

A kötet négy fő fejezete (Szedem a sátorfámat; Hazajöttem; Hová mentek, fiaim?; Hol van olyan példa?) több alfejezetre tagolódik. Néhány cím ezek illusztrálására: Nagy fába vág-tam a fejszémeket; Az iskola mint végvár; A gyümölcsről, amelyik olyan nehezen érlik; Jó apátok akarok lenni!; A kaktusznak is van virága; Hányszor kell még mondani? Mi lesz veled, te nagy hal?

Az egyes alfejezeteket, az egyes iskolai történeteket a szerzőnek az a meggyőződése kapcsolja egybe, hogy ha a pedagógus szereti a tanulóit, őt is szeretik a tanulók; aki őszinte, annak tanítványai is feltárják gondolataikat, problémáikat, bizalommal fordulnak hozzá, aki sokat ad a gyermekeknek, az sokat kap tőlük. *Hogyan ad sokat a könyvbéli főhős tanár? Milyen módszerek, eszközök segítségével oldja meg a közte és a tanítványai közötti konfliktusokat?*

Úgy gondoljuk, érdemes kiemelni néhány példát annak érzékeltetésére, hogy hogyan lehet a pozitívumokra támaszkodni; hogyan lehet a tanulókat megnyerve sokat adni nekik, kibálás, verés nélkül hatni rájuk. Mit csinál a regénybeli tanár, ha a tanuló elkészik? „... megkérem a tanulót... szíveskedjen leírni mindazt, ami a szívében fekszik, adjon magyarázatot, tárja fel a lelkét... Ez a munka rendkívül sok hasznot eredményez. Először is: rászoktatja, rákényszeríti a tanulót a gondolkodásra, fejleszti az írásbeli kifejezőképességét... Igazán testre szabott, friss élményből fakadó feladat. De ennél sokkal lényegesebb a nevelési szándék, a lelkiismeret ébresztgetése.” (175. old.) Álljon itt néhány fogalmazvány cím a kötetből: *Miért haragszik rám a tanár úr? Miért vagyok feledékeny? Miért nem hoztam újra köpenyt?*

Mi történik a tanár úr osztályában, ha valakinek névnapja van? Az utónévkönyvből: „Mind az óra elején felolvasom vagy felolvassa valaki: kinek van éppen névnapja. Köszöntöm a tanulókat, megismerkedünk a keresztnevük eredetével, az utónév becéző alakjaival. Ez tetszik a legényeknek. Nem is gondolják, hogy már ez is nyelvtan.” (199. old.)

Hogyan jutalmazza a tanár úr a jól szereplő tanulókat? „Van egy rakás közmondásom meg bölcsességem! Papírszletkékre vannak gépelve. Aki jól szerepel az órán, az kap egy szelet jó tanácsot... Őt jó tanács egy ötös. Olykor-olykor még meg is kérdezem: Mire kérsz jó tanácsot? Szerelemre, munkára, hűségre, tisztességre, őszinteségre?” (200. old.)

Mi történik, ha szemét van a tanuló padja mellett? „Odamegyek a papírdarabka mellé és me-reven bámulom. Megjegyzem közben: Van ebben az osztályban olyan tanuló, aki jól érzi magát szemét társaságában? A papírdarabkát gyorsan felveszi az ott ülő tanuló, aztán hangosan jelenti: nincs.” (201. old.)

Hogyan lehet „megtorolni”, ha egy tanuló „nem engedi a szavakat külön-külön érvényesülni, mindenáron egybetereli őket...”? Mit lehet

tenni? „Ezt írom a fogalmazás után: „Miért-írsz mindentegyebe?” Azóta meg mindent külön ír. (201. old.)

Mit lehet kiérdemelni a jó munkával, helytállással, igyekezettel? Például: címekek. Az „érdemes tanuló” kiérdemli a tanár átlagosnál mélyebb barátságát; a „kedvezményezett tanuló” választhat a számára legkedvezőbb jutalmazási formák közül. (204. old.)

Mi az a tanulóti jutalom szabadság? Az év utolsó hetének egy napján engedéllyel otthon maradhat az a tanuló, aki egyetlen napot sem hiányzott. (205. old.)

Sorolhatnánk még a sok-sok pozitív példát, az általunk is értékesnek ítélt sajátos pedagógiai módszereket, amiket Szabó Kálmán saját eszköztárából csokorba gyűjtött, de ezt meghagyjuk a könyv olvasóinak. Csúpan egyetlen kérdésre térünk még ki: nevezetesen arra, hogy milyen eredményre vezetnek ezek a tanári reagálások, módszerek a gyakorlatban. Megszívlelendőnek tartjuk ezzel kapcsolatban a szerző alábbi sorait: „Mindenekelőtt ki kell jelentenem, hogy a szakmunkástanuló ugyanolyan anyagból van gyúrva, mint minden fiatal. És ahányan vannak, ők is annyifélék. Ebből fakad — ezt is el kell mondanom gyorsan —, nem mindenkinél tudtam elérni ugyanazt az eredményt. *Az egyik tanuló erre fogékonyabb, a másik arra.*” (215. old.)

A könyv azzal a kérdéssel kezdődik, hogy hol van olyan iskola, ahol mind a tanuló, mind a pedagógus kibontakozhat? A kötet elolvasása után egyszerűen látszik a válasz: ott, ahol olyan tanárok tanítanak, akik például ellenőrző beírás helyett fogalmazványt íratnak; akik nem felejtik el a tanulók névnapját; akik pofonok helyett cédulára írt „jó tanácsokat” osztogatnak; akik azt vallják, hogy az egyik tanuló „erre fogékonyabb, a másik arra”. Olyan pedagógusok, akik a szerzővel együtt vallják: rendkívül bonyolult, felmérhetetlen a munkánk, és éppen ezért: „Óriási a felelősségünk. A pedagógusoké is, meg a társadalomé is. Éppen ezért kétszer is meg kell gondolnunk, hogy mit csinálunk.” (222. old.)

Tankönyvkiadó, Bp., 1986. 307. l.

DR. FARKAS KATALIN

Csikesz Erzsébet:

TALÁLD KI A MESÉMET!

A Tankönyvkiadónál 1986 őszén megjelent könyv bevezetőjének néhány gondolata rendkívüli erővel hatott rám. Gondolatban ismét 3—4. osztályos diákjaim között voltam, és próbáltam elképzelni, mit szólnának, hogyan örülnének annak a „játék”-nak, melyet Csikesz Erzsébet ajánl könyvében a 9—10 éveseket tanító pedagógusok figyelmébe: „Úgy játsszunk, mint amikor házat építünk. Mintaként megkapjuk a há-

zat, szétszedjük, és megfigyeljük elemeit, hogy újra összerakhassuk. Majd az építő az elemeket egyéni ízlése szerint hasonlókra kicseréli, és saját háza születik, amely hasonló ugyan egy adott modellre, de egyéni színei vannak. Amikor pedig több modell — eleinte egyszerű szerkezetű — birtokában vagyunk, külön-külön is ismerjük a szerkezetüket, kezelni is tudjuk őket, akkor a modellek és az őket létrehozó elemek variáció-jából olyan ház, akár házlabirintus születik, amelyik egyedi, alkotóját félmjelzi.”

Ha nem tudnánk, hogy mi a könyv címe, az idézet alapján aligha az alsó tagozatos irodalom-oktatásra gondolnánk. Pedig valóban arról van szó a könyvben: az irodalom logikájára, rend-szerjellegére építve dolgoz ki tananyagot, tan-eszközt a szerző. (Nem Csikesz Erzsébet az első, aki „megirigylve” a matematika logikus tanítá-sát-taníthatóságát, kísérletet tesz erre az irodal-omtanítás területén.)

A tananyag kidolgozása közben azonban nagy-on ügyel arra, hogy az anyanyelvi nevelés egy-ségességét megőrizze. Ezért számba veszi azt is, hogy miképpen lehet a nyelvtani anyaghoz term-észetes módon kapcsolódni. Erre bőven van le-hetősége. Nyilvánvaló — saját hasonlata alap-ján —, hogy aki házat épít, nem rakhatja tet-szése szerint a téglákat. Ügyelnie kell a szerke-zetre, de legalább annyira az egyes téglákat kötő anyagra is. A lehetséges kapcsolódásokat úgy ve-szi számba a szerző, hogy figyel az érvényben lévő tanterv követelményeire is. Az olvasó a leírtak alapján nem tekinti pusztá szólamnak a könyvbéli megfogalmazást: „Munkánkkal az ok-tatási rendszer lehetőségei között a tantervi fel-adatok minél eredményesebb teljesítését akarjuk szolgálni.”

A szerzőt könyvének megírására a mindennapi pedagógiai gyakorlat készítette. Felvetett kérdé-si közül, amelyekre a választ az irodalom saját-os jelrendszerének vizsgálatán keresztül keresi, az egyik legfontosabb: mely irodalmi ismeretek megléte biztosítja (adott életkorban és műfaj-ban) az irodalmi alkotások megértését. Az alsó tagozat 3—4. osztályában Propp és Meletyinszkij modelljeinek kísérleti kipróbálásával az irodal-ommal való foglalkozást szerkezetani alapokra helyezte. Egy epikus műfajtypusnak (a mesének) szerkezeti elemekre bontásával, az elemeknek az egészen való szemlélésével sajátos nyelvi kombinatorikai látásmódot alakít ki a tanulóknak: vizsgálatja a részek szerepét és helyét az egész-ben. Ez rendkívül fontos a tanulók szövegfeldol-gozó, -megértő és -alkotó képességének fejlődése-fejlesztése szempontjából. Célkitűzése és e célki-tűzés megvalósítása alapján az alsó tagozatos iro-dalomoktatásban „a fogalmak rendszerének tev-ékenységi rendszerben történő rendszer-es cselekvést kell jelentenie. Így az *irodalom-oktatás cselekedtető*, nem csupán befogadásra késztető.”

A mesetanítás bemutatásával tárul fel előt-tünk az a kísérleti munka, amelynek fő célja,

„hogy a gyerekek már meglévő szövegtudását az irodalomhoz fűződő viszony alakítására, a cse-lekedtető irodalomoktatás szolgálatába állítsuk, fejlesztve a gyerekek gondolkodási képességét, gazdagítva érzelmi életüket, írásbeli és szóbeli önkifejezésüket”.

A bevezető gondolatok után (de még mindig a könyv bevezető fejezetéhez kapcsolva) A „csele-kedető” irodalomoktatás elméleti megközelítése című részben részletes tájékoztatást kap az olvasó a kísérlet elméleti háttérééről, azoknak a fogal-maknak a pontos értelmezéséről, amelyek ismerete, értése (elfogadása?) fontos a továbbiak megértéséhez. A főbb kérdések, amelyeket ebben a fejezetben tárgyal a szerző: az alkotás és be-fogadás kérdése (melyben az irodalomhoz kötődő aktivitást a kommunikációelmélet oldaláról köze-líti meg); az irodalmi jelek értelmezése (amely-ben az irodalmi szöveget mint magasan szerve-zett jelentéskomplexumot, többértékű alkotást tár-ja fel és mutatja be); az irodalmi mű zártságának és nyitottságának dialektikus értelmezésében a variálást mint alkotói módszert vázolja fel, mely fontos szerepet kap a szerző mesetanítási szisz-témájában is; a folklórisztika-népköltészet elvi megközelítésére pedig éppen a választott kísérleti tananyag miatt tér ki a szerző a könyv elméleti bevezetőjében.

A könyv második része a kísérleti tananyagot és ennek felépítését mutatja be. A tananyag fel-építésében kötelező elvként jelöli meg a szerző az egyszerű szerkezettől a bonyolultabb felé haladás elvét. A kísérlet szöveganyagát elsődlegesen a népköltészetből válogatta. A fejezethez mellékel-t két táblázat (a mesetanítás összefoglalt tanmenete és a mesetanítási fogalmait feltüntető táblázat) jól tükrözi a szerzőnek azt az elképzelését, hogy az irodalomelméleti fogalmak (ismeretek) tanulá-sához először az irodalmi ismeretek körét változta fel, és ezekhez kereste meg a legjobban megfelelő szövegeket.

A könyv további három nagy fejezete már konkrét példákkal szemlélteti a mesemorfológia kérdéskörét: II. A mesemorfológia előzményei az oktatásban; III. a mesemorfológia elmélete; IV. Mesemorfológia az oktatásban. Szerencsésabbnak tartottam volna, ha a fejezetek sorrendjét a szer-ző a mesemorfológia elméletével indítja. Így iga-zából már a második nagy fejezet végén összeg-zésként kapjuk meg azt az általánosítást, amely-hez a harmadik fejezet végén kellene eljutnunk, azaz a III. fejezet elején tudjuk már, hogy hová fog elvezetni az induktív elemzés: „A mesesz-kezet állandó elemeinek feltáráásával különböző szinteken különböző bonyolultságú jelek, jelkap-csolatok jönnek létre — kisebb és a kisebbekből felépülő nagyobb szerkezeti részek, mikro- és makrostrukturák tárhatók fel. Szabályrendszer alakítható ki, amely egyfelől a meseműfajtypusra jellemző, másfelől a mesén túlmutató, az epikus szerkezetre jellemző szabályokból áll.” (Persze, ha valaki netán teljesen újként találkozik a III. fejezetben Propp és Meletyinszkij mesemorfoló-

giájával, akkor biztosan jobban örül a könyvben található szerkezeti megoldásnak.)

A gyakorló pedagógus számára a legizgalmasabb fejezet a IV. (Mesemorfológia az oktatásban). Ez a fejezet részletesen mutatja be az egyes mesék szerkezeti elemzését a funkciók és szerepkörök jelezése alapján. Ha valakit a 117. lapon található 35(!) funkciójel és a 120. oldal 10 szerepkörjele elriasztana a mesemorfológia tanításának kipróbálásától, azt a szerző szavaival nyugtatom meg (és egyben biztatom is a kísérletre): „Áttekintve a funkciósoron soknak tűnhet a funkciók száma, vagy felróható, hogy Propp elemzésénél problémának tartottuk a túlrészletezett szegmentálást, s mi magunk is túlságosan aprólékosak vagyunk. ... Mi külön jelet adunk minden funkciónak, mert az oktatásban a jel ki-találása, használata külön öröm, játék, ...” (Ki-emelés tőlem: F. K.) Továbbá a könyvben látható fotók is a szerző szavait szemléltetik: derűs gyermekarcok, csillogó szemek; a rejtvényfejtés izgalmát tükröződik a tekintetekben.

A IV. fejezetben nemcsak a mesemorfológia tanításának módját találjuk meg, hanem segítséget kapunk ahhoz is, hogyan ellenőrizhetjük tanulóink irodalmi ismereteit, írásbeli és szóbeli szövegszerkesztését.

A szerző munkája meggyőzően érvel eredményeivel: a mesemorfológia tanításával elérhető, hogy a mesemondás (-írás) ne mesélés legyen csupán, hanem szövegszerkesztés már ebben az életkorban is. Általánosabban is értelmezhetjük eredményét: ezek a tanulók pontosan el tudják különíteni a valóságban végbemenő események szükségszerű sorrendjét és a nyelvi leképezés (szövegalkotás) szerkezeti változathatóságának lehetőségét.

A könyvet Függelék és igényesen összeállított, jól használható Irodalomjegyzék egészíti ki.

Tankönyvkiadó, Budapest, 1986. 255. l.

B. FEJES KATALIN

I. L. Mubanov:

INTONACIJA V RUSSZKOJ GYIALOGICESZKOJ RECSI

A szupraszegmentális elemek közül az intonáció (mondathanglejtés; beszéddallam) tervszerű tanításának a kérdése lényegében a 60-as évek második felében került napirendre, mivel a *beszédcentrumúság* elvének az érdemi realizálása enélkül elképzelhetetlen lett volna az oroszoktatásban. Nem véletlen, hogy Jelena Andrejevna *Brizgunova* teóriája első változata is 1967-ben jelent meg a *Russzkij jazik za rubezson* c. folyóirat első számában (1967. évi 1. szám, 35–42. lap.).

Az orosz idegen nyelvként oktató szovjet kollégák előtt világgá vált, hogy a nemzeti nyelv-

vek intonációs rendszerében — a vitathatatlan egyezések mellett — van egy sor sajátos, „nemzeti” vonás is, amelyeknek a tudatos (és nemcsak imitatív) elsajáttatása elsősorban a leendő orosz tanárok esetében elengedhetetlen részfeladat.

Az utóbbi időben jó néhány gyakorlati orosz intonációs kurzus jelent meg a Szovjetunióban *Brizgunova* kurzusa (Az orosz beszéd hangjai és intonációja, 1969, és más kiadások) mellett. Ezek sorában jelentős helyet foglal el Ivan Lukjanovics *Mubanov* két munkája: *Segédkönyv intonációból* (Moszkva, 1983), valamint *Az intonáció az orosz dialogikus beszédben*.

Az utóbbi munka a külföldi filológus hallgatókat évek óta tanító I. L. Mubanov igen körültekintően összeállított, hasznos munkája, amely nemrég jutott el hozzánk is tetemes példányszámban.

A könyv második (átdolgozott és bővített) kiadása is szerencsésen ötvözi az egyes intonációs alaptípusok bemutatását (IK—1—7), illetve gyakoroltatását a kiválasztott lexikai témákkal, amelyek száma tizenhat (Könyvek; Könyvesbolt; Az idő; az ebéd stb.).

A jeles elméleti szakember munkájához hanganyag is készült, ez azonban — ellentétben a *Segédkönyv* intonációból c. műhöz készült kazettával — etalonpéldányok formájában a moszkvai Puskin Orosz Nyelvi Intézet külföldi kihelyezett tagozatainál (így pl. Budapesten) található meg magnetofonszalagon. Meg kell jegyeznünk, hogy ez a „közbülső láncszem” egy kissé nehézkessé teszi azt, hogy ez az értékes hangosított anyag külföldön is azonnal eljusson azokhoz, akiknek erre szükségük van (elsősorban az orosz szakos főiskolai és egyetemi hallgatókra gondolunk, illetve a posztgraduális képzésben részesülőkre).

Mubanov könyve 2. kiadásában alaposabb és árnyaltabb bemutatásra, illetve gyakoroltatásra kerül az IK—5, IK—6 és az IK—7. Az egyes intonációs alaptípusok (IK—1-től IK—7-vel bezárólag) rövid jellemzése kitűnő összefoglaló azok részére is, akik az orosz intonációt alaposabban még nem tanulmányozták volna elméleti és gyakorlati vonatkozásban (7—14. lap). Ezért használható ez a könyvecske a *bazai orosz tanárok továbbképzésében is* — történjék az szervezett vagy egyéni formában.

A szerző könyvén végigvonul az a gondolat, hogy az egyes intonációs alaptípusokat nem szabad mereven és dogmatikusan kezelni, hiszen egy és ugyanazon mondat különféle IK-val eljuttatható bizonyos érzelmi-értékelő és egyéb nyelvi funkciók ilyen vagy olyan fokú kiemelésé követésében (vö. pl.: 11. és 13. lap).

Az egyes dialógusok feldolgozására a szerző 3 lépcsőt javasol: 1. a dialógus előzetes — lexikai és egyéb szintű — feldolgozása; 2. a hanganyag bemutatása és feldolgozása; 3. csoportmunka a dialógus alapján (szöveg + hanganyag szintézise).