

SOMOGYI GYÖRGYNÉ DR.
Szeged

A 7. osztályos leíró fogalmazás tanításának néhány kérdése

A fogalmazástanítás olyan folyamat, amelynek egyetlen állomását, fajtáját kiragadni szinte lehetetlen, hiszen megszámlálhatatlan szállal kötődik nemcsak önmaga előzményeihez, hanem a szóbeli, írásbeli meg képi kifejezés adott állapotához, az egyén értelmi, érzelmi fejlődésének pillanatnyi helyzetéhez. Éppen ezért a feladatok — magasabb szinten — általában ismétlődnek, intenzitásuk s az általuk átfogott benyomások tömegében különbözve egymástól.

Az 5—6. osztályos „új” tanterv bizonyos szempontból — azt hihetnénk — elhanyagolja a leírást, hiszen az ötödikes könyv kb. 30, a hatodikos pedig mindössze 20, szorosan e körbe tartozó feladatot ad. Bár ez utóbbi esetében az Egri csillagok tárgyalása kapcsán nyilvánvalóan több s a tanár terveitől függően gazdagabb feladatsorral lehet dolgoznunk. Azt hihetnénk, hogy mivel a 7. osztályban egész tankönyvi témakör, a „Magyar táj magyar ecsettrel” foglalkozik a tájjal, a természet és ember kapcsolatával, mindez a gyakorlatok számában is megnyilvánul, de nincs teljesen így. Munkánk egyik lehetséges útja, ha ezeket oldatjuk meg, követve a tankönyv sorrendjét, s építve az előző évek gyakorlatára.

Váci „Mohos favödör” c. lírai riportjának a tájleírás szerkezete és logikai szervező funkciója kap hangsúlyt, holott legalább olyan fontos lenne a „riportba” beékelődő, rendkívül expresszív, hallatlanul pontos és érzékletes valóság-mozaikek vizsgálata (pl. „vadlibasírástól fuldokló ég, porban poroszkáló simai út” stb.).

A Kosztolányi-vers (Kip-kop köveznek) feladatai közül a 3. számú szógyűjtést és csoportosítást kíván. Mindenképpen hasznos, hiszen tanítványaink ekkorra már rég elfelejtették korábbi éveik egyéni, jellemző, sokszor meghökkentő szóalkotásait, s így a „zöldarany” költői jelzője vagy a „bokor zöld oltár” metaforája is újra megmutathatja egy kötetlenebb, szemléletesebb stílus felé az utat. Ilyesfajta lehetőséget nyújt még a Dal, prózában is, bár csak megfigyeltet, s elkülönítetteti a természeti környezetet az ember lelkiállapotát festő részekről. Az Áprilisi capriccio az előtér s a háttér kérdését feszegeti, s bár a feladatok között nem szerepel, nem lenne célszerűtlen hasonlót készíteni.

„Az Alföld” az életképek sorozatát említi — de jobb lenne talán, ha „életből vett miniatűr képekről” beszélne, nem keverve így össze műfajt és részt, azaz eszközt. Érthető egyébként, hogy a Kiskunság is nem lehet kötelező anyag Az Alföld mellett. De, ha megpróbáljuk azért akár egyéni, akár csoportmunkaként földolgozni, rögtön látni, hogy az azonos technika (pl. látószög-váltás, a mikro- és makróképek váltogatása stb.) mennyire m á s t hoz létre. Így a tanulók is felismerhetik, milyen összetett módon hatnak a leírás elemei egészen addig, hogy egyetlen költői jelző vagy hasonlat megváltoztathatja egy mű hangulatát. A Szabó Lőrinc-vers (Ipoly füzei) — gondolom — elsősorban a ritmus okán kapott itt helyet. Két feladata foglalkozik a költői képekkel, s a jelzős metafora vizsgálata megint csak a hangulatra „fut ki”. Közvetve hasznosítható, hiszen tapasztalatunk szerint a gyerekek elég ritkán élnek egyéni teremtésű metaforákkal. A „Magyar nyár 1918” elemzése szintén nem a képből, hanem a benne

feszülő dinamikai ellentétből indul. Színvizsgálatot végezhetünk, s ennek olyan hatása is lehet, hogy felismerik és alkalmazzák a nem a jelzőkben, hanem közvetve megjelenő szint (mint képi alkotóelemet). (Pl. Pipacsot éget . . ., szikrát vet stb.). Nehezebb dolgunk van A puszta, télennel, hiszen itt találkozunk először a „negatív festés”-nek nevezett módszerrel A vers valóságában megvannak a következetesen tagadott miniatűr képek és életképek, míg a tél valósága hasonlatból metaforává épül, vagy éppen jelképpé lesz. Témánk szempontjából ezért teherátvitelnek tekinthetjük az ütemhangsúlyos verselés itteni tárgyalását. A Tiszai csönd viszont első megközelítésre szinte kínálja magát a leírás gyakorlására — aztán rájövünk, hogy halmozódó metaforái meg- és átérzhetőek ugyan (különösen nekünk, szegedieknek), de semmiképp nem valók közvetlen alkalmazásra. Kosztolányi két verse (Üllői úti fák, Téli alkony) ugyanannak a dolognak (mármint a táj és a sugallta hangulat, jelentés) merőben különböző megfogalmazásai, merőben különböző hatásfokkal. Tapasztalatom szerint az utóbbira fogékonyabbak a gyerekek. Az Üllői úti fák számukra viszonylag nehezen megközelíthető módon közvetíti a „Higgyék, örök az ifjúság” ellentmondásos igazságát, keserűségét. Az utóbbi vers viszont egyetlen boldog pillanat (esztétikailag „megemelt” hasonlatai, metaforikus és költői jelzői, határozói révén) nagyon is megfogható, könnyen befogadott élményt ad nekik. (Bár a feladatok mélyebb összefüggéseket is kutatnak.) Óvakodtam azonban itt valami hasonló leírással próbálkozni, mert — megint csak tapasztalat! — nagy esélyem lett volna giccses fogalmazásokat olvashatni.

Radnóti Éjszakája megint keményebb dió. Azonban a vers szótartományának vizsgálata olyan módszer, amely egész feladatsornak lehet alapja — később kifejtendő módon.

A téma záróverse, a Magyar táj magyar ecsettel nyilvánvalóan joggal épít a költői s az életből vett képek magyarázatára, vizsgálatára. Itt az a helyzet, hogy a magyarázat — talán kényelmi szempontokból — helyettesíti a t ö b b feladatot, így hát nekünk kell pótolnunk akár diával, akár más Juhász-vers és versrészlet elemeztetésével.

*

Eddig könnyű volt a dolgom, mert egy adott koncepcióra épülő témakör adott feladatait vizsgáltam. De a gyakorlat azt mutatja, hogy a legszuggesztívabb elemzés, a legátéltebb előadás, a legkorrektebb feladatmegoldás sem pótolja a gyerekeknek — az adott anyaghoz csak lazán kötődő — állandó gyakorlását. Röviden szólnom kell a leírás megtanításának céljáról. Valóban, „a világ esztétikai birtokbavételének” elengedhetetlen eszköze, hogy annak törvényeit, lehetőségeit, módszereit is megismerjük. Később is szükségünk lesz rá, ha a kommunikációban nem akarunk hátrányos helyzetbe kerülni, hiszen a „megmutatás” legalább olyan fontos lehet, mint a megismerés. De: a középiskola szinte teljesen „elfelejti” az általunk tanítottakat folytatni, jószerivel csak az ún. értekező fogalmazást műveltetni.

Visszatérve most már a mi munkánkhoz; amit a fejezet végén konklúzióként levonunk, kiindulópontunk is lehet: a gyakorlatban mindenki magára vonatkoztat, s belső világából, élményeiből indul ki egy táj bemutatásakor. Föl kell szabadítanunk tehát tanulóinkat a „kimondás” gátlásai alól, meg kell éreztetnünk, hogy a leírás kiválóan alkalmas énünk áttételes közvetítésére. Az 5—6-odikos korosztály még nemigen képes elszakadni a cselekvéstől akármely rövid leírás erejéig sem — vagy, ha igen, az semmitmondó és sematikus lesz. Viszont meg lehet kezdeni az asszociáción alapuló gyakorlatokat. Pl. egy adott „vezér”-szóra 3—4 más szót kérek azonnali válaszként — majd magyaráztassuk meg, mintegy „nyomozzuk ki”, mi az az élmény, ami összefűzi ezeket! (A „vezér”-szó szín vagy tájrészlet stb. lehet.)

Adott a jelző — találj jelzett szót!

Megadom a jelzett szót — keress jelzőt!

Növényneveink vizsgálata: melyik utal a környezetre, színére, egyéb jellegzetes tulajdonságára. (Ez persze, tanári előmunkát kíván.)

Tárgyleírás néhány mondatban: tavaszi csokor az asztalon pl.

Ügyelnünk kell a pusztá leltár elkerülésére. Mitől élhet a leírás? A reflexiók is fontosak, a látvány mögöttes elemei.

Egyetlen tájrészlet huzamosabb megfigyeltetése (akár egy évre szóló munka is lehet!) Szegeden a folyópart egy szakasza, a liget, a parkok — mind alkalmasak erre. Nem föltétlen együttes élmény ez, így ki-ki akár egyedül, akár társaságban nézelődhet, aztán önállóan rögzíti írásban a látottakat.

Egy köznyelvi metafora kifejtése (végigsöpör a szél az úton, betör a hideg, szeszélyes tavasz stb.) leírás formájában.

Lemeshallgatás — élményrögzítés (Debussy: A tenger, de bármely más, főleg romantikus vagy impresszionista mű alkalmas rá, a jó értelemben vett programzene egy része is).

Ugyanaz más szemmel: Tájrészletek, napszakok, ünnepek ellentétes hangulatú leírásának megfigyeltetése (pl. a tél Petőfi vagy Kosztolányi verseiben, az este Radnótinál vagy Tóth Árpádnál, karácsonyestek Dickens művében, a hajnal Móricz, Nagy Lajos vagy Jókai leírásában).

A leírás rendjéről már alsó tagozatban hallanak a gyerekek — de ezt föl kell frissítenünk. Legalkalmasabbnak vélem itt viszont a közös „terepbejárást”, a lehetséges szerkezeti megoldások számbavételét. De a repülőgép, illetve a békaperspektíva a filmkép mindennapivá válásával természetes tanítványaink számára éppúgy, mint a „zoom”, azaz a gyors, de átmenetes közelítés egy tárgyra, tájrészletre, alakra.

A már analomig ismert képleírást is meg lehet újítani: több, egymást követő órán egy-egy részletet írunk le közösen, szóban, aztán egyéni, írásos rögzítés következik. (Csak jó reprodukció vagy dia, esetleg eredeti festmény birtokában érdemes csinálni.) És ügyelni kell, hogy a gyerekek ne unják meg, mire a végére érünk. Végül megpróbálkozhatunk a képi, hang-, fényélmények egyidejű, főleg a névszói stílussal megközelíthető rögzítésével is. Mindenképpen az Én a centrum, a befogadó, a közvetítő egyszerű. Semmiképpen sem követelhető meg a többségtől; azonban „lebontott” változatában, amikor külön-külön foglalkozunk egy érzékterületről érkező benyomásainkkal, mindenki részt vehet a munkában.

Természetesen csak a 7. osztály első témakörével foglalkoztam, kétféle, bár igen szerény megközelítésben. Így legfőljebb visszafelé mentem, előre nem. De hát az már más kérdés.

