

624

DOBCSÁNYI FERENC

4744
AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI IRODALOMTANÍTÁS
MEGÚJÍTÁSÁNAK IDŐSZERŰ KÉRDÉSEI



SZEGED

1977.

B 1474



Az irodalomnak,

az emberi szó művészetének

értelméről, rendeltetéséről:

"Az irodalom minden nép számára élet és halál kérdése. Az irodalom a nép tudatosodásának, ön-megértésének legfejlettebb szerve. Irodalmi műveiben legfinomabb tapintó és érzőszervei állanak rendelkezésére, ezekkel érzi bele magát önnönmagába, ezekkel tapogatja végig mélységeit, ezáltal észleli szívhangjainak legkisebb rendellenességét, s tapintva megsejt minden javát szolgáló, kárát okozó lehetőséget. Az irodalom az egész emberhez szól, megvan hozzá a hatalma, hogy az embert a lelke mélyéig, öntudatlan és tudat alatti rétegéig megrendítse és átalakítsa... Éppen manapság vagyunk a leginkább rászorulva, mert hatalmas ellenállást jelent az eldologiasodással szemben: ahol az élet mintegy visszahúzódik az emberből, s az ember eltompul, megmerevedik, tárgyá élet-telenedik, ott a költészet ellenhatást fejt ki..."

Johannes Becher

I.

BEVEZETŐ GONDOLATOK

A TANTÁRGYAK EREDMÉNYES TANÍTÁSÁNAK ALAPKÉRDÉSÉRŐL

A szocialista nevelés célja, embereszménye: a minden-
oldalúan fejlett ember. Valamennyi iskolatípus - így az
általános iskola is - ennek a megvalósításán fáradozik.
E cél elérésének legalapvetőbb eszköze viszont maga az
oktatás, a különböző tantárgyak tanítása. Tulajdonképpen
ezek összhatása az az összefüggő, egységes nevelési fo-
lyamat, amelyben alakul, formálódik a tanulók személyi-
sége. Ebben a ráhatási folyamatban minden tantárgy fontos,
mindnek megvan a maga szerepe, jelentősége.

Hangsúlyoznunk kell azonban azt is, hogy az egyes tan-
tárgyak csak akkor járulhatnak kellő hatékonysággal a ta-
nulói személyiség sokoldalú fejlesztéséhez, ha a tantárgy
természetéből, sajátágaiból kiindulva, annak öntörvényei
alapján közelítik meg az elérendő célt. Minden tantárgy
intenzív, eredményes tanításának tehát ez a leglényegesebb
kérdése, de ez a magyarázata - éppen napjainkban - a mód-
szertanokat felváltó tantárgypedagógiák szükségességének,
létjogosultságának és viszonylagos önállóságának is.

Az irodalomtanítás vonatkozásában is ennek a sarkalatos
kérdésnek a tisztázásával kell kezdenünk: mit is jelent,
hogy az irodalom csak mint irodalom járulhat hozzá a ta-
nulók személyiségének hatékony formálásához.

Mielőtt azonban erre rátérnénk, feltétlenül meg kell világítanunk az irodalomtanítás korunk által meghatározott szerepét, rendeltetését iskolai nevelőmunkánkban, annál is inkább, mivel "úgy tetszik, veszített rangjából a szépirodalom érdeme! Mintha oktatás-nevelésünkben nem kapna kellő szerepet a szépirodalom önálló, értő befogadására nevelés."

/1./

II.

AZ IRODALOMTANÍTÁS HELYE, SAJÁTOS SZEREPE

AZ ISKOLAI NEVELÉS RENDSZERÉBEN

Korunk a természettudományok és a technika rohamos fejlődésének, diadalmas térhódításának kora. Éppen ez az erőteljesen technizálódó világ - amely szinte kizárólagosan az értelmi képességekre apellál -, ad minden eddiginél nagyobb rangot a humanizálási törekvéseknek, a teljes ember megformálására irányuló tudatos pedagógiai tevékenységeknek. Nem vitás, hogy ezeknek az eszközöknek, lehetőségeknek sorában talán legelőkelőbb helyen a szépirodalom áll, amely különösképpen hivatott arra, hogy a humánus és az esztétikum szolgálatával a felnövekvő nemzedék emberi egyensúlyát biztosítsa. Irodalomtanításunk legfontosabb célját, nélkülözhetetlen szerepét és jelentőségét, elsődleges pedagógiai funkcióját tehát először is ebben kell látnunk.

Arra is fel kell azonban figyelnünk mint kortünetre, hogy napjaink a nyomtatott betű sohasem látott özönének

időszaka is. A gyorsuló idő egyre több információs anyagot halmoz fel. Ezért állandóan arra kényszerülünk, hogy folytonosan kiegészítsük ismereteinket. Erre pedig csak az olvasó ember képes. Találón állapítja meg Ehrenburg, hogy "korunk legfontosabb jelensége az olvasó ember." Hogy irodalomtanításunk betölthesse a szocialista kultúrában másik igen fontos s ugyancsak karkövetelte szerepét, elsősorban tehát igényes és értő olvasókat kell nevelnie, képeznie.

"Az emberi gondolat és érzelmvilág további fejlődése ma sem képzelhető el differenciált olvasási kultúra nélkül - állapítja meg Miklós Pál -, s ezt még nagy riválisa, a gépi kultúra sem pótolhatja. A gépi tömegkultúra ellen-súlyát a szocialista kultúra egészében épp ezért a kultúra egyéb hagyományos szféráinak rekompenzációjával, s közöttük nem utolsó sorban az olvasási kultúra fenntartásával és fejlesztésével kell megteremtenünk." /2./

Ennélfogva indokolt és időszerű lenne az olvasóvá nevelést összpédagógiai feladatnak minősítenünk, ha az olvasási kedv, az olvasási igény felkeltésében, megteremtésében, általában a könyv megszerettetésében továbbra is a szépirodalomnak kell a vezető szerepet betöltenie már csak élményt nyújtó, érzelme gazdagító szerepénél fogva is.

Az információs anyag egyre növekvő áradata egyúttal az önművelés, az önálló ismeretszerzés fontosságára is figyelmeztet. Irodalomtanításunkban ezért úgy kell felkészítenünk tanítványainkat, hogy "az iskolai tanulmányok befejezésével

is igényeljük a szépirodalom lenyűgöző hatását, hogy képesek legyenek önállóan is az olvasmányok igényes kiválasztására, hogy tudjanak ítéleteket gyűjteni, ütköztetni, s ezek felhasználásával is - a rácsodálkozás szép élménye mellett - önálló véleményt kialakítani." /3./ hogy ezáltal rendet teremthessenek önmagukban, és kellő biztonsággal igazodhassanak el az életben és a társadalomban egyaránt.

Korunk szembeötlő jelenségeire figyelve próbáltuk megjelölni, újrafogalmazni irodalomtanításunk jelenlegi helyét, sajátos, más tárgyakkal aligha pótolható legfontosabb szerepét szocialista nevelésünk rendszerében. Az elmondottakból talán egyértelműen kiviláglik az is, hogy a személyiségfejlesztés harmóniájára, teljességére törekvő, nevelésközpontú iskolaszemléletünknek és gyakorlatunknak mennyire nélkülözhetetlen eszköze az irodalom, amely - Csernisevskij szavaival élve - "az élet tankönyve." De csak akkor válhat igazán azzá, ha ennek érdekében egyértelműen tisztázzuk irodalomtanításunk öntörvényeit, tantárgypedagógiai alapelveit, mert ezek az alapelvek segítenek majd bennünket minden olyan hamis, és ennél fogva hatástalan irodalomtanítási szemlélet és gyakorlat felszámolásában, amely a művek szuverén világától megfosztottan elmélkedik és cselekszik, figyelmen kívül hagyva azt az alapigazságot, hogy intenzíven és maradandóan, egyszóval életre szólóan az irodalom csak mint irodalom nevelhet. Irodalomtanításunk tantárgypedagógiai alapelvei ezt a szemléletet és gyakorlatot kívánnák irodalomtanításunk egészében érvényre juttatni, mert

meggyőződésünk, hogy a korszerű irodalmi nevelés lényege elsősorban ebben rejlik.

Irodalomtanításunk vonatkozásában most teszünk először kísérletet ezeknek az alapelveknek az összeállítására. Olyan alapelvek kidolgozására törekedtünk, amelyek irodalmi nevelésünk egészét átfogják: alapvető szerepét, korszerű szemléletét, célravezető és helyes gyakorlatát, a műértéshez, a műélvezethez nélkülözhetetlen képességek, készségek tervszerű és tudatos kiművelését is meghatározzák.

Az egyes alapelvek kidolgozásában messzemenően szem előtt tartottuk az irodalom sajátosságait, a témába vágó kutatások legújabb eredményeit, az irodalomtanítás korszerű törekvéseit, s nem utolsósorban irodalomtanításunknak a kritika, illetve saját tapasztalataink által jelzett problémáit. Sorrendjük még távolról sem jelent rangsorolást, annál is inkább, mert a gyakorlatban ezek az alapelvek többnyire együttesen, egymásba fonódva, egymást kiegészítve és felerősítve kell hogy érvényesüljenek.

III.

AZ IRODALOMTANÍTÁS TANTÁRGYPEDAGÓGIAI ALAPELVEI

Az áttekinthetőség kedvéért mégis bizonyos csoportosításban kíséreljük meg mintegy rendszerezni és lényegét megragadóan megvilágítani, értelmezni irodalomtanításunk szóban forgó alapelveit. Először irodalomtanításunk sajátos

feladatát, nevelésközpontúságát meghatározó alapelvről szólnánk /A./. Ezt nyomban az irodalomtanítás tartalmát, szemléletét leginkább meghatározó alapelv követné /B./. Majd a tudatos műértéshez, az igényes olvasóvá neveléshez nélkülözhetetlen képesség- illetve készségfejlesztést meghatározó alapelvekre kerítenénk sort /C./. Végül pedig számbavennénk az irodalmi művek megbeszélését, tárgyalását meghatározó alapelveket /D./.

A./1. AZ IRODALOM A TELJES ÉS HARMONIKUS SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS NÉLKÜLÖZHETETLEN ESZKÖZE

Az irodalomnak korunk által meghatározott szerepéből adódik irodalomtanításunk egyik lényeges, legátfogóbb tan-
tárgypedagógiai alapelve, amelyet úgy fogalmazhatnánk meg, hogy az irodalom a teljes és harmonikus személyiségfejlesztés nélkülözhetetlen eszköze.

Erre éppen művészi-esztétikai jellege, humánusot hordozó gazdag tartalma, világnézetet-jellemet formáló ereje teszi alkalmassá. Tárgyunk páratlan adottságaira gondolt Babits, a költő-tanár is, amikor az irodalmi nevelést az emberi szellem minden nevelésének tengelyeként emlegette, vagy Gorkij, aki az irodalmat embertannak nevezte, az emberismeret szemléltető kurzusának tartotta. A vele való foglalkozás egyedüli értelmére pedig Sőtér István megszívlelendő szavai figyelmeztetnek: "Az irodalmat azért érdemes megértenünk, hogy az embert megérthessük." /4./

Irodalomtanításunknak tehát végső soron arra kell törekednie, hogy meg-megújuló "alkalmat teremtsen egy különleges személyiségformáló élmény folytonos ismétlődésére: jelen és múlt, egyén és társadalom, ember és emberiség, személy és gondolat, közöny és szenvedély, köznapiság és eszmeiség közvetlen szembesítésére, bensőséges, lélekcsiszoló, életbevágó találkozására." /5./ Ez a sajátos tudat- és jellemformálás azonban mindenkor csak az esztétikaitól színezve mehet csak végbe, sőt nélküle teljesen hatástalan. Sohasem téveszthetjük ezért szem elől azt az irodalomelméleti igazságot, hogy a művészetnek s így az irodalomnak is az esztétikai, a művészi élmény, az esztétikai hatás megteremtése az elsődleges és legjellegzetesebb funkciója. Ebből adódik, hogy "az esztétikai nevelés az irodalomtanítás egészét átfogó alapvető célkitűzés. Alapelv, melynek érvényesítése minden irodalomtanár kötelessége." /6./

B./2. A MŰKÖZPONTÚSÁG ELVE

Irodalmunknak ezt az életeligazító szerepét, önmagunk vizsgálatára készítő hatását csak úgy tudjuk valóra váltani, ha maradéktalanul érvényt szerzünk irodalomtanításunk másik, de igen fontos tantárgypedagógiai elvének: a működőpontúságnak.

Ez az elv azt jelenti, hogy magát az irodalmat, az irodalmi alkotást kell vizsgálódásunk középpontjába állítanunk, a mű szuverén világát kell vallatóra fognunk, a művekben való gondolkodást, a bennük való eligazodást, tájékozottságot,

a művet értelmezni, vallatni tudó képességet, az önálló véleményalkotást kell - az irodalomról szóló mindennemű tétel ismerettel szemben - az irodalmi-esztétikai műveltség alapjának tekintenünk.

A műközpontúság egyúttal azt is jelenti, hogy az irodalmi mű irodalomtanításunknak nemcsak pusztán tárgya, hanem egyedi értelme is. Ideje lenne épp ezért, ha az irodalmi szemelvényanyag kiválasztásában maradéktalanul érvényesülne Kodály Zoltán szavainak megcáfолhatatlan igazsága: "Csakis művészi érték való a gyermeknek. Minden más árt neki. A művészetben a rossz ízlés valóságos lelki betegség, mely kiéget a lélekből minden fogékonyságot." /7./

A műközpontúság továbbá arra is figyelmeztet, hogy képességfejlesztő munkánk alapjául is magát az irodalmi alkotást kell tekintenünk, annak természetéből, jellemző sajátságai-ból kell kiindulnunk, mert csak így tudjuk élvezetére és értésére tudatosan nevelni tanítványainkat. Az ebből fakadó elvek nemcsak meghatározói, hanem egyúttal biztos irányítói lesznek irodalmi nevelésünk folyamatának, az irodalomértés-hez nélkülözhetetlen képességek tervszerű és tudatos kimunkálásának.

C./3. A BELSŐ VIZUALITÁS KÉPESSÉGÉNEK, A KÉPSZERŰ LÁTÁSMÓD, A KÉPZELŐERŐ FEJLESZTÉSÉNEK ELVE

"Az irodalomnak, mint minden művészetnek egyik jellemző sajátsga a vizualitással, a képszerűséggel gyakran együttjáró érzéki megjelenítés." /8./ Így élvezni, érteni csak az



tudja igazán az irodalmi művet, aki közelebb férkőzik a szépirodalom képszerű, szemléletes alapjellegéhez. "Tanulóink sokszor éppen azért nem tudják élvezni az irodalmat, mert nem látják azt, amit az író, költő a költői nyelv eszközeivel láttatni akar velük." /9./ Ezért nem hanyagolhatjuk el a belső vizualitás képességének, a képszerű látásmód, a képzelőerő fejlesztésének igen fontos elvét.

Arról sem szabad azonban megfeledkeznünk, hogy ennek fejlesztésében nélkülözhetetlen szerepe van az emlékezetnek is. Természetes, hogy elsősorban nem a fogalmi memóriára, hanem az érzet-, az érzelem-, a képzet- és a komplex élménymemóriára kell gondolnunk, amelyet az egyre fogalmivá váló egész oktatásunk - beleértve az igen gyakran csak intellektuális síkon mozgósító irodalomtanításunkat is - meglehetősen elhanyagol.

4. AZ ÉRZELMI HANGOLTSÁG, AZ ÉRZELEMVILÁG MOZGÓSÍTÁSÁNAK, ELMÉLYÍTÉSÉNEK ELVE

Közismert tény az is, hogy a műalkotás érzelmi meghatározottsága, s nemcsak logikai, hanem emocionális funkciója is van. "Már az alkotás kiindulási pontjául szolgáló élményben is jelen vannak az érzelmek s ettől kezdve végig kíséri a műalkotás egész folyamatát." /10./ Az élményszerű és értő befogadás nemcsak igényli, hanem meg is követeli az érzelmek mozgósítását, az érzelmi reagálást, azonosulást. Különösen igaz ez a gyermekeknél. Elég, ha Belinszkij sza-

vaira gondolunk: "nem a gyermek értelmére, hanem érzelmeire kell egyenesen és közvetlenül hatni. Az érzelem megelőzi az ismeretet, az, aki nem érezte meg az igazságot, nem is képes azt megismerni." /11./ Ezért az érzelmi hangoltság, az érzelmi hatások elmélyítése, a gyermekek érzelmi világának mozgosítása, gazdagítása ugyancsak egyik meghatározó elve irodalmi nevelésünknek.

5. AZ ERKÖLCSI ÉRZÉKENYSÉG ÉS REAGÁLÁS FIGYELEMBEVÉTE- LÉNEK ELVE

Az igazi művészetnek mindig velejárója a magasrendű erkölcsiség és eszmeiség is. Ezért mondhatjuk el róla, hogy mélységes humanizmus hatja át, s tárgyunkról, az irodalomról pedig, hogy jellegetesen human tárgy.

Az esztétikum befogadásában ezt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, annál is inkább, mert az etikai ismeretek és az ezekhez kapcsolódó meggyőződésrendszer komoly befolyást, hatást gyakorol a befogadóra, különösképpen "erősen etikai indítékú az esztétikai befogadás az általános iskolai tanulóknál." /12./ Tapasztalataink alapján állíthatjuk mi is, hogy szinte csalahatatlan érzékkel választják ki az általános iskolai tanulók az életkorukhoz mért szépirodalmi alkotásokból a számukra legszimpatikusabb hőst. "s olyan szociális, emocionális és morális színezetben látják, amint azt az írónak ábrázolni szándékában volt." /13./

Ez az erkölcsi érzékenység és reagálás figyelembevételének elve mondatja ki velünk, hogy "ebben a korban több ha-

szonnal jár az irodalmi műben ábrázolt emberi magatartásformák, kapcsolatok, összefüggések tisztázása, mint az aprólékos megbeszélés. Különösen akkor, ha meg is tanítjuk őket arra, hogy az igazi műalkotás úgy vall a világról, az emberről, az ember vágyairól, törekvéseiről, értékeiről vagy súlytalanságáról, hogy folyton vallatja az olvasót: te milyen vagy, te hogyan cselekedtél volna?" /14./

Ha fokozatosan s egyre több példán mutatjuk meg tanítványainknak a műben kifejezett magatartásformák, emberi sorok, küzdelmek árnyalt elemzését, ezek egybevetését, összehasonlítását, újabb és újabb összefüggésekben való megvilágítását, akkor ténylegesen eljuttathatjuk őket oda, hogy önállóan is egyre jobban eligazodjanak az élet sokszínű és bonyolult jelenségeinek megítélésében, - erre különben az életben szükségük is lesz -, mert Móricz Zsigmonddal együtt valljuk: "a jól megírt könyvek biztosabb adatokat adnak az életről, mint maga az élet." /15./

6. A KÖLTŐI, AZ IRODALMI NYELV FELISMERÉSENEK KÉPESSÉGÉRE VALÓ NEVELES ELVE

Az irodalom nyelvi műalkotás. Megértéséhez nemcsak a köznyelv, hanem a költői, az irodalmi nyelv ismeretére, illetve legalább felismerésének képességére is szükség van. A költő, az író ugyanis a nyelv jeleit és kombinációs szabályait másképp használja, mint a köznyelv. "A művészi szövegben lévő szavak, szócsoporthok képzetekbe, képzetrendszerekbe csapnak

át, illetve újszerű szó- és fogalomkapcsolatok jönnek létre, amelyek intenzív képzetalkotó, képzetasszociációs, illetve fogalomasszociációs tevékenységre készítetik az olvasót."/16./

Igy élvezni és megérteni csak az tudja a művet, aki kellő nyelvestétikai érzékenységgel, pallérozottsággal, nyelvteremtő fantáziával és asszociációs képességgel rendelkezik. Fokozatos és tervszerű kiművelése tehát - éppen jelentőségénél fogva - elsődleges helyet kell, hogy betöltsön irodalmi nevelésünkben. Mégis úgy tetszik, hogy az iskolai gyakorlatban meglehetősen mellőzött területe irodalomtanításunknak. /17./

7. AZ IRODALOMELMELETI ÉS ESZTÉTIKAI ISMERETEK KIALAKÍTÁSÁNAK ÉS ALKALMAZÁSÁNAK FUNKCIONÁLIS ELVE

Természetes, hogy a költői nyelv sajátosságain és eszközrendszerén kívül még irodalomelméleti és esztétikai alapismeretek elsajátítására, illetve ezek funkcionális alkalmazásának készségére is szükség van, mert enélkül ugyancsak elképzelhetetlen az irodalmi-művészi alkotások értő és árnyalt befogadása. Ezzel egyúttal hangsúlyoztuk is ezeknek az ismereteknek eszközjellegét, de az anyag kiválasztás szempontjait is meghatároztuk.

Nyomatékosan meg kell azonban állapítanunk, hogy ezek az ismeretek csak akkor válnak értelmi bázisává a művészi alkotások tudatos befogadásának, ha egyértelműen magunkévá tesszük az esztétikai-irodalomelméleti ismeretek kialakításának és alkalmazásának funkcionális elvét, elkerülve így azt a helytelen szemléletet és gyakorlatot, amely az iro-

dalmi alkotást csupán a kifejező eszközök illusztrációjának tekinti, vagy pedig azok vadászterületének fogja fel.

Itt kell megemlítenünk azt is, hogy ugyanilyen funkciót, eszközjellegét kell tulajdonítanunk az életrajzi, kortörténeti ismereteknek is, világosan látva azt, hogy "az ember és műve kölcsönösen meghatározzák egymást, egyiket sem foghatjuk föl a másik nélkül. Az ember pedig csak a kor - s a kort is csak az ember figyelembevételével érthetjük meg."/18./

8. AZ OLVASÁSI KÉSZSÉG MINT A SZÖVEG MEGÉRTÉSÉNEK ÉS ÉRTŐ - KIFEJEZŐ MEGSZÓLALTATÁSÁNAK ESZKÖZE

Nem feledkezhetünk meg a műértéshez nélkülözhetetlen képességek kiművelése mellett az olvasóvá nevelés döntő és meghatározó alapkészségéről: a jól és zavartalanul funkcionáló olvasási készségről sem. Az általános iskola alsó tagozatában - elvileg legalábbis - elsajátítják a tanulók az olvasás technikai minimumát, pusztá, automatikus készségét. A felső tagozatban ezt nekünk tudatos készséggé kell fejlesztenünk, hogy az olvasás valóban a szöveg megértésének és értő-kifejező megszólaltatásának eszköze legyen.

Feladatunk kettős. Az egyik az értelmes olvasás elsajátíttatása. Már az elnevezés is azt jelzi, hogy az olvasás alapvető mozzanata az értelmezés, a szövegértés, vagyis az írott vagy nyomtatott szöveg jelentésének, illetve jelentéseinek minél teljesebb megragadása. Mintha erről megfeledkeztünk volna készségfejlesztő munkánk során, célként fogva fel azt, amit

eszközként kellene kezelnünk.

Nem árt hangsúlyoznunk azt sem, hogy igen jelentős esz-
közről van szó, mert az önálló ismeretszerzésnek, a tanu-
lásnak ma is az olvasás a legfontosabb és leggyakoribb for-
mája. Így az olvasási készség szint elégtelensége éppen olyan
hátrányos helyzetet teremthet tanítványaink előrehaladásában,
fejlődésében - valamennyi tantárgyban - akárcsak a nyelvhasz-
nalat fejletlensége. Mégis az a helyzet, hogy jelenleg csak
a magyartanár érzi kötelességének az értelmes olvasással,
általában az olvasással való törődést, jóllehet - tantárgy-
közi szerepénél fogva - minden nevelő elsőrendű feladata lenne.

Természetes viszont, hogy az értő-kifejező olvasás, illetve
az interpretáció már kizárólagosan irodalomtanítási feladat.
Igaz ugyan, hogy a legkevésbé tudatosan művelt területe kész-
ségképző munkáinknak, pedig irodalmi nevelésünkben betöltött
szerepét, jelentőségét több szempont is indokolja. Egyrészt
gondoljunk csak Bárczi Géza szavaira, aki meggyőződéssel val-
lotta, hogy a könyv nélkül megtanult és előadott versekkel a
nyelv lelkét ültetjük tanítványainkba. /19./ Másrészt az élő
szóval megidézett és "papírsírjából föltámasztott" vers vagy
művészi próza az érzelmi színezésnek, a tartalmat hordozó
zeneiségnek a többletével is megajándékoz, amelyre a néma
olvasás képtelen, mert a szövegben mindennek semmiféle jel-
zése nincsen. Már csak ezért sem szoríthatjuk háttérbe a
művek akusztikai valóságát is érzékeltető hangos olvasást
az egyre uralkodóbbá váló néma olvasással szemben.

Az interpretálás továbbá olyan összetett és alkotó jelle-
gű tevékenység, amely a szöveg világos megértésén kívül ma-

gában foglalja az érzelmi, képzeleti beleélést, azonosulást és az ennek megfelelő mondat- /hangsúly, hanglejtés, beszédtempó, szünet stb./ és szövegfonetikai /a beszédhang színezete és váltásai, a hangterjedelem és váltásai; a hangerő és váltása; a tempó és ritmusváltások stb./ eszközök tudatos megválasztását és alkalmazását. És mivel az esztétikai nevelés lényegét egyre többen az alkotó tevékenységben és a részvétel aktivitásában látják /20./, nekünk is többet kell törődnünk - az anyanyelvi neveléssel szerves egységben - e kreativitást igénylő tevékenységgel, illetve változatos formában /bábjáték, versmondás, dramatizálás stb./ történő, tudatos gyakoroltatásával.

9. A KIFEJEZŐKÉPESSEG A KÖLTŐI, AZ IRODALMI NYELV MEGERTÉSÉNEK ÉS AZ ÖNKIFEJEZÉS KIBONTAKOZTATÁSÁNAK ALAPFELTÉTELE

Ahogy az olvasás fejlesztéséhez az irodalmi, költői szöveg nyújtja a leghálásabb anyagot, ugyanúgy a tanulók szóbeli és írásbeli kifejezőképességének formálásában is ez lesz a legdöntőbb tényező. Keresve sem találhatnánk tisztább és gazdagítóbb forrást, mint az irodalmat - mindenképpen beleértve a népköltészetet is -, amely a gondolat- és érzelemkifejezésnek, a szó művészi erejének és gazdagságának kimeríthetetlen kincses bányája. Hogy ez mennyire így van, szabad legyen csupán Sütő András egyik vallomását megidéznünk: "Az irodalomba tévedve föl kellett figyelnem valóságos helyzetemre, miszerint nem erdőbe, hanem bokorba születtem, az anyanyelv

diribdarabjai közé, ahol minden, amiből a legkisebb költőnek is föl kellene ruházkodnia: csupa maradvány, foltnak való, szalagvég, elhullajtott kacat. Téli estéken Arany Toldija tartott ébren, azzal a döbbenettel, mint amikor a szilvafáról a hátamra esve, szavamat vesztettem. Nem ismerjük a nyelvünket! - kezdett sajogni bennem a felismerés... Mikor elkezdtünk beszélni: mintha gereblyével fésülködtünk volna. Újra meg újra visszatértem a Toldihoz. Nyelvünk erdőzúgását hallgattam benne. Miután végigborzongtam a réti farkasokat, és Bence hűségében apámra ismertem, miután karizmaim a Miklóséval összemértem, azzal kötött le tizedszer is, ami a kielégített kalandvágy helyén egyre növekvő hiányérzetemet enyhítette: beszélni tanított. A lehetetlen sajnó kísértéseit éreztem: fölszippantani szavanként az egészet, utolsó jelzőjét is eltárolni az üres kamrában." /21./ Az idézetet ugyan meggyőző példaként, érvként használtuk, de annak tudatában, hogy irodalomtanításunk nem Sütő Andrásokkal számol, hanem többé-kevésbé nyílt eszű közepes gyerekekkel. De amire Sütő András - és sokan mások - maguktól rátaláltak, állapítja meg Vekerdi László, azt jó nevelők élményszerűen közvetíthetik kevésbé tehetséges gyerekek sokaságának is. /22./

A kifejezőképesség fejlesztésének ez az útja-módja tehát kiválóan alkalmas arra, hogy egyre csiszolja, finomítsa tanítványainkban a gondolat nyelvi megformálásának - közvetve pedig magának a gondolatnak módszereit, eszközeit. Irodalomtanításunkban ezért a kifejezőképesség fejlesztésének magába

kell foglalnia egyrészt a költői, az irodalmi nyelv megértésére, asszimilálására való nevelést, másrészt pedig erre alapozva és ezzel párhuzamosan az önkifejezés - egyéniséghez szabott - kibontakoztatását szóban és írásban egyaránt, a kétféle kifejezésmód sajátos törvényeinek figyelembevételével. Mivel az anyanyelvi nevelés középpontjában is "a nyelvvel való bántni tudás és a nyelvi érzékenység sokoldalú kiművelése áll" /23./, ezért azzal teljes összhangban és szerves egységben kell eljárunk.

D./10. AZ ÉLMÉNYNYÚJTÁS, AZ ÉLMÉNYSZERŰSÉG KÖVETELMÉNYÉNEK ELVE

Az irodalom varázssát, szépségét, életeligazító szerepét, felbecsülhetetlen értékét és gazdagító hatását csak akkor tudjuk tanítványainkba oltani, ha sikerül bennük életre szó-
lóan kialakítanunk az irodalom iránti érdeklődést és szeretetet. Ennek a bensőséges kapcsolatteremtésnek egyedüli cél-
ravezető eszköze csak az élményszerű irodalomtanítás lehet.

Az élményszerűséget irodalomtanításunkban először is az igazi csodálkozást, katarzist kiváltó művészeti alkotások biztosíthatják. Ez szinte alapfeltétele a művészi valóság élményszerű megismerésének. Vigyáznunk kell azonban arra, hogy a kiválasztott alkotások "esztétikai üzenete" ne haladja meg a tanulók megértési fokát, mert akkor képtelenek annak befogadására, s nincs más választásuk, mint hogy kö-
zömbössé váljanak az alkotással szemben. /24./

Az élménynyújtás a mű megbeszélésével, tárgyalásával is szorosan összefügg, sőt tudatos élményt csak az "irodalom-olvasás"-on alapuló elemzés nyújthat. Természetesen csak akkor sikerül élménnyé tenni a közvetített művészi anyagot, ha az élménykeltést nemcsak a feldolgozás egyik mozzanatának, hanem alapvető feltételének tartjuk. Ennek érdekében nem is annyira intellektuális, mint inkább érzelmi síkon kell mozgosítanunk a tanulói közösséget. Olyan meghitt, közvetlen, felszabadult, alkotó légkört teremtvé, ahol a tanulói öntevékenység, aktivitás maximálisan kibontakozhat, ahol nem szorítjuk háttérbe, nem kötjük gúzsba merev sémákkal, előre gyártott külső szempontokkal, értékítéletekkel a spontaneitást, hanem arra törekszünk, hogy a megbeszélés egyre magasabb szintre lendítse a spontán módon ható tényezőket. Csak így alakulhat ki tanulóink értékelő, ítéletalkotó képessége is, de csak így ajándékozhatjuk meg a felfedezés felejthetetlen örömeivel, a "Tua res agitur" felismerésének nagyszerű élményével is. Az élményközpontú irodalomolvasásnak csak ez lehet a legfőbb törekvése.

Nem szabad megfeledkeznünk azonban arról sem, hogy ebben az élő, hatni akaró kontaktusteremtésben a legdöntőbb tényező maga a tanár. Csak az irodalmat szenvedélyesen szerető, irodalmi élményekkel újra meg újra feltöltődő irodalomtanár képes csak élményszerűen tanítani, mert régi igazság, hogy gyújtani csak az tud, aki maga is lángol.

11. A MŰELEMZÉS MINT A MŰVÉSZI ÉLMÉNY TUDATOSÍTÁSÁNAK ALAPVETŐ ESZKÖZE

Az élmény azáltal válik tartóssá, maradandóvá, ha azt tudatosítjuk is. Az élmény tudatosításának - különösen az irodalomolvasás fokán - a műelemzés az alapvető eszköze. Olyan eszköz, amelynek segítségével az irodalom tudatos élvezését, az emelkedettebb művészi élményt biztosíthatjuk. Ha ténylegesen a mű értő és érdeklődést teremtő elemzése, vallatása kerül majd irodalomóráink középpontjába, ha magából a műből indulunk ki, hangulati, érzelmi és gondolati atmoszférájából, s engedjük, hogy sajátos tartalmával és művészi eszközeivel hasson, akkor remélhetőleg ki is szorul majd gyakorlatunkból az olvasói élményt legjobban veszélyeztető adatszerűség és sablonosság.

Az érdekeltség biztosítása, valamint a műelemző munkánk hatékonysága megköveteli azt is, hogy az eddiginél sokkal jobban támaszkodjunk a tanulóra mint befogadóra. Nem függetleníthetjük magunkat egyéni meglátásaitól, benyomásaitól, elképzeléseitől, önálló gondolataitól. Értő olvasóvá csak úgy tudjuk nevelni, ha a mű rájuk gyakorolt élményéből, hatáskomplexumából indulunk ki, mert az olvasás sajátos varázslata éppen abban rejlik, hogy az olvasó mintegy újra formálja, teremti - saját képzelete szerint - mindazt, amit az író, a költő leírt.

Másrészt figyelembe kell vennünk a művészi megismerés, a befogadás sajátos törvényszerűségeit is. Ezért más minőségű

problémafelvető kérdésekkel, feladatokkal kell élnünk az irodalomórán, mint amilyeneket a tudományos jellegű tantárgyaknál használunk.

Gondolnunk kell továbbá arra is, hogy az elemzés, amely értelmileg bontja részeire a műalkotást, szükségképpen háttérbe szorítja az élményt. "A műelemzés egyik paradoxona, az élmény és analízis kettősége marad." /25./ Eppen ezért az érzelmi mozzanatoknak nemcsak kísérnie kell a gondolkodási műveleteket, hanem annak befejező mozzanataként le is kell zárnia, úgy, hogy elgondolkoztasson, állásfoglalásra késztesen.

Nem szabad sohasem szem elől tévesztenünk vizsgálódásunk tárgyát, az irodalmi mű sajátosságait, /többértelműség, sűrítettség, megformáltság/ és komplexitását /az objektum és szubjektum, a tartalom és forma egysége/ sem, mert csak így szabadulhatunk meg a műelemzés iskolai gyakorlatában mindazoktól a torzulásoktól, amelyek még jelenleg jellemzik.

És végül azt sem árt hangsúlyoznunk, hogy a mű értelmezésével, élményszerű és ennélfogva hatékony elemzésével - minden öncélúságot elkerülve - tanítványaink esztétikai ízlését, befogadó készségét kívánjuk formálni. Végző soron kedvet ébresztetni az olvasás iránt, hogy majd képesek legyenek önállóan is olvasmányaik igényes kiválasztására és értő befogadására.

12. A KOMPLEX ESZTÉTIKAI NEVELÉS ERVÉNYESÍTÉSENEK ELVE

Az irodalmi-művészi élmény felerősítése, elmélyítése ér-

dekében mindenképpen indokolt és hasznos a testvérműzsák /képzőművészet, zene, film/ segítségül hívása is, mert az összetett, egybefogott hatások nagymértékben gazdagíthatják az irodalmi mű esztétikai élményét. Ugyanakkor ki is szélesítik esztétikai nevelőmunkánk szűk horizontját is. Sőt a jövő esztétikai nevelésének - mivel általános esztétikai és művészetelméleti megalapozás kialakítására is vállalkoznia kell /26./ - nem is képzelhető el csak irodalomközpontú esztétikai alapvetéssel.

A komplex esztétikai nevelés érvényesítésének és alkalmazásának elve tehát nagyon is előremutató, korszerű alapelve irodalmi nevelésünknek, mivel magába foglalja az egyetemesség, az integrálás nagyszerű lehetőségeit is.

Hangsúlyoznunk kell azonban azt is, hogy az öncélúság, a formalizmus, az olcsó és görögtüzes megoldások nem vezethetnek eredményre. Ennek az alapelvnek fentebb említett kettős funkciójából kiviláglik az is, hogy nemcsak illusztratív szerepet szánunk a megfelelő alkalmakkor megidézett testvérműzsáknak, hanem fel kell fedeztetnünk bennük - az irodalmi művel rokon esztétikai elemek mellett - a művészeti ág jellegéből, műfajából, a művész sajátos látás- és kifejezőmódjából fakadó, eltérő vonásokat is.

IV.

IRODALOMTANÍTÁSUNK HELYZETÉNEK, HATÉKONYSÁGÁNAK VIZSGÁLATA

Irodalomtanításunk hatékonyságát és korszerűségét szolgáló tantárgypedagógiai alapelvek maradéktalan érvényesülését azonban számos tényező hátráltatja. Ezek feltárása másik döntő feltétele lehet irodalmi nevelésünk megújításának. Szinte lehetetlennek látszó feladat, hogy a teljesség igényével szóljunk az általános iskolai irodalomtanítás minden létező, szorító problémájáról. Csak a legfontosabbakra keríthetünk sort a kritika jelzései, észrevételei meg a saját megfigyeléseink, tapasztalataink alapján, de a diagnózis feltétlen pontosságára törekedve.

1. AZ IRODALOM HELYZETE A TANTÁRGYAK RENDSZERÉBEN

Vitathatatlan, hogy egy tantárgy tanításának eredményességét az is meghatározza, hogy megkapja-e - érdemei alapján - a tantárgyak között azt a helyet, amely őt joggal megilleti. Minden elfogultság nélkül azt kell megállapítanunk, hogy az irodalom a tantárgyak rendszerében nem a jelentőségéhez, kivívott rangjához méltó helyet foglalja el. Elég, ha egyik legbeszédesebb konkrét tényre, az óraszám alakulására hivatkozunk /lásd: 1. számú táblázat/, anélkül, hogy az óraszám kérdését egyedüli meghatározónak fognánk fel a tantárgyak rangsorolásában, értékrendjében. De azt sem vonhatja senki sem kétségbe, hogy bizonyos fajta "fontossági" sorrendet mégis csak jelent, és hogy az eredményességnek a nagyobb óraszám is egyik feltétele lehet.

Az irodalom óraszámának alakulása az általános iskola felső tagozatában 1946-tól 1980-ig					
Tantervek	O s z t á l y o k				Összesen
	5.	6.	7.	8.	
1946.	3	3	3	3	12
1950.	4	3	3	4	14
1956.	4	3	3	4	14
1958.	4	3	3	3	13
1963.	3	3	3	3	12
1980.	3	3	2	2	10

1. számú táblázat

Ez a helyzet akkor sem látszik megnyugtatónak, ha a tantárgyak értékrendjében beállott változások okaira hivatkozunk, nevezetesen a tudományos-technikai forradalomra, a természettudományos műveltség korunkban nélkülözhetetlen szükségességére. Az értékrend eltolódások - elsősorban a társadalom- és természettudományi tantárgyak között /lásd: 2. számú táblázat/ - vagy bizonyos óraszám aránytalanságok /mint például az irodalom esetében, amely a testnevelésnél is periférikusabb helyzetbe került/éppen a nevelésben, a harmonikus személyiségformálásban, az ember szellemi-lelki integrálásában, totalitásában járhatnak beláthatatlan következményekkel.

A bevezetésre kerülő új általános iskolai tanterv felső tagozatos óraterve a társadalom- és természettudományi tárgyak vonatkozásában					
Tantárgyak	O s z t á l y o k				Összesen
	5.	6.	7.	8.	
Magyar nyelv és irodalom	3	2	2	2	9
Orosz nyelv	3	3	2	2	10
Történelem - állampolgári ismeretek	3	3	3	3	12
Történelem - állampolgári ismeretek	2	2	2	3	9
Ének-zene	2	2	2	1,5	7,5
Rajz és műalkotások elemzése	2	2	1,5	1	6,5
Társadalom-tudományi tárgyak	15	14	12,5	12,5	54
Környezet-ismeret	3	-	-	-	3
Földrajz	-	2	2	2	6
Matematika	5	5	4	4	18
Fizika	-	2	2	2	6
Kémia	-	-	2	2	4
Biológia	-	2	2	2	6
Technika	2	2	1,5	1,5	7
Testnevelés	3	3	3	3	12
Természet-tudományi tárgyak	13	16	16,5	16,5	62

2. számú táblázat

Itt csupán utalni szeretnénk a szociológiából jól ismert embertípusokra, melyeket elgépiesedett, elmechanizálódott, elsematizálódott, elembertelenedett, dehumanizálódott típusoknak ismerünk, éppen a civilizáció és kultúra dialektikájában a technicizmusnak gyors és nagyarányú előreugrása következményeként.

Az irodalom óraszámának egyre csökkenő tendenciája meg a tantárgyak közötti értékrend eltolódások nagymértékben megnehezítik az irodalomtanítás helyzetét, az irodalomtanár munkáját, mert ez egyúttal elevenen ott él a tanulók, a szülők tudatában is. Erről győzhet meg bennünket az az egyszerű, de mindenképpen elgondolkodtató felmérés, amelyet a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola 1. számú Gyakorló Általános Iskolájának egyik 8. osztályában végeztünk ebben az évben, kérdőíves és ankét módszerrel. A vizsgálat végső eredményét összegező /3-4-5. számú/ táblázatokhoz - úgy véljük - nem igen kell kommentárt fűznünk. Elemzésre sem szorulnak, önmagukért beszélnek.

Tan- tárgyak	Melyik tárgyat tanulod legszíve- sebben?		Melyikkel foglalko- zol leg- többet?		Melyik tárgy je- gyeinek örülsz legjobban?		Melyik tárgyhoz olvasol hozzá?		Melyik tárgy házi fel- adatát végzed örömmel?	
Magyar	3	12 %	-	-	2	8 %	2	8 %	6	%
Orosz	3	12 %	5	20 %	-	-	-	-	1	4 %
Tört.	4	16 %	1	4 %	3	12 %	5	20 %	-	-
Rajz	-	-	-	-	1	4 %	-	-	-	-
Ének	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Humán	10	40 %	6	24 %	6	24 %	7	28 %	7	28 %
Földrajz	6	24 %	2	8 %	3	12 %	5	20 %	3	12 %
Matema- tika	1	4 %	2	8 %	3	12 %	2	8 %	14	56 %
Fizika	5	20 %	2	8 %	4	16 %	3	12 %	1	4 %
Kémia	2	8 %	12	48 %	3	12 %	2	8 %	-	-
Biológia	1	4 %	1	4 %	2	8 %	4	16 %	-	-
Technika	-	-	-	-	1	4 %	2	8 %	-	-
Testnev.	-	-	-	-	3	12 %	-	-	-	-
Reál	15	60 %	19	76 %	19	76 %	18	72 %	18	72 %
A megkér- dezettek száma	25	100 %	25	100 %	25	100 %	25	100 %	25	100 %

3. számú táblázat

Tan- tárgyak	Szüleik melyik tárgyat tartják legfontosabbnak?		Melyiket szokták ellenőrizni?	
Magyar	-	-	-	-
Orosz	-	-	4	16 %
Történelem	-	-	-	-
Rajz	-	-	-	-
Ének	-	-	-	-
Humán	-	-	4	16 %
Földrajz	-	-	1	4 %
Matematika	11	44 %	8	32 %
Fizika	6	24 %	5	20 %
Kémia	2	8 %	4	16 %
Biológia	6	24 %	3	12 %
Technika	-	-	-	-
Testnevelés	-	-	-	-
Reál	25	%	21	%
A megkér- dezettek száma	25	100 %	25	100 %

4. számú táblázat

Ez az egyoldalú szemlélet és beállítottság - sajnos -
már a tanulók magánolvasmányaiban is megmutatkozik.

Milyen témájú könyveket olvasol, kölcsonzöl?		Világúr, űrtörténet		űtleírás		Természet, állatvilág		Ismeret- terjesz- tő		Szépirod. Vers		Próza román- tika, kalan	
A megkér- dezettek száma	25	7	28 %	3	12 %	4	16 %	5	20 %	1	4%	5	20%

5. számú táblázat

Vizsgálódásaink végső konklúziója, hogy nevelésközpontú iskolarendszerünknek sokkal komolyabban kellene mérlegelnie azt a közismert és sokat hangoztatott tényt és igazságot, hogy "az irodalom nem csupán tantárgy, egy a többi sorában, hanem élmény, megrendülés, katarzisz forrása, nevelőeszköz, jobban, mint bármi más, mert az érzelmekre közvetlenül hat." /27./ Nem véletlenül szaporodtak meg a "humán műveltség szükségességéért" /28./ sikraszálló és az "irodalom védelmében" fogant felelősségteljes írások száma. Az elgondolkodtató jelzések figyelembevételével meg kellene találnunk a közeljövőben azt az egészséges egyensúlyt tantárgyaink között a veszélyt jelentő egyoldalúság felszámolása végett, amely nem mond ellen a szocialista nevelés alapkövetelményének: a sokoldalú és harmonikus személyiségfejlesztésnek.

2. AZ IRODALOMTANÁR SZEMÉLYISÉGE

Az adott körülmények különösképpen hangsúlyozzák az irodalomtanár személyiségének fontosságát, szerepének súlyát. Rajta áll vagy bukik, hogy az irodalom tanítványaink mulhatatlan élményévé, mindennapi életszükségletévé válik-e. Meglepő viszont, hogy az irodalomtanítás egész problematikáját átfogó módszertani munkák /29./ - egy kivételével - nem szentelnek külön fejezetet e kulcsfontosságú kérdésnek. De a kivételként említett mű szóban forgó fejezete is /30./ inkább valamennyi tanárra vonatkozó kötelességek felsorolásában merül ki /személyes példaadás, lelkiismeretes órára készülés,



a tanulók munkájának rendszeres és következetes ellenőrzés, stb./, mintsem az irodalomtanár sajátos és meghatározó, s ennél fogva különös fontosságú személyiségjegyeit taglalná. Pedig e kérdés jelentősége a tanár, a továbbképzés és az önművelés tervszerűsége és tudatossága szempontjából sem lehet közömbös.

a./ Ha irodalomtanításunk céljára, sajátos feladataira gondolunk, akkor először is döntően meghatározó, hogy a tanár maga is olvasó, az irodalmat értő, élvező, azt rajongásig szerető ember legyen. Az irodalmat élménnyé csak az a tanár tudja tenni, akinek magának is az irodalom mély, ezerszer átélt élménye.

Az irodalomtanár joggal elvárt és létfontosságú olvasottságát azonban differenciáltabban kell értelmeznünk. Ennek az olvasottságnak a műélményt jelentő és átfogó /líra, epika, dráma, klasszikus és modern/ olvasás mellett magába kell foglalnia az irodalomtudomány legújabb kutatásainak ismeretét is, hogy a legfrissebb eredményeket és korszerű szemléletet a maga gyakorlatába közvetlenül is beépíthesse. De nem hagyhatja figyelmen kívül a gyermekek olvasmányait, az ifjúsági irodalmat sem, mert enélkül szinte elképzelhetetlen a tanulók olvasásának irányítása, magánolvasmányaik élményszerű megbeszélése, megvitatása. Sőt csak így válhat valóra annak az általánosnak mondható gyakorlatnak a felszámolása is, hogy a gyermekek olvasmányai meg a tantervi anyag ne egymás mellett fusson, ne egymástól különváltan éljen /31./.

b./ Az olvasottsággal összefüggésben kell megemlítenünk,

hogy az irodalomtanár elsőrendű feladata az is, hogy állandóan csiszolja, gazdagítsa műelemző készségét, gyakorlatát. Az olvasmányélmények élesítő hatása mellett ennek feltétele egyrészt a korszerű irodalomelmélettel való felvértezetttség, másrészt pedig az irodalomtörténet egyre izmosodó műelemzéseinek állandó figyelemmel kísérése, felhasználása.

c./ Hasonló érdeklődést és nyitottságot kell tanúsítania az irodalomtanárnak szűkebb és tágabb hazájának minden jelentős kulturális eseménye, rendezvénye iránt is. Ugyis mint szemlélő, élvező, befogadó, de úgyis mint értő irányító, aktív közreműködő vagy alkotó résztvevő, akár előadások tartásával, akár publicisztikai tevékenységgel stb. Ha ténylegesen az életre akarjuk felkészíteni a tanulókat, ki kell lépünk a ma még meglevő zártságból, mert csak ez a kitekintés óvhat meg bennünket egy szűk szakmai prakticismustól, csak ez a nyitottság teremthet egy szélesebb alapot az iskolai irodalmi-esztétikai nevelés számára. A közművelődéssel való szoros kapcsolat és együttműködés lehet a biztosítéka annak is, hogy már az iskolában elegendő indítékot adhassunk a tanulóknak arra, hogy képesek legyenek a permanens tanulásra, önművelődésre, a szabad idő értelmes felhasználására.

d./ Az irodalomtanárnak a szó művészevé is kell válnia. A szüntelen feltöltődés és kitárulkozás ezt is elősegítheti. De tudatosan is törődnie kell leghatékonyabb eszközével, kifejező képességének, beszédképességének fejlesztésével, azaz az igényességgel, hogy a nyelvhasználat Illyés Gyula-i követelményének maradéktalanul eleget tehessen: "Szépen az ír

és beszél, akinek sikerül még a bonyolult gondolatait is egyszerűen és világosan előadni. A művészet pedig ott kezdődik, ahol az ember az ilyen előadással még élvezetet is szerez hallgatóinak". /32./

e./ Rendkívül fontos az is, hogy az irodalomtanár kellő tájékozottsággal rendelkezzen a befogadó gyermekek érzelmes gondolatvilágáról, a gyermeki művészi megismerés és élménybefogadás sajátosságairól, törvényszerűségeiről. Közvetítése - mű és gyermek között - csak így érheti el a kívánt hatást, a megfelelő visszhangot.

Hogy mennyire élő, megoldásra váró problémák húzódnak meg a felsorolt személyiségjegyek tartalma mögött, arról Szeged város általános iskolai magyartanárai között végzett felméréseink beszélnek leginkább, amelyeket ugyancsak ebben az évben végeztünk kérdőíves módszerrel /lásd: 1. számú melléklet/, s azzal az alapvető szándékkal, hogy az irodalomtanárral szemben támasztott elvárások, követelmények hogyan is festenek a valóságban, s mit kell tennünk ennek érdekében.

Összesen 24 magyartanárt vallattunk meg, akik belvárosi, telepi és Szegedhez csatolt községi iskolákban tanítanak. Végzettségük alapján 9 egyetemi, 15 főiskolai végzettséggel rendelkezik. Tanítási gyakorlatuk alapján pedig a megoszlás a következő:

2-5 éve tanít:	7
7-15 " "	9
18-25 " "	5
26-30 " "	3

Felmérésünk adatait nem annyira mennyiségi, statisztikai módszerrel, hanem inkább minőségi elemzéssel próbáljuk meg beszédessé tenni, abban a sorrendben, ahogy ez a kérdőívünkön szerepel.

I. Egy tárgy tanításának intenzitását döntően meghatározza az is, hogy milyen a hozzáállás, a szubjektív viszonyulás. Ezért izgatott bennünket, hogy történt-e változás a két résztárgy tanításának viszonyulásában, hisz eléggé közismert tény volt - legalábbis a múltban -, hogy magyartanáraink zöme szívesebben tanította az irodalmat, mint a nyelvtant. A megkérdezett 24 tanár közül 10 a nyelvtanra, 9 az irodalomra adta le voksát, 5 pedig megkülönböztetés nélkül, egyformán szívesen tanítja mind a két tárgyat. A viszonyulás helyzetképe a múlthoz képest tehát lényegesen megváltozott. Érdekes ezért megidéznünk azokat a motívumokat is, amelyek alapján a döntés megszületett. Íme: "Biztonságosabbnak érzem magam a nyelvtanórán"; "taníthatóbb, eredményesebb"; "logikusabb"; "logikus gondolkodásra nevel"; "a nyelvtantudás mérhetőbb"; "könnyebb igazságosan értékelni"; stb. Nem tűnik túlzásnak, ha ezekben az indokokban körünkra oly jellemző racionalizmust, a megfoghatóság, a mérhetőség, igényét véljük felfedezni. A helyzetkép módosulásában azonban a kor hatásán kívül valószínűleg az a tartalmi és módszerbeli megújulás is közrejátszott, amely az anyanyelvi oktatásban - megelőzve az irodalmat - az utóbbi években végbement.

A beállítottságot nemcsak a két résztárgy, hanem az iro-

dalmon belül a líra és az epika vonatkozásában is vizsgáltuk direkt és indirekt kérdések alapján egyaránt. Ahogy ez várható is volt, 16:3 arányban az epika javára billent a mérleg, s mindössze 5-en akadtak, akik mind a líra, mind pedig az epika elemzésében, tanításában egyaránt biztonságosnak érzik magukat. Ezt az arányt az "olvasás" /13:3, illetve: 8/, a "legnagyobb olvasmányélményem" /21:3/ adatai is alátámasztják, de a közölt lírai versek /Walt Whitman, Pilinszky János/ elemzésében, értelmezésében megmutatókozó bizonytalanság is ezt igazolja.

Az indokok itt is elgondolkodtatók meg sokfélék is /befogadás, előképzettség, pedagógiai szempontok/. Csak néhányat említünk meg a sok közül: "Ösztönösen is jobban ráérezek az epikai művekre"; "konkrétabb"; "könnyebben megközelíthető"; "egyértelműbb"; "kevesebb a belemagyarázás lehetősége"; "az epika elemzéséhez biztosabb tudást, alapot kaptam az egyetemen" /de főiskola is szerepel/; "a gyermekek számára is megfoghatóbb cselekményességgel"; "tárgyi fogódzók révén a tanulók könnyebben magukévá teszik"; "nagyobb eredményeket értem el"; "a lírai műnél a tanulók megfelelő ráhangolása nem mindig lehetséges"; "a tanulókat is jobban érdekli, s legalább az eseménysort el tudják mesélni".

Az olvasást meghatározó motívumok is ezekhez hasonlóak. Például: "az új lírai művek távol esnek tőlem"; "az epika érthetőbb, problémafelvetőbb, mint a líra"; "a líra fárasztóbb, s függ az ember hangulatától"; "a rohanó hétköznapokon

az epikai alkotások olvasása nagyobb pihenést, kikapcsolódást jelent számomra"; "az epikát szívesebben olvasom, a vershez hangulat kell"; "lírai szépségek élvezéséhez túlfáradtnak érzem magam"; "szívesen olvasok lírát is, ha több időm van, s elmélyültebben oda tudok figyelni"; stb.

Végző következtetésképpen megállapíthatjuk, hogy ez a nagyon is egyértelmű epikai kötődés, beállítottság is az oka a tanulók líra iránti közömbösségének, érzéketlenségének, s nem kizárólagosan "az életkori sajátságokkal" magyarázható, mint ahogy ezt többen is hangoztatják.

II. Az irodalomtanár olvasottsága egyik legdöntőbb meghatározója irodalmi nevelésünk hatékonyságának, élményszerűségének. Ehhez a permanens feltöltődéshez azonban jóval több szabadidőre lenne szükség, mert "a napi szabadidő-mennyiség egyáltalában nem magas, nincs összhangban a pedagóguspályáról sokszor hangoztatott elképzelésekkel".

/33./ Ennek a reprezentatív jellegű szociológiai kutatásnak a megállapítását csupán az általunk megkérdezett kar-társak egyikének találó vallomásával szeretnénk konkretizálni, beszédesebbé tenni. "Keserves időhiánnyal küzdünk. Legkevesebb időnk arra van, ami a kenyerünk: az olvasásra. Az osztályfőnöki munka, az úttörő, az iskolai rendezvények, a füzetjavítás, stb. mellett, illetve után, mennyi idő juthat az információ-özön befogadására, a szakirodalom tanulmányozására, folyóiratok, ifjúsági irodalom, egyáltalán: a jelenkor irodalmának figyelemmel kísérésére? Illetékes helyen végre tudomásul kellene venni, hogy az eredményes

és színvonalas oktató-nevelő munka alapkérdése: az önművelés. Ezt feltétlenül be kellene kalkulálni a pedagógus kötelező munkaidejébe".

Ehhez csupán annyit szeretnénk hozzáfűzni, hogy az időhiányt nemcsak a nagyobb, az elmélyültebb, az átfogóbb olvasás gátló tényezőjeként foghatjuk fel, hanem stresszhatásként is, éppen az igényesebb nevelőknél okozva állandó nyugtalanságot, feszültséget. Annál is inkább, mert a kevéske szabadidőnek csak egy részét tudják az olvasásra, a "permanens-önkondíció" biztosítására fordítani az egyéb, ugyancsak szükségszerű kulturális tevékenységek mellett /tévénézés, mozi, színház, hangverseny, kiállítás, múzeum, nyelvtanulás, stb./. Felmérésünkben mi nem tértünk ki a szabadidő ilyen jellegű megoszlására, csak az olvasásra szánt "tényleges" időt próbáltuk megragadni. Ez napi 0,8 órára tehető, körülbelül 0,4-del jobb a már említett szociológiai felmérés átlagos napi idejénél. /34./

Az olvasottság tartalmi kérdései közül első helyre az irodalmi-művészi folyóiratok meg a szépirodalom olvasása kívánczik az irodalmi ízlés és műveltség alakulásában betöltött szerepénél fogva. Folyóirataink esetében - rendszeres olvasásuk mellett - azt is vizsgáltuk, ki milyen folyóirat előfizetője, vagyis milyen folyóiratok találhatók mindennapos elérhető közelségben magyar szakos nevelőinknél /lásd: 6. számú táblázat/. A táblázat tanúsága szerint elsősorban szépirodalmat tartalmazó folyóirataink kerültek túlsúlyba mind az előfizetés, mind pedig az olvasottság tekintetében.

Folyóiratok	Előfizetés		Olvasás	
Nagyvilág	4	16,6 %	9	37,5 %
Kortárs	2	8,3 %	4	16,6 %
Új Írás	5	20,8 %	11	45,8 %
Élet és Irodalom	6	25,0 %	12	50,0 %
Tiszatáj	9	37,5 %	16	66,6 %
Alföld	2	8,3 %	2	8,3 %
Jelenkor	-	-	2	8,3 %
Kincskereső	6	25,0 %	9	37,5 %
Irodalomtörténeti Közlemények	1	4,2 %	1	4,2 %
Irodalomtörténet	2	8,3 %	2	8,3 %
Kritika	3	12,5 %	5	20,8 %
Látóhatár	2	8,3 %	2	8,3 %

6. számú táblázat

A megrendelt folyóirat száma	Az előfizetők száma	
5	1	4,2 %
4	2	8,3 %
3	4	16,6 %
2	4	16,6 %
1	8	33,3 %
0	5	20,8 %

7. számú táblázat

Az utóbbi adatokat azonban némi fenntartással kellett fogadnunk, mert a kontroll kérdésre tényleges folyóirat-élményeket csak 12-en említettek, nagy általánosságban pedig 6-an válaszoltak, s ugyancsak 6-an voltak azok, akik egyáltalán nem adtak választ. A teljes képhez még az is hozzátartozik, hogy az előfizetések számszerűleg hány megrendelő között oszlanak meg /lásd: 7. számú táblázat/.

"Nemcsak az olvasás, de maga a könyvvásárlás is méri, hol tart az országban az olvasás - állapítja meg Darvas József, az "Olvasó népért"-mozgalom elindítója, majd így folytatja -, mert a könyvtár alapja ugyan az olvasás elterjedésének, az hogy valakinek otthon van-e néhány könyve, amit nagyon szeret, amit időnként a kezébe vesz, hogy gyarapítja-e házi könyvtárát, ez maga is az olvasási kedvnek mérője volt, és mérője marad mindig". /35./ Ebben a szelvényben kívántuk tetten érni mi is, milyen szépirodalmi könyvvásárlásra került sor a megkérdezettek között az utóbbi időben. Nem is annyira a számszerűség megállapítása érdekelt bennünket - amely ugyan magasnak csöppet sem mondható, mivel akadtak néhányan olyanok is, akik egyáltalán nem vásároltak könyvet -, hanem inkább a kiválasztás igényességére voltunk kíváncsiak. Véleményünk szerint ez többet árul el az irodalmi ízlésről és nyitottságról, mint maga a megvásárolt könyvek száma. Mivel a szóródás meglehetősen nagy volt, rangsorolás nélkül, a szerzők nevének felsorolásával szeretnénk érzékeltetni a könyvvásárlás, kiválasztás igényességét.

A klasszikus magyar költők közül Ady Endre, Berzsenyi Dániel, Szabó Lőrinc, Vajda János szerepelt, a mai magyar költészetet pedig Áprily Lajos, Illyés Gyula, Ladányi Mihály, Károlyi Amy, Pilinszky János, Rákos Sándor, Simon István, Váci Mihály, Weöres Sándor és Zelk Zoltán képviselte. De a világirodalom sem hiányzott, itt Paul Eluard, Goethe, Villon és a mai szovjet költők szerepeltek. A klasszikus magyar írók sorát Ady Endre, Füst Milán, Karinthy Frigyes, Krúdy Gyula, a világirodalmét: H. Böll, D. Cusack, Dosztojevszkij, Dürrenmatt, Golding, Kesey, Mau-
passant, Puskin, Wain alkotta. A mai magyar próza képviselői: Dénes Zsófia, Déry Tibor, Fehér Klára, Fejes Endre, Galgóczi Anna, Gerelyes Endre, Illyés Gyula, Moldova György, Németh László, Örkény István, Passuth László, Raffai Sarolta, Sütő András, Tamási Áron, Tatay Sándor.

A válogatás tehát mind a magyar, mind a világirodalom vonatkozásában értékesnek mondható. Örvendetes, hogy sem Berkesi, sem Szilvási neve nem szerepelt a megvásárolt könyvek szerzői között - Passuthé is csak egy alkalommal -, pedig ezek a szerzők - sajnos - az országos képben igen előkelő helyet foglalnak el. /36./ A válogatás értékét csak növeli az a tény, hogy a legnagyobb olvasmányélmények is a felsorolt szerzők műveiből kerültek ki. Egyértelműen kitapintható a mai, a modernebb irodalom iránti érdeklődés is, akár csak egy-egy év irodalmának áttekintésére való törekvés és igény, mivel a Szép versek, a Körkép és a Rivalda sorozatok igen népszerűek felmérésünk tanúsága szerint: listavezetők.

Hasznosságuk mellett azonban veszélyt is jelenthetnek: az antológia-szemlélet leszoktathat a teljesebb életmű olvasásáról.

Tudjuk jól, hogy egy meghatározott időszakra vonatkozó könyvvásárlás nem adhat teljes képet, hogy kikből is áll össze a magyartanár házi könyvtára, mégis úgy érezzük, hogy ez a keresztmetszet helyvel-közzel szűk, igen rangos költők, írók maradtak ki belőle.

III. Külön vizsgáltuk az "ifjúsági" irodalomban való tájékozottságot és ennek beépülését az irodalomtanításba.

Egyrészt arra kerestünk választ, figyelemmel kísérik-e nevelőink könyvkiadásunk gyermekeknek szánt kiadványait. Sajnos, a helyzet csöppet sem megnyugtató. A megkérdezettek 33 százaléka egyetlen könyvet sem ajánlott, hogy mit érdemes a gyerekeknek elolvasniok, vagy esetleg megszerezniök. Hasonló a helyzet a gyermekirodalom olvasottsága tekintetében is. A felelősség azonban - véleményünk szerint - nemcsak a nevelőket, hanem a könyvtájékoztatást, a kritikát is terheli, mert differenciált elemzéseken alapuló, útmutató, összefoglaló értékelésekkel meg lehetne könnyíteni ezt a munkát. Folyóiratainkban ilyesmivel azonban igen ritkán találkozhatunk /37./.

A tájékozottság színvonalától függ az is, hogy a gyermekek olvasmányai mennyire szervesen épülnek be az irodalomtanítás mindennapos gyakorlatába. Bizonyos megmerevedettséget tapasztaltunk ebben a vonatkozásban, mert a tan-

tervi anyag szerzőin kívül /Benedek Elek, Dickens, Fekete István, Gajdar, Gárdonyi Géza, Jókai Mór, Karinthy Frigyes, Katajev, Krúdy Gyula, Mikszáth Kálmán, Móra Ferenc, Móricz Zsigmond, Tatay Sándor, Tömörkény István/ alig-alig találkozzunk másokkal. A felfrissítés, a nagyobb kitekintés pedig az egyre alakuló, fejlődő irodalmi élettel való kapcsolatteremtést jelentené. Ehhez nyújtana igen nagy segítséget ifjúsági irodalmi folyóiratunk, a Kincskereső, ha ténylegesen a változó irodalmi életre való odafigyelés, azaz a folyóiratolvasásra nevelés eszközévé válna. Pillaanatnyilag azonban - legalábbis felmérésünk tanúsága szerint - még itt nem tartunk, felhasználása inkább ötlet-, alkalomszerű, mint folyamatos.

IV. A korszerű irodalomtanításnak szükségszerűen állandó kapcsolatban kell lennie az érdekelt szaktudományokkal is, mert legújabb eredményeinek beépítése csak így lehetséges. Így vizsgálat alá vettük - többek között - az irodalomtörténeti szakkönyvek felhasználását, de csak három jelentős költőnk, Petőfi, Ady és József Attila tanításában. Itt is csak a tájékozottság szintjének megállapítására szorítkozhatunk: százalékos kimutatásban tárva fel a szóban forgó költők tanításához felhasznált szakirodalmat /lásd: 8. számú táblázat/.

F e l h s z n á l t s z a k i r o d a l o m			
P E T Ő F I t a n í t á s á h o z	Fekete Sándor: Így élt a szabadságharc költője	16	66,6 %
	Fekete Sándor: Meztláb a szentegyházban	1	4,2 %
	Illyés Gyula: Petőfi	10	41,6 %
	Pándi Pál-Pálmai Kálmán: Petőfi Sándor	2	8,3 %
	Petőfi az iskolában	2	8,3 %

ADY t a n í t á s á h o z	Ady Endre: Életem nyitott könyve /Kovalovszky Miklós/	3	12,5 %
	Balogh László: Mag hó alatt	1	4,2 %
	Böloni György: Az igazi Ady	6	25,0 %
	Dénes Zsófia: Élet helyett órák	3	12,5 %
	Hatvany Lajos: Ady	3	12,5 %
	Király István: Ady Endre	1	4,2 %
	Robotos Imre: Az igazi Csinszka	1	4,2 %
	Vezér Erzsébet: Ady Endre	10	41,6 %
JÓZSEF ATTILA t a n í t á s á h o z	Balogh László: József Attila	3	12,5 %
	Fodor András: Szállj költemény	4	16,6 %
	Gyertyán Ervin: József Attila	2	8,3 %
	József Jolán: A város peremén	6	25,0 %
	Török Gábor: A líra: logika	2	8,3 %
	Vágó Márta: József Attila	2	8,3 %

8. számú táblázat

Amint láthatjuk, összességében nem sokan élnek az irodalomtörténeti kutatások legújabb eredményeinek hasznosításával. A szóródás nemcsak térben, hanem időben is megmutatkozik. Egyébként hasonló végső következtetésre jutott az a felmérés is, amelyet Pécs - egyik kerületéhez tartozó - 12 általános iskolájában, összesen 35 pedagógussal végeztek. /38./ A kettő együtt olyan jelzés a felhasználás elégtelen szintjéről, amely mellett az irodalomtudomány sem mehet el közömbösen. A könyvkiadással karöltve sokat tehetne

annak a szakadéknak a felszámolásáért, amely felmérésünk tanulsága szerint is az irodalomtudomány és az iskolai irodalomtanítás között fennáll, ha időnként olyan átfogó, de a kutatásoknak ténylegesen csak új: portrét, pályaképet módosító eredményeit adná közre tömören és összefoglalóan egy-egy avatott szakember tollából. Ezek a kiadványok lehetnének az önművelésen alapuló postgraduális képzés tankönyvei is.

Különösképpen érezhető a fentebb jelzett ellentmondás az irodalomelmélet területén, mert "az utóbbi ötven-hatvan évben olyan gyökeres átalakulás zajlott le az irodalomban, az irodalmi-művészi kifejezésformákban, amire a reneszánsz kibontakozása, s jóval kisebb mértékben a romantika inváziója óta nem volt példa" - állapítja meg Hankiss Elemér. De vele együtt tesszük fel mi is a kérdést: "Hol van olyan szakkönyv, amely a költői-irodalmi kifejezésmódnak ezeket az újkeletű szabályait rendszeresen számbavenné, megvilágítaná, értelmezné? S ezért a hiányért minden bizonnyal nem az iskolák tanárait vagy a tankönyvek íróit terheli a felelősség." /39./ Egyébként sem kényeztettek el bennünket e témakörbe tartozó művekkel, s arról a kevésről is, ami az utóbbi időben napvilágot látott /40./, a megkérdezettek közül mindössze 5-en vettek tudomást.

Jóval nagyobb, de közelszem kielégítő a műelemző munkákban való tájékozottság, jóllehet az irodalomtudománynak leginkább olyan területéről van szó, amely közvetlenül is értékesíthető az irodalomtanítás gyakorlatában /lásd: 9. számú táblázat/.

A felhasznált műelemzési	szakirodalom	
Fried István: Verstárgyalás az általános iskolában	5	20,8 %
Harsányi Zoltán: Stíluselemzés I-III.	4	16,6 %
Házi olvasmányok elemzése /Szerkesztette: Kolta Ferenc/	4	16,6 %
"Miért szép?"-kötetek	7	29,2 %
Nagy íróink I-II.	4	16,6 %
Seres József: Szépprózai művek elemzése	5	20,8 %
Seres József-Szapannos Balázs: Verselem- zések	11	45,8 %
Tüskés Tibor: Versről versre	5	20,8 %

9. számú táblázat

Véleményünk szerint amennyire segítői lehetnek ezek a segédkönyvek a műelemzés korszerű gyakorlatának, annyira sorvasztói is tanáraink műelemző készségének. Óvakodnunk kell ezért, hogy ne pusztá adaptációvá válják ez a munka, hanem mindenkor műélményt jelentő olvasással és tanári invencióval párosuljon.

V. Valahogy ez az érzésünk igazolódott is a műelemző készség vizsgálatakor, bár nem ez volt a szándékunk. Azt szeretnénk volna elsősorban kitapintani, jelent-e problémát a mai modern költészet értelmezése, befogadása, hogyan is funkcionálnak azok a képességek /fantázia, asszociációs képesség, alkotó gondolkodás/, amelyeket ez az irodalomértés különösképpen próbára tesz, s amelyeknek egyre sürge-

több igénnyel be kellene épülnie irodalomtanításunkba is.

Az első feladat egy verses találós kérdés - amelyet egyébként a múlt században, Arany János szülővárosában gyűjtöttek - modern hatású képsorának a megfejtése volt. A lírai költeménynek is beillő találós kérdés a következő volt: Csontkürttel kürtölnek,

Arany deszkák hasadnak,

Földi férgek mozognak.

Megfejtése Kosztolányi szavaival: "A csontkürt az a kakas csőre, az arany deszkákat fönn az égi asztalos fűrészezi, a földi férgek pedig mi vagyunk." /41./ Egyszerűben viszont így mondhatnánk: A kakas kukorékol, hajnalodik, ébrednek az emberek.

A megoldás képszerű látásmód és fantázia nélkül bizony nemigen megy. Az egy-két helyes értelmezéstől eltekintve, a sikertelenség oka is ezzel magyarázható

Második feladatként a "szárnyas idő" kifejezés képzet-asszociációs sorát kellett egy-egy szóval rögzíteni. Tudniillik minél szokatlanabb a kapcsolat két szó, két fogalom között, összekapcsolásukhoz annál intenzívebben képzet-asszociációs tevékenységre van szükség. Tulajdonképpen erre voltunk kíváncsiak, mert a modern irodalom különösképpen megköveteli ezt tőlünk. Ha valamennyi lehetséges képzeten - szárnyas - repül - könnyű - gyors - illanó - tovatűnik - elmúlik - mulandó /42./ - nem is mentek végig a feladat-megoldók, jónéhány találó képzetsort azért sikerült megnevezniük /gyors - múltó; gyors - észre-

vétlenül tovatűnő; repülő idő; gyorsaság - messzeség - vég-
telenség; gyorsaság - észrevétlenség - elmúlás; rohanó -
könnyen eltelő - észrevétlenül elmúló; lenge - könnyed -
gyors; tovaröppenő - tovatűnő/.

Walt Whitmannek, a szabadvers atyjának Szép asszonyok
című "méltán bámult" versével pedig azt szerettük volna
kipuhatolni, mennyire tartja magát az a nézet, vagy így is
mondhatnánk: klasszikus verstanításhoz szokott tudatunk,
hogy a verset csak szigorú, közismert formai kötöttségek
teszik verssé. Akik a kérdésre választ is adtak - mert vol-
tak olyanok is, akik kitértek előle, s ebben a témakörben
ez többször is előfordult -, azok közül határozottan csak
egy valaki minősítette prózának. Akadtak azonban szép szám-
mal fenntartással élő vagy bizonytalanságról árulkodó meg-
állapítások is /"prózavers lehet"; "vers, de lehet jelmon-
dat is"; "költemény, de gyenge"; "tipografilag próza, de
mégis vers, mert rövid"; "nem látszik versnek, mégis annak
érzem; az aláhúzott szavak ritmusa is valahogy összeecseng";
stb./, amelyek mégis a fentebb említett nézet létezéséről,
torzító hatásáról beszélnek.

Végül pedig Pilinszky híres Négysorosaival a modern iro-
dalmi-művészi kifejezésmód felismerésének készségét kíván-
tuk felmérni, pontosabban a modern költészet párhuzamos
képkapcsolását.

Alvó szegek a jéghideg homokban.

Plakátmagányban ázó éjjelek.

Égve hagyta a folyosón a villanyt.

Ma ontják véremet.

A vers jelentését tehát nem az egymásból következő mondatok lineáris-kauzális gondolatmenetéből tudjuk kihámozni, hanem az egymásra rákopírozódó s a mindannyiukban közös elemet /a fölöslegesség, a hiábavalóság, az értelmetlenség/ lassanként tudatossá hangsúlyozó mondatok egyidejűségéből./43./ Ezt a montázsszerű képkapcsolást, emögött meghúzódó rejtettebb jelentést csak néhánynek sikerült felfednie. Ezek is inkább sejtések, mint tudatos értelmezések.

A vizsgált anyag emellett az iskolai műelemzés néhány tipikus hibáját is példázza, mint például a szólemszerűséget /3. feladat: "Tárgya intim, árnyalt, finoman felfogott, filozófikusan emelkedett, de emellett gyöngéd, költőien megmunkált."/ , a belemagyarázást /1.feladat: "Elmulás, halál."/ , a bántó vulgarizálást /1. feladat: "A halál birodalma, újrafegyverkezés" vagy a 4. feladatnál: "Antifasiszta vers."/ , a kifejezésmódok tartalomtól függetlenített, leltárszerű szemléletét /4. feladatnál: "Tömör, pontos, ugyanakkor szuggesztív. Az emberi érzést a természeti képpel állítja párhuzamba. Hasonlatokkal, kihagyással, ellentéttel dolgozik e négy sorban"./ Végső és összegező tanulságként azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a műelemző készség fejlesztése mind a tanár- és továbbképzésben, mind pedig az önművelésben egyik legfontosabb feladatként kell hogy jelentkezzék, mert tanáraink a modern irodalom értő tolmácsolóivá csak így válhatnak.

VI. Kétségtelen, hogy felmérésünk tanúsága szerint a legnagyobb érdeklődés a tantárgypedagógia kérdései iránt mu-

tatkozott meg, tájékozottság és olvasottság tekintetében egyaránt. Ennek a folyamatos odafigyelésnek legfényesebb bizonyítéka, hogy a Magyartanítás című módszertani folyóiratot rendszeresen - kontroll kérdésünk alapján is - 22-en olvassák. /Többen előfizetői is a lapnak./ De a rendszeres olvasás listáján szerepel még - igaz, jóval alacsonyabb olvasottsági mutatókkal - a Köznevelés /11/, a Módszertani Közlemények /8/, a Pedagógiai Szemle /6/, a Könyv és Nevelés /3/ és A Tanító /3/ is.

A magyartanítás módszertani kiadványai is igen népszerűek. Legelőkelőbb helyen A tanítás problémái című sorozat áll. Sokak házi könyvtárában is megtalálható, akárcsak a tanári kézikönyvek, a nemrég indított "-tól -ról" sorozat kötetei vagy az irodalomtanítás olyan átfogó munkái, mint Makay Gusztáv: Irodalomtanítás és Nagy János: Az irodalomóra című könyve.

A nem közvetlenül felhasználható munkák iránt /pedagógia, pszichológia, szociológia/ azonban korántsem ilyen nagy az érdeklődés. Ha az előzőekben érintett és vizsgált területekre is gondolunk, megállapíthatjuk, hogy mindenképpen fennáll egy szűk prakticista szemlélet és gyakorlat veszélye. Ezt tapasztaltuk annál a lényeges kérdésnél is, amikor olyan művek iránt érdeklődtünk, amelyek az irodalmi-művészi befogadás törvényszerűségeivel, sajátágaival foglalkoznak, különös tekintettel a gyermeki befogadásra. Mindössze csak hárman tudtak ebbe a témakörbe tartozó egy-egy művet említeni. /Halász László: A műbefogadási attitűd és személyi-

ségváltozók összefüggései, Ligetiné Verebély Anna: Az esztétikum felfedezésének útján, Vigotszkij: Művészetpszichológia/.

VII. Végül - de nem utolsósorban - szemügyre vettük a magyartanár és a közművelődés kapcsolatát is. Egyrészt abban a vonatkozásban, hogy mennyiben tudnak bekapcsolódni mind-
abba, amit a közművelődést szolgáló intézményeink nyújta-
nak, mert ez lehet az alapja annak is, hogy ezeket a lehe-
tőségeket azután az iskolai irodalmi-esztétikai nevelés
szolgálatába is állíthassák. Nem mondhatjuk el, hogy neve-
lőink ténylegesen benne élnének a közművelődés mindennapos
folyamatában, de azt sem állíthatjuk, hogy alkalomszerűen
- lehetőségeikhez képest - nem élnének ezekkel az alkalmak-
kal. Persze akadnak olyanok is - a megkérdezettek 25 %-a -,
akik nem tudnak /kisgyermekes anyák/ vagy nem is akarnak
élni /"nincs rá időm"/ ezekkel a lehetőségekkel. Ami viszont
a "rendszeresen" - "alkalomszerűen" arányát illeti, az szín-
házba járás esetében: 8:9, kiállítás, tárlatnézés tekinteté-
ben pedig 8:10. Meglepően kevés a hangversenyre /4/ illetve
előadóestre, író-olvasó találkozókra /3/ járók száma. Köz-
művelődési intézménnyel való együttműködést a megkérdezett
24 nevelő közül csupán egy jelzett.

A közművelődési javakban való részesedés mellett vizsgálódásaink során kitértünk arra is, ki hogyan vesz részt eb-
ben a munkában. Aktív közművelődési tevékenységet 7-en vé-
geznek - fiókkönyvtárvezetés 3, dolgozók iskolája 1, kul-
turális bizottsági munka 1, olvasóestek rendezése 1, ének-

kari szereplés 1 -, alkotó tevékenységet pedig /publikáció, pályamunka, műsorszerkesztés/ 4-en folytatnak.

Nyilván az iskola és a közművelődés kapcsolatát érintő kérdések aktualitását csak növeli az 1976. évi közművelődési törvény. Ennek a törvénynek nemcsak a szelleme, de a betűje is megköveteli, hogy a jövőben mind szervezetileg, mind tartalmilag egységes és tudatos munka alapján tovább javuljon az oktatási és közművelődési intézmények együttműködése. /44./

Befejezésül: Ha felmérésünk nem is jogosít fel megfelelően általánosításokra, de néhány olyan problémát azért felvetett, amelynek megoldása ugyancsak hozzájárulhat az irodalomtanítás megújításához, korszerűsítéséhez, mert végső soron a magyartanárok felkészültsége a legmeghatározóbb ebben a munkában, "az életmű sorsa, a verseknek a sorsa elsősorban mindig őtőlük függ." /45./

3. AZ IRODALOMTANÍTÁS TARTALMI KÉRDÉSEI

A tantervi anyag

A legtöbb bírálat, megjegyzés irodalomtanításunk tantervi anyagát érte. Ez talán érthető is, ha egyrészt arra gondolunk, hogy a tanítási anyag nem egyszerűen ismeretanyag csupán a mi "tárgyunk" esetében, hanem "fiataljaink nevelésében, személyiségformálásában - nem másodlagosan és esetlegesen, hanem lényegénél fogva és következetesen - kiapadhatatlan forrásunk, hűséges segítőtársunk..." /46./ Másrészt tanterveinknek ténylegesen akadnak sebezhető pontjai. Hogy melyek ezek, ezt szeretnénk most számbavenni.



a./ Az irodalom világa éppoly érdekes, változatos, sokszínű, akárcsak maga az élet. Szemelvényanyag-válogatásunknak is ezt a csodás gazdagságot és sokféleséget kellene bemutatnia. Ez már önmagában is vonzó lenne gyermeknek és tanárnak egyaránt. Mégsem ezt teszik tanterveink, hanem bizonyos fajta tematikai-tartalmi egyoldalúság hibájába esnek, mintha még most is kétségbevonat vagy legalábbis megkérdőjelezett lenne az irodalomnak mint művészetnek az a joga, hogy "a teljes emberi valóságot... a külső, társadalmi, és a belső, pszichikai valóságot" /47./ egyaránt ábrázolhatja.

Bizonyításképpen vegyük szemügyre az általános iskolai irodalomtanítás középpontjában álló Petőfi, Arany, Ady és József Attila szemelvényanyagot a legutóbbi tanterv /48./ törzsanyaga alapján. Eszerint a következő művek kerülnek feldolgozásra: Petőfi Sándor: Alku, A virágnak megtiltani nem lehet..., A téli esték, Pató Pál úr, A nép nevében, Reszke a bokor, mert..., Szeptember végén, Föltámadott a tenger..., Egy gondolat bánt engemet...; Arany János: Nemzetőr-dal, Rásüt az eszénál, A bajusz, A szegény jobbágy, A walesi bárdok /7. osztály/; Ady Endre: A grófi szérűn, Egy kis séta, A nagyváradai káptalan tisztessége, A föl-földobott kő, Dózsa György unokája, A magyar Ugaron, Csák Máté földjén; József Attila: Favágó, Anyám, Mondd, mit érlel..., Hazám /8. osztály/. Amint láthatjuk a forradalmi, a társadalmi mondanivalójú költészet került túlsúlyba a személyes élményvilágot, humort, játékosságot, stb. megszólaltató al-

kötésekkel szemben. De egy-egy témakör szemelvényanyaga is hasonló képet mutat. Szemelvények a közelmúlt, a mai magyar és a XX. század külföldi íróitól: Radnóti Miklós: Nem tudhatom..., Illés Béla: Mikola halála, Fodor József: Piros fejfák, Illyés Gyula: Cserepezők, Nagy Lajos: Bogár, Veres Péter: Suli Kis Varga, Simon István: Leánynézőben öcsémmel, Dobozy Imre: Kis ember, nagy ember, Csepeli Szabó Béla: Októberi balladák, Gorkij: Dankó szíve, Majakovszkij: Vers a szovjet útleveleiről, Szimonov: Várj reám, Solohov: Emberi sors, Jan Drda: Magasabb szempontból, Nazim Hikmet: Magyar föld /8. osztály/.

Ez a szemelvényanyag a maga egyoldalúságával óhatatlanul is annak a szemléletnek a kialakulásához vezethet, amely az irodalmat csupán a történelmi, társadalmi valóság illusztrációjának tekinti, ábrázolás tekintetében pedig nem lát mást, mint azt, hogy az író mennyire hűen tudta visszaadni ezt a valóságot. Ezek után csöppet se csodálkozunk azon, ha tanulóink igen gyakran sablonokkal, átpolitizált frázisokkal közelednek mindenfajta alkotáshoz, s ott is "forradalmi mondanivalót" keresnek, ahol erre semmi sem jogosítaná fel őket. Szabad legyen csak egyetlen közelmúltban történt példára hivatkoznunk, amelyet Pálmai Kálmán tett közzé a Köznevelésben: "Juhász Gyula: Magyar táj magyar ecsettel című csodálatos impresszionista pasztelljét elemezve, az alkonyi napfényt megérzékitő híres sorról: "S a szürke fákon vérző aranyat ken" azt írja egy diák, hogy

"az uralkodó osztály szereti elkengetni a dolgokat, a haladás útjában áll". - Mert ez a mondat olvasható egy fővárosi gimnazista közepesre minősített érettségi dolgozatában 1971-ben." /49./

b. Mivel mindenfajta egyoldalúság szükségszerűen csak torzuláshoz vezethet, ezért fenntartással kell fogadnunk - véleményünk szerint - azokat a kellően át nem gondolt és meg nem alapozott jelzéseket, kívánságokat is, amelyek felvetik, hogy "fenntartsuk-e tanterveink hagyományos líra-centrikusságát..., hisz a 10-14 éves gyermekek életkori sajátásaikból következő igényük elsősorban az izgalmas cselekményű epikai mű." /50./

Mielőtt érveinket felsorakoztatnánk, először is nézzük meg, hogyan is fest a "líra-centrikusság" a felső tagozat irodalomtantervében. Kimutatásunk a tantervi törzsanyag meg a tényleges gyakorlat figyelembevételével készült /lásd: 10. számú táblázat/.

Osztály	Lírai alkotások száma	Epikai /prózai-verses/ alkotások száma
5.	8	23
6.	11	23
7.	19	14
8.	19	19
Összesen	57	79

10. számú táblázat

Táblázatunk számadatai nemcsak megkérdőjelezik az említett "líra-centrikusságot", hanem azt is jelzik, milyen indokolatlan aránytalanságok /5-6. osztály/ fordulnak elő a lírai anyag elrendezésében. A tárgyilagosság még azt is megköveteli, hogy számításba vegyük az egyes alkotásokra fordítandó időt is. Ebben a vonatkozásban meg különösképpen az epikus alkotások felé billen a mérleg. Mindezek alapján inkább Harsányi István megállapításával kell egyetértünk: "A költészet iránti érdeklődés felkeltése, ébren tartása és kifejlesztése méltatlanul nagyon elhanyagolt területe irodalmi nevelésünknek, pedig jelentőségénél fogva, kétségtelenül megérdemelné, hogy sokoldalúan feltárjuk problematikáját." /51./

Az elhanyagoltság egyik okára már céloztunk, amely a "líra-centrikusság" hangoztatásának égisze alatt egyre csökkent a lírai alkotások számát a tantervi anyagban, hivatkozva még két olyan érvre, amelyet egyértelműen ugyancsak nem tudunk elfogadni. Senki sem vitatja, hogy az izgalmas cselekményű epikai mű jobban leköti a gyermekek figyelmét, de az már nem lenne helyes, hogy csak erre rendezkednénk be. Határozott célokat teljesíteni akaró irodalmi nevelésünknek nemcsak igényeket kell kielégítenie, hanem egyre magasabb és magasabb igényeket kell keltenie is. Ezzel függ össze az a kérdés is, hogy "nem színezzük-e túl alacsonyra e lázas kor befogadóképességét? Nem ebben a korban kellene nevelni a József Attila értőket, Brecht kedvelőket, Bartók híveket?" /52./

Az életkori sajátságok emlegetésekor, melyre sokszor indokolatlanul is hivatkozunk, hajlamosak vagyunk egy-két dologról megfélekedezni. Nevezetesen arról, hogy minden gyerekek egy kicsit költő, s "a költészet számára olyan természetesen adott, mint a való világ. Otthon vannak benne, és hogy otthon is maradjanak, ha majd felnőtté válnak - nem szabad elvenni tőlük." /53./

Az idézet utolsó mondata nyomán tolul fel bennünk egy pedagógus írónak, Somogyi Tóth Sándornak Proféta voltál szívem című regényből két kis - önvizsgálatra készítő - epizód. /54./ Hadd idézzük meg érvként és tanulságul:

Fasorok alagútjain, nyárfaligetek mellett suhan a kocsi.
A gyerekek csendben ül.

- Nézd, apuka, fázik a víz.

Csakugyan, mintha dideregne a tavacska a szélben. Ez a fiú merő költészet; no majd az iskolában elveszik a kedvét. A víz nem tud fázni, a víz nem élőlény...

Fázik a víz. Az embernek már hétéves korában gúzsba kötik a gondolkodását... A költészet halála az iskolapadban.

- . -

Fűfák mellett hajtunk el.

- Esőfa - mondja a gyerek.

Jó, jó. Csak el ne vegyék a kedved a költészettől.

Hasonló megállapításra jut az anyanyelvi oktatás korszerűsítésén fáradozó Vargha Balázs is. "Hogy egy gyerek szellemi fejlődésének megvannak a fokozatai, ezt senki sem tagadja. Az iskolában azonban, a fokozatosság elve alapján

visszaminősítik a gyereket, elsorvasztják azokat a képességeket, amelyeknek korábban már birtokában volt." /55./

Nézzük meg ezekután, milyen tantervi, iskolai okokra vezethető vissza ez a törés, elfordulás, érdektelenség vagy közömbösség a költészet iránt.

Az egyik ok abban keresendő, hogy nem eléggé vonzó és változatos versválogatásunk. Hiányzik belőle a műfaj sajátosságaiból fakadó sokszínűség, humor, játékoság, a gyermek személyes élményvilága.

Gátló tényező az is, hogy nincs egy célszerű és tudatos anyagelrendezési elvünk, amely nem a társadalmi-történelmi sorsfordulók irányvonalát követi, és ehhez igazítja a versválogatást, hanem a versértés mesterségének és a versélvezés művészetének kialakítását, megalapozását tartja szem előtt a célnak leginkább megfelelő versválogatás alapján.

Es nincs továbbá olyan érdekes, játékos gyakorlatrendszerünk sem, amelynek segítségével a versértés képességeit tervszerűen és sokoldalúan kiművelhetnénk.

Az okok felsorolásában nem hagyhatjuk figyelmen kívül verselemző gyakorlatunkat sem, amely még mindig erőteljesen tartalomközpontú, s ennél fogva képtelen megmutatni, milyenek is a költészet igazi eszközei, milyen a saját külön nyelve, vagyis miben rejlik az éppen szóban forgó vers művészi ereje, esztétikai sajátossága. De tankönyveink szövegmagyarázatai sem példázzák azt a művészetszemlélet alapját jelentő József Attila-i elvet és módszert, hogy "a tarta-

lomból értjük meg a formát és a formából a tartalmat".

/56./

A közrejátszó okok említésekor nem feledkezhettünk meg irodalomtanáraink beállítottságáról és verskulturáltságáról sem /lásd: az előző fejezetben található felmérés tanulságait/. Szembe kell néznünk a megoldandó feladatokkal, azzal az eltökéltséggel, "hogyan a lélek, képzelet, formaérzék kiművelésének iszonyúan fáradalmas munkája... elháríthatatlan és kikerülhetetlen számunkra." /57./

Az okok viszont elháríthatók, az előbbre lépés érdekében egyenesen szükségesek is. Annál is inkább, mert irodalmi nevelésünk egyik igen jelentős területéről van szó. Nélkülözhetetlen az érzelmi nevelés vonatkozásában, hisz a műfaj közismert érzelmi telítettsége, a költői szubjektum közvetlensége hatványozottabb mértékben szolgálja - minden más műfajnál jobban - a gyermeki lélek gazdagítását, érzelmi világának elmélyítését. De nemcsak érzelmi-gondolati gazdagságával, hanem formájával ritmusával, rímeivel, nyelvi tömörségével, képfelidéző, fantázia megmozgató erejével is nevel. Tömény szépségénél fogva tehát különösképpen alkalmas arra, hogy tanulóink esztétikai érzékét, ízlését alakítsa, formálja.

Gondolnunk kell azonban arra is, hogy "népköltészetünk és egész irodalmunk legmaradandóbb, legértékesebb termésének jelentékeny része éppen a verses költői műfajok köréből kerül ki. Eredeti népdalaink és népballadáink értékesebbek, mint meséink, s prózairodalmunknak sincs annyi

nagy alakja, mint amilyen nagy a lírában Balassi, Csoknai, Vörösmarty, Petőfi, Arany, Ady Endre vagy József Attila..." /58/ Ezeknek az óriásoknak a költészetét csak akkor ismerheti meg alaposan és érezheti át maradandóan tanuló ifjúságunk, ha a versszépségek értésének, élvezésének iskoláját kijárták. Ennek szükségességét nemcsak a művészi értékek indokolják, hanem az is, hogy líránk a nemzeti múlt, a nemzetismeret leghitelesebb kifejezője is.

Valljon erről a költő, Baranyi Ferenc: "A mi költészetünk - fő vonulatában legalább is - közéleti költészet, sorsköltészet volt mindig is, mert ebben az országban így intézkedett a történelem. Itt inkább "csörömpölnie" kellett a költői szónak, nem pedig muzsikálnia, és időnként még manapság is csörömpölnie kell, mindaddig, amíg el nem érkezünk - érzelmileg és tudatilag is - a legemberarcúbb társadalomhoz." /59./

c./ Jelenlegi tantervünk szemelvényei között drámával nem találkozunk, pedig tanulóink ezzel a műfajjal - a tévé jóvoltából - ugyancsak megismerkednek. Értő befogadásához feltétlenül segítséget kell nyújtanunk, nem térhetünk ki előle. Másrészt e műfaj korszerű tanítása - amely színházlátogatással, dramatizálással párosulhat -, nagyszerű lehetőséget teremt a tanulói aktivitásra, alkotói tevékenységre is.

d./ Tény, hogy a ma iskolájába járó gyerekek a XX-XXI. század fordulóján élnek majd. Tanterveinknek ezért jóval bő-

vebb, differenciáltabb és szélesebb válogatást kellene adniok a kortárs, a legújabb magyar és világirodalomból, mert a jelenlegi helyzet meglehetősen kedvezőtlen képet mutat, számszerűleg és minőségileg egyaránt. Ez egyúttal megte-remtené az alapját annak is, hogy tanulóink a hagyományos művészi jelképrendszerek mellett a modern stílusirányzatok formanyelvének néhány jellegzetes sajátágaival is megismerkedhessenek.

e./ A modern irodalom hiányával van összefüggésben az a szembeötlő lemaradás is, amely az irodalomelméleti ismeretek területén megmutatkozik. Csak egy-két példát ragadjunk ki ennek igazolására.

Az 5. osztályos irodalmi olvasókönyvben olvashatjuk: "A verset a prózától a ritmus és a rím különbözteti meg" /60./ Ma már egyáltalán nem meghatározó jegye a versnek, hogy rím legyen benne, mégis így tanítjuk. Mintahogy az sem teljesen helytálló, hogy élesen elhatároljuk a prózai és verses, a lírai és epikai alkotásokat, hisz általános jelenség, hogy a XX. századi líra prózaibb lett, és a próza költőibb.

Nagymérvű változás történt a műfajok területén is. Tankönyveink alapján a regény még mindig egy terjedelmes, sok cselekményű, több személyű műfaj, jóllehet, hogy egyértelműen ma már ez sem igaz. Általában jó lenne szakítanunk a régi, klasszikus irodalomelmélet merev, élesen elkülönítő, kategorizáló szemléletével, mert maga az irodalmi valóság, napjaink irodalma mond ellen lépten-nyomon ennek.

Ki kellene iktatnunk tankönyveinkből az olyan típusú feladatokat is, mint például: "Keressétek ki a Kukorica Jancsi c. fejezetből a költői jelzőket!", vagy "Gyűjtsétek össze a Vihar a pusztán c. fejezetből a megszemélyesítések!" /61./, mert homlokegyenest ellenkeznek az irodalomelméleti ismeretek kialakításának és alkalmazásának funkcionális elvével.

Az eddiginél összehasonlíthatatlanul komolyabban kellene vennünk, sőt irodalmi-esztétikai nevelésünk tengelyébe kellene állítanunk a művészi formanyelv árnyalt, sokoldalú, minden öncélúságtól és tételelességtől mentes megismertetését, mert ez az egyedüli lehetséges út a szépség formájában testet öltött igazsághoz. Sajnos, mélységesen egyet kell értenünk azzal a kritikai megjegyzéssel, hogy "mai általános iskolai irodalomtanításunk beéri azzal, hogy valójában és lényegileg nem beszél a művészi formáról." /62./

f./ A tantervi anyag mellett annak elrendezése is felvet egy-két problémát. Jelenlegi tantervünk ilyen szempontból felemás, mert részben a tematikus, részben pedig a kronológiai elrendezés elvét követi. Az általános iskolában, ahol az irodalomolvasás tantervi fokozata érvényesül, semmi sem indokolja a történeti sorrendhez való ragaszkodást, bármilyen messze múltba visszanyúló hagyománya van. Sőt több bajjal jár, mint haszonnal, mert ez a koncepció nagymértékben veszélyezteti az irodalmi élményt, anyagválogatásában

pedig főképp a történelmi eseményeket, a társadalmi viszonyokat ábrázoló műveket részesíti előnyben.

Egy emberközpontú tantárgy esetében - az életkori sajátosságok és igények figyelembevétele mellett - mi sem természetesebb, mint egy egységes és átfogó nevelési koncepció alapján, tematikus csoportosításban elrendezni a gondosan megválogatott magyar és világirodalmi anyagot. Olyan anyagot, amelyet nem a direkt módon nevelni akaró szemlélet, hanem az esztétikai élménynyújtás, az irodalmi szépségek egyre teljesebb kiművelésének a szempontjai határoznak meg.

Ez az eszmei rendezői elv nagyon is jól összefér az esztétikaival, mert "minél rangosabb művészet formálja meg az eszmét, annál nagyobb, átütőbb erejű és hatású a mű, s a legnemesebb gondolatot is tompítja a kezdetlegesség, művészietlenség." /63./ Előnyös továbbá abból a szempontból is, hogy lehetővé teszi mind a négy osztályban a múlt és jelen, a klasszikus és modern irodalom alkotásainak természetes beépülését az egyes témakörökbe, szinte úgy, hogy ezek egymást cáfolva vagy megerősítve kényszerítsék tanulóinkat - éppen az állandó egybevetés meg az összefüggések keresése alapján - értelmi, érzelmi és esztétikai állásfoglalásra. Ezzel az anyagelrendezéssel valósíthatjuk meg leginkább irodalmi nevelésünknek azt az igényét, hogy az irodalom valóban "az önismeret és az önkifejezés, az emberi lét és emberi kapcsolatok útvesztőiben való eligazodás, a hatékony érzelem-, kedély- és jellemformálás kimeríthetetlen lehető-

ségeket kínál^ó eszköze, a teljes emberre formáló katarzis megrázó, színes élménye legyen." /64./

A tankönyvek

A jó tankönyv küllemében és tartalmában egyaránt vonzó. Ami a külcsínt illeti, irodalmi olvasókönyveinkről - az anyanyelv tankönyvei mellett - ezt igazán nem mondhatjuk el, inkább szürkeségükkel tűnnek ki, s egy lapon sem említhetjük az élővilág, a földrajz, a történelem szép kiállítás^u, esztétikai élvezetet is nyújtó tankönyveivel. Ha valahol indokolt, egy művészi tárgy esetében különösképpen fontos lenne, hogy igényes és szép kiállításával is az esztétikum forrásává váljon.

A figyelemkeltő és ízlést formáló külső mellett a tartalmi kérdések is fontosak. Ezek közül elsőként tankönyveink szövegmagyarázatairól szólnánk, mégpedig abban a vonatkozásban, hogy egyáltalán fenntartsuk-e őket jelenlegi formájukban. /Tartalmi elemzésüket lásd később, A műelemzés problémái c. fejezetnél/ A választ Kosztolányira bíz^uzuk. Az ő találó és summás véleménye, hogy ez a módszer csak arra alkalmas, hogy minden játékra, zenére, friss észrevételre fogékony fiatalságot elidegenítsen az irodalomtól. A gyermeknek olvasnia kell." És mennyire igaza van, ha arra gondolunk, hogy hány és hány gyerek bifláza ezt a szöveget - jóllehet a tanterv mindig is tiltotta -, ahelyett, hogy a műben gyönyörködött volna, azt vette volna inkább kézbe. Nem is be-

szélve arról, hogy ez "a kötelező tetszés megöli az ízlést" is. /65./

A sokak által bírált tankönyv¹zű, igen gyakran lapos és száraz kortörténeti és életrajzi összefoglalók helyett a gyermekek fantáziáját is jobban megmozgató dokumentum értékű kép- és szövegillusztrációval, vagy esszé irodalmunk színejavát felhasználó megoldással lenne helyesebb megpróbálkoznunk. Ez egyúttal a hozzáolvasás bibliográfiáját is a gyermekek kezébe adná.

Még egy tartalmi kérdést érintenénk - csupán egy-két megjegyzés erejéig - nevezetesen a "Feladatok"-at. Célszerű lenne a kifejezőképesség fejlesztését szolgáló feladatokat külön kezelni, akár egy munkafüzet formájában. Ez nemcsak az áttekinthetőséget növelné, hanem a tervszerű egymásra építettséget is jobban biztosítaná.

Aktivításra, alkotói tevékenységre, csak jól motivált és érdekes gyakorlatokkal serkenthetjük a tanulókat. Ennek érdekében ki kellene iktatnunk az imperativus jellegű és sablonos feladat megfogalmazásokat: "Mondjátok el..., Állapítások meg..., Gyűjtsetek..., Készítsétek el..., Írjátok le..., Olvassátok el..., "stb. Ezenkívül színesebb, szellemesebb, főképp pedig játékosabb gyakorlatokkal kellene élnünk. Ezekről mintha teljesen megfeledkeztek volna tankönyveink, csak a didaktikusság szempontjait tartották szem előtt.

Kerülnünk kell minden erőszakoltságot és túlzott kívánságot, mint amilyen például "János vitéz Iluska sírjánál"

című fejezetnél találkoztunk. Az Iluskát kereső Jancsira a takaros kis menyecske alig-alig ismert rá. Ennek asszociációjaként a tankönyv a következő feladatot jelöli meg: "Hogy megváltozott! - Új életünkben mindig épül, szépül a falu, a város. Gyűjtsetek anyagot, milyen volt a községek /kerületek/ régen, s milyen változások történtek a legutóbbi időkben! Fejezzétek ki ezeket a változásokat szemléletes költői képekkel!" /66./

Növelni kellene viszont az utánanézésre, kutatásra, önálló olvasásra okosan inspiráló feladatokat, akárcsak a műértés képességeit sokoldalúan fejlesztő gyakorlatokat. Hiánycikkai ezek is feladatrendszerünknek. Tudjuk jól, hogy az említett szempontokat érvényesítő gyakorlatrendszer összeállítása nem könnyű feladat. Ezért jobban meg kellene becsülnünk folyóiratainkban, régebbi tankönyveinkben elfekvő sok-sok hasznos ötletet. Ilyen jellegű felhívás már elhangzott, csak éppen meghallgatásra nem talált. /67./

A tankönyvek ürügyén mindenképpen szólnunk kell arról a közömbösségről is, amelyben kritikai életünk könyvkiadásunknak e rendkívül jelentős területét részesíti. Ha vannak könyvek, amelyek kiemelt figyelmet érdemelnének, azok csak a nemzedékek egész sorát felnevelő tankönyveink lehetnének. Pedig mily sokat jelenthet egy-egy hozzáértő és elmélyült elemző értékelés, kritika tankönyveink színvonalának emelésében, a korszerű irodalomszemlélet kialakításában. /68./ Nagy kár, hogy ezzel oly ritkán találkozhatunk!

4. A MŰELEMZÉS PROBLÉMÁI

Irodalomtanításunk problémái főképp a műelemzéssel állnak kapcsolatban, és a támadások is elsősorban a műelemzés körül élesedtek ki leginkább. Az előbbre lépés itt is szükségessé teszi a jelzett és tapasztalt problémák összegezését, hogy szembenézve a tényleges valósággal, keressük is a megoldás helyes útját.

a./ Az egyik leggyöngébb pontja még mindig műelemzésünknek, hogy elsősorban nem a mű szépségeire, esztétikai sajátságaira irányítjuk a gyermekek figyelmét a formalizmus vádjától való félelem miatt, márpedig "az iskolai irodalomtanításnak minden konkrét irodalmi alkotás alkalmából újból és újból azt kellene feltárnia, hogy mi abban a művészet, miben áll a szóban forgó alkotás különössége." /69./

b./ Nem tudunk megszabadulni attól sem, hogy ne valamiféle egyértelmű és kizárólagos magyarázattal, intellektualizáló eljárással boncolgassuk a művet, amely egy szótár szabatoságával próbál meghatározott jelentéstartalmat, esztétikai-érzelmi hatást rögzíteni, megfosztva ezzel az alkotást attól az érzelmi és hangulati mozgástértől, amely lehetővé teszi, hogy a tanuló önmagára és saját világára vonatkoztassa az író, a költő személyes ügyét. Ezeknek a tapasztalatoknak a nyomán jogos iróniával teszi fel a kérdést Eörsi István: "Ha mindennek megvan a pontos megfelelője, akkor miért nem fejtünk inkább keresztretjtvényt?" /70./

c./ Jobban kellene hinnünk a műalkotás ható, formáló erejében is. Ennek hiánya óhatatlanul az unalmat kiváltó agyonelemzéshez vezethet csak. Tapasztalataink szerint módszertani kiadványaink /71./ - a szerzők szándéka és akarata ellenére is - táptalaja ennek az epikusan hömpölygő, sok szempontú elemzésnek, jóllehet az elemzendő művek között szép számmal akadnak olyan alkotások, amelyeknek egyszerű, de érzékletes bemutatásuk is elegendő lenne ahhoz, hogy a gyerekek megfelelő véleményt, értékelést adjanak a műről, a szájbarágás módszere nélkül is.

d./ Véglegesen száműzhetnénk a semmitmondó általánosításokat és üres frázisokat is a műelemzés területéről, mert a szólamok csak elmoszák az írók egyéni hangját, elfedik egyéniségüket, alkotásaik művészi értékeit. Pedig "mily más hatású minden új író műve... s a hatás különbségét a kifejezés módjának különbsége okozza: a stílus változik." /72./ Ennek érdekében viszont nagyobb szerephez kellene juttatnunk a stilisztikát, vagy ahogy Babits nevezte, "a művészet alapvető tanulmányát" az általános iskolában is. Jelenleg azonban csak kávéskanállal adagoljuk.

e./ Szakítanunk kellene azzal is, hogy ne külső szempontokkal, ismétlődő sablonokkal közeledjünk a műhöz, hanem magából a szövegből induljunk ki, vagyis "az elemzés, az értelmezés, az értékek feltárása a mű belső jellegzetességeinek-vallatásából, pontosabban a hozzájuk vezető útnak a megtanításából álljon." /73./ Csak a szöveg tisztelete, a vele

való szembesítés, annak értő megszólaltatása zárhat ki mindenfajta félreértést, belemagyarázást.

f./ Általános vonása műelemző gyakorlatunknak az is, hogy meglehetősen analitikus jellegű, márpedig a műalkotás esztétikailag adekvát felfogását csak a kiemelt formai elemek érzéki szintézise biztosíthatja. Ez az újra felépítés azonban igen gyakran hiányzó mozzanata műelemző óráinknak.

g./ Még mindig kísért az a műelemző eljárás, amely az értelmezés végső célját a téma meghatározásában, a mondanivaló tételes megfogalmazásában, erkölcsi, világnézeti tanulságok levonásában látja. Ez a gyakorlat figyelmen kívül hagyja egyrészt azt, hogy egy műalkotás jelentéstartalma - nem tudatos módon - a műalkotás egésze által jut kifejeződésre, másrészt pedig "nincs irodalmi mű, amely beérné egyetlen jelentéssel, vagy ha igen, azt az értékskálának egészen alacsony fokára helyezzük." /74./ Az irodalom nem direkt nevelési eszköz, hanem művészet, amely a tartalom és a forma megbonthatatlan egységében fogant, s hatni is csak így képes. Márpedig a fentebb jelzett gyakorlat nem annak tekinti.

h./ Mivel igaz, hogy az egyik alkotás szinte a másikat magyarázza, műelemző gyakorlatunknak is ezért tudatosabban és tervszerűbben kellene élnie az egybevetés, az összehasonlítás, a párhuzam problémalátást fejlesztő eljárásaival. Ez a kontrasztív alapon történő irodalomtanítás nagyobb szellemi pezsgést, tényleges vitafórumot teremtené irodalomóráinkon, elősegítve a mélyebb megértést is.

i./ Legyen a műelemzés a tanulói aktivitás és önállóság kibontakoztatásának élményt nyújtó fóruma, ahol a gyerekek spontán módon és felszabadultan elmondhassák véleményüket a műről, azt, hogy mit vettek észre benne, mi adja érdekességét, szépségét, mivel hatott rájuk. Sőt meg kell találnunk a módját annak is, hogy nem tetszésüket is kifejezhessék, mert csak így csiszolódhat, formálódhat önálló gondolkodásuk, esztétikai felfogásuk, kifejező képességük.

A szoros tanári irányítás azonban, mely velejárója műelemző óráinknak, kerékkötője ennek a szellemi önállóság és tanulói érdekelttség kibontakozásának. Záporozó és aprólékos kérdéseink a tanulói aktivitás megbénításán túl nem adnak módot és lehetőséget a tűnődésre, a csöndes meditációra sem. Arra, hogy időnként a megfogalmazás igénye nélkül szabadjára engedje a tanulók fantáziáját. Kevesebb kérdéssel kellene élnünk, de azok valóban érdeklődést teremthetnek, problémaláttatók, variációs lehetőséget biztosítók, képzeletet megmozgatók, asszociációs tevékenységre indítók, a játékos izgalom kiváltók, szellemi erőfeszítésre, önállóságra és cselekvésre serkentők legyenek.

Műelemzésünk szorító problémáit sorakoztattuk fel, elsősorban a gyakorlat tapasztalatainak figyelembevételével. De tankönyveink szövegmagyarázatai is arról győzhetnek meg bennünket, hogy mennyire élő valóság mindaz, amiről szoltunk. Szinte minden felmerülő problémára találunk tipikus példákat,

jellemző, beszédes megállapításokat, hosszabb keresgélés nélkül is. A tartalomközpontú elemzésnek eklatáns példája József Attila Hazám című versének szövegmagyarázata, amely még egy megjegyzés erejéig sem tesz említést a mű esztétikai sajátosságairól. Nem véletlenül váltotta ki ez a magyarázat Somlyó György jogos bírálatát. /75./ Íme a szövegmagyarázat a maga teljességében:

"A Hazám c. vers József Attila egyik legjelentősebb költeménye. A tragikus sorsú költő egyre világosabban látta a magyar nép kétségbeejtő, reménytelen helyzetét. Keserű élmények váltották ki ezt a verset. Nem csoda, hogy a sokféle baj láttán fájón és sürgetően felkiált: "föl kéne szabadulni már!"

A nagybirtok urai nyomorban tartják a népet. Csendőrszuronyokkal biztosítják uralmukat. Látszólag nyugalom van, de az országban nyugtalanító események zajlanak.

Az uralkodó osztály látta a nép súlyos helyzetét, de mindennél fontosabb volt számára saját jóléte, hatalma. Nyugodtan nézte, hogy másfélmillió ember messze idegenbe vándorolt. Itthon pedig éppen a dolgos, szorgos munkáskéz fogyott.

A kisemmizett, földtelen zsellér rettegett ugyan a messzi idegentől, mégis: "...kitántorgott Amerikába

másfélmillió emberünk."

"Szíve szorult, rezgett a lába,
acsargó habon tovatűnt,..."

De ment, mert mit tehetett volna.

A költő riadtan, döbbenten látta a nép szörnyű sorsát, a magyar élet reménytelenségét. Őt magát is sokféle gondal, megaláztatással sújtotta a tőkésrendszer. Mégis érezte, hogy itt kell élnie, harcolnia a boldogabb, szebb életért. A hazához való hűség gyönyörű vallomása ez a költemény."/76./

Szép számmal találhatunk olyan megállapításokat is, amelyek egy-egy kianalizált szimbólumhoz meghatározott jelentés-tartalmat próbálnak rögzíteni. Lássunk erre is egy-két példát: "Az elvadult táj - a magyar Ugar - az úri Magyarország jelképe, az "égig nyúló giz-gazok", a dudva, a muhar pedig a földesurakat, főpapokat, bankárokat jelképezik. Ezek a "vad indák" ...elszívják a napfényt, az éltető nedvességet a virág: a szépség és kultúra elől." - "A sok rossz fehér ököl" kifejezés azt jelenti, hogy az urak erőtlen kezei már nem alkalmasak a parancsolásra." - "A költemény /Illyés: Nem menekülhetsz/ első verszaka egy hajót mutat meg. Jelképesen tekintve az osztálytársadalom hajója ez..., " stb. /77./

Utaltunk arra, hogy vannak alkotások, amelyeket fölösleges dolog magyarázatokkal megterhelni. A tankönyv sem disztíngvál, pedig egy-egy Petőfi-vers, Móra-novella, stb. esetében eltekinthetett volna az olvasás örömét veszélyeztető szájbarágástól, annál is inkább, mert sokszor - mint például Móra: A másik csaló esetében is - pusztán tartalomelmondásnál nem is ad többet a magyarázat. /78./

A tankönyvi szövegmagyarázatok is bőven tartalmaznak konkretizálás nélküli semmitmondó általánosításokat, sztereotípiákat is. Illusztrálásképpen hadd lássunk ebből is néhányat:

"művészi", "hangulatos leírás", "gyönyörű költői képekben", "pazar költői nyelvvel", "megragadó kifejezései", "kitűnő jellemábrázolás", "szemléletes képeket villant elénk", "az író nagyszerűen", "megelevenítő erővel", "művészien ábrázolja", stb.

Említettük azt is, hogy külső szempontok, az alkotást kiváltó élmény ismertetése, életrajzi mozzanatok, stb. nem helyettesíthetik a mű elemzését. Igen gyakran azonban erről hosszabban esik szó, mint magáról az alkotásról, annak költői szépségeiről. Ennek tipikus megnyilvánulására is találunk példát a tankönyv szövegmagyarázatai között:

"Ady többször járt Párizsban. Úgy érezte, hogy ott kitágul számára a világ. Szabadon élhet, hiszen itthon új, forradalmi hangú verseiért és cikkeiért üldözték, gúnyolták ellenségei. Ezeket fölényesen visszaverte. Párizsban magába szívta mindazt, amit a forradalmi múltú nagy világváros adhatott egy magyar költőnek századunk első éveiben. De ha távol volt, úgy érezte, hogy haza kell jönnie, itt kell megvívnia a harcot egy szebb, új életért, bármi sors várna rá. Ezt az érzést, ezt a gondolatot fejezi ki A föl-földobott kő című versében. Mint ahogy a földobott követ húzza vissza a föld vonzóereje, úgy húzza őt is haza a honvágy, a hazaszeretet érzése. "Mindig elvágynék s nem menekülhet", hiába űzik őt újra meg újra idegenbe az ellene induló dühös támadások, s hiába szédítik messzi városok tornyai.

A föl-földobott kő a hazaszeretet, a hazához való hűség szép vallomása. Olyan költő vallomása, aki egynek érzi magát

népével, aki verseivel, írásaival népe jövőjét szolgálja." /79./

De találunk olyan szövegmagyarázatot is, amely csupán a téma meghatározásában, a mondanivaló kiemelésében, nevelési feladat levonásában látja az értelmezés lényegét. Például: "Juhász Ferenc Őszi táj traktorokkal című költeménye is jelenünket: a megváltozott magyar tájat mutatja be. Az ökrösszekér még a múltat idézi, a traktoristák már a közösen gazdálkodó parasztok földjét szántják. Ha a költő külön nem is fogalmazná meg, akkor is éreznénk: "Itt már a nép keze gondozza a tájat." - "A költemény /Weöres: Építők/ bennünket is új feladatokra lelkesít, lüktetése szívünkbe dobolja a munkás és a munka szeretetét." /80./ Közelségem teljes az a kép, amelyet most bemutatunk, de annak láttatására talán elegendő, hogy tankönyveink szövegmagyarázatai sem példázák a követendő helyes utat.

5. A KÉPESÉG- ÉS KÉSZSÉGFEJLESZTÉS KÉRDÉSEI

Dinamikusan fejlődő korunkban egyre inkább illúzióvá válik, hogy mindenre meg tudjuk tanítani tanítványainkat. Különösképpen merő képtelenség ez az információrobbanás időszakájában. Ebben az összefüggésben nem vitás, hogy a készségek, képességek fejlesztését illeti az elsőbbség, hisz a kiművelt képességek és a zavartalanul funkcionáló készségek az alapfeltételei az egyre inkább szükségszerű önálló ismeretszerzésnek éppúgy, mint a permanens önművelésnek. A kész-

ség- és képességfejlesztés ezért irodalomtanításunknak másik igen jelentős területe.

Problémafelvetéseinket - tantárgyközi szerepénél fogva - először is az olvasási készséggel kezdenénk. Elégedettségre nincs okunk, mert a különböző kritikai észrevételek, szakfelügyelői vélemények és felmérések kerdőzés nélkül jelzik ebbéli munkánk hiányosságait. Ezeknek a felméréseknek és eredményvizsgálatoknak a tapasztalatai azt bizonyítják, hogy "a tanulók 65-75 %-a éri el a tanterv követelményszintjét olvasásból, 25-35 % pedig alatta marad. A százalékos megállapítás azonban pontosításra szorul, ugyanis nem a tantervi követelmények egészében érnek el a tanulók 65-75 %-os eredményt. Ők csak folyamatosan és hangosan olvasnak. A néma és értelmes olvasásban - sajnos - gyengébb az eredmény az alsó és felső tagozatos osztályokban egyaránt." /81/

Ugyancsak elgondolkodtatásra késztet az a nemzetközi felmérés, amelyen 19 ország között a mi 10, illetve 14 éves tanulóink is résztvettek. Ennek az összehasonlító pedagógiai kutatóprogramnak a tanúsága szerint tanulóink mind az olvasásmegértésben, mind pedig a sebességben igen gyengén szerepeltek. /82./

Nyilvánvaló pedig, hogy a ki nem elégítő olvasási készség nagymértékben gátló tényezője az olvasóvá nevelésnek, mert a tanulóknál negatív érzelmeket kelt a művek iránt, de az aktivizáló korszerű módszerek /lexikonok használata, szakirodalom olvasása, stb./ bevezetésének is egyik alapvető a-

kadály. /83./ A jelzett problémák felszámolását csak nagyon is tudatos és tervszerű, a lehetőségeket maximálisan kiaknázó készségfejlesztő munkával lehet csak elérni, amelyben helyet kell hogy kapjon a tanterveinkben eddig teljesen ismeretlen gyorsolvasás is.

Az interpretáló, versmondó készség körül sincs minden rendben. Sőt "a könyvnélküli tanulás válságos helyzetben van az általános iskolában. Óvodások százával tanulják meg a verseket, dalokat minden megerősítés nélkül. A felsős általános iskolások viszont Petőfi vagy Ady néhány versszakát is csak erőfeszítéssel tudják megjegyezni. Ebbe éppúgy belejátszik a sematikus szövegmagyarázatok adta csömör, mint a más tantárgyak memorizálásával szemben kiépült belső ellenállás." /84./ Ehhez még hozzáfűzhetjük azt is, hogy az interpretáló, versmondó készség kialakítása, ennek tudatos és módszeres gyakorlása a legmostohább gyermekként ~~gyermekként~~ kezelt területe irodalomtanításunknak. Sajnos, kivesző félben van az az inspiráló tanártípus is, akiben az irodalom megidézhető formában is benne él." Láng gyúl a láng gerjelménél" - írta Arany János, és ez talán sehol sem annyira igaz, mint éppen ebben a vonatkozásban.

Elég sok kritika éri tanuló ifjúságunk írásbeli és szóbeli kifejezőképességét is, s így közvetve a mi készségfejlesztő munkánk fogyatékosságaira is fény derül. Az itt felmerülő problémák abban összegezhetők, hogy "a fiatal nemzedék nyelvi, stílusbeli készsége, fogalmazási képessége a mindennapi



életben összezsugorodott, gondolataikat nem képesek egyéni módon kifejezni. A teljes magyar szókincsből nemcsak keskeny sávot használnak, hanem mindig ugyanazt a szókinccsávot használják. Egyhangú, unos-untalan használt, elkopott főnevek, igék, jelzők, semmitmondó töltelék szavak árasztják el beszédüket." /85./

Az eredménytelenség legfőbb okát - másokkal egyetemben - egyrészt a gyerekek alkotó képzeletét, egyéniségét gúzsba-kötő fogalmazástanításunk merev tantervi szemléletében és gyakorlatában kell keresnünk, másrészt pedig abban, hogy igen "távoli és idegen attól a stiláris és szemléleti közegetől, melyben a gyerekek élnek". /86./ Tanulóink kifejezőképességének elégtelen szintje hátrányos helyzetet jelent a gondolkodásban, az önkifejező aktivitásban is. Célravezető megoldása tehát sürgetően fontos feladat lenne, mert a fejlődés - a viták meg a tekintélyes szakirodalom ellenére - sem megnyugtató.

Ugyancsak nagyon sokat kell még tennünk azoknak a képességeknek a kiműveléséért is, amelyek hozzásegítik a tanulókat a műélvezethez, a tudatos műértéshez. /87./ Itt első-sorban azokra a képességekre kell gondolnunk, amelyek az irodalom természetéből, sajátágaiból fakadnak. Mivel a műértésben, az élménybefogadásban betöltött szerepük döntően meghatározó, ezért tantárgypedagógiánk alapelveinek egy részeként fogtuk fel őket, akárcsak az eddig érintett készségeket is, s elvi vonatkozásban ott szóltunk róluk bővebben.

Problémát gyakorlati konzekvenciái jelentenek, ugyanis nincs egy átgondolt gyakorlatrendszerünk, melynek segítségével ezeknek a nélkülözhetetlen képességeknek kiművelését tervszerűen és tudatosan végezhetnénk.

Kimondottan korkövetelte igényként jelentkezik annak szükségessége, hogy kialakítsuk tanítványainkban az önálló ismeretszerzésnek, a forrásmunkákban, lexikonokban, szótárakban, szakirodalomban való tájékozottságnak és felhasználásnak a készségét is. Az ilyen jellegű feladatok ugyan csak hiányoznak irodalomtanításunk gyakorlatrendszeréből.

6. MÓDSZEREK , ELJÁRÁSOK

Sokak felfogásával és gyakorlatával szemben hangsúlyozni szeretnénk, hogy a megújulás, korszerűség az elsősorban tartalmi, szemléletbeli kérdés, s csak másodlagosan, de mindig a korszerű szemlélettől és tartalomtól meghatározottan beszélhetünk a módszerek és eljárások korszerűsítéséről, mert a korszerű szemlélettel és tartalommal át nem itatott, fel nem töltődött módszer akkor is korszerűtlen, ha a legmodernebb eszközökkel dolgozik. Vizsgálódásaink során ezért mindvégig arra törekedtünk, hogy a problémák, hiányosságok, torzulások őszinte feltárásával irodalmi nevelésünknek éppen ezt az elsődleges tartalmi-szemléleti korszerűsítését, megújítását mozdítsuk elő. Természetes, hogy ez egyúttal megköveteli azt is, hogy az újszerű tartalomhoz módszereinket, eljárásainkat is hozzáigazítsuk.

Tekintsük át, hogy mindez: milyen módszerbeli megújodást is követel meg tőlünk.

Először is azt, hogy maximálisan teremtsük meg - irodalomtanításunk valamennyi területén - tanulóink aktivitásának, önálló munkavégzésének feltételeit, mind a probléma-megoldás, mind pedig az alkotó-kutató tevékenység vonatkozásában egyaránt. Jelenleg még inkább az a helyzet, hogy "csak a tanár által szorosan megszabott lépéseket tehetik meg a tanulók, nincs módjuk arra, hogy önállóan gondolkodjanak." /88./ Tudomásul kell vennünk pedig, hogy mi csak irányítói, és nem főszereplői vagyunk az óráknak.

Továbbá egy olyan rugalmas, felszabadult és alkotó légkört teremtő óravezetést, amely mentes mindenfajta módszertani előítélettől és mechanizmustól. Nem megmerevedett órátípusokban gondolkodik, hanem mer átrendezni, sőt rendhagyó módon tanítani, ha a cél úgy kívánja /könyvtáróra, műsoróra, irodalmi séta, stb./. Ebben a szellemben az órára készülés valóban alkotó tevékenységet jelenthet a tanár számára. Különösen körültekintő tervezést, invenciózus tanári munkát igényelnek a készségfejlesztő órák, mert különben unalomba fulladnak, hatástalanokká válnak, ahogy ezt - eléggé széles gyakorlatban - tapasztalhatjuk. Messze vagyunk még attól a korszerű készségfejlesztő óramodelltől, amely célszerűen megválogatott, szellemi pezsgést, kreatív gondolkodást igénylő, izgalmasan felépített feladatsorból áll. A megnövekedett készségfejlesztő órák csak ezzel a tartalommal párosulva érhetik el a kívánt célt.

Nem lehet ad hoc jellegű - mint ahogy még igen gyakran az -: a munkaformák megválasztása sem. A gépies mechanizmust és a lélekölő egyformaságot itt is fel kell számolnunk. Mindig az adott tartalomnak megfelelően kell döntenünk, hogy frontális, differenciált, csoport vagy egyéni munkával kívánunk-e élni. Például műelemzésnél a frontális osztálymunka, amelyet szívesen minősítenek elavultnak, a műélvezet mellett a közös élmény felejthetetlen szépségével is megajándékozta a gyermeket, viszont a csoportmunka az anyaggyűjtésben, a forrásmunkák tanulmányozásában, felkutatásában, a különböző feladatok megoldásában adhat maradandó élményt. Ha tanmenetünkben mindennek körültekintő megtervezése is természetes lesz majd, akkor elkerülhetővé válik, hogy egy-egy munkaforma ne váljék uralkodóvá tanítási gyakorlatunkban, hanem ebben a tekintetben is az ésszerű változatosságra törekedjünk.

Előbbre kellene lépünk az ellenőrzés, értékelés módszereinek kimunkálásában is, mert eléggé nagy a lemaradás attól a tudatosságtól és kidolgozottságtól, amelyet az eredményvizsgálat vonatkozásában az utóbbi évek mérésmethodikai irodalma más tárgyakkal kapcsolatban felmutat. Ennek egyik legfőbb oka tanterveink követelményrendszerének semmitmondó nagy általánossága, másrészt pedig az, hogy irodalomtanításunkban a reprodukáló ellenőrzés vált uralkodóvá, a szövegyszerű, adatszerű tudást tekintették csupán mérvadónak, figyelmen kívül hagyva Kosztolányi közismert figyelmeztetését, hogy gyermekeink "ne afféle irodalmi szajkók legyenek, akik

betéve tudják, amit úgysem érdemes tudni, hogy egy költő melyik évben, hónapban és napon született s ki volt az anyai és apai nagybátyja. Az iskolai irodalmi oktatás egyetlen feladata az, hogy olvasókat neveljen." /89./ Ehhez viszont elsősorban az irodalom kódrendszerének a megértése, egyre magabiztosabb alkalmazása a leglényegesebb. Így ez lehet ellenőrzésünk elsődleges tartalma, értékelésünk alapja, irodalmi nevelésünk eredményességének mércéje is. Ebben a gyakorlatban, amely ilyen jellegű /szóbeli - írásbeli/ feladatokkal mér, tetten érhető a tanuló műértelmező felkészültségén kívül olvasottsága, tájékozottsága, invenciója, konstruktív gondolkodása és önállósága is, vagyis mindaz, ami sajnos, a mai napig sem kapott olyan mértékű elismerést tanulóink érdemjegyének kialakításában, mint ahogy ez joggal elvárható lett volna.

7. NYITOTTSÁG ÉS KOMPLEXITÁS IRODALOMTANÍTÁSUNKBAN

Az utóbbi években örvendetes tényként kell elkönyvelnünk, hogy a tantárgyak kiléptek a jobbára csak magukkal törődő, a rokon tantárgyakkal csak alkalmilag koncentráló alapállásukból, hisz az ismeretágak közötti összefüggések szemléletének kialakítása, megmutatása korunknak talán egyik legjelentősebb és legizgalmasabb pedagógiai problémája.

Ez a törekvés az irodalomtanítás vonatkozásában is egyre izmosodik, jóllehet számos elvi és gyakorlati kérdés még

közelszem kellőképpen tisztázott és kimunkált. Igaz, hogy tanterveink, kézikönyveink sokat emlegetik a koncentrációt, és utalnak is más tantárgyakra, "de amit ilyen címen csinálnak, az a koncentráció félreértése és elsekélyesítése. A legtöbb esetben ugyanis úgy koncentrálnak, hogy egy témát, amely az egyik tantárgynak törzsanyaga, a másik tantárgyba is beépítenek, de szervetlenül, mellékesen." /90./

Az idetartozó kérdéskomplexumból elsőként a létfontosságú anyanyelv és irodalomtanítás összehangoltságának kérdését érintjük, annál is inkább, mert az olvasóvá nevelés eredménytelenségének egyik alapvető okát sokan abban látják, hogy "az anyanyelvi oktatás nem alkot szerves egészet - úgy válik külön nyelvtani ismeretek és irodalomtörténeti ismeretek oktatására, ahogyan csak a tudományos kutatásban válhatik ketté a nyelvészet és az irodalomtudomány." /91./

Ez a tény már önmagában is elegendő lenne ahhoz, hogy a szóban forgó kérdéssel behatóbban foglalkozzunk. Mégis azt gondoljuk, hogy a téma aktualitását a fentiekén kívül a bevezetés előtt álló új tanterveink is indokolják, az a szemléletváltozás, amely - a hatékonyabb és eredményesebb nevelés, tanulói személyiségformálás mellett - ideálisabb feltételeket is teremtett a két résztárgy koncentrációjára, ennek szemléleti és tartalmi vonatkozásainak kimunkálására, megteremtve a megújítás konkrét feltételeit.

Először is új tanterveinknek arra az általános tendenciájára kell gondolnunk, amely az ismeretek integrált elsajátíttatását

jelöli meg közeli és távoli feladatként, épp az egyes tantárgyak túlságos autonomitásának, elszigeteltségének kiküszöbölése érdekében. Ennek a koncepcionális elvnek, szemléletnek egyenes következményeként jött létre az alsó tagozatban az anyanyelvi résztárgyak /írás, olvasás, fogalmazás, nyelvtan-helyesírás/ integrálása Magyar nyelv és irodalom címmel. Ezzel egy mindenképpen indokolt egységes folyamattá szerveződött az anyanyelv és irodalom tanítása, végigkísérve tanítványainkat a kisiskoláskortól egészen az érettségig.

Így a felső tagozatban - ennek a szemléletnek az alapján - nem is lehet más a feladatunk, mint az, hogy az egyre magasabb szintű kiteljesedés igényességével folytassuk az alsó tagozatban megkezdett integrált megalapozást. Változatlanul ez lehet a feladatunk a távolabbi tantárgytömbösítés időszakában is. Mégsem ezt a természetes és szükségszerű integrálódási lehetőséget keresi az ezredforduló tantervi koncepciója, hanem szétválasztja az anyanyelv és az irodalom tanításának egységét, azáltal, hogy részben az idegen nyelvekkel, részben pedig az egyéb művészi-esztétikai tárgyakkal kíván létrehozni egy-egy tantárgytömböt. Az anyanyelv és irodalom egymásrautaltságát a fentebb említett folyamat töretlenségének megtartása és a hatékonyabb személyiségformálás mellett nem utolsósorban az irodalom óraszámának csökkenő tendenciája is indokolja, mert ebben a helyzetben irodalomtanításunk nem is tudja másképpen valóra váltani a társadalmilag elvárt tantervi célkitűzéseket, csak az anyanyelvvel legszorosabb egységben.

A két tárgy összefogottságának és az ebből fakadó hatékonyságának nemcsak elvi, hanem tartalmi feltételei is sokkal inkább adóttak, mint bármikor. A grammatika-központú nyelvtanítás nem tudott kapcsolatot teremteni az irodalommal, legföljebb példatárnak tekintette. És az irodalom sem tudott élni azzal a nyelvi "képzettséggel", amely csak öncélú nyelvtani-helyesírási ismeretekben, szabályokban gondolkodott. Ezzel szemben az új tanterv nyelvtanítás helyett az anyanyelvi nevelést tűzte ki célul, s ennek szellemében fő feladatának a tanulók korszerű anyanyelvi műveltségének megalapozását tekinti. Ez a strukturális változás egyúttal a tartalmas együttműködés alapvető feltételeit is megteremtette - elvileg mindenképpen -, s ezáltal megalapozottabbá tette a két tárgy tanításának fokozottabb koncentrációját is.

Nézzük meg azonban egy kicsit közelebbről is, hogy miben is rajzolód^{na}~~ik~~ ki az anyanyelv új tanterveiben e tartalmas együttműködés leglényegesebb feltételei, anélkül, hogy a teljesség igényességével számbavennénk az összes lehetőségeket. Az új anyanyelvi tantervet említettük /92./, mivel véleményünk szerint mind a szemléletváltozás, mind pedig a korszerűség tekintetében előre haladottabbnak, kidolgozottabbnak érezzük az irodalom tantervéénél. Ezért olyan mozzanatokat emelünk ki elsősorban, amelyet az irodalomtanítás semmiképpen sem hagyhat figyelmen kívül, sőt azt mondhatjuk, egyenes előfeltétele a hatékonyabb irodalmi nevelésnek.

Elsőnek említhetnénk meg a nyelvhasználat központúságot, amely szerint a nyelvvel való bánti tudás, a nyelvi érzékenység sokoldalú kiművelése az egyik legfontosabb feladat. Nem vitás, hogy ez a szemlélet és gyakorlat összehasonlíthatatlanul jobban készít majd fel a művészi nyelv befogadására is, s ez az irodalomtanítás szempontjából sem közömbös, hiszen a nyelvi kommunikáció világos megértése alapfeltétele a művészi recepciónak. A művészi nyelvre jobban koncentráló műelemzés viszont tovább csiszolhatja, finomíthatja a gondolat nyelvi megformálásának módszereit, eszközeit.

A nyelvi pallérozottság sokoldalú kiművelése érdekében egyértelműbbé vált a nyelvi képességek tudatos és tervszerű fejlesztése is. Így kiemelt szerephez jutott a szövegmegértés képessége, a közlés tartalmához, helyzetéhez való stiláris alkalmazkodás képessége, a nyelvestétikai érzékenység és ízlés fejlesztése, a helyes és szép magyar kiejtésre nevelés, hogy csak a legfontosabbakat említsük. Ezeknek a képességeknek tudatos és tervszerű fejlesztése nemcsak a nyelv magas színvonalú használatát segíti elő, hanem a műértés, az igényes olvasóvá nevelés sem nélkülözheti. Ezért a mindkét fél számára előnyös és gyümölcsözőtő együttműködés és egységes gyakorlat vezethet csak a kívánt sikerhez. Így az irodalomórákon is az anyanyelvi órák készség- és képességfejlesztésével szerves egységben kell dolgoznunk. A lehetőségek itt is adóttak. Csak egyértelműbben kell törekednünk műelemzéseink során a műalkotás nyelvi megformálásának vizsgálatára. Arra, hogy ténylegesen

felfedeztessük az anyanyelv szépségét, kifejező erejét, mérhetetlen gazdagságát. Ez a nyelvi, stilisztikai vizsgálódás vezethet el oda, hogy az írói, költői szándékot leginkább megközelítve tárhassuk fel a tartalmat hordozó, kifejező nyelvi formát. De csak így kerülhető el az is, hogy az irodalmi alkotás a műelemzés során ne váljék a kifejezőeszközök illusztrációjává vagy annak vadászterületévé.

A szép magyar kiejtésre való nevelés is csak hasonló összefogással vezethet a kívánt eredményhez. Itt olyan területen kell jóval többet tennünk, mint a könyvnélküliek megtanulása. Sikerre csak akkor számíthatunk, ha nem csupán kijelöljük a feladatot, hogy "a következő órára két vagy három versszakkal vegyétek tovább", hanem mindenkor időt is szakítunk arra, hogy közös megbeszélés és gyakorlás alapján milyen mondat- és szövegfonetikai eszközök segítségével tudjuk értő és kifejező módon megszólaltatni a megtanulandó szöveget. Így az emlékezetbevésés is sokkal könnyebbé válik a gyermekek számára.

Szélesedett az új tanterv alapján az anyanyelvi műveltség másik tartalmi összetevője is. A nyelvre vonatkozó ismeretek - amely minden osztályban Nyelv és beszéd című témakörként jelentkezik -, nemcsak vonzó és új színfoltja a korszerű nyelvi műveltség és szemlélet megalapozásának, hanem a megtermékenyítő együttműködés feltételeit is gazdagítja. Gondoljunk csak például a szókincs, illetve a mai magyar nyelv rétegeire, amely a stílusrétegek megértésének, felismerésé-

nek képességéhez, formálásához teremthet nagyszerű lehetőségeket. Vagy megemlíthetnénk nyelvünk történetének vázlatos áttekintését is, amely ugyancsak megalapozottabbá, teljesebbé teheti az esztétikailag elemzett irodalmi szöveget. De még az olyan, nem törzsanyaghoz tartozó ismeretanyag is, mint a szó alap- és alkalmi jelentése, a szóhangulat, a hangulatfestő szavak, szólások, szóláshasonlatok nagymértékben elősegítik egyrészt a művészi nyelv árnyaltabb befogadását, másrészt az ehhez szükséges és nélkülözhetetlen asszociációs képességek kibontakoztatását. Természetesen csak akkor, ha ezekre az érintkezési összefüggésekre és lehetőségekre nemcsak tudatosan odafigyelünk, hanem a kölcsönös együttműködés szabályainak megfelelően mindkét területen meg is tesszük a gyakorlatban mindent.

A tartalmi kérdések mellett a közös szemléletbeli megegyezések is megerősíthetik a két tárgy tanításának egységét. Az, hogy az anyanyelvi nevelés a nyelvtani ismereteket eszközként kezeli a tudatos nyelvhasználat érdekében, teljesen szinkronban van az irodalomtanításnak azzal az elvével, amely ugyancsak eszközjellegét tulajdonít a teljesebb, tudatosabb műértés érdekében az életrajzi, a kortörténeti és irodalomelméleti ismereteknek.

Azonosságra vall az irodalommal az anyanyelvi nevelésnek az a szemlélete és törekvése is, hogy a nyelvi tények vizsgálódásánál ne csupán a felismeréssel, példamondással, a nyelvtani osztályozással törődjünk, hanem elsősorban funk-

ciójában, a kommunikáció eszközeként vizsgáljuk azokat. Ez a szemlélet kell hogy vezessen bennünket az irodalmi alkotások elemzésében is. Itt is azt hangsúlyozzuk, hogy a kifejező eszközök, szóképek és alakzatok vizsgálódásánál ne a "keressétek ki", "gyűjtsétek össze", "mondjatok rá példát" gyakorlatát kövessük, hanem funkciójában, a művészi információ eszközeként vegyük őket szemügyre.

Amikor az anyanyelvi nevelés a tanulók meglévő nyelvkészségére építve, azt kibontakoztatva végzi a tudatosítást a zavartalanul funkcionáló nyelvhasználat érdekében, az irodalomtanítás műelemző gyakorlatában is arra kellene törekednünk, hogy a mű keltette élményből, aminek a tanulóira gyakorolt hatáskomplexumából induljunk ki, s ne kössük gúzsba előre gyártott szempontokkal, tanári értékteltekkel a tanulói spontaneitást, hanem a megbeszélés ezeket a spontán jövő megnyilatkozásokat a szöveggel szembe-sítve tudatosítsa, és emelje egyre magasabb szintre, megajándékozva így a gyermeket a felfedezés örömeivel is.

Összegyűjtöttük a két résztárgy koncentrációját erősítő elvi, tartalmi, szemléleti kérdéseket, azzal a szándékkal, hogy konkrét gyakorlati megoldások útján mindezt a való-ságban, az iskolai gyakorlatban maradéktalanul valóra is váltsuk.

Amennyire helyeselhető a komplex esztétikai nevelés gondolata irodalomtanításunkban, vagyis az, hogy bekapcsoljuk a társművészetek esztétikai élményt felerősítő hatását, annyira elítélendő azoknak a formális megoldásoknak az el-

burjánzása, amely nem számol azzal, hogy "a művészi nyelvek egyenértékűek, egymástól sajátosan eltérők. A művészet sajátosságai mindegyikben kifejezésre jutnak, de az egyiknek a grammatikája nem alkalmazható közvetlenül a másikra. A hasonlóságok csak a különbségek figyelembevételével érvényesíthetők." /93./

A történelemmel való koncentráció is felvet egy-két problémát. Az egyik a történelmi ismeretek szerepének félreértéséből vagy túlbecsüléséből adódik. Ennek köszönhető, hogy igen gyakran ezek az ismeretek szinte elárasztják irodalomóráinkat, kiszorítva magát az esztétikai élményt. Ezzel függ össze az a szövegelemzési gyakorlat is, amely a műalkotást jobbra a történelem illusztrációjaként fogja fel. Tény az is, hogy a száraz történelmi tényanyagot mozgósító kortörténeti bevezetők, előkészítők laposak, hatástalanok, mert képtelenek megidézni az adott kor hangulatát, életérzését, gondolatvilágát. A történelemtanítás ebben a vonatkozásban az egyedüli lehetséges megoldáshoz, az irodalomhoz fordul segítségért, mi viszont - úgy tűnik - saját lehetőségeinket sem vesszük észre.

Sokkal tudatosabban kellene törekednünk az irodalomtanítás belső koncentrációs lehetőségeinek maradéktalan kiaknázására is. Csak az összefüggések láttatása, feltárása alapján lehetséges, hogy tanulóink tudatában a művek egységes gondolatrendszerre álljanak össze. De csak ez a kitekintő, összefüggéseket kereső szemlélet formálhatja a kívánt mértékben tanulóink problémaérzékenységét is.

A komplexitásra való törekvés veti fel az "egykönyvűség - többkönyvűség" kérdését is. Anakronizmusnak tűnne korunkban, ha tanítványainknak csak a tankönyv lenne az irodalmi ismeretszerzés és műveltség egyetlen forrása. Törekednünk kell ezért arra, hogy a könyv minél több formában lehessen jelen irodalomóráinkon, úgyis mint vizsgálódásaink, beszélgetéseink tárgya, úgyis mint illusztráció, mint forrásmunka, mint ajánlott vagy magolvasmány, de ^{-án} úgyis mint munkaeszköz. Így nemcsak sokoldalúbb, hanem eredményesebb is lesz hatása.

Nemcsak tartalmában, hanem kereteiben is szélesítenünk kell a komplexitás lehetőségeit, vagyis élnünk kell az eddigieknél sokkal tervszerűbben - az órán és iskolán kívüli irodalmi nevelés alkalmával is. Első helyen a könyvtár szinte felmérhetetlen szerepét kell megemlítenünk. De nem feledkezhetünk meg a szakköri munka mellett az elhanyagolt gyermekszínjátzás, szavalókörök, irodalmi ünnepélyek, könyvviták, író-olvasó találkozók, a közös film-és színházlátogatások élményt nyújtó szerepéről sem. A közművelődési törvény értelmében ezek a feladatok - éppen napjainkban - különös súllyal és sürgető aktualitással merülnek fel.

V.

AZ IRODALMI - MŰVÉSZI MEGISMERÉS SAJÁTOSSÁGAI:

A TANULÓ MINT BEFOGADÓ

1. RÖVID HELYZETKÉP

Irodalmi nevelő[munkánk végső soron az olvasóvá nevelésben kell hogy kicsúcsosodjék. Ezt a tevékenységünket teheti tudatosabbá és intenzívebbé - az elmondottakon kívül - az is, ha a miért?, mit?, hogyan? mellett a "kinek is tanítunk?" kérdésével is szembenézünk, főképp abban a vonatkozásban, miként is percipiálják a 10-14 éves tanulók a szépirodalmi alkotásokat. Ezeknek a hasznos ismereteknek az összegezésére, -amelyeket a különféle szaktudományok /művészetpszichológia, művészetszociológia, irodalompszichológia, stb./ feltártak, részben általános érvennyel, részben pedig speciálisan erre a korosztályra vonatkozólag, -a metodikai munkák mindeddig nem igen vállalkoztak, de a legújabb irodalomtanítási szakmunka is megfeledezett róla. /94./ Nyilván összefügg ez az általunk már másutt is említett és elítélt prakticista szemlélettel, de a tárgyilagosság kedvéért azzal a helyzetképpel is, amelyet Kolta Ferenc az "Olvasó népért"-mozgalom szegedi ankétján 1969-ben megrajzolt: "Ezekkel a kérdésekkel eddig sajnos túl keveset foglalkoztunk. Sürgősen ki kellene tehát dolgozni az irodalmi hatásvizsgálatok és a gyermeki élménybefogadóképesség vizsgálatának módszereit, az idevágó kutatásokat pedig széles körben, szervezeten meg kellene indítani." /95./ Ha azóta történt is egy-két figyelemreméltó kezdeményezés, végső soron azonban "filozófiai igényű esztétikánk mind ez ideig nem rendelkezik kidolgozott recepcióelmélettel" /96./ és "a művészetszociológia is eléggé adós még ennek feltárásával", különösképpen igaz ez a 10-14 évesek korosztályára

vonatkozólag. /97./ Éppen ezért nem érezzük fölöslegesnek, ha most az irodalmi alkotások iránti fogékonyság hatékonyabb fejlesztése érdekében mintegy számbavesszük mindazokat az eredményeket, amelyek pillanatnyilag rendelkezésünkre állnak, de amelyekről - véleményünk szerint - maga a gyakorlat a teljes kidolgozottságig mégsem mondhat le.

2. AZ IRODALMI BEFOGADÁS ÁLTALÁNOS TÖRVÉNYSZERŰSÉGEI

Az irodalmi befogadás általános érvényű törvényszerűségeivel, sajátágaival kezdenénk összegezni munkánkat, mégpedig a Magyar Tudományos Akadémia sajátos összetételű munkabizottságának vitája alapján /98./, amelyben a különféle ágazati esztétikák mellett filozófusok, szociológusok, pszichológusok és nyelvészek is közreműködtek. Így a hazai művészetelmélet legfrissebb koncepcióiból szűrhattuk ki azokat a meghatározó törvényszerűségeket, amelyek az irodalmi befogadás legfőbb jellemzői, s ennél fogva irodalomtanításunknak sem lehet szem elől tévesztenie.

a./ A befogadás emocionális feszültséget feltételez. Enélkül a műélvezet, a művészi megértés elképzelhetetlen. A mű mozgósítja a műélvezőt arra, hogy kitermelje a feszültséget, amely az érzelmi átéléshez, tehát a művészetnek megfelelő befogadásához szükséges. A mű hatására a műélvező meghatódik, elérzékenyül, felháborodik, dühbe jön, vágyódik, egyszóval érzelmileg viszonyul a mű alakjaihoz, történéseihez, helyzeihez. Ezzel az érzelmi hozzáadással válik a befogadás ak-

tívvá. Az érzelmi viszonyulás kiegészíti, alakítja a művet a befogadásban.

A műalkotás felfogásának tehát elengedhetetlen tartozéka az érzelmi reagálás, amely az eszmei jelentéstartalom felfogását kíséri. A jelentéstartalom puszta tárgyilagos tudomásulvétele érzelmi rezonálás nélkül, vagy magára a jelentéstartalomra, esetleg pusztán a képi anyagra való rezonálással távolról sem jelenti egy műalkotás megértését. /Kiemelések tőlünk; 99./

b./ A műalkotás megértése tulajdonképpen nem jelent egyebet, mint a formai elemek és az elemek közötti szerkezeti összefüggések érzéki valóságának tudatos és az általa szimbolizált eszmei jelentéstartalomnak nem tudatos módon való, az előbbibe beépülő felfogását. /100./

c./ Ennek alapján a műalkotás megértésének egyik fontos szubjektív előfeltétele: annak a képességnek az elsajátítása, amely a műalkotás formanyelvének, az alkalmazott szimbólumrendszer érzéki anyagának tagolt és egyben szintetikus felfogására irányul. /101./

d./ A befogadást dinamikus folyamatként kell felfognunk, értelmeznünk: a műben magában megalapozott folyamatként, amely alapirányát tekintve a priváttól a konkrétan adott közösségi felé ível.

A műértésnek tehát fokozatai vannak, nem élesen elválasztott, hanem dinamikus rendszert alkotó fokozatai:
érzéki élmény = műleírás $\rightarrow$ jelentésélmény = értelmezés $\rightarrow$ esztétikai értékélmény = értékelés. /102./

Úgy képzelhető el, ahogy ezt Tamás Attila érzékletes módon leírja: "...a művek a művészi megismerés során együttesen hatnak: látjuk a betűket, közben egy kicsit hangalakjukat is halljuk, látunk valamit egy bizonyos eseménysorból is, át is élünk belőle valamit, rímek zsongítanak, ritmus lendítő erejét érezzük, állást foglalunk és gondolati folyamatok indulnak meg bennünk - és közben az olvasott vagy hallott művet már intuitive értékeljük is a maga műalkotás-voltában." /103./

e./ Az élmény maga - minden szakaszán - két fázisú, az első a preracionális, a féltudatos-érzelmi fázis, s utána következik a tudatosító, kritikailag feldolgozó fázis. /104./

f./ Egy mű csak a befogadásban él igazán. Amint a befogadó találkozik a műalkotással mint objektummal, létrejön az a sajátos objektum-szubjektum viszony, amelynek során a befogadó mintegy újjáalkotja, újjáteremti ezt az objektumot, rávetítvén a maga tartalmait. /105./

g./ A rávetítés, amely függvénye a valóságismeretnek, élettapasztalatnak, élményvilágnak, teremti meg a művel való azonosulást. Az azonosulás mindenkor indulatelvezetéssel, feszültség-kiegyenlítődéssel jár együtt. A feszültségelvezetés pedig az érthetőség élményét adja. Ennek a feszültség-szabályozásnak a csúcsa a katarzis. De indulatot elvezetni, s ezzel a műélvezés öröméhez jutni - nemcsak a csúcson lehet. A befogadás emocionális komponense az esztétikum alacsonyabb szintjén is lehetővé teszi a feszültségelvezetést.

"Kis katarziszok" is nyújtanak művészi örömet és utat a megértéshez. /106./

Azt gondoljuk, hogy a tudatosabb olvasóvá nevelés számára fontos ismeretek ezek. Utbaigazító szerepüket mi is figyelembe vettük tantárgypedagógiai alapelveink kidolgozásakor.

3. A TANULÓ MINT BEFOGADÓ

Az irodalmi, művészi befogadás általános törvényszerűségei után most a 10-14 évesek korosztályáról próbálunk egy összképet adni, mi jellemző rájuk mint műélvezőkre, befogadókra. Nem egységes korosztályról van szó, hanem ez a 4 éves időszak - persze éles elhatárolás nélkül - nagyjából két elkülönülő szakaszra, a kisebb serdülők /9-12 évesek/, valamint a nagyobb serdülők /13-14 évesek/ életkorára tagolódik. /107./

A kisebb serdülőkre még jó ideig egy bizonyos fajta mesebeállítottság jellemző. Tapasztalataink szerint is a mese varázsa nemcsak leköti figyelmüket, hanem ki is elégíti belső igényüket: vágyteljesítő gondolkodásukat, szárnyaló képzeletüket, erkölcsi érzékenységüket, biztonságérzetüket, gyermeki kiszolgáltatottságukkal szembeni kompenzációs törekvésüket. A mesének ez a feszültségfeloldó hatása csak akkor érvényesül igazán, ha kévelkedés nem zavarja az irreálisat megengedő kettős tudatot. "A mesében" a lehet-nem lehet", "megtörténhet - nem történhet meg", az "igaz - nem igaz"

kategóriája irreveláns. Aki fölveti, az a meséből idegen közegbe lépett át." /108./

Mesetanításunk tankönyvi szemlélete azonban erről nem vesz tudomást. Az 5. osztályos irodalmi olvasókönyvben található mesék után ilyen feladatokat találhatunk:

"Soroljátok fel a mese szereplőit! Csoportosítsátok aszerint, hogy kik a valóságos és kik a csak mesében szereplő alakok!"

"Miféle csodálatos, a valóságban nem létező dolgokról és eseményekről hallottatok ebben a mesében?"

"Soroljátok fel a csodás és valóságos szereplőket és eseményeket!"

"Állapítsátok meg, melyek azok a dolgok, események ebben a mesében, amelyek a valóságban nem történhettek meg!" /109./

Az effajta gyakorlat csak akadályozhatja a zavartalan meseélményt, az "elvarázssolt tudat" szárnyalását, pedig "tudatos öncsalás" nélkül - Kosztolányi szavával élve - "nincs költészet és nincs olvasó sem." /110./

A mese-beállítottság mellett egyre erőteljesebben egy valóság-igény is jelentkezik. Ennek megfelelően érdeklődésük előterébe az igaz, de rendkívüli történetek kerülnek. Vonzza őket a kaland, a csoda nélkül megoldott rendkívüli helyzetek, a nagy sorsok, a különleges tulajdonságokat hordozó emberek. Olvasásukat továbbra is a vágyteljesítés dinamikája vezérli, de egyre szélesedő, mélyülő tapasztalataik, növekvő értelmi érettségük kizárja a csodaszerű megoldást. Ezzel maga a kettős tudat alakul át: a csodás és valóságos kettősége helyett a lehetséges és a valóságos

kettősége jelenik meg. Az irodalmi beleélésnek ez egy érettebb formája, amely ugyancsak képzelet-mozgósító és indulatelvezető. Nemcsak csalhatatlan érzékkel választják ki emberi értékekben a legvonzóbb hőst, hanem könnyen bele is élik magukat a választott hős élethelyzeteibe. Így válik sajátjukká a kalandos élet, így formálódik bennük az a kép, amilyennek felnőttként látni szeretnék önmagukat. Így tanulják meg azt is, hogy olvasni valamiről érvényes élmény. Azok a hitdes érzelmi megnyilvánulások, amelyek egy-egy olvasmány hőiséért való lelkesedésben, sorsa fölötti aggodalomban jutnak kifejezésre, egyértelműen azt is jelzik, hogy minden olvasó közül ők tudják leginkább levezetni feszültségeiket, ők tisztulnak meg leginkább indulataiktól, nekik jut legkönnyebben osztályrészül a katarzis. Ez összefügg azzal is, hogy a kaland mellett e korszak másik igénye az érzelmesség. Az érzelmi feszültség sokkal inkább elárasztja őket, mint az előző években. Ez kedvező feltételeket teremt a lírai művek számára is. Csak a gyermeki lélekre való odafigyelés és az ezen alapuló válogatás kérdése, hogy a kívánt rezonancia létrejöjjön, azzal az egyedüli lehetséges céllal, melyről egyik versében nagy lírikusunk, Illyés Gyula vall:

Ideteszem az akácról az illatot,
Ideteszem a Dunáról a fényt,
leányról a mosolyt, fiúról a dacot;
ebből csinállok költeményt,
hogy gazdagodjatok.

/A költő felel/

Ez a kép, melyet a gyermeklélektan és a 10-14 éves tanulók irodalmi érdeklődésének pszichológiai vizsgálata alapján /111./ rajzoltunk meg - úgy véljük -, mindenképpen segítséget nyújthat ennek az igen fogékony korosztály olvasásának értő, tudatos irányításához. Ugyanakkor műelemző munkánkhoz is adhat egy-két hasznos szempontot:

a./ Ez a korosztály minden nehézség, nélkül könnyedén követni tudja a történéseket, kitűnő elraktározója a cselekmény legapróbb mozzanatainak is. Erre az adottságukra műelemző munkánk során azonban úgy kell alapoznunk, hogy a cselekménybonyolítás fordulatosságán túl megláttassuk velük - a fokozatosság elvének figyelembevételével - a történet mögöttes tartalmát, rejtettebb összefüggéseit, a szereplők magatartásának belső mozgató rugóit is.

b./ Igaz, hogy hajlamosak a beleélésre, az azonosulásra, de ez mindenkor olyan szituációteremtést, fantáziatevékenységre készítő megbeszélést követel meg tőlünk, amelynek nyomán ezek a képességek működésbe is jönnek. Minél több alkalmat és módot kell tehát adnunk az irodalmi élmény, a szemléletes kép megidézésére.

c./ A reprodukatív fantázia mellett alakítanunk, formálnunk kell ezekben a gyermekekben hatványozottabb mértékben meglévő generatív művészi készséget is, akár a történet dramatizálásával, újszerű folytatásával, alkotó variálásával, akár annak rajzzal, bábbal, pantomimszerű megjelenítésével. Annál is inkább, mivel a modern pszichológiai kutatások szerint a külön-

féle jelrendszerek megértésének is elengedhetetlen előfeltétele ezeknek legalább bizonyos mértékű aktív használata. /112./

A nagyobb serdülők érzelem- és gondolatvilágban, magatartásformákban általában még nem sokban különböznek a kisebb serdülőtől. Tudati világuk azonban érzékelhetően egyre távol. Ez összefügg az előző életszakasznál nagyobb fokú tudásszomjjal, értelmi képességeik erősödésével, az érdeklődés elmélyültségével, intenzitásával, sokirányúságával.

A képzelet erős működése is jellemző rájuk, amely elsősorban az álmodozásban jelentkezik. Ez viszont én-hangsúlyú, maga az álmodozó a központi figura, s ezzel szükségszerűen együttjárnak énes érzelmek. Önmagukra vonatkoztatnak, szívesen képzelik be magukat különféle helyzetekbe, és ugyancsak szívesen ruházzák fel magukat értékes tulajdonságokkal. Valamiféle "nagygyá, híressé lenni" vágy erősödik fel bennük. Így az eszmék, a nagy érzelmek szenvedélyes szeretete erős visszhangra talál náluk.

Mindez egyúttal az egyre erősödő önismeret igényének kibontakozását is jelzi, amely végső soron egy folytonos szembesítést jelent a serdülő számára: "Milyen is vagyok én?" A választ erre legtöbbször viszonyítással, mérlegeléssel keresi. Általában jellemző sajátosságává válik ennek a korosztálynak egyfajta értékelő magatartás, és ezzel párhuzamosan az életcél keresése is.

Úgy gondoljuk - a helyzetkép alapján - itt is érdemes

levonnunk a legfontosabb irodalomtanítási konzekvenciákat:

a./ A tanulók előképzettsége meg a jelzett életkori sajátságok is lehetővé teszik az irodalmi alkotások összetettebb, árnyaltabb megbeszélését.

b./ Ennek a megbeszélésnek az alapját elsősorban a művekben ábrázolt magatartásformák, a cselekvés mozgató rugóinak, az egyéni és a társadalmi élet emberi viszonylatokba ágyazott problémáinak a feltárása jelentse, azzal az igényességgel, hogy a tárgyalt és a régebben olvasott művekben lévő hasonló magatartásformák, azonos élethelyzetek egybevetését is magába foglalja. Csak így juthatnak el tanítványaink oda, hogy majd önállóan is felfedezhessék a művek közötti összefüggéseket, és hogy egyre jobban eligazodhassanak a hasonlóságok és különbségek megítélésében.

c./ Ez a differenciált, mindig az esztétikum felől közelítő, elemző-mérlegelő-kitekintő szemlélet és gyakorlat ajándékozhatja meg a tanulót az irodalom életteligazító nagy élményével. Végző soron legfontosabb feladatunk nem is lehet más: mint tudatosítani a tanulóknál saját élethelyzeteiket, konfliktusaikat, életdilemmáikat, s megvilágítani a műben azokat a mozzanatokot, amelyek erre a ténylegesen meglévő élethelyzetekre, problémákra segítenek válaszolni. Ha ez sikerül számunkra, akkor mindannyiunk célja, érdeke és öröme teljesülhet: tanítványaink igényelni és szeretni is fogják az irodalmat.

Ezekután vegyük számba a 10-14 évesek körében végzett kutatások hasznosítható eredményeit, megszívlelendő következtetéseit, végső tanulságait.

Ezek a szépirodalmi szöveg megértése /103./ vonatkozásában a következők:

1./ A szépirodalmi szöveg eredményes feldolgozása, megértése, elsajátítása elsősorban a gondolkodási tevékenység színvonalától függ. A gondolkodási tevékenység fejlesztése tehát alapvető feltétele a szöveg teljes megértésének, a szépirodalom tudatos élvezésének.

2./ A tanulók gondolkodási tevékenységét a szöveg feldolgozása során befolyásolja:

a./ A szöveg gondolati feldolgozásának megalapozása, vagyis az, hogy a tanulók a feldolgozás kezdetén mennyire vannak tisztában azzal, mi lesz tevékenységük célja, eredménye, milyen eljárást kell alkalmazniuk annak eléréséhez.

b./ A tanulók gondolkodásának megfelelő irányítása, vagyis a megbeszélést vezető tanár milyen célratörő, tudatos, a tanulók gondolkodását sokoldalúan foglalkoztató kérdésekkel dolgozik, milyen szöveggel kapcsolatos feladatokat jelöl ki, és azok megoldását mennyire motiváltan tudja irányítani.

c./ A tanulók személyes jellegű megnyilvánulásainak lehetővé tétele, vagyis az, milyen mértékben biztosított a tanulók érdekeltsége a szöveg feldolgozásában, és ezáltal mennyiben nyílik alkalma a tanárnak ellenőrizni a szövegelsajátítás folyamatát, a megértés fokát.

d./ Az aktivitás, az a célszerű eljárás, amely a szöveg feldolgozásában és a szöveggel kapcsolatos feladatok megoldásában maximálisan biztosítani tudja valamennyi tanuló számára az azonos esélyeket és aktív részvételt.

3./ A tanulói teljesítmények alapján a vizsgálatok feltárták a szövegmegértés különböző fokozatait is: negatív kapcsolat a szöveggel - szövegtapadás - a szöveg félreértése - a szöveg lényeges és lényegtelen adatainak összekeverése - a szöveg valamennyi adatának azonos értékelése - a szöveg adatainak sematikus vagy tautológikus értékelése - helyes általánosítás egy-egy véletlenszerűen megragadott adat alapján - helyes általánosítás az adatok és a szöveg lényege, mondanivalója közötti kapcsolat megragadása alapján - helyes általánosítás az egyes adatok közötti összefüggések, a szöveg lényege, mondanivalója és az író álláspontja, célkitűzése egyeztetésének alapján - helyes általánosítás az egyes adatok közötti összefüggések, a szöveg lényege, mondanivalója, az író álláspontja, célkitűzései és az olvasó ezzel kapcsolatos személyes állásfoglalásának egyeztetése alapján.

Érdekes, hogy ezek a fokozatok valamennyi vizsgált korosztálynál /általános iskola 5. és 8., gimnázium 1. és 4./ fellelhetők, tehát nem függ az életkortól, hogy a szöveg elsajátítása, feldolgozása milyen gondolkodási eljárással történik.

Akad azonban néhány hasznos tanulsága az esztétikum befogadására vonatkozó vizsgálatoknak is. /114./

1./ Egyértelmű kölcsönhatás mutatkozik a megértés és az esztétikai, költői tényezők befogadása között. A vizsgálatok



tanúsága szerint a megértéssel egyenes arányban ismerték fel a tanulók a versek művészi, esztétikai értékeit.

2./ A megértés foka befolyásolja a tetszést, illetve a nem tetszést - tehát a tanulók ízlésalakulásának irányát is.

3./ Az ízlés érzelmi vonatkozásai - ennél a korosztálynál - leggyakrabban morális tartalomhoz kötődik, minden bizonnyal azért, mert a legtöbb életjelenség /visszatükrözött formájában is/ a tanulók erkölcsi értékelésének tárgyát képezi.

4./ Az esztétikum befogadásához érzelmi motivációk is szükségesek, ugyanis a serdülés intenzívebb és érzelmekkel telítettebb szakaszában ugrásszerűen megnőtt a megértés és az érzékenyebb, differenciáltabb esztétikai befogadás foka.

5./ Fokozottabb érdeklődést tanúsítottak a formai elemek iránt a zenei tagozatos tanulók, jóval differenciáltabb esztétikai érzékük, kifinomultabb művészi érzékenységük.

Végül pedig Halász László irodalompszichológiai vizsgálatainak /115./ számunkra érdekes végső következtetéseire is érdemes odafigyelnünk, így - többek között - arra:

1./ A hangos olvasás - a hiedellel ellentétben - nem ellensége a műbefogadásnak.

2./ Az előzmények rekonstruálása és a tetszés között elég szoros a korreláció. Ez arra utal, hogy a tetszésnek a műbe való pusztán intellektuális behatolásánál sokkal inkább biztosítóka a mű létrejöttét közvetlenül meghatározó körülményekbe való belehelyezkedés. Ebben a reprodukív fantázia keretei között a szituatív hasonulás erejének, az alkotói motiváció megérzésének van előkelő szerepe.

3./ Az asszociációs bőség, a vers által mozgósított mögöttes tartomány területének nagysága szervesen együtthalad a megértéssel. Ehhez viszont a fantázia és a gondolkodás intenzív használata, önmagunk élményeinek vallatása szükséges.

4./ A kulturális-művészi értékorientáció fejlettségi szintje - a vizsgálatok szerint - szorosabban összefonódik az alkotók presztizshierarchiájában, mint maguknak a műveknek az értékhierarchiájában való tájékozódással. Ezért sokkal erőteljesebben kellene törekedni arra, hogy az elemzés, az értelmezés, az értékek feltárása a mű belső jellegzetességeinek vallatásából, pontosabban a hozzájuk vezető útnak a megtanításából álljon. Az életrajzi-történeti adatok, a művet körülvevő információs hálózat megismerésének, megismertetésének fokozatosan és az olvasmányélménynek alárendelten kell történnie. Másképp tárgyyszerű és viszonylag önálló vélemény kialakítása műről, alkotóról, könyvválogatásról nem lehetséges.

Az ilyen jellegű tájékozottság és felvértezetttség szükségességét és hasznosságát - úgy véljük - senki sem tagadhatja. Hiányát azonban a gyakorlatban nemcsak érezzük, hanem igen gyakran tapasztaljuk is. Kár, hogy jelentőségükhöz mérten még mindig nem eléggé intenzívek, tervszerűek meg széleskörűek az érdekelt szaktudományok ilyen vonatkozású kutatásai, pedig a tudatosabb s ennél fogva az eredményesebb irodalmi nevelés vallja kárát.

VI. GYAKORLATI PÉLDÁK A JELZETT IRODALOMTANÍTÁSI PROBLÉMÁK
MEGOLDÁSÁHOZ

Irodalomtanításunk jónéhány szorító problémájáról szoltunk eddig. Olyan hiányosságokról, torzulásokról, amelyek - véleményünk szerint - leginkább hátráltathatják irodalmi nevelésünk megújódását. Észrevétlenül ezért nem mehettünk el mellettük. Különösképpen most, napjainkban, amikor a természettudományos tantárgyak a megújódás reneszánszát élik. Így hibáinkkal, megoldásra váró problémáinkkal való szembenézés egyúttal a felzárkózás lehetőségét is jelenti. Minderről készült összegező számvetésünk aktualitását is ez adja. Munkánkban ez a megújító és nem a mindenáron hibát kereső vagy csak hibákat látó szemlélet vezetett bennünket. Úgy érezzük, hogy ez mindvégig tetten is érhető.

Jól tudjuk azt is, hogy a korszerűsítés nem egycsapásra megoldható feladat. Sok mindent kell még érte tennünk tartalmi vonatkozásban, szemléletformálásban és gyakorlatban egyaránt. Ehhez a sokrétű munkához és folyamathoz kívántunk mi is hozzájárulni jelen dolgozatunkkal. Nemcsak a problémák jelzésével, feltárásával, hanem azok megoldásához vezető helyes út keresésével is. Ebben a fejezetben meg kimondottan ez a szándékunk. Konkrét elképzeléseink, javaslataink mellett élni kívánunk a saját gyakorlatunkból hozott példákkal is, amelyekről úgy véljük vagy legalábbis reméljük, hogy ugyancsak jól szolgálhatják az általános iskolai irodalomtanítás megújításának ügyét.

1. TANKÖNYVI JAVASLATOK

Nincs szándékunkban most felsorolni a jó tankönyvvel szemben támasztott követelményeket - elég sokat foglalkozott ezzel a szakirodalom -, hanem ehhez a nehéz, igényes és összetett munkához szeretnénk segítséget nyújtani javaslatainkkal, ötleteinkkel tankönyveink hibáinak kiküszöbölése érdekében.

a./ Vonzóbbá, érdekesebbé válnának irodalmi olvasókönyveink, ha az illusztrációk /116./ kizárólagossága mellett a szemléltetés, a vizualitás egyéb lehetőségeivel is élnének. Mennyire beszédessé tenné például költőink, íróink életútját, ha jól megválasztott képanyaggal illusztrálnánk. Ha egy-egy jelentős lírai alkotás mellett, ott láthatnák a gyerekek annak eredeti kéziratmásolatát is. Tapasztalataink szerint a hiteles, dokumentum értékű képek iránt mindig felfokozott érdeklődés mutatkozott meg a tanulók részéről. Ugyancsak szívesen vennék népdalaink, megzenésített verseink egy-egy kottáját is, akárcsak azokat az élménymegidéző filmkockákat, amelyek kedves olvasmányaik /A Pál utcai fiúk, Egri csillagok, A kőszívű ember fiai, Légy jó mindhalálig, Puskák és galambok/ jelentős alakjait, epizódjait jelenítik meg. Hátasos, emellett nemzeti irodalmunk nagyjainak tiszteletére, megbecsülésére is nevelne, ha kiemelkedő klasszikusainkról készült, egy-egy jellemző szoborképével is találkozhatnának a tanulók olvasókönyvükben, mint például Ferenczy Béni különösen kifejező Petőfi szobrával, alatta Juhász Ferenc

magyarázó soraival: "Szabadság törékeny istene, hitünk vér-
lángú csillaga, a babérkoszorúra-tipró Büszkeség, a nyitott
ingű, liliomnyakú Tisztaság, a tétovázókra-sújtó sápadt ököl,
a forradalom ágyútüzének tűz-hörgéseiben kicsontosodott Arc,
Homlok, amelynek árnyékaiban népek sírja van..." /117./ A ké-
pi szemléltetésnek említett megoldásai - az érdeklődésfelkel-
tés és változatosság mellett - jól példáznák a műsák test-
vériségét, az esztétikai nevelés komplexitását is. Fokozná
az esztétikai hatást az is, ha a műalkotások reprodukciói
- akár külön mellékletként - nem fekete-fehérben /lásd: 8.
osztály olvasókönyve/, hanem eredeti szépségükben jelenné-
nek meg, hisz a színek nélkülözhetetlen kifejezői az alko-
tásnak, jelentős eszközei a megértésnek.

b./ A szemelvényanyag válogatásának alapvető szempontjá-
ról már szoltunk, úgy] szintén az arányokról, a tematikai,
tartalmi változatosság fontosságáról. A vonzó tartalom ér-
dekében elsősorban arra kell ügyelnünk, hogy az olvasmányok
mindenképpen tükrözzék költőink, íróink magánemberi arcvo-
násait, személyes megnyilatkozásait, játékos kedvüket,
emberszeretetüket, boldogságvágyukat, a barátság, a szerelem
és az élet apró örömeinek a motívumait is. Nem hiányozhat
tankönyveinkből a mosoly, a derű, a humor sem! Viszont egy-
szer s mindenkorra fel kellene hagynunk a részletek közlésé-
vel - az alsó tagozatos olvasókönyvekben szinte általános
gyakorlat, de előfordul a felsős tankönyvekben is -, mert
a mű közismerten zárt struktúra, megbonthatatlan egység.

Különösen igaz ez a versre, a lírai alkotásra, amely valóban az egyedüli lehetséges szavak egyedüli lehetséges sorrendje. Ezért tartjuk szentségtörésnek azt is, ha a nyelvi órákon egy-egy verssort a nyelvtani tanulság kedvéért megsugorítanak, átrendeznek, összevonnak.

c./ Nagyobb tanítványaink az irodalom mellett már szívesen olvasnának magáról az irodalomról is, annak keletkezéséről, első műveiről és megnyilvánulásairól, a művészetek ősi egységéről, majd szétválásáról, az egyes műfajok megszületéséről, eredetéről, irodalmi életünk sorsfordulóiról, stb. Az irodalmi alapműveltséghez ezek az ismeretek is hozzátartoznak.

d./ Minden bizonnyal izgalmas és igen tanulságos lenne az orosz nyelvet negyedik éve tanuló nyolcadikosaink számára, ha Szimonov: Várj reám versének szép fordítása mellett ott találnák annak orosz eredetijét is. Így élvezhetnék a vers zeneiségét az eredeti nyelven is, de a műfordítás titkaiba is bepillantást nyerhetnének.

e./ A joggal bíralt szövegmagyarázatok helyett inkább az alkotói önvallomásokhoz, visszaemlékezésekhez, költők, írók egymásról és művekről írt írásaihoz kellene fordulnunk. Ezek nemcsak megszabadítanák tankönyveinket a közhelyek sokaságától, a lélekölő egyformaságtól, hanem egyúttal ízelítőt is adnának esszéirodalmunk legmaradandóbb értékeiből. Így elemző, értékelő, művet megvilágító szövegeink maga is „irodalom” lenne, egyéni ízű, eleven szép beszéd. /118./

Nem kellene sokat markolnunk, de az a kevés, amit kezébe adunk olvasmányként a gyermeknek, az ténylegesen szemet-fület élesítő, azt nyitogató, esztétikai érzéket, ízlést és befogadóképességet formáló inspiráció legyen.

f./ A száraz tankönyvi szöveg helyett a kor- és életrajzokat is klasszikus értékű és kedvcsináló szemelvényekre, megjelenítő, hangulatot teremtő szövegillusztrációkra lehetne bízunk.

g./ Meg kellene szüntetnünk tankönyveink feladatainak ömlesztettségét is. Ennek érdekében tettünk már korábban egy olyan javaslatot, hogy emeljük ki tankönyveinkből a kifejező-képességet fejlesztő feladatokat, és tervezzük meg ezt a munkát az otthon végzendő feladatokkal együtt - így könnyebb, alaposabb is lenne -, egy külön munkafüzetben. Olvasókönyveink pedig csak a műértést, a befogadást szolgáló, ezeket a képességeket tervszerűen fejlesztő gyakorlatokat tartalmazzák, a jelenleginél összehasonlíthatatlanul szellemesebb motivált-sággal, frissességgel, játékos-sággal. Vdahogy úgy, ahogy ezt egy régebbi tankönyvünk Petőfi: Pál mester című verse után megtervezte /119./:

Hogyan váltakozott Pál mester hangulata? - Milyen jellegzetes mozdulattal érezteti jó kedvét, s milyennel rossz kedvét? - Véleményetek szerint milyen hibáin kellene változtatnia hősünknek? - Miért érezzük úgy, mintha mindegyik versszak ugyanannak a versszaknak a változata, variációja lenne? - Mit akart vajon elérni a költő ezzel a játékos szerkesztéssel? -

Mondjatok néhány esetet, amikor ti is megfigyeltétek, hogy nevetségessé tesz valakit, ha gyakran ismétli ugyanazokat a szavakat vagy mozdulatokat. - Adjatok találó gúnynevet Pál mesternek! - Mondja el valamelyikötök a verset feltett kalappal, és igyekezzetek közben, minél hívebben utánózni Pál mestert!

h./ Változtatnunk kellene az irodalomelméleti ismeretek, fogalmak tankönyvi tálalásán is, hogy az jobbára ne pusztá meghatározásokban, felsorolásokban és osztályozásokban merüljön ki. Ezen a leltározó számbavételen valamiképpen úgy lehetne segíteni, ha a tankönyv bátrabban élne a megvilágító példák sokféleségével, főképp pedig az irodalmi jelrendszer funkciójának, szerepének árnyalt értelmezésével.

i./ Javasolnánk, hogy legyen tankönyveinknek kislexikona is az olvasmányok íróiból, költőiből, akikről részletesen nem szólhattunk. Ezt a tájékoztatást, amelyre a gyerekek igényt is tartanak, összekapcsolhatnánk könyvajánlással is.

j./ Tankönyveink nem térhetnek ki a jövőben az önálló munkára ösztönző forrásmunkák megjelölése, az ajánló bibliográfia és a szakirodalomra utalás elől sem, mert követelte igény, hogy a tanulók elsajátítsák a szakirodalom használatának készségét, hogy lexikonokban, kézikönyvekben, folyóiratokban utána tudjanak nézni adatoknak, témáknak. /120./

2. ELJÁRÁSOK A MŰMEGERTÉS FOLYAMATÁNAK ELŐKÉSZÍTÉSÉHEZ, MEGALAPOZÁSÁHOZ

Nem a közvetlen, hanem elsősorban a közvetett előkészíté-

tésről szeretnénk itt szólni, nevezetesen a sokat vitatott, oly sok problémát, kétes eredményt hozó kortörténeti bevezetőkről meg az életrajzok tanításáról.

A kortörténeti bevezetőkről az utóbbi időben igen keveset beszélünk. A tanterv nagymértékben csökkentette is ezeknek a számát, sőt azt mondhatnánk, hogy szinte ki is iktatta az általános iskolai irodalomtanításból. A gyakorlati tapasztalatok alapján - tudjuk jól - hogy megvolt ennek a maga miértje. Elég, ha csak tankönyveink száraz, a történelemkönyveknél is laposabb korrajzaira gondolunk, meg arra a tanári gyakorlatra, amely ennek megtanulásában látta az irodalomtanítás lényegét. A korrajzok helyesen értelmezett szerepéről, jelentőségéről az irodalomolvasás fokán sem mondhatunk le. Csak meg kell találnunk azt a célravezető és helyes gyakorlatot, amely a korrajzokban a műmegértés előkészítését, megalapozását látja elsősorban, s ennek szellemében arra törekszik, hogy az adott kornak főképp a hangulatát, érzésvilágát, legfontosabb feszítő, szorító problémáit éreztesse meg a tanulókkal dokumentum értékű, de érzelmi erejű, mozgósító hatású szemelvények, szövegillusztrációk alapján, "olvasmányos", megjelenítő jelleggel. Példaként csatolunk is egy konkrét megoldást saját gyakorlatunkból /lásd: 2. számú melléklet/, mégpedig "A néppel tűzön-vizen át" című témakör /7. osztály/ kortörténeti bevezetőjét, amely nélkül nehezen képzelhető el Petőfi forradalmár-költői küldetésének megértése. /121./

Van, amikor egy-két jól megválasztott irodalmi szemelvény

bemutatásával teremtik meg a kívánt korhangulatot, mellőzve a történelmi ismeretek száraz, lélektelen emlézését. Meggyőződésünk, hogy például a szabadságharcról, e "lélekcsereelő idők" hangulatáról minden történelmi ténynél többet mond Jókai Mór "Egy nemzeti hadsereg" című regényrészlete A köszívű ember fiaiból. Vagy melyik történelemkönyv tudja lélekben úgy visszaadni a szabadságharc bukását követő idők szomorú valóságát, mint Tompa Mihály verse, A gólyához. De gondolhatunk mai költőkre is. Nagy László Katonalovak című verse például a második világháború poklát idézi megdöbbenő képekben, de az élet legyőzhetetlenségének hitével.

Lehetséges még egy harmadik megoldás is, amikor egy-egy költői, írói sorsban éreztetjük meg a kor levegőjét. Például József Attilánál ezt kitűnően megvalósíthatjuk, hisz az ő sorsa valóban érzékletesen példázza a kapitalista társadalom minden szörnyűségét. És ennél a változatnál sem kell történelmesítenünk az irodalomórát.

Az írói életrajzok tanításának gyakorlata is felvet egy-két problémát. /122./ Először is joggal bírálhatjuk azt a tanári túlbuzgalmat, amely abban látja munkájának eredményességét, hogy minél többet tudjanak a gyerekek az íróról, és ezt a lexikális tudást részletekre kiterjedő alapossággal számon is kérje, megfelelkezve Kosztolányi- általunk már másutt is idézett - ma is aktuális figyelmeztetéséről: "Ne afféle irodalmi szajkók legyenek /ti. tanítványaink/, akik betéve tudják, amit úgysem érdemes tudni..."

A túlságos részletesség, a mértéktelen terjedelmesség, az adatszerűség nemcsak az irodalomolvasási jelleget veszélyezteti, hanem fölösleges verbalizmust is jelent a tanulók számára. A teljesség - legalábbis általános iskolai fokon - nagyon is tizedrangú, sőt teljesen el is hanyagolható szempont. Ebben a tekintetben legfőljebb csak az érdeklődés ostromló kérdéseinek engedhetünk. Ez azonban már azt jelenti, hogy nagyon is megragadta tanulóinkat a szóban forgó író vagy költő sorsa, emberi portréja. És ez már mindenképpen jó jel.

Emberi portrét, jellemrajzot mondtunk, s nem véletlenül, mert éppen ennek minél plasztikusabb megrajzolása lehet a legfőbb törekvésünk: az író életéből vett nevelő értékű epizódok, életrajzi részletek alapján. Ha ebben látjuk az életrajzok tanításának alapvető célját, akkor egy olyan hatásos eszköz birtokába juthatunk, amely nemcsak hogy fokozza a nevelői hatást, hanem érzelmileg is mozgósít, érdeklődést is teremt a művek olvasásához, sőt elősegíti azok megértését, fogékonyabbá teszi a gyermekeket a műben rejlő eszmei, erkölcsi, esztétikai értékek iránt is, mert annak az írónak, költőnek szándékát, állásfoglalását, gondolatait és érzéseit látja bennük művészi módon kifejezésre jutni, akivel már előzetesen valamiféle emberi közelségbe, érzelmi kapcsolatba került.

Ez a szemlélet szabadíthatja meg életrajztanításunkat attól az eléggé gyakori mechanikus eljárástól is, amely a születési év - hely - szülők - gyermekkor - iskolák - munkásság - halál szempont szerint tárgyal minden író. Az ebben a szel-

lemben fogant táblai vázlat a hivatalos adatszolgáltatás kérdőíveit juttatja az emlékezetbe. Íme egy példa a gyakorlatból:

Ady Endre

Erdmindszent, 1877. november 27.

Apja: Ady Lőrinc - Anyja: Pásztor Mária

Iskolái

Nagykároly - Zilah - Debrecen /jog/

Ujságíró: Debrecen, Nagyvárad - A Nyugat munkatársa

1906.: "Új versek"

Forradalmi mondanivaló

1919. január 27.

Hangsúlyoznunk sem kell, hogy ez a sablonszerű feldolgozás mennyire egyhangúvá, unalmassá teheti az életrajzórákat, az írók esetében meg bizonyos fokú egyformaságot eredményezhet, épp azáltal, hogy lemond az egyéniséget meghatározó legjellemzőbb vonások kiemeléséről. Elsődleges feladatunk tehát mintegy kitapintani, majd összeállítani azokat a főbb vonásokat, amelyek a költő egyéniségét adják - szépítés, idealizálás nélkül - a maga emberi valóságában. Például Aranynál az egyszerűség, a szerénység, az olthatalan tudásszomj, az önmagával való örökös elégedetlenség, a hű barát, a becsületes és elvhű ember rokonszenves vonásait kell feltárnunk tanítványaink előtt. Ennek az emberi portrénak a megragadására törekvő életrajztanításnak az óra végi táblai vázlatban is - ha erre sorkerül - tükröződnie kell:

Arany János

/arckép/

egyszerűség - szerénység

A "családi kör" felejthetetlen élménye

Mohón olvas, verselget. - Tanít, hogy tanulhasson.

Művészi ábrándok

Újra otthon!

Az igaz barát

"A néppel tűzön-vízen át!"

/Nép barátja - Nemzetőr-dal/

"Letésem a lantot."

Kapcsos könyv: Őszikék

"Amit adál, abból semmi sincs elveszve:

Firól-fira szállsz te, mint egy közös eszme."

Arra is törekednünk kell, hogy ezek az órák ne legyenek kizárólagosan közlő jellegűek. Az egyoldalú prelegálás nem teszi érdekeltté a tanulókat az ismeretszerzésben, passzivitásra kárhoztatja őket. De ez már a "hogyan" kérdéséhez vezet el bennünket.

Ahhoz, hogy tanítványaink emberi közelségbe, érzelmi kapcsolatba kerüljenek a költővel, úgy, hogy az egyúttal elő is segítse költészetének megértését, elmélyültebb befogadását, az nagymértékben a feldolgozás mikéntjétől is függ. Most háromféle változatát szeretnék bemutatni az életrajzórának, egy és ugyanazon költő, mégpedig Petőfi Sándor életútjának tanításával:

Az első változat az hatásos, képszerű epizódok, érzelmi töltésű szövegtablók forgatókönyvszerű összeállításával kívánja a

fentebb jelzett célt elérni. A szöveggel, az elbeszéléssel szinkronban képszemléltetés is történik, automatavezérlésű diavetítővel. Most a teljes "forgatókönyv" egy részletével szeretnénk ezt érzékeltetni is, tudva azt, hogy közelség nyújthatja a valóságos, az élőⁱⁿvarázsát.

A költő életútja, emberi alakja

"Künt harangoztak, megkezdődött az új év, az 1823-as... Egy kis alföldi faluban, Kiskőrösön egy parasztházban, amely semmiben sem különbözött az ország ezer meg ezer parasztházától, egy kicsi, feketehajú asszony fölkiált, vajudik... Férje a konyhából hallgatja... Végre bentől gyermek-sírás hangzott... Fiú született..."

/Illyés Gyula: Petőfi Sándor/

"Ökölnyi csöppség volt. Szalvétába kötötték, megmérték s igen könnyűnek találták. Azután az egyik komaasszony tanácsára úgy fürösztötték, hogy a langyos vízbe kevés spirituszt is öntöttek. Így erősítették, hogy megmaradjon."

/Kéry Gyula: Friss nyomon/

"Huszonkét hónapos korában... a csecsemő szülei otthagyják Kiskőröst, Fegyházára költöznek... a módos színmagyar parasztvárosba... A gyermek ezen a földön áll meg először a

lában, ezen teszi az első lépést, itt ejti ki az első értelmes emberi szót. Neki van igaza, amikor később, dacolva az okmányok bamba adataival, a köznap, lélektelen igazsággal, ezt a várost vallja szülőföldjének... Lelke itt született meg, és magyarnak született!"

A Hattyú-ház

"A drága Hruš Mária, a kedves hajdani cseléd-lány, aki a kinti kurjantó világban csöndesen Kép az édes-meghúzza magát, s csak akkor beszél, ha kérde-anyáról zik, mosolyogva s óvatosan adja fia szájába a magyar szavakat."

"Petrovics István feleségével ellentétben, bőbeszédű, eleven s nyakas ember... alacsony-termetű, köpcös, pirosposzsgás... Könnyen fölmérgeződik, s ilyenkor a keze is könnyen lódul."

Kép az édes-
apáról

/Illyés Gyula: Petőfi Sándor/

A másik variáns abból indul ki, hogy a hetedikes tanulók már sok mindent tudnak a költőről, jónéhány versével már korábban is találkoztak, meg legtöbbjük otthonában a Petőfi-kötet is megtalálható. Erre támaszkodva, különféle előzetes feladatokkal bízzuk meg az osztályt. Egyesek a régebben könyv nélkül tanult versek szép és igényes bemutatására készülnek fel, mások viszont azt a feladatot kapják, hogy lapozgassanak a verseskötetben, és jegyezzék fel azoknak a verseknek a címét, amelyek a költő szülőházáról, szülőföldjéről, szüleiről,

stb., azaz életének valamilyen eseményéről, élményéről szólnak, s próbálják meg ezt kronológiai, a költő életútjának megfelelő sorrendbe is rakni. Amelyik vers különösképpen megnyerte tetszésüket, annak kifejező olvasására is fölkészülnek. Így összeáll egy olyan versanyag, amelynek alapján mély bepillantást adhatunk a költő érzelmi és lelki világába. Íze-
lítőül:

"Költészete egy nagy önéletrajz"

Szent a küszöb, melyen beléptem én,
Oh szent a szalmakunyhók küszöbe!
Mert itt születnek a nagyok, az ég
A megváltókat ide küldi be.

/Palota és kunyhó/

Te elfáradsz, míg őseidnek
Végigtekintesz névsorán,
En jóformán azt sem tudom, hogy
Ki és mi volt a nagyapám.
Te fényes, csilláros teremben
Bárson pólyában születél,
En szalmazsákon születém egy
Kis mécs borongó fényinél.

/Gróf Teleki Sándorhoz/

Itt születtem én ezen a tájon
Az alföldi szép nagy rónaságon,
Ez a város születésem helye,

Mintha dajkám dalával vón tele,
Most is hallom e dalt, elhangzott bár:
"Cserebogár, sárga cserebogár!"

/Szülőföldemen/

Mert mindenik tükör volt,
Ahonnan láthatám:
Hogy a földön nekem van
Legszeretőbb anyám!

/Egy estém otthon/

S anyánkat ezt az édes jó anyát,
Ó Pistikám, szeresd, tiszteld, imádd!
Mi ő nekünk? azt el nem mondhatom,
Mert nincs rá szó, nincs rá fogalom.

/István öcsémhez/

S megfürösztöm arcát szemeim könnyével,
Mert az én atyám e jó öreg kocsmáros...
Áldja meg az isten mind a két kezével.

/A jó öreg kocsmáros/

Mindig bízattál, jó apám,
Kövessem mesterségedet,
Mondtad, hogy mészáros legyek...
Fiad azonban író lett.

/Apám mestersége s az enyém/

Es mivel ezek a versek a költő legszemélyesebb vallomásai-
nak tekinthetők, így azok meggyőző erejével és szépségével

állíthatjuk tanítványaink elé a mélyen érző, a szülőföldjét, családját, hazáját, népét rajongásig szerető, a jogtalanságon háborgó, az igaz eszmékért, az emberi haladásért tenni kész embert, költőt, önzetlen barátot és forradalmárt. Ez az élet-rajzóriai változat egyúttal egy lelkes, a tanulói aktivitástól átfűtött, az önállóan végzett munka nyomán a gyermekeket is sikerélményhez juttató órát eredményezhet.

A harmadik megoldás a még merészebb tanulói önállóság meg az önművelés képességeinek kialakítása, fejlesztése érdekében fogant. Természetes, hogy megalapozottság és tanári irányítás nélkül ez az út sem járható. Munkaigényes az ilyen óra, sok feladatot ró a tanárra, hisz inspirálni, irányítani, állandó figyelemmel kell kísérni a tanulók felkészülését. Ajánlatos e kutató, gyűjtő munkához szempontokat, rövid vázlatot is adnunk.

Petőfi Sándor

/1823 - 1849/

A kor, amelyben élt

"Itt születtem én ezen a tájon..."

A vándorút

A költői hírnév

Barátság és szerelem

"Talpra magyar, hí a haza!"

"Dicső neve... örökkön él."

Ez megkönnyítheti a gyerekek önállóan szerzett ismereteik és olvasmányélményeik rendszerezését, de ez a vázlat lehet az alapja az egyes feladatok csoportmunkával történő feldolgozá-

sának is, ha úgy tervezzük. A felkészüléshez nemcsak elegendő időt, hanem a szükséges forrásmunkákat is biztosítanunk kell. A tanulói beszámolókat, ismertetéseket tegyük ünnepélyes aktussá, az irodalmi szakkörök hangulata, lelkesedése legyen jellemző erre az órára. Adjunk lehetőséget arra is, hogy egy-egy tanuló beszámolóját a többiek megerősíthessék, kiegészíthessék, ha kell, vitatkozassanak is vele. Az is lehetséges, hogy egy ünnepi műsoróra keretében tesznek bizonyosságot tanulóink felkészültségükről, ahol a zene és a képzőművészet is helyet kaphat. Tanár és diák lelkes összefogásának eredményeként az életrajztanításnak ez a változata is felejthetetlen élményt jelenthet.

Hasonlóképpen aktivizálhatók tanulóink az olyan írói életrajzok tanítása során is, amelyek helyi vonatkozásúak. Megfigyelési feladatokot adhatunk nekik, amit örömmel el is végeznek. Erről szívesen számolnak be az órán. Még jobb, ha egy séta alkalmával - mint szakavatott idegenvezetők - mi magunk is részesei vagyunk a közös élményszerzésnek. Kötetlen és élményszerű, nem pedig kényszeredett tankönyvi munkával juthatnak így tanítványaink értékes ismeretekhez. Ezek a rendhagyó irodalomórák nemcsak hogy maradandóbbak lesznek számunkra, hanem nevelő hatásában is összehasonlíthatatlanul hatékonyabbak.

Bármelyik változatával is élünk az életrajzórának, sohasem fedkezhetünk meg tanítványaink olvasottságáról vagy egyéb úton-módon szerzett ismereteikről, élményeikről /tévé, film, író-olvasó találkozók, országjárás, stb./. Meg kell teremtenünk



a lehetőségét annak, hogy mindez szervesen be is épüljön tanításunkba.

Ne ragaszkodjunk merev didaktikai megfontoltságból a részösszefoglalásokhoz vagy a menetközben készülő táblai vázlat-hoz sem. A gyermekek oly aktív figyelmet tanúsítanak ezeken az órákon, hogy a legapróbb részletekre is kitűnően emlékeznek. Másrészt ezek a megszakítások csak megtörnék az óra hangulati-érzelmi ívét, és ezért nehezen is sikerülne utána azon a hőfokon folytatnunk, ahol abbahagytuk. Ha a modern technikai eszközök hiányában csak a hagyományos képszemléltetéssel élhetünk, akkor itt is az látszik indokoltnak, hogy az óra végén kerítsünk rá sort. Az életút ismerete birtokában a záró mozzanatként megtekintett képanyag a gyermeki fantáziát is termékenyebben megmozgatja.

Törekednünk kell a színes és változatos anyagösszeállítás-ra /önéletrajz, más írók, költők vallomásai, visszaemlékezések, levelek, versek, anekdoták, életrajz-regények, képek, dokumentumok, stb./ meg az irodalomtörténeti kutatások legújabb eredményeinek beépítésére is. Nem árt azonban hangsúlyoznunk, hogy keveset markoljunk, de az maradandó hatású legyen. Minden öncélú, külsőségekre törekvő túlzásfoltosság e hatásos és értékes tartalmú óráknál is igen káros lehet.

3. A MŰELEMZÉS GYAKORLATA

A műelemzés gyakorlatától függ elsősorban, hogy értő és igényes olvasókká válnak-e tanítványaink. A jelzett problémák azonban azt bizonyítják, hogy közelszem olyan hatékony ez a munkánk, mint ahogy ezt fontosságánál fogva joggal elvárhatnánk. Arról már sokat hallhattunk, hogy csak a tartalom és forma dialektikus egységének szem előtt tartásával végezhetjük ezt a munkát, és az is közismert, hogy mit kell szemügyre vennünk a lírai illetve az epikai alkotások elemzésénél. Persze ez nem azt jelenti, hogy ebben a vonatkozásban - amint ezt jeleztük is - minden a legnagyobb rendjén megy. A műelemzés minőségi oldala mellett azonban az kevésbé tisztázott, hogy milyen szerepet is szánunk a műelemzésnek az általános iskolai tanulók irodalmi nevelésében, márpedig egy gyakorlat tudatossága, hatékonysága elsősorban céljának tisztázottságától függ. Ebből a tisztázatlanságból adódik, hogy a mi műelemzési gyakorlatunk a szájbarágó műértelmezés és a megfellebezhetetlen magyarázat eszközüvé vált, ahelyett, hogy a műértő és igényes olvasáshoz elengedhetetlenül szükséges képességek ki-
művelésének eszközeként fognánk fel, éppen az általános iskolában folyó alapozás érdekében. A műelemzésben elsődlegesen tehát ezeknek a képességeknek - mindig az adott mű által irányított - tervszerű és tudatos kibontakoztatásának az eszközét kell látnunk, vagy másképpen fogalmazva, műelemzésünk a műértéshez vezető út tanítását kell hogy jelentse. Ez vezet-

het csak el a mű keltette élmény tudatosításához is, ez érlelheti ki - ha nem is azonnal és rögtön - az egyre igényesebb és teljesebb műértést, befogadást is, mert az az igazság, hogy "a sikeres cselekvés alapja a képesség, de a képesség sikeres fejlesztése nélkül elképzelhetetlen. A képesség nemcsak feltétele a sikeres tevékenységnek, hanem maga is a tevékenység során fejlődik." /123./ Most ebben a megközelítésben kívánunk szólni a műelemzés gyakorlati kérdéseiről.

1. A műelemzés mint a gondolkodásfejlesztés eszköze

Babits "ars didaktika"-ként ránk hagyományozott és ma is időtálló szavainak megidézésével kezdénénk: "Nem tanítunk tudományt: a tudomány nem 10-18 éves gyermekeknek való. Aki tudományt akar tanulni, annak már nagyon jól kell gondolkodni tudnia. Művészetet sem tanítunk: azt nem lehet tanulni. Gondolkodni és beszélni tanítunk." /124./ Babits találó megállapítása teljesen összhangban van egyrészt a legújabb irodalomtanítási vizsgálatok végső konklúziójával, amely kimondja, hogy a gondolkodási tevékenység fejlesztése alapvető feltétele a szöveg teljes megértésének, a szépirodalom tudatos élvezetének, másrészt pedig azzal, hogy "a nyelvi eszközök használatának fejlesztése csakis az értelmi erők, a gondolati formák fejlesztésével együttesen és adott tantárgyak ismeretanyagához - mint gondolati tartalomhoz - kötötten történhet." /125./ Mivel elsőrendű feladatunk a gondolkodásfejlesztés, nézzük meg a maga konkrétságában, hogy műelemzésünk hogyan válhat a gondolkodtatás hatékony eszközévé.

A gondolkodási folyamatot a műelemzésben is a problémaszituáció indíthatja el, vagyis "minden olyan helyzet, kérdés vagy feladat, amelynek megoldását nem tudjuk azonnal pontosan megadni, de ugyanakkor - különböző okok miatt /belső szükséglet, külső ösztönző erő, érdeklődés/ - törekszünk rá, megoldásához viszont csak gondolkodási műveletek /analízis, szintézis, absztrahálás, lényegkiemelés, összehasonlítás, összefüggések felderítése, általánosítás, ítéletalkotás, stb./ útján jutunk el." /126./

A problémaszituáció megteremtésére hivatott - az érdeklődés felkeltése, a megfelelő érzelmi, hangulati helyzet-teremtés mellett - a bemutatást közvetlenül megelőző előkészítés, ha az egyúttal valamiféle problémafelvetésbe torlik. Sajnos azonban eléggé elhanyagolt vagy teljesen formális mozzanata műelemző óráinknak, pedig a jól átgondolt előkészítés nemcsak kitűnő elindítója, hanem meghatározója is elemzésünk gondolatmenetének. Például:

"Most a költő, Ady Endre segítségével egy grófi szérűn történt esemény szemtanúi lehetünk, ahol asztagokba rakták az egész évi termést, a kenyeret, az életet adó gabonát. Kikkel találkozunk itt? Milyen érzést, gondolatot vált ki belőlük a rendkívüli esemény?"

Igen fontosnak tartjuk - példánk ezt is illusztrálta -, a szómagyarázat beépülését az előkészítésbe, pontosabban azoknak a kulcsfontosságú szavaknak, kifejezéseknek az értelmezését, amelyek az elsődleges megértést is - félreértés

nélkül - biztosítják. A szövegelemzés során meg mindenképpen jóval nagyobb figyelmet kell szentelnünk rá, mint ahogy ezt a széles gyakorlat mutatja. Figyelmeztetőül hadd idézzük Petőfi Az Alföld című versével kapcsolatos felmérés megdöbbentő adatait: "Ötödikes budapesti gyerekek a költemény két első sorából két szót értettek meg világosan: "fenyvesek" és "tájak". A "Kárpátok" szerintük: cigaretta, étterem, hegy Cseszkóban. "Vadregényes": "ott sok a rabló, piff-puff!" "Mi nekem te?": "mit adsz nekem?" "Te": "ott bujkáló valaki"..."/127./ Nem is beszélve arról, hogy a szómagyarázat, bármiféle módon is történik - meghatározással, körülírással, szinoním módszerrel, megmutatással /tárgy, kép, film/, cselekvéssel, leírással, jellemzéssel, hasonlattal, megkülönböztetéssel, az idegen szavak lefordításával, stb. - mindegyik gondolkodási műveletet kíván, ezért elcsatíttatásuk a tanulókkal, ugyancsak a gondolkodásfejlesztést szolgálja.

Van amikor nyíltan jelöljük meg a problémát, megfigyelési szempontként: "Mesénk címe: A jámbor ur és a balga szolga. Nézzük meg a szófejtő szótárban, mit is jelent a jámbor és a balga szavunk! - Figyeljétek meg, vajon a szolga csakugyan ostoba, balga volt, az úr pedig jóságos, jámbor!"

Ügyelnünk kell azonban, hogy az előkészítés sohase legyen mesterkélt, túlexponált. Példát az egyik szakfolyóiratunkból idézünk: "Gondolatban repüljünk vissza az 1840-es évekbe,

Petőfi korába. Egy Szamos-parti kis kocsmá közelébe visz bennünket a költő. Közeleg az este, minden elcsendesedik. De a kocsmá bezzeg hangos! Cigánymuzsika, vad kurjongatás, szilaj tánc hallatszik. De egyszerre csak csendre intik a mulatozó legényeket. Vajon kik? Miért? Hallgatnak-e az intő szóra? - Erre ad választ a költemény." /128./ Bár követendő példaként ajánlja a szerző, mégsem fogadhatjuk el annak, mert az előkészítést az alkotás fölé helyezi, annak esztétikai, érzelmi hatását teszi tönkre azáltal, hogy prózára teszi át a verset.

Maga a műelemzés elképzelhetetlen irányító, problémát jelentő, gondolkodásra készítő kérdéssorozat vagy feladat-sor nélkül. Ennek a tanulók megnyilatkozásaira kell épülnie. Nem szabad azonban megfélekezni arról sem, hogy kérdéseinkkel, feladat megjelöléseinkkel a gondolkodási műveletek minél változatosabb alkalmazását is gyakoroltatnunk kell. Lássunk erre is egy példát, mégpedig olyan formában, hogy a kérdések mellé odaírtuk azt is, milyen gondolkodási művelet alkalmazására került sor.

Tanári kérdések

1. A Toldi XI. énekével foglalkoztunk. Mi a szerepe ennek az éneknek az egész mű szerkezetében?

Gondolkodási műveletek

Ismert ténymegállapítás

- | | |
|---|-------------------------|
| 2. Miért tetőpont? Bizonyítsd! | Konkretizálás |
| 3. Melyik a legfontosabb mozzanata a XI. ének eseménysorának? | Lényegkiemelés |
| 4. Miért jelentős Miklós győzelme? | Reláció megállapítása |
| 5. A XII. énekben újra megismétlődik a győzelem bemutatása. Mi a célja ezzel a költőnek? | Reláció megállapítása |
| 6. Milyen hatással van a királyra Miklós győzelme? | Analízis, általánosítás |
| 7. Miért nem izgulunk, mikor a nagy bűnt elkövető Miklós megjelenik a király előtt? | Reláció megállapítása |
| 8. Milyen újabb tulajdonságait ismertük meg Miklósnak? | Absztrahálás |
| 9. Támaszd alá ezt szövegből vett idézetekkel! | Konkretizálás |
| 10. Milyen jellemzési móddal él itt a költő? | Ismert ténymegállapítás |
| 11. György is megjelent egyszer a király előtt. Miben látod a két testvér viselkedése, magatartása közötti különbséget? | Összehasonlítás |
| 12. Hogyan dönt a király a két testvér sorsáról? | Analízis |
| 13. Mi a véleményed a király ítéletéről? | Reláció megállapítása |

14. Miért ez a legfontosabb mozzanat a XII. énekben? Reláció megállapítása
15. Minek tekinthető szerkezeti szempontból tehát ez az ének? Általánosítás
16. Mire emlékeztet ez a megoldás? Reláció megállapítása
17. Mondjunk is erre példákat! Konkretizálás
18. A népmesei igazságszolgáltatás mögött milyen költői szándék, Általánosítás
mondanivaló húzódik meg?

Az elemzés befejező mozzanataként készülhet el - a tanulók közreműködésével - a lényegkiemelést ugyancsak fejlesztő táblai vázlat is:

XII. ének

Megoldás

A király ítélete

jutalom büntetés

Miklós $\longleftrightarrow$ György

Igazságos!

Kitűnően szolgálná a gondolkodásfejlesztést, ha bátrabban élnénk az azonosság, a különbözőség vagy az ellentét feltárása végett a párhuzamba állítással, az összehasonlítással. Egybevethetünk szereplőket, beszédmodot, helyzeteket, magatartás- és életformákat éppúgy, mint stílusnemeket, műalkotásokat vagy különböző művészi ágakat. A művészi alkotásoknak ilyen egymás mellé helyezésével egy szemléletes kontrasztteremtést teremthetünk, és éppen ezáltal nagymértékben

fejleszthetjük tanítványaink problémalátását, ítéelőképességét, esztétikai érzékenységét. Nem is szólva ennek az eljárásnak műközpontúságot erősítő, a művek közötti asszociációs szemléletet alapozó, a dialektikus tárgyalásmódot példázó előnyeiről.

Csak egyetlen költőnél, Petőfinél maradvá szeretnénk ennek a szempontnak érvényesítési lehetőségeit felvillantani, mintegy igazolva Illyés Gyulának Petőfi költészetéről szóló, de azt hisszük általánosabb érvényű szavait: "Alkotásai egymást világítják, egymás mellett érthetjük őket igazán." /129./

A párhuzamos verselemzésre ad alkalmat Petőfi A magyar nemes /Borjád, 1845/ és Pató Pál úr /Pest, 1847/ című verse. Ugyanilyen egybevetéssel érdemes szemügyre venni a költő tájleíró verseit /Az Alföld, A Tisza, stb./ költészetének összefoglalásakor, mert sokkal plasztikusabban tudjuk megláttatni a tanulókkal ezeknek a verseknek kompozíciós különbségeit, a képek kapcsolásának sokféleségét, gazdagságát, az aprólékos gonddal megfestett, átlelkesült, emberivé vált természetábrázolást, amelybe a költő szabadságszeretete is belefért a vers hangulatának megbontása nélkül. Ezeknek a verseknek együttes szemlélete teheti csak érzékletessé Petőfi tájleíró költészetének jellemző vonásait, egyéni sajátosságait. De dalainak /A virágnak megtiltani nem lehet..., Alku, stb./ tanításakor sem térhetünk ki a népdalokkal való egybevetés kötelezettsége alól, mert csak így tudjuk érzékeltetni azt, hogy milyen kitűnően eltalálta a költő a népdal

"tónját", melyről Kölcsey önéletrajzában azt vallotta:
"nehezebb stúdiumon egész életemben nem vala."

Fejlettebb osztályokban összetettebb, nehezebb feladatokat is kijelölhetünk. Lehetséges, hogy a műsák testvérisége jegyében a különböző művészi ágak egybevetését tűzzük ki célul, amikor azt nézzük meg, hogy ugyanaz a téma hogyan ölt testet, formát versben, zenében és képzőművészetben /Ady: Dózsa György unokája, Derkovits-metszetek, Dózsa-szobor, Dózsa népe c. induló/.

Ha a műelemzés ténylegesen a gondolkodtatás hatékony eszközévé válik, akkor nemcsak problémalátásra neveljük tanulóinkat, hanem egyúttal arra is ösztönözzük, hogy ők is keressenek problémát, maguk is tegyenek fel kérdéseket. Így valóra válthatjuk irodalmi nevelésünknek azt a törekvését, hogy a tanulók tudjanak ítéletet gyűjteni, utköztetni, s ezek felhasználásával önálló véleményt is formálni. Nem feledkezve meg arról, hogy mindezt érzelmi ráhatással elmélyíthetjük, sőt még fokozhatjuk is.

2. A műelemzés mint a fantáziafejlesztés, a képszerű látásmód és az asszociációs készség kialakításának eszköze

A mű megértésében, annak befogadásában az intenzív képzelet- és képzetasszociációs tevékenységnek meg a belső vizualitás képességének is jelentős szerepe van. Műelemzéseink során erre is tekintettel kell lennünk, különben nem tesszük tanítványainkat az írói, költői képzeletszárnyalás, a megalkotott képek és képzettársítások értő élvezőivé, látóivá.

Mivel csak elképzeltetésen át vezethet az út az irodalom ábrázolásmódjának, a művészi képszerűségnek a megértéséhez, ezért rendszeresen élnünk is kell az úgynevezett fantázia-fejlesztő feladatokkal. Hadd említsünk meg egy-két ilyen jellegű feladatot: Te milyen akadályok elé állítottad volna a kiskondást? /Tündérszép Ilona/ - Meséld el úgy a történetet a kiskereki csárdába betérő szegény[?]legényeknek, mintha te lennél a szolga! /A jámbor úr és a balga szolga/ - Mit tettél volna Jancsi helyében? /János vitéz: A zsiványok tanyáján/ - Valódi helységneveket látsz a térképen. Válaszd ki azt, amelyik Neked a legjobban tetszik! Képzeld el, hogyan keletkezhetett ez a település, ha ez a neve! /Amondáknál/ - Milyen találó nevet adnátok Pató Pál úrnak? - Próbáljuk meg az elbeszélés alapján Csoszogi bácsi munkáját, mozdulatait, beszédét megjeleníteni! - Most rövid történeteket olvasok fel Nektek, a megoldást azonban elhallgatom. Nektek kell kitalálnotok, befejeznetek. Stb. Ehhez hasonló feladatok szinte bármelyik osztályban és bármelyik műfajhoz kapcsolódva adhatók. Állíthatjuk azt is, hogy legyen az rögtönzés, át-képzeléses, önálló ötletet, szabad elképzelést kívánó, vagy kiegészítést, átalakítást, megjelenítést, dramatizálást ké-rő feladat, a gyerekek nemcsak élvezik, hogy szabadjára engedhetik fantáziájukat, hanem nagyszerű és fantáziadús teljesítményekre is képesek. Ennek igazolására szabad legyen néhány eredeti elképzelésről tanúskodó helynévmagyarázó gyermekmondát is közölnünk /lásd: 3. számú melléklet/. /130./

A képzelet fejlesztésével összefüggésben fontos feladatunk még az is, hogy kialakítsuk tanítványainkban a képszerű látásmódot. Az irodalom a maga megjelenítő erejével kedvező lehetőségeket teremt ugyan ehhez a munkához, de a vizualitás képességének kifejlesztését műelemző gyakorlatunknak tudatosan is vállalnia kell. A költői és fantáziaképek pontos megfigyeltetése mellett annak láttatását segíthetjük elő, ha megtanítjuk őket képekben gondolkodni. Például: - Ady Dózsa György unokája című verse egyetlen kép. Mit láttat velünk a költő ezen a képen? - A földesuri kastélyt. Előtte az elkeseredett és forrongó parasztok kaszás tömegét. Elükön a költőt, aki az ő nevükben fenyegeti meg a rabló várak urait. A vizualitást tovább mélyíthetjük, teljesebbé tehetjük, ha még szemléltetünk is, vagy Szabó Vladimír Dózsa népével, vagy Derkovits Dózsa-sorozatával.

Az illusztrációnak, a képnek és a rajznak ugyancsak jelentős szerepe van a képszerű látásmód kialakításában. Indokoltak tehát az ilyen kérdések, feladatok is, mint például: - Milyen színekkel festened meg a jobbágyszekeret a szegénypórral és az úri hintót a dölyfös kocsissal? - Figyeljük meg, hogy az író a fény és árnyék alkalmazásával hogyan érzékelteti Elekes Ferkó sorsának alakulását! - Készítetek egy-egy rajzot, képeslapot az alföldről Petőfi verse alapján /A Dunától a Tiszáig nyúló róna képe - a kolompoló gulya - a vágató ménes - a lágyan hullámzó búzatenger - a susogó nádas - a dőlt kéményű csárda és környéke - a homályba

vesző gyümölcsös, egy-egy távoli templomtoronnyal/! Az ilyen rajzos megoldás, amelyet a gyerekek egyébként mindig örömmel csinálnak, összekapcsolva a vers stílusképeivel, hanghatásaival, érzékletesen szolgálhatja a belső látás fejlesztését.

Nagyon hasznosnak bizonyul az is, ha emlékképeket idéztünk meg a gyerekekkel, különféle /érzet-, képzet-, érzelem-, élmény/ memóriagyakorlatok segítségével, akár mindig az adott, épp olvasott, elemzett irodalmi műhöz kapcsolódóan. /131./ - Mit éreznél, ha valaki hirtelen, váratlanul havat dobna a nyakad közé? /József Attila: Favágó: "...zuzmara hull szárnyas hajamra,/ Csiklandani benyúl nyakamba"/ - Mit éreznél, ha egy tölgyfa törzsén, kérgén húznád végig a kezedet? És ha bársonyon? /"bársonyon futnak percek"/ - Mit éreznél, ha mezítláb mennél egy homokos úton? /Váci Mihály: Gyalog szerettem volna jönni: "mezítláb, hogy frissen érezzem,/ ha felmelegszik a szülőföld/ pora, mikor megérkezem."/Stb.

Nem feledkezhetünk meg a szem élesítésében korunk jellegzetesen képi művészetéről, a filmről sem. A filmművészet képi nyelvét fedeztethetjük fel tanítványainkkal az irodalomban is. Petőfi Az Alföld című versében a totál- és a közeli képek művészi alkalmazását figyeltethetjük meg, láttatva azt is, hogy a nagytávoli képek nyugalmat árasztó csendjébe, hogyan olvadnak bele a közeli hanghatásokkal párosult mozgalmassága. Ugyancsak a filmnyelv érhető tetten Szabó Lőrinc remek versében is:

"És ahogy én lekuporodtam,
Úgy kelt fel rögtön a világ,
toronyok jártak-keltek köröttem,
és minden láb volt, csupa láb,
Megnőtt a magas, a messze,
és csak a padló volt enyém,
mint nyomorult kis rab mozogtam
a szoba börtönfenekén."

/Lóczy óriás lesz/

Az apa, a költő leguggol fiához, s egyszerre megváltozik a szoba képe. Szinte érezni a kameramozgásokat, meg a szubjektív-kamera használatát is. Stb.

Hasznos eljárás az is, ha egy-egy kiválasztott részletből filmforgatókönyvet készítünk, megtanítva a gyerekeket, hogyan bontsák föl képekre és próbeszédre, látványra és hangra a szöveget. Az ilyen jellegű feladatok, nemcsak a képi gondolkodás és látásmód megértetését szolgálják, hanem egyúttal alapvető filmesztétikai ismeretekhez is juttathatják a tanulókat már az általános iskolában is. Erre pedig mindenképpen szükség van, mert "az irodalom, a zene, a képzőművészet mellett a filmhez érteni: ez is a modern műveltség követelménye." /132./

Úgy gondoljuk, hogy a képszerű látásmód alakításában, formálásában nem hagyható figyelmen kívül a tanár elképzelhető, színes, megjelenítő beszéde sem. A nyelvi elszürkülés veszélye bizony bennünket is fenyeget.

Ugyancsak rendszeresen fejleszteniünk kell tanulóink asszociációs készségét is, mert a művészi szövegben igen gyakran sajátos és újszerű szó- s fogalomkapcsolatok jönnek létre, és minél szokatlanabb a kapcsolat két szó, két fogalom között, összekapcsolásukhoz annál intenzívebb fogalom-, illetve képzet-asszociációs tevékenységre van szükség. /133./

Ezt a készségfejlesztést is összeköthetjük az elemzett művek mozzanataival, jelzőivel, hasonlataival, metaforáival, szimbólumaival, stb. Például "a tanyákra rebbent, tollavesztett falvaink" /Váci Mihály: Tanyatemető/ jelzős kifejezés is intenzív képzet-asszociációs munkát követel, egyrészt a paraszti élettel összetartozó, arra jellemző képnek, a szárnyasoknak a megidézését, majd szétrebbenésüket a veszély idején, s végül eszeveszett menekülésüket, amely sokszor csak megtépzva, tollukat veszelve lehetséges. - Amikor a költő Jancsi és Iluska fájdalmas búcsúzását beszéli el, elválásukat egy találó hasonlattal érzékelteti: "Elváltak egymástól, mint ágtól a levél." Itt is valamennyi asszociációs lehetőséget fel kell villantatunk: az egymásra utaltságot, hisz a levél az éltető fa nélkül nem létezhet - "száraz kóró", "tört virág", "hervadó szerető"; ha mégis elválni kényszerül, nincs többé visszatérés - "Utószor öllelek, utószor csókollak,/ Örökre elmegyek, örökre itt hagylak!"; a hulló falevelek sápadt színe - "Jancsi lelke, mi lett? mért vagy oly halovány,/ Mint az elfogyó hold bús őszi éjszakán?"; a bús őszi táj hangulata, "a szánakozó csillagok könnye" - a szerelmesek fájdal-

mas búcsúja: "Ráborult zokogó kedvese keblére", "Könnyeit Iluska hullatta nagy számmal,/ Jancsi letörölte inge bő ujjával." - Egy egyszerű metafora is - "Mindkettőjük szíve lett puszta, hideg tél." - intenzív képzet-asszociációt indíthat meg: üres - néma - dermedt - élettelen - halál.

Van, amikor a külső hasonlóságon alapuló kapcsolatteremtés mellett a belsőre is oda kell figyelnünk. József Attila a falu külső képét és lakóinak életét egy találó hasonlattal jellemzi:

Mint egy tányér krumplipaprikás,
lassan gőzölög lusta,
langy estében a piros palás,
rakás falucska,

/Falu/

Igy tehát fel kell tárnunk egyrészt a piros palás háztetők színe, formája és a paprikás lében úszó krumplihasábok, a gőzölögő étel és a vacsorafőzés füstjébe burkolózó házikók közötti hasonlóságot, másrészt pedig arra is gondolnunk kell, hogy a krumplipaprikás bizony szegényes, egyszerű és ennél fogva igen gyakori, jellegzetes paraszti étel volt József Attila korában.

Sokszor egy-egy vers elemzése ebben az asszociációs tevékenységben merül ki. Ilyenkor a szavak és szókapcsolatok aktivizálta valamennyi lehetséges képzetten kell végigvezetnünk tanulóink képzeletét. Például Kiss Benedek: Anyám vasal /134./ című versének befogadásához, szépségeinek élvezetéhez is ez az egyetlen célravezető út.

Gyolcs havakba gyöngycseppeket hint,
táltosa havat, gyöngyöt ropogtat;
hómező, ropog a keményített ing,
porlik a göngy, lesz homlokán csillag.

Kötőféken tipródó táltos,
villanyvasaló, anyám lova:
csikókorodban parázson tartott -
lóként se rúgd meg kezét soha!

A cím már sejteti, hogy a vers a költő édesanyjáról szól, aki - talán a fia számára - inget vasal. A gyolcs havak nem más, mint a fehér ing. Az ing és a hó színének egyezése a kép alapja. A gyöngycseppek a keményített ingre hintett csillogó, guruló vizcsöppek. A tüzes táltos maga a vasaló. A nyelvi szójáték alapján is elfogadhatjuk annak. /Melyik a legtüzesebb ló? A vasaló./ Egyébként úgyis viselkedik, mint a legelésző ló. Lassan halad előre a fehér ingen, a hómezőn. Még halljuk is, hogy ropogtatja a "füvet". A keményített ing meg a tüzes vasaló nyomán eltűnő vizcsöppek hanghatása alapján a megegyezés ugyancsak természetesnek tűnik. És mivel nem akármilyen lóról van szó, hanem táltosról, természetes, hogy havat, gyöngyöt ropogtat. Jó étvágya következtében szinte porlik a gyöngy, gőzzé válik a vízcepp. Ha mohó legelészése közben egy-egy vízcsöpp tüzes homlokára fröccsen, nyomban fehér foltta változik. Megint újabb egyezés, mert a ló homlokán ténylegesen előfordulható, csillagra emlékeztető

fehér foltra gondolhatunk. A kötőfék is - a vasaló zsinórja - hasonló képzettársításra jogosít fel. A nyugtalanul ide-oda mozgó vasaló mintha tényleg a "fékentartás" következménye lenne, ezért is tipródik. Ha ezeken a képzettársításokon végigzongoráztunk, már nem érint váratlanul, hogy táltosunkat csikókorában - a faszenes vasalók korát kell megidéznünk - parázson tartották, parazsat evett, mint az igazi mesebeli táltosok. A lórúgás éppúgy halálos lehet, mint az áramütés. Ezért kéri a költő édesanyja táltosát, hogy lóként se rúgja meg kezét soha.

Még egy belső kapcsolatteremtésre is gondolnunk kell. A táltos a mesék világát idézi meg számunkra. Azt a világot, ahol csak a jó és mindenkor becsületes mesehősnek lehet varázseszköze, csodalénye, táltosa, akit viszontagságos útján az önzetlen szeretet és az igazság vezérel. Ezért is izgulunk érte és féltjük őt. Ilyen mesehőssé változik szemünkben a költő édesanyja is. Ezzel a rejtettebb, áttételesebb belső kapcsolatteremtés útján sejthetjük, érzékelhetjük, hogy mennyire is szereti és tiszteli édesanyját a költő. És mivel ezt tételesen nem mondja ki, ezáltal válik a vers igazán művészivé és meggyőzővé.

A kifinomult és gyorsan kapcsoló asszociációs készségre különösképpen szüksége lesz tanítványainknak a mai, a modern irodalom befogadásában. Gondoljunk csak arra, hogy fiatal lírikusaink milyen gyakran élnek neologizmusokkal, amelyek között sok a távoli asszociációkat összekapcsoló metaforikus összetett szó. /135./ Például:

Kevéske volt ő verni engem,
Erős volt hozzá fűszál-testem.

/Apáti Miklós: Anyám/

Emlékére örökmécs
legyen a szemem
Zászló parázs-pirosát
sebként viselem.

/Kiss Dénes: Petőfi/

3. A műelemzés mint a stílusérzék, a nyelvesztétikai érzé-
kenység fejlesztésének eszköze

A mű megértésének és megértetésének nélkülözhetetlen tényezője a stiláris alkat. /136./ Megfigyeltetése, alaposabb vizsgálata nemcsak a műközpontúságot erősíténé, a műhöz való közelebb kerülést jelenténé, hanem egyúttal elő is segítené annak a szakadéknak a megszüntetését, amely a nyelvi órákat az irodalmi óráktól elválasztja.

Elemzésünknek ezért a nyelvi elemek stílusértékére is ki kell terjednie, azaz arra a kifejezőerőre, érzelmi-hangulati többletre, mely a kérdéses elemet: szót, szerkezetet, alak- és mondattani jelenséget "közömbös" szinonimapárjától megkülönbözteti. /137./ Csak ezáltal alakulhat ki tanítványainkban az a stílusérzék és nyelvesztétikai érzékenység, amely megkönnyíti az író "rejtett" szándékának megértését, az írói alkotás titkaiba való mélyebb bepillantást.

Szinte minden elemzendő mű lehetőséget ad arra, hogy miért is "szép", "kifejező" vagy "találó" kérdéssel a nyelvi esztétikumra irányítsuk a tanulók figyelmét a jelentés, a hangulat és a zeneiség szempontjából egyaránt. Ez távolról sem azt jelenti, ahogy ezt már többször is hangsúlyoztuk, hogy a stilisztika tanult kategóriáira keressünk példákat, hanem a mű tartalmát, hangulatát, az írói szándékot leginkább tolmácsoló nyelv művészi formáit kell feltárnunk.

Egy-egy jellemző mozzanatot megragadó stíluselemzés mellett olykor átfogóbb, nagyobb teljességre törekvő vizsgálódást is végezhetünk, 5-6. osztályban éppúgy, mint 7-8. osztályban. A megközelítési mód természetesen más lesz. Kitűnő stílusérzékét fejlesztő megoldás például - a kisebbek részére - a "Játék a Kutyatárral". /138./ Weöres Sándor jól ismert, a gyerekek körében igen kedvelt verséről van szó:

Harap utca három alatt
megnyílt a kutya-tár,
síppal-dobbal megnyitotta
Kutyafülű Aladár.
Kutya-tár! Kutya-tár!
Kutyafülű Aladár!

- Játsszunk el ezzel a pár sorral! Próbáljuk elmondani a verset kecskével.

- "Mekeg utca három alatt / megnyílt a kecske-tár."

- A válasz jó is meg rossz is. Miben jó?

- A mekeg és a harap azonos szótagszámú, így a helyettesítés után is megmarad az eredeti ritmus.

- És miért rossz?
- Mert a kutyaharapásnak nem a kecskemekegés a megfelelője. Inkább az Ugat utcát lehetne vele helyettesíteni.
- Keressünk akkor a Harap utcának jelentés szerint megfelelő kifejezést!
- "Döf utca három alatt / megnyílt a kecske-tár."
- Jelentés szerint jó. Mi sántít azonban?
- A ritmus, mert a döf egy szótaggal rövidebb. "Döf utca három alatt / megnyílt a kecske-tár."
- Döfő utca erőltetten hangzik. Meg jobb lenne igével helyettesítenünk.
- "Öklel utca három alatt / megnyílt a kecske-tár, síppal-dobbal megnyitotta / Kecsefülű Aladár."
- Jó. Most nézzük meg azonban az eredeti vers első sorát. A két ütem milyen hanggal kezdődik?
- Harap utca három alatt... Azonos. Akkor így lenne jó, hogy "Öklel utca ötven alatt..."
- Igazítanunk kellene hangrend szempontjából a Kecsefülű Aladáron is!
- Legyen akkor Kecsefülű Elemér!
- Így meg a rimelést borítjuk fel. Stb.

Kitérhetünk még a továbbiakban arra is, hogy azt senki se mondja: "Megállj, te kecskefülű!", de azt már igen, hogy "Te kutya-fülű betyár!" Az átalakítás megváltoztatta a vers zeneiségét is, mert az e és az ö magánhangzók kerültek túlsúlyba,

s ezek meg sem közelítik az a és az á hangzók öblös zeneiségét. Stb.

Erről a játékos formáról igazán elmondhatjuk, hogy hatékony stílusnevelő eszköznek bizonyult. Nemcsak ízelelgethették a tanulók a szavak jelentését, hangulatát, zeneiségét, hanem a vers természetrajza is sok vonatkozásban feltárult előttük, mégpedig úgy, hogy egyúttal bizonyítást is nyert az eredeti megbonthatatatlansága és gazdagsága.

A magasabb osztályokban - éppen alapozó, stílusfejlesztő munkánk következtében - még teljesebb, elmélyültebb lehet nyelvi-stilisztikai elemzésünk. Itt már a játékos forma sem indokolt mindenkor. Az alkotás titkainak felfedezése önmagában is izgalmas feladat lehet. Ennek illusztrálására csak egy részletet ragadunk ki Jan Drda-nak, a Csehszlovák Szocialista Köztársaság neves írójának Magasabb szempontból című kitűnő elbeszéléséből, mégpedig azt a drámai feszültségű részt, amikor a novella hőse mint osztályfőnök "eleget tesz" a tanári kar megbízatásának.

Tömör, de nagyon jellemző megállapítással kezdődik ez a rész: "Mintha üres lenne a hetedik osztály." A feltételes módú igealak jelzi, hogy ott vannak, csak néma, dermedt csöndben ülnek. Az üres melléknév itt ezzel a jelentéstartalommal párosul. E szokatlan és természetellenes állapot érzékelését csak fokozza az utána következő kérdő mondat a maga ellentétes tartalmával. "Hol van az örökös zshivaj, a méhraj zúgásához hasonló zsibongás?" Ami az iskolai élethez, annak természetes felszabadultságához tartozik: "zshivaj", "zúgás", "zsibongás" /hangutánzó szavak/ nincs többé. Természetes,

emberi rendjéből fordult ki a világ, ahogy ezt a kortárs Radnóti Miklós is kifejezi egyik versében:

Járkálj csak, halálraítélt!
bokrokba szél és macska bútt,
a sötét fák sora eldőlt
előtted; a rémülettől
fehér és püpos lett az út.

/Járkálj csak halálraítélt/

A hetedik osztály diákjai is "teljesen mások, mint tegnap."
"Úgy ülnek le, mint a gépek." A hasonlat találó. Minden moz-
dulatuk gépies, érzelem- és léleknélküli. "Nem osztály többé.
Nem is közösség már." A két "nem" tagadószóval kezdődő egymás
utáni mondat is valami különös értelmet kap, az egymás közötti
őszinteség és kitárulkozás, az összetartó emberi kapcsolatok
hiányát hangsúlyozza. Magányosságukra, zárkózottságukra a
"begubózva" metaforikus kifejezés utal.

Ebbe a dermedté vált, "félelemben - vagy a gyűlöletben?"
/erre a kérdésre csak a novella művészi befejezése derít fényt/
begubózott osztályba lép be a tanár felfokozott izgalommal,
belső feszültséggel. Lelkében végbemenő nagy küzdelmet az
író külső jelenségek leírásával teszi érzékletessé, hiteles-
sé: "hangja elfúl", "nem kap levegőt", "dadog", "feláll, hogy
gégéje felszabaduljon". Szánalmunk csak fokozódik, amikor az
író tekintetünket ebben a drámai pillanatban is "szegényes",
"gyűrött" zakójára, "kipüposodott" /jelzők/ nadrágjára írá-

nyitja, hogy azután e szürke külső mögött annál jobban megcsodálhassuk a lenézett kis ember erkölcsi nagyságát és bátorságát. "Mert nem az a bátor ember, aki félelem nélkül hajt végre vakmerő dolgokat, hanem az, aki fél, és minden félelme ellenére teljesíti kötelességét." /139./ Ezt tette a novella hőse, a tanár úr is. "Nagy erőfeszítéssel lélegzetet vett, aztán egyszerre a fuldokló sietségével, aki fél, hogy elmerül, felkiáltott /képzetasszociációs erejű kifejezések/: - Magasabb erkölcsi szempontból ... csak azt az egyet mondhatom maguknak: a zsarnokot meggyilkolni nem bűn!"

Megrendítő vallomása pillanatában a gúnynévre alkalmat adó "ócska, komolytalan frázis egyszerre új, rettenetes értelmet és jelentőséget kapott:" /jelzők/. És miután kimódta a megszenvedett igazságot, a feszültség is feloldódik. Ezt jelzi a nyugalmat árasztó mondathömpölygés is. Ez a "nagy benső nyugalom", az igazság iránt érzett "égő vágy" /jelzők/ ad legyűrhetetlen erőt ahhoz, hogy kimondja azt is, amiért három diákját kivégezték: - "En is... helyeslem a Heydrich ellen elkövetett merényletet!" "Lassan, csöndesen" /határozók/ mondta, hisz az erkölcsi bátorsághoz, a becsületes hazafiúi helytálláshoz nem is illene a melldöngető hangoskodás, mint ahogy az osztály tiszteletadása is a maga némaságával mond a legtöbbet /"Husz hetedikes állt előtte vigyázzban, felemelt fejjel, lángoló szemekkel."/: mélyen átérzett megbecsülést tanáruk iránt és egyúttal hősi elszántságot is.

Talán hangsúlyoznunk sem kell, hogy ez a fajta műelemzési gyakorlat, amelyről most szoltunk az említett készségek, képességek tudatos és tervszerű fejlesztése mellett a szövegre koncentráció fontosságát is messzemenően szem előtt tartja, sőt kimondottan erre épít. Így eleve kizár mindenfajta vulgarizálást, belemagyarázást, szólamyszerűsítést és sablonosságot. Az sem lényegtelen, hogy a műelemzésnek ez a szemlélete a szöveg nagyfokú tiszteletben tartása mellett, annak pontos megfigyelésére is nevel, "mert intenzív figyelem, magas fokú koncentráció szükséges ahhoz, hogy egy, akár viszonylag egyszerű irodalmi mű egymást időben s lineárisan követő jelei közt fölfedezze az ember azokat a térbeli s nem-lineáris összefüggéseket, amelyekből fokozatosan fölépül a mű rejtett összefüggésrendszere, jelentést sugárzó struktúrája." /140./

Az elmondottakkal végső soron azt kívántuk hangsúlyozni, hogy a műelemzésben sohase célt, műtől, befogadótól függetlenített műveletet lássunk, hanem eszközt, az esztétikai élmény tudatosításának, a műértéshez nélkülözhetetlen képességek tervszerű kiművelésének legcélravezetőbb eszközét. Mivel maga a műalkotás ezeket a képességeket szinte egyszerre követeli meg, így fejlesztésük sem külön-külön, hanem rendszerint együttesen történik. Bár elképzelhető, hogy egyik-másik - műtől, a tanulók készség- és képességszintjétől meghatározottan - erőteljesebben előtérbe kerül, illetve domináns elemévé válik műelemző óráknak, éppen az

általános iskolában folyó tudatos megalapozás érdekében.

Úgy véljük, hogy a műelemzésnek ez a szemlélete - az eddigi gyakorlattal szemben - nemcsak elősegítheti az iskolai műelemző munka színvonalának emelkedését, hanem egységesebb és ugyanakkor megbízhatóbb alapot is teremthet az elmélyültebb olvasás, az egyre tudatosabb műértés számára, mert "nemcsak az íróknak van szükségük arra, hogy megértsék őket. Elsősorban az olvasóknak, azaz mindnyájunknak..., hogy megértsük önmagunkat és a világot, melynek megváltoztatására hivatottak vagyunk." /141./

4. Az irodalmi élmény fölerősítésének, elmélyítésének gyakorlati kérdései

Többször is említettük már, hogy az irodalom tanításának középpontjában az irodalmi szemelvénynek, a szövegnek kell állnia, ebből kell kiindulnia, erre kell fölépülnie egész irodalmi nevelésünknek, mert maga az irodalmi mű az, amely elsősorban művészi varázssával, élményi erejével mozgósítja értelmünket, érzelmeinket, lendíti cselekvésre akaratunkat. A művészi élmény erejével kell tehát aktivizálnunk. Ezt az aktivizáló esztétikai élményt azonban összetett, egybefogott hatások fölerősíthetik, elmélyíthetik. Eppen ezért élnünk is kell mindazokkal a lehetőségekkel /142./, amelyek fokozhatják, teljesebbé tehetik az élményszerű irodalomtanítást.

Különösképpen jelentős - éppen a komplex esztétikai élmény-nyújtás vonatkozásában - a testvérműzsák segítségül hívása.

A kívánt cél maradéktalan megvalósítása érdekében először is néhány igen fontos elvi szempont érvényesítését hangsúlyoznánk, amelyet a jelenlegi gyakorlat nem mindig tart kellőképpen szem előtt. Ezek a következők:

1. Törekednünk kell arra, hogy ne alkalmi jelleggel, ötletszerűen, hanem körültekintő átgondoltsággal és megtervezett tudatossággal végezzük ezt a munkánkat. /Tanmenetszerű tervezés, pontosan körvonalazott célokkal/

2. Óvakodjunk az öncélú túlzásfoklatságtól, amely csak elhőmályosíthatja a lényegét, háttérbe szoríthatja az alkotást, elvonhatja a tanulók figyelmét.

3. Kerüljük a felszínes, formális megoldásokat! A zenei, a képzőművészeti, de egyéb szemléltetés is, ténylegesen az intenzívebb érzelmi élményt segítse elő. Neveljen lényegkiemelésre, kapcsolatteremtésre, összehasonlításra.

4. Legyen a szemléltetésünk az esztétikai ízlésfejlesztés hatékony eszköze. Ezért fokozottabban meg kell figyeltetnünk, hogy ugyanaz a tartalom hogyan, milyen sajátos eszközökkel fejeződik ki a különböző művészi alkotásokban.

5. Megfelelő szakértelemmel kell megválogatnunk a szemléltetésre szánt anyagot /művészi érték, tartalmi, hangulati, stílusbeli egyezés/.

6. Ügyelnünk kell arra is, hogy a jól megválasztott zenei, képzőművészeti szemléltetés szervesen beépüljön a tanításunk-



ba, ne nőjön az irodalmi alkotás fölé, hanem azt kiegészítve tegye teljesebbé a tanulók irodalmi élményét.

Az elvi szempontok figyelembevétele mellett igen lényeges a gyakorlat szempontjából az is, hol, az óra melyik mozzanatában és milyen céllal alkalmazzuk a szemléltetést. Most ezt szeretnénk megvilágítani néhány gyakorlati példával.

A műelemző órák egyik fontos mozzanata az előkészítés, amely arra hivatott, hogy felkeltse a tanulók érdeklődését, megnyissa gondolat- és érzésvilágukat az új irodalmi élmény befogadására. Hangulatkeltés vagy éppen kapcsolatteremtés céljából igen hatásos lehet a zenei, a képzőművészeti szemléltetés. Például: Ady: Fölszállott a páva című versének előkészítése nem nélkülözheti a régi, panaszos népdal megszólaltatását, hisz a dal hangulatának hatására született meg maga a vers is. A zenei szemléltetés itt egyúttal természetes elindítója is az elemző munkának.

A legváltozatosabb felhasználási lehetőség a műelemzés során kínálkozik. Szerepelhet itt a szemléltetés elemzést segítő motívumként, lényegkiemelés, asszociációs kapcsolatteremtés, párhuzam, ellentét, összehasonlítás, az esztétikai befogadóképesség kiszélesítése, az esztétikai élmény elmélyítése, a különböző művészi eszközökkel történő megoldások, kifejezések megfigyeltetése, szituációk, fogalmak, érzések elképzeltetése, stb. céljából. Elhelyezését tekintve háromféle megoldás is lehetséges: az együttes, szinkronban történő bemutatás, elemzés, de követheti is a szemléltetés az irodalmi alkotás elemzését, végül pedig csak egy-egy rész

elemzésénél vagy hangulati egységnél kap szerepet. Ez sem lehet önkényes, mindig a céltól meghatározóan kell eljárunk. A teljességre törekvés igénye nélkül itt is bemutattunk egy-két gyakorlati megoldást.

József Attila: Anyám című versének elemzése párhuzamosan történhet Picasso: Vasaló nő című képével. Hogyan fejezi ki a vers és a festmény a proletár^{nő} sorsát? Mi a közös a sorukban? És hogy számtalan hasonló sorsú proletáranya élt ebben a korban, ezt a sorsközösséget még jobban elmélyíthetjük, ha bemutatjuk a többi képet is erről a témáról /Derkovits: Anya, Proletáranya, Viharban; Daumier: Mosónő; Fényes Adolf: Anyaság/.

Hasonlóképpen járhatunk el - zenei szemléltetéssel - Csokonai: A Reményhez című versének elemzésekor. A vers maga is csupa zene, zenei fogantatású a ritmusa is, hisz Csokonai a költeményt Kossovits József kassai zeneszerző "Lassú magyar"-jának dallamára írta. A párhuzamosság kitűnő alkalmat ad a zene és a szöveg összhangjának megfigyeltetésére.

Kölcsey Huszt című epigrammájának elemzése után id. Markó Károly: Visegrád című képével mélyíthetjük el az élményt. A festményen szintén egy vár képét, a múlt egy részét láthatjuk. A festő minden kis részletet aprólékosan, éles rajzossággal örökített meg. A kép hangulata itt sem a múlton való merengést sugallja, hanem a magyar táj szépségét, a magyarság erejét. Mivel mindkét mű a múlt század első felében, a reformkor idején keletkezett, alkalmas annak láttatására is,

hogyan a reformkor törekvései hogyan nyertek kifejező formát a különböző művészetekben.

Az összehasonlítás igényével vethetjük egybe Petőfi: Egy gondolat bánt engemet című költeményét Delacroix: A szabadság gényusa vezeti a népet című képével. Mindkettő látomás. Szereplője a jármát megunt nép. A szabadság, a piros zászló is közös motívum. A vers dinamikájának a képen az alakok csoportosításának dinamikája felel meg, a gyorsuló ritmusnak pedig a mozgások gazdag változatossága, a felfokozott és letompított színek ritmusa, stb. A Delacroix-kép ugyanolyan forradalmi lendületű és szenvedélyes, mint a Petőfi-vers.

Petőfi: Föltámadott a tenger című versének elemzése után Szabó Ferenc azonos című oratóriumának nyitó vagy záró tételle meghallgatásával viszont remekül megfigyeltethetjük, hogy ugyanaz a tartalom hogyan nyer művészi megformálást a zeneszerző eszközeivel, különösen akkor, ha a zenei megfigyeltetést mindenkor vissza is kapcsoljuk a költeményhez.

Van, amikor éppen az ellentétes szemléltetéssel érhetünk el felejthetetlen élményhatást. Például Jókai Mór által megörökített téli, "befagyott" Balaton szépségeivel a képzőművészeti alkotások nyári balatoni képeit /Molnár József: Balatonpart, Mészöly Géza: Balatoni halásztanya, Egry József: Naplemente, Visszhang/ szembesíthetjük.

Nem lebecsülendő a szemléltetés akkor sem, amikor egy-egy fogalom lényegének kiemelése, vagy egy-egy helyzet láttatása, egy-egy portré elmélyültebb megragadása céljából élünk vele.

Ady: A magyar Ugaron című verse alapján alakítjuk ki a jelkép, a szimbólum fogalmát. Nagy mértékben megkönnyíti fogalomalkotó munkánkat, ha Tornyai: Bús magyar sors című képével szemléltetünk. Itt is egy tájképet látunk, végtelen síkságon - a kép aljában - egy lehajtott fejű ló. A festmény Ady "tájképéhez" hasonlóan a magyar sors sivárságát, kiútatlanságát, elmaradottságát mutatja be. Az "ugar" és a "ló" csak jelképe ennek a mondanivalónak.

A népballadák műfaji sajátosságait /tömörség, párbeszéd, tragikum, komor előadásmód, szagatottság/ tudjuk érzékletes módon láttatni, ha Buday György népballadákhöz készített fametszeteire támaszkodunk. A tömörséget a lapok összefogott, summázott előadásmódja példázza. A párbeszéd a képeken fekete és fehér foltok egymásnak felelő-válaszoló rendjévé válnak. A tragikus, komor hangulatokat a színek mellőzésével, a fekete felületek nagy foltjaival, túlsúlyával érzékelteti a művész a téma adta komorságon túl. A szagatottság képi megjelenését pedig a véső nyomaiban fedezhetjük fel.

Lehetséges, hogy egy jelentős részmozzanat követeli meg a szemléltetést, mint például Gorkij önéletrajzi regényéből: A nagyapa mesél. Ez a regényrészlet röviden arról szól, hogy a nagyapa durván, kegyetlenül megveri unokáját, aki ezt soha elfeledni nem tudja, egy egész életen át fájdalmas emlékként hordozza magában. Az elemzés során tehát arra a kérdésre kell feleletet keresnünk, hogyan válhat egy ember olyanná, aki képes - jóformán semmiségért - úgy megverni saját unokáját,

hogy az elveszti eszméletét, s néhány napig betegen fekszik. Egyáltalán van-e mentség a nagyapa embertelen magatartására? Felmenteni nem tudjuk őt súlyos vétsége alól, még akkor sem, ha szenvedéssel, megaláztatással, a bizonytalan anyagi lét-től való örökös rettegéssel teli élete sok mindent meg is magyaráz. De feltétlenül szánalommal tekintünk rá, akárcsak unokája, aki "sírni tudott volna, hogy éppen ő verte meg ilyen kegyetlenül", ő, akinek igazán tudnia kell saját életének szomorú tapasztalatai alapján, hogy mi a fájdalom, a szenvedés, a megaláztatás.

Ebből a gondolatmenetből az is kiviláglik, hogy a történet egyik igen fontos része az, amikor a nagyapa elmeséli, hogyan vonszolta teste erejével a hajókat a Volgán. Eppen ezért az emocionális elmélyítés érdekében itt szinte szükségessé válik, hogy más eszközökhöz is folyamodjunk. Rjepin Hajóvontatók a Volgán című festménye ehhez nyújt segítséget, amely megdöbbentő erővel példázza a hajóvontatók megalázó, szánalomra méltó sorsát, akik "önkéntesen" bérbeadva magukat, nehézkesen vonulnak rongyaikban a Volga partján. Ha a kép zenéi aláfestéseként még meg is hallgatjuk a "Dubinuszka" dörögő nótáját: "Ej uhnyem, ej uhnyem, aj-da, aj-da", az emocionális elmélyítés valóban teljes lesz, az élmény igazán kataritikussá válhat.

A szemléltetésnek helye van az óra befejező részében, az összefoglalásban is. Ekkor a végső érzelmi összegezés, han-

gulati lezárás, vagy akár a fokozás, a szintézisben láttatás lehet a cél. Szinte nélkülözhetetlen, hogy például a Himnusz elemzésének záró akkordjaként ne csendüljön fel Erkel zenéje, amely megrázó erővel zengi a haza iránti forró szeretetet. Hasonlóképpen kell eljárunk a Szózatnál is, legfőljebb azzal a módosítással, hogy itt például művészi tolmácsolásban szólaltathatjuk meg újra a szöveget zenei aláfestéssel. Mindkét megoldás szavakban ki sem fejezhető érzést teremthet, ha nemzeti énekeinknek kijáró tisztelettel, állva hallgatjuk végig.

Szintézist teremtő, a legjellegzetesebb emberi-költői vonásokat összegező lehet életrajztanításunkban az a szemléltetés, amikor befejező mozzanatként egy-egy művészi portrét, szobrot idézünk meg, és az életsors birtokában meg is szólaltatunk. Egyébként is az életrajz és kortörténeti órák nem is nélkülözhetik a szemléltetést, hisz érzékletesen nélkül korhangulatot, életérzést megidézni vajmi nehéz. Pl.: József Attila életérzését, élményvilágát viszik közel a tanulóhoz Dési Huber Gyárudvar és Ferencváros című képei.

Szemléltetésre adhat alkalmat - igaz, hogy ritkábban - maga az ellenőrzés, a számonkérés is. Indító motívumként élhetünk itt vele, de az összefüggések látásának, a készségek tényleges funkcionálásának az ellenőrzésében is hatékony eljárásnak bizonyul. Például egy-egy témakör ellenőrzése során kaphatnak a tanulók órán még nem mutatott reprodukció gyűjteményt azzal a feladattal, melyik képet melyik irodalmi al-

kotáshoz kapcsolnák és miért.

A gyakorlati példák részben a hogyan kérdését is érintették. Nem árt azonban nyomatékkal hangsúlyoznunk azoknak a feltételeknek a megteremtését, amelyek lehetővé teszik, sőt megengedik, hogy a kép, a zene önmaga hasson a gyermekekre. A táébbresztés érvényesítésével a hatásnak a kibányászása, a tanulók véleményéből összeálló mozaik többet ér, mint a műalkotásokhoz fűzött magas röptű tanári magyarázat. Törekedjünk arra is, hogy színes és változatos anyag álljon rendelkezésünkre. Ügyszeretettel párosult gyűjtőmunkával igen gazdag repertoárra tehetünk szert /lásd: 4. számú melléklet/.

5. Az olvasási készség továbbfejlesztésének lehetőségei és gyakorlati eljárásai

Az általános iskola tartalmi továbbfejlesztésének egyik legfontosabb feladata, hogy alapvető ismereteket és szilárd készségeket biztosítson. Ennek az alapozó, készségfejlesztő munkának maradéktalanul érvényesülnie kell mind a nyolc osztályban, nevelő-oktató tevékenységünk egészében, mert csak így válhat valóra, hogy ténylegesen kevesebb ismeret alapján jobb minőségű jártasságokkal, készségekkel és képességekkel bocsássuk ki tanulóinkat az általános iskolából.

Ez különösképpen vonatkozik a bennünket érintő, de mostohagyermekként kezelt olvasási készségre. Jelentőségénél fogva pedig mindent meg kellene tennünk ennek a készségnek

minél tökéletesebb kiműveléséért, mert az alapkészségek közül talán ez az egyetlen, amely leginkább befolyásolhatja a tanulók előrehaladását a többi tantárgyban is. Továbbá:

a./ Nélküle el sem képzelhetjük a könyv, az olvasás megszerettetését, az olvasóvá nevelését megvalósítását.

b./ Közismert tény, hogy az olvasott gyermek kifejezőképessége sokkal árnyaltabb, hajlékonyabb és gazdagabb, mint az olvasásban járatlan tanulóé.

c./ A jól és értelmesen olvasó tanuló könnyebben tud megbirkózni a helyesírás elsajátításával is, mint az, aki ennek hiányával küszködik.

d./ Az olvasási készség fejlesztése, csiszolása nagymértékben hozzájárul a természetes és szép magyar beszéd és kiejtés elsőrendűen fontos, de ugyancsak elhanyagolt feladatának megvalósításához.

Ha emellett még a tényleges helyzetre is gondolunk /lásd előbb: A képesség- és készségfejlesztés kérdései című fejezet/, akkor ugyancsak maximálisan tudatos és tervszerű, minden alkalmat megragadó készségfejlesztést kell végeznünk a jelzett célok, előírt követelmények valóra váltása érdekében.

Az előbbre lépésnek egyik legfontosabb feltétele annak az evidensnek tűnő, de igaz megállapításnak tényleges tudomásulvétele, hogy az olvasási készség csak az olvasás gyakorlásával fejlődhet. Nem múlhat el ezért egyetlenegy magyaróra sem az olvasás gyakorlása nélkül! Számtalan alkalom és lehetőség kínálkozik erre, következetesen mégsem élünk vele. /143./

Tudatos felhasználásuk érdekében ezt szeretnénk most számbavenni. Ezeket a lehetőségeket a következőkben jelölhetnénk meg:

- A. Az irodalom- /1./ és nyelvtanórákon /2./ adódó és azok szerves részeként kínálkozó alkalmak és lehetőségek
- B. A kimondottan erre a célra fordítandó olvasáskészség-fejlesztő órák
- C. A tanórán és iskolán kívüli gyakorlás lehetőségei: szavaló, prózamondó versenyek, előadói szakkörök, gyermekszínpadok, olvasómozgalom, úttörő próbakövetelmények.

A. 1. Az irodalomórákon adódó lehetőségek

a/ Az olvasással egybekötött feleltetés

Az irodalmi órák egyéni számonkérésében jól bevált gyakorlási mód, amikor a felelő a szóbeli mellett még olvasási feladatot is kap. Pl. A másik család cselekményének elmondása során adhatunk egy ilyen feladatot: Hogyan leplezi le a tanító úr Pétör "üzelmeit"? Olvasd el ezt a részt! Vagy a kis "csalogány" jellemzése esetében: Olvasd el azt a részt, amely a kisfiú elszántságát, állhatatosságát bizonyítja!

Bizonyos idő elteltével természetessé válik tanítványaink körében, hogy tankönyvvel a kezükben jönnek ki felelni. Így szinte minden alkalommal kaphatnak egy-egy olvasási feladatot is a szóbanforgó irodalmi szemelvénnel kapcsolatban. Ezzel az eljárással az olvasási készség fejleszt-

tése mellett igen sokat tehetünk a leckeként feladott irodalmi anyag gondos és elmélyült tanulmányozása érdekében is. Nyilvánvalóan csak akkor, ha rendszeresen élünk ezzel a lehetőséggel. Ennek pedig nincsen semmi akadálya, ha mérték-tartóak vagyunk a feleltetésben.

b/ Olvasási házi feladat

A cél az, hogy a tanulók szokják meg, hogy az olvasási házi feladat éppen olyan kötelezően elvégzendő, mint az írásbeli. Ügyelnünk kell azonban arra, hogy ne a mennyiségre, hanem a minőségre törekedjünk. Az is fontos, hogy kezdetben csak egy-egy főkövetelmény /pl. szöveg^hűség, helyes tagolás, hangsúlyozás stb./ igényével lépünk fel. Sőt a házi feladatoknak szánt szemelvények, részletek kijelölése sem lehet ötletszerű^h. Szinte tanmenetszerűen kell megterveznünk az olvasási házi feladatok sorrendjét, mégpedig az olvasmány nehézségi fokának és tematikai változatosságának /leíró, elbeszélő, párbeszédes, prózai, verses, más-más hangnemben íródott, különböző hangulatot és érzelmet keltő részletek, szemelvények/ figyelembevételével. Az ellenőrzés módja többféle lehet:

1. Párokban történő olvasás. Egyik olvas, másik bírál. Majd fordítva.
2. Ugyanazt a szövegrészt 3-4 tanuló is elolvassa. Az értékelés rangsorolással történik. Utána a győztesek olvasási vetélkedőjét rendezhetjük meg "az osztály legszebben olvasó tanulója" címmel.

3. "Ki tud legtovább hibátlanul olvasni?" A tanulók összeszedettségének, felkészülésük pontosságának ellenőrzésére nagyon alkalmas módszer, akárcsak az előbbi, mert felkelti a tanulók természetes versengési kedvét. Ugyanakkor az ellenőrzés munkájába az egész osztály bekapcsolható. Mégpedig úgy, hogy a tanulók ceruzával a kézben figyelik a szöveget, és ha az olvasó hibát ejt /botlás, pontatlan szövegolvasás, stb./, az osztály koppant. Addig nem szabad tovább olvasnia a tanulónak, míg a hibát ki nem javította. Az ellenőrzés itt is értékeléssel végződjék.

c/ A tanári bemutató olvasás

A bemutató olvasás a tanár példamutatása nyomán fontos szerepet játszik a tanulók kifejező olvasási készségének fejlesztésében. Sajnos, irodalomtanáraink egy része úgy gondolja, hogy mi sem könnyebb, mint a mű bemutatását rögtönözni. Pedig ha a jó bemutató érdekében lelkiismeretesen tanulmányozunk egy-egy szemelvényt, akkor döbbenünk rá, hogy a problémák egész sora jelentkezik. Hogyan kell hangsúlyoznunk, milyen legyen a hanglejtés, milyen alaphangot, hangerősséget válasszunk, hogy kell a mű írásjeleit értelmeznünk? Stb. Mindezekre a kérdésekre választ kell találnunk, hogy a szemelvényt az író szándékának, a benne rejlő mondanivalónak, hangulatnak, érzelmi hatásoknak megfelelően tolmácsolhassuk. Ha ezt az igényességet érzik tanítványaink a bemutató olvasásainkban, akkor a kívánt hatás sem maradhat el.

d/ A tanulói bemutatás

Ritkábban ugyan, de előfordul az is, hogy a tanári bemutatás helyett maguk a tanulók szólaltatják meg az elemzendő művet. Ez azonban csak akkor járhat sikerrel, ha erre gondosan fel is készítjük őket. Ellenkező esetben nem is élhetünk ezzel a lehetőséggel. Pl. a Toldi VIII. énekének szereposztással történő bemutatása gondos előkészítés után valóban hatásos lehet. Ugyancsak élményt jelenthet tanítványainknak az is, ha egy-egy balladát szavalókórusban mutatunk be /Pl. Kőműves Kelemenné/.

e/ Az elemző újraolvasás

A művek feldolgozása során kézenfekvő és eredményes gyakorlási módnak bizonyul - főképp lírai műveknél - az elemzendő mű részeként történő újraolvasása. Közvetlen a tanári bemutatás után következő újraolvasás, mivel a tanulóknak még elevenen él a követendő példa, szintén sokat jelenthet a tanulók kifejező olvasási készségének fejlesztésében, különösen akkor, ha a műelemzés a szép, kifejező olvasással, előadással kapcsolatos kérdésekre is kitér.

f/ A válogató olvasással kísért elemzés

Gyakoribb szövegelemző munkánkban az az eljárás, amikor a mű megbeszélését válogató olvasással kötjük össze. Ez kétféleképpen is történhet. Az egyik az, amikor az újraolvasás mintegy kiindulópontja a szövegelemző munkának, a másik változat szerint a szövegrész elolvasása egy-egy részegység megbeszélésének szintézisét szolgálja. A kifejező olvasás gyakorlása szempontjából ez az utóbbi eljárás az eredményesebb.

g/ Az otthoni olvasáson alapuló szemelvényfeldolgozás

A hosszabb lélegzetű szemelvények órán történő bemutatása szinte lehetetlen. Ilyenkor a tanulók otthon ismerkednek meg a szöveggel, tehát a megbeszélés és elemzés az otthoni olvasásra támaszkodik. Ebben az esetben értékelhetjük, osztályozhatjuk is olvasásukat, hiszen erre otthon felkészülhettek. Négy-öt tanuló szerepeltetése is lehetséges. Pl. A fiú és a gyár c. olvasmányánál a következő részletek számonkérő olvasását ejthetjük meg: A folyóparti beszélgetés - Útban a gyár felé - A gyár - A felvétel - A folyóparti elmélkedés. A tanár a feladatok kijelölésével egyidőben fel is írhatja ezt a táblára, s így az olvasás befejezésével az elemzés gondolatmenetét is megadta.

h/ Az elemző munkát lezáró olvasás

Az olvasás gyakorlására az órák összefoglaló részében is nyílik alkalom. Ez az irodalmi szemelvény analízisének mintegy szintéziseként jelentkezik, amikor az elemzés befejezésekképpen az irodalmi alkotást /részben vagy egészben/ most már a megértett mű biztonságával a maga költői szépségében újra megszólaltatjuk.

A megbeszélés záró akkordjaként az is lehetséges, hogy a költeményt kiváló művészek előadásában hanglemezzről vagy magnetofonról meghallgatjuk. A tanulók esztétikai érzékének és előadói készségének nevelésében ^{ez is} tehát fontos szerepet játszhatnak.

i/ Egyéb alkalmak

1. A szakköri jellegű műsorórák /7-8. osztály/ már

komoly fórumai lehetnek készségfejlesztő munkáknak, hisz itt a tanulók gyűjtő, megfigyelő és elemző munkájuk eredményeképpen önálló felolvasásokat, kiselőadásokat, bemutatásokat tartanak.

2. A házi, ajánlott vagy magánolvasmányok feldolgozása során is nagyobb jelentőséget kell tulajdonítanunk a fontos részletek újraolvasásának, bemutatásának.

3. A házi feladatok, fogalmazások felolvasásában is legyünk igényesek! Az érthető, világosan tagolt olvasás a tanulók írásbeli munkájával szemben is követelmény.

2. A nyelvtanórákon adódó lehetőségek

A nyelvtanórákon kínálkozó alkalmak és lehetőségek sem alábbvalók, annál is inkább, mert a tiszta kiejtés, az értelmes olvasás nyelvtani tudatossággal párosult alapjait itt rakhatjuk le. Gondoljunk csak

- a/ a hangtan körében végezhető légzési, hangképzési, kiejtési gyakorlatokra /rövid - hosszú hangok, az írásképtől, a köznyelvi kiejtéstől eltérő esetek stb./
- b/ a mondatrészek tanításakor a helyes hangsúlyozás problémáira /azonos mondatrészek, jelzős szerkezetek, az értelmező stb./
- c/ a hanglejtési formák gyakorlására a különböző mondatfajták tanításával kapcsolatban /kijelentő, felkiáltó, kérdő stb./

d/ a mondatfűzések értelmes tagolására, a különböző írásjelek értelmezésére az összetett mondatok tanítása során.

Igaz, hogy ezek a lehetőségek nyelvtan- vagy irodalom-óráinknak csak egy-egy mozzanatát jelentik, de készségfejlesztő szerepüknel és jelentőségüknel fogva mégsem mondhatunk le róluk. Sőt tudatos alkalmazásukra - éppen a szóbanforgó olvasási készség továbbfejlesztése érdekében - egyre nagyobb gondot kell fordítanunk.

Ennek érdekében az első és legfontosabb feladatunk: az osztály olvasási készségének felmérése. Ez a felmérés tájékoztat majd bennünket, hogy mire építhetünk, és mit kell tennünk a tanév során, hogy év végére a tantervben előírt követelményt elérhessük. Éppen ezért már az év elején sort kell kerítenünk rá. Több szempontból is hasznosabb munkát végzünk, ha ezt egybekapcsoljuk a szóbeli kifejezőkészség felmérésével. Mégpedig oly módon, hogy valamelyik nyári olvasmányuk tömör kis ismertetése után egy-egy rövid lélegzetű részletet is felolvasnak ebből a tanulók. Szívesen számolnak be olvasási élményeikről, a könyvet is örömmel hozzák magukkal, magát az olvasást pedig így valóban irodalmi élményeikhez kapcsoljuk. Ugyanakkor jónéhány értékes könyv elolvasásához is kedvet teremthetünk. A tanév eleji olvasási készség felmérését magnóval is végezhetjük. Év végén ugyanebből a szövegből olvashatnak a tanulók. Ez az eljárás a nevelő, a gyermekek szempontjából is hasznos összehasonlításra ad alkalmat.

A következő lépés, hogy a felmérés alapján kialakult helyzetről tájékoztassuk is az osztályt. Kik azok, akik a folyamatos olvasással is hadilábon állnak, melyek az osztály legfeltűnőbb olvasási hibái, stb. Ezt a feladatot kellő alapossággal csak akkor tudjuk megoldani, ha a felmérések során minden egyes tanulóról feljegyzéseket készítünk. Pl. N.J.:

Hallható, szájon át történő belégzés - Zárt ajakállás - Nem ügyel a rövid és hosszú magánhangzók megkülönböztetésére - Fellelhető a betűszerinti kiejtés is - Folyamatosan olvas, de hadar - A tagoló írásjeleket figyelmen kívül hagyja - A kérdő mondatok hanglejtése bántó.

Ezután arra is sor kerülhet, hogy az elérendő célt is megismertessük velük. Ez akár a füzetükbe is bekerülhet. Az ismertetés gyakorlatias legyen!

Most már nincs más hátra, mint az, hogy a folyamatos olvasás tekintetében minél rövidebb időn belül megközelítően egységes szintre hozzuk az osztály egészét. Ehhez a munkánkhoz kitűnő gyakorlatokat találhatunk a Jászberényi Tanítóképző Intézet igen hasznos kiadványában /144./. Ha szükséges, a szülők támogatását is meg kell nyernünk. A gyengén olvasó gyermekek esetében velük kell megbeszelnünk az otthon végzett olvasásgyakorlás teendőit.

Megnyugtató módon csak ezután kerülhet sor az értelmes, illetve a kifejező olvasás sokszor megismétlődő, változatos és tervszerű gyakorlására.

Ezért nem lesz fölösleges, ha most megpróbáljuk összedezgetni - a teljesség igénye nélkül - az értelmes és a kifejező olvasás legfontosabb ismérveit, annál is inkább, mert tantervünk nem ad kellő útbaigazítást ezen a téren.

Az értelmes olvasásnál meg kell követelnünk: a szöveg-hűséget, a tiszta, könnyed és érthető hangképzést, a nyugodt és természetes olvasási tempót, az értelemszerű, világos tagolást, a szünetek megtartását, a megértést elősegítő hangsúlyozást, a természetes, a magyar nyelv szellemével megegyező kiejtést és hanglejtést.

A kifejező olvasás is az értelmünkre hat, de ez a hatás teljesebb, mélyebb, mert az élő szó megjelenítő erejével érzelmet, hangulatot, élményt is kíván teremteni. Itt tehát az írásmű hangulatának, érzelmi telítettségének, hangnemének megfelelő, a párbeszédék életszerűségét visszaadó, a hangerővel, a hangszínnel, a hangárnyalatokkal is bánni tudó olvasáson van a hangsúly.

Olvasásgyakorló munkánknak minden vonatkozásban ezt a tudatos készségfejlesztő tevékenységet kell tükröznie. Azt is világosan kell látnunk, hogy az értelmes és kifejező olvasáshoz csak a konkrét helyzetből kiinduló, a hibákat állandóan javító, szigorú következetességgel és tervszerűséggel végzett gyakorlás útján és annak eredményeképpen jutunk el. Hadd lássunk ezekből a gyakorlatokból is néhányat!

A hangos, kapkodó levegővételről könnyen leszoktathatjuk tanítványainkat, ha a helyes be- és kilégzést elősegítő,

azt beidegző gyakorlatokat végeztetünk velük. A hangok és betűk c. fejezet nyelvtanóráit ezzel kezdhetjük:

1. Orron át történő mély belégzés, csöndben, észrevétlenül, majd a levegő egyenletes áramoltatásának biztosítására "sz"-hangzós kilégzés. Vigyázzunk arra, hogy a gyakorlat végzése közben a testtartás ne legyen merev, és a gége se mozogjon. A gyakorlatok időtartama fokozatosan emelkedjék:

a/ belégzés 1 mp

kilégzés 5 mp/ötöt számolunk magunkban/

b/ belégzés 1 mp

kilégzés 8 mp

c/ belégzés 1 mp

kilégzés 12 mp

d/ belégzés 1 mp

tartás 2 mp

kilégzés 10 mp

2. Később szövegolvasással egybekötött légzésgyakorlatokat is végeztethetünk. Pl. "A gondolat a leggyorsabb a világon - belégzés - mert több ezer mérföldet is megtesz egy szempillantás alatt" - belégzés - Stb. /Hétéveske c. meséből, 5.o./

Gyakran panaszkodunk, hogy gyermekeink olvasás közben nem nyitják ki a szájukat, úgy préselik ki foguk között a szót, egyszóval hangképzésük görcsös, merev, feszes. E merevséget a legfontosabb hangképző szervek /nyelv, ajak, áll/

lazító gyakorlataival oldhatjuk fel. Olvasásgyakorló óráinknak nagyszerű bemelegítő gyakorlatai lehetnek ezek.

1. Nyelvkinyújtás előre /ajkakon kívülre/ és vissza.

Előbb lassan, később gyorsuló tempóban. Majd nyelvmozgatás körben, fel-le, jobbra-balra. A minden irányú mozgatással a könnyedség elérése a végső cél.

2. Ajakmozgatás csücsöritéssel, rágómozdulattal, körzéssel. A határozott ajakartikulációt segíti elő.

3. Állejtés lassan, majd gyorsabban. Az áll mozgását az állforgóra tett kezünkkel ellenőrizzük. A hallhatóság növelése szempontjából jelentős gyakorlat.

A motyogás is régi ellensége az értelmes olvasásnak.

Ellene csak a tiszta és érthető hangképzési gyakorlatokkal küzdhetünk. És erre bőségesen nyílik alkalom a magánhangzók és mássalhangzók tanításakor.

1. Szó és mondatgyakorlatok azonos hangzós szavakkal

/zene, erre, telhetetlen; mama, papa, baba; holló, dongó, tombol stb./ és mondatokkal /Ádám bátyám pávát látván, száját tátván, lábát rántván pávává vált - Öt török öt görögöt dögönyöz fölös örömök között - Üres hordó jobban kong, éhes dongó jobban dong - Stb./

2. Határozott ajakmozgással végzett szótagolási gyakorlatok /a szóvégek elnyelése ellen jó orvosság/.

3. Néma szóformálás ajakmozgással. Az osztállyal szemben

álló tanuló ajkáról kell leolvasni, hogy milyen szót "mondott". Aki kitalálta, az váltja fel.

Közismert, hogy a hangsúlynak milyen nagy szerepe van az irodalmi szövegek helyes értelmezésében. Már csak ezért is nagy gondot kell fordítanunk a különféle hangsúlyozási gyakorlatokra. Nem is beszélve arról, hogy mily színtelen, monoton hangon olvasnak tanulóink.

1. Közösén végzett szövegértelmezési gyakorlatok az értelmi szempontból fontos szavak kiemelésével, aláhúzásával. Pl. Furcsán érezte magát. Kölyökkora óta kovácsolt apja mellett, de eddig még soha eszébe sem jutott, hogy valaha majd papírral kell igazolnia, hogy ért a kovácsmesterséghez /A fiú és a gyár, 6.o./.
2. Helyes hangsúlyozással felvett szöveg hallgatása magnóról. Többszöri megismétlés alapján jelölik is a tanulók a szövegben a hangsúlyos szótagokat. Utána visszaolvasás történik.
3. A tanulók előzetes olvasás nélkül próbálják kiemelni és ceruzával aláhúzni az értelmileg fontos, tehát hangsúlyos szótagokat. Azután közösén megbeszéljük az eredményt.

Olvasásunknak a természetes köznyelvi kiejtést, a magyar ^{nyelv} dallamának megfelelő hanglejtést kell követnie. Erre is megemlítenénk egy-két jól bevált gyakorlási módot.

1. Nyelvtanóráinkat megelőző tízpercben írássunk fel egy-egy gyenge helyesíróval 8-10 olyan szót, amelyet másképp írunk, mint ahogyan ejtenünk kell /látjuk, adja, barátság, mondta, játszik, elszéledt, fiú, háztető stb./ A tanár példamutató olvasása után kórusban és egyénenként gyakoroltassuk a helyes kiejtést. Hasonlóképpen járhatunk el a helyes kiejtéstől eltérő szavak esetében is /posta, órs, Tibor stb./.
2. Mondataink hanglejtését megfigyelő gyakorlatok magnetofonról. Hallás utáni gyakorlás.
3. A kérdő mondatok helytelen hanglejtése ellen az ún. hibakutatáson alapuló módszerrel küzdhetünk leginkább. Fölvesszük magnószalagra a rossz hanglejtéssel olvasó tanulók kérdő mondatait. Utána meghallgatjuk ugyanazon mondatok helyes hanglejtését. Ezt többszöri vissza-visszahallgatás alapján végzett gyakorlás követi.

Igen gyakori hibaként szoktuk emlegetni, hogy a tanulók gyorsan, hadarva olvasnak, a központozást nem veszik figyelembe, a szünettartással nem élnek. Pedig a jó tagolás, az értelem kívánta helyeken beiktatott szünet majdnem olyan fontos az olvasásban, mint a hangos szó. Erre a felismerésre szoktató gyakorlatok közül:

1. Olvasás az írásjelek megnevezésével vagy kopogtatással.

2. Versolvasási gyakorlatok különös tekintettel az áthajló mondatokra. Pl. Meg-megáll, körülnéz: most kapja, hirtelen Egy iramodással a pitvarba terem. Stb.

E feladatok és gyakorlatok megoldásában mindig szem előtt kell tartanunk a fokozatosság elvét. Azt is magunkévá kell tennünk, hogy a gyakorlat teszi a mestert. Sokszor kell tehát majd megismételnünk egy-egy gyakorlatot ahhoz, hogy előbbre léphessünk. A felületesség, az elhamarkodottság nem vezet célhoz. Ezért mindig meg is kell győződnünk készségfejlesztő munkánk eredményéről.

B. Az olvasásgyakorló órák

Az olvasásgyakorló órák ténylegesen csak akkor töltik be szerepüket: 1. ha a tudatosság és tervszerűség jegyében, az adott helyzetből kiindulva tervezzük meg ezeknek az óráknak egymásra épülő rendszerét.

2. Ha nem globálisan, hanem az olvasás egy-egy specifikus fajtáját gyakoroltatjuk, azt, ami az adott osztályban leginkább szükséges.

3. Az egyes órák tartalmát célszerűen megválogatott feladatsorból állítjuk össze. Szabad legyen e szempontokat érvényesítő olvasásgyakorló óra vázlatos bemutatására és elemzésére is kitérnünk.

Olvasásgyakorló óra

5. osztály

Oktatási, nevelési feladatok: A betűszerinti olvasás kiküszöbölése érdekében végzett kiejtési

gyakorlatok; a kérdő mondatok helyes hanglejtésének gyakorlása; szövegértelmezés a helyes hangsúlyozás szempontjából; az érzelmet kifejező olvasási mód gyakorlása. Megfigyelőképességük, esztétikai és kritikai érzékük fejlesztése. A nyomtatott és írott betű iránti igényességre nevelés. A nyelv, a gondolat és a valóság elválaszthatatlanságának szemléletére nevelés.

I. Az óra bevezető része: a/ szóbeli számonkérés

1. felelő: Tündérországról mesél. Befejezésül elolvassa a gyémánt és az arany keletkezéséről szóló versszakokat.

2. felelő: Hogyan találta meg Jancsi boldogságát Tündérhonban? Közben felolvassa János vitéz kétségbeesését kifejező versszakokat.

b/ írásbeli számonkérés

János vitéz elmeséli Iluskának, milyen kalandokat élt át utolsó találkozásuk óta /tömören az eseményeket kellett leírniuk/.



II. Az óra fő része: Olvasásgyakorló feladatok

1. Lazító gyakorlatok a könnyed artikuláció érdekében
2. Kiejtési gyakorlat a táblára írt szöveg alapján Jancsi a kevély bírónál c. prózai szöveg /Helyesírási segédkönyv 88.1./
3. A kérdő mondatok helyes hanglejtésének gyakorlása /János vitézből vett szöveg alapján/
4. Szövegértelmezés hangsúly szempontjából /Hét krajcár/
5. Az érzelemkeltés gyakorlása ellentétes érzelmeket kifejező részletek alapján /Jancsi búcsúja - a francia király öröme; az indulatos gazda - az óriás király magabiztossága/
6. Dramatizálás /A zsiványok tanyáján/

III. Az óra befejező része: A tapasztalatok értékelő összefoglalása. Olvasási házi feladat kijelölése, megbeszélése. /A hangsúlyos szótagok jelölése Az aranyfejsze első két bekezdésében/

Az óra elemzése

Talán kezdhethetnénk mindjárt a feladatok megjelölésével. Óvakodnunk kell az általános feladatmegjelöléstől. Sőt még az olyan-

nal sem elégedhetünk meg, mint "az értelmes és kifejező olvasásra nevelés". Ez sem jelöli meg pontosan, hogy mit is kíván tenni a tanár az olvasási készség fejlesztése, a meglevő hiányosságok felszámolása érdekében. A nevelési feladatokról csupán annyit kell megjegyeznünk, hogy azok folyamatos feladatként jelentkeznek készségfejlesztő munkánkban.

I. Az olvasás gyakorlása már az óra számonkérő részében megindul. A felelők feladatukhoz kapcsolódó olvasást is végeznek. Erre a felelet végén, de közben is sor kerülhet. Fontos az is, írásbeli munkájuk felolvasásakor is követeljük meg, az érthető, világosan tagolt olvasást. Az óra célkitűzése pedig úgy történjék, hogy mindig a meglevő hiányosságokra, tapasztalatokra támaszkodjon. Az ilyen célkitűzés meggyőzi a tanulókat az olvasás gyakorlásának szükségességéről, fontosságáról, tehát ösztönző hatással van rájuk.

II. 1. Olvasásgyakorló óráinkat célszerű lazító gyakorlatokkal kezdenünk.

2. A betűszerinti olvasás felszámolására éppen az 5. osztályban tehetünk a legtöbbet, mert a nyelvtanórák is segítségünkre vannak a "másképp ejtjük, másképp írjuk" gyakorlataival. A szóbanforgó szöveg olvastatását mondatonként végeztessük, főképp azokkal a tanulókkal, akiknél leginkább tapasztaltuk a betűszerinti olvasást. Kórusban is olvastathatjuk. A gyakorlat befejezése viszont az egész szöveg folyamatos, természetes ki-jest példázó olvasásával záruljon.

3. Mivel helytelen, nyelvüinktől idegen, de már beidegződött hanglejtési formáról van szó, legeredményesebb módszernek bizonyul a megismétlődő, tanári előolvasással párosult gyakorlási mód.

4. A helyes hangsúlyozásra is meg kell tanítanunk gyermekeinket. Ezért ilyen óráinkból nemigen hiányozhatnak a hangsúlyozási gyakorlatok sem. A magnetofon hallgatása közben a tanulók ceruzával a kézben figyelik a szöveget, s aláhúzással jelzik a hangsúlyos szótagokat. Ezt a feladat megoldásának ellenőrzése követi, és csak ezután kerül sor a szemelvénynek a tanulók által történő elolvasására. Ha olvasás közben meg is magyarázzuk a tanulóknak, hogy miért éppen a megjelölt részek a hangsúlyosak, akkor nagy mértékben elősegíthetjük a monoton hangon olvasó tanítványaink fejlődését.

5. Érzelmet kelteni csak az tud, aki maga is azonosul az érzelemmel, azaz átéli azt. Így tehát nagy szerepe van a tanár élményszerű bemutatásának meg az ezt követő, a gyermek élményeire támaszkodó megértetésnek, elképzeltetésnek, egyszóval bizonyos érzelmi emlékképek mozgósításának. Az ellentétes hangulatú olvasmányrészletek egymás mellé állításával meggyőző, érzékletes módon bizonyíthatjuk, hogy az olvasás tempója, hangerőssége, hangszíne mennyiben változik az ellentétes érzelmeket hordozó részek felolvasásában. A feladatot versenyszerűen végeztessük, ki tudja leginkább kifejező módon felolvasni. Az elbírálást is - természetesen megadott szempontok alapján - a gyermekekre bízhatjuk. Kritikai érzékük fejlesztésére.

tése is fontos feladat, mert gyümölcsöztetően hat olvasási készségük fejlődésére.

6. Az utolsó feladat az eddig végzett gyakorlatok szintézise. Önállóan, néma olvasással készülnek a tanulók a feladat megoldására. Könyvükbe jelzéseket, megjegyzéseket is írhatnak. Felolvasása szereposztással, dramatizálással történik.

III. Az óra az olvasási feladatok megoldása során szerzett tapasztalataink, megfigyeléseink értékelő összefoglalásával zárul. Egyben kijelöljük a következő óra olvasási házi feladatát is. Előkészítését a ~~mai~~ óra 4. feladatának megoldása szolgálta.

Természetes, hogy osztályonként más és más lesz ezeknek az olvasásgyakorló óráknak a tartalma. Például a 6. osztályban már megoldhatunk ilyen feladatokat is; a/ Áthajló sorok keresése a Toldiból b/ Problémafelvető megoldások: Tartsunk-e szünetet ezekben a versorokban? Csaknem összeroppan a rud vas kezében stb. c/ Apróbb kifejező olvasási gyakorlatok a Toldiból vett idézetek alapján, a költő utasításainak figyelembevételével - "Hát a másik hol van?" - fanyalogva kérdi stb. Milyen remek gyakorlatokat végezhetünk A magyar nemes és a Pató Pál úr alapján! Mondassuk el Pató Pál úr szállóigévé vált mondatát idegesen, türelmetlenül, nevetve, vidáman, fölényesen, büszkén. Kapcsoljuk a különböző hangárnyalatokat az egyes szakaszok tartalmához, a képek sajátos hangulattartalmához. Stb. A 8. osztályban már magasabb követelményeket

is állíthatunk tanítványaink elé. Pl. a/ Ismeretlen vers alap-
hangnemének megállapítása, s ennek alapján történő kifejező-
olvasása b/ A néhai bárány elemzése a szünetek helyes alkal-
mazása és a hangsúly szempontjából c/ József Attila Anyám c.
versének feldolgozása hangerősség és hangszín szempontjából
/a vers megtanulása előtt!/

C. A tanórán és iskolán kívüli gyakorlás lehetőségei

Eljünk ezekkel a lehetőségekkel is! A tanár szerepe itt
sem szorulhat háttérbe, továbbra is fontos feladata és köte-
lessége: az irányítás, az ötletadás, a segítségnyújtás. Saj-
nos, ritkán tapasztaljuk ezt. Hányszor, de hányszor láthat-
juk, érezhetjük, hogy a különböző versenyeken, rendezvénye-
ken résztvevő tanulóink szereplésében a témaválasztástól a
kidolgozásig az irányító kéz, a tanári segítségnyújtás hiá-
nyát. Azt is szomorú szívvel állapíthatjuk meg, hogy általá-
nos iskoláinkban alig-alig találkozunk gyermekszínjátszó cso-
porttal vagy előadó szakkörrel. Pedig egy iskolában milyen
kisugárzó, ízlésformáló szerepe lehet egy jól működő, szak-
avatott tanár vezetésével lelkesen dolgozó gyermekszínpadnak
vagy szakkörnek.

VII.

Z Á R S Z Ó

Szeretném remélni, hogy munkámnak, amely éppen az egyes tantárgyak megújításának, az általános iskolai nevelés-oktatás tartalmát meghatározó dokumentumok teljes kicserélésének időszakára esik, némi hasznát láthatja majd általános iskolai irodalomtanításunk. Immár közel harminc esztendeje igyekszem irodalmi nevelésünk ügyét legjobb tudásom szerint töretlen hittel és egyszerűsrettel szolgálni. A pályán eltöltött szép és küzdelmes évek érlelték ki bennem azt a meggyőződést, hogy irodalomtanításunk személyiségformáló, élményt adó erővé csak folytonos megújulás útján válhat. Ez a szándék vezetett most is, amikor irodalomtanításunk tantárgypedagógiai alapelveinek kidolgozására, szorító problémáinak feltárására, célszerűbbnek, hasznosabbnak látszó megközelítések, módszerek, eljárások bemutatására vállalkoztam. Így munkám az általános iskola műhelyében szerzett tapasztalataim összegzése is, számvetés és önvizsgálat is egyúttal.

VIII.

J E G Y Z E T E K

1. "A szépirodalom az élet tankönyve", Könyv és Nevelés, 1974/1. 1.1.
2. Miklós Pál: Olvasás és értelem, Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1971. 22.1.
3. "A szépirodalom az élet tankönyve", Könyv és Nevelés, 1974/1.1.
4. Sőtér István: Az ember és műve, Akadémiai Kiadó, 1971. 7.1.
5. Kecskés András: Mire jó az irodalom?, Köznevelés 1972/11.9.1.
6. Komár Pálné: Hol tartunk az esztétikai nevelésben? Élet és Irodalom, 1967/42. 6.1.
7. Kodály Zoltán: Gyermekkarok, Visszatekintés I., Zeneműkiadó Vállalat, Bp. 1964. 41.1., 39.1.
8. Péczely László: Bevezetés a műelemzésbe, Tankönyvkiadó, Bp. 1970.12.1.
9. Makay Gusztáv: Irodalomtanítás, Tankönyvkiadó, Bp. 1964.20.1.
10. Péczely László i.m. 22.1.
11. Belinszkij: Válogatott esztétikai tanulmányok, Szikra, Bp. 1950.
12. Ligetiné Verebély Anna: Az általános iskolai tanulók művészi ízlésének alakulására ható tényezők, Magyar Pedagógia, 1974/2. 131.1.
13. Komár Pálné: Korszerűbb általános iskolai irodalomtanítást! Magyartanítás, 1973/2. 59.1.
14. Komár Pálné i.m. 59.1.
15. Móricz Zsigmond: A könyv és az élet, Magyar irodalmi olvasókönyv 7. osztály, Tankönyvkiadó, 8. kiadás 13.1.
16. Hankiss Elemér: Közérthető mű, műértő olvasó Művészet és közérthetőség, Akadémiai Kiadó, Bp. 1972. 22.1.
17. Ligetiné Verebély Anna: Tanulmányok az esztétikai nevelés témaköréből, Akadémiai Kiadó, 1975.11.1.
18. Sőtér István i.m. 7.1.

19. Nemzeti műveltségünk anyanyelvünkön alapszik /Interjú Bárczi Gézával/, Köznevelés, 1975/2. 3-4.1.
20. Ligetiné Verebély Anna i.m. 69.1.
21. Sütő András: Anyám könnyű álmot ígér, Bukarest, Kritérium, 1970. 21-22.1.
22. Vekerdi László: Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséről
Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért,
/Szerkesztette: Szépe György/ Tankönyvkiadó, Bp. 1976. 326.1.
23. Hoffmann Ottó: Anyanyelvi nevelésünk célja és tantárgypedagógiai alapelvei, Anyanyelvünk az iskolában, Tankönyvkiadó, Bp. 1974. 47.1.
24. Ligetiné Verebély Anna i.m. 22.1.
25. Keszthelyi György: A tudományos és iskolai műelemzés problémái, Szegedi Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei, Szeged, 1972. 189.1.
26. Ligetiné Verebély Anna i.m. 75.1.
27. Bozóky Eva: Az irodalom védelmében, Köznevelés, 1976/1. 7.1.
28. Szükség van a humán műveltségre, Beszélgetés dr. Magyar Imre egyetemi tanárral, Köznevelés, 1976/3. 3.1.
29. Szablyár Ferenc: Irodalomtanítás, Felsőoktatási Jegyzetel-látó Vállalat, Bp., 1956.
Nemes István: Az irodalomtanítás módszere, Tankönyvkiadó, Bp., 1964.
Makay Gusztáv: Irodalomtanítás, Tankönyvkiadó, Bp., 1964.
Vörös József: Az irodalom tanítása, Tankönyvkiadó, Bp. 1976.
Nagy János: Az irodalomóra /Bírált: Sipka Sándor és Tüskés Tibor/, Tankönyvkiadó, Bp., 1969. 6-11. 1.
A szerző fontosnak tartja a tanár személyiségét, de nem sorolható be a szóban forgó mű a teljességre törekvő módszertani munkák közé.
30. Muszty László: Az általános iskolai irodalomtanítás módszertana, Tankönyvkiadó, Bp., 1967. 247.1.
31. Hegedűs András: A pedagógusképzés az "Olvasó népért" Módszertani Közlemények Könyvtára 2. Szeged, 1969. 27.1.

32. Illyés Gyula: Magyar beszéd, Ingyen lakoma II.kötet,
Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1964. 79.1.
33. Tanczos Gábor: A pedagógusok és a szépirodalom, Országos
Széchényi Könyvtár Könyvtártudományi és
Módszertani Központ Kiadványa, Bp. 1972.2ol.
34. Tanczos Gábor:i.m. 2o-21.1.
35. Gondolatok a könyvről /Gyűjtötte és összeállította Mészáros
József/, Kritérion Könyvkiadó, Bukarest, 1972. 157.o.
36. Tanczos Gábor i.m. 28.1.
37. Hegedűs András: Gyermekek- és ifjúsági irodalom, Tankönyv-
kiadó, Bp. 1966. 1o-11.1.
38. Blank Péter-Hausmann János: Az irodalomtudomány legújabb
eredményeinek hasznosítása az általános iskolai
irodalomtanításban, Módszertani Közlemények,
1974/5. 337-338.1.
39. Hankiss Elemér i.m. 39. és 4o.1.
- 4o. Csibra István-Szerdahelyi István: Esztétikai alapfogalmak,
Tankönyvkiadó, Bp. 1975.
- Kovács Endre-Szerdahelyi István: Irodalomelméleti alapfo-
galmak, Tankönyvkiadó, Bp. 1977.
- Péczely László: Bevezetés a műelemzésbe, 5. javított kia-
dás, Tankönyvkiadó, Bp. 1975.
- Szerdahelyi István: Költészetesztétika, Esztétikai Kis-
könyvtár, Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1972.
- Voigt Vilmos: A folklór esztétikájához, Esztétikai Kis-
könyvtár, Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1972.
41. Kosztolányi Dezső: Rapszódia, ÁBÉCE, Harmadik kiadás,
Gondolat Kiadó, 1957. 36.1.
42. Hankiss Elemér i.m. 27.1.
43. Hankiss Elemér i.m. 3o.1.
44. Gácsér József: A közművelődési törvény új lehetőség az
általános iskola nevelő munkájában, Mód-
szertani Közlemények 1977/2. 65-66.1.
45. Király István: Ady Endre I., Magvető Kiadó, 197o. 1o-11.1.

46. Kecskés András i.m. 9.1.
47. Barta János-Kardos László-Nagy Miklós: Bevezetés az irodalomelméletbe és irodalomtudományba, Tankönyvkiadó, Bp. 1969. 12.1.
48. Tanterv és utasítás az általános iskolák számára, Magyar nyelv és irodalom 5-8. osztály a 162/1962. MM. számú utasítása alapján
49. Pálmai Kálmán Köznevelés 1971/14-15. 22.1.
50. Kolta Ferenc: A pedagógusképzés az "Olvasó népért" Módszertani Közlemények Könyvtára 2., Szeged, 1969. 19.1.
51. Harsányi István: Miért kiváló gyermekverskötet Weöres Sándor "Bóbita"-ja?, Olvasó gyermekeink, Tankönyvkiadó, Bp. 1957. 60.1.
52. Abody Béla: Tanévvégi dolgozatok, Élet és Irodalom, 1965/27. 7.1.
53. Komár Pálné: Kisiskolások verskultúrája, Élet és Irodalom 1974/49.
54. Somogyi Tóth Sándor: Proféta voltál szívem, Magvető Könyvkiadó, Bp. 1969. 111-112., 118.1.
55. Vargha Balázs: Az anyanyelvi nevelés gyakorlatának bírálata, Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért /Szerkesztette: Szépe György/. Tankönyvkiadó, Bp. 1976. 275.1.
56. József Attila: Irodalom és szocializmus, Kossuth Könyvkiadó, 1967. 102.1.
57. Csalog Judit: Korszerű-e irodalomtanításunk, Valóság, 1972/5. 97.1.
58. Harsányi István i.m. 60.1.
59. Baranyi Ferenc: A költő a dolgozók szemében, Kritika, 1973/2. 11.1.
60. Magyar irodalmi olvasókönyv és szöveggyűjtemény az általános iskolák 5. osztálya számára, Tankönyvkiadó, Bp. 1963. 38.1.
61. 5. osztályos olvasókönyv 71. és 85.1.
62. Csalog Judit i.m. 97.1.

63. Hegedűs András i.m. 14.1.
64. Kecskés András i.m. 9.1.
65. Kosztolányi Dezső: Az olvasó nevelése, ÁBÉCÉ, Harmadik kiadás, Gondolat Kiadó, 1957. 66-67.1.
66. 5. osztályos olvasókönyv, 119.1.
67. Tuskés Tibor: Petőfi a tankönyvekben, Jelenkor, 1973/1.74.1.
68. Hankiss Elemér: A modern műelemző módszerekről a vers kritikákról és a tankönyvekről, Jelenkor, 1971/9. 832.1.
- Somlyó György: Mire tanít a költő és hogyan tanítják, Élet és Irodalom, 1971/27. 5.1.
69. Somlyó György i.m. 1971/27. 5.1.
70. Eörsi István: A szivárvány halála, Élet és Irodalom, 1966/45. 8.1.
71. Makay Gusztáv i.m., A műelemzés példái 114-157.1.
Irodalmi elemzések I. /Szerkesztette: Miklós Róbert/
Tankönyvkiadó 1957.
Irodalmi elemzések II. /Szerkesztette: Lengyel Dénes/
Tankönyvkiadó, 1958.
72. Babits Mihály: Irodalmi nevelés, Írás és olvasás, Atheneum 1938., 5.1.
73. Halász László: A tanulók olvasási kultúrája - a pszichológus szemével, Köznevelés 1976/18. 25.1.
74. Péczely László i.m. 26.1.
75. Somlyó György i.m. 5.1.
76. Magyar irodalmi olvasókönyv az általános iskolák 8. osztálya számára, Tankönyvkiadó, Bp. 5. kiadás, 110-112.1.
77. 8. osztályos olvasókönyv, 31.1., 34.1., 138.
78. 5. osztályos olvasókönyv, 180-181.1.
79. 8. osztályos olvasókönyv, 38-39.1.
80. 5. osztályos olvasókönyv, 196.1., 198.1.
81. Szabolcsi József: A 4. és az 5. osztály olvasáskészségének problémáiról, Tanító, 1970/6-7. 1.1.
82. Báthory Zoltán: Az olvasás üteme, megértése, hibái, Köznevelés, 1972/19. 36.1.

83. Katsányi Sándor: A könyv az iskolában, Köznevelés, 1973/39.6.1.
84. Vargha Balázs: Embernek való iskola, Új Írás, 1972/6. 107.1.
85. Fischer Sándor: Hogyan beszélnek a fiatalok, Élet és Irodalom, 1974/26. 13.1.
86. Csalog Judit i.m.
Vargha Balázs: Csiszoljunk, vagy ne csiszoljunk?, Élet és Irodalom, 1974/39. 2.1.
87. Hankiss Elemér: Közérthető műértő olvasó, 38-41.1.
88. Vargha Balázs: Kiknek fáj a tudás fája? Élet és Irodalom, 1971/23. 3-4.1.
89. Kosztolányi Dezső i.m. 67.1.
90. Vargha Balázs: Az anyanyelvi nevelés gyakorlatának bírálatá 302.1.
91. Miklós Pál i.m. 26.1.
92. Magyar nyelv tantervi tervezete az általános iskola 5-8. osztály számára, Köznevelés, 1976/7. 3.1.
93. Fövény Lászlóné: Tükör és prizma, Magvető Kiadó Bp. 1968. 29-30.1.
94. Vörös József: Az irodalom tanítása, Tankönyvkiadó, Bp. 1976.
95. Kolta Ferenc i.m. 19.1.
96. Zoltai Dénes: A közérthetőség mint esztétikai probléma Művészet és közérthetőség, Akadémiai Kiadó, Bp. 1972. 94.1.
97. Magyar irodalom tantervi tervezete, 5-8. osztály Oszk. 75/446., 53.1.
98. Művészet és közérthetőség, Tanulmánygyűjtemény.,/Szerkesztette: Szerdahelyi István/, Akadémiai Kiadó, Bp. 1972.
99. Mérei Ferenc: A pszichikai és művészi struktúrák megfelelése, 61.1.
100. Garai László: A művészet érthetősége, alcíme: A műalkotás megértésének pszichológiája 111.1.
101. Garai László i.m. 115.1.
102. Zoltai Dénes: A közérthetőség mint esztétikai probléma 97-98.1.
103. Tamási Attila: A költői műalkotás fő sajátosságai, Akadémiai Kiadó, Bp. 1972. 233.1.

104. Bojtár Endre: Érték és közérthetőség 103.1.
105. Pataki Ferenc: Közérthetőség és történetiség, 93.1.
106. Mérei Ferenc: i.m. 62.1.
107. Magyar irodalom tantervi tervezete, 53-55.1.
108. Mérei Ferenc-V. Binét Ágnes: Gyermeklélektan, II. kiadás,
Gondolat Kiadó, Bp. 1972. 245-246.1.
109. 5. osztályos olvasókönyv 14.1., 24.1., 27.1.
110. Kosztolányi Dezső: Művészet és öncsalás, ÁBÉCE, 23.1.
111. Mérei Ferenc-V. Binét Ágnes: Gyermeklélektan, 2. kiadás,
Gondolat Kiadó, Bp. 1972. 233-276.1.
- Tóth Béla: Az általános iskolai tanulók irodalmi érdeklődésének pszichológiai vizsgálata, Akadémiai Kiadó, Bp. 1969.
112. Vitányi Iván: Hogyan él az esztétikum a társadalomban,
Valóság, 1972/5. 26.1.
- Garai László i.m. 110.1., 125.1.
113. S. Molnár Edit: A szépirodalmi szöveg megértésének neveléslélektani vizsgálata, Akadémiai Kiadó, Bp. 1965. 198-212.1.
114. Ligetiné Verebély Anna: Tanulmányok az esztétikai nevelés témaköréből, Akadémiai Kiadó, Bp. 1975. 41-58.1.
115. Halász László: Irodalompszichológiai vizsgálatok, Tankönyvkiadó, Bp. 1971. 186-274.1.
116. Tóth Béla: Szöveg és kép az olvasókönyvekben, Tankönyvkiadó, Bp. 1974.
117. Juhász Ferenc: Mit tehet a költő? Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1967. 15.1.
118. Rónaky Edit: Változatosabb tankönyveket! Köznevelés, 1976/19. 9.1.
119. Magyar könyv az általános iskola VIII. osztálya számára, Bp. 1848. 147.1.
120. Vargha Balázs: Kiknek fáj a tudás fája? Élet és Irodalom, 1971/23. 3-4.1.
121. Dobcsányi Ferenc: Szövegillusztrációs lehetőségek, összeállítások Petőfi tanításához, Petőfi az iskolában, Szerkesztette: Hegedűs András-Miklósvári Sándor, Szeged, 1972. 50-55.1.

122. Dobcsányi Ferenc: Az írói életrajzok a korszerű irodalomtanítás tükrében, Módszertani Közlemények, 1962/1. 28-33.1.
123. Halász László i.m. 44.1.
124. Babits Mihály i.m. 3.1.
125. Fajcsék Magda: A kifejezőképesség fejlesztésének módszereiről, Országos Pedagógiai Intézet, 1968. 13.1.
126. Lénárd Ferenc: A problémamegoldó gondolkodás, Pedagógiai Szemle, 1961/9. 838.1.
Lénárd Ferenc: Gondolkodási fázis, gondolkodási művelet, gondolatmenet, Pszichológiai tanulmányokII., Bp. 1959. 63.1.
127. Koncz Endre: Fogalmazástanítás az általános iskolában, A tanítás problémái, Tankönyvkiadó, Bp., 1975. 27.1.
128. Hoffmann Ottó: A gondolkodásra nevelés néhány lehetősége az általános iskolai irodalomtanításban, Magyartanítás, 1969/4-5. 197-198.1.
Egyébként a cikk igen hasznos forrásmunka ebben a témában.
129. Illyés Gyula: Petőfi Sándor, Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1963.
130. Dobcsányi Ferenc: Mese és valóság, Kincskereső 1976/5. 28-29.1.
131. Hankiss Elemér: Közérthető mű, műértő olvasó. 39.1.
132. Balázs Béla: A film, Gondolat Kiadó, 1961.,
Filmkultúra, Szikra kiadás, Bp. 1948. 9-10.1.
133. Hankiss Elemér i.m. 27.1.
134. Baka István: Beszélgetés arról, hogy szép-e a krumplipaprikás és hogy táltos-e a villanyvasaló, Kincskereső, 1976/9. 25-26.1.
135. Hoffmann Ottó: Anyanyelvi nevelés az általános iskola felső tagozatában, Tankönyvkiadó, Bp. 1976. 199.1.
136. Harsányi Zoltán: Stiluselemzés I. Tankönyvkiadó, Bp.1969.5.1.

137. Szathmári István: A nyelvi elemek stílusértékéről,
Néprajz és Nyelvtudomány, XI. Szeged,
1967. 36.1.
138. Horgos Béla-Levendel Julia-Trencsényi László: A gyerekek
másképpen olvasnak, Minerva, Bp. 1976. 38.1.
139. Madácsy László: "Oly korban éltem én...", Kincskereső,
1974/2. 26.1.
140. Hankiss Elemér i.m. 23.1.
141. Csalog Judit i.m. 96.1.
142. Dobcsányi Ferenc: Az audio-vizuális eszközök alkalmazása
az irodalomtanításban, Módszertani Köz-
lemények, 1964/5. 342-345.1.
143. Dobcsányi Ferenc: Az olvasási készség továbbfejlesztésének
lehetőségei, Módszertani Közlemények,
1963/3. 211-217.1.
144. Az olvasástanítás összefüggő szakaszának tantárgypedagógiai
vizsgálata /Szerkesztették: Fábián Zoltán és Nagy József/
Jászberény, 1967.
145. Miklósvári Sándor: Az 1977/78-as tanév a felkészítés éve
az általános iskolai nevelés-oktatás tervének bevezetésére,
Módszertani Közlemények, 1977/4. 194.1.



IX.

M e l l é k l e t e k

1. számú melléklet

Kedves Kartársunk!

Valamennyi kérdésre tárgyilagos, őszinte, szépítés nélküli válaszokat kérünk. Ezért eltekintünk attól, hogy nevét felüntesse. Munkáját előre is köszönjük.

Milyen végzettséggel rendelkezik?

Hány éve tanítja a magyart?

I. 1. A két résztárgy közül melyiket tanítja szívesebben:
a nyelvtant vagy az irodalmat?

2. Miért?

3. Órán a líra vagy az epika elemzésében érzi magát biztosabbnak?

4. Miért?

5. Szabad idejében lírai vagy epikai alkotásokat olvas szívesebben?

6. Miért?

II. 1. Milyen irodalmi folyóiratok előfizetője?

2. Melyiket olvassa rendszeresen?

3. Milyen figyelemreméltó felfedezést, irodalmi élményt tudna megemlíteni ezzel kapcsolatban?

4. Milyen szépirodalmi könyveket vásárolt legutóbb?

Verseskötetek:

Epikus alkotások:

Egyéb:

5. Mennyi időt tud fordítani olvasásra?

Naponta:

Hetente:

Havonta:

6. Legnagyobb olvasmányélményei a közelmúltban? /Rövid indoklással!/

- III. 1. A Móra Könyvkiadó friss kiadványai közül mit ajánlana tanítványainak?

Verseskötetek:

Epikus alkotások:

Egyéb:

2. Ezek közül melyiket olvasta?

3. Milyen ifjúsági irodalmi alkotásokat épít be tudatosan a kötelező és ajánlott olvasmányokon kívül irodalomtanításába?

V. osztály:

VI. osztály:

VII. osztály:

VIII. osztály:

4. Konkrétan mit használt fel irodalomtanításában a Kincskeresőből?

- IV. 1. Az irodalomtudomány milyen új /1970-től megjelent/
tanulmányköteteit ismeri, és használja fel forrás-
munkaként

Petőfi tanításához:

Ady tanításához:

József Attila tanításához:

2. Milyen új esztétikai és irodalomelméleti tanulmányköteteket használ forrásmunkaként?
3. Milyen műelemző munkákat ismer, olvas és hasznosít tanításában?

V. 1. Mit jelent?

"Csontkürttel kürtölnek, Arany deszkák hasadnak, Földi férgek mozognak."

2. Írja le egy-egy szóval milyen képzet-asszociáció megy végbe bennünk a "szárnyas idő" kifejezés olvasásakor?

3. Költemény-e, és hogyan értelmezi?

"Asszonyok ülnek, vagy mennek - egyikőjük öreg, másikuk fiatal - Szépek a fiatalok! de az öregek még szebbek!"

4. A modern költészet milyen eszközével él Pilinszky az alábbi híres Négysorosában? Hogyan értelmezi a verset?

Alvó szegek a jéghideg homokban.

Plakátmagányban ázó éjjelek.

Égve hagyta a folyosón a villanyt.

Ma ontják véremet.

VI. 1. Milyen pedagógiai, módszertani folyóiratok előfizetője, rendszeres olvasója?

2. Említsen meg egy-két jelentős cikket ezeknek a folyóiratoknak szaktárgyával kapcsolatban?

3. Milyen irodalom-módszertani kiadványok találhatók házi könyvtárában?

4. Mit vásárolt legutóbb?

5. Az irodalmi-művészi befogadás törvényszerűségeivel, sajtóságaival foglalkozó munkák közül soroljon fel néhányat!

VII. 1. Rendszeres színházlátogató-e?

2. Sorolja fel a színházi évad legnagyobb élményt jelentő darabjait rövid indokolással!

3. Milyen kiállításokon, jelentős kulturális rendezvényeken vett részt?

4. Milyen iskolán kívüli köznevelődési munkát végez?

5. Publikációi, pályázatokon való részvétele?

2. számú melléklet

"A KOR BESZÉDES KRÓNIKÁJA"

"A nagy költők nem váratlanul szólalnak meg, nem derült égből, mint az isteni kinyilatkoztatások. A népek életében messze visszamenőleg meg lehet állapítani, mikor estek vajdásba, hogy megszüljék a rendkívüli fiút. A nemzet, a nagy család előre készülődik az eseményre... Az egész ország egy izgalom... Ilyen izgalomban élt a nemzeti újjászületés hajnalán is Magyarország. Az izgalom, a láz oka, mint mindig, most is az: meg tud-e újulni ez az ország? A népek újkori nagy versenyében megállja-e helyét? Lesz-e egyáltalában magyarság, a nagy múlt után a jövő nem a halált tartogatja-e az ő számára?"

/Illyés Gyula: Petőfi Sándor/

Jogosan felmerülő kérdések ezek ebben a korban:

"...mert a műveltebb államok közt egyet sem találunk, hol a haladást ez időben annyi külső és belső akadály nehezítette s késleltette volna, mint hazánkban."

/Horváth Mihály: Huszonöt év Magyarország történelméből, 1864./

Milyen belső akadályok nehezítették, késleltették a megújulást?

"Magyarországon a parasztoknak nincsenek polgári jogai; nem dicsekedhetnek képvisellel az országgyűlésen és megyei gyűléseken; földet tulajdonjoggal nem bírhatnak, a hivatalokba nem juthatnak. Nincsenek személyes jogaik sem; bírójuk a földesúr, még az esetben is, ha ellene van panasz és a saját ügyében intézkedik is..."

Káros és veszélyes az, ha a vagyon kevesek kezében halmozódik

fel és a nemzetek nagy részére nyomor súlyosodik. Ez a vagyonkülönbség sok rosszat okoz: elnyomatást, megvetést, irigységet, engedetlenséget, a bizalom hiányát és lázadásokat. Okoz zendüléseket és forradalmakat, melyek eredetét, ha figyelemmel kutatjuk, azt fogjuk találni, hogy azok innen származnak."

/Berzeviczy Gergely: A közgazdaságról, 1819./

"A nemesség is többnyire bárdolatlan s szinte kilencmillió embernek kell munka alatt görnyedni, erején felül adót fizetni s a katonafogás vad szokása alatt, félelmei közt rettegnie, azért, hogy nyolcszázezer tökéletes bátorságban helyélhessen."

/Wesselényi Miklós: Balítéletekről, 1831./

A kor megoldásra váró és szorító kérdése merül fel Kölcseyben is:

"Bizodalom, állandó nyílt szívű bizodalom lehet-e oly emberek közt, kik úr és szolga viszonyában állanak egymáshoz? Kik közül, míg némelyik kiváltságokkal s tulajdon javakkal bír, a nagyobb rész azon javakból magát kizártnak szemléli?"

/Az örökös megváltás ügyében, 1833./

Ezt a fájdalmas népi sorsot szólaltatja meg történelmi hűséggel és igazsággal az 1787-es kéziratos könyv egyik dala is:

"Nincs boldogtalanabb a paraszt embernél
Mer nyomorúsága nagyobb a tengernél
Soha nyugta nincsen, éjjel nappal készen
S talpon kell állani.

Már reggel jó korán
Ott terem az ispán
Kezében a csákány
Robotra szólítván

Ha szavát megveti
Deresre fekteti.
Egész nap dolgozik
Még meg sem köszönik
A sok dézsmát szedik
Ha pedig vétkezik
A tömlöcbe teszik
Hol sem eszik, sem iszik."

/Dal a parasztról/

E jogfosztottság, méltánytalanság és fölháborító igazságtalanság nem véletlenül szökken majd versbe és nyer költői megfogalmazást Petőfi verseiben is:

Magyarország

Te sem termettél ám szakácsnak
Magyarország, édes hazám!
A sült egy részét nyersen hagynád,
S elégetnéd más oldalán.
Míg egyfelől boldog lakóid
Mégfúlnak a bőség miatt:
Hát másfelől meg éhhalállal
Megy sírba sok szegény fiad.

/1845./

A nép

Egyik kezében ekeszarva
Másik kezében kard,
Így látni a szegény jó népet,
Így ont majd vért, majd verítéket,
Amíg csak élte tart.

Miért hullatja verítékét?
Amennyit ő kíván
Az eledelből és ruhából:
Hisz azt az anyaföld magátul
Megtermené talán.

S ha jó az ellen, vért miért ont?
Kardot miért foga?
Hogy védje a hazát?... valóban!...
Haza csak ott van, hol jog is van,
S a népnek nincs joga.

/1846./

Nem reményt keltőbb a helyzet a külső körülmények tekintetében sem:

"Ki akarják gyökerét is vágni a népek gyümölcsöséből. Csak azért, mert - most kezd kiderülni - nemcsak fajtára nézve olyan, amelynek az ismert világrészekben nincs rokona, hanem nyelvet is olyat beszél, amelyből rajta kívül más egy betűt sem ért, még a németek sem, írja egy fölháborodott német."

Metternich, osztrák birodalmi kancellár, Európa sátánja is csak azon gondolkodott:

"...hogyan fojtsa meg Magyarországot. Tisztán látja a jövőt. Tudja, hogy a nemzetieskedés, amely Európa után a Monarchiát is előntötte, első tünete csak a szabadság nevű nyavalyának. Tudja, mi következik ezután, ismeri a francia történelmet. A megújulás legjobban a magyarokat gyötri. Mi lesz, ha onnan terjed tovább, ha a magyarok az új eszme csillogtatásával maguk köré gyűjtik a többi kis nemzetet? Akkor vége az osztrák hegemoniának, vége a Dinasztíának is."

/Illyés Gyula: Petőfi Sándor/

Az uralkodók azonban megtalálják a megoldást:

"...egymással érdekközösségbe lépve, együttesen törekszenek arra, hogy többé a francia forradalomhoz hasonló mozgalom ne fenyegethesse nyugalmukat, trónjukat és hatalmukat. Az emberi jogok helyébe a fejedelmi jogok tana lépett. A reakciónak a szent szövetség oklevele tűzte ki a céljait."

/Marczali Henrik: A XIX. század története, 1925./

És a közhangulat?

"Az elzárás, a cenzúra, a szellemi butítás, a titkos kénkedés kormányrendszere olyan súlyosan nehezedett a nemzetre, hogy mindenfelé a legszomorúbb erkölcsi és anyagi pangás hatalmazott el a nemzeti életen. A nemzet nagyobb része... minden élénkebb vágy nélkül a jobb és szebb élet után, mintegy tompa aléeltságban élte le napjait."

/Horváth Mihály: Huszonöt év Magyarország történelméből, 1864./

Hogyan vélekednek, gondolkodnak, tervezgetnek a kor szellemi nagyjai?

"Berzsenyi Dániel - az ország legnagyobb költője - keserű választ adna. A nemesség, amelyet ő oly sokáig a magyarsággal azonosított, puhány, megromlott, méltatlan elődeihez. S a nép, amelyről a nyugati nemzetek legjobbjai annyit várnak: mi a magyar nép, a jobbágyság? Tudatlan, hanyag, elmaradott, a földműveléshez sem ért... Ő ismeri ezt a népet, közelről figyelheti. Azmentené meg a süllyedő hazát?"

/Illyés Gyula: Petőfi Sándor/

A huszonkét éves Vörösmarty azonban reménykedik:

"Nagy terveket forgat, nagy feladatra készülődik. Fölrázni a nemzetet, amely az ő szemében, a szegény urasági ispánfiú sze-

mében, már nemcsak a birtokos nemességet jelenti. Fölrázni - mire? Öntudatra, tettekre végre!"

/Illyés Gyula: Petőfi Sándor/

Kölcseyt csekei magányának vívódásai érlelik nagy költővé:

"...úgy buzdít tette, mint még soha. Ekkor készül a Himnusz is, mindmáig nemzeti énekünk."

/Szauder József: Kölcsey Ferenc, 1955./

A harminckét éves Széchenyi naplójában meg ezt olvashatjuk:

"Meg vagyok győződve arról, hogy a civilizáció és emberi társadalom haladásának titka a közösségi érzésben van, ami az egyesnek lehetetlen, az lehetséges a sokaságnak."

Kisfaludy Károly meg az elakadt szellemi élet megmozdítására indítja el 1823-ban évkönyvét, az Aurórát:

"Pestre jövén, több nyelvünk kedvelői összerakánk 2000 forintot Auróra kiadására, ez elegendő nem lévén, a többi költségeket magamra vállaltam... Így kell magunknak áldozni, mielőnn elfajult gazdagjaink szunnyadnak."

/Kazinczy Ferenchez írt leveléből, 1823./

És vannak újabb reménységek is, hisz

"Valahol a szalontai parasztházban ötéves kisfiú alszik, halovány, koraérett, agg szüleinek reménye, Arany Jánoska, s valahol az igrici kunyhóban, nagyapóéknál másik ötéves árva fiú, Tompa Misike."

/Kosztolányi Dezső: Régi, titkos éj, 1923./

E sokféle akarás összegezéséeként Wesselényi Miklós szavait idézhetnénk:

"Paraszt! töröld le könnyeidet; a nemzet nemesb részének jobb érzésében derül a hajnal; az idő érik s eljő a kor, midőn a törvény néked is emberi létedhez és érdemedhez méltó sorsot ad!"

/Balítéletekről, 1831./

Nemcsak a nemzet nemesebb részének érzésében derül a hajnal, hanem

"...a lengyel ifjúság is egyre kínzóbbnak érezte a cári elnyomást, és a fiatal katonatisztek soraiban is egyre merészebben bontakoznak ki a titkos összeesküvések..., hogy erőszakkal döntseék meg a cár uralmát és a bécsi kongresszus által megadott látszat-alkotmányosság helyett valódi szabadságot és nemzeti függetlenséget teremtsenek a lengyel népnek... 1822-ben Bem Józsefet, a varsói tűzériskola tanárát... az összeesküvésben való részvétel vádjával letartóztatják, és 1822. július 30-án a hadosztálytörvényszék századosi rangjáról lefokozza s egyévi börtönre ítéli."

/Kovács Endre: Bem apó, 1951./

Valóban "itt az idő, hogy valaki hangot, testet adjon a sokféle akaratnak". Ilyesmit gondolhatott a huszonegy éves Kossuth és minden tenni akaró fiatal - mikor 1823. január 1-én megszületett az, "akire vártak, akit a történelem kiszemelt", hogy a "nép nevében" hangot adjon majd egy sokat szenvedett nemzet jogos és megoldásra váró törekvéseinek.

3. számú melléklet

Helynévmagyarázó gyermekmondák

Fazekas Olga: Gyöngyfa

Valahol a Dunántúl déli részén, szelíd dombok lábánál van egy falu, Gyöngyfának hívják.

Lakói régen nagyon szegények voltak, földesuruk pedig igen gonosz. Jobbágysait gyakran meg is botoztatta. Így járt egy Dalos Palkó nevezetű legény is. Palkó, mivel mással nem tudta bosszantani a földesurát, verés közben is énekelt. Felbőszült erre az úr.

- Majd elveszem én a jókedvedet, gazember! - ordította.

Szegény Dalos Palkót három nap, három éjjel kikötve tartotta. Palkó ereje egyre fogyott. Jajgatni ugyan nem jajgatott, de már énekelni se tudott. A sok szenvedés könnyet csalt a szemébe, ami leszivárgott a föld mélyébe. Mikor kötelékét kioldották, egy lépést se tudott tenni. Egy hétre meg is halt. A falu népe szépen eltemette, megsiratta. Talán el is felejtette volna, ha csoda nem történik. Hogy mikor, pontosan már senki sem emlékezik rá, kinőtt a földből egy soha nem látott fa. Napról napra növekedett. Egy szép májusi reggelen gyönyörű fürtös virágok borították minden ágát. Az emberek gyönyörködve nézegették.

Az igazi csoda csak ezután történt. A hófehér virágokból igazgyöngyök lettek! Éjjel, mikor mindenki aludt, egy-egy gyöngyszem útra kelt, s mindig oda, ahol a legnagyobb volt a szükség.

Megtudta ezt a földesúr is, hisz az emberek nem jártak hozzá könyörögni, nem is alázták meg magukat, még a kalapjukat se vették le, ha meglátták. Kiderítette, hogy a fa segíti őket. Meg is kerestette szolgálival, s őrizetbe vette. A termését akarta leszedni, de a fa többé nem termett. Ezért mérgében ki akarta vágatni a fát, de az első fejszeecsapástól az

üveggé vált. Ágai letöredezték, s csak a helye maradt meg.

Azóta sok idő telt el. Ma már senki se tudja, nem is hiszi, hogy volt gyöngyfa a faluban. De az igaz, hogy a falut mai napig is Gyöngyfának nevezik.

Sobor Katalin: Halimba

A Bakony környékén, egy furcsa nevű faluban sok gyerek élt. Nagyon szerettek játszani. Legkedvesebb játékuk az öreg diófára kötött hinta volt. Sorba álltak előtte a gyerekek, s boldog volt az, akire rákerült a sor, s magasan szállhatott a kék ég felé, túl a diófa zöld lombjain.

Egyik délután egy pöttömnyi kislány állt nagy kérő szemekkel a hinta előtt, s kérte a többieket, hogy hadd üljön fel ő is rá. A nagyobb és hangosabb gyerekek elénté durván félrelökték, nevettek is rajta, mit akar ez a kis prűcsök. De a kislány addig-addig könyörgött, míg meglágyult a szívük a hintázóknak, s megengedték, hogy hintázzon.

A kislány boldogan kapaszkodott a két kötélbe, ráült az egy szál deszkára, s máris szállt a hinta fel-fel, egyre magasabbra. Nem félt, sőt boldogan kacagott, majd énekelni kezdett:

Limba, limba, kicsi hinta,
Szállj velem egyre magasabbra,
Felhők fölé, kék ég felé.

Haj, himba, haj himba, haj hinta!

A gyerekek bámulva nézték a repülő kislányt, aki olyan csodálatosan dalolt, hogy odacsalogatta a szomszéd falu gyerekeit is. Azok jó gyerekszokás szerint csúfolódni kezdtek:

- Nézd a himbások, halimbások! Limba, halimba, halimba!

Rajta is maradt ezután a gyerekeken, hogy halimbások, a falun meg, ahol ez történt, a név: Halimba.

Kovács Leila: Jánosfutás

Élt egyszer az ország közepén, egy faluban egy János nevű legény. Ennek a Jánosnak vitája támadt a barátjával, Péterrel. Elhatározták, hogy futással döntik el igazukat. A falu közepéről indultak el, pontosan délben. A nép mind ott tolongott a templom mellett, a két versenyző körül, akiket hangos szóval biztatgattak. A falu bírása fújta meg a sípot az indulásra.

Futott a két legény, ahogy csak bírt. Mikor a falu utolsó házához értek, nagy ugatással kiugrott egy hatalmas kutya, és János után vetette magát.

Péter annyira megijedt a váratlan támadástól, hogy visszafordult, majd egy dinnyehéjra lépve, végighasalt a földön a nép nagy hahotája közben.

János csak rohant, szíve a torkában dobogott, nem is vette észre, hogy Péter elmaradt mellőle, s már a kutya sem fut utána. Úgy fogták meg a szomszéd falu határában.

Végül tehát János került ki győztesen. Erre a bíró Jánosfutásnak nevezte el a falut, s azóta is így hívják.

Csató Anikó: Bakonysárkány

Mit gondoltok, mióta van a térképen Bakonysárkány? Hát az már igen régóta. De jobb, ha elmondom, hogyan keletkezett ez a település.

Egyszer régen, nagyon régen a Bakony hegyei között élt egy nagy, erős, tizenkét fejű sárkány. Az itt élő emberek nagyon féltek tőle. Össze is jöttek a falu bírái, hogy mit tegyenek a sárkánnyal. Elhatározták, hogy kidoboltatják, aki elbánik a sárkánnyal, az jutalmat kap.

Jelenkezett is egy bátor szegénylegény. Nagyon örültek neki az atyafiak, s küldték is rögtön az erdőbe. De azért ő nem sietett annyira, előbb egy hatalmas vesszőkast font. Mikor elkészült velé, elindult a sárkány keresésére. Miután megtalál-

ta, felmászott előle egy fára. Mikor a sárkány a fa alá ért, a legény rádobta a kast. A sárkány ugyancsak ficáinkolt, és már majdnem kiszabadult. De a legény sem volt rest! Lemászott a fáról, és gúzsba kötötte a sárkányt. Majd elővette kardját, s levágta mind a tizenkét fejét.

Micsoda öröm volt a faluban, amikor megtudták, hogy a legény megszabadította őket a sárkánytól! A hír még a királyhoz is eljutott, aki földet ajándékozott a bátor legénynek azzal a kikötéssel, hogy alapítson falut, és a település neve a sárkány emlékére Bakonysárkány legyen. Hát azóta van a térképen Bakonysárkány.

Erdős Rozália: Csaholc

Egyszer régen, hogy melyik király idejében, azt már nem jegyezték fel, ellenség közeledett a Tiszahát felé.

Nosza mindjárt futárt menesztettek a királyhoz. Igen ám, de hamarjában csak a sereg fele gyűlt össze. Nem volt idő várni, indultak az ellenség elé. Útközben találkoztak egy cigánnyal, aki jól ismerte a vidéket. Velük tartott. Mikor esteledett, jó táborhelyre vezette a sereget. Majd az est csendjében elindult kikémlelni az ellenség táborát. Már az öröket is megpillantotta, amikor észrevette, hogy jön utána a kutya. Nyomban rászólt:

- Nem csaholsz! - és a szót megtoldotta egy jókora ütéssel.

A kémlelés sikerrel járt, a magyarok fényes győzelmet arattak. A király azzal jutalmazta a cigányt, hogy azon a helyen letelepítette egész rokonságával, és a települést elnevezte Csaholcnak. A cigánynemzetséggel mi lett, senki sem tudja, de a falu máig is megmaradt.

4. számú melléklet

Képzőművészeti szemléltetés
az általános iskolai irodalomtanításhoz

5. o s z t á l y

- I. Népköltészet /közmondások, találóskérdések, nép- és műmesék/: Népművészeti tárgyak; naív képzőművészet: Süli András, Benedek Péter, Dudásné Vankó Juli, Gajdos János stb.; népmesei illusztrációk: Berki Viola, Kass János, Hintz Gyula, Reich Károly, Würtz Ádám stb.; Klee: Mese; gyermekrajzok.
- II. Petőfi: János vitéz: Petőfi-portrék; János vitézhez készült illusztrációk; Lontz Károly: Alkonyat, Izsó Miklós: A búsló juhász; Munkácsy Mihály: Vihar a pusztán; Bereczki György: Huszár lovon.
- III. Tájak és emberek: Barabás Miklós: Alföldi táj; id. Markó Károly: Alföldi táj; Tornyai János, Koszta József, Rudnay Gyula, Endre Béla és mai Alföld-festők képei; Mészöly Géza: Balatoni halásztanya; Molnár József: Balatonpart; Egri József: Naplemente, Visszhang; Mészöly Géza: Faluvége; Rudnay Gyula: Nagybátonyi utca; Kapoli Antal: Ivó betyárok; Süli András: A család ebédel; Munkácsy Mihály: Tépéscsinálók; Réti István: Honvédtemetés; Szőnyi István: Este; Fényes Adolf: Babfejtők; Dudásné Vankó Juli: Fonóban; Thorma János: Kocsisok.

6. o s z t á l y

- I. Népköltészet /népdalok, nép- és történelmi mondák, népballadák/ Papp György: Népdal; Kovács Mihály: Árpád pajzsra emeltetése; Than Mór: Attila lakomája; Székely Bertalan: Vérszerződés; Munkácsy Mihály: Honfoglalás; Zala György: Árpád fejedelem; Ligeti Miklós: Anonymus; Buday György fametszetei.

- II. Arany: Toldi: Stróbl Alajos: Arany-szobra; Fadrusz János: Toldi-szobra; Petőfi Aranyról készített rajza; Budai Sándor: Szénahordás; Paál László: Kazlak; Deák Ebner Lajos: Hazatérő aratók; Libay Károly Lajos: Parasztudvar; Mednyászký László: Mocsaras táj.
- III. Hátköznapiak és csaták hősei: Székely Bertalan: Egri nők; Wagner Sándor: Dugovics Titusz; Hollósy Simon: Zrínyi kirohanása; Kisfaludy Stróbl Zsigmond: Végvári vitézek; Fernand Leger: Építők; Laborcz Ferenc: Ülő munkás; Medgyessy Ferenc: Magvető; Vedres Márk: Kaszakalapáló; Pátzay Pál: Kenyérszegő.

7. o s z t á l y

- I. "A könyv az élet tükré": Művészi kiállítású könyvek, könyvborítók, illusztrációk, Ex librisek; Renoir: Olvasó nő; Stróbl Alajos: Anyám.
- II. Kuruc költészet: Mányoki Ádám: II. Rákóczi Ferenc; Tornyai János: Nagy Bercsényi Miklós.
- III. "Jelszavaink valának: Haza és haladás" /Csokonai, Fazekas, Kölcsey, Vörösmarty/: Izsó Miklós: Csokonai-szobra; Ferenczy István: Csokonai; Lúdas Matyi-illusztrációk; Feszty Mihály: Kölcsey-szobra; id. Markó Károly: Visegrád; Barabás Miklós: Vörösmarty.
- IV. "A néppel tűzön-vízen át" /Petőfi, Arany, Jókai/: Orlay Petrich Soma, Barabás Miklós, Benczur Gyula, Székely Bertalan, Zichy Mihály Petőfi-portréi; Izsó Miklós, Huszár Adolf, Kisfaludy Stróbl Zsigmond, Pátzay Pál, Ferenczi Béni, Borsos Miklós Petőfi-szobra; Munkácsy Mihály: Petőfi búcsúja a szülői háztól; Madarász Viktor: Petőfi halála; Révész Imre: Petőfi a nép között,

Petőfi a táborban; Thorma János: Talpra magyar!, Aradi vértanúk; Bernáth Aurél: Tél; Szinyei Merse Pál: Hóolvasás; Szervátiusz Tibor: Dózsa szobrai; Somogyi József: Dózsa; Derkovits Gyula: 1514; Szabó Vladimir: Dózsa népe; Konecsni-Kádár: Vihar előtt; Boros József: Nemzetőr; Fényes Adolf: Napszámos; Vaszary János: Szolgalegény; Nagy István: Szegény emberek; Somogyi József: Szántó Kovács János; Zichy Mihály illusztrációi Arany balladáihoz.

8. o s z t á l y

- I. "Jöjj el szabadság" /Mikszáth, Ady, Móricz, Juhász Gyula, József Attila/: Andries Benetti: Csendélet; Sebastian Vranex: Étkező társaság; Zichy Mihály: Tivornya; Bihari Sándor: Vasárnap délután; Velaquez: Étkező parasztok; Nagy Balogh János: Csendélet; Czóbel Béla: Ülő férfi; Gígány Dezső, Bokros Birman Dezső: Ady; Melocco Miklós: Ady-szobra; Tornyai János: Bús magyar sors; Rippl-Rónai József: Móricz; Kurucz D. István: Országúton; Csontváry Koszka Tivadar: Viharos Hortobágy; Koszta József: Tányértörölgető; Tápai Antal: Juhász Gyula portréi; Koszta József: Tanya; Révész Imre: Panem!; Dési Huber István: József Attila portréi, Farakások, Ferencváros, Gyárudvar; G. Szabó Kálmán: Favágó; Picasso: Vasaló nő; Derkovits Gyula: Proletáranya; Daumier: A mosónő.
- II. "Jövőbe vivő biztos út" /Illés Béla, Nagy Lajos, Illyés Gyula, Radnóti Miklós, Fodor József, Simon István, Váci Mihály stb./: Derkovits: Vasút mentén; Dési Huber István: József Attila és Illyés Gyula közös portréja; Ék Sándor: Szovjet lovasok; Rudnay Gyula: Tanya.
- III. "Élni testvérként, élni szabadon" /Gorkij, Majakovszkij, Solohov, Szimonov, Jevtusenko, Jan Drda stb./: Tanácsköztársaság plakátjai; Sadr: Kőhajító; Varga Imre: Prometheus; Gromaire: Háború; Picasso: Háború, Béke; Kerényi: Felvonulók.

Zenei szemléltetés

az általános iskolai irodalomtanításhoz

5. o s z t á l y

Szőnyi Erzsébet: A didergő király /meseopera/; Péter József: Szülőimhez; Liszt: VI. rapszódia /Cserebogár, sárga cserebogár/; Juhász legény, szegény juhászlegény /dal/; A citrusfa levelestől-ágastól, Isten hozzád, szülöttem föld, Felülről fúj az őszi szél, Annyi bánat a szívemen /népdalok/; Kodály Zoltán: Hány János /szvit/ Ádám Jenő: Falu végén kurta kocsmá; Dávid Gyula: Arany Lacinak; Szőnyi Erzsébet: A tintásüveg; Egressy Béni: Talpra magyar; Szabó Mihály: Március /Áprily/; Sugár Rezső: Építők /Weöres/; Debussy: A tenger.

6. o s z t á l y

Szerelmes népdalok; Katonadalok; Száll a madár ágrul ágra /dal/ A Vidróczki híres nyája /dal/; népballadák; Tinódi: Az egri vár históriájának summája /krónikás ének/

7. o s z t á l y

Csinom Palkó, Te vagy a legény, Rákóczi, Bercsényi, Balogh Ádám nótája; Kuruc tánc; A jó lovas katonának /népdal/; Őszi harmat után, Megjártam a hadak útját /dal/; Rákóczi induló - Liszt XV. magyar rapszódia; Kodály: Toborzó, Katonadal; Kossovits: Lassú magyar /verbunk/; Corelli; Vivaldi művei; Szabó Ferenc: Lúdas Matyi /szvit/; Erkel Ferenc: Himnusz, Hunyadi László /opera/; Kodály: Huszt /férfikar/; Bárdos Lajos: Négy szó /kánon/; Mosonyi Mihály: Szép Ilonka /meseopera/; Egressy Béni: Szózat; Liszt: Petőfi emlékezete; A virágnak megtiltani nem lehet /dal/; Kadosa Pál: A nép nevében /férfikar/; Szabó Ferenc: Föltámadott a tenger /oratórium/; Sugár Rezső: Reszket a bokor; Gárdonyi Zoltán: Szeptember végén; Főnyad József: Süvegemen.

8. o s z t á l y

Kodály Zoltán: Fölszállott a páva; Reinitz Béla: Őrizem a szemed; Vándor Sándor: Mondd, mit érlel...

TARTALOM

Mottó Johannes Bechertől az irodalomnak, az emberi szó művészetének értelméről, rendeltetéséről.....	2
I. Bevezető gondolatok a tantárgyak eredményes tanításának alapkérdéséről.....	3
II. Az irodalomtanítás helye, sajátos szerepe az iskolai nevelés rendszerében.....	4
III. Az irodalomtanítás tantárgypedagógiai alapelvei....	7
1. Az irodalom a teljes és harmonikus személyiség-fejlesztés nélkülözhetetlen eszköze.....	8
2. A műközpontúság elve.....	9
3. A belső vizualitás képességének, a képszerű látásmód, a képzelőerő fejlesztésének elve.....	10
4. Az érzelmi hangoltság, az érzelemvilág mozgósításának, elmélyítésének elve.....	11
5. Az erkölcsi érzékenység és reagálás figyelembevételének elve.....	12
6. A költői, az irodalmi nyelv felismerésének képességére való nevelés elve.....	13
7. Az irodalomelméleti és esztétikai ismeretek kialakításának és alkalmazásának funkcionális elve	14
8. Az olvasási készség mint a szöveg megértésének és értő-kifejező megszólaltatásának eszköze.....	15
9. A kifejezőképesség a költői, az irodalmi nyelv megértésének és az önkifejezés kibontakoztatásának alapfeltétele.....	17
10. Az élménynyújtás, az élményszerűség követelményének elve.....	19
11. A műelemzés mint a művészi élmény tudatosításának alapvető eszköze.....	21
12. A komplex esztétikai nevelés érvényesítésének elve.....	22
IV. Irodalomtanításunk helyzetének, hatékonyságának vizsgálata.....	24
1. Az irodalom helyzete a tantárgyak rendszerében...	24
2. Az irodalomtanár személyisége.....	30
3. Az irodalomtanítás tartalmi kérdései.....	51
A tantervi anyag.....	51
A tankönyvek.....	63

4. A műelemzés problémái.....	66
5. A képesség- és készségfejlesztés kérdései.....	73
6. Módszerek, eljárások.....	77
7. Nyitottság és komplexitás irodalomtanításunkban..	80
V. Az irodalmi-művészi megismerés sajátosságai: a tanuló mint befogadó.....	89
1. Rövid helyzetkép.....	89
2. Az irodalmi befogadás általános törvényszerűségei	91
3. A tanuló mint befogadó.....	94
VI. Gyakorlati példák a jelzett irodalomtanítási problémák megoldásához.....	104
1. Tankönyvi javaslatok.....	105
2. Eljárások a műmegértés folyamatának előkészítéséhez, megalapozásához.....	109
3. A műelemzés gyakorlata.....	122
4. Az irodalmi élmény felerősítésének, elmélyítésének gyakorlati kérdései.....	146
5. Az olvasási készség továbbfejlesztésének lehetőségei és eljárásai	154
VII. Zárszó.....	176
VIII. Jegyzetek.....	177
IX. Mellékletek.....	186