

A DEBRECENI ÁLLAMI KOSSUTH
GYAKORLÓ ÁLTALÁNOS ISKOLA
ÉS GIMNÁZIUM

ÉVKÖNYVE

1960—61. TANÉV

2



TANKÖNYVKIADÓ, BUDAPEST

1961

Szerkesztette
PAPP IMRE
és
BARLA GYULA



A Kossuth Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium tanári testülete évkönyvének második számával lép az iskola munkáját figyelemmel kísérők és a pedagógus társadalom elé.

Évkönyvünknek célja az, hogy betekintést adjunk az iskolai munkába, ismertessük az iskola tanárainak oktató és nevelő munkáját, illetőleg e munka végzéséből leszűrődő tapasztalatokat.

Egy évkönyv cikkei és tanulmányai nem ölelik és nem is ölelhetik fel az iskolai élet minden területét. Ennek egyéb okok mellett az évkönyv meghatározott terjedelme is határt szab.

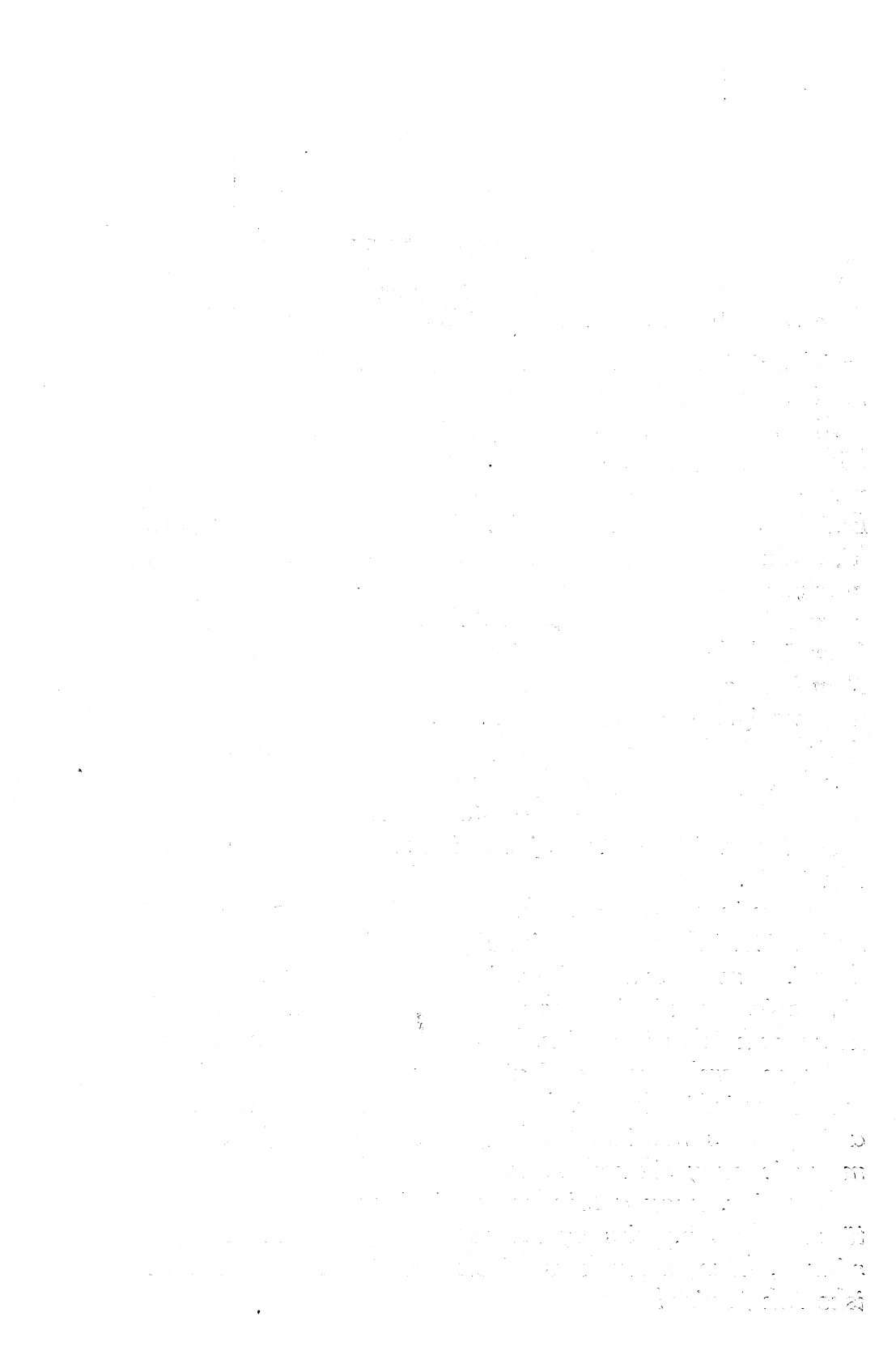
A szerkesztő bizottság tekintettel arra, hogy az évkönyv egyes számainak megjelentetési lehetősége több évre biztosítva van, úgy döntött, hogy az egyes számokat szakosítja, és ezzel lehetővé teszi azt, hogy néhány év alatt minden szaktárgy és minden probléma teret kapjon.

Évkönyvünk jelen száma a világnézeti nevelés néhány területével foglalkozik. A cikkek és tanulmányok többsége pedig a magyar nyelv és irodalom, valamint a történelem tanításának egy-egy problémáját öleli fel.

A cikkek íróinak tollát az a bizakodás vezette, hogy munkájuk segítséget ad azoknak, akik írásukat olvassák és tanulmányozzák. A szerkesztő bizottság is abban a tudatban állította össze az Évkönyv 1961. évi számát, hogy hasznot hajt vele a magyar nevelésügynek.

Debrecen, 1961. március.

Papp Imre
igazgató



A KISZ ÉS AZ ÚTTÖRŐSZERVEZET KAPCSOLATA A KOSSUTH GYAKORLÓ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN ÉS GIMNÁZIUMBAN

A Magyar Úttörők Szövetsége Országos Tanácsa 1960. november 21-én ülést tartott, amikor megtárgyalta az úttörőmozgalomnak az oktatási reformmal kapcsolatos feladatait. Határozatot hozott, amely megszabja az Úttörőszövetség feladatát. A határozat egyik pontja szó szerint a következő: „Az élettel való kapcsolat szorosabbra fűzésének egyik fő eszköze lehet a KISZ-szervezetek és úttörőcsapatok testvérmozgalma és a KISZ-tagok és úttörők rendszeres együttélésének, együttes munkájának biztosítása... Továbbá: Megszervezik a KISZ-tagok és úttörők együttes társadalmi munkáját az üzemben, a papír- és vasgyűjtésben, fásításban stb”...

A Kossuth Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium 4802. sz. Hámán Kató úttörőcsapata és az iskola KISZ-szervezete már a határozat megjelenése előtt is a legszorosabb kapcsolatban állott és áll ma is egymással. Az úttörőcsapatot az 1959—60. tanévben szerveztük meg és a szervezés az 1960—61-es tanévben tovább folytatódott. Az úttörőcsapat vezetője és a KISZ-munkát segítő tanár között olyan megegyezés jött létre, hogy az úttörőmunka segítésére az önként vállalkozók közül annyi KISZ-tagot küld, amennyire szükség van. Az a tervünk, hogy minden kisdobosraj, minden úttörőraj és órs élére KISZ-tag kerüljön. Ezt a tervet ebben az iskolaévben nagyjából megvalósítottuk. Jelenleg 33 KISZ-tag dolgozik a csapatban. Ezekből 6 kisdobosvezető, 9 rajvezető, 7 órsvezető, 5 sportvezető és különböző tisztséget visel még 6 KISZ-tag. Valamennyien az úttörőcsapat vezetőségébe tartoznak. Az ő bevonásukkal készítjük el az úttörőcsapat éves munkarendjét. A rajvezetők ebből elkészítik a raj munkatervét, az órsvezetők pedig az órsök naptárát. A csapatvezetőség kéthetenként megbeszélést tart. Ilyenkor megbeszéljük a különböző problémákat. Beszámolunk a végzett munkáról, ötleteket vetünk fel, terveket készítünk. Az úttörőcsapatban dolgozó KISZ-tagok maguk is úttörők voltak még 1—2 évvel ezelőtt, így nagyon közel vannak még a mozgalomhoz, tudják, milyen igényekkel lépnek fel az úttörők. Viszont ismerik a KISZ célkitűzéseit, és azokat megismertetik az úttörőkkel is. Így azok már kisdoboskoruktól hallanak a KISZ-ről, lassan felébred bennük a vágy: én is KISZ-tag akarok lenni, ha nagy leszek, mint az én kisdobosvezetőm vagy rajvezetőm, vagy órsvezetőm. Ekkor már el is értük azt a legfőbb célt, hogy minden úttörőből KISZ-tag legyen.

Néhány konkrét példával szeretném megmutatni, hogyan dolgozik együtt iskolánk Úttörőcsapata és KISZ-szervezete. Az úttörők életkori sajátosságaihoz tartozik a játék, a romantika.

Ősszel tehát raj- és órsvezetőink számháborút készítettek elő a Nagyerdőn. Előkészítették a terepet, a számokat. Rohamra vezették a támadókat, vigyázva bújkáltak a védőkkel. Az erdő hangos volt a gyerekek játékától. Itt már nem

volt KISZ-tag és úttörő. Itt gyermek volt mind, a kicsi is és a nagy is. És így van ez jól. A játékban vált a kapcsolat mélyebbé, közvetlenebbé. Van olyan őrsvezető és rajvezető fiú is és leány is, akiért a kicsik a tűzbe is mennének. Például Ablonczy László őrsvezető, Gyulánszky Zsuzsa csapatvezető helyettes, Urbán Tamás csapattitkár, de sorolhatnám nyugodtan mind a 33-at.

Október egyik szép, napsütéses vasárnapján a városban idegenkeresési versenyt rendeztek. Ebben még az egyetemi hallgatók közül is részt vett hat KISZ-tag. Ők voltak az „idegenek”, akiket elláttak különböző ismertetőjellel, pl. sötét napszemüveget viselt az egyik, fényképezőgépet a vállán a másik, újságot olvasott a harmadik és így tovább. A gyerekek buzgón keresték az idegeneket, az őrsvezetők pedig együtt izgultak az őr kis tagjaival, melyik lesz a győztes.

Kézenfogva, megilletődött szívvel vonult november 7-én az egyik VIII. o.-os őrünk rajvezetőjével együtt a köztemetőbe, ahol megkoszorúzták egy hős katona sírját, aki az ellenforradalom alatt vesztette életét a hazáért, a mi mostani jólétünkért. Az ünnepséget a honvédség rendezte, ahol az úttörők megfogadták a hősi halált halt bajtárs özvegyének és három árván hagyott kisgyermekének, hogy a hős sírját mindig gondozni fogják. Rajvezetőjük ébren tartja lelkükben a gondolatot, neveli, és példamutatással tanítja őket az igaz hazafiságra.

A KISZ-tag csapattitkárnak, Urbán Tamásnak volt egy terve: látogassunk meg egy tanyai úttörőcsapatot. Összefogtak, felvették a kapcsolatot a szikgáti csapatvezetővel. Megszületett az elhatározás: december 11-én meglátogatjuk őket. Sámi Erika rajvezető a színjátszókat tanította, Ablonczy László szellemi fejtörőre készült, végül hét KISZ-taggal és 38 úttörővel elindultunk autóbusszon a Határ útig, onnan pedig gyalog, vendégmarasztaló sárban, a szikgáti iskoláig. Közösen vágtuk a sarat, jókedvűen, a nagyok a kicsiket segítve, nótaszóval éreztünk meg a vendéglátó csapathoz. Az ottani csapatvezető, Cséke Lajos tanár nagy megelégedéssel vette tudomásul, hogy a mi úttörőink és KISZ-tagjaink nagyon kedvesen, ügyesen dolgoznak együtt. Este, egy jólsikerült délután befejezéseként, lámpásokkal kísérték ki bennünket az autóbuszig.

A hulladékgyűjtés is közös munka. Brezsnaynszky László rajvezető feladatul tűzte ki, hogy a raj vasat, rongyot, színes fémet gyűjtsön. Meg is indult a raj, őrsonként. Még teherautót is szereztek, amellyel az iskolában található hasznavehetetlen vaskályhákat is elszállították a MÉH-nek. A rajok közötti hulladékgyűjtési versenyt is az őrsvezetők és rajvezetők segítik.

Az úttörőszervezetben a próbarendszer alapján tanulnak az úttörők. A próbákra és részpróbákra szintén a KISZ-tag őr- és rajvezetők készítik fel őket. Minden úttörőnek nagy élmény a próbázás. A próbázások szervezése, lebonyolítása, szintén a KISZ-esek feladata.

A közös társadalmi munka még szorosabbra fűzte a két szervezet közötti kapcsolatot. A Vidám Park építésénél közösen dolgoztak, hordták a téglát, egyengették a talajt KISZ-eseink és úttörőink. Az iskolai tsz betakarítási munkálatainál szintén együtt voltak. Dolgoztak, daloltak és megfogadták, hogy nemcsak a játékban, hanem a munkában is össze fognak tartani.

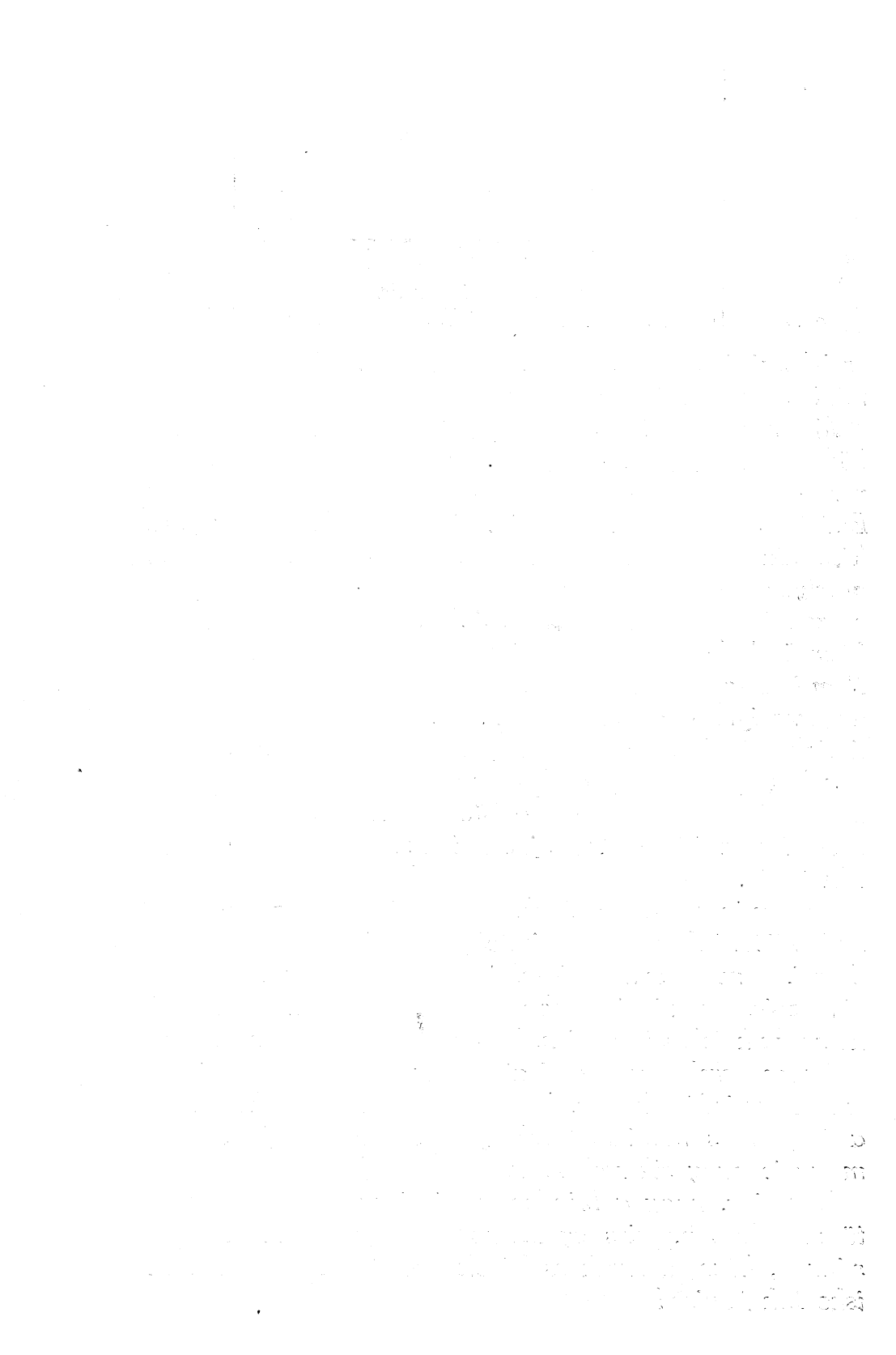
A VIII. osztályos úttörőket meghívják a KISZ-szervezet egy-egy alapszervi gyűlésére. Az úttörők szépen felöltözve, nyakkendősen, megilletődve vesznek részt azokon. Ők már nagyban készülnek a KISZ-tagságra. A KISZ-tagok rajgyűléseken megismertetik őket a KISZ történetével, alapszabályaival, szervezetével. Az iskolai év végére, ha arra érdemesek lesznek, már felvehetők

a KISZ-be. Ezért készülnek nagy szorgalommal III. úttörőpróbára, mert ez a KISZ-tagság feltétele.

Az úttörővezető tanár legfontosabb munkája ezen a területen az, hogy a lelkesen dolgozó KISZ-fiatalokat helyesen irányítsa, adjon szabad teret a kezdeményezésre, de mindig készen álljon a segítségre. Az egész úttörőmunka az ő kezében fut össze, feladatokat kell megoldani de úgy, hogy a készséges KISZ-tagokat se terhelje túl. Megállapodás történt a KISZ-t segítő tanárral: az úttörőcsapatban dolgozó KISZ-tagok úttörőmunkája teljes értékű társadalmi munka, őket más feladat végzésére lehetőleg nem osztják be.

Iskolánk két ifjúsági szervezete tulajdonképpen egy nagy közös célért dolgozik, felébreszteni és megerősíteni úttörőinkben a mélységes tiszteletet és megbecsülést a munkásmozgalom forradalmi hagyományai iránt, felhasználni azokat a formákat és lehetőségeket, amelyek a szocialista hazafiság és a materialista világnézet kialakítását segítik elő. Az úttörőélet 12 törvényének magyarázatánál KISZ-tagjaink a kommunista erkölcs törvényeit játékos formában, az úttörők életkori sajátosságainak megfelelően ismertetik.

Az elmondottakból megállapítható tehát, hogy iskolánk KISZ és Úttörő-szervezete között igen jó kapcsolat alakult ki. Ezt a jó kapcsolatot a következő időkben közös rendezvényekkel, közös társadalmi munkával és majd a nyári táborban hangulatos, közös élményekkel még jobban el fogjuk mélyíteni.



IFJÚSÁGUNK ERKÖLCSI NEVELÉSE A MAGYAR IRODALOMTÖRTÉNETI ÓRÁKON

Az ifjú szó nemcsak életkort, hanem életstílust is jelent. Ez életstílus két legfőbb jellemzője az ideálkeresés és a hősiességre való törekvés. E kettős jellemvonás részben az ifjú életkori sajátosságainak, lelki alkatának a következménye, részben a megelőző nevelés eredménye. Az előbbi tanítja meg szárnyalni az ifjút, ez szüli a szándékot, az elhatározást a nagy tettek vállalására, végrehajtására. Mi az ideálkeresés tartalma és formája? Erkölcsi tekintélyekből: emberekből; erkölcsi példákából: magatartásból, tettekből; erkölcsi eszményekből: képzetekből és fogalmakból összerak az ifjú magának egy ideált — Tóth Árpád szavaival: egy „testetlen kincs”-et — és ezt kutatja a környezetében, a társadalomban, ezt akarja megtalálni, ehhez akar hasonló lenni. Ideálok — tekintélyek, példaképek és eszményképek — nélkül nem nőhet fel egy kor ifjúsága sem. Úgy kell ez az ifjúnak, mint a növénynek a fény. Ott van ez a szenvedélyes ideálkeresés az ifjú lelkes s nemegyszer kapkodó tevékenységében: tenni akar, de még pontosan nem tudja, hogy mit cselekedjék; ott látható ez olvasási éhségében: eszményképeket keres a mű szerzőjében, szereplőiben, életcélokat a mondanivalóiban; ott észlelhető ez barátkozásában, szerelmében: társakat keres, akikkel örök barátságot köthet, eszményképeket a másik nemben, akiért küzdhet, akit tisztelhet. Joggal mondhatjuk tehát, hogy az ösztönöség vagy a tudatosság fókán áthatja ez a keresés az ifjú egész lényét. Éppen ezért egy kor ifjúságát semmivel sem lehet jobban jellemezni, mint ideáljával. S minél különb egy kor ifjúsága, annál értékesebbek példaképei, annál mohóbban, szenvedélyesebben keresi és követi azokat.

Ki lehet ideál egy ifjú számára? Mindenki, akinek emberi magatartása, világnézete, életcélja és tettei formáló erővé váltak az ifjú életében. Így lehet ideál a gyermekeiért életét elégető édesanya és édesapa, a tudását tanítványainak szétosztogató nevelő, a lélek mérnökévé, a szavak szobrászává növekedett író, a népe jólétéért, boldogságáért küzdő államférfi, a mindennapos termelő munka neves és névtelen győztese, a minden akadályt leküzdő regényhős, az emberi sorsokat megelevenítő színész, az akaraterő, a győzelemre törés bajnokai, a sportolók.

A megtalált és szívvel-lélekkel vállalt ideálok keltik fel a hősiességre való törekvést. Az ilyen ifjú már nem elégszik meg gyomrának megtöltésével, nem végcél számára sem az érettségi bizonyítvány, sem a diploma, sem a szakmai oklevél, ezeket csak eszköznek tartja, többet akar ezeknél elérni. Túllát önmagán, használni akar, tenni akar valamit a másik emberért, a népért, az emberiségért, „meg akarja váltani az egész világot”. Ott van ez a sokszor titkolt szándék minden igazi ifjában. Ha e tettvágy, hősiességre, győzelemre törekvés nemes célok szolgálatában mutatkozik meg, akkor belőle minden esetben az ifjú

fejlődése, erkölcsi tökéletesedése származik. Az is elengedhetetlen követelmény, hogy ez álmok és szándékok megvalósítása a kortársak javát szolgálja, s hogy ezek az ifjú jelenének társadalmában valósuljanak meg. Valljuk Ady megállapításainak igazságát: „csak akkor születtek nagy dolgok, ha bátrak voltak, akik mertek”, de a bátorság, a merészség még önmagában nem érték, csak az elérendő cél nemes volta teheti azzá.

Mi az iskola, a nevelők feladata az ifjúság ideálkeresésében, hősiességre törekvéseiben? Meg kell ismertetnie, meg kell kedveltetnie az ifjúval a szocialista erkölcs követelményeit, olyan ideálokat kell eléje állítania, amelyek a jelen feladatainak a vállalásához, elvégzéséhez vezetik és segítik az ifjút. Legtöbbször a nevelő segítsége ahhoz, hogy megértse az ifjú: az ideálok nem arra valók, hogy utánozza őket, hanem arra, hogy példájukból erőt mérítsen, segítségükkel emberebb emberré váljék. Az értékes eszményképek az ifjú önbizalmát, akarateréjét és munkakedvét fokozzák, hitét, lelkesedését táplálják és tettvágyát erősítik.¹

Sokan vádolják ma — joggal és jogtalanul — ifjúságunkat közömbösséggel és cinizmussal: nem tud népünk erőfeszítése miatt, hősi munkájáért kellőképpen lelkesedni, nincsenek tette serkentő ideáljai. S miközben vádolnak, megfelekezni látszanak arról, hogy ez a jogosan kárhozott tulajdonsága a mai ifjúság egy részének nem vele született, természetes jellemzője az életkor-nak, sőt éppen ellentétes azzal. Egy ifjú sem született ilyennek, hanem ilyené formálódott az ellentétes hatású, a helytelen nevelés miatt. A cinikus ifjú magatartása értelemellenes, nem hisz az ideálokból, nincsenek előtte értékek, éppen ezért nem is kutatja őket, éppen ezért csak társadalomellenes tettekre képes. A vádolóknak világosan kell látniuk azt, hogy a mai ifjúság összehasonlíthatatlanul kedvezőbb feltételek, életkörülmények között bontakoztathatja ki tudását és tehetségét, mint a felszabadulás előtt bármelyik koré. Éppen ezért képes arra, hogy magasztos életcélokat válasszon magának, éppen ezért lehet hite és ereje ahhoz, hogy azokat meg is valósítsa. Talán azért is tetszik néha tiszteletlennek ez az ifjúság a felnőttek által elfogadott értékek iránt, mert igényes, sokszor túligényes velük szemben. A mai ifjúság számára kevés a szó példamutatása, a felnőttektől sem az „Előre!”, hanem az „Utánam!” jelszót várja. Ha megérzi a feléje áradó szeretetet, ha bíznak benne, ha nemes célok szolgálataiban munkatársként dolgoznak vele, akkor nincsen határa munkakedvének, teherbíró képességének, szenvedéllyel és értelemmel dolgozik.

Hogy az ifjú a jelenben helyét és feladatát megtalálhassa, ezért kell vele megismertetnünk és elfogadtatnunk a szocialista erkölcs legfontosabb jellemzőit. Mi az erkölcsöt a társadalmi lét sajátos tükrözőjének, felépítménynek tartjuk, mely magatartásbeli normákban, nézetekben és ítéletekben mutatja egy kor emberét. Az erkölcs egyidős a társadalommal, de tartalma koronként és osztályonként változott, vagyis az emberek erkölcsi nézetei, magatartásbeli formái koruktól, osztályhelyzetüktől és világnézetüktől függnék. Az erkölcs minden törvénye, az emberi magatartás minden szabálya az embernek társaihoz, a társadalomhoz való kívánatos kapcsolatát fejezi ki.²

A mi korunk erkölcsi szempontból átmeneti jellegű, a régi és az új erkölcs él és hat egymás mellett. Ez az ellentét sokszor azért is annyira éles, mert ugyanabban az emberben birkózik egymással. Hiába szűnt meg a kapitalista erkölcs gazdasági és társadalmi alapja, az emberek tudatában tovább

él, hatása van, és ez megzavarja ifjúságunk erkölcsi nevelésének egyértelműségét.

Mi ennek az új, a szocialista erkölcsnek leglényegesebb tartalma, amelynek megismerése és vállalása az ifjú számára kötelező?

Az ismeret és az élmény fókán el kell fogadtatnunk vele a lét elsődlegességét, az erkölcs felépítményjellegét, a kollektivizmus eszmeiségét, a proletár internacionalizmus és a hazaszeretet egységét, a szocialista humanizmus tanításait, a munka szükségességét stb. Ha oktató-nevelő munkánk ilyen tartalmú és célú, akkor az ifjú szocialista szelleművé fejlődhetik.

Alkalmos-e a nevelés segítésére az irodalomtörténeti óra? E kérdésre a válasz csak egy lehet, csak azt mondhatjuk: alkalmas, hiszen az irodalom is felépítmény, a társadalmi tudat egyik fajtája, mely művészi hangszerelésű képekben tükrözi egy kor valóságát, gazdasági és társadalmi létét. Az irodalom azonban nemcsak az alapot tükrözi, hanem ennél sokkal többet is: az embert is, a többi tudatformákat is: a jogit, a politikait, az erkölcsit, a vallásit és a filozófiáit.

Különösen nagy az irodalomtörténet erkölcsi hatása, hiszen az író állásfoglalása nélkül nem jöhet létre egyetlen irodalmi mű sem, erkölcsi ítéletek és következtetések nélkül nincsen irodalom. Nincsen olyan gondolat, nincsen olyan tett a műben, amelynek ne lenne erkölcsi vonatkozása. Az irodalomtörténet igaz, időszerű példaképek arcképcsarnoka, értékes eszményképek kincsebányója, kipróbált, járható utak rengetege. Az igazi irodalmi alkotás sokoldalúan segíti a világ megismerését és átalakítását. Tükröt tart az ifjú elé, és ezt mondja: nézd meg, ismerd meg magadat, értékeld társaidat és korodat, s a szerzett élmények birtokában cselekedj. Az irodalmi mű azért jó nevelő, mert míg ismeretet közöl, nevel, állásfoglalásra, tette serkent, addig gyönyörködtet is, egyszerre van etikai és esztétikai hatása. Ezért vésődhet a mű mondanivalója mélyen tudatunkba, ezért maradandó a tartalom és forma egységében elemzett művek nevelő hatása. Tapasztalataink igazolják: ez az a tantárgy, mely az ifjú tudatát legjobban formálja.

Az irodalmi órák etikai és esztétikai hatása függ a nevelő egyéniségétől, szaktárgyi tudásától, módszertani eljárásaitól. A legbeszédesebb művek is elnémulhatnak gyengébb nevelő óráin, a halk szavúak is erővel vallhatnak helyes közvetítésben. Amelyik nevelő etikai és esztétikai élmények nélkül akar eredményt elérni az órákon, az lehetetlen feladatra vállalkozik. Aki nem olvas, az nem nevelheti igazi olvasóvá tanítványait, akinek nincsen fejlett ízlése, egyéni véleménye a tárgyalt művekkel kapcsolatosan, az hasonló tulajdonságot, állásfoglalást nem alakíthat ki tanítványaiban sem, akinek világnézete, erkölcsi magatartása és szavai, vallomásai között ellentét van, az a tett és a szó egységének megtartására, szocialista magatartásúvá nem nevelheti tanítványait még a leghatékonyabb művek segítségével sem. Nincs még egy olyan szaktárgyi óra a mai középiskolában, amelyen a nevelő világszemlélete annyira jelenvaló lenne, mint az irodalomtörténeti. A nevelő egyéniségének és szaktárgyi tudásának kedvező hatása módszertani eljárásaitól függ. Csak a helyes módszerrel tartott irodalmi órának lehet nevelő hatása. E módszer egyik legfontosabb célja a „transzformálás”, hiszen az erkölcsi nevelés céljára felhasznált irodalomtörténeti anyag legnagyobb részét nem azoknak a korosztályoknak írták, amelyeknek nevelésére felhasználjuk. Éppen ezért van nagy szerepe az anyag közvetítésének.

A tanítandó irodalomtörténeti anyag legnagyobb része nem a szocializmus talaján született, s nekünk mégis e részek tanításával is a szocialista erkölcs tar-

talmi elemeit kell megismertetnünk, megerősítenünk. Ennek egyik feltétele az írók erkölcsi magatartásában rejlik. Bár a tanítandó írók a feudalizmus, a kapitalizmus korában működtek, mégsem e korok uralkodó erkölcsé szerint éltek és gondolkoztak. A tankönyveinkben szereplő írók nagy része főnemes, nemes, polgár és paraszt volt, mégis világnézetükben osztálykorlátjaikon túljutva segítői lehetnek a szocialista arculatú ifjúság nevelésének. Ezért van sokszor ellentét a felszabadulás előtti íróink osztályhelyzete és munkásságának eszmeisége között.

Az irodalomtörténeti óra végső célja nem azonos az igazság, a tükrözés tartalmának pusztá megismertetésével. Nem önmagáért idézzük az írók korával, műveivel együtt. Nem tétlen szemléletre akarjuk nevelni tanítványainkat, hanem tettekre, állásfoglalásra. Azt akarjuk, hogy tanítványaink szeressék a könyvet írójával együtt, műértő, műélvező olvasókká növekedjenek. E cél megvalósítása csak úgy lehetséges, ha a művek elemzését a tartalom és a forma egységében végezzük. Ez egységben való elemzés lényege az, hogy a formai elemekből bontjuk ki a tartalmiakat. A külön tartalmi és formai elemzés elveszi a művek etikai és esztétikai hatását, a művészi köntösből kiszakított mondanivaló, eszmeiség elveszti emberformáló erejét, hatékonyságát. (Hány példával lehetne igazolni, hogy ugyanaz a mondanivaló köznyelvi, művészi-tílen megfogalmazásban mennyire erejét veszti!) Minden ismertetendő író és elemzendő művet bele kell helyezni a kor gazdasági, társadalmi és politikai életébe, csak a tükrözött valóság ismeretében állapíthatjuk meg egy író s egy mű igazi jelentőségét a keletkezés idején és a mi korunkban. Az írónak csak azért lehet mondanivalója az utókor számára, mert műveiben korát, kora emberét fejezte ki az irodalom jellegzetes eszközeivel, erős értelmi és érzelmi hatású képekben.

Az irodalomtörténeti órán végzendő erkölcsi nevelés folyamata megegyezik a tudományos ismeretszerzés útjával: tapasztalat — elvont gondolkodás — gyakorlat. Egyértelmű, felfogható ismeretek nyújtásával kell gazdagítanunk tanítványaink etikai és esztétikai tapasztalatait, el kell érnünk, hogy ez ismereteket igaznak, szépnek ismerjék el, s ezáltal bennük az ismeret az élmény fokára emelkedjék.

További kedvező nevelői hatásoktól függ az, hogy ez élményszerű ismereteket meggyőződésükké tegyék, s e meggyőződésből tettek szülessenek. A nevelési folyamat utolsó mozzanata pedig az, amikor az elmélet és a gyakorlat kedvező hatására az ifjú magatartása megváltozik, a szocialista magatartás irányában megszilárdul. Az általános tapasztalatnak, az igazságnak megfelelően mondhatjuk tehát azt, hogy az irodalomtörténeti óra — kedvező feltételek között — gazdag lehetőséget biztosít az ifjúság erkölcsi nevelése számára. E bő lehetőség közül szeretnék néhányat megmutatni, néhányra utalni.

Az értékes irodalom mint a művészetek egyik ága a társadalmi léthez közel álló tudatforma, kifejezi az emberek meghatározott társadalmi helyzetét, világnézetét, gondolatait, érzéseit és hangulatait. Ez a helyes irodalomszemlélet segíti az erkölcsnek társadalmi tudatként való elfogadtatását is, hiszen az egymást követő irodalomtörténeti korokban más volt az emberek világnézete, magatartása, sőt az azonos korban keletkezett művek eszmeisége is különböző volt a szerzők osztályhelyzete szerint.

Ez igazságok példázására, igazolására minden irodalomtörténeti órán bőven adódik lehetőség. Más-más társadalmi létet tükröznek Balassi, Csokonai, Petőfi, Ady és Móricz művei. Az osztályhelyzet meghatározó szerepét sem ne-

héz érzékeltetni József Attila és Kosztolányi műveinek tárgyalásakor. A tehetséges, a nagy író, a haladást s népet szolgáló művész túl is emelkedhet osztálya szemléletén, ez történt meg Eötvös, Kölcsey és Ady emberi-írói magatartásában. A kor haladó mozgalmának szolgálatára, a közösség érdekében felismerése és vállalása még környezetével, családjával is szembeállíthatja az írókat, amint ezt Janus Pannonius és Eötvös József élete és munkássága bizonyítja.

Éppen ezért elengedhetetlenül fontos az, hogy az író életútjának, pályájának és fejlődésének vázolásakor tisztázzuk származását, osztályhelyzetét és világnézetének jellemzőit. Enélkül sem emberségében, sem írói gyakorlatában megértenünk a művészt nem lehet. Az ideálkereső ifjú igaz, követésre méltó eszményképeket találhat az írók emberi magatartásában, írói hitvallásaiban, a művek hőseiben és eszmei mondanivalóiban. Ilyen kérdésekre kaphat választ a vállalt íróktól, művektől: milyen életpályán hasznosíthatom legjobban magamat, mi az igazi életcél, mi jelenti az igazi örömet, boldogságot, mi a helyes sorrendje és kapcsolata a közösségi és egyéni érdekeknek stb.

A gyakorlati tapasztalattal megegyezően mondja A. T. Tvardovszkij szovjet író: „Az irodalom megbízható tanácsadó annak eldöntésében is, ami talán az ifjúság legfontosabb kérdése: milyen életpályát válasszanak. A dolog persze nem úgy áll, hogy az irodalom csak irodalmi pályára hív. Távolról sem. Az irodalom az általa teremtetett alakok vonzóerejével az emberi munka, az emberi tevékenység minden területére szólít. Ebben az értelemben képes arra, hogy az embert irányítsa, és segítse megadni hivatását, életfeladatát.” (Hozzászólás a beszámolókhöz az Orosz Szovjet Szövetségi Szocialista Köztársaság Pedagógusainak Kongresszusán, 1960. július 6—9.) Miért születtem, minek élek, mi dolgom a világon? — kérdezi sokszor az ifjú önmagától. Az iskolában tanított írók különböző megfogalmazásban egyet mondanak: a másik emberért, a közösségért, a népért, a nemzetért, a hazáért, az emberiség jobbik részéért kell élnem és munkálkodnom. Mindig? — kérdezi az ifjú kétségei között tőlünk. Igen, mindig, még akkor is, ha ezért mellőzés, az egyéni érdekek elhagyása, üldöztetés is a viszonzás. A szerető szívre nem talált társtalan költők, a vad s kegyetlen korban közösségi feladatot végző írók mind erre a parancsra, a nép szolgálatára intenek.

Magatartásukat hadd példázzuk most csak műveikből kiszakított idézetekkel!

Csokonai egész életében hiába keresett meleg szívű embertársakat, nem talált. „Bolond” poétának tartotta magát a grófok, a földesurak, az idegen elődsiek Magyarországon. Ember és polgár akart lenni egy embertelen feudális társadalomban. Korában csak társtalan, csak üldözött, csak boldogtalan lehetett. S mégis tetteivel és írásaival kora emberének tudatát fejlesztette, a másik emberért, a közösségért dolgozott még akkor is, amikor már — Ady szavaival — „sípolt a melle”.

Mennyire élő és igaz még ma is vallomása: „Hidd el, hogy nem lehet az boldogtalan, aki másokat boldoggá igyekszik tenni... Csak az által lehetsz magad boldoggá, ha másokat is azzá igyekszel tenni.” (A természeti morál)

Vörösmarty, a honszeretet, a munkás hazaszeretet költője, igaz pátozzsal telített verseiben a közösség szolgálatát kéri minden kortársától, olvasójától. Az igazi hazaszeretet nem szó, nem beszéd, hanem tett. A költő világnézetének lehettek és voltak is korlátai, de hazaszeretete nem ismert határt.

„Nagy az, ki a hazát nagyvá teszi.
Fáradj, s ne irtózz, hogy csekély leszen
Műved hazánk nagy építményiben,
Morzsát vigyünk csak, s töltsünk hézagot,
Sok morzsa dombbá, domb hegygé leszen,
Nagyvá, magassá, mint a Tátrabérc.”

(Jeszenszky Miklóshoz)

„Mi dolgunk a világon? küzdeni
Erőnk szerint a legnemesbekért.
Előttünk egy nemzetnek sorsa áll.
Ha azt kivittuk a mély süllyedésből,
S a szellemharcok tiszta sugaránál
Olyan magasra tettük, mint lehet,
Mondhatjuk, térvén őseink porához:
Köszönjük, élet! áldomásodat,
Ez jó multság, férfimunka volt!”

(Gondolatok a könyvtárban)

„S hirdetek új tudományt, oh halld s vedd szívre magyar nép: Legszentebb
vallás: a haza s emberiség.”

(Pázmán)

Petőfi 26 esztendei lobogásával és alig hét éves költői pályájával a mai ifjúságot is lelkesedni, álmokat szőni és cselekedni tanítja. Apostola ő ma is az igaz emberségnek, megkedveltetője az igazi életcéloknak.³

„Haza és szabadság, ez a két szó, melyet
Először tanuljon dajkától a gyermek,
És ha a csatában a halál eléri,
Utolszor e két szót mondja ki a férfi!”

(A magyar nép)

Arany János olyan korban mutatta meg hűségét, szeretetét népe iránt, amikor „a gondolatot már szülemzése percében meg kellett nyesni, megfosztani legnemesb tenyészmagvától, mielőtt szová mert volna alakulni”. A Toldi költője nemcsak Tisza Domokost, nemcsak az egykori nagykőrösi diákot, hanem a maiakat is közösségi magatartásúakká, a nép szerelmesévé nevei.

„S mi vagyok én, kérded. Egy népi sarjadék,
Ki törzsömnek élek, érette, általa,
Sorsa az én sorsom, s ha dalra olvadék,
Otthon leli magát ajakimon dala.”

(Válasz Petőfinek)

„Szeressed hazádat! . . . Oh, a honszerelem
Most lehet őszinte, igaz, önzéstelen.”

(Domokos napra)

Jókainak a középiskolában tárgyalt regényei — A kőszívű ember fiai, A fekete gyémántok, És mégis mozog a föld, Az aranyember — példaképek, eszményképek sorozatát mutatják a tanulóknak. A regények cselekményeinek középpontjában mindig nagy vállalkozások állanak, olthatatlan tettvágy fűti a szereplőket. Az ifjú lélek egyik legfőbb jellemzője: a hősiességre való törekvés Jókai regényalakjainak egyik legszembetűnőbb vonása. Ebben a törekvésben a hősök a hazaszeretet, a munka és a tudomány bajnokaivá növekednek. Jókai hitt győzelmükben, az ember teremtő erejében, ezért érezzük valóságosnak, elérhetőnek még a legidealizáltabb szereplőjét is. Ez az ideálteremtés az író varázsának egyik magyarázója. Hány nemzedék ifjait ragadta már meg Berend Iván jellemzése: „Ez az ember nem csinál aranyat, nem keres csodás meggazdagodásra való titkokat, nem főz mérgeket, nem bolondja a meddő kutatásnak. Ez az ember egy nagy és az emberiséggel jóltevő titok forrását kutatja: hogyan lehet a szénbányák rémeit leküzdeni. Minő szerrel lehetne eloltani egy kigyulladt kőszénbánya tűzbeborult pokoltárnáit? E titok üldözésében tölti el éjeit, ifjúsága, férfikora örömtelen éveit. Lehet, hogy belebolondul, lehet, hogy behal, de a tudás, amelyet keressett, megérdemelte, hogy behaljon, beleőrüljön, az emberiség nagy jótévőjének, a közséennek szolgálatában történik az.”

Hányszor sikerült már Timár Mihály segítségével elhithetni pályaválasztás előtt álló tanítványaimmal azt, hogy nem a pénz, nem a gazdagság a boldogság, a megelégedettség egyedüli forrása . . . Jenőy Kálmán, a Baradlay-fiúk, Baradlay Kázmérné és a többiek mind tanúk: legszentebb életcél: a haza szolgálata.

Mikszáth Kálmán emberi magatartása ellentmondásaiban is, regényeinek sötét világa is sok tanulságot rejt magában. Elhisszük neki vallomása őszinteségét: „Azért, mert az ember anyját szereti, még soha nem dicsértek meg senkit, én csak a hazámat szerettem.” Műveinek eszmei mondanivalói, társadalombírálata hozzásegítenek ahhoz, hogy múltunkat tisztábban lássuk, a jelen feladatai között könnyebben eligazodjunk, és világosabban értsük a „holnap zenéjét”. Nem emlékszem, hogy volt már olyan tanítványom, aki követendőnek Noszty Feri életútját választotta volna, de olyan már sok volt, aki Fáy István szavait magára vonatkoztatta: „Ezeket mind a haza adta neked. Hát most azon gondolkozz egész életedben, hogy te mit adtál a hazának. Törlessz, fiam, örökké törlessz!”

Gárdonyi Egri csillagokjának egy részletét minden. eddigi tanítványom elvitte magával útravalóul. Tinódi, a lantos, lúdtollával jelszót ír minden ifjú vitéz kardjára. „Hát erre mit írjunk?” — kérdezte Bornemissza Gergelytől. „Nekem nem kell vers, csak egy szó. Abban az egy szóban benne van minden vers és minden gondolat. Ezt írja rá Sebők bátyám: Hazámért!” Költészetünk, egész irodalmunk tanításának summája benne van ebben az epizódban, ebben az egy szóban.

Milyen meggyőzően hangzanak Ady vallomásai emberségének, munkásságának ismeretében: „Éltem, mert néha éltem — másnak.” Érdemét, értékét abban látja, hogy szerette a szenvedőket, a Jövendő fehéreit. Muszáj Herkulesként, a Márciusi Nap melegítettjeként vívta egyedül a harcot a Csák Mátékkal, az úri bitangokkal, a magyar Pokollal. Ha el is fáradt ezekben a csatázásokban, mégsem cselekedne másként, ha újra kezdhethné:

„Már-már minden emlék,
De mégis, ha újra,
Ha százszor születnék:
A jussáért küzdő
Lantos és parittyás,
Csak ugyanaz lennék.”

(Most már megállhatok)

József Attila korának irodalmi vezetőitől alig kapott többet a gyűlöletnél, a közönytől, az elismerő szavaknál. Neki sem volt honja a hazában. S mégis milyen meggyőzően tudja kérni, mennyi megadással, mekkora öntudattal vallja:

„Édes Hazám, fogadj szívedbe,
hadd legyenek hűséges fiad!”

(Hazám)

S lehet-e szebb himnusza a hazaszeretnek Radnóti vallomásánál!

„Nem tudhatom, hogy másnak e tájék mit jelent,
nekem szülőhazám itt e lángoktól ölet
kis ország, messzeringó gyermekkorom világa.
Belőle nőttem én, mint fatörzsből gyöngye ága
s remélem, testem is majd e földbe süpped el.”

(Nem tudhatom...)

A mai magyar irodalom közvetlenül tükrözi korunk emberét, világszemléletével, erkölcsi jellemzőivel együtt. A mi világunkról adnak hírt, a mi korunk nagy kérdéseire adnak választ még akkor is, ha a cselekmény a múltban játszódik. (Nagy kár, az erkölcsi nevelés szempontjából is érzékelhető veszteség, hogy a jelenlegi keretben — hat óra és négy író: Illés Béla, Fodor József, Szabó Lőrinc és Gergely Sándor — nincsen lehetőség arra, hogy a mai magyar irodalom tárgyalásának nevelési hasznait is lemérhetnénk szaktárgyi óráinkon. A tantárgyi reformnak a mai magyar irodalom tanításának lehetőségét meg kell találnia, ez talán a legsürgősebb feladata.)

Legnagyobb költőink nemcsak a hazát ölelték át meleg szorítással, hanem az emberiség egy részét is. Műveik igazolják: túlláttak az ország határain, egységben látták a dunai népek, az „elnyomottak, összetörtek, magyarok és nem-magyarok” sorsát. Milyen hitelesen bizonyítja irodalomtörténetünk Kölcsey vallomásának valóságát: „Szeretni az emberiséget: ez minden nemes szívnek elengedhetetlen feltétele.” (Parainesis)

Petőfi, Ady, József Attila és mai irodalmunk bőséges, hiteles példát ad arra, hogy az igaz hazafiság csak a proletár internacionalizmus eszmeiségében valósulhat meg.⁴

A haza szó igaz tartalmát irodalomtörténeti órákon is megmutathatjuk. Legfontosabb alkotó eleme a benne élő dolgozó nép. A nép sorsa, boldogsága mindig az uralkodó osztály, a fennálló társadalmi rendszer politikájától függ. Ha az uralkodó osztály a népért dolgozik, a nép boldogságán fáradozik, akkor a hozzá való ragaszkodás és hűség, munkájának támogatása minden hazáját

szerető embernek kötelessége. Ezt a szeretetet példázza a hazai tájhoz, kultúrához és nyelvhez való ragaszkodás is.

Költőink ilyen tartalmú hazaszeretetről írtak művészi hangszerelésű himnuszok: Bornemisza Pétertől kezdve úgy vallottak a „jó”, „drága” és „édes” hazáról, hogy mondataikat olvasva ma is átforrósodik a szívünk.

Elhisszük nekik: nem lehet büntetlenül itt hagyni ezt a hazát. Ha távol vagyunk tőle, hazahúz, ha átlépjük határait, a honvágy elűzi álminkat, sóssá teszi a legédesebb falatokat is, hazakényszerít. József Attila hűségnyilatkozata a mi vallomásunk is: „Nem enged el e táj, igazán csak itt mosolyoghatsz, itt sírhatsz, magaddal is csak itt bírhat, óh, lélek, ez a hazám!” (Elégia) Irodalmunk igazi humanizmusra neveli az ifjúságot. Ez a humanizmus nem a tétlen részvét, a mindenbe való belenyugvás humanizmusa. Az igazi humanizmus, a szocialista humanizmus cselekvő, harcos emberszeretet. Ez a magatartás az irodalmi példák sokaságával hirdeti: szeretni kell a népet, gyűlölni a nép ellenségeit, becsülni a dolgozókat, megvetni a henyélőket, igazi ragaszkodással szeretni az emberiségnek azt a részét, amelyik a szabadságért, a békéért, a haladásért, az emberi méltóság kiteljesítéséért: a boldog emberi társadalom megvalósításáért küzd; gyűlölni, ellenségnek kell tekinteni azokat, akik ez értékek megsemmisítésére törnek, a háború megszállottait, a faji megkülönböztetés hirdetőit, az emberi méltóság meggyalázóit. Az igazi humanizmusban — vallják írónk — értékelő elem van. Tapasztalataink bizonyítják: csak az ilyen tartalmú humanizmusnak van emberformáló ereje.

A rossz, az ellenség gyűlölete — szeretet, hirdette Vörösmarty Jóslat című versében. Ady, Juhász Gyula, József Attila gyermeki szeretettel énekeltek a népről, a szenvedő emberekről, védték a munkások érdekeit, önbizalmukat fokozták; gyűlölettel szóltak az elnyomókról, a henyélőkről, a nép zsarnokairól.⁵

Költőink felismerték és műveikben is vallották: a közösség érdekében végzett jó munka az igaz ember életszükséglete. A munka költői voltak, és leglelkesebben akkor dolgoztak, amikor a nép ügyében fáradoztak. Ifjúságunk megtanulhatja tőlük szocialista rendünk egyik legfontosabb felismerését: minden érték létrehozója, az egyéni és a közösségi boldogság feltétele a munka. Juhász Gyula felirata a munkásotthon homlokán ma egész népünk életigazságává kezd válni: „Hirdessük: itt nem boldogul más, Csak aki alkot, aki munkás!” (A munkásotthon homlokára)

A munka nemcsak életszükséglet, hanem a legnagyobb, a legtartósabb örömök szerzője is. Aki a közösség javára dolgozik, aki örömet varázsol a másik ember arcára, az boldog ember.

Íróink sorsa, műveiknek mondanivalója és fogadtatása kiválóan alkalmas arra, hogy tanítványainkban helyes történelemszemlélet alakuljon ki, hogy megtanulják gyűlölni a tehetséget, örömet, életerőt faló multat, és megszeresék az embert lehetőségeiben, értékeiben is naggyá tevő jelenünket. Sok ifjú számára a jelen szeretetéhez a legegyszerűsebb út a múlt gyűlöletén át vezet.

Hasztalan az ékszerartó kincse, ha nincs, aki felnyissa. Hasztalan irodalomtörténetünk eszmei, erkölcsi gazdagsága, ha az oktató-nevelő munka fejletlen. Csak a legmagasabb színvonalú oktató munka keretében valósulhat meg az erkölcsi nevelés. Az a nevelő, akinek oktató munkája, műelemzése felületes, akinek óráin nem érezzük a kor, az író, a mű egységét, az nem tud hatáson nevelni, annak óráin erejét, melegét veszti az erkölcsi tanításokban gazdag mű is.⁶

Irodalomtörténeti óráin erkölcsi nevelést nyújtani csak kiváló szakmai tudással és módszertani ismerettel rendelkező nevelő képes. Az ilyen nevelő szavának hisznek a tanulók, magyarázatait elfogadják, az általa közvetített írói vallomások az ifjak meggyőződésévé válnak.

A fenti okok miatt kell a magyar irodalomtörténetet tanító nevelőnek nagy részt vállalnia középiskolás ifjúságunk erkölcsi nevelésében. Kötelessége ez, kitüntető kötelessége, hazafias kötelessége.

¹ Vö. Komár Pálné: Az irodalomtanítás reformjának módszertani alapkérdései, Magyar-tanítás, 1960., 1961. szám; Katona Katalin: Tanulóifjúságunk erkölcsi eszményeiről, Köznevelés, 1959.

² Vö. Juhász Ferenc: Erkölcsi nevelés — erkölcsi oktatás. Köznevelés 1958, A kommunista erkölcs elvi kérdései, Ped. Szemle, 1959. Az erkölcsi nevelés időszerei kérdései, Ped. Szemle, 1959.

³ Vö. T. Tedeschi Mária: A hazafias nevelés és Petőfi tanítása a gimnáziumban. Magyar-tanítás, 1960.

⁴ Vö. Kabdebó Lóránt: Világnézeti nevelés József Attila költészetének tárgyalásakor. Köznevelés, 1959.

⁵ Vö. Agoston György: A szocialista humanizmusra nevelés tartalma és feladatai, Köznevelés, 1959.

⁶ Vö. Az irodalomtörténeti óra módszere a középiskolában. A Debreceni Kossuth Gyakorló Gimnázium Évkönyve, 1960.

A VILÁGNÉZETI NEVELÉS A MODERN NYELVEK OKTATÁSÁBAN

„A francia közoktatásügyi miniszter 1900-ban kelt rendeletével a modern nyelvek tanáraitól elvittatta azt a jogot, hogy az olvasott művekkel kapcsolatban a tanulóknak erkölcsi, illetőleg esztétikai nevelést nyújtsanak. Ezzel a fel-fogással a modern nyelvek tanítását, de tanárait is alacsonyabb igényekre súly-lyesztette le. A modern nyelv tanára már csak nyelvmester lehetett, ám nevelő már nem, működése csupán gyakorlati képzés célját szolgálta, és hatékony ráható munkával nem vehetett részt az emberiség vagy a nemzet kulturális nevelése jövőjének munkájában” — mondja Petrich Béla „A modern nyelvek ta-nítására” című munkájában (Bp. 1937).

A liègei egyetem professzora: François Closset „Didactique des langues vivantes” című művében egy helyen azt írja: „Tanárnak születni, az istenek ajándéka”. Majd máshol: „Az ifjúság a mi kezünkben van”.

Nem nehéz eldönteni, hogy a két megállapítás közül melyik esik hozzánk közelebb, a hajdani francia közoktatásügyi minisztériumé-e, vagy a haladó szellemű francia tudósé.

A ma nevelője jól tudja, hogy politikamentes tantárgy nincs, mindegyik-vel egyúttal világnézetit is adunk tanulóinknak.

Az MSZMP VII. kongresszusán Kádár elvtárs referátumában azt hang-súlyozta, hogy közoktatásunkat meg kell reformálnunk. Egész tanításunkat, iskoláinkat szocialistává kell tennünk, az iskolát közelebb kell hoznunk az élethez. Ez a munka fontos és alapos előkészületet kíván, melynek elkészíté-sében nemcsak saját közoktatásunk tapasztalatait, hanem a nemzetköziet is figyelembe kell vennünk. Ez a jelentőségteljes munka határozza meg a többi tantárgy mellett az idegen nyelvek oktatásával kapcsolatos teendőket is.

A modern nyelvek mai módszertanirói mind megegyeznek abban, hogy a modern nyelvek tanításának célja az idegen nép kultúrájának, lelki struktúrá-jának megismerése mellett egyre inkább a népek kölcsönös megértésére irá-nyul. A célok elérésében látjuk a nyelv elsajátításának legfontosabb tényezőjét.

Az élethez való közelvívés már világnézetit nevelést jelent. Nem akár-milyen élethez, hanem a szocialista élethez visszük tanítványainkat közelebb. A most felnövekvő ifjú nemzedéket a szocializmus építésének körülményei kö-zött neveljük. Nem a társadalom, hanem a *szocialista társadalom* hasznos tag-jává akarjuk tenni, mert itt fogja leélni egyéni életét, s mert erre az életre kell előkészítenünk.

Banó István „Vigyük közelebb az élethez idegennyelv-oktatásunkat” című cikkében többek között ezeket mondja: „Ifjúságunkban szilárd materialista világnézetet kell kialakítanunk, hogy a természet és a társadalom jelenségeit a maguk objektív valóságában láthassák meg. Világosan lássák a társadalom

egészének mozgásirányát, az életképes, új társadalmi rendszer diadalmas előretörését, az önmagukat túlélő társadalmi rendszerekkel szemben.”

A modern nyelv tanára a tanulók világnézetének kialakításához nagymértékben hozzá tud járulni. A szókincs, a nyelvtan, az olvasmányokkal való foglalkozás ad erre igen jó lehetőséget. De mindennél előbbrevaló a tanár személyes magatartása, jó példamutatása. Csak akkor fog eredményes munkát végezni, ha lelkesen, odaadóan és szavahihetően tesz maga is bizonyosságot új életünk nagy eredményeiről, ha bármelyik idegen nyelvvvel is, de kedvet tud csinálni az ifjúságban a mai szocialista rendben való élethez.

„A nyelv szerszám, eszköz, melynek segítségével az emberek egymással érintkeznek, kicserélik gondolataikat és kölcsönösen megértik egymást.” (Sztalin: Marxizmus és nyelvtudomány)

Ezt a szerszámot, ezt az eszközt kell nekünk a tanulókkal elsajátíttatnunk, hogy segítségükkel a népek nagy barátságát még elmélyültebbé, alaposabbá tegyék. Maga az elsajátítás, a gondolkodásra való tanítás és világnézetre nevelés, ahogy a szókincset, a nyelvtant, az olvasmányt tanítjuk, s amit tanítunk az mind e területre tartozik.

Természetesen elsősorban a használatban levő tankönyveinktől függ a tanítás minéműsége. Francia és német nyelvű tankönyveink új kísérleti tankönyvek, eddig az I—III. osztályok számára készültek el. A régieknél sokkal jobbak minden vonatkozásban, s a fentebb említett célkitűzéseknek is jól megfelelnek, de határozottan maximalisták, a szaktanár feladata: jó érzékkel válogatni a bennük levő anyag között.

A különböző modern nyelvet tanító nevelők között természetesen előnyben vannak az orosz nyelvet tanítók, olvasmányanyagukban olyan világnézeti nevelésre alkalmas hősökről van szó, amilyenekkel egy olasz vagy angol könyv sem dicsekedhet. A tankönyvek olvasmányai a mai élet problémáival foglalkoznak, akár az iskoláról, akár a műhelyről vagy a termelőszövetkezetről szólnak. Az illető nép kiemelkedő hősei a maguk idejében mind a haladás hordozói voltak. Ha a Calais-i polgárok mai szemmel nézve vagyongyűjtésükkel nem is követendő példaképek, ne ezt láttassuk meg bennük a tanulókkal, hanem a zsarnokság ellen bátran szembeszegülőket. Louise Michel törekeny alakja örökre szívükbe záródik, ha felmérésük velük azt az utat, melyet a kis vidéki tanítóságtól a börtönön át a sírig megtett.

Egy Maupassant novellából kitűnik, hogy a kapzsi korcsmáros még az emberéletet sem kíméli, hogy céljait elérje. Victor Hugot mint haladó írórt és költőt ismerjük meg, Anatole France a kor kegyetlenségére mutat rá, „Crainquebille” című novellájában. Éluard, Aragon a harcot, a meg nem alkuvást jelentette számukra.

Természetes és magától értetődik, hogy a gimnáziumi modern nyelvtanításban a gyakorlati cél áll előtérben: az egyszerűbb beszélgetés megértésének és az egyszerűbb fokon álló szóbeli és írásbeli gondolat kifejezés elsajátításának szükségessége. Ennek segítségével kell felébreszteniünk a vágyat tanulóinkban az illető idegen nép életviszonyának, szellemi és tudományos kincseinek megismerése iránt, s így jutunk el fokozatosan egyre tágítva és bővítve tudásunkat a világnézeti nevelés területén is.

A francia nyelvtanítás fent említett példái a felső osztályból (III. és IV. oszt.) valók. Az I—II. osztály anyaga Scsegoleva szovjet pedagógus jó megállapítása szerint főleg „műszöveg” azaz a tankönyvírók által mesterségesen összeállított szöveg, s csak 15—20%-ban irodalmiak. Általában mindennapi,

történelmi vagy irodalmi példákban állanak tankönyveink, de mindegyik igen alkalmas a világnézeti nevelésre. A II. osztályos német könyv „*Das neue Schuljahr beginnt*” c. olvasmánya a nyári KISZ-táborról, üzemekben, gyárakban való nyári diákmunkáról, s annak gyümölcseről, a keresetből vásárolt új ruháról szól.

Wir helfen Karl: A szocialista társadalomban élő tanuló segíti gyengébb társát, a tanár pedig figyelemmel kíséri a munkájukat.

Im Herbst: A traktorosok munkájának dicsőítése.

Familie, Verwandte, Berufe: a bányászcsalád tagjai közül az orvosig felmenően mindenféle foglalkozású egyén kikerül.

Beim Schneider: A szabószövetkezet jelentőségéről szól. De sorolhatnám tovább az olvasmányokat a néphadsereg életéből, Marxnak a dolgozókért való áldozatos munkáját, Brecht dalát a vörös zászlóról, a Német Demokratikus Köztársaság életéből vett mozzanatokot, a függelékben található történelmi és irodalomtörténeti jó, nevelő hatású példákat.

Az olvasmányok eszmei, politikai mondanivalóit minden egyes alkalommal el kell mélyíteni idegen nyelven, ha az alsóbb osztályban még a nyelvtudás csekély volta miatt nem nagyon megy, akkor magyarul, de mindenképpen legyen szó róla valamilyen féle formában.

Szoboszlai Miklós „Marxista világnézeti nevelés az első idegen nyelvek oktatásában” című tanulmányában részletes alapossgal elemzi a szókincs és nyelvtanítás szerepét is e nagy cél elérésében. Ki gondolná, hogy mikor egy régi szót, melyet ma már kevésbé használnak — tanítunk meg növendékeinknek, akkor is világnézeti nevelést adunk, a dialektikus materializmus lényegét mutatva meg ezzel is, az örök változás képét emelve ki, míg az új szavak keletkezésének kérdésénél a társadalmi rend, a termelés, a kultúra, a tudomány fejlődésének kérdése is e cél szolgálatában áll, és kell, hogy álljon.

A szavak szócsaládokba gyűjtése is nagyban segíti a szavak közti összefüggések megláttatását, s ezáltal a nyelvre vonatkozó dialektikus materialista nézetek megalapozását — mondja egyik helyen.

A nyelvtanítás, mely az anyanyelvvél való összehasonlítás jegyében folyik, szintén a világnézeti nevelést szolgálja. „A nyelv és gondolkodás szoros összefüggése, elválaszthatatlan dialektikus kapcsolata a legvilágosabban és legkonkrétabban a mondaton belül vizsgálható. A mondattani elemzés kapcsán világosodik meg a gondolati tartalom és a nyelvi kifejező eszközök szoros összefüggése, eltérése, s a mondatalkotás közben ölt testet a gondolati tartalom.”

Sztálin szerint „a nyelvet és fejlődési törvényeit csak abban az esetben érthetjük meg, ha elválaszthatatlan kapcsolatban tanulmányozzuk a társadalom történetével, annak a népnek a történetével, amelyé a tanulmányozott nyelv és amely annak a nyelvnek alkotója és hordozója”. Az olvasmányok anyagát úgy kell megválasztani tehát, hogy az „megerősítse a tanulóknak — az anyanyelvi oktatásban részben már kialakított — a természetre és a társadalomra vonatkozó dialektikus materialista képzetait, szemléletét is.” Ezért fontos, hogy az olvasmányok ne csak a tanulók értelmére, hanem érzelmére is hasznosak!

Elég egyoldalú és szürke munka lenne, ha a modern nyelvet tanító tanár a tanulók világnézetének kialakításában csak a tankönyvre támaszkodna. Sok más tényező segíti ezt a jelentőségteljes munkát. Gondoljunk csak a különböző nemzetiségű diákokkal való levelezésre, amely egyre szélesebb körben bontakozik ki, s valósággal „kortünetté” válik. Nagyon sok francia és német

levelet volt alkalmam olvasni, amelyek világ legeldegottabb zugából is érkeztek, s melyeket tanítványaim kaptak. Ezekből azt az aranyigazságot szűrtem le magamnak, hogy ha a fiatalságon állna, sohasem lenne háború. A német, francia, holland, arab fiatal lány vagy fiú egyre vágyik: békében élni, el látogatni idegen országokba, melynek szokásait, népét úgy szeretnék megismerni. Hatalmas nevelőeszköz a levelezés. Mikor egy-egy új címet odaadok tanítványaimnak, mindig úgy érzem, mintha fehér békegalambot bocsátanék útjára.

A folyóiratok, újságok figyelemmel kísérése és kísértetése azt eredményezi, hogy belelátunk a kapitalista országok üzelmeibe. Óriási betűs lapok mutatják a L'Humanité hasábjain a francia dolgozók sztrájkmegmozdulásait, de olvashatjuk a Peugeot-bébi elrablásától kezdve a legelvetemültebb betörést, lopást és gyilkosságot, s mindezeket jórészt a fiatalabb korosztály követi el. Aragon, Elsa Triolet, André Wurmser cikkei az ország valódi állapotát vázolják. Ezzel szemben az NDK-ban az újságok az ország békés és gyors fejlődéséről: az irodalom, a művészet virágzásáról számolnak be.

A közös mozi- és színházlátogatások is a világnézeti nevelés helyes irányban való kialakításának elősegítő tényezői. A „Tamangó” c. film Heine „Sklavenschiff”-jét juttatja eszünkbe. Jean Gabin munkásalakításai az egyszerű ember helyes, józan gondolkodásáról győznek meg bennünket. Nagy segítséget jelenthetnek az idegen nyelvű előadók. Iskolánkban kétszer kísérleteztem ilyennel. Tavaly a germanisztika lektora, Albert Bernhard tartott érdekesítő német nyelvű előadást a Német Demokratikus Köztársaságról, az idén Gorilovits Tivadár, a romanisztika tanársegéde számolt be párizsi útjáról francia nyelven. Előadásukat mindvégig nagy érdeklődéssel kísérték tanulóink.

A technikai segédeszközöket (magno, gramofon, diafilm) sem hagyhatjuk ki a sorból. Mind arra valók, hogy a nyelvet még közelebb hozzák, még jobban megszeretessék tanulóinkkal. Tanítsuk őket sok dalra, közmondásra, eredeti mesére, versre, mert ezek jelentik a legközvetlenebb érintkezést az illető nyelvvel.

Kár, hogy az iskolák keretei rendszerint nem adnak lehetőséget német vagy francia szakkörök alakítására, pedig ezek még fokozottabb mértékben segítenék elő a fenti célok elérését.

Utójára kell szólni, mint az idegen nyelvet tanító tanár legfrissebb és legközelebbi feladatáról, a politechnikai oktatással kapcsolatos nyelvtanítási problémákról, amely a nevelőt külön feladat elé fogja állítani, s arra ösztökélni, hogy maga is vegyen részt a politechnikai oktatásokon, foglalkozásokon, mert csak így haladhat egy úton a gyerekekkel. Ebben a munkában a Német Demokratikus Köztársaság nevelői óriási lépéssel megelőztek bennünket.

Horváth Miklós: „Teendőink az MSZMP VII. Kongresszusa után” c. cikkének szavaival fejezem be munkámat: „Az idegen nyelvet tanító tanárok neveljék ifjúságunkat marxista világnézetre, szocialista hazaszeretetre, a nacionalizmus, a dogmatizmus, a klerikális reakció elleni harcra. Küzdjünk a marxista—leninista ideológia eszmei tisztaságáért. Neveljék ifjúságunkat az egész dolgozó nép szeretetére. Fejlesszék ki a tanulóknak a proletár nemzetköziség tudatát. Mindent kövessenek el ifjúságunk erkölcsi, érzelmi, esztétikai nevelése érdekében, nevelő ráhatásukban törekedjenek a szocialista humanizmus, a közösségért élő és érte áldozatos munkát vállaló ember kialakítására.”

A PSZICHOLÓGIA TANÍTÁSÁNAK NÉHÁNY TARTALMI ÉS MÓDSZERTANI TAPASZTALATA

A pszichológia tanítása az általános gimnázium IV. osztályában sokoldalú feladat a tanár számára. Mindenekelőtt meg kell ismertetnie a tanulókkal a legfontosabb pszichikai jelenségeket és azok alapvető törvényszerűségeit. A tanítás során meg kell értetnie velük, hogy az ember pszichológiai alkalmazkodása a központi idegrendszer legmagasabbrendű működése, amelyet együttesen, bonyolult kölcsönhatásban a következő tényezők határoznak meg:

az emberi szervezet és idegrendszer öröklött és az élet folyamán kialakult sajátosságai,

a természeti és társadalmi környezetből jövő hatások, valamint magának az embernek a személyiségé.

Már az említettekből is kitűnik, hogy a *pszichológia tanításával is hozzá kell járulnunk a dialektikus—materialista világnézet alapjainak megszilárdításához*, elsősorban azért, hogy elfogadtatjuk tanítványainkkal a lét és tudat viszonyának materialista értelmezését.

Végül — de nem utolsó sorban — ez a tantárgy azt a célt is szolgálja, hogy elmélyítse az érettségi előtt álló fiatal fiúk és lányok emberismeretét, s az önismereten keresztül indítékot adjon számukra az onneveieshez is.

Amikor a múlt iskolai évben először léptem be a IV. osztályba azzal a megbízással, hogy ott pszichológiát kell tanítanom, a várakozás mellett egy kis szorongás is volt bennem. El voltam arra készülve, hogy a tanulmányi munkával amúgy is eléggé megterhelt negyedikesek egy cseppet sem fognak lelkesedni az új tantárgyért, sőt arra számítottam, hogy a pszichológia tanulását olyan többletmunkának tartják majd, ami akadályozza őket az érettségi vizsgára való felkészülésben. Hamarosan bebizonyosodott, hogy aggodalmam alaptalan volt. Az első órától az utolsóig lelkes érdeklődést tanúsítottak a tárgy iránt, s az órákon nyoma sem volt annak a feszültségnek, amelyet különösen az érettségi vizsga tárgyainak óráin a közelgő vizsgától való — indokolt vagy alaptalan, de tapasztalható — szorongás okoz.

Az első órákat az általános tájékoztatáson túl arra igyekeztem felhasználni, hogy érdeklődést keltsek a tárgy iránt. A 17—18 éves fiatalokat egyébként is tartósan érdekli minden, ami az emberrel kapcsolatos. A tapasztalt spontán érdeklődés fokozása érdekében több példát említettem arra, hogy mennyire szükséges az emberismeret a termelőmunka és a társadalmi élet minden területén, s az alapos emberismeret birtokában mennyivel könnyebb dolgozni. Később már csak arra kellett vigyáznom, hogy a kezdeti érdeklődés ne lanyhuljon. Rendszeresen lehetővé tettem, hogy kérdezzenek. Kérdéseik eleinte rendszertelenül merültek fel, alig volt valami kapcsolatuk az órán tárgyalt anyaggal. Néhány óra után azonban hozzászórtak ahhoz, hogy kérdé-

seiket feljegyezzék, s a megfelelő pszichikai jelenség tárgyalása során mondják el. A menet közben felmerült kérdéseket magam is feljegyeztem, s a megfelelő anyagrészt tárgyalása alkalmával adtam meg a választ. Így majdnem minden órán a tanulók kérdéseiből indultunk ki. Ez a feldolgozási mód tartósan biztosította az érdeklődést. A tanulók kérdéseinek a tananyag feldolgozásába való beépítésétől csak akkor tekintettem el, ha a kérdésre nevelési érdekből azonnal választ kellett adnom. (A világnézeti jelentőségű kérdések elől még akkor sem tértem ki, ha a kérdés nem kapcsolódott szorosan az anyaghoz.)

A pszichológia világnézeti nevelő hatását nemcsak az osztályban tanító kar-társak, hanem a legöntudatosabb tanulók is felismerték. Megkönnyítették a munkát a KISZ-tagok, akik példamutató nyíltsággal tárták fel világnézeti problémáikat, készségesen tették magukévá a tanítás anyagához kapcsolódó világnézeti következtetéseket.

Jelenleg *kettős feladatot jelent a világnézeti nevelő hatások nyújtása*: valóságos kétfrontos küzdelmet, amely egyrészt egyes tanulók vallásos, idealista alapokon álló fogalmai, másrészt viszont egyesek mechanikus materialista fel-fogása ellen irányul.

Manapság még — különösen a lányok között — elég sok olyan tanítvá-nyunk van, aki a szülői házban vallásos nevelésben részesült. Bár vallásos nézeteik tanulmányaik során eléggé megtépázódtak, még nem tűntek el. Nagy tapintatot és szívós céltudatosságot igényel a tanár munkája során a tanulók tudatában meglevő idealista maradványok felkutatása és ellensúlyozása. Nem elégedhetünk meg ilyen körülmények között az idealista lélekfogalom szétrom-bolásával, hanem fáradhatatlanul — de nem feltűnően — keresnünk kell azo-kat a területeket is, ahol „utóvédharcokra” kerülhet sor.

Két év alatt közel nyolcvan diáknak tanítottam pszichológiát. Nem akadt közülük egy sem, aki ne fogadta volna el azt az alapvető megállapítást, hogy a pszichikai jelenségek a központi idegrendszer működésének legfejlettebb formái, s ebből következően azt is, hogy egészségesen működő agykéreg nél-kül nincsenek tudatos pszichikai folyamatok. Ha ennyi tapasztalat elég az ál-talánosításhoz, akkor nyugodtan kijelenthetem, hogy *a világnézeti alapkérdés elfogadtatása nem túlságosan nehéz feladat*. De az alapkérdés egyértelmű el-döntéséből még nem következik az, hogy a tanulók ebből kiindulva sorra re-vízió alá vegyék eddigi fogalmaikat. Sőt, inkább azt tapasztalhatjuk, hogy az alapvető kérdésben már egy véleményre jutott diákok közül többen olyan kér-déssel állnak elő, amely arról tanúskodik, hogy egyes jelenségekben továbbra is valamilyen számukra érthetetlen „isteni hatást” látnak. Elsősorban az olyan jelenségek töltik be egyes tanulóinknál az idealizmus „végvárainak” szere-pét, amelyek racionális megközelítése számukra nem könnyű. Az átlagon fe-lüli teljesítményre képes alkotó fantáziát „különös isteni adománynak” hinni vagy a hirtelen feledést, az emlékezés váratlan jó teljesítményeit a felelés „ne-héz perceiben”, a feladat helyes megoldására hosszas töprengés után hirtelen rábukkanást, „isteni beavatkozásnak” tartani nem ritka jelenség még tanítvá-nyaink körében. A félelem érzésében, a lelkiismeret értelmezésében ugyancsak többeknél ott kísért még valami számukra meghatározhatatlan „emberfölötti lény” feltételezése. Ezek a jelenségek azt is bizonyítják, hogy *az idealista né-zetek már erősen visszaszorultak*, de azt is, hogy *még nem tűntek el véglege-sen*. Aprólékos, türelmes tanári munkát igényel ez a világnézeti „sepregető munka a félreeső zugokban”. Különösen vigyázni kell arra, hogy egyes tanu-

lók fiatalos túlbuzgósága, heves türelmetlensége vissza ne tartsa a többieket „kényes kérdéseik” nyilvános megfogalmazásától.

Nem lehetünk közömbösek azzal a jelenséggel szemben sem, hogy egyik-másik tanuló megnyilatkozásai a pszichológiai jelenségek mechanikusan materialista értelmezéséről tanúskodnak. Ez leginkább abból ered, hogy nem értették meg eléggé a magyarázatot. Elgondolkoztató azonban az, hogy pszichikai jelenségeknek a központi idegrendszerben végbemenő fizikai és kémiai változásokkal való azonosítása elsősorban azoknál a tanulóknál tapasztalható, akik — mivel orvosi pályára készülnek — a középiskolai tanulmányi anyagon túl is érdeklődnek a biológia iránt, sőt egyik-másikuk még orvosi szakkönyvek tanulmányozásával is próbálkozik. Nyilvánvalóan arról van itt szó, hogy a kellően meg nem értett ismeretek általánosításából fakadnak ezek a mechanikus nézetek.

A pszichikai jelenségek egyoldalú, néha mechanikus szemléletére ösztönzést ad maga a jelenleg használatos tankönyv is azzal, hogy egyes részeiben egyoldalúan biológiai szemléletű. Nem annyira a biológiai szemléletet, hanem annak egyoldalúságát lehet kifogásolni. Az ma már nyilvánvaló, hogy a legtöbb pszichológiai fogalom (érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezés, fantázia, érzelm stb.) tartalmának materialista alapon való feltárása meddő próbálkozás maradna, ha nem mutatnánk rá e folyamatok anyagi eredetére a központi idegrendszer megfelelő működéseiben. Annyira szükséges ez a megalapozottság, hogy e nélkül nem is beszélhetünk materialista pszichológiáról. Nem szabad azonban megrekednünk ennél az egyoldalúan biológiai szemléletmódnál, akár milyen tetszetős és csábító, sőt látszólag tudományos is. Az ember nemcsak természeti, hanem társadalmi lény is. Pszichikumának működését nemcsak fiziológiai adottságai, hanem a társadalmi környezet is meghatározó erővel alakítja, sőt nem hanyagolhatók azok a jellegzetes egyéni különbségek sem, amelyek az ember személyiségében biológiai adottságai alapján, de a társadalmi környezet hatására alakultak ki. Nem lehetne gyakorlatilag sem hasznos a tanításunk, ha megelégednénk a sematikus ismeretekkel. Emberismeretre, önismeretre nevelni pedig egyszerűen lehetetlen, az embert alakító tényezők sokoldalú bemutatása nélkül.

Kétségtelenül jól fel lehet használni a pszichológia tanítását a világnézetű nevelésre. Egyes kérdések tárgyalása során alkalom kínálkozik világnézetű következtetések levonására, ezeket az alkalmakat azonban csak olyan mértékben célszerű kihasználni, amíg nem szakadunk el magától a pszichológiától. Így is érhetünk el értékes eredményeket. *Nem lehet* azonban azt *elvárni ettől a tantárgytól, hogy a tanulók világnézetű nevelése terén a teljesség, a rendszeresség igényével lépjen fel.* A tapasztalatok egyre inkább azt mutatják, hogy a dialektikus materialista világnézet egyes részletkérdéseire több tantárgy — köztük a pszichológia is — megfelelő választ adhat. A tanulók sok értékes részismeret birtokába jutnak. *A helyes részismeretek mozaikkockáiból egységes képet alkotni azonban csak akkor és úgy lehet, ha áttekintést adunk világnézetünk egész rendszeréről, ha megvalósítjuk a gimnázium utolsó osztályában a világnézet alapjainak tantárgyként való tanítását.*

A pszichológia tanítása során számos alkalom kínálkozik a *más tantárgyakkal való kapcsolat* megteremtésére. A tankönyv elsősorban a biológiával teremti meg a koncentrációt. Bár — mint fentebb is említettem — vannak fenntartásaim a pszichológiai jelenségeknek egyoldalú — csak a biológia oldaláról — megközelítésével szemben, mégis ahol csak lehetőség volt rá, a tanu-

lók biológiai ismeretéből kiindulva igyekeztem megértetni a legtöbb pszichikai jelenséget.

Megkönnyítette munkánkat, hogy a tanulók már a gimnázium III. osztályában megismerték az idegrendszer alapegységét, az idegszövetet, eléggé alapos ismereteik voltak az érzékszervek működéséről, a feltétlen és feltételes reflexekről is tudták a legfontosabbakat, ilyenformán a legszükségesebb ismeretek rendelkezésünkre álltak. Ismeretes, hogy a biológia tankönyvek még akkor készültek, amikor a lélektan nem tartozott a gimnáziumi tantárgyak közé, így a tankönyv szerzői nem is gondolhattak arra, hogy a biológia tanítása során nyújtott ismeretek alapul szolgálhatnak a pszichológia tanításához is. Nem ártana azonban utólag — az új kiadásokban — úgy átrendezni a biológia ismeretanyagát, hogy a két tárgy közötti koncentráció megteremtését megkönnyítse. Míg az előbb említett esetekben a biológiában szerzett ismeretek nagy segítségünkre voltak, addig olyan fontos ismereteket kellett a tanítás első időszakában nélkülöznünk, mint „Pavlov elmélete a magasabb rendű idegtevékenységekről”. A IV. osztály biológia tankönyve foglalkozik ugyan ezzel a kérdéssel, de ennek a tanítására csak később kerül sor, így ezeket a fontos ismereteket „előlegeznünk” kell, mivel nem nélkülözhetjük. Ilyenformán ugyanazzal a kérdéssel kétszer is foglalkozunk, külön a biológiában, külön a pszichológiában, holott az anyag célszerű átcsoportosításával ezeket az ismereteket a III. osztály végén már elsajátíthatnák a tanulók.

A biológiával való kapcsolat megteremtésével nemcsak didaktikai céljaink voltak. Minden lehető alkalommal rámutattam arra, hogy materialista pszichológiáról csak azóta beszélhetünk, mióta a központi idegrendszer vizsgálatából kiindulva és azazla párhuzamosan vizsgálják a tudományos kutatók az ember pszichikai jelenségeit.

Ugyanakkor azonban nem feledkezhetünk meg a pszichikum társadalmi meghatározottságáról sem. Az egyes jelenségek tárgyalása során az életből, az irodalomból, a nyelvtanból, a művészettörténetből és más területekről vettük a példákat, hogy a tárgyalt jelenségeket minél több oldalról közelítsük meg.

A más tárgyak tanulása során szerzett ismeretek egy részének a pszichológia órákon való felszínre hozatala különböző célokat szolgál. A biológiai ismeretek felelevenítése elsősorban az egyes pszichikai jelenségek alapjainak megmutatása céljából szükséges, a tanulók irodalmi, nyelvi és művészettörténeti ismereteire pedig főleg a megismert jelenségek felismertetése, ismereteik gyakorlati alkalmazása során támaszkodunk. Így *a koncentráció egyaránt szolgálhatja az új ismeretanyag könnyebb megértésének, a szerzett ismeretek elmélyítésének és gyakorlati alkalmazásának célját.*

Nemcsak a pszichológia tanárának van segítségére a többi tantárgy, hanem fordítva, a pszichológiai ismeretek birtokában más megvilágításba kerülnek a tanulók eddigi ismeretei is. Mivel a tanulók a IV. osztályban már rendszeresen és lelkiismeretesen dolgoznak, könnyűszerrel megtanulhatják pl. azt, hogy az észlelés mint összetett tevékenység a tárgyakat, jelenségeket tükrözi abban az időben, amikor azok érzékszerveinkre hatnak. Az ilyen ismeret azonban még túlságosan egyoldalú — éppen ezért hamis is —, mert nem veszi figyelembe, hogy az észlelés is, mint annyi más pszichikai folyamat nem elszigetelten, hanem egyéb folyamatokkal párhuzamosan megy végbe, sőt közrejátszának benne előző észleleteink, emlékképeink és érzelmeink is. Milyen jó ilyen esetben hosszas magyarázat helyett segítségül fordulni a másik tantárgyhoz! Radnóti Miklós: Nem tudhatom c. versének felolvasása és rövid értelmezése

után már maguk a tanulók hozták a példákat arra, hogyan befolyásolja az ember érdeklődése, társadalmi helyzete és egész személyisége az észlelést is. Ugyanazon a tájon mást észlel a turista, a bombázó repülőgép pilótája, a védelmi állást kereső katona, az ásványi kincsek után kutató geológus, és teljesen másnak látja a tájat a hazájában is üldözött költő. A tanulók számára még a gimnázium legfelsőbb osztályában is élmény, ha ismereteiket újabb összefüggésekben fogalmazhatják meg.

Mint mindent a pedagógiában, a koncentrációt is különös gonddal és célszerű arányban érdemes alkalmazni. Ha az arányok eltorzulnak, abból rendszerint az következik, hogy a tanulók egyoldalú ismeretekhez jutnak. Egy jellemző példát szeretnék erre itt megemlíteni.

A fantázia tanítása volt az óra anyaga. A reprodukív fantázia alaposabb megismertetésére törekedve felolvastam a tanulóknak egy részletet Jókai: Aranyember c. regényéből (a Vaskapu leírását). Elképzeltetem velük a leírt tájat, majd fényképeket mutattam be, hogy ellenőrizhessék fantáziájuk működését. Az alkotó fantázia megértése érdekében elemeztünk néhány művészi reprodukciót annak bizonyítására, hogy a művészi fantázia is a valóság elemeivel dolgozik. Liszt egyik rapszódiajának meghallgatása során pedig a népdalokból vett motívumok beépítését és variálását figyeltem meg. Mivel egyoldalúan csak a művészet köréből merítettem a szemléltetés anyagát, a tanulók többsége arra a helytelen következtetésre jutott, hogy a fantáziának elsősorban a művészi alkotások létrehozásában, illetve azok élvezésében van szerepe. Később aztán külön munka árán sikerült megértetni velük a fantázia szerepét a megismerésben, az érzelmekben, az akarati cselekvésekben (nemcsak a művészi alkotásokban, hanem a fizikai munkában is). Ez az eset is beszédes példája annak, hogy a kapcsolatteremtésben és a szemléltetésben mennyire vigyázni kell a helyes arányokra.

A pszichológia tanítása során használt *módszeres eljárások* tapasztalatai közül is szeretnék megemlíteni néhányat.

Az első hetekben kerestem a megfelelő módszert. Abból az alapelvből indultam ki, hogy a módszeres eljárás függ a tantárgy oktatási és nevelési céljától, más tárgyakkal való kapcsolatától és a tanulók életkori sajátosságaitól. A prelegáló módszert ki sem próbáltam, bár csak később indokoltam meg magamnak, hogy miért. Mivel gyakran kell támaszkodni a tanulók ismereteire, s az egyes jelenségek bemutatása érdekében lehetőleg megfigyelésből vagy kísérletből kell kiindulni, ez a módszer ennél a tantárgynál használhatatlan. (Egyébként sem voltam nagy híve sohasem.)

Legjobban bevált az a módszer, amelyet J. A. Szamarin, a pszichológia oktatásának szovjet szakértője *magyarázatos megbeszélésnek* nevez. Erre utalt a szakirodalom is. Sajnos, a szerző munkáját nem ismerem, így abban a helyzetben voltam, hogy magamnak kellett megkeresnem a célszerű eljárást. Ennek a módszernek is vannak bizonyos szükségszerűen kötött lépései: a tárgyalandó jelenség együttes megfigyeltetése, a probléma exponálása, a megoldáshoz szükséges ismeretek felkutatása, kiegészítése új ismeretekkel, összefüggések, törvényszerűségek keresése, megállapítása, rögzítése, új fogalmak kialakítása, egyes fogalmak tartalmának helyesbitése stb. Ezeket a mozzanatokat variálhatja a tanár az egyes órák céljának megfelelően. Ennek a módszernek az eredményességét éppen az biztosítja, hogy az anyaghoz és az óra céljához igazodó változatos, rugalmas óravetést teszi lehetővé. A tanulók aktivitását ennek a módszernek az alkalmazása során nemcsak az biztosítja, hogy részt

vesznek az anyag feldolgozásában, hanem személyes érdekeltségük is, mert az ún. magyarázatos megbeszélés lehetőséget ad arra, hogy előzőleg vagy az óra elején felvetett kérdéseikre is választ kapjanak anélkül, hogy ezzel az óra menetét zavarnák. A módszer eredményessége elsősorban attól függ, mennyire sikerül előre eltervezni az órán végzendő munka menetét, s mennyire képes arra vigyázni a tanár, hogy a tanulók „félre ne vigyék”, el ne térítsék az óra tárgyától. Az óra szilárd vázát a tanár kérdései és magyarázó megjegyzései alkotják, ezekre kell különös gonddal felkészülni. A tanári magyarázattal szemben két követelményt lehet támasztani:

1. legyen könnyen érthető (ez a tanulók érdeke),
2. legyen szakszerű (ezt pedig a tudományos igény kívánja meg).

Itt is a helyes arány eltalálása a siker titka. Bizonyos alapvető terminus technikusok használata elengedhetetlenül szükséges, hiba lenne azonban a lélektani szakirodalom „szakmai zsargonját” átvenni, mert azt a tanulók még nem értik meg. (Még a felőtteket is erős próbára teszi.) Ugyancsak helytelen lenne a szakkifejezések vulgáris megkönyvítése. A tanári magyarázat során kell megfogalmazni azokat a meghatározásokat is, amelyek hiányoznak a tankönyvből, ugyancsak itt kell nyújtani azokat a kiegészítéseket, amelyek a tankönyv anyagához kapcsolódva az alaposabb megértést segítik elő. Arra minden esetben vigyázni kell, hogy a kiegészítő anyag se mennyiségében ne legyen annyi, se minőségében ne legyen olyan, hogy rombolja a tankönyv tekintélyét.

Mivel a *tankönyv* még nem végleges, hanem „kísérleti jellegű”, vannak benne hibák. Előzőleg már céloztam egyoldalúan biológiai szemléletére. Nem következetes abban, hogy az ember pszichikai jelenségeinek elemzése során megfelelő teret biztosítson a társadalmi környezet hatásai vizsgálatának. Legkirívóbb példája ennek az egyoldalú szemléletnek a „Fejlődés” című fejezet, amely részletesen beszél a biológiai alkalmazkodás formáiról, a reflex- és ösztönzésekről — amiket a tanulók az előző tanévben már tanultak —, ugyanakkor csak szűkszavúan utal a céltudatos cselekvésre, és egyetlen szóval sem mutat rá a társadalmi termelőmunka szerepére az ember fejlődésében. Tanítványaink a III. osztályban, „Az ember szervezete” c. tankönyv 8. oldalán ezt olvasták, sőt meg is tanulták: „Az ember szerszámkészítő, termelőmunkát végző, elvont gondolkodásra képes és beszélő társadalmi lény.” Más helyen ugyanez a tankönyv azt is kifejti, milyen szerepet töltött be a munka az emberré válás során. Ilyen körülmény között az említett fejezet tanításakor kénytelenek vagyunk helyreigazítani a tankönyv álláspontját. Ez bizony nem emeli a tankönyv tekintélyét.

A könyv egyes fejezetei nem a legerősebben kapcsolódnak egymáshoz. A „Megismerés, érzelem, cselekvés” c. fejezet rendkívül tömör megfogalmazással arra törekszik, hogy áttekintést adjon az ember pszichikai tevékenységének egészéről. Olyan résztevékenységek összefüggéseire világít rá, amelyeket a tanulók még nem ismernek. Hogyan mutathatjuk meg a részjelenségek összefüggéseit addig, amíg nem ismerjük magukat a jelenségeket? A személyiség sajátosságai közül a tankönyv szerzői kiemelik az érdeklődést és előre hozzák a megismerési tevékenységek tárgyalása elé. Felismerhető a szerzőknek az a törekvése, hogy még az egyes pszichikai jelenségek részletes tárgyalása előtt rá kívánnak mutatni azok összefüggésére, s pszichikai jelenségeknek a személyiségben megnyilvánuló egységére. Ez a tiszteletre méltó törekvés azonban nem mentheti fel a szerzőket olyan fontos didaktikai alapelvek betartásától, mint a fokozatosság elve. A szintézis megteremtésére csak akkor

van reális lehetőségünk, amikor már elegendő ismeretkez jutottak tanítványaink. A részletes ismertetés előtt teljesen elegendő néhány megfigyeléssel, néhány rövid kísérlet bemutatásával rámutatnunk arra, hogy az ember pszichikai folyamatai sajátos egységet alkotnak, egymástól el nem különíthetők, s amikor egyes jelenségeket mégis külön-külön tárgyalunk, azért tesszük, hogy alaposabban megismerhessék, s később a részek összefüggéseit is megértsek.

Nem tartom a leghszerencsésebb megoldásnak azt sem, hogy a tankönyv „Tanulás” c. fejezetében a szerzők túlnyomórészt állatkísérletekre hivatkoznak. Ezek kétségtelenül érdeklik a tanulókat. Nekünk azonban e tantárgy tanításával többek között azt a célt is szolgálunk kell, hogy rávezessük tanítványainkat a tanulás helyes módszereinek tudatos használatára. Erre nézve viszont a tankönyv csak a függelékben ad útmutatást. Ennek a hiányosságának ellensúlyozásául a függelékben szereplő „Az iskolai tanulás” c. anyaggrész tárgyalását előre hoztam, sőt ki is egészítettem, mert azt kizárólag csak az emlekezetbevéséshez ad segítséget.

A tankönyv legtöbb meghatározása jól felhasználható. Néhol ugyan elmarad a meghatározás, vagy helyette az illető jelenség leírását adják a szerzők.

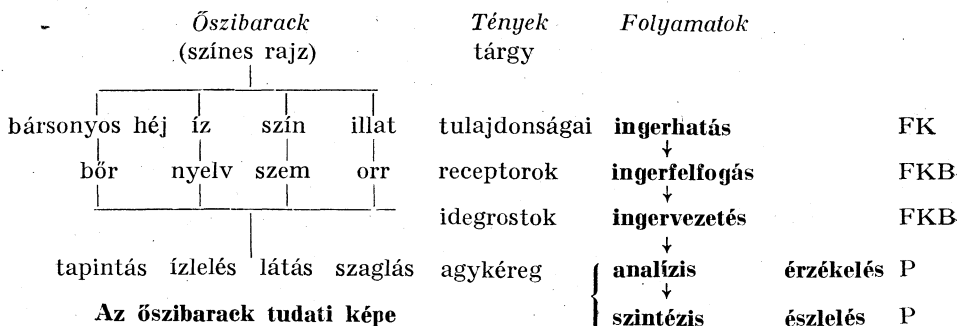
Az igazság kedvéért meg kell azonban jegyezmem azt is, hogy ezek a hiányosságok nem az egész könyvre jellemzők, hanem csupán egyes részeire. Sőt azt is meg kell említeni, hogy olyan erényei is vannak, amelyeket a végleges tankönyvben is szívesen látunk majd. (A mindennapi életből vett egyszerű esetek lélektani elemzése, példák és feladatok egész sora stb.)

A pszichikai jelenségeket csak akkor ismerhetik meg alaposan növendékeink, ha azok megfigyeléséből, elemzéséből kiindulva jutunk el az új fogalmak kialakításáig. Az elemzés alapjául szolgáló tényanyagot megfigyelésekből és az órán végzett egyszerű kísérletekből merítik. Legelőször is arra kell rászoktatni őket, hogy a pszichikai jelenségeket nagyon alaposan figyeljék meg. Ehhez — különösen kezdetben — nagyfokú irányítás szükséges. A gyakori megfigyelés eredménye nemcsak abban mutatkozik meg, hogy megalapozott szilárd ismeretekhez jutnak, hanem kihat nevelésükre is. Azáltal, hogy hasznos ismereteket szereznek magukról és embertársaikról, fokozottabban készek lesznek mások megbecsülésére, önmaguk helyes értékelésére, sőt az önnevelésre is. Az órán történő bemutatásoknak és az ott végzett rövid kísérleteknek nem lehet célja sem egyes tanulók pszichikai sajátosságainak részletes feltárása, sem azok minősítő jellegű értékelése, csupán azt a célt szolgálhatják, hogy a tárgyalandó jelenségeket minél alaposabban megismerjék és megértsek. Az egyes kísérletekbe bevont tanulók kiválasztásakor arra is vigyáznunk kell, hogy személyi érzékenységét ne érintsük a kísérlet során.

A pszichológiai órákon a szemléltetésnek számos fajtáját használhatjuk. Itt csak néhányról kívánok említést tenni.

Táblai rajzot általában akkor használunk, amikor a tanulók figyelmét az egyes jelenségek lényegére kívánjuk irányítani. A rajzos ábrázolás minden esetben leegyszerűsíti — sematizálja — a jelenségeket és folyamatokat, kiragadja eredeti összefüggésükből. Arra kell tehát törekednünk, hogy a jelenség vagy folyamat lényegének megértése után helyezzük vissza a tárgyalt jelenséget (folyamatot) eredeti összefüggésébe, hogy a megértett jelenség ne elszigetelt formában rögződjék tanítványaink emlékezetébe. A táblai rajz előnye a többi szemléltetési eljárással szemben éppen az, hogy egyes bonyolult folyamatok nagymértékű leegyszerűsítésével megkönnyíti az elsődleges megértést.

Az érzékelésnek az észleléssel való kapcsolatát pl. így ábrázoltam tanítványaimnak:



F: fizikai, K: kémiai, B: biológiai, P: pszichikai folyamat

Ezt a rajzot később is felhasználtuk, s akkor az első alkalommal szerzett ismeretek újabbakkal bővültek.

Nagyon jól felhasználhatók szemléltetésre a tankönyben közölt képek és ábrák is, de csak akkor, ha a tanár megfelelő segítséget ad helyes értelmezésükhöz. Bonyolultabb pszichikai jelenségek szemléltetésére igénybe vehetünk *irodalmi szemelvényeket* is. Ezek azért is hasznosak, mert az embert legtöbbször környezetében mutatják be, így alkalmat adnak az egyes jelenségek sokoldalú bemutatására. Ha csupán részjelenségek megfigyeltetése a célunk, akkor rövid szemelvényeket választunk, hosszabb szemelvény elemzete csak a tanulmányok végén célravezető, amikor tanítványaink már elegendő ismerettel rendelkeznek az alapos sokoldalú elemzéshez. Az utolsó órák egyikén végzett hosszabb elemzés nagyon jól felhasználható az ismeretek alkalmazására (részben ellenőrzésére is), a pszichikai folyamatok változatosságának, összetett jellegének élményszerű megmutatására. Ilyen céllal Gorkij: Az anya c. regénye 29. fejezetéből használtunk fel egy részt, (a pályaudvari jelenetet) amely kitűnő példája a sokoldalú lélektani ábrázolásnak.

Rövidebb irodalmi szemelvényeknek a pszichológiai órán való bemutatásával egy-egy jelenség élményszerű megmutatása a célunk. A tanárnak lassan egész kelléktára alakul ki. Az észlelés sorrendjének megmutatásakor elég csak rövid idézetekkel hivatkozni Petőfi tájleíró verseire (Alföld, A puszta télen, A Tisza, az Útjegyzetek egyes részei stb.). Bár itt is ki kell arra térnünk, hogy az egyszerű észlelés kiegészül az írói alkotómunka eredményeképpen az emlékezés, a képzelet elemeivel, emellett erősen érzelmi telítettségű is. Az emlékezés tanításakor Jókai: A kőszívű ember fiai c. regényének a Királyerdőről szóló részét vettük elő, annak megmutatására, hogyan kerülnek felszínre az emlékképek az új benyomások hatására. Az egykori csatátér egyes részletei idézik fel sorra a nagy író emlékezetében az ott lefolyt csata egyes mozzanatait, a képzelet különböző formáinak bemutatására is az irodalomból vett szemelvények a legalkalmasabbak. Az írói alkotó képzelet és az olvasó reprodukív — újraalkotó — képzeletének együttes hatására épít legtöbb irodalmi mű. A tanulóknál olyan gyakran tapasztalható képzelődés (ábrándozás) lehet passzív álmodozás is (Vörösmarty: A merengőhöz), de lehet pozitív jelenség is. Jókai: És mégis mozog a

föld c. regényének utolsó fejezete (A költő álma) nagyszerű példája annak, hogy a főváros jövő arculatának és a jövő társadalmának megkapó, elragadó álmokképe nem passzív álmodozás, hanem pompás kifejezése a nép alkotóerejébe vetett hitnek, s annak a meggyőződésnek, hogy a társadalmi előrehaladás nálunk is feltartóztatlanul be fog következni. A félelem érzésének számos változata mutatható meg az irodalmi művekben. Az elkövetett bűncselekmény következtében örületbe sodródó ember tragédiája Arany balladáiából (Ágnes asszony, A walesi bárdok), vagy a félelem bénító érzésén végül is úrrá levő katona lélekrája Bek: Volokalamszki országút c. regényéből. Az érzelem különböző minőségének megmutatására is az irodalom adja a jobbnál jobb példákat. Tóth Árpád, Juhász Gyula hangulatos költeményei, a féltékenység pusztító szenvedélyének rajza Shakespeare: Othello-jában, az indulat kitörései egyes tragédiákban (Bánk bán, Lear király) olyan példák, amelyekre elég csak röviden hivatkozni, belőlük egy-egy kis részt bemutatni ahhoz, hogy tanítványaink ismeretei az irodalmi élmény érzelmi hatásával is gazdagabbá váljanak. Az emberi személyiség különböző típusainak vizsgálata során az irodalomból vett példák elemzése a pszichológia órán csak rövid, vázlatos, utalásszerű lehet. Csak annyit és csak annyira részletezve nyújtsunk, amennyi a tárgyalt jelenség megértését elősegíti, de a tárgytól nem térít el. Az ilyenfajta elemzés egyúttal hozzájárulhat a tanulók irodalmi ismereteinek elmélyítéséhez is.

A pszichológia a kísérleti módszer bevezetése és általánossá válása óta lett önálló tudománnyá. A tanítási órákon is sor kerülhet *rövid kísérletekre*, bár ezeknek a kísérleteknek nem a kutatás, hanem a jelenség és a vizsgálati módszer együttes bemutatása a célja.

Óráinkon végeztünk néhány rövid kísérletet. Vizsgáltuk az időszelzés egyéni különbségeit, a rövid időtartam észlelésében kimutatható nagyobb biztosságot, a figyelem intenzitásának ingadozását egy feladat végrehajtása közben, az emlékezésben mutatkozó egyéni különbségeket, a feladatmegoldó gondolkozás egyes fázisainak nagymértékű egyéni eltéréseit egy-egy rövid kísérlettel. A kísérletek értékelése csupán arra szorítkozott, hogy alapul szolgáljon a pszichikai folyamatokban mutatkozó közös és egyéni sajátságok vázlatos megmutatására.

Munkám egyik hiányosságának azt tartom, hogy az órákon kevés kísérletre jutott idő. Az órán elvégzendő feladatok sokrétűsége, a tárgy újszerűségéből fakadó átmeneti nehézségek, és az elhárításuk érdekében kifejtett munka felkészíti a rendelkezésünkre álló idő nagy részét, így a kísérletezés lehetősége már eleve kevés. Ezzel a helyzettel azonban nem békülhetünk ki. Meg kell találni a módot arra, hogy minél többet kísérletezzünk az órán. Nem elég csupán hangoztatni a materialista pszichológia kapcsolatát a természettudományokkal, hanem arra kell törekedni, hogy ez a kapcsolat az órák módszerében is kifejezésre jusson. A megértéshez eljuthatunk a kísérletek megkerülésével is, bár a szóbeli ismeretközlés soha nem versenyezhet egy-egy jól sikerült kísérlet élményszerű hatásával és bizonyító erejével. A szóbeli közléssel is eljuthatunk a megértéshez, de a kísérletek a bizonyosságig juttathatják el tanítványainkat. A bizonyosság súlya pedig még világnézeti vonatkozásban is nagyobb. Nagy hiányát érezzük olyan egyszerű-különösebb felszerelés nélkül is végrehajtható kísérletek leírásának, amelyeket könnyen beilleszthetnénk az oktatás menetébe. Ezzel egyelőre még adós a szaktudomány. Reméljük, nem sokáig marad adós.

A tanítás eredményessége szempontjából az sem közömbös, hogyan illeszkedik be a pszichológia tanítása a gimnázium óratervébe. Az elmúlt tanévben egész éven át heti egy órában tanítottuk a logikával párhuzamosan, ebben a tan-

évben pedig csak az első félévben, de heti két órában. Az utóbbi időbeosztás kevesebb nehézséggel jár, jobb eredményekhez vezet, sőt a logika tanításához is több segítséget ad.

Azok a volt növendékeink, akik nevelői pályára készülnek, egyöntetűen arról számolnak be, hogy a pszichológia tanulásának a pedagógusképző intézmények bármelyikében nagy hasznát látták, ugyanakkor a reáلتagozatban érettségizettek ezekben az intézményekben hátrányosabb helyzetbe kerültek azokkal szemben, akik már a gimnáziumban megismerték a pszichológia alapjait. Több oldalról is felmerült az a kívánság, hogy az iskolarendszer továbbfejlesztése során jó lenne a pszichológia tanítását a reálosztályokban is bevezetni.

Másfél év egy pedagógus gyakorlatában nagyon rövid idő. Számomra az a másfél év, amióta pszichológiát is tanítok, valahogy többet jelentett, mint más hasonló időtartam. Nemcsak azt jelenti, hogy új területen kell dolgoznom, hanem ösztönzést is adott arra, hogy pedagógiai és pszichológiai ismereteimet kiégésítsem, s igyekezzem elmélyíteni is. Még eredeti szaktárgyamat — a magyar nyelv és irodalmat — is más szemmel nézem azóta.

A pszichológiai szemlélet az oktató-nevelő munkában még nem általános, de egyre jobban érvényesül. Sok munka vár még ránk azon a téren, hogy egész pedagógiai tevékenységünk a materialista pszichológia oldaláról is megalapozott legyen, de az a folyamat, amely végül oda vezet, már megindult.

Munkánkban sok még a hiányosság, tennivaló is akad bőven, utóvégre a pszichológia oktatásában még a kezdetnél tartunk. Egy ilyen rövid visszapillantás után is csak arra a következtetésre juthatok, hogy érdemes ezt a feladatot vállalni, érdemes keresni az új utakat, mert ez a munka is része — kicsiny, de nem jelentéktelen része — annak a nagy munkának, amely végső soron egész oktatási rendszerünk továbbfejlesztésére, a szocialista nevelés teljes kibontakoztatására irányul.

A „TOLDI ESTÉJE” MONDANIVALÓJÁRÓL

A hatalmas Arany irodalomban különleges helyet foglal a Toldi estéje kérdés. Szerzteágazó, nagyhatású problémák húzódnak meg a műben, de ezek helyes értelmezése — így a mondanivaló sokrétűségének pontos megállapítása — még mindig elvégzendő feladat. Marxista igényű irodalomtörténet-írásunk mutatott rá: polgári irodalomtörténezszeink csupán egyes vonatkozásokat emeltek ki, — az egyoldalúság pedig feltétlenül torzításhoz vezet.

A múltban Gyulai értékelése volt a döntő, alapkövetkeztetéseit a későbbi kutatók átvették.

Gyulai a Toldi halálos ágyán lefolyt beszélgetésre fordította tekintetét, — s főmondanivalóul a haladás-lemaradás ellentétét jelölte meg. Ez — nyilvánvalóan — Toldira balul ütött ki: „De az újra remélő, felvidult Toldinak még egyszer és utolszor éreznie kell, hogy nincs többé reá szükség, s a legnagyobb egyéniség is túlélve korát, ha nem neveltséges, legalább is szánandó”.¹ Szervesen következik ebből a léha apródok magaviseletének mentegetése. Ő — aki a léhaskodást minden alkalommal annyira megróttá, sőt elítélte — most az apródokat a valóságnál szebbeknek rajzolja: „Az előszobákban apródok, lovagok, az új idő, a csinosabb, műveltebb korszak fiai, dévajkodnak, hárfáznak, dalolnak”. Szemmellátható a mentegetés: az ígék megválasztása, sőt sorrendje arra hivatott, hogy az apródokkal szemben Toldi ítéltessek el. A részletigazságok, a művészi értékek kielemezése — nem tudja feledtetni az alapvető mondanivaló torzított értelmezését.

Riedl Frigyes lényegében Gyulai megállapítását veszi át.²

Schöpflin Aladár még tovább megy, messzemenő következtetéseket von le e szemléletből. „Jobban kiszélesített távlatból nézve, a magyarságnak ezeréves tragikuma nyilatkozik meg ebben . . .”³ A maradi, fejlődésképtelen nép s a széles áttekintésű, haladó magyar úr ellentéte, állítólagos évezredes problémája, örök magyar fátuma — idáig jut el Schöpflin.⁴

Innen már csak egy lépés Szerb Antal megállapításáig: Arany „a Toldi alkonyában már magának és népének az alkonyát siratja, profétikusán és fiatalon”.⁵ Csodálatra méltó ez a szembehúnyó elfogultság! Elég lett volna egy tekintet a fiatal, erőtől, optimizmustól duzzadó Aranyra, s már akkor lehetetlen lett volna a „magyar fátum” víziójáról beszélni. Aranynál pesszimizmus ekkor koránt sincs: barátjával együtt hazát és népet álmodott, „mely örökre él”.

E torzításokkal — felszabadulásunk után — marxista irodalomtörténetírásunk szembeszállt. Barta János monográfiája⁶ a mondanivalót főként a „külföld majma” és az „ős magyar nép” közti ellentétben találja meg. Nem hagyja figyelmen kívül a többrétű mondanivaló többi összetevőjét sem, de az utolsó pár-

beszédnek korántsem tulajdonít nagyobb fontosságot, pedig ez is nagy mértékben hordozója Arany gondolatrendszerének.

Sötér István érdekes ötlettel akarja áthidalni a nehézségeket. Szemellátólag abból indul ki, hogy a végső nagy vitát nem lehet tudomásul nem venni, a haladás és maradiság kérdését Arany nem ok nélkül illesztette be ilyen fontos helyre; de mivel a paraszti Toldit nem akarja a maradiság képviselőjévé megtenni, új elméletet konstruál: „Az apród-epizód a paraszti Toldi konfliktusát mutatja inkább — a haláloságyi jelenet pedig inkább a lovag Toldiét.”⁷ Nem fogadható el e magyarázat, már csak azért sem, mert — mint látni fogjuk — az említett két jelenet között szerves összefüggés van.

Sötér István sok tekintetben Lukács Györgyre épít.⁸ Lukács György tanulmányában a békés belenövési elmélet revízióját fejti ki. Arany felfogásától idegen lehetett a Lukács György-i szemlélet lényege, hiszen Szász Károlyhoz azt írja: „nemzeti költészet előállítására lenne egyik hatalmas előmozdítója nemzeti újjáalakulásunk nagy művének.” A levél kelte 1847. október 11. Aranyban a Toldi estéje alap gondolata már májusban megfogalmazott,⁹ s Arany, aki nem egyes helyekért, hanem a kompozícióért dolgozott, ne tisztázta volna magában már akkor a mű alapeszméjét? Vagy egymásnak ellentmondó nézeteket hangoztatott volna ugyanabban az időben? Hiszen ő, aki a nemzeti újjáalakulás hirdetője — melyet népi alapon ugyan, de a társadalmi osztályok összeolvadásával képzelt el — itt e művében az összeolvadás lehetetlenségére akarta felhívni a figyelmet? A két — egymást kizáró elméletet — nem hirdethette egy időben.

Legújabbán Komlós Aladár foglalkozott a Toldi estéje kérdésével. Sok helyes és figyelemre méltó szemponttal bővelkedő tanulmánya végkövetkeztésével nem érthetünk egyet: nem a nemzetre „ráerőltetett kultúra” ellen kíván hadakozni a költő, nem is az „önsírájt megásó magyar jelképét”¹⁰ akarta megteremtteni. Más akart: elképzeléseinek realizálását, programjának megvalósulását törekedett a művével is elősegíteni. De hogy a művet megérthessük, meg kell néznünk Arany felfogását, gondolatvilágát.

II.

Elő és alapvető megállapítás: népi származása, népi principiuma. Igaz, kétség fér e tételhez, többen meg is kérdőjelezték,¹¹ Nagyfalusi Arany, szalontai hajdú ő, de mégis döntő: minnek tartja magát. Márpedig minden esetben népi sarjadéknak hiszi, nevezi magát. Igaz, feltétlenül be kell kalkulálni számításunkba: félpaszti—félnemesi volta akaratlanul is hathatott szemlélete kialakulására. Hogy a nemzeti egység, összefonódás ilyen bajnoka lett, bizonyára származása is szerepet játszott abban. De nyilatkozataiból mindenütt látható: a népet tartja az igaz magyarság letéteményesének. 1847. február 28-án Petőfihez írott levelében azt állítja, hogy bizony nem a mai nemesség vére szerezte vissza Etele birodalmát: „az a vér részint csatatéren folyt el, részint a magvetők igénytelen gubája alatt rejlik.” Az a vér még most is dacol a zsarnoksággal, „azért durva, nyakas, megigázhatatlan; de azért merész, őszinte és tiszta is”. Ez oly erős meggyőződése volt, hogy átöröklődött a későbbi évekre is.¹² Nem is áll egyedül e felfogással: Wesselényi is hasonlókat hangoztat Balítéletekről („A magyar birodalom megalapításakor nem volt parasztság; — minden magyarnak egyforma jussa, egyenlő szabadsága volt”) és Szózat („mert hihetősége nagy annak, hogy kezdetben a bevándorlott egész tömeg, azaz minden magyar szabad volt s egyenlő joggal bírt”) c. műveiben.¹³

Feltűnő: a nép leszorításának, szolgaságba süllyesztésének okozói az idegenek: „jöttek idegen földről, támadtak a haza megnyűgzott idegen népe közül, szolgák, s ezek lőnek urakká.”¹⁴ Talán nem is e tétel, hanem Arany következtetése a különös. Az uralkodó osztály lényegében nem is magyar eredetű, kultúrája is más, a népitől egészen elütő, idegenszerű. De mivel mindkettő a magyar nyelvet beszéli, mindkettő a magyar nemzet része. Pontosabban szólva: mindkettőnek a magyar nemzet részévé kell válnia. A népet fel kell szabadítani, ugyanazokat a jogokat kell megkapnia, amelyekkel a nemesség rendelkezik. Ha az elnyomott és lenézett nép (ti, a parasztság) megkapja a politikai jogokat (s Arany többről nem is igen beszél), akkor még nincs befejezve a nagy mű. Az egyeolvadás megköveteli a két kultúra megszüntetését is. Ennek az egységes kultúrának kiépítését, szolgálatát érzi ő a feladatának. Fontos és aktuális feladat ez — hirdeti: egységes nemzet kovácsolásához egységes kultúra is szükséges: ezért kell a nemzeti költészetet megteremteni. A század feladatának gondolja, az idők teljességét érzi.

Van is ebben valami! Az érdekegyesítés eszméje hangzik mindenünnen. Kölcsey, Széchenyi, Kossuth számtalanszor hivatkoznak e hódító eszmére, hirdetik, küzdenek megvalósulásáért. Nem célunk ennek az áramlatnak taglalgatása, de azt föltétlenül meg kell állapítani: szinte mindenkinél más-más tartalmat hordozott vagy rejtett magában e fogalom.¹⁵ Viszonylag jogosult volt e törekvés, mély haladó törekvést rejtett magában, de illúzió is volt benne. „Az érdekegyesítés és a nemzeti egység fikció és illúzió is volt, amely a tulajdonképpeni osztályellentétek elhomályosítását is szolgálta s akadályozta is a teljes nemzeti kibontakozást.”¹⁶ Bár kellő módon hangsúlyozzuk az „is” szócskát, a tétel másik részéről sem szabad elfelejtkezni, Aranynál már halványan ekkor is, később pedig egyre erősebben megmutatkozik e veszély. Most nagy erővel, az újdonság ízével, a rátalálás sarkálló nyugtalanságával, ösztönzésével áll ki e nagy igazság vagy inkább e nagy feladat mellett. Mert új, nem régen elfogadott elv ez Aranynál. Az elveszett alkotmány írása idején még szó sincs ilyenről. Ferenczi László szerint ott még majdnem a nihilizmust súrolja Arany.¹⁷ Valóban kietlen kiábrándultság jelentkezik a műben, de sok minden jel arra mutat, hogy Széchenyi Arany számára sokat jelent.¹⁸ Alighanem itt a punctum saliens: a Széchenyi kiváltotta hatalmas vita után, Az elveszett alkotmány befejezésével való vívódás közben és után kezdett ő figyelni s gondolkodni: hol a kiút, a megoldás, mi lehet a cél, ami felé az írónak törekedni kell. Az egész korszak egységes óhaját: az érdekegyesítés, nemzetté válás eszméjét tette magáévá. Petőfi soha nem támadta az érdekegyesítés eszméjét, de érezhető, hogy van különbség az ő és Arany felfogása között. Bár a gyakorlatban ő is a nemzeti, igazán nemzeti költészet kialakulását munkálta, mégis a forradalmi út választása határovalat húzott kettőjük között.¹⁹

Arany az elfogadott nagy elv érdekében követeli a Szász Károlyhoz intézett levelében: „döntessék el a közfal a népi és ma úgynevezett fennköltészet közt és legyen a költészet általános, nemzeti.” (1847. október 11.)

„Döntessék el a közfal.” Vigyázzunk e kifejezés értelmezésére! Vajon azt jelenti-e, amire az első pillanatban gondolunk? Nem egyszerűen a „közfal” ledöntését, hanem a fennköltészet megszüntetését akarja. Nem arról van itt szó, hogy a közfal ledöntése lehetővé teszi a kétfajta költészet egybeolvadását, hanem arról, hogy az „úri” költészet megszüntetése után a költészet legyen „egyszerűen nemes, erőteljes, a nép nyelvét megközelítő, s ennek virágaival ékes” (uo.). Tehát a népi költészetre (és a népies műköltészetre) épül-

jön a költészet, az legyen az alap, s aztán mindig emelkedjen a nemzet egészének ízlésével együtt. Így alakul ki a nemzeti költészet, ahol olyan művek születnek, melyekben az „egyszerűség költői fenséggel párosul”.²⁰ Ezért mondja: „Nemzeti költészetet csak azontúl remélek, ha előbb népi költészet virágzott” (első levele Petőfihez). Összhangban van ezzel mindenik megnyilatkozása. 1847. szeptember 6-án így ír Szilágyihoz: „legyen a költészet sem úri, sem népi, hanem érthető s élvezhető közös jó mindennek, kit ép elmével áldott meg az isten. De e cél elérésére csak a most divatos népies modoron keresztül juthatni, s azért még népies, for ever!”. De mivel a népies csak átmenet, nem végcél, nem is kívánja — mint Szász Károlyhoz írja 1847. október 11-én —, hogy „minden költő tisztán népköltő legyen, mert ilyesmi teljessélni soha nem fogna”.²¹

Úgy gondolta, könnyű lesz ez „a népi alapra helyezés”. Ha Petőfi népi eposzt írna, vérré tanulná a nép, „s buzgóbban énekelné azt, mint az olasz matróz Gerasalemme liberatáját; a nemesi rend (talán) elszégyelné magát, átvenné a néptől, mint most a népdalokat”. (1847. február 18.) Nem igazolódott a hite, valószínűleg Petőfi népdalainak gyors elterjedése tévesztette meg.

A szándék mindenesetre ott dolgozott benne: a népköltészet legyen az alap, s fejlődjön nagygyá, egységes nemzeti költészetté. Tanulni kell tehát a népköltésztől, mert az „magát egyszerű köntösben is képes” művészileg kifejezni, másrészt állandó, céltudatos munkával kell a népet emelni az egységes nemzet, illetve az egységes nemzeti költészet érdekében. E két gondolat logikusan következik tételéből. „Régi kedvenc eszmém — írja Petőfihez 1848. április 22-én — költői hatást gyakorolni a népre.” „Emelni a népet az irodalomban lassan-lassan, nem oly mellékes feladat, hogy már a jelen időben tekintetet sem érdemelne. Ez úton akarék én hatni, ez lenne az elemem. Hogy a „népet egy fokkal magasabb olvasmányhoz szoktassa” (Önéletrajz), megírja a Murány ostromát. Terve megvalósításához a szélesebb körben való hatás szükségeltetné. A néplapterven ezért is kap annyira. „Hiába írunk mi népverset az Életképek-be, hiába adunk ki pengő forintos Toldi-kat stb., a népre nem hatnak, de ha az ő olcsó — hihetően nagyon elterjedendő — lapjába íránk, az nem lenne sárba dobott gyöngy”. (Petőfihez 1848. április 22.) Mikor aztán engedte kezéből kicsúszni a néplap szerkesztését, akkor arra gondol, hogy a Toldi estjét „a másik Toldival együtt kinyomatom Váradon, népies kiadásban, elannyira, hogy a kettőt egy húszasért árulni lehessen, s akkor megindulok vele vásárról-vásárra”. Főlöleges lenne elismételni, hogyan akarja művelni „a népet költészetben s politikában” (1848. június 30.) Legfontosabbnak tartja: „a nép romlatlan kedélyére művészi hatás gyakoroltassék”. (1848. augusztus 12.) Azt kívánja, nemcsak a népdalok legyenek a lapban, „hanem kissé emelkedettebb költemények is, hogy általuk a nép ízlése emelkedjék”. (1848. június 30.) Ennek szükségességét a nép elnyomás okozta süllyedése is okolja. Osszián kellene most, ki a „fajolni kezdő ivadékat az elődök erényeire visszaemlégetné”.²²

Az emelkedés tehát feltétlenül szükséges. Ha a népi alap biztosítva, nem kell félni az idegenszerűségtől, elfajulástól vagy elkorcsosulástól. Gondoljunk saját tapasztalatára! Az új iskola korifeusait olvasva az új modort elidegenítőnek érezte, valami idegenszerűséget talált írásaikban. De a taszító erő ellenére alaposan megismerkedett az új modorral, eredményeiket felhasználta; olvasta, „ette” az idegen irodalom nagyszerű termékeit, s az ő alkotásaiban már semmiféle idegenszerűséget nem lehetett felfedezni.

Népi alapon magasrendű nemzeti költészetet hozott létre.

Ő megtette ezt az utat. Szerette volna, ha a nemzeti költészet is így virágzik ki. Ezért mondott Petőfi óhajtására („Ha a nép uralkodni fog...”) is áment, mert ezzel a politikai nemzet kialakulását akarta elősegíteni: a felszabadult s mindig emelkedő nép összeolvad egységben a felszabadító osztállyal. Így fejeződik be a nemzeti újjáalakulás nagy műve.

III.

Ilyen gondolatok „környékezték elméjét” a Toldi estéje megírása idején. Nyilvánvaló: ezeknek tükröződniük kell a műben. Levelezésében hivatkozik is arra, hogy ezek a célok lebegtek szeme előtt már a Toldi megírása idején.

De vizsgáljuk a művet!

A középpontban az agg Toldi áll. A szemünk láttára lejátszódó események előtt három évvel már ott kellett hagynia az udvart. A tragédia első fejezete az, a második pedig az apródjelenettel kezdődik.

A Toldi estéje tulajdonképpen tragédia — két részben.

Maga a költő írja művéről Petőfinek: „cselekvényfolyama, szerintem, drámai. Drámai a föllépés, drámai, sőt ha sokat nem mondok, tragikus a lelépés”. (1848. április 22.)

Mi okozta a tragédia első fejezetét? Toldi zsémbeskedése, sőt szembeszállása a királyi udvar szellemével. Hogy mit hibáztatott? — utal erre a költő is, Toldi is, de legvilágosabban a nem méltányolt győzelem után nagy elkeseredésben önti ki szívét vádolja az elkorcsosodott udvart, gáncsolja az olaszos fényt, támadja az ugránczó majmokká lealacsonyodó apródokat, az olasz bábokká váló magyarokat, számon kéri a nép régi jó erkölcsét. Barátai előtt is kárhoztatta az udvar puha kényét, csinosabb szokásait, olaszos fényét. Többen vele együtt éreztek, igazat adtak neki, nemcsak a nép nevében beszélt tehát ekkor Toldi, hanem az igaz magyarok nevében. A nemzet, a magyar szószólója.²³ Véleményét nem rejtette véka alá, a királynak a szemébe is megmondta.

Ott kellett hagynia az udvart. Három év elmúlt, de Toldi meggyőződése, igaza megmaradt. Véleményét fenntartja. Lajos király is — homályosan — úgy emlékszik („de nem jut már eszembe szava”), hogy Toldinak volt igaza. Pedig közvetlenül a király füle hallatára az egyik főúr utal arra, hogy „vakmerő gombba beszédnek miatta” kellett itt hagynia az udvart Toldinak.

Feltűnő a királynak e nagy feledékenysége. Vajon a költő „elfelejtkezéséről” van-e itt szó, vagy azért történik mindez, hogy az első tragédia után a kibékülés könnyebb legyen a király és Miklós között? Figyeljük meg: a költő úgy szövi a cselekményt, hogy a kibékülés lehetősége — Toldi kegyelemkérése nélkül is — adva legyen. Az ifjú Toldi „bűnbeesése” után — legyőzve a cseh vitéz — kegyelmet kér és kap a királytól, de most nem könyöröghet, nem kérhet, mintegy elismerné ezzel gáncsoskodása, bírálata alaptalanságát.

Úgy kell a kibékülésnek megtörténni, hogy Toldi felfogásában törés ne mutatkozzon. Arany János vigyáz arra, hogy a hős előző elveit, ítéletét ne adja fel. De mintha Toldi is érezné: nem a csinosabb szokás ellen kell mennydörögni: most a nagy pillanat előtt, a régi baráttal való találkozás előtt — hiszen „Lajost” szerette ő mindig — hajlandó egy kicsit hasonulni:

*„Hisz talán még rajtam is fog a pipere,
Belőlem is válik palota embere.”*

S meghatottan, kicsorduló könnyes örömmel így szól:

„Fénylenünk kell, öreg, fénylenünk még egyszer!”

Szinte gyermeki örömmel készül. Nem a dicsőség vágya kapja szárnyaira érzéseit; volt már elégszer része ünneplésben, dicsőségben: „De sohasem annyi, mint ma lesz egy végben.” Valami legénykedésféle, virtuskodás is feszül benne — a győzelem után, ünneplés közben, szakállába dörmög:

*„Ám, ha megállandod ott a te bosszúdat.
És megtanítandod most serdült ifjakat:
Gyönggyel megfűzetlek, mint jó szakállamat.”*

Íme, ha akar is egy kicsit hasonulni, dehogyan dobta el a maga igazát: az elkorcsosodott fiatalságot csak meg akarja leckéztetni.

Készül Miklós a találkozóra, de a király is türelmetlenül várja. Minden szépen indul. Napfényessé kezd válni Toldi számára „a vénasszonyok nyara”.

Innen visszatekintve — hirtelen eltűnő, rossz álomnak tetszik a máskülönből súlyos három év. Szóváltásuk, nézeteltérésük sötét felhője eloszlott, Toldi fagyosodó szívére a kibékülés napja kezd sütni; indul boldogan: a révben a sok bűt elfelejtető baráti találkozás várja.

S ekkor — mindent megváltoztat az apródjelenet: a készülő öröm halálos indulattá változik.

A tragikus lelépésnek vagyunk itt tanúi.

Nagyon fontos ez az epizód: Arany, a kompozíció művésze nem ok nélkül építette így fel a művét. Súlyos, többrétű mondanivalóját belerejtette ebbe a jelenetbe.

Alaposan szemügyre kell venni hát az apródokat! Toldi támadásainak céltablája volt e csoport. Ha az idegen-majmolás ellen kelt ki: az apródokra, hozzájuk hasonlókra gondolhatott. Korcs udvarnak miattuk nevezte a királyi udvart. Lányképű, ugrádozó majmok — így jellemezte őket —, csupán ezt látta bennük.

Sok igazsága volt Toldinak. Nemhiába zsörtölődött, dohogott: ilyen ifjúsággal tönkremegy a nemzet. Nem érdekli őket semmi, csak a jó bor, meg a szép menyecske. Most sem igen tudnak semmit az ország címerének megmentéséről s megmentőjéről, — viselkedésük mutatja. Vagy ha tudnak, magatartásuk csak annál jobban elítélendő. Kozmopolita elfajultságra enged következtetni az eredeti bővebb szöveg. Idegenmajmoló léha ficsurok, elsatnyult ifjak, minden nemzeti vonás nélkül. Pedig magyarok. Lajos az udvarába gyűjtötte a nemes ifjakat: „szolgálja ottan sok úri csemete”. de a „közneves rendből is egy jóforma csapat”. Az idegen származásúak között ott vannak a magyar történelmi nevek képviselői is: Losonczy, Maróti, Bánfi, Kanizsai, Szécsi, Kont, Balassa, Csupor, Laczfi, Apor nemzetéből valók. Magyar vonást, nemzeti jellemet mégsem lehet felfedezni bennük. Elnemzetietlenedett, gyökértelen ifjak. Külföld majmolói, elszakadtak a nemzettől, megtanulták lenézni a népet, — gondoljunk csak Toldi főgadatására. A kiváltságosak, a „különbek” kasztszelleme árad belőlük. A nemzet dicsősége, a nemzet becsületének megmentése nem érdekli őket. Idegen testet képeznek a nemzet egyetemében. Idegenszerű, léha, korcs szellemük méltán ébresztette fel Toldi haragját:

„Ezt tanuljuk el mi, átkozom a lelkét!
Vesszen országában az ilyen műveltség.”

(Eredeti szöveg)

Így „az ős magyar nép külföld majma” lesz.

Elítéli Toldi — egyben Arany is — az ilyen műveltséget. Az író ebben a küzdelemben Toldi pártjára áll, az idegenszerű, „fentebb”, elkülönöző műveltség-
gel, vagy még inkább — magatartással való szembeszegülését helyesli. Hiszen az okozza a bajt, nem az idegenek serege.²⁴

De a jelenetben nemcsak ennyiről van szó. Az ifjak viselkedése kézzel fogható keserves eredményt szül. Ők okozzák a hős halálát. A békülésre siető Toldit ők kergetik a pusztulásba. Nincs számukra mentség: a gyilkosság motiválása e célt szolgálja. (Az első Toldiban a fiatal Miklós is gyilkosságba esik. Ott sem Miklóst hibáztatjuk, hanem ingerlőit.) Helyrehozhatatlan kárt okoznak: a nemzetet legnagyobb hősetől fosztják meg. Nem lehet — csupán dévajkodásról beszélni: alapvető fogyatékoságaik vannak. Elmagyartalanodtak, a nemzet közösségéből kitepték magukat vagy csak kiszakadtak. A nemzet egyetemére üdvös hatást nem árasztanak, efféle viselkedésükkel inkább csak bajt zúdíthatnak rá.

Az író az apródokat, az apródokhoz hasonló gondolkodásúakat elriasztó példának szánta: *nem tudnak beleolvadni a nemzetbe*, a nemzet közösségén kívül állanak, felemelni nem törekszenek azt, nincs felelősségérzetük, annál inkább kifejlődött bennük a nép lenézése, megvetése, aki szemükben a nép képviselője, az csak gúny tárgya lehet. Csak támadni és ostromozni lehet őket, a nemzeti egység akadályozói.

És mégis — a felsoroltak ellenére is érezzük — nemcsak ennyiről van itt szó.

Az apródok alakja mögött felsejlik valami fontos, nagyszerű elgondolás. A terv a maga csábító voltában majd csak a halálos ágyi jelenetben bontakozik ki. De már itt is lehet látni a kontúrokat. Nem e léha úrfiak jelleméből következtetünk a nagy szándéokra — s ez megint jellemző rájuk —, hanem az író közléséből.

Arany fontosnak látja annak hangsúlyozását: nem a külföldtől való tanulást tartja helytelennek. Ilyesmi Arany szándékában nem is lehetett, éppen az ellenkező gondolat hirdetését érezte elkerülhetetlenül szükségnek. Ő is, elvbarátai is mennyit tanultak külföldtől! Jókai úgy emlékszik vissza ezekre az évekre: „Valamennyien franciák voltunk. Nem olvastunk mást, mint Lamartine-t, Michelet-t, Louis Blancot, Sue-t, Hugo Victort, Bérangert-e, s ha egy angol vagy német költő kegyelmet nyert előttünk, úgy az Shelley volt és Heine, maguk is nemzetek kitagadottjai s csak nyelvükre nézve angol és német, de szellemükben franciák”. A liberalizmus, a demokrácia, a forradalmak hazája felé tekintettek sokan, Petőfinek is reggeli és esteli imádsága volt a forradalom történetének olvasása; szerették volna mindnyájan a hazát felemelni, a nyugati államok — különösen Franciaország példája lebegett szemük előtt. S e harcosokat „utánzási viselkedéssel” vádolták, mert az elmaradott nemzet elé a fejlettebb állam képét rajzolták. Talán mindnyájuk nevében választott Szalay László: „mit önk vádul hoztak fel ellenünk, azt nem szükséges taglalnunk, mert érdemet látunk benne”.²⁵ Nem ezekről van itt szó: Lajos király alakja azért magasodik fel az utolsó jelenetben; a nemzet védői, felemelői e harcosok. Az apródokra az illik, amit Wesselényi mond kora hatalmasainak jókora csoportjáról: „Önmagukat is

kiengedték magyarságukból vetköztetni; nagyobbára gyáva korcs majmökká váltak”... „A múlt század közepén ismét elharapódzott ezen korcsosodás és nemzetiségtelenedés, káros és gyalázatos következéseiben e századra s a mai napokra is áthatott”.²⁶ Nem a haladók tábora ellen írta Arany e művét. Eszmevilágából éppen a művelés szükségessége következik. Lajos magaigazolása — elvi síkon — éppen azért meggyőző, lenyűgöző. Vigyáznia kellett Aranynak: az apródok támadása ne jelentse az új, idegen területről táplálkozó műveltség, kultúra elitelését. Eleget támadták úgyis az új műveltséget: alaptalanul a magyar géniusz elleni merényletnek nevezték az új kultúra terjedését. Idegenszerűsége hivatkozva vetették el a haladót: konzervatív, reakciós felfogás sugallta e vádat. Aranynak azt kellett bemutatni: az új, a haladó gondolat akkor is lehet nagyszerű, ha képviselői éppen az ellenkezőek; ha idegenszerűnek is érzünk valamit, azért az nem feltétlenül elvetendő, az újból a haladót, a korszerűt feltétlenül át kell venni, de vigyázva: az új műveltséget „nemzetivé”, egyetemessé kell tenni, mert különben az egészséges eszmét is lehet nemzetgyilkos valósággá átváltoztatni.

Bonyolult a gondolat: a sajátos körülmények folytán a pontos elhatárolásra még inkább vigyázni kellett. A kompozíció művésze számításal költ.

Érdeemes figyelni a mondanivaló logikusan átgondolt kifejtésére.

Már itt e részben is sokat közöl a király tervéből. Az olvasó látja a nagy koncepciót: Miklós nem veszi észre: az ő tekintete csak az apródokra irányul, pedig azokban a király eszméje csupán visszajára fordul. Szemét így elhomályosítják a „tények”, a jelenségek mögé nem lát.

Pedig Lajos szándéka szép és magasztos. A nemzetet — s mint később megtudjuk, ez az ő szótárában a népet is jelentette: „A magyart, a népet mikor nem szerettem?” — felemelni törekvő terve méltó egy nagy királyhoz. Számol a döntő, alapvető változással: nemcsak a testi erő számít már az új korban: az eszt is művelni kell. Megértette a történelem parancsát: az ifjakat az új szellemben akarta nevelni:

*„Nem egy azok közül látogatta Pécsét,
Hol a tudománynak Lajos gyújta mácsét;
Nem is egy fordult meg Páris-Bolognában
Maga erszényén, vagy a király zsoldjában.”*

Tanítani, nevelni, tudományra kapadni az ifjakat, — de nem felejtkezni el a testi gyakorlatról sem: — ezt akarta a nagy király.

*„De habár az ifjú néha könyvet forgat:
Nem hiányzik nála kész testi gyakorlat,
Hogy karra se légyen gyöngébb, mint az atyja,
Ellenben, ha lehet, fővel meghaladja;”*

A terv és szándék szépnek látszik, sőt az is. Igaz, az ifjak tanultak „ráadásul rosszat”, de nemcsak ennyiről van szó. Alapvető hiba torzítja el a jó gondolatot. De e jó gondolatot: a körülményekhez való alkalmazkodás, a külföldtől való helyes tanulás szükségessége eszméjét a maga fényében akarja ragyogtatni:

Errevaló az utolsó nagy jelenet. Fontosságában vetekszik az előzővel: súlyos mondanivalót hordoz, a teljes igazság megértéséhez ad kulcsot.

Új korszakba érteztünk — állapítja meg Lajos és érvelését ellenállhatatlan-

nak érezzük. („Ím az ész nem rég is egyszerű port talált.”) Más ivadéknak kell felnőni, mely „ésszel hódít, nem testi erővel”. Szándéka nemes, korszerű. Céljait az új világhoz szabta. Figyelembe vette:

„Változik a világ: *gyengül*, ami erős,
És erős lesz, ami gyenge volt azelőtt.”

Az új korszak parancsának engedelmességet. Konceptióját úgy alkotta meg.
S Toldi mit tud ezzel szembefeszíteni?

Az újnak csak rossz következményét látta, tehát védi a régit:

„*Nem evvel szerezték a hazát őseink,
De majd elveszítjük így művelődve mink.
Hát szégyell a magyar cserfa lenni végre
Minthogy annak durva, darabos a kérge.*”

Az eredeti szövegben olvashatjuk e kitörést. A régi védelmében hánykolódik Toldi: annak erejét, nagyságát tapasztalhatta. Ezért köti Lajos király szívére — végrendeletében, a végső beszélgetésben a magyar népet. (E fogalom tartalmáról már volt szó!) Azt szeretné, ha a magyar olyan erős maradna, mint régen volt.

„*Szeresd a magyart, de ne faragd le*” — szóla
„*Erejét, formáját durva kérgét róla:
Mert mi haszna simább, ha jól megfaragják?
Nehezebb eltörni a faragatlan fát.*”

S Toldinak van némi igazsága. Az ilyen műveltség ellen — mely a magyart tönkreteszi — berzenkedni s tiltakozni kell. Idegenszerű e művelődés; a kettős kultúra, a nemzet kettéosztása így csak rögzítődik, állandósul. Arany nagyon fontosnak tartotta e gondolatot, azért is illesztette be ilyen fontos helyre. Ő másképp képzelte el a nemzeti egységet, a fokozatos felemelkedést; körülbelül úgy, ahogy Kossuth írta: „Míg az idegenszerű pallérozódás természetesen felülről lefelé hat, addig a nemzetiség alulról kénytelen magát felküzdeni, s nehéz utat ví a magyar nép törpe vityillóiból föl a gazdagok palotáiba.”²⁷

Ha a külső tényeket nézzük, valóban látjuk Toldi „igazát”, az apródokkal szemben ellenállása, támadása jogos, de Lajossal szemben már nem így áll a dolog. Ott — elvi síkon — Lajos megtámadhatatlan: tervét elítélni vagy kárthatatni — helytelen. Érvet felhozni ellene lehetetlen, legfeljebb sötét árnyékát: az apródok seregét idézhetjük fel újból és újból Toldi módjára.

S nem is szabad róluk elfelejtkezni: az eszmei mondanivaló megértéséhez szükséges alakjuk, szerepük értékelése éppen úgy, mint az utolsó nagy párbeszéd meggyőző érvelése.

A jellemeket, a jellemek rendszerét és a kompozíciót — sőt a mű népies nyelvét is, melyet nem érintettünk — szem előtt tartva, világosabban fejthetjük fel Aranynak e műbe belerejtett alapeszméjét.

Nem az idegenek ellen harcol ő itt — mint némely tanulmányírók gondolják. Semmi sem támogatja e nézetet. Még csak nem is az idegen, külföldi eszmék tanulmányozása, elsajátítása vagy éppen átvétele ellen, hiszen magát is el kellene ítélnie akkor. A külföldmajmolást kárhoztatja. Petőfihez 1847. má-

jus 27-én írott levelében olyan emberről beszél, „Ki tót dajkától francia vagy sváb tejet szopott”. A majmolás, az elmagyartalanodás súlyos veszély: megosztja a nemzetet, csoportok, szinte kasztok keletkeznek, nem az összefogást, hanem a gyengülést eredményezi. Ilyen átvétel ellen küzd a költő, de nem az átvétel, a tanulás ellen. Haladjunk — ez a kor parancsa, a nemzet érdeke —, de a műveltséget az egész magyar népre alapozzuk. Ne legyenek osztálykultúrák külön-külön, hanem egységes, nemzeti kultúra fogja össze a nemzet tagjait. Egységes kultúra, egységes nemzet — ez a jelszava. E fogalom összetevőit vagy mondhatjuk így is: komplexumát találhatjuk meg a műben.

Tehát amennyiben figyelmeztetés e gondolat a „fent” lévők számára, olyan mértékben tanítás, nevelés a nép számára: szükséges a haladás, feljebb emelkedés. A század, a kor parancsa: engedelmeskedni kell. Erősek csak így lehetünk.

Hozzátehetjük: Arany lelkében a fejedelmek korának egységes nemzete derenghetett: az egységes műveltség is segítette összefogni a magyar népet, nemzetet.

Most is hasonló feladat megteremtését érzi céljának.

A nemzeti újjáalakulás nagy művét akarta tehát e művével elősegíteni. Itt, ebben találta meg költői célját: az osztályokra, s osztálykultúrákra szét nem szaggatott nemzet költője kívánt lenni. Egységes műveltség, nemzeti költészet nem oly feladat, mely meg nem érdemelné a legnagyobb erőfeszítést. Lendülettel — s mint már jeleztük — a frissen talált igazság (hiszen az Elveszett Alkotmány megírása után alakul ki benne e felfogás) sokszorozó erejével agitál, ír, levelez ennek érdekében.

Terveit támogató művét: a Toldi estéjét is ezért akarja megjelentetni. Erre gondol a 48-as forradalmi időkben is, ezért küldi el Petőfihez. Azért gondolt oly sokszor munkája kiadására, terjesztésére: a mondanivalója az új nemzet-koncepció valóra válását lett volna hivatott elősegíteni.²⁸

Arany koncepciójából ez szervesen következik. S a költő nagyon vigyáz arra, hogy a nemzetinek sok tekintetben népi jellegű képviselője: Toldi ne szégyenüljön meg. Lajos király szavait már nem is igen hallja a haldokló hős:

*„Ezt mondván, sóhajtott és visszahanyatlék;
Jobb keze a király kezében maradt még.
Szeme sem fordult el, csak nézett keményen,
De mint a szarué, olyan lett a fénye.”*

Toldi a maga igazával, az ős magyar nép dicsőítésével halhatott meg. Mennyi finomság és szeretet nyilvánul meg e befejezésben!

A temetéskor is hogy felmagasztalja — mintegy a végső hangulatot előkészítve:

„Gyül a nép a'z utcán, mint valamely folyam”.

Özönlik mindenki a hős tiszteletére, végbúcsújára. A fáklyák fénye is milyen kozmikus hasonlatra ihleti a költőt:

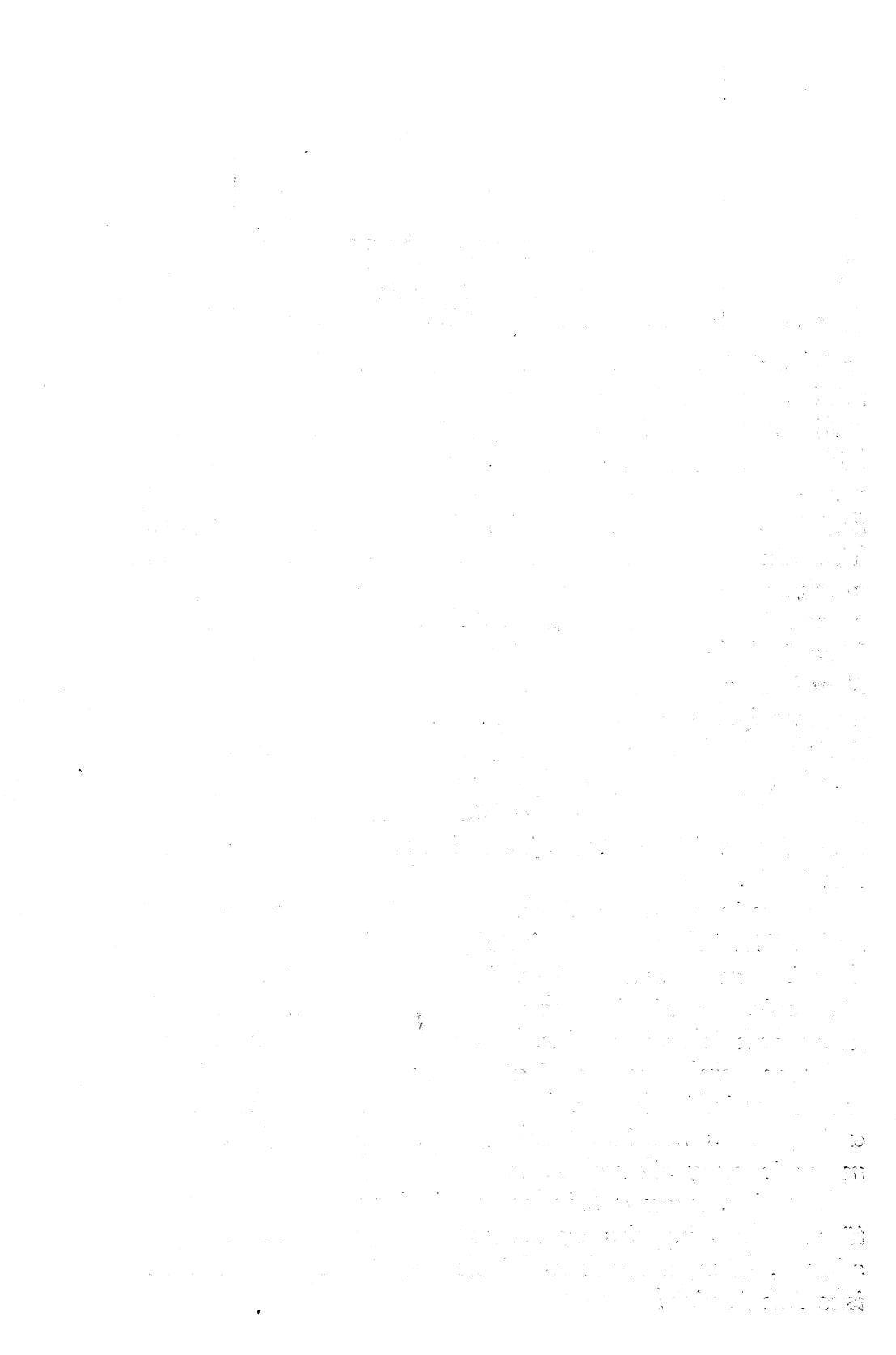
*„Messziről azt hinnék: ott megyen, ott ballag,
Hogy Toldit kísérje, valamennyi csillag.”*

Az 1854-es kiadásban a Gyulafi testvérek epizódjának beiktatása növeli Toldi nemzetmentő tettének nagyságát. Kihagyta Arany az apródjelenet új műveltség csúfoló részét. Egyetértünk Sötér Istvánnal, azért „mivel a 48-as alkotmány ellenségeinek érveivel hangzanak össze akarata ellenére az ősz Toldi szavai”.

De e kihagyás — bár talán tompította — de nem változtatta meg Arany mondanivalóját.²⁹ A kettős alapeszme Arany felfogásában gyökerezett, s a műben is kifejezést adott meggyőződésének.

1. Gyulai Pál: Kritikai dolgozatok, 1908.
2. Riedl Frigyes: Arany János, 1957. „Miklós a múlt időt akarja a tőle elűtő jelenbe átvinni. Ebben rejlik szerepének nagylelkűsége, de fonáktsága is.” (173. o.)
3. Schöpflin Aladár: Vasárnapi Újság, 1917-es évfolyam, később „Írók, könyvek, emlékek” c. kötetben.
4. Lajos király szerinte: „a magasabb kultúra színvonalára emelkedett magyar úr képe, amelyen azonban van néhány vonás, amely az előkelő, tekintélyes magyar parasztgazdára emlékeztet”.
5. Szerb Antal: Magyar irodalomtörténet, 1934.
6. Barta János: Arany János, Budapest, 1953.
7. Sőtér István: Arany János tanulmánya a Csillag 1952., 1953. évfolyamában, majd a Romantika és realizmus c. kötetben jelent meg 1956-ban.
8. Lukács György: A százéves Toldi. Később Hermann István fejti ki e nézetet: Arany esztétikája c. könyvében.
9. 1847. május 27-én írt levele Petőfihez.
10. Komlós Aladár: A magyar költészet Petőfitől Adyig. Budapest, 1959. „Nem arról van itt szó, hogy a hűbériség nem fogadja be a parasztot, hanem arról, hogy a nemzet visszautasítja a ráerőltetett idegen kultúrát és főképp, hogy a magyar ember meggondolatlansága és féktelen indulatossága miatt nagy értékei ellenére tragikusan pusztul el.” (41–42. o.)
11. Komlós Aladár: A magyar költészet Petőfitől Adyig. Ferenczi László: Arany János, a moralista. ITK 1961. 1. szám.
12. „A magyar népdal az irodalomban” c. értekezésében: „A nép, az Árpád vezérek, első királyok népe szabad nemzet vala, csak kevesen és apránként süllyedtek szolgaságba.”
13. Wesselényi Miklós: Balítéletekről. Bukarest, 1833. 190. o. és: Szózat a magyar és szláv nemzetiség ügyében. Lipcse, 1843. 11. oldal.
14. Petőfihez, 1847. február 28-án.
15. Varga Zoltán: „Érdekegyesítés” és „társadalmi szolidaritás”... Acta U. Debreceniensis, 1960.
16. Tóth Dezső: Parasztság, nemzet, népiesség. (Irodalomtörténet, 1959. 2. szám.)
17. Ferenczi László: i. m.
18. Barta János: Egyetemi jegyzet. I. rész. 1957. Háború tétele (I. ének 212.): „Kijavíthatatlan rongyot foltozni botorság” — is valószínűleg Széchenyire megy vissza, „Újra öntés helyett mindig csak nyomorult foltozás van napirenden.” „A Kelet népe.” (Fontes sorozat V. kötet. Budapest, 1925. 223. o.)
19. A kérdést M. Földes Anna vetette fel „Arany János esztétikája” c. tanulmányában. (Irodalomtörténet, 1953. 3–4. szám.) Vitába szállt vele Horlai Gyöngyné: Hozzászólás M. Földes Anna Arany János esztétikája c. tanulmányához (Irodalomtörténet, 1954. 3. szám). Később módosította álláspontját: A népiesség válsága 1848–49 után (ITK, 1959. 1. szám) c. tanulmányában a forradalmi út különbségének hangsúlyozása mellett kijelenti: „Petőfi és Arany között a szorosan vett esztétikai kérdésben nincs más különbség, mint ami a deklaráció és az elmélkedés, kifejtés között van.”
20. Szilágyi Istvánhoz, 1847. Nagypéntek.

21. Később módosul álláspontja: „Töredékes gondolatok”-ban azt írja: „a szépnek tehát nem lehet megtagadnia büntetés nélkül a *nemzetit*, de a népiesre nem szorul okvetlen”.
22. Petőfihez, 1847. február 18. E gondolatot Kölcsey: Nemzeti hagyományok c. tanulmányában is megtalálhatta.
23. Többen vitatják — így Komlós Aladár is —, a nép képviselője-e itt Toldi. „Csak” a nép képviselőjének valóban nemigen lehet venni, több annál: a magyar nemzet szószólója.
24. Érthetetlen, miért mondja Ferenczi i. m.-ben: „Toldi Miklós tragikumát az idegnek okozzák.” (60. o.)
25. Szalay László: Pesti Hírlap, 1844. július 17.: „Eredetiség és utánzás a politica mezején”.
26. Wesselényi Miklós: Szózat a magyar és szláv nemzetiség ügyében. (16. o.)
27. Kossuth Lajos. Pesti Hírlap, 1842. 148. szám.
28. A mű többi mondanivalójának kifejtése nem tartozott céljaink közé: csupán e kettős alapeszmét kívántuk hangsúlyozni.
29. Rá kell mutatni: e kétségtelenül haladó felfogás a későbbiekben mennyit veszített tartalmából: az osztályviszonyok szemlélete teljesen kimaradt belőle, hiszen politikai egyenlőséggel is megelégedett. (Vö. Varga Zoltán cikkével!) — Mindenesetre a nemzeti ellenállás idejében még nagy jelentőségű volt: az illúziókat erősítette, az egység gondolatát növelte. A mű kiadását és a változtatásokat is ez indokolta.



KOSZTOLÁNYI DEZSŐ SZÉPPRÓZAI STÍLUSÁRÓL

Ember és írás

Módszer

A stílselemzésre, mint a tudományos vizsgálódás sajátos és külön területére csak az utóbbi években fordult komolyabb figyelem. Nemrég állapította meg Bárczi Géza: „... nálunk ennek a műfajnak múltja, hagyománya nincsen, s ez a körülmény tapogatózást, útkeresést, számos fogyatékossgot jelent”.¹ A nagyon elhanyagolt stilisztikai kutatások felelevenítésére, rendszeres és tervszerű fejlesztésére kellő nyomatékkal felhívta a figyelmet 1954-ben a III. Országos Magyar Nyelvészkongresszus. Elsősorban azonban az elméleti kutatások problematikája fogalmazódott itt meg, alig volt szó a gyakorlati stílselemzés kérdéseiről, módszertanáról, legsürgetőbb feladatairól. Pedig nálunk az utóbbi jár igazában gyermekcipőben és alig taposott ösvényen. Nem elég arra hivatkozni, hogy a közép- és felsőfokú oktatás (sőt: az általános iskola felső tagozata is) egyre jobban igényli a gyakorlati stílselemzést, mert az elméleti kutatások érdeke is megkívánja ezt. A kétfajta kutatást párhuzamosan kell folytatni. Sokak egyetértésével találkozott B. Lőrinczy Éva, amikor a kongresszuson elmondott hozzászólásában megfogalmazta: „Úgy érzem, hogy — bár az elvek tisztázása okvetlenül szükséges — mindaddig nem juthatunk jelentős mértékben előre a stilisztika tudományának és a stilisztika oktatásának területén, amíg nem nyúlunk segítségért magukhoz az irodalmi művekhez. Be kell látnunk, hogy ahhoz, hogy általában beszélhessünk egy-egy író, vagy egy-egy korszak stílusáról, le kell mérnünk a legmagasabb tudományos igénnyel azokat a jegyeket, amelyek egy-egy alkotásnak, majd több alkotás jegyeinek összegezése után egy-egy írónak, s végül több író stílselemeinek összehasonlítása után egy-egy korszaknak a stílusát alkotják.”² Hozzátehetjük ehhez, hogy a résztanulmányok nyomán végül el kell majd készülnie a szintézisnek is, a magyar irodalmi stílus történetének.

Az utóbbi időben már találkozunk egy-egy szövegelemző tanulmánnyal, főként a Magyar Nyelvőr hasábjain. Ezek mögött azonban nem látszik tervszerű, átgondolt törekvés. Az is szembetűnik, hogy ezek a cikkek, tanulmányok többnyire a szűkebb értelemben vett szövegelemzés kereteiben mozognak, azaz egyetlen kiragadott szövegrészlet elemzését tartalmazzák.³ Kiemelkedik ezek közül Bárczi Géza már említett tanulmánya, amely ugyan szintén egyetlen szövegrészletet vizsgál, célját mégis magasabbra tűzi: a stílselemzés módszerére, technikájára akar adni — és ad is — tanulságos példát. Annyit mindenesetre megállapíthatunk, hogy az általános és középfokú magyar tanítás színvonalának stílselemzéssel való emeléséhez — az önálló munkára kész tanárok — máris található bizonyos módszertani eligazítót, található példákat, amelyeknek a tanulságait alkalmazni lehet.

E dolgozat keretében a stílselemzésnek — irodalmi érdeklődésből kiin-

duló — bizonyos tágasabb feladatára vállalkozom. De miért választottam éppen Kosztolányi szépprózáját vizsgálódásom témájául? Azért, mert — sokakkal egyetértésben mondom — a modern magyar nyelvi kifejező kultúra legjobb hagyományai sorában is kiemelkedő jelentősége van Kosztolányi stílusművészetének. Kiemelkedő jelentősége azért is, mert ez a hagyomány eleven, Kosztolányi példája követhető, stíluseszménye iskolát jelent. Azért pedig, mert mentes minden egyénieskedéstől, stílusa elkerülte a modorosság mindenkit fenyegető veszélyét. Ezt a magyar írásművészet legnagyobb képviselőiről sem mondhatjuk el válogatás nélkül.⁴ Kosztolányi rendkívül széleskörű, sokműfajú életművében éppen a széppróza jelent az irodalomtörténet számára is leginkább maradandó értéket, ugyanez nyújt legtanulságosabb anyagot a stílus-elemzés számára. A vállalt feladatból következik a módszer: a puszta szöveg-magyarozatnál túl keresem az' egyéniség, a művészi magatartás, világnézet és más meghatározó tényezőket, valamint a stílus bizonyos összefüggéseit. A stíluselemzés célja nem lehet kevesebb, minthogy hozzájáruljon az íróról kialakított vagy kialakítandó kép helyes árnyalásához.

Az ember és az író

Nem feladatunk itt, hogy részletesen foglalkozzunk Kosztolányi életével, életművével. Csak jelzünk néhány tényezőt, amelyek alapvetésül kínálkoznak stílusa genezisének földérintéséhez. Utalni kell mindenekelőtt származására, arra a szellemi légkörre, amelyben gyermek- és ifjúkorát töltötte, valamint műveltsége jellegére, tartalmára. Végül pedig irodalomszemléletére, arra a feladatra, amelyet egy életre szólóan maga elé tűzött, életművét sugalmazó alapvető koncepciójára. Stílustörekvése, stíluseszménye ugyanis szerves része e koncepciónak.

A Nyugat írói táborában talán Kosztolányi a legjellegzetesebben polgár típus. Osztálybázisa azonban nem a polgárság általában, hanem a *polgári értelmiség*, az intelligens középosztály. Olykor szívese emlegette apai ágon való nemesi őseit, anyai részről azonban régtől polgári értelmiségi a család. Az anyai nagypapa gyógyszerész volt, az anya a gyógyszerész-család légkörét hozta magával. Az apa, Kosztolányi Árpád, a berlini egyetemen tanult matematika—fizika szakos tanár, ezermester, érdekelte a zene és titokban verselt.⁵ A gyermek Dezső a szabadkai tanárapa családi tűzhelyénél melegszik, a vidéki kisváros értelmiségi családjában kapja az első emberi közösséget, ennek légköre, eszményei és ambíciói rakják le lelkivilágának alapvető élményrétegét. Ezt a társadalmi bázist megőrizte mindvégig. E bázis végsősoron eltérhetetlen szállal kötötte őt a polgári rendhez, ugyanakkor viszonylagos különállásra, vagy a különállás illúziójára is módot nyújtott. Függetlennek hitte magát. E hite azonban mindössze valamiféle enyhe liberalizmust táplált, amely csak ritkán emelkedett még a szellemi térre korlátozó polgári radikalizmusig is.⁶

Hamar hozzászókött a rendszeres munkához. Apja gimnáziumában tanult, ezért kötelességének érezte, hogy ne rontsa apja tekintélyét, helyzetét a legkisebb hanyagsággal sem. „Az apa igazgató, s ez a fiúban nyugtalanítóbb becsvágyakat ébreszt, túlfeszített munkára ösztönzi.”⁷ Munkakedve és alkotó intenzitása egész életén át megmarad. Nemcsak termékenységének egyik forrása rejlik ebben, hanem a kidolgozás gondosságát, a stílus iránti mindig éber figyelmét is támogatja.

Írói hivatására minél szélesebb és alaposabb műveltség megszerzésével készült. Ambíciója elsősorban nem a magyar szellemi múlt feldolgozására irányult, hanem a klasszikus és modern európai polgári kultúra java értékeinek a magába olvasztására.⁸ Ehhez nagy nyelvtudása is hozzásegítette. „Európa hű fia vagyok...” vallotta büszkén.⁹ Különösen a latin—francia szellem vonzotta. Latin érdeklődéséből regény és novellasarozat is született. Hatottak rá közvetlenül is a francia parnasszisták (erősebben Leconte de Lisle), Flaubert, de az impresszionisták is, méginkább: a francia szellem általában. „A franciákat imádom és alázatos szeretettel vallom, hogy halottas ágyamon is hálás leszek nekik, mert megismerkedtem szellemükkel és élveztem a fényt, a tisztaságot, a mélységet, melyet árasztanak...” — írta már-már túlzó rajongással.¹⁰ E valóságban tulajdonképpen benne rejlik stíluseideálja egyik fő forrásának a jelzése is.

Még gimnazista, amikor első alkotása nyomtatásban megjelenik. Ettől kezdve haláláig szinte az élet is csak irodalmi nyersanyag számára. Így is szemléli, így vesz részt benne. Tudatos erővel, akarattal mindig „ihletben” tudja tartani magát. Legkisebb írásait, karcolatait és jegyzeteit is a maga színvonalán készíti; ébersége, önfegyelme, igényessége pillanatra sem csökken.

Kosztolányi az irodalomra tette fel életét. Ady is persze, de ő nemcsak célnak, hanem eszköznek is tekintette művészetét, eszköznek irodalmon kívüli, alapvető társadalmi célok szolgálatában. Ahogy előtte és utána is a magyar líra legnagyobbjai. Kosztolányinak is megvolt a maga távolabbi célja, és e távolabbi célt nem is szabad lebecsülni. Ha elődeit keressük irodalmunk folytonosságában, akkor Kazinczyra és némi joggal Arany Jánosra hivatkozhatunk.

Kosztolányi a századforduló avatag, korszerűtlen irodalmának a megújításában vezető szerepet szánt magának. De míg ő lelkiismeretes, szinte tudományos studiumokkal igyekezett felkészülni az új irodalomért folytatandó küzdelemre, addig Ady elfoglalta a vezéri tisztelet. E csalódás számottevő — de persze nem egyetlen — tényezőjévé vált Kosztolányi írói pályája további alakulásának. A maga irodalmi elveit néhány vonatkozásban mesterségesen is kiélezve állította szembe az Adyéval. Olyan irodalmi szerepre volt szüksége, amely független a nagy költőtársétól, és elég nagyvonalú a maga tehetségének a méretéhez.

Eppen Ady állapítja meg igen találóan a Négy fal között c. első verskötetéről írott bírálatában, hogy Kosztolányi: „A magyar irodalmi nívónak nemzetközi rangra emelését” végzi.¹¹ Programja: *színvonalprogram*. Éles szemmel látja, hogy a századforduló körüli irodalmunkat az akadémikus konzervatívizmus, a népnemzeti epigonizmus, feudális szellemi kötöttségek béklyózzák le, a modern hangvételű városi irodalom kialakításának kísérletei pedig erőtlenek, nemzeti irodalmunk egészében provinciális. Legfőbb céljának tekinti, hogy kiemelje megrekedtségéből, és az európai polgári irodalom színvonalára emelje. De elhatárolja az irodalmi—szellemi megújulás ügyét a gazdasági—társadalmi struktúra alapvető megváltoztatására irányuló törekvésektől. Így válik — Babits szavaival — az írói mesterség hőisévé. Művészte artizstikussá érik, alkotó energiája túlnyomórészt az esztétikumra koncentrálódik. „Kosztolányi érdeklődése bátran kalandozik ugyan, de minden gondját a felfogás és a megörökítés formai áhítatára pazarolja...” — írta róla egyik irodalomtörténetírónk.¹²

Kosztolányi ösztönös alkotónak mondta magát, szívesen vallotta, hogy az ihlet önkívületében alkot. „A költészet határa ott kezdődik, ahol az értelem már tehetetlen” — írta egy helyen. Alkotásmódjában — valójában — ösztönös ereje, invenciója magas fokú tudatossággal párosul. Szépprózája egészében bizonyítja ezt, stílusa pedig különösen is. Mellesleg, nincs még egy írónk, aki hozzá hasonló biztonsággal vezetné be az érdeklődőt alkotó műhelyének titkaiba. Olyan világos tudatossággal képes megfigyelni „az ihlet önkívületében alkotó” önmagát, mintha kettévált énjének önálló második fele kajánkodna folyton azzal, hogy tettenérje az elsőt.¹³ Önmegfigyelései, műhelytitkait fölfedő vallomásai további fogódzókát nyújtanak stílusa vizsgálatához is.

Roppant gonddal kezeli művészete eszközét, a nyelvet. A nyelv, a szó a maga metafizikai létében is csodálatos élmény számára. Nyelvünknek szinte minden szótára ott található könyvtárában, amelyeket gyakran és mindig izgalmas élvezettel tanulmányoz. Amikor a Gombocz—Melich szerkesztette etimológiai szótár első füzetét megjelent, meglehangú, örvendező cikkel köszönti. „Nekem — írja — ennek az új szótárnak az átlapoza izgatóbb művészi élmény volt, mint egy regény.”¹⁴ Szerelmese a szavaknak, művészete elemi anyagának. „Két, három napig bújkáltam a szavak rengetegében. Azután gyönyörködtem külön-külön egy szó muzsikájában.”¹⁵ „Szürcsöli” a szavak „ízét és mézét”, „zenei és metafizikai” tartalmát.

Stílusa könnyed, szellemes, fordulatos. Témái rendszerint kicsik. Keveset markol, de amit tollhgyre vesz, tökéletesen megmunkálja. „Az igazi művész kisebb feladatokra vállalkozik, mint alkotóereje”. Mi ugyan tudjuk, hogy ez a tétel nem általánosítható, önjellemzésnek azonban találó. Kis téma, kis feladat, hogy a tehetség energiája, az alkotó szenvedély a tökéletes kidolgozás gyönyörére fordulhasson. „A nagy erő s az ahhoz viszonyított kis feladat hozza létre a közvetlenséget, a részeknek azt a mozgékonyt, melyet életnek nevezünk.”¹⁶ Prózaíró művészetének csúcstétét *Tengerszem* című kötete jelzi. Címadó novellájában így összegezi törekvéseit: „Ezután én inkább kis költő akarok lenni. Nem nagy. Olyan kicsiny, mint a tengerszem. És olyan mély.” Babits Mihály szemére is veti Kosztolányinak, hogy ez a program — mélységre való törekvése ellenére — nem méltó az indulásukkor közösen vállalt feladatokhoz.¹⁷ Törést lát Kosztolányi pályáján, és annyi igaz is, hogy e felfogáshoz hosszú fejlődési folyamat során jutott el, az 1920-as évek közepétől tudatosodik benne véglegesen. Kapcsolatos ez a korviszonyok alakulásával is. Megszilárdul az ellenforradalmi rendszer, a társadalmilag súlyos mondanivalók végleg kicsúsznak az író kezéből, egyre kizárólagosabban fordul figyelme az egyén, az individuum, a lélektani problémák, az apróbb témák felé. A tehetségében rejtőző alkotó energia egyre jobban a pszichológiai elmélyítésben és a megformálásban hasznosítja magát.

Mondanivalóját a legapróbb részletekig kiérleli. „Csak az való papírra, ami már formailag is megérett. Joubert írja, tanácsul minden tollforgatónak — idézi Kosztolányi —: Nem a mondatomat csiszolgom, hanem a gondolatomat. Várom mindaddig, míg az a fénycsöpp, melyre szükségem van, ki nem alakul, s le nem pottyán tollam hegyéről.”¹⁸

Keveset markol tehát, tökéletesen kiérlel — mégpedig elsősorban gondolatait, mondanivalóját —, s mindehhez virtuóz nyelvi készséget társít. Három fénycsöve művészetére, stílusának hátterére. Ezek jegyében adja tanácsul:

„Állítsd a bírálókat... befejezett tény elé, hogy valamennyien ámulva fedez-
zék fel ördögi ravaszsággal kieszelt, szívós akarattal keresztülvitt, ragyogó le-
leménnyel megoldott remekműved.”¹⁹ Szívós akarat, ragyogó lelemény: remek
önjellemzés.

Stílusa a pálya kezdetén

A Kosztolányi regényeiben és novelláiban megfogalmazódó problematika lényegében lélektani jellegű. Regényeiben valójában lélektani drámák húzódnak meg, de lélekelemző módszerrel írja legtöbb novelláját is. E szemléletmódra született hajlandósága volt, amely aztán Freud hatására mélyült el és tudatosodott. Freudot — felesége vallomása szerint — a modern kor legnagyobb lángelméjének tartotta. A pszichianalitikus lélektani iskola elméletéből és tapasztalataiból mindazt eltanulta, ami abból az irodalomban felhasználhatónak látszott. Ez a fajta ábrázolási mód finoman hajlékony, rezdülékeny stílust kívánt, kialakította sejtetéstechnikáját és sajátos nyelvi koncentrációit.

Vegyük szemügyre elsősül *Sakk matt* című, legkorábbi írásai közül való novelláját.²⁰ Már korai írásaiban is erőteljes tehetség mutatkozik, de prózáját akkor még olyan vonások jellemzik — bizonyos romantikus hajlam, lírizmus — amelyekből később kibontakozik. E romantikus—lírikus hangvétel a stílusban is szembetűnik. De nézzük mindenekelőtt a novella lélektani vonalvezetését, és sajátosan drámai természetű kompozícióját.

Egy kisfiú lelki konfliktusáról van szó, akit az ezredes úr tanítónak és szórakoztatónak fogad Aladár nevű beteg fiacskájához. A szülők intésére kötelességszerűen elveszti a sakkpartikat a beteggel szemben. Aladár azonban csúnyán kezdi éreztetni vele vélt fölényét, sértegeti az érzékeny, emberi méltóságára büszke gyermeket. (A fiú lelkében a sebzések nyomán megindul a tiltakozás. Lázadna rabszolgahelyzete ellen, de minduntalan megszánja a sorvadó emberroncsot, meg kötelessége is a tűrést írja elő. Ezért lázadása nem tudatosulhat; erőteljes ösztönös tiltakozását a tudat alá szorítja. A felszínen — látásig — minden rendben folyik tovább, csak ezt ábrázolja közvetlenül az író is, de a lelki seb egyre mélyül, a leszorított indulatok feszítik tudat alatti mélyrétegeket. Utóbbi az író csak sejteti, halvány fényeket villant a még alakatlan indulatok szorongó mozgására.) Amikor a kisfiú úgy érzi, hogy rabszolga helyzetét már nem bírja tovább, akkor — szerelemre gyullad a házban egy kislány iránt. Most új, a szánalomnál erősebb érzés emel gátat kitörni készülő indulatai elé, hiszen nem akarja elveszíteni a találkozások lehetőségét. Az új élmény azonban nem szünteti meg korábbi lelki feszültségét, csak visszaszorítja, átmenetileg másodrendűvé degradálja. „Mikor igazán rabszolgája lettem e háznak, elfelejtettem, hogy az vagyok.” Csak elfelejtette! Az egyre kibírhatatlanabb Aladár azonban most már arra merészkedik, hogy megüti kiszolgáltattott partnerét. Ekkor következik be a drámai fordulat: a sértés mozgásba hozza minden elfojtott indulatát, a kitörő vulkán erejével tör fel minden tudat alá szorított indulata, és kérlelhetetlenül elégtételt vesz magának, mattot ad zsarnokának még akkor is, ha ezzel utolsó örömétől fosztja meg.

A novella hangvételének közvetlenségét, lírizmusát szolgálja, hogy első személyben, mint saját visszaemlékezését mondja el a kis történetet, azonosítja magát hősével. Stílusa bizonyos helyeken föllazul, az érzések romantikus irányba tágitják nyelvét, túlzó kifejezések, patétikus mondatok áradnak tolla

alól. Mindezek olyan stiláris jegyek, amelyeket Kosztolányi kései prózájában már hiába keresnénk. Későbbi nyelvi „telitalálatai” helyett azonban itt még nem egyszer tapasztaljuk, hogy körül-körül tapogatja témáját, sok a szava, nem azonnal talál rá a legmegfelelőbbre.

A lélektanilag megalapozott cselekményvonalat már az első mondatokkal hitelesítő légkörbe helyezi. Légkört teremtő stilsztikai eszközei látszólag igen egyszerűek. A kisfiú első délutánját tölti az ezredes úrénknál. A két gyermek találkozását, megismerkedését összesen két mondatban írja le, de úgy érezzük, hogy kár is volna többet vesztegetnie rá, hiszen a két mondat mindent kifejez:

„Másnap *dobogó szívvel* kopogtam egy *széles, faragványos tölgyfaajtón*. Aladár *kelletlenül* nyújtotta felém *keskeny, sápadt kezét*, de pár perc múlva *összebarátkoztunk*.” (Az én kiemeléseim — J. B.)

Az egyszerű család tehetséges gyermeke már pénzt keres, kötelességet teljesít. De azért félelemmel kopog be az ezredesékhöz. Mindez benne van egyetlen határozós szerkezetében: *dobogó szívvel*. Természetes, hogy ennek a gyermeknek a szeme a *széles, faragványos tölgyfaajtón* akad meg először. Ez az ajtó sokat jelez a mögötte levő lakásból és családi légkörből is. A tölgyfaajtónak két, ellentétes hangulatú jelzője van. A *széles* pusztán méretre utal, közhasználatú szó, nem így a *faragványos*. A faragott ajtó is ritka, Kosztolányinak azonban nem elég ennyi. A faragott jelző, mint melléknévi igenév még elevenen őrzi az ige eredeti konkrét cselekvéstartalmát. Az írónak azonban a cselekvés jellegű képzettartalomra nincs szüksége, ő a kész tölgyfaajtót akarja hangulatiságában megragadni. Erre a célra alkotja az ilyen helyzetben különleges képzésű *faragványos* jelzőt. Kétségtelen: telibe találta célját! Ez a jelző kevésbé konkrét, de tömörebb, hangulattal telített. A kis zsarnok, Aladár, persze *kelletlenül* nyújtja kezét. E határozó magába sűríti az elkényeztetett Aladár fölényes közömbösségét, egy kis leereszkedő megvetést is. Még nem tudjuk, hogy beteg a gyerek, de az író erre is céloz, amikor a kézfogas mozzanatában két jelzőt — *keskeny, sápadt* — alkalmaz. E jelzőkre itt talán még nem is volna föltétlenül szükség, valójában azonban e jelzők nélkül nem foglalná magába az első találkozás hangulata — az egész novella hangulatának a jellegét, összetevőit.

A következő napok érzelmi hatásait egyetlen, többszörösen összetett mondatdal jelzi:

„Az *álmos, langyos* szobában *halkan* zenélt a szimfónium, *csipegett* a kanári-madár, a kandallóban pattogott a tűz, mi pedig képeskönyveket néztünk, *kibámultunk* az ablakon, *együtt unatkoztunk*.”

A hangulat első hordozói az *álmos, langyos* jelző és a *halkan* határozó, de a két igével válik teljessé, személyessé: *kibámultunk*, mondja, azaz ok és cél nélkül néztek ki a szobából, *unatkoztak*. Utóbbi igei állítmánnyal egyben össze is foglalja a részletező felsorolás lényegét.

Ezek a stilsztikai megoldások később is megmaradnak Kosztolányi kifejezőeszközeiként, tömörebbekké válva persze. De már céloztunk azokra is, amelyeket kinő, elhagy, amelyek a húszas évek második felétől már nem találunk szépprózájában. A kisfiú, egyik megaláztatása után veszi a kalapját, hazamegy:

„Künn a folyosón még hallottam, hogy nevettek. Engem nevettek? Nem tudom. De mikor az utcán a hús levegő megcsapta az arcomat, sokszor gondoltam egy *nagy, végső leszámolásra, egy irgalmatlanul kegyetlen, véres letiprásra.*”

A lényeg a kiemelt szövegben nyilvánvalóan a *leszámolás*. A későbbi Kosztolányi kiválasztott volna ehhez egy sokrétű, gazdag képzettartalmat hordozó jelzót, azaz: rövid úton, katonásan szólva: közvetlen irányzással próbált volna célbatalálni. Most túlzó kifejezéseket használ, sőt halmozza őket. Már-már groteszk a túlzás révén ez a leszámolni akarás, hiszen játékról, sakkpartiról van szó tulajdonképpen. Viszont a gyermeknek a játék nem „csak” játék, hanem élet. A gyermek lelkivilágába igyekszik helyezkedni, így túlzásai a gyermeki képzelet túlzásai is. Ezért nem elég a *leszámolás* első két jelzője, a konvencionális *nagy* és *végső*; eredetit, egyszerűt akar, különlegeset, amint különleges az indulataitól elragadott gyermeki fantázia. Nem elég az egész első jelzős szerkezet, túlzófokon ismétli meg: az általánosabb, elvontabb tartalmú *leszámolásból* konkrét letiprás lesz, azaz képzeletben mintegy már el is végzi a leszámolást; köznapi jelzői pedig romantikus-naturalistára cserélődnek: *irgalmatlanul kegyetlen, véres*. Abban már végképpen korlátlan a túlzás, hogy sem az *irgalmatlan*, sem a *kegyetlen* nem elég neki önmagában: összevonja a kettőt. Ilyen megoldásokat gyakran találunk a fiatal Kosztolányi műveiben, később azonban egyet sem!

Ez a korlátlan, lírikus átélés különösen a novella végén válik teljesen uralkodóvá. A sakkpartit óriási méretű csatává növeli, a figurákat életrekelti, a bábok mozgatója pedig szabadságharcot vív. Csak részletet idézek:

„*Szörnyű acélgyűrűt* vontam ellenfelem hadsora elé, mely a kombináció *szédítő merészségével*, s a logika vaskövetkezetességével roppantotta szét egy *vizenyős agy* üres kapkodásait. A bástyák keményen állottak, a futók serényen vigyáztak, a lovak mintha fülüket hegyezték volna: minden báb *a diadalmas gondolkodás* s a *szikrázó ész* egy-egy *epopeája* volt.”

Az idézet bővebb elemzését már mellőzhetjük is. Csak annyit: jelzői: szörnyű, szédítő, vizenyős, diadalmas, szikrázó. A végén egy *idegen* szó is kicsúszik tolla alól, idegen szó, amelyet (amelyeket) később oly kérlelhetetlenül üldözött. A szöveg összefüggésében az *epopea* ugyanúgy a túlzás hatékony kifejezője, mint az említett jelzők.

A pszichoanalitikus széppróza stiláris eszközei

Lélekelemző módszere és tömörségre való törekvése fejleszti ki stílusának különleges jegyét: sejtetéstechnikáját. A pszichikumnak két rétege van: a tudatos és a tudat alatti. Az utóbbi homályos, átláthatatlan és alakatlan, de eleven kapcsolatban van a tudatossal. Olykor sikerül az értelem fényével egy-egy résen levilágítani a lélek mélyebb, intellektuális ellenőrzés nélküli rétegeibe, máskor — bizonyos okok közrejátszásával — tudat alatti lelkitartalmak kéretlenül is megvilágosodnak. Az epikus Kosztolányi mindig úgy ábrázol, hogy a cselekvést, a tényeket, a tudatosat állítja elénk, de folyton érzékelteti a

elki minőségek ellentmondásos összetettségét, azt, hogy a megfogalmazottak mögött meghúzódik a meg—nem—fogalmazott, de nem kevésbé fontos és reális másik „világ”. Ennek a kifejezését szolgálja stílusában a sejtetéstechnika, amely nincs ellentétben világosságra való törekvésével. Szavai és mondatai így dúsitott tartalmat kapnak, azaz ritka tömörségre tesznek szert. Stílusa e jellegzetességének Kosztolányi maga is tökéletesen tudatában volt. Egy reflexiójában meg is fogalmazza: „Egy miriárdnyi részét mondja ki (a jó író) annak, ami benne él, s szavai épp azért oly varázsosak, mert mögöttük egy egész világ áll, mint aranyfedezet.”²¹ Másik megjegyzésében még tovább megy: „A kontár mindent kifejez, amit érez és gondol, s odadobja nekünk valamennyi szavát. *A művész sejtet* (az én kiemelésem — J. B.), s szókincse gazdagságából éppen csak jelképiül szerepeltet valamit. Ennélfogva az olvasó tevékeny, alkotó munkatársává válik. A költészetben mindig a háttér számít, egy érzés- és gondolatvilág rejtetten ható delejessége.”²² Ez a stílus persze csak a legnagyobb fokú tudatossággal valósulhat meg, ha az író biztosan uralkodik érzelmi, gondolati mondanivalóinak legapróbb részletein is, tudatosan rendezí anyagát, és szerkeszti elemeit is. Különleges írói alkat kell hozzá — mint a Kosztolányié. A móríci áradás nem bírja el ezt a fegyelmet.

Pacsirta című regényében (1924) egy vénlány csendes tragédiáját ábrázolja. Vajkayék — Pacsirta szülei — elhatározták, hogy leányukat vidéki rokonukhoz küldik rövid nyaralásra. A készülődés hangulatát így festi az író:

„Mindennap jött a posta. Béla bácsi, meg felesége, Etelka néni, levelet írt a leálynak, a leány válaszolt rá, az anya a sógornőnek írt, az apa a sógornak, megkérve őt, hogy ő maga, személyesen várja kocsijával, mert az állomástól a tanya háromnegyed órai járásra volt. Mindenben megállapodtak.

Az utolsó napokon mégis sürgönyök keresztették egymást, melyek a legkisebb részleteket is tisztázták. *Már nem lehetett lemondani az útról.*”

Most nem akarom részletesen elemezni rövid és hosszú mondatainak már-már szabályos ritmikáját. Három szavas (a névelőt nem számítva) mondatban megállapítja a tényt általánosságban: *mindennap jött a posta*. Aztán szándékosan föllazított, mellé- és alárendelő szerkezetekkel összefűzött mondat-köszszal fejezi ki a sűrűn egymást keresztelő postai küldemények sebes forgalmát. Végül kétszavas mondatban rögzíti az eredményt: *Mindenben megállapodtak*. Persze, az egyszerű kis rokonlátogatást előkészítő aggodalmaskodóan részletes és fontoskodó levelezés már sugallja, hogy különös emberekről, különös helyzetről van szó. Sejteti: bizonyára nem véletlen, hogy a szülők betegesen aprólékos gondoskodással veszik körül harmincötéves lányukat. Vajkayékát általában is jellemzi kicsinyes pedantériájukkal. Gondolatmenetükben azonban az idézet utolsó mondata a legfontosabb. Miután leírta a túlságosan is lelkiismeretes utazási előkészületeket, végezetül odavet egy látszólag jelentéktelen mondatot, amely azonban új fényt ad az egész helyzetnek, új tartalmi többlettel tölti fel az előzményeket is: *Már nem lehetett lemondani az útról*. Nem magyaráz meg semmit az író, de egyetlen rövid mondatával annyit megvillant, olyan összefüggésekre vet céltudatosan irányított fénycsóvát, amelyek kifejtése esetleg oldalakat kívánt volna tőle. E mondat nyomán kiderül, hogy az aggodalmas előkészületek mögött nincs őszinte kedv, érzelmi érdek, mindez

pusztán a kötelességteljesítés begyakorolt gépiességével történik, hogy valójában üres életük tartalmasságának a látszatát igyekeznek fenntartani a „lázas tevékenységgel”, hogy az utazástól sem várnak semmit, se Pacsirta, se szülei, hogy a leány akár itthon is maradhatna, talán szívesebben is maradna, de már az előkészületek befonták akaraterejét, már nem mond le az útról, elmegy.

A „jól elhelyezett szó” sejtető erejét látjuk a következő idézetben is, ugyancsak a regény első lapjairól, ahol az olvasó még alig tud valamit a megkeseredett sorsú vénkisasszonyról:

„Az öregek becéző mosollyal figyelték, hogy közeledik.

Majd, *amint arca hirtelen föltűnt* a lombok között, a szülők száján kissé *elhalványodott a mosoly.*

— Mehetünk, aranyos — szolt apa, *a földre tekintve.*”

A *becéző mosoly* előbb *elhalványodik*, majd zavart *földre tekintésben* végződik. Merész billentyűzés a hangulati skálán anélkül, hogy az okokat is közölné, anélkül, hogy elemezné, részletesen festené a helyzetet. Csak áruló sejtetése van: akkor halványodik el a szülői mosoly, amikor a lány *arca föltűnt*; és amikor együtt indulnak, az apa már nem néz lányára, inkább lába elé tekint. A kiegészítő értelmi munkát az olvasóra bizza. És bízhatja: megadta a továbbgondolás *irányát*, félremagyarázásról nem lehet szó. Szegény Pacsirta annyira csúnya, hogy még a szülők sem tudták megszokni arcát.

Fürdés című jellegzetes novellájában egy látszólag egészen véletlenül bekövetkező szörnyű tragédiát ábrázol. A Balaton mellett nyaral a Suhajda-család. A tizenegy éves Jancsikának tanulnia kellene, hiszen pótvizsgára készül, apja el is tiltotta a fürdőzéstől. Az anya közbelépésére azonban — kellenélkül ugyan — magával viszi a fiát Suhajda. Beveti a nem is túlságosan mély vízbe, majd másodszer is bedobja, alig jobban, a fiú mégis a víz alatt marad. Negyedóra múlva holtan húzzák ki. — Ha csak ennyit fejezne ki a novella, akkor nem lenne több az irodalmi átlagnál. Kosztolányit azonban éppen az a feladat izgatja a témával kapcsolatban, hogy olyan összefüggéseket villantson fel, amelyek révén megsejtetheti: csak látszólag volt véletlen az eset. Csak látszólag, annak ellenére, hogy persze az apa tudatos szándékáról szó se lehet. Megsejteti azonban, hogy az apa lelkének a mélyén olyan indulatok működtek, amelyek öntudatlanul is közrejátszottak a tragédiában.

Suhajda haragszik a fiára, mert megbukott, és még jobban haragszik, mert most sem tanul, bizonyára el fog bukni a pótvizsgán is. Ragaszkodik ahhoz, hogy a fiú büntetésből ne strandolhasson, csak az anya határozott követelésének enged. „Sírba! visz ez a taknyos” — mondta dühöngve feleségének. Aztán megindultak a víz felé:

„Suhajda az ismerőseinek régi nyájas hangján köszönt, amiből a gyerekek — a harag e boldog fegyverszünetében — azt következtette, hogy nem is annyira dühös, mint mutatja.

Később azonban *az apa homloka ismét kegyetlenné vált.*”

Az apa lelkében különös kettősség alakul ki. Haragja pillanatra sem csökken, legfeljebb más mozzanatok előtérbe kerülése révén, figyelme el-elterelődik róla. Az idézet utolsó mondata árulkodik igazán, nemcsak a helyzetről, hanem az apa jelleméről is. Haragos, indulatai *kegyetlenné* tudják tenni!

Belemennek a vízbe. A fiú bátorításra, engedélyre vár, hogy kedvére élvezhesse a vizet.

„Suhajda ezt észrevette. *Félvállról, mogorván* mellének szögezte a kérdést:

— Félsz?

— Nem.

— Akkor mit mamlaszkodsz?”

Az apa hangulatát, a kettejük közötti feszültséget jelzi a kettős határozó — *félvállról, mogorván*. Aztán a fürdőzés kellemes öröme *ingerkedő, játékos kedvre* deríti Suhajdát. Belevetette a vízbe fiát. Semmi különös nem történik, de az író már előkészíti a második, a halálos dobás hangulatát. Így írja le az elsőt:

„Jancsi röpi a levegőben. Farral toccsant a tóba. A *víz kinyílt*, aztán *rejtelmes zúgással, háborogva csapódott össze fölötté.*”

Ha valóban csak játékos ingerkedésről volna szó — mintahogy látszólag —, akkor az író játékos asszociációkkal fejlesztené tovább a vízbetoccsanás képét. Az író képzetei azonban végzetes hangulatot keltenek, a halállal fenyegető gyilkos vizet vetíti elénk. A *víz kinyílt* — mintha halálos ölelésre képes karja volna, majd *rejtelmes zúgással, háborogva csapódott össze a fiú fölött*. Nem a barátságos víz ez, hanem az ellenséges, a veszélyeket rejtő. És a második dobás:

„Suhajda, amikor azt mondta: »há-rom«, nagyot lendített rajta, elhajította, körülbelül arra a helyre, ahová előbb, *de mégis valamivel messzebb*, a köteleket tartó cölöp mögé, úgyhogy nem is láthatta, amint fia *egyed bukfencezve, hátraszegett fővel, kitért karral lefelé zuhant a vízbe*. Ezért hátra is fordult.”

Ebben a dobásban, a dobásnak abban a többletében, amellyel a fiút messzebb hajította, ott volt az az indulat is, amelyet fia iránti haragja táplált. Egy kicsit kegyetlenül találta eldobni a fiút. Ebből következik, hogy itt nem is a vízre irányítja a figyelmet az író, hanem a dobásra, a fiú kalimpáló, tehetetlen zuhanására.

Az apát nem tartóztatták le, a bíróság különben is megállapította volna, hogy tragikus véletlenről van szó. De az író mélyebbre lát, nem mondja ugyan ki, de megsejteni, hogy Suhajda tragédiája kettős: nemcsak elvesztette fiát, hanem tulajdon lelkiismeretét sem mentheti fel. Nem akarta azt, ami történt, halálos dobása mégsem volt egészen véletlen.

Külön tanulmányozást érdemelne a sejtéstéchnika szempontjából Kosztolányi pszichoanalitikus regényé, az *Édes Anna*. E munka elvégzésére itt most nincs terünk, csak utalunk a problémára. A regény lélektani vonalvezetése a naiv, együgyű mintacselédlánytól indul, és a kettős gyilkosságot elkövető Annáig vezet. Ez a lélektani fejlődés olyan rejtelmes, hogy a korabeli kritikusok többször ki is jelentették: a gyilkosság érthetetlen, a véres tett elkövetése nincs megindokolva. Részletes szövegelemzéssel azonban bebizonyítható, hogy a mintacseléd és a gyilkos leány között nincs áthághatatlan ellentét. Az író fino-

man jelzi mozzanatról mozzanatra, hogy a teljesen ösztönös, naív leány tudat alatti énjében hogyan gyűlnek és csomósodnak azok a rejtett indulatok, amelyek meghatározott körülmények között, bizonyos agresszív külső hatásra megfékezhetetlenül törnek fel, és szinte vak, gépies cselekvésre készítetik, sőt kényszerítik Annát. A regény lélektani kompozíciója hasonló az elemzett *Sakkmatt* című novellához, a különbség valójában csak méretbeli.

Édes Anna cselekedetének egyetlen fő oka kétségtelenül nincs. A regény koncepciója a pszichoanalízis egyik freudi tételére épül, amely a mű egy helyén így fogalmazódik meg: „...egy tettet nem lehet megmagyarázni se egy okkal, se többel, hanem minden tett mögött ott az egész ember, a teljes életével, melyet az igazságszolgáltatás nem fejthet föl.”²³ Kosztolányi sem „fejti föl” — csak a sejtetés, a halvány jelzések eszközével dolgozik —, de bemutatja, és úgy mutatja be „az egész embert a teljes életével”, hogy ebben benne rejlik az a lehetőség, amely tragikus valósággá lesz, amikor Anna fölemeli a konyhakést.

Kosztolányi stílusát lélekelemző módszere még árnyalatilag sem teszi elvonttá, intellektuális elemekkel nem terheli meg. Képszerűen elemez ugyanis, soha nem magyaráz, hanem kizárólag bemutat. A lélektani folyamatokat konkrét vonatkozásaiban festi, arcon, cselekvésben jelentkező eredményeit állítja az olvasó elé. Csak a tényeket közli kézzelfogható realitásokban. Ezért olyan érzékletes, kevés szavú, realista, „kisplasztikai” ez a stílus. De gazdagon dúsírt is, mert a „jól elhelyezett szavak” mögött ott rejlik a „háttér”, „egy érzés és gondolatvilág rejtetten ható delejessége”. Nem erőlteti az ún. „mélylelki tartalmak” intellektuális elemzését, megfogalmazását, olyan sejtetett-homályosnak hagyja azokat, amilyenek a valóságban. Közvetlenül csak a tényszerűt, a kézzelfoghatót ábrázolja. Innen van stílusának tökéletes világossága. Az érzékletesség és világosság a jó stílus alapvető követelménye. „Mindazt, ami lüktet bennünk, hozzuk lelkünk fényes felületére, hogy érzéki és megragadható legyen, mint az élet, a bonyolultat fejezzük ki lehetőleg egyszerűen, a homályost lehetőleg világosan...” — mondja szép vallomásában.²⁴ Ezzel az igénnyel alkotott.

Impresszionizmusa

Finom analízisei szavakba foglalására, különös „lelki minőségek” érzékeltetésére sajátos nyelvi koncentrációkat teremt: a szavak jelentés- és hangulat-tartalmának dústításával, vagy ellentéteket egybefoglaló szerkezeteivel. A *Sakkmatt*-ból idézem:

„A síkos parketten esetlenül hajladoztam a háziak előtt, kik *hideg jóindulattal* váltottak velem néhány szót.”

A *jóindulat* látszólag képtelen jelzőt kap, a jelző és a jelzett szó szembefeszülő disszonanciája azonban a tömör és mély jellemzés eszköze, a funkcionális elemzés csak remeklést láthat benne. Ugyanis ez az egyetlen szószerkezet elővarázsolja az ezredesi család egész jellemét és viszonyát a kislíúhoz, tartózkodóan udvarias, fölényes magatartásukat. A fiú csakis idegenül érezheti magát közöttük, az éreztetett osztálykülönbség kizárja a meghittebb emberi kapcsolatokat. — Másik novellájában (*Az esernyő*) olvassuk, amint hőse így jellemzi szeretőjéhez fűződő érzelmeit: „Szeretem ezt a nőt?... *Utálatosan szeretem*”. Itt az ellentétes tartalmú és érzelmi telítettségű határozó és állítmány összekapcsolása fejezi ki találóan e furcsa szerelem jellegét.

Az ellentétekben rejlő különleges sűrítési lehetőségek stilisztikai kihasználásának más jellegű példáját látjuk a *Petőfi Sándorka* című novella következő mondatában, amelyben a világhódító szándékú, de közönségesen elpusztult császári vöről van szó:

„*Gyomrát*, mely el akarta nyelni az egész világot, fölfalta a rák.”

A mondatban persze meghúzódik a szinekdoché egy fajtája is, a rész és az egész viszonyán alapuló szókép. Mert világos, hogy a gyomor, mint testrészt, az egész nagyratörő férfiút jelenti itt testi mivoltában és ambícióival együtt. Jelképes, hogy a gyomor akarta elnyelni a világot (= meg akarta hódítani, hogy uralkodhassék fölötte). Az egészet azért éppen ez a rész (a gyomor) helyettesíti, mert így van lehetősége az ellentét hatásos érvényesítésére, hiszen az illető gyomorrákban halt meg. A gyomor tehát, amely a világot akarta elnyelni, tehetetlen áldozatává vált a parányi ellenfélnek, a ráknak. Kifejezi egyben a fennhéjázó nagyratörés belső erőtlenségét is, amelynek szükségképpen el kellett buknia.

Ezekben a sajátos nyelvi koncentrációkban, különösen a *hideg jóindulat* és az *utálatosan szeretem*-féle ellentétekből összevont szerkezetekben megmutatkozik Kosztolányi stílusának olyan alapvonása, amely általában az *impresszionizmusra* jellemző: a *képzetkomplikációk* kedvelése.²⁵ Belejátszik ebbe a modern ember hajlama is a lazább asszociációkra és bizonyos intellektualizmusra, amely révén felbontja a látszólag egyszerű jelenségeket is, és ellentmondásos mélységében tárja föl.

Kosztolányi szépprózai stílusa rendszeres és külön tanulmányozást érdemelne impresszionizmusa szempontjából. Ennek teljes elvégzésére e dolgozat keretében nincs mód, de néhány szövegrészlet elemzésével kapcsolatban jelezzük e stílus egyes impresszionista vonásait. Általában megállapíthatjuk, hogy Kosztolányi szemléletének bizonyos impresszionista jellege megnyilatkozik stílusának a mindenáron érzékletességre való törekvésében is. Ez a törekvés, illetve általában az impresszionista szemlélet és a neki megfelelő stílus magában rejti azt a veszélyt, hogy az ábrázolás túlságosan a felülethez tapad, ezáltal színességet, mozgalmasságot, életszerű elevenséget nyer, viszont elveszti érzelmi és intellektuális mélységeit. A magyar impresszionista költészetéről már *Lovas Rózsa* bebizonyította,²⁶ hogy ezt a veszélyt lényegében elkerülte. E megállapítás érvényét kiterjeszthetjük Kosztolányi szépprózájára is, hiszen már az előző fejezetekben bizonyítottuk, hogy stílusának sajátossága éppen bizonyos jelentésbeli „kétrétűségében” van, azaz: kétségtelenül a tényekhez, a láthatóhoz, a valóság megfogható felületéhez tapad, de ezt mindig úgy ábrázolja, hogy mögötte egy mélyebb világ gazdag összefüggései tárulnak fel.

Az említett érzékletességre való törekvésben ott munkál az impresszionistákat annyira jellemző vizualitáskultusz, festői látásmód is. Ez magával hozza a színek és folthatások kedvelését és különleges társításait. Az impresszionisták asszociációs variációi megsokszorozódnak, igen sok merészen új összevonással gazdagítják a nyelv képtársítási rendszerét.

A *Pacsirta* című regény egyik szánalmas figuráját, Cifra Gézát így mutatja be az író:

„Arca sápadt volt, de szűk homlokán a sapkaellenző alatt, *éretten virítottak a meggyiszín, nyári pattanások.*”

Az arc sápadt, a homlok szűk: két megjegyzés, és szinte láthatóan előttünk áll a figura egész jelentéktelenségében. De az arcon *pattanásokat* is észrevesz az író, és még hogyan vesz észre! Virító sötétvörös foltokká növeli — nyilván-

való szín- és nagyságrendi túlfokozással — az apró szépséghibákat. Ezzel groteszk, szinte visszataszító momentummal teszi elevenebbé és jellegzetesebbé, emlékezetbe kapaszkodóvá a szürke, érdektelen arcképet. És ez a külső tökéletes mása a jellemnek, az egyéniségnek; miszerint festészeti eszközei a mélyebb jellemzést szolgálják, valódi irodalmi szerepet töltenek be.

A felfokozott kép erős dinamizmusát, élénk színek, eltorzított formák már-már víziószerű képsorát látjuk a *Sakkmatt* beteg, szálnalmas Aladárjának következő rajzában:

„Nagy fejében, melyet *selyempuha* szökeség borított, nyugtalanul fogrottak a láztüzes szemgolyók. Vézna testét szörnyű, *ugató* köhögés rázta össze, s ő maga szinte *eltörpült ijesztő, értelmetlenül nagy feje mellett*. Homlokán hideg izzadság gyöngyök. Arcán *bíborosan* égtek a *tüdővész alkonyrózsái*.”

A kiemelések szinte önmagukért beszélnek. Az egész képnek megvan a különleges hangulati intenzitása, amelyet víziószerű látásmódjával teremt meg, és különféle nyelvi eszközökkel realizál. A haj helyett *selyempuha szökeségről* beszél, a szemgolyók *láztüzesek*. Mint tudjuk, a *tüdővész*, a lázas állapot vörös foltokat ragaszt az arcra, e foltok azonban itt *alkonyrózsák* és *bíborosan* égnek. A hangulati intenzitás forrasztja össze a szavakat, innen a sok összetétel: *selyempuha, láztüzes, alkonyrózsái*. Utóbbi a vég, a halál sejtelmét is magában foglalja az összetétel első tagja révén. A *tüdővész* legszörnyűbb velejárája a köhögés. Embertelenül kegyetlen voltát fejezi ki az *ugató* jelzővel és a megdöbentő aránytorzítással: a borzalmas, minden erőt igénybevevő köhögés annyira magára vonja a figyelmet, illetve az író annyira erre akarja irányítani az olvasót, hogy elhitei az optikai csalódást: a gyermek egész teste eltörpül az ijesztően nagy torzult fej mellett.

Mint láthattuk, Kosztolányi érzékeny a színek, fények, formák, sejtelmek friss benyomásaira, hangulatok spontán felfogására, hangulatait bele tudja élni a rajta kívül levő világba. Különösen, amikor emlékeiből idéz föl képet, szövi át a hangulat, sőt emelkedik képrendező tényezővé, amely kissé önkényesen is, de a hangulat által mindig hitelesítve, összemosza a valóság élesebb kontúrjait, átlényegít, a légkörhöz idomítja a tárgyi elemeket is. Általában az impresszionizmus már említett képzetkomplikációi is igen sokszor így jönnek létre: az idő homálya elmosza a valóság közönséges jellegét, az emlékezés pedig újfajta életre támasztja azt, egyszerivé, eredetivé varázsolja. A *Sakkmatt* még mindig kínál példát:

„Ma is úgy emlékszem erre a házra, mint ahol minden *elefántcsontból, ébenfából* és *ezüsből* van. A *gyöngyházkagylók sejtelmes zúgását* még mostan is hallom. A kapualja ablakai *finom zöld, sárga és halvány-lila* fényt szűrtek át, s amint beléptem, mindjárt két kőóriás feje meredt elébem *haragosan, morcosan*. Minden, ami *sejtelmes és nagyszerű* volt, azt ebben a házban találtam föl.”

Eltűnnek az éles, pontos vonalak, egyáltalán: mindenféle kontúrokat, felületeket elhatároló vonal. A házra emlékszik, a földézett kép mégsem a ház valóságos részeit, formáit tartalmazza, hanem a hozzáfűződő élmények és hangulatok színekre, anyagminőségekre, érzelmekre és hanghatásokra bomló széles skáláját. Hogy bizonyos átlényegítésről van szó, nyelviileg is kifejeződik. Így kezdi: „Ma is úgy emlékszem erre a házra, mint ahol...” A *mint* nem azonosság, hanem hasonlóság, a hasonlítás kötőszava; a valóságos ház és az emlék-

képe csupán hasonlít egymásra. Az első mondatban benne rejlik az írónak az a szándéka, hogy úgy készíti el a ház rajzát, ahogyan az *emlékeiben* él. Az emlékeknek pedig természetes sajátosságuk, hogy lényegük nem külső vonásaikban van, hanem hangulatukban, élményi jellegükben. Így válik a ház tárgyainak anyaga *elefántcsonttá, ébenfává és ezüstté*. Az átlényegített anyagminőségek önmagukban is tömény hangulatiságot árasztanak, de megszerezve a képzeletükben meghúzódó színélményekkel, bontakozik ki igazi gazdagságuk. A *gyöngyházkagylók sejtelmes zúgása* a hangulatot auditíve tágítja, és nem véletlen, hogy éppen e mondat végén szólal meg a zeneiség másik formája: a költői ritmus: *mostan is hallom* (—○○/— —). Ez a ritmus élesen elüt a magyar nyelv természetes mondatvégritmusától, éppen ezáltal válik élénk hangulatteremtő tényezővé. Majd újra a vizualitás eszközei következnek, a *kapualja ablakai fényt szűrtek át, fényt, finom zöldet, sárgát és halványlilát*. Olyan színek, amelyek az irodalomban eddig alig szerepeltek, legalábbis hasonló összefüggésekben. De túlságosan idilli lenne ez a hangulat, nem is felelne meg céljainak, ha nem helyezne bele valami ellentétet is, riasztót, már-már félelmeset. Ezt szolgálja a két *kőóriás* képének a felvillantása, nem részletező pontossággal bemutatva, csak folthatásában, amint *haragosan, morcosan meredt elébe*.

Az impresszionista látásmód is hozzájárul Kosztolányi szépprózai stílusa mozgalmassá, életszerűvé, érzékletessé, hangulati hatásokban különösen gazdaggá tevéséhez.

Kosztolányi egész lényével a városhoz tapadt. Kizárólagosabban városi költő, mint kortársai közül bárki. Talán ezzel függ össze a természethez fűződő sajátos viszonya is. Kiemelkedő költőink, íróink között nincs még egy, akinek az életművében ily kevés szerep jutna a természetnek. Kosztolányi nem szerette a természetet, írásaiban alig találunk kedvvel készített természetleírást. „Te vagy mezőm, rideg szoba” — írta egy versében. Azt meg felesége mondta róla, hogy: „A természetet únta. A művészet méltatlan versenytársának érezte...”²⁷. Ha mégis szüksége van természeti képre, akkor ilyesféle az eredmény:

„— Ez az ősz — gondolta.

Milyen hirtelen jött. *Nem* főnségesen, *nem* halálosan, *nem* nagy pompájában, aranylevél-szönyegével és gyümölcsös koszorújával. Kies ősz volt ez, *alattomos, fekete sárszegi ősz*. Sötéten *gubbasztott* mozdulatlan bokrokban, fák felett, házak tetején. A város alján füttyentett egy vonat és elhangzott füttye. Kietlen *unalom* borult mindenre.”

(Pacsirta)

A természet önmagában nem izgatja a képzeletét, nem fest részletező pontossággal tájat. Azt mondhatnánk, hogy átlényegíti a természetet, bizonyos hangulatokat von ki belőle vagy megfordítva: sugall belé, és csupán ez a hangulat a fontos számára. Szuverénül bánik a természettel, nem tiszteli objektív mivoltában. Így válhat *alattomossá* a sárszegi ősz, borulhat mindenre *kietlen unalom*. Talán ezért kezdődik a képsor az ismétlődő tagadó formulával ahelyett, hogy az őszi táj közvetlen ábrázolásába vágna bele.

Vallomása a magyar prózastílusról

Már említettük, hogy Kosztolányi stílusa nem annyira egyéni, mint inkább *jó stílus* akar lenni. Tudatosan keresi a világos, tömör — pályája végső szakaszában már-már távirati — és izeg magyar, idegen szavaktól, szerkezetektől és

mondatfűzéstől mentes stílust. Különös gonddal fejlesztette a törlés művészetét. Írásai úgy kerülnek az olvasó elé, mint amelyek már tovább nem rövidíthetők. A „tovább már nem egyszerűsíthető” stílusnak utolsó szépprózai kötetete, a *Tengerszem* bizonyára mindenkori példaképe marad.

Mivel a stílus folyton ott szerepelt műhelyproblémái között, érthető, hogy a magyar prózastílus általában és történetileg is érdekelte. Kortársairól írott kritikáiban, portréiban, egyes műveiket ismertető cikkeiben mindig találunk stílusukra vonatkozó finom észrevételeket.²⁸ Ilyen vonatkozásban még tanácsokat is ad, újabb és újabb összefüggésekben céloz stíluseszmenyére, keresi a magyar prózastílus sajátos törvényeit, a magyar irodalmi stílus nemzeti jellegét.

Legigazibb prózastílusunk keresése tanulmányaiban is föl-föltűnik. Nem a nyelvész tudosalaposságával foglalkozik persze a kérdéssel, hanem mint író, aki érzékenyen figyel a művészete eszközeit, a nyelvet, és a nyelv stilisztikai lehetőségeit. Nevezetesen ebből a szempontból Mikszáthról szóló írásai és Pázmányról készített tanulmánya. Utóbbiban írja:

„Van-e magyar próza, mely tulajdon hagyományai, törvényei szerint mozog...? Egyet-mást tudunk erről. Ha a magyar prózát ír, nem szerkeszt, mint a latin-francia, ősi szabályok alapján, de nem is épít csúcsíves székesegyházakat, mint a germánémet, hanem a nyers észre hallgatva egymás mellé rakja gondolatait. Nem kedveli az alárendelő mondatokat, inkább a mellérendelő szerkezeteket, kerül minden visszautalást és rámutatást, melyet jelzés nélkül is érez. Meglehetősen laza e próza szerkezete, hasonlít a verséhez, mely ide-oda villan szabadon, a felfokozott éberség tüzeiben kötőszókat hagy el, s titkos és fontos kapcsolatokat gyakran csak egy raggal, vagy igekötővel érzékeltet.”²⁹

Egyik-másik megjegyzését ugyan a nyelvtudomány pontosabban fogalmazza meg vagy megszorítja, lényegében azonban jó nyomon jár. Jó nyomon: művészte a bizonyíték rá. Az ő stílusában is érvényesülnek ezek a törvények.

Mikszáthról mondja, hogy „prózája a magyar próza törvénye és kánonja”,³⁰ és Aranyt említi még, mint aki legtöbbet fejezett ki „abból a szel-lemből, mely csak a miénk”. Finoman érzi a magyar próza természetét. Az alapokat — talán meglepő? — a népi nyelvben és stílusban keresi. Móra Ferenc stílusát vizsgálva mondja: „Ösztönösen tudja, hogy a magyar próza gyökerében és mivoltában népies, s más nem is lehet. Nincsen „tudós” stílusunk. Minél elvontabb, minél finomabb, légiesebb árnyalatokat keresünk, annál inkább vissza kell nyúlnunk a nép nyelvébe.”³¹ A népi nyelv anyagát és inspirációit természetesen Kosztolányi magas irodalmi rangra emelte. Az ő stílusa nem népies, nem is lehet az, de tudatosan használta fel a népi nyelv, a beszélt nyelv kimeríthetetlen forrását. „Úgy kell írunk, ahogy beszélünk” — vallotta.³² Ebben bennefoglaltatik stílusdemokratizmusa is. Az író jól felfogott érdekéből kiindulva azt tartotta, hogy egyszerűen és világosan kell írni, hogy minél többen, sőt mindenki megérthesse az író szavát.

Flaubert elutasítja Voltaire, Chateaubriand és még Balzac művészetét is. Balzac zsenialitását ugyan elismeri, mégis így beszél róla: „Micsoda ember lett volna Balzac, hogyha írni tudott volna. De hát ennek híjával volt.”³³ Egy másik levelében ki is fejezi, hogy miért elégedetlen velük: „Mindegyiknél hiány-

zik a *stílus anatómiájának* (az én kiemelésem — J. B.) az ismerése...”³⁴ Nos, Kosztolányival bizonyára elégedett lett volna a francia írásművészet fölülmúlhatatlan és szigorú mestere. Kosztolányi jól ismeri a stílus anatómiáját, nemcsak művésze, szinte tanára is az írásnak.

E stílus genezisének magyarázó szempontjai között végezetül megemlítünk még valamit, írói egyéniségének, alkatának egy jellegzetes vonását. Feleségevallomásai között olvashatjuk: „Bár mindig elismerte és méltányolta eredendő őszinteségemet, a maga számára hasznavehetetlen és idegen holminak érezte. Tökéletes udvariassága... visszariasztja attól, hogy személyében egészen megmutatkozzék.”³⁵ Mindig magáról ír, de sohasem kizárólagosan és teljesen, mindig mutat magából valamit, de soha az egészet. Ezért nem ragadja el az önkifejezés heve — mint Móriczot —, közte és a téma között megtart bizonyos távolságot. Ez a művészi magatartás elősegíti alkotásfolyamata tudatossá válását, ez is magyarázza bravúros szerkesztőtechnikáját, műveinek finom belső arányosságát és stílusa kimunkált tökéletességét.

Így valósította meg színvonalprogramját, jelentékenyen hozzájárulva három évtizedes munkásságával irodalmunk „nemzetközi rangra” emeléséhez.

1. Bárczi Géza: Stíluselemzés. (Jókai: Az arany ember.) Nyr. 83: (1959) 430.
2. A III. Országos Magyar Nyelvészkongresszus előadásai. Bp. 1959. nov. 11–13. — Kiadva: Bp. 1956. — Az idézet a 267. lapról.
3. Horváth Mária Kosztolányi: Narancsszín felhő című kis hangulatképét elemzi (Nyr. 83: 296–302.). Martinkó András pedig Petőfi egy levelét (Nyr. 84: 159–165.). — Persze van példa már nagyobb vállalkozásokra is. Deme László, ha csak vázlatosan is, de áttekinti Kosztolányi stílusának problematikáját. (Nyr. 84: 136–148.) Fábrián István pedig már nagyobb általánosításra vállalkozik Irodalmi stílusunk változása 1925 körül (Nyr. 83: 289–295.) című tanulmányában. — E néhány utalás természetesen csak jelzés akar lenni a stíluselemzés gyakorlatának mai állására vonatkozólag. Nem feladatunk ebben a keretben teljes bibliográfiát adni. Ha ilyenre törekednénk, akkor néhány fontos tanulmányt kellene megemlítenünk a felszabadulás előttről is. Gondolok pl. Rubinyi Mózes: Mikszáth Kálmán stílusa és nyelve című tanulmányára és méginkább: Lovas Kóza: A magyar impresszionista költészet stílusformái című, sajnos nagyon nehezen hozzáférhető írására. (Utóbbi: MNyTK. 72. sz. 1944.)
4. Vö.: Veres Péter felszólalása a már említett nyelvészkongresszuson. I. m.: 182–184. — Hasonló szellemben nyilatkozik másik cikkében is: A „Stílus”. Kortárs, 1961. 3: 468–9.
5. Kosztolányi Dezsőné: Kosztolányi. Bp. 1938. 253. l.
6. Vö.: Szabó György cikke: Élet és Irodalom 1958: 51–52. szám.
7. I. m. 36. l.
8. Állításunk bőven igazolható a Babitscsal és Juhász Gyulával folytatott fiatalkori levelezéséből.
9. Önmagamról. Kortársak c. poszthumusz kötet. Bp. (é. n.) 292. l.
10. I. h.
11. Ady Endre: Válogatott cikkei és tanulmányai. Bp. 1954. 195–199. l. (Első közlése: Budapesti Napló 1907. jún. 1.)
12. Féja Géza: Nagy vállalkozások kora, Bp. 1943. 279. l.
13. Vö.: Ferenczy Géza: Kosztolányi, a magyar nyelv művelője és művésze. (Iskolai nyelvművelő, Szerk.: Lőrincze Lajos. Bp. 1959.)
14. Erős várunk a nyelv, Bp. (é. n.) 20. l.
15. I. h.
16. Ákom-bákom. Bp. (é. n.) 184. l.
17. Írók két háború közt. Bp. 1941. 189. l. Babits szavai: „... a forró, közös évek mértéktelen magasratörése után, mintha hirtelen leszállította volna igényeit, előkelően kiejtve kezéből a súlyosabb értékeket; könnyű és kicsiny dolgokkal lát-szott megelegedni”. Majd tovább: „En ezt nem tudtam megérteni. En a költészetben mindig maximalista voltam, alig képzeltem költőt, aki nem a legnagyobb akarja, amit tud. Csodálkoztam a hanyag ujjgyakorlatokon.” — Hozzá tehetjük ehhez: annak, hogy Kosztolányi fejlődése ebben az irányban haladt, fő oka, hogy egyre kevésbé tudott hinni az ún. nagy dolgokban, a nagy vállalkozások értelmében.
18. Kortársak, Bp. (é. n.) 190. l.
19. Ákom-bákom. Bp. (é. n.) 197. l.
20. Első kötetében jelent meg. *Boszorkányos esték*, 1908.

21. Ákom-bákom. Bp. (é. n.) 56. l.
22. I. m. 299. l.
23. Édes Anna, Bp. 1926. 244. l.
24. Ákom-bákom. Bp. (é. n.) 214. l.
25. Vö.: Lovas Róza: már idézett tanulmánya: A magyar impresszionista költészet stílusformái címmel.
26. I. m.
27. Kosztolányiné, i. m. 279. l.
28. Összegyűjtve: Kosztolányi: Írók, festők, tudósok. Bp. 1958.
29. Nyugat, 1920. 911–917. l.
30. Kortársak, 178. l.
31. I. m. 186. l.
32. I. h.
33. Louise Coletnek szóló levél, 1852. G. Flaubert levelei, Bp. (é. n.)
34. Louise Coletnek, 1853. I. h.
35. Kosztolányiné, i. m. 291. l.

A HIÁNYOS MONDAT

Az elnevezés nem a legszerencsésebb, mert hiányos mondatról csak akkor beszélhetnénk igazában, ha az ilyen mondat hiányérzetet keltene vagy hagyna a hallgatóban. Persze van ilyen is, de a legtöbb hiányos mondat közérthető, természetesen hat, sőt elevenebbé teszi a gondolatközlést rövidebbre szabott formájával, tömörítő s egyúttal pihentető jellegével. A nyelvészeti irodalom azonban hozzászokott már ehhez a szakkifejezéshez, s így nem okoz logikai zavart, ha a nem szabályosan tagolt egyszerű mondatok minden fajtájára fogjuk használni a hiányos mondat elnevezést.

A hiányos mondat nem kevesebbet érő mondatfajta, mert hiányossága sem logikai, sem esztétikai tekintetben nem fogyatékoság, hátrány vagy lassító mozzanat a gondolatközlésben. Éppen ellenkezőleg! A mondathézag legtöbbször valamilyen lelki izgalom tükrözője, s már ez a tény magában is elég ok arra, hogy a nyugalmi helyzetből kizökkent beszélés jobban lekösse a hallgatót. Az agymunka — hasonlóan a tereplovagló akadályugratásához — különlegesebb, összetettebb, érdekesebb feladathoz jut, míg kitölti a gondolathézagot. Ez az egybevető, előzményekből következtető agymunka — természetesen pillanatok alatt — jelentős szerephez juttatja a képzelőerőt is, hiszen a megoldás (a hiányos mondat teljes megértése) többféleképpen történhetik. A gondolat-szövésség egy-egy ugrása serkentőleg hat a megértés műveletére:

Kint vaksötét: egy csillag sem fakad.

A teendő már a sorsra marad.

(Illyés Gyula: Árvíz)

Íme a *vaksötét* szó egyaránt foglalkoztatja az állítmány- és alanykereső értelmet.

Lélektanilag tehát bizonyos elevenséget hoz a nyugodt gondolatmenetbe egy-egy hiányos mondat, mert szókihagyással zsúfoltabb lesz a mondat, s ez a tömörség néha úgy hat, mint a velős mondatoknak kijáró értékelés.

Ludak törvénye: kiki magának.

Ahol üres, ne keress!

(Közmondások)

De életszerűséget is visz a beszédbe a hiányos mondat, mert a köznyelvben a mindennapi szükséglet szabja meg a nyelvi formát, a nyelvi célszerűség pedig nem kívánja a sokszor unalmasan ható szabályos tagoltságot. Egészen feleslegesnek érzi a nyelvi tudat a már egyszer kifejezett nyelvi elemek ismétlését

következő mondatokban, s minthogy az élő beszéd még pongyolaság árán is a könnyebb végét fogja a dolognak, természetes, hogy megszokott helyzetekben csak a legszükségesebb mozzanatok közlésére szorítkozik. Köszönéskor, sokszor hallott jókívánságok vagy káromkodások esetén elég egy-két szóval utalni a közismert fordulatra. Néha a szégyénérzet is visszatart bennünket egy-egy bántó élű gondolat sor végigmondásától.

Beste kura fi . . . zetésért látni a vendéget!

Magyar ember nem teszi azt, tudja-e fölséged?

(Arany: Pázmán lovag)

A legtöbb hiányos mondatot párbeszéd szüli. A gondolatközlés szabályosabb formáit lépten-nyomon áttöri itt az érzelmi többlet, amely a közvetlen gondolatcserét kíséri. A helyzet ismerete természetesen érthetővé teszi a magukban érthetetlen gondolatfoszlányokat is:

*Martalékát addig űzi,
Míg ledobban s vár kegyelmet.
A királyhoz és urához
Rabul vonja, szégyenszemre;
Szól a vajda: „Ez nem első!”
Szóla Zsigmond: „Istenemre!”*

(Arany: Szibinyáni Jank)

A balladai keresett homály és titokzatosság nyelvi forrása és egyúttal formája hiányos mondat: a kihagyás, elhallgatás, félbeszakítás.

A balladának amúgy is éltető eleme a párbeszéd, így érthető, hogy sehol annyi s olyan változatos alakú hiányos mondat, mint a balladában.

*Hová férjem, édes férjem?
Íly korán? Íly éhgyomorral?
Panni, Gunda! Hol maradtok?
Egy, kettő, a mézes borral!
Menten itt lesz . . .*

(Arany: Pázmán lovag)

A beszélő érzelmi világáról a hiányos mondat árul el legtöbbet. Lelki izgalmat semmi sem tükröz hatásosabban nála. A gondolat előterébe nyomult fogalom szinte kiugrik a mondatból: élre kerül, s sokszor magában is marad; a nyomatékosításban már kiélte magát a nyelvi ösztön.

Ó dicső két név: Szeretet! Barátság!

(Csokonai: A békekötésre)

Isten hozzád, szülöttem föld!

(Népdal)

*Udvarom, udvarom,
Szép kerek udvarom!
Nem söpri már többé
Az én gyenge karom.*

(Népdal)

*Négy kerítés, négy magas fal:
Jaj, mi haszna!
Kőfalon nem látni által.*

(Arany: A rab gólya)

Meglepődő ember *gondolatcikázását* nagyon élethűen festik a hiányos mondatok:

*Hé, ki az? Hová mész? Te vagy, öreg Bence?
Istenem, nem lehet! Milyen nagy szerencse!*

(Arany: Toldi)

Ez a néhány idézet is meggyőz bennünket arról, hogy a hiányos mondat használatát elsősorban a beszélés helyzete okolja meg. Ha gyors cselekvésre késztetünk valakit, minden pillanat drága: csak a legfontosabb szókkal élünk:

Hamar a madarat! El kell venni tőle!

(Arany: Mátyás anyja)

Ha ujjongó vagy levert, lelkiállapotban mondunk valamit, megint csak a legszükségesebb szókra nyílik szánk:

Segítség, Lucifer! El innen, el!

(Madách: Az ember tragédiája XIV.)

A beszélés helyzetének ismerete azonban nemcsak megokolja a gondolati láncszemek kihullását, hanem segíti is a megértést; még akkor is eligazít, ha a gondolatsorban többször is változik az alany:

Hívta, nem jött, elrabolta.

(Népballada)

A megértést az sem zavarja, ha logikai kiegészítésül át kell rendezni kissé az előzményekben emlegetett szavak mondatnyi szerepét. Semmiféle nehézséggel nem küzdünk ilyen három gondolat összekapcsolásakor:

*Bende vitéz lakodalmát lakja,
Hetekig tart... ma van első napja.*

(Arany: Éjféli párba)

Itt a második mondat alanya az első mondat tárgyából kerül ki, s ugyanezt a fogalmat a harmadik mondatban már birtokos jelzőként tartja számon a megértés.

Közelebről vizsgálván a hiányos mondat szerkezetét, előbb az állítmány elmaradásáról kell szólnunk, azután az alanyéről. A kérdés megoldása megkívánja azonban, hogy végül szóljunk pár szót a bővítmények elmaradásáról is, általában a szóelhagyás stíluszseréről.

A köznyelvben kétségkívül a nyelvi praktikum magyarázza a hiányos mondat létrejöttét. Mit szoktunk elhagyni leggyakrabban? A megszokott állítmányt: *Jó reggelt!* De a feleslegeset is, mert az előzményekből odaérthető: Honnan vetted? *A boltból.* Az igekötőt magában is elégnek tartjuk az igei állítmány felidézésére, különösen feleletkor: Megértetted? *Meg.*

Legtöbbször olyankor marad el az állítmány, ha azonos az előző mondatéval:

*Harcsa van a vízben,
Gúnár a széliben.*

(Népdal)

Tavaszi volt, ő csacska-részeg.

(Ady: A Duna vallomása)

Olyankor is elmaradhat azonban, amikor nem vág hangról hangra az előző mondat állítmányával, mert a tudat hozzászokott már az ilyen kiegészítő munkához:

*Elmégy ugye? — El biz én!
Itt hagysz ugye? — Itt biz én!*

(Népdal)

Felelnék rá, de hát minek?

(Arany: Aranyaimhoz)

*A gímszarvast űzni kellett,
Mint töviset szél játéka,
Mint madarat az árnyéka.*

(Arany: Rege a csodaszarvasról)

Ne mondjatok esküt, ha nem igaz hittel!

(Arany: A hamis tanú)

*Úgy rettegé a föld kirántott kardunk,
Mint a villámot éjjel a gyerek.*

(Petőfi: Magyar vagyok)

Nincs öreg ló, csak rossz gazda.

(Közmondás)

Arra gyere, amerre én!

(Népdal)

Ha te elmégy, én is el.

(Népdal)

Már bonyolultabb az olyan állítmány logikai helyettesítése, amely nem is szinonimája az előző mondaténak, mégis megbírkózik a tudat ezzel a balladai tömörséggel is:

*Vasat vernek a kezére, lábára,
Magyar bakát a silbakolására.*

(Népballada)

Azonos szerkezetű mondatok sokszor élnek közös állítmánnyal:

Tó szigetje édes honná,
Sátoruk lőn szép otthonná.*

(Arany: Buda halála 6.)

A gondolatismétlés szükségtelenné teszi az állítmány megismétlését, különösen azonos ragú határozók kapcsolatában:

Inkább menne temetőbe,
A halottak közzé.
Inkább temetőbe,
A fekete földbe:
Mint ama nagy palotába,
Ősz atyja elébe!

(Arany: Zács Klára)

Hasonlat gyakran rövidül állítmánytalan mondattá:

Ember pénz nélkül, vak bot nélkül.

(Közmondás)

Azonos vagy hasonló alakú ige elhagyása nemcsak felesleges szóval való takarékoskodás, hanem védekezés is az egyhangúság ellen:

Hol van tehát a józan értelem,
Hol a tudósok annyi izzadása?

(Berzsenyi: A Pesti Magyar Társasághoz)

A kiegészítés többféle logikai művelet eredménye is lehet: ténymegállapítás, felszólító jellegű tanács, egybevetés stb.

Hol kerék, hol talp.
Erdőbe tőkét, tengerbe vizet.
Koldústáska vállán, aranygyűrű ujján.

(Közmondások)

Állítmány olyankor is maradhat el, ha más mondatrészen van a gondolat súlya:

Csikót nyakán, hazugot szaván.
Bor be, ész ki.
Sok száj, sok falat.
Ki szitával, ki rostával.
Cseréptálhoz fakanál.
Ésszel hozzá, ha erőd nem bírja!
Ravasszal ravaszul!
Gazdag pénzzel, szegény ésszel.
Tisztelet, becsület, de igazság is.

(Közmondások)

* Erről a mondattípusról – Horváth János közölnék nevezte – részletesen szól Horváth János: Egy magyar versbeli mondatképletről. Nyelvtud. Közl. XXXIX. 139.

*Gyöngyöt, gyöngyöt asszonyának,
Gyöngyöt, gyöngyöt a lányának,
Vesszöt a hátára!*

(Gyermekdal)

*Süvegemen nemzetiszín rózsá,
Ajakomon édes babám csókja.*

(Arany: Süvegemen nemzetiszín rózsá)

Itt a juss, kölök!

(Arany: Toldi II.)

Ezért minden: önkínzás, ének.

(Ady: Szeretném, ha szeretnék)

A legmegszokottabb szók elmaradásáról lehet csak szó; ilyenkor több rokon értelmű szó is áll a tudat küszöbén kiegészítésül:

Kocsis a szekérrel, bíró a törvényel.

(Foglalkozik v. foglalkozzék; törődik v. törődjék!)

Fiatalon erővel, vénségünkben eszünkkel.

(Boldogulunk, élünk, haladhatunk, juthatunk célhoz)

Pérez olvasva, erszény tömve.

(Jó, kívánatos stb.)

Keveset, de okosan!

(Szólj, beszélj, mondj, intézz!)

Kézzeled hozzá, ha a kés nem bírja!

(Nyúlj, fogj stb.)

(Közmondások)

A *van* és *nincs* marad el legtöbbször a mondatból. A pusztá létezését jelentő *van* ige elsősorban azért hull ki a mondatból, mert fogalommezeje annyira széles, jelentése annyira általános, hogy üresnek, szürkének, tartalmatlannak érezzük sokszor a gondolattermelés konkrét igényeinek kielégítésére. Elhagyni azonban csak akkor szoktuk, ha nincs rajta különösebb nyomaték.

Mihály-nap után az idő,

(Népdal)

Sűrűn tornyosul a felhő.

(Népdal)

*Túlsó soron a mi házunk,
Nem eladó még a lányunk.*

(Népdal)

Különösen nagymúltú közmondásainkban érezni a felesleges szó elhagyásának stíluselőnyét: tömörebb beszéd nyomatékosabban tud bánni a fogalmakkal:

Szénégetőnek tőkén a szeme.

Messze Buda sánta embernek.

Ép testben ép lélek.

Borban az igazság.

Fenn az ernyő, nincsen kas.

Más idők, más szokások.

Több nap, mint kolbász.

(Közmondások)

Csattan a víz, tele füttyel a táj,

s fenn a hegyen tüzeket rak a nap.

(Radnóti: Hajnal)

A *nincs* elmaradását különösen a páros tagadószók éles hangsúlya okolja meg:

Se pénz, se posztó.

Se hete, se hava, mégis parancsol.

Se kovásza kenyérének, se vize malmának.

(Közmondások)

Se keze, se lába,

Mégis fölmege a padlásra.

(Fejtörő: füst.)

Ha Orbánkor se dér, se fagy,

A gazdának a kedve nagy.

(Időjósító rigmus)

A cipőmnek se sarka, se talpa,

Eltáncoltam a nagy vigadóba.

(Népdal)

Tagadó és tiltó szó nyomatéka gyöngülne az állítmány kitételével, mert több szóra oszolna el:

Nem mindig pénzzel.

Varga, ne tovább a kaptafánál!

(Közmondások)

Sem éjjelem, se nappalom,

Mindig az ágyúszót hallom.

(Arany: A betyár)

Sem étel, sem ital, egész álló hétig.

(Arany: A Jóka ördöge)

Sem hegedű, se cimbalom...

Beh szomorú lakodalom!

(Arany: A varró leányok)

Megnézi a reteszt. Semmi hiba.

(Gárdonyi: A mi falunk)

*

Tagadó és tiltó szó egymagában is lehet mondat, akárcsak a különféle módosító szók. Ezek a tagolatlan mondatok többnyire ismétlik az előző mondatok tartalmát:

*Mi bennem ilyen bámulásra méltó?
Zavart eszem? Nem.*

(Katona: Bánk bán)

Tagolatlan mondatot kell látnunk ezekben a nyomatékos szavakban is:

<i>Hiába!</i>	<i>Segítség!</i>
<i>Mindegy!</i>	<i>Utánam!</i>
<i>Tovább!</i>	<i>Ördögöt!</i>
<i>Sebaj!</i>	<i>Vissza!</i>
<i>Útból!</i>	<i>Kutyabaja!</i>
<i>Kifelé!</i>	<i>Az áldóját!</i>

A tagolatlan mondatok igen szellemes fajtája az ok és okozat viszonyát jelző kifejtetlen forma, amelyben az alanyi, és állítmányi szakasz legfőbb elemét egy-egy főnév jelzi:

*Szorgalom: gazdagság,
Henyélés: szegénység.*

(Közmondás)

A kifejtetlen forma tömörségét hatásában szókép is fokozhatja:

Rózsaajak, tövisnyelv.

(Közmondás)

Igen érdekes logikai munkára késztet az állítmánytalan mondatban elhallgatott alany fogalmi jegyeinek felsorolása; lényegében ez is tagolatlan forma:

*Bíbor, bársony, vendégség:
Jobb egynapi egészség.*

(Közmondás)

Helyzetjellemező elemek felsorolása a költői nyelvben gyakori jelenség, s mint alábbi példáink bizonyítják: tagolatlan mondatokkal állunk itt is szemben. Ezek kifejtése, illetőleg logikai kiegészítése csak az utánuk következő mondat segítségével lehetséges:

*Bércek, tavak, folyók, sinek,
Bámész, új népek, új napok,
Be sietek, be rohanok,
Be szaladok, be sietek!*

(Ady: Valaki utánam kiált)

*Hegedűszó, furulyaszó, cimbalom...
Van-e még, kit a búbánat terhe nyom?*

(Petőfi: Dínomdánom)

*Fagy, hó, eső, derült ég, vihar... mind egy napon,
Csak úgy bámul belé a bölcs kalendáriom.*

(Arany: Furkó Tamás)

Közbevetett felkiáltás, megszólítás, indulatszós sóhaj ugyancsak tagolatlan mondatnak tekinthető:

Hosszú gyászruhában — mindenható Isten! —
Édesanyja bókol egy pár új kereszten.

(Arany: Toldi)

Nézte a
fényhullást addig a szemem,
mígnem egyszer csak — csoda! — azt
éreztem — óh! — emelkedem!

(Illyés Gy.: Emlékezés egy gyermekkori havazásra)

Ezek a közbevetések egy lappangó gondolatsor első láncszemei. Sem idő, sem alkalom kiegészítésre, de logikai igény sem várja a gondolat tagolását. Elérte célját a közbevetés a beszéd érzelmi hőfokának megéreztetésével.

*

Állítmánytalan mondat stílusértéke két irányban mutatkozhat:

1. Gyorsíthatja a cselekvést, mert a kevesebb szóba zsúfolódott mondatenergia feszítőbb, lendítőbb:

Nosza hamar a bolond! Ülj le ide, Rikkancs!

(Arany: Pázmán lovag)

Pillanat,
S odabenn van,
Benn a lyukban.

(Petőfi: Arany Lacinak)

Csendes szobámba rémült mókus pattan,
és itt két hatodfeles jambust szalad,
faltól falig, egy barna pillanat,
s eltűnik nyomtalan.

(Radnóti: Esteledik)

Egy-két lépés, elfogy az aszfalt,
és a mező
terít a földre gazdag asztalt.

(Kosztolányi: Séta a városon kívül, vidéken)

Egypár rövid nap, és én mennyit éltem!

(Petőfi: Egypár rövid nap)

2. Viszont a legdinamikusabb mondatrész elmaradásával nyugalmi jelleget tükrözhet a mondat, s nominális alkata a mozgástalanság állapotának festésére válik alkalmassá:

Hús tengeri hajnal. Fedélzeten állok.

(Áprily: Fehér kísértet)

Valahol Erdély ősi szögében
Titkos, nagy kőház. Ósdi, mállott.

(Ady: A befalazott diák)

Az égen nyári fényözön.

(Tóth Árpád: Kecskerágó)

Allítmánytalan mondat egyik stíluselőnye az is, hogy nem zavar az egyes és többes számú alany egymás mellett:

Fejem fölött köd, csúnya varjak.

(Kosztolányi: Séta a városon kívül, vidéken)

Megvakult a fény, oda a részeg percek.

Sötét lett a szobám, csönd, alkonyi ború.

(Tóth Á.: Téli verőfény)

Tájleírásra és állapot festésére állítmánytalan mondat az egyik leghatásosabb eszköz:

Párizs helyett falu csöndje,
Csöndes Ér, szűgös virágok,
Zengő méhek s hárs alatt
Hahotázó gyermekek,
Okuláré és karosszék.

(Ady: Álom egy méhesről)

Az állítmánytalanság leggyakoribb magyarázata az alany szakaszának előtérbe kerülése. Íme milyen erős jelzős viszony az alany szakasza következő példáinkban:

Nyakatokon vad, úri tatárok.

(Ady: Csák Máté földjén)

Aranyos lapály, gólyahír,
áramló könnyűségű rét.

(József A.: Nyár)

Nyomatéktalanná vált állítmány elmaradásával a névszói mondatrészek súlya megnő: szinte minden szó nyomatékot kap, a mondat pedig egyenletes érzelmi tónust:

Tíz jó évig a halálban,
Egy rossz karddal száz csatában,
Soha-soha hites vágásban,
Soha-soha vetett ágyban.

(Ady: Bujdosó kuruc rigmusa)

Anyám hangjában szomorúság,
Apám hangjában vad feledés.

(Ady: Apámtól, anyámtól jövőn)

Nagy, súlyos álmok kiterítve lenn,
Fenn zűrös, olcsó, kis komédiák.

(Ady: A perc-emberkék után)

Fején tűzoktollas gombakalap.

(Móricz: Rózsa Sándor a lovát ugratja)

Az állítmánytalan mondat megnevező része néha egyeduralkodó a mondatban; a jelzők, mintha csak állítmányi múltjukról vallanának állítmánypótló ambíciójukban:

Fekete, nagy, ijesztő szélmalom.

Kék hold cikázik a fehér tapon.

(Kosztolányi: A szegény kis gyermek panasza)

Trágár tivornya, részeg és tunya,

Sír a beteg és méla szláv duda.

(Kosztolányi: A szegény kis gyermek panasza)

I.ocs-pocsos este, tocsógó,

talpat áztató.

(Illyés Gy.: Hegyre, hóban)

A nominális stílus kerüli a cselekvésszót, hiszen nem folyamatot akar ábrázolni, hanem csak állapotot. Akár kellemes hangulatú a nyugalmas táj festése, akár nyomasztó, egyaránt hatékony az állítmánytalan mondat:

Milyen elmélázó hatású a szűkszavú Petőfi-kép a nyári naplemente varázsos csendjéről!

Túl a réten, néma méltóságban

Magas erdő; benne már homály van.

.....

Másfelől a Tisza túlsó partján

Mogyoró- s rekettyebokrok tarkán.

Köztük egy csak a nyílás, azon át

Látni távol kis falucska tornyát.

.....

Semmi zaj.

.....

Pórmenyecske jött. Korsó kezében.

(A Tisza)

Viszont milyen kimért, keserű-komor festésű József Attila holt vidéke — szófukar stílusának sok hiányos mondatával!

Kövér lapály, zsíros, csendes;

lapos lapály, kerek, rendes.

Csak egy ladik, mely hallhatón

kotyog még a kásás tapon

magában.

.....

És a szőlő. Közül szilva.

A tőkéken nyirkos szalma.

Sorakozó sovány karók,

öreg parasztoznak valók

járkálni.

*Tanya. — Körülötte körbe
fordul e táj.*

.....
Az ól ajtaja kitérve.

.....
Kis szobában kis parasztok.

(Holt vidék)

*

Gondolatpárhuzamot tartalmazó közmondásaink egy része azonos jelzőkkel alakuló két hiányos mondatból áll; a közmondás két tagja látszólag mellérendelő viszonyú. A teljes mondatná bővítés azonban egyformán eredményezhet alá- és mellérendelő mondatviszonyt:

Más mód, más élet.

Sok sas, sok dög.

Sok törvény, sok örvény.

Új király, új törvény.

Nagy ház, nagy gond.

Kis gyermek, kis gond.

Viszont ellentétes értelmű jelzős kapcsolatok magukban is világosan jelzik az ellentétes mondatviszonyt — állítmány és kötőszó nélkül is:

Parányi bimbó, nagy gyümölcs.

Sok írás, kevés igazság.

Kevés jószág, sok gond.

Nagy forgalom, kevés haszon.

Hosszú haj, rövid ész.

Szekeres karácsony, szánkós húsvét.

Ellentétes képpár, s általában minden szembeállítás különben is hatásos állítmány nélkül:

Milliók egy miatt!

(Madách: Az ember tragédiája)

Három napig dínom-dánom,

Holtig tartó szánom-bánom.

(Közmondás)

Moly a ruhát, bánat a szívet.

Franciának hajpor, a magyarnak jó bor.

(Közmondások)

Sokszor a mondatpár arányossága nem engedi az állítmány kitételét, tehát esztétikai tényező játszik közre — formai elem segítségével — a mondatalakításban. Közmondásaink tömörségét sokszor a ritmikus forma is elősegíti; így érthető, ha a cselekvés körülményei kerültek a mondatértelem homlokterébe, akkor még a cselekvésszó is feleslegessé vált:

Köd előtte, köd utána.

(Szólás)

Előbb a tálba, aztán a szájba.

Magyarnak Pécs, németnek Bécs.

Kinek a pap, kinek a papné.

Úton igazság, háznál barátság.

Porba búzát, sárba árpát!

Fejedet hidegen, hasadat szabadon, lábadat melegen!

(Közmondások)

Énekre ajk, és táncra láb!

(Arany: Szilveszter-éjen)

Allítmánytalan gondolatpárok néha magyarázó viszonyt tükröznek:

Cifra szolgáló: dologtalan asszony.

Nyitott kapu: kedves vendég.

(Közmondások)

Máskor következményes mondatviszonyt:

Felhúzta a bocskort: Isten hozzád, bocskor!

(Közmondás)

Néha kölcsönösen magyarázza egymást a gondolatpár két tagja:

Elöl kopasz: okos kopasz;

hátral kopasz: bolond kopasz;

felül kopasz: koros kopasz.

(Szólás)

Nyomatékos határozó közbeszédünkben is sokszor feleslegessé teszi az állítmány kitételét:

Ég felettünk, ég alattunk,

Egész éjjel jól mulattunk.

(Népdal)

Szív és pohár tele búval, borral.

(Vörösmarty: A vén cigány)

Előtted a küzdés, előtted a pálya.

(Arany: Domokos-napra)

Este van, este van, kiki nyugalomba.

(Arany: Családi kör)

Koronája napsugárból,

Oly tündöklő, oly világos!

(Arany: Szent László)

*En most karácsonyra megyek,
Régi, vén, falusi gyerek,
De lelkem hó alatt.*

(Ady: A téli Magyarország)

Ne félj, hajóm, rajtad a Holnap hőse!

(Ady: Új vizeken járok)

*Gyakran látni Márkust — ég felé az ujjá —
Mélységből kibukni, s elmerülni újra.*

(Arany: A hamis tanú)

*Köröttem árnyak, éji árnyak,
szemem könny és köd lép be.*

(Kosztolányi: Vizió)

Népköltészetünknek igen kedvelt stíluszeszköze ez a megnövekedett jelentőségű határozó, mert a mondatjelentés gerincét tartja összetett állítmány helyett:

*Piros rózsza borulóba,
Mostan vagyok indulóba.*

(Népdal)

*Lovam lába indulóra,
Magam szája búcsúzóra.*

(Népdal)

*Bornyújában gazdagsága,
Minden bokor a tanyája.*

(Népdal)

*Katona az igaz nevem,
Oldalamon a fegyverem.*

(Népdal)

*A kondásné gyolcs ingvállba,
A kondás meg gyolcs gatyába.*

(Népdal)

*Az ajtómon fából a kilincs,
Bejöhetsz, mert nálam senki sincs.*

(Népdal)

*Este van már, csillag van az égen,
Varga Julcsa mezítláb a réten.*

(Népdal)

Jelen idejű állítmányt különösen szeret mellőzni a nyugvópontot hangsúlyozó helyzetjelölés:

A búzában a disznó,

Csak a füle látszik.

(Népdal)

Üres ládám az ajtóba,

A vendégek a kapuba.

(Népdal)

A búzamezőben háromféle virág,

A legelső virág a szép búzavirág.

(Népdal)

Két bojtárom vízbe, sárba,

Magam a paplanos ágyba.

(Népdal)

Markába pecsenye, kulacs az oldalán.

(Csokonai: A tél)

Az ablakokban kókkadó virág,

Az üvegen szivárványkarikák.

(Kosztolányi: A szegény kis gyermek panasza)

Gyors folyót nézni mért szeretnek

a még szótalán szeretők?

Szemükben csupa eliramlás,

szívükben valami örök.

(Illyés Gy.: A Duna partján)

Sziklák fölöttem, távol a fényes ég,

a mélyben élek, néma kövek között.

(Radnóti: Nyugtalan órán)

Kenyerem fele már kemény

fogaim közt, más fele pattogón

sül a férfikor napja alatt. .

(Radnóti: Huszonharmadik évem)

A rövid hangtestű helyjelölő határozószó jelentős stíluszerepre képes tömörségével: mondat elején annyira nyomatékos, hogy a lét ige állítmányszerepe elsorvad mellette:

Ott születendő világok,

Itt enyészők koporsója:

Intő szózat a hiúnak,

Csüggedőnek biztatója.

(Madách: Az ember tragédiája)

Melléknévi igenévvel alakuló összetett állítmányból a nyomatéktalan igei rész elmaradása határozottan stíluselőny:

Veszendőben a becsület, ha már védeni kell.

(Közmondás)

Már a nap is lemedenőben.

(Arany: Rege a csodaszarvasról)

A dérütötte hold kelőben.

(Juhász Gy.: Shakespeare estéje)

Jöjj hirdetni velem, hogy már közelít az óra,
már születőben az ország.

(Radnóti: Nyolcadik ekloga)

Az állapotjelölő határozói igenév is nyomatékosabb a *van* ige nélkül:

Világoskék a csillagos éjszaka,
Tárva-nyitva szobámnak az ablaka.

(Petőfi: Világoskék a csillagos éjszaka)

Vetve ágyad puha-melegen.

(Arany: Fiamnak)

A főnévi igenév mellől elmaradt állítmány kiegészítése néha többféleképpen történhetik. Ez a fantáziajáték a fő magyarázata e nyelvi jelenség stilisztikumának.

Hazátokkal mit tennétek vajon,
Ha az ellenség ütne rajtatok?
De ezt kérdezem! Engedelmet kérek,
Majd elfeledtem győri vitézségtek.

(Petőfi: A nép nevében)

Szállani, szállani, szállani egyre
Új, új vizekre, nagy szűzi vizekre!

(Ady: Új vizeken járok)

Akárhogyan, de el nem múlni,
Akárhogyan, de létezni még,
Inkább feledten megfakulni,
Mint egy ragyogó, szép Halál
Dicsőséges karjába hullni.

Ady: Akármilyen csúnya életet)

Ragyogni mindhalálig, —
Egy titkos hatalom
Így szabta.

(Tóth Á.: A hold leckéje)

Minthogy a hiányos mondat lélektani magyarázata legtöbbször valami érzelmi ok, ezért érthető, hogy a kérdő, felszólító és felkiáltó mondatforma — hangulati elemeinél fogva — különösen alkalmas gondolati láncszemek átugrására.

A kérdő mondat lényege sokszor annyira a nyomatékos kérdőszóba sűrűsödik össze, hogy a jelentőségét veszített állítmány el is maradhat.

Hol a könny, amely ennyi kárt
fel tudna olvasztani?

(Katona: Bánk bán)

Hol Mátyás az igazságos?

(Kisfaludy K.: Rákosi szántó a török alatt)

Miért e félelem?

(Árany: V. László)

Nyalka huszár, honnan oly vágatva?

(Árany: Népdal)

És addig? Addig nincs megnyugvás.

(Petőfi: A XIX. század költői)

Minek a kedveröltetés,
ha nincsen mámorod?

(Áprily: Elhallgatás)

A felszólító mondat különösen szereti előtérbe állítani a gondolat lényegét mint szükséges mozzanatot, s ha ez bővitmény, akkor az állítmány sokszor elmarad.

Lassan, kocsis, hogy a kocsi ne rázzon!

(Népdal)

Lóra, csikós, lóra,
Elszaladt a ménes!

(Népdal)

Elég is ma a tivornya,
Agyba hát!

(Petőfi: Ivás közben)

Föl, föl, fiúk, csak semmi félelem!

(Ady: Üzenet egykori iskolámba)

Az erős érzelmi nyomatékú, gyors cselekvést sürgető felszólítás szűkszavúságával sokszor úgy hat, mintha vezényszavakból állna: az állítmány elmaradásával szinte minden mondatrész hangsúlyt kap.

Talpra magyar, hí a haza!

Itt az idő, most vagy soha!

(Petőfi: Nemzeti dal)

Előre hát mind, aki költő,

A néppel tűzön-vízen át!

Átok reá, ki elhajítja

Kezéből a nép zászlaját!

(Petőfi: A XIX. század költői)

Szaporán hé! Nagy a rakás: mozogni!

(Arany: Tengerihántás)

Haj vitézek! Haj élébe!

Kiki egyet az ölébe!

(Arany: Rege a csodaszarvasról)

Felszólító mondatokban különösen hatásos az elmaradt állítmánynak pusztá igekötővel való helyettesítése — éppen a gyors cselekvés szükségességének éreztetésére:

El, míg lehet s szabad!

(Arany: V. László)

El innét, finnyás orrú, satnya nép!

(Arany: A lacikonyha)

Félre kishitűek, akik mostan is még

Kétkedni tudtok a jövő felett!

(Petőfi: A magyarok istene)

Föl hazámnak valamennyi

Lakója!

Ideje, hogy tartozását

Minden ember lerója.

Ki a házból, ki a síkra,

Emberek!

(Petőfi: Föl a szent háborúra!)

Vissza tehát

A szemérmes Erzsók

Ötvenöt éves bájaihoz!

(Petőfi: A helység kalapácsa)

Hol van, ki zengje tetteim?

Elő egy welszi bárd!

(Arany: A walesi bárdok)

Mozgást jelentő állítmány marad el legkönnyebben a felszólító mondatból:

Nem mondom én: előre székeltek!

(Petőfi: A székeltek)

Ide, ide, jó vitézek!

(Arany: Szent László)

Helyre, Daru, helyre Bimbó,

Helyre mind a három!

(Népdal)

A felszólító módú ige mindig nyomatékos állítmány, mégis gyakran kiszorul a mondatból, ha más mondatrész hangsúlyozása emészti fel a mondatenergia java részét. Az állítmánytalaná vált mondat így kevesebb szavú, zsúfoltabb légkörű, töményebb parancsként hat:

Kutya voltál, az maradsz, dé vason:

Láncot neki, hogy ne haraphasson!

(Arany: Török Bálint)

Nyomatékos tárgy mellől többnyire az *ad* ige felszólító alakja szorul ki. A tárgyat kiemelő parancs ugyanis sürgetőbben, szigorúbban hangzik állítmánytalanul, mert nem kell hangsúlyából osztoznia az állítmánnyal is:

Jogot a népnek az emberiség

Nagy szent nevében!

(Petőfi: A nép nevében)

Bort kupámba, bort!

Embert a gátra!

(Kurucdal)

Társaságot nekünk is,

Ha kicsikék vagyunk is!

(Tánczó)

Kocsit, kocsit, komámasszony,

Lovat, lovat, sógorasszony!

(Népdal)

Annak bizonyítására, hogy az állítmánytalan felszólítás nyomatékosabb, hasonlítsuk össze Petőfi következő két sorát:

Ide a rózsza néhány levelét,

S vegyétek vissza a tövis felét!

(Petőfi: A nép nevében)

Nyilvánvaló az első sor nagyobb lendülete.

Indulatszós felszólítás különösen szereti az állítmánytalan tömörséget:

Rajta, Miska, rajta

Az tüzes labancon!

(Kurucdal)

Nosza rajta, gyors legények,

Érjük utól azt a gímet!

(Arany: Rege a csodaszarvasról)

Co föl, édes lovam, Betyár!

Nagy Hortobágyig meg ne állj!

(Népdal)

Az indulatszó mellett álló megszólítás segíti tisztázni a beszélés helyzetét, de még inkább a mondat folytatása; néha egy jelző is komoly segítség a megszólítás szólamában:

Hess páva, hess páva,

Királyné pávája!

(Gyermekdal)

Uccu rózsám, menjünk táncba!

(Népdal)

Hej, Laboda, Laboda,

Lábod ide, amoda!

(Vörösmarthy: Laboda kedve)

Ej, ej, garázda télapó!

Ki ördög hitta kelmedet?

(Arany: Téli vers)

Felszólító értelmű mondataink egy része azonban kijelentő módú állítmánnyal is kiegészíthető annak ellenére, hogy helyesírásunk felkiáltójellel szokott élni általában ilyenféle mondatokban:

Két rassz közül a kisebbet!

Kutyaharapást szőrivel!

(Közmondások)

Felkiáltó mondat is mindig kiemel valamilyen mondatrészt, és sokszor az állítmány rovására:

Ihol én, ihol én, pőrölye világnak!

(Arany: Buda halála)

Hát még a királyné! Öltözik mély gyászba.

(Arany: A Jóka ördöge)

Az Istenért! Ne higgyetek!

(Arany: Aranyaimhoz)

Üdv neked te, mámorok homálya!

Üdv neked te, mámor anyja, bor!

(Petőfi: Felköszöntés)

Végtére elborul, s nyomasztó nagy éj lesz.
A levert lélek egy sötét vágyat érez:
Nem élni! Nem élni!

De egy-egy csillag gyúl a felhőkben távol,
Fellobbanó fénye lelkünkig világol:
Remélni, remélni!

(Tompá: Tornácomon)

Felszólító és felkiáltó formát egyformán használunk köszönéskor, búcsúzkodáskor jókívánság, káromkodás vagy átkozódás kifejezésére. A megszokott fordulatok félbemaradt formában is világosak:

Jó reggelt, jó reggelt, tizenkét kőműves!
Neked is jó reggelt, Kelemen kőműves!

(Népballada)

Isten hozzád, Munkács,
Engem többé nem látsz.

(A bujdosó Rákóczi)

A mindent ennek a rossz világnak!
Roszbabb dolgom van, mint egy rossz kutyának.

(Népdal)

Az irgalmát, ide avval a borral!

(Petőfi: Hej nekem hát vigasztalást mi sem ad)

Ejnye, mi az istennyila!
Üres már a ládafia?

(Petőfi: Szomjas ember tünődése)

Átok reád, hiú ábrándvilág!

(Madách: Az ember tragédiája)

Indulatos beszéd gyakran rövidít mondatot mondatrészzé:

Eb a hite kölykei!

(Arany: Szondi két apródja)

Pál nem hagyja: ötet uccse!

Péter ordít: ő meg úgy se!

(Arany: A fülemile)

A bizonygató, esküféle megnyilatkozásban sokkal fontosabb szavakon van a hangsúly, mint a mondat jelentő igén, ezért nincs állítmány:

Fejedelmi hitemre! — és a hit nem szellő,
Meglakol a vakmerő, a semmirekellő!

(Arany: Pázmán lovag)

Istenemre! — szóla felszökellve

A király, ez már királyi vad.

(Vörösmarty: Szép Ilonka)

A befejezetlenül hagyott mondat épp olyan megszokott köznapi beszédforma, mint amilyen hatásos írói stíluseszköz. A félbeszakított mondat kiegészítését csak körvonalaiban végzi el a nyelvtudat, hiszen többféle kiegészítés lehetséges, különösen ha sem alany, sem állítmány nincs a mondatban:

Nem oly hangon volt ez mondva,

Hogy sokáig vagy hiába ...

(Arany: Szibinyáni Jank)

Be más lenne itt az élet,

Ha egy ifjú feleség! ...

(Petőfi: Pató Pál úr)

A hatásos ponton megszakadó mondat csak sejteti a gondolat kiegészítési lehetőségeit, ezért nagyon hatásos és tudatos stíluselem. Visszaemlékezéskor különösen érzékeny hangulatot tud teremteni:

Húsz esztendő! ... az idő hogy lejár!

Cserebogár, sárga cserebogár!

(Petőfi: Szülőföldemen)

Érezni a távol kódét.

A fák zúgnak: harmincöt év ...

(Kosztolányi: A bús férfi panaszai)

Petőfi egyik versében szellemesen utánozza a meghatott ember meg-megszakadó mondatokban folyó beszédjét:

Isten hozzád, ifjú ember,

Akiől én ... aki bennem ...

Aki nékem ... Látod, látod,

Hogyan kell a szót keresnem.

(Bolond Istók)

A félbeszakítás vagy elhallgatás elsősorban drámai művek hatásos beszédformája:

Addig, míg ti itt

Vele vagytok, — otthon Ottó és Melinda —

(Katona: Bánk bán II.)

Való tehát? — Melinda ...

(Uo. I.)

Meghalni — nem királyi széken — ah!

(Uo. IV.)

Idegen szobában — rajtam a kacaj!

(Uo. IV.)

„Költő hazudj, de rajt' ne fogjanak!”

Mert van egy példa, hogy a sánta eb...

(Arany: Vojtina ars poeticája)

Hej, Debrecen,

Ha rád emlékezem!...

(Petőfi: Egy telem Debrecenben)

*

Külön kell foglalkoznunk az indulatszós alanyból álló hiányos mondattal. A ködösen ható kifejtetlenség várakozást szül, s ez érzelmi csúcsra lendíti a megindított gondolatot:

Ó ez a dal: bilincsek törnek össze

S kardok villannak benne, pörg a dob.

(Juhász Gy.: Forradalmi naptár)

Ugyanez a mondattípus — bővítményes szerkezettel már sokkal többet árul el a mondatértelemről, s hatásában felülmúlja a szabályosan tagolt mondatot:

Ó, én finom csodákra sóvárgó árva lelkeim!

(Tóth Á.: Orfeumi elégia)

Ah, mézzel elegy keserűség,

Kínnal teljes gyönyörűség!

(Csokonai: Édes keserűség)

Óh idő, futós idő!

Eszteideink sasszárnyadon repülnek.

(Csokonai: Újesztendei gondolatok)

Ó, lassú ébredés, óra

csengése nélkül, jó piszmogás

és hűvös, tiszta ittg!

(Radnóti: Decemberi reggel)

Hajh, Erdélyország határszéle,

Hajh, régi híres bús Magyarország!

(Ady: Hazavágyás Napfény-országból)

Igen erősen foglalkoztatják képzeletünket a nyomatékos jelzős viszonyból álló felkiáltó mondatok; ezek lényegében a következő mondat kiemelt részei, s mondatrészként beilleszthatók a következő mondatba:

Kis ibolyák! Vegyenek uraim!

(Madách: Az ember tragédiája)

Itt a nyomatékos rész logikai tárgya a következő mondatnak.

„Koldúsbót és függetlenség!”

Ez légyen jelszavad!

(Petőfi: Ha férfi vagy, légy férfi!)

Itt meg előrevetett alany a felkiáltás.

A kiemelés legtöbbször alany alakjában történik, akármilyen mondatrész szakad is ki a mondatból a kiemeléssel. Íme egy kiemelt birtokos jelző:

Átkozott csizmája,

De rövid a szára!

(Népdal)

Népdalaink gyakran kezdődnek ilyen mondat szerkezettel; a verskezdő sor gyakran csak hangulati és logikai előkészítés; az első gondolat főelemei kiugranak a mondat keretéből, s előrekerülnek verskezdő képnek:

Szent György-napi ürge bőre,

Pénzes zacskó lesz belőle.

(Népdal)

A kiemelt szólamnak a vers második sorában van logikai kiegészítése. A második sorban valami utalószó mutat vissza a kiemelt szókra annak bizonyosságául, hogy a kiemelt rész a második sor tagolt mondatának szerves része. Az érzelmi hangsúly a kiemeléssel siet ráterelni a figyelmet a mondat logikai alanyára:

Menyasszony, vőlegény,

De szép mind a kettő!

(Táncszó)

Erdők; völgyek, szűk ligetek,

Sokat bujdostam bennetek.

(Népdal)

Árpacipó, zablepény,

Szökik attól ifjú, vén.

(Népdal)

Újszegedi kaszárnya teteje,

Ráhajlik a cseresznyefa levele.

(Népdal)

Galambom piros orcája,

De sok csókot raktam rája!

(Népdal)

Fekete szem, piros orca,

Nem minden kislány hordozza.

(Népdal)

A népdal elejére lendült megnevező rész tehát épp annyira szolgálja a logikai helyzetközlés igényét, mint a gondolatrendező érzelmi elem célját. Kifejtetlenségével csak megindítja a mondatformálást, így nem teljes értékű mondat, csak afféle mondatfoszlány. Egyik esetben többet, máskor kevesebbet árul el a fantázia kiegészítő lehetőségeiből: mindenesetre a félig nyitott ajtó érdeklődése, sőt bizonyos érzelmi tendencia is kíséri:

Piros kancsó, piros bor,
Mindjárt rám kerül a sor.
(Népdal)

Száraz kenyér, üres bakó,
Ugat a szalonnás zacskó.
(Népdal)

A pataki sűrű berek,
Az én rózsám ott kesereg.
(Népdal)

Bogojai halastó, halastó,
Beleestem kocsisul, lovastul.
(Népdal)

Nyárfalevél, fűzfalevél,
Mindent elsodorja a szél.
(Népdal)

Becskereki nagy köves út,
Csöng azon az én sarkantyúm.
(Népdal)

Kicsi járom, kis ökör,
Most fogják be először.
(Népdal)

Az előre lendülő szólam sokszor csak képpárhuzam a második sor gondolatával:

A citrusfa levelestül, ágastul,
Kisangyalom, hogy váljunk el egymástul!
(Népdal)

Vékony cérna, kenderszál,
Jaj de kicsi maradtál!
(Népdal)

Búcsúzzunk a népdalküszöbötől, hiszen vizsgálata nem is tartozik szorosan a tárgyunkhoz! Lehetetlen azonban ezen a ponton rá nem mutatnunk arra a rokonságra, amely megszólításos tagolatlan mondattal kezdődő műköltői alkotásaink és népdalaink között mutatkozik. Azonos magyar észjárás szülte következő népdalunk és Ady-idézetünk első mondatát:

Fürjecském, fürjecském,

Gyenge az ő lába...

(Népdal)

Jó Ilosvai Selymes Péter,

Néha-néha úgy-úgy szeretnék

Elborozgatni ökelmével!

(Ady: Ilosvai Selymes Péter)

*

Minthogy az állítmány maga is részt vesz az alany megjelölésében, az alany elmaradása sokkal egyszerűbb és gyakoribb jelenség a gondolatközlésben, mint az állítmányé. A személyragok sok esetben feleslegessé teszik az alany megnevezését; a személynévmás elmaradásáért nem is tekintjük hiánynak a mondatot. Megszokott az ilyen beszéd:

Tudom, mit akarnak.

Írd meg, hová költöztetek!

Számíthat rá, hogy megtesszük.

Elmentedet nem kívánom,

Visszajöttöd holtig várom.

(Népdal)

A hiányos alanyú mondat legtöbbször az előzményekből egészíthető ki:

Teli van a Duna,

Tán még ki is szalad.

(Petőfi: Reszket a bokor, mert...)

Hová merült el szép szemed világa?

Mi az, mit kétes távolban keres?

(Vörösmarty: A merengőhöz)

Hóha, hóha! Hol van a vad?

Egy kiáltja: „Ihol szalad!”

Más kiáltja: „Itt van, itten!”

A harmadik: „Sehol sincsen!”

(Arany: Rege a csodaszarvasról)

Olyan a nap, mint a hervadt rózsa:

Lankadtan bocsátja le fejét.

(Petőfi: Alkony)

Arra megy egy pirosbarna legény,

Emeli kalapját.

(Népdal)

Beteg az én galambom,

Mégis elmén, ha mondom.

(Népdal)

Szép kard, ha fényes,
De jobb, ha éles.

(Közmondás)

Lehánnya szőrét a farkas, de bőréhez igen hozzászokott.

(Közmondás)

A változatlanul ismétlődő alany mindig elmarad, ha hangsúlytalan:

Sokat mondott Jancsi megeredt nyelvével,
De még többet mondott sugárzó szemével.

(Petőfi: János vitéz)

Pendül azonközben hegedősök kobza,
Emlékezetül a régi regét hozza.

(Arany: Buda halála V.)

Látjátok, annyi szenvedés után most
pihen e hűvös, barna test.
Csak csont és bőr és fájdalom.

(Radnóti: Csak csont és bőr és fájdalom)

A hiányzó alany néha nem alanyként szerepel az előző mondatban, még sincs ok félreértésre; teljes a logikai biztonság:

Hámba fogták a csikót,
El is rúgott egy patkót.

(Táncszó)

A malomnak nincsen lába,
Mégis lisztet jár.

Tiltják tőlem a rózsámat,
Mégis hozzám jár.

(Népdal)

Aranytüsző a derekán,
Nem hajlik a kasza után.

(Népdal)

Ne fessd falra az ördögöt: megjelenik.
Addig üsd a vasat, míg meleg!
Vess az ebnek: nem harap meg!

(Közmondások)

Íz, szín, tűz vagyon a borban, ha hegyaljai termés:
Íz, csín, tűz vagyon a versben, ha mesteri műv.

(Kazinczy: Írói érdem)

Barna Jancsi levelet írt anyjának,
Fehér párnát küldjön fejealjának.

(Népdal)

*Mentem volna, nem lehetett;
A vármegye nem eresztett.*

(Népdal)

Tárgyból alanyra váltás igen megszokott nyelvi fordulat érintkező mondatokban:

Letélszem a lantot. Nyugodjék!

(Arany: Letélszem a lantot)

*Martalékát addig úzi,
Míg ledobban, s vár kegyelmet.*

(Arany: Szibinyáni Jank)

*Édesanyját félti igen-igen nagyon,
Nehogy a zörejre szörnyen felriadjon.*

(Arany: Toldi)

*Hullatja levelét az idő vén fája,
Terítve hatalmas rétegben alája.*

(Arany: Buda halála)

*Azt a kis patakot, mely a szívet hajtja,
Ha egyszer elapadt, ki nem pótolhatja
Óceánja vérnek.*

(Arany: Ráchel siralma)

Kérdő mondatra adott válaszban nem szoktuk ismételni a változatlan alakú alanyt:

Mi a magyar most? Rút sybarita váz.

(Berzsenyi: A magyarokhoz)

Az alanyt számontartó tudat éberségét még a kerülő út sem zavarja:

*Őrizem az apám nyáját,
De nem hallom a kolompját.
Rá-rámegy a zöld vetésre.*

(Petőfi: A szerelem, a szerelem)

Íme a harmadik mondat alanyát az első mondat tárgya szolgáltatja, amely a közbeeső második mondatban elhallgatott birtokos jelző.

Az elhallgatott alany jelentős stíluseszköze költőinknek. „A Hortobágy poétája” című Ady-vers művészi egységének főtényezője éppen az, hogy a verscím adja a vers összes hiányzó mondatának az alanyát:

*Kunfajta, nagyszemű legény volt,
Kínzottja sok-sok méla vágynak,
Csordát őrzött és nekivágott
a híres magyar Hortobágyanak.*

*Ezerszer gondolt csodaszépet,
Gondolt halálra, borra, nőre,
Minden más táján a világnak
Szent dalnok lett volna belőle.*

*De ha a pítzkos, gatyás, bamba
Társakra s a csordára nézett,
Eltemette rögtön a nótát:
Káromkodott vagy fütyörészett.*

Stilisztikai babona tehát, hogy a jó stilisztika csak akkor hagyhatja el az alanyt, ha az előző mondat alanyával pontosan egyezik. Nemcsak ilyen mondat hibátlan:

*Alighogy Miklóst a bika meglátta,
Rémítőt sikkantott, és a port kapálta.*

(Arany: Toldi)

Ez is szabatos fogalmazás:

*Tanulj dalt a zengő zivatartól,
Mint nyög, ordít, jajgat, sír és bömböl!*

(Vörösmarty: A vén cigány)

A megértés folyamata állandó készenlélet jelent a mindenkori alany felismerésére, s ha ez néha távolabb eső mozzanatok összekapcsolását kívánja, a nyelvtudatnak ez a kisebb-nagyobb „erőpróbája” jóleső érzéssel jár; ez már az esztétikai hatás ösztönös előfeltétele.

*Oh hányszor hívtam a halált,
Mihelyt a kedvem búsra vált!
De most, hogy itt
Ólálkodik:*

Nem érzek mást, mint borzadályt.

(Reviczky Gy.: Számlálgatom)

Az egész összetett mondat vezérgondolata: a *halál* olyan hangulati elemek forrása, hogy az alanykereső tudat könnyen rátalál az *ólálkodik* állítmány ki-egészítéseképpen három sorral lejjebb is.

Lehet a hiányzó alany egészen új mozzanat is: előzmény nélkül is megvilágosodik a beszélés körülményeiből:

*Én láttam e harcot!... Azonban elég;
Ali majd haragudni fog érte.*

(Arany: Szondi két apródja)

*Hova készülsz? Katonának?
Egy fiú vagy: nem: kívánnak.*

(Arany: A betyár)

Az érthetőséget az sem zavarja, hogy szabatos alany fogalmáig nem mindig jut el a tudat kiegészítése:

Péternek szól, Pált illeti.

(Közmondás)

*

A mondat értelméből kiegészíthető, úgynevezett lappangó alany közismert dologra vonatkozik:

A máséból könnyen futja.

Telik a csikó árából.

Mindenütt jó, de legjobb otthon.

Annnyira van innen oda, mint onnan ide.

(Közmondások)

Tizenkettőt ver Adonyban,

Elég is volt ma regélni.

(Arany: Tengerihántás)

A testi fájdalmat jelentő igék mellett (szűrődik, nyilallik, lüktet, hasigat, csikar, húzódik) nehéz is megnevezni a lappangó alanyt; megelégszünk határozós vonzattal:

Szűrődik az oldalamban.

Belenyilallott a vállába.

Egész éjjel lüktetett a kötés alatt.

A lappangó alany különösen természeti jelenségek, főként időjárás közlésében hat természetesen. Semmi hiányérzetünk nem támad ilyen gondolat-
közlésre:

Hajnalban csepergett, reggel felé megeredt, zuhogott egész délelőtt, délben már csak szemetelt, estére fel is száradt.

Ősz van, takarás ideje, de süt még.

(Illyés Gy.: Fügebokrok)

Természeti jelenségeket néha határozott alannyal, néha pedig alanytalan mondattal fejezünk ki:

Sütött a nap, és hullt a hó!

Március volt és havazott!

(Illés Gy.: Emlékezés egy gyermekkori havazásra)

Fizikális pontosságú alany megnevezése alól felment bennünket a nyelv-
szokás gyakorlata. Az általános idő fogalom amúgy sem alkalmas szabatos
alany megnevezésére, tehát ennek kitétele semmivel sem teszi pontosabbá a
közlést, szabatosabbá a mondatjelentést:

Nem mindig üt le, mikor mennydörög.

Vaknak mutatja, hogyan megvirradt.

(Közmondás)

Már is őszi, elszállnak a madarak.

(Népdal)

Esteledik, alkonyodik,
Gulya, ménes takarodik.

(Népdal)

Derül, borul a Dunáról,
Jön a babám a tanyáról.

(Népdal)

Csillagos ég ha beborul, kiderül.
Az én babám ha meglát is, kikerül.

(Népdal)

Tavaszdik, lány az idő.

(Arany: Haj, ne hátra, haj előre!)

Künn borong bár a magasban,
Itt örökké csillagos van.

(Arany: Itthon)

Szellő sincsen, de zúg,
Felhő sincsen, de bűg,
S villámlik messziről.

(Arany: V. László)

Itt minálunk nem is hajnallik még,
Holott máshol már a nap úgy ragyog.

(Petőfi: Magyar vagyok)

Szabatos alanyközlés helyett a logikai szépség gyönyörködtet az olyan népi ízű mondatokban, ahol — paradoxonként hat — az érzékletesen ható lap-pangó alany szinte megnevezhetetlen:

Ha nem csordul, cseppen.

Törik, szakad: meg kell lenni.

(Közmondások)

Az állítmány nyomasztó súlya néha annyira betölti a tudat mezejét, hogy nem is támad igény a hiányzó alany kiegészítésére; ez nem is lenne könnyű feladat:

„Sohse lesz másként, így rendeltetett”,

Mormolta a vén Duna habja.

(Ady: A Duna vallomása)

A hiányzó alanyt sokszor azért nem tartja számon a nyelvérzék, mert annyira általános fogalom, hogy az élet egészére vonatkozik:

Másképpen lesz holnap, másképpen lesz végre,

Új harcok, új szemek kacagnak az égre.

(Ady: Fölszállott a páva)

Kis gyermek fejtörője épp a hiányzó alanyt kutatja legtöbbször:

*Úgy megyen, meg sem áll,
Földön fekszik, fel sem áll.*

(Folyóvíz)

*Agadzik, bogadzik,
Mégse leveledzik.*

(Folyóvíz)

*Vékonyabb a zsinórnál,
Magasabb a toronynál.*

(Eső)

*Kint is van, bent is van,
Mégis csak a házban van.*

(Ajtófélf)

*Fenn jár, nem madár,
lyukba búvik, nem bogár.*

(Puskagolyó)

*Ha nem fürdik, fehér,
Ha fürdik, fekete.*

(Író toll)

Vízből lett, vízzé lesz.

(Jég)

Gyakori eset, hogy párossorú fejtörő egyik sorában alany, másikban tárgy a keresett szó:

*E világot átáléri,
Mégis egy tyúk átallépi.*

(Kerékvágás)

*Vízen megyen, nem zuhog;
Sáson megyen, nem suhog;
Eső veri, nem ázik;
Ha fagy éri, nem fázik.*

(Napsugár)

Mókás versek — különösen kis gyermekeknek szólók — a mondóka végére hagyják — meglepetésnek — az előző mondat hiányzó alanyát:

*Kirágta a zsákom,
Kihullott a mákom,
Odalett a rákom.*

(Gyermekmondóka)

Némelyik közmondásunk birtokviszonnyal is a logikai alanyt tudakolja, mintha a rigmus után ez állna: mi ez?

Költőink nyelvében a kimaradt alany értelmezője pompás stíluseszköz:

Álmodtam, húsz éves gyerek,
Milyen leszek majd mint öreg.

(Tóth Á.: Egy-két sugárnyi régi nap)

Huszonhét esztendőm viszem batyumban,
Elfáradt vándor, céltalan úton.

(Tóth Á.: Invokáció Csokonai Vitéz Mihályhoz)

Bút lássak ismét, bú elöl futó?

(Vörösmarty: Csongor és Tünde)

S még mindig ment és óriásra nőtt:
égő zarándok, vakmerő apostol.

(Áprily: A zarándok)

A kimaradt alany értelmezője pótolja a megnevező részt:

Együtt indultunk a költői hegyre,
Lelkes, bolondos és dalos csapat.

(Juhász Gy.: Költők, barátim)

Egy dalt akarnék, melyben tiszta, bátor
Hangon — szegény haldokló gladiátor
Elzengeném a Sorsnak, hogy ki voltam
Baljós csillag homályán, eltiportan.

(Juhász Gy.: Epilógus)

Diákkoromban, vékony kis legényke,
fölnéztem a didergő csillagokra,
mik fázva égtek fönn a téli éjbe.

(Kosztolányi: A bús férfi panaszai)

Értelmező a mondat elejére is kerülhet, mint a kimaradt alany tisztázója:

Paránya a világnak,
Hogy lássad át a nagyszerű egészet?

(Madách: Az ember tragédiája) X.)

Néha számjelző veszi át a hiányzó alany szerepét:

Megégett Rácország,
Megmaradt három ház.
Elesetett négyezer,
Megmaradt háromszáz.

(Népdal)

Százablakos a kaszárnya,
Sok kerül ott árvaságra.

(Népdal)

Felkiáltó mondatból gyakran hiányzik az alany — a különleges lelkiállapot folyományaképpen. „A helység kalapácsá”-ban olvassuk Fejenagy uramról:

*Megvan . . . ahá, megvan! — rikkanta,
S komoly orcájára derű jött . . .*

Néhány mondattal lejjebb maga Petőfi kérdez a hiányzó alanyra:

S a kíváncsi világ azt kérdi: mi van meg?

Terve közlésekor diadalmasan mondja a szentegyházi fogoly:

Sikerülni fog, és sikerülnie kell!

*

A határozatlan alany ismeretlen személyre vonatkozik. A cselekvés áll a mondatjelentés előterében, s ilyenkor annyira közömbös az alany személye, hogy el is marad a mondatból. Legfeljebb határozatlan névmás utal rá:

Ellopták a tinó anyját:

Ki fizeti meg az árát?

(Népdal)

Megütik a dobot város közepébe,

Felteszik a zászlót torony tetejébe.

(Népdal)

A toronyban delet harangoznak.

(Népdal)

Biharország hegyes-völgyes,

a vármegye engem keres.

A Körösnek szorítottak,

Déltől napestig hajtottak.

(Népdal)

Huszárnak állottam,

Bakancsosnak tettek.

Kutyateremtette,

De hamar rászédtek!

(Népdal)

Hazajönne, ~~nem~~ eresztik,

meghasad a szíve estig.

Ha meghasad, eltemetik,

Azt is csak értem cselekszik.

(Népdal)

Észt nem árulnak a patikában.

(Közmondás)

*Ha szaladok, fejbőlőnek,
ha megállok, megkötöznek.*

(Népballada)

Itt ringatták bölcsőm, itt születtem.

(Petőfi: Szülőföldemen)

Határozatlan alanyú mondatnak kell tekintenünk azokat a közmondásainkat is, amelyek egyes harmadik személyű állítmánnyal tipikus helyzetre vonatkoztatott embertípust jellemeznek:

Elköltené a Dárius kincsét is.

(A logikai alany: a költekező)

Budára is beillenék bírónak.

(Olyan okos)

A Dunát is meginná egyhuzamban.

(Olyan részeges)

Kivered az ajtón, bejön az ablakon.

(A tolakodó)

Alig botlik, mindjárt esik.

(Olyan ügyetlen)

Kifog a sánta ördögön is.

(Olyan leleményes)

Harangszóval megy nyúlfogni.

(Az elővigyázatlan)

A minden embert magában foglaló általános alany legváltozatosabb és legművészebb formája a közmondás. Minthogy népünk szereti egy-egy határozott esetre vagy személyre vonatkoztatni élettapasztalatait, ezért az ige — igen rugalmasan — minden személyben és számban kifejezheti az általános alanyt.

Egyes szám 1. személy: *Akármelyik fülem csípem, fáj.*

2. személy: *Nyáron gyűjts, télen fűts!*

3. személy: *Hamar lett, rosszul lett.*

Többes szám 1. személy: *Ha meghalunk, nem kell takaródzó.*

2. személy: *Vetettetek, arathattok.*

3. személy: *Jót a jobbért el szokták hagyni.*

Leggyakrabban s legközvetlenebb módon az egyes szám második személyű ige fejezi ki az általános alanyt:

Későn indulsz, későn érsz.

Hallgatva okulsz.

Főzheted a paréjt, mégsem lesz jóízű.

Nem könnyen ejted meg a vén farkast.

Dobbal nem fogsz verebet.

Amint szaladsz, úgy haladsz.

*Egy marék hatalommal tovább érsz,
mint egy zsák joggal.*

Addig tied a szó, míg ki nem mondtad.

Hol láttad, hogy fősvény fősvényt szeret?

Ha ördöggel laksz, ördöggé kell lenned.

(Közmondások)

A második személyben beszélő népdal érdekeltőbbé teszi mondanivalójában hallgatóját, bizalmasabb hangot tud megütni: szinte személyes kapcsolattá melegedik az általános alanyú távlata:

Megismered a kanászt

Cifra járásáról.

(Népdal)

Láttál-e már valaha

Csipkebokor-rózsát?

(Népdal)

Hej, kutyavilág,

Nem tudsz rajtam kifogni!

(Népdal)

Felszólító módban még hatékonyabb az általános alanyú intelem második személyben:

Előbb szánts, aztán vess!

Üres zsebbel ne menj a vásárra!

Felnek hajts, lenek tarts!

Új barátért el ne hagyd a régit!

Ha adsz, adj jószívvel!

Ésszel indulj, okkal járj!

(Közmondások)

Munkálkodó légy, ne panaszkodó!

(Katona: Bánk bán)

Ne bánts a magyart!

(Zrínyi: A török áfium ellen való orvosság)

Küzdj és bízza bizzál!

(Madách: Az ember tragédiája)

Szeresd a virágot,

És ne féltsd szívedet!

(Petőfi: Az árva lány)

Igen gyakori a többes második személyű állítmány is általános alany kifejezésére:

Ha elmegyek, 'meglátjátok,

Soha hírem se halljátok.

(Néballada)

A többes harmadik személyű igealakokkal azonban sokszor szenvedő igét is pótolunk; tehát nem a minden emberre vonatkoztatás áll a jelentés előterében, hanem inkább a személytől elvonatkoztatott cselekvés maga:

Jó a példa, ha nem követik is.

Terem a bolond, ha nem vetik is.

Fáradsággal adják a tudományt.

Fegyverrel írják a törvényt.

Szájnak szoktak főzni, nem szemnek.

(Közmondások)

Szeretném, ha szeretnének.

(Ady: Szeretném, ha szeretnének)

Felgyúl a láng, ha meggyújtják;

El is alszik, ha eloltják.

(Gyermekdal)

A többes szám első személyét már ritkábban használjuk általános alany jelzésére:

Vénülünk az idővel.

Bajra születünk.

Ajándéklónak nem nézzük a fogát.

Olyan kalappal köszönünk, amilyen van.

Péter-Pálra búza érik,

Eljutottunk újkenyérig.

(Népi rigmus)

Amennyit a szív felfoghat magába,

Sajátunknak csak annyit mondhatunk.

(Vörösmarty: A merengőhöz)

*Kockáztathatunk mindent a házáért, de a
házát kockáztatnunk nem szabad.*

(Deák Ferenc: Felirati javaslat, 1861.)

Az állítmányként használt főnévi igenév is általános alanyt takar:

Legtovább érni az igazsággal.

Nem várhatni vad fától szelíd gyümölcsöt.

Sok törvénytől nem látni az igazságot.

Pokol útját szembekötve is eltalálni.

(Közmondások)

Nevetésem ritkán hallani.

(Petőfi: Magyar vagyok)

Megszokott fordulat a kínáló tessék mellett elmaradó főnévi igenév-alany:

*Ott sűrög, ott forog, s mondja minduntalan:
„Tessék, szomszéduram, tessék komámuram!”*

(Petőfi: A téli esték)

Az általános alany logikai pótlása akkor is zavartalan, ha változó alanyú mondatok követik egymást:

Sűrűn vetik a jót, de ritkán kel.

Ha papucsot adsz neki, csizmádat is kéri.

Amíg gyenge, addig bírhatasz vele.

Tarts a szerencsétől, ha nagyon hízelkedik.

(Közmondások)

Eltémetik hírét, mintha meghalt volna.

(Arany: Toldi)

Ne ijessz oroszlánt: megijeszt!

(Közmondás)

*

Állítmány és alany egyszerre is hiányozhat a mondatból:

Vagy ki, vagy be!

(Szólás)

Ebet gazdájáért, asszonyt az uráért.

Többet észzel, mint erővel!

Ma nekem, holnap neked.

Két rossz közül a kisebbet!

*Kutyaharapást szőrivel!
Szemet szemért, fogat fogért.
Keveset, de okosan!*

(Közmondások)

*„Nem szabad bejöni senkinek!”
Így kiált ki az agg.
„Énnekem sem, nagyapám?”
Szól kívül egy édes női hang.*

(Petőfi: Bolond Istók)

*Csepű Palkó ...
Így adta bizonyosságát
Ékesszólási tehetségének:
„Bort!”*

(Petőfi: A helység kalapácsa)

Feldúlt idegzetű balladahősök beszélnek így:

*„Gyermekemért gyermek:
Lajos, Endre, halj meg!”*

(Arany: Zács Klára)

El, míg lehet s szabad!

(Arany: V. László)

Mennél több láncszem hiányzik a gondolatsorból, annál nagyobb a fantázia szerepe a kiegészítésben. Hogy a logikai pótlás mennyire igazodik a beszé-
lés helyzetéhez, két példát idézünk: azonos nyelvi elem kiegészítése kétféle-
képpen történhetik kétféle lélektani helyzetben:

*Négy-öt magyar összehajol.
Miért is, miért is, miért?*

(Ady: Négy-öt magyar összehajol)

*Miért, hogy puskának nézi azt Anika most, amit
dudának tartott eddig?*

(Mikszáth: Az a fekete folt)

Az alany-állítmánytalanság mondatformájában a mondatarány s a mon-
datszerkezeti azonosság is lehet döntő tényező:

*Az evéshez kézzel-lábbal,
a dologhoz immel-ámmal.*

(Szólás)

A hiányos mondat jellegét főként az állítmány és alany kimaradása adja meg, mert hiszen a mondatértelem két fő pillérének hiánya, helyesebben: a hiány logikai tisztázása a megértés nélkülözhetetlen mozzanata. Bóvítmény el-
maradása már nem veszélyezteteti a logikai ítélet kialakulását, mégsem mernék

azt állítani, hogy a „megértő” tudat csupán a két fő mondatrész pótlását tartja logikai szükségletnek. Elvileg bármely mondatrész elhagyását megokoltnak érezzük, ha a hiányos mondat képes felidézni a beszélés helyzetét, s logikai egységbe fogni össze a mondatelemeket:

*Ide lábom, ne tova,
Hátra van még a java!*

(Táncszó)

Íme első mondatunkból állítmány maradt el, a másodikból birtokos jelző, mégsem érzünk fontosságbeli különbséget a két mondat logikai kiegészítésében.

A töprengő Jóka így szövi tervét Arany jóízű „pórregéjében” tárgy és alany kerülgetésével:

Megverem: kevés lesz; megölöm: sok volna.

(Arany: A Jóka ördöge)

Eladólányához így beszél az anyja ismert népdalunkban:

Elmennél-e a kovácshoz, az eszemadtához?

Ki merné állítani, hogy a kimaradt eredményhatározó odaértése nem olyan logikai szükséglet, mint a hiányzó alanyé?

Következő versünk harmadik mondatából kimaradt alany azonos a második mondat tárgyával, s mindkettő az első mondatból egészíthető ki:

*Igyunk biz' azt egy-egy kicsit,
Ne szégyeljük, ha jól esik!*

(Arany: Csendes dalok)

Hiányzó tárgy nem egyszer kerül a mondatjelentés homlokterébe. Ilyenkor a hiányos mondat jellegét épp a tárgy hiánya okozza:

Jól megrágd, aztán nyeld!

Ha hoztál, bejöhetsz; ha nem hoztál, maradsz.

Vess az ebnek, nem harap meg!

Csak azért issza meg, hogy más meg ne igya.

Ügyes gazda megszerzi, okos asszony megőrzi.

Nem elég ígérni, meg is kell adni.

(Közmondások)

*Mátyás ront, ha talál;
Ha nem talál, csinál.*

(Ti. jeget. Népi időjósítás.)

Az „*En nem vagyok magyar?*” c. Ady-vers alappillére éppen az elhallgatott tárgy:

*Ős Napkelet olyannak álmodta,
Amilyen én vagyok:
Hősnek, borúsnak, büszke szertelennek,
Kegyetlennek, de ki elvérzik
Egy gondolaton.*

*Ős Napkelet ilyennek álmodta:
Merésznek, újnak,
Nemes, örök-nagy gyermeknek,
Naplelkűnek, szomjasnak, búsitónak,
Nyugtalan vitéznek.*

Szép számmal élünk olyan tárgyias igei alakokkal, amely mellől — megszo-
kott fordulatokban — elmarad a tárgy. A tudatos logikai kiegészítés épp oly
felesleges a megértéshez, mint a lappangó alanyú mondatban az alany szabatos
pótlása:

Gondolom én, mi a baj: hol töri a bakancs.

(Arany: Pázmán lovag)

Már a székely alig győzi.

(Arany: Szent László)

Fújjad, fújjad, kis katona,

Hadd vigadjon ez az utca!

(Gyermekdal)

Húzzad nekem betyárosan,

Hadd táncoljak betyárosan!

(Táncszó)

Egyik lábom kijárja,

A másik elhibázza.

(Táncszó)

Népszerű fejtörő-forma a tárgyat kereső mondat:

Úgy öleli, úgy öleli,

El se tudja eresztetni.

(Gyűszű)

Hold elejti, nap felkapja.

(Harmat)

Eke vasa eltemeti,

Felhő vize költögeti,

Nap sugara feltámasztja,

Kasza éle elvagdossa.

(Búza)

Nem egy közmondásunk él hiányos birtokviszonnyal. Szereti ugyanis né-
pünk általános megfigyelését egyéníteni, egyénre vonatkoztatni; erre utal az
elhallgatott birtokos jelző is:

Ha megetted húsát, levét is megigяд!

Ne borulj lábához, ha fejével szólhatsz!

Nagy a feje, kicsiny a veleje.

Ha nincs szőre, vagyон bőre.

Angyal a szava, de ördög a szíve.

Egyik lába meztelen, a másikon semmi.

Ne kerülgesd annyit, mondd ki a bökkenőjét!

(Közmondások)

Hadd hulljon a férgese!

(Szólás)

Húzd rá cigány, megittad az árát!

(Vörösmarty: A vén cigány)

Csonka birtokviszony is keltheti hiányos mondat érzetét. Ilyenkor éppen az elhallgatott birtokos jelző áll a kiegészítést kereső tudat előterében ilyenféle fejtörőkben:

Nagyobb része mennybe szalad,

Kisebb része földön marad.

(Füst)

Füle négy, szeme négy,

Körme pedig huszonnégy.

(Huszár a lóvával)

Fogd a nyelít, nyomd a hegyit,

Ne irgalmazz neki semmit!

(Söprű)

Hiányos mondat használatában nagy szerepe van a nyelvi hagyománynak. Szokásossá vált fordulatok beidegzése lassanként mentesíti az agymunkát átugrott mondatelemek tudatos kiegészítésétől. Ez a megszokás folytán jelentkező megértésbeli előny teszi lehetővé, hogy folyton változó megértésbeli feladat — alanycsere, állítmánytalanság, csonka birtokviszony stb. — nem jelent különösebb teherterelt a megértésnek.

A nyelvi hagyomány különösen ritmikus formában jelent könnyítést a megértéshez, hiszen a nyelvi forma századok szoktató munkáját rögzíti. Íme egy megszokott tánczó:

Közel hozzám, ne messze!

Aki bánja, nincs esze.

Ebben a két sorban három láncszemet is kihagy a megértésre legrövidebb úton törekvő közlővagy: állítmányt, alanyt, tárgyat, még sincs baj a megértéssel,

mert hasonló fordulatok ezrei szoktatnak bennünket mondathézagok áthidalására. Íme egy a sokból:

*Szorítsátok, csak járjátok,
Most a java, ne hagyjátok!*

(Táncszó)

Alany, tárgy, birtokos jelző s újra tárgy hull ki a tömör rigmusokból, a helyzet ismeretében mégis értjük a beszédet.

Megszokott fordulat, hogy érintkező mondatokból hiányzó azonos fogalmat az egyik mondatban tárgyként tartja számon a tudat, a másikban meg alanyként:

Nem csinálják, mégis lesz,

(Fejtörő: hasadás)

Erdőn vágták, réten hizott, faluban szól.

(Fejtörő: furulya)

Feldobom: fehér, leesik: sárga.

(Fejtörő: tojás)

Kivered az ajtón, bejön az ablakon.

(Közmondás)

Hiányzó tárgyra következő mondat alanya is utalhat:

Kifordítom, befordítom:

Mégis bunda a bunda.

(Népdal)

Megesik, hogy névszói állítmányt következő mondatok alanyaként tart számon a nyelvtudat:

A világ egy kopott szekér,

Haladna, de nem messze ér;

Itt is törik, ott is szakad,

Sohse féljünk, hogy elragad.

• (Arany: A világ)

Hogy meddig mehet el a nyelvszokás a tömörítésben, arra kizárólag gyakorlati cél állíthat fel sorompót: a gondolatcsere zavartalansága.

A népköltészet mondathézagai különösen könnyen hidalhatók át, mert egész népközösségünk nyelvszokásán alapulnak. Ki ne értené az efféle mondathézagokat?

Most járok a huszadikba,

Kísérnek a háborúba.

(Népdal)

A műköltői nyelv azonban — különösen a lelki izgalom rajzában — merészebb eszközökkel is élhet, mint a köznyelv. Közismert dolog, hogy a ballada legfőbb műfaji sajátossága a hézagos előadásmód, a szaggatott stílus, keresett

homály, a szűkszavúság. Így érthető, hogy a balladaíró egyik fontos stílusesszéköze a hiányos mondat. Ezzel tudja hű ábrázolását nyújtani a lelki izgalmaknak, a kedélyállapot kilengéseinek.

A balladai szűkszavúság azonban nemcsak tragikus gondolatkör kifejezési sajátossága. Figyeljük meg Arany egyetlen víg balladájának, a „Pázmán lovag”-nak néhány érdekesebb hiányos mondatát! Akad bőven.

I.

„Hová férjem, édes férjem?
Íly korán? Íly éhgyomorral?
Panni, Gunda! Hol maradtok?
Egy, kettő, a mézes borral!
Menten itt lesz...

.....
Rossz idő van, édesapjok!
Nem tanácslom... Hűs a reggel.”

.....
Egyet mordul: „Vissza, kígyó!”
Ráfördítja a nagy kulcsot,
S öve mellé szúrja: „Így jó!”

II.

„Nosza hamar, a bolond! Ül le ide, Rikkancs!

.....
Ezer átok! Megölöm, megölöm azt, még ma!”

.....
„Fejedelmi hitemre! — és a hit nem szellő,
Meglakol a vakmerő, a semmire kellő!”

III.

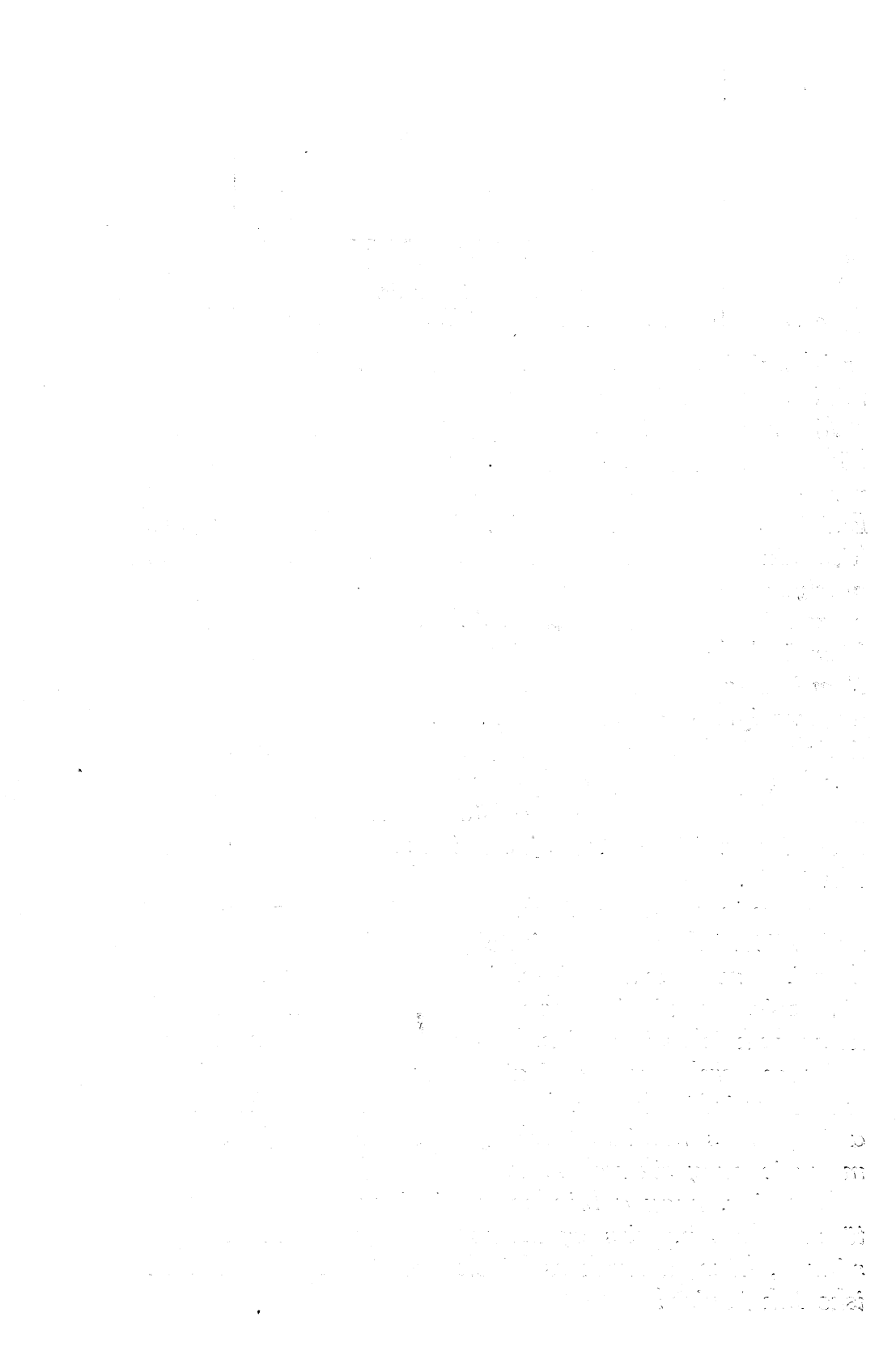
„Félre, félre!... Pálya mérve!
Fék szorosan! Lánca szögbe!
Jól vigyázz... fuss!”
„Talpra bajnok! Semmi, semmi!”

.....
„Isten engem!” — a király mond,
Nem akartam, jó levante;
Hanem ily fog! aranyt érő!
És még bírta volna, nemde?
Három ily fog!”
Így a fölség.

.....
Vigan kocog haza Pázmán,
Tarsolyában kutya bőre.

.....
Kérdi Éva, ezt is, azt is,
— Úgy jó neki, mint egy álom, —
De a férje mind azt hajtja:
„Tartsa Isten jó királyom!”

Példáink világosan mutatják, hogy gondolatközlésünk hozzászokott gondolati láncszemek átugrásához, így tehát megszokott nyelvi jelenség a hiányos mondat. A mindennapi élet éppúgy él vele, mint a költői nyelv. Nagy költőink kezében természetesen különleges fontosságú stíluseszköz nemcsak tömörségével — tehát hatásában —, hanem a való élet hiteles ábrázolásában is: a hullámzó kedélyállapot hű rajzában is.



A hiányos mondattal foglalkozó szakirodalom részletes áttekintését feleslegesnek tartom ezen a helyen, mégis hivatkoznom kell azokra a fontosabb művekre, amelyek előbbre vitték a nyelvészeti közvélemény kialakulását épp a hiányos mondatok kérdéseiben.

Tárgyalásom során nem akartam kitérni az időszerű vitaanyag problémáira, így hivatkozással sem éltem az egyes — itt-ott eltérő — nézetekre, mert tanulmányom inkább összefoglaló jellegű áttekintés a kérdés egész területéről, s nagy példatáram fegyverzetével nem döntőbíró akar lenni egyetlen kérdésben sem, csak stílusfejlesztő és problémaláttató kalauz. Itt azonban szeretnék hangsúlyozni néhány alapvetet.

Jobb híján hiányos mondat néven említek minden olyan mondatot, amely a szabályos tagoltságútól eltér. A mondatpótlék elnevezést tudatosan kerültem, mint logikátlan elnevezést, annál szívesebben jött a tollamra a tagolatlan mondat elnevezés. Ennek a sokváltfajú mondattípusnak a keretébe befér — véleményem szerint — minden mondat jellegű megnyilatkozás az egy szóból álló indulatszótól kezdve a mondatképzések mindinkább szűkülő változatain át a majdnem teljes tagoltságig. Így érintettem a közölési mondatképletet is, s a vele rokon népdalküszöb-formákat.

Simonyi Zsigmond alapvető munkája mellett (Mondattani vázlatok, I. A hiányos mondatok. NyK. 25 : 1) a következő művek kínálkoznak az idevágó szakirodalom főbb forrástanulmányaiul:

Klemm Antal: Magyar történeti mondattan, (1928—1942).

Rác Endre: Mondattan I. rész, 1955.

Pais Dezső: Két fejezet a mondattanból.

Temesi Mihály: A kihagyásos szerkezetek határozói. (Pais—Eml. 242).

Zolnai Béla: A nyelvi kifejezőség formái, (Minerva 1927).

T. Lovas Rózsa: Hozzászólás Balázs Jánosnak „A stílus kérdései” c. előadásához, (III. Nyelvkongr. 268.).

Herczeg Gyula: A nominális stílus a magyarban, (Nyr. 80 : 40, 204).

Horváth János: Egy magyar versbeli mondatképletről. Nyelvtud. Közl. XXXIX. 139.

Zolnay Gy.: Mondattani bűvárlatok. Nyelvtud. Közl. XXIII. 146.

Szilasi Móric: Gabelentz György. Nyelvtud. Közl. XXIV. 80.

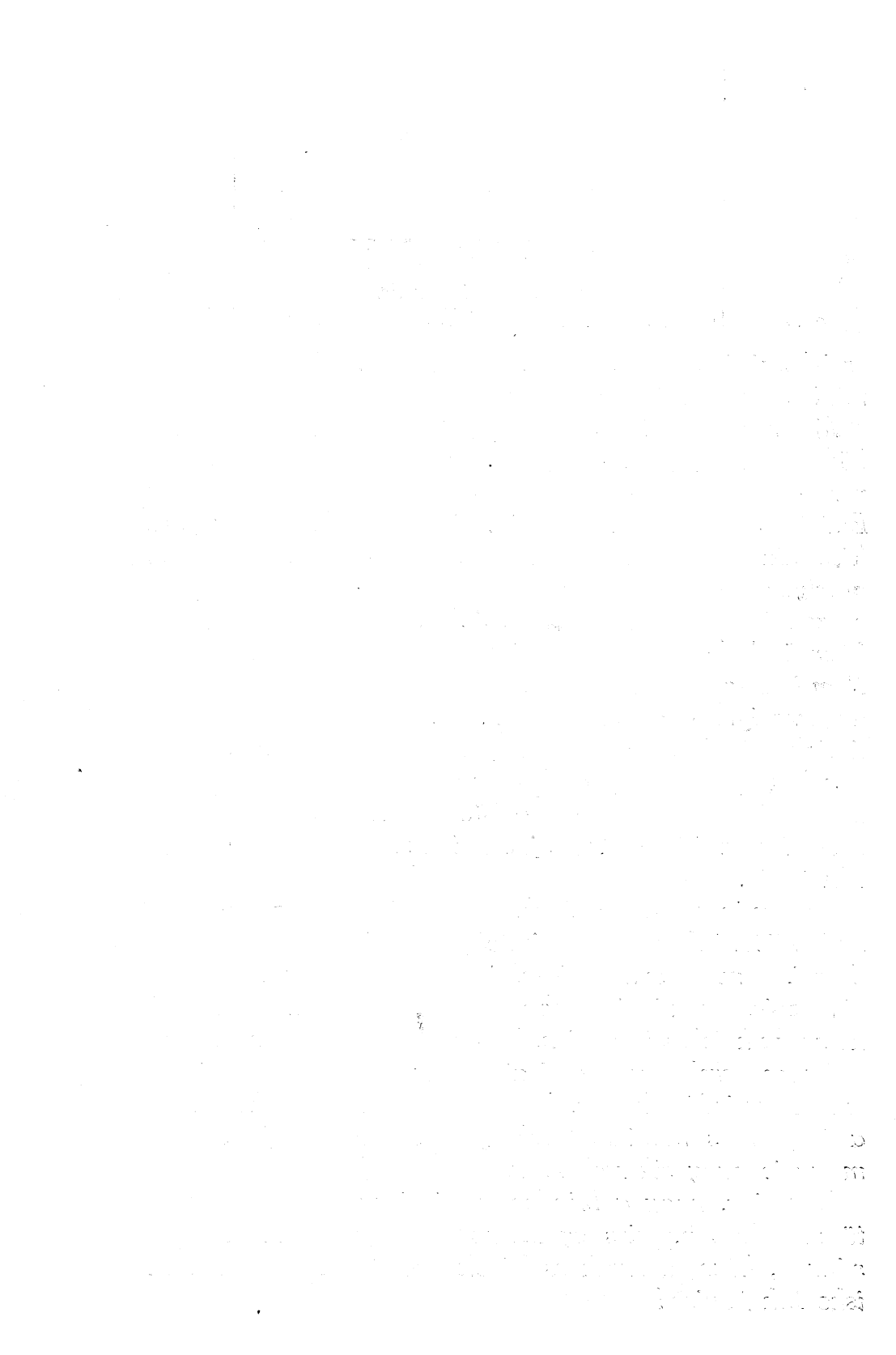
Károly Sándor: A szórendi szimmetria a Jókai-kódex nyelvében. Magyar Nyelv 1953.

Tompai József: A stílusvizsgálat módszeréhez. (Nyr. LXXVIII. 44 és 204.)

Bencédy József id. m. II 79—89.

Rác Endre: MNyh. 213—16.

Imre Samu: MNyh. 247—73.



VILÁGIRODALOM A KÖZÉPISKOLÁBAN

A világirodalom középiskoláinkban nem régi keletű. A felszabadulás után, a negyvenes évek végén adott lehetőséget a tanterv néhány világirodalmi jelenség, néhány nagy író és műve tárgyalásához. Így kerültek be az első osztályos tankönyvbe Homérosz eposzai, a felsőbb osztályokban pedig Dantétól Solovhóig az emberiség legnagyobb írói. Évek folyamán azonban az első lendület megtört, s a tanulók túlterhelését azzal is csökkentették, hogy a világirodalom néhány fejezete kimaradt a tankönyvekből vagy apróbetűssé vált, ami lényegileg szintén a kiiktatást jelentette. Ezekkel az időközben beálló csonkításokkal az első elgondolás és összeállítás felporult, a kimaradt részek miatt törések, hiányok keletkeztek. Ezért pl. jelenleg tanulóink csak a történelemórán hallanak a görög irodalomról, mert eredetileg az 1949-es első osztályos tankönyvben szerepeltek Homérosz eposzai, Szophoklész drámái, az Iliász és az Antigoné; a tankönyv kicserélésével ezek a részek kimaradtak, ezért van, hogy ma a Kalevalával kezdődik a világirodalom oktatása és Shakespeare-rel folytatódik. A jelenlegi tanterv és tankönyv pedig elbírná az eposzt is, a tragédiát is, hiszen sokkal könnyebb lenne az Iliászban megkeresni az eposzi sajátosságokat, mint *A helység kalapácsában*, illetve az Antigonében a dráma jellemzőit inkább meg lehet találni, mint a regényből készült *Kismadárban*.

Csak ez az egyetlen példa is azt mutatja, hogy felül kell vizsgálni a világirodalom tanítását a középiskolában. Körül kell határozni pontosan a tanítandó anyagot, meg kell határozni helyét, idejét, módszerét, mert jelenleg ha van is világirodalmi óra (sok helyen nincs!) sem anyagában, sem módszerében nem felel meg a mai élet igényeinek, amely egyfelől a népek közötti barátság elmélyítését kívánja egymás jobb, alaposabb megismerésével elősegíteni, másfelől tájékoztatást igényel könyvkiadásunk gazdagságában, hiszen az elmúlt évtizedben a világirodalom szinte valamennyi remekműve megjelent magyar nyelven, sőt a könyvtárakban és az Olcsó Könyvtár sorozatban mindezek közel kerültek a legszélesebb néptömegekhez. S természetesen az ismeretek mellett rengeteg nevelési lehetőséget rejt magában a világirodalmi anyag, ami a középiskolában szintén nem megvetendő szempont.

Az Élet és Irodalom hasábjain, valamint egyéb fórumokon lefolyt viták azt mutatják, ma már azzal mindenki egyetért, hogy szükséges a világirodalom tanítása a középiskolában, vita csak a tanítandó anyag mennyiségén és módszerén van, mert vannak olyan túlzók is, akik egyenesen csak világirodalmat tanítanának, s ennek folyamatába helyeznék el a magyar irodalmat, mint annak egy részét. Mások a gimnázium első-második osztályában történeti poétikát szeretnék látni, mert ez nyújtana lehetőséget világirodalmi alkotások megismertetésére. Tisztázandó kérdés tehát a *mit és a hogyan*, az anyag és a módszer.

A világirodalom szerves beillesztése irodalomtanításunkba szükségessé teszi a magyar irodalmi anyag felülvizsgálatát. Szükség van-e a középiskolában a teljességre? Vajon az-e a cél, hogy élő irodalmi lexikonokat formáljunk gyermekeinkből, akiknek a Halotti Beszéd-től Illés Béláig, Simon Istvánig tudniuk kell mindent, ami a magyar irodalmi életben történt; vagy elég, ha az irodalom fejlődésének vázlata mellett megismerkednek azokkal a nagy életművekkel, amelyek még számunkra is jelentősek, s amelyek megszerettetnék fiataljainkkal az irodalom olvasását?

Úgy gondolom, különbséget kellene tenni irodalmi értékek és irodalomtörténeti értékek között. Ami és aki csak irodalomtörténeti érték nem a középiskolába való, hanem az egyetemre. Így a jelenlegi anyagot felére lehetne csökkenteni. Mindezzel nem kellene megszüntetni az irodalomtörténet tanításában a történetiséget. Maradna a fejlődési folyamat összefoglalása, az egyes korszakok jellemzése, a korszakokon belül ott és akkor ható ellentétes erők, a régi és az új harcának megmutatása, s egy kor nagy egyéniségénél, nagy alkotásainál megállva irodalmi élmény teremtésével ellehetne érni a kitűzött célt: olvasó emberek nevelését. A történeti részben megmaradna a folyamat rajza, amely különböző nevelési lehetőségekre is alkalmat nyújtana, a nagy írók és nagy művek pedig elősegítenék az irodalom megszerettetését és az emberrénevelést.

Így lehetne a sokat és sokfélést úgy összeötvözni, amelyből az egész és rész arányának helyes szemlélete is kialakulna. Látni lehetne az egészet, amelyben Janus Pannonius éppúgy benne van, mint a kuruc költészet, Tolnai Lajos; de ízlelgetnék fiaink Balassi, Zrínyi, Csokonai, Berzseni, Katona, Vörösmarty, Vajda, Juhász Gyula, Tóth Árpád, Babits, Kosztolányi, Radnóti szépségeit, és szédülnének Petőfi, Arany, Ady, József Attila vizének mélységei felett, illetve Jókai, Mikszáth, Móricz művein megtanulnák a regény olvasásának művészetét. Maradna idő az irodalmi nevelés mellett a szocialista ember nevelésére is, amely a középiskolának szinte a legfontosabb feladata.

Az anyag illetően való átrendezésével meg lehetne oldani a világirodalom fokozottabb, rendszeresebb, elmélyültebb tanítását, tanulmányozását. Az első két osztályra tervezett történeti poétika elgondolása nem rossz, de két év időpazarlás még akkor is, ha nagyon sok világirodalmi alkotás képezné a gerincét, mert a világirodalomnak is akkor lesz igazán értelme, ha valamiképpen kapcsolódik a magyar irodalmi anyaghoz, amely mégis csak központi helyet foglalna el irodalomtanításunkban. Erre a magyar irodalmi folyamat, történet tanítása során több jól kapcsolódó pont akadna, mint az irodalomelméleti, poétikai keretben, ahol csak fel lehet sorolni, hogy az éppen tárgyalt műfajban hol és kik jeleskedtek nálunk és a világon; s ez alig haladná túl a negyven év előtti Bartha—Tordai-féle poétika műfajfejlődési összefoglalóit. A „történeti poétika” afféle bevezetés lehetne az irodalom tanulmányozásába, ahol nem is a poétikán, a műfajon, az elméleten lenne a hangsúly, hanem a műveken, amelyek poétika ürügyén állítanánk irodalmi és nevelési célok szolgálatába.

Az első osztály egy pillantást vetne a világirodalomra a poétika tanulmányozása során, ahol már el lehetne olvastatni egy két regényt is a világirodalomból.

A második osztályban kezdődne csak a világirodalom rendszeres tanulmányozása a magyar irodalomtörténettel párhuzamosan. Nagyon nehéz annak eldöntése, hogy mi legyen az anyag, kik legyenek azok az írók, akikkel meg kellene ismertetni ifjúságunkat, s itt most mindenféle fajta középiskolást értek, hiszen ha az lesz a cél, hogy olvasó, a könyvet igénylő, kultúraszomjas embereket neveljünk, akkor ebből nem lehet kirekeszteni sem a jövődő mérnököket, sem a technikusokat, senkit sem, tehát a középiskola éppen középiskola jellegénél fogva irodalomból egyforma képzést, nevelést kell biztosítson mindenkire számára. A *mit* kérdésre válaszolni nem könnyű feladat. Sokféle szempont összeegyeztetése szükséges. Két dolgot szeretnék azonban megjegyezni:

Anélkül, hogy a világirodalmat folyamatban, történetben vennők, mégis úgy gondolom, szükséges a görög irodalomnál kezdeni, az európai irodalom bölcsőjénél, az ember első nagyszerű diadalánál, az emberiség gyermekkorának irodalmánál, amelyet a marxizmus-leninizmus klasszikusai is oly nagyra értékelték. Ezzel mindenképpen ki kellene egészíteni a jelenlegi világirodalmi anyagot.

Másodszor kiegészítésre szorul a szomszéd népek irodalmának tekintetében. Már csak éppen az arányok képzetének helyes kialakítása miatt is, hogy gyermekeink látnák meg, ha szomszédainknak nem is volt Petőfijük, de volt Eminescujuk, Miczkiewiczük, Botevük, nem volt Móriczuk, de volt Sienkiewiczük, Reymontjuk, Jirásékük, Sadoveanujuk és így tovább. Ismerjük meg a franciákat, angolokat stb., de ismerjük meg elsősorban szomszédainkat, akiknek egy évezreden át történetük hasonló volt a miénkhez, akikkel együtt küzdöttünk az emberibb életért, de akikkel nagyon sokszor szembefordítottak azok, akiknek érdekük volt, hogy ne értsük meg egymást. A jövő tankönyvből nem hiányozhatnak a szomszéd népek nagy írói még akkor sem, ha valamivel kisebbeknek bizonyulnának más népek hasonlóinál. E két toldással maradhatna az eddigi anyag.

III.

Jelenleg tankönyveinkben a világirodalmi rész, mintegy függelékként a könyv végén van. Ez azt az illúziót kelti tanárban és tanulóban, hogy ráadás a magyar irodalmi anyaghoz, ha van rá idő elvégezzük, ha nincs nem. Sok esetben — a lelkiismeret megnyugtatására — átkerül a világirodalmi rész a következő tanév elejére, mert az év végén már nincs idő Puskinnal vagy Tolsztojjal foglalkozni. Sokan nem értik, nem érzik a világirodalommal való foglalkozás szükségességét, elpocsékolják az időt pl.: Taurinusz Dózsa eposzával, amelyet mindenki halálosan ún, s nem kerülhet sorra az Anyegin, amelyért sokan lelkesednének. Ezt figyelembe véve két lehetőség között lehet választani. Vagy beépül a világirodalom a magyar irodalmi anyag egyes korszakai közé, s a tankönyvbe is odakerül, mert akkor már nehezebb lesz átugrani rajta, megfelekezni róla. S minthogy az egyes írók közötti összefoglalók amúgy is szükségesek lesznek (a történeti rész), nem fogja különösebben megbontani a könyv egység-

gét, ha az ilyen történeti fejezetek elé vagy mögé megfelelő utalásokkal beszövdne a világirodalom megfelelő korszakainak áttekintése és kiszemelt írója.

A másik lehetőség — s ez jobb —, a második és harmadik osztály számára külön világirodalmi tankönyv készülne, stílusában és felépítésében olyan, mint a XX. századi világirodalmi szöveggyűjtemény, amelyben azonban sokkal több kellene legyen az utalás a magyar irodalomra. A magyar irodalmi tankönyvek utalnának a világirodalomra, a világirodalmi a magyarra, a kölcsönös összefüggések megvilágítása irodalmilag is műveltebbé, tájékozottabbá tenné ifjúságunkat. Az igény megvan erre fiataljainkban. Évekkel ezelőtt volt olyan osztályom, amelyik hajlandó volt hetenként egyszer hatodik órában visszamaradni az iskolában, hogy világirodalmi alkotásokról beszéljünk. S ezeknek a beszélgetéseknek az lett az eredménye, hogy olvasni kezdtek, szinte falták a könyveket, s az érettségi vizsgán dicséretet kaptak széles világirodalmi tájékozottságukért, olvasottságukért.

Tanulóink nagy része olvas, s ha nem kapnak irányítást, elolvassák azt, ami a kezük ügyébe kerül, sokszor talán éppen a nem kívánatos is. A világirodalmi oktatás célja a középiskolában elsősorban olvasók nevelése. Ezt sokféleképpen érhetjük el. Eleinte kezébe kell adni egy-egy tanulóknak valamelyik művet azzal, hogy olvasás után röviden számoljon be a műről, élményeiről egy meghatározott órán, amikor a beszámolót bele tudjuk illeszteni a tanítandó anyagba. Az ilyen külön munkát természetesen honorálni kell valamivel, jó ponttal, dicsérrel vagy éppen jeggyel, a bevett szokás szerint. Természetesen nem szabad ezzel megterhelni vagy éppen túlterhelni a tanulót, hanem azt kérjük meg, aki amúgy is olvas. Egynéhány ilyen „aktív” kiválasztása és nevelése megéri a fáradságot, mert ők néhányan nagyobb eredményt fognak elérni a világirodalmi alkotások propagálása terén — anélkül, hogy erre különlegesen megkérnők őket —, mint a legszebb tanári magyarázat vagy különösen parancs a kötelező olvasmányra vonatkozóan. Kipróbálhatja minden ifjúsági könyvtáros, hogy ha az év elején kioszt tíz-tizenöt könyvet tanulóik között, a következő hetekben nem győzi majd példányszámmal, mindenki azt a tíz-tizenöt könyvet keresi. Először az olvasmányos könyveken kell kezdeni, amely megragadja a képzeletet, megnyeri a tetszést, s aztán lehet folytatni „unalmasabb” könyvekkel is.

Egyik órán az epikáról beszélgettünk, összefoglaltuk az epikus művek fő jellemvonásait, a tanultaktól elszakadva világirodalmi példákkal magyaráztam meg epikus jelenségeket azzal a megjegyzéssel, hogy ezeket a példákat nem mondhatják el felelet közben, mert nem olvasták a műveket, s valamire csak akkor hivatkozhatnak, ha olvasták; a következő napokban kikölcsönözték az ifjúsági könyvtárból a *Don Quijotet*, a *Háború és békét*, *Goriot apót*, *Ivanhoet-t*, *Werther*t. Hasznosnak bizonyult összeállítani azoknak a könyveknek a jegyzékét a világirodalomból, amelyeket érdemes elolvasni, illetve illik ismerni. Ezt táblázatba foglalva felkerült az osztályban a falra. Voltak, akik lemásolták maguknak, vagy onnan nézték ki, hogy kölcsönzésekor mit kérjenek majd. A táblázat különböző színek azt is jelezték mit illik első-, másod-, harmadsorban elolvasni. Három év alatt az osztály nagy része egész kis világirodalmi könyvtárt tudott maga mögött. A táblázatban pl. az orosz irodalomból a következő művek szerepeltek, *Puskin*: *Anyegin*; *Lermontov*: *Korunk hőse*; *Gogol*: *Holt lelkek*, *Revizor*, *Köpeny*; *Goncsarov*: *Oblomov*, *Szakadék*; *Turgenyev*: *Apák és fiúk*, *Első szerelem*; *Dosztojevszkij*: *Bűn és bűnhődés*; *L. Tolsztoj*: *Háború és béke*, *Anna Karenina*. *Csehov*: *Novellák*; *Gorkij*: *Az anya*, *Artamonovok*; *Osztrovszkij*: *Az acélt megedzik*; *Fagyjev*: *Az Ifjú Gárda*; *Solohov*: *Csen-*

des Don, Új barázdát szánt az eke; *Majakovszkij*: Versek. Az angol nyelvű irodalomból pedig a következők: *Shakespeare néhány drámája*; *Defoe*: *Robinson*; *Swift*: *Gulliver*; *Shelley*: Versek; *Scott*: *Ivanhoe*; *Dickens*: *Twist Olivér*, *Coppenfield Dávid*; *Hardy*: *Egy tiszta nő*; *Twain*: *Tom Sawyer*; *Kipling*: *Dzsungel könyve*; *Shaw*: *Pygmalion*; *Hemingway*: *Az öreg halász, Akikért a harang szól*. (Lásd a táblázatot)

S hasonlóképpen a német, francia, román népek (spanyol, portugál, olasz, román), az északi népek és a szomszéd népek irodalmából mintegy százötven mű szerepelt a táblázaton. Nem mondom, hogy mindenki mindet elolvasta, egyik ezt, a másik azt, egyesek ezen túlmenően más művek iránt is érdeklődtek, mindenesetre felkeltette az érdeklődést, s ösztönzőleg hatott, hiszen ezeket a könyveket nem *kell*tt elolvasni, jó részét senki számon nem kérte soha, de *illet*t ezeket az írókat és műveiket ismerni és olvasni. A táblázatban költő kevés szerepelt, mert elsősorban regényt olvasnak az emberek, másfelől a versolvasás megkedveltetésére nincs jobb irodalom a magyarnál, nem is szólva fordítási problémákról, s egy költő alkotásainak tanításakor mindig lehet kapcsolatot teremteni egy világirodalmi nagysággal és művével. S valljuk meg, a versolvasáshoz már egy bizonyos irodalmi műveltség szükséges, míg a regényhez csak jó könyv. A drámát is nehéz megszerettetni a fiatal olvasókkal.

A középiskolai világirodalmi nevelésnek az olvasás megszerettetése mellett másik módja lehet a világirodalmi szakkör, esetleg irodalmi délutánok, ünnepélyek rendezése. Megfelelő irányítással akármelyikre lehet érdeklődőket toborozni.

Egy kollégiumi nevelővel való összemunkálás nyomán úgynevezett irodalmi kört szerveztünk önkéntes részvétellel egyik középiskolás diákotthonban, ahol technikumi tanulók laktak. Eleinte 20—25 résztvevő volt, a második év végére a diákotthon egész ifjúsága részt vett összejöveteleinken, ahol ilyen témákról beszélgettünk: Az orosz regény, a francia regény, az angol regény. Cervantes, a görög dráma, a francia klasszikus dráma, Ibsen és Shaw, Homérosz, Dante, Goethe, Puskin stb. Előbb csak előadások voltak, kérdés-feltevések, később a tanulók aktivizálták magukat: szívesen vállalták egy-egy vers, drámarészlet megtanulását, előadását, prózai művek felolvasását, a végén egész kis irodalmi ünnepségek kerekedtek ki anélkül, hogy valakit is túlságosan igénybe vettünk volna, túlterheltünk volna, s így kapták meg az ipari technikumba járó tanulók azt, amitől a tanterv szűkmarkúsága megfosztotta őket. Az ilyen irányú munka feltételezi a nevelői lelkesedést, mert csak ez tudja felszítani valami iránt az ifjúság lelkesedésének tüztét.

Az eddigiekben az órán kívül lehetőségeket vázoltam, amelyekkel ki lehet egészíteni, meg lehet könnyíteni a világirodalom tanítását a középiskolában.

A jelenlegi tanterv szerint három év alatt 18 világirodalmi téma tanítandó meg a gimnáziumokban kb. 35 órában (évenként 10—12 óra). Ez azt jelenti, hogy egy-egy témára átlag két óra jut, ebbe kell beleférjen a kor, az író, a mű és a kapcsolat. Ezt pedig csak előreolvasatással, kis előadásokkal, tömör vázlatokkal lehet megoldani. De nem az év végén, nem ráadásnak, hanem beleillesztve kor szerint a magyar irodalmi kérdések közé. Nem volt pl. szerencsés az az ajánlat, hogy Shakespeare-t Katona József előtt, Molière-t Kisfaludy Károly előtt tanítsuk, mert Shakespeare mindenképpen Balassi és Zrínyi közé való, Molière pedig a felvilágosodás első, s nem a XIX. század kérdései közé, hiszen nemcsak műfaji kapcsolatokat kell teremtenünk, hanem sokkal inkább eszmeiüket. A két óra közül az egyik legyen az íróé és a koré, a magyar irodalommal való kapcsol-

latok megteremtésével, illetve az irodalomra gyakorolt hatásának lemerésével. Vessük egybe más irodalmak hasonló jelenségeivel. Például, amikor Gorkijt tanítjuk, s az Artamanovokról beszélünk, nem tehetjük meg, hogy ne utaljunk a világirodalom más családregényeire. A Buddenbrock-házra, a Thibault-családra, vagy az Anyegin tanításakor a Don Juanra stb.

A második óra középpontjába a mű elemzése kerüljön, csak egy műé, mert csak akkor tudjuk a nevelés irányába is elmélyíteni a tanítást. S ha esetleg még egy harmadik óra is jutna, ott egy újabb mű elemzésével lehet szélesíteni a világirodalmi élményt, vagy esetleg összehasonlításokkal lehet megvilágítani a második óra anyagát. Évekkel ezelőtt, amikor még Cervantest is tanítottuk a második osztályban Shakespeare tárgyalása után egy egész órát szántunk Turgenyev nagyszerű összehasonlítására, amellyel összeveti a tettek nélküli gondolkodás, illetve a gondolkodás nélküli tettek emberét, Hamletet és Don Quijotét. Ezzel biztosítottuk mindkét téma rögzítését, hiszen a gyerektől sem idegen az, ami emberi. Nem lehet a világirodalmi óra az adatok tömkelegének közlése, még kevésbé az adatok szigorú számonkérése. Mindig szem előtt kell tartani, hogy nem világirodalomtörténet tanítása folyik, hanem az emberiség nagy csúcseinak a számbavétele, akik előre és visszafelé világítottak térben és időben. Nem maradhat el azonban a kor megrajzolása, a fejlődés mozgási irányának megjelölése, különben a metafizikus szemléletmód eltorzítaná az írot is, a célt is.

A világirodalommal való foglalkozás igényét az élet sürgeti a középiskolával szemben. Az eddigi kísérletezéseket és eredményeket figyelembe véve keresni kell az utakat és lehetőségeket, módszereket, amelyekkel ifjúságunkat közelebb visszük az emberiség nagy kultúrkinccseinek megismeréséhez.

AZ ISMERETEK ELLENŐRZÉSE A KÖZÉPISKOLAI TÖRTÉNETTANÍTÁSBAN

I. Az ismeretek ellenőrzésének jelentősége

Az iskolai ismeretszerzésnek fontos mozzanata a szerzett ismeretek tartós rögzítése a tanulók tudatában. A felnövekvő ifjúságot tartós ismeretekkel, képességeik és készségeik kibontakoztatásával akarjuk előkészíteni szocialista társadalmunk építésére, s ebben a munkában nagy szerepe van a számonkéréssel kapcsolatos pedagógiai munkának. Csak szilárd, meggyőződéssel tele ismeretekre lehet építenünk újabb ismereteket, s csak a megingathatatlan elvi alapokon álló tartós ismeretek teszik képessé őket a helytállásra akkor, amikor felnőtt korukban komoly és nehéz feladatot kell megoldaniuk.

A tartós ismeretek elsajátításának legfőbb ösztönzője a számonkérés. A számonkérés eléggé összetett fogalom. Melyek azok a feladatok, amelyeket szem előtt kell tartanunk a történelemórákon a számonkéréssel kapcsolatban?

1. A tanár győződjön meg arról, vajon az egész osztály, vagy legalábbis nagy többsége megértette és elsajátította-e az elmúlt óra anyagát oly mértékben, hogy erre a következő órát ráépítheti.

2. A számonkérés alkalmával milyen felmerülő hézagokat kell pótolni, milyen tévedéseket kell helyreigazítani, és milyen félreértéseket kell kiküszöbölni?

3. Az utóbbi órák anyagának elmélyítésével, a szükséges részletek ismétlésével és kidomborításával előkészítjük az új anyag feldolgozását.

4. Tanulásra, az új anyag elsajátítására, a tanult ismeretek megőrzésére készíti a tanulókat.

5. A tanulók készségei és képességei fejlesztésének egyik módja. Elsősorban a beszédképesség, a dialektikus gondolkodás és az emlékező tehetség fejlesztése szempontjából igen fontos.

6. Segíti az ismeretek megszilárdítását, mert az ismeretek ellenőrzése mindig az ismeretek megszilárdítását szolgálja.

7. A számonkérésnek feladata még a tanulók otthon végzett munkájának ellenőrzése közben a kevésbé megbízható tanulók köteleességteljesítésre való serkentésre, tehát a munkára, helytállásra való nevelés egyik eszköze. Az akarat és a jellem fejlesztője.

8. Alkalom arra, hogy jobban megismerjük az osztályt, külön-külön az egyes tanulókat. Ez a tájékozódás kiterjed nemcsak a tanulók tudására, hanem világnézetére, felelősségérzetére, becsületességére, küzdőképességére stb.

9. A számonkérés alkalmával saját munkánkat, módszereink helyességét eredményességét is ellenőrizzük a tanulók tudásán keresztül.

Az ismeretek ellenőrzésének ilyen komoly szerepe mellett jelenlegi gyakorlatunk azt mutatja, hogy az ellenőrzés csupán a tanulók tudásáról való meggyőződésünket szolgálja, pedig annak tanulásra ösztönző eszköznek is kellene lenni.

Az ellenőrzés szerepének többi konzekvenciáját megközelítőleg sem vonjuk le annyi gonddal, mint az előbbi kettőtét. Különösen saját munkánk ellenőrzése terén érhetnénk el többet. Sok tennivalónk van még a beszédképesség fejlesztése, a kérdés és a dialektikus gondolkodásra való nevelés kapcsolata, a felelősségérzetre és a becsületességre való nevelés terén.

A számonkérés beiktatását az oktatás folyamatába az teszi szükségessé, hogy új ismereteket, csak meglévő szilárd ismeretekre lehet ráépíteni, továbbá, hogy az iskolából távozó fiataloknak az ismereteknek egy bizonyos körével egy egész életre szólóan rendelkezniük kell. Ebből a két alapvető pontból következik az, hogy az oktatás folyamatának nagy távlatában látnunk kell, melyek azok az ismeretek, amelyeket a rájuk építendő új ismeretek szempontjából különös gonddal kell megszilárdítanunk, melyek azok az ismeretek, amelyeket a fiataloknak akár, mint általános műveltség elemeit, akár mint szakismereteket az iskolából feltétlenül magukkal kell vinniük, illetve a megszilárdítás, elsajátítás érdekében melyek azok az ismeretek, amelyeket a következetes ellenőrzés tárgyává kell tennünk. Ez a követelmény szükségessé teszi a következőket:

Ki kell válogatnunk az egyes történelmi korok, korszakok, témák anyagából azokat az ismereteket, amelyekre a következő téma, korszak, kor, a következő tanév anyagának feldolgozása közben, mint alapokra feltétlenül szükségünk van. Ezek közül is különös gonddal helyezzük az ellenőrzés előterébe azokat az ismereteket, amelyeket a tanulóknak a középiskolából feltétlenül magukkal kell vinniük.

A számonkérés sokirányú didaktikai és pedagógiai jelentőségéből következik, hogy az oktatás folyamatában szinte állandóan jelen van. Ájhatja az egész oktatást, az új anyag feldolgozását is. Jelentőségének megfelelően önálló mozzanatként szerepel az oktatás folyamatában, úgy mint számonkérés az egyes órákon, vagy ellenőrzésre szánt óra az órák rendszerében. Az oktatás folyamatának nagyobb periódusait az ismeretek többszörös ellenőrzésével zárjuk le (pl. évvégén), s nagy jelentőségű vizsgákkal (érettségi, képesítő) fejeződik be egy-egy iskola-típus többéves tanulmányi időszaka.

A történelemórán nemcsak akkor ellenőrzünk, amikor kifejezetten ez a didaktikai feladatunk. Ellenőrzést végzünk az új anyag feldolgozása közben is, felszínre hozva olyan korábbi ismereteket, amelyek megkönnyítik a tanulók részéről a megértést. Ezzel rászoktatjuk a tanulókat arra, hogy bármikor sor kerülhet tudásuk ellenőrzésére. Az óravégi összefoglalással a tanulók otthoni munkáját akarjuk elősegíteni, de emellett érdeklődésünk kiterjed arra is, hogy a tanulók figyeltek-e, résztvettek-e a közös munkában, s oktatói-nevelői célkitűzésünket sikerült-e megvalósítani.

Az úgynevezett számonkérés a vegyes típusú órák keretében elsősorban az előző órán tanultak ellenőrzésére szolgál. A számonkérés alkalmával ellenőrzük azt is, hogy a régebbi anyagrészekből a témával kapcsolatos ismeretekkel rendelkeznek-e a tanulók. A régi anyagrészekre irányuló ellenőrzéssel arra készítjük őket, hogy igyekezzenek maradandóan elsajátítani a legfontosabb ismereteket.

A számonkérés kérdéseinek egy bizonyos csoportját úgy állítjuk össze, hogy tartalmuknál fogva segítsék az új anyag előkészítését. A számonkérést rendszertint rövid összefoglalás zárja le, ami elvezet az új anyag előkészítéséhez.

II. A számonkérés formái

A tanulókat tudásuk feltárására, készségeik és képességeik bemutatására kérdéssel ösztönözzük. A kérdés nyelvtani formáját tekintve kérdő, kijelentő, vagy felszólító mondat. A kérdések lehetnek fő, kiegészítő és kiegészítő kérdések. A fő kérdéseket előre átgondoljuk, a kiegészítő és kiegészítő kérdéseket rögtönözzük. Ezek a rögtönzések gyakorlatot, hozzáértést igényelnek. A kérdés legyen világos, érthető és rövid. Kettős kérdésektől óvakodjunk.

1. A egyes típusú órák számonkéréssel kezdődnek. Közvetlenül a számonkérés előtt ellenőrizzük, hogy a térképátlasz kivételével mindent eltettek-e a tanulók. Ha következetes ellenőrzéssel erre rászoktatjuk a tanulókat az első hetekben, ezzel különösebb dolgunk nem lesz az év folyamán. A számonkéréssel kapcsolatban még hozzá kell szoktatnunk a tanulókat ahhoz, hogy az nemcsak a felelő és a tanár munkája, hanem az egész osztályközösségnek részt kell vennie benne, figyelniük kell, mert ha a felelő helytelen tényanyagot mond, vagy hibás következtetést von le, az osztály valamelyik tagjával javíttatjuk ki.

A számonkérést soha ne kezdjük így: „Miről volt szó a múlt órán?” vagy „aki megmondja, hogy miről beszéltünk a múlt órán, az már egy fél jó felelet!” Diákkorí tapasztalataimból tudom, hogy tanárunk akkor tett fel ilyen kérdést, amikor készületlenül jött az órára. Hangzottak el ilyen kérdések is: „Na mond el a leckét!” Az ilyen kérdésre a tanuló legjobb esetben eldarálja a leckét anélkül, hogy összehasonlítana, általánosítana, vagy tanulást szűrnie le belőle. Egy sereg történelmi tény még nem történelem. A történelmi tények kölcsönös kapcsolatuk és kölcsönhatásaik révén alkotnak történelmi folyamatot. A történelmi anyag kikérdezésénél tehát nemcsak azt kell megkövetelnünk a tanulóktól, hogy a tényeket ismerjék, hanem: alaposan meg is értsék, lássák az okokat, amelyek valamely történelmi jelenséget létrehoznak, össze tudják a tényeket kapcsolni és értékelné tudják őket. Ezeket a követelményeket a gyermekek életkori sajátosságaihoz és értelmi képességéhez kell szabnunk.

Hogyan kell tehát a számonkérést levezetnünk?

A számonkérést kezdetük apróbb „bemelegítő” kérdésekkel. Ennek megokolása az, hogy egyrészt történelmi hangulatot teremtünk, másrészt pedig meg akarunk győződni arról, hogy milyen az osztály általánbs készültsége, s csak ezután adjuk fel a hosszabb feleletet váró kérdéseket. Előfordul, hogy a történelemóra hangulatát magam teremtem meg azzal, hogy megmondom, hogy miről tanultunk a múlt órán. Ezután teszem fel a múlt óra anyagát részekre osztva, jól átgondolva és megfogalmazva a kérdést.

A tekintetben, hogy milyen tartalomra irányuljon a kérdés, külön hangsúlyval kell kitérni arra, hogy az ellenőrzés jó alkalom, a tanulók világnézeti állásfoglalásának megismerésére. Természetesen nem arra gondolunk ilyenkor, hogy a tanulókat erőltetett „hitvallásra” készítsük feleletközben, de úgy fogalmazzuk meg a kérdéseket, hogy a tanulók kénytelenek legyenek állástfoglalóan beszélni ismereteikről. Ismereteik feltárása közben, világnézetüket tükrözi történet-szemléletük és főleg feleletükből kicsendülő belső meggyőződésük.

A kérdés megszerkesztésekor vigyáznunk kell arra; hogy az egész múlt órai anyagot feleletül kívánó kérdést ne tegyünk fel. Annál is inkább ne, mert a következő felelőnek már azt kell mondanunk, hogy „folytasd tovább ott ahol az előted felelő abbahagyta”. Az előre megfogalmazott kérdést mindig az osztályhoz

intézem, hogy ezzel mindenkit gondolkozásra készítsek, s így mielőtt felszólítanék valakit, már előre bizonyos előmunkát végez fejben az egész osztály, s néhány másodpercnyi időt adok arra, hogy mindenki kiválassza az anyagból azt, amit kérdeztem. Így a számonkérés első percétől kezdve mindenkit bevonok a munkába, mert nem tudják, hogy ki fog felelni, s ezért kénytelenek a feltett kérdésemre gondolkodni. Néhány másodpercnyi szünet után végignézek az osztályon, s a tanulók aktivitásából, vagy passzivitásából, arckifejezéséből megállapítom, hogy nagy általánosságban készültek-e az órára, megértették-e a kérdést, és a válasszal elkészültek-e? Ha az anyagot az előző órán dolgoztam fel, és a következő ellenőrzéshez hozzászoktattam a tanulókat, s ennek ellenére egy-két jelentkező akad, nem az osztályban, hanem a kérdés megfogalmazásában vagy a várt válasz nehézségében keresem az okot. Az olyan kérdést, amelyre csak egy-két tanuló jelentkezik, nem firtatom tovább, mert az osztályátlagának munkáját nem szabhatom a legtehetségesebb tanulók mértékéhez. Minthogy az egész osztályt akarom foglalkoztatni, hozzászoktatom a tanulókat, hogy minden kérdésre, amelyre úgy vélik, hogy meg tudnak felelni, jelentkezzenek. Ezért ha alig akad jelentkező a feltett kérdésekre, újból fogalmazom a kérdést. Például a második osztályban feltettem a kérdést: „Mit értünk a termelőerők és termelési viszonyok köztelenül összhangjának törvénye alatt?” Dermedt csend után ketten jelentkeztek. (Azóta a tananyagcsökkentő rendelet ezt a részt elhagyta.) Gyorsan átfogalmaztam a kérdést: „A termelőerők fejlődése miért tette tarthatatlanná a rabszolgaság maradványainak továbbélését?” Rövid pillanatok után megenyhült a dermedtség és az osztály nagy része jelentkezett. Ezért soha nem tiltom el a jelentkezést. A gyermeki lélek szükségszerű követelménye a felismert válasz közlésének vágya, s ez a számonkérő munkánkban nagy segítségünkre van.

Ha a feltett kérdésekre az osztály többsége reagál, felszólítom az előre kijelölt felelőt. A felelőt nem hívom ki a táblához felelni. Tapasztalatom szerint a táblánál való feleltetés a tanár és a felelő munkája lesz. Nem tudom figyelni egyszerre a felelő és az osztály munkáját, s az osztály nagy része így elszakad a számonkérés közös munkájától. A felszólított tanulót viszont nem hagyom a helyén sem felelni, hanem az e célra üresen hagyott első padba hívom vagy ha nincs üres pad, az első padok közé állítom, hogy közel legyen a térképhez és a táblához, s így idővesztés nélkül számot tud adni a topográfiairól, s egyúttal elejét veszem a meg nem engedett segédeszköz használatának. A tanuló így osztálytársai között van, s egyszerre figyelhetem az osztályközösség reagálását és munkáját a számonkérés ideje alatt.

A főkérdésre összefüggően felelő tanulót feleletében nem zavarom, kivéve, ha magyartalanul beszél, vagy durva tárgyi tévedése van. Ilyenkor elsősorban társaival javítatom vagy ha nem vették észre, magam javítom ki. Ha a tanuló a főkérdésre adott feleletét befejezte, a régebbi anyagból is tesz fel egy-két kérdést. Ezeknek az anyaggal összefüggő kisebb kérdéseknek az a célja, hogy egyrészt begyakoroljam a tanulókkal azokat a fontosabb következtetéseket, elvi megállapításokat, kronológiai és topográfiai adatokat, amelyekre a későbbiek folyamán még szükségünk lesz, másrészt pedig meggyőződjek arról, hogy a tanuló az előző órákra rendszeresen felkészült-e. Így rászoktatom tanítványaimat a rendszeres munkára.

Mit értek az anyaggal összefüggő kisebb kérdések alatt? Például október első hete és november negyedik hete között tanuljuk „A magyar nép harca a törökök és a Habsburgok ellen” c. nagyobb tanítási egységet. Ennek az egységnek a III. reál osztályban 16 órára bontott anyaga szervesen összefügg egymással.

Bármelyik óra anyagát tárgyalom ebből a tárgykörből az mind összefügg egymással, s nyugodtan tehetek fel a tárgykörön belüli megelőző órák anyagából kérdést, például a Rákóczi szabadságharcból tartván számonkérést, a felelőtől nyugodtan megkérdezhetem, hogy mikor volt a Bocskai vezette szabadságharc? vagy mikor uralkodott Bethlen Gábor? vagy a linzi béke fontosabb pontjait. Sőt nem feledkezve meg az egyetemes történelmi kapcsolatokról sem, megkérdezhetem, hogy miért tört ki a spanyol örökösödési háború? vagy mikor uralkodott XIV. Lajos? stb. Előfordul olyan eset is, hogy a feltett kérdés a tavaly tanult anyagból válaszolható meg, de ennek is szoros összefüggésben kell lennie a számonkérés anyagával. Például az 1687. évi pozsonyi országgyűlésen eltörlik a Ius resistendi, az 1705. évi szécsényi konvent a kibékülés feltételeként szabja többek között a Ius resistendi visszaállítását. Ezzel kapcsolatban természetesen megkérдем: Mi a Ius resistendi? Mikor adták ki? Miben található? Mikor uralkodott II. András? Semmi esetre sem helyeselhető, ha Rákóczi-szabadságharcról feleltetvén az Anjouk feudális monarchiájából tesztek fel kérdést, vagy firtatom az angol polgári forradalmat.

A felelet végén néhány szóban bírálom a felelő munkáját: előadásmódját, tárgyi tudását, tévedéseit, viselkedését. Közlöm az érdemjegyét, amit beírok a vázlatfüzetbe, az elégtelen feleletet pedig az „Ellenőrző könyv”-be is. Az összefüggő feleltetést az osztályhoz intéztem, a nagyobb tárgykörrel kapcsolatos apróbb kérdésekkel szoktam befejezni, hogy így teljesebb képet kapjak az osztály általános felkészüléséről. Esetleg ezek az apróbb kérdések átvezetnek az új anyaghoz. A számonkérés utolsó akkordja a tanulók általános felkészülésének bírálata.

2. A vegyes típusú órák számonkérési részén kívül az összefoglaló órák után, vagy az évvégi ismétlések alkalmával szoktunk tartani *számonkérő órát*. Ilyenkor egy nagyobb tárgykör, vagy az évi anyag a számonkérés anyaga, ami nagy megterhelést jelent a tanulók számára. Ezeket a számonkérő órákat nagy gondal kell előkészíteni. Az előző összefoglaló vagy rendszerező órán azok köré a kérdések köré kell csoportosítani az anyagot, amely kérdéseket a számonkérő órán fel akarunk tenni. Ezeket a kérdéseket és a vele kapcsolatos fontosabb problémákat vázlatfüzetükben feljegyzik a tanulók, s az otthoni felkészülés alkalmával tudni fogják, hogy egy-egy kérdéssel kapcsolatban minek kell utánanézniük. Az évvégi ismétlések alkalmával érdeklődésük és rendszerező készségük fokozása érdekében újabb szempontok szerint foglalom össze az anyagot. A számonkérés sikerét ilyenkor azzal igyekszem biztosítani, hogy részletes ismétlési tervet állítok össze óraegységekre bontva, s ezt a tervet közlöm a tanulókkal, amit az ismétlés alkalmával állandóan szem előtt kell tartaniuk, mert ennek alapján történik a számonkérés a feleltetésre szánt órákon. Például a III. osztályban az évvégi ismétlés alkalmával a magyar történelmi anyagot a tankönyv beosztásától eltérően az alábbi szempontok szerint tűzöm a tanulók elé:

- a) Függetlenségi és szabadságharcaink 1526—1849-ig.
- b) Az osztályharc különböző formái 1526—1849-ig.
- c) Gazdasági életünk fejlődése 1526—1849-ig.
- d) A lelkiismereti szabadság és az egyházi reakció kérdése 1526—1849-ig.

Ezeket a főbb problémákat kérdésekre bontom, s az ismétlési terv közlésekor a tanulók lejegyzik, aminek alapján a számonkérő órákra nagyobb gondal és kevesebb fáradsággal eredményesebben tudnak felkészülni.

Ezekon a számonkérő órákon minden legális lehetőséget meg kell adnunk, hogy a tanulók képességeiket és tudásukat eredményesen kifejthessék. E célt szem előtt tartva ezeken az órákon más módszert szoktam alkalmazni, mint a vegyes típusú órák számonkérő részében. A felelésre kiszemelt tanulókat (négyet-ötöt) kihívom az üresen hagyott első padokba. Tiszta papírt és íróeszközt hoznak ki magukkal, s megkapva a kérdést felelettyver készítéshöz kezdnek. Amíg a felelettyvert készítik (kb. 10 perc), addig apróbb kérdések feltevésével tájékozódok az osztály felkészültségéről. A felelő tanuló először felolvassa felelettyvert, majd ennek alapján részletesen kifejti a feladott kérdést, vagy esetleg kiragadok egy fontosabb problémát a felelettyverből, s csupán csak annak a részletes ismertetését kérem. Az osztályközösséget azzal vonom be a munkába, hogy ilyenkor egy-egy tanulóval bíraltatom meg az elhangzott felelettyvet. A bíráló szempontjai: Milyen volt az előadásmódja? Mi volt értékes a felelettyben? Volt-e tárgyi tévedése? Mit hagyott ki? Érti-e az összefüggéseket? Hogyan viselkedett a felelés alatt? Így egyszerre két tanuló felkészültségéről győződhetek meg. Az érdemjegyet természetesen én állapítom meg. Az ilyen számonkérő órán megtörténhet az is, hogy a felelő tanuló olyan ügyesen állítja össze felelettyvert, hogy abban minden, a kérdéssel kapcsolatos probléma benne van, ilyenkor vagy elbírálom a felelettyver alapján, vagy egy két apróbb kérdést teszek fel, s rövid bíráló után közlöm a jegyet. Az ilyen számonkérő jellegű órákat végül pár perces általános bírálattal fejezem be.

3. Gyakorlatunkban előfordul évente néhány esetben írásbeli számonkérés „Ellenőrző dolgozat” formájában. Az írásban való számonkérés soha ne legyen esetleges vagy kampányszerű. Régebben divatban volt, hogy félév vagy évvége előtt — mivel nem volt meg a Rendtartás előírása szerinti osztályzat mennyisége — a különböző tantárgyakból egy-két nap leforgása alatt ellenőrző dolgozatot írtak. Az eredmény ennek megfelelően siralmas volt. Nem a tanulóknban volt a hiba. A jól átgondolt és tervszerű tanmenetnek tartalmaznia kell ezeket az írásban való számonkéréseket, s ezen órák helyét és idejét nem az fogja megszabni, hogy negyedév, vagy félév közeledik, hanem az hogy egy, a továbbiak szempontjából fontos tanítási egységet zárjon le.

Például a III. reál osztályban:

- a) „Az újkor kezdete” c. tanítási egységet október első hetében;
- b) „A magyar nép harca a törökök és a Habsburgok ellen” c. egységet november harmadik hetében;
- c) „A kapitalizmus győzelme” c. egységet február negyedik hetében;
- d) „A forradalom és szabadságharc Magyarországon” c. egységet május második hetében ellenőrző dolgozattal zárom le.

Az ellenőrző dolgozat íratását rendszerező órának kell megelőzni. A rendszerezés szempontjai között szerepeljenek azok a kérdések is, amelyeket az írásbeli számonkérés alkalmával fel akarok tenni. Az ellenőrző dolgozatot ne írasuk füzetből kitépelt lapokra, hanem e célra külön dolgozati füzetet rendszeresítünk.

Az írásbeli ellenőrzés kérdéseit is jól gondoljuk át és félreérthetetlenül, közérthetően fogalmazzuk meg. Vigyázzunk arra, hogy az egymás mellett ülő tanulók más-más kérdést kapjanak. Két kérdéscsoportot szoktam összeállítani úgy, hogy mindegyik csoportban legyen egy átfogó, gondolkodásra, rendszerezésre vagy esetleg általánosításra készítő kérdés és egy kronológiai vagy topográfiai

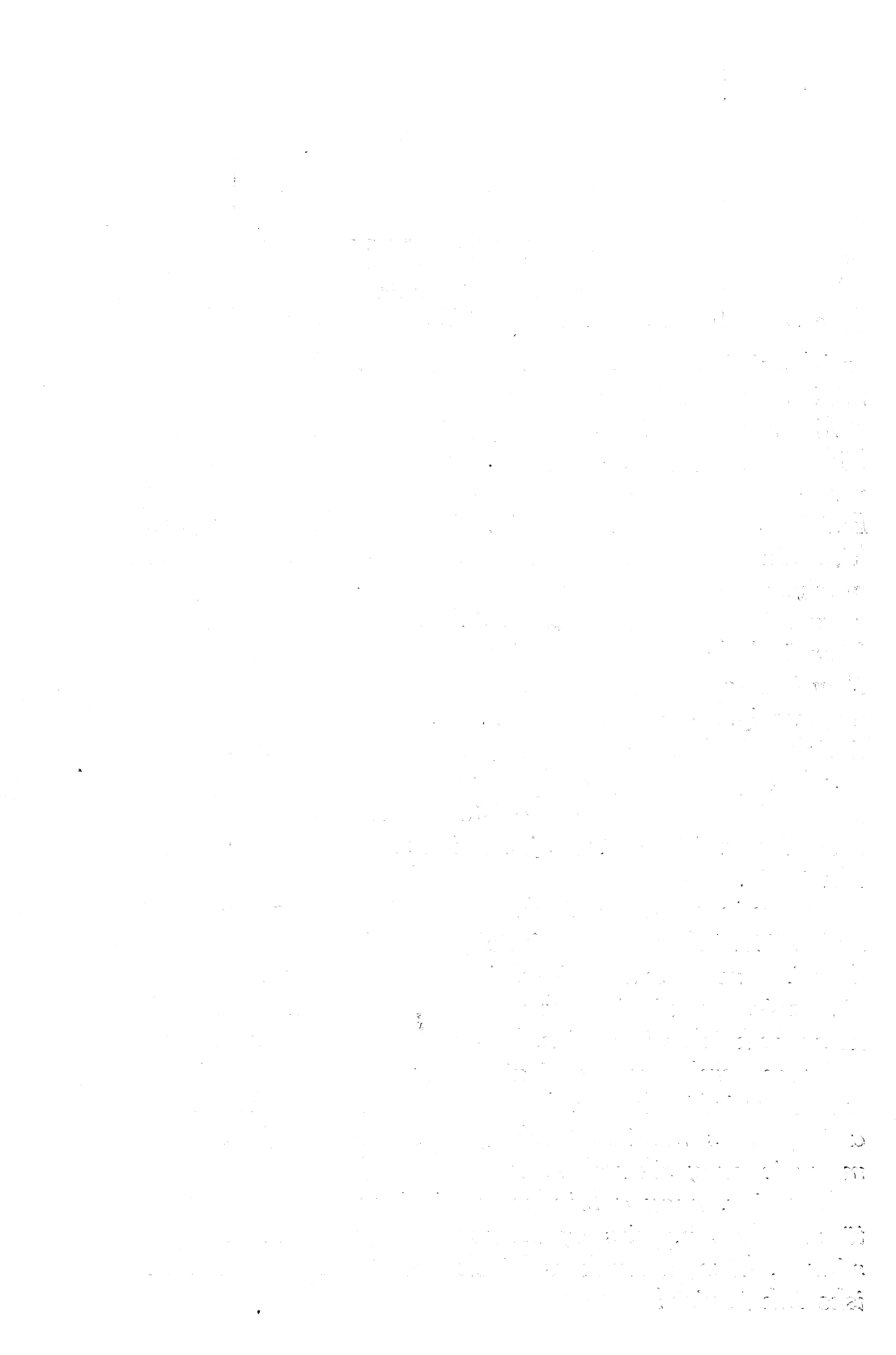
tudást kívánó kérdés. Egy-egy csoporthoz az egymás háta mögött ülő tanulók tartoznak. A dolgozat íratásakor az íróeszköz kivételével minden taneszközt kitétetek a pad mellé, hogy a lehetőségét is kizárjam a meg nem engedett segédeszköz használatának. Ha ennek ellenére segédeszközt használ valaki, elveszem a dolgozatot és elégtelent jegyzek rá. A kérdések lediktálása után közlöm a tanulókkal, hogy mennyi idő áll rendelkezésükre (15—20 perc). A következő órára javítsuk ki a dolgozatot, ahol szükség van rá, néhány szavas bírálatot írjunk a füzetbe. Az ellenőrző dolgozat íratását követő órán értékeljük a dolgozatokat tartalom és helyesírás szempontjából. Név szerint mutassunk rá az egyes tanulók hiányosságaira, és a jól dolgozó tanulók munkáját dicsérvük meg. Egy pár percre adjuk a tanulók kezébe a kijavított dolgozatot.

4. A tanulók munkáját ellenőrizzük az olyan jellegű órákon is, amikor nem elsősorban ez a feladatunk. A *rendszerező jellegű órákat* az önkéntesség elve alapján építjük fel, s a feltett kérdésekre a jelentkezőkből szólítunk. Az óra végén az utolsó öt percben bírálom a rendszerezés alatt végzett munkájukat, s kiemelem névszerint azt, aki tárgyi tudása alapján helyes következtetéseket, vagy általánosításokat vont le, s ezt külön is jutalmazom jeles érdemjeggyel. Nagy mozgósító ereje van ennek az összefoglaló vagy rendszerező jellegű órákon.

5. Az új anyag feldolgozása közben is sok esetben nyílik alkalom a tanulók ellenőrzésére. Az új anyagot régebbi ismeretekre építve bevonom a tanulókat, s azokat az ismereteket, amelyeket nekik tudniuk kell, velük mondatom el jelentkezés alapján. Így ezt az alkalmat is felhasználom a régebben végzett anyag ellenőrzésére. Például. Az 1832—36-os országgyűlésen jelent meg először Kossuth Lajos mint a távollévő főurak küldötte. Felteszem a kérdést: Milyen törvény alapján jelenhetett meg ekkor Kossuth? Négy és fél hónappal előbb tanulták az 1608. évi koronázás előtti és utáni törvényeket, s ezen belül a rendi országgyűlés szerkezetét, mint a nemesi Magyarország egyik fontos alaptörvényét. Azok, akik annak idején maradandóan bevették emlékezetükbe, rögtön jelentkezni fognak, akik felületesen sajátították el, lapulnak. Előfordul, hogy valaki olyan feltűnő jártasságot árul el a régi anyagban, hogy ezt is külön jutalmazom.

*

Az ismeretek ellenőrzésének sokrétűsége lelkiismeretes nevelői munkát igényel különösen ma, amikor verejtékezzve harcolunk a tanulók túlterhelése ellen. Ma még megállapíthatjuk, hogy a tervszerű és gondos felkészülés helyett sokszor a spontaneitás és a rögtönzés jellemzi a tanóránk számonkérő részét. A tanulók túlterhelését csökkentő rendeletek minél eredményesebb megvalósítása érdekében az óráink számonkérő, ellenőrző részeit is olyan lelkiismeretesen kell kidolgoznunk, mint az új anyag feldolgozását.



61.3172.1 Alföldi Nyomda, Debrecen
Tankönyvkiadó Vállalat

A kiadásért felelős: Vágvölgyi Tibor igazgató

Felelős szerkesztő: Jámbor Zoltánné

Műszaki vezető: Gortvai Tivadar

Műszaki szerkesztő: Kormanik Béla

A kézirat nyomdába érkezett: 1961. július. Megjelenés: 1961. szeptember

Példányszám: 700. Terjedelem 10,5 (A/5) ív, 19 ábra

Készült: linó szedésről, íves magasnyomással,
az MSZ 5601-54 és az MSZ 5602-55 szabvány szerint

DEBRECENI EGYETEMI KÖNYVTÁR

Lelt.

18557-146

TARTALOMJEGYZÉK

<i>Papp Imre:</i> Előszó	3
<i>Hunyadi Béláné:</i> A KISZ és az Úttörő Szervezet kapcsolata iskolánkban	5
<i>Dr. Nagy János:</i> Ifjúságunk erkölcsi nevelése a magyar irodalomtörténeti órákon	9
<i>Dr. Felszeghy Béláné:</i> A világnézeti nevelés a modern nyelvek oktatásában	19
<i>Papp Sándor:</i> A pszichológia tanításának néhány tartalmi és módszertani tapasztalata	23
<i>Barla Gyula:</i> A Toldi estéje mondanivalójáról	33
<i>Juhász Béla:</i> Kosztolányi Dezső szépprózai stílusáról	47
<i>Dr. Nagy József:</i> A hiányos mondat	65
<i>Boros Dezső:</i> A világirodalom a középiskolában	113
<i>Szepsy József:</i> Az ismeretek ellenőrzése a középiskolai történettanításban.	119

AKIKET ILLIK ISMERNI — OLVASNI

Hindu: Rámájana
Mahábhárata
(Baktay Ervin)

Arab: Ezeregyéjszaka

Görög: HOMÉROSZ: ILIÁSZ, ODISSZEA
Szaffó, Anakreon: Versek
Aiszkhülosz: A leláncolt Prometheus
Szofoflesz: *Antigoné*, Elektra, Oidipus
Euripidész: Hyppolitos
Arisztofanész: Madarak
Platón: Symposion

Latin: Plautus: A hetvenkedő katona
Catullus versei
Horatius: *Ódák, szatírák*
Ovidius: Szerelmek
Vergílius: Aeneis
Phaedrus: Mesék
Tacitus: Agricola
Apuleius: Aranyszamár

Kor	Magyar	Német	Angol	Francia	Orosz és szovjet	Olasz, spanyol, portugál, román	Északiak	Szomszédok
Közép-kor		Niebelung-ének		Roland-ének Bedier: Trisztán és Izolda, Aucassin és Nicolette	Igor-ének		Edda-dalok	
XIV. század			Chaucer: Canterbury-i mesék			Dante: <i>Divina comedia</i> Petrarca: <i>Szönettek</i> Boccaccio: <i>Dekameron</i>		
XV. század	Janus Pannonius			Villon: <i>Balladák</i> Rabelais: <i>Gargantua</i>				
XVI. század	BALASSI B.: VERSEI		Shakespeare: Szentivánéji álom, Romeó és Júlia	Ronsard: <i>Versek</i>		Ariosto: <i>Órjöngő Lóránt</i> Lope de Vega: <i>Színművek</i>		
XVII. század	Zrínyi M.: Szigeti veszedelem		Shakespeare: Hamlet, Lear király	Molière: <i>A fősvény</i> , Tartuffe Corneille: <i>Cid</i> Racine: <i>Phaedra</i>		Cervantes: <i>Don Quijote</i> Calderon: <i>Dramák</i> Tasso: <i>Megszabadított Jeruzsálem</i>		
XVIII. század	Mikes: <i>Levelei</i> Kármán: <i>Fanny</i> CSOKONAI: VERSEI	Goethe: <i>Werther</i> Schiller: <i>Ármány és szerelem</i>	Defoe: <i>Robinson</i> Swift: <i>Gulliver</i>	Le Sage: <i>Gil Blas</i> Beaumarchais: <i>Figaro</i> Prévost: <i>Manon Lescaut</i> Voltaire: <i>Candide</i>		Goldoni: <i>Vígjátékok</i>		
XIX. század	Berzsenyi: <i>Versei</i> Fazekas: <i>Lúdas Matyi</i> KATONA: <i>BANK BÁN</i> Kisfaludy: <i>Kérők</i> Vörösmarty: <i>Csongor és Tünde</i> PETŐFI: VERSEI ARANY: VERSEI MADÁCH: <i>AZ EMBER TRAGÉDIÁJA</i> Jókai: <i>Regények</i>	Goethe: <i>Faust</i> Heine: <i>Dalok könyve</i> Keller: <i>Falusi Romeo</i> Fontane: <i>Effi Briest</i> Mayer K. F.: <i>Jenatsch</i>	Byron: <i>Don Juan</i> Shelley: <i>Versek</i> Scott: <i>Ivanhoe</i> Thackeray: <i>A hiúság vására</i> Dickens: <i>Twist</i> , <i>Copperfield</i> Hardy: <i>Egy tiszta nő</i> Twain: <i>Tom Sawyer</i>	Stendhal: <i>Vörös és fekete</i> Hugo: <i>A nyomorultak</i> 1793 Merimé: <i>Carmen</i> Balzac: <i>Eugenie</i> , <i>Grandet</i> , <i>Goriot apó</i> , <i>Elvesztett illúziók</i> Flaubert: <i>Bovaryné</i> Baudelaire: <i>Versek</i> Maupassant: <i>Novellák</i> Zola: <i>Germinal</i>	Puskin: <i>Anyegin</i> Lermontov: <i>Korunk hőse</i> Gogol: <i>Holt lelkek</i> Turgenyev: <i>Apák és fiúk</i> Dosztojevskij: <i>Bűn és bűnhődés</i> TOLSZTOJ L.: <i>HÁBORÚ ÉS BÉKE</i> , A. Karenina	Manzoni: <i>Jegyesek</i> Eminescu: <i>Versek</i>	Jakobsen: <i>Niels Lyhne</i> Ibsen: <i>Peer Gynt</i> Strindberg: <i>Júlia kisasszony</i> Hamsun: <i>Éhség</i>	Botev: <i>Versei</i> Mieczkiewicz: <i>Pan Tadeus</i> Sienkiewicz: <i>Quo vadis</i> Reymont: <i>Parasztok</i> Prus: <i>Fáraó</i> Vazov: <i>Rabigában</i>
XX. század	<i>Mikszáth: Regények</i> ADY: VERSEK <i>Móricz: Regények</i> JÓZSEF A.: VERSEK Radnóti: <i>Versek</i> Kosztolányi: <i>Arany-sárkány</i> , <i>Pacsirta</i> Babits: <i>Versek</i> Juhász Gy.: <i>Versek</i> Tóth Á.: <i>Versek</i> Szabó Pál: <i>Új föld</i> <i>Illés Béla: Kárpáti rapszódia, Ég a Tisza</i> , <i>Honfoglalás</i> Szabó Lőrinc: <i>Versek</i> <i>Illyés Gy.: Puszták népe</i> , <i>dramái, versek</i> Németh L.: <i>Égető</i> Eszter, <i>dramái</i> Gergely S.: <i>Dózsa György</i> Nagy Lajos: <i>Kiskunhalom</i> Mesterházi: <i>Dramák</i> , <i>Pokoljárás</i>	Mann: <i>Buddenbrook</i> , <i>Varázshegy</i> Seghers: <i>A hetedik kereszt</i> , <i>A. Frank naplója</i> Brecht: <i>Galilei</i> Feuchtwanger: <i>Rókok a szőlőben</i> Bredel: <i>Az apák</i> , <i>A fiúk</i>	Shaw: <i>Pygmalion</i> Kipling: <i>Dzsungel könyve</i> Hemingway: <i>Öreg halász</i> Wells: <i>Láthatatlan ember</i> Maugham: <i>Sör és pereg</i> Steinbeck: <i>Lement a hold</i> , <i>Érik a gyümölcs</i>	Proust: <i>Az eltűnt idő</i> A. France: <i>Jelenkori tört.</i> Rolland: <i>Az elvarázsolt lélek</i> R. M. du Gard: <i>Thibault</i> Aragon: <i>A bázeli harangok</i> , <i>Úri negyed</i> Éluard: <i>Versek</i> Ramuz: <i>Aline</i> , <i>Az üldözött</i> Camus: <i>A közöny</i>	Csehov: <i>Novellák</i> Gorkij: <i>Anyá</i> , <i>Artamanovok</i> A. Tolsztoj: <i>Golgota</i> Osztrovszkij: <i>Az acélt megedzik</i> Fagyeyev: <i>Az Ifjú Gárda</i> Solohov: <i>Csendes Don</i> , <i>Új barázdát szánt az eke</i> , <i>Emberi sors</i> Majakovszkij: <i>Versek</i>	Pirandello: <i>Novellák</i> Pratolini: <i>Városnegyed</i> , <i>Szegény szerelmesei</i> Castro: <i>Napfényes házikó</i> Rebreanu: <i>Jón</i> Sadoveanu: <i>Mitrea Cocor útja</i> Dumitriu: <i>Ékszerék</i>	Nexő: <i>Szürke fény</i> , <i>Hódító Peile</i> Potopiddam: <i>Szerencsés Péter</i>	Jirasek: <i>Sötétség</i> Hasek: <i>Svejk</i> Neverly: <i>Egy boldog élet</i> Capek: <i>Harc a szátamandrákkal</i> Drda: <i>Néma barrikád</i>