

Földi Adina Éva

Alice Walker Biborszín és Az öröm titkának őrzői című regényeinek tanítási lehetőségei középiskolában

„Aszt gondolom, azért vagyunk itt, hogy tünődjünk.
Hogy tünődjünk. Hogy kérdezzünk. És hogy miközben
tünődünk a nagy dolgokról és kérdezősködünk a nagy
dolgokról, tanulunk a kicsinyekről, amúgy átabotába.
De soha se tucc meg többet a nagy dolgokról mint
amennyivel kiindultál. Minél többet tünödök, annál
jobban szeretek, mongya.”¹

(Alice Walker)

Tanulmányom témájaként két olyan regényt választottam, amelyek a magyar közoktatásban nem kapnak szerepet. Jóllehet a regények írója, Alice Walker Pulitzer-díjjal gazdagodott a *Biborszín* című regénye megírása után, nem meglepő, hogy sem a kortárs, sem a világirodalmi tananyagban nem kapott helyet, hiszen még számos magyar kortárs szerző neve és műve sem tud felkerülni a magyar irodalomtankönyvek lapjaira. Habár az irodalomórak ütemezése a kerettanterv és a helyi tantervek szerint is igen feszített tempóban zajlik a hatalmas tananyagmennyiség miatt, úgy gondolom, az általam vizsgált Walker-regények több szempontból is izgalmas és kortárs kérdésköröket, valamint problémákat vetnek fel, amelyeket érdemes lehet megvitatni és szemügyre venni az iskolában is.

Mielőtt tisztáznám, mik azok a kérdéskörök és problémák, amelyek vizsgálatával a *walkeri* regények hozzájárulhatnak az irodalomórákhoz, szeretném kiemelni, hogy maga a női irodalom is csupán csekély mértékben jelenik meg a mai magyar oktatásban, így Walker regényei ezt az űrt is képesek lennének valamelyest betölteni. Kutatásomban a regények elemzése mellett magyartanárként fontosnak tartottam, hogy kitérjek a művek oktathatóságára, a magyar irodalomoktatás sajátosságaira, ezen belül pedig a női irodalom jelenlétének vagy éppen hiányának vizsgálatára.

¹ Walker, A. (2018): *Biborszín*. Európa Kiadó, Budapest. 322.

Azon témák, amelyekkel *Walker* regényei dolgoznak, úgy vélem, igen izgalmas interpretálási lehetőséget biztosítanak a mai fiatalok számára. Mind a *Biborszín*, mind *Az öröm titkának őrzői* című regény tanítása és elemzése súlyos kérdésköröket tárgyal, többek között a nemi alapú erőszakot, a családon belüli erőszakot, a nemek közti egyenlőtlenséget, a kiteljesedést, az önmegvalósítást, a tanuláshoz való jogot és még számtalan lényeges területet, témakört. Ami a tematikában megjelenik, az az igazságtalanság, a döbbenet érzése. Saját középiskolai tanulmányaim tapasztalatai, illetve a jelenlegi tanítási élményeim alapján megfigyeltem, hogy a diákok a megbotránkoztató, a mindennapokból kikököntő és vitatható témákat kedvelik leginkább, ezekben pedig *Walker* regényei igencsak bővelkednek. Természetesen nem csupán a megbotránkoztatás érzése miatt válhatnak jól taníthatóvá *Walker* művei, hanem a fent említett témák aktualitása és az irodalomoktatásban való minimális jelenlétük miatt is.

Kutatásomban a műértelmezések mellett fontosnak tartottam kitérni a regények taníthatósági és befogadási lehetőségeire, így áttekintettem a közoktatásban megjelenő női irodalmat a 2020-as *Nemzeti alaptanterv*hez illeszkedő tartalmi szabályozó, vagyis a *Kerettanterv* alapján, ezen belül megfigyelve a kötelező olvasmányok és az ajánlott olvasmányok listáját. Mindezek vizsgálata után pedig a *Biborszín* című regény taníthatóságát vettem szemügyre. A tanítási célokat mindvégig az érzékenyítés, a saját vélemények megfogalmazása és az empátia fejlesztése köré szerveztem, hiszen úgy gondolom, a regény által mindezek igen jól formálhatók. Nem kizárólag az óraterveztem épült az empátia fejlesztése köré, hanem voltaképp az egész szakdolgozatom is, így a kutatásom célja a műértelmezésen keresztül felmutatni a meghatározó témaköröket, ezek által pedig bemutatni azokat a lehetőségeket, melyek segítségével az empátia fejleszthető. Ezen témakörök közül kutatásomban a főszereplők, Celie és Tashi testképének a társadalmi elvárások általi eltorzulása, a két nő elnémitása, a főszereplők életében jelen lévő kétféle széttöredezés is helyet kap. Úgy vélem, hogy a két regény tanítása fontos szerepet játszhat az empátia fejlesztésében, így dolgozatom hipotézise eköré szerveződik.

Tanulmányom fő célja, hogy bemutassam, mind a *Biborszín*, mind *Az öröm titkának őrzői* című regények tanításán keresztül fejleszthető az empátia. További céljaim közt szerepel a magyar oktatási rendszer problémáinak felkutatása és felvázolása. Szeretném, ha a diákok valóban találkoznanának kortárs, illetve női szerzőkkel az irodalomórákon, így az oktatási rendszert ezen két támpont alapján vizsgáltam meg. Úgy gondolom, tanárként fontos az általam tárgyalt művek oktatásba való beemelhetőségének tényleges vizsgálata is, így az óratervezetemmel a gyakorlatban szeretném megvizsgálni, hogy hipotézisem megállja-e a helyét.

Walker két említett regényét nem kizárólag az érzékenyítés céljából előnyös bemutatni, hanem azért is, mert a különféle női sorsok, a női életutak tematikájával, illetve női szerzőtől származó művekkel igen csekély számban találkozhat a mai középiskolás tanuló a 2020-as *Nemzeti alaptanterv* kötelező olvasmánylistája, illetve törzsanyaga

szerint. Egészen kilencediktől tizenkettedikig, tehát a középiskolás évek alatt csupán két női szerző képzti a törzsanyag részét: kilencedik osztályban ismerhetik meg a tanulók Szapphó Aphroditéhoz, illetve Édesanyám! Nem perdül a rokka című verseit, majd tanulmányaik végéhez közeledve találkozhatnak Szabó Magdával. Szabó Magdától Az ajtó című regény szerepel a törzsanyagban, illetve az Az a szép fényes nap című történelmi drámájából egy részlet. A kortárs magyar irodalom témakörében pedig a szaktanár szabadon választhat a kortárs magyar irodalom műveiből (Kerettanterv, 2020), ezzel némi szabadságot adva a szaktanárnak, hogy női szerzők felé is nyithasson (vö. Kúspér, 2014). Az új, 2020-as Nemzeti alaptanterv szerint tehát igen kevés női szerző jelenik meg a törzsanyagban. A kötelező olvasmánylista áttekintése után megállapítható, hogy a kilencedik, illetve tizedik osztályban egyáltalán nem jelenik meg női szerző az olvasandó művek szerzői közt. Kilencediktől tizedikig, tehát két év alatt a tanulók tizennégy szerző műveivel ismerkednek meg, ebből a tizennégy szerzőből mind férfi. Ezen férfiak tizenöt műve szerepel a kötelező olvasmányok közt. Tizenegyedikétől tizenkettedikig a diákok tizenhárom szerző műveivel ismerkedhetnek meg: a tizenhárom szerző közül tizenkét férfi alkotó tizennégy művével, illetve egy nő egyetlen egy művével. A kilencediktől tizedikig tartó két év alatt tehát a kötelező olvasmányok közt egyetlen női szerző sem található, ami a 100%-os férfi szerzői részvétel mellett 0%-os női szerzői „jelenlétként” értelmezhető. Tizenegyedikétől tizenkettedikig pedig a 92%-os férfi arány mellett egy csupán 8%-os női alkotói arány jelenik meg. Ezen számok jól láthatóan, egyértelműen mutatják, hogy a női alkotók megjelenése nem csupán a kötelező olvasmányok közt, hanem a törzsanyagban is elenyésző.

Az ajánlott alkotók, illetve művek listáján sem találhatunk nagy számban női szerzők által írt műveket, habár megjegyzendő, hogy ezen a listán már több női író szerepel, mint a kötelező olvasmánylistában vagy a törzsanyagban. Az ajánlott alkotók közt öt női íróval találkozhat a középiskolás tanuló, azonban „az ajánlott, illetve választott témákra szánt órakeretet a pedagógus akkor használhatja fel, ha a törzsanyagot már feldolgozta a diákokkal” (Kerettanterv, 2020), így lehetséges, hogy ezeknek az alkotóknak a műveivel, tehát Agatha Christie-nek, Jane Austennek, Nemes Nagy Ágnesnek, illetve Polcz Alaine-nek az irodalmi alkotásaival nem is fog találkozni a tanuló. Az ötödik női szerző az ajánlott alkotók listáján Szabó Magda.

Jól látható tehát, hogy a magyar irodalmi kánonba alighanem kizárólag férfi írók művei kerülnek be. S. Horváth Géza (1971) fogalommeghatározása szerint: „A kánon fogalmán a tradíciónak azt a formáját értjük, amely tartalmilag a legnagyobb fokú kötelező erővel, formailag pedig a legnagyobb mérvű rögzítettséggel bír.” Séllei Nóra meghatározása alapján a kánon „értékkel és előfeltevéssel terhelt előítélet”. (Séllei, 2007, 72. o.) Amennyiben S. Horváth Géza és Séllei Nóra kánonmeghatározásait megvizsgáljuk, a kánon fő összetevőit ezen kulcsfogalmakban tudjuk meghatározni: „kötelező erő”, „rögzítettség”, „előfeltevés”, „előítélet”. A Séllei-meghatározás értelmezésének további

vizsgálatánál az „előítélet” kifejezésnél egyfajta ambivalens érzése lehet az olvasónak, ha a női írók aspektusából vizsgálja a kánont. Azzal, hogy a kánon alkotóeleme az előítélet, máris hátrányból indulnak a női írók, hiszen a hagyományos női szerepkörök nehézkesen engedtek utat a nők irodalomban való részvételére, ezáltal, illetve egyéb kulturális, társadalmi és politikai okok eredményeképp a nők íróként való érvényesülése sztereotípiákkal terhelt. Jóllehet „mintha egyre több női szerző tűnne fel a nyilvánosság előtt, akiknek a művei egyre kedvezőbb fogadtatásban részesülnek, és az irodalmi díjazottak listáján is egyre több női névvel találkozhatunk” (Deczki, 2020, 191. o.).

A kortárs magyar irodalom tanításánál, mint fentebb említettem, „a szaktanár szabadon választhat a kortárs magyar irodalom műveiből”. (Kerettanterv, 2020, 54. o.) Ezen tananyag rész tanítására öt órát szánhat a pedagógus, ezen az öt órán felül pedig „a választható órakeret terhére a tanár szabadon beilleszthet kortárs alkotókat, műveket a tananyagba”. (Kerettanterv, 2020, 3. o.) Kilencedik és tizedik osztályban a „szabadon felhasználható órák [száma] (órakeret maximum 20%-a) az intézmény saját döntése alapján, felzárkóztatásra, elmélyítésre, tehetséggondozásra, illetve a tanár által választott alkotók, művek tanítására évfolyamonként 17-17 óra, [...] illetve a 11. évfolyamon 20, 12. évfolyamon 18 óra” (Kerettanterv, 2020, 42. o.). A szabadon felhasználható órákat a pedagógus akkor veheti igénybe, ha a törzsanyagot már feldolgozta a diákokkal, így előfordulhat, sőt valószínűsíthető, hogy a választható témákra szánt órakeretet korrepetálásra vagy további magyarázatra fogja szánni a magyartanár, nem pedig a kortárs magyar irodalommal való megismerkedésre.

Áttekintve a magyar közoktatásban, valamint a legújabb, 2020-as *Nemzeti alaptanterv*ben megjelenő női szerzőket, néhány meghatározó fogalom értelmezése elengedhetetlen. A női irodalom definíciója kapcsán *Várnagy Márta* a fogalom pluralitásáról így vélekedett: „nem minden nőtől származó irodalom női irodalom, de minden női irodalom magában hordoz egyfajta női szemléletet.” (Várnagy, 2011, 25. o.) Továbbgondolva *Várnagy* meghatározását, konstatálható, hogy nem kizárólag nők írhatnak női irodalmi produktumot, sőt épp az ellenkezőjére láthatunk számos példát a magyar irodalomban. *Horváth Györgyi* vélekedése szerint: „A magyar női irodalom ugyanis – bármennyire furcsán hangzik is – nagyrészt férfiszervezők tolla alól kerekedett ki.” (Horváth, é. n.) Erre a magyar irodalomban számos példát láthatunk: gondoljunk csak *Esterházy Péter* fiktív női írói alakjára, Csokonai Lillére, vagy *Weöres Sándorra*, aki Lónyay Erzsébet, azaz *Psyché* álnéven írt.

Mi a problematikus azzal, ha férfiak írnak a női irodalmat? A férfiak teljesen más aspektusból szemlélik a nőiséget, a férfiszemlélet eltérő a nőitől, így ha valaki tévesen azonosítja a férfiaspektust a nőivel, az hibás következtetéseket eredményezhet. Azzal, hogy lányok és nők generációi női íróktól származó művek ismerete nélkül nőnek fel – hiszen rengeteg olvasó csaknem kizárólag a közoktatásban aktuálisan jelen lévő kötelező olvasmánylistát olvassa el –, illetve élnek, egyfajta hátrányba helyeződnek

a fiú, illetve férfi generációkhoz képest. Miképpen kerülnek hátrányba a nők? Mivel a közoktatásban szinte kizárólag férfi írók műveivel találkozunk a diákok, ezért nem szembesülnek női identifikációs mintákkal, illetőleg már maga a tény is, hogy a férfi írók jóval nagyobb számban szerepelnek a tankönyvekben „azt sugallja, hogy a nők által írt művek nem képviselnek értéket, nem érdemesek arra, hogy bekerüljenek a nemzeti kánonba”. (Deczki, 2020, 200. o.)

Az irodalom hathat az önismeretre és a személyiségfejlődésre, hiszen „az önmagunkról alkotott kép nem csupán saját alkotásunk: megtalálható benne mindaz, amit életünk során kívülről, a mindenkori társadalomtól, a szűkebb szocializációs közegekből (családunktól, közeli barátainktól) kapunk, és amit a belülről érkező intuíciók, inspirációk vagy éppen tudáselemek alapján felépítünk”. (Kusper, 2020, 159. o.) Ezért is fontos tehát, hogy a kerettantervek mindkét nem élettapasztalatait és gondolkodásmódját mutassák be, hiszen ezek mindkét nem képviselői számára hasznosak lehetnek. A fiúk az olvasmányokon keresztül találkozhatnak női aspektusokkal, élethelyzetekkel, ami a szociális érzékenységet növelheti, a lányok pedig azonosulhatnak hozzájuk közel álló, hasonló tapasztalatokkal rendelkező női karakterekkel, ami azt az érzést keltheti bennük, hogy nincsenek egyedül érzéseikkel, problémáikkal. *Bolemant Lilla* a következőképp gondolkodik a kötelező olvasmányok és a tankönyvek kapcsolatáról: „a kötelező olvasmányok és a tankönyvek elsősorban a fiúk és férfiak élettapasztalatait mutatják be, azok jelentik a normát, a lányok gondolkodásmódja és tapasztalatai ehhez képest az eltérőt jelentik.” (Bolemant, 2015, 38. o.) Ez az eltérés, a lányok, a nők tapasztalatainak kisebbségbe helyezése negatív módon befolyásolhatja a lányok önbizalmát, önmagukról való gondolkodását, illetve a társadalomban betöltött szerepükről alkotott képüket is.

Összegezve a 2020-as *Nemzeti alaptantervet* és a hozzá illeszkedő tartalmi szabályozóként megjelenő *Kerettantervet* kilencediktől tizenkettedik évfolyamig magyar nyelv és irodalom tantárgyból, levezethető, hogy a női írók, illetve a női irodalom igen csekély számban jelenik meg a törzsanyagban, illetőleg a kötelező olvasmánylistán is. Ez a kis számú jelenlét pedig negatívan hathat mindkét nem képviselőire, hiszen a nőiség témájával foglalkozó művek, főként ha nők tollából származnak, más életutakat, alapkérdéseket és szemléleteket képeseket közvetíteni.

Az irodalomórák célja nem a kötelező olvasmányok halmozása, még kevésbé sem a tankönyvi szövegek, a szerzői önéletrajzok megtanítása, hanem a gondolkodás formálása, a sajátunktól eltérő életutak, aspektusok megismerése és az azonosulás örömeinek lehetősége. Mindezeket értelemszerűen úgy kaphatja meg az olvasó, ha olvas. Így tehát végső soron az irodalomórák célja az olvasóvá nevelés volna. Egy olyan oktatási rendszerben, olyan irodalomórákon azonban, ahol a diákok nem találkoznak aktuális problémákat, kérdéseket felvető olvasmányokkal, amelyek valóban őket szólítják meg, kevés esély van az olvasóvá nevelés megvalósulására. Az elavult olvasmánylista, illetve a női irodalom hiánya tehát mindkét nem tagjait érinti, a diákság egészét.

Visszaulva dolgozatom első részére, miszerint *Walker* két említett regénye különböző női sorsokat és életutakat képes közvetíteni, kiemelném, hogy a regények egyes részleteinek ismertetése a tankönyvekben vagy a szöveggyűjteményekben alkalmas lenne arra, hogy szélesítse a diákok látókörét, segítse a véleményformálásukat, illetve alakítsa a világról alkotott képüket.

Hipotézisem szerint a *Biborszín* című regény tanítása fontos szerepet játszhat az empátia fejlesztésében. Óratervem kidolgozása előtt azt mérlegeltem, mit szeretnék átadni a regényből a tanulók számára. Mivel az osztályt, akiknek megtarthatom az órát, csak igen felületesen, hospitálásaim során, kívülről szemlélve ismerhettem meg, így a bensőséges kapcsolat, a nyugodt és biztonságos atmoszféra megteremtését tűztem ki elsődleges célnak. E cél teljesítéséhez úgy gondoltam, hogy a csoportmunka, illetve a páros munka előtérbe helyezése és a frontális munka háttérbe szorítása lehet a legmegfelelőbb eszköz. A tanulók már ismerik egymást, kialakultak már baráti kapcsolatok, illetve ahogy hospitálásaim során megtapasztaltam, képesek az együttműködésre, dolgoztak már csoportmunkában. Reményeim szerint a ráhangolódás feladata – az ötsoros vers megalkotása csoportmunkában – egy oldott, kellemes légkört fog létrehozni. Úgy gondolom, hogy a kreativitás, a fantázia szabadon engedése jó hatással van a gondolkodásra és a csoportmunkák dinamikájára. Hatékony lehet az, hogy a diákok csak néhány kifejezést és támpontot kapnak, mert a tanulók a saját szókincsükkel, személyes élményeikkel és tapasztalataikkal tudnak dolgozni, ugyanakkor a szabályok nem korlátozó erővel vannak jelen, hanem azért, hogy segítsék a munkájukat (vö. *Kispál*, 2019). A regényhez kapcsolódó kifejezések segítségével a tanulók várhatólag elkezdnek gondolkodni a témáról, aminek „azért van kiemelt jelentősége, mert minden maradandó tudás a már meglévő és megértett ismeretek rendszerébe ágyazódik be”. (*Pethőné*, 2005, 83. o.)

Az empátia fejlesztéséhez nemcsak a regény gondolatai, mondanivalója járulhat hozzá, hanem az alkalmazott módszerek is. Így kétfelől közelítettem meg a beleézés fejlesztését. Egyrészt a regényből olyan részeket emeltem ki, amelyek elősegítik az empátikus gondolkodást, illetve a módszerek közül is az együttműködésre motiváló feladatokat válogattam. Másodlagos célomnak azt tűztem ki, hogy a tanórán a fókusz a személyes vélemények, az önálló gondolatok megfogalmazására, az egyéni gondolkodásmód fejlesztésére helyeződjön. Fentebb már említettem, hogy az ötsoros vers technikáját alkalmaztam ráhangolódásként. Ez a módszer egy-egy témához, például a szabadsághoz vagy a párkapcsolathoz való hozzáállásukat, személyes tapasztalataikat engedi felszínre jutni. A közös alkotás által megbeszélhetik élményeiket, így találkozhatnak azonos vagy eltérő gondolkodásmódokkal, ami a csoportmunkák során gyakran előfordul. Az azonos, illetve eltérő gondolkodásmódok feldolgozásával, esetleg megvitatásával, majd a kompromisszum létrehozásával az együttműködés fejleszhető. Úgy gondolom, hogy az együttműködés fejlesztése kiemelten fontos és hasznos, hiszen ez egy olyan

képesség, amelyet az egyén egész élete során alkalmaz(hat). Az együttműködés pedig szorosan kapcsolódik az empátiához, így tehát a csoportmunka által több készség fejlesztésére is lehetőség nyílik. Az önálló gondolatok megfogalmazását azért választottam célkitűzésként, mert a gondolkodás szoros összefüggésben áll a problémamegoldással, ami szintén elengedhetetlen része életünknek.

Az óratervezet megírása során fontosnak tartottam, hogy a regényhez előzetes ismereteik alapján is képesek legyenek kapcsolódni a diákok. A ráhangolódás fázisában leginkább az érzelmi, tapasztalatbeli előzetes ismereteiket tudják majd alkalmazni, míg a jelentésteremtés fázisában az előzetesen megszerzett tudásukat. Úgy gondolom, a korábban tanult levélregények által megteremthető a kapcsolat a klasszikus művek, illetve a kortárs regény közt. A regényről és az írónőről megosztott pár mondattal kapcsolódási pontokat szeretnék létrehozni a tanulók saját élete és a regény közt, illetve figyelemfelkeltő céllal választottam inkább kevesebb, de annál érdekesebb információt.

A véleményvonal módszerével remélhetőleg sikerül majd megosztanom a diákokat, így véleményütközéseket is létre lehet majd hozni, amelyeket fel lehetne dolgozni vita-technikával. A regény témái kívül esnek a komfortzónánkon, így az állításaim egy részét is úgy alakítottam, hogy kizökkentse a diákokat a megszokott helyzetükből, kiszakítsa őket a megszokott órák menetéből. Az állításaim egy része az oktatáshoz fűződik: 1. „A köznyelv, vagyis a sztenderd nyelvváltozat az igényesebb, a műveltebb emberek nyelve.” 2. „A tanulás által elsajátított tudás képes kiemelni az embert a szegénységből.”

Nem véletlenül választottam az elsők közé ezt a két kijelentést. Úgy gondolom, hogy ezek kevésbé provokatív, a kényelmi zónából kizökkentő mondatok, így a véleményvonalak kialakításához kezdésként megfelelőek. Nem kizárólag a kevésbé provokatív szerepük miatt választottam ezeket a mondatokat indulásként, hanem azért is, mert az oktatás egy olyan téma, amelyhez biztos, hogy tudnak kapcsolódni. Továbbhaladva már egyre provokatívabb mondatokat választottam. 3. „A házimunka kizárólag a nők feladata” mondat előzetes feltevéseim szerint felindultságot fog kiváltani, de úgy vélem, hogy a diákok többsége nem fog egyetérteni az állítással. 4. „A fiúk/férfiak nőkhöz való hozzáállását nagy részben befolyásolják az apai minták” – úgy vélem, ez nem csupán kizökkentő, de megosztó is lesz. 5. „Kínos, ha egy férfi sír” – feltevéseim szerint szintén indulatot fog kiváltani, de úgy vélem, a diákok többsége nem fog egyetérteni a mondattal, így nem hiszem, hogy vita alakulna ki a mondat kapcsán. A 6. állítás már előfeltevéseim szerint megosztóbb lesz: „Bármilyen férfi képes, arra képes egy nő is.” Az utolsó mondat a regényben jelen lévő elnémitásra reflektál, azonban közvetett módon, hiszen a közösségi média nem jelenik meg *Walker* regényében. Az állítás így hangzik: 7. „Ha nem lenne a közösségi média, akkor kevésbé tudnám kifejezni önmagam.” A hangunk, tehát a véleményünk, a gondolatunk felhasználását aktualizálva jutottam el a közösségi média témájához. Jelenlegi hipotézisem szerint ez az állítás szintén közelebb hozza majd a diákok tapasztalataihoz a regényt, így megkönnyítve az interpretálást.

A véleményvonal alkalmazásával tehát az önálló gondolatok kifejezését, a különböző gondolkodásmódok, az eltérő vélekedések árnyaltságának megértését szeretném fejleszteni. Feltételezéseim szerint a feladat hatékony lesz, és gördülékenyen fog zajlani.

A következő feladatot, az idézetek összepárosítását a regény részleteivel a szövegértés, illetve a kooperatív tanulás fejlesztéséhez választottam (vö. *Herédi*, 2019). A diákok az óra előtt megkapják majd az olvasandó részeket, azonban várhatóan nem fogja az összes tanuló elolvasni még ezt a néhány oldalt sem. Mindenképp fontosnak tartom, hogy az órán, nyomtatott változatban ott legyen előttük a szöveg, ami valamilyen feladathoz köthető, így biztosítva azt, hogy a regényből legalább néhány részlettel találkozzanak. A kooperatív tanulás során a diákok nemcsak megosztják a feladatot egymással, hanem „a közös munka során szinte észrevétlenül fejlődik kommunikációs képességük”. (*Pethőné*, 2005, 146. o.) Azzal, hogy a szövegeket nem kizárólag az otthoni néma, értő olvasáson keresztül olvashatják el, hanem közösen, együttműködve, egy sokkal szélesebb interpretálási lehetőséghez jutnak hozzá a tanulók. „Az egyéni válasszaikat egymással megosztó gyermekek személyes jelentései között kialakuló párbeszéd nemcsak a mű mélyebb megértéséhez járulhat hozzá, hanem a személyek közötti (interperszonális) figyelmet és az élmény megosztásához szükséges közös jelentések kialakítását is elősegítheti.” (*Pethőné*, 2005, 146. o.) A kooperatív munka olvasásra használása tehát újfajta értelmezési alternatívákhoz, saját tapasztalataik, gondolataik kifejtéséhez is alkalmas lehet, ami által az olvasás, majd az irodalomról való társalgás talán közelebb hozható a diákokhoz, hiszen maga a tény, hogy a kortársak egymás közt beszélgetve, a tanár vezetése nélkül képesek megvitatni az olvasott mű kérdéseit, egyfajta sikerélményt adhat a diákoknak, azt megerősítve, hogy az irodalom nem egy távoli, nehezen értelmezhető tudományág.

A reflektálás fázisához egy kreatív írásos feladatot választottam. A munkaforma ennél a feladatnál páros munka. Mivel a regény a levélregény műfajába is besorolható, ezért egy levél írására esett a választásom. A levelek megfogalmazásához tizenöt kulcsszót generáltam, amiből tízet kell majd a tanulóknak felhasználniuk a levelükben, így bár irányítva, de akképp alakíthatják levelüket, ahogy szeretnék. A kulcsszavak két csoportba sorolhatók: az egyik csoportba a Celie által írt szavak tartoznak, a másik csoportba a köznyelvnek megfelelő helyesen írt szavakat tettem. A feladat céljaként azt határoztam meg, hogy figyeljék meg, eltérő lesz-e a két különböző csoportosítású kulcsszavak felhasználásával írt levelek megfogalmazása. A levelek felolvasására vélhetően már nem lesz elég idő, így ezért néhány levél későbbi elemzése nyomán fog majd kiderülni, hogy megfigyelhető lesz-e valamilyen különbség. A diákok tapasztalatainak megfogalmazásával azonban már az órán is kiderülhet, hogy lesz-e valamilyen differencia. A Celie leveleiben megjelenített egyedi nyelvhasználatot a nyelvjárások helyzetével hasonlítottam össze az óratervben. Fontosnak tartottam kiemelni azt is, hogy az iskolázott emberek nem minden esetben a köznyelvet használják, és a köznyelv használata nem feltétlen

jelent iskolázottságot, így reflektálva a véleményvonal módszerét használó feladatnál megjelenő első kijelentésre.

Az óratervem megvalósítása során esetleg előfordulhat problémaként az olvasottság hiányát már megjelöltem, így ezért fogom magammal vinni a nyomtatott szövegrészeket. Szintén feltételezhető, hogy előfordulhat motiválatlanság, inaktivitás, aminek kiküszöbölésére, ha szükséges, az órai munkáért jelest ajánlanék fel.

Úgy gondolom, hogy bár a mű igen komoly és nehéz témákkal foglalkozik, az együttműködésen alapuló tanulóval, az egyéni vélemények meghallgatásával, a kreatív írást használó feladatok alkalmazásával a regény egy-egy szegmense jól feldolgozható, és segítheti az empátia, illetve egyéb szociális készségek, többek között az együttműködés, a kompromisszumkészség és a nyitottság fejlesztését.

Felhasznált irodalom

Alice Walker (2018): *Biborszín*. Európa Kiadó, Budapest.

Bolemant Lilla (2015): A tanterv, a tankönyv és a tudásszintmérés gender szempontjai.

In.: Bolemant Lilla és Szapu Marianna (szerk.): *Nőképek kisebbségben*, Phoenix Library, Pozsony. 35–45.

Deczki Sarolta (2020): Szabó Magda, Agatha Christie és Szapphó. In: Kicsák Lóránt, Körömi Gabriella és Kuser Judit (szerk.): *Emancipáció tegnap és ma*, Líceum Kiadó, Eger. 191–200. <https://doi.org/10.46403/Emancipacio.2020.191>

Herédi Rebeka (2019): Szövegértés-fejlesztés a tanuló aktivitásának tükrében, In.: Kuser Judit (szerk.): *Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban*, Líceum Kiadó, Eger. 69–78.

Horváth Györgyi (é. n): Fiktív női szerzők a kortárs magyar irodalomban. *Árkádia Folyóirat*.

Letöltés: http://arkadiafolyoirat.hu/images/000_irodalom/IRO004_TAN_horvath_fiktiv.pdf (2021. 01. 04.)

Kispál Dániel (2019): Az irodalomtanítás válsága. A konstruktivista irodalomtudomány és az irodalomtanítás lehetséges kapcsolódási pontjai a 21. században. In.: Kuser Judit (szerk.): *Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban*, Líceum Kiadó, Eger. 21–30.

Kuser Judit (2014): (Női) identitás és nyelv az irodalomoktatásban. In: Lőrincz Julianna, Simon Szabolcs és Török Tamás (szerk.): *Az anyanyelvoktatás dokumentumainak szakmai, módszertani vizsgálata*, Univerzita Selyeho, Komárno. 191–196.

Kuser Judit (2020): Periodikus emancipáció. Az *Uránia* folyóirat emancipációfogalmi a XVIII. század végén. In: Kicsák Lóránt, Körömi Gabriella és Kuser Judit (szerk.): *Emancipáció tegnap és ma*, Líceum Kiadó, Eger. 159–166.

Kerettanterv (2020)

Letöltés: https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf (2021. 01. 11.)

S. Horváth Géza (2017): *Irodalom és művelődéstörténeti alapfogalmak*. Pannon Egyetemi Kiadó, Veszprém.

Letöltés: <https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/irodalom/ch03s07.html> (2021. 01. 04.)

Várnagyi Márta (2011): A női irodalom és a feminista irodalomkritika Magyarországon.

Társadalmi Nemek Tudománya Interdiszciplináris eFolyóirat, **2011**/1. sz., 23–35.

Pethőné Nagy Csilla (2005): *Módszertani kézikönyv*. Korona Kiadó, Budapest.

Séllei Nóra (2007): *Miért félünk a farkastól? Feminista irodalomszemlélet itt és most*. Kossuth Kiadó, Debrecen.