

**Spira Veronika**

**Műközpontú és/vagy gyermekközpontú irodalomtanítás  
A reader-response elmélet a tanításban**

Rövidebb változat megjelent: Irodalomtanítás I. Szerk.: Sipos Lajos  
Pauz Kiadó Budapest, 1994. 551-560.

Teljes szöveg megjelent: A többkönyvű oktatás felé. Szerk.: Nagy Attila.  
OSZK Könyvtartudományi és Módszertani Központ,  
Budapest, 1995. 50-58.  
Szöveggondozás: 2008.

**1. Az irodalomtanítás céljainak és módszereinek átalakulása**

Az anyanyelv- és irodalomtanítás mint tantárgy Európa-szerte alig több mint 100 éves, de az első nyolcvan év alatt összesen nem ment végbe akkora változás a tantárgy koncepciójában és tanításának gyakorlatában, mint az utolsó két évtizedben.

Átalakult a középiskolai szintű tudás jelentése és tartalma. Ma már a tudás nem a memorizált adatok mennyiségével mérhető. A tantárgy célja többé nem az extenzív irodalomtörténeti ismeretek átadása, hanem az intenzív képességfejlesztés: az önálló szövegértés, a szóbeli és írásbeli kommunikáció különböző változatainak birtoklása, az egyéni és a team-munka módszereiben való gyakorlottság. A tanulás és a tudás jelentésén túl megváltoztak a tanítás módszerei is. Korszerűtlenné vált a túlnyomóan tanárcentrikus kommunikációs helyzettel számoló osztálytanítás. Fontosabbá vált az önálló és csoportos ismeretszerzés módjainak megismerése, a diákok egymás közötti kooperációjának ösztönzése. Mára a tananyagot előadó, elmagyarázó, számonkérő rutin a múlté. Az új követelmények kiterjedt módszertani felkészültséget kívánnak, amely felértékeli a tanárképzés pedagógiai részét, a tanítást mint szakmát. A pedagógiai felkészültség egyenrangúvá válik a szaktárgyban való jártassággal.

Magyarországon a 70-es évek végén, az új tanterv és tankönyvek bevezetésekor nagy vívmánynak számított az irodalomtörténeti, eszmetörténeti, sőt ideológiai központú tanításról, legalább részben, áttérni a műcentrikus oktatásra. Most ismét tovább kell lépnünk, és meg kell tanulnunk a ma korszerűnek számító gyermekcentrikus, tanulócentrikus oktatás koncepcióját és gyakorlatát.

## 2. A diákcentrikus módszerek irodalomelméleti háttere

A tanulócentrikus irodalomoktatásnak sokféle elméleti megalapozása lehetséges. Az utóbbi tizenöt évben leggyakrabban az irodalmi hermeneutikára, a recepcióesztétikára és a reader-response elméletre szoktak hivatkozni. A legtöbb 20. századi irodalomelméleti irányzat a megismerés objektumára koncentrál, a szövegre fordítja a figyelmet, akár nyelvi-strukturális produktumnak tekinti, akár történelmi képződménynek, akár az alkotói pszichikum felől közelít hozzá. Az ingardeni fenomenológia az első olyan elmélet a 20. században, amely a műalkotás létét szoros összefüggésbe hozza az olvasóval. A műalkotás olyan „sematizált struktúrának” tekinti, amelyet az olvasó fejez be, konkretizál. Az új hermeneutika, különösen *Gadamer* óta, még *Ingardenhez* képest is jelentősen átalakította a műalkotás és az olvasó viszonyának értelmezését. Ettől kezdve megkérdőjeleződik a mű autentikus értelmezése mint lehetőség és mint feladat. *Gadamer* a mű értelmezését igazi interakciónak tekinti, amelyben a szöveg és az olvasó, a jelen és a múlt találkoznak és kölcsönösen értelmezik egymást. A szöveg, a múlt soha nem lezárt, kész jelentéssel bíró entitás, hanem nyitott az újabb és újabb átértelmezésre. Az interakció valóban kétoldalú, hiszen a mű is hat az olvasóra, jelene és önmaga átértelmezésére készíti.

A befogadásesztétika és a reader-response elmélet még a hermeneutika nyitott objektum- és szubjektum-értelmezésén, is túllép. Figyelme központjában a befogadó áll. *Wolfgang Iser*, a befogadásesztétika legismertebb alakja az ingardeni felfogást fejleszti tovább. Az ő elmélete szerint egyetlen műalkotás sem befejezett, minden irodalmi szövegben vannak hiátusok, fehérén hagyott foltok, amelyeket az olvasó képzeletének kell kitöltenie. A mű esztétikuma a mű és az olvasó találkozása nyomán jön létre. A befogadásesztétika amerikai változata a reader-response elmélete, amely még hangsúlyozottabban az olvasóra koncentrál. *David Bleich*, az iskola jeles gondolkodója szerint a mű jelentése nem a szövegben, hanem csupán az olvasóban jelenik meg, érhető tetten. Így az autentikus olvasatot mint fogalmat és mint lehetőséget is kizárja, s ezzel el is jutottunk a műközpontú irodalomelmélettől a másik végletig, az olvasóközpontú irodalomfelfogáshoz. Ez az elmélet nem kevesebbet állít, mint azt, hogy ahány olvasó, annyi lehetséges olvasat, s ezek mind egyenrangúak egymással. *Stanley Fish*, aki kezdetben a *David Bleich*-i koncepció híve volt, később elutasította a mű értelmezésének teljes relativizmusát, és kereste azokat a megoldásokat, amelyek gátat szabhatnak a parttalan értelmezésnek. Végül úgy találta, hogy a szubjektum értelmezési szabadságát az "értelmező közösség" és annak tagjai közötti interakciók és elfogadott eljárásmodok korlátozzák.

A hermeneutika, a befogadásesztétika és különösen a reader-response elmélete az elmúlt másfél évtizedben nagy hatással volt mind a pedagógiai szakirodalomra, mind a tantermekben folyó munkára. Európa- és Amerika-szerte ma a legkorszerűbbnek tekintett módszer, az úgynevezett "reading and response", az olvasottra adott egyéni

tanulói válaszokra építi tanítási stratégiáját, módszerét. A "válasz" nem szó szerint értendő, jelentése: a mű kiváltotta (ihlette) tevékenység, amely a mű megértését, olvasatát materializálja. A válasz lehet beszélgetés, eszmecsere a műről, lehet írott értelmezés, amely egyszerre személyes és tájékozott olvasat, de lehet rajz, festmény, plakát, színi előadás, díszlet- és jelmezterv, rádiójáték, videoklip stb. Vagyis, **a "reading and response" a mű megértésének folyamatát sokféle tanulói aktivitással, kreativitással kapcsolja össze.** A műértelmezés a közoktatásban tehát nem a szakirodalomban felhalmozott tudás mechanikus elsajátítását, nem is a tanár olvasatának elfogadását jelenti, hanem a tanári munka segítségével az önálló olvasat (értelmezés) kialakítását, ami természetesen feltételezi az irodalmi nyelv, a kódrendszer, a diskurzus dekódolásához szükséges készségek elsajátítását is.

### 3. A reader-response elmélete a tanítási gyakorlatban

Nézzünk meg egy példát egy konkrét — bár fiktív — tanítási-tanulási folyamatot, amely a "reading and response" egy lehetséges változatát mutatja be. A tervezet 14-16 évesek számára készült, s mivel vers feldolgozásáról van szó, videoklip, rádiójáték, színi előadás és más tevékenységi formák nem szerepelnek benne, de még így is a tanulói kreativitás számos lehetőségének bemutatására ad alkalmat.

*Dolgozzunk a Bánat című verssel!*

#### **Bánat**

Futtam, mint a szarvasok,  
lány bánat a szememben.  
Famardosó farkasok  
űznek vala szivemben.

Agancsom rég elhagyám,  
törötten ing az ágon.  
Szarvas voltam hajdanán,  
farkas leszek, azt bánom.

Farkas leszek, takaros.  
Varázs-üttön megállok,  
ordas társam mind habos;  
mosolyogni próbálok.

S ünőszóra fülelek.  
Hunyom szemem álomra,  
setét eperlevelek  
hullanak a vállamra.

1930.

*Megjegyzés:* A verset természetesen József Attila írta, ezt azonban nem szükséges ráírunk kiosztott szövegre. A vers értelmezését jobb úgy kezdenünk, hogy nem kötjük írójához. Ezzel el tudjuk kerülni, hogy a spontán olvasatot közhelyek, panelek befolyásolják.

**3.1. Amikor a munka fázisait** ismertetem, szándékosan túlméretezem az órák számát (8), hogy demonstráljam: még egy ilyen viszonylag rövid szöveggel is könnyűszerrel lehet 2-3 hétig hasznosan dolgozni. Lássuk az órákra lebontott munkatervet:

### ***Első óra***

1. A szöveget kiosztjuk.
2. Időt hagyunk az elmélyült egyéni olvasásra.
3. Egyéni munka: a vers rövid parafrázisa, az első olvasat rögzítése kb. egy bekezdésben. (Mindenki ír, fogalmaz) Házi feladat: A parafrázis, az első olvasat letisztázása.

### ***Második óra***

1. Páros, illetve csoportmunka: a tanulók kettes illetve négyes-ötös csoportokban dolgoznak. Felolvassák egymásnak a parafrázisaikat. Megvitatják, melyik a legjobb, eldöntik, melyiket olvassák fel.
2. Osztálymunka: a kiválasztott parafrázisok felolvasása, indoklása, megbeszélése. (A tanár nem nyilvánít véleményt, de minden érdekes gondolatot elismer). Házi feladat: A parafrázis átdolgozása az órán hallott ötletek alapján. Mindenki a neki tetsző ötleteket bedolgozhatja a maga olvasatába.

### ***Harmadik óra***

1. Egyéni vagy páros munka. Ki kell választani az értelmezés szempontjából kulcsfontosságú sort. Írásban (egy bekezdés) meg kell indokolni a választást.
2. Osztálymunka: ha nincs 20-nál több variáció, mindegyik választást és indoklást meghallgatja az osztály. Házi feladat: A választás és az indoklás letisztázása.

### ***Negyedik óra***

1. Csoportmunka: a vers nyelvi kódjának legfontosabb elemei. Megvitatásra választható témák:
  - a cím és a vers viszonya,
  - a beszélő és alakváltozásai,
  - a szarvas és a farkas jelentései a köztudatban, az irodalomban és itt,
  - a vers idősíkjai,
  - a vers zenéje (rím, ritmus, hangszimbolika),
  - régies szavak szerepe a versben stb.
2. A csoport a választott témáról közös írott szöveggé formálja a gondolatait. Házi feladat: A konszenzusos szöveget mindenki letisztázza. Ha nincs teljes egyetértés, a különvéleményt fogalmazza meg.

### ***Ötödik óra***

Osztálymunka: a konszenzussal írt szövegek felolvasása, megvitatása.

Házi feladat: Az önálló esszé piszkozatának első fázisa. Cím: *József Attila: Bánat című versének értelmezése.*

### ***Hatodik óra***

1. Egyéni munka. Mindenki dolgozik az esszéjén. Ki fogalmaz, ki már tisztáz. A következő órára be kell adni.
2. Csoportmunka: grafika, rajz, festmény közös tervezése. Cél: a versélmény vizualizálása. Lehet figuratív, nonfiguratív, kollázs, montázs, képsor, egy kép stb. Teljes a szabadság (Méret 1/2 íves vagy 1 íves rajzlap). Házi feladat: Az esszék végleges formába öntése, letisztázása.

### ***Hetedik óra***

1. Az esszék beadása.
2. A csoportok a konszenzus alapján elkészítik a képet.

### ***Nyolcadik óra***

1. Csoportmunka: utolsó simítások a képeken.
2. Csoportmunka: kiállítás. A kész művek elrendezése.
3. Osztálymunka: A csoport szószólója elmagyarázza a szándékot, a "nézők" megbeszélik a látottakat.

**A munkafolyamat célja, értelmezése.** A fentiek szerint megtervezett tanítási-tanulási munka számos készséget fejleszt: olvasás, szövegértés, az irodalmi szöveg dekódolása, eszmecsere, mások véleményére figyelés, felolvasott szöveg, szóbeli vélemény első hallásra való megértése, önálló vélemény megfogalmazása, érvelés, vélemények összehasonlítása, együttműködés, különböző célú írott szövegek fogalmazása, egy vers egyéni olvasatának kialakítása és írásba foglalása az egyes kommunikációs, művészeti kódok közötti kapcsolatok és eltérések megtapasztalása stb.

A tanár szerepének a megváltozása a tantermi munkában: A tanár tervezi meg a munkafolyamatot, szervezi a tanulók munkáját, akik önállóan dolgoznak, egyénileg, párosan vagy csoportban. A tanár szerepe nem az, hogy legyen a szinte kizárólagos forrása a tudásnak. Ebben az oktatási formában a tanár nem ad elő, nem ismerteti tényeket, a maga olvasatát vagy egy kutató olvasatát nem állítja példaként vagy helyes megoldásként a tanulók elé. Nyitott marad az elemzés, egyéni variációk sora jön létre, nincs EGYETLEN helyes megoldás. Az értelmezés kontrollja a saját olvasat kialakulásának nyilvánossága (Vö.: *Stanley Fish*), a csoportos, páros és osztálymunka során a szembesülés mások meglátásaival, véleményével.

### **3.2. A munka etapjai és dokumentumai**

Nézzünk példákat arra, hogy a munka egyes fázisaiban milyen szövegek szülehetnek! Látni fogjuk, hogy a bemutatott tanítási-tanulási folyamat minden újabb szakaszában még alaposabb olvasásra, még elmélyültebb gondolkodásra készítetnek a feladatok. Az egy célra koncentrált rövid fogalmazások, szövegalkotás előkészítik a témát záró esszé kidolgozását.

#### **3.2.1. Bevezető feladat: az első olvasat**

**Az első olvasatok célja.** Az első olvasatok rövid fogalmazásban rögzítése akkor sikeres, ha nem formális, ha valóban annak a dokumentuma, miként születik újjá egy költői nyelvben kódolt üzenet egy-egy konkrét olvasó tudatában. (W. *Jauss* interakció elmélete). Minden olvasót jellemez ismereteinek iránya, kiterjedtsége, személyes élményei, az asszociációs mező szélessége. (Ezek gazdagodását is szolgálják az ilyen feladatok.) Ebben a konkrét közegben, kontextusban fog a szöveg egyedi jelentést kapni. Arra kell megtanítani a diákokat, hogy a szövegre koncentrálnak, de az egyediség, a személyesség is jelen legyen a fogalmazásban. Az egyedi olvasat tudatosítása, írott formába öntése jelentősen fejleszti az olvasási kedvet és készséget, míg a kötelező, zárt tudás unalmas és könnyen ki is esik az emlékezetből. Meg kell értetnünk a diákokkal, hogy az a jobb értelmezés, amely a szöveg legtöbb jelére kiterjed, és amelynek a szöveg egyetlen részletre sem mond ellent. De ez a cél majd csak a záró esszében érhető el.

És most lássunk néhány példát!

### **Olvasat 1.**

*A vers arról szól, hogy egy szarvast a farkasok üldöznek. A történet azonban nem úgy folytatódik, mint egy természetfilm: a szarvas vagy megmenekül, vagy széttépik, hanem mint a mesében, futás közben maga is farkassá változik. Üldözöttként is, farkasként is szomorú. Visszavágyik a szarvasok közé, de nem mehet többé.*

### **Olvasat 2.**

*A vers engem az állatmesékre emlékeztet. A főszereplők itt is a szarvas és a farkas. A farkas üldözi a szarvast, és a szarvasnak menekülnie kell. A furcsa csak az, hogy futás közben. A szarvas átváltozik farkassá. Az átváltozás mégsem teljes, mert amilyen szomorú volt, olyan szomorú is marad. Csak most nem az üldözés miatt bánatos, hanem azért, mert nem térhet vissza az övéihez. Mint az állatmesékben, itt is emberekről van szó, csak tanulság nincs a vers végén, így nem könnyű megfejteni, miben vonatkozik a történet az emberekre.*

### **Olvasat 3.**

*A vers címe: Bánat. Azt gondoltam, hogy a vers arról fog szólni, hogy a költő reménytelenül szerelmes, vagy elhagyta a szerelme, esetleg az ősz, az elmúlás miatt borong. Azonban egy állat szólal meg benne. Ez az állat a vers elején szarvas, akit a farkasok üldöznek. Később maga is farkassá változik, mégsem szabadul meg a bánattól. Már nem üldözik, még sincs nyugalma. Visszavágyik .szarvas-szerelméhez, de nem mehet hozzá. Ez a vágyakozás még szomorúbbá teszi, mint amikor üldözték.*

### **Olvasat 4.**

*A vers alá 1930 van írva. Ha ez az évszám nem lenne ott, azt gondoltam volna, hogy nagyon régi vers, talán Balassi írta, vagy olyan régi költő, akit nem ismerek. Most, hogy tudom, modern költő verse, azt gondolom, hogy a régies hangulat szándékos. Azt nem tudom csak, hogy a modern embernek milyen fájdalma hasonlíthat a népmesék, mondák történeteire. Leginkább a Toldira tudok gondolni. Toldi is úgy fut a sötét erdőbe, amikor gyilkossá lesz, mint a gímszarvas, kit vadász sérte nyíllal. A gyilkosság nem is rossz ötlet, hiszen az első szakaszban azt mondja, hogy a farkas a szívében lakik. Ezért gondolom, hogy a költőt is gyilkos gondolatok kínozzák, pedig az alaptermészete szelíd. Erről szól a vers.*

### **Olvasat 5.**

*Amikor olvastam a verset, a Cantata Profanára gondoltam. Nekünk megvan lemezen, és mindig olyankor szoktam hallgatni, amikor elegendő van a nagyvárosból, és szeretnék elfutni, akármivé átváltozni. Csak az a különbség, hogy ott emberekből*

válnak szarvasok, akik nem szelídek, hanem vadállatok. Szarvuk hegyére tűznék a szüleiket, ha hazatérnének. Ezért is nem térhetnek haza. De Bartók szarvasai abban már hasonlítanak a versbeli állathoz, hogy átváltozásuk után ők is bánatosak, emlékeznek az előző életükre, vágnak is abba vissza, mégsem mehetnek. A versbeli szarvas, amikor átváltozik, ünőszót hall, de ő sem keresheti meg többé a párját. Érdekes az is, hogy a Cantata Profana is, a vers is a XX. században keletkezett és mindkettőben mégis sok az ősi, a nép motívum.

### **3. Második fázis: egy sor kiválasztása és a választás indoklása**

**A sorválasztás – indoklás célja.** A sorválasztás és az indoklás még nagyobb intenzitású olvasást kíván, mint a parafrázis. A célunk pedig éppen ez. A metaforikus költői nyelv olvasása, megértése szellemi erőfeszítést, intenzív gondolkodást kíván. Erre ad gyakorlási lehetőséget ez a feladat. Az írásba foglalása is fontos. Az írás felelősség és abban is segít, hogy az ötlet gondolattá tisztuljon.

És most lássuk ismét a példákat!

#### **Sorválasztás - indoklás I.**

*Szerintem a "szarvas voltam hajdanán, farkas leszek, azt bánom" mondat a legfontosabb. Ez a vers jelene és egyben legfurcsább állapota. A beszélőt nem is tudjuk, minek tiszteljük. Szarvas volt, farkas lesz, de most micsoda? A két létezés között lebeg. Szerintem ez a vers lényege.*

#### **Sorválasztás - indoklás II.**

*Én az első szakasz 2-3. sorát választanám: "Famardosó farkasok / űznek vala szívemben" Itt van elrejtve a vers titka. Csak ez a két sor árulja el, hogy a farkas és a szarvas nem állatokat jelent, hogy a költő metaforikus nyelvet használ. A farkas a szarvas szívében rejtőzik, tehát nem igazi farkas, hanem valami ordas indulat vagy ösztön. A szarvas pedig a szelídséget jelenti. A beszélő (a költő) e két szélsőség között vergődik.*

#### **Sorválasztás - indoklás III.**

*Mi az utolsó két sort tartjuk a legfontosabbnak: "setét eperlevelek hullanak a vállamra". Azért gondoljuk így, mert itt a legnyilvánvalóbb, hogy nem állatról, hanem emberről van szó. A farkasnak nincs válla. A második ok pedig az, hogy a hullanak olyan ige, amelyben a történés folyamatos, nincs eleje, nincs vége. Ez fejezi ki, hogy a versbeli bánatból nincs menekülés. A setét szóalak is sokkal fenyegetőbb, mint a sötét, míg a sok "l" épp lágyaságot fejez ki. Ez az ellentét a beletörődést jelzi a bánat feloldhatatlanságába.*

#### **Sorválasztás - indoklás IV.**

*Szerintünk az az ismétlés a legfontosabb, hogy "farkas leszek, azt bánom./ Farkas leszek, takaros." Ez éppen a vers közepe. A 2. szakasz vége és a harmadik eleje.*



*Az ismétlésen túl az ellentét is megjelenik a két sor második felében (azt bánom és a takaros). Így fejeződik ki az átváltozás szomorúsága és daca: Igaz, hogy farkas leszek, de legalább takaros. Később ez a remény nem válik be. Hiába próbál mosolyogni, nem sikerül. Átállt az üldözökhöz, de a szomorúsága csak még véglegesebb lett.*

#### **Sorválasztás - indoklás V.**

*Szerintünk az első sor a legfontosabb ("Futtam, mint a szarvasok"), a sorból is a "mint" szó. Ez árulja el ugyanis, hogy kezdetben hasonlatról van szó. Később a "mint" szó nem ismétlődik meg, így a hasonlatból egyszer csak metafora lesz. A költő a vers végére annyira beleéli magát szerepeibe (szarvas, farkas), hogy már nemcsak hasonlít hozzájuk, de azonossá is lesz velük. Ezzel megszűnik önmaga lenni, csak szerepeiben él.*

### **3.2.3. Harmadik fázis: Részstruktúrák vizsgálata csoportmunkában**

A következő csoportos feladat célja, hogy az egyes sorok vizsgálata során ismét a szöveg egészére irányítsuk a figyelmet. Olyan részstruktúrákra, amelyeket végig kell követni az egész szövegen. Emlékszünk, itt választani lehet a témák között, pl.: cím és vers viszonya, a vers idősíkjai, a beszélő alakváltozatai, a vers zenéje stb. Nézzünk meg ebből is példákat!

#### **I. A cím és a vers viszonya**

*A versben a bánat nem egyetlen hangulat, nem olyan, mint egy csendélet. Inkább időben változó lelkiállapot. Az első szakaszban a szarvas szemében "lány bánat" tükröződik. A másodikban tudja, hogy farkassá kell lennie, de emiatt nem bánatos, hanem "bánja" ezt. A furcsa az, hogy bánni, megbánni valamit csak utólag lehet, itt pedig egy jövőbeli eseményre vonatkozik. Ez jelzi, hogy az átváltozás nem a beszélő akaratából történik, elszenvedni csak. A harmadik szakaszban már farkassá vált. Megpróbál mosolyogni, elfogadni az új állapotot, de nem sikerül. Az utolsó szakaszban a bánat szó nem szerepel, de ahogy a farkas az ünőszóra fülel, majd lemondóan álomra hunyja a szemét, mégis bánatot, lemondást fejez ki, akárcsak a setét eperlevelek, amelyek a vállára hullanak.*

#### **II. A vers idősíkjai**

*Első olvasásra minden egyszerűnek tűnik. Múlt, jelen és jövő követik egymást a versben. Csakhogy nehéz megmondani, honnan is nézzük a történetet. Feltételezhetjük, hogy már minden megtörtént és a farkas az eperlevelek hullása után idézi vissza a történetet. Azt, hogy szarvas volt, farkasok üzték, majd varázslat történt, farkassá változott, és most vége, nincs hová tovább. Mégsem ilyen egyszerű a dolog, hiszen a jövő idő a vers közepén van "farkas leszek azt bánom./ Farkas leszek, takaros". E sorok előtt csak múlt, ezt követően csak jelen szerepel. Ezért lehetséges az is, hogy az elbeszélés ideje épp a második szakasz két sora közé esik: "Szarvas voltam hajdanán, / farkas leszek, azt bánom". A második két szakasz ebben az esetben a jövő, ami még nem következett be, de amit pontosan lehet*

*előre tudni. Ez a különös időszerkezet titokzatossá, borzongatóvá teszi a verset.*

Hasonló titkok felfedezésére alkalmas az itt be nem mutatott többi téma is: a beszélő és alakváltozatai vagy a vers zenéje és a régies szavak szerepe a költeményben.

### **3.2.4. A további munkafázisok**

E feladat elvégzését követi az **összegzés**, a vers értelmezése **esszé**ben egyéni munka formájában. Majd a közös **vizuális ábrázolás** megtervezése, elkészítése, bemutatása és megvitatása zárja le a téma feldolgozását.

A tanulócsoporthoz és az egyének munkájának **értékelése** nem témája dolgozatunknak. Csak utalok rá, hogy az értékelés minden fajtájára ugyanúgy van lehetőség, mint a hagyományosan szervezett témák esetében. Lehetséges mind szöveges, mind osztályzattal történő értékelés. Értékelhetjük az órai munkát, a csoportok szóbeli és írásbeli munkájában való egyéni részvételt és természetesen a beadott esszét stb.

## **4. Konklúzió, a bemutatott tanítási-tanulási folyamat értelmezése**

A bemutatott tanítási-tanulási folyamat jól mutatja a fokozatosság elvének érvényesülését. Az első olvasattól a részfeladatokon át vezet az út a vers értelmezésének önálló megfogalmazásáig. A záró szakaszban a szöveg nem-verbális értelmezésére van lehetőség. Egy képen kreatívan megjeleníthető a vers hangulata, világa, motívumai, anélkül, hogy illusztráció lenne. A válasz a szövegre egy más művészeti ág nyelvén is kifejezhető (reading and response). A csoportmunka ebben az utolsó szakaszban arra szolgál, hogy aki nem tud vagy nem akar képet készíteni, ne kényszerüljön rá, de a tervezésben részt vehessen az ötleteivel, vagy szerepelhessen a kiállítás megvitatásakor mint a csoport szószólója.

Természetesen ez a konkrét tanítási-tanulási folyamat nem mutathatta be a "reading and response" módszerét, csak egy lehetséges tanítási-tanulási folyamatot demonstrált. Nem lehetett szó **epikai és drámai művek tanításáról**, az azokhoz kapcsolható **kreatív feladatokról**, önálló anyaggyűjtésről a könyvtárban, a kreatív írás számos változatáról, a leginkább a drámatantárgy tanításakor alkalmazott módszerek, eljárások hasznosításáról az anyanyelvi oktatásban (pl.: kis rögtönzött jelenetek előadása, egy-egy szereplő jellegzetes mozdulatainak eljátszása, enteriőrök megrajzolása, jelmezek tervezése stb.).

A bemutatott feldolgozási mód arra azonban alkalmas lehet, hogy bizonyítsuk: a tanulás, a munka, az erőfeszítés, **az értelmes tudás nem csupán hatalmas tényanyag elsajátítását jelentheti, sőt egyáltalán nem is azt jelenti.** Viszonylag kevés új szöveggel is hasznosan és eredményesen lehet dolgozni. Azt is bizonyíthatja, hogy érdemes az irodalomelmélet olyan irányzatait is figyelembe venni a tanításban, amelyek a mű értelmezésében nemcsak a szöveg, de az olvasó szerepét is értelmezik, elengedhetetlenek tartják.

Ma nem lehet korszerű az a tanítás, amely csak a műközpontúságot hangsúlyozza.

Az iskolának, így a magyartanításnak is gyermekközpontúnak, tanulóközpontúnak kell lennie. Ideje, hogy a mi iskoláink is **önállóságra, együttműködésre, konszenzus keresésére, magabiztos kommunikációra, mások véleményének meghallgatására és megértésére** neveljenek. A világ megváltozott körülöttünk, s ezért az iskolának, a tanároknak, a tanítási stratégiáknak is változniuk kell.

### Válogatott irodalom

1. BERNÁTH Árpád (szerk.): A műértelmezés helye az irodalomtudományban. Studia Poetica 9. Szeged, 1990.
2. BÉCSY Tamás – CSERHALMI Zsuzsa – HONTI Mária – JOBBÁGYNÉ ANDRÁS Katalin – KECSKÉS András – KELEMEN Péter – PACH Éva – PÁLA Károly – SPIRA Veronika: Műelemzés-Műértés. Sport Budapest, 1990.
3. BLEICH, David: Subjective criticism. Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1978.
4. FISH, Stanley: Is there a text in this class? The authority of interpretive communities. Cambridge, Mass. 1980.
5. GADAMER, Hans-Georg: Igazság és módszer. Bp. Gondolat, 1984.
6. ISER, Wolfgang: Der Akt des Lesens. München, W. Fink Verlag, 1976. (Részletek magyarul: Helikon Világirodalmi Figyelő. 1980/1-2. 40-65.1.)
7. JAUSS, Hans Robert: Literaturgeschichte als Provocation der Literaturwissenschaft. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1970. (Részletek magyarul: Helikon Világirodalmi Figyelő 1980/1-2. 8-39. 1.)
8. -- Aestetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. München, W. Fink Verlag, 1977.
9. ROSENBLATT, Louise M.: Literature as Exploration. New York, Nobel, 1968.
10. SIPOS Lajos (szerk.): Irodalomtanítás Belgiumban, Franciaországban, Japánban, Olaszországban, Portugáliában, a Szovjetunióban és Magyarországon. Honffy Kiadó, Bp. 1991.
11. SPIRA Veronika: Az irodalomtanítás nálunk és más nemzeteknél. In: Sipos Lajos i.m. 9-32. 1.
12. -- Hermeneutikai elemzés. Bulgakov: Mester és Margarita. In: Bécsy et al., i.m. 163-180. 1.
13. -- Pedagógiánk gyökerei, a jelen kihívásai avagy az új-hermeneutika és az irodalomtanítás. In: Bernáth Árpád i.m. 277-286. 1.

14. -- SZILÁGYI Domokos: Héjjasfalva felé című költeményének hermeneutikai értelmezése. In: Irodalomtörténet. 1992/2312-327. 1. (Rövidítve: Irodalomtanítás. 1994. II. kötet 557-563. 1.)
15. TOMPKINS, Jane P. (ed.): Reader-response criticism. Baltimore, 1980.