

Egy tanulói fogalomhasználatot elemző vizsgálat témája és tanulságai

1. A VIZSGÁLAT TÉMÁJA A TANULÓI FOGALOMHASZNÁLAT SZEMPONTJÁBÓL

Az 1978-as irodalomtanterv és a hozzá kapcsolódó tankönyvek irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalmainak köre mind mennyiségi, mind minőségi szempontból jelentősen megváltozott a korábbi dokumentumokhoz képest, ezért részletekbe menően vizsgáltam a bennük fellelhető szakkifejezés-állományt. Tudniillik feltételeztem, hogy a fogalomalkalmazás minősége és az olvasmánymegértés eredményessége között erős összefüggés mutatható ki. Az így kimutatható összefüggés kapcsolatban áll az olvasásszeretettel, ami motiválja az olvasmányválasztást is.

Azzal ugyanis, hogy 10–14 éves tanulók mennyi és milyen minőségű terminus technicusszal élnek az irodalomórákon – pontosabban behatárolva: a műelemző írásaikban –, ezidáig magam foglalkoztam. (A hazai szakirodalomban más ilyen jellegű írással nem találkoztam). Természetesen az a folyamat a kutatás homlokterében állt, hogy miképpen keresik a felső tagozatos olvasók az öntörvényű műalkotások zárját nyitó kulcsokat, vagyis képesek-e megérteni, befogadni a számukra kötelezően előírt verseket, prózai alkotásokat. Mindenekelőtt TÓTH BÉLA és HALÁSZ LÁSZLÓ korszakos jelentőségű vizsgálataira támaszkodtam.

A tanulói fogalomalkalmazás kutatása idején szükségszerűen alakítottam ki a szakszómezőt felépítő szakszóalakzat műkifejezést. Ennek a terminus technicusnak a jelentését a következőképpen írtam körül, határoztam meg: Szakszóalakzatnak nevezem az irodalom- művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalomosztályokból tanulói műismertetésben sajátosan (= körvonalalaiban meghatározott jelentésben) alkalmazott terminus technicusok körét, amely elemeinek egymáshoz viszonyított helyét a tudományos érvényességű, rendszerszemléletű kategóriák (= műfajelmélet, szerkezettan, verstan, stilisztika, könyvtárhasználat) jelölik ki.

A befogadó szövegértelmezése, a szövegről való vélekedése nemcsak a kulturális és szociális tapasztalataitól függ, hanem azoktól a kognitív komponensektől is, mint a szakszóalakzatokat felépítő irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalmak. WEINRICH-re hivatkozással: attól a kommunikatív kompetenciától függ az olvasó interpretációja, amelynek szintjére addig eljutott. S mindez igaz a felső tagozatos olvasókra nézvést is. Az általam feltárt fogalommező nem pusztán bizonyító erejű adalék a fentiekhez, hanem kiindulási bázis is mind a taneszközkészítőknek, mind a helyi tantervet készítőknél.

JAKOBSON közel három évtizedes kijelentése, hogy a „műbeli világ” olyan nyelvhasználat, amelynek szabályait a mű olvasása közben kell megtanulnunk, semmit sem veszített érvényességéből. Sőt! Az általam kutatott tanulói műelemzések – és az ezekből szerveződő szakszóalakzatok tanulságai – még határozottabban irányítják rá tanítás-, tanulászervező figyelmünket a fenti megállapítás érvényességére. Az irodalompedagógiának abból kell kiindulnia, hogy a műnek és olvasójának a találkozása természetszerűleg dinamikus folyamat, amelyben vagy az elfogadás, vagy az elutasítás a domináns jellemvonás. A 10–14 évesek szűkös olvasói tapasztalata és különböző színvonalú irodalomelméleti felkészültsége áll szemben a poétikai funkcióval telített alkotás sokjelentésű, másképpen: többértékű üzenetével. Éppen ezért jelent ez a találkozás mindig *sajátos szellemi erőpróbát az alkotó és a befogadó között*.

Az általam elvégzett kutatás feltárta azt a tendenciát, ahogyan a vizsgálat (= dolgozatírás) idején gondolkodtak a kamasz olvasók CSOKONAI, PETŐFI, ADY, JÓZSEF ATTILA, RADNÓTI versei-

ről, TÖMÖRKÉNY, SÁNTA FERENC novelláiról, JÓKAI, GÁRDONYI, TAMÁSI ÁRON és mások regényeiről, és szükségképpen láthatóvá vált a műelemző diákok stílusa, továbbá sémakövető felkészültsége is. Kétségtelenül kimutatható a tanulói munkákból az elszegényítés, a leegyszerűsítés is, hiszen valóban elszűrik időnkint a szépirodalmi alkotás képeit, összemaszatolják a mű egyértelműen tiszta rétegeit is – elsősorban a „belemagyarázással”, illetőleg a pontatlan fogalomhasználattal. Türelemre intőek a tapasztalataim. A felső tagozatos gyermek még forrongó, formálódó pubertás személyiségű, keresi a helyét a világban, keresi a számára érdekesítő olvasmányokat az irodalomkönyvében. S amikor olvas, és le is kell írnia okosan, tartalmasan, hitelesen, szempontokat követően az olvasmányélményeit, akkor szükségképpen egyéni olvasatot helyez elénk. Ez az egyéni élményeket is implikáló műmegközelítés már az intimitás határain belül van, s amikor az irodalomtanár (vagy a kutató) olvassa és értékeli ezeket a diákmunkákat, akkor tulajdonképpen az alkotó és az olvasó intim szférájának a határait sűrolja. Többek között ezért is bonyolult dolog az irodalomtanítás ügye.

Irodalompedagógiai felfogásom, valamint kutatói alapállásom a költéssel kapcsolatban így összegezhető: a poétikai alkotás üzenete az irodalmi kommunikációban kap értelmet, ott töltődik fel aktuális jelentéstartalommal. Mindezt azért tartottam szükségesnek kijelenteni, mert amikor meghatároztam a kutatásba bevont tanulóknak (= 399 fő) a műismertetésük elkészítésével összefüggő feladatot, egyértelműen arra biztattam őket, hogy az egyéni olvasmányélményeik nyomán formálódó egyéni olvasatukat rögzítsék írásukban, mutassák be az egyéniségükkel egybevágó véleményüket a szemelvényekről, s közben alkalmazzák a tanult, gyakorolt vagy az önművelési folyamataikban „felszedett” irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalmakat.

Lényeges kérdés: Miért vizsgáltam ennyire erőteljesen a tanulói műismertésekben felhalmozott fogalomkészletet? Az volt a feltevésem, hogy nagy mennyiségű és változatos színvonalú kifejezés-apparátus veszi körül a gyermekeket egyrészt az irodalomkönyveik, másrészt a tanáraik jóvoltából.

Amikor a tantervkészítők megállapítják például az irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalmak mennyiségét, akkor tisztázzák a „mit” kérdését, vagyis az elérendő célt. A mai pedagógiai gyakorlatban, így az irodalomtanításban is, a mennyiségi kritérium hallgatólagosan azonos a céllal, viszont nagyon különböző szintű az elsajátítás, ugyanis vannak fogalmak, amelyeket nem is használnak a tanulók, pedig a tantervben mint elsajátítandó tudás szerepelnek. Ennélfogva kérdés, hogy mi értelme van az ilyen célnak. A feszegetett problémát több gond súlyosbítja, például:

- a) az egymástól jelentősen eltérő tankönyvírói felfogások különböző mennyiségű és minőségű fogalmat építenek be – általában önkényesen! – a gyermekeknek szánt irodalomkönyvekbe,
- b) néhány szerző – elsősorban a 6. és 7.-es olvasókönyvek alkotói – alapvető didaktikai követelményeket sem teljesítettek (például: következtettség, vagy az indukció és a dedukció kérdése, továbbá a tanulhatóság szempontjai stb.), s értelmezés nélkül ömlesztették a fogalomáradatot,
- c) nincs egyetértés az irodalompedagógiában abban a tekintetben, hogy mikor normakövető egy-egy tanulói műismertetés, egyedül a ZSOLNAI JÓZSEF által kidolgozott NYIK-es program törekszik konszenzusra e kérdésben,
- d) hagyományok és tanári felkészültség függvényében szembesülnek a diákok azzal a szakszómezővel, ami pedig őket lenne hivatott segíteni abban, hogy értsék is a róluk szólót mesét.

Jogos a kérdés: Mi a teendő? Meg kell vizsgálni, hogy mi az elsajátítás mennyiségi kritériuma, tehát mennyiségileg optimalizálni kell a tananyagot. Kutatásom ehhez, a tananyag-optimalizációhoz s egyúttal a megtanítandó fogalmak körének és egymásra épülésének a tudományos szempontú kijelöléséhez is hozzá járulni.

Alapvető pedagógiai érdekünk, hogy a célként megadott tudástömegben – így a szakszómezőn – belül is kijelöljük azt a halmazt, amelynek elemeit állandósult (= bármikor aktiválható) tudássá kívánjuk fejleszteni.

A 10–14 évesek körében végzett fogalomtudást feltáró kutatásom megrajzolta – a tanulói

munkák elemzése nyomán – azokat a szakszólalakat, amely alakzatok létrehozták az irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati szakszöveget. Bizonyíthatóan az állandósult fogalomtudás szintjét sikerült rögzítenem.

2. A 11–14 ÉVES TANULÓK FOGALOMALKALMAZÁSÁVAL ÖSSZEFÜGGŐ TANULSÁGOK

Az irodalompedagógia tanúsága szerint kétségtelenül létrejön valamilyen színvonalú kommunikáció a mű és olvasója között. Ebben a sajátos irodalomesztétikai kontaktusban alakul, formálódik a befogadói-értelmezői magatartás, mivel a szépirodalomban az emberi teljességet befolyásolni, ösztönözni szándékozó példák, ellenállhatatlan hatású formák és a képzeletet mozgósító szimbólumok rejlenek. Mindezek hatása bármennyire is intenzív, csak pillanatnyi.

1. Irodalom-, művészetelmélet és könyvtárhasználati fogalmak az irodalompedagógiában

a) Amikor az irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalmak, valamint az irodalom-tanítás kapcsolódási pontjait kutattam, akkor abból indultam ki, hogy a szakszöveget felhasználó pozitív, a célszerűsége figyelemmel levő tankönyvírói, tanári szemléletnek az olvasmánymegértés tanításában a fogalmat tanuló, begyakorló, elsajátító és alkalmazó gyermekek számára a lényegre pontosan tükröző mintákat kell közvetítenie, hogy e minták felhasználásával az olvasottaknak alkotó, új megközelítést létrehozó értelmezését, magyarázatát tudja adni (= elmondani/leírni) az olvasó.

b) Az irodalmi mű elemzése, az irodalmi alkotás mint értelmes alany faggatása azonban nemcsak megengedi, hanem követeli is a mű és az olvasó/befogadó szubjektív kapcsolatát.

c) A tanítási-tanulási folyamatban a műalkotás egységét kell megragadnia tanárnak és diáknak egyaránt úgy, hogy a pedagógusnak a többszintű műértelmezést kell bemutatnia, továbbá növendékeitől számon kérnie, ugyanis nem elég a műalkotás „formális” szintjeivel (= nyelvi kifejezések, kompozíció) foglalkozniuk, behatóbban vizsgálandók a valósághoz közvetlenebbül kapcsolódó szintek, így a valóságmozgatók (= tárgyak, események, érzések, gondolatok) és az értékek, értékítéletek.

d) A funkcionális műelemzés elengedhetetlen feltétele a szöveg birtokba vételének készsége, ez pedig az olvasás. Ám ez a készség önmagában csupán a mű felszínét képes feltárni. Többre, a mű megértésének teljességére van szükség. Ezt segít(het)ti az irodalomelméletben való jártasság.

e) Tantárgyunk azonban nem lehet pusztán egy művészet, a szépirodalom értéktolmácsolója, számos pragmatikus elvárásnak kell eleget tennie. Legelőször is az olvasási nehézségek felszámolását, mivel az olvasás mint befogadóképesség az általános megismerési, alkotási vágy kielégítésével az olvasásszeretet alapvető forrása. Az olvasásszeretnek olyan hatalmas a hozzáadása, fejlesztő hatása, hogy kialakítása minden befektetést megér.

f) Káros következményei vannak annak, ha az irodalompedagógiai gyakorlat csökkenti, esetleg rangján alul kezeli az irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalmakat, az úgynevezett szakszöveget, a szakszókincs jelentőségét. Kutatásom igazolja: a bizonytalan alapozású, a rendszerszemléletet nélkülöző elméleti (= műfaji, stilisztikai, szerkezetani, verstani, könyvtárhasználati) ismeretekkel csak futó benyomások, pillanatnyi hangulatok alapján ítélő méltatásba fulladhat a növendékek műelemző/műértelmező tevékenysége.

2. Szövegtípusok az irodalomkönyvekben

a) Kutatásom keretében nagyító alá tettem a Tankönyvkiadó gondozásában a felső tagozatosok részére az 1980–83. tanévek óta megjelent irodalomkönyveket. Erre azért volt szükségem, mert csekély azoknak az elemzéseknek a száma, amelyek az irodalomkönyvek olvasási szokást alakító tényeivel, könyvészeti és tipográfiai jellemzőivel, olvasmányszerkezetével, készség-, képességfejlesztő hatásaival foglalkozik.

b) A szemelvények jelentősebb része megfelel az életkor olvasmányigényeinek mind az olvasmánykategóriák, mind a műfajok tekintetében. Bizonyos alkotások csak az igényesebb olvasmányválasztású tanulókhoz állnak közelebb (pl.: Balassi, Csokonai stb. művei). Akad több szemel-

vény is (pl.: A merengőhöz, A Kalota partján stb.), amelyek elriasztják a perpubertás és pubertás korban járó olvasókat, vagy a bonyolult felépítésű konnotációs rendszerük miatt (pl.: Éjszaka, Intés az őrzőkhöz stb.) az implikált értékgazdag poétikai információ végképp rejtve marad előlük.

c) A jelenleg is forgalomban levő irodalomkönyvekben, azok szövegfajtaikat tanulmányozva 3778 adatot számoltam össze. Adatnak tekintettem az úgynevezett referenciális szövegtípusok esetében a tankönyvről által konstruált magyarázó, elemző szövegeket, a feladatszövegeket, a fogalomismertetéseket, a lábjegyzeteket, a képeket és a képaláírásokat is. A poétikai szövegtípusok kategóriába soroltam be az úgynevezett szépirodalmi illusztrációkat (= idézeteket), továbbá a négy évfolyam valamennyi szerzővel és címmel közölt szépirodalmi szemelvényét. Minden megnyilatkozást egy-egy adatnak vettem. Így például 1 adat a János vitéz 5.-ben, mint ahogy 1 adat a PÁZMÁNY PÉTER-t bemutató fénykép is 6.-ban, ugyanígy 1 adatnak tekintettem a „Körüti hajnal”-t 7.-ben, vagy 8.-os tankönyv 17. oldalán olvasható ARANY JÁNOS-idézetet is stb. A referenciális szövegfajtaik 3197 (= 84,62%), míg a poétikai szövegtípusok 581 (= 15,38%) adatból állnak.

d) Sajnos, a feladatszövegek többsége bonyolultan strukturált, a tudástechnológiai normáknak gyenge fokon felelnek meg. Például 6.-ban a régi korok irodalmát bemutató fejezetben, vagy ugyanezen az évfolyamon a CSOKONAI életével és verseivel foglalkozó részben, illetőleg 7.-ben a PETŐFI életútját és költészetét vázoló tankönyvi egységben stb. a verbális kommunikáció részlegeségeit összehangolatlanul, esetlegesen fejlesztik.

e) Az 1992-ben utógondozott 6. és 8. osztályos irodalomkönyvek egyértelműen irodalomesztétikai és irodalomtörténeti szemléletűvé formálódtak, leváltván az úgynevezett dominánsan osztályfüggő, politikai ihletettségű sarjadt műveket. (Tucatnyira sem tehető a számuk.)

f) Helyénvaló lett volna a korrekció alkalmával, elsősorban az 5. és 6. osztályokban több folklór szemelvényt beemelni a művek közé. Ezeket a műfajváltozatokat, például a kispipikai folklór műfajokat, proverbsmókát stb. sajnos mellőzik az általam kutatott irodalomkönyvek.

g) A 7.-es irodalomkönyv költészetesztétikai másságával messze eltér elődeitől és a 8.-os könyvtől is. A négy évfolyam könyveiben fellelhető szemelvények 32,70%-át (= 190 adat) – ezek dominánsan én-központú lírai alkotások – hetedikes korú olvasókkal akarja/szeretné elolvasatni, illetőleg meg is értetni a tankönyvírói szándék, kb. 60–64 tanítási órán, az egyéb súlyos feladatokkal együtt.

h) A 8. osztályosok irodalomkönyve személyiséget gazdagító, klasszikus alkotásokat tartalmaz, a töprengésre készítő intellektuális költészetből merít, de nem tolakodóan, s a megcélzott korosztály hibátlan ismeretére támaszkodva készült el.

i) Szorgalmazom a már meglévő és a készülő, majdan megjelenő irodalomkönyvek sokszempontú, összehasonlító vizsgálatát, tudományos elemzését.

3. Irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalmak a felső tagozatosok olvasókönyveiben

a) Aki (egyszer is) áttekintette az irodalomtantervek és az irodalmi olvasókönyvek fogalomhalmazát, láthatta: nincs rend ezen a területen, hiányzik a korrekt rendszerszemlélet.

b) Úgy olvastam végig az 1975-ben használatban volt Irodalom 7. és Irodalom 8. című tankönyveket, továbbá az 1978-as tanterv nyomán írt olvasókönyveket, hogy fejezetenként, majd évfolyamonként kigyűjtöttem a hat darab könyv valamennyi irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalmát. Ezt a hatalmas mennyiségű terminus technicus apparátust (fejezetenként és évfolyamonként) betűrendbe szedtem. Hogy a „fogalomtenger”-t áthatolhatóvá tegyem, a műfajelméleti, szerkezetani, verstani, stilisztikai és könyvtárhasználati fogalmaknak egy-egy csoportot szerveztem. Ezekbe azonban az odaillő, szaktudományos szempontból ott konvergáló fogalmakat csak egyszer-e egyszer vettem fel, függetlenül attól, hogy 7.-től 8.-ig, illetőleg 5.-től 8.-ig még előfordult-e, vagy hányszor szerepelt a következő évfolyamokon.

c) Elvileg és gyakorlatilag úgy tartam fel a hat tankönyv fogalmait, hogy a bennük megtalálható irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati szakkifejezések két nagy tömbben – 1975. évi adatok és 1980–83. évi adatok –, de csak egyszeri-egetszéri előfordulásban mutatkozzanak meg.

Rendszerező kategóriák	Adatok-százalékok-sorrend	
	1975-ből (7–8. osztály)	1980–83-ból (5–8. osztály)
A) Műfajelmélet	88 = 32,35% – 2.	372 = 26,36% – 2.
B) Szerkezettan	35 = 12,87% – 3.	265 = 18,78% – 3.
C) Verstan	27 = 9,93% – 5.	144 = 10,21% – 4.
D) Stilisztika	89 = 32,72% – 1.	511 = 36,22% – 1.
E) Könyvtárhasználat	33 = 12,13% – 4.	119 = 8,43% – 5.
A–E) Összesen	272 = 100,00%	1411 = 100,00%

d) A tankönyvek referenciális szövegtípusai rendkívül gazdagok elméleti fogalmakban. Ezeknek csupán a töredéke kifejtett (= definált), csekély százalékuk a lábjegyzetekben, a részletekkel nem törődő, a megtanítás szempontjából nagyvonalú (= sommás) megfogalmazásban olvasható, zömük a szerzői szövegeket terheli, nem segíti a megértést és a biztonságos elsajátítást.

e) Az 1980–90-es évek úgynevezett központi irodalomkönyvei miközben megújították, valósággal forradalmasították az iskolai műelemzés-gyakorlatot, szerény figyelmet fordítottak az olvasástudás (= olvasmánymegértés és olvasási szokás) és a verbális kifejezőképesség következetes, egymásraépülő kifejlesztésére. Több mintaszerűen korszerű felfogást tükröző fejezet (pl.: Magyar táj, magyar ecsettel, Új kor küszöbén) szinte kínosan kerül az irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalmak tanulható bemutatását, továbbá elhanyagolja a tanulók sokoldalú, differenciált munkáltatását.

4. 11–14 ÉVES TANULÓK IRODALOM-, MŰVÉSZETELMÉLETI ÉS KÖNYVTÁRHASZNÁLATI FOGALOMALKALMAZÁSA

a) A vizsgálatomban részt vevő populációból 120 fővel műismertetést írtam a „Toldi”-ről. Kutatási feladatom értelmében azt tartam fel, hogy hány tudatosan alkalmazott (= explicit) irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalmat használnak a 11–12 évesek. A 120 diák 3506 előfordulásban 70-féle terminus technicust alkalmazott, mégpedig 23-féle szerkezettani, 21-féle stilisztikai, 14-féle műfajelméleti és 12-féle verstani szakkifejezéssel éltek. A 120 tanuló átlagosan 29,22/fő fogalommal dolgozott műismertetésének elkészítésekor.

b) A „Toldi”-t elemző tanulói dolgozatok vizsgálata kétségtelenül mennyiségi aspektusú kutatási feladatom volt. Felhasználva a 120 hatodikos szövegművével összefüggő eredményeimet, tapasztalataimat, átfogó, több szempontot felölelő anyaggyűjtést, majd adatelemzést végeztem a továbbiakban. A diákok – ARANY-művet ismertető – írásaiban fellelt fogalomnagyságrendje, divergens jellemvonása óvatosságra intett, ezért a következőkben az egyes tanulók alkalmazta szakkifejezés-fajtákat egy-egy dolgozat vonatkozásában csak egyszer-egetszéri számoltam meg, függetlenül attól, hogy az adott gyermek konkrét műismertetésében még hányszor fordult elő az illető terminus technicus.

c) Minden növendék (= 279 fő) szövegművének szerkezet- és tartomelemzést, valamint a fogalomalkalmazás szempontjából történő elemzését is elvégeztem kiegészítve az információkat mennyiségi sorok osztályozott adataival, továbbá szóródásvizsgálattal (= az átlagos eltérés kiszámításával) és a kapott érték minősítésével.

d) A 279 tanuló 16 szerző 61 művéből válogatva készítette el műelemzését, illetőleg műismertetését.

Az alkotások és mező címjegyzéke

- | | |
|---|--|
| 1. Ábel a rengetegben (TAMÁSI ÁRON) | 32. Kicsik és nagyok (SÁNTA FERENC) |
| 2. A föl-földobott kő (ADY ENDRE) | 33. Kiskunság (PETŐFI SÁNDOR) |
| 3. A grófi szérűn (ADY ENDRE) | 34. Láthatatlan ember (GÁRDONYI GÉZA) |
| 4. Aki szegény, az a legszegényebb (JÓZSEF ATTILA) | 35. Legszebb versem (PETŐFI SÁNDOR) |
| 5. A köszívű ember fia (JÓKAI MÓR) | 36. Lelkek a pányván (ADY ENDRE) |
| 6. A magyar Ugaron (ADY ENDRE) | 37. Levél a hitveshez (RADNÓTI MIKLÓS) |
| 7. A Pál utcai fiúk (MOLNÁR FERENC) | 38. Lopók között szegény ember (JÓZSEF ATTILA) |
| 8. A Reményhez (CSOKONAI VITÉZ MIHÁLY) | 39. Második ecloga (RADNÓTI MIKLÓS) |
| 9. A téli Magyarország (ADY ENDRE) | 40. Minek nevezzetek? (PETŐFI SÁNDOR) |
| 10. A tolvajok fejedelme: Robin Hood (GREEN, SIMON) | 41. Negyedik ecloga (RADNÓTI MIKLÓS) |
| 11. Az alföld (PETŐFI SÁNDOR) | 42. Négy nap dörgött az ágyú... (PETŐFI SÁNDOR) |
| 12. Az arany ember (JÓKAI MÓR) | 43. Nem bírta hát... (RADNÓTI MIKLÓS) |
| 13. Bánat (JÓZSEF ATTILA) | 44. Nem tudhatom... (RADNÓTI MIKLÓS) |
| 14. Dózsa György unokája (ADY ENDRE) | 45. Nyár (JÓZSEF ATTILA) |
| 15. Egri csillagok (GÁRDONYI GÉZA) | 46. Őrizem a szemed (ADY ENDRE) |
| 16. Egy gondolat bánt engemet... (PETŐFI SÁNDOR) | 47. Ötödik ecloga (RADNÓTI MIKLÓS) |
| 17. Első ecloga (RADNÓTI MIKLÓS) | 48. Rejtelmes sziget (VERNE, JULES) |
| 18. Erőltetett menet (RADNÓTI MIKLÓS) | 49. Reszket a bokor, mert... (PETŐFI SÁNDOR) |
| 19. Európa csendes, újra csendes... (PETŐFI SÁNDOR) | 50. Száll a tavasz... (RADNÓTI MIKLÓS) |
| 20. Favágó (JÓZSEF ATTILA) | 51. Szegényember balladája (JÓZSEF ATTILA) |
| 21. Fiam születésére (PETŐFI SÁNDOR) | 52. Szent Péter esernyője (MIKSZÁTH KÁLMÁN) |
| 22. Föszállott a páva (ADY ENDRE) | 53. Szeptember végén (PETŐFI SÁNDOR) |
| 23. Föltámadott a tenger... (PETŐFI SÁNDOR) | 54. Szeretném, ha szeretnének (ADY ENDRE) |
| 24. Hangya (JÓZSEF ATTILA) | 55. Szeretném, ha vadalmafa lennék (JÓZSEF ATTILA) |
| 25. Hetedik ecloga (RADNÓTI MIKLÓS) | 56. Születésnapomra (JÓZSEF ATTILA) |
| 26. Himnusz a békéről (RADNÓTI MIKLÓS) | 57. Tartózkodó kérelem (CSOKONAI VITÉZ MIHÁLY) |
| 27. Húhú (TÖMÖRKÉNY ISTVÁN) | 58. Téli (JÓZSEF ATTILA) |
| 28. Ifjú szivekben élek (ADY ENDRE) | 59. Toldi (ARANY JÁNOS) |
| 29. Így volt rendelve (TÖMÖRKÉNY ISTVÁN) | 60. Tom Sawyer (TWIN, MARK) |
| 30. Intés az őrzőkhöz (ADY ENDRE) | 61. Töredék (RADNÓTI MIKLÓS) |
| 31. János vitéz (PETŐFI SÁNDOR) | 62. Zápor után (RADNÓTI MIKLÓS) |

Összesen: 62 szemelvény, 16 szerző.

A rendelkezésemre álló tények és adatok egy-egy felső tagozatos gyermek fenti műfajú dolgozata 4–5 Bek-ből, 20–21 ME-ből, 28–29 me-ből, 19–20 szakkifejezésből építkezett, ez 34,66%-os fogalomtelítettséget jelentett, s emellett a tartalmasságért átlagosan 20–21 értékpontot kaphattak a növendékek.

e) A kutatásomba bevont gyermekek 42-féle műfajelméleti, 33-féle szerkezetani, 32-féle verstani, 80-féle stilisztikai és 22-féle könyvtárhasználati, vagyis 209-féle terminus technicust alkalmaztak.

f) A szakszóalakzatokból építkező szakszómező a tanuló mesék elemzése által kialakult szakszóalakzatot (= 16 fogalom), a Toldi elemzésekor létrejött szakszóalakzatot (= 29 fogalom) és a versek, elbeszélések, regények ismertetése során szerveződött szakszóalakzatot (= 24 fogalom) foglalja magában.

g) A hánados (= 22,11 fogalom/fő), amely a felső tagozatos korosztály irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati tudásszínvonalának állandósult tudását jelenti az aktiválhatóság szempontjából (= vers, költő, mű, elbeszélő költemény, cím, költemény, a költő viszonya a hőshöz, színhely, versszak/strófa, fő- és mellékszereplők, cselekménysor, a ~ alakulása, ellentét, ütemhangsúlyos verselés, műalkotás/alkotás, versszerkezet, verssor, szereplők/személyek, kibontakozás, többletjelentés, megoldás/katasztrófa, tetőpont/kulmináció, időmértékes verselés, bonyodalom/konfliktus, előkészítés/expozíció. A fogalmak sorrendjét az előfordulási mutatójuk adta meg. Döntő többségében az években át gyakorolt, alkalmazott, elsajátított szakszókkal szembesültem.

h) Igazolódott az a feltevés, hogy a szabadjára engedett stilisztikai apparátus nem igazán segíti a feltétlenül szükséges stilisztikai fogalmak elmélyülését, „beágyazódását” az állandósult tudásba. Am az is nyilvánvaló, hogy a stilisztikai ismeretek felfogására, megtanulására érettebb korcsoport képes.

3. A SZAKSZÓMEZŐ-KUTATÁS TANULSÁGAINAK ALKALMAZÁSA

Egyáltalán: alkalmazható-e az irodalompedagógiában, elsősorban a tanítási gyakorlatban a szakszömező-kutatás adathalmaza?

a) Igen, de a tudásszínvonal mennyiségi és tartóssági kritériumainak messzemenő, következetes figyelembevételével, nehogy „irodalomtudósokká”-at képezzünk.

b) Igen, feltétlenül, ha az olvasmánymegértés (= szövegmegértés) kondicionálásban mind a tankönyvíró, mind az irodalomtanár törődik az úgynevezett megértési fokozatokkal, amelyek birtokában a felső tagozatos korosztály a művekről/olvasmányokról való vélekedéseiben fel tudja használni (, mert képes rá) az irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalmakat, csak kellő mértéktartással és gondos megmunkálással azaz tanulásra előkészítetten kerüljön a 10–14 évesek elé!

c) A tankönyvírói gyakorlatomban (Irodalom fakultáció, A stílus, az Ötlettár, az Érted? Érttem!, a Hetedhét határban, a Legendák nyomában, a Régmúlt kövei között, a Jelek az úton, Magyar nyelv – 8. osztály) próbáltam valósítani a szakszólakzatokból építkező szakszömezőnek az egészséges, túlzásoktól mentes felhasználását.

d) Arra kell törekednünk, hogy a 11–12 éves gyermekek irodalomelméleti ismereteinek (= szakszömezőnek) a tudásszínvonalát mind a reprodukív, mind a produktív szövegalkotásban, illetőleg az értelmező (= interpretáló) olvasmánymegértés bizonyítása alkalmával ellenőrizni lehessen, azaz a konkrét probléma (= fogalom, elméleti tudás) szövegösszefüggésben betöltött értékének felismerését, magyarázását.

4. ÖSSZEFOGLALÓ TANULSÁG

Az irodalomelméleti tudás, közelebről a szakszólakzatokból építkező szakszömező ismerete nem cél, hanem eszköz a szépirodalom formanyelvének, a művek poétikai szerepének árnyaltabb megértésére, kifejtésére.

5. BEFEJEZÉSÜL

„Az olvasás: fölfedezés” – Egy korosztály irodalomértésének alakulása című kandidátusi értekezésem megírására úgy adódott lehetőségem, hogy az 1992–1995. tanévekben a Magyar Tudományos Akadémia Tudományos Minősítő Bizottságának voltam a levelező ösztöndíjasa.

Tudományos vezetőmül A. Jászó Anna főiskolai tanárt, a nyelvtudomány kandidátusát jelölték ki, akinek ezúton mondok köszönetet, ugyanis a kutatásaim végzése, a tények, adatok elemzése, az összefüggések feltárása idején szaktudományos tanácsaival látott el, s hozzásegített a vizsgálati részeredményeim konferenciákon, szaksajtóban történő mielőbbi közzétételéhez; dolgozatom kéziratát tüzetesen, szigorúan, ugyanakkor bátorítóan tanulmányozta, hogy az irodalompedagógia jól kamatoztatható ismeretekhez juthasson az értekezésem nyomán.

Kutatóhelyem az akkori munkahelyem, a Kecskeméti Tanítóképző Főiskola volt, amelynek főigazgatója, Dovala Márta főiskolai tanár, a neveléstudomány kandidátusa erkölcsi és anyagi támogatásban is részesítette a vizsgálatokkal, az adatgyűjtéssel összefüggő feladataimat.

Dolgozatomat az 1996–97. tanévben öntöttem végső formába, amikor a Nemzetközi Hungarológiai Központ megbízásából a Lomonoszov Állami Egyetem vendégoktatójaként Moszkvában tanítottam.

Köszönettel tartozom a Módszertani Közlemények szerkesztőségénél, amiért a részeredményeimet elemző dolgozataimat időről időre közzétette, vagyis megoszthattam tapasztalataimat magyartanú kollégáimmal, akit közül többen – éppen a fenti országos folyóirat jóvoltából – értesülhettek az általam végzett olvasás-kutatás aktuális eredményeiről, s vagy vitatkoztak velem, vagy megerősítettek következtetéseim helyességében.