

KÍSÉRLETEK OLVASÓKÖNYVEKKEL AZ ILLUSZTRÁCIÓ ÉS A SZÖVEG KAPCSOLATÁRÓL

Az Országos Pedagógiai Intézet tudományos kutatási munkaterve alapján kísérleteket folytattunk általános iskolai olvasókönyvekkel. Az 1968—71. években lebonyolított pedagógiai pszichológiai jellegű kutatások középpontjában három olvasókönyv állt, azok irodalmi (művészi) szövegei és illusztrációi. A tankönyveken kívül még egy képsorozat is szolgálta a téma kutatását. Tanulmányunkban e vizsgálatok tudományos koncepcióját és az elemzések általánosítható eredményeit mutatjuk be. A kísérletekben összesen 446 budapesti tanuló vett részt.

I. Témaválasztás, hipotézis, cél, módszer

Az ifjúságnak készült irodalmi műben és a tankönyvben (amely lényegében szintén ifjúsági mű erősen didaktikus célzattal) az illusztráció elválaszthatatlan kísérője a szövegnek. Minél fiatalabb gyermeknek szánják, annál inkább érvényesnek valljuk e tételt. Évszázadok óta ismert a könyv két alkotóelemének, a szövegnek és képnek szoros kapcsolata és a kapcsolat nagy pedagógiai jelentősége. A könyvkiadók minden korban — napjainkban különösképpen — igyekeznek kielégíteni a fiatal olvasók, az iskolai tanulók e pszichológiai természetű igényét, amely ugyanakkor a nevelés-oktatás részéről is fellépő követelmény.

Az illusztráció hatását az olvasó gyermekre már korábban is számos kutató vizsgálta. Úgyszintén azt is, hogy mi a kép szerepe a szövegek mellett: segíti-e a gondolatok kibontását és jobb megértését, hozzájárul-e a szöveg emocionális hatásainak elmélyítéséhez, vagy sem¹. A kutatók olykor egymással szembenálló

¹ L.: M. Halbert: An experimental study of children's understanding of instructional materials. Bulletin of School Service, 1943. 15. sz., L. Praehauser: Erfassen und Gestalten. Die Kunsterziehung als Pflege formender Kräfte. Salzburg, 1950., M. Hugk: Zur Kinderbuchgraphik. Der Bibliothekar, 1950. 10. sz. 539—544., M. D. Vernon: Learning and understanding. Quarterly J. Exp. Psychol. 1951. 3. sz. 19—23., uő: The value of pictorial illustrations. British Journal of Educational Psychology, 1953. 23. sz., 180—187., uő: The instruction of children by pictorial illustration. Uo., 1954. 24. sz., 171—179., uő: Comments on the article by Magne and Parknäs. Uo., 1964. 43. sz. 204., R. Bamberger: Jugendlektüre. Bonn—Wien, 1955., T. A. Repina: Rolj illusztracij v ponyimanyii hudozsesztvennava tyekszta. Vaproszű Pszichologii, 1959. 1. sz. 127—140., uő: Voszpriyatije doskolnyikami vürazyitelnoj sztaranű riszunka i jeje vlijanyie na otnosenyie gyetyej k geroju knyigi. Uo., 1960. 5. sz. 115—124., D. A. Kuzmina: Processzű absztragirovaniya v rabote nad tyeksztom. Uo., 1959. 6. sz. 139—149., O. Magne és L. Parknäs: Der Lerneffekt von Bildern. Sonderdruck aus dem Britischen Journal für Erziehung und Psychologie. XXXIII. köt. 1963., Farkas Gy.: A tankönyvek esztétikumának pedagógiai funkciója. Magyar Pedagógia, 1965. 525—530., F. Holesovsky: The Funktion of Illustrations in Children's Books. Bookbird, 1966. 1. sz. 3—6., H. Nöbel: Über Illustrationen in Schulbücher. Blickpunkt

véleményeket hangoztatnak az illusztráció szerepéről. Az a felfogás sem ritka, hogy a kép jelenléte nem kedvez a szöveg megértésének, nehezebbé teszi a lényeg megragadását. A sok tisztázatlan kérdés és a szinte teljesen hiányzó hazai kutatás készített arra, hogy a témával foglalkozzunk.

A kutatás a következő *hipotézisek* alapján folyt: *a)* Fogadjuk el, hogy az illusztráció az ábrázolt dolgok lényeges vonásait kiemeli. A kiemelés pedig a szöveg megértését pontosabbá és könnyebbé teszi. Az olvasókönyv illusztrációja is az irodalmi szövegek mellett ugyanezt a kedvező hatást fejti ki a gyerekre az őt környező világ megismerésében, a jelenségek közt való tájékozódásban; — *b)* A kép hatása nem korlátozódik a megismerési folyamatokra, jóllehet a tankönyv használatkor a megismerés kerül az elvárások középpontjába. A kép rendszerint érdekesebben és élményszerűbben, tehát gazdagabban motiválja a szöveg felfogását és megtanulását. Ennek következtében a személyiség aktivitása fokozódik; — *c)* Az optimális képhatás pszichológiai, pedagógiai és esztétikai feltételektől függ, amelyeknek ha eleget tesznek, a szöveg elsajátítása javul, az öntevékeny olvasási kedv és az olvasmány személyiségalkotó hatása fokozódik.

Kutatásunk során *célkitűzésként* a következő kérdésekre kerestük a választ: Mi az illusztráció szerepe az olvasókönyvek irodalmi (művészi) szövegeinek olvasásában, tanulásában? — Milyen mértékben képes felismerni a gyermek a szöveg és kép kapcsolatát, felhasználni az illusztrációt az író gondolatainak megértéséhez? — Melyek a szöveg és kép közötti kapcsolat jellemző vonásai (életkorok, nemek szerinti) pszichológiai sajátosságai? — Milyen a jó illusztráció fejlődéslélektani értelemben? Vannak-e specifikus fiús és lányos igények? Milyen elvi útmutatások és tanácsok vonhatók le a kísérletekből, az illusztrátor, a képszerkesztő és a pedagógus számára?

A hipotéziseket és célokat figyelembe véve *kutató eljárásokat* dolgoztunk ki.

1. *Képválasztásos módszerek.* Két változatát alkalmaztuk.

a) Választás a tankönyv képei közül. — A 8. osztályos irodalmi olvasókönyvben 31 kép (képzőművészeti alkotások reprodukciói és fényképek) foglal helyet. A feladat az volt, hogy válasszák ki a tanulók a nekik tetsző és nem tetsző képeket. A képek számát felírták és döntéseiket röviden megindokolták. A feladatlap kitöltésére egy tanítási órát fordíthattak.

b) Választás képsorból, majd képek rangsorolása. — 14 reprodukciót kapott minden tanuló, amelyek különféle stílusban készültek. A fekete-fehér nyomású képeket gyermekkönyvekből válogattuk ki. Sorszámot kaptak (1-től 14-ig) és a feladatlapokkal együtt nyitott borítékban kapták kézhez a tanulók. A feladatok így követték egymást: 1. Felírták annak a képnek a sorszámát, amelyet javasoltak egy most készülő ifjúsági könyv, vagy tankönyv számára. 2. Megindokolták, hogy miért erre a képre esett a választásuk. 3. Kiválasztották azt a képet is, amelyiket semmi esetre sem tartanak alkalmasnak arra, hogy ifjúsági könyvbe vagy tankönyvbe kerüljön. 4. Megindokolták elutasításukat. 5. Sorrendbe rakták a képeket. Az első helyre azokat kellett rakniok, amelyek szerintük a legalkalmasabbak, hogy könyvekbe, olvasmányok mellé kerüljenek. A sor végére pedig azok kerültek, amelyeket csak kis mértékben, vagy pedig egyáltalán nem

Schulbuch, 1968. 4. füzet, 13—16., Aspekte der gemalten Welt. Weinheim-Berlin, 1968. (e kötetben. A C. Baumgärtner és W. Scherf tanulmánya), Tóth B. és Keményiné Pálffy K.: A könyv-illusztrációk hatásának kísérleti vizsgálata serdülő gyermekek körében. Pszichológiai Tanulmányok, XIII. köt., Bp. 1972. 173—186.

tartottak alkalmasnak, hogy könyveket, olvasmányokat illusztráljunk velük. 6. A képek közül kiválasztott mindenki egyet, címet adott neki. 7. Mesét vagy történetet írt a kiválasztott képhez.

A kísérlet két tanítási órán át tartott 10 perces szünet közbeiktatásával. 9—15 éves gyermekek vettek benne részt.

A módszer mindkét változata önálló mérlegelést és véleményalkotást kívánt meg a tanulóktól. Választásaikból feleletet kaptunk arra, hogy a különféle technikájú és stílusirányzatú képek közül melyeket kedvelik és melyektől idegenkednek. Tájékozódhattunk arról is, hogy milyen motívumok befolyásolják őket döntéseikben.

2. *Szöveg és kép kapcsolata az olvasókönyvekben.* Két változattal folytak a kísérletek.

a) Szövegtől a képhez. — A tanulók megkapták az olvasmány sokszorosított szövegét, és a hozzá tartozó I. és II. számú feladatlapokat. Az instrukció így hangzott: „A papírlapon az olvasókönyv egyik érdekes szövegét találjátok. Figyelmesen és gondolkodva olvassátok el, hogy később válaszolni tudjatok a kérdésekre!” Ezt követően az I. számú feladatlapot kitöltötték. A kérdések az olvasmány tartalmára vonatkoztak. — A kísérlet következő mozzanatában a tanulók megnézték az olvasmányhoz készült illusztrációt. Gondolatban összehasonlították a szöveg tartalmával, majd válaszoltak a II. feladatlap kérdéseire, amelyek teljesen azonosak voltak. A kérdések újbóli megválaszolásakor azonban arra kértük a tanulókat, hogy ne csak a szöveg információit használják fel, hanem a képen látottakat és a képről leolvasható gondolatokat is. Az ily módon szerkesztett eljárással azt kívántuk elérni, hogy a szöveg és kép szerepét egymástól elválasztva vizsgáljuk és az így nyert különbségekből a kép hatását objektíven meghatározhatjuk.

Olvasmányonként egy tanítási órát használtunk fel. A kísérletben az általános iskola 4. és 5. osztályos tanulói vettek részt.

b) Képtől a szöveghez. — A kísérlet rendje megfordítottja volt az előzőének: a tanulók előbb az illusztrációt nézték meg és csak azután olvasták el a szöveget. Az alapélményt, az elsődleges információt tehát a kép szolgáltatta.

„Az Irodalmi olvasókönyv 231. lapján BERNÁTH Aurél festményének másolatát találjuk; amelynek a címe »Téli táj«. Nézzétek meg figyelmesen, hogy mit ábrázol, és gondolkodjatok rajta, mit akar a művész e festményével kifejezni, milyen elképzelések vezethették műve megalkotásában! Ha a képet megnéztétek, akkor figyelmesen olvassátok el ADY Endre versét is amelyet »A Téli Magyarországot« címen a 230. lapon találtok! Többször is olvassátok el, hogy jobban és mélyebben megérthessétek tartalmát, mondanivalóját!”

A tanulók írásban oldották meg a következő feladatokat:

— Hasonlítsátok össze ADY versét és BERNÁTH festményét! Írjátok le részletesen, hogy milyen kapcsolatot fedeztetek fel a vers és a költemény között!

— A „Téli táj” című kép nézegetése közben mi keltette fel figyelmeteket a legjobban és miért? Többfélet is megemlíthettek.

— „A téli Magyarország” című versnek mely szavai, vagy sorai ragadták meg figyelmeteket a legjobban? Írjátok le ezeket a sorokat és szavakat! Röviden indokoljátok meg, hogy miért éppen ezekre esett a választásotok!

3. *A tanulók illusztrálják az olvasmányt.* Befejezésül a gyermekek rajzos feladatot kapnak. Illusztrációt készítettek mindenegyed olvasmányhoz, olyat, amely szerintük jól illik a szöveghez. A rajznak címet adtak és röviden leírták, hogy mit ábrázol. A feladaton 40 percig dolgozhattak.

A szabadon választott témákból megismerhettük a gyermekek spontán igényeit. Tájékozódhattunk, hogy mi keltette fel figyelmüket a szövegben: az

olvasmány szereplői közül kik és milyen környezetben kerültek a rajzlapra. A rajzi adatokból megítélhettük, hogy mennyire van összhang a tankönyvi illusztráció témája és a gyermekek spontán témaválasztása között. Mindebből hasznos támpontokat kaphat a művész és a képszerkesztő egyaránt a nagyobb tematikai összhang kialakításához. Vele a tankönyv vonzóereje növelhető.

A tematikai összhang mérését és minősítését az alábbi értékskála szerint végeztük:

Az értékelési skála %-os fokozatai	Az illusztráció és a gyermekrajz téma összhangjának minősítése
0—25	rossz
26—50	közepes
51—75	jó
76—100	kiváló

II. Eredmények és következtetések

A kísérleti anyag értékelésénél főképpen három szakember munkáját tartottuk szem előtt: az illusztrátor művészt, az olvasókönyvek képszerkesztőjét és a pedagógusét. Mindhármán ugyanazt a célt szeretnék elérni: azt, hogy a könyvet forgató, nézegető és olvasó gyermek könnyebben hozzáférhessen ahhoz, amit a szöveg magában rejt.

1. Az illusztráció szerepe az olvasás és a tanulás folyamatában

Kísérleteink tanúsága szerint az illusztráció a képet nézegető gyermek személyiségére jelentős befolyással van. Éppen totális hatása miatt helytelen lenne a képet pusztán dekorációnak tekinteni és funkcióját a szövegtől függetlenül megítélni. A szöveg és kép összetartozó egészet alkotnak. Ugyanazon művészi és pedagógiai törekvések egymást kiegészítő megnyilvánulási formái. Miben mutatkozik meg a kép személyiségre gyakorolt hatása?

Az illusztráció látványa fokozza az agykéreg aktivitását, ami a gyermek megismerő tevékenységét javítja. Az idegpályák asszociációs tevékenysége élénkül, az ábrázolt dolgok a figyelmet magukra vonják s a gyermeket arra készítik, hogy velük gondolatilag foglalkozzék. A képnézegető gyermek tevékenysége azonban nem pusztán a gondolkodási műveletekre korlátozódik. A jó illusztráció ugyanis nemcsak áttétele a szöveg tartalmának. A művész az író mondanivalójának lényegéig igyekszik eljutni, s abból minél többet láthatóvá, érzékelhetővé, a képről leolvashatóvá tenni. Eközben a saját egyéniségéből, érzés- és gondolatvilágából is sok mindent hozzáad az ábrázolt valósághoz. Az író és a képzőművész összehangolt alkotásából keletkezett illusztráció a gyermek számára még vonzóbbá, érdekesebbé, pedagógiaileg átformálóbba teszi az olvasmányt. Könnyen aktivizálja a látott dolgokkal társult emlékképeket, amelyeket a gyermek környezetében gyűjtött, a könyvekben olvasott, hallott vagy látott. Túlzás nélkül mondhatjuk, hogy az illusztráció jelenléte a fentebb leírt hatásainál fogva a gyermek megismerő tevékenységét intenzívebbé, tanulását pedig feltehetően eredményesebbé teszi.

A kép pszichológiai hatása a személyiség *érzelmi* megnyilvánulásaira is kiterjed. Fellelhetők benne azonban az esztétikai tetszés és nem tetszés, vágyak és törekvések és akarati indítások egyaránt. Észrevehetően befolyásolhatja a gyermek erkölcsi és világnézeti állásfoglalásait is. Fontos szerepét a *figyelem* regulációjában is felismerhettük. A kép igen alkalmas arra, hogy a gyermek figyelmét a szöveg valamely jelentős mondanivalójára irányítsa s ne engedje attól elkalandozni. A fiatalabb gyermek különösen igényli a kép jelenlétét, mivel figyelme még gyengén fejlett. A kép nézegetése feszültséget kelt a gyermekben, rendszerint a megismerés és felfedezés izgalmát, vagy pedig a látottak értelmezésére irányuló erőfeszítést, amely örömet okoz neki, ha sikerrel jár. Pozitív színezetű lelki állapot ez, amely kedvez a tankönyvvel folytatott munkának. Minél inkább magára hagyva forgatja a gyermek az olvasókönyvet, a kép regulációs szerepére annál nagyobb szükség van, mert az egyéb (pl. közösségi) ösztönzők ilyenkor erősen háttérbe szorulnak.

Bebizonyosodott, hogy az illusztráció kedvező befolyással van a *gyermek nyelvi tevékenységére*. Amikor a kép is jelen van, a kérdésekre adott válaszok szókincse gazdagabb lesz, a nyelvi elemek mozgékonyabbá válnak. Növekszik a gyermek találékonysága a rokonértelmű szavak használatában. Az illusztráció sallangtól mentes, tömör, inkább a lényegre szorítókozó kifejezési módokra készíti a gyermeket. A pongyolaságok száma csökken, a fogalmazási készség fegyelmezettebbé válik. A belső pszichikus mozgás erősödése következtében tehát a nyelv hajlékonyabb és a kifejezési mód célratörőbb lesz. Kísérleteinkből az is kitűnt, hogy ha a szöveg tartalmi feldolgozásába az illusztrációt is bevonjuk, az olvasmány nyelvi anyagát jóval könnyebb megértenie a gyermeknek mint akkor, ha a szöveg vizuális alátámasztása elmarad.

Az illusztráció többnyire növeli a válaszokban fellelhető adatok számát. Ez a növekedés azonban nem egyedüli, de nem is lényeges tünete a kép hatásának. Lényeges azonban az a minőségi változás, hogy a puszta szövegre adott válaszok az illusztráció megismerése után átrendeződnek és új válaszfelések tűnnek fel, az érdeklődési centrumok határozottabban körvonalazódnak, a figyelem az olvasmány valóban fontos mondanivalóira terelődik.

Nem elhanyagolható kérdés, hogy mi az illusztráció szerepe az *absztrakt és a konkrét fogalmak kialakításában*. A vizsgálatok adataiból erre nem kaptunk egyértelmű választ. Több esetben előfordult, hogy a puszta szövegolvasás kedvezőbbnek bizonyult az absztrakt fogalmak használatához, mint a képpel kísért szöveg. Például a szereplők elvont személyiségvonalait figyelmen kívül hagyták és a külső tulajdonságok, valamint a környezetben észlelt dolgok kaptak nagyobb hangsúlyt. Úgy tűnik, hogy a vizuális ingerek gyengítik a belső szemlélet erejét és az absztraháláshoz szükséges logikai művelési készséget.

Az absztrakt-konkrét közötti viszonyt azonban az illusztráció is befolyásolja. Ha a művész a szövegben leírt helyzeteket, a szereplők jellemét, pszichikus állapotait kifejezően és szuggesztíven ábrázolja, ha a kép kompozíciója áttekinthetően tárja fel az emberi viszonylatokat, akkor a gyermek könnyűszerrel felismeri a pszichológiai, az erkölcsi, a társadalmi helyzeteket, és az emberek viselkedését szabályozó motívumokat. A serdülőkorban azonban — amikor a gondolkodás fejlődése meggyorsul — a konkrét és absztrakt egymáshoz való arányában az absztrakt fogalmak kedvezőbb arányával számolhatunk.

2. A szöveg és kép kapcsolata fejlődéslelektani és pedagógiai-pszichológiai megvilágításban

Az olvasókönyv illusztrációinak megítélésében nem mellőzhető szempont, hogy hány éves gyermekek számára készültek, és milyen fejlődéslelektani sajátosságoknak kell megfelelniök. A következőkben a kísérletek során szerzett idevágó tapasztalatokat tekintjük át.

a) Az illusztráció hatása és a gyermek pszichikai fejlettsége közt szoros összefüggés van, amely a két jelzőrendszer egymáshoz való viszonyából következik. 9—10 éves korig a gyermek viselkedésére, ha egyre csökkenő mértékben is, de az első jelzőrendszer befolyása jellemző. Az oktatás-nevelés hatására azonban a nyelv (beszéd) és az elvont gondolkodás, vagyis a második jelzőrendszer fejlődése meggyorsul és átveszi az irányítást az egész pszichikum fölött. A fejlődésben bekövetkező fordulat korántsem jelenti azonban, hogy a konkrét érzéketlen szemléleti valóság fölöslegessé vált volna a megismerésben. A két jelzőrendszer kapcsolatára és egyensúlyára továbbra is szükség van a személyiség egészséges fejlődése szempontjából. A pedagógiai gyakorlatban még ma is felfedezhető verbalizmus, a szajkózás és üres szócséplés éppen azokra jellemző, akiknél a jelzőrendszerek kölcsönhatása nem funkcionál kielégítő módon, amikor a szó és a valóság között nincs meg az eleven kapcsolat.

A művészi, pszichológiai és pedagógiai szempontok szerint készült illusztráció — ha nem is egyedüli, de — fontos eszköz ahhoz, hogy a valóság és az elvont fogalom közt csökkenjen a távolság. A kép ugyanis érzékszervi hatásai ellenére lényegesen elvontabb mint az-olvasmányban ábrázolt valóság. Minél több elemét és gondolati összefüggését jeleníti meg vizuálisan a képzőművész a szöveg tartalmának, annál inkább ösztönzően hat a gyermek megismerő tevékenységére.² A jó illusztráció az alsó tagozatos tanuló megismerő tevékenységét különösen serkentheti, a két jelzőrendszer kapcsolatát erősítheti. A 9—11 éves gyermekek pszichikus fejlődésében az egyensúly belső feltételei már megvannak. Abban, hogy az absztrakt gondolkodás a reáliák területén bekövetkezzék és a felnőtt tagozatos tanulót jellemző formái és struktúrái kifejlődhessenek, a szöveg közt elhelyezett, a jól szerkesztett művészi illusztráció nem lebecsülendő szerepet játszik.

Az absztrakt gondolkodás javára a minőségi fordulat a serdülőkor fő szakaszában, a 14—15. években következik be. A rendszeres iskolai oktatás és egyéb foglalkozások eredményeképpen a gyermek elsajátítja a felnőtt korra jellemző nyelvi struktúrákat és szókincset. E fejlődés arányában a második jelzőrendszer egyre inkább kapcsolódik be az agy munkájába és átveszi ellenőrző-szabályozó szerepét a pszichikum egész rendszere fölött.

„Az emberi magatartás legfőbb szabályozójának” (PAVLOV) működését híven tükrözik a tanulók képekre adott reakciói. A tanulók többsége a szó- és képi ingerekre múltbeli tapasztalatait és tudását képes volt aktivizálni. A szöveg és kép érzelmi-logikai összhangját igyekeztek fenntartani. Személyiségük a feladattal megadott célok irányában aktivizálódott. A megértéshez szükséges gondolkodási műveleteket (analízis stb.) önállóan, kielégítő mértékben végezték el. Olyan fejlettségi szinthez való közeledést tanúsítottak, amelyből arra lehetett

²Vö. Lénárd Ferenc: A tankönyvek eredményességének néhány pszichológiai feltételéről. Pedagógiai Szemle, 1965. 6. sz. 523.

következtetni, hogy a megvizsgált 8. osztályos tanulókban a fentebb leírt minőségi változások már végbementek.

A szöveg és kép kapcsolatában további tendenciák érvényesülését is megfigyelhettük. Az alsó és felső tagozat határán (10—11 éves korban) az eddig erősen extrovertált hajlamú gyermekben *feltámad az érdeklődés az ember belső (pszichikus) történései iránt*. Nemcsak a rajta kívül álló személyt, az olvasmányok szereplőit kezdi megfigyelni, hanem önmagát is. A szókincs alakulásában jól felismerhetők ennek jelei. A pszichés belső állapotokra való utalás, egy-egy korántsem a viselkedés lényegét érintő motívum feltűnése félreérthetetlen jelei e humanizálódási folyamatnak. A gyermekkor végéhez érkező tanuló már meglehetősen biztosan mozog a reáliák világában, amit abból is láthatni, hogy pontosan használja a fogalmakat jelölő szavakat és szókapcsolatokat. A pszichikumhoz azonban még bizonytalanul közeledik. A szókincs, amelyet a konkrét érzékelhető reális valóság jelenségeinek jelölésére biztosan felhasznál, a belső állapotok kifejezésére még ügyetlenül alkalmaz. A szó gyakran elszakad a hozzá tartozó jelentéstől, oda nem tartozó jelentésekkel társul. A kép és szöveg együttes hatására aktivizálódott szókincs és a fogalmak logikai kapcsolata még tökéletlen, korrekcióra szorul. A törekvés azonban már megvan benne arra, hogy az ember viselkedésének belső rugóit nyelviileg kifejezze és feladatmegoldásaiban érzékelhető közelségbe hozza.

A fentebb leírt felismerések a pedagógiai tevékenység lényegét is jelzik. A két tagozat határán elhelyezkedő osztályokban fokozott pedagógiai műgonddal kell az elvont fogalmakat jelölő szavak tartalmát megbeszélni, a rokonértelmű szavak jelentését és használatát begyakorolni. A kép- és szómagyarázat, a képlvasás és képtelmezés változatos megoldásai megfelelő értelmi erőfeszítésekre készítetik a tanulókat.³ Így veszik kezdetét azok a gondolkodási folyamatok, amelyek elvezethetik a tanulót a magasabb fokú absztrakciók és lényegibb meglátások felismerésére.

Pedagógiai, pszichológiai szempontból figyelmet érdemlő képhatás *a projekciónak nevezett jelenség*. A serdülő nemcsak azt mondja el, amit az illusztráción lát, vagy arról leolvasni képes. Ismeretek, tapasztalatok, képzelet szülte dolgok és érzelmi átélések is felszínre kerülnek válaszaikban. Ezek nem találhatók meg a képen, hanem a gyermek maga vetíti a képen ábrázolt személyekbe, helyzetekbe történésekbe. Minél inkább előrehalad fejlődésében, annál inkább erősödik, egyénibb és személyesebb jelleget ölt a projiciáló tendencia. Kísérleteink során gyakran talákoztunk a projiciálás jelenségével. Az irodalmi anyag és a vizuális benyomások a tanulót arra készítették, hogy saját érzéseiről, vágyairól és törekvéseiről, sőt, problémáiról nyilatkozzék. Különösen pregnánsan jelentkezett ez a tendencia, ha az olvasmány és a kép témája, vagy koncepciója a tanulót állásfoglalásra, érzelmi reakciókra provokálta. A tenger c. olvasmány például a serdülők egy részéből a szülői tekintély elleni tiltakozást, több szabadság és szabadabb mozgás utáni vágyódást váltott ki. Ugyanakkor az ellenpólus is felismerhető volt: az engedelmesség, a szülőktől való függés helyeslése. A tanulók egy részének válaszaiból nem egyszer a serdülők magányosságérzése, elvágyódásai, érzelmi-hangulati labilitása, vagy pesszimizmusa került felszínre (például az ADY-vers és BERNÁTH-kép feladatmegoldásai alkalmával).

³ L. erről Gledura Lajos: Illusztráció és értelmi fejlesztés, Tanítók kézikönyvtára. Bp. 1970. 27—46.

Az olvasmányok és a képek projekcióra készítő hatását a pedagógiai gyakorlatban igen jelentősnek tartjuk. Lehetőség nyílik arra, hogy jól kiválasztott és illusztrált olvasmánnyal a tanulók problémáit a pedagógus megismerje és megoldásukra felhasználja. Tudjuk, hogy ennek ma még nehezen elhárítható akadálya van. A nevelők mélylélektani és pszichoterápiái tájékoztatására és a legelemibb gyakorlati felkészítésére nevelőképző intézményeinkben még csak a kezdő lépések sem történtek meg. Az ifjúság pszichológiai gondozásában végbemenő viharos gyorsasággal fejlődés szinte érintetlenül hagyta ezen intézmények programjait, de a gyakorló pedagógusok széles tömegei sem tájékozottak a munkájuk során kínálkozó mentálhigiéniai és pszichoterápiás lehetőségekről.

b) A 8. osztályos magyar irodalmi olvasókönyv illusztrációival és az önálló képsorozattal folytatott kísérletek a *fiúk és lányok pszichés nem különbségeinek vizsgálatára* is lehetőséget nyújtottak. Úgy találtuk, hogy a fiúk és lányok érdeklődési különbsége és eltérő igénye, ami az illusztrációt illeti, nem meghatározó tényező a szöveg intellektuális és érzelmi-hangulati hatásainak kibontásában. A 9—15 éves tanulók képválasztásos kísérletei sajátosan specifikus fiús vagy lányos igényt nem árultak el. Ennek magyarázatára két körülmény kínálkozik. Az egyik szerint az általános iskolai tankönyvek szemléletmódja, a szövegek tartalma és képanyaga inkább a férfi nem látásmódját, érdeklődési körét, eljövendő társadalmi szerepét tükrözi. A kísérletezésre használt három olvasókönyvben — JÓZSEF Jolán regényrészletétől eltekintve — egyetlen író műve sem lelhető fel. A hangsúlyozottan fiús-férfias szemléletű olvasmányanyag pedig viszonylag kevés lehetőséget nyújt arra, hogy a specifikusan lányos pszichés igények kielégüljenek és a leendő nő sajátos társadalmi szerepének megfelelően fejlődjenek. Aligha túlzott az a feltevésünk, hogy a forgalomban levő tankönyvek is részt vesznek abban a folyamatban, hogy a lányok szemléletmódja, egész lelki világa a fiúk személyiség típusára jellemző irányban tolódik el. Szociológiai vizsgálatok adhatnák meg a választ, hogy a társadalom szemszögéből nézve előnyös-e vagy pedig hátrányos az említett jelenség. Kísérleteinkben mindennek a következménye a vélemények bizonyos egyhangú hasonlóságában, a két nem differenciális pszichológiai határainak elmosódásában mutatkozott meg. — A másik körülményt a koedukációban véljük felismerni. A fiúk és lányok együttneveléséből származó hatások természetesen kölcsönösek. A két nem szinte szünet nélküli egymásra hatása az iskola feltételei közt feltételezhetően csökkenti a specifikus különbségeket. A határvonalak elmosódása ellenére a válaszok és választások adataiból sikerült néhány olyan vonást kihámozni, amelyekben a két nem jellegzetes pszichés sajátosságait véljük felismerni.

A fiúk képzettársítása általában nem annyira élénk, mozgalmas és ötletes, mint a lányoké, akik éppen ezért mozgékonyabb, de mégis fegyelmezett feladatmegoldó készséggel rendelkeznek. Ötletességük ellenére sem távolodnak el annyira a valóságtól, amint ezt számos esetben a fiúknál tapasztalhatjuk. A lányok érdeklődése nem koncentráliódik annyira, a válaszfelelések szóródása nagyobb, ami impulzív természetük és könnyen befolyásolhatóságuk egyenes következménye. A fiúk jobban tudják magukat függetleníteni olyan képelemek befolyásától, amelyek csak távolabbi kapcsolatban vannak a képen látott dolgokkal. A nagyobb szellemi mobilitás és érzelmi impulzivitás (érzékenység) következtében a lányok jóval bővebben szolgáltatják az indokokat megállapításaik alátámasztására. Magyarázataik élményszerűbbek és nyelvi fordulatokban is gazdagabbak. Érzékeny és színes élményviláguk abban is lelepleződik, hogy nyelvezetükben több az egyéni vonás, gondolataikat hajlékonyabb nyelvi formákban juttatják kifejezésre. Esztétizáló hajlamuk is fejlettebbnek bizonyul. A fiúk válaszaiban a logikai elem általában túlsúlyban van az emócionális elemekkel szemben. A képi jelek nyelvi áttételében nehezkesekek. A lányok viszont inkább szubjektív viszonyulásukkal tűnnek fel. A kép és szöveg érzelmi-hangulati befolyásolásának könnyebben engednek. A képi jelek áttételét a nyelvi formákba magabiztosan és könnyedén végzik.

A nemek felsorolt különbségei és az egyéni eltérések ez alkalommal is arra figyelmeztetnek, hogy a pedagógiai gyakorlatban, amelyet a képpel folytatunk, a mérlegelő kritikai szemléletnek mindig érvényt kell szerezniük.

3. Szempontok az olvasókönyvek korszerű illusztrálásához

Az illusztrációk elkészítésével kapcsolatosan néhány fontosnak mutakozó tanulságot szűrhattunk le kísérleteinkből, amelyeket a következőkben ismer-tetünk.

a) Az általános iskolai olvasókönyvek *hozzájárulnak a gyermek művelődési vágyának felébresztéséhez*, a szabad időben végzett olvasás megszerettetéséhez. Azoknál jelentős ez a hatás, akiket az otthoni környezetből gyenge kulturális ösztönzések érnek. Ebben az összefüggésben két követelménynek kell megfelelniök az olvasókönyvek készítőinek. Először is: az olvasókönyveket az egyes korcsoportok pszichológiai és pedagógiai igényei szerint kell illusztrációkkal ellátni. Másodsor: a rajzolóművész a vizuális ábrázolással vigye közel a gyermekhez a nyelvi közeg által közvetített gondolatokat. Legyen mestere az elbe-szélésnek, a tudósításnak, a tájékoztatás egyéb formáinak és készítsen megbíz-ható portrékat, ha az illusztrálandó szöveg ezt kívánja tőle. A tankönyv a tudom-ányosan is ellenőrzött tapasztalatoknak a legjelentősebb forrása a gyermek számára. Ehhez nem elég a jól kiválasztott szöveg. Ugyanolyan jó illusztrációk is szükségesek, olyanok, amelyek útján a művész szeretetteljesen tájékoztatja a fiatal olvasót. Így jöhet csak létre érzelmileg is színezett kapcsolat a gyermek és az olvasmány között. A pozitív viszonyulás a képpel kísért olvasmányhoz megkönnyíti a gyermek erőfeszítéseit, azt, hogy a tartalmat gondolatilag fel-dolgozza és hangulatilag átélje, a sokféle (esztétikai, erkölcsi, társadalmi stb.) hatást befogadja és tárolja. Mit várhatunk attól a művészi magatartástól, amely nem nyújt többet, mint esztétikai hatásokat, amely pusztán a technikai lehetőségek kiaknázását szorgalmazza, vagy a modern stílus lehetőségeit próbálgatja ki a gyermekeken? Világos, hogy a gyermek ilyen esetekben nem számíthat a művészb-en partnerre, még akkor sem, ha ebben a kísérletezésben örömet találja.

Helytelen lenne ebből azt a következtetést levonni, hogy a gyermeknek még nem való a modern művészeti irányzatú illusztráció. F. HOLESOVSKY, W. SCHERF, R. BAMBERGER és más kutatókkal összhangban úgy találtuk, hogy *a gyermekek egy része kedveli a modern grafikát*. Az e kategóriába tartozó képek általában a választási rangsor középmezőnyét foglalták el, míg az élcsoportha azok a képek kerültek, amelyek a környezet, a táj és az emberek ábrázolásában realizmusukkal tűnnek ki. A modern ifjúsági könyvek illusztrálásában is a realiz-mus erősödése figyelhető meg, amely törekvés sokaknál az impresszionizmus stílusjegyeivel keveredik.

A kísérletekhez felhasznált olvasókönyvek közül a 8. osztályos magyar irodalmi olvasókönyv-ben találkozhattunk az illusztrálás imént jellemzett modern törekvéseivel, a 4. és 5. osztályos olvasókönyvekben azonban még csak jelésszerűen sem érvényesülhetnek mert az erőteljes didaktikai tendenciák elnyomják e törekvéseket.

b) A szépirodalmi szövegek mellé pedagógiai megfontolásokból kerülnek illusztrációk az olvasókönyvekbe. Ezek a vizuálisan megragadható képek segítik áthidalni a távolságot, amely az olvasókönyv sok esetben elvont fogalmai és a konkrét valóság között megtalálható. Az olvasó gyermek a szavak és szókapcsolatok közvetítésével igyekszik felfogni az író gondolatait. A magasabb ideg-

működés fejletlensége és a még nem eléggé automatizált olvasási készség azonban akadályozzák a szöveg értelmének megragadását, lényegének megértését. Az illusztrátor feladata éppen az, hogy a kép megalkotásával az *absztrakt betűjelek (szavak) vizuálisan érzékelhető transzponálását elvégezze*. A valóság és a fogalom, a konkrét és az absztrakt közé lépcsőfokokat iktat, amelyeken szinte minden gyermek képes felkapaszkodni. Az illusztráció megkönnyíti a gyermeknek, hogy a szöveg bonyolult gondolati struktúrájában tájékozódjék, felismerje a részleteket, és a részletek összefüggéseit. Segítségére van elválasztani a lényegest a lényegtelenről. A képszerűen konkrét és fogalmi egysége, harmóniája a modern tankönyvkészítés sarkalatos követelménye. Azt a felismerést fejezi ki, hogy irodalmi szöveg és a művészi illusztráció kölcsönösen áthatja egymást, „miként a harapófógo két szára — az egyik jobbról, a másik balról indul, hogy végül egy pontban találkozzanak”.⁴

Az olvasókönyvek szerkesztőjére vár azt mérlegelni, hogy milyen legyen az összjáték a szöveg és a kép között, illetve az egyensúly az esztétikum, a pszichológiai és pedagógiai követelmények között. A kellően át nem gondolt szerkesztési elvek és más hiányosságok gyengíthetik a kép hatását.

Jó példa erre az „Egervár ostroma” című olvasmánnyal végzett 4. osztályos kísérlet. A szöveg monumentális építményt sejtet, a gyermek is erre állítódik be. A képen azonban rozszant falakat és jelentéktelen építményeket láthat. Ez már szembetűnően nagy ellentmondás, amely tovább erősödik azzal, hogy számos tanuló a helyszínen látta a ma is hatalmasnak tűnő falakat, a nagyszerűen kiépített védelmi rendszert, amely romjaiban is tiszteletet ébreszt Egervár védői iránt.

Az olvasókönyv illusztrációja akkor mondható sikerültnek, ha követi a verbálisan elbeszélte történetet, képes visszaadni a leírás finom árnyalatait, felkelteni és erősíteni az elbeszélés drámai hangulatát és mozgamasságát. A képszerkesztőre hárul, hogy a művészt e pedagógiai feladat elvégzésére felkészítse és alkotókedvét ennek megfelelően hangolja.

c) A kép fő funkciója, hogy az irodalmi szövegben visszatükröződő valóságot újra érzékelhetővé, láthatóvá tegye. A művész e transzpozíciót az olvasókönyvek esetében *gyermeknek részére* végzi. Érthető tehát, ha ebből eredően néhány sajátos követelményre figyelemmel kell lennie. Ezekről kissé részletesebben is szükséges szólnunk.

Minél fiatalabb a gyermek, a kép szerepe annál jelentősebb fejlődésére. Első vizuális információit gyakran éppen a képekből meríti. Mi játszódik le benne, amidőn a képen vele egykorú fiút vagy lányt pillant meg? Feltételezhetően észébe jut valamelyik játszótársa, barátja, vagy osztálytársa. Az emlékkép élménye pillanatokon belül a képzetek, érzések és hangulatok tömegét hozhatja mozgásba és különféle reakciókat válthat ki belőle (például öröm, szorongás, meghökkenés stb.). Hasonló folyamatokkal számolhatunk, amikor egy ház, jármű, játékszer, emberek vagy más élőlények képét pillantja meg a könyv lapjain. A gyermek tudja, hogy amit lát, az a valóságban is létezik. Arról is tudomása van azonban, hogy a kép nem maga a valóság, hanem annak csak mása, de amit lát, az létezett, vagy létezik. A képnek ezért *hitele* van s úgy tekint rá, mint a *valóságot reprezentáló látványra*. Ami a kép megnézése után következik, az már a pedagógus tevékenységi köréhez tartozik: ti. a képet a szöveggel együtt feldolgozni és segítségére lenni a gyermeknek az elsajátítás bonyolult műveleteiben. Az olvasókönyv illusztrációja sem érhet el átformáló hatást, ha a gyermek

⁴ Juhász Antal: A tankönyv-illusztráció néhány didaktikai kérdése. Rajztanítás, 1969. 4—5. sz.

egyedül marad a könyvvel. Minél fiatalabb a tanuló, annál inkább szükség van a szöveg és kép kapcsolatának tervszerű kimunkálására.

A fenti gondolatmenet több útbaigazítást is tartalmaz.

Amit a művész az olvasókönyv lapjain a természetről és a társadalomról ábrázol, nagy mértékben fedje a valóságot. Hiba lenne önkényesen megváltoztatni, megcsonkítani a tényeket, hozzáadni oda nem illő dolgokat, elvenni, ami hozzá tartozik. A már sok mindent tudó gyermek is kitűnő megfigyelő. Hamar észreveszi a torzítást, a valóságtól idegen elemeket, ami a kép hitelét megrendíti. Nem egyszer regisztrálhattuk kísérleteink kapcsán a serdülők kritikai megnyilatkozásait és amit a képen látottak váltottak ki belőle.

A fénykép éppen nagy valóságshízzetével tűnik ki. Különösen a serdülők reagálnak rá élénken, akik a világ valóságshízz, részletező és ellenőrizhető megismerését igénylik, jobban, mint bármikor korábban. A fénykép objektív információja nyugodt szemlélődésre készíteti a tanulót. A részletek sokasága és szerves egységben való megjelenése kedvező a gondolkodási műveletek aktivizálására. Rendszerint gazdagabb is a valóságshízz elemekben a szövegnél, ezért alkalmas arra is, hogy az olvasmány tartalmi hézagait kitöltse. A válaszok elmezéséből kiderült, hogy a kép hatásához nem elegendő a részletekre kiterjedő valóságshízz ábrázolás. A kép élménytartalmán múlik végül is az ábrázolt valóság hatásának intenzitása. A képről érkező külső ingerek és a személyiség belső feltételeinek összetalálkozása, a szükségletek, elvárások és igények, továbbá a személyiség irányultsága (érdeklődés) elsősorban azok a pszichikus tényezők, amelyek az illusztráció befolyását a gyermekekre meghatározzák.

d) A szöveg és az illusztráció között az összhang különbözőképpen nyilatkozhat meg.

Irodalmi művek illusztrációitól azt várjuk, hogy sem a művészi forma, sem pedig a mondanivaló dolgában *ne maradjon el a szöveg kvalitásától*. „A tenger” című olvasmánnyal kapcsolatos kísérletek azt mutatták, hogy a szöveg szinte költőien lírai, ugyanakkor mozgalmass természet- és emberábrázolásával nem áll összhangban a vázlatos rajz, sem pedig a képelemek szertelen felnagyítása. A nyugalmat árasztó koncepció sem illik az olvasmányhoz. A rajzból eredő összehangolatlanság akadályává lesz az olvasmány erőteljesebb esztétikai és pedagógiai hatásának.

A tematikai összhang is e kérdéskörbe tartozik, az, hogy mennyire fedi egymást *a kép témája és a tanulók pszichikus igényei*. Kutatásaink szerint e kettő összhangja olvasmányonként más-más mértékben valósul meg, s a „rossz” fokozattól egészen a „kitűnő”-ig terjed. A képszerkesztő elképzelése viszonylag ritkán egyezik meg a gyermekével. A szakembert elsősorban pedagógiai megfontolások vezetik a téma kiválasztásában. A gyermeket pedig belső szükségletek, különféle motívumok, érzelmi-hangulati tényezők. Minél fiatalabb tanulókat vizsgáltunk, annál inkább érvényesült a belső tényezők befolyása. Mégsem állíthatjuk követelményként, hogy a képszerkesztő és a művész minden tekintetben szolgálják ki a gyermek spontán igényeit, ösztönös törekvéseit. A másik véletet sem tartjuk elfogadhatónak: a gyermek igényeinek, pszichikus szükségleteinek mellőzését, semmibe vételét. A gyermekkel folytatott mindenfajta nevelő munkában a belső igényeket, hajlamokat és törekvéseket figyelembe kell venni, mert ezek feltételei a személyiség fejlődésének. Az illusztráció sem lehet tehát kivétel. A gyermeki pszichikumból eredő igények fő vonulatát kell követni, amikor a szöveg számos lehetősége közül az illusztráció témáját kiválasztjuk. Ez a kiválasztás rendszerint könnyen összehangolható a fejlesztés pedagógiai célkitűzéseivel is. Ilyen értelemben javasoljuk az olvasókönyvek szerkesztőinek azokat a témákat, amelyek a gyermek ösztön- és kedélyvilágával, vágyaival és

törekvéseivel éppen úgy összhangban vannak, mint érdeklődésével és gondolatvilágával.

Az összhang egyik sajátos területe, amely a *szöveg érzelmi-hangulati atmoszférája és az illusztráció között* alakulhat ki. A kísérletekhez felhasznált illusztrációk többségén észrevehető volt az érzelmi-hangulati frissesség hiánya. A képek egy része nem adta vissza a művészi szövegek könnyed szárnyalását, meleg líraiságát, vagy drámai erejét. Nem tükrözte vissza eléggé az irodalmi mű érzelmi gazdagságát, az író pszichológiai elemzőképességét. Nem egyszer lehűtötte és fékezte a gyermekben a szöveg hatására keletkezett érzelmi folyamatokat (lelkeseledést, részvétérzést stb.). A kérdés jelentősége megérdemelné, hogy mélyebben tanulmányozzuk.

e) Több olyan tanulással is jártak a kísérletek, amelyek az illusztráció megismeréséhez és kivitelezéséhez nyújtanak szempontokat.

Arra a kérdésre, hogy az illusztráció *kompozíciója* miképpen vesz részt a szöveg megértésében, nevelő hatásának felerősítésében s elmélyítésében, a kísérletek alapján pontosabban válaszolhatunk. A „Családi kör” című vers (5. oszt.) illusztrátora például azzal, hogy középre helyezte a szülőket és köréjük mintegy karéjban a gyermekeket, a fiatal nézőt szinte kényszeríti, hogy a szülő—gyermek kapcsolatot tudomásul vegye. Ily módon erősíti a kép a gyermek családcentrikus szemléletét. Feltételezhetően a vizuálisan másképpen megszerkesztett látvány megváltoztatná a kép összbemomását, s vele együtt változna a személyiség reagálásának módja is. A Dózsáról szóló olvasmány illusztrációjának kompozíciója bizonyítja, hogy a parasztseregek háttérbe állításával és a főemberek előtérbe helyezésével az illusztrátor megnehezítette, hogy a tanulók a nép szerepét a parasztháborúban felismerjék. Gondos mérlegelést kíván annak eldöntése is, hogy a szöveg mely elemei hangsúlyozódjanak a rajzi áttétel alkalmával. A felnagyított képelem önkénytelenül is magára vonja a gyermek figyelmét, megszabja a képzettársítás irányát és intenzitását. A kompozíció és a kép részletmegoldásai, a képelemek méretei, szétoztása, elrendezése és összefogottsága azok az objektív tényezők, amelyek a személyiség szubjektív tényezőivel együtt az illusztráció hatását eldöntik.

Az illusztráció hatása javul, ha *sok részlet található rajta az ábrázolt dolgról*, tehát hűen adja vissza a valóságot. Általa a belső képekben megjelenő világ dúsabbá, élményekkel átszőtt tartalommal válik. A részletek gazdagságára azonban csak addig van szüksége a gyermeknek, amíg elegendő tapasztalatot nem gyűjtött. Amikor tapasztalatai az ábrázolt dolgokról megsokasodnak, *a vázlatzerű rajz is elegendő lesz* az olvasókönyvekben. A serdülőkorban pedig a képzelet merészebb csapongását, az asszociációk játékos mozgását, de az önálló gondolkodás fejlődését is gátolhatja a túlzott aprólékossággal készült rajz. R. BAMBERGER szerint az ilyen kép pórázon tartja a gyermeket, s éppen attól fosztja meg, ami számára a kép nézegetésekor a legvonzóbb, ti., hogy a látott dolgok tevékenységre késztessek egész személyiségét. Veszélyei is vannak azonban a túlon túl vázlatos ábrázolásnak. A hiányos tapasztalat miatt gyengén működő kontroll a tudásvágytól sarkallt gyermeket könnyen elvonja a valóságtól. A látvány mindenféle belemagyarázásokra, helytelen értelmezésekre csábíthatja. Mindez elkerülhető, ha az olvasókönyv képanyagát is bevonjuk a szöveg feldolgozásába s megtanítjuk a gyermeket a képi jelek és jelrendszerek tárgyilagos értékelésére. Arra, hogy ne csak nézzék, hanem kritikailag mérlegeljék is a képről feltároló valóságot.

Fontos tanulsága kísérleteinknek, hogy *nem elég, ha a művész csak a személyek*

ábrázolására fordít gondot. A környezetet és a háttért sem szabad elhanyagolnia. Ebből a szempontból az olvasókönyv képei nem mindig felelnek meg a követelményeknek. Pedig az olvasmány szereplőjét mindig valamiféle természeti és társadalmi környezet veszi körül, háromdimenziós térben él, mozog, tevékenykedik. Indokolt tehát, hogy DICKENS, GÁRDONYI, MÓRA vagy GERGELY Sándor műveihez készült illusztrációkon is megtalálható legyen az a történelmi-társadalmi és természeti valóság, amelybe a szereplők beletartoznak. Ha e fontos képszerkesztési szempont figyelmen kívül marad, akkor a kép tudatformáló hatása gyöngül. Az elnagyolt, vagy hiányzó háttér, a felületesen kidolgozott környezet megnehezíti a gyermeket, hogy fontos relációkat felismerjen (például azt, hogy TWIST Olivér valamennyi éhező társa nevében lépett fel). Ha a környezet is látható, akkor a rajzi megformálás teljesebb információt nyújt a világról. Inkább alkalmas arra, hogy gondolkodó szemlélődésre, a képről való olvasásra készítse a tanulókat. A környezet és háttér feltüntetése még az általános iskola 8. osztályos olvasókönyvekben is szükséges, bár engedményeket már tehetünk a vázlatos, csak jelzésszerű ábrázolás javára. A művészi reprodukciók még nagyobb lehetőséget nyújtanak ehhez, s ha a képszerkesztő megfelelően válogat, akkor a modern művészet befogadását előkészítheti vele. Jól megfigyelhettük, hogy a 8. osztályos irodalmi olvasókönyvbe felvett reprodukciók mennyire elevenen hatottak a kísérleti személyekre. Nemcsak a festmény és grafika, de a képzőművészet más ágazatai is. Velük szemben is ugyanazok a követelmények, mint az olvasókönyvek egyéb illusztrációival szemben: járuljanak hozzá a szöveg gondolati megértéséhez, erősítsék, tegyék tartósabbá a tanulók érdeklődését, serkentsék tanulási kedvüket, ugyanakkor azonban fejleszék is a gyermekek érzélemvilágát, kedélyét és fogékonyságát az esztétikai hatások befogadása iránt.

A korszerű iskolai olvasókönyvek feleljenek meg a felsorolt követelményeknek. Ezzel nemcsak a pedagógus munkája válik könnyebbé és sikeresebbé, hanem az olvasókönyvet forgató gyermek szellemi tevékenysége is. Összegezőképpen megállapíthatjuk, hogy ha pedagógiai pszichológiai szempontból megfelelő képanyag kerül a tankönyvek szépirodalmi szövegei mellé, s ha szoros kölcsönhatás létesül az olvasmány és az illusztráció között, akkor az olvasókönyv fokozottabb fejlesztő hatásával számolhatunk, a tanítási órán és az otthoni olvasás-tanulás kapcsán egyaránt.