

Hazánk térképe feltünteti, hogy a hegyvidékek ritkán (vagy egyáltalán nem) lakottak, a medencék sűrűbb népességűek. A nagyobb városok itt és a folyó völgyekben települtek. Az erdős vidékek is ritkább népességűek, mint a szavannák és a belterjesebb művelésű tájak. Ez így van általában mindenütt a világon. Az erdészeti, vagy a trópusi erdei gyűjtögetés sokkal kevesebb embernek nyújt megélhetést, mint egy másfajta, erőteljesebb művelés. Általában a legősibb életformák ma is tartják az ősi, ritkább települési viszonyokat. A legmagasabb hegy-ségek, a hóhatáron felül, teljesen kizárják a települést. Ritka népességű tájak az állattenyésztő területek (különösen a nomádoké), de már sűrűbb a kapás, ekés, öntöző és a belterjes művelésű tájak lakossága. (Kína.) Az iparosodás erőteljesen emeli a népsűrűséget. (Európa vezető iparosállamai, az Unió keleti partjai, stb.) E tényeket különösen az ellentétes tájak szembeállításával domboríthatjuk ki. (Pl. Belgium—Szibiria.) A klímát tekintve, a mérsékelt égövi tájak a legsűrűbbek — általában. Népesedést kizáró tényezőkként említjük még: a meleg hiányát (sarkvidékek, magas hegység), a nedvesség hiányát (sivatagok), a termőföld hiányát. (Norvégia, Karszt.)

A népsűrűségi térkép tanulmányozása alkalmával gondolkunk kell tehát arra, hogy a rajta észlelteket lehetőleg mindig az adott természeti viszonyokkal magyarázzuk.

A népsűrűségi térképekkel rokon a *néprajzi térkép*. Ennek mondanivalóit egyszerű leolvastatással vesszük tudomásul s ahol lehet, tekintettel vagyunk a származási körülményekre és a történelmi okokra.

A melléktérképek rendszeres használatával nemcsak tanulóink földrajzi látókörét növeljük, de ezáltal őket leleményesre és önállóságra szoktatjuk.

*Udvarhelyi Károly*

## A fogalmazástanítás körül.

„A fogalmazástanításban is, mint az oktatás minden más mozzanatában, legfontosabb a módszer kérdése. Annak a folyamatnak a vizsgálata, amelynek eredményeképpen a tanuló legalkalmasabban és legbiztosabban jut a cél, a fogalmazási készség birtokába. Ez az eljárás felöleli a minta-írásművek nyelvtani, stilisztikai és szerkezeti elemzését, felépítésük titkát kutató analitikus-szintetikus eljárást. Lényegében véve kettős célt egyesít magában: egyrészt mesterségbeli kelléktár, formakészlet gyűjtését, mert hiszen a kifejezés formái voltaképpen sablonok, másrészt a tanuló szellemének a lényeg meglátására, ren-

dezési képesség kifejlődésére vezető rugalmassá tételét, fogalmazási készség kifejlesztését. A fogalmazási készségnek azt a fokozatát, mely már a formateremtésnek, a forma megválasztásának a képessége, eredetiségnek nevezzük s leszögezzük, hogy ez alapján véve az alsóbb fokozatok természetes fejlődési állomása, egyenes eredője az analógiák kombinációs törvényének természetes érvényesülése szerint, hogy a régi sablonok újakat képesek kitermelni. x

De nem ezzel a kétségtelenül igen fontos kérdéssel akarok foglalkozni nem csupán azért, mert a Tantervi Utasítások gyönyörűen kidolgozott rendszere alig hagy rést a kritikának, hanem egy meghökkenő megfigyelés miatt, hogy elméleti és gyakorlati pedagógia, módszer és megvalósítás között alig tapasztalni megdöbbentőbb elütést, mint éppen a fogalmazás-tanításnál; gyönyörű módszer még talán a legügyesebb kézben is; kiszámíthatatlan akadályok miatt, sokszor döbbenetes sikertelenség kudarcát kénytelen elkönyvelni. Gondolok itt elsősorban a Tantervi Utasításoknak arra a tanácsára, hogy „nincs alkalmasabb eszközünk a fogalmazási készség fejlesztésére, mintha tanulóinktól egyéni élmények, egyéni benyomások, egyéni megfigyelések és tapasztalatok előadását kívánjuk ...“ (a tanács a tanult sablonok asszimilálását és új egyéni sablonok kiképzését célozza); ezzel szemben a leggondosabb vezeték mellett is színtelen, vértelen munkák sovány természet kénytelen learatni a tanár. Ezek a munkák a tanult sablonoknak talán hű gyűjteménye, a tanult mesterségi fogásoknak éles és hibátlan fényképe, de a tudás és lélek összefolyásának, asszimilációjának vajmi kevés nyoma van bennük, a ráhatás és a lelkiadottságok pozitív és negatív villamosságának összeütközéséből szükségképpen várható eredőjelenségek elmaradnak, az analógiás dinamó egyéni sablonokat termelő munkájának alig valami nyoma. Ezek az írásművek semlegesek, az író nincs jelen bennük, csak a tanult szabályok és sablonok élnek bennük valami személytelen, légies árnyékéletem. A megtermékenyített egyéniség életszínű arca helyett csak lárvák rajzolódnak ki a fekete sorokból. Mintha valami alattomos bénulás hatna közbe, valami titokzatos együttható zavarná a módszer érvényesülését. A balsejtés önként támasztja a kételkedő kérdést: a fogalmazástaniítás kérdése tisztán módszervita-e, egyáltalában a módszer egymagában elegendő-e?

Nem meglepő, ha máris nemmel felelek a feltett kérdésre, mert ezt felelte már e Tantervi Utasítás is többek között ezekkel a szavakkal, amelyek ha nem is egészen egyenértékűek a módszer csődjének a beismerésével, de bizonyos tehetetlenséggel valami „deus ex machina“ra bízzák rá a levegőben hirtelen megszakadt pályának az égbevezetését. „A tanárok gondolkodzanak arról, hogyan tegyék a dolgozatírást termékkennyé, ille-

tőleg hogyan birják önkéntes kifejezőtevékenységre a tanuló szellemét, képzeletét és érzésvilágát . . .” Tehát a módszer önmaga cáfolja meg kizárólagosságának a hitét, beismeri bizonyos fokú tehetetlenségét és függvényének érzi magát ismeretlen tényezőknek. Témánknál vagyunk. A fogalmazástanításban a módszeren kívül vannak ismeretlen tényezők; melyek ezek? Milyen viszonyban állanak a módszerrel? Irányíthatók-e?

Mindenekelőtt meg kell vizsgálnunk a helyzetet, a körülményeket, amelyek között a módszernek tevékenykednie, érvényesülnie kell, megvizsgálni a közreműködő tényezőket.

A tanítás két tényezője a tanár, a közvetítő és a másik a főszemély, a tanuló, akin a tanítás cselekménye végbemegy. Tanár-tanulóviszonyra vonatkozólag a pedagógiának már régi alaptétele az, hogy *eredményes nevelő-tanító-munka csak kedvező lelki légkörben biztosítható*. Természetesen a lelki harmónia elsősorban a tanuló szempontjából tekintendő és azt jelenti, hogy a tanuló legyen a tanártól kiinduló közvetítéshez hozzáhangolva, azaz ne csak kénytelen-kelletlen, mintegy terror hatása alatt, esetleg közömbösen tűrje a ráhatást, hanem, mint a virág a termékenyítő virágport, vágyja azt. Ha a gyakorlati pedagógia bármely mozzanatában, a fogalmazástanításban talán hatványozott mértékben megkívánt és könyörtelen következetességgel kikötött előfeltétel ennek a kedvező lelki légkörnek, ennek a hozzáhangolásnak a biztosítása. Míg bizonyos tárgyaknál, ahol recepciónál egyéb alig történik, a léleknek bizonyos jóindulatú passzivitása is elég talán, a fogalmazástanításnál, ahol a recepció, azaz a sablonok átvétele után a lelkiadottságokkal való összevegyítés és a megtermékenyült lélek önálló féregmozgásának aktivitása is beszámított összetevője a sikernek, a kedvező lelki légkör elengedhetetlen alaptalaja a módszer tornájának. E kedvező lelki légkörnek két tényezője van: az egyik az *érdeklődés*, a másik a *bizalom*. Az elsőt a módszer is könnyen tud segíteni rutinos fogásaival, de már sokkal bonyolultabb a helyzet a másodiknál, olyan helyzet teremtésénél a tanuló lelkében, hogy gátlás nélkül, önkéntelen, feltétlen odaadással nyíljon meg az egy másik lélek figyelő ablakai előtt; egy lélek előtt, aki nem jóbarát, de még közömbös idegen sem, hanem a tanulónak a tanára. x

Ha a fogalmazástanítás első mozzanatát nézzük, amely a minták tanulmányozása, sablongyűjtemény, és a lélek szempontjából alig több recepciónál, a kedvező lelki légkör követelménye itt nem elsődleges. A *recepció* célját eléri, ha a lelken csak akkora rés is van, mint a méhkaptár nyílása, amelyen mint méhek, besurranhatnak az ismeretek a lélekbe, a kaptárba. A kísérő csak a kapuig mehet, a kaptárba befurakodottak eltűnnek a szemei elől, elnyeli őket a sötétség. Hogy odabenn mi lesz velük, hogy fogadják őket a lakók, szívesen látot-

lak-e, vagy nem, van-e táplálékuk, vagy nincs, vagy egyáltalában élnek-e még, vagy már el is pusztultak, a kíséző nem tudhatja, kívül a kaptár körül topog tehetetlenül, mint a kis kacsákat vezető kotlós a tó partján.

Természetes, hogy a kíséző mégis kíváncsi az elbocsátott rajok sorsára, tudni akarja, hogy mi van velük, látni szeretné őket. Maga ugyan nem mehet be, de azok visszajöhetnek a kapuhoz, kiszólhatnak, megmutathatják magukat a látogatónak. Ez a viszontlátás néha igen érdekes. Megtörténik, hogy a besurranók közül igen sok még mindig a régi, talán már meg is fakult ruhácskájában van, sápadt és gondozatlan, láthatólag nem megy jól a sora, de vannak, akikre nem lehet ráismerni. Új ruhájuk van, megszépültek, mintha még az arckifejezésük is megváltozott volna. De el kell ejtenem a képes beszédet és egyszerű szavakkal megmondom, hogy mi megy végbe a kaptárban. A fogalmazástaniításnak második mozzanata: az *asszimiláció*. A hatóerő és a lélek adottságainak egybeolvadása. Az a hatóerő érték a lélek számára, amely megtermékenyítette a lelket, egybeolvadt azzal a nevezetlén anyaggal, amit a lélekben talált, annak nevet adott, de közben lényegében maga is megváltozott. A külső szemlélő ennek az asszimilációs folyamatnak megtörténtéről csak a fogalmazástaniítás harmadik mozzanatában értesül, amit a *lélek önindukciós tevékenységének* nevezhetnénk. Ez azt jelenti, hogy a sablonokkal való megtelítődése mintegy villamos üteggé formálja a lelket, a benné keringő áramkörnek hajtóenergiája az analógiák törvénye, mely a sablonok és lelki adottságok pozitív és negatív pólusain új sablonokat pattant ki, termel ki; kitermeli az egyéniség sablonjait. Ennek a foknak az elérése egyúttal a fogalmazástaniítás célbajutása.

Az asszimilációnak, de még inkább az önindukciónak már olyan a természete, hogy a tanuló lelkének tevékeny részvételét megkívánja, így a kedvező lelki légkört elengedhetetlen előfeltételnek szabja. Különösen magától értetődő ez az önindukciós megnyilatkozásnál, amely egyszerűen szólva nem egyéb, mint a *lélek önvallomása*, nyilvánvalóan, mert hiszen minden vélemény egyéniségen átszűr, „vu par un tempérament“, minden gondolat, kis tükröcskéjébe, amely a meztelen egyéniség egy-egy részecskéjét tükrözi. Hogy a lélek eddig a fokig jusson valakivel szemben, abszolút kedvező lelki légkört igényel, minden gátlástól mentes, föltétlen bizalmat. Megvan-e, meglehet-e ez a kedvező lelki légkör a tanár-tanuló-viszonyban?

Az érdeklődéskeltés mozzanatával a módszer is meg tud birkózni, a *bizalom kérdéséről van itt elsősorban szó*. A tanár-tanuló viszonyban két tényező ötlük a szemünkbe, mely a lelki légkör kialakításában döntő súllyal hat közre. Az egyik az a körülmény, hogy a tanár nemcsak tanít, hanem ítél is, a tanuló nemcsak tanítvány, hanem egy kissé vádlott is; a tanítás kelle-

metlen járuléka ez: az *osztályzás*. Ez a tanuló kiszolgáltatottságát jelenti a tanárnak; azt, hogy a tanár leméri a tanulót, és elismer, vagy talán pálcát tör fölötte. A fogalmazástanításnál jelenti azt, hogy a tanár felülvizsgálja a sablonok asszimilálódásának eredményét és az önindukciós dinamó működését, sőt fényképet akar szerezni a megtermékenyített lélekről, az egyéniségről azzal a szándékkal, hogy annak az alapján jónak, vagy rossznak, elégségesnek, vagy elégtelennek minősítsen valakit, szelekciót gyakoroljon. Ez az alaphelyzet súlyosbítva valami homályos bizonytalanság érzetével, — melynek a létjogosultsága esetenként kisebb-nagyobb mértékben meg is van — hogy maga az ítélet nem abszolút, hanem természetszerűleg egyéniségen átszűr, végzetesen befolyásolja a tanuló lelki magatartását a tanárral szemben. A tanulónak természetes törekvése, hogy ez az ítélet irányában minél kedvezőbb legyen; természetes törekvése; hogy ebben a törekvésében minden módot felkutasson és felhasználjon, mintegy harcba vessen. A tanárnak a lélekhez furakodó törekvésével szemben a forrongó lélek, amely önmagával egyáltalában tisztában nincs még, az önmagát kiszolgáltatás helyett védekezik, sőt ellentámadásba megy át. Ő próbálja kikémleni a tanárt, ellesni igyekszik a tanár ízlését, felfogását, hogy a tanár vélt értékmércéjéhez alkalmazott kép nyújtásával, kockázatot kizárva, biztosítsa magának a kedvező ítéletet. A tanulónak ez a szerepjátszása természetesen egyáltalában nem fölényes, a hiúság mellett inkább pirostinta-fóbia és tapogatózása a tanári értékmérce felé nagyon is ösztönös, sokszor hamis megfigyelések és téves következtetések tévútjain botorkál, de megvan és a kedvező lelki légkör kialakulásának óriási akadálya.

Ehhez a fonák helyzethez szorosan hozzátapad, mintegy belőle ered egy másik zavaró körülmény is, lényegében véve egy súlyos tárgyi tévedés, amelyet elvileg ki kellene küszöbölni tudni a módszernek, de igen sokszor, — az akadály sajátos alakulásánál fogva, — a módszer erre mégis képtelen. E tévedésnek a lelki ágyát az előbb említett fóbiák vetették meg, gyökerei pedig egészen a fogalmazástanítás első mozzanataig, a recepcióig nyúlnak vissza és a *tekintélyek gátlásának* nevezhetnénk. Ebbe a kategóriába tartozik már az a helyzet, amikor a minták tanítása, és sablonok közlése folyamán a tanuló számára nemcsak a tárgyi tartalom a fontos, hanem az ismeretek közlésmódja, hangsúlyozása és sok minden külsőséges mozzanata révén becses megfigyelési terület, homályos, de mégis közelvivő tájékoztató a tanár ízlése, meggyőződése, gondolkozásmódja, egyszóval ítéletének összetevői irányában. Ehhez a vélt ízléshez alkalmazkodás, ennek a magáraöltése az átlagtanulónak legfőbb törekvése. Világos, hogy az asszimiláció helyes lefolyását megzavarhatja, az egyéniségkifejeződést pedig telje-

sen megbéníthatja ez a szerepjátszás. Másik, nem kevésbé veszedelmes tekintélyi gátlás, — mindig az átlagdiákról beszélünk, — szintén már a recepció stádiumában jelentkezik, midőn a tanár a fogalmazás mintáit, fogásait, bravúros megoldásait adja át a tanulónak; ez a gátlás az a növekvő gyanú, — eloszlatni teljesen szinte lehetetlen, mert a tanuló egyszerűen nem képes meggyőződéssel elhinni gyanúja alaptalanságát (amint-hogy van is némi alapja), — hogy az írástudóknak van egy — egyelőre beláthatatlan mezejű, — *kelléktáruk, sablongyűjteményük*, a tárgyak, hangulatok, érzelmek, gondolatfürtök végtelenségének kifejezésére, mindegyikre külön-külön egy-egy legjobb, legmegfelelőbb sablon. Hogy mint a festmény is csak bizonyos távolságból és nézőszögből árulja el teljes szépségét, minden szempontnak van egy legsikerültebb kifejezési, megoldási módja. A fogalmazási készség tehát a tekintélyek gazdag kelléktárának helyes kezelése, ügyes felhasználása. Miután pedig ezeket a kellékeket a tanár közvetíti, mintegy ő személyesíti meg, így fonódik össze az említett két összetevő azzá az eredővé, hogy a tanuló fogalmazási munkájában elmosódik a nyoma az asszimilációnak; alig van nyoma az önindukciónak, az egyéniségjegyeknek. A megbízható tekintélyek idegen ízlése, világnézete, arányszemlélete egy ideig talán szerepjátszás a tanuló részéről, talán a megtermékenyült lélek friss bimbói a felület kérgét csiklandozzák, feszegetik, át szeretnék törni, de idővel elképzeltető, mint ahogy számtalanszor meg is történik az az eset, hogy a mindig felöltött szerep köntössé válik, a kipattanni soha nem engedett egyéniség elcsenevészedik, már talán nem is tudna kitörni, az egyéniség betokosodik, vaskalap súlya alatt fulladozik. Ez az egyéniség hasonlatos a porcellán-cipővel elnyomított lábhoz: lábnak talán még láb, de már nem valakinek a lába.

Távólról sem akarja ez a pesszimiztikus kép azt bizonyítani, hogy kedvező lelki légkör tanár-tanuló között egyáltalán ki nem alakulhat, sőt meg vagyok győződve, hogy minden tanárnak szép számban voltak és vannak is tanítványai, akiknél megtalálta az élménykulcsot és meg tudta nyitni az egyéniség zsilipjeit. A probléma azonban ott égető, ahol ez nem sikerült. Mért nem sikerült? Mért nem tudott sikerülni? Itt próbáltam kissé túlzottan feltűnő vonással aláhúzni a bizalom kérdését. Mert igen gondolkodóba ejthetnek bennünket különösen olyan esetek, midőn egy istenáldotta kedvező pillanatban, a lélek-örségnek egy óvatlan pillanatban (talán játék örve alatt), belepillanthattunk, belopózhattunk az ifjú lélek boszorkánykonyhájába, és ott az ámulattól elkábúlt szívvel látjuk fortyogni, gomolyogni a lehetőségek forró titokláváját, — egy perc, a varázs megtört, a játéknak vége, a felriadt örség elállja újból kapukat és az egyéni ritmusra dobogó szív újból óraművé me-

revedik, az egyéniség ízes szava savát veszi és a nyelv, amelylyel él, a nem anyanyelvét kínos pontossággal beszélő idegenhez lesz hasonlatos.

Mit lehet itt segíteni? Ha a javítás útját-módját elsősorban a lelki légkör hangolása, és a bizalom kérdése körül keressük, vajjon a tanítási rendszer mai elképzelése mellett milyen lehetőségek állanak előttünk a tanár-tanuló alapviszony módosítására. A főbiák mennyiben küszöbölhetők ki az ítélő-vádlott alapviszonynak a megváltoztatása nélkül? Kár, hogy ami biztató választ tudna adni, a *tiszta nevelőiskolának* megvalósulása belátható időn belül utópia.

„*A fogalmazás tanítása nem kizárólag az iskola dolga ...*” mondja Weszely és ezzel nem csupán totalitási-igényétől fosztja meg bevallottan is a tanítási órát, hanem ujjmutatást is ad arra nézve, hogy a kudarcába bele nem nyugvó tanár merre kereskedjék hát. Vágja ketté a gordiusi csomót, ha már megoldani nem tudja. Ha a tanárt akadályozza mozgásában, vesse le a tanári köntöst, *legyen csak nevelő!* A tanár órájáról távozó növendéknek szegődjön a nyomába a nevelő s ő próbálja továbbfolytatni azt a munkát, amelyet a tanár befejezni képtelen volt. Mit jelentene ez a szerepváltás? Látszólag nem sokat, de valójában jóval többet. Jelenti-e azt, hogy az ítélő-vádlott viszonyt a tanuló teljesen feledni tudja és a báránybőrben nem ismeri fel a farkast? Bizonyára nem, de kétségtelen, hogy a lelki légkör lényegesen megváltozott, mert a főbiáknak, szerencsénkre, az a természetük, hogy erősen helyhez kötöttek, áttételek appercipiálására kevésbé fogékonyak. Hányszor tapasztalhattuk, ennek az igazságát mi magunkon, hány példát tudnék felhozni rá magam is különösen cserkésztaborozási tapasztalataimból. Hány olyan őszinte hangra, lélekmegnyilatkozásra emlékszem, amelyek otthon, az osztályban, vagy még akár a folyosón is, szinte elképzelhetetlenek. Oh, *ha ez a ruhacsere éppen a tanárnevelőnek sikerülhetne*, mekkora előnnyel tudna indulni feladata megoldásához az iskolán kívüleső tényezőkkel szemben. Ő már ismeri a tanuló fegyvertárát (hiszen ő szerelte fel), ismeri képességeit, tudja, hogy milyen fokon áll a tanuló a dolog mesterségbeli részében, sőt máris sok adat birtokában van a növendék természetéről, érdeklődési irányáról, és ha kiterjedésüket nem is, de sejti nagyjában az élménymezőik fekvését. Ő már tudná, hogy — kedvező idő adtán, — körülbelül mely pontokon kellene megindítani a fúrásokat, ha a lélek legigazibb élményeinek olajforrásához akarna jutni.

Am a szerepváltás nem ilyen egyszerű; a báránybőr, ha még olyan jól takar is, teljesen nem leplez. A nevelőnek itt kell megmutatnia lélekjelenlétét, ügyességét a fellobbanó gyanú elől kisiklás és az álöltözetek gyors váltásának a művészetében. Kissé színészi, szinte detektív-szerep ez, sok-sok apró kegyes

csalás a kockán forgó, nagy értékek érdekében.

A nevelőnek ezt a titkos irányító munkáját körülbelül a következő mozzanatok szabják meg: Először is a *tudáskép* megállapítása, hogy van a növendéknek felszerelve a kelléktára, milyen az értelmisége? Aztán a *lelki kép* megállapítása: jellemvonások, hajlamok, jó-, vagy rossztulajdonságok (melyek rejtettek?), amelyek az élménykulcs keresésében becses útmutatással szolgálhatnak (zárkózottság, önbizalom hiánya, hiúság, becsvágy; akármelyik akár a viselője előtt is tudatosan alig ismert állapotban). E két pontra nézve még a tanítási viszony a főforrásunk, vagy legalább is kiindulási alapunk. Harmadik mozzanat az *élménykulcs megszerzése, az élmények feltárása, a lélek fókuszába emelése és az élménytartalmaknak irodalmi kifejeződés felé taszítása*. A negyedik mozzanat valójában még mindig csak a harmadik: az *élményadagolás*, azaz az élményekben szűkölködő, vagy élménylehetőségektől elzárt lelkeket céljainknak megfelelő *élmények birtokába juttatni*.

✓Tehát a nevelő feladata: fellelni az élménykulcsot, megnyitni az egyéniség zsilipjeit és kifejezésre készíteni az élményt. Az esetleg elakadt asszimilációs folyamat kérdésével bibelődni felesleges, a kifejeződni akaró élmény formakeresésében ugyanis kénytelen lesz egy visszakanyarodó görbével először az asszimilációt is belekapcsolni az önindukciós dinamó áramkörébe. ✓

A fokozatok megállapítása természetesen mesterkéltnél legalább is oly mértékben, hogy az *egymásutáni* a lélek bonyolult életműködésében gyakran szinte *egymásmellettek* tűnik fel.

Íme, egy-két vázlatos jegyzet a megvalósítás lehetőségeiből: A tudáskép, képesség, felkészültség, értelmiségi fok megismerése a hivatalos tanítási óra becses adaléka, de a lélek sajátos vonásainak a megismerése jórészt már ezen kívül esik és a tiszta nevelői viszony feladata. A tanárnak egyik legfontosabb felhivatalos nevelői szerepe az *osztályfőnökség*; egyike azoknak az álarcoknak, melyek segítségével leginkább közelebb kerülhet a lélekhez, a sok apró-cseprő személyes vonatkozású ügyes-bajos adaton át vérmérséklet, ösztön, lelki alkat titkaihoz. Az önként adódó anyagon kívül a nevelő mesterségesen is előidézhet ilyen megfigyelési anyagot felhivatalos nevelői eljárása, *osztályfőnöki óra, vagy egyesületesi* kihasználásával. Osztályfőnöki órán, egyesületi összejövetelen felvet témákat, vezet, irányít társalgási fonalat, adatokat csalva ki a növendék életkörülményeire, szórakozásaira, érdeklődésére, becsvágyára, vágyaira, álmaira vonatkozólag. A meghittség felé melegedő hang önkéntelenül elejtett (vagy nem elég diplomatikusan kicsúsztatott) ezer, meg ezer becses adatot nyújthat önmagáról, rokonszenvéről, ellenszenvéről, lelke finomabb, vagy durvább erezetéről, érdeklődése irányáról, titkos tehetségéről, hajlamairól, féltve őrzött álmairól. ✕



A nevelő megismeri így az élménymezőt, élménypanaszt, vagy élménytelítettséget, megismeri mindenekelőtt a céljaival eleve rokonhangolású élményeseket, az irodalmi becsvágy megszállottjait, a titkos regényírókat, stíluspróbálkozókat, vers-, novella-, drámaírókat, de felméri a távolabbi élményezőket is, a sportrajongók hatalmas táborát, természetbúvárokat, stb.

Az élménykulcs kitapogatása után az *élmény megnyitása, kifejezésre készítése* a nevelő feladata. Az élménynek a lélek fókuszába emelése, az élmény értékének aláékelésével, jelentőségének hangsúlyozásával, a hiúság és becsvágy tényezőinek bekapcsolásával, főképpen olyan helyzetek teremtésével, amelyekben az élmény megnyilvánulása a legtermészetesebb kereteket és ösztönzést találja. Intézményeket teremt a nevelő: *osztálykaszinót, osztályparlamentet, vitadélutánokat*, amelyeknek jelszava, ürügye lehet különböző, de rejtett célja mindig egy: a lélek megtárása, az előadás, a formaadás művészete. A titkos irányító törekvése az, hogy minden élmény megnyilvánulásának legkedvezőbb előfeltételeire találjon. A módszer aranszabálya az *elismerés*, a bátortalanul megnyilatkozó lélekkel szemben, melynél féltő, hogy bármely pillanatban újra becsapódhatik a nehezen kinyílt élménykapu, feltétlenül, de mindig is ez marad a bíráló alapszíne még akkor is, amikor a kritika már mindinkább a tárgyilagosság felé közeledik és előrelendítést kíván gyakorolni a *minőségre* is. Megjegyzendő, hogy az elismerés bíráló nélkül sem jelentene önmagunk körül tapogást. Előfordulhat gyakran, hogy az elismerés némiképp ellentétes a magyar órai fogalmazás felelős bírálóival. A tanárnak ilyenkor fedezni kell az álarcos nevelőt a lelepleztetés ellen: „Mért tudsz te annyira közvetlen lenni, ha magadnak írsz?” Egy csodálkozó kérdés és kész. A tanítási órán felkavarodott vihar így nem csap át a nevelő légkörére is, nem zavarják meg e légkör derűjét, és a természetes irodalmi hajlamnak birtoklása mellett így sokszor valóságos stílus-antitalentumokat is oda lehet csalogatni a próbálkozások rögzítő mezejére.

Nemcsak az *irodalmi élményeseket*, de minden élménymezőt fel kell kutatnunk és célunk szolgálatára kiaknázunk. *A sport, a történelem, a természettudományok élményeseit* megkeresni, élményezőit felverni és irodalommá átszántani, különösen csábító feladat. Tartsanak előadást sportkérdésről (olimpiász), időszzerű történelmi vonatkozású kérdésekről (olajszankciók), saját anyaggyűjtés alapján szociográfiai, néprajzi kérdésekről.

A különböző színű, irányú, telítettségű élmények állandó izgalmi állapotban tartására egyéb kedvező lehetőségeket is teremt a nevelő. *A naplóírásnak örömei* mellett (emlékek megőrzése) a jelentőségét is aláfestheti (önismeret), sőt egy-egy távolabbi kapcsolat megpendítésével (pl. Széchenyi naplójának

jelentősége) féltve rejtegetett lelki erők jóindulatát is megnyerheti. Közös élményekre naplopályázatot hirdet a nevelő. Az osztályfőnök, különösen alsó osztályokban, *osztálykrónikát* vezetett növendékeivel; ez a felsőbb osztályokban is tovább élhet az önképzőkör érdemkönyvéhez hasonló aranykönyv formájában. Miután az osztálykrónika tartalma az osztálytársak egyéni, vagy közös élményei, jelentősége célunk irányában rendkívüli. A megfogalmazás egyéni vállalással, vagy versenyszerűleg is történhetik, a legjobb fogalmazvány kerül beírásra.

A nevelőiskola egyik újabb intézménye: az *osztálytea*, is kiváló alkalom a kifejezőosztön nyugtalanítására. Az osztálytea valójában osztályünnepély és műsora van. A műsor vegyes, de törekvésünk, hogy minél inkább irodalmi színezete legyen: zene, szavalat, mókák mellett előadás, csevegés időszerű kérdéstről, eredeti elbeszélés, költemény, színdarab, tanulmány (néprajzi, szociografiai, útirajz). A megszervezésnél, a műsor összeállításánál a műsorszámok kidolgozásánál az új gondolat, rendkívüli helyzet, a felnőttesdi játék felverte élmény-kavargást ne zavarjuk, hadd kavarogjon, forrongjon keserű levében (ez a legnagyobb érték), csak fontos mozzanatoknál hassunk bele egy-egy beledobott ötlettel, irányító bójával, amely a tapasztalatlan elképzelések tévelygéseit helyes mederbe tereli.

Egyik legalkalmasabb élményhajszó eszközünk az *osztályújság*. Hogy nevét nyomtatásban lássa, mindenkinek, még a stílus-antitalentumnak is titkos vágya. Hogy van egy újság, amelybe írhat, még a leglustább szellemben is órási élménykavarodást idézhet fel, különösen, ha ügyelünk arra, hogy minél szélesebb rétegek számára tegyük valóságos élménnyé. Minden újságszerkesztésnél elszigetelődésre, kizárólagosságra törekvő kisebb csoport (többnyire a legtehetségesebbek) törekvését enyhe nyomással ellensúlyozni kell. A szerkesztőség szűkebb bizottsága köré széleskörű nagy bizottságot kell szervezni, minél több tisztséggel (szerkesztők, kiadók, pénztáros, ellenőrök, főbizományosok stb.), hogy minél több személynek legyen az újság szívügye. A felelős tanár mint tanácsadó beletekint a szerkesztők munkájába, irányít, rostál, de gondosan ügyel arra, hogy irányító szempontjait személytelenítse: Nem azért utasít vissza kéziratot, mert gyenge, hanem mert terjedelmes, mert nem időszerű a tárgya, mert ezt és ezt várja inkább tőlünk a közönség stb. Így észrevétlen irányítani is tudja az élményeket, rávezetni olyan területekre, melyeknek a formális képzés mellett tárgyi értékük is nagy, Az újság pályázatokat is hirdet, díjakkal serkenti a termelést.

A nevelőnek ezeken a szorosabban az iskolai élet körül gyűrűző irányítótevékenysége mellett gazdag portyázó terület nyílik még a *cserkészletben*. A cserkészlet sokágú, sokszínű tevékenységével kibányászhatatlan élménymező a legkülönbözőbb

típusú, értelmiségű, lelki alkatú, érdeklődésű serdülő számára. Az élmények irányítása, irodalmi megnyilatkozás felé terelése, vagy ilyen élmények birtokába juttatás a nevelőnek kedves és hálás feladata.

A kirándulások, a táborozás közös élményei, a gyönyörű vidékek, a történelmi helyek titokkal telített levegője már közvetlen hatásukkal is lángra tudják lobbantani az élmények szénének, a romantikának hamu alatt folyton izzó paraszát, most már csak az a szél kell, amely irányítani fogja a hömpölygő lángfolyót. Csak egy szikra kell és felgyúl Csipkerózsika-várában az élet: a várrom kazamatáiból rabok nyögése sóhajt ki, a várfalak megtelnek katonákkal, a rejtékútak lopózkodó menekülőkkel. Egy-egy személytelen, vagy talán éppen személyhez intézett megjegyzés: Hej micsoda történetet tudna ebből kanyarítani a Béla! — Egy szikra elég a dinamó begyűjtéséhez.

A tábortüzek szervezése, rendezése is csalogató feladat az öntevékenységre vágyó lélek számára. Ugyancsak odahaza őszszel a tábori beszámoló ünnepély: tábori emlékek felidézése, szemelvények sikerültebb egyéni, vagy őrsi naplókából, előadás, tábori beszámoló. (Mennyi fogalmazási és előadási lehetőség!)

A vakációra távozó növendékét sem ereszti ki áramköréből a nevelő. „A Sárközbe mégy? Mennyi téma vár ott feldolgozásra! Te vagy erre a leghivatottabb! Kíváncsi vagyok a munkádra!” A mag el van vetve; talán ki is kel egyszer.

A vázlatosan érintett néhány lehetőség között nem szóltam még az iskolának egy régi intézményéről, mely valamikor régen már hasonló célból létesült: az *önképzőkör*ről. Az önképzőkör diákintézmény, így a kedvező lelki légkörnek látszólag televénytalaja, de valójában nem egészen egy síkban fekvő a fogalmazástanítás erőmezejével. Az önképzőkör a diákelít működési területe, csak a legjobbak jönnek ott elő, csak azok mernek előjönni, azt mondhatnánk, hogy vadásznak a gyengékre, támogatás, fejlesztés helyett agyonbírálják, ledorongolják őket. De nem is lehet másképp, az *önképzőkör nem nevelő-, hanem nyilvánosságiskola.*

Befejezem a szemelgetést. Néhány lehetőségre akartam csak rámutatni, amelyek segítségével a nevelő továbbgombolyíthatja azt a fonalat, melyet a tanár kényszerűségből elejtett. A nevelő szerepe itt látszólag igen szerény, a tanárnak vezetőszerupe után mellékszemélyé szorul. Kétségtelenül kényszerű megalkuvás ez, de alaposabban meggondolva, ha azt várjuk, hogy a recepció után tökéletes asszimiláció menjen végbe és meginduljon az egyéniség dinamója (már pedig éppen ezt akarjuk), szinte magától értetődőnek látszik, hogy a tanuló lépjen előtérbe. Viszont természetesen teljesen magára sem hagyhatjuk a tanulót — minden nevelői beavatkozás teljes tehetetlenségét jelentené ez. — az előbb említett okokon kívül már csak azért sem, mert

az ifjúi lélek igen sokszor maga sem tudja, hányadán van önmagával. Az ifjúi lélek olyan (még önmaga előtt is), a lehetőségek árammezejével, mint a gazdagon felhúrozott cimbalom, ezüstösen csillogó húrokkal, de amelyeket még nem pendített meg senki, még nevük sincs és látszólag teljesen egyformák. Melyiknek lehet a legszebb hangja, melyiket pendítsük meg? Amit a gyakorlatlan ifjú önmagán nem vesz észre, a nevelő éles szeme észreveszi az egyformán csillogó húrok között az ezüsthúrt és azt pendíti meg és ő segíti oda az ifjút, hogy lelkének légnemesebb hangját felfedezze.

Az öcsém jut erről az eszembe, aki valamikor kis gimnázista korában egyszer a furcsa kéréssel jött hozzám: „Irti szeretnék, mondj. egy jó címet!” Ugy érzem, hogy rés tárult meg ezekben az önkéntelenül fakadt szavakban, rés, mely az ifjúi léleknek éppen azokra a rejtelmes mezőire világít rá, amelyeket kikutatni szeretnénk. Mintha azt mondanák: A lelkem százhúrú cimbalom, nem tudok választani, te válaszsd ki, pendítsd meg a csillogó húrok közül a legszebben szólót, az igazit. Megzendíteni az ezüsthúrt, ez a nevelő szerepe, gyönyörű szerep, talán nehéz szerep és ha az, akkor sokszorososan nagy és nehéz feladat, különösen a mi „zordon, szemérmes és szótlan fajtánk gyermekeivel” szemben.

Csapó Jenő.

## A tanár szerepe a cselekvő történet-tanításban.

Napjainkban a *munkaiskola* szempontjainak elfogadásában áll, vagy bukik a gyakorlati pedagógia s ennek megfelelően a *cselekedtetés elve* szinte már divatkérdéssé népszerűsödött. Azonban a gyermek öntevékenységének indokolatlan keresztülvitelét hajszoljuk akkor, midőn e célrendszer merev elfogadásával meglazítjuk az *iskolai tárgy* s a neki *megfelelő tudomány* közti kapcsolatokat. Ugyanis már alapjában véve más tanításmódszertani kiindulást sürgetnek a *szellemtudomány* tárgyai, mint a *természettudományok*, sőt még e két *tudománykörön belüli tárgyak* egyéniségei is — éppen az eredményes tanítás követelményeként — esetenként figyelembe veendőek. A helyes módszertani elgondolásoknak tehát okvetlenül az *illető tárgy és ennek tudománya* közti kapcsolatfelismerésekből kell eredniök.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> U. e. gondolat Dékánynál: „A történettanár a tanítás módszertana terén csak úgy kezdhet tájékozódni, ha a *történe'emírásnak* módszereit is legalább vázlatosan áttekinti“. A történelmi kultúra útja, Bp. 1936. 121. l.