

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 – Kapcsoló 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 telítettségéből, 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 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 mű keletette 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 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, kerékkötője 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 játékos izgalom 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 esemény sorának?
 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 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 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 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] *Péczezy 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 lányan 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 vízcsöppek. 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 vízcsöppek 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 vízcsöpp 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,
sípbal-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, sípbal 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 eldőlt
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 közönség 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, „*félelembe – 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 elfűl*”, „*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 hetedikes 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 koncentráció 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: Stíloselemzés 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.