

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, kultúraközvetítő 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 gyermekirodalommal való foglalkozás és az igen kevésbé esztétikai szempontú irodalomolvasás szakasza. Számos országban ez a határ a tankötelekor 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 megkongatja 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 analfabétán, 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 elválnak 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. Herrlitz 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 reál-gimnázium, 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, design 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, athenaeumokban 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 tankötelesekor 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 Thacher-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 kiegyenlítődéssnek, 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** mindeztidáig 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**) mennyisége 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 tanulóikat 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 középsztály szívesen tájékozódik, olvas, beszélget.

Vannak kifejezetten **irodalomtörténeti tankönyvek** is forgalomban. Ezek **a középiskola 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 összeállítói. Ezt követi egy szemelvény a Hamletből: Hamlet monológja a színházművészetéről.

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 módszer 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 Robinson „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 prologus szerepével foglalkozó és a III. felvonás 2. jelenetéről írt elemzés. Az utóbbi esetében a feladatot a tanár így tűzte ki: „*Júlián e jelenetben számos érzélem viharzik át. Kísérd nyomon őket, és tárd fel az érzelmi változások okait! Elképzelted 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 teszteket írnak 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 lehetőséget. 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. Szakított 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 adekváтан 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 központozásnak 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 szervezettség, 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 esszészzerűen 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 báránynak, 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 elbeszélt 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 **háttere 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 képességek, készségek, 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 elvastag ceruzával vagy szénnel. Amikor készen vannak a művek, kifüggesztik valamennyit a tanterem hosszanti falára. Ezt követi a véleménycsere. A csoportok értelmezik egymás munkáját, a készítőik 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 vízbéli tükröződése, a csónak és a csónak árnyéka négy egymással összecsengő forma, amely az ismétlődés metafizikus jellegét szuggereálja. **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 kiüttlanság 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 fölöslegesen 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.**

