

velük, milyen eszmék harcosa volt a tárgyalt író. Vörösmarty más eszméket hangoztatott a forradalom előtt, másokat a forradalom után.

Az alapeszme megállapításánál végül találjuk meg a kapcsolatot a nemzeti és világirodalom közt. A Zrinyiász épügy példázza az eszme győzelmét egy látszólagos bukásban, mint a Rolandslied, Toldi első részében Rousseau-i az alapeszme, a Nagyidai cigányokban épügy megkap a sírva-vigadás motivuma, mint Molière Képzelt betegében stb.

Ideje, összefoglalni fejtegetésem eredményét. Szerintem nem tanulni kell irodalomtörténeti kézikönyvet, hanem foglalkozni az irodalommal. Az egyik módszer nagy fáradságával és unalmára a tanulóknak néhány tudatos képzetet ad egy-egy íróról, a másik gyönyörködtető szöveg kapcsán könnyen adja a tanulóknak az irodalmi műveltséget.

Dr. HARMOS SÁNDOR.

## A MŰVÉSZETI OKTATÁS KÉRDÉSE:

(Költészettanítás az elemi iskolában.)

(Második közlemény.)

### II.

A hat osztályú elemi népiskola alsó osztályaiban tulajdonképeni szépirodalmi olvassmány-tárgyalás még lehetetlen. Mert a gyermeket mindenekelőtt a betűk ismeretére s az olvasás technikájára kell rávezetni. Itt az olvassmányok, az előforduló apró rimes sorocskák is az *olvasási készség* megszerzésére s az olvasottak megértésére szolgálnak. Ezeket tehát költészeti szempontból nem vehetjük figyelembe. Csak mikor a gyermek már türethetőn olvas, kezdődhet az olvassmányok a művészi oktatás céljából való felhasználása. De még ekkor sem tud a gyermek oly hibátlanul olvasni, hogy ne kelljen olvasási készségét gyakorolni és fejleszteni. Hisz az egész népiskolán végig, sőt — fájdalom — még későbbi években is nem ritkán akadnak tanulók, akik az olvasás technikai ügyességében hátramaradtak.

Itt tehát újra, még pedig a legfontosabb vonatkozásban, merül fel az a kérdés, hogy szabad-e remek költői művet másra, mint művészeti célra felhasználni? Szabad-e azt az olvasási technika eszközüvé tenni? Nagy és nehéz kérdés ez, — ettől függ a népiskolai költészet-tanítás egész sorsa. A dilemma, amely előtt állunk, a következő: Ha a költői művet nem használjuk fel az olvasási-készség begyakorlására, a gyermek olvasási ügyessége nem töké-

lyesbül, — pedig ez a népiskola legfontosabb feladata. Ha pedig a a költői művön tanítjuk a gyermeket olvasni, úgy az olvasással való bibelődés, az olvasásban való folytonos csetlés botlás elvonja a figyelmet attól a gyönyörködtető hatástól, amelyet a költeménnyel elérni akarunk s el sem jutunk az igazán lélekemelő költemény-tárgyaláshoz.

Azt hisszük, hogy — mint további fejtegetéseinkből ki fog tűnni — sikerült nekünk a dilemmát megnyugtatón megoldanunk, illetve sikerült ez elől úgy kitérnünk, hogy sem a művészeti, gyönyörködési cél, sem pedig a népiskolában annyira fontos olvasási készség nem szenved kárt.

Mindenekelőtt azon kell lennie a tanítónak, hogy az olvasás elemi begyakorlására lehetőleg *ismeretterjesztő* olvasmányokat használjon fel. Ezeket úgyis többnyire a bennük rejlő ismeretanyagnál fogva, szakaszonként, vagy mondatonként kell tárgyalni, s így ezeknek az olvasásban való fennakadás kevésbé árt. Ellenben a költői olvasmányok mindig a *maguk egészében* rejlő érzéssel, gondolattal, mesével hatnak, a *maguk egészében* értendők meg, s a *maguk egészében* tárgyalandók. Az ismeretterjesztő olvasmány teljesen megértethető a gyermekkel, ha az olvasás közben akadályok, szünetelések s visszatérések merülnek is fel. — A költői olvasmány sikere azonban az akadálytalan, szép olvasástól függ.

De — hiába — a remek költői művet is, bárha fogyatékosan és itt-ott akadozva, mégis csak olvasnia kell a gyermeknek és így ezen is csak gyakorolja az olvasás technikáját.

Hogy ez ne ártsen a mű gyönyörködtető hatásának, olvastatása alkalmával *más sorrendet kell követnünk*, mint az ismeretterjesztő mű olvastatásakor.

Míg ugyanis az ismeretterjesztő munkát a tanító, előkészítő avagy magyarázó szavai után mindjárt olvasni kezdek a gyermekek: — addig költői művet csak akkor szabad olvasniok, mikor a tanító olvasásában már gyönyörködtek, a mű már hatást tett rájuk és a hatás már kérdések és feleletek nyomán, tehát tárgyalás alapján tudatossá vált bennük.

Ismeretterjesztő olvasmányt lehet megfelelő helyeken félbeszakítani s közbe tárgyalni s azután tovább olvastatni és ismét tárgyalni, s azt mindaddig folytatni, míg befejezést nyer. Költői olvasmányt azonban mindig egyfolytában kell olvasni.

Mert — mint ezt már több ízben és több helyen kifejtettük — költői olvasmány másképp nem gyönyörködtet. Mint ahogy felnőttek nem élveznének oly drámát, amelyet a rendező folyvást félbeszakítana és magyarázatokkal kísérne — nem élveznének oly zeneművet,

amelynek gyakori szünetei közben magyarázatok nyugtalanítanak — nem élveznének oly festményt, amelyről apránkint szedegetnék le a leplet s közbe az egyes részleteket fejtegetésekkel kísérik: — úgy a gyermek sem találhat gyönyörűséget a folyvást félbeszakított mesében vagy költeményben.

Ha ellenben a tanító a költeményolvasást megfelelő módon előkészítette, ezzel a gyermeki lelkeket kellő módon irányította és hangolta — ha azután a költeményt a maga egészében a lehető legszebben *felolvasta vagy előadta* — s ha továbbá kellő kérdések és felelések segítségével a mű egészének hatását bennünk tudatosította, ha végül a művet ismét a maga egészében elolvasta, illetve a legszebben olvasó gyermekkel hibátlanul, elolvastatta, előadta vagy elszavaltatta: — *ezzel a tulajdonképeni költészet-tanítást befejezte* s immár — de más órán — a már elért költői hatás csorbitása nélkül gyengébb olvasókkal is olvastathatja, s félbe is szakíthatja. Így a tanító a munka első felében nem veszélyeztette a költészet-tanítást az olvasási technika zavaraival, — a munka másik felében pedig, mikor már az olvasási technika begyakorlását űzi, már nem ronthatja le az elért költői hatást. Csak azt lássa világosan a tanító, hogy két teljesen különböző, egymástól teljesen független, *óra-felosztásban és elkülönítendő* munka a költészet tanítása s az olvasási technika gyakorlása.

Különben vannak szépirodalmi művek s ilyenek *egy prózában* írt mesék, amelyeknek költészeti tárgyalása minden olvasás és olvasztatás nélkül is megtörténhetik. Azokat a meséket gondoljuk, amelyeknek értékét nem nyelvkifejezései, nem a ritmus bája adják, hanem a mesei tartalom. Ezek gyakran *eredetileg* sem írott művek, hanem a hallgatók előtt élőszóval *elmondott* történetek voltak. S nem az a fő ezekben, hogy szóról-szóra pontosan úgy kerüljenek a gyermekek elé, ahogy valaki éppen leírta és kinyomatta, — hanem az a fő, hogy tárgyük — sujet-ük — híven és szépen mondassék el. Egyébként is — tudjuk — hogy a prózai mese sokkal jobban hat nemcsak a gyermekekre, hanem a felnőttekre is, ha neki elmondjuk, mint ha előtte elolvassák. Ennek a jelenségnek több oka van. Az egyik az, hogy az egyes mesemondó ajkán a szó közvetlenebb és színesebb, mint az olvasó ajkán, aki önkéntelenül is bizonyos olvasási monotonióba esik. Hozzájárul ehhez, hogy az olvasónak a könyvre, a betűre is kell vigyáznia, úgy hogy hallgatói figyelmét akaratlanul is a könyvre, a betűre irányítja, holott attól egészen elterelnie s a mese világába kellene vezetnie. De legfőképp azért hatásos a szépen elmondott mese, mert így nem *készen levőnek* látszik, hanem olyannak, amely a gyermekek előtt keletkezik, nő, vagyis él.

Ezért oly fontos, hogy a tanító jó mesemondó legyen s a néptanító legszebb adományai közé tartozik a mesemondó készség.

Az élőszóval elmondott mese épp úgy letárgyalható mint más költészeti tanítás, egyáltalán nem szükséges, hogy akár utóbb is elolvastassék. Nem olvasták fel azok sem, akik kikomponálták, s nem olvasták el azok sem, akiknek számára kidolgozták. Oly mű az, amely élő ajkon él a legszebben.

S meg kell állapítanunk azt az alapvető igazságot, hogy a költészet tanításában a *mese* (vagyis az *elbeszélő költészet*) játssza a legfontosabb szerepet. Az oly szépirodalmi mű, amelyben mese (történet, esemény, cselekmény) foglaltatik, legerősebben köti le a gyermekek figyelmét. A hős sorsa, a hősnek az ellenféllel való összeütközése várakozást, kíváncsiságot, lelki feszültséget kelt s a gyermeknek könnyen elszorakozó figyelmét teljesen lefoglalja. Csüng a tanítón, szelleme egészen hatása alá kerül s minden szavát, a mese minden fejleményét ébren követi. Ezt a tényt eléggé ismerik a népiskolai tanítók s a népiskolai tankönyvek írói. Ezért eszelték ki némelyek, hogy a figyelem nagyfokú lekötésére ismeretterjesztő tanításokat (természetrajzi, földrajzi, természettani stb.) leckéket is mesei alakban adnak be a gyermekeknek. Sőt némelyek egész tankönyveket elejétől végig valamely történet, cselekmény vagy esemény keretébe illesztnek. Itt csak egyre kell tanítóink figyelmét felhívunk. Óvakodjunk attól, hogy a gyermekben a *csalódás, kiábrándulás* érzetét keltsük, Ha történetet mondunk el neki, legyen az igazán történet. A gyermekben bármily kezdetleges módon, meg van az érzék, amelyet a természetes mű-érezék legelső nyilvánulásának neveznénk, hogy ismeretterjesztő tanítást nem hajlandó mesének, történetnek elfogadni. Ha például a tanító szépen mesemódra elmondja a gyermeknek, hogy Pistike és Juliska egy nyári napon apjukkal kimentek a mezőre s ott nagy zápor keletkezett, — a gyermek mesét várván, érdeklődik. De menten megszűnik érdeklődése, midőn a mese folytatása helyett azt hallja, hogy az apa megmagyarázta, mi a felhő, az eső, a zápor s az egész mese végül egy természettani tanítássá lapul. «Nem igazi mese» gondolja, vagy érzi a gyermek s csalódottság támad benne. S utóbb igazi meséknél, igazi költői műveknél önkéntelenül aggódni fog, hogy e mese egyszerre csak megszakad s egyszerre csak valami tanítás súl ki belőle. A mese, bármily kicsiny, legyen *egész*, legyen *kisded* bonyodalma s megnyugtató mesei megoldása, s főleg legyen igazán történet, ne ismeretterjesztésre felhasznált ál-történet.

Minthogy minden költészeti tanításnak népiskolai alapját az elbeszélő költészet képezi mindenekelőtt egy-két ily tanítás módját kísértjük megismertetni.

Elsőnek az Aesopus-féle állatmesét választjuk, mely a rókáról és a kecskéről szól s nem egy elemi iskolai tankönyvben szerepel.

A tanító mindenekelőtt szépen, hatásosan elmondja a mesét. Nem kell sem a tankönyv, sem pedig a régi följegyzésekből maradt mese írott szavaihoz ragaszkodnia. Hisz tudvalevő, hogy a legtöbb aesopusi mese szinte epigrammatikus rövidségű alakban maradt fenn és pedig erősen kiélezett oktató jelleggel. A tanító igyekezzék igazi színes mesét mondani s mindennemű oktatástól tartózkodni. Óvakodjék attól, hogy az úgy nevezett tanulságot akár a mese elején mondja el — mint ahogy a följegyzett mesékben néha megtörténik — akár pedig a mese végén, mint ahogy az aesopusi mesék legtöbbszörnél található. Egyáltalán tanulságot elmondani nem szabad, — arra a mese mondás után a mű tárgyalása alkalmával kérdésekkel kell a tanulót rávezetni, vagyis azt magukkal a tanulókkal kell kitaláltatni.

A tanító tehát elmondja, hogy egy meleg nyári napon mint szomjazott meg a róka és a kecske, mint érkeztek egy kúthoz, néztek a vízbe, kívánták meg a jó italt s szálltak a róka tanácsára a kútba. Elmondja aztán, mily jól esett nekik a friss víz, mint ijedt meg a kecske, hogy miképen jutnak fel a kútból. Mily tanácsot adott a róka, hogyan tartotta hátát és fejét a kecske, hogyan mászott fel a róka s ért ki a kútból, — miképen ugrándozott fent, hogyan rémülődött a kecske lent a kútban; s hogyan nevette ki a róka.

Mindezt elevenen, lehetőleg párbeszédese alakban mondja el a tanító. S úgy mondja el, hogy mire a gyermekeket a mese rá akarja vezetni, erősen domborodjék ki. Különösen a kecske hiszékenysége és együgyűsége, a róka ravaszsága és önzése az, aminek már a mesemondásból ki kell domborodnia. Nem baj, sőt hatásos, ha így hosszabbra nyúlik is a mese elmondása, mint a rövidre foglalt eredeti szövegben. Hadd lássa a gyermek képzeletben maga előtt a nyári tájat, a magányos kutat, a két szomjas állatot, a kútba szállás apró részleteit, a kecskét, amint hátát tartja, a rókát, ahogy kijutva szegény pajtasát kineveti. Hadd hasson az egész kép minden részletével.

A mese ilyenén lehető hatásos és közvetlen elmondása után következik a mű tárgyalása. Itt a tanítónak azt kell mindig szem előtt tartania, hogy mit akart az író mondani. Amit az mondani akart, azt kell a tanítónak megfelelő kérdésekkel a gyerekekből kihoznia. Nagy művészet a helyes kérdés művészete, de a tanító aki azt ügyesen alkalmazza, úgy kérdez, hogy a feleletekben nemcsak a mű meséjét ismétlik a gyermekek, hanem a műben szereplő alakok jellemét is felfogják és a mű gondolatára, vagyis tanulságára is maguk jutnak rá.

Minden tanító természetesen más és más módon kérdez; s

itt nagy tér nyílik a tanító leleményére. Nem is a tanító egyéniségének korlátozására, hanem a magunk kérdezési módjának jellemzésére, hadd álljanak itt a legfontosabb kérdések kellő rendben:

Mért indult útnak a róka és a kecske? (Szomjasok voltak.) Hova érkeztek? (Egy kúthoz.)

Meggondolta-e a kecske mikor a kútba szállt, hogy mi módon jön majd fel? (Nem.) Miből gondolod ezt? (Nem tudott kijönni, a róka adta neki a tanácsot.) Hát a róka gondolt-e előre arra, hogy ki is kell ám jönni a kútból? (Erre egyik gyermek esetleg igennel, a másik esetleg nemmel felel.) No lássuk, gondolt-e rá! Hogy is jött ki? (A kecske hátára és fejére kapaszkodott.) Magától tartotta hátát a kecske, vagy a róka tanácsára? (A róka tanácsára.) Hát ekkor ravasz volt-e a róka? (Ravasz.) Hát *előbb* nem volt-e ravasz? Csak úgy vaktába ment a kútba? (De bizony már előbb is ravasz volt.) Melyik volt a ravaszabb, melyik a jámborabb? (A róka volt a ravaszabb, a kecske a jámborabb.) Melyik akarta a másikat megcsalni? (A róka.) Gondolt-e a kecske arra, hogy a róka meg fogja őt csalni? (Nem gondolta előre.) Hogyan neveznéd az olyant, aki valamit tesz s *nem gondolja meg* előre, mi lesz a vége? (Erre a gyermekek különböző elnevezéseket mondanak, amelyek mind a «meggondolatlan» szó változatai lehetnek.) Nos gyermekek, ki ismert már közületek meggondolatlan vagy hiszékeny gyermeket? (Én is. Én is. — Ekkor a tanítónak alkalmá nyílik a gyermekek életéből vett apró élményekkel a *hiszékenységet* megvilágítani. Ha nem akad gyermek, akinek valamelyes hasonló élménye volna, úgy a tanító a házban, iskolában faluban előforduló helyzetek szerint pinczét, padlást, elzárt, szobát vagy hasonlót idéz például, ahová valakit pajtása becsalt s a honnan kijönni nem tudott. S fölveti a kérdést, hogy ez is, az is miképp menekült volna ki? Ezzel egyúttal megvilágítja a kecske hiszékenységet.) Tudta-e a róka előre, hogy pajtása ilyen meggondolatlan és hiszékeny? (Tudta.) Hát miben bízott a róka, mikor a kútba szállt? a kecske okosságában-e, vagy meggondolatlanságában? (Meggondolatlanságában.) Hát aki ravasz, az mindig miben bízik? (A másnak meggondolatlanságában.) S ha pajtása meggondolatlanságát, hiszékenységet fölhasználta aztán hátára s fejére kapaszkodott és maga szépen kimászott a bajból, segít-e megszorult pajtásán? (Nem segít.) A helyett mit tesz? mit tett a róka? (Még kinevette a szegény kecskét.) Szép dolog az, hogy még ki is nevette a szegényt? (Csúnya dolog.) Hát te fiam, vagy te, lépre csalnád-e pajtásodat s kinevetnéd-e azután? (Nem tenném.) Jó vagy rossz-e az, aki a más kárán nevet? (Rossz.) Hát jó szíve volt-e a kárörvendező rókának. (Rossz szíve.) Hát esze volt-e? (Volt.) Elég-e hát, ha valakinek esze van? Nem kell-e még hozzá jó szív is, hogy segítsen a barát-

ján? (De kell.) Van-e köztetek olyan, aki ha pajtása bajba jutott, segített rajta? (Itt ismét alkalom nyílik a gyermekek apró élményeinek elmondására.) Ha jó szívű lett volna a róka, mit tett volna, mikor kiért a kútból? Ott hagyta volna czimboráját? (Létrát hozott volna, vagy a kecske gazdáját hívta volna.) Hát a kecske is rossz szívű volt-e? (Nem.) Miből látod, miért gondolod ezt? (Erre alig akad válasz.) Odatartotta-e hátát, segített-e pajtásán? (Igen.) Jó vagy rossz szívű-e az ilyen. (Jó szívű.) Hát elég-e, ha valakinek jó szive van? (Nem elég.) Mi kell még ahhoz? (Okosság.) No most, mondd nekem, fiam, ha a szegény kecske kimenekül a kútból — mert a gazdája majd kiségti — tovább is olyan meggondolatlan, hiszékeny lesz-e? (Nem! Tanul a kárán.) Eddig nem volt esze, — hát ezután lesz esze? («Igen» — «nem» hangzik vegyesen a válasz.) Hát az oktalan állat egyszer csak okossá lesz? (Nem.) No lássátok. A kecske is csak oktalan marad. De ha emberrel esik meg ilyesmi, hisz e másodszor is? Te hinnél-e? (Nem.) Hát a róka? Ravasz, rossz szívű és kárörvendő marad-e tovább is? (Az marad.) Szabad-e ilyennel pajtászkodni? (Nem szabad.)

Ilyen s hasonló kérdésekből kitalálható, hogy mire kívánja e tanítás a gyermekek figyelmét irányítani. Meséről lévén szó, amelyben szereplő alakok cselekedeteik mondatnak el, mindenekelőtt a *cselekedetek rügőira* kívánja a gyermekek figyelmét terelni. Hogy minden tettben annak *lélektani* okait lássák s a *jellemek* megismerésére szokjanak. Ilymódon anélkül, hogy az esztétikának még csak elemeit is tanítottuk volna, mégis előkészítjük a gyermeket arra, hogy később minden elbeszélő műben a jellemeket keresse, a jellemeket foghassa fel. Esztétikai tanítás nélkül rávezethetjük a gyermeket arra, hogy a tett mindig valamely lélektani rügőből ered s hogy a tett megértéséhez a cselekvő személy jellemének ismerete kívántatik. Egyúttal anélkül, hogy ezt a gyermekeknek külön megmagyaráznók, rávezetjük arra, hogy a művészetben rejlő jelképes elemet is fölismerje s állatokról vagy élettelen tüneményekről szóló történetekben is az átvitt, allegorikus értelmet, az emberi vonatkozást keresse. Végül ethikai ítélteésre is szoktatjuk a gyermeket.

Még megemlítjük, hogy az aëopusi mesék közül akár maga Aëopos gondolta ki, akár az ő nyomdokán más, akár epygrammatikus rövidséggel, akár részletező módon iratott is csak is olyanok valók olvasmányúl és tárgyalásul, amelyek befejezett, még pedig megnyújtatón befejezett történetet adnak elő. Mert van ám az oly fajta mesék közt akárhány, amelyben egyáltalán nincs befejezett történet, hanem csak egy-egy szellemes ötlet alkotja az egész művet. Az ilyen példázatszerű módon elmondott epigrammák nem alkalmasok arra

hogy a gyermekben a mese hatását keltsék, kíváncsiságát fölébresszék, azt fokozzák s végül megnyugtatóan kielégítsék. Nem is mesék ezek, hanem csak megvilágított csattanós elmésségek. Ilyen például «A róka-ról szóló ötlet, amely elmondja, hogy egy róka egy színész házában keresgélve álarcot talált s felkiáltott, hogy «Mily nagy fej és mily kevés agyvelő van benne». Vagy ilyen a «Szerecseny»-ről szóló, amely csak annyit mond el, hogy valaki egy szerecsenyt fehérre akart mosni, de hiába fáradozott. Az effélék, melyek különben is rövid közmondásokká vagy példabeszédekké változtak az idők folyamán nem is tartoznak tulajdonképeni az elbeszélő irodalom keretébe s így mint elbeszélő művek nem is tárgyalhatók.

De már határozott mese — még pedig befejezett történetű — «A hangya és a galamb» c. széltében ismert történet, amelynek tanítási módját az ilyen művek módszerének jellemzésére, illetve módszerünk újabb megvilágítása céljából itt ismertetjük:

A tanító elmondja, hogy egy hangya mint esett egy sebes forrásba s mint ragadta el a víz sodra. Hatásosan kiszínezi a hangya vergődését, mint fuldoklik, mint látja meg egy vadgalamb a fáról, mint támad részvét szívében s dob a hangyának egy levélkét a fáról úgy, hogy az szerencsésen kiúszhat. Ezután elmondja a tanító, mint örül a parton a hangya, mint szárad fel róla a víz s ragyog rajta száz napsugár; miként veszi észre kis idő múlva, hogy egy fiú el akarja fogni a galambot, mikép kúszik oda a lépvesszőhöz, csípi meg a fiúnak lábát, hogy az összerezzen, a lépvesszőt elhajtja s mikép szabadul meg a vadgalamb és mily boldog a két jó teremtmény.

Ez teljes, befejezett mese, a kis gyermekben várakozást és izgalmat is kelt, lépésről-lépésre feszülten kísérik a kit alak sorsát s végül megnyugtatót merítenek a szerencsés menekülésből. Miután a mese elhangzott, a tanító kérdésekkel vezetí rá a gyermeket úgy a mese ismételésére, mint tudatos felfogására. Mikor a hangya vízbe esett, ki vette észre fuldoklását? (Egy galamb.) Csak nézte-e a szegény hangyát, vagy meg is sajnálta? (Magsajnálta.) Honnan tudod, magsajnálta? (Levelet dobott neki.) Jó vagy rossz szívű volt-e a galamb? (Jó szívű.) Hátha csak sajnálta volna a szegény hangyát, csak nézte volna s nem dobott volna neki levelet, akkor is jó szívű lett volna? (Nem.) Jó szívű-e hát, aki csak sajnál valakit, de nem segít rajta? (Nem.) Ki hát a jó szívű? (Aki más magsajnál és segít is rajta.) Mért segítette a hangyát? Rokona, testvére, pajtása volt-e? (Nem.) Hát csak rokont, testvért, pajtást kell-e segíteni? (Nem. Mindenkit, aki bajban van.) S tudta-e a galamb, hogy nemsokára ő is bajba jut és majd a hangya segít rajta? (Nem tudta.) Hát jutalmat



várt-e hangyától a segítségért? (Nem várt.) Nos, gyerekek, ha valaki nagy bajban van és egy jó ember segít rajta: jutalomért teszi-e ez? (Nem.) Hát miért teszi? (Mert sajnálja a szegényt.) S aki nem vár jutalmat, kap-e mégis jutalmat? (Kap.) Hát ezt miből tudod? (A galamb is kapott jutalmat.) Mi volt a jutalma? (A hangya megmentette őt a fiú lépvesszőjétől.) Megérdemelte ezt a jutalmat? (Igen.) Mivel érdemelte. (Azzal, hogy ő is jót tett a hangyának.) Hát aki közületek valaha jót tesz másnak és jutalmat nem vár: azért kárba veszett-e a jótette? (Nem veszett kárba.) Hálás lesz-e az, akin segített? (Hálás.) De ha a hangya nem segített volna a galambon, hanem hagyta volna, hogy a fiú elfogja, hálás lett-e volna a hangya? (Nem. Hálátlan.) Szabad-e hálátlannak lenni? (Nem szabad.) Nagyon nagy állat-e a hangya. (Óh nem. Kicsike.) S ilyen csöppség is tud-e segíteni másan? (Tud.) Hát csak aki nagyon nagy és erős, tehet jót? (Nem. Kicsi is tehet jót.) Csak nagyon gazdag ember adhat valamit a szegénynek? (Nem. A szegény is adhat.) Van-e hát oly ici-pici, gyenge, szegény, aki nem tehet jót mással? (Nincs.) A hangyán és galambon kívül — nos, ki mondaná meg — van-e még valaki ebben a mesében? (Van. A fiú.) Hát hány teremtmény, hány *alak* fordul elő ebben a mesében? (Három.) Mind a három jó szívű? (Nem.) Hát hány jószívű? (Kettő.) Melyek? (A hangya és a galamb.) S melyik a rossz szívű? (A fiú.) Miért? (Mert el akarja fogni a szegény vadgalambot.) Hát te, vagy te, fiam, bántaná-e szegény madarakat? (Nem.) S a rossz fiú megkapta-e büntetését? (Meg.) Mi volt a büntetés? (A hangya megcsípte.) Más büntetése nem volt? (??) Elfogta-e a galambot? (Nem.) Nagyon szerette volna elfogni? (Igen.) Hát elérte-e a célját? (Nem érte el.) Nos, mi volt a büntetése? (Hogy nem érte el a célját.)

Itt meg kell említenünk, hogy több ilyen mese letárgyalása után, midőn a tanulóknak már többszörösen volt alkalmuk a kérdés módjait megismerni: a tanító, anélkül, hogy poétikai magyarázatokat érintene is, bizonyos alapvető esztétikai fogalmakat észrevétlenül véshet a gyermekek tudatába. Így ha már több mese tárgyalásakor azt kérdezte, hogy hányan fordulnak elő a mesében, a kérdést úgy teheti fel, hogy hány élő lény, *alak* fordul elő, vagy *szerepel* a mesében? Így lassan megszokottá teszi a kifejezést, hogy mesében alakok szerepelnek. Vagy midőn azt kérdezi: jó-e vagy rossz-e a mesében szereplő valamelyik alak, úgy teheti fel utóbb a kérdést: milyen *jellemű*, jó- vagy rossz-e az illető? Később már csak azt kell kérdeznie, hogy milyen *jellemű*? Így a *jellem* fogalmát is megszokottá teheti. Ha többször fordult már elő az a kérdés, hogy a jó minő jutalmat nyert, a rossz minő büntetést, a tanító már úgy teheti

fel a kérdést: Minő jutalmat nyer a jó, minő büntetést a rossz, vagyis milyen ebben a mesében az igazság, az igazságszolgáltatás? A gyermekek észrevétlenül hozzászoknak e szóhoz anélkül, hogy a tanító nekik megmagyarázta volna, utóbb szépen felelnek az elvont kérdésre is: milyen ebben a mesében az igazságszolgáltatás?

De még nem egy ilyen esztetikai fogalom van, amire pusztán kérdezés alapján rávezethető a gyermek. Ilyen fogalom a mesei *fordulat*. A tanító például azt kérdezi, hogy mikor a hangya kimenekült a vízből, mi történt a galambbal? Hogyan *fordult* a szerencséje? Ezt a szót minden mesei fordulat alkalmával ismétli s hozzászoktatja a gyermeket, hogy a mesékben van úgynevezett fordulat. Hasonlóképp jár el a mese vége, befejezése vagy *megoldása* kifejezésekkel. Ezeket a fogalmakat azonban sohasem fejtegeti, csak egyszerűbb kifejezésekkel együtt addig említi, amíg ismert fogalmakká válnak.

Egyáltalán a kérdezés nemcsak arra való, hogy az olvasmány tartalmát tudatosítsa a gyermekekben, hanem arra is, hogy magát a kérdezési módot is fejlessze, emelje s ezen a réven magasabb fogalmakat és felfogásokat is ébresszen a gyermekben. S nagy tájékozatlanságra vallana az, ha netalán valakiben az a hiedelem merülne fel, hogy a gyermeki lélek nem alkalmas ily fogalmak megértésére. Mindazok a fogalmak, amelyekről beszéltünk, bár kezdetleges módon, bár más kifejezések alakjában *már benne vannak* az elemi iskolás gyermek lelkében. Voltaképp ezek a fogalmak csak szinonimái, finomultabb árnyalatai azoknak a szónak, amelyeket a gyermek primitívebb módon úgy is használ, vagy gondol. De egyébként is a többi ismeret — földrajz, természettan, alkotmánytan stb. — terén a gyermeket gyakran sokkal elvontabb fogalmak megértéséhez vezetik, mint amilyenekről itt szó van. Sőt oly kifejezéseket is sajátíttatnak el vele, amelyeknek értelmét a legnagyobb bölcsészek is százféleképp magyarázzák. Így alkotmánytanból megértetni igyekeznek a gyermekkel az állam, a törvény, az alkotmány, a jog fogalmait; a természettudományokból az erő, a villany, a mágnes, az anyag, az élet stb. szavait. Azokhoz az esztetikai fogalmakhoz, amelyeket előbb jeleztünk, *gyakori és közvetlen szemlélet útján* jut a gyermek és így azokhoz világos tudás fűződik lelkében s azokat minden nehézség nélkül alkalmazza. S legalább is oly fontos fogalmak, mint mások, mert arra nevelik, hogy egész életében az előforduló olvasmányokat gondolkodva s értelemmel olvassa.

Az említett Aesopusi mesékkel s hasonlókkal kapcsolatban még a tanítás befejező részéről kell néhány szót mondanunk. Eddig a tanítás két lényeges részét emeltük ki: 1. a tanító mesemondását, 2. a mesének kérdezés alapján való megbeszélését. Most még a har-

madik részről kell szólnunk, amelyet szintén nem szabad elhanyagolnunk. Ez a mesének szép és hatásos elmondatása. Mert bár az első két résszel érdemileg befejezést nyert a tanítás, amennyiben a mese tisztán és tudatosan áll a gyermek előtt: nem lehet felednünk, hogy az elemi iskolában mennyire fontos a gyermek beszélő készségének fejlesztése. Ha fontosnak mondtuk azt, hogy a tanító jól tudjon elbeszélni, mesét mondani; nem kevésbé fontos, hogy a tanuló a hallottat szépen és összefüggően tudja elmesélni. Az első két részben erre nem nyílt alkalom; tehát a tanítás harmadik, befejező részében kell a gyermekeknek alkalmat adni arra, hogy a beszélési ügyességét fejlessze. E célból a tanító a kérdés és feleletés befejeztével azt veti fel, hogy ki tudná már most az egész mesét egyfolytában szépen elmondani? Vagyis ki a legjobb mesemondó? Gyakran föl sem kell azt vetnie, mert már ismeri tanulói tehetségeit s tudja, hogy ki beszél legszebben és legjobban. S a tanítónak az egész gyermekesereg figyelmét arra kell irányítania, hogy most azt keresi, hogy egyfolytában, hibátlanul, fennakadás nélkül és szépen ki mondja el az egészet. Amíg az egyik gyermek erre vállalkozik vagy kijelöltetik, a többi figyel, vigyáz, hogy eléggé szép-e a kiválasztott gyermek mesemondása. Ha nem eléggé hibátlan, csakhamar fog jelentkezni más, aki tökéletesebben véli elmondhatni. Ily módon többszörös eredményt ér el a tanító: Fejleszti a gyermekek előadási képességét. Újabb érdeklődést kelt a már hallott s letárgyalt mese iránt, mert új szempontból tereli rá a figyelmet. Végül pedig a szép elmondás közben mindenkinek alkalom kínálkozik a mesét újra végiggondolni, vagyis az egészet begyakorolni.

De nem minden elbeszélő művet lehet egészen így tárgyalni. Különösen azokat nem, amelyeket írójuk művészileg tökéletes módon írt meg. Ezek többnyire verses művek, amelyeket nem szabad prózában elmondani s melyeknek remek szép nyelvezete legalább oly fontos, mint mese-tartalma. Az ily műveket minden eltérés és változtatás nélkül kell előadni. De ilyeneknél, mivel néha lírai vonatkozásaik is vannak, olykor felmerül annak szüksége, hogy a tanító a mű előadása, illetve szözszerinti elolvasása előtt, a tanítást megfelelő bevezetéssel lássa el. Példaképen idézzük *Vörösmarty* ismert költeményét a «Szegény asszony könyv»-ét, melyben a költő tudvalevőleg azt meséli el, hogy egy szegény jó asszony az ő imakönyvét miképen tépte ketté s miképen adta egy még szegényebb asszonynak, hogy annak is legyen miből imádkoznia. Ha *Vörösmarty* életrajzi adataiból nem is tudnók, hogy a jó szívű asszony az ő saját édes anyja volt, a költői mű meleg hangulatából s az abból kiáradó szeretetből is meg kellene éreznünk, hogy a jó öreg asszony nagyon

közel állott szívéhez. Ez elbeszélő mű tárgyalásakor tehát ennek is ki kell domborodnia. Mert mint említettük, a tanító feladata, hogy *mindazt* emelje érvényre, amit a költő akart érvényre emelni. Hogy tehát a gyermekeket a költemény megbeszélése alkalmával kellő kérdéssel arra is rá lehessen vezetni, hogy a mű hősnője magának a költőnek volt anyja, bevezetésképen a tanítónak rövid történetet kell elmondania Vörösmartyról. De csak annyit, amennyi a gyermeket utóbb nyomra vezethesse anélkül, hogy a tanító előre elárulná, ki a hősnő. El kell hát mesélni a tanítónak, hogy élt valamikor egy nemes lelkű ifjú, Vörösmarty Mihály, korán meghalt az atyja, a fiú idegen helyeken tanult, küzködött, amíg édes anyja otthon szegényen éldegélt. Jó, nemes lelkű volt az anyja is, bár maga szegény, gyámoltotta a még szegényebbet, ápolta, gyógyította a betegeket, amialatt fia egyre szebb és szebb meséket és verseket gondolt ki. Ezeket a szép meséket, verseket mindenütt nagy gyönyörűséggel hallgatták, olvasták és Vörösmarty Mihály híre, neve bejárta az egész országot. Jobbra fordult a sorsa is s gyámoltotta szegény jó anyját.

Ilyetén bevezetés után a tanító elmondja, hogy Vörösmarty Mihály egyik híres meséjét fogja előadni, mire a költemény szép előadása következik.

Majd sor kerül a tulajdonképeni tárgyalásra, a megbeszélésre.

Kiről szól ez a mese? (Egy szegény özvegy asszonyról.) Mit kér a szegény özvegy asszonytól szomszédnője? (Imakönyvet.) Hány imakönyve van az özvegy asszonynak? (Egy.) Mért nem adja oda az egészet? (Mert ő maga is imádkozni akar.) Hát mit ad a szomszédnőnek? (Fél-imakönyvet.) Segít-e ezzel a szomszédnőn? (Igen.) Hát magának marad-e, miből imádkoznia? (Neki is fél-imakönyve marad.) Szereti-e az özvegy asszony a maga régi imakönyvét? (Szereti.) Nem esik-e hát neheze, hogy ketté szakítsa? (De neheze esik.) Mért szakítja mégis ketté? (Hogy szomszédnője is imádkozhassék.) Hát ha könyvét kimélve, nem szakítaná el, hanem az egészet adná oda: nem cselekednék-e szebben, helyesebben? (Nem. Mert neki magának nem maradna imakönyve.) Hát ugyan kiért, miért kell neki imádkoznia? (Gyermekeiért, meghalt uráért.) Hát tehetne-e mást, mint a mit tesz? (Nem tehet mást.) Jó vagy rossz szívű-e? (Jó.) Miből tudod? (Abból, hogy a maga könyve felét mindjárt odaadja.)

S ugyan mi lenne jobb tett, ha kenyere felét, ebédje felét adná oda szegénynek, vagy az, hogy imakönyve felét adja? (Hogy imakönyve felét adja.) Hát te, vagy te, könnyebben, szívesebben feleznéd meg a legkedvesebb ételedet, mint az imakönyvet? (Én igen... Én nem...) (A tanító itt ahhoz fordul, aki inkább a könyvet adná.) Mért feleznéd meg inkább a könyvet? (Mert inkább kell a jó falat.)

Hát te mért feleznéd meg inkább az ételt? (Mert nekem a könyv kell inkább.) Hát mit ad az ember szívesebben oda? (Ami neki kevésbé kell.) Az özvegy asszonynak mi ért a legtöbbet? (Az imakönyv.) Miért? (Mert abból imádkozott.) Ő tehát feáldozta azt, ami neki *mennyit* ért? (Legtöbbet.) Többet áldoz-e a gazdag ember, ha sok-sok pénzt ad a szegényeknek? (Nem áldoz többet.)

De, gyerekek, gondoljátok csak meg, mit tett ez az özvegy asszony! *Imakönyvet* szakít szét. Szabad-e ilyen könyvet széttépní? Nem bűn ez? (Nem bűn. Szabad.) Hátha te fiam, vagy te, fognál egy imakönyvet és szétdarabolná, az nem volna-e vétek? (De az volna.) Hát akkor mért nem vétek az, amit az özvegy asszony tesz? (Mert ő nem rosszaságból tépi szét, hanem jóságból.) Hát nem mindegy az, ha ketten ugyanazt a tettet követik el? (Nem mindegy.) Mi a különbség a kétféle tett között? (Az egyik rosszaságból, a másik jóságból történik.) Kell-e hát minden tettnek az okát keresnünk? (Kell.) Most még csak egyet kérdezek. Vörösmarty Mihály, aki ezt a szép mesét írta, ismerhette-e ezt a jó szívű özvegy asszonyt? (Ismerhette.) Hát ki lehetett ez az asszony? Kire gondolhatott Vörösmarty? (A mese-tárgyalás előtt elmondott életrajzi adatokból a gyermekek mindjárt kitalálják, hogy Vörösmarty anyja lehetett. De ha nem találnák ki mindjárt, a tanító tovább is kérdez.) Milyen jóságos özvegy asszonyt ismert Vörösmarty? Ismert-e olyant, aki szegényeken segített, betegeket gyógyíttatott? (Ismert. Az anyja volt.) Miből gyanítjuk, hogy ez az asszony lehetett az, aki imakönyvét széttvágta? (Ez is jó volt.) Élt-e még a jó asszonynak férje? (Nem élt. Özvegy asszony volt.) Hát az öreg Vörösmartynéről mit tudtok? (Özvegy volt.) De Vörösmartynak több testvére volt, aki mind világgá ment. Mit mond a vers az imakönyves asszonyról? (Gyermekei világgá mentek.) Hát kire gondolt a költő, amikor ezt a verset írta. (Anyjára.)

Ilyen vagy hasonló kérdések után következik a tárgyalása utolsó része. De ez természetesen más lesz, mint az élőszóval elmondott prózai mesé.

Annak tanítását úgy fejezte be a tanító, hogy a tanulókkal szépen, összefüggőn elmondatta az egészet. Verset természetesen nem lehet mindjárt elmondani, azt be kell taníttatni. A betanítást is érdekessé lehet, sőt kell tenni. Mindenekelőtt azokat a gyermekeket szemeli ki a tanító, akik legszebben olvasnak, vagy legjobb olvasásra vállalkoznak. Éppen úgy jár el, mint az élőszóval való mesemondásnál, csak hogy itt szép olvasási versenyt rendez. Az egész tanulócsapat figyel, szépen olvasott-e a kijelölt gyermek s a tanító minden olvasás végétével az új vállalkozónak adja át a szerepet. Ha így az egészet néhányszor végig olvasták, új irányú figyelemre

serkenti őket. Felhív egyet, hogy olvason szépen néhány sort s az egész gyerek-sereg elé azt a feladatott állítja, ki tudja a néhány sort könyv nélkül hibátlanul elmondani? A jelenkezők közül többekkel elmondatja a néhánynt sort s azután a gyengébbekkel s leggyengébbekkel tesz próbákat. Így halad az egész versen végig. Rövid versknél ez persze könnyebb munka. Azoknál hamar akad gyermek, aki már az egészet tudja könyv nélkül. Hosszabb versek osztatlan iskolákban — ahol hat évfolyam gyermekserege van együtt és így egy évfolyamra kevés idő jut — nem taníthatók be ily módon. De ezekben az iskolákban sem maradhat el a felolvasás, sem a megbeszélés, sem az egésznek újra való elolvasása, — csak a részenként való könyv nélkül tanulsnak kell házi feladatul maradnia.

A hat évfolyamú osztatlan iskolákra vonatkozólag különben a következőket jegyezzük meg. Ezekben a kijelölt idő rövidege szokott különös nehézséget okozni. De úgy véljük, hogy ez az akadály a *költészet-tanítás* alkalmával többnyire legyőzhető.

A költészet-tanításnak ugyanis az a nagy előnye van mindennemű ismeretterjesztő tanítás felett, hogy az osztatlan iskola összes tanulóit igen gyakran egyesítheti egy csoportba. A 6—12 éves gyermekek, akik egyszobában egy tanító vezetésére alá kerülnek, írás, olvasás, számolás, természet-ismeret tekintetében különböző fejlettségi fokon állanak: de a költői mű, főleg a mese élvezése szempontjából egy *egységes kis közönséget* alkotnak. Emlékeztetjük olvasóinkat arra, mit tanulmányunk elején már részletesen kifejtettünk, hogy a gyermeknek csak igazán szép mű nyújtandó, olyan, amelyet felnőtt is gyönyörrel hallgathat. A szép mese élvezetében tehát részt vehet minden gyermek, akár hat, akár nyolc-tíz, vagy tizenkét éves. Hiszen még ifjú, sőt férfi is élvezheti. Ilyen mű tanításakor tehát nem szükség a hat csoportból csak egyet tanítani, a többinek pedig más, úgynevezett csendes foglalkozást adni. Nem szükséges, de igazán *nem is lehetséges*. Mert hiába is adunk a többi öt csoportnak más foglalkozást, ha a mese szép és vonzó, mind a gyermek önkénytelenül is abba hagyja a maga «csöndes foglalkozását» s oda figyel a szép mesére. A költészet hatásának nem tud ellentállani. Minél szebb a mese, minél érdekesebb a nyomán támadt megbeszélés: annál lehetlenebb egyes csoportokat abból kirekeszteni.

Az osztatlan iskola tanítója tehát ilyen tanítás alkalmával egyesíti mind a csoportot, amivel lényeges időt nyer, fél- vagy negyed-órás tanítás helyett egész órás tanítást alkalmazhat. Hogy mily becses ez nemcsak idő-nyereség, hanem nevelési szempontból is: azt nem kell bővebben kifejtenünk. Csak egy nehézség merül fel: A felsőbb évfolyamok tanulóinak ugyanis újra meg újra kellene

ugyanazt a mesét hallgatniok és megbeszélniök, amit már előbb ismételtén tanultak. Csakhogy ezt a nehézséget könnyen elháríthatja a tanító, — sőt e hátrányt a költészet-tanítás előnyévé változtathatja. Csak legyen eléggé gazdag mese-kincse, amennyi hat évre elégséges. Így minden évben olyan új meséket vehet elő, amelyeket egy évfolyam sem hallott még s melyeket így az egész hat évfolyam, mint újakat tanulhat.

Természetes, hogy — ha tanítási módszerünk általánosabb méltánylást találna — felmerülne annak a szüksége, hogy tanítók számára válogatott mese-gyűjtemény szerkesztessék, olyan, amelyben a magyar és világirodalom legszebb meséi közül az elemi iskolai tárgyalásra alkalmasok egybe gyűjtessenek. De amíg ily minta-gyűjtemény nincsen, a buzgó tanítók részint a legszebb népmesékből, részint a különböző æsopusi mesékből maguk állíthatnának össze hat évre terjedő gyűjteményt.

Az elbeszélő művek betanításánál — minden tanító a saját tapasztalatából tudja — aránytalanul nehezebb a lírai költemények tanítása. Mikép bánják el ezekkel a tanító? Mikép beszélje meg ezeket a gyermekekkel? Hiszen csak érzelem, hangulat szólal meg az ily versekben, — semmi kézzel fogható anyagot, mesét nem tartalmaznak, amit a gyermekekkel taglaltani lehetne. Hangulatokat, érzelmi árnyalatokat, színeket vajmi bajos megbeszélés tárgyává tenni. A költészet-tanítás kérdését tehát csak az oldja meg, aki a lírai-költészet tanítási módját tereli helyes irányba. Mert az ugyancsak kevés tanításnak, ha a tanító a lírai költeményt szépen elolvassa, azután egészben s részben újra elolvastatja, amíg a gyermekek könyv nélkül nem tudják. A lírai költemény hatását is tudatossá kell tenni, annak benső mivoltába is be kell hatolni, azt is meg kell beszélni s az abban felmerülő esztétikai alapfogalmakra is rá kell vezetni a gyermeket.

Úgy véljük, hogy erre vonatkozó módszerünkkel — amely egyébként fejtegetéseink leglényegesebb része — hozzájárulunk a kérdés megoldásához. Csak a lírai költészet benső mivoltát kell felismernünk, hogy helyes tanítási módját is megtaláljuk. Sok felé az a téves nézet uralkodik, hogy az úgynevezett lírai költészet merő ellentéte az úgynevezett elbeszélő költészetnek. Míg amaz belvilági, emez külvilági. Mintha a költőre — mikor lírikus — semmi hatást sem tenne a külvilág s mikor epikus, nem hatna belvilága is. A lírai költőnek épp úgy vannak élményei, tapasztalatai, mint az epikusnak, vele is történnek események, ő is cselekvő részt vesz az életben. Élmény (esemény, cselekmény, mese) nélkül nincs költészet, sem lírai, sem epikai, de drámai sem. A különbség csak az, hogy az egyik

költő (epikus) különös előszeretettel magát az élményt (mesét, eseményt) mondja el, — míg a másik (lírikus) inkább azt az érzelmet, kedélyhangulatot szereti elmondani, amit az élmény benne keltett. De ha a lírai versben a költő nem is mondja el részletesen élményét, mégis az egész vers egy élményből sarjadt, az egész vers mögött valamely esemény rejlik. Minél közvetlenebb a lírai vers, annál inkább érezzük, látjuk azt az élményt, eseményt, amely a költőt a versre hangolta. Így például Petőfi a «Talpra-magyar»-ban nem mondja el az izgalmas márciusi napok eseményeit, — de ez események hangolták őt a vers megírására. S ha Petőfi semmit sem él át ama napokban, a verset nem írhatta volna. De minek is bizonyítanók tovább s igazolnók a példák ezreivel, hogy lírai költőt mindig valamely — akár csekély, akár előttünk ismeretlen — esemény ihlet dalra, ódára vagy elégiára. Hisz az magától értetődő igazság, hogy aki él, azzal mindig történik valami s akivel semmi sem történik, az lírai verset sem tudna írni.

A tanító, ha egyszer felismeri azt a tényt, hogy a lírai vers is csak valamely élmény, történet hajtása: nyomban megtalálja annak tanítási módját. Csak bele kell illeszteni a lírai verset abba a történetbe, mesébe, amelyben támadt, s mint valamely mese mozzanatát kell bemutatnia. Ezzel az egyszerű módszerrel a lírai verset épp úgy tárgyalhatóvá, megbeszélhetővé teszi, mint a mesét. Legtalálóbban néhány példával világíthatjuk meg módszerünket. Elsősorban Kisfaludy Károly «Szülőföldem szép határa» kezdetű dalcsockáját említjük, nem mintha szebbet nem tudnánk, hanem mert az a legtöbb elemi iskolai olvasókönyv legkönnyebb lírai olvasmánya gyanánt szerepel s mert hozzá a Kisfaludy iránti méltó kegyelet fűződik. A tanító csak úgy kezdi, mint a mese-tanítást. Elmeséli, hogy élt vagy száz év előtt egy magyar ifjú, Kisfaludy Károly. Azután a gyermekek színvonalához mérten, de mindig úgy, hogy a mese igazán érdekelje őket, elmondja, hogy mennyi hányatáson, bajon-gondon ment keresztül az árva fiú, hogyan bujdosott idegen országokban segítség és támasz nélkül. Hát, amint így messze, messze járt, a gyönyörű szép olasz földön, mégis csak visszagondolt Magyarországra, hazájára. Ekkor írta, vagy mondta ezt a dalt: «Szülőföldem szép határa, meglátlak-e valahára» stb.

A tanító végig mondja e verset. A gyermekek ne is vegyék észre, hogy nem folytatódik a mese. Ők a mese folytatását várják és így a legnagyobb kíváncsisággal figyelnek minden szóra. Ezzel már lényeges eredményt ér el a tanító. Mivel a lírai verset mesébe illesztette, minden gyermek a mese folytatására vár, s a vers szavain érdeklődéssel csüng, holott lírai versre magára legritkábban szokott ily erősen figyelni.



Midőn a tanító a vers végéhez ér, még nem fejezi be az előadást. Nem fejezheti be mert e sorokkal «távol estem mint a levél, melyét elkap a forgószél» igen szomorú, pesszimisztikus hangulat maradna vissza a gyermek lelkében. S nem fejezheti be azért sem, mert a kezdett mesét végig kell mondani. A tanító tehát néhány mondattal megnyugtatja a gyermeket, elmesélvén, hogy Kisfaludy aztán mint jutott vissza Magyarországra s mily boldog volt újra látatván szülőföldjét és mint vitte fel Isten a dolgát.

A lírai verset tehát mese keretébe illesztettük, még pedig abba, a mesébe, amelyből eredetileg támadt vagy támadhatott. Visszavezettük az érzést a maga esemény-forrásához. Ezzel a lírai verset nemcsak érdekessé tettük a gyermekek előtt, hanem tárgyalhatóvá is. S most már könnyen beszélhetjük meg a gyermekekkel, mintha csak mese volna. Tulajdonképen a *szemléltetés* egyik legtermészetesebb módját alkalmaztuk, amely hasonlítható ahhoz a szemléltetéshez, melyet természetrajz tanítás alkalmával üznek azok, akik valamely virágot nemszáráról letépve, félig hervadt avagy szárított alakban mutatnak be, hanem mint élő gyökerével, talajával együtt. A lírai költemény érzelme, hangulata egy eseményben gyökeredzik. S mennyivel közvetlenebb, természetesebb az a szemléltetés, amely ahelyett, hogy az eseményből kiszakított lírai verset mutatná be a gyermeknek, azt az eseménnyel együtt annak virága gyanánt nyújtja a tanulóknak. S immár könnyen kérdezheti a tanító: Hol járt Kisfaludy Károly, mikor ezt a verset (vagy dalt) gondolta (vagy érezte)? (Idegen országban, távol szülőföldjétől.) Melyik országban járt? (Olaszországban.) Hová vágyódott a szive? (Magyarországra.) Kiktől kérdezte, virul-e még szülőföldje, Magyarország? (A madaraktól) Mért nem emberek-től? Mért a madaraktól? (Mert az emberek idegenek voltak, akik nem adhattak hírt hazájáról.) Hát a madarak, ha beszélni tudtak volna, inkább adhattak? (Inkább adhattak, mert azok Magyarországból jöttek.) Mikor szállnak el a madarak Magyarországból déli-tájra? (Ősszel.) Hát mikor írta — gondolta, érezte — ezt a dalt Kisfaludy? (Ősszel.) Mikor az égre nézett, még kikhez fordult panaszával? (A felhőkhöz, a szélhez.) Megvigasztalták azok? (Nem.) Milyen kedve volt Kisfaludynak, víg vagy szomorú? (Szomorú.) Hát ez a vers víg vagy szomorú? (Szomorú.) Miért volt szomorú Kisfaludy? (Mert távol volt hazájától.) Nem volt hát jobb dolga a szép Olaszországban? (Nem.) Miért jobb otthon a szülőföldön, mint idegen országban? (Mert otthon vannak az embernek rokonai, testvérei, barátai, akik szeretik.) Hát idegen országban kije van? (Senkije sincs.) Tud-e beszélni az emberekkel, akik idegen nyelven beszélnek? (Nem tud.) Hát ha te fiam, vagy te hetekig, hónapokig hiába beszél-

nél, senki sem értene téged, senki sem felelne neked, senki sem törődne veled, boldog volnál-e? (Nem.) Miért oly jó hát az embernek, aki hazájában van? (Mert itt ismerik, értik, törődnek vele.) Hát szívesen mennél el idegen országba? (Nem.) Hát Kisfaludy szívesen ment el? (Nem.) Mért ment hát mégis? (Elbujdosott, mert nem volt itthon gyámoltója.) Haza vágyódott? (Haza.) Lássátok, ezt a vágyat nevezik honvágnak. Minő vágyról dalol Kisfaludy? (Honvágyról.) S künn maradt-e Kisfaludy Olaszországban? (Nem. Hazajött.) Mi bírta őt arra, hogy haza jöjjön, minő vágy? (A honvágy.) S itthon is boldogtalan volt? (Nem. Itthon boldog volt.)

Már e kérdésekből és feleletekből megállapítható, mennyire más a lírai költemény tanítása, ha az a mögötte rejlő eseménnyel együtt mesei alakban történik. A lírai vers életet nyert, ember sorsa fűződik hozzá. A megbeszélés könnyűvé válik, mint a meséé. S emellett ez úton fontos irodalmi és esztétikai fogalmak szinte játszva olthatók a gyermeki lélekbe. Ha több lírai költeményt tárgyaltatott ily módon, a gyermek irodalmi tanítás nélkül is sok irodalmi ismeret birtokába jut. A kérdezés is, mint előbb a tulajdonképeni mesetárgyalásnál egyre több esztétikai fogalmat olthat a gyermekbe. Az ilyen kérdést: «Milyen kedve volt, víg vagy szomorú?» Később így teheti a tanító: «Milyen kedve, milyen *hangulata* volt?» Utóbb azt sem kell kérdezni, hogy ennek vagy annak a költőnek milyen volt a hangulata, mikor a verset írta, hanem csak annyit, hogy «milyen a vers hangulata?» Azt a kérdést «Hol volt a költő?» gyakori kérdések után már úgy adhatja fel a tanító: Hol, milyen állapotban, milyen *helyzetben* volt a költő?» Így esztétikai tanítás nélkül rávezetheti a gyermeket a «hangulat», a «helyzet» esztétikai fogalmaira. S lassan, szinte észrevétlenül beleviszi a gyermeket, hogy később is bármily lírai verset hall, vagy olvas, a vers eredetére, a költő állapotára, szíve hangulatára gondol.

Ha így a tanító a lírai verset, — hogy úgy mondjuk — mesebe göngyöltve végig tárgyalta, a tanítás befejezéseken kigöngyölti a meséből s önállóan olvastatja végig előbb a legjobb olvasóval s így tovább, ahogy megírtuk.

Ilynemű tárgyalásra különösen alkalmasok Petőfi versei. Ezekről minden tanító ismeri az eredeti élményt, eseményt, amely a költőt a vers írására bírta. Így tárgyalható a «Talpra magyar» a máréiusi napok eseményeibe beleszöve, a «Csatadal» s még egész csomó más lírai költemény. Nagyon messzire vezetne, ha mindezeket itt részletesen kidolgoznók, hiszen nem részletes vezérkönyvet akarunk írni, csak általános tájékoztatót.

Vannak lírai költemények, amelyekből igen nehéz vagy éppen

nem lehet a mögöttük rejlő eseményt, mesét megállapítani. Ezekhez valamely költött alak s mese is fűzhető. Csak az a fő, hogy a mesébe teljesen beleilleszkedjék a lírai vers hangulata, gondolata s csakugyan úgy lássék, hogy a lírai vers ebből az eseményből sarjadt.

Fordul elő, hogy a lírai költő maga nem élt át bizonyos eseményeket, hanem csak azokhoz, hasonlókat s csak képzeletben helyezi magát abba az élménybe, amelyről dalol. Így például Kölcsey, midőn a Hymnust írta, nem élt a magyar nemzet ama időszakában, amidőn barlangban kard nyúlt az üldözött felé s halálhörgés hallatszott. Kölcsey ez időszakokat csak felújította képzeletében. Felújította, mert a saját korának nemzeti bánata hatott lelkére.

Természetes tehát, hogy Kölcsey Hymnusát nem tárgyalhatja úgy a tanító, hogy magát Kölcseit teszi a történet hőségévé. Hanem ehelyett oly mesét keres ki a magyar történelemből, amikor legszomorúbb volt a magyar nemzet állapota. A mohácsi vész után bekövetkezett évszázadok történetéből választ ki egy vigasztalan mozzanatot s azt hatásosan elmeséli. A mese hőségévé tesz egy nemes lelkű hazafit, aki a nagy pusztulás, romlás közepette kétségbeesve áll. Amint a város, vagy község romjai fölött búsong, lelke Istenhez emelkedik s imádkozni kezd: «Isten áldd meg a magyart» stb. A vers elszavalása vagy elmondása után a tanító természetesen befejezi az elébb megkezdett mesét. Elmondja, hogy ime a jó hazafi buzgó imája célt ér. Az ország már nem áll romokban s már virulni is kezd. Pár szóval megnyugtathatja a gyermekeket a hős sorsa felől is. A megnyugtató megoldásra nemcsak a mese befejezése céljából van szükség, hanem azért is, hogy a vers szomorú hangulata ne keltsen a gyermekekben peszimiztikus érzéseket.

Ha ezután a mű megbeszélése következik, a tanító az elmondott mese alapján helyes kérdéssel rávezetheti a gyermekeket a vázolt történelmi korszak szomorú állapotainak elmondására, a mesében szerepelt alak lelkiállapotának jellemzésére, továbbá arra, hogy amit elmondott, a költemény ima; fohászkodás Istenhez a haza boldogságaért. Megjegyezheti, hogy ha nem is ez ima szavaival, de ugyanez érzésekkel imádkozott ahhoz minden igaz magyar, hogy Kölcsey írta meg így az imát, de ez mindnyájunk imája. Rávezetheti a gyermeket, hogy ime a haza sorsa jobbra fordult, nem látunk füstölgő romokat s barlangban buvókat, vagyis összehasonlítást tételhet a haza akkori s mai állapota között.

Végül pedig mint befejezett épület mellől eltávolítottuk a gerendázatot, úgy a költeményt kibontja a köréje szőtt történetből s önállóan mutatja be, elolvastatván azt a tanulókkal.

Hasonlóképp járhat el a legtöbb *leíró* költeménnyel is, például

Petőfi «Alföld»-jével. Azt is mesébe illeszti, mesébe amely Petőfi bolyongásait mondja el s mikép tért vissza a hegyvidékről szülőföldjére. Erre nyomban belefoghat a «Mit nekem ti zordon Kárpátoknak» sorok szép előadásába. A vers elhangzása után megnyugtatóan befejezván a mesét, elmondhatja, mily boldog volt otthon Petőfi. S azután kellő kérdezéssel a felföld és alföld különbségeit, a szülőföld iránti szeretet okait és rúgóit beszélheti meg a gyermekekkel. Így Petőfi «Pusztá télen» c. költeményét Petőfi egy téli bujdosásának történetébe illesztheti.

Egész módszerünk lényege abban áll, hogy minden költői mű tárgyalását mese-tárgyalásra vezettük vissza. Így még a leíró költészetet is, amely pedig legkevésbé köti le a gyermek figyelmét, érdekessé tettük a mese-vágyó gyermek előtt. Egyszersmind anyagot kaptunk tárgyalásra. Végül ez úton az esztétika alapfogalmaihoz vezettük a gyermeket s hozzászoktattuk a gondolkodva olvasáshoz.

Fejtegetéseinket azzal zárjuk be, amivel kezdtük, a helyesirányú művészeti oktatás, nevezetesen a költészeti oktatás fontosságának hangsúlyozásával. A nevelés eddig túlnyomóan csak az *értelem* és az *erkölcs* fejlesztésére irányult. Nagyon elhanyagolta az érzelmi világot, s jóformán teljesen a *fantáziát*. Pedig az emberi képzelőerő drága kincs, amelyet szintén nevelni és fejleszteni kell, s amelyet úgy az elszáradástól, mint a túlcsapongástól egyaránt óvni, s erős vezetéssel magasba emelni feladatunk.

PALÁGYI LAJOS.