

SPIRA VERONIKA

IRODALOMTANÍTÁS EURÓPÁBAN

TANULMÁNYOK, CIKKEK

1984-1992

TARTALOMJEGYZÉK

<u>Az irodalomtanítás nálunk és más nemzeteknél.....</u>	<u>3</u>
<u>Az irodalomtanítás Belgiumban.....</u>	<u>22</u>
<u>Az irodalomtanítás Hollandiában.....</u>	<u>34</u>
<u>Az anyanyelvi oktatás Európa országaiban.....</u>	<u>46</u>
<u>Találkozások Hollandiában.....</u>	<u>56</u>
<u>Pedagógiánk gyökerei, a jelen kihívásai.....</u>	<u>63</u>
<u>The Role of the European Culture in the Hungarian Curricula of Secondary Schools.....</u>	<u>71</u> <u>71</u>

Az irodalomtanítás nálunk és más nemzeteknél

Megjelent: In: Irodalomtanítás Belgiumban, Franciaországban, Hollandiában, Japánban, Olaszországban, Portugáliában, a Szovjetunióban és Magyarországon.
Szerk.: Sipos Lajos. Honffy Kiadó, Budapest 1991. 6-32. **Digitalizálva:** 2011.

Az elmúlt harminc évben a világ különböző országaiban az anyanyelvi oktatás és az irodalomtanítás ment át talán a legalapvetőbb változásokon. E változás valamennyi részletére, a téma minden aspektusára természetesen nem térhetünk ki. A fejlett ipari országok középiskolai gyakorlatát értelmezve, a folyamatot a hazai irodalomtanítás hétköznapijaival szembesítve négy gondolatkör kiemelése kínálkozik: 1. Az irodalomtanítás mibenléte, célja, legitimációja az egyes oktatási rendszerekben 2. Az irodalom helye a tantárgyak között 3. A tanítást szabályozó dokumentumok: tantervek, tankönyvek, vizsgák. 4. A tanítás gyakorlata: a tanár szerepvállalása és az alkalmazott módszerek.

1. Az irodalomtanítás mibenléte, célja, legitimációja az egyes oktatási rendszerekben

Az irodalomtanítás értelmezése jelentősen különbözik az egyes országokban. Az eltérő felfogások azonban jól meghatározhatók a **cambridge-i** és a **londoni iskolához** mint két ellentétes koncepcióhoz való viszonyukban (**Ball, S.J. 1984.**). A cambridge-i iskola az irodalomtanítás fontosságát hangsúlyozza, a humán kultúra, a művészetek, az irodalom humanizáló hatását emelik ki. Koncepciója szerint a humán kultúra mint önérték önmagában is önmagában is legitim az iskolai tevékenységek (befogadás, értelmezés, alkotás) sorában. A londoni iskola a nyelvi kompetencia fejlesztését tekinti az anyanyelv és az irodalom legfőbb oktatási céljának, és nem fogadja el a tantárgy hagyományos interpretációját. E koncepció szerint ugyanis nem valamely ismeretanyag megtanítása a cél az anyanyelv- és irodalomórakon, hanem annak az eszköznek a fejlesztése, amely az összes többi tantárgy eredményes tanulásának az előfeltétele. Az irodalomtanítás ebből következően csupán az anyanyelvi oktatás részeként nyerhet legitimitást mint a különböző nyelvváltozatok megismerésének egyik eszköze.

Az egyik véglét tehát az irodalomtanításnak juttat centrális helyet, hangsúlyozva humanizáló, kultúrákövetítő szerepét, a másik az anyanyelvi oktatás jelentőségét emeli ki, és kétségbe vonja az irodalomtanítás jogosultságát. A fejlett ipari országokban a 60-as évek végéig a cambridge-i iskola szemlélete volt az uralkodó. Ez addig volt lehetséges, amíg a középiskola meg nem szűnt elit oktatási intézmény lenni. Ahogy a **tömegoktatás** a 70-es években kiterjedt a középiskolára, e szemlélet fokozatosan háttérbe szorult, s vele együtt a hagyományos ért ismeretanyag-központú oktatás is. A 70-es évektől fogva a tantervekben, a vizsgakövetelményekben s a tanítási gyakorlatban mindinkább a kommunikációs **képességek**, **kompetenciák** fejlesztése került előtérbe. A nyolcvanas évek folyamán azonban már a felsőoktatási intézmények is a tömegoktatás részeivé váltak, így a legtehetségesebbek kiválasztódása áttevődött egyes az elit egyetemekre (Oxford, Cambridge, Harvard, Yale, Columbia, MIT stb.), illetve egyes nagyon magas felvételi követelményt támasztó szakokra (orvoskarok, magfizikus kar stb.), leggyakrabban pedig a posztgraduális és a doktori képzés szakaszára. Ez úgy hatott vissza a középiskolai oktatásra, hogy még kevésbé vált szükségessé belesűríteni ebbe az életszakaszba túl sok elméleti anyagot, hiszen a populáció jelentős része

továbbtanul, ha nem azonnal, akkor később. A **felnőttoktatás** iránti igény, a **felnőttképzés, átképzés, továbbképzés** szerepe jelentősen megnövekedett az utóbbi években, s ez a társadalomnak már korábban említett horizontális mobilitásával áll összefüggésben. Így a legtöbb országban valamilyen mértékű kompromisszumnak lehetünk tanúi az irodalomtanítás területén. A különbség ennek mibenlétében és mértékében jelenik meg, abban, mennyire szorul vissza az irodalom tanítása, mennyi ideig tart az alapozás: a gyermeki irodalommal való foglalkozás és az igen kevésbé esztétikai szempontú irodalomolvasás szakasza. Számos országban ez a határ a tankötelesekor végéig: általában 16 éves korig tart. Különösen igaz ez a 80-as évek szellemét tükröző **egységes** (comprehensive) **iskolákra**, ahol a legkülönbözőbb szociokulturális háttérrel és képességgel rendelkező diákok tanulnak együtt minden előzetes szelekció nélkül. Az **elit oktatási intézmények** (gimnázium, athenaeum, grammar school, egyes magániskolák) már 14 éves kortól elméleti szempontból is igényesebb képzésre törekednek. Ezekből az intézményekből azután könnyebb bejutni a magasabb presztízsű, szelektív egyetemekre, szakokra. Európa különböző térségeiben más és más mértékben ment és megy végbe napjainkban **az anyanyelv és irodalom mint tantárgy átstrukturálódása. Dél-Európában** (Francia, Olasz-, Spanyol, Görög- és Törökországban) még a legerősebbek az irodalomcentrikus művelődés bástyái, **Észak-Európa** nagy részében (Anglia, Benelux Államokban és Svédországban) túlsúlyba került a kommunikáció fejlesztése és a szocializáció. E két véglet közé esik **Közép-Európa és a skandináv országok** nagyobb része (Németország, Ausztria, Dánia, Norvégia és Finnország), ahol a két felfogás e pillanatban még egyensúlyban lévőnek tűnik.

Az **Egyesült Államokban** a nyugati országok közül a leginkább decentralizált az oktatás. A fő tendencia azonban itt is a cambridge-i iskola felfogásától való egyre nagyobb mértékű távolodásban jelölhető meg. Sőt talán itt ment végbe ez a folyamat leghamarabb és a legradikálisabban. Éppen a **decentralizáció** teszi lehetővé, hogy tömegesen kialakuljanak a helyi igényeket figyelembe vevő tantervek. Ezek pedig a gyakorlati élet, a minél kevesebb elméleti tudás irányába tolják el az iskolai követelményeket. Vannak olyan iskolatípusok, különösen a halmozottan hátrányos helyzetűek felzárkóztatására szolgáló turnusok, amelyek szinte kizárólag a tanulók saját szövegeire építenek. Eszközként és célként is a gyermekek szóbeli és írásbeli megnyilatkozásainak fejlesztését tekintik. Az idegen szövegeket, irodalmi műveket, publicisztikai írásokat szinte teljesen kiküszöbölnék az oktatási folyamatból. A decentralizálás és a liberalizálás szempontjából az Egyesült Államok a középfokú oktatásban talán el is érte és túl is haladta az optimumot. Ez olvasható ki a kormány által 1983-ban kiadott jelentésből, amely már megkondítja a vészharangot: „... társadalmunk oktatási-nevelési alapjai széthullóban vannak, a középszerűség emelkedő áradata magát a nemzet és a nép jövőjét fenyegeti.” (*Nation at Risk* ... 1983.6.1.). Az azóta eltelt hét évben számos cikk, tanulmány jelent meg az amerikai oktatás helyzetéről, riasztó adatok azoknak a számáról, akik analfabéták, de bizonyítvánnyal kerültek ki az iskolából, valamint számos új programról és tanítási módszerről, amelyek annak a megoldását keresik, hogyan lehet a semmilyen szellemi erőfeszítésre nem motivált rétegeket eredményesen képezni.

Más térségekben, így **Japánban**, részben eltérő helyzetet tapasztalunk. Itt az iskolarendszer centralizáltabb, a gyermekkor és a kamaszkor a kemény munkára szocializálás időszaka (Cummings, 1989. 296.). Feltehetően ez okozza azt a jelenséget, amelyet a nemzetközi felmérések igazolnak (IEA), hogy Japánban a nem szelektált (all-ability) diákcsoportok is képesek magas követelményeknek megfelelni. Ez az irodalomoktatásban azt jelenti, hogy a hagyományok, a hagyományos értékek átadása nem veszti el relevanciáját a tömegoktatás színhelyéül szolgáló iskolatípusokban sem. Ez annál is inkább így van, mert a különböző írásrendszerek megtanítása hosszú folyamat, végigkíséri az egész alsó- és középfokú oktatást.

Az írás-olvasás megtanulása és az irodalomtanulás így nem is válhat el egymástól a japán oktatásban. A fejlődés tendenciája azonban itt is hasonló, mint más fejlett ipari országokban. Itt is a szóbeliség, a kommunikációs képességek fejlesztése vált egyre nyomatékosabbá az elmúlt két évtizedben.*

Nem meglepő, hogy **Európa keleti felén** az oktatási dokumentumok arról tanúskodnak, hogy zárt társadalmak zárt oktatási rendszereket működtetnek. A központilag meghatározott tantervek és tankönyvek mind az ismeretanyag kiválasztását, mind a művek értelmezését az uralkodó ideológiának rendelték alá még a legutóbbi időkben is. Az egész iskolai oktatás, így az irodalomtanítás is ideológia-centrikus volt. A **Szovjetunióban** máig sem tanítják a századforduló és az 1920-as évek irodalmát, sem olyan jelentős írókat, mint Bulgakov, Paszternak, Zamjatyin és mások. Az irodalmi mű elemzésében sem elsősorban az esztétikai, irodalomelméleti, sőt még csak nem is irodalomtörténeti szempontok érvényesülnek: „*A tanulókat meg kell ismertetni a szó művészetével – olvasható a dokumentumokban - , és a gazdag klasszikus orosz, szovjet és külföldi irodalomra támaszkodva kell kifejleszteni a tanulók marxista-leninista világnézetét, politikai, ideológiai meggyőződését, szellemi igényeit, erkölcsi meggyőződését és művészi ízlését.*” Hasonló szellemű mondatokat találhatunk más tantervekben, így a legutóbbi **románban** is. Ott az irodalomóra feladata: „*A tanulóknak az irodalom sajátos eszközeivel való nevelése a szocializmus eszméinek, a Román Kommunista Párt, annak főtitkára, Nicolae Ceaucescu elvtárs politikájának szellemében...*” (Kolozsvári 1989. 21.) A nem ideológiai legitimációk közül e térségben a kulturális örökség átadása, az esztétikai és etikai nevelés hangsúlyozása dominál. A nyelvtan és az irodalom tanítása elváltnak egymástól, a kommunikációs képességek fejlesztése csak papíron érvényesül a hatalmas kötelező, központilag előírt ismeretanyag miatt. Kelet-Európában az a paradox helyzet tapasztalható, hogy az e rendszerek alapításakor még korszerű cambridge-i iskola felfogása itt megmerevedett, és negyven évig változatlanul érvényben maradt, persze eredeti értelmétől megfosztva, értelmiségellenes, antiintellektuális tömegoktatás szolgálatába kényszerítve. **Az 1978-as magyar tantervi reform**, a hozzá társított tankönyvek, valamint az 1980-as évek legvégén kidolgozott szovjet alternatív tantervek azzal a tanulással szolgálnak, hogy még a reformgondolat sem tud azonnal elszakadni a térségben az ismeretanyag-centrikus, az enciklopédikus tudást előtérbe állító, **akadémikus szemlélettől**.

Az irodalomoktatásban ma Nyugat-Európában leggyakrabban előforduló **legitimációk** áttekintését a holland szakirodalomban olvashatjuk. Piet-Hein van de Ven szerint az elmúlt száz évben Hollandiában (s a nyugati oktatási rendszerekben) **négy alaptípus** ismerhető fel a dokumentumok alapján: **(1) az irodalomtörténeti**, **(2) a műközpontú** (időrendben: az esztéticista, a stilisztikai szempontú, a strukturalista), **(3) a szociológiai** és **(4) a befogadó-orientált** felfogás. Van de Ven szerint ezek - legtöbbször valamilyen kombinációban – mindmáig uralják Nyugaton az egyes tanárok oktatási gyakorlatát (Van de Ven 1988. 4-6). Wolfgang Herlitz 1987-es tanulmányában éppen ezt az aspektust, **a tanárok munkájában** megjelenő legitimációt vizsgálta nyolc európai országban készült esettanulmányra támaszkodva. Megállapítása szerint az irodalomtanítás célját tekintve a négy leggyakoribb tanári hivatkozás a következő: **(1) a kulturális örökség** átadása, **(2) bizonyos elemzési eljárások**, **tudományos módszerek** érvényesítése, **(3) a tanulók személyiségének fejlesztése**, **(4) a színvonalas oktatás** által a tanulók **társadalmi érvényesülésének** elősegítése. Herlitz egy diagramban ábrázolta a főbb kombinációkat, s négy főbb mezőt vett fel abból a célból, hogy tipizálni tudja az egyes országokra jellemző legitimációkat:

* A továbbiakban, ha más forrásra nem utalunk, értelemszerűen a gyűjteményben szereplő tanulmány a következők alapja. Itt: Jamaoka Naoko – Naito Takao: *Az irodalomtanítás Japánban*

I.	Kulturális örökség	II.
Szakszerűség, tudományosság		A személyiség fejlesztése
IV:	Társadalmi előmenetel	III.

Eszerint az **I. mező** meghatározó tényezői a **kulturális örökség és a szakszerűség**. Ezek dominanciája *Franciaországban, Magyarországon, Törökországban* erős. A **II. típusra** jellemző a **kulturális örökség átadása és a személyiségfejlesztés**. Ide helyezi Herlitz *Belgiumot*. A **III. mezőt** a **személyiségfejlesztés és a társadalmi előmenetel** előtérbe állítása jellemzi. Ezek *Dániában és Hollandiában* a leggyakoribb érvek. A **IV.-re** a **tudományosság és a társadalmi előmenetel** preferenciája jellemző, amelyekre hivatkozás *Németországban* a leggyakoribb (Herrlitz 1987. 17.). Ez a diagram természetesen csak a főbb tendenciákat jelzik korlátozott mennyiségű információ alapján. Az egyes irodalomtanítási folyamatokat, konkrét szituációkat elemezve még számos más legitimáció is számba vehető lenne.

2. Az irodalomtanítás helye az egyes iskolarendszerekben

A nyitott iskola azt jelenti, hogy szinte minden fejlett ipari országban maga az iskolarendszer is **jól tagolt**. A 18 éves korig terjedő oktatásnak legalább **négy szakasza** van: az elemi vagy **alapfokú** képzés (5-11 vagy 6-12 éves kor között), a **középfokú** oktatás **alsó** (12-14 vagy 13-15), a **középső** (15-16 illetve 16-17) és a **felső** szakasza (17-18 vagy 18-19 év). Ezek mindegyike, de különösen az utolsó kettő sokrétű, különböző iskolatípusokat fakultációt foglal magában. A négy alaptípus: a klasszikus gimnázium, a reálgimnázium, az általános középiskola még szinte minden országban megtalálható, bár a 80-as évek folyamán egyre általánosabbá váltak a komprehenzív (egységes) iskolák. Ezek ezer-ezerötszáz gyermeket is képesek befogadni, s falaikon belül kínálják mind a négy iskolatípus legfőbb tanulási irányait, hogy pontosan mit, az iskolánként változik. Egy svéd egységes iskola például a hagyományos tantárgyakon túl olyan választási lehetőségeket is kínál, mint a gazdasági menedzsment, könyvelés, adminisztráció, jog, gép- és gyorsírás, technológia, telekommunikáció, ápolás, szolgáltatás, famunka, élelmiszer- és ruhaipari ismeretek stb.. Angliában a GCSE-tantárgyakon túl (elméleti vizsga) olyan szakmára előkészítő tantárgyi blokkok is vannak, mint textiltervezés, élelmiszeripari technológia, grafika, designe és kivitelezés, művészet és design (Hellesdon High School, Subject Choices 1989-90.)

A **választási lehetőségek** gazdagságához tartozik a magániskolák jelenléte is. Arányszámuk ugyan országonként más és más, szerepük azonban sehol sem hanyagolható el. Hollandiában pl. ezek az iskolák vannak többségben (90% fölött). Franciaországban az államiak dominálnak, az USA-ban a privát iskolák az összes középfokú intézmény 18%-át teszik ki (Jenny 1985., Lévy, 1986.). Az iskolák maguk is többfélék lehetnek, szerveződhetnek vallások és pedagógiai programok szerint. Hollandiában pl. a kálvinista és a katolikus, Belgiumban a katolikus, a protestáns és a zsidó felekezeti iskolák a leggyakoribbak, az USA-ban szinte a világ minden vallásának van saját iskolája. A különböző alternatív pedagógiai irányzatok közül Európában a Montessori, a Rudolph Steiner (Waldorf) iskolákból van a legtöbb. Ezek és más pedagógiai rendszerek szerint működő intézmények sz iskolák kb. 2%-át teszik ki.

Az irodalomtanítás helye ezekben **az iskolatípusokban** más és más. A gimnáziumokban, athenaemokban és a líceumokban a kulturális örökség átadása nagyobb hangsúlyt kap, míg máshol a kommunikációs képességek fejlesztése és a szocializáció áll inkább a középpontban, természetesen a térségekre, országokra jellemző, fent említett eltéréseken belül. Ami az

anyanyelvi órák számát illeti, nehéz általános tendenciákat megállapítani. Általában három és hat között ingadozik, alsóbb osztályokban többnyire magasabb, a középiskola utolsó szakaszában pedig alacsonyabb. Az órák száma és az iskola vagy az iskolatípus között egyenes arányosságot nem lehet felfedezni, eltérően a kelet-európai országoktól, hiszen pl. a számos (öt) idegen nyelvet tanító holland atheneumban, amely igazi elitiskola, egyes évfolyamokon csak 3 óra jut az anyanyelvi oktatásra.

A **kelet-európai országokban** is többféle típusú iskolarendszerekkel találkozunk. Romániában a 10+2, a Szovjetunióban a 10 osztályos, Magyarországon 1989-ig a 8+4-es szerkezet volt a jellemző. Romániában fokozatosan elsorvasztották a gimnáziumokat és a líceumokat, és helyükbe mindenütt a szakoktatás került, de nem a helyi igények és a kliensek (diákok, szülők) szabad választása, hanem központi rendelet alapján. Kelet-Európában az iskolarendszer mindenütt zárt, merev, nem alakultak ki horizontális variánsok, és a vertikális előrehaladás egyetlen „alternatívája” mindmáig az elbukás, a kimaradás, és csak azt követi – ha követi – a pályamódosítás. Az óraszámok iskolatípusonként és évfolyamonként központilag elő vannak írva. Itt már közvetlen összefüggés tapasztalható az óraszám és a színvonal között. A szakmunkástanuló iskolák állnak mindkét tekintetben a sor végén.

3. A szabályozás dokumentumai: tantervek, tankönyvek, vizsgák

3.1. Tantervek

A fejlett ipari országokban az elmúlt 30 évben a **központi bemeneti szabályozásról** fokozatosan áttértek a **kimeneti** szabályozásra, a legutóbbi években pedig megfigyelhető az utóbbi fokozatos jelentőségvesztése is. A központi tantervek szerepe egyre csökken, a helyi tantervek dominálnak. A kimeneti követelmények átmenetileg növekednek, majd lassan visszaszorulnak. Ez utóbbi folyamat a 80-as évek második felében kezdett kibontakozni, amikor a **felsőoktatás is a tömegképzés része lett**. (Kelet-Európa, köztük Magyarország mindkét reformhullámról lemaradt.) Az irodalomoktatásban ezek a változások az enciklopédikus ismeretek és a tudománycentrikus szemlélet fokozatos visszaszorulásával jártak. Dániában pl. még a 60-as években az irodalomtörténet tanítása volt domináns, ó-dán irodalmat olvastak a tanulók már 14 éves korukban, és nagy mennyiségű ó-dán memoriter volt kötelező (Herrlitz – Kramer – Kroon, 1984. 84-86.) **A 70-es évek oktatási reformja, majd a 80-as évek újabb átalakulása** mára a rendszeres irodalomtörténet-oktatást olyan minimálisra zsugorította, hogy csupán a középiskola utolsó, már tankötelező utáni szakaszában kerül rá sor. Az „akadémikus” irodalomtanítás szinte csak Olaszországban van még jelen, főként az elitoktatásra szolgáló gimnáziumokban. A tömegoktatás intézményeiben itt is a világtendenciák uralkodnak.

A tantervek Európa legtöbb térségében általános keretet jelentenek, és nem mondanak ellent a dominánsan kimeneti szabályozásnak. Ez még azokra az országokra is érvényes, amelyeknek fejlődési tendenciája ellentétesnek látszik a fent említettel. **Nagy-Britanniára** gondolunk, ahol a decentralizáció mindig a legszélesebb körű volt Európában. A Thatcher-korszakban azonban megindult egy bizonyos fokú centralizáció: a nemzeti minimum kidolgozása (*National Curriculum* 1988.), s ezzel egyidőben egy új, egységes vizsgarendszer bevezetése (*National General Criteria* és a *National Subject Criteria* 1987.). A brit fejlődés azonban inkább tekinthető kiegyenlítődésnek, semmint az általános európai fejlődési irányával ellentétes tendenciának. Így kerülnek közelebb egymáshoz a szélső pólusok: a decentralizált Nagy-Britannia és a túlcentralizált **Franciaország**, ahol az angol változásokkal egy időben jelentősen csökkent a központi befolyás (Rontopoulou – Lamoure, 1988.)

A kelet-európai országokban mindezekig a szigorú bemeneti szabályozás érvényesül. Magyarországon az 1978-79-es tanterv s annak 1988-as módosítása törzsanyagra és kiegészítő anyagra bontotta a tantervet, sőt bizonyos választási lehetőséget is nyújtott. A törzsanyag elméletileg csak az évi óraszám $\frac{3}{4}$ -ét töltötte ki. A valóságban azonban nálunk is, mint mindenütt Kelet-Európában, még mindig az a koncepció uralkodik, hogy az ismeretanyag (a **lexikális anyag**) **menyisége** és az oktatás minősége egyenes arányban állnak egymással. Ennek az oktatásfelfogásnak a következménye az **egyszerre túlképzett és alulképzett diákság**, amely olyan tudás birtokába jut tanulmányai során, amelynek az avulási rátája rendkívül magas. A zárt, központilag ellenőrzött, ismeretanyag-centrikus iskolarendszerek nem képesek tanulókat felkészíteni egy rugalmas, kreatív élet- és gondolkodásmódra, olyanra, amilyent a posztindusztriális társadalmak megkövetelnek.

3.2. A tankönyvek

Számos ipari országban, ahol a tanterv nem jelent zárt bemeneti szabályozást, csupán nagyvonalakban, általánosságban fogalmaz meg ismeretanyagot (pl. az epikai művek néhány sajátossága, szerző és mű megjelölése nélkül), a tankönyvek jelentik a legfőbb támpontot a tanár számára., amelyekből a legtöbb országban **számos variáció** közül lehet választani. A legszabadabb a tankönyvhasználat **Hollandiában**, ahol a minisztérium beleszólása nélkül a kiadók pusztán a piaci törvényektől szabályozva íratnak és adnak ki taneszközöket. A tanterv, de még a vizsgakövetelmények is olyan tág lehetőségeket nyújtanak, hogy számos tanítási stratégia dolgozható ki a figyelembevételükkel. **Németországban** a tartományi minisztériumoknak kell jóváhagyniuk. Az egy-egy tantárgyhoz és iskolatípushoz illeszkedő tankönyvek száma azonban már nincs korlátozva, a választék ezért Németországban is jelentős. **Angliában** igen gyakori, hogy a tanárok semmiféle tankönyvet nem használnak, habár itt is többféle felfogást tükröző változat van forgalomban. Sok tanár szívesebben tanít magukból az irodalmi művekből: regényeket, novellás- és versesköteteket osztanak ki, újságból kivágott cikkeket sokszorosítanak, de gyakoriak a tanár által összeállított egyéb anyagok is.

Egyre elterjedtebbek a **komplex anyanyelv- és irodalomtankönyvek**. Ilyen például a belga (flamand) *Facetten* sorozat hét kötete, amely még csak nem is kizárólag az irodalom és a hagyományos értelemben vett nyelv körét öleli fel, hanem nagyfokú interdiszciplinaritás jellemzi. Célja, hogy a legkülönbözőbb diszkurzusokkal ismertesse meg a tanulókat, és ezeknek a sorában csupán egy az irodalom, és csak egy másik a nyelvészet. A tankönyv témái **felölelik a modern élet, a technika, a tudomány szinte minden olyan területét**, amelyről a művelt középosztály szívesen tájékozódik, olvas, beszélget.

Vannak kifejezetten **irodalomtörténeti tankönyvek** is forgalomban. Ezek a **középsiskola utolsó két (nem kötelező) osztálya számára** készültek. Hollandiában ennek több változata is használatos. Ezek egyúttal szöveggyűjtemények is, szemelvényeket közölnek a tárgyalt korszak, a tárgyalt alkotó műveiből. Vannak műnemeket, stilisztikai, retorikai ismereteket összegező tankönyvek is, ugyancsak végzős osztályok számára. Ezek azonban igen kis számban használatosak.

Kelet-Európában 14 éves kor fölött az irodalomtörténeti könyvek dominálnak, illetve olyan tankönyvek, amelyek egyes írók egész életművét áttekintik. Ezekre világnézeti, ideológiai és esztétikai szempontból is a zárt elemzések jellemzőek. Ez igaz az 1979 után megjelent

magyar tankönyvekre is, amelyek már mentesek a korábbi ideológiai indoktrinációtól, de sem mentesek a szerzők ízlésbeli vagy más természetű preferenciáitól, elfogultságaitól. Egyes térségek, országok irodalomtanítása közötti különbséget és hasonlóságot a **tankönyvek összehasonlító elemzése** is segíti feltárni.

Először is szembeötlő, hogy a fejlett ipari országokban nincs rendszerezett **világirodalom-tanítás**. Erről tanúskodnak a tantervek és a vizsgakövetelmények. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a diákok nem ismerkednek meg külföldi szerzőkkel. Ennek egyik módja a tanár választása, a másik a szemelvényes tankönyvek kínálata, a harmadik, talán legfontosabb, az idegen nyelvek oktatása. A nyugati gimnáziumokban 3-5 nyelvet tanulnak a diákok. Hollandiában pl. németet, angolt, franciát, latint és görögöt. Hasonlót tapasztalhatunk Dániában és Norvégiában is. Az általános középiskola tantervében 2-3 nyelv szerepel. A legtöbb országban a **nyelvtanulás** része az ismerkedés az adott kultúrával, irodalommal.

Kelet-Európában más a helyzet. E térségben a nyelvtanítás kisebb teret kap. A görög egyáltalán nem, a latin leginkább fakultatív tárgyként szerepel a tantervekben, világirodalmat azonban szinte mindenütt tanítanak, de nem az idegen nyelvekhez kötődően. A **szovjet** tantervben minden évfolyamon van világirodalmi fejezet nyolcadik osztálytól kezdve, amikor az irodalomtörténeti szempont kerül az irodalomtanítás fókuszába. **Magyarországon** a gimnázium négy osztályában körülbelül 50-50%-os a hazai és a külföldi irodalom aránya úgy, hogy az első osztályban (14-15 évesek) éppen a világirodalom van túlsúlyban. **Jugoszláviában** a nemzeti és nemzetiségi (hazai) irodalmak aránya 85% és 15% a világirodalom. **Szlovákiában** is négy évig tanulnak a diákok irodalomtörténetet. A magyar és a szlovák irodalom aránya 70 %, a világirodalomé 30 %.

Jól szemléltetheti a koncepcióbeli különbséget a nyugat- és a kelet-európai irodalomtanítás között, ha összehasonlítjuk Homérosz és Shakespeare tanítását a két térségben tankönyvi fejezetek elemzése alapján. Jegyezzük azt meg előljáróban, hogy a legtöbb **nyugati országban a központi tantervek nem írnak elő kötelezően szerzőket és műveket**. Ezeket a helyi tantervek, illetve a tanár vagy a munkaközösség éves tanmenete, oktatási terve tartalmazza.

Alaposabb vizsgálatra három anyagot mutatok be. Két tankönyvi fejezetet és egy tankönyvet nem használó tanár által összeállított „hand-out”-ot. A két fejezet egy belga és egy szovjet tankönyvből való, a tanár által összeállított anyag pedig a kelet-angliai Helledon High School irodalomtanárától, Sheila Robinsontól származik. Az ő esetében nem világirodalom-, hanem hazai irodalom tanításáról beszélhetünk. Az összehasonlítás segítségével azonban rávilágíthatunk a zárt és a nyitott oktatás közötti különbségekre, a nyitott iskola nyújtotta lehetőségekre.

A belga Shakespeare-fejezet a már említett Facetten-sorozat hetedik kötetében található. Ez a kötet kiegészítés, elméleti összefoglaló a középiskola három utolsó osztálya, a 16-19 évesek számára. **A szovjet Shakespeare fejezet** a 8-10. osztály számára készült szemelvényes világirodalmi tankönyv második részében, a 9. osztály anyagában jelenik meg. Mindkét szöveg életrajzi összefoglalóval indít, és egyik sem merül el az adatok körüli évszázados vitákban. Mindkét szöveg idéz a szakirodalomból, Shakespeare-kutató vagy –kutatók írásaiból, és mindkettő a *Hamletet* emeli ki alaposabb elemzésre. A különbségek mindenekelőtt abban állnak, hogy a belga fejezetben hagyományos tankönyvi szöveg alig van. A szerzők erősen szelektálnak, és csupán két problémát érintenek. Az egyik a humor szerepe a shakespeare-i tragédiában. A kérdéskört Jan Kott könyvéből származó egy oldalas idézet

exponálja. A másik a drámaszöveg és a színházművészet kapcsolatára irányítja a figyelmet. E kérdésről Peter Brook munkájából választottak ki egy rövid eszmefuttatást a tankönyv összeállítóit. Ezt követi egy szemelvény a Hamletből: Hamlet monológja a színházművészetről.

A szovjet tankönyv, miután számos irodalomtörténeti adatot közöl Shakespeare pályájáról és műveiről, M. Morozov, szovjet kutató Engels reneszánsz-felfogására alapozott Hamlet-értelmezését ismerteti. A koncepció lényege, hogy *„két világ határán, a feudalizmusból a kapitalizmusba való átmenet küszöbén készült a mű, és mivel a kapitalizmus új rabságot hozott a nép és új bilincseket a szellem számára, a korszak humanistái csak álmodozhattak az emberiség boldogságáról, de megvalósítani azt nem tudhatták.”* (ford.: S.V.)

A belga tankönyvet egyrészt a nyitottság jellemzi, másrészt a tartózkodás a túlzottan „akadémikus” jellegtől. A nyitottsága abban ragadható meg, hogy felvet, bemutat problémákat anélkül, hogy azokat szándékában állna megoldani. Nem ad elő saját *Hamlet*-értelmezést, nyitva hagyja a tankönyv használói számára az önálló interpretációhoz. Az akadémikusságtól való tartózkodás elsősorban abban nyilvánul meg, hogy a szerzők nem tekintik feladatuknak ismertetni több évszázad *Hamlet*-interpretációit. A tankönyv ugyanis csak egyike a lehetséges információforrásoknak. Abban azonban, amit nyújt, megbízhatónak, korszerűnek és napra késznek kell lennie, és a társadalmi, szakmai konszenzushoz kell tartania magát. Jan Kott és Peter Brook e korszak fontos és elismert szakemberei, mégsem egyszerűen az ő nézeteiket képviseli a tankönyv, hanem **probléma-felvetéseket tartalmaz, nyitott kérdéseket tesz fel** e szerzők segítségével, amelyekre a válaszokat a tanítási-tanulási folyamatban a diákok keresik meg. A nyitott oktatási metódus pedig azt jelenti, hogy a diákok páros, csoportos és egyéni munka eredményeképpen dolgozzák ki a válaszaikat, és nem a tanár által autentikusnak tartott egyetlen megoldás megtanulása és felmondása jelenti a munka lezárását.

A szovjet tankönyv ezzel szemben akadémikus és zárt, ideologikus és egyetlen interpretációt közöl, amelyet autentikusnak és vitathatatlanak tekint. Ezt a hatást erősíti az a tény is, hogy csak egyetlen, központilag előírt és kötelező tankönyv létezik, választási lehetőség nem áll a tanárok előtt.

Az összehasonlítás harmadik pólusa **Sheila Robison „hand-out”-ja**. Az anyag egy egységes középiskola 16-17 éves tanulói számára készült 1989-ben, és számos, különböző könyvből fénymásolt részletet tartalmaz. Terjedelme öt oldal. **Az első oldalon** egy 36 soros tájékoztatót olvashatunk „Shakespeare és kora” címmel:

1558: I. Erzsébet trónra lépése

1564: William Shakespeare megszületett Stratfordban

1564: megszületik Galilei, a távcső feltalálója

1568: John Shakespeare-t megválasztják Stratford bírájává

1575: Erzsébet királynő meglátogatja a Kenilworth kastélyt

1577: Drake körülhajózza a világot ...

... és így tovább még 30 soron át. **A második oldalon** John Hutton színes üvegablakai láthatók, amelyek Shakespeare-hősöket ábrázolnak: Lady Macbeth-et, Hamletet, Rómeót és Júliát, Opheliát stb. **A harmadikon** kódexbetűvel írt szemelvény áll az *Ahogy tetszik* II. felvonásából: a „*Színház az egész világ*” kezdetű monológ. **A negyedik** és az **ötödik** lap a *Rómeó és Júlia* cselekményét foglalja össze, és ismerteti, hogy kik a szereplők, és ki kicsoda. A „hand-out”-ot a diákok abba dossziéba fűzik be, amelyben a letisztázott munkáikat gyűjtik.

Ide került be a *Rómeó és Júlia* feldolgozása közben készített két esszé is: a prológos szerepével foglalkozó és a III. felvonás 2. jelenetéről írt elemzés. Az utóbbi esetében a feladatot a tanár így tűzte ki: „*Júlián e jelenetben számos érzelm viharzik át. Kísérd nyomon őket, és tárd fel az érzelmi változások okait! Elképzeheted például, hogy te rendezed a darabot, és te magyarázod el a Júliát játszó színésznek, mikor milyen érzelmeket kell megjelenítenie!*”. Amit a „hand-out” nem árul el, de az esszék már jelzik, a drámaelemzés központjában anyelv, a cselekmény és a szereplők vizsgálata állt, de e fejezet tanulmányozásához kapcsolta a tanár a „*Biases in language*” („*Értékelő gesztusok a nyelvben*”) tárgyú, az anyanyelv („nyelvtan”) körébe tartozó téma feldolgozását is. Azt vizsgálták, hogy a nyelvnek milyen eszközei vannak arra, hogy egy jelenséget, személyt vagy tárgyat pozitív vagy negatív színben tüntessen fel, anélkül, hogy a beszélő közvetlenül kimondaná a véleményét, illetve, hogy a megfogalmazott véleményét nyomatékosítsa. Ebből a szempontból vizsgálták a *Rómeó és Júlia* I. felvonásának 3. jelenetét, arra a részre koncentrálnak, amikor Lady Capulet a házasságot dicséri Júliának. Összegyűjtötték azokat a nyelvi jeleket, amelyek az értékelésben szerepet játszottak. E nyelvi témához három írásbeli feladat kapcsolódott: két egyoldalas fogalmazás. Az egyik egy választott téma mellett, a másik ellene érvelt, a harmadik pedig bemutatta, hogy a két másikban milyen nyelvi eszközök segítettek a pro és a kontra érveket megfogalmazni. Az érveléshez két téma közül lehetett választani: kell-e iskolai egyenruha, illetve tartaná-e állatokat a lakásodban.

A tanár által összeállított „hand-out” és a hozzárendelt feladatok vázlatos leírása is jól mutatja, hogy a nem enciklopédikus tudásra koncentrálnak szabályozók miképpen teszik nyitottá az oktatást, miképpen nyújtanak lehetőséget a **képességek, készségek, kompetenciák fejlesztésére szépirodalmi művek feldolgozása közben**. Mint ahogy arra is jó példát ad, hogy nem szükséges elválnia egymástól az anyanyelv és az irodalom oktatásának ahhoz, hogy mindkét területen jó eredményeket lehessen elérni.

A belga tankönyv és az angol hand-out közös vonása, hogy mindkettő ismereteket és kultúrát közvetít, de **egyik sem törekszik zárt, akadémikus tudás átadására**. A cél a tájékozott, személyes interpretáció kialakítása a közös és az önálló munka kombinálásával.

3.3. A vizsga szerepe

A fejlett ipari országokban a bemeneti és a folyamszabályozásnál fontosabb szerepet játszanak a vizsgák, azaz a **kimeneti szabályozás**, bár az utóbbi években ennek a szerepe is visszaszorulóban van. Számos országban még ma is két vagy három vizsgaperióduson mennek keresztül a diákok a középfokú tanulmányaik lezárásáig. **Angliában** pl. a 11., 16., és a 18. életévben, **Franciaországban** 16 és 18 éves korban. **Svédországban** és **Dániában** azonban már csak egy vizsga van, a középiskolai tanulmányok végén (Boucher, 1982. 2.). **Spanyolországban** középfokon minden tanév végén értékelő teszteknek írják a diákok, és csak sikeres vizsga esetén folytathatják a tanulmányaikat. 16 és 18 éves kor között, a középiskolának a már nem iskolaköteles szakaszában két év felsőoktatásra felkészítő tanulmányokat folytatnak, amelyet egyetemi továbbtanulásra jogosító vizsga zár le (Németh 1985. 22-23.).

A legtöbb országban **többféle vizsga közül is lehet választani**. **Dániában** az érettségi mellett „felsőfokú előkészítő vizsga” is letehető. Ez arra szolgál, hogy a fiatalok korrigálni tudják korábbi döntéseiket, illetve, hogy a szakképzés felé orientálódott fiatalok előtt is nyitva álljon a továbbtanulás lehetősége. Hasonlókat tapasztalhatunk **Norvégiában** is. A felemelkedő társadalmi rétegek kulturális emancipációját szolgálja, hogy a középiskola után munkában

eltöltött éveket is figyelembe veszik a felvételre jelentkezők esetében, még akkor is, ha korábban nem tett egyetemi tanulmányokra jogosító vizsgát. (Semjén, 1987.)

Vizsgáljuk meg most közelebbről **a középiskola kötelező szakaszát lezáró vizsgát** anyanyelv és irodalomból, azaz **angolból Nagy-Britanniában**. 1987-ig két típusú vizsga zárta le a középiskolai tanulmányok kötelező szakaszát, A GCE „O” szint és CSE. Az előbbi a hagyományos elitoktatás gyakorlatából megmaradt követelményekre épült, sok tényanyagot, elméletet kért számon, míg az utóbbi a személyes tapasztalatokra alapozott, gyakorlatiasabb szempontokat vett figyelembe. Az egységes vizsgarendszer, a **GCSE bevezetése** egyúttal szemléleti reformot is jelentett. Szakitott az elméletiséggel, helyette a fejlesztendő készségek, kompetenciák mennyiségét és minőségét emelte. A követelmények középpontjába az önálló információszerezésre, a véleményalkotásra és a differenciált kommunikációra való felkészülést állította.

A GCSE vizsga négy részből áll: az írásbeli és a szóbeli „course work”-ből (**1. és 2. rész**), az írásbeli (**3.**) és a szóbeli (**4.**) vizsgából. A „course-work” a vizsgára felkészítő tanítási órákon végzett munkát és a hozzá kapcsolódó iskolai és házi feladatok jelenti. Az írásbeli rész teljesítéséhez egy dosszéba kell gyűjteni négy kidolgozott feladatot, egyet a dráma, egyet a költészet, egyet a próza témaköréből, egyet pedig szabadon választott témából. A feladatokat a tanár tűzi ki a vizsgakövetelmények alapján, figyelemmel kíséri a kidolgozás folyamatát, és elkészültekor javítja és értékeli.

A szóbeli „course-work” az iskolai órán a csoportmunkában, az eszmecserékben és a drámatantárgy óráin végzett munkát dokumentálja. Ezt nemcsak a tanár, de a vizsgaközpont munkatársai is ellenőrzik iskolai látogatásaik során.

Az írásbeli vizsga nyelvi és irodalmi részből áll. A szóbeli vizsgára a vizsgaközpont jelöli ki 2-3 évente a művek listáját, amelyekből ötöt kell a vizsgázónak kiválasztania, és ezekből kell felkészülnie a vizsgakövetelményekben megfogalmazott célok szerint.

Vizsgáljuk meg közelebbről a London és Kelet-Anglia Központ által kibocsátott tájékoztatót **a vizsga célját** illetően:

„1. A vizsgázónak képesnek kell lennie az angol nyelv használatára mind beszélt, mind írott változatában, gondolatokat kell tudnia megfogalmazni szóban és írásban, ügyelve a tartalomra, a pontosságra és az alkalomhoz illő kifejezésmódra.

2. A tanulónak képesnek kell lennie a legkülönbözőbb célú szövegek elolvasására, megértésére; képesnek kell lennie esztétikai örömet találni irodalmi művekben, teljes művekben és szemelvényekben egyaránt, tudnia kell más médiumokra is adekvátan reagálni.” (London and East Anglian Group for GCSE, 1988. 11.1.) (Fordította S.V.)

E célok azt mutatják, hogy az új vizsga szerint az anyanyelv és irodalom tantárgy feladata a sokmédiumú társadalmi kommunikációba való bekapcsolódás elősegítése. Ezt olvashatjuk ki azoknak a készségeknek a listájából is, amelyet a bizottság a vizsgázóktól elvár:

„...a cél, hogy a tanuló

- 1. az információt megértse és továbbítani tudja;*
- 2. tényeket, eszméket, véleményeket megértsen, szelektáljon, elrendezzen és bemutasson;*

3. *értékelni tudja az olvasott információkat, vagy amelyek más médiumok közvetítésével jutottak el hozzá; ki tudja válogatni ezek közül azokat, amelyek egy megadott szempontból relevánsak;*
4. *ki tudja fejezni, amit tapasztalt, érzett vagy elképzelt;*
5. *képes legyen felismerni implicit jelentéseket és magatartásokat;*
6. *képes legyen jó közönség lenni, érzékeny legyen a különböző beszédhelyzetekhez illő stílusra;*
7. *birtokában legyen a különböző struktúráknak és konvencióknak, köztük a központosításnak és a helyesírásnak”. (London and East Anglian Group for GCSE, 1988. 11.1.) (Fordította S.V.)*

Szerepelnek a tájékoztatóban a szűkebben vett irodalomértésre és irodalomismeretekre vonatkozó követelmények is. A következőképpen: a tanuló *„ismerje fel a mű olyan aspektusait, mint a forma, a struktúra, a szervezethez, a tér, a szembeállítás, az idiómák és a költői nyelv (figurák és trópusok), ismerje fel a különböző jelentéseket és jelentésárnyalatokat; az író céljait és szándékait és ezek kapcsolatát a mű szerkezetével.”* (i.m.7.1.)

E követelmények arról tanúskodnak, hogy a cél elsősorban jó olvasók, nem irodalomtörténetben, vagy irodalomelméletben jártas középszintű szakemberek képzése. Vizsgáljuk meg most közelebbről azokat az **írásbeli feladatokat**, amelyeket 1989-ben adott ki a Londoni és Kelet-Angliai Vizsgabizottság! **Nyelvből** a diákok négyoldalas vizsgalapot kaptak, amelyen két oldal hosszúságú szöveg állt. **Az első feladat** a szöveg alapos elolvasása és a szöveg megértése. A megértés mélységét ellenőrzik a feladatok. Hat kérdésre kell válaszolni, mindegyiket egy bekezdésnyi terjedelemben kell esszyszerűen megfogalmazni. **A második** követelmény a szabatos írásbeli nyelvhasználat. Az olvasásra $\frac{3}{4}$ óra, a válaszok megírására 1 és $\frac{3}{4}$ óra áll a vizsgázók rendelkezésére.

Az irodalom írásbeli két részből áll. **Az első** egy költemény, **a második** egy prózai mű megadott szempontú elemzése. A két részt tartalmazó feladat megoldására összesen két óra áll rendelkezésre; az időhatár 15 perccel lehet túllépni. A második oldalon egy 45 soros költemény olvasható: *„Az itt következő költeményben Ted Hughes egy devonshire-i szarvasvadászatot ír le, amelyben szembeállítja a vadászatot részt vevő emberek viselkedését az állatokéval.”* A harmadik oldalon következnek a feladatok:

„Írj le mindent a költeményről, részletezd, milyen érzéseket keltett benned az alkotás! Segítségedre lehet, ha tekintetbe veszed az alábbi szempontokat:

A szarvas

Hogyan viselkedik, hogyan érez

- *az első 4 versszakban*
- *az utolsó kettőben?*

Az emberek

Mit csinálnak

Hogyan vélekednek arról, amit néznek?

A költemény formája:

Bármilyen versforma, „minta”, amit felismersz.

(Miért alkalmazza ezt a költő?)

A költői nyelv:

Szavak, kifejezések, sorok, amelyek különösen jellemzőek

(Miért találod őket hatásosnak?)

Saját érzéseid:

Próbáld nyomon követni érzelmeid változását a költemény olvasása közben.”

A harmadik oldalon olvasható az a hat kérdés is, amelyből kettőt kell kidolgozniuk a jelölteknek **a magukkal hozott két prózai mű alapján:**

„1. A regényíró történeteket mond el számunkra, érdekes figurákkal ismertet meg, mindenekelőtt pedig gondolkodásra készítet” „Válassz ki egyet a mostanában elolvasott könyvek közül, és vizsgáld meg e mondat fényében!

2. Válassz ki egy nem régen olvasott könyvből egy jellegzetes epizódot! Írj erről úgy, hogy megmutatod, mi teszi fontossá a regény egésze szempontjából! (E kérdésre válaszolva használhatod a magaddal hozott szöveget.)

3. Írj a szülők és a gyerekek kapcsolatáról egy olvasott regény vagy elbeszélés alapján!

4. Írj annak az időtartamnak a szerepéről, amelyben egy általad olvasott regény vagy elbeszélés története játszódik!

5. Válassz ki egy bekezdést, amely nevetésre (vagy legalábbis mosolyra) készítetett! Vizsgáld meg alaposan a szöveget, és magyarázd meg, mi váltja ki ezt a hatást!

6. Képzeld el, hogy módodban áll meginterjúvolni egy regény legérdekesebb szereplőjét! Írj egy beszámolót az interjúról, amelyben arról volt szó, mit és miért tett az adott szereplő!”

Az írásbeli vizsga feladatai jól mutatják, hogy az oktatás legalább annyira mű-, mint befogadó-centrikus, és az ismereteken alapuló személyes olvasói válasz (*informed personal response*) az érdekes.

Tényanyagot, zárt tudást **a szóbeli vizsga** sem kér számon a tanulóktól. A választható művek listájáról ötből készülnek fel a vizsgázók, a bizottság ebből egyről vagy kettőről kérdezi a jelöltet. A szóbeli vizsgába beleszámít az *oral course work*. A cél annak a felmérése, hogy a különböző beszédhelyzetekben (kis és nagycsoportokban, szerep- és szimulációs játékokban, irodalmi és nem irodalmi szövegekről folyó beszélgetésekben) milyen beszédképességgel rendelkezik a vizsgázó.

4. A tanítás gyakorlata: a tanár szerepe és az alkalmazott módszerek

4.1. A tanár szerepvállalása

Az ipari országokban a tanár szerepe fontosabb az oktatásban, mint a zárt társadalmakban, mivel **döntési szabadsága is nagyobb**. Egy működő demokráciában a tanár szabadsága az iskolafenntartók, a kliensek és a szakma szabadságának metszéspontjában bontakozik ki. E különböző legitim szférák jogaik és hatáskörük érvényesítése közben kölcsönösen korlátozták és ellenőrzik egymást. Az iskolafenntartó testület maga is összetett intézmény, amely számos hatalmi és érdekszférát egyesít: az önkormányzat, a munkaadók és munkavállalók stb. képviselőit. A tanár az oktatás szabadságából egyrészt mint egy tantestület, mint egy szakmai munkaközösség tagja, másrészt mint képzett szakember részesül. A tanítás tartalmát, célját tekintve a döntési szabadság megosztottsága és aránya országonként, sokszor iskolánként változik. Alapvető azonban mindenütt az, amit már korábban megállapítottunk: a fejlett ipari országokban dominánsan kimeneti szabályozás érvényesül az oktatás irányításában. A döntési szabadság egy részével gyakran a munkaközösségek élnek, meghatározva a **helyi tantervi minimumot**, másik része a tanárt illeti meg, aki már a közös szakmai döntésben is részt vett, de a közös döntések körébe nem tartozó ismeretanyagról, tantárgyi célokról maga dönt. Ez utóbbi szabadság tartalommal való kitöltésében fontos szerepe van az **íratlan törvényeknek**

és a helyi szokásoknak, amelyekhez a legtöbb tanár neveltetésénél fogva is könnyen szocializálódik. A **szülők beleszólási joga** különösen Angliában és az Egyesült Államokban jelentős, mivel ezekben az országokban a leginkább decentralizált az oktatási rendszer, és magának a **civil társadalomnak** a struktúrája is nagyobb mértékben alapszik a közvetlen demokrácián. Angliában azonban ritka a szülők felszólalása a tananyag ellen, annál gyakoribb az Egyesült Államokban, ahol előfordulhat, hogy a szülők számúzik a tananyagból a *Makrancos hölgyet*, mert a férfiak felsőbbrendűségét hirdeti, vagy a *Macbeth*-et, mert túl sok benne az erőszak, vagy a *Velencei kalmárt*, mert az egyes közösségek értékeit nem tekinti egyenrangúaknak (Simmons 1989.)

Kelet-Európában az utóbbi időig az iskola olyan intézmény volt, amely fölött az államapparátus hatósági jogokkal bírt. A tanár e végrehajtó szervezet alkalmazottjaként szigorú állami ellenőrzés alatt állt mind az oktatás tartalma, mind a tanítás ideológiai, politikai iránya tekintetében. Ez a totalitárius alapstruktúra több országban mindvégig változatlan maradt. **Magyarországon** az 1979-es tanterv, majd az 1985-ös oktatási törvény már viszonylag több szabadságot biztosított a tanároknak, ez azonban nem mindig realizálódott a mindennapi gyakorlatban, ugyanis az érettségi és felvételi követelmények (a kimeneti szabályozás) annyira maximalisták voltak, és a felsőoktatás kapacitása annyira szűk, hogy nem sok szabadsága maradt a tanároknak.

4.2. Az irodalomtanítás módszerei

A **Kelet-Európában** tanítási órát látogató szakember azt tapasztalja, hogy szinte minden tantárgyat egyféleképpen tanítanak, a módszerek egysíkúak, a **frontális osztálytanítás** dominál, a tanóra főszereplője a tanár, minden interakció tőle indul ki. Ő adja elő az új tananyagot, vagy a kérdve kifejtés módszerét alkalmazza, amely néha „beszélgetés” formáját ölti. E beszélgetés azonban az esetek többségében zárt, a tanár által előre meghatározott célba kell eljutnia. A tanítási-tanulási folyamatnak ezen kívül már csak egy szakasza van: a szóbeli vagy írásbeli ellenőrzés. Mi okozza ezt az egyhangúságot? A már említett politikai, ideológiai okokon túl, különösen Magyarországon, az ismeretanyag mennyisége és uralma, annak a felfogásnak a dominanciája, hogy az iskola akkor tölti be funkcióját, ha minél több ismeretanyagot memorizáltat.

Az **ipari országok iskoláiban** egészen más a gyakorlat. Az órákon a **team-munka** dominál, a tanulók egymással folytatott kommunikációja az uralkodó interakció-típus, de gyakorlat az egyéni és a páros munka is. A tanítás többközpontú, nem a tanár a centrum, a **tanár** feladata a sokcélú, összetett órai és otthoni tevékenység megszervezése, összefogása, **mentorálása**.

Számos óraleírás tanúsága szerint a nyugati országokban a leggyakoribb oktatási stratégia a kevés ténnyel **sok kreatív munka** elvégeztetése. Ez lehetővé teszi az alapos és pontos munka végzését, a sok gyakorlást, a fegyelmezett aprólékos munkát, a gondolkodási folyamatok és a megvalósítás szoros egységét, a felelősségérzet kialakítását mind a munka külső formája, mind színvonala iránt.

A nyugaton ma **korszerűnek számító tanítási módszerek demonstrálására** szolgálhat a fent ismertetett angol dosszié Shakespeare-fejezete. Ugyanezt reprezentálhatja két másik tanítási-tanulási folyamat. Az egyiket Baden-Württemberg tartomány egy iskolájában rögzítették az iskolaszociológia módszerével. A téma a fabula műfaja volt. A másik az úgynevezett Melopee-módszer, amelyről a budapesti egyetemen tartott előadást Wam de Moor, a nijmegeni egyetem irodalomtanítás módszertana tanszékvezető professzora 1990 májusában.

4.2.1. A fabula tanítása Baden Württembergben 12 éveseknek

A fabulákról szóló témát 14 órára tervezte a tanár. Ebből csak az elsőt ismertetem részletesen, további négyet vázlatosan, a többit csak utalásszerűen. E példa is demonstrálja majd, miképpen teszi lehetővé a memorizálni való anyag csekély volta a tanítás igazi céljának kibontakozását: a gyerekek elmélyült és sokoldalú tevékenységének megszervezését, képességeik sokirányú fejlesztését. A tanár munkája nem a lexikális ismeretekre, hanem a tanításra irányul, nemcsak a „mit”-re, de a „miért”-re és a „hogyan”-ra is.

A fabulák feldolgozását **bevezető órán** a tanár nyitott beszélgetést szervezett, amelynek során feltérképezte az előismereteket. A gyerekek felsorolták az általuk ismert fabulákat, elmesélték a történetüket, kiemelték a leggyakrabban szereplő állatokat és azok jellegzetes vonásait, összeszedték a műfaj megfigyelt sajátosságait (az állatok beszélnek, tanulság van a végén stb.); végül arról esett szó, mi a közmondás, a népi bölcsesség és a fabula tanulsága közötti összefüggés.

Az óra második felében a tanár kiosztott egy általa készített négylapos anyagot, amely kilenc fabulát tartalmazott: egy Aesopus, egy Phaedrus, egy La Fontaine, két Lessing, egy Babrios, egy Georg Born, egy Luther és egy Arntzen által írt mesét. A meséket rajzok illusztrálják, és minden szerzőről rövid ismertetés olvasható. Az anyag összeállításának technikája a montázs. A tanár különböző nyomtatott szövegeket, illusztrációkat fénymásolt, azokat kivágta, és felragasztotta egy A/4-es lapra. Az anyag vizuális egységét a tanár által írt címek és rajzok adták.

Az első feladat egyéni munka: ki kell írni a kilenc fabula címéből az állatneveket, és eddigi ismereteik alapján mellé írni a feltételezett jellemvonásaikat. Pl.: a róka ravasz, a kecske önféjű és ostoba, a kakas büszke, a farkas falánk és alattomos stb. A feladat elvégzése után megvitatták a megoldást. Egyességre jutva, az eredményt felírták a táblára és a füzetbe. Az utolsó öt percben a házi feladatra készültek elő: mindenkinek ki kell választani és elolvasni két fabulát a kilencből, és esszé formájában válaszolni a kérdésre: Megfelelt-e az állatok karaktere a várakozásoknak?

A második órán először beszélgetés folyt a házi feladat alapján. A gyerekek rájöttek, hogy az állatok karaktere nem olyan differenciálatlan, mint gondolták. A róka például az Aesopus mesében nemcsak ravasz, de megfontolt és okos is, a kecske nemcsak önféjű és ostoba, de hiszékeny és meggondolatlan is.

Az óra második felében csoportmunkát szervezett a tanár *Aesopus A róka és a kecske c.* meséjéről és *La Fontaine* művéről, *A kakas és a rókáról*. A tanár a táblára nyitott kérdéseket írt fel, csoportok megvitatták és rögzítették a válaszokat. A kérdések: *Ki(k) a főszereplő(k)? Mit tesznek, mi történik velük? Mik a cselekedeteik oka, motívuma? Mi a véleményetek róluk? Milyen az író viszonya a hőseihez?*

A gyerekek négy csoportban dolgoztak. Kettő Aesopusszal, kettő *La Fontaine*-nel foglalkozott. A munka eredményét a csoportok szóvivői ismertették. Az elhangzott négy vélemény vitát váltott ki. Ennek tanulságát rögzítették a táblán és a füzetben. Házi feladatul az összes szöveg elolvasását kapták a gyerekek, írásban pedig össze kellett hasonlítani a versben és a prózában írt fabulákat.

A **harmadik óra** első felében öt csoportban dolgozott az osztály. Mindenki felolvasta a csoportjának a házi feladatát, majd eldöntötték, kiét olvassák fel az osztálynak, kiét bocsássák vitára. Az óra második felében a szövegvivők felolvasták a kiválasztott házi feladatokat. A megbeszélés módszere a vita és a kiegészítés volt. Az eredményt a szokott módon felírták a táblára és a füzetbe. Házi feladatként saját fabulát kellett írni versben vagy prózában.

A **negyedik óra** drámajáték volt. Öt csoportban dolgoztak a tanulók. Minden csoportnak ki kellett választania egy fabulát a kilencből, vagy a maguk kitalálta mesék közül. Ennek alapján el kellett játszaniuk egy jelenetet. A párbeszédet az előzetes megbeszélés alapján a szereplőknek kellett improvizálniuk.

Az **ötödik órán** a tanár két tanuló fabulája (házi feladata) alapján az egyenes és függőbeszéd, az idézés különböző nyelvtani, nyelvhelyességbeli és helyesírási problémáit vetette fel az osztálynak. Ez tulajdonképpen nyelvtan óra volt, de az irodalom anyaghoz kapcsolva. A fabulák szövegeit alakították át függő beszédből egyenes beszédbe, és fordítva.

A **hatodik órát** a tanár tollbamondással indította. A problémakör az egyenes és a függőbeszéd helyesírása, központozása. Diktálás befejezése után a közös javítás és a hibák megbeszélése folyt. Különösen sokat foglalkoztak azokkal a nehézségekkel, amelyek a helyi dialektus és az irodalmi nyelv közötti különbségből adódtak. A házi feladat a fabulák szövegében a párbeszéd függő beszéddé, az elbeszélés párbeszéddé alakítása.

A **további órákon** még megbeszélték a többi fabulát. Különösen érdekes volt, ahogy a gyerekek a mai változatot, Helmut Arntzen fabuláját fogadták. Az ironikus újrameselés közel állt hozzájuk. Itt ugyanis a farkas azt kiáltja a bárányoknak, hogy: „*Maradj csak, nem zavarasz.*” A bárány pedig így válaszol: „*Köszönöm, de olvastam Aesopust.*” A nevetésük jól jelezte, hogy már ők is **be vannak avatva** az évezredek hagyományba, ők ismerik Aesopust, sőt a későbbi, újramesélt változatokat is.

A téma lezárásaként írtak egy helyesírási témazárót és egy esszét. Az esszéhez mindenki feladatlapot kapott, amelyen egy Karl Henninger által Luther alapján elbeszélte fabula állt: a róka és a holló ismert történetének német változata. A szöveg mellett egy fametszet másolatán a róka látható, amint éppen a hollót kérleli, hogy énekeljen. Alatta következik a három esszékérdés, amelyek közül egyet kellett a gyerekeknek kidolgozniuk: (1) *Egy újabb találkozás a róka és a holló között, amely azt mutatja, hogy a holló tanult a maga kárán.* (2) *Írd át a mesét úgy, hogy a róka bizonyuljon balgának, és a holló ravasznak!* (3) *Írj egy keretes elbeszélést, amelyben az állatmese példázatként szerepel!*

(Delnoy – Herrlitz – Kroon – Sturm, 1988. 101-120.)

Az itt bemutatott tanítási-tanulási folyamat specifikuma, hogy **őrzi a német hagyományokat: a rendszerességnek és a szabályosságnak** olyan, más országokban nem általánosan előforduló mozzanatait, mint az összefoglalás, a táblai vázlat, az órai munka summájának rögzítése a tanulók füzetében stb. E tanári gyakorlat ennek ellenére megfelel a nyitott iskola módszertani követelményeinek. **Kevés tényaggal sok feladatra, kreativitásra** készíteti a tanár a gyerekeket, váltogatja az **egyéni, a páros és a csoportmunkát**, felhasználja a dráma adta mozgási és improvizációs lehetőségeket, alkalmaz képzeletfejlesztő és magatartásformákat kipróbáló írásbeli és szóbeli feladatokat, esszékérdést és az elbeszélő**készséget fejlesztő** gyakorlatokat. Kellő nyomatékot helyez a **szocializációra**, azaz arra, hogy gyakorolják a tanulók az együttműködést, a konszenzusra jutást, az odafigyelést a másik munkájára, véleményére. Az irodalomtanítás specifikus feladatai **nem válnak el a nyelvi képzéstől**, a

helyesírás, a nyelvhelyesség fejlesztésétől. A tantárgyi koncentráció révén mindkettő megfelelő hangsúlyt kap. A gyerekek kellő szövegtapasztalathoz jutnak, bővülnek az irodalomelméleti és irodalomtörténeti ismereteik (a fabula műfaji sajátosságai, változatai, a világ- és a német irodalom híres fabulaírói, a legfontosabb adatok róluk), **mégsem az enciklopédikus ismeretek megszerzése a fő cél**, így kellő idő marad a készségek, képességek, **kompetenciák fejlesztésére**. Eközben megvalósul az anyanyelv és irodalom koncentrált tanítása is.

4.2.2. A Melopee-módszer Hollandiából

A holland Melopee-módszer elméleti **hátttere a hermeneutika, a befogadás-elmélet** (Wolfgang Iser, Hans Robert Jauss, Stanley Fish és mások), elveti a New Criticism egyoldalúan szövegcentrikus felfogását, amely minden jelentés kezdetét és végét a szövegben látja, és sem az író, sem az olvasót nem tekinti relevánsnak a mű jelentése szempontjából. A befogadás-elmélet szerint éppen ellenkezőleg, a szöveg jelentése az olvasóban születik, és olvasóról olvasóra, korról korra változik. A pedagógia, az irodalomtanítás erre alapozva bátorítani tudja a diákokat, hogy sok szövegtapasztalat és a szövegértés képességének fejlesztése révén **alakítsák ki a maguk olvasatát**. Ez jól illeszkedik az oktatás vázolt fejlődési irányához, amely elveti az enciklopédikus tudás túlsúlyát, és a készségek, képességek, kompetenciák fejlesztésére fordít nagyobb hangsúlyt.

A **nijmegeni professzor, Wam de Moor** által ismertetett tanítási folyamat olyan korszerűen berendezett tanteremben valósítható meg, ahol a székek, padok, asztalok szabadon mozgathatóak, alkalmasak a csoportmunkára, sőt szabaddá lehet tenni a tér nagy részét különböző tevékenységek számára. Szó sincs tehát poroszos fegyelemről, a diákok az óra egyes szakaszaiban jönnek, mennek, beszélgetnek, sőt közösen rajzolnak. Nagy ív papírokat a földre terítenek, köré guggolnak, sőt köré is hasalhatnak, ha nekik úgy természetesebb.

A módszer bemutatásához Wam de Moor a 20. század első harmadának kiváló flamand költőjének Paul van Ostaijennek a *Melopee* c. költeményét választotta. Idézzük a költemény angol fordítását:

MELOPEE

For Gaston Burssens

*under the moon slides the long river
across the long river slides the tired moon
under the moon on the long river the canoe slides towards the sea*

*past the high reed
past the low meadow
the canoe slides towards the sea
the canoe with the sliding moon slides towards the sea
thus they are companions towards the sea the canon the moon and the man
why do the moon and the man slide meekly together towards the sea*

(Nyersfordításban: „A hold alatt siklik a hosszú folyó/ a hold alatt a hosszú folyón siklik a csónak a tenger felé/ a magas nád mellett/ a mély rét mellett / a csónak siklik a tenger felé / a csónak a sikló holddal siklik a tenger felé / így ők útitársak a tenger felé / a csónak a hold és az ember szelíden együtt a tenger felé”. /Ford.: S.V./)

Wam de Moor a következőkben jelöli meg a Melopee-módszer **céljait**:

Arra kell készíteni a tanulókat,

1. hogy nagy figyelmet fordítsanak a szövegre,
2. hogy a költeményről alkotott gondolataikat, interpretációjukat, nézeteiket kicseréljék egymással,
3. hogy tudatossá tegyünk bennük egy költemény megértésének lehetőségeit, majd a megértett tartalom kifejezésének lehetőségét egy rajzon,
4. végül fontos, hogy a munkával fejlesszük a kooperációra való készséget.

A tanítási folyamat egyes fázisai:

1. A szerző nevének feltüntetése nélkül kiosztjuk a tanulóknak a vers szövegét, és figyelmesen elolvastatjuk a költeményt
2. Mindenki elkészíti a költemény parafrázisát 1-2 mondatban, és kiemeli a számára legfontosabbnak tűnő sort vagy sorokat
3. Hozzávetőlegesen tíz perc után hármas csoportokban a tanulók megismerkednek egymás parafrázisaival. Megpróbálnak konszenzusra jutni. Megpróbálnak konszenzusra jutni, majd a legfontosabbnak tartott, közösen kiemelt motívumról rajzot készítenek konkrét vagy absztrakt formákat alkalmazva, saját döntésük szerint.
4. A rajzokat a tanulók nagy ív papírokra készítik el vastag ceruzával vagy szénrel. Amikor készen vannak a művek, kifüggesztik valamennyit a tanterem hosszanti falára. Ezt követi a véleménycsere. A csoportok értelmezik egymás munkáját, a készítőket szólnak a szándékaikról, kiegészítéseket tesznek.
5. Eredmény: különböző nézetek kialakulása, megfogalmazása és kifejezése; az elkészült szép képek (amelyeket az előadó kivetítőn bemutat); a figyelem, amelyet egymás gondolatainak és munkájának szentelnek a tanulók.

A fenti tanítási-tanulási folyamatban a **kiindulás** (az első két feladat) az **individuális, elmélyült tanulói tevékenység**: a szöveg alapos megismerése, a parafrázis, a saját első olvasat megfogalmazása, a legfontosabb sorok kiválasztása. Erre épül a tevékenység **következő szakasza, a teammunka**. A három fős csoportokban a diákok megismerik egymás gondolatait, eszmét cserélnek a költemény jelentéséről, poétikai sajátosságairól, majd kialakítanak egy **közös interpretációt**. A konszenzus végül közös alkotásban válik láthatóvá: az együtt készített rajzban. A team-munka lezárása a szabad, most már az egész osztályra kiterjedő **diskusszió**. A munkafolyamat tehát **az egyéni munkától a teamen át vezet az egész osztályt átfogó tevékenységig**, hogy végül mind a gyermekársadalom, mind az egyén gazdagodásához járuljon hozzá. Mindez anélkül történik, hogy a tanár szerepe több lenne, mint a tudatos tervezés és a szuverén tanulói tevékenység feltételeinek megteremtése.

A tanulói kreativitás látható és mérhető bizonyítékai az **elkészült rajzok**, amelyeket írásvetítőn Wan de Moor be is mutatott, rendszerezve, értelmezve a főbb típusokat. Vannak, akik új metaforákat találtak a költemény legfontosabb poétikai sajátosságainak a visszaadására, az „ismétlődésre”, a „végnélküliségre”, a „kozmosz létélmény” kifejezésére. **Az egyik rajzon** például a hold, a hold vízbeli tükröződése, a csónak és a csónak árnyéka négy egymással összecsengő forma, amely az ismétlődés metafizikus jellegét szuggérálja. **Egy másik** a végtelenbe vesző ég és a végtelenben elvesző folyó ábrázolását állítja a kép középpontjába, a magányt a nézőnek háttal, a végtelen felé evező emberalakban jelenítve meg. Vannak **anekdotikus** megoldások: a nagy tenger közepén egy magányos sziget áll, rajta egy kiúttalanság érzését keltő, csüggedt, magányos emberrel. Vannak **szürrealisztikus**,

ornamentikus és **nonfiguratív** megoldások is, pl. giacomettisen magányos, sovány, kecses és kiszolgáltatott vonalak állnak az üres térben; egy másikon egy kérdőjelforma rajzolódik a néző elé, amely közelebről megvizsgálva nem más, mint egy függőlegesen, drámaian lefelé ömlő folyó, rajta a zuhanásra ítélt csónak.

A Melopee-módszer jól mutatja a **nyitott oktatás** nyújtotta tanári alkotószabadság lehetőségeit az irodalomtanításban. Ha a főlegesen nagy enciklopédikus anyag, a centralizált bemeneti szabályozás nem fojtja meg sem a tanárban, sem a diákokban a tevékenység és az invenció örömét, lehetőség van az esztétikai érzékenység kibontakoztatására is.

Az irodalomtanítás helyét, feladatait, módszereit, szervezeti formáit vizsgálva a különböző térségek iskoláiban, mód nyílt arra, is, hogy a hazai oktatás helyével a világban és feladataival szembesüljünk. Ez az **összehasonlító pedagógiai kutatás** értelme és gyakorlati haszna.

IRODALOM

- Ball, S. J. (1984.):** *Conflict, panic and inertia: mother tongue teaching in England 1970-1983.* In: Herrlitz – Kramer – Kroon – Peterse – Sturm (eds): *Mother Tongue Education in Europe. A Survey of Standard Language Teaching in Nine European Countries.* IMEN, Enschede, 1984. 160-169.
- Boucher, Leon (1982):** *Tradition and Change in Swedish Education.* Pergamon Press, Oxford
- Boven, J. – Meert, H. – Roger, R.:** *Facetten 4-6.* Uitgeverij Plantyn, Deurne, Antwerp 1976, 1977, 1978.
- Broadfoot, Patricia (1986):** *A nyilvános vizsgáktól a pályaorientációs teljesítménymérésig.* Az Értékelési Központ Közleményei. 8. füzet. OPI.
- Cummings, William K.(1989.)** *The American Perception of Japanese Education.* In: *Comparative Education.* Volume 25. No. 3. 293-302.l.
- Dán oktatási Minisztérium (1983):** *Dán oktatási rendszer.* Az OPI Főigazgatóságának Külügyi Titkársága.
- Delnoy – Herrlitz – Kroon –Sturm, (1988.):** *Portraits in Mother Tongue Education. Teacher Diaries as a Starting Point for a Comparative Research into Standard Language Teaching in Europe.* Enschede 101-120.
- DES (1988.)** (Department of Education and Science): *Education Reform Act,* London
- **(1985):** *The Curriculum from 5 to 16.* Curriculum Matters, London, HMSO
- **(1987):** *National Subject Criteria for English,* London
- **(1989):** *The National Curriculum,* London
- 1985. évi I. törvény az oktatásról.** In: *Művelődési Közlöny,* Budapest, 1985. 20. sz.
- Finland (1980):** *Educational Policy in Finland.* Background Report for the OECD. Helsinki, Ministry of Education
- A gimnáziumi nevelés és oktatás terve (1978):** Szabolcs Ottó (főszerk.) Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Halász Gábor (1986):** *Az angol vizsgarendszerről: egy output-orientált, decentralizált rendszer működése.* Az Értékelési Központ Közleményei 9. füzet, OPI
- Hellesdon High School, Subject Choises 1989-90**
- Herrlitz – Kramer – Kroon – Peterse – Sturm (eds) 1984:** *Mother Tongue Education in*

- Europe. *A Survey of Standard Language Teaching in Nine European Countries*. IMEN, Enschede
- Husén, Torsten (1989):** *The Swedish School Reform – exemplary both ways*. In: Comparative Education. Volume 25 No 3 345-355.1.)
- Kolozsvári (1989.), György:** *A magyar irodalom tanítása Romániában*, kézirat, 21. o.
- Kroon,S.-Sturm,J. (1987) (eds.):** *Research on Mother Tongue Education in an International Perspective*, IMEN, Enschede
- Lévy, (1986) C. Daniel (ed.):** *Privat Education. Studies in Choice and Public Policy*, Oxford University Press, Oxford – New York.
- Levos, Howard (1989):** *Some Respects of Education in France Relevant to Current Concerns in the UK*. In: Comparative Education. Vol. 25. No.3 369-378.
- London (1988/a) – East Anglian Group GCSE. English and English Literature.** Syllabuses as Approved by the Secondary Examination Council with Specimen Question Papers and Marking Schemes
- London (1988/b)** East Anglian Group GCSE. Examination. Summer 1988. *English Literature*
- London (1989)** East Anglian Group GCSE. Examination. January, *English*
- Malgren L-G, Van de Ven, P.-H (1989):** *Reading Literature in Comprehensive Schools (age 11-13). A speculative analysis of two events*. IMEN, Enschede
- Nation at Risk (1983.)** National Commission on Excellence in Education: *A Nation at Risk*. 6. o.
- Német Ágnes (1985):** *Spanyol oktatási rendszer*, OPKM, Budapest
- Recent Trends in European Higher Education. (1988)** In: European Journal of Education 1-2. 23. kötet. Tematikus szám
- Robinson, Sheila** *Shakespeare and his age; Romeo and Juliet*. A teacher hand-out. Hellesdon High School. Kézirat, 1989.
- Rontopoulou, J. –Lamoure, J.(1988).** *French University Education: a brief overview, 1984-1987*. In: European Journal of Education. Vol. 23 No. 1-2. 37-46.
- Semjén (1987.) András:** *A norvég oktatási rendszer*. In: Oktatásügyi Kutatások 3. kötet OKI Budapest 92-106.
- Spira (1988.)Veronika (Kiss-Spira,V.):** Comparative Papers. *The Netherland, Great Britain and Hungary*. In: Papers Prepared for the 1986 IMEN Conference in Antwerp, eds.: Angyal, É., Rymenans,R. IMEN, Enschede 42-48.
- (1990):** Form 3 of Hellesdon High School Norwich; April 14th 1989. *An Attempt of Interpretation*. In: Tiavildeleje Papers. Eds.: Delnoy,R., Kroon,S. IMEN, Enschede 1990. 29-46.
- Szegedi-Maszák-Veres (1980):** Szegedy-Maszák Mihály - Veres András - Bojtár Endre - Horváth Iván - Szörényi László - Zemplényi Ferenc: *Irodalom II*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Van de Ven, (1988) Piet-Hein:** „*Historien aterstar att skriva*”. *A socio-historicalexploration of the „taken-for-grantedness” of literature teaching*. University of Nijmegen
- Zarubeznaja Lityeratura VIII.-X. klassz. Moszkva 1984.**

Az irodalomtanítás Belgiumban

Megjelent: In: Irodalomtanítás Belgiumban, Franciaországban, Hollandiában, Japánban, Olaszországban, Portugáliában, a Szovjetunióban és Magyarországon.
Szerk.: Sipos Lajos. Honffy Kiadó, Budapest 1991. 33-46.l.
Első megjelenés: In: Pedagógiai Szemle 1990. 10. 978-985.o.
Digitalizálva: 2011.

1. A belga oktatás

1.1. Az oktatás alapelvei

A belga **alkotmány** biztosítja az oktatás szabadságát és ingyenességét (Deloof, 1977.5.o.). A kétnyelvű és kétkultúrájú Belgium oktatási rendszere a flamand és francia anyanyelvű közösség kulturális autonómiáján alapszik. Ez azt jelenti, hogy Belgiumnak, amely sok tekintetben **föderatív** államszervezet felé halad, két oktatási minisztere és két kulturális tanácsa van (Daems, 1984. 71.). **Mindkettő törvényhozói jogokat élvez** a maga területén, bár mindkettő fölött ott áll a parlament, amely fenntartja magának a jogot, hogy az alapvető kérdésekben **az egész országra érvényes döntéseket** hozzon. Ilyenek a kötelező oktatási idő, az oktatási rendszer felépítése, a vizsgák, a bizonyítványok, az ifjúságtól elvárható normák meghatározása stb. A két országrész maga dönthet a tantervekről, a különböző oktatási programokról, módszerekről, szünetidőről stb. (Deloof, i.m.. 5.).

Az alkotmány mellett fontos szerepük van az **oktatási törvényeknek** is, köztük az 1976-os ún. oktatási béke törvényének, amely kimondja, hogy az állam köteles gondoskodni a szülők és gyermekek szabad iskolaválasztásáról. Minden körzetben lennie kell az állami iskolákon túl mind a három nagyobb vallásnak (katolikus, protestáns, zsidó) iskolának is, ha erre igény van. Ha iskola nem létesülhet a gyerekek alacsony száma miatt, az állam köteles gondoskodni mind finansziális, mind közlekedési szempontból a gyerekek szállításáról. Ez a törvény mondja ki egyúttal, hogy az oktatás minden területén, így az iskolákban is minden vallásnak és filozófiai meggyőződésnek egyenlő tiszteletben kell állnia, és egyenlő jogokat kell élveznie. Az iskolának pluralisztikusnak, nyitottnak kell lennie, kerülnie kell minden diszkriminációt (Delnoof, i.m. 7-8. o.).

1.2. Az oktatási rendszer

A **kötelező oktatás** Belgiumban 6-18 éves korig tart. Az elemi iskola is (6-12) és a középiskola is hat éves (12-18). Az iskolát megelőzően, nem kötelező jelleggel, óvodába járnak a gyerekek 2 és ½ éves kortól 6 éves korig (Daems, 1986. 3. o.). Az iskoláknak **három fő típusuk** van: az állami, a hivatalos (pl. a helyi, városi önkormányzat által fenntartott) és a szabad (vagyis egyházi, alapítványi és magán-) iskolák. A diákok hozzávetőleg 10%-a jár az állam, 20%-a a hivatalos, 70%-a pedig a szabad iskolákba (Coens, 1985. 3-6. o.).

Belgiumban **két középiskolai rendszer** él egymás mellett. Az egyik a hagyományos, a másik a 70-es évektől fokozatosan bevezetett új, az ún. VSO (Vernieuwd Secundair Ondervijes – Daems, 1986.3. o.). Az állami iskolák nagy része, a katolikus iskoláknak pedig a fele már VSO-típusú. A **hagyományos** középiskolai rendszer három iskolatípusra bontható: gimnáziumra (athenaeum), szakirányú technikumra és szakmai képzést adó szakiskolára. A **gimnázium** hagyományai a 16-17. században alakulnak ki, és koncepciójukban mindmáig őrzik a reneszánsz és a felvilágosodás nevelési célkitűzéseit, emberképét. Ezek az iskolák a humán tudományokat állítják oktatásuk középpontjába, a természettudományoknak pedig elsősorban az elméleti részét tanítják. A legfőbb nevelési cél az általános emberi értékek fejlesztése. A diákok ebben az iskolatípusban arra kapnak indítást, hogy olyan emberré váljanak, akik be vannak avatva az emberi kultúra, az emberi lét és sors legkülönbözőbb problémaiba.

A gimnáziumnak **két típusa** van. Az egyik a klasszikus gimnázium, amelyben görögöt és latint nagy óraszámokban tanítanak, és a modern gimnázium, ahol a modern nyelvek nagyobb hangsúlyt kapnak, mint a görög és a latin (Deloof, i.m. 30-31. o.). A hagyományos gimnázium második évfolyama után választhatnak a diákok, hogy latin-görög vagy latin-matematika tagozaton akarják-e folytatni a tanulmányaikat. A latin-matematika tagozatosok később dönthetnek arról, hogy latin-természettudomány ágon fejezik-e be gimnáziumi tanulmányaikat. Ezen a tagozaton emelt szintű kémia-, biológia-, fizika-oktatás folyik. A latin-görög szekció az irodalomtanításra koncentrál, bár természettudományokat is tanít. Természetesen ebben az iskolatípusban is fontos szerepet játszanak az élőnyelvek, különösen a francia, az angol és a német. A modern gimnáziumban a harmadik év után négy választási lehetőségük van a diákokban: (1) emelt szintű matematika, (2) természettudományok, (3) közgazdaságtan, (4) humán tudományok, társadalomtudományok.

A **szakképesítést adó középiskolák** kétfélék. A **technikumok** az elméleti képzésre helyezik a hangsúlyt, míg a **szakiskolák** a gyakorlati képzést állítják előtérbe (Deloof, i.m. 31-32. o.).

A **VSO-rendszerű középiskolák**, amelyek egységes (comprehensive) rendszerűek, nem tesznek eleinte különbséget a három iskolatípus – a gimnázium, a technikum és a szakiskola – között. Ezzel az oktatás nagyobb fokú demokratizálását biztosítják, hiszen a diákok tehetségtől, sem társadalmi háttértől függetlenül válogatás nélkül együtt kezdik ebben az iskolatípusban a tanulást, és majd csak később, a tehetségük, érdeklődésük és életcéljaik szerint válnak szét az útjaik. Ezzel elkerülhető, hogy a társadalmi háttér eleve determinálja az iskolai előmenetelt. Ezeknek az iskoláknak a tagolása: **háromszor két év**. Az első kettő a megfigyelés szakasza, a második kettő az orientációé, míg a harmadik kettő a döntésé (i.m. 34-36.). A tanulók évenként, két évenként dönthetnek, hogy az elméletibb vagy a gyakorlatibb

tancsoportban kívánják-e folytatni a tanulmányaikat. Erre különösen azokban az **egységes iskolákban** van lehetőség, ahol valamennyi választási lehetőség helyben megtalálható. Ezekbe az intézményekbe közel ezer tanuló jár, így sokféle szakma választására van lehetőség, hiszen sokféle szaktanterem, műhely áll rendelkezésre.

A VSO-típusú iskolákban az első év közös, csak „A” és „B” variációra bomlik, ha szükséges. Az „A” a **normál**, a „B” a **felzárkóztató** csoport. Az osztályok létszáma 20-25. Egy évfolyamon néha hat-hét párhuzamos osztály is van. E közös tantervű első év után választanak a tanulók a három ág között. Ebben az iskolatípusban is tanítanak latint és élőnyelveket. Egy-egy iskola tantárgyfelosztása a törvény biztosította keretek között különbözhet egymástól. Egy jellemző példa: az első évfolyamon a 12 éveseknek 32 ötvenperces órájuk van, tantárgyaik pedig a következők: vallás, holland (flamand), francia, latin, matematika, földrajz, biológia, fizika, történelem, technika, zene, rajz, testnevelés (Daems, 1988. 52. o.). A holland heti 5 óra, ebből 4 az új anyag, egy pedig ismétlés.

A diákoknak az egyetemi felvételhez **érettségi vizsgát** kell tenniük, amely állami bizottság előtt folyik, és írásbeli, valamint szóbeli vizsgát is magában foglal. Az iskolában tett záróvizsgák szakirányú továbbtanulásra jogosítanak. Újabban ezt az iskolatípust kiegészítették egy hetedik évfolyammal, amelyre azok járhatnak, akik szeretnék megszerezni az egyetemi tanulmányokra jogosító érettségit.

1.3. Tanárok és tanárképzés

A középiskola alsó 3 osztályában három éves **tanárképző főiskolai** végzettséggel lehet anyanyelvet és irodalmat tanítani. Ezek a tanárok általában három szakosok: a holland mellé a német, az angol, a történelem és a vallás közül választhatnak kettőt. A heti óraszámuk 21-23 óra. A felső három osztályban azonban csak **egyetemi végzettséggel** lehet tanítani. Az egyetemi képzésnek ez a formája négyéves, és két szakra képez, de csak a holland-német vagy a holland angol közül választhatnak. A tanárképzés az egyetemen az utolsó két évfolyamon párhuzamosan történik az egyéb tanulmányokkal. Az ő kötelező óraszámuk a középiskolában alacsonyabb: 19-21 hetente (Daems, 1986. 42. o.).

2. A tantervek

Belgiumban a **központi tanterveknek** sokkal nagyobb szerepe van, mint a legtöbb nyugat-európai országban. Ennek oka az ország nyelvi és kulturális megosztottságában van. Mind a vallon, mind a flamand közösség önvédelmi reflexei igen erősek, így nagyobb hangsúlyt helyeznek nyelvük, kultúrájuk ápolására, megőrzésére. Ez tükröződik az iskolapolitikában is. A belgák szemében ezért természetes, hogy az irodalomoktatás egyik fő célja a kulturális hagyomány továbbadása, a nemzeti tudat folytonosságának biztosítása, amelyet máshol (Angliában, az USA-ban, Hollandiában) esetleg megkérdőjeleznek.

Flandriában két tantervnek van meghatározó szerepe. Az egyik az állami, a másik a katolikus iskolák számára készült. A belga oktatásban azonban még **más tantervek** is érvényben vannak. Azok az iskolák, amelyek más tanterv szerint működnek, csak akkor kaphatják meg az állami támogatást, ha tanterveiket egyeztetik a helyi oktatási hatóságokkal.

2.1. Az állami anyanyelvi tanterv

(Rijksecundair Onderwijs Leerplan 1984. – továbbiakban:ROL) 85 oldalon és hat fejezetben tárgyalja a középiskolai anyanyelvi oktatásra vonatkozó tudnivalókat. Már a cím is jelzi, hogy az anyanyelv és az anyanyelvi kultúra nem válnak el egymástól, egy egységet alkotnak. A tanterv hat fejezete nem a hat évfolyamra, hanem **az anyanyelvi oktatás hat fő területére** vonatkozik. Ezek a következők: (1) szóbeli szövegértés, (2) beszédképesség, (3) olvasás, (4) írás, (5) nyelvi rétegek, nyelvhasználat, stílus, (6) helyesírás. A tanterv meghatározza a heti óraszámot: az első két évfolyamon 4-6, a többi négyen: 3-6 között ingadozik. A fejezetek részletesebb analízise rávilágítanak arra, hogy egy jól felépített, a fejlesztést alaposan körvonalazó tanterv nem szükségszerűen köti meg a tanárok kezét, hiszen a követelmények, a képességek, készségek, kompetenciák fejlesztése **nincs hozzákötve kötelezően előírt konkrét enciklopédikus ismeretekhez**. Azok közül a tanár, az iskola, a munkaközösség választhat.

2.1.1. A szövegértés

A **szövegértés** tanterve két fő pontból áll (ROL 10. o.). **Az első a kommunikációs készség** fejlesztése, a különböző beszédhelyzetekhez illő nyelvi formák felismerése, a használatának elsajátítása, a kommunikáció három alapformájának, a monológnak, a dialógusnak és a polilógusnak a kreatív alkalmazása. **A második a kritikai és az objektív megértés** együttes fejlesztése, a különböző csatornák (televízió, rádió, hanglemezek, magnó stb.) által rögzített kommunikációs szituációk megfigyelése, valamint írott szövegek (párbeszéd, interjú, riportok) vizsgálata. Ez utóbbiak lehetnek irodalmiak, és származhatnak a hétköznapi életből is.

2.1.2. A beszédképesség

A **beszédképesség** (uo. 11-22. o.) a szövegértési képességek aktív tételét jelenti. A kommunikációs képesség fejlesztését, a **beszélői és a hallgatói szerep** kreatív elsajátítását a legkülönbözőbb beszédhelyzetekben, a **szóbeli műfajok** kreatív begyakorlását (interjú, vita, eszmecsere). Különböző munkaformákban, szerepjáték formájában a vitavezető, a moderátor szerepének megtanulása, a helyes intonáció, a kifejező beszéd elsajátítása. Ezek folyhatnak a dráma tantárgy keretében. A **nyelvi és a viselkedésformák** megtanulása, a szocializáció nem választhatók el egymástól. De ideilleszkedik az irodalmi szövegek **kifejező olvasása**, az **objektív és a kritikai véleménynyilvánítás** nyelvi formáinak kialakítása, fejlesztése.

2.1.3. Az olvasás

Az olvasás c. tantervi fejezet szinte teljes egészében az irodalomtanítás programját foglalja magában (i.m. 23-30. o.). Az olvasás a tanulás, az **ismeretszerzés** legfontosabb **eszköze**, de a

személyiségfejlesztésben, az önazonosság, a társadalmi tudatosság, az **esztétikai és a kritikai érzék** kibontakoztatásában is kiemelt szerepe van. A tanítási folyamatban felhasználható szövegek köre **nem korlátozódik a szépirodalomra**. Magában foglalja az esszé műfaját épp úgy, mint a kortárs társadalmi környezet legjellemzőbb szövegeit, újságok, folyóiratok, hirdetések szövegeit, árucikken használati utasításait stb.

Az irodalmi művek dekódolásához a diákoknak meg kell ismerkedniük a legalapvetőbb **irodalmi, esztétikai és szövegtani fogalmaival**, olyanokkal, mint a **műnemek, műfajok**, figurák és trópusok, a struktúra, a motiváció, a szereplők jellemzése stb.. Hangsúlyt kapnak egyes esztétikai fogalmak, a **művészi megismerés sajátosságai**, az irodalom és más művészetek eszközeinek összehasonlítása stb.. Az utolsó két évfolyamon a tanulók a holland (és flamand) **irodalom történetével** ismerkednek meg a kezdetektől a kortársakig.

A tanterv különböző fajtájú, mélységű és célú olvasást javasol: korlátozott szempontú megközelítést, sokoldalú analízist, szemelvények és egész művek megismerését; iskolai közös **hangos és néma olvasást**; valamint számos könyv otthoni feldolgozását. A tanár szabadságában áll a művek, az olvasni valók kiválasztása, elrendezése. A rendezőelv nincs központilag meghatározva. Az lehet **tematikus, műfaji vagy időrendi elrendezés**, a tanár választása szerint. A diákoknak évi hat könyvet kell elolvasniuk, amelyet a tanár által összeállított listáról választanak ki. A tanterv hangsúlyozza, hogy az olvasás elsősorban a tanulók önálló véleményformálásának eszköze, és nem holt ismeretek felhalmozását szolgálja.

A tantervben **nincsenek előírva írók, művek**, a tanterv nem korlátozza a tanár választási szabadságát:

- 1-2. **osztály**: Ifjúsági irodalom, prózaszemelvények, drámarészletek, mindennapi szövegek. Legalább 6 könyv elolvasása.
3. **osztály**: Holland ifjúsági irodalom. Egy teljes epikai és egy drámai mű közös feldolgozása, négy valóságból vett szöveg és 6 könyv otthoni elolvasása.
4. **osztály**: Szemelvények a 19. és 20. századi holland íróktól. Egy elbeszélés és egy regény közös feldolgozása, néhány, a gyakorlati életből vett szöveg megismerése, házi olvasmány: 6 könyv
5. **osztály**: Irodalomtörténet. Szemelvények a holland irodalomból a kezdetektől 1880-ig. A valóságból vett szövegek, két regény vagy egy regény és egy elbeszélés közös feldolgozása mai holland szerzőktől. 6 holland irodalmi alkotás otthoni feldolgozása.
6. **osztály**: A holland irodalom története 188-tól napjainkig, Szemelvények, a valóságból vett szövegek olvasása, egy esszé, egy tanulmány feldolgozása, egy modern holland regény vagy dráma és egy elbeszélés elemzése. Házi olvasmány: 6 holland szépirodalmi mű.

2.1.4. Az írás

Az írás (i.m. 31-38. o.) az első két évben a legegyszerűbb **hétköznapi műfajok** elsajátítását és gyakorlását jelenti (levél, távirat, névkártya, levelezőlap stb.). A második évben az interjú, a riport, a párbeszéd, majd a leírás, az elbeszélés és a könyvismertetés következik. Az utolsó két évben az olvasott irodalmi művekről készített **esszé, bírálat** válik dominánssá.

2.1.5. Nyelvhelyesség, nyelvhasználat

A nyelvhelyesség, a nyelvhasználat fejlesztése (i.m. 39-55. o.) mindenekelőtt a nyelvtani, nyelvészeti és stilisztikai ismeretek, készségek fejlesztését jelenti. Az első évben a nyelvtan (*hangtan, szótan, mondat*) és a helyes nyelvhasználat gyakorlása áll a tanulás középpontjában. A későbbiekben az irodalmi nyelv, a költészet nyelve, a hangnemek, stílusirányzatok, stíluskorszakok (*klasszicizmus, romantika, realizmus, impresszionizmus, expresszionizmus stb.*) tanulmányozása következik. A tanterv súlyt fektet az utolsó két évfolyamon az európai és a holland irodalom összefüggéseinek vizsgálatára, de a nyelv társadalmi vonatkozásaira is, köztük a nyelvi forma tudatos elsajátítására, a **dialektusok és más nyelvváltozatok** használati körének megismerésére, megfelelő alkalmazására.

2.1.6. A helyesírás

A **helyesírás** tanítása (i. m. 56-67. o.) elsősorban az alsóbb évfolyamokon kiemelt feladat, de szerepe van mind a hat év programjában. A célok és módszerek azonosak a világ más részein közismert célokkal és módszerekkel.

A tantervet a tanulók **értékelésére** vonatkozó irányelvek és annotált bibliográfia egészíti ki.

2.2. A katolikus középiskolák tanterve

A katolikus iskolák tanterve (Katoliek National Onderwijs 1974., 1976., 1977.) is tiszteletben tartja a tanárok szabadságát az ismeretanyag kiválasztásában, és csak az alapvető célkitűzéseket tartalmazza az anyanyelvi oktatás hat – fent említett – területén. Az utolsó két évben itt is a holland irodalom történetével foglalkoznak a tanulók, és a megtanítandó irodalomelméleti, esztétikai stb. fogalmak köre is hasonló. A katolikus iskolák számára készült tantervben azonban **nagyobb mértékben szerepelnek a modern nyelvészet és irodalomtudomány, a generatív és transzformációs grammatika, a strukturalizmus fogalomrendszere**. Különbség még az iskolába belépő gyerekek nyelvhasználatára, nyelvismeretére fordított figyelem, és ezzel együtt nagyobb a **tolerancia a dialektusok, a helyi nyelvváltozatok, a normától való eltérés iránt**. Ez a felfogás valóban korszerű, hiszen a modern szakirodalom világszerte hajlik arra, hogy anyanyelvnek a valóban beszélt nyelvet tekintse, ne a mesterségesen kialakított normát. Belgiumban a gyerekek közel 50%-a nem a sztenderd hollandot, hanem valamilyen flamand nyelvjárást beszélnek (Daems, 1984. 15.). Ugyanakkor ez a tanterv is célul tűzi ki a norma, az irodalmi nyelv megismerését, de korántsem tekinti azt az egyetlen helyes nyelvváltozatnak.

Az irodalmi művek megközelítésében több hangsúly esik a diákok személyes problémáinak tudatosítására, az általános emberi, a katolikus-humanisztikus életszemléletre, más kultúrák, vallások, politikai nézetek, etnikai csoportok megismerésére, egyenlőnek elfogadására, az irodalom társadalmi szerepére, mint az állami tanterv.

3. Tankönyvek

3.1. A tankönyvek szerepe jelentős a belga iskolarendszerben (Daems i. m. 19-22. o.), a legtöbb tanár ugyanis rábízta magát a választott tankönyvre mind az ismeretanyag, mind a

módszerek tekintetében. A tankönyvek a két fő – fent ismertetett - tantervre épülnek legtöbbször, és igen mérsékeltek az újítások bevezetésében. Ennek az az oka, hogy csak azok a tankönyvek használhatók az oktatásban, amelyeket a központi (területi) tankönyv-jóváhagyó bizottság engedélyezett. Ezen a bizottságon könnyebben mennek keresztül a hagyományosabb, mint a szokatlan szemléletű tankönyvek. A másik ok: a bevált, régebbi tankönyvek közkedveltebbek, és üzleti szempontból is jobbak az esélyeik.

3.2. Az utolsó két tanév tankönyvei. Nem sokféle tankönyv van jelenleg piacon, amely **irodalomtörténeti összefoglalást** ad a holland nyelvű szépirodalomról a középkortól máig. Ezek egyaránt tartalmaznak szemelvényeket és adatokat, ismertető, elemző szövegeket. A tankönyvek elsősorban adatközlő szerepet töltenek be, a legfontosabb tudnivalókat foglalják össze, rövidek, tömörök és nélkülöznek minden, a közmegegyezéstől eltérő preferenciát. Az anyag tagolása a nagyobb európai kultúrtörténeti korszakok szerint történik. Minden fejezet bevezetője kitekintést ad a korszak európai (világ-) történelmére, kultúrtörténetére, művészetére, irodalmára. A fogalmak, amelyekkel a tankönyvek egy-egy korszakot, írókat, művet bemutatnak, a kialakult közmegegyezést tükrözik, nem valamely műelemző vagy filozófiai iskola fogalomrendszerét követik.

Az **alsóbb osztályok számára készült tankönyvekben** tematikus, műfaji vagy más szempontból kiválasztott szemelvények, illetve rövidebb művek szerepelnek, amelyek alkalmasak közös megbeszélésre. Az egyes fejezetek bevezetője itt is elsősorban tájékoztat, adatokat közöl, és nem értékeli. A szövegek után a fontosabb fogalmak magyarázata, valamint kisebb feladatok következnek, amelyek az olvasott szöveg megértését segítik, illetve a tanult fogalmakat gyakoroltatják. A szövegekhez kapcsolódó elméleti anyag legtöbbször a műfajokra, a hangnemekre, a stilisztikai jelenségekre vonatkoznak.

Ma talán a legkorszerűbb középiskolai tankönyv a **7 kötetes J. Boven – H. Meert – R. Roger-féle Facetten**, amelynek **első három kötete** (12-15 éveseknek) a hat készségterület fejlesztésére a mindennapi életből vesz témákat, szövegeket, hasonlóan az angol mint idegen nyelv tankönyvekhez. A főbb témakörök: család, sport, autó, iskola, levelezés barátainkkal, utazás, ifjúsági irodalom, de szerepelnek költemények és drámarészletek is. Ezekhez kapcsolódnak nyelvtani, nyelvhelyességgel összefüggő, a szókincset bővítő feladatok, beszédgyakorlatok stb. A **második három kötetben** túlsúlyban vannak a szépirodalmi művek, elrendezésük azonban nem az időrendet követi, hanem műfajok, műnemek szerint történik. Bár többségben van a holland irodalom, a világirodalomból is találunk műveket (Brecht, Heine, Böll, Roland-ének, Shakespeare, Molière, Stanislaw Lem stb.). A műfajok, műnemek talán kissé kuszán követik egymást. Először a próza szerepel, majd külön a regény, ezt követi a költészet, a dráma, az esszé, de képviselve vannak a modern médiumok is, a rádió, a tévé, az újság stb. Az **ötödik és a hatodik osztályos tankönyv** végén elméleti összefoglalót találunk. Itt van szó részletesebben a szemantikáról, a denotáció és a konnotáció problémájáról, a metafora és a metonímia szemantikai szerkezetéről, a fonetika, a fonológia és a szociolingvisztika alapfogalmairól stb.. Az egyes témákat, témaköröket igényes fotóanyag és grafika egészíti ki, amelyek származási helye is igen előkelő és nemzetközi: Allen Unwin – London, Allinari – Firenze, Associated Press – New York, Cahiers du Cinéma – Párizs, Musée Nationale Moderne – Párizs, National Gallery of Art – New York, Rijks Museum – Amsterdam, Svensk Filmindustri – Stockholm stb.

E hat kötetet egészíti ki a **7., amely a 4-6. osztálynak szól**, és amely összefoglalja, rendszerezi és példákon mutatja be mindazt az elméleti anyagot, amelyet a tanulók az utolsó három évben tanultak. Az **első rész** a mindennapi nyelvhasználattal, a szóbeli és írásbeli

kommunikáció főbb területeivel foglalkozik. Többek között szerepel benne a vita, a parlamenti beszéd, a levél, a hivatalos levél, de szó van nyelvhelyességi és helyesírási tudnivalókról, intonációról stb. is. A **második rész** témája az irodalom. Először egy rövid, negyven lapos áttekintést kapnak a tanulók a holland irodalom történetéről a középkortól napjainkig, majd irodalomelméleti és esztétikai problémák következnek. A fikció és a valóság tárgyalását az epika és az **epikai műfajok** elméleti kérdései követik (pl. a narratológia alapkérdései: az elbeszélő és az elbeszélés változatai, a figuraalkotás és a cselekmény-bonyolítás poétikája stb.). A dráma és a líra mint műnem s az idetartozó műfajok is hasonló részletességgel szerepelnek. A drámafejezet rövid drámatörténeti összefoglalót ad, amely a világirodalom legfőbb korszakait tekinti át Szophokléstól Shakespeare-en át Brechtig és az újabb drámáig. A **drámatörténetet** szemelvények egészítik ki fontosabb művekből, az *Antigonéból*, a *Hamletből* és más alkotásokból. A fejezetet **színháztörténeti** áttekintés teszi teljessé, ahol Sztanyiszlavszkijról éppúgy szó esik, mint Reinhardtról vagy Bójart-ról. A fejezet körüljárja a színház valamennyi résztvevőjének tevékenységét a rendezőtől a színészekén át a dramaturgig és a közönségig. A **lírafejezet** a verstani és a stilisztikai tudnivalókat összegezi, példákat mutat be a különböző rímekre és rímfajtákra, akárcsak a trópusokra és figurákra. A tankönyvet név- és tárgymutató zárja.

3.3. Egy tankönyvi fejezet bemutatása (Shakespeare)

A tankönyv koncepcióját és az oktatás egész folyamatát jól reprezentálja a Shakespeare-rel foglalkozó szövegrész szó szerinti fordításban (A fordítás Zelenka Eszter munkája)

„Egy warvicshire-i kisváros, Stratford-on-Avon archívumából megtudhatjuk, hogy 1564. április 26-án William ott születhetett egy tehető iparos John Shakespeare és egy földbirtokos nemes lányának első fiaként és harmadik gyermekeként. A városka Szentháromság templomának 1582. november 28-án kelt püspöki irata alapján pedig megtudhatjuk, hogy a 18 éves William engedélyt kapott arra, hogy „minden késlekedés nélkül, a legkézenfekvőbb okok miatt feleségül vehesse Anne Hathawayt, egy nála több mint hét évvel idősebb parasztlányt. Végül pedig Stratfordban található azokaz 1597-ből való közjegyzői iratok, amelyek arról tanúskodnak, hogy William Shakespeare New Place-ben megvett egy iskolamesteri házat. Minden jel szerint jó módban élt itt a városka tiszteletre méltó polgáraként egészen 1616-ban bekövetkezett haláláig. Mindössze 53 évet élt.

Életéről kevés pontos adatunk van. Ismerjük születésének, házasságának időpontját, három gyermekének anyakönyvi adatait, azt azonban már nem tudjuk, hogyan alakult élete 1592-ig, amikor mint sikeres színészt és drámaíró látjuk viszont Londonban. 1594-ben lett tagja a Chamberlain Emberei színésztársulatnak, akikkel főként Londonban, pontosabban a Globe Színházban lépett fel.

A Szentivánéji álom és a Sok hűhó semmiért kivételével Shakespeare nem maga találta ki darabjai cselekményét. Régi krónikákban, olasz történetekben, sőt gyakran más drámaírók műveiben lelte meg azt a nyersanyagot, amelyből műveit formálta. Az emberi jellem és az élet ismerete tekintetében szinte felülmúlhatatlan művésznek nevezhetjük.”

Ábra: Shakespeare mellképe

Részlet Peter Brook Jan Kott* *Kortársunk Shakespeare* c. könyvéhez írt előszavából.

(*A tankönyv apróbetűs lábjegyzete: Jan Kott lengyel író, költő, kritikus. 1914-ben Varsóban született. Többek között Jean-Paul Sartre műveit fordította lengyelre. Nyugat-Európában mindenekelőtt *Kortársunk Shakespeare* c. könyvével vált ismertté, amelyben a drámaköltő műveinek aktualitását mutatja be.)

„Shakespeare Jan Kott kortársa, Jan Kott Shakespeare kortársa. Kott könyvében olyan természetesen beszél Shakespeare-ről, mintha valóban első kézből származó információkat nyújtana róla. Könyve olyan életszerű, mintha valóban egy szemtanú elbeszélése volna a Globe Színházból, vagy mintha egy újság filmkritikáját olvasnánk egy most játszott filmről. E könyv felbecsülhetetlen értéket jelent mind a tudomány, mind a színház számára.

Angliában, ahol a legjobbak a lehetőségeink arra, hogy Shakespeare műveit előadjuk, igen nagy problémát jelent darabjainak színrevitele, mert itt a legnehezebb a mai nézőhöz közel vinni őket. Színészeink ugyan rátermettek és érzékenyek, de visszariadnak a hatalmas nehézségektől. Ezek a fiatal színészek, akik tisztában vannak a jelenlegi világ halálos veszélyeivel, visszariadnak Shakespeare-től, nem véletlen. Hogy már a próbák során a cselszövéseket, verekedéseket és a heves zárójeleneteket „könnyűnek” találják. Ezeknek a számukra nem valóságosként megélt helyzeteknek az eljátszására csak a közterek állnak rendelkezésükre.

A legtöbb nehézséget mégis a nyelv- és a stílusbeli problémák jelentik. A shakespeare-i nyelv tele van képekkel, és ezek a képek szoros összefüggésben állnak a drámaköltő élettapasztalatával, s ezeknek a játékokban is a megfelelő helyükre kell kerülniük.

Amikor Anglia viktoriánus lett, szinte minden elveszett, eltűnt, elfelejtődött az Erzsébet-kori Angliából. A mai kor furcsa keveréke az Erzsébet-kornak és a viktoriánus Angliának, és ez új lehetőséget nyújt számunkra, hogy Shakespeare-t újraértelmezzük, és szakítsunk a korábbi felületes, átromantizált Shakespeare-képpel.

Ma talán Lengyelország az az ország Európában, amely a legintenzívebben éli át a zavart, a veszélyérzetet, az intellektus harcát, és azt, hogy a mindennapi élet és a társadalom élete összefüggnek egymással. Éppen ezek a dolgok tették az Erzsébet-kori ember életét kegyetlenné, érzékennyé és eksztatikussá. És ezért érthető, hogy éppen egy lengyel tanít meg minket Shakespeare-t maivá élni.”

Címszavak:

„Lord Chamberlain Emberei”

„A Színház”

„A Globe”

(Ábra a Globe Színházról)

A színjátszás Shakespeare korában

Akárcsak Nyugat-Európa-szerte, Angliában sem örvendtek a színészek társadalmi megbecsülésnek. Akinek bármi köze volt a színházhoz, olyan bánásmódban részesült, mint ma sokhelyütt a cigányok.

Erzsébet királynő trónra lépése után azonban némi változás következett be. Ekkorra már érzékelhetővé válik, hogy a társadalom minden rétegében milyen nagy az érdeklődés a színházművészet iránt, a szót természetesen a szó legtágabb értelmében értve. A hivatásos színészek azonban még mindig jogfosztottak voltak. Ezen csak olyan módon változtathattak, ha egy magas rangú személy védelme alá húzódtak. 1570 körül jelenik meg az első olyan társulat, amely pártfogója nevét viseli. Ők a „Leicester Earljének Emberei” néven játszottak. Shakespeare a „Lord Chamberlain Emberei” társulatban kezdte pályafutását. Ez a társulat a 90-es években alakult.

A puritánok nyomására azonban még az ilyen társulatokat sem engedték be Londonba, ők ugyanis a szöszék jelentős konkurenciáját látták a színházban.

A királynő azonban másképp vélekedett. Engedélyezte az egyik társulatnak, hogy London falain belül fellépjen, kivéve egyházi ünnepek és járványok idejét. A puritánok ellenállásának leszerelésére azt a magyarázatot találták, hogy az előadások valójában az udvarban minden évben megrendezett karácsonyi ünnepségek nyilvános próbái.

A hivatalos engedélyezés után egy állandó színházépület is szükségessé vált. James Burbage asztalos, aki mesterségét otthagya beállt színésznek, szakmai tudását hasznosítva megtervezte és megépítette az első londoni állandó színházat.

A Színház (The Theatre) egy sokszögű fakonstrukció volt. Három egymás fölötti karzat fogta körbe a belső teret, amelyre a színpadot ácsolták. James Burbage halála (1577) után viszály tört ki a fiai között. Végül a Lord Chamberlain Emberei társulat színészei szétszedik a színházat az 1598. december 28-ról 29-re virradó éjszakán, és darabról darabra átszállítják a Temze túlsó partjára, ahol felépítik a Globe Színházat.

Ahhoz, hogy a régi görögöktől Shakespeare-hez érkezzünk, majdnem 20 évszázadot kell előre ugranunk az időben. Úgy érezzük, hogy ebből a rövid áttekintésből nem hiányozhat a híres William. Nemcsak azért, mert korábban és ma is úgy tartják, hogy a világ egyik legnagyobb drámaírója, hanem legfőképpen azért, mert különleges helyet foglal el a színháztörténetben.

Az ugrást tehát tudatosan tesszük meg, kihagyva a középkort, amikor pedig a színház több formában is virágzott. (Ezzel kapcsolatban különböző egyházatyáknak a színházra és a színészekre szórt átkait olvashatjuk.) Shakespeare személyében olyan szerzőt ismerünk meg, aki a színházművészet minden területével szoros kapcsolatban volt.

Nemcsak szerző volt, nemcsak darabokat dolgozott át társulata számára, de rendezte is őket, és játszott is bennük.

Darabok átírása a társulat számára

William Shakespeare annak a Lord Chamberlain Emberei társulatnak a tagja volt, amely először „A Színház”-ban (The Theatre), majd a Globe-ban játszott.

Abban az időben nem létezett a mai értelemben vett szerzői jog. A szerzők onnan merítették darabjaik cselekményét, ahonnan akarták. Így tett Shakespeare is, akin a nyersanyagot azután költői tehetségével mesterművékké formálta. Mivel Shakespeare állandó társulatnak írt, darabjait is e társulat lehetőségeihez szabta. Ezért mondhatjuk, hogy Shakespeare „avant-la-lettre” dramaturg volt.

A színházművészet minden területén való jártassága, aktív részvétele e művészet napi gyakorlatában lehetővé tette, hogy a társulat korlátozott lehetőségei ne jelentsenek akadályt tehetségének kibontakozása előtt.”

5. Összegezés

A belga iskolarendszer, a tantervek és tankönyvek alapján elmondható, hogy **a modernség és a hagyományörzés** jól összeegyeztethető, ha egy oktatási koncepció mindkettőt fontosnak tartja. A belga alkotmány **széleskörű szabadságot biztosít a különböző közösségek** iskolaalapítására, legyenek azok vallási közösségek vagy a reformpedagógia különböző ágai. A központi tanterv olyan fejlesztési célokat tűz ki, amelyek elsősorban a **kompetenciák fejlesztésére összpontosít**, illetve az olvasnivalók mennyiségét és fajtáját határozza meg csupán (évi 6 könyv, ifjúsági irodalom, holland irodalom, szépirodalom), szerzőket, műcímeket nem említ. Így az iskolák, a munkaközösségek, a tanárok szabadon dönthetnek a szűkebb értelemben vett ismeretanyagról.

Bár a központi tanterv tartalmaz bemeneti és folyamatszabályozást, de láttuk, hogy ez szabad kezdet ad a különböző közösségeknek, a szakmának, és ezzel nyitva hagyja a lehetőséget a kimeneti szabályozás számára.

A szabályozásnak ez a módja nem csupán a követelmények áttekinthetőségét, **a kulturális örökség átadását** és a kompetenciafejlesztést teszi lehetővé egyszerre, de **az iskolarendszer pluralizmusát** is. Egyszerre biztosítja az állami irányítást, az önkormányzatok, iskolafenntartó közösségek és a szakma szabadságát.

A tanulók egy szerteágazó, nyitott és **átjárható iskolarendszerben** tanulnak, amely számos választási lehetőséget biztosít a tehetség és érdeklődés fejlődése, alakulása szerint. A középiskola változatosságát a felsőoktatás hasonló sokszínűsége egészíti ki. Ez különösen azért fontos, mert lehetővé teszi a **pályamódosítást**, de csupán ifjúkorban, hanem az élet későbbi szakaszaiban is kínál új lehetőségeket.

IRODALOM

Boven, J. – Meert, H. – Roger, R: Facetten 1-3, 4-6. Uitgeverij Plantyn, Deurne – Antwerpen 1976, 1977, 1978.

Coens, D. (1985): Werk maken van onderwijs. Brussels: Ministerije van Onderwijs

Deloof, E. (1977.): Education in Belgium. Inbel, Brussels

- Daems, F. (1984.):** Mother Tongue Education in Flanders (The Dutch-speaking part of Belgium) in the seventies and eighties: a story of good intentions and handicaps. In: Mother Tongue Education in Europe. A Survey of Standard Language Teaching in Nine European Countries. Ed.: W. Herrlitz, A. Kramer, S. Kroon, H. Peterse and J. Sturm, Enschede, SLO
- Daems, F.(1986):** Two weeks of Dutch in a Flemish school in Belgium. University of Antwerp
- Daems, F.(1988.)** Studies in Mother Tongue Education 4. Enschede 45-68. o.
- Katoliek National Onderwijs (1974).** Verieuwd secundair onderwijs Derte gaard (5-6. osztály), Brussels
- (1976.) Secundair Onderwijs van het type. I. Tweede graand (3-4. osztály) Brussels
- (1977.) Eerste gaard (1-2. osztály)
- Purves, A. (1973.)** Flemish speaking Belgium. In: Literature Education in Ten Countries. A Halsted Press Book. Uppsala
- Rijksecundair Onderwijs Leerplan (ROL 1984.)** Ministerie van Onderwijs, Brussels

Az irodalomtanítás Hollandiában

Megjelent: In: Irodalomtanítás Belgiumban, Franciaországban, Hollandiában, Japánban, Olaszországban, Portugáliában, a Szovjetunióban és Magyarországon.

Szerk.: Sipos Lajos. Honffy Kiadó, Budapest 1991. 59-72. o.

Első megjelenés: In: Pedagógiai Szemle 1989. 11. 1096-1106. o.

Digitalizálva: 2011.

1.A holland iskolarendszer

Hollandiában a **tankötelezettség 5 éves kortól 16 éves korig terjed**. Az oktatás első szakasza, az **elemi iskola** 8 évfolyamos: 4 éves kortól 12 éves korig tart, de ebből az első év nem kötelező. Ebben az iskolatípusban a képzés mindenki számára azonos (központi) tanterv szerint folyik, legyen az állami vagy magániskola (azaz felekezeti, vallási vagy a reformpedagógia valamelyik iskoláját követő). Elvileg tehát nincs az iskolák között különbség, gyakorlatilag azonban van, ezért dolgoztak ki a hátrányos helyzetű körzetek gyermekei számára felzárkóztató programokat. Az utóbbi évtizedben különösen megnőtt azoknak a holland állampolgároknak a száma, akiknek nem anyanyelvük a holland. Az ilyen körzetekben működő iskolák is speciális, alternatív programokat alkalmaznak. Az elemi iskolában egy tanító tanítja az összes tárgyat, kivétel lehet a testnevelés és a vallás. Az elemi iskolai tanítókat főiskolákon képzik, amely négy éves.

A holland *alkotmány* biztosítja az oktatás és a nevelés szabadságát; ez egyrészt azt jelenti, hogy bármely szülőcsoportnak jogában áll iskolát alapítani, amelyet azután az állam köteles finanszírozni. Az oktatás és nevelés szabadsága másrészt a szabad iskolaválasztás jogát is magában foglalja. Azaz a szülőknek joguk van eldönteni, hogy katolikus, protestáns stb. vagy állami iskolába járatják-e gyermekeiket.

A **középiskola** 6 évfolyamból áll (12-18 év), de csak 16 éves korig kötelező. Ezen a szinten már van különbség az iskolatípusok között (részben társadalmi, részben intellektuális szempontból). A két fő irány, amely között választhatnak a tanulók; az általános és a szakirányú képzés. Mindkettőnek több szintje van: a szakirányú középiskolák alsó foka 16 éves korban befejeződik, az iskola ekkor elhagyható, de folytatható is tetszés szerint még két (középfaladó), illetve négy évig (haladó, ill. felső szintű).

Az általános tantervű középiskolák is több ponton befejezhetők: 16. 17, illetve 18 éves korban. A legigényesebbek a gimnáziumok és az athaeneumok, amelyek a legmagasabb pontszámokat igénylő egyetemekre is előkészítenek.

Bár az általános középiskolai képzésnek nagyobb a presztízse, mint a szakirányúnak, az utóbbi sem nevezhető „zsákutcának”, hiszen innen is van lehetőség továbbtanulásra. Elvileg nyitva áll az út arra is, hogy a tanulók az egyik sávból átlépjenek a másikba. A

pályamódosítások aránya leggyakrabban mégis az általános képzésű iskolákból vezet a szakirányúakba, különösen a 4. és az 5. osztály után (16, illetve 17 éves korban).

Sokhelyütt a középiskola minden első osztálya (12-13 éves kor) azonos tanterv szerint működik, és csak ennek elvégzése után (13 éves kor) válik két vagy három részre a diákság az elért eredmények és a tanulók választása szerint (**Schuler, 1984.**).

2. A tantervek

2.1. A holland tantervek **évfolyamról évfolyamra** előírják az egyes iskolatípusok számára a **kötelező tantárgyakat és a heti óraszámot**. Az ismeretanyag meghatározása azonban nem a tanterv által történik, hanem részben a **vizsgák anyaga hat vissza** az iskolák, a tanárok munkájára, részben a **tankönyveknek** van bizonyos egységesítő hatásuk. Az utóbbi másfél évtizedben számos **feladatlap, munkafüzet, program** stb. jelent meg, és ez is átalakította a tanórai munkát. Így került túlsúlyba a hagyományos tantermi órászervezés modelljével szemben az órai csendes tanulás, csendes olvasás, valamint a **páros és csoportmunka**. A feladatlapokhoz alig van szükség tanári magyarázatra, a felelés helyébe pedig a témazáró dolgozat, teszt lép. Az irodalomtanítás terén még kevés ilyen feladatsor készült, ezért a módszerek is jobban függenek a tanár választásától, módszertani felkészültségétől. A **középiskolák felsőbb osztályaiban** (16-18 évesek), amely magasabb szintű összegezése és rendszerbe foglalása a korábban tanultaknak, a **nyelvtan és irodalomtörténet** a meghatározó, míg alsóbb fokon több alternatív koncepció versenyez egymással, így a **kommunikációs kompetenciára**, a kreativitás fejlesztésére nevelő stb. (**Leerplan, 1982.**)

2.2. Az állam és az iskolafenntartók nem szólnak bele az ismeretanyag és a módszerek megválasztásába, ezekről az iskola, a munkaközösség, a tanár dönt. A **döntések szintje** iskolánként változik.

Az első három középiskolai osztályban (12-15) anyanyelvi oktatásra 4 óra van biztosítva. Ennek keretében a főbb tevékenységek: a diákok olvasásra szoktatása, gyermek- és ifjúsági irodalom olvasása, a klasszikusok közül a gyermekek érdeklődéséhez közel álló könyvek. Az olvasásra szoktatás valóban szoktatás. Vannak **csendes olvasás órák**, amikor mindenki a maga könyvét olvassa, a tanár is. A cél, hogy megszokott, mindennapi tevékenységgé váljon a könyvolvasás. Ezt segítik a jól felszerelt és **olvasóbarát iskolai könyvtárak**. Itt előfordul, hogy egy-egy tanulócsoport átrendezi a könyvtár egyes polcait, és tematikus sarkokat alakítanak ki, **új könyvborítók**at készítenek. Igen elterjedtek nem csupán Hollandiában, de Angliában is az **olvasókártyák**. Ez azt jelenti, hogy a diákok röviden leírják, milyenek találták az adott könyvet, javasolják-e másoknak is elolvasásra. Ajánlókártyák a katalóguscédulákhoz hasonlóan hozzáférhetőek mindenki számára.

Ebben az életkorban az irodalomolvasás a **gyermekirodalommal való ismerkedést** jelenti. Kiváló klasszikus és modern, gyermekeknek való könyveket olvasnak az iskolában, amelyek egy része (kisebb része) nálunk is ismert: Defoe, Swift és Dickens, *Három ember egy csónakban* (Jerome K. Jerome), a *Fecskék és fruskák* (Arthur Ransome) sorozat kötetei, *Harisnyás Pippi* (Astrid Lindgren). Tanártól, tankönyvtől függően műfajonként csoportosítva is ismerkedhetnek a művekkel, pl. detektívregények, sci-fik, kalandregények, képregények, drámák, tévéjátékok stb.

Negyediktől csökken az anyanyelvi órák száma (3 hetente), bár ez iskolatípusonként változik. A szövegtapasztalat megszerzésében azonban az idegen nyelvek tanulása is fontos szerepet játszik, ahol 3-5 nyelven eredetiben találkoznak szépirodalmi művekkel a diákok. **A középiskola utolsó két, már nem kötelező szakaszában irodalomtörténeti összefoglalót tanulnak a diákok.**

Az irodalomtanítás fontos kiegészítése angolszász minta szerint a **dráma tantárgy**, még akkor is, ha ennek a tárgynak szerteágazó oktatási nevelési, szocializációs célja van is. Mégis számos ponton kapcsolódhat a szépirodalomhoz.

Nézzük meg most **egy nijmegeni elit gimnázium tantárgyfelosztását!** Az első 3 évfolyamon nincs választási lehetőség, mindenkinek 31-33 órája van hetente. Ebből átlagban 3 a holland, 3 a latin, a 2-3 évfolyamon 4 óra a görög, 2-3 az angol, és a francia, német másodikban kezdődik és heti 2-3 óra. E tárgyak teszik ki az óraszám felét. A másik fele természettudomány, zene és testnevelés. A felsőbb osztályokban súlypontot lehet választani, melyik tantárgyból legyen több vagy kevesebb óra (Stedelijk Gymnasium. Informatie buekje 1988-89. Nijmegen, 1988. 14. o.)

Az iskolatípusok és tanult tantárgyak különböző volta miatt mindenkire érvényes áttekintést nem lehet adni az irodalomtanítás, irodalomolvasás súlyáról az oktatásban, hiszen vannak, akik már 12-13 éves korukban görögül is latinul ismerkednek irodalmi szövegrészetekkel Homérosztól, Vergiliustól, Catullustól, míg mások csupán az élő nyelvek és az anyanyelv keretében találkoznak szépirodalmi szövegekkel. Mindettől függetlenül **a középiskolát záró vizsga nem tartalmaz világirodalmi kérdéseket.**

3. Tankönyvek

3.1. A tankönyvek Hollandiában **nem tartoznak a tanügyi kormányzat** vagy hivatal **hatáskörébe.** Az egyes kiadók a saját hatáskörükben és kockázatukra adnak ki tankönyveket, és a piac dönti el, hogy melyik lesz sikeres. **A kiadók választják ki a szerzőket, a lektorokat.** A kiadói statisztikák szerint az iskolák 65%-a a hagyományos szemléletű tankönyveket használják, amelyek a hagyományos irodalom- illetve nyelvtanítást kínálják. Ezekon kívül számos modern szemléletű tankönyv, munkafüzet, oktatási segédanyag közül választhatnak a tanárok, az iskolák.

A középiskola utolsó két évfolyamán, a már nem kötelező iskolai szakaszban a legkedveltebb tankönyv **H.J.M.F. Lodewick, P.J.J. Coenen és A.A. Smudels** kétkötetes munkája, amelynek 3. módosított kiadása van most piacon, de e tankönyv összesen 32 utánnomásban jelent meg eddig. (* Wam de Moor professzor, a nijmegeni egyetem irodalomtudományi tanszékének vezetője, és adjunktusa, Piet-Hein van de Ven hívta fel erre az adatra a figyelmemet.)

3.2. Ez a tankönyv irodalomtörténeti összefoglaló, a holland nyelvű irodalom történetét tárgyalja a kezdetektől napjainkig két kötetben. Egyúttal szöveggyűjtemény is. A legfontosabb művekből rövid részleteket, szemelvényeket is közöl 4-5 sortól a 40-60 soros terjedelemben.

3.2.1. **Az első kötet** a holland nyelvű irodalom történetét tárgyalja **1880-ig.** Az egyes fejezetek kulturtörténeti, művelődéstörténeti korszakokat, stíluskorszakokat tárgyalnak. A

fejezetek felépítése a következő: **(1) a bevezető** rövid történelmi **kronológia**. A középkor-fejezet pl. így kezdődik:

4-500 – A Nyugat-Római Birodalom felbomlása; Clovis meghódítja Galliát és Germániát, a kereszténység államvallás lesz

742-814 – Nagy Károly

800 - Nagy Károlyt Rómában császárrá koronázzák

1095 – Az első kereszteshadjárat a Szentföldre

1099 – Jeruzsálem elfoglalása

1073-1122 – Invesztitúra-harc a pápaság és a császárság között

1291 – Az utolsó keresztény bástya eleste Palesztinában

1295 – V. Florist, Hollandia gróffját megölik a nemesek

A **történelmi** kronológiát követi a kor **technikai-tudományos, gazdasági** fejlődésének és **kulturtörténetének** ismertetése. A bevezető leghosszabb szakasza **a kor európai irodalmának történetét** tekinti át. A szöveg **tömör**, a **kulcsszavak** a lap szélén is ki vannak emelve. A folyamatos szöveget tipográfiai kiemelések teszik áttekinthetőbbé: lexikon és szótárszerű **összefoglalások, kiemelések, táblázatok**. Ilyen például a középkor irodalmi műfajainak összefoglaló táblázata. A betűrendbe szedett műfajok meghatározását a legismertebb művek felsorolása követi. Az apróbetűs, három oszlopba szedett kis lexikon jól áttekinthető. A tankönyv **a művek címét eredeti nyelven közli**, ha görög, latin, angol, német francia vagy holland nyelvűekről van szó. A többit holland fordításban.

(2.) A bevezető után a korszak holland nyelvű irodalmának bemutatása következik műfajok, stílusok, témák szerinti elrendezésben. A jelentősebb írókkal hosszabb, de legfeljebb 2-3 oldalas szöveg foglalkozik, beleértve a szemelvényt is. **(3.)** Minden fejezetet alapos **bibliográfia** zár. **(4)** Mindkét kötetet időrendi táblázat zár le, amelyben egy oszlop a történelmi eseményeket, a második a holland irodalom, a harmadik az európai (világ) irodalom főbb tényeit foglalja össze.

A **kötet főbb fejezetei** a következők:

A) A középkor (1170-1517)

I. Lovagok és papok hősi szerepben (1170-1300)

II. A józan polgárok színre lépnek (1300-1430)

III. Az írástudók egy új korszakot hirdetnek meg

B) Reneszánsz (1517-1766)

IV. A reneszánsz és a reformáció kibontakozása (1517-1605)

V. A reneszánsz eszme virágkora (1605-1669)

VI. A klasszicizmus és a racionalizmus sodrában (1669-1766)

C) A romantika (1766-1880)

VII. A preromantika korszaka (1766-1806)

VIII. A romantikus eszmék virágkora (1806-1880)

A címekből is jól érzékelhető, hogy a dátumok, fejezetek a németalföldi belső szellemi fejlődés határvonalait húzzák meg. A koncepció a reneszánsz esetében szembeütően eltér a legtöbb európai ország korszakfelfogásától. Ennek legfőbb oka a sajátos történelemben rejlik. A legkorábbi győztes polgári forradalom itt ment végbe még a 16. század végén, tehát a reneszánsz korban, így a 16. századot töretlenül folytatja a 17., a Németalföld legnagyobb százada. Az ellenreformáció itt vereséget szenvedett, szelleme nem hatolt be a művelődésbe, a

barokk ízlés háttérében a tudomány és a technikai haladás jegyében kibontakozó szellemi élet áll. (Gondoljunk csak Rembrandt boncolást ábrázoló képére, a *Dr. Tulp anatómiájára!*)

E ponton azonban tetten érhetjük az első kötetkoncepciójának a lényegét is: az irodalomtörténeti, művelődés- és kulturtörténeti, valamint eszmetörténeti alaporientációt. Ezt a koncepciót sokan elavultnak vélik, holott leginkább ez teszi lehetővé a preferenciák nélküli, megbízható és alapos tájékoztatást. Az oktatásban pedig éppen erre van szükség, a tanárnak ugyanis az órán erre kevés ideje van, ha a műre és a diákok kompetenciáinak fejlesztésére akar koncentrálni. A tankönyv tehát **tartalmazza mindazt a háttér információt**, amire alapozva a diákok szuverén módon közelíthetnek a művekhez.

Az első kötet tehát tömör összefoglalása a nemzeti és európai műveltség **modernség előtti** korszakainak. A tankönyvben szereplő anyag túl soknak tűnhet, azonban ne feledjük, hogy a gyerekeknek ezt nem kell megtanulniuk, csak referenciaként szolgálnak. Az itt fellelhető anyag töredéke elég a középiskolát záró vizsga letételére.

3.2.2. A tankönyv második kötete. A második kötet felépítése sokkal eklektikusabb, mint az elsőé. Hol történelmi időszakok („*A megszállás korszaka*”), hol területi elhelyezkedés (*Dél-vagy Észak-Németalföld*), hol stílusok (*neoromantikusok, impresszionisták* stb.), hol világnézet (*elkötelezett írók, párton kívüliek*), szolgálnak a rendszerezés alapjául. Ez a kötet ugyanis a modern holland irodalmat tárgyalja 1880-tól napjainkig (az utolsó dátum 1984, azaz naprakész). A sokféle megközelítési szempont itt is a már korábban feltárt célt, a preferenciák nélküli, minden értékre nyitott tájékoztatást szolgálja. A második kötetben a következő **fejezetcímeket** olvashatjuk:

ÉSZAK-HOLLANDIA (1880-1916)

Előfutárok

A Tachtig mozgalom

A filozofikus líra

Az impresszionisták

A neoromantikusok

A szociális realizmus

A realizmus és a naturalizmus

A realizmustól az eszmeregényig

Az 1910-es generáció stb.

DÉL-HOLLANDIA (1890-1916)

A Van nu en straks (Az Itt és Most c. avatgárd folyóirat) írói

ÉSZAK- ÉS DÉL-HOLLANDIA

De Stijl (1917-1932) A konstruktivizmus

Ruimte. A flamand expresszionizmus

Het Getij 1916-1924), De vrije bladen (1924-1934), Forum (1932-1935), expresszionizmus, vitalizmus, újtárgyiasság

A flamand tradicionalizmus

Etikai humanisták

Reoping (1922-1963), De Geenschap – A katolikusok

Opwaartsche wegen (1922-1940)- A protestánsok

Szocialista és kommunista írók

„Pártonkivüliek”

HOLLAND IRODALOM 1940 ÓTA*A megszállás irodalma (1940-1945)**A megszállás utáni életérzés**Az 1940-45 közötti periódus költői**A próza 1940 után**Az elkötelezett irodalom**A mágikus realizmus**Két realista**A fantasztikus próza**Az esszéisták**A humor a költészetben és a prózában**Kabarémozaikok**(...)**Az ötvenes évek Flandriában**Az ötvenes évek Észak-Németalföldön**(...)**Feministák és rokon szövegek**A 60-asok**Stb.*

Az arányokat vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a második kötetnek több mint a fele **az utolsó 40 év** irodalmával foglalkozik, és a legfrissebb irányzatok is helyet kapnak az ismertetésben. Ami pedig a tankönyv eklekticizmusát illeti, az nem más, mint a tankönyvírásnak mint szakmának egyik lehetséges ars poeticája: egyetlen irányzat vagy ízlés sincs sem kívül rekesztve, sem a többi fölé emelve. A szavak, fogalmak, amelyekkel a szerzők egy-egy korszakot, egy-egy alkotó vagy mű poétikáját leírják, többnyire a korszakból, az adott szerzőktől, vagy a róluk szóló **legismertebb szakirodalomból** származnak. Így például *Az expresszionizmus* című fejezetben megtaláljuk az **expresszionisták** és a róluk szóló irodalom kulcsfogalmait. Ezek: *az impresszionizmus szépségkultuszának, individualizmusának tagadása, az expresszionista ember, emberiség-fogalom, a jelzők helyett az igék szerepe, a nyelv dinamizmusa, „elektrosokk- és revolverlövés-szerű” nyelvhasználat, az expresszionista látomás, a nemzeti eszmény helyett nemzetek feletti humanizmus, pacifizmus stb.*

A próza 1940 után című fejezet bevezetőjében a hagyományos és a modern regény összehasonlítása közben többek között a következő **kulcsszavak** szerepelnek: *realitás – irrealitás, valóság – álom, lineáris szerkezet – flash back, lezárás – nyitott mű, az író-vezette olvasó – az olvasói kreativitás, irónia, összetört tabuk, abszurd világ, figuraalkotás, , a tárgy megváltozott szerepe.* A szerzők tehát a fogalomhasználat tekintetében sem preferálnak egy szövegértelmező, műértelmező iskolát. A tankönyv minden olyan témát, fogalmat, adatot stb. tartalmaz, amelyet a művelt középosztály felfogása szerint tudni szokás, ami ahhoz szükséges, hogy aki él vele **egyenlő esélyt kapjon a művelt emberré váláshoz.**

4. Homérosz és Shakespeare a holland tankönyvekben

4.1. Homérosz és Shakespeare főleg az 1972 előtti könyvekben fordul elő. Ennek koncepcionális oka van. Az elmúlt száz évben ugyanis alapvető irányváltások voltak

tapasztalhatók a holland irodalomtanításban. **A 19. század második felében** a fő cél a **kulturális értékek átadása**, közvetítése, a közös társadalmi tudat folytonosságának biztosítása volt: tananyag akkor a klasszikus értékekre, életpályák és művek bemutatására épült. Az **1970-es évek** elejétől az **irodalomtanítás legitimációjának négy új iránya** jelent meg. Előtérbe került **(1) a műközpontú irodalomoktatás**, amely első sorban a művészetre, az irodalmi mű szövegére koncentrált. Ennek a tudományos alapvetése az „újkritika” és a strukturalizmus voltak. Ezzel egy időben hatott **(2) a szociológiai indíttatású műértelmezés**, amely az irodalmat a társadalmi valóság részeként interpretálta. Célként nem az irodalmi műveltség elsajátítását, hanem a személyiség fejlesztését, a társadalom kritikus szemléletének elsajátítását tekintette. Ebben a megközelítésben az irodalom meghatározó értéke az, hogy segít megismerni, megérteni a társadalmi valóság szerkezetét. Ugyancsak a 70-es években jelent meg **(3) a befogadás-központú irodalomtanítás**, amely a művészetelmélet, a filozófia új irányzatait alkalmazta az oktatásban, hivatkozva Jauss, Isner, Roland Barthes, az új hermeneutika, a befogadáselmélet, a művészetszociológia új irányzataira. A diákoknak a felfogás szerint nem kész műértelmezésekkel kell megismerkedniük, hanem a maguk olvasatának kialakításához szükséges kompetenciákat kell elsajátítaniuk. **(4) A gyermek- és élményközpontú oktatás** kulcsfogalma, amely a befogadás-elmélet természetes következménye, a „szövegtapasztalat”, a „saját olvasat”, az „olvasás öröme”, az „olvasmányélmény”, a diákok jelenbeli életének, az iskolai munkának, a tanuláshoz örömtelivé tételét is célul tűzi ki. (Piet-Hein van de Ven 1988. 5-6.) Így **az újabb tankönyvekből számos ismeretanyag kiszorult, mindenekelőtt sokkal kevesebb a világirodalom, mint korábban.**

4.2.1. Néhány forgalomban lévő tankönyvben fellelhető Homérosz-, illetőleg Shakespeare-fejezet. Ilyen az 1964-es Dr.J.J. Borger, B.W. Schippers és Dr. W.Bordeweijk *Ontomeetingen met Grote Figuren. Blumlezing uit Wereldletterkunde* c. tankönyv, amely, ahogy a címe is mutatja, nem irodalomtörténet, csupán „virágszedés a világirodalomból”. A tankönyv a világirodalom legismertebb íróit mutatja be úgy, hogy műveikből szemelvényeket is közöl. Egy-egy szerzőre 10-12 oldal jut. Ebből 1-2 oldalnyi apróbetűs szöveg összefoglalja a legfontosabb adatokat, tudnivalókat, amit egy hozzávetőleg 8 oldalnyi szemelvény követ. A tankönyv nem irányítja a tanulási-tanítási munkát, csupán segédeszközüül szolgál az órai és az otthoni feladatokhoz.

A Homérosz-fejezet is ilyen. Az apróbetűs bevezető ismerteti a Homérosz életével, személyével kapcsolatos adatokat, majd röviden ismerteti az Iliász és az Odüsszeia cselekményét. Bemutatja egy négysoros idézet segítségével a mű verselését, a hexameter sajátosságait, szemelvényül pedig a Nauszikaa-epizódot közli az Odüsszeiából.

A Shakespeare-fejezet esetében ugyanezt tapasztaljuk. A bevezetőben az Erzsébet- és a Jakab-kori Angliáról, annak kultúrájáról, íróiról, műfajairól van szó egy bekezdésben. A következő bekezdés ismerteti Shakespeare életét, és felsorolja főbb műveit. A szerzők ezután a *Hamlet* főbb forrásait ismertetik, majd röviden bemutatják a szereplőket és összefoglalják a cselekményt („*Shakespeare Hamletje igazi reneszánsz herceg, aki Wittenbergben tanul, de amikor értesül apja haláláról, megszakítja tanulmányait és hazatér...A dráma 'senecai vérfürdővel' ér véget, megérkezik az ifjú Fortinbras, Norvégia uralkodója...*”). Szemelvényként az I. felvonásból következnek részletek (tíz oldal).

4.2.2. Egy 1969-es tankönyv. Dr. H.A.C. Spruit-Spoelstra, P.H. Brietenstein, Dr. R. Wiarda, H. Van der Leek és Dr. H.P.H. Teesing *Literatuurgeschiedenis wan West-Europa* (Zolle 1969.) c. tankönyv szó szerint a nyugat-európai irodalmat tárgyalja, ugyanis **csak a holland,**

az angol, a francia és a német irodalom történetének nagy korszakait foglalja össze a középkortól a huszadik század 60-as éveig. Rövid bevezető foglalkozik az **előzményekkel**, a **görög és római irodalommal**, amelyben az egyes szerzők, így **Homérosz** is csupán egy bekezdést kapnak.

A fejezetek úgy épülnek fel, hogy **a bevezetőben a korszak összeurópai horizontú bemutatása** után következik a négy nyelvterület kulturális életének, irodalmának feldolgozása. **A reneszánsz-fejezet bevezetőjében** természetesen szó van az itáliai reneszánszról, Petrarcaról és a szonettéről is. Majd **az angol reneszánsz bevezetője** következik másfél oldalon. A jelentősebb alkotóknak 3-3 oldalas külön fejezetet szentelnek a szerzők. **A Shakespeare-ről** olvasható 3 oldal tagolása a következő: **(1) a rövid életrajz** után **(2) egy-egy bekezdés** ismerteti a **legismertebb művek** közül 7-8-at (keletkezés, közelebbi műfaji megjelölés, egy-két kulcsszó a mű sajátosságairól, majd rövid cselekmény)

4.2.3. Egy 1970-es kiadású tankönyv.

H.J.M.F. Loderick, N.T.M. de Vrede *Leesavovtuur* (L.C.G. Malmberg S-Hertogenbosch, 1970) c. tankönyve kalandozást ígér a világirodalomban. A fejezetek felépítése hasonló az eddig vizsgáltakhoz azzal a különbséggel, hogy itt a szemelvényeket különböző feladatok követik. Amint felütjük a könyvet, azonnal szembeötlő, hogy az **alsóbb évfolyamokon tanulók számára** készült. Kevesebb benne az adat, nem használ bonyolult szakszavakat. **A Homérosz-fejezetben** például az 5-6 soros bevezető mindössze annyit közöl, hogy a görög epika két kiemelkedő eposzát, az *Iliászt* és az *Odüsszeiát* valószínűleg Homérosz írta. Az *Iliász* Trója ostromáról szól, míg az *Odüsszeia* Odüsszeusz kalandjait beszéli el, amelyeket Trójából hazafelé átélt. Útja közben a phaiakok földjére ér, ahol a király udvarában elbeszéli megpróbáltatásait. E néhány sor után **egy részlet következik egy Homérosz nyomán készült prózai műből** (M.A. Schwarz: *Odüsszeusz a phaiakoknál*). A szemelvényt négy feladatcsoport követi. Az **(1) első feladatsor** a szöveg **elsődleges megértését** segíti, ellenőrzi (*Mit tett Pallasz Athénéé? Milyen görög istenek szerepelnek még a szövegben? Mit mondott Philoktetész? Miért nem válaszol Odüsszeusz egy szót sem a kérdésre? Stb.*). A feladatok **(2) második sorozata** szavakra, kifejezésekre irányítja a figyelmet. Ezek magyarázatát, alkalmazását kéri a tanulóktól. (*Gondolj ki olyan szituációkat, amelyekben ezeket a szavakat használni lehet!*) **A szókincs bővítése, a szavak használati körének megfigyelése, gyakorlása** a cél. **A harmadik és a negyedik feladat (3.-4.) fogalmazásgyakorlat.** Mondatokat, kisebb bekezdéseket, szövegeket kell alkotni a szemelvényből kiemelt szavakkal, kifejezésekkel, fogalmazást írni a megadott, a szemelvényhez kapcsolódó címmel.

A Shakespeare-fejezet a *Szentivánéji álommal* foglalkozik. Az előzőhöz hasonló rövid **bevezetés** után egy **szemelvény**, a **Priamus és Thisbe-jelenet** következik, majd hasonló feladatok, mint a Homérosz-fejezetet után. A **szövegértést** segítik, a **szókincset**, a **szövegalkotást fejlesztik**. Pl. össze kell a szövegből gyűjteni a régies szavakat, megkeresni a jelentésükre és a használatukra vonatkozó információkat az **egynyelvű szótárban**. A Shakespeare-fejezethez kapcsolódik a „**Stilisztika**” **c. alfejezet** is, amely két részből áll. Az első fele **(1) műfaj történeti ismereteket** tartalmaz: a görög és a shakespeare-i **komédia** közötti hasonlóságokat és különbségeket térképezi fel, majd a **drámaszerkezet** két főbb típusát ismerteti (egy központú, több központú dráma). Az alfejezet második felében **(2) a klasszikus stilisztika** körébe tartozó nyelvi jelenséggel, a **retractio** (visszavétel, önhelyesbítés) nevű **alakzattal (figura)** foglalkozik. A meghatározás és a rövid magyarázat után a diákoknak meg kell állapítaniuk a szövegben szereplő retrakciók stilisztikai hatását, szövegmódosító szerepét.

5. A tankönyvek kulturális kontextusa

A 60-as évek végétől az *oktatás gyakorlata* fokozatosan, de igen határozottan megváltozott Hollandiában. E változást több tényező is befolyásolta, részben a holland társadalomban és közgondolkodásban tapasztalható átalakulások, részben a humán tudományok új irányzatainak hatása. A 60-as évek végétől a korábban stabilnak tartott középosztálybeli erények, értékek, kultúra-orientáció erősen veszített vonzásából, világkép-alternatívákat pedig többek között az új szociológiai gondolkodás, a kommunikáció-elmélet, az irodalomtudomány, nyelvészet és filozófia kínál. Ezek szélesebb társadalmi rétegekre gyakorolt szellemi hatása a 70-es évek elejétől volt tapasztalható.

Matthijssen egy 1983-as elemzésében így látja az *irodalomtanításban domináló paradigmákat* (irányzatokat, felfogásokat) az elmúlt évszázadokban Hollandiában:

1. **1500 és 1800 között** a racionálisan leírható világ, a benne **morálisan, ésszerűen helyét megtaláló ember** eszménye dominált. A nevelés a humaniorákra, köztük elsősorban a **klasszikus irodalom** tanulmányozására bízta legfőbb pedagógiai célkitűzéseinek elérését: az igaz, a szép, a jó megértését, és a **morális tökéletesedés** akarásának belsővé tételét. Ezt egészítette ki a matematika és a grammatika, amely a **logikus és racionális gondolkodás** kicsiszolásának eszközei voltak. Ez a pedagógiai felfogás soha nem tűnt el a holland nevelésből, bár az elmúlt kétszáz év alatt sokat módosult. A koncepció lényege egész Európában ismert. Legkésőbbi és talán legtovább ható változatát *Herbart* dolgozta ki a 19. század elején. (Nálunk *Kármán Mór* tevékenységében és az 1879-es tanterv koncepciójából és bevezetőjéből kiindulva hatotta át az oktatási rendszert, főként a gimnáziumok tevékenységét.

2. A **19. század** folyamán Hollandiában a problémamegoldó, a **kreativitásra, a mindennapi életre, a technológiára, a tudományokra** és az iparosításra koncentrálnak szemléletnek volt presztízse a pedagógiában is. Az uralkodó értékek az alapítani és fenntartani tudó **polgár erényei**: a **keményen dolgozni tudás, a jellembeli kiválóság, szavahihetőség, megbízhatóság** és a **praktikus intelligencia**. Az iskolákban pedig a humán műveltség mellé ezek az új tudatformák is felsorakoztak, és erős alternatívát jelentettek.

3. Az ötvenes évektől a közgondolkodás középpontjába kerül a **társadalmi valóság**, a hatalmi viszonyok vizsgálata, az intézmények szerepe és működése, a társadalom mozgása. A társadalmi kontroll, a társadalom megváltoztathatóságának kérdése, **az egyén** társadalmi helyzetének megértése és **részvétele** a maga és a **környezete formálásában** olyan problémák, amelyek erősen foglalkoztatták a korszak közvéleményét. Ekkor kerülnek előtérbe azok a pedagógiai elméletek és módszerek, amelyek a **kommunikációs kompetencia, a kooperációs képesség** stb. fejlesztését tűzik ki célul. Ezek a készségek biztosítják ugyanis az egyén számára helyzete megértését, az önkifejezést, a részvételt a közös társadalmi cselekvésben (**Matthijssen 1982. 72-80. o.** és 1983. 545-548. o.)

Matthijssen elemzését kiegészíthetjük *Piet-Hein van de Ven* történeti tipológiájával, amely az elmúlt száz év főbb koncepcióit ismerteti az irodalomtanítás területén (**Van de Ven 1988. 5-6. o.**). Van de Ven szerint *négy főbb irányzat* hatotta át az irodalomtanítást Hollandiában, amelyet ő **irodalomtörténetinek, műcentrikusnak, szociális orientációjúnak, illetve olvasócentrikusnak** tart.

1. Az **irodalomtörténeti koncepció** azonosnak tekinthető a Matthijssen elemzésében szereplő első típussal. Fő célja a kulturális örökség átadása, a közös társadalmi tudat folytonosságának biztosítása. A tananyag ennek a koncepciónak a jegyében korszakot ismertet, adatokat, életrajzi tényeket közöl. Ezt a szerző a *pozitivizmus* dominanciájával azonosítja, és megállapítja, hogy a 19-20. század fordulóján már csökkent a befolyása, illetve átalakult az új gondolati és ízlésbeli áramlatok hatására.

2. Van de Ven szerint a második a **műcentrikus** irodalomtanítás. E kategóriába sorolja azokat az irányzatokat, amelyeknek közös jellemzője, hogy magát a műalkotást, annak szövegét állítja a megismerés középpontjába. A tananyag két összetevőre koncentrálnak: magára a műre és az eszközökre, eljárásokra, amelyekkel a mű jelentése

értelmezhető, sajátosságai feltárhatók, az olvasó számára. Van de Ven idesorolja a 19. század végétől a 20. század 70-es éveig megjelenő irodalomelméleti, filozófiai irányzatok többségét.

- a) a **fin de siècle esztéticizmusát**, szépségkultuszát, dekadenciáját, ismpeszionizmusát;
- b) a 30-as évek **fenomenológiai** orientációjú, valamint a **stiliztika- és nyelvészet-centrikus** irányzatait (utalva az orosz formalistákra és a prágai iskolára is);
- c) a Diltheyre és a **szellemtörténetre** alapozó tantárgyi pedagógiát;
- d) a 70-es években elterjedő **strukturalista-analitikus** irodalom-megközelítést.

3. A harmadik felfogás **szociológiai indíttatású**. Ez az irányzat az irodalmat a társadalmi valóság részeként interpretálja, az oktatás céljának és eszközének pedig nem az irodalmi kánon átadását tartja, hanem a tanulók személyes fejlődésének szolgálatát, a **társadalom kritikus szemléletének kialakítását**. Az irodalom pedig azért alkalmas erre, mert segít megérteni a valóság társadalmi struktúráját.. Ez a koncepció egyidőben jelentkezik a strukturalista-analitikus iskolák hatásával a holland pedagógiában.

4. Ugyancsak a 70-es években jelenik meg az **olvasó-olvasat-centrikus** irodalomfelfogás is, amely az irodalomtudományból és az irodalomszociológiából meríti eszméit és fogalmait (Jauss, Isner stb), de hivatkozik *Susan Sontag (Against Interpretation)* és *Roland Barthes* munkáira is. Törekvései tanulócentrikusak, a diákok jelenére, a jelenbeli „öröme” orientáltak. A gyermeknek most tegye tartalmasabbá az életét, amit tanul, talpraesettebbé a fellépését. Az olvasásra szoktatás az olvasás örömevel járjon együtt, olvasási tapasztalatot, szövegtapasztalatot szerezzen, és alakítsa ki a maga műértelmezését.

Hangsúlyozom, hogy e felfogások közül egyik sem „hivatalos” vagy elvárt. A valóságban, a tantermi gyakorlatban mindegyik ma is érvényesül az oktatás egy-egy területén, egy-egy iskola, tanár vagy tankönyv koncepciójában.

6. Összegezés

A **holland oktatási rendszer és az irodalomtanítás** rövid áttekintése egy **átalakulóban** lévő struktúrát mutat. Egyszerre élnek a **hagyományos** (klasszikus gimnázium, athaeum) és a **megújuló** formák (komprehenzív, azaz egységes iskola). Az utóbbiak rugalmasan tudnak reagálni a **középiskola tömegessé válására**, jól átjárható választási lehetőségeket kínálnak a különböző képességű és ambíciójú diákok számára. Az **oktatásirányításban** egyensúly van a központi és a helyi kompetenciák között. A **folyamatszabályozás** legáltalánosabb követelményeit **központilag**, ezek tanítási tervvé alakítását **helyben** alakítják ki (iskolák, munkaközösségek, tanárok). A szabad iskolaválasztás növeli az oktatási rendszer sokszínűségét, az **alternatív pedagógia** helyét az oktatásban, valamint a **vallási felekezetek** szabad iskolaalapítását. Mind az oktatásirányítás dokumentumai, mind a tankönyvek, a helyi tantervek és az osztálytermekben folyó munka arról árulkodik, hogy a holland demokrácia alapértékei közé tartozik a tolerancia, a közmegegyezésre törekvés, a munkaszeretet, a szakma, a teljesítmény tisztelete. És ez vonatkozik az államra, a kisebb-nagyobb közösségekre és az egyénre is.

Nem csupán az iskolarendszer, de az **irodalomtanítás** is jól mutatja az oktatás egészének átstrukturálódását. Az enciklopédikus tudás, a kulturális örökség átadása mint fő cél már a múlté. A 70-es évek végén megjelent új **legitimációk** egymás mellett élnek, a **szövegközpontúság**, a **szociológiai megközelítés**, a **befogadás-centrikus és a gyermekközpontú oktatás**. Ugyanakkor az is tapasztalható, hogy az utóbbi kettő a **kompetenciák fejlesztésének** igényével párosulva egyre inkább tért hódít.

A **tankönyvek** jól tükrözik egy **négyszáz éves demokrácia értékeit**. Az egyenlő esélyek megteremtésében fontos szerepük van, hiszen mindig tartalmazzák azokat az „ezt szokták erről tudni” **alpinformációkat**, amelyek az **esélykiegyenlítés** fontos eszközei. Ugyanakkor nem közvetítenek értékpreferenciákat a közmegegyezésen túl sem tudományos iskolák, módszerek, világkép tekintetében, hanem nyitva hagyják az utat a tanárok és a diákok számára az interpretáció tekintetében.

A 60-as, 70-es, 80-as évek tankönyveit áttekintve azt tapasztalhatjuk, hogy a **sztenderd fenntartása és a megújulás** együtt jellemzi a holland tankönyvírást. Együtt fejlődnek a korról, egyre több olyan fogalom kerül be a szövegekbe, amelyek az új évtizedeket jellemzik (*tömegirodalom, feminizmus, struktúra, interpretáció, olvasat, asszociációs mező* stb.), miközben őrzik az alapértékeiket: az esélykiegyenlítést, az értékpreferenciák közelítését **a mindenkori közérdeklődéshez, közmegegyezéshez**. Ezt annál is könnyebben megtehetik, mert elsősorban alapvető tényeket közölnek, szemelvényeket tartalmaznak, a feladatok (ha vannak), a **legalapvetőbb kompetenciák** fejlesztését szolgálják.

A tankönyvek azonban nem merítik ki az iskolában használt nyomtatott eszközök teljes kínálatát, hiszen **számos munkaközösség, tanár maga állít össze** egy-egy fejezethez **segédanyagot**. Minden tantestületi szobában rendelkezésre áll a fénymásoló, és minden olyan technikai eszköz, amely a tanár munkáját segíti.

IRODALOM

- Dr.J.J. Borger, B.W. Schippers és Dr. W.Bordewijk** *Ontomeotingen met Grote Figuren Blumlezing uit Wereldletterkunde*, Groningen, 1964.
- Cziráki (1986)** Istvánné: *Hollandia iskolarendszere*, OPKM, Budapest
- De Groot, B (1971.):** *Drama*, L.C.G. Malmberg-s'Hertogenbosch
- Delnoy, R., Sturm, J. (1987)** *Aspekten van schoolse geletterdheid*. Instituut voor Leerplanontwikkeling, Katholika Universiteit, Nijmegen, Enschede
- Dr. W. Drop, Drs. F.Ch. Van Gestel, Drs. J. W. Steenbeck Randschift:** *Kleine Nederlandse Literatuur*, Leergsang, 1988.
- Dr. H.A.C. Spruit-Spoelstra, P.H. Brietenstein, Dr. R. Wiarda, H. Van der Leek és Dr. H.P.H. Teesing** *Literatuurgeschiedenis van West-Europa*, Zolle 1969.
- H.J.M.F. Lodewick, N.T.M. De Verde:** *Leesavontuur*, L.C.G. Malmberg S-Hertogenbosch, 1970, 1987
- H.J.M.F. Lodewick, P.J.J. Coenen és A.A. Smudels:** *Literatuur geschiedenis bloemlezing*. Nieuwe versie. Malmberd Den Bosch, 1986.
- Leerplan (1982)** rijksscholen voor V.W.O. (H.A.V.O.), M.A.V.O. Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Matthijssen, M. (1982):** *De elite en de mythe*. Een sociologische analyse van strijd om onderwijsverandering. Van Loghum Slaterus
- Matthijssen, M. (1983):** *De mythe van de elite*. Een nabeschouwing. In: Pedagogisch tijdschrift/ Forum voor opvoedkunde 8. 10.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.** Educational Developments in the Netherlands 1984-86.. Docimform no 330. Ministry of Education and Science. Zoetermeer 1986.
- Programma's eindexamensdagscholen, avondscholen en dag-avonscholen** Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage 1985.

- Schuler, P.(1984.)** *The Netherlans Study of the Educational System of the Netherlands.*
World Education Series. California State University
- Stedelijk Gymnasium.** *Informatie buekje* 1988-89. Nijmegen, 1988. 14. o.
- Sturm, J.** *Report on the Development of Mother Tongue Education in the Netherlands since 1969.* In: *Studies of Mother Tongue Education 1.*, Herlitz, W., Kramer,A., Krook, S., Peterse, H., Sturm, J. (eds.) , Enschede, SLO 238-276.
- Van de Ven, Piet-Hein (1988.)** „*Historien aterstar art skriva*”. A socio-historical
Exploration of the „taken-for-grantedness” of literature teaching, University of Nijmegen,
5-6. o.

Az anyanyelvi oktatás Európa országaiban (Egy nemzetközi kutatás és konferencia tapasztalatai)

Megjelent: Pedagógiai Szemle 1987. 7-8. sz. 718-727.1.

Digitalizálva: 2011.

1. Az anyanyelv- és irodalomoktatás, az anyanyelv-pedagógia az elmúlt 15 évben kezdte csak keresni a **nemzetközi együttműködés** lehetőségeit. Az IEA olvasás- és fogalmazásvizsgálata az értékelés területén már igazi áttörést jelentett, és megalapozta az anyanyelvi oktatásban is a **nemzetközi összehasonlító kutatást**.

A 80-as évek elején azonban felmerült az igény egy olyan **európai szervezet** iránt, amely első sorban nem a teljesítménymérésre koncentrál, hanem inkább a **tájékozódás** csatornáit és **fórumait** teremti meg a különféle, egymástól eltérő nyelvek és kulturális hagyományok által meghatározott pedagógiai elméletek és gyakorlatok között. Ez annál is sürgetőbbnek tűnt, mert a 60-as évek végétől kezdve számos olyan változás következett be világszerte, amely gyors és gyökeres szemléletmódosítást követelt. Gondoljunk csak az irodalomelmélet, a nyelvészet, a kommunikációelmélet új iskoláira (mint pl. az új kritika, a strukturalizmus és a posztstrukturalizmus európai és amerikai irányzatai, a generatív és transzformációs grammatika stb.) nem is szólva a filozófia, a szociológia és a társadalomtudományok egyéb ágairól, amelyek mind hatottak korunk iskolájára.

A 60-as évek végétől kezdve azonban nemcsak a szellemi, hanem a társadalmi változások is sürgetővé tették a fennálló iskolaszervezetek érvényben lévő, illetve uralkodó oktatási és nevelési koncepciók, tantervek, módszertani felfogások újragondolását. A középfokú oktatás általánossá, majd lassan szinte kötelezővé válása a legtöbb nyugat-európai országban ráirányította a figyelmet a **tömegoktatás** megoldatlanságára. Ez a probléma szinte egyik napról a másikra elérte az egyetemeket is. (Mindez természetesen nem érintette az oktatás egyik szintjén sem az elitképzés fontosságát, színvonalát és szerepét.)

Mindezek a jelenségek sietteték annak a felismerését, hogy már az anyanyelv-pedagógia sem képzelhető el nemzetközi tájékozódás nélkül akár tantárgy-fejlesztésről, akár korszerű tankönyvek kidolgozásáról, szakmódszertanról vagy magáról a tanítási gyakorlatról legyen is szó.

1.1. Az IMEN (**International Mother Tongue Education Network**) végül is ezeknek a felismerésének jegyében alakult 1981-ben 9 európai ország – köztük Magyarország - részvételével. A hálózat eddigi fennállásának 6 éve alatt jelentős mennyiségű (több mint ezer oldalnyi) **információs anyagot** gyűjtetett, illetve íratott a résztvevő országok kutatóival, és ezeket két nemzetközi konferencián vitatták meg a tagországok képviselői. Minden hároméves munkaperiódust egy konferencia zár le, amely nemcsak az elkészült anyagokat elemzi, hanem meghatározza a következő három év munkaprogramját is. Az eddigi két munkaperiódus és a két konferencia jelentős eredményeket hozott. Kövessük nyomon a kutatások fázisait, és vizsgáljuk meg az elkészült tanulmányok fontosabb eredményeit!

1.2. Az első három évben (1981-83 között) készült egy tanulmány sorozat, amely bemutatja a résztvevő országok iskolarendszerének felépítését, a különböző iskolatípusokat, az érvényben lévő tanterveket, tankönyveket, *oktatáseméleti és oktatásirányítási dokumentumokat*.¹ Minden tanulmány tartalmaz történeti áttekintést is az adott ország anyanyelv-pedagógiájának múltjáról, valamint e szakterület részletes bibliográfiáját, a fontosabbakról annotációt is közölve. A magyar anyagot *Angyal Éva* készítette, és megjelent a *Studies in Mother Tongue Education I. kötetében*.²

Az elkészült kilenc beszámoló szolgált anyagául az 1983-as *Veldhovenben rendezett első IMEN- konferencián*.³ A konferencia az elkészült tanulmányokat a következő 4 kérdés szempontjából elemezte:

1. Milyen koncepció⁴ határozható meg az adott országban az anyanyelvi oktatás gyakorlatát 1970 körül?
2. Voltak-e más, ezzel versengő tendenciák akár az elmélet, akár a gyakorlat területén?
3. Mi volt ezeknek a helyzete az uralkodó tendenciá(k)hoz képest, és volt-e a helyzetükben elmozdulás az utóbbi évtizedben?
4. A vitában résztvevő kutatók milyen irányzatokat tartanak ígéretesnek a maguk országában?

E kérdések megvitatása után a veldhoveni konferencia megállapította⁵ (és a tanulmányokból is ez tűnik ki), hogy a késő 60-as évektől fogva, de különösen a 70-es évek folyamán Európa különböző országaiban *hasonló irányú változások* mentek végbe. Az új irodalom-, nyelv- és kommunikációelméleti koncepciók, ha nem is tiszta formában (inkább eklektikusan), de mindenütt nyomot hagytak a tanterveken, tankönyveken. E tekintetben pozitív példaként figyeltek fel a *magyar gimnáziumi nyelvtan-tantervre és – tankönyvekre*, amelyek talán a legkövetkezetesebben szakítottak a magát sok helyen olyan makacsul tartó *mechanikus* grammatizálással.⁶ Ami pedig a tömegoktatást illeti, úgy tűnt, általában mindenütt nagyobb hangsúly esik a kreatív szóbeli és írásbeli nyelvhasználatra, a kommunikációs képességek fejlesztésére, valamint az élőnyelvi változatokra, mint korábban.

Általánosnak tűnik az a törekvés, hogy az iskola elfogadóan viszonyuljon a különféle nyelvváltozatokhoz, így a gyerekekéhez is. Abban azonban megoszlanak a nézetek, hogy mekkora az iskola felelőssége – és lehetősége – a művelt köznyelv használatára nevelésben. Ugyanis a *társadalmi mobilitásnak* szembe kell néznie azzal a kérdéssel, hogy míg a teljesítmény kisebb szerepe, a nagyobb tolerancia és a szocializálás súlyának növekedése talán kisebb korosztályok számára adekvát, később az iskola elvégzésekor vajon biztosítja-e az egyenlő esélyeket, a versenyképes tudást.

1.3. Az anyagok elemzését és az eszmecserét követően a veldhoveni konferencia kidolgozta a *következő három év munkatervét*, és úgy határozott, hogy *az oktatási gyakorlat*

¹ A kutatáshoz egységesen megadott szempontokat ld.: *Studies in Mother Tongue Education in Europe I. A Survey of Standard Language Teaching in Nine European Countries*, ed. by *Wolfgang Herrlitz, Albert Kramer, Sjaak Kroon, Hans Peterse* and *Jan Sturm*. Enschede, 1984. 19-20.o. (A továbbiakban: Herrlitz-Peterse)

² Herrlitz-Peterse, i.m. 211-237.o.

³ A résztvevők névsora: *Herrlitz –Peterse* i.m. 290-295.o. A kutatásban résztvevők névsora: In: Newsletter Autumn 1984. 11-12.o. Az IMEN kormányzótanácsa: u.o.12.o.

⁴ Itt a *kuhni* értelemben vett *paradigmáról* van szó tulajdonképpen. *L. Kuhn, T.S.* The Structure of Scientific Revolution, Chicago, University of Chicago Press, 1962., 1970. Magyarul: A tudományos forradalmak szerkezete. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1984.

⁵ A konferencia adatai: International Conference of the International Mother Tongue Educational Network 8-12. December 1986. Edited by *Jan Sturm* 10.o. A továbbiakban: IMEN kongresszusi anyag

⁶ Herrlitz-Peterse, i.m. 13.o.

vizsgálatának irányában fejleszti tovább a hálózat tevékenységét. Ehhez az IMEN munkájában résztvevő **iskolaszociológusok** és **iskolaetnográfusok**⁷ közreműködésével a konferencia három fázisból álló kutatási stratégiát dolgozott ki.

Az **első munkafázisban** a résztvevő országok egy-egy iskolában egy meghatározott tanítási időszakról órajegyzőkönyvek készülnek⁸, amelyeket a szociológia *naplónak* nevez. A napló a jegyzőkönyvön kívül magában foglalja az óravezető tanár értelmezéseit, magyarázatait is.

A **második munkafázis** az ún. **portré** elkészítése, amely tulajdonképpen a napló értelmezése egy szélesebb, az adott ország egész iskolarendszerét, hagyományait, tanterv(ei)ét stb. figyelembe vevő összefüggésben.

A **harmadik fázis** a portrék **esettanulmányá** fejlesztése, ami további anyaggyűjtést, újabb megfigyelési és elemzési szempontok figyelembevételét és kidolgozását jelenti.

Ebből a tervből 1986 decemberéig, az **Antwerpenben** tartott **második konferenciáig**⁹ négy napló, két portré és egy esettanulmány készült el (országoként egy vagy két anyag). Az antwerpeni konferencia két célkitűzést irányzott elő. Az egyik, hogy megkezdje az elkészült anyagok **összehasonlító elemzését**, a másik, hogy ezzel egyidejűleg megalapozza egy **nemzetközi** kvalitatív komparatiztika elméletének és gyakorlatának kidolgozását az anyanyelvi oktatás kutatásának területén. E célok érdekében a konferencia minden résztvevőjének írásban (angol nyelven) két anyagot kellett benyújtania: az egyik három előre meghatározott portré összehasonlító elemzése volt, a másik a nemzetközi komparatiztika módszertanára vonatkozó javaslatokat tartalmazta.

A célkitűzések természetéből fakad, hogy az eredményeket a következő évek kutatásai fogják majd meghozni. Ennek jegyében a konferencia a következő **munkatervet** fogadta el: 1989-re minden résztvevő országnak el kell készítenie a maga esettanulmányát. Azok elkészültével kezdődik a kilenc anyag kvalitatív összehasonlítása a közös megállapodással kidolgozott módszertan jegyében.

2. **Vizsgáljuk most meg az elkészült anyagokat** abból a szempontból, hogy mit mondanak a kutatóknak vagy az anyanyelv tanárának az oktatás gyakorlatáról, mindennapjairól Európa kilenc különböző országában. Arra természetesen itt nincs mód, hogy minden anyagot teljes egészében ismertessünk, inkább csak arra, hogy a **főbb törekvésekre, irányzatokra, érdekesebb jelenségekre és egy-egy tanulságosabb tanári gyakorlatra** rávilágítsunk. A legrészletesebben az **angol, a flamand, és a magyar** anyagot vizsgáljuk meg, mert ezeken jól megfigyelhetők a legfőbb tendenciák; és bár a **holland, a dán, a nyugat-német és a francia** is nagyon érdekes, ezeket csak érintjük. Talán egy későbbi alkalommal, az anyagok végső formájának elkészültével érdemes lesz még egyszer visszatérni rájuk.

A naplók és portrék mindegyike 8-12 anyanyelvi óra jegyzőkönyve alapján készült. Az órákat Európa-szerte 1985 januárjának első heteiben tartották. A gyerekek mindenütt 11-12 évesek, az iskolák mindegyike, ahol a kutatás folyt, a **tömegoktatás** új útjait keresi, nem válogatott gyerekekkel dolgozó elitiskola. Így az összehasonlítás bizonyos külső feltételei adottak. Az

⁷ Az iskolaetnográfia, illetve az iskolaszociológia IMEN-kutatásokban felhasznált műveinek bibliográfiáját ld.: IMEN 1986-os kongresszusi anyag, 273.o.

⁸ Minden kutató és minden tanár egy útmutató alapján dolgozott, amely biztosította az egységes munkamódszert, és ezáltal az összehasonlítás alapfeltételét. V.ö.: Indications for the Writers of Portraits 1-6.o. é.n.

⁹ Az 1986-os kongresszus résztvevőit ld. IMEN 1986-os konferenciaanyag 18-22.o.

anyagokból kitűnik, hogy Európa legtöbb iskolájában az *ismeretanyag és a tankönyvek kiválasztása az iskolai munkaközösségek feladata, de ezen belül a tanár szabadon eldöntheti, hogy mit és hogyan tanít*. Egységesítő hatásuk van ugyanakkor a különféle szintű vizsgáknak, amelynek anyagát és követelményeit az iskolák nem befolyásolhatják, és amelyek fontos szerepet játszanak már 11-12 éves kortól.

Az iskolarendszer a legtöbb országban *pluralisztikus*: magán-, állami és egyházi iskolák egyaránt működnek. Ami az anyanyelvi oktatást meghatározó főbb tendenciákat illeti, a naplók és portrék tanúsága szerint *két koncepció keveredésének*, olykor *szembenállásának* lehetünk tanúi. Az angol szakirodalom ezt többnyire a *Londoni* és a *Cambridge-i Iskola* eltérésében ragadja meg.¹⁰ A *Londoni Iskola* szakít a hagyományos nyelvtan- és irodalomtanítással, és szinte csak a *nyelvi és kommunikációs készségek fejlesztését tekinti feladatának*. Tagadja, hogy az anyanyelv mint tantárgy ismeretanyagot közvetítene. Feladata ehelyett a mindennapi élet és a többi tantárgy megtanulása számára biztosítani az *eszköz, a nyelv* minél tökéletesebb ismeretét. E felfogás szerint tehát minden szöveg csupán segédanyag, nem a megismerés végcélja. Itt minden a kompetenciák fejlesztését szolgálja, legyen az szépirodalmi, publicisztikai, beszélt nyelvi szöveg vagy szleng.

A Londoni Iskola koncepciójától minden lényeges ponton különbözik a *Cambridge-i Iskola felfogása*. Ez utóbbi a 19. század folyamán, még a középiskolák általánossá válása előtt dolgozta ki alapelveit. E felfogás elsősorban a *kultúra közvetítését és folytonosságát* állítja az oktatás középpontjába. A 6-13 éveseket foglalkoztató tömegoktatásban ez a koncepció tisztán sehol sem érvényesül. A gimnáziumok, az egyetemre előkészítő iskolák 14-18 éves korosztályt befogadó évfolyamaiban azonban (nem is szólva a magán- és elitiskolákról) jelenleg is ez a koncepció dominál, sőt ezeknek az iskoláknak *a legmagasabb a presztízsük*.¹¹

A dokumentumok tanúsága szerint különösen a *dán, a nyugatnémet* és a *magyar* dokumentumokban tapasztalható olyan szisztematikus irodalom- és nyelvtanítás, amely szervesen összekapcsolódik a szóbeli és írásbeli kifejezőkészség és a kommunikáció fejlesztésével, és ami egyúttal a két irányzat *egyesítésének is tekinthető*.

2.1. A *Londoni Iskola* koncepciójának nagyon érdekes és dinamikus megvalósulása az *angol portré* (Maureen Stacey és Stephen J. Ball munkája).¹² Az iskolában, ahol a kutatás folyt, 640 11-14 éves gyerek tanul. Ez a középiskola alsó négy osztálya. Az osztályok létszáma 20-25 közötti, de nem állandó, mert egy évfolyam tanulói a különböző tantárgyakat más és más szempont szerint összeállított csoportokban tanulják. Az anyanyelvi oktatáshoz kapcsolódó *drámaórá*n 10 gyerekkel dolgozik a tanár. Ennek a tantárgynak alig van köze az irodalomhoz, a drámához. *Szerepjátékok, helyzetgyakorlatok* folynak itt, amelyek arra szolgálnak, hogy a gyerekek játékosan ismerkedjenek meg nyelvi és magatartásbeli szokásokkal, találékonyan, magabiztosan mozogjanak a mindennapi életben. Ezek a gyakorlatok fejlesztik a *viselkedési kultúrát*, hozzájárulnak a gyerekek személyiségének önállóbb, bátrabb kibontakozásához. A központi tantervek hiánya a *nagyobb tanári szabadság* jelentősen megnöveli az iskolai szintű testületek számát és szerepét ebben az iskolában is. Ezek a kisebb egységek fogják össze az iskolai élet egy-egy területét, sőt iskolán kívüli szervezetekkel is együttműködnek. Ilyen terület például a *tehetséggondozás*, amelynek csak egy helyszíne az iskola. Kisebb testületek irányítják a lemaradó gyerekek *felzárkóztatását*, egy-egy évfolyam munkáját, sőt az

¹⁰ S.J. Ball: Conflict, Panic and Inertia: Mother Tongue Teaching in England 1970-1983. In: Herrlitz-Peterse: i.m. 160-069.o.

¹¹ Herrlitz-Peterse, i.m.

¹² Maureen Stacey és Stephen J. Ball: A Portrait of 12 Mother Tongue Lessons at Boundary School. 1-12.o. és 1-23.o. függelék.

olvasásra nevelést is. Ez utóbbi legfontosabb fóruma a havonta megrendezett *könyvvita*. Célja többrétű: a gyerekek itt tájékozódhatnak a gyermekirodalom kínálta olvasnivalókról; kifejthetik véleményüket az egész iskola előtt (ez a fórum nincs évfolyamokhoz kötve). Az itteni jó szereplés kedvezően hat iskolai előmenetelükre is, mert meghatározott számban minden tanuló számára kötelező az aktív részvétel.

Maureen Stacey, a napló írója, maga is több kisebb testület tagja.¹³ A második évfolyam vezetője angolból és drámából, és a tehetséggondozó tanács tagja. A gyerekeknek heti 40, egyenként 35 perces órájuk van, ebből 4 angol és egy dráma. A naplóból idézhetjük a tanár második félévre kitűzött céljait: első helyen áll a *vita* vagy *eszmecsere* játékszabályainak gyakorlása (mert a gyerekek szívesen beszélnek, de egymásra már nemigen figyelnek); ehhez kapcsolódik a vita nyelvi eszközeinek fejlesztése; a *különböző szövegtípusok* vizsgálata és használata; *az írásjelek*, a *központozás* és a *helyesírás* problémája a szövegben; a *szövegértés* árnyaltabbá tétele; a szókincs gazdagítása, a vita könyvekről.

Érdekes az az *órasorozat*, amely változatos módszerekkel és igen dinamikus (az ötletesen tanított idegen nyelvek tanításának módszertanára emlékeztetően) építi óráról órára az anyanyelvi kifejezés biztonságát, árnyalatgazdagságát. A tanár gyakran él játékos megoldásokkal, monotóniát oldó gyors váltásokkal, amelyekkel a gyerekek személyiségét is formálja, mert tudatosítja, és megszokottá teszi a *biztos és gyors reakciókat, választási lehetőségeket*.

Ilyen feladatok nagy számban találhatóak a *portré függelékében* is. Az egyik közülük szinte Sherlock Holmes-i *találékonyságot, elemző készséget és fantáziát* kíván, és egyben feladatmegoldásra inspirál: Egy adott helyen és meghatározott körülmények között eltűnt két gyerek. Rajzok, térképek, közlemények, levélrészletek mozaikjaiból kell összeállítani egy logikusan összefüggő történetet, amely egyben megoldja a rejtélyt is.

Máskor jól megfigyelt fényképek alapján kell elképzelni, elmondani vagy leírni egy-egy ember jellemét, kitalálni történeteket, amelyeknek hőse lehetne.

Van, amikor a kép egy esszékérdés kiindulópontja, mint például egy szép déltengeri sziget strandját ábrázoló fotó. A homokos parton rengeteg ember napozik. A kifejtetni való kérdés: Hogy éreznéd itt magad, és miért?

A naplóbeli 12 óra többségében *a nyelvi készségeket fejleszti* a fentiekhez hasonló és ezektől eltérő gyakorlatokkal. Összefűzi a feladatokat a közös a téma: a tél is. Ezen a szálon kapcsolódik az oktatás a gyerekek jelenéhez, hiszen, mint említettem, az órák 1985 januárjában voltak, közvetlenül a téli szünet után.

Az első azonnal egy kis nyelvi bemelegítéssel kezdődik: *gyors osztálymunkával* szavakat, kifejezéseket gyűjtenek a télről, hogy azután ezekből, továbbra is közösen egy tájképet fessenek szavakkal. Az óra utolsó harmadában *párokban* folyik a munka... eredeti, expresszív kifejezéseket kell gyűjteni a télről. Az óra utolsó perceiben értékeli a munkát, ízlelgetik a szavakat, elég érdekesek-e, mire használhatók.

A második óra középpontjában a télről szóló különböző *szövegtípusok* összehasonlítása áll. Az egyik *Andrew Young Téli fagy* című verse, a másik pedig egy részlet a tankönyvből. A munka csoportokban folyik. Meg kell figyelni a nyelvi kifejezőeszközök, a szókincs, a

¹³ IMEN 1986-os kongresszusi anyag 312.o.

mondatszerkezet eltérő vonásait, példákat kell gyűjteni, és a csoport egy megbízottjának fel kell készülnie a közös vélemény kifejtésére. Az óra második fele az *eszmecsere*, a vita. Közben olyan fogalmakat is tisztáznak, mint megszemélyesítés, hasonlat.

A harmadik órán újságszövegeket vizsgálnak a gyerekek. Előzőleg olyan cikkeket gyűjtöttek, amelyek a tél hatásával foglalkozik a mindennapi életre. Megfigyelik, milyen nyelvi fordulatok gyakoriak, milyen a szövegek felépítése, a mondatok hosszúsága. A házi feladat: hasonló híradást írni személyes tapasztalat alapján.

A negyedik órán üdülőhelyek prospektusait vizsgálják. A nyelvhasználat megfigyelése itt összekapcsolódik a nyelvkritikával. **Egyéni, páros és csoportmunkát** váltva dolgoznak. A feladatok célja, hogy a gyerekek meg tudják különböztetni az igaz, a túlzó és a hamis állításokat. A záró feladat olyan hirdetési szöveg szerkesztése, amely bár tárgyát vonzónak mutatja be, mégis hiteles tájékoztatást nyújt. A **nyelvkritika** így önmagán túlmutatva magatartások kritikájává mélyül.

E tanítási-tanulási folyamat két olyan **olvasási órát** is magában foglal, amelyek talán kezdetlegeseznek tűnhetnek, mert az **olvasásra szoktatás** olyan korai fázisának lehetnének részei, amelyek korábban a családban folytak. Az egyik a hetente visszatérő *csendes olvasási óra*, amelyen mindenki más könyvet olvas magában, legtöbbször a tanár is. A másik a *hangos olvasás*, amikor a tanár heti folytatásokban felolvas a gyerekeknek egy regényt, amelyet részenként, az olvasást meg-megszakítva meg is beszélnek.

Ne feledkezzünk azonban meg arról, hogy ezek az iskolák valóban vállalják a tömegoktatás feladataiból rájuk háruló tennivalókat, jelen esetben annak ellensúlyozására tesznek kísérletet, hogy jelentős része alig lát olvasó embert. Még a középosztálybeli családoknál is gyakoribb a tévézés az olvasásnál.

Az itt ismertetett órák legfőbb célja a **nyelvi rátermettség és készség fejlesztése**. Ennek rendelődik alá minden, a könyvek, a versek, az újságok használata, a kritikai készség és a személyiség fejlesztése. Bár kétségtelen az is, hogy Maureen Stacey gyakorlatában a két utóbbi is hangsúlyt kap, hiszen a **szocializáció, az együttműködésre nevelés** annyira fontos ezeken az órákon, hogy a módszerek megválasztására is kihat: ritka a frontális osztálymunka, annál több az **önállóságot fejlesztő** egyéni feladat, és az **együttműködésre** tanító páros, illetve csoportos munka. Ezek a célkitűzések bár tükrözik a **társadalmi elvárásokat**, nincsenek mint kötelező célok előírva. Az iskola angoltanárai által elfogadott elvek csupán a nyelvi készségfejlesztés koncepciójára szorítkoznak,¹⁴ Így a fent tapasztaltak végső soron a tanár saját felfogásának tekinthetők. Bár az is kétségtelen, hogy a kimeneti szabályozás, a 16 évesek vizsgálja szól az együttműködés képességéről mint követelményről.

2.2. Jól megfigyelhető, hogy milyen sok múlik a tanár céltudatos munkáján, ha az előbbi oktatási folyamatot összehasonlítjuk a **holland** portré anyagával. A két dokumentum mögött ugyanis nagyon hasonló iskolatípus és követelményrendszer áll, és mégis a hasonlóságokon túl számos különbséget tapasztalhatunk. A holland tanár is tart csendes és hangos olvasási órákat, a legtöbb időt mégis a – különben kitűnő, a programozott oktatás anyagaira emlékeztető – feladatlapok egyéni kitöltésére fordítja. A feladatlapok tanítják meg a gyerekeknek az új fogalmakat, gyakoroltatják velük írásban a használatukat, fejlesztik a szövegértés és szövegalkotás képességét, tanári közbeavatkozás nélkül. A feladatok megoldása fejleszti az önállóságot, de a tanár nem is próbálkozik páros vagy

¹⁴ Uo. 311. o.

csoportmunkával. Az órák fennmaradó részében frontális osztálymunka keretében kötetlen csevegést folytat a tanulókkal a maga és a gyerekek családi és más természetű dolgairól spontán módon, előzetes tervezés és kitűzött cél nélkül.¹⁵ Így azután *sem készségfejlesztés, sem strukturált tanyagtanítás nem folyik* ezeken az órákon a feladatlapok előzetesen megkonstruált tanítási céljain túl.

2.3. A *belga-flamand* iskolákban az anyanyelvtanítás központi tanterv szerint történik (ami tudatos anyanyelvvédelmet jelent, ami szorosan összefügg a flamand nyelv helyzetével Belgiumban). A központi tanterven túl, az ismeretanyag többi részét az iskola és a tanár határozza meg. A portré¹⁶ olyan iskolát mutat be, ahol heti öt órát fordítanak az anyanyelv oktatására. A nyelvtan mellett azonban az irodalomnak is fontos szerepe van. Az iskola érdekessége azonban az, hogy évente egy nagyobb *projektet* is terveznek. A *projekttanítás* programja átlépi a tantárgyak, az évfolyamok, az osztályok kereteit, és az egész iskolát érintik. A napló részletesebben ismerteti egy kisebb, csak egy osztályt érintő 9 hetes munkafolyamatot, amely heti egy iskolai órát vesz igénybe, a kidolgozását pedig a gyerekek meghatározott ütemben maguk végzik hétről hétre megvitatta egy-egy fázis eredményeit. A tervezés és lebonyolítás a tanár által legfontosabbnak tartott célt szolgálja. Ez pedig a *gondolkodásmodellek*, a munkamódszerek megtanulását és a *kommunikációs kompetencia* fejlesztését jelenti.

A munkafolyamat címe: *Otthont építünk*. A közösen összeállított munkaterv kilenc fázist határoz meg. Minden egyes hétre kitűzik a részfeladatokat, meghatározzák a felhasználandó források körét, az elkészítendő, kidolgozandó munkák jellegét. Az otthonépítés első témája: a *Korokon át* címet viseli. Ehhez művelődéstörténeti, történelmi kézikönyvekre van szükségük a gyerekeknek. Az anyaggyűjtést összegezendő, illusztrációs anyagot készítenek, időrendi táblázatot állítanak össze; ismertető szövegeket írnak. A második téma: *Tereken át*, már földrajzi, néprajzi könyvekhez utalja őket. Ehhez a fejezethez térkép és illusztráció is készül. A következő fejezet címe: *Álmaim háza*, amelyet makett, színes rajz és leírás formájában lehet bemutatni. A projekt része az ismerkedés a ház szerkezetével, épületgépészeti megoldásaival is, de vannak feladatok az állattartás módozatairól is. Ezekhez technikai, biológiai és más természetű ismeretek szükségesek. A projekt része a szabadon választott, a főtémához kapcsolódó feladat kidolgozása is. A projektet egy esszé zárja, amelynek a címe: *A ház még nem otthon*.

A nevelői szándék annak a megerősítése a gyerekekben, hogy a tudás, az ismeretek végső célja mindig maga az ember. Azt törekszik elősegíteni, hogy a tapasztalatszerzés, a különböző területeken felhalmozott tudás, a készségek, az eltérő gondolkodási modellek megismerése együtt fejlődjön a *szocializációjukkal és a humanizálódásuk folyamatával*.

2.4. A *francia portréban* a legszembetűnőbb a *szigorú következetesség*, különösen ami a *nyelvtanítást* illeti. A heti öt óra nagyobb része nyelvtan. Az írásbeli leggyakoribb változata a heti egy tollbamondás vagy feladatlap és minden kéthétben egy esszé; szóban pedig a legrendszeresebb követelmény a heti 10 sor memoriter. A diktálás módja nagyon tudatos, módszeres: a tanár háromszor olvas fel minden mondatot, a gyerekek pedig emlékezetből írják le az elhangzottakat. Minden héten egy óra *szöveg munka*, amely szövegalkotást, szövegértés fejlesztését és elemzését jelenti. A szöveg munka alapjául szépirodalmi alkotás, vers vagy próza szolgálhat (*Verlaine, Colette*), de előfordulnak

¹⁵ Uo. 210.o.

¹⁶ Frans Daems: Two weeks of Dutch in a Flemish School in Belgium. University of Antwerpen (UFSIA and UIA). 1986. 1-34.o.

hétköznapi szövegek is, például a telefonfülkékben olvasható felszólító mondatok sajátosságai.

2.5. **Törökországban** a dokumentum szerint egy központi tanterv és tankönyv van, amely elsősorban az utóbbi száz év török íróinak megismertetésére és a nyelvtan tanítására összpontosít. Az új, az **európaivá vált Törökország** alapítását megelőző kultúrához és nyelvhez ellentmondásosabb a viszony. A több mint hatvan évvel ezelőtt végrehajtott **nyelvi reform**¹⁷ latin ábécére váltott az arab írás helyett, az arab jövevényszavakat kigyomláta a nyelvből és újakra cserélte, így a régi szövegeket még a mai ábécére átírva is nehéz olvasni, különösen a gyerekek számára. A **nemzetközi gyermekirodalom** megismerése azonban általános Törökországban. A **Pál utcai fiúk** például sok kiadásban megjelent Törökországban, és az irodalomtankönyvben is szerepel belőle egy hosszabb szemelvény. Emellett a török anyanyelvi oktatásban is egyre inkább tér nyer a **kommunikáció** fejlesztésének igénye.

2.6. A **magyar anyagot** ketten készítették. A naplót *Belinszky Mariann* írta, a portré *Angyal Éva* munkája.

A napló irodalomból a *János vitéz* tanításának egy szakaszát, nyelvtanból pedig a *Hangok és jelentés* és a *Hangok és betűk* című fejezet tanítását rögzíti. A napló azért is különösen érdekes, mert *Belinszky Mariann a tantervvel egyetértésben dolgozik*,¹⁸ és a tankönyvet mint eszközt rendszeresen használja, így a munkája **reprezentatívnak** tekinthető, mint ahogy az iskola is átlagosnak, ahol dolgozik. Mindezekkel együtt *Belinszky Mariann* anyaga alapos, **önálló** és nagyon igényes tanári munka dokumentuma. A tantervben meghatározott **cél a teljes személyiség fejlesztése, mind erkölcsi, mind esztétikai érzékének kibontakoztatása**, valamint a tanulók **bekapcsolása** az anyanyelvi nevelésen keresztül is **az emberi és a nemzeti kultúra folyamatosságába**. A tanterv tehát feladatul tűzi ki az iskola számára a kultúra közvetítő és nevelő szerepet, és ezzel **a társadalom és a tanárok többsége is egyetért**. *Belinszky Mariann* órái arról tanúskodnak, hogy ezeket a célokat ő is belsővé téve végzi a munkáját.

Szaktárgyi szempontból a tanterv és a tankönyvek is a hagyományos nyelvtan- és helyesírástanításra építenek, másrészt beépítik a modern nyelvtudomány és kommunikációelmélet eredményeit is. Az arányok azonban az elmélet és a gyakorlat között vitathatók, bár Magyarországra **lassabban érvényesülnek** azok a jelenségek, amelyek az oktatás tömegessé válásával világszerte tapasztalhatók.

A központi tanterv és az egyetlen érvényben lévő tankönyv meghatározzák a célokat, a követelményeket és az ismeretanyagot is, **módszertani szabadságot** biztosítanak a tanárnak. Ennek ellenére a leggyakoribb módszer a frontális osztálytanítás, amelyet csupán az egyéni munka vált fel időről időre. Ezt a zárt rendszert azonban oldhatja az igényes tanári munka. Erre példa *Belinszky Mariann* tanítási gyakorlata is, aki a fent ismertetett célokon belül maradván **a kommunikációs kompetenciákat** is fejleszti, a **szocializációt** is elősegítő gyakorlatokkal is kiegészíti a *János vitéz* tanítását. Ilyen feladat például az, amikor a gyerekeknek egyes szám első személyűvé kell átalakítaniuk a francia királykisasszony megmentésének epizódját. (**Én mentettem meg a királykisasszonyt**). Itt maga a nyelvi transzformáció is fontos feladat, ugyanakkor bevonja a gyerekek képzeletét, személyiségét is az anyanyelvi óra munkafolyamatába.

¹⁷ Az 1920-as években

¹⁸ IMEN 1986-os kongresszusi anyag 43.o.

A **szocializáció** egyik fontos lehetősége a hős élményeihez hozzákötni a gyerekek személyes tapasztalatait. Ilyen például Jancsi vágyakozása szülőfaluja és Iluska után. Mint a napló jól dokumentálja, a gyerekek sok élményt, emléket, gondolatot hordoznak magukban a honvágyról, és ezekről szívesen beszélgetnek is.

Fontos eleme a dokumentált tanítási folyamatnak a múlt század közepi irodalmi szöveg és a mai beszélt nyelv összehasonlítása. A János vitéz időjárását leíró verssorainak az összevetése az újságok, a televízió időjárás-jelentéseivel jó lehetőséget nyújt a **különböző nyelvváltozatok megtapasztalására**.

Értékes része a naplónak annak dokumentálása, miképpen történik a **fogalmak** jelentésének megvilágítása, begyakoroltatása, szélesebb kontextusba helyezése, majd ismétléssel, más összefüggésbe helyezéssel való bevétele, vagy a **kulturális tartalmak** közvetítésének módjait, a motiválás eszközeit, azt a folyamatot, amelynek eredményeképpen a diákokban lassan belsővé válik az **igényesség** a magyarórákon.

A portrét *Angyal Éva* készítette. Kiemeli, hogy a tanár nem egészen átlagos körülmények között dolgozik, hiszen a gyerekek többsége társadalmi, kulturális szempontból inkább hátrányos lakótelepi környezetből érkeztek, akikkel a szülők keveset foglalkoznak. Munkáját úgy értékeli, hogy az a legjobb **magyar hagyományok igényes és sikeres alkalmazása** az általános iskola (**tömegoktatás**) **feltételei között**. Egyúttal reprezentatív is, hiszen jól kikövetkeztethető belőle a tantervben és a taneszközökben rejlő pedagógiai értékekre és a hazai anyanyelvi oktatás mindennapi gyakorlatára az általános iskolában.

A **magyar portré** az antwerpeni konferencián **nem kevés feltűnést keltett**. Minden szekciónak volt magyar résztvevője, és mindegyik megvitatta a magyar dokumentumot. Kétségtelen, hogy van mit korszerűsíteni az iskolarendszerünkön, hogy nyitottabbá kellene tenni, kétségtelen az is, hogy a modern elit- és tömegoktatás problémáit itthon is végig kellene gondolni, de az is kétségtelen, hogy egyelőre sikerült megőrizni olyan értékeket is, amelyekre továbbra is szükségünk van.

3. Végezetül érdemes **kulturkritikai szempontból** is pillantást vetni a dokumentumokra. Mind a portrék, mind az eszmecserek¹⁹ regisztráltak korunk nem egy **válságjelenségét**, az **átmenetiséget** az oktatás, szorosabban véve az anyanyelvoktatás területén. Ezek részben a 80-as évek új jelenségei, részben már korábban is jelentkeztek, részben olyan társadalmi folyamatok, amelyek érintik, sőt okozzák is a gyerekek megváltozott viszonyát az iskolához, **a tanárok belső bizonytalanságát**. Ennek az összetett jelenségnek része a tapasztalható értékválság is, amely keresi **a kultúra értelmezésének és újraértelmezésének mikéntjét, helyét a modern társadalomban és az iskolai nevelésben**, de jelenti **az iskola modernebb, demokratikusabb formáinak keresését is**, miközben szorosan kapcsolódik ahhoz a tendenciához, amelyet a **jelen felértékelődésének** nevezhetünk mind a múlttal, mind a jövővel szemben. Olyan változást jelent a társadalom különböző területein és a gyerekek

¹⁹ Az utolsó napi szimpózium a tanulmánygyűjteményben nem érintett **egyéb tudományos kérdésekkel** is foglalkozott.

Gilles Gagné (Az AILA elnöke, a Montreali Egyetem tanszékvezető professzora) az anyanyelvi oktatás trüfén végzett kutatások típusait elemezte, valamint azt vizsgálta, mit értünk anyanyelven, a művelt köznyelvet vagy minden nyelvváltozatot, mit értünk kutatáson a 80-as években.

Sten Sjorslev dán kutató egy iskolai, *tanár és diák között folyó párbeszédet* elemzett, feltéve a kérdést, valóda párbeszéd-e az ilyen típusú beszélgetés. Vizsgálta a kezdeményező nyelvi magatartását, a *beszélő-hallgatószerepcseréjének mechanizmusát, a beszédtema alakításának, változtatásának módjait*.

Kádárné Fülöp Judit az *írásbeliség társadalmi szerepét* és tantervelméleti összefüggéseit vizsgálta a magyar helyzet elemzése alapján. Anyagát *Angyal Éva olvasta fel*.

magatartásában, amely a tartós figyelem, az elmélyült munka, szuverén személyiség helyett a kevesebb erőfeszítés, a több öröm, szórakozás és élvezet passzív kielégítése felé törekszik az iskolában is. *Hans Jorgen Schmidt* dán kutató így elemzi a tapasztalatait: „A tudatlanság, a felkészületlenség korjelenségek, de ebben az osztályban ezidőtájt különösen szembeötlőek (amelyben nekem magamnak is élnem kell), és különösen az a tény, hogy a családtagok között a kapcsolat *meglehetősen felületes*, minden impulzus kívülről érkezik: a tévé, a rádió, a lemezek, az elektromos hangberendezések, újságok, magazinok, szórakoztató könyvek stb. által. Ez a *mindennapi élet szétszórtságát* eredményezi, de egyben szétszórja az egyén figyelmét és érdeklődését is. Van persze szelekció is, különösen, ami a műfajokat, témákat illeti, de ez egyben a *szórakozás dimenzióinak sosem tapasztalt kiszélesedését* is jelenti. A szórakozás már meghatározó tényező az iskolában, a templomban, könyvtárban, a médiumok nyelvi, akusztikus és vizuális megjelenési formáiban is.”²⁰

Mindez azonban jelez egy sajátosan *európai problematikát* is. Az európai anyanyelvi oktatás (és tágabb értelemben: életforma) érzékeli a 80-as, lassan pedig már a 90 -es évek kihívásait, keresve a maga céljait, eszközeit, új formáit a zárt iskola tradicionalizmusa és az amerikanizálódás szélső pontjai között.

Kétségtelen, hogy ezekről a kérdésekről nekünk is van mondanivalónk, ahogy erre az antwerpeni konferencián többen is felfigyeltek. Ezt nevezhetnénk *metaforikusan a Kodály-módszer átültetésének az anyanyelvi oktatás területére*. A magas kultúra csak addig elérhetetlenül magas, amíg a hozzá vezető út, a módszer nincs kidolgozva. Az iskola és *a kultúra demokratizálása* semmiképpen sem jelentheti *a kultúra száműzését* a társadalomból, az oktatásból. A tömegoktatás keresett útjai sem vezethetnek kizárólag a néhol egyedül demokratikusnak tekintett *tömegkultúra* egyeduralma felé. Így visszatérve a hazai hagyományokhoz, a kommunikációs készségek fejlesztése és Petőfi, Arany, Kosztolányi, Móricz és sok más hazai és külföldi író összeférnek egy nyitottabb általános iskolával is. Sok az olyan értékes irodalmi mű, amely a kisebb gyerekek számára is vonzó, ilyen a János vitéz is. Ezeken nevelkedve, a kultúra összetettebb jelenségeinek megértése felé is könnyebben nyílik út.

²⁰ IMEN 1986-os kongresszusi anyag 249-250. o.

Találkozások Hollandiában

Megjelent: Magyaritanítás 1989. 1-3. 120-126.l
Digitalizálva 2011.

1988. május 13-16. között Nijmegenben tartotta évi vezetőségi értekezletét az IMEN (*International Mother Tongue Educational Network*), az **anyanyelvi oktatás európai szervezete**,¹ amelynek Magyarország is tagja. A hálózat két fő tevékenysége a tájékoztatás és a kutatás, működésének főbb periódusai pedig a háromévenként megrendezett konferenciák, és az évenkénti vezetőségi ülések.² A májusi értekezlet feladata az volt, hogy a jelenleg folyó programokat összehangolja. Az IMEN-kutatások most ugyanis abba a stádiumba érkeztek, amikor **az anyanyelvi oktatás összehasonlító módszertanának kidolgozása** céljából 3-4 fős nemzetközi kutatócsoportok alakultak két-két tagország képviselőiből. Ezek a kis teamek kölcsönösen vizsgálják országaik oktatási gyakorlatát. Magyarország egy **angol-magyar** és egy **holland-magyar** közös programban vesz részt. A holland-magyar program két korábban készült esettanulmány összehasonlító elemzése, amelyet *Piet-Hein van de Ven* és *Angyal Éva* készítenek.³ Munkamódszerük mondhatni hermeneutikai, ami ebben az esetben azt jelenti, hogy **az iskolaszociológia módszereivel** rögzített tanítási órák minden mozzanatára a másik országbeli kutató kérdések egész sorát állítja össze. A kérdések a tanár módszertani, pedagógiai döntéseinek hátterére, a kulturális, szakmai kontextusára kérdeznak rá. A válaszokat az esettanulmány szerzője adja meg. Az összegezésképpen **elkészítendő duóportré** holland felét a magyar, a magyar felét a holland kutató írja, kölcsönösen rögzítve a tapasztalataikat, értelmezve – egy más kultúra közegéből – a feltárt tényeket. Az első elkészült műhelytanulmányt a szerzők 1988. februárban mutatták be *Bielefeldben*. Az NSZK-ban, a *Symposion Deutschdidaktik* háromévenként megrendezett konferenciáján, de a nijmegeni vezetőségi értekezleten is beszámoltak első eredményeikről.

Az angol-magyar program más munkamódszert választott. A tervek szerint egy változatlan összetételű munkacsoport (egy angol és két magyar taggal) 1989 tavaszán mind a két

¹ Az IMEN munkájáról, az eddigi kutatásokról és az antwerpeni konferenciáról ld.: e kötet *Az anyanyelvi oktatás Európa országaiban* c. tanulmányát, valamint Spira Veronika: *Híradás az anyanyelvi oktatás helyzetéről Európában egy nemzetközi kutatás tükrében*, In: Magyaritanítás, 1987. 3. 136-138.o.

² A főbb IMEN-kiadványok:

Studies in Mother Tongue Education in Europe. 1. A Survey of Standard Language Teaching in Nine European Countries. IMEN, Enschede, 1984. Herrlitz, W. – Kramer, A. – Kroon, J. – Peterse, H. – Sturm, J. (eds)

Studies in Mother Tongue Education 3.. Research on Mother Tongue Education in an International Perspective, Kroon, S.-Sturm, J. (eds.), IMEN, Enschede 1987.

Mother Tongue Education in Europe. An Annotated Bibliography. Enschede, SLO, 1984. Herrlitz, W. – Kramer, A. – Kroon, J. – Peterse, H. – Sturm, J. (eds)

International Conference of The International Mother Tongue Educational Network, 1986. December 8-12. Ed.: Jan Sturm, Enschede, SLO.

Studies in Mother Tongue Education 4. Portraits in Mother Tongue Education. Teacher Diaries as a Starting Point for Comparative Research into Standard Language Teaching in Europe. Enschede, SLO, 1988. Eds: Delnoy, R., Herrlitz, W., Kroon, J., Sturm, J.

³ *Angyal, É. és Van de Ven, P.H.: Duoportrait Hungary/the Netherlands* .In: International Mother Tongue Bulletin 3. (1988) 1.

országban rögzít majd egy-egy tanórasorozatot, amelyet az *iskolaszociológia* módszerével **kettős esettanulmány**á fejleszt. Ezt egészíti ki egy összehasonlító analízis és egy összegező tanulmány, amelyet több más anyaggal együtt az 1990-es konferencia fog megvitatni. Hasonló teamek alakultak holland-svéd, holland-olasz és más párosításban is.

Nijmegenben járva módomban volt ellátogatni az *egyetemre*, találkozni az irodalom-módszertan tanszékvezető professzorával, *Wam de Moorral*, tájékozódni a holland irodalomtanítás alapelveiről, lehetőségeiről, megismerkedni a forgalomban lévő irodalomtankönyvekkel, találkozni a város legkitűnőbb gimnáziumának igazgatójával, dr. P.H. Broerse úrral. E látogatások és beszélgetések tanulságairól számolok most be, az IMEN-kutatásokra pedig jövőre térnék vissza, amikor a magyar-angol „közös vállalkozás” első eredményei már körvonalazódnak.

A *nijmegeni katolikus egyetem* a városközponttól távolabb egy gondosan ápolt parkban helyezkedik el. Húszezer diák tanul itt a legkülönbözőbb szakokon. A campus legmagasabb épületében találjuk meg az irodalom-módszertani tanszéket. Kísérőm, *Piet-Hein van de Ven*, az angolul is publikáló didaktikus, ismertet meg a tanszékkal. Ahogy végigmegyünk a folyosókon, a tanári szobák ajtaja nyitva áll, akár dolgozik benn valaki, akár nem. Érdekes ellentmondás, hogy a könyveket viszont pánccsaszekrényekben, gondosan elzárva őrzik, mert – ahogy kísérőm elmondja – a szabadpolcokról korábban nagy számban tűntek el nehezen pótolható könyvek. Annak a pánccsaszekrénynek a tartalmát vizsgálom meg alaposabban, amelyben a jelenleg *forgalomban lévő irodalom-tankönyveket* tartják. A szekrény anyaga szinte áttekinthetetlenül gazdag, Hollandiában ugyanis nincsenek kötelező tankönyvek, a tanügyi kormányzatnak nem feladata sem a tankönyvek íratása, sem a felügyelete, engedélyezése. A kiadók maguk döntenek el, mit jelentenek meg. Gyakran, tájékoztat *Van de Ven*, mire megírják a bírálatot egy-egy új könyvről, már meg is bukott, el is tűnt a piacról.

Az irodalomtanítás koncepciója különbözik a nálunk megszokott gyakorlattól.⁴ A középiskola *első két-három osztályában* (12-15 évesek) alig válnak el egymástól az anyanyelvoktatás egyes területei. Sok a nyelvtan, az olvasás, az írás, a helyesírás, a fogalmazás. Az órákon az igen gazdag és közkedvelt *gyermekirodalommal foglalkoznak*. A középiskola *felsőbb osztályaiban* folyik a *szépirodalom* oktatása. Mivel a holland gimnáziumokban *négy-öt idegen nyelvet* tanulnak a diákok viszonylag magas óraszámban, világirodalommal is inkább a nyelvórákon foglalkoznak. Holland írókkal az anyanyelvi órákon ismerkednek, az utolsó két évben pedig *irodalomtörténetet* tanulnak. Mivel a *központi tanterv* nem nevez meg kötelező ismeretanyagot (értve ezen írókat és műveket), az egyes

⁴ A holland oktatási rendszerről ld.:

Sturm, J. Report on the Development of Mother Tongue Education in the Netherlands since 1969. In: Studies of Mother Tongue Education 1., Herlitz, W., Kramer, A., Krook, S., Peterse, H., Sturm, J. (eds.), Enschede, SLO. 238-276.o.

Van de Ven, Piet-Hein „Historien aterstar art skriva”. A socio-historical exploration of the „taken for grantedness” of literature teaching, University of Nijmegen, 1988. 5-6.l.

Schuler, P.(1984.) The Netherlans Study of the Educational System of the Netherlands. World Education Series. California State University 1984.

Leerplan rijkscholen voor V.W.O. (H.A.V.O.), M.A.V.O. Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. 1982.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. Educational Developments in the Netherlands 1984-86. Docimform no 330. Ministry of Education and Science. Zoetermeer 1986.

Joó, A., Tettamanti, E., Vári, P. (szerk.): *Az oktatási rendszer felépítése Hollandiában.* OPI Külügyi Titkárság, 1981.

iskolák maguk döntenek el, mit tanítanak. Így van olyan iskola, ahol ún. „lefordított irodalommal” (világirodalommal) is foglalkoznak.

A páncélszekrény könyvei közül először a **legfrissebbet** és a legszebbet veszem a kezembe: *Piet Calis: Onze Literatuur I-II*.⁵ Először 1983-ban jelent meg, de a sikerre való tekintettel azóta is minden évben kiadták. Külsőre olyan, mint a hazai *Képes történelem* sorozat itthon a *Móra Kiadótól*, azzal a különbséggel, hogy itt a képek mind színesek. Az első kötet 1916-ig tárgyalja a holland irodalom történetét, a második 1916-tól napjainkig. A fedélen színes reprodukciók láthatók, a nagyobb európai kultúrkorszakok emblemikus alkotásai, így az első kötetben a firenzei dóm, *Rafaello* Madonnája, *Watteau* bohóca, *Khnopf* nőtigrise, *Burne-Jones* Lépcsőn lefelé lépkedő lányalakjai alkotnak egy kollázst. A könyv *korszakolása* követi az európai kultúrtörténet időrendjét. A középkori művészet után a reneszánsz, a barokk, a klasszicizmus, a romantika stb. irodalmát mutatja be a tankönyv. Minden fejezet bevezetője kitekintést ad az európai kultúra egészére, a főbb történelmi eseményekre és a társadalmi közegre, amelyben a művek megszülettek. Az egyes könyvlapok *tipográfiája* attraktív, jól áttekinthető. Például a középkorról szóló fejezet egy oldala a következőképpen van elrendezve: a magas fényű, színes A/4-es lapon egy kis térkép látható Európáról, amelyen meg vannak jelölve a korszak főbb kulturális központjai. A lap másik, téglalap alakú felületén kisebb betűkkel egynyelvű szótárra emlékeztető összefoglalás olvasható a kor irodalmi műfajairól: ballada, fabula, misztériumjáték, mirákulum, moralitás, lovagregény stb., egy-egy mondatos magyarázattal és a legismertebb szerzők és művek megnevezésével. A lap többi részét jól olvasható betűkkel szedett szöveg fedi, amely azt magyarázza, mit értenek a középkorban irodalomon.

Gyakoriak az egész oldalas *képek* is. Így az előbb leírtak mellett egy középkori várról látható egész oldalas színes reprodukció. A kép azonban nemcsak a kor művészetét idézi fel, hanem az *Annales* francia történelmi iskola szellemében a *korszak tárgyi kultúráját, mindennapi életét, a népeletet* is. A kép előterében ugyanis földművelő parasztok láthatók szerszámaikkal a kezükben, munkavégzés közben.

A **leggyakrabban használt tankönyv**, amely egyúttal a legteljesebb képet nyújtja a holland irodalom történetéről, a kétszer 500 lapos *Literatuur geschiedenis und bloemlezing*, a Lodewijk-Coenen-Smulders szerzőhármassal munkája.⁶ Alaposságát szemléltesse néhány fejezetcím a második kötetből, amely a 20. század irodalmát tárgyalja: *A Tachtig mozgalom, A filozofikus líra, Az impresszionisták, A neoromantikusok, A szociális realizmus, A realizmustól az eszmeregényig, e Stijl, a konstruktivizmus, A flamand expresszionizmus, Etikai humanisták, Szocialista és kommunista írók, Pártonkívüliek, A mágikus realizmus, A fantasztikus próza, A jelentősebb vallásos költők, Feministák és rokon szövegek, A 80-as évek új írói*. A tankönyv szinte napra készen ismerteti a legfrissebb irodalmat is.

Koncepciójának lényege, hogy tankönyvszerzői preferenciák nélkül mindazokat a tudnivalókat, adatokat tartalmazza, amelyek biztosítják, hogy a tanulók birtokába jussanak a *társadalmilag elfogadott alapinformáció-mennyiségnek*. Felfogás, módszerek, interpretáció, szelekció tekintetében a tankönyv *szabad teret* enged a tanároknak és a diákoknak.

⁵ Calis, P. *Onze Literatuur I-II*. Amsterdam, Meulenhof Educatief, 1984.

⁶ J.M.F. Lodewijk, P.J.J. Coenen és A.A. Smudels: *Literatuur geschiedenis bloemlezing. Nieuwe versie*. Malmberg Den Bosch, 1986.

Igen kitűnőek azok a tankönyvek is, amelyek egy-egy műnemet mutatnak be, vagy amelyek különböző esztétikai kérdések köré rendezik anyagukat. Ilyen például a **Dráma c. tankönyv**⁷, amely már a középiskolai tanulmányokat összefoglaló, rendszerező szakaszban használható jól. Ez a poétika központú elméleti összegezés az egyes jelenségek bemutatásakor szinte az egész világirodalomra hivatkozik a görögöktől Harold Pinterig. Ilyen a *Literatuur de Bovenbouw* című tankönyv,⁸ amely mind a három műnemre vonatkozó elméleti ismereteket tárgyalja. Szerepelnek benne *általános esztétikai, irodalomszociológiai problémák* is, például a az olvasó és a mű jelentése stb. Az egyes műnemeket, a hozzájuk tartozó műfajokat az általános bevezető után történeti sorrendben mutatja be a tankönyv. Így például a líra esetében az ókori líra műfajai, a trubadurköltészet, a petrarkista líra, aromantikus és a modern költészet követik egymást. Az egyes fejezetek *rövidek, tömörek*, a kulcsszavak köré rendezett szövegek, példák, *műrészletek* illusztrálják.

A professzori szobák az épület sarkaiban helyezkednek el, így kétfelől árad be a fény az ablakon. Belépünk *Wam de Moor* professzor szobájába. A hosszanti fal mentén a plafonig polcok, rajtuk minden nyelven az **irodalomoktatás szakirodalma**. Itthon, a pedagógiai könyvtárban sajnos a legnagyobb részük nem található meg. Milyen kár, hogy nálunk egy intézmény sincs, amelynek fő profilja az irodalomtanítás módszertanára vonatkozó szakirodalom gyűjtése lenne.

Beszélgetésünk témája, hogy mit tartanak a 80-as évek végén Hollandiában az *irodalomtanítás céljának*, és milyen *módszereket* alkalmaznak a leggyakrabban. A professzor szerint ma a holland oktatásnak *négy* fő célja van: (1) a kulturális örökség átadása, (2) a tanulók esztétikai érzékenységének, kultúrájának, (3) társadalmi tudatosságának és (4) egész személyiségének fejlesztése. Ami a módszereket illeti, két **didaktikai trend** érvényesül. Az egyik elméletibb jellegű, és az egyetemekre készülő, szellemileg jól terhelhető, motivált gyerekek számára alkalmas, a másik a középiskolák átlagos diákjainak képzésében alkalmazható. Az egyiket a professzor (1) *szövegtanulmányozó megközelítésnek* nevezte, míg a másikat (2) *szövegtapasztalatokat nyújtó stratégiának*. Az *első* intenzív, irodalmi szempontokat érvényesítő, ismeretanyag-centrikus módszer, amely elsődlegesen a megismerő (kognitív) tevékenységre épít, az irodalmi művek kronologikus sorrendben, a maguk történet, kulturtörténeti szövegösszefüggésükben jelennek meg. Ez a módszer különösen a gimnázium utolsó két osztályában tudományág-centrikus, módszereiben az egyéni és az osztálymunka dominál, a közös olvasás és a tanár – osztály dialógus. Az értékelés, ellenőrzés nagy anyagrészeket fog át, kérdések 90%-ban konvergensek (tudásra rákérdezők), 9-10%-ban divergensek (értékelést, reflexiót kérők).

A *másik* módszer extenzív olvasásra alapoz, nem időrendben következnek az elolvasni valók, hanem valamilyen tematika vagy műfaj szerint rendeződnek el. A szövegek megközelítése nem annyira irodalmi, irodalomelméleti, történeti szempontú, inkább tapasztalatból kiinduló, érzelmi, etikai problémákat kiemelő. Az osztályban alkalmazott módszerek változatosak: *olvasás, csoportmunka, rajz, vita, dráma* váltják egymást. Az osztálymunka ritka, inkább az egyéni befogadóképességet figyelembe vevő oktatás dominál. Az értékelés rövid időközönként történik, a *konvergens és divergens kérdések* között 80-20% vagy 70-30% az arány.

Az **irodalomoktatás sajátos területe Hollandiában a nyelvoktatás**. 10-11 éves korban kezdik a gyerekek az első idegen nyelvet, 12-ben a másodikat, 13-ban a harmadikat és 16-ban

⁷ B. de Groot: *Drama*. Malmberg Den Bosch, 1971.

⁸ Schilleman, J., Uijtdewilligen, K.: Blauwdruk. *Literatuur voor de Bovenbouw*, Malmberg Den Bosch, 1982.

a negyediket. Ez persze iskolatípusonként változik. Az idegen nyelv-oktatás keretében, ha szépirodalmi művekkel ismerkednek, a második, a szöveg-tapasztalati módszer alkalmazható.

Piet-Hein van de Ven szerint ez a tipológia tovább bontható. Ő **négy koncepciót** lát érvényesülni a holland irodalom-oktatásban. (1) Az egyik az *irodalomtörténeti* koncepció, amelynek a fő célja a kulturális örökség átadása, a közös társadalmi tudat folytonosságának biztosítása. (2) A másik koncepció a *műalkotásra koncentrál*. Ennek egyik változata az esztéticista, az ma már ritka, a másik a modern tudományok, nyelvészet, kommunikációelmélet, strukturalizmus, posztstrukturalizmus érvényesítésének lehetőségeit keresi az irodalomoktatásban. Mindkettő az irodalmi műalkotás megismerését önmagáért, valamint a mindenkori egyén örömeire és művészet nagyobb dicsőségére tartja fontosnak az irodalom tanulmányozását. (3) A harmadik a *szociológiai indíttatású* irodalomtanítás, amely azt tartja legfontosabbnak, hogy a tanulók az irodalom segítségével tudatos társadalmi lényekké váljanak, az irodalom legfőbb értékét pedig abban látja, hogy a társadalmi szituációk modelljeit lehet bennük szemlélni. (4) A negyedik alapforma az *olvasó-olvasat-orientációs* szemlélet, amely az irodalomtudományból (befogadás-esztétika) és az irodalomszociológiából meríti eszméit, fogalmait. Törekvései tanuló-centrikusak, az ifjú ember jelenét tartják a legfontosabbnak, azt, hogy most legyen hasznára, amit tanul, ne a jövőben. Kulcsfogalmuk az „öröm”. Az iskola, a tanulás ne essen messze a szórakozástól. Az olvasásra szoktatást ezért a szövegtapasztalatra alapozzák, az „olvasás öröme”.

A négy koncepció persze csak a jobb áttekintés kedvéért választható el egymástól, hangsúlyozza *Piet-Hein van de Ven*, a gyakorlatban – egy-egy tanár gyakorlatában – ugyanis minduntalan át-meg-átszövik egymást.

Mindketten érdeklődéssel hallgatták a *magyar irodalomtanítás koncepcióját*, a világirodalom magas arányszámát, bár Van de Ven már az említett magyar-holland közös kutatás eredményeképpen igazi „magyar-szakértő”. Igazat adtak abban, hogy *Homérosz, Shakespeare, Balzac, Tolsztoj, Dosztojevszkij, Ibsen Thomas Mann, Kafka* és mások ismerete nélkül aligha beszélhetünk irodalmi tájékozottságról, nemhogy irodalmi műveltségről. A professzor azonban kétségét fejezte ki, hogy valóban minden tanulóval (gimnazistával) el lehet-e olvasatni, meg lehet-e emésztetni ebben az életkorban mindezeket a műveket, különösen olyan magas osztálylétszámokkal dolgozva, mint ami nálunk általános.

A második látogatás az elsőnek a szerves folytatása volt. A **Stedelejk Gymnasium Nijmegen** egyik legjobb iskolája. 1544-ben alapították, de az 1179-től működő latiniskolát is elődjének tekinti.(9) A jelenlegi épület 1930-ban épült enyhén klasszicizáló stílusban. Az emeletek magasak, a falak vastagok, melegben is hűvös az épület. A falak, a folyosók kövei még a régiek, de minden mást modernizáltak az 1986-87-es nagy felújítás idején: a tantermeket, a tanári szobákat, a szaktantermeket, az igazgatói irodát, a mellékhelyiségeket stb. Belépve az épületbe lépcső vezet a földszintre. A tágas folyosón a bejárattal szemközt fogasok sorakoznak. A gyerekek itt hagyják a kabátjukat. A falon kis, mágneses zárral csukódó beépített boxok sorakoznak az értékesebb holmik őrzésére. Jobbra kijárat szolgál egy kis udvarra, ahol függőlegesen állnak a biciklik a speciális tárolókban, így kis helyen is több fér el belőlük. *Ötszáz gyerek jár ide.*

A holland gimnáziumok, így ez is, **hat évfolyamos**, minden évfolyamon három párhuzamos osztály van 25-28 körüli létszámmal. A tanári szobában fénymásoló, számítógép, fali konyhaszekrény, melegvizes mosogató, teásbögrék a falon kis kampókon. A termék,

szaktantermek jól fel vannak szerelve. Minden tanuló végezhet egyéni kísérleteket a kémia, a fizika, a biológia órákon.

Az **igazgatóval beszélgetünk** az irodában. Először az iskola számára központilag előírt tantárgyakról, óraszámokról kérdezem. Elmondja, hogy a tanulóknak átlagosan heti 30 órájuk van. A tanítás 8.20-tól du. 4-ig tart. Az órák 50 percesek. Az első szünet a harmadik óra után van, 10.50-kor és húszperces. A következő 12.50-kor, de az 40 perces, mert az a déli étkezés ideje. Délután 13.30-tól 16 óráig szünet nélkül még három órájuk van a tanulóknak. Már elsöben is sok a nyelvóra (4 holland, 3 latin, 3 francia, 3 angol – ez majdnem fele a teljes óraszámuknak). Másodiktól lép be a görög heti 4 órával és a német heti kettővel.. Persze biológia-, fizika-, matematika-, kémiaoktatás, sőt zene, rajz és testnevelés is van. Elsöben például a fenti nyelvórákon túl még 4 matematika, 2 földrajz, 2 biológia, 1 zene, 2 technika és 3 testnevelés, összesen heti 31 óra.⁹

Ezután arról kérdeztem Boerse urat, hogyha a központi tanterv, mint tudjuk, alig tartalmaz valami előírást az egyes tárgyak ismeretanyagára vonatkozóan, hogyan alakul ki az ő iskolájukban, hogy **mit tanítanak az egyes tantárgyakból** egy-egy évfolyamon. Dr. Boerse elmondta, hogy az egyes iskolatípusok záróvizsga-követelményei minden tárgyból elő vannak írva. Az iskolák, a tanárok, a szülők, a diákok közös érdeke, hogy a gyerekek jól szerepeljenek ezen. A követelmények ismeretében határozzák meg *az egyes munkaközösségek*, mit tanítsanak, és milyen elrendezésben. Igen gyakran egyszerűen a közösen elfogadott tankönyv határozza meg az ismeretanyag osztályokra bontását. A *tankönyvírók ugyanis figyelembe veszik a vizsgakövetelményeket*, aszerint készítenek el egy-egy tankönyvsorozatot.

Ami a tanári szabadságot illeti, dr. Boerse szerint a holland oktatásban a tanár a király. Évfolyamonként van ugyan egy kötelező minimum, amiben a tanárok megegyeznek, ez azonban csak a tanulási idő felét teszi ki. A többi **a tanár ambíciójától függ**. A munkafegyelmet nem az ellenőrzés biztosítja, hanem az ambíció. A jó eredmények növelik a tanár presztízsét a gyerekek, a kollégák, a tágabb szakma és a szülők szemében. A tanárokat az igazgató és a szakmai munkaközösség választja ki pályázat alapján. Olyan tanárokat igyekeznek felvenni, akiknek a lehetséges legmagasabb képesítésük van, és akik módszertani és szakmai szempontból is igényesek. Ha az igazgató mégis azt tapasztalja, hogy akad kolléga, aki nem készülne rendszeresen az óráira, azt feltétlenül „szóvá teszi”, ha kell, írásban is. Persze elbocsátani nem könnyű valakit, akinek státusza van – mondja -, nagyon erősek a szakszervezetek, de ha felgyűlik valaki ellen a sok papír, erre mégis nyílik lehetőség. Ez azonban nemigen szokott előfordulni.

Az iskola szelleméről azt mondja dr. Boerse, hogy járnak az iskolába szegényebb és gazdagabb gyerekek. Az iskolában azonban **az emberi kvalitás, a tehetség és tudás a mérce**, nem a társadalmi helyzet. Megkérdeztem, mi a véleménye a humán oktatás, a humán iskolák jövőjéről. Nagyon optimistán nyilatkozott. Azt mondta, biztosítva látja a jövőt, különösen azóta, hogy az utóbbi években Amerikában is megerősödött az igény a jó iskolák, az oktatás színvonalának emelése, a jól felkészült diákok iránt.¹⁰ Igaz, hogy a gyerekek többségét a pénz, a karrier, a vállalkozás, a siker, a jó állás érdekli, „Mi mégis megpróbáljuk másfelé orientálni őket. Törekszünk arra, hogy megtanulják iskolánk emberközpontú tradíciójának megfelelően, az őket körülvevő világot megérteni, hogy reflektálni tudjanak a múltra, önmagukra,

⁹ A Stadelijk Gymnasium informatieboekje 1988-1989. Nijmegen, 1988.

¹⁰ **Nation at Risk** .National Commission on Excellence in Education, Washington, USA, 1983.

másokra.” Az iskola presztízsét egyébként az is biztosítja, hogy nagyon jók a **vizsgaeredményeik**. Az itt végzett tanulók többsége továbbtanulhat olyan egyetemeken is, ahol csak kimagasló vizsgaeredményekkel lehet valakinek esélye.

A hollandiai beszélgetéseket hadd zárjam egy **magyarországi**val. Helyszín a Mátyáspince, résztvevők holland pedagógusok Nijmegenből és környékéről. Egyikük hollandtanár az egyik gimnáziumban. Arról számol be, hogy hetente kb.20 órája van, dolgozatokat javít, órára készül, elolvassa újra és újra azokat a műveket, amelyeket éppen tanít, érdekli az irodalom, sok könyvet olvas a tananyagon kívül is (három nyelven, hollandul, angolul és németül), családja van. Nincs ideje, hogy tájékozódjék a hazai és a nemzetközi módszertani szakirodalomban. „Tanítani nagyon szeretek, szeretem a gyerekeket is, az elmélet azonban idegen tőlem” – mondja kissé sajnálkozva, mint aki sejti, hogy egyetértene vele.

Pedagógiánk gyökerei, a jelen kihívásai avagy az új-hermeneutika és az irodalomtanítás

Megjelent: In: A műértelmezés helye az irodalomtudományban.
Szerk: Bernáth Árpád, Studia Poetica 9. Szeged, 1990. 277-285.
(Az 1989. szeptember 21-23. konferencián elhangzott előadás szövege)
Digitalizálva: 2011.

E konferencia egyik témája a műértelmezés mint tudomány és az irodalomtanítás kapcsolata. Az utóbbi felől megközelítve e kérdést egyértelmű, hogy a műértelmezés csupán egy aspektusa az irodalomtanítás gazdag viszonylatrendszerének, amellyel a mindennapi élethez, a különböző művészeti ágakhoz és a tudományokhoz kötődik. **Az összefüggéseknek ez a gazdagsága** történetileg alakult ki. A középiskolai irodalomtanítás ugyanis, amely Európaszerte mindössze száz évre tekint vissza (addig ugyanis a klasszikus és modern nyelvi stúdiumok része volt), kezdettől fogva alkalmazta a neveléstudományon, a didaktikán, az esztétikán, stilisztikán, retorikán és az irodalomtörténeten túl a filozófia, a történelemtudomány, az etika és a pszichológia tanulságait is mind elmélete, ismeretanyaga, módszerei kidolgozásakor, mind a napi tanári gyakorlatban. Az utóbbi évtizedekben mindezeket túl az irodalomelmélet, a nyelvészet és a szociológia gyakorolt jelentős hatást az irodalomoktatásra karöltve az új filozófiai és pszichológiai irányzatokkal. *Piet-Hein van de Ven*, az angolul is publikáló holland kutató a következőképpen rendszerezte **az irodalomtanítás irányzatait és legitimációit (Van de Ven 1988. 4-6.o.)**

- 1) A legkorábban kialakult és máig ható megközelítési mód az **irodalomtörténeti iskoláé**. E felfogás szerint az irodalomtanítás elsődlegesen **a kulturális hagyomány (az irodalmi kánon) átvitelét** szolgálja. E felfogáson belül **négy altípust** különböztet meg a szerző: **(a)** az irodalomtörténetit, **(b)** a történeti-életrajzit, **(c)** a pszichológiai-életrajzit és **(d)** az összehasonlító változatot.
- 2) Az úgynevezett „**egocentrikus**”(mú- vagy **szövegcentrikus**) megközelítés az irodalmi mű megismerését tekinti egyetlen és végső célnak. Ismeretanyagul csak a műveket és a megértésükhöz szolgáló eszközöket jelöli meg. A szerző három változatot különböztet meg itt:
 - a) a századelőn kialakult **esztéticista**,
 - b) a két háború között domináns **nyelvészeti-stilisztikai**
 - c) a Diltheyre és a **szellemtörténetre** alapozó
 - d) és a hatvanas években általánossá vált **strukturalista – analitikus** változatot.
- 3) A **szociológiai szempontú** irodalomtanítás a szerző szerint a 70-es években vált Nyugaton általánossá az oktatásban, hozzátehetjük, hogy az egy évtizeddel korábban domináns baloldali gondolkodás elkésett hírnökeként. Ez a tanítási koncepció abból indul ki, hogy az irodalmi alkotás a valóság része, így a diák **a világ megismeréséhez, önismerethez, társadalomkritikai gondolkodáshoz** jut a szépirodalommal való aktív találkozás által; az irodalom bepillantást enged a valóság társadalmi struktúrájába.

- 4) A **pszichológiai, recepció-esztétikai alapozású irodalomtanítás** a diákok individuális szövegtapasztalatára, szöveg-élményére épít (**olvasó-olvasat-orientált**), nem dolgozik értelmezési sztenderdekkel, **az értelmezést parttalaná tágítja**, minden olvasatot elfogad, nem tesz különbséget autentikus és nem autentikus értelmezés között. A tanári stratégia lényege a be nem avatkozás (mentorálás), illetve olyan szituációk teremtése, amelyekben a tanulók minél természetesebben és gyakrabban találkoznak szövegekkel. E találkozások fejlesztik a fogékonyságot a szöveg érzelmi és értelmi hatása iránt. Mindennek pedig a végső célja a **személyiség önértékeinek fejlesztése** és a csoportos tevékenységek révén a nagyobb fokú **szocializáció**.

Kiegészíthetjük Piet-Hein van de Ven áttekintését egy ötödik ponttal, mégpedig a filozófiai, különösen a **hermeneutikai megközelítéssel**, amely az új-hermeneutika hatására itt-ott már jelentkezik, és amely a létproblémákat helyezi előtérbe a művek értelmezésében, valamint a jelen és a múlt új típusú viszonyára alapozott stratégiákat igyekszik kidolgozni. Ezt a megközelítési módot fogjuk demonstrálni a későbbiekben hazai példák segítségével.

Melyek a **domináns irányzatok ma**? Kiindulásul az 1989. áprilisában Norwichban, Kelet-Angliában megrendezett nemzetközi konferencia anyagára támaszkodom mint legfrissebb információra (*Reading and Response*. Norwich 1989. április 3-7.). A konferencia az irodalomértelmezés és az irodalomtanítás problémáival foglalkozott. A szimpozionra valamennyi angolszász országból érkeztek elméleti és gyakorlati szakemberek, de jelen voltak tanárok és kutatók minden földrésről. A szocialista országokat Magyarország képviselte. Mivel a konferencia teret adott mind az irodalomtanítás elméleti problémáinak, mind az oktatási gyakorlat demonstrációjának (workshopok), képet alkothatunk a ma uralkodó eszméről és a tanteremben folyó munkáról egyaránt. Az elméletben az amerikaiak, a gyakorlatban az angolok tűntek irányadónak. Mit jelent ez? Az Egyesült Államokban – a kutatók többsége szerint – különösen **éles a társadalom és a kulturális örökség**, az egyén és a kultúra **konfliktusa**, sőt küszöbön áll, ha már végbe nem ment végsőnek látszó elidegenedésük. Éppen ezért az oktatás demokratizálását, az anyanyelvi oktatás hathatóságát a **kommunikációs kompetencia, a megértés és kifejezés képességének** fejlesztésében látják. A „Londoni Iskola” elméleti alapján állva kétségbe vonják az irodalomtanítás létjogosultságát, az anyanyelvi oktatás egyetlen legitimitációját abban látják, hogy biztosítja az eszközt, a nyelvismeretet a többi tantárgy tanulásához. **Kreatív, csoportos vagy egyéni tevékenység** kiindulópontjaként más rendeltetésű (pl. publicisztikai, a mindennapi életből vett pl. reklám-célú) szövegeket is megfelelően tartanak a feldolgozásra, de mindenekelőtt a tanulói szövegeket preferálják az „idegen” szövegekkel szemben a tömegoktatásban. Ha pedig irodalmi szöveghez nyúlnak, a parttalan, a **szuverén olvasói interpretáció** hívei. Ugyanakkor súlyt fektetnek a szöveg különböző jelentésrétegeinek megértésére, az elsődleges és másodlagos jelentésre, a szövegben rejlő értékszerkezetekre, hangnemekre, a komikumra, az iróniára, a rejtett utalásokra, a metaforikus nyelvhasználatra stb. A szövegjelentés mélyebb megértését kifejezhetik a diákok olyan nem nyelvi kreatív tevékenységekkel is, mint rajzok, képek készítése. Ez is „válasz” (response), értelmezés, nem csupán az esszé vagy kritika formájában kifejtett vélemény.

Bár az osztályokban folyó tanári gyakorlat figyelembe veszi a korszak uralkodó tendenciáit, vannak különbségek az egyes országok között. Kanada, Ausztrália, Új-Zéland, Anglia és Európa iskoláiban korántsem általános a klasszikus és modern irodalmi művek olvasásának és értelmezésének mellőzése. Különösen a középiskola felsőbb osztályaiban, a záróvizsgák

közeledtével válnak egyre hagyományosabbakká a célok és módszerek, de a tananyag is. Mégis kétségtelen, hogy ezekben a térségekben is **előtérbe kerültek a kommunikációs kompetencia** fejlesztését és a mind tökéletesebb **szocializációt** elősegítő tanórai tevékenységek, míg a kulturális örökség átadása és részben az esztétikai nevelés háttérbe szorult. Az angolszász országokban a középiskolát lezáró vizsgán tárgyi tudást, lexikális ismereteket, irodalmi tájékozottságot, olvasottságot nem mérnek, pusztán az írásbeli és szóbeli kifejezőképességet, valamint az olvasott szöveg sokoldalú megértését, beleértve a szöveg esztétikai kódjának megértését is.

Némiképpen más a helyzet a felsőoktatásra jogosító vizsgákkal. A legkiválóbb egyetemeken gyakran követelnek olyan vizsgákat, amely enciklopédikus tudást, műveltséget is mér, nem csupán kompetenciát.

Mi a helyzet **Magyarországon**? A kérdés annál is időszerűbb, hiszen a magyar oktatási rendszer nagy átalakulás kezdetén áll. A magyar anyanyelvi oktatás és az irodalomtanítás máig őrzi – minden erőszakos átalakítás, presztízsvesztés, ideológiai nyomás stb. ellenére – annak a szellemiségnek a nyomát, amelynek jegyében fogant. A modern magyar iskolarendszer, így az irodalomtanítás is **a modern magyar identitás** kialakulásával egyidős, a századvégen, századelőn keletkezett. Ez a korszak Európa-szerte a kultúra felértékelődésének időszaka volt. Ekkor, az 1870-es években, dolgozta ki – mint ismeretes – **Kármán Mór** az első tudományosan megalapozott magyar tantervet **herbarti alapokon***. E koncepció azon a meggyőződésen alapult, hogy a kultúrának, az esztétikai élménynek erős humanizáló hatása van a nevelődés folyamatában. A kármáni koncepcióban a herbarti egyetemes felvilágosult humanizmus egészült ki a nemzeti gondolattal, és lett annak szerves része, mondhatjuk, a reformkor szellemének folytatásaként. A kármáni pedagógia alapelvei országosan elterjedtek és mindmáig a magyar oktatás öntudatlan konszenzusának alapját jelentik. Ez nemcsak a Kármán által kidolgozott és hosszú ideig érvényben lévő tantervelméleti felfogás következménye, hanem Kármán személyes hatásának eredménye is. Egyetemi tanárként, valamint a tanárképző intézet és a gyakorló gimnázium igazgatójaként több mint negyedszázadon át minden diák képzésének közvetlen és tevőleges részese volt, aki a tanári pályát választotta. Az örökébe lépő tanárképző intézeti igazgatók ugyanebben a szellemben, ugyanennek a koncepciónak a jegyében folytatták a tanárképzést (Fináczy Ernő).

E szellemiségből táplálkoztak **Kodály pedagógiai nézetei** is, aki (Fülep Lajoshoz és másokhoz hasonlóan) **a modernség, a népi kultúra, az európaiság és a magas kultúra egységét** tekintette a modern magyar identitás alapjának. **A kultúra demokratizálását** pedig a magas kultúra szféráiban való találkozásként tartotta megvalósíthatónak. Ez a koncepció éppen ellentétes az amerikai fejlődés tapasztalható irányával. Ott ugyanis az elitkultúra szubkultúrává süllyedt, a tömegkultúra pedig egyetemessé válik. Magyarországon a legeredményesebb, legnagyobb hatású pedagógusok mindmáig e két (a herbarti-kármáni és a kodályi) hagyomány tudatos vagy öntudatlan hordozói. A magyar pedagógiai gyakorlat e lényegi folytonossága neves és névtelen tanárok sokaságának köszönhető, akik minden külső ideológiai ráhatás ellenére is ebben a szellemben működtek.

Feltehetjük a kérdést: **Folytatható-e** korunk új kihívásai mellett a herbarti-kármáni, kodályi hagyomány? **A kultúra, a tudomány, az esztétikai élmény humanizáló hatásának érvényesítése** összefér-e az individuumra szabott kommunikációs kompetencia fejlesztésével,

* Kármán Mór, mint köztudott, *T. Ziller* és *R. Zimmermann* tanítványa volt a bécsi egyetemen, akik a legismertebb herbartianusok voltak ebben a korszakban. *A Középiskolai Tanterv és Módszeres Utasítás* is herbarti szellemben készült 1879-ben. (Fináczy 1932, 1934.)

a századvégi gyermek és kamasz megváltozott pszichikai, szociológiai és kulturális helyzetének figyelembe vételével? Járható-e a **kultúra demokratizálásának kodályi útja**: a többség részeltetése az „elit” kultúrában? Teremthető-e termékeny, eleven, újszerű kapcsolat a múlttal egy prezentizmusra hajló, magát történelem utáninak érző korban? Ezekre a kérdésekre válaszol igennel ez a dolgozat, amikor bemutat két olyan tanítási folyamatot, amely a fenti elvek jegyében alkalmazza **az új-hermeneutika tanulságait** az irodalomtanításban. A cél egyik esetben sem a gyerekek újabb és újabb tudományos (vagy szűkebben hermeneutikai) ismeretekkel való terhelése, hanem annak bemutatása, hogyan segítheti a hermeneutika a tanár és a diák korszerűbb múltba utazását, a múlt és a jelen közötti távolság csökkentését, **a múlt újszerű eleven tartását**.

E demonstráció első része egy **hetedikes irodalomóra** egy szituációjának („incident”) ismertetése és értelmezése. Az óra témája: Ady és a századelő. A megelőző órán rövid ismerkedés folyt a századelő művészetével, irodalmával, a következőn pedig Ady életével, műveivel foglalkoztak. Az óra időpontja 1988 márciusa volt. A kontextus, a környező valóság, a korszak, amelyben lezajlott, jelentősen eltért a maitól, ahogy ez majd érzékelhető is lesz.

A tanár a hermeneutika tanulásaiból mindössze egyetlen összefüggést akart hasznosítani: Olyan szituációt akart teremteni, amelyben **a gyerekek szembesülnek egy múltbeli jelenséggel**, a századelő liberalizmusának szellemével és a korszak egyik legnagyobb hatású szabadgondolkodójának emberi, írói attitűdjével. Olyan szituációt, amelyben megszületik **a másság felismerése**, majd ennek nyomán **megfogalmazódnak a hermeneutikai kérdések**. A gyermeket ösztönös prezentizmus jellemzi, a múltat a jelen mintájára képzelem el, jelenét nem reflektálja, hanem mint egyetlen természetes valóságot tételezi. A múlttal való találkozás keltette mentális feszültség azonban kikényszeríti azokat a kérdéseket, amelyekre **a választ keresve létrejön a múlt és a jelen eleven és kölcsönös kapcsolata**. E kölcsönhatás révén mind a múlt, mind a jelen megértése reflektált lesz (természetesen a mindenkori értelmező szintjén).

Ennek a hermeneutikai **tanulási szituációnak** a megteremtésére a tanár a jól ismert *Egy kis séta* és *A nagyváradi káptalan tisztessége* c. publicisztikai írások, valamint a sajtóper Ady által idézett részleteinek felolvasását választotta eszközül. **A szövegek provokatív hatása** a várakozásoknak megfelelően erős volt. A gyerekek spontán reakciója a következő kérdésekben fogalmazódott meg: „*És mit szólt ehhez a vezetés?*” „*Nem dobták ki?*” „*Maradhatott a pályán?*” „*Újságíró maradhatott?*” A kérdések jól reprezentálják az **ösztönös gyermeki prezentizmust és az oly termékeny anakronizmust**, ahogy jelenük mintájára képzelem el a múltat. Ugyanakkor ezekben a kérdésekben benne rejlik a Kádár-korszak reflektálatlan, de pontos ismerete is. A kérdések azt mutatják, hogy a gyerekek képtelenségnek tekintették, hogy egy újságíró szuverén személyiségként léphessen az olvasók elé. Ezt a jelenükre érvényes tudást terjesztették ki a múltba. **A múlt azonban ellenállt** az ilyen értelmezésnek, mint ahogy ellenállt a „vezetés” szó ilyenfajta jelentésbővítésének is. A válaszok keresése közben a gyerekeknek szembesülniük kellett a másság létezésével. Tapasztalniuk kellett, hogy az általuk anticipált sorssal éppen ellentétes Ady valódi pályája. Éppen ezek és az ezekhez hasonló írások irányították rá az országos sajtó figyelmét. Hamarosan a legnevesebb fővárosi lapok munkatársa, sőt párizsi „tudósítója” lett. **A kérdések nyomán talált válaszok** már a jelen reflektálására is rákényszerítettek. **Megkérdőjelezzik az igaznak tanult állításokat**, amelyek a magyar társadalmat a szakadatlan haladás példajaként értelmezik, és amelyek szerint a bolsevik típusú szocializmus háború utáni alapítása óta Magyarország társadalmi struktúrája, politikai intézményei jobbak, igazságosabbak, mint

korábban bármikor. **A múlt és a jelen** tehát nemcsak a hermeneutikában, hanem a **hermeneutika tanulságait tudatosan alkalmazó pedagógiai szituációban is kölcsönhatásba kerülhetnek egymással**, kölcsönösen vitalizálják egymást, és e kölcsönhatásból mind a múlt, mind a jelenre nézve új felismerések születnek. Visszautalva az azóta eltelt másfél évre, bizonyos, hogy a gyerekek ma más kérdéseket tennének fel, és ma az új kérdések nyomán más úton kellene bejárni az utat, amely a múlt és jelen kölcsönös egymásra hatásához vezet.

A fentiekhez **utóiratként** idézem fel a 3. gimnazisták reakcióját a századelő szellemiségével való találkozásra, ugyancsak 1988-ból: „*Minek ugráltak, amikor később csak rosszabb lett?*” Ez a kérdés is anakronisztikus, mégis benne van az a nagyobb tudás, szélesebb történelmi rálátás a korszakra, amely négy év érlelődésének és tanulásának eredménye. A 16-17 évesek annak az értetlenségüknek adtak hangot e kérdéssel, amelyet a századelő entellektüeleinek forradalmat akaró magatartása váltott ki belőlük. Úgy vélték, hogy a kettős monarchia utolsó negyedszázadában több szabadságban, emberi méltóságban, nagyobb megbecsültségben stb. volt része az egyénnek, mint az utána következő bármelyik rendszerben. A válasz keresése közben a legértelmesebbek előtt revelálódhatott valami **a történelem valódi mozgástörvényéből**, egy-egy nemzedék törekvései, cselekedetei és a történelmi mozgás irányának ki nem számítható összefüggéséből, szemben a tankönyvek leegyszerűsített, sőt hamis beállításával.

A második példa a középiskolai oktatás egy záró periódusában, harmadik vagy negyedik osztályban, leginkább fakultációs órán, egyes elemeiben tantervi órán is alkalmazható. Az itt demonstrálandó tanítási-tanulási folyamat **egy regény feldolgozását és értelmezését mutatja be az új-hermeneutika eredményeire támaszkodva**. A választott mű Bulgakov *A Mester és Margarita* című regénye, az értelmezés módszere és lépései a *Paul Ricoeur* által kidolgozott modellt követi. A **ricoeur-i hermeneutikai kör** rekonstruálását *David E. Klemm* 1983-as monográfiájára támaszkodtam. A választás azért esett erre a modellre, mert Ricoeur termékenyen egyesítette a heideggeri filozófiai (ontológiai) hermeneutikát és a strukturalizmus, valamint a francia narratológia eredményeit. A ricoeuri hermeneutikai kör fázisai magukban foglalják **a hagyományos hermeneutikai megismerés három fázisát** (a subtilitas interpretandit, explicandit és applicandit) is, ezt teljesítik ki a **modern szövegelemzés** eredményeivel, és állítják az egészet **ontológiai összefüggésbe**. Ezáltal válik a ricoeuri hermeneutikai folyamat a legalkalmasabbá a sokoldalú szövegértelmezésre és didaktikai célokra is. A ricoeuri szövegértelmezés legfőbb szakaszai a következők:

- 1) A **naiv megértés** (ez a subtilitas interpretandi újraértelmezése)
- 2) Az átértelmezett **explikáció** több lépésre bomlik:
 - a) a szövegjelentés **strukturális analízise** a modern nyelvészet, a szemiotika, a strukturalizmus, valamint a francia narratológia felhasználásával. Itt történik meg a szövegen belüli világkonfigurációk feltárása, a szemlélt, az emlékezeti, a képzelt stb. világok rekonstrukciója;
 - b) a **metaforikus szignifikáció**, amely a szó szerinti jelentéstől a figuratívig vezet;
 - b) a szövegvilág feltárása **a metaforikus jelentéstől a metaforikus a referenciáig**. E két utóbbi fázist Ricoeur a *Métaphore vive* c. művében dolgozta ki legteljesebben
- 3) Applikáció helyett Ricoeur **appropriációt** vesz fel, ugyanis az ő felfogása szerint az alkalmazás valójában elsajátítás. Itt zárul ugyanis a hermeneutikai kör, itt történik a naiv olvasat végső reflexiója. Ez az **ontológiai kérdés** végső helye. Az olvasó itt dönti el, hogy neki szól-e és

mennyiben a műbeli, a szöveg közvetítette önfeltárás, a művet az individuum és a világ kapcsolata mentén értelmezve. Itt születik a válasz a kérdésre: „Mit jelent számomra embernek lenni a művel való hermeneutikai találkozás előtt, közben és után.”

Kövessük végig az e modell alapján felépített **tanítási-tanulási folyamat fázisait** anélkül, hogy e dolgozat keretei között lehetőség volna annak a teljes regényértelmezésnek a bemutatására, amely e munka bázisát alkotja.

(1-2) Az **első fázis a naiv olvasat**. A naiv olvasat **megbeszélése** annak rögzítését jelenti, ki hogyan érti a művet az olvasása után közvetlenül, mit vett észre az esztétikai megalkotottságából, milyen vonatkozásban volt a mű hatása mély, élményszerű, mi embernek lenni a naiv olvasat után Bulgakov szemében és az olvasó szemében; annak számbavétele, hogy volt-e az előbbinek hatása az utóbbira. E foglalkozás második fázisa annak összegyűjtése, **milyen spontán kérdésekre, milyen tanulásra, kutatásra inspirálta a mű a naiv olvasót**.

Idézzünk fel példaképpen **néhány kérdést**:

- Ki Woland? Mefisztó, a kísértő, a gonosz vagy a jók pártfogója?
- Feltámad-e Jesua, vagy olyan esendő ember, aki nyom nélkül pusztul el?
- Mi Afranius titka? Stb.

Soroljunk fel néhány **„kutatási témát”** is:

- Nem tudunk eleget az íróról, a korszakról
- A Bibliáról
- A középkori hiedelemvilágról, a feketemágiáról, Faustról
- A Jézus-értelmezésének forrásairól stb.

(3) Harmadik lépés **a mű struktúrájának feltárása**. Ez Ricoeur hermeneutikai megismerés következő fázisa. Itt a műbeli hierarchikus, szimmetrikus, skolasztikus (kettős, hármas stb.) és az ezzel állandó ellentmondásban álló labirintusszerű és nyitott struktúrájának a feltárása következik. Tekintsük át vázlatosan az egyes lépéseket:

- a) **a hierarchikus vagy skolasztikus struktúra feltárása**
 - a kettős regény duális struktúrája (Jean Paul, E.T.A. Hoffmann, a német romantika. A hegeli romantika-felfogás stb.), a két tér-idő
 - A dantei tér-idő (Föld, Pokol, Purgatórium, Éden, Paradicsom)
 - A szkovorodai három létszint (valóságos, mitikus és szimbolikus)
 - Az érték- és az etikai rendszer zárt struktúrája (összefüggés a dantei kompozícióval)
- b) **a labirintusszerű, nyitott struktúra feltárása**
 - a szereplők és a sorsok labirintusszerű felépítése
 - a kifejelek nyitottsága

(4) Ezt követi a negyedik fázis, amely **a szó szerinti értelmezéstől a figuratív megértésig** terjed. Tekintsük át e munkafolyamat vázlatát is!

- a) a hangnemek, a narráció változatai és jelentés-meghatározó szerepük
- b) a szimbólumok értelmezése
 - a szereplők mint szimbólumok
 - a vezérmotívumok és a szimbólummá emelt valóságselemek

(5) Az ötödik lépés a **szövegvilág feltárása** a metaforikustól a metaforikus referenciáig:

- a) A **szemlélt** világ, az **elképzel**t világ, a **vágyott világ** síkjai és viszonya egymáshoz
 - a van, a lesz, a legyen és a volt világa a regényben
 - a szereplők, a narrátor és az író etikai viszonya e világokhoz
- b) A mű **létértelmezése**
 - skolasztikus és labirintusszerű szerkesztés és a prófécia összefüggései
 - a megváltás és apokalipszis valószerűsége
 - a művész léthelyzete a baloldali totális diktatúrában
 - a nem kiválasztott ember léthelyzete a baloldali diktatúrában
 - az etikum és a túlélés viszonya a baloldali totális diktatúrában

(6) A **lezárás visszatérést** jelent a **naiv olvasathoz**. Itt történik meg a spontán élmény reflektálása, a **hermeneutikai kör lezárása**. Itt mérik fel a résztvevők, mit jelentett számukra a művel való találkozás, milyennek értelmezik Bulgakov ember- és történelemlátását, mit jelent számukra embernek lenni e találkozás után.

A program megvalósítható a hermeneutikával való elméleti ismerkedés nélkül is, de úgy is, hogy a lezárás után a hermeneutika fogalmával, történetével, irányzataival is foglalkozunk.

A program több eleme **alaptantervi órán** is hasznosítható. A legkönnyebben alkalmazható a naiv olvasatból, a spontán reakciókból, az anakronisztikus kérdésekből való kiindulás. Ne feledjük, a múlt, a szorosabb értelemben vett kultúra, ahogy századunk fog, egyre távolodik az iskoláskorú gyerekektől. Ezért is lehet **termékeny kezdet** a bátran és őszintén elmondott első olvasói benyomás, a **csodálkozás, az averzió, a kétség is**. Szerencsés valódi hermeneutikai helyzetből kiindulni, az olvasó és a mű valód, nem fiktív találkozását alapul venni, mert ez segíthet a múlt és a jelen közötti kölcsönhatás kialakulásában, a múlt és a jelen egymásra vonatkoztatott megismerésében.

BIBLIOGRÁFIA

- A HERMENEUTIKA ELMÉLETE.** Szerk.: Fabinyi Tibor, JATE Összehasonlító Irodalomtudományi Tanszék, 1987. Ld. hosszabb bibliográfia ott.
- FINÁCZY, Ernő (1932):** *Herbart élete és pedagógiája*, Budapest, 1932.
- (1934) : *Nevelélméletek a XIX. században*. Budapest, 1934..
- GADAMER, Hans-Georg:** *Igazság és módszer*. Gondolat, Budapest, 1984.
- HEIDEGGER, Martin:** *Szín és Zeit*. Tübingen, 1927.
- KÁRMÁN, Mór:** *Középiskolai Tanterv és Módszeres Utasítás*, 1870.
- KLEMM, David E.:** *The Hermeneutical Theory of Paul Ricoeur. A Constructiv Analysis*. London, Toronto 1983.
- PALMER, Richard E.:** *Hermeneutics: Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*, Northwestern University Press, Evanston, Illionis 1969.
- READING AND RESPONSE.** *International Convention*. Norwich, 1989. április 3-7. Norwich University Press, 1990.
- RÉGI ÉS ÚJ HERMENEUTIKA,** A *Helikon* tematikus száma, 1981. 2-3.
- RICOEUR, Paul:** *De l'interprétation: Essai sur Freud*. Édition du Seuil, 1965.
- *Métaphore vive*. Édition du Seuil, 1975.
- Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*. Fort Worth, Texas, 1976.
- Hermeneutics and the Human Sciences*, Cambridge, 1981.
- *Temps et récit 1-3*. Édition du Seuil, 1982-86.
- SPIRA Veronika:** *A Mester és Margarita műfaja*. In: Műhely, 1986.6. 11-17.o.

- Vezérmotívumok és szimbolikussá emelt valóságélemek Bulgakov *A Mester és Margarita* c. regényében. In: Filológiai Közlöny 1990. 3-4. 117-136.o.
- Kodály-módszer az irodalomtanításban. Országos Tantervi Pályázat I. díj.Kézirat, Országos Pedagógia Könyvtárban és az OPI Könyvtárában. Első fejezete olvasható. <http://www.spiraveronika.hu>
- Elit Culture, Subculture, Mass Culture – the Role of the Kodály Method in Teaching Literature* Előadás, 1988. Elhangzott a „Reading and Response” norwichi konferencián 1988. április 3-7. Olvasható még: <http://www.spiraveronika.hu>.
- Bulgakov: A Mester és Margarita című regényének multidiszciplináris értelmezése.*Kandidátusi értekezés 1989. További bibliográfia itt. Olvasható: <http://www.spiraveronika.hu>
- *A hermeneutikai elemzés. Bulgakov: A Mester és Margarita.*In: Nüelemzés - műértés, (Szerk.: Sipos Lajos) Medicina, 1990. 163-179.o.
- VAN DE VEN**, Piet-Hein: *A socio-historicalexploration of the 'taken-for-grantedness' of literature reaching*, University of Nijmegen, 1988.

The Role of the European Culture in the Hungarian Curricula of Secondary Schools

Előadás. Elhangzott a Nijmegeni Katolikus Egyetemen az V. Dutch Conference on Literary Education, 1992 szept. 30.- október 1.

Megjelent: In: Wam de Moor (ed.): Een zoen van Europa .Liretaruuronderwijs in Europees perspectief. Katolieke Universiteit, Nijmegen, 1995. 87-93.

Digitalizálva: 2011.

1. European culture in the Hungarian curricula until 1950.

Starting from the 17th century till 1918 Hungary first became part of the *Habsburg Empire* and later that of the *Austro-Hungarian Monarchy*, and as such it was an integral part of Europe. Its educational policy, curricula and educational practice did not differ from other European countries. Education was *in the hands of the church* until the 70th of the 18th century. The majority of catholic schools used the *books and curricula of Jesuit schools of Europe*, while protestants followed the German (Prussian), Dutch and Swiss models. In catholic schools the *language of instruction was Latin*, therefore the school-books used elsewhere in Europe did not need to be translated and could be used immediatly. A series of books were written by the best Hungarian scholars who were educated in the West and could base their work on the common European culture and adept it to the traditions and history of the East-Central-European area.

The *government controll* of education began wth the publication of *Ratio Educationis* (the first Education Law of Hungary) in 1777 when all catholic church controled schools had to adopt a *centrally planed compulsory curriculum*, which was supervised by school-inspectors. Education in Hungary remained under strong goverment controll from then onwards, exept in the cases of *protestant schools* who enjoyed more *independece* as a minority since 1781, the decree of Kaiser Franz Joseph II. of Habsburg's Law of Tolerance. In Calvinist schools the language of instruction was Hungarian, in Lutheran schools mainly German. The curriculum of *Ratio Educationis* was *modelled after French and Prussian counterparts* both in concept and content. The main territory of *teaching literature* were the classical languages, *Latin and Greek*. There ratio was about 1/3 of the whole timetable.

During the 19th century the most important development was that the language of instruction became Hungarian instead of Latin that put the national minorities at a disadvantage. After 1867 when the Habsburg Empire became Austro-Hungarian Monarchy, a New Education Law and Curriculum were introduced in 1879. This curriculum was the first that established the school subject: Hungarian Language and Literature. The main field of teaching European literature were the classical and modern languages, especially Greek, Latin and German. The main teaching topics of the subject Hungarian Language and Literature were the mothertongue and Hungarian authors. In seven out of eight grades the ruling method of teaching Hungarian literature was reading texts in some biographical context, introducing the basic stylistical, rhetorical concepts (for instance: symbols and figures of speech) in line with Latin and Greek studies. In the 8th grade it was followed by a chronological summary of the History of Hungarian Literature.

GRADES	1	2	3	4	5	6	7	8	TOTAL
SUBJECTS									
Hungarian	6	5	3	4	3	3	3	3	30
History	-	-	4	3	3	3	2	3	18
Geography	4	4	2	-	-	-	-	-	10
Latin	7	7	6	6	6	6	6	5	49
Greek	-	-	-	-	5	5	5	4	19
German	-	-	4	3	3	3	3	2	18
Mathematics	3	4	3	3	4	3	3	2	23
Geometry	3	3	2	2	-	-	-	-	10
Natural sc.I.	-	-	-	-	-	-	4	4	8
Nat. Sc. II.	-	-	-	3	2	3	-	-	8
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Philosophy	-	-	-	-	-	-	-	3	3
Calligraphy	1	1	-	-	-	-	-	-	2
Physical Ed.	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Lesson/week	28	28	28	28	30	30	30	30	

This school-system prevailed even after the collapse of the Austro-Hungarian Empire with some corrections **up to the end of World War II**.

2.The main trends of the era between 1945-1978

The most important result of the Parliamentary democracy in Hungary between **1945-1948** was that it raised the age limit of compulsory education to 14 instead of 12. The establishment of an 8 grade public school at this time can be considered as an important step towards the foundation of the structure of a quality mass education.

During the totalitarian dictatorship of the Stalin era (**1949-56**) education began to move away from the Western standards. During this period the educational government tried to banish everything that reminded people of the West. With the classical and modern European languages the European (world) literature almost entirely disappeared from the curriculum. Paradoxically it was then that a special concept of the subject Hungarian Literature was formed. The first sign of change was an implementation of some titles of foreign writers into the centrally planned curriculum as obligatory teaching material. First these writers were mainly Russians (L.N.Tolstoy who was appreciated by Lenin, and some Soviet writers as Mayakovsky, Sholokhov etc.). **After 1956 (Hungarian revolution)** more and more Western writers too began to appear in the curriculum, especially the great realists who were accepted by Marx and Lukacs (such as Balzac etc.).

The first real change occurred after the introduction of the ***Education Law and Curriculum 1964***. It was a kind of returning to the traditional European character of Hungarian education. The ratio of the modern European Languages was raised, political indoctrination became less direct, and this was the time when the special concept of teaching Hungarian literature was really formed. From this time on the centrally planned and compulsory (4 grade) secondary school curriculum of the school subject Hungarian Literature not only included the history of Hungarian literature, but also the history of the European (world) literature. Authors such as Homer, Sophokles, Shakespeare, Goethe, Balzac, Audelaire, Tolstoy, Thomas Mann have become part of compulsory teaching material ever since.

This trend became predominant in the *1978 curriculum*. At this time the percentage of world literature became 50% or in some grades even more. From this time on the chronological order did not mean a one-sided literary historical approach to the works of art. The historical, literary historical approach to the works of art. The historical, literary historical, biographical data only formed the context for a wider understanding of the text. The curricula, and especially the text books, recommended a manyfolded text analysis, using the methods and concepts of Russian formalism, new criticism, structuralism, post-structuralism etc.

3. European culture in the 1978 and 1985 curricula

On behalf of the position of European culture in the subject of Hungarian literature in the 1978 and 1985 curricula of secondary schools, which are currently used, we focus on three elements: **1. the curricula** of Gymnasiums and vocational high schools (age 14-18), **2. the role of European culture at the final examination** of Hungarian Literature in the secondary school and **3. the role of European culture in entrance examinations to universities**.

3.1. The Curricula: Let us see firstly for example the teaching material for the first grade of secondary high schools and gymnasiums (age 14):

I. Chapter: *Introduction to aesthetics* (about 12 lessons)

Main concepts to be covered are: *art, reality fiction, narration, artistic reflexion, the comic, sarcasm, irony, the grotesque, the tragic*, values in the literary discourse (an axiological approach to works of art) etc.

Obligatory texts: an Isaac Babel short story, a Rilke poem, three Hungarian short stories, 2 Hungarian poems

II. Chapter: *The literature of the Ancient Times* (18 lessons)

1. *Kalevala* (excerpts)

2. The *Gilgames* epos (excerpts)

3. The *Old Testament* (excerpts)

4. Ancient Greek literature (Homer: *The Odyssey* <whole text>; Sophocles: *Antigone* <whole text>; poems by Sappho, Simonides, Anacreon)

5. Roman authors (poems by Catull, Ovid, Horace, Virgil, excerpts from the *Aeneid*).

III. Chapter: *The literature of the Middle Ages* (10 lessons)

Obligatory texts: 3 songs from the *Carmina Burana*, 2 poems by Walter von der Vogelweide, a hymn by Iacopone da Todi and St. Francesco di Assisi, 3 ballads by Villon, excerpts from Dante's *Divine Comedy*, excerpts from the Hungarian codices. The New Testament and the early Christian authors (a short excerpt from Confessions by Saint Augustin)

IV. Chapter: *The literature of the Renaissance* (18 lessons)

Obligatory texts: a poem by Petrarca, a short story by Boccaccio, *Romeo and Juliet* and/or *Hamlet* by Shakespeare, 5-5 poems of two Hungarian poets (Janus Pannonius, Balassi Bálint)

V. Chapter: *The literature of Baroque Age* (8 lessons)

A cultural historical outline (fine arts, literature: Tasso, Ariosto, John Donne, Milton, Cervantes, Lope de Vega, Calderón, Góngora)

Obligatory texts: excerpts from a Hungarian baroque epos (Zrinyi), 2-3 letters by Mikes Kelemen, 3-4 poems of the period.

In the material of the *first year* of this school there only four-five Hungarian literary themes are included. The rest of the material deals with European literature, as you can see, starting from Ancient times through the Renaissance and Baroque in chronological order. *In the second and third year* the amount of European literature changes but never falls under 35 percent. The compulsory reading in later years includes such works as Voltaire: *Candide*, from works of Swift, excerpts from Goethe: *Faust*, *Michael Kohlhaas* by Kleist, a short story by E.T.A. Hoffmann, Kafka, Thomas Mann, poems by Wordsworth, Coleridge, Keats, Victor Hugo, Baudelaire, Verlaine, Rimbaud, Apollinaire, Mayakovsky, T.S.Eliot, *Eugen Onegin* by Pushkin, novels by Balzac, Stendhal, Dostoyevsky, Tolstoy, Camus, Bulgakov, a drama by Ibsen, Chekhov, Brecht, Dürrenmatt, Beckett, and some other titles by choice

Students attending *vocational high schools* have a curriculum with similar concept, but it includes less material especially of translated literature. We can, however, conclude that in Hungary this curriculum with a great amount of European literature is required for everyone who intends to take the final examination of the secondary school, take a high school certificate and enter higher education.

3.2. Final examination: While the compulsory curriculum of Hungarian Literature in secondary schools specifies about 35-50% of European literature, for **final examination** (at the age 18) Hungarian literary themes are predominant. The **currently** required **24 topics** of examination in literature that are prescribed by the Ministry of Education include **19 Hungarian and 5 European titles** only. This *change* occurred *in recent years* because the ratio used to be 50-50% between 1980-87, and marked the winds of the changing regime. Some intellectual circles before the democratic election of 1990 had an effect on the last communist government in raising the percentage of Hungarian titles at the final examination. They took the general European practice as their model. Indeed, there are few European countries where teaching national literature includes as many titles of translated literature as is the case in Hungary. The present conservative government has left this new ratio intact in the last two years.

3.3. Entrance examinations in literature. Students entering *law schools and schools of art* have to take entrance examination in literature. In both schools the material of the exams contains the high school curriculum both in material and proportion, with equal emphasis put on European and national literature. In the Law School of the University of Budapest (ELTE) for example, there are **33 oral exam titles** that include **13 European and 20 Hungarian** literature questions. We can see, however, from the following list that each of these 13 questions includes so many authors that it out number of Hungarian literature titles:

1. The beginning of the epic (The Epos of *Gilgames*, *The Bible*, *The Kalevala*)
2. Literature of the Antiquity (*Homer*)
3. The development of European drama (*Sophokles*, *Shakespeare*, *Molière*, *Ibsen*, *Chekhov* and *Brecht*)
4. The representation of the medieval world concept in European literature (*Dante*, *Villon*)
5. Renaissance in European literature (*Petrarca*, *Boccaccio*, *Shakespeare*)
6. The ideas of European Enlightenment in European Literature (*Swift*, *Voltaire*, *Rousseau*)
7. The characteristics of Romanticism in European Literature (taken from examples)
8. Fiction in the first part of the 19th century (*Balzac*, *Stendhal*, *Gogol*)
9. Realism in the 19th century (Optional: *Tolstoy*, *Dostoyevsky*, *Chekhov*, *Flaubert* etc.)
10. The development of modern lyrics in the world literature of the second half of the 19th century (*Whitman*, *Baudelaire*, *Verlaine*, *Rimbaud*)

11. Literature of the 20th century (Optional: *Thomas Mann, Kafka, Babel, Camus, Hrabal*, etc.)
12. The literature of the avantgarde (for example: *Apollinaire, Mayakovsky*, and other poets by choice)
13. World literature today – Based on choice of individual readings

Comparing these titles with the secondary school curriculum, we can see that almost all the main topics of that curriculum, that dealt with European literature, are included in the entrance examination of the Law Schools.

3.4. Summarizing interpretation of the curricula 1964-1990

Summarizing interpretation of the curricula before the new era of the parliamentary democracy comes out as follows:

The **percentage of European culture** in the Hungarian curricula of secondary schools was fairly large from 1964 onward and grew even more after 1978. The reason behind this change was that the Hungarian public opinion never ceased to consider the country as part of Europe and demanded at least an “*intellectual return*” to the rest of the continent. This is how a concept unparalleled in Europe originated especially in the field of teaching Hungarian Language and Literature. This is the reason why this subject includes a history of European literature with a great number of obligatory titles of translated literature. On the other hand this concept became *an obstacle to the modernization of the curriculum and teaching methods*. The huge amount of academic material consolidated the central role of the teacher in the teaching-learning process; class teaching remained the leading method in classrooms instead of pair and group work, and a highly *elitist* idea of secondary level education was maintained. Centrally planned curricula prescribing almost 80% of the teaching material gave *no real autonomy to schools, teachers and pupils*.

4. After the establishment of a parliamentary democracy

The role of European culture in the curriculum after the establishment of a parliamentary democracy in Hungary (*from 1990*) has changed. The main trend of the changes can be specified as follows: A centrally planned curriculum and the compulsory school material *will soon be replaced by a corcurriculum* that opens the way to many local curricula in line with general European practice. In a *paradoxical* way the return to Europe in politics in the field of education will mean a significant reduction of teaching material and as a result a remarkable *decrease in knowledge of European culture, authors, titles, works of art, history*, etc. By following the European trend of progress this kind of change is unavoidable. On the other hand *modern teaching methods* which have been suppressed by the academic and elitist teaching material *may now gain ground*.

When we, however, read the *latest draft of the National Curriculum under work* that still recommends, but does not prescribe, a large number of European titles for the Hungarian Language and Literature, one may *doubt* if the changes will really be so fundamental as the minister of education claims. Especially if you know that the *requirements of the final and the entrance examinations are the same*.

Bibliography

- Fináczy, Ernő, *A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában I-II*. Budapest, 1892-1902. (A history of Hungarian education in the last third of the 18th century).
 Horváth, Márton (szerk.), *A magyar nevelés története*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1988. (A

history of Hungarian education)

Nemzeti Alaptanterv. A kötelező iskolázás alapkövetelményei, 1992. (A draft version of the National Curriculum and Criteria from 1992)

Neuwirt, Gábor, Kerekes, Ágnes (szerk.), *Felsőfokú felvételi tájékoztató*. Művelődési Minisztérium, Budapest 1990. (A book of information on the higher education of Hungary for those who intends to apply for admission)

Ravasz, János (szerk.) *Dokumentumok a magyar neveléstörténet köréből 1100-1849*. Budapest, 1966. (Documents of the history of Hungarian education)

Ravasz, János (szerk.) *A magyar nevelés története a feudalizmus és a kapitalizmus korában*. Budapest, 1968. (A history of Hungarian education)

Tanterv a gimnáziumok számára. Művelődésügyi Minisztérium. Budapest, 1978. (The obligatory curriculum for high schools /gymnasiums/ 14-18 age from 1978.)

Tanterv a gimnáziumok számára. Művelődésügyi Minisztérium. Budapest, 1985. (The obligatory curriculum for high schools /gymnasiums/ 14-18 age from 1985.)

Útmutató a gimnáziumi érettségi vizsgához Magyar nyelv- és irodalomból. Művelődésügyi Minisztérium. Budapest, 1985. (A guide to the final examination of high schools with a list of obligatory and optional themes from Hungarian Language and Literature)