

Irodalomtanítás

Előzmények

Nyelvi, irodalmi és kommunikációs csoportunkban az *irodalom* tantárgyblokk első osztálytól kezdve szerepel. Kísérleti munkánk során azt tapasztaljuk ugyanis, hogy az irodalom – mint művészi érték – már a hatéves gyerek számára is közvetíthető. Ennek azonban az a feltétele, hogy megtaláljuk azokat a műveket és tevékenységeket, amelyek élményt nyújtanak a gyerekeknek. A kisiskolás lételeme a játék, az önkifejezés, a gyűjtőszennvedély. Intellektuális képességeik (a memória, az absztrakció, a gondolatársítás) pedig sokkal jobban fejleszthetők, mint ahogyan arról az alsó tagozat korábbi gyakorlata tanúskodott. Ezek a tények motiválták alsó tagozatos irodalomtanítási programunk kimunkálását.

A gyerekek többféle tevékenység végzése során aktív viszonyba kerülnek irodalmi művekkel és alkotókkal. A tevékenységek a következők:

- a) Versek, mesék mimetizálása.
- b) Vers- és prózamondás gyerekeknek, felnőtteknek.
- c) Irodalmi alkotások olvasása és elemzése.

d) Az irodalom életének megismerése (könyv- és könyvtárhasználat; irodalmi műsorok tévében, rádióban történő figyelése; az irodalom ünnepei; évfordulók; író–olvasó találkozók; fényképek, könyvek gyűjtése stb.).

Az irodalmi anyagot elsősorban a *huszadik századi lírából* válogattuk. Ennek egyik oka a terjedelem. Az olvasás képességét éppen elsajátító gyerek könnyebben megbirkózik a versek elolvasásával, mint a hosszabb lélegzetű mesékkel, elbeszélésekkel, meseregényekkel. Másrészt egy rövid terjedelmű mű szakszerű és alapos feldolgozása jóval rövidebb idő alatt elvégezhető. Így tekintettel lehetünk a kisiskolások figyelmének egyik jellemzőjére, ti. arra, hogy gyakori tevékenységváltást igényelnek. Végül líracentrikus válogatásunknak nem utolsó szempontja az, hogy építve a gyerekek óvodáskorban már meglévő ösztönös „versérző” képességére, fejlesszük azt tovább a tudatosságig.

A mai magyar gyermeklírát kiváló művelőitől válogattuk az 1–3. osztály versanyagát. Negyedik osztályban a gyerekeknek ún. „felnőttirodalmat” adunk, abból a feltételezésből, hogy a bontakozó, verstől nem elidegenedett személyiség már ezt követeli. A tanuló érje be eleinte a vers részleges megértésével, s térjen vissza meg-megújuló vonzalommal a műhöz és alkotójához.

A történeti merítés is mélyebb a 4. osztály anyagában. Ezt jelzi Zrínyi Miklós, Bornemisza, Balassi, Kazinczy neve.

A *műfajok* tekintetében széles skálájú az alsó tagozatos tananyag. A folklór műfajokból megjelennek a *mesék* különböző fajtái: a tündérmesék, csalimesék, állatmesék, tréfás mesék; a magyar népdalok, népballadák; a közmondások, a találós kérdések; a mítoszok. Az epikus művek között a nép- és műmesén kívül olvasnak a gyerekek verses mesét, elbeszélő költeményt, elbeszélést, részleteket mese- és ifjúsági regényekből.

A felsoroltak kiegészülnek irodalmi témájú publicisztikával: interjúval, könyvismertetéssel és kritikával.

Verstani, poétikai ismereteket első osztálytól kezdve tanítunk. De nem definíciószerűen, hanem csupán a megnevezés-ráismerés szintjén, mivel a terminológia használata a műelemzés során lehetővé teszi az egyértelmű kommunikációt.

A verstani és poétikai ismeretek a következőképpen rendeződnek el:

1. osztály: – versszak, verssor, refrén, rím, ritmus;
– költői kép.
2. osztály: Az előzőekben felsoroltak mellett:
– ütemhangsúlyos ritmus; rímfajták: párrím, keresztírím, bokorrím; képvers;
– megszemélyesítés, hasonlat, költői jelző;
– mesék szerkezetének elemzésekor: előkészítés, bonyodalom, tetőpont, megoldás, valamint a szereplők jellemzése.
3. osztály: A fentiekben felsoroltak mellett:
– ölelkező rím, félrím, alliteráció;
– metafora;
– a ballada műfaji jegyei: tragikum, drámai párbeszéd, balladai homály;
– a jellemzés eszközei: a szereplők cselekedeteinek leírása, beszéltetés, az író közli a véleményét.
4. osztály: A fentiekben felsoroltak mellett:
– gondolatritmus, szabadvers, prózavers;
– epigramma, mítosz.

Az irodalom tanulásához, tanításához több típusú taneszközt fejlesztettünk ki. Az alsó tagozat mindegyik évfolyamára egy-egy munkáltató *irodalomkönyvet*. Ezek irodalmi szempontokat tükröző szerkezete, tagolódása eltér az olvasókönyvek megszokott rendjétől, vagyis a műalkotások nem a feldolgozás sorrendjében követik egymást. A mimetikus játékok vezetéséhez, valamint az irodalom életének megismertetéséhez, figyelemmel kíséréséhez *feladatgyűjteményeket* állítottunk össze a tanítók részére, valamint ennek szolgálatában állt a tanult költőkről, írókról készült *arckép-sarnok* is. A helyesejtési normákhoz igazodó versmondás tanítását audiovizuális taneszközök (hangosított transzparenszek) segítették.

Lírai művek elemzése

„Mindnyájunknak velünk született képessége, hogy a hagyományos formájú költészetnek bizonyos nehézségi fokot meg nem haladó alkotásait átéljük, szépségükből megsejtsünk valamit már óvodáskorunkban. Ezt az ösztönös »versérző« fokot az általános iskola felső tagozatában fejlődés-lélektanilag jól megmagyarázható »verssüketség« váltja fel: sok gyerkőcből, kamaszból ekkor válik olyan serdülő, aki ideiglenesen (de gyakran véglegesen is) süket és vak a líra szépségeivel szemben. Számos magyartanárnak van szomorú gyűjteménye diákjai által készített olyan verselemzésekből, amelyek humoros köteteket tölthetnének meg – ha nem véres verejtékkal izzadták volna ki ifjú szerzőik.” (Török Gábor, 1983. 15. l.)

Török Gábor „ösztönös versérző foknak” nevezi azt a kisgyermekben meglévő képességet, amely hozzásegíti őket ahhoz, hogy a lírai művek szépségéből valamit megsejtsenek. Tapasztalatunk, hogy az a gyermeklíra, amelyen programunkban a gyerekek felnőnek s azok a módok, amelyekkel őket a tudatos versértő szint irányába mozdítjuk el, a kamaszkorba lépő gyerekeket fogékonnyá teszik a lírai művek iránt. Elkerüli őket a kora kamaszkori verssüketség gyermekbetegsége!

Hogyan elemezhetjük a lírai alkotásokat?

I. A lírai művet vizsgálhatjuk a *képi réteg* felől, mivel a lírai mű egyik lényegi vonása éppen a képszerűség. Programunkban a képszerűség feltárása elsősorban a kettősképek (trópusok vagy stílusképek) felismerését és felbontását jelenti. Szűkebben és pontosabban a metaforák, a hasonlatok, a megszemélyesítések és a költői jelzők elemzését. Mind a négy felsorolt trópusfajta felismerését és megnevezését tanulták már a gyerekek alsó tagozatos korukban. Ötödikben a további felismertetés és gyakoroltatás a feladat, valamint az, hogy a magyar nyelv tanulása közben megismert szemiotikai kategóriákat, illetve fogalmakat a művek elemzése során ismételt aktualizálják a tanulók. Az a metaforafogalom ugyanis, amellyel programunkban azonosulnak, szemiotikai nézőpontból közelíti a metaforát. Zalabai Zsigmond a metaforáról vallott felfogását az alábbi meghatározásban foglalta össze:

„A metafora kettőskép: két – más-más mezőösszefüggéshez tartozó – jel (fogalom, jelenség) szemantikai kölcsönviszonya. Tágabban: a metafora kettőskép: két – más-más összefüggéshez tartozó explicit vagy implicit – jel (fogalom, jelenség) kölcsönviszonya, melyet részben a szemantikai összeférhetetlenség, részben pedig a szemantikai összeérhetőség határoz meg, létrehozva a két jel között az analogikus vonásokat tartalmazó ikont.” (Zalabai Zsigmond, 1981. 104. l.)

E meghatározásból ráismerhetünk arra a közismert és népszerű metaforaleírásra, amelyet az *Irodalomelméleti alapfogalmak* című könyv így ad meg: „A költői metaforák sokszor nagyon távoli fogalmakat és jelenségeket kapcsolnak össze; az azonosított és az azonosító elem révén egyszerre hat egy időben két jelentéskör, s így távol eső képek alkotnak tudatunkban egységet.” (Kovács Endre – Szerdahelyi István, 1977. 138. l.)

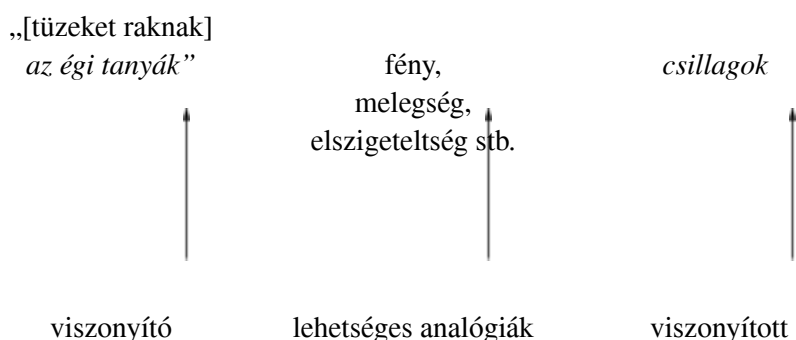
Zalabai a metaforát gyűjtőnévnek is tartja, e fogalom körébe sorolja a hasonlóságon alapuló valamennyi képet: „A metafora lehetett az őstojás, amelyből az ikonok fajai, ideértve a hasonlatot is, a világra jöttek.” (Zalabai, 1981. 129. l.)

A költemények képi rétegének feltárása nem lehet leltározó tevékenység. Azaz nem annak megállapításából áll, hogy a versben levő képek a trópusok mely típusába tartoznak. Az elemzés során a pedagógus jól irányított kérdései alapján a tanulók az „esztétikai kódot” próbálják megérteni a nyelvhasználat poetikus funkciójának, a többértelműségnek a kibontásával. Ezt a következőképpen végezzük.

1. Amikor az egyes lírai alkotások képi rétegét vizsgáljuk, nevezzék meg a gyerekek a versben előforduló költői képeket.

2. Emeljék ki a viszonyító és a viszonyított közötti analogikus vonásokat.

Például:



II. Közelítsünk a lírai vershez az *akusztikum* felől is. Bár többen vitatják, mégis számos példával lehetne igazolni, hogy van összefüggés a vers hangzása és érzelmi-hangulati tartalma között. A mély magánhangzók alkalmasak lehetnek a komorabb, a magasak a derültebb hangulatok kifejezésére. Felismerhetik ezt a tanulók Kosztolányi *Mostan színes tintákról álmodom* című versében.

„és kellene még aztán millió:
tréfás-lila, bor-színű, néma-szürke,
szemérmes, szerelmes, rikító,

és kellene *szomorú-viola*
és *téglabarna* és kék is, de halvány,
akár a színes kapuablak árnya
augusztusi délkor a kapualján.”

Fel kell figyelniük a mássalhangzók kifejező szerepére is. Más-más a hatása a kemény és a lágy, valamint a zár- és a réshangoknak. Ugyancsak kifejező funkciója van a mássalhangzós hang-torlódásnak. Elemeztessük, hogyan érvényesül mindez Weöres Sándor *Fughetta* című versében. Hangtani tanulmányaik ugyanis alkalmassá teszik a tanulókat a feladat elvégzésére.

piros csörgők *tündökölnék*
↓
piros csörgők *összetörnek*
kék tojások *énekelnek*
↓
kék tojások *szétfreccsennek*
tarka csigaszarvak *lengnek*
↓
tarka csigaszarvak *tűnnek*

Fokozottan érvényesül a hangok minőségének tartalomerősítő szerepe az alliterációban. Az alliteráció vagy betűrím – mint tudjuk – a szókezdő hangok összecsengése. Tágabb értelemben a hangok soron belüli, a szó belsejében előforduló gyakoriságát is alliterációnak nevezik. Nemcsak a népköltészetben találkozunk vele, szívesen alkalmazza a műköltészet is. Harmadik osztályban már tanulták a gyerekek az alliterációt; az 5. osztályban az alábbi esetekben gyakorolhatják felismerését:

„Szülőföldem szép határa!”
(Kisfaludy Károly: *Szülőföldem szép határa*)

„E kettős üldözőnk
kínoz kegyetlenül”
(Petőfi Sándor: *A farkasok dala*)

„Tüzeket raknak az égi tanyák,
Hallgatják halkán a harmonikát.”
(Juhász Gyula: *Tiszai csönd*)

A vers akusztikai rétegének másik tényezője a *ritmus*. A ritmus a lírai művekben többet jelent, mint a versritmus. Jelenti az azonos elemek következetes ismétlődését, visszatérését, így a gondolitritmust, a refrént, a párhuzamosságot.

A *versritmus* az akusztikai réteg másik tényezője. A gyerekek ezen szótagminőséget értenek. A szótagok hangsúlyossága az ütemhangsúlyos; rövidsége-hosszúsága az időmértékes verselés alapja. Mindkét ritmusfajta érvényesülését megfigyelhetik az ötödik osztályban elemzendő versekben is. Ütemhangsúlyos ritmusú például: Kisfaludy Károly *Szülőföldem szép határa*, Petőfi Sándor *A kutyák dala*; *A farkasok dala* és Kormos István *Eltűntek az égen* című verse. A szótagok hosszúságának-rövidségének váltakozását pedig megfigyelhetik a gyerekek Kosztolányi Dezső *Este, este*; *Mostan színes tintákról álmodom*, Tóth Árpád *Láng*, valamint Juhász Gyula *Tiszai csönd* című versében. (Közülük néhány szimultán verselésű.)

Végül szólnunk kell az akusztikai réteg következő tényezőjéről, a *rím*ről. A rímelés jelenségét a gyerekek ismerik: kisiskoláskorukban tanulták a félrím, a párrím, a bokorrím, a keresztírím és az

ölelkező rím nevét és rímképletét is. Az ötödik osztályban elemzendő versekben a párrímet, a bokorrímet és a félrímet fedezhetik fel. Szenteljünk nagyobb figyelmet Kosztolányi *Este, este* című versének rímtechnikájára:

a a b b / c d c d / e e f f / g g h h / i j i j
pár kereszt pár pár kereszt

A lírai művek megközelítéséről szóló fejezetünkben nem szóltunk több, a szakirodalomban leírt elemzési módokról (genetikus; műfajelméleti; kommunikációs megközelítésű... tartalom – forma prob-lematikára irányuló stb.). A programban a 6. osztálytól kezdve új elemzési módszerek bemutatására is sor kerül.

Elbeszélő költemény – Petőfi: János vitéz

Petőfi *János vitéz* című műve – a magyar műfaji fogalomhasználat szerint – tipikus példája az elbeszélő költeménynek. Ez a mű egyszerre beszél el valószerű és fantasztikus eseményeket. Az események pusztán elbeszélésén túl fontos szerep jut a költeményben a *dialógusoknak*, a *mono-lógoknak*, valamint a helyszínek, személyek *leírásának*. Történetmondója a költő; az ő nézőpontjából kísérhetjük figyelemmel az eseményeket.

Formáját tekintve a mű huszonöt fejezetre tagolt. Négysoros versszakai soronként tizenkét szótagosak, verselése ütemhangsúlyos, rímtechnikája párrím.

Hogyan tanítjuk?

A tankönyvben a mű fejezetei folyamatosan követik egymást. Szándékosan nem szakítottuk meg a művet elemző kérdésekkel, feladatokkal. Az elbeszélő költemény végén Illyés Gyula *Petőfi* című könyvéből vett rövid szöveg szól a mű megszületésének körülményeiről, majd pedig olyan feladatok következnek, amelyek főként a mű egészére irányulnak. Mindez azonban nem jelenti azt, hogy a *János vitézt* nem elemezzük részletekben is. A feldolgozást a következő tagolás szerint javasoljuk:

1–4; 5–6; 7–10; 11–12; 13–15; 16–18; 19–20; 21–22; 23–25; 26–27. fejezet,

1. A részenkénti elemzés során a gyerekek fogalmazzák meg az egyes fejezetek témáját, helyszíneit (mozgást a térben), időmeghatározásait. Térjünk ki a 14. fejezet kapcsán arra, hogy az elbeszélés időrendjét hogyan bontja meg a költő; mi a funkciója az időrend effajta felbontásának.
2. Sorolják fel a gyerekek a fő- és a mellékszereplőket, határozzák meg azok egymáshoz való viszonyát! A szereplők közti kapcsolatot igazolják a szövegből vett idézetekkel, utalásokkal. Irányítsuk a figyelmet arra is, hogyan *láttatja* az elbeszélő költemény írója a fontosabb szereplőket, mi a viszonya hozzájuk, s ez hogyan derül ki.
3. A fejezeteken belül (értelemszerűen, ahol ez lehetséges) különítsék el a tanulók az eseményeket elbeszélő és a párbeszédet tartalmazó részeket, valamint a monológokat.
4. A korábbi évfolyamokon tanult költői képeket (hasonlat, megszemélyesítés, költői jelző, metafora) gyakorlásképpen mindenütt ismertessük föl, elemeztessük.
5. Szenteljünk figyelmet Petőfi humorának is (különösen a 12., 20., 21. fejezetekben).

A *János vitéz* feldolgozása kapcsán mindenképpen javasoljuk, hogy foglalkozzunk a magyarság népi kultúrájában megőrzött – s a *János vitéz*ben is megtalálható – mitológikus alakokkal.

Tudjuk, hogy a magyar szóbeli hagyomány nem őríz mítoszok tekinthető szövegeket. A magyar néphit, a népmesék, a mondák, az archaikus népi imák és ráolvasások, valamint a népművészet és a népszokások alapján azonban rekonstruálható a mitológiai elképzelések rendszere (Vö.: *Mitológiai enciklopédia* I. 534. l.).

A magyar néphit jellegzetes alakjaiból jónéhány előfordul Petőfi költészetében. Így a sárkány, az óriás, a boszorkány, a griffmadár, a tündér, a kísértet, az istennyila. Tájékozódjunk a gyerekek előzetes

ismereteiről, mit tudnak e mitologikus alakokról. Ha szükséges, egészítsük ki meglévő ismereteiket a következő leírások segítségével.

boszorkány: A magyar mítikus mesék, mondák női szereplője. A hiedelmek szerint boszorkánynak neveztek minden rosszindulatú, emberfeletti hatalmú, csúnya öregasszony formájában elképzelt lényt. A népmesékben a hős ellenfele. A boszorkányok rontó erejébe vetett hit napjainkig tovább élt a falusi lakosság körében. A boszorkányok az átváltozás képességével is rendelkeznek (kutya, macska, kecske, ló, lúd, disznó formájában ijesztgetik az embereket a sötétben). Repülni is tudnak. Meg tudják rontani az állatokat: a tehénnek véres lesz a teje vagy teljesen elapad a rontástól; az embereknek pedig hirtelen jött betegségeket okoznak.

griffmadár: Sashoz és oroszlánhoz hasonlító hatalmas állat. Az égig érő fán vagy az alvilágban fészkel, onnan hozza fel a mesehőst, amiért az fiókáit megmenti.

istennyila: A legfelsőbb égi lény a magyar mitológiában: Isten. A villám egyik neve a magyarban az istennyila; a másik: a mennykő. A hiedelem szerint ahová a mennykő lecsapott, ott kő található.

kísértet: A halott lelke, amely emberi alakban jelenik meg az élőknek, holdvilágnál.

óriás: A népmesék hatalmas termetű alakja, a hős nagy erejű ellenfele. Az egyes várak, hegyormok, szakadékok keletkezését magyarázó mondákban is gyakran szerepel, s a tevékenységéhez fűződik az adott domborzati jelenség keletkezése. Egyébként az emberekhez hasonlóan családi életet él, és háborúzik társaival is. Néha az ember segítője.

sárkány: Félelmetes lény, melynek kígyószerű teste, szárnya és rendszerint több (három, hét, kilenc, tizenkét) feje van. A népmesékben a hős ellenfele az életre-halálra menő küzdelemben. A hiedelemmondákban az egyfejű sárkány a táltos segítője, azon lovagol, vihart kavargat; lakóhelye a mocsár, a kút vagy a barlang.

tündér: A magyar mitológiában szereplő csodás szépségű, jó szándékú női lény. Legfontosabb tulajdonsága az átváltozás, a hirtelen eltűnés képessége. Lakóhelye lehet a vizekben, a folyók kis szigetén, ártereken, de vannak adatok víz alatti palotákról. Királynőjük Tündér Ilona, aki Tündérországnak, az örök boldogságnak az uralkodója.

Kerestessük meg a gyerekekkel, hol, milyen helyzetben találkoznak a népi hiedelem felsorolt figuráival a *János vitéz*ben. Figyeltessük meg, hogy ismerte Petőfi a népi hiedelemvilágot; milyen helyzetben jelennek meg ezek az alakok meséjében.

Ha a pedagógus meg tudja szerezni a *János vitéz*ről készült hanglemezt, meghallgatását (vagy néhány részletének meghallgatását) feltétlenül javasoljuk. A művet Törőcsik Mari tolmácsolja.

A *János vitéz* folyamatos olvasása és elemzése során a következő részletek memoritertként való megtanulását kérjük a gyerekektől:

1. fejezet 1., 2., 3., 4., 5., 6. versszak
4. fejezet 1., 2., 9., 10. versszak
5. fejezet 1., 2., 3. versszak
18. fejezet 9., 10., 11. versszak
23. fejezet 2. versszak
27. fejezet 5., 6., 7., 11. versszak

A fentiekén kívül a pedagógus saját belátása szerint kijelölhet más megtanulandó részleteket is a műből.

Mesék elemzése

„A mese az egyetlen irodalmi műfaj, amely utat mutat a gyermeknek, hogyan fedezze fel identitását, és hogyan találja meg helyét az életben; ráadásul még azt is elmondja, milyen tapasztalatokra van szüksége jelleme továbbfejlesztésére. A mese azt sugallja, hogy a boldog,

tartalmas életet bárki elérheti – de csak akkor, ha nem futamodik meg a veszélyek elől, mert az igazi identitáshoz csakis rajtuk keresztül vezet út. A mese továbbá azt ígéri, hogy ha valaki elindul ezen a félelmetes és kockázatos úton, a jóakarátú hatalmak megsegítik, és végül eléri célját. De arra is figyelmeztet, hogy a gyávákra és kishitűekre, akik visszariadnak énjük felfedezésének kockázatától, sivar élet vár – ha ugyan nem történik valami nagyobb bajuk.” (Bettelheim, B. 1985. 34. l.)

Az alsó tagozaton a gyerekek sok és sokfajta mesével ismerkedtek meg. 22 népmesével és 36 műmesével; 7 verses és 51 prózai formában írottal; 34 magyarral és 24 olyannal, melyek más népek meséi. Volt köztük tündérmese, tréfás mese, állatmese, tanmese és igen sok ún. modern mese. Vallottuk és valljuk, hogy a meséknek kiemelkedő szerepük van a gyermek életében: a jellem és a képzelet alakulásában.

Az ötödik osztályos tankönyvben öt mese található. Ezekből négy keleti, *Az Ezeregyéjszaka meséiből* való. Egy pedig Puskin műve: *Mese a halászból és a kis halról*.

A mesékből vett válogatásunkat az indokolja, hogy ezek révén a gyerekek betekinhetnek a távoli Kelet mesés világába. Megismerhetik az arab, a perzsa emberek életét, érzéseit, szokásait; a keleti városok gazdagságát, fényességét; a Kelet csodás lényeit, szellemeit. Megismerkednek Szindbáddal, a hajóssal (*Szindbád második utazása*), akit *Krúdy Gyula* alteregójának választott. (Itt jegyezzük meg, hogy a hetedikes tananyagban több Szindbád-novella szerepel.)

Hogyan tanítjuk a keleti meséket?

1. E mesék olvasása előtt célszerű ismertetnünk *Az Ezeregyéjszaka meséi* kerttörténetét. Ezt meséljük el a gyerekeknek, vagy meséltessük el olyan tanulókkal, akik ismerik, olvasták.

A kerettörténet szerint Sahriár királyt álmatlanság kínozza, mélységesen csalódik a nőkben. Rettentő haragra gerjed, s csatlósainak megparancsolja, kutassanak át minden házat, szedjék össze az eladósorban levő lányokat, és fűzzék rabszíjra őket; tartsák addig keserves fogságban, amíg ki nem találja, hogyan bűnhődjenek azért az egyetlenegyért, akit ő megszeretett, de aki őt nem szerette.

A kemény parancs hírére a város keserves gyászba borul. A vezír lánya, Sehrezád, önként feláldozza magát, maga megy hűgával a király palotájába. Sahriár kegyelemből megengedi nekik, hogy a trónterem zugában várják ki a szörnyű büntetést. Este Sehrezád szokása szerint mesébe kezd, mesél hűgának, s a mesét a király is figyelni kezdi. S „ahogy a mesét hallgatta, úgy érezte aranyveretes trónján, hogy a szíve megkönnyebbedik, és a lelke mind porhanyóbbá válik, s mintha már az álom magvai is kezdenének csírázni benne.” Ettől kezdve alig várta, hogy leszálljon az este. Sehrezád éjszakáról éjszakára mesélt.

A mesék végül megoldják a király lelki problémáit, konfliktusait. Hazaküldi a város szüzeit, s az ezeregyedik éjszaka után feleségül kéri Sehrezádot, mert a lelkében a „szerelem magvai is kicsíráztak”.

Az Ezeregyéjszaka meséi című gyűjteményről a gyerekeknek is tudniuk kell, hogy „eredetileg indiai és perzsa forrásokból származik, és már a X. században ismerték. Az 1001-es számot nem kell szó szerint érteni. Éppen ellenkezőleg, az »ezer« az arabban »megszámlálhatatlant« jelent, az 1001 pedig végtelent. A későbbi kompilátorok és fordítók azonban ezt a számot szó szerint értették, és a mesék tagolásával, illetve újabb mesék felvételével olyan gyűjteményt állítottak össze, amely valóban 1001 történetet tartalmazott.” (Bettelheim, B., 1985. 119. l.)

2. A kerettörténet meghallgatása után a gyerekek az órán olvassák el hangosan az első mesét. (Előzetesen otthon is olvassák el a szöveget, ezt házi feladatként adjuk nekik.)

3. A tankönyv feladatai alapján kezdjük el a mese elemzését: ezek a mű szerkezeti elemzésére, a mesevilág szereplőire, alakjaira irányulnak. A feladatok egy részét közösen oldjuk meg, az ismert feladattípusokat azonban önállóan végezzék a gyerekek.

Természetesen újabb elemző feladatokkal is kiegészíthetjük a könyvet. *A halász és az ifrit* esetében például ily módon:

- Milyen próbálkozások után húzza ki az ifrit palackját a halász? Mit gondoltok, kezdődhet-e a mese a sorsdöntő palack kihúzásával?
- Hány fokozatban mutatja be a mese az ifrit növekvő mérgejét?

- Lehet-e összefüggés a halász négyszeri próbálkozása és az ifrit elhatározásainak négy fokozata között?
- A felnőtt logikája szerint minél hosszabb a rabság, annál nagyobb a fogoly hálája a szabadítója iránt. Miért gondolkodik fordítva az ifrit?
- Hasonlítsd össze a dzsinn viselkedését a kisgyerek gondolkodásával Zelk Zoltán *Anya, apa hazajöttek* című versében! (Hiába boldog az otthon hagyott kisgyerek, amikor szülei haza-jönnek; gondolatban mégis bünteti őket.)

Zelk Zoltán

Anya, apa hazajöttek

Anya, apa hazajöttek,
fáradtak, mert este van.
Azt kérdezik: féltél, fáztál
idehaza, kisfiam?

Anya simogat és csókol,
kérdőzgeti, hogy vagytok?
Én meg mondom: hogyha megint
elmentek, hát meghalok...

De ha mégis tovább élek
és én is felnőtt leszek,
hogyha én is gyárba járok
keresni a kenyeret:

magamhoz veszem a kulcsot
és az ajtót becsukom,
akkor aztán másszanak ki,
ha tudnak, a kulcslyukon!

- Olvassátok el Grimm *A palackba zárt szellem* című meséjét – amely *A halász és az ifrit* európai változata –, majd hasonlítsátok össze a keleti mesével (önművelési feladatként)!
4. Ha mind a négy mesét feldolgoztuk, összefoglalásként vessük össze *Az Ezeregyéjszaka meséit* a magyar népmesék jellegzetességeivel. Összegyűjthetik például a gyerekek a keleti mesevilág megismert szereplőit, s melléjük állíthatják népmeséink azonos vagy hasonló figuráját:

ifrit – óriás, sárkány

kalifa – király

gonosz bölcs – boszorkány

rukhnadár – griffmadár

ébenfa paripa – táltos

A párhuzamba állításból kiderül – s erre hívjuk föl a gyerekek figyelmét –, hogy a mesealakok a keleti mesékben sem ambivalensek, hanem szélsőségesen jók vagy rosszak.

Puskin verses meséjének alaptörténetét ismerik a gyerekek. Második osztályos korukban olvasták az Illyés-féle magyar változatot (*A szegény halász és a nagyravágyó felesége*), s a finnugor nyelvrokonok (udmurtok) meséi közül *A szépséges nyírfa* című mesét is. Ez utóbbi más motívumokkal ugyanazt a tanulságot hirdeti: a nagyravágyásnak, az embertelen követelőzésnek medvévé változtatás a büntetése.

Hatékony „mesepedagógiai” módszer a vándortémák párhuzamos olvasatása. (Cs. Nagy István, 1979. 41. l.) Ezért, ha a Puskin-mesét elolvastuk, és a tankönyvi feladatok alapján elemeztük, idézzük föl a korábban tanult hasonló témájú meséket.

1. Olvassák el újra a gyerekek (otthon, könyvtárban) a következő meséket:

- *A szegény halász és a nagyravágyó felesége* (magyar népmese)
- *A szépséges nyírfa* (udmurt népmese)
- *A halász meg a felesége* (Grimm)
- *Mese a halászcserjéről és a kis halról* (Puskin)

2. Ezután több szempontból hasonlítottassuk össze ezeket a műveket. Elegendő, ha ezt a második teendőt csak a gyorsan haladó, jó elemzőképességű gyerekek végzik. A szempontok az alábbiak lehetnek:

- Hasonlítsátok össze a négy mese címét! Mit emelnek ki, mit hangsúlyoznak, s vajon miért?
- Kövessétek végig mindegyik történetben a követelések fokozatait, s mondjátok el, van-e különbség az asszonyok értékvilágában!
- Emeljétek ki a mesékből a motívumok különböző árnyalatait!
- Hasonlítsátok össze a mesékben a szereplők kapcsolatait! Hogyan viszonyulnak egymáshoz?
- Vessétek össze a mesék igazságszolgáltatását, a büntetés mértékét!

A mesék elemzését követően a szöveget olvassuk el újra a gyerekekkel akár hangosan, akár némán. A fejlett olvasóknak ezt házi feladatként is adhatjuk egy-két kiegészítő feladattal.

Mítoszok tanítása

A mítosz a történelem előtti idők üzenete. Olyan elbeszélés, amely a természet és a társadalom jelenségeit, hajtóerőit természetfölötti lények, istenek, isteni eredetű legendás hősök alakjában jeleníti meg. *Az istenekről szóló mítoszok* úgy alakulhattak ki, hogy az emberek magyarázatot kerestek a természet általuk meg nem értett jelenségeire, ezeket elképzelt, felsőbb lények, az istenek erejének tulajdonították. Az isteneket ember alakúnak képelték, s valamennyit emberi tulajdonságokkal ruházták fel. *A hősről szóló mítoszoknak* lehetett történelmi magva, de azt kiszínezték, így a valóság és a képzelet keveredik a hős-mítoszokban is. Egy nép mítoszainak összességét, rendszerét az adott nép mitológiájának nevezzük.

Az európai emberek tudatába a 19. századig a klasszikus ókori mítoszok épültek be, hiszen az antik mítoszokról maradtak fenn olyan magas művészi színvonalú irodalmi alkotások, amelyek a legszélesebb olvasóközönséghez eljutottak (például Aiszkülosz, Szophoklész, Euripidész drámái). A 19. század elejétől kezdődik meg az indoeurópai népek mítoszainak megismerése és elterjedése. Amikor később a tudósok megismerkedtek Amerika, Afrika, Óceánia, Ausztrália népeinek mítoszaival, bebizonyosodott, hogy a történelmi fejlődés meghatározott szakaszán a világ minden népe kialakította a maga mitológiáját. Később a világvallások tudományos elemzése arra derített fényt, hogy azokat is át- meg átszövik a mítoszok. (Vö.: *Mitológiai kisenciklopédia*, 11. l.)

A mítosz egy néven nevezett hős története. „A mitikus hősök méretei emberfeletti; ez olyan vonás, amely a mítoszt elfogadhatóvá teszi a gyermek számára. Máskülönben elviselhetetlenül nyomasztaná a ki nem mondott elvárás, hogy követnie kell a hős példáját. A mítoszoknak ezért a felettes én formálásában van a hasznuk. A gyerek tudja, hogy nem rendelkezik a hős erényeivel, nem veheti föl a versenyt a tetteivel, mindössze annyit tehet, hogy egy kicsit utánozni próbálja.” (Bettelheim, B., 56–57. l.)

A mítoszokkal való ismerkedés programunkban 4. osztályban kezdődött. Akkor három görög és egy római mítosz szerepelt: kettő istenekről szólt, kettő hősről. Ötödik osztályban egy görög, istenekről szóló mítoszt tanítunk (*Prométheusz*), valamint egy római, hősről szólót (*Horatius Cocles*).

Itt említjük meg a *Bibliából* vett két részletet (*A világ teremtése; Bűnbeesés*), feldolgozásuk módja ugyanis hasonlóan történik, mint a mítoszoké.

Magyar népmonda tanítása irodalmi blokkunkban nem szerepel. A Lengyel Dénessel készült interjú feldolgozása kapcsán adjunk a gyerekeknek olyan önművelés jellegű feladatokat, amelyek a magyar népmondák elolvasására, népmondát tartalmazó könyvek gyűjtésére készítik a tanulókat.

A mítoszok, valamint *Biblia*-részletek elolvasása és feldolgozása nem lehet pusztán cselekmény-értelmező, szövegfeldolgozó feladat. A pedagógus teendője az, hogy vezesse be tanítványait a mítoszok világába, a mitológikus gondolkodásmód megértésébe.

1. Mivel negyedik osztályban olvastak a tanulók mítoszokat, és lexikoncím-szerűen a mítosz néhány jellemzőjét is tanulták, célszerű a negyedikes irodalomkönyvből felidézteni korábbi ismereteiket. Hasznos tájékozódni arról is, hányan olvasnak a gyerekek közül mítoszokat, milyen *Biblia*-feldolgozásokat ismernek, olvasnak.
2. A pedagógus készüljön fel arra, hogy legalább 8–10 perces kiselőadást tartson tanítványainak a témáról. Ehhez ajánlatos minél több könyvet bevinni az osztályba, és azokat megmutatni a gyerekeknek. Az alábbiakat javasoljuk (e könyveket a kiselőadásra való felkészüléshez is ajánljuk):
Mitológiai enciklopédia I–II. Bp., 1988. Gondolat Kiadó.
Ipolyi Arnold: *Magyar mythológia.* Bp., 1987. Európa Könyvkiadó.
Mitológiai ábécé. Bp., 1970. Gondolat Kiadó.
Mediterrán mítoszok és mondák. Mitológiai kislexikon. Bukarest, 1973. Kriterion.
3. Ezután következzenek az egyes mítoszok, *Biblia*-részletek szövegének elolvasása, majd értelmezése. Az elemzés során elsősorban a mítosz jegyeit figyeltesük meg.
4. A gyerekeknek adjunk olyan önművelési jellegű gyűjtőmunkát, amelynek során állapítsák meg, hogy az általuk ismert mítoszok története, azok szereplői milyen irodalmi, képzőművészeti alkotásban, zeneműben jelennek meg.
5. A mítoszok elolvasása és elemzése után feltétlenül figyeltesük meg, hogy miben térnek el a mesék és a mítoszok (néven nevezés; hőseik sorsa; hőseik emberfelettsége, optimizmusuk – pesszimizmusuk; a fantasztikus események, a példaadó alakok és helyzetek, a szájhagyomány szerepe a terjedésben stb.).

Elbeszélések, novellák

A programunk szerint tanuló gyerekek harmadik osztálytól olvasnak és elemeznek elbeszéléseket, novellákat. A magyar elbeszélők közül Móra, Móricz, Tamási, Karinthy, Sarkadi és Sütő András egy-két művével ismerkedtek meg, ezenkívül Pausztovszkij, Ajtmatov egy-egy elbeszélésével. Ötödik osztályban Mikszáth, Krúdy, Örkény, Sánta Ferenc, Gyurkovics Tibor és Nagibin egy-egy művét tanulják.

Hogyan tanítjuk?

1. A szövegeket célszerű előzetesen otthon elolvasatni a gyerekekkel. Közvetlenül az elemzés előtt azonban az órán is olvassák el a művet hangosan vagy némán. (A könnyebben értelmezhetőket némán.)
2. Az elemzési szempontok az alábbiakra térjenek ki:
 - A mű cselekményének szerkezete az előkészítéstől a megoldásig.
 - Az írói jellemábrázolás módja (beszélgetés, cselekedtetés, direkt írói jellemzés, jellemzés a környezettel, más szereplők beszélgetésével). (Lásd *Irodalom 5. o.*, Mikszáth Kálmán *A néhai bárány* című elbeszélése után található feladatok! „Milyennek ismerted meg a bírót az elbeszélésből? Mi az író véleménye róla? Honnan lehet megtudni? Írd le!” „Hogyan ítélik meg

az emberek Sós Pált az elbeszélés folyamán? Keress erre vonatkozó utalásokat a szövegben, s húzd alá kék színessel!”)

- Az időviszonyok elemzése a műben. Például az *elbeszélés ideje* lehet „in medias res” felütésű, az ezzel járó visszatekintéssel, vagyis az elbeszélés a történet elejéhez képest később, a végéhez képest korábban kezdődik. A történet időtartama (az elbeszélte eseménysor ideje) befolyásolja az elbeszélés ütemét, ez összefügg a jelentés késleltetésével. „Az író késlelteti a feszültség kirobbanását. Az előkészítés hosszú ideig tart. Egy nap is elmúlik, mire megtudjuk, hogy a majornoki Baló Mihály házát és a csószházzal együtt lányainak kincseit is elvitte az ár. Vedd sorra, mit tudtunk meg eddig a történetből! Röviden foglald össze!” „Mennyi idő telik el az elbeszélés ideje alatt? Írd le!”)
- Az elbeszélő nézőpontja, vagyis az a viszony, amely az alkotót az általa ábrázolt tárgyhoz, szereplőhöz fűzi (az elbeszélő fölnéz a szereplőre; magával egyenragúnak tartja; lenéz a szereplőre). „Milyennek ismerted meg a bírót az elbeszélésből? Mi az író véleménye róla? Honnan lehet megtudni? Írd le!” „Miért rokonszenvez az író a szegény és elesett emberekkel a novellában? Írd le, mi a véleményed!”

Megjegyezzük, hogy a tankönyv feladatai a fenti szempontok figyelembevételével készültek.

3. Az elbeszélő szövegek elemzése után kerüljön sor a szövegek teljes vagy részleges újraolvasására. Az újraolvasás a képességfejlesztés szolgálatában álljon. Ez oly módon történhet, hogy a fejlett olvasókkal némán olvassuk újra a művet. Kiegészítő feladatként számukra jelöljük ki egy részletet szövegből, amelynek a felolvasására önállóan kell készülniük. Ez idő alatt a lassúbb tempóban olvasó és tévesztő gyerekek hangos olvasását fejlesszük közvetlen tanulásirányítással. Ennek során legyünk különös tekintettel az olvasástechnikai, valamint a helyesejtési hibáik néven nevezésére. A korrekciót, a hibák javítását az adott mondat vagy szövegrész újraolvasásával kérjük.

Költészet és játék

A játéknak mindig fontos szerepe volt a költészetben. Ennek ellenére azt kell mondanunk, hogy a mai magyar költészetben megnőtt a játékosság szerepe. Mindez kapcsolatban áll a nyelv rejtettebb értékeinek felfedezésével. A költő ízlelgeti a hangokat, összefüggéseket vesz észre közöttük, szeretettel őrzi a gyerekkori ábécét. A valóságos jelentéssel bíró szónak még nagyobb szerepe van a költészetben. Nemcsak az válik egyre gyakoribbá, hogy a vers írója megkeresi és versébe építi a szótár különleges szavait, hanem igyekszik föltárni a szavak szerkezetét, sokrétű jelentéstartalmát, azok meglepő kapcsolatait. (Vö.: Szekér Endre, 1988. 90. l.)

Az 5. osztályos tankönyvbe két rövid részlet vettünk át Lukácsy András *Kiment a ház az ablakon...* (Költészet és játék) című könyvéből. Ezekkel a fejezetekkel kívántuk illusztrálni a gyerekeknek, hogy a vidámság, a csúfolódás vagy akár egy képtelen formai ötlet versírásra indító alkalom lehet. Vagyis, hogy a költők nem csupán az örökkévalóságra függesztett tekintettel írták és írják a verset, ahogyan azt gyakorta gondoljuk. A költő nem csak vátesz és próféta. Univerzumába olyan szerepek is beletatoznak, mint a nevetető, a clowné, a játékosé. (Vö.: Lukácsy András, 1981. 7. l.)

Mindkét Lukácsy-átvétel versvetélkedőre, költői versenyre példa. Az első Tamkó Sirató Károly és Csukás István mérkőzése, melyben Tamkó volt a versenyre kihívó.

E játékból született versek elemzésekor elsősorban a versalkotás technikájára, a formára célszerű a figyelmet fordítani. Ez nem jelenti azt, hogy nincs szükség a megértés ellenőrzésére. Csukás versében mindenképpen értelmezni kell például azokat a sorokat, amelyekben a *meotiszi* (tánc), a *bicsérdisták*, a *vertikális*, a *cincsatorna*, a *mennykanális*, az *acsarog*, az *iga*, az *ibrik* és a *venyige* szavak előfordulnak.

1. A versek elemzése során Tamkó Sirató Károly *Vándor móka* és Csukás István *Gilice-síp* című versenydarabját hasonlíttassuk össze a gyerekekkel. Gondoltassuk végig, milyen szerepet töltenek be a *Vándor móka* kiemelt sorai. (*Elindultunk...; Jöttünk-mentünk...; Mit csináltunk? Be is értünk..*)
2. Melyek azok a versszakok Csukás művében, amelyek leginkább beilleszthetők lennének Tamkó Sirató versébe? Melyek azok a versszakok, amelyek kevésbé illenének bele? Miért? Próbáljanak ki a gyerekek néhány összevegyített, beillesztett „vershálózatot”, s ezt olvassák föl!
Mi a különbség a két vers lezárásában hangulati szempontból?

„Be is értünk

[...]

Boldogkőre, Bársonyosra
bársonyban és boldogan!”

(Tamkó Sirató Károly)

„A horizonton gurul Görömböly,
Álmod pinceajtóján dörömbölj!”

(Csukás István)

3. Gyűjtessük ki a versekből azokat a sorokat, amelyekben a helységnévhez, annak hangalakjához és jelentéséhez hasonló szó kapcsolódik!
4. Igazolják a gyerekek azt az állítást, hogy Tamkó Sirató Károly versében gyakori az ellentétes jelentésű szavak összekapcsolása, Csukás soraiban pedig az azonos hangzásúaké.
5. Keressenek a tanulók példákat arra, hogy a költők miként lépik túl a betűrím szokványos formáját, hogyan élnek mindketten a betű- és a szótagazonosság bonyolult módjával.
6. Figyeljék meg a gyerekek, hogyan fedezi föl a két költő a földrajzi nevekben a magyar térkép „kincseit”: a helységnevek különös hangzását, a bennük rejlő asszociatív erőt. Ennek alapján keressenek ők is ritka és beszédes földrajzi neveket, s próbálkozzanak meg maguk is hasonló vers írásával. (Például *A postai irányítószámok jegyzéke* című kiadvány mindenütt hozzáférhető, de sok ötletet adhat a gyerekeknek az, ha a *Földrajzi nevek etimológiai szótárát* lapozgatják a feladathoz.)
7. Végül fedeztessük föl a gyerekekkel, miért áll közel a *Vándor móka* és a *Gilice-síp* a vásári kikiáltók stílusához. (Például ritmusos, felsorolásokat tartalmaz, nyelvi elemeket ismételtet.) Az összehasonlításhoz javasoljuk Szilágyi Domokos és Weöres Sándor egy-egy gyermekversrészletét:

Szilágyi Domokos

Ócskás

Veszek és eladok
szemetet, kacatot!
Rozsdás vasalót!
rokkant porolót,
minden kacatot,
minden vacakot
veszek és eladok!

Weöres Sándor

Vásár VI.

Sátor alól kikiáltó szétnéz:

„Itt látható a nagyhírű bűvész!

A lábával karikázik,
a kezével citerázik,
az orrával orgonázik,
a fülével figurázik,
a szemével gurgulázik,
a szájával vacsorázik!”

A másik versvetélkedő a televízióban volt. Ott a gyerekek kaptak költői feladványt, de kedvcsinálóként hat költőt is felszólítottak a játékban való közreműködésre.

A tankönyvben közöljük mind a hat költő (Horgas Béla, Kormos István, Orbán Ottó, Tandori Dezső, Weöres Sándor és Zelk Zoltán) versét Lukácsy András rövid kommentárjával.

1. Elemezzük külön-külön a verseket, értelmeztessük azokat a gondolatokat, amelyekre Lukácsy András felhívja az olvasó figyelmét. (Például: Miért bravúros teljesítmény Weöres Sándoré, aki csupán a megadott szavakból építette a verset?; vagy: Melyek Horgas Béla versében a szürreális – valóság feletti – képek?; továbbá: Milyen belső rímet figyelhetünk meg a verssorokban?)
2. A versek feldolgozása kapcsán kérdezzük meg a gyerekektől, nehéznek tartják-e a feladványt, vagyis azt, hogy az *esik, csörögéfánk, kántor, kutya, lófrál, potyka, rózsaszín, téгла, tündöklő, Zeppelin* szavak felhasználásával verset írjanak. Ha van a szavak között olyan, amelynek nem tudják a jelentését, nézzék meg az értelmező szótárban. Állapítsák meg a szavak szófaját, majd próbáljanak különféle szószerkezeteket alkotni a szavakból. Végül az erre vállalkozókat kérjük arra, próbálják megoldani ők is a feladványt, kísérleljenek meg verset faragni a megadott tíz szó felhasználásával.
3. Ha a gyerekek kedvet kapnak a játékhoz, szólítsuk föl őket arra is, készítsenek egymás számára hasonló feladványokat.
4. A különösen érdeklődő gyerekek – önművelés címén – nézzenek utána Lukácsy András könyvében annak, hogy mikor volt az irodalom történetében a legrégebb (ismert) költői versengés, s az kik között folyt. Érdekes olvasmány végigtekinteni azt is, melyek hazai tájaink közismert költői versenyei. E témáról kiselőadás formájában a gyerekek számoljanak is be társaiknak.

Irodalmi paródiák

Karinthy Frigyes *Így írtok ti* című könyve óta sokan próbálkoztak az irodalmi karikatúra műfajával. Az utóbbi évtizedekben Benjámín László, Bárány Tamás, Timár György, Reményi József Tamás, Tarján Tamás köteteket töltöttek meg „torzképekkel”, pályatársaik mesterségbeli jellegzetességeit leleplező paródiákkal.

Az igazi paródia – Bárány Tamás szavaival – a kritika egyik ága. Nem üt vele az írója, mint a kritikus néha a kritikával, sosem dorongol, ütése nem fáj – legföljebb csíp. Mint a csalán. A kritikától még az is megkülönbözteti, hogy – Karinthy Frigyes óta – nem szokás megsértődni miatta. Ebben is hasonlít a csaláncsípésre. (Vö.: Bárány Tamás, 1965.)

A paródiában azonban nem csak a kritika az elsőrendű szándék. A paródiáíró újraalkot úgy, hogy beleéli magát az író vagy a mű stílusába, hangulatába. A paródiában ezért humor, szeretet és elragadtatás van. Alkalmas tehát a nevetetésre, a humorérzék fejlesztésére.

Az irodalomkönyvben Timár György paródiáiból válogattunk. Kiválasztásukat az indokolta, hogy a gyerekek korábbi tanulmányaik alapján ráismerhetnek a parodizált írók stílusára (Örkény István, Lázár Ervin) vagy a parodizált műre (Szabó Lőrinc: *Dsuang Dszi álma*).

Hogyan tanítjuk?

A paródiák elolvasását megelőzően célszerű felfrissíteni a költő, író korábban megismert műveit (*Irodalom, 3., 4., 5. osztály*) azért, hogy a gyerekek ráismerjenek a parodizált író mesterségbeli „titkaira”. A paródiák értelmezése ugyanis mindenkor megkövetel bizonyos irodalmi tájékozottságot.

Ezt követően mutassuk be Timár György egy-egy művét. Felesleges a paródiákban minden szót, minden utalást megmagyarázni. A humor, a mondanivaló enélkül is érthető. Igaza van Kosztolányinak: „...a humor taglalása veszélyes. Olyan finom, részekre nem bontható anyagból tevődik össze, mint a líra. A humor exegézise [szövegmagyarázata] közel esik a viccmagyarázathoz, mely már magában is gyűlöletes és nevetséges.”

Interjúk

Harmadik osztályos koruktól olvasnak a gyerekek irodalmi személyiségekkel készült interjúkat. A harmadikos tankönyvben Csoóri Sándor, Kormos István, Lázár Ervin, Tamkó Sirató Károly, a negyedikesben pedig Nagy László, Sütő András vall a gyerekeknek az írói felelősségről, a költészet szerepéről, a művek születéséről, az írói pályakezdésről.

Ötödik osztályban egy-egy Kányádi Sándorral, Lengyel Dénessel, Sánta Ferencsel készült interjú mutatunk be. Az interjú olvasása révén emberközelibb kép alakulhat ki a gyerekekben az általuk már ismert, kedvelt személyiségekről. Ez a fajta irodalmi személyesség az értékválasztásban is segíthet, hiszen a röviden felvillanó portrékból bepillantunk egy-egy gondolkodó pályájának indulásába, megismerhetjük indítékait, sajátos világszemléletét. Tapasztalatunk az, hogy néhány tanulót az interjú olvasása önművelésre készítet: keresik és elolvassák azokat a műveket, amelyeket az interjúalany – mint érdekeset, fontosat – megemlít.

Az olvasott interjúk mintául szolgálhatnak az írásbeli szövegalkotáshoz: az interjúkészítéshez. Ezért figyeljünk meg, mi az újságíró szerepe a beszélgetésben, s azt, hogy a műfaj szabálya szerint hogyan válik az interjú főszereplőjévé a kérdezett.

Hogyan tanítjuk?

Hogy hogyan javasoljuk földolgozni ezeket a szövegeket, azt most a Sánta Ferencsel készült interjú példáján mutatjuk be.

1. Előzetesen adjuk meg a feltehetően nem ismert szavak, szószerkezetek jelentését (provokál, kortárs irodalom, erkölcsi törvények, a szellem pallérozása, évődő tréfálkozás stb.).
2. A gyerekek némán olvassák el a szöveget.
3. Gyűjtessük össze, mire irányulnak az interjú készítőjének kérdése; majd kérjük a gyerekeket, próbálják reprodukálni az adott válaszokat. Eközben ugyanis kiderülhet, mit értettek meg, és mit értettek félre.
4. Kiscsoportos beszélgetés keretében beszéljünk meg néhány érdekes problémát:
 - Mit gondoltok, miért tulajdonít Sánta Ferenc fontos szerepet a nevelésben a vitatkozásnak és a kételkedésnek?
 - Miért óvakodna az író a kortárs irodalom tanításától?
 - Mit mond a mesékről, mit jelent az, hogy a mesék beszélni tanítanak?
5. Végül írásos feladatot adjunk a gyerekeknek: fogalmazzanak meg kérdéseket, amelyeket ők tennének föl az írónak egy elképzelt interjúban vagy író–olvasó találkozón.

A házi olvasmányok feldolgozása

Ötödik osztályban két olyan mű szerepel tantervünkben, amelyet a gyerekeknek önállóan, iskolán kívül kell elolvasniuk és feldolgozniuk; Molnár Ferenc *A Pál utcai fiúk*, valamint Daniel Defoe *Robinson* című regénye. A házi olvasmányok szükségességét abban látjuk, hogy általuk a hosszabb terjedelmű irodalmi művek önálló végigolvasására és értelmezésére készítjük a tanulókat.

Hogyan javasoljuk?

1. A tanév elején közöljük a gyerekekkel, melyek az adott év házi olvasmányai, hogy időben be tudják szerezni, és végig tudják olvasni a műveket. (Egyiket az első, másikat a második félévben kell elolvasniuk.)
2. Kérjük őket arra, hogy mielőtt az olvasáshoz kezdenének, ismerkedjenek meg a művek szerzőivel. Készítsenek kivonatot kézikönyvek alapján életútjukról, munkásságukról; a forrásokat pontos címléírással adják meg.
3. Javasoljuk a gyerekeknek, hogy a regények olvasása közben készítsenek maguknak jegyzetet: ebben jegyezzék fel
 - a szereplők nevét;
 - az egyes fejezetek helyszíneit, fontosabb eseményeit;
 - a számukra szokatlan vagy ismeretlen szavakat;
 - a számukra érdekes, izgalmas részletek oldalszámát stb.
4. A mű elolvasását követően a gyerekek készítsenek könyvajánlást a műről; illusztrációt egy, a számukra érdekes fejezetről. (Szintén otthoni feladat.)
5. Miután a fentiekkel végeztek, sor kerülhet a művek iskolai elemzésére. Ennek során tudatosítsuk a regény műfaji jellegzetességeit: cselekmény, eseményvilág; regényhős, regénytér, regénybeli időbeliség; regényírói nézőpont; funkció: információk, ismeretek átadása a korról stb.
6. Ha mód van rá, ha megszerezhető, nézzük meg együtt a regény filmfeldolgozását, vagy hallgassuk meg a regény alapján készült rádiójátékot.

Az irodalmi elemzés során megfigyelhető tanulótípusok és a velük való bánásmód

- ê Minden gyerek szívesen hallgatja a műveket, ha azok a pedagógus igényes interpretációjában hangzanak el. Az elemzés során mutatott aktivitásban azonban már éles különbségeket figyelhetünk meg. Egyes gyermekek (osztályonként hárman-négyen) inkább csak hallgatják társaik élményeit, megnyilatkozásait, elemzéseit, azonban arra nincs készítetésük, hogy részt vegyenek a beszélgetésben. Ez a magatartás sok esetben nem csupán befelé fordulásból fakad, inkább kényelmességből. Ezeket a gyerekeket a pedagógus felszólítással próbálja bevonni az elemzésbe, valamint rajzos feladatmegoldások segítségével beszéltesse őket.
- ê Osztályonként általában tíz-tizenöt a műalkotások elemzésére rendkívül nyitott, érett gyerekekkel találkozunk. Ők képesek mélyen átélni és érteni a 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.
- ê Az irodalmi alkotások megértéséhez megélt élmény, élettapasztalat is kell. Gyakran azt tapasztaljuk, hogy az igen hátrányos helyzetű gyerekek meglepően mélyen átérzik a versek expresszív képeit, ezek távoli asszociációkat indítanak el bennük.

Az irodalomtanítás, a műelemzés irányításának normái

- j Bár azt írtuk le, hogy egy-egy műalkotás több szempontból közelíthető meg, a többszempon-tú megközelítés nem feltétlenül egy időben, nem ugyanazon az órán történik. Egy-egy műalkotásra többször visszatérünk, mindig más szempontot állítva az elemzés középpontjába.

- j Egy-egy művet addig elemeztessünk, amíg a gyerekek érdeklődését fenn tudjuk tartani.
- j Minden elemzés (szétbontás) után olvassuk el újra a művet, hogy a gyerekek együtt lássák az alkotást.
- j Az irodalomelméleti terminológia – amelynek listáját a fejezet végén adjuk meg – definitív visszakérdezése nem egyeztethető össze irodalomtanítási elképzelésünkkel. Házi feladatot a versek memorizálásán és a művek elolvasásán kívül ne adjunk.
- j Tanítsunk meg viszont minél több memoritert (verset, versrészletet, prózát)! Különösen „ne kíméljük” a jó memóriájú, tehetséges gyerekeket!
- j Tagadjuk a versek olyasfajta elemzését, amely a verset prózára fordítja.
- j A költői képek megfejtése sok lehetőséget enged meg. Ne erőltessük a gyerekekre saját elképzelésünket! Dicsérjük azokat, akik kreatívan merész kapcsolatokat fedeznek fel a kettősképek tagjai között.
- j Az irodalomórákon ne csak az *Irodalom* című tankönyvet tartsa a kezében a pedagógus! Versesköteteket, elbeszélésköteteket, életrajzi munkákat szinte mindig vigyen magával! Ezzel is kedvet kaphatnak a gyerekek arra, hogy belenézzenek, megszeressék vagy akár elolvassák.
- j A műelemzést nem érdemes frontális munkában végezni, mert a műről történő beszélgetésbe lehetetlen minden gyereket bevonni, s elérni azt, hogy valamennyien kövessék az elemzés gondolatmenetét.
- j Az egyes interjúk feldolgozása előtti órákon kerüljön sor az író műveinek elemzésére; a tanult művek felidézésére. A Lengyel Dénessel készült interjút a mítoszok elemzése után dolgozzuk fel!
- j Az irodalmi személyesség érdekében szervezzünk legalább egy alkalommal író–olvasó találkozót, vagy ha erre nincs mód, vigyük el a gyerekeket író–olvasó találkozóra.
- j Ne adjunk kötelező feladatként versírást.
- j A hagyományos értelemben vett olvasmánynapló írására ne készítsük tanítványainkat.

Az irodalmi műelemzéshez kapcsolódó szakszavak

és kijelentések jegyzéke

| | |
|---------------------|------------------|
| <i>Biblia</i> | leírás |
| bokorrím | megoldás |
| bonyodalom | megszemélyesítés |
| dialógus | mellékszereplő |
| elbeszélés | metafora |
| elbeszélő költemény | mitológia |
| előkészítés | mítosz |
| félrím | monda |
| főszereplő | monológ |
| hangsúlyos szótag | nézőpont |

| | |
|----------------------|--------------|
| hangsúlyos verselés | novella |
| hangsúlytalan szótag | ölelkező rím |
| hiedelemvilág | paródia |
| hosszú szótag | párosrím |
| időmértékes verselés | regény |
| időrendfelbontás | rím |
| interjú | ritmus |
| jellemábrázolás | rövid szótag |
| keresztrím | tetőpont |
| kerettörténet | tündérmese |
| költői jelző | vándortéma |
| költői kép | verses mese |
| könyvismertetés | |

Alliterációnak (más néven betűrímnek) nevezik, ha egy versszövegben valamely hang az egymás közelében álló szavak elején megismétlődik, összecsend. Az alliterációnak főként díszítő szerepe van, de alkalmas arra is, hogy a szöveg tartalmának kifejezését erősítse.

Áthajlás (idegen szóval: enjambement). Azt a jelenséget nevezzük áthajlásnak, amikor az egyik verssorban elkezdett mondat tovább folytatódik a következő – sőt több – sorban is.

Gondolatritmus. Hasonló, ellentétes vagy fokozást tartalmazó gondolatoknak az egymást követő, hasonló szerkezetű mondatokban való kifejtése.

Hasonlat. A hasonlat két tagból áll: az egyik a hasonlított, a másik a hasonlító, amelyhez a hasonlítás történik. A hasonlítás a költői üzenet megvilágítását, elképzeltetését, szemléltetését segíti.

Megszemélyesítés. A megszemélyesítés életteleneket élőként mutat be, vagy növényeknek, állatoknak emberi érzéseket, cselekvést tulajdonít.

Metafora. Hasonlóságra épülő költői kép. A metafora sokszor nagyon távoli fogalmakat, jelenségeket kapcsol össze oly módon, hogy a hasonlító és a hasonlítottat azonosítja.

Mítosz. Görög eredetű szó, jelentése: hitrege. A mítoszok a történelem korai szakaszában, időszámításunk előtt keletkezett elbeszélések. Istenekről, hősekről, különleges képességű emberekről szólnak. Nem írott formában, hanem szájhagyomány útján terjedtek.

Próza-költemény. Teljesen kötetlen formájú lírai mű. Olyan költői prózaszöveg, amely már külső alakját tekintve sem hasonlít a versekre.

Szabadvers. Sok vonatkozásban rokon a próza-költeménnyel, attól eltérően azonban ezt a költő versszerű tördeléssel írja. A sorok nem rímelnak, a vers ritmusa nem igazodik szabályszerűségekhez.

Felhasznált irodalom

Bárány Tamás: *... és így írunk mi*. Bp., 1965. Magvető Kiadó.

Bettelheim, Bruno: *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Bp., 1985. Gondolat Kiadó.

Dömötör Tekla: *Monda*. = *A magyar folklór*. Bp., 1979. Tankönyvkiadó. 259–282 pl.

Kovács Endre – Szerdahelyi István: *Irodalomelméleti alapfogalmak*. Bp., 1977. Tankönyvkiadó.

Lukácsy András: *Kiment a ház az ablakon. Költészet és játék*. Bp., 1981. Gondolat Kiadó.

Cs. Nagy István: *A jövő olvasói*. Bp., 1979. Tankönyvkiadó.

Szekér Endre: *Hagyomány és újítás mai költői nyelvünkben*. Bp., 1988. Tankönyvkiadó.

Török Gábor: *A pecsétek feltörése*. Bp., 1983. Magvető Kiadó.

Zalabai Zsigmond: *Tűnődés a trópusokon*. Bratislava, 1981. Madách.

Függelék

A taneszközök jegyzéke a nyelvi, irodalmi, kommunikációs alternatív program 5. osztálya számára

- a) *Könyv a könyvről.* Olvasókönyv
- b) *Irodalom* (munkáltató tankönyv)
- c) *Magyar nyelv* (munkáltató tankönyv)
- d) *Feladatgyűjtemény* (tanári segédkönyv)