

A műelemzés megújulásának szerepe a kisiskolások befogadói tevékenységének fejlesztésében

A legutóbbi évtizedekben jelentős számban elszaporodtak az olyan szakirodalmi munkák, amelyek a gyermekirodalmi alkotások elemzési lehetőségeit vizsgálták, s újabbnál újabb tényekre hívták fel a figyelmet a gyermekolvasmányok esztétikai természetét, mibenlétét illetően. Jelentőségük vitathatatlan, hiszen egy erőben új szemlélet, új értékrend kialakulásának szükségességét tudatosították és sürgették a műelemzési gyakorlatban. A kérdéssel foglalkozó irodalmárok és pedagógusok körében régóta ismert és elfogadott Lengyel Balázs „egy fa van” [1] tétele is, amelynek meggyőző metaforikus érvelése arra figyelmeztet, hogy az esztétikai megítélés szempontjából nincs különbség a gyermek- és ifjúsági irodalom és a felnőttirodalom között. A gyermekek számára mégis elsősorban azáltal lesznek élményforrásokká a gyermekolvasmányok, hogy életkori sajátosságaiknak megfelelő tartalmat is hordoznak. Ez is megfellebbezhetetlen és fontos érv az elméleti és gyakorlati úton egyaránt továbbhaladni akarók számára, amit azért kell újra és újra ismételni, hogy el ne térjünk a már kialakult helyes iránytól. Ennek lényege pedig, hogy a műelemzés a művek világának a lehetséges legmélyebb, legszemélyesebb megfajtásához és átéléséhez segítse a gyerekeket az iskolai anyanyelvi órákon. Ennek érdekében kell ismét megújulnia az elemzésnek mind a szemléletben, mind a gyakorlatban. A valóság ugyanis minden szépités nélkül az, hogy elméletben már „nagykorúsítottuk” a gyermekirodalmat, elismerjük az új szellemű esztétikai nevelés és befogadaskultúra fejlesztésének szükségességét, csak éppen arra nem találtuk még meg — vagy nem is kerestük elég tudatosan — az általánosan követhető módszert, verbális modellt, miként kell mozgósítani a gyermeki pszichikumot teljes tartományában a műalkotások elemzése során, hogy alkalmassá váljon a különböző esztétikai jelentések élményként való befogadására.

Ehhez nyilván az kell, hogy a művek maguk is hordozzák mindazokat az értékeket, amelyek képesek kiváltani a gyermeki elragadtatást a rácsodálkozás, ráismerés örömeinek pillanatától kezdve a folytonosan gyarapodó esztétikai tapasztalatokon és ismereteken létrejövő művelzetig. Ha csak zárójelben is, érdemes ezért megjegyezni, hogy a ma használatban lévő olvasókönyvek irodalmi anyaga épp e tekintetben szegényes, kevés örömforrást tartalmaz, még inkább: végletes értékrendet hordoz. (A Zsolnai-féle komplex anyanyelvi nevelés programját követő Irodalom c. olvasókönyv nem tartozik a vizsgált és megítélt olvasókönyvek közé.) Az irodalmi olvasmányok — ha nem is teljes egészében — vagy tartalmatlanok, didaktikusak, bugyuták — s itt

nem a mondókaról és más gyermekrigmusokról van szó —, vagy koravén pszichikumot feltételező, elsősorban racionális szemlélettől, történetiségtől áthatott szemelvények. Pedig az iskolában folyó olvasóvá nevelésben a jó gyermekolvasmányok: így a művészi gyermekversek, népmesék, népmondák, a gyermeki természetszemlélettől áthatott állattörténetek, a kalandos irodalmi mesék és a lélektanilag hiteles gyermektörténetek a jelenleginél jóval nagyobb arányú megléte előfeltétel, különösen az olvasási készség kialakulásának időszakában. A didaktikai és a nevelési folyamatban csak akkor lehet szó következetes esztétikai ráhatásról, ha a tananyagban adottak az ilyen művek.

A jó gyermeki irodalmi alkotások olvasásakor a spontán tetszésnyilvánítástól a mélyebb megértést is feltételező műélvezetig pszichikailag nagy utat tesz meg a gyerek. A műhöz való harmonikus viszonyában minduntalan jelen kell lennie érzelmi reakció-készségének, fantáziatévékenységének s az egyre gyarapodó esztétikai ismereteket is hasznosító befogadókészségének. Csak e kettős pszichikai-tudati készenlét állandó együttes érvényesülésével alakulhat ki az az ideális állapot, melyben a művek megfogannak, személyiségformáló hatásokká válnak. Mindenképpen egyetérthetünk tehát azokkal a nézetekkel, amelyek az iskolai esztétikai nevelés feladatának tekintik mindkét tartomány gondozását, fejlesztését, aktivításra készletését: „... az esztétikum el-sajátításának iskolai folyamatában nagyon is szükséges megőrizni a gyermeki rácsodálkozás frissességét, részben megújítva felkelteni azt. Bármennyire nő is a tudatos elemek száma, miközben a gyermek a valóság esztétikai elsajátításának útján halad, soha nem szorítható háttérbe s merev szabályokkal nem köthető gúzsba a spontancitás; inkább arra kell törekedni, hogy a megismerés magasabb szintre lendítse a spontán módon ható tényezőket.” [2] A gyermeki rácsodálkozás ébrentartásának fontosságát annak a részben már említett ténynek az ismerete is indokolja, hogy a gyerekek a műalkotásoknak elsősorban csak azokat a tartományait részesítik figyelemben, amelyek fejlődésük, pszichikai érlelődésük folyamatában támaszul, mintául és érzelmekeltő élményforrásként szolgálnak, azaz lelki-érzelmi szükségleteket elégítenek ki. A jó gyermekolvasmányoknak ezek az immanensen kielégített elvárások adják az értékeit. Ez az alapja annak a felismerésnek, hogy a gyerekek másféle kielégülést keresnek a műalkotásban, s ezért „másképp” is olvasnak, mint a felnőttek. Bármely műalkotás csak akkor gazdagítja a gyermek életét, „ha mozgásba hozza képzeletét, ha fejleszti intellektusát, ha eligazítja érzelmeiben, ha megbékíti félelmeivel és vágyaival, ha elismeri nehézségeit, és ugyanakkor megoldásokat is javasol kínzó problémáira. Röviden: ha egyszerre reagál személyiségének minden megnyilvánulására.” [3] Talán nem tűnik igaztalanoknak és alaptalanoknak az a sok tapasztalat birtokában érlelt vélemény és megállapítás, hogy a pillanatnyilag meglévő tudatosság és igyekezet ellenére sem számol eléggé műelemzési gyakorlatunk a fenti gondolatok mély igazságával az alsó tagozatos osztályokban folyó esztétikai nevelőmunkában. Ha a tanító nem keresi meg az elemzendő műalkotásoknak azokat az élményköreit is, amelyek megfelelő és szakszerű közvetítéssel a gyerek számára jelentéssel, tartalommal telítődnek, hiába építi fel módszeresen és okosan elemzését, az nem ér célba, nem vált ki érzelmmel és fantáziával megragadható élvezetet, gyönyört. Az iskolai műelemzés megújulására éppen azért lenne szükség, hogy az eddiginél nagyobb súlyt helyezzünk az olyan módszerek és eljárások kidolgozására, amelyek a művek hatásába mindenekelőtt a gyermeki pszichikum szükségleteit, várható reakcióit, élvezeti igényeit kalkulálják be. Az ilyen eljárásokon alapuló elemzés továbbfejlesztheti, mintegy gondozhatja a gyermekolvasó érzékenységét, fogékonyságát, beleélőképességét, s anélkül, hogy idejekorán elidegenítené a gyereket a művészi irodalomtól, ismeretrendszere részévé tehetné mindazokat a tudnivalókat, amelyek szuverén olvasóvá nevelésében később már nagy szerepet játszanak.

Lényeges annak hangsúlyozása tehát, hogy a 6—10 éves gyerek még nem képes lelki-szellemi érettségétől, szükségleteitől eltávolodva, azok fölé emelkedve gyönyör-

ködni a műalkotásokban. Ehhez a már fejlettebb, elvont, objektív gondolkodásra is képesnek kellene lennie. Márpedig az erre irányuló kutatások arra a következtetésre vezettek, hogy ez a gondolkodási forma különösen a kisiskolás korban egyetlen gyermekre sem jellemző. [4] A mindennapok bonyolult világában őt foglalkoztató, sokszor szorongást kiváltó problémákra és jelenségekre az összefüggések és viszonyrendszerek ismerete híján nem képes magyarázatot adni, s ugyanezért érthetetlenek számára a felnőttek által adott racionális magyarázatok is. „Négyéves kortól a pubertásig a gyermeknek leginkább — ha nehezen hisz is nekik — szimbolikus képekre van szüksége (...). A mese olyan anyagot szolgáltat a képzeletnek, amely szimbolikus formában jelzi a gyermeknek, mit is jelent az önmegvalósításért folytatott harc, és garantálja a győzelmet is.” [5] Bruno Bettelheim megszívlelendő szavait útmutatásnak is tekinthetjük újszerű műelemző munkánkban, jóllehet, ő a népmesék gyermekekre gyakorolt hatását vizsgálta. Eközben azonban olyan sokoldalú rajzát adta a gyermeki léleknek, hogy művének megismerése után nem lehet a műelemzés feladatára és funkciójára a régi módon gondolni. Arra tanít ez a könyv is — csak talán minden eddiginél szenvedélyesebb hangon —, hogy az irodalom igen nagy segítséget ad a gyermeknek személyisége integrálódási folyamatában, többet, mint amennyivel számolni szoktunk. Ez a tény pedig az előbbi gondolatokat folytatva azt sugallja, hogy az elemzésben érdemes elsőbbséget és nagyobb teret biztosítani azoknak a módszereknek, amelyek lehetőséget adnak egy-egy mű esetén a gyermekben zajló lelki jelenségek, történések kiélésének vagy átélésének. Ezt a célt és törekvést az elemzés úgy szolgálhatja, ha a műalkotás különböző jelentésrétegeit olyan, a gyermekek által is megválaszolható kérdésekkel valtatja, amelyek a befogadás során emlék- és fantáziaképeket asszociálnak az érzékelés és érzetek minden szférájában, vágyakat és ábrándképeket ébresztenek, láttatnak, érzelmeket és hangulatokat erősítenek fel, vagy éppen játékos, mozgásos képzeteket keltenek.

A gyakorlati eljárásokban műfajonként más és más feladatokkal kell szembenéznie a pedagógusnak. Ha sorra vesszük közülük a legnépszerűbbeket, sok hasznos következtetést vonhatunk le munkánkhoz, amelyek alapvetően már a tennivalókat is körvonalazzák.

A gyermekversek tematikai és formai sokféleségét a befogadói igényeknek megfelelően az elemzésben úgy érzékeltethetjük igazán, ha valamiféle csoportosítást, mondhatnánk úgy is: tipizálást végzünk közöttük. A versek sokszínűsége lehetővé teszi, hogy többféle differenciálást is elvégezzünk, mindenesetre gyermekverstermésünkben jól elkülöníthetők a játékos rigmusok, ritmusjátékok; a játékos verses mesék, illetve eseményes gyermekversek; az érzelmi-hangulati tartalmú művészi gyermekversek; a főleg klasszikusoktól vett érzelmi-gondolati tartalmú költemények; az illusztráló versek; végül az ünnepi eseményekre, társadalmi hatásokra keletkezett alkalmi gyermekversek. Ez a felosztás természetesen egyféle elgondolást tükröz, ami azt jelenti, hogy bizonyára más aspektusokból is végiggondolhatjuk mindazokat a sajátosságokat, amelyek alapján ésszerű, elfogadható és használható csoportosítást hozhatunk létre. Ha elvégzünk egy ilyen differenciálást, ezzel máris közelebb jutottunk célunkhoz, hiszen körvonalazódtak bennünk a műalkotások elemzést meghatározó domináns tartományai és ezzel a feladatai is.

A játékos rigmusok, mondókák, mondókaversek ötletes felhasználásával játékos örömet, felszabadult vidámságot, nyelvi és ritmikai leleményességre való hajlandóságot, gyermeki szípkázást válthatunk ki. A játékos verses mesék, eseményes gyermekversek, mint Móricz Icirí-picirije vagy Petőfi Füstbe ment terv című költeménye meseélményt idézhetnek fel, életképeket, élethelyzeteket rögzíthetnek személyes érzellemmel teltve, ha jól irányítjuk a gyerekek figyelmét és munkáját. (Az ilyen versek között sem kevés a klasszikusok életművéből „gyermekverssé” vált költemény.)

Az érzelmi-hangulati, illetve gondolati tartalmú versek, mint Weöres Galagonya, Száncsengő, Buba éneke című költeményei, vagy Nemes Nagy Ágnes Lila fecskéje, Zelk Zoltán Este jó című költeménye és József Attila Mama című verse művészileg összetett alkotások, így minden jelentésrétegük az alapélményt erősíti a maga művészi megformáltságában. Befogadásukra komplexitásukban is alkalmasak a gyerekek, ha kellő gondot fordítunk a stílusképek elemzésére, felbontására, a belső láttatásra, a költői kifejezések árnyalt értelmezésére, stílus hatására s a szövegből kifejleszthető többletjelentés, a gyermek számára is átélhető érzelmek, hangulat, gondolat, állapot és helyzet megsejtetésére. [6]

Az illusztrálónak tekinthető versek már ismert és kedvelt, vagy kellemetlen valóságok, jelentések, tájak, élőlények élményszerű felidézői. Hozzájárulnak ahhoz, hogy a gyermekben még személyesebb, pontosabb kép alakuljon ki az ábrázolt világ egy-egy részletéről. Fölhasználhatjuk őket szemléltetésre, motiválásra is, illetve alapvetően a valóságos benyomások, képzetek élményszerű megerősítésére. Ilyen jellegű költemények Hajnal Annától A kicsikó, Csanádi Imrétől a Csilingelő, Kóbor óriások, Gyönyörű szörnyetegek című alkotások. Az efféle versek mindig kedvesek a gyerekeknek, de nem igénylik az igazi értelemben vett komplex műelemzést. Hasonló a helyzet az ún. alkalmi versekkel is, amelyek közérthetőségük, egyértelműségük miatt arra valók, hogy emeljék az ünnep hangulatát, s elmondhassák őket a gyerekek szépen formált, hangsúlyozott előadásban. A kisiskolás boldogan „szavalja” Csanádi Imre Március ünnepére, Weöres Sándor Május elsején, Benjámín László Béke című versét, ha tanítója felkészíti és kellően motiválja.

Ez a felosztási, tipizálási példa is mutatja, hogy a gyermekversek éppen sokféleségüknél fogva más-más eljárást, megközelítési módot igényelnek, mivel különböző mértékben és művészi igényteléssel elégitik ki olvasóik várakozását. Épp a számos műfaji megjelenés igazolja, hogy a gyermeki korosztályok vers iránti érdeklődése és igénye változatos és eltérő is egyben. A gyakorlat azt bizonyítja, hogy gondos, sokoldalú, komplex elemzésnek főleg az érzelmi-hangulati, illetve érzelmi-gondolati tartalmú verseket kell alávetni.

A gyermekek irodalmi olvasmányai között további jelentős műfaj a népmese, kisiskolásoknál különösen a tündérmese vagy varázsmese. Sikeres és hatékony elemzéséhez az kell elsősorban tudatosítani, hogy minden más műfajnál erősebb hatással van a gyermeki személyiség szuverén né válásának harmonikus kialakulására, a gyermeki pszichikum ideális és egészséges fejlődésére. Ezért nem elegendő, ha a népmesék feldolgozásánál leegyszerűsített fogalomkörben erkölcsi magyarázatot fűzünk a meséhez az igazságról, jóságról és bátorságról, s ezt mint tanulságot sulykoltatjuk a gyerekekkel, kiegészítve a szerkezetre irányuló megfigyelésekkel és a tudnivalók rögzítésével. Ha csak azt tesszük, eltekintünk attól a lényeges szemponttól, hogy a mesék valóságos és fantasztikus részleteiben a gyerek szinte minden lelki-érzelmi problémájának megfelelőjével szembesülhet a maga fejlettségi szintjén. Ezek a felnőtt számára már észrevehetően lélektani szituációk a mesei cselekménybe, a részletekbe és boldog végkifejletbe rejtve, szimbolikus formában, elképzelhető, végigélhető lehetőségekkel találhatók. Ezeket a gyermek számára jelentéssel bíró mesei részleteket kell megtalálnia a tanítónak. Ezeket kell elemzése alapjául választania, és akkor biztos, hogy nem marad el tanulóinak fokozott reakciókészsége, amelynek segítségével könnyedén megfigyelgetheti és tudatosíthatja a mesék más esztétikai sajátságait: a szociális háttérrel, a sötét-séggel és erkölcstelenséggel szembeni örök emberi értékeket, a felemelkedés útját, a költőiséget adó fantasztikumot és jelképeséget, az élőbeszéd stílusbeli szépségét, valamint a szerkezet szabályosságát, tömörítő erejét és rendjét.

Olvasókönyveink meséiben is felfedezhetők azok a részletek, amelyek tudva vagy tudat alatt nagyon is foglalkoztatják a gyerekeket. A libapásztorból lett királyné című

mese a családi élet melegéből, a biztonságot, védelmet adó szülői gondoskodásból, szeretetből kitaszított gyermek kiszolgáltatottságának, nélkülözésének, egyben önállósulási folyamatának sokszor elképzelt vagy csak elképzélhető kinjain vezeti végig a gyereket. A gyerek mindig jó akar lenni szüleihez, akiktől élete, biztonsága függ, s mégis tehet, mondhat váratlanul is olyat, amitől meginog az addig stabilnak hitt állapot és kapcsolat. Szüksége van rá, hogy a szülő megértse és idővel igazságot szolgáltatson neki. Ezt a szorongató élményt élheti át és oldhatja is fel magában a gyerek elolvasva és elemezve a libapásztorlányka történetét, amely úgy építi a gyermek lelkét, hogy a szerencsés cselekményfordulattal és boldog befejezéssel hitet, reményt és vigaszt nyújt a gyerekek saját problémái megoldására. Ugyanakkor arra is mintát ad, hogy támasz nélkül, egyedül is boldogulhat, ha él az adott lehetőséggel, elég talpraesett, és küzd a saját felemelkedéséért, a régi állapot visszaállításáért. Csak így győzhet a „Jó”, az ő jó-sága vagy jóakarata, az „Igazság”, az ő igazsága. A gyermek számára ez ennek a mesének a rejtett és jelképes értelme, amelyet semmiképp nem úgy tárunk fel az elemzésben, hogy mindezt direkt módon „tudomására hozzuk”, mintegy felvilágosítva őt lehetséges vagy meglévő bajairól. A kérdések és feladatok legyenek olyanok, hogy esetleg átélhessen egy ilyen katarzist, hogy módja legyen felszínre hozni az érzés és sejtelenem vagy a meggyőződés szintjén a benne lejátszódó lelki folyamatokat.

Az égis erő paszulyban szinte egészében a szuverén né válás útján haladó, kalandvágyó gyermek ismerhet önmagára. E szempontból el is tekinthetünk a mese ősbibb képzeteket és jelképséget hordozó képeitől, amelyek Az égis erő fa motívumaival rokoníthatók. A gyermek az idősebb nemzedéktől kapott „útravalóval”, a mesebeli paszullyal, amely egyik pillanatról a másikra az égis nőtt, a boldogulás kalandos útját járhatja be képzeletben. Ezen az úton még igen sok gyermeki csalafintaságra, ügyes-ségre és főleg segítségre van szüksége, de ha üzve, hajtva is, győztesen tér vissza anyjához, s már semmiképp nem üres kézzel. Az életre szóló tanulságot, tapasztalatokat, az „aranytojást tojó tyúkocskát” a valódiak mellett sok-sok ilyen képzeletbeli kalanddal szerzi meg a gyerek. Erre épp a mesék fantasztikus világa kínál végtelen sok lehetőséget számára. A két kiragadott mese lélektani megközelítésű, rövid értelmezése is azt a tényt kívánja tudatosítani, hogy nem hozhatunk létre maradandót a műelemzésben tanítványaink számára, ha léleken távol maradunk tőlük, éppen olyan távol, amennyire egy, csak a racionalitásokra, tudott, ismert szépségekre figyelő felnőtt lehet a világban önmagát kereső és önmagát meghatározni igyekvő gyerektől. Bruno Bettelheim már idézett műve egyébként kulcsot ad az érdeklődő pedagógusnak a népmesék gyermekközpontú szemléletéhez, s azt is sugallja, mit tehetünk, hogy a sokrétű tartalomban a gyerek is megtalálja a neki szóló üzenetet. [7]

Személyiségformáló és példaértékű olvasmány a kisiskolás számára a népmonda is. Olvasáspedagógiai megfontolásból — és nagyon helyesen — csak a harmadikos, negyedikos olvasókönyvek tartalmazták ezt a népszerű műfajt. Azzal, hogy a valóság és az irreális keveredik benne, már egészen más olvasmányélményt kínál, és más befogadói viszonyulást is kíván meg. Irreális tartománya ugyanis már nem a népmesék korlátlan költői képzeletű s mindig boldog megoldást nyújtó világával rokon, hanem a mítoszok és hiedelmek talaján fakad. Témánk nem igényli itt és most a mese és a mítosz közötti különbségek árnyalt leírását, a befogadás oldaláról csupán azt kell kiemelni, hogy míg a mesehőssel azonosulni lehet, addig a mondahősök föléje nőnek az embernek, és sokszor emberfelettivé magasodva adnak példát heroikus küzdelemlről, helytállásról, vagy éppen tragikus pusztulásról. A monda cselekménye a „volt is, nem is” sejtelmességével lenyűgözi a gyermeket, addig ismeretlen érzelmeket váltva ki benne, hiszen a népmeséknél útbaigazító kettős gyermeki tudat, amellyel mindig biztonsággal tájékozódott valóság és fantasztikum között, e műfaj esetében nem elég, itt már másféle tapasztalatokkal, izgalommal találja szemben magát. A népmesei törté-

nésekkel szemben a monda valóságmagva azt sugallja, hogy a győzelem és megdicsőülés vagy a bukás és pusztulás meg is történhetett. Ettől a sejtéstől nyújt másféle katarzisélményt a monda, mint a mese, hiszen a boldog, örömteli, felszabadító érzés helyett domináló lesz benne a megrendülés, a meghatódás, diadalérzet, esetleg a nagysággal azonosulni akaró szándék. A cselekmény sejtelmessége miatt alakul ki az is, hogy másféle lelki beállítódással, önmagán jobban felülemelkedve követi a hős vagy hősök sorsát a gyerek, s képes már fölfedezni az önnön lényén túlmutató cselekvések és tendenciák létjogosultságát vagy pusztulásuk szükségszerűségét, s csatlakozni a rajta kívül álló ügyhöz vagy elvetni azt.

Ezek a monda leglényegesebb sajátosságai a gyermeki befogadás szempontjából, hiszen csakis felismerésükkel juthatunk el az elemzésben a történelmi és erkölcsi eszmények megfogalmazásához, egyáltalán: a történelmi és nemzeti tudat formálásához. Csak sajnálni lehet, hogy a harmadikos, negyedikes olvasókönyvek sokféle elvet és igényt kielégítő tematikus felépítésében, jórészt a különböző átdolgozásokból, átiratokból eredően alig akad olyan mondanék, amely eleget tenne a gyermek fentebb jelzett olvasói igényének. A meglévők többsége inkább amolyan lerövidített, minden irodalmiságától, költőiségétől megfosztott, meglehetősen szintelen, egyszerűen a történelmet idéző szemelvény, s ezek az olvasmányok elég kevés lehetőséget kínálnak az irodalmi elemzésre. Ez is az oka annak, hogy a tanórai feldolgozásban elsősorban mint történelmi ismerettartalmú szöveget elemzik őket, kevés teret engedve az érzelmi és fantáziadús azonosulásnak, befogadásnak. Pedig az irodalmi elemzésnek — tudjuk — a mondák esetében is ezt kell célba vennie. Emellett persze — a műfaj sajátosságaira való tekintettel — feladata az is, hogy történelemszemléletet alakítson. Ezt azonban csakis a monda irodalmi, népköltői sajátosságainak, s az ezekből eredő hatásainak elsődleges érvényre juttatásával teheti meg. Ezért a már említett szenvtelenebb olvasmányokat is úgy kell elemezni, hogy a gyerekek fantáziatévékenysége, hangulati-érzelmi ráhangoltsága, nyelvi-stilisztikai kreativitása biztosított legyen. Hozzátehetjük persze, hogy Benedek Elek vagy esetleg Komjáthy István mondáival könnyebb lenne a tanító dolga, belőlük ugyanis mitikus, titokzatos varázs s az ember járta idő végtelenjének magával ragadó deleje árad.

A számba vett három népszerű gyermeki irodalmi műfaj elemzési gondjainak, feladatainak érintésével talán sikerült újra emlékeztetni arra, hogy ma sincs minden renben iskolai műelemzési gyakorlatunkban. Az anyanyelvi integráció — egyébként helyes és elfogadott — elvének büvöletében akkor sem kap mindig kielégítő dominanciát, az óra felépítettségének arányaiban is érzékelhető hangsúlyt az irodalmi célú szövegfeldolgozás, legalábbis az itt taglalt és kívánt mélységben nem, amikor erre kifejezetten lehetőséget kínál a tananyagban éppen adott vers, mese, monda, szépirodalmi szemelvény. Pedig a tartalmas és sokoldalú műelemzés szinte valamennyi anyanyelvi művellet feltételezi és eredményezi, s minden erőltettség és direkttség nélkül a koncentráció és integráció olyan megvalósulását teszi lehetővé a nyelvhasználatban, amelynek egymást minduntalan felváltó megnyilatkozásai a mindennapok közlésfolyamataiban mint ideális nyelvi-tudati tevékenységet modellálnak.

Újra és újra végig kell ezért gondolnunk az elemzendő művek várható lélektani hatását, az élmény erősítésének módjait a verbalizáció szintjén, mert az irodalmi esztétikum „elsajátításának” útján ez mindig és mindenképpen döntő mozzanat. A nagyszámú befogadástélektani tanulmányok is azt igazolják, hogy a művek jelentéstartományainak dekolábi folyamatában a szócalis körülmények mellett a pszichikai tényezők elsődleges szerepet játszanak. [8] Különösen így van ez a kisiskolásnál, aki egész pszichikumával, annak tudatos és tudattalan tartalmaival részt vesz a művek világában, s az elemzésnek épp ezt a totális részvételt kell kiváltania. Az ilyen aktív, a gyermeket érintetté és érdekeltté tett érzelmi, hangulati állapotban a legzakszerűbben adagolt

ismeretek is magától értetődően rögzülnek a gyerekekben, s funkcionálisan épülnek be a tananyag keretében folyamatosan elsajátított irodalmi-esztétikai fogalmak rendszerébe.

Végző summázatát adva a fölvázolt gondolatmenetnek, először azt kell kiemel-
nünk, hogy az irodalmi és olvasóvá neveléshez növelni kell az igazi értelemben vett
gyermekirodalmi olvasmányok mennyiségét minden műfajban, mert a jelenlegi olvasó-
könyvek anyaga egészében nem alkalmas arra, hogy az iskolába érkezett gyermek iro-
dalomra hangoltságát érdeklődésének megfelelően kielégítse. (Csak dicsérni lehet a
Zsolnai-féle komplex anyanyelvi program irodalmi olvasókönyveit, amelyek a meny-
nyiséget és a művészi tartalmat tekintve céltudatosabban és nagyobb rálátással szer-
kesztettek.) Fontos hangsúlyozni másodsor, hogy a tananyagban jelenleg adott iro-
dalmi, művészi tartalmú szemelvényekkel irodalomesztétikai elemzést kell végezni,
amelynek során nem az ismeretek — főleg nem a történelmi, társadalmi, természet-
tudományi tények — egyoldalú sulykolása és alapozása a cél, hanem az érzelmi és
hangulati hatás elmélyítése, a fantázia formálása, a beleélőképesség fokozása és a sok-
oldalú képzetek ébresztése. Ezzel függ össze a befogadói tevékenység, befogadáskultúra
távlatibb célú fejlesztésének kérdése, amely az e dolgozatban felvetett problémakörnek
alaptétele, kiindulási pontja volt.

JEGYZETEK

- [1] *Lengyel Balázs*: Közelképek. Válogatott tanulmányok. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1979.,
Emancipáljuk-e a gyermekirodalmat? 406—407. o.
- [2] *Ligetiné Verebély Anna*: Tanulmányok az esztétikai nevelés témaköréből, Bp., 1975. Akadémiai
Kiadó, 75 l. Neveléstudomány és társadalmi gyakorlat, 3. 15. o.
- [3] *Bruno Bettelheim*: A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek. Gondolat K., Bp., 1985. 11. o.
- [4] Bruno Bettelheim is hivatkozik a gyermek menecális folyamataira vonatkozó kutatásokra, s főként
Piaget eredményeire hívja fel a figyelmet. L. bővebben Bruno Bettelheim i. m. 63—69. o.
- [5] L. Bruno Bettelheim i. m. 55. o.
- [6] A költői képek esztétikai hatásának elemzését és leírását Hankiss Elemér útmutató, máig friss
és eredeti szemléletű munkája: A népdaltól az abszurd drámáig című tanulmánykötete tartal-
mazza. (Magvető Kiadó, Bp., 1969.) Ebben találhatóunk támpontokat is a képek egymásba tűnő
síkjainak megragadására, az élmény gazdagítását szolgáló felbontásukra. L.: a kötet 1. fejezetét!
- [7] L.: Bruno Bettelheim idézett műve!
- [8] L.: — Az irodalmi mű befogadásának pszichológiai vizsgálata = Irodalompszichológiai vizsgá-
latok. Szerk. Dr. Halász László, Tankönyvkiadó, Bp., 1971.;
— *Halász László*: Az olvasás, nyomozás és felfedezés. Gondolat, Bp., 1983.;
— *Halász László*: Adalékok a műértő tevékenység pszichológiai kutatásához. Akadémiai Ki-
adó, Bp. 1972.;
— *Nagy Attila*: A gyermek és az olvasás kapcsolatáról lélektani megközelítésben. Könyvtári
Figyelő, 1979. 3. sz. 251—261. l.
— *Miklós Pál*: Olvasás és értelem. Szépirodalmi Kiadó, Bp., 1971.