

Petres Csizmadia Gabriella

Élményszerű szövegértés, szövegértelmezés és szövegalkotás

A tanulmány egy olyan módszertani-pedagógiai programot mutat be, amely a szövegértési és szövegalkotási készség interaktív fejlesztésére alapozva kínál alternatív műfajtanítási módszert. A program emellett a tanulók önértését és énkonstrukciós folyamatait is szeretné elősegíteni. Ennek érdekében tartalmi és módszertani szempontból is felülírja a jelenlegi szlovákiai magyar anyanyelvi oktatás kánonját. Önéletírói szövegtípusokat dolgoz fel szöveg- és befogadó-központú olvasati stratégiák segítségével. Az önéletírói szövegek interpretációján keresztül a tanulók megtapasztalhatják a szubjektumról való gondolkodás összetettségét, a személyiség heterogén leképeződését, az énről való beszéd nehézségeit. A kreatív írás és a drámapedagógia módszerei pedig elvezetik a diákokat azokhoz a szövegalkotási gyakorlatokhoz, amelyeknek végső célja a hétköznapi írásmód megtapasztalása.

Az olvasás iránti érdeklődés jelenlegi helyzete – és egy alternatív megoldás

Napjainkban a magyar nyelv és irodalom oktatása iránt érdeklődő olvasó alig talál olyan pedagógiai-didaktikai szakirodalmat, amely ne az olvasás tevékenységének rohamos visszaszorulásáról és krízisééről szólna (Arató 2001a; Gereben 2001; Nagy 2001; Gósy 2008; A. Jászó 2008). Emellett gyakran lehet találkozni a hagyományos orosz (Gordon Győri 2006a), a szerzőelvű (Kulcsár Szabó 2006: 45–47), a nemzeti-irodalmi örökséget áthagyományozó irodalomtörténeti kánonelvű (Arató 2001a: 4–5) és a pozitivista szemléletű (Fűzfa 2003) tanítási modellek öncélúságáról és olvasáselidegenítő hatásairól beszámoló írásokkal is (Arató 2001b; Balaton 2002; Cserhalmi 2002; Fenyő D. 2002; Orbán 2002; Bókay 2006; Gordon Győri 2006b; Kulcsár Szabó 2006; Dvořák 2007, Pethőné 2007; Vojtech 2007). Az olvasás válságáról tanúskodnak a – mind a magyarországi, mind a szlovákiai magyar – tanulók szövegértési és szövegalkotási képességi szintjét feltáró felmérések is, amelyek az európai átlaghoz képest igen rossz eredményeket mutatnak (Vári et al. 2000; Arató 2006; Pála 2006; Koršňáková–Kováčová 2007; Vančóné 2007; Alföldyová–Polgáryová 2009). A szövegértés fejlesztésével foglalkozó szakemberek egyre határozottabban hangsúlyozzák, hogy új alapkoncepció kidolgozására van szükség, ahol a tananyag tartalmára és a tartalmat közvetítő módszertani eszközökre vonatkozóan egyaránt sürgős átszervezés vár. Fűzfa Balázs ennek szellemiségében alkotó jellegű interpretálásra szólítja fel a pedagógusokat, vagyis az ismeretközpontú tanítás helyett a sokszínű és kreatív szövegértelmezés, pontosabban maga a megértés kerül a tanítás fókuszába (Fűzfa 1998).

2011 és 2012 között a francia Önéletírásért Egyesület (1) oktatásban alkalmazott projektjeiből kiindulva olyan szövegértési-szövegalkotási foglalkozássorozat elméleti és módszertani háttérét dolgoztam ki, amely nem csupán az élmény-, kompetencia- és problémaközpontú irodalomoktatás eljárásait, azaz a szövegorientált értelmezést és a szövegek befogadóra gyakorolt hatásának preferálását alkalmazza, hanem a tananyag tartalmi megújulására is alternatívát kínál. A pedagógiai-didaktikai programom a szlovákiai magyar általános iskolák magyar nyelv és irodalom tantárgyának szemléletváltásához kíván hozzájárulni, hiszen az ismeretközlő tanítási elv helyett az irodalomtanítást művészeti nevelésként értelmezi, amely – a hibátlan interpretáció ideáljával szemben (Kulcsár Szabó 2006: 48) – az Umberto Eco-i nyitott mű elméletét (Eco 1976), az interpretációs tevékenységet mint lezáratlan folyamatot prezentálja. „A mai olvasó az irodalomtól elsősorban nem tanulni akar, hanem önmagát megismerni, nem közösségbe (a műveltek közé) akar beépülni, hanem

a maga útjára akar találni, azaz az irodalomtanításnak az irodalmat tartalmas individualizációs eszköznek kell felfognia” (Bókay 2006: 35). Ennek érdekében a pedagógiai-didaktikai tartalmat a kollektív önmegértést és önmeghatározást (Arató 2001b) segítő, önismereti-hermeneutikai álláspontot (Bókay 2006: 41) szolgáló szövegtípusok értelmezésével töltötte ki a program, vagyis autobiografikus szövegtípusok, énszövegek állnak az interpretációk fókuszában.

Az autobiográfiai szeminárium általános pedagógiai-didaktikai feltételei

A szövegértési és szövegalkotási programot a szlovákiai Galántai járásban található hidaskürti alapiskola két – tizenöt éves tanulókat egybegyűjtő – kilencedikes évfolyamos csoportjával az intézményben magyar nyelvet és irodalmat oktató tanárként valósítottam meg. A kísérletek egymástól függetlenül, két különböző tanévben zajlottak: az első csoporttal 2011 áprilisától júniusáig tartott a munka, itt összesen tíz tanuló csatlakozott a projekthez, a másik csoporttal – hét diáklánnyal – 2011 novemberétől 2012 januárjáig folytak a foglalkozások. A csoportok tagjait nem feltétlenül rendszeres irodalomolvasók képezték; aktív részvételüket, érdeklődésüket az önéletrajzi szövegek élettevékenységként való prezentálásával, illetve az önismeretben, az önreprezentációban és az önartikulációban való elmélyedés ígéretével lehetett motiválni.

Az autobiográfiai szeminárium tanórán kívüli tevékenységként, a délutáni órák folyamán valósult meg, mivel a tananyag intimitása bizalmasságot igénylő légkört, önkéntes bekapcsolódást igényelt. A szeminárium leginkább a szakköri tevékenységgel mutatott rokonságot, hiszen mindkét foglalkozásforma tartalmát a tanár a saját elképzelései alapján töltheti ki. A projekt órakerete azonban lényegesen eltért az Iskolaügyi Minisztérium által előírt szakköri óraszámától: míg a szakköri tevékenység hatvanszor 60 perces foglalkozássorozatot ölel fel, az autobiográfiai szeminárium hétszer 90 perces tevékenységet foglalt magába. A viszonylag alacsony óraszámot az énről való beszéd módjának igényessége indokolta, ugyanakkor a kísérlet tartalmazza a további bővítés lehetőségeit. A foglalkozások az iskola csendes részében található segédteremben zajlottak, így ez zavartalan munkafolyamatot biztosított a résztvevőknek.

A program hét szemináriumi foglalkozásból állt. Az egyes témaköröket és a tananyag tartalmát a problémacentrikus oktatás elvei mentén jelöltem ki, így – Arató Lászlóhoz hasonlóan – a szövegek és a feladatok megformálását lélektani-erkölcsi és poétikai-képességfejlesztő szempontok vezérelték (Arató 1998: 291). Minden szemináriumon egy-egy alkalmasnak tűnő, az elméleti problematikát plasztikusan ábrázoló szépirodalmi szövegrészlet értelmezése került az óra fókuszába: a szövegközpontú értelmezések eljárásainak a segítségével ebből göngyölítettük fel az önéletrajzi műfajok narratopoétikai jegyeit, majd befogadóközpontú gyakorlatok alkalmazásával a tanulók személyes életére adaptáltuk a felvetett problematikát. Ennek értelmében az alábbi témaköröket jártuk körül:

- A napló narratopoétikai összetevőinek elsajátítása, valamint a műfaj öngondozási és terapeutikus jellegének kiemelése – a szeminárium fókuszába Anne Frank naplójának (Frank 1982) értelmezése került, majd eljutottunk a saját napló vezetésének a dilemmáihoz.
- Az intimitás és a nyilvánosság határainak vizsgálata az internetes énszövegekben – a foglalkozást egy héten át zajló, intenzív, közös csetelés és blogolás előzte meg, így a gyakorlatokat a saját szövegeink vizsgálatára alapoztuk.
- Az önreklám és a személyesség aspektusainak megfigyelése a szakmai önéletrajzokban – a műfaj összetevőit a tanulók Hajas Tibor *Önéletrajzainak* (Hajas 2005) interpretálásán keresztül sajátították el, ennek alapján pedig saját – hagyományos és rendhagyó – szakmai önéletrajzokat is készítettek.
- Az állandóan változó én ezerarcúságának, a folyamatosan átalakuló, mégis önmagának megmaradó szubjektum személyes identitásának megtapasztalása – a foglalkozás gerincét József Attila *A hetedik* (József 1992: 70–71) című versének értelmezése képezte. A szövegben rejlő sokféle én mintájára

önismereti játékok segítségével megpróbáltuk vázolni a tanulók heterogén személyiségképét, többféle identitását.

- A család identitásalakító szerepének vizsgálata, a származás szerepelőirő sajátosságainak, a személyes és a családi identitás viszonyának ábrázolása a Márai Sándor *Egy polgár vallomásai* (Márai 2006) című regényéből vett szövegrészlet értelmezésével történt, ahol rámutattunk a tanulók származásának, mikroközösségben elfoglalt helyének a fontosságára.
- Az önéletrajzi emlékezés szubjektív és szelektív működésének bemutatását, a felejtési és a konstruáló mechanizmusok tudatosítását Mary McCarthy *Egy katolikus leány emlékezései* (McCarthy 1968) című önéletrajzrészletével interpretáltuk, majd ezt vetítettük ki a tanulók személyes emlékezési folyamatainak a megfigyelésére.
- Az önéletírás gyónáskényszerének, az igazmondás és a hazugság kettősségének állandó és elkerülhetetlen jelenlétét Jean-Jacques Rousseau *Vallomások* (Rousseau 1962) című művének értelmezésével ábrázoltuk, majd megpróbáltuk a tanulók vallomásos modalitását gyakorolni, a kimondás-bevallás felszabadító hatásának a megtapasztalását erősíteni.

A foglalkozások során az egyes szövegek teljes terjedelmű megismerése helyett egy-egy részlet kiemelését, nagyító alá helyezését választottam – ezek ugyanis olyan zárt textúrákat képeztek, amelyek terjedelmükből adódóan alkalmasnak bizonyultak a választott téma elemző jellegű kifejtésére. A szövegrészletek olvasása megfelelő keretet biztosított a kreatív írásgyakorlatok összeállítására, hiszen – Petőfi S. János és Benkes Zsuzsa kreatív írásos koncepcióját követve – „kreatív-produktív gyakorlatokat elsősorban olyan szövegekkel kapcsolatban célszerű végezteni, amelyeket az elemzők nem ismernek” (Petőfi–Benkes 2006: 70). Ennek értelmében a friss olvasmányélmény, a primer olvasói tapasztalatok azonnali hatásával lehetett dolgozni, azaz az olvasás tevékenységét közösségi élményként megélni, illetve a rövid terjedelmű szövegrészleteknek köszönhetően könnyen vissza lehetett térni az egyes gondolatokhoz.

A tananyag tartalmának megválasztását a célcsoport, vagyis az alapiskolás végzős tanulók életkori sajátosságaihoz és igényeihez igazítottam. Az érzékenyebb önismeretet, önelemzést szolgáló, a másik megismerésének elmélyítését közvetítő korpusszal a serdülők személyes identitásbeli krízisét, a pályaválasztási dilemmából adódó bizonytalanságukat szerettem volna enyhíteni (N. Kollár – Szabó 2004: 61). A projekt célja tehát az volt, hogy egyrészt műhelymunkaként, közös és élményszerű szövegolvasásként és -értelmezésként, élő és problémafelvető beszélgetésre serkentő folyamatként mutassa be az irodalomórát, másrészt az önkonstrukció és az énfelfedezés terepeként, a „ki vagyok én?” kérdés problematizálásaként prezentálja az olvasás tevékenységét. A foglalkozássorozat ezáltal nem csupán az egyes szövegek narratopoétikai felépítésének biztosított helyet, hanem nagy figyelmet fordított a nyelv működésének, az énmegfogalmazás nehézségeinek és korlátainak a vizsgálatára, az írás mint közvetítő eszköz megtapasztalására is.

Az autobiográfiai szeminárium stratégiái és módszerei

A projekt foglalkozásai a konstruktív pedagógia alapelveinek segítségével, a szöveg- és befogadóközpontú oktatás olvasati stratégiái mentén épültek fel. A személyes befogadói és megértési aktusokat a kreatív írás módszerével (Dobozi 2003; Samu 2004; Blaskó–Hamp 2007; Kamenská 2007; Lackfi 2008; Raátz 2008; Fábíán 2010) és drámajátékokkal (Debreczeni 1981; Bolton 1993; Eck–Sándor 1998; Gabnai 2005) próbáltam motiválni, amelyek a koncentrációkészséget, az érzékszervi tapasztalásokat, az önmegfigyelést és -megismerést, a másik iránti érzékenységet fejlesztették. Az együttműködési és szocializációs készségeket a kooperatív oktatás munkaszervezési modelljének az alkalmazásával aktivizáltuk (Buzás 1974; Kagan 2004). A fenti irodalompedagógiai stratégiák alapján állítottam össze az egyes foglalkozások feladatsorait, amelyek

két szempontból, a tanulók fizikai részvétele, illetve a foglalkozás struktúrájában betöltött funkciója alapján csoportosultak.

A személyes és a kivetített játékok

A fizikai részvétel mértékének ismertetésekor Peter Slade játékkonceptiója adta az alapot. Slade személyes és kivetített játékot különböztet meg egymástól (Bethlenfalvy 2005: 17). A személyes játék cselekvő aktivitást igényel az egyéntől, vagyis a szubjektum testi-szellemi bekapcsolódását kívánja meg a feladat folyamán. Ide azok a gyakorlatok tartoznak, amelyek a tanulók verbális és nonverbális készségét vették igénybe, ugyanakkor fizikailag is megmozgatták őket – például az internetes énszövegek vizsgálatakor végzett körkérdés során a csoport tagjai élő hangyabolyként, egymással párhuzamosan interjúvolták meg egymást; a video-önéletrajzok összeállításakor pedig kamerafelvételt készítettek önmagukról és egymásról. A kivetített játék a tanulók szellemi részvételét kívánja meg, ahol fizikai bekapcsolódásuk legfeljebb az íráshoz vagy az olvasáshoz szükséges tevékenységekre korlátozódik. Az ilyen típusú gyakorlatok koncentrált, elmélyült szellemi tevékenységet tartalmaznak, és elsősorban a szövegértés, a szövegalkotás, az összpontosítás és a megfigyelés készségeit veszik igénybe. A szemináriumon nagyrészt ezzel a játéktípussal dolgoztunk: a szövegértelmező gyakorlatokat grafikai szervezők – táblázatok, vázlatok, ábrák –, kreatív írásos gyakorlatok és értelmező beszélgetések – magyarázat, vita, érvelés, véleménynyilvánítás – képezték. Ilyen típusú feladat volt például a *Kockázás* című gyakorlat, amelyben Anne Frank naplórészletének elolvasása után a tanulók egy kocka oldalaira sűrített kérdések és szövegértő feladatok segítségével próbálták felismerni a műfaj narratopoétikai jegyeit. Érzékeny szövegvizsgálatot igényelt a *Patchwork-álom* című feladat is, amelyben az internetes énszövegek tanulmányozásakor létrehozott közös blogunk bejegyzéseiből válogatva alakítottam ki egy összefüggő szöveget. Ezután arra kértem a tanulókat, hogy az írott nyelvi kommunikáció során megfigyelt sajátos kifejezésmódokra, egyéni szófordulatokra mint a személyiség árulkodó jegyeire fókuszálva próbálják meghúzni a szöveghatárokat és leleplezni az egyes bejegyzők kilétét.

A kivetített játékokban született verbális és írott nyelvű megnyilatkozásokat kétféle transzkripcióval dolgoztam fel. Mindkét típusú feladatban megőriztem a tanulók nyelvi-stilisztikai jellemzőit, hogy minél hitelesebb kép rajzolódjon ki a tanulók szövegalkotási készségéről, ám a helyesírás tekintetében az eljárás mód különbözött. Az írásbeli feladatokban meghagytam a tanulók helyesírási hibáit, illetve elírásait/elgépeléseit, a verbális megnyilatkozásokat azonban a magyar helyesírás szabályai szerint jegyeztem le. A tanulók írott-szöveg-alkotási képességét nem csupán a helyesírási hibák gyakorisága jellemezte, hanem erős nyelvjárásiasság is áthatotta. Ez a vallomásos beszédmód közvetlenségének tudható be, amely a hétköznapi írásmód gyakorlásával önkéntelenül hajlik az élőnyelvi kifejezésmód felé, valamint a kreatív írás gátlásfelszabadító hatása is felerősítette az említett tendenciákat. Ezeket a megállapításokat tükrözi az *Írd át!* című feladat, amelyben a tanulók szerepjátékot játszva, a maszkos megszólalásmódot gyakorolva egymás stílusát imitálták, egymás nyelvi-esztétikai eljárásait utánzóva írták át az egyes szövegeiket. A gyakorlat a nyelvi kifejezésmód tudatosítására, szándékolt használatára és leleplező jellegére hívta fel a figyelmet. Példaként idézzük az egyik megoldást – az átírt verzióban található aláhúzott részek a tanulóra jellemző nyelvi fordulatokat jelölik:

1. táblázat
Az Írd át! című feladat megoldásai

AZ EREDETI ÁLOM SZÖVEGE	AZ ÁTÍRT VÁLTOZATA
Állmok! Csak feltételezni tudjuk, hogy milyért és mit álmodunk! Az én életem során nagyon sok furra álmom volt. Elmesélem a legfurábbat. A két legjobb barátnőmet meg engem száműztek egy helyre azhiszem a Hisdaskürti, vagy Vízkeleti malomhoz xD Nos amikor odaértünk húznunk kellett egy témakört. Az egyik barátnőm a Víz témakört húzta, a másik a Levegő én pedig a Föld. Először nem tudtuk, hogy mi ez, de később rájöttünk. Mihelyt az egyik barátnőm belement a vízbe úgy felszökött, mind egy gejzír. A másik meg mindig azt érezte, hogy 2 km-re van tőlünk a levegőben. Mivel tériszonya volt ezért hallgathattuk a visítózását. Ordított, mind egy kismalac szülés utánxD. A tulaj, aki száműzött minket, azt mondta, hogy 3 nap múlva meghallunk. Mink nem hittünk neki, de az első nap az egyik barátnőm belefulladt a vízbe): A másik barátnőmmel valamit cselekednünk kellett. Nos ott volt egy kapu, amin kilehetett mászni. Én nagy nehezen átmásztam, de a barátnőm megfogta és kinyitotta, és így elszoktunk. A barátnőm eltudott futni, ellembe velem. Én, mint a többi rémálmainban egyaránt, itt se tudtam futni. Akartam, de nem tudtam. Nagy nehezen elkesztem futni a sulí felé. Ekkor minden fekete lett és 16-os szám jelent meg előttem, és minnél többet léptem annál jobban ment fel a számok értéke, és én minnél öregebb lettem. Amire a suliba értem már 36 éves lettem. Egyszersak megjelent előttem egy macska aknek nyitva volt a szája és úgy nézett ki mintha kinevetett volna. És oszt fölriadtam a mobilomra :PP	Álmok! Soha nem tudhatjuk <u>mi sül ki belőlük</u>. Egy napon volt egy <u>eszméletlen-hihetetlen</u> álmom. A két <u>cuncimat</u> meg engem száműztek egy helyre, <u>asszem</u> valami malomba. No amikor odaértünk húznunk kellett valami témakört. Az egyik <u>csibém dobott egy hátast</u>. A másiknak meg <u>ojjan</u> érzése vót, hogy a levegőben van. <u>Vót ott egy bejárat</u>. Én nagy nehezen átmentem rajta, de a <u>kiccccsim</u> fogta és <u>kisuvingolta</u>. Egyszer csak megjelent előtem egy <u>cicuka</u>, aki <u>kiröhögött mind a Nikkol</u> amikor kő neki <u>jogurt</u>.

Ráhangolódási, jelentésteremtő és reflektáló gyakorlatok

A tanulási eljárások másik típusú osztályozásakor az alapján csoportosíthatjuk az egyes gyakorlatokat, hogy milyen funkciót töltöttek be a foglalkozás menetében, vagyis az óra melyik szakaszában kerültek elő. Mivel az egyes foglalkozások menete az RJR-modell – ráhangolódás, jelentésteremtés, reflektálás – mintájára épült fel, ennek értelmében a gyakorlatok ráhangolódási, jelentésteremtő és reflektáló feladatokra oszlottak (Pethőné 2007: 82–94).

Bevezető játékok: témafelvezető és hangulatteremtő gyakorlatok

A ráhangolódási gyakorlatok a tanulók előzetes tudásának mozgósítására, motiválására, az érdeklődés felkeltésére, az új probléma felvázolására fókuszálnak. Ezek a feladatok a konstruktivizmus információszerző technikáira építenek, mivel az előzetes ismeretek aktivizálásával készítik elő az új ismeretek befogadását (Nahalka 1997: 7). A ráhangolódási gyakorlatok megfelelő kontextust biztosítanak az új ismeretek számára, amelynek köszönhetően – remélhetőleg – tartósan beágyazódnak majd az új információk. A feladatok alapvetően két típusba sorolhatók: témafelvezető és hangulatteremtő gyakorlatok. A témafelvezető feladatok közé azok a játékok kerültek, amelyek szorosan kapcsolódtak a foglalkozás tananyagának a tartalmához, és a szövegértelmező gyakorlatokat készítették elő. Ide sorolhatjuk a családi identitás problémakörét felvezető *Életfa* című gyakorlatot, amely a szubjektumot a család szerves részeként, a családi folytonosság fontos állomásaként mutatta be. A feladat során a tanulók egy fát rajzoltak, amelyben a múltat jelképező gyökerekbe a családból hozott szellemi értékeiket jegyezték fel, a jelen képviselő törzsbe – a gyerekkori énjükből átmentett tulajdonságokat kibővítve, átalakítva – pillanatnyi személyiségképükről adtak számot, a lombozatba pedig azokat a jellemzőket írták, amelyek elvárásai és reményeik szerint identitásuk részét képezik majd. A gyakorlat a családba tartozást, az egyén családban betöltött szerepét, a jelen és a jövő múlt általi meghatározottságát hangsúlyozta.

A hangulatteremtő játékok a foglalkozáson részt vevők pszichikai felkészülését, az együttműködésre való ráhangolódását szolgálták, függetlenül a foglalkozás témájától. A tanulók kérésére visszatérő gyakorlatként játszottuk a *Hogy vagy...?* című játékot, amely a tanulók pillanatnyi hangulatába, érzéseibe nyújtott betekintést, ugyanis minden tanuló röviden beszámolt kedélyállapotáról és ennek okáról. A játék serkentő hatással volt a másokra való odafigyelésre és az önmegefigyelésre egyaránt.

A jelentésteremtést szolgáló feladatok

Az egyes foglalkozások gerincét a tananyag tartalmát közvetítő jelentésteremtő gyakorlatok képezték: a szemináriumon alkalmazott negyvenöt feladatból huszonnégy gyakorlat ebbe a típusba sorolható. Ezek a feladatok az új ismeretek elsajátításához nyújtottak segítséget. A gyakorlatok többsége szövegalkotó és szövegértelmező feladat volt, ám – a Slade-féle tipológiát követve – egyaránt tartalmaztak személyes és kivetített játékokat. A jelentésteremtő játékok fenntartják a ráhangolódás folyamán kialakult figyelmet, és a tanulók személyes értelmezéseit, problémamegoldási stratégiáit helyezik előtérbe. A tanulók az új ismereteket a régiekhez illesztik, interakcióba kerülve egy-egy szöveggel vagy egymással, így személyes megtapasztaláson keresztül jutnak új tudáshoz. A jelentésteremtő gyakorlatokat az alábbi tanulási technikák képezték:

1. *Összehasonlító táblázatok*, amelyek egy témát két vagy több perspektívából közelítenek meg. A *Szerepviszonyok* című gyakorlat például a heterogén szubjektum témájának feldolgozásakor József Attila *A hetedik* című versében bemutatott szerepek közti kapcsolatok feltárására, táblázatba rendezésére fókuszált, ráirányítva a figyelmet a személyiségben rejlő ellentmondásosságra, az én sokarcúságára, az önazonosság és az önhasadás kérdésére. A *múlt és a jelen apaképe* című feladat a szelektív és megbízhatatlan emlékezet sajátos működésébe nyújtott betekintést. Mary McCarthy önéletírás-részletében a gyermeki perspektívát, az átélő ént konfrontáltuk a jelenből megszólaló, felnőtt önéletíró apaképével. A feladat az emlékező és az átélő én egymással ellentétes emlékképeinek feltárásán túl a gyerekkori emlékezet erős elfogultságára, a felnőttek általi determináltságának bemutatására is fókuszált.
2. *Brainstorming típusú grafikai szervezők*, amelyek egy szó vagy szókapcsolat asszociációs hálóját térképezik fel fűrtábra és gondolkodástérkép segítségével. A *Hogyan tovább...?* című gyakorlatban például a megszakított olvasás technikáját ötvöztük a jóslás tanulási eljárásával. Az egyes jóslatokat fűrtábrába rendeztük, majd kreatív írásos gyakorlatban, saját történetvariációk alkotásával teljesítettük ki. A *Közös emlék* című feladatban a csoport tagjai olyan eseményeket gyűjtöttek össze, amelyeknek mindannyian a részesei voltak – az emlékeket címszavakban lejegyezve gondolkodástérképbe szervezték, majd a legmarkánsabb emléket kiválasztva, egymástól függetlenül, egyénileg papírra vetették. Az egyes szövegek összevetése a személyes emlékezés sokszínűségére és sajátos működésére irányította a figyelmet.
3. *Szövegértelmező feladatok*, amelyek egy-egy kiemelt szövegrész mélyreható értelmezését szolgálják. Példaként említhetjük a *Legfontosabb gondolat* című feladatot, ahol Anne Frank naplórészletéből választották ki a tanulók az értelmezésük szerinti tételmondatot, majd frontális megbeszélés során megpróbálták amellel érvelni, miért az adott gondolatot tartották a leglényegesebbnek. A *Kommentárok kibogozása* című gyakorlat a kommentárirás folyamatába, a csetelés eljárásaiba próbált betekintést nyújtani, illetve a hozzászólások bejegyzéshez való kapcsolódását, a tartalmi-logikai illeszkedés mértékét vizsgálta. Ennek eszköze a hozzászólások súlyozása volt, amelynek során a tanulók kiválasztották a szövegfolyamra legnagyobb hatással bíró megjegyzéseket.
4. *Eszmecserék*, amelyek egy-egy téma, probléma dialóguson keresztüli megoldására fókuszálnak. A *Mi a véleményed?* című gyakorlatban a curriculum vitae vázlatos, narratív és alternatív formáit vetettük

össze, és érvek-ellenérvek gyűjtésével kiscsoportos vitára bocsátottuk a műfajok közti szubjektív rangsor kialakítását. A *Családi példakép* című feladat a családi identitás meghatározó szerepét domborította ki: a tanulók párokba rendeződve meginterjúvolták egymást, vajon ki(k) az(ok) a személy(ek) a családjukban, aki(ke)t a példaképüknek tartanak, továbbá mely tulajdonságai(ka)t és miért tartják követendőnek, tiszteletre méltónak. Az interjúk frontális megbeszélésekor minden tanuló megállapította, milyen közös tulajdonságot, fizikai-szellemi örökséget fedezett fel a példaképében és önmagában. A *Gyónatószerék* című gyakorlat az önéletrajzi szövegtípusok gyónáskényszerére irányította a figyelmet, ugyanis a Rousseau emlékiratából megismert szalaglopásos jelenet analógiájára valamilyen nyomasztó teher bevallására ösztönöztem a tanulókat. A résztvevők önkéntes alapon párokba rendeződtek, majd a hallgató személy – a fülbegyónás szertartásához hasonlóan – a közbeszólás vagy a kommentálás joga nélkül öt percen át beszélni hagyta a vallomástevőt.

5. *Intermediális gyakorlatok*, amelyek más vizuális megjelenítési formába helyezik át a szöveget. A legjellegzetesebbek közé a szakmai önéletrajzok variánsait feltáró téma során feldolgozott kreatív és video-önéletrajz készítése tartozott. Ide sorolható József Attila *A hetedik* című versének plakátformába történő átültetése is, amely az én szerepköreinek sematizált rajzon keresztüli konfrontálását foglalta magába, továbbá a *Testi-lelki örökségem* című gyakorlat, amelyben – a Márai-részlet megismerését követően – a tanulók elkészítették az elbeszélő fantomképét: az emberalak köré írták és rajzolták, kire és milyen módon hasonlított a szöveg énelbeszélője, vagyis milyen tulajdonságokat, hajlamokat, képességeket örökölt az elődeitől. A gyakorlat így ráirányította a figyelmet a személyiség család általi meghatározottságára, az elődöktől örökölt vérmérséklet identitásalakító szerepére, a tökéletes egyediség és eredetiség illúziójára.
6. *Makroegységeket átrendező vagy továbbíró feladatok*, amelyek egy szöveg kreatív átírására fókuszálnak. Az *Átélt vs. tanúskodó* című szövegalkotási gyakorlatban például a személyes emlékezet sajátos működését problematizáltuk, és egy esemény külső szemlélő általi elbeszélését konfrontáltuk az átélt érzelmű eseményfelidézésével. A *Folytasd a naplót!* című gyakorlatban Anne Frank választott naplórészletének továbbírására kértem a tanulókat. Illusztrálásképpen nézzük meg az egyik szövegalkotást.

Kedves naplóm, Kitty!

Bocsáss meg, hogy tegnap elfelejtettem írni beléd, de este már nem volt időm. Ma elég jó napom volt, végre kibékültem Enikővel, vele már régen ő nem voltam jóba. Hazafelé Petivel találtunk egy kiscicát, akit elűtött az autó és nem tudott lábraállni. Nagyon megsajnálunk, és mivel az utcánkban lakik egy az állatorvos, ezért elvittük hozzá. Még éppen időben odaértünk, mivel már nem sok időnk volt zárásig. Az állatorvos megvizsgálta a cicát, és gipsze Később gipszert rakott a lábára. Az orvos hazaengedte a cicát, én szívesen haza is vittem. Anyu megengedte, hogy megtartsam. Most is éppen itt ül mellettem. Ami a sulit illeti mostanság elég jóll megy. A tanító néni az osztályfőnökin bejelentette, hogy holnap egy új fiú érkezik hozzánk. Amit azt illeti én nagyon várom. Reméllem mellém ül, mert én sajnos magam ülök. Hát ennyi lett volna a mai napom.

7. *Imitációs gyakorlatok*, amelyek a maszkos elbeszélésmódot és a stílusimitáció eljárásait alkalmazzák. A *Pellengér* című gyakorlatot az önéletrajzi szövegek gyónásként való értelmezéséhez alkalmaztuk, a nyilvános gyónás szertartását felidézve. A játék megkezdése előtt egymás mellé helyeztük a székeinket, a kialakult széksorral szembe pedig egy magányos széket állítottunk. Aki ebbe a székbe ült, attól öt percen át bármit kérdezhettek a társai, a vallatott személy köteles volt őszintén válaszolni a kérdésekre. A feladat maszkos jellege abból adódott, hogy a vallatást vállaló tanulók a rousseau-i szövegrészlet valamelyik karakterének a nevében szólaltak meg. Hasonló jellemimitációt igényelt a *Szerepnapló* című kreatív írásos gyakorlat, amelyben a tanulók valamelyik családi felmenőjük képzelte naplóját írták meg.

A diákok nem csupán a külső környezeti hatásokat vették figyelembe, hanem a családi szokásokat, viselkedéskultúrát, valamint – amennyiben régi korokba nyúltak vissza – a korra jellemző nyelvezetet is.

A befogadást ellenőrző feladatok

A harmadik típusú feladatcsaládot a reflektálási gyakorlatok képezték, amelyek az új ismeretek megszilárdítására és befogadói alkalmazására koncentráltak. Ezek a gyakorlatok teret biztosítottak az új információk saját, egyéni kontextusba való helyezésének, és rávilágítottak az előzetes tudás változásaira. Pethőné Nagy Csilla szerint e szakasz után a tanulók mélyebb ön- és világismerethez juthatnak (Pethőné 2007: 86–87). Ezekre a feladatokra szintén nagy hangsúlyt fektettem, hiszen a megszerzett tapasztalatokat a befogadók a saját életükre vonatkoztatták, így a foglalkozáson felvetett kérdéskörökre személyes válaszokat adhattak. A reflektálási gyakorlatok között egyaránt szerepeltek drámapedagógiai játékok és kreatív írásos technikák, hiszen mindkét módszer nagy teret kínál a személyesség, az intimitás megtapasztalására. A gyakorlatok többször is komplex feladatsort tartalmaztak, hogy a szemináriumon felvetett valamennyi problémakört felölhessék. Ezt láthatjuk a *Körkérdés* című feladatban, amely a közös blogírás konzekvenciáit gyűjtötte egybe. Minden tanuló megfogalmazott egy kérdést a téma összefoglalásával kapcsolatban, majd sorra meginterjúvolta a társait. A feladat a blogolás emocionális hatását próbálta felmérni, továbbá egybegyűjtötte a virtuális kommunikációval kapcsolatos megfigyeléseket. A *Felvételi beszélgetés* című feladatban a szakmai önéletrajz témáját foglaltuk össze – a tanulók különböző típusú álláshirdetésre reagálva felvételi beszélgetést imitáltak, ahol be kellett mutatniuk az előző gyakorlatok folyamán elkészített szakmai önéletrajzukat. A gyakorlat nehézsége abban rejlett, hogy a megpályázott álláshoz a megfelelő típusú curriculum vitae kiválasztására kellett figyelniük.

Összegzés

Kísérleti irodalompedagógiai programom eredményeiről egzakt módon nem tudok számot adni, hiszen a szövegértési és a szövegalkotási képesség fejlesztésének mértéke, az én nyelvi megfogalmazásának csiszolódása csak hosszú távon mérhető folyamat. A szemináriumi foglalkozások eredményeiről csupán a tanulók benyomásai, szubjektív értékelései, valamint saját külső megítéléseim alapján vonhattam le általános konzekvenciákat, ezért a hetedik foglalkozást követően egy utolsó, kötetlen, értékelő beszélgetésre hívtam össze a projekt résztvevőit. A tanulók attitűdje a teljes folyamat során pozitív volt, egyetlen feladatban sem utasították el az együttműködést. Ezt elsősorban az előre megalapozott személyes kapcsolatoknak tulajdonítottam, ám a szemináriumzáró csoportos beszélgetésen a tanulók azt is megállapították, hogy egy árnyalattal javultak, intimebbé, elmélyültebbé váltak a csoporton belüli kapcsolatok. Emellett fejlődött a kommunikációs készségük, a munka elemzőbb önértékelési folyamatokat indított el bennük, változott az írástevékenységhez való hozzáállásuk, illetve pozitívabb attitűdöt mutattak az irodalmi foglalkozás irányában is.

Az autobiográfiai szeminárium még további bővítési lehetőségeket rejt magában. A kísérlet folytatásában elképzelhetőnek tartom a szubjektum és a név viszonyának az elemzését, a nemzeti identitás értelmezését vagy az énszövegre ható kollektív emlékezet kutatását. Izgalmas kihívásnak számítana a projekt idegen közösségben vagy más korosztályra történő alkalmazása is.

Irodalom

- A. Jászó Anna 2008. *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Alföldyová, Ingrid – Polgáryová, Eva 2009. *Matematická a čitateľská gramotnosť ľiakov 9. ročník a základných škôl v školskom roku 2008/2009*. NÚCEM. Bratislava.

- Arató László 1998. Problémacentrikus irodalomtanítás a középiskolában. In: Sipos Lajos (szerk.) *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz-Westermann Könyvkiadó. Celldömölk. 288–303.
- Arató László 2001 a. Törésvonalak és dilemmák. *Mentor*. 4–5.
- Arató László 2001b. A szöveg vonzásában. *Iskolakultúra* 5: 75–77. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00049/pdf/Iskolakultura_EPA00011_2001_05_075-077.pdf (2012. február 26.)
- Arató László 2006. Szövegértés, szövegalkotás a magyarórán. In: Sipos Lajos (szerk.) *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó. Budapest. 144–160.
- Balaton Teréz 2002. „Tizenkét évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasókká a fiatalok?” *Könyv és nevelés* 4: 23–26. <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=366> (2012. március 5.)
- Bethlenfalvy Ádám 2005. Fejezetek az angol drámapedagógia történetéből 2. *Drámapedagógiai Magazin* 15: 16–23.
- Blaskó Ágnes – Hamp Gábor 2007. *Írás 1.0*. Typotex Kiadó. Budapest.
- Bókay Antal 2006. Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: Sipos Lajos (szerk.) *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó. Budapest. 29–42.
- Bolton, Gavin 1993. *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ. Budapest.
- Buzás László 1974. *A csoportmunka*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Cserhalmi Zsuzsa 2002. „Tizenkét évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasóvá a fiatalok?” *Könyv és Nevelés* 4: 27–30. <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=366> (2012. március 8.)
- Debreczeni Tibor 1981. *Szín-kör-játék*. Népművelődési Propaganda Iroda. Budapest.
- Dobozi Eszter 2003. Kísérlet „a vég elhalasztására”. Irodalomolvasás és kreatív írás a magyarórán. *Iskolakultúra* 13: 73–88.
- Dvořák, Karel 2007. Poznámky k filozofiiliterárnej výchovy na stredných školách. In: Vojtech, Miloslav (ed.) *K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry II*. Univerzita Komenského. Bratislava. 10–13.
- Eck Júlia – Sándor Zsuzsa 1998. Drámajáték az irodalomórán. In: Sipos Lajos (szerk.) *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz-Westermann Könyvkiadó. Celldömölk. 239–252.
- Eco, Umberto 1976. *A nyitott mű*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Fábián Éva 2010. A „kreatív írás” tanításának lehetőségei. *Korunk* 3. <http://www.korunk.org/?q=node/8&ev=2004&honap=3&cikk=7481> (2010. november 5.)
- Fenyő D. György 2002. „Tizenkét évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasóvá a fiatalok?” *Könyv és Nevelés* 4: 30–35. <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=366> (2012. március 11.)
- Frank, Anne 1982. *Anne Frank naplója*. Európa Könyvkiadó. Budapest.
- Fűzfa Balázs 1998. Az élményközpontú irodalomtanítás néhány lehetősége. In: Sipos Lajos (szerk.) *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz-Westermann Könyvkiadó. Celldömölk. 334–346.
- Fűzfa Balázs 2003. Irodalomtanítás ma és holnap? *Eső* 6: 76–81.
- Gabnai Katalin 2005. *Drámajátékok*. Helikon. Budapest.
- Gereben Ferenc 2001. Olvasáskultúránkról – szociológiai nézőpontból. *Iskolakultúra* 11: 52–55. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00049/pdf/Iskolakultura_EPA00011_2001_05_052-055.pdf (2012. február 28.)
- Gordon Győri János 2006a. Nemzetközi tendenciák az irodalomtanításban. In: Sipos Lajos (szerk.) *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó. Budapest. 100–112.
- Gordon Győri János 2006b. Tanárszerepek az irodalomórán. In: Sipos Lajos (szerk.) *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova. Budapest. 124–136.
- Gósy Mária 2008. A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> (2012. március 7.)

- Hajas Tibor 2005. [Önéletrajz 1], [Önéletrajz 2], [Önéletrajz 5]. In: Hajas Tibor – F. Almási Éva (szerk.) *Szövegek*. Enciklopédia Kiadó. Budapest. 15., 100., 460.
- József Attila 1992. A hetedik. In: József Attila: *Válogatott versek*. Európa Könyvkiadó. Budapest. 70–71.
- Kagan, Spencer 2004. *Kooperatív tanulás*. Önkonet. Budapest.
- Kamenská, Mariana 2007. *Tvorivé písanie vo výučbe slovenského jazyka a literatúry a príbuzných predmetov*. <http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/pedcit2007/6.pdf> (2010. január 27.)
- N. Kollár Katalin – Szabó Éva 2004. *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Koršňáková, Paulína – Kováčová, Jana 2007. *PISA SK 2006 – Národná správa*. ŠPÚ. Bratislava.
- Kulcsár Szabó Ernő 2006. Irodalomértésünk néhány örökletes előfeltevéséről. In: Sipos Lajos (szerk.) *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó. Budapest. 43–50.
- Lackfi János 2008. Milyet szabad írni? Irodalom és terápia. *Beszélő* 13: 104–108.
- Márai Sándor 2006. *Egy polgár vallomása*. Európa Könyvkiadó. Budapest.
- McCarthy, Mary 1968. *Egy katolikus leány emlékezései*. Európa Könyvkiadó. Budapest.
- Nagy Attila 2001. Stagnálás, romlás vagy olvasásfejlesztés? *Iskolakultúra* 11: 47–51. <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00049/pdf/kf2001-5.pdf> (2012. február 21.)
- Nahalka István 1997. Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra* 7: 3–20.
- Orbán Gyöngyi 2002. „Tizenkét évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasóvá a fiatalok?” *Könyv és Nevelés* 4: 39–45. <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=366> (2012. március 21.)
- Pála Károly 2006. Irodalomtanítás és kompetenciafejlesztés. In: Sipos Lajos (szerk.) *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó. Budapest. 137–143.
- Pethőné Nagy Csilla 2007. *Módszertani kézikönyv*. Korona Kiadó. Budapest.
- Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa 2006. Az irodalomtudomány és a szövegtudományok. In: Sipos Lajos (szerk.) *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó. Budapest. 66–77.
- Raáts Judit 2008. A kreatív írás gyakorlatai. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=128> (2010. január 20.)
- Rousseau, Jean-Jacques 1962. *Vallomások*. Helikon Kiadó. Budapest.
- Vári Péter – Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Krolopp Judit – Rózsa Csaba – Szalay Balázs 2000. A tanulók tudásának változása. *Új Pedagógiai Szemle* 50: 25–35. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00039/2000-06-ta-Tobbek-Tanulok.html> (2012. február 23.)
- Vančóné Kremmer Ildikó 2007. *A beszédészlelés és a szövegértés problémái magyar–szlovák kétnyelvű gyerekeknél*. UKF. Nyitra.
- Samu Ágnes 2004. *Kreatív írás*. Holnap Kiadó. Budapest.
- Vojtech, Miloslav 2007. Stereotypy vo vyučovaní literatúry. In: Vojtech, Miloslav (ed.) *K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry II*. Univerzita Komenského. Bratislava. 78–85.

(1) Ein Paar Worte über die APA. <http://www.sitapa.org/allemand.php> (2011. május 8.)

Petres Csizmadia, Gabriella

Experiential text comprehension, text interpretation, and text production

This study introduces methodological-pedagogical program which offers an alternative method for genre teaching, based on the interactive development of text comprehension and production skills. The program also aims to facilitate self-construction processes and self-comprehension of students. In order to do so, it overwrites the present day's teaching canon of Hungarian as a first language in Slovakia. It investigates self-biographical text types with the help of text- and recipient-centred reading strategies. With the interpretation of these self-biographical texts, students can experience the complexity of thinking about subject, the heterogeneous mapping of personality, and the difficulties of talking about self. The methods of creative writing and drama pedagogy lead students to text production exercises the final purpose of which is to experience casual writing style.

Kulcsszók: a szövegértés és a szövegalkotás fejlesztése, élményszerű interpretálás, kreatív írás, drámajáték, énszövegek

Keywords: development of text comprehension and text production, experiential interpretation, creative writing, drama play, self-texts

Az írás szerzőjéről

Petres Csizmadia Gabriella

Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra, Szlovákia

[gabi.csizmadia\[kukac\]gmail.com](mailto:gabi.csizmadia[kukac]gmail.com)