



DOI: 10.18427/iri-2017-0040

A hangzó versek élményközpontú tanításának lehetőségei

© Petres Csizmadia Gabriella

**Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara,
Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyitra**

gabi.csizmadia@gmail.com

A reformpedagógiai irányzatok megjelenése óta aktívan használjuk az élménypedagógia fogalmát, hiszen tág értelemben valamennyi oktatási módszertan az élménypedagógia tárgykörébe sorolható, amely formális keretek helyett élményszerzésen alapuló tanítással él. Az élménypedagógia elkötelezettjei a hagyományos osztálytermi keretek elhagyását, valamint a tanulók saját tapasztalat alapján történő, játékos-kreatív feladatokkal való képességfejlesztését tartják a módszer esszenciájának (Lovász, 2005; Liddle, 2008). Matthew J. Liddle tapasztalati tanuláshoz vagy cselekedve, tevékenykedve tanuláshoz nevezi az élménypedagógiát, amely – szembehelyezkedve a mások élményeit közvetítő módszerekkel – „a résztvevők közvetlen tapasztalatát elsődleges információforrásként használja a tanulási folyamatban.” (Liddle, 2008:3)

A cselekvésre készítés és személyes élménykeltés eljárásait az irodalompedagógia is a magáénak vallja. Az élménykeltés különösen fontos az irodalomórán, hiszen a szöveg befogadása csak akkor válhat aktívvá és hatékonyá, ha olvasói élményt rendelünk hozzá. Fűzfa Balázs szavaival élve: „irodalomról szólni (ugyanis) nehéz másképpen, mint azzal az élménnyel a középpontban, melyet a mű befogadása nekünk okozott.” (Fűzfa, 2015:243) Az élményközpontú irodalomoktatás abban tér el a frontális módszerekkel zajló irodalomközvetítéstől, hogy nem a tanár által közvetített olvasói élményre helyezi a hangsúlyt, hanem a tanulók szövegbefogadására, a mű játékos-kreatív feldolgozására fókuszál. Ez nem azt jelenti, hogy a művek nyelvi, kompozíciós, műfaji stb. sajátosságaival nem foglalkozik, hanem az egyes szöveg-feldolgozási stratégiák aktív elsajátítására, a feldolgozási módszerek interaktivitására irányítja a figyelmet. Az élményközpontú műfeldolgozás esetén passzív befogadás helyett folyamatos aktivitásra való ösztönzés zajlik, vagyis olyan feladatok megoldására serkentjük a tanulókat, amelyek a lehető leghatékonyabban juttatják a résztvevőket a személyes olvasói élmény megszületéséhez.

Az élményközpontú irodalomoktatás mint interaktív szövegfeldolgozás

Az élményközpontú irodalomoktatás a befogadó-központúságot hangsúlyozza, ami az olvasó és mű között létrejövő személyes kapcsolat kidomborítására tereli a figyelmet, és arra törekszik, hogy az olvasó és mű közti távolságot a lehető legkisebbre csökkentse. Ehhez a leghatásosabb módszertani eljárásokat a kreatív írás és a drámapedagógia eszköztára biztosítja.

Az élményalapú, interaktív szövegfeldolgozás több rétegen keresztül valósul meg. Első lépésként *verbális aktivitásra* serkenti a tanulókat, ami egyrészt a mű olvasása és feldolgozása során született egyéni gondolatok megfogalmazására irányul, másrészt ezen gondolatok ütköztetésének, a másik véleményével való összemérésnek kínál teret. Itt a szövegekkel kapcsolatos szorongások feloldására fókuszálunk, vagyis az asszociatív gondolkodás mozgósításával azt akarjuk megtanítani a tanulóknak, hogy bátran nyilvánítsanak véleményt az olvasmánnyal kapcsolatban, verbalizálják a szöveghatást, fogalmazzák meg az elsődleges benyomásaikat. A vélemények ütköztetése során pedig előkerülnek az alapvető érvelési technikák gyakorlásai, amelyek az emocionális szövegbefogadási tapasztalatot a racionalizálódás útjára (is) vezetik.

Második lépésben – kreatív írásos gyakorlatokra támaszkodva (Samu, 2004; Pethőné, 2007; Kucserka, 2010; Petres Csizmadia, 2014; Sulyok, 2015) – „társalkotói szerepbe” juttatjuk a résztvevőket, vagyis a szépirodalmi nyelv hétköznapi nyelvre fordítására ösztönözzük őket, valamint aktív-kreatív kiegészítésre, újragondolásra sarkaljuk az olvasókat. Ennek értelmében feloldjuk a mű lezártág-konvencióját, és az olvasott szövegeket szabadon feldolgozható írásokként értelmezzük: azok nyelvi, formai vagy jelentésbeli mintájára saját szöveg megalkotására biztatjuk őket. Ezek a gyakorlatok már tudatosabb szövegalkotási technikákat követelnek, és a szabad önkifejezés áramlása (élménye) mellett bizonyos irodalomelméleti ismeretek tudatos alkalmazását kívánják meg a befogadóktól.

Harmadik lépésben – a drámapedagógia cselekvésre buzdításával (vö. Debreczeni, 1981; Kaposi, 2002; Demeter Lázár, 2008; Gabnai, 2011) – a verbálisan közvetített szövegektől eljutunk a művek fizikai mozgássá történő adaptálásáig, illetve a dramatikus játékok segítségével az olvasott szövegeket különböző érzékszervi tapasztalatok segítségével jelenítjük meg. A drámapedagógia célja, hogy a gyermekek a drámajátékokban való aktív részvétellel ismereteket szerezzenek a körülöttük levő tárgyi világról, saját külső és belső világukról, a körülöttük levő szociális világról, és mindezeket cselekvés közben fedezzék fel, ismerjék meg, helyezték el benne magukat, illetve ezeken az ismereteken keresztül képesek legyenek kapcsolatokat kialakítani a világgal (Marunák, 1991:6). A komplex kompetenciafejlesztő gyakorlatok tehát alkalmasnak bizonyulnak arra, hogy a szöveget megélt, átélt szituációként, kivetített élményként vagy hangulatként dolgozzák fel a tanulók. A különböző érzékelésfejlesztő gyakorlatok és improvizációk a szövegek „életre keltését” szolgálják.

Élményközpontúság az alsó tagozatosok körében

Az alsó tagozatos irodalomórán különösen fontos szerephez jut az élményközpontú irodalomoktatás, hiszen a technikai olvasás elsajátítása mellett a szövegértő stratégiák megalapozására és fejlesztésére fókuszálnak a tanórák. A 7-10 éves korú gyermekek számára – az absztrahációs képesség kevésbé domináns volta miatt – pedig kiemelten fontos szerepet tölt be a saját tapasztalaton alapú, empirikus módon elsajátított tananyag-közvetítés. Az olvasóvá nevelés, a tanulók irodalomhoz fűződő attitűdjei ezeken az irodalomórákon dőlnek el, hiszen irodalomtörténeti ismeretközvetítés helyett itt a szöveggel való közvetlen foglalkozásra kerül sor, és – a felső tagozatos irodalomórák tartalmával szemben – az olvasmányok korpusza (nagyreszt) a gyermek- és ifjúsági irodalom körében kerül ki, ami megfelel a

célcsoport érdeklődésének, életkori sajátosságainak. Vagyis a tananyag tartalmának és a szövegfeldolgozás módszerének szabad variálása kitűnő lehetőséget kínál arra, hogy hozzásegítsük a ránk bízottakat egy, az irodalomhoz fűződő valódi, személyes élményen alapuló kapcsolat kialakítására.

A hangzó versek sajátosságai

A kortárs gyermekirodalom gyermekközpontúsága miatt különösen alkalmas az olvasás és általában véve az irodalmi szövegek iránti pozitívabb attitűdök kialakítása. A leghatékonyabbnak tűnő módszertani keretek kijelölését követően az is kiemelten fontos, hogy olyan szövegkorpusszal dolgozzunk, ami a tanulók számára – tematikai, nyelvi és világképi szempontból is – könnyen befogadható és feldolgozható. A kortárs gyermeklíra befogadók körében kiváltott népszerűsége a versek játékosságának, humorának és szórakoztató funkciójának felerősödésében gyökerezik. Ezek a művek kitűnő lehetőséget kínálnak arra is, hogy rajtuk keresztül néhány alapvető szövegfeldolgozási stratégiát elsajátíttassunk a tanulókkal, és megfigyeltessük a versnyelv, az irodalmi beszédmód sajátosságait, a poétikai funkció működését. A hangzóvers, nyelvjátékvers és gyermekmonológ típusaiból első lépésként a hangzó vers feldolgozása ajánlott, mivel ezek a versek a népi gyermeklíra adaptációjaként és újragondolásaként funkcionálnak, ezáltal remekül építhetők a mondókavilágból megismert szövegösszetevőkre. A hangzó versen belül nyelvtörőket, „alliteráló verseket”, „prozódiát hangsúlyozó verseket” és kalligramokat különböztetünk meg, melyek mind más szegmensét ragadják meg a lírai alkotásoknak. A kortárs nyelvtörőket az ismétlésalakzatok dominanciája, egy-egy mássalhangzó torlódása, gyakori ismétlődése jellemzi leginkább. Az „alliteráló versek” a szavak vagy betűk szintjén megjelenő ismétlésalakzatok gyakorisága jellemzi, ezekben a versekben a betűírásra, illetve egy-egy mássalhangzó soron belüli sűrű előfordulására kerül a hangsúly, továbbá jellemző az anafora – egy vagy több szó ismétlődése a verssor vagy versszak elején – és az epanasztrofa – a sor vége és a következő sor eleje megegyezik – alkalmazása. A prozódiát hangsúlyozó versek a verselési formákra hívják fel a figyelmet. Ezek a versek elsősorban a Weöres-féle gyermekversek mintájára íródnak, és a szabályesztétika elvét követik. Weöres művei nyomán a magyaros verselés mellett időmértékes és szimultán verselést is használnak. A kalligramok pedig a kép és szöveg összeforrottságát, a mondanivaló képen keresztüli artikulálását foglalják magukba. Ezek a verstípusok különösen közel állnak a kisiskolás korú gyermekek értelmezői világához, akik a képeskönyveknek és illusztrációknak köszönhetően alapvetően a képi világ dekódolásán szocializálódtak (Petres Csizmadia, 2015:57-59).

Néhány példa a hangzó versek élményközpontú feldolgozására

Az alábbiakban egy kortárs nyelvtörő, egy „alliteráló vers” és egy „prozódiát hangsúlyozó vers” feldolgozásának lehetőségét mutatom be. A kortárs nyelvtörők csoportjából Lackfi János *Aprítók* című versét emelem ki, amely láncszerűen ismétlődő szerkezettel rendelkezik: a mű egy zöltség és egy személy nevére kínál kínrímekbe foglalt szóvariációkat. A vers nyelvtörőjellegét az ismétlődő és hasonló hangzású szavak halmozása hozza létre:

*Paprika-karika,
Paprika-karika,
Karikát karikára
Aprít a Marika.*

*Uborka-dudorka,
uborka-dudorka,
Halomba kuporgat,
Nyiszálgat a Dorka.*

*Káposzta kabátja
Keresztbe levágva,
Készül a saláta,
Vágja a Renáta.*

A vers elhangzását követően kreatív továbbírásra ösztönözzük a tanulókat. Először frontális módon, ötletbörze segítségével három szótagból álló zöldség- és gyümölcsneveket gyűjtünk, majd kiscsoportokba rendeződve arra buzdítjuk őket, hogy a szövegmintát követve, az ötletelésből választott gyümölcs-/zöldségnevet felhasználásával alkossanak egy saját versszakot. A mintakövetés tartalmi és formai megkötetéseket kíván: négy soros versszakot, hat szótagos sorokat, rímes szerkezetet kell létrehozniuk, illetve a gyümölcs-/zöldségnevet az 1. sorba kell illeszteniük, míg a személynevet az utolsó sorba kell helyezniük. A többnyire humoros hangvétellű saját alkotásokat piaci kofaként improvizálva adják elő a tanulók.

Az „alliteráló versek” korpuszából Kovács András Ferenc *Csillagcsengő* című versét választottam ki, amely a cs hangok halmozásával a versnyelv hangzatosságára, zeneiségére, dallamosságára, színességére hívja fel a figyelmet. A Weöres-féle szövegvilághoz közelítő, a *Szánccsengő* című vers hangulatát és nyelvi világát imitáló vers csilingelővé, ünnepivé, emelkedett hangulatúvá varázsolja a versmondást.

*Jégcsap csendül, jégcsap cseng –
csillagcsengő égen leng.
Jégcsap csücskén csüngő nesz –
csilló neszből csengés lesz.*

*Jégcsap csücskén fény csendül –
égen csüngő szél lendül...
Jégcsap csörren, csilló csend –
csokros csillagcsengő cseng.*

Az alliterációk kiemelését kétféle versfeldolgozási módszerrel végezzük el. Első lépésben a különböző mozdulatsorokkal kísérvé „hangoztatjuk” a versben szereplő alliterációkat: a cs hang elhangzását tenyérsúrolással, koppintással, csettintéssel, majd tapssal kísérvük. Kis csoportokba osztva, hangosodó vagy hangversenyes szövegmondásra buzdítjuk a tanulóinkkal. Második lépésben az alliterációk „láttatására” törekszünk: ekkor két oszlopba sorakoznak a tanulók, és a cs hang hallatára selyemkendőket lendítenek a magasba.

A „prozódiát hangsúlyozó” versek köréből Havasi Attila *Éjjel-nappal* című időmértékes versének feldolgozását mutatom be, amely a rövid és hosszú szótagok

szabályos váltakozásával az alsó tagozatos tanuló ritmusérzékét és figyelemkoncentrációját fejlesztheti. A versfeldolgozás kiscsoportokban zajlik (a műből kiragadott szavak alapján képeket rejtünk el a tanulók széke alá, az egyforma képek közös csoportokat alkotnak), ezt követően minden csoport lyukas verset kap, a versből hiányzó szavakat a ritmusképletük helyettesíti. Az alsó tagozatos tanulók a hosszú és rövid szótagot a magánhangzók hosszúságával fejezik ki.

*Nappal az égen – ∪∪ Nap,
jó tempóban körbeszalad,
– ∪ a mélyben, a lenti sötétben
nagy csapat – – húzza szekéren.*

*Éjjel az égen – ∪∪ Hold,
reggel – – , jót gyalogolt.
Nappal a mélyben, nappali fényben,
ördögök – – mázas edényben.*

A tanulók a versnyelv variabilitását tapasztalják meg, amikor a kiegészítésekkel egyéni verziókat készítenek a versből. Az egyes megoldások ismertetését követően – amit érdemes rappelve felolvasatni a gyerekekkel, hogy könnyebben ráhangolódjanak a skandáló versmondásra – megmutatjuk a Havasi-féle teljes verset is a tanulóknak.

Összegzés

A kortárs gyermekversek élménypedagógiai módszerekkel történő közvetítése során innovatív módon közelítjük meg a tananyag tartalmának és didaktikai eszközeinek megválasztását is. Ezzel a kettős innovációval azt feltételezem, hogy az olvasóvá való nevelés, az irodalom megszerettetése hasonló módon múlik a jól megválasztott, gyermekbefogadót szem előtt tartó szövegeken és a célcsoport számára leginkább hatékony oktatási stratégiákon. Meggyőződésem, hogy a pszichológiai és esztétikai gyermekirodalmi diskurzusból (Petres Csizmadia, 2015, 30-31) ismert klasszikus gyermekversek mellett napjaink gyermekirodalmából is érdemes válogatni az irodalomórára. A kortárs gyermeklíra oktatásának kutatását a továbbiakban a gyermekmonológ és nyelvjáték vers típusaira is ki szeretném terjeszteni, melyet a fentiekben bemutatott élménypedagógiai módszerek segítségével végzek majd el.

Irodalomjegyzék

- Debreczeni Tibor (1981). *Szín-kör-játék*. Budapest: Népművelődési Propaganda Iroda.
- Demeter Lázár Katalin (2008). *Játszó társ. Drámajátékok és kreativitás a fejlesztőpedagógiában 5-10 éveseknek*. Kaposvár: Geobook Hungary.
- Fűzfa Balázs (2015). Az élményközpontú irodalomtanítás néhány lehetősége. In N. Tóth Anikó, & Petres Csizmadia Gabriella (szerk.), *Módszertani szöveggyűjtemény az irodalom oktatásához* (pp. 243-253). Nyitra: Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Gabnai Katalin (2011). *Drámajátékok – Bevezetés a drámapedagógiába*. Budapest: Helikon.
- Kaposi László (2002). *Játékkönyv*. Debrecen: Kapitális Kft.
- Kucserka Zsófia (2010). *Az irodalomtanári mesterség gyakorlata és módszertana*. Pécs: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Lovász Károly (2005). *Élménypedagógia*. Szeged: Lectum.
- Liddle, Matthew J. (2008). *Tanítani a taníthatatlant. Élménypedagógiai kézikönyv*. Budapest: Pressley Ridge Magyarország Alapítvány.
- Marunák Ferenc (1991). Mi is az a drámapedagógia? *Drámapedagógiai Magazin*, 1 (2), 13-17.
- Pethőné Nagy Csilla (2007). *Módszertani kézikönyv*. Budapest: Korona Kiadó.
- Petres Csizmadia Gabriella (2014). *Személyes (az) irodalom*. Pozsony; Nyitra: Kalligram; KFE.
- Petres Csizmadia Gabriella (2015). *Fejezetek a gyermek- és ifjúsági irodalomból*. Nyitra: Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Samu Ágnes (2004). *Kreatív írás*. Budapest: Holnap.
- Sulyok Blanka (2015). Kreatív írás középiskolás fokon. *Helikon*, 61 (1), 87-103.