

Az alsó tagozati költeménytárgyalás esztétikai-módszertani problémái

Az alsó tagozati költeménytárgyalás esztétikai, irodalomelméleti alapjaival eddig még nem foglalkoztunk olyan mértékben, amennyire kívánatos lenne. Az alsó tagozat feladata az óvodában kialakított verskultúra továbbfejlesztése az olvasás fokán. A korábbi vershallgatást, verstanulást, versmondást magasabb formák egészítik ki: *versolvasás, verselemzés*.

A tanító feladata az olvasókönyv verseinek esztétikai értékelése, a tanításra szánt költemények tudatos válogatása, a tantervi kötelező verseken túl. A kötelező (megtanulandó) költemények kedveltető hatását magas esztétikai értékű nem-kötelezőek élményszerű tárgyalásával, olvasásával, önkéntes tanulásával kell felerősíteni.

A tanítási szempontú műelemzésnek arra kell választ adnia, hogyan kerül el a tanító a szóban forgó költemény (versolvasmány) prózaként való kommentálásának buktatóit, a prózára-fordítás kísértését. Döntenie kell a tanítónak, hogyan érvényesíti a tartalom-forma egységét az alsó tagozati költeménytárgyalás fokán. Már pedig a tanulók szellemi fejlettsége kijelöli ennek a periódusnak megfelelő eljárásokat. Ezt az elemzési fokot az óvodai spontán beszélgetés és a felső tagozatos „terminológiásan szakszerű” verselemzés között nagy rugalmassággal kell meghatározunk, kimunkálnunk. Az irodalomelméleti fogalmak tabujával, poétikai-verstani ismeretek tantervi tilalmaival, a stilisztika szinte tabula rasa állapotában kell megoldani. A költeménytárgyalás bevezetés a műelemzésbe, jóllehet a gyermek nem tudhat ritmusképletről, rím-megoldásról, műfajról, nem nevezheti néven a költői képeket és más stíluseszközöket. A gyermek által tetten érhető tartalmi-formai jegyeket meg kell ragadni, még olyan kényszerű körülírással is, mint amikor első osztályban a nagybetűt piros kisbetűvel magyarázzuk, s ez gyakorlatilag nem akadályoz az olvasásban. A gyakorlati versolvasás a cél az elméleti korlátozottság állapotában is. Amivel a gyermeki műelemzés fokán gyakorlatilag nem tudunk mit kezdeni (pl. a Hímnusz trocheusi ritmusával), azt az elemzésben figyelmen kívül kell hagynunk. Tehát csak azt a formai mozzanatot kell megfigyeltetni, amellyel gyakorlatilag (egyszerűsítve, körülírva) bánni tudunk a gyermekek ismereteitől meghatározottan. A tartalmi-formai egységnek ez a viszonylagosan kifejtett (de meg nem hamisított) módja érvényesül a jó költeménytárgyalásban, s esztétikailag csak így lesz hatékony a tanítás. Éppen ez a megíratlan alsó tagozati vers-módszertan kulcskérdése.

Néhány példát arra, mi minden figyeltethető és magyarázható meg ezen az irodalomtanítási fokon. A *refrén* elméleti ismerete természetesen nem tantervi követelmény. De ki állíthatja, hogy vissza kell riadni az *Altató*, a *Nemzeti dal* vagy a *Csatadal* refrénjének megfigyeltetésétől és magyarázatától. Aki ezt elmulasztaná, agyonelemezhetné

a költői képeket, mégsem látná a fától az erdőt. Mindenféle ismétlés: szóismétlés, sorismétlés, gondolatrítmus (és ez éppen a kötött beszéddé, verssé szerveződés egyik alapvető formáló elve) viszonylag könnyen érzékelhető s valamiképpen tudatosítható és értelmezhető is ezen a szinten. Aki mindent elkövet, hogy a *Proletár fiú verse* történelmi lecke legyen kisiskolásoknak, csak éppen a strófakezdő ismétlést nem akarja „külön is tudatosítani” félve egy ilyen funkció tisztázásától, a vélt tantervi fok meghaladásától, az bajosan érteti és szeretteti meg a világbíró proletáröntudatnak ezt a „gyermekduzzogással nem szelídíthető” monológját. Mi akadály van a *Mondóka* (Egy ...) vagy *A török és a tehének* rimélményéhez fűződő tudatosításnak: ennek az „összecsengésnek” a szerepét „ésszel fölérlik”, s az élményszerűséget ez a tudosítás csak fokozhatja (aki ezt korainak tartja, félő, hogy nem találja meg a műelemzési alsó határokat, mert magasabb fokon is baj van az elemző tudatosságával).

Annak a megfigyeltetése, átételese és gyakorlása, hogy kétféleképpen mondható a vers, ütemesen és értelemszerűen: állandó, központi feladatnak tekinthető. A tanterv ugyan — helyesen — az utóbbit említi, mint az alsó tagozat fő versolvasási módszerét, beillesztve az értelmes olvasás általános követelményrendszerébe, s a versanyag is ennek kedvez, az élesen ritmizált verseknél azonban ritmusélményben és ritmusedzésben is át kell ívelnünk az óvoda és a felső tagozat közti távolságot. Ha az óvoda „a ritmus birodalma volt” (nem kizárólagosan az), akkor a kisiskolás-kor elsősorban az *értelemszerű versmondásé*. A ritmus-elvről azonban több okból itt sem mondhatunk le: némelyik vers műfaji természetének lényegéhez tartozik a ritmizált megszólaltatás (mondóka, kiolvasó), más verseken legalábbis átüt a ritmus (A török és a tehének, Falusi hangverseny, Csata dal, Érik a szőlő stb.), s az értelemszerűség nem állítható szembe kibékíthetetlenül a ritmikussággal. Különösen az „átütő jellegű” ritmus legtöbb vers esztétikai velejárója, sőt: erőssége. A ritmus-érzékeltetés és az éneklő versmondás között viszont nem tűrhetünk határátlépést.

Ki mondott el mindent az *Altatóról*, a *Füstbe ment tervről* vagy a *Mamáról* akár egyetemi, akár irodalomtörténeti fokon is? A három vers népszerűsége a második, harmadik, illetve negyedik osztályban: jelzi, hogy a három osztály reprezentatív költeményéről van szó. Lehet hát itt probléma a tantervi versek ilyen kedveltsége láttán? Egyetlen magnós kísérlet „fölszippantja a típushibák vasreszelékeit”, s bizonyítja: nagyobb esztétikai-versmódszertani tudatossággal alapozhatjuk meg az irodalomtanítást, az értő versszeretet ügyét. A gyermek számára hozzáférhető, élményesíthető és tudatosítható tartalmi-formai sajátosságok, mozzanatok, hatások kibontása érdekében célszerűen kell alakítanunk a „verses órák” egész didaktikai környezetét: az előkészítést, szemléltetést, rögzítést, gyakorlást, mindent, ami atmoszféra-meghatározó s amire a vershatás átsugárzik.

A vers hangulatában fogant, légkör-teremtő előkészítő beszélgetés motivációnak éppolyan fontos, mint esztétikailag: a versélmény hullámhosszának bemérésére, az érzelmek orientálására. Az elsős *Kiolvasót* tehát a népi gyermekvers játék-funkciójából, előkészített kiolvasó-gyűjtésből érdemes megközelíteni. Egyszeriben eloszlanak a kételemek, hogy a szótagoló olvasás nehezebb percei után szabad-e majd ezt a szöveget a kiolvasó ritmusszabályai szerint mondogatni. Az *Altató* bevezetésére a nevelési célzatú kapcsolatteremtésen túl (beszélgetés a napirendről) hangulatilag legmeggyőzőbb egy klasszikus altató megszólaltatása, a rögzítésben pedig magának a megjelenített *Altató*nak a bemutatása. A *Nyitnikék* előkészítése nyelvi feladatokat oldhat meg hangulati erővel. A cinege cipője, A mi kis barátunk c. tárgyalt művekből (és esetleg a Kincskereső kisködmön Cinegekirály c. fejezetéből) csak a cinegehangokat idézzük föl (nem a környezetismereti anyagot!), ilyeneket: cin-cin, kicsit ér, kis cipőt, nyitni kék. Ezzel előzetes szómagyarázatot alkalmazunk, és már benne is vagyunk a *Nyitnikék* csupa-

zene világában. Szép Ernő verse a technika fejlődésétől megalapozott ámulat (Meglátod), a technikatörténeti olvasmányok tárgyalása után olyan telített, ráhangolt a képzelet, hogy ezzel dúsítva értelmesebb lesz az ámulás, csak át kell kapcsolni a bevezető olvasmány-utalások után a vers kontraszt-képeire, naiv paradoxonjaira. A történelmi tárgyú lírai költemények logikai és érzelmi nyitánya a rokon olvasmányokból közösen megrajzolt, eleve reprodukált korszak (Amott kerekedik, Megjártam a hadak útját stb.). A természetversek bevezetési variációi: gyermeki természetelményekből való kiindulás (Ősz elején), az alapgondolat föltevése: a természet szépsége és ereje, az ember hatalma (A Tisza).

Bemutató olvasás, bemutató versmondás. Az utóbbi megoldás a könyv nélkül kötelezőekre vonatkozik elsősorban, erkölcsi okból is a mintaszerű előadás szemléltetésén túl. Művészi bemutatás magnóval, lemezzel — az órának ezen a pontján inkább „elidegenít”, valamiképpen eltávolít, később (a rögzítéskor) fokozó hatású, mert az osztály az elemzés után a művészi előadásmódra koncentrálnak. A nevelő személyes előadása, a közvetlenség és az egyéniség többlete kárpótol a művészi tolmácsolás elmaradásáért. Természetesen semmi szavalás. Egy példa az ideálnak tekinthető kifejező, átélt, természetes versmondás megtervezésére (Nyitnikék). Az első versszak: leíró-festő, lassú, halk. A 2–5. versszakban crescendo, az ötödikben a nyitni kék ismétlései (és a variáló nyilni kék) kiemelkedő.

Az elemzés további mozzanatai: szerkezeti tagolás, a költői képek kibontása, szómagyarázat, szemléltetés, részösszefoglalás, szintézis, a mondanivaló megfogalmazása.

A részegységnek egy vagy több strófa felel meg, a gondolatmenet strófákba rendeződik (egy gondolat egy vagy több strófába, ez a belső és külső forma megfelelése). A részeket ugyan a tanító állapítja meg, az elemzés és rögzítés menetének azonban föltétlenül szuggerálnia kell a tagolás logikáját. Ilyen eljárásokkal érhetünk célt: az eredeti részegység-beosztásban végeztetjük a szintézis-teremtő újraolvasást is, hogy a tömbök az egészen belül töretlenek maradjanak; a részösszefoglalások alapján a gondolatmenet fölépítése; végül a tagolás tudatosításával (ez nem sorrendi szabály.)

A költői képek fogalmi „lefordításának”, megfejtésének egyetlen mentsége, esztétikai jogcíme: a költői forma, a verssé strukturált beszéd teljesebb megértésének, esztétikai befogadásának előkészítése. Mihelyt eltávolítottuk az akadályokat, a képszerű beszéd hatását kell próbára tennünk, hogy a költemény esztétikai minőségében, művészi megformáltságában, eredeti mivoltában beszéljen önmagáért. A világos versértelmezés megköveteli, hogy a vers képszerű és közvetlen fogalmi jellegű elemeiről (tehát a versről) beszéljünk, ne csak a verset beszéltessek. Az elemzéssel kilépünk a zárt művészi szövegből. A kitérés azonban nem olthatja ki az esztétikai átélés vibráló feszültségeit, nem léphetünk ki a vers áramköréből. A költemény kevésbé tűri a prózai olvasmánytárgyalás eltávolodásait, menet közben a tanulók életére alkalmazó beszámoltatást, szervesen alig kapcsolódó ismeretekkel való megterhelést. Egy végletes példa: az „Őseinket felhozád Kárpát szent bércére” értelmezése negyedikben nem igényli a honfoglalás előtti őshazák térképen követését. Az ilyen földrajzi-történelmi ismeretnyújtó betét eredménye lehet, hogy óra végén „felhozád”-ot olvas a tanuló, s a két strófa olvasása a hangsúlyhibák gyűjteménye. A képek föloldásában, általában az elemzésben tehát elvileg a legrövidebb úton kell haladnunk, szöveg-közelségben, a szöveg vonzaskörében. A szómagyarázat és a szemléltetés módjait is ez a kíváncsi határozza meg.

A lezáró, egyre magasabb fokon összegező mozzanatok (a részösszefoglalásokat, az ezekből gondolatmenetet kirajzoló szintézist, végül a mondanivalót) is célszerűbb esztétikailag a versről-beszélés és az idézés kombinációjával megoldani. Pl. a *Nyitnikékről* tanulói saját szóval: Arról dalol a nyitnikék, hogy az emberek dolgozzanak,

örüljenek, a növények meg virágozzanak. S hogyan mondja ezt a költő az utolsó versszakban:

Nyitni kék, fűtyüli,
nyitni kék,
szívnek és tavasznak
nyíl ni kék!

Végül a tanulói versolvasás-versmondás néhány problémájáról. A szakszerű feldolgozás (szómagyarázat) és a módszeres gyakorlás eredményeként hibátlan a *Füstbe ment terv* szövegtudása, a régies alakokat sem hibázzák el. Szórvány-hiba: egy s kötőszó értelmezavaró betoldása (s míg állni látszék az idő). A nem könyv nélkül kötelező hosszú versben éppen a szómagyarázat és a kellő gyakorlás hiánya ütközik ki az ilyen hibában: De az alkony üszköt *vett* fejére.

A hangsúlyhibák közül a következők tipikusak. Óvodás-kilengésű, éneklő érzelmi hangsúly: máma már *nem hasad* tovább; a *jó* cukor is aluszik. Határozói vonatkozó névmás helyett kérdőszó, kérdőszónak megfelelően hangsúlyosan: Kisded hajlék, *hol* születtem; *Hol* sirjaink domborulnak; s *merre* zúgnak habjai. A Mama és a Himnusz a hangsúlyhibák gyűjtőhelye. A két egyenértékű hangsúly elsikkadásáról van szó. Többnyire jelzős szerkezetekben. A jelző nem kapja meg az egyenlő nyomatókat: víg *esztendő*t, szent *bércére*, hős *magzatjai*. A jelzett szó megfosztása a hangsúlytól: *nyikorgó* kosárral, *dagadt* ruhát, *szép* hazát. Az állítmány hangsúlytalanodása: s *merre* zúgnak *habjai*.

A ritmizáló és az értelemszerű versmondás köréből rengeteg hibátípust lehetne katalógizálni. Az elsős mondókákat pl. ritmizálva is tanítani kell, mert ez a műfaj lényegéhez tartozik. Alig tudják ritmizálni kiolvasó módjára: Macska / macska / csacska / macska / fürge / mint a / kisha / lacska. A nagyobb hiba természetesen a ritmus-érvényesítés az értelemszerűség rovására. A Kedves Jócó csoportrimének ritmushatása, a főnévi igeneves rímzavak (lenni, enni, kelni, venni) ritmikus kiemelése elnyomja az értelemi hangsúlyokat. Egy tanuló négy egyenértékű hangsúlyt alkalmazott ebben a sorban: *Bár arannyal van befedve* (A szabadsághoz), így ritmizáló hatásává tette. Átüt a dallamritmus a szövegben: Van vereshagyma *aaa* tarisznyába. Éneklő, magyaros ütemezésű versmondás: Legmesszebből / rám merengve / néztek.

A tanterv negyedikben fogalmazza meg követelményként az értelemszerű versmondást. Vajon addig? Mit kezdünk az Altató enjambement-jai-val másodikban:

A távolságot, mint üveg-
golyót, megkapod, óriás
leszel, csak hunyd le kis szemed —

Ezt is, az Anyám tyúkjá első sorát is értelmesen formálják a tanulók, tehát az enjambement, az egyik legnagyobb buktató nem zavarja őket, nem hallunk ejmiakő / tyúkanyókend megoldásokat. Ezt a harmadikos enjambement-t is hibátlan-értelmesen mondják:

Itthon sokkal jobb ízű énekelem
A fekete, mint más hol a fehér.

Negyedikben többen szünetet tartanak ebben a sorátlépésben:

A folyó oly simán, oly szeliden
Ballagott le parttalan medrében,

jelezve, hogy ami kevésbé gyakorolt, abban több a hibaveszély.

Sem a tanterv, sem a módszertani nem írta meg az alsó tagozati verstanítás esztétikailag igazolt eljárásait. Még egy példát a vers egyik legfőbb esztétikai varázselejére, a hangzás zenéjére:

S hallgatom a fák lehulló
Levelének lágy nesztét.

Az alliteráció nem tananyag, de figyeltetni kell a vers hangzására. És finomítani kell a belső vers-hallást is.



CSOMA VILMOS
Budapest, Országos Pedagógiai Intézet

A gondolkodás és az önállóság fejlesztése az olvasástanulás kezdetén

Az 1950-es évek közepétől általános iskoláink 1. osztályában a „hangoztató-elemző-összetevő” olvasástanítási módszert használják. Ezzel a módszerrel az olvasást jól meg lehet tanítani; a pedagógus azonban gyakran találkozunk nehézségekkel az oktatás során.

A legnagyobb és leg súlyosabb problémát valószínűleg az jelenti, hogy mai olvasástanítási gyakorlatunkban túlságosan előtérbe kerül az olvasástechnika elsajátíttatása, és ebben az oktatásban háttérbe szorul a gyermek élő beszéde, egyre fejlődő gondolkodása. A módszer — éppen azért mert alapegysége a betű — számos olyan ismeretet és eljárást tartalmaz, amelyek a tanuló számára nehezen érthetőek. A jelentéstartalmat hordozó és a gyermek által használt szavakat ugyanis felbontjuk szótagokra, majd hangokra; ismertetjük a hangok képét a betűt. A két alapegységgel (a hanggal és a betűvel) olyan hosszadalmas és sok irányú gyakorlatot végzünk, hogy a gyermek teljes figyelme és az ezt biztosító erőfeszítése a hangra, a betűre, a betűk összeolvasására, a szótagok kimondására összpontosul. A „kiolvasás” felemészti a legtöbb gyermek erejét. Amikor pedig a sikerrel kimondott szóhoz az értelmet utólag kapcsolatja a nevelő legtöbbször már belefáradtak a munkába.

Ezt a problémát jól tükrözi a betűtanítási óra sok-sok résztevékenysége. (Az új hang kiemelése, képzése és hangoztatása, összevonása más hangokkal. A hang és betű egyeztetése, az új betű rögzítése, összeolvasása a már tanult betűkkel. Szótagok olvasása. Szavak és mondatok olvasása.)

Úgy gondoljuk, hogy túlzás nélkül megállapíthatjuk: az olvasástanulás kezdetén a figyelem és az érdeklődés olyan mértékben irányul a részletekre, hogy ez már zavarhatja a frissen és nehezen megszerzett technika alkalmazását (az összetartozó nyomtatott jelek megértését).

Megemlíthetjük azt is, hogy az olvasástanítás kezdeti szakaszában a tanulóknak csak nagyon ritkán és igen szűk időre korlátozva van lehetőségük az önálló, egyéni munkára. Ezért gyakran előfordul, hogy egy-egy gyengébb tanuló lemaradását későn