

IFJÚSÁG-NEVELÉS

A magyar helyesírás vitájához

Hadd fordítsam meg a sorrendet, s előbb a vitazáró cikkből idézzek. Szabó T. Attila professzor így summázott benne: „A helyesírás tanításának csekély eredményén gyöttrődő oktató személyzet köréből tört fel a veszedelmet jelző kiáltás, és a gyakorlat embereinek mindennapos tapasztalataiból, kísérletezéseiből születtek és — remélhetőleg — születnek meg ezután is azok a gondolatok, ötletek, eljárás-módok és fogások, amelyeknek alkalmazása e kérdésben üdvös változást hozhat“.

1967 folyamán két hónapon át forrt a vita a *Tanügyi Újság* hasábjain arról, hogy miért nem tudnak helyesen írni a tanulók. Az eszmecsere persze a magyartanítás egészét, sőt az iskolai munka teljességét érintette, nem is lehetett volna másként, s módszertani tanulságain túlmenően fontos társadalmi és közművelődési vonatkozásokat is tudatosított. Már a vitaindító cikk szerzője, Fényi István nagykarolyi tanár, költő a helyesírás látszólag másodlagos kérdését az egyetemes művelődési problémákba ágyazva tárgyalta, s igen helyesen az ügy nagy kulturális kihatásait villantotta fel. Az írásszabályok ismerete nélkül nincs műveltség. Az egyszerűen sincs felső matematika. Ennek ellenére a tanulók egy része nem ismeri a helyesírást. „Kikerült a líceumból több olyan tanuló, aki nem alkalmazza tökéletesen a helyesírási szabályokat“ — panaszolja Fényi István. Székelyudvarhelyi tanártársa, Miklós Ferenc megerősíti ezt a véleményt. Iskoláinkban gyöngye a helyesírási szint, semmiképpen sincs arányban a más tantárgyakban elért tanulmányi eredményekkel.

Egyenesen meglepőnek tűnhetik, hogy néha még azok a tanulók is lebecsülik a helyesírás fontosságát, akik közel érzik magukat az irodalomhoz, sőt írással is megpróbálkoznak. Fényi István említi, hogy írójelölt diákok, akik tanácsért, irodalmi kísérleteik felülbírálásáért fordulnak hozzá, megdöbbenő nyugalommal követik el a súlyos íráshibákat. Egyébként erről Huszár Sándor *Utunkbeli* szerkesztői üzeneteiből is sűrűn értesülhetünk: költői és írói pályára kívánczó fiatalok közül némelyik gyalázatosan nem ismeri a helyesírás szabályait. Fura szemlélet e hanyagság oka. Egyik nagykarolyi diák hangot is adott ennek: becsületes ember még lehet valaki — vélekedik —, ha nem is tud helyesen írni. Azt hiszem, hogy nemcsak az iskola, a tanítók és a tanárok mulasztásai miatt alakulhatott ki némelyekben ilyen vélemény, hanem az iskolán kívül, a sajtóban, a közművelődési intézményekben fennálló közöny is táplálja ezt. A nyelvi gond, a tudatos nyelv-művelés lebecsülése — amiben íróink, szerkesztőink közül is jócskán találni ludasokat — immár a helyesírás alapjait kezdte ki.

Becsületes ember, persze, lehet valaki azért, mert nem tud helyesen írni. De művelt ember semmiképpen sem. P. Dombi Erzsébet kolozsvári tanárnő találó megfigyelése szerint a helyesírás szabályainak betartása a tanuló gondosságát, figyelmességét, rendszeretét is tükrözi. Feltétlenül. De ugyanakkor jóval többről van szó. A helyesírásban is a nyelv szelleme, alkotó képessége nyilatkozik meg, s ki ezt nem ismeri vagy nem tartja fontosnak megtanulni (illetve megtanítani), az szellemi félszegsége kárhóztatja önmagát vagy tanítványait. A tudatos nyelvismeret ugyanis nemcsak az irodalom, de valamennyi tantárgy elsajátításának fontos feltétele. Apáczai Csere János óta tudjuk, hogy milyen döntő az anyanyelv szerepe a világ megismerésében, a tudományok elsajátításában. Iskoláinkban az idegen nyelvek tanítása — megfontolt, valóban tudományos elvek szerint — az anyanyelv alapján, azzal állandó összehasonlításban folyik. Az anyanyelven elsajátított bármilyen ismeretet a tanuló később más nyelven is sokkal eredményesebben használhatja, mint ha csupán bemagolta volna. Igen ám, de ehhez a nyelv tökéletes ismerete szükséges, amibe feltétlenül beletartozik a helyesírás is. Én egyenesen a levegőhöz hasonlítanám. Ösztönösen lélegzünk, de levegő nélkül nem tudnánk élni. A helyesírásnak is ennyire ösztönözni kell válnia ahhoz, hogy ne akassza, hanem segítse a tanulást, az ismeretszerzést, egész kulturális lélegzésünket.

Lelkiismeretesen, a dolog mélyére nézve vitatták meg a *Tanügyi Újságban* szót kapott tanerők, hogy miért is nem tudnak a tanulók helyesen írni. Szubjektív és objektív okokat soroltak fel. Ezek közül egyik valamennyi tanárt és tanítót érint. A nem irodalomszakosok hiányos nyelvhelyességi ismereteire és hiányzó igényességére gondolok. Sokan felepanaszolták, hogy a szaktanár hiába tesz meg mindent, ha a tanári kar más tagjai nem követelik meg a helyesírást. Muzsnay Árpád batizi tanár keserűen tapasztalta, hogy szöveges példánál a legjobb tanulók is olyan hibákat követnek el a dolgozatfüzetekben, amit magyarórán soha. És a tanár ki sem javítja az ilyen hibákat. Vagy nem törődik ezzel, vagy ő sincs tisztában a helyesírással. „Találkoztam olyan tanárral, aki a cím végére pontot tétetett a tanulókkal — írta Fülöp Béla irinyi tanár. — Az a szegény gyermek most már kinek higgyen? Tegyük szívünkre a kezünket, és alkalomadtán ne szégyelljük elővenni a helyesírási szótárát. A tanulók érdekében is...“ De a tanári tekintély érdekében is, ami bizony odavész, ha a más szakos tanár óráján a táblavázlatban a tanulók helyesírási vétséget vesznek észre. A szakbarbárság mindenütt a szellemi tunyaság jele, a tanári munkában éppenséggel az, és semmiképpen sem tűrhető meg.

Objektív okként sokan említették a megfelelő segédkönyvek hiányát. Rózsa Mária, a Tankönyvkiadó szerkesztője hozzászólásában jelezte, hogy hamarosan több, eddig igen nélkülözött segédkönyv, módszertani útmutató jelenik meg. Többen sürgették a tantervek korszerűsítését (nagyobb óraszámot is), mivel ez előfeltétele annak, hogy a nyelvtankönyvek is a korszerűség igényével módosuljanak. Szabó T. Attila professzor szintén nyomatékosan hangsúlyozta a segédkönyvek fontosságát. Helyesírási szabályzatra és szótárra volna szüksége nemcsak az iskolai oktatásnak, de a nagyközönségnek is.

Közismert, hogy a nyelvtant — és vele a helyesírást — koncentrikus módszer szerint oktatják iskoláinkban. Lelkiismeretlen tanár unalmassá teheti az óráját, ha lélektelenül csupán elismétli az előző évben tanultakat, nem pedig arra építve vezeti el tanulóit az új anyaghoz, vagy ha nem tudja felkelteni az érdeklődést az újabb ismeretek iránt. A helyesírás nem öncélú ismeret, hanem a fogalmazási készség kialakulását, a pontos önkifejezést segíti elő, s egyben a nyelvtani szabályok megértését is könnyebbé teszi. Igen, ha a szaktanár valóban ismeri a szakját.

Ugyanis nemritkán a tanár tudásának kell kiegészítenie, pótolnia a szűk terjedelmű tankönyv hézagait.

Személyes szülői tapasztalatommal hozakodom elő. Fiam ötödikes nyelvtan-könyvében szépen le van írva a szabály, hogy az *út* szó hosszú, de az *utas*, *utak*, *utat* szavak rövid magánhangzóval írandók. Miért így? A tankönyv elfelejtette a magyarázatot. A tanuló azonban — ha nyílt eszű, gondolkodó lény — felteszi a kérdést: miért írjuk éppen ezt a három szót rövid u-val, a többit mind hosszúval? A gyermeknek pedig felelni kell. Csak azt ne felelje valaki: „Így a szabály és kész“... Ha a tanár ilyenkor feleleveníti azt az ismeretet, amit az egyetemen vagy a főiskolán a nyelvtörténetből elsajátított, akkor a tanuló örökre megjegyzi magának a furcsa szabály nagyon is logikus magyarázatát. Az én fiamnak szerencséje volt a tanárnőjével. De vajon mindenütt, minden gyermek megkapja-e a kielégítő feleletet kíváncsiságára? (Ez már a szaktanárok képzettségét érinti, vagy éppen azt, hogy némely helyen nem szaktanár tanítja a magyar nyelvet és irodalmat, de ez csakugyan más ügy és más cikk témája lehet.)

A *Tanügyi Újságban* lefolyt hasznos eszmecsere még inkább tudatosította a pedagógusokban a helyesírás tanításának fontosságát, egyben pedig a tanügyi hatóságok tennivalóit is e munka megkönnyítése végett. A segédkönyvek, a helyesírási szótár mellett jogos igényként hangzott el például az, hogy az *Electrecored* készítse el a tantervben szereplő költemények és prózarészletek művészi hangfelvételeit. A helytelen írás ugyanis nemritkán a helytelen beszédből ered. És mindekelőtt tervszerűen ki kell bővíteni az iskolai könyvtárak állományát. Fényi István megjegyzése helytálló: a real-tárgyak tanításához szükséges didaktikai anyagok elosztásában rendszeresség tapasztalható, miért ne lehetne ugyanezt meghonosítani az iskolai könyvtárak kötelező ellátásában is? Szabó T. Attila professzor ezt a gondolatot egészítette ki: „... az egész nyelvtani oktatás az anyanyelv nyelvi rendszerének tudatos használatára való előkészítés mellett az irodalmi oktatás útját egyengeti... Mert mi is a helyesírás-tanítás? A látási emlékképek mentől erősebb rögzítésére való törekvés. Nos, minél többször találkozik olvasmányai során a tanuló a benne még nem vagy téves hangalakban rögzült szó nyomtatott, helyesírási képével, annál biztosabban a helyes emlékkép raktározódik el tudatában. Az olvasásra való ránevelés tehát magasabb fokon valóban egyik legkönnyedebb, legélvezetesebb módja a helyesírásban való gyakoroltatásnak és az e tekintetben való biztonság növelésének.“

Kellő hangsúllyal tisztázódott a vitában, hogy a helyesírás nem „érzek dolga“, mint mondjuk a zenei hallás, ezt minden diák — egyik több, másik kevesebb munkával — feltétlenül megtanulhatja, és meg is kell követelnünk tőlük az írásszabályok pontos ismeretét. Módszertani vita lévén, számos hasznos eljárást tárgyaltak meg a hozzászólók, ezek ismertetése azonban nem tartozhatik e cikk feladatai közé. Csak példaként emelem ki Szikszay Jenő brassói tanár írását a lélektani tényezők szerepéről a helyesírás oktatásában vagy az irinyi Fülöp Béla megszívlelendő javaslatát az igényes iskolai színjátszás fellendítéséről, ami játékonyan fejlesztené a beszédkészséget s közvetve az írást is. A vita hevében egyik-másik hozzászóló a javaslatok rendjén el is vetette a súlykot; Szabó T. Attila professzor rendszerező összefoglalása ezeket tapintatosan kiigazította.

Ennek a vitának volt egy olyan vonatkozása, ami közvetlenül érinti a sajtót, s ezt feltétlenül említenem kell itt. Gergely Géza ditrói tanárt idézem: „Egyik órán, amikor dühösen kifakadtam, hogy a tulajdonnevek helyesírását a VII. osztályban már igazán illene tudni, az egyik tanuló újságot tett az asztalomra. — Mi ez? — Kis kezdőbetű — felelte, és ott követelőzött szemében a jogos kérdés: »a nagyok-

nak nem kell betartaniok a helyesírási szabályokat?« Hát igen, írók, művészek nevét kis kezdőbetűvel nyomtatták ki ... Mi történt? Modernizálódik a helyesírás? Akkor miért nem vesznek róla tudomást a tankönyvek?« Nem is ez az igazán nagy vétség szerintem sajtónk nyelvében. A pongyolaságot hibáztatom leginkább. Ne feledjük: lerombolhatjuk mindazt, amit az iskola nagy gonddal felépít, ha az újságot olvasni kezdő serdülő ifjú folytonos nyelvi hanyagsággal találkozik. A sajtó jó stílusa ezért is közügy, művelődésünk ügye, társadalmi fontosságú kérdés. Én nem is a szavakon kezdeném a tisztogatást — habár ott is szükség van a nyelv-művelő gondra — hanem a mondatszerkesztésnél. Itt a legtöbb a tennivalónk: önmagunkat nevelni, újra meg újra szoktatni a magyar nyelv szellemének megfelelő mondatszerkesztésre. Arany János jó száz esztendeje leírt tanácsát ma is teljes-séggel helytállónak érzem: „Egyes szavak csupán levelei, vékony ágai a nyelv törzsökének, azok romlása könnyebben pótolható: de a szókötési formák azon nemesb ereket, csatornákat képezik, melyeken a fa éltető nedve kereng: düljük fel, — és a fa nem lesz többé!“ (Visszatekintés, 1861).

Jó eredménnyel járt ez az eszmecsere: tudatosította a tennivalókat. Ezért is térünk vissza rá az új esztendőben. A helyesírás, a nyelvtanítás egész oktatásunk sarkalatos ügye. A szocialista állam ezért áldoz oly sok pénzt a nyelvtanításra, köztük a nemzetiségek anyanyelvének iskolai oktatására. Majdnem kétezer iskola és tagozat gondoskodik az együttélő nemzetiségek fiatalságának anyanyelvi oktatásáról. A tanári lelkiismereten és egyéni felelősségen túlmenően, egyenesen társadalmi kötelességünké teszi ez, hogy a magyar gyermekek tehetségének országos érvényesülése előtt kaput nyitó román nyelvvel egyetemben, hozzáértéssel, szeretettel, minél jobban megtanítsuk fiainkat, leányainkat anyanyelvünk tudatos ismeretére, művelt emberekhez illő használatára.

Beke György

Fantázianyitás az iskolában

(A gyermekjáték kérdéséhez)

Nevelői tevékenységünknek van egy mostohán kezelt területe: nem tulajdonítunk jelentőséget a gyermeki játéknak. A játék pedig lélektani és nevelési probléma. Képzelőerőt lobbant fel. Leleplezni a játszót. Feltár mindent, ami benne rejtőzködik: értelmi, érzelmi adottságát, kedélyvilágát, ízlését, érintkezési módját. Eligazítja a nevelőt a gyermek megismerésében: soha közvetlenebb képet nem nyer neveltjéről, mint játék közben. Éppen ezért nem hagyhatjuk figyelmen kívül ezt a kínálkozó lehetőséget.

Mindaz a tevékenység, amit a gyermek kedvtelésből végez, játék. Közkeletű megállapítás, hogy a gyermek játéka élettevékenység. Általános érv az is, hogy játékában utánoz. Utánzása sajátos, egyéniségén átszűri a környező benyomásokat. Így készül felnőtté válására. Környezeti benyomások hatása alatt kialakult életseményét gyakran „valósítja meg“ játéka közben. Gondolok a mamásdira, iskolásdira.

Alkotóképessége tehát legjobban játék közben bontakozik ki. Kérdés azonban, hogy mikor és milyen módon hasznosíthatjuk. Szerintem az oktató-nevelőmunka

minden fázisában. De vigyázzunk, mert olyan, mint a gyógyszer; kevés hasznos, több káros. A jó nevelő — mértékkel — mindig előnyösen kamatoztatja a játékban rejlő lehetőségeket.

A továbbiakban a játékok magasabb formájáról, a szerepjátékokról szerzett húsz évi tapasztalataimról számolnék be. Úgy vélem, nem árt erről bővebben szólni, tekintettel arra, hogy az iskolai színjátszásnak gazdag a hagyománya nálunk, és mint ilyen, jó volna még inkább kiaknázni a szép beszéd meghonosítása, a diákok műveltségének elmélyítése végett.

Az iskolai színpadokon szereplő gyermekek is játszanak. Ismeretes, hogy a színjáték vágya is játékkedvből született. Felnagyítja, költészeté varázsolja az élet kérdéseit. A szerzett élmények befolyásolják a belső fejlődést. De vajon elmondhatjuk-e mindezt gyermekünnepélyeinkről? Vajon a gyermeki alkotókedv, avagy a nevelő „beállítása” kerül-e túlsúlyba ilyen alkalommal? Sokévi tapasztalatom szerint az iskolai ünnepélyek torz gyermeki világot ábrázolnak. Egy-egy ünnepély közeledtével néha-néha borzong a nevelő is, a tanuló is. Nem egy esetben az ilyesmi csak azok számára jelent valamit, akik bizonyos adottságaiknál fogva kiélhetik szereplésvágyukat. Hangulatos képet nyújt a kivilágított dobogó, az izgalomtól piros arcú gyermekcsereg, hanem a rendezvény nevelő értéke — bizony kétséges.

Ideje volna hát tisztázni ezen a téren is a felfogásokat és korunk nevelő célkitűzéseire méltón elvszerűbb álláspontra helyezkedni. Hiszen az ünnepségeken a nevelés, nem pedig a dresszúra eredménye kellene hogy megmutatkozzék.

Véleményem szerint főképpen a gyermeki játékhajlamra kellene támaszkodni. Úgy lenne jó megválasztani az ünnepségek tematikáját, hogy az élményt kínáljon s felkeltse a játékkedvet. Így válik a játszó gyermek alkotóvá. Minél többet sikerül adnia magából, erőmegfeszítéseiből, annál teljesebb a sikerélmény. Ez a biztosítéka az emocionális hozzáállásnak. Nincs gyermekszínpadi művészet, csak az oktató-nevelői célt szolgáló gyermekjáték. Ez viszont a fejlődés, jellemalakulás szempontjából felbecsülhetetlen érték. A gyermeki képzelőerő a legkülönbözőbb játék-helyzeteket is megoldja, öntevékenyen teremti meg az időt, teret és környezetet. Sokkal biztonságosabban használja az elképzelt eszközt, mintha a valóságos volna a birtokában. Éppen ez az, ami a játékot széppé, izgalmassá, költőivé teszi. A költőiség a gyermeki képzelőerő terméke. Márpedig a gyermekszínházasdi éppen erről a művészi élményt kialakító legfőbb energiáról mond le, amikor nem a belülről induló alkotó megnyilatkozásra támaszkodik, hanem a gyermeki világtól távoleső hamis érzéseket, cselekedeteket kényszerít rá. A hiba rendszerint abból adódik, hogy a nevelő rendezővé válik, és a felnőtt színjátszást utánozva szerepeltet. Ezzel elsikkad a gyermeknél oly gyakori közvetlenség-élmény.

A nevelő rendezői elgondolása elengedhetetlen, de eljárása inkább sugalmazó, irányító, szabályozó legyen. A játszó gyermeket rá kell vezetni arra az érzésre, amit kifejezni akar. Mindenekelőtt az a fontos, hogy a gyermek megértse a helyzetet és beleélje magát az „eljátszandó körülményekbe”. Mindig egy szűkebb csoportban, közös megbeszélés során fogalmazzák meg a mondandót, vonatkoztatják a téma részreire és egészére, körvonalazzák a hősök külső és belső alakját. A nevelő jól átgondolt kérdéseivel inkább sarkalljon, ne pedig klisé elfogadására késztesse. Mindig a gyermek konkrét, természetes élményhelyzete legyen a képzettársításhoz a kiindulás. Ezzel megkönnyítjük az átélést (például: „*Hogyan viselkedtél, amikor...*”; „*Mit éreztél, amikor...*”). Hogy a különböző szubjektív megnyilatkozások kifejezőerejét fokozzuk, némajátékkal törekedhetünk arra, hogy objektív kritikai álláspontot alakítsunk ki. (Elmesélem például, hogy gyermekkoromban nagyanyám

egy néni nevenapjára rózsacsokorral elküldött a harmadik szomszédba. A néni meghatódottságában pénzt nyomott a markomba. Nem akartam azonban elfogadni, mert tudtam, hogy otthon rosszallni fogják. Végül is engedtem az unszolásnak. A kapun kívül viszont megbántam. Nem mertem hazavinni, mert egyszer már hasonló helyzetben visszaküldtek a kapott pénzzel. Izgalmamban a kanálisba csúsztottam. Megkérdem a gyermekeket, akadna-e vállalkozó, hogy ezt a kis kalandot némajátékkal megelevenítse.) Ez az eljárás oldja a játékkedvet. Egyre többen akarnak egy-egy alakot megformálni, valamilyen játék helyzetet megoldani. Hogy a játék érlelődjék, érvényesítjük a fokozatosság elvét. Az érzésmegnyilvánulás kollektív munka terméke lesz. Míg az egyik próbálkozik, a többi figyel, bírál, alkot. Egyre kifejezőbbé válik a mimika, a mozgás. Hogy a gyermekek figyelmét további munkára serkentsük, lerajzoltathatjuk egyszerű vonalakkal a megbeszélte kifejezéseket. Felkérhetjük, hogy figyeljék meg bizonyos helyzetekben környezetük viselkedésmódját, beszédmódját.

A módszer izgalmas élményt nyújt a játékosoknak is, a nevelőknek is. Felöltik egy sereg megoldási lehetőség. A gyermekek ügyesen válogatnak, segítik egymást. Érdekes szellemi torna ez számukra. Megfigyelőivé válnak az érzelmek tükröződésének cselekedetekben, mozgásban, arcjátékban. Árnyalódik, színesedik kifejezőkészségük. Ne korlátozzuk ilyenkor a hangulatot, a fantáziajátékot, hadd telítődjék minél több élménytartalommal a közlés.

Miután a téma bonyodalmaait részleteiben és egészében megértettük, a sajátos érzéseket felkeltettük, kezdhettük a begyakorlásokhoz. A tulajdonképpeni begyakorlásra csak a harmadik próbán kerülhet sor. De ekkor is vigyáznunk kell, hogy ne váljék mechanikussá. Hogy ezt megelőzzük, közben-közben élénkítő helyzetgyakorlatokat, beszéd-, hanghordozási és koncentrációs gyakorlatokat végeztetünk. Így a játékkedv sem csappan, s a kifejezési mód is gazdagszik. Mozdulásuk könnyedebb, biztonságosabb, hanghordozásuk színesebb lesz, koncentrációs képességük lényegesen javul.

Hanghordozási gyakorlat: Megfigyeltetjük az élet sokféle beszédmódját, hogy a hanghordozásban rejlő kifejezőerőt is tudatosítsuk. Ezzel elérjük, hogy a játék folyamán ne egyetlen beszédforma uralkodjék. Gyakoroltatjuk a magán- és mássalhangzók helyes képzését és a helyes légzést. Ez a szép beszéd alaptörvénye. Kórusban mondatott gyermekmondókákon, éneklő dikciókon, különböző beszédhelyzeteket idéző replikákon észrevétetjük a hangok fizikai hatását. Eredményes segéd-eszköz az efféle gyakorlatoknál a magnetofon. A beszédmegfigyelés révén fejlődik a színes hanghordozás. A beszédgyakorlatokat azonban sohase végeztessük az eljátszandó szövegen. Ezzel modorossá válik a közvetítés, s a hanghatások kopnak. Egy-egy csengő szólamú verssor, olvasmányaik fordulatossá válik a hanghatások kopnak. Egy-egy csengő szólamú verssor, olvasmányaik fordulatossá válik a hanghatások kopnak. Egy-egy csengő szólamú verssor, olvasmányaik fordulatossá válik a hanghatások kopnak. Egy-egy csengő szólamú verssor, olvasmányaik fordulatossá válik a hanghatások kopnak.

A művészi teljesítmény másik fontos előfeltétele a mozgáskultúra. Ritmikus helyzetgyakorlatok könnyedebbet teszik a mozgást. Felbontjuk külön mimikai és gesztusgyakorlatra. Ilyen lehet például telefonbeszélgetés barátnővel, mentőálmással, ismeretlennel, különböző természetű témákat megoldva. Ilyenkor felfokozott, hangsúlyozott mozgást kívánunk. Ritmikus kéz-, lábgyakorlatokkal ütemre végeztetünk kifejezőmozgást. Egy-két tanuló tompán dobol hozzá.

Hogy az eszközök, tárgyak helyes használatát tudatosítsuk, próbálgattatjuk használatukat először magával a tárggyal, azután a tárgy nélkül. Például egy pohár víz átnyújtása. A cselekvés minden mozdulatát átéltetjük, kidolgoztatjuk. Körülbe-

lül így: kivesszem a poharat a helyéről, megnézem, tiszta-e, tányért vagy tálcát veszek elő, ráteszem, megtöltöm vízzel, és felkínálom. Azzal, hogy a mozgás minden egyes mozzanatának a végrehajtását megfigyeltetjük, fejlődik a megfigyelő, önellenőrző, koncentráló képesség. A foglalkozás folyamán még számos ötlet születik a gyakorlásra. Azt kell tudatosítanunk, hogy egy mozdulat nem pusztán mozdulat, hanem sok minden, amit számunkra kifejez. Azonkívül mozdulat befolyásolja az összes következő mozdulatok értelmezését.

Az érzékek, értelem, fantázia ilyenszerű kiművelése felmérhetetlen nevelőértékű. A megvalósításban pedig így jutunk el a nagy affektivitású vagy a groteszk felfokozott mozdulatokhoz, amelyek a játszóknak is, a nézőnek is igazi élményt szereznek.

A szöveg elsajátítására vonatkozóan helyesnek tartom, ha a tanuló nem ott-hon tanulja meg, hanem a próbák alatt. Hogy a részletek kidolgozottságát biztosíthassuk, a részletpróbákon egyszerre csak mindig egy bizonyos jelenet játékosaival dolgozzunk. A teljes próbákra csak akkor kerül sor, miután a részleteket mindenki felfogta. Az utolsó próbákon már nem állítjuk le a hibás részleteket, hogy a darab gördülékenységét biztosítsuk. Észrevételeinket csak próba után közöljük. Akkor kerülhet sor az ismételésre is.

A kellékek csak jelképesek legyenek. Ily módon eredetibbek és közelebb állnak a gyermeki fantáziához. Miért ne lehetne alkalmazni a színpalak helyett a gyermekkor kedvenc játékát, a szoborjátékot? Meggyőzőbb a *gyermekek mozdulatai révén teremtett élő erdő*, mint a színpal. Ez él, kibontakozik, terebélyesedik, hajlong, amaz néma. Hasonlóképpen a ruha. Legyen mindig lényegét közvetítő és jelképes. Jelképesége beszéljen önmagáért. Lehetőleg a kollektív ötletesség, a gyermeki szellemesség legyen a létrehozója.

Természetesen, ez a fajta gyermekjáték tartalmában is más gyermekirodalmat igényelne. Az egyoldalú pozitív helyzetek pozitív gyermekhősei nem valódi gyermekek. Nem lehet a pedagógizáló gyermekmesét nevelőeszköznek tekinteni. A gyermekjáték csak úgy érheti el célját, ha nem előre megszerkesztett tancélú mondanivalójával igyekszik hatni, hanem ha a játék bonyodalmaiból fakadó feladatok megoldása értékelésre, állásfoglalásra készíti a gyermeket. A gyermekirodalom ne egy illuzorikus gyermeki világot teremtsen, hanem érzelmekkel átítatott, szenvedélyekkel fűtött helyzeteket.

Ha a gyermekdramaturgia nem helyettesíti üres pózzal a valóságot, nem fedi el frázisokkal az igazságot, akkor az iskolai ünnepélyek elősegíthetik a gyermek erkölcsi arculatának fejlesztését. Kibontakoztatják a hazafiság, emberiesség eszmé-nyeit; táplálhatják az igazságérzetet és a kedélyvilágot; ösztönzőleg hathatnak az erkölcsi magatartásra. Az eredmény pedig nevelőmunkánk minden területére kihat. Erkölcsi kárpótlást nyújt a befektetett energiáért.

Ügylehet, talán túl aprólékosan szoltam a kérdésről, a tennivalók részleteiről, de annyi a tévhit, a balfogás ezen a téren, hogy — véleményem szerint — nem árt, ha minél többet teszünk e nemes-veretes nevelőeszköz, az iskolai színjátás hatékonyságának fokozására.

Tuzson Erzsébet