

## **Az irodalomtanítás megújulásának lehetőségei**

**Kovács Szilvia**

**Debreceni Egyetem**

**Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma és Általános Iskolája, Debrecen**

### **1. Bevezetés**

A megújulás mindig is aktuális elvárása a tanítási-tanulási folyamatnak, illetve önmagával szembeni igénye a módszertani tudatosságra törekvő pedagógusnak. A megújulás elvárásainak befogadása és lehetőségeinek megragadása sokrétű munkát feltételez, mint például a folyamatos szakirodalmi tájékozódást mind diszciplináris, mind szakmódszertani tekintetben, jógyakorlatok megismerését és megosztását, illetve – a technológia változásainak köszönhetően – az eszközhasználat átgondolását. Mindez az irodalomtanítás esetében is új utakat nyit. Az irodalomtanítás megújulásának lehetőségei megközelíthetőek többek között az értelmezőnyelv reflexivitása felől, a kooperatív munkaformákhoz kapcsolható interaktív-reflektív technikák alkalmazhatósága, valamint a digitális eszközhasználat felől. Az irodalmi szövegek adaptációi már jó ideje felkínálják a mediumváltás lehetőségét ahhoz, hogy az olvasáshoz visszavezessük a diákokat. A regények vagy novellák filmfeldolgozásai, a megzenésített versek, a képregények nem azért jelennek meg az irodalomórán, hogy helyettesítsék az olvasást, hanem azért, hogy új nézőpontokat kínáljanak a jelentésteremtéshez, hogy támpontokat nyújtsanak az írott szövegek befogadásához. A digitális eszközhasználat bevonása az iskolai munkába az irodalom esetében többféle utat is nyit egyrészt az óraszervezésben, másrészt annak tartalommal, tevékenységgel való megtöltésében. A frontális osztálymunka dominanciáját felválthatja a tanulói tevékenység, megnövelhető a tanulók közti interakció időtartama – megfelelő eszközök biztosítása esetén. A szövegmunka is tanulói tevékenységben gazdagabb lehet: nem csak a történetrekonstrukciót vagy az alkotói életművek adatolását vagy az ún. korszakbevezető órák megtartását alakíthatjuk át az interaktív-reflektív technikák és a digitális eszközök által, hanem az értelmező tevékenység folyamatát is. Mindez megábrándítja a tanárszerep újraértelmezését is: a tanár aktivitása nem merül ki az előadástartásban, hanem kiegészül a kooperatív tevékenységek előkészítésével, szervezésével, a tanulói reflexiók megszólaltatásával. E tevékenységek akkor tudnak hatékonyak és eredményesek lenni, ha a tanulók szövegismerete megalapozza azt. Az olvasás feladatát egyre inkább be kell vonni a tanórán zajló munkába, aminek egyik oka az írott szöveggel történő találkozás nehézsége: ha a diákok olvasási tevékenysége az úgynevezett kötelező olvasmányokra szorul vissza, meg kell teremtünk azokat a segédleteket, melyekre támaszkodva a szövegek megnyithatóak. Másrészt, ha a tanórán jelen van a szöveg, az újraolvasás hermeneutikai tapasztalatai teszik élővé az irodalmat (Jauss 1997). Ha az értelmezési folyamatba be tudjuk vonni a tanulókat, ezek a tapasztalatok sokkal inkább hitelesek, mint amelyeket az ellenkező eset, vagyis a kizárólagos, szinte egyszólamúnak látszó tanári értelmezés kíván úgymond közvetíteni. A konstruktív pedagógia paradigmája szerint értelmezett tanulási-tanítási folyamatban nem csupán a megszerzett ismeretekre szükséges gondot fordítani, hanem a folyamatban való részvételre is (Arató 2010). A következőkben a tanulmány az itt felvetett szempontokat áttekintve próbál meg rámutatni az irodalomtanítás módszertani lehetőségeire, melyek a megújulás igényének próbálnak megfelelni.

Az itt következő gondolatok az irodalomtanítás módszertani kultúrájának néhány általános jellemzőjéből kiindulva jutnak el a digitális eszközhasználat két konkrét esetének bemutatásához. Mindkét esetelemzés saját szakmai tapasztalatra épül, azok átgondolásából

született. A módszertani reflexiók fényében arra a kérdésre keresek választ, hogyan nyílik meg a módszertani megújulás igényével együtt a megújulás lehetőségének egy-egy útja a szakmai tudatosság és a technológiahasználát összefüggésében.

## **2. Módszertan – Az irodalomtanítás módszertani kultúrájának összefüggései**

### **2.1. Az értelmezőnyelv reflexivitása**

Az értelmező nyelvhasználat szaktudományos ismereteket feltételez, ugyanakkor a tanítási folyamatban elsősorban nem arra van szükség, hogy az irodalomtörténeti és az irodalomelméleti ismereteket tételesen felmondva és a tanulókkal felmondatra valósuljon meg az irodalomóra. Az alkotói életút és a pályakép ismerete is formálja a befogadást, de nem a műközpontú olvasásra koncentrál. Nem mondhatunk le a fent említett ismeretekről, hiszen azoknak szerepük van a nyelvi és kulturális identitás létesítésében, a látásmód, az esztétikai-művészeti kifejezőkészség formálásában. Ugyanakkor a szaktudományos nyelvhasználat taníthatóságát érdemesebb a tanulói értelmező tevékenység felől újragondolni. A szöveg-, illetve befogadásközpontú olvasat kialakítása szintén feltételez tanári aktivitást, de sokkal inkább a kérdéskultúra összefüggésében, mint a tanári előadáséban. Az adatoló kérdések helyett a szövegek nyelvi megalkotottságára, a motívum-összefüggésekre fókuszáló kérdések termékenyebbek lehetnek a befogadói attitűdök alakításában. A betű szerinti olvasat mellett a szimbolikus és allegorikus jelentésösszefüggések megszólaltatása a kooperatív munkaformákra támaszkodva természetesen igényli a tanári értelmezőnyelv használatát, hiszen például az összehasonlító műértelmezést támogató tanári kalauz szisztematikus alkalmazása, a fogalomalkotást megalapozni képes különféle strukturált pókhálóábrák vagy szóforgók különféle esetei nem csak a spontán és intuitív megnyilatkozásoknak engednek teret, hanem éppen a reflektált nyelvhasználat kialakításához tudnak kapaszkodókat nyújtani.

### **2.2. Kooperatív munkaformák alkalmazása**

A munkaformák megválasztása mindig függ az óra didaktikai és módszertani, fejlesztési, valamint tematikus célkitűzéseitől, ugyanakkor az osztály munkaszokásaitól, a tanítási környezet adottságaitól is. A kooperatív munkaformákra épülő interaktív-reflektív tanulási technikák alkalmazásában az irodalomtanítás esetében is hatékony segítséget jelent a Kagan-féle tanulási modell (Kagan 2010). Az irodalomtanításban a munkára való ráhangolódás, a jelentésteremtés és a reflektálás óraszakaszaiiban is használhatóak a megfelelő feladattípusok, mint például a gondolkodástérképek, a jellemtérképek, az aszalterítő-technikával elindítható beszélgetések, a tanári kalauzok, a kreatív írás különféle esetei, a munkafolyamatra reflektáló, illetve a befogadóvá válást segítő kilépőkártyák. A kontrollcsoportos munkaszervezés révén megteremthető a tanulói interakció lehetősége, illetve a tanulói aktivitás ideje növelhető. A tanulói tevékenység fókuszba helyezésével az eddigi gyakorlathoz képest számottevőbbé válhat a portfólióalapú értékelés. A tanulói portfólió elkészítését természetesen megelőzi a tanórai munka több fázisa is, melynek során megszervezzük és elvégezzük azokat a tevékenységeket, melyek eredményeiként és reflexióiként megszületnek azok a dokumentumok, melyek a portfólió mint produktum alapjául szolgálnak.

### **2.3. Digitális eszközhasználat**

Az irodalomórán alkalmazható digitális eszközök körét alapvetően a szövegmunka határozza meg. A Magyar Elektronikus Könyvtár, a Digitális Irodalmi Akadémia a szövegek elérhetőségében jelent segítséget. Sajnos nem arról van szó, hogy az irodalmi művek ezentúl lépten-nyomon elkísérik a diákokat, sokkal inkább arról – ami viszont valódi segítség az olvasási lehetőség megteremtésében –, hogy a gyerekekkel együtt végezhető műértelmező olvasás, befogadóvá nevelés mindig támaszkodhat a szabadon elérhető írásokra. Ugyanakkor a

szöveggyűjtemény szemelvényein túlra is kiterjeszhető az irodalommal való ismerkedés. A tanórán kívüli olvasás elektronikus könyvtárhasználata is azonban csak akkor működhet, ha a szempontok szerinti olvasást megtervezzük, előkészítjük, illetve a visszacsatolás lehetőségét, sokszor inkább annak feladatát is biztosítjuk. A feladatszabás az olvasásban mindenképpen a tanuló tevékenység irányába elmozduló tanításra irányítja a figyelmet.

A tanórába bevonható technológia egyik egyszerűen alkalmazható esetét teremtik meg a LearningApps tankockái. A későbbiekben a dolgozat a tankockák segítségével kiegészített interaktív tanulási folyamat egy esetét kiválasztva próbálja majd meg bemutatni a tanulási folyamatban az interaktív-reflektív technikák alkalmazásának módszertani összefüggéseit. Előbb azonban a tankockák alkalmazásának néhány tapasztalatát szeretném megosztani. Az említett Web 2.0 – alkalmazás által igényelt felhasználói ismeretek minimálisak, tapasztalataim szerint az úgynevezett X-generáció tanárai számára is könnyen elsajátíthatóak. Ez a szempont azért is fontos a módszertani kultúra kialakításában, mert a jelenleg az iskolapadban ülő gyerekek digitális eszközhasználata – legyenek ők általános vagy középiskolások – másfajta technológiai alapozottságon nyugszik, mint tanáraiké. A digitális kompetencia alkalmazása a tanításban attól is függ, milyen mértékben képes a tanár saját kompetenciáját fejleszteni. A LearningApps alkalmazása az irodalomtanításban nem a technológia használatában jelent igazán feladatot, hanem inkább abban, hogyan lehet az adott sémákat egy a nyelvhasználatban, a szövegek nyelvi megalkotottságában rejlő munkára irányuló folyamatban eredményesen működtetni. Lényeges kérdései e munkának, hogy a tankockákat hogyan lehet nem csak mechanikusan alkalmazni; hogyan lehet e sémák segítségével az értelmezőnyelv stabil fogalomhasználatát kialakítani; hogyan tudjuk az irodalomtörténeti tudást dinamikussá tenni. Mindemellett lehetőségeket találhatunk a kreatív írás ösztönzésére is. A tankockáknak azonban megismertem olyan jellemzőit is, melyek kevésbé alkalmasak a nyelvhasználatra fókuszáló értelmezőtevékenység támogatására: a hiányos szöveg sémájának esetében a szövegdobozba írható tanulói válaszok csak akkor jelennek meg helyesként, ha azok az előre megadottal betű szerint azonosak, és ugyanezzel a helyzettel találkozunk a rövid válasz típusú tankocka esetében is. Vannak sémák, melyek tipikusan az adatolásra épülnek; velük szöveg-, életmű- vagy korszakismereti kérdéseket, feladatokat szerkeszthetünk, illetve adhatunk velük ilyen feladatokat a tanulóknak. A kérdéskultúra tanítása-formálása is fontos feladata az értelmezőtevékenységnek: rá tudunk mutatni arra, hogy a jelentésösszefüggések meglátása a nézőpontoktól is függ. A LearningApps a tudásmegosztás és a tanulói interakció lehetőségeit is támogatja a chat és az üzenőfal által; ugyanakkor a tankocka megosztható QR-kód segítségével a tanórán, ami a csoportban vagy egyénileg végezhető munkát is tudja támogatni.

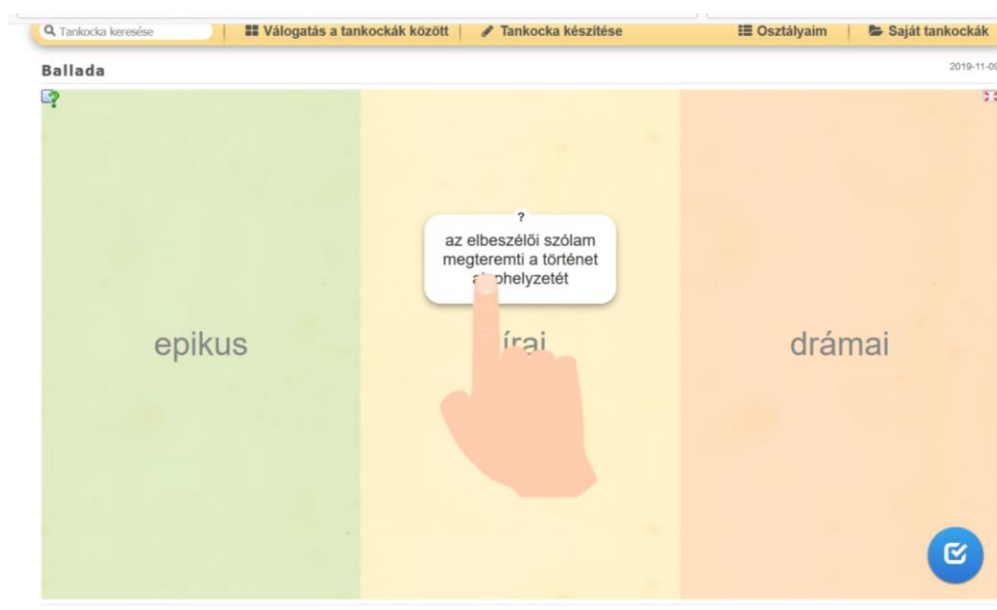
A következőkben egy Arany János-ballada tanítását, valamint egy kreatív írásgyakorlatra épülő műértelmezés előkészítését mutatja be a dolgozat. A tapasztalatok összefoglalása egyúttal módszertani reflexiók megfogalmazására is alkalmat ad.

### **3. Eredmények – Esetbemutatók a LearningApps tankockáinak alkalmazására építve a műértelmező tevékenység előkészítésében**

#### **3.1. Arany János balladáinak tanítása**

Arany János életműve a magyar nyelv és irodalom tantárgy szóbeli érettségi vizsgáján a kötelező magyar irodalom témakörei között jelenik meg mind a közép-, mind az emelet szintű tételsorban. Arany János életművével a 11. évfolyam elején találkozunk a diákok, ami többek között abból a szempontból is fontos, hogy mely irodalomtörténeti ismeretekre és poétikai fogalomkörökre támaszkodhatunk a tanulási-tanítási folyamat megtervezésében. A XIX. század művészetfelfogása és művészeszményei, a romantika korának poétikai fordulatai, műfaji újításai a tanév eleji rendszerező ismétlés révén felelevenített ismereteknek tekinthetők. A NAT, illetve a ráépülő tankönyvek az irodalomtörténeti korszakolás mentén alakítják ki a

tananyag rendjét, beépítve az egyes alkotói életművek tanításába a műértelmezés készségének fejlesztését is. Arany János életműve kapcsán jelen esetben a balladák tanításának módszertani reflexióiról esik szó. A balladák tanítása nem csupán az életmű összefüggésében ad lehetőséget az értelmező tevékenység formálására, hiszen olyan műfajpoétikai és líranyelvi sajátosságokra tudunk rámutatni, melyek az írásbeli érettségén is elvárt önálló műértelmezés képességét is fejleszteni tudják. A ballada műfaja a tanítás e szakaszában nem új ismeret, a műfaji jellemzők a befogadás folyamatára hatással vannak. A ballada műfaja – a korábbi olvasói tapasztalatok alapján fogalomként összegezve – a műnemi hármasság szövegszerveződési jellemzői mentén sematikus felidézhető. Ezt teszi lehetővé például a LearningApps csoportba rendező sémát alkalmazó tankockája. A csoportba rendezés három szempontját megadva a ballada epikus, líra és drámai jellemzőit tudjuk feltüntetni a tankockában. Az előre beírt poétikai jellemzőket a kocka véletlenszerűen dobja föl, és azokat a tanulók behúzással tudják a megfelelő műnemi jellemzőként meghatározni. A feladat elvégzése után a tanulók megfogalmazhatják mondatnyi egységeként is a műfajmeghatározást. A tankocka megosztható, újra megoldható, ami támogatja a felidézést, a rögzítést. Ugyanakkor a műfaji jegyek előre megfogalmazott formája miatt a mechanikus tanulás sem kerülhető el, ami természetesen nem feltétlenül elvetendő, hiszen vannak tanulók, akiknek esetében a panelekből felépülő gondolatmenet követése és bevésése a nyelvhasználat biztonságát kínálja. Sőt, egy-egy maradandóan rögzült poétikai fogalom támogatja a szempontok szerint haladó műértelmezést.



1. sz. ábra: Tankocka a ballada műfaji jellemzőihez

A csoportos kirakó néven ismert tankockával tetszőleges felosztású mátrix készíthető, melynek elemei puzzle-kockákként illeszkednek egymáshoz. A tankockával Arany János *Ágnes asszony* című balladájának narrációját, illetve annak beszédmódbeli sajátosságait próbáltam felismertetni. A kirakhatóság feltétele néhány szempont megadása, melyekre kattintva egy-egy puzzle-darab helyes válaszként átfordul. A helyes válaszok után láthatóvá válik a háttérkép, mely ebben az esetben Zichy Mihálynak a balladához készített illusztrációja volt. A kép a feladat megoldása után lehetőséget ad az illusztráció mint interpretáció megbeszélésére csoportmunkában az aszalterítőtechnika vagy a páros szóforgó interaktív-reflektív technikáinak alkalmazásával. Az *Ágnes asszony* Arany analitikus szerkezetű balladája, mely a történet alaphelyzetében egy korábban, azaz a történetmondás szövegterén kívüli térben és

időben megtörtént gyilkosságnak a következményeit vezetni végig a bűn és a bűnhődés oksági összefüggései mentén haladva. A szörnyű tettet elhallgatja mind az elbeszélő, mind Ágnes, mind a falu szája, de még a bírák is. Az elhallgatás alakzatának köszönhető hiányt a metaforikus-szimbolikus nyelvhasználat utalásrendszere hidalja át. A korlátozott mindentudó elbeszélő által alkalmazott jelenetező technika révén az elbeszélői szólamba beépülnek a szereplői hangok, ugyanakkor a szabad függő beszéd eseteiben a szólamhatár lebegtetett, aminek szintén jelentésteremtő szerepe van. A tanulók számára megoldandó feladat a történet összefűzése, a szemantikai hiány áthidalása, a lírai és az epikus beszédmódok jelentéseinek értelmezése. Ebben segíthet a tankockamátrix. A balladából vett idézeteket az elbeszélőhöz, illetve egy-egy szereplőhöz rendelve, vagy azonosítva a szabad függő beszéd eseteit megválaszolhatóak egyrészt a történet síkjára, másrészt a narrációra és a tragikum nyelvi megalkotottságára vonatkozó műfajpoétikai kérdések. A történet megértéséhez meg kell válaszolnunk azt a kérdést, hogy mit tett Ágnes; a tragikum forrásának megértéséhez pedig fel kell tárnunk, hogyan értelmezhető az irgalomért könyörgő fohász, illetve hogyan illeszkedik az az elbeszélő, Ágnes, a falu, illetve a bírák beszédébe. A tankocka megoldását a tanulók csoportokban végzik el. A kirakó megoldásakor felmerülő nehézségeket kérdések vagy észrevételek formájában fogalmazzák meg, ami már az értelmező tevékenység része. Mivel minden csoport ugyanazzal a tankockával dolgozott, az ellenőrzés szerepét a közösen, irányított beszélgetéssel kísért feladatmegoldás tölti be. Ezt követi a már említett beszélgetés a Zichy-illusztáció és a szöveg viszonyáról. A műértelmezés mindezek után tanári kalauz alkalmazásával történhet, melyben már minden csoport, illetve kontrollcsoport saját kérdéseket kap a ballada műfaji jegyei, illetve a narráció nyelvi megalkotottsága mentén haladva. Az órai műértelmezés után a tanulók önálló munkában összegezhetik esszé formájában az olvasási tapasztalatokat.

The screenshot shows a digital application interface for a 'Tankocka' (word search) activity. The interface is a grid with a central 'Feladat' (Task) box. The task asks: 'Kinek a hangját halljuk az adott szövegrészben?' (Whose voice do we hear in the given text fragment?). The grid contains various text fragments from the ballad 'Ágnes asszony'. The interface includes navigation buttons at the top (elbeszélő, Ágnes asszony, bírák, szólamhatár) and bottom (Hasonló tankocka készítése, személyes tankocka, nyilvános tankocka, A tankocka átdolgozása).

2. sz. ábra: Tankocka Arany János *Ágnes asszony* című balladájához

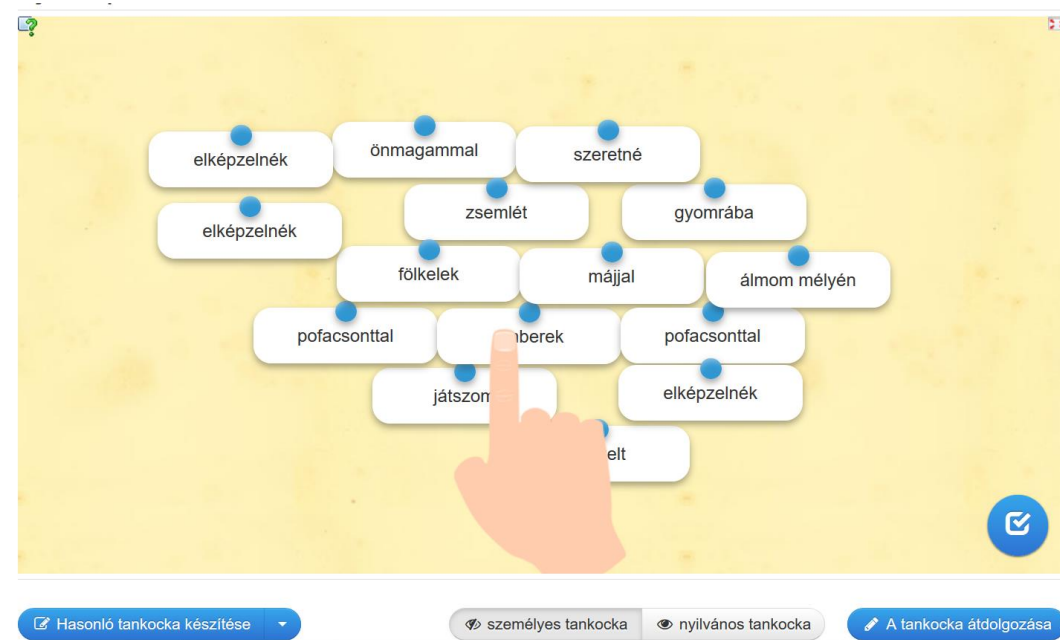
A bemutatott tankockák a tanári előkészítő munka során születtek, ugyanakkor készíthetnek hasonlókat a tanulók is. Az utóbbi esetben érdemes megbeszélni, hogy a feladathoz melyik tankocka illik és miért, valamint az osztálytársakkal történő megosztás előtt ajánlatos a feladatot vállaló diákkal áttekinteni az elkészült applikációt a megerősítő, esetlegesen változtatásokat javasoló visszacsatolás érdekében. Egy-egy már megosztott tankocka, melyet még átdolgozásra javasolnánk, nehezen korrigálható.

Arany János életművének tanításában a műértelmezések után került sor a pályakép megrajzolására, az irodalomtörténeti és kortörténeti, valamint lírapoétikai összefüggések felvázolására. A hagyományfolytonosságként, illetve a lírai modernséget megelőlegező megújulásként értelmezhető dinamizmus Arany életművében belátható tapasztalatként fogalmazható meg a szövegek ismeretében. Ezt az áttekintést is segíthetjük tankocka segítségével is: az idővonal alkalmazásával, melyet akár a tanulók is elkészíthetnek. A többféle idővonal összehasonlításával kirajzolódhatnak azok a pontok, melyek a tanulókat Arany János alkotói tevékenységében, illetve életművének megismerése során a leginkább megragadták.

### 3.2. Kreatív írásgyakorlat tankockákkal

Bár a tankockák sémákban gondolkodva teszik lehetővé az ismeretek elrendezését, a tudásszervezést, mégis van lehetőségünk azokat a kreatív írásgyakorlat szolgálatába állítani. A következőkben annak a feladatnak a bemutatására kerül sor, mely Kosztolányi Dezső *A játék* című versének tanítását készítette elő. A 12. évfolyam elején tanított vers nem csak Kosztolányi életművében belül nyerhet értelmezést, hanem a modernség ars poeticái között is. Az irodalomtanítás gyakran szembesül azzal az elvárással, hogy úgymond igazolja a klasszikusok jelenkori megszólaltatásának lehetőségét. Ez az elvárás természetes, hiszen a hermeneutikai olvasástapasztalat éppen az újraolvasásban tudja láthatóvá tenni a jelentésteremtés dinamikáját. A kortárs irodalomban a klasszikus szövegeknek számtalan parafrázisa születik, így van ez az említett Kosztolányi-vers esetében is. Vörös István *Műanyag játékok* című verse *A játék* humoros-ironikus hangvételű újraírásaként olvasható. A Vörös-vers azzal a céllal szerepelt az irodalomórán, hogy előkészítse a Kosztolányi-vers olvasását, értelmezését. A folyamat első lépése egy kreatív írásgyakorlat volt a LearningApps tankockáinak segítségével.

Az óra tematikus célkitűzése az volt, hogy írjunk saját verset – több lépcsőben – *A játék* címmel. Első feladatként a párba rendezés sémáját alkalmazva rímhelyzetbe kellett helyezni előre megadott szavakat, melyek a Vörös-versből származtak.



3. sz. ábra: Tankocka kreatív írásgyakorlathoz – rímhelyzetek

A feladatnak természetesen sokféle lehetséges megoldása volt. Ebben az esetben nem használtuk a felületen pipával jelölt ellenőrzést, hiszen általa csupán egyetlen ideális megoldást, illetve magából a versből származó konkrét rímelő szópárokat találunk volna. A tanulók

párokban dolgoztak, a feladatot 14 fős fakultációs csoportban oldottuk meg dupla magyaróra keretein belül. A szópárokat megosztottuk egymással, majd azokat kiegészítettük papíron dolgozva melléknevekkel és igékkel, melyek a játék fogalomkörébe tartozhatnak. A második feladat ismét egy tankockához kapcsolódott: a csoportba rendezés sémában egy ketté osztott felületen kellett elhelyezni a Kosztolányi-, illetve a Vörös-versből származó nyelvi elemeket úgy, hogy azok „A játék. Az különös.”, illetve „A játék nem különös.” mondatokban a játék szó után következve állítmányi szerepbe kerüljenek. Az első mondat Kosztolányi, a második Vörös István verséből származik, mindegyik verskezdő szerepben áll. A tanulók a két szövegből vett nyelvi képeket rendezték el a két mondathoz illesztve. Ez a feladat az olvasási horizontot formálta – a különös és a nem különös képzetkörébe rendezve a megadott elemeket. A megoldást szintén nem érdemes az ellenőrző klikkeléssel visszacsatolni, hisz itt sem a szövegek ismerete, hanem az alkotó jelentésteremtés áll a középpontban. A megszületett képzettársításokat a játék és a művészet jelentéssz összefüggésében próbáltuk értelmezni, vagyis minden egyes tankocka feladatának elvégzését reflexiós szakasz követte. A harmadik tankocka a hiányos szöveg sémában szerkesztett szöveg volt: Vörös István *Műanyag játékok* című verse szerepelt benne hiányosan. A hiányt jelölő szövegdobozba kattintva három-három felajánlott szóból lehetett választani, melyekkel a vers kiegészíthető. Az eddigi feladatok tapasztalataira támaszkodva többféle versvariáció született, melyeket végül összeolvastunk a szerző által alkotott verssel. A teljes szöveg ismertetében a műanyag játék szimbolikus-metaforikus értelmezését vitattuk meg asztalterítő technikával. Ezt követte a Kosztolányi-vers közös olvasása szemponttáblázat segítségével, mely a játék toposzának értelmezésén keresztül az ars poeticus értelmezés lehetőségére irányította rá a figyelmet. A munkafolyamat lezárásaképpen, tanári kalauz alkalmazásával, házi dolgozat formájában összehasonlító versértelmezés született. A tanári kalauz a két vers párbeszédbe állítására épülő kérdéseket tartalmazott, mint például a következőket: Hogyan értelmezi a nyitó beszédhelyzet predikatív szerkezetét a rákövetkező részletezés? Miért olvasható a részletező szakasz a gyermek, és miért a felnőtt szólamaként? Hogyan értelmezi az árnyjáték a felnőtt léthelyzetét? Melyek a gyermeki beszédre jellemző nyelvhasználat elemei a szövegben? Melyek a felnőtt beszéd önreflexiójának jellegzetes nyelvi elemei a szövegben? A szövegek egészének ismeretében miért különös, illetve nem különös a játék?

A feladat abból a távlati célkitűzésből is indokolt volt, hogy az írásbeli érettségi feladattípusai között szerepelhet az összehasonlító műértelmezés. Ez a szövegalkotási feladat igen sokrétű tevékenységet vár el a tanulóktól: egyrészt lírapoétikai szempontokhoz rendelt olvasást, másrészt két mű párbeszédbe léptetésével a nyelvhasználati jellemzők tematikus szempontú reflexióit. Az órán elvégzett, bemutatott kreatív írásgyakorlat a műértelmezést a nyelvi megalkotottságba való betekintés, az alkotó együtt gondolkodás révén alapozta meg. A nyelvi működések játéktere olyan tapasztalatokhoz juttathatja el a diákokat, melyek támogatják a műfajpoétikai, nyelvi-stilisztikai ismeretek tanulhatóságát.

#### 4. Összegzés

Az irodalomtanítás módszertani megújulása nem lehet egyedül a pedagógus elhatározásának függvénye, bár anélkül nem lehetséges. A tanulókkal, az iskolával közös feladatvállalásra van szükség. A tanulók irodalom iránti nyitottságának, fogékonyságának megteremtése és megőrzése legalább olyan fontos elvárása és motiváló ereje a folyamatos megújulásnak, mint a tantárgyi, illetve az érettségi kimentési követelmények teljesítésének megalapozása és segítése. A technológia változásai és az erre épülő tudásmegosztás egyre több és egyre újabb tanórán kívüli tevékenységet vár el a pedagógustól és a diáktól egyaránt, beleértve az olvasást és annak valamilyen formájú, alkotást, tudásszervezést is érintő formáját is. A módszertani megújulás ugyanakkor nem feledkezhet meg a szakmai megbízhatóságot is jelentő diszciplináris

tájékozottságról, elmélyülésről sem. Mindenképpen megpróbáljuk megtanítani diákjainkat a reflektáltan használható tudás elsajátítására és megosztására is, aminek technikáit mi magunk is folyamatosan tanuljuk.

## **Irodalom**

- Arató F. 2010. Egy általános kooperatív modell lehetőségeiről. *Iskolakultúra* 1: 106–115.
- Jauss, H-R. 1997. *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kagan S.–Kagan M. 2010. *Kooperatív tanulás*. Budapest: Ökonet.