

össze), s ezekhez kapcsolva tanulnak meg bizonyos irodalomelméleti fogalmakat is. A középiskolában viszont megfordul a helyzet: az irodalomtörténet szakad el az irodalmi alkotásoktól.

A szerzők javaslata szerint az új tantervre a koncepció egysége legyen a jellemző. Azt ajánlják, hogy az eddigi tantervek utasításos rendszere helyett az új tanterv tájékoztató legyen arról a szemléletről (esztétikai és pedagógiai meggondolásokról), amely aztán szabályozza a tantervi anyag megtervezését, a tankönyvek megírását.

Úgy vélik, hogy a tanterv szerkezetében egyszerre kell érvényesülnie a linearitásnak is és a koncentrikusság elvének is, hiszen a műelemzések során újabb és újabb előfeltevések épülnek be az olvasói elváráshorizontba, ugyanakkor a minduntalan felbukkanó „régiek” jelentése, jelentősége egyre mélyül, árnyalódik.

Oldani kívánják a magyar- és a világirodalmi művek befogadásának „iskolai különműségét”, az eddiginél sokkal nagyobb arányban kívánják szerepeltetni a XIX. századi-nál régebbi, illetve a XX. századi modern irodalmat, ugyanis – véleményük szerint – ezeknek az alkotásoknak a „megfejtése” az átlagosnál nagyobb olvasói erőfeszítést igényel, következésképp tágítani fogja az olvasói befogadóképesség spektrumát.

Minthogy a befogadói magatartás tartozéka a művészeti ágak közötti lényegi, közös vonások felismerési képessége, másrészt pedig oktatásunkban nagyon távolinak tűnik a tantárgyak (régóta igényelt) integrációja, szükségesnek tartják több képzőművészeti és filmművészeti, esetenként zenei alkotás elemzését is beépíteni a tantervbe.

Ha ez a tantervi javaslat valósul meg (de ha közben más munkacsoport dolgozna ki és fogadtaná el tantervjavaslatát), igen kemény munka vár a tankönyvek szerzőire, s majd tanárookra is, hiszen valamennyiünknek végig kell járnia a szellemi megújulás hosszú és gyötrelmes útját, le kell vetkőznünk az ideológiai ferdeségeket, pótolnunk kell sok kimaradt ismeretet (alkotói utak, szellemi teljesítmények ismeretét). S a kizárólagosságra hajlamos szemléletmód helyett párbeszédre alkalmassá kell válnunk.

BURA LÁSZLÓ

Lehetőségek vonzásában

A romániai magyar anyanyelvi nevelés esélyei

Az intézményes oktatás-nevelés esélyeit latolgatva világszerte a szemléletváltás szükségességéről beszélnek. Szűkebb régiókban, ahol naponta szembesülünk azzal a problémahálózattal, amely a megújulás lehetőségének a hitét is szétzilálja, arra kell figyelniük, hogy a megrontott közoktatásban, az adott helyzet látványos akadályain innen van egy rés, amely mindannyiunk számára adott: a lelki-tudati átalakulás, a belső emberi reform lehetősége. S ha ebből a nézőpontból közelítjük meg a kérdést, a változás, változtatás egyetlen kiindulópontja az önreflexió, az önfejlődés képessége. Az a pedagógusi létforma, amelynek – Németh László-i értelmezésben – természetes velejárója a tapasztalatszerzés során történő, a megértésen alapuló együtt-tanulás, a kísérletezés permanens vállalása.

Ebben a megközelítésben, az iskolai tanítás-tanulás átsugározhat egymáson, a tanító és a tanuló számára is az emberi élethez tartozó természetes magatartássá, folyamatos tapasztalatszerzéssé minősülhet át. A tanulás kiteljesedési folyamatként történő szemlélete megkérdőjelezi a tudás birtoklásának gesztusával kiválasztott ismeretek pusztá „átadásának” sikerességét. Oktatásunk válsága is ahhoz a felismeréshez juttat el, hogy minden olyan ismeret, amelyet nem a problémamegoldás során nyert felismerés, a ta-

pasztaláson alapuló megértés rögzít, hanem felületesen az emlékezetbe épül, legyen az bármily érdekes is, használhatatlanná és életidegenné válik.

Nincs szándékomban azonban a neveléstudomány idevágó újabb elméleteit számbavenni, hanem az alapgondolatból kiindulva szeretném megsejtenni azt az ellentmondásos léthelyzetet és gondolkodásmódot, amelyet részben a kisebbségi lét eredményezett. Ebben a megközelítésben a kiindulópontként szolgáló gondolatsor problémafelvetéssé minősül: van-e esélye annak, hogy a kimondott vagy ki nem mondott felismerés továbbgyűrűzzék a pedagógiai folyamat gyakorlatában? A romániai magyar anyanyelvi nevelés felőli megközelítésben a kérdésfeltevésnek több vetülete lehetséges: milyen torzulások eredményezték a nevelés elmélete és gyakorlata közötti szakadékot, milyen lehetőségei vannak a tantervi-tankönyvi fejlesztésnek, álm-e vagy lehetőség az alternativitás?

A pedagógia mint szaktudomány az állam általi szoros irányítottság, szabályozás és ellenőrzés biztonságában a szocialista politikai törekvések képviselőjévé vált. A gyakorlat permanens visszaigazolása volt annak, hogy a pedagógia ideológiaközvetítő szerepéből fakadó funkciótorzulása révén pusztán formális szólamok, teljesíthetetlen utasítások tárháza, amely nem képvisel húzóerőt a szaktudás számára; nem a pedagógia művészetként történő megélésére készlet, hanem mechanikus mérőlécként szolgál a tanár munkájának, teljesítményének mérésére, ellenőrzésére. Ez a negatív tapasztalatszerzés alakította ki azt a szemléletet, amely az elmélet és a gyakorlat fokozatos eltávolodását eredményezte.

Ez a szakadás/szakítás a leginkább érintett tényezőt, a pedagógust tekintve olyan frusztrált léthelyzetet eredményezett, amelyben az érvényben lévő formális és életidegen elvárásrendszer és a szakmai lelkiismeretesség követelményeinek ambivalenciájával kellett szembesülnie.

Ez a kettősség két jellegzetes magatartásformát alakított ki. A pedagógus az irányítás és ellenőrzés kényszerében, próbált eleget tenni az utasításoknak, a szigorúan meghatározott tananyagnak és beütemezésnek megfelelően tervezte munkáját, lecketervet írt, s ha a rendszerint hasznavehetetlennek bizonyuló papírmunka nem emésztette fel az idejét és lelkiismeretét, saját szaktudására alapozva más szempontok érvényesítésének a lehetőségét is átgondolhatta. Az önállóságigény ebben az esetben egyéni próbálkozások, gyakorlati módszertani megoldások formájában az osztályterem falai közé zárva jelentkezhetett, hisz a másság valódi megélése deviáns magatartásnak minősült. A zártság, a szűk pedagóguscsoportok közötti valódi szakmai kommunikáció hiánya (az úgynevezett „módszertani köröket” és továbbképzéseket kevés kivétellel a fent jelzett álcázott pedagógiai diskurzus uralta) és a pedagógustársadalom biztonságos izoláltsága miatt nem születhettek igazán új, szemléletváltást ígérő elképzelések. Az elméleti alapok lényegessége nem is tudatosult, hisz az egyensúlybomlást látszólag ellensúlyozta az a kimondatlan közmegegyezés, amely az érvényben lévő ideológiát helyettesítette a nemzeti identitás, a kultúra közösségformáló erejébe vetett hit ellen-ideológiájával.

Ezzel párhuzamosan alakultak ki, gyakran a helyi adottságoknak, a szaktanfelügyelő hozzáállásának függvényeként azok a modernizációsnak tekinthető próbálkozások, amelyek az érvényes elmélet, pontosabban a „pedagógiaiaknak álcázott” ideológiai szempontok „félretevését” feltételezték, és ideológiamentes elméleti alapvetést keresve, a gyakorlatban is a szaktudományos szempontokat kívánták érvényesíteni. Annak érzékeltetésére, hogy mit jelentett és mennyire feszültséggel terhes volt ennek a gesztusnak a megélése, érdemes átgondolni a következő sorokat: „Csakhogy – valljuk be – van ebben a félretevési gesztusban egy igen kellemetlen vonás: ez voltaképpen a félretevés kényszerűségéből adódik, mert az egész iskolarendszerünkben uralkodó feudális viszonyokról árulkodik az, hogy valamivel, ami nem kellene, hogy több legyen munkaeszköznél (utalás a tantervre – F. F. R. megj.) olyan heroikus gesztussal muszáj minden pillanatban »elszámolnunk«, mint valami észrevétlenül fölénkbe emelkedő zsarnoki hatalommal.” Ez a tanterv „nem a tanítás segédeszköze, hanem egy olyan tanügyi stuktúráé, amelyet a »felülről jövő« utasítások működtetnek”. (Orbán Gyöngyi: Három kérdés az irodalomtanítás korszerűsítésének lehetőségeiről. Szemtől szembe, 1993).

A zsarnoki hatalom fellazulása lehetővé tette a problémák egyértelművé válását s annak felismerését, hogy az oktatás/nevelés valódi válságának nem egyértelműen az ed-

digi helyzet az oka. Mivel a nyolcvanas években megjelenő új nyelvkönyvek az addigi nyelvtanközpontúság helyett a funkcionális szemlélet jegyében nyelvhasználat-központú fejlesztést vezettek be, élesebben vetődtek fel az irodalomtanítás válságjelenségei a korszerűsítés lehetőségei. Ezek a kérdések nem egyformán érintették és ezért meg is osztották a magyartanárokat. A kétféle hozzáállás különbsége a megújítás és a megújulni akarás jelentéstartalmának különbségével érzékeltethető: a szakmai kérdések tisztázásától idegenkedők ragaszkodnak a régi eszmékhez, ezáltal a változás irányultságát a *mit* és *hogyan tanítsunk* (milyen műveket, milyen gyakorlati módszertani eljárásokkal) problémájára szűkítik, a szemléleti váltást sürgetők pedig az önreflexió gesztusával a szemléleti alap megváltoztatását célzó szempontok átgondolásában és érvényesítésében látják a megoldás lehetőségét. Ennek jegyében formálódtak a problematikusabb kérdéskörök. Az értelmezés és megoldáskeresés során felvetődtek a kultúra egészének, a gondolkodási hagyományrendszer megingásának a kérdései, a pedagógia alapfogalmainak átértelmezése, átértékelése, a *miért*, *hogyan* és *kinek*, *milyen módszerekkel* tanítunk, milyen irodalomfogalom alapján. (Lásd *Bara Katalin*: Az irodalomtanítás szemléleti kérdéseiről. NyLT Lapok, 1993. 5-6. sz.)

A válságjelenségek mélysége jelzi, hogy a megújítás szorosan kötődik a bevezetőben megfogalmazott alapgondolathoz, s olyan folyamatot igényel, amely nem oldható meg, csupán befolyásolható és beindítható a tanterv- és tankönyvfejlesztéssel, az alternativitás, a sokszínűség megteremtésével.

A felismeréstől a megismerésig ívelő út ezen a ponton meg is torpan. Hisz számolni kell azzal a tágabb kontextussal, amelybe a fejlesztési folyamatoknak be kell épülniük. (Pontosítanunk kell azt, hogy a többi tantárgytól függetlenül csak a magyar anyanyelvi, az óvodai és a zenei nevelés tanterveit dolgozhatjuk ki.) Országos viszonylatban nem vált explicitté az útváltás iránya, a változás mélysége, a lehetőségek határai. Meg kell állnunk egy pillanatra ennek, a kívülálló számára talán meghökkentő szókapcsolatnak a valóságtartalmánál. Igen vitatott a Tanügyminisztérium szerepe és hozzáállása a reformtörekvésekhez. Az, hogy az oktatás csúcsszerve „nem nyilatkozik világosan” ezekben a kérdésekben, tökéletes ördögi kört eredményez. Az nyilvánvaló, hogy a fejlesztési kísérletek megvalósíthatósága a szoros irányításnak és szabályozásnak, a minisztérium erősen centralizált jellegének a fellazulását feltételezi, ez viszont az alulról és a belülről fakadó próbálkozások megerősödésének és a szabadabb mozgástér lehetőségének a függvénye. Az, aki átérzi azt a szorongásos léthelyzetet, amelyet szakszerű igazgatással a hatalom kialakított a pedagógustársadalomban, megérti, hogy az egyén csak akkor csatlakozik a másságot célzó törekvésekhez, ha azok a hatalom atyai rábólintásának biztonságában történnek. S itt rejlik az a csapda, amely megismétli a történelmet: nem a szakmai tapasztalatok, a gyermek érdeke határozza meg az újítást, hanem a hatalom jóindulata.

A reform stratégiáját tekintve a Neveléstudományi Intézet curriculum-típusú programokban és alternatív tankönyvekben gondolkodik, a minisztérium kísérleti iskolákat nevezett ki (az ideai tanévben ezek számát pénzhányra hivatkozva sürgősen le is csökkentette) az eszközrendszer kidolgozásának és kipróbálásának céljából.

Az összképet tekintve azonban nem világos az, hogy a minisztérium hogyan viszonyul ezekhez a tervekhez.

A jövőképre vonatkozóan a törvénytervezet idevágó cikkelye a következőket árulja el: *az állam előtérbe állítja a demokratikus oktatás alapelveit, a nevelés pluralizmusának alapján szavatolja a differenciált neveléshez való jogot.* A pluralizmus elvi szinten történő megfogalmazása nagyon egyszerű, de egyelőre semmi jel nem mutat arra, hogy ezt kiégyesítené a sokrétű kivitelezési problémák megoldásának *akarása*, *támogatása* és *képessége*. Másrészt jog és joggyakorlat között, tapasztalataink szerint, igencsak lényeges eltérés szokott lenni.

A szélesebb horizont figyelembevételével magának a reformnak az értelmezése is többféle. Az oktatás fejlesztésére irányuló alig észrevehető módosítgatások eredménytelensége azt az álláspontot erősíti meg, miszerint a közoktatás reformja megvalósíthatatlan átfogó, a társadalom egészét érintő változások nélkül. A radikális reformot sürgetik azok is, akik a magyar anyanyelvű oktatás esélyét az önrendelkezésben látják.

Az ifjúság állapotára és a jelen vészjelzéseire hivatkoznak a tartalmi-minőségi megújítást, a szakmai autonómia kiteljesedését, a szemléleti alapok átértékelését szorgalmazzák, s ezeknek a visszahatásában látják a szociális tanulás jövőt formáló erejét.

A fenti kérdéskomplexum világít rá annak a megfogalmazásnak a jogosságára, miszerint az általános műveltség logikájából kiszakítottan/kitaszítottan a magyar anyanyelvi nevelés megújításában autonómiára ítéltünk.

A szigorú tanterv-tankönyv irányú fejlesztés nem bizonyul hatékonynak. Egyrészt azért nem, mert a tanterv műfajánál fogva, épüljön bár húzóerőt képviselő koncepcióra, nem hat közvetlenül a gyakorlatra. Főként egy olyan közegben nem, ahol a tantervfogalomhoz a fent jelzett torzulások tapadnak. Ezért tűnt járhatóbb útnak a párhuzamos tanterv- és tankönyvfejlesztés, valamint a tanári útmutatók, a jelenlegi vizsgarendszer alapelveinek (amelyek erősen visszahatnak magára a gyakorlatra) fokozatos megújítását célzó új értékelési rendszer kidolgozása.

Ebből a szempontból határhő értékű azoknak a szakmai tapasztalatoknak a közkinccsé tétele, amelyek eddig is a másságot képviselték. A tantervtervezetek és a kísérleti ábécéskönyvek, valamint a már elkészült két ötödikes irodalomtankönyv kísérleti ki próbálását a következő tanévben szeretnénk elkezdeni.

A tankönyvből a tantervre irányuló visszacsatolás útját jelenti az a párhuzamos irodalomtankönyv, amelyet Orbán Gyöngyi írt *Megértő irodalomolvasás* címmel a líceum (gimnázium) IX. (I.) osztálya számára. A tankönyv arra a hermeneutikai koncepcióra épül, amelyet a szerző és *Tulit Ilona* (az egyik ötödikes irodalomkönyv írója) *Jámbor szándék* című tanulmányában részletesen kifejtett. Azt, hogy a tantervi koncepciónak tekinthető szemléleti alapvetést a tankönyv és a tanterv párhuzamos kidolgozása követi, az a meg gondolás vezérelte, hogy „sokkal hasznosabbnak mutatkozik, ha fellazítjuk a megkövesült hagyományt, megszüntetjük az általa előidézett szemléleti torzulásokat, egyszóval módszeresen leépítjük az érvényben levő pedagógiai diskurzust, s ezután lefektetjük azt az új szemléleti alapot, amelynek pozitívuma bizonyára nem annyira »újdomságában« fog hatni, hanem abban, hogy nagyon »rég«, de a figyelmen kívül hagyott lehetőségeket meg tudja mutatni.” (1.m., 18.p.)

A *Megértő irodalomolvasás* alapvetően a szemléletmódot és nem a tananyagot tekintve újszerű. Ebben a vonatkozásban épp az átmenetiség figyelembevételével a jelenlegi tanterv által meghatározott témakörökhöz és tananyaghoz igazodik. (Az irodalomelméleti fejezet hiánypótló jellegű is, hisz a jelenlegi tanterv meghatározza ugyan az irodalomelméleti ismeretek tanítását, de ennek nincs tankönyvi lefedése.) A hagyományos irodalomtörténeti tankönyvekhez viszonyítva, folyamatközpontúsága révén tankönyvi minőségben is más. Az előbbiek három alapvető szövegtípust tartalmaznak: az ismeretközlő, értelmező és értékelő részt, amelyek esetenként kiegészülnek a többnyire reproductív jellegű kérdésekkel és feladatokkal. Ezzel szemben a *Megértő irodalomolvasás* az együtt-tanulás nyitottságával többretegű párbeszédre alapul, egymással összekapcsolódó és egymásra visszacsatoló kérdéskomplexumra épül. A modulokban tervezett és sokszorosított tankönyv első fejezetének szemléltetésére érdemes idéznünk egy tanári visszajelzésből: „Előnyös szerephez jut a tanuló, mert most végre azt kapja, amire szüksége van: nem kinyilatkoztatott végső igazságokat, hanem az önálló megfigyelés, a gondolkodás lehetőségét, olyan műveleti lépéseket járhat végig, amelyek logikus következtetésekhez vezethetnek el. A szakszavak belesimulnak a beszélgetésekbe (nincsenek leckék), az ismétlődések, az egységes és világos fogalomrendszer révén, amelyben működnek, erőltetés nélkül használhatókká válnak. Világos fogalmak kapnak nevet, a szakirodalom is a tanulóhoz szelődik.” Az irodalomelméleti fejezet a tanulóval együtt kíván választ adni a fő kérdésre: *Mi az irodalom?* Ebből ágaznak szerte és ide térnek vissza a részletkérdések, ilyen fejezetcímek alatt, mint: *A könyvet mindig ketten alkotják; Az esztétikai magatartásról; A titkos kód; „Költő hazudj, de rajt' ne fogjanak”; Az érzékletes „lényeg”; „Külön világot alkotok magam”; A megértés: hermészi feladat; Az olvasó szerepe; Műelemzési iskolák; A „megértő olvasás” lépései.*

A tankönyvet 10 fős csoport használja a minisztérium által is engedélyezett kísérleti osztályokban. Ezáltal olyan tapasztalatokat szerezhetnek a pedagógusok, amelyek a szemléletváltás gyakorlati megvalósulásának alapjait képezik. A tankönyv nagyon sok

esetben nemcsak a tapasztalatszerzést, hanem a hasonló irányultságú egyéni kísérletek összegzését, a tapasztalatok megerősítését is jelenti.

Jelentős szokásváltást jelent az, hogy a kísérletek beindításával az új tankönyv bevezetése nem egyszeri mozzanatban realizálódott, hanem fokozatosan történik. Így nem zárja ki más jellegű újító törekvések megvalósulását.

A már elkezdett kísérleteknek a következő tanévben megvalósítható kiszélesítése, amely a tanárok igényétől, választásától és vállalkozásától függ, olyan folyamatot indíthat el, amely az oktatás tartalmának eddigi statikusságával szemben a permanens vagy periodikus átértékelésből fakadó fejlesztés, a gyakorlatra épülő tantervi visszacsatolás nyilvánvaló dinamizmusának a természetessé tételét szolgálja. Ugyanakkor a sokszínűség igényének megalapozásával a tanári szabadságban gyökerező választás lehetőségét kínálja.

A kísérletek aránylag szűkkörű beindítása olyan lehetőséget kíván teremteni, amely alapja lehet a szakmai beszéd, az együtt-gondolkodás megerősödésének. Az eszköze-gyüttes ismertetése, a kezdeti benyomásoknak, a kipróbálás során felhalmozódó tapasztalatoknak, a teljesítménymérés és értékelés lehetőségeinek nyilvánossá tétele, szem-náriumjellegű továbbképzés megszervezése a kipróbálás természetes velejárója.

Ezeknek a munkálatoknak a továbbgyűrűztetése függ a román reformtörekvések haladási ütemétől, amely jelentősen befolyásolhatja a tanárok vállalkozó kedvét. Lehet, hogy pusztán véletlen műve az, hogy Erdélyben egyetlen román, kísérletinek kinevezett iskola sincs az országos 10 közül, az információk pedig eléggé szűkkörűek ahhoz, hogy ezeknek a munkálatoknak megnyugtató modellértéke lehessen. Az önállóságigény pedig erőtlenné ahhoz, hogy ne az adott helyzet, hanem az alakítható jövőkép váljék meghatározóvá. Ebből a nézőpontból születnek azok a megállapítások, amelyek szerint soha nem lesz pluralizmus, alternativitás az oktatásban, sőt ennek az egyre fogyó magyarságnak fölösleges luxust is jelentene.

A valóság rövid vázolásával és a lehetőségek számbavételével azt a társadalmi és pszichikai összefüggésrendszert szerettem volna a fentiekben érzékeltetni, amelybe beágyazódik a magyar anyanyelvi oktatás múltja és jelene. S bár elég sok kételykeltő vonatkozása van a kérdéskörnek, mégis kiegészíteném: jövője is.

FÓRIS-FERENCZI RITA

A magyar nyelv tanításának új tanterve Romániában

A Collegium Transsylvanicum Alapítvány 1993 óta pályázatok egész sorát hirdeti meg az oktatás különböző szintjein tankönyvek, taneszközök, kézikönyvek készítésére. Megtiszteltetés volt számukra, hogy az Alapítvány és az Oktatásügyi Minisztérium Magyar Nemzetiségi Főosztálya felkérésére elkészíthettük a magyar tananyelvű I-IV. osztályok számára az anyanyelvi nevelés tanterv-tervezetét, amelyet a Román Oktatásügyi Minisztérium – előzetes megvitatás után – az 1994-95-ös tanévtől kezdődően jóváhagyott. A tanterv-tervezetet Péterffy Lenke Júlia, Sántha Csilla és Tánczos Ibolya székelyudvarhelyi tanítónők készítették. A szakmai tanácsadást Toró Jolán, a székelyudvarhelyi Benedek Elek Tanítóképző magyartanára végezte. Az új tanterv nem alternatív, hanem egységesen és általánosan érvényes az I-VI. osztály számára. Alternatív irányultság csak az I. osztályos olvasástechnika alakításában mutatkozik meg: a tanító választhat a hangoztató-elemző-összetevő és a globális módszer között. A tanterv egészére kidolgozandó alternativitás még várat magára.

Lévén, hogy 1989 óta fokozottan figyelemmel kísérhetjük a magyarországi oktatásügy alakulását, fejlődését, eredményeit, a tanterv elkészítésénél egyrészt az 1978 óta érvényben levő általános iskolai nevelés és oktatás tervére, másrészt pedig az 1985 óta