Csutak Judit

Tanterv, tankönyvek és a tanítási gyakorlat

Problémavázlat

...kettőt kellene ugranunk, amikor egyet sem szeretnénk.
BÓKAY ANTAL

2005 augusztusában érkezett a felkérés a *Korunk* szerkesztőjétől, Balázs Imre Józseftől egy olyan cikk-/tanul-mánysorozat megírására, amely az érvényben lévő magyar nyelv és irodalom tanterv,1 valamint az új magyar tankönyvek2 olvasását, használatát segítené a tantervi, tankönyvi szemlélet és fogalomrendszer magyarázatával, az alkalmazás lehetőségeinek a megmutatásával. Igent mondtam a megtisztelő, de nagyon nagy kihívást jelentő felkérésre (illetve igent mondtunk a sorozat megírására Bara Katalinnal együtt, akivel másfél évtizede együtt gondolkozunk-dolgozunk a tanítás lehetőségein, így a tankönyveken is). A feladat az, hogy próbáljam meg ismét végiggondolni (miközben én is változtam a kigondolásuk/megírásuk óta) a tanterv és a tankönyvek koncepciójának alapfogalmait: a képességfejlesztést és az olvasást, a tanári önértés kérdéseit, a magyartanár és a magyartanítás társadalmi megítélését. Nem kevés ez tanévkezdéskor.

(Követelmények, kompetencia- és képességfejlesztés)

A felkérés indokai közül a legerősebbnek a következő tűnik: „Tapasztalataim szerint hiába beszél a tanterv vagy az érettségi tétel általános értelemben egy-egy műfajról vagy fogalomról, arról gyakorlatilag egyetlen mű jut a diák eszébe.” Megerősíthetem: az én tapasztalataim szerint is voltak olyan érettségiző diákok, akiknek csak egyetlen mű jutott eszükbe egy-egy műfajról vagy fogalomról. Lehet ezért hibáztatni egészében az irodalomtanítást vagy csak a tantervet, a tanárt, a diákot, megítélésem szerint az alapvető probléma mégiscsak szemléletbeli, mert a tantervek megértéséhez és az ebből fakadó alkalmazáshoz kapcsolódik. Az érettségin szerzett tapasztalatot legáltalánosabban az magyarázhatja, hogy szögesen ellentétes pedagógiai szemlélet érvényesül a tantervben3 (a kompetencia- és képességfejlesztéssel kapcsolatos követelményeket fogalmaz meg, ezekhez rendeli a tartalmakat, tehát elsősorban nem a tartalmakat szabályozza) és „gyakorlatilag”, a vizsga helyzetében (különösen a szóbelin, amelyen változatlanul a normakövető értékelés érvényesül: zárt tudás- és ismeretkészlet mérése egy feltételezett átlaghoz viszonyítva rövid idő alatt, tíz percben). Ez azt bizonyítja, hogy nincs olyan részletesen kidolgozott vizsgamódszertana a magyartanításnak, amely a tanterv szemléletével összhangban lenne. A hiányára pedig különösen felhívja a figyelmet az érettségi megnövekedett társadalmi jelentősége (néhány szaktól eltekintve az érettségi részben az egyetemi felvételi szerepét is betölti). A vizsgateljesítmény tehát a társadalmilag érvényes tudás kifejezője. E tudásfogalom tartalmával kapcsolatosan azonban érdemes lenne megfontolni Pléh Csaba gondolatait:

„Az érvényes tudásról él bennünk egy hagyományos akadémikus kép: az érvényesüléshez vezető tudás iskolai és iskolás jellegű, mely válhat ugyan készséggé, de kiindulópontja nem az, hanem a »fejből tudott« világ. Érezzük, hogy a mai átalakulások lényegi mozzanata valamiféle átfordulás ebben: a gyakorlati, a hasznos válik az érvényes alapjává. De nem vagyunk boldogak ettől: úgy érezzük, valami árulást követünk el.”4 Utóbb pedig ezt írja: „Nem a kultúra szüli a kulturális tanulást, hanem az utóbbi mint feltétel teszi egyáltalán lehetővé a kultúrát, s hasonló módon a tanítást az teszi lehetővé, hogy mint etológiai rendszer mind a gyermek, mind a felnőtt »elvárja« azt. Vannak persze jellegzetes váltások a vertikális és horizontális átadás (nemzedéken, koron, korcsoporton belül) súlyában, változik az életkorral a kooperatív tanulás, és megnő a horizontális kapcsolatok szerepe a (pedagógiailag) szokásosan kiemelt vertikális, autoritáson alapuló tanításhoz képest, de a kiinduló mozzanat mégiscsak az: az ember tanító lény, s ezt nem a kultúra hozza létre, az csak használja.”5

Miért nincs a tantervvel összhangban levő vizsgamódszertan? (Bár e kérdés megválaszolására nem én vagyok a legilletékesebb, de mivel szorosan kapcsolódik az előbbi gondolatmenethez, megkockáztatok legalább egy vélekedésszerű választ.) A nagyon rövid és felületes válasz az lehetne, hogy hiányoznak a személyes (akik kidolgozzák) és az intézményes feltételek (pl. egy oktatáskutató intézet, amely biztosítaná a munka anyagi hátterét is). Mert az értékelési szempontok kidolgozásának olyan széles körű felmérésen alapuló helyzetképre kellene támaszkodnia, amelyhez csakis megfelelő intézményes keretek közt lehetne eljutni, „műhelymunkával” semmiképpen.

De nemcsak „gyakorlati” akadályokról van szó, hanem szemléletbeliekről, pedagógiai kultúránk milyenségéről – nemcsak az elvekről, hanem a tanítási gyakorlatról! –, amelyről nálunk alig esik szó, a közbeszéd tárgyává nagyjából az egyedi botrányos esetek válnak, leginkább a vizsgákkal kapcsolatos botrányok. A tanítás folyamatáról ritkán beszélünk, márpedig a képességfejlesztés természeténél fogva folyamatszerű.

(A szemlélet: szabályozás és tanári szerep. Belátások)

Az, hogy a szemléletváltás nem történt meg a kilencvenes években (egyéni kivételek természetesen vannak), összefügg a romániai tanügyi reform felemás (előrelendülő, megtorpanó, visszaforduló) jellegével, amelyből mai szemmel az igazi változás hiányát lehet leginkább érzékelni. De hogy nem csupán oktatáspolitikai kérdésről van szó, alátámasztja az, hogy – már amennyire innen (Csíkszeredából) meg lehet ítélni – Magyarországon sincsen ez másképp. Nagy József egyenesen a hagyományos pedagógiai kultúra csődjéről beszél: „az értelmi, szociális készségek, képességek szándékos fejlesztése meg sem kezdődik, többségüknek még a létezéséről sincs a hagyományos pedagógiai gyakorlatnak tudomása. Holott a különböző tudományágak és az empirikus pedagógiai kutatások eredményeinek köszönhetően (főleg az értelmi készségek és képességek terén) ma már megfelelő ismeretek állnak a gyakorlat rendelkezésére. Ennek ellenére a hagyományos pedagógiai kultúra gyakorlata nem változik. Továbbra is az elsajátítandó tartalmak letanításával operál, ebből következően a készségek és képességek többségét tekintve a fejlesztést hályogkovács módjára végzi.”6

Az irodalomtanítás szabályozásához és gyakorlatához is kapcsolódnak Arató László és Cserhalmi Zsuzsa helyzetértékelései.7 Ha az Arató megfogalmazta igényeket a szabályozás szempontjából vesszük szemügyre, érdekes következtetésekre juthatunk. Az *Iskolakultúrá*ban az irodalomtanításról zajló vitában 2002-ben a változtatásnak olyan szempontjait emeli ki,8 amelyeket az 1999 óta érvényben levő romániai magyar tanterv tartalmaz, vagy amelyeket a rugalmassága révén lehetővé tesz. Így a tudásteljesség ideáljának a feladását, a képességfejlesztés és a kánonközvetítés viszonyának az újragondolását (szűkebb és rugalmasabb kánon kialakítását, a szélességelvről a mélységelvre való áttérést), a tananyag elrendezésének a szabadságát, az irodalmi műveknek különböző kontextusokban való tanítását (minthogy nem tananyagot rögzít), a különféle irodalomtanítási stratégiák közti választás lehetőségét.9 A tudatos, távlatos oktatási programok kidolgozása viszont, amit Arató a leginkább szorgalmaz, csak töredékesen jelentkezett nálunk az elmúlt években. Az ilyen jellegű munka nagyon sok (pl. adminisztratív, anyagi) akadályba ütközött, ezért hatékonysága korlátozott volt. De megszületett Orbán Gyöngyi hermeneutikai irodalomtanítási programja. Vagy – bár formálisan nem mindenben felel meg az oktatási program ismérveinek – lényegében idetartozik az az irodalomtanítási koncepció és gyakorlat is, amelyet a NYIT Társulat néhány tagja gyakorló tanárként (és önkéntes programfejlesztőként, azaz ingyen) dolgozott ki az elmúlt másfél évtizedben.10

A munkacsoport pedagógiai felfogásának és irodalomszemléletének első változata több mint tíz éve a *NYIT Lapok*ban jelent meg.11 A koncepció legfontosabb elemei ma is vállalhatóak, bár azóta folyamatosan csiszolgatjuk, csiszolódik.

Pedagógiai szemléletünk személyiségközpontú, a diákot és a tanárt is mint személyiséget veszi figyelembe. A diák saját élettapasztalattal, kérdéshorizonttal rendelkezik, és ilyenként vesz részt az órán, nem mint passzív befogadó vagy alakítandó anyag. A tanárt nem helyettesítheti semmilyen tankönyv, s ha maga is értelmező, ha az irodalomhoz élő kapcsolat füzi, akkor képes kreatívan használni a tankönyvet.

Az irodalomtanítás új koncepcióját, céljait a tantervek közvetítik, a tanítás stratégiáit a tankönyvek, illetve a tankönyvcsomagok, megvalósításuk a tanítási folyamatban, a tanórák sorozatában dől el, amelyeknek kulcsfigurája a *tanár*. Tőle függ ugyanis, hogy van-e „szöveg az órán”, kezdenek-e vele valamit, kik, mikor, miben kapnak szerepet.

Tanárszerepek. A tanár élő szemléltető eszköz, mondjuk régóta. Mit szemléltet? Olvasási szokásait, viszonyát az emberekhez, önmagához (társadalmi, erkölcsi értékeket, személyiségértékeket, a kultúrának tulajdonított jelentéseket). Nincs egyetlen érvényes tanárszerep, csak szereplehetőségek. Bármelyiket lehet képviselni hitelesen is, hiteltelenül is. A hatékonyság más kérdés. A szerepválasztást meghatározza az alkat, a szemlélet, az iskola mint környezet. A tanárnak jó szem előtt tartania: egyre több rugalmasságra van szüksége, hogy tudatosan tudjon választani a szereplehetőségek között, hogy lássa be, az iskolai tanítás-tanulás sem egyirányú, mert a vertikális viszony (a tanár a több tudás birtokosa és forrása) nemcsak horizontálissá alakulhat át, hanem a két pólus meg is fordulhat (a diák készségszintű tudása jobb, mint a tanáré).

(Irodalomtanári szerepváltozatok:

– A próféta: felfelé néz, számára a kultúra szent, az irodalomra, a szerzőkre és a művekre csak felfelé lehet nézni – a mozdíthatatlan értékek világa és a nevelendő ifjúság között helyezkedik el. Nem olvastat, kinyilatkoztat. Számára az irodalom és a kultúra véges számú elemből álló, rögzített értelmekből felépülő zárt világ. „Megtanítja” az irodalmat, értelmeket tanít. Erénye lehet: a pontos tárgyi tudás, kulturáltság, módszeresség. A diákok tisztelhetik.

– A művész: túlérzékeny, személyében „testesíti meg” az irodalmat. Értékítéleteiben elfogult. Nem olvastat, saját olvasatait nagy meggyőző erővel közvetíti. „Élményszerűen” tanít, de gyakran saját magában gyönyörködik. A diákok szerethetik.

– A tudós: világos fogalmakkal dolgozik, kérdései pontosak, világos fogalmi beszédet vár el a diákoktól is. Számára legfontosabb a szöveg. Olvas, olvastat, értelmeztet. Kíváncsi a diákok értelmi tevékenységére. Az intellektuális élményeket részesíti előnyben, az órai munkában a jelentésteremtés a meghatározó. A diákok tisztelhetik, megbízhatnak benne.

– A játékmester: megszervezi a műről való beszélgetést, gyakran észrevétlenné válik. Az irodalmi szöveg többnyire a beszélgetés ürügye, nagyobb teret kapnak a személyes „vélemények”, élmények, asszociációk. Az órán „használják” az irodalmat. Veszély: parttalanná váló, öncélú beszélgetés. A diákok szerethetik.)

A személyiségben való gondolkodást indokolja az a társadalmi tapasztalat is, amelynek a legfontosabb elemei: egyfelől az értékbizonytalanság, a jövőkép elhomályosulása, a közös evidenciák hiánya, bizonyos értelemben kultúravesztés, másfelől a kulturális értékek nagyon felületes, szólamszerű állítása. Ezekkel szemben valamelyes lehetőséget a személyiség hordozhat, ha kialakul benne az értelmezés képessége, vagy legalább fölébred benne az erre való törekvés. Az irodalomtanítást olyan lehetőségnek fogjuk fel, amely az irodalom személyes megértését/megélését segíti elő – nemcsak érzelmi, intuitív szinten, hanem a fogalmi megértés, az értelmezés szintjén is, mert ez teszi lehetővé a kultúra folyamatába való belépést, a kulturális viszonyulások érzékelését és gyakorlását. Erre építve az irodalomtanítás lehet az önértés, a világértés és a világteremtés képességének a megalapozója.

Pedagógiai és *irodalomszemléletünk* egy általánosabb *kultúrafelfogás*hoz kapcsolódik. A kultúrát egy adott emberi közösség tudatosított, rendszerezett világtapasztalatának tekintjük, egyfajta rögzített tudáskeretnek a világról, a közösségről, benne az egyén szerepéről. A kultúra élő, folyamatos mozgása révén új dimenziók, jelentések, összefüggések keletkeznek. A folyamatszerűség teszi lehetővé, hogy hozzáférhető, értelmezhető, jelentéses legyen számunkra valamely korábbi állapot. A múlthoz való viszonyunk nem birtokba vevő, a hagyományt nem mint megismerendő tárgyat kezeljük, hanem olyan nyitott lehetőségként, amely önmagunk értelmezésének feltétele. Az irodalmat kultúrafüggőnek és kultúraközvetítőnek, ugyanakkor kultúrateremtőnek is tekintjük.

(Miért megkerülhetetlen az olvasói képességek fejlesztése?)

Az előbbiekben jelzett belátásokat megerősítik az utóbbi évek tapasztalatai. Ezek részben még feldolgozatlan, zsigeri tapasztalatok, és félelem, frusztráció, agresszió formájában élheti meg őket az a (tanár)ember, aki egy másfajta kultúrában szocializálódott. Saját kulturális identitásának ellehetetlenüléseként. A kultúraváltással szembeni tehetetlenségérzést oldhatja az a felismerés, hogy nem lehet megakadályozni ezt a folyamatot, hogy az „információs” társadalomban nemcsak a technikai eszközök és az eszközhasználati szokások változnak, hanem a világ érzékelésének a módja, az értelemképzés, az emberek közti kapcsolatteremtés és -tartás, a kulturális viszonyulások és nyilván az irodalom szerepe, az olvasási szokások is. Mindezek visszahatnak a (meg)írandó irodalmi művekre is.12

Ha ehhez hozzágondoljuk irodalomtanításunk szűkebb kontextusáról, az irodalomértés közvetlen környezetéről szerzett tapasztalatainkat, világossá válik, hogy „rólunk szól a történet”. Bár a kilencvenes évek erdélyi magyar kultúrájában lezajlott változások nagyrészt még feldolgozatlanok (résztanulmányokat azért olvashatunk), az szembeötlő, hogy alapvetően megváltozik az irodalom társadalmi helye, jelentősége. Azok a szerepek, amelyeket hagyományosan neki tulajdonítottak – pl. a közösségi nyilvánosság legerőteljesebb fóruma, a kisebbségi sorstudat kifejezője –, azért is átminősülnek, mert létrejönnek azok az intézmények (politikai, társadalomkutatói), amelyek éppen ezeknek a betöltésére hivatottak. Másrészt a kényszerű bezártság megszűntével értelmét veszti a magyarországi irodalommal, irodalmi élettel való kapcsolattartás heroizmusa. Ehelyett részben a kapcsolatok anyagi (politikai) jellege kerül előtérbe, részben pedig az egyéni kezdeményezéseknek, valamint a kapcsolathálóknak nő meg a szerepük. Kialakul a sokszínűség, lehetetlenné válik az egy központból való ellenőrzés. A kilencvenes évek második felétől ez kiegészül a világháló használatának az elterjedésével, az információszerzés új lehetőségeivel, új kulturális szokások megjelenésével. (Veszteség: a román kultúra – amellyel egy fizikai térben élünk – és irodalom mozgásaira mintha kevesebb figyelem jutna.)13

Miként lehet átmenteni és életben tartani a magaskultúra értékeit, a könyv kultúráját?

Ha elfogadjuk, hogy: 1. Megváltoztak azok az olvasási, érzékelési stratégiák, mások azok a tartalmak, mások a célok, amelyekre ma az embereknek szükségük van. Ezért új „közvetítési rendszer”, irodalomtanítási stratégia kidolgozására van szükség, amelyhez hozzá kell rendelni a metodikai kultúra radikális átalakítását.14 És hogy: 2. Nem egy kódot, egy kánont kell tanítanunk, hanem kódértést, kánonértést, minőségértést, világértést. Akkor: az irodalomtanítás fogalmát is át kell értelmeznünk: nem irodalmat tanítunk, hanem irodalmat olvasni tanítunk, vagyis olvasói képességeket fejlesztünk, olvasói stratégiák kialakítására törekszünk.

Az olvasói stratégiák kialakításában közvetlen fogódzót jelenthetnek azok az elméleti munkák, illetve szaktanulmá-nyok, amelyek az irodalomtudomány paradigmái és az irodalomtanítás változatai közötti összefüggéseket is megragadják. Közülük most Bókay Antal munkáira támaszkodom.15 Bókay szerint az *irodalomtudomány* az utóbbi kétszáz évben, amióta a kultúra fogalmának a felismerésével együtt megszületett (mint az autonóm irodalomeszme, az irodalmiság egyik artikulált, intézményesített gépezete az irodalomtanítás mellett), különböző *olvasási modelleket* alkotott meg. Az irodalomelméletek ugyanis nem az irodalmat írják le, hanem azokat az olvasási stratégiákat, amelyeket az általuk irodalomnak tekintett szövegekkel kapcsolatosan megfelelőnek tartottak. Ezek az olvasási modellek beépültek a másik intézményesített „gépezet”-be, az irodalomtanításba. A legnagyobb hatásúnak az első modell bizonyult, amelyet a pozitivista irodalomtudomány dolgozott ki, és amely az irodalomtanítási gyakorlatban ma is egyféle „őskép”-ként érvényesül. Elsődlegesnek tekinti a képzéseszményt, célja a személy közösségbe integrálása egy zárt, értéktelített hagyománykép kialakításával. Az irodalmi szöveg közösségi érvényére fekteti a hangsúlyt, egy kollektív történelmi értelem által szervezett narratívába illeszti a műveket, amelynek az átfogóbb jelentésviszonyai határozzák meg az egyes szövegek homályos jelentéseit. A szövegjelentés másik forrása, a szerző is a közösségi értelem megtestesülése. A ma is érvényesülő a „tartalom szolgálatában álló forma”, a teljességelv, a szélességelv és „letanítási” gyakorlat innen eredeztethető.

A hasonlóképpen kidolgozott modern vagy formalista irodalomelméletek a történelmi beágyazottság helyett az irodalmi szövegek szemantikai autonómiáját állítják, ezt egy formához kötött (többnyire nyelvészeti kiindulású) irodalomfogalommal alapozzák meg (az irodalmiságot a nyelv poétikai funkciójával magyarázzák). Ezek az olvasási modellek mellőzik az életrajzot, a korrajzot, a történelmi hátteret, tagadják az irodalom közvetlen nevelő jellegét. A modern irodalomelméletekre épülő tanításban az irodalmiságnak, az irodalmi beszélés formájának, az irodalmi látásmódnak a kialakítása a cél. Ennek érdekében át kell származtatni egy olyan alaptudást, irodalmi és kulturális szókincset, amely szerzőket, műcímeket, irodalmi vonatkozású történelmi eseményeket, földrajzi helyeket, alapvető irodalmi terminusokat, kulturális vonatkozású idegen szavakat tartalmaz (a kultúra mint beszédkontextus); el kell sajátíttatni azokat a metanyelvi alapokat (pl. verstani ismeretek, képszerűség, metaforizáció, szimbolizáció, narratoló-giai, műfajelméleti ismeretek, a történelmi műformák ismerete), amelyek az irodalmi kódismeretet biztosítják (a kultúra mint kód); gyakoroltatni kell a kulturális értelemteremtés tevékenységformáit: ki kell alakítani a megértés képességét, a megértés szabatos fogalmakkal történő leírását, elmondását, amely elsősorban példaszerű interpretációk megismerésével történhet, az értelmezői tudatosságot alakítja a saját értelmezésnek a más értelmezésekkel való szembesítése. Ez az irodalomtanítási koncepció rugalmasságra törekszik, csökkentené az irodalmi kánon mennyiségi mutatóit, szabadságot biztosítana a művek kiválasztásában és a művek lehetséges sorrendjének a kialakításában, eszménye a lassú, elmélyült olvasás/olvastatás.

A posztstrukturalista elméletek közös jellemzője lehet az egységes értelemben, a megbízható formában való hit megrendülése; az a felismerés, hogy a felforgató erő magában a nyelvben rejtőzik, hogy a nyelv nem uralható. A szerző–szöveg–befogadó hármasból a befogadó jelentésteremtésére, jelentéskonstrukcióira irányul a figyelem. Mivel ezek az elméletek eleve lemondanak a rendezettségről és az objektivitásról, nem lehet közvetlenül rájuk építeni egy irodalomtanítási stratégiát, de magában a gyakorlatban hasznosítani lehet a törekvéseiket (pl. befogadó-orientáltság, a jelentésteremtés nyitottsága, játékjelleg, a mindennapi élménykontextus bekapcsolása). A hagyományos lineáris tankönyvszerkezet átalakításában jól alkalmazható a hipertextuális (számítógépes) tapasztalat, például abban, hogy az egyes elemek, részek, modulok összerakását a használóra bízza.

A fenti vázlat alapján belátható, hogy az érvényben levő tanterv és a tankönyvek koncepciójukban a formalista modellhez kapcsolódnak, de a használatban rugalmas keretként vagy eszközként működhetnek a képességfejlesztés igényeinek megfelelően.

A tankönyvek ugyanis a képességfejlesztő irodalomtanítás eszközei kívánnak lenni, az olvasói kompetenciák fejlesztését tekintik céljuknak. Az olvasás, az olvasói szerep gyakorlása az irodalomba való fokozatos beavatás, amelynek a logikáját részben az irodalom szabályai, törvényszerűségei határozzák meg, részben azok, akik éppen gyakorolják az olvasói szerepet, részben az a kulturális kontextus, amelyben történik a gyakorlás. Nem utolsósorban pedig az a (magyar) nyelv, amelyben – amellyel mindez megtörténik.

JEGYZETEK

1. Magyar nyelv és irodalom tanterv a X–XII. osztály számára.

2. 2004 márciusában az Erdélyi Tankönyvtanács pályázatot írt ki olyan magyar nyelv és irodalom tankönyvek megírására, amelyek megfelelnek a Nevelési és Kutatási Minisztérium 5128/1999. XII. 21-i rendeletével jóváhagyott Magyar nyelv és irodalom tanterv pedagógiai, didaktikai és szaktudományos követelményeinek. A pályázatra megszületett két új magyar tankönyv (Bara Katalin–Csutak Judit, Balázs Géza–Benkes Zsuzsa: Magyar nyelv és irodalom. Tankönyv a XI. osztály számára. Corvin Kiadó, Déva, 2005; Bara Katalin–Csutak Judit, Balázs Géza–Benkes Zsuzsa: Magyar nyelv és irodalom. Tankönyv a XII. osztály számára. T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy, 2005).

3. Lásd erről részletesebben Fóris Ferenczi Rita: Alternatívák az oktatásban. Korunk 1996. 8.; Balla Júlia–Bara Katalin–Csutak Judit–Fóris Ferenczi Rita: Magyar nyelv és irodalom tanterv a IX. osztály számára. Módszertani útmutató a tanterv használatához. Apáczai Csere János Pedagógusok Háza Kiadója. Csíkszereda, 2000.

4. A tudás érvényessége és a kognitív pszichológia. In: A természet és a lélek. Osiris Kiadó, Bp., 2003. 257–258.

5. Uo. 261.

6. Nagy József: A hagyományos pedagógiai kultúra csődje. Iskolakultúra 2005. 6–7. Melléklet. MVI–MVII. A kérdés részletesebb kifejtése: Nagy József: A XXI. századi nevelés. Osiris Kiadó, Bp., 2000.

7. Vö. pl. Arató László: Dialógus a szakadékban. Beszélő 2000. 7–8. vagy a Magyar Olvasótársaság (HUNRA) 2002. október 25-én rendezett konferenciáján a „Tizenkét évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasóvá a fiatalok?” kérdés Arató- és Cserhalmi Zsuzsa-féle megválaszolása.

8. Egy tudós hályogkovács esete a magyartanítás elfedett válságával. Iskolakultúra 2002. 9.

9. „A felső középfokú oktatás felső szakaszában a nyelvi képzés és irodalomtanítás a megelőző évek tanulási folyamatához kapcsolódik az alábbi célokban megfogalmazott képességek, kompetenciák elmélyítésével:

– A kultúra folyamatába való tudatos belépés, a kulturális viszonyulások gyakorlásának a képessége; az önértés és világértés, a problémák megfogalmazásának és megoldásának képessége.

– Anyanyelvhasználat különböző élethelyzetekben: sikeres kommunikáció szóban és írásban; az információk megszerzésének és felhasználásának képessége.

A fejlesztési követelmények a személyiség kompetenciáinak (irodalmi, nyelvi és az önálló problémamegoldó tanulási kompetenciának) új helyzetekben történő működésére és újjászerveződésére irányulnak.” „A tanterv nem tartalmaz ugyan konkrét javaslatokat a tanulási tevékenységekre vonatkozóan, de a kompetenciák fejlődése, a folyamatosan bővülő és újjászerveződő képesség- és ismeretkészletek működése eleve csak tevékenységhelyzetben valósulhat meg. A tanulási folyamatban tehát a kommunikáció, az olvasás valós tapasztalatát kínáló tevékenységrendszerek és feladathelyzetek teszik lehetővé a képességek, ismeretek tudatos szintre fejlődését.”

10. A tankönyvfejezetek megírásának előzményét jelenti a több évtizedes tanári gyakorlat, illetve az a másfél évtizedes nagyon intenzív tanulás és horizontszerzés, amely 1990 nyarán indult a NYIT Társulat megalakulásával. A társulat 1996-ig megjelenő szakmai folyóirata, a NYIT Lapok őrzi a tájékozódás irányait, a megértés kísérleteit, javaslatokat a tanítási gyakorlat megváltoztatására (pl. tanárszerep, a tanár mint olvasó, az irodalom történetisége, érték és átértékelés). Néhány (évszámhoz is kötött) állomása a programfejlesztésnek:

– 1992: pályamű elkészítése a BBTE Magyar irodalom tanszékének a tantervpályázatára;

– 1993-tól a Bolyai Nyári Akadémia magyar tanfolyamainak a szervezése;

– 1995-től alternatív irodalmi verseny szervezése;

– 1997 bekapcsolódás az Országos Curriculum Bizottság munkájába;

– szöveggyűjtemények szerkesztése (1998, 2002-2005);

– 2001: követelményközpontú tanmenet elkészítése (X–XII.);.

– 2004: tankönyvírás

11. NYIT-vélemény a tantervekről. NYIT Lapok. II évf. 2. szám. 1992. dec.

12. „Az, hogy mi az irodalom, milyen műveket írnak, miket olvasnak el (mit vesznek meg), és abból mit értenek meg, jelentős mértékben éppen az irodalom tanításának folyamatában dől el.” (Bókay Antal: Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. 74. In: Irodalomtanítás az ezredfordulón. Szerk. Sipos Lajos. Pauz–Westermann Kiadó, Celldömölk, 1998.)

13. Ezeket a közvetlen tapasztalatokat támaszthatják alá pl. Hogyan írjuk meg a romániai magyar irodalom történetét? (Tematikus szám) Látó 1998. 10.; Balázs Imre József: Vázlat az erdélyi magyar költészetről. Korunk 2001. 11.

14. Bókay Antal: Posztkultúra és irodalomtanítás. Iskolakultúra 2002. 11.

15. Az említettek mellett: Irodalomtudomány a modern és a posztmodern korban. Osiris Kiadó, Bp., 1997.

*Jelen írással a *Korunk* sorozatot indít, amely a középiskolai (és nem csak középiskolai) irodalomkutatáshoz szolgáltat támpontokat, tanárok és diákok részére egyaránt. Célunk, hogy az új tantervekben és tankönyvekben használt fogalmak, módszerek és a hátterükben álló koncepció hozzáférhetőbbé váljon az oktatási folyamatban. (A szerk.)