NYELV-IRODALOM-TANÍTÁS

NYITLAPOK

SZAKMAI FOLYÓIRAT

I. ÉVFOLYAM 1. SZÁM 1991. JÚNIUS

TARTALOM

Mi a NYIT?
Beköszöntő

Vélemények, szempontok.

Tanárszerepek — A tanár szerepe az anyanyelvi nevelésben
Csutak Judit: Kié a probléma?
Bara Katalin: A szereplés jelentései
Biró A. Zoltán: Szakmánk belső bizonytalanságairól
Kollégáink véleménye
Trucza Péter Pál: Az anyanyelvi nevelés-oktatás pillanatnyi helyzete
Szakács István Péter: A tankönyvek újjászületésének felettébb szükséges voltáról

STÚDIUM
Csoma Gyula: Bíráló megjegyzések a tanári mesterségről
Bodó Julianna: Mesei jellegű szövegek modellezése
Orbán Gyöngyi: A hermeneutikai horizont általános érvénye a pedagógiai szituációban

KITEKINTŐ

ALKOTÓ MŰHELY
Csomortáni Magdolna: Névkutatás az iskolában
Szász Éva: Beszédművelés kisiskoláskorban

TÁJÉKOZÓDÓ
Csata Emese: A tanári hatékonyság fejlesztése
Benedekfi Etelka: Matematikai logikára épülő olvasástanítás



a

NYIT

az anyanyelvi nevelés iránt elkötelezett szakemberek fóruma

a

„NYELV — IRODALOM — TANÍTÁS" TÁRSASÁG

tanítók, óvónők, tanárok, könyvtárosok, közművelődési szakemberek napi munkáját segíti:

— módszertani anyagokat forgalmaz
— szakmai tanácskozásokat szervez
— információs központot működtet

a

NYIT

negyedévente megjelenő kiadványa mindazokhoz szól, akik a tág értelemben felfogott anyanyelvi nevelés terén tevékenykednek. A lap módszertani írásokat, információkat, segédanyagokat közöl

— a nyelvi kifejezőkészség fejlesztése
— az irodalmi nevelés
— a nyelvtanítás
— az olvasási kultúra
— a diákszínjátszás
— a helyes nyelvhasználat témaköréből

a NYIT

apolitikus, nem profit jellegű szakmai Társaság

BELÉPÉSI NYILATKOZATOK az alábbi címre küldhetők:

Petőfi Sándor Általános Iskola
4100. M-Ciuc Str. Petőfi nr. 40
T: 958-11364

Sándor Dénes
Borbáth Erzsébet

BELÉPÉSI NYILATKOZAT

Alulírott.....foglalkozás.....
munkahely.....kérem felvételemet a Nyelv-Irodalom-Tanítás Társulatba.
Elfogadom a Társulat célkitűzéseit és fizetem a Közgyűlés által megállapítandó tagdíjat.

Hírek

— 1991. március 23-án a csíkszeredai Márton Áron Líceumban kerekasztal beszélgetést szervezett a NYIT. Hargita megyei magyartanárok vitatták meg az anyanyelvi nevelés legégetőbb kérdéseit.

— A Mikes Kelemen Irodalmi Verseny döntője előtt a NYIT elvi állásfoglalását, javaslatait eljuttattuk a versenybizottsághoz. A tételek összeállításakor és a dolgozatok értékelése során többé-kevésbé érvényesültek a javasolt szempontok. Következő lapszámunkban részletesen beszámolunk a tantárgyverseny tapasztalatairól, az anyanyelvi nevelés olyan gondjairól, bajairól, melyeket a versenydolgozatok is jeleznek.

— 1991. április 4-én NYIT találkozót szerveztünk a csíkszeredai Márton Áron Líceumban. A találkozón az ország különböző megyéiből a tantárgyversenyre érkezett magyartanárok előtt mutatkozott be a NYIT.

****

Számunk munkatársai

Bara Katalin (tanár, Csíkszereda)
Benedekfi Etelka (tanítónő, Csíkszereda)
Biró A. Zoltán (újságíró, Csíkszereda)
Bodó Julianna (újságíró, Csíkszereda)
Borsos Anna (óvónő, Csíkszereda)
Csata Emese (tanár, Csíkszereda)
Csoma Gyula (tanár, Budapest)
Csomortáni Magdolna (tanár, Csíkszereda)
Csutak Judit (tanár, Csíkszereda)
Orbán Gyöngyi (tanár, Sepsiszgy)
Sándor Dénes (tanár, Csíkszereda)
Szakács István Péter (tanár, Sz-dvarhely)
Szász Éva (tanítónő, Csíkszereda)
Trucza Péter Pál (tanár, Ditró)

a

NYIT

az anyanyelvi nevelés iránt elkötelezett szakemberek fóruma

a

„NYELV — IRODALOM — TANÍTÁS" TÁRSASÁG

tanítók, óvónők, tanárok, könyvtárosok, közművelődési szakemberek napi munkáját segíti:

— módszertani anyagokat forgalmaz
— szakmai tanácskozásokat szervez
— információs központot működtet

a

NYIT

negyedévente megjelenő kiadványa mindazokhoz szól, akik a tág értelemben felfogott anyanyelvi nevelés terén tevékenykednek. A lap módszertani írásokat, információkat, segédanyagokat közöl

— a nyelvi kifejezőkészség fejlesztése
— az irodalmi nevelés
— a nyelvtanítás
— az olvasási kultúra
— a diákszínjátszás
— a helyes nyelvhasználat témaköréből

a NYIT

apolitikus, nem profit jellegű szakmai Társaság

BELÉPÉSI NYILATKOZATOK az alábbi címre küldhetők:

Petőfi Sándor Általános Iskola
4100. M-Ciuc Str. Petőfi nr. 40
T: 958-11364

Sándor Dénes
Borbáth Erzsébet

BELÉPÉSI NYILATKOZAT

Alulírott.....foglalkozás.....
munkahely.....kérem felvételemet a Nyelv-Irodalom-Tanítás Társulatba.
Elfogadom a Társulat célkitűzéseit és fizetem a Közgyűlés által megállapítandó tagdíjat.

Hírek

— 1991. március 23-án a csíkszeredai Márton Áron Líceumban kerekasztal beszélgetést szervezett a NYIT. Hargita megyei magyartanárok vitatták meg az anyanyelvi nevelés legégetőbb kérdéseit.

— A Mikes Kelemen Irodalmi Verseny döntője előtt a NYIT elvi állásfoglalását, javaslatait eljuttattuk a versenybizottsághoz. A tételek összeállításakor és a dolgozatok értékelése során többé-kevésbé érvényesültek a javasolt szempontok. Következő lapszámunkban részletesen beszámolunk a tantárgyverseny tapasztalatairól, az anyanyelvi nevelés olyan gondjairól, bajairól, melyeket a versenydolgozatok is jeleznek.

— 1991. április 4-én NYIT találkozót szerveztünk a csíkszeredai Márton Áron Líceumban. A találkozón az ország különböző megyéiből a tantárgyversenyre érkezett magyartanárok előtt mutatkozott be a NYIT.

****

Számunk munkatársai

Bara Katalin (tanár, Csíkszereda)
Benedekfi Etelka (tanítónő, Csíkszereda)
Biró A. Zoltán (újságíró, Csíkszereda)
Bodó Julianna (újságíró, Csíkszereda)
Borsos Anna (óvónő, Csíkszereda)
Csata Emese (tanár, Csíkszereda)
Csoma Gyula (tanár, Budapest)
Csomortáni Magdolna (tanár, Csíkszereda)
Csutak Judit (tanár, Csíkszereda)
Orbán Gyöngyi (tanár, Sepsiszgy)
Sándor Dénes (tanár, Csíkszereda)
Szakács István Péter (tanár, Sz-dvarhely)
Szász Éva (tanítónő, Csíkszereda)
Trucza Péter Pál (tanár, Ditró)

NYELV-IRODALOM-TANÍTÁS
NYIT LAPOK
SZAKMAI FOLYÓIRAT

Szerkesztő bizottság
Bara Katalin
Biró A. Zoltán
Borbáth Erzsébet
Csutak Judit
Sándor Dénes

Felelős szerkesztő
Túros Endre

Kiadja
a **Nyelv-Irodalom-Tanítás Társulat**
4100 Csíkszereda,
Petőfi Sándor u. 40
Tel. 11364

Készült az INFOPRESS-nél, Székelyudvarhelyen
E lapszám kiadásához a pénzt a RMDSz Csíki Szervezete kölcsönözte

A címlapot tervezte:
Bakó Klára

Lapszámunkat
Sándor Levente

számítógépes grafikái illusztrálják

Mi a NYIT?

Az 1989-es decemberi fordulat oktatási gondjaink megoldáskeresésének új lehetőségeit vetette fel. Az anyanyelvű oktatás kiépítésével egyszerre sürgetővé vált a „hogyan tovább" kérdésére is válaszolni. Előre nem látható, hogy a következő években a társadalomnak és/vagy az államhatalomnak milyen elvárásai lesznek az iskolával szemben. De annyi bizonyos, hogy a változás folyamatként fog bekövetkezni, és nem máról holnapra. A társadalmi pluralizmus szükségképpen többé-kevésbé az oktatás pluralizmusát is jelenteni fogja, s megszűnik az egyedül üdvözítő megoldások kötelező dominanciája.

Mondanunk sem kell, hogy az anyanyelvi nevelés és irodalomtanítás is válságban van, talán ez még súlyosabb, mint a többi tantárgyé. Nem állítjuk, hogy eddigi tanterveink, tankönyveink és egész gyakorlatunk az óvodától a középiskola végéig egyértelműen rossz volt, de azt sem, hogy alapvető szemléletváltás nélkül pusztán csipcsup toldozással-foldozással megoldhatók gondjaink.

Meglévő intézményeink természetszerűen lassan és nehezen mozdulnak. Felvetődik a kérdés: várjuk-e tétlenül, közömbösen, hogy a dolgok idővel megoldódjanak illetve más megoldja helyettünk vagy mi, gyakorló pedagógusok is szóljunk bele végre határozottabban, saját dolgaink rendezésébe?

A fentiekből kiindulva döntött úgy huszonegynéhány csíkszeredai magyartanár, óvónő és társadalomkutató újságíró (nemrég még gyakorló tanár), hogy szakmai társulatot létesít Nyelv-Irodalom-Tanítás (NYIT) néven.

A kezdeményezés után néhány héttel saját pecséttel rendelkező önálló jogi személyként bejegyzett, független szakmai társulatként vált hivatalosan is elismertté a NYIT. Megkezdődött a népszerűsítés, a tagok toborzása, a célkitűzések tisztázása, az alapszabályzat-tervezet megfogalmazása, a szakmai szolgáltató-tevékenység beindítása, ankét szervezése az anyanyelvi nevelés és irodalomtanítás helyzetéről és a NYIT — lapok első számának megszerkesztése.

Mit akar a NYIT? Szeretné az anyanyelvi nevelés terén munkálkodókat (óvónőket, tanítókat, tanárokat, könyvtárosokat, közművelődési szakembereket) segíteni szakmai gondjaik megoldásában. Hogyan? Dokumentációs központ működtetésével, módszertani anyagok forgalmazásával ösztönözni, támogatni kívánja a Társulat az egyéni és csoportos módszertani munkát (pl. kísérleti tantervek, tankönyvírás, szaktanulmányok, kézikönyvek készítése, stb.) A távlati és közvetlen tennivalók megfogalmazása nyilvánvalóan nélkülözhetetlenné teszi a jelenlegi helyzet valódi ismeretét (ismeret és képességszint, család és gyermek viszonya, a kortárs csoportok világa, a pedagógus személyének és felkészültségének szerepe, stb.)

A kezdeményező csoport tagjai nem ismernek semmilyen csodaszert a bajok megszűntetésére, „gyógyítására", az anyanyelvi nevelés és irodalomtanítás „egészségessé" tételére. A szakmai társulatot azzal a hittel és meggyőződéssel indították el, hogy nem maradnak magukra, hanem mindazok, akik tudnak és akarnak segíteni, hamarosan jelentkeznek. Munkánkhoz, természetesen anyagi támogatásra is szükség van, de segítséget csak akkor várhatunk és remélhetünk másoktól, ha elsősorban mi magunk próbálunk magunkon segíteni.

A társulathoz csatlakozók száma jelenleg megközelíti a százat, a döntő többség Hargita megyéből és főként magyarszakos tanárok, de jelentkeztek Kolozsvárról, Marosvásárhelyről és Brassóból is.

A közeljövőben sorra kell kerülnie a közgyűlés összehívásának a vezetőség megválasztása, a statutum és a működési program elfogadása céljából.

Reimhold Niebuhr imája: „Istenem, adj higgadtságot, hogy belenyugodjak abba, amin nem tudok változtatni, bátorságot, hogy változtassak azon, amin tudok: és bölcsességet, hogy különbséget tudjak tenni a kettő között"

Sándor Dénes

BEKÖSZÖNTŐ

Bizonytalanság, átmenetiség jellemzi világunkat, jellemez minket is: e világ az életterünk. Nem lehet mentes az identitásválságtól a mi szűkebb tevékenységi körünk, az anyanyelvi nevelés, illetve az e téren működő pedagógustársadalom sem.

Az eltelt évben a hangsúly a keretek megteremtésére helyeződött, az iskolák fölöttébb szükséges voltára, háttérbe szorítva a tartalmi mozzanatokat, a mit? hogyan?, kikkel?, miért? nem kevésbé égető-sürgető kérdéseit, hogy Apáczainál maradjunk: a tornyot választtató szemléletet. Kialakult egy olyan helyzet, amelyet egy kétszintes modellel írhatunk le: *fent*, a nyilvánosság szintjén megfogalmazódtak bizonyos jelszavak általános, sokszor egymásnak ellentmondó követelményeket tartalmazva; *lent*, a gyakorlat szintjén a káosz, a zűrzavar és furcsa módon, az elszigetelődés jelei tünedeztek fel. Mintha űr keletkezett volna a két szint között. Ám ez a kommunikációhiány a lent világán belül is jelentkezett. Ki-ki megpróbált talpon maradni, valamilyen iránytűt találni az előző évek diktatórikus túlszabályozottsága és az ebből fakadó látszattevékenység, illetve felemás magatartás után. De alig tudott valamit a társáról, aki hasonló gondokkal küszködött. (Megszűntek az előző évek joggal formálisnak tartott módszertani körei is, amelyek azonban a személyes kapcsolattartást lehetővé tették.) A vázolt helyzetben a talponmaradás néhány jellegzetes formája/módozata rajzolódott ki. Volt, aki úgy végezte munkáját, úgy tanított tovább, mintha mi sem történt volna, vitte a rutin; volt, aki mímelte a lázas munkát, akárcsak korábban, ám valójában a tényleges tevékenysége pótcselekvésben, a felfokozott politizálásban valósult meg; volt, aki töprengett és kínlódott, aki szenvedett a kapcsolathiánytól, (az információözönben az információválságtól), aki rájött, hogy ugyanúgy nem dolgozhat, mint korábban, aki rákérdezett korábbi önmagára, korábbi szemléletére és gyakorlatára. Hisszük, hogy az anyanyelvvel foglalkozó pedagógusok zöme ez utóbbi magatartástípust testesíti meg.

Az eddigiekből is kitűnik, hogy munkánk és — amennyiben hivatásunk-létünk szempontjából megkerülhetetlen, elodázhatatlan egy olyan szakmai fórum létrehozása, amely segít a kapcsolatteremtésben, az információk áramoltatásában, amely programszerűen is a tartalmi kérdésekre, a szemléletre összpontosít. Ezt a feladatkört szándékszik felvállalni a *NYIT Lapok*.

A NYIT betűszó: a Nyelv-Irodalom-Tanítás rövidítése. Programunk a köznyelvi *nyit* ige jelentéséhez is kapcsolódik, hisz bevallott célunk a nyitás. Mindenekelőtt nyitás a több tudás felé, mivel csak ez lehet szakmai megújulásunk alapja.

A több tudás ma már *többféle* tudást is jelent. Az „egyedül üdvözítő" ideológiától való megszabadulással nyithat a mi szakmai gondolkozásunk is. Az oktatás rendszerének és a tanítás gyakorlatának régóta tapasztalt és folyamatosan tudatosuló problémáit pedagógiák, módszertanok ismeretében elemezhetjük, és mérlegelhetjük az újítás alternatíváit. Nyitás tehát a pedagógiai gyakorlatot meghatározó pluralizmus felé. Alternatívák ismerete teszi lehetővé a választást, s a választás a munka tudatosságának feltétele.

A nyitás szellemében gondoljuk újra a tudás fogalmát. Nyilvánvaló az ellentét a vizsga- és ellenőrzési rendszerünk által mért tudás (gyorsan felmondható ismeretek) és az életben valóban működőképes, beépülő tudás között. Az anyanyelvi nevelés ez utóbbi tudáseszmény függvényében egy kitágított irodalomfogalmat (sőt: kultúrafogalmat) érvényesítene, s a szűk értelemben vett, normatív — és rendszerint életidegen — nyelvművelés helyett egy tágkörű kommunikációs nevelést jelentene.

Ennek megteremtéséért a pedagógusnak kell elsőként lépnie: saját szerepének revíziójával, önneveléssel elindítania a változás folyamatát, amely a tanár-diák viszony átértékeléséhez vezetne, a diák szabadabb személyiségformálódását tenné lehetővé, a különbségek felszámolása helyett együttműködésüket hasznosítaná. Mindez azt eredményezné, hogy az iskola a dialógus színterévé válnék, ahol nem a robot súlyát, hanem a munka örömét érezhetné pedagógus és diák egyaránt.

Programunk a közvetlen előzményeket megkérdőjelezi ugyan, ám századunk olyan magyar gondolkodójára támaszkodhat, mint Németh László, sőt, mint a hozzánk térben-időben közelebb álló, példaértékű nagy személyiség, Márton Áron. Íme egy részlet Márton Áron A pályaválasztás és az iskola című vezércikkéből (megjelent az Iskola című folyóirat 1935-37-es (!) számában): „... A munka örömének megismertetésén ezt az eredményt, ezt az acélos, szívós életakaratot és találékonyságot értjük. Iskolai eszköze a cselekvő iskola tanítási módszere és nevelése, amit a legújabb neveléstudomány, hatalmas kísérleti és megfigyelési anyagra támaszkodva annyira sürget. A régi módszer magyarázat, előadás vagy kijelölés alapján egyszerűen visszakérődztette a gyermekkel a megtanulásra szánt anyagot. Tanítás és nevelés volt ez is. Pontos munkához szoktatta a gyermeket, fejlesztette (sokszor inkább megterhelte) emlékező tehetségét, de nem fejlesztette az életre szükségesebb képességeket: az értelem élénkségét, kombináló, következtető készségét. A cselekvő iskola minden képességet igyekszik foglalkoztatni, az anyagot nem előadja, hanem a gyermekkel dolgoztatja fel. Ami nem új találmány, a nevelői érzékkel megáldott tanárok mindig ezt az eljárást alkalmazták — ösztönszerűen. Az ismeretanyagot, amit közölni akartak, úgy közvetítették, hogy a gyermek már az óra alatt megtanulta, tisztába jött vele, s otthon nem lecke-porciót biflázott, hanem feladatot készített, ami által összegezte, begyakorolta és már alkalmazott formában rögzítette a kész ismeretet. És öröme telt ebben a munkában, izgatta, cselekvésre ösztönözte, az egyéni alkotás jóérzéssel töltötte el, hogy az elméleti, testetlen anyagot valahogyan kezébe veheti, alakítja erőit, találékonyságát, értelmét és képzeletét azon gyakorolhatja.

A tanárt ez természetesen nehezebb feladat, fárasztóbb munka elé állítja. De a cél megéri. Arról van szó: egyrészt, hogy ne engedjünk évről-évre újabb csoportokat elindulni a megszokott úri életpályák felé, másrészt arról, hogy vessünk véget a lelki és akaratbeli eunukok továbbtenyésztődésének, neveljük a férfias lelki erőket, a munkakedvet, az akarat ruganyosságát, a tervezgető és vállalkozó készséget, és ezáltal akadályozzuk meg idejében a művelt élhetetlenek túlszaporodását."

Szerkesztőség

Tanárszerepek — A tanár szerepe az anyanyelvi nevelésben

I. Kié a probléma?

Kié a probléma? A tanáré? A diáké? Mindkettőjüké? Ezekre a kérdésekre kell választ találnunk Gordon tanácsa szerint azokban a helyzetekben, amelyekben úgy érezzük, hogy baj van, sikertelen a munkánk, falakba ütközünk. Ma viszont hajlamosak vagyunk a „problémát" úgy egészében a társadalom nyakába varrni: az előző rezsim juttatta az iskolát oda, ahol van; a hatalom az oka annak, hogy nincsenek tankönyvek (jók vagy se jók, se rosszak), munkafüzetek, szemléltető eszközök stb. — és ezért akadozik a tanítás, ezért hatástalan vagy csak részben eredményes az anyanyelvi nevelés.

Mindebben természetesen van igazság, hiszen az alapfeltételek hiányára világítanak rá a felsorolt panaszok. A napról napra változó politikai helyzet, és főként a mögötte húzódó értékválság (esetenként: egzisztenciaválság) sem kedvez a nyugodt tervezésnek, az elmélyülésnek, a belső építkezésnek. Nem kedvez, de nem is akadályoz kimondottan: betöltött szerepe az egyén belső élettervétől függ. Ezért a feltételekre, a körülményekre való állandó hivatkozás alibit is jelenthet, elsősorban nyilván a tanár számára.

Kié a probléma? Úgy gondolom, ha *anyanyelvi nevelésről* van szó, a „probléma" mindig az enyém, a nevelőé, a tanítóé, a tanáré. Ebben a minőségemben *kulcsszerepem* van, mert köztes a helyzetem a tágabb közösség (társadalom, nyelvi közösség) és a szűkebb csoport (pl.osztály), illetve az egyed, a diák között. És hogy ne 'se itt, se ott' értelmű legyen ez a „között", azaz eredményesen kommunikálhassak, oldjam meg a „problémát", mindenekelőtt önmagamra kell rákérdeznem, saját szerepemet kell tudatosítanom.

Koronként változott, de mindig létezett egy vagy több, a helyzettől függően elvárt, előírt vagy megkövetelt tanárszerep. Az anyanyelvi nevelés egyik legnagyobb gondját ma a tanár számára, úgy tűnik, épp az a szerepválság okozza, amely az elvárt-beidegződött, illetve a vállalható-megélhető tanárszerepek közötti ellentétből fakad. Elvárt-beidegződött tanárszerepként a „végrehajtó" és a „közvetítő" típust említeném. A „végrehajtó" tanár leadja az anyagot, számonkéri az előírt tudás- (pontosabban: ismeret-) mennyiséget, tehát az alaphelyzet: a tanár tanít, a diák tanul, nevelésről szó sincs, vagy ha mégis, mindezen kívül, ráadásként. Árnyaltabb megfogalmazású a „közvetítő" típusé, ám a hangsúly itt is az információk közvetítésén, az ismeretátadáson van: a tanár közvetítő a magas tudomány és a tudásba épp belekóstoló diák között, de közvetítő olyan értelemben is, hogy képviseli az érvényes társadalmi normákat, sőt, gyakrabban, az adott hatalmi ideológiát. Ez utóbbi jelentené a nevelést. Hogy ezek a szerepek mennyire nem hitelesek, hatékonyak, jelzi az is, hogy a legkülönbözőbb pedagógiák, iskolák gondolják, illetve gondoltatják újra velünk az oktatás-nevelés kérdéskörét, ezen belül is az anyanyelvi nevelés helyzetét, amelyet talán helyesebb volna kommunikációra nevelésnek nevezni, és így azt is érzékeltetni, hogy ebben az esetben az oktatás alárendelt a személyiségfejlődésnek, hogy itt nem beszélhetünk külön tanításról és külön nevelésről, hogy itt a tanulás a legszélesebb jelentésében használható csak. Természetesen nem hagyható figyelmen kívül az sem, hogy nálunk az anyanyelvi nevelés kisebbségi körülmények közt folyik, és ebből fakadóan nehezebben áttekinthető a tanár helyzete, kevésbé egyértelműek a szerepek, a személyiség kialakulásának folyamatát a nyelvi-nemzeti identitás zavarai (hiány/felfokozottság) gátolhatják, hisz végső soron ott lapul mindenik megnyilvánulás-választás mögött a Makkaitól nemlegesen megválasztott dilemma: a lehet — nem lehet. Ám hogy az említett szerepválságot pontosabban bemutathassam, most nem részletezem a kérdéskörnek ezeket az összetevőit.

Mi történik akkor, ha a tanár valamelyik elvárt szerepet tölti be, például a „végrehajtóét"? Lelkiismeretesen tanít, az előírásoknak megfelelően leadja az anyagot — adott esetben lediktálja a leckét —, a lehetőségekhez mérten szemléltet. A diák tanul, vagy nem tanul. Ha nem tanul, legfönnebb megbukik. Hogy miért nem tanul? — ez a kérdés ebben a szerepben nem fontos. De tegyük fel, hogy a diák tanul. Pontosan felmondja, vagy inkább leírja a kért anyagrészt (a feleltetésre nincs idő, jegyekre pedig szükség van, és egyébként is az írásbeli felelet objektívabban értékelhető, utólag is ellenőrizhető). A tanár munkája eredményesnek látszik. A diák tudja a leckét, sikeresen vizsgázik. Ha viszont kikerül ebből a jellegzetesen iskolai kommunikációs helyzetből, és anyanyelvi kompetenciáját egy nyilvános megszólalás esetében kell érvényesítenie, vagy irodalmi ismereteit olvasóként egy kortárs műalkotás értelmezésében akarja felhasználni, mindjárt bajok mutatkoznak. Rájön, hogy nem tud nyilvánosan beszélni, hogy nem érti az adott műalkotást (mert nem tanult róla, és mert nincs hozzá „kulcsa"), rájön arra, hogy a szorgalmasan megszerzett ismeretek nem alkalmazhatóak. Esetleg arra is rájöhet, hogy nem tud eligazodni a vele/körülötte történő eseményekben, nem képes választani és dönteni, mert erre sem tanították meg. A tanár pedig, ha számot vet mindezzel, megérti, hogy nem lehet „végrehajtó", még csak „közvetítő" sem. És ekkor jön az elbizonytalanodás, a kapkodás, a kérdések ideje. Ha nem ezek, hát akkor milyen szerep felelne meg neki? Nos, ezt a másfajta szerepet nehezen tudnám egy szóval megnevezni, talán Németh László kifejezése illenék rá, a „kísérletező ember".

Ha az anyanyelvi nevelés — egészében, és a résztárgyak különkülön is — a kommunikációra nevelést célozza, a tanár mindig élő szemléltető eszköz. Ezeken az anyanyelvi órákon sosem csak ismeretátadás, -szerzés történik; nemcsak tanítunk a nyelvről, nemcsak használjuk a nyelvet, hanem a nyelvet éljük is; nemcsak átadjuk az adott irodalmi alkotással kapcsolatos ismereteinket, hanem az irodalmat mint az emberi megismerés egyik sajátos formáját önmagunk és a világ megértése forrásaként kezeljük. S hogy ez a megértés valódivá váljék, állandóan értelmeznünk és értelmeztetnünk kell, eszközként használva az értelmezéshez nélkülözhetetlen ismereteket. De ezek mellett ott vannak a mozdulatok, a tekintet, a hang, az arcjáték — tudatosan vagy rejtetten áramlik az információ minden csatornán. El kell fogadnunk, hogy mindez része az anyanyelvi nevelésnek, hogy így, vagy úgy, de ebből is „tanul" a diák. A tanárnak elsősorban ezt a tanulást kell megterveznie, és megszerveznie. Nyilván ez a „szerep" nehezebb, mint a korábban felsoroltak, mert nem tartoznak hozzá világos és egyértelmű játékszabályok, egyszer s mindenkorra meghúzott körvonalak, mert állandó kihívást jelent és állandó számvetést, kísérletet és kételyt. Főleg pedig őszinteséget: a tanár merje vállalni a véleményét, a személyiségét, de úgy, mint a sokféle emberi lehetőség egyikét, semmiképpen sem mint egyetlen lehetőséget. Tudjon számolni az esetleges kudarccal is. Mert nem mindig zavartalan a kapcsolat, előfordul az is, hogy semmiképp sem akar kiépülni a tanár szándékai szerint. Ilyenkor azonban, ha falba ütközik, képesnek kell lennie arra, hogy a padból, a diák szemével is lássa önmagát, és helyzetét megértve próbáljon váltani. Vagyis: a tanár személyisége, empátiája, helyzetkezelő készsége, a másság iránti toleranciája meghatározza munkája eredményességét. A tudás tehát a tanár esetében sem csak információmennyiséget jelent.

A fent vázolt tanárszerephez *idő* kellene, hogy lehessen rá készülni, megbírkózni vele, eredményesen betölteni. A környezet, a társadalom részéről pedig *türelem, megértés,* mert kevésbé látványos, mint a beidegződött tanárszerepek, kevésbé „mérhető" a diáknak az így szerzett tudása, amely viszont távlatilag sokkal biztosabb, mert beépült, belső tudás, nem csak ismeret.

Kié a probléma? — A problémát vállaló tanáré lehet a megoldás kulcsa.

Csutak Judit

II. A szereplés jelentései

Az irodalomtanítás sokat vitatott célját a magam számára abban foglalhatnám össze, hogy egy viszony kialakulását kívánja befolyásolni: az irodalomról való gondolkodást, az irodalom kezelését, „használatát", az irodalom beépülését az ember életébe. Végső soron tehát egy irodalom-fogalom kialakulását.

Nyilvánvaló, hogy az irodalom fogalmát nem a bevezető leckék definíciószerű megfogalmazásai alakítják ki, hanem egy hosszú folyamatban történő tanulás, amelynek évei alatt a diák nő, változik, érik, és amelynek csak egyik forrása az iskola. Lényeges kérdés, hogy az irodalomtanítás milyen viszonyban van az iskolán kívüli hatásokkal, de a továbbiakban csak az irodalomórákon közvetített irodalomfelfogással foglalkoznék.

Irodalomórák néhány tanévnyi sorának összegeződő — s legmaradandóbb — közleménye: valami nehezen verbalizálható tudás, érzés arról, hogy mi az irodalom. Ezt a tudást nem a tanár tételes kijelentései közvetítik, hanem hosszú távon kibontakozó egész viselkedése.

A tanár viselkedése olyan *szöveggé* áll össze, melynek jelentését ösztönösen is jól értik a diákok. És ez a jelentés nem feltétlenül egyezik a tanár vállalt, tudatos szándékával. Ha pedig a tanár irodalomról szóló megfogalmazásaival nem esik egybe az, amit az irodalomhoz való viszonyáról gesztusai, egész viselkedése elárul, akkor munkája az irodalomtanítás egy sokat emlegetett veszélyének forrása lesz: a képmutatásra való nevelésé. (Ismerjük a rajongó fogalmazások, az írók-költők szenvedéseivel „azonosuló" ömlengések jelenségét.) Az ilyen esetben közvetített irodalom-fogalom talán így írható körül: az irodalom „szép", „illik" ismerni jelentős műveket és irodalomtörténeti tényeket, de ennek az iskolás tudásnak nincs igazán köze tulajdon életünkhöz, önismeretünkhöz, világlátásunkhoz, értékszemléletünkhöz. A költő „rímbe szedi" a (nyilván másképpen is elmondható) gondolatait, az úgynevezett művészi eszközök „díszítik" a szöveget, végső soron maga az irodalom is (a többi művészettel együtt) „dísz" az életünkön, lényegében idegen tőle.

Hogyan fejezhet ki a tanár hitelesen az irodalomhoz való aktív viszonyt — s ami ebből következik: a megértés és a másképpen-újra-megértés stációit, az értéktudat alakulásának fokozatait, ésatöbbit? Hogyan közvetíthet ennek megfelelő irodalomfogalmat? Miben áll egyáltalán a tanár „viselkedése"?

A gyakorlatban általában jól eligazodunk (antropológiai értelemben vett kultúránk körén belüli) embertársunk viselkedésén, érezzük, hogy őszinte-e, többnyire ösztönösen tulajdonítunk neki jelentést. De kimerítően leírni ennek a viselkedésnek a nyelvtanát a lehetetlennel határos. Nem is az eszközök felleltározása a tanulságos, hanem konkrét helyzetek elemzése: olyan konkrét helyzeteké, ahol a közlés nem csak — sőt: nem elsősorban — a jól ismert kommunikációs modell szerint megy végbe (hogy tehát az adó „adja", a vevő „veszi" az üzenetet, tisztán, egyirányúan, egyértelműen), hanem ahol a helyzethez (előzményekhez, stb.) és egymáshoz való viszonyulás következtében *létrejön* egy — a nyelvileg megfogalmazottnál mindig sokkal gazdagabb, bonyolultabb — jelentés. (Márpedig Bahtyin szerint minden emberi kommunikációs helyzet ilyen.)

Tanárként könnyen hajlunk arra a naiv elképzelésre, amely szerint amit elmondunk, elmagyarázunk, az ugyanolyan formában tudás lesz a diák fejében. Ha viszont egykori, a másik oldalon szerzett tapasztalatainkra gondolunk, vagy arra, hogy milyen emlékünk van egy-egy tanárunkról, órái világáról, akkor nyilvánvaló, hogy nem egyszerűen az információt fogadtuk be, hanem az óra-órák eseményeinek hatására folyamatosan alakult bennünk valami. Nagyon leegyszerűsítve azt mondhatnánk, hogy a diák nem egyszerűen azt tudja, amit a tanár mondott, hanem amit annak hatására gondolt, érzett, stb.

A tanár szavainak érvényét, hatását számos körülmény befolyásolja, melyeket nehéz szétválasztani: az iskola hangulatától kezdve a tanár és az osztály kapcsolatán, a diák iskolán kívüli világán át a kimondottan magánemberi tényezőkig (család, képességek, motivációk, pillanatnyi állapot, stb.). A tanár viselkedéséből kiderül, hogy körülbelül mit tud ezekről a kommunikációt befolyásoló körülményekről, és hogyan viszonyul hozzájuk. Nem mindegy, hogy a tárgyát, az „anyagot" hangvétellel, gesztusokkal, a kérdésfelvetés módjával kiszigeteli-e ebből a viszonylatrendszerből, vagy pedig belehelyezi, hogy a közös megértés áramа járja át.

Ilyen kiszigetelő, eltávolító gesztus lehet például a művek ex cathedra értékelése, főleg felértékelése. Ismerjük a „remekművek terrorja" — problémát. De az értékelés szándékos kerülése is hathat őszintétlennek. Viszont ha a tanár adott összefüggésben érvelve, ugyanakkor szubjektivitását vállalva értékel, érzékeltetheti a kérdéshez való viszonyulásának a rugalmasságát. S ez a személyes vélemény lehet meglepő vagy „érdekes": tehát a diák fejében választ, reakciót provokáló, vagyis igazán „aktivizáló" inger — (anélkül is, hogy azonnal kérdésekkel erőltetné az egyéni vélemény kimondását).

Felmerül a kérdés, hogy a tanár mennyire legyen szubjektív vagy objektív a művek értelmezésében, elemzésében. A túlzott személyesség esetleg a figyelmet átterelheti az elemzés tárgyáról az alanyára; a tárgyilagosságra, „tudományosságra" való feltűnő törekvés viszont kimondatlanul is az egyéni olvasatok érvényét tagadja, s a létrejövő értelmezés „hatalmi" helyzetét sejteti: elfogadandó megtanulandó.

A tanár viselkedésével kifejezheti a *távolságot* az értelmezés racionális kereteit megteremtő és megtartó objektívebb gondolkodása és a befogadás élményében aktivizálódó képzelete asszociációi, érzelmei, gondolatai között. A műben felismert (a mű „formája által hordozott) összefüggésekből indul ki, s ezeket a maga módján „éli meg". Ha megteremtődik ez a distancia, akkor a tanár viselkedése az irodalmi mű zártságát, öntörvényűségét, ugyanakkor jelentésének nyitottságát fejezi ki. A tanár befogadói önmagára mint példára vagy illusztrációra mutat rá.

A tanár enélkül a rámutató gesztus nélkül is „élő szemléltető eszköz" mint *olvasó*. Mint ilyen, az irodalomról való beszélés módjával elárulhatja, hogy a művek ismerete számára passzív tudás, hogy valóság — és énképének alakulásában semmilyen szerepet nem játszik. Ilyenkor nyilván megint csak „kiszigetelődik" a mű az órán létrejövő kommunikációból. És hogy ez történik-e vagy az ellenkezője, lényegében *nem* módszer kérdése. Mert mondhat a tanár nagyon „szépeket" a műről, kérdezhet „ügyesen", mozgathatja az osztályt, ha például a beszédének nincs stiláris hitele (például modorosan, jellegzetesen „iskolai" nyelven fogalmaz), ha a kérdésfelvetés módja elárulja a „menjünk tovább" türelmetlenségét, vagy akár ha jellegzetes tanári töltelékszövegeinek (például: „Értitek-e?" „Érted-e?") ismételgetése bizonyos szórakozottságot, közömbös közvetítői magatartást, vagy pedig fölényt, egyfajta felfogásra való rávezetés erőszakosságát fejezi ki. Hasonlóképpen nem elsősorban a módszeren múlik, hogy az irodalomórák sora a nyitott mű felfogásának érlelődéséhez járul-e hozzá, vagy ellenkezőleg. Előfordulhat, hogy csak a tanár beszél, de megteremtvén a rálátást önmagára, mint egy lehetséges befogadóra, az elemzése további interpretációk lehetőségét és érvényességét érzékelteti. A tanár egyéni értelmezése, — ha kellőképpen árnyalt, friss és hiteles mintegy megszületésében kibontakozó és nem érzékelhetően reprodukált, — egyéni viszonyulásra késztetheti a diákot, és ezáltal saját befogadói élményének artikulálását serkentheti. És megtörténhetik, hogy kérdez ugyan, de kérdéseivel egyetlen válasz-sor felé irányítja hallgatóit, s a „közös" elemzés egy értelmezést szentesít.

Az, hogy a tanár számára a kérdések mennyire igazi kérdések, hogy igazi kíváncsiság s a ráismerés, a levezetés szellemi izgalma hatja-e át, vagy pedig számára is közömbös, mert semmire sem használt ismereteket „ad le", — óhatatlanul kiderül az előadás módjából. Ez természetesen vonatkozik a műelemzésen kívül az irodalomtörténeti és — elméleti ismeretek kezelésére sőt a többi tantárgy tanítására is.

A tanár tehát nemcsak azt, vagy egyáltalán nem azt közli, amit a szavai önmagukban jelentenek, és nem biztos, hogy olyan hatásokat vált ki hallgatóiban, amilyeneket szeretne. A viselkedés kommunikációs szerepének a felismerése azonban nem a viselkedés szabályaira, a módszertanok receptjeire irányítja a figyelmet: a probléma maga egészen mélyen, egészen „belül" ragadható meg a meggyőződésben, a tanár gondolkodásának természetében.

Ha tanári szereplésünk szövegszerűségére gondolunk, ez lehet felszabadító: egy-egy óra egyoldalúságát vagy sikerületlenségét korrigálja maga a folyamat. De lehet nyugtalanító, figyelmeztető is: a folyamat leleplez.

Bara Katalin

Szakmánk belső bizonytalanságairól

Több mint húsz éve, hogy pedagóguskörökben az iskola válságáról beszélnek. Az ezzel kapcsolatos viták több-kevesebb késéssel elérkeztek hozzánk, mint ahogy az egymás után következő, gyógyírként ajánlott és különösebb hatások nélkül tovagyűrűző módszertani újításhullámok is (csoportos oktatás, problémamegoldó oktatás stb.). Mint minden válság és mint minden válságkezelési eljárás, ez is elsősorban bizonytalanságot szült. Az elbizonytalanodási hullám nem kímélte az anyanyelvi nevelés különböző ágazatait sem (írás- és olvasástanítás, nyelvtantanítás, irodalomtanítás, esztétikai nevelés, a kommunikációs képesség fejlesztése).

Bár az elmúlt években sokmindent a támadó központi hatalom számlájára írhattunk, mindettől függetlenül is jól lehetett érzékelni, hogy a szakmai utasítások többértelműek, általánosak lettek, a módszertani anyagok feltételes módban íródtak, s teret hódított a „mindenki boldoguljon ahogy tud" elve. Ez mai is így van. A külső nyomás csökkenése nem váltott ki különösebb elméleti-módszertani pezsgést az anyanyelvi nevelés terén. Az elmúlt évtizedben kitermelődött bizonytalanságérzés tovább él, s ez — véleményem szerint — nem csupán külső hatások terméke, hanem a *szakma belső bizonytalansága* is. Sokkal nagyobb a bizonytalanság, mint más tárgyaknál, s ennek nyilvánvaló oka van. Az anyanyelvi nevelés azon iskolai tárgyak közé tartozik, amelyek számára a leghamarabb tudatosodott, hogy az iskolai tevékenység nem szorítkozhat csupán ismeretátadásra és ellenőrzésre. Az ismeretek forgalmazása mellett a személyiség alakításával is foglalkozni kell. Jól példázza ezt az anyanyelv ellentmondásos iskolai helyzete: minden gyerek használja az anyanyelvet, ennek ellenére ezt a tárgyat az iskolában is tanulja. A kérdés az, hogy mit is tanul az iskolában? Az anyanyelvet, vagy csupán azt a tudást veszi át, amit szaktudósok alkottak az anyanyelvről? Ma általában azt mondjuk, hogy ezt is, azt is, de milyen arányban kellene álljon a kettő? Ugyanez a megkettőződés állt elő a kommunikációelmélet bevezetésével. Igényként azt hangsúlyozzuk, hogy fejleszteni kell a közlési képességet, de a gyakorlatban a szaktudósok által kidolgozott kommunikációelméletet próbáljuk átadni, mint kész ismeretet (mi a közlés, a kód, az üzenet stb. ami végeredményben nem egyéb, mint egy másik nyelvtan). Hasonló a helyzet az irodalmi elemzés terén is, ahol az elemzési készséget kívánjuk fejleszteni, de a tanár jobbára illusztris elemzők elemzéseit bifláztatja be. Mindenki érzi, tudja, hogy ma az anyanyelvi nevelés terén a kompetenciafejlesztést hangoztatjuk, de a gyakorlatban csupán ismeretátadást végzünk. Ugyanígy a módszertani írások és megbeszélések állításai is ellentétben állnak a napi gyakorlattal. Az elbizonytalanodás kettős: mindenki olyasmiről beszél (ti. kompetenciafejlesztés) amihez végső soron nem is ért, másodsorban pedig érzi azt, hogy mindennapi gyakorlata korántsem felel meg az általa hangoztatott elveknek, követelményeknek. Így az átadandó ismeret továbbra is az iskolai munka célja marad és nem válik a kompetenciafejlesztés eszközévé. Szétválaszthatatlanul összekeveredik két, egymástól lényegesen különböző stratégia: az anyanyelvről való ismeretek átadása, illetve az anyanyelv használatát befolyásoló tevékenységek kivitelezése.

A zavaros, ellentmondásos helyzeten való túllépést több tényező is nehezíti. Mindenekelőtt az, hogy a magyar szakos tanárok, tankönyvszerzők, módszertani irányítók munkájáról nem lehet — sőt mi több, nem szabad — elemző vagy bíráló hangnemben beszélni. Mindenki tudja, hogy az elmúlt évtized anyanyelvtanítási gyakorlatában voltak hiányosságok, de sokan úgy vélik, hogy „nem szabad saját magunkat kritizálni", „nem kell elvenni az emberek kedvét", „örvendjünk, hogy magyarul tanithatunk" stb. Holott korántsem személyek elleni kritikáról lenne szó (még tankönyvszerzők esetében sem), hanem csupán az *elmúlt évek tanítási gyakorlatának tárgyilagos elemzéséről.* Ha ma valamit tenni akarunk, akkor kiindulópontunk csakis a tegnapi helyzettel való szembenézés lehet. A hiányosságokat, a fogyatékosságokat fel kell térképezni, hiszen a kiindulópont biztos ismerete nélkül aligha lehet fejlesztési stratégiákat kidolgozni.

Nehezíti a továbblépést egy másik beidegződés is: megszoktuk, hogy a Központ kidolgozza számunkra a terveket, pontosan megmondja, hogy mit is kell csinálni. Mindez természetesen az oktatási gyakorlat teljes egységesítéséhez való ragaszkodást jelzi. Ezt a meglehetősen anakronisztikus beállítódást ma már a Központ sem hajlandó kiszolgálni, hiszen a szakirányítók is alternatív tantervekről beszélnek. Igen ám, de hol vannak azok az alternatív pedagóguscsoportok, amelyek képesek lennének alternatív tantervek kipróbálására és közzétételére? S ha volna ilyen csoportosulási szándék, ki támogatná azokat? A kérdés korántsem szónoki, mert hiába várunk egyénileg dolgozó lelkes pedagógusoktól alternatív tanterveket, tankönyveket, programokat. A kis létszámú, kreatív munkacsoportok kialakulásához pedig többféle támogatás is kell.

Jó pár fékező tényezőt még fel lehetne sorolni: információhiány, a szakmai tanácskozások rossz gyakorlata, a továbbképzés fogyatékosságai stb. Úgy gondolom, hogy mindezek kiiktatása nem lehetséges a magyartanítás tegnapi és mai gyakorlatáról, belső gondjairól való kötetlen, nyilvános párbeszéd nélkül. Elvek, eszmék, hitek középpontba állításával magyartanításunk nem fog megújulni, legfeljebb vegetálni. A magyartanítás természetesen „ügy" is, de mindenekelőtt szakma, s mint minden szakmának, ennek is megvannak — úgy a szervezés, mint a napi gyakorlat vagy a szakemberképzés terén — a maga minimális működési alapfeltételei. Professzionális tartalom nélkül a szakma súlytalanná válik, megszűnik, hiába vannak meg számára a külső keretek.

Bíró A. Zoltán



KOLLÉGÁINK VÉLEMÉNYE

Tisztelt Kolléga!

A Nyelv — Irodalom — Tanítás szakmai társulat égetően fontosnak tartja az anyanyelvi tanítás-nevelés pillanatnyi helyzetének a felmérését a szakmai megújulás előfeltételeként. Az alábbi kérdések megválaszolásával Ön is hozzájárulhat a feladatok tisztázásához. A válaszokat a most induló NYIT lapok c. folyóirat szerkesztésében — az ön beleegyezésével — fel szeretnénk használni.

1. Milyennek látja az anyanyelvi nevelés-oktatás pillanatnyi helyzetét?
2. Milyen jellegű nehézségekkel küzd (adminisztratív, szemléletbeli, információhiányból fakadó stb.)?
3. Milyen továbblépési lehetőségeket lát (javaslatok, kísérletek, tantervek, tankönyvek stb.)?
4. Milyen segítséget nyújthatna a NYIT, mint szakmai társulat?

A válaszokat kérjük november 10-ig eljuttatni a következő címre:
Csíkszereda, Petőfi Sándor Általános Iskola, NYIT, Petőfi utca 40. szám.

Az anyanyelvi nevelés helyzetéről valós képet adni és a szakmai megújulás lehetőségeiről hiteles megállapításokat fogalmazni és forgalmazni, meghaladja a NYIT szűkkörű alapító-szervező bizottságának hatáskörét. Erkölcsileg is megkérdőjelezhető egy-két ember véleménye alapján bármit igazságként, a szakma megújulását ígérő biztos útként, „akció-programként" világgá kürtölni. A pillanatnyi helyzet — lehetőségeink függvényében — hiteles feltérképezésére néhány, általános, de lényegesnek tartott kérdés megválaszolását kértük Hargita megye negyven pedagógusától (óvónő, tanító, magyartanár).

A válasz már önmagában nagyon lehangoló volt: tizenöt kolléga válaszolt összesen. A válaszra sem méltatás gesztusa többféle értelmezési lehetőséget kínál; talán leginkább az fogadható el magyarázatként, hogy az elmúlt évtizedekben szakmán belül is ugyanaz történt, ami a társadalom egészében: véleményt csak hivatalos felszólításra és a hatalom döntéseinek igazolására mondhattunk, a hatalmi döntéseket pedig soha nem befolyásolta a formálisan megkérdezettek véleménye. — „Közel húsz éves tanári tevékenységem során még megválaszoltam néhány kérdőívet, de soha semmi jelét nem láttam annak, hogy figyelembe vették volna véleményemet, véleményeinket (lásd. tankönyv-kiadás, érettségi vizsga, tantárgy-verseny, szemléltető anyag stb. területén)" — írja B.I.*

Nehéz lenne megjósolni, hogy a következő években menynyire befolyásolhatjuk majd a hatalmi döntéseket, de az kétségtelen, hogy a magunk szakmai szervezetén belül lehetőséget teremthetünk egymás munkájának támogatására, problémáink egymás közti tisztázására. A kérdéseinkre érkezett válaszokból egyértelműen kiderül, hogy a megkérdezettek komolyan és mélyen elgondolkoztak az anyanyelvi nevelés problémáin, és véleményük megfogalmazásakor a környezetükben dolgozó óvónők, tanítók, magyartanárok gondját-baját próbálták összegezni. A következőkben megpróbáljuk összefoglalni a válaszlevelek főbb gondolatait, nyomdatér-lehetőségeink függvényében szó szerint ismertetni a véleményeket. (Teljes egészében, sajnos mindössze két kolléga szövegét közölhetjük.)

„A társadalmi életben tapasztalható zűrzavar kihat az egész tanügyre, így az anyanyelvi nevelésre-oktatásra is". (P.M.) Lebénultság, tehetetlenség, passzivitás tapasztalható az anyanyelvi nevelés területén dolgozó pedagógusok körében is, mert az elmúlt években az anyanyelvi oktatást háttérbe szorító szemlélet hatása még mindig érződik. „A bizonytalanság állapotában, az átmenetiség bélyegével, a tapogatódzás stádiumában, a lelkesedésnek a fellobanás/csökkenés szinte törvényszerű oszcillációjában" (P.E.) próbálunk dolgozni.

„Az anyanyelvi nevelés-oktatás terén nem történtek lényeges változások. Inkább a beidegzettség dolgozik és nem az átértékelés. Önmagunk megújulása volna a legfontosabb!!

A politikai tehetetlenség, a mozdulatlanság csak a passzivitást ösztönzi." (G.K.)

„Az anyanyelvi nevelés-oktatás pillanatnyi helyzetét korszerűtlennek találom. Ennek fő okát abban látom, hogy legalább 100 évre visszamenően Romániában az oktatás-nevelés tendenciái nem alkalmazkodtak a többé-kevésbé fejlett nyugat-európai oktatási-nevelési viszonyokhoz. Megmaradt a régi pozitivista szemléletmód: minél több tárgyi tudást belegyömöszölni az arra felkészületlen agyakba. Nálunk az oktatásban a mennyiségi felhalmozódás nem váltott át a minőségre. A felgyülemlett tárgyi anyag nincs rendszerezve a tanulók fejlettségi szintjének megfelelően. Nem ismerjük, nincs tapasztalatunk arról, hogy milyen módszerekkel adhatók át, sajátíttathatók el ezek az ismeretek a legnagyobb hatékonysággal. Mi csak mennyiséget akarunk, tudunk átadni, minőséget kevésbé?" (S.L.)

„Nem a paradoxon kedvéért önmagában, de előny a sok anyanyelvünkre hordott, terhelő, társadalmi-politikai megnyilatkozás, mert kitermeli a kellő diák-ellenérzést, a csak-azért-is-, megmutatom-, hozzáállok-alaphelyzetet, amit csak meg kell lovagolnia (s kanalizálnia!) az ügyes pedagógusnak, s ama „régi", megkövetelt derülátással: „fog ez menni, bajtársak!" (De ment ez eddig is, sőt: eddig is így ment!)" (Sz.K.F.)

Annak ellenére, hogy a súlyos pedagógushiány elsősorban az óvodákat és általános iskolákat érinti, a megkérdezettek véleménye szerint a líceumi oktatás helyzete a legkétségbeejtőbb. Alsóbb szinten, minden nehézség ellenére, a tantervek és az oktatási gyakorlat között viszonylag kisebb a távolság. Az írni-olvasni alig vagy egyáltalán nem tudó gyerekek szaporodnak a gimnáziumi tagozaton, a helyesírási készség fejlesztése egyre inkább háttérbe szorult az utóbbi időben; a reproduktív iskolai számonkérés teljes eluralkodásának eredményeként a szóbeli és írásbeli kifejezőkészség satnyulása, az önkifejezés VIII. osztályra félelmetessé váló görcse, a verbális kommuniká-

ció szabályos elutasítása is egyre nyilvánvalóbb, de tanterveink és tankönyveink a líceumi tagozaténál elviselhetőbbek. Elviselhetőbb a helyzet, de nem jogosít derűlátásra.

„A tanulók tudásszintjét, az elért eredményt véve alapul, az anyanyelvi oktatás jelenlegi helyzete nem a legbiztatóbb. Nagyon sok gyermek írni-olvasni sem tud rendesen. Sokszor elcsodálkozom, szülők kézírását olvasva, hogy mennyire helyesen, olvashatóan írnak. Mi ezt a gyermekek elég nagy részénél nem tudjuk elérni. Ha valami kézzelfogható eredményt akarunk, az nagyon nagy munkával, következetességgel, kínlódással érhető el. Ennek okát részben abban látom, hogy az elmúlt időszak eléggé kiölte a gyermekekből a tudásvágyát, passzívvá, nemtörődömmé tette őket. Egy másik oka a gyenge eredménynek a tankönyvek túl magas színvonala, mondhatni megközelíthetetlen, elérhetetlen volta a gyermekek számára. (Gondolok itt elsősorban a hatodikos és nyolcadikos nyelvtan könyvekre.) Annyi mindent belezsúfolni egy könyvbe, s azt a felvételi vizsgára megtanítani — nagyon nehéz. Én szelektálni se merek, mert félek, hogy pont a kihagyott anyagrészt kapják a vizsgán. Kérjünk kevesebbet, s azt tanítsuk meg alaposan! Így biztosan több eredményt lehetne felmutatni, mint ezzel a versenyfutással, amit az idővel folytatunk." (F.Gy.)

A líceumi oktatás helyzetéről még sötétebb kép rajzolódik ki. (Ebben, valószínűleg, az is közrejátszik, hogy a kérdéseinkre válaszolók többsége líceumi tagozaton tanít.) Feszültséget jelent a körvonalazatlan tantervek és a kötelező érettségi vizsga közötti összhangtalanság; akadályozza az oktatást a tanulók megfelelő előműveltségének hiánya, a tanárok túlterheltsége (a líceumokban csak azért nem tanítanak érettségizettek, mert a szaktanárok legtöbbje nagyon magas óraszámmal tanít!), a tankönyvek, szöveggyűjtemények, tanári kézikönyvek és oktatási segédanyagok hiánya.

„Közelmúltunk ismert politikai álláspontja következtében az anyanyelvi tudásszint felmérésének felvételikről való részleges száműzése, a fakultatív magyarórák ránk kényszerítése lényegesen lecsökkentette tanulóink anyanyelvünk iránti érdeklődését. Így alacsony színvonalú általános iskolai képzettséggel ipari líceumainkba érkező elégséges vagy az átlagos szinttől is elmaradó tanulóink helyesírás-, beszéd- és olvasáskészsége, anyanyelvi ismeretanyaga nagyon hiányos, egy-két kivételtől eltekintve. Tizenévesen személyiségzavarokkal is küszködő növendékeink egy része már aligha fejleszthető.

Ennek a sajnálatos helyzetnek a kialakulásában természetesen óriási szerepet játszott az a szakadék is, amely oktatástechnológiánk részterületei között feszül. Gondolok itt a makro- és mikrotechnológia valamint a tanítási óra technológiája közötti űrre. Ennek köszönhetően anyanyelvi nevelésünk-oktatásunk gyakorlatában tanterveink, tanmeneteink cél- és feladatrendszerét a legszakképzettebb, a legtalpraesettebb szaktanár sem tudja megvalósítani heti három órában, tankönyv-, szöveggyűjtemény- és más segédeszközhiánnyal küszködve." (Cs.M.)

„A tanulók önbizalma fejletlen.

Tanítási órákon elmaradtak a megnyilatkozások, a megszólalások pedig a hibákat csak így lehet javítani, a megszokott némaságból nagyon nehéz kiindulni. Oktatásunk írásközpontú, háttérbe szorul a beszédművelés. Nem alakul ki az a beszédkészség, amely biztonságérzetet nyújtana a szóbeli közléshez." (G.K.)

„...nem teszünk mást, mint érettségire állítunk egy olyan XII. osztályt, amelynek egyik felét fakultatív, a másikat kötelező oktatásból vonszolunk a fenyegető vég felé. Rémülten várjuk, mi fog történni a szóbelin, hiszen tudásuk minimális, szóbeli kifejezőkészségük siralmas." (I.I.)

„Mivel maradtunk a líceumi oktatásban? Van egy 1985-ös tantervünk teletűzdelve a bevezetőben szebbnél szebb jelszavakkal, újabban egy rövid kísérleti program; van osztályonként évről évre eltorzított tankönyvünk és ... talán még van lelkiismeretünk. Mindez talán még a fakultatív anyanyelvi nevelés-oktatáshoz sem volt elég." (B.I.)

Egyetlenegy olyan szövegrészt sikerült találnunk, amelyik valamennyire enyhíti a líceumi oktatásról kirajzolódó nagyon sötét képet:

„...a tanulók eddig nem tapasztalt lelkesedéssel tanulják a magyar irodalmat és a magyar nyelvet. Kedvező helyzetet teremt az anyanyelvet oktató tanár számára ez az erős lelki motiváció, amit maximálisan ki kell használnunk. Úgy kell dolgoznunk, hogy tanulóink érdeklődését továbbra is fenntartsuk, sőt fokozzuk. A diákoknak nem szabad megérezniük, hogy mi, tanárok, milyen nehézségekkel állunk szemben." (P.M.)

Az oktatás minden szintjén továbbra is információhiány nehezíti a pedagógus munkáját. „Az információhiány falun még ijesztőbb méreteket ölt, hiszen ezt a szakmai jellegű kommunikációhiány is mélyíti." (S.L.) Paradox módon az elmúlt év folyamán mégiscsak elérhetővé vált szakmai informálódás lehetősége is visszájára fordult, a külföldi segélyekkel érkező taneszközök sem segítettek a helyzeten.

„Mert *hátrány* az az információs özön, amelyből már lassanlassan válogatni sem lehet, hiszen úgy elárasztott, hogy előbbutóbb csömört okoz; ennek kiheverése pedig szintén időt igényel. Ugyanide kívánkozik a gondolat, hogy míg egyes, elsősorban vidéki iskolák semmit vagy jószerivel ezzel egyenértékűt kaptak, addig más intézmények fel sem tudják dolgozni a készleteiket. Porfogók. (De sajnos sok esetben csak ilyen szerepkörre alkalmas eszközök is érkeztek. Olyan szakértőt, javítást vagy nyersanyagot igényelnek, ami itt még — ott már nem áll rendelkezésre.)" (Sz.K.F.)

Az anyanyelvi nevelés pillanatnyi helyzetének talán legtömörebb összefoglalója:

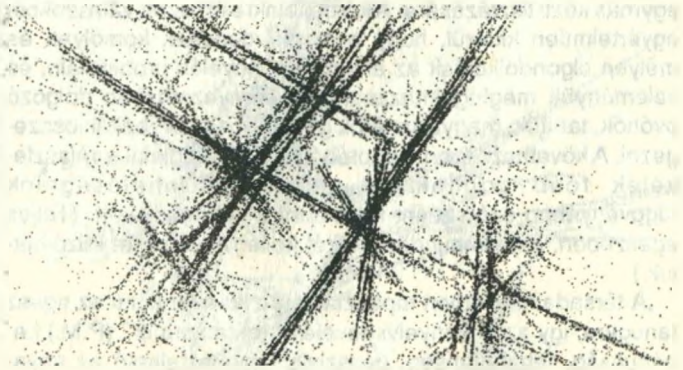
„A nehézségek nem szűntek meg, legfennebb árnyalódtak, más irányt kaptak. Éppen ezért a továbblépési lehetőségek alapos rendszer- és szemléletváltást igényelnek." (Sz.K.F.)

A kiútkeresés nehezebb a problémák felleltározásánál, „...türelmeseknek kell lennünk és főleg aktívan hozzá kell járulnunk magunknak is, hogy a jelenleg fennálló akadályokat mielőbb leküzdjük." (P.M.)

A NYIT szakmai társulat jövendőbeli szerepét meglehetősen felértékelik a kollégák, sokan úgy vélik, hogy minden gondot, melyeknek megoldására a vezető tanügyi fórumok rövid távon képtelenek, a NYIT hatáskörében megoldhatunk. Nehéz lenne indulásból eldönteni, mire lehetünk képesek a sok-sok elvárással szemben.

Miben kellene segíteni?

„Egy egységes kerettanterv mielőbbi kidolgozásában és eljuttatásában a tantárgyat tanítókhoz. Ennek keret-jellegét az adhatná, hogy viszonylag nagy óraszámú fejezetekre bontott kötelező és fakultatív anyagot differenciálna. A kötelező a felvételire, érettségire előkészülést szolgálná, a fakultatív a szakképzetlen kollégák irányulását avagy a mindenképpen istápot-kedvelők kielégítését és nem utolsó sorban szelekciós segítséget bizonytalankodóknak — de segítséget kezdőknek és



mindenkinek. Megjegyezni kívánom, hogy ez a rész csak olyan megszorítással hasznosítható, ha nem képezheti a benne részletezett és/vagy felsorolt anyag központilag utólagosan kijelölt vizsgák/versenyek/felmérések tárgyát. Tehát a tanári személyiség függvényében elhanyagolható illetve akár teljes mértékben nélkülözhető is legyen — bárminemű utólagos következmény nélkül; pontosabban bármivel behelyettesíthető az oktatás folyamán. A fennebb jutás csak és kizárólagosan kötelező részek figyelembevételével, abból való témakijelöléssel valósuljon meg. (Ez kellő normatív keretre is biztosítana lehetőséget.)

Komoly segítséget jelenthetne egy módszertani füzet szintjén központilag kiadott — nyomtatott —, jobb híján nevezzük „leckétervek szintjére" lebontott és/vagy variánsos segédanyag." (Sz.K.F.)

„Véleményem szerint a tantervek és tankönyvek összeállítása csakis hozzáértő, a tanári szakmában kiváló, tapasztalt közösség munkája lehet. Olyan tanároknak kell résztvenniük a tankönyvek megírásában, akik több éves tapasztalataik eredményeit tudják alkalmazni. Jó lenne több tankönyvjavaslatot bemutatni megvitatás, vélemény-nyilvánítás céljából, s így gondolom, hogy a legmegfelelőbb kerülne forgalomba. Lehet, hogy ez időben hosszadalmas folyamat lenne, de talán így remélhetnénk, hogy jobb, színvonalasabb és alkalmazhatóbb tankönyvekhez jutunk." (P.M.)

„Felmérőket kellene összeállítani osztályonként vagy munkafüzeteket líceumi osztályok számára. Szívesen olvasnék a tantárgy-versenyek anyagáról, az érettségi anyagról (idejében), a szakköri tevékenységről (rég nem adtak ki útmutatót) stb." (B.I.)

Vers- és prózamondó versenyek rendszeresítését, nyelvművelő szakkörök ösztönzését tartják fontosnak többen.

„Szükségesnek látom évfordulós pályázatok kiírását, akárcsak a honismereti témájú dolgozatokét is. Kettős tagozattal. A tanárok számára külön, s a diákok számára korcsoportonként. Ezeknek pedig meg kellene keresni alkalmanként kiadását lapokban, esetleg önálló kötetekben. Ugyanitt elképzelhetőnek tartjuk tematikus, szociológiai vetületű, a diákságot és/vagy tanárokat érintő kérdések vizsgálatát akár jól meghatározott kérdőíves felmérések alkalmazásával is.

Jó volna megszervezni bizonyos jól meghatározott céllal végzett kísérletek népszerűsítését, összefogását és — önkéntes jelentkezéses alapon való — támogatását vidékenként (tankönyvek, fejezetek kipróbálását; tantárgyhoz való diákviszonyulás, olvasottság vagy egyéb, irodalomszociológiát érintő, stb. tematikával)." (Sz.K.F.)

A pedagógus-továbbképzés szervezésében is szerepet kell vállalnia a NYIT-nek. Ehhez egy konkrét javaslat: „Felvetném egy — például Kányádban — megtartható/megtartandó két turnusos nyári továbbképző gondolatát pedagógusok és diákok számára országos és nemzetközi, ilyen vagy olyan vonatkozású vegyítésben (a felmerülő lehetőségekben válogatva). Ennek keretéül 7-10 napos időtartamot látnék célszerűnek. Jellegében a vidékismeret mellett különböző előadások meghallgatására nyújthatna keretet egy lehetőleg nagyon lezser, a felüdülést is szolgáló, egyben a vidék felemelkedését is célzó tevékenységsorozatban. De ugyanúgy szolgálhatná akár csángó gyerekek barátkozását a magyar irodalommal és nyelvvel, a környékkel. (Kb. 20-30 közti létszámmal)" (Sz.K.F.)

Több válaszban megfogalmazódik a továbblépés alapvető meghatározójaként a pedagógus önrevíziójának gondolata, az önmagunkkal szembeni igényesség fontossága, a szakmai lelkiismeret szerepe. „Arra kell törekednünk, hogy a színvonalas ismereteket minél élményszerűbben juttassuk el tanulóinkhoz, hisz tudjuk, hogy érzelmi nevelésükben milyen hiányosságokat kellett ezidáig elszenvedniük. Minden magyar óra legyen szellemi-érzelmi élmény tanulóink számára.

A magyartanár munkája azonban nem érhet véget a tanórák megtartásával. Felismerve tanulóink adottságát, érdeklődési körét és lehetőségeinket, az anyanyelvi nevelést tovább kell folytanunk az órákon kívül is. Itt viszont arra kell vigyáznunk, hogy olyan tevékenységbe kezdjünk, amiben tanulóink jó kedvvel, szívesen vesznek részt, és ami hozzájárul anyanyelvi kultúrájuk fejlesztéséhez és személyiségük szabad kibontakozásához is. Sohase fogjunk olyasminek, amit nem tudunk befejezni. (Például egy abbahagyott színdarabtanulás után igen nehéz lesz megszervezni egy szavalóversenyt.) Úgy kell dolgoznunk, hogy tanulóink sem a tanórákon, sem más iskolai tevékenységben ne csalódjanak bennünk, hanem mindig érezzék, hogy szakmai tudásunkkal, hozzáértésünkkel, ügyszeretetünkkel mellettük állunk az anyanyelvi és irodalmi ismeretek élményszerű elsajátításában." (P.M.)

Elképzelések, tervek, szakmai vállalkozások megvalósításához alapelv is fogalmazódik: „Mindenek fölötti igényként a keveset markoló, de azt jól megmarkoló-elvet tartom a szakmai megújulás legfontosabb alapelvének." (Sz.K.F.)

És végül mintegy összefoglalása mindannak, amit válaszolóink a Nyelv-Irodalom-Tanítás szakmai társulattól várnak:

„A NYIT szakmai társulat véleményem szerint nagyon hatékonyan hozzájárulhat a jelenlegi nehézségek leküzdéséhez és az anyanyelvi nevelés és oktatás fejlesztéséhez. Ezért lettem én is tagja. Célkitűzéseivel teljes mértékben egyetértek és nagyon hasznosnak, értékesnek tartom nemes szándékát. Jó lenne, ha szakmai társulatunk úgy dolgozna, hogy valóban az értékes tapasztalatok, eredmények, egyéni és csoportos módszertani munkák közvetítője legyen. A becsületesség és az ügyszeretet kell hogy vezérelje minden téren. (Valóban legyen nyitott minden igazi érték felé, amely az anyanyelvi oktatás és nevelés céljait szolgálja.) A NYIT-nek jelen kell lennie minden olyan tevékenységen, amelynek valamilyen kapcsolata van az anyanyelvi oktatással, így például a tantárgyversenyeken, vagy más nagyobbszabású „mérkőzéseken" és őrködnie kell, hogy semmiféle igazságtalanság ne érje se a résztvevő tanulókat, se az őket előkészítő tanárokat.

Csak a becsületes hozzállás és az igazi értékek felmutatása révén töltheti be azt a nemes feladatkört, amelyet magára vállalt." (P.M.)

JEGYZET

**Mivel a szöveg montázs-jellege folytán a válaszoló kollégák neve többször ismétlődik, csak nevük kezdőbetűit használjuk a szövegben. Az idézett kollégák:*

B.I. — Bajkó István (csíkszeredai Líceum)

Cs.M. — Csomortáni Magdolna (csíkszeredai Fémipari Iskolaközpont)

F.Gy. — Fekete Gyöngyvér (gyergyószentmiklósi Kós Károly Általános Iskola)

G.K. — Gáll Klára (székelyudvarhelyi Faipari Iskolaközpont)

I.I. — Illyés Izabella (székelykeresztúri Orbán Balázs Líceum)

P.É. — Pál Éva (csíkszeredai Faipari Iskolaközpont)

P.M. — Patek Mária (gyergyószentmiklósi Salamon Ernő Líceum)

S.L. — Sánduly Lajos (zetevárallai Általános Iskola)

Sz.K.F. — Szallós-Kis Ferenc (székelyudvarhelyi Benedek Elek Tanítóképző)

Összeállításunk, bár tömöríteni, lekerekíteni próbálta kollégáink válaszait, mégis érzékelteti, hogy nemcsak a kérdések megválaszolása, de a kérdések felvetése, megfogalmazása is az itt megszólalóknál több szakember véleményének szembesítését teszi szükségessé. Ezt az összeállítást a két teljes egészében közölt válasz-szöveggel együtt bevezetőnek, vitaindítónak szánjuk a NYIT társulat 1991. március 23-ára tervezett szimpóziuma számára, melyen az anyanyelvi nevelés helyzetéről és lehetőségeiről próbálunk — lehetőségeink szerint — teljesebb képet alkotni.

Szerkesztőség

Az anyanyelvi nevelés-oktatás pillanatnyi helyzete

a) Az általános helyzet felmérésére, értékelésére nincs áttekintési lehetőségem. Megpróbálom azt a sajátos helyzetet vázolni, amelyben az én iskolám, községem van.

Egyelőre még érződik annak a szemléletnek a hatása, amely az utóbbi években háttérbe szorította az iskolai munkában az anyanyelvi oktatást. Ez azt jelentette, hogy az anyanyelvi nevelés-oktatás mindenkinek a lelkiismeretére volt bízva, ennek minden előnyével és hátrányával (lásd anyanyelvi műveltség, nemzettudat, nemzetiségi tudat, nyelvi készségek, fogalmazás, helyesírás, beszéd, stb.)

b) Az általános iskolában a helyzet még tűrhető. Ott ugyanis a tanulók még nem szelektálódtak, úgy értve, hogy nem váltak ki közülük az elit iskolák leendő tanulói. Tehát kiugró teljesítményre is lehetőség van. Ráadásul a tanulói és szülői érdeklődés még eléggé erőteljes. Mind a tanuló, mind a szülő érdekelt abban, hogy a tanulási eredmények (tudásban is, jegyekben is) minél jobbak legyenek. Ez realitásérzékből is fakad, de a tanuló zömének természetes érdeklődése még nem lankadt, a magyar nyelv iránti szeretetet akár irodalom, akár nyelvtan órán, akár más jellegű tevékenységen keresztül könnyen fel lehet ébreszteni. A magyar nyelv, irodalomolvasás a gimnáziumi tagozaton a tanulók kedvenc tantárgyai közé tartozik, megfelelő- és nem is sok munkával bármilyen képességű tanuló könnyedén sikerélményeket könyvelhet el anyanyelvi órán, hisz rá kell döbbenteni, hogy ő ezt a nyelvet tudja, ez az övé, úgy bánik vele, ahogy akar, megérti, mesélhet, tud beszélni. Ilyen élmény egyetlen órán sem éri, talán, ahol hasonló módon kezelheti hanganyagát.

c) Mégis, a tanulók nem tudnak beszélni. Másképpen nyilvánulnak meg egymás között és másképpen a szabad beszélgetések során, amelyek nehezen válnak igazán „szabadokká". Görcsös igyekezetükben nem tudják kifejezni magukat, félnek a beszédtől, a szóbeli fogalmazástól, s ahogy nőnek (VII.—VIII-os korukig) ez a félelmük egyre fokozódik.

d) Talán a más tantárgyak számonkérésénél használt puszta reproduktív módszerek is nehezítik helyzetüket. Ugyanígy az egyre divatosabb írásbeli felmérések, amelyeknek tudományos gondolkodásra serkentő hatásuk meglehet ugyan, de a nyelvi gondolkodást elsorvasztják.

e) Fogalmazási (írásbeli és szóbeli) készségeik a tanulóknak alacsony szintűek. Fantáziájuk nem bír elszakadni a sémáktól, bár provokatív címek, témák segítségével ki lehet mozdítani a sárból a fogalmazás „szekerét", de valószínűnek tartom, hogy az I-IV osztályban alaposan besulykolt fogalmazási klisék nehéz koloncként lógnak nyakukon.

Pl.: Egy szép nyári napon..., Egyszer a barátnőmmel elhatároztuk, hogy... (kezdőképek). Így történt az én kalandom. Ilyen volt ez a kirándulás, stb.(záróképek). Nem tudnak kérdezni, tűnődni, vívódni, morfondírozni, felkiáltani, stb.

f) Egyre kevesebb azoknak a tanulóknak a száma, akik törődnek a helyesírással. Teljesen következetlenül, logikátlanul írnak, a legelemibb helyesírási szabályokkal sem törődnek. Nem veszik figyelembe a mondathatárokat, a kezdőbetűket, a magán- és mássalhangzók mennyiségi változásait, azoknak értelemmegkülönböztető szerepét, stb. Még akkor sem, ha nyilvánvaló tévedéshez, félreértéshez vezet egy rövid vagy egy hosszú hang felcserélése (halott — hallott stb). Írás közben eszükbe sem jut gondolkodni a szavak jelentésén, alakján, vagy egyáltalán azon, hogy a helyesírásnak milyen szerepe van a szöveg értelmezésében (az írásképről egyáltalán nem beszélek).

2. NEHÉZSÉGEK:

Egy részéről beszámoltam már az első kérdés keretében. A líceumi oktatásban — a vidéki, falusi líceumokról beszélek — egy sajátos helyzet bonyolítja a kérdést. A tanulók nagy hányadának hiányzik az V-VIII osztályban megszerezhető előműveltsége. Olvasottságuk, alacsony kulturális készségeik primitívek. Nagy részük még nem látott igazi színházi előadást, csak műkedvelőket, de van, aki még ilyent se. Igényeik megragadtak a gyenge videofilmek szintjén, a színházak jelrendszere teljesen idegen számukra. Társadalmi eredetük is hordozza ezt a helyzetet. A tanulók nagy része olyan falusi családok gyermeke, akik már levetkőzték a hagyományos paraszti életmódot, de csak a kispolgári „látszatműveltség", félműveltség szintjére jutottak el, vagy még odáig sem. Az anyagiak utáni futás közben nem jut idő — lassan már pénz sem — irodalomra, könyvre, újságra. Magyarságtudatuk sallangos, ösztönös, nem lép túl a Székely himnusz éneklésén. Az már nem fordul meg a fejükben, hogy nem „magyarkodni" kell, hanem megmaradni magyarnak, szeretni a nyelvet, becsülni, óvni, tudni az irodalmat, olvasni, verset mondani, tanulni.

2. ADMINISZTRATÍV NEHÉZSÉGEK:

Sok a plusz órám, emiatt kevesebb időm marad készülni.

Ide sorolom be azt a paradoxonszerű jelenséget is, amit a szabad szombatok, vasárnapok jelentenek. Ezek a napok teljesen kiesnek tevékenységünkből. Szülők, tanulók, de még a kollégák is egyenesen sértésnek veszik, ha valaki a szabad szombat iskolai célokra való felhasználását emlegeti. Ez tabu, „a múlt rendszert akarod visszahozni" — vetik a szemünkre. Igaz, hogy sok nehézséget okoz, mert nem járnak a buszok, nem üzemelnek az étkezdék, nem működnek a hivatalok, bezár az internátus stb.

Szegényesek a könyvtárak, bár az eltelt év alatt jutott el néhány könyv iskoláink könyvtáraiba is. (Ezekből láthatjuk, hogy elmaradtunk mindentől).

Szakkönyveink, szöveggyűjteményeink nincsenek, de még a szükséges szépirodalmi anyagot sem tudjuk biztonságosan ajánlani. Nincsen pl. elegendő Petőfi kötet, Vörösmarty, Csokonai, Zrínyi, Balassi a könyvtárakban. A könyvtárakban elfekvő, használhatatlan készletek töltik meg a polcokat. Mesés könyv, gyermekirodalom, a szükséges szépirodalom megfelelő mennyiségben hiányzik.

3. TOVÁBBLÉPÉSI LEHETŐSÉGEK

— A módszertani tapasztalatcserék visszaállítása. Az a forma, amely az utóbbi években működött, jó volt, még akkor is, ha kissé formális jellege volt időnként. Találkoztunk, beszélgettünk, láttunk, hallottunk egyet-mást.

— Munkafüzetek szerkesztése és kiadása hasznos volna (V-VIII osztályban helyesírási gyakorló füzetek kellenének, fogalmazási segédkönyv, szöveggyűjtemények, felújított tartalmú „Madárlátta kenyér"-szerű gyűjtemény, tanulókörök vezetéséhez, irányításához megfelelő szakkönyv, ifjúsági és gyermekszínjátszáshoz módszertani útmutató megfelelő darabokkal együtt, stb.

— Vers- és prózamondási versenyeket kellene kiírni (körzeti, megyei, országos döntővel) vándorjelleggel, hogy a szép magyar beszéd, a versmondás, a pódiumműsor ne haljon ki, legyen utánpótlás.

4. A NYIT SEGÍTSÉGE

— Felvehetné a kapcsolatot a magyarországi hasonló jellegű szakmai társulatokkal (talán az OPI-nak vannak ilyen szervezési keretei), az Országos Széchenyi Könyvtárral, hogy az igényeknek megfelelően szakkönyvekhez jussunk. Értesíthetne, ha könyvszállítmány érkezik, sőt megszervezhetné az igények felmérését s a névre szóló küldemények megérkezése után közölné az igénylővel a beérkezett listákat.

— Továbbképző tanfolyamokra programálhatná a magyarszakos tanárokat, de az I-IV osztályos tanerőket is be kellene vonnia.

— Nyári táborok szervezésében segíthetne, ahol ne csak magyartanárok, hanem más szakos tanároknak az anyanyelvi tudatát és ismereteit kissé fel lehetne tornásztatni, mert ez is igen fontos.

Trucza Péter Pál

A tankönyvek újjászületésének felettébb szükséges voltáról

— *Vázlatos reflexiók az irodalomolvasás tankönyvekről* —

Az irodalom tanításának olyan minőségi változásáról lenne szó, a korszerű irodalomtanítás követelményrendszerének függvényében, amelynek megvalósítására a jelenlegi tankönyvek csak *részleteiben* alkalmasak. Minden tankönyv szellemi műhelyt jelent a nyiladozó gyermeki értelem és érzékenység számára. Egyáltalán nem mindegy tehát, hogyan rendezik be, hogy milyen lehetőségeket kínál a tanulók számára. Mert a tankönyvek nemzedékek uniformizálódását, szellemi horizontjának beszűkülését éppúgy akarhatják, mint a lelki intellektuális gazdagodást és a nyitottság meg-megújuló igényét.

Az itt következő gondolatmenet egyéni tapasztalat, csoportos beszélgetések és korszerű, európai minőségű tankönyvek tanulmányozása során körvonalazódott, nem holmi kinyilatkoztatás igényéből, hanem inkább azért, hogy e problémában érdekelteket elgondolkoztassa a tankönyvek újjászületésének felettébb szükséges voltáról.

Az eklektikus jelleg (az egymás mellé került szövegek többsége a figyelmes szemlélő tudatában csak ezt a benyomást keltheti) megszüntetése érdekében logikus, irodalom-tudományi szempontokat szigorúbban igénybe léptető *rendszerszerűség* bevezetésére és következetes betartására lenne szükség.

A jelenlegi tankönyvek anyaga kínos kompromisszumok nyomait tükrözi. Alkalomszerű és silány, propagandacélú és erősen ideologizált szövegtípusok kerültek itt a magyar irodalom csúcsteljesítményeinek közvetlen szomszédságába. A nyolcadikos tankönyv *Fényszármyú szóc.* negyedik fejezete talán éppen azért hat annyira másnak, újszerűnek, de ugyanakkor problematikusnak is a tanuló számára, mert következetes előzmények nélkül próbál öntörvényű, koncentrált esztétikai értékeket hordozó szövegeket bemutatni, illetve egy korszerű irodalomszemléletet kialakítani a befogadásban.

Az első követelmény e rendszerűség kialakításában — az irodalom öntörvényű világáról lévén szó — az *esztétikai értékközpontúság* lenne a tanításra szánt anyag kiválasztásakor. Csak így lenne elkerülhető az irodalomtól idegen, propagandisztikus ideológiáktól fertőzött írományok beszivárgása az érzékeny gyermeki tudatokba.

Ugyanakkor valamiféle *kronológiai* rendszer figyelembevétele is szükségesnek látszik. Irodalomtörténeti ismeretek kialakítása, magának az irodalomnak, mint időrendi sorrendben elhelyezkedő szövegeknek az értékelése csakis így érhető el. Természetesen mindezt a tanulók életkorához, befogadási képességeihez kell mérni. (Gondoljunk csak arra, hogy más tantárgyak sokszor bátrabban élnek az illető szakterület tudományos eredményeivel, mint az irodalomoktatás, és arra is, hogy a kilencedik osztályba kerülő gyermekek többségének halvány fogalma van csupán az irodalom történetiségéről, korok és korszakok létéről.)

Az interdiszciplinaritás jegyében ki kellene építeni a kapcsolatot irodalom és történelem között. Elképzelhetetlen pl. a Toldi tanítása bizonyos szintű történelmi ismeret nélkül — és ez nem csupán tudáshalmazt jelentene, hanem a gyermekek identitástudatának építését is, olyan időszak után, amelyben mindent elkövettek a nemzeti hovatartozás elhomályosítása érdekében.

Az *interdiszciplinaritás* természetesen ki kellene hogy terjedjen irodalom és zene kapcsolatára, általában az irodalom és más művészetek közös vonásainak tudatosítására. Így döbbenhet rá a tanuló bizonyos művészeti törvényszerűségek szimultán működésére más-más megjelenési közegben, arra a gazdagságra, amelyet a zene, az irodalom, a képzőművészet, a film, a video sajátos eszköztendszerével felmutat.

Egyáltalán nem mellékes ugyanakkor az ilyen szemléletmódú tanítás élményszerűsége. Egyetlen konkrét példa csupán: a tankönyvben szereplő és órán elemzett irodalmi alkotás után fel lehetne tüntetni azokat a másféle művészeti alkotásokat (film, lemez, festmény stb.), amelyek valamiképpen kapcsolatban állnak az illető szöveggel. Mindez ugyanakkor az egyéni kifejezőképesség gazdagodását színesebbé, pontosabbá, képszerűbbé válását is jelentené. A XX. sz. végén elképzelhetetlennek tűnik, hogy tankönyveink ne foglalkozzanak olyan, jórészt a *peremvidékekről beáramló* irodalmi jelenségekkel, amelyek élénken foglalkoztatják a gyermekeket. Ilyenek pl. képregények vagy a szórakoztató irodalom olyan termékei mint a krimi, a tudományos-fantasztikus irodalom vagy a kalandregény. Ha a gyermek nap mint nap ezek hatásának van kitéve, lényeges, hogy megfelelő módon kell foglalkozni velük.

A művek átelemzését szolgáló *korszerű műelemzések*, azok a hatékony módozatok, amelyek lehetővé teszik egy műalkotás szépségének, sokrétű gazdagságának feltárását és ezáltal a személyiség fejlődését, felettébb szükségesek. A belső (etnikai és esztétikai) világrend kialakításának igénye fokozottan érvényes olyan időszakban, amelyet a külső értékek devaluálódási folyamata jellemez. A jelenlegi tankönyvek, sajnos, kevés valóban használható műelemzési modellt tartalmaznak.

A modellek hiányában a megközelítési módozatok két ellentétes pólus felé mutatnak: 1) a tanár megelégszik a tartalmi feltérképezéssel; 2) olyan áttételes és magas szintű modellt alkalmaz, amely nem talál visszhangra a tanuló tudatában. E két véglet elkerülése érdekében szükséges *többféle megközelítési modell* felvázolása azért, hogy az adott esetben választhatni lehessen a tanuló értelmi-érzelmi fejlettsége alapján. Ez a differenciált oktatás megvalósulását is jelenthetné irodalomórán.

Korszerű irodalomtanítás elképzelhetetlen megfelelő tanári *kézikönyvek* nélkül, szakirodalom hiányában. Az igényes tanári munka állandó megújhodást követel. Ehhez pedig folyamatos információ áradásra van szükség, önmagunk folytonos szellemi revíziójára. Ez pontosan olyan fontos a tanár számára, mint a tanulóknak a korszerű irodalomolvasás könyvek.

A tankönyvek hatékonyságát a megfelelő feladatrendszerek jelenléte is növeli. Feladatrendszerről és nem ötletszerűen körvonalazódó feladatokról van szó. Olyanról, amely nem csupán tartalmat reprodukáló, leegyszerűsítő válaszokat igényel a felelőtől, hanem az irodalmi anyag sokszínűségét igyekszik fölmérni, a tanuló logikus gondolkodásmódját helyezi előtérbe és ugyanakkor jelentős mértékben játékos is, a gyermeki lélek kreativitására és képzelőerejére építve.

E feladatrendszer jelentős részét képeznék a fogalmazási készségek fejlesztését szolgáló feladatok, amelyek a kifejezőképesség rugalmasságát, színességét, pontosságát és élményszerűségét célóznák.

Mindenféle könyv varázsának megteremtésében külső megjelenési módja is fontos szerephez jut: a könyv formája, nyomdatechnikai kivitelezése, változatos képanyaga. Fokozott mértékben igaz ez olyan nyomdaipari termék esetében, mint a tankönyv, melyet állandó használatra szántak és amelynek olvasói, tanulmányozói gyermekek. A sorok közül elősugárzó szépség valamiképpen meg kell hogy mutatkozzék a könyv külalakjában is, kapu kell ez legyen a betűk csodálatos világához.

Szakács István Péter

Összeállításunk, bár tömöríteni, lekerekíteni próbálta kollégáink válaszait, mégis érzékelteti, hogy nemcsak a kérdések megválaszolása, de a kérdések feltevése, megfogalmazása is az itt megszólalóknál több szakember véleményének szembesítését teszi szükségessé. Ezt az összeállítást a két teljes egészében közölt válasz-szöveggel együtt bevezetőnek, vitaindítónak szántuk a NYIT társulat 1991. március 23-ára tervezett szimpóziuma számára, melyen az anyanyelvi nevelés helyzetéről és lehetőségeiről próbáltunk — lehetőségeink szerint — teljesebb képet alkotni.

Szerkesztőség

Bíráló megjegyzések a tanári mesterségről

A kitűnő tanár és pedagógiai gondolkodó, **Kérlné Sós Júlia** (1923-1968), posztumusz könyvében, a *Tanárok élete és munkája* (Budapest, 1969) négy tanártípusról ír, melyek egyben tanári szerepformák. A *tudós tanár* típusáról, a *tanítási módszereket fejlesztő tanár*, az *egyéni kapcsolatokat teremtő tanár* és *szervező tanár* típusáról. Ez a tipológia — ilyen is lehetséges —, pedagógiai-szociográfiai megfigyelések eredménye, s mint minden tipológia, csupán az eligazodás könnyítésére szolgál, dominanciákat emel ki, nem alkot homogén csoportokat. *Sós Júlia* maga is e négy típus együttesét testesítette meg. Bár lehetséges, hogy inkább kivételes egyéniségével, felkészültségével és állandóan fejlődő (önmagát fejlesztő!) tanári alkatával, fokozatosan érte el saját tipológiája teljességét, s jóval azelőtt, hogy tipológiáját megalkotta volna. Bizonyosnak kell tekintenünk azonban, hogy ez a teljesség (a négy típus együttese), valamilyen arányban minden olyan tanár sajátja, aki mesterségét legalább átlagos színvonalon műveli. E típusok jegyei ugyanis együttesen részei a tanári mesterségnek.

A közfelfogás szerint a tanári mesterség kétféle tudásból áll. Legelőbbis annak az *ismeretnek* a tudásából, amit a tanár megtanít. Tantárgyainak tananyagáról, s ennél sokkal bővebben, azoknak a diszciplínáknak alapos ismeretéről van itt szó, melyekből tantárgya, tantárgyai kivétettek. A tanárképzés ősidők óta ezt a tudást hangsúlyozza, és elébe állítja a másik tudásnak: a *tanítani tudás*, tágabban a *pedagógiai tudás* ismérveinek. (A tudós tanár típusa a tantárgy mögötti tudomány magasszintű — a tantárgyi szinten túli — művelőit vonja össze.) A tanári szerep — társadalmilag is elvárt — hangsúlyai a tudományos diszciplínák képviseletére esnek. A tanárok elsősorban irodalmárok, matematikusok, történészek, biológusok, fizikusok, stb., illetve valamely művészeti ág képviselői, a műszaki tudományok valamelyikének helyi letéteményesei. Egyre többször tapasztalhatjuk, hogy a kivételesen fontos, és nagyon gyakorlati, nagyon cselekvő tantárgy, a testnevelés tanárai is szívesen azonosítják magukat, az egyébként valóban létező, testneveléstudomány iskolai képviselőiként. (Félreértés ne essék! Most a szerep a fontos. A szaktárgyi tudományosságot nem tagadja senki.) S ebben az összefüggésben alakult ki a pedagógus mesterség hierarchiája, melynek alsó végén a „csak" pedagógiát művelő *óvodai pedagógus* helyezkedik el, akit a még mindig nem „echt" tudományt közvetítő *tanító* követ, szintén túl sok pedagógiával, majd következnek a valódi tudományok felkent, de még alsó szintű képviselői (Magyarországon az *általános iskolai tanárok*), aztán a tudományok középszintű képviselői: a *középiskolai tanárok,* valamivel feljebb a *főiskolaiak*, s legfelül az *egyetemi* tudományos hierarchia. Ha jól látom, mindez még a középkorból, netán messzebbről, az európai ókorból eredezhető.

A tanítani tudás — egyetemesebben: a pedagógiai tudás — magába foglalja a *Sós Júlia* által alkotott tipológia másik három elemét, hiszen tanítani, nevelni módszerek, emberi kapcsolatok és szervezői tevékenység nélkül nem lehet. Mégis lehetnek, akik ebben vagy abban jeleskednek, és sajnos olyanok is, akik egyáltalán nem jeleskednek az egyikben vagy a másikban. Ha pedig folytatnánk Sós Júlia szociográfiai megfigyeléseit, nyilván tapasztalhatnánk, hogy e téren a hierarchia fordítottja az előbbinek. A pedagógiai tudás alsó végén a felsőoktatás szaktekintélyei állnak, a csúcsán pedig a *tanítók* és az *óvodai pedagógusok*. De szerepvállalásukban és a társadalmi elvárások szerint is, általában csak az óvodai pedagógusok és a tanítók helyezik előtérbe közülük a pedagógiai tudást. A közfelfogás és a pedagógusi szakma önértékelése ezt a második hierarchiát csak az elsőnek alárendelten tartja számon. S jórészt ismét az ősi hagyomány okából: mennél nagyobb a gyerek, s mennél inkább van igazi tudományokra szüksége, annál kevésbé szorul rá a pedagógiára. Különben is, egy időn túl a tanár dolga, hogy tanítson, a növendéké, hogy megértse, amit tanítanak neki, megtanulja, ha van esze és szorgalma hozzá, ha nincs, annál rosszabb neki. A pedagógiai gyakorlat kimerülhet a fegyelmezés és a figyelmezés, valamint a logikusan értelmes közlés néhány bevált mesterfogásában. A pedagógia, mint tudomány, — ha tudomány egyáltalán — erre a technológiára amúgy sem tanít meg, inkább bölcseletet, eszményeket, elvont szabályokat ad. A tanítani tudás, egyetemesebben a pedagógiai tudás tudományossága enyhén szólva problematikus, a szaktárgyi tudományossághoz viszonyítva mindenképpen az.

Az ősi hagyomány a XIX. század végén, a a XX. század elején kezdett megtörni. Megjelent az intézményes nevelés ügyeiben a pszichológia, kibontakoznak az ún. reformpedagógiai áramlatok, új diszciplínaként teret kért magának a pedológia. A XX. század közepén már a szociálpszichológia is az óvodákkal és az iskolákkal (egyetemekkel is!) foglalkozik, majd megjelenik a kommunikációelmélet, s a klasszikus neveléstudományi ágak, neveléselmélet és a didaktika, valamint az ún. tantárgyi metodikák lassan fellazulnak, átalakulnak és új egészen gyakorlatias hajtásokat eresztenek: vannak már a tanítványokat egész személyiségükben kezelni tudó pedagógiai technikák. Kiderül többek között, hogy a kicsi és a nagy gyermek egyaránt rászorul a nevelésre, akárcsak iskolai teljesítményeinek növelése érdekében is; kiderült továbbá az a furcsaság is, hogy szakmailag (s itt a pedagógusi szakmáról van szó!) nem túl szakszerű s nem is erkölcsös minden felelősséget a tanítványokra hárítani. A pedagógusi, tanári felelősség előbbrevaló. Kiderült, hogy a tanulói szorgalom és az érdeklődés és tanítás menetében pedagógiailag befolyásolható, s hogy a személyes kapcsolat a tanárok és tanítványaik között éppen olyan fontos hatóanyag, mint az óvónénik, óvóbácsik és óvodistáik között. Csupán megnyilvánulási formáik különböznek. Szóval kiderült, hogy a tanítani tudás, tágabban a pedagógiai tudás, legalább olyan bonyolult, terjedelmes és sokágú — s egyformán ilyen az óvodában, az iskola első négy és az ezt követő akárhány osztályában-, mint a tantárgyi tudás. Az más kérdés, hogy új dimenziói miként, milyen lassan szívódtak, szívódnak fel a pedagógusok kiképzésében és aztán a pedagógiai gyakorlatban, s miként befolyásolták, befolyásolják a pedagógusi szerepet. Európa boldogabb vidékein kellett hozzá vagy félszáz év, s a folyamat ma sem teljes hatókörű. Európa boldogtalanabb vidékein a késés számottevő.

A fentiekhez két illusztrációt csatolok.

A pedagógiai pszichológia feladatairól írva *Lénárd Ferenc* (1911-1988), aki a magyar gondolkodás- és neveléslélektani iskola kiemelkedő egyénisége volt, felelevenítette Piaget hipotézisét arról, hogy az ún. jó tanulók „nem speciális képességeik birtokában váltak ilyenekké, hanem egyszerűen azért, mert képesek voltak alkalmazkodni azokhoz a tanítási eljárásokhoz, amelyekben őket részesítették."

„Az úgynevezett rossz tanulók szintén teljes mértékben képesek lettek volna elsajátítani a ... tantárgyakat abban az esetben, ha ők a megfelelő ismereteket más úton szerezhették volna meg." *Lénárd* hozzá teszi, hogy az úgynevezett rossz tanulók — tehát — nem a tananyagot képtelenek megtanulni, hanem képtelenek alkalmazkodni a számukra inadekvát tanítási eljárásokhoz. Vagyis „...nem a tananyagot nem értik,

hanem magát a konkrét tanítási órát".) Lénárd Ferenc: *A pedagógiai pszichológia feladatai Magyarországon.* In. A pedagógiai pszichológia az oktatásügy szolgálatában. Budapest, 1976. Jean Piaget: *Fondements scientifiques pour l'education de demain.* Perspectives, 1972. Vol. II. no 1.)

Azt hiszem, hogy *Piaget-Lénárd* tétele érdemes a továbbgondolásra. Elméletileg eljuthatunk a *pedagógiai alkalmazkodás* (a mindenkori pedagógiához való alkalmazkodás) problémájához. Gyakorlatilag pedig egész munkánk felülvizsgálatához.

A másik illusztráció az ún. rejtett tanterv ügye.

Az iskolai pedagógia bonyolult entitása többféle metszetben írható le. Közülük az egyik a következő struktúrát mutatja.

Az iskola által közvetített műveltség iskolai kompozíciói a *tananyagban* öltenek testet, a tananyag pedig a *tantárgyakban*, a tantárgyak *óratervi* arányaiban és *tanterveiben*, valamint a *tankönyvekben.* A tananyag a tantárgyakon belül és azok összességét tekintve, ismeretek rendszere. Mindez evidencia. Az már kevésbé feltűnő, hogy az *ismeretek* cselekvési és gondolkodási *műveletekhez* kapcsolódnak, átadásuk-átvételük folyamatai műveletek megtanítását-megtanulását is jelentik, rendszerint tartósabb eredménnyel, de mindenképpen általánosabban, mint azokét az ismeretekét, melyekkel összefonódtak. (A klasszikus didaktikában lásd az ún. materiális és formális képzés problémáját.) Bennük, az ismeretekben és a műveletekben bontakozik ki a *gondolkodás működése*, valamint a gyakorlati, cselekvő működés (gyakorlati, cselekvő jártasságok és készségek). Kifejlődnek cselekvési sztereotípiák, tipizált cselekvési formák, kialakul valamilyen mentalitás (gondolkodásmód, észjárás), valamilyen *érdeklődési* komplexum, valamilyen *szemléletmód.* Így vagy úgy, ilyen vagy olyan, ennyi vagy annyi. Ráadásul a tananyag *érzelmi* tartalmakat, viszonyulásokat is közvetít és kivált. Így vagy úgy, ilyet vagy olyat, ennyit vagy annyit. S az egész együtt *beállítódásokat (attitűdöket)* teremt. Így vagy úgy, ilyeneket vagy olyanokat, ennyit vagy annyit. Mindez már így együtt csak részben van benne a tantervekben és a tankönyvekben. Mert a másik része a pedagógiai, pedagógusi *interpretációban* található. De így együtt adják ki az iskola műveltségi kompozícióit. Különös tekintettel arra, hogy a műveltség (a kultúra) nemcsak ismeret, hanem gondolkodási műveletek rendje, sőt mentalitás, szemlélet és beállítódás is, gyakorlati cselekvő működés is, érzelemvilág is, viselkedési módok együttese is, stb.

De van tovább is.

Az ún. rejtett tanterv most következik.

Már maga a pedagógusi interpretáció, a szorosan vett tananyagon túl, még egy kulturális réteg jelenlétét és közvetítését jelenti.

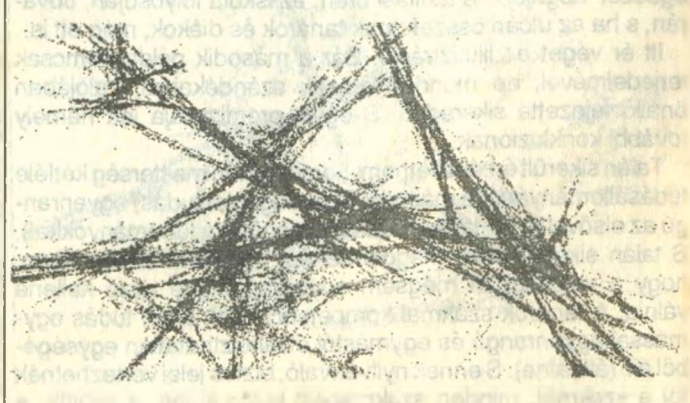
Azét a rétegét, melyet *Szabó László Tamás* szellemesen „rejtett tantervnek" nevez. (Könyvének címe is ez: *A „rejtett tanterv".* Budapest, 1988.) Röviden, az iskolában, mint társadalmi közegben megszerezhető társadalmi tapasztalatokról van itt szó, az ún. *szociális tanulásról,* aminek a „tananyaga" az emberi kapcsolatokban, tudományosabban: az *interperszonális interakciókban*, diákok és diákok, diákok és tanárok, tanárok és tanárok interakcióiban jelenik meg. A *viselkedések* és a *kommunikáció* műveltségi tartománya ez, tele finom árnyalatokkal, szavakkal, hangsúlyokkal, tónusokkal, gesztusokkal, szóval a viselkedés és a kommunikáció informális és metakommunikatív megnyilvánulásaival. Ebbe a tartományba tartozik az, amit a *nevelés hangnemének*, s amit a *nevelés stílusának* mondanak. Ugyanakkor a társas viszonyok, a kölcsönös bánásmód, valamint ezek eltakart és felfedett, kimondatlan és kimondott szabályainak „menet közben", élő helyzetekben megjelenő műveltségi tartománya ez. Igaz, csupán az iskola társadalmi miliőjében él, de ez a miliő fényképe a „nagy" társadalomnak. Akárhogyan: a műveltség iskolai kompozícióiban — bár valóban elég rejtetten és nehezen körülhatárolhatóan — a „rejtett tantervnek" is helye van.

Ezután már csak a teljesség kedvéért utalok arra, hogy a tananyag ismeretei és műveletei, mentalitássá teljesedő, érdeklődést keltő, szemléleti, érzelmi, valamint attitűdöket teremtő megnyilvánulásai, interpretálásuk aktusai, valamint velük együtt a „rejtett tanterv" kultúrájának interakciói — mind valamilyen *értékrendbe* szerveződnek. Hierarchikus értéksorok, rangsorok alakulnak ki, melyeknek egymás alá-fölé rendelődik minden. Részben tudatosan, tervezetten: tételezett célokban és megfogalmazott elvárásokban, valamint óratervi arányokban, tankönyvi tartalmakban és tankönyvi terjedelmekben jól láthatóan. Részben kevésbé láthatóan, de viszonylag könnyen feltárhatóan, az iskola ítéleteiben a *jóról* és a *rosszról*, a *tudásról* és a *nemtudásról.* Részben sokmindentől takarva, csak egy-egy axiológiai (értéktani) vizsgálat által kimutathatóan. A gyakorlati pedagógiának mindig van valamilyen értéktudata és értékrend-tudata, amely átlengi létét, jelen van minden mozdulatában, kifejezve azt a *szellemiséget* (nincs rá pontosabb összefoglaló fogalmam), aminek jegyében az iskola műveltségi tartalmait megformálja és közvetíti. (Szerénytelenül itt jegyzem meg, hogy az imént vázolt struktúrát a *Nemzeti, közép-európai, európai — avagy a műveltség iskolai kompozíciói* c. tanulmányomból emeltem ki. Mj. Magyarok, 1989. 5. sz.)

A „rejtett tanterv" ügyéhez elkél némi kommentár.

Kétségtelen, hogy a „rejtett tanterv" képviselete a tanári, a pedagógusi mesterség kardinális része. Mondhatom úgy, hogy a „rejtett tanterv" egyrészt a tanárok, pedagógusok által valósul meg, általuk működik: a tanárok és diákok, valamint a tanárok és tanárok interperszonális interakciói által, a viselkedések és kommunikációk — gyakran automatikus — finom árnyalataiban. (Kiemelem: a tanárok egymás közti viszonyaiban is! E viszonyok kommunikatív és metakommunikatív, formális és informális megnyilvánulásai valamilyen kultúrát mutatnak, ezt a kultúrát közvetítik is a tanítványaiknak, akár akarják, akár nem, szóval nevelnek általa.) Másrészt a diákok egymásközti interperszonális interakcióit — saját mintáikkal, valamint formális és informális szabályokkal — maguk a pedagógusok alakítják, olykor csupán befolyásolják, ellensúlyozván a kívülről jött hatásokat. Ebben az összefüggésben szoktuk azt állítani, hogy a tanárok magatartásuk minden megnyilvánulásával nevelnek; s ebben az összefüggésben is — mivel egyéb összefüggésekben szintén hangsúlyozható —, hogy a pedagógus legfőbb munkaeszköze saját személyisége, egyénisége.

A kommentárhoz tartozik még, hogy a „rejtett tanterv" akkor is létezik, működik, ha netán nem kívánnánk, ha nem veszünk tudomást róla, ha netán nem kívánjuk képviseletét tanári mesterségünk részeként felvállalni. Kollégáink között bizonyosan vannak olyanok, akik semmi egyebet nem kívánnak, mint tantárgyukat tisztességesen, minél jobban megtanítani. Mégis dolgoznak a „rejtett tantervvel". Tantárgyukon kívül (azzal együtt) részesei a *szociális tanításnak.* Lelkük rajta, hogy miként teszik. Közkeletűbb fogalmakat használva azt kell mondanom, hogy aki pusztán oktat, az is nevel.



Jobb lenne tehát tudatosan vállalni a „rejtett tanterv" megvalósítását, ami kemény önellenőrzést és a többé-kevésbé megtervezett, a pedagógiai helyzetekhez alkalmazkodó magatartás kifejlesztését jelenti. És meg kellene tanítani (a pedagógusképzésben, a továbbképzésben, s meg kellene tanulni az interperszonális interakciók pedagógiai technikáit. (Van már belőlük néhány, különféle rendszerekbe foglalva.) Az interperszonális interakciók pedagógiai technológiája a tanári, pedagógiai mesterség legnehezebb, de a legátfogóbb tudástartalma, — vagy azzá kellene válnia. Maga, egyébként a tanári, pedagógusi mesterség legfőbb alkalmassági kritériumát e technikák elsajátítási képességében, és a velük való önnevelő azonosulás (a személyiség áthangolásának) képességében látom. Az interperszonális, interakciók pedagógiai minősége — *Sós Júlia* fogalmazásában egyéni kapcsolatok teremtése —, nemcsak a szociális tanításnak, hanem a *tanári interpretáció* minden megnyilvánulásának hordozója és megvalósítója. Értékeket képvisel, értékrendet közvetít, attitüdöket alakít, érzelmeket kelt, érdeklődést igazít, szemléletet és mentalitást teremt, hordozója, közvetítője az ismereteknek és műveleteknek, s egyik letéteményese, feltétele a tanítványok iskolai teljesítményeinek az ismeretek elsajátítása, a műveletek kidolgozása terén. Nem félek kijelenteni, hogy ha valahol elégedetlenkedünk tanítványaink tantárgyi teljesítményeivel, de túl a legkényelmesebb megoldáson, — hogy az okokat kizárólag bennük keressük, a felelősséget rájuk (esetleg még szüleikre) hárítjuk —, a tanári munkát is elemezni kezdjük, akkor a tágan értelmezett metodikai kultúra vizsgálatán (önvizsgálatán) túl, azzal egybefonva, az interperszonális interakciók pedagógiai minőségét is kritika tárgyává kellene tennünk.

A tudatos pedagógusi interperszonális interaktivitás *pedagógiai szerepnek* tekinthető. Mint szó volt róla, abban az értelemben, hogy a pedagógiai helyzeteknek, feladatoknak és értékképviseletnek megfelelő, kialakított magatartást jelent. Ilyenformán a pedagógiai hatásrendszer része. Ekként kerül — vagy kerülhetne — be a tanárok (a pedagógusok) *társadalom előtt* „játszott" *szerepébe.*

A pontos értelmezés okából érdemes még megjegyezni, hogy — természetesen — minden interperszonális interakció, akciókból és rekciókból, kezdeményezésekből és válaszokból áll, sőt a válaszokra adott válaszokból: a pedagógiai gyakorlatban a pedagógusok megfontolt kezdeményezéseiből, az erre kapott tanítványi válaszokra adott megfontolt válaszokból, valamint a tanítványi kezdeményezésekre adott megfontolt válaszokból. És nemcsak verbálisan, hanem gesztusokkal is, az ún. metakommunikáció eszköztárával is, a viselkedés minden megnyilvánulásával.

A pedagógiai szerep a kezdeményezésekből és viszontválaszokból alakul ki. Ideális esetben, hosszú munka eredményeként, már a tanítványi kezdeményezések mögött, azok indítékaként, ott lappanghat a tanári kezdeményezések, válaszok és viszontválaszok befolyásoló ereje. Szóval a pedagógusi munka át tudja hatni az interperszonális interaktivitás működésének egészét. Legalább a tanítási órán, az iskola folyosóján, udvarán, s ha az utcán összefutnak tanárok és diákok, még ott is.

Itt ér véget az illusztráció. Bár a második példa nemcsak terjedelmével, de mondandójának szándékaival, valójában önálló fejezetté sikeredett. S egyik premisszája lett némely további konkluziónak.

Talán sikerült érzékeltetnem, hogy a tanári mesterség kétféle tudásállományából a második (a pedagógiai tudás) egyenrangú az elsővel (a tantárgyi tudással, mögötte a tudományokkal). S talán sikerült némi megdöbbenést okoznom atekintetben, hogy a valóságban mégsem egyenrangú, de azzá kellene válnia. A tanárok szakmai kompetenciája ti. a két tudás egymással egyenrangú és egymástól elválaszthatatlan egységéből áll, (állhatna). S ennek nyilvánvaló, biztos jelei vértezhetnék fel a szakmát, minden szakmabélit külön-külön, a szülők, a felsőbbség, tágabban a társadalom elő-, bal-, és szakszerűtlen ítéleteivel szemben. Azt ugyanis tudomásul kell vennünk, hogy munkánk egyre jobban a társadalmi nyilvánosság keresztтüzébe kerül. Előbb inkább csak lappangóan, informálisan, de amint a társadalmi demokrácia megteremti ennek intézményesült formáit, nyíltan és szervezetten is. Ez a folyamat sem most kezdődött. Első jelei Európában a negyvenes-ötvenes években már érzékelhetők voltak. Elemzésük, az okok vizsgálata más lapra tartozik. A klasszikus, önmagában zárt, autoriter tanári tekintélynek mindenképpen vége szakad.

Igaz, hogy amíg hajlandónak mutatkozunk a pedagógiai tudás szabályait áthágva, pl. egy sor személyiségkárosító eszközzel élni, s ezzel együtt egyszempontú szelekciót érvényesíteni, (teljes szakmai meggyőződéssel és maximális jóindulattal), nevelői felelősségünket és eredményeinket alárendelve annak a hivatali és közvéleménybéli felfogásnak, mely szerint *csak* a tanulmányi versenyek, a továbbtanulási százalékok minősítenek, (és a tanári sikerélményt is kizárólag ezek adják), mindig védekező pozícióban maradunk. És rettenetesen leszűkítjük szakmai érvényesülésünk körét.

Végtére, mindkét illusztrációból az derül ki, hogy valamennyi tantárgy tanítása, külön-külön és együttesen, a tanítványok személyiségének egészére hat. A fizikus éppen úgy ezt az egészet veszi célba, mint az irodalmár és a történész. Ugyanakkor az, amit beépít tanítványaiba, mégis csupán részlete, tartozéka lesz azok személyiségének. S nemcsak azáltal, hogy felmondják a fizikát, megoldják a fizikapéldákat, elemezni tudják az irodalmi műveket, stb., hanem azoknak a gondolkodási és cselekvési műveleteknek a generalizációja (*Piaget* kifejezése) által, miket közben elsajátítottak, s már nem is a fizikában és az irodalomban, (stb.) alkalmazzák; aztán annak a mentalitásnak, érdeklődési komplexumnak és szemléletnek a kialakulása által, melyek a különböző tantárgyak tanulása során összegződnek bennük; továbbá azoknak az érzelmi effektusoknak a jóvoltából létrejött érzelmi tartalmak és viszonyulások megtanulása által, miknek a tantárgy (a tantárgyak) megtanítása során, szinte észrevétlenül jutottak a birtokába, s melyek nemcsak a tantárgyi teljesítményeiket befolyásolják, de érzelmi életük általános alkotórészévé válhatnak; végül pedig a sokat emlegetett „rejtett tanterv", a szociális tanulás által. És természetesen — az értékrend által, amit a tantárgyak tananyaga és tanítása külön-külön és együttesen a tanítványokba egyenként „beleszervez". A pedagógiai (a szaktanári!) munka hatásköre, meggyőződésem szerint, ilyen egyetemesen értelmezhető. Mérhető és mérhetetlen eredményei ilyen egyetemesen jutnak kifejezésre. Abban az értelemben is, hogy tantárgy (tantárgyai) által minden tanár e tantárgynál (tantárgyaknál) teljesebb kultúrát közvetít. Más megközelítésben tanítványai teljes személyiségére hatást gyakorol, szóval neveli őket, a szorosan vett tantárgyi tananyag közvetítésén túl, bár szorosan ehhez kapcsolódva, de az iskolai élet minden más területén is. És mindehhez hozzájárul még a hibázás lehetősége: az ismeretek és műveletek megtanításakor, (v. ö. a *Piaget-Lénárd* tétel mondanivalójával), meg minden pedagógiai aktus megjelenésekor, hiszen ezek a tanítványok személyiségének (lelkének!) érzékeny alkotórészeivel babrálnak, miközben gondolkodásmódot, szemléletet, érdeklődést, érzelmeket keltenek, a szociális tanulást intonálják és értékrendet ültetnek át.

Nehéz tehát egyetérteni a tanári mesterség bármilyen leszűkítésével. S mivel az iskola tantárgyainak egészével tölti be kultúraközvetítő feladatát, azzal is, hogy a tantárgyak kialakult hierarchiáját túl komolyan vegyük. Valahogyan mindig a teljesség igényét, az egész megmaradásának lehetőségeit kellene inkább számításba vennünk.

Csoma Gyula

Mesei jellegű szövegek modellezése

Propp varázsmese-elemzési módszere sikerrel hasznosítható az iskolai oktatásban is. Először magának a varázsmesének a tanításában nyújt segítséget, hogy majd a következőkben a varázsmesei szerkezetű művek elemzését is az így megismert módszer segítségével végezzük el. A János vitéz, a Toldi, a Ludas Matyi, a Csongor és Tünde mind a varázsmese funkcionális modelljére épül. Ha előzőleg cselekvésegységekre bontottuk a mesei szöveget, több szöveg összehasonlításával meggyőzően mutattuk be a funkciók sorrendjéből kibontakozó univerzális jelentéseket, akkor a fent említett mintegy önkéntelenül felkínálják a hasonló módszerrel történő értelmezést.

Az iskolai elemzésben ajánlatos a modellnek egy leegyszerűsített változatát használni. Egyáltalán nem szükséges a Propp által megállapított funkciók mindenikét kimutatni, annál is inkább, mert egy mesében nem is található fel valamennyi funkció. Vannak viszont olyan állandó cselekvéselemek, amelyek nem hiányozhatnak egyetlen varázsmeséből sem — ezek akár az alapegységek „alapjainak" is nevezhetők —, ezeket megkeresni, sorrendbe állítani, egymás összefüggésében értelmezni még logikai játéknak sem utolsó.

Melyek ezek az állandóan előforduló funkciók? A mese alaphelyzetből indul ki, amelynek rövid bemutatása után máris (1) valami történik. Az alaphelyzet egyensúlya megbillen, fellép a hiány. Valamit vagy valakit meg kell keresni, meg kell szerezni, el kell hozni, hogy a hiány betöltődjék, az egyensúly helyreálljon. Második lépésként (2) a hős elindul, hogy megkeresse a hiányzó elemet. Útja egy „másik világba" (3) vezet, amely tele van nehézségekkel, akadályokkal. Mindig vannak segítői és akadályozói. Útjának fontos állomásai a próbatételek (4) — legtöbbször három —, amelyek nehézségi foka egyre nő s ha kiállja az utolsó próbát, meg is találja azt amit keresett (5). A hős visszaérkezik saját világába (6), s a megtalált, illetve visszaszerzett elemmel helyreállítja a megbontott egyensúlyt, betölti a hiányt (7).

A hős elnyeri jutalmát. Útja kört ír le, ugyanoda tér vissza, ahonnan elindult.



Fontos megjegyezni, hogy az indulási és érkezési pont mégsem ugyanaz, hisz a hős bejárva az utat, kiállva a próbákat — már egy más minőséget képvisel: erősebb, szebb, jobb lesz, mint amilyen volt. A jutalom többnyire meg is erősíti, mintegy törvényesíti a hőst ebben az új minőségében: elnyeri a királykisasszony kezét, megkapja a fele királyságot.

Nem érdektelen rámutatni arra sem, hogy a hős az elindulástól az érkezésig önmagát (is) keresi és találja meg. Gyakran tételes kijelentések is megfogalmazódnak a mese szövegében erre vonatkozóan: az alapszituációban a hős észre sem vehető szürke jelenség; máskor lusta és semmirevaló vagy éppenséggel alszik. Be kell lépnie egy másik világba, hogy igazi önmagára rátaláljon. Nem véletlen tehát, hogy éppen ő indul el az útra, ő vállalja a próbatételeket.

Bodó Julianna

SIV WIDERBERG

Mónáéknál

Mónáéknál
úgy beszélnek a gyerekkel,
mintha nagy volna.
„Mit gondolsz?" kérdik
— Móna papája meg a mamája —
„Mit gondolsz?
Szerinted hogy lenne jobb?
Szerinted hogy kéne csinálni?"
Aztán:
„Értem.
Azt mondod?
Lássuk csak.
Tényleg, tökéletesen igazad van!"
Vagy:
„Nem, azt hiszem,
ebben tévedsz..."

Szeretném, ha a Mónáéknál —
nálunk lenne.



A hermeneutikai horizont általános érvénye a pedagógiai szituációban

Diákkorom egyik emlékezetes meglepetése volt az az eset, amikor — hosszas töprengés után bár, de a humán X. osztályba iratkoztam, mert azt reméltem, hogy iskolám elismertebb magyartanárnője fog tanítani benne — a tanárnő mégis a reál osztály katedrájára került, méghozzá saját akaratából.

Utólag is többször elgondolkoztatott ez az eset, mert tanár koromban sem elégedtem meg azzal a kézenfekvőnek tűnő magyarázattal, hogy a „reálosok okosabbak" s ezért könnyebben és eredményesebben dolgozik velük az irodalomtanár is. Sejtésemet, hogy valami más, lényegesebb igazság is rejtőzik e jelenség mélyén, erősítette nemrég az egyik fizikatanár kollégám kijelentése: a jövő tanévben ő humán osztályban szeretne fizikát tanítani.

Ha valaki ismeri fizikatanár kollégámat, aki ezt a kijelentést tette — nem tudja róla, hogy mennyire felkészült s mennyire lelkiismeretes —, azt is gondolhatná, hogy döntésének motivációja egy közönséges kényelmi szempont: a „humánosok" tanítása nem követel különösebb szellemi és erkölcsi energiabefektetést a reálszakos tanártól, hiszen senki sem kéri számon tőle, miért nem jutatta be tanítványait az egyetemre. Kollégám esetében azonban szó sincs ilyesmiről. Saját bevallása szerint a humán osztályban több alkalom adódik a tantárgy sematikus jellegéből való kilépésre, a fizikai gondolkodás történeti hátterének megvilágítására, a természettudományok és a humán tudományok közötti kapcsolatok felfedeztetésére. De elég róla annyit is tudni, hogy a legszívesebben pályakezdésének iskolájára emlékezik, amelyben egy kitűnő filozófia és egy magyartanár határozta meg a tanítás szellemét. Ebben a közegben — fűzöm hozzá magamban — erőre kaphatott a pedagógiai tevékenység játékjellege, amely a fizikatanár számára is lehetővé tette a külső céloktól való szabaddá válást, amely — sokan tudjuk — feltétele annak, hogy a tanítást létfolyamatként éljük meg.

Ismerősöm esetének legalább két fontos tanulsága van:

1) A pedagógiai szituációban különös relevanciára tesz szert a hermeneutikai (értelmezéselméleti) szempont általános érvényessége. Bár a „humán" és a reál" tantárgyak megkülönböztetése alapján arra lehetne következtetni, hogy e tantárgyak alapját képező tudományok kutatási módszerei szerint differenciálódnak a tanítási módszerek is (azaz: a „humán" tantárgyakat a szellemtudományokra jellemző hermeneutikai, a „reáliákat" pedig a természettudományok hipotetikus-deduktív módszerei szerint kell tanítani), a munkáját nem gépiesen végző, hanem feladatként vállaló tanár gyakorlatában azonban *minden* tantárgy tanítása hermeneutikai feladattá válik. A tanár ugyanis — bármilyen tantárgyat tanítson — egy kettős dialógusfolyamat: a *megértés* és a *megértés*végrehajtója. Az ő esetében válik nyilvánvalóvá az, hogy minden megértésre szorul, és minden, ami megértésre szorul, nyelvi természetű. A tanár ugyanis mindig egy hagyomány továbbítója. Ez a hagyomány lehet akár egy irodalmi szöveg, de bármilyen tudományos ismeret is. Bármely hagyomány továbbítása annak interpretációját feltételezi. „A hagyomány viszont — írja Paul Ricoeur — (...) holt hagyomány marad, ha nem folytonos interpretációja ennek a készletnek: az örökség nem valami zárt csomag, amit kézről-kézre adnak, anélkül, hogy kinyitnák, hanem kincs, amiből teli marokkal merítenek, s amelyet éppen a kimerítés művelete újít meg. Minden hagyomány az interpretáció révén él, ezáltal marad fenn, azaz marad élő." Az interpretáció, az értelmezés feltételezi a hagyomány megértését. De a viszony fordítva is érvényes: minden megértésben benne rejlik az értelmezés lehetősége, pontosabban: az értelmezés a megértés végrehajtási formája. Ennek megvalósulása pedig a hermeneutikai dialógus, melynek közege — mint minden beszélgetésé —: a nyelv.

A tanárnak mindig szövegekkel van dolga (még a matematika tankönyvek is tartalmaznak magyarázó szövegeket), de ezt nem úgy kell érteni, hogy a tanár úgy használná a tankönyv szövegét, mint valami eszközt a szóbanforgó dolog utólagos megértésére, hanem úgy, hogy épp a tanár tevékenysége példázza a legrelevánsabban azt, hogy minden dolog, ami megértésre vár, saját nyelvünkön kell hogy megszólaljon. És fordítva: ahhoz, hogy megszólaljon, saját nyelvén kell őt megszólítani. A tanár feladata ezért a tolmácshoz hasonlítható: ő a közvetítő a hagyomány és a tanítványok között. Feladatát akkor teljesíti helyesen, ha mindkét „felet" a maga nyelvén szólaltatja meg, és híven tudja lefordítani a hagyomány mondandóját. Ám ahhoz, hogy lefordíthassa, közös nyelvet kell vele beszélnie, neki magának kell megtanulnia a nyelvet, amelyen a dolog megszólal. Az viszont, hogy a dolog megszólalhat, az értelmező érdeme. Másszóval: a dolog csak akkor szólalhat meg, ha az értelmező megszólaltatja: így hát mindketten „benne vannak" abban a közös nyelvben, amely által a beszélgetés végbement. A tanár esetében az értelmezés (mely — előbb említettük — a megértés végrehajtása) egyben *megértést* is jelent. A megértés viszont csak úgy lesz sikeres, ha azt, akihez szól, szintén *megértővé*, tehát értelmezésre képessé avatjuk. A tanár munkája ezen a ponton különbözik a tolmácsétól: neki nem egy idegen nyelvre kell átkódolni a nyelvet, amelyen a dolog megszólal, hanem a befogadót kell megtanítania érteni a dolog nyelvét, saját véleményét is játékba hozva részt venni a beszélgetésben, melynek közege a közös nyelv, mely éppen e dialógus eredménye.

Innen nézve látható: sem a megértés, sem a megértetés nem módszer kérdése, hanem történés.

2) A hermeneutikai beszélgetés alapfeltétele a *mássságra való nyitottság*. A megértés akkor válik problémává és feladattá, amikor a dologban megmutatkozik valami idegenszerű, valami érthetetlen. Fizikát tanítani humán osztályban azért kívánatos — legalábbis elvben —, mert a fizikai gondolkodás mássága, megértésre váró mivolta könnyebben „kiugrik" benne, mint egy reál osztályban, ahol megszokott, akár a mindennapi kenyér íze. Mindazonáltal megtörténhet, hogy fizikatanár barátom csalódni fog a jövő tanévben. Mert ne feledjük, hogy utoljára akkor tanított humán osztályban, amikor olyan filozófia— és magyartanár kollégái voltak, akik bizonyára nyitottá tudták tenni tanítványaikat a másság iránt, mert saját tantárgyaikat színvonalasan tanították. A magyartanárnő is, aki hajdan a reál osztályt választotta (ha valóban tanítani szeretett és nem kényelmi szempontok irányították), valószínűleg nem azért döntött így, mert a reálosoknak jobb a memóriájuk, hanem azért, mert bizonyára jó volt a matematikatanáruk, aki nemcsak képleteket sulykolt beléjük, hanem gondolkodni tanította őket.

„Aki jól tudja a matematikát, az tudja az irodalmat is" — szokták mondani, valahányszor újra igazolódni látszik ez a régi tapasztalat. A fordítottját nemigen szokták említeni, pedig igaz: aki igazán *jól* tudja az irodalmat, az *jól* tudja a matematikát is. Ez utóbbi kijelentés helyénvalóságára két okból nem szokott fény derülni:

Egyrészt, mert az iskolarendszer olyan, hogy inkább a memóriát és a reprodukáló képességet teszi próbára, a formális gondolkodást mozgósítja, s azok a diákok, akik rendelkeznek ezekkel a képességekkel — a társadalmi érvényesülést szem előtt tartva — általában reál osztályba iratkoznak. (Ezért alakul ki az a látszat, mintha a reálosok „okosabbak" volnának, mint a humánosok. Azt már keveseknek jut eszébe megkérdezni, vajon miért van az, hogy némely kiváló képességű „humános" diák miért nem tudja a matematikát. Vajon tényleg annyira távol áll tőle a matematika? Nem inkább az a formális gondolkodásmód áll tőle távol, amely — pechére — mércéje az iskolai értékelésnek?)

A másik magyarázat: iskolarendszerünk olyan pedagógiai felfogáson alapul, amely elkülöníti egymástól a célokat és az eszközöket, s így akadályozza a helyes értelemben vett pedagógiai szituáció kialakulását, amelyben a hermeneutikai horizontszerzés tenné lehetővé azt a mozgó szempontot, amely a megértésre való törekvést állandó beállítódottsággá formálhatná. Így aztán nemhogy a reál tantárgyak tanítása nem számít hermeneutikai feladatnak, de még az irodalomtanításban is elsorvad a hermeneutikai megközelítés lehetősége.

Ha a fizikatanár példája megmutatta hogy a pedagógiai szituációban általános érvényű a hermeneutikai horizont, akkor az irodalomtanítás jelenlegi helyzetében mutatkozik meg a leginkább az, hogy milyen nagy baj az oktatásban, ha ez a horizont hiányzik.

Orbán Gyöngyi

Harc az élet értelméért

Aki nem csupán a pillanatnak szeretne élni, hanem tudatosan vállalja, az emberi létet, legelemibb szükségletének és legnehezebb feladatának azt tekinti, hogy megtalálja élete értelmét. Köztudott, hogy sokan, akiknek ez nem sikerül, elvesztik életkedvüket, és lemondanak a keresésről is. Az élet értelmének a felismerése nem hirtelen következik be egy bizonyos életkorban, és nem is az évek számán alapuló érettség hozza magával. Ellenkezőleg: épp az élet lehetséges vagy kívánatos értelmének biztos felismerése az, ami az ember lelki érettségének meglétét bizonyítja. Ez pedig hosszú fejlődés eredménye: minden életkorban keressük, és minden életkorban meg is találunk valamit az élet értelméből — szellemi képességeink mindenkori fejlettségének megfelelően.

Az antik mitológia felfogásával ellentétben, a bölcsesség nem úgy pattan ki az emberből, mint Athéné Zeusz homlokáról, vagyis nem teljesen kifejlett állapotban jön a világra, hanem irracionális kezdetekből alakul ki, apránként, fokról, fokra. A világban szerzett tapasztalatok alapján csak a felnőttkorban alakulhat ki az emberben az élet értelmének mélyebb felfogása. Sajnos túlságosan sok az olyan szülő, aki azt szeretné, hogy gyermeke ugyanúgy gondolkozzon, mint ő — mintha nem tudnák, hogy az önmagunkról, a világunkról és az élet értelméről alkotott nézeteink éppoly lassan fejlődnek, mint testünk és szellemünk.

Ma is, akárcsak régen, a gyermeknevelés legfontosabb és egyben legnehezebb feladata a segítségnyújtás, hogy a gyermek megtalálja az élet értelmét. Ehhez sok tapasztalatra van szüksége. A növekedő gyermek apránként, fokozatosan tanulja meg, hogyan kell önmagát legjobban megértenie: eközben kifejlődik az a képessége, hogy másokat megértsen és így jut el végül az emberi érintkezés mindenkit kielégítő és tartalmas formáihoz.

Ha az élet mélyebb értelmét keressük, ki kell tágítanunk önközpontú létünk szűk határait, és hinnünk kell abban, hogy fontos feladataink vannak életben — ha most azonnal, hát valamikor a jövőben. Erre az érzésre feltétlenül szüksége van mindenkinek, aki elégedett akar lenni önmagával és a munkájával. Ha nem akarjuk magunkat kiszolgáltatni az élet szeszélyeinek, ki kell fejlesztenünk belső erőforrásainkat: érzelmeinknek, képzeletünknek és intellektusunknak támogatniuk és gazdagítaniuk kell egymást. Értelmünk fejlesztéséhez pozitív érzéseinkből meríthetünk erőt, az előttünk álló elkerülhetetlen viszontagságok során pedig csak a jövőbe vetett hitünkre támaszkodhatunk.

Mint lelkileg súlyosan sérült gyermekek nevelője és terapeutája, legfontosabb feladatomnak azt tekintettem, hogy újra értelmet adjak betegeim életének. Ez a munka tette számomra nyilvánvalóvá, hogy a gyermekeknek soha nem volna szükségük semmiféle különleges segítségre, ha úgy nevelnénk őket, hogy értelmét lássák életüknek. Elsősorban arra a kérdésre kellett választ keresnem, hogy az élet mely tapasztalatai fejlesztik ki a gyermekben a képességet, hogy megtalálja élete értelmét, és általában több értelmet lásson az életben. Ebből a szempontból a szülők és egyéb gondviselők hatása a legjelentősebb: fontosságban ezután következik a gyermeknek megfelelő módon átadott kulturális örökség. A kicsiny gyermekhez azt a tudást az irodalom közvetíti legjobban.

Ennek a tudatában mélyen csalódtam a gyermek értelmének és egyéniségének fejlesztésére szánt irodalom legnagyobb részében, mert nem ösztönözte és nem táplálta a belső problémák megoldásához leginkább szükséges erőforrásokat. Az első ábécéskönyvek, melyekből a gyermek az iskolában olvasni tud, csak a kívánt készséget tanítják, a jelentéssel nem foglalkoznak. Az úgynevezett „gyermekirodalom" termékeinek túlnyomó többsége pedig vagy szórakoztat, vagy ismereteket közöl, vagy mindkettővel egyszerre próbálkozik, de színvonaluk olyan alacsony, hogy nem sok fontosat lehet belőlük megtudni. A készségek megszerzése, beleértve az olvasást is, értékét veszti, ha annak, amit olvasunk, nincs jelentősége életünkben.

Valamely tevékenység jövőbeli értékét általában annak alapján szoktuk felmérni, amit az a jelenben nyújt. Ez kiváltképp igaz a gyermek esetében, aki a felnőttnél jóval nagyobb mértékben a jelenben él, s noha tart a jövőtől, mégis legfeljebb halvány fogalmai lehetnek arról, hogy az mit kívánhat tőle, vagy egyáltalán milyen lesz. Az, hogy az olvasási képessége később majd gazdagítani fogja életét, üres ígéretnek hangzik csupán, ha az éppen hallott vagy olvasott történet lapos és semmitmondó. Az ilyen gyermekkönyv éppen attól fosztja meg az olvasóját, amit az igazi irodalmi élmény nyújtana neki: a mélyebb és a saját fejlődési fokán számára fontos tartalmak megértésétől.

Bruno Bettelheim: *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek* (Második kiadás) Gondolat Kiadó, Budapest, 1988

Ismerős, szinte klasszikusnak számító szövegek. Jónevű szakemberek megfogalmazásai, de olyan természetesnek tűnnek ezek a gondolatok, hogy könnyen megfeledkezünk róluk.

A beszéd és a nyelvi kommunikáció a nevelésben

A tulajdonképpeni, legigazibb emberi kommunikáció a beszéd, és éppen a beszéd általánossága és szembetűnősége miatt ismerték fel olyan későn a szavak nélküli közlések, jelzésváltozások különleges funkcióját az emberi kapcsolatokban és a személyiség működésében.

Valójában a beszéd pszichológiai szerepe is csak újabban és fokozatosan vált érthetővé. A régi filozófiák emberképe — ma szokták ezt úgy kifejezni: pszichológiai antropológiája — a beszédben a pszichikus folyamatok, műveletek egyszerű tükröződését, kifejezését látta. Úgy képzelték a szakemberek, hogy az emberben működik a gondolkodás és az érzelem, ez tudatosul, és ezután a nyelv jelrendszerében ez egyszerűen közölhetővé válik. Bizonyos mértékig ez így is van, legalábbis, ha az emberek közötti kölcsönös megértés és egyetértés szempontjából nézzük a dolgokat. Valóban, a nyelv mint közös jelrendszer teszi lehetővé, hogy viselkedésüket, cselekvéseiket összehangolják. A nyelvi jelek raktározása a kultúra alapja (akár egyszerűen a memóriában történjen ez a raktározás, akár írott jelek formájában), és a nyelv teszi képessé az embert, hogy közvetlen tapasztalati körén messze túlmenő ismeretekre tegyen szert, hogy átvegye mások tapasztalatait.

Ma azonban már tudjuk, hogy a nyelv és a beszéd az ember fejlődése szempontjából sokkal fontosabb és több, mint a pszichológiai folyamatok kifejezője. Sok vonatkozásban a pszichológiai folyamatok hordozója szubsztrátuma is, és sok szempontból a pszichológiai fejlődés mozgatója és vezérlője. A nyelv megtanulása nélkül az egész személyiség csökevényes marad, a fejlődési elmaradás egyes területeken behozhatatlan lesz, gyakorlatilag a személyiség az értelmi fogyatékosság szintjén rögzül. Nemcsak azért van ez így, mert a nyelv nélkül az ember képtelen megismerni világát, és nem tud tanulni saját tapasztalataiból, hiszen hiányoznak képességei a tapasztalatok belső elemzésére és az elemzések általánosítására és méginkább a tapasztalatok összehasonlítására más emberekével. Sokkal inkább azért, mert a nyelv szükséges a személyiség szerkezetének kialakulásához és a különféle pszichológiai folyamatok kibontakozásához.

Dr. Buda Béla: *A személyiségfejlődés a nevelés szociál-pszichológiája;* Tankönyvkiadó, Budapest, 1988

A szó az életben

Nyilvánvaló, hogy a szó az életben nem önérvényű. A nyelven kívüli élethelyzet hívja létre, és vele mindvégig a legszorosabb kapcsolatban marad. Továbbmegyünk: a szót a legközvetlenebb módon maga az élet tölti meg tartalommal, s így nem szakítható ki belőle anélkül, hogy értelmét el ne veszítené.

Az életben elhangzó megnyilatkozásokat rendszerint effélképpen jellemezzük és értékeljük: „hazugság", „ez igaz", „bátran megmondta", „ezt nem kellett volna mondani" stb.

Az összes ilyen értékelés, akármilyen kritérium — etnikai, megismerési, politikai és egyéb — áll mögötte, mindig valami többet és nagyobbat foglal magába, mint amennyi a megnyilatkozás tulajdonképpeni verbális, lingvisztikai mozzanatában megjelenik: *a szóval együtt magával hozza a megnyilatkozás nyelven kívüli szituációját is.* Az efféle ítéletek és értékelések bizonyos egésznek a részei, melyben a szó közvetlenül érintkezik és megbonthatatlan egységbe olvad valamilyen életeseménnyel. Maga a szó, ha izoláltan, tisztán lingvisztikai mivoltában nézzük, természetesen nem lehet sem igaz, sem hazug, sem bátor, sem félénk.

Hogyan viszonyul az életben a szó az őt létrehozó nyelven kívüli szituációhoz? Lássuk ezt egy szándékosan leegyszerűsített példán.

Ketten ülnek a szobában. Hallgatnak. Az egyik megszólal: „Hát igen!" A másik nem felel.

Számunkra, akik a beszélgetés pillanatában nem tartózkodunk a szobában, ez az egész „társalgás" teljesen érthetetlen. A „Hát igen!" így izoláltan véve tökéletesen üres és értelmetlen.

Ennek ellenére ez a furcsa párbeszéd, amelyben csak a pár egyik fele szólal meg, két kifejezően intonált szót ejtve ki, értelmes, jelentése van, és teljesen befejezett.

Hogy ennek a beszélgetésnek az értelmét és jelentését föltárhassuk, elemeznünk kell. De mi is az voltaképp, amit itt elemezhetünk? Bármennyit vesződnénk a megnyilatkozás tisztán verbális részével, bármilyen aprólékosan határoznánk meg ennek a „Hát igen!"-nek fonetikai, morfológiai, szemantikai mozzanatait, egyetlen lépéssel sem jutnánk közelebb a társalgás teljes értelmének megértéséhez.

Tegyük most fel, hogy ismerjük az intonációt is, amellyel ezt a két szót kiejtette valaki: ingerülten méltatlankodó, amit azonban egy cseppnyi humor enyhít. Ez már valamivel tartalmasabbá teszi számunkra e „Hát igen!" szemantikai ürességét, de még nem teszi világossá az egésznek az értelmét.

Mert mi is az, ami hiányzik? Az a *nyelven kívüli kontextus*, amelyben ez a „Hát igen!" értelmet nyert a hallgató számára. A megnyilatkozás e *nyelven kívüli kontextusa* három mozzanatból tevődik össze: 1. a párbeszéd résztvevői számára *közös* térbeli környezet (a látvány egysége: a szoba, az ablak stb.), 2. *az adott helyzet azonos ismerete és értelmezése* mindkettőjük részéről, és végül 3. ennek a helyzetnek az *egyforma megítélése*.

A beszélgetés pillanatában a társalgás *mindkét* résztvevője az ablakra *pillantott* és *meglátta*, hogy szállingózni kezdett a hó; *mindketten* tudják, hogy már május van, s így már régen itt az ideje, hogy beköszöntsön a tavasz; végül, a hosszú télből már *mindkettőjüknek elege van, mindketten várva várják* a tavaszt, s ezért elkeseríti őket a kései hóesés. *Az adott megnyilatkozás közvetlenül támaszkodik e „közös látványra"* (hópelyhek az ablakon túl), közös tudásra (a májusi időpont) és *azonos megítélésre* (elég volt a télből, legyen már tavasz), élő értelme mindezt magában foglalja, magába szívja — anélkül azonban, hogy szavakkal utalna rá, kimondaná. A megnyilatkozás a hópelyheket meghagyja az ablakon túl, a dátumot a kalendárium lapján, a helyzet megítélését a beszélő pszichikumában — mégis, a „Hát igen!"-ben mindez *mögöttes tartalomként* benne foglaltatik.

A szó, hasonlattal élve, mindig valamilyen esemény *„forgatókönyve"*. A szó teljes értelmének eleven megértése *reprodukálja* a beszélők közti viszonynak ezt az eseményét, mondhatnók: *„eljátsza"* ezt az eseményt, s ezenközben a megértő vállalja magára a hallgató szerepét. Ámde ezt a szerepet csak akkor alakíthatja sikerrel, ha pontosan tisztában van a többi résztvevő pozíciójával is.

A nyelvészeti megközelítés számára természetesen sem ilyen esemény, sem élő résztvevők nem léteznek: a nyelvészet mindössze az absztrakt, pőre szóval és annak hasonlóképpen absztrakt részmozzanataival (fonetikai, morfológiai stb, momentumok) foglalkozhat; éppen amiatt a *szó teljes értelméig és ideológiai* — megismerési, politikai, esztétikai — *értékéig* nem juthat el...

(Részlet *A szó az életben és a költészetben* című kötetből, Budapest, 1985. Európa Könyvkiadó. Könczöl Csaba fordítása)

Pilinszky János

Néhány szó a szavakról

Ha van is tudománya, maga a nyelv nem tudomány. Elsőrendűen: közlés és összeköttetés. Kimeríthetetlen eszköz arra, hogy hírt adjak magamról másoknak, s azonos szinten híreket szerezzek másokról a magam számára. A beszéd tehát: adás és befogadás. Nyitottság. Szeretet.

Ahol visszaélnek a szeretettel, vagy ahol megszűnik a szeretet, ott nyilvánvalóan elhal a beszéd értelme is és visszájára fordul művészete. Ahol a beszéd a tagadást, az elkülönülést, az elidegenedést szolgálja — előbb vagy utóbb maga is elhal, elnémul, s ha tovább él is, ez az élet aligha lesz több rákos burjánzásnál.

A szeretet elhalása minden nyelvromlás igazi gyökere, s az így támadt betegséget nem gyógyíthatja semmiféle tudós kezelés, nyelvészkedő gond, szerkezeti elemzés.

Mindez azt is jelenti azonban, hogy a beszéd végtelenül több is, mint a filológiai értelemben vett nyelvi kifejezésformák. A világ is „beszél", csak meg kell hallanunk a szavát. Sőt: ezzel kezdődik minden beszéd. Hallgatással. Meghallgatással. Tehát újra csak: nyitottsággal, vagyis szeretettel.

A nyelv elsőrendűen nem nyelvészet, még csak nem is költészet, hanem az ember megszentelődésének, a szeretet teljességének és kiteljesítésének a gondja.

A többi csak irodalom, és csak filológia. (1968)

(In: A szó becsülete / Íróink az anyanyelvről, Bp., 1985)

„... a felnőtteknek éppoly hasznos a gyerekekkel való kapcsolat, mint a gyerekeknek a felnőttekkel való kapcsolat. A gyerekekről csak gyerekektől szerezhetünk ismereteket. Magunk értése hallatlanul elsekélyesedik, ha nincs kapcsolatunk gyerekekkel. A felnőttek éppúgy tudnak szenvedni a gyerekek hiányától, mint fordítva. Az a gyanúm, hogy a gyerekek éppoly fontos szerepet játszanak a felnőttek „növekedésében és fejlődésében", mint a felnőttek a gyerekekében. Nem azért vagyok velük, mert velük kell vagy kellene lennem, hanem mert velük akarok lenni."

(R. D. Laing: *Beszélgetések gyerekekkel*, Helikon, 1988)

Oldalvágás szavakkal

A (fogalom) szó egyedi jelentésének leírásában általánosan követett elv a denotáció (jeltárgyjelölő) és az egyéb jelentésösszetevők elkülönítése. Az egyes összetevők részlegesen függetlenek egymástól, így a denotatív jelentés az affektív (érzelmi összetevőket hordozó) jelentéstől. Ennélfogva egyik jelentésösszetevő megváltozhat, míg a másik összetevő megmarad ugyanannak. Megtörténhet, hogy az egyik összetevő megváltozása nem hagyja érintetlenül a többit, és amennyiben a változás éppen magát a denotációt érinti, egy szerkezeten belül alkalmazva a szó kommunikációs zavar tényezőjévé válik. Ilyenek először is az obszcén vagy trágár szavak, amelyek hagyományosan aláminősítő összetevőket alkalmaznak. Ha „I" trágár szó, és „f" az a dolog, amelyre „I" utal, akkor „I" tartalmaz egy olyan „g" attribútumot, amely a közlőnek a jeltárgyhoz való viszonyát, az elutasító távolságtartást kifejező kijelentésben jeleníthető meg. Elsősorban azáltal, hogy ezek a szavak metaforikus alkalmazásban válnak részeivé a tényállásleírásnak, a tényállásleírásban a közlőnek a közlés tárgyához való viszonyával cserélik föl a tulajdonképpeni közölnivalót. Az obszcén szavak által a közlő emellett — általában társa(i) legalább hallgatólagos hozzájárulásával — valamilyen mindent leegyszerűsítő világszemlélet jegyében a nyers természetszerintiség álrousseau-i imitációját igyekszik általuk végrehajtani. Minthogy a szókészletnek ezek az elemei egy bizonyos magatartás eszközei, együgyűség volna azt hinni, hogy irodalmivá válásukkal vagy kiveszésükkel megszűnnek az éppen divatos „négybetűs" szavak. Úgy ítélem meg, hogy szükségszerűen kell újratermelődniük.

Hasonlók, de ellentétes irányú hatással, az eufemizmusok. Az eufemizmus olyan szó vagy kifejezés, amely egy „I" (fogalom) szó helyére „L" szót vagy több „L_1", „L_2", ..., „L_m" tagú szószerkezetet állít. A helyettesítés miértje megegyezik a fentiekben mondottakkal, ami ugyanis a helyettesített és a helyettesítő „g" elemeinek a viszonyát illeti. A helyettesítő sajátos jellege itt abban van, hogy a „g_{m+j}" tényzők pozitív affektív tartalmú kijelentésekben adhatók vissza. Az ilyen kifejezéseket tartalmazó közlemények valóságmegközelítésének csonkulása ugyanolyan, mint trópushasználatban. (Emlékezetes a II. világháború német hadijelentéseinek jellegzetes szóhasználata a visszavonulás megjelölésére: rugalmas elszakadás.)

Külön kell említenünk a szótári definíciójuk szerint affektív jeletéstartalmú szavakat, amelyekben hagyományosan rögzült minősítő ítélet alkotja a szó konnotációjának meghatározó részét. Ennek megfelelően, ha ismét a helyettesített — helyettesítő jelentéstani szembeállításban tekintjük a szóban forgó szavakat, akkor a semleges — minősített párban az utóbbi „g_{m+j}" attribútumait olyan kijelentések tükrözhetik, amelyek nem a közlő, hanem a közösségnek a jeltárgyhoz való, a közlő által is elfogadott viszonyát tartalmazzák. (Ilyenek például a dicső, negéd, kontár, fasiszta, öleb, éhenkórász stb.)

Kijelentéseket képezve az affektív jelentéstartalmú szavak önmagukban is megvalósíthatnak zavartípust (például [Az egész nem egyéb, mint] Szájmenés!). Ebben az esetben nyilvánvalóan a tartalmi összetevőknek egy általánossal való helyettesítése következik be. Van azonban egy másik alkalmazási módjuk is. Az affektív jelentéstartalmú szavak (halmozott) alkalmazása a szöveget ún. zárt közleménnyé teszi. (A zárt közlemény egyértelmű és minden hallgató számára ugyanazzal az értelemmel bír. Vele szemben a nyílt közlemény lehetségesen többértelmű, tényállásmegfelelése nem tökéletes.)

Hasonlítsuk össze a következő két szövegváltozatot: (a) Amikor eluralkodott a gazdasági fejletlenség, s megkezdődött azoknak a randalírozása, akik a legügyetlenebb kontárok felelőtlenségével kezdték a tékozlást, kétségkívül a legrosszabb erők szabadultak el, IL-LETVE (b) Amikor a gazdaságban a szervezettség hiányában az emberek kellő hozzáértés nélkül kezdték vinni az ügyeket, kedvezőtlen fordulat állt be. A két, tartalmilag azonos tényállásra utaló mondat alapvető különbsége abban van, hogy az első mindenképpen megáll a lábán, nem kíván semmiféle további interpretációt, végletes és végleges. Az itt kifejezett tényállás — egyszerűsített formában ez: „Nekem az a véleményem, hogy a helyzet rossz volt." A második változat, amely pedig a tényállást célozza meg, nyílt közlemény. Benne nem arról van szó, hogy a közlőnek mi a véleménye, hanem hogy mi (volt) a helyzet. De így megkívánja a benne jelzett eseménysor tárgyszerű előadását, tényekkel való kitöltését. Ott tehát, ahol az affektív jelentéstartalmú szavak elburjánzanak, ismét csak a közlés hírértékén esik csorba.

Értékelés: (1) Az általánossal való helyettesítés esetenként az egyes szócsoportokat külön értelmeztük.

Az értékelésnek a három csoportra vonatkozó közös, helyenként azonban eltéréseket is mutató további pontjai a következők.

(2) Az eredményességi feltételek körében: (i) a közlemény tartalmi mozzanatainak a pontossága általában alacsonyabb szintű, mint az említett szócsoportok nélküli közleményben volna; (ii) a „négybetűs szavak" használatakor a közlőtársak szociális pozíciói lehetnek kiegyenlítetlenek; (iii) az intencionális mozzanatok közül az affektív jelentéstartalmú szavak használatakor a közlő szándéka és a közlőtárs követőkészsége nem föltétlenül áll összhangban; (iv) eufemizmusok használatakor eredménytelen lesz a közlés, ha az esetleg szükséges újraindítás nem történik meg.

(3) A közlés állapotterében: (i) a tematikus relevancia nem teljes; (ii) a közlőtársi együttműködés lehet részleges vagy megvalósulatlan; (iii) a kapcsolatteremtés lehet sikertelen, ha obszcén szavak használatára vagy affektív jelentéstartalmú szavak halmozására kerül sor; (iv) obszcén és affektív jelentéstartalmú szavak használata csorbítja az ismeretbővítés lehetőségeit; (v) az érzelemközvetítés túlzottan előtérbe kerül mindhárom csoportnál; (vi) eufemizmusok használatakor a közlemény aktuális érvényességének altere nem föltétlenül ellentmondásmentes.

(**Szende Tamás:** *Megértjük-e egymást?* Budapest, 1987.)

Varga Imre

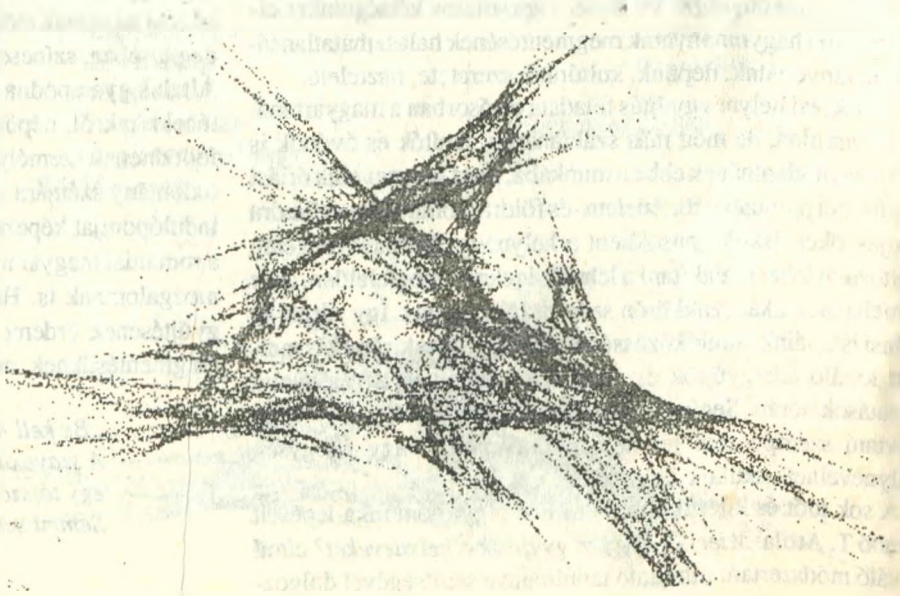
Életrajs

Én Hunnajt János valék.
Ján Odkál mostani nevem.
Merthogy más háttér fordult mögém,
tanulgatom új szerepem.

Közben vagyok. Kisebsíg? Többség?
És melik most? Mellik azelőt?
Nyelvem még bikkfa. Nemréggen lett kész.
Dadog, de a régginél előkellőb.

Közben vaggyogatok. Két szék között
noha pad alá is cstem,
nem es lett a vesztem.

Lehet, hogy e két vad: a még és a már
nyelvetlen nagy szájjával fölzabál,
s fiam majd et gereget degenyez...



Névkutatás az iskolában

Mindennapi nyelvhasználatunkban a tulajdonnevek sajátos szerepet töltenek be, legyenek azok helynevek, csillagnevek vagy éppen a Hold térszínformáinak kevésbé ismert nevei.

Tárgyi-fogalmi szempontok szerint ekképp tagolódó azonosító neveink világa a magyar nyelvtudomány önálló kutatási területét képezi. Az utóbbi időkben önelvű névtudományunk nemzetközileg is elismert eredményekkel büszkélkedhetik. Gondoljunk csak a nemzeti üggyé váló magyarországi helynévgyűjtési mozgalomra vagy J. *Soltész Katalin, Kálmán Béla, Ördög Ferenc, Kiss Lajos, Inczefi Géza* akár *Ladó Lajos* nagyszabású névtani kiadványaira.

Napjaink magyar névtudományáról beszélve nem hagyhatjuk figyelmen kívül a romániai magyar és jugoszláviai névkutatás eredményeit sem, hiszen ezekről már többször olvashattunk elismerő értékeléseket a szakkiadványok hasábjain.

A romániai magyar névkutatás kisebbségi sorshelyzetünk vetületeként sajnos az utóbbi időben mostoha sorsra jutott. A körülötte kialakult téves politikai álláspont igyekezett visszafogni a kevés érdeklődő kedvét és bátorságát is, ugyanakkor elszigetelte tudományágunkat hagyományaitól és önmagától egyaránt. Így a romániai magyar olvasóközönség csak szórványaiban ismerheti a magyar névtudomány állását, ezen belül pedig a romániai magyar névkutatás helyzetét, *Szabó T. Attila, B. Gergely Piroska* és mások jelentős tudományos eredményeit.

Változó, lassan alakuló világunkban kisebbségi létünk megoldatlan kérdései mellett névkutatási gondjainkkal is szembe kell néznünk, Arany János gondolata jegyében pedig fel kell számolnunk eddigi elszigeteltségünket, mivel „Egy van főleg, mi első helyen reánk magyarokra néz: hazánk minden oldalú megismerése s megismertetése a nagyvilággal."

Úgy gondolom, hogy a romániai magyar névkutatási munkálatok életre keltésének első lépéseinél az *iskola* óriási segítséget nyújthatna. Mindenekelőtt a legégetőbb feladatra, a társadalmi, gazdasági, művelődési változások miatt veszélybe került *helyneveink* összegyűjtésére kellene vállalkoznia.

Természetesen felvetődhet a kérdés, hogy napjaink zsúfolt tantervű iskolarendszerében találunk-e még helyet a tudományos tevékenységre is. Ezzel kapcsolatos kétségeinket eloszlathatja hagyományaink megmentésének halaszthatatlansága, anyanyelvünk, népünk, kultúránk szeretete, tisztelete.

Az iskolai helynévgyűjtés feladata elsősorban a magyartanárokra hárulna, de még más szaktanárok, tanítók és óvónők is bekapcsolódhatnának ebbe a munkába, mert helyneveink óriási segítséget nyújtanak történelem- és földrajz órán is, ha vallatóra fogjuk őket. Iskolatípusokként a helynévgyűjtésnek rengeteg változatát lehet kialakítani a lehetőségeknek megfelelően, akár tanítási órán akár szakkörön szervezzük meg azt. Így városi és falusi iskoláink tanulóközösségei megfelelő szakirányítás mellett kiváló adatgyűjtők és adatközlők lehetnek az élőnyelvi kutatások során. Segítségükkel összeállíthatjuk egy-egy még névtani szempontból fel nem tárt település vagy tájegység helyneveinek iskolai adattárát.

A sok időt és kitartó türelmet kívánó gyűjtőmunka lépéseit Szabó T. Attila: *Miért és hogyan gyűjtsük a helyneveket?* című kiváló módszertani útmutató tanulmánya segítségével dolgozhatjuk ki (Nép és nyelv. Válogatott tanulmányok cikkek. Bukarest 1980. 251-276):

I. Első lépésként tanulóinkkal fölvázoljuk a szóban forgó település nyelvének, nyelvjárásának érdekességeit VII. osztályos nyelvjárástani ismereteikre támaszkodva, majd bemutatjuk nekik a néptudományt tisztázva a helynév fogalmát, szerepét és a helynévgyűjtés fontosságát.

II. Ezután bevezethetjük tanulóinkat a tulajdonképpeni gyűjtőmunka elméleti és gyakorlati világába. Felhívjuk a figyelmüket az adatközlők kiválasztásának és a kérdezésmódnak sajátosságaira, a helynevek kiejtés szerinti lejegyzésének fontosságára valamint az általuk már ismert zárt e hang és a teljes hasonulás eseteinek feltüntetésére. A vállalkozóbb szellemű tanulók figyelmébe ajánlhatjuk a III. osztályban már megismert és gyakorolt falualaprajzok, kis térképvázlatok készítését is.

Ismertetjük a helynévgyűjtési kérdőívet, és konkrét helynévpéldákkal bemutatjuk annak használati módját.

A kérdőívet minden tanuló bemásolja a saját gyűjtőfüzetébe a következő pontokkal: a gyűjtés helyszíne; a gyűjtés ideje; a gyűjtő tanuló neve, életkora, osztálya; az adatközlő neve, életkora, foglalkozása; a település belterületének nevei (falurészek, szegek, szerek, utcák, patakok, terek, hidak, nevezetes épületek, stb. nevei a hozzuk fűződő helyi magyarázatokkal, mondákkal); a település külterületének nevei (szántók, kaszálók, legelők, erdők, források, kutak, patakok, dűlők, utak, hegyek, völgyek, tisztások, épületek, stb. nevei a hozzuk fűződő helyi magyarázatokkal, mondákkal).

III. A tanulók a kérdőív segítségével összegyűjtik városuk vagy falujuk élő helyneveit.

IV. Az összegyűjtött névanyagot vagy annak egy részét tanulóink bemutathatják kis névtudományi dolgozatok keretében, amelyeket jeggyel vagy egyéb jutalmakkal értékelhetünk.

V. Végül a gyűjtőfüzet névadatait gyűjtőcédulákra jegyeztetjük át az anyag könnyebb elrendezése, kezelése érdekében, majd ábécé sorrendbe rakhatjuk helyneveinket.

Az így összeállított egy vagy több település neveit tartalmazó iskolai adattárak először is oktató-nevelő tevékenységünk gazdagításában, színesebbé tételében játszanának fontos szerepet. Általuk gyarapodna tanulóink ismeretanyaga vidékünkről, történelmünkről, népünkről, csiszolódna anyanyelvi kultúrájuk, fejlődnének személyiségvonásaik, stb. Ezzel egyidőben a névtudomány számára is felmérhetetlen értékeket rejtegetnek, kiindulópontját képeznék egy majdan nagyobb mértékeket öltő, a romániai magyar nyelvterület egészét átfogó helynévgyűjtési mozgalomnak is. Ha csupán ennyi lenne helyneveink összegyűjtésének érdeme, akkor is mielőbb neki kellene látnunk megmentésüknek, mert Kányádi Sándorral szólva nekünk:

„Be kell hordanunk, hajtanunk mindent.
A szavakat is. Egyetlen szó,
egy tájszó se maradjon kint.
Semmi sem fölösleges."

Csomortáni Magdolna

Beszédművelés kisiskoláskorban

A NYELV ÉS A BESZÉD

Nap nap után találkozunk e kifejezésekkel, mégis sokan meglepődnek, ha e kérdés előtt állnak:

Mi a beszéd? Mi a nyelv?

A mindennapi használatban automatikusan szétválasztjuk a két fogalmat, pl. a következő kifejezésekben: „Jól beszéli ezt a nyelvet", „Pista két nyelven beszél". S ha valaki azt mondja: „A barátom olaszul is beszél", hallgatólagosan arról értesít bennünket, hogy barátja megtanulta az olasz nyelvet, s tud e nyelven beszélni.

A beszéd és a nyelv közti különbség jobb megértését szolgálja, ha rámutatunk egy-két lényeges eltérő jegyükre.

1. A nyelv társadalmi produktum, számtalan egyén, számtalan nemzedék alkotása. Nem így a beszéd. Az mindig az egyénhez fűződik, az egyén élettani, működésének a következménye. Az egyén beszédhibája nem befolyásolja a nyelv fejlődését, hiszen az az egyén beszédétől függetlenül fejlődik.

2. A nyelv a társadalom életében változik, módosul, de fennmarad: az egyén azonban feltűnik, beszéde elhangzik és elmúlik.

3. Beszédmozgásunk nem egyéni szerzemény, hanem sok-sok generáción keresztül átörökített mozgások szövevénye. A nyelvet azonban különkülön kell megtanulnunk, s hogy majdan ki milyen nyelvet tanul meg, hogy milyen nyelvet használ a gyermek, az teljesen a környezettől függ. Nem születünk egy nyelvvel sem, hogy melyiket fogjuk használni, az attól a közösségtől függ, amelyikben felnövünk.

Nem elegendő azonban megtanulni, egy nyelvet. Szépen, helyesen kell beszélni, ehhez gyakorlatokra van szükségünk. Mindennapi munkánk során rádöbbenünk, hogy a tanterv által előírt beszédművelési és beszédfejlesztési feladatok teljesítése nem egyszerű, mert a megfelelő gyakorló anyag összegyűjtése meglehetősen időigényes. Ezért szeretnénk közreadni egy válogatott anyagot.

A; Helyes ejtési gyakorlatok

1. Légzőgyakorlatok naponta 3-4 perc
2. Hangadástechnika naponta 3-4 perc
3. Artikuláris gyak. naponta 2-3 perc
4. Gyorsasági gyak. hetente 2-szer 2-3 perc
5. Ritmusgyak. hetente 2-szer 3-4 perc
6. Időtartam gyak. naponta 3-4 perc
7. Hangkapcsolat gyak. naponta 3-5 perc
8. Hangsúly gyak. naponta 3-5 perc
9. Hanglejtési gyak. naponta 3-5 perc

Légzőgyakorlatok

A levegő felhasználásának helyes technikáját segítik elő. A gyakorlatok végzésekor a verseket közép-hangerővel mondassuk! A gyakorlatok szövegét írhatjuk táblára, kivetíthetjük írásvetítővel, de meg is taníthatjuk. A légzőgyakorlatokat lehet állva vagy ülve végeztetni.

Utasítás: A levegőt 3 mp-ig szívjátok be, 3 mp-ig tartsátok vissza! Kilégzéskor:

a; ejtsétek a következő hangot! sz-f-s-zs-v.

b; számoljatok 10-ig!

c; soroljátok el a hét napjait!

d; soroljátok el a hónapok neveit!

Mondókák

Nagyváradon volt egy bolt,
abban mindenféle volt;
toll, tinta, papiros,
eredj ki, te kis piros!

Iskolába?
Fáj a lába.
Hazamenni?
Nem fáj semmi.

Csiga, biga, gyere ki,
ég a házad ideki.
Kapsz tejet, vajat,
holnapra is marad.

Kiolvasók

Lap, lap, lap
levelezőlap,
rá van írva
nagy betűkkel
hogy te hunyó vagy.

Rövid versek

Ágon ugrál a veréb,
megrándult a lába
üggyel-bajjal lejutott
a fekete sárba.

Most sír a veréb,
igen fáj a lába,
nem jár az idén már
verébiskolába.

Tavaszi dal (Zelk Zoltán)

Egy, kettő, három, négy
kis őzike, hová mégy.
—Elég hogyha tudom én;
tavasz elé futok én!

Egy, kettő, három, négy,
te kis nyuszi, hová mégy?
— Se erdőbe, se rétre:
a szép tavasz elébe.

Ha a világ rigó lenne (Weöres Sándor)

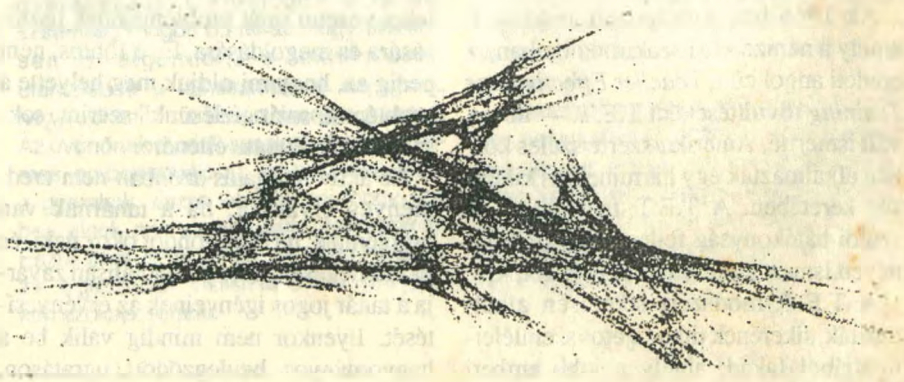
Ha a világ rigó lenne,
kötényembe ő fütyülne,
éjjel-nappal szépen szólna,
ha a világ rigó volna.
De ha a világ rigó lenne
kötényemben nem is férne,
kötényem is honnan volna,
ha egész világ rigó volna.

Verőfényben (Jancsik Pál)

Verőfényben fürödnek
a cserepek,
az ereszek
a szekerek
a kerekek,
a levelek,
a verebek,
a perecek
a gyerekek.

(Folytatása lapunk következő számában)

Szász Éva



A tanári hatékonyság fejlesztése

„A diákok úgy vélik, hogy az iskola azt kívánja tőlük, hogy John Holt: Freedom and Beymond (*Szabadság és ami azon túl van*) című provokatív könyvében az „Ugorj át a karikán" néven leírt játszmát játsszák. A tanárok feltartanak egy karikát, és azt mondják: „Ugorj!" A diákok ugranak, és ha sikerül nekik, cukorkát kapnak. Aztán a tanárok magasabbra emelik a karikát, és újfent azt mondják: „Ugorj!" Ha sikerül, újabb cukorkát adnak, és így tovább.

Nem csupán arról van szó, hogy a legtöbb iskola ezen a módon igyekszik rávenni a diákot a jó előmenetelre, hanem arról is, hogy ez a társadalmunkban általánosan elfogadott, „ennek így kell lennie" módszer. Az iskolák egyszerűen a társadalom hagyományos gondolkodásmódját tükrözik. A diákokat jutalmakkal kell ösztönözni annak megtanulására, amit valamilyen tanár, igazgató, iskolatanács vagy az állam legjobb tanulnivalónak tart számukra. Ez mind a tanárokban, mind társadalmunk többi tagjában mélyen gyökerező hit. Végtére is nekik ugyanezt kellett játszaniuk, amikor ők jártak iskolába, és a játszma ugyanaz volt szüleik, illetve nagyszüleik ifjúkorában is." — olvassuk Thomas Gordon: *A tanári hatékonyság fejlesztése. A T.E.T.-módszer* című könyvében (Gondolat, Budapest, 1989).

Nagyon sok jó szándékú tanár döbben rá a fenti módszer eredménytelenségére, arra, hogy az egyetemen beléje sulykolt „pedagógiai célkitűzéseket" nem valósíthatja meg így. Ez a kudarc szükségképpen ahhoz a felfogáshoz vezet, hogy a pedagógia órán hallottak idealista és ködös célok, amelyek a mindennapi nevelési gyakorlatban nem érhetők el.

Az ilyen problémák megoldásához segít hozzá Thomas Gordon könyve, amely gyakorlati fogásokat és módszereket ajánl a pedagógusoknak.

Az 1966-ban kidolgozott módszert, amely a nemzetközi szakirodalomban az eredeti angol cím, *Teacher Effectiveness Training* rövidítéseként T.E.T. — néven vált ismertté, Amerika-szerte széles körben alkalmazták egy harmincórás kiképzés keretében. A T.E.T.-tanfolyam „A szülői hatékonyság fejlesztése" (P.E.T.) néven ismert tanfolyamból fejlődött ki.

A T.E.T.-módszert sikeresen alkalmazták, sikerének titka sajátos szemléletmódjából fakad, amely a jobb emberi kapcsolatok kiépítésén keresztül segíti a tanítást. A tanítás folyamata feltételezi egymás kölcsönös elfogadását, pozitív viszonyulást mind a tanár, mind a diák részéről. A hatalmon alapuló tekintélyelvű módszerek hatékonysága ugyanis jóval kisebb, mivel alá- vagy fölérendeltségi viszonyt feltételeznek. Gordon módszere rombolja az ideális tanárnak a legtöbb tanár által elfogadott definícióját, amely hiedelmeken alapszik, és olyan szerepelvárást alakít ki a tanárban, amelynek ő nem mindig tud eleget tenni, hiszen ő is ember. Így önbecsapáshoz és bonyolult szerepjátékhoz folyamodik, amely saját belső bizonytalanságát és elégedetlenségét leplezi. Ez a magatartás az őszinteség hiányára nagyon érzékeny diák számára nem meggyőző, lehetetlenné teszi olyan tartalmas emberi kapcsolat kialakulását tanár és diák között, amely az eredményes oktatás alapfeltétele.

A könyv szerzője gyakorlati megoldást is kínál arra felelve, hogy „Mit tehetnek a tanárok, ha a diákoknak vannak problémáik?" (III. fejezet). Kommunikációelméleti szempontból közelíti meg a kérdést, és alapvető fontosságúnak tartja, hogy először is azt tisztázzuk, hogy a probléma kié: a tanáré vagy a diáké? Mindkét eset más-más viszonyulást feltételez a tanár részéről, akinek feladata megteremteni a feltételeket az igazi, kétoldalú kommunikáció létrejöttéhez, a probléma megbeszéléséhez és közös megoldás találásához.

Hogyan teremthetők meg az alapvető feltételek ahhoz, hogy a diák érezze a tanár részéről az elfogadást? Melyek azok a konstruktív módszerek, amelyek megszüntetik a kommunikációs gátakat?

A leghatékonyabb módszer erre az aktív hallgatás módszere.

Aktív hallgatással, a diákok problémáira való őszinte figyeléssel a diákot rá lehet vezetni saját problémájának tisztázására és megoldására. Ez a fontos, nem pedig az, hogy mi oldjuk meg helyette a problémát, saját „ízlésünk" szerint, sokszor a diák akarata ellenére.

Az aktív hallgatás azonban nem eredményes olyankor, ha a tanárnak van problémája, ha diák gondot okoz neki, és ez ténylegesen vagy potenciálisan zavarja a tanár jogos igényeinek az érvényesítését. Ilyenkor nem mindig válik be a hagyományos, beidegződött, ugratáson, fenyegetésen alapuló magatartás, a „teközlés". Sokkal eredményesebb, ha a tanár „én-közlést" alkalmazva, arról mond valamit, hogy ő mit érez a diák viselkedésekor és vállalja a felelősséget nyíltságáért, bensőségesebbé téve ezzel kapcsolatát a diákkal, akinek nemtörődömsége figyelemmé alakulhat át (V. fejezet).

De mi történik kollektív konfliktus esetén, ha a tanárral szemben nem csupán egy diák áll, hanem egy osztályközösség?

Ama mitikus „ideális tanár" viselkedési modellje itt is ugyanaz: hatalmon alapuló tekintélyelvéhez híven győzelemnek vagy vereségnek tekinti a konfliktusok megoldását. („Csak nem hagyom, hogy a gyerekek a fejem tetején táncoljanak!" „Az a baj a mi iskolánkkal, hogy a gyerekek dirigálnak!" Nem ismeri fel, hogy az igazi tekintély nem alapulhat jutalmazó, illetve büntető hatalmon, hanem csakis szakértelmen és tudáson. Az ilyen tekintély nem merül ki, nem vált ki megküzdési mechanizmusokat a diák részéről (pl. lázadást, hazudozást, stb.) és lehetővé teszi a konfliktusmegoldás vereségmentes módszerének alkalmazását (VIII. fejezet), amely úgy közelíti meg a helyzetet, hogy a konfliktus szereplői együttes erővel kutatják a mindkettőjük számára elfogadható megoldást. Ennek a többlépéses problémamegoldó folyamatnak a magyarázatát és széleskörű alkalmazását írja le Gordon a továbbiakban.

Az a tanár, aki abban látja szerepének lényegét, hogy betartassa az iskolai szabályokat és kollégáival „egységfrontot" alkotva a diákok ellenében is védelmezze az igazgatóság irányelveit, sokszor jobb belátása ellenére, csak konformitásra és engedelmességre szoktatja a diákot, kiölve belőle a kritikai szellemet és a kreatív gondolkodásmódot.

Egy pedagógus munkája sem válik eredményesebbé csupán azáltal, hogy elolvassa Thomas Gordon könyvét a T.E.T.-módszerről és elméletileg tájékozódik a problémában.

Ahhoz, hogy mitikus tanár-ideálból valóban jó tanárrá váljunk, olyan empátiára, rugalmasságra és fiatalosságra van szükségünk, amely a diákok barátaivá, problémáik alapos ismerőjévé tesz bennünket.

Csata Emese

Matematikai logikára épülő olvasástanítás

„Izgalmas dolog manapság Európában élni és látni a gyors, pozitív változásokat" — mondta *Ioan Freeman*, az ECHA Európai Tehetséggondozó Társaság elnöke.

Magam is ezzel a gondolattal utaztam el Battonyára (M.o) egy új olvasástanítást tárgyaló tanfolyamra, melyen 90 pedagógus vett részt.

A tanfolyamon a tanítók megismerkedtek a *Tolnay Gyuláné* által kidolgozott matematikai logikára épülő olvasástanítás módszerével.

Ez az olvasástanítási módszer 1978-tól, a *Romankovics, Zsolnai Lovász Gabriella* stb. féle olvasástanítási módszerek mellett — talán a legmodernebb, legkomplexebb és a legjobban biztosítja I-IV. osztályban a tantárgyintegrációt.

A szerző az I. osztályos anyanyelv tanulásához, tanításához a következő eszközrendszert készítette el:

1. *Hangtól hangig, betűről betűre* — I. oszt. olvasókönyv (a hangösszevonást tanító és gyakoroltató olvasókönyv részletesen kidolgozott hangösszevonási metodikával).
2. *Hangtól hangig, betűről betűre* —melléklet (ismétlő és felzárkoztató anyag).
3. *Édesanyám virágosat álmodtam* — I. oszt. olvasókönyv
4. *Kerítésvariáció* — alakelemes füzet a betűelemek tanításához
5. *Forog a hangkerék* — munkalapgyűjtemény az olvasás és írás, valamint a nyelvtani alapismeretek gyakorlásához
6. *360 did. játék* — könyvmelléklet
7. *Didaktikai eszközök* — a tanterem falán függő színes programfal, melynek kicsinyített mása a gyermekeknél is megvan; magnókazetta — zenei anyaggal.

Íme, mit ír a „Tanító" című folyóirat a módszerről: „A tanítási módszer nagyon aprólékosan, lépésről-lépésre és hibátlanul kidolgozott hangtanítási és hangösszevonási rendszer, melyekhez szép olvasmányok és versek, találós kérdések, mondókák és ötletes írástanítási füzetek társulnak."

A hang- és betűtanítás menete a következő:

Először a magánhangzókat tanítják meg a programfal és a mondókák segítségével. A hangtól hangig tankönyv már mássalhangzóval kezdődik és végigveszi a magánhangzókkal való kapcsolásokat. A hangtanítást és a hangösszevonást képek segítik. A képek fokozatosan cserélődnek, tehát nemcsak egyetlen kép idéz fel egy bizonyos hangot; ily módon biztosítva van az elvonatkoztatás fokozatos kiépítése.

A képek változatos geometriai térrendszerekben vannak elhelyezve, ezáltal a gyermek mindig más és más geometriai térben gondolkodhat. A feladatok elrendezése igen sok variációs lehetőséget biztosít. Minden fontosabb egységet az ún. Tolnay-kerékkel való ismétlés zár le.

Gondosan és hosszasan gyakoroltatja a program a hangoknak a sorrendjét a szóban, úgy, hogy megadott struktúrájú szavakat gyűjtet. Ezeket a feladattípusokat segítik a háromszög-, kör- és négyzetprogramok és különféle variációk. Pl. olyan szót mondj, mely a II. tábla I. old. D/2-es programjának feleljen meg. Ez azt jelenti, hogy a tanuló olyan szót keres, mely á II. tábla I. oldalán lévő betűvel kezdődik (e) (ez a programfalon van); és a D/2 program szerint a szóban két e betűnek kell szerepelnie:

esernyő, Elemér, lement stb.

Mindehhez a fonomimikára emlékeztető játékos mozgásos tevékenységek, légzéstechnikai gyakorlatok, beszédhibák korrekciójára használható rímes mondókák kapcsolódnak.

Dr. Jászó Anna szerint a Tolnay-féle olvasástanítási program nagy gondot fordít a memória fejlesztésére, a tankönyvek programozott anyaga pedig biztosítja a matematikai logikára épülő algoritmusos tanulási, tanítási lehetőséget. És ez a programozott anyag gépies, nem hosszadalmas, mert a játék, a mozgás színessé teszi.

Közepes képességű tanulók is megtanulnak olvasni 8 hét alatt.

Megvallom, foglyul ejtett a módszer időszerűsége, játékossága, változatossága és hatékonysága. Január 6-án megbizonyosodhattunk, hogy a I. osztályos tanulók 95 %-a folyékonyan olvasott anyanyelvén egy közepes képességű osztályban.

Tolnay Ica néni pedig hihetetlen temperamentumával, lenyűgöző, színes előadói képességével, emberségével, felejthetetlen élményt nyújtott.

Köszönjük, Ica néninek a szép, tartalmas napokat!

Benedekfi Etelka

Magyar népi mondóka-gyűjtemény kisgyermekek szórakoztatására módszertani ajánlással

Megyei Pedagógiai Intézet, Veszprém. 1987

Egyre kevesebb nyelvi réteget ismernek és használnak az óvodások ... Az óvodai nyelvhasználat egyre színtelenebb... Ilyen, ezekhez hasonló kijelentések olvashatók az előszavában. Az ok? Az óvónők, és mindaz, ami környezetként létezik az óvodában, az óvodások körül, az őket „fenőtül", és nem „gyermekül" szólítja meg. Ezért (is) kell több gyermekjátékot ismerni, tanítani — állítja a bevezető írója, Zilahi Józsefné, az összeállítás szerkesztője.

Nem arról van szó, hogy én nem tartom érvényesnek ezt az észrevételt. De tapasztalataim szerint fennáll az a veszély is, hogy annyira gyerekül szólítjuk meg a tanítványainkat, annyit gugyogunk-gügyögünk, hogy aztán mi sem tudunk már felnőttül megszólalni. Az ideális, persze, az, ha megtaláljuk a középutat. Ehhez azonban sok minden szükséges. Itt vannak, segítenek az ilyen, ehhez hasonló kézikönyvek. Állítom, hogy nagyon jók az utóbbi év hazai kiadványai: Nyitva van az aranykapu, Versmese-játék az óvodában — ezek igényes válogatások. És még ezek előtt jelent meg a Csiga-biga palota, amely, igaz, énekeskönyv, de szintén a jó segédkönyvek sorába tartozik. Végül is, mindezt azért mondom el, hogy hangsúlyozzam: ha utána akartunk nézni, eddig is volt mihez nyúlnunk. Most még jobbak a lehetőségek.

Az óvónő számára az a szerencsés eset, ha természetesen viselkedik, és mintha csak úgy magától jönne, együtt játszik a gyerekekkel. De emögött a természetesség mögött ott áll az, hogy előzetesen jól átgondolta a tennivalókat, utánanézett a felhasználható anyagnak, hogy zökkenőmentesen menjen minden. Az óvónőnek modell-szerepe van, és izgalmas, emberpróbáló az, amikor visszajelzik a gyerekek: észre lehet venni, hogy úgy beszélnek, mint az óvónőjük, utánozzák őt. Észre lehet venni annak, aki velük foglalkozik, a gesztusait, vissza lehet hallani a gyakori szókapcsolatait.

Ahhoz, hogy a versmondás gyermekibb legyen, meg kell válogatni a szövegeket, melyeket a gyermeknek megtanítunk. Fájdalmas, amikor a gyermek azt szavalja, amit nem is ért, és amihez nincs semmi köze. Ma is létezik egy óvónői népköltészet. Nincs „anyag" kéznél, méginkább: kényelmesek, nem néznek utána, és inkább éveken át kollégák régi füzeteiből másolják át a „jól bevált szövegkönyveket", a gügye rímekkel megtűzdelt versikéket. Vagy ugyanilyen lehetetlennek tartom a másik végletet, amikor például a Horváth István verset, a Tornyot raktam-ot szavaltatják a gyerekekkel.

Az említett gyűjteményben tulajdonképpen nem is versek találhatók. A szövegeknek ritmusa, zenéje van, és játékhelyzetet teremtenek: lehet billegni, ugrálni, tapsikálni rá. Roppant fontos helyzetek ezek; — mert megvalósul bennük a környezetismeret, a beszédkészség fejlesztése.

Borsos Anna