

tésre a táblára függesztett szóképből egyidejűleg csak 220 mm-nyit lát élesen. Tankönyvében e szókép 30 mm, az olvasási távolságot 270 mm-esnek feltételezve az éles látás kúpjának megfelelő felület 23,6 mm – tehát a tankönyvi szóképet sem látja egyidejűleg élesen.

A következtetés kézenfekvő: *a szóképolvasás tanításánál törekedni kell a rövid, egy rátekintéssel élesen látható szóképek alkalmazására, és – lehetőség szerint – a hosszabb szóképeket csak később alkalmazzuk.* Törekedni kell továbbá a lehető legkedvezőbb világítási megoldásokra, mert ezzel az éleslátás lehetőségét optimumig fokozhatjuk.

Az *emberi energiamérleggel* kapcsolatban feltett kérdésre aktív (alkotó, tanuló időszakban), a Szalai által közölt összefüggés adhat feleletet. [4] E szerint az adott időszak alatti teljes energiaráfordítás alakulásában igen jelentős energiafogyasztó szerepe van a megvilágításnak (és természetesen a mikroklímának és zajnak is).

Kedvezőtlen – diskomfort – látási körülmények között, összefüggésben a fokozott agyi tevékenységgel és a szervezet fokozott energiafogyasztásával kapcsolatban:

– romlanak az éleslátás feltételei, beszűkül az éleslátás kúpja;

– fokozott és kiterjedő elfáradás-érzés alakul ki, mely fejfájással, kettőslátással, hányingerrel is együttjárhat,

s minden más, a környezetből érkező információ felvétele megnehezül; a tanuló figyelme szóródik, a tanítás hatékonysága romlik. Közvetetten *az ergonómiai jellegű diskomfort a tanulás-tanítás körülményeit lerontja, a hatékonyságot gyengíti.*

A leírt helyzet azonban nem kizárólag a tanuló munkáját nehezíti. Az ergonómiai tényezőket az oktató is érzékeli, sőt, a felnőttek aránylag gyengébb alkalmazkodó képességének következtében a fáradtságjelenség nála még előbb is felléphet. Nem csoda, ha a rossz látási és hallási körülmények között, kedvezőtlen mikroklímaviszonyok mellett az oktató ideges, fejfájásra panaszkodik, hamar kifárad, türelmetlen.

A vázoltak az iskolai munka ergonómiai kérdéseire hívják fel a figyelmet; vita-^o indítással szolgálhatnak e koránt sem lezárt kérdésekkel kapcsolatban.

SZAKIRODALOM

- [1] *Domján József*: Világítási és látási kérdések tanműhelyi foglalkoztatásnál. Módszertani Közlemények, 1971. 11. évf. 4. sz. 246–247. o.
[2] *Zincsenko, V. P.–Vergilesz, N. J.*: A vizuális kép kialakulása. Akadémiai Kiadó, Bp., 1977.
[3] *E. Hartmann*: Beleuchtung und Sehen am Arbeitsplatz. Goldmann Verl. München, 1970.
[4] *Szalai, S. F.*: Gyártervezés-ergonomia-automatika. Ergonomia, 1970. 3., 58–62. o.



DR. DOBCSÁNYI FERENC

Szeged

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 válnak-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.

Az egyik legsebezhetőbb pontja még mindig műelemzésünknek, 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 különossége.” [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 keresztretjévenyt?” [2]

Jobbban 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 epikusán 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 műkelte élmény hamvassága is megmaradjon.

Véglegesen száműzhetnénk 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 ezért 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 közeledjünk a műhöz, hanem magából a szövegből induljunk ki, vagyis „az elemzés, az értelmezés, az értékek feltárása a mű belső jellegzetességeinek vallatásából, pontosabban a hozzájuk vezető útnak a megtanításából álljon.” [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 problémátást 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, kerékkötője ennek a szellemi önállóság és tanulói érdekelttség kibontakozásának. Záporozó és aprólékos kérdéseink a tanulói aktivitás megbénításán túl nem adnak módot és lehetőséget a tűnődésre, a csöndes meditációra sem. Arra, hogy időnként a megfogalmazás igénye nélkül szabadjára engedje a tanulók fantáziáját. Kevesebb kérdéssel kellene élnünk, de azok a művészi megismerés szellemében fogant problémaláttató, variációs lehetőséget felvillantó, képzeletet megmozgató, asszociációs tevékenységre serkentő, a játékos izgalom kiváltó, szellemi erőfeszítésre, önálló véleményalkotásra és állásfoglalásra készítő kérdések legyenek.

Műelemzésünk leginkább nyugtalanító problémáit sorakoztattuk 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 közismert, hogy mit kell szemügyre vennünk a lírai, az epikai, a drámai alkotások elemzésénél. 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 az eszközét kell látnunk, vagy másképp fogalmazva: műelemzésünknek az általános iskolában a műértéshez vezető út tanítását kell vállalnia. Ez a gyakorlat vezethet el a mű keltette élmény tudatosításához is, ez érlelheti ki – ha nem is egyszerre és rögtön – az egyre igényesebb és teljesebb műértést, befogadást is, mert arra az igazságra épít, hogy „a sikeres cselekvés alapja a képesség, de a képesség sikeres fejlesztése nélkül elképzelhetetlen. A képesség nemcsak feltétele a sikeres tevékenységnek, hanem maga is a tevékenység során fejlődik.” [6] Most ebben a megközelítésben kívánunk szólni a továbbiakban a műelemzés 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 megállapítása teljesen összhangban van egyrészt a legújabb irodalomtanítási vizsgálatok végső konklúziójával, amely kimondja, hogy a gondolkodási tevékenység fejlesztése alapvető feltétele a szöveg teljes megértésének, a szépirodalom tudatos élvezetének, [8] másrészt pedig azzal, 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 egyáltalán 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 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 – félreértés nélkül – biztosítják. A szóvegelemzés során meg mindenképpen jóval nagyobb figyelmet kell szentelnünk rá, mint ahogy ezt a széles gyakorlat mutatja. Figyelmeztetőül hadd idézzük Petőfi: Az Alföld című versével kapcsolatos felmérés megdöbbentő adatait: „Ötödikes budapesti gyerekek a költemény két első sorából két szót értettek meg világosan: „fenyvesek” és „tájak”. A „Kárpátok” szerintük: cigaretta, étterem, hegy Cseszkóban. „Vadregényes”: „ott sok a rabló, piff-puff!” „Mit nekem te?” „mit adsz nekem?” „Te”: „ott bujkáló valaki”...” [11] Nem is beszélve arról, hogy a szómagyarázat, bármiféle módon is történik – meghatározással, körülírással, színónímssal, bemutatással (tárgy, kép, rajz, film), cselekvéssel, leírással, jellemzéssel, hasonlattal, megkülönböztetéssel stb. – mindegyik gondolkodási műveletet kíván, így a műértés mellett a gondolkodásfejlesztést is 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 épülniök. Nem szabad azonban megelégednünk arról sem, hogy kérdéseinkkel, feladatmegjelöléseinkkel 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 művelet alkalmazására kerül sor.

Tanári kérdések

Gondolkodási műveletek

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?

Ismert ténymegállapítás

Konkretizálás indoklással

Lényegkiemelés

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 izgulunk, mikor a bünt elkövető Miklós megjelenik a király előtt?
 Milyen újabb tulajdonságait ismertük meg Miklósnak?
 Támaszd alá ezt 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 mozzanat a XII. énekben?
 Minek tekinthető szerkezeti szempontból tehát ez az ének?
 Mire emlékeztet ez a megoldás?
 A népmesei igazságszolgáltatás mögött milyen költői szándék húzódik meg?

Reláció megállapítása

Reláció megállapítása
 Analízis, általánosítás

Reláció megállapítása

Absztrahálás
 Konkretizálás
 Ismert ténymegállapítás

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.

Csak egyetlen költőnél, Petőfinél maradv szeretnénk ennek a szempontnak 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 gondnal megfeszített, átlelkesült, emberivé vált természetábrázolást, amelybe a költő szabadságszeretete is belefért a vers hangulatának megbontása nélkül. Ezeknek a

verseknek együttes szemlélete teheti csak érzékletessé Petőfi tájleíró költészetének jellemző vonásait, egyéni sajátosságait. De dalainak (A virágnak megtiltani nem lehet..., Alku stb.) tanításakor sem térhetünk ki a népdalokkal való egybevetés kötelezettsége alól, mert csak így tudjuk érzékeltetni azt, hogy milyen kitűnően eltalálta a költő a népdal „tónját”, melyről Kölcsey önéletrajzában azt vallotta: „nehezebb stúdiumom egész életemben nem vala”.

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

Ha a műelemzés ténylegesen a gondolkodtatás hatékony eszközévé válik, akkor nemcsak problémalátásra neveljük tanulóinkat, hanem egyúttal arra is ösztönözzük, hogy ők is keressenek problémát, maguk is tegyenek fel kérdéseket. Így valóra válthatjuk irodalmi nevelésünknek azt a törekvését, hogy a tanulók tudjanak ítéletet gyűjteni, ütköztetni, s ezek felhasználásával önálló véleményt is formálni.

Ne feledkezzünk meg azonban arról, hogy a gondolkodásfejlesztést érzelmi ráhatással nemcsak elmélyíthetjük, hanem 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 szívárvány 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] *Péczely 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 neveléslélektani 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.