

a melankóliára jellemző tulajdonságokat is változtatnunk kell, legfőképpen a lassúságot kell kiküszöbölni. A gyengén fogékony, kevésbé reagáló, egykedvű, érzelmeit alig kinyilvánító tanulók fejlesztése szintén feladatunk. Utóbbiakat talán értelmi síkon könnyebb megközelíteni. Gyenge, lassan kialakuló érzelmeiket fel kell erősítenünk, meg kell őket győznünk arról, hogy szükség van rájuk, munkájukra, véleményükre, aktivitásukra, és hogy a tevékenység sok örömmel is jár.

Nem lehet célunk, hogy minden tanuló vérmérsékletére jellemző tulajdonságot megváltoztassunk. Azokat a tanulókat viszont, akiket egyéni életük, munkavégzésük során, a csoportban, közösségben elfoglalt helyük stb. tekintetében olyan negatív hatások érnek, amik vérmérsékletükkel magyarázhatók, feltétlenül meg kell változtatnunk.

Folytathatnám a sort. Minden, személyiségre jellemző tulajdonság fejlesztése tekintetében vannak hiányosságaink és feladataink. Az érdeklődés, a jellem stb. sem kevésbé fontos személyiségjegy. Tanulóink megismerésének, értő módon való fejlesztésének szükségességét azonban tovább nem bizonygatom. *Tegyünk többet önmagunk képzése során* a tanulók tudományosabb és alaposabb megismerése és fejlesztése érdekében, hogy mind több tanuló pályaválasztása legyen sikeresebb, hogy mind többen rendelkezzenek önismerettel, és nagyobb lehetőségük legyen saját képességeik kifejtésére, hogy végső soron mind *jobban tudjunk gazdálkodni az emberi értékekkel!* Talán nekünk is jobb lesz!



KESZTHELYI GYÖRGY

Tanítóképző Intézet, Baja

A szövegértés jelentősége az olvasmánytárgyalásban

A pedagógiai gyakorlatban a szövegértés kérdését így fogalmazhatjuk meg: taníthat-e pedagógus olyan szöveget, amelyet maga sem ért teljes egészében, vagyis amelynek megértését nem végezte el a tanítás előtt. Felelősséggel taníthat-e tanár vagy tanító olyan olvasmányt, amelynek minden vonatkozását nem derítette fel? Csakis olyan szöveget taníthatunk, amelyet minden vonatkozásban már a tanítás előtt alaposan megismertünk.

Az alsó tagozati gyakorlatban a pedagógusok a szövegértést sokszor a szöveg egyszeri, vagyis „mindennapi” megértésére korlátozzák. A tévhit szerint elegendő, ha a tanító az ismeretlen szavak-kifejezések jelentését tisztázza, azaz csupán a nyelvi megértést végzi el.

Olvasókönyveink szövegeit többféle forrásból válogatják. Írják tankönyvszerzők, akik pedagógiai megfontolásokból indulnak ki, találunk fordításokat, átdolgozásokat, de eredeti szövegeket is, amelyeket költők, írók műveiből vettek át. Problémánk éppen abból adódik, hogyha közömbös a művészi érték a feldolgozás szempontjából, akkor miért érdemes Mórától, Gárdonyitól vagy más klasszikusunktól kölcsönvenni az olvasókönyv számára részleteket vagy műveket? Ha teljesen közömbös, hogy az olvasmány szövegét ki írta, akkor felesleges a kölcsönzés. Ebben a felfogásban csupán spontán szerepet játszik a művészi érték, sem a pedagógus, sem a gyermekek munkájában nem lényeges tényező, szinte elhanyagolható többlet. Valamiképpen jelen van a művészi hatás, de semmiféle pedagógiai vetületét nem

aknázza ki a tanító, ha munkájába tudatosan nem kapcsolja be éppen ennek a hatásnak a tényezőit.

Olvasmánytárgyalásra rendszerint pedagógiai szempontból készül fel a pedagógus, tehát metodikailag dolgozza fel az olvasmányt. Megerősítheti a felkészülés módját a kialakult pedagógiai gyakorlat, amely az olvasmánytárgyaláshoz nem kíván egyéb előkészületet. Kézikönyveink, tantervünk sem tartalmaz mást, mint a tulajdonképpeni olvasmánytárgyalás feldolgozásának követelményeit és lehetőségeit. A szövegben adott művészség feltárása azonban nem vagy csak csekély mértékben lehet a pedagógiai útmutatók feladata. Szakmódszertanunk tanításai között sem szerepelhet a szöveg más irányú megközelítése, mint a szakdidaktikai.

Pedagógiai kiadványaink, így a módszertani kézikönyvek feltételezik, hogy a pedagógus teljesen birtokában van a feldolgozandó szövegnek. Látunk kell azonban a pedagógus felkészülésének egész folyamatát. Míg a szakmódszertan, a szakmai kiadványok csupán feltételezik a pedagógus szövegértését, a valóságban a pedagógusnak még a pedagógiai feldolgozás előtt el kell végeznie egy más jellegű feldolgozást: *meg kell értenie a szöveget.*

Két fázisa van tehát a felkészülésnek. Az első azt jelenti, hogy a pedagógus a tárgyalandó költeményt, olvasmányt, részletet mintegy önmagának dolgozza fel, mint olvasó közelíti meg, feltárja annak művészi értékeit, a maga élményévé teszi. Ezután következhet a pedagógiai feldolgozás, melynek metodikájában otthonos a gyakorló pedagógus. Tudatosítanunk kell, hogy a felkészülés csak e két fázissal lehet eredményes. Tévedés azt hinni, hogy elegendő a szakdidaktikai feldolgozás, annak ugyanis rá kell épülnie arra a munkára, amelyet szövegértésnek nevezhetünk.

Minél rangosabb a szöveg, annál jelentősebb az előzetes feldolgozás. Az 1. osztályosok számára összeállított olvasmányok tanítása nem kívánja meg, hogy a pedagógus a szövegben elmélyüljön. Annál inkább szükséges, hogy a magasrendű klaszikus értékű szövegeket az előzetes feldolgozásban megértse és így a szakdidaktikai feldolgozást sikeresen elvégezhesse.

Az előzetes feldolgozás első sorban *szövegértést* jelent, vagyis azt, hogy a szöveget minden vonatkozásban, elemeiben megismerjük, így a benne foglalt nyelvi tényeket, művészi eszközöket, történelmi és kultúrtörténeti tudnivalókat, korszajátosságokat, az író megnyilatkozásának módját, stílusát. Hangsúlyozzuk, nem arról van tehát szó, hogy az ismeretlen szavak és kifejezések magyarázatát kigondoljuk, ez a szövegértésnek csupán egy, aránylag egyszerűen megoldható része. Ez az értés azt sem jelenti, hogy a szöveget összetevőire bontsuk fel, s azt csupán részleteiben fogjuk fel.

A szöveg vonatkozásainak, sajátosságainak feltárása arra szolgálhat, hogy művészi élményünket gazdagítsa vagy egyáltalán lehetővé tegye. Ha egy szöveget megvilágítottunk, ha az minden vonatkozásában tisztán áll előttünk, akkor a mű élvezését nem zavarják homályos momentumok, részletek, másrészt élményüket gazdagítottuk a vonatkozások, sajátosságok feltárásával. Módszerünk a szövegelemzés lehet, vagyis a szövegnek a tartalom és forma egységében való, a mondanivalóra, a szerkezeti felépítésre, a formai eszközökre, így a nyelvi stilisztikai eszközökre is kiterjedő vizsgálat és értelmezés.

Ha felületesen értjük a szöveget, nemcsak arra vagyunk képtelenek, hogy az olvasmányt élményszerűen közvetítsük és tárgyaljuk, hanem félremagyarázhatjuk, mert nem gondoltuk át annak jellegét, művészi eszközeit. Sok óra kedves élménye *A cinege cipője*, de azt is tapasztalhattuk, hogy néhány esetben nem sikerült a költeményt tárgyaló óra. Egyszer mind a bemutató olvasásból, mind pedig a feldolgozásból a tanító kiszűrt minden érzelmi mozzanatot, máskor a cinegét lázadóként

tüntette fel. Nem érezték meg a finom részvétet, mely a költemény alaphangját adja meg. Nem a közvetlen lázadás hangja ez, nem is az érzelemtől kiürült modern költeményé, hanem az érzelemdús, humanista költőé, amely elsősorban érzelmileg hat. A fájdalmas, passzív tudomásulvétel, a szemrehányás, a megbántottság is keltethet olyan erős visszhangot, mint a lázadás, sőt a társadalmi igazságtalanság így a bántóbb: apró, tehetetlen egyénen esett a sérelem, ki a maga jelentéktelenségében csupán a szív jogát hangoztathatja, az érzelmek skáláján azonban nem jut el a felháborodásig. Az óra nem kelthetett élményt a gyermekben, mert maga a pedagógus sem értette meg a költemény érzelmi sajátosságát, az író érzelmi töltésű humánusát.

Második tennivalónk *a mű elhelyezése az életműben*. Nem közömbös ugyanis, hogy az életmű mely rétegeihez kapcsolható a feldolgozandó olvasmány, még akkor is, ha az eredeti szöveget a célnak megfelelően átalakították. Az életmű ismerete teszi lehetővé, hogy a művész jellegzetes eszközeit felfedjük a szövegben. Minél alaposabban ismerjük az életművet, annál világosabban értjük a művész szövegét, s főleg azokat a vonásokat, amelyek egyénivé formálják művészetét. Petőfi, Móra műveiből kölcsönzött olvasmányok így kapcsolódhatnak egymáshoz, s így alakulhat ki egységes művészi hatás, amelyet majd a gyermek maga is kereshet. A gyermek nemcsak az egyes olvasmányokat szeretheti meg, hanem az író is, akinek szövegeiben megérezheti annak egyéni művészetét. Bizonyos mértékben bemutatjuk az író, de művészetét csak úgy kedveltethetjük meg, ha nemcsak az olvasmányokból, hanem egész életművében leszünk otthonosak.

Harmadik feladat *a műfajban való tájékozódás*.

Az általános iskola felső tagozatában, majd a középiskolában, különösen a mai irodalom tanításában elmosódnak a műfaji határok néha annyira, hogy a hagyományos műfaji sajátosságok keresése, tanítása az anyag természetével ütközik. Sehogysem lehet megközelíteni egyes verset, sőt prózai művet a szokványos műfaji jegyekkel. Az alsó tagozati olvasmányanyag megértését azonban a műfaji sajátosságok alaposabb ismerete hathatósan segíti. Ha a mese, az elbeszélés, a dal, az óda műfaji sajátosságaival tisztában van a pedagógus, biztosabb kézzel tudja a jellemző jegyeket összegyűjteni, majd az olvasmányt didaktikailag feldolgozni.

Alsó tagozati olvasmányanyagunk néhány műfaj köré csoportosítható. Egyes műfajok vonásait tudatosítjuk a gyermekben (pl. mese), tanításunkba pedig a műfaji sajátosságot gondosan kell beépítenünk. Tapasztalhattuk, hogy például a mese tanításában mennyire jelentős a műfaji sajátosságok megragadása. A *Kőleves* c. olvasmányt az egyik órán azért nem értették meg a gyermekek, mert nem meseként fogták fel, hanem műfajilag jellegtelen szöveggént. A gyermekek reprodukálták a történetet, elmondták, hogy a gazdagok pórul jártak, s mindezt szenttelen feleletekben. Nem érezhették meg az igazságtétel örömét, mert a tanításban egy tanultabb, furfangos diákkal ismerkedtek meg, aki csupán túljár a gazdagok eszén, az elnyomott, mindennapi gondoktól nyomorított szegények szájtáti falusiakká egyszerűsödtek, akik jót nevetnek egy tréfán. A mese izgalma elszállt: hiába a halmozás, a mese fokozása, periodikusan ismétlődő mozzanatai, mind a bemutató olvasásból, mind a feldolgozásból hiányzott a mese művészi sajátossága. Minthogy a műfaji vonásokat elhanyagolták, nem élték át az olvasmányt, annak tanulságát szinte kívülről aggatták rá.

Negyedik, egyes olvasmányok tárgyalásához különösen ajánlatos tennivaló *a korban való tájékozódás*. Különösen a régebben keletkezett szövegek és a történelmi témájú olvasmányok feldolgozásához nélkülözhetetlen a kor alaposabb ismerete. Nem elégedhetünk meg azszal, hogy egyes korokról annyit tudjunk, amennyit az olvasmány tartalmaz. A történelmi témájú olvasmányok fókuszok, amelyekben

egy korszak élete koncentráliódik, ezért a pedagógusnak járatosnak kell lennie a történelmi közegben. Elképzelhetetlen, hogy akár a márciusi napok, akár a felszabadulás tanításában megelégedjen az olvasmányok ismeretével, s ne ismerje alaposabban akár a reformkort, szabadságharcot, a márciusi napokat vagy felszabadulásunk történetét. A korban való tájékozottság segítségével el tudja helyezni az olvasmányt, kitekinthet az eseményekre, fel tudja idézni a kor jelentősebb mozzanatait, a kor tárgyi-kultúrtörténeti valóságát. Egyetlen példa is megvilágíthatja ennek jelentőségét. Egy gyermeknek feltűnt, hogy Mátyás király sólyommal vadászott. Kérdezte, miért éppen sólyommal, s hozzátette, hogy másutt is olvasta, hogy a király solymászott. A tanító elütötte a kérdést azzal, hogy Mátyás is szeretett vadászni. Ha ismerte volna a fejedelmi udvarok szokásait, akkor nyilván nem a király egyéni szokásával indokolta volna meg a vadászat ilyen módját. Ez a jelentéktelen eset csupán egyetlen példa arra, hogy ha a tanító megelégszik az olvasmány feldolgozásával, képtelen a kor szokásait, mindennapjait vagy akár súlyos mozzanatait felidézni és magyarázni.

A pedagógus számára semmiképpen sem elég annak a néhány vonásnak az ismerete, amelyet majd a gyermekkel tudatosít. Hangsúlyozzuk a teljesebb elemzést és megértést, ami megköveteli a szövegek sokoldalú birtokbavételét. Amit majd átad a gyermeknek, az ennek a sokoldalú értésnek a része, leglényegesebb része, amelyet a pedagógus kiválasztott pedagógiai eljárásaiban. Ha abból indul ki, hogy mit kell megtanítania, az olvasmány csonka marad, mert eleve egyetlen vagy néhány kiválasztott részre zsugorítja az eleven művet. Ha viszont megfordítva jár el, először egész gazdagságában fogja fel a művet, helyesen jár el, mert a mű benne nem úgy él, mint valami pedagógiai preparátum, hanem tudatosított, elmélyített élményként. A korban, műfajban, az író életművében való jártasság pedig megteremtheti azt a háttérrel, amelyben a művet-olvasmányt elhelyezhetjük. Ha egy szempontra redukálnánk egy művet, a hitelesség szenvedne csorbát, vagyis a művész és műélvező között kialakuló kapcsolat halványodna jellegtelenre. Minél több szál kapcsolja a művet a műélvezőhöz, annál több táruul fel a műből, az író művészetéből.

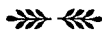
Sajátos helyzet elé állítja a tanítót az irodalmi szövegű olvasmányok tanítása. Nem vagy igen vázlatosan tanult a mű megértéséhez közvetlenül kapcsolódó irodalmi-esztétikai ismereteket, a pedagógiai irodalom csupán a szakdidaktikában segíti. Kérdés, honnan szerezze azokat az ismereteket, amelyek a teljesebb megértést szolgálják? A középiskolai gyakorlatban a tanárok bőségesen felhasználják a szakirodalmat (irodalomtörténet, esszé, kritika), az alsó tagozati gyakorlatban kivételesen fordul elő, hogy a tanító szakirodalmi forrásból merítsen. Az a nézet gyökeresedett meg, hogy felesleges az ilyen utánjárás, hiszen nem irodalmat, csupán olvasmányokat tanítunk.

Úgy érezzük, hogy a tanító számára is van mondanivalója a szakirodalomnak. Nem elégedhet meg a tanító azzal, hogy a tanítandó szövegeket-műveket csak anynyira értse, mint az átlagolvasó, aki esztétikai ismereteinek körét és szemléletét a középiskolában alakította ki. Fel kell kutatnia azokat az elemzéseket, ismertetéseket vagy nagyobb műveket, amelyek közelebb hozzák az író műveit. Csak látszólag vállal súlyosabb terhelést, aki rendszeresen akarja felhasználni az irodalomtudomány eredményeit. Minthogy néhány író alaposabb megismerése elegendő, tájékozódása aránylag szerény körben vonható meg. Főleg klasszikusaink tanulmányozása ajánlható (Petőfi, Móra, Gárdonyi stb.).

Egyes irodalmi szövegek tárgyalásában nélkülözhetetlen a szöveg alaposabb elemzése és ehhez a szakirodalom útmutatása. A tapasztalat figyelmeztet arra, hogy közismert költemények (Himnusz, Nemzeti dal) tanítása azért sikerül gyengén, mert

a pedagógus csupán az olvasmányt dolgozza fel, mint irodalmi alkotást nem elemezte szakdidaktikai készülése előtt.

Közvetlenül és közvetetten egyaránt hasznos az előzetes elemzés. Közvetlenül is érezhető az óra egyes mozzanataiban (pl. bemutató olvasás) vagy a feldolgozás egészében. Felmérhetően azonban a közvetett hatás: minél alaposabban tanulmányozza a pedagógus a szöveget és annak hátterét, annál több sugallatot kap a pedagógiai feldolgozásra. Nemcsak biztosságot teremt a szövegértés, nemcsak helyes irányban vezeti a feldolgozást, hanem gazdagítja, árnyalja egyaránt. Csak az elmélyült elemzéssel veheti észre a tanító a szöveg nem szembetűnő, rejtett szépségeit, amelyet majd ki is tud aknázni tanításában.



CS. NAGY ISTVÁN

Szombathely, Tanítóképző Intézet

Az olvasáspedagógia műhelyéből

Az olvasóvá nevelés az általános iskola talán legegységesebb, legmesszebbre tekintő feladatrendszere: ezen múlik a mai gyermek majdani önművelése.

Az alapozás az iskola-család-könyvtár értően és szerencsésen összehangolt tevékenységével folyhat, csak így alakulhat a korkövetelmény színvonalán.

Az olvasóvá nevelés megközelítő pontossággal így térképezhető föl (fehér folt persze marad a metodikában, mert az egyéni lelemény mindig több minden lezárható és leírható tantárgypedagógiai elvnel, így van ez az olvasáspedagógiában is, amely önmagában is több a tantárgypedagógiák összegénél).

Elsősorban az osztálytanító nézőpontjából közelítjük a kérdést. Kiindulópontunk az olvasási készség kialakítása és fejlesztése a tankönyvi olvasmányokkal. A tankönyv hegemoniája megmarad az alsó tagozatban, de tankönyv-monopóliumról nem lehet szó. Az első pillanattól meg kell haladni az egykönnyességet. Már az első osztályban túllépünk a tankönyvön, a tankönyv + más könyv típusú olvasóra felé. Ennek az új gyakorló-olvasásórának végtelen lehet a sémája. Nézzünk egyetlenegy a lehetséges struktúrák közül. Az óra egyetlen didaktikai feladata a gyakorlás, bele-
szótt ellenőrzéssel.

a) Az óra első része (kb. fél óra) a múlt órai olvasmány változatos gyakorlásából áll:

részegységenkénti egyéni olvasás,
címadás a részegységeknek,
dramatizáló olvasás és tartalommondás (utóbbi is dramatizáló),
szűkítő tartalommondás,
feladatlap (pl. az olvasmány három mondatának kiegészítése írásban, ehhez végig
kell olvasniuk a szöveget, hogy a feladatlapra beírassák a mondatkiegészítő
szavakat),
kiszorító olvasási verseny (Fábián Zoltán cikkéből, *A Tanító*, 1970/1—7.).

b) Az óra második (kb. 15 perces) részében beszámoltatás a tanulók olvasmányaiból. Olyan könyv kiválasztása az olvasmánynaplókból, amelyet többen olvastak. Erről számolnak be többféle módon:

Ki mondja el, miről van szó?
Ki mondja el, mi tetszett neki, miért?