

PETRES CSIZMADIA GABRIELLA

Egy szakkörön, személyesen

Önkonstrukció és énefejlesztés önéletrajzi szövegek segítségével

A gyakorló irodalomtanárok naponta szembesülnek a hagyományos irodalom-oktatás válságával, a tankönyvi szövegek és befogadók között egyre inkább mélyülő szakadék kiábrándító tapasztalatával. A tananyag tartalmának újragondolásával és az irodalomközvetítés stratégiáinak variálásával kísérletező szakemberek számtalan fórumon rámutattak már, hogy az irodalomtörténeti ismeretanyag reprodukálása nem vezetheti a diákokat az olvasás élményének felfedezéséhez, ezért mindkét terület alapos átalakításra szorul. Az irodalomoktatás metamorfózisának igénye a nemzeti alaptantervekben¹ is megjelent már, hiszen az ott megfogalmazott kompetenciaalapú oktatás elvi megfontolásai alapján az irodalom tantárgy egyik legfontosabb küldetéseként az olvasóvá nevelés artikulálódik. A mindennapi gyakorlat azonban azt mutatja, hogy az átalakulás iránti igény felismerésén túl a szakma – legalábbis tömeges módon, egységesen fellépve – képtelen a megvalósítás szintjére jutni, és olyan irodalompedagógiai modell(eke)t kínálni, amelye(k) valóban hatékonyak bizonyul(hatnak).

Ez a jól ismert, elkeserítő helyzetkép furcsa módon termékeny hatást is kifejt, hiszen az irodalomtanárok egy rétegét arra ösztönzi, hogy saját kísérleti műhelyeket hozzanak létre, amelyekben – kilépve a tananyagfüggés bűvköréből – a befogadó és szöveg viszonyát helyezik előtérbe, és az olvasó–mű közti interaktív párbeszéd megszületését próbálják megteremteni.²

ÖNÉLETÍRÓI MŰHELY – ÖNISMERETI SZAKKÖR

Néhány évvel ezelőtt én is ebből az indíttatásból fogtam bele egy irodalmi szakkör vezetésébe, ahol egy szlovákiai magyar általános iskola, a Hidaskürti Alapiskola és Óvoda végzőseinek – az első évben egy tíz főből, a második évben egy hét főből álló csoportnak – tartottam délutáni foglalkozásokat. A szlovákiai iskolarendszer értelmében a végzősök kilencedikes tanulók, vagyis 14-15 éves kamaszok voltak. Az irodalmi szakkörön azon fáradoztam, hogy a tantervi kötöttségektől és az értékelés terhétől felszabadulva olyan szöveglistát állítsak össze, amely a leghatékonyabbnak bizonyul a választott korosztály olvasóvá nevelésének során. Az olvasás személyre szabott élményként való megtapasztalásának, a szöveg és olvasó közti élő párbeszéd megteremtésének első komoly akadályát ugyanis a megfelelő szövegek kiválasztásában láttam. Balatoni Teréz szerint „ol-

¹ Itt a magyarországi NAT-ra és a szlovákiai állami oktatási programra gondolok.

² Jó példa erre: SÜLYOK BLANKA: Kreatív írás középiskolás fokon. = *Helikon*, 2015/1, 87–103.

vasásra nevelni a gyereket valójában azt jelenti, érdekeltté tenni az olvasásban őket.”³ A befogadóorientált szövegválasztás kritériumát Bókay Antal tovább szűkíti, amikor azt mondja: „a mai olvasó az irodalomtól elsősorban nem tanulni akar, hanem önmagát megismerni”.⁴ Az „irodalomhoz csalogatás” kezdő szintjén ezért olyan korpuszt próbáltam összeállítani, amely megfelel a befogadó életkori sajátosságainak, egybecseng érdeklődésével, világról való gondolkodásával – amiben könnyen megélhető az irodalom „rólam és nekem szól” tapasztalata. Személyes érintettség és az önismeret elmélyítésének igénye – ezek a kritériumok a legmarkánsabban a kollektív önmegértést és önmeghatározást⁵ segítő, önismereti-hermeneutikai álláspontot⁶ szolgáló önéletrajzi típusú szövegekre érvényesek. Úgy gondoltam, mivel a tizenöt éves tanulók intenzív introspektív gondolkodással rendelkeznek, a többi szövegtípushoz mérten érzékenyebben figyelnek az éntémákra, az önismeretet kínáló lehetőségekre, így feltételezhetően az autobiografikus szövegek iránt is nagyobb vonzalmat éreznek.

Ez a felismerés egybecsengett a francia Önéletírásért Egyesület⁷ oktatásban alkalmazott kísérleteivel, amely középiskolások körében, autobiografikus szövegek értelmezésével és alkotásával próbálja az énszövegeket a hétköznapi írásmód gyakorlata felől megközelíteni. Az önértési kategóriaként és általános kulturális jelenségként⁸ is számon tartott énszövegek kiemelése nemcsak a korosztály által preferált énkérdések körüljárását tette lehetővé, hanem rendhagyó értelmezői keretet is biztosított a szakkörön. Az énszövegek olvasásának és alkotásának köszönhetően ugyanis egyszerre volt jelen a foglalkozáson a szöveg írója, maga a szöveg és a szöveg befogadója. Az irodalmi szemináriumon – amelyet idővel a választott szövegeknek és a feldolgozás módjainak köszönhetően „önismereti kör”-nek becéztek a résztvevők – a tanulók ugyanis nemcsak értelmezőként, hanem saját élettörténeti epizódjaik lejegyzőjeként is vettek részt, vagyis az alkotók és a szövegüket interpretálók közös elemző beszélgetésekbe mélyedhettek. A szövegalkotás, szövegértelmezés és szövegbefogadás párhuzamos jelenléte felvillantotta a tanulók újfajta viszonyának lehetőségét a szövegalkotáshoz, hiszen egymás szövegeivel foglalkozva a lehető legkisebbre zsugorodott a távolság az író és a befogadó között. Az énszövegek olvasása-alkotása lehetővé tette, hogy a diákok megtapasztalják, a szövegalkotás nem fényévnvi

³ BALATONI TERÉZ: Tizenkét évig tanítunk irodalmat, és a gyerekek mégsem szeretnek olvasni... = *Könyv és Nevelés*, 2002/4, 23.

⁴ BÓKAY ANTAL: Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: SIPOS LAJOS (Szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Budapest, Krónika Nova, 2006, 29–42, 35.

⁵ ARATÓ LÁSZLÓ: Tizenkét évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasóvá a fiatalok? = *Könyv és Nevelés*, 2002/4, 20.

⁶ BÓKAY ANTAL: Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: SIPOS LAJOS (Szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Budapest, Krónika Nova, 2006, 29–42, 41.

⁷ Ein Paar Würte über die APA. <http://www.sitapa.org/allemand.php>

⁸ MEKIS D. JÁNOS – Z. VARGA ZOLTÁN: Előszó. In: MEKIS D. JÁNOS – Z. VARGA ZOLTÁN (Szerk.): *Írott és olvasott identitás*. Budapest, L'Harmattan, 2008, 7.

távolságban levő, életidegen dolog, hanem hétköznapi és akár vonzó tevékenység is lehet, hiszen önéletrírói szöveget bárki/mindenki írhat, sőt nagyon sokan írnak is. Philippe Lejeune, a modern autobiográfia-elméletek egyik legelismertebb kutatója szerint ez annak köszönhető, hogy az önéletrírói szövegek kikerültek az irodalomtörténet vizsgálódási köréből, és „a civilizációtörténet tágabb berkeiben élettevékenységként”⁹ interpretálódnak. Ez a kettős szerep feloldja az író/olvasó (tanuló) közti távolságot, átjárhatóvá/átjárhatóbbá válnak az egyes szerepkörök, olvasóból szövegalkotó válik, és fordítva. A szakkör ebből kifolyólag részt vállalt az irodalomoktatás általános céljaiból is, vagyis a szövegalkotási és -értelmezési készség fejlesztésére fókuszált, mivel a szépirodalmi szövegek interpretálásán keresztül elvezetett a hétköznapi írásmód gyakorlásáig. Az autobiografikus szövegek feldolgozása magában foglalta a szövegalkotási és értelmezési funkciót is, hiszen az egyes énszövegek értelmezése a másik megismerési és megértési szándékán keresztül az én megismerési és megértési szándékára irányítja a figyelmet. A foglalkozáson tehát nemcsak a szöveg és befogadó közti kommunikáció kialakítása került előtérbe, hanem a másik önértelmezésén keresztüli érzékenyebb önismeret, önelemzés elérése, illetve a másik megismerésének elmélyítése is. A szemináriumon megtapasztalhatták a tanulók, milyen élményt kínál, amikor „a találkozás egymásra nyitott, egymás önmegvalósítását kölcsönösen elősegítő személyek közt jön létre, és egyik a másikat önmagából, illetve önmagát a másiktól érti meg”.¹⁰ A közös és élményszerű szövegolvasás és -értelmezés az irodalomórát élő és problémafelvető beszélgetésre serkentő folyamatként, az önkonstrukció és énfelfedezés terepeként, a *ki vagyok én?* kérdés problematizálásaként prezentálta.

A MŰHELYMUNKA TARTALMI ÖSSZETEVŐI

Műhelymunkánk hét kilencven perces foglalkozásból álló sorozatot foglalt magában. A személyes befogadói és megértési aktusokat a kreatív írás módszerével, pszichológiai és drámajátékokkal próbáltam motiválni, az együttműködési és szocializációs készségeket pedig a kooperatív oktatás munkaszervezési modelljét alkalmazva aktivizáltam. Az első három műfajorientált foglalkozás az íráshoz való pozitívabb attitűd kialakítására, az írástevékenység hétköznapi gyakorlatának prezentálására fókuszált, hogy némi kreatív írásgyakorlatot szerevezve a szeminárium második szakaszában az énmegfogalmazás, önértelmezés, önmegismerés problematikusságára és ezek korlátainak tágítására koncentrálhassunk.

A napló narrato-poétikai elsajátításakor *Anne Frank naplójának*¹¹ részletén keresztül a szövegtípus személyességére, formai kötetlenségére, ugyanakkor idő

⁹ LEJEUNE, PHILIPPE: A napló mint „antifikció”. Ford. Z. Varga Zoltán. = MEKIS D. JÁNOS – Z. VARGA ZOLTÁN (Szerk.): *Írott és olvasott identitás*. Budapest, L'Harmattan, 2008, 24.

¹⁰ JENEY ÉVA: Biblioterápia és irodalomelmélet – A dialógus mint a biblioterápia és az irodalom közös nevezője. = *Literatura*, 2011/4, 384.

¹¹ FRANK, ANNE: *Anne Frank naplója*. Ford. F. Solti Erzsébet – Zádor Margit. Budapest, Európa, 1982, 8.

általi meghatározottságára hívtam fel a figyelmet, illetve kiemeltem az öngon-
dozási és terapeutikus funkcióját is. A foglalkozás legnagyobb tapasztalatát az
a felismerés képezte, hogy a tanulók naplóműfajról alkotott preconcepciói és a
gyakorlatban alkalmazott naplóírásuk között feszültség, sőt ellentmondás rejlik.
A szépirodalmi naplókkal szemben ugyanis egészen más elvárásokat táplálnak –
feltétlen őszinteség, az utólagos javítás lehetőségének elutasítása –, mint amilyen-
eket a saját naplóírási gyakorlatukban alkalmaznak. Ez feltételezhetően annak
köszönhető, hogy a tanulók többsége szakadékokat érez a szépirodalmi és hétköz-
nap-i írásmód gyakorlatok között. A foglalkozás során kísérletet tettem a tanulók
írásról szerzett tapasztalatainak, az iskolai fogalmazások keltette negatív attitűd-
jeiknek finomítására, az írástevékenységgel szemben kialakult görcsök oldására.
A naplóírás napi gyakorlata az írástevékenység hétköznapiságára irányította a
figyelmet, ami segítette megtenni az első lépést a merev szabályok mentén felépít-
ett szövegalkotás helyetti kreatív, egyedi kifejezőmód felé.

Ezt a tendenciát erősítette a második foglalkozás is, melynek során az internetes
énszövegek vizsgálatával a virtuális kommunikációban megjelenő intimitás és
nyilvánosság határait vettük görcső alá. Az internetes énszövegek sajátosságait
két fázisban vizsgáltuk meg a tanulókkal: első lépésként a blogírás és csetelés
gyakorlati felhasználásával, egy héten át tartó intenzív virtuális kommunikáció-
val közelítettük meg a kérdést, a foglalkozáson pedig a gyakorlati eredmények
elméleti-formai elemzésére került sor. A blogozás élménye, illetve az arra való
reflektálás feldolgozása rámutatott, hogy a blogozásban szereplő bejegyzéseket és
hozzászólásokat többnyire a beszélt nyelviséghez közelítő cenzúrázatlan szöveg-
alkotás, nyelvi lezserség, kendőzetlen őszinteség jellemzi, játékosságát és érde-
kességét pedig az anonim felhasználómód biztosítja. A virtuális kommunikáció
kitűnő terepnek mutatkozott „a formai szabályoktól való átmeneti eltávolodásra
(formai elrendezettség, műfaji konvenciók, nyelvhelyesség, stílus, helyesírás) an-
nak érdekében, hogy először mondanivalójuk megfogalmazásával törődhessenek
(a normákhoz való visszatérés az átdolgozás és a korrektúra szakaszában történ-
jék)”¹² a tanulók. A foglalkozáson alkalmazott stílusgyakorlatoknak köszönhe-
tően a saját és a másik tipikus szövegalkotási technikáinak éneleplező mecha-
nizmusaira hívtam fel a résztvevők figyelmét, ami érzékenyebb énismeretre és a
másikra való odafigyelésre kívánta ösztönözni őket.

A normaszegő és normakövető írásmód összevetését a következő foglalkozás
folyamán alkalmaztuk, amikor Hajas Tibor három, egymástól meglehetősen el-
térő önéletrajzának¹³ interpretálása segítségével a szakmai önéletrajz műfajának
narrato-poétikai összetevőit, illetve a hagyományos szakmai önéletrajzok alterna-
tív típusait vizsgáltuk. A gyakorlatok kiemelték a szakmai önéletrajz önreklám-
és anticípáló jellegét, valamint rámutattak az önéletrajz-életrajz közti különbségre

¹² PETHŐNÉ NAGY CSILLA: *Módszertani kézikönyv*. Budapest, Korona, 2005, 117.

¹³ HAJAS TIBOR: *Szövegek*. Budapest, Enciklopédia, 2005, 15, 100, 460.

is. A különböző típusú saját szakmai önéletrajzok írása folyamán a tanulók megtapasztalták, hogy a vázlat szerű, merev sémaszerkezetet követő *curriculum vitae*n kívül a narratív, kreatív és video-önéletrajz is a szakmai identitás prezentálására szolgál, azonban mindegyik szövegtípus más célközönségnek szól, illetve más kontextusba ágyazza a karriertörténetet. A foglalkozás a tanulók írástevékenységének formálásán túl az énszövegen keresztül, külvilág által meghatározott keretek között zajló értelmezésre is fókuszált: a személyesség és önreklám-jelleg hangsúlyozásával a tradicionális műfajértelmezéstől való elmozdulásra próbáltam ösztönözni a tanulókat, illetve az intézményesített szövegtípus mögött megbúvó énkép szubjektív elemeinek prezentálási lehetőségeire hívtam fel a figyelmüket.

Az énszövegek fókuszában szereplő én külső megítélését, szakmai identitásként való interpretálását követően a személyiség összetettségének, a személyes identitás sokoldalúságának megmutatását, a belső kép feltérképezés(hetetlenség)ét tűztem ki célul, amelyhez József Attila *A hetedik*¹⁴ című versének értelmezését hívtam segítségül. Igaz, hogy ez a vers nem szorosan vett autobiografikus szöveg, azonban olyan problémát tárgyal, amely kompakt módon foglalja össze az én kérdését, és a vers terjedelme – az én sokarcúságát tematizáló regényterjedelmű önéletírásokkal szemben – beleillett a szeminárium koncepciójába. A foglalkozássorozat közepére illesztett, legnagyobb intimitást és elmélyülést igénylő tematika az én kiismerhetetlenségére, folyamatosan változó arcára és identitásaira, ugyanakkor felvállalt szerepköreire és azok teljesítésére fókuszált. A sokarcú és változó én összetettsége meghatározza az éntörténet elbeszélésének modalitását is. Az önazonosság és önhasadás, az őmagaság és ugyanóság dichotómiáinak felismerése, a saját szerepek azonosítása az önértés, önértelmezés fontos állomását képezik a személyes identitás kialakításán dolgozó serdülők számára. Az értelmezett szövegben rámutatunk az énről függő, illetve az én által vállalt szerepkörök sokaságára. Ezek a szerepek – Goffman¹⁵ elméleteinek megfelelően – bonyolult viszonyrendszerrel hálózják be a személyiséget, és rajzolják körül annak arcukat. Az önmaga sokarcúságát felfedező és megtapasztaló szubjektum egyre nehezebben tud választ adni a *ki vagyok én* kérdésre, ezért saját személyisége útvesztőjének feltárása helyett az önartikuláció során a sztereotipikus, társadalmi sémákba könnyen illeszthető szerepeket ölti magára. A szemináriumot lezáró értékelő beszélgetés során a tanulók ezt a foglalkozást minősítették a legigényesebbnek, hiszen az egyes gyakorlatok azokat az énképeiket, belső atmoszférájukat is mozgósították, amelyeket többnyire elzárnak a külvilág elől.

Az intim szférába tartozó éntelmezéshez tartozott a család identitásalakító szerepének kérdésköre is, amellyel például Márai Sándor *Egy polgár vallomásai*¹⁶ című szövegrészletében találkoztunk. Az én érzékenyebb megismeréséhez tarto-

¹⁴ JÓZSEF ATTILA: *Válogatott versek*. Szerk. FERENCZ Győző. Budapest, Európa, 1992, 70–71.

¹⁵ GOFFMAN, ERVING: *Az én bemutatása a mindennapi életben*. Ford. Berényi Gábor. Budapest, Thalassa-Pólya, 1999.

¹⁶ MÁRAI SÁNDOR: *Egy polgár vallomásai*. Budapest, Európa, 2006, 64–68.

zik a családban kijelölt szerep, a családi örökség és a személyes identitás család általi meghatározottságának felismerése is. A származás és folytonosság (f)elismerésével a tanulókat a hitelesebb énkép kialakításához próbáltam segíteni, így az önértelmezés ezúttal a kollektíván belüli helyek és szerepek meghatározásán keresztül zajlott. A téma feldolgozásakor felhívtam a figyelmet arra, hogy az én sokarcúságában ráismerhetünk felmenőink egy-egy jellemzőjére. Ez a felismerés nem csupán az én összetettségének elméletét erősíti meg, hanem az öröklődés, a családon belüli folytonosság feltételezését is igazolja. A tanulók megtapasztalták, hogy az én nem gyökerek nélkül, környezeti hatásoktól függetlenül létezik, hanem kontextusba ágyazott, egy közösség szerves részét képezi. Ez a közösség, a család, nem csupán vérségi rokonsággal köti össze a tagjait, hanem szellemi örökséggel, az adott családra jellemző viselkedéskultúrával, gondolkodásmóddal, értékrenddel is. A foglalkozás tapasztalataihoz tartozik, hogy a tanulók – a korosztály pszichológiai sajátosságaiból kifolyólag – nehezen fogadták el a családi öröklődés súlyát, és a közösség általi meghatározottság miatt az identitás magvát, saját egyediségüket érezték veszélybe kerülni.

Az én narrativizálásának vizsgálatát követően az utolsó két foglalkozáson a retrospektív elbeszélésmódból adódó nehézségek felvázolásával foglalkoztunk. Az énszövegek önmegfogalmazásának két nagy akadályát emeltem a tematikák közé: az emlékezési folyamatok szelektív viselkedésmódját és az igazmondás-hazugság problematikáját, vagyis a referencialitás kérdéskörét. A visszatekintő elbeszélésmód kettős temporalitásából adódóan az emlékezési folyamatokat felejtési tendenciák és történetkonstruálási mechanizmusok jellemzik. Ezeket az aspektusokat Mary McCarthy *Egy katolikus leány emlékezései*¹⁷ című önéletrajza segítségével vizsgáltuk meg. A gyakorlatok a múlt elbeszélhetőségének soknézőpontúságát, az emlékezés konstruáló természetét és a felejtési folyamatok elkerülhetetlenségét mutatták be és leplezték le. Az emlékezet sajátos, szelektív működését, az emlékezet „bűneinek” következményeit először a McCarthy-szövegrész értelmezésén keresztül vizsgáltuk, majd a tanulók saját emlékeikből válogatva figyelheték meg az emlékezési munka működését. A tanulók szembesültek azzal, hogy az emlékezési folyamatok magukban hordozzák a felejtés tendenciáit, illetve az emlékezőnek az érzelmi érintettség és személyesség folytán az emlékezet konstruktív természetével is számolnia kell. A foglalkozás legfontosabb tapasztalatai közé tartozik annak a felismerése, hogy a közösen átélt történetre egyénenként másképp, mindenki a saját szubjektumának szűrőjén keresztül emlékezik vissza.

Végül az önéletírás gyónáskényszerét, illetve az intencionális hazugság következményeit vizsgáltuk meg Rousseau *Vallomások*¹⁸ című művének részletéből kiindulva, amely során részben visszakanyarodtunk az éntörténetek terapeutikus

¹⁷ MCCARTHY, MARY: *Egy katolikus leány emlékezései*. Ford. Zilahi Judit. Budapest, Európa, 1968, 14–20.

¹⁸ ROUSSEAU, JEAN-JACQUES: *Vallomások*. Ford. Benedek István – Benedek Marcell. Budapest, Helikon, 1962, 92–93.

jellegéhez; azonban míg a kezdő foglalkozás során az írástevékenység öngyógyító funkciójára fókuszáltunk, záró foglalkozásunkon az önéletírói szövegek gyónás-jellegét, a verbalitás, kimondás felszabadító aspektusait jártuk körül. A gyakorlatok során feltételeztem, hogy a nyomasztó terhek, bűnök bevallása, kimondása gyógyító funkcióval bír, hiszen „már az igazság pusztája kimondása belső változást idéz elő a vallomástevőben”.¹⁹ A lélek megtisztulása ugyanis nem csupán megkönnyebbülést jelent, hanem egy új fejezet lehetőségét, a tiszta lappal indulás esélyét is. Az önéletíró éppen így tesz akkor, amikor szembenézve múltjával, leírja azt – a leírás tevékenységével egyben lezárja, és a lapok között hagyja az emlékeit. A bűnök írásban történő bevallását megkönnyíti a közönség kísérő tekintetének hiánya, ezért is állapítja meg Anne Frank naplójában, hogy a papír türelmesebben viseli a terheket az embernél.²⁰ A foglalkozás feladataiban vegyesen készítettem írás- és szóbeli feladatokat, hogy a tanulók kipróbálhassák a verbális és textuális vallomástevés hatását, és a továbbiakban igény szerint szabadon választhassanak a megismertetett technikák közül.

ÖSSZEGZÉS

Kísérleti irodalompedagógiai programom eredményeiről egzakt módon nem tudok számot adni, hiszen a szövegértési és szövegalkotási készség fejlesztésének mértéke, az én nyelvi megfogalmazásának csiszolódása csak hosszútávon mérhető folyamat. A foglalkozások eredményeiről csupán a tanulók benyomásai, szubjektív értékelései, valamint saját külső megítéléseim alapján vonhattam le általános konzekvenciákat. A tanulók a teljes szeminárium folyamán pozitív attitűdöt nyilvánítottak a foglalkozásokkal szemben, egyetlen feladat során sem utasítva el az együttműködést. Ez elsősorban az előre megalapozott személyes kapcsolatoknak volt köszönhető, azonban a szemináriumzáró csoportos beszélgetésen a tanulók megállapították, hogy egy árnyalattal javultak, intimebbé, elmélyültebbé váltak a csoporton belüli kapcsolataik. A foglalkozásokat általában véve a kíváncsiság motiválta: a résztvevők eleinte elsősorban önmaguk rejtett arcára voltak kíváncsiak, minél többet szerettek volna megtudni önmagukról, majd fokozatosan kitágítottuk ezt az érdeklődést a csoport valamennyi tagjára, és egyre inkább elkezdtek figyelni társaik önartikulációjára is.

További általános tényezőként figyelhettük meg, hogy a magyar nyelv és irodalomoktatás folyamán kötelező négy iskolai dolgozatíráshoz képest lényegesen több fogalmazási feladattal, kreatív írásos gyakorlattal találkozott a tanulók, ennek ellenére viszonylag könnyedén és természetesen viszonyultak az írásban való önkifejezéshez. Az énről való beszéd, az én/önértés és a szöveg közvetítésével történő másik (személy) megértésének szándéka tehát némileg átsegítette őket a

¹⁹ FOUCAULT, MICHEL: *A szexualitás története*. Ford. Ádám Péter. Budapest, Atlantisz, 1999, 63.

²⁰ FRANK, ANNE: *Anne Frank naplója*. Ford. F. Solti Erzsébet – Zádor Margit. Budapest, Európa, 1982, 8.

verbális és írott nyelvi önkifejezési görcsökön, és hozzájárult egyfajta tudatosabb írásmód és önmegfogalmazási igény kialakulásához. Az önéletríró szövegekkel való megismerkedés így hozzásegítette a tanulókat a felismeréshez: a történeteink mi magunk vagyunk.

IRODALOM

- ARATÓ LÁSZLÓ: Tizenkét évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasóvá a fiatalok? = *Könyv és Nevelés*, 2002/4, 20.
- BALATONI TERÉZ: Tizenkét évig tanítunk irodalmat, és a gyerekek mégsem szeretnek olvasni... = *Könyv és Nevelés*, 2002/4, 23.
- BÓKAY ANTAL: Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. = SIPOS LAJOS (Szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Budapest, Krónika Nova, 2006, 29–42.
- Ein Paar Wörte über die APA. <http://www.sitapa.org/allemand.php>
- FOUCAULT, MICHEL: *A szexualitás története*. Ford. Ádám Péter. Budapest, Atlantisz, 1999.
- FRANK, ANNE: *Anne Frank naplója*. Ford. F. Solti Erzsébet – Zádor Margit, Budapest, Európa, 1982.
- GOFFMAN, ERVING: *Az én bemutatása a mindennapi életben*. Ford. Berényi Gábor, Budapest, Thalassa-Pólya, 1999.
- HAJAS TIBOR: *Szövegek*. Budapest, Enciklopédia, 2005.
- JENEY ÉVA: Biblioterápia és irodalomelmélet – A dialógus mint a biblioterápia és az irodalom közös nevezője. = *Literatura*, 2011/4, 384–393.
- JÓZSEF ATTILA: *Válogatott versek*. Szerk. FERENCZ GYŐZŐ. Budapest, Európa, 1992.
- LEJEUNE, PHILIPPE: A napló mint „antifikció”. Ford.: Z. Varga Zoltán. In: MEKIS D. JÁNOS – Z. VARGA ZOLTÁN (Szerk.): *Írott és olvasott identitás*. Budapest, L’Harmattan, 2008.
- MÁRAI SÁNDOR: *Egy polgár vallomásai*. Budapest, Európa, 2006, 64–68.
- MCCARTHY, MARY: *Egy katolikus leány emlékezései*. Ford. Zilahi Judit. Budapest, Európa, 1968.
- MEKIS D. JÁNOS – Z. VARGA ZOLTÁN: Előszó. In: MEKIS D. JÁNOS – Z. VARGA ZOLTÁN (Szerk.): *Írott és olvasott identitás*. Budapest, L’Harmattan, 2008, 7–12.
- PETHŐNÉ NAGY CSILLA: *Módszertani kézikönyv*. Budapest, Korona, 2005.
- ROUSSEAU, JEAN-JACQUES: *Vallomások*. Ford. Benedek István–Benedek Marcell. Budapest, Helikon, 1962.