

MÁDI GABRIELLA*

Kronológián innen és túl

Az irodalomtanítás helyzete és fejlődési lehetőségei a vonatkozó szakirodalom tükrében

Rezümé Jelen munka a magyar irodalomtanítás mai helyzetét és fejlődési útvonalaival hivatott feltárni. A vonatkozó szakirodalmat felhasználva a szerző arra mutat rá, hogy a jelenleg alkalmazott irodalomtörténeti szála fűzött tanítás nem teljesen alkalmas a tantárgy céljainak elérésére. Az írás tartalmaz néhány újabb megközelítési módot, melyek a tanulók életkori sajátosságait is figyelembe veszik, s így talán eredményesebb úttjai lehetnek az irodalomtanításnak.

Резюме Дана стаття ставить за мету проаналізувати сучасний стан викладання угорської літератури та накреслити шляхи розвитку цього предмету. Використовуючи наукову літературу, автор вказує на те, що сучасне викладання предмету, яке спирається тільки на хронологічний стержень історії літератури, не може повною мірою забезпечити досягнення поставленої мети. У статті подано кілька нових методів, що враховують у тому числі й вікові особливості учнів, завдяки чому викладання літератури може бути більш результативним.

Irodalomtanításon azt a szervezett és tudatos nevelési folyamatot értjük, melynek alapvető célja az, hogy az irodalmat az iskolai tanulóifjúsággal megismertesse. Jelen munka célja, hogy az irodalomtanítás helyzetét és fejlődésének útját feltárja, illetve a szakirodalom áttekintése révén a tantárgy esetleges fejlődési útvonalaival számba vegye. A munka során számos szakirodalmi forrást dolgoztunk fel a témával kapcsolatban. Ezek közül is kiemelkedő Spira Veronika egyik írására, Arató László több cikke és tanulmánya, így a *Tizenkét tézis a magyartanításról* címűt, a *Régiéket megszólító újak* című levélinterjút, valamint több a témában keletkezett vitát tanulmányoztunk. Forrásként szolgáltak az *Irodalomtanítás az ezredfordulón* (1998) és az *Irodalomtanítás a harmadik évezredben* (2006) című kötetek tanulmányai is, ezek közül is ki kell emelnünk Füzfa Balázs *Az élményközpontú irodalomtanítás néhány lehetősége* című művét.

Változó képet mutat a különböző nemzeteknél történő anyanyelv- és irodalomtanítás. Nyugat-Európában, az USA-ban és Japánban például a 20. század második felében elkezdett háttérbe szorulni a hagyományos kultúrák közvetítése, ehelyett az oktatásban is kezdtek a jelenre koncentrálni. Ez együtt járt a kreativitás, kommunikációs készségek és a nyelvi kompetencia fejlesztésével. Ez az elképzelés londoni iskola néven vált ismertté, míg a kultúrák közvetítést előtérbe helyező irányzat a cambridge-i iskola lett. Utóbbi koncepció konzervatív jellegű, a klasszicizált műveltségismertetőt közvetíti, célja az elitképzés. A rendszerváltás utáni magyarországi és kárpátaljai irodalomoktatáson a cambridge-i modell hatása érezhető, eredménye pedig leginkább az, hogy a magyar irodalom tantárgy életkoridegen

* A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola volt angol és magyar szakos hallgatója. A tanulmányt dr. Brenzovics Marianna lektorálta.

lett. Azóta több kísérlet is történt a tanterv korrekciójára és a tantárgy fejlesztésére főként Magyarországon, de látványos változásra ezidáig sem került sor.

Az anyanyelvi és irodalmi nevelés a közoktatás minden szintjén megérteni, beszélni, írni és gondolkodni tanít, így valamennyi tantárgy tanítása szempontjából fontos.

Irodalmi művek olvasása révén valósul meg az egyén aktív és passzív szókincsének gazdagítása, és a helyesírási szabályok készségszintű elsajátítása is. A szövegalkotás képességének fejlesztése is kiemelkedően fontos feladat, hiszen a választékos kifejezőmód teremti meg a lehetőséget a helyes önkifejezésre.

Az irodalomoktatás legfőbb célja azonban az olvasóvá nevelés lenne. Az olvasás nagymértékben hozzájárul az egyén önmaga, mások és a világ megismeréséhez. Az irodalmi olvasmányok élményt, örömet szórakozást nyújtanak. Fontos, hogy a tanulók ráébredjenek, hogy az irodalomolvasás érzelmi, gondolati, erkölcsi, esztétikai élmények forrása.

Nem elhanyagolandó célja az irodalomtanításnak az önálló irodalmi alkotásokat is létrehozó tehetség kibontakoztatása. Ezzel szemben a tapasztalat nagyrészt azt mutatja, hogy sok esetben hiányos az iskolából kikerült generációk irodalmi műveltsége, írásbeli és szóbeli kifejezőképességük gyenge, és csekély olvasottsággal rendelkeznek.

A tanítás során az újabb módszertani megközelítések, a beszélgetések és az olvasmányok segíthetik a szociális érést, a gyerekek önmagukra eszmélését, s hogy az anyanyelvet a lehető legteljesebb módon vegyék birtokba. Fontos kérdés, hogy milyen módszereket választunk az irodalomórán ezen célok eléréséhez. Szakértők véleménye nagymértékben eltér azt illetően, hogy az irodalom oktatásának irodalomtörténeti központú, avagy inkább műközpontú oktatása lenne hatékonyabb.

Eltérő nézetek uralkodnak a tananyag mennyisége és a jelenleg irodalomórákon alkalmazott irodalmi kánon kérdése terén is. Az irodalomtanítás egyik nagy problémája a túlzott mennyiségű ismeretanyag tanítása, ami a képességfejlesztés rovására megy. Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláiban az általános iskolai irodalomoktatásban 7. osztálytól kezdve egészen az általános iskolai tanulmányokat lezáró 9. osztályig a kronológiai szempontú irodalomtanítás dominál csakúgy, mint a középiskolai oktatást lefedő 10–11. osztályokban. A kronologikus tanítás során az iskolai tananyag bemutatásának szervezőelvévé az időrendi sorrend válik. Ennek eredményeképp a tanulók az általános iskola három éve alatt irodalmunk kezdeteitől Kányádi Sándorig jutnak el, érintve néhány kiemelkedő világirodalmi alkotót és művet, és jó esetben megismerkednek néhány kiemelkedő kárpátaljai alkotóval. Heti két óra jut irodalomra ezekben az osztályokban átlagosan, ami messze nem elegendő ahhoz, hogy megszerettessük a gyerekekkel az irodalmat, de még arra se, hogy érdeklődésüket valamilyen szinten felkeltsük. A középiskolai két év alatt pedig az antik irodalomtól kell a 20. század második

felének irodalmáig eljutni, párhuzamosan haladva a magyar és világirodalommal heti egy-két, jó esetben négy órába sűrítve az óriási mennyiségű tananyagot, ami a tanárt állandó sietségre és kapkodásra készíti, a tanulóknak pedig nem hagy lehetőséget készségeik és képességeik kibontakoztatására, saját véleményalkotásra az irodalomórán. Így nem csoda, ha az olvasás iránt egyébként sem túl fogékony fiatalok a szabadidejükben más kikapcsolódást választanak. Mint már korábban esett róla szó, az olvasás és olvasni tudás elsajátítása nem csupán önmagáért fontos, elengedhetetlen a többi tantárgy elsajátításához is. „A tanulási problémák háttérben a mai iskolások 50-60 százalékánál – lényegében kortól függetlenül – kimutatható valamilyen, az anyanyelvhez, az olvasáshoz, a szövegértéshez, a szókincshez, a beszédhez kapcsolódó elakadás, zavar, fejletlenség, gyakorlatlanság. Ezeknek az eseteknek csak egy kis része valódi diszlexia, ami szakember segítségét igényli. A legtöbbször az is elég lenne, ha a gyerek a mostaninál többet olvasna – egyáltalán olvasna szabadidős programként is. Természetesen a legfontosabb ösztönzést, mintát a család nyújthatja: ha a szülők az esti tévénézés helyett, vagy azt megkurtítva rendszeresen olvasnak napilapokat, egyéb újságokat, könyveket és az olvasottakról közös beszélgetés folyik, előbb utóbb a gyerek is rákap a nyomtatott szöveg ízére. A nyelvi alapok gyengesége nemcsak a szűken értelmezett, iskolai tanulást nehezíti meg, hanem érezteti a hatását az élet minden területén.” (Pusztai, <http://www.tanulasmodszertan.hu/tanulmanyok>)

A tapasztalat azt mutatja, hogy a középiskolai oktatásból kikerülő fiatalok nagy része nem tud olvasni, vagy nagyon keveset olvasnak, vagy nem olvasnak egyáltalán, és ez arra enged következtetni, hogy a ma általános „kánonmaximalista” és a kronologikus irodalomtanítás nem jól működik.

Nyilvánvalóan az az irodalomtanítás elsődleges célja, hogy a gyerekek megtanuljanak és szeressenek olvasni, ezen felül értsék is, amit olvasnak, és örömeik is teljék benne. Ha a tananyag irodalomtörténeti megközelítése az irodalom megértésének rovására megy, talán érdemes elgondolkodni a mű- vagy tanulóköz-pontú megközelítéseken.

„Természetesen minden tanítási folyamat élményszerű; különösen az a közoktatásban. Irodalomról szólni ugyanis nehéz másképpen, mint azzal az élménnyel a középpontban, melyet a mű befogadása nekünk okozott. Hisz ha másként lenne, akkor mi értelme volna az olvasásnak, akkor miért olvastuk el mi magunk ama regényt, verset, drámát, novellát?” – Veti fel a kérdést dr. Fűzfa Balázs irodalomtörténész (Fűzfa 1998:334). Ez valóban így van, egy irodalmi mű elolvasása élmény, és magánemberként, szabadidőnkben odaadással kalandozunk a Gutenberg-galaxisban. A tanárok többsége azonban hajlamos arra, hogy az olvasás élmény voltát feláldozza az ismeretátadás oltárán és így fosztja meg a gyerekeket attól, hogy az irodalomórához legalább annyit tegyenek hozzá, mint amennyit a tanár. Ehhez természetesen elengedhetetlen, hogy a tanulók valóban elolvassák a szóban forgó műveket és az irodalomóra valódi élmények (legyenek azok pozitív

vagy negatív élmények) megosztásának színterévé váljon. Fontos azonban a tanár hozzáállása is, hiszen véleménye nagymértékben befolyásolja a tanulók egy-egy műről alkotott képét. Fűzfa Balázs erről így vélekedik: „Kis túlzással azt mondhatnánk, hogy ez [t. i. a tanár hozzáállása] még magánál a műnél is fontosabb: a tantárgyától távolságot tartó tanár ugyanis soha nem lesz képes arra, hogy pozitív élményeket csiholjon ki tanítványaiból. A kommunikáció lehetőségétől megfosztott diák sosem fogja valódi mélységében magáévá tenni a Petőfi-vers, a Kosztolányi-novella vagy a Kafka-regény nyújtotta élményt. Mindez külsődleges tudás, száraz és felejthető tananyag, érettségi tétel marad számára mindaddig, amíg nem mondhatja el a saját véleményét, nem fejtheti ki azokat a gondolatokat, melyek benne fogalmazódnak-kavarognak” (Fűzfa 1998:334).

Élményt az irodalmi mű elolvasása nem csupán magáért az olvasás örömeért jelent, hiszen olvasás közben az író/költő gondolatain át a saját gondolatait is megismerheti az olvasó. Az elsődleges cél tehát nem az, hogy a tanulók fölismerjék egy versben az összes metaforát és hasonlatot, hanem, hogy saját gondolataikkal és érzéseikkel találkozzanak egy mű értelmezése során. Erre építve pedig sokkal hatékonyabban tudjuk szemléltetni, hogy a szerző milyen eszközökkel érte el, hogy műve esztétikai szempontból is érték legyen.

Tehát élményközpontú irodalomóráról beszélve mindenképpen a tanulók saját olvasásélményeire alapozott tanítási modellre gondolunk, ahol a cél a tanulók érzelmi-értelmi gazdagodása. Egy irodalmi mű által közvetített értékek közül azok a legjelentősebbek a tanulók szempontjából, melyek válaszokat adnak kérdéseikre vagy amelyek új kérdéseket vetnek föl bennük, amelyben felismerik önmagukat, amit magukkal visznek az iskola falain túlra is, akár egész életre szóló élményként. „Magatartásminták ezek, erős töltésű szimbólumok, emberi határhelyzetek emlékei, érzelmileg telített, gazdag szövegek – vagy egyszerűen csak hangzó szépségükkel megragadó szavak, mondatforgácsok. Színházi élmények, filmtöredékek, irodalmi emlékhelyek hangulata, nagy emberek egykori tárgyainak látványa, mintaképek, bölcs mértékek, fotográfiák, jókedvű nevetések és szomorúságok. A lelket belülről otthonossá varázsló emlékek” (Fűzfa Balázs 1998: 335).

A fentiekben taglalt élményközpontú és olvasó/tanulócentrikus irodalomtanításnak sokféle elméleti megalapozása létezik. A legtöbb 20. századi irodalomelméleti irányzat a szövegre fordítja a figyelmet. Ezek között megemlíthetjük a hermeneutikát, recepcióesztétikát és a reader-response elméletet.

A huszadik század egyik legnagyobb hatással bíró filozófiai és esztétikai irányzata a fenomenológia volt. Megalapítója Edmund Husserl német filozófus, akinek célja általános tudományelmélet létrehozása volt. A fenomenológiai esztétika másik, és egyben legjelentősebb alakja Roman Ingarden, aki már eljutott a tényleges „műközpontúsághoz”. Ingarden számára a műalkotás létmódja nem más, mint a befogadóra vonatkoztatott jelek rendszere, amely jelentést hordoz magában. A jelrendszer minőségét, felépítését, más szóval struktúráját vizsgálva

Ingarden arra a következtetésre jutott, hogy a műalkotás többrétegű képződmény, „képzettárgy”. Egy-egy műalkotás elemzése során pedig ezeket a rétegeket kell megvizsgálni és leírni. Az irodalmi mű esetében a rétegek a következők:

- ◆ a hangalakzat rétege,
- ◆ a jelentésegységek rétege, amelyeket a transzcendentális tudat létesít,
- ◆ az ábrázolt tárgyiasságok rétege, amely ugyan az objektív valóság tárgyaira utal, ám csupán csak látszat,
- ◆ a sematizált látványok rétege az, amely végül lehetővé teszi a befogadást.

Igen fontos megállapítása Ingardennek, hogy a fent felsorolt rétegek bár különállók, jól körülhatároltak, ám az esztétikumot csakis együttesen, egymás vonatkozásában adják ki. Ebből az esztétikai rendszerből teljességgel kimaradnak a világszerűség és a társadalmi lét vonatkozásai.

A fenomenológiai esztétika ontológiai megalapozást N. Hartmann munkásságában nyer. 1945-ben megjelent *Esztétika* című művében Hartmann úgy véli, hogy a műalkotásnak ugyan zárt a világa, ám ez magában hordozza a teljes makrokozmoszt, így a műalkotás létmódjára vonatkozó kérdések elkerülhetetlenné teszik a világ létmódjára vonatkozókat. A művön kívüli világ tehát ismét „visszaszüremkedik” az esztétikába és a műalkotás egyik rétegévé vagy rétegeivé lesz.

Hartmann az esztétikai minőségek közül csak a szépségre összpontosít, egyenlőségjelet tesz az esztétikai érték és a szépség közé, és a negatív esztétikai minőségeket mind ennek rendeli alá. Szerinte a szépség egy közvetlenül, érzékileg észlelt előtérből és a jelentéstartalommal bíró háttérből tevődik össze, s e két réteg egymástól nem független.

A hermeneutika az írásos emlékeket értelmező művészet tana. A belső tapasztalat elemzése mellé csatlakozik a megértés elemzése és a kettő együtt nyújt bizonyítékot az általános érvényű megismerés lehetőségeiről és határaitól. A hermeneutika eredete mögötti kettős szándék és motiváció: a szöveg és az olvasó közti történeti távolság megszüntetve-megőrzése, ill. eltüntetése. „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” (Spira 1995).

A recepcióesztétika a konstruktivizmus utáni irodalomelmélet legjelentősebb irányzata a dekonstrukció mellett. Megközelítésmódjának újszerűsége abban rejlik, hogy a mű és az olvasó kapcsolatára összpontosítja figyelmét, melyet lényegében párbeszédként értelmez. A befogadó nem passzív résztvevője ennek a folyamatnak, hanem a jelentésadás aktív alanya. A szövegnek tehát nincsen identikus, rögzített jelentése, hanem a jelentés folytonosan keletkezik, a műalkotás tehát nem tárgyként létezik, hanem eseményként történik meg. Ebből következik,

hogy a befogadásban megtörténő jelentésadás lezárhatatlan folyamat, ami megvilágítja azt a tényszerű tapasztalatot, hogy lényegében minden korszak – és persze minden olvasó, sőt egy adott olvasó egymást követő olvasatai is – újraértelmezi a korábban már értelmezett szövegeket.

„Wolfgang Iser, a befogadasesztétika legismertebb alakja az ingardeni fel fogást 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 találkozására nyomán jön létre” (Spira 1995).

A recepcióesztétika hangsúlyozza az értelmezés során képződő jelentés időlegességét temporalitását, szemléletmódjában tehát kiemelt szerep jut a történetiség tudatának. Ugyanakkor Hans Robert Jauss az ún. konstanzi irodalomelméleti iskola vezéralakja már programadó publikációjában hangsúlyozza, hogy a hagyományos értelemben vett irodalomtörténet-írás teljességgel értelmetlen. A szerzők személyéhez kapcsolódó történetiség helyett a művek befogadástörténetét és hatástörténetét kell kutatni. Egy ilyen irodalomtörténet olyan kérdésekre keresne választ, hogy milyen módon olvastak és interpretáltak egy adott művet keletkezésétől a jelen befogadás ideig.

A reader-response elmélet tulajdonképpen a befogadasesztétika amerikai változata, az olvasás tranzakciós elméletéhez kapcsolódik. Eszerint az olvasás során a mű és az olvasó kölcsönös viszonyából, tranzakciójából új jelentés keletkezik. Az olvasó válaszol a műre, s reagálása függ beállítottságától, személyiségétől, társadalmi körülményeitől stb. Kulcsfogalom itt az olvasó válasza, amelynek angol megfelelője, a reader-response vált terminussá hazai körökben is. Ennek az elméletnek a nyelvtudományi háttere a szemantikai relativizmus, amely szerint a jelentés viszonylagos, mert az egyén a saját tapasztalatai alapján, a szavak egyénileg megtapasztalt referensei miatt egyéni gondolatokat alakít ki. „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” (Spira 1995).

Tehát láthatjuk, hogy a recepcióesztétika és a reader-response elmélet még a hermeneutika nyitott objektum- és szubjektum-értelmezésen is túllép. Figyelme középpontjában a befogadó áll.

Az említett irodalomelméleti irányzatok és elméletek, különösen a reader-response elmélet hatása az iskolai oktatásban is érezhető. „Európa- és Amerikaszerzte 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” (Spira1995).

Az iskolának elsősorban az a célja, hogy felkészítse tanulóit az életre. A magyartanításnak ebben kiemelkedő szerepe van azzal, hogy a tanulókat megtanítja értőn olvasni, magabiztosan kommunikálni és érvelni. Az elektronikus tömegkommunikáció és a média jelentősen megváltoztatta a szabadidő eltöltésének hagyományát, amiben az olvasás is helyet kapott. Ha az irodalomtanítás megpróbál ezekre a változásokra reagálni, esetleg a tömegkultúra néhány elemét beemlíti a tanításba, természetesen tudatosítva a klasszikus kultúra és a populáris kultúra közös és eltérő vonásait, illetve eltérő esztétikai értékét, talán lehetőségük nyílhat a tanulóknak az irodalmi művekkel való találkozásra. Szakítva a kronológia kötöttségével és a tanulók életkorának megfelelő olvasmányok kiválasztásával, megbeszélésével, vitákkal, értelmezésekkel talán sikerülne közelebb hozni az irodalmat az iskolásokhoz, s ha eközben talán megtanulnak odafigyelni másokra és együtt dolgozni másokkal, akkor egy lépéssel közelebb kerültek ahhoz, hogy sikeresen megtalálják a helyüket az életben. A világ megváltozott körülöttünk, s ezért az iskolának, a tanároknak törekedniük kell arra, hogy ezekre a változásokra időben reagáljanak.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Alabán Ferenc (2007): Az irodalomértés táguló területei. Irodalmi Szemle, 2007. június
- Arató László (2006): A tananyagkiválasztás és -elrendezés néhány lehetséges modellje. Irodalomtanítás az ezredfordulón. Szerk.: Fűzfa Balázs, Krónika Nova Kiadó, Budapest.
- Arató László (1998): Az irodalomóra rétegei. Irodalomtanítás az ezredfordulón. Szerk.: Sipos Lajos, Pauz-Westermann Kiadó, Celldömölk.
- Arató László: Kitől és mitől kell megvédeni az irodalomtörténetet? http://www.freeweb.hu/magyartanarok/Arato_Kritika_valasz_VeresAnak.html
- Arató László: Régieket megszólító újak, <http://www.litera.hu/hirek/regieket-megszolito-ujak>

- Arató László (2006): Szövegértés, szövegalkotás a magyarórán. Irodalomtanítás az ezredfordulón. Szerk.: Fűzfa Balázs, Krónika Nova Kiadó, Budapest.
- Arató László (2003): Tizenkét tézis a magyartanításról. Élet és Irodalom, 2003/8. szám, február 21.
- Bókay Antal (2006): Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. Irodalomtanítás az ezredfordulón. Szerk.: Fűzfa Balázs, Krónika Nova Kiadó, Budapest.
- Bókay Antal (2001): Irodalomtudomány a modern és posztmodern korban. Osiris Kiadó, Budapest.
- dr. Pusztai Éva: Miért fontos ma is az olvasás? (<http://www.tanulasmodszerteran.hu/tanulmanyok>)
- Fűzfa Balázs (1998): Az élményközpontú irodalomtanítás néhány lehetősége. Irodalomtanítás az ezredfordulón. Szerk.: Sipos Lajos, Pazu-Westermann Könyvkiadó, Celldömölk.
- Gereben Ferenc: Olvasáskultúránk az ezredfordulón. <http://www.lib.jgytf.u-szeged.hu/folyoiratok/tiszataj/02-02/gereben.pdf>
- Kerber Zoltán: A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete az ezredfordulón. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=tantargyak-Kerber-Magyar>
- Spira Veronika (1995): Műközpontú és/vagy gyermekközpontú irodalomtanítás. A reader-response elmélet a tanításban. A többkönyvű oktatás felé. Szerk.: Nagy Attila. OSZK Könyvtártudományi és Módszertani Központ, Budapest.