

Korszerű iskoláért

A Román Kommunista Párt XII. kongresszusának irányelvei kitérnek az oktatás fejlesztésére és korszerűsítésére az 1981—1985-ös ötéves terv folyamán. Az oktatással kapcsolatos pártpolitika a munkaerőszükséglet fedezésének követelményeiből, tehát valós gyakorlati érdekekből indul ki, azoknak rendeli alá az oktatás különböző szintjein követendő stratégiát.

„A líceumok első fokozatára beiskolázzák a VIII. osztályt végzetek egész nemzedékét, biztosítják, hogy a fokozat tanulóinak közel 90 százaléka ipari és agrár-ipari líceumokba kerüljön; ugyanakkor körülbelül 70 százalékra növekszik a líceumok második fokozatának befogadóképessége, így megteremtődnek a feltételek a liceumi oktatás általánosításának előkészítésére. A szakoktatásban rendkívüli figyelmet szentelnek a szakmunkásképzésnek, különösképpen a gépgyártó ipar, a fémipar, a bányászat, a kőolaj- és vegyipar, az építőanyag-ipar, és építő-szerelő munka, valamint a mezőgazdaság igényelte sajátos alapszakkák oktatásának. Tovább fejlődik a felsőoktatás, főként a műszaki oktatás, amely szakembereket biztosít a legdinamikusabban fejlődő iparágak számára. A figyelem az oktatás tartalmának tökéletesítésére, a termeléssel és a kutatással való egybehangolására, a diákok alapos, a műszaki haladással, országunk jelenlegi és távlati gazdasági-társadalmi fejlesztésével lépést tartó felkészítésére összpontosul.“

Számos tennivaló hárul a tanúgy minden dolgozójára, akiknek változott körülmények között, a célkitűzéseiben és struktúrájában új oktatási rendszer követelményéhez igazodva kell megtalálniuk hivatásuk gyakorlásának lehetséges módozatait. Ebben kíván és hivatott segítséget nyújtani a *Korunk*, amely következetesen és folyamatosan törekszik e pedagógustársadalom önképzéséhez hozzájárulni olyan formán, hogy az iskolai élet mindennapjait tükröző elvi és gyakorlati kérdéseket vet fel hasábjain, és ezekre keresi — szakember munkatársaival együtt — a megközelítőleg elfogadható választ.

Sz. J.

HERMANN GUSZTÁV

Magyartanári feladatok, gondok

A magyartanár felelősségének és tényleges, valós gondjainak elmondására teszék szerény kísérletet. Szükségesnek érzem — a hitelesség kedvéért is — hivatkozni működésem színterére, arra az iskolára, ahol az itt feltárandó tapasztalataimat gyűjtöttem.

A Dr. Petru Groza nevét viselő közel négyszáz éves székelyudvarhelyi matematika—fizika líceumban tanítok. Az intézmény profiljának megnevezése nem fedi egészen az iskola arculatát, a képzés jellegét, ugyanis a könnyűipari és mechanikai osztályok száma meghaladja a matematika—fizika osztályok számát. Az iskola vegyes arcúle lehetőséget kínál a magyar szakos tanárnak (is), hogy bepillantson — líceumi oktatásunk kiforrásának mozgalmas időszakában — az irodalomtanítás mai állapotába.

Közhely, mégis elkerülhetetlenül le kell írnom: a tudományos-műszaki forradalom századában élünk. Az iskolai oktatásban is erősen megnőtt a reál és műszaki tantárgyak, valamint a termelési gyakorlat részaránya, az irántuk tanúsított figyelem. Két évtizede, hogy iskolánkban az egykori reál osztályok, illetve a jelenlegi matematika—fizika osztályok tanulóinak nagy százaléka első kísérletre sikerrel felvételizik egyetemre, főiskolára. Gyakran megtörtént, hogy teljes osztályközösségek — a szó szoros értelmében — besétáltak a műszaki főiskolákra vagy az egyetemek reál profilú fakultásaira. Gyökeret vert az a konok meggyőződés, hogy az érvényesülés felé a matematika, a fizika és a vegytan nyit kaput. A szülők, a diákok és a tanárok együttes erőfeszítéseinek eredménye (a továbbtanulás távlata) a többi tantárgy fölé emelte az említett tantárgyakat. Közepes szorgalmú tanulónak

számít, aki csak 400-500 matematikai és ugyanannyi fizikai vagy kémiai feladatot old meg évente. A cél világos: megkaparintani a műgyetemeken felkinált helyek egyikét. Aki dolgozik, biztos eséllyel indul, hiszen minden évben több ezer hely vár betöltésre. Az irodalomtanár nem merészel azzal hódítani híveket az irodalomtudomány számára, hogy egyetemre való bejutással kecsgeti tanítványait. A matematika—fizika profilú osztályok tanulói mégsem fitorognak az irodalomtól, a művésztől. De nincs idejük rá. Csak a termelési gyakorlatok heteiben a munkaidő leteltével és a napi matematikai feladat-adag megoldása után szakítanak időt olvasásra — pihenésre. Egészen más a helyzet az ipari profilú osztályok első liceumi fokozatán. Az osztályközösségek zömében egyetlen tantárgy iránt sem mutatkozik érdeklődés; a tanulók többsége a legelemibb ismeretekkel sem rendelkezik; nem tudnak és nem akarnak tanulni; nincs olvasási, művelődési igényük. Az általános tízosztályos oktatás kötelező jellegét úgy fogják fel, hogy a tanárnak kötelessége őket felsőbb osztályba léptetni. Ezek tények. Nem merek általánosítani (bár más liceumokban tanító kollégáinktól szerzett értesüléseim egybevágóak az én tapasztalataimmal). E jelenséget — a továbbiakban is — helyi különlegességnek tekintem csupán. A tényekkel — függetlenül attól, hogy egyediek-e vagy általánosak — az irodalomtanárnak (is) szembe kell néznie. A következtetés meg az ebből kibomló elv, felfogás és az ehhez idomuló gyakorlat csak egy lehet: úgy kell tanítanunk az irodalmat, hogy a diákok ne érezzék tehernek, izasztó tantárgynak, hanem lelki és szellemi gyarapodásuk fontos és nélkülözhetetlen eszközének. Bizony a diákoknak, a szülőknak, a tanári közösségeknek, a fiatalokat körülvevő világnak rá kellene ébrednie arra, hogy az irodalom jelentős szerepet tölt be a harmonikus, sokoldalú, gazdag és színes érzelmvilággal rendelkező ember megteremtésében.

Nem az irodalomtanítás módszereiben járatos beavatottakhoz szólok írásomban, ezért tantárgyunk hasznáról kénytelen vagyok néhány — talán közhelyszámba menő — gondolatot papírra vetni.

Az irodalom társadalomtudományi tantárgy (is), ugyanis segíti a mai kor emberét abban, hogy megismerje a múltat, hogy felismerje a jelen problémáit, hogy betekintsen korunk ellentmondásokról feszülő világába, hogy bepillantson az emberi életébe, vívódásokkal teli korunk rohanó emberének lelkébe. Közismert az irodalom(tanítás) világnézet- és jellemformáló ereje is. Emocionális hatása folytán nemes eszményeket olt(hat) a fiatalságba. Az irodalom(tanítás) — mint művészeti tantárgy — esztétikai élményt nyújt. És a művészi szép élményre talán egyetlen kor ember sem szorul rá annyira, mint a mi korunké, a „gyorsuló idő“, az ipari forradalom koráé. Az irodalom(tanítás) éppen esztétikai és érzelmi hatása révén alkalmas arra, hogy az elgépiesedéstől, a közönytől, a társadalmi elidegenedéstől, a lelki eldurvulástól megóvja az embert. Nem lebecsülendő az irodalom(tanítás) kifejezőképesség-fejlesztő szerepe sem. A mai kor emberének gyakran kell ismeretéről, tudásáról, tapasztalatairól, terveiről, elképzeléseiről, véleményéről írásban vagy szóbeli előterjesztésben beszámolnia. Egyszóval: az élőszóbeli és írásbeli kifejezőképesség-igény rendkívül megnövekedett. Ugyanakkor az iskolai oktatásban beszűkült tapasztalatunk ebben a tekintetben. A reáltantárgyak óráin alig beszélnek a tanulók. Az előbbieken a nemzetközi szókincsből kölcsönzött szavakkal, kifejezésekkel túlszűfolt félmondatok röpködnek az osztályban, miközben folyik a feladatmegoldás, az utóbbi tantárgyakat (legalábbis egy részüket) nem anyanyelven tanulják. Ezért hárul oly nagy szerep az irodalomoktatásra, amelynek folyamatában megismerik a tanulók az írásbeli szerkesztést, a szóbeli közlendő felépítési módját, a gondolatok, tények szabatos, közhatható kifejtésének igényét és gyakorlatát. A magyar nyelv- és irodalomtanításnak az általános képzési és nevelési feladatok mellett — és azon túl — sajátos rendeltetése: a nemzetiségi tudat kialakítása, a nemzetiségi önismeret megalapozása és elmélyítése. Talán egyetlen tantárgy, amely az anyanyelv ápolására, a nemzetiség kulturális és művészi hagyományainak értékeire és megőrzésük kötelességére figyelmeztet.

A mai idők magyartanárának az irodalomtanítás feladatait megváltozott körülmények között kell megvalósítania, s ez óhatatlanul szemléletbeli és módszertani átállást kíván. Le kell mondanunk arról, hogy pozitívista irodalomtörténet-szfiókat bocsássunk ki az iskolából. Feladatunk, hogy olvasó, valamelyes esztétikai értékkel rendelkező irodalmi ízléssel, túrhető írásbeli és szóbeli kifejezőképességgel rendelkező ifjúságot neveljünk.

Az irodalmi nevelésnek — kétséggel — legeredményesebb formája az irodalomóra. Tanórán ismeri meg a magyar tanítási nyelvű liceumi osztályok több mint 29 000 diákja — már a liceumi oktatás első fokozatán — a magyar nemzeti irodalom és a romániai magyar irodalom korszakait, az egyes korszakokban fellépő és ható stílusirányzatokat, a kiemelkedő írógyenisegeket és a legjelesebb alkotásokat. Az oktatásügyi törvény biztosítja a nem anyanyelvükön

tanuló fiataloknak is, hogy szervezett tanórai keretben tanulmányozzák anyanyelvük irodalmának történetét. A kérdés az, hogy élnek-e valamennyien törvény biztosította jogokkal?! A líceumi oktatásban részt vevő romániai magyar diákoknak közel a fele, mintegy 26 000 ifjú, román tannyelvű líceumokban tanul (l. Lőrincz László államtitkár előterjesztését a Magyar Nemzetiségű Dolgozók Országos Tanácsának 1978. március 14-i plenáris ülésén). Még itt, Székelyudvarhelyen is akadnak olyan, csaknem teljesen magyar nemzetiségű fiatalokból összetevődő osztályok, ahol nem vezették be *fakultatív* óráként a magyart. A tizenéves fiatalnak még nincs olyan fejlett öntudata, hogy önként vállalja (sőt kérvényezze) a heti három többletórát. Legtöbbször későn döbbennek rá az elszalasztott, ki nem aknázott önképzési lehetőségeire.

Azért tértem ki a fentiekre, mert tapasztalatból szerzett meggyőződéseim, hogy az irodalmi nevelésben és nemzetiségionismeret-szerzésben a tanórát nem helyettesítheti semmi. A tanítási órán kívüli formák (irodalmi és művészeti körök stb.) csak kiegészíthetik, illetve elmélyíthetik az ismereteket.

A reáltárgyak iránti érdeklődés fokozódásának körülményei között (lásd a matematika—fizika osztályokat), illetőleg a tanulással szembeni közöny közepette (l. a könyvüipari osztályok zömét) a magyartanárnak az ismeretszerzésben hatványozottabban kell érvényesítenie a tanulók tudatosságának és aktivitásának didaktikai alapelvét, amely passzív magolás helyett aktív ismeretszerzést jelent. Fokoznia kell a tanulók egyéni munkáját, a tanulók öntevékenységet. Biztosítania kell a szemléletesség didaktikai alapelveinek érvényesülését, s a bemutatás módszerének alkalmazásakor nagyobb gondot kell fordítania a tantárgyközi kapcsolatok, összefüggések feltárására. Az alkotó, a kortörekvések és a stíluseszmeny összefüggésében kell vizsgálni minden alkotást. Mindig a „miért szép“-re, illetve a „miért volt szép keletkezésének idején“-re kell választ keresni. De óvakodnunk kell a strukturalista (vagy más) elemzési módszerek túlhajtásától, amely csak egy-két tanuló számára „érdekes“, a többség képtelen a tanár gondolatmenetét követni. Végül is az irodalmi mű is szétszedhető, akárcsak természetrajzórán a virág takaró- és ivarlevelekre, lepel-, csésze- és szíromlevelekre, de amiként a szétépített virág nemcsak szépségét, de illatát is elveszti, azonképpen a költői művet hangulatától fosztja meg az elemeire, strukturális rétegeire való szétszaggatás. Nem hallgathatom el: tankönyveink nincsenek tekintettel a ma iskolájában megvalósítható tantárgyi feladatokra. A tankönyv nem lehet tudományos munka, nem lehet esszégyűjtemény. Tankönyveink stílusa, nyelve, grafikai kivitelezése nem tankönyvszerű. Nem bátorítja, nem serkenti tanulásra a diákok, sőt elriasztja az irodalomtörténeti ismeretszerzéstől. Nemegyszer figyeltem meg, hogy a diák számára megemészthetetlen tankönyvi szöveg, illetve annak szövegrészei miként bukkannak fel teljesen halandzsza-beszédként dolgozataikban, biztos jeleként a megkísérelt, de hiábavaló tanulásnak.

Tankönyviróink és tantervszerkesztőink figyelmét elkerülte, hogy a liceum első fokozatának elvégzése kötelező, és hogy a *Halotti Beszéd*től Lászlóffy Aladárig a magyar irodalomtörténet bebarangolása két tanulmányi évre zsugorodott.

Talán meg kellett volna fontolni, hogy a liceum IX. osztályának padjaiba rostálás nélkül beültetett tanulók értelmi képesség és érzelmi érettség dolgában felnöttek-e az elemzésre kijelölt művekhez. A IX. osztályban nehezen küszködtünk Csokonai *Az estve*, Arany János *Őszel*, Vörösmarty *Gondolatok a könyvtárban* című verseivel. A jegyzék — nyilván — nem teljes. Szorongással gondolok arra, hogy a könyvüipari (és egyéb ipari) osztályokban a jövő tanévben miként birkózunk meg Tóth Árpád *Az új Isten*, *Szeptemberi szonett*, Babits *A gazda bekeríti házát*, József Attila *Óda*, Móricz *Rokonok* című műveivel. Nem törvény- és nem szükségyszerű, hogy az eszmei-esztétikai tekintetben legrepresentatívabb műveknek kell elvezetniük a diákokat az írói-költői életmű megértéséhez és az alkotó megszerrettetéséhez. Sőt! A tanuló szellemi képességét meghaladó mű elriasztja a tanulmányozott író egész életművétől, és az olvasóvá való nevelés feladatának megvalósítását is kedvezőtlenül befolyásolhatja.

Az írásbeli fogalmazások előkészítése, javítása és megbeszélése a magyartanár terhes kötelessége. De enélkül teljes értékű munkát aligha végezhet. Legyünk azon, hogy legalább a diák ne érezze nyomasztó gondnak, fölösleges kölöncnek. En — elnézést, hogy saját ténykedésem „népszerűsíttem“ — kerülöm a pusztán irodalomtörténeti jellegű fogalmazást, az olyanokat, amelyek „alkotó“ jellege abban merül ki, hogy a tanultakat más szempont szerint kell elrendeznie a diáknak. A fogalmazás mozgassa meg a tanuló fantáziáját, fejlessze képzelőerejét és bővítsé képzeletvilágát, sarkallja eredetiségre, önállóságra, aktivizálja nyelvi alkotóképességét, egyszóval ténylegesen alkotó munka legyen. A IX. osztályban már egy-két leíró, elbeszélő jellegű fogalmazás után (amelyekben az elbeszélés, a be-

nyomás- és hangulatteremtés is helyet kap) hamarosan Balassi társaságában a törökkel hadakoznak (*Végyári vitézek között*); tanúi annak, hogy miként születik a kuruc tábori dal (*Kuruc tábortűz mellett*); átérzik Mikessel a bujdosás, a magány, a hontalanság fájdalmát (*Mikessel Rodostóban*); később szemtanúként élik át Petőfi utolsó estjét vagy a fehéregyházi csatát. Az ilyenzerű fogalmazás azért is hasznos, mert bizonyos „dokumentálódásra” kötelezi a diákokat. Ha nem is mindenki, de a lelkiismeretesebbje föltétlenül beleolvasson Mikes leveleibe, Dávid Gyula—Mikó Imre *Petőfi Erdélyben* című könyvébe, igen sokan még Ilyés Gyula *Petőfi-jébe* is. A XI. és XII. osztályokban gyakran készítették interjúkat, iratok riportot. A XII. osztályokban még kis falumonográfiával is próbálkoztam. Nem is sikertelenül. Örömmel olvastam a szülőhely, a népi hagyományokhoz való ragaszkodás megnyilatkozásait. Gondolkodásra, önmagukba nézésre, céljaik tudatosítására kínál alkalmat — a kifejezőképesség fejlesztése mellett —, ha egy költői idézet alapján kell önmagukról, gondolataikról vallaniuk a diákoknak. És lehetőleg úgy, hogy kapcsolatot teremtsen a mottóban megidézett alap gondolat, saját érzelmeik, töprengéseik, valamint a mű és a szerző között. Példának csak néhány cím: „Legszentebb vallás a haza s emberiség”, „Mi dolgunk a világon?”, „Végetlen a tér, mely munkára hív”, „Nagy munkát vállal az magára, / Ki most kezébe lantot vesz”, „A munkát dalolom, ki a szabadság / Útjára visz gyász és romok felett”, „Mindenféle közösség elveszett / Ha népe széthull és magára gondol”, „Léted csak itt lelheti igazát, / lényegét: házat és Hazát”.

A szerzett ismeretek, az élmények, a benyomások, a gondolatok rögzítésére, kimondására teremt lehetőséget a művelődési és irodalmi emlékek meglátogatása után készült fogalmazás: *Gondolatok a könyvtárban* (a Tudományos Könyvtár — a volt kollégiumi gyűjtemény — meglátogatása nyomán), *Tompa László szobájában, Látogatóban Tomcsa Sándornál*. Itt nyílik alkalom, hogy elmondjam: a jól megszervezett irodalmi séták olyan élményanyagot kínálnak, amelyek valóban mély érzéstől átítatott sorokat csalnak ki a tanulókból. Példának a Tompa-szobában tett látogatás élménye nyomán készült fogalmazásokat hozom fel. Mindegyik tanuló elvégzi legalább a látottak „leltári” számbavételét. Ez is valami, hiszen ismeretét gyarapította a költőről, látta a XX. század sok nagy író-szerkesztő kezeirását, az Erdélyi Szépművés Céh kiadványait, a régi *Korunk*, a *Páosztortűz*, az *Erdélyi Helikon*, a *Zord Idő* példányait. Legtöbbjük a megismerésen túl az önvizsgálatig is eljutott: a költő emberkereső költészetének tükrében önmagukban keresték az embert. Ehhez, nyilvánvalóan, át kellett böngészniök a költő köteteit is. Az irodalmi emlékek, múzeumok, emlékszobák meglátogatása előtt és után — különösen ha az idegenvezető, a muzeológus szerepkörét előre kijelölt és kiképezett tanulók végzik — a könyvtárakban nagyobb a forgalom, s lekerülnek a polcokról azoknak az alkotóknak a művei (és a róluk szóló munkák), akikre emlékezünk.

Nem tudok elképzelni szebb és tartalmasabb teendőt (szolgálhatnak is nevezhetném) vidéki magyartanárr számára, mint a helyi irodalmi és művelődési hagyományok, adatok, emlékek összegyűjtését és feldolgozását, illetve (főleg faluhelyen) a helyi népszokások, tárgyi néprajzi örökség felkutatását. Nyilvánvalóan a feltárt adatoknak nem szabad borítékba zártan fiókban lapulniuk. A helyi irodalom- és művelődéstörténeti tudnivaló, ismeretanyag tanórai közlésének egyik bevált eljárásaként a kisreferátumot ajánlhatom. Háromszorosan hasznos: 1. a dolgozat készítője egyéni munkával mélyül el egy irodalmi jelenség tanulmányozásában; 2. ennek eredményeit továbbítja tanuló társainak; 3. a bemutatott helyi irodalomtörténeti jelenséget jobban rögzítik, mélyebben bevesik, ha tanuló társuk közvetítésével szereznek róla tudomást. Tapintatos tanári irányítással megtanulják a referátumkészítők, hogy miként kell anyagot gyűjteni, azt elrendezni, feldolgozni; elsajátítják a helyes, logikus, arányos dolgozatfelépítés és -szerkesztés elvi és gyakorlati követelményeit.

És végül — még mindig az irodalomórával kapcsolatosan — csak annyit: a magyartanárr sohasem tekintheti eltékozzot időnek azt a tíz percet, amelyet a tanóra elején egy újonnan megjelent könyv, egy színházi előadás, egy tévé-színházi bemutató, egy irodalmi sajtóvita (l. Sütő András *Csipkerózsika* című cikkének sajtó-visszhangja), vagy egy új képzőművészeti tárlat megnyitása kapcsán arra szán, hogy a műről, a szerzőről, a művészetről, a darabról, a rendezésről, a színpadi játékról, a stílusról elbeszélgeszen.

A magyartanárr feladatköre — itt és most — rendkívül kitérült. Ő — sajnos, sok helyütt egymagában — a nyelvtisztaság őre, nemzetiségi kulturális örökségünk, népi-nemzetiségi hagyományaink ápolója, éltetője. A magyar szakos tanárnak fáradságtalanul és örökösen tanulnia kell. Behatóan kell ismernie a nemzetiségi történelmet (ugyanis történelemoktatásunk még mindig nem nyújt olyan és annyi nemzetiség-történeti ismeretet, amelyre építhet az irodalomtörténet-tanítást, amely

elegendő volna az alapos műelemzéshez); el kell igazodnia a világirodalomban, a művészet- és zenetörténetben (ezeket nem tanítják a liceumokban). Csak így tud az irodalom és művészetek közti összefüggésekre figyelni és figyelmeztetni.

A magyartanár kötelessége, hogy az iskolán kívüli irodalmi-művészi-művelődési hatásokat beépítse az irodalmi nevelésbe, s olyan irányítót adjon a tanuló kezébe, amellyel biztosan eligazodhat a különböző hatások áradatában, tehát képes lesz arra, hogy az igazi művészi értékeket elhatárolja az értéktelenről, a művészt, az ízléset a giccstől. A tanár csak úgy tehet eleget ennek a feladatának, ha maga is benne él a város művelődési életében, ha eljár színházi előadásokra, hangversenyekre, ha jelen van az író—olvasó találkozókon, megtekintí a képzőművészeti és a népművészeti kiállításokat. A látottakról-hallottakról pedig véleményt kell formálnia, mert diákjainak kérdései nem érhetik készületlenül.

Mit is kell vállalnia a mai magyartanárnak? Nem hivatali kötelezettségből, hanem bensőből kényszerítetten. Bizony sokat! Minden iskolában akadnak tollforgatók. Köztük van versfaragó, és van igazi tehetség. Az egyik is, a másik is irányítást vár a tanárától. Ez a legnehezebb. Mert az ötvenedik életév körül az ember elveszíti fogékonyságát az újabbnál újabb modern (és modernkedő) törekvések iránt, s nehezen határolja el a képzavart a merész asszociációktól. S a diák lesi a tanár szájából elhangzó ítéletet. Nagyon hiányzik az eleven kapcsolat a tehetség (vagy annak tartott), de kiforratlan, útkereső, irányítást igénylő verselő diák és a hozzáértő, segítő szándékú kritika között. Nemezszer jártam úgy, hogy az általam jónak tartott vers diákszerzője fricskát, a kevésbé sikerültnek ítélté pedig biztatást kapott K. Jakab Antaltól. Nyilván neki volt igaza. De a tanulság az, hogy a verselő diák, az igényes bírálat és a magyartanár együttműködésének megoldására nem alkalmas az *Utunk* Levélváltás rovata. Aztán egy iskolában vannak versmondók. Ha nincsenek, nevelni kell. Ez is a magyartanár dolga. Engem diákjaim belehajszoltak a színjátszásba, rászorítottak arra, hogy előképzettség, színpadi tapasztalat nélkül hozzákezdjek. Nem térhetek ki a diákszínjátszás hasznára, de legalább annyit el kell mondanom, hogy az elsősorban helyi szerzők darabjait színpadra vivő „társulatunk“ nagyszerű alkalmat kínál a beszédfejlesztésen túl irodalmi ismerterzszerésre, a műelemzőképesség gyakorlására, jellemformálásra, erkölcsi és magatartászmény kialakítására, színházlátogató közönség nevelésére.

A szülőhely képét felidéző mű, a szülőföld-élmény, a bölcsőhelyről szóló valóság és a szülőföld alkotó fiaival teremtett kapcsolat közel sodorhatja az ifjút az irodalomhoz. Ez — persze — nemcsak a kortárs irodalomra érvényes. Óráimom lehetőleg valamennyi jelentősebb helyi irodalom- és művelődéstörténeti vonatkozásra kitérek. Elmélyültebb tanulmányozásuk az irodalmi kirándulásokon és sétákon, valamint szakköri tevékenységben valósul meg. Egymás után két tanévben vezettünk Albert Dávid igazgató-tanár kartársammal helytörténeti és helyi művelődés- és irodalomtörténeti kört, amelyen a *Székelyudvarhelyi Kódertől* és a román kori Jézus-kápolnától, a székelyudvarhelyi színjátszás történetén és a helyi barokk műemlékek bemutatásán át Tompa, Tamcsa és Szemler szülőföldélménybe gyökerező művészetének vizsgálatáig jutottunk el, búvárkodási lehetőséget kínálván az érdeklődő fiataloknak.

A magyartanárnak utaznia is kell. Természetesen tanítványival együtt. Legközvetlenebb irodalmi élményt ugyanis az irodalmi emlékmű, az írói emlékszoba megtekintése nyújt. Az alkotó és az alkotás emberközelbe kerül. Fáradtságos? Nagyon. Különösen az ötvenedik életév átlépte után. Az utazás felelősséggel is jár. Mégis vállalni kell, ha a tanár szolgálatnak tekinti önként választott pályáját.

Az egyetem nem tanít(hat) meg mindenre. Akiben él a hivatástudat, magától is ráébred teendőire, és megtalálja a megoldás módját is. Az egyetemi oktatással kapcsolatban annyit mégis bátorodom megjegyezni, hogy közelebb kellene kerülnie az élethez, a ma iskolájához. Örvendünk, hogy a filológiai kar magyar szakos végzettjei közül annyi kiváló költő, író emelkedik ki, de az alapvető feladat a vidéki magyartanári felelősséget és gondot feltétel nélkül vállaló, a művelődést és a műkedvelést örömmel és hozzáértéssel végző fiatalok képzése. Ehhez pedig az alapozást (erkölcsit és gyakorlatit) az egyetemnek kellene elvégeznie, mégpedig szervezett és kötelező (ha nem is vizsgakötelezettséggel járó) gyakorlati képzéssel.

Mi mindent kellene még szóvá tenni! Apró-cseprőnek tűnő dolgokat. Azt például, hogy a vidéki magyartanár szakmai és módszertani dokumentálódási lehetősége viszonylag korlátozott.

Könyvesboltjainkba nem jutnak el a magyar irodalomtörténet átfogó és összefoglaló művei, alkotóinak pályáját monografikusan bemutató munkák (pl. az *Arcok és vallomások* sorozat); nem találhatók meg sem a könyvüzletekben, sem a könyvtárakban a magyartanítás új módszertani eljárásait taglaló dolgozatok (*A tanítás*

problémái sorozat). Mondanom sem kell, hogy a *Tanügyi Újság* — már terjedelme miatt is — csak gondolatfelvillantásra vállalkozhat.

Nehéz magyartanárnak lenni? Fárasztó. (Mert nehéz munkával szerezzük meg a tantárgy „tekintélyét.”) Szép? Feltétlenül az! Újrakezdeném? Higgyék el: igen!

DÁNIELISZ ENDRE

Lapok egy iskolapszichológus naplójából

Sed fugit, interea fugit irreparabile tempus.

VERGILIUS

1978. szeptember 1.

E halhatatlanná vált hexameter munkára serkentő intelme ötlik fel előttem e szeptemberi reggelen. Immár hetedik évemet kezdem sajátos munkakörömben, amelyet már oly sok névvel illettek, hogy szinte magam sem tudom, mi vagyok: nevelési tanácsos, iskolapszichológus, pályairányító tanár vagy pszichopedagógiai tanácsadó. Bármely is legyen a titulus, valójában mindegyik munkakört magamra vállaltam, s e rokon területeken igyekszem hasznára lenni azoknak, akik őszintén igénylik a jó szót, a nevelői iránymutatást. Erre készített fel a Bolyai Egyetemen Gaál Gábor és Debreczy Sándor, erre oktattott bennünket Zörgő Benjámint professzor, miközben rajtunk próbálta ki pedagógiai módszereit, s nekünk fejtette ki először alakuló pszichológiai elméletét.

Nem a mi bűnünk, hogy amikor magunk mögött hagytuk az alma matert, évfolyamunk tagjainak többsége már pályája kezdetén más feladatot kapott, mint amire egyetemi tanulmányaink képesítették.

Sorsom ezért egyetlen rossz szóval sem illetem, hiszen gyakorta változó megbízatásaimnak köszönhetem, hogy a gyerekekkel együtt, őket tanítva tanultam meg oroszul és franciául, elmélyedtem a latin és a magyar nyelvtan s irodalom szépségeiben. Kétségtelen, hogy az ismétlődő vargabetűk miatt a szüntelenül változó-újuló szakismeretek dolgában lemaradtam. Másrészt viszont örömmel tapasztalom: botcsinálta nyelvészi mivoltomnak, filológiai jártasságomnak olykor hasznát is veszem.

E most induló tanévben folytatom hát iskolamindenesi megbízatásom, naplót nyitva a feljegyzésre érdemes tettek és tapasztalatok, az engem nyugtalanító gondok és gondolatok számára.

Szeptember 5.

Csak most kezdtük meg iskolai tevékenységünket, de már jelentkeznek, helyesebben: ismét felmerülnek az első gondok. A javítóvizsgára utasított V—X. osztályos tanulók egy része, kb. negyede, még annyira sem érdekli az iskolát, hogy legalább bekukkantson, mint az a bizonyos Bakó a gyulai vásárba. Működésbe lendül hát a mozgósítás gépezete: pionírok és tanárok keresik, kutatják a rejtőzködő nebulót. Csak jöjjön el; nem kérdeznek tőle nehezet.

Az igazgató az iskolapszichológust is harcba veti. Neki hivatalból rendelkeznie kell olyan recepttel, amely ezt a „morbus negligentiae”-t kikúrálja. A valóság kiábrándító: azok az okok, amelyek miatt a gyerek ide került, a vakáció idején sem szűntek meg. Tovább hatnak, fakadjanak bár a család rendezetlenségéből, az otthoni környezetből, a gyermek személyiségéből, a tanulási indíték hiányából, sikerélmény át nem éléséből. A „nehéz gyermek” körülményeinek vizsgálatakor kiderül, hogy ezek mindegyike vagy szinte mindegyik szerepel a gátló okok között.

Szeptember 8.

Ma ismét összeült az a nevelői-orvosi bizottság, amely a város összes hatéves gyermekét megvizsgálva dönt érettségük kérdésében: beiskolázhatók-e most, vagy csak egy év múlva?

Ez nagyszerű intézkedése felettes hatóságainknak. Szülőt és tanítót szabadít meg felesleges gondoktól, bosszúságtól s mindenekelőtt a testileg-szellemileg kevésbé fejlett apróságokat nem terhelik képességeiket meghaladó iskolai feladatokkal.

Május folyamán az összes nagycsoportos óvodást átnéztük, s mostanra maradtak az időközben beköltözötték, a rejtőzködők, a tanítónők által felfedezett gyer-