított mutatói, amelyek a vizsgálati anyag elemzésének eredményeképpen kerültek megfogalmazásra.

Újszerű és igen értékes része a könyvnek az erkölcsi ismeretek feldolgozásában alkalmazható algoritmizálási lehetőségek körvonalazása. Ez jelzi, hogy az erkölcsstan oktatásában eddig alkalmazott eljárások korántsem azonosak a leghatékonyabb és legkorszerűbb megoldásokkal, s a tanulók tudatosságbeli hiányosságai sok esetben a korszerűtlen és gazdaságtalan módszerekre vezethetők vissza. Az ilyen metodikai konstrukció azonban nem csupán erkölcsi-társadalmi ismeretbeli hiányosságokat okoz, mint a szerző megállapítja, hanem ezen túl alkalmatlan az erkölcsi műveltség és képességeinek fejlesztésére is, s ennek következtében nem szolgálja kellő hatékonysággal a személyiség- és magatartásformálást sem.

Míndez annak megfogalmazására indítja az olvasót, hogy az erkölcsi tudatosság fejlesztésével kapcsolatos további kísérleti munkálatoknak a metodikai megújítás és továbblépés lehetőségeit is intenzíven kell keresniük, de nem szabad megmaradni csupán metodikai koncepciók keretein belül, hanem az adekvát tantervi, sőt iskolarendszerbeli megoldásmódok elemzése is elengedhetetlen. Ezen tényezők összefüggései ugyanis nem tesznek lehetővé elszigetelten érvényesített, valóban hatékony metodikai változtatásokat, mint ahogy a jelen monográfia megállapításai szerint a jelenlegi, különböző tantárgyakban szétdarabolt erkölcsi ismeretanyag sem alkalmas, szétdaraboltságánál fogva, valóban fejlesztő hatású módszeregyüttesek alkalmazására, bevezetésére.

A közzétett kutatási anyag vázlatosan áttekintett orientáló jelentőségű eredményei jól jelzik az erkölcsi tudatosság kérdéskörének a szerző által történő differenciált megközelítését. Meg kell azonban jegyezni, hogy míg az erkölcsiség intellektuális komponenseinek a személyiség fejlődésében betöltött szerepe nagyon mértéktartóan és kiegyensúlyozottan kerül meghatározásra, addig az érzelmek és akarat funkciója az erkölcsi fejlődési folyamatban és a magatartás-szabályozás mechanizmusában kissé túlértékeltnek látszik az elméleti fejezetekben. Közelebből, szerencsés lett volna annak körvonalazása, hogy az érzelmi és akarat tényezők maguk is milyen mértékben meghatározottak a személyiség ösztönzőrendszeré által, s az ösztönzőrendszer befolyásolásán keresztül maguk is mennyire módosíthatók tudatosító hatásokkal.

Összegezve a monográfiában foglalt eredményeket, ki kell emelni, hogy a szerző a kísérleti munkálatokat központi jelentőségű etikai tartalmak területén végezte. Könyve jó mintáját adja a komplex tudatosságvizsgálatnak, s ennek eredményei jól eligazító alapul szolgálhatnak egy etikaoktatási tervezet kidolgozásához. Ez annál is inkább időszerű, mert mint a szerző megállapítja, „a jelenlegi tantervi keretben az erkölcsi oktatás nem nyújt elegendő segítséget a tanulók erkölcsi tapasztalatainak feldolgozásához, és nem befolyásolja kellő hatékonysággal a gyermek erkölcsi gondolkodását sem.”

BÁBOSIK ISTVÁN

HOFFMANN OTTÓ: ANYANYELVI NEVELÉS AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA FELSŐ TAGOZATÁBAN

Budapest, 1976. Tankönyvkiadó. 290 oldal

B kézikönyv tartalmát és célját főcíménél jobban kifejezi alcíme: *A magyar nyelv tantárgy-pedagógiája*. Az általános iskola felső tagozatára azért utal a főcím, mert ez a munka elsősorban az ott folyó anyanyelvi nevelést kívánja segíteni, de a könyv olvasói és használói örömmel állapíthatják meg, hogy a szerző mindkét irányban túl is lép a „felső tagozat” korlátain. Hoffmann Ottó régebben várt munkájának a felső tagozat mellett az általános iskolák alsó tagozatában, a középiskolákban s a pedagógusképző intézményekben tanító pedagógusok, valamint a tanár- és a tanítójelöltek (a nappali és a levelező tagozatos hallgatók) is sok hasznát vehetik.

Anyanyelvi nevelés az általános iskola felső tagozatában – mondja a főcím, bár ez a könyv csak a magyar nyelvi óráknak, illetőleg a magyar nyelvet (mint tantárgyat) tanító pedagógusoknak a munkájával foglalkozik, de nem tér ki részletesen a többi tantárgy (a magyar irodalom, a történelem, a

matematika, a földrajz stb.) keretében megvalósítandó anyanyelvi nevelés feladataira, módszereire és lehetőségeire. (A magyar nyelv tantárgy-pedagógiája alcímben megfogalmazott pontosításra tehát nagyon is szükség volt. A szerzőnek természetesen nem volt feladata, hogy a felső tagozat e g é s z anyanyelvi nevelésével foglalkozzék, hiszen a többi tantárgy keretében folyó és végződő anyanyelvi nevelésről egy külön könyvet lehetne írni. (Ilyen munka – tudtommal – a felszabadulás óta még nem jelent meg hazánkban. Sainos. egyelőre pedagógusképző intézményeink sem készítik fel a különféle szakos hallgatókat tantárgyaiknak sajátos anyanyelvi nevelési feladataira, noha a magyar nyelv minden más tantárgynak az óráin is nemcsak jelen van, hanem nélkülözhetetlen eszköze m i n d e n t a n t á r g y területén az ismeretanyag közlésének és megértésének, a közösség- és a személyiségformálásnak. Az anyanyelvi nevelésre a magyar nyelv tantárgy-pedagógiája mellett minden más tárgy szakpedagógiájának is nagy gondot kellene fordítania.)

Rámutat *Hoffmann Ottó*, hogy az iskolákban a n y a n y e l v i n e v e l é s n e k kell folynia, s ezt még a magyar nyelvi órákon sem szabad leszűkíteniünk a p u s z t a n y e l v t a n o k t a t á s r a . Óráinkon egyre inkább előtérbe kerülnek az a n y a n y e l v i n e v e l é s feladatai, de az iskolai munka ma még nem igazodik eléggé hozzájuk. „Ezt a feladatot – hangsúlyozza a szerző – a hagyományos nyelvtanoktatás már nem tudja ellátni, mert főként a nyelvtani fogalmak megtanítására összpontosít, nem pedig a nyelv működési szabályainak tudatosítására, az igényes nyelvhasználat fejlesztésére és a nyelvi képességek sokoldalú kibontakoztatására. A nyelvtanítást ezért tágabb értelemben kell felfognunk, nyelvi képzéssé, sőt anyanyelvi neveléssé formálunk.” (5. o.)

Munkájának első része – a 66. oldalig – az anyanyelvi nevelés e l m é l e t é t . második része – a 286. oldalig – az anyanyelvi nevelés módszerét fejti ki. Hogy mennyivel több az a n y a n y e l v i n e v e l é s a hagyományos nyelvtanoktatásnál, és hogy milyen sok szállal kapcsolódik iskoláinknak minden tantárgyához, azt igen jól mutatja, hogy *Hoffmann Ottó* szerint kilencrétű tevékenységről van szó, vagyis az anyanyelvi nevelés feladatrendszere a következő:

a) Az anyanyelvi nevelés o k t a t á s i - k é p z é s i f e l a d a t a i :

1. *alapismeretek* nyújtása a nyelvről és a beszédről; nyelvvizsgáló (elemző) képesség kialakítása;
2. a *gondolkodás* (az általános értelmi képességek) fejlesztése;
3. a nyelvhasználat fejlesztése (az ismeretszerzéshez és a közléshez);
4. ezen belül: a helyes és szép *kiejtés* formálása (beszédművelés);
5. az íráskultúra, a *helyesírás* elsajátíttatása.

b) Az anyanyelvi nevelés – szűkebb értelemben vett – n e v e l é s i f e l a d a t a i :

6. korszerű *nyelvszemlélet* megalapozása;
7. a társas érintkezés *nyelvi magatartásformáinak* kialakítása;
8. *hazafiságra* és *nemzetköziségre* nevelés;
9. a *nyelvszétetikai* izlés befolyásolása. (35. o.)

A könyv – a bevezetés után – az alábbi öt fejezetből tevődik össze:

Első rész. Az anyanyelvi nevelés elmélete: I. Általános elméleti kérdések; II. Az anyanyelvi nevelés tartalma. Második rész. Az anyanyelvi nevelés módszere: III. A tanítási-tanulási folyamat módszeres eljárásai a nyelvi ismeretek kialakításában; IV. A nyelvi képzés készség- és képességfejlesztő eljárása. V. Az anyanyelvi nevelés tervezése, szervezési formái, taneszközei

Mindegyik fejezetben gazdag szemléltető anyagot, változatos gyakorlatokat és feladatokat, valamint bőséges irodalomjegyzéket is találunk. A szövegbe sok hasznos táblázat és érdekes rajz illeszkedik. (A rajzok közül talán csak a 139. oldalon levők nem eléggé kifejezőek!) „Ajánlott irodalom” címmel egy igen jó összeállítás zárja a kötetet: azoknak a fontosabb kiadványoknak a jegyzéke, melyek állandó segítői lehetnek a magyartanárnak az anyanyelvi nevelésben, és egyúttal szakmai, tantárgy-pedagógiai önképzését is szolgálják. (287–288. o.)

*Hoffmann Ottó*nak értékes, jó könyvet sikerült írnia, mely valószínűleg minden elődjénél jobban elő fogja segíteni az iskoláinkban folyó anyanyelvi nevelést és magyar nyelvi tantárgy-pedagógiánk fejlődését. Mint tankönyv itt-ott talán túlon túll részletező, de a gyakorló magyartanár munkája szempontjából ez a részletekbe menő, sok példával fűszerezett tárgyalási mód előnyös lehet. Alábbi részletes megjegyzéseim főleg olyan kisebb hibákat tesznek szóvá, melyeket a következő kiadásokban könnyen ki lehet javítani:

Több helyütt találunk kisebb sajtóhibákat. Például az osztályokat jelölő sorszámnevek ragos alakjából többször hiányzik a pont: 8-ban (84. o.), 7-ben (85.), 6-tól (125.). A helyes alakok ezek volnán-

nak: 8.-ban, 7.-ben, 6.-tól. A 191. oldalon *szinesztézia*-nak írták a *szinesztézia* szót, melynek előtagja nem a magyar *szín* (vö. *színház*), hanem a görög *szin, syn* (vö. *szinkron, szintagma, szintézis*). A 193. oldalon *Aprily* Lajos szép versét így idézik: „Selymft a barka / már kitakarta . . .” (Helyesen: „Selymft. . .”) A 213. oldalon *Belgioso* van írva *Belgioioso* helyett, a 258.-on *biztatás* a *biztatás* helyett. Stb.

A nyelvészeti szakirodalomban a példaanyagot *dőlt betűs (kurzív)* szedés, az értelmi kiemelést pedig *ritkített* szedés jelöli. Következtesen így van ez például *Szemere* Gyula néhány évvel ezelőtt megjelent magyar nyelvi tantárgy-pedagógiájában is (*A magyar nyelv tanítása*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1909. Egyetemi tankönyv). Kár, hogy *Hoffmann* Ottó eltér ettől a hagyománytól: általában nem tesz különbséget a nyelvi példák és az értelmi kiemelések között, hanem az egyikre is, a másikra is a dőlt betűs jelölést alkalmazza. Ez az eljárás nemegyszer zavarja és megnehezíti a mondanivaló gyors és világos megértését.

Nem tartom helyesnek, hogy a szerző a 128. oldalon ezt írja: „Jelölhetjük a mellékmondatot a neki megfelelő mondatrész aláhúzásával is . . .” Pl.: Az nem lehet, hogy annyi szív Hiába onta vért . . . Ha itt az alanyi mellékmondat egészt ugyanúgy húzzuk alá, hogy összefüggő egyenes vonallal, ahogy máskor magát az alanyt (mint a mellékmondatnak csak egy mondatrészét) szoktuk aláhúzni, ez a tanulók számára nehézséget okozhat a mondatrészek és a mellékmondatok világos megkülönböztetésében. Szokják meg a tanulóink, hogy a hagyományos ötféle aláhúzással mindig a mondatrészeket (az alanyt, az állítmányt, a tárgyat, a határozót, a jelzót) jelöljék! Az nem lehet, hogy annyi szív Hiába onta vért . . . Az összetett mondatok tagmondatait másképpen: körökkel és négyzetekkel ábrázolják! (Úgy, ahogy egyébként *Hoffmann* Ottó is teszi ezt a kötet 128–129. oldalán.)

Érdekes, hogy a mondatrészeknek egymáshoz való értelmi kapcsolódását a magyar nyelvi tantárgy-pedagógiák jelenleg ellentétes módon jelölik. *Szemere* Gyula idézett munkájának 77. oldalán ezt a példát találjuk: Estére valamennyi lovas visszatért Eger várába. Itt az utolsó két mondatrész kapcsolatát úgy jelöli a nyíl, hogy a helyhatározóból kiindulva mutat a birtokos jelzőre:

Eger várába

Hoffmann Ottó könyvének megfelelő helyén (125. o.) ez a példamondat áll: *A szőke kislány szépen játszott babájával a kert pázsitján*. Itt a birtokos jelzőnek és a helyhatározónak ugyanilyen kapcsolatát pontosan ellentétes irányú nyíl jelöli:

a kert pázsitján

Mind a két ábrázolási módnak megvan a maga logikája: az elsőnek az, hogy a helyhatározót kifejtjük egy birtokos jelzővel, a másodiknak pedig az, hogy – fordítva – a birtokos jelzővel kiegészítjük a helyhatározót. E kétféle jelölési mód ellentmondását az iskolai munkában azzal szüntethetnénk meg, ha nem ide-oda mutató nyilakkal, hanem egyszerű derékszögű kapcsolókkal ábrázolnánk az értelmi összefüggéseket, így:

Eger várába, a kert pázsitján.

A 236. oldalon azt olvassuk, hogy a magyar helyesírásban „Minden hangnak egy-egy *betűjegy* felel meg.” Helyesen: Minden hangnak egy-egy *betű* felel meg. Ugyanis például a *cs* hangot két *betűjegy* jelöljük, de ez nem külön *c* és külön *s* betű, hanem *cs* betű, amely önálló egység a magyar betűrendszerben.

Ugyanezen az oldalon nem világos, illetve nem pontos a *kiejtés szerinti írás elvének* és a *szóelemzés* (helyesírási) *elvének* értelmezése. Ez a tisztázatlanság nyilvánul meg a 250. oldalon is, ahol a szerző azt írja, hogy az *időben* szót (helyesebben: szóalakot) „kiejtése szerint írjuk le”, a *készülj* szóban (helyesebben: szóalakban) viszont „az írás eltér a kiejtéstől; a szóelemző írásmód érvényesül”. Ez a megfogalmazás azt a helytelen szemléletet sugallja a tanulóknak és a tanároknak, hogy a kiejtés szerinti írásmód lényege a fonetikus írás, a szóelemző írásmódé pedig a fonetikus írástól való eltérés (az utóbbit szokták így jellemezni: „másképp mondjuk – másképp írjuk”). Éppen ezért itt határozottan rá kellett volna mutatni arra, hogy nem ellentétes, hanem egymást kiegészítő elvek érvényesüléséről van szó. Figyeljük meg ezt a következő két példán: *kertben, vasgolyót!* E szóalakokban a *kert*, *vas*, *golyó* szót, valamint a *-ben* határozóragot és a *-t* tárgyragot, vagyis a z

egy-**s**z-**ó**e-**l**e-**m**e-**k**e-**t** az önmagukban vett kiejtésük szerint írjuk le: ennyiben van jelen itt a kiejtés szerinti írásmód. Ha viszont nem a sz-**ó**e-**l**e-**m**e-**k**, hanem a kérdéses sz-**ó**-**a**-**l**a-**k**o-**k** egésze szempontjából nézzük ugyanezeknek az írásmódját, akkor azt mondhatjuk, hogy a sz-**ó**e-**l**e-**m**z-**ő** írásmódot követjük: *kert + ben, vas + golyó + i* (sőt az utóbbiban egyúttal a *hagyo mányos* írásmódot is). A kiejtés szerinti írás tehát a külön-külön szavakra és szóelemekre (szótövekre, képzőkre, jelekre és ragokra) vonatkozik, a szóelemző írás pedig ezeknek kapcsolataira: az összetett szavakra és a toldalékos (képzővel, jellel, raggal ellátott) szavakra. E két legfőbb helyesírási elv különbségét és egymásba kapcsolódó voltát igei példákkal is szemléltethetjük: *lő. olvas, -né, -nek, -gat, -t, -a* – kiejtés szerinti írás; *ő + né + nek, olvas + gat + t + a* – szóelemző írás.

A 238. oldalon levő táblázat szerint a földrajzi nevek közül különírjuk az államneveket (*Lengyel Népköztársaság*), ellenben egybeírjuk az országneveket (*Lengyelország*). Ez a megfogalmazás, illetve az ilyen megkülönböztetés pontatlan vagy legalábbis nem mindig érvényes. Például a *Costa Rica* országnevet nem egybe, hanem különírjuk, a *Fülöp-szigetek* országnevet pedig kötőjellel. (Ezeknek államnévi alakja: *Costa Rica-i Köztársaság, Fülöp-szigeti Köztársaság*.)

○ Helytelen a *kever, keverés* szónak ilyen értelemben való használata: „a j és az ly *keverése*” (242.); „A fontosabb analógiás sorok példáiból, melyek szabályszerűségét gyakran *keverik*, csupán néhányat közlünk ízelítőül” (243.).

A 248. oldal helyesírási táblázata szerint három szóba kell írunk: *el kezd* *mondani*. Ezt a példát kár volt ide erőltetni, ugyanis e szavak kapcsolatában az *el* többnyire nem a *mondani*-nak, hanem a *kezd*-nek az igekötője, s akkor ennek megfelelően másképp kell írunk: *elkezd* *mondani*.

„A legutóbbi országos normajavaslat hibapontértékei” szerint – ahogy a 259. oldalon közölt táblázatból megtudjuk – az elvlasztási hibát 4 hibaponttal, az *ly* írásának hibáját ellenben csak 1 hibaponttal kell értékelni. E táblázattal kapcsolatban meg kellett volna jegyezni, hogy bár a helyesírás objektív elbírálására való törekvés hozza létre az ilyen „helyesírási norma” táblázatokat és pontozásokat, nagy hibájuk, hogy csupán a hibatípust nézik, de nincsenek tekintettel a hiba „egyéniségére”, vagyis arra, hogy az adott esetben kisebb vagy nagyobb hibáról van-e szó. Például a súlyosan hibás *éde-sanya* elvlasztás és a nyomtatásban sem ritka *va-gyis* (vö. *va-gyok, va-gyunk*) elvlasztás aligha sorolható azonos „súlycsoportba”. Hasonlóképpen az sem mindegy, hogy valaki a nagyon ritka *csobolyó*-t írja *j*-vel vagy az *osztály* szót.

Végül nem értek egyet azzal, ahogy a könyvben mintául adott óravázlatok a magyar nyelvi órák nevelési céljáról írnak. Például a 8. osztályban *Az állító és a tagadó mondat* című tanítási egység nevelési célja a szerző ajánlata szerint a következő: „Pozitív személyiségjegyek formálása: a közösségi érdekekhez való alkalmazkodás, fegyelmezetttség, vitakészség. A meggyőzés erkölcsi normáinak tudatosítása. A nyelv fegyver a meggyőzésre s a hamis nézetek leküzdésére.” (266. o.) Vagy a 7. osztályban *A minőségjelző* órájának vázlatába a szerző ilyen nevelési célt ajánl: „A jelző mint a részletezőbb megismerés nyelvi ábrázolásának eszköze. A szó kettős jellegének dialektikus vizsgálata – elemi fokon. a nyelvészettikai ízlés formálása. – A földesúri és a jobbágy életforma szembeállításával az osztálytársadalom elítéltetése.” (269. o.) – Semmi értelmét nem látom annak, hogy a magyartanárok ilyen stílusú nevelési célok fogalmazásával töltsék felkészülési idejüknek egy jó részét, majd pedig a tanítási órákon amiatt izzadjanak, hogyan fogják ezeket a nehezen kiagyalt nevelési célokat valódi neveléssé változtatni. A nevelésnek ilyenfajta tervezésénél sokkal többet ér, ha nem kötjük meg előre a kezünket semmiféle nevelési céllal, hanem jól felkészülünk óráinkra, s azután tanulóinknak a közös munkába való bevonásával eleven, érdekes és tanulságos magyar nyelvi órákat tartunk.

Hoffmann Ottó könyvére nem ezek az apró hibák jellemzők, hanem az, hogy sikeres kísérletet tett „egy újfajta, korszerűbb nyelvszemléleten alapuló, a nyelvi nevelés öntörvényeiből fakadó tantárgypedagógia megalkotására” (5. o.). Célul tűzte ki, hogy a tanulók személyiségének fejlesztése érdekében a nyelvtanítás körét „nyelvhasználat központú” komplex anyanyelvi neveléssé segítsen kiszélesíteni (6. o.). Azt hiszem, ennek a célnak is jól megfelel ez a kézikönyv. A benne kidolgozott anyanyelvtanítási módszer a *hagyo mányos*nak és az *új*nak *célszerű ötvöze*té.

Kár, hogy a könyv külseje túlságosan igénytelen; az értékes belső tartalom színes fedőlapot és tartósabb kötést érdemelt volna.

PÁSZTOR EMIL