

G. GÖDÉNY ANDREA

KISISKOLÁSOK VERSÉLMÉNYE

Versről többféle értelemben beszélhetünk. A szó hétköznapi jelentésében versek özöne áraszt el minket. Kötött ritmusú szövegformával, a „rímcsengetés” figyelemfelhívó erejét kihasználó hatáskeltő eszközökkel gyakran él a reklámpiar, ilyenképpen *verses szöveg-tenger* vesz körül bennünket. Ennek a szövegtengernek a jelentőségét nem volna szabad lebecsülni. Tapasztalattá teszi az akusztikum hatáskeltő erejét, jelentésteremtő szerepét, megnyitja és érzékenyebbé teszi a fület a vershallásra (következésképpen a versértésre), és az 'ilyet én is tudok' élményéből születő szövegalkotási próbálkozások fejlesztik a kreatív nyelvhasználatot. A versfaragás gyakorlatát valaha tanították az iskolákban; ma is jól tennénk, ha kihasználnánk a verses forma előnyeit a produktív és receptív nyelvhasználat fejlesztésében egyaránt.

Versről a továbbiakban azonban esztétikai szöveggként beszélünk, leszűkítve a kört a lírai természetű szövegekre; mert ennek a szövegcsoporthoz

az értése, élvezése és hiánya jelenti az egyik legnagyobb problémát napjainkban. A vers szót jelen esetben tehát abban a 20. sz. folyamán kialakult, ha úgy teszük, műfaji értelemben használjuk, amely a hagyományos műfajok (és műnemek) felbomlásának folyamatában jelent meg, és vált a (műfajilag nem mindig egyértelműsíthető) lírai természetű (jellemzően rövid terjedelmű) verses szövegek jelölőjévé. Erről a szövegcsoporthoz azért érdemes külön beszélni, mert egészen más megközelítést kíván, mint a többi.

A MINDENNAPI VERSÉLMÉNY

Az óvoda-iskola átmenet idején, azaz az iskola első két évfolyamán különösen fontos a mindennapi versélmény biztosítása, hisz tanítványaink ekkor még ritkán képesek élményszerűen olvasni maguknak, magukban. A vers különben is hangzásélmény, tehát még az olvasni tudó ember is csak akkor élvezi a maga teljességében a versszöveget, ha hallja. Ez a hallás belső hallás a

gyakorlott versolvasónál; de ahogy ahhoz is igen fejlett belső hallás kell, hogy a kottaolvasás maga élvezetet nyújtson (és ha nyújt is, mégsem elégszünk meg a zeneművek kottából olvasásával), a vershallgatás is megelőzi a versolvasás élményét... Ezért nagyon fontos a tanító mindennapi versolvasó, versmondó gyakorlata, a versek tanítványokkal való mondogatása, az akusztikus élmény biztosítása, élménytechnikák és kreatív-produktív versalkotó gyakorlatok alkalmazása.¹ Mindez azonban nem helyettesítheti a vers értelmezését. Az értelmezés azonban nem azonos azzal az intellektuális megközelítéssel élő verselemzési gyakorlattal, ami a pedagógiai praxist jellemzi, ha versekkel foglalkozik. (Tudható, hogy az intellektuális versmegközelítés a kisiskolásokat inkább eltávolítja a versek világától, mint közelebb viszi.) Értelmezés az is, ha illusztrálják a gyerekek a verset, lerajzolják a belső képeket, amelyeket létesít bennük a szöveg; ha ritmus- vagy dallamkíséreltet találnak



ki hozzá, színekkel jelölik a szövegolvassás, -hallgatás során bennük keletkező érzéseket, s azt, hogy milyen hangulati számukra az adott szövegrész; dráma-pedagógiai módszerekkel megjelenítenek egy-egy szövegelemet; vagy egész egyszerűen csak beszélnek arról, hogyan értik, értelmezik ők a szöveget, mit jelent számukra, megfogalmazzák a rájuk tett hatást, nyomoznak ennek oka után. Sajnos, nagyon ritkán találkozunk az iskolákban az ilyen befogadói elvű versfeldolgozással, az olvasót a verssel folytatott párbeszédre ösztönző tanítói magatartással, olvasói válaszra inspiráló kérdésekkel, feladatokkal az olvasókönyvekben, munkafüzetekben.² A tanítók versfeldolgozáskor gyakran megfélekednek arról az evidenciáról, hogy a kisiskolásoknál mindenkor a személyes élményből, tapasztalából célszerű kiindulni. Egyrészt fölöslegesen elvesztegetett időnek vélik az ezek felidézését célzó beszélgetést. Holott a szövegvilágok és olvasói életvilágok élményszerű kapcsolódását az ilyen beszélgetések alapozzák meg. Az is nagyon fontos volna, hogy ne csak néhány tanulóknak legyen alkalma ilyenkor megnyilatkozni, hanem mindenki „rákényszerüljön” és lehetőséget kapjon személyes élményei, tapasztalatai mozgósítására, ill. lehetősége legyen azok megosztására. Ez pedig leginkább a kooperatív technikák előnyben részesítésével oldható meg. Ez nem jelenti azt – amitől nagyon sokan félnek –, hogy a pedagógus kimarad ezekből a beszélgetésekből, nem értesül tanítványai élményeiről, tapasztalatairól. Egyrészt módjában áll körbejárni és belehallgatni ezekbe a beszélgetésekbe, másrészt remek beszédfejlesztési eljárás a csoportokban elhangzottak összefoglaltatása; ill. vannak olyan technikák (asszociatív írás, fűrtábra stb.), amelyek az írásos rögzítés által később és mások számára is lehetővé teszik a megosztott élmények felidézését.³

Másrészt, ha beszélgetik is a tanítók a tanítványaikat személyes élményekről, tapasztalatokról a szövegbefogadást előkészítő tíz-tizenöt percben, az értelmi előkészítést jellemzően a szerző életrajzi adatainak közlésével, főbb műveinek címszerű megismertetésével – a szöveg irodalomtörténeti kontextusba helyezésével oldják meg. Természetesen van és lehet szerepe egy-egy szöveg értelmezésében az irodalomtörténeti háttérnek is, hiszen minden szöveg, így vagy úgy, magán viseli keletkezésének körülményeit, a kor és az alkotó (kö-

zösség) jellegadó sajátosságait; de kisiskolásokkal nem érdemes olyan szövegeket feldolgozni, amelyeknek megértéséhez az irodalomtörténeti és -elméleti háttér feltérképezése szükséges. Ennél a korosztálynál az irodalomhoz való személyes és élményszerű viszony kialakítása élvez preferenciát, a személyes és élmény jellegű kapcsolat a szöveggel; valamint fontos az irodalom élő voltának mindennapi tapasztalata. Éppen ezért hasznosítsuk az iskolai praxisban az olyan igényes irodalmat kínáló gyermekfolyóiratokat, mint a Csodaceruza vagy a Szitakötő, valamint a kortárs irodalom nagyszerű lexikonát, a Navigátort. Az órán olvassunk minél gyakrabban kortárs irodalmat, mutassuk meg a szerző fényképét, számoljuk ki a gyerekekkel, kivel lenne az író/költő kb. egyidős a családban; ha van olyan (rövid) nyilatkozata az alkotónak, amelyben a gyermekekhez való viszonyáról, a gyerekekkel való kapcsolatáról vall, olvas(tas)suk el a gyerekekkel. A szövegbefogadás előkészítésében ezek a tevékenységek sokkal lényegesebbek, mint az életrajzi adatok hagyományos közlése.

KAMARA KÖNYVKIÁLLÍTÁS

Jó módja a szerző és életműve iránti érdeklődés felkeltésének a 'kamara könyvkiállítás' a terem egyik sarkában, amely állhat a tanító által összegyűjtött (akár az iskolai) könyvtárból behozott könyvekből, kiadványokból, a szerző gyerekeknek szóló műveiből; de különös értéke van a gyerekek által behozott műveknek, akár az otthoni könyvtárból, akár könyvtári kölcsönzésből származnak, bármilyen hordozón jelennek is meg. (Könyvről és könyvtárról abban a tág értelemben beszélünk itt, amit a mai kor kínál – a papír alapú kiadványoktól a hangoskönyvig, elektromos könyvolvasókig bármi beletartozhat.) A gyerekek által behozott kötetek, anyagok különös értékét az adja egyrészt, hogy kortárs csoporton belüli tapasztalatát teszik a könyvvásárlás tényét, az irodalom- és versolvasás még meglévő gyakorlatát, az irodalom korszerű hordozókon való megjelenését. Másrészt egy ilyen kamarakiállítás egy folyamat állomásává teszi az órán feldolgozott szöveggel való foglaltosságot azzal, hogy a gyerekek legkésőbb az előző órán értesülnek róla, kivel, mivel foglalkoznak a következő olvasásórán, s (nem kötelező) feladatul kapják a szerző gyerekeknek szóló műveinek keresgélését, gyűjtögetését,

s behozatalukat az iskolába. Lényeges az is, hogy kiállított, ám kézbe fogható, nézegethető, olvasható tárgyként szembesülnek a művekkel az órán és az óra után. (Jó esetben már otthon is lapozgatják, olvasgatják.) Ha pedig nem elégszünk meg azzal, hogy csak behozassuk ezeket a kiadványokat a gyerekekkel, hanem lehetőséget adunk arra, hogy beszéljenek a szerzővel, szövegekkel kapcsolatos (olvasmány)élményeikről (ha vannak ilyenek), még többet tettünk a szövegbefogadás értelmi-érzelmi-hangulati előkészítéséért az adott óra kontextusában, hosszú távon pedig tanítványaink (vers)olvasóvá válásáért.

MEGZENÉSÍTÉS

Tévhit a szöveggel való ismerkedést illetően, hogy remek módja a megzenésített változat meghallgatása. Az igaz, hogy az igényes zenés feldolgozásokat jól lehet használni, és jóval gyakrabban kéne hasznosítani a versek megszerettetésének folyamatában; de nem mindegy, hogy a feldolgozás menetében hova helyezjük őket. Ne az értelmezési folyamat elején hasznosítjuk ezeket, hiszen minden megzenésítés egyfajta értelmezés, és mint ilyen, gátja lehet az önálló olvasat létrehozásának. Viszont bátran élhetünk a szintetizálás fázisában meghallgatásukkal, a különböző feldolgozások összehasonlításával, a saját (megértés)élményekkel való összevetésükkel. Ám a szöveggel való megismerkedés maga tanítói felolvasással történjen. És bár a felolvasás minden szépirodalmi szövegnél fontos volna, a verseknél kitüntetett szerepe van az akusztikumnak a szöveg hatásában és a jelentésteremtésben játszott szerepe okán. A teljes szöveg megismerése előtt azonban érdemes a verssel ún. kreatív-produktív gyakorlatokat végezni. Hogy a szöveggel való ismerkedés sajátos módjának tekintjük-e ezeket, vagy a szövegbefogadás előkészítésének tartjuk, mindegy is. Az a fontos, hogy minél többször és változatosan éljünk velük. Megkaphatják pld. verssorokra vagy versszakokra vágva a szöveget a gyerekek, hogy abból versalkotással próbálkozzanak (páros vagy csoportmunkában); kaphatnak 'foghíjas' szöveget, amiből rímeket vagy jellemző képeket töröltünk, s nekik kell teljessé tenni a verset. Érdemes bluteckekkel csomagolópapíron rögzíteni a létrejött szövegeket, hogy mindenki számára reflektálhatók legyenek. Ezeknél a gyakorlatoknál nem az a cél, és nem is lehet

feladat, hogy az eredeti szöveg jöjjön létre; a lényeg, hogy elvileg lehetséges szöveg keletkezzen. A létrejövő variánsok mindig izgalmasak önmagukban is; azért meg különösképpen, mert tapasztalattá teszik a (vers)gondolkodás alternatíváját, a potenciálisan jó megoldások sokféleségét.⁴ Amikor pedig megfigyeltetjük a variánsok jelentés- és hatásbeli eltéréseit, egy-egy szó, kifejezés, hangzáselem szövegalkotásban, szövegátadásban, jelentéslejtésben játszott szerepét – forma, funkció és tartalom mélyreható összefüggéseit tapasztaltatjuk meg tanítványainkkal, aminek nem kis szerepe van abban, hogy az irodalomról majdan irodalom-szerűen gondolkozzanak, ami az iskolai (latens) tanuláshoz (is) nagyon fontos feladata volna. A fenti és a hozzájuk hasonló gyakorlatok azonban nemcsak a kreatív-produktív nyelvhasználat élményével és az irodalmi nyelvhasználati módokról szerzett tapasztalatokkal gazdagítják tanítványainkat, hanem a szokásosnál sokkal mélyebb és intenzívebb (motiváltabb) odafigyelést tesznek lehetővé az eredeti szöveggel való ismerkedéshez, ill. a globális megértés biztosítását célzó beszélgetéskor, de az értelmezés egész folyamatában is.

VIZUALIZÁLÁS

A verssel való ismerkedésnek ritkán alkalmazott, pedig a líra természetének egyik leginkább megfelelő módja a

szöveg csukott szemmel való meghallgatása. A vizuális ingerek kizárása saját belső világa felé fordítja a befogadót, ill. megkönnyíti a belső képalkotást, ami minden irodalmi megértés alapja. A képekben beszélő líra hallgatása (mert a gyerekeknek kínált változata jellemzően ilyen) kifejezetten inspirálja a belső képteremtő folyamatok beindulását, ily módon (ki)fejleszti azt az emberi képességet, amely leginkább áldozatául esett képfogyasztásra szocializálódott életvezetésünknek. Mivel ez a képesség egészen tizenkét éves korig kifejlészthető, az első hat évfolyamon kitüntetett szerepe van a fantáziafejlesztésnek; a belső képek külsővé tételét célzó tevékenységek pedig hozzájárulnak az értelmező kompetenciák és a közlő képesség fejlődéséhez is. Ennek érdekében beszéltesük tanítványainkat a szöveg-hallgatással bennük létrejövő képekről, ill. rajzoltassuk le ezeket. Jó módja lehet ez az elsődleges megértésről való visszajelzésnek; és mennyivel informatívabb, mint az ilyenkor leggyakrabban elhangzó kérdések: miről szolt a vers, hogy tetszett (netán: miért). Még ha azon túltesszük is magunkat, hogy ezek a kérdések a kötelező tetszést sugallják, ily módon pedig a pedagógussal való egyetértésre, és nem önálló gondolkodásra ösztönöznek (pedig miért ne volna szabad külön- és ellenvéleményt bejelenteni); arról hajlamosak vagyunk megfeledkezni, hogy az értékelő véle-

mény artikulált megfogalmazása még felnőttek számára is nagyon nehéz, különösen, ha indoklás is várunk (miért / nem tetszett). Érdemesebb tehát abból kiindulni, milyen gondolatokat, érzéseket, hangulatot ébreszt bennünk a szöveg, milyen képeket létesít, s erről rajzoltatni, beszélgetni a gyerekeket. Az érzések, hangulat megfogalmazása történhet színezéssel, ilyenkor a szöveg újraolvasását és azt kérjük a gyerekektől, hogy a szöveg mellett, a margón színekkel jelöljék, milyen érzést vált ki bennük egy-egy szövegrész – a kialakuló színskála pedig vizuális nyelven a szövegátadásról, de már az értelmezésről is beszél...

Az első években különös jelentőségük van a szövegátadás és a belső képek vizuális megfogalmazásának, hiszen a képi gondolkodás és kifejező képesség előtte jár a verbálisnak. A fáziskészség miatt a vizuális közlés, ill. az arról való beszélgetés összekötő kapocs lehet a két terület összehangolásában, ill. a transzferhatás révén hozzájárulhat a fáziskészségben lévő terület fejlődéséhez. Ha ezeket a rajzokat (netán a színskálával értelmezett szövegeket) csomagolópapíron rögzítve rendszeresen kihelyezzük a terem különböző pontjain, a gyerekek számára izgalmassá, mert személyessé váló teremdekoráción túl megintcsak a szövegátadás és értelmezés sokféleségét, alternatíváját teszszük tapasztalattá, s olyan értelmező beszédhelyzetek potenciális létrejöttét támogatjuk, ami egyáltalán nem elhanyagolható komponens az irodalomról való beszéd képességének fejlesztési folyamatában.

A szöveg vizualitása más szempontból is szerepet játszik az értelmezésben – vagy kellene, hogy játsszon. A vers külső megjelenésével, tipográfiájával, tördelésével, versszakolásával azonban még a legelszántabb és legképzettebb „versfeldolgozó” is ritkán foglalkoznak; vagy ha igen, akkor leginkább az adatszerű ténymegállapításban merül ki a vizsgálódás: hány versszakból áll a szöveg, hány sorosak a strófák, mennyi a sorok szótagszáma... – hogy mindez miért lehet vajon így, ritkán kerül szóba. Miért így rendezi el a költő a szöveget, mit jelent ez az elrendezettség a jelentés szempontjából? Hogy hat ránk, mi a szerepe a jelentésteremtésben? Egy szöveg mindig üzen a vizuális rendezettségével. A tipográfia nagy szerepet játszik abban, ha nem is tudatosítjuk magunkban, hogy versként vagy prózáként azonosítjuk-e a szöveget; ám azt



is fontos felfedeztetni tanítványainkkal, hogy attól még a vers vers marad, ha megbontjuk a sorok eredeti elrendezését, s prózaként tördeljük be, nyomtatjuk ki. Erdemes eljátszani így a szövegekkel, kipróbálni, kihallják-e a ritmus lüktetését, s ha vannak, a rímeiket, a prózaként tördelt szövegben. Vagy épp fordítva: mi történik a prózával, ha verssorokra tördeljük? Vers lesz-e belőle, s ha igen: milyen? Ezek a „formajátékok” jól fejlesztik a formaérzék(enység)et, vershallást, így a versértést is.

Ha az értelmezésben kevés szerep jut a szövegek vizuális rendezettségének, még kevesebb szerep jut az olvasókönyvekben, így az iskolai praxisban a képverseknek – azoknak a szövegeknek, amelyek hangsúlyozottan és láthatóan összekapcsolják a verbális és vizuális közlést a jelentésképzésben, éppen a hagyományos versképtől való eltéréseikkel, a jelentésre utaló vizuális rendezettségükkel. Pedig a gyerekversek is élnek az európai irodalmi hagyományban az ókori görög kalligrammákkal meghonosított gyakorlattal. Hogy csak egy nagyon egyszerű példát hozzunk a legutóbbi irodalomból, ilyen Lackfi János *Foghistóriája*, amelynek beszélője egy fogváltó kisgyerek, s a versszakok elrendezése egy foghíjas fogsor képzetét kelti. De minek foglalkozunk képversekkel, ha az olvasókönyvekben alig-alig fordulnak elő? Miért fontos, hogy vigyünk be ilyeneket az órára, s megtanítsuk vizuálisan is észlelni a verbális közléseket? Ennek egyik oka a vizualitás fent említett kitüntetett szerepe kisiskoláskorban, különösen az óvoda–iskola átmenet idején. A vizuális gondolkodás, kifejezés gyorsabb ütemű fejlődését nem csak percepció, hanem a produkciós vonatkozásban is érdemes kihasználni. Szívesen és rendkívül ötletesen alkotnak képvértet a gyerekek akár hagyományosan tördelt vers képpé alakításával, akár „nyersanyagként” megkapott nyelvi anyag képszerűen versszerű elrendezésével, képversként való megszővegezésével. Ezek a transzformációs és kreatív játékok jól fejlesztik az esztétikai érzékenységet; és azzal, hogy a vizualitásból indulnak ki vagy ahhoz térnek vissza, a képfogyasztással szocializálódott nemzedékek számára ismerős nyelvet beszélnek. Ám nagy különbség a készen kapott képekkel szemben, hogy ezúttal nem fogyasztják a képet, hanem teremtik...⁵ További fontos hozadéka lehet a vizuális forma-észlelés, -alkotás fejlesztésének a verbális közlések értelmezési folyamatában

annak a 19. századi hagyományokban gyökerező befogadási kultúrának az átírása, amely a mai napig nem tette lehetővé valójában az avantgárd integrációját a magyar irodalomban. Van ugyan egy szelete a magyar irodalomnak is, amely az avantgárdot integrálta és integrálja; de éppen nem ez a szelet az, amit a kultúra-, irodalom- és versfogyasztók többsége fogyaszt. Ez is az egyik oka annak, hogy a kortárs irodalom, a kortárs kultúra alig-alig tud betörni az iskolai praxisba, így a kortárs gyermekvers is kimarad belőle – épp az a szövegtörzset, amely alkalmas lehetne a mai gyerekek irodalom iránti érdeklődésének felkeltésére – és így a kör bezárulni látszik...

A VERSFELDOLGOZÁS DILEMMÁI

Nagy gondja még az iskolai versfeldolgozásnak a líráról való autentikus beszéd. Ki beszél a versben? Ki látta a *fekete hattyút, a lila fecskét, a lappantyút? Ki szeretne gazdag lenni, egyszer libasültet enni? A költő? Nemes Nagy Ágnes? A kis József Attila? A költő kiskorában? Mi történik a versben? És mi a cselekménye? Van és lehet cselekménye egyáltalán? Ezek a kérdések és az ehhez hasonló dilemmák az irodalom- és lírafogalom problémáiról árulkoznak. A szerzőnek a vers beszélőjével való azonosítása az irodalom fikciós szöveggé kezelésének praktikus hiányával függ össze, különösen az énszövegek értelmezése jelent gondot ebben a vonatkozásban. Márpedig a líra beszédmódjára meglehetősen jellemző az énközpontúság, amit hajlamosak vagyunk szerzői beszédként azonosítani. Diákjaink majdani irodalomfogalmának autenticitása múlik azon, hogy kérdéseinkkel, közléseinkkel latensen ne ássuk alá az irodalomról irodalomként való gondolkodás lehetőségét, azzal például, hogy életrajzi közlésként vesszük az én-közléseket. Éppen ezért nagyon fontos, hogy ne a szerzővel azonosítsuk a vers E/1. személyű beszélőjét (se). A szövegHITELESÍTÉSnek ez a bevett poétikai eljárása arra a lélektani jelenségre apellál, amelynek következtében a hétköznapokban is hitelesebbnek fogadunk el egy történetet, ha a beszélő vele megtörtént esetként adja elő, vagy a szemtanú pozíciójából...*

A másik jellegzetes problémája a lírafeldolgozásnak az epikapoétikai sajtások érvényesítése a »líraversen«. Cselekményt és fő/szereplőt kerestet a versben is ilyen beszéd, holott a lírai

természetű szövegekben epikus mozzanatokról beszélhetünk ugyan (és az olvasókönyvek szeretik is előnyben részesíteni ezt a fajta lírát)⁶, de cselekmény mint olyan nincs bennük. Bóbita sem főszereplője (legfőlegb fő alakja) a versnek, és az őt körülvevő anyagok nem mellékszereplők... Sokan azt gondolják, kisiskolás korban nincs jelentősége annak, hogyan beszélünk és kérdezzünk a líráról, holott latens tudást épít és olvasási stratégiát határoz meg a pedagógus beszéd- és kérdezésmódja. Sosem fogja élvezni és szeretni a lírát, aki epikai iránti elvárásokkal közelít felé... Pedig a vers már csak terjedelménél fogva is alkalmas lehetne arra, hogy a rohanásban megfáradt ember egy-egy pillanatra belemerítkezve megálljon és megpihenjen, majd feltöltődve tovább menjen...

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla, Priskinné Rizner Erika: *A kritikai gondolkodás fejlesztése*, PTE, Pécs–Budapest, 2002.
- Gődény, G. Andrea, Koósné Sinkó Judit: *Hidak a szakadék fölött. KORszerűség és ÉLMÉNYszerűség az olvasóvá nevelésben. Magiszter*, 2014a, tavasz-nyár, 86–95.
- G. Gődény Andrea, Koósné Sinkó Judit: *Hidak és cölöpök. Korszerű technikák, élményszerű eljárások irodalmi szövegek feldolgozásában. Műhelyfoglalkozás, Magiszter*, 2014b, tavasz-nyár, 101–105. http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2014/tavasz-nyar/15godenyhely95_105.pdf
- Jenei Teréz: *A kreatív-produktív versmegközelítés alkalmazása az alsó tagozatban. Módszertani Közlemények*, 1996, 1, 17–22.
- Konrád Ágnes: *A gyermekek aktivitására, kreativitására épülő versfeldolgozás, Anyanyelv-pedagógia*, 2008, 3–4, www.anyanyelvpedagogia.hu/cikkek.php?id=127
- Varga Sándorné: *A kreatív-produktív versmegközelítés lehetőségei 3–4. osztályban, Tanító*, 1998, 1, 4–5.

JEGYZETEK:

- ¹ L. pl. Varga, 1998; Jenei, 1996.
- ² A jó gyakorlat példáját l. pl. Konrád, 2008; G. Gődény, Koósné, 2014a,b.
- ³ A technikákat l. Bárdossy, Dudás, Pethőné Nagy, Priskinné Rizner, 2002.
- ⁴ L. G. Gődény, Koósné, 2014b.
- ⁵ L. pl. a *Tanító* online oldalára feltöltött *Krémkaktusz* kötetben Krikovszky Zsóka kóralakban elrendezett *Mi miből lesz? c.* versét: <http://tanitonline.hu/uploads/2098/kremkaktusz%20nyomdai.pdf>
- ⁶ Némiképp indokoltan, hiszen életkori sajátosságok okán a gyerekek az epikus mozzanatok fonalán könnyebben értelmezik a szöveget.