

854

1998-04-27

1137/d

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

Emlékszám

listás

**MÓDSZERTANI
KÖZLEMÉNYEK**

1997. 37. ÉVFOLYAM



5

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

Helyettes: Dr. Varga István

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Frick Mária (Baja); Dr. Fülöp László (Kaposvár);

Dr. Lakotár Katalin (Szombathely); Dr. Miklovicz Árpád (Nyíregyháza);
Muhovitsné Újvári Klára (Győr); Dr. Nagy Andor (Eger); Nanszákne Dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen);
Dr. Puskás Albert (Szeged); Dr. Wirth Lajos (Jászberény); Dr. Zukovits Imre (Pécs).

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Helyettes: Rozgonyiné Dr. Molnár Emma

Szerkesztő:

Dr. Békési Imréné

A lap a Művelődési és Köznevelési Minisztérium és a Juhász Gyula
Tanárképző Főiskola támogatásával jelent meg.

TARTALOM

Köszöntő dr. Dobcsányi Ferenc főszerkesztő 70. születésnapjára 3

VÁLOGATÁS

DOBCSÁNYI FERENC IRODALOMMÓDSZERTANI ÍRASAIBÓL

Előszó 6

IRODALOMTANÍTÁSUNK SARKALATOS KÉRDÉSEI

Időszerű gondolatok az irodalomtanár személyiségéről. 7

Irodalomtanításunk tantárgypedagógiai alapelvei 10

Írói életrajzok a korszerű irodalomtanítás tükrében 18

Gondolatok műelemzésünk gyakorlatáról 23

Az aaudiovizuális eszközök alkalmazása az irodalomtanításban 35

Nyitottság és komplexitás irodalomtanításunkban. 38

FELADATAINK A KÉSZSÉGKÉPZÉSBEN

Az olvasási készség továbbfejlesztésének lehetőségei az általános iskola
felső tagozatában 42

A kifejezőképesség fejlesztéséről – Hoffmann Ottó: Útkeresés
a fogalmazástanításban 47

A Kincskereső irodalomtanárkézben 49

ÓRÁN KÍVÜLI LEHETŐSÉGEINK

Kulturális rendezvényeink közös látogatása és megbeszélése 54

Irodalmi évfordulóinkról 56

UTÓSZÓ HELYETT...

Önmagamról, életpályámról 61

Bibliográfiai összesítés Dobcsányi Ferenc munkásságáról 62

Dr. Dobcsányi Ferenc főszerkesztő 70. születésnapjára



A munkával töltött évek gyorsan peregnek egymás után, múltukat alig vesszük észre. A kerek évfordulóknál azonban elidőzünk egy kicsit, akár fiatalabb, akár idősebb korban megállítanak egy pillanatra. Különösen igaz ez, ha egy gazdag életutat járt tisztelt kollégánk kettős évfordulóját ünnepeljük ugyanazon esztendőben.

Dobcsányi Ferenc címzetes főiskolai tanár 70 éves, és húsz éve főszerkesztője a Módszertani Közlemények című országos folyóiratnak, mely a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán szerkesztődik megalapítása óta.

Személyében pályájával és hivatásával elkötelezett tanárt tisztelhetünk, akinek minden tevékenysége az iskolához, az oktatáshoz, a tanárképzéshez kötődik. Pedagógusi munkássága mindvégig a főiskolához kapcsolódott: közel 40 évet töltött el az általános iskolai magyartanárok képzésének szolgálatában. Ügyszerető, igényes szaktanári, metodikusi tevékenységéért, széles körű és hasznos módszertan-elméleti tudományos munkásságáért többször kapott hivatalos elismerést, de értékesebbnek minősül az a hatás, amely szuggesztív egyéniségéből tanítványaira sugárzott. A kisiskolások irodalomszeretetét, majdani pályaválasztását is motiválta az a lelkesedés, ahogy a műalkotásokat bemutatta, s a legapróbb részletek szépségeit is megláttatta. Tanítványai úgy emlékeznek óráira, hogy az irodalom ürügyén az életet is tanította. Azok közé a pedagógusok közé tartozott, akik a tanórai érzelmi magasfeszültséget élethossziglan ültették el tanítványaik lelkébe. Nem egyszer halljuk a visszaemlékezésekben: „Hálás vagyok minden szakmai, emberi megnyilvánulásért, amelyet Dobcsányi tanár úrtól kaptam.” „Fejlődésemben meghatározó pedagógus-személyiség ő, nem rövid távra, de egy életre.”

Amit az általános iskolai oktatás vesztett, azt a felsőoktatás megnyerte azzal, hogy a módszertan oktatójává vált. Tanításába, szacikkeibe átmentette azt, amit tapasztalatként mindkét oktatási formában összegyűjtött, sőt a folyóiraton, a Módszertani Közleményeken keresztül még a szakmai berkekben is kamatoztak.

Pályája egyenes ívű, de korántsem gondtalan. A legfontosabb életrajzi tények is erről vallanak.

Érsekújvárott született 1927. október 25-én. Elemi iskoláit szülővárosában végezte, s itt kezdte el 1939-ben gimnáziumi tanulmányait is a Magyar Királyi Állami Pázmány Péter Gimnáziumban. A második világháború, majd a magyar nyelvű gimnázium megszűnése miatt középiskolai tanulmányait abba kellett hagynia. 1947 májusában a családot Magyarországra telepítették, így kerültek Tótkomlóra. Az érsekújvári gimnázium után az orosz-házi Táncsics Mihály Gimnáziumban lelt társakra az akkori nagy otthontalanságában. Érettségi után a Szegedi Pedagógiai Főiskolán magyar-történelem-testnevelés szakon általános iskolai (1951), az Eötvös Loránd Tudományegyetemen pedig magyar szakon középiskolai tanári oklevelet szerzett (1958).

Pályája úgy indult, hogy díjtalan gyakornok az Irodalmi Tanszéken, majd tanársegéd a Nyelvészeti Tanszéken. 1955-től pedig magyar szakvezető tanár az I. Számú Gyakorlóiskolában. 1971-ben a Magyar Irodalmi Tanszékre kerül adjunktusként, s a doktori fokozat megszerzése után (József Attila Tudományegyetem „summa cum laude” minősítéssel) főiskolai docensi kinevezést kap. Hosszabb ideig tanszékvezető-helyettes, de többször volt megbízott tanszékvezető is. A címzetes főiskolai tanári „kinevezése” már nyugdíjasként éri 1993-ban.

A Módszertani Közleményeknek 1961 óta munkatársa, szerkesztője, 1977-től pedig – jelenleg is – főszerkesztője. Ugyancsak egyik alapító tagja, munkatársa az 1971-ben induló és azóta már országos lappá vált gyermekirodalmi folyóiratnak, a Kincskeresőnek. Írt iskolai tankönyveket – a 8. osztályos általános iskolai irodalomkönyv díjnyertes pályázat-ként – eddig 15 kiadást ért meg.

A szerkesztés, a tankönyvírás mellett egész munkásságával, szaktanári tevékenységével, a továbbképzéseken tartott előadásaival, bemutató tanításaival az általános iskolai irodalomtanítás megújításán fáradozott, s a képességefejlesztő irodalomtanítás egyik úttörőjévé vált. Szakmai lektorálásai, módszertani tanulmányai elméleti érdeklődését, eredményeit igazolják. Tanárjelölt és tanár tanítványai érezték szigorát, de meggyőződhetnek róla, hogy önmagával szemben is igényesen szigorú. Birtokosa több kitüntetésnek: Az oktatásügy kiváló dolgozója (I. Gyakorlóiskola), 1960.; „Pro juventute”- aranygyűrű (25 éves jubileum); Szakszervezeti munkáért ezüst fokozata (Módszertani Közlemények), 1980; Úttörővezető érdemérem (Kincskereső), 1982; Törzsgárda V. fokozat: Pro Akademia Paedagogica-émlékplakett (30 év); Kiváló Munkáért (Irodalom Tanszék), 1985; Törzsgárda VI. fokozat: Pro Akademia Paedagogica-émlékplakett (35 év); Szocialista Kultúráért (Nyugdíj előtt, Irodalom Tanszék), 1987.

1988. decemberében nyugállományba vonult. S azóta is töretlen kedvvel és lelkesedéssel végzi a Módszertani Közlemények főszerkesztői teendőit. E lapszám teljes terjedelmében Dobcsányi Ferencé: legjellemzőbb, ma is aktuális írásaiból közlünk válogatást, összeállítottuk munkásságának bibliográfiáját, hogy ezzel is elősegítsük a magyarszakos tanárok és tanárjelöltek tájékozódását az elmúlt évtizedek irodalomtanításának alakulásában.

A szerkesztő bizottság elismeréssel tisztelgő főszerkesztőjének 70. születésnapján, és a folyóirat érdekében végzett – több évtizedes – munkájáért is köszönetet mond.

A szerkesztő bizottság nevében:

Rozgonyiné Dr. Molnár Emma
főszerkesztő-helyettes

VÁLOGATÁS

D O B C S Á N Y I F E R E N C

IRODALOMMÓDSZERTANI ÍRÁSAIBÓL

ELŐSZÓ

„Az irodalmi nevelés az emberi szellem
minden nevelésének tengelye”

Babits Mihály

Babits, a költő-tanár hitével és az irodalomról vallott nézetének igazságával közel negyven esztendőn át igyekeztem irodalmi nevelésünk ügyét – a legjobb tudásom szerint – töretlen szándékkal és ügyszeretettel szolgálni. A pályán eltöltött szép és küzdelmes évek érfelték meg bennem azt a meggyőződést, hogy irodalomtanításunk személyiségformáló, élményt adó erővé csak folytonos megújulás útján válhat.

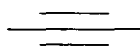
Ez a szándék vezérelt akkor is, amikor a *Módszertani Közleményekben* közzétett írásaimban az irodalomtanár személyiségének meghatározására, irodalomtanításunk tantárgypedagógiai alapelveinek kidolgozására, iskolai műelemző gyakorlatunk elemző vizsgálatára, a célszerűbbnek, hasznosabbnak látszó irodalmi megközelítések, módszerek, eljárások bemutatására, készségképzésünk hatékonyságának fokozására, az órán kívüli lehetőségeink kiaknázására, s végül, de nem utolsósorban irodalomtanítási gyakorlatunk elmélyítését, önmagunk gazdagítását, feltöltődését szolgáló forrásmunkák ismertetésére, ajánlására vállalkoztam.

Úgy érzem, írásaimnak – bár közben tantervek, tankönyvek cserélődtek ki – még ma is megvan a maga sajátos irodalomtanítási értéke és aktualitása; ezért nem minden alap nélkül bizakodhatok abban, hogy irodalomtanár társaim majd haszonnal forgathatják ezt a válogatást mindennapos irodalomtanításuk során: elvi és gyakorlati vonatkozásban egyaránt. Különösképpen akkor, ha készek is ugyanannak a segítő és jobbitó szándéknak a befogadására, amellyel én ezeket az írásokat annak idején papírra vettem. Ajánlásom ennél fogva annak a megújulásra mindig kész magyartanár nemzedéknek szól, mely nem a divatutánzó, a minden áron újat akaró, hanem a hagyományápoló, a *megőrizve megújuló* irodalomtanítási gyakorlatnak a következetes híve. Rajtuk kívül még hasonló szeretettel ajánlom ezt a születésnapj emlékszámat a *pályatárs feleségemnek és gyermekeimnek: Eszternek, Pétemek.*

Végezetül e rövidre fogott előszót szabad legyen azzal a személyes vallomással zárnom, hogy ez a most közreadott válogatás nemcsak a tanárrá válásom legendás hírű *gyakorlóiskolai műhelyében szerzett tapasztalataim összegezése*, hanem egyben *számvétel* és *önvizsgálat* is. Abban a hitben, reménykedésben, hogy mindaz, amit az *irodalmi nevelés szolgálatában* egy életen át tanárként és szakíróként tettem: nem volt hiábavaló.

Szeged, 1997. októberében

Dobcsányi Ferenc



Időszerű gondolatok az irodalomtanár személyiségéről

Különösebb vizsgálódás nélkül is megállapíthatjuk, hogy korunk a természettudományok és a technika rohamos fejlődésének, diadalmas térhódításának kora. Ez az erőteljesen technizálódó, anyagiassá váló világ – amely szinte kizárólagosan az értelmi képességekre apellál – figyelmeztet bennünket a humanizálási törekvések minden eddiginél nagyobb szerepére. Ezt még inkább belátjuk, ha a bennünket körülvevő valóság majdnem mindennapos agresszivitásaira, amorális tetteire és cselekedeteire gondolunk.

Nem lehet vitás, hogy humanizálási törekvéseink sorában a legelőkelőbb helyen maga az irodalom áll, amely jellegénél, természeténél fogva különösképpen hivatott arra, hogy *a humánus és az esztétikum szolgálatával a felnövekvő nemzedék emberi egyensúlyát biztosítsa.*

Az irodalom egyben nagyszerű eszköz az olvasási kedv, az olvasási igény fölkeltésében, megteremtésében, általában a könyv megszerettetésében is, éppen élményt nyújtó, érzelemgazdagító szerepénél fogva. Napjainkban erre az olvasási készségre is égetően nagy szükség lenne, mert csak egy igényes és értő olvasási kultúrával tudnánk ellensúlyozni a méltánytalanul periférikus helyzetbe hozta az irodalmat.

Az irodalom, mivel „az élet tankönyve”, „az emberi szellem minden nevelésének tengelye”, „az emberismeret szemléltető kurzusa”, kiválóan alkalmas arra is, hogy *ítéleteket gyűjtsünk, ütköztessünk, s ezek felhasználásával – a rácsodálkozás szép élménye mellett – az önálló gondolkodásra és véleményalkotásra is képessé váljunk. Ez segíthet majd később ahhoz, hogy rendet teremtsünk önmagunkban, és kellő biztonsággal igazodjunk el az élet, a társadalom útvesztőiben.*

Mégis azt tapasztalhatjuk, hogy az irodalom említett rangjához, jelentőségéhez képest *nem azt a helyet foglalja el a ma iskolájában, melyet megérdemelne.* Elég, ha az utóbbi időszak egyik legbeszédesebb tényére, az óraszám egyre csökkenő tendenciájára hivatkozunk, mely méltánytalanul periférikus helyzetbe hozta az irodalmat.

Ez a bántó, beláthatatlan következményekkel járó ellentmondás feloldható lenne, ha illetékeseink komolyan és felelősségteljesen mérlegelnék azt a közismert és sokak által régóta hangoztatott tényt, hogy *az irodalom nem csupán tantárgy, egy a többi sorában, hanem élmény, megrendülés, katarzis forrása, nevelőeszköz, jobban, mint bámi más, mert az érzelmekre közvetlenül hat.* Sajnos, arra azonban nem sok remény van, hogy ezt belássák.

Az adott körülmények között ezért különös hangsúllyal vetődik fel az *irodalomtanár személyiségének fontossága és jelentősége.* Rajta áll vagy bukik, hogy irodalomtanításunk megfelel-e a kor által megkövetelt elvárásoknak. Ez viszont csak akkor járhat sikerrel, ha az irodalom ténylegesen tanítványaink múlhatatlan élményévé, mindennapi élet-szükségletévé válik.

Vegyük számba – a teljesség igénye nélkül –, hogy az irodalomtanár milyen sajátos és meghatározó személyiségjegyei biztosíthatják a fentebb jelzett célok megvalósulását!

1. Először is döntően meghatározó, hogy a tanár maga is olvasó, az irodalmat értő, élvező, azt rajongásig szerető ember legyen, mert nagyon is igaz, hogy olvasóvá nevelni,

az irodalmat élménnyé varázsolni csak az a tanár tudja, akinek az irodalom magának is mély és ezerszer átélt élményt jelentett.

Ehhez a permanens feltöltődéshez azonban nagyon sok szabad időre lenne szükség. A valóság viszont az, ahogy erről – a megkérdezettek közül – egy igényes irodalomtanár vallott: „Keserves időhiánnyal küzdünk. Legkevesebb időnk arra van, ami a kenyérünk: az olvasásra. Az osztályfőnöki munka, az iskolai rendezvények, a fűzetjavítás stb. mellett, illetve után, mennyi idő juthat az információözön befogadására, a szakirodalom tanulmányozására, a folyóiratok, az ifjúsági irodalom, egyáltalán: a jelenkor irodalmának figyelemmel kísérésére? Illetékes helyen végre tudomásul kellene venni, hogy az eredményes és színvonalas munka alapkérdése: az önművelés. Ezt feltétlenül be kellene kalkulálni a pedagógus kötelező munkaidejébe!”

Mennyire igaz, hogy az irodalomtanárnak ki kell hogy terjedjen a figyelme az ifjúság irodalmára is, 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 az ún. tantervi anyag ne egymás mellett fusson, ne egymástól különváltan éljen, hanem szerves egységet alkosson.

2. Az olvasottsággal szoros összefüggésben említhetnénk meg, hogy az irodalomtanárnak tudatos műértő, korszerű műelemző készséggel is rendelkeznie kell, hogy képes legyen a mű keltette élményből kiindulva – a tanulók aktív közreműködésével –, annak rejtettebb szépségeit, áttételesebb üzenetét is úgy föltárni, hogy egyúttal a fölfedezés örömeivel is megajándékozhasssa tanítványait. Ezt a képességet ezért állandóan csiszolunk, finomítanunk, gazdagítanunk kell: egyrészt a korszerű irodalomelméleti felvértezett-ség, másrészt pedig irodalomtörténet-írásunk egyre izmosodó műelemzéseinek figyelemmel kísérése és hasznosítása útján, de úgy, hogy az sohase váljék pusztá adaptációvá, hanem mindenkor párosuljon magával az olvasmányélménnyel, a tanár egyéniségével és invenciójával.

3. Nyitottságot kell tanúsítania az irodalomtanárnak a társművészetek (a zene, a képzőművészet, a film, a színház) iránt is, mert az összetett, egybefogott hatások nagymértékben felerősíthetik, elmélyíthetik az irodalmi mű esztétikai élményét, kiszélesíthetik esztétikai nevelőmunkánk szűk horizontját. Sőt a jövő esztétikai nevelése nem is képzelhető el csak irodalomközpontú esztétikai alapvetéssel.

4. Hasonló érdeklődéssel kell kísérenie az irodalomtanárnak szűkebb-tágabb hazájának minden jelentős kulturális eseményét, úgy is mint szemlélő, élvező, befogadó, de úgy is mint értő, irányító, aktív közreműködő vagy alkotó résztvevő. Csak ez a fajta tanári szemlélet és gyakorlat adhat meggyőző indítékot a tanulóknak már az iskolában, de onnan kikerülve is, az önműveléshez, a szabad idő tartalmas eltöltéséhez.

5. Mivel az irodalom nyelvi műalkotás, így az irodalomtanárnak is a szó művészévé kell válnia. A permanens olvasás, a minden szépre fogékony nyitottság ezt is elősegítheti. Ez azonban nem elég. Tudatosan is ápolnia kell leghatékonyabb eszközeit: kifejezőképességét, beszédkészségét, azzal az igényességgel, hogy a nyelvhasználat Illyés Gyula-i követelményének példamutatóan 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.”

6. Ez a nyelvi igényesség egyben hozzásegítheti az irodalomtanárt felolvasó, versmondó képességének tudatos fejlesztéséhez is. Erre is elengedhetetlenül nagy szükség van, mert az élő szóval megidézett és „papírsírból föltámasztott” vers vagy próza az érzelmi színezésnek, a tartalmat hordozó zeneiségnek a többletével is megajándékoz. Már csak ezért sem mondhatunk le a művek akusztikai valóságát is érzékeltető, az értelme-

zést is nagymértékben megkönnyítő tanári bemutató olvasásról, jöllehet a néma olvasás túlzott favorizálása az utóbbi időben ugyancsak háttérbe szorította.

Sajnos, kiveszőfélben van az a tanártípus is, akiben az irodalom könyv nélkül, bár- mikor felidézhető formában is benne él. Pedig micsoda motivációs erő rejlik az emléke- zetből való idézésben! Nem is beszélve arról, hogy a könyv nélküliek megszerettetésében is ez a tanári példamutatás lehet az egyedüli meggyőző érv. Annak a könyv nélkülinek a megkedveltetésében, amelynek segítségével irodalmi nagyjaink életre szóló érzéseit és magas gondolatait akarjuk áttűltetni gyermekeink lelkébe.

7. Irodalmi nevelésünk számára sohasem lehet közömbös, hogy a tanulók és a mű közötti közvetítés milyen eredménnyel jár. Ahhoz, hogy ez sikeres és érzékelhetően haté- kony legyen, az irodalomtanárnak nagyon jól kell ismernie a befogadó gyermekek érze- lem- és gondolatvilágát, az adott korra jellemző művészi megismerés, élménybefogadás sajátosságait és törvényszerűségeit. A tanár közvetítése csak ennek alapján érheti el a kí- vánt hatást, a megfelelő visszhangot, egyébként talajvesztetté válik minden erőfeszítése.

8. Az irodalom tanításának intenzitását döntően meghatározza az is, hogy milyen a tanár hozzáállása, szubjektív viszonyulása a tárgyhoz. Történt-e elmozdulás ebben a vo- natkozásban az utóbbi években? A megkérdezettek válaszai arról tanúskodnak, hogy igen.

Eléggé közismert tény volt a múltban, hogy a magyartanárok zöme szívesebben tartott a grammatizáló nyelvtanórák helyett is irodalomórát. Most viszont a megkérdezettek 45,8% a nyelvtanra, 33,4% az irodalomra adta le voksát, 20,8% pedig megkülönböztetés nélkül, egyforma ügyszeretettel tanítja mind a két tárgyat. A helyzetkép a múlthoz képest tehát lényegesen megváltozott. Ezért érdemes megidézni azokat a motívumokat is, amelyek alapján ez a döntés megszületett. Íme: „Biztonságosabbnak érzem magam a nyelvtanórán.”; „A nyelvtan kiváló eszköze a logikus gondolkodásra nevelésnek.”; „Taníthatóbb, eredményesebb.”; „Logikusabb.”; „A nyelvtudás mérhetőbb.”; „Könnyebb, objektívebb, igazságosabb az értékelés.” Stb. Nem nehéz ezekben az indokokban fölfedezni a korunkra oly jellemző rideg racionalizmust, a megfoghatóság, a mérhetőség, az eredménycentrikusság korkövetelte igényét.

A helyzetkép módosulásában azonban – a kor hatásán kívül – bizonyára az a tar- talmi, szemléleti és módszerbeli megújulás is közrejátszott, amely az anyanyelvi okta- tásban – megelőzve az irodalmat – az utóbbi években végbement.

A beállítottág, a hozzáállás kérdését a két résztárgyon kívül a líra és az epika vo- natkozásában is érdemes szemügyre vennünk. Itt a megkérdezettek közül 66,7% az epi- ka, 12,5% a líra mellett foglalt állást, s mindössze 20,8% az, aki mind a a líra, mind pedig az epika elemzésében, tanításában egyaránt biztonságosnak érzi magát. Az indokok itt is elgondolkodtatók meg sokfélék is. Csak néhányat emelnénk ki a sok közül: „Ösztönösen is jobban ráérzek az epikai művekre.”; „Konkrétabb, egyértelműbb, könnyebben megkö- zelíthető.”; „Kevesebb a belemagyarázás lehetősége.”; „Az epika elemzésében biztosabb tudást, alapot kaptunk.”; „A gyermekek számára is megfoghatóbb cselekményességével.”; „Tárgyi fogódzók révén a tanulók könnyebben magukévá teszik.”; „Jobb eredmény érhető el, mint a líránál, ahol a tanulók ráhangolása nem is mindig lehetséges.”; „A tanulókat is az epika érdekli jobban, s legalább az eseményt el tudják mesélni.”

Ezeket az indokokat jól kiegészítik az olvasással összefüggő kérdésekre adott vála- szok is. Hadd idézzünk egyet-kettőt ezek közül is: „Az epika érthetőbb, problémafelvetőbb számomra, mint a líra.”; „Az új lírai művek távol állnak tőlem.”; „A líra fárasztóbb, s nagy- mértékben függ az ember hangulatától.”; „A rohanó hétköznapokon az epikai alkotások olvasása nekem nagyobb pihenést, kikapcsolódást jelent.”; „Az epikát szívesebben olva- som, a vershez hangulat kell.”; „A lírai szépségek élvezéséhez a napi munka után túl fá-

radtnak érzem magam.”; „Szívesen olvasok lírát is, ha több időm van, s elmélyültebben oda tudok figyelni.” Stb.

Irodalomtanárainknak ez a nagyon is egyértelmű epikai kötődése, beállítottága is oka lehet a tanulók líra iránti közömbösségének, érzéketlenségének, s nem kizárólagosan csak az életkori sajátosságokkal magyarázható, mint ahogy ezt többen is hangoztatják.

Az biztos, hogy mindenképpen veszteség lenne a lírától való elfordulás. Több szempontból is. Egyrészt mert a líra érzelmi telítettségénél, gondolati gazdagságánál fogva hatványozottabb mértékben szolgálja a gyermeki lélek érzelmi világának elmélyítését, gazdagítását, mint bármelyik műfaj. Tömény szépségénél fogva pedig különösképpen alkalmas arra, hogy tanulóink esztétikai érzékét, ízlését alakítsa, formálja. Másrészt pedig irodalmunk fő vonulatát, legmaradandóbb értékeit a líra alkotja, csúcspontjait meg kiemelkedő lírikusaink jelzik. Mindezen értékek nélkül mennyivel szegényebbek lennének tanítványaink! A művészi értékek mellett azonban arról sem szabad megfeledkezni, hogy líránk a nemzeti múlt és a nemzetismeret leghitelesebb kifejezője. Az elmondottakból kiviláglik, hogy tanári lelkiismeretünkől vezérelve mindent meg kell tennünk, hogy a kívánt egyensúly és harmónia helyreálljon.

Végezetül azzal zárnám az irodalomtanár személyiségéről szóló gondolataimat, hogy nincs az a jól megírt tankönyv vagy korszerű tanterv, munkaeszköz, még a legmodernebb sem, amely helyettesíthetné a jól felkészült, önmagát állandóan továbbképző, tárgyát szenvedélyesen szerető irodalomtanárt. A belőle kisugárzó és másokat is magával ragadó erő pótolhatatlan, mert régi igazság: gyűjtani csak az tud, aki maga is lángol.

MK(=Módszertani Közlemények), 1995. 3. sz.(=szám) 91–94.

Irodalomtanításunk tantárgypedagógiai alapelvei

Az általános iskola új irodalomtantervének bevezetése előtt indokoltnak látszik, hogy számba vegyük mindazokat a tantárgypedagógiai alapelveket, amelyek egyértelműen meghatározzák irodalomtanításunk korszerű szemléletét, célravezető és helyes gyakorlatát. Összeállításunkban messzemenően tantárgyunk természetét, sajátosságait vettük alapul. Arra is törekedtünk, hogy ezek az alapelvek ténylegesen átfogják irodalmi nevelésünk egészét, a gyakorlati munka minden területének irányadó szempontjait. Most ennek szellemében kívánjuk megvilágítani irodalomtanításunk jelenlegi helyét, szerepét, alapvető célkitűzését, legmeghatározóbb tartalmát, a műértés képességeinek az irodalmi mű által körvonalazott tudatos fejlesztését, a befogadás alapfeltételeinek figyelembevételét, a nélkülözhetetlen alapkészségek kiművelését, a műelemzésnek a képesség- és készségfejlesztésben, az esztétikai élmény tudatosításában betöltött központi szerepét, eszközjellegét, s nem utolsósorban az élményszerű irodalomtanítás néhány igen fontos feltételét.

1. A hatékony és tudatos irodalmi nevelés megköveteli tőlünk, hogy világosan lássuk az irodalom jelenlegi helyét, szerepét a tantárgyak rendszerében, tanulóink személyiségformálásában.

Vitathatatlan tény, hogy korunkat a természettudományok és a technika rohamos fejlődése, diadalmas térhódítása határozza meg. Mindez nem teszi könnyűvé az irodalomtanítás helyzetét, jelentőségét viszont annál jobban hangsúlyozza, hisz nem kisebb felada-

tot kell vállalnia, mint hogy az esztétikum és a humánus szolgálatával a felnövekvő nemzedék emberi egyensúlyát biztosítsa.

Kortűnet a gépi tömegkultúra egyre növekvő térhódítása is. Ellensúlyozása ugyancsak fontos feladat. Ezt pedig elsősorban az olvasási kultúra fenntartásával és fejlesztésével teremthetjük meg. [1] Az olvasóvá nevelésben, a könyv megszerettetésében viszont szintén az irodalom játssza a főszerepet, már csak élménynyújtó, érzelemgazdagító erejénél fogva is.

Kor követelte igény a sokféle ingerzőn, információzúhatag közepette az is, hogy az iskola, s természetesen, hogy az irodalom is, az életre neveljen: segítse elő a bonyolult emberi létben az emberi kapcsolatok közötti eligazodást, a tanulóknak a társadalmi életbe való beilleszkedését és becsületes helytállását. Közismert tantárgyunk vezető szerepe ebben a vonatkozásban is. Gondoljunk csak Móricz meggyőző szavaira: „... a jól megírt könyvek biztosabb adatokat adnak az életről, mint maga az élet.” De 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 embertanának nevezte, az emberismeret szemléltető kurzusának tartotta.

Az irodalom tehát – lényegénél fogva – „nem csupán tantárgy, egy a többi sorában, hanem élmény, megrendülés, katarzis forrása, nevelő eszköz, jobban, mint bármi más, mert az érzelmekre közvetlenül hat”. [2] Jelentősége, korunkban betöltött szerepe alapján felelősséggel fogalmazhatjuk meg irodalomtanításunk egyik legátfogóbb tantárgypedagógiai elvét: az irodalom a teljes és harmonikus személyiségfejlesztés nélkülözhetetlen eszköze.

2. Első tantárgypedagógiai alapelvünk szellemében irodalomtanításunknak végső soron arra kell törekednie, hogy meg-megújuló alkalmat teremtsen egy különleges személyiségformáló élmény folytonos és bensőséges ismétlődésére. [3] Döntő azonban, hogy ez a sajátos tudat- és jellemformálás mindenkor csak az esztétikaitól vezérelve menjen végbe, egyébként teljesen hatástalan. [4] Az irodalom csak mint irodalom, azaz mint művészet nevelheti tanítványainkat a maga művészet adta és művészet szabta lehetőségeivel egyéni, nemzeti és emberi önismeretre. Irodalomtanításunknak ezért minden konkrét irodalmi alkotás esetében azt kell feltárnia, hogy „mi abban a művészet, miben áll a szóban forgó alkotás különössége”, mert a művészeteknek – s így az irodalomnak is – az esztétikai, a művészi élmény megteremtése az elsődleges és legjellegzetesebb funkciója.

Tárgyunk művészetjellegének érvényesítése irodalmi nevelésünk legfőbb célkitűzése, lényegét meghatározó alapelve. Ezt nemcsak jól megérteni, hanem a mindennapok gyakorlatává tenni a legalapvetőbb irodalomtanári kötelességünk.

3. A világ esztétikai birtokbavétele csak az irodalmi alkotások érzelmi, esztétikai hatásaira építve mehet végbe. Így tanításunknak az irodalmi mű nemcsak pusztán tárgya, hanem egyedüli értelme is. A műközpontúság ily módon az irodalomtanítás legfőbb tartalmát meghatározó tantárgypedagógiai elv, amely Kodály szavainak megcáfolhatatlan igazságára is kötelez: „Csakis művészi érték való a gyermeknek. Minden más árt neki. A művészetben a rossz izlés valóságos lelki betegség, amely kiéget a lélekből minden fogékonyságot.”

Ez az alapelv mondatja ki velünk, hogy irodalomóránk középpontjában – legalábbis általános iskolai fokon – az irodalmi mű áll. Nem szoríthatja háttérbe a korról, az íróról szóló lexikális ismeretanyag. Erről néha több szó esik az irodalomórán, mint magáról az alkotásról, pedig az irodalmi műveltség szempontjából a művekben való gondolkodás, a bennük való eligazodás, a művet értelmezni, vallatni tudó képesség, az önálló vélemény- és ítéletalkotás a legfontosabb. Kosztolányi mily régóta figyelmeztet bennünket erre: „gyerekeink ne afféle irodalmi szajkók legyenek, akik betéve tudják, amit úgysem érdemes tudni... Az iskolai irodalomoktatás egyetlen feladata az, hogy olvasókat neveljen.”

De nem szoríthatja háttérbe a műközpontúság elvét a korszerűség ürügyén be-csempészett szemléltető és technikai eszközök apparátusa sem. Ezeknek csak annyiban van létjogosultságuk irodalomóránkon, amennyiben magát az irodalmi művet szolgálják: annak megértését segítik elő, élményét erősítik fel. Minden öncélú, formális megoldást a műközpontúság védelmében mélyen el kell itélnünk.

Ugyancsak ebből az elvből következik, hogy a *mű pontos értelmezésének, megbízható elemzésének csak a konkrét irodalmi alkotás lehet az egyedüli alapja, mégpedig úgy, hogy a mű öntörvényű világát mindig egyedi és jellemző módon megközelítve, „a forma burkát áttörve”* (József Attila) *igyekezzünk feltárni az alkotás közlését, üzenetét a világról, az emberről.* Ez a műre épülő, a műhöz vissza-visszatérő, a művet folytonosan szembesítő, vallató eljárás óvhat meg bennünket a félreértéstől, a belemagyarázástól, de a sémáktól, a sablonoktól is.

A műközpontúság erősítését kell látnunk *az általános iskolai irodalmi anyag tematikus elrendezésében is.* Ez a rendezői elv nagymértékben elősegíti annak a csöppet sem lényegtelen feladatnak a megvalósulását, hogy *a művek a tanulók tudatában egységes gondolatrendszerre álljanak össze.*

Végezetül a műközpontúság elve teszi számunkra szinte kikerülhetetlenné a *műértés képességének tudatos és tervszerű kiművelését, a befogadás alapfeltételeinek figyelembevételét is.*

4. *„Az irodalomnak mint művészetnek egyik jellemző sajátága a vizualitással, a képszerűséggel gyakran együttjáró érzéki megjelenítés.”* [5] Ennélfogva élvezni és érteni is csak az tudja igazán az irodalmi művet, aki közelebb férközik a szépirodalom szemléletes alapjellegéhez. Éppen ezért nem téveszthetjük szem elől a *belső vizualitás képességének, a képszerű látásmód fejlesztésének igen fontos elvét.*

Ebben viszont nélkülözhetetlen szerepe van az *emlékezetnek is.* Nem annyira a fogalmi memóriára, mint inkább az *érzet-, a képzet-, az érzelem- és a komplex élménymemóriára kell gondolnunk,* [6] amelyet az egyre inkább fogalmivá váló egész oktatásunk – beleértve irodalomtanításunkat is – meglehetősen elhanyagol. Pedig az ilyen jellegű gyakorlatok nagyszerűen össze is kapcsolhatók a szóban forgó művek elemzésével.

5. Közismert tény az is, hogy az *irodalmi mű érzelmi meghatározottságú, tehát nemcsak logikai, hanem emocionális funkciója is van.* „Már az alkotás kiindulási pontjával szolgáló élményben is jelen vannak az érzelmek, s ettől kezdve végigkísérik a műalkotás egész folyamatát.” [7]

Így a befogadás is emocionális feszültséget: érzelmi reagálást, átélést, azonosulást igényel. Enélkül teljes művészi befogadás elképzelhetetlen. Sőt ezzel az érzelmi rezonálással, hozzáadással válik a befogadás igazán aktívvá. [8] Ezért az *érzelmi motiváltság, az érzelmi hatások elmélyítése, a tanulók érzelmi világának mozgósítása, gazdagítása ugyancsak egyik meghatározó elve irodalmi nevelésünknek.*

6. *Az igazi művészetnek mindig velejárója a magasrendű erkölcsiség és eszmeiség is.* Joggal mondhatjuk ezért róla, hogy mélységes humanizmus hatja át, s tárgyunkról, az irodalomról, 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 hatást gyakorol a befogadóra. Különösképpen *„erősen etikai indítékú az esztétikai befogadás az általános iskolai tanulónál”.* [9] Nem véletlen – tapasztalataink is ezt bizonyítják –, hogy ezek a tanulók „szinte csalhatatlan érzékkel választják ki az életkorukhoz mért szépirodalmi alkotásokból a számukra legszimpatikusabb hőst, és olyan szociális, emocionális színezetben látják, amint azt az írónak ábrázolni szándékában volt”. [10]

Ez az erkölcsi érzékenység és reagálás figyelembevételének elve arra int bennünket, hogy ebben a korban a műben ábrázolt emberi magatartásformák, kapcsolatok tisztá-

zása, a régebben olvasott művekkel való egybevetése, újabb összefüggésekben történő megvilágítása sokkal több haszonnal jár, mint a részletező elemzés, az érdektelennek tűnő, 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 hogy cselekedtél volna?” [11] Ez a szemlélet valóban eljuttathatja tanítványainkat oda, hogy önállóan is egyre jobban eligazodjanak az élet sokszínű és bonyolult jelenségeinek megítélésében. De így kapnak értelmet Sötér István megszívlelendő szavai is: „Az irodalmat azért érdemes megértenünk, hogy az embert megérthessük.” [12]

7. *Az irodalom nyelvi műalkotás, a szó, a nyelv művészete is.* Megértéséhez nemcsak a köznyelv, hanem a költői, az irodalmi nyelv ismeretére vagy legalább felismerésének képességére is szükség van. Ennek ellenére mily keveset törődünk vele! Pedig a költő, az író a nyelv jeleit és kombinációs szabályait másképp használja, mint a köznyelv. „A művészi szövegben levő szavak, szócsoportok képzetekbe, képzetrendszerbe csapnak át, illetve újszerű szó- és fogalomkapcsolatok jönnek létre, amelyek intenzív képzetalkotó, képzetasszociációs, illetve fogalomasszociációs tevékenységre készítetik az olvasót.” [13] Nélkülözhetetlennek tűnik ezért – éppen a nyelv poétikai funkciójának felismerése érdekében – a *tanulók nyelvesztétikai, stilisztikai és asszociációs képességének állandó fejlesztése.*

A képességfejlesztést itt is összeköthetjük az elemzett művel vagy annak egyes elemeivel: jelzőivel, hasonlataival, metaforáival stb. Vegyünk egy megvilágító konkrét példát! Amikor Petőfi a János vitézben Jancsi és Iluska fájdalmas búcsúzását beszéli el, elválásukat egy találó hasonlattal érzékelteti: „*Elváltak egymástól, mint ágtól a levél.*” A kép egyrészt az egymásra utaltságot, az összetartozást asszociálja bennünk, hisz a levél az éltető fa nélkül nem létezhet, pusztulásra van ítélve. Ez a képzetársítás a szöveg jelzős kifejezéseiben is ott vibrál: *száraz kóró, tört virág, hervadó szerető.* Másrészt: ha a levél válni kényszerül, mert így rendeltetett a természet törvénye által, nincs többé visszatérés. Ebben az asszociációban világosodik meg a szövegben előforduló szóismétlések költői szerepe is: „*Utószor öllek, utószor csókollak, /Örökre elmegyek, örökre itt hagyok!*” A hulló, sápadt falevelekkel mutat meggyezést a szöveg másik hasonlata: „*Jancsi elkem, mi lett? mért vagy oly halovány, /Mint az elfogyó hold bús őszi éjszakán?*” Ez meg a kiinduló, a fejezet alaphangulatát meghatározó hasonlat egymást erősítve idézik az ősz, az elmúlás szomorú, fájdalmas érzését, s már nem is csodálkozunk a „*a szánakozó csillagok könnyén*”. Az asszociációs lehetőségek felvillantásával mintegy elemeztük is ezt a líraian megkapó fejezetet, mégpedig a legalkalmasabb módon megközelítve. Képességfejlesztés és műelemzés ugyanakkor egyszerre történt, egymással szerves egységben. Nem is beszélve arról, hogy mennyivel több ez annál a gyakorlatnál, amely a szöveg jelzőiről, hasonlatairól, megszemélyesítéseiről egyszerűen csak leltárt készít, teljesen megfeledkezve a *nyelv poétikai funkciójának felismerésére való nevelésről, mint igen lényeges tantárgypedagógiai elvünkről.*

8. A mű megértésének ugyancsak fontos előfeltétele annak a képességnek az elsajátítása, amely a *műalkotás formanyelvének, az alkalmazott szimbólumrendszer érzéki anyagának tagolt és egyben szintetikus felfogására irányul.* [14]

Az irodalomelméleti ismeretek tanításával tulajdonképpen ezt a célt kívánjuk szolgálni. Ezek az ismeretek azonban csak akkor válnak értelmi bázisává az irodalmi alkotások tudatos befogadásának, ha egyértelműen magunkévá tesszük az *irodalomelméleti ismeretek kialakításának és felhasználásának funkcionális elvét, szemléletét.*

A funkcionális szemlélet elvének maradéktalan érvényesítése óvhat meg bennünket, hogy az irodalomelméleti ismeretek elsajátításában ne célt, hanem a tudatos műértés egyik fontos eszközét lássuk. De attól is megmenthet, hogy a műalkotás ne a formai ele-

mek illusztrációjává válják. Ebben a szemléletben azt kell világosan látnunk, hogy *minden költő, írói szándék formában ölt testet, s így a forma is tartalomává válik*. Ezért az olyasfajta szerkezeti, verstani, műfaji vagy stilisztikai elemzés, amely a *formai elemeket nem funkciójukban, a művészi információ érzéki és adekvát hordozójaként vizsgálja, nem ér semmit*.

9. Nem feledkezhetünk meg a műértés képességeinek kiművelése, a befogadás alapfeltételeinek biztosítása mellett az olvasóvá nevelés döntő és meghatározó alapkészségéről: a jól és zavartalanul funkcionáló *olvasási készségről* sem. Az általános iskola alsó tagozatában – elvileg legalább is – elsajátítják a tanulók az olvasás technikai minimumát, pusztá, automatikus készségét. A felső tagozatban ezt kell nekünk tudatos készséggé fejlesztenünk, hogy az *olvasás valóban a szöveg megértésének és értő-kifejező megszólaltatásának eszköze legyen*.

Ez a tantárgypedagógiai elvünk magában foglalja az olvasás mindkét formáját, a *néma olvasást* éppúgy, mint a *hangos olvasást*. Az előbbivel való törődés – tantárgyközi szerepénél fogva – minden nevelő elsődendő feladata lenne, hisz a tanulás, az önálló ismeretszerzés egyik legfontosabb eszközéről van szó, amelynek elégtelen szintje a tanulót előrehaladásában éppen olyan hátrányos helyzetbe hozhatja, akárcsak a nyelvhasználat fejletlen volta. Jelenleg azonban csak a magyartanár érzi ezt kötelességének!

Irodalomóránkon – szerves egységben az anyanyelvi neveléssel – *mindkettővel egyformán kell törődnünk*. Tehát nem hanyagolhatjuk el az eddig meglehetősen mostoha-gyermekként kezelt *néma olvasás-szövegértés képességének* fejlesztését, már csak jelentőségénél fogva sem. Hangsúlyozni kell azonban, hogy ez a készségfejlesztő munkánk csak akkor járhat sikerrel, ha az *értelmi erők, a gondolkodás fejlesztésével együttesen történik*.

Amikor a néma olvasás-szövegértés képességének fontosságára hivatkozunk, távolról sem azt jelenti, hogy az *értő-kifejező hangos olvasás sajátosan irodalomtanítási feladattá lebecsülnénk, háttérbe szorítanánk*. Nem tehetjük ezt, hisz az élő, a hangos szóval megidézett és „papírsírijából 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 jelzése nincsen. Így a hangos olvasás az irodalmi művek akusztikai valóságának érzékeltetésében nagyon is fontos eszköznek bizonyul.

A szöveg értő-kifejező olvasásával függ össze a *vers- és prózamondás* kérdése is. Sajnos, itt sincs minden rendben. Sőt „a könyv nélküli tanulás válságos helyzetben van az általános iskolában. Az óvodások (kisiskolások) minden megerőltetés nélkül százával tanulják meg a verseket, dalokat, a felsősök viszont Petőfi vagy Ady néhány versszakát is csak erőfeszítések árán tudják megjegyezni. Ebbe éppúgy belejátszik a sematikus szövegmagyarázatok adta csömör, mint a más tantárgyak memorizálásával szemben kiépült belső ellenállás.” [15]. És ha már az okok felsorolásánál tartunk, megemlíthetjük azt is, hogy kiveszőfélben van az az inspiráló tanártípus, akiben az irodalom – megidézhető formában is – benne él. De nem kedvtերemő a könyv nélküliek megszerettetésében az az általánosnak mondható gyakorlat sem, amely a következő felszólításokban merül ki: „A legközelebbi órára három versszakot könyv nélkül is megtanulunk”, vagy „Három versszakkal vegyetek tovább!” Az előbbre lépés érdekében – az okok megszüntetésén túl – ezt a képességfejlesztést is össze kell kapcsolnunk a mű elemzésével (hisz minden kifejező vers- és prózamondás, felolvasás műértésen alapul), mégpedig úgy, hogy elemzés közben arra is kitérünk, hogy az értelmezésnek megfelelően milyen mondat- (hangsúly, hanglejtés, beszédtempó, szünet stb.) és szövegfonetikai (hangszin, hangerő, tempó és ritmusváltások stb.) eszköz megválasztásával és alkalmazásával tudjuk a mű értő-kifejező

megszóllaltatását biztosítani. Mindenképpen meg kell ezt tennünk, mert a könyvnélküliekkel – *Bárczi Géza* szavaival élve – a nyelv lelkét ültetjük át tanítványainkba.

10. A befogadás és kifejezés egymással szorosan összetartozó, egymást kölcsönösen gazdagító tevékenységpárok. Ebben az összefüggésben a következőképpen fogalmazhatjuk meg a másik, igen jelentős alapkészséggel, a *tanulók szóbeli és írásbeli kifejezőképességével* kapcsolatos tantárgypedagógiai elvünket: *a kifejezőképesség a szöveg megértésének és az önkifejezésnek legfontosabb alapfeltétele.*

Ez a képességfejlesztés egyrészt az irodalom anyagához – mint gondolati tartalomhoz – kötötten, másrészt az anyanyelvi neveléssel legszorosabb egységben történhet, hisz az anyanyelvi nevelés középpontjában is „a nyelvvel való bánni tudás és a nyelvi érzékenység, a stílus alkalmazkodás képességének sokoldalú kiművelése áll”. [16]

Az irodalom – beleértve mindenképpen a népköltészetet is – mint gazdagító tiszta forrás, jól szolgálja a kifejezőképességet, az eszményi nyelvhasználat valamennyi követelményének (célszerű elrendezés, megszerkesztettség, nyelvi-stilisztikai helyesség, esztétikai minőség, egyéni közlésmód) kiművelését. Először is azzal, hogy *nagy mértékben gazdagítja tanulóink tudat- és érzelmvilágát.* A kifejezőképességet ugyanis nem lehet önmagában fejleszteni, hanem csak úgy, ha a tanulók tudat- és érzelmvilágát is gazdagítjuk. De hatékonyan szolgálja az irodalom a szó művészi erejének, kimeríthetetlen gazdagságának láttatásával és tudatosításával *tanítványaink stílusérzékének, nyelvészettikai ízlésének fejlesztését is.* Az irodalom kiválóan alkalmas arra is, hogy *egyre csiszolja, alakítsa tanítványainkban a gondolat nyelvi megformálásának, a mondanivaló megszerkesztésének módszereit és eszközeit is.* De kitűnő lehetőséget teremt *egy-egy műfaj, fogalmazásfajta tartalmi és formai sajátosságainak megfigyeltetésére is,* láttatva egyúttal, hogy abban mennyire meghatározó a téma, az egyéniség, hisz ahány mű, ahány író, annyi hangnem, annyi stílus.

Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy ez a képességfejlesztés is csak akkor járhat kellő sikerrel, ha a műelemzéssel szerves egységben történik, és sohasem téveszti szem elől, hogy szándékában nem utánzásra akar ösztönözni, hanem alapvetően a közlés, a kifejezés lehetőségeinek árnyalt és gazdag eszköztárával szeretné felruházni a tanulókat, hogy azután ezt saját egyéniségükhöz igazítva, képesek legyenek személyes élményeik, egyre gazdagodó tudattartalmuk igényes kifejezésére is.

11. Az értő olvasóvá nevelés gondolata a műértés képességeinek tudatos és tervszerű kiművelése meg a jól funkcionáló alapkészségek nélkül csak meddő ábránd. Súlyánál fogva ezért foglalkozott vele több tantárgypedagógiai elvünk is. De ezt a hatékony képességfejlesztést várja tőlünk nevelő, személyiségformáló iskolaszemléletünk is. *Sokoldalú kimunkálásának maga a műelemzés az alapvető eszköze. A műelemzés éppen a műértés képességeinek permanens fejlesztésével válik az esztétikai élmény tudatosításának, az esztétikum egyre teljesebb befogadásának is alapvető eszközévé.*

Ez a dialektikusan összetartozó kettős funkció mintegy szükségképpen megköveteli, hogy a *műelemzés – mint eszköz s nem cél – irodalmi nevelésünk tengelyébe kerüljön.*

Igaz, hogy az élmény azáltal válik maradandóbb, emelkedettebb művészi élménnyé, ha *elemzéssel azt tudatosítjuk.* Az elemzés viszont, „mely értelmileg bontja részekre a műalkotást, szükségképpen háttérbe szorítja az érzelmi felfogást, de az iskolai munkában az érzelmi mozzanatoknak nemcsak kísérniük kell a gondolkodási műveletet, hanem annak befogató mozzanataként le is kell azt zárniuk. Az érzelmi művelet előkészíti a magasabb szintű műértést, de az érzelmi hatást is, hisz magába kell foglalnia az elemzésnek, hisz célja nemcsak a mű megértése, hanem az egyéniséget megmozgató magasabb rendű érzelmek befogadása is.” [17] *Az értelmi és érzelmi nevelésnek csak ez az együttes érvényesítése biztosíthatja műelemző munkánk eredményességét.*

Ugyancsak az elemzés hatékonysága követeli meg, hogy az eddigieknél sokkal bátrabban támaszkodjunk *a tanulóra mint befogóra*. Ez elsősorban azt kívánja tőlünk, hogy a mű kiváltotta élményből, hatáskomplexumból induljunk ki, és a megbeszélés ezt a spontán módon ható tényezőket lendítse, emelje egyre magasabb szintre. Így nemcsak elősegítenénk tanítványaink problémalátását, gondolkodását, értékelő és ítéletalkotó képességét, hanem együtt a felfedezés felejtethetetlen örömeivel, nagyszerű élményével is megajándékozhatnánk őket.

A műelemzés eszközzellegének és élményesítésének maradéktalan megvalósításával sokat tehetünk annak érdekében, hogy tanítványaink az iskolából kikerülve is igényeljék az irodalom lenyűgöző hatását, és képesek legyenek majd önállóan is olvasmányaik kiválasztására, s azok értő és minél teljesebb befogadására.

12. Az irodalmi élmény felerősítése, elmélyítése érdekében mindenképpen indokolt és hasznos *a társművészetek, a testvérműzsák*, (a zene, a képzőművészet, a film) segítségével hívása. Hisz köztudott, hogy az összetett, egybefogott hatások nagy mértékben gazdagíthatják, teljesebbé tehetik az esztétikai élményt. Ugyanakkor ez a komplexitás szélesítheti esztétikai-művészeti nevelő munkánk szűk horizontját is. A jövő esztétikai-művészeti nevelése pedig nem is képzeltető el csak irodalomközpontú esztétikai alapvetéssel. *A komplex esztétikai-művészeti nevelés érvényesítésének, alkalmazásának elve tehát nagyon is előre mutató, korszerű alapelve irodalmi nevelésünknek, mivel magába foglalja az egyetemesség, az integrálás nagyszerű lehetőségeit is.*

Amennyire elismerjük ennek az elvnek a jelentőségét, annyira *el kell itélnünk azoknak az öncélú, formális megoldásoknak az elburjánzását*, amelyek figyelmen kívül hagyják, hogy „a művészi nyelvek egyenértékűek, egymástól sajátosan eltérőek. A művészet sajátosságai mindegyikben kifejezésre jutnak, de az egyiknek a grammatikája nem alkalmazható közvetlenül a másikra. A hasonlóságok csak a különbségek figyelembevételével érvényesíthetők.” [18] Talán mondanunk sem kell, hogy mindez nagy hozzáértést és szakértelmet igényel, akárcsak a társítható műalkotás kiválasztása. A dilettantizmus veszélyének elkerülése szinte megköveteli a szaktanárok összefogását, az átgondolt tervezést és a józan mértéktartást. Így szóhoz juthatna az a fajta komplexitás is, amely a *tanítárgyon belül keresi a kapcsolási lehetőségeket* a már ismert művekkel, alkotókkal, a tanulóknak magánolvasmányaival. Ugyancsak *komplexitást, nagyfokú öntevékenységet, alkotó fantáziát igényelnek azok a feladatok*, amelyek a vers- és prózamondással, a dramatizálással, a bábokkal való megjelenítéssel, az illusztrációk, irodalmi faliújságok készítésével, ünnepi műsorok összeállításával, forgatókönyvek, antológiák tervezésével stb. függenek össze. És mivel *az esztétikai nevelés lényegét egyre többen az alkotó tevékenységben és a részvétel aktivitásában látják*, [19] nekünk is sokkal körültekintőbben, szakszerűbben kellene megalapoznunk, előkészítenünk e kreativitást igénylő tevékenységi formákat, mint ahogy ezt a jelenlegi gyakorlatunk teszi.

A nyitottság és komplexitás érdekében az eddigieknél sokkal intenzívebben és tervszerűbben kellene élnünk *az órán és iskolán kívüli irodalmi nevelés lehetőségeivel is*. Első helyen a könyvtár szinte felmérhetetlen jelentőségét kell megemlítenünk. De nem feledkezhetünk meg a szakköri munka mellett az elhanyagolt gyermekszínház, a szavalókörök, az irodalmi ünnepélyek, megemlékezések, a könyvviták, az író-olvasó találkozók, a közös film- és színházlátogatások stb. élményt nyújtó szerepéről sem. A közművelődési törvény értelmében ezek a feladatok – éppen napjainkban – különös súllyal és sürgető aktualitással merülnek fel.

13. Az irodalom szépségét, varázsát, életigazító szerepét, felbecsülhetetlen értékét és gazdagító hatását csak akkor tudjuk tanítványainkba oltani, ha sikerül bennük *életre szólóan kialakítanunk az irodalom iránti érdeklődést és szeretetet*. Ennek a bensőséges

kapcsolatteremtésnek egyedüli célravezető eszköze csak az élményszerű irodalomtanítás lehet.

Az élményt irodalomtanításunkban először is a művészi erejű, az igazi csodálkozást, katarzist kiváltó alkotások biztosíthatják. A művészi érték mellett azonban arra is ügyelnünk kell – éppen az élménynyújtás követelményének elve alapján –, hogy a kiválasztott alkotások esztétikai üzenete ne haladja meg a tanulók megértési fokát, mert akkor képtelenek annak befogadására, s így nincs más választásuk, mint hogy közömbössé váljanak az alkotással szemben. [20]

Fontos az is, hogy az élménykeltést, az érzelmi motivációt ne csak az óra egyik mozzanatának, hanem irodalmi nevelésünk egészét átható, meghatározó alapfeltételének tekintsük. Nem feledd az azt sem, hogy az öntevékenység a legjobb, a leghatásosabb motiváció. Ezért törekednünk kell, hogy irodalomóráinkon olyan meghitt, közvetlen, felszabadult és alkotó légkör uralkodjék, amelyben a tanulói öntevékenység és aktivitás maximálisan kibontakozhat. Ebben nagy szerepe lehet a problémafelvető, kutató munkára készítő, a könyvekkel manipuláló feladatoknak éppúgy, mint a tanár kérdéseinek, ha azok valóban érdeklődést teremtő, problémaláttató, variációs lehetőséget biztosító, képzeletet megmozgató, asszociációs tevékenységre indító, tűnődésre, meditációra, ellenvéleményre alkalmat adó, a játékoság izgalmát kiváltó, szellemi erőfeszítésre és cselekvésre ösztönző kérdések.

Hasonló szolgálatot tehetnek a formabontó, rendhagyó irodalomórai törekvések is (műsor-, könyvtár-, múzeumóra, irodalmi séta stb). Vigyáznunk kell azonban, hogy itt se a formális megoldás, a mindenáron való újat akarás vezessen bennünket, hanem a cél érdekében végzett tartalmi munka legyen a döntő.

Érdeklődést teremtő motiváció lehet – a gyerekeknél meg különösképpen – a vonzó külsejű, az esztétikus kiállítású tankönyv (reméljük, hogy az újak már ilyenek lesznek), meg az esztétikai izlést formáló, irodalmi hangulatot árasztó szaktanterem is, főképp a könyvek elérhető közelségével.

Végül, de nem utolsósorban az élményszerű irodalomtanításnak legdöntőbb tényezője: maga a tanár. Természetesen csak akkor, ha a tanár maga is olvasó, az irodalomért rajongó és azt szenvedélyesen szerető ember. Gyűjtani csak az tud, aki maga is lángol. És erre a lángolásra az általános iskolai irodalmi nevelésnek az új tanterv bevezetésével – a csökkentett óraszám miatt is – égetően szüksége lesz.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Az általános iskolai nevelés és oktatás terve, Oktatási Minisztérium, 1978.

Tájékoztató a magyar nyelv és irodalom új tantervéről; Általános iskola 5–8. osztály. OPI, Bp., 1978.

Miklós Gyuláné: Tantervi útmutató, Irodalom 5–8. osztály, OPI, Bp., 1978.

[1] Miklós Pál: Olvasás és értelem, Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp., 1971. 22. l.

[2] Bozóky Éva: Az irodalom védelmében, Köznevelés, 1976. 1. sz., 7. l.

[3] Kecskés András: Mire jó az irodalom? Köznevelés, 1972. 11. sz., 9. l.

[4] Somlyó György: Mire tanít a költő és hogyan tanítják, Élet és Irodalom, 1971. 27. sz., 5. l.

[5] Péczely László: Bevezetés a műelemzésbe, Tankönyvkiadó, Bp., 1970., 12. l.

[6] Hankiss Elemér: Közérthető mű, műértő olvasó, Művészet és közérthetőség; Szerk.: Szerdahelyi István, Akadémiai Kiadó, Bp., 1972., 38. l.

[7] Péczely László: i. m., 22. l.

[8] Mérei Ferenc: A pszichikai és művészeti struktúrák megfelelése. Művészet és közérthetőség; Szerk.: Szerdahelyi István: Akadémiai Kiadó, Bp., 1972., 61. l.

[9] Ligetiné Verebély Anna: Az általános iskolai tanulók művészi izlésének alakulására ható tényezők, Magyar Pedagógia, 1974. 2. sz., 131. l.

[10] Komár Pálné: Korszerűbb általános iskolai irodalomtanítást! Magyartanítás, 1973. 2. sz., 59. l.

- [11] *Komár Pálné*: i. m. 66. l.
 [12] *Sötér István*: Az ember és műve, Akadémiai Kiadó, Bp., 1971., 7. l.
 [13] *Hankiss Elemér*: i. m., 22. l.
 [14] *Garai László*: A művészet érthetősége (A műalkotás megértésének pszichológiája), Művészet és közérthetőség; Szerk.: Szerdahelyi István, Akadémiai Kiadó, Bp., 1972., 115. l.
 [15] *Vargha Balázs*: Embernek való iskola, Új írás, 1972. 6. sz., 107. l.
 [16] *Hoffmann Ottó*: Anyanyelvi nevelésünk célja és tantárgypedagógiai alapelvei, Anyanyelvünk az iskolában; Szerk.: Szathmári István, Tankönyvkiadó, Bp., 1974. 47. l.
 [17] *Keszthelyi György*: A tudományos és az iskolai műelemzés kapcsolatának problémái, Szegedi Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei, Szeged, 1972., 196. l.
 [18] *Fövény Lászlóné*: Tükör és prizma, Magvető Kiadó, Bp., 1968., 29–30. l.
 [19] *Ligetiné Verebély Anna*: Tanulmányok az esztétikai nevelés témaköréből, Akadémiai Kiadó, Bp., 1975., 69. l.
 [20] *Ligetiné Verebély Anna*: i. m., 22. l.

MK, 1979. 5. sz. 295–303.

Az írói életrajzok a korszerű irodalomtanítás tükrében

Oktató-nevelő munkánk átalakulásának időszakát éljük. Az új utakat kereső, a társadalom igényeit, követelményeit is messzemenően kielégíteni kívánó pedagógiai gyakorlatban egyre több szó esik az általános iskolai irodalomtanításról is. Az oktatási reform célkitűzései, irányelvei ebben a szaktárgyban is szükségessé teszik, hogy szemügyre vegyük irodalomtanításunk eddigi tapasztalatait és hibáit a korszerű irodalomtanítás érdekében.

A magyar irodalom új tantervi tervezete megállapítja, hogy „a korszerű irodalomtanításnak arra kell törekednie, hogy a tantárgy sajátos művelődési anyagát, művészi-érzelmi eszközeit alapvetően a szocialista társadalmi tudat (világnézet, etikai, esztétikai eszmék, az ezeknek megfelelő jellemvonások, szokások és magatartás) intellektuális-érzelmi síkon való kialakításának szolgálatába állítsa, s – a nyelvtanítással szerves egységben – kiművelje a tanulóknak a társadalom életében rendkívül fontos szerepet játszó szó- és írásbeli kifejezőképességét.”

Ez a célkitűzés az irodalom tanárától megköveteli a hatékonyabb világnézeti-erkölcsi-esztétikai nevelést, a tervszerű készségfejlesztést, az élet követelményeinek fokozottabb szem előtt tartásával, és nem utolsósorban az irodalomolvasási jelleg szigorú alkalmazását a maximalizmus felszámolása, az olvasási kedv felkeltése, az irodalom megszerettetése érdekében.

És ha az új tanterv a művelődési anyag gondos összeállításával, pontosan meghatározott követelményrendszerével meg is teremti ehhez a munkához a szükséges feltételeket, ez mégsem bizonyul elegendőnek. A korszerű irodalomtanítás megvalósításához elengedhetetlenül szükséges a reform és a tanterv tökéletes ismeretével felvértezett szaktanár ügybuzgalma, kísérletező kedve, a tananyag alkotó módon történő feldolgozása, a minél eredményesebb gyakorlati eljárások lázas keresése. Az ilyen tapasztalatok és gyakorlati eljárások közkinccsé tétele hasznos és fontos pedagógiai feladat.

Tapasztalataimról és megfigyeléseimről szeretnék én is beszámolni, éppen a problematikusnak látszó írói életrajzok tanításával kapcsolatban. Főképp abból a szempont-

ból, hogy az életrajzórák mennyiben járulnak hozzá az említett célkitűzések és feladatok eredményes megvalósításához, milyen segítséget nyújtanak a közösségi nevelés roppant fontos és időszerű munkájához.

Problematikusnak neveztük az írói életrajzok tanításának kérdését. Annak is látszik, ha az új tervezet azon kitételére gondolunk, amely jelentősen csökkentette az írói életrajzok számát. Persze ennek a csökkentésnek is megvannak a maga miértjei. Tapasztalaton és megfigyeléseken nyugvó mérték ezek. Ezt tagadni, annyit jelentene, mint szemet hunyni eddigi helytelen gyakorlatunk felett. Ludasok ebben a tankönyvek is (főképp a régiek!) túlságosan részletes és száraz írói életrajzaikkal. Talán megemlíthetnénk a tanári munkát megkönnyíteni szándékozó segédkönyveket is, mert kritikátlan felhasználásuk többet ártott, mint használt. Nem is beszéve arról, hogy sok esetben – minden segítő szándék ellenére is – az önállótlanság, a „mindent készen kapok” roppant kényelmes tanári gyakorlatához vezettek. Természetesen hibáztatható az a tanári túlbuzgalom is, amely az előbb említettekől eredően, sőt bátorítva, abban látta eredményes munkáját, hogy minél többet tudjanak a gyerekek az íróról, és ezt a tudást minden részletre kiterjedő alapossgal számon is kérje. Megemlíthetnénk még azt az eléggé gyakori, mechanikusnak látszó eljárást is, amely nagyjából a születési év, hely – szülei – gyermekkora – iskolái – írói munkássága – halála sorrendben tárgyal minden író. Nem is annyira a sorrend hibáztatható, hanem inkább ebbe a sorrendbe mint sémába való beskatulyázás, ennek a sablonnak 20 órán keresztül történő alkalmazása. Az ebben a szellemben fogant táblai vázlat, ha rendszerezésével ad is segítséget a tanulóknak a tankönyv írói életrajzainak megtanulásához, mégis inkább az adatszerűen kitöltött kérdőíveket juttatja az ember emlékezetébe. Íme bizonyoságul egy a sok közül:

ADY ENDRE

Érminszen, 1877. november 27.

Apja: Ady Lőrinc – Anyja: Pásztor Mária

I s k o l á i :

Nagykároly, Zilah, Debrecen (jog)

Újságíró: Debrecen, Nagyvárad – A Nyugat munkatársa

1906. „Új versek”

Forradalmi mondanivaló

1919. január 27.

(Széles gyakorlaton alapuló konkrét tapasztalati anyag. Bizonyára ismerősnek is tűnik.)

A sok mindent elvégezni akaró felfogásból származik az is, hogy ezek az órák szinte kizárólagosan közlő jellegűek, még akkor is annak foghatók fel, ha részösszefoglalást végezve, be is kapcsolódik az osztály.

Azt hiszem, sokak gyakorlatával, megfigyelésével, önkritikájával megegyező hiányosságok, hibaforrások ezek. Leginkább a korszerű irodalomtanítás megvalósításában jelentkezhetnek gátló tényezőként. Hisz a fentiekből logikusan következik, hogy az ilyen gyakorlat jórészt figyelmen kívül hagyja a nevelési szempontokat, lemond az érzelmi, élményi elemek tudatos felhasználásáról. A túlságos részletesség, a mértéktelen terjedelmesség, az adatszerűség az irodalomolvasási jelleg érvényesítését is veszélyezteti, de ugyanakkor maximalizmust, lélektelen munkát, nagyfokú verbalizmust is jelent a tanulók számára. Viszont a mechanikus, sablonszerű feldolgozás egyhangúvá, unalmassá teszi az életrajzórákat, az írók esetében pedig bizonyos fokú egyformaságot eredményez, éppen azért, hogy lemond az egyéniséget megmutató legjellemzőbb vonások kiemeléséről. Az egyoldalú közlési mód pedig nem teszi érdekeltté a tanulókat az ismeretszerzés munkájában, passzivitásra kárkoztatja őket.

Ha ennyi veszéllyel jár az írói életrajz tanítása – márpedig a tapasztalatok jórészt erről tanúskodnak –, akkor ezek az órák vajon érdemelnek-e ennyi figyelmet? Valószínűnek látszik, hogy az új tervezet – az említett okok alapján – arra a végső következtetésre jutott, hogy nem. Ezért csökkentette oly nagy mértékben az írói életrajzok számát. Ebben csak támogathatta az az általánosan ismert érvelés, amely kimondja, hogy az életrajzra csak annyiban van szükség, amennyiben az a mű megértését segíti elő. Pedig mennyivel többre hivatott, legalábbis az általános iskolában! Hisz ezek az órák nagyon is sokat tehetnek a humanista embernevelés szolgálatában. Nyilvánvalóan csak akkor, ha olyan körülményeket teremtünk, és olyan gyakorlatot folytatunk, melynek során valóban formálódnak tanulóink jellembeli tulajdonságaik és magatartásuk. Erre pedig az írói sorsok, életrajzok rendkívül alkalmasak, hatásosak, és ezért szükségesek is. Elég, ha csak arra gondolunk, hogy legnagyobb íróink, költőink mindig bátran foglaltak állást koruk legnagyobb problémáiban, tettekkel bizonyították nép- és hazaszeretetüket, az emberi haladás és humanizmus élvonalához tartoztak, de jellemük gazdagsága, küzdelmes és tanulságos életútjuk is követendő példaként állhat gyermekeink előtt. Nem a tartalom, hanem a helytelen gyakorlat miatt váltak ezek az órák ennyi hiba forrásává. A gyakorlat helyességét, hatékonyságát kell felemelnünk az értékes tartalomhoz. Főképp a hatékonyabb tudatformálás, az erkölcsi, esztétikai, érzelmi nevelés az, amely szükségessé teszi, hogy nagyon is fontolóra vegyük: mit tanítsunk az életrajzokból, és hogyan tanítsuk azt.

A „mit” kérdéséhez az új tervezet igen elgondolkoztató útbaigazítást ad, amikor megállapítja, hogy ezek az életrajzok „jobbára csak írói jellemrajzok, az író életéből vett nagy nevelő értékű epizódikus életrajzi részletek” legyenek. A teljesség tehát – legalábbis általános iskolai fokon – nagyon is tizedrangú, sőt teljesen elhanyagolható feladat. Ebben a tekintetben legfeljebb csak az érdeklődés ostromló kérdéseinek engedhetünk. De ez már azt jelenti, hogy nagyon is megragadta tanulóinkat a szóbanforgó író vagy költő sorsa, emberi portréja. És ez már jó jel.

Ha ebben a szellemben járunk el az életrajzórák anyagának összeállításakor, ha kiemeléseink, válogatásaink valóban nevelési szempontok jegyében fogannak, akkor eleve elkerülhetjük azokat a hibákat, amelyek az ellenkező gyakorlatból vagy elgondolásból fakadtak (l. fentebb). Az ilyen jellemrajz egyes íróknál (Csokonai, Petőfi, Arany, Ady, Móricz, József Attila) sokoldalúbb és gazdagabb lesz, másoknál viszont egy-egy találó jellemvonásra vagy nagyon is jelentős, de nevelő hatásában is értékes mozzanatra, epizódra vagy élményre szorítkozik majd. Az utóbbiról – véleményem szerint – nem mondhatunk le egyetlen írónál sem. Ez a megállapítás talán úgy hangzik, mintha ellentmondana a reform szellemének, az új tervezet elgondolásainak. De csak akkor, ha óráinknak ezt a mozzanát csupán a számonkérő, az ismereteket ellenőrző tanár szemével nézzük. Ha viszont nem így fogjuk fel, hanem olyan eszköznek tekintjük, amely a nevelői hatást fokozza, érzelmileg is mozgósít, hangulatot és érdeklődést teremt a mű elolvasásához, akkor igenis a reform, a korszerűség szellemében járunk el, ha formálisan el is szakadtunk tőle. Ez még azt sem jelentené, hogy az írói alkotás, az elemzendő mű háttérbe szorulna, elhomályosulna, sőt inkább elősegíti annak megértését, fogékonyabbá teszi a gyermeket a műben rejlő eszmei, erkölcsi és esztétikai értékek iránt, mert annak az írónak a szándékát, állásfoglalását, gondolatait és érzéseit látja benne művészi módon kifejezésre jutni, akivel már valamiféle emberi vagy érzelmi kapcsolatba került. Ez sem utolsó szempont, ha arra gondolunk, hogy „ebben az életkorban a gyerek csak kivételes esetben tud az irodalmi alkotás mélyére hatolni”. (l. Rubinstein, Magyartanítás, 1961. 14. l.)

Mindennek tudatában nagyon is felelősségteljesen és mélyrehatóan kell megragadnunk, hogy mit is mutassunk meg e jellemrajzok során abból az íróból, költőből, akivel úgy kívánunk emberi közelségbe kerülni, hogy közben tanítványaink érzelmi világa is gazdagodjék.

Saját gyakorlatomban mindig az volt az elsődleges feladat, hogy ezt tisztázzam magamban. Ez annyit jelentett, mint összeállítani azokat a főbb vonásokat, amelyek a költő egyéniségét adják a maga emberi valóságában. Ha ezt sikerült találó módon megragadnom, akkor már világosan állt előttem a feladat. Pl.: Aranynál az, hogy az egyszerűség, a szerénység, az olthatatlan tudásszomj, az önmagával való örökös elégedetlenség, a hű barát és igaz ember rokonszenves vonásait kell feltárnom tanítványaim előtt. A következő lépésem már az volt, hogy ehhez a kitűzött célhoz élményt adó, érzelmeket is megmozgató szemelvényanyagot állítsak össze.

A tervezésnél nem szabad megfélemlenünk tanulóink olvasottságáról sem. Bátran támaszkodhatunk meglevő ismereteikre is. Nem téveszthetjük szem elől azt sem, hogy az órán bemutatásra kerülő szemelvények olyan természetűek legyenek, amelyeket a gyermek nemcsak megért, hanem át is érez. Feltétlenül ügyelnünk kell arra is, hogy keveset markoljunk, de az maradandó hatású legyen. A zsúfoltság még a hatásos szemelvényanyagnál is káros lehet. Törekedjünk a színes és változatos anyag-összeállításra (önéletrajz, vallomások, levelek, anekdoták, versek, emlékezőések, életrajzi regényrészletek, képek, diafilmek stb. felhasználása), mert ezáltal is biztosíthatjuk tanulóink aktív figyelmét és kellő érdeklődését. De ez már a hogyan kérdéséről is függ.

Azt hiszem, akkor járunk el helyesen – hogy Tvardovszkij, szovjet költő szavaival éljek –, ha ezek az órák a lelkesedés, az emocionális fellendülés, az erkölcsi felvilágosodás óráivá válnak. (Tantárgy, amely az öntudatot alakítja, Magyaritanítás 1961. 49. l.) De csak akkor válnak azzá, ha hangulat és élményszerűség, közvetlenség és aktivitás lesz ezeknek az óráknak a legfőbb ismérve. Ez pedig olyan szervezésű és felépítésű órát kíván, amely sok tekintetben az irodalmi szakkörökre kell, hogy emlékeztessen. Itt említhetném meg azt a Petőfi életrajzórát, amelyet a VII. osztályban tartottam. A gyerekek már sok mindent tudtak a költőről, jó néhány versét is ismerték. Legtöbbjük otthonában a Petőfi-kötet is fellelhető volt. Erre építettem az órát. Néhány tanulót azzal a feladattal bíztam meg, hogy a régebben könyv nélkül tanult verseket ismételjék át, és készüljenek fel ezek elmondására. Mások viszont azt a feladatot kapták, hogy lapozgassanak a kötetben, és jegyezzék fel azokat a verseket a címét, melyek a költő szülőföldjéről, szüleiéről, életének valamilyen jelentősebb eseményéről szólnak. Rendkívül izgalmas és érdekes munkának tartották. Így állt össze egy versanyag, melynek alapján mélyebb bepillantást kaptunk a költő érzelmi világába is. Ezek a vallomások – annak tekinthetők ezek a versek – meggyőző erővel állították elénk a mélyen érző, a szülőföldjét, családját, hazáját, népét rajongásig szerető, felháborodó és lelkesülő embert. Feladatom az volt, hogy érdekeltségükre és közreműködésükre támaszkodva, válogatásom és irányításom mellett kibontakoztassam Petőfi jellemét. Lelkes, a tanulói aktivistástól átfűtött óra volt. Többet is kaptam vissza, mint amire számítottam, mert önállóan végzett munkájuk során is sok olyan élményre tettek szert, amelyre az órán az idő rövidsége miatt nem is kerülhetett sor. De ez bennük élt és ki is kívánczolt.

A számonkéréskor éppen ezért ne csak a memóriateljesítményre legyünk kíváncsiak, hanem arra is, hogy mennyiben gazdagodott tanulóink érzelmi világa az órán hallottak alapján. Az érzelmi hatások után kutatni nem megvetendő feladat (lehet írásos jellegű is). Még akkor sem, ha kezdetben akadozva és nehezen, talán nem is eléggé meggyőző erővel hangzanak el ezek a megnyilatkozások, de a tervszerű jellemformáló, érzelmekre ható munkánk során majd egyre őszintebben, meggyőzőbben szólnak.

Hasonlóképpen aktivizálhatók tanulóink az olyan írói életrajzok tanítása során is, amelyek helyi vonatkozásúak. Megfigyelési feladatokat adhatunk nekik, amelyeket örömmel el is végeznek. Erről szívesen számolnak be az órán. Vagy egy séta alkalmával mi magunk is elvezethetjük őket ezekre a nevezetesebb helyekre. Élményszerűséggel és

kötetlenséggel, nem kényszeredett, tankönyvízü munkával jut így a gyermek értékes ismeretekhez. Ha ezekre az élményekre és megfigyelésekre építjük életrajzóránkat, nemcsak maradandóbb lesz ez tanulóink számára, hanem nevelő hatásában is hatékonyabb. Helyeselhető iskolánknak immár hagyományossá vált gyakorlata is, amely lehetőséget teremt egy-egy jelentősebb író szülőházának, helytörténeti emlékeinek megtekintésére. (Pl. Kiskőrös). Talán itt vetném fel azt a gondolatot is, hogy jobban meg kellene ragadnunk azokat a lehetőségeket, amelyek valamiféle kapcsolatot vagy emberi közelséget teremtenének tanulóink számára korunk élő nagy íróival, kiknek alkotásaival amúgyis megismerkednek majd az iskolában. Ez sem lenne éppen jelentéktelen élmény számukra!

Rendkívül fontos tehát, hogy ezeken az órákon is a legnagyobb mértékben igénybe vegyük tanulóink személyes aktivitását. Sőt ennek az aktivitásnak – a lehetőségek szerint – az élményszerűség legyen a mozgató rugója. Csak az ilyen jellegű órák lesznek képesek arra, hogy a tanuló sajátjává, belsőleg is elfogadottá tegye mindazt, amit az órán hall. Ez lehet csak gyakorlati munkánk biztos útmutatója. Ha el kell szakadnunk a megszokott, vagy talán már kissé megmerevedettnek látszó módszeres eljárásainktól, meg kell tennünk. Ezt várja tőlünk a nevelés, a jellemformálás rendkívül fontos feladata. Szükség is van néhány változtatásra éppen a cél érdekében.

Ebből a szempontból nem mondható éppen szerencsésnek, hogy szinte minden írói életrajz tanítását kortörténeti bevezetővel kell kezdenünk. Sok időt vesz igénybe, s ezzel megrövidül az életrajzokban rejlő nevelési lehetőségek teljesebb értékű kiaknázása. Óránknak ez a mozzanata nevelési szempontból sem lehet jelentős, mert csak a lényeges fogalmak tisztázására szorítkozik, másra nem is vállalkozhat. Ezért hangulatteremtésre sem éppen alkalmas. (Az új tervezet majd segít ezen a kortörténeti bevezetők számának csökkentésével.) Azonban két lehetőség mégis kínálkozik, hogy nevelő hatásában is értékesebbé tegyük óránknak ezt a mozzanatát. Az egyik az, ha elsősorban arra törekszünk, hogy a kor hangulatát éreztessük meg tanulóinkkal, érzelmi erejű és hatású szemelvények alapján. (Pl. Aranynál Petőfi: A nép, Magyarország – Jókai regényrészlete A kőszívű ember fiából – Tompa: A gólyához.) A másik megoldás, amikor magában az írói sorsban éreztetjük meg a kor levegőjét. Pl. József Attilánál. Az ő sorsa nagyszerűen példázza az akkori társadalom minden szörnyűségét, anélkül, hogy történelmesítenénk életrajzát. A két lehetőség közül mindig azt válasszuk, amely leginkább alkalmas és legjobban igazodik a tanítandó írói életrajzhoz.

Ide kívánczik még a részösszefoglalás kérdése is. Megint egy olyan mozzanat, amely leronthatja az élményszerűséget, mert főképp intellektuális síkon mozgat. És ha jól meggondoljuk, felesleges valami is. A gyermekek oly aktív figyelmet tanúsítanak ezeken az órákon, hogy a legapróbb részletekre is kitűnően emlékeznek. Méginkább hatásromboló lehet a hangulat szempontjából, ha közben még táblai vázlatot is készítünk. Az óra végén kell erre sort keríteni (el is maradhat), amikor megpróbáljuk egységes képbe foglalni az illető íróról vagy költőről hallottakat. Ez gyakorlatomban legtöbbször a jól megválasztott (művészi) arckép elmélyült szemlélésével kezdődik. Miután ismerik az író sorsát, emberi és érzelmi kapcsolatba kerültek vele, a kép is többet mond számukra, könnyebben felfedezik rajta az uralkodó jellemvonásokat. Ezután történik az író jellemét megvilágító mozzanatok, tettek, sorsdöntő fordulatok kiemelése, esetleges rögzítése. Majd az óra most már a fantáziát is termékenyebben megmozgató képanyag megtekintésével zárul.

Ha már táblai vázlatok készítünk, akkor ennek is bizonyos tekintetben tükröznie kell az órán folyó nevelőmunkát. Egyben adjon segítséget is a gyermeknek, hogy maradandóbbá váljék az az emberi portré, amelyet megrajzoltunk az órán. Ennek szemléltetésére hadd álljon itt az Arany János életrajzórán (VII. osztály) készített táblai vázlat:

ARANY JÁNOS

(arckép)

szerénység-egyszerűség

A családi fészek melegsége: szülői ház, szülők

Mohón olvas, verselget.

(gyermekkor)

Tanít, hogy tanulhasson.

(Debrecen)

Művészi ábrándok

Újra otthon!

(szülői szeretet – családi élete)

Az igaz barát!

Hazaszeretete – Áldozatvállalása

(nemzetőr, lelkesítő versek) (bujdosás, nélkülözés, hűség)

A számadás évei – Kapcsos könyv

A képszemléltetésről is néhány szót. Nem vagyok túlságosan híve az óra közben végzett képszemléltetésnek. Elsősorban azért, mert valahogy kizökkenti a tanárt és az osztályt egyaránt abból az érzelmi és hangulati telítettségből, amely kialakul ezeken az órákon. A meg-megszakítások után pedig nem mindig sikerül azon a szinten folytatni, ahol abbahagytuk. Ez abból is adódik, hogy szemléltető képeink az élő szó szuggesztív ereje és az érzelmi hatású szövegrészek mellett jórészt nem eléggé intenzív hatásúak, mozgósító erejük. Persze más a helyzet, ha éppen a kép megláttatásával kívánok óra közben valamiféle érzelmi vagy gondolkodási folyamatot megindítani vagy elmélyíteni a gyermekekben. Akkor helyénvaló, szükséges is, csak legyen hozzá megfelelő képanyag. És ez nem mindig rajtunk múlik.

Ne a mindenáron újat akaró gyakorlatot lássuk ezekben az észrevételekben, hanem elsősorban a nevelési feladatokat eredményesebben megoldó útkeresést, amely mer változtatni, átrendezni, ha a cél úgy kívánja. Végezetül, mivel ezeken az órákon is fogalmi síkra emelünk olyan erkölcsi, esztétikai ítéletelemeket, amelyek alapvetően a humanista ember jellembeli tulajdonságainak és magatartásának kialakítását segítik elő, rendkívül nagy nevelő erővel bírnak.

Ha e cikk meggyőzött bennünket arról, hogy helyes gyakorlat mellett nem mellőzhetjük és nem mondhatunk le az életrajzok nevelő erejének és hatásának tudatos felhasználásáról a közösségi ember nevelésében, akkor mégsem volt munkám hiábavaló.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Komár Pálné: A magyar nyelv és irodalom ált. iskolai új tantervi tervezetéről, Magyartanítás 1961.

Az irodalomtanítás reformjának módszertani alapkérdései, Magyartanítás 1961.

Eörsiné Hajdú Marianna: Az írói életrajz tanítása a gimnáziumban, Magyartanítás 1961.

MK, 1962. 1. sz. 28–33.

Gondolatok műelemzésünk gyakorlatáról

I.

1. Talán nem tűnik túlzásnak, ha azt állítjuk, hogy műelemző munkánk színvonalától és hatékonyságától függ elsősorban, hogy tanítványaink értő és igényes olvasókká vál-

nak-e. Fontosságánál fogva ezért érdemes újra és újra szembenéznünk műelemzésünk gyakorlatával, annak valóságos helyzetével, keresve egyúttal a célravezetőbb megoldás útjait is. E kettős vállalkozás jegyében először is műelemzésünk tapasztalt vagy jelzett problémáiról szólnánk.

Műelemzésünknek még mindig egyik legsebezhetőbb pontja, hogy a formalizmus vádjától való félelem miatt nem a mű szépségeire, esztétikai sajátosságaira irányítjuk elsősorban a gyermekek figyelmét, pedig „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.” [1]

Nem tudunk megszabadulni attól sem, hogy ne valamiféle egyértelmű és kizárólagos magyarázattal, intellektualizáló eljárással boncolgassuk a művet, amely egy szótár szabotosságával 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 keresztretjényt?” [2]

Jobban kellene hinnünk a műalkotás élményteremtő, formáló erejében is. Ennek hiánya óhatatlanul az unalmat kiváltó agyonelemzéshez vezethet csak. Módszertani kiadványaink – a szerzők szándéka és akarata ellenére is – ugyancsak táptalajai ennek az epikusan hömpölygő, sok szempontú elemzésnek. Tudomásul kellene vennünk, hogy az elemzendő művek között szép számmal akadnak olyan alkotások, amelyeknek egyszerű, érzékletes bemutatása is elegendő ahhoz, hogy a gyerekek megfelelő véleményt, értékelést adjanak a műről, s a mű keletette élmény hamvassága is megmaradjon.

Véglegesen számúzhethetnénk a semmitmondó általánosításokat és üres frázisokat is a műelemzés területéről, mert a szövegek csak elmosás 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.” [3] Már csak azért is nagyobb szerephez kellene juttatnunk a stilisztikát, vagy ahogy *Babits* nevezte, „a művészet alapvető tanulmányát” az általános iskolában is. Jelenleg azonban csak kávéskanállal adagoljuk.

Szakítanunk kellene azzal is, hogy ne külső szempontokkal, ismétlődő sablonokkal közeljünk 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.” [4] Csak a szöveg tisztelete, a vele való szembesítés, annak értő, árnyalt értelmezése zárhat ki mindenfajta félreértést, belemagyarázást.

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.

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.” [5] Az irodalom nem direkt nevelési eszköz, hanem művészet, amely a tartalom és a forma megbonthatatlan egységében fogant, s hatni is csak így képes.

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

Törekednünk kellene arra is, hogy a műelemzés valóban a tanulói aktivitás és önállóság kibontakoztatásának élményt nyújtó fóruma legyen, ahol a gyerekek spontán módon és felszabadultan elmondhassák véleményüket a műről, azt, hogy mi ragadta meg figyelmüket, hogyan hatott rájuk, mi adta érdekességét és szépségét. Sőt meg kell találnunk a módját annak is, hogy nemtetszésüket is kifejezhessék, mert csak így csiszolódhat, formálódhat önálló gondolkodásuk, véleményalkotásuk, esztétikai ízlésük és befogadóképességük. A szoros tanári irányítás azonban, amely gyakori velejárója műelemző óráinknak, kérékkötője ennek a szellemi önállóságnak és a tanulói érdekeltség kibontakozásának! Záporozó és aprólékos kérdéseink a tanulói aktivitás megbénításán túl nem adnak módot és lehetőséget a tűnődésre, a csendes meditációra sem. Arra, hogy időnként a megfogalmazás igénye nélkül szabadjára engedjék tanulóink fantáziájukat. Kevesebb kérdéssel kellene élnünk, de azok a művészi megismerés szellemében fogant problémalátató, variációs lehetőséget felvillantó, képzeletet megmozgató, asszociációs tevékenységre serkentő, a játékosság izgalmát kiváltó, vagy szellemi erőfeszítésre, önálló véleményalkotásra és állásfoglalásra készítő kérdések legyenek.

Műelemzésünk leginkább nyugtalanító problémáit sorakoztattuk itt fel, hisz szembenézni velük, küzdeni ellenük, fontos mozzanata lehet az előrelépésnek.

2. Arról már sokat hallhattunk, olvashattunk, hogy csak a tartalom és a forma dialektikus egységének szem előtt tartásával végezhetjük ezt a munkát, és az is közsímet, hogy mit kell szemügyre vennünk a lírai, az epikai, a drámai alkotások elemzésekor. Persze ez távolról sem azt jelenti, hogy ebben a vonatkozásban – amint ezt fentebb jeleztük is – minden a legnagyobb rendjén megy. A műelemzés minőségi oldala mellett azonban az is igen fontos kérdés, hogy milyen szerepet is szánunk műelemző munkánknak az általános iskolai tanulók irodalmi nevelésében. Annál is inkább, mert egy gyakorlat tudatossága, hatékonysága céljának tisztázottságától is függ. Talán ebből a tisztázatlanságból adódott, hogy mi a műelemzést *célként* fogtuk fel, ahelyett, hogy *a műértő és igényes olvasáshoz elengedhetetlenül szükséges képességek kiművelésének eszközeként* kezeltük volna, éppen az általános iskolában folyó alapozás érdekében. Ebben a helyes és korszerű szemléletben gondolkodva: a műelemzésben tehát elsődlegesen ezeknek a képességeknek – az adott mű által meghatározott – tervszerű és tudatos kiművelésének fontos eszközét kell látnunk, vagy másképp fogalmazva: műelemzésünknek az általános iskolában a műértéshez vezető út tanítását kell föl vállalnia. Csak ez a gyakorlat vezethet el a mű keltette élmény tudatosításához is, ez érlelheti ki – ha nem is egyszerre és rögtön – az egyre igényesebb, teljesebb műértést és befogadást is, mert arra az igazságra épít, hogy „a sikeres cselekvés alapja a képesség, de ez a képesség sikeres fejlesztése nélkül elképzelhetetlen. A képesség nemcsak feltétele a sikeres tevékenységnek, hanem maga is a tevékenység során fejlődik.” [6] Ebben a megközelítésben kívánunk a továbbiakban szólni műelemzésünk gyakorlati kérdéseiről.

A műelemzés mint a gondolkodásfejlesztés eszköze

Babits ránk hagyományozott és ma is időtálló szavainak megidézésével kezdenénk: „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.*” [7] Babits találó megállapí-

tása 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, [8] másrészt pedig azzal az elvvel, hogy „a nyelvi eszközök használatának fejlesztése csakis az értelmi erők, a gondolati formák fejlesztésével együttesen és az adott tantárgyak ismeretanyagához – mint gondolati tartalomhoz – kötötten történhet.” [9] 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.” [10]

A problémaszituáció megteremtésére hivatott – az érdeklődés, a megfelelő érzelem és hangulatkeltés mellett – a bemutatást közvetlenül megelőző *előkészítés*, ha az egyúttal valamiféle *problémafelvetésbe* torkollik. Sajnos azonban, eléggé elhanyagolt vagy teljesen formális mozzanata ez műelemző óráinknak, pedig a jól átgondolt előkészítés nemcsak kitűnő elindítója, hanem meghatározója is lehet 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 biztosítják. A szövegelemzés során meg mindenképpen jóval nagyobb figyelmet kell szentelnünk rá, mint ahogy ezt a széles gyakorlatban tapasztalhatjuk. 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!” „Mit nekem te?»: „Mit adsz nekem?” „Te”: „ott bujkáló valaki...” [11] Nem is beszélve arról, hogy a szómagyarázat, bármiféle módon is történik – meghatározással, körülírással, szinonimasorral, bemutatással (tárgy, kép, rajz, film), cselekvéssel, leírással, jellemzéssel, hasonlaltal, megkülönböztetéssel stb. – mindegyik gondolkodási műveletet kíván, így a műértés mellett a gondolkodásfejlesztést is jól szolgálja.

Van, amikor nyíltan jelöljük meg a problémát, *megfigyelési szempontként*: „*Mesénk címe: A jámbor úr 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 jószágos, jámbor!*”

Ügyelnünk kell azonban, hogy az előkészítés sohase legyen mesterkéltné, túlexponált. Ne nőjön az alkotás fölé, annak esztétikai, érzelmi hatását ne tegye tönkre.

Maga a műelemzés elképzelhetetlen irányító, problémát jelentő, gondolkodásra készítő kérdések vagy feladatok nélkül. Ezeknek a tanulók megnyilatkozásaira kell épülniük. Nem szabad azonban megfélemlenünk arról sem, hogy kérdéseinkkel, feladat-megjelöléseinkkel a gondolkodási műveletek minél változatosabb alkalmazását is gyakoroltatunk kell. Lássunk erre is egy példát, mégpedig olyan formában, hogy a kérdések mellé odaírtuk azt is, milyen gondolkodási műveletre készíti a tanulót.

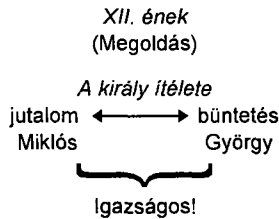
Tanári kérdések

- A Toldi XI. énekével foglalkoztunk. Mi a szerepe ennek az éneknek az egész mű szerkezetében?
 Miért tetőpont?
 Melyik a legfontosabb mozzanata a XI. ének eseménysorának?
 Miért jelentős Miklós győzelme?
 A XII. énekben újra megismétlődik a győzelem bemutatása. Mi a célja ezzel a költőnek?
 Milyen hatással van a királyra Miklós győzelme?
 Miért nem igazulunk, mikor a bűnt elkövető Miklós megjelenik a király előtt?
 Milyen újabb tulajdonságait ismertük meg Miklósnak?
 Támaszd alá ezt a szövegből vett idézetekkel!
 Milyen jellemzési móddal élt itt a költő?
 György is megjelent egyszer a király előtt. Miben látod a két testvér viselkedése, magatartása közötti különbséget?
 Hogyan dönt a király a két testvér sorsáról?
 Mi a véleményed a király ítéletéről?
 Miért ez a legfontosabb mozzanata a XII. éneknek?
 Minek tekinthető szerkezeti szempontból tehát ez az ének?
 Mire emlékeztet ez a megoldás?
 A népmesei igazságszolgáltatás mögött milyen költői szándék húzódik meg?

Gondolkodási műveletek

- Ismert tény megállapítása
 Konkretizálás indoklással
 Lényegkiemelés
 Reláció megállapítása
 Reláció megállapítása
 Analízis, általánosítás
 Reláció megállapítása
 Absztrahálás
 Konkretizálás
 Ismert tény megállapítása
 Összehasonlítás
 Analízis
 Reláció megállapítása
 Reláció megállapítása
 Általánosítás
 Reláció megállapítása
 Általánosítás

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



Kitűnően szolgálná a gondolkodásfejlesztést, ha bátrabban élénk az azonosság, a különbözőség vagy az ellentét feltárása végett a *párhuzamba állítással, az összehasonlítással*. Egybevetethünk szereplőket, beszédmódot, helyzeteket, magatartás- és életformákat éppúgy, mint stílusnemeket, műalkotásokat vagy különböző művészeti ágakat. A művészi alkotásoknak ilyen egymás mellé helyezésével egy szemléletes kontraszthatást teremthetünk, és éppen ezáltal nagymértékben fejleszthetjük tanítványaink problémálatását, ítélőképességét, esztétikai érzékenységét. Nem is szólva ennek az eljárásnak műközpontúságot erősítő, a művek közötti asszociációs szemléletet alapozó, a dialektikus tárgyalásmódot példázó előnyeiről.

Egyetlen költőnél, *Petőfinél* maradva, szeretnénk ennek a szempontnak is érvényesítési lehetőségeit felvillantani, mintegy igazolva Illyés Gyulának Petőfi költészetére vonatkozó, de úgy hisszük, általánosabb érvényű szavait: „Alkotásai egymást világítják, egymás mellett érthetjük őket igazán.” [12]

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 szemlélése teheti csak érzékletessé Petőfi tájleíró költészetének jellemző vonásait, egyéni sajátságait. 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 találta el a költő a népdal „tónóját”, melyről Kölcsey önéletrajzában azt vallotta: „nehezebb stúdiumom 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 vessenek föl problémát, maguk is tegyenek fel kérdéseket. Így valóra válthatjuk irodalmi nevelésünknek azt a törekvését, hogy a tanulók tudjanak ítéletet gyűjteni, ütköztetni, s ezek felhasználásával önálló véleményt is formálni.

Ne feledkezzünk meg azonban arról, hogy a gondolkodásfejlesztést érzelmi ráhatással nemcsak elmélyíthetjük, hanem még maradandóbbá is tehetjük. Azt sem árt hangsúlyoznunk, hogy a költészet ugyan „logika, de nem tudomány”!

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- [1] *Somlyó György*: Mire tanít a költő és hogyan tanítják, *Élet és Irodalom*, 1971:27. 5. l.
- [2] *Eörsi István*: A szivárvány halála, *Élet és Irodalom*, 1966:45. 8. l.
- [3] *Babits Mihály*: Irodalmi nevelés, Írás és olvasás c. kötet, Atheneum, 1938. 5. l.
- [4] *Halász László*: A tanulók olvasási kultúrája – a pszichológus szemével, *Köznevelés*, 1976:18. 25. l.
- [5] *Péczei László*: Bevezetés a műelemzésbe, Tankönyvkiadó, Bp. 1970., 266. l.
- [6] *Halász László*: Irodalompszichológiai vizsgálatok, Tankönyvkiadó, Bp. 1971., 44. l.
- [7] *Babits Mihály*: i. m. 3. l.
- [8] *S. Molnár Edit*: A szépirodalmi szöveg megértésének neveléslelektani vizsgálata, Akadémiai Kiadó, Bp. 1965., 198-212. l.
- [9] *Fajcsék Magda*: A kifejezőképesség fejlesztésének módszereiről, OPI, 1968. 13. l.
- [10] *Lénárd Ferenc*: A problémamegoldó gondolkodás, *Pedagógiai Szemle*, 1961:9. 838. l.; *Gondolkodási fázis, gondolkodási művelet, gondolatmenet, Pszichológiai Tanulmányok II.*, Bp., 1959. 63. l.
- [11] *Koncz Endre*: Fogalmazástanítás az általános iskolában, Tankönyvkiadó, Bp. 1975., 27. l.
- [12] *Illyés Gyula*: *Petőfi Sándor*, Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1963.

MK, 1980. 4. sz. 225–230.

II.

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 *fantáziafejlesztő 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 szegénylegényeknek, mintha te lennél a szolgál! (A jámbor úr és a balga szolgál) – Mit tettél volna Jancsi helyében? (János vitéz: A zsványok 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! (A mondáknál) – Milyen találó nevet adnátok Pató Pál úrnak? – Próbáljuk meg az elbeszélés alapján Csozogi bácsi munkáját, mozdulatait, beszédét megjeleníteni! – Most a történet megoldását elhallgatom. Nektek kell kitalálnotok, befejeznetek. Stb. Ehhez hasonló feladatok szinte bármelyik osztályban és bármely műfajhoz kapcsolódva adhatók. Állíthatjuk azt is, hogy legyen az rögtönzés, átképzeléses, önálló ötletet, szabad elképzelést kívánó, vagy kiegészítést, átalakítást, megjelenítést, dramatizálást kérő feladat, a gyerekek nemcsak élvezik, hogy szabadjára engedhetik fantáziájukat, hanem nagyszerű és fantáziadús teljesítményekre is képesek.

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 fejlesztését 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 a képen? – A földesúri kastélyt. Előtte az elkeseredett és forrongó parasztok kaszás tömegét. Élükön a költőt, aki az ő nevükben fenyegeti meg a rablóvárak 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 rajznak ugyancsak jelentős szerepe van a képszerű látásmód kialakításában. Indokoltak tehát az olyan kérdések, feladatok is, mint például: – Milyen színekkel festened meg a jobbagyszerkeret a szegény pórral és az úri hintót a dölyfös kocsissal? – Figyeljük meg, hogy az író a fény és árnyék alkalmazásával hogyan érzékelteti Elekes Ferkó sorsának alakulását! – Készítsetek 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 dölt kéményű csárda és környéke – a homályba vesző gyümölcsös, egy-egy távoli templomtorony!) Az ilyen rajzos megoldás, amelyet a gyerekek egyébként mindig örömmel csinálnak, összekapcsolva a vers stílusképeivel, hanghataásaival, érzékletesen szolgálhatja a belső látás fejlesztését.

Nagyon hasznosnak bizonyul az is, ha a gyerekekkel emlékképeket idéztetünk meg különféle (érzet-, képzet-, érzelem-, élmény-) memóriagyakorlatok segítségével, akár az

adott, épp olvasott, elemzett irodalmi műhöz kapcsolódóan. [13] – Mit éreznél, ha valaki hirtelen, váratlanul havat dobna a nyakad közé? (*József Attila: Favágó: „... zúzmarra hull szárnyas hajamra, / Csiklandani benyúl nyakamba”.*) – Mit éreznél, ha egy tölgyfa törzsén, kérgén húznád végig a kezedet? És ha bársonyon? („bársonyon futnak perceim”). – Mit éreznél, ha mezítláb mennél egy homokos úton? (*Váci Mihály: Gyalog szeretem volna jönni: „mezítláb, hogy frissen érezzem / ha felmelegszik a szülőföld / pora, mikor megérkezem”.*) Stb.

A szem élesítése érdekében nem feledkezhetünk meg a korunk jellegzetesen képi művészetéről, a filmről sem. A filmművészet képi nyelvét fedeztethetjük fel tanítványainkkal az irodalomban is. *Petőfinék Az Alföld* című versében a totál- és a közelképek művészi alkalmazását figyelgethetjük meg, láttatva azt is, hogy a nagy távoli képek nyugalmat árasztó csendjébe hogyan olvad bele a közelek 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*)

Hasznos eljárás az is, ha egy-egy kiválasztott részletből filmforgatókönyvet készítünk, megtanítva a gyerekeket, hogyan bontsák föl képekre és párbeszédre, látványra és hangra a szöveget. Az ilyen jellegű feladatok nemcsak a képi gondolkodás és látásmód megértését szolgálják, hanem egyúttal alapvető filmesztétikai ismeretekhez is juttathatjuk 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”. [14]

Úgy gondoljuk, hogy a képszerű látásmód alakításában, formálásában nem hagyható figyelmen kívül a tanár elképzeltető, színes, megjelenítő beszéde sem. A nyelvi elszűkülés veszélye azonban bennünket is fenyeget!

Ugyancsak rendszeresen fejlesztenünk kell tanulóink asszociációs készségét is, mert a művészi szövegben igen gyakran sajátos és újszerű szó- és fogalomkapcsolatok jönnek létre, és minél szokatlanabb a kapcsolat két szó, két fogalom között, összekapcsolásukhoz annál intenzívebb fogalom-, illetve képzetasszociációs tevékenységre van szükség. [15]

Ezt a készségfejlesztést is összeköthetjük az elemzett művek mozzanataival, jelzőivel, hasonlataival, metaforáival, szimbólumaival stb. Egy egyszerű metafora is – *„Mindkettőjük szíve lett puszta, hideg tél.”* – intenzív képzetasszociációt indíthat meg: üres – néma – dermedt – élettelen – halál. Van, amikor a külső hasonlóságon alapuló kapcsolat-teremtés 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*)

Itt tehát fel kell tárnunk egyrészt a piros palás háztetők színe, formája és a paprikás lében úszó krumplihasábok, a gőzölgő 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 képzeten kell végigvezetnünk tanulóink képzeletét. Például *Kiss Benedek Anyám vasal* [16] 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 gyöngy, lesz homlokán csillag.	Kötőféken tipródó táltos, villanyvasaló, anyám lova: csikókorodban parázson tartott – lóként se rúgd meg kezét soha!
--	---

A cím már jelzi, 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 vízcseppek. A tüzes táltos maga a vasaló. A nyelvi szójáték alapján is elfogadhatjuk annak. (Melyik a legtüzesebb ló? A vasaló.) Egyébként úgy is 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 vízcseppek hanghatása alapján az egyezés 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 vízcsepp. Ha mohó legelészése közben egy-egy vízcsepp 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 „féken tartás” 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 művészi 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. [17]

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)

*A műelemzés mint a stílusérzék, a nyelvészeti érzékenység
fejlesztésének eszköze*

„A mű megértésének és megértetésének nélkülözhetetlen tényezője a stíláralkat.” [18] A stílus megfigyeltetése, alaposabb vizsgálata nemcsak a műközpontúságot erősítené, a műhöz való közelebb kerülést jelentené, hanem egyúttal elősegítené annak a szakadéknak a megszüntetését is, 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. [19] Csak ezáltal alakulhat ki tanítványainkban az a stílusérzék és nyelvészeti 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 stílusztika tanult kategóriáira keressünk példákat, hanem a mű tartalmát, hangulatát, az írói szándékot leginkább tolmácsoló nyelv művészi formáit kell feltárnunk.

Egy-egy jellemző mozzanatot megragadó stíloselemzés mellett olykor átfogóbb, nagyobb teljességre törekvő vizsgálódást is végezhetünk, 5–6. osztályban éppúgy, mint 7–8. osztályban. A megközelítési mód természetesen más és más lesz. Kitűnő, stílusérzékelt fejlesztő megoldás például – a kisebbek részére – a „*Játék a Kutyatárral*”. [20] *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 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!
- „*Dőf utca három alatt / megnyílt a kecske-tár.*”
- Jelentés szerint jó. Mi sántít azonban?
- *A ritmus, mert a dőf egy szótaggal rövidebb. „Dőf utca három alatt / megnyílt a kecske-tár.”*
- Dőf utca erőltetetten hangzik. Még jobb lenne igével helyettesítenünk.
- „*Öklel, utca három alatt / megnyílt a kecske-tár, síppal dobbal megnyitotta / Kecskéfülű 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 Kecskéfülű Aladáron is!
- *Legyen akkor Kecskéfülű Elemér!*
- Így meg a rímelést borítjuk fel. Stb.

Kitérhetünk még a továbbiakban arra is, hogy azt senki se mondja „Megállj, te kecskfülű!”, de azt már igen, hogy „Te kutyafülű 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 izlelgethették a tanulók a szavak jelentését, hangulatát, zeneiségét, hanem a vers természetrajza is sok vonatkozásban feltárult előttük, mégpedig úgy, hogy egyúttal az eredeti megbonthatatlansága és gazdagsága is bebizonyosodott.

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 Magasabb szempontból* című kitűnő elbeszéléséből, mégpedig azt a drámai feszültségű részt, amikor a novella hőse mint osztályfőnök „eleget tesz” a tanári kar megbízásának.

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 érzékeltetését csak fokozza az utána következő kérdő mondat a maga ellentétes tartalmával. „*Hol van az örökös zsvaj, a méhraj zúgásához hasonló zsvibongás?*” Ami az iskolai élethez, annak természetes felszabadultságához tartozik: „zsvaj”, „zúgás”, „zsvibongás” (hangutánzó szavak) nincs többé. Természetes, emberi rendjéből fordult ki a világ, ahogy ezt a kortárs, *Radnóti Miklós* is kifejezi egyik versében:

Járkálj csak, halálraitélt!
bokrokba szél és macska bútt,
a sötét fák sora eldől
előtted; a réműlettől
fehér és púpos lett az út.

A hetedik osztály diákjai is „*teljesen mások, mint tegnap.*” „*Úgy ülnek le, mint a gépek.*” A hasonlat találó. Minden mozdulatuk gépies, érzelem- és léleknélküli. „*Nem osztály többé. Nem is közölség 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 dermetté vált, „*félelembé – vagy a gyűlöletbe?*” (erre a kérdésre csak a novella művészi befejezése derít fényt) begubózott osztályba lép be a tanár felfokozott izgalmával, belső feszültséggel. A lelkében végbemenő nagy küzdelmet az író külső jelenségek leírásával teszi érzékletessé, hitelessé: „*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, „*kipúposodott*” (jelzők) nadrágjára irányítja, hogy azután e szürke külső mögött annál jobban megcsodálhassuk a lenézett kisember 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. Ezt tette a novella hőse, a tanár úr is. „*Nagy erőfeszítéssel lélegzetet vett, aztán egyszerre a fuldokló sietségével, aki fél, hogy elmerül, felkiáltott* (képzet-asszociációs erejű kifejezések): – *Magasabb erkölcsi szempontból ... csak azt az egyet mondhatom maguknak: a zsamokot meggyilkolni nem bűn!*”

Megrendítő vallomása pillanatában a gúnynévre alkalmat adó „*ócska, komolytalan frázis egyszerre új, rettenetes értelmet és jelentőséget kapott*” (jelzők). És miután kimondta 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 legyűrhetet-

len 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 helytállásához nem is illene a melldőngető hangoskodás, mint ahogy az osztály tiszteletadása is a maga némaságával mond a legtöbbet („*Hűsz hevedíkes állt előtte vigyázzban, felemelt fejjel, lángoló szemekkel.*”): mélyen átértzett 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 koncentráálás fontosságát is messzemenően szem előtt tartja, sőt kimondottan erre épít.* Így eleve kizár mindenfajta vulgarizálást, belemagyarázást, szólamszerűséget 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 összefüggérendszer, jelentést sugárzó struktúrája.” [21]

Az elmondottakkal végső soron azt kívántuk hangsúlyozni, hogy a műelemzésben sohase célt, műtől, befogadótól függetlenül 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, dominánsabb elemévé válik műelemző óráknak éppen az általános iskolában folyó tudatos megalapozás érdekében.

Úgy véljük, hogy a műelemzésnek ez a szemlélete és gyakorlata nemcsak elősegítheti az általános iskolai műelemző munka színvonalának emelkedését, hanem megbízhatóbb alapot is teremthet az elmélyültebb olvasás, az egyre tudatosabb műértés számára is. 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.” [22]

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- [13] Hankiss Elemér: Közérthető mű, műértő olvasó. 39. I. Művészet és közérthetőség. Akadémiai Kiadó, 1972.
- [14] Balázs Béla: A film, Gondolat Kiadó, 1961. Filmkultúra, Szikra kiadás, Bp. 1948. 9–10. I.
- [15] Hankiss Elemér: i. m. 27. I.
- [16] Baka István: Beszélgetés arról, hogy szép-e a krumpliciprikás és hogy táltos-e a villanyvasaló, Kincskereső, 1976: 9., 25–26. I.
- [17] Hoffmann Ottó: Anyanyelvi nevelés az általános iskola felső tagozatában, Tankönyvkiadó, Bp., 1976. 199. I.
- [18] Harsányi Zoltán: Stíluselemzés I. Tankönyvkiadó, Bp., 1969. 5. I.
- [19] Szathmári István: A nyelvi elemek stílusértékéről, Néprajz és Nyelvtudomány, XI. Szeged, 1967. 36. I.
- [20] Horgas Béla-Levendel Júlia-Trencsényi László: A gyerekek másképpen olvasnak, Minerva, Bp., 1976. 38. I.
- [21] Hankiss Elemér: i. m. 23. I.
- [22] Csalog Judit: Korszerű- e irodalomtanításunk, Valóság, 1972:3. 96. I.

MK, 1980. 5. sz. 300–306.

Az audiovizuális eszközök alkalmazása az irodalomtanításban

Korunk a modern technika korszaka. Lenyűgöző hatása alól szabadulni nem tudunk. Vívmányai nélkülözhetetlen segítőtársai az embernek az élet számos területén. És egyre újabb és újabb területeket követel magának. Meghódítani igyekszik a pedagógia területét is. Éppen napjainkban lehetünk szemtanúi és részesei ennek a pedagógiát, didaktikát forradalmasító folyamatnak. Tehát nem véletlen, hogy mostanában oly sok szó esik oktató munkánkban a legújabb technikai eszközök, az audiovizuális eszközök alkalmazásáról. A modern élet, a technika korszakának igényét, követelését kell látnunk ezekben a törekvésekben. És ezt nem hagyhatja figyelmen kívül egyetlen tantárgy sem, ha nem akarja, hogy a korszerűtlenség megszégyenítő bélyegét rásüssék.

A helyzet az, hogy vannak tantárgyak (pl. az idegen nyelvek), amelyek már komolyabb, rendszerezettebb tapasztalati anyaggal dicsekedhetnek az audiovizuális eszközök alkalmazásában, míg más tárgyak csak a kezdeti kísérletezés, tapasztalatszerzés stádiumában vannak. Az egyenlenségeknek részben az a természetes magyarázata, hogy az alkalmazás bizonyos tárgyaknál szinte kézenfekvő, más tantárgyak esetében viszont sokkal bonyolultabb kérdésről van szó. Ez utóbbi tárgyakhoz tartozik az irodalom is. Persze korántsem arról van szó, hogy az irodalomtanítás nem élt volna ezekkel a lehetőségekkel, hanem inkább arról, hogy szórványosan, alkalomszerűen került sor ezeknek az eszközöknek a felhasználására, és így nem is válhatott lehetővé a kérdés elvi, gyakorlati és módszertani vonatkozásainak kidolgozása, mégpedig olyan rendszerbe foglalt kidolgozása, amely alapja lehetett volna az audiovizuális eszközök széles körű gyakorlati alkalmazásának. Ez a cikk sem vállalkozhat – kellő tapasztalat hiányában – erre a feladatra, csupán néhány elvi és gyakorlati kérdés nem is teljes igényű tisztázásával kíván hozzájárulni ehhez a munkához.

Közismert megállapítás, hogy az irodalom tanításának középpontjában az irodalmi szemelvény, a szöveg áll. Ebből kell kiindulnia, erre kell felépülnie egész oktató-nevelő munkánknak, mert maga az irodalmi mű az, amely elsősorban művészi varázsával, élményi erejével mozgatja meg értelmünket, érzelmeinket, lendíti cselekvésre akaratumkat. Logikusan következik tehát ebből, hogy az irodalmi szöveg a fő, az alapvető szemléltető eszköz, az audiovizuális eszközöknek csak másodrangú szerepük lehet irodalomtanításunkban. Másodlagos szerepük ellenére is – amint ezt a későbbiekben látni fogjuk –, nagymértékben elősegíthetik az élményszerű irodalomtanítást, teljesebbé tehetik az érzékelést, a megismerést, fokozhatják a tanulók aktivitását, fejleszthetik esztétikai ízlésüket. Ez már azért sem lebecsülendő, mert még mindig elég gyakori jelenség irodalomtanításunkban a kényelemszeretettől fakadó egyoldalú, szegényes szemléltetés, az egy kaptafára készült irodalomórák, és nem utolsósorban az irodalmi művek túlzott intellektuális értelmezése, elemzése.

Ezek után vegyük számba, milyen eszközök állnak rendelkezésünkre, és hol, mikor, az óra melyik mozzanatában, milyen módszertani megfontolások mellett alkalmazhatók.

Az irodalomórákon felhasználható audiovizuális eszközök sokféleségét megpróbáljuk bizonyos rendszerezéssel ismertetni, hogy egyúttal segítséget is nyújtsunk az irodalomszertárak alapjainak megvetéséhez, illetve a már meglévő anyag rendezéséhez. Ez a következőképpen festene:

1. *Képek:* a) írói arcképek, fényképek; az írói életrajzokhoz kapcsolódó képanyag, térképek, diafilmek, szemelvények; élő íróinkkal kapcsolatos levél és egyéb dokumentumok gyűjteménye;

- b) képek a mű környezetéről; képgyűjtemény szómagyarázatokhoz; könyvborítók; az irodalomtanítást kiegészítő képzőművészeti alkotások reprodukcióinak gyűjteménye.
2. *Hanglemezek*: versek; az irodalomtanítást kiegészítő dal, kórus- és zeneszámok; magnószalagon rögzített felvételek a rádióból (irodalmi műsorok, történelmi riportok, szavalatok, könyvismertetések, írók hangja stb.).
 3. *Színház, mozi, televízió* (műsorfüzetek, plakátok, kritikák gyűjteménye).
 4. *Kirándulások*: „beszélő házak”, múzeumok, könyvtárak, képtárak, kiállítások megtekintése (ezzel kapcsolatos dokumentumok, fényképek gyűjteménye).
 5. *A tanulók munkái* (kiváló dolgozatok, szavalatok magnószalagon stb.).

Mértéktartóan kell élnünk a felsorolt lehetőségekkel. Az öncélú túlszűfolttság nem vezetne a kívánt célhoz. Háttérbe szorítaná az író, a költőt, pedig őt kell megszólaltatnunk, az alkotásával kapcsolatos élményt kell felejthetetlené tennünk. Felhasználásuk éppen ezért igen körültekintő, mindenféle szempontból jól megfontolt tervezést kíván (egy-egy osztály egész évi anyagához kapcsolódó tematikus tervezést). A terv elkészítésében a változatosság mellett arra is ügyelnünk kell, hogy szervesen beépüljön a feldolgozásra szánt irodalmi anyagba, azt kiegészítve tegye teljesebbé a tanulók irodalmi élményét.

Az egyes órák viszonylatában is ezeknek a szempontoknak kell érvényesülniük. Elvileg, de gyakorlatilag is ezek az eszközök az óra bármelyik mozzanatában (számonkérés, előkészítés, elemzés, alkalmazás-készségfejlesztés, összefoglalás) felhasználhatók. A továbbiakban ezt szeretnénk bizonyítani néhány gyakorlati példával.

Az írói életrajzok tanítása az egyik olyan terület, ahol élni is szoktunk az audiovizuális eszközök nyújtotta lehetőségekkel. Viszont ennek az ismeretanyagnak az *ellenőrzésekor, számonkérésekor* már megfeledekezünk erről, pedig itt is nagyon célravezető, életszerű és eredményes eljárásnak bizonyul. Saját gyakorlatomban (VII-VIII. osztály) ezt a következőképpen szoktam végezni. A táblára kifüggesztem, elrendezem a szóban forgó író vagy költő életével kapcsolatos képanyagot. A felelő mint „tárlatvezető” ismerteti a képekhez fűződő életrajzi adatokat, ismereteket, az osztály érdeklődő kérdéseire is választ ad. A feladat úgy is elvégezhető, hogy a képanyag kronológiai rendezését is a felelő végzi. Adat- és szövegnélküli diafilmmel hasonlóképpen járhatunk el. A vele végzett ellenőrzés egyúttal alkalmas arra is, hogy meggyőződjünk, mennyiben tud a felelő a tanult írói életrajzanyaggal alkotó módon bánni, azaz mennyiben tudja azt színes magyarázó szöveggé alakítani a látható képanyagnak megfelelően. Petőfi, Arany esetében viszont az ellenőrzésnek azzal a változatával is élhetünk, hogy előzetesen magnószalagra életrajzi vonatkozású verseket vagy versrészleteket veszünk fel, és a számonkéréskor azt a feladatot tűzzük ki tanítványainknak, hogy világítsák meg a hallott versek, versrészletek életrajzi vonatkozásait, élményanyagát.

Az irodalomórák egyik igen fontos mozzanata az *előkészítés*, amely arra hivatott, hogy felkeltse a tanulók érdeklődését, megnyissa értelmi és érzésvilágukat az új irodalmi élmény befogadására. Erre gondolva Ady Fölszállott a páva c. versének hangulati előkészítését a következőképpen oldhatjuk meg: „Ady ablaka alatt sorozásra vonuló katonák énekelnek. Régi ismert népdal csendül az ajkukon a magyar nép évszázados panaszáról. Fölszállott a páva (A népdal meghallgatása hanglemezzel.) – A dal hangulatának hatására születik meg az a vers, amellyel a mai órán ismerkedünk meg. Mire döbbsenti rá a költőt ez a panaszos, régi magyar népdal?” (A költemény bemutatása.) Az így végzett hangulati és érzelmi előkészítés természetes elindítója lehet az elemző munkának.

Az elemzés tulajdonképpen nem más, mint magának az élménynek a tudatosítása, emocionális elmélyítése. Hogyan alkalmazhatjuk óránknak ebben a mozzanatában az audovizuális eszközöket úgy, hogy valóban elő is segítsék az irodalmi élmény tudatosítását, elmélyítését? A felvetett kérdésre Gorkij Nagyapa mesél c. önéletrajzi regényrészlet elemzésének lényegre irányuló bemutatásával próbálunk válaszolni.

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 semmisségért – úgy megverni saját unokáját, hogy az elveszti eszméletét, s néhány napig betegen fekszik. Egyáltalán van-e mentesség a nagyapa embertelen magatartására? Felmenteni nem tudjuk őt súlyos vétsége alól, még akkor sem, ha szenvedéssel, megaláztatással, a bizonytalan anyagi létből való örökös rettegéssel teli élete sok mindent megmagyaráz is. De feltétlenül számalommal tekintünk rá, akárcsak unokája, aki „sírn 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. Éppen ezért az emocionális elmélyítés érdekében itt szinte szükségessé válik, hogy más eszközökhöz is folyamodjunk. *Rjepin Hajóvontatók a Volgán* című festménye ehhez nyújt segítséget, amely nagyszerűen példázza a hajóvontatók megalázó, számalomra méltó sorsát, akik „saját jószántukból”, „önkéntesen bérbeadva magukat”, nehézkösen vonulnak rongyaikban a Volga partján. Ha a kép zenei aláfestéseként még meg is hallgatjuk a „*Dubinuska*” dörgő nótáját: „*Ej uhnyem, ej uhnyem, aj-da, aj-da*”, az emocionális elmélyítés valóban teljes lesz, az élmény felejthetetlenné válhat.

Az elemzés után igen gyakran szükséges, különösen lírai műveknél, az újabb bemutatás, hogy az elemzett, megértett mű ismét művészi egységében ötvöződjék (*szintézis*). Erre a célra nagyszerűen alkalmas *A magyar líra gyöngyszemei* c. hanglemezsorozat. Így tanítványaink kiváló előadóművészeink tolmácsolásában hallhatják újra az elemzett művet. Az elemzést megelőző tanári bemutatás helyett azonban sohase használjuk!

A *készségfejlesztés* területén is nélkülözhetetlen segítő társaink lehetnek a modern technika eszközei. Eredményes felhasználásokra itt csak utalni szeretnénk. A szép versmondás, az olvasási készség fejlesztésében közismerten hasznos eszközöknek bizonyul a magnetofon, de bizonyos fogalmazási műfajok (pl. a riport), feladatok (mondatszerkesztési és stílusgyakorlatok) tanításában, illetve elvégzésében is eredményesen alkalmazhatjuk.

Anélkül, hogy túlbecsülnénk az audovizuális eszközök alkalmazását oktató-nevelő munkánkban, talán mégis sikerült, ha szegényes tapasztalati anyaggal is, ráébresztenünk kartársainkat ezeknek az eszközöknek hatásos és eredményes alkalmazására. Cikkünk csak kezdő lépésnek tekinthető ebben a munkában. A tapasztalatok további gyűjtésére rendszeres kísérleteket kívánunk végezni. Ehhez kérjük magyarszakos kartársaink tapasztalatait és közreműködését is.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Dobcsányi Ferenc: Az írói életrajzok a korszerű irodalomtanítás tükrében, Módszertani Közlemények, 1962. II. évf. 1. sz.

Magyar irodalmi olvasókönyv az ált. isk. VIII. o. számára, Tankönyvkiadó, Bp.

Nemes István: Az irodalomtanítás módszere, Tankönyvkiadó, Bp. 1964.

Nygryn: Funkce audiovizuálních pomůcek v literární výchově, Český jazyk a literatura, 1963.

Vinkler László: Képzőművészeti alkotások, Tankönyvkiadó, Bp. 1954.

MK, 1964. 5. sz. 342–345.

Nyitottság és komplexitás irodalomtanításunkban

Az utóbbi években öröndetes tényként kell elkönyvelnünk, hogy a tantárgyak kiléptek a jobbára csak magukkal törődő, a rokon tantárgyakkal csak alkalmilag koncentráció alapállásukból, hisz a különböző ismeretágak közötti összefüggések szemléletének kialakítása, illetve 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 közel sem kellőképpen tisztázott és kimunkált.

Igaz, hogy tanterveink, kézikönyveink sokat emlegetik a koncentrációt, és utalnak is más tantárgyakra, „de amit ilyen címen csinálunk, az a koncentráció félreértése és elsőkélyesítése. A legtöbb esetben ugyanis úgy koncentrálnak, hogy egy témát, amely az egyik tantárgynak törzsanyaga, a másik tantárgyba is beépítenek, de szerzetlenül, mellékesen.” [1]

Az ide tartozó 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 válhat ketté a nyelvészet és az irodalomtudomány.” [2]

Ez a tény már önmagában is elegendő lenne ahhoz, hogy a szóban forgó kérdéssel behatóbban foglalkozzunk. Mégis azt gondoljuk, hogy a téma aktualitását a fentiek kivül a bevezetésre került új tanterveink is indokolják, az a szemléletváltkozás, amely – a hatékonyabb és eredményesebb nevelés, tanulói személyiségformálás mellett – ideálisabb feltételeket teremtett a két résztárgy koncentrációjára, azok 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 kisiskolás kortól egészen az érettségiig.

Igy a felső tagozatban – ennek a szemléletnek az alapján – nem is lehet más a feladatunk, mint az, hogy az egyre magasabb szintű kiterjedés igényességével folytassuk az alsó tagozatban megkezdett integrált megalapozást. Változtatlanul ez lehet a feladatunk a távolabbi tantárgytömbösítés időszakában is. Mégsem ezt a természetes és szükség-szerű 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 anyanyelvvél 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, legfőjebb 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, hogy miben is rajzolódna ki az anyanyelv új tantervében e tartalmas együttműködés leglényegesebb feltételei, anélkül, hogy a teljesség igényével számba vennénk az összes lehetőséget. Ezért csak olyan mozzanatok emelünk ki elsősorban, amelyeket az irodalomtanítás semmiképpen sem hagyhat figyelmen kívül, sőt azt mondhatjuk, hogy egyenesen előfeltétele a hatékonyabb irodalmi nevelésnek.

Elsőnek említhetnénk meg a *nyelvhasználat-központúságot*, amely szerint a nyelvvel való bábni tudás, a nyelvi érzékenység sokoldalú kiművelése az egyik legfontosabb feladat. Nem vitás, ez a szemlélet és gyakorlat összehasonlíthatatlanul jobban készít majd fel a művészi nyelv befogadására is, s ez az irodalomtanítás szempontjából sem közömbös, hiszen az árnyalt és igényes nyelvhasználati készség szint alapfeltétele a művészi recepciónak is. A művészi nyelvre jobban koncentrááló műelemzés viszont tovább csiszolhatja, gazdagíthatja a gondolat nyelvi megformálásának módszereit és eszközeit.

A nyelvi pallérozottság sokoldalú kiemelése érdekében egyértelműbbé vált a *nyelvi képességek tudatos és tervszerű fejlesztése* is. Így kiemelt szerephez jutott a *szöveg megértés képessége*, a közlés tartalmához, helyzetéhez való *stilisztikai 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 azt a műértés, az igényes olvasóvá nevelés sem nélkülözheti. Ezért a mindkét fél számára előnyös és gyümölcsöző együttműködés és egységes gyakorlat vezethet csak a kívánt sikerhez. Így az irodalomórán 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 felfedezzük az anyanyelv szépségét, kifejező erejét, mérhetetlen gazdaságát. Ez a nyelvi, stilisztikai vizsgálódás vezethet el oda, hogy az írói, költői szándékot leginkább megközelítve tárhassuk fel a tartalmat hordozó, kifejező nyelvi formát. Csak így kerülhető el azonban 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 pl. a *könyvnélküliek megtanulása*. Sikerre csak akkor számíthatunk, ha nem csupán kijelöljük a feladatot, hogy „a következő órára két vagy három versszakkal vegyék 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 emlékezetbe vésése 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* cí-

mű témakörként jelentkeznek –, 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, felismerésének képességéhez 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, mint a *szó alap- és alkalmi jelentése*, a *szóhangulat*, a *hangulatfestő szavak*, *szólások*, *szóláshasonlatok* is nagymértékben elősegíthetik 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 teszünk 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 *eszközjelleget 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 elemzésekor nem csupán a felismeréssel, a példamondással, a nyelvtani osztályozással törődik, hanem elsősorban *funkciójában*, a *kommunikáció eszközeként* vizsgálja azokat. Ez a szemlélet kell hogy vezessen bennünket az irodalmi alkotások elemzésében is. Itt is azt hangsúlyozzuk, hogy a kifejező eszközök, szóképek és alakzatok vizsgálódásában 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, akkor az irodalomtanítás műelemző gyakorlatában is arra kellene törekednünk, hogy a *mű keltette élményből*, a *műnek a tanulókra gyakorolt hatáskomplexumából* induljunk ki, s ne kössük gúzsba előre gyártott szempontokkal, tanári értékítéletekkel a tanulói spontaneitást, hanem a megbeszélés ezeket a spontán jövő megnyilatkozásokat – szembesítve a szöveggel – tudatosítsa, és emelje egyre magasabb szintre, megajándékozva így a gyermekét a felfedezés örömeivel is.

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

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 elburjánzása, amely nem számol azzal, hogy „a művészi nyelvek nem egyenértékűek, egymástól sajátosan eltérőek. A művészet sajátosságai mindegyikben kifejezésre jutnak, de az egyiknek a grammatikája nem alkalmazható közvetlenül a másakra. A hasonlóságok csak a különbségek figyelembevételével érvényesíthetők.” [4]

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 elárasztyják irodalomóránkat, 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, úgy is mint vizsgálódásaink, beszélgetéseink tárgya, úgy is mint illusztráció, mint forrásmunka, mint ajánlott vagy magánolvasmány, de úgy is mint munkaeszköz. Így nemcsak sokoldalúbb, hanem eredményesebb is lesz hatása.

Nemcsak tartalmában, hanem kereteiben is szélesítenünk kell a komplexitás lehetőségeit, vagyis az eddigieknél sokkal tervszerűbben kell élnünk – *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 gyermekszínházas, szavalóköri, 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.

JEGYZETEK

- [1] *Varga Balázs*: Az anyanyelvi nevelés gyakorlatának bírálata, 302. l. Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért, Tankönyvkiadó, Bp. 1976.
- [2] *Miklós Pál*: Olvasás és értelem, Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1971., 26. l.
- [3] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve, Magyar nyelv és irodalom 5-8. osztály, OM, 1978.
- [4] *Fövény Lászlóné*: Tükör és prizma, Magvető Kiadó, Bp. 1968., 29-30. l.

MK, 1983. 1. sz. 37-41.

Az olvasási készség továbbfejlesztésének lehetőségei az általános iskola felső tagozatában

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

A mostani tantervmódosítás, de még az új tanterv gazdagabb lehetőségei sem oldhatják meg önmagukban ezt a problémát. Ahhoz, hogy készségfejlesztő munkánk megbízható és szilárd készségek kialakításával záruljon, feltétlenül meg kell keresnünk a legeredményesebb, a legcélravezetőbb eljárásokat és módszereket.

Ez különösképpen vonatkozik a mostoha gyermekként kezelt *olvasási készségre*. Már csak azért is meg kell tennünk – tőlünk telhetően mindent – a tantervben előírt olvasási követelményszint eléréséért, mert az alapkészségek közül talán ez az egyetlen, amely leginkább befolyásolhatja a tanulók előrehaladását a többi tantárgyban is.

Az természetes, hogy az olvasási készség kialakítása, illetve továbbfejlesztése elsősorban a magyar nyelv- és irodalomtanítás feladata. Még hozzá elsőrendű feladata. Annál is inkább, mert nélküle el sem képzelhetjük az olvasás megszerettetésének, az olvasóvá nevelés, az irodalmi alkotásokban gyönyörködni tudás gondolatának megvalósítását. Az sem szorul különösebb bizonyításra, hogy azok a tanulók, akik a tanterv által megkívánt olvasási készséggel rendelkeznek, mennyivel könnyebben tudnak megbirkózni a helyesírási készség elsajátításával is, mint azok, akik ennek hiányával küszködnek.

Most már csak az a kérdés, hogy megvannak-e azok a tantervi feltételek, amelyek lehetővé teszik ennek a rendkívül fontos alapkészségnek a kiművelését? Erre határozott igennel válaszolhatunk. Elég, ha csak a tananyag módosítására, illetve csökkentésére, didaktikai szempontú átcsoportosítására, az életkori sajátosságokat meg a fokozatosság elvét messzemenően szem előtt tartó új követelményrendszerre gondolunk. Ezek a változások órákat szabadítanak fel éppen a készségfejlesztés, a gyakorlás számára, ezáltal reális és elérhető alapokra helyezik a kialakítandó készségek követelményszintjét is.

Az új tanterv nyújtotta lehetőségekkel azonban nagyon is tervszerűen kell gazdálkodnunk. A tervszerűség eleve feltételezi, hogy világosan lássuk, egyrészt *mit* kell elérnünk az egyes osztályokban az olvasási készség tekintetében, másrészt ennek megvalósítására *hol* nyílik alkalom és lehetőség, végezetül pedig *hogyan* is történjék ennek a feladatnak maradéktalan végrehajtása.

Az új tanterv – V–VIII. osztályig – gondos és körültekintő módon határozza meg a „mit kell elérnünk” kérdésre adandó választ. Íme:

- V. osztály: A tanuló folyamatosan és értelmesen tudjon olvasni egyszerű stílusú, először látott prózai szövegeket is.

- VI. osztály: A tanuló olvasása a szavak, szókapcsolatok, mondatfűzések értelmes tagolásán túlmenően az egyszerűbb megfogalmazású prózai szövegeknél feleljen meg a szöveg érzelmi hangulatának is.
- VII. osztály: A tanuló folyamatosan, értelmesen tudjon felolvasni először látott egyszerűbb prózai szövegeket; a közösen megbeszélt prózai és verses irodalmi alkotásokat kifejezően tudja felolvasni (érzelmi, hangulati elemek érzékeltetésével olvasson).
- VIII. osztály: A tanuló folyamatosan, értelmesen tudjon olvasni először látott egyszerűbb prózai szövegeket; előzetes önálló tanulmányozás után prózai és verses alkotásokat kifejezően, az érzelmi, hangulati elemek érzékeltetésével tudjon olvasni.

Ezek a követelmények – a régiekkel szemben – didaktikai szempontokat is érvényesítő módon jelölik meg osztályról osztályra (még a VIII.-ban is!) az elérendő szintet. Fokozatos megvalósításukra több alkalom és lehetőség is kínálkozik. Ezeket a következőkben jelölhetnénk meg:

1. Az irodalom- és nyelvtanórákon adódó, azok szerves részeként jelentkező alkalmak és lehetőségek.
2. A kimondottan erre a célra fordítandó olvasásgyakorló órák.
3. A tanórán és iskolán kívüli gyakorlás lehetőségei (felolvasó- és szavalóversenyek, olvasómozgalom, tanítványaink ajánlott vagy magánolvasmányai stb.).

A továbbiakban csak az első két pontban foglaltakra térnék ki, ezek közül is részletesebben az olvasásgyakorló órákkal kívánnék foglalkozni, míg az irodalom- és nyelvtanórákon adódó lehetőségek esetében csak a felsorolással élnék. Az ismertebb gyakorlási módokat sem hagynám figyelmen kívül, már csak azért sem, mert itt-ott szeretnék néhány észrevételt és kiegészítést tenni a saját gyakorlatomban szerzett megfigyeléseim, tapasztalataim alapján. Természetes, hogy ezeknek a gyakorlási módoknak ismertetése a *hogyan* kérdését is érintené.

Az irodalomórák egyéni számonkérései során ismert gyakorlási mód az ún. *egyperces olvasás*. Lényege az, hogy a felelő a szóbeli mellett még egyperces olvasási feladatot is kap az erre a célra kijelölt szemelvényből.

Természetesebb, nevelő hatásában pedig sokkal jelentősebb feladatmegoldást jelent a *kétfőnek*: a szóbeli meg az olvasási feladatnak az *egybekapcsolása*. Ha tanítványaink körében természetessé válik, hogy tankönyvvel a kezükben jönnek ki felelni, akkor egy-egy olvasási feladatot is kaphatnak – szinte minden alkalommal – a *szóban forgó irodalmi anyaggal* kapcsolatban. Pl.: Gárdonyi: *A bűntárgyalás* eseménytartalmának elmondása során adhatunk egy ilyen feladatot: Mit mond a tanító úr az osztálynak és Marcinak a pofozkodásról? Olvasd el ezeket a sorokat! Vagy a két kis vádolt jellemzése esetében: Olvasd el a Kószó Jancsit leginkább jellemző részt! Ha következetesek vagyunk és mértéktartók a feleltetésben, akkor ezzel az eljárással az olvasási készség fejlesztése mellett igen sokat tehetünk a leckeént feladott irodalmi anyag gondos és elmélyült elolvasása érdekében is.

Az új tanterv szerint igen gyakran élnünk kell a kimondottan *olvasási házi feladatok* feladásával és azok számonkérésével. A cél, ahogy ezt az Utasításban olvashatjuk: „A tanulók szokják meg, hogy az olvasási házi feladat éppen olyan kötelezően elvégzendő, mint az írásbeli”. Ügyelnünk kell azonban, hogy ne a mennyiségre, hanem a minőségre törekedjünk. Az ilyen feladatok éppen olyan előkészítést kívánnak meg, mint ahogy ezt másfajta házi feladatok esetében is tesszük. Az is fontos, hogy kezdetben csak egy-egy fő követelmény (pl. a helyes tagolás, hangsúlyozás stb.) igényével lépünk fel. A házi feladatra szánt olvasmányok kijelölése sem lehet öltetszerű, hanem szinte tanmenetszerűen kell megterveznünk az olvasmány nehézségi fokának és tematikai változatosságának figye-

lembevételével (leíró, elbeszélő, párbeszédés, prózai, verses, más-más hangnemben íródott, különböző hangulatot és érzelmet keltő részletek, szemelvények).

Az új anyag feldolgozása során kézenfekvő és eredményes gyakorlási módnak bizonyul – főképp lírai műveknél – az *elemző újraolvasás*. Az élményszerű tanári bemutatás után következő újraolvasás nagyon sokat tehet a tanulók kifejező olvasási készségének fejlesztéséért. A hosszabb lélegzetű szemelvényeknél viszont olyan megbeszélés és elemzés is lehetséges, amely az *otthoni olvasásra* támaszkodik (pl. a János vitéz vagy a Toldi egyes fejezeteinél). Gyakoribb viszont az a változat, amely a bemutatás után a megbeszélést *válogató olvasással* köti össze.

Ritkábban ugyan, de előfordul az is, hogy a tanári bemutatás helyett *maguk a tanulók szólaaltatják* 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.: Kisfaludy Károly Mátyás diák c. egyfelvonásos vígjátékát szoktam így bemutatni. Vagy a Toldi VIII. énekének bemutatása is hasonlóképpen történhet. Ugyancsak rendkívül hatásos, jóképességű osztálynál – az elmondottak szellemében – nem is megoldhatatlannak látszó feladat, ha egy–egy balladát szavalókórusban mutatunk be (pl. Kerekes Izsák).

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

A *nyelvtanórákon adódó lehetőségek* sem alábbvalók. Hisz az értelmes olvasás nyelvtani tudatossággal párosult alapjait itt rakhatjuk le. Gondoljunk csak a hangtan körében végezhető hangképzési, kiejtési gyakorlatokra (rövid és hosszú hangok, az írásképtől, a köznyelvi kiejtéstől eltérő esetek, a szótagolás). A helyes hangsúlyozás alapjait erősíthetjük meg a mondatrészek tanítása során (azonos mondatrészek, jelzős szerkezetek, az értelmező stb.). A hanglejtési formák gyakorlására is sort keríthetünk a különböző mondatfajták (a kijelentő, felkiáltó, kérdő stb.) tanításakor. Az összetett mondatok tanításában viszont a központozás jelentőségének kiemelésével és gyakorlásával a mondatfűzések értelmes tagolásához adhatunk komoly segítséget.

Igaz, hogy ezek a lehetőségek nyelvtan- vagy irodalomóráinknak csak egy-egy mozzanatát jelentik, de készségfejlesztő szerepüknél és jelentőségüknél fogva még sem mondhatunk le róluk. Sőt tudatos alkalmazásukra – éppen a szóban forgó olvasási készség továbbfejlesztése érdekében – egyre nagyobb gondot kell fordítanunk!

Az *olvasásgyakorló órák* kérdése külön figyelmet érdemel, annál is inkább, mert az új tanterv alapján jóval megnövekedhet ezeknek az óráknak a száma és jelentősége. Ezért joggal merül fel a kérdés: milyen tartalommal töltjük meg ezeket az órákat, illetve hogyan tervezzük meg ezeknek az óráknak egymásra épülő rendszerét.

Talán ezeket az órákat fenyegeti leginkább az ösztönösség és a mechanizmus veszélye. Hogy elkerülhessük, egyrészt *tudatosan felépített gyakorlási tervvel kell dolgoznunk*, másrészt *törekednünk kell a minél változatosabb gyakorlási módok alkalmazására*.

Ennek érdekében az első és legfontosabb feladatunk az *osztály olvasási készségének a felmérése*. Hisz ez a felmérés tájékoztat majd bennünket, 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 belőle a tanulók. Szívesen számolnak be olvasási élményeikről, a könyvet is örömmel hozzák magukkal, magát az olvasást pedig így valóban irodalmi élményeikhez kapcsolhatjuk. Ugyanakkor jónéhány értékes könyv előolvasásához is kedvet teremthetünk.

A következő lépés, hogy a felmérés alapján kialakult helyzetképről tájékoztassuk is az osztályt. Kik azok, akik a folyamatos olvasással is hadilábon állnak, melyek az osztály legfeltűnőbb olvasási hibái a tantervi követelmény oldaláról nézve. Sőt, szükségét látom annak is, hogy az *elérendő célt is ismertessük velük*. Ez esetleg a füzetükbe is bekerülhet. Igen lényeges feladat, hogy ezután minél rövidebb időn belül egységes szintre hozzuk az osztály egészét a folyamatos olvasási készség tekintetében. Ez bizony eléggé mechanikus gyakorlati módot követel meg. Véleményem szerint megnyugtató módon csak ezután kerülhet sor az értelmes, illetve a kifejező olvasás feltételeinek gyakorlatias ismertetésére, ezek sokszor megismétlődő, változatos és tervszerű gyakorlására.

Talán ezért sem lesz fölösleges, ha megpróbáljuk összeszedettni – a teljesség igénye nélkül – az értelmes és a kifejező olvasás legfontosabb ismérveit. Az *értelmes olvasásnál* meg kell követelnünk a szövegűséget, a tiszta és érthető hangképzést, a nyugodt 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 még érzelmeket is kíván teremteni. Itt tehát az írásmű hangulatának, érzelmi telítettségének, hangnemének megfelelő, a párbeszéd életszerűségét visszaadó, a hangárnyalatokkal is bánni tudó olvasáson van a hangsúly.

Az értelmes és az erre ráépülő kifejező olvasás lényeges jegyeivel nemcsak nekünk, hanem a tanulóknak is tisztában kell lenniük. A megkívánt követelményszint tudatos elsajátításához az állandó gyakorlás mellett ez is elengedhetetlenül szükséges. Az olvasásgyakorló óráinknak minden vonatkozásban ezt a tudatos készségfejlesztő tevékenységet kell tükrözniük.

Az alábbiakban kitekerek egy ilyen olvasásgyakorló óra (V. osztály) vázlatos bemutatására. Ennek ismertetését mindjárt a célok meghatározásával kezdeném.

Oktatási célok és feladatok: Az olvasási készség fejlesztése: az értelmes olvasásra nevelés részfeladatai közül a betűszerinti olvasás kiküszöbölése érdekében végzett kiejtési gyakorlatok, a kérdő mondatok helyes hanglejtésének, a megértést elősegítő hangsúlyozásnak, illetve az érzelmeket kifejező olvasási módok a gyakorlása a tempó, a szünettartás és a hangnem figyelembevételével.

Nevelési célok és feladatok: Megfigyelőképességük, esztétikai és kritikai érzékük fejlesztése. A nyomtatott betű iránti igényességre nevelés. A nyelv, a gondolat és a valóság elválaszthatatlanságának szemléletére nevelés. Az olvasásra kerülő szemelvényanyag nevelési lehetőségeinek kiaknázása (képmutatás, embertelenség, fölényesség – hűség, szeretet, együttérzés stb.).

Az óra célja készségfejlesztés, de az ilyen általános célmegjelöléstől óvakodnunk kell. Sőt még az olyannal sem elégedhetünk meg, mint „az értelmes vagy kifejező olvasásra nevelés”. Ez sem konkrétabb, mert nem jelöli meg pontosan, hogy mit is kíván tenni a tanár az olvasási készség fejlesztése, a meglévő hiányosságok kijavítása érdekében.

A nevelési célok egy része folyamatos feladatként jelentkezik készségfejlesztő munkánkban. A másik része viszont csak erre az órára vonatkozik. Ennek magvassága az olvasás gyakorlására szánt szemelvényanyag összeállításától is függ. Az anyag kiválasztásában tehát nevelési szempontokra is felfigyelhetünk.

1. Számonkérés:

a) *szóbeli:* A hármás őrség legyőzésével megnyílt az út János vitéz előtt a legcsodálatosabb mesebirodalomba, Tündérországba. Az első felelő erről a csodás országról mesél. Befejezésül elolvassa a gyémánt és az arany keletkezéséről szóló versszakokat. – Hogyan találta meg Jancsi boldogságát Tündérországbán? A másik felelő erről számol be. Közben felolvassa János vitéz kétségbeesését kifejező versszakokat (3. és 4. versszak).

b) *írásbeli:* János vitéz elmondja illuskának, milyen kalandokat élt át utolsó találkozásuk óta (Néhány mondatfai, tömören az eseményeket kellett leírniok. Tankönyv 3. feladat 132. lap).

Az olvasás gyakorlása már az óra számonkérő részében megindul. A felelő tanulók feladatukhoz kapcsolódó olvasást is végeznek. Erre a felelet végén, de közben is sor kerülhet. Érthető, világosan tagolt olvasást kérek írásbeli munkájuk, fogalmazásaik felolvasásakor is. Nagyon fontos, hogy igényesek legyünk ebben a tekintetben is.

Az óra célkitűzése részben a számonkérés során végzett olvasási feladatok hiányosságai, részben pedig az ezt megelőző tapasztalatok alapján történik. Az ilyen célkitűzés meggyőzi a tanulókat az olvasás gyakorlásának szükségességéről, fontosságáról. Feltétlenül ösztönző hatással van rájuk.

Ezután következik az óra fő része: a célokat megvalósító olvasási gyakorlatok elvégzése.

II. Olvasási feladatok:

1. Kiejtési gyakorlat a betűszerinti olvasás felszámolása érdekében, gépelt feladatlapokról. Jancsi a kevély bírónál c. prózai szöveg, Szemere: Helyesírási segédkönyv 88. l.

2. A kérdő mondatok helyes hanglejtésének gyakorlása. (Szerencsétlenségnek embere, ki vagy te? – Miért nem estem el háború zajában? – Itt hát, hol országa van a szerelemnek... kezdetű versszakok alapján.)

3. A megértést elősegítő hangsúlyozás gyakorlása. (Az oroszlán és a nyúl c. állatmese alapján).

4. Az érzelemkeltés gyakorlása ellentétes érzelmeket kifejező részletek alapján (*Jancsi világgá megy* hetedik, nyolcadik és kilencedik, *Jancsi búcsúja Iluskától* nyolcadik és kilencedik, *A győzelmi lakoma* hetedik, *Az óriáskirály várában* c. fejezet tizedik versszak alapján).

5. Dramatizálás az eddig végzett gyakorlatok szintéziseképpen (A zsványok tanyáján 1–14. szakaszig). Vitassuk meg, melyik csoport, szereplő olvasása volt a legsikerültebb!

1. A betűszerinti olvasás felszámolásáért éppen az V. osztályban tehetünk a legtöbbet, mert a nyelvtanórák is segítségünkre vannak a „másképp ejtjük, másképp írjuk” gyakorlataival. A szöveg, amelynek alapján ezt a feladatot végezzük, bőven tartalmaz ilyen problémákat, de egyúttal nevelési szempontból is értékesnek mondható (a kevély bíró képmutatása, embertelensége). Olvasását mondatonként végeztetjük, főképp azokkal a tanulókkal, akiknél leginkább tapasztaltuk a betűszerinti olvasást. Kórusban is olvastathatjuk. A gyakorlat befejezése az egész szöveg folyamatos, a természetes kiejtést példázó olvasásával zárul.

2. A kérdő mondatok hanglejtése körül sincs minden rendben. Az ún. éneklő hanglejtés leginkább ezeknek a mondatoknak az olvasásában fordul elő. Mivel helytelen, nyelvtuntól idegen, de már beidegződött hanglejtési formáról van szó, legeredményesebb módszernek bizonyul a megismétlődő, tanári előolvasással párosult gyakorlási mód.

3. A helyes hangsúlyozásra meg kell tanítanunk tanítványainkat. Olvasásgyakorló óráinkból nemigen hiányozhatnak az ilyen jellegű gyakorlatok. A tanári bemutatás alatt a gyermekek ceruzával a kézben figyelik a szöveget, és aláhúzással jelzik a hangsúlyos mondatrészeket. 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 nagymértékben elősegíthetjük a monoton hangon olvasó gyermekeink fejlődését.

4. Érzelmeket kelteni csak az tud, aki maga is azonosul az érzellemmel. Itt tehát nagy szerepe van a tanár élményszerű bemutató olvasásának, meg az ezt követő, a gyermekek élményeire támaszkodó megértetésnek, elképzeltetésnek, így is mondhatnánk: elemzésnek. Az ellentétes hangulatú olvasmányrészletek (az indulatos, tehetetlen gazda – az óriáskirály fölényes magabiztossága; a leányát viszontlátó francia király öröme – Jancsi és Iluska búcsúja) egymás mellé állításával meggyőző, érzéletes módon bizonyíthatjuk, hogy az olvasás tempója, hangerőssége, hangneme mennyiben változik az ellentétes érzelmek felolvasásában. A feladatot versenyszerűen végeztessük. (Ki tudja leginkább kife-

jező módon felolvasni?) Az elbírálást is – természetesen megadott szempontok alapján – a gyermekekre bízhatjuk. Kritikai érzékük ilyen irányú fejlesztése is gyümölcsözőtően hat olvasási készségük továbbfejlesztésére.

5. Az utolsó feladat az eddig végzett gyakorlatok szintézise. Önállóan, néma olvasással készülnek a tanulók, a csoportok a feladat megoldására. Könyvükben jelzéseket, megjegyzéseket is tehetnek. Felolvasása szereposztással, dramatizálással történik (mesélő – zsványkapitány – Jancsi).

III. Összefoglalás:

Az óra az olvasási feladatok megoldása során szerzett tapasztalataink, megfigyeléseink értékelő összefoglalásával zárul. Majd kijelöljük a következő óra olvasási házi feladatát is. (Hangsúlyos mondatrészek jelölése a János vitéz utolsó fejezetének utolsó négy versszakában.)

Természetes, hogy osztályonként, sőt még egy osztályon belül is más és más lesz ezeknek az olvasásgyakorló óráknak a tartalma. Ezt az osztályonként különböző követelményszint is indokoltá teszi, de az is, hogy a fokozatosság elvének szem előtt tartásával mindig előbbre is kell lépünk készségfejlesztő munkánkban. Az előre lépés azonban nem lehet elhamarkodott. Ezért az olvasási készség továbbfejlesztésének szinte valamennyi lehetőségével tudatosan kell élnünk éppen a tantervi célok maradéktalan megvalósítása érdekében.

FELHASZNÁLT IRODALOM

A Művelődésügyi Miniszter 4. számú módszertani levele, 1961.

Az általános iskola tartalmi továbbfejlesztésének főbb kérdései, Tankönyvkiadó, Bp. 1962.

Tanterv az ált. iskola számára, Magyar nyelv és irodalom V–VIII. osztály Tankönyvkiadó, Bp. 1962.

Tarján László: Az olvasási készség helyzete és fejlesztésének módja az általános iskolában.

Magyaritanítás 1960. 5. sz. 30. l.

MK, 1963. 3. sz. 211–217.

A kifejezőképesség fejlesztéséről

Hoffmann Ottó: Útkeresés a fogalmazástanításban

Meggyőződésünk, hogy az alapozó általános iskolának nagyon is központi és igen fontos feladata a *készségképzés*. Ez alól egyetlen tantárgy sem lehet kivétel. Nem kétséges viszont, hogy a mindennapi életben nélkülözhetetlen készségek (olvasás, kifejezőképesség) kiművelésének összehangolása, céltudatos megtervezése és irányítása elsősorban a magyartanításra hárul. A lehetőségeink azonban – valljuk be őszintén – közel sem oly kedvezőek. Elég, ha csak a csökkentett magyarórákra, a megnövekedett tantervi anyagra, a magas osztálylétszámokra, valamint az ötnapos tanítási hétre gondolunk. Külön-külön is gondot jelentő problémák ezek, együttesen pedig különösképpen megnehezítik a készségképzést, amely mindig is tervszerűséget, folyamatosságot, állandó és változatos gyakorlást igényelt. Teljes egészségben úrrá lenni ezen a helyzeten szinte lehetetlen, előre lépni viszont nemcsak lehetséges, hanem égetően szükséges is. Ennek pedig – az adott körülmények között – egyedüli lehetséges útja csak a belső megújulás lehet: szemléletben, tartalomban és módszerekben egyaránt.

Hoffmann Ottó könyvét éppen ezért üdvözölhetjük örömmel, mert az egyik jelentős készség, a szóbeli és írásbeli közlés-kifejezés fejlesztéséhez nyújt hathatós segítséget a maga figyelemre méltó útkeresésével. Mэгhozzá több vonatkozásban is.

Először is hadd említsük meg a szóban forgó mű bevezetője nyomán azokat a legfontosabb elvi kérdéseket, amelyek nagymértékben meghatározhatják fogalmazástanításunk hatékonyságát és eredményességét. Ezek a szerzői megállapítások, amelyeket a gyakorlatban sohasem téveszthetünk szem elől, a következők:

– Mindenekelőtt azt kell egyértelműen magunkévá tenni, hogy a korszerű nyelvi és irodalmi műveltség nemcsak nyelvi és irodalmi ismeretek birtoklását, hanem a *nyelv magas színvonalú, tudatos használatának a képességét* is magába foglalja.

– Így az anyanyelvi nevelés központi feladatának a *nyelvhasználat*, ezen belül a *kifejezőképesség fejlesztését* kell tekintenünk, mégpedig a *szóbeliség elsődlegességének* figyelembevételével.

– Ennek szemelében óráinkon minden nyelvtani-stilisztikai fogalmat, nyelvi alakulatot a *maga funkciójában* kell bemutatnunk, és a begyakorlás során se a hagyományos, pusztá felismerésre, hanem a kérdéses alakulat célszerű, hasznos és *sokoldalú alkalmazására* kell törekednünk.

– Ez a gyakorlat viszont azt a komplexitást követeli meg tőlünk, amelyik integrálni képes a *nyelvhasználat részterületeit* (nyelvtan, szókincs, közlés-kifejezés, beszéd-szövegértés, kiejtés, nyelvhelyesség, stílus, helyesírás) a tartalomtól meghatározott arányban, kapcsolatot keresve egyúttal az *önkifejezés más formáival, a művészeti ágakkal és az idegen nyelvekkel*.

A fogalmazástanítás új útjainak a keresése, amelyről a könyv fő része szól, ezeknek az elveknek a jegyében történt. Az ebből levont tanulságok ugyancsak jelentősek az előrelépés, a megújulás szempontjából, a *tanítási eljárások, a közlési formák, módok és a témák* vonatkozásában egyaránt. A teljesség igénye nélkül hadd idézzünk ebből is néhány megszívlelendő útbeigazítást.

– Fogalmazástanításunk csak akkor jár eredménnyel, ha sikerül fölébresztenünk a tanuló *közlésvágyát*, megindítanunk *kitárulkozását*, megmozgatnunk *képzületét*.

– Valóra kell váltanunk, hogy a gyermeki megnyilatkozás partnere ne csak a tanár, a házi füzet legyen, hanem a kommunikációs helyzetnek megfelelően a *folyton cserélődő beszédtárs* is. Tehát messzemenően szem előtt kell tartanunk a *beszédszituációt*, egyértelműen a *kommunikációelméletre* kell alapoznunk.

– Tudomásul kell vennünk, hogy nincsenek *steril műfajok*, a közlési alapformák – az elbeszélés, a leírás, a kettőből táplálkozó jellemzés, és a mindegyikük sajátágaiból ötvözött levél – mellett számtalan *keverék, átmeneti és modern közlési forma* és létezik, ahogy a tartalom és a pillanatnyi beszédhelyzet kívánja.

– A tanulók *spontán, egyéni és kreatív közlő formáinak* kibontakoztatása azonban nem ment fel az alól, hogy ne juttassuk a tanulókat nagyon is *tudatos fogalmazáselméleti ismeretek* birtokába.

– A közlésmódban az *élménynyelven kívül a tárgyias nyelvet* is művelnünk kell.

– A nyelvi anyag nemesítése érdekében fokozottabban előtérbe kell helyeznünk a *stílusnevelést*, beleértve természetesen a hangos stílus kritériumait is, hogy a kifejezés-mód a tartalmat egyenértékűen hordozhassa.

– A motiváltság, a tanulói érdekeltség jegyében előnyben kell részesítenünk a valóság megfigyelésén alapuló, az élet egészét átfogó ún. *szabad témákat* az olvasmányanyagot feldolgozó, reprodukív jellegű témákkal szemben.

– Gondoskodnunk kell a *tömegméretekben megoldható* feladatokon kívül *egyéni* témákról is a tehetségesek és a gyengék számára.

Az elvek gyakorlati alkalmazásáról, a kísérletből leszűrt tanulságok igazságáról az útkeresés termékei, a tanulók *fogalmazásai* beszélnek a leghitelesebben. Ez a meggyőző erejű, friss, modern példatár a maga gazdagságával, gyakorlatias, de elvi megalapozottságú bemutatásával nagyon is hasznára válhat egész tanítási gyakorlatunknak, irodalmi és anyanyelvi nevelésünknek egyaránt.

Összegezve az elmondottakat, bátran ajánlhatjuk Hoffmann Ottó útjelző szakkönyvét mindazoknak, akik felelősséget éreznek fogalmazástanításunk jelene és jövője iránt, mert nélkülözhetetlen segítőtársat lelhetnek benne. (*Tankönyvkiadó, Bp. 1983.*)

MK. 1984. 4. sz. 258-259.

A Kincskereső irodalomtanárkézben

Az általános iskolai irodalomtanítás legfőbb törekvése, hogy igényes és értő olvasókat neveljen. A Kincskereső is – 1971-ben – ezzel a tiszteletre méltó szándékkal indult útjára. Hadd idézzük alapító főszerkesztőjének, *Hegedűs András*nak programadó szavait: „A Kincskereső című folyóirat alapvető rendeltetése az, hogy az „Olvasó népért”-mozgalom célkitűzéseinek megfelelően a 10-14 éves fiatalok olvasás iránti érdeklődését fokozza, esztétikai ízlését fejlessze. Azt akarjuk, hogy fiataljainknak a könyv iránti igénye, szeretete magatartásuk állandó jegyévé szilárduljon.” (*Módszertani Közlemények, 1971. 1. sz.*)

A folyóirat azóta is változatlanul magáénak vallja ezt a nemes célkitűzést, azzal a meggyőződéssel, hogy az olvasásra nevelésben a legnagyobb pedagógiai erőt a *művek gondolati és esztétikai értéke* kell, hogy jelentse. Az egyes számok hűen tükrözik ezt a szemléletet, hisz lapjain valóban a klasszikusok és maiak, a hazai és a világirodalom műveinek a legjavát találjuk, beleértve természetesen a népköltészet igaz gyöngyszemeit is.

Ez a gazdagság és sokszínűség teszi szinte nélkülözhetlenné a Kincskeresőt az *irodalomtanításban* is, mert valóban „megtalálhatók itt a népköltészet és műköltészet alkotásai: népdalok, népballadák, népmondák, népmesék; a legkülönfélé műfajú versek, elbeszélések, regények, jelenetek, életrajzi és önéletrajzi írások; az esszé; a publicisztikai stílus képviselői: riportok, ismertetések, kritikák, s mindezek tartalmukban hol a régi korokat idézik, hol napjaink világából villantanak fel jellemző eseményeket, hangulatokat.” (*Dr. Magassyné Molnár Katalin: A Kincskereső az 5. c-ben c. pályamunka, 1977.*)

Ha figyelembe vesszük a műfaji változatosság mellett még azt is, hogy mindig friss, új és ismeretlen olvasnivalóval *lepi meg a gyermekeket* – és ezt könnyen megteheti a tankönyvvel szemben, mivel a tanévhez igazodó, havonként megjelenő folyóiratról van szó –, elfogultság nélkül állíthatjuk, hogy a *Kincskereső a leghatékonyabb eszköze lehet a permanens olvasásra nevelésnek*, az „*Olvasatok mindennap*” gyakorlatának. De anakronizmus is lenne korunkban a zártság, az egytankönyvűség! A kitekintést, a kitárulkozást az irodalom kimeríthetetlenül gazdag és színes világa felé, ahol mindenki megtalálhatja a kedvére valót önmaga gyönyörűségére és gazdagodására, a Kincskereső segítségével meg is kell tennünk. Erre kötelez az irodalmi nevelés tantervi célja is. Fontos szaktanári feladatunk ezért, hogy az év első irodalomóráján a tankönyv bemutatása mellett a Kincskeresővel is megismertessük a gyerekeket, mi magunk pedig éljünk is a benne rejlő gazdag lehetőségekkel.

Az egyik ilyen kínálózó lehetőség a *tananyaggal koncentrázó alkotások felhasználása*, amely kitűnő alkalmat teremthet az összehasonlításra, a párhuzamos elemzésre, az önálló olvasásra. Csak egy-két kézenfekvő példát említenénk:

Krúdy Gyula: Sánta honvéd – *Jókai Mór: Előőr* (1975. 2. sz.)
Móricz Zsigmond: Hét krajcár – *Sütő András: Egy csupor zsír* (1976. 2. sz.)
József Attila: Anyám – *Kiss Benedek: Anyám vasal* (1974. 3. sz.)

A folyóirat a költészet iránti érdeklődés felkeltését, ébren tartását is – értékes versanyagával – jól szolgálja. Fellelhető benne a műfaj sajátosságából fakadó sokszínűség mellett a humor, a játékosság, s nem utolsósorban a gyermek személyes élményvilága is. Szükséges is élnünk vele, mert irodalmi nevelésünk méltánytalanul elhanyagolt – pedig igen jelentős – területéről van szó! Nem is beszélve arról, hogy a líra nemcsak érzelmi, gondolati gazdagságával, hanem formájával: ritmusával, rímeivel, nyelvi tömörségével, képfelidező, fantázia-megmozgató erejével is nevel. Pusztán hangulatteremtő szándékkal szinte minden irodalomóránkon fel-felovashatunk ezekből a versekből!

A verskinálat gazdagságán kívül a Kincskereső a *versszépségek értésének elősegítését is vállalja*. Egyrészt azzal a gyakorlattal, amikor egy-egy költőt több verse alapján mutat be olvasóinak, magáévá téve azt az Illyés Gyula-i szemléletet, hogy egyik vers szinte a másikat magyarázza, igazán csak egymás mellett érthetjük meg őket. Másrészt pedig olyan elemző írásokkal, amelyek „a forma burkát áttörve” igyekeznek a gyermekek előtt egy-egy vers rejtettebb szépségeit, művészi értékeit föltárni. Hadd említsünk meg ezekből is egyet-kettőt:

Péczely László: Miért tetszik? (1971. 2. sz.); *Török Gábor: A vers mint fejtörő, mint rejtvény* (1972. 1. sz.); *Csoóri Sándor: Beszél a fákkal a bús őszi szél* (1973. Petőfi-emlékszám); *Horgas Béla: Kertész leszek* (1975. 4. sz.); *Baka István: Beszélgetés arról, hogy szép-e a krumplipaprikás, és hogy táltos-e a villanyvasaló* (1976. 9. sz.); *Beney Zsuzsa: Tóth Árpád: Láng* (1978. 4. sz.)

Ide sorolhatnánk még azokat az írásokat is, amelyek az alkotót szólaltatják meg. Hisz ezek a vallomások, ars poetica megnyilatkozások, az alkotást is érintő, megvilágító életrajzi epizódok mind-mind közelebb viszik a tanulókat a szóban forgó költők, írók műveinek értőbb befogadásához. Ezzel a szándékkal járt a *Kincskereső látogatóban* (ez a rovatcím is), hogy csak a legjelesebbeket említsük:

Tatay Sándornál (1974. 1. sz.); *Csanádi Imrénél* (1972. 2. sz.); *Weöres Sándornál* (1974. 3. sz.); *Nemes Nagy Ágnesnél* (1975. 1. sz.); *Nagy Lászlónál* (1975. 2. sz.); *Fehér Ferencnél* (1975. 5. sz.); *Tamkó Siraó Károlynál* (1975. 7. sz.); *Csoóri Sándornál* (1977. 1. sz.); *Szabó Magdánál* (1977. 5. sz.); *Benjámin Lászlónál* (1978. 4. sz.); *Sütő Andrásnál* (1978. 8. sz.); *Sánta Ferencnél* (1979. 1. sz.); *Zelk Zoltánál* (1979. 7. sz.).

Ezek az írások egyúttal jól szolgálják – a *Néhány szerzőnkéről* című kislexikonnal együtt – az *általános iskolai írói életrajztanítást is*. Szervesen ide kapcsolódnak még az *Irodalmi séták* is, amelyek igazán föld- és emberközelségre hozzák az alkotót a tanulók számára. Így idézte meg a Kincskereső – többek között –:

József Attilát (Fodor András: „E föld befogad mint persely”, 1974. 1. sz.), *Radnóti Miklóst* (Madácsy László: „Oly korban éltem én...”, 1974. 2. sz.), *Váci Mihályt* (Bory Zsolt: „Mindenütt otthon”, 1974. 3. sz.), *Csokonai Vitéz Mihályt* (Kiss Tamásné: „Itt leled Vitéz Mihályt is”, 1975. 1. sz.), *Jókai Mórt* (Puruczki Béla: „Az egész táj mosolyog”, 1975. 2. sz.), *Petőfi Sándort* (Dobcsányi Ferencné: „Szent a küszöb”, 1975. 3. sz.), *Veres Péter*t (Szalai Csaba: Parasztemberből író, 1975. 5. sz.), *Móricz Zsigmondot* (Puruczki Béla: „Egy falu, mely csupa lány”, 1975. 8. sz.), (Nagy János: „Debrecenbe kéne menni”, 1979. 4. sz.), *Vörösmarty Mihályt* (Puruczki Béla: „Közel a Velencei-tóhoz”, 1975. 10. sz.), *Gárdonyi Gézá*t (Lengyel Dénes: Az Egri csillagok nyomában, 1976. 4. sz.), *Móra Ferencet*

(Péter László: Móra Ferenc léptei nyomában, 1976. 4. sz.), (Fazekas István: Móra „boldogság szigete”, 1979. 2. sz.), *Ady Endrét* (Sára Péter: Ady Emlékmúzeum a Veres Pálné utcában, 1977. 8. sz.).

Felhasználásuk *többféle módon* történhet. Az egyik az, amikor a tanár megjelenítő, érzelemmozgósító elbeszélésével próbálja megidézni az életsorsot, úgy, hogy az együttal elő is segítse a művek elmélyültebb befogadását. Éppen az érzelmi motiváltság fokozása érdekében igen hálás illusztrációs szöveg- és képanyagot találhatunk ezekben az írásokban. A másik változat, amikor a tanulók is bekapcsolódnak a tanári elbeszélésbe, például azzal, hogy felkészülnek a folyóiratban közölt versek, írások szép és kifejező megszólaltatására, felolvasására. Így nemcsak az életmű és életút egységét tudja láttatni a tanár, hanem azt is, hogy magáról az alkotóról meggyőző erővel és szépséggel maguk az alkotások beszélnek leginkább. *Lehetséges az a megoldás is*, hogy egy vagy több tanuló előre elolvassa ezeket az írásokat, föl is készül belőlük, s majd az életrajzi részlethez vagy az adott műhöz kapcsolódva, ők maguk ismertetik azokat. De *úgy is eljáráthatunk*, hogy az órán csak fölhívjuk rá a figyelmet, kezükbe adva a folyóiratot, hogy otthon – önálló feldolgozással – ki-ki saját felkészülését egészítse ki vele. A még merészebb tanulói öntevékenység jegyében az *is elképzelhető*, hogy maguk a tanulók veszik át a tanár szerepét, s ők próbálják megrajzolni önálló gyűjtő, kutató munka alapján a szóban forgó alkotó emberi és írói portréját. Ebben a vonatkozásban is hasznos forrásnak bizonyul a Kincskereső, hasznosabbnak a felnőtteknek szánt irodalmi lexikonoknál, mert azok szövege, tartalma csak komoly segítségnyújtás és magyarázat révén válhat a gyermekek számára érhetővé.

Az *irodalmi séták* között akadnak olyan írások is, amelyek viszont egy-egy országjárás, kirándulás alkalmával hasznosíthatók *mint remek útikalauzok*. Ilyen például:

Lengyel Dénes: *Séta a budai Várban* (1976. 2. sz.), Szilágyi Ferenc: *A magyar tenger: a Balaton* (1977. 4. sz.), Szekér Endre: *Kecskeméti emléktáblák nyomában* (1977. 6. sz.), Dezső László: *„Kanyargó Dunának ékszere: Esztergom”* (1978. 1. sz.) című írása.

A *folyóirat gazdag szépirodalmi anyaga ünnepi műsorórák tervezéséhez is bőséges választékot kínál*. Ennek felhasználásával keríthetünk sort: 1. Egy-egy költőnek, írónak a tankönyv nyújtotta lehetőségeinknél árnyaltabb bemutatására. 2. A mai magyar irodalom jó néhány, a tantervben nem szereplő, mégis jelentős képviselőjének megismertetésére. 3. A határainkon túl élő magyar irodalommal való ismerkedésre. 4. Más népek irodalmába való betekintésre.

Gondolhatunk azonban *tematikus műsorórák összeállítására is, sőt az ilyen jellegű összeállításokkal még a szakköri munkában is élhetünk*.

KÖLTŐI VALLOMÁSOK AZ ÉDESANYÁRÓL

Babits Mihály: Anyám nevére (1971. 3. sz.)
Kosztolányi Dezső: Anya arca (1974. 3-4. sz.)
Kiss Benedek: Anyám vasal (1974. 3. sz.)
Tamási Menyhért: Anyám guzsalya (1976. 3. sz.)
Csoóri Sándor: Anyám fekete rózsa (1976. 5. sz.)
Stb.

HAZAI IRODALMI KÉPESLAPOK

Szabó Lőrinc: Debrecenben (1975. 6. sz.)
Nagy László: A Bakony (1975. 6. sz.)
Juhász Gyula: Szeged (1975. 6. sz.) Stb.

ÉV SZAKOK A KÖLTÉSZETBEN

Csoóri Sándor: Tavasz a szőlőhegyen (1976. 3. sz.)
Rákos Sándor: Nyár a hegyek közt (1975. 3. sz.)
Galambos István: Nyár (1976. 6. sz.)
Kormos István: Szeptember (1976. 7. sz.)
Kányádi Sándor: Hallgat az erdő (1975. 2. sz.)
Weöres Sándor: Téli képek (1974. 3. sz.) Stb.

IRODALMI ÁLLATKERT

Csanádi Imre: Édesvízi hiénák (1974. 2. sz.)
Páskándi Géza: Vers Szemere szomorú szamaráról (1975. 1. sz.)
Nemes Nagy Ágnes: Tarka ló (1975. 1. sz.)
Nagy László: Tulipánfejű kakasok (1976. 10. sz.) Stb.

Egy-egy műsoróra keretében a zene és a képzőművészet is helyet kaphat. A lap egyik rovata, a *Testvérműzsák*, okos és hasznos útbaigazítást ad ehhez. Számos írása nemcsak jól szolgálja a komplex esztétikai-művészeti nevelést, hanem egyúttal megismer-teti a gyermekeket a különböző művészeti ágak öntörvényű világával is. Például:

Fakan Balázs: Hogyan készül a film? (1971. 1-8. sz.), *Tandi Lajos: A tűz művészete* (1972. 3. sz.), *Tüskés Tibor: Az illusztrációról* (1972. 5. sz.), *Tüskés Tibor: A zene szava* (1974. 3-4. sz.), *Bemáth László: Megmozdul a rajz* (1975. 5. sz.), *Levendel Júlia: Próbajáték* (1976. 10. sz.), *Sebő Ferenc: Népi hangszereink* (1977. 6. sz.), *Komiss Péter – Nagy László – Timár Sándor: Táncbéli tánc-szók* (1977. 6. sz.), *Tarbay Ede – Koós István: Ismerkedjünk a bábjátékkal* (1978. 9. sz.) Stb.

Figyelmeztet a Kincskereső a jelentős irodalmi, nemzeti évfordulóinkra is a maga élményt nyújtó, érzelmileg is magával ragadó irodalmi összeállításával. Jelentősége személységformáló nevelőmunkánkban felbecsülhetetlen, mert csak haladó nemzeti hagyományaink, értékeink ápolásával és megbecsülésével tudjuk kialakítani tanítványainkban azt a helyes szemléletet, hogy a jelen a múltban gyökerezik, és a jövő is csak a kettő összefüggésében világosodhat meg igazán előttünk.

A Kincskereső versanyaga az említetteken kívül a *szavalóversenyekhez is színvonalas választékot ajánl*. Ez sem lebecsülendő jelentősége a folyóiratnak, hisz hány-szor tapasztalhatjuk a részt vevő tanulók versválasztásában a tanári irányítás és segítségnyújtás hiányát.

Sok-sok kedvteremtő ötletet, játékos megoldást találunk a Kincskeresőben a *rendhagyó irodalmi órákhoz is*. Éppen a folyóirat felhasználásával tartott felejthetetlen élményt nyújtó *irodalmi vetélkedőt Kovács Márta*, ököritőfűlpösi kartársunk „*Belépés csak Kincskeresővel*” címmel (Ötlet egy irodalmi vetélkedőhöz, Módszertani Közlemények, 1979. 4. sz.).

Ötleteket, a tanulók tájékozottságát, felkészültségét próbára tevő játékos feladva-nyokat a *Kincskereső rejtvényei között* is találunk. Ezekből is bemutatunk néhányat:

A p r ó h i r d e t é s e k

Apróhirdetéseink feladói mesehősök. Meg tudjátok-e fejteni a nevüket?

1. Tengeri származású bojtárlegény feleségül venne mosni tudó tündérr királynőt. „Lehet árva is” jeligére.
2. Köles- és lencseválogatáshoz galambokat, gerléket, égi madárkákat felvesz elsőbálos lány. „Színarany topánka” jeligére.
3. Bányászotthonban főzést, mosást, varrást, foltozást vállal mostoha körülmények közé került királylány.

(1974. 3. sz.)

S z í n e s k é r d é s e k

1. Melyik nagy magyar mesemondó írt *Sárga rózsza* címmel pusztai regényt?
2. *A kék sziget* Fekete Gyula regénye. És ki írt *Szigetkék* címmel meseregényt?
3. Ki írta a *Tűzpiros üveggömb* című leányregényt?
4. Ki írta a magyarul is számos kiadást megért *Távolban egy fehér vitorla* című ifjúsági regényt?

(1975. 1. sz.)

K l a s s z i k u s n é v j á t é k o k

1. Ki az a magyar költő, akinek a neve „életlen”?
2. Melyik francia ifjúsági író neve „ütne”?
3. Melyik magyar költőnő született „zseni”?
4. Melyik magyar költő vezetéknevéből lesz egy magyar színész nő vezetőkénevével párosítva középkori alkotmánylevél?
5. Ki az a magyar író, aki Kinizsi Pál apja foglalkozásának nevét hordta vezetéknevűl?

(1975. 9. sz.)

Zsugorított irodalom

Petőfi Sándor: Megy a juhász... című költeménye így hangzik zsugorítva:

Megy a juhász számaron,
Haldoklik babája –

De mert későn érkezett,
A csacsit fejbe vágja.

Találjátok ki, mely híres irodalmi műveket zsugorítottuk össze az alábbiakban!

1. Hajóorvos alacsony és magas termetű emberek közé kerül, s megutálja a normális termetűeket.
2. Utazó szigetre kerül, ahol mindent egyedül csinál, amíg szolgálhoz nem jut, akit elnevez a hét egyik napjáról, és hazamegy.
3. Múlt századi lottóhúzáson öregember számát kihúzzák, és emiatt egy kisdíák majdnem elveszti a becsületét.

(1976. 1. sz.)

A felsorolt feladatok akár irodalomóránkba is beépíthetők. Nem árt azonban azt sem hangsúlyoznunk, hogy ezek a rejtvények nemcsak remek motivációs lehetőségek és nagy-szerű képességfejlesztő gyakorlatok, hanem bizonyos rokonságot is mutatnak magával a költészettel. Illyés Gyula erről így vall: „A rejtvényfejtők tán maguk sem sejtik, hogy midőn valamit kitalálnak, azt a szellemi gyönyört próbálgatják, mint amikor a költők valamire rátalálnak.” A rejtvény tehát eszköz is lehet a műértéshez vezető úton. Akárcsak a *Kincskereső* a maga élményt nyújtó, ismeretet gyarapító, ízlést formáló anyagával. Végző soron annak érdekében, hogy tanítványaink idejében felismerjék az irodalom, a könyv nélkülözhetetlen szerepét, hogy majd az életben is élni tudjanak a *könyvtárak* felkínált lehetőségeivel.

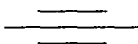
Meggyőződésünk, hogy mindaz, amiről eddig szót ejtettünk, csak akkor válhat való-ra, ha önmagunk s így tanítványaink számára is fölfedezzük a *Kincskeresőt*. Ha sikerül a figyelemnek, az érdeklődésnek, a tanulók személyiségformálásának a középpontjába állítanunk a folyóiratot, akkor ezek a lehetőségek ügyszeretünk nyomán meg is sokszorozódhatnak. Ezért nem is folytatjuk tovább a felhasználás lehetőségeinek és módszeres eljárásainak a felsorolását. Úgy véljük: az eddig elmondottak is meggyőzhetnek bennünket arról, hogy a *Kincskereső* – éppen tartalmi gazdagságánál fogva – a nevelés szolgálatába állítható, azzal az egyedüli lehetséges céllal és szemlélettel, amelyről egyik versében nagy lírikusunk, *Illyés Gyula* vall:

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

(A költő felel)

E gazdagodást nekünk elősegíteni nemcsak megtisztelő feladatunk, hanem joggal elvárt kötelességünk is.

(A *Kincskereső* tanárkézben, részletek: 3., 9-14., 16-17., 21-22.)



Kulturális rendezvényeink közös látogatása és megbeszélése

Oktató-nevelő munkánknak vannak a tanítási órán kívül eső területei is. Ilyen fontos nevelési terület – többek között – a kulturális élet és annak rendezvényei iránti érdeklődésre, fogékonyságra és igényességre nevelés. E tulajdonságok kialakítása csak körültekintő és tervszerű nevelőmunkával érhető el. Éppen a körültekintés követeli meg, hogy számba vegyük – a teljesség igénye nélkül –, hogy mi is tartozik a fentebb megnevezett fogalom körébe. Csupán felsorolásszerű számbavételre gondolhatunk. Így feltétlenül meg kell említenünk a színház, a mozi, a hangversenyek, a különféle kiállítások és tárlatok látogatását, de az ünnepélyeket, megemlékezéseket, író-olvasó találkozókat, irodalmi estéket, múzeumokat és nem utolsósorban magát a tévét meg a rádiót is ide sorolhatjuk. A nagyobb városokban nyilván bővebben nyílik alkalom ezek látogatására, a mostohább kulturális környezetben élő tanulóknál pedig különösen fontos, hogy egy-egy kirándulás alkalmával ilyen élményekkel is gazdagítsuk általános műveltségüket. Mindezen rendezvényeknek a tanulókra gyakorolt hatása nagymértékben függ az érdeklődést felcsigázó előkészítéstől, a nevelői fontosságú közös látogatástól, az élményt tudatosító megbeszéléstől. Éppen ez a tudatos tevékenységünk és irányításunk avatja az alkalmyszerű ismeretszerzést nevelőmunkánk szerves részévé. Ha ezt még a tanulók valamiféle – de hasonló – aktív, alkotó tevékenysége is követi, akkor munkánk valóban sokat jelenthet a kultúra mindennemű megnyilvánulása iránt érdeklődő és arra szomjas tanulóifjúság nevelésében.

A különféle kulturális rendezvények sokasága nem teszi lehetővé, hogy mindegyikkel külön-külön, részletekbe menően foglalkozzunk. Csupán érzékeltetni szeretnénk a nevelés e fontos területén végzett munkánk folyamatát, egyes fázisait, és közben olyan általános érvényű megállapításokat tenni, amelyeket szinte valamennyi kulturális rendezvény közös látogatása alkalmával – éppen a nevelői hatás érdekében – szem előtt kell tartanunk.

Mint minden nevelői munka, ez is a *tervezéssel* kezdődik. A gazdag lehetőség a sokat markolás veszélyét is magában rejti. Ettől óvakodnunk kell, mert felszínességhez vezet. Arra is ügyeljünk azonban, hogy a napjainkra oly jellemző egyoldalúságot is elkerüljük. Maga a tervezés a tanár vonzó, érdeklődést felkeltő tájékoztatása után feltétlenül közös megvitatás tárgya legyen! Az így összeállított, a tanulók kívánságait, érdeklődését is tükröző munkaterv lásson napvilágot az osztály faliújságján! Meg kell szerveznünk az *állandó figyelőszolgálatot* is. Ennek a kis csoportnak az lesz a feladata, hogy tájékoztassa az osztályt az alkalmyszerű kulturális rendezvényekről, illetve a látogatásra szánt rendezvények időpontjáról. A tájékoztatás mindig kellő időben történjék, hogy legyen mód a felkészülésre!

Maga a *felkészülés* két problémát is felvet: az egyik a viselkedés, a másik a tájékoztatás kérdése. Az előbbiről a helyes, kulturált magatartás kialakítása érdekében már azért sem mondhatunk le, mert ebben a vonatkozásban is akad még tennivalónk. A tájé-

kozottság pedig éppen a további ismeretszerzés szempontjából fontos. Ez lesz a biztosítéka, hogy tanítványaink a rendezvényeket élvezzék, és azokat hasznos alkalmaknak tekintsék. A szükséges, de a látogatás élményét nem veszélyeztető tájékoztatás megszerzése érdekében apró kis megbízásokat, feladatokat adhatunk a tanulóknak. Miután utánjárásuk, kutatómunkájuk irányításunk mellett véget ért, azután kerülhet sor a beszámoló, ismertetések közös, kötetlen formájú, a közvetlenséget sem nélkülöző megbeszélésére. Előfordul, hogy ez a munka olykor képanyag összegyűjtését jelenti. Ennek demonstrálására szintén az osztály faliújságát használjuk fel! Lehet az előkészület hangulatot teremtő tanári előadás is, amely problémafelvetéseivel mintegy a közös látogatás megfigyelési szempontjait is tartalmazza. Bármelyik formát is választjuk, a végső cél az, hogy kellő hangulatot, szellemi, lelki felajzottságot teremtsen a látogatásra kerülő rendezvény iránt, ugyanakkor a témához tartozó nélkülözhetetlen tárgyi ismereteket is biztosítsa. Csak így érhetjük el, hogy tanítványaink ne csak nézelődjenek, hanem lássanak is.

A közös látogatás nevelő hatását csak fokozza az a helyes gyakorlat, ha a tanár a tett színhelyén *előzetesen* is körülnéz, *tájékozdik*, ha erre mód és lehetőség kínálkozik. Így könnyebb lesz a megfigyelés, az érdeklődő kérdésekre való válaszadás stb. ... Ezt még akkor is érdemes megtennünk, ha a látogatás levezetését egy ott dolgozó munkatársra vagy szakemberre bizzuk. Sőt pedagógiai szempontból az a célszerű, ha a felkért külső munkatárssal meg is beszéljük látogatásunk célját, a kalauzolás sorrendjét, módszerét, az ismertetés színvonalát, a témában szerzett ismeretek körét, amelybe a látottak szervesen beépíthetőek. Helyes az is, ha tanítványaink spontán megnyilatkozásairól, érdeklődő kérdéseiről, felmerülő problémáiról feljegyzéseket készítünk. Ez lehet majd az alapja a látogatást követő megbeszélésnek, az élményeket tudatosító, izlést formáló, a helyes szemléletmódot kialakító tevékenységünknek.

Az *élmények tudatosítása* nem más, mint elemzőmunka. Erről semmilyen körülmények között nem mondhatunk le. Ez az elemzés azonban nem nélkülözheti az őszinte hangot és véleménynyilvánítást, sőt az érvekkel megalapozott bírálatot sem. A megbeszélés alkalmával olyan vitafórumot kell teremtenünk, ahol a helytelen meglátások kitisztulnak, a felszínes észrevételek elmélyülnek, megalapozottá válnak, a találó megjegyzések, jogos bírálatok megerősítést nyernek, ahol a helyes izlés, szemléletmód éppen a vita szellemének tüzeiben csiszolódik, formálódik, alakul, erősödik.

Munkánk ezzel még nem zárult le. Feltétlenül módot kell adnunk – az életkori sajátosságok tiszteletben tartása mellett – az önálló, az alkotó tevékenységre is. Gyűjtse- nek tanítványaink pl.: értékes dokumentumokat, fényképeket, írásokat! Az összegyűjtött anyagból teremtsék meg a maguk kis iskolai múzeumát, irodalmi, történeti vagy néprajzi jelleggel, melynek elrendezése, kiállítása az ő feladatuk legyen! Vagy rendezzenek felolvasásokat legsikerültebb fogalmazásaikból, irodalmi dolgozataikból, vagy akár kiállítást is legsikerültebb rajzaikból! Tartsanak irodalmi délutánokat, megemlékezéseket, melyeknek összeállítása, megtanulása és bemutatása még tanári irányítás mellett is aktív tevékenységet jelent számukra. Csak így érezhetik igazán, hogy megváltozott életünk egyre sűrűsödő kulturális rendezvényei mennyi anyagi, szellemi erőfeszítést, jó izlést, felelősséget, helytállást, sokszor áldozatot követelnek az erre hivatottaktól. Csak így válhatnak ők is tiszteletre méltó kulturális törekvéseink értő közönségévé, majd leendő fáklyahordozóivá.

MK, 1970. 5. sz. 330–332.

Irodalmi évfordulóinkról

Irodalmi hagyományaink ápolására és megbecsülésére – úgy érzem – fokozottabb gondot kellene fordítanunk nevelőmunkánk során, mint ahogy ezt eddig tettük. Annál is inkább, mert enélkül ki sem alakíthatjuk tanítványainkban azt a helyes emberi magatartást meghatározó szemléletet, mely szerint a jelen a múltban gyökerezik, s igazán a jövő is csak a kettő összefüggésében világosodhat meg előttünk. Erről a komplexitásról talán *József Attila* vallott a legmélyebben *A Dunánál* című versében. Az ő megfogalmazott, ars poeticaként is felfogható sorait pedagógiai alapelvünkkel tehetnénk irodalmi nevelésünkben is, mert az irodalom minden kort érintő, megidéző anyagával nagymértékben növelheti tanítványaink haza-, nép- és emberszeretetét. Csak tudatosan élnünk kell a kínálkozó lehetőségekkel!

Ezek sorában kiemelt helyen említhetnénk meg az évfordulókat, amelyek mind-mind kitűnő alkalmi irodalmi hagyományaink, értékeink megbecsülésének. Emellett hasznos ismereteket, felejthetetlen élményt is adhatnak tanulóinknak, de az önálló, felfedező olvasásra is ösztönözhetnek. Csak kellőképpen elő kell készítenünk, jól meg kell szerveznünk, vonzó és érdekes tartalommal kell megtöltenünk, sőt a megoldás változatos formáit sem szabad elhanyagolnunk. Ehhez az alapfeltétel is adott, hisz a tantervmódosítás olyan kedvező helyzetet teremtett, amely lehető teszi e feladatok megvalósítását. Éppen ezért tudatosan törekednünk kell, hogy jelentős évfordulóink szerves részévé váljanak irodalmi nevelésünknek.

Ehhez szeretnénk segítséget nyújtani egyrészt azzal, hogy számba vesszük, kikre is kell gondolnunk ebben az esztendőben, másrészt pedig azzal, hogyan tehetjük vonzóvá és tartalmassá ezeket az évfordulókat irodalomtanításunk során.

1. Elsőnek *Jókai Mór* születésének (1825. február 18.) 150. évfordulóját említenénk. A magyar regényírás nagy mesterének neve nem ismeretlen az általános iskolai tanulóknak előtt. Gazdag életművéből olvastak már egyet s más, de talán nem eleget. Pedig ez a kor különösképpen fogékony az általa teremtett és színeket öly gazdag írói világ befogadására. Meg mindenképpen szegényebbek is lennének tanítványaink műveinek olvasása nélkül! Elég, ha *Eötvös Loránd*nak, a világhírű fizikusnak vallomására gondolunk: *„Azokat, akik téged követtek, te mindig az erkölcsi emelkedés ösvényére vezetted, s amikor képzeleted ragyogó világát feltárva, szórakoztattad és gyönyörködtetted olvasóidat, nem vontad el őket soha a kötelességek ridegebb útjáról, hanem inkább felékesítetted ezt az utat azokkal a magasztos eszmékkel, amelyeket hirdetni szoktál, s amelyek nélkül boldogulni ezen a földön nem lehet.”*

A megemlékezés egyik tartalmas módja ezért éppen az lehetne, ha az író gazdagító életművének meghódításáért minél több tanítványunk indulna el önálló felfedező útra a mi kedvteremtő inspirálásunk, okos irányításunk mellett!

Kínálkozik egy másfajta megoldás is. Szervezhetünk ebből az alkalomból irodalmi kirándulást is, amely arra lenne hivatott, hogy megmutassa a gyermekeknek azt az életét földközelséget, amelyből *Jókai* csodás alkotói világa táplálkozott. A balatonfüredi *Jókai-ház* erről sok mindent elárulhat nekünk, mert az író életében – Budapestén kívül – itt tartózkodott a leghosszabb ideig s legszívesebben. Itt írta több nagy művét is! A *Petőfi Irodalmi Múzeum* 1954-ben nem véletlenül helyezte el itt, *Jókai* kedves tartózkodási helyén azokat a tárgyi emlékeket, amelyek hitelesen idézhetik meg az író és az embert egyaránt.

A kirándulás előkészítéseként beszélhetünk arról, hogy *Jókai* harminckét éves korában fordult meg először Balatonfüreden. Élményéről elragadtatással szólt. Idézhetjük vallomását is: *„Sok szép tájkát bejártam hazámnak: jártam az Alföld végtelen rónáin, álltam*

a székely havasok csúcsain: de mindeniknél jobban megragadott a Balatonvidék.” Szólhatunk arról is, hogy az egyre gyakoribbá vált látogatások nyomán az író annyira megszerette a szelíd szépségű balatoni tájat, hogy 1867-ben Füreden telket vásárolt. Mikszáth „kis sivatagnak” nevezte a megvásárolt telket, Jókai azonban úgy vélekedett, hogy „éppen az a szép, amikor az ember termésre kényszeríti a földet”. 1870-re el is készült a tágas és kényelmes villa. Jókai nagyon boldog volt! Nyomban hozzá is látott a ház környékének csinosításához. A villa mögé nagy gonddal és szakértelemmel szőlőt és gyümölcsfákat ültetett, eléje pedig pompás virágoskertet varázsolt. Itt illatoztak híres rózsái, melyeket maga oltott, szemzett. A virágok között fehér kerti padok, székek várták a vendégeket, éppúgy, mint ma a múzeumlátogatókat.

A kirándulás alkalmával szemlélődésünk első állomása maga a kert lehetne, megidézne: milyen csendben, szorgos munkával teltek az itt töltött nyarak. Az író reggel négyöt órakor kelt, s szép időben már korán kertjében dolgozott. Kedves kerti szerszámait: ágfűrészét, kikapóját, metszőollóját ma is itt láthatjuk, akárcsak azokat a vén fákat, amelyek még érezték ápoló kezét. Megható szeretettel írt dédelgetett fájáról: „Hadd szóljak rólatok, leghívebb munkatársaim, segítőtőim, gyámolítóim: édes szép zöld fáim! akiket ültettem, magjáról neveltem, ójtva idomítottam: égnek emelkedő földi társak. Ti tudjátok, mennyit suttoztatok nekem? mennyi gondolatot hullatatok alá virágaitokkal? hányszor kerestem nálatok eszmét, felüdülést? mennyi álmot, ábrándot ányékkoltatok be? egész világ üldözése ellen hogy rejtettetek el? szívnek nehéz háborgásait hogy csendesítettétek el? Ha egyszer valaki idejön azt kérdeni, miért tudtam többet dolgozni nyáron, mint télen, mondjátok el neki, hogy ti is ott voltatok akkor. A szabad természet volt az én sokatírásomnak legfőbb, legmélyebb titka.”

A kertből tizennégy lépcső vezet föl a félemelet magasságban álló üveges teraszra, ahonnan kitűnő kilátás nyílt annak idején a Balatonra, sőt még a Tihanyi-félszigetre is. Elidőzhetünk itt is, hisz ezen a teraszon állt az a háromlábú, forgatható teleszkóp – ezt is őrzi a múzeum –, amelyen át az író nyári éjszakákon a csillagos ég titkait fürkészte. Majd megszemlélhetjük, de már bent a házban, híres csigagyűjteményének néhány darabját, hőmérőjét, barométerét és kis mikroszkópját is. Szerette a természetet, s vizsgálta, kereste nagy törvényeinek titkát, magyarázatát. Az volt a hite, meggyőződése, hogy „a regényírónak ébren is kell látni s álmodni is kell tudni.”

A természet csodájában való gyönyörködés ihlette Jókait legkedvesebb regénye, Az aranyember tájbrázolására is, amelyet már – többek között – füredi otthonában írt. „A kertészkedő, a Balatont imádó Jókai tobzódik itt – állapítja meg Bartha János, a jeles irodalomtörténész – a Senki szigete és a Balaton szépségeiben.” És nemcsak a színekre, hanem a hanghatásokra is figyelj! Ennek igazolására feleleveníthetjük a mű téli Balatont megjelenítő nagyszerű részletét, melyet gyermekeink A befagyott Balaton címmel olvasókönyvükből már ismernek.

Feltétlenül álljunk meg egy röpké pillanatra széles körű tudását megalapozó könyvei előtt is, idézve szavait: „Az én könyvtáram egyike a legbecsesebb gyűjteményeknek, amelyben minden nevezetes útleírás, néprajzi, természettudományi mű a legdíszesebb illusztrált kiadásokban felfalálható s legbecsesebbek közte azok az egérráfgta régi krónikák. Ezek az én kalauzaim a múltak történetében s a széles nagy világban.”

Érdemes elidőznünk Jókai íróasztalánál is, amelyen szebbnél szebb műveit vetette papírra. Alig ismerünk írókat, aki egész életén át annyit dolgozott, írt, mint ő. Élete volt az írás, az íróasztal pedig: „egyedüli sziget a vízözönben; tündérvilág, ami a mesevilág örömeit rejt; tanácsadó, ha mindenki elhagyott; oltárunk, ha kedélyünk fel van dúlva; uradalmunk, ha mindent elvesztettünk; még a börtönben is az a darab papír, amin a toll végig fut, az örökké szabad hely, az egyedüli négyszögölnyi területe az elidegeníthetetlen szabadságnak.”

A Jókai-ház élményt nyújtó tárgyi emlékeinek csak egy töredékét villantottuk fel. Csupán egy-kettőn akadt meg a tekintetünk. Elsősorban azokon, amelyek megindítóan ember- és földközébe hozhatják számunkra az író, aki húsz esztendőn át élt és dolgozott e falak között. Látnivaló akad még bőségesen a füredi házban, hisz meg sem említettük saját képeit, festményeit, felesége, Laborfalvi Róza művészi pályájának emlékeit, a negyvennyolcas forradalom és szabadságharc ihlette alkotásait, a korabeli dokumentumok sokaságát, a Jókai-művek idegen nyelvű kiadásainak gazdag gyűjteményét. A kirándulás ezt is mind-mind felejtethetetlen élménnyé, olvasásra ösztönző erővé varázsolhatja. Kalauzként *Lipták György Jókai Balatonfüreden* című könyvecskéjét ajánljuk. Hasznos útbaigazítónk lehet a felkészülésben.

2. Igaza van Illyés Gyulának, hogy a művészek életrajzának addig a határig van jogosultsága, ameddig az a művet szolgálja, annak gyorsabb és tökéletesebb megértését segíti. Ez a gondolat éppen *Szabó Lőrincről* szóló vallomásában fogalmazódott meg ilyen pregnánsan, kinek születése (1900. március 31.) hetvenötödik évfordulója ugyancsak erre az évre esik. Költészetének igaz értői ugyan nem az általános iskolás tanulók köréből kerülnek ki, de éppen a későbbi befogadása érdekében már itt is szólnunk kell róla, magáról az emberről, úgy, hogy költészetének néhány sajátosságát, a gyermekek számára is felfogható szépségeit, értékeit is megvilágítsuk. Ehhez nyújt segítséget *Illyés Gyula* már említett vallomása, melyet az *Ingyen lakoma* című kötetben találhatunk. Az ő nyomán megjelenítő erővel szólhatunk arról, hogy mennyi készség, gyöngédség, együttérzés volt Szabó Lőrincben minden élő iránt. Ahány kőza kutya vagy macska volt a félszigeten – írja Illyés Gyula –, azt mind a házhoz szoktatta. Képes volt százmétereket – súlyos betegsége ellenére is – elyalogolni, hogy egy-egy szalonbőrrel megvendégelje őket. A madaraknak visszafütyengetett. Láthatóan velük is legszívesebben beszédbe ereszkedett volna. A ház pókjai személyes ismerősei voltak, néven nevezte őket, megkönnyítette életüket azzal, hogy hálójukba legyeket rakott.

Mily sokatmondó az az epizód is, amely egy alkonyati közös barangolásuk alkalmával történt. Felfedeztek egy harkályt az egyik nyári ház zárt verandájában. Ősz volt, a ház már üresen állt. Szabó Lőrinc bizonyos volt, hogy a madár ott pusztul. Fél éjszakát beszélt arról, hogyan lehetne mégis kiszabadítani. Hajlandó lett volna Pestre fölutazni, hogy a ház kulcsait megszerezze. Oly fontos lett számára az ügy, hogy már-már elsírta magát. Végül összeadva a két költő találékonyságát, az egyik ablakrekeszről megélesített konyhakéssel eltávolították a gittet, a szögeket, majd az üveglapot óvatosan kiemelték, s így a rabul ejtett harkály végül is kiröppenhetett.

Így becsülte Szabó Lőrinc csaknem egyenrangú társként az élet legszerényebb hordozóit. Ez az életérzés ott tükröződik a költészetében is. Egy-két versében – *Csigabiga*, *Vízipók*, *Hajnali rigók*, *Mosztári tücsök*, *Nyitnikék*, *Madarak*, *Ficseri-füsti*, *Újévi katica* stb. – ezt meg is láttathatjuk tanítványainkkal.

Az sem véletlen, hogy költészetének gyakori tárgya, visszatérő motívuma a nap. Illyés erről így ír: „*A hideget gyűlölte. A napot viszont személyes ismerősének tekintette; gyönyörrel nyújtózott el melegében; messzi kikandikáló fényére is rámosolygott. Semmi forróság nem volt neki elég. A legvadabb júliusban is úgy sütkérezett az átizzott köveken, mint a gyík.*”

Ez a napimádat süt át jó néhány versén szinte himnikus erővel: *Ima az utcán*, *A nyárvégi naphoz*, *Július csatája*, *Március a körúton*, *Az áprilisi rügyekhez*, *A forzicia éneke*, *Májusi orgonaszag* stb.

Egy ilyen villanásnyi emlékezés is elindíthatja tanítványainkat egy érdekes költői világ teljes megismerése felé. És akkor munkánk már nem volt hiabavaló.

3. Nagy költőnk, *József Attila* születésének (1905. április 11.) hetvenedik évfordulója különös fénnel és ragyogással emelkedik ki az évfordulók sorából.

Ha nem is adatott meg életében az a személyes kívánsága, hogy *szépet, jót* írhasson, *boldogabb éneket* zenghessen, *emberi világot* teremtő költészete azonban diadal-maskodott: egész népét tanítja már.

Nem véletlen az sem, hogy a költészet napját épp április 11-én, a költő születésnapján tartjuk. Vallotta: *„A mű nem annyira a művész, mint inkább azok által él, akik szeretik a művészetet, s azért szeretik, mert keresik az emberséget.”* Ennek a József Attila-i felismerésnek a hitével kerül megrendezésre most is, mint minden évben, a költészet napja. Ebben az összefüggésben kell nekünk is készülnünk a József Attila-évforduló méltó megünneplésére.

Egyik feladatunk annak az igazságnak a felismeréséből adódhat, melyet *Sötér István* így fogalmaz meg: *„Az ember és műve kölcsönösen meghatározzák egymást, egyiket sem foghatjuk föl a másik nélkül.”* Mindkettő megidézése tehát nemcsak szükséges, hanem izgalmasan szép feladat is diáknak és tanárnak egyaránt, különösen akkor, ha megengedjük, hogy tanulóink az önállóság és a felfedezés örömeivel végezzék el ezt a munkát. Tiszta forrásként *József Jolán A város peremén* című művét éppúgy ajánlhatjuk, mint a költő életrajzát (*Curriculum vitae*) és összes verseinek kötetét. Életrajzi epizódok és versek egymást megvilágító és kiegészítő sorrendje adja ennek a megoldásnak a lényegét. Ez a forma azonban nem nélkülözheti a tanár sugalmazó, irányító közreműködését, sőt ez az ünnepi óra egy olyan felszabadult és alkotó légkör megteremtését kívánja meg tőlünk, amely nemcsak az élmény erejével ajándékozza meg a gyermeket, hanem azzal a szemlélettel is – minden tételességtől mentesen –, hogy ember és műve, ember és kora kölcsönösen meghatározzák egymást, s ennél fogva *„az irodalom megértése érdekében nemcsak a műből kell kiindulnunk, hanem az emberből is, az embert pedig csak a kor, s a kort is csak az ember figyelembevételével érthetjük meg igazán.”* Végző soron ez a szemlélet azzal a frappáns Sötér-i megállapítással is összefügg, hogy *„az irodalmat azért érdemes megértenünk, hogy az embert megérthessük.”*

József Attilához méltó és meghitt megemlékezés lehet az is, ha csak a költő verseit szövegezzük meg tanítványaink. Azokat a verseket, amelyek a verskötet olvasgatása közben különösképpen megragadta figyelmüket, s azt szívesen, az élmény hatásának eredményeképp könnyedén meg is tanulták. Az ilyen verstanulás remek fokmérője lehet a mű megértésének és kitűnő eszköze a költői nyelv alapos megismerésének is. A megszövegezett versek összessége viszont – a szabad választás ellenére vagy éppen annak alapján – átfogó és élményrejtejt képet adhat magáról a költőről és költészetének sokszínűségéről is.

Megszövegezzük verseit tematikus rendezettséggel is, fölerősítve olyan kortársak hasonló alkotásaival, akik ugyancsak átérték és megörökítették az elnyomott nép küzdelmes életét, de az is megadatott számukra, hogy népünk felemelkedéséről is szólhattak. A megoldás szemléletformáló ereje nem vitatható, mert így érzékletesen láttatni tudjuk, hogy a jelen a múltban gyökerezik, s úgy halad a jövő felé.

4. Az év utolsó, de jelentőségénél fogva annál fontosabb *Vörösmarty Mihálynak*, a Szózat költőjének kettős: születésének (1800. december 1.) 175. és halálának (1855. november 19.) 120. évfordulója.

A megemlékezés alkalmával elsősorban példamutató életútját, jellemének emberi nagyságát érdemes megidézni tanítványaink előtt. Szólhatunk – többek között – arról, hogy az elszegényedett, kilencgyermekes nemesi családból származó költő hogyan küzdötte fel magát a művelt ifjak sorába. Sokat mondhat tanulóinknak az is, hogy édesapja korai halála után már 17 éves fővel maga kereste meg kenyerét, s mint legidősebb fiú mennyi felelősséget érzett árván maradt öccsei és özvegy édesanyja iránt. *„Örömet vennék, tudom, ruhátlan öcséim, örömet venné kedvesasszonyanyám, ha valami olyat küldhetnék, amire szükség van. De nem küldhetek egyebet a jókívánságnál, mert*

szegényember szándokát boldog isten bírja, nem segíthetek, mint szívemből segíteni akamék.”

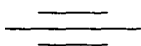
Ugyancsak sokat árul el a költő emberi nagyságáról, érzés- és gondolatvilágáról, ahogy a Perczel fiúkat nevelte! Nemes emberi érzésre vall az is, ahogy fáradozott Petőfi költői elismertetésén. Magának a költőnek a vallomása bizonyítja ezt leginkább: „*Debrecenből utaztam 1844. februárban kopott ruhában egy pár húszassal s egy kötet verssel... A végső ponton álltam, kétségbeesett bátorság szállt meg és elmentem Magyarország egyik legnagyobb emberéhez oly érzéssel, mint a kártyás, ki utolsó pénzét teszi föl, hogy élet vagy halál. A nagy férfi átolvasta verseimet, lelkes ajánlásra kiadta a Kör s lett pénzem s nevem. E férfiú, kinek én életemet köszönhetem, s kinek köszönheti a hazá, ha neki valamit használtam, vagy használni fogok, e férfiú: Vörösmarty.*”

Annak megvilágítására is gondolnunk kell, hogy Vörösmarty egyike volt azoknak a költőknek, akik a legszebben tudták megvalósítani életükben a magánélet és a közélet egységét, harmóniáját. Tetteiért, meggyőződéséért mindenkor vállalta a felelősséget, a legnehezebb napokban is. „*Nem szeretném becsstelenséggel vásárlani meg életemet vagy szabadságomat*”, s önként jelentkezett a katonai törvénytörésnél, pedig azoknak a hazafiaknak a sorába tartozott, akiket a császári rendőrség és a helytartótanács kezdettől fogva éber szemmel figyelt.

„*Az életét hazájának áldozott férfiú halálával is a nemzeti érzelem nyilvánulására adott alkalmat*” – írja Gyulai Pál, Vörösmarty első életrajzírója. Valóban, temetése hazafiúi tüntetés volt, mert „*Pest emberi emlékezet óta nem látott ily népes temetést. Húszezer embemél több követte a koporsót, s a fogatok számlálhatatlan sora lepte el az utcákat... A főváros népe, midőn a hazafiság és nemzetiség nagy költőjének ily fényes végtiszteletet adott, egyszersmind ki akarta mutatni hazafiúi érzelmeit, hogy ,megfogyva bár, de törve nem, él nemzet e hazán.*”

Amilyen tiszta, egyenes és becsületes volt élete, olyan tiszta és nemes költészete is. A rendületlen hazaszeretet nemcsak életének volt egyedüli értelme, éltető eleme, hanem költészetének is. A költői nyelv meggyőző és magával ragadó erejével megírt nagyszabású versei ma is becsületes helytállásra, emberségre és cselekvő hazaszeretetre tanítanak. Értő megszólaltatásuk számunkra nemcsak hagyománytisztelet, hanem elvárt kötelesség is.

MK, 1975. 2. sz. 113–116.



Önmagamról, életpályámról

A Felvidék egyik történelmi nevezetességű városában, Érsekújvárott születtem 1927. október 25-én nagycsaládos parasztszülők (*Dobcsányi János – Prohászka Borbála*) negyedik gyermekeként. Az elemi iskola öt osztályát szülővárosomban végeztem *Szabó Vazul* és *Kemény Rezső* tanító úr irányításával, de itt kezdtem el 1939-ben gimnáziumi tanulmányaimat is a Magyar Királyi Állami Pázmány Péter Gimnáziumban. Sokat köszönhetek ennek az iskolának, neves és tudós tanárainak: *Dr. Bakos Józsefnek* (önképzőkör), *Balázs Jánosnak* (latin), *Jánoska Tivadarnak* (művészi rajz), *Dr. Kálmán Bélának*, *Kovács Endrének* (magyar), *Dr. Márkus Artúrnak* (osztályfőnök, matematika), *Vas Károlynak* (történelem). A sors azonban nem engedte, hogy tanulmányaimat befejezhessem. Közbeszólt a második világháború, majd megszűnt a magyar nyelvű gimnázium is. Sőt „a hontalanság éveit”-ben még őseink évszázados szülőföldjét is el kellett hagynunk. A kitelepítés után gimnáziumi tanulmányaimat az orosházi Táncsics Mihály Gimnáziumban fejeztem be. Utána a Szegedi Pedagógiai Főiskola magyar-történelem szakán általános iskolai (1952.), a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem bölcsész karán középiskolai tanári oklevelet szereztem (1958.). Doktori értekezésemet a József Attila Tudományegyetemen védtem meg *summa cum laude* minősítéssel (1978.).

Tanári pályám mindvégig a szegedi tanárképző főiskolához kötődött: különböző beosztásban. Így voltam díjtalan gyakorlók, tanársegéd, gyakorlóiskolai szakvezető, adjunktus, docens, c. főiskolai tanár. *Hegedűs András*, *Grezsa Ferenc*, *Kiss Ferenc* tanszékvezetése idején – a metodikus teendők ellátása mellett – tanszékvezető-helyettesként, illetve több ízben megbízott tanszékvezetőként is tevénykedtem. Ebben a minőségben mentem 1989 januárjától nyugállományba is.

Szaktanári munkám szerves részének tekintetem egyrészt a *Módszertani Közlemények* szolgálatában kifejtett tevékenységem, melyet a folyóirat születésétől kezdve (1961.) munkatársi, szerkesztői, húsz esztendeje pedig főszerkesztői minőségben végzek, másrészt a *Kincskereső* irodalmi gyermeklap alapításában (1971.), folyamatos szerkesztésében és iskolai hasznosításában való közreműködésem (*A Kincskereső tanárkézben*, Szeged, 1980.).

Szakmai és tudományos munkásságom elsősorban az általános iskolai irodalomtanítás szolgálatában állt. Ennek a megújítását kívántam előmozdítani az 1977-ben benyújtott *doktori értekezéssel* (*Az általános iskolai irodalomtanítás megújításának időszerei kérdései*, JATE, Szeged, 206 l.), majd *díjnyertes tankönyvpályázattal* (Országos tankönyvpályázat, MM. 1980.), az OPI részére írt *kísérleti tankönyvvel* (Bp. 1981.), a 8. osztályos *irodalmi olvasókönyv megírásával* (Bp. 1983.), később pedig ennek *átdolgozott, bővített változatával* (Bp. 1993.), (A tankönyv egyébként a *Tankönyvkiadó*, illetve a *Nemzeti Tankönyvkiadó* gondozásában 1983 óta 15 kiadást ért meg).

Ugyancsak a magyartanítás megújításának a szándéka vezetett *szakvezetői és metodikus* munkásságomban is, éppúgy, mint *szaklektori*, illetve *szakírói* tevékenységem mindennemű megnyilvánulásában.

Végül soron mindazt, amit közel négy évtizeden át tettem: a vállalt hivatás szeretetében és vonzásában tettem. Belső parancsra, a tanítás, az emberi és önzetlen segítségnyújtás igaz örömeért, azzal a felelősségérzettel, amelyet mindenkor éreztem kollégáim és a gondjaimra bízott tanítványaimmal szemben. Meggyőződésem s hitem, hogy megérte a fáradságot.

Dobcsányi Ferenc

Bibliográfiai összesítés

Dobcsányi Ferenc munkásságáról

I.

Önálló munkák

Szlovák jövevényszavak az éresekújvári magyarok nyelvében. Szakdolgozat, Bárczi Géza, ELTE, Bp. 1957.

Petőfi Sándor születésének 150. évfordulójára, Kincskereső-émlékszáma, Hegedűs András – Dobcsányi Ferenc, Szeged, 1973.

Móra Ferenc halálának 40. évfordulójára, Kincskereső-émlékszáma, Hegedűs András – Dobcsányi Ferenc, Szeged, 1974.

Az általános iskolai irodalomtanítás megújításának időszerű kérdései. Doktori értekezés, JATE, Szeged, 1977.

A Kincskereső tanárkézben, Csongrád Megyei Lapkiadó Vállalat, Szeged, 1980.

Művelődési Minisztérium, Országos tankönyvpályázat 1980.: Irodalom, 8. osztály, II. díj. (Az I. díjat nem adták ki; lásd Köznevelés, 1981. 3. szám)

Kísérleti irodalmi olvasókönyv, Országos Pedagógiai Intézet, Bp. 1981.

Irodalmi olvasókönyv az általános iskola 8. osztálya számára, Tankönyvkiadó, Bp. 1983. (10 kiadást ért meg.)

Irodalmi olvasókönyv az általános iskola 8. osztálya számára, Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1993. (5 kiadás látott eddig napvilágot.)

II.

Cikkek, tanulmányok

A fizikai munkára nevelés lehetőségei az úttörőmozgalomban, Módszertani Közlemények, 1961. 1. szám.

Az írói életrajzok a korszerű irodalomtanítás tükrében, Módszertani Közlemények, 1962. 1. szám.

Gyakorlatiasság és világnézeti nevelés nyelvtanóráinkon, Módszertani Közlemények, 1962. 4. szám.

A hibakutatáson alapuló helyesírástanítás, Módszertani Közlemények, 1962. 4. szám.

Az olvasási készség továbbfejlesztésének lehetőségei az általános iskola felső tagozatában, Módszertani Közlemények, 1963. 3. szám.

Az állítmány tanítása az általános iskola 7. osztályában, Módszertani Közlemények, 1964. 2. szám.

Petőfi Sándor A nép nevében című versének elemzése az általános iskola 7. osztályában, Módszertani Közlemények, 1964. 3. szám.

Az audiovizuális eszközök alkalmazása az irodalomtanításban, Módszertani Közlemények, 1964. 5. szám.

Humor az életben, humor az irodalomban – Munkaterv irodalmi szakkörök számára (társ szerzőkkel), Módszertani Közlemények, 1964. 5. szám.

Kulturális rendezvényeink közös látogatása és megbeszélése, Módszertani Közlemények, 1970. 5. szám.

Szövegillusztrációs lehetőségek, összeállítások Petőfi tanításához, Petőfi az iskolában, Módszertani Közlemények Könyvtára 4., Szeged, 1972.

A Kincskereső című gyermeklap hatásvizsgálata, visszhangja, bibliográfiájának összeállítása az Olvasó Népeért Mozgalom I. Országos Tanácskozására, Nyíregyháza, 1973.

- Irodalmi évfordulóinkról, Módszertani Közlemények, 1975. 2. szám.
A Kincskereső Fehér Ferencnél, Kincskereső, 1975. 5. szám.
Gondolatok Vörös József Az irodalom tanítása című munkájáról, Pedagógusképzés, 1975. 2. szám.
Helyneveink nyomában, Kincskereső, 1975. 9. szám.
Mese és valóság, Kincskereső, 1976. 5. szám.
Barátom a könyv, Kincskereső, 1977. 5. szám.
Új nyelvüvelő folyóiratunkról, Kincskereső, 1979. 7. szám.
Irodalomtanításunk tantárgypedagógiai alapelvei, Módszertani Közlemények, 1979. 5. szám.
A sümegi Kisfaludy-házban, Kincskereső, 1980. 5. szám.
Búcsú Németh Istvántól, a Módszertani Közlemények alapító főszerkesztőjétől, Módszertani Közlemények, 1980. 3. szám.
Gondolatok műelemzésünk gyakorlatáról I., Módszertani Közlemények, 1980. 4. szám.
Gondolatok műelemzésünk gyakorlatáról II., Módszertani Közlemények, 1980. 5. szám.
A Módszertani Közlemények két évtizede, Pedagógusok Lapja, 1981. 7. szám.
Visszapillantás és újtélzés, Módszertani Közlemények, 1982. 1. szám.
Olvasni jó!, Szülők Híradója, 1982. 1. szám.
Bemutatkozik a Kincskereső, Úttörővezető, 1983. 2. szám.
Nyitottság és komplexitás irodalomtanításunkban, Módszertani Közlemények, 1983. 1. szám.
A pedagógiai realizmus képviselője, Módszertani Közlemények, 1983. 2. szám.
Juhász Gyula pedagógiai öröksége (1883-1983), Módszertani Közlemények, 1983. 3. szám.
A magyar irodalom anyagának tervezése a 8. osztályban, Magyartanítás, 1983. 3. szám. (Engloner Gyuláné cikkének tanmenetmelléklete)
Kosztolányi-vallomások a nyelvről, Kincskereső, 1985. 6. szám.
Búcsú Madácsy Lászlótól, Kincskereső, 1983. 8. szám.
Ópusztaszeren, letűnt korok emlékei nyomában, Kincskereső, 1983. 9. szám.
A Módszertani Közlemények 25. évfolyama elé, Módszertani Közlemények, 1985. 1. szám.
Előszó a Demokratizmus és általános iskola című kötethez, Módszertani Közlemények Könyvtára 9., Szeged, 1985.
Búcsú dr. Riesz Bélától, a Módszertani Közlemények felelős kiadójától, Módszertani Közlemények, 1986. 5. szám.
Berzsenyi nyomában, Kincskereső, 1986. 6. szám.
Sütő András az anyanyelvről, Kincskereső, 1988. 3. szám.
Emlékezés a 30 éves Módszertani Közleményekre, Módszertani Közlemények, 1991. 1. szám.
Híradás a magyarországi iskolaalapítás milleneumi megünneplésének előkészületeiről, Módszertani Közlemények, 1992. 2. szám.
Magyar vilájárók időrendi kislexikona, Kincskereső, 1992. 6. szám.
Francia költők, írók kislexikona, Kincskereső, 1992. 8. szám.
Hogyan tovább?, Módszertani Közlemények, 1993. 1. szám.
Babits Mihály pedagógiai nézetei néhány vallomása tükrében, Módszertani Közlemények, 1993. 3. szám.
A tankönyvszerző jogán, Módszertani Közlemények, 1993. 4-5. szám.
Egy most induló folyóiratról, Módszertani Közlemények, 1994. 1. szám.

- A Kincskereső bölcsőjénél, Délmagyarország, 1994. nov. 5.
 A Kincskereső országos lappá válásának 20. évfordulóján, Módszertani Közlemé-
 nyek, 1994. 5. szám.
 Időszerű gondolatok az irodalomtanár személyiségéről, Módszertani Közlemények,
 1995. 3. szám.
 Előszó a Módszertani Közlemények 36. évfolyama elé, Módszertani Közlemé-
 nyek, 1996. 1. szám.

III.

Könyvismertetések

- Weöres Sándor: Bóbita, Módszertani Közlemények, 1962. 3. szám.
 Lakits Pál: Középiskolásaink és az irodalom, Módszertani Közlemények, 1963. 1. szám.
 Házi olvasmányok a középiskolai irodalomtanításban, Módszertani Közlemények,
 1963. 5. szám.
 A XX. századi magyar irodalom tanítása a középiskolában, Módszertani Közlemé-
 nyek, 1966. 1. szám.
 Hagyományos nyelvtan – modern nyelvészet, Módszertani Közlemények, 1972. 5.
 szám.
 Orosz Sándor: A helyesírás fejlődése, Módszertani Közlemények, 1974. 2.
 szám.
 Kedves Barátom!, Kincskereső, 1974. 1. szám.
 „Egy sárga fa madárraj lett...”, Kincskereső, 1975. 9. szám.
 Madarászpuskával a vállon, Kincskereső, 1975. 10. szám.
 Ami a szívedet nyomja. Svéd gyermekversek, Kincskereső, 1976. 4. szám.
 Hoffmann Ottó: Útkeresés a fogalmazástanításban, Módszertani Közlemények,
 1984. 4. szám.
 A Módszertani Közlemények Könyvtárának újabb kötetéről, Módszertani Közlemé-
 nyek, 1985. 4. szám.
 Erős Zoltán: Magyar irodalmi helynevek A-tól Z-ig, Módszertani Közlemények, 1986.
 1. szám.
 A szombathelyi tanárképző főiskola kiadványairól, Módszertani Közlemények, 1989. 5.
 szám.
 Könyvajánlásaink, Módszertani Közlemények, 1990. 5. szám.
 Ajánló sorok egy testvérlapról, Módszertani Közlemények, 1991. 5. szám.
 Megkésétt híradás egy újabb szombathelyi kiadványról, Módszertani Közlemények,
 1992. 1. szám.
 Hasznos forrásmunka az irodalomtanítás számára, Módszertani Közlemények,
 1995. 2. szám.
 Elemzések, tanulmányok Batsányi Jánosról, Módszertani Közlemények, 1996. 1.
 szám.
 A Magyar Nemzeti Múzeum módszertani kiadványairól, Módszertani Közlemények,
 1996. 4. szám.

IV.

Ismeretterjesztő, „lexikon” jellegű írások a klasszikus és kortárs magyar- és világirodalmi költők, írók életútjáról, munkásságáról

Rendszeresen jelentek meg ezek az írások a *Kincskereső* kislexikonában: 1972-től
 1979-ig 48, 1977-től 1992-ig 466 ismertetés.

V.

Szaklektori munka

A Művelődési Minisztérium és a Tankönyvkiadó megbízásából hivatalos bírálója, szaklektora *Hoffmann Ottó: Anyanyelvi nevelés az általános iskola felső tagozatában* című főiskolai tankönyvnek, Tankönyvkiadó, Bp. 1976.

A Tankönyvkiadó megbízásából ugyancsak hivatalos bírálója, szaklektora *Tóth Emőke: Antológia a felszabadulás utáni magyar irodalomból* című kötetnek, Tankönyvkiadó, Bp. 1981.

Szeged Város Művelődési Osztálya és a Dugonics András Általános Iskola fölkérésére lektora *A szegedi Dugonics András Általános Iskola évkönyve az iskola fennállásának 75. éve alkalmából* című kötetnek, Szeged, 1987.

VI.

Szerkesztés

A *Módszertani Közlemények* című pedagógiai folyóiratnál indulásától, azaz 1961-től munkatársi, szaklektori, szerkesztő bizottsági, 1974-től pedig szerkesztői feladatokat látott el. 1977-től már a folyóirat főszerkesztőjeként tevékenykedik.

Ugyancsak alapító tagja, munkatársa, szerkesztője az 1971-ben indult *Kincskereső*-nek is, a tíz-tizennégy évesek irodalmi folyóiratának. 1971-től 1974-ig egyszemélyes szerkesztőként, minden feladatot ellátva dolgozott az első főszerkesztő, *Hegedűs András* mellett. Majd országos lappá válása után, a későbbi főszerkesztők – *Deme László*, *Greza Ferenc*, *Simai Mihály* – idején is változatlanul szerkesztője maradt a folyóiratnak, több rovat – *Irodalmi séták*, *Édes anyanyelvünk*, *Könyvek között*, *Rejtvényfejtők klubja*, *Kislexikon* – irányítójaként, vezetőjeként.

Szerkesztőként működött közre, és készítette sajtó alá a *Módszertani Közlemények Könyvtára* legutolsó három kötetét:

Gácsér József: *Demokratizmus és általános iskola*, Szeged, 1985.

Mágoriné Huhn Ágnes – Puskás Albert: *Számítógép az általános iskolában*, Szeged, 1986.

R. Molnár Emma – Vass László: *Stilisztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához*, Szeged, 1989.

VII.

Egyéb

Az OM Általános Iskolai Főosztálya megbízásából készítette el az *alsó és felső tagozat magyar nyelv és irodalom 78-as tantervi tervezetének* elemző bírálatát.

Az OPI Magyar Tanszékének megbízása alapján a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola gyakorló iskoláiban irányította a *munkafüzetes kísérleteket*, a *témakörök feladatlapjainak kipróbálását irodalomból*, valamint a *műelemzés tantervi követelményrendszerének kidolgozását*.

Pályamunkák rendszeres bírálója különböző intézmények megbízásából: Csongrád, Békés, Bács-Kiskun Megyei Pedagógiai Intézetek, Tanár- és Tanítóképző Főiskolák.

A magyartanárok, szakfelügyelők szervezett továbbképzéseiben való rendszeres közreműködés *bemutató tanításokkal*, *előadásokkal*, *óraelemzésekkel* az OPI, a Megyei Pedagógiai Intézetek és a Tanárok Nyári Akadémiája keretében.

Babits Mihálynak a betlehemi kisdédhez, a „megszületett”-hez írt soraival kívánunk minden Olvasónknak és Munkatársunknak szeretetben gazdag karácsonyt és reményeinket valóra váltó új esztendőt:

*„Szeress hát minket is,
koldusokat!
Lelkünkben gyujts pici
gyertyát sokat.
Csengess éjünkön át,
s csillantsd elénk
törékeny játékunkat,
a reményt.”*

TISZTELT ELŐFIZETŐINKHEZ!

Bizva bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérünk minden kedves Előfizetőnket, régieket és újakat, hogy az *1998. évi előfizetési díjat, amely ettől az évtől 500 forint*, az alábbi számlára befizetni sziveskedjék: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények, 11735005-20003933.
Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNEK SZERKESZTŐSÉGE ÉS KIADÓHIVATALA

Kiadja a Módszertani Közlemények Baráti Társasága
A kiadásért felel: Dr. Siposné Dr. Kedves Éva
Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62/310-051
Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.
Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetési díja: 500 Ft
A címlapot tervezte: Fischer Ernő
Megjelent: 4000 példányban
CORRECT Kft. Szeged
Felelős vezető: Duba Tamás ügyvezető

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

1. Óraleírások és elemzések, 1967.
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Németh István)
2. A pedagógusképző az „Olvasó népért”, 1969.
(Előszó: Fischer Ernő – Szerkesztő: Németh István)
3. Hazaszeretetre való nevelés, 1970.
(Előszó: Drien Károly – Szerkesztő: Németh István)
4. Petőfi az iskolában, 1972.
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Hegedüs András, Miklósvári Sándor)
5. A korszerű matematikatanítás néhány témaköre az általános iskolában, 1974.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
6. Kunstár Jánosné: Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes matematika tantervhez, 1977.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
7. Az osztályközösség megismerése, 1981.
(Előszó: Gácsér József – Szerkesztő: Gácsér József)
8. Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában, 1982.
(Előszó: Hanga Mária – Szerkesztő: Fülöp Károly, Lengyel Zsolt)
9. Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola, 1985.
(Előszó: Dobcsányi Ferenc – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
10. Mágoriné Huhn Ágnes – Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában, 1986.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
11. R. Molnár Emma – Vass László: Stilisztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához, 1989.
(Előszó: R. Molnár Emma – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)

*

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy könyvsorozatunk 9., 10. és 11. kötete még kapható. A 9. kötet ára 40, a 10. kötet ára 60, a 11. kötet ára pedig 90 Ft. Viszont egy-egy kötet 5 példányos megrendelése esetén 25%-os, 10 példányos megrendelése esetén pedig 50%-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart.

A megrendeléseket postai levelezőlapon a következő címre kérnénk: **Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hattyas sor 10.**