

## „Hol a kristály már füstölög” – A befogadásközpontú irodalomtanítás és a biblioterápia elméleti és módszertani kapcsolódásának vizsgálata

### “Where a Crystal Steams” – Examining the Theoretical and Methodological Connections Between Reader-Centered Literature Teaching and Bibliotherapy

Kántor Péter

*PPKE BTK VJTK (óraadó),  
PPKE Irodalomtudományi Doktori Iskola (doktorandusz),  
Kaposvári Táncsics Mihály Gimnázium (közéiskolai tanár)*  
ORCID: 0009-0003-2496-7216

#### **Absztrakt**

Dolgozatomban azt vizsgáltam, mennyire feleltethető meg egymásnak a befogadásközpontú irodalomtanítás és a biblioterápia. Elméleti alapfelvetésem, hogy a biblioterápiás módszer és eszköztár nagyrészt már használatban van az irodalomoktatásban. Ami hiányzik, az ennek a tudatosítása, a céltudatos alkalmazása.

A szakirodalmak összehasonlításával megállapítottam, hogy a befogadóközpontú irodalomtanítás és a fejlesztő biblioterápia a befogadót, az olvasót helyezi tevékenységének középpontjába. Arra fókuszál, hogy a szövegek milyen változásokat indítanak el a „felhasználókban”. Célkitűzéseik, stratégiáik, elemzési módszereik nagyrészt megegyeznek.

Úgy vélem, az irodalom tanításának szemléletmódjában kell változnia, tudatosan kell fordulni akár a biblioterápiás nézőpont felé is – egy humanisztikusabb irodalomtanítás érdekében – és nem újabb technikai, módszertani ötleteket felmutatni. Ezért is térek ki az elemzési stratégiákra egy-egy konkrét módszertani ötlet helyett.

A két diszciplína nem egyezik egymással, de szerettem volna rávilágítani, hogy szükséges a két terület egymásra hatásának vizsgálata. Fontos annak megfigyelése, hogyan lehet az irodalomórákat a diákok személyiségfejlődésének szolgálatába állítani, a hangsúlyt az irodalomtörténetről befogadóközpontú tevékenységekre helyezni.

**Kulcsszavak:** fejlesztő biblioterápia, befogadásközpontú szemlélet, érzelmi nevelés, konstruktivista tanuláselmélet, pedagógiaitevékenység-modellek

#### **Abstract**

In my thesis, I examined how well reader-centered literature teaching and bibliotherapy align with each other through four research questions. My theoretical premise is that the methods

and tools of bibliotherapy are largely already in use in literature education. What is missing is the awareness and purposeful application of these methods.

By comparing the literature, I found that both reader-centered literature teaching and developmental bibliotherapy place the reader at the center of their activities. They focus on the changes that texts initiate in the “users.” Their goals, strategies, and methodological repertoire are almost identical.

I also conducted a survey to determine whether teachers in Hungarian literature-teaching practices consciously apply a reader-centered model and, in parallel, use bibliotherapeutic methods. My respondents consciously apply the mentioned pedagogical model and consider emotional and moral education, as well as personality development, as their primary tasks. If they had more knowledge about bibliotherapy, they would take further steps to renew their pedagogical practice.

The two disciplines are not overlapping, but I wanted to highlight the need to examine the interaction between the two fields. It is important to observe how literature classes can be put at the service of students’ personality development, shifting the focus from literary history to reader-centered activities.

**Keywords:** developmental bibliotherapy, reader-centered approach, emotional education, constructivist

## 1. Bevezetés

A következő oldalakon arra fogok kísérletet tenni, hogy a címben jelzett két diszciplína, illetve tevékenység összehasonlítását, egymásra hatását vizsgáló kutatásom elméleti alapvetéseit és következtetéseit közöljem. Ezzel szeretnék hozzájárulni ahhoz a közös törekvéshez, mely az irodalom tantárgy tanításának megújítását tűzi ki célul. Másfelől célom, hogy a biblioterápiáról szóló diskurzusban a könyvtáros és pszichológusszakma mellett a szakpedagógiai nézőpont is hangsúlyosabbá váljon.

Alapfeltevésem az volt, hogy a biblioterápiás módszer és eszköztár nagyrészt már használatban van a mai modern irodalomoktatásban. Ami hiányzik, az ennek tudatosítása, és alkalmazása egy hatékonyabb irodalomtanítás érdekében. A célok és elvárások mellett az elméleti alapvetéseket és azokat a stratégiákat vettem szemügyre, melyek alapján a két tevékenység képviselője kialakítja a gyakorlatát. Emellett vizsgáltam a biblioterapeutáról és a tanárról kialakított képet, és a velük szemben támasztott elvárásokat.

Nem azt kívántam bizonyítani, hogy a két diszciplína megegyezik egymással, csak szerettem volna rávilágítani arra, hogy nagy szükség lenne a két terület egymásra hatásának monitorozására, vizsgálatára. Fontosnak tartanám a jövőben annak megfigyelését, hogyan lehetne az irodalomórákat még inkább a diákok személyiségfejlődésének szolgálatába állítani, a hangsúlyt az irodalomtörténeti ismeretterjesztésről, valós hatást elérő befogadóközpontú tevékenységekre helyezni. Nagy segítség lehet ebben a biblioterápiás szemlélet.

## 2. Befogadóközpontú irodalomtanítás

Bár önmagában a módszer elnevezése is sokatmondó, legjobban talán ez az idézet világítja meg a modell mögött meghúzódó gondolatokat. Ez az irodalomoktatási stratégia úgy véli, hogy „az olvasó műre adott bármely válasza gondolati konstrukció, amelyet az olvasó a művel való foglalkozása során épít fel” (Pethőné, 2005, 57).

Irodalomtanítási gyakorlat során tehát a tanár arra törekszik, úgy választ a lehetséges kérdések és feladatok közül, olyanformán határozza meg az óra menetét, hogy a diák kerüljön a középpontba. Az ő véleménye, világlátása határozza meg az adott művek értelmezését. Mindezt persze egy olyan határon mozogva, ahol a tanuló már kilép saját komfortzónájából, saját tapasztalati köréből és meglévő előzetes tudásához szinte észrevétlenül, indirekt módon kapcsol hozzá új tudáselemeket.

Úgy vélem, hogy a befogadóközpontú modell alapját adó, konstruktivista tudás- és tanuláseméletekről is szükséges röviden értekezni a jobb megérthetőség miatt. A konstruktivizmus azt vallja, hogy a tudást a megismerő rendszer maga hozza létre, konstruálja meg (Nahalka, 2002), pontosabban konstruálja újra. A modell szerint az új ismeretek nem a semmiből épülnek fel elemenként, hanem a folyamat sokkal inkább a dedukció jegyeit viseli magán (Nahalka, 2002): az új ismeretet a már meglévő tudásrendszerbe kell beépíteni, miközben mind az új ismeret, mind a meglévő tudásrendszer megváltozhat (Korom, 2002).

„Témánk szempontjából különösen fontos, hogy a tanulási környezetet úgy kell kialakítani, hogy a tanulók lehetőséget kapjanak az elsődleges források megismerésére, a folyamatban meghatározó szerepet kapnak a nyitott kérdések és a tanulók eredeti válaszai, amelyek lehetőséget biztosítanak az előzetes ismeretek és elképzelések diagnosztikus felmérésére. A konstruktivista tanulási környezet ösztönzi a tanárral és a tanuló társakkal folytatott párbeszédet. A tanár-tanuló és a tanuló-tanuló dialógusok alkalmat adnak arra, hogy a tanuló megtapasztalja saját tudásának (például saját egyéni szövegértelmezésének) adaptivitását, szembesüljön a sajátjától eltérő, annak ellentmondó tapasztalattal.” (Urbán, 2022, 28).

## 3. Fejlesztő biblioterápia

A biblioterápia olyan fejlesztő tevékenység, melynek során olvasott, vagy hallott szövegekből kiindulva, a fejlesztésben résztvevők kompetenciái, készségei és képességei széles skálája fejlődik. Mindez úgy valósul meg, hogy a hangsúly a szövegről, illetve a szöveg szerzőjének szándékáról a befogadóra, a befogadás folyamatára helyeződik át. Az ő ismereteire, tapasztalataira, meglévő tudására alapozva, a fejlesztéshez azt felhasználva, amit az adott szöveg az itt-és-most-ban számára éppen jelent.

Ugyanakkor ahányan alkalmazzák a módszert, annyi meghatározást fogunk olvasni.

„Az olvasást a biblioterapeuta által előre megtervezett tevékenységek kísérik, annak érdekében, hogy az olvasókat hozzásegítsék az olvasmányban rejlő gyógyító tartalom

felismeréséhez.” (Hébert, 1991, idézi Doll & Doll 2011, 14). Sikere abban áll, hogy az olvasást beszélgetés, szerepjáték és kreatív problémamegoldó feladatok követik. (Hébert, 1991, idézi Doll & Doll 2011).

„A biblioterápiás beszélgetés annyiban tér el egy egyszerű szövegértelmezéstől, hogy ott azt gyakorolják, hogy a befogadónak, aki egy saját múlttal, jelennel, jövővel rendelkező, nagyon érzékeny, összetett személyiség, az adott szöveg itt és most mit jelent” (Büki & Büki, 2005, 55, idézi Gulyás, 2014, 31). Ez a definíció különösen érdekes lehet jelen dolgozatban, hiszen megjelenik „az egyszerű szövegértelmezés” kifejezés. Éppen az, amely pusztán arra szolgál, hogy a biblioterápiát mint módszert különös jelentőséggel ruházza fel. A későbbi fejezetben látni fogjuk, hogy a modern irodalomelméletek, például a hermeneutika számára önmagáért való, „egyszerű szövegértelmezés” nem létezik, hiszen minden értelmezés mögött – sőt középpontjában –, ott az olvasó, mint „nagyon érzékeny, összetett személyiség”.

„A biblioterápia nem jelent mást, mint tudatosítani és módszerré alakítani át saját tapasztalatunkat, élményeinket és mindazt, ami észrevétlenül valósult meg eddig” (Oláh, 1981, idézi Bartos 1999, 13).

Utóbbinak egy olyan aspektusát ragadnám meg, ami kifejezetten az iskolai irodalomórákra, az irodalomtanítás módszertanára vonatkoztatja ezt a meghatározást. Hiszen az iskolai irodalomoktatás keretében csupa olyan stratégiát, módszert, eljárást alkalmazunk, mely megfelel a biblioterápia gyakorlatának. Vagyis a biblioterápia kialakulásának során olyan tevékenységformákat is „tudatosítottunk”, amelyek már részei az irodalomtanításnak.

#### 4. Célok, elvárások, nézőpontok

A két fentebb bemutatott tevékenység összehasonlítását, összevetését szeretném azzal kezdeni, hogy a szakirodalom alapján mit gondol a „biblioterapeuta” és az „irodalomtanár” egymásról. Nem mintha létezne ilyen szembenézés, de a tanulmányokban elejtett megjegyzések fontos kiindulópontok lehetnek a két terület egymásra vetítése tekintetében. A hazai biblioterápiás szakirodalomban gyakoriak az irodalomórák fejlesztő hatásait figyelmen kívül hagyó, sokszor dehonesztáló megjegyzések.

Gulyás Enikő (2019) például így ír: „Gyakran felmerülő kérdés, hogy miben tér el a fejlesztő biblioterápia egy hagyományos irodalomórától, eltér-e valamiben, és miért van egyáltalán szükség fejlesztő biblioterápiára az iskolában, amikor van irodalomóra. [...] Ha röviden szeretnénk ezekre a kérdésekre válaszolni, azt mondhatjuk, hogy az olvasás, az irodalom megismerésének célja tér el. Míg az irodalomórán az a fontos, hogy az adott mű hol helyezhető el szerzője életútján, addig a fejlesztő biblioterápiás foglalkozások elsődleges kérdése, hogy a választott mű mit jelent az olvasója számára.” (Gulyás, 2019, 45). Ugyanő megjegyzi néhány sorral később:

„Ezenkívül súlyos problémát okoz, hogy az iskolában a gyerekek olyan műveket ismernek meg, olyan szépirodalmi alkotásokat kötelező elolvasniuk, amelyek nem

adnak alternatív megoldási lehetőséget problémáik megoldásához” (Gulyás, 2019, 46). Amellett, hogy ez a megfogalmazás önmagában kirekesztő a magyar és világirodalom iskolában tanított szerzőire és szövegeire nézve, valamelyest érteni vélem, amit közölni szeretne. S valóban, a biblioterápia esetében hangsúlyozottabban szabad a választás a szövegek között, és szinte kimeríthetetlen az adott problémához választható „segítő” szövegek tárháza. Ugyanakkor felvetnék egy fontos és gyakran figyelmen kívül hagyott gondolatot: „az irodalomtanítás jelenlegi problémái meghatározóan nem abból fakadnak, hogy az irodalmi kánonra épülő tananyag kevéssé felel meg a tanulók életkori sajátosságainak. Vagyis elsősorban nem az a kérdés, mit és kinek, hanem az, mennyit és hogyan tanítunk.” (Pethőné, 2005, 19). Hasonlóan vélekedik Cserhalmi Zsuzsa is: „szakmailag engem nem győz meg a művelődési anyag kiválasztását a tanulók spontán érdeklődésére alapozva tematikai újításokban keresni a hazai irodalomtanítás megújulásának lehetőségét”(Cserhalmi, 2003, 3). Ennek a mi szempontunkból még egy kiemelendő jelentősége van. A biblioterápia alkalmazásának feltétele, hogy az abban részt vevő olvasóknak legyenek alapvető eszközei a szöveggel való foglalkozáshoz. „Az irodalomismeret három nagy – a műismeret, a művelődéstörténeti ismeret és az elméleti belátások – területén a hatékony és egyre motiváltabb ismeretszerzés csak folyamatként, egyre magasabb szinten ismétlődő készség- és képességfejlesztő tevékenységeken keresztül gondolható el” (Cserhalmi, 2003, 3).

„Az iskolai irodalomoktatás, bármennyire is meghatározatlanok, illetve sokrétűek a céljai, a (főként irodalmi) szöveg és a rendszer, a kultúra térfeléről indul, annak sajátosságait térképezi fel és sajátíttatja el” – állítja V. Gilbert Edit is (V. Gilbert, 2016, 240). S mindezt teszi azért, hogy tanítson bennünket önismeretre, közös kulturális mintázatok elsajátítására (V. Gilbert, 2016). Mindemellett pedig az irodalomóra ugyanúgy alkalmas arra is, hogy a tanulók – és a tanár is – önmagukra alkalmazzák a szöveg által sugallt igazságokat, így válva részévé a közös kultúránknak. (V. Gilbert, 2016).

Ugyanígy a biblioterápia is nemcsak a semmiben kezd el gondolkodni, „pszichologizálni,” hanem elkezd „klasszikus” módon értelmezni, elemezni a szöveget (V. Gilbert, 2016).

Céljait tekintve tehát az irodalomóra és a biblioterápia jelentős átfedésben van. Természetesen a köznevelésben ezeken túlmutató célokat is meg kell valósítani, ahogy a fejlesztő terápiában is vannak más jellegű célok is. Bár utóbbi esetben sokszor a más jellegű célok már a klinikai biblioterápia hatókörébe tartoznak. Dolgozatában később Gulyás az olvasóközpontú értelmezők véleményét osztva eljut a konstruktivista tudáselsajátításhoz is. „Ez a konstruktivista tudáselsajátításhoz hasonlít leginkább, amelynek értelmében az új ismeret a már meglévő tudásunk fényében átalakul, majd ehhez a meglévő tudáshoz kapcsolódik. Az olvasóközpontú (reader response) megközelítések minden típusa a szöveg és az olvasó közötti kapcsolat megértésére törekszik.” (Gulyás, 2019, 46).

Bízom abban, hogy akik írásomban már idáig eljutottak, azoknak magyaráznom sem kell, mennyire tévút az irodalomtanításból éppen azt a konstruktivista, vagy befogadó- és befogadásközpontú nézőpontot hiányolni, melyről néhány oldallal ezelőtt olvashattunk.

Amit a biblioterápia előnyeiként tárnak elénk, az már – ha nem is olyan régóta – de része a hazai irodalomoktatás elméletének és gyakorlatának.

Ezt részben igazolja Nagy Attila olvasáskutató, aki a *Könyv és lélek* című tanulmánykötetben von párhuzamot a két módszer közé.

*„A PISA-kutatások eredményeként hazánkban az utóbbi évtizedben szinte kizárólag a szövegértés, a kompetenciamérés kulcsszavai jelennek meg az olvasás szinonimájaként. Ezek fontosságát nem tagadva határozott meggyőződésünk, hogy a fentiekben vázolt élményközpontú irodalomtanítás – ha úgy tetszik, a biblioterápiás módszer – részleges befogadása, visszafogadása (?), a hazai köznevelés minden intézményébe csak jótékonyan befolyásolná az órák hangulatát, az iskola légkörét, az olvasás iránti érdeklődés növekedését és egyúttal a PISA-eredmények javulását.” (Nagy, 2015, 32)*

Elméleti alapon Dollék következtetésével tudok egyetérteni, mely a biblioterápiát egy kontinuumnak tekinti, melynek lényege, hogy már azt is biblioterápiának nevezjük, amikor egy gyerek az olvasmányai vagy filmélményei alapján következtetéseket von le. A másik véglete a sürgős beavatkozást igénylő terápia. Minden más e kettő között helyezkedik el, különböző hangsúlyokkal (Doll & Doll, 2011). Ez alapján kijelenthetjük, hogy a gyerekek erkölcsi, érzelmi fejlődését célként maga elé tűző irodalomoktatást is tekinthetjük biblioterápiának.

## 5. Műelemzési stratégiák

Úgy vélem, az irodalom tanításának szemléletmódjában kell változnia, tudatosan fordulni akár a biblioterápiás nézőpont felé, és nem újabb technikai, módszertani ötleteket felmutatni. Ezért is térek ki az elemzési stratégiákra egy-egy konkrét módszertani ötlet helyett. Arató László egy cikkében kitér arra, hogy az órán alkalmazott elemzési modellek – melyeket Northrop Frye (Frye, idézi Arató, 1996) elmélete alapján állított össze – mint például a cselekmény problémamegoldásként való vizsgálata, vagy az elbeszélést állapotváltozásként, átértékelődésként, ellentétek rendszereként értelmező modellek nem öncélúak (Arató, 1996). Sokkal inkább az értelmezést szolgálják! Ezek a megközelítések a szöveg egészének értelmezéséhez juttatnak el bennünket, így mindegyik módszer úgy működik, hogy általa az olvasó tudatosan eltávolítja magától a szereplők és események szintjét, eltávolítja magától az első reflektálatlan olvasatot. S ennek az eltávolításnak köszönhető, hogy a későbbi reflexió létrejöhet, vagyis ez „segít megtenni az utat a cselekménytől a jelentésig, a szereplőktől a lélektani, erkölcsi, vagy társadalmi problémákig, típusokig.” (Arató, 1996, 25). Ez utóbbi pedig megint nem más, mint az, amit a biblioterápiás foglalkozáson is el kívánunk érni.

A biblioterápiás módszerek esetében gyakran hangozik el, hogy itt az olvasó saját élményeit, tapasztalatait hozza működésbe az olvasott szöveg, míg irodalomórakon



a műértelmezéssel elveszük ennek lehetőségét. Ha emlékeznek, már a biblioterápia definíciójánál utaltam erre az „egyszerű szövegértelmezés” kifejezés kapcsán.

„Hermeneutika ez – írja V. Gilbert Edit – értelmezői munka a ráhangolódás, megértés és alkalmazás, a bevonódás, értés és kritikai attitűd kialakítása.” (V. Gilbert, 2016, 240). Függetlenül attól, hogy valaki szakértője az olvasásnak, műelemzésnek, vagy csak avatatlan gyakorlója, mindenképp részt vesz ebben a folyamatban. Tudniillik abban, hogy a mű élvezetéért, a mű megértéséért meg kell küzdenie mindenkinek magának, s az erre fordított idő és energia, ha úgy tetszik munka lesz a biztosíték az „olvasat hitelességére”, a történet belsővé válására (V. Gilbert, 2016). Vagyis azok a stratégiák, melyeket irodalomórai műelemzés során használunk, hasonló elveket követnek, mint a biblioterápiás csoportfoglalkozásokon alkalmazottak. Ami különbözik, az a tér, a szituáció és talán a „foglalkozásvezető” személye és attitűdje. Térjünk is rá ez utóbbi kérdésre.

## 6. A tanár mint „biblioterapeuta”

Akár pedagógusról, akár biblioterapeutáról beszélünk, alapvető, hogy milyen attitűddel, előzetes tudással, elméleti koncepcióval végzi munkáját. Elméletek akkor is működnek a fejünkben, ha ezek nem tudatosultak. A tanárok esetében például gyakori, hogy úgy kezdenek pályájuk első éveiben tanítani, ahogy azt ők látták tanáraiktól. Ha a tanár ezen változtatni szeretne, szükséges felismernie és tudatosítani magában saját nézeteit. Ezek után lesz képes hatékonyan új alapokra helyezni gyakorlatát (Pethőné, 2005). Ugyanez mondható el a biblioterápiás csoportot vezető szakemberről is. Ha tehát valaki szeretné tudatosan beépíteni irodalomóráiba a „terápiás” szemléletet, alapos ismereteket kell szereznie önmagáról és az irodalomterápia elméletéről egyaránt.

Miben különbözik a két módszer szakemberének attitűdje, szerepfelfogása, feladata?

Ha befogadásközpontú irodalomtanításról beszélünk, a tanárnak mindenképpen újra kell értelmeznie, meg kell konstruálnia saját szerepét is, hiszen módszerei eltérőek, mint az általa addig tapasztalt irodalomoktatás. A konstruktivista tudáselsajátítás során, így az ezt alapvetésnek elfogadó befogadóközpontú irodalomtanítás esetében is, a hangsúly a befogadók szövegértelmezésére helyeződik át a megtanulandó tananyag szolgálalkú betanulásáról. Vagyis míg korábban a tanár egyfajta tudásátadó, Nahalka szavaival „ismeretközvetítői” szerepben (Nahalka, 2002, 28) volt, addig tárgyalt modellünkben egyfajta tanulás-szervezőként a tanulók értelmezői kereteit kialakító tevékenységeket, készségeket és képességeket fejlesztő feladatok rendszerbe szervezése, a folyamat irányítása válik fő feladatává (Pethőné, 2005). Ugyanígy a biblioterápiás csoport vezetője sem tudást ad át, hanem szöveget választ, elősegíti a szöveg megértését, irányítja a beszélgetést, moderálja azt, és támogatja a részt vevő kliens önfejlesztését. Feladata, hogy részt vegyen a személyiségfejlesztésben, az önismeret elmélyítésében, a mentális egészség megőrzésében. Mindezt az irányított olvasás, és az azt követő terápiás beszélgetés során végzi.

A tanárnak az iskolában többféle célt szem előtt tartva kell az óráit megvalósítania. A célok sokrétűek, és helyenként egymásnak is ellentmondanak. Ha az óraszámokat és a hozzájuk rendelt tananyagmennyiséget nézzük, mindenképpen illúzió, hogy ezek közül minden érdemben megvalósítható legyen. Ebből adódóan a pedagógusnak mindenképpen választania és saját belátása szerint preferenciákat kijelölnie kell. Elkerülhetetlen, hogy végiggondolja, milyen szerepben, milyen módon van jelen a tanítás során. Egyes nézőpontok szerint elkerülhetetlen a szerepkonfliktus akkor is, ha a pedagógus a biblioterápia és a pedagógiai munka között minimális különbséget érzékel (V. Gilbert, 2016). Hiszen, ahogy ő mondja, az iskolában értékelni és osztályozni szükséges, míg a biblioterápia értékelés és ítékezés nélkül áll hozzá a szöveg alapján kapott válaszokhoz (V. Gilbert, 2016, 244). „Az órai szituáció akadályja lehet az őszinte nyitásnak, rácsodálkozásnak, a saját viszony feltárásának. A már említetteken kívül a tanár személyisége, attitűdje döntő hatással lehet a diákok megnyílására. Ha mást tapasztaltak a tanártól, azt fogják várni tőle akkor is, ha biblioterápiás szakkört hirdet meg.” (V. Gilbert, 2016, 244).

A tanulóban is van egy kialakult elvárás az irodalomórákkal szemben. Különösen igaz ez az elvégzett nyolc általános osztály után. Egy véleményükre nyitott tanári hozzáállás felülírhatja addigi tapasztalataikat, ha más modell szerint tanító pedagógussal volt korábban dolguk. Azt fogják kérdezgetni, „miért szórakozik és szórakoztatja őket – ahelyett, hogy végezné rendesen a dolgát és a vizsgára, felelésre, témazáró dolgozatra, érettségire koncentrálna, arra készítené fel az osztályt” (V. Gilbert, 2016, 246).

Úgy vélem, bár ő ezt kifejezetten attitűdbeli különbségként kezeli, amivel részben egyet is tudok érteni, sok esetben ez nem más, mint többféle cél megvalósítása. Miért kellene ugyanis értékelnem irodalomtanárként a gyerekek szövegről alkotott egyéni elképzeléseit, saját életével, tapasztalataival való párhuzamainak megfogalmazásait? Vagy éppen, megfelelő szempontrendszer szerint, miért ne lehetne értékelni? A megoldást itt egyrészt a jól kialakított cél-, és számonkérési rendszerben látom, másrészt, és talán ez a lényegesebb, a jól megteremtett órai légkörben. Ha tudom, hogy azt várom el a tanulóktól, osszák meg saját véleményeiket, elsődleges olvasói élményeiket, akkor a dolgozatok során sem kérhetem bemagoltatott, szakirodalmi műelemzések visszamondását. Amennyiben például ezek az elvárások összhangban vannak, és a csoport számára tisztázottak, máris tettünk egy lépést afelé, hogy őszinte, a szövegre és önmagukra vonatkozó válaszokat kapjunk, s ne attól féljenek, hogy „rossz” választ adnak. Ez azonban, s itt kell az attitűdről írottak tekintetében igazat adnom, nagyban függ attól, hogy a tanár és az osztály között milyen kapcsolat alakult ki. „Ha nincs meg a bizalmi kapcsolat, illetve, ha a tanárról az órákon addig más kép alakult ki, nehezen nyílnak meg iskolai körülmények közt” (V. Gilbert, 2016, 246).

Az irodalomóráknak alapvetően nem kellene különböznie egy biblioterápiás foglalkozástól abban a tekintetben, hogy az irodalmi művekről nyílt, értelmező és önértelmező beszélgetés valósul meg. S ez a befogadóközpontú, a tudás elsajátítását konstruktivista módon megközelítő, a kritikai gondolkodás fejlesztését kiemelten kezelő irodalomtanítási szemlélettel meg is valósulhat.



## Irodalomjegyzék

- Arató L. (1996). Hermeneutika, diákbefogadó, irodalomtanítás. *Iskolakultúra*, 6(2), 20–28.
- Arató L. (2014). Mit mond a narratív pszichológiai szemlélet, illetve az elbeszélés mint átfogó metateória az irodalomtanításnak? *Iskolakultúra*, 24(5), 91–98.
- Bartos É. (szerk.) (1989). *Olvasókönyv a biblioterápiáról*. Országos Széchényi Könyvtár KMK, p. 123.
- Béres J. (2017). Azért olvasok, hogy éljek. Az olvasásnépszerűsítéstől az irodalomterápiáig. *Kronosz*, p. 158.
- Büki O. & Büki P. (2005). Könyvvel könnyebb!? *Fordulópont*, 2. kötet, pp. 51–60.
- Cserhalmi Zs. (2003). A tankönyv mint taneszköz. *Könyv és Nevelés*, 5(3).
- Doll, B. & Doll, C. (2011). *Fiatalok biblioterápiája. Könyvtárosok és mentálhigiénés szakemberek együttműködése*. Könyvtári Intézet, p. 168.
- Gulyás E. (2019). A fejlesztő (e-)biblioterápia alkalmazásának lehetősége hátrányos helyzetű diákok körében [PhD-disszertáció]. Eszterházy Károly Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Gulyás E. (2013). A biblioterápia helye az oktató-nevelő munkában. In *Innováció a neveléstudomány elméleti és gyakorlati műhelyeiben*. In Nagyházi B. (szerk.), 7. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia: Innováció a neveléstudomány elméleti és gyakorlati műhelyeiben: Absztraktkötet. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, pp. 29–37.
- Hynes, A. M. & Hynes-Berry, M. (2012). *Biblio/poetry therapy. The interactive process: A handbook*. North Star Press, 1994 (2002). In Béres J. (2017). *Azért olvasok, hogy éljek. Az olvasásnépszerűsítéstől az irodalomterápiáig*. *Kronosz*.
- Hébert, T. P. (1991). Meeting the Affective Needs of Bright Boys Through Bibliotherapy. *Roeper Review*, 13(4), 207–212. <https://doi.org/10.1080/02783199109553360>
- Nagy A. (2015). Biblioterápia a köznevelésben: Utam a biblioterápiához. In Gombos P. & Vörös K. (szerk.), *Könyv és lélek: Biblioterápiai tanulmányok*. Magyar Olvasástársaság, pp. 39–47.
- Nagy J. (2002). XXI. század és nevelés. *Osiris*.
- Nahalka I. (1997). Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron I. *Iskolakultúra*, 7(2–4), 21–33; 22–40; 3–20.
- Nahalka I. (2002). Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia. *Nemzeti Tankönyvkiadó*.
- Pethőné Nagy Cs. (2005). *Módszertani kézikönyv*. Korona.
- Urbán P. (2022). Az előzetes tudás szerepe a konstruktivista szemléletű irodalomórán. In Herédi R., Kispál D. & Kúspér J. (szerk.), *IrKa Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól*. Líceum, pp. 23–34. <https://doi.org/10.46403/IrKa.2022.23>
- V. Gilbert E. (2016). Biblioterápia mint alkalmazott irodalomtudomány és lehetséges oktatási modell. *Helikon*, 62(2), 230–249.