

HERÉDI REBEKA

Az irodalomórai élményszerzés szükségessége és a célokra gyakorolt hatásrendszere

Bevezető gondolatok

Az irodalomtanítás során használt drámapedagógia, alkalmazott drámajátékok, kooperatív technikák, kreatív írásos gyakorlatok nemcsak a tanulószervezési módok tipikus struktúráját segítik megtörni, hanem képesek az irodalmat egy új és más szemszögből láttatni. Az irodalmi művel való kapcsolatba lépés nem csupán az „átélés”, hanem a „beleélés” szintjére helyeződik, amelynek eredményeképpen létre tud jönni az előbb említett másfajta perspektíva és termékenyebb interakció a tanuló és az irodalmi alkotás között. Maeve Devlin tanulmányát tanulói értékeléssel kezdi.¹ A tanulók benyomásai a drámapedagógiára vonatkoznak, és kitűnően összegzik az alább olvashatókat:

„Úgy éreztem, én is ott vagyok, és érzem, amit ők éreznek.”

„Szeretek mozogni miközben tanulok.”

„Jobban megértettem, hogyan éreznek a szereplők.”

„(...) Mélyebben megismerhettük a történetet.”

Az idézett tanulói vélemények jól tükrözik a dramatikus eszközök néhány jellegzetes vonását: a beleélést és a beleélés által keletkezett mélyebb megértést, a szereplők helyzetébe, érzelmvilágába való behelyezkedést, a mozgásra való építést a foglalkozások ideje alatt. Azok a módszerek, amelyek a tanuló aktivitásán alapulnak, lehetőséget adnak arra, hogy a tanulók az irodalom világába behelyezkedjenek, jobban átlássák az abban zajló események, érzések súlyát, és ezáltal egy teljesebb irodalomértés jöjjön létre, amely kétségkívül hozzájárul egyrészt az irodalomtanítással és az iskolai olvasmányokkal kapcsolatos attitűd megújulásához, másrészt a tanulók személyiségfejlődéséhez, a szociális kompetencia alakulásához, harmadrészt – az osztályközösség szintjén – hozzájárul az egészséges kapcsolatrendszer és csoportdinamika kifejlődéséhez. Ha az irodalomtanítás oldalát vizsgáljuk, be kell látnunk, a tanulói aktivitásra építő módszerek egy teljesebb irodalommegértést

¹ Maeve Devlin, *To Play or Not To Play: Using Drama as an Effective Pedagogical Tool to Teach Literature*, (Honors Theses, 2013), 367.

eredményeznek, ahol az irodalmi ismeretek (a lexikális tudás) jobban rögzülnek, a szövegértési képességek jobban fejlődnek. A tanulás élményalapú, a módszerek jellegükből fakadóan több időt vesznek igénybe, így segítve az elmélyedést, amely kétszintű: az irodalmi művekbe való elmélyedés és az ismeretek mélyebb beágyazódása a tudásrendszerbe. Azokat a tanulókat is meg tudjuk szólítani segítségükkel, akik egyébként kevésbé szoktak aktívak lenni, vagy kevésbé szoktak érdeklődést mutatni az irodalomórák iránt. Ez a típusú tanulási-tanítási folyamat tehát egyszerre épít az irodalomban és a tanórákon lévő élmény lehetőségére, az elmélyedéshez szükséges időre, valamint az osztályközösség egészére, akik aktív jelenlétükkel megjelenítik és feldolgozzák az irodalmi művet.

Az okok felvázolása és az alkalmazás igénye

Különösen fontos az élményalapú irodalomtanítás olyan művek esetén, amelyek távol állnak a tanulók szemléletmódjától, élményvilágától vagy preferenciáitól. Ezen művek többsége a kerettantervben a kilencedik és tizedik évfolyamra helyezhető. A kerettanterv a kilencedik évfolyam elején a „Bevezetés az irodalomba – művészet és irodalom” tartalmi egységben az „Az irodalom és hatása” című tananyagrészt jelöli meg kezdőpontként, ahol többek között tárgyalásra kerül a „népszerű irodalom” mint kategória. Itt törzsanyagként szerepelnek Arthur Conan Doyle Sherlock Holmes-történetei, az ajánlott alkotók és művek oszlopában, tehát a maradék 20%-ban ajánlott olvasmánnyá válik Agatha Christie *Tíz kicsi néger* című regénye, valamint az abból készült filmet is említi a kerettanterv. A mű különböző művészeti területek találkozási pontjaként kerül szemléltetésre mint példa. Az első egység záró témája a „Műnemi és műfaji rendszer”, ami valószínűleg alapozó tantárgyi tudásként van beemelve, mivel a későbbiek folyamán, különösen a görög és a római irodalomnál gyakran elő fog kerülni mint kategorizációs eszköz. A kerettanterv első és második tananyagegysége között egy viszonylag nagyobb szakadék keletkezik, mivel a következő rész tematikai pontja „Az irodalom ősi formái. Mágia, mítosz, mitológia.” A kerettanterv kronológiára való építése tehát már ebben a szakaszban nyilvánvalóvá válik. A továbbiak folyamán két nagyobb részre bomlik, a görög és a római irodalom tárgyalására. A görög irodalom pedig három, szinte magától értetődő alfejezetre tagolódik (epika, líra, dráma), a három műnem bemutatására konkrét alkotásokon keresztül tesz kísérletet. A műnemek szemléltetésének az alapjai tehát antik irodalmi művek, melyek kapcsán a tanulók alapvető irodalmi ismereteket sajátíthatnak el.² A kronologikus, lineáris irodalomtanítást nagyon jól

² Kerettanterv, 2020 https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf (Letöltés ideje: 2021. 09. 10.)

tükrözi az, hogy kortárs irodalmi művet a kilencedik és tizedikes törzsanyagban nem, de még az ajánlott alkotók és művek között sem találunk, holott azok valószínűleg közelebb állnak a tanulók ízlésvilágához, és ha az irodalomtanítás egyik célja az olvasóvá nevelés, ezeknek a művek alkalmazása irodalomórán kézenfekvő lehet.³ A magyarországi irodalomtanításban a kronológiaeelv mellett a mindent átfogás elve érvényesül, aminek eredményeképpen nemcsak a magyar irodalom legfontosabb (kanonizált) szerzőiről értesülnek a tanulók, hanem a világirodalom kiemelkedő alakjairól, műveiről. „Ezzel szemben az egyes országokban szinte egyáltalán nem vesznek tudomást a világgkulturáról. [...] Dantét csak Olaszországban veszik be a tananyagba, mégpedig úgy, hogy a középiskola utolsó éveiben évente két-két éneket olvasnak. [...] Hollandiában csak »könnyen megérthető szövegek«-et vonnak be a tanításba; ez az úgynevezett ifjúsági irodalmat jelenti.”⁴

Az olvasóvá nevelés és az olvasás és a könyv iránt mutatott pozitív viszonyulás szerteágazó háttérrel rendelkezik. A háttér egyik legfontosabb eleme és befolyással bíró tényezője a család és az abban lévő olvasási szokások jellegzetességei. Például az, hogy a gyermeknek mennyit olvastak mesét csecsemő- és óvodáskorában, vagy a könyvvel mint tárggyal kapcsolatba lépett-e, amennyiben igen, az milyen minőségű, mennyire gyakori. Nagyon fontos ugyanis, hogy azok a gyerekek is kialakítsák a kapcsolatot a könyvvel, akik még nem sajátították el az olvasás képességét. Az olvasás képessége nélkül elsősorban olyan könyvvel kapcsolatos tevékenységformákra gondolunk, mint a könyvlapozás, képeskönyvek nézegetése és a képek alapján megvalósuló történetalkotás stb. A másik fontos tényező, amely hatást gyakorol az olvasással és a könyvvel kapcsolatos attitűd pozitív vagy negatív voltára, a mesehallgatás: a történet a szülő tolmácsolásában válik befogadottá. Több szakirodalom rámutatott ezeknek a tevékenységformáknak a fontosságára az olvasás és az irodalomszeretet összefüggésében. Cs. Czachesz Erzsébet az *Olvasás és pedagógia* című könyvében Gázsó Endrére és Nagy Józsefre hivatkozva rámutat, hogy a szülők által biztosított nevelési környezet és szokásrendszer nagymértékben meghatározza a tanulói teljesítményt. „Gázsó illúzióknak minősíti az esélyegyenlőtlenség pedagógiai eszközökkel történő felszámolásának lehetőségét, úgy véli, hogy nincsenek olyan eszközök, amelyek lehetővé tennék, hogy a tanulói teljesítmény függetlenedhessen a szülők munkajellegével, iskolázottságával meghatározott környezeti hatásoktól.”⁵ Más szavakkal az iskolai teljesítmény, a tudás, az iskolában tanúsított magatartás

3 Kerettanterv, 2020 https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf (Letöltés ideje: 2021. 09. 10.)

4 SÍPOS Lajos, „Címszavak és kommentárok az irodalomtanítás múltjáról, jelenéről, jövőjéről”, in *Az irodalomtanítás innovációja*, FINTA Gábor, FÜZFA Balázs, szerk., (Szombathely: Savaria University Press, 2012), 17–18.

5 Cs. CZACHESZ Erzsébet, *Olvasás és pedagógia*, (Szeged: Mozaik Oktatási Stúdió, 1998), 111.

szorosan korrelál az iskolai teljesítménnyel.⁶ A család szokásai, a szülők irodalommal kapcsolatos beállítódásai alapot képeznek az iskola számára, vagyis az iskolába érkező tanulók vagy rendelkeznek, vagy nem rendelkeznek irodalmi élménnyel, ami nagyban meghatározza például az irodalom tantárgy kedveltségét. Az olvasási képesség kialakítására szintén hatást gyakorol a családtól kapott szokás- és preferált tevékenységrendszer (rajzfilmnézés helyett meseolvasás, ami például komplexebb képességfejlődést eredményez). Ez szoros összefüggésben van a későbbiek folyamán kialakuló olvasási szokással.⁷ Nem tarthatjuk kizártnak, hogy a pedagógus képes arra, hogy a kisiskolás tanuló irodalommal, történetekkel kapcsolatos attitűdjét pozitív irányba mozdítsa el, mivel azok akkor még formálhatóbbak: mire középiskolába érkezik egy tanuló, már többszöri alkalommal találkozott az irodalommal, vagyis a benyomásai és attitűdjei azzal kapcsolatban szilárdabb képet mutatnak. Az attitűdformálás egyik színhelye lehet az irodalomóra, a veszélye viszont éppen abban rejlik, hogy ez a formálás negatív és pozitív irányba is történhet. A pedagógusra háruló felelősség óriási, az irodalomtanításra vonatkozó nézetrendszere, egyéni belátásmódjai (mit tekint az irodalomtanítás céljának), szívesen alkalmazott módszerei, naprakészsége alapjaiban határozzák meg saját munkájának az eredményességét, illetve az előbb említett attitűdformálás sikerét vagy sikertelenségét.

Az irodalomtanítás egyik legfontosabb célja az olvasóvá nevelés volna, azonban e célkitűzés beteljesítése több akadályba ütközhet a közoktatásban. A család nevelési környezetére a korábbiak folyamán már kitértünk, szükséges azonban az oktatási környezetre is koncentrálnunk. Az első probléma, amely az olvasóvá nevelés útjába áll, a tananyag struktúrája. Ahogy a korábbiakban is utaltunk rá, a közoktatás tananyaga a kronológia elvét követi, ráadásul hatalmas tananyagmennyiséggel rendelkezik. A probléma patthelyzetet eredményez az irodalomtanárok számára: haladni szeretnének, hogy az antikvitás korától eljussanak egészen a 21. századig, és ez ugyanakkor bizonyos tanulásszervezési formák kiszorítását vagy a sokszínűség drasztikus csökkenését eredményezi. A kiszorított vagy redukálódott tanulásszervezési formák közös tulajdonsága, hogy nagyobb időmennyiséget követelnek, a tananyagmennyiség viszont a lehető leggyorsabb haladást kívánja irodalomóránkon. Ilyen tanulásszervezési forma a bevezetőben tárgyalt drámapedagógia, a dramatikus eszközök, továbbá a kreatív írásos gyakorlatok, kooperatív technikák. Ezek a módszerek tanulóközpontúak, több időt vesznek igénybe, ezért az általuk közvetített tudás mélyebben rögzül a memóriában, és mivel az irodalomtanítás élményközpontú, nagyobb az esély arra, hogy a tanulók az olvasással és az irodalommal szorosabb kapcsolatba lépnek, megadva a művekbe való belefeledkezés lehetőségét. A tanulók az adott irodalmi alkotás világába belépnek, így az maradandóbb nyomot hagy, lelki

6 Uo., 111.

7 Lásd: NAGY József, *Fejlesztés mesékkel*, (Szeged: Mozaik Kiadó, 2017).

és érzelmi világukra nagyobb hatást gyakorolva. Mindemellett az ilyen tevékenységformák segítik a Nemzeti alaptanterv és a kerettanterv által megfogalmazott célkitűzések elérését, mint például a kommunikációs, a szövegértési és -alkotási képesség kibontakozását, a retorikai képesség elsajátítását, az irodalom és az olvasás által létrejövő személyiségfejlődést.⁸

Másodsorban a kötelező olvasmányok listája is eredményezheti az olvasási kedv csökkenését. A kötelezőkkel, az oktatási kánon megítélésével kapcsolatban két nagyobb csoportot említhetünk. Az egyik csoport szerint a kötelező olvasmányok rendkívül fontosak, az általános humán műveltség sarokkövei, a kulturális tudásátadás és a nemzeti műveltség és nemzeti tudat közvetítői, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulók elsajátítsák anyanyelvüket, és megszilárdítsák identitásukat. A másik vélekedés szerint ugyanezen célkitűzések éppen azért nem tudnak megvalósulni, mert a több száz éves művek már nem tudják a gyerekeket megszólítani, az irodalmi művek és a tanulók között nyelvi és érzelmi szakadék tátong.⁹ Paksi László tanulmányában a nyelvi tényezőt helyezi fókuszba, amely lényegében megakadályozza azt, hogy a tanuló és mű között mélyebb kapcsolat jöjjön létre, valamint kitér arra is, hogy a kánonban helyet foglaló művek az általános humán műveltség sarokköveiként vannak jelen, a kihagyás által az általános humán műveltség nem lenne átfogó, sőt hiányos lenne.¹⁰ Bajorországban a nemzeti és világkultúra közvetítése, valamint a társadalmi-szakmai konszenzuson alapuló ön- és világismeret fejlesztése helyett a spontán gyermeki érdeklődést tekintik mérvadónak. A tanításba véleményük szerint olyan tömegolvasmányokat kell bevonní, amelyek felkeltik a tanulói érdeklődést, fordulatosak, fantasztikummal telítettek.¹¹ Az Egyesült Államok iskoláiban a legfontosabb alapelv az attitűdinális irodalomtanítás, amikor a legfontosabb cél maga az olvasási tevékenység kialakítása, vagyis az olvasás mindennapos tétele (olvasási szokás), a tanulók a saját ízlésviláguknak megfelelően válogatják a preferált műveket, szövegrészeket, amelyek nem feltétlenül esnek bele a szépirodalom kategóriájába.¹²

A magyar irodalomtanítás alapvető célja a nemzeti irodalom bemutatása, bár különböző pontokon felbukkannak világirodalmi művek is. „A kronologikus irodalomtanítás jellemző vonása, hogy az irodalmat annak történetileg elgondolt teljességében, ezen belül pedig mindig a legmagasabb esztétikai csúcsokra

8 Nemzeti alaptanterv, 2020. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> (Letöltés ideje: 2021. 09. 03.)

9 GORDON GYŐRI János, „Kötelező, közös, kölcsönös olvasmány. Hagyomány és megújulás az iskolai olvasmányok kánonjában”, *Elektronikus Könyv és Nevelés*, 11/2. https://epa.oszk.hu/01200/01245/00042/ggyj_0902.htm (Letöltés ideje: 2021. 09. 10.)

10 PAKSI László, „Kötelezőkről röviden”, in *Az irodalomtanítás innovációja*, FINTA Gábor, FÜZFA Balázs, szerk., (Szombathely: Savaria University Press, 2012), 77–87.

11 SIPOS, i. m., 15–22.

12 Uo., 18.

összpontosítva kívánja a gyerekeknek felmutatni, s így igyekszik mintegy mimetikusan, másolva-visszatükrözve végigjárni – pontosabban: újrajárni, újraélni – velük az egészet.”¹³ Gordon Győri a továbbiakban még rámutat arra, hogy az így létrejött irodalomtanítási tartalom kanonisztikus, normatív alapokon nyugszik, közmegegyezésen és hagyományon. Az alapjait kulturálisan érett „leg”-ek adják, és mivelhogy a „leg”-ek holisztikus bemutatására törekszik, a tanár természetsszerűleg időhiányban szenved: egyrészt haladni akar a tananyaggal, másrészt fél attól, ha nem haladna, egy, a kultúra szempontjából meghatározott szerző vagy műalkotás kimaradna.¹⁴ A legfontosabb irodalmi művek feldolgozása vagy legalább felvillantása az egyéni tanári munka eredménye, és így az irodalomtanár felelősnek érzi magát abban, hogy ennek a társadalmi és kulturális elvárásnak mennyiben tud eleget tenni. Az irodalomórákra vonatkoztatva ez kényszerhelyzetet, időhiányt és a tanulásszervezési módok beszűkülését vonhatja maga után.

Célok az ellentmondás hálójában

Számos gyakorló pedagógus és az irodalomtanítás kérdésköreivel foglalkozó kutató hangoztatta tanulmányokban, de akár a médiában is, hogy az iskolában kötelezőként feltüntetett művek nem állnak közel a gyerekekhez, maradandó olvasási élményt nem tudnak meríteni belőlük. A „kötelező olvasmány” nagyon sok esetben már eleve stigmatizált a „kötelező” jelző miatt, ez az alapvetően negatív vagy néhány esetben semleges, különösebb érdeklődés nélküli attitűd megelőzi az adott irodalmi mű olvasás közbeni potenciális élményét. Olvasás előtt elutasítottá válnak, mert a tanulók beskatulyázzák a műveket.

A hazai irodalomtanítás egyik fő célja a szövegértési képesség kialakítása. A szövegértés fejlesztésének eszközei elsősorban szépirodalmi művek, azonban több vizsgálat igazolta, hogy a szövegértés minősége összefügg azzal, hogy a tanuló mennyire érintkezik változatos típusú szövegekkel. Az irodalomtanítás középpontjában szépirodalmi alkotások, klasszikusok állnak, vagyis a magyarországi irodalomtanítás elve szerint az olvasás egy olyan tevékenység, amely elsősorban szépirodalmon kell hogy alapuljon, amely elképzelés eleve kizárja különböző szövegtípusok érvényesítését irodalomórán.¹⁵ Nem jellemzi azonban minden ország olvasástanítását a klasszikus irodalmi művek dominanciája.

13 GORDON GYŐRI JÁNOS, „Nemzetközi tendenciák az irodalomtanításban”, in *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, SIPOS Lajos, szerk., (Budapest: Krónika Nova Kiadó, 2006), 103.

14 Uo., 103

15 JÓZSA KRISZTIÁN, FIALA SZILVIA, JÓZSA GABRIELLA, „A klasszikus és a kortárs szövegek feldolgozásának hatása az olvasás affektív tényezőire”, *Anyanyelv-pedagógia*, 1. sz., (2017): 19–27.

Jelentősen eltér ettől például Finnország olvasástanítása.

A *finn csodaként* emlegetett kiváló szövegértési teljesítmény elsősorban a kilencvenes években bekövetkezett paradigmaváltásnak köszönhető. A finn oktatáspolitikai felismerte, hogy a hétköznapi életben használt szövegeket kell bevinni az iskolába. A gyermekek otthoni olvasási célja az információszerzés és a szórakozás, így ezt jelölték meg az iskolában is olvasási célként.¹⁶

A Nemzeti alaptanterv hivatkozik a fentebb jelölt képesség fejlesztésére, a magyar nyelv és irodalom tantárgy egyik fő céljaként kezeli azt, ugyanakkor hangsúlyozza a kronológiaelvű irodalomtanítást, épít a kánon merevségére, a klasszikusok dominanciájára és a kultúraátadás holisztikus jellegére. A célok között (szövegértés fejlesztése, olvasási kedv kialakítása, kulturálisan érett szerzők és művek bemutatása) ellentmondás fedezhető fel. Először is a finn példa alapján látnunk kell, hogy a szövegértés fejlesztését gátolja a klasszikusok túlsúlya az olvasmánylistában. Másodszor nyilvánvaló tény, hogy a tanulói ízlésvilágtól távol állnak ezek a művek, így az olvasási kedv kialakításának a potenciálja csökken. Harmadszor pedig a hatalmas tananyagmennyiség miatt gyakorlatilag kivitelezhetetlenné válik a felhalmozott kulturális örökség átadása, és ha még ki is tér a pedagógus az ebbe a körbe tartozó művek többségére, a tudásanyag nem rögzül mélyen a tanulók tudatában, mivel a tudásszerzés folyamata nem volt elég hosszú, az ismertetés felületesebb, így (az emlékezetben) maradandó lexikális tudáselemekről aligha beszélhetünk, holott a hazai irodalomtanítás egyik fő céljának tekinti a lexikális tudás átadását és rögzítését. Összességében elmondható, hogy az irodalomtanításnak vannak fő céljai, kijelölt fejlesztési területei, a célkitűzések azonban kevés eséllyel érhetők el, mivel azok ellentmondásos alapokon nyugszanak. A célok egymás útjait keresztezik az alkalmazott módszerek, a tananyagmennyiség és a kötelező olvasmányok hálójában.

Az irodalmi élményszerzés és szükségessége az iskolában

Az irodalomtanár feladata ilyenkor egy olyan út megtalálása, amely által áthidalhatóvá válik a szakadék a kötelező olvasmányok és a tanulók között, illetve egy olyan úté, ami képes arra, hogy az otthoni olvasás hiányában már az irodalomórán megeremtsse azt a kapcsolatot mű és tanuló között, amely által létrejöhet az irodalmi élmény és ezzel együtt – a módszeregyüttes folyamatos használata mellett – a fokozatosan keletkező pozitív attitűd az irodalommal és az olvasással összefüggően. A sokat

16 Uo., 19–20.

olvasó ember számára egyértelmű, hogy az élményszerzés egyik legkézenfekvőbb útja az irodalom, azonban annak számára, aki még nem tapasztalta meg ezt az érzést, annak az olvasmányok és az irodalomóra valóban *kötelező* jellegűvé válik. Gyakran külső motivációs tényező társul hozzá, mint például a számonkérés, érettségín való teljesítés, ezért olvasás közben az élmény nem válik mélylé, élményszerűvé, vagy pedig az olvasás – mint tevékenység – el sem kezdődik.

Az olvasási szokásoknak, az olvasás iránt kialakuló motiváltságnak a tanulás sikerességében is meghatározó szerepe van. Szoros összefüggés mutatható ki a tanulók szövegértési teljesítménye, az olvasás iránt mutatott érdeklődése és az olvasással töltött idő mennyisége között. A gyenge olvasásteljesítmény logikus következménye az egész oktatási rendszerünknek, hiszen a diákok nagyon keveset és nem megfelelő szövegeket olvasnak. Nincs elég idő az olvasás megtanítására megszerettetésére.¹⁷

Ha az irodalomtanítás egyik célja az olvasási kedv növelése és így az olvasási szokás kialakítása, akkor elsősorban az esélyt kell megadni arra, hogy a tanulók meglássák az élményszerzés lehetőségét az irodalmi művekben és azok olvasásában. Az irodalmi élményszerzés felvillantásának a terepe az irodalomóra kell hogy legyen. Az olvasási tevékenység hátra való sorolása egyéb kikapcsolódást és élményt rejtő tevékenységekkel szemben automatikussá válik, ennek az egyik oka lehet az irodalomórák nem kielégítő volta. Az irodalomórák ilyenkor nem keltik fel az érdeklődést saját tárgyuk iránt (irodalom és irodalmi művek), és nem keltik fel az érdeklődést saját tevékenységük (olvasás) iránt sem, amely tevékenységen keresztül az élmény megszerezhetővé válna. Az érdeklődés mint motívum olyan pszichológiai állapotként vagy predispozícióként írható le, amely arra készíti az egyént, hogy bizonyos jellemzőik alapján egy csoporthoz tartozó tárgyakban, eseményekben vagy ideákban újra és újra elmélyedjen. Az érdeklődés mindig valamely egyén és tartalom közötti interakció eredménye.¹⁸ Az interakció az olvasás vagy az irodalomóra esetén a tanuló és az irodalmi mű között jön létre. A 21. századi irodalomtanításnak célul kell kitűznie azt, hogy bemutassa az olvasás és az irodalom élményét, mindazt ne házi feladatként, otthoni tevékenységként kezelje, hanem törekedjen arra, hogy már irodalomórán felmutassa az irodalmi élményszerzést.

Az irodalom jellegéből adódóan magában foglalja az élmény lehetőségét. Az irodalomórák élményszerűsége viszont nagyban függ a tanár tanulásszervezésétől,

17 Uo., 21.

18 SZENCZI Beáta, „Olvasási motiváció: definíció és kutatási irányok”, *Magyar Pedagógia*, 2. sz., (2010): 119–147.

rugalmasságától és reflexiós képességétől, amely által pedagógiai munkájában képes felismerni a hiányosságokat, és képes avított módszereken javítani, újakat behozni: nemcsak az irodalom, hanem annak a tanítása is lehet élményalapú, csupán ugyanúgy ismerni kell az irodalomórai élmény technikáit, ahogyan olvasás során is rendelkezünk kell azzal a képességrendszerrel, amellyel az információ, jelentéstudajdonítás és a mű belsővé tétele akadály nélkül meg tud valósulni.

Valójában az irodalom élményszerűsége és az élményalapú irodalomórák szoros kölcsönhatásban állnak egymással. Az irodalmi művek és az olvasásuk által létrejövő tapasztalás, élményszerzés nem feltétlenül garantált az otthoni környezetben korábban felvázolt okok miatt. De mi történik akkor, ha a tanulók mélyebb kapcsolatba kerülnek a művel már irodalomórán? Ilyenkor az irodalomtanár nem házi feladatként adja ki a mű elolvasását, és nem arra vár, hogy az otthoni olvasási folyamat eredményeképpen történjen meg az irodalmi élményszerzés, hanem a tanóra élményszerűségét előhívva feltételezi az egyébként kevésbé kedvelt irodalmi mű megítélésének pozitív irányba való billenését. Az élményalapú tanulás segítségével mutatja meg az irodalmi mű vagy kötelező olvasmány élményvilágát. Ezzel egyrészt az irodalomóra és az irodalom tantárgy kedveltségi szintje növekedést mutathat, mivel a tanulók többségét vagy egészét sikerül bevonnai a jelentésartikulációs folyamatba, sikerül az irodalmi mű fontos eseményeibe és a szereplők érzelmvilágába belevonnai a tanulókat az átélés és behelyezkedés technikája által. Másrészt az adott műnek a kedveltségi fokát is pozitív irányba tolja el. A komplexitás tehát jelen van a tanóra, az irodalom és az irodalmi művek hármásában, de ennek a hármasnak a pozitív irányba való elmozdulása magával vonja az olvasásnak mint tevékenységformának a gyakoribb alkalmazását a hétköznapi életben, kialakítva az olvasás szokását.

A drámapedagógia, a dramatikus eszközök, kooperatív tanulásszervezés, kreatív írásos gyakorlatok mind alkalmazkodást, reflexiót jelentenek a tanár részéről a saját munkájára nézve, ugyanis ezek teljesebb irodalomértést eredményeznek, az irodalomon keresztül megvalósuló élményszerzés biztosabb talajon áll.¹⁹

¹⁹ Az órán lévő hermeneutikai párbeszéd (jelentésartikuláció, értelmezési technikák alkalmazása és átadása Vö. BÓKAY Antal, „Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei”, in *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, SIPOS Lajos, szerk., (Budapest: Krónika Nova Kiadó, 2006) 29–49. néhány tanulóban élményjellegű tevékenység, azonban ez feltételezhetően olyan diákok esetében van jelen, akik eleve szeretnek olvasni, és szeretik az irodalmat is mint tantárgyat. A felsorolt módszerek többek között azért működnek jól, mert nemcsak azokra a tanulókra támaszkodnak, akik egyébként is fel szoktak szólalni irodalomórán, hanem az egész osztályt bevonják az órai munkába, így az értelmezések, a műre vonatkozó reflexiók, a szereplők érzelmvilágába való behelyezkedés könnyebben elérhetőek az irodalomtanár számára, mivel a tanulók a gyakorlatok során közlik ezeket.

Összegzés

Az élményalapú irodalomoktatás a 21. századi irodalomóra és társadalom egyik elvárása. Az irodalomóra mindig célkitűzések hálójában mozog, feladata pedig a célok minél kielégítőbb elérése. Az irodalomóra céljai a következők: felhalmozott kulturális tudásanyag átadása, amelynek eredményeképpen kialakul az általános humán műveltség, a szövegértés fejlesztése, valamint az olvasási szokás kialakítása. A *Célok az ellentmondás hálójában* című fejezet azt volt hivatott bemutatni, hogy a célkitűzéseknek az irodalomórák nem tudnak eleget tenni, mivel a célok elérését akadályozzák különböző, az oktatásban jelen lévő problémakörök, mint például az irodalomórák holisztikus jellege. A tananyag mennyisége miatt ez sosem válik elérhetővé, így az általános műveltség sarokkövei csak felületesen kerülnek bemutatásra. A szövegértés megfelelő működése akkor lenne elérhető, ha nem kifejezetten a klasszikusokra támaszkodva próbálnánk azt fejleszteni (ld. finn példa), az olvasási szokás útjába pedig a kötelező olvasmánylista áll, amely nem kedvez az irodalommal, az olvasással és a tantárggyal kapcsolatos attitűdnek sem. Ahhoz, hogy e célok teljesüljenek, és ne legyenek ellentmondásban egymással, az irodalomóra paradigmaváltására van szükség. Az irodalmi élményszerzés lehetőségét már irodalomórán szükséges bemutatni a tanulóknak, az élményalapú irodalomtanítás feltételezhetően maga után vonja az elmélyedés mozzanatát, mivel több időt vesz igénybe, biztosítja az ismeretek alaposabb beékelődését a tudásrendszerbe, és végül – mivel a tanuló szorosabb kapcsolatba kerül a művel – az irodalmi élményszerzés már az iskolában átéltté válik, így valószínűleg nagyobb eséllyel fog otthon is olvasni, a kötelező olvasmányokra és az irodalomórára vonatkozó attitűdrendszere is módosulást produkálhat, pozitív irányba tolódhat el.

Abstract

The literature class has its own complex system which is based on different purposes: the knowledge system with cultural perspective, the reading comprehension and at last but not least the evolvement of the reading habit. These categories are often in contradiction with each other, and the literature class can't reach these goals through traditional methods and techniques. That is why we need to think about new ways and apply innovative techniques in our everyday teaching practice. The current study offers an opportunity. According to the conception the experience should be the cornerstone and it could be served as a basis of the literature teaching. With these type of techniques the purposes would be achievable, and the attitudes connected to literature would change in a more positive way.