Jankay Éva – Pála Károly

Iskolarendszer és irodalomtanítás Nagy-Britanniában

„Újgazdagok és sznobok korát éljük. Az emberek valahol a zsibpiac táján kezdik évi nyolcvan fonttal és a villanegyedben végzik évi százezerrel. A zsibpiacot persze legszívesebben letagadnák. De mihelyt kinyitják a szájukat, elárulják magukat" – mondja Higgins professzor a ‚Pygmalion' elején. Az angol kultúrát kicsit is ismerők jól tudják, milyen fontos szerepe van a nyelvhasználat színvonalának az érvényesülésben. Eliza Doolittle azért akar „finoman" beszélni, mert boltoskisasszony szeretne lenni. A jó szociális háttér és a jó iskola hihetetlenül fontos az ország politikai és kulturális életét meghatározó angol elit (The Establishment) számára. Hogy milyen fontosak az iskolai kapcsolatok, azt jól példázza az a Wellington hercegének tulajdonított mondás, miszerint a waterlooi ütközet Eton sportpályáin dőlt el.

Az alacsony sorba született angolok sosem tudják igazán ledolgozni hátrányukat, elárulja őket – ha más nem is – a kiejtésük. Többek között ez lehet a magyarázata az „English" elnevezésű tantárgy kiemelt fontosságának az angol oktatási rendszerben, s annak is, hogy ezen tantárgy keretei között miért éppen azokat a tartalmakat közvetíti az iskola, amelyeket közvetít. Amikor ugyanis dolgozatunk címében azt ígértük, hogy az angliai irodalomtanításról esik majd szó, akarva-akaratlanul füllentettünk egy kicsit, legalábbis az irodalomtanításról és a magyar irodalom tantárgyról alkotott honi fogalmaink szerint. Noha a két iskolarendszerben a szóban forgó tantárgyak elvileg azonos funkciót töltenek be, a gyakorlatban – mint látni fogjuk – kevés közük van egymáshoz.

A szervezett oktatást Angliában 597-től számítjuk, ekkor alapították a canterburyi katedrálist. Hosszú ideig az egyház gondoskodott a hivatalos oktatásról. Kétféle iskolát működtettek: a „grammar school"-t, amely a latin nyelv tanításán alapult és magában foglalta a középkori tudás teljes skáláját, illetve a „song school"-t, ahol azokat a fiúkat képezték, akik a templomi kórusban énekeltek és segítettek a papoknak. A lányok nem járhattak iskolába, otthon képezték őket háztartástani ismeretekre.

A 12–13. században Oxfordban és Cambridge-ben alapított iskolát néhány kiváló tanár, ezek később egyetemek lettek, és az 1830-as évekig más egyetem nem is volt Angliában. Az angol egyetemi rendszert ma is így lehet összegezni: három egyetem van, Oxford, Cambridge – meg a többiek. A „grammar school"-ok tananyaga kezdett átalakulni, egyre inkább az egyetemi továbbtanulást készítette elő.

Az oktatás a középkorban nem volt általános, a reformáció idején több egyházi iskolát bezárattak. Az 1700-as években jelentősen megnőtt az iskolák száma, a tehetősebb emberek adományaiból hozta őket létre a keresztény tudás elterjesztésére szerveződött Society for Promoting Christian Knowledge. Ezekbe az iskolákba a szegények gyerekei jártak, hogy vallásos nevelést kapjanak. A gyerekeknek mindenekelőtt meg kellett tanulniuk olvasni, volt olyan iskola, ahol írást is tanítottak, máshol számtant, gazdasági ismereteket.

Az iparosodás felgyorsulása hívta életre a vasárnapi iskolákat – a gyerekeket hétköznap a gyárak és bányák foglalkoztatták –, amelyekben a vallási ismereteken túl csak né-

mi olvasást tanítottak. A gazdaság fejlődésével azonban egyre több képzett munkásra volt szükség (nőkre is), így a 19. században már megjelent egy nemzeti oktatási rendszer iránti igény. 1870-ben látott napvilágot Anglia első oktatási törvénye, amely lehetővé tette a helyi hatóságok számára, hogy adókból és más bevételekből elemi iskolákat hozzanak létre. Ettől kezdve a fejlődés felgyorsult: az általános tankötelezettséget 1880-ban rendelték el, 1891-ben pedig ingyenessé vált az elemi oktatás. Az 1902-es oktatási törvény lehetővé tette, hogy a helyi hatóságok középiskolákat alapítsanak.

Az első világháború után egy hivatalos jelentés (‚The Education of the Adolescent'; 1926) tett javaslatot arra az iskolarendszerre, amely máig szinte érintetlen maradt: az elemi oktatás 11 éves korig tart, utána minden gyerek középiskolában folytatja tanulmányait. A középiskolai oktatás azonban ténylegesen csak a második világháború után lett ingyenes és kötelező. Az iskolaköteles kor felső határát 1972-ben emelték 15-ről 16 évre, az alsó határ a betöltött ötödik életév.

Nagy-Britannia oktatásügye

Az Angliával kezdő szinten foglalkozók figyelmét híres és kiváló könyvében *(1) George Mikes* hívja föl arra, hogy amikor az emberek Angliáról beszélnek, akkor vagy Nagy-Britanniára gondolnak, vagy az Egyesült Királyságra, vagy a Brit szigetekre – de soha nem Angliára. Ezt a csapdát mi sem tudjuk elkerülni, amikor ugyanis Nagy-Britannia oktatási rendszeréről írunk, ezen többnyire Angliáét értjük, mivel Wales és Észak-Írország gyakorlata többé-kevésbé azonos az angliaival, s a fontosabb eltéréseket amúgy is jelezzük majd. Skóciának ugyanakkor mindig külön oktatási rendszere volt, saját törvényekkel és gyakorlattal, amely ma is lényeges eltéréseket mutat a másik három „tagországéhoz" képest. A legszembetűnőbb különbség az, hogy Skóciában a tartalmi szabályozás semmiféle jogi alappal és háttérrel nem rendelkezik, nincs Nemzeti Alaptanterv, sem központi vagy kerettantervek. Az iskola munkáját a Skót Oktatási Minisztérium ajánlásokkal és tantervi segédletekkel segíti, ám nem szabályozza a helyi tantervek kialakítását. Ugyanakkor mind az általános iskolai, mind a középiskolai oktatás eredményességét rendszeresen mérik és értékelik helyi eszközökkel, valamint – írás, olvasás és matematika tantárgyakból – központi (országos) tesztekkel.

Az angol iskolák fenntartója részben az állam, részben a helyi önkormányzat. Az oktatás nagyfokú önállóságot élvezett egészen a legutóbbi időkig, a szakmai felügyelet jóval kevésbé volt centralizált, mint nálunk. Az önkormányzatok dönthették el, milyen iskolákat működtetnek, hogyan szervezik meg az oktatást saját területükön. Ez a rendszer azonban igen eltérő színvonalú oktatást eredményezett, s a nyolcvanas évek vége felé elvégzett felmérések riasztó képet mutattak.

1988-ban új oktatási törvény lépett életbe (Educational Reform Act), aminek eredményeképpen nemzeti tanterv (National Curriculum) írja elő a tanítandó tantárgyakat, a tananyagot és az elérendő szinteket. (Mint említettük, Skóciában nincs nemzeti tanterv, csak főbb vonalakban jelölik ki az iskolák működésének kereteit.)

A kormány tanácsadó testületeként működik a Tantervi és Értékelési Központ (Qualifications and Curriculum Authority), amely tanácsot ad minden tantervet, mérést és vizsgát illetően az állami oktatásban, de hatáskörébe tartozik a szakképzés is.

1998 januárjától működik Angliában egy minőségbiztosító szervezet (Office for Standards in Education, rövidítve Ofsted), mely független felügyelőket, szakértőket képez, és az iskolák ellenőrzését szervezi. Minden állami iskolát felülvizsgálnak hatévente, ám ha az iskola nyilvánvalóan gyenge eredményeket ér el, gyakrabban is. Ezek a vizsgálatok kiterjednek az anyagi források felhasználására, a diákok lelki, kulturális és erkölcsi fejlődésére is. Az ellenőrzések megjelölik azokat a területeket, amelyeken az adott iskola fejlődhet vagy fejlődnie kellene. Ha egy iskola az Ofsted megítélése szerint nem műkö-

dik megfelelően, tevékenységi tervet kell készítenie arról, mit szándékozik tenni a probléma megoldására. Amennyiben az iskola színvonala nem javul jelentősen két éven belül, átszervezik vagy bezárják.

A kormány elkötelezte magát, hogy emelje az oktatás színvonalát. Ennek érdekében az írás, olvasás, számolás kiemelt hangsúlyt kap az alapfokú képzésben. Ezekre a területekre a kormányzat külön fejlesztési programokat dolgozott ki (The National Literacy Strategy, The National Numeracy Strategy *(2)*), amelyeket tanár-továbbképzésekkel, módszertani fejlesztéssel is támogat.

A szülők évente legalább egyszer tájékoztatást kapnak arról, hogyan fejlődött gyermekük az adott évben, hogyan felelt meg a nemzeti tanterv követelményeinek, hogyan teljesített a vizsgán. Saját gyerekük eredménye mellett az iskolai és az országos átlagot is tartalmaznia kell a tájékoztatónak, hogy a szülők össze tudják vetni gyermekük teljesítményét korosztályukéval. Tájékoztatást kapnak a szülők a felügyeleti ellenőrzés jelentéséről is. A kormány nyilvánossá teszi a középiskolák vizsgaeredményeit, s ez a táblázat tartalmazza a tanulói hiányzásokat is. Mindezek mellett a szülők kézhez kapják az iskola éves jelentését, az iskola leendő diákjainak szülei pedig egy részletes ismertető füzetből tájékozódhatnak az iskola tevékenységéről. Mindezek az eszközök nem csupán információval szolgálnak, hanem erősítik azt a tudatot, hogy az iskola köteles elszámolni annak a helyi közösségnek, amelyet szolgál, a tanárokat és a diákokat teljesítményük javítására ösztönzi.

Saját gyerekük eredménye mellett az iskolai és az országos átlagot is tartalmaznia kell a tájékoztatónak, hogy a szülők össze tudják vetni gyermekük teljesítményét korosztályukéval. Tájékoztatást kapnak a szülők a felügyeleti ellenőrzés jelentéséről is. A kormány nyilvánossá teszi a középiskolák vizsgaeredményeit, s ez a táblázat tartalmazza a tanulói hiányzásokat is. Mindezek mellett a szülők kézhez kapják az iskola éves jelentését, az iskola leendő diákjainak szülei pedig egy részletes ismertető füzetből tájékozódhatnak az iskola tevékenységéről. Mindezek az eszközök nem csupán információval szolgálnak, hanem erősítik azt a tudatot, hogy az iskola köteles elszámolni annak a helyi közösségnek, amelyet szolgál, a tanárokat és a diákokat teljesítményük javítására ösztönzi.

Iskolarendszer

A tanköteles kor 5-től 16 éves korig tart, Észak-Írországban azonban már 4 éves korban kezdődik a kötelező iskoláztatás.

A kötelező oktatást mindkét irányból kiegészítik a nem kötelező oktatás lehetőségei. 5 éves kor előtt óvodába (nursery school) vagy az általános iskola keretein belül működő iskolaelőkészítő osztályba (nursery class) járhatnak a gyerekek.

A diákok több mint 90 százaléka állami iskolába jár. 5-től 11 éves korig tart az általános iskola, ezt a tanterv két szakaszra (key stage) osztja. Ugyancsak két szakaszból áll a 11-től 16 éves korig (vagy tovább) tartó középiskola. Az általános iskolák koedukáltak, a középiskolák lehetnek koedukáltak vagy tisztán lány-, illetve fiúiskolák. Az állami iskolák szinte kivétel nélkül úgynevezett komprehenzív intézmények (Comprehensive School). A kifejezés pontos magyar megfelelőjét nehéz lenne megadni, maga a comprehensive szó jelentése: átfogó, széles körű, mindenre kiterjedő. Ez egyrészt azt jelenti, hogy ez az iskolatípus általános középiskola, amely nem specializálódik sem a szakképzés, sem az akadémiai tudást előnyben részesítő és többnyire a divatos egyetemekre előkészítő, korábban széles körben elterjedt grammar school által kínált oktatás irányában. Másrészt – s ezzel összefüggésben – azt a je-

lentést is hordozza a kifejezés, hogy ez az iskola széles körűen fogadja az ott tanulni szándékozó diákokat, s nem válogat közöttük felvételi vizsgák vagy egyéb eljárások segítségével. Az előzetes, hozott tudás vagy a képességek alapján való szelekció ismeretlen az angol közoktatásban, sőt, a legtöbb középiskola az enyhén értelmi fogyatékos gyermekeket is szívesen s természetes módon fogadja diákjai sorába. A felvételiztetés, a válogatás a kevés számú magániskola (independent vagy public school) privilégiuma, amelyekben mindössze a diákok 7 százaléka folytatja tanulmányait. A bentlakásos iskolák többnyire magániskolák.

Bár 16 éves kortól megszűnik a tankötelezettség, a diákok 70 százaléka az oktatási rendszerben marad: egy részük a 6. osztályban (sixth-form education) folytatja tanulmányait, mások pedig az úgynevezett „Further Education College”-okban. Ezek a collegeok gyakorlati képzést nyújtanak.

Az oktatásból kilépő diákok (30 százalék) számára az állam garantálja, hogy valamilyen szakképző programban vehessenek részt.

Az oktatás szerkezete

A kötelező oktatást a diákok korának megfelelően 4 szakaszra osztja a nemzeti tanterv:
1. szakasz: 5–7 éves kor
2. szakasz: 7–11 éves kor
3. szakasz: 11–14 éves kor
4. szakasz: 14–16 éves kor

Minden tantárgyból minden szakaszban előírt tananyagot tanítanak, s az adott tanítási szakasz végére meghatározzák az elérendő célt, a diákok elvárható teljesítményét. Az alábbi táblázatból kiolvasható, melyik szakaszban milyen tantárgyakat tanulnak a diákok.

	1. szakasz (5–7. év)	2. szakasz (7–11. év)	3. szakasz (11–14. év)	4. szakasz (14–16. év)
angol *(3)*	**	**	**	**
matematika	**	**	**	**
természettudomány	**	**	**	**
testnevelés	**	**	**	**
technika *(2)*	**	**	**	**
informatika	**	**	**	**
modern idegen nyelv			**	**
történelem	**	**	**	
földrajz	**	**	**	
zene	**	**	**	
művészet	*	*	*	
vallásos nevelés	*	*	*	

1. táblázat

Irodalomtanítás

Említettük már, hogy a magyar nyelv és irodalom tantárgy hazánkban és az English, tehát a nemes egyszerűséggel angolnak nevezett tantárgy az angol iskolában merőben más megközelítést, más tartalmakat, más szemléletmódot és célrendszert rejt. Az utóbbi mögött olyan tantárgy-pedagógiai elképzelések húzódnak meg, amelyek az irodalomtanítás elsődleges céljának is a nyelvi kompetencia és performancia fejlesztését tekintik. Ez a „londoni iskola” néven is elterjedt irányzat tantárgy-koncepciójában nem valamely tananyag megtanítását tekinti az anyanyelv- és az irodalomórák elsődleges céljának, hanem

olyan eszközrendszer kialakítását és folyamatos fejlesztését, amely az összes többi tantárgy eredményes tanulásának és általában a hétköznapi kommunikáció hatékonyságának egyik, talán legfontosabb előfeltétele. *(5)* (Az anyanyelvi és irodalmi képzés szerkezetében Angliában – és Nyugat-Európa számos országában – a hatvanas-hetvenes évek fordulóján bekövetkezett s a fentiekben körülírt hangsúlyeltolódás természetesen nem önkényes döntés eredménye volt, hanem éppen a klasszikus értelemben vett humán műveltség háttérbe szorulásának és egy új típusú, kommunikáció-orientált, a társadalmi érvényesülésben gyakorlati szempontból hasznos és használható képességcsoport iránti igény megjelenésének következménye. Megváltoztak a tantárggyal kapcsolatos elvárások: a tananyagközpontú, kultúraközvetítő irodalomoktatás – úgy tetszik – korszerűtlenné s mint ilyen eladhatatlanná vált, kiszorította az oktatási piacról a korszerű vagy legalábbis korszerűnek tekintett, kommunikációközpontú, készségfejlesztésre koncentráló oktatás.)

A két tantárgy fölfogása közötti eltérés természetesen elsősorban a felsőbb évfolyamok gyakorlatát illeti, hiszen az általános iskola első négy évfolyama Magyarországon is elsősorban a nyelvi kompetencia fejlesztését, az írás és olvasás biztos készségének kialakítását tekinti céljának. Csak később, a „felső tagozat”-ban kerülnek be a tantervbe irodalmi, sőt irodalomelméleti és -történeti ismeretek, s ekkor válik el élesebben egymástól az irodalom és a nyelvtan tantárgyak tananyaga, hogy azután a középiskolában – a tantárgyat tanító tanárok többségének gyakorlata szerint – teljesen külön pályán haladjanak.

Az English tantárgyban a nyelvi és irodalmi órák nem válnak külön, a nemzeti tantervben a követelmények együtt fogalmazódnak meg. Az irodalmi művekkel, illetve ezek részleteivel leginkább az olvasás, szövegértés fejlesztése kapcsán találkozik a diák. Csak néhány mű kerül elő az órákon, s ezek kiválasztása többnyire esetleges, a kultúra folyamatossága, a különböző kultúrák egymásra hatása nem kap jelentős hangsúlyt. Kiemelt szerepe csak *Shakespeare*-nek van, tőle két drámát kell alaposan ismernie az angol középiskolásnak, az egyiket kötelezően a harmadik szakaszban tanulják. Ez az egyetlen szigorú konkrét előírása a nemzeti tantervnek. Az 1914 előtti angol irodalomból ezen kívül mindössze egy drámaíró, valamint két prózaíró és négy költő műve szerepel az előírt tananyagban. A szerzőket egy ajánló listáról választhatja ki a tanár. (A listát az *1. melléklet*-ben közöljük.) Hasonló előírások vonatkoznak az 1914 utáni angol irodalomra, a közelmúlt és napjaink irodalmának drámai, prózai és verses alkotásaira vonatkozóan pedig még lazább a tartalmi szabályozás.

A világirodalom alkotásaival még inkább esetlegesen találkozik az angol diák, főleg az idegen nyelvi órákon, szemelvényszerűen, de inkább csak a felsőbb évfolyamokon. A tanterv nem biztosít átfogó, rendszerezésre vagy csak áttekintésre alkalmas rálátást sem az angol irodalom egészére, sem a világirodalomra. A rendszeres irodalomtörténet éppúgy idegen a tantárgy tartalmától, mint az irodalomelméleti ismeretek jelentős része. (Hasonló a helyzet a történelem oktatásában is. Egymással csak esetlegesen összefüggő, többnyire a tanár által kiválasztott témaköröket tanulnak a középiskolások, természetesen elsősorban az angol történelemből.) Kiemelten nagy hangsúlyt kap ezzel szemben az angol nyelv ismerete és a mindennapi nyelvhasználat, a kommunikációs készségek fejlesztése és a creative writing, azaz önálló írásművek megalkotása különféle témákban és műfajokban tanári útmutatással és irányítással. Ennek a fölfogásnak természetes következménye, hogy az irodalom tananyagban nem csupán szépirodalom szerepel, hanem szép számban kapnak helyet benne nem irodalmi szövegek is (naplók, levelek, életrajzok és önéletrajzok, riportok és interjúk, kézikönyvek, enciklopédiák, újságok, folyóiratok, szórólapok, hirdetések és reklámszövegek, Internet- és CD-anyagok stb.).

A magyar iskola hagyományaihoz és jelen gyakorlatához szokott olvasó – akár pedagógus, akár nem – hajlamos elmarasztaló ítéletet alkotni egy ilyen elvek alapján felépített tantárgyról. Ez érthető, hiszen ha jobban belegondolunk, ez a felfogás a mi irodalomoktatásunkra alkalmazva azt jelentené, hogy a tantervekből kimaradna jó néhány ma ki-

hagyhatatlannak tartott, kötelező, kanonizált mű, illetve szerző. Bizony nem lenne könnyű eldönteni, hogy – a fenti elveket alkalmazva – például *Katona* vagy *Madách* műve legyen kötelező tananyag egy adott középiskolában, és ki legyen az az 1914 előtti négy költő, akivel a tantervkészítő döntése alapján mindenképpen meg kell ismerkedniük a tanulóknak. Másképp fogalmazva: *Petőfi* és *Arany* mellett ki legyen a másik kettő.

Ezek a tantárgyi vonások természetesen nem véletlenszerűek, hanem világos módon következnek az iskolarendszer jellegéből, célrendszeréből. Mivel – mint említettük – Angliában az irodalomtanítás elsődleges célja is a készségfejlesztés, a nyelvi kifejezésmódok technikáinak kialakítása és folyamatos erősítése, nem pedig a kultúra értékeinek közvetítése, a tananyagválasztás nem kanonisztikus, hanem pragmatikus alapokon áll. Ennek megfelelően a tárgyalt, földolgozott szövegek az írásbeliség számos rétegét és műfaját fogják át, míg a magyar irodalom tanítása szinte kizárólag a szépirodalomra helyezi a hangsúlyt. Az előbbi az irodalom legtágabb, az utóbbi a legszűkebb értelmezésére épül.

Célok, a felsőbb osztályokba lépés követelményei

A tanterv minden szakaszban megállapítja a szóbeli és írásbeli szövegértés és szövegalkotás (speaking, listening, reading, writing) követelményeit. E négy követelmény mindegyikének integrálódnia kell a tanításban. (*2. melléklet)* Az iskolákat praktikus kiadványok segítik, melyek megmutatják, hogyan lehet a kitűzött célokat a gyakorlatban használható óratervekkel elérni. Az egyes szakaszok végén a teljesítmény értékelése központilag meghatározott 8 különböző szint szerint történik *(3. melléklet)*, a szakasz végére az eltérő képességű és érettségű tanulók többségének egy megadott szintet teljesítenie kell. E minősítési szintek segítik a diákok teljesítményének megítélését az első három szakasz végén, míg a negyedik szakasz teljesítményét központi vizsgák alapján értékelik.

teljesítményszintek az egyes szakaszokhoz kötődően		a szakaszok végére elérendő szint	
1. szakasz	1–3	7 éves kor	2
2. szakasz	2–5	11 éves kor	4
3. szakasz	3–7	14 éves kor	5/6

2. táblázat

A korábbi decentralizált oktatási rendszer egységesítésének egyik eszköze tehát az értékelés szempontjainak pontos meghatározása. Az osztályozás egységesítését a különböző iskolák lényegében azonos módon igyekeznek biztosítani, az iskolában tanító azonos szakosok egymás között tisztázzák és egyeztetik az elvárásokat, a javító munkát megbeszélik. Általában átnéznek egy-két, szaktanár által már értékelt dolgozatot, s ezeket véleményezik a munkaközösségek tagjai vagy vezetői. Szóbeli értékelés esetén bevált módszer, hogy a párhuzamos osztályokban tanító tanárok osztályozzák mindkét csoport munkáját, majd az eredményeket összevetik.

Shakespeare tanítása a középiskolában

A 3–4. szakasz angol tantárgyi követelményei közül hangsúlyos és mindenkire érvényes követelmény Shakespeare egy drámájának alapos ismerete. A 3. szakaszban általában három darab közül választ a tanár, s az év végén központi írásbeli feladatot kell a diákoknak megoldaniuk. Mivel ez ilyen központi szerepet kap a tantervben, vegyük szemügyre egy Shakespeare-mű tanításának menetét.

Egy-egy dráma feldolgozása igencsak eltér mindattól, amit a mi irodalomóráinkon megszoktunk. Nem foglalkoznak azokkal az ismeretekkel, amelyeket mi fontosnak tartunk (korrajz, eszmetörténet stb.), viszont a drámát igyekeznek minél inkább „fogyaszthatóvá" tenni. A szaktanárok kiváló módszertani szakanyagokat kapnak kézbe, nagyon pontosan leírt követelmények szerint osztályoznak. Vizsgáljuk meg közelebbről, milyen megközelítést javasolnak az angoltanároknak ezek a segédanyagok!

Módszertani segédletek

Shakespeare tanítása elsősorban az olvasás követelményrendszerében jelenik meg, de valóban lehetőséget kínál a tanterv másik három területén is (írás, beszéd, megértés).

A bemelegítő gyakorlatok sokszor már túlmutatnak a drámán. Nézzünk meg néhányat:

– Monológ: valamelyik szereplő gondolatainak, érzelmeinek szóbeli tolmácsolása vagy leírása. Ez a feladat egyrészt a szereplők, események megértését bizonyítja, másrészt a beszéd vagy az írás fejlesztését is szolgálja.

– „Villamosszék": egy tanuló valamelyik szereplő helyébe képzeli magát, s ennek megfelelően kell válaszolnia az őt kérdező többi diáknak. A többiek lehetnek a) saját maguk, b) a dráma más szereplői, c) bárki a szövegtől függetlenül. Ez a feladat csak akkor oldható meg jól, ha a tanuló megértette a szereplők motivációját, viselkedését.

– Tabló: a diákok kiválasztanak egy-egy fontos pillanatot a drámából, s aztán ezt állóképszerűen bemutatják. Itt nemcsak egy-egy szereplő megértését vizsgálhatjuk, hanem a szereplők közötti viszonyokét is.

Íme, öt feladatot közlünk a ‚Romeo és Júliá'-hoz kapcsolódóan. (4. melléklet)

Az első feladatban a Dajka Júlia szülei előtt védekezik, magyarázza szerepét Romeo és Júlia kapcsolatában. A megoldásban többféle képességet is mérhetünk, egyrészt a Dajka viselkedésének és motivációjának megértését (szereti Júliát, mellesleg hű szolga, ezért segíti a szerelmeseket, bizalmasuk és tanácsadójuk is, és ezt élvezi, éppúgy, mint a titkolózást), másrészt megfigyeltethetjük dramaturgiai szerepét (a szerelmesek titkos házasságának előkészítésében, illetve hogyan segíti elő a tragikus kifejletet tanácsa, melyet Tybalt halála után adott Júliának) és nyelvi megformálását (trágár fordulatok, ha a Capulet-háztól távol van; a tragédiába ő visz komikus elemeket, erősen szeretetteljes, ha Júliához beszél stb.).

A rendszeres irodalomtörténet éppúgy idegen a tantárgy tartalmától, mint az irodalomelméleti ismeretek jelentős része. (Hasonló a helyzet a történelem oktatásában is. Egymással csak esetlegesen összefüggő, többnyire a tanár által kiválasztott témaköröket tanulnak a középiskolások, természetesen elsősorban az angol történelemből.) Kiemelten nagy hangsúlyt kap ezzel szemben az angol nyelv ismerete és a mindennapi nyelvhasználat, a kommunikációs készségek fejlesztése és a creative writing, azaz önálló írásművek megalkotása különféle témákban és műfajokban tanári útmutatással és irányítással.

A második feladat kollázs-készítés és a megoldás indoklása. Olyan képeket, szövegeket kell újságokból, magazinokból kivágni, melyek a dráma bizonyos jeleneteivel kapcsolatba hozhatók. Eközben a diákok megkeresik a darab témáját, legfontosabb gondolatait, értelmezik ezeket, és a választásukat indokolják. A feladat megoldása Shakespeare nyelvére, képi megformálására is ráirányítja figyelmüket.

A harmadik feladatban provokatív állításokat olvashatunk két részlettel kapcsolatban (Capulet és felesége egyenrangúak a házasságban; Júlia kapcsolata anyjával jó; engedelmeskednie kellene apjának, feleségül kellene mennie Parishoz családja érdekében stb.). Ezeket az állításokat vagy elfogadja a diák, vagy vitázik velük, de mindenképpen idéz-

nie kell a darabból állításai alátámasztására. Ebben a feladatban is központi kérdés a szereplők cselekedeteinek, jellemének, egymáshoz való viszonyuknak a megértése, elemzése és a nyelvi megformálás. (Patriarchális viszonyok, ezért a nők kevésbé erőteljesek pusztán női mivoltuk miatt, a házasság szerepe egy család társadalmi helyzetének biztosítására stb. Megfigyelhető, hogyan fejezi ki a nyelv ezeket a viszonyokat, például Capulet dominanciáját, Júlia és szülei távolságát, a dajka alsóbbrendűségét stb.)

A sorok közötti olvasás képességét erősíti a negyedik feladat. Egy konkrét részlet alapján megfigyelhető, mit gondolnak, éreznek valójában a szereplők, miközben egymással beszélnek. Mindez megérthető a szereplők jellemének, motivációjának ismerete segítségével (Júlia szomorú, Capuletné frusztrált, Capulet dühös), ezt hogyan segíti beszédük elemzése (hogyan változik Capuletné beszéde vigasztalóból dühössé, hogyan fejezi ki Capulet hatalmát Júlia felett stb.).

A rendezői utasítások inkább a darab előadására vonatkoznak, de az eddigi elemzések nélkül ezek az utasítások, jegyzetek nem születhetnek meg.

Jegyzet

(1) MIKES, George: *How to be an Alien*. 1946.
(2) Kb. Országos Írás-olvasásfejlesztési Stratégia, Országos Számolásfejlesztési Stratégia.
(3) Walesben az angol nyelv mellett a walesi (Welsh) nyelv oktatása is kötelező.
(4) Design and Technology.
(5) v. ö. SPIRA Veronika: *Az irodalomtanítás nálunk és más nemzeteknél*. In: HONFFY: Irodalomtanítás… 1991.

1. melléklet. A nemzeti tanterv harmadik és negyedik szakaszra vonatkozó előírásai

1. Irodalmi szövegek
a) Színdarabok, regények, novellák, versek a klasszikus angol irodalomból:
– két Shakespeare-dráma, melyek közül az egyiket a harmadik szakaszban kell tanítani;
– jelentős drámaírók egy drámája;
– két jelentős író műve 1914 előttről (lásd a listát);
– két jelentős író műve 1914 utánról;
– négy jelentős költő művei 1914 előttről (lásd a listát);
– négy jelentős költő művei 1914 utánról;
b) Szemelvények a közelmúlt és napjaink irodalmának drámai, prózai és verses alkotásaiból
c) Szemelvények más népek és kultúrák alkotóinak műveiből

2. Nem irodalmi szövegek
naplók, levelek, életrajzok és önéletrajzok, riportok és interjúk, kézikönyvek, enciklopédiák, újságok, folyóiratok, szórólapok, hirdetések és reklámszövegek, Internet- és CD anyagok stb.

Jelentős drámaírók (például):
William Congreve, Oliver Goldsmith, Christopher Marlowe, Sean O'Casey, Harold Pinter, J. B. Pristley, Peter Shaffer, G. B. Shaw, R. B. Sheridan, Oscar Wilde

1914 előtti jelentős írók listája:
Jane Austen, Charlotte Brontë, Emily Brontë, John Bunyan, Wilkie Collins, Joseph Conrad, Daniel Defoe, Charles Dickens, Arthur Conan Doyle, George Eliot, Henry Fielding, Elizabeth Gaskell, Thomas Hardy, Henry James, Mary Shelley, Robert Louis Stevenson, Jonathan Swift, Anthony Trollope, H. G. Wells

1914 utáni jelentős írók (például):
E. M. Forster, William Golding, Graham Greene, Aldous Huxley, James Joyce, D. H. Lawrence, Katherine Mansfield, George Orwell, Muriel Spark, William Trevor, Evelyn Waugh

1914 előtti jelentős költők listája: (lásd követelmények):
Matthew Arnold, Elizabeth Barrett-Browning, William Blake, Emily Brontë, Robert Browning, Robert Burns, Lord Byron, Geoffrey Chaucer, John Clare, Samuel Taylor Coleridge, John Donne, John Dryden, Thomas Gray, George Herbert, Robert Herrick, Gerard Manley Hopkins, John Keats, Andrew Marvell, John Milton, Alexan-

der Pope, Christina Rossetti, William Shakespeare (sonnets), Percy Bysshe Shelley, Edmund Spenser, Alfred Lord Tennyson, Henry Vaughan, William Wordsworth, Sir Thomas Wyatt.

1914 utáni jelentős költők (például):
W. H. Auden, Gillian Clarke, Keith Douglas, T. S. Eliot, U. A. Fanthorpe, Thomas Hardy, Seamus Heany, Ted Hughes, Elizabeth Jennings, Philip Larkin, Wilfred Owen, Sylvia Plath, Stevie Smith, Edward Thomas, R. S. Thomas, W. B. Yeats

A közelmúlt és napjaink drámájából, prózájából és költészetéből:
Dráma: Alan Ayckbourn, Samuel Beckett, Alan Bennett, Robert Bolt, Brian Friel, Willis Hall, David Hare, Willie Russell, R. C. Sherriff, Arnold Wesker *Próza:* J. G. Ballard, Berlie Doherty, Susan Hill, Laurie Lee, Joan Lingard, Bill Naughton, Alan Sillitoe, Mildred Taylor, Robert Westall *Költészet:* Simon Armitage, James Berry, Douglas Dunn, Liz Lochhead, Adrian Mitchell, Edwin Muir, Grace Nichols, Jo Shapcott

Más népek és kultúrák alkotóinak műveiből:
Dráma: Athol Fugard, Arthur Miller, Wole Soyinka, Tennessee Williams *Próza:* Chinua Achebe, Maya Angelou, Willa Cather, Anita Desai, Nadine Gordimer, Ernest Hemingway, H. H. Richardson, Doris Lessing, R. K. Narayan, John Steinbeck, Ngugi wa Thiong'o *Költészet:* E. K. Brathwaite, Emily Dickinson, Robert Frost, Robert Lowell, Les Murray, Rabindranath Tagore, Derek Walcott

Nem irodalmi szövegek:
Személyes feljegyzések, társadalmi témájú írások: Peter Ackroyd, James Baldwin, John Berenger, James Boswell, Vera Brittain, Lord Byron, William Cobbett, Gerald Durrell, Robert Graves, Samuel Johnson, Laurie Lee, Samuel Pepys, Flora Thompson, Beatrice Webb, Dorothy Wordsworth.
Útleírások: Jan Morris, Freya Stark, Laurens Van Der Post
Riport: James Cameron, Winston Churchill, Alistair Cooke
Élővilág, természeti környezetünk: David Attenborough, Rachel Carson, Charles Darvin, Steve Jones

2. melléklet. Az integrált képességfejlesztés területei

beszéd és beszédértés

olvasás | írás

szövegértés	az írói mesterség	az irodalmi örökség	más kultúrák megértése	információ és média
a szó szerinti jelentésen túli jelentés	az író és a hősök, a cselekmény és a szöveg viszonyának elemzése	miért és hogyan hatnak irodalmi szövegek	értékek és szándékok megértése	az információ kiszűrése és értékelése
alternatív interpretációk	az írói nyelvhasználat kérdései	a görög mitológia, a Biblia, az Arthur-legenda	a téma és a nyelv fontossága	lényeges és lényegtelen tény és vélemény megkülönböztetése
eszmék, értékek, érzelmek bemutatása	a szerző és a szereplők (néző-pont, gondolatok, elvárások)	az ún. „magas irodalom" jellemzői	megkülönböztető jegyek	szövegtípusok megkülönböztető sajátosságai
teljes művek	forma, szerkezet, technikák, stílus	a „magas irodalom" hatása és fontossága	azonos témák különböző irodalmi kontextusban	a szövegek megjelenésének hatása a jelentésre
az adaptáció hatása a jelentésre	szövegek összevetése (stílus, téma, nyelv)		kapcsolatok és összevetések	a média természete és célja

3. melléklet. Az olvasás követelményei a középiskolában

A középiskolai képzésben résztvevő diákok számára a követelménysor a 3. szinttel kezdődik. Az alábbiakban az olvasás szintleírásait közöljük:

Level 3
Pupils read a range of texts fluently and accurately. They read independently, ising strategies appropriately to establish meaning. In responding to fiction and non-fiction they show understanding of the main points and express preferences. They use their knowledge of the alphabet to locate books and find information.

Level 4
In responding to a range of texts, pupils show understanding of significant ideas, themes, events and characters, beginning to use inference and deduction. They refer to the text when explaining their views. They locate and use ideas and information.

Level 5
Pupils show understanding of a range of texts, selecting essential points and using inference and deduction where appropriate. In their responses, they identify key features, themes and characters, and select sentences, phrases and relevant information to support thier views. They retrieve and collate information from a range of sources.

Level 6
In reading and discussing a range of texts, pupils identify different layers of meaning and comment on their significance and effect. They give personal responses to literary texts, referring to aspects of language, structure and themes in justifying their views. They summarise a range of information from different sources.

Level 7
Pupils show understanding of the ways in which meaning and information are conveyed in a range of texts. They articulate personal and critical responses to poems, plays and novels, showing awareness of their thematic, structural and linguistic features. They select and synthesise a range of information from a variety of sources.

Level 8
Pupils' response is shown in their appreciation of and comment on a range of texts, and they evaluate how authors achieve their effects through the use of linguistic, structural and presentational devices. They select and analyse information and ideas and comment on how these are conveyed in different texts.

4. melléklet. Vizsgafeladat – 3. szakasz, 4–7. szint

1. The nurse's defence
Imagine that the Nurse has been asked by Lord and Lady Capulet to explain her part in Romeo nad Juliet's relationship.
What does the Nurse say in her own defence?

Your response should include comments on:
– her feelings for Juliet (Act 1 Scene 3);
– her impression of Romeo when she was sent to him with Juliet's message (Act 2 Scene 4, lines 96–179);
– her reactions following the death of Tybalt (Act 3 Scene 2);
– the advice she gave Juliet after Romeo was exiled (Act 3 Scene 5, lines 213–225);

and any other points you may wish to include.

You should write as if you are the Nurse.

You will be assessed on the knowledge and understanding you show of the Nurse's character.

2. Collage and rationale
Your task is to produce a collage representing key imagery from the whole play and to write a rationale explaining your collage.
Select pictures and words from newspapers, magazines etc, which you feel represent this imagery.

Link your selection to specific lines in the play.

Once you have produced your collage you should produce a rationale justifying your selection of images.

You should explain:
– what imagery you have chosen to represent;
– what images you have selected and why;
– how the images relate to the imagery of the whole play;
– what effect you think Shakespeare was trying to achieve by using these images.

You will be assessed on the understanding of Shakespeare's use of imagery which you show in your rationale.

3. Provocative statements
Read the statements below which are about Act 3 Scene 4 and Act 3 Scene 5, lines 64–203 of Romeo and Juliet.

Your task is to produce detailed responses to each statement.
– Lady Capulet and Lord Capulet have an equal relationship.
– Juliet has a good relationship with her mother.
– Juliet should marry Paris to raise the position of her family in Verona society.
– Juliet should obey Capulet as he is her father.
– Lord Capulet's only concern is Juliet's happiness.
– Lord Capulet is pleased that his daughter answers him back.
– Juliet is old enough to make her own decisions.
– The Nurse should have intervened to support Juliet.

You should:
– decide whether you agree or disagree with the statement;
– choose a quotation from the play to support your opinion;
– explain in detail why you agree or disagree.

You will be assessed on the knowledge and understanding of the play which you show in your writing.

4. Sub-text
Look again at Act 3 Scene 5, lines 68–203 'Madam, I am not well…'
Read carefully what is said by each character.
Think about what each character is really thinking or feeling.

Your task is to produce the sub-text of this scene.
Write down what each character is really thinking and feeling beside the actual text.
If you prefer you could present this orally.

This example is from Act 3 Scene 5, lines 168–172:
Nurse: I will speak. I will defend Juliet against her father's bullying and scolding. But I must be polite; I have my position to consider.
Capulet: How dare she criticise me with her homilies. She should remember who she is, before she assumes such airs and graces.
Nurse: I have a right to speak. Juliet is in my charge and I must protect her.

You will be assessed on the understanding you show of the scene and the character's language and behaviour.

5. Director's notes
Imagine you are directing a performance of Romeo and Juliet.

One scene is proving very difficult for the actors to interpret.
Read through carefully and annotate the scene you have been given.
Using your notes write detailed instructions to help the actors perform the scenes more effectively.

You could give the actors advice on:
– how the characters are feeling, and why;
– how they could say particular lines, and why;
– movements and actions they could make at certain points in the scene, and why;
– the reactions you want the audience to have, and why.

You will be assessed on the understanding of the scene which you show in your writing.

A tanulmány az ELTE Alkalmazott Irodalomtudományi Szakcsoportjának Sipos Lajos által irányított kutatása (‚Az irodalomtanítás karakterváltása') keretében készült. A részkutatás irányítója és a Savaria University Press gondozásában megjelenő ‚Iskolarendszer és irodalomtanítás a világ 9 országában' című kötet alkotó szerkesztője Gordon Győri János.