

13. Az Országos Tanácskozás rendezői és résztvevői elhatározzák, hogy a jövőben (a 2008. évtől) a napközi otthonok ténylegesen közüggé válása és dinamikus fejlesztése érdekében **évenként**, akkreditált továbbképzési programok alapján országos szintű továbbképzéseket; **két-három évenként** meghatározott témájú regionális találkozót; és a **Nevelésügyi Kongresszusokat megelőző években Országos** (majd IV., V. stb.) Tanácskozásokat kezdeményeznek. Ezek megrendezéséhez a Kodolányi János Főiskola felajánlotta további segítségét.

Amennyiben az ajánlásunkban megszólítottak az elkövetkező években – kedvező változásokat okozva – az iskolai napközi otthonok fejlesztéséhez nem járulnak hozzá, akkor az Országos Tanácskozás kezdeményezői a magyar napközi otthonok tényleges helyzetéről és fejlesztési programjainak sorsáról az érintett hazai és Európai Unióbeli szervezeteknek tájékoztatást adnak. Reméljük azonban, hogy ezek a tájékoztatások számos értékes minisztériumi, iskolafenntartói, iskolavezetői és egyéb szervezetek pozitív irányú kezdeményezéseiről, segítő-támogató tevékenységéről szólhatnak.

Az Országos Tanácskozás rendező szervei és Szervező Bizottsága (dr. Szabó Péter, dr. Tölgyesi József, dr. Füle Sándor, dr. Trencsényi László, Isépy Mária, dr. Mészáros Ilona) elismerésüket és köszönetüket fejezik ki a tanácskozáson résztvevőknek. Jelenlétük és tevékenységük hozzájárult a magyarországi iskolai napközi otthonok 21. század eleji helyzetének objektív és árnyalt feltárásához és megítéléséhez. Segítették a kiemelten fontos napközi otthoni rövid, közép és hosszú távú fejlesztési elgondolások, cselekvési programok meghatározását. Ez a 105 éves magyar iskolai napközi otthonok folyamatos fejlesztése és nevelő munkájának minőségi megújítása érdekében fontos.

A magyar napközi otthoni gyermekek boldog gyermekkoráért és az egyre bonyolultabb életben való érvényesülésének biztosításáért „elkötelezték” a III. Országos Tanácskozás után küzdelmüket remélhetőleg fokozni tudják.

**A tanácskozás mottója volt: „S a világ jobb lesz tőle, ki küzd...”** (Cervantes)

Székesfehérvár, 2007. július 6.

—————  
—————

DR. H. TÓTH ISTVÁN

egyetemi docens

Károly Egyetem Filozófiai Fakultása

Prága

## Írnak-e még műelemzést esemesező diákjaink?

### I. A címről

Jelen tanulmányom eredeti címe így hangzott: „Írnak még műelemzést esemesező diákjaink?”. Ezt a címet a Magyar Nyelvtudományi Társaság Magyartanári Tagozatának egyik ülésén a fent olvasható formátumúra csiszoltuk. Elfogadható volt számomra a tagozati ülésen

javasolt indítvány, hiszen ugyanarról gondolkodom -e kérdőszóval is, és nélküle is, azaz a műelemzés tanításával összefüggő problémákról a saját kutatói aspektusomból. Ma is ugyanaz a kétféle dallam lüktet bennem: egy emelkedő-eső és egy ereszkedő ívű.

- a) Az „Írnak még műelemzést esemesező diákjaink?” emelkedő-eső dallama inkább a kétségbeesés, a nyugtalanság, a reményvesztettség lelkiállapotát tükrözi, majdnem a fenyegető elkeseredettség érzékeltetője. Ismerve többünk elkötelezettségét a klaszszikus értékű irodalomtanítás mellett, inkább ez a dallamív fejezi ki a gyötrődéseinket.
- b) Az „Írnak-e még műelemzést esemesező diákjaink?” kétségtelenül ereszkedő dallamú eldöntendő kérdés, amely lehet a problémára csodálkozó, az újdonságra ébredő, esetleg a múlt értékeit időben átértelmezni tudó tanártársunk majdnem neutrálisnak is mondható, vagyis érzelemmentes kíváncsiszkodása.

Legyen elégséges most annyi, hogy mindkét szerepkörnek (= a *gyötrődőnek* és az *átértelmezőnek*) egyaránt igazságtartalmakkal érvelő magyartanárai vannak. Igen, mert többen fájlaljuk, mi, gyötrődők – naponta hallva, olvasva, érezve a környezetünk jeleit –, hogy idejétmúlt klasszikus értékek mentén, igényes irodalom- és művészetelméleti fogalmakkal megtárogatott, érvelő műelemzésben szólni olvasmány-, színház-, filmélményeinkről. Nem legyinthetünk, nem mehetünk odább szótlánul vagy sértődötten.

Kinek van igazza? Hol az igazság?

Szükség van-e még a klasszikus retorikai fordulatokra, igényli-e őket a száguldó világ? Következzék még néhány elgondolkodtató kérdés!

Hányadik évfolyamtól lehetséges műelemzést íratunk? S ha íratunk, mekkora terjedelműek legyenek a bekezdések, a mondategészek, a mondategységek, a stíluseszközök számát illetően ezek a tanulói, remélhetőleg megértett olvasásról számot adó műelemzések? Nem mellékese az előkészítő és fejlesztő tevékenységek sem – ezeket mikor s hogyan célszerű végeztetnünk?

Nyújtanak-e értékes, a diákjainknak segítséget adó, támpontul szolgáló mintákat a mai s a közelmúlt, de még eredménnyel használható irodalomkönyvei?

Ha csak érintőlegesen is, de szólnom kell az esemes, vagyis a rövid szöveges üzenet műfajáról, hiszen ma már a kisiskolás éppúgy könnyedén dobja a maga esemeseit, mint a nagyszülők, talán egyik vagy másik helyen a dédszülőktől sem idegen ez a közleményfajta, ha könnyedén utol akarják érni a csintalan, de kedvenc címzettet. Nincs nekem semmi gondom az esemessel, ugyanis valóban létfontosságú kapcsolatteremtő csatorna szerintem is. Ám közelebbről vizsgálva, egybevetve a műelemző írásművel, rögvest látunk néhány szembeszökö különbséget:

- a) az esemes rövid: csupán 160 betűhelynyi leütés lehet egyszerre egy-egy küldemény, ezzel együtt valóban néhány szavas üzenet, ami közelebbről közlemény, hír, tájékoztatás, felhívás stb. műfajú szövegtípus,
- b) a szépirodalmi alkotások rétegeit feltáró, bemutatató műelemző írásmű klasszikus retorikai szerkezetű és stílusú, ha úgy tetszik, akkor „megízesített nyelvezetű” szöveg.

Alapvetően azt kívánom rögzíteni, hogy nem engedhetjük szabadjára a nyelv- és stílustervezést, azaz ki kell alakítanunk, mégpedig felelősséggel mind az esemes, mind a műelemző írásmű szerkezeti, nyelvi, stilisztikai, etikai, sőt filozófiai rendszerét. Mindkettőnek, tehát az

esemesnek ugyanúgy létjogosultsága van a mindennapok világában, mint a műalkotásokról valló, megnyilvánuló pallérozott gondolkodásnak.

Talán nem rugaszkodom el nagyon a való világ kihívásaitól, ha azt mondom, hogy az tud könnyedén műfajokat váltani, görcsmentesen szakkifejezések között válogatni, érthetően érvelni, aki biztosnak nevezhető, fejleszhető színvonalú ismeretkörrel, vagyis „míves” műveltséggel rendelkezik. Ezeknek a diákjainknak még az esemesei is emberarcúak, mert rájuk vetül az igényesség fénye.

Szakmai-pedagógiai vívódásaimat pontosan fejezik ki a fent emlegetett intonációs ívek. Ha ambivalensnek tűnnek, akkor is csak azt rajzolják elibénk, amiről szól a mese, nevezetesen: a nagy változások idején szintén kellene az értékek, még ha átértelmezettek is.

## II. A feladat kijelölése

Dolgozatom – szándékaim szerint – a *műelemző írásmű* védelmében fogant. Történik mindez azért, mert kutatási eredményekkel igazolható, hogy a furfangos kommunikációs stratégiák világába vezető utakon is azok a diákjaink tudnak majd helytállni, akik képesek „megszelídíteni”, vagyis megérteni, felfogni, alkalmazni, továbbfejleszteni a szépirodalom megízesített nyelven szóló műalkotásokat.

Amikor írásom címére tekintünk, akkor ebben a környezetben a „diák” kategórián a 10–14 éves tanulókat kell értenünk, akik fürgébben „dobnak egy-egy füle-farka-ment esemest”, mintsem egyik tartalmas kritikát a másik, hangulatos olvasmányelemzés után. Róluk és érettük szólok ebben, az írott formában éppúgy, mint a 2006. október 14-én megrendezett anyanyelvtanítási konferencián elhangzott előadásomban.

## III. Néhány szükséges adat, tény és összefüggés

Az egyik nagy kérdés: olvasnak-e a tanítványaink, vagyis van-e mire építenünk műelemzés-tanító munkánkat?

A másik izasztó felvetés, hogy szükséges-e diákjainknak irodalom- és művészetelméleti fogalmakat ismerniük, tudniuk, alkalmazniuk, amikor az efféle kérdésekről faggatjuk őket: *miért szép az olvasott szemelvény, vagy tetszett-e a megismert alkotás, esetleg ajánlod-e elolvasásra ismerősödnek az értelmezett művet?*

Kutatásom azt vizsgálta: *Miképpen közelítenek a szépirodalmi szövegműhöz a 10–14 éves olvasók?* Elsősorban a fogalmak alkalmazását vettem tüzetesen szemügyre, de nem kerülte el a figyelmem az sem, hogyan viszonyulnak a gyermekek dolgozataikban az általuk elolvasott és elemzett/értelmezett alkotásokhoz, a költői, írói szövegek világához.

A *szöveg* nem valamiről szól, hanem az *olvasója segítségével felépít valamit* (SZIKORÁNE, 1994), tulajdonképpen egy lehetséges világot, mely a „valós világhoz” kapcsolódik a világ struktúráján keresztül (PETŐFI, 1990). Ezért az olvasmány információstruktúráját megértő olvasó sohasem vonatkoztatja a műbeli világot közvetlenül a művön kívüli valóságra. Természetesen az irodalompedagógiai gyakorlat a megmondhatója annak, hogy 10–14 éves diákjaink olvasói életében sokkal összetettebb és bonyolultabb ez a kérdés, mivel – főleg a 10–12 évesek – együtt küzdenek, sírnak, nevetnek, haragszanak, utaznak, lélegeznek, élnek, vagy halnak a hősökkel, ugyanis velük, az olvasókkal történik, általuk formálódik az esemény, ahogyan formálódik.

Az irodalmi mű *sajátos előfeltevéseket* is elvár az olvasójától, például a *címzett-szerep* elfogadását. Ezt a problémát úgy közelíthetjük meg, hogy egyértelműnek tartjuk: a címzett-szereppel való azonosulás nem más, mint az irodalmi mű befogadásának első stációja.

(CS. GYIMESI, 1982). A szöveg megértésének/befogadásának szintén lényeges összetevője a *belső látással létrejövő mentális kép* (CS. JÓNÁS, 1994). Ezt a megértést leképező/befogadást visszajelző folyamat a költői, írói szöveg olvasása közben a nyelvi helyzetekhez kötődő megszólalásokból és nonverbális eszközökből konstruálódik egy-egy szereplő magatartásával összefüggésben.

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. Attól a kommunikatív kompetenciától függ az olvasó interpretációja, amelynek szintjére addig eljutott (WEINRICH, H., 1979). S mindez igaz az 5–8. évfolyamos olvasókra nézvést is. Az általam feltárt fogalommező nem pusztán bizonyító erejű adalék a fentiekhez, hanem kiindulási bázis mind a taneszközkészítőknek, mind az irodalomtanároknak.

Az általam elvégzett kutatás láthatóvá tette a műelemző diákok stílusát, sémakövető felkészültségét, szövegvilágbeli jártasságát is, a tendenciát, ahogyan a vizsgálat, pontosabban a műelemző dolgozatok írása idején gondolkodtak a kamaszolvasók ARANY, CSOKONAI, PETŐFI, ADY, JÓZSEF ATTILA, RADNÓTI verseiről, TÖMÖRKÉNY, MÓRICZ, SÁNTA FERENC novelláiról, JÓKAI, GÁRDONYI, TAMÁSI ÁRON és mások regényeiről.

Kétségtelenül kimutatható a tanulói munkákból az „elszegényítés, leegyszerűsítés” is, hiszen valóban elszűrlik időnként a szépirodalmi alkotás képeit, összemaszatolják a mű egyértelműen tiszta rétegeit is, elsősorban a „belemagyarázással”, illetőleg a pontatlan fogalomhasználatl. Türelemre intőek a tapasztalataim. A 10–14 éves gyermek még forrongó, formálódó pubertás személyiségű, keresi a helyét a világban, keresi a számára érdekfeszítő olvasmányokat az irodalomkönyvében s talán egyre gyakrabban a világhálón. 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 a műelemzőt, a művet faggató diákmunkákat, akkor tulajdonképpen az alkotó és az olvasó intim szférájának a határait súrolja. Többek között ezért is bonyolult dolog az irodalomtanítás ügye.

Az irodalom azonban nemcsak egy tantárgy az iskolai kötelező tantárgyak sorában, hanem művészet is, a költő/író által teremtett művészet, ahol a poétikai szövegmű képei az olvasó lelkében és tudatában érezhetővé, illetőleg érthetővé válnak. Mindezek akkor következnek be, ha működésbe lendül a befogadói, tulajdonképpen a megértésen alapuló folyamat, ami az interperszonális kommunikáció sajátos esetének tekinthető (Halász, 1971), mivel egy-egy költőre, íróra ugyan számos olvasó jut, de a kommunikációs művelet egyéni befogadói folyamat keretében történik, és az olvasó úgy dekódolja az információt, mint az alkotó személyesen neki címzett üzenetét. S az olvasó az örömeit, a bánatát, a vívódásait, töprengéseit, önmagát, az életét keresi a műben, hogy emberi teljességét erősíthesse. Az olvasás egyik jellegzetes motívumához érkeztünk, nevezetesen: „rólunk szól a mese – és szeretjük is, harólunk van szó” (H. Sas, 1968). Minderre azért kerülhet sor, mert nemcsak befogadjuk az irodalmat, hanem beszélünk is róla, s ez már kétségtelenül az identifikáció megjelenési formája.

Az 5–8. évfolyamos gyermekek által alkalmazott irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalmak mennyiségi és minőségi szempontú kutatása közben arra is kerestem a választ:

- a) Vajon szem előtt tartja-e az irodalompedagógia az olvasó autonómiáját, az értelmezés szabadságát, sokszínű lehetőségeit?
- b) Alkalmat ad-e az irodalomtanári gyakorlat a gyermekolvasóknak a szépirodalmi szövegmű rétegeinek feltárására, a felépítéssel összefüggő polifóniájának a megértésére?

- c) *A műalkotás hatásrendszerének elemzésére, a többdimenziós képpé formált költői üzenet megértésére, a „pecsétek feltörésé”-re változatos irodalomtanítási stratégiák, megközelítési lehetőségek állnak-e a tanulók rendelkezésére az értékfeltárás és/vagy értékvitatás szándékát is tiszteletben tartva?*

A 10–14 éves diákok tulajdonképpen *kezdő, gyakorlatlan, az olvasáspedagógia zsargonját idézve: „mindenevő” olvasók*. Az irodalmi alkotáshoz *a cselekményen keresztül közelítenek* elsősorban. *A formán keresztül* történő megértés szűk, igencsak *irányított rétege* jellemző.

A gyermeki lélek és az irodalom találkozását élményszerűbbé, átéltebbé teheti az irodalomtanári gyakorlat, ha megismerteti a növendékekkel az értelmi fejlettségüknek megfelelően *a művészi nyelv szintjeit* is, mivel a művészi közlés nyelvének több szintje van, ezáltal a kódismeretnek is több fokozatúnak kell lennie.

*Az első szint* a magyar nyelv *grammatikai* (= hangtani, alaktani, szótani, mondattani) és *szövegtani ismeretét* és gyakorlati alkalmazását követeli. A sikeres olvasmánymegértés egyik jelentős feltétele, hogy az olvasó funkciójukban legyen kész megérteni, elemezni, illetőleg befogadni az alkotó stílushasználatát, így a szókészletét, mondattani felépítettségét, képes kifejezőeszközeinek, a névátviteleknek, az alakzatoknak stb. a művészi közleményben betöltött szerepét (HANKISS, 1972).

A szépirodalmi művek nyelvi megformáltsága *második szintjének* jelentőségét a költészet nyelvére vonatkozó kutatások tárták fel. A poétikai szövegművek nemcsak tartalmi információkat közölnek, hanem szemléletes, emocionális információkat is. Így a szépirodalmi alkotásokban *az úgynevezett denotatív jelentések keverednek* az olvasóban formálódó *konnotatív jelentésekkel* (HALÁSZ, 1972). A költészet nyelvének dekódolása azt kívánja, hogy az olvasó a szavaknak, *a művészi kifejezőeszközöknek a közvetlen tartalmihoz kapcsolódó újszerű, közvetetten megérezhető, érzelmi jelentését* is fel tudja fogni, azonosulni legyen képes vele. A szépirodalmi olvasás nyelvi-szemantikai és esztétikai vonatkozásaival összefüggésben a 10–14 éves gyermeknek *„(...) meg kell tanulnia a szavak közvetlen tárgyi-fogalmi jelentése mögé nézni, s a közvetlen kifejezett érzelmi és élményvonatkozásokat is felismerni”* (DURKÓ, 1976).

A művész nyelvi kód *harmadik szintje* abból adódik, hogy *az alkotó a köznap nyelv közlés szabályrendszerét átlépi*, új szabályokat vezet be, jelesül felrúghatja az írásjelek használati szabályait, elhagyhatja a központosítást, nélkülözheti a tulajdonnevek nagybetűs írását, látszólag értelmetlenül halmozhatja a stíluseszközöket: a képes kifejezéseket, a névátviteleket, az alakzatokat stb. Az így közölt információk is érhetővé válnak az olvasó számára, ha felül-emelkedik a szokásos értelmezési-gondolkodási módon.

A szépirodalom különös világot tár elénk. E világ kódrendszerének *a negyedik síkját* azal közelíthetjük meg, ha az irodalomolvasás folyamatát *az esztétikai, irodalomszemléleti követelményeknek* megfelelően komponált irodalmi műalkotás *dekódolásának sajátos folyamataként* fogjuk fel. Az alkotó sajátos formarendszere segítségével megjelenített különös világ élményei hatalmukba kerítik az olvasót.

Irodalompedagógiai felfogásom, valamint kutatói alapállásom a költészetrel összefüggésben így foglalható össze: *a poétikai alkotás üzenete az irodalmi kommunikációban kap értelmet, ott töltődik fel aktuális jelentéstartalommal*. Gondolatmenetemet így építhetem tovább: az irodalmi kommunikációban kibomló szöveg *„világa, jelentése csak a lehetőségek halmaza, az olvasóra vár, hogy a mű létét kiteljesítse, megértse azt”* (CS. GYIMESI, 1983). Mindezt azért tartottam szükségesnek kifejtetni, mert amikor meghatároztam *a szövegvilág-kutatásba bevont tanulóknak* (= 279 fő) a műismertetésük elkészítésével összefüggő feladatot, egyértelműen arra biztattam őket, hogy *az egyéni olvasmányélményeik nyomán formálódó egyéni olvasatukat* rögzítsék írásukban, mutassák be *a személyiségükkel egybevágó vélemény-*

nyüket a szemelvényekről, s közben alkalmazzák a tanult, gyakorolt, vagy az önművelési folyamataikban felszedett irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalmakat.

Az irodalmi mű elemzése, az irodalmi alkotás mint értelmes alany faggatása nemcsak megengedi, hanem követeli is a mű és az olvasó/befogadó szubjektív kapcsolatát. Ha az irodalomtanítási gyakorlat segíti a gyermekek találkozását az értékes alkotásokkal, akkor ezek a remélt találkozások a tanulók egyéniségének, továbbá verbális ítéloképességének, ízlésének gazdagodását, formálódását eredményezhetik, mivel az irodalom a „szóval való alkotás” művészete, a nyelv és a szó művészete, de nem azonos magával a nyelvvel és a beszéddel (WEHRLI, M., 1960).

A tanítási-tanulási folyamatban a műalkotás egységét, osztatlan jellegét kell megragadnia tanárnak és diáknak egyaránt úgy, hogy a pedagógusnak a többszintű műértelmezést kell bemutatnia, növendékeitől számon kérnie. Nem elég ugyanis a műalkotás úgynevezett „formális” szintjeivel: a nyelvi kifejezéssel és a kompozícióval foglalkozni. Behatóbban vizsgálandók a valósághoz közvetlenül kapcsolódó szintek, így a valóságmozzanatok (= tárgyak, események, érzések, gondolatok) és az értékek, értékítéletek. Ez a műalkotásra érzékeny elemzés teszi lehetővé, hogy a műértelmező készség az irodalmi művekből kapott tapasztalati/képzelti élmények, minták hatására az értelmező megértés intellektuális élményével gazdagodjék. „A műértelmező képesség fejlődése természetesen feltételezi az alapvető irodalomelméleti, irodalomesztétikai, műfaji, poétikai, stílusirányzati, nyelvi-stilisztikai ismeretek, fogalmak elsajátítását a műértelmezéseket szolgáló alkalmazási szinten (és nem felmondandó leckeként). A műelemzés gazdag eszköztárából pedagógiai szempontból a *magatartáselemzések* (a szereplők konfliktusainak, döntéseinek, jellemük mozgatórugóinak tudatosítása, és ezáltal az ember, önmagunk jobb megértése), a *műfaj*, *stílusirányzat*, *stílus* szerinti műértelmezések kapjanak kiemelt figyelmet” (H. TÓTH-GÁLOS, 1994).

A 10–14 évesek irodalomértésének kutatása idején figyeltem meg: gyakorlókollégáink rendszeresen biztatták tanítványaikat arra, hogy az olvasottak által kiváltott *érzelmeikről*, *hangulatuk* alakulásáról is szóljanak, sőt fejték is ki a benyomásaikat. Többször a *műfajismeretek* hasznosításával juttatták el diákjaikat a szépirodalmi alkotás mélyebb szintjeihez. A legtöbb sikert gyermeknek és pedagógusának a költői mű rejtettebb világához vezető úton a *szerkezet* tüzetes vizsgálata biztosította. Ám a költő, illetőleg az író *egyéni stílusának* tanulmányozása, az adott korba való helyezése kivételes alkalmak ritka irodalomórai pillanatai voltak az 5–8. évfolyamokon.

A *nyelvi képek eredetisége* fokának vizsgálata, az egyéni leleményű, a konvencionális, az exmetaforák minősítése már nagymértékben az olvasó egyéni ízlésétől és stilisztikai felkészültségétől függ, ezért alig fordult elő ilyen megoldás a tanítási órákon az akadémiai kutatásom éveit alatt. A tanítási gyakorlat a *befogadói értékítélet* fejlesztésére a költészet leglényegesebb intenzitásnövelő, hatáskeltő formszerkezeteit, így a *hangtani formákat*, a *stilisztikai szerkezeteket*, a jelentéstöbbletet adó *vizuális formát* sajnos csak alkalmoszerűen, a pillanatnyi ötlettől felcsigázva hasznosítja, tudatosan azonban a legritkábban.

Mivel meg lehet tanítani az általános iskolás korú olvasókat az alkotás szövegstruktúrájának a mű egészében betöltött szerepe elemzésére, a hatáskeltő formszerkezetek többletjelentésének feltárására, az esztétikai élmény megragadására, ezért nem szabad elvesztegetnünk sem az időt, sem a lehetőségeket. Ki kell alakítania minden gyakorlókollégának a saját pedagógiai mozgásterét, de mindig figyelemmel az egyetemes elvárásokra (= tanterv), legkiváltképpen a verbális kommunikációs képesség részterületeinek (= beszéd, olvasás, írás) szakadatlan, hatékony fejlesztésére.

Amikor a 10–14 éves diákok fogalomhasználatának elemzésére szervezett kutatásomat előkészítettem, akkor a tanulói műismeretekbe foglalt szakszóállományon kívül a szövegkörnyezet szerkezet- és tartalmasságmutatóinak a vizsgálatát is feladatul vettem. *Abból a felte-*

*vésből indultam ki: a megcélzott korosztály dolgozatainak konstrukciója, az abban foglalt információ, valamint a szakkifejezések mennyiségi és minőségi adatai megmutatják, hogy értelmes alanyként kezelik-e az olvasmányokat a növendékek, újraalkotó olvasóként szerzőtársrá lesznek-e az egyes művek ismertetésekor a diákok, továbbá milyen színvonalú a működésbe hozott fogalombázisuk, összességében: *Hogyan értik, megértik-e a verseket, az elbeszéléseket, a regényeket a gyermekek?**

A szerkezetre, a tartalmasságra és a fogalomhasználatra vonatkozó, az általam hangsúlyozni kívánt összefüggéseket a következőkben látom:

- a) *a bekezdésekkel (= Bek) kapcsolatban: az átlagosnak tekinthető Bek-t 3,72 ME, valamint 5,61 me építi fel, amely struktúra ebben a műfajban (= műismertetés), ebben a korosztályban (= 10–14 évesek) alapértékként, azaz viszonyzámként fogadható el a továbbiakban;*
- b) *a mondategységekkel (= ME) összefüggésben: a ME-átlagokat, amelyek dominánsan önálló okfejtéseket hordoznak, az irodalomtanítási gyakorlatban elfogadható mutatónak (= 16,83 ME-től) ajánlok;*
- c) *a mondategységekre (= me) vonatkozólag:*
  - az általam feltárt *me-állomány* ebben a műfajban olyan elfogadható értéket (= 28,16/fő) közvetít, amit *támpont*nak tekinthet az irodalomtanítási gyakorlat;
  - a 10–14 évesek *műismertetéseinek* átlagos *szerkesztettségi mutatója 1,51 fő*, amely értéket mind a műfajra, mind a korosztályra tekintettel viszonyítási, másképpen *tájékozódási adat*nak javaslak;
- d) *a tartalmasságra tekintettel:*
  - a 279 műismertetés a *témataratás* (= 4,29/fő) és az *eredetiség* (= 4,29/fő) mellett a *hitelesség* (= 4,16/fő) vonatkozásában tűnt *eredményesnek*, ezeket a szempontokat követte a *tartalmi gazdagság* (= 4,07/fő), majd némileg lemaradva a *kifejtettség* (= 3,81/fő) követelménye;
  - a tartalmasság vonatkozásában, amely alapja a *20,62 pont/fő* átlagérték, ezt *jelzőszám*nak nevezem a *műismertetések elemzésekor* az irodalomtanítás szempontjából;
- e) *a fogalomhasználatot illetően:*
  - a 14 tanulócsoporthból való 279 adatközlőm *777-féle* irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati *fogalmat* használt egyszeri-számolásal *5315-ször*, így alakult ki a *19,05/fő átlagmutató*;
  - természetes jelenségként könyvelem el a *fogalomhasználatban is* megmutakozó *erős szóródást* (= 32,26%);
  - a „*fogalomtelítettség*” szakszót azért vezettem be, hogy a realizált és az úgynevezett optimális fogalomhasználat *arányszámát értékmutatóként* vehessem. Az átlagos fogalomtelítettség az általam végzett, fogalom-előfordulással foglalkozó kutatásban *34,66%*. Az én olvasatomban a *34,66%-os fogalomtelítettség* azt jelenti, hogy a diákok műismertető információstruktúrájának közel *35%-a irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalom*, illetőleg ezeknek a kifejtése, aktualizálása.
- f) *következtetések:*
  - kutatásom tényei szerint *egy-egy 10–14 éves gyermek műismertetése* 3-4 bekezdésből (= Bek), 20-21 mondategészből (= Me), 28-29 mondategységéből (= me), 19-20 szakszóból (= fogalom/terminus technicus) építkezett, s emellett a tartalmasságért 20-21 értékpontot kapott;
  - a *tanulói műismertetésekből* való irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati *fogalmak* szerves részét képezik a szakszóalakzatokból építkező *szakszómezőnek*.

**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, szerkezetten, verstan, stilisztika, könyvtárhasználat) jelölik ki.**

Kutatásaim kezdete óta következetesen alkalmazom a szakszóalakzatról ímént közölteket abban a jelentésrétégben is, amit az egyes művek körül kialakult asszociációs környezet, a gyermekek irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati háttértudása teremtett meg, továbbá úgy is, mint ezeknek a szakszóalakzatoknak az összefoglalt gyűjteményéről, azaz a szakszómezőről való gondolatmenetemben. A továbbiakban a szakszóalakzatokból építkező szakszómező bemutatása következék! Nem kizárt, hogy a besorolással kapcsolatban eltérő nézetek fogalmazódnak meg. A szakszóalakzatba egy-egy fogalmat akkor vettem fel, ha megközelítette az átlagmutató kétszeresét.

A)	B)
<i>A „Toldi” című elbeszélő költemény elemzése által kialakult szakszóalakzat</i>	<i>a versek, elbeszélések, regények ismertetése által kialakult szakszóalakzat</i>
elbeszélő költemény műfaj M* (185**)	vers V (219)
(a) költő viszonya a hóshöz M (149)	költő K (193)
színhely SZ (144)	mű K (189)
fő- és mellékszereplők M (136)	cím K (164)
cselekménysor/a ~ alakulása SZ (134)	költemény K (150)
ütemhangsúlyos verselés V (123)	versszak/strófa V (140)
szereplők/személyek M (108)	ellentét S (125)
kibontakozás SZ (106)	műalkotás/alkotás K (118)
megoldás/katasztrófa SZ (104)	versszerkezet SZ (113)
tetőpont/kulmináció SZ (104)	verssor V (113)
bonyodalom/konfliktus SZ (101)	többletjelentés S (105)
előkészítés/expozíció SZ (101)	időmértékes verselés V (102)
festői/költői jelző S (99)	téma M (90)
négyütemű/felező 12-es V (98)	ábrázolás S (87)
(a) szereplők érzelmei/tettei M (97)	fokozás S (79)
elbeszélő közlésforma M (94)	alliteráció/betűrím V (78)
megszemélyesítés S (93)	szép S (75)
hasonlat S (92)	festői/költői jelző S (74)
stíluseszközök S (91)	költői képek S (70)
párbeszéd/dialogus SZ (87)	verskezdő kép SZ (55)
verses forma S (80)	műismertetés M (47)
párrímek V (74)	fordulat SZ (43)
metafora S (71)	motívum SZ (43)
szó- és mondataalakzatok S (67)	ecloga M (35)
belső beszéd/monológ SZ (65)	*M = műfaj, SZ = szerkezet, S = stilisztika, V = vers, K = könyvtárhasználat; (** előfordulási szám)

A tüzetes elemzést követően megkaptam a tanulói műismertetések szakszókincsét kategóriákba sorolva, valamint ezek előfordulási mutatóját is, melyek az 5–8. évfolyamos korosztály irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati tudásszínvonalának állandósult tudását adják – felfogásom szerint – az aktiválhatóság szempontjából:



1. vers	V – 219	13. ütemhangsúlyos verselés	V – 123
2. költő	K – 193	14. műalkotás/alkotás	K – 118
3. mű	K – 189	15. versszerkezet	SZ – 118
4. elbeszélő költemény műfaj	M – 185	16. verssor	V – 113
5. cím	K – 164	17. szereplők/személyek	M – 108
6. költemény	K – 150	18. kibontakozás	SZ – 106
7. (a) költő viszonya a hőshöz	M – 149	19. többletjelentés	S – 105
8. színhely	SZ – 144	20. megoldás/katasztrófa	SZ – 104
9. versszak/strófa	V – 140	21. tetőpont/kulmináció	SZ – 104
10. fő- és mellékszereplők	M – 136	22. időmértékes verselés	V – 102
11. cselekménysor/a ~ alakulása	SZ – 134	23. bonyodalom/konfliktus	SZ – 101
12. ellentét	S – 125	24. előkészítés/expozíció	SZ – 101

Mi jellemzi az állandósult tudás elemeit tartalmazó szakszólakzatot? A sokszínűség. Döntő többségében az éveken keresztül gyakorolt, alkalmazott, mondhatjuk, hogy elsajátított, főképpen szerkezetani szakszókkal szembesültem. Igazolódott az a feltételezésem is, miszerint a szabadjára engedett stilisztikai apparátus nem igazán segíti a feltétlenül szükséges stilisztikai fogalmak elmélyülését, „beágyazódását” az állandósult tudásba. Ám az is nyilvánvaló, hogy a stilisztikai ismeretek felfogására, megtanulására már az 5–8. évfolyamosok is, míg kontextusfüggő értelmezésükre magasabb évfolyamok, érettebb korcsoportok képesek.

#### IV. Segítségképpen ötlettár a műelemzés tanításához

1. Válassz egy prózai formájú irodalmi alkotást az elmúlt heteid olvasmányjaiból, s készülj ismertetésre az alábbi feladatok alapján!

- Állíts össze jegyzetet az alkotókról!
- Ismertesd a mű cselekményét!
- Szólj a szereplők jelleméről!
- Van-e többletjelentése a műbeli időnek és helyszíneknek? Értelmezd!
- Miért fontosak a szemelvényben felfedezett stílusesszközök?
- Vannak-e olyan nyelvi elemek, kifejezések, amelyek különösen jelentősek szerinted az általad választott olvasmányban? Indokold meg az állításaidat!
- Ajánlanád-e elolvasásra ezt, az általad bemutatott alkotást? Kinek? Miért?

2. Elemezd a „Toldi” negyedik énekéből Miklós és Bence beszélgetését!

- Családtagnak nevezhető-e a „hű szolga”? Indokold meg a válaszodat!
- Milyen viszonyt látsz Miklós és Bence között? Idézd a költő kifejezéseit is!
- Mit tudtál meg a „régii hű cseléd” és a bujdosó érzéseiről, gondolkodásáról? Válaszodhoz használd Arany János nyelvét is!
- Hogyan fűzi egymáshoz Bence azokat az érveit, amelyekkel hazatérésre akarja készíteni „kis gazdáját”?
- Elárulja-e Miklós a szándékát? Ha igen, akkor mi az, s mi a jelentősége?
- Miért nevezhető *dialogus*-nak Miklós és Bence beszélgetése?
- Igazold, hogy a műben jelentős szerkezeti egység ez a beszélgetés!
- Allíts össze részletes beszámolót az előbbi válaszaidból és a megfelelő költői gondolatokból, idézetekből! Érvelj amellett, hogy *fordulópont*-nak tekinthető ez a találkozás!

3. Vizsgáld meg Arany János „Toldi” című elbeszélő költeménye negyedik énekének nyitó költői képét!

- a) Melyik stíluseszközre ismertél ennek az éneknek az első mondatában?
- b) Ki a hasonló, ki a hasonlított? Miféle kapcsolatot fedeztél fel közöttük?
- c) Hol ér véget az első strófa hosszan hömpölygő mondata?  
– Hogyan nevezzük az ilyen szerkezetű mondatot?  
– Miért élt a költő ezzel a mondatépítési megoldással? Mi a szerkezet stilisztikai többlete?  
– Miért nevezzük a második szakaszt kezdő (felütő) tagmondatot (mondategységet) *kulcsmondatok*? Mire ad magyarázatot?
- d) A festői jelzők mellett a megszemélyesítés és a felkiáltás is fokozza a kép drámaiságát. Bizonyítsd be ezt az állítást!
- e) Milyen költői eszközökkel élt Arany János hőse feldúlt lelkének ábrázolásakor?
- f) A magyar irodalom egyik legszebb képét vizsgáld meg. Rendezd összefüggő feleletbe válaszaidat!

4. Ismerd meg közelebbről Csokonai Vitéz Mihály „Tartózkodó kérelem” című versét!

Jó, ha tudod, hogy ennek a Csokonai versnek van egy korábbi változata „Egy tulipánhoz” címmel. A vers variációi – másokkal együtt – a bájos évődéssel valló rokokó verstípusban találhatók meg. Ritka verselési bravúrral ajándékozza meg mai olvasóját is Csokonai Vitéz Mihály, aki csodálatos gazdagságú, telt versmuzsikával, szabatos, csengő rímekkel zenél.

- a) Nézz utána annak, hogyan nevezik egymást a szerelmesek a folklórban! Idézz példákat is!
- b) Miért nevezhető lírai alkotásnak a „Tartózkodó kérelem”?
- c) Miről szól ez a *tartózkodó kérelem*? Idézd a költő ízes kifejezéseit is!
- d) Kit, illetőleg mit láttatnak az egyes strófák?
- e) Gyűjtsd ki a költeményt szervező motívumokat! Hogyan építik fel ezek Csokonai versét?
- f) Tanulmányozd a vers szerkezetét bemutató vázlatot!  
A) kép: *ÉN* – a lírai hős – szerelmes tartózkodás  
B) kép: *TE* – a lány – tulipánt, hajnali tűz, harmatozó ajkak, angyali szók  
A') kép: *ÉN* – a lírai hős – ambrózia-csók  
Értelmezd a kulcsfogalmakból szerkesztett vázlatot! Mutass rá a költemény egészére! Jellemezd a hangulati hatást!
- g) Vizsgáld meg a vers zeneiségét! Figyelj a versformára, a rímfajtákra, a verselési technikákra! Miért mondhatjuk, hogy csupa zene ez a műalkotás?
- h) Igazold, hogy kettős verselésű (= szimultán) a „Tartózkodó kérelem”!
- i) A stíluseszközök kavalkádja jellemzi ezt a Csokonai-költeményt. Bizonyítsd be ennek a tételmondatnak az érvényességét!
- j) Vesd egybe a mű érzés- és gondolatvilágát, valamint a versképet, továbbá a fenti bevezetőt, tájékoztató bekezdést (= Jó, ha tudod...)! Foglald részletes műismertetésbe a meglátásaidat!

5. Bizonyítsd be, hogy *dal* a műfaja a „Reszket a bokor, mert...” kezdetű Petőfi-versnek! Légy figyelemmel műfaji szempontú elemzésedben ezekre a szempontokra! *témaválasztás, szóképzés, felépítés, verselés, rím, hangnem*

6. Készülj fel kiselőadásra Petőfi Sándor „Föltámadott a tenger...” című *allegóriájáról*! Szólj a műalkotásról a következőre tekintettel! *szerkesztési elv, gondolatkör, műfaj, stílus és nyelvezet, zeneiség, hatásvilág*

7. Hogyan közelítesz kedves versedhez, ha olvasásra ajánlod másoknak? Vedd figyelembe az itt következő műelemzési, műértelmezési eljárásokat! Hasznosítsd azt, amellyikkel a legtöbbet tudod elmondani az általad választott versről!

- a) Érzelmek, benyomások, hangulatok feltárása.
- b) A motívumok értelmezése.
- c) A műfajismeret hasznosítása.
- d) A korstílus elemzése.
- e) A mű szerkezetének vizsgálata.
- f) A legfőbb értékek kiemelése.
- g) A stílus eszközök többletjelentésének értelmezése.
- h) A vers zeneiségének feltárása.

8. „Miért szép?” címmel ajánld elolvasásra, részletes megismerésre Ady Endre „Párisban járt az Ősz”-ét! Hasznosítsd ezeket a gondolatokat!

- a) A mű megírásának körülményei
- b) Az alapmotívum kifejtése a „kettős táj” és a „találkozás” szempontjából.
- c) A versben beszélő és az időtényező viszonya.
- d) A hangulat alakulásának és a hangnemek váltakozásának a kapcsolata.
- e) A stílus eszközök szerepe a költemény művészetiségének alakulásában.
- f) A zenei hatások érvényesülése.

9. Készíts műismertetést „Szeretném magam megmutatni...” címmel Ady Endre „Szeretném, ha szeretnének” kötetének prologusáról! Vedd figyelembe az itt közölt műelemzési eljárást!

- a) Bemutatjuk a mű keletkezésének általunk ismert körülményeit, hátterét.
- b) Kiemeljük
  - az alapvető motívumokat,
  - a sajátos gondolatokat.
- c) Ismertetjük a műalkotás felépítésének jellemzőit. A részletező elemzésben szólunk
  - a tartalmi és a formai, valamint a nyelvi, továbbá
  - az érzelmi, stiláris vonatkozású és a verszeneiséggel kapcsolatos megfigyeléseinkről.
- d) Összefoglalásul arról írunk, hogy
  - miért értékes az olvasó számára az értelmezett mű;
  - véleményünk szerint jelentős-e a feldolgozott alkotás;
  - miért szép az olvasmány.

10. Foglald össze műismertetésben Móricz Zsigmondnak a „Hét krajcár” című novellájával kapcsolatban szerzett élmény- és ismeretanyagodat! Dolgozatodban

- a) szólj a mű megírásának előzményeiről, körülményeiről, hatásáról;
- b) ismertesd a cselekmény menetét, a szereplők jellembrázolásának megoldásait;

- c) elemezd a novella szerkezetének, nyelvezetének, stílus eszközeinek többletjelentését;
- d) térj ki az alkotás műfaji sajátosságaira is!

11. A „Körúti hajnal” titka – Elemezd összefoglaló műismertetésben Tóth Árpád „Körúti hajnal” című versét a következő jellemző vonások, felvetések alapján!

- a) Erős fény-, szín- és hanghatások.
- b) Érzékletes megszemélyesítések, metaforák.
- c) Érzékszervekhez tartozó képzetek keveredése: szinesztézia.
- d) Festőiség: jelzők, hasonlatok.
- e) Zeneiség: hangutánzó szavak, ritmus, rímek.
- f) Fejtsd meg a műalkotás titkát, tárd fel a verssel összefüggő saját érzéseidet, gondolataidat is!

12. Miért szép József Attila „Ringató”-ja? Közeltekintő verselemzésben fejtesd a véleményed! Figyelj az alábbi kérdésekre, megállapításokra is!

- a) Mi a „Ringató” versszervező motívuma?
- b) Keress összefüggést a költemény címe, motívuma és hangvétele között!
- c) Miben látsz kapcsolatot a „Ringató” és az ismeretlen szerzőjű dalok között?
- d) Az üde, gyöngéd hang mellett felsejlik, hogy viszonzatlan szerelmi érzés ihlette a „Ringató”-t. Mi a véleményed erről a megállapításról?
- e) Végezd el a két strófa magánhangzóinak tüzetes elemzését, összehasonlítását!
  - Mi jellemzi a „Ringató”-ban fellelhető magánhangzó-állományt?
  - Miért különbözik a két szakasz hangszínezetvilága?
  - Látsz-e jelentéstöbbletet a magánhangzók efféle elhelyezkedésében?
  - Igaznak véled-e azt a kijelentést, miszerint a „Ringató” egy felelgető? Vedd figyelembe az egyik legnagyobb hatású József Attila-kutató, Török Gábor nyelvész professzor következő gondolatait!

*„(...) a Ringatóban előbb a férfi vall arról, hogy szerelme milyen boldoggá teszi, hogyan veszi körül minden oldalról a tündéries boldogság. Azután a nő vallomása következik: tavi hangon arról az áldozatos szerelemről gyón, amely azért van, hogy párja boldogságát szolgálja, amely olyan mély, hogy oda tudja adni a becézett boldogítóbb ringatásnak is.”*
- f) Milyen szerepet játszik a „Ringató”-ban a gondolatritmus, illetőleg a párhuzam? Érdemes figyelned a versfelütés természeti képére.
- g) Miféle többletjelentést hordoz a mű egésze jelentésvilágának értelmezése szempontjából a költemény aranymetszéspontja (= 0,618), ne feledd, a cím része a műalkotásnak, vagyis a többletjelentés kibontásakor erre is figyelj!
- h) Miért van a versolvasónak az az érzése, hogy a „Ringató” csupa zene, magával ragadó muzsika?

13. Vesd egybe a hasonlóságok, az egyezések és a különbözőségek mentén is ezeket a költeményeket!

- a) Ady Endre: „Őrizem a szemed”
- b) Radnóti Miklós: „Két karodban”

14. „Tárgyszerű ábrázolás és álomszerű idill szerves egysége öltött alakot az Erőltetett menet megrendítő soraiban.” (Pomogáts Béla) – Bizonyítsd ennek a tételmondatnak a helyességét Radnóti Miklós „Erőltetett menet” című versének körültekintető elemzésével!

15. Ismerd meg Weöres Sándor itt olvasható versét!

### *Hála-áldozat*

Szememnek Ady nyitott új mezőt,  
Babits tanított ízére a dalnak,  
és Kosztolányi, hogy meg ne hajoljak  
ezt-azt kívánó kordivat előtt.

Kölyök-időm mennykárpitján lobogtak,  
mint csillagok, vezérlő tűzjelek.  
Hol e gyönyör már? Jaj, csak a gyerek  
érzi minden pompáját a daloknak.

De mit tőlük tanultam: őrzöm egyre.  
Három kanyargó lángnyelv sisteregne,  
ha fejemet izzó vasrácsra vetnék.

Oltáromon vadmacska, páva, bárány,  
három költő előtt borul le hálám.  
Bár a homokban lábnyomuk lehetnék.

- Kiket idéz, kik előtt hajt fejet a versben beszélő?
- Miért tekint hálával a vers hőse a műben megnevezettekre?
- Hogyan fejezi ki az idősíkot a vallomástevő?
- Értelmezd a veszárlatba foglalt vágyat!
- Keress kapcsolatot a mű címe, témája és formája között!
- Bizonyítsd be, hogy klasszikus közlésformát alkalmazott Weöres Sándor! Tégy említést a verselés és a rímfajta hatásáról is!
- Szerkessz összefoglaló műelemzést a „Hála-áldozat”-ról! Fejezd ki írásodban a saját olvasói véleményed is!

Az előző feladatokat az alábbi irodalmi feladatgyűjteményeimből válogattam:  
*Hetedhét határban* (Irodalmi feladatgyűjtemény 10–11 éves olvasóknak). Mozaik Oktatási Stúdió, 1998., Szeged  
*Legendák nyomában* (Irodalmi feladatgyűjtemény 11–12 éves olvasóknak). Mozaik Oktatási Stúdió, 1999., Szeged  
*Régmúlt kövei között* (Irodalmi feladatgyűjtemény 12–13 éves olvasóknak). Mozaik Oktatási Stúdió, 1998., Szeged  
*Jelek az úton* (Irodalmi feladatgyűjtemény 13–14 éves olvasóknak). Mozaik Oktatási Stúdió, 1999., Szeged

## V. Végezetül

A fentiek tükrében, az előttünk is álló, ránk is váró szépirodalmi szövegek teremtette kis- és nagyvilágok kihívásaira figyelemmel ekképpen válaszolhatok jelen dolgozatomban és a 2006.

évi őszi szakmai napon elhangzott előadásom címében feltett kérdésre, valamint az eredetileg formázottra egyaránt: *Írjanak még műelemzést esemesező diákjaink!* Ebből ne engedjen egyetlen igényes, a hivatása értékeinek gondozásán fáradozó magyartanár se – „ez a mi munkánk, s nem is kevés”.

A témakörrel, vagyis a műelemzés tanításának problémájával több tanulmányomban foglalkoztam. Mellékelem a jegyzéket azzal a szándékkal, hogy segítsem a kollégák munkáját.

1. *Tehetséggondozás – felzárkóztatás*. Módszertani Közlemények, 1984/1., Szeged
2. *Egy témakör tanításának tapasztalatai* (Arany János: „Toldi”). Módszertani Közlemények, 1988/2., Szeged
3. *Feladatváltozatok egy témára*. Módszertani Közlemények, 1988/3., Szeged
4. *A fogalmazási ismeretek bővítése: a műismertetés*. Munkáltatófüzet a 7. osztályos magyar irodalom tantervi törzsanyagának feldolgozásához (részlet). Magyartanítás, 1988/5., Budapest
5. *Adalék a verstani ismeretek tanításához*. Módszertani Közlemények, 1989/2., Szeged
6. *Így tanítom József Attila Anyám című versét*. In: Novok Rostás László (szerk.): „Előbbre s magasabbra törekedik az ember” – Válogatás az általános iskolai magyar nyelv és irodalom módszertani tanfolyam szakdolgozataiból, 1985–87. Bács-Kiskun Megyei Pedagógiai Intézet, 1989., Kecskemét
7. *A művészi nyelv és a kommunikáció*. Óvodapedagógiai Nyári Egyetem, Tanítóképző Főiskola, 1991., Kecskemét
8. *Az „Olvasásfejlesztő irodalomtanítás” a szövegmű értésére nevelés*. Módszertani Közlemények, 1992/2., Szeged
9. *Az „Olvasásfejlesztő irodalomtanítás” követelményrendszere*. Módszertani Közlemények, 1992/3., Szeged
10. *A felső tagozatos olvasók és a művészi nyelv szintjei*. Módszertani Közlemények, 1992/4., Szeged
11. *A poétikai funkció érvényesülése a nyelvi kommunikációban*. Magyar Nyelvőr, 1993/2., Budapest
12. *A művet mindig ketten alkotják* (Olvasás és személyiségfejlesztés). Magyartanítás, 1993/4., Budapest; (Ue. Megjelent: Nagy Attila szerk.: „Olvasásra nevelés és pedagógusképzés”. HUNRA-konferenciák előadásai. Az Országos Széchényi Könyvtár füzetek, Budapest, 1994.7:92–96.)
13. *Diagnosztikus vizsga magyar irodalomból a 6. osztályban*. Művelődésügyünk, Bács-Kiskun Megyei Önkormányzat Pedagógiai és Közművelődési Intézete, 1993., Kecskemét
14. *Irodalmi felkészültség*. (Szerzőtárs: Gálosné Szűcs Emília) In: Nagy József (szerk.): Fejlesztési követelmények. Iskolakultúra, 1994/1–2., Budapest
15. *Nyelvzenéből szőtt varázslatok* Csokonai Vitéz Mihály Lilla-dalaiban. Hatodik Síp, 1994/Tél, Budapest–Beregszász
16. *Értékek nyomában* (Szövegtípusok az irodalomkönyvekben). Módszertani Közlemények, 1995/1., Szeged
17. *Szóhasználat, kifejezőmód a tanulói műismertetéseken*. Módszertani Közlemények, 1995/2., Szeged
18. *„Az olvasás: fölfedezés”. Egy korosztály irodalomértésének alakulása* (Kandidátusi értekezés). Magyar Tudományos Akadémia Doktori Tanácsa, 1997., Budapest
19. *Az olvasmánymegértés és a nyelvi ízlés fejlesztése*. Magyartanítás, 1998/2., Budapest
20. *Egy korosztály irodalomértésének alakulása* (Egy kutatássorozat háttéréről). Módszertani Közlemények, 1998/4., Szeged
21. *Egy tanulói fogalomhasználatot elemző vizsgálat témája és tanulságai*. Módszertani Közlemények, 1999/2., Szeged
22. *Utak a művek elemzéséhez*. Módszertani Közlemények, 1999/3., Szeged
23. *Radnóti Miklós összehasonlítóval elemzett versei tanulói műismertetéseken*. Módszertani Közlemények, 2000/1., Szeged
24. *Irodalom-, művészetelmélet és könyvtárhasználat az irodalompedagógiában*. Magyartanítás, 2001/3., Budapest

25. *Csokonai-versek olvasása közben* (Egy szakszómegítő-kutatás néhány tanulsága. I. rész). 2001/5., Módszertani Közlemények, Szeged
26. *Petőfi-versek olvasása közben* (Egy szakszómegítő-kutatás néhány tanulsága. II. rész). 2002/1., Módszertani Közlemények, Szeged
27. *Ady-versek olvasása közben* (Egy szakszómegítő-kutatás néhány tanulsága. III. rész). 2002/2., Módszertani Közlemények, Szeged
28. *József Attila-versek olvasása közben* (Egy szakszómegítő-kutatás néhány tanulsága. IV. rész). 2002/3., Módszertani Közlemények, Szeged
29. *Néhány gondolat a stílus és a stilisztika tanításához*. Módszertani Közlemények, 2003/4., Szeged
30. *József Attila versei tanulói műelemzésekben a fogalomkutatás szemszögéből* (Versolvasás, olvasmánymegértés, szakszólalakat-épités – a tények alapján). (I)skola, 2005/2., Moszkva
31. *Mások javára* (Javaslatok-gondolatok az irodalom- és az anyanyelv-pedagógiai tevékenységekhez). Bács-Kiskun Megyei Pedagógusház, 2006., Kecskemét

## IRODALOM

- Cs. Gyimesi Éva 1982: *A műelemzés módszertanához*. In: Szabó Zoltán (szerk.): *A szövegvizsgálat új útjai*. Kriterion, Bukarest
- Cs. Gyimesi Éva 1983: *Teremtett világ*. Kriterion, Bukarest
- Cs. Jónás Erzsébet 1994: *A szépirodalomban jelölt nem-verbális kommunikatív eszközök szövegértelmező szerepe*. In: Nagy Attila (szerk.): *Olvasásra nevelés és pedagógusképzés* (HUNRA-konferenciák előadásai). Országos Széchényi Könyvtár, Budapest
- Dobcsányi Ferenc 1983: *Irodalmi olvasókönyv az általános iskola 8. osztálya számára*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Durkó Mátyás 1976: *Olvasás, megértés*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Halász László 1971: *Irodalompszichológiai vizsgálatok*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Halász László 1972: *Adalékok a műértékelő tevékenység pszichológiai kutatásához*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Hankiss Elemér 1972: *Közérthető mű, műértő olvasó*. In: Szerdahelyi István (szerk.): *Művészet és közérthetőség* (tanulmánygyűjtemény). Akadémiai Kiadó, Budapest
- Hankiss Elemér 1985: *Az irodalmi mű mint komplex modell*. Magvető Könyvkiadó, Budapest
- H. Sas Judit 1968: *Emberek és könyvek*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- H. Tóth István–Gálosné Szűcs Emília 1994/1–2: *Irodalmi felkészültség*. In: Nagy József (szerk.): *Fejlesztési követelmények*. Iskolakultúra, Budapest
- H. Tóth István 1997: *„Az olvasás: fölfedezés”*. *Egy korosztály irodalomértésének alakulása* (Kandidátusi értekezés). Magyar Tudományos Akadémia Doktori Tanácsa, Budapest
- Miklós Pál 1971: *Olvasás és értelem*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest
- Petőfi S. János 1990: *Szöveg, szövegtan, műelemzés*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest
- Piaget, Jean é. n.: *A pszichológiai struktúrák*. In: Hankiss Elemér: *Strukturalizmus I–II*. Európa Kiadó, Budapest
- Szikoráné Kovács Eszter 1994: *A „líra teremtett világa”*. *A költői szöveg értelmezésének, befogadásának kérdéséhez*. In: Nagy Attila (szerk.): *Olvasásra nevelés és pedagógusképzés* (HUNRA-konferenciák előadásai). Országos Széchényi Könyvtár, Budapest
- Újfalussy József 1968: *Az esztétika alapjai és a zene*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Wehrli, Max 1960: *Általános irodalomtudomány*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Weinrich, H. 1979: *Von der Alltätlichkeit der Metasprache*. In: *Sprache und Texte*. Stuttgart