

irat, mely oly megrázóan ragadja meg a nem vagy, pedig nekem mindennem te vagy érzését. A legmegrázóbb élményeket is tökéletes tényű és nyugalma lírává tudja varázsolni. Meglepő könnyedséggel kezeli a legkülönbözőbb formákat. Központi élménye a fájdalom, de ezt megrendítő élményszerűséggel és változatossággal, gyöngédséggel és fegyellemmel teremti verssé. Szerelem és halál, anyai szeretet és tragédia sorsszerű összefonódásának önfeláldozásával nő fölébe. A fokozhatatlan fájdalom a tökéletes kifejezésben válik mítosszá, szépséggé. Az anyai szeretet transzcendensen kitágul, az élet értelmévé lesz. Beney Zsuzsa a hagyományos témát teljesen új aspektusból szemléli, és új formaeszközökkel emeli művészté. Szemléletének széles horizontját legpontosabban képeinek tág asszociációs bázisa mutatja: a fűszáltól kezdve az egyetemes emberi kultúra elemeiig mindent harmonikus egységgé ölel. Gyönyörű, fájó, külön világ az övé, kár hogy aligha tágítható, hiszen legintenzívebb élményei predestinálják.

Színes, gazdag kötet a *Költők egymás közt*. Nagyon kellett, mert lehetőséget adott tizenöt költő bemutatkozására. Különböző értékeket találunk benne, de a sok irányú próbálkozás, melyet csak erőszakoltan tudunk valamely fontosabb jellegzetesség alapján tagolni, a tehetség gyakori felvillanása, a költők felelősségtudata, tiszta emberi nite bizakodással tölt el bennünket.

Amikor örülünk ennek a szép antológiának, nem hallgathatjuk el nosztalgiánkat: Mennyivel többet érne tizenöt kis kötet? Akkor lehetne pro és contra komoly kritikai visszhangja a tehetségnek és dilettantizmusnak egyaránt. Egészségtelen és természetellenes az, hogy valaki negyven éves korában mutatkozik be érett tehetségként, vagy akkor derül ki róla illetéktelensége a költészetben. Ha idejében nyilvánosságot kap, most sokkal szebb eredményeket mutathatna föl, vagy rég nem írna már.

GÖRÖMBEI ANDRÁS

A TANÍTÁS PROBLÉMÁI

A TANKÖNYVKIADÓ ÚJ SOROZATA

A Tankönyvkiadó új sorozatot indított az elmúlt esztendőben. A vállalkozás címe — *A tanítás problémái* — nagymúltú hagyományt idéz, a 30-as évek derekán Vajthó László szerkesztésében megjelenő irodalomtanítási segédkönyvekre emlékeztet. A közelmúltban kiadott színes fedelű, kis alakú könyvecskék szintén a középiskolai irodalomtanítás mostanában sokat vitatott helyzetén kívánnak segíteni. Egy-egy lényeges kérdéssel néznek szembe. Megvilágítják a *Stílus-elemzést*, az *Olvasóvá nevelést*, *A lírai mű megközelítésének kérdé-*

sét, vagy azt vizsgálják, milyen az *Irodalmi nevelés a tanórán kívül*, milyen a *Világnézet és irodalomtanítás* kölcsönhatása, kapcsolata.

A Tankönyvkiadó sorozata jókor indult. Megjelent és készülõ kötetei érvek, ellenérvek lehetnek a mostani széles körû vitában. Válaszolhatnak a sajtó, a közvélemény nemrégén többször megfogalmazott kérdésére: *Korszerű-e az irodalomtanítás? S ha nem, mit kell tennünk, hogy korszerű legyen?* Hogyan tükröződik ez az időszerű, sürgetően megfogalmazott kérdés *A tanítás problémái* kötetében?

Dancsó Klára tanulmánya (*Világnézet és irodalomtanítás* I.) a középiskola I. és II. osztályának irodalomtörténeti időrendjében, az ókortól 1848-ig vizsgálja az irodalomtanítás és a világnézet nevelés kérdéseit. Három nagy feladatkört vizsgál: 1. a materialista, természet-tudományos világnézet nevelést, 2. a hazafias és 3. az erkölcsi politikai nevelést.

Találóan mutat rá e három terület érintkezésére. Beszél az általános hibákról: a hazafias, az erkölcsi nevelés egyoldalú értelmezéséről, a helytelen időszerűsítés még mindig kísértő veszélyéről. Fejtegetései közben, ingoványos területre lép. Nem elégedhetünk meg — írja — a „műalkotás eszmei tartalmának megvilágításával”, a tanulókat érzelmi világuk megmozgatásával állásfoglalásra kell készíteni.

Ez az óhaj vagy követelmény jogosnak, indokoltnak látszik. Ám hogyan lehet lemérni, észlelni ezt az állásfoglalást? S amikor ebből az érzelmi állásfoglalásból minden műalkotásnál tanmenet-szerű követelmény lesz, máris jelentkezik a belemagyarázás, a sablon veszélye. Dancsó Klára tisztán látja a világnézet nevelés buktatóit. Elvi bevezetője ezt bizonyítja. Példáival azonban mégsem tudja ezeket a kátyukat elkerülni. Akaratlanul is saját állításait cáfolja. Sokat ígérő tanulmányai így az alkalmi nevelési célokat kiizzadó tanmenetírói robot kétes értékű gyűjteménye lett. Kirívó példákat keresni sem kell. Találomra kínálkoznak. — „A hazafias nevelés kérdésének árnyalását Shakespeare *Julius Caesar* c. drámájának fő gondolatával, a zsarnokság gyűlöletének és a szabadság szeretetének felkeltésével ébresszük a tanulóknak. Figyelmeztessük azonban őket a józan politikai megfontolásra is, mert sokszor a megfontolatlan, elhamarkodott tettek többet ártnak, mint használnak a haza ügyének, s beláthatatlan következmények hordozói.” (52.) — Berzsenyi Dániel: *Osztályrészem*. „Emeljük ki a költemény lényegét, távortartással magyarázva meg a mű eszmeiségét. Az anyagi jólét mint egyetlen életeszmény cseng ki a versből. Állítsuk vele szembe »a szelek mérget nemesen kiálló«, »sok veszélyben izzadó« ifjú küzdelmes, változatos, s éppen ezért szép életeszményét, amely magában hordozza a reményt, a cél felé törekvés motívumát. Keltsük fel a tanulóknak a nehézségek leküzdésének, a változatos, szép, tartalmas életnek

a vágyát. Ne engedjék soha, hogy a dolgok az élet kényelmének eszközei föléjük kerekedjenek, s egyedül életcéljukká váljanak.” (85.)

Balzac: *Goriot apó*. „A regény negatív példáival pozitív nevelési célokat szolgál. Elsősorban a gyermeki kötelességekre, a szülők iránti szeretet és az elaggott korú emberek iránti gondoskodásra való figyelemfelhívással.” (107.) Puskin: *Anyegin*. „Tatjana alakjával figyelmeztessük a tanulókat a kötelességteljesítésre s az adott szó fontosságára.” (111.)

Petőfi: *Egy estém otthon*. „A költő műveletlen édesapja szeretetteljes ábrázolásában a költőnek egyben a dolgozó nép iránt érzett nagybecsülése is benne foglaltatik. A verset felhasználhatjuk mi is az egyszerű dolgozó emberek iránti megbecsülés felkeltésére, illetve erősítésére a tanulóknban.” (137–38.)

Kétségtől, az irodalomtanítás nagy lehetősége a világnézeti nevelésnek. Az irodalmi élmény „éltető eszmévé finomulhat”, alakíthatja, formálhatja az olvasó jellemét. A képzelet alakjai kiléphetnek a könyvekből. Környezetünkben is felfedezhetünk Tartuffe-öket, Goriot apókat. Az élet és az irodalom alakokban, helyzetekben csodálatosan azonosulhat. De az iskola, az irodalmi óra csak szerény lehetőséget teremt. Ezt a hatást, ezt a lehetőséget azonban nem tudjuk a inondanivaló aprópénzre váltásával teljesen biztosítani. A jó tolmácsolás, a hű átadás valamiképpen a művek jellemformáló értékeit is közvetíti, viszont a gombostűre szúrt erkölcsi tanulság a befogadó legjobb ösztöneit sorvasztja. Találón mondja az irodalom hatásáról Németh László: „Az igazi tudás éppen az irodalom dolgaiban megfoghatatlan valami. Színfolt, melyből ha kell, egy emberi arcot tudsz kibontani. Hallás, amely felfüel egy szép vagy jellemző mondatra. Arányérzék, amely elmúlt törekvések helyét, viszonyát érzi. De hogy lehet azt tanítani? S főképp, hogy lehet a szerzett tudást ellenőrizni?” (*A kísérletező ember* – 176.) *A világnézet és irodalomtanítás* szerzője elvileg jól látja a művészi élmény bonyolultságát. Gyakorlati példái azonban vitathatók, egy letűnt, ma már korszerűtlen irodalomszemléletet tükröznek.

A lírai mű megközelítése. Ebben a kötetben Kiss Tamás tíz verset elemez. Klasszikus költészetünk színe-javát. A sor elején Balassi költeménye áll, a *Borivóknak való*, majd Csokonai, Petőfi, Arany, Ady, Babits, Tóth Árpád, Kosztolányi, József Attila egy-egy verse következik. A színvonalas válogatást a mai líra, Juhász Ferenc költeménye zárja, *A múlt-idő arany-dga*. Tíz költemény, tíz műelemzés. Valamennyi egy-egy tanítási óra anyaga lehet. Kiss Tamás hivatott tolmács. Érti és érzi a verset. Ismeri az alkotás titkait is. Költő. Javaslatait érdemes megszívlelni. Ilyeneket ajánl: „Próbáljuk a verset mindig

önmagából is kibontani. Ne nyúljunk hozzá előre megfogalmazott nevelési szempontokkal, ne kezeljük azonnal stúdiumként, hagyjuk hatni magunkra úgy, mint amely mindig új hatásokkal kecsegtet.” (10.)

Ismeri a riasztó végleteket is: „Az a sajnálatos gyakorlat, hogy csak az elemzés számára, mintegy szempontként van a nyelv, stílus, forma — s a zsúfolt óra menetében az is elsekélyesedik, vagy az elemzés végére hagyva elhal, elmarad — nem »hiányosság«, nem is csak félmunka, hanem erőszakítétel a költői alkotáson.” (6–7.)

A kiábrándító gyakorlat ellenére Kiss Tamás derűlátó. A verselemzést a nélkülözhetetlen láncszemnek, kikerülhetetlen lépcsőnek tartja a lírai mű megközelítéséhez. „A verset elsajátítás, elemzés nélkül a tanulókkal sem szabad könyv nélküliztetni.” (11.) Azt hiszem, túlbecsüljük a tényeket, a verselemzés szerepét, jelentőségét. Irodalomtanításunkban sajnós a verselezés gépies, unalmas sablon lett. Sokszor nem színesíti, hanem szürkíti a fiatalok verskultúráját. Az iskolai verselemzés válsága még jobban kielezi a kérdést: tudás, verskultúra szempontjából mi értékesebb? Egy-egy szép idézet vagy néhány kétes értékű közhely? Néha könnyebben jegyezhető meg a vers mint a verselezés. József Attila *Tiszta szívvel* c. versét hamarabb megtanulom, mint azt a róla írt elemzést, amelyik így kezdődik: „A költő a kitaszított ember öntudatával löki el a polgári világ eszményeit — szólamaait: családot, vallást, huzát, hagyományt, szerelmet. Számára mindez valóban nem létezik; az ő élete a pusztá létté szűkült...” (Irodalomtörténet a gimnáziumok III. osztálya számára, 96.)

Verset csak ritkán, kivételes alkalommal szabadna elemeztetni. Hiszen egy-egy lírai mű hatásos megközelítése, elemzése sokszor órák, napok tűnődésének eredménye. Írókat, kritikusokat is próbára tévő feladat. Mindenképpen meghaladja az átlag tanár, a diák képességeit. Kiss Tamás művészi igényű verselemzésének biztosítéka az írói egyéniség. A tanárt eszniényítve feltételezi ezeket a művészi képességeket. „Nemcsak a költő, a tanár is proteuszi képességű lény, aki képes, nem külső gesztusokban, hanem hangjával, nyelvi színeivel ilyen, a művet szolgáló alakváltásokra. Művész, aki átél, alakít, alakul, ugyanakkor eszköz, aki sose lép, sose szól közbe, hanem csak közvetíti, hagyja szólni magát a költőt.” (12.) Azonban általánosítva ezt az igényt, a jó verselemző inkább óhaj, mint valóság. A tanár – művész azonosítás csak jámbor szándék, ábránd, de semmiképpen sem szilárd alapja a magyarórák műelemzéseinek.

Kiss Tamás verselezései „nem óravázlatoknak készültek, nem is megvalósítandó eljárások példatáraként”. A szerző — vallomása szerint — elsősorban tanároknak, tanárjelölteknek szánta szövegelemzéseit. Az életrajzi hivatkozás, világirodalmi kitekiütés, a mű

és az életmű kapcsolatának bemutatása szabadon felhasználható lehetőség. Azonban ha sok a filológiai kitérő, az irodalomtörténeti epizód, a műelemzés sodra lassul, a hangulat széttöredezik. Ezért tartom túlméretezettnek Balassi versénél az angol, francia, olasz, latin, spanyol rokonság nyomozását, Arany *Ósszel* c. költeményénél az életrajzi részt, Csokonainál az „érzelmi, hangulati, formai fejlődés szálai”-nak követését, József Attilánál a terjedelmes tájszemléleti visszatekintést, a költő tájleíró képrendszerének felvázolását. A kiadvány célját nézve, úgy érzem, hogy a pedagógus-olvasó a versről írt tanulmány, esszé helyett inkább a népszerűsítő *Miért szép?* műfajt látná szívesebben. Azt a verselemzést, amelynek egysége őriz és jelöli ki az életrajzi, irodalomtörténeti, stilisztikai, verstani megterhelés arányait és határait.

Örvendetes az is, hogy a műértékelésben, a versmagyarázatban egyre jobban jelentkezik a tényszerűsége, a bizonyíthatóságra való törekvés. A mennyiségtani, statisztikai inódszerek térhódítása hadat üzent az üres szövegeknek. Beszéljenek, bizonyítsanak a számok. Ezt a lényegében helyes szándékot Kiss Tamás verselemzése is tükrözik. Csokonainál a mozgalmasságot bizonyító cselekvő ígérről vagy a tavasz világos, derűs színeit érzékeltető magas és mély magánhangzók arányáról olvashatunk. Petőfi művészi stílusának erejét a megszámlált igei állítmányok bizonyítják. Sőt azt is megtudjuk, hogy a *Szeptember végénben* 142 szó van. „Ebből 57 egyszótagos (40,14%); 46 kétszótagú (32,39%); 29 háromszótagú (20,42%) és 10 négyszótagú (7,04%).” Kétségtelenül, ezek „sorainak könnyed folyását” is bizonyítják.

Néha azonban az effajta elemzéseket, stilisztikai számhasonlításokat öncélúnak érzem. Például a *Szeptember végén* hangzóinak vizsgálatánál. Ezt olvasom: „A magas magánhangzók aránya kiugróan és strófáról strófára fejlődően magas a versben. A 276 szótagot kitevő magánhangzók sorában csak 92 a mély, sötét tónusú hangzó, a többi 184 világos, palatális képzésű. Vajon jellemző ez Petőfi szerelmi költészetére, közelebbről Júlia-verseire? Nos, vegyük hozzá még találmomra két jellemző vallomásos versét. A tirádásan áradó *Szeretek, kedvesemet*; a vers 480 hangjából 348 világos, 132 sötét tónusú veláris magánhangzó. De nem ellentmondóbb a hangstatisztika a szomorú, alkonyfényű *Búcsú* c. versben sem, amelynek „420 szótagja 303 világos és csupán 114 sötét hangzót tartalmaz”. (50–51.) Lehet, hogy ezek a törvényszerűségek egy versciklusban kimutathatók. De vajon ismerik-e középiskolásaink a ciklus valamennyi művét? Ők készítik vagy egyszerűen tudomásul veszik a hangstatisztikát? S nem alakíthatja-e ezt a hangarányt a véletlen, az esetlegesség? Mennyiben sejtethjük a tudatosság és ösztönösség határait? Mit mond a tanulóknak, mennyit ér az elemzésben egy cfajta statisztika? Ha ezek-

kel a kérdésekkel nem néz szembe a műelemzés, az irodalomtanítás, hiába indulunk ki a tényekből, az adatokból, ismét a belemagyarázás végleteibe tévedhetünk. Valóban törekednünk kell arra, hogy a korszerű műelemzés módszerei eljussanak az iskolába, de végletek, modorosság, egy újfajta sematizmus veszélye nélkül.

Harsányi Zoltán *Stiluselemzés I–II.* c. munkája hosszú évek után az első jelentős irodalomtanítási mű, amely prózaelemzéssel foglalkozik.

Hidat szeretne építeni a szakadék fölé, „amelyik a nyelvi órákat elválasztja az irodalmi óráktól”. A szerző a nyelvtani és stilisztikai vizsgálat józan összhangjában vizsgálja a klasszikus irodalmunkból kiválasztott szemelvényeket. A prózai elemzés legfontosabb elemének a mondatot tartja. De ez az elv sem jelent nierev korlátot, mert „magától értetődik, hogy az elemzés szempontjai sokkal általánosabbakká válnak munka közben, mert lehet a mondat csak szimpla keret, néha nagyon is egyszerű keret, s a szavak különös fze adja meg a stílus jellegzetességeit”. (8.) A két kötet tizenkét magyar író (Eötvös József, Jókai Mór, Mikszáth Kálmán, Móricz Zsigmond, Krúdy Gyula, Ady Endre, Kosztolányi Dezső, Móra Ferenc, Nagy Lajos, Gelléri Andor Endre, Veres Péter, Németh László) művéből közöl szemelvényt. Ezeket elemzi, magyarázza. A használt alcímek (*A magyar romantikus prózastílus, Romantikus színek, könnyedség, olvashatóság, A modern magyar széppróza kialakulása, Az élőbeszéd irodalmi stílusa emelése, A magyar költői próza stb.*) szinte az előszóban hiányolt magyar stílustörténet fejezetcímei lehetnek. A címek nevekhez kapcsolódnak. Éppen ezért másfélszázad prózairodalmát, tizenkét címmel jellemezni nehéz. Eötvös József neve alatt ez olvasható: *A magyar romantikus prózastílus*, Jókai Mór szépprózáját pedig *A romantikus színek, könnyedség, olvashatóság* alcíme jelöli. Ha csak az alcímeket olvassuk, bizonytalanná leszünk, melyik kihez tartozik. *A modern prózastílus diadala* Adyhoz. *A modern magyar széppróza kialakulása* Mikszáthhoz kapcsolódik. Gelléri Andor Endre prózája *A nagyvárosi népnyelv stílushatását*, Veres Péter írása pedig a *Tájnyelv és irodalmi nyelv* kapcsolatát tükrözi. Az eligazító alcímekben kritikai, irodalomtörténeti, stílusirányzati szempontok keverednek. A középiskolai irodalomtanítás igényeit nézve túlméretezett vállalkozás ez. Tizenkét szemelvény mögött vagy között érzékeltetni a magyar prózastílus fejlődését még vázlatosan is alig lehet. Ez a ki nem mondott, de mindkét kötetben érezhető igény egész sereg író, művet, a középiskolai irodalomtanításban ismeretlen anyagot görget, Faludyt, Báróczyt, Gyöngyösi Istvánt, Rimayt, Marmontel *Erkölcsei meséit*, a *Téli éjszakákat*, a *Márssal társalkodó Murányi Vénus* ajánlását. Ennyi kapcsolat, összehasonlítás, fejlődéstörténeti párhuzam között elsikkad

a lényeg, felborulnak az arányok, nem alakul ki megragadható súlypont.

Ezt a szerkezeti lazaságot, aránytalanságot már az első fejezet, Eötvös József prózastílusának elemzése is mutatja. *A magyar romantikus prózastílust, A falu jegyzője* utolsó két bekezdése szemlélteti. A jó szemelvényválasztás félsiker. Célunk az író megszerettetése, kapcsolat a múlt és a jelen között, a mának is szóló mondanivaló, a stílusremeklés bizonyítása. A kiválasztott szövegrész után ilyen megállapításokat olvashatunk: „Ma már nehézkes ez a stílus. Bátran kijelenthetjük: olvasóriasztó.” (12.) „Ma nehezen volna elképzelhető, hogy fiatal lányok szenvedélyes lelkesültséggel hallgassanak felolvasást valamelyik Eötvös-regényből.” (13.) „Ebben a hosszú mondatban azonban érződnek azok a nehézségek is, melyek ma már elveszik a kedvét az olvasónak.” (34.) „Semmiféle magyarázat nem képes megmásítani azt a tényt, hogy Eötvös stílusa ma már népszerűtlen.” (37.)

A megállapítások elgondolkodtatók. Érdemes-e ezzel az „olvasóriasztó” szemelvénnel foglalkozni? *A falu jegyzője* ma már valóban nem százezrek olvasmánya. De egy régi író megismertetése, megszerettetése inkább éreynyi tudatosításával és nem korszerűtlenségének ismételt hangsúlyozásával történhetik. Éppen ezért az Eötvös-szöveg ilyen kommentálása pedagógiai szempontból sem szerencsés.

Stíluselemzéskor különösen óvatosan bánnék az összehasonlításokkal. Eötvös szövege alapján valóban beszélhetünk a romantikus tirádáról. A könyv ennek világirodalmi példáját is adja Joseph de Maistre *Szentpétervári esték* c. művéből, majd a példatárban Arany ános költeménye, *A fülemüle* következik, illetve ennek egy részlete. Végül az egybevetés. „Ha a fülemüléből idézett hatalmas, de csodálatosan tiszta tirádával összehasonlítjuk, a különbség is óriási. Az eötvösi mondatból a következő mondat lenne elfogadható mai érzékkel: *Ha a nap tiikre határod fölött csendesen felmerül, s ragyogó sugárait egész felszíneden akadály nélkül egyszerre elönti . . . s a földön végtelen csend terül el . . .* A kevesebb itt jóval több lett volna. Megragadóbb, hangsúlyosabb, szugesztívebb.” (35–36.)

A korszerűsítés kérdése máshol is felmerül. „Az előző bekezdésben az olvasóitól búcsúzik, az elemzendő részben a haza nagy »rónaságától«: »isten veled, te is, hazám nagy rónasága«. A »te is«-re érdemes külön is felfigyelnünk. Az első pillanatra van ebben egy kis idegenes íz. Az ember úgy érzi, hogy jobb, magyarosabb volna a »neked is« vagy inkább az »isten hozzád, tőled is« alak. Arra gondolunk, hogy Eötvös magyar nyelvérzéke nem működik mindig jól.” (27.)

A kortársírók megszólaltatása, a korstílus sok színű bemutatása nyilván a teljességre törekvés igényéből származik. Ezért kerül a

Jókai-fejezetbe a Honvédelmi Bizottmány kiáltványa, Mikszáthoz Bródy Sándor, Justh Zsigmond, Petelei István és Gárdonyi Géza, MórícZ Zsigmondhoz Szomory Dezső, Cholnoky Viktor és Kaffka Margit. Ez a sokrétű fejlődésrajz érdekessé teszi a könyvet, igényes, színvonalas áttekintést ad a magyar próza fejlődéséről, de ugyanakkor eltávolít a középiskolában tanított szemelvényektől. A stílus-történet kiszélesítése, elemzése lehetett volna a kiadvány célja. Így inkább a tanári továbbképzést segíti, és nem a tanítás problémáinak megoldását. Nem óravázlatot, módszertani recepteket, didaktikai szakácskönyv-részleteket hiányolok, hanem a tanításban is felhasználható tömör, egyszerű közérthető elemzéseket. A második kötet példái is ezt az igényt erősítik *A nacionalizmus alkonya* c. írásai után ezt olvashatjuk Ady stílusáról:

„Az első hatás, ami érheti az olvasót, a rövid mondatok kemény csattanása. Az előző részben többször utaltunk arra, hogy a rövid mondatos stílus, amelyik egy csapásra szinte felváltja a romantika korában újraeledő körmondatos prózastílust, mennyire összefügg a korrallal, a modern életritmussal. A friss, izgalmas híranyagot kereső újságok nem elandalítani szándékoznak, hanem felcsigázní. A hosszan andalgó mondatok viszont nem felcsigázzák az érdeklődést, hanem elcsigázzák az olvasót. A méltóságteljes pátosz, a hosszú, kanyargó alárendelések nem figyelmet keltenek, hanem derültséget, a nevetőingerekre sokkal jobban hatnak, mint a hon »sebb keblű« hölgyeire és az általában az érzékeny kedélyű emberekre. — A rövid mondatos stílusnak érdekes típusa alakul ki: nominális stílus. A főnév, melléknév jutnak túlsúlyra, a kötőszók elmaradnak, a mondatok tömörek.” Ezután stílustörténeti fejtegetés következik a prózastílus elavulásáról, majd így folytatja: „A témák nem avulnak el, ha az író kora legfontosabb mondanivalóját az általánosítás olyan magaslatára helyezi, hogy mindenkor időszerűek, és nem porosodik el a korstílus, ha az író a legtermészetesebb kifejezőmóddhoz, a népnyelvhez igazodik. Ez a folyamat pontosan kimutatható mindig. A XVI. századi prédikátorok stílusa élőbb és élvezhetőbb, mint Beöthy Zsolté vagy Szomory Dezsőé, holott mind a kettő kitűnő stiliszta a maga nemében . . . A stíluskép ad legérzékeltetőbb benyomást az íróról. Schöplin Aladár a *Magyar irodalom a XX. században* c. könyvében Krúdyról azt írja, hogy olyan, mint egy magányos férfi, aki homályos, alkonyati szobában játszik” . . . (11—13.)

Ha ennyi mellékszempon t kitéró szövődik az elemzésbe, nehéz követni a gondolatmenetet, s a gondosan megrajzolt képből csak mozaikdarabok maradnak az olvasók tudatában. Ez a széteső szerkezet megnehezíti a különben adatgazdag, igényesen megírt tanulmány gyakorlati felhasználását.

Tóth Béla könyve, az *Olvasóvá nevelés a középiskolában* az irodalom-tanítás babitsi célját juttatja eszünkbe. A könyvek hűséges, örök úti-társaink. Tóth Béla írói vallomásokkal, tanítványok véleményével bizonyítja ezt az igazságot. Könyvének általános erénye, hogy elvi megállapításait példákkal támogatja. Idézetekkel, címekkel, diákok, olvasók könyvemlékeivel.

Az olvasás önismeretet, gondolkodást, nyelvkészséget, helyesírást, nemzeti öntudatot, széppérezéket fejlesztő hatása és lehetősége az iskolában tanított, olvasott alkotásokból rajzolódik eléuk. A szerző tanácsait nem köti merev szabályokhoz, mondva csinált olvasótervekhez. Rugalmas, mindig érvényes elvek szerint beszél az olvasó neveléséről, a tanár szerepéről. Például így: „A tanulók szellemi fejlődési foka, érdeklődése különféle, s ezt nem szabad szem elől téveszteni. Más könyvet ajánlok, adok a magas értelmi fejlettségű, széles érdeklődésű diák kezébe, s más a szerényebb képességűnek. Az előbbit, hogy kielégítsem, az utóbbit, hogy megnyerjem az olvasásnak.” (27.)

Könyvcímek is könnyítik tájékozódásunkat. Például a lányok és fiúk olvasmányigényeinek mérlegelésekor: „A fejlődő lányok az érzelmes, a fiúk a kalandos történeteket szeretik. A lányokat a *Szürke fény*-szerű művek mellett a *Tamás bátya kunyhója*, *A nyomorultak*, az *Üvöltő szelek*, az *Ida regénye* fajtájú történetek ragadják meg, míg a fiúkat az *Egri csillagok*, az id. Dumas regénye, a Verne-könyvek nyűgözik le, s természetesen náluk is gyakran szerepel *A nyomorultak*. Azonkívül igen nagy hatással van e korban mindkét nemre Jókai s elég széles körben Gárdonyi.” (27.)

Tóth Béla könyve jórészt *Az olvasóvá nevelés módjairól* szól. Először *Általában*, majd *Néhány példa és tanács* kapcsán. Tanári tapasztalatokról, bevált fogásokról, kipróbált módszerekről olvashatunk. Ötleteket kapunk, javaslatokat, az irodalomnépszerűsítés bevált fogásait. Sohasem azzal az utasítással, hogy *csak így* lehet, hanem mindig azzal a feltételezéssel, hogy *így is* lehet könyvszeretetre nevelni. A könyvecske tartalomjegyzéke szerény, szűkszavú, de ha csak a lapszélre írt jegyzeteinket csoportosítjuk ezekkel a szavakkal egészíthetnénk ki a tárgymutatót: *érdekesek, szellettetés, tanári egyéniség, szakkör, irodalmi esték, író-olvasó találkozó, olvasmánynapló*. Az ezekről írtak még akkor is érdekesek, ha a szerző javaslataival nem lehet mindig egyetérteni. Például az olvasmánynapló ajánlott formája véleményem szerint elavult. A leírt tartalom, cselekményvázlat csak emlékeztetőerősítő. A tanár azonban ne ezt tartsa lényegesnek, hanem a rövid, művel kapcsolatos egyéni feladatot, vagy a miért tetszett vagy miért nem tetszett kérdésekre adott személyes vallomást.

A középiskolai tanterv szerint végzett műfaji csoportosítás mellett Tóth Béla az időtálló műfaji csoportosítást tartja fontosabbnak. Helyesen. Az olvasóvánevelés lehetőségeit latolgatja a műfajcsoportok

egyek alkotásaiban. Dante *Isteni Színdjátékánál* szemelvényolvasást ajánl, valamint a világtérkép felrajzolását javallja. Az *Anyéginél* rövid, jól eligazító gondolatmenetet olvashatunk, a *Tartuffenél* frásbéli házi feladatot. Az *ember tragédiájánál* szállóigéket közöl, *A Milyen volt székesége* c. Juhász Gyula vers megszerettetését műelemzéssel segíti.

A könyv olvasójában mégis felmerül a kérdés: nem lett volna-e hasznosabb a tantervi tallózás helyett más, izgalmasabb, korszerű kérdések megválaszolása. Milyen témákra gondolok? A bűnügyi regény kérdése — A film hatása az olvasásra — Környezethatás és olvasás — Az ismeretterjesztő- és a szépirodalom kapcsolata — Hogyan válasszuk ki olvasmányainkat? Sikerkönyv és klasszikus-könyvek kapcsolata — Olvasótípusok — Az olvasás minősége stb. . . E kérdések, témák érintése még jobban növelte volna a könyv hasznosságát, gyakorlati értékét.

A sorozat legolvasmányosabb kötetét Tüskés Tibor írta. Az *Irodalmi nevelés a tanórán kívül* c. tanulmány gondolatai tulajdonképpen csak közvetve kapcsolódnak az irodalmi órához, az irodalomtanításhoz. Durván fogalmazva azt is mondhatnám, hogy a kiadvány elsősorban a szakkör-vezetőknek, önképzőkör-vezetőknek szól. Valójában minden irodalomtanárnak szól, mert „Egy tanár mondja el itt azokat a tapasztalatait, melyeket évek során az irodalmi nevelés területén összegyűjtött”. (15.) A cím mögött kétségkívül ott komorlik a tanári életforma is. Az a tény, melyet Kériné Sós Júlia szociológiai tanulmánya így fogalmazott meg: A tanár, „hogyan legfontosabb igényeit kielégítse nem a munkája minőségét, hanem a mennyiségét kell növelnie”. Ez az alapigazság sok kezdeményezés, ötlet valóságosságát kétségessé teszi. Mégsem mondhatjuk, hogy a szerző a fellegekben jár, javaslatok megvalósíthatatlanok. Hiszen mindenütt van iskolai kirándulás, összegyűjthetők a helyi hagyományok, szervezhető múzeumlátogatás. A tanulók rádiót hallgatniak, tévét néznek, színházba, moziba járnak. A szerény, de sokféle lehetőségére a szerző is figyelmeztet: „Amit az órán kívüli irodalmi nevelésről elmondtunk, azt nem mindent és nem egyszerre lehet megcsinálni, hanem csak a legmegfelelőbbet, a helyhez és körülményekhez, a nevelő és a tanítványok egyéniségéhez és igényéhez illőt. Ahány tanár és ahány iskola, annyi a megoldás, annyi a választás.” (105. lap.)

Tüskés könyve színes kalauz irodalmi múzeumainkhoz is. Az ismertetéseket, felsorolásokat apró életképek, novellisztikus részletek élénkítik. Ünnepelehez, irodalmi társasjátékokhoz egyaránt ad ötletet ez az olvasmányos kiadvány, stílusával is hangulatot teremt, hiteles légkört. Kedvet ébreszt ezzel a tanórán kívüli munkához. Teljes értékű embereket akar nevelni az irodalommal. Ahogy a szerző mondja: „nem filmművészeket, hanem művészetet értő fiatalokat”.

A Tankönyvkiadó új sorozatának sikere azon múlik, hogy ha a kötetek eljutnak a tanárokhoz, hogyan segítik őket munkájukban? A párezres példányszám sajnos kétségessé teszi a széles körű hatást. Pedig ezek a gyakorlati szándékú kötetek megérdemelnék a népszerűsítést, sőt az új kiadások előtt az országos igényekhez, a tanítás és irodalmi nevelés időszerű és égető kérdéseire alkalmazkodó átdolgozást is. Több és jobb kiadvány élesztője lehetne a szakmai közvéleménynek, továbbképzésnek. Előkészíthetné a tanítás problémáinak sikeres megoldását.

SZABLYÁR FERENC