

Irodalomtanítás

Tartalom

Hogyan tanítjuk az irodalmi művek mimetizálását?	3
Mit jelent az irodalmi művek megértése és elemzése?	4
Hogyan elemeztetjük a verseket kommunikációs szempontból?	4
Hogyan elemeztetjük a verseket verstani szempontból?	5
Mi a versritmus?	5
Hogyan tanítjuk az ütemhangsúlyos verselést?	5
Hogyan tanítjuk az időmértékes verselést?	6
Mi a rím?	7
Hogyan tanítjuk a rímek felismerését?	7
Hogyan gyakoroltatjuk a refrén felismerését?	7
Mit jelent a versek költői képeinek elemzése?	8
Mi a kettőskép?	8
Mi a megszemélyesítés?	8
Hogyan tanítjuk a megszemélyesítést?	9
Mi a hasonlat?	9
Hogyan tanítjuk a hasonlatot?	10
Mi a költői jelző?	10
Hogyan tanítjuk a költői jelzót?	10
Hogyan elemeztetjük a meséket kommunikációs szempontból?	11
Mit jelent a fantáziaképek elemzése mesékben?	11
Hogyan tanítjuk?	12
Hogyan tanítjuk a kisepikai prózaműfajokat?	12
Hogyan tanítjuk a képverseket?	13
Hogyan irányítjuk a gyerekek figyelmét az írói, költői üzenet megsejtésére?	13
Hogyan tanítjuk a vers- és prózamondatast?	14

Hogyan tanítjuk az irodalom életének megismertetését?	15
Felhasznált irodalom	16

Irodalmi műalkotásokkal programunkban négyfajta tevékenység során szembesülnek a gyerekek. Miként első osztályban, úgy másodikban is *mimetizálnak* (eljátszanak) verseket és meséket, több szempontú *elemzéseket* végeznek, verses és prózai szövegeket mondanak, *interpretálnak*, végül a gyermeksajtón, -könyvkiadáson, a tömegkommunikáción át figyelemmel kísérik az *irodalom életét*. E sokrétű tevékenységsor áttekintése meggyőzhet arról, hogy programunk elhatárolja magát attól az alsó tagozaton gyakran tapasztalható szemlélettől, amely a műalkotást a hangulatkeltés eszközének, történelmi korszakokat, eseményeket, érzelmeket illusztráló és aláfestő dísznek vagy éppen erkölcsi tanulságokat közvetítő példabeszédnek tartja.

Amikor irodalmi nevelésről beszélünk, illik mielőbb arról nyilatkozni, milyen „merítésből” áll össze az irodalmi anyag, amelyet tanítványainknak közvetíteni kívánunk.

Irodalomtanításunk kitüntetett szerepet szán a lírának, mely 1–3. osztályban főként gyermeklírát jelent. Sokéves tanítási gyakorlatunk ugyanis arról tanúskodik, hogy a méltán oly nagyra tartott, magas szintű magyar gyermeklírát kapu József Attila, Ady Endre, Radnóti Miklós, Nagy László, Pilinszky János művészetéhez, nem is említve költészetünk élő nagyjait. A kapu pedig a versek több szempontú megközelítése révén nyílik meg! Az új versek értéséhez figyelem, tanulás, küzdelem kell. Csak így van garanciánk arra, hogy a „kora kamaszkori verssüketség gyermekbetegsége” – ahogy Török Gábor nevezi – elkerülje ifjúságunkat. De figyeljük, miként nyilatkozik Nagy László a modern versekhez való viszonyról: „Bizonyos vagyok, hogy verseim sokakhoz szólnak. Tudom azt is, hogy néhány írásom sokaknak nehezen fölfogható vagy majdnem érthetetlen. De nem mindig az én verseimben van a homály, hanem az esztétikailag képzetlenekben és a renyhékben. Nem kezdhetjük újra az ábécénél a költészetet. Tanuljanak ők is, legyenek figyelmesek, küzdjenek meg a versért... Megvetem azokat, akik egyetlen hivatásuknak érzik, hogy untalan egyszerűségből vizsgáztassák le a költőt.”

A lírai alkotások mellett második osztályban a prózai anyag mesékből tevődik össze. Ezek skálája széles: elindulva az egyszerű és a rövid terjedelmű állatmeséktől, amelyekben az állatok mint emberek szerepelnek, a magyar és külföldi népmeséken, klasszikusokon át mai gyermekirodalmunk mesélőiig ível a sor, az olyan művekig, ahol a mese nem kap mindig és egyértelműen pozitív befejezést (pl.: Lázár Ervinnél vagy Páskándi Gézánál).

Nem hiányoznak irodalmunkból a népköltészet értékei sem. Az említett népmesék mellett magyar népdalszövegek, köszöntők, a bolgár népköltészet néhány – Nagy László fordította – humoros darabján túl versformába szedett találós kérdések igyekeznek gazdagabbá tenni irodalmi programunkat.

E bevezető után részletesen elemezzük második osztályos irodalomtanítási gyakorlatunkat! Leírásunk az alábbi sorrendet követi: 1. irodalmi művek mimetizálása, 2. irodalmi, népköltészeti alkotások elemzése, 3. vers- és prózamondás, 4. ismerkedés az irodalom életével.

Hogyan tanítjuk az irodalmi művek mimetizálását?

E cím szó alatt szólnunk a nem verbális kommunikációs gyakorlatokról is. Ezek, mint tudjuk, olyan játékos mozgások, amelyek során gesztusokkal, mimikával stb. elképzelt történeteket, érzelmeket fejezünk ki. Tréningjellegüknél fogva segítik, előkészítik az irodalmi művek mimetizálását. Mivel ez a tevékenység a másodikos gyerek és tanítója számára egyaránt jól ismert, tanításának részletezését itt nem tartjuk indokoltnak. A *Feladatgyűjtemény* 1. a--n); 2. a)--d); 3. a)--b) jelzetei alatt leírt játékok kivitelezése az első osztályban tanultaknak megfelelően történik. (Vö.: *Tanítási program* 1. osztály!) Ugyancsak ismétlésekbe bocsátkoznánk, ha az irodalmi művek mimetizálásának lépéseit közölnénk.

(Vö.: *Tanítási program* 1. osztály!) Ez a tevékenység másodikban is játékos, rendszerint *tömegimprovizációt* jelent, amikor a gyerekek a közösen mondott, énekelt versszöveg közben játékos mozdulatokkal „utánozzák” a szereplők cselekvéseit. (Lásd: a *Feladatgyűjtemény* 1., 2., 3. pontja alatt leírt játékokat »Ismeretlen kubai költő: *Kígyóúzó*; *A part alatt* /magyar népköltés/; Weöres Sándor: *Vásár*«! Dramatikusabb jellegű a mimetikus játék Zelk Zoltán *A három nyúl*, valamint Szép Ernő *Egy nagy művész, aki a borsót hajigálja* című művei esetében (*Feladatgyűjtemény*: 4., 5.). A játék itt már szereposztás szerint folyik, de a valóságos atmoszféra megteremtéséhez (pl. a Szép Ernő-mese budavári piaca) ez esetben is sok szereplőre, mondhatni „statisztára” van szükség.

A második osztályban végzett mimetikus játékokra is érvényesek azok a tanulásirányítási normák, amelyeket az első osztályos *Tanítási programban* leírtunk, ezért áttekintésüket, újraolvasásukat feltétlenül javasoljuk.

Mit jelent az irodalmi művek megértése és elemzése?

A bevezetőben utaltunk arra, hogy a műveket több szempontból elemezzük, közelítjük meg, hisz tudjuk, a művészeti alkotások kimeríthetetlenek, akár formájuk, akár tartalmuk felől közeledünk hozzájuk. Egyetértünk Veres Andrással abban, hogy a művek megértése összetett jelenség, a mű más és más rétegeire vonatkozhat. Egyik réteg a ritmus, a dallam, a hangzás mint a szöveg önálló jelentése. A másik a műben szereplő, nem köznapi jelentésben értelmezendő szavak megértése. Már a kisiskolás gyermek igen érzékeny a kettősképekre (szóképekre). A szavak köznapi jelentését és az attól eltérő költői használatot – jó esetben – egyszerre sajátíthatja el.

A különféle mesetípusok olvasása hozzájárulhat a *kép* és a *jelentés* viszonyának megváltozásához is a gyermek olvasóban. A mesebefogadás során kezdetben a fantáziaképé, a cselekményé, a sztorié a döntő szerep, ez adja az első élményréteget, amelyhez később kapcsolódhat a jelentés, az üzenet. Az irodalomértés magasabb fokán a fantáziaképek fokozatosan leválnak a valóságos szövegjelentésről, ekkor ez utóbbi már ténylegesen önálló életet él a befogadóban.

Ezek után vegyük sorra, milyen szempontokból közelíthetjük meg az irodalmi műalkotásokat az elemzés során. A verseket megvizsgálhatjuk *kommunikációs*, *verstani* szempontból, valamint a *képszerűség* és az *üzenet* felől. A meséket szintén elemezhetjük *kommunikációs* szempontból, felbonthatjuk a bennük lévő érdekes *kettősképeket* (melyek csupán eszközei a fantáziaképek (cselekmények, környezet, helyzetek, jellemek stb.) megteremtésének. Elemezzük a *fantáziaképek* közül a cselekményt és a jellemeket, továbbá a mesék *üzenetét* is! (A kettősképek kifejtését lásd később!)

Hogyan elemeztetjük a verseket kommunikációs szempontból?

Ezt a megközelítési módot már első osztályban bevezettük. Másodikban árnyaltabb elemzést folytatunk. Amikor kommunikációs szempontból nézünk meg egy verset, akkor arra irányítjuk a gyerekek figyelmét, hogyan „beszél” a vers. Monológyszerű-e: „*Az a fekete kiscsikó / Aki kertemben kóborolt / Nem ette a sós kenyeret / Édesgyökér-zablája volt*” (Kiss Anna). Itt a gyerekek a *kertemben* szó birtokos személyjeléről észreveszik, hogy a vers beszélője egyes szám 1. személyben szólal meg. Vagy azt is észrevesztjük, hogy egy versnek megszólítottja is lehet: „*Te főkaftóka, az éj beborult már; / zölden ragyogó vizeink feketék*”. (Rudyard Kipling.) Ráirányítjuk a figyelmet a versszövegen belüli szerepcserére: „*Mennyi fényes, szép madár! / Nem tudod, hogy merre száll? / Honnan jönnek? / – Nem tudom. / Merre mennek? / – Nem tudom. / Mennyi fényes, szép madár! / – Isten áldjon, / kishúgom, /*

merre mennek, / megtudom, / fára mászom, vízbe úszom, / nád bugáját / széthúzom.” (Nemes Nagy Ágnes). A narratív formát is megfigyelhetik a gyerekek: *„Üres parton / üres csónak. / Nefelegcsék / locsolódnak. / Tág a világ / mint az álom. / Mégis elfér / egy virágon.”* (Weöres Sándor).

A kommunikációs helyzet, a *hely* és az *idő* versbe kódoltságára is érdemes felhívni a gyerekek figyelmét: *„Hol a sziklaszél / kiálló, / oda szállt, / és / ott kiált / a / tarka tollú / szélkiáltó / ... / Kék napsütés / rügyvet fakaszt... / kikiáltom / a szép tavaszt!”* (Tamkó Sirató Károly) vagy: *„Piros dróton ült a fecske, / piros dróton lila folt, / mert a fecske lila volt / ... / Április volt, jött az este, / meg se mozdult az a fecske.”* (Nemes Nagy Ágnes).

(Megjegyezzük, hogy a második osztályosok *irodalomkönyvéből* még sokáig idézhetnék a példákat a kommunikációs szempontú elemzésre. Feltételezzük azonban, hogy az idézett példák kellően pregnánsak voltak ahhoz, hogy ezek alapján a műelemzésben kevésbé gyakorlott pedagógusok is nehézségek nélkül elvégzik majd a szükséges elemzést a felkészülésük során. Terjedelmi okokból a továbbiakban sem törekszünk teljességre, csupán példákkal illusztráljuk mondanivalónkat.)

Hogyan elemeztetjük a verseket verstani szempontból?

Első osztályban a következő verstani terminusokat ismerték meg a gyerekek: *verssor, versszak, refrén, rím, ritmus*. Második osztályban ezek használata az elemzések során tovább folytatódik, miközben finomítjuk a vers *akusztikai rétegének differenciálását*. Megfigyelgetjük a gyerekekkel a kétfajta versritmust, az *ütemhangsúlyosat* és az *időmértékeset*. Megtanítjuk a gyakori rímfajták közül: a *páros-*, a *bokor-*, a *keresztrím* felismerését és megnevezését.

Mi a versritmus?

A versritmus legalapvetőbb ritmustényezői a szótagok tulajdonságai. Ha egy szöveg szavait úgy helyezzük el, hogy benne *azonos szótagszámú egységek* szabályosan kövessék egymást, ez önmagában is versritmust eredményez. A szótagok számán túl a *szótagok hangsúlya* egy másik alapvető ritmustényező. Az ember a szavak különböző szótagjait a beszédben közreműködő izmok eltérő erősségű működtetésével formálja meg. A fokozottabb izomerővel ejtett szótagokat nevezzük hangsúlyosnak, a többiek pedig hangsúlytalanoknak. A hangsúlyos verselés különböző típusaiban az adja a vers ritmusát, hogy a szöveg meghatározott helyein hangsúlyos szótagok lüktetnek. A versképletekben a hangsúlytalan szótagokat *x*, a hangsúlyosakat *x'* jellel jelöljük. A harmadik elterjedt ritmustényező a *szótagok időértéke*: hosszúsága, rövidsége. (Hogy egy szótag mitől hosszú vagy rövid, azt a *Tanítási program 1. osztály* című könyvben a helyesejtés-tanításról szóló fejezetben leírtuk.) A hosszú és a rövid szótagok szabályozott váltakozása jellemzi az időmértékes verselést.

Hogyan tanítjuk az ütemhangsúlyos verselést?

A tanításnak az egyik *feltétele*, hogy a gyerekek tudják felbontani a szavakat szótagokra, a másik, hogy a hangsúlyhallásuk jó legyen, legalább szószerkezet-szinten hallják a nyomatékos szótagokat. Mivel ez a helyesejtés-tanítás eredményeként kialakulhatott, az

ütemhangsúlyos verselés tanítása tovább differenciálja a gyerekek hangsúlyhallását, ezért kiegészítő folyamatként is értelmezhető. A tanítás másik feltétele a tanítóval szemben fogalmaz meg elvárást: nevezetesen, hogy ő maga biztonságosan el tudja dönteni egy versről annak ritmusjellemzőit.

Az ütemhangsúlyos verselés tanításának egy lehetséges módja a következő. Válasszunk ki egy versszakot Szilágyi Domokos *Nádiverebek* című költeményéből!

*Ringó nádat
tó vize mossa,
nap tüze festi
barna-pirosra.*

1. Számláltassuk meg a gyerekekkel, hogy soronként hány szótagot találnak a versben (4–5–5–5).
2. Ezután a pedagógus jól ritmizálva olvassa a verset, közben kérje a gyerekeket, hogy figyeljék meg soronként a nagyobb nyomatókkal ellátott szótagokat. A helyes hangsúlyozás módja ez:

$$\begin{array}{r} x' x \quad \quad || x' x \\ x' x x \quad || x' x \\ x' x x \quad || x' x \\ x' x \quad \quad || x' x x \end{array}$$

3. Utána a gyerekek a könyvükben található versszak egy-egy sora fölött jelölhetik a fenti módon a hangsúlyos és a hangsúlytalan szótagokat.
4. Ezután célszerű közösen ritmizálva olvastatni a verset, s közben a gyerekek halkán koppanthatnak egyet-egyet a hangsúlyos szótagoknál.
5. Végül a tanító közölje a gyerekekkel, hogy egy ütem az egyik hangsúlyos szótagtól a másikig tart, majd jelöljék álló vonallal az ütemek határait.

Így: 2 || 2
3 || 2
3 || 2
2 || 3

E fenti algoritmuson végigjárhatunk többször is, ha hangsúlyos verselésű költeményeket, népdalokat elemeztetünk. Pl.: a *Jó reggelt, jó reggelt...*, a *Köszöntő*, a *Lám, megmondtam, bús gilice* népköltéseket vagy Takáts Gyula *Rózsává lett róka*, Weöres Sándor *Ha a világ rigó lenne* című versét.

Hogyan tanítjuk az időmértékes verselést?

Amikor az időmértékes verselés tanításáról beszélünk, pusztán a rövid és a hosszú szótagok meghallására és jelölésére, továbbá a skandáló versolvasásra kell gondolnunk. A jelölés módját már első osztályban megismertettük a gyerekekkel (leírását lásd: *Tanítási program* 1. osztály!), második osztályban a további gyakoroltatás a feladatunk. Időmértékes verselésű pl.: R. Kipling *Fókaalatató*; Weöres Sándor *Nyári este* és *A tündér* című verse.

Mi a rím?

A rím a járulékos ritmustényezők egyik fajtája, a szóvégi hangok egyezése – egybecsengése. A versképletekben az egymásra rímelő sorokat azonos betűkkel, a rímteleneket *x* jellel szokás jelölni. A sorok egymásutánjában való elhelyezkedés szerint a legnevezetesebb rímfajták: a *páros rím* (*aa, bb* stb.), a *keresztrím* (*a b a b* stb.), a *bokorrím* (*a a a* stb.)

Hogyan tanítjuk a rímek felismerését?

Első osztályban felismertettük a gyerekekkel a rímelés jelenségét. Tudnak már keresni a verssorok végén összecsengő szavakat, ezeket azonos jellel képesek is jelölni. Második osztályban a fent említett három rímfajta jellemzőinek megmutatása, jelölésük bevezetése, valamint elnevezésük megtanítása a pedagógus feladata. Hogyan oldható ez meg?

Amikor a tanító az első páros rímelésű verset tanítja, figyeltesse meg a gyerekekkel a sorvégi rímeket, majd jelöltesse azokat a sorok végén azonos jelekkel, ahogyan azt a gyerekek megszokták. Pl.:

„Sokat arattam a nyáron ◀
Keveset háltam az ágyon: ◀
Hol erdőben, hol mezőben O
Hol a tarló közepében.” O

Ezután a pedagógus közölje a gyerekekkel, hogy mivel a rímelő szavak egymás alatt, párban helyezkednek el, az ilyenfajta rímelést páros rímnek nevezik és azonos kisbetűvel jelölik. Így: *a a b b* stb. Később már valamennyi páros rímű verset pontosan jelöltesen és neveztesen meg a gyerekekkel a tanító. A gyakorlásra alkalmasak pl.: a következő versek: a *Sokat arattam a nyáron...*, a *Három tücsök összejött* című népköltés, Ágh István *Életfa*, Csanádi Imre *Hónap-soroló*, József Attila *Mama*; *A kanász*; Weöres Sándor: *Ha a világ rigó lenne*; Zelt Zoltán *Ezer nevem* című költemények.

A páros rímhez hasonló módon lehet megtanítani a bokor- és a keresztrímeket is. Bokorrímelésű vers az *Irodalomkönyvben* a *Köszöntő* című népköltés, keresztrímeket pedig József Attila *Altató* és R. Kipling *Főkaaltató* c. versében találunk.

Hogyan gyakoroltatjuk a refrén felismerését?

A refrén, akárcsak a rím, járulékos ritmustényezőnek is minősíthető. Olyan szövegrész, amely a vers meghatározott helyein változatlan vagy csak kismértékben megváltoztatott formában, következetesen ismétlődik. Ritmikus szerkezetű, helyét a versszerkezet határozza meg.

Első osztályban a gyerekek megismerték a refrénjelenséget, erősítő funkcióját, megtanulták a nevét is, de csupán olyan versekben találkoztak vele, ahol az ismétlődő szövegrész a versszakok utolsó vagy utolsó két sora volt. Második osztályban a refrén elhelyezkedésének más formáját is megfigyelhetik a gyerekek. Az is előfordul ugyanis, hogy a refrén több szavas sor eleji vagy sor végi ismétlődés. Példa erre Weöres Sándor *Száncsengő* című verse.

A gyerekek könnyedén felismerik a műben a teljesen megegyező és a kismértékben megváltoztatott szövegrészeket. A refrén leggyakrabban egy egész sor a strófák végén (Zelk Zoltán: *Falu végén van egy kút*), ritkábban több sor, s gyakran önálló versszakká terebélyesedik (Weöres Sándor: *Nyári este* és *Altatódal*, Nemes Nagy Ágnes: *Gólya az esőben*). A refrénfelismerés gyakorlására a felsoroltakon kívül bőven nyújt lehetőséget az irodalomkönyv versanyaga.

Mit jelent a versek költői képeinek elemzése?

Második osztályban a költői képek elemzése három kettőskép: megszemélyesítés, a hasonlat és a költői jelző nevének megtanulását, néhány ismertetőjegyének megértését, valamint az elemzett versekben előforduló kettősképek iránti fogékonyság kialakítását jelenti.

Mi a kettőskép?

A kettőskép terminust Zalabai Zsigmond vezeti be a trópus (szókép) helyett, mivel e képekre jellemző kétpólusosság tényét a kettőskép megnevezés inkább szem előtt tartja. Sugallja azt is, hogy a trópus bináris jellegű: két fogalom, jelenség összekapcsolását hívja életre. A kettőskép kifejezés kellően hangsúlyozza azt a szempontot is, hogy sok szó a költeményben vagy eleve kettősképformában létezik (pl. „*Megáll, és mintha napfény volna, / a jászolból rásüt a szalma” (Takáts Gyula), vagy pedig kettősképpé teljesítendő ki. „*Jó reggelt, jó reggelt, / kedves liliomszál, / megöntözlek rózsavízzel, / hogy ne hervadozzál!*” Itt a *liliomszál* metafora másik pólusa nyilvánvalóan a *lány*, akinek a köszöntés szól. Nagyon is egyetértünk Zalabaival, aki azt mondja, hogy a költészettől való elidegenedésnek nem az a fő oka, hogy a befogadó nem képes felismerni az egyes trópusfajtákat, hanem inkább az, hogy nem tudja fölismerni az egymástól távolra került szavak (pl. *napfény* – *szalma*) kölcsönös kapcsolatát, jelentésszerkezetét, a szó szüntelen jelentés-átértékelődését. Ezért tartjuk kitüntetett feladatnak programunkban a kettősképek iránti fogékonyság kialakítását.*

A kettőskép terminus gyűjtőnév. A második osztályban tanítandók közül ide sorolható a *megszemélyesítés*, a *hasonlat* és a *költői jelző* is. Azt, hogy ezeknek mi a viszonyuk a metaforához, illetve egymáshoz, a továbbiakban nem részletezzük. Azért nem, mert a szakirodalom sem tisztázta egyértelműen a kérdést. Legutóbb Zalabai Zsigmond próbált új rendet teremteni a trópusok körében, könyvnyi terjedelmet szánt a fenti összefüggések tisztázására. A továbbiakban megpróbáljuk röviden körülírni a megszemélyesítést, a hasonlatot és a költői jelzőt, számolva a leegyszerűsítés veszélyével.

Mi a megszemélyesítés?

A megszemélyesítés elvont dolgokat, természeti jelenségeket, élettelen tárgyakat élönként mutat be (az élőkre jellemző cselekvéssel, érzéssel, tulajdonsággal ruház fel), másfelől növényeknek és állatoknak emberi érzést és cselekvést tulajdonít. A megszemélyesítés, megelevenítés eszköze leggyakrabban az ige. Ha viszont emberi tulajdonságot tulajdonítunk élettelen dolognak, lehet a megszemélyesítés hordozója jelzői szószerkezet is. Második osztályban mi csak az igével kifejezett megszemélyesítéseket tanítjuk.

Hogyan tanítjuk a megszemélyesítést?

A megszemélyesítés lényeges jegyét jól megfigyelhetik a gyerekek Zelk Zoltán *Anyu, végy egy hegyet nékem* című versében. A vers elemzésének egyik lépése, amikor a pedagógus a költői képekre tereli a szót.

1. Megkéri a gyerekeket, figyeljék meg, hogy az első és az utolsó versszakban a költő hogyan mutatja be a napot, a folyót, a patakot, milyen cselekvést tulajdonít nekik. A gyerekek a megfelelő szavak, szószerkezetek aláhúzásával válaszolhatnak.

„*Anyu, végy egy hegyet nékem,
olyan magasat,
ha elfárad, ráülhessen
csúcsára a nap –*”

„*Öreg folyó jár dúdolva
parti fák alatt,
bukfencezik kövön, sziklán,
sok kicsiny patak –*”

2. Ezt követően a pedagógus vetesse észre és fogalmaztassa meg, hogy ezeket a cselekvéseket valójában emberek végzik.
3. Majd közölje, hogy az ilyenfajta költői képeknek a neve *megszemélyesítés*.
4. S ekkor kerül sor arra, hogy e megszemélyesítések kettőskép-létét próbálják felismerni a gyerekek a pedagógus segítségével. Valójában az ember, a gyerek *fárad el, ül a hegycsúcsra, járkál dúdolva* vagy *bukfencezik*. De hogyan látja a költő, vagy hogyan látjuk mi a napot, amikor a hegycsúcson ül fáradtan? Milyen „dalt dúdol” az öreg folyó? Mi történik a kavicsos-köves patak vizével, amikor bukfencezni látjuk? Ilyen vagy ehhez hasonló kérdésekkel vezethetjük rá a gyerekeket annak megértésére, hogy a szavak a megszokott, köznapi jelentésükön túl metaforikus jelentést is hordoznak.

Ily módon indíthatjuk tehát a megszemélyesítés tanítását. A további gyakorlást az irodalomkönyvben szereplő versek segítik. (Pl.: József Attila: *Altató; A kanász*; R. Kipling: *Fókaaltató*; Nagy László: *Balatonparton*; Weöres Sándor: *Nyári este* stb.)

Mi a hasonlat?

A hasonlat egymástól távol eső dolgok, jelenségek között kapcsolatot teremtő kettőskép. Gazdag asszociációkat szabadít föl a beléje foglalt két tárgykép, két párhuzamos helyzet között. Szerkezetileg *viszonyítóra* és *viszonyítotttra* bontható, melyet grammatikai eszközök: a hasonlító kötőszók (*mint, másképpen, akár* stb.) kapcsolnak össze. / *Harminc kislány kinn a réten, / ispiláng. / A szoknyájuk libeg-lobog. / mint a láng.* / (Takáts Gyula) A költő a szoknyák libegését viszonyítja a lánghoz. A viszonyító: *a láng*, a viszonyított: *a szoknyák libegése*, a hasonlító kötőszó: *a mint*.

Hogyan tanítjuk a hasonlatot?

Takáts Gyula *Mint csillag ül* című versének utolsó két versszaka szinte hasonlatok láncolatából áll.

*Csak néz... Elindul, s merev szárnya,
mint toll piros tintába mártva,
egy verset ír a tiszta hóba,
amíg beér az istállóba.*

*Megáll, és mintha napfény volna,
a jászolból rásült a szalma,
s karácsony párás, szép tehén-szeme,
mint csillag ül december térdire.*

1. A vers elemzése során irányítsa a pedagógus a figyelmet a hasonlatokra: Mihez hasonlítja a költő a beteg gólya törött szárnyát? Mihez a jászol szalmáját? A gyerekek válaszai a hasonlat viszonyított tagját mint a hasonlat egyik szerkezeti elemét adják meg, s ezeket a szószerkezeteket, szavakat a pedagógus húzassa is alá velük a versben!
2. Majd vetesse észre a gyerekekkel a kötőszó szerepét a hasonlatban! (Tudjuk, hogy ez csupán a formai ismérve ennek a kettősképnek, de a tanulási folyamat kezdetén ez segíti a gyerekeket a hasonlatok felismerésében.)
3. Közölje a tanító, hogy ezeknek a költői képeknek hasonlat a neve!
4. Végül a hasonlat kettőskép-jellemzőjére térjünk rá. Miért kapcsolhatta össze (milyen közös jellemzők alapján) a költő a napfényt a szalmával, a gólya merev szárnyát a piros tintába mártott tollal?

A hasonlat megismertetése után más alkalmakkor, más versek esetén a hasonlatok elemzése az 1., 2., 4. pont alatt leírt módon történhet. Eszerint vizsgálhatjuk: Nemes Nagy Ágnes *Gólya az esőben*, Takáts Gyula *Rózsává lett róka* és *Mint csillag ül* című versét.

Mi a költői jelző?

A költői (metaforikus) jelző – szemben a köznyelvben használatos meghatározó vagy megkülönböztető jelzővel – nem a jelzett szó szűkítésére-pontosítására törekszik, hanem arra, hogy új jelentéstartalmat sugározzon a vele társult fogalomba (pl.: „*koszorús nyár*”).

Hogyan tanítjuk a költői jelzőt?

A költői jelző tanítását megkönnyíti, ha a gyerekek tudják, felismerik a grammatikából már tanult jelzős szerkezetet. Így mód nyílik arra, hogy a költői jelző metaforikus funkcióját (új jelentéstartalom) megértsék. Nagyon jól megvilágítják ezt számukra Weöres Sándor *Altatódal* című versének költői jelzői.

1. A pedagógus gyűjtessen a gyerekekkel köznapi jelzős szerkezeteket, ahol az *út* főnévhez járul a jelző (*széles, göröngyös, sima, kanyargós, hamvas* stb.). Figyeljék meg, hogy ezekhez a jelzőkhöz milyen konkrét képzeleteink tapadnak. Mindegyiket azonnal látjuk magunk előtt.
2. Majd a versrészletből emeltesse ki a tanító a gyerekekkel a költői jelzős szerkezeteket: „*hold-lepte út*”, „*csillag-lepte út*”, *köves, széles út*”.
3. Elemezzék a költői jelzőket! Figyeljék meg, milyen vizuális képet mozgósítanak ezek a jelzők az egyes gyerekek képzeletében, milyen hangokat sugallnak, milyen érzéseket keltenek!
4. A pedagógus végül közölje, hogy ezeknek a jelzőknek a neve költői jelző!

A költői jelzők felismerésére, felbontására módot nyújt még: Csanádi Imre *Négy testvér és Hónap-soroló*, Nemes Nagy Ágnes *Lila fecske*, Tamkó Sirató Károly *Szélkiáltó* című verse.

Hogyan elemezzük a meséket kommunikációs szempontból?

Az elemzés hasonlít ahhoz, ahogyan azt a versek esetében tesszük. A mesék, különösen a népmesék narratív stílusa megszokott. Az ún. „műmesék” már változatosabb elbeszélésmódban íródtak. Ismertessük föl a gyerekekkel, hogy pl.: Hárs Lászlónak *A világot járt kiscsacsi* című meséje szokatlanul indul. Meséjét úgy kezdi az író, hogy szinte odacsalogatja tekintetünket a főszereplőre: „*Itt látható Füles, a csacsi, amint éppen világgá bujdosik. Ejnye csak! Méghogy világgá? Világgá bizony! Talán örömeiben? Inkább bánatában. A tekintete csupa szomorúság, a két lekonyuló füle csupa nyomorúság, a képe csupa kétségbeesés.*” Az „*Itt látható Füles*” nyitás az olvasót, a hallgatót azonnal az események helyszínére viszi, mintegy annak részesévé avatja.

Hívjuk fel a gyerekek figyelmét arra, hogy Mészöly Miklós *Tréfás meséje* szintén az olvasóhoz fordulva indul: „*Hiszitek, nem hiszitek – kimentem egyszer egy nagy-nagy erdőbe, amelyikben egyetlen fa sem volt.*” S ugyanígy zárja is elbeszélését az író: „*Aki a mesét egy hallásból ugyanígy elmondja, ügyesebb mint én.*”

Lázár Ervin *A Hétfjú Tündérében* a mesélő egyes szám első személyben mondja el katartikus harcát a tündérrel. A mese végén – szokatlanul – kiszól az olvasóhoz is, mintegy bevonja őt az események menetébe, segítségül hívja a jószág tündérének megvédéshez. „*Ne is próbáljatok rossz szándékkal közeledni hozzám! Nem engedhetem bántani. Mert egy bolond levágta hat fejét, csak egy maradt neki. Erre az egyre vigyázzunk hát mindannyian...*”

Az ilyenfajta elemzéseket röviden, utalásszerűen végezzük. Így az elbeszélő szöveg változatosan megformált módját is megérezzük a gyerekekkel. Sőt elemi szinten az is tudatosulhat bennük, hogy az író (a mesélő) hogyan kommunikál velük, a befogadókkal.

Mit jelent a fantáziaképek elemzése mesékben?

Az epikus művek képi rétegét a fantáziaképek alkotják. Ezek a műben szereplő személyek, egyéb élőlények, a környezet, a tájak, a tárgyak, valamint a cselekmény konfliktusai és

helyzetei. Közülük második osztályban a mesék *cselekményének, szereplői jellemének (tulajdonságainak)* elemzésével foglalkozunk csupán.

Hogyan tanítjuk?

A mesék elemzése során a gyerekek egyrészt megnevezik a mesék fő- és mellékszereplőit, másrészt végigkövetik a cselekményt, s az időrendnek megfelelően felbontják azt: *a)* elkülönítik benne az *előkészítő részt*, amelyből megismerjük a főszereplőket, a hely-, esetleg az időviszonyokat; *b)* megállapítjuk a bonyodalmat (a konfliktushelyzetet) előidéző eseményt; *c)* megvizsgálják, hogy a következő események hogyan vezetnek a tetőponthoz (a legkiéleztettebb helyzethez); *d)* majd a megoldáshoz, amely a mesék esetében sem mindig jár pozitív befejezéssel.

A cselekményt felbontó szerkezeti elemzést az *Irodalom* tankönyv feladatai sok helyen segítik. Most mégis egy mintát adunk arra, milyen kérdésekkel, feladatokkal irányíthatjuk egy mese elemzését. A mese címe: *Palkó és a szamara* (Mészöly Miklós).

1. *Mondjátok meg, melyik rész mutatja be a mese két főszereplőjét! Keretezzétek be! Hol találkozunk velük?*

77893732. *Mi hozta Palkóra a bajt? Vajon csak az, hogy a szamara rálépett a törpe sapkájának a csücskére?* (Nyilván nem, hanem Péter nyegle, hányaveti szájalása is!) *Húzzátok alá a szövegben!*

77893828. *Hogyan keveredett a fiú hazugság gyanújába? Miért került a király színe elé? Meséljétek el!*

77893829. *Mikor volt a legizgalmasabb a mese, mikor aggódtunk legjobban Péterért? Tegyetek oda a szövegben csillagot!*

77893830. *Mi segítette ki a bajból? Mondjátok el!* (Természetesen nem a szamara, ahogyan a gyerekek azonnal rávágják, hanem a csalafinta okossága.)

A meseszereplők tulajdonságainak megnevezése, konfliktushelyzetben megnyilvánuló magatartásuk jellemzése szintén hozzátartozik az elemzéshez. Erre az *Irodalom* tankönyvben sok, változatos feladat található. Pl.: a fent elemzett meséhez a következők:

Hogyan viselkedett Palkó a nehéz helyzetben? Húzd alá azt a szólást, amelyik ezt kifejezi! / Inába szállt a bátorsága; Helyén volt az esze; Reszketett, mint a nyárfalevél. /

Rajzold le Palkót, milyen lehetett udvari bolondként!

Korábban szoltunk arról, hogy *az epikai művek fantaziaképei gyakran építkeznek kettősképekből*. Erre a mi meséinkben is találunk példát szép számmal. *Az öreg halász és a nagyravágyó felesége* című mesében a ponty emberi hangon *megszólal*, a tenger *haragos* lesz. A kis gömböc is képes *beszélni*, sorra *bekapni* egy egész család minden tagját. A csodaasztal varázsszóra *megterít*, a csacsi *aranyakat* tüsszent a *Nyakigláb*, *Csupaháj meg Málészáj* című mesében. Ez mind megszemélyesítés. Érdemes ezekre felhívni a gyerekek figyelmét, ne alakuljon ki bennük az a hamis elképzelés, hogy kettősképekkel csak versekben lehet találkozni.

Hogyan tanítjuk a kisepikai prózaműfajokat?

Kisepikai prózaműfajok: *találós kérdések, szólások, közmondások* a második osztályos irodalomkönyvben is szerepelnek. A találós kérdések a könyv elején a népköltészeti alkotások között, a közmondások és a szólások egy-egy mese után kaptak helyet. A kisepikai prózaműfajok tanításának részletes leírása az 1. osztályos *Tanítási programban* olvasható.

Hogyan tanítjuk a képverseket?

A képversek vagy tipoversek a költészet ún. vizuális törekvéseinek alkotásai. Ezek a vers látványát is figyelembe vevő költői kísérletek majdnem egyidősek a költészettel. A lírai kifejezést vizuális elemekkel, játékosággal, nagyobb figyelemre ösztönző rejtjelezettséggel is hangsúlyozzák.

Második osztályban kezdjük megismertetni a gyerekeket képversekkel, ezzel is feltárva előttük a lírai kifejezés lehetőségének sokszínűségét. A tanítás során csupán a rejtjelezettség megfejtésére szorítkozunk, s ezzel egyidejűleg a vizuális megjelenés kifejező jellegére hívjuk fel a figyelmüket. Minduntalan tapasztaltuk, hogy a képversek látványa erősen inspirálja a gyerekeket hasonló kísérletekre. Ezért örülnünk kell, ha olvasásuk során nem pusztán receptív-befogadói viszony alakul ki irántuk, hanem alkotásra is ösztönzik a tanulókat. Jó, ha a pedagógus is szorgalmazza a képversírást (egyáltalán a versírást!). Hirdessen versenyt, hogy minél több gyerek megpróbálkozzon a feladattal. Természetesen e tevékenységeket nemcsak az anyanyelvi órákon, hanem a délutáni szabadidőben is lehet folytatni. Az *Irodalom* tankönyvben Nagy László, Pintér Lajos és Géczi János egy-egy képverse olvasható.

Hogyan irányítjuk a gyerekek figyelmét az írói, költői üzenet megsejtésére?

Korábban már említettük, hogy mind a versek, mind a mesék elemzése során kitérhetünk az alkotói szándék, a műben foglalt üzenet feltárására. Persze nem arról van szó, hogy a pedagógus közli, „mit akart a költő (az író) mondani”. Nem is arról, hogy a gyerekeket addig faggatja, míg azok ki nem bökik, mire gondolt a tanítójuk. Néhány gyerek már nyolcévesen megérti, hogy a „mese rólunk szól”, emberekről, s a költőnek, az írónak nem az a dolga, hogy elszórakoztasson. (Nyilván nem vetjük el a műveknek ezt a funkcióját!)

A *miért tetszik a vers* vagy *mi tetszik a mesében* kérdés mellett néhány esetben azt is megkérdezhetjük a gyerekektől, hogy mit mond nekik a mese vagy a vers, mit üzen nekik a mű. Persze hiba volna, ha az irodalomkönyv minden versének és meséjének elemzése során föltennénk ezeket a kérdéseket. De pl.: Nemes Nagy Ágnes *Gólya az esőben*, Vörösmarty Mihály *Szózat* című verse esetében föltehető a kérdések. Megsejtik a gyerekek Lázár Ervin *A Hétféjű Tündér* vagy Páskándi Géza *A Dinnye és a Tök* című meséjének üzenetét is.

Az irodalmi műelemzés során megfigyelhető tanulótípusok és a velük való bánásmód

- △ Minden gyerek szívesen hallgatja a verseket is, a meséket is, ha az a pedagógus igényes interpretációjában hangzik el. Viszont az elemzés során mutatott aktivitásban már éles különbségeket figyelhetünk meg. Egyes gyerekek (osztályonként hárman-négyen) inkább csak hallgatják társaik élményeit, megnyilatkozásait, elemzését, azonban arra nincs késztetésük, hogy saját élményeiket közöljék. Ez a magatartás sok esetben nem befelé fordulásból fakad, inkább kényelmességből vagy érdektelenségből. Ezeket a gyerekeket a pedagógus próbálja felszólítással bevonni az elemzésbe, valamint a tankönyv rajzolásra készítő feladatmegoldásai alapján beszéltesse őket.
- △ Osztályonként általában tíz-tizenöt, a műalkotások elemzésére rendkívül nyitott, érett gyerekekkel szoktunk találkozni, akik képesek mélyen átélni és megérezni az irodalmi műalkotásokat. Ők azok, akik a műelemzésben – bármelyik oldalról is történik a közelítés

– rendkívül szívesen vesznek részt, még akkor is, ha a mű mélyebb rétegeiről, a kettősképek felbontásáról van szó.

Δ Az irodalmi alkotások megértéséhez élmény, élettapasztalat is kell. Gyakran azon kaphatjuk magunkat, hogy az igen hátrányos helyzetű gyerekek meglepően mélyen megérik a versek kettősképeit, ezek távoli asszociációkat indítanak el bennük, és ezt pontosan meg is tudják fogalmazni.

Az irodalomtanítás és a műelemzés irányításának normái

- A verseket mindig a pedagógus mutassa be először. Ez az előadás élményt adó legyen. A meséket felolvashatja a pedagógus is, de felolvastathatja megfelelő tempóban olvasó és jó kiejtéssel beszélő gyerekekkel is.
- Bár azt írtuk, hogy egy-egy műalkotás (vers is, mese is) több szempontból közelíthető meg, a több szempontú közelítés nem egy időben, nem ugyanazon az órán történik. Egy-egy műalkotásra többször visszatérünk, akár néhány óra, hét vagy akár hónap múlva, mindig más szempontot állítva az elemzés középpontjába. Ily módon nyílik lehetőség a művek alaposabb, mélyebb megértésére.
- Az ún. irodalomelméleti terminológia definitív visszakérdezése (mi a páros rím?) nem egyeztethető össze elképzelésünkkel, sőt szemben áll azzal.
- Tagadjuk a versek olyanfajta elemzését, amely a verset prózára fordítja. A vers nem fordítható le prózára. Szerzője azért nem prózában írta meg, mert csak versben tudta kifejezni gondolatait, élményeit, érzéseit, üzenetét.
- Amikor a verseket formai (verstani) szempontból elemezzük, a versek bravúros formai megoldásaira mutassunk rá. (Pl.: Weöres Sándor Nyári este című versében.)
- A kettősképek távoli asszociációinak megfejtése sok lehetőséget kínál, alternatívát enged meg. A pedagógus ne erőltesse saját elképzelését a gyerekekre, sőt dicsérje azokat, akik kreatív és merész kapcsolatokat tudnak teremteni a viszonyító és a viszonyított tag között.

Hogyan tanítjuk a vers- és prózamondást?

Az *interpretálás* a mimetizálás és a műelemzés mellett a harmadik olyan tevékenység, amely a gyerekeket kapcsolatba hozza az irodalommal. Verset vagy prózát az mond ugyanis szívesen, akinek a mű élményt adott. Az élmény megszerzését, a megértés élményét mindig segítheti az elemzés. Ezért az interpretálás *feltételeinek* tartjuk

1. a mű elemzését (amelybe beletartozik a műnek mint szövegnek elemi szintű analízise is),
2. a vers- vagy prózaszöveg helyesejtési problémák szempontjából történő áttekintését, majd gyakorlását,
3. végül a szöveg megtanulását.

Bár a versmondás tanítását első osztályban kezdtük (az 1. osztályos *Tanítási program* ad is ehhez eligazítást), egy szövegszempontról elemzés illusztrálása végett szólunk a tanítás módjáról is. Nézzük Kiss Anna *Az a fekete kiscsíkó* című versét!

*Az a fekete kiscsíkó
Aki kertemben kóborolt
Nem ette a sós kenyeret
Édesgyökér-zablája volt*

*Amíg kertemben kóborolt
Tördelhetette a violát*

*Húzza a Göncölszekeket
Nagy hideg lehet odaát*

Első ránézésre a központosítás hiányát fedezhetjük föl a versben, már ezért is érdekes feladat a szöveg tagolása. Az első három sort egyetlen mondatnak kell tekintenünk a sorok élén álló alárendelő utaló- és kötőszavak miatt. Az első versszak utolsó sora formailag az előző mondatához mint magyarázó mellékmondat is kapcsolódhat, ti. „*Nem ette a sós kenyeret / (mert) Édesgyökér-zablája volt.*” De lehet teljesen új mondat is, ez esetben a mondat egy összetett állítmányból áll, és egyértelműen a kicsikóra vonatkozik. Ezért az első versszakot egyetlen lélegzetre, a sorok végén minimálisan rövid szünetek tartásával is elmondhatjuk; de elmondhatjuk úgy is, hogy a harmadik sorvégén a hanglejtésünk leereszkedik, s az előzőeknél kicsivel hosszabb szünetet tartunk. Ez esetben a negyedik sor, e rövid mondat után természetesen hosszabb szünet következik.

A második versszak szintén alárendelő összetétel, kitehetjük benne az *addig* kötőszót is. A mondat alanyát a költő nem ismétli meg, az csupán egyetlenegyszer, a legelső sorban bukkant föl.

Az utolsó versszak, az utolsó két sor két rövid egyszerű mondat.

A versszöveg mondatszerkezeteinek egyszerűsödésében (többszörösen összetett → összetett → egyszerű) a magányossá válást, a mély bánat kiváltotta fokozatos elhallgatást is megérezhetjük. Ezért az interpretálás során pontosan kiszámított és egyre hosszabb szüneteket kell tartanunk a mondatszerkezet által megkívánt helyeken.

Elemzésünkben a mondatfonetikai eszközök közül csak a szünettartásra koncentráltunk, összefüggésben a szövegszerkezettel. A hangmagasságváltás és a többi eszköz végiggondolása további elemzéssel történhet. Azt kívántuk az elmondottakkal értelmezni, hogy egy vers interpretációját – ha az igényességre törekszik – nem lehet pusztán megérezésre, ún. ösztönösségre alapozni. Ha a vers- és prózamondás tanítására vállalkozunk, előtte legalább nekünk, pedagógusoknak illik a szövegeket grammatikailag is alaposabban szemügyre vennünk.

A vers- és prózamondás tanításához a pedagógus rendelkezésére áll második osztályban is egy 5 prózai és 5 versszöveget tartalmazó hangosított transzparens. A tanítás módja ezek alapján megegyezik azzal, ahogyan ezt az előző évben végeztük. (Lásd az első osztályos *Tanítási program* versmondásról írt fejezeteit!)

Hogyan tanítjuk az irodalom életének megismertetését?

Ez a negyedik tevékenység, amelynek révén aktív viszonyba és egyben életközelpbe kerül a gyerek az irodalommal. Ehhez második osztályban ugyanazokat a tevékenységeket, lehetőségeket ajánljuk és tartjuk kivitelezhetőnek, amelyeket az első osztályos *Tanítási program*ban részletesen bemutattunk:

1. életrajzi adatok, fényképek gyűjtése azokról az alkotókról, akiknek műveit tanulják, továbbá megjelent gyermekkönyvek felkutatása könyvtárban;
2. a gyermekeknek szóló könyvek figyelemmel kísérése;
3. a megjelenő gyermeksjtó figyelése;

4. a televízió és rádió gyermekeknek szóló, irodalmi jellegű adásainak alkalmankénti megtekintése, meghallgatása. Ezeknek a tevékenységeknek megszervezésére, lebonyolítására az első osztályos *Tanítási program* eligazítást ad.

Felhasznált irodalom

Képversek. (Aczél Géza bevezető tanulmányával.) (Szerk.: Aczél Géza.) Budapest, 1984. Kozmosz Könyvek. 5–48. p.

KOVÁCS ENDRE–SZERDAHELYI ISTVÁN: *Irodalomelméleti alapfogalmak.* Budapest, 1977. Tankönyvkiadó. 229 p.

SZEPES ERIKA–SZERDAHELYI ISTVÁN: *Verstan.* Budapest, 1981. Gondolat Könyvkiadó. 597 p.

TÖRÖK GÁBOR: *A pecsétek feltörése. Mai líránkat olvasva.* Budapest, 1983. Magvető Könyvkiadó. 423 p.

VERES ANDRÁS: *Az irodalom értésének fokozatai az oktatási folyamatban. = Mű, érték, műérték. Kísérletek az irodalmi alkotás megközelítésére.* Budapest, 1979. Magvető Könyvkiadó, 462–484. p.

ZALABAI ZSIGMOND: *Tűnődés a trópusokon.* Budapest–Bratislava, 1981. Szépirodalmi és Madách Könyvkiadó. 212 p.