

Összefoglalásképpen megállapíthatjuk, hogy a munka, a mozgás (testnevelés) és a művészeti tárgyak (ének-zene, rajz) oktatásában az emberi megismerés általános sajátosságai megtalálhatók, de ugyanakkor az oktatási-tanulási folyamat különös sajátosságai is fölfedezhetők, azonban ezek nem állnak ellentétben a megismerési folyamat lenini elméletével.



DR. KISS ALBERTNÉ
Debrecen

Az irodalomtanítás és a házi olvasmányok jobb kapcsolatáért

I. Megjegyzések a hibák forrásairól

A Magyar Írók Szövetsége által útjára indított Olvasó Népert mozgalom terebélyesedő, társadalmi életünk pórusaiba behatoló, sok színnel gazdagodó kulturális áramlattá vált. Ankétok, viták, napilapok, folyóiratok cikkei jelzik: a felbuzdulás nem kampányjellegű, a helyzetkép, az okok elemzése hosszú időre programot ad a szociológusoknak, pszichológusoknak, íróknak, kiadóknak, a pedagógusképzés szakembereinek, népművelőknek, könyvtárosoknak és pedagógusoknak egyaránt. A felsorolást a végével is kezdhettem volna, mert az eredmények, sikerek és kudarcok forrása kétségkívül az iskolában gyökerezik. Akik részesei az olvasóvá nevelés mindennapos munkájának, tudják, hogy a reform-tanterv és a módszertanban jelentkező változások sem segítettek tartósan, életre kisugárzóan tanítványainkba oltani a jó könyv, az olvasás szeretetét.

Mi az, amit egy külvárosi iskola nagy többségében fizikai dolgozók gyermekeiből álló növendékeinek magyartanára az ankétokon, publikációkban felsorakoztatott vádakból elfogad, amit gyakorlatából leszűrve ezek mellé helyez, és jelen körülmények között milyen kivezető ösvényt lát a stagnálásból? Ezt igyekszem — jelzésekkel inkább — próbálgatások, tapasztalatok alapján leírni.

1. A pedagógusok többsége *nem ismeri az ifjúsági irodalmat*, ezért nem is képes az önálló olvasás irányítására, főként pedig a nevelőhatások kiaknázására. Ez nagyrészt a korábbi pedagógusképzés jellegéből eredő hiány. (1957-ben úgy kaptam tanári diplomát, hogy az ifjúsági irodalom ismeretének igénye, jelentősége előadásokon, vizsgaanyagban, szakmódszertani kollégiumon, de még a tanítási gyakorlatok során sem merült fel.) A kollégák viszonylag kis rétege, a legfiatalabbak készültek csak erre a feladatra tanuló éveik idején. Az ő kedvező helyzeti energiájuk, felkészültségük is veszít hatásából, ha nem egészül ki folyamatosan az újonnan megjelenő művek ismeretével. Úgy gondolom, a szakmai továbbképzés sokat tehetne azért, hogy az irodalmi nevelés e mostohán kezelt komponense az érdeklődés és az önképzés centrumába kerüljön. (Egyetlen előadásra, könyvtárlátogatásra, bemutató órára, tapasztalat-cserére sem emlékszem, amely városunkban az elmúlt évtizedben ezt a célt szolgálta volna.) A sürgető társadalmi igény, a pedagógiai kutatás e részterületének tudósai és a gyakorlat szakemberei teljesítik feladatukat, az iskolához, pedagógusokhoz kapcsolódó végső láncszem azonban mintha hiányozna.

Az OPK által kiadott ajánló bibliográfia jó irányjelző, de nem pótolhatja azt a tájékozottságot, amelyet csak a tanítványainknak ajánlott könyvek ismeretével szerezhetünk.

2. A szigorú tantervi követelmények akaratlanul is túlzott *tananyag-centrikus szemléletet* alakítanak ki a magyartanárban. Azon való igyekezetükben, hogy az előírt műveket kellő mélységben megtanítsuk, nevelő hatásait érvényesítsük, irodalomelméleti, fogalmazási ismeretekkel együtt a képzési feladatokat is megnyugtatóan végezzük, alig gondolunk arra, hogy a tanulók otthoni olvasásával valamiképpen kapcsolatot teremtsünk. Lesz itt még tantervi reform! — mondta Darvas József az 1969-es szegedi ankéton. (A pedagógusképzés az Olvasó Népert — Módszertani Közlemények Könyvtára 2. 79. l.) De addig is szabadulni kell valahogyan abból a körből, amelyben gyönyörködésre, az élmény elmélyítésére, kitekintésre, örömteljes munkára alig van lehetőség. A merev szigorral előírt követelmények — választási lehetőséget is alig hagyva — galoppozásra készítetik a tanárt és diákjait.

3. A tananyag, ill. tankönyv téma- és feladatkörében való megrekedést a *maximalizmustól való félelem* is élteti. (A tantervi anyagot is nehezen, hézagosan sajátítják el tanít-

ványaink, miért tágtusuk még jobban a kört?) Nem egykönnyen terjed az a szemlélet — noha kísérletileg bizonyított tény —, hogy az önálló házi olvasmányokkal való kapcsolatteremtés nem megterhelést, megfelelő módszerekkel inkább könnyítést, lendítő erőt jelent a tanítás-tanulás folyamatában.

4. A tanuló otthoni olvasásának irányítása, az olvasóvá nevelés gyakorlata a jó szándék, a helyes szemlélet és az ifjúsági irodalom ismerete mellett *pszichológiai tájékozottságot* is feltételez. A magyar szakirodalom mostohán kezelt területe az olvasás-pszichológia. Nagy hiányt pótol Dr. Tóth Béla könyve (Az általános iskolai tanulók irodalmi érdeklődésének pszichológiai vizsgálata, Akadémiai Kiadó, Bp. 1969.), amely a szerző évtizedes kutató munkájának és a problémakör külföldi szakirodalmának ismeretében nemcsak statikus helyzetképet ad, hanem jelzi a fejlődés irányát, az irodalmi érdeklődés jelentőségét, szakaszait, problémáit és megjelöli a pszichológiai elemzések pedagógiai jellegű tanulságait is. A szakirodalom azonban továbbra is adós marad a mélyre hatoló hatásvizsgálatokkal, amelyben az olvasmány-élmények sorozathatása részese, elindítója vagy katalizátora lesz a személyiségformálódásnak.) (A pozitív és negatív hatóerő, a hatástalanság, a passzivitás egyaránt izgalmas problémákat rejtenek.) Ha az olvasóvá nevelést alapos pszichológiai tájékozottság alapján kívánjuk — és csak így tehetjük — irányítani, idevágó ismereteket csak hézagosan szerezhethetünk. Az olvasmányok által való nevelés irányítása úgy válhat majd sikeresebbé, ha az olvasás és személyiségjegyek alapvető összefüggései és a végeredmény ismerete mellett a folyamatot, a csomópontokat, az esetleges, véletlen és szükségszerű, általánosnak nevezhető hatásokat is sikerül feltárni.

5. Hiányoznak az *olvasóvá nevelés pedagógiai problémáinak* tudományos, rendszerezett vizsgálatait, áttekintését tartalmazó könyvek, tanulmánykötetek. A témáról készült sokasodó cikkek bizonyítják, a szakemberek megoldhatnák a problémakör rendszeröz áttekintését, megjelölhetnék a pedagógiai munkában elfoglalt helyét, szerepét, a részterületek összehangolását, főként pedig az olvasóvá nevelés módszeres eljárásait. A Kolta Ferenc által szerkesztett kézikönyv (Házi olvasmányok elemzése az általános iskolai irodalomtanításban, Tankönyvkiadó, 1964.) mindmáig nélkülözhetetlen segítséget, ötleteket ad, mégis továbblépésre, a téma sokrétűbb, mélyebb feldolgozására lenne igényünk.

6. Sokszor és sokan fejünkre olvasták mostanában, hogy magunk is *keveset olvasunk*, aki pedig nem olvas folyamatosan és szenvedélyes vonzalommal, törekvése a példa ereje nélkül veszít hatásából. Igazságtalannak érezzük az irodalmi érdeklődés renyhességének emlegetését, hisz aki főiskolát, egyetemet végzett és hivatásul a magyartanítást választotta, bizonyos, hogy szereti és igényli az irodalmat. Ha azonban a heti 22 (vagy több) órában a magyart igyekszünk jól tanítani, pedagógiai, módszertani tájékozottságunkat folyamatosan bővíteni, újítani, időnk, energiánk alig marad arra, hogy szépirodalmat olvassunk. (Tantestületünkben négy-öt rendszeres szépirodalmi folyóiratolvasó és négy-öt állandó könyvolvasó van.) Ez a helyzetkép semmiképpen sem arányos az aktív, kulturált és tartalmas szórakozást nyújtó olvasás *igényével*. Az olvasóvá nevelés és a keveset olvasó tanár között valóban lényegi összefüggés van, ezt azonban nemcsak a pedagógus egyéniségében, renyhességében, hanem munkakörülményeiben, testi, szellemi erejének túlzott igénybevételében is kell látnunk. Ebben az összefüggésben beszélt az óraszámok felülvizsgálásának szükségszerűségéről Darvas József az Olvasó Népeért mozgalom keretében rendezett szegedi ankéton.

Mindezt nem a magunk — gyakorló pedagógusok, magyartanárok — mentségére kívántam elmondani, mert a tényekre, hogy az általános iskolai tanulóknak csak kb. a 30%-a rendszeres olvasó, és ez az arány az iskolát elhagyva tovább csökken, nincs mentség, a felelősség nagyrészt nemcsak vállaljuk, de érezzük, szenvedjük is. A kedvezőtlen körülmények, a rajtunk kívül álló hibák felismerése pedig nem a hiábavalóság érzését, a felelősségtől való szabadulást ébreszti bennünk, inkább arra késztet, hogy az *adott körülmények között* igyekezzünk növekvő eredményt elérni. Ehhez a szakterületen való tájékozottság és a nevelőmunkánk lényegéhez tartozó feladat jelentőségének felismerése mellett az olvasóvá nevelés területeit, lehetőségeit kell megkeresni.

Iskolánk körülményei vidéki, ill. külvárosi viszonylatban tipikusnak tekinthetők, ezért tanulságos lehet a folyóiratokban könyvtárakról, ifjú könyvolvasókról közölt országos adatok mellett vázlatos helyzetképet adni róla.

1. Ifjúsági *könyvtárunk* 1300 kötetből áll, egy tanulóra 2,5 könyv jut. Összetétele nem megfelelő, az OPK alapjegyzéke szerint szükséges művek 38%-át tartalmazza. A könyvtáros munkát jól végezni, az olvasó mozgalmat irányítani, tartalmassá tenni, a szaktanárokkal, osztályfőnökökkel folyamatosan kapcsolatot tartani oly idő- és munkaigényes feladat, amit iskolánkban még egyetlen könyvtárosnak, az ügy megszállott apostolának sem sikerült kitarótan csinálni. (Az óraszámkedvezmény nem késhet sokáig!)

2. Irodalmi *szakkörünk* nem működik folyamatosan, néha évekre át kell adni más szaktárgynak a teret, mert a megszabott, engedélyezett szakköri keretet nem léphetjük túl. Nem ritkán sokadik társadalmi munkában vezetjük az irodalmi, szavaló vagy színjátszó kört. De

ez a fórum csak 10—15 gyermeké, akik épp a leglelkesebb olvasórétegből valók. Igaz, hatásuk nyilvános irodalmi rendezvényeken, vetélkedőkön, műsoros klubdelutánokon kisugárzik, de önmagában nincs átfogó hatóereje.

3. Az olvasó-propaganda másik komponensét az *úttörőélet* alkalmi nyújtják: az őrsi és rajfoglalkozások, amelyek feladatrendszerében csak ritka, epizodikus jellegű az olvasásra nevelés, ill. az olvasmányok nevelő hatásainak kibontakoztatása.

4. A *család* olvasásra ösztönző hatásáról alig-alig beszélhetünk iskolánk munkás-lakta körzetében. Átlagosan 5—15 kötetes „könyvtárát” találunk, noha szépen berendezett lakásban fogadnak. Szabadidejükről, életükről beszélgetve kiderül, hogy munka után, hétvégen a sport és a televízió jelenti számukra a kikapcsolódást, pihenést. Gyermekeik is így élnek majd? — Tantervi maximalizmusról beszélünk, de a mi tanítványaink nem terhelik túl magukat, átlagosan alig több, mint napi egy órát tanulnak. Olvasásra fordítható szabad idő tehát van. Az érdeklődés felkeltése és ébrentartása, a példa ereje hiányzik vagy gyenge az ingerszegény családi környezetben. Az iskolában kitűzött céljaink pedig csak a szülőkkel való együttműködésben valósulhatnak meg. Amikor a szülői értekezleteken, pedagógiai előadásokon, kötetlen beszélgetéseken arról beszélünk, hogy a könyvnek helye, becsülete legyen a családban és ösztönözzék olvasásra gyermekeiket, jelentős fordulatot nem remélünk, nem is tapasztalunk, de törekvésünk talán hozzájárul ahhoz, hogy tanítványaink majd felnőttként a tudás és tartalmas, aktív pihenés forrását lássák a könyvben.

II. Az irodalomtanítás és a tanulók egyéni olvasásának összehangolása

Tanítványainkból könyvbarátokat úgy nevelhetünk, ha az egész iskolai életet, a tanítás-tanulás folyamatát is áthatja a közös cél. A hibák főforrását Hegedüs András így fogalmazta meg: „Ma még az az általános gyakorlat, hogy a tanítási óra anyaga és a gyermekek olvasmánya egymás mellett fut, egymástól különváltan él.” (Pedagógusképzés az „Olvasó Néperért”, Módszertani Közlemények könyvtára 27. 1.) Ez nemcsak végső kihatásában tragikus, hogy ti. az Olvasó Néperért mozgalom szolgálatát, az egyetemes művelődés nemzeti ügyét épp az iskola nem képes ellátni, megalapozni. A közvetlen cél, a tantervi anyag eredményesebb feldolgozása is kárát látja a kettőségeknek. Dr. Tóth Béla okfejtését igazolja a pedagógiai gyakorlat: „Ha a kötelező tanulás és az öntevékeny, szórakoztató olvasás között összhang keletkezik, akkor e hatások összegeződnek, és a személyiség fejlődése meggyorsul. Az olvasás útján szerzett tapasztalatok segítik a tantervi anyag eredményesebb feldolgozását, a gyorsabb és alaposabb megértést, megkönnyítik a gyermek otthoni tanulását, s a tankönyv anyagszövegét színes, érdekes élményekkel átszótt ismeretekkel egészítik ki.” (I. m. 14. 1.)

A házi olvasmányokkal való kapcsolatteremtés nem idegen a tananyagról, nem ráadás, felesleges, megterhelő töllet, csak a bennük rejlő összhangra kell rátalálni és természetesen adódó, egyszerű módszerekkel permanensen érvényesíteni. Ilyenféle kapcsolatteremtésre szertnek az irodalom órák gyakorlatából néhány lehetőséget, formát felsorolni.

Minden témaegységet azzal vezetünk be, hogy a tanulók kezébe adjuk a kapcsolódó, ill. a következő időszakra ajánlott irodalom jegyzékét, amelyet házi füzetük mellékleteként őrizzünk. Ezzel nem korlátozni, inkább irányítani, ösztönözni kívánjuk érdeklődésüket. — Az elolvasott művek szerzőjét, címét és az olvasás befejezésének dátumát irodalom füzetük utolsó lapjaira jegyzi egész tanévben, folyamatosan. Nemcsak az ajánlott, hanem az egyéni ízléssel választott bármiféle olvasmányok is szerepelnek itt. Jó tájékozódást nyújt ez a megoldás az osztály és minden tanuló olvasottságáról, érdeklődéséről, ízlésalakulásáról, irányíthatóságáról. Igaz ugyan, hogy a tananyag és az önálló olvasás efféle kapcsolata csak formális, de más módszerekkel együtt tartalommal telítődik, kifejez valamit az irodalomtanulás és az irodalomolvasás egységes folyamatából. Emellett segítheti — megint csak eljárásaink együttműködésében — az emlékezetben tartást, az irodalmi anyaggal párhuzamosan történő rögzítést. Az sem közömbös a gyermekeknek, hogy a magyartanár folyamatosan tudomást szerez olvasmányaikról.

A tananyag témaegységeivel valamiképpen párhuzamos az *irodalombarát pontszerző verseny* is, amelynek fóruma az iskola folyosóján elhelyezett falitábla. A játékos rejtvenyeket, feladványokat kéthetenként újítjuk, a legjobb megoldásokat és a versenyállást folytatólag közöljük. (Az 5—6. és a 7—8. osztály külön kategóriában versenyez.)

A házi olvasmányokat az irodalom óráknak szerves részévé igyekszünk tenni, kapcsolatukat folyamatosan kifejezésre juttatni. Az órákon olvasott irodalmi művekkel való kapcsolatteremtésnek tartalmi, formai vonatkozásban sok lehetősége van. A számonkérés, fogalomalkotás, a műelemzés, rögzítés, gyakorlás, összefoglalás szakaszaiban egyaránt helyet kaphatnak a kitekintést, étellel telítődést jelentő asszociációk. Íme, néhány példa:

5. osztályban a János vitéz-nek szinte minden fejezete alkalmat ad arra, hogy magán-olvasmányaikra gondoljanak a tanulók. A szegény juhászbojtár, az árvák sorsa, a gonosz mostoha, a rablók, óriások, huszárok nemcsak a meséknek, az ifjúsági irodalomnak is szereplői. Gyakran épp hogy mozgásba hozzuk, érintjük az asszociációs pályákat, máskor alkalmat adunk arra, hogy vonatkozó élményeiket cím vagy tartalom szerint is megemlítsék: házi feladatukba szöjék. A Vihar a tengeren című leíró rész értelmileg, érzelmileg úgy tud igazán személyiségükbe szívódni, színekkel, hangulattal telítődni, ha a tananyag háttérébe vetítve jelen vannak a tengeri viharral kapcsolatos olvasmányélmények is. Ha van időnk, meg is említtünk néhányat, ha nincs, pár perces iskolai vagy házi feladatként felsorolják hasonló olvasmányaik címét.

A tartalmi kapcsolatok a téma, ill. a nevelési célok összehangolt elmélyítésének alkalmai is. A becsületesség, igazmondás, igazságosság, hűség, anyai, gyermeki szeretet, hazafias érzés, nemzetköziség, szocialista öntudat jobban utat talál a gyermekek szívéhez, ha más művek tanulságait, példáit társtítjuk hozzájuk. A kapcsolatteremtés alapulhat hasonlóságon, de ellentétben is. Rimbaud Kenyérlesők című versének súlyos szépségét könnyebb élményközelésbe hozni, ha Móra, Dickens, klasszikus és mai ifjúsági művek emlékképei sorakoznak a gyermekorsót a kapitalizmusban ábrázoló lírai mű mellé. A hétköznapok és csaták tankönyvbéli hőseinek Jókai, Mikszáth, Móra, Krúdy, Verne műveiben és korunk ifjúsági irodalmában számtalan rokona van. Hősiességük ellenpontozással, az árulók kontrasztjában nagyobb hangsúlyt kap.

Az irodalmi alkotások történelmi háttére is lehetőséget kínál az adott mű zárt köréből való kitekintésre: Népdalgyűjtés a török elnyomás, a kuruc—labanc világ, a szabadságharc stb. idejéből. A tanult mondákhöz a megfelelő korszakok mondavilágából felidézünk néhányat, de utalhatunk más művekre is. (Melyik történelmi regényben szerepel A szentgalleni kaland c. olvasmányunk? — Fehér Tibor: Aranykakas. Melyik történelmi regényben olvastatok Mátvás-mondákat? — Tatay Sándor: Kinizsi. Megkérdézzük azt is, honnan való a fejezet címe. — Jólész László: Száll az ének.) A török hódoltság, a szabadságharcok, a világháborúk, a felszabadulás, a szocializmus építése korszakaihoz — amelyekről szinte minden osztály tananyagában olvashatunk, — az ifjúsági művek egész sora kapcsolható. (Fekete: A kóppanyi aga testamentuma, Mikszáth: A beszélő köntös, A két koldusdiák, Szántó: Az alapiak kincse, Bródy: Az egri diákok, Dékány: Kossuth Lajos tengerésze, Birna: Varga Katalin regénye, Hárs: Majd a gyerekek, Kasszil: Vologya utcája, Katajev: Az ezred fia stb.)

A tanult művek szereplői és jellemvonásaik plasztikusabb képet, életet nyerneket, ha az életükre, gyermeki tulajdonságaikra való vonatkoztatás mellett általuk ismert irodalmi analógiákat is említtünk. Gyakran a párhuzam (Toldi—Kinizsi, Baradlayné—Zrínyi Ilona, Lúdas Matyi—Robin Hood), máskor az ellentét dominál az összehasonlításban. (Toldi György testvérei, fiúi magatartása — A kőszívű ember fiai, Grant kapitány gyermekei stb.)

Az írói életrajzok tanítása, de a tanulása is könnyebb, ha előzetes olvasásra adjuk a Móra Könyvkiadónál megjelent életrajzi regényeket. (Ilyés Gyula: Tűz vagyok... Bp. 1964., Dienes: Az utolsó év. Bp. 1962., Szilágyi: Mint ha pástörtőz ég... Bp. 1965., József: A város peremén stb.) Aktivitást, érdeklődést, de a könyv elolvasásának a vágyát is ébreszti az ábrázolásba színes mozaikként illesztett beszámoló vagy rövid felolvasás.

A verseket, novellákat, nagyobb elbeszélő művek részleteit nem a tankönyvből, hanem a vers-, novelláskötetből vagy a regényből olvassuk fel. Így nem csupán szemléltető eszköz, hanem az óra tartalmi részeként szerepel a könyv, a leckeszerűség helyett az „irodalmat olvasunk” jelleg dokumentációja a tárgyalt mű, emellett az író más alkotásaival való kapcsolatteremtésnek is elindítója ez az egyszerű eljárás. Fokozza az érdeklődést, a mű, ill. általában a könyv szeretetét, ha a János vitéz, Toldit, Lúdas Matyit is a gyermekek számára készült szép kiadásból olvassuk az órán. Összefoglaló órák cselekményelmondásához vezérfonalként, de a könyv megszerettetésére is szolgál a színes illusztráció-sorozat.

A Tanterv 5—6. osztályban nem ad lehetőséget arra, hogy néhány órát a magánolvasmányok megbeszélésére fordítsunk. Készségfejlesztésre azonban van alkalom. A kifejező olvasás és a beszéd-készség fejlesztése már ötödik osztálytól a tankönyv szövege mellett egyéni olvasmányaik beszövéssel történik. A tanulók szívesen hozzák el az iskolába kedves könyvüket, cselekményelmondásuk, felolvasásuk így élményteljes, társaiknak is örömet okozó. — A fogalmazástani tanítás folytonosan jelenlévő elemeit alkotják az egyéni olvasmányélmények. Az elbeszélés, leírás, jellemzés stb. fogalmazási műfaját gyakorolva idézeteket, szemléltető anyagot gyűjtöttek, ezeket felhasználják fogalmazási gyakorlataikban. Pár mondatos szöveg-ízleltetéssel írásra ihlető hangulatot teremtünk a téli táj (Fekete: Téli berek), a nádas, mocsárvilág (Fekete: A kóppanyi aga testamentuma, Ignác: Az utolsó daru), folyók, szigetek (Jókai: Aranyember, Twain: Hucklebery Finn kalandjai), erdők, falvak (Tamási: Ábel, Hazai tükör, Szegénység szárnyai), a tenger (Verne-könyvek, Malot: A tengerész fia) stb. leírásához. Nemcsak indukáló hatása, a példa ereje és a tanítás-tanulás motivációjának fokozása az egyedül

jó ebben, hanem az is, hogy szépérzűkükre harva érdeklődésük is felébred, a könyvért nyólnak azok is, akiket eddig nem érdekelt az olvasás. A felszínesen, elnagyoltan olvasókat ötödik osztálytól kezdve ilyen módon is szoktatjuk arra, hogy ne csak az elbeszélő, ill. a párbeszéd részletek kössék le figyelmüket, vegyék észre a leírások szépségét is. — Házi feladatként és iskolai dolgozathoz két témát adunk; az egyik lehetőséget ad magánolvasmányaik nyújtotta élmények, ismeretek tananyaggal való ötvözetére.

Tanulságos, de hosszadalmas lenne az irodalomelméleti anyag és az otthon szerzett könyv-élmények permanenciájának követése. Az irodalom lényege, célja, hatása, a kifejezőeszközök felismerése, rendszerezése, alkalmazása, a stílushatások iránti fogékonyság másként el sem képzelhető, csak házi olvasmányaik érzés- és gondolatkörének atmoszférájában. A nézőpont kitégítésére, a tananyag távlatainak kialakítására mutatunk példát a 6. osztály talán leg-
elvonottabb irodalomelméleti anyagából.

A szereplők jellemzése. A jellemzés módjai (Óraterv-részlet)

I. Célkitűzés

Módszertani megjegyzések

II. Fogalomalkotás, rendszerezés

III. Gyakorlás — számonkérés

A számonkérés anyaga:

Arany: Toldi VIII. ének

1. felelő: Györgynek milyen jellemvonásait figyelték meg a VIII. énekben? A jellemzésnek milyen módjait használja Arany?

Egy tanuló szóban válaszol, közben az egész osztály írásban, vázlatosan felel ugyanezen kérdésekre.

2—3. felelő: Saját szavaitokkal elevenítsétek meg György és a király párbeszédét!

Dramatizálás önkéntes házi feladat alapján.

4. felelő: Adj rendezői tanácsokat György és Lajos király alakítójának! Mit kell kifejezni a párbeszédnek? Hogyan viselkedjenek a szereplők?

Az osztálynak adott kérdések.

Milyen két jellemzési mód érvényesült a jelenetben? Hogyan sikerült kifejezni a két szereplő jellemvonásait? Hogyan beszélt és viselkedett volna a jó testvér? Említetek példákat olvasmányaitokból a jó testvéri kapcsolatokra! Amit a könyvekben szépnek, jónak tartotok, az szép az életben is!

Kapcsolatteremtés olvasmányaikkal és életükkel.

IV. Az ismeretek gyakorlása

Differenciált feladatok a jellemzés módjainak analízisére a Toldi I—VIII. énekéből.

Rövid írásbeli csoportmunkák feladatlapok alapján. Ellenőrzése a munkavégzéssel párhuzamosan történik.

V. Összefoglalás, ellenőrzés

Miért beszélgettünk ezekről és miért érdemes emlékeztetben tartani?

Irányított beszélgetés.

a) Hogy ne csak a művek cselekménye érdekeljen, hanem a szereplők jellemének szépsége vagy rútsága is.

b) Hogy jobban eligazodjatok az irodalmi alkotások világában, az otthoni olvasmányokban is. (Miért szép? Melyik értékesebb? Melyik író ért jobban a jellemábrázolás művészetéhez?)

Amit a „Toldi”-ból megtanultatok, más olvasmányokra is igaz. Próbáljuk ki: Játsszunk rejtvenyversenyt!

VI. Az ismeretek alkalmazása

1. Angol ifjúsági regény főhősét jellemzem külsejének leírásával: Kicsi is volt, nagy is volt, mégis normális termetű volt. Ki ez?

2. Kiről szól a vers? A jellemzés milyen módját alkalmazza a költő? (Kosztolányi: A doktor bácsi)

3. Közkedvelt ifjúsági regényből idézek egy párbeszédet. Kiknek a párbeszéde? Miből idéztem? (Robinson—Péntek.)

4. „Őszbe csavarodott...” A Toldi, Toldi szerelme vagy a Toldi estéje bevezető szakaszát idéztem? Miből találtad ki?

Az elhangzott kérdésekre fűzetükbe jegyzik a pár szavas választ. A megoldásokat a következő órára pontokkal értékelem.

Az olvasmányokkal történő kapcsolatteremtésnek tehát minden tananyagrészen helye, szerepe van, része lehet a tanórák bármely didaktikai mozzanatának. Beleszövődik a számonkérésbe: Miért is lenne baj, ha értékelésünket a tanulók olvasottsága is befolyásolná? Törekednünk kell a különös ellentmondás feloldására; Nem lehet jeles az a gyermek, aki a tankönyv anyagát jól ismeri, de számára az irodalom csak tantárgy, olvasni nem szeret. Az új ismeretek kialakítása — ha külön időt, szót nem is mindig szentelhetünk rá — az irodalmi asszociációk erősítő, irányt adó közegében történik. A gyakorlás, óravégi visszajelzés ismereteket alkalmazó szerepe úgy tölti be funkcióját, ha sor kerül kitekintésre, a tananyagon túli gyermek- és ifjúsági irodalomhoz való csatlósásra.

Tapasztalat szerint a tanítás-tanulás ilyen tágabb horizontú szervezése nem jelent túlfeszítettséget, hiszen nem az ismeretek halmozásáról van szó, hanem más olvasmányokkal való társításról, a kölcsönhatás folyamatában egyszerre jelentkező az ismeretek, készségek megszilárdulását és a leckezerőség, kötelező jelleg oldódását. Megfelelő formát találva a gyermekeknek élményt jelent, ha alkalmat adunk arra, hogy bebizonyítsák olvasottságukat, és ebből az örömből átsugárzik azokra is, akik csak társaik szavaiból szereznek tudomást valamely irodalmi csemegéről. A formákat keresve a hagyományos óravezetés irányított beszélgetése kínál korlátlan lehetőséget célunkhoz, emellett a játék, szóbeli és írásbeli verseny sok variációját alkalmazzuk: két tanuló *párbeszédet* rögtönöz a szabadidő felhasználásáról, az olvasásról vagy valamely könyvélményről. A fogalmazási gyakorlat — elbeszélésbe, leírásba szőtt párbeszéd — eredményesebb, ha valóban elhangzott és nem kizárólag elképzelésre épül. Az értékelő fogalmazás formáit, a *könyvismertetést*, *felszólalást* véleménycsere, vita előzi meg. Egyik témánk ez volt: Szeresd a verseket! A feladat előkészítéseként tízperces beszélgetésben csoport össze a versbarátok kis csoportjának véleménye a nem olvasók vagy csak az elbeszélő műveket kedvelők táborával. Érveik szenvedélyes hangoztatása kedvezett a feladatmegoldásnak, de apró részévé vált azon törekvésüknek is, hogy változtassunk a versolvasó kedv apályán. Jópont jár rejtvenymegfejtésért, a tanult műhöz kapcsolódó olvasmányokról feltett kérdésekért, válaszokért. Gyakorlást szolgáló feladatlapok nem kötelező pótkérdései között gyakorta szerepelnek egybevetések, irodalmi párhuzamok, ellentétek, tágabb körben mozgó problémamegoldások.

A szervezési formákra gondolva érdemes kicsit időzni a *csoportmunkánál*. Iskolánk 5—8. osztályaiban évekre szóló és minden tantárgyban azonos, állandó csoportokat hívtunk létre. Tapasztalatainknak most csak egyetlen komponensét, az olvasásra nevelésben betöltött szerepét kívánom kiemelni. Az osztályon belül mikroközösségekké vált, összeszokott négy-öttagú kiscsoportok hasznos megfigyelésekre és a tanítás-tanulás-olvasás összehangolt irányítására adnak lehetőséget. Munkánk első szakaszában írásos, teszt-jellelű felmérést végeztünk tájékozódásként, mennyit, mit, hogyan olvasnak a tanulmányi eredmény szerint vegyes összetételű csoportokban. A továbbiakban a fűzetvégi feljegyzések, magyar órák, könyvtári kölcsönzések, irodalmi dolgozatok, beszélgetések alkalmat adtak az olvasási kedv, hatások, izlésalakulás megfigyelésére. Tapasztalatunk szerint az egyéni olvasás — a csoportok kohéziójának növekedésével — ebben a szervezési formában *áttekinthetőbbé* és *irányíthatóbbá* vált. Az irodalomórákon tervszerű ösztönzéssel igyekeztünk hatást gyakorolni az osztályközösségek olvasási igényére. A tanári szó azonban aránylag kevés gyermekre hat. Ez a hatás is akaraterő, kitartás híján olykor csak szándék marad, nem válik cselekvéssé. Az órák magasfeszültségű hangulata, a tanár szervező, irányító szerepe jól működő csoportélet esetén nemcsak közvetlen ösztönzésen alapul, hanem a fogékonyabbak, kiválóbbak által társas hatások útján is. A közösségi ösztönzés az olvasókedv alakításában persze eddig is érvényesült. A könyvtári vagy saját tulajdonukat képező könyv néha 4—8 gyermek kezén is végigvándorolt. A lelkesedés vagy közöny olykor az osztály felén végighullámszik, egymás izlését alakítva, jó vagy rossz irányban befolyásolva. Amióta az osztályközösség sejtjeit munkában és iskolán

kívüli feladtvállalásban az összeszokott, gyakran baráti kapcsolatokká vált kicscsoportok alkotják, a spontán, kuszáltan jelentkező hatásoknak szervezettebb, állandóbb formája van: nyomon követni, irányítani is könnyebb. A szívesen és jó ízléssel olvasók behálózják az egész osztályt, a csoportközi versenyek vezetői ambíciókat ébresztenek vagy sokszoroznak nemcsak a tanulás, hanem az azzal összefüggésben tartott egyéni olvasás területén is. Van még, akinek közönyén, lustaságán ez sem segít, de sok esetben kerültek jó könyvek közkézre a csoporttársak ösztönzésére vagy egyszerűen példájára. Hosszú távú kísérleti munkánk jelen időszakában is megállapítható, hogy tartalmasabb, erőteljesebb közösségi élet, nagyobb összetartó erő alapszövedékében eredményesebben szervezhető és irányítható az irodalomtanítással-tanulással összhangba hozott olvasóvá nevelés.

A módszereknél, szervezési formáknál tartva a sok probléma közül még egyet teszünk szavá: Az általános iskolai tanulók közül sokan azért nem olvasnak, mert nem is tudják, hogyan közelítsék meg a regényt. Az irodalomórákon lírai vagy rövid epikai műveket elemzgetünk, az olvasás-elemzés-újravolvasás egységében épp a legnépszerűbb műfajjal, a regénnyel nem foglalkozhatunk, noha megérteni ezt sem könnyebb, mint a verset vagy novellát. Legalább a kötelező olvasmány-nyújtotta néhány alkalommal segíthetnénk tanítványainkat az elemző munka végigjárásában, tanácsok, általános útmutatók helyett használható segítséget nyújtva ahhoz, hogyan olvassanak, mire figyeljenek a műben, miként hatoljanak a mélyre, hogyan emeljék ki lényegét a lényegtelenebb mozzanatokból. Szívesen fogadnánk olyan irodalmi munkafüzetet, amely évfolyamonként egy-egy ajánlott vagy kötelező olvasmány feldolgozásának programját, néhány lírai és epikai mű elemző kérdéseinek, feladatainak algoritmusát tartalmazná. A tankönyv szűkszavú irányítását kiegészítve az irodalmi elemzések terén biztosítana egy átlag színvonalat, amelyhez ihletett tanári óravezetéssel hozzáadni lehet, kell is, de kevesebbet nyújtani nem. Néhány irodalmi műnek a mélyebb, rendszeresebb, önállóan megoldott elemzése bizonyosan segítene a jártasság kialakulásában, éreztetve hatását más művek iskolai vagy otthoni elemző-értékelő feldolgozásában. A sokféle transzferhatás mellett közelebb juthatnánk általa az igényes és értő olvasóvá nevelés nagyon is nehezen elérhető céljához.

*

Az irodalom óráknak az egyéni olvasmányok kapcsolatában történő tervezése, vezetése kedvező kölcsönhatást alakít ki a magyartanítás és az olvasókedv növekedése között. Ez olyan tapasztalati tény, amelynek változást kell hoznia a magyartanárok szemléletében: A tantervi anyag tágabb horizontú, egyéni olvasmányélményekkel dúsított tanítása kedvező motívációt teremt a tanuláshoz, az asszociációk révén segíti a tankönyv szövegének megértését, erősítő sorozathatásával könnyíti *nevelési céljaink* érvényesülését, emellett állandó tartalmas *gyakorlótérül* szolgál a tanultak öntevékeny alkalmazására. Az irányított iskolai irodalom-olvasás és az önálló könyvolvasás szinkronja nem jelenti a tanulók túlterhelését. A gyermekek szívesen beszélnek irodalmi élményeikről, ösztönző erejét, a sikerek forrását óráról órára érzik, ezáltal képesek az irodalom áramkörébe kapcsolódni a közönyösek, elmélyültebb, hatásban sokoldalúbb olvasáshoz szokni a felületesek. Az olvasóvá nevelés hibáinak, hézagainak forrását nem is csak a tanulóknak kell keresni. Ők képesek leküzdeni belső ellenállásukat, passzivitásukat. A tanárok szemlélete, az ifjúsági irodalomban és a vonatkozó pszichológiai, pedagógiai szakirodalomban való járatlanságuk rejti a legnagyobb leहुzó erőt.

A magyartanárok feladatairól írtam, de abban a meggyőződésben, hogy az olvasóvá nevelés az egész iskola ügye. Sok analóg helyzet — jórészt kihasználatlan lehetőség — adódik valamennyi tantárgy tanításában. A könyvolvasó propaganda közös feladat, amelyet minden tanárnak szorgalmaznia kell. Az együttes tevékenység irányítója, összehangolója a magyartanár.

A munkának — a tanítás-tanulás és az egyéni olvasás összehangolásának — csak a kezdeti szakasza nehéz. Leküzdvé tananyagcentrikus szemléletünk egyoldalúságát, napi és távlati sikereket ígérve, természetesen halad médrében az olvasóvá nevelés folyamata. Az egyszerűség kedvéért beszéltünk kettős kapcsolatról; valójában a tananyag-olvasmányok-élet sokrétű kapcsolatának megteremtésén fáradozunk.

