

A „látható vers”, az fráskép eszközeiből csak néhány elemet vizsgáltunk olyan szempontból, hogy egy-egy konkrét versben és ténylegesen milyen szerepet tölthetnek be. Velük kiegészíthetjük az irodalomelmélet elemzési szempontjait, a tapasztalatok szerint hozzásegíthetjük velük a kevésbé vájtfülű általános iskolást is a lírai művek megközelítéséhez.

## IRODALOM

- Formateremtő elvek a költői alkotásban. MTA Stilisztikai és Verstani Munkabizottságának kiadványai. Szerk. Hankiss Elemér = Akadémiai 1971. L. még uo. Baránszky Jób László: A stíleklekticizmus kérdése Babitsnál és Kassáknál 43., Kuczka Péter: „Negatív formák” a költészetben 311., valamint Wacha Imre 124., Baránszky 279., Újfalussy József 387. és Pirnát Antal 539. hozzászólásait.
- Gáldi László: Iserjük meg a versformákat = Gondolat 1961.
- Kovács Endre—Szerdahelyi István: Irodalomelméleti alapfogalmak = Tankönyvk. 1980.
- Péczely László: Tartalom és versforma = Akadémiai 1965.
- Szepes Erika—Szerdahelyi István: Verstan = Gondolat 1981.
- Szerdahelyi István: Költészetesztétika = Kossuth 1972.
- Ungvári Tamás: Poétika = Gondolat 1976.
- Zolnai Béla: A látható nyelv. In: Nyelv és stílus = Gondolat 1957.

MAGOCSA LÁSZLÓ—MAGOCSA LÁSZLÓNÉ  
Baja

## Miért nem csupán a globális módszerrel?

Az országban pillanatnyilag mintegy 300 általános iskolában tanítják az orosz nyelvet a 3. osztályban. A tapasztalatok azt bizonyítják, hogy egyre több iskolában kellene bevezetni az orosz nyelvnek a jelzett kisiskolás korban történő tanítását. Annál is inkább, mert a gyermek beszédkialakító agyi központja ebben az életkorban még rendkívül fogékony, ennek következtében a nyelvtanítás igen hatásos és eredményes lehet.

Természetesen egy tárgy tanításának, így adott esetben az orosz nyelven történő olvasástanításnak az eredményességéről csak az után célszerű, ill. lehetséges szólni, miután kellő mértékben feltárjuk azokat a körülményeket, tényezőket, amelyek befolyásolják, sőt, esetenként egyértelműen meghatározzák a tanítás eredményességét. Mindenekelőtt világosan kell hogy lássuk a következőket: egy kilencéves gyermek hallatlan mértékben nyitott mind az esztétikai, mind pedig az úgynevezett tudati élmények befogadására.

Mivel kezdetben még az esztétikai élményszerzés a domináns, így célravezető e problematikáról elsőként szólni. Vagyis arról, hogy a gyermek pszichéjébe milyen „prizmákon” keresztül hatol be mindaz, amit (adott esetben az olvasástanítás során) közvetítünk neki. Napjainkban az válik meghatározóvá a tanítás, így a nyelvtanítás hatékonysága, eredményessége szempontjából, hogy a pedagógus milyen mértékben képes fölülemelkedni az egyes tárgyak (így az orosz nyelven történő olvasás) tanításának immár jól begyakorolt, de nem minden esetben eredményes mechanizmusán. A tanító ugyanis nagyon tisztán kell hogy lássa maga előtt azokat a pszichikai folyamatokat is, amelyek óhatatlanul végbemennek tanítványjaiban, miközben az adott tárgyat, jelen esetben az orosz nyelvet tanulják. Számtalan tudományos mű foglalkozik e kérdéssel. Amennyiben a pedagógus nincs felvértezve az ide vonatkozó ismeretekkel,

ügy tanítási tevékenysége azéhoz válna hasonlatossá, aki az atommáglya korában kováccsokkal igyekszik magának tüzet csíholni pusztán azért, mert az előtte heverő gyufát, annak használatát nem ismeri.

Az olvasásról mint tevékenységi formáról a gyermek már alapos ismeretekkel kell hogy rendelkezzen, hiszen anyanyelvén nem is elhanyagolható szintű olvasási készségre kellett hogy szert tegyen. Esetünkben az válik fontossá, hogy immár az idegen (adott esetben orosz) nyelven elhangzó, a tanító által előadott, felolvasott olvasmány a gyermeknek esztétikai élményt nyújtson. Ki kell hangsúlyoznunk, hogy az esztétikum a gyermeknél az olvasmány szépségében, a megjelenítés élményszerűségében manifesztálódik: a rácsodálkozásban, mely szerint a gyermek szinte esetenként fetisizálja a tanítóját, aki egy idegen nyelv titkaiba (adott esetben az orosz nyelven elhangzó olvasmányélményébe) vezeti be. Ily módon a szöveg felolvasásakor szerzett hallásélmény mint esztétikai élmény a gyermek pszichéjében esztétikai tárggyá válik. Az esztétikai élmény effajta tárgyiasulása rendre maga után vonja a gyermekben az igényt, hogy ő maga is képessé váljon életre hívni ezt az élményszerző folyamatot. Vagyis immár a saját olvasása eredményeként is kívánja érzékelni mindazt, amit korábban csupán a tanítója által nyújtott élmény hatására élt át. Hogy az effajta „önálló” élményszerző tevékenységre minél hatásosabban motiválhassuk a tanulót, tisztában kell lennünk azzal, hogy a kisiskolás a tanítója által előadott felolvasás során szubjektív pszichológiai beállítódásának megfelelően a szubjektív élmény síkján közelíti meg a hallottakat, s nagyjából a következőkre koncentrálnak figyelve:

- az elhangzó beszéd, a szöveg dallamára;
- a mondatritmikából eredő, számára szokatlan harmóniai szerkesztettségre;
- az euritmia, aminek kialakításában igen fontos szerepet játszik a tanító egyénisége, Annál is inkább, mert ez esetben a felolvasandó szöveg bizonyos fokú szcenizálása is szükségessé válik. Amennyiben a nevelő a szöveg előszóiban történő ilyenfajta megjelenítése során kellő átéléssel, szakmai, nyelvtudásbeli, kiejtésbeli fölényrel, élményszerűen tartja az órát, úgy a gyermek örömeztetését váltja ki. Ebből eredően az oroszórák elé minden esetben várakozással fog tekinteni a kisiskolás, hiszen ezek az órák pozitív módon befolyásolják pillanatnyi érzelmi állapotát.

Nem szorul bővebb kifejtésre, milyen érzelmi beállítódást válthat ki az az oroszóra, amely során a tanító nem vette figyelembe a fent említett diszciplinákat.

Mindez természetszerűleg általában vonatkozik a jelzett korosztályra, s a nyelv iránti szeretetüket nagyban meghatározza. Szólni kell azonban arról is, hogy már az olvasástanítás időtartama alatt a gyermekek egy meghatározott részénél tapasztalható bizonyos változás. Náluk a kezdeti, szubjektív élményszerző fázison túljutva kialakul az ún. „tudat szintjén” történő élményszerzési törekvés. Természetszerűleg, nem célszerű és nem is lehetséges a kétféle élményszerzési tevékenység közé éles határvonalat húzni. Arról van szó, hogy a gyermek pszichikumának fejlődésével párhuzamosan a kezdetben említett élményszerzési tevékenység fokozatosan átadja helyét a tudati alapokon nyugvónak. Ez a folyamat azonban korántsem töretlenül képzelhető el. Hosszú évekig is eltarthat, amíg az egyik minőségből bizonyos (nem teljes) mértékig átforgalmódik a másik minőségbe. Az objektív valóság felé történő fordulással párhuzamosan a korábban szerzett szubjektív élmény rétegeibe egyre határozottabb módon beágyazódnak a megfigyelések közben szerzett élmények, tapasztalatok is. Előbb-utóbb elérkezik az idő, amikor a gyermek nem csupán az esztétikum szintjén vesz részt az óra menetében, hanem immár az identifikáció igényével is egyre gyakrabban él.

A hatékony olvasástanítás érdekében igen fontosnak bizonyul, hogy a tanító nagyon pontosan ismerje a gyermek pszichéjében lejátszódó változást, átalakulást, az értékrendek átcsoportosulásának menetét, pillanatnyi állását és mértékét. Nagyon óva-

tos mértéktartásra szükséges ebben a vonatkozásban fölhívni a figyelmet. Hiszen, amíg az egyik gyermeknél akár a „pszichikai halál” állapotát is előidézhetjük a túlzott mértékű tudatosítással és számonkéréssel, addig a másiknál éppen azzal elégítjük ki nyiladozó értelmének fellépő intellektuális igényét, hogy rávezetjük az orosz és magyar fonéma-rendszer közti különbségtétel módjára. Ennek megfelelően nem foglalhatunk egyértelműen állást sem az ún. „analitikus-szintetikus” módszerrel történő orosz olvasástanítás, sem az ún. „globális” módszerrel történő olvasástanítás mellett. Az egyik esetben a betűk megtanulása és azok egymásba fűzése válik hangsúlyozottá, míg a másik esetben inkább a gyermek öntevékenységére, találékonyságára alapozunk a betűk megkeresése során. A gyermekek egy meghatározott részénél az előbbi olvasástanítási módszer bizonyul hatékonynak, míg a másik részükénél az utóbbi, éppen a gyermeki pszichikum pillanatnyi megformáltságától függően. Az alaphelyzet mindkét esetben megegyezik, hiszen az élő orosz beszédből indulunk ki, és végcélunk az, hogy kialakítsuk a gyermekekénél az orosz hangjelek folyékony összeolvasásának a képességét.

Az élő orosz beszéd elemeinek megkülönböztetése során tekintettel kell lenni arra, hogy a tanuló kellőképpen felismerje az elhangzó orosz beszédben, a felolvasott szöveg hallatán az egyes hangokat, hangcsoportokat. Többek között az ún. „j”-vel ejtett magánhangzók, az э, ѣ hangok, illetve a kemény, valamint a lágy, a zöngés, a zöngétlen mássalhangzók betűalakjának tudatosítása során jó hasznát lehet venni a *б е т ү - с з а л а г* nak. Alkalmazása lehetővé teszi, hogy a tanuló egyrészt maga előtt lássa az orosz nyelv rendszerét, másrészt azt, hogy az egyes hangokat megfeleltesse a hozzájuk tartozó betűkkel. Nemesgyszer előfordul, hogy a я, е, ѣ, ю betűket következetesen hangoknak nevezi a tanító: „ja hang”, „je hang”, „jo hang”, „ju hang”. Ilyen esetekben a tanuló nem képes megfelelően értelmezni a kérdéses nyelvi egységet, aminek az lesz a nem kívánt következménye, hogy mind olvasás, mind pedig (a későbbiekben) írás során nehézségei támadnak. Ered mindez abból az ellentmondásból, hogy egyre tudatosuló ösztönvilága egyszerűen nem képes mit kezdeni a ѣ betűvel, s az általa jelölt hanggal, hiszen szerzett ismeretei szerint az már létezik az orosz nyelvrendszerben. A gyermeki logika szerint ennek a betűnek s az általa jelölt hangnak így nincs helye a gyermek által nagy ügyel-bajjal kialakított, ide vonatkozó fogalomrendszerben. Ha mi mégis bele akarjuk ezt az egységet is kényszeríteni a gyermek fogalomrendszerébe, és tesszük mindezt a fent említett téves megközelítésből, úgy a gyermeknek a nyelvről eddig kialakított ismeretrendszere könnyen kártyavárként dőlhet össze. Ebben a fogalom-, ill. ismeretrendszerben bekövetkezett kaoszban a későbbiek során csupán keserves, gyöttrő munkával lehetséges rendet teremteni, igen hosszú idő elteltevel.

Előfordulhat olyan megközelítési hiba is, mely szerint a tanító, éppen a tapasztalt ellentmondást kívánván kiküszöbölni, azt mondja a tanulónak, hogy a betűkben már előfordul az а, е, о, у betű, így azt nem kell ismét leírni. Nyilvánvaló a tanító magyarázatának téves mivolta, hiszen összetéveszti a hang és a betű fogalmát. A hibák ilyenfajta halmozódása már nehezen belátható következményekhez vezethet, még a legjobb előmenetelű, képességű tanulónál is. Különösen nehéznek bizonyul az olvasástanítás során az ún. „lágy mássalhangzók” kiolvasásának, kiejtésének problematikájára. Annál is inkább, mert a magyar nyelvben nem szerepel ez a fogalom. Nem ritka az olyan eset, amikor a gimnáziumból a felsőfokú tanintézetbe kerülő hallgató is komoly nehézségekkel küzd például a mássalhangzók lágy ejtése során. A többéves tapasztalat arra enged következtetni, hogy ez esetben (is) a probléma egyik oka abban rejlik, hogy a tanuló nem érti a jelenség lényegét. Mint köztudott, az olvasástanulás során a gyermeknek teljes egészében át kell látnia az orosz nyelv, az elhangzó beszéd hangszerkezetét. E követelmény egyik eleme többek között a lágy mássalhangzók, vala-

mint a lágyan ejtett mássalhangzók problematikájának a tudatosítása. A tévedés lehetősége itt is fennáll, a hibás megközelítés, sajnos ez esetben sem ritka. Arról van szó, hogy a tanító a я, е, ё, ю betűket nevezi lágyaknak, ahelyett, hogy a mássalhangzókat említéné. Ily módon a tanulónak még esélyt sem adunk arra, hogy az orosz nyelven történő olvasáshoz és beszédhez szükséges beszédingerek megfelelően kialakuljanak második jelzőrendszerében, hiszen ahogy dr. Ligeti Róbert írja, a beszédhangok differenciálása során „a második jelzőrendszer vezető szerepe a tanítótól kiinduló beszédjelrendszeren keresztül valósul meg. A tanító megfogalmazza a feladatot, helyesli vagy nem helyesli a megoldást (mege erősítés). A pozitív és negatív beszédingerek ilyen kölcsönhatásának eredményeként a gyermek megtanulja a hangok olyan pontos differenciálását, hogy az egyes fonémák hangzásában már az árnyalatokat is meg tudja különböztetni.” (Dr. Ligeti Róbert: Az írástanulás pszichológiája, Tankönyvkiadó, Budapest, 1986. 59. old.)

Ugyan hogy kívánhatnánk mindezt attól a tanulótól, aki még az alap fonémarendszerről sem alakított ki magának tiszta, áttekinthető képet? Holott a mi feladatunk az lenne, hogy megfelelő ismereteket alakítsunk ki a gyerekeknél, mindjárt az olvasástanítás legelején, a magyar és orosz nyelv fonémarendszere közti különbségekről. Ily módon a gyermekeknél kialakulhatnak azok a megkülönböztető tudati tényezők, amelyek segítségével különbséget tud tenni az anyanyelvi és az orosz nyelven történő olvasási tevékenység között. E tényezők kialakításának egyik módja az, hogy az orosz szavak kiemelt szótagjait elemezve rávilágítunk a jellemző fonetikai törvényszerűségekre. Majd tovább bővítve az ismeretszerzés körét, például a redukció (a magyar nyelvben nem szereplő jelenség) tudatosítása érdekében is a hangsúlyos szótagok, szavak ejtése során, illetve (az intonáció kellő mérvű elsajátítása érdekében) mondatok szintjén tárjuk fel az orosz nyelv sajátos jegyeit. Hogy mindezt nem minden esetben hajtjuk végre maradéktalanul és pontosan, arról a mai napig meggyőznek bennünket egyes felső tagozatosok, ill. gimnazisták.

Levonhatjuk tehát a következtetést. Az orosz nyelvi olvasástanítás során az egyes nyelvi jelenségek pontos, tudományosan (is) helyénvaló ismerete, a nevelő által történő körültekintő átadása nem csupán és nem kimondottan nyelvi, hanem pedagógiai jelentőséggel is bír. Annál is inkább, mert a nyelv rendszeréről, törvényszerűségeiről adott magyarázatok milyenségétől nagyban függ a módszertani feladatok megoldásának eredményessége.

BEZZEGNÉ ZSÁK JUDIT  
Nyíregyháza

## Játékos tevékenységformák a német nyelvoktatás szóbeli kezdő szakaszában

Lomb Kató szavainak idézésével szeretnék bepillantást nyújtani abba a fejtegetésbe, amiről a későbbiekben szó lesz. „Tanáraink hivatásszerűen foglalkoznak hibairtással. Azért pedagógusok. Az igazán rátermettek azonban hamar rájönnek arra, hogy kisebb baj egy kócos mondat vagy ferdén képzett szó felett elsiklani, mint állandó csiszolással-javítgatással a mondanivalót a tanítvány torkára forrasztani.”