



Szalai Tünde

A tankönyv szerepe egy autonóm tanár oktatómunkájában

Tanszékünkön igen színes képzési programot kínálunk a hallgatóinknak mind az általános és középiskolai tanár-, mind a tanító- és az óvodapedagógus-képzésben. Didaktikai-metodikai (oktatástani, oktatásméleti és módszertani – *a szerk.*) képzésünk komplex rendszerében két alapvető feladatkört látok. Az egyik az, hogy felkészítsük hallgatóinkat az *irodalmi német nyelv* – korunk igényeinek megfelelő – oktatására. Tanszékünk oktatási és kutatási tevékenységében ugyan igen erős a nemzetiségi profil, a nyelvi kurzusok nem a magyarországi német nyelvjárásokra, hanem a standard német nyelvre épülnek. Tanulmányaik sikeres elvégzése után hallgatóink is a standard németet tanítják az oktatási intézményekben.

A nyelvjárások ápolása az identitás megőrzésének fontos eleme, de mivel a Magyarországon élő német nemzetiség nyelve nem egységes, nem épülhet rá az oktatás. A német nyelvhasználatát és nyelvi kompetenciáját vizsgáló tanulmányok (pl. ERB 2001) eredményeiből látjuk, hogy a nyelvjárási kompetencia nemzedék-specifikus: az idősebbek még ismerik, és többnyire aktívan használja a helyi nyelvjárást. A középső nemzedék számára már nem aktív kommunikációs eszköz a nyelvjárás, a fiatalok pedig – és ez alól hallgatóink sem kivételek – legjobb esetben is csak minimális nemzetiségi nyelvi ismeretet, többnyire csak passzív nyelvtudást hoznak magukkal a szülői házból. Egyértelműen látható náluk az anyanyelvi hagyományozásban bekövetkezett törés és nyelvvésztés. A nyelvjárás amolyan nagyanyanyelv (Großmuttersprache) lett. A nyelvjárás helyett a német irodalmi nyelv képviseli a magyarországi németek számára azt a nyelvet, amely megfelelő presztízzsel rendelkezik, a munkaerőpiacon is jól használható és a kommunikáció minden szintjén teljesítőképes (vö. ERB 2001). A magyarországi német szülők gyermekeiket így inkább az irodalmi német nyelv felé terelik, és az iskoláktól ennek oktatását várják el.

A didaktikai képzés másik nagy feladatkörét abban látom, hogy a pedagógusokat felkészítse a nemzetiségi *identitás megőrzéséért* végzendő munkájukra. A nemzetiségi értékek hagyományozása olyan feladattá vált, amely a családokról nagymértékben az óvodákra és iskolákra szállt át. Ezért a pedagógusoknak ismerniük kell a nemzetiségi oktatásügy szabályozóit, magabiztosan kell tudniuk tankönyvet

választani, majd azzal felelősségteljesen tanítani, és meg kell ismerniük a kisebbség-specifikus (népismerteti) tantárgyak oktatásának kérdéseit.

A továbbiakban egy olyan problématerületet szeretnék érinteni, amely mindkét említett feladatkör szerves része: a nyelvkönyv-, illetve tankönyvhasználattal kapcsolatos dilemmákat.

Pró és kontra nyelvkönyv:
a tanítási-tanulási folyamat támogatása
vagy a lehetőségek korlátozása?

A nyelvkönyv, illetve általában a tankönyv funkciója vitatott téma az oktatás elméletében és gyakorlatában. Az egyik oldalon fokozottan hallani olyan véleményeket (pl. EDMONDSON 1999, RÖSLER 1999, TSCHIRNER 1999, ZIMMERMANN 1999 és FREUDENSTEIN 2000), amelyek szerint alternatívákat kell keresni a nyelvkönyv mint hagyományos médium szerepének csökkentése érdekében. „Habár rendszeresen megjelennek új tankönyvgenerációk, valójában semmi döntő nem változik meg ennek hatására az osztályterekben” – jegyzi meg FREUDENSTEIN (2000: 9) kritikusan¹. A nyelvkönyvekben leginkább tartalmuk hiányzó hitelességét, az eltúlzott írásbeliséget és a nyelvtanalapú haladást nehezítik. Új ösztönzéseket az új médiumok térhódításától és digitális tananyagoktól remélnek.

A másik oldal képviselői (pl. TÖNSHOFF 1999, KÖNIGS 1999 és VENCES 2002) alapvető fontosságúnak tartják a tankönyvet mint vezető médiumot az oktatási folyamatban, hiszen támogatja a tanítás és a tanulás folyamatát. A tankönyv nélküli hatékony oktatás olyan mértékű önállóságot követelne meg tanártól és tanulótól egyaránt, illetve olyan szintű szakmai kompetenciát és időráfordítást a tanártól, ami a gyakorlatban nehezen elképzelhető.

A nyelvkönyvhasználattal kapcsolatos dilemmák ellenére a nyelvtanárok Európa legtöbb országában, így Magyarországon is – a hagyománynak is köszönhetően – túlnyomórészt nyelvkönyv segítségével oktatnak. Helyes-e vagy sem, didaktikailag korszerű-e vagy sem, a nyelvkönyv igen nagymértékben meghatározza azt, ami az osztályteremben történik. Ez alól talán csupán a nagyon magas nyelvi szintű csoportok jelentik a kivételt, akiknél nem rit-

Dr. Szalai Tünde a Szegedi Tudományegyetem Nemzetiségi Intézet Német és Német Nemzetiségi Tanszékének munkatársa, egyetemi adjunktus (szalait@jgypk.u-szeged.hu)

kán nyelvkönyv nélkül, autentikus anyagok felhasználásával folyik az oktatás.

Tanár-továbbképzőként szerzett tapasztalataim alapján úgy látom, hogy a tanárok többsége számára biztonságot jelent a nyelvkönyv. Nem mindannyian lennének képesek arra, hogy maguk állítsák össze a megfelelő tananyagokat és önállóan dolgozzanak ki egy koherens, átgondolt és megfelelően strukturált oktatási folyamatot. A tanárok sajnos olykor túlságosan is ragaszkodnak a könyv programjához. Még mindig igen gyakran találkozom a leckéről leckére, feladatról feladatra haladás gyakorlatával is, amelynek legnagyobb veszélye az, hogy kizárja a differenciált oktatás lehetőségét és végső soron ellehetetleníti a tanulóközponitú, tanulói autonómiát előtérbe helyező oktatást.

Ha tehát elfogadjuk azt a megállapítást, miszerint a nyelvtanárok többsége nyelvkönyv segítségével tanít, ez a tanárképzésre, illetve -továbbképzésre nézve kétféle következtetéssel jár. Egyrészt fel kell készítenünk a (leendő) tanárokat arra, hogy szakmailag megalapozottan, körültekintően tudjanak választani nyelvkönyvet a csoportjuk számára.² Ennek feltétele, hogy a tanárképzés és -továbbképzés tananyagába olyan komplex tevékenységként építsük be a nyelvkönyvelemzést, amely figyelembe veszi a tanár, a diák, a nyelvkönyv és az intézményi háttér bonyolult egymásra hatását.

Támogatnunk kell másrészt a tanári reflexió fejlődését (ld. Szivák 2003: 9ff.). A reflektív gondolkodás és az autonóm tanári személyiség ugyanis a nyelvkönyvvel való önálló, kritikus és kreatív munkában is megmutatkozik. Ebben a kérdéskörben már nem csupán a könyvről mint egy lehetséges oktatási médiumról van szó, inkább arról a módról, ahogyan a tanár a tanítás folyamatában a kiválasztott (nyelv) könyvet használja. Tanszékünk didaktikai képzésének fontos célja, hogy hallgatóinkban hajlandóságot és képességet fejlesszünk ki arra, hogy a nyelvkönyvek programját a tanítási munkájukban ne vakon kövessék, hanem igazítsák hozzá az adott célcsoportjuk elvárásaihoz. Végső soron a tanár az, aki dönteni tud az adott tanulói kör számára legmegfelelőbb célokról, tananyagról, a haladás fokozatosságáról, a módszerekről, és nem egy (sokszor más kultúrában élő) nyelvkönyvíró vagy egy kiadó (ld. EDMONDSON 1999: 54). A tananyaghoz való kritikus és felelősséget vállaló hozzáállásnak jellemeznie kell a tanár teljes oktatói munkáját. Van azonban a nyelvtanításnak egy különösen problematikus területe, ahol ezt a hozzáállást hangsúlyozottan fontosnak érzem, ez pedig az íráskompetencia fejlesztése.

Íráskompetencia³:

az utolsó a nyelvi kompetenciák sorában?

Az autonóm tanári személyiséget az írásfejlesztéssel kapcsolatban azért érzem különösen fontosnak, mert a szövegalkotás a nyelvi kompetencia-fejlesztés azon területe, amely a benne rejlő lehetőségek ellenére

megdöbbentően kevés figyelmet kap az oktatás elméletével és gyakorlatával foglalkozóktól egyaránt.

Az írás marginális helyzetének egyik oka tanuláspszichológiai-pedagógiai természetű (ld. BOHN 1987: 176). Az egyéni fejlődéssel kapcsolatosan kétség kívül a beszélt nyelv az elsődleges. A tanárok a beszélt nyelvnek az anyanyelv-elsajátításban betöltött elsődleges szerepét érvényesnek tartják az idegennyelv-tanulás folyamatában is, így az írott nyelvet csupán a beszélt nyelv grafikai megvalósulásaként értelmezik.

A szóbeli nyelvi kompetenciák fölérendeltségének másik oka általános nyelvi kérdésekből vezethető le. Egy átlagos nyelvhasználó szóban általában gyakrabban használ idegen nyelveket, mint írásban (ld. BOHN 1987: 175). Ennek alapján az oktatás folyamatában is nagyobb fontosságot tulajdonítanak a szóbeli nyelvi kompetenciáknak.

Az íráskompetencia elhanyagolásában szerepet játszik az az elavult, de az idegennyelv-oktatás gyakorlatában magát még mindig szilárdan tartó elképzelés, miszerint „Vagy tud írni a tanuló vagy sem, a nyelv nem döntő ebben, az csupán egy eszköz”. Határozottan ellentmondok ennek a felfogásnak. Azt a nézőpontot képviselem, miszerint nem lehet azt feltételezni, hogy mivel a tanuló a fogalmazó íráshoz szükséges ismereteket az anyanyelvén már elsajátította azt az idegen nyelvi írás során is alkalmazni tudja. Az idegen nyelven történő írás ugyanis sokkal nehezebb és összetettebb folyamat, mint az anyanyelvi írás. Ha rendelkezésre is állnak az anyanyelvi írás területéről a szükséges ismeretek és készségek, azok mozgósítása és idegen nyelvre történő átvitele nem tekinthető automatikus folyamatnak.

Az írásnak az idegennyelv-oktatásban való elhanyagolása végül arra is visszavezethető, hogy a nyelvkönyvekben a nyelvi kompetenciák közül az írásnak jut a legkisebb szerep. 2006-ban végzett empirikus kutatásom (SZALAI 2006) azzal az eredménnyel zárult, hogy az elemzett nyelvkönyvek mindegyikének írásprogramja kiegészítésre szorul. Újabb, most folyamatban lévő hasonló kutatásom – az eddigi részeredmények alapján sejthetően – a legújabb nyelvkönyvek kapcsán is ezt a megállapítást fogja alátámasztani.

Az idegen nyelvi íráskompetencia fejlesztése – a tankönyvekre támaszkodva

Fent említett kutatásomban (SZALAI 2006) egy átfogó empirikus vizsgálat keretében német nyelvkönyvek írásprogramját elemeztem egy általam kifejlesztett értékelési rendszer segítségével. A vizsgálat egyik eredményeként olyan írásmodelleket⁴ dolgoztam ki, amelyek B1-C2 nyelvi szinten fontos szerepet játszhatnak az íráskompetencia fejlesztésében. Ide tartozik többek között az írás folyamatának fázisokra bontása, a kooperatív szövegalkotás vagy a továbbiakban példaként részletesebben bemutatandó személyes-kreatív írás.

A személyes-kreatív írás

A személyes-kreatív írás az összes írásmodell közül számomra azért különösen vonzó, mert általa nemcsak a tanuló idegen nyelvi íráskompetenciája fejleszthető nagy hatékonysággal, hanem alkalmazható más tanórákon, más tantárgyak keretében is, az ismeretek elmélyítése és a készségek alkalmazása céljából. Ezek az írásfeladatok teret adnak a tanuló ösztönös, teremtő és újító-fejlesztő nyelvhasználatának. A szakirodalomban igen sok hasonló jelentésű szakkifejezést találunk: „természetes írás” (RICO 1984), „személyes írás” (HERMANN 1988), „automatikus írás” (HORNUNG 1996). Közös bennük, hogy „szakítanak az írásktatás azon elképzelésével, amely hagyományosan a normák szerint megkomponált fogalmazásokra vagy a szövegfajtának megfelelő levelek írására koncentrálnak” (PORTMANN 1996: 165). Ehelyett a személyes-kreatív írás szövegei általában előírások, szigorú szabályok nélkül születnek. A szöveg aprólékos megtervezése, a megszületett írásmű ellenőrzése, esetleg átdolgozása mind olyan szakaszai az írás folyamatának, amelyek vagy teljesen hiányoznak, vagy új minőséget kapnak. A szövegek – hála a kreatív nyelvhasználatnak – mindig tartalmazznak új érzéseket, gondolatokat vagy hangulatokat. Tapasztalat szerint az effajta írásfolyamatok igen nagy affektív hatással is rendelkeznek. Az írás folyamán különféle asszociációk, elképzelések és benyomások törnek fel a személyiség mélyéből. A nyelv eközben két szempontból is eszköz-szerepet játszik: eszköze az asszociációk kiváltásának és kifejezésének is. Ez az írásmodell nemcsak megengedi a tanulóknak, hogy leterjenek a kitaposott útról, hanem el is várja tőlük, hogy új utakat keressenek. Az újítás abban áll, hogy a szövegeknek nem a megszokott előírásoknak, iskolai szabályoknak kell megfelelniük, hanem egyedinek kell lenniük, teret biztosítva az új ötleteknek. Ezt támasztják alá a következő példák is, amelyek a magyarországi német nemzetiségi gimnáziumok számára írt irodalomkönyvből, a *Litera-Tour I*-ből származnak.

A középkorral, a *Minnesang*gal és *Walter von der Vogelweide*-vel foglalkozó fejezetben találhatóak a következő nagyon érdekes kreatív írásfeladatok.


Az első feladatban a diákoknak *Vogelweide* nevében kell írniuk egy kérvényt II. Frigyes császárhoz, amelyben személyes művészi erényeikre és az vándorköltők nehéz helyzetére hivatkozva biztosabb megélhetést kérnek az uralkodótól.

A második feladatban meg kell fogalmazniuk a kérvényhez csatolandó motivációs levelet is, amelyben lovagi képzésre jelentkeznek.

KREATIVES SCHREIBEN!

Schreibe – ausgehend von Vogelweides biographischen Daten und den Hintergrundinformationen zur Epoche – eine Bittschrift an Kaiser Friedrich II., in dem du deine schlimme Situation als fahrender Sänger schilderst und ihn um die Ermöglichung einer sicheren Existenz (Lehensgut, feste Einstellung etc.) bittest! Vergiss nicht, deine persönlichen Verdienste, deine Kunst hervorzuheben!

Verfasse einen Motivationsbrief zu deiner Bewerbung! Du möchtest dich zur Ausbildung zum Ritter anmelden.



In: *Litera-Tour I*, 20. old.

A következő példában a tanultak alapján egy vídám, de életrajzilag megalapozott jellemzést kell írniuk *Lutherről*. A második feladatban pedig – az ismert formai követelményekre tekintettel – össze kell állítaniuk Luther hivatalos önéletrajzát.


Steckbrief

Familienname:
Vorname:
Spitzname:
Geburtstag:
Adresse:
Wohnort:
Geschwister:
Ich bin... (Aussehen)
Das mache ich, wenn ich arbeite:
Meine Hobbys:
Das mache ich gerne:
Das mache ich weniger gerne:
Was ich hasse:
Mein Lieblingsessen:
Meine Lieblingsfarbe:
Meine Lieblingsklamotten:
Meine Lieblingsfächer in der Schule:
Meine Freunde:
Meine Pläne für die Zukunft:
Was ich noch sagen möchte:

KREATIVES SCHREIBEN!

Fertige – ausgehend von dem bisher Gelesenen – einen witzigen, aber treffenden und biographisch fundierten Steckbrief von Luther an!

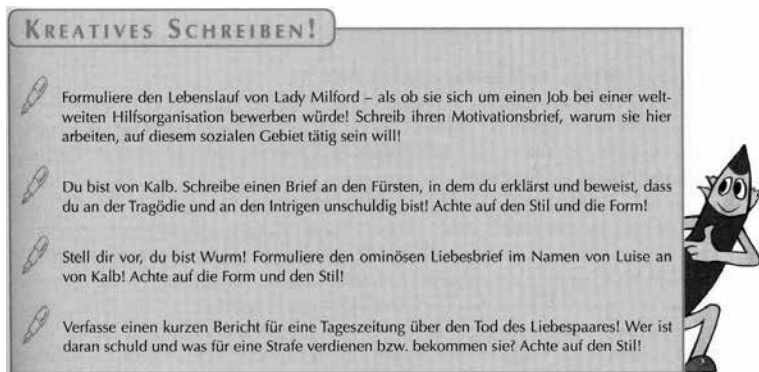
Schlage nach und schreibe im Namen von Luther einen (offiziellen) tabellarischen Lebenslauf! Achte auf die formalen Merkmale!



In: *Litera-Tour I*, 32. old.

A *Schiller* Ármány és szerelem című drámájával foglalkozó fejezetben találtam a következő feladatsort, amely több szövegfajtát is gyakoroltat.

Először egy önéletrajzot és egy motivációs levelet kell írniuk a tanulóknak *Lady Milford* nevében, amelyekkel egy nemzetközi segélyszervezetről nyújt be álláspályázatot. Ezután *Von Kalb* udvarnagya nevében kell megfelelő stílusú levelet írniuk a fejedelemnek címezve, amelyben kifejtik, hogy nem vétkesek a tragédia kialakulásában. Ezt követi a szerelmes levél, amit *Wurm* ír *Lujza* nevében *Von Kalb*-nak címezve. Végül cikket kell írniuk egy napilap számára a szerelmespár haláláról.



In: *Litera-Tour I.*, 119. old.

A bemutatott példákat elemezve hallgatóink megismerhetik a személyes-kreatív írást. Azt az írásmodellt, amely jól adaptálható más (nyelv)oktatási kontextusban is és igen változatos célokkal alkalmazható. Mint láttuk, hatékony ösztönző eszközként szolgálhat, segítheti az autentikus nyelvhasználatot, fejleszti a kreativitást és az esztétikai kompetenciát.

A tanárképzés és -továbbképzés fontos feladatának tartom, hogy tudatosítsa a (leendő) tanároknak, hogy a tankönyvek csupán statikus anyagok. Valódi tananyagokká úgy válnak, ha élettel töltik meg őket az egyéniségek: egyrészt a tanulók, akik kulturális, kommunikatív, stilisztikai és nyelvtani információkat nyernek belőlük, másrészt a tanárok, akiknek adaptációs tevékenysége révén a tankönyvek az adott tanítási-tanulási helyzetben érdekessé és hatékonyává válnak.

Jegyzetek:

- ¹ A német nyelvű idézetek magyarra fordítása a dolgozat szerzőjének munkája.
- ² Jelen dolgozatnak nem célja, hogy a magyarországi tankönyvpiac és az iskolai tankönyvrendelések körül kialakult vitát felgöngyölítse.
- ³ Az íráskompetencia az eredményes szövegalkotás képességét jelenti.
- ⁴ Az írásmodell az írásfeladatok jól körülhatárolható típusa, amely világosan felismerhető céllal és didaktikai jellemzővel rendelkezik.

Tankönyv:

N. LACZKÓ, Erzsébet - SZÉP, Tímea - VARSÁNYI, Krisztina (2012): *Litera-Tour I. Ein Lehrbuch für den Unterricht der deutschen Literatur in den ungarndeutschen Nationalitätengymnasien*. Budapest: Konzept-H Könyvkiadó.

Irodalomjegyzék:

BOHN, Rainer (1987): Schreiben als Zieltätigkeit in der sprachpraktischen Ausbildung ausländischer Germanistikstudenten – Bedingungen, Resultate und didaktisch-methodische Konsequenzen. In: *Computer und Video im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Wissenschaftliche Beiträge der Friedrich-Schiller-Universität Jena*, p. 173-226.

ERB Mária/KNIPF Erzsébet (2001): A magyarországi német kisebbség nyelve és nyelvhasználata az ezredfordulón.

In: Nemzeti és etnikai kisebbségek Magyarországon a XX. század végén. A Magyar Tudományos Akadémia és a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal által rendezett országos kisebbségkutató konferencia előadásából [Kisebbségek Kelet-Közép-Európában 5]. Budapest, p. 311-328.

EDMONDSON, Willis (1999): *Lehrer und Lehrmaterialien – Lerner und Lernmaterialien*. In: BAUSCH, Karl-Richard/CHRIST, Herbert/KÖNIGS, Frank G./KRUMM, Hans-Jürgen (szerk.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien*

im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Tübingen: Narr, p. 53-59.

FREUDENSTEIN, Reinhold (2000): *Fremdsprachen lernen ohne Lehrbuch. Zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft fremdsprachlicher Unterrichtsmaterialien*. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 48/1, p. 8-19.

HERMANN, Fritz (1988): *Personales Schreiben. Argumente für das Schreiben im Unterricht der Fremdsprache Deutsch*. In: LIEBER, Maria /POSSET, Jürgen (szerk.): *Texte schreiben im Germanistik-Studium*. [Studium Deutsch als Fremdsprache – Sprachdidaktik 7] München: Iudicium.

HORNUNG, Antonie (1996): *Schule und experimentelles Schreiben*. In: FEILKE, Helmuth/PORTMANN, Paul R. (szerk.): *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Stuttgart: Klett, p. 224-245.

KÖNIGS, Frank G. (1999): *Artenschutz durch Artenvielfalt*. In: BAUSCH, Karl-Richard/CHRIST, Herbert/KÖNIGS, Frank G./KRUMM, Hans-Jürgen (szerk.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, p. 105-112.

PORTMANN, Paul R. (1996): *Arbeit am Text*. In: FEILKE, Helmuth/PORTMANN, Paul R. (szerk.): *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Stuttgart: Klett, p. 158-171.

RICCO, Gabriele L. (1984): *Garantiert schreiben lernen. Reinbek bei Hamburg*: Rowohlt.

RÖSLER, Dietmar (1999): *21 Anmerkungen zur Entwicklung von Lehrmaterialien im Kontext der Neuen Medien*. In: BAUSCH, Karl-Richard/CHRIST, Herbert/KÖNIGS, Frank G./KRUMM, Hans-Jürgen (szerk.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, p. 189-196.

SZALAI, Tünde (2006): *Fremdsprachliche Schreibkompetenz in der Diskussion. Schreibforschung – Schreibdidaktik – Lehrwerke*. PhD-Dissertation. Pannonische Universität, Veszprém/Ungarn.

SZIVÁK Judit (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése. Gondolat Kiadói Kör, ELTE Neveléstudományi Intézet*, Budapest.

TÖNSHOFF, Wolfgang (1999): *Lehrwerke heute: Auslaufmodell oder Innovationsträger?* In: BAUSCH, Karl-Richard/CHRIST, Herbert/KÖNIGS, Frank G./KRUMM, Hans-Jürgen (szerk.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, p. 226-231.

TSCHIRNER, Erwin (1999): *Neue Qualitäten des Lehrens*

und Lernens. Thesen zum Einsatz von Multimedia im Fremdsprachenunterricht. In: BAUSCH, Karl-Richard/CHRIST, Herbert/KÖNIGS, Frank G./KRUMM, Hans-Jürgen (szerk.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Tübingen: Narr, p. 232-239.

VENCES, Ursula (2002): Fremdsprachen lernen ohne Lehrwerk? Anmerkungen zu einer kontroversen These. In:

Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 49/3, p. 295-297. ZIMMERMANN, Günther (1999): Verständlichkeit (und Verstehen) von Lehrwerktexten, ein vernachlässigtes Thema der Fremdsprachenforschung. In: BAUSCH, Karl-Richard/CHRIST, Herbert/KÖNIGS, Frank G./KRUMM, Hans-Jürgen (szerk.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Tübingen: Narr, p. 250-264.



Wéber Péter

A románság bemutatása egy magyarországi román nemzetiségű gimnazistáknak szánt hon- és népismereti tankönyvben

A magyarországi nemzeti tanterv a nemzetiségi gimnáziumi tanulók számára is előírja a saját nemzetiségükről szóló ismeretek megszerzéséhez szükséges tantárgyat. Ez a hon- és népismeret, amely Magyarországon nem-nemzetiségi iskolákban a magyarság hagyományait és az ország különböző tájegységeit, jellegzetességeit mutatja be. A magyarországi románok esetében eddig főleg a magyarországi román közösségek önazonosságával és kultúrájával kapcsolatos jellegzetességek bemutatására, oktatására tevődött a hangsúly, hiszen a tanulók túlnyomó többsége ebből a körből került ki.* Az új megközelítés éppen a gyulai Nicolae Bălcescu Román Gimnázium részéről vetődött fel. Az elgondolás lényege abban rejlett, hogy a nép- és honismereti tankönyv foglalja magába az összes történelmi román nemzeti közösség bemutatását, a Románián belül, s a határain kívül élőket is. Sokoldalú, több tudományterületet érintő feldolgozást javasoltak, amelyben a földrajzi, történelmi, kultúrtörténelmi és néprajzi elemek kiegészítik egymást. A tankönyv így a teljes román szállásterületnek tekinthető földrajzi térséget érinti, amely sok helyen a magyarokéval, szászokéval, ruszinokéval, bolgárokéval vagy szerbekéval keveredik. Központi magját Románia tájegységei képezik. Körülötte helyezkednek el a határokon kívüli, de az anyaország tőszomszédságában élő magyarországi, ukrainai, a Pruton és a Dnyeszteren túli, a bulgáriai és szerbiai román közösségek. A románok lakta térségek így jellemző sokszínűségükben, eltérő sajátosságaikkal, mégis azonos kulturális nemzethez tartozó, közös nyelvet beszélők területeként jelennek meg.

A román szállásterület a következőképpen jellemezhető: „...*ahol románul beszélnek, román kulturális értékek teremődnek és helyi jellegű román hagyományokat őriznek, túlnyomórészt román lakta településeken*”. A Romániában és határai mentén élő románok által lakott területek megnevezéséhez a romániai tudományos szóhasználatban is meghonosodott „*spațiu carpato – danubiano – pontic*” (a Kárpátok, a Duna és a Fekete-tenger övezte terület) megnevezést választottam. A magyarság esetében hasonló funkciót tölt be a Kárpát-medence elnevezés, amely egy elvont földrajzi és kultúrtörténelmi területet jelöl meg. Az ilyen szállásterületnek nincsenek éles földrajzi határai.

A tankönyv lényegében azt tűzte ki célul, hogy összességében és teljes földrajzi kiterjedésében mutassa be azt a területet, amelyen a románság fejlődött. Lévéen, hogy ennek a megközelítésnek a fő eleme a földrajz, a tankönyv ezekre az ismeretekre helyezi a legnagyobb hangsúlyt, de más tudományágat is be kellett vonni a történelmi, néprajzi, kultúrtörténelmi tartalmak – köztük a románság más népekkel való együttélése – bemutatására. Hon- és népismereti tankönyv lévén, anélkül, hogy részletesebben kitérne a románok őstörténetére, mint azt a történelmi-könyvek teszik, „*A románok eredetfája*” című allegorikus rajzban sűríti össze a románok eredetét, fejlődését és szerteágazását az általuk lakott vidékeken. Láthatjuk a fát melynek gyökerei a Balkán-félszigeten, a néhai római provinciákig nyúlnak, koronája pedig szerteágazó ágaival és lombozatával befedi a Kárpátok és az Alsó-Duna vidékét, nagyjából azt a területet, amely ma Románia. A fa vastagabb ágai ennek a területnek a történelmi térségeit, a ki-

Dr. Wéber Péter a Szegedi Tudományegyetem Nemzetiségi Intézet Román Tanszékének munkatársa, egyetemi adjunktus (weber@jgypk.szte.hu)

sebbek pedig a különböző néprajzi tájegységeket és vidékeket jelenítik meg. A levelek a románok lakta települések sokaságát tükrözik, zöld színárnyalataikkal helyi identitásuk sokféleségét is kiemelve. A nagy fa alján egy azonos gyökérből fakadt hajtás a Balkán-félszigeten ma is élő arománokat jelzi, így utalva e népesség és a Dunától északra élő románok közös eredetére, de egyben a tőlük történt külön fejlődésére is.

Minként a tankönyv címe – *A románok szállásterülete és más népekkel való együttélése* – is sugallja, a közreadott ismeretek nem csak Románia területére korlátozódnak. Történelmi román közösségek ugyanis szép számmal alakultak ki az ország határain kívül is. Ezek létének tudatosítása úgy valósulhat meg, hogy a tanulók megismerik a jellegzetességeiket.

A tananyag rendszerezése céljából nyolc, határon túli román közösséget jelöltem meg – mint ahogy azt a tankönyvben szereplő térkép is mutatja –, melyek ismertetése az egymástól eltérő sajátosságaikon alapul. A bánáti és Timok-völgyi románok így külön-külön szerepelnek, habár egy országban, Szerbiában élnek. Az ukrainai románokat (kárpátaljaiak, bukovinaiak, transznisztriaiak, dél-besszarábiaiak) szintén egymástól megkülönböztetve mutatja be a tankönyv. Román népességként szerepel még Moldova Köztársaság román ajkú lakossága és a Bulgáriában élő úgynevezett *vlahok* is. E közösségeknek önazonossága és a tömbrománsághoz, illetve az anyaországhoz való viszonyulása is olyan sajátosságokat mutat, amelyek indokoltá teszik ezt a rendszerezést.

A határokon túl élő román közösségek lélekszáma viszonylag csekély az anyaországihoz képest, így a tankönyv ismeretanyagának javarésze értelemszerűen Romániával foglalkozik. Ez annál is inkább indokolt, mivel ez az ország a hordozója azoknak a nemzeti identitáshoz kapcsolódó értékeknek, amelyekből bármely határon túli román közösség meríthet.

Románia domborzati viszonyainak általános megismerése segíti a diákokat abban, hogy könnyebben tájékozódjanak ezen a földrajzilag igen változatos területen. Ami igazán fontos, az nem a hegy- és vízrajzi nevek megjegyzése, hanem inkább az, hogy ezek ismerete megkönnyítse a virtuális tájékozódást. A legfontosabb hegyvonulatok, folyóvizek, síkságok felismerése lehetővé teszi, hogy amikor a tanuló a terület településhálózatával ismerkedik, a városok, falvak elhelyezkedését és jellegét sokkal ésszerűbben tudatosítsa, könnyebben jegyezze meg. A településhálózat felvázolása, emberekkel tölti meg ezt a teret és alapismereteket nyújt Románia területi-közigazgatási felosztásáról, valamint lakosságának összetételéről, beleértve a nemzeti és etnikai kisebbségeket is. Ezek ugyanis legtöbb helyen a románok által is lakott vidékeken éltek és élnek, esetenként keveredve a románsággal, ami máig maradványként meghatározza számos román lakta vidék építészeti stílusát, kulturális örökségét.

A jelenlegi területi-közigazgatási beosztás nem képes minden szempontból visszatükrözni azt a történelmileg kialakult területi felosztást, amely ma is él a románság tudatában. A történelmi tartományok ismerete hozzájárul a helyi és regionális román azonosságtudat sokszínűségének alaposabb, mélyrehatóbb megértéséhez, hiszen a nemzeti öntudat is az ilyen helyi önazonosulások összességéből tevődik össze. Miként más népeknél, úgy a románok esetében is az identitás fő jellemzője: *egység a sokféleségben*. Ez nem jelenthet olyan akadályt vagy hátrányt, hogy bizonyos történelmi események kapcsán ne érezzék a maguk közti összetartozást, és nem lehet az egységes cselekvés gátja. A sokféleség, a helyi sajátosságok nem tűntek, és nem is tűnhetnek el a románok tudatából, hiszen pont ezek tesznek szellemileg gazdagabbá egy nemzetet.

Más népek vagy idegen hatalmak románokra gyakorolt hatása a történelmi tartományokban sok értékes eredményre vezetett. A románság népművészetében, hagyományaiban, a tájszólásokban is nyomon követhetők ezek a hatások a Dnyeszteren túli területektől a magyar Alföldig, a Timok völgyéből a Máramarosi-havasokig. A román szállásterületen így alakult ki sok, helyi sajátosságokat mutató néprajzi tájegység is, melyek nagy része megtalálható a tankönyvben is. Kiválasztásuk és rendszerezésük a hagyományos történelmi tartományok szerint s a helyi identitás megnyilvánulásának erőssége alapján történt. Itt elsősorban olyan tájegységekre gondolok, amelyeket évszázadokkal ezelőtt románul a „*țară*”, vagyis ország jelzővel láttak el. Ilyenek Țara Moșilor, Țara Făgărașului, Țara Loviștei (Mócvidék, Fogaras vidéke, Lovistye vidéke). Ugyanúgy megtalálhatók a tankönyvben a „*țară*” jelzőt nélkülöző tájegységek is, mint a havasalföldi Vlașca, Teleorman, vagy a moldvai Karácsonykő környéke. Fontosnak tartottam megemlíteni különböző sajátos román közösségek elnevezéseit, mint például a *pădurenii* (Hátszeg vidéke), a *moșnenii* (Észak-Olténia), a *gugulanii* (hegyvidéki Bánát), az *avasságiak*, a *mócok* és *mokányok*.

Valamennyi tájegység bemutatását egy helyi tájszólást feldolgozó kis szótár kíséri. Az adott leckék szövegéhez, különböző olvasmányokat fűztem, amelyek közt a román köztudatban ismert legendák, a jellegzetes tájak irodalmi leírásai, de az elektronikus sajtóban megjelent újságcikkek is találhatóak, amelyek érdekes emberi közösségekről és társadalmi jelenségekről szólnak. Közlésük célja a tájékoztatás mellett az, hogy bővítse a tanulók szókincsét és választékossá tegye kifejezési képességüket. A tankönyv képanyaga változatos és a leckék jellegéhez igazodik. A tér- és tájképek, népviseletet bemutató ábrák, fényképfelvételek a helyi jellegű foglalkozások, mesterségek megismerését is segítik.

A tankönyv idegenforgalomról szóló része tovább bővíti a Románia földrajzára és történelmére vonatkozó tájékozottságot. Egy virtuális körutazás révén – főleg a nagyobb városok bemutatásával – a

tanulók művelődéstörténeti ismeretekkel is gazdagodnak. Történelmi térségekre bontva Románia legkedveltebb idegenforgalmi nevezetességei is helyet kaptak. Tankönyvről lévén szó, a különböző helyek és létesítmények bemutatása nem lehet teljes. A kiválasztottak a jelentőségük alapján lettek kiemelve. Besorolásuk és bemutatásuk az általuk szolgált célok alapján történt, figyelembe véve a *természeti örökséget* (nyári és téli üdülőhelyek, a Duna-delta, természetvédelmi parkok stb.), a *kulturális örökséget* (nagy jelentőségű épületek, építészeti remekművek, emlékházak, híres parkok, vallási létesítmények, várak stb.), valamint a *gyógyászati célú idegenforgalmi örökséget* (gyógyüdülők, gyógyfürdők, sóbányák, szanatóriumok stb.). A diákokban így felkelthető az érdeklődés, hogy alkalomadtán személyesen is megismerjék az anyaországi látványosságokat.

A tankönyvet a román kultúra legfontosabb területeit és jeles személyiségeit bemutató nagy fejezet zárja. A középkortól jelenünkig példák segítségével követhető nyomon a román művelődéstörténet, ami lehetőséget teremt arra is, hogy a tanulók a bemutatott személyiségek révén – kiknek egy része a kommunista diktatúra miatt külföldi száműzetésben élt –, megértsék, mit jelentett a külföldön kibontakozó román kulturális élet, valamint azt is, hogy a hatalommal dacoló más hírességek miként alkothattak szülőföldjükön maradványok is kulturális értékeket.

Mivel a tankönyv magyarországi román diákoknak szól, akik beszélik a magyar nyelvet, és akik számára a magyar kultúra nem idegen, a tankönyv párhuzamot igyekszik vonni a román-magyar történelmi és kulturális örökségek között (például Déva várának története és Kőmíves Kelemen balladája, a Szegény gazdagok Jókai-hőse, a titokzatos Fatia Negra környezete és a varázslatos erdélyi tájak összehasonlítása). A különböző szavak és helynevek eredetének elemzése azt a célt szolgálja, hogy kidomborítsa a román-magyar kölcsönhatásokat. A fontosabb ismeretek félkövér betűvel lettek kiemelve, így könnyítve meg a tananyag sikeres elsajátítását.

A felhalmozott nagy mennyiségű információ révén ez a hiánypótló tankönyv akár országismertető kötetként is alkalmazható.

Használata a nemzeti tanterv által előírt hon- és népismereti órákon – a román lakta vidékeket és az ott teremtett kulturális és szellemi értékeket jól ismerő – felkészült pedagógusok segítségével kellőképp felkeltheti a román nemzetiségű tanulók érdeklődését identitásuk, saját kulturális értékeik iránt, egyben segítheti azok megőrzését is.

Jegyzet:

* Vámos Á., Bodonyi E., Kovács A., Müller R. : Kisebbségi népismeret oktatása a nemzetiségi iskolákban I-II. – Új Pedagógiai Szemle, 2004/9., 2004/10. (epa.oszk.hu)

