

H. Tóth István

Petőfi Sándor néhány verséről diákszemmel

Mozaikok a tanulói műelemzések kutatásából¹

Tézisek

Tantervek mennek, tantervek jönnek, nyomukban elavult, majd megújult, illetőleg új tankönyvek sorakoznak időről időre, reformokra vagy korszerű szemléletre hivatkozva. Eközben újra és újra ki-kilendül, nekiiramodik a műközpontú vagy befogadás-központú irodalomtanítás csendes, avagy erősebb amplitúdójú vitája. Ehhez a diskurzushoz járul hozzá ez a tanulmány, miközben rávilágít a vita központjában lévő, akár ellentétesnek is nevezhető fogalompár közbülső metszetére, amikor a szépirodalmi olvasmány megértésének fokozatai és a poétikai szövegművekként mint lírai alannal történő tanulói szembesülés válik rendezőelvvé az irodalomóra világában. Ehhez a szakmai-pedagógiai tűnődéshez kapcsolódik a dél-magyarországi Kelebia húsz 7-es diákja műelemző dolgozata tényeinek, adatainak és összefüggéseinek a bemutatása az irodalom mint tantárgy tanítását és tanulását segítőként.

Fogalmak

Műközpontú vagy befogadás-központú irodalomtanítás, poétikai szövegmű, irodalomtörténeti és irodalomesztétikai szemlélet, szerzői/alkotói attitűd, irodalom- és művészetelméleti fogalmak használata, szakszóalakzat, szakszómező, bekezdés, mondategész, mondategység, szerkezet- és stílusvizsgálat

¹ Köszönettel tartozom Riskó Márta beregszászi magyartanárnak, aki nemcsak tüzetesen javította dolgozatom gépelési és stilisztikai vétségeit, hanem rögzítette a szakmai-pedagógiai álláspontját is: „Jelen tanulmány témája MINDIG aktuális! Teljes mértékben azonosulni tudok a szerzőnek azzal a nézetével (IS), hogy az irodalom művészet ÉS tantárgy = tudományág is, amelynek igenis van olyan tárgyi tudást igénylő alapja, amit nem lehet kihagyni/háttérbe szorítani a készség- és kommunikáció-központúság nevében. Vannak ma is érvényes tanulságai ezeknek a kutatási eredményeknek és a mai állapotok összevetésének, továbbgondolásának.”

1. Magyarázatul

Vannak, akik az irodalomtanítást *műközpontú tantárgy-pedagógiai* tevékenységként látják és élik meg a magyaróráik láncolatában. Mások a *befogadó nézőpontja és szövegértelmezése* iránti kíváncsiságtól hajtva szervezik irodalomóráikat. Jelentős-e, sarkalatos-e, egyáltalán: szükséges-e ez a szembenállás, ez a szembeállítás, amikor így vagy úgy, de a költői-írói alkotások, azaz a *poétikai szövegművek generációkon átívelő továbbadása az irodalomtanítás egyik küldetése?* Mindeközben sosem feledkezhetünk meg arról a tényről, miszerint *az irodalom nemcsak szépirodalom, hanem az egyik tantárgy is* az iskolai tantárgyak sorában, ebből adódóan irodalompedagógiai elvárások is szép számban sorakoznak előttünk a tanításszervezés és tanulásszervezés vonatkozásában.

Kétségtelen, hogy amikor szépirodalmi szemelvényeket lapoztatunk fel diákjainkkal a tankönyvekből, szerencsés esetekben vers- vagy prózaközetekből, illetőleg antológiákból, akkor különböző célok vezérelnek bennünket. Van, amikor *a mű szépségére*, máskor *az alkotás emberminőség-formáló jelentőségére*, vagy *az irodalom fejlődéstörténetében betöltött szerepére* kívánjuk felhívni tanulóink figyelmét. És mindezen szándékaink környékén ott vannak a *jellegzetes irodalomórai aspektusok* is, tudniillik a szépirodalom olvasásába való bevezetés nemcsak esztétikai jellegű, hanem irodalomtanítási nézőpontú is – így áll párba a *költészet különossége és a tanítás ügye*. Tagadhatatlan, hogy *az irodalom* iskolai tantárgy tanításakor mindig szem előtt tartandó az egyes diákjaink és a ránk bízott tanulócsoportjaink ízlésvilága, olvasottsága, befogadáskultúrája, szövegértő és szövegalkotó kompetenciája is.

Nem hagyhatók figyelmen kívül a *műközpontú* és a *befogadás-központú irodalomtanításról* történő tűnődés, beszélgetés, véleménycsere (= diskurzus) köréből – a ma már széltében-hosszában forrásmegjelölés nélkül, lényegében szállóigeként terjedő ismert nézetek, közülük – mindenekelőtt Oscar Wilde, Kosztolányi Dezső vagy Örkény István, továbbá Illyés Gyula véleménye sem. És ekkor már nyilvánvalóan *az irodalomtanítás mibenlétének* izgalmas, örvénylő valóságában járunk.

Irodalomtanítási nézőpontunkat mindenképpen befolyásolhatja Oscar Wilde *irodalomtörténeti és irodalomesztétikai szemlélete*, ezt a *Dorian Gray arcképe* híres előszavában fejtette ki.

Oscar Wilde olyan *esztétikát* alkotott, *amelyik az olvasóra irányította a figyelmet a szerzőről*. Oscar Wilde fejtegetését olvasva nyilvánvalóvá válik, hogy *a szöveg lényege szerint töredékes, csak az aktuális olvasói értelmezésben válik*

teljessé. Hogy miről van itt szó? Egyértelmű: a szerzőközpontú irodalomfelfogástól való eltávolodásról.²

Ez az alkotói attitűd Kosztolányi Dezső híres gondolatában is jelen lévő: „A művet mindig ketten alkotják: az író, aki írta, és az olvasó, aki olvassa.”

Az olvasóval szembeni alkotói elvárásról Illyés Gyula ezt gondolta: „... ő is (azaz az olvasó) fejtsen ki annyi erőt a megértés érdekében, mint a költő a megértetés érdekében.”

Mindenképpen figyelemre méltó, hogy Örkény István is fontosnak látta az olvasót bevonni az alkotás-értelmezés folyamatába, ezért az egypercesekkel kapcsolatban külön is figyelmeztette az olvasókat művei rejtélyességére, talányosságára, sőt titokzatosságára: „[...] ezek az írásművek voltaképpen matematikai egyenletek. Az egyik oldalon a közlés minimuma áll, az író részéről, a másikon a képzelet maximuma, az olvasó részéről. Más szóval: a novellák egypercesek ugyan, de kétszemélyesek.”³

A fentiek azért kerültek jelen dolgozatom élére, mert újra és újra felmerül a dilemma, hogy mi történjen az irodalomtanítás berkeiben, hová is kerüljön a hangsúly: a mű fontossága vagy a kimenetorientált vizsga határozza meg szaktanári teendőink sorát?

Ez a tanulmány egyértelműen az olvasó emberminőségére kíván összpontosítani, ezért próbál adalékot szolgáltatni a tanterv- és tananyagszerkesztők, a tankönyvírók felelősségteljes munkájához. A szépirodalom olvasása szeretetének és megértése felelőségének a növesztése a magyar nyelv és irodalom tantárgycsoport minden pedagógusának legfőbb teendője.

² A felvetett problémával árnyaltan foglalkozik Kádár Judit *Engedelmes lázadók* című monográfiájában, amelyben többek mellett Tutsek Anna, Lux Terka, Tormay Cecile, Erdős Renée, Kaffka Margit és Kosáryné Réz Lola munkásságát helyezte nagytitkos alá, láttatva a magyar íróknak és a nőideál-konstrukciók alakulását a 20. század első felében.

³ Paál Zsolt tanácsadó lektorom a következőképpen foglalta össze nézetét ezzel a dilemmával kapcsolatban: „A problémafelvetés rendkívül izgalmas általában is, de jelen dolgozatban kiváltképpen. Ám Oscar Wilde esetében sokkal érdekesebb a *Kritikus mint művész*, valamint a *Toll, ecset, méreg* című műelemzéseire gondolkunk. Az a probléma, amelyik Kosztolányinak, Illyésnek és Örkénynek tulajdonítva jelenik meg itt, az valószínűleg Friedrich Gundolfnál a *Shakespeare és a Német Szellem* című művében mélyebben található meg, bár Gundolf ezen művében inkább egész irodalmi hatásokról írt. A szellemtudomány viszont komolyan és mélyen foglalkozik az író és a befogadó viszonyával. Wilde esetében úgy érzem, ez még nem tudatos, hanem inkább szellemeskedő paradoxon, ösztönös ráérzés lehet, hiszen Wilde a *Kritikus mint művész* című tanulmányában a kritikus attitűdről beszél azzal az elvárással, hogy a kritikusnak legalább akkora művésznek kell lennie, mint amekkora művész az, akinek művét kritizálja. Valóban jónak érzem ezt az elgondolást, amelyik kitér erre az irodalomesztétikai kérdésre, mert rendkívül izgalmas téma, gondolat és tézis írni, beszélni ezekről.”

2. Kiindulópontok

Az előzmények ismeretében a továbbiakban ez a tanulmány vázlatos képet mutat a 10–14 évesek irodalom- és művészetelméleti fogalomhasználatáról és szövegalkotási készségeiről. Ugyanakkor e dolgozat megírását több tényező is befolyásolta. Lássunk néhányat!

1. 2023-ban ünnepelte a magyarság és az idegen ajkú, de magyarul is olvasók széles köre a legvilág híresebb költőnk, *Petőfi Sándor születésének 200. évfordulóját*. Ilyen jeles alkalmak idején nemcsak a tanítók és a magyartanárok készülnek új szempontú jubileumi műsorokkal, hanem a nyelv- és irodalomtudomány képviselői is feltárnak és bemutatnak új kutatási eredményeket, új tanulságokat és összefüggéseket az ünnepelttel kapcsolatban.

2. A bicentenárium készített engemet arra, hogy a magyarországi radikális tantervreform (= 1988–93) környékén általam végzett *tanulói fogalomhasználatot bemutató kutatás* eredményeit – ezúttal a Petőfi Sándor-versek olvasásával-értelmezésével kapcsolatosakat – megosszam az *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica* című folyóirat olvasóival.

3. Ebben a dolgozatomban – tekintettel az adatfelvétel és az adatok elemzésének idejére – mára egyértelműen klasszikussá lett tanulmányokra, kézikönyvekre, monográfiákra hivatkozom, elsősorban ráutalásokkal, lényegében olvasásra, továbbá újraolvasásra késztetőn. Jelen tanulmányom eredményeit a friss kutatásokkal összehasonlító, illetőleg egybevetők minden bizonnyal a közelmúlt és az ez idő tájt előtérbe állított szakirodalmat fogják kamatoztatni. Tegyük, mert a tudomány fejlődése mindig megköveteli az *előző eredmények új fénybe állítását*, valamint azok *meghaladását* is az új szempontok folyományaként.

4. Tekintettel arra, hogy a tanulói fogalomhasználatot bemutató kutatást 30 évvel ezelőtt már befejeztem, majd „*Az olvasás: fölfedezés*” – *Egy korosztály irodalomértésének alakulása* című akadémiai-kandidátusi disszertációmban (H. Tóth, 1997) összegeztem, időszerűvé vált három évtized elteltével ismét körüljárni – a világban végbement nagy erejű infotechnikai változásokra különös tekintettel – azt a problémát, amit széles körben ölelt fel ez a tudományos kutatás. Ehhez az *új kutatási célkitűzéshez* és ennek a sikeres megvalósításához kíván *támpontokat*: tényeket, adatokat, összefüggéseket nyújtani jelen tanulmányom.

5. Ezzel az írással hozzá akarok járulni a *műközpontú vagy befogadás-központú irodalomtanítás* szüntelen ébrentartásához, ennek a diskurzusnak a folytatásához.

Az akadémiai kutatásaim keretében az általam vizsgált tanulói műelemzések és ezekből szerveződő szakszólalazatok tanulságai még határozottabban irányítják tanítás-, tanulásszervező figyelmünket a kutatási adatokból levont megállapítások érvényességére. Az irodalompedagógiának abból kell kiindulnia, hogy *a mű és olvasójának találkozása természetszerűleg dinamikus folyamat*, amelyben vagy az elfogadás, vagy az elutasítás a domináns jellemvonás. A 10–14 évesek szűkös olvasói tapasztalata és különböző színvonalú irodalomelméleti felkészültsége áll szemben a poétikai alkotás sokjelentésű, többretegű üzenetével. Éppen ezért jelent ez a találkozás mindig *sajátságos szellemi erőpróbát az alkotó és a befogadó között*: Küzdelem zajlik itt, de „ez a küzdelem nem egyszerűen az elszegényítés, a leegyszerűsítés irányába tolódik el, hanem az olvasó sűrítő, kiemelő, kihagyó, átszerkesztő, rövidítő manőverei révén a személyiség szükségképpen saját stílusa, sémája szerint rendezi át, szerkeszti meg az élményeket” (Nagy, 1985).

Az alább következő kutatási mozaikok egy 20 fős vidéki (= Dél-Magyarország, Kelebia) 7. osztály tanulói által írt műelemzésekből merített tények, adatok és összefüggések mentén rajzolódtak ki.

3. Alapfogalmak körüljárása

Annak érdekében, hogy mind a problémafelvetésem, mind a szakszóhasználatom világos, ezáltal a kifejtés és az elemzés belátható, meggyőző lehessen, tisztázandók a kutatásban alkalmazott kitüntetett szerepű alapfogalmak.

A poétikai szövegművek értelmezését befogadó tevékenységnek tekintem. A szövegértelmezésre épülő tanulói szövegszerkesztést (= szövegképzést) az alkotás egyik formájának tartom (H. Tóth – Gálosné, 1994). Ez a forma természetesen komplexebb módon jelenik meg a tanulók írásbeli munkáiban (= műelemzéseiben, műértelmezéseiben, esszéiben), ha

- a) órán olvasott és feldolgozott művekként, továbbá
- b) ajánlott irodalomként olvastatott, illetőleg
- c) szabadon választott olvasmányokként

megismert, értelmezett verseket, elbeszéléseket, regényeket, drámákat olvasó diákjaink ezeket *a poétikai szövegműveket* a saját személyiségjegyeikkel, ízlésvilágukkal egybevetik, a kortársaik meglátásaival összehasonlítják, ekképpen valamiféle *kritikával veszik körbe* a maguk olvasói igényességének formálása érdekében.

Itt és most az 1997-ben lezárult kutatásaim immár több mint negyedszázados eredményei 7. évfolyamos, azaz 12–13 éves tanulók írásbeli nyelvhasználatának, valamint irodalom- és művészetelméleti fogalomhasználatának az alakulásáról adnak képet. Vizsgálataimban a Deme László által bevezetett mondatszerkezeti mutatók közül a *szerkesztettségi mutatót* vettem figyelembe (Deme, 1971).

Ezt annál is inkább követendőnek tartottam, mert B. Fejes Katalin hasonló jellegű kutatásai is meggyőztek engemet arról, hogy „a szerkesztettségi mutató olyan jelzőszám, amely alkalmas arra, hogy a vizsgált szövegek szerkesztettségét számszerűen összehasonlíthassuk. Jelzik, hogy a fogalmazások átlagában hány mondategység jut egy-egy mondategészre” (B. Fejes, 1981).

A tanulók írásbeli műelemző szövegeinek az elemzésekor a mondat minden esetben *mondategész* (= ME), a predikatív szerkezetek (akkor hozzá-, ma már alárendelő szintagmák) és az egyszerű mondatok pedig *mondategységek* (= me). A legáltalánosabb mondat szerkezeti mutatót, az átlagos szerkesztettséget úgy számoltam ki, hogy a *mondategységek összegét elosztottam a mondategészek mennyiségével*. Ezt az eljárást alkalmaztam a vizsgálatba bevont valamennyi tanuló írásbeli szövegművének faggatásakor. Ha így járunk el következetesen, akkor nyomon kísérhetjük például a 10–14 éves tanulók írásbeli nyelvhasználatának alakulását narratív (= elbeszélő) és értekező (= műelemzés, műismertetés, esszé) műfajok vonatkozásában is.

Az volt a feltételezésem, hogy ez a korosztály – benne a 7.-es tanulók is – törekszik olyan szövegműszerkezet konstruálására, amelyben *egy mondategészre* (= ME) *egynél több mondategység* (= me) *jut*. Ellenkező esetben, vagyis, ha csupa egyszerű mondatból áll a tanulói fogalmazás, akkor alatta marad az elvárható nyelvi szintnek. B. Fejes Katalinnál az 1,40-es szerkesztettség átlag alatti teljesítményű, az 1,91-es pedig magas szerkesztettségű írásmű. Itt rögzítem, hogy lényeges kutatási tapasztalatom volt, miszerint a 5.-es (= 10–11 éves) tanulók is idegenkedtek az úgynevezett egyszerű mondatos szövegektől, mivelhogy ők már nem kisiskolások, hanem felső tagozatos diákok.

Akár rövidebb, akár hosszabb szövegműveket (= feleleteket, beszámolókat, meséket, műismertetéseket, műelemzéseket, esszéket) konstruálnak növendékeink a szépirodalmi (= a megízesített nyelvezetű) olvasmányaikról szóló számadásaik alkalmával, mindenképpen tisztában kell lenniük a *bekezdésnyi szövegmű*, vagyis a *bekezdés* (= Bek) szerepével, fontosságával, értékével, tudniillik: „A bekezdésnyi szövegmű, vagyis a szövegmű értékű bekezdés a szövegtan »egyszerű mondat«-a rövid terjedelme ellenére is befejezett, egész közlés – miként teljes értékű mondat is; továbbá egyaránt vizsgálható benne az egész és a rész” (Békési, 1982). Ezt a szövegegységet szövegszerkesztés- (vagy szövegképzés-) -tanításunkban is sarkalatos kérdéssé kell tennünk már az iskoláztatás kezdetétől folyamatosan és következetesen.

Alapvető fontosságúnak tartom még egy fogalom körüljárását mind az eddigiekre, mind a következőkre nézve. Ez a rendszerező fogalom a *szövegmű* terminus technicus, amely a Deme László-féle szövegtipológiában jelentős helyet foglal el. Abból kellett kiindulnom, hogy a szöveg több oldalról is megközelíthető: „A szöveg ugyanis alapvető természete szerint nem mű, hanem működés, s így [...]

funkcionáló folyamat” (Deme, 1979). A jelentés felől közelítő szövegvizsgálat, a legújabb nyelvészeti szemantika egyik ága, amikor a *jelentés* fogalmat használja, akkor „a »jelentés« problematikáját nem szűkíti le absztrakt szemantikai jegyek [...] vizsgálatára, hanem a nyelvi kommunikáció tényeként próbálja megmagyarázni” (Csúri, 1985). Ezekből leszűrhető az a tanulság, hogy a szöveg alaptermészetéhez tartozó ismérvek az *aktualitás és aktualizáltság*, mivel „a szöveg a kommunikációnak termékszerű tényezője és tényszerű terméke” (Deme, 1979). Igen fontos tétel, hogy a szövegek típusokba rendezhetőek, sőt gyakorlati szempontból szükséges is a szövegvilágban való eligazodáshoz az egyes szövegtípusok pontos leírása, megfelelő kategorizálása (Hangay, 1991).

Amikor Deme László megvizsgálta a *szöveg alaptermészetét*, akkor egymással szerves kapcsolatot kialakító, egymáshoz képest egyre csökkenő mértékű halmazokat állított fel, így: *szöveg – szövegmű – irodalmi szövegmű – költői szövegmű*. Ebben a sorozatban a *szöveg* a teljes halmaz, a többiek az előbbinek részhalmazaként jelennek meg.

1. A *szöveg* mint teljes halmaz. Szöveg lehet minden adott megnyilatkozás, amely éppen csak megfelel a szöveg meghatározásai egyikének is.
2. A *szövegmű* – az előbbi részhalmaza – a szövegnek szabályosan, igényesen formált változata.
3. Az előbbi részhalmaza az *irodalmi szövegmű*, amely a szövegműnek tudományos vagy művészi igénnyel megalkotott válfaja.
4. Az előzők részhalmaza a *költői* (= poétikai) *szövegmű*, amely lehet szabályos vagy szabálytalan formájú, több jelentésrétegű, az irodalmi szövegmű bonyolult felépítésű fajtája.

Az általam végzett kutatásban a tanulók meséit, valamint műismertetéseit *szövegműnek* neveztem, ugyanis: „Szövegmű a szövegnek szabályosan és igényesen formált (általában tartalmilag-szerkezetileg-formailag előre átgondolt, kicsiszolt, sokszor előre rögzített) válfaja” (Deme, 1979). Az itt idézett jellemzőkkel eredményesen szembesíthetők a diákmunkák.

Feltételezésem, miszerint nem ok nélkül minősíthetem a 10–14 éves gyermekek által írt meséket, továbbá a költői-írói alkotásokat elemző-értelmező műismertetéseket *szövegműnek*, mivelhogy ezt a hipotézisemet Tolcsvai Nagy Gábor a szövegek világát bemutató könyvének a szövegtípusokkal foglalkozó fejezete által is megerősítette. A tudós szerző arról szól, hogy világunkban az intézmények is kialakíthatják zavartalan működésük érdekében a kommunikációs terükhöz szükséges nyelvi interakciós formákat, továbbá a hozzájuk kapcsolódó szövegtípusokat. Majd ugyanő így folytatja: „Az iskolában számtalan régóta kialakult szövegtípust használ tanár és diák. [...] Szükséges megemlíteni a dolgotat [...]. Az mindig válasz valamilyen kérdésre: mit tudsz erről a témáról? Ennek megfelelően kifejtő, retorikailag is megformált szöveg az eredmény” (Tolcsvai, 1994), az az iskolai

dolgozat, amit szövegműnek tekintek ebben a tanulmányomban, az a tanulói műismertetés.

A szövegmű fogalmával összefüggő elméleti háttér summázata a következő: a 10–14 éves diákok írásbeli dolgozatai is szövegművek, ha azok

- a) szabályosan és igényesen formáltak;
- b) tartalmilag, szerkezetileg is előre átgondoltak;
- c) nyelvileg csiszoltak;
- d) meghatározott témát fejtenek ki;
- e) retorikailag igényességre törekvők.

Ezzel a normarendszerrel is szembesítettem a kutatásomban Magyarország különböző régióiból bevont gyermekek (= 279 fő) munkáit, mivel azok értelemszerűen kapcsolatban vannak a *tanulók olvasási szokásával, olvasottságával, irodalmi felkészültségével*. Megállapítható, hogy mindenképpen összefügg az olvasásszeretettel, a befogadóképesség és az olvasottság a poétikai szövegmű, azaz a megízésített nyelvezetű olvasmány megértésével.

4. Mozaikok az itt bemutatkozó hetedikesek történelmi-szociológiai háttéréről

Mintavételnek is nevezhetjük ezt, az itt következő *kutatásfragmentumot*, hiszen kis létszámú tanulói csoport írásbeli dolgozatai adták ennek az elemzésnek az adatait, majd az adatelemzést követően az összefüggéseket.

A vizsgálatba bevont itteni hetedik évfolyamosok a dél-magyarországi Kelebia község nyolc tanulócsoportos általános iskolájában tanultak.

Ez a magyar falu viszonylag zárt világú volt az 1985–1990 közötti fél évtizedben is, amiként az 1920 és az 1945 utáni nyomasztó évtizedekben is.

Nyomasztotta a faluközösséget a trianoni határ meghúzóása, mivel a lakosság jelentős részének a birtokai: termőföldjei, legelői, gyümölcsösei a Szerb–Horvát–Szlovén Királyság részévé váltak.

A 2. világháború tragikus eseményei, kiváltképpen az egyik idekapcsolódó következménye: a határmódosulás is, majd annak az újabb változata, több fájdalmat okoztak, mint örömet – a kizöklent történelmi idő megpróbáltatásai mélyen bevésődtek az itteniek lelkébe.

A sztálini–titói szembenállás folyamányaként a láncoskutya politikai metafora és ennek a valósága újabb csapást jelentett Kelebia családjai és rokonságuk életére: a falu zárt településsé lett, csak különleges engedélyek birtokában kereshették fel egymást – természetesen csupán Magyarországról! – a rokonok.

Hogyan tudott megmaradni Kelebia népe?

A családi kapcsolatoknak, a mindinkább szűkülő templomi összejöveteleknek és a nyelvre, kultúrára, hagyományokra, tudásra vigyázó plébániai, óvodai, iskolai pedagógusközösségek tevékenységfűzésének köszönhetően.

Éppen a fentiek különösségére tekintettel választottam a nagymintás (= 279 fő) kutatásom egyik alcsoportjául ezt az általános iskolát, közelebbről ezt a 20 hetediket.

5. A Petőfi Sándor-művek elemzésével összefüggő kutatási eredmények

A 20 kelebiai 7.-es azt a feladatot kapta, hogy írjanak **műismertetést** Petőfi Sándor egy-egy általuk szabadon választott verséről. Már előzetesen értelmezett elvárás volt, hogy minél több egyéni gondolatot, meglátást és szakkifejezést is fűzzenek az órákon elhangzott ismeretekhez.

Ez az első lényeges kérdés: melyik Petőfi Sándor-verseket választották **műelemzésük** elkészítéséhez a vizsgálatba bevont kelebiai tanulók (= 20 fő)? A következő szemelvényeket választották ezek a 7.-es diákok:

- a) *Az alföld* (3 fő),
- b) *Egy gondolat bánt engemet...* (4 fő),
- c) *Európa csendes, újra csendes...* (1 fő),
- d) *Fiam születésére* (1 fő),
- e) *Föltámadott a tenger...* (1 fő),
- f) *Kiskunság* (1 fő),
- g) *Legszebb versem* (1 fő),
- h) *Minek nevezzetek?* (1 fő),
- i) *Négy nap dörgött az ágyu...* (2 fő),
- j) *Reszket a bokor, mert...* (1 fő),
- k) *Szeptember végén* (4 fő).

Amint látható, 11-féle verset választottak ezek a 7.-es gyermekek szabadon, a műismertető dolgozatuk elkészítéséhez. Az adatok tanúsága szerint egy rapszódia (*Egy gondolat bánt engemet...*) és egy ódai szárnyalású szerelmi vallomás (*Szeptember végén*) volt a legtöbb diákra (4-4 fő) nagy hatással, ami a választást illeti. A tanulócsoporthoz (= cella) további 12 tanulója különböző ízlés és megfontolás alapján választott egy-egy Petőfi-költeményt bemutatásra. *Az alföld* címűt kedvelték még jelentősen (3 fő) az adott közösségben.

Rögzítendő **háttérismeretül**, hogy az osztályközösség magyartanára a régió talán legolvasottabb, leggyakrabban színházba járó pedagógusa hírében állt. A tanárnő szívesen és eredményesen szervezett olyan verskompozíciókat irodalmi színpadi összeállítássá, amely művek inkább tartoztak a tiltott-túrt-támogatott irodalom- és művészetpolitika idején a túrt kategóriába, vagy azok a szemelvények a Magyarországon kevésbé ismert határon túli költők alkotásai voltak.

Követendő példaként neveződött meg ennek a tanárnőnek az az irodalomtanítási eljárása, miszerint vers- és elbeszéléskötetektől, semmint csak a központi tankönyvekből kellett olvasniuk a tanítványainak a szépirodalmat. Ezek a háttérváltozónak is nevezhető információk mintegy igazolják, hogy nem lehet véletlen a fenti, pontokba szedett Petőfi-versfüzér, amely a tanulói Petőfi Sándor-olvasmányokra mutat rá.

Amikor járási és megyei szakfelügyelő-szaktanácsadó lettem, akkor ez a kelebiai tanárnő: Sántha Márta így intett engemet: „Ne akarja megváltani a magyartanárokat, inkább segítse őket az önképzésükben!” Sokakkal együtt ma is az egyik példaképemnek tartom a tanárnőt, akinek a nevét ekképpen őrzi a kelebiai közösségi ház: Sántha Márta Könyvtár és Művelődési Ház.

5. 1. A tanulói szövegművek jellemzői

Akkor tudom a leginkább tárgyyszerű szakmai-pedagógiai ismereteket rögzíteni a kutatás tapasztalatai alapján, ha következetesen mutatom be a tanulói műelemző szövegművek jellemzőit.

Ezekre a szempontokra figyelve ismerhetjük meg a 20 kelebiai 7.-es tanulói műelemző, műértelmező szövegeinek az értékvilágát:

- a) a bekezdések száma;
- b) a mondategységek száma;
- c) a mondategységek száma;
- d) tartalmasság;
- e) fogalomhasználat.

5. 2. A bekezdések (= Bek) számának elemzése

A 20 tanuló 99 Bek-ben fejtegette a gondolatait a szabadon választott Petőfi Sándor-műről. Tekintélyesnek nevezhető ez a mennyiség, hiszen az átlagmutató (= 4,95/fő) is árnyaltabban tagolt írásműveket sejtet.

A diákok 30,00%-a (= 6 fő) szerkesztette szövegművét három-három részből, ugyanakkor 40,00%-uk (= 8 fő) 4-5 bekezdésben írta le meglátásait a szabadon választott költői alkotásról. Talán szükségtelen bekezdésnagyságú (= 8-9 Bek) dolgozatok is születtek.

Az általam elemzett 7.-es írások átlagos bekezdésállományát ezek az adatok jellemzik: $\bar{x} = 1 \text{ Bek} = 3,63 \text{ ME} + 5,36 \text{ me}$. Ez az összefüggés azt jelenti, hogy az átlagos Bek-ben több mint 3 ME található, amelyeket több mint 5 me alkot.

A mennyiségi sor és a szórásmutató (= $\pm 1,95$) felhasználásával elvégzett minősítésszámításom ($v = 39,40\%$) nyomán meg kellett állapítanom, hogy kétségtelenül szélsőségesnek tekinthető a szórás, ugyanakkor szem előtt tartandó az a tény, hogy itt **egyéni olvasói véleményeket tükröző iskolai fogalmazásokról** van szó, és nem uniformizált tanulói közleményekről.

5. 3. A mondategészek (= ME) számának elemzése

Van, aki 10 ME-ből, van, aki 36-ból konstruálta az általam vizsgált műismertetését. Ez a két szélső érték öleli fel azt a 359 db ME-t, amely adat átlagmutatója (= 17,95/fő) jó teljesítményt jelent ebben az életkorban és különösen ebben a műfajban (= költői szövegmű tanulói elemzése).

Szükséges rögzítenem, hogy az elemzésre választott költői szövegműből vett idézeteket, vagy a különböző tanulmányokból, így az aktuális irodalom-tankönyvekből származó részleteket (= vendégszövegeket) soha nem számoltam bele a dolgozatíróktól származó adatokba.

Az osztályozott adatok és a ME-átlag (= 17,95/fő) ismeretében 14 fő (= 70,00%) kb. 10–20 ME-ben értelmelte a szabadon választott Petőfi Sándor-költeményt. Az átlagos eltérést (= $\pm 6,14$) megadó mutató felhasználásával elvégzett minősítő számítás eredménye után ($v = 34,21\%$) egyértelművé vált, hogy szélsőségesnek tekinthető a ME-k szórása is.

5. 4. A mondategységek (= me) számának elemzése

Az igen szélsőséges eredményekről valló információkat az osztályozott adatokból álló mennyiségi sor mutatja meg. Látszólag magas a me-k száma (= 531 db), az átlag nemkülönben (= 26,55/fő), de ezek a ME-k alkotóelemei, és közel annak a veszélye, amikor 1 ME 1 me-ből építkezik, és ez bizony 7.-ben nem erős színvonalú munkát jelent a szerkesztés szempontjából.

Kb. 6 tanuló (= 30,00%) írta meg a verselemző dolgozatát az átlag (= 26,55/fő) körüli me-mennyiségből. Hogy várhatóan milyen minősítettségű lesz a mondategységek átlagos eltérése (= $\pm 8,69$), felmérhető már abból, hogy a me-k száma 13–38 között volt megszámlálható. A me-k szóródása a minősítő számítás tekintetében ($v = 32,73\%$) ugyancsak szélsőségesnek mondható.

Mind az egyes kelebiai tanulók, mind a 7.-es tanulócsoportjuk (= cella) szerkesztettségi mutatóját itt most összesített eredményként közlöm: $\bar{x} = 1,48/\text{fő}$. Ez annyit tesz, hogy a me-k és a ME-k aránya erősen közelítő. A vizsgált szövegművek 65,00%-a (= 13 dolgozat) az átlagos szerkesztettségi mutató (= 1,48/fő) alatt maradt.

5. 5. A tanulói műismertetések tartalomelemzése

A tartalmi gazdagság (= 93 pont), a hitelesség (= 93 pont) és az eredetiség (= 90 pont) vonatkozásában értek el imponáló eredményt a kelebiai adatközlők, amikor a szabadon választott 11-féle Petőfi Sándor-versből egyet-egyét ismertettek.

A kifejtettség és a témataratás volt az adatközlők gyengéje – egyébiránt ez általános tendencia az iskolai tanulói műelemzések (= műértelmezések, esszék) világában. Ami a kifejtettséget illeti, elsősorban *sommás megállapításokban, elnagyoltan bizonyított gondolatokkal* érveltek a tanulók. A témataratással összefüggésben 4 fő (= 20,00%) műismertetése *csapongó* volt.

Az osztályozott adatok tanúságtevése szerint a tanulók 75,00%-a (= 15 fő) 21–25 pont közötti értéket kaphatott verselemzésének tartalmasságáért, és ez kétségtelenül magas színvonalról valló ismeret.

Az osztályozott mennyiségi adatok egyirányba közelítése körvonalazta a számítással is bizonyított szórásmutatót (= $\pm 2,96$), valamint az azt minősítő műveltségzés eredményét: kicsinek minősíthető a szabadon választott Petőfi Sándor-versek műelemzésével összefüggő tartalomelemzés átlagos eltérése.

5. 6. A tanulói műismertetések fogalomalkalmazása

Az a 20 kelebiai 7.-es, aki 11-féle Petőfi-költeményből választott egyet-egyet műismertető dolgozata elkészítéséhez, 71 fogalomfajtát alkalmazott 326 egyszeri előfordulásban, vagyis a fogalmak szempontjából megállapítható, hogy ezekben a tanulói szövegművekben a sokféle fogalom széttart a diákok között, mivelhogy $\pm 5,34$ a fogalomalkalmazás szórásmutatója. Ennek kétségtelenül oka lehet az elemzésre szabadon választott versek értékgazdagsága, és az ezzel összefüggő fogalomapparátus sokszínűsége is, amit az irodalompedagógia nyelvére úgy fordíthatok le, hogy ezért kevés volt az összehasonlításra lehetőséget adó szempont. De a fogalomválasztás és -alkalmazás tendenciájának kutatásában az előbbieket nem jöhetnek szóba zavaró tényezőként, mivelhogy az irodalom- és művészetelméleti fogalomhasználat közel áll az egyéni stílus, az individuális szövegmű jellemzőihez.

A továbbiakban a 11-féle, szabadon választott Petőfi Sándor-költemény írásbeli tanulói elemzésekor legalább egyszer is alkalmazott, együtt: 71-féle műfaji, stilisztikai, verstani, szerkezetani, könyvtárhasználati fogalom, sokrétegű fogalomapparátusát foglaltam össze betűrendbe sorolva. Az adott műfaji, stilisztikai, verstani, szerkezetani és/vagy könyvtárhasználati fogalom után zárójelben azt közöltem, hogy a vizsgálatba bevont 20 tanulóból hány fő alkalmazta, illetőleg használta fel az adott fogalmat a műelemző, műértelmező írásbeli fogalmazásában. Ha az alább következő fogalmak bármelyikét a dolgozatírók több mint fele, nagyjából kb. 2/3-a alkalmazta (= legalább 12-13-szor fordult elő egyszeri számlálásban), azt az adatot kövér dőlttel gépeltem.

Amikor itt és most a kelebiai 7.-es tanulók szakszóalakzataiból építkező szakszómezőjének a bemutatására teszek kísérletet, akkor rögzítem, hogy ez a minta az akadémiai dolgozatom egyik szelete, ugyanakkor amiként cseppben a tenger, akként mutatkozik meg a kutatásba bevont magyarországi tanulók irodalom- és művészetelméleti fogalomtudása, illetőleg fogalomhasználat.

Mindenekelőtt az alakzat kifejezés jelentését és jelenlétét szükséges tisztáznom, hogy mások számára is egyértelmű legyen ennek az általam előállított szakszónak a jelentéstartománya, valamint használata.

Szakszóalakzatnak nevezem az irodalomelméleti, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalomosztályokból tanulói műismertetésben sajátosan (=

körvonalaiiban meghatározott jelentésben) alkalmazott terminus technicusok körét, amely elemeinek egymáshoz viszonyított helyét a tudományos érvényességű, rendszerszemléletű kategóriák: a műfajelmélet, a szerkezettan, a verstan, a stilisztika és a könyvtárhasználat jelölik ki.

Következetesen alkalmaztam a szakszóalakzatról imént közöltek abban a jelentésrétegben is, amelyet *az egyes művek körül kialakult asszociációs környezet, a gyermekek irodalomelméleti, művészetelméleti és könyvtárhasználati háttértudása* teremtett meg, továbbá úgy is, mint az ezeknek a szakszóalakzatoknak az összefoglalt gyűjteményéről, azaz a szakszómezőről való gondolatmenetemben.

Az alábbiakban *a kelebiai 7-es tanulók szakszóhasználatából építkező szakszómezőjének* a bemutatására teszek kísérletet az adatgyűjtéseim és az összefüggéseket elemző munkám eredményeképpen azért, hogy ennek a tudáshalmaznak az elemeit megfontoltan, előkészítetten *állandósult tudássá* fejleszthesse az irodalompedagógia: ábrázolás (2 fő), alapegység (2), allegória (1), allegorikus (1), alliteráció/betűrím (9), arany metszet (1), cím (9), csúcspont (2), dal (1), drámai (3), elbeszélő költemény (1), *ellentét* (13), epika (1), értékgazdag (2), értékkiüresedés (3), értékválság (3), felkiáltás (8), *festői/költői jelző* (12), fokozás (9), fordulópont (3), forma (1), gondolatritmus (1), hangsúlyos és hangsúlytalan szótagok (1), hasonlat (6), időmértékes verselés (6), ismétlés (3), jelkép (1), keresztrím (8), *költemény* (14), *költő* (15), költői én (4), költői kép (6), költői kérdés (8), körmondat (3), leírás (2), líra (7), makrokozmosz (2), megszemélyesítés (2), metafora (7), mikrokozmosz (2), mondatalakzat (2), motívum (2), *mű* (12), műalkotás (6), műfaj (7), műnem (7), nominális stílus (4), óda (4), párhuzamos szerkesztés (3), párrím (1), programvers (1), rapszódia (2), ritmus (3), romantikus (6), stílus (2), stíluseszköz (2), szabályos váltakozás (1), szép (1), szimultán verselés (1), színszimbolika (2), szókép (4), szótagszám (2), téma (3), ütem (1), verbális stílus (4), *vers* (20), verssor (9), *versszak/strófa* (13), *versszerkezet* (13), záró versszak/verszárlat (2), zeneiség (1)

Az imént felvázolt, egyszerű-egyszeri számlálásban összesen 71-féle műfaji, stilisztikai, verstani, szerkezetani és könyvtárhasználati fogalomból álló fogalomsor, valamint ezek alkalmazási gyakorisága (együtt: 326 adat) azt mondatja velem dolgozatértékelőként és kutatóként, hogy színesnek mondható a 20 kelebiai 7-es tanulónak a fogalomalkalmazása. Ilyen volt a lehetőség Magyarországon, így Kelebián is az 1980–83. tanévekben bevezetett irodalomkönyveknek, továbbá az ebben a faluban a stíluselemzést kitüntetetten alkalmazó magyartanárnak köszönhetően. Ugyanakkor ezt a problémát *az irodalomtanítás pragmatikus oldala* felől is megközelíthetjük: a szerényebb fogalomkészlet magabiztosabb egymásra építése és meggyőzőbb felvonultatása (= elmélyítése) a tanulói munkákban feltehetőleg izmosabb sikereket jelentene

diáknak és pedagógusnak egyaránt. Magam erre, a kevesebb fogalom elmélyültebb, sokoldalúbb tanítási-tanulási folyamatban való elsajátíttatására tettem kísérletet a hetedikeseknek írt feladatgyűjteményemben mindenképpen a megtanítást és a megtanulást segítő (H. Tóth, 1998).

6. Mi a fogalomkutatás tanulsága?

Káros következményei vannak annak, ha az irodalompedagógiai gyakorlat csökkenti, esetleg rangján alul kezeli az irodalomelméleti, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalmakat, az úgynevezett szakszómezőt, a *szakszókincs jelentőségét*. Kutatásom igazolja: a bizonytalan alapozású, a rendszerszemléletet nélkülöző *elméleti*: műfaji, stilisztikai, szerkeztani, verstani, könyvtárhasználati ismeretek nélkül futó benyomások, pillanatnyi hangulatok alapján ítélő (= impresszionisztikus) méltatásba fullad növendékeink műelemző/műértelmező tevékenysége. Gyakran megnyilvánul ez a jelenség abban a formában, amikor a tanulók a verselemzés ürügyén prózába írják át a költeményt, vagy elbeszélés, regény vagy drámai műalkotás elemző bemutatásakor mindössze a cselekmény sikeres vagy felszínes összefoglalását adják, lényegében az úgynevezett saját szavaikkal járják körül a szépirodalmi szemelvényt. *Irodalompedagógiai elvárás*: tanítsuk meg diákjainkkal, tehát velük együttműködve a műismertetés, a műelemzés, a kritika, az esszé hasznavehető szerkesztésének, szóbeli és írásbeli megkomponálásának a menetét.

A felületességet elkerülendő, az alaposság, a megbízható kompetenciatudás eléréséhez korszerű irodalomtanítási *szemlélet és felkészültség* kell, mivel az *irodalom tantárgy* nemcsak egy tantárgy az iskolai kötelezettségek sorában, hanem *művészet is*. A költői szövegmű képei az olvasó lelkében és tudatában érezhetővé, illetőleg érthetővé válnak (Dobóné, 1977), de ehhez működésbe kell lendítenie a mesterségtudást birtokló pedagógusnak a 10–14 évesek befogadói, az olvasmánymegértésen alapuló érdeklődését. Azért tud részt venni ebben az alkotói folyamatban az *olvasó*, mert nemcsak *elsajátító*, hanem *alakító, változtató, sőt újrateremtő is*.

A 10–14 évesek irodalomértésének kutatása idején azt is feltártam, hogy gyakorló magyartanáraink rendszeresen biztatják tanítványaikat arra, hogy az olvasottak által kiváltott *érzelmeikről, hangulatuk* alakulásáról is szóljanak, sőt fejték is ki a benyomásaikat. Többször a *műfajismeretek* hasznosításával juttatják 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 általános iskolákban az 5–8. évfolyamokon.

A nyelvi képek eredetiségének 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-kandidátusi kutatásom éve 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 alkalomszerűen, a pillanatnyi ötlettől felcsigázva hasznosítja, tudatosan azonban a legritkábban.

7. Összefoglalás

Azzal a szakmai kérdéssel, hogy a 10–14 éves tanulók mennyi és milyen minőségű terminus technicusszal élnek az irodalomórákon, pontosabban behatárolva: a műelemző írásaikban, ez ideig gyakorlatilag magam foglalkoztam.

Természetesen az a folyamat más kutatók figyelmének a homlokterében is ott állt, hogy *miképpen keresik a kamasz olvasók az öntörvényű műalkotások zárját nyitogató*, talán meg is *nyitó kulcsokat*, vagyis képesek-e érteni, befogadni a számukra előírt verseket, prózai alkotásokat.

A tanulói műelemző írásokat faggató kutatásom úgy foglalkozott ezzel a problémával, hogy azt vizsgáltam, *miképpen közelítenek a szépirodalmi szövegműhöz* a 10–14 éves diákok. Elsősorban a fogalmak alkalmazását vettem tüzetesen szemügyre, de nem került el a figyelmemet az sem, hogy hogyan viszonyulnak a gyermekek dolgozataikban az általuk elolvasott és elemzett/értelmezett alkotásokhoz, a költői, írói szövegek világához a műelemző szövegszerkezetük tanúságtevése mentén.

Az az adatok elemzésén nyugvó véleményem, hogy a diákok mindenekelőtt a *tanult irodalom- és stíluselméleti*, valamint *irodalomtörténeti tudásukat* foglalták össze ezekben az írásbeli munkáikban, de a 7. és 8. *évfolyamos tanulók*, kiváltképp, ha a szaktanári biztatás sem maradt el, akkor a *személyes érzéseiket* és a saját *gondolataikat* is beleszótták a műismertető fogalmazásaikba.

Az általam feltárt fogalommező – ennek szegmenseként a keletibbi kutatás tényei – nem pusztán bizonyító erejű adalék, hanem kiindulási bázis is mind a tantervkészítőknek, mind a taneszközkészítőknek.

Az előzmények nyomán kibomló alapkérdés: *alkalmazható-e az irodalompedagógiában, elsősorban a tanítási gyakorlatban a szakszómező-kutatásom adathalmazára, a bemutatott mennyiségi és minőségi szempontból egyaránt elgondolkodtató fogalomgyűjtemény, a szakszóalakzatokból építkező szakszómező?* Nyilvánvaló, hogy az *elméleti igényesség* fontos helyre állítandó az irodalompedagógiában úgy, hogy mindig *mellé* rendelendő az ösztönzés és a konkrét

segítség a *tanulhatóság* és a *taníthatóság* szempontoknak a felkarolásával, következetes alkalmazásával.

Feltétlenül alkalmazható az adattáram, ha az olvasmánymegértés, a szövegmegértés kondicionálásában mind a tankönyvíró, mind az irodalomtanár törődik a rétegezett *megértési fokozatokkal*, melyeknek „alapja az olvasottak szó szerinti megértése, minden szó s az ezekből álló nagyobb egységek, szövegrészek jelentésének a tisztázása. A megértés magasabb szintjét képviseli az olvasottak értelmező (interpretáló) megértése. Ez az a szint, melyet a szövegértési vizsgálatok elvárnak. A bíráló (kritikai) olvasás még igényesebb, s a legigényesebb az alkotó (kreatív) olvasás, tudniillik ez képes a szöveg továbbfejlesztésére” (A. Jászó, 1994).

Eleget kell tennünk annak az irodalomolvasási és irodalompedagógiai elvárásnak, hogy a 10–14 éves korosztály a szépirodalmi művekről (= a szépirodalmi olvasmányokról) való vélekedéseiben fel tudja, illetőleg tudja felhasználni az irodalomelméleti, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalmakat (= a szakszómező-állományt), csak *kellő mértéktartással* és *gondos megmunkálással*, azaz *tanulásra előkészítetten* kerüljenek azok a diákok elé.

Irodalom

Ez az összeállítás a fenti témákkal kapcsolatos tájékozottságot, olvasottságot, valamint az itt releváns tudományos közleményeim és a tanítást-tanulást segítő taneszközöimet foglalja össze megismerésre, elemzésre, illetőleg meghaladásra készítő céllal.

1. Adamikné Jászó Anna, 1994. *A szövegértő olvasás fejlesztése*. In: Nagy Attila (szerk.): Olvasásra nevelés és pedagógusképzés (HUNRA-konferenciák előadásai). Országos Széchényi Könyvtár, Budapest.
2. Békési Imre, 1982. *Szövegszerkezeti alapvizsgálatok*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
3. B. Fejes Katalin, 1981. *Egy korosztály írásbeli nyelvhasználatának alakulása*. Budapest, Tankönyvkiadó.
4. Csúri Károly, 1985. *Az egyszerű formák szemiotikája*. In: Bernáth Árpád – Csúri Károly. József Attila Tudományegyetem, Szeged.
5. Deme László, 1971. *Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
6. Deme László, 1979. *A szöveg alaptermészetéről*. In: Szathmári István – Várkonyi Imre (szerk.): *A szövegtan az oktatásban és a kutatásban*. Budapest, Tankönyvkiadó.
7. Dobóné Berencsi Margit, 1977. *Irodalmi érdeklődés – anyanyelvi műveltség (a szóképek tükrében)*. Hevesi Művelődés, Eger.
8. Halász László, 1972. *Adalékok a műértékelő tevékenység pszichológiai kutatásához*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

9. Hangay Zoltán, 1991. *A szövegfajták*. In: A. Jászó Anna (főszerk.): A magyar nyelv könyve. Budapest, Trezor Kiadó.
10. Hankiss Elemér, 1985. *Az irodalmi mű mint komplex modell*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
11. H. Tóth István, 1994. *Irodalmi felkészültség* (Fejlesztési követelmények). Társ szerző: Gálosné Szűcs Emília. Iskolakultúra, Budapest.
12. H. Tóth István, 1997. „Az olvasás: fölfedezés” – *Egy korosztály irodalomértésének alakulása* (Kandidátusi értekezés). (Témavezető: dr. A. Jászó Anna). Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
13. H. Tóth István, 1998. *Hetedhét határban* (Irodalmi feladatgyűjtemény 10–11 éves olvasóknak). Szeged Mozaik Oktatási Stúdió.
14. H. Tóth István, 1998. *Régmúlt kövei között* (Irodalmi feladatgyűjtemény 12–13 éves olvasóknak). Szeged Mozaik Oktatási Stúdió.
15. H. Tóth István, 1999. *Legendák nyomában* (Irodalmi feladatgyűjtemény 11–12 éves olvasóknak). Szeged Mozaik Oktatási Stúdió.
16. H. Tóth István, 1999. *Jelek az úton* (Irodalmi feladatgyűjtemény 13–14 éves olvasóknak). Szeged Mozaik Oktatási Stúdió.
17. H. Tóth István, 1999. *Egy tanulói fogalomhasználatot elemző vizsgálat témája és tanulságai*. Szeged, Módszertani Közlemények.
18. H. Tóth István, 1999. *Utak a művek elemzéséhez*. Módszertani Közlemények, Szeged.
19. H. Tóth István, 2000. *Radnóti Miklós összehasonlítással elemzett versei tanulói műismertetésekben*. Szeged, Módszertani Közlemények
20. H. Tóth István, 2001. *Irodalom-, művészetelmélet és könyvtárhasználat az irodalompedagógiában*. Magyartanítás, Budapest.
21. H. Tóth István, 2001. *Csokonai-versek olvasása közben* (Egy szakszömező-kutatás néhány tanulsága. 1. rész). Szeged, Módszertani Közlemények.
22. H. Tóth István, 2002. *Petőfi-versek olvasása közben* (Egy szakszömező-kutatás néhány tanulsága. 2. rész). Szeged, Módszertani Közlemények.
23. H. Tóth István, 2002. *Ady-versek olvasása közben* (Egy szakszömező-kutatás néhány tanulsága. 3. rész). Szeged, Módszertani Közlemények.
24. H. Tóth István, 2002. *József Attila-versek olvasása közben* (Egy szakszömező-kutatás néhány tanulsága. 4. rész). Módszertani Közlemények, Szeged.
25. H. Tóth István, 2007. *A szövegvilág-kutatás néhány újabb eredménye*. In: Kiss Éva (szerk.): Pedagógián innen és túl (Zsolnai József 70. születésnapjára). Pannon Egyetem BTK – Pécsi Tudományegyetem FEEK, Pápa-Pécs.
26. H. Tóth István, 2011. *Tanulók fogalomhasználata műelemzésekben* (Egy kutatás tapasztalataiból). Közoktatás (A Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség lapja), Beregszász.
27. H. Tóth István, 2015. „Nem fecske módra...” *Az olvasmánymegértés fejlesztése* – Kézikönyv nemcsak tanítók és magyartanárok számára. Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa, Beregszász.
28. H. Tóth István, 2021. *Barangolás a stílus és a stilisztika világában* (Tanári feladatgyűjtemény és kézikönyv a stilisztika évfolyamfüggetlen tanításához). Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa, Beregszász.

29. Kádárné Fülöp Judit, 1990. *Hogyan írnak a tizenévesek?* (Az IEA fogalmazásvizsgálata Magyarországon.) Akadémiai Kiadó, Budapest.
30. Nagy Attila, 1985. *A felső tagozatosok olvasási szokásairól.* In: Dán Krisztina (szerk.): *Tanulmányok a 14 éven aluli gyermekek olvasásra neveléséről.* Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
31. Petőfi S. János, 1990. *Szöveg, szövegtan, műelemzés.* Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
32. Tolcsvai Nagy Gábor, 1994. *A szöveg világa.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

References

1. Adamikné Jászó Anna, 1994. *A szövegértő olvasás fejlesztése* [Developing reading comprehension]. In: Nagy Attila (szerk.): *Olvasásra nevelés és pedagógusképzés (HUNRA-konferenciák előadásai)* [Reading education and teacher training (Presentations from HUNRA conferences)]. Országos Széchényi Könyvtár, Budapest. (In Hungarian).
2. Békési Imre, 1982. *Szövegszerkezeti alapvizsgálatok.* [Basic tests on text structure]. Budapest, Akadémiai Kiadó. (In Hungarian).
3. B. Fejes Katalin, 1981. *Egy korosztály írásbeli nyelvhasználatának alakulása.* [Trends in the written language use of an age group] Budapest, Tankönyvkiadó. (In Hungarian).
4. Csúri Károly, 1985. *Az egyszerű formák szemiotikája.* [The semiotics of simple forms] In: Bernáth Árpád – Csúri Károly. *József Attila Tudományegyetem, Szeged.* (In Hungarian).
5. Deme László, 1971. *Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata.* [Frequency analysis of sentence structure features] Budapest, Akadémiai Kiadó. (In Hungarian).
6. Deme László, 1979. *A szöveg alaptermészetéről.* [About the basic nature of the text] In: Szathmári István – Várkonyi Imre (szerk.): *A szövegtan az oktatásban és a kutatásban.* [Textology in education and research] Budapest, Tankönyvkiadó. (In Hungarian).
7. Dobóné Berencsi Margit, 1977. *Irodalmi érdeklődés – anyanyelvi műveltség (a szóképek tükrében)* [Literary interest - literacy in the mother tongue (in the light of word pictures)] Hevesi Művelődés, Eger. (In Hungarian).
8. Halász László, 1972. *Adalékok a műértékelő tevékenység pszichológiai kutatásához.* [Contributions to psychological research on art appreciation.] Budapest, Akadémiai Kiadó. (In Hungarian).
9. Hangay Zoltán, 1991. *A szövegfajták.* [The text types] In: A. Jászó Anna (főszerk.): *A magyar nyelv könyve.* [The Hungarian language book.] Budapest, Trezor Kiadó. (In Hungarian).
10. Hankiss Elemér, 1985. *Az irodalmi mű mint komplex modell.* [The literary work as a complex model] Magvető Könyvkiadó, Budapest. (In Hungarian).
11. H. Tóth István, 1994. *Irodalmi felkészültség (Fejlesztési követelmények).* [Literary preparedness (Development requirements)] Társszerző: Gálosné Szűcs Emília. *Iskolakultúra, Budapest.* (In Hungarian).
12. H. Tóth István, 1997. *„Az olvasás: fölfedezés” – Egy korosztály irodalomértésének alakulása (Kandidátusi értekezés).* [“Reading: discovery” - The development of literary comprehension in an age group (Candidate thesis)] (Témavezető: dr. A. Jászó Anna). *Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.* (In Hungarian).

13. H. Tóth István, 1998. *Hetedhét határban* (Irodalmi feladatgyűjtemény 10–11 éves olvasóknak) [In the seventh border (Literary exercises for readers aged 10-11)]. Szeged, Mozaik Oktatási Stúdió (In Hungarian).
14. H. Tóth István, 1998. *Régmúlt kövei között* (Irodalmi feladatgyűjtemény 12–13 éves olvasóknak) [Among the stones of the past (Literary exercises for 12-13 year old readers)]. Szeged, Mozaik Oktatási Stúdió. (In Hungarian).
15. H. Tóth István, 1999. *Legendák nyomában* (Irodalmi feladatgyűjtemény 11–12 éves olvasóknak) [In the footsteps of legends (Literary exercise book for 11-12 year old readers)]. Szeged, Mozaik Oktatási Stúdió. (In Hungarian).
16. H. Tóth István, 1999. *Jelek az úton* (Irodalmi feladatgyűjtemény 13–14 éves olvasóknak) [Signs on the road (Literary exercise book for readers aged 13-14)] Szeged, Mozaik Oktatási Stúdió. (In Hungarian).
17. H. Tóth István, 1999. *Egy tanulói fogalomhasználatot elemző vizsgálat témája és tanulságai* [Themes and lessons from a study analysing students' use of concepts]. Szeged, Módszertani Közlemények [Methodological Papers],. (In Hungarian).
18. H. Tóth István, 1999. *Utak a művek elemzéséhez* [Ways to analyse the works] Szeged, Módszertani Közlemények [Methodological Papers], Szeged. (In Hungarian).
19. H. Tóth István, 2000. *Radnóti Miklós összehasonlító elemzett versei tanulói műismertetésekben* [Comparative analysis of Miklós Radnóti's poems in students' literary studies]. Szeged, Módszertani Közlemények [Methodological Papers],. (In Hungarian).
20. H. Tóth István, 2001. *Irodalom-, művészetelmélet és könyvtárhasználat az irodalompedagógiában* [Literature, art theory and library use in literary education]. Magyartanítás, Budapest. (In Hungarian).
21. H. Tóth István, 2001. *Csokonai-versek olvasása közben* (Egy szakszómező-kutatás néhány tanulsága. 1. rész) [Reading Csokonai's poems (Some lessons from a field study. Part 1)]. Módszertani Közlemények [Methodological Papers], Szeged. (In Hungarian).
22. H. Tóth István, 2002. *Petőfi-versek olvasása közben* (Egy szakszómező-kutatás néhány tanulsága. 2. rész) [Reading Petőfi poems (Some lessons from a field study. Part 2)] Szeged, Módszertani Közlemények [Methodological Papers]. (In Hungarian).
23. H. Tóth István, 2002. *Ady-versek olvasása közben* (Egy szakszómező-kutatás néhány tanulsága. 3. rész) [Reading Ady poems (Some lessons from a field study. Part 3).] Szeged, Módszertani Közlemények [Methodological Papers]. (In Hungarian).
24. H. Tóth István, 2002. *József Attila-versek olvasása közben* (Egy szakszómező-kutatás néhány tanulsága. 4. rész) [Reading Attila József's poems (Some lessons from a field study. Part 4)]. Szeged, Módszertani Közlemények [Methodological Papers] (In Hungarian).
25. H. Tóth István, 2007. *A szövegvilág-kutatás néhány újabb eredménye* [Some recent results from text-world research] In: Kiss Éva (szerk.): *Pedagógián innen és túl* [Inside and beyond pedagogy], (Zsolnai József 70. születésnapjára). Pannon Egyetem BTK – Pécsi Tudományegyetem FEEK, Pápa–Pécs. (In Hungarian).
26. H. Tóth István, 2011. *Tanulók fogalomhasználatát műelemzésekben* (Egy kutatás tapasztalataiból) [Learners' use of concepts in art analysis (From a research experience)] *Közoktatás* (A Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség lapja), Beregszász. (In Hungarian).

27. H. Tóth István, 2015. „*Nem fecske módra...*” *Az olvasmánymegértés fejlesztése – Kézikönyv nemcsak tanítók és magyartanárok számára* [“Not in a Swallow's Way...” Developing Reading Comprehension - A handbook not only for teachers and teachers of Hungarian.] Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa, Beregszász. (In Hungarian).
28. H. Tóth István, 2021. *Barangolás a stílus és a stilisztika világában* (Tanári feladatgyűjtemény és kézikönyv a stilisztika évfolyamfüggetlen tanításához) [Exploring the world of style and stylistics (Teacher's Exercise Book and Handbook for Teaching Stylistics in a Grade-Independent Setting)]. Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa, Beregszász. (In Hungarian).
29. Kádárné Fülöp Judit, 1990. *Hogyan írnak a tizenévesek?* (Az IEA fogalmazásvizsgálata Magyarországon.) [How do teenagers write? (IEA Composition Survey in Hungary.)] Akadémiai Kiadó, Budapest. (In Hungarian).
30. Nagy Attila, 1985. *A felső tagozatosok olvasási szokásairól*. In: Dán Krisztina (szerk.): *Tanulmányok a 14 éven aluli gyermekek olvasásra neveléséről* [On the reading habits of upper secondary school students. In: Studies on reading education for children under 14 years of age]. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. (In Hungarian).
31. Petőfi S. János, 1990. *Szöveg, szövegtan, műelemzés* [Text, text analysis, literary analysis]. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest. (In Hungarian).
32. Tolcsvai Nagy Gábor, 1994. *A szöveg világa* [The world of text]. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (In Hungarian).

Petőfi Sándor néhány verséről diákszemmel

Mozaikok a tanulói műelemzések kutatásából

Dr. H. Tóth István kandidátus (CSc) ny. egyetemi docens a Magyar Tudományos Akadémia köztestületi tagja. Károly Egyetem Filozófiai Fakultása, Prága; Coventry House Nyelviskola – NovoSchool, Budapest; david228@freemail.hu

Tantervek mennek, tantervek jönnek, nyomukban elavult, majd megújult, illetőleg új tankönyvek sorakoznak időről időre, reformokra vagy korszerű szemléletre hivatkozva. Eközben újra és újra ki-kilendül, nekiiramodik a műközpontú vagy befogadás-központú irodalomtanítás csendes, avagy erősebb amplitúdójú vitája. Ehhez a diskurzushoz járul hozzá ez a tanulmány, miközben rávilágít a vita központjában lévő, akár ellentétesnek is nevezhető fogalom-pár közbülső metszetére, amikor a szépirodalmi olvasmány megértésének fokozatai és a poétikai szövegművekkel mint lírai alannal történő tanulói szembesülés válik rendezőelvé a irodalomóra világában. Ehhez a szakmai-pedagógiai tűnődéshez kapcsolódik a dél-magyarországi Kelebia húsz 7-es diákja műelemző dolgozata tényeinek, adatainak és összefüggéseinek a bemutatása az irodalom mint tantárgy tanítását és tanulását segítő.

Kulcsszavak: *műközpontú vagy befogadás-központú irodalomtanítás, poétikai szövegmű, irodalomtörténeti és irodalomesztétikai szemlélet, szerzői/alkotói attitűd, irodalom- és művészetelméleti fogalmak használata, szakszólakzat, szakszómező, bekezdés, mondategész, mondategység, szerkezet- és stílusvizsgálat*

Про деякі вірші Шандора Петефі з погляду учня Мозаїки з дослідження аналізів художніх творів учнями

Іштван Г. Товт, кандидат філологічних наук (CSc), доцент, член зовнішнього органу Угорської академії наук. Філософський факультет Карлового університету, Прага; Мовна школа «Coventry House– NovoSchool», Будапешт; david228@freemail.hu

У статті ідеться про те, що навчальні плани з'являються та зникають, слідом за ними час від часу ми можемо бачити застарілі, потім оновлені, а також нові підручники. Це відбувається завдяки реформам та сучасному підходу до вивчення літератури. Тим часом, знову і знову вириває дискусія про викладання літератури, орієнтованого на художній твір та на його сприймання учнями. Наголошено на тому, що дане дослідження вносить свій вклад саме до цього дискурсу, проливаючи світло на зв'язок між поняттями, що знаходяться в центрі дискусії, і які навіть можна назвати протилежними. Зазначено, що дослідження входить у цей дискурс у тій точці, коли ступінь розуміння прочитаного та зустріч учня з поетичними текстами як ліричними суб'єктами стають керівним принципом на уроках літератури. З цим професійно-педагогічним розмірковуванням пов'язана презентація фактів, даних і співвідношень аналізів художніх творів двадцяти учнів 7-го класу села Келебія, що знаходиться в Південній Угорщині, з метою допомогти викладати та вивчати літературу як навчальний предмет.

Ключові слова: викладання літератури орієнтованого на художній твір чи на його сприймання, поетичний текст, літературно-історичний та літературно-естетичний підхід, ставлення автора/творця, використання теоретичних понять літератури та мистецтва, словотворення, структура поетичного слова, абзац, повне речення, одиниця речення, аналіз структури та стилю

Some of Sándor Petőfi's poems from a student's point of view

Mosaics from the research of students' analyses of art

István H. Tóth Candidate of Sciences (CSc) Associate Professor Member of the Hungarian Academy of Sciences. Faculty of Philosophy, Karoly University, Prague; Coventry House School of Languages - NovoSchool, Budapest; david228@freemail.hu

Curricula come, curricula go, and they bring in their wake outdated, then updated, or even new textbooks from time to time, in the name of reforms or a modern perspective. Meanwhile, the quiet, or more intense debate swings back and forth, again and again between the work-centered or reception-centered literature teaching approaches. This paper contributes to this discourse while shedding light on the intersection of what can be called a pair of opposing concepts at the center of the debate, when the degrees of understanding a work of literature and the student's confrontation with poetical works as

lyrical subjects become the organizing principle in the world of a literature class. This professional-pedagogical reflection is supported by a presentation of facts, data, and correlations of the analytical work of twenty 7th grade students from Kelebia in southern Hungary, in order to assist the teaching and learning of literature as a subject.

Keywords: *content-centered versus reception-centered literature teaching, poetic text, historical and aesthetic views of literature, author/creator attitude, use of literary and art theoretical concepts, technical terminology, technical vocabulary, paragraph, complete sentence, sentence unit, structure and style analysis*