

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 (középhaladó), 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 „zsákcának”, 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 összegezés 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 tanulócsoporthat 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, milyennek találták az adott könyvet, javasolják-e másoknak is elolvasásra. Ajánlókártyák a katalóguscédulákhoz hasonlóan hozzáférhetők 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.

Negyedikről 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 bukieje 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 szövegrészletekkel 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 terjedelelmeig.

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 grófját megölik a nemesek*

A **történeti** 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 szembetűnően 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 hátterében 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 81916-1924), De vrije bladen (1924-1934), Forum (1932-1935), expresszionizmus, vitalizmus, újtárgyiasság

A flamand tradicionalizmus

Etikai humanisták

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

Opwaartsche wegen (1922-1940)- A protestánsok

Szocialista és kommunista írók

„Pártonkívüliek”

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, ironia, 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 e 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.Bordewijk *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 éveiiig. 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 Athéné? 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 típusal. 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 *pozitivismus* 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, ismpesszionizmusát;
- 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 örömeivel 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 **szöveggözpontúság**, 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” **alapinformációkat**, 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*, Leergang, 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-avondscholen** 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 boekje* 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.