

Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II
Кафедра філології

Реєстраційний № _____

Магістерська робота
Дитяча та юнацька література в освіті рідною мовою на Закарпатті.
Можливості їх використання

Раті Емеше Василівна

Студентка II-го курсу

Освітня програма: 035 Філологія «Мова і література угорська»

Ступінь вищої освіти: магістр

Тема затверджена Вченою радою ЗУІ

Протокол № 7 /27 жовтня 2020 року

Науковий керівник:

Берегсасі Аніко Ференцівна,
зав. кафедри, доктор габілітований, професор

Завідувач кафедрою філології:

Берегсасі Аніко Ференцівна
доктор габілітований, доцент, професор

Робота захищена на оцінку _____, «___» _____ 202_ року

Протокол № _____ / 202_

Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II

Кафедра філології

Магістерська робота

**Дитяча та юнацька література в освіті рідною мовою на Закарпатті.
Можливості їх використання**

Ступінь вищої освіти: магістр

Виконала: студентка II-го курсу

Освітня програма: 035 Філологія «Мова і література угорська»

Раті Емеше Василівна

Науковий керівник: **Берегсасі Аніко Ференцівна,**
зав. кафедри, доктор габлітований, професор

Рецензент: **Кейс Маргарета Юрїївна,**
кандидат наук, доцент

Берегове
2021

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola

Filológia Tanszék

GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGI IRODALOM A KÁRPÁTALJAI MAGYAR ANYANYELVI NEVELÉSBEN. A FELHASZNÁLÁS LEHETŐSÉGEI

Magiszteri dolgozat

Képzési szint: mesterképzés

Készítette: Ráti Emese

II. évfolyamos hallgató

Képzési program: 035 Filológia «Magyar nyelv és irodalom»

Témavezető: Dr. habil. Beregszászi Anikó,

tanszékvezető professzor

Recenzens: Dr. Kész Margit,

kandidátus, docens

ЗМІСТ

I. ВСТУП	8
1. Предмет та мета роботи.....	8
2. Список використаної літератури.....	9
2.1. Поняття дитячої літератури	11
2.2. Яка найкраща дитяча література для читання?	13
2.3. Відносини між дитячою літературою та вихованню рідної мови	18
2.4. Політичні погляди та планування роботи	25
II. НАЯВНІСТЬ ДИТЯЧОЇ ТА МОЛОДІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ПРОГРАМАХ УГОРСЬКОМОВНИХ ШКІЛ ЗАКАРПАТТЯ. АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ	35
1. Наявність дитячої та молодіжної літератури в навчальній програмі середньої освіти закарпатських угорськомовних шкіл	35
1.1. Наявність дитячої літератури в програмі для 5 класу у закарпатських угорськомовних школах.....	36
1.2. Наявність дитячої літератури в програмі для 6 класу у закарпатських угорськомовних школах.....	37
1.3. Наявність дитячої літератури в програмі для 7 класу у закарпатських угорськомовних школах.....	39
1.4. Наявність дитячої літератури в програмі для 8 класу у закарпатських угорськомовних школах.....	40
1.5. Наявність дитячої літератури в програмі для 9 класу у закарпатських угорськомовних школах.....	41
2. Наявність дитячої та молодіжної літератури внавчальній програмі загальної середньої освіти закарпатських угорськомовних шкіл	43
2.1. Наявність дитячої літератури в програмі для 10 класу у закарпатських угорськомовних школах.....	44
2.2. Наявність дитячої літератури в програмі для 11 класу у закарпатських угорськомовних школах.....	45
III. РЕКОМЕНДАЦІЇ ПРО МОЖЛИВІ ЗМІНИ В ПРОГРАМІ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ В УГОРСЬКОМОВНИХ ШКОЛАХ.....	47
1. Рекомендації програми для закарпатських	

угорських шкіл з угорської літератури для 10 класу.....	49
2. Рекомендації програми для закарпатських	
угорських шкіл з угорської літератури для 11 класу.....	52
IV. ВИСНОВКИ	55
V. СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	57
VI. РЕЗЮМЕ.....	59

TARTALOM

I. BEVEZETÉS.....	8
1. A munka tárgya és célja	8
2. A szakirodalom áttekintése	9
2.1 A gyermekirodalom fogalma	11
2.2 Milyen a jó gyermekirodalmi olvasmány?.....	13
2.3 A gyermekirodalom és az anyanyelvi nevelés kapcsolata	18
2.4 A tantervpolitika és tantervkészítés	25
II. A GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGI IRODALOM MEGJELÉSE A KÁRPÁTALJAI MAGYAR ISKOLÁK TANANYAGTARTALMÁBAN. TANTERV ELEMZÉS	35
1. A gyermek- és ifjúsági irodalom megjelenése a kárpátaljai magyar általánosiskolai oktatás tananyagtartalmában	35
1.1 A gyermekirodalom megjelenése a kárpátaljai magyar iskolák	
5. osztályának tananyagtartalmában.....	36
1.2 A gyermekirodalom megjelenése a kárpátaljai magyar iskolák	
6. osztályának tananyagtartalmában.....	37
1.3 A gyermekirodalom megjelenése a kárpátaljai magyar iskolák	
7. osztályának tananyagtartalmában.....	39
1.4 A gyermekirodalom megjelenése a kárpátaljai magyar iskolák	
8. osztályának tananyagtartalmában.....	40
1.5 A gyermekirodalom megjelenése a kárpátaljai magyar iskolák	
9. osztályának tananyagtartalmában.....	41
2. A gyermek- és ifjúsági irodalom megjelenése a kárpátaljai magyar középiskolai oktatás tananyagtartalmában	43
2.1 A gyermekirodalom megjelenése a kárpátaljai magyar iskolák	
10. osztályának tananyagtartalmában.....	44
2.2 A gyermekirodalom megjelenése a kárpátaljai magyar iskolák	
11. osztályának tananyagtartalmában.....	45
III. JAVASLAT A KÖZÉPISKOLAI OSZTÁLYOK IRODALOM TANTÁRGY TANANYAGTARTALMÁNAK REFORMÁLÁSÁHOZ.....	47
1. Tanterv javaslat a kárpátaljai magyar iskolák 10. osztálya számára irodalomból.....	49
2. Tanterv javaslat a kárpátaljai magyar iskolák 11. osztálya számára irodalomból.....	52

IV. ÖSSZEFOGLALÁS	55
V. FELHASZNÁLT IRODALOM JEGYZÉKE	57
VI. UKRÁN NYELVŰ ÖSSZEFOGLALÓ	59

I. BEVEZETÉS

A gyermek- és ifjúsági irodalom esszenciális szereppel bír az anyanyelvi nevelés folyamatában. A gyermekirodalmi író megcélzott közönsége az otthoni környezetén kívül az iskolapadokban ismerheti meg az irodalom e részét. Bár elsősorban nem pedagógiai cézzattal születnek műveik, mégis kitűnően felhasználhatók az oktatás menetében, mivel ugyanolyan művészi értékkel bírnak, mint az egyetemes értelemben vett irodalmi alkotások. Különbsségként pedig csak a megcélzott olvasóközönség életkorát lehet megemlíteni. Hisz mércéje a kiválasztott közönség világnézete, életkori sajátosságai.

A gyermekirodalmi író tudatosan azt kutatja, mire van valóban szüksége egy adott korcsoportnak, és igyekszik megtalálni azt a közös nyelvet, amelyen végbe mehet az olvasó és alkotó között a kommunikáció.

A pedagógiának pedig a fentebb említett szempontok alapján kell felhasználnia és elhelyeznie az oktatás folyamatában a gyermekirodalmi alkotásokat. Tehát figyelembe kell vennie a korosztályos érdeklődést és a megfelelő évfolyamokban kell elhelyeznie az oda leginkább beilleszthető írásokat.

Az irodalom tantárgy tananyagtartalmának reformálásával kulcszerephez juttatható az irodalom ezen különösen fontos szegmense. Az irodalomoktatáshoz kapcsolódó tantervek kiegészítésével és újragondolásával helyezhető a leginkább középpontba a kiválasztott közönség világnézete és életkori sajátosságai.

Ezért a tantervfejlesztés és tantervkészítés során elsőszámú feladat megtalálni azokat az irodalmi olvasmányokat, melyek mind pedagógiai, mind művészi értelemben helytállnak és szolgálják a gyerekek anyanyelvi készségeinek fejlesztését.

1. A munka tárgya és célja

Munkám tárgya a gyermekirodalom felhasználhatósága az anyanyelvi nevelés folyamatában. Hipotézisem szerint a kárpátaljai magyar tannyelvű oktatási intézmények számára készített irodalom tanterv egyes részei korszerűsítést igényelnek az alkalmazott gyermek- és ifjúsági alkotások számát, minőségét és a feldolgozás módszerét tekintve egyaránt. Ezáltal célom, hogy a megfelelő szakirodalom elsajátítását és a jelenleg érvényben lévő irodalom tantervek áttekintését és elemzését követően kidolgozásra kerüljön egy tantervi javaslat a kárpátaljai magyar középiskolák számára irodalomból.

2. A szakirodalom áttekintése

Mielőtt a konkrét fogalom-meghatározást kezdenénk vizsgálni, fontos ismernünk magának a gyermekirodalom nevű jelenség kialakulásának történelmi hátterét.

Egy-egy nép gyermekirodalma akár a középkorig is visszanyúlhat (pl. német). Más-más korban és a különböző nemzeteknél nagyon eltérően lehet megtalálni az irodalom ezen ágának a megjelenési idejét és feladatát. Komáromi (1999) leírja, hogy a gyermeki olvasáskultúra kezdete a 16. századra nyúlik vissza. A gyermekkönyvkiadások és a gyermeklapok megjelenése a 18. századra tehető. Ekkor jelenik meg a gyermekirodalom, de csak mint pedagógiai eszköz. Végül pedig az esztétikai értékű gyermekkultúra, a nemzeti gyermek- és ifjúsági irodalom megszületésének ideje az egész világon a 19. század.

Ennek a kései időpontnak megvan az oka, hiszen a gyerekeket évszázadokon át kicsi felnőttként tartották számon és az írás/olvasás is sokáig kiváltság volt, s csak azok tanultak, akik papi pályára készültek. Így nem létezett gyermekolvasó, tehát nem volt igény konkrétan nekik szánt irodalmi alkotásokra. Ezt a szemléletet a reformáció a 16. század végén kezdte megváltoztatni, mikor a maga kiskátéit és bibliai történeteket gyerekeknek is szeretne volna látni. De ekkor járnak be az *ezópusi mesék* egész Európát, és Heltai Gáspár *Száz fabulája* 1596-ban jelenik meg nyomtatásban. Bizonyára ezek az alkotások akkor már kerültek gyerekekhez, olyan kiváltságos gyerekek kezébe, akik élhettek az oktatás adta lehetőségekkel társadalmi helyzetükből kifolyólag és nem volt feltétlen szükség rájuk az otthoni munkálatokban. Ezek a művek alatt még mindig nem a mai értelemben vett gyermekirodalmat értjük. Ezek nem gyermekeknek szánt, hanem gyermekekhez került írások.

Mára a gyermek- és ifjúsági irodalom fogalma természetesen teljesen megváltozott. Ahogy változott a világ hozzáállása a gyermekekhez, úgy jöttek létre tömegesen szépirodalmi igénnyel létrehozott gyermek- és ifjúsági irodalmi alkotások.

Fontos még szót ejteni a fogalom kettősségéről, hiszen sokakat összezavar a gyermek- és ifjúsági megnevezés. Értelmezését csakis a befogadó, azaz a gyerek felől lehet megközelíteni. Az életkor és érdeklődés párhuzama az, ami leginkább befolyásolja, hogy gyermek- vagy ifjúsági irodalomról beszélünk-e. Tehát a befogadótól megközelítve tíz-tizenegy éves korig gyermekirodalomról, tizenegy-tizennégy éves korig már ifjúságról beszélünk.

Komáromi (1999) kitér mindkét fogalom sajátosságaira. Szerinte a gyermekirodalom egy értékekben folyamatosan gazdagodó világ. Műfajilag gazdagabb, több az eredeti és kevesebb az adaptáció, a gyerek helyett a felnőtt választ, vásárol könyvet.

Az ifjúsági irodalomban pedig több a könnyen felejthető. „...a lektűr és a rózsaszínű ponyva előszobája.”. Itt a kamasz egyedül választja ki az olvasnivalót: „Más esztétikai

minőségek és esztétikailag értékelhető mozzanatok jellemzik a gyermekirodalmat, mások az ifjúságit, mert a gyerek elváráshorizontja mást preferál.” (Komáromi, 1999, 8.)

Az sem mindegy, hogy gyerekkönyvről vagy gyermekkönyvről beszélünk. Szentkuty-Drecher Pál egyszerűen a szabad gyermeki olvasmányt nevezte gyerekkönyvnek, aminek nincs köze valójában az irodalomhoz. Három típusát különböztetjük meg: álgyerekkönyv, valódi és duplafedelű. Ez utóbbit Komáromi (1999) a családi filmek kategóriájával szemlélteti. Az ilyen könyveket a gyerek élvezi, a felnőtt pedig érti.

A gyerekkönyv nem azonos a gyermekirodalommal. Tágabb fogalom, több minden belefér az irodalmon kívül is. Ilyen például a játékkönyv, ami egyszer könyvként, majd játékként szolgál (párnakönyv, dominó könyv). Régen két típusra osztották: tanító és szórakoztató könyvekre. De ezek a könyvek egyszerre tanítanak és szórakoztatnak, így ez a felosztás kikopott, lemorzsolódott. Megjelenési módja szerint is kétféle lehet: a kép uralkodik, vagy a szöveg uralkodik a könyvben.

A gyerekkönyvet úgy határozzuk meg, hogy az a gyermekkultúra része, ahol annak, aki olvasóvá neveléssel foglalkozik számolnia kell azzal, hogy a gyermekirodalom alkotásaival mára a gyerek sok esetben előbb találkozik a filmvászonon, mint könyvben. Az olvasóvá nevelés stratégiájának pedig meg kell küzdenie ezzel a jelenséggel. Nem mindig halad az út a könyvtől a filmig, sőt, a gyerekkönyvek adaptációjának már számtalan módja van, ami kikerülhetetlen. Arra kell megoldást találni, hogy a számtalan érzékre ható animáció után a gyerek élvezze és szeresse a könyvformában való feldolgozást.

Továbbá fontos, hogy a gyermekirodalom szövegvilágának három forrását, rétegét különböztetjük meg és egy nagyon kívülálló negyediket:

1. Olyan szövegek, amelyeket eredetileg is gyerekek számára készítettek. (Ilyen például a *Pinokkió*, a *Micimackó*, a *Csutak és a szürke ló*, *A rab ember fiai*, stb.)
2. Olyan alkotások, amiket a népköltészetből vett át a gyermekirodalom. (Mesék, mondák, a népi gyermeklírát és gyermekjáték.)
3. Szövegek, amelyek változatlanul, vagy adaptációként, a szerző szándékától függetlenül vagy a szerző tudtával lettek a gyerekek olvasmányai. (Ilyen könyv például a *Robinson Crusoe*, a *Copperfield Dávid*, *A kincses sziget*, a *Légy jó mindhalálig*.)

Olyan írások, melyeket 6-14 éves gyerekek írnak vagy írtak régen. Például Karinthy gyermekkori naplója, vagy József Attila gyermekkorában írt versei, stb.

Ezek között a rétegek között viszont nincsenek állandó, merev határok. Ezt bizonyítja Mark Twain híres műve, a *Tom Sawyer kalandjai*, amit az író eredetileg nem gyerekeknek szánt, mégis már az első kiadás is gyerekeknek jelent meg.

De a gyermek- és ifjúsági irodalom fogalmához nem csak a szépirodalom, hanem a gyerekeknek szánt ismeretterjesztő irodalom is hozzátartozik. Sikere annak is köszönhető, hogy a nonfiction (a mű hősei valóságosak, és cselekménye tényeken alapszik) iránt nő az érdeklődés kamaszkorban.

A gyermekirodalom fogalmához tágabban fejlődéslélektani sajátosságai is hozzátartoznak. Fejlődés-lélektanilag a gyermekirodalmi olvasót három korosztályra bontjuk: óvodáskor, kisiskoláskor, serdülőkor. Cs. Nagy (1995) hosszasan tárgyalja a különböző korosztályok gyermekirodalmi igényének jellemzőit.

Most, hogy áttekintettük a gyermekirodalom történetét, és a fogalom kettősségével is foglalkoztunk, rátérhetünk az általános fogalom meghatározásra.

2.1 A gyermekirodalom fogalma

A gyermekirodalom számomra legátfogóbb meghatározását Bárdosi József- Galuska László *Fejezetek a gyermekirodalomból* című munkájában találtam meg: „A gyermekirodalom az irodalom része (nem kisebb értékű, nem alkalmazott irodalom, nem didaxis, nem ismeretterjesztés). Olyan irodalom, amelynek a szerző elképzelése (vagy az idők változása) folytán elsősorban a gyermek a célközönsége. Olyan irodalom, amelyet a társadalmi kánon gyermekirodalomnak tart, amivel meg akarja alapoztatni a nemzeti kultúra elsajátítását. Olyan irodalom, amelyet a gyerekek el tudnak (és el akarnak) olvasni. És persze olyan szöveg, amely (ha ragaszkodunk ilyen felsorolásokhoz) szórakoztat, nevel, szocializál, magatartás- és döntésmintákat ad, interperszonális kapcsolatok létrehozására tanít és készítet, gondolkodtat, fejleszti a fantáziát és a memóriát, javítja az érzelmek átélésének és kifejezésének képességét, segít megismerni és megérteni a világot, egyszóval: IRODALOM.” (Bárdosi-Galuska, 2014, 22.)

Ezek szerint röviden a gyermekirodalom az irodalom része, a gyermek a célközönsége, megalapozza a nemzeti kultúra elsajátítását. A legfontosabb fejlesztő hatásai pedig a fantázia, a memória és az érzelmek kifejezésének fejlesztése. Itt a szerző/szerzők kijelenti, hogy a világirodalom része. Komáromi (1999) ezzel szemben kétféle megközelítést is megvizsgált. Szerinte nem csak a szóhasználat kettős, hanem a fogalom értelmezése is. Az első felfogás, amit leír, megegyezik a Bárdosi-Galuska féle meghatározással. Tehát a gyermek- és ifjúsági irodalom – irodalom. A világirodalom és a nemzeti irodalom integráns része. Teljes mértékben elválaszthatatlan a mindenkori irodalom folyamataitól.

A másik értelmezés szerint a gyermekirodalom nem más, mint alkalmazott irodalom. „Szolgálólánya a pedagógiának.” (Komáromi, 1999, 8.) Erkölcsi példák gyűjteménye. E felfogás szerint gyermekírónak lenni egy egyedi státusz, akinek a feladata, hogy létrehozza a gyermekirodalom különleges intézményrendszerét. De nem negatívumként értelmezi a szerző ezeket a pátozba emeléseket, hanem megpróbálja a maga valóságában és hasznosítás szempontjából megközelíteni ezt a szemléletet. Mert a gyerekeknek és kamaszoknak szánt irodalmi művekben valóban bőven akad olyan, amit alkalmazott irodalomként tartanak számon. Az említett intézményrendszerre pedig szükség van (gyermekkönyvtárak, gyermekszajtó, gyermekirodalmi kutatóintézet, stb.).

Végül az állásfoglalás megtörténik és Komáromi (1999) a korszerű felfogás jegyében értelmezi a fogalmat. Amit a befogadó felől nézve úgy határoz meg, hogy mivel az irodalom egy kommunikációs folyamat, ezért ha a műalkotás és a gyerek között létrejön a kommunikáció, akkor gyermekirodalomról van szó és az „ő könyvükről”. Ennek a bizonyos kommunikációnak pedig mindig a megcélzott korosztályra kell jellemzőnek lenni.

Az általam olvasott fogalommeghatározások között talán a legtömörebb Bauer Gabriella (1996) definíciója volt. A gyermekirodalom kifejezést elsőként gyűjtőfogalomként magyarázza, amely alatt azoknak az irodalmi műveknek az összességét értjük, amik gyermekekhez szólnak. Majd rátér az életkori sajátosságok figyelembevételére, de érdekes módon mégis a felnőtt irodalomhoz tartozónak tartja, ami egyaránt nyújt élményt gyerekeknek is. Majd elhelyezi az egyetemes értelemben vett irodalomban: „a gyermekirodalom az irodalmon belül létező sajátos művészeti ág.” (Bauer, 1996, 3.)

Cs. Nagy István a fogalom értelmezésének egy egész fejezetet szentelt *Gyermek- és ifjúsági irodalom* (1995) című munkájában. A gyermekirodalom létjogosultságából indul ki. Egyáltalán szükség van-e erre a kategóriára vagy csak „a felnőttirodalom mostohája”? Megvizsgálja különböző írók véleményét a témáról. Mind a mellette, mind pedig az ellene oldal képviselőinek véleményét is tanulmányozza. Leírja, hogy Gorkij szinte piederasztálra emeli a gyermekirodalmi műveket és a gyermekírókat. Nincs ezzel másként Móricz Zsigmond sem: „Gyermekek számára valóban csak a legnemesebb és legbölcsebb íróknak volna szabad írni.” (Cs. Nagy 1995, 3.) Majd Kardos László úttörő, *A gyermek és a könyv* írásának a kettősségét veszi elő, ami egyrészt elismeri az irodalmon belüli külön státust, másrészt elítéli a gyermekirodalomban sokszor elkövetett dilettantizmust. Hozzáteszi, hogy az irodalom ezen ága és alkotói folyamatos kereszttűzben, támadásokban, kiszolgáltatott helyzetben van: „... Azt hiszik, hogy mivel itt a normális testileg is, szellemileg is kisebb olvasókról van szó, az író is bizvást lehet kisebb tehetség.” (Cs. Nagy 1995, 3.) Tehát ezek az írók mind elismerik

a színvonalas gyermekirodalom létjogosultságát, valamint szükségességét, de a teljes képhez hozzátartozik a másik oldal véleménye is. Ezt fejt ki Németh László véleményének megismertetésével.

Németh erősen fogalmazva fölöslegesnek, sőt, károsnak titulálja ezt a művészeti ágat. Nagyon szélsőségesen úgy gondolja, hogy az ifjúsági irodalom csak selejt. Véleményének lényege: „Az ember a klasszikusok olvasására születik, s egy ép gyereklélek sokkal közelebb ül a költészet nagy forrásához, mint egy középiskolával denaturált felnőtt.” (Cs. Nagy 1995, 4.)

Cs. Nagy kiemeli, hogy valóban nagy kontrasztnak tűnik a két szemlélet, mégis van egy igazán fontos közös pont mindkét oldalon: a minőség igénye a gyermekirodalomban. Majd bemutatja a saját meghatározását: „Ha az alkotói alkat és a szándék találkozik a gyermeki-ifjú befogadó érzékenységgel, akkor az alkotás és a befogadás egyaránt gyermeki-ifjú érdekű. Ebben az esetben az író tudatosan közeledik az olvasó világához: témában, hangban, szemléletben, hűsválasztásban...” (Cs. Nagy 1996, 4.) Érvvel létjogosultsága mellett, s legfontosabb érvként a fejlődés lélektanilag meghatározott gyermek-felnőtt közti pszichikai különbségeket emeli ki.

Összességében a fogalom meghatározásainak, magyarázatának többsége egyetért egymással. Amit mindenki fontosnak tart az az, hogy elhelyezzék a gyermekirodalmat az irodalmon belül, hiszen mint megtudtuk, a teljes irodalmi egész része, nem kevesebb, vagy alantasabb a világirodalomnál. Sőt, sokan még értékesebbnek és összetettebbnek tartják. Olvasóközönsége a gyermek és az ifjú (serdülő), s ennek megfelelően választ témát, erkölcsi tartalmat, stílust vagy műfajt, stb. Egyszerre szórakoztat és nevel, ezért fontos pedagógiai vonatkozással rendelkezik. De vannak hiányosságai is, mint például a gyakori dilettantizmus és a kiépült intézményrendszer hiánya.

2.2 Milyen a jó gyermekirodalmi olvasmány?

A fogalom meghatározásokból kiderülhet néhány fontos ismérve a gyermekirodalmi műveknek. Az előző fejezetben már szó volt arról, hogy a gyermekirodalmi alkotás egyszerre tanít és esztétikailag gyönyörködtet, másrészt van mondanivalója felnőtteknek és gyerekeknek egyaránt, szövege és témája pedig alkalmazkodik ahhoz a korosztályhoz, amelyhez szólni kíván.

Gondolhatnánk azt is, hogy ez alapján egyszerű és világos meghatározni, mi tekinthető jónak az irodalom ezen ágában. De ha mélyebben szeretnénk átlátni, érteni a

dolgot, korántsem lesz ilyen könnyű dolgunk, és sorra merülnek fel a kérdések, mert mindegyik gyermekirodalmi műfajnak megvan a maga kritériumrendszere, csakúgy, mint más irodalmi műfajnál.

Ahhoz, hogy jobb képet kapjunk ezekről a vonásokról, meg lehet vizsgálni egyenként minden műfajt, kezdve a gyermekversektől egészen az ifjúsági regényig. Ebben nagy segítség Komáromi Gabriella (1999) *Gyermekirodalom* című munkája. Vagy a műnemekből kiindulva összefoglalóan is tanulmányozhatjuk a gyermekirodalom prózai és lírai alkotásainak ismérveit. Ehhez pedig Bauer Gabriella (1995) *Gyermekirodalom* című munkája nyújt segítséget. Én ez utóbbi alapján igyekeztem megismerni a főbb jellemvonásokat.

Bauer (1995) összesítést készített a prózai és lírai gyermekirodalmi művek jellemzőiről, amit az *Esz­tétika a gyermekirodalomban* fejezet alatt fejtett ki. Rövid bevezető után, ahol leírja, hogy a gyermekirodalom csakúgy, mint minden művészet, a valóságra építkezik, és szem előtt tartja a gyerek életkori sajátosságait, rátér arra, hogy valóságtükrözése szempontjából elkülöníthető az ábrázolás és a kifejező stílus ezekben a művekben.

Az ábrázoló stílust természetelvűség jellemzi. Az ilyen alkotásban az elemek a valósághoz hasonlóan kapcsolódnak egymáshoz, mérsékelt stilizálással. Leggyakrabban a gyerekekről szóló prózai alkotásokban, elbeszélésekben fordul elő ez az ábrázolási mód.

A kifejező stílusnál a valóságélményből a művész számára fontos elemek kapnak hangsúlyt. Létrejöhet stilizálással, vagyis az író válogatás közben kiszűri a lényegtelen vonásokat, és az ábrázolást a mondanivalót tartalmazó vonásokra egyszerűsíti. Leginkább a gyermeklírára jellemző stílus. Erős, halmozott jelzőket találni az ilyen írásokban és a gondolat materializálása is fontos ismertetőjegye. Kifejező stílusú például Nemes Nagy Ágnes *Lila fecske* című gyermekverse, amelyben a halmozott jelzők fontos részét alkotják a műnek:

„*Piros dróton ült a fecske,
piros dróton lila folt,
mert a fecske lila volt.*”

A gyermekirodalomnak nemcsak jellemző stílusa, de módszerei is vannak. Ezek az individualizálás és a tipizálás.

Az individualizálás során a művész konkrét, egyedi vonásokat halmoz annak érdekében, hogy mélyebb emberi tartalmat tudjon kifejezni. Ide sorolhatjuk Milne *Micimackóját* vagy Kormos István *Mese Vackorról* című művét.

A tipizálás módszerével dolgozik az az író, aki a megalkotott hősében és a helyzetben összesűrit mindent, ami egy összefüggő jelenségcsoportban-általánosságban megtalálható.

Ilyen módszerrel készült Bálint Ágnes *Mazsolája* vagy Szepes Mária *Pöttyös Pannija*. (Vö. Bauer, 1995, 10-11.)

Bauer (1995) azt is leírja, hogy minden irodalmi műnek van valamilyen mondanivalója, ami nem fogalmazható meg egyszerű tételként, hanem egy emberi vagy gyermeki magatartásban mutatkozik meg, és elmondhat egy gyermeki életérzést is. Hozzáteszi, hogy a cél, tendencia és értékelés is válhat mondanivalóvá. Elismeri a továbbiakban, hogy a mondanivaló megfogalmazása igen sok fejtörést okozhat egy-egy művésznél, hisz nem könnyű erkölcsi igazságot, vagy bármilyen eszmei mondanivalót burkoltan kifejezni, úgy, hogy azt gyerek és felnőtt egyaránt értse. De szerinte egy gondolat mindenképp közös jónéhány gyermekeknek szóló alkotásban, ez pedig a humanitás: „A jó mese, vers, elbeszélés elképzelhetetlen humánus mondanivaló nélkül.” (Bauer, 1995, 12.)

Mindehhez hozzá kell tennünk, hogy manapság a mondanivaló, üzenet fogalma erősen vitatott. Elgondolkodtató, hogy létezik-e csak egyféle értelmezési módja bármilyen irodalmi alkotásnak? Az olvasóközpontú irodalomtanítás pedig pontosan azt ecseteli, hogy igazából az olvasó az, aki eldöntheti a saját élettapasztalata, lelki állapota, stb. alapján, hogy milyen „mondanivalót”, „tanulást” fog kiszűrni egy mű sorai közül. Hisz Lázár Ervin meséiből is megtanulhattuk, hogy sem a boldog vég, sem az üzenet nem állandó adaléka a jó gyermekirodalmi alkotásnak. Egyszerűen szórakoztat, vagy szórakoztatva tanít, a kettő nem zárja és nem is zárhatja ki egymást.

Más kérdés a cselekmény. Folytatva Bauer (1995) munkájának feldolgozását, azt tudhatjuk meg, hogy a gyermekirodalmi alkotás sikere és sikertelensége is javarészt a cselekmény felépítésén múlik. A cselekmény felépítésén azt értjük, hogy míg az alakok lélektanilag felületesen vannak ábrázolva, vagy csak a felnőttek számára érthető, addig a kisgyermek a mesélő cselekményt tudja a legjobban követni. Főleg azt a cselekményt, amelynek csak egy folyama van, többnyire két-háromszereplős és nagyjából azonos környezetben játszódik. Gondoljunk csak újra Milne Százholdas Pagonyára vagy J. K. Rowling Roxfort Boszorkány- és Varázslóképző Szakiskolájára, Lázár Ervin *Az oroslán és a kisfiú* című meséjének helyszínére, ami nagyrészt egy udvarból és egy házból tevődött össze. Meg kell még említeni egy bizonyos mozaikszerű cselekményépítkezést, amelynek lényege, hogy lazán összefűzött életképekből alakul ki a cselekmény. Egy valós helyzetből indul ki, majd a gyermek képzeletével kapcsolja össze a történéseket, tárgyakat, jelenségeket, majd a gyerek gondolataiból, képzeletéből próbálja az alkotó a történetet kiszélesíteni. Jellemző példái ennek Janikovszky Éva gyermekkönyvei vagy Hervai Gizella *Kobak* című könyve.

Az epikus gyermekirodalmi műveknél a legfontosabb a cselekmény és annak vezetése. De mi a helyzet a lírával? A lírai művekben az érzelemlefolysis ritmusa, dinamikája felel meg a cselekménynek. Míg a prózában a cselekmény a dolgok felépítéséről számol be, addig a vers azt ábrázolja, hogyan hatnak az emberre a világban lefolyó dolgok. A szerző azt írja: „Az érzélem, a hangulat indítja el a verset. Lényegében ez tiszta és alaktalan, a legközvetlenebbül a zenével lehetne kifejezni.” (Bauer, 1995, 13.) Emiatt a költő egy közvetett úton, szavakban megformálva közvetíti érzéseit, egy képben vagy átvitt értelmű képben (hasonlat, metafora, szimbólum, allegória) foglalja össze lelkiállapotát, hangulatát.

Hozzáteszi, hogy magyar gyermeklírában manapság az érzelmi telítettség jellemzi, és az érzések különböző megnyilatkozási formái lehetnek bennük. Ez alapján megkülönböztetünk olyan alkotást, amelyben a külvilág képeivel fejezi ki hangulatát a művész. Ilyen Weöres Sándor jónéhány lírai alkotása (*A galagonya*, *Erdőt jártunk*) vagy Nemes Nagy Ágnes *Labda* című verse. A másik típus a groteszk versek, amelyek az érzelmi telítettséget játékkal, tréfával mutatják meg (például Szabó Lőrinc *Falusi hangverseny*).

Vannak gyermekversek, amelyeknek prózában is kifejezhető és anekdotikus cselekményük van. Jellemző típusa a leporellók, amik sokszor szárazok, hidegek, szándékuk oktató és gyakran giccsbe hajlóan vannak megalkotva. Ezek általában vastag, harmonikaszerűen szétnyitható képeskönyvek, tartalmuk pedig mondókák, dalok, vagy mondókához hasonló gyermekversek, rövid, pedagógiai célzatú történetek. Bauer (1995) szerint ezeket nem tekinthetjük gyermekverseknek.

Amint már említettük, ami egyaránt fontos a gyermekirodalmi lírában és prózában, az a dinamikus cselekménybonyolítás. A hangulat feszültségének már a művek elején meg kell jelenniük, és nem valami nagy életigazságot, sorsfordító kérdéseket tárgyalnak, hanem olyan egyszerű kérdéseket kell kifejtetniük, amit a gyerek könnyen megért. Bauer (1995) a legtöbb példát a népmeséből hozza, ahol egészen apró dolgok generálják a feszültséget. Például Andersen *Borsószem-hercegisasszony* című meséjében arra lesz kíváncsi a gyerek, hogy a hercegnő a temérdek mennyiségű dunnán keresztül is megéri-e a borsószemet. A gyermekversekben pedig többnyire a nyelvi ritmikai eszközök a feszültség hordozói. Idézve a szerzőt: „A súlyosabb konfliktusokat kifejező mesék és versek idegenek a kisgyermeknek, esetleg félelemérzésüket is felkelthetik. A gyermek mindennapi életének apróbb eseményeiből, játékaiból, a mesékből és a gyermeki életérzésekből adódó és mindig megoldást, harmóniát hozó feszültség teheti teljesebbé a gyermekirodalmat.” (Bauer, 1995, 14.)

Fontos összetevő még a komikum és a humor. A gyerekek az lehet tréfás, ami eltér a mindennapitól és a legérdekfeszítőbb számára minden közül a helyzetkomikum. „Társának

váratlan sárba pottyanása, szék mellé huppanás, szánról való lebukfencezése láttán, azonnal nevetésben tör ki.” (Bauer, 1995, 14) A szerző példaként egy francia mesét ír le, amelyben az adja a humort, hogy egy kislány és egy kisfiú folyamatosan és egymást követve újra és újra beleesik egy pocsolyába. Bábjátékoknál a komikum legfőbb forrása a gépies mozgás. Például Vitéz János és az ördög hadakozásánál Vitéz folyton fejbe veri az ördögöt egy palacsintasütővel, majd elterül és hirtelen, mint a rugó, ismét felpattan. „A helyzetkomikum ábrázolása természetes velejárója a gyermekirodalomnak. Átszövi népmeséinket, tréfás verseinket.” (Bauer, 1995, 15) A továbbiakban azt javasolja, hogy ha lehet, ne hagyjuk el a helyzetkomikumot a gyermekirodalmi alkotásokból, mert a gyerek esztétikai-irodalmi érzékenységét finomítják.

Gyakori jelenség még a szavak komikuma. Itt maga a nyelv válik komikussá, a szavak játékával. Ennek sokféle forrása lehet: hangutánzó szavak, hangfestés, szópárok, játékos szóképzés, egybehangzó szavak, ismétlés, felsorolás, fokozás, túlzás és nagyítás.

A következő komikum típus a jellemkomikum, ami különösen a népmesékben található meg. Minden komikus személy egy személyiségtypusnak felel meg, amellyel a gyerek már találkozott vagy az élete során minden bizonnyal találkozni fog. Legnagyobb hatása akkor van a jellemkomikumnak, ha a szerző a szereplő egy jellemvonását hangsúlyozza ki, ezzel is felkeltve a gyerek érdeklődését a tréfás, nevetséges tulajdonságra. Például az *Ilók és Mihók* című magyar népmesében Mihók ostobasága, *A rest macskában* a feleség lustasága a komikum forrása.

Bauer (1995) felhívja a figyelmet arra is, hogy a nevetést kiváltó jelenségek közül a szatíra és az irónia a kisebb gyermekektől még nagyon idegen. Ennél finomabb formája a komikum ábrázolásának a humor, ami a 20. században bontakozott ki a művészi gyermekirodalomban.

Fontos még a gyermekirodalmi művek környezetének meghatározása. A környezet alatt azt a közvetlen közeget értjük, amelyben élnek és mozognak a gyermekirodalom szereplői. A gyermekirodalomban is csakúgy, mint a felnőttirodalomban, megkülönböztetünk természeti és társadalmi környezetet.

A leggyakoribb környezet a család, ahol a gyerek szűk, lokális közegében élő személyek (szülők, nagyszülők, testvérek, barátok) a további szereplők. Ilyen környezet található Janikovszky Éva vagy Kormos István könyveiben. A környezet a családi közösséget megtartva vagy elhagyva ábrázolhat még városi, falusi és mesei környezetet. Ezek meghatározó szerepet játszanak egy-egy hős sorsának alakulásában.

Bauer (1995) a *Hősök* című fejezetben megkülönböztet szereplőket és jellemeket: „Az irodalmi műben a jellem a sokoldalúan, összetetten ábrázolt emberalak; aki csak éppen egy-egy vonással jelenik meg, az szereplő.” (Bauer, 1995, 17.) A jellem megformálása akkor lesz hatásos, ha az író a cselekményt a szereplők tudatán keresztül ábrázolja, és nem kívülállóként foglalja össze. Fontos, hogy a jól jellemzett gyermekirodalmi hősök valódi, emberi jellemvonásait hordoznak magukban.

Végezetül a gyermekirodalom nyelvének sajátosságaiba tekinthetünk be Bauer Gabriella által. A szerző nem véletlenül tartotta fontosnak kitérni erre a témára is, hisz mint a fogalommeghatározásnál, itt is akadnak bőven tévhitek. Például, hogy a gyermekirodalmi nyelv olyan, mint a gyerekek nyelvhasználata, nem olyan szépirodalmi, vagy fennkölt. De erről szó sincs, hiszen mint minden irodalmi műalkotás a világirodalomban, a gyermekirodalomban is az író a szókészlet valamennyi rétegét felhasználja műveiben. „A szépirodalmi mű nyelvét a téma, a cselekmény, a jelleme, a környezet határozza meg.” (Bauer, 1995, 18.) A gyermekirodalmi művekben is ugyanezek a tényezők befolyásolják egy műalkotás nyelvét, legyen szó versről, meséről vagy ifjúsági regényről. Ez segítségével lehet akkor is a gyermekirodalmi alkotónak, ha sikeresen akar kapcsolatot teremteni az olvasóközönséggel. „Ez az írói törekvés a gyermekirodalomban a kevés leírásban, a párbeszéd alkalmazásában, a cselekmény rövid, tömör felépítésében mutatkozik meg.” (Bauer, 1995, 19.)

2.3 A gyermekirodalom és az anyanyelvi nevelés kapcsolata

Ha a gyermekirodalom és az anyanyelvi nevelés kapcsolatát szeretnénk vizsgálni, akkor elsőként azt kell megtudnunk, milyen készségeket, képességeket fejlesztenek, fejleszthetnek egymástól függetlenül, és hogyan lehet azokat összhangba hozni, hogy egymás hasznára váljanak.

Vegyük sorra az említett feladatokat, célokat, elsősorban az anyanyelvi nevelés részéről. Nagy J. József (1993) *Anyanyelvi tantárgypedagógia* című jegyzetének *Az anyanyelvi nevelés célja, feladata, tantervi rendszere és követelményei* c. fejezetben azt írja, hogy 1978 tartalmi és szemléletbeli fordulat volt a tantárgypedagiában a magyar, mint anyanyelv vonatkozásában, hiszen attól kezdve az anyanyelvi oktatás nevelésközpontúvá vált, mert az újabb tantervek a személyiségfejlesztést helyezték előtérbe, ezért amikor a tantervről és annak céljairól, feladatairól beszélünk, ezt kell elsősorban szem előtt tartanunk.

Ennek tükrében az anyanyelvi nevelés célja az, hogy „a tanulók már meglévő tudását továbbfejlessze, az olvasást, a szóbeli és írásos nyelvhasználatot tervszerűen alakítsa, illetve gazdagítsa.” (Nagy J. , 1993, 10.) A meglévő tudás továbbfejlesztése azt jelenti, hogy a gyerek már az iskolába lépésekor értékes anyanyelvi tudást birtokol, amit majd az iskolában töltött évek alatt valóban „csak” tovább kell fejleszteni. Ez alapján képesek arra, hogy a magyar nyelven beszélő társaikat és a felnőtteket egyaránt megértsék, továbbá érzéseiket, gondolataikat, akaratukat közöljék.

Az 1990-es évek óta alapvetően ez a szemlélet uralkodik a tantárgy-pedagógiában, az azóta megjelenő módszertanok ebből kiindulva, ezt a szemléletet modernizálják vagy értelmezik újra.

Adamikné Jászó Anna *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig* című munkája is egy ilyen szemléletformáló írás. Az *anyanyelvi nevelés elvei* fejezetben pedig összefoglalóan írja le mi az anyanyelvi nevelés, mikor kezdődik, és milyen nézetei, elvei vannak.

Adamikné (2001) szerint a nyelvi nevelésünk-nevelődésünk születésünktől kezdődik és egész életünkben tart, a társadalmi szocializációhoz hasonlóan pedig vannak fontos szinterei. Először a családban elsősorban édesanyánktól, majd közeli hozzátartozóinktól sajátítjuk, el annak a népnek a nyelvét melyhez tartozunk, később intézményesített keretek között az iskolában fejlesztik az otthonról hozott nyelvtudásunkat és végezetül a munkahelyen alakítanak rajta.

Visszatérve az iskolai időszakra, minden szakaszának megvan a maga feladata, melyet a kerettanterv határoz meg. Magyarországon a tanterv lényege a kommunikációelmélet hangsúlyozása, azaz a legfőbb feladatának a kommunikációs képességek fejlesztését tekinti. Azonban a szerző hozzáteszi, hogy a gyermekek anyanyelvi fejlesztésének ennél sokoldalúbbnak kell lennie, ez a sokoldalúság, igényesség pedig meg van fogalmazva a kerettantervben.

Ezek után 12 pontban fejt ki az anyanyelvi nevelés alapvető elveit.

Elsőként kiemeli az elsődleges nyelvvelsajátítás és az iskolai nyelvtanítás különbségét: „az iskolai tevékenység tanítás és tanulás, ami a gyerek kibontakozó nyelvi tudatosságára épít.” (Adamikné, 2001, 17.)

Fontosnak tarja a beszédre való alapozást is, mivel a gyermek a nyelv beszélt formájával ismerkedik meg elsőként és a későbbiekben erre a tudásra kell építeni. Ez nagyrészt az olvasás és írástanítás szakaszát megelőző beszéd béli szakaszt jelenti, másrészt azt ajánlja, hogy „beszélve-beszéltetve-beszélgetve” kell túlnyomórészt tanítani.

A következő az integráció elve, ami az anyanyelvi nevelés részterületeinek (kommunikáció, beszéd, olvasás, írás, nyelvtan, nyelvművelés, helyesírás fogalmazás, szövegtan, retorika, stilisztika, nyelvtörténet) elsajátítását állítja középpontba. Lényege, hogy minden terület tanítása során olyan módszert kell választani, hogy az a többi terület tanítását is támogassa. Ennek segítségével lehet többek között összhangba hozni az irodalmat a nyelvtannal úgy, hogy az irodalom olvasásakor nyelvtani magyarázatokkal élünk.

Adamikné (2001) negyedik helyre az analógiát és kreativitást teszi. Az analógia önmagában mintakövetést jelent, az anyanyelvi nevelésben pedig azt a folyamatot, ahogyan a gyerek a környezetéből sajátítja el a nyelvet, megfigyelések alapján. A kreativitás pedig alkotóképesség, ami ebben az értelemben azt a képességet jelöli, amivel a gyerek túllép a tanulással szerzett tudásán és valami újat hoz létre.”... az ember képes soha nem hallott, új mondatokat létrehozni, a meglévő nyelvi készletéből, a szavakból a grammatikai szabályrendszer segítségével.” (Adamikné, 2001, 18.)

A nyelvi tudatosság kérdését kulcskérdésnek nevezi. A nyelvfejlődéssel párhuzamosan fejlődik a nyelvi tudatosság és ez alatt azt a folyamatot értjük, amikor a gyerek észrevesz bizonyos rendszereket, szabályokat a nyelvben és igyekszik ezeknek a megfigyeléseknek a példáján szavakat, mondatokat stb. alkotni. Igazából nem beszélhetünk konkrét értelemben vett tudatosságról, hanem egy észrevétel, sejtélem, ami mentén igyekszik haladni nyelvfejlődés közben a gyerek.

A hatodik pontban két gondolkodási művelet szerepét írja le, ami a felosztás és a részekre bontás. Ez az elv a dolgok alá- és fölérendeltségét helyezi előtérbe, amit már egészen az óvodától kezdve tanítanak a gyerekek számára. A viszonyokat pedig úgynevezett jelentéstérképén ábrázolhatjuk. A jelentéstérkép segíti a megértést és hozzájárul az információ hosszútávú elraktározásához, mivel a már meglévő tudást egészíti ki, osztja fel és bontja részekre.

A következő az egész-rész problémakörének módszertani elve, ami átfogja a tanítás egészét. Általában gondot okoz eldönteni, hogy a részből vagy az egészből induljon ki a tanítás menete, vagy esetleg párhuzamosan haladjon egymás mellett. Irodalom órán például a versek elemzésekor merülhet fel ilyesfajta gond. Van, hogy nehezen lehet eldönteni, hogy elsőként az egyes versszakokat értelmezzük vagy a költemény egészével kezdjük. Adamikné (2001) az egész és a rész párhuzamos kezelésére teszi le a voksát, mert úgy gondolja ez az egyik feltétele a kiegyensúlyozott tanításnak.

Nyolcadikként a sorban a kiegyensúlyozottság elve helyezkedik el, aminek lényege, hogy a tanítás minden területét arányosan kell fejleszteni, egyik területet sem szabad a másik terület fejlesztése miatt elhanyagolni.

Az összehasonlítás logikai művelete tulajdonképpen a korábban említett felosztás és részekre bontással van kapcsolatban. Különböző szempontok alapján történik az összehasonlítás, amihez ismernünk kell egy adott téma besorolását és tulajdonságait, tehát itt is közrejátszik a már elsajátított tudásanyag felhasználása.

A tízedik elv az induktív menetű tanítás elve, ami a szemléletre és a magyarázatra épülő tanítást jelenti. Az ilyen tanítás alapján készült tankönyvek először példaanyagot adnak a tanítandó jelenségre, majd megfigyeltetik ezeket a jelenségeket és megfogalmaztatják a lényegét. Sok múlik a példaanyag kiválasztásán, mert ha jó a példaanyag, akkor a diák egyedül jön rá a téma lényegi részére.

Az utolsó előtti a sémaelmélet, ami egyszerre a tanítás pszicholingvisztikai alapja is. A tanuló már meglévő tudására alapszik és minél nagyobb a meglévő tudás annál könnyebb az anyag megértése (például egy szöveg megértése). „Ha az információ új ismeret, akkor beépül a megfelelő rendszerbe, azaz a megfelelő séma üres helyére.” (Adamikné, 2001, 21.)

Majd a memória és a figyelem fontosságára tér ki. Míg a memória a tanulásban és az anyanyelv elsajátításában játszik központi szerepet, addig a figyelem fejlesztése lehetővé teszi a tanuló összpontosítását egy adott dologra, ezért a tanár feladata biztosítani számára a kellő nyugalmat, ami a megfelelő koncentrációhoz szükséges.

Mindent egybevetve Adamikné az elvekkkel együtt fogalmazza meg az anyanyelvi nevelés legfontosabb feladatait is, nagyrészt nyelvi megközelítésből.

A kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelés reformjáról Beregszászi Anikó a 2012-ben készült *A lehetlent lehetni* c. munkájában ír. Az első fejezet elején Kontra Miklóst idézve felhívja a figyelmet arra, hogy a társadalomtudományi, ezen belül a nyelvészeti kutatások közösségi hasznosítása fontos. A kutatási eredmények gyakorlatba való ültetésének leghatékonyabb módja pedig a nyelvi tervezés, ezen belül az oktatás-tervezés folyamatának megfelelő elgondolása. Pozitív ennek tudatában, hogy az elmúlt években a legérdekesebb téma a nyelvészet, oktatás, politika részéről az anyanyelvi nevelése, többségi és kisebbségi helyzetben egyaránt. Kárpátalján az új oktatási reform célját nagyvonalakban az identitás, az anyanyelv és kultúra megőrzésében látja, aminek feltétele az anyanyelv eredményes használata.

A továbbiakban leírja, hogy „az oktatási intézmények minden esetben valamely társadalmi, gazdasági és/vagy politikai célok mentén szervezik tevékenységüket”

(Beregszászi 2012, 9.), amihez hozzátartozik, hogy a célok eléréséhez valamilyen ideológia mentén haladva tudnak eljutni.

Példaként a szocializmus éveiben követett és elfogadott homogenizáló ideológiát említi, amelynek célja az egységesítés megteremtése volt. Ennek következtében az anyanyelvi oktatás célja is egy egységes, standard nyelvváltozat kialakítása lett. Megvalósításának lépéseire hozzátartozott az otthoni, vagy egyéb más nyelvváltozat kiirtása az iskolás gyerekek nyelvhasználatából és egy egységes ún. Köznyelv és irodalmi nyelv (standard) kialakítására törekvés vette át a szerepet. „Évtizedekig mind Magyarországon, mind a határon túli magyar régiókban, a szocializmus homogenizáló ideológiájának megfelelően az egynormájú, felcserélő szemléletű, a különbségek elmosására törekvő, a nyelvi változatosságot figyelmen kívül hagyó anyanyelvi oktatás folyt az iskolákban.” (Beregszászi 2012, 10.)

De a már fentebb említett 1990-es években létrejött kutatásieredmények is bizonyították a felcserélő szemlélet eredménytelenségét. Beregszászi (2012) leírja, hogy ezek a rossz módszerek túl sokáig voltak használatban ahhoz, hogy egyik napról a másikra eltűnjenek, ami miatt a mai napig közrejátszanak az anyanyelvi oktatás hatékonyságának hátráltatásában. Ezért az új ideológia és a megváltozott társadalmi, politikai helyzet miatt szükségszerűvé vált az anyanyelvi nevelés reformja, ezzel együtt természetesen következik a célok megváltoztatása is. „A szükséges szemléletváltás azonban csak jól átgondolt oktatási stratégiai döntések segítségével valósítható meg.” (Beregszász 2012, 11.) Beregszászi (2012) felteszi az ehhez szükséges négy legfontosabb kérdést, aminek megválaszolásával létrejöhet egy megfelelő oktatási stratégia, amely mentén haladva pozitív változások érhetőek el az anyanyelvi nevelés részéről Kárpátalján. A kérdések a következők: „Milyen volt? – Miért akarunk változtatni? – Hogyan lehet ezt elérni? – Milyen legyen?” (Beregszászi 2012, 11.)

Azt, hogy milyen volt a korábbi ideológia és annak hatása az anyanyelvi oktatásra a felcserélő szemlélet kiemelésével kezdi. De jellemző volt még rá az egynormájú nyelvi eszmény követése, a kétnyelvűség nyelvi hatásainak negatív megítélése, a nyelvjárások és nyelvjárási jelenségek megbélyegzése és a nyelv valós használati lehetőségeit figyelmen kívül hagyó grammatika-központú oktatás.

Azt, hogy miért volt szükség a változásra így fogalmazza meg: „Elsősorban a közösségi hasznosíthatóság érdekében, illetve mert, ahogy megváltoztak a kárpátaljai magyar közösség lehetőségei, úgy váltak túlhaladottá, cáfolhatóvá, akár vállalhatatlanná a korábbi ideológiák mentén kialakított szemléletmód elemei.” (Beregszászi, 2012, 11.)

Az iskolai anyanyelvi nevelés feladatának tekinti, hogy felkészítse a tanulókat minden olyan nyelvi kihívás megoldására, kezelésére, amellyel az iskolában és az iskolán kívül találkozhatnak.

Majd megfogalmazza a jelenlegi kárpátaljai magyar anyanyelvi oktatás céljait: „A kárpátaljai magyar anyanyelvű oktatás célja az kell, legyen, hogy additív, hozzáadó szemléletben tanítsa a tanulók anyanyelvét, a standard nyelvváltozat és használati köre mellett tudatosítsa a helyi nyelv (járás) i jellegzetességek használati körét, valamint a nyelv változatosságának tényét funkcionális megközelítésben, kontrasztív módszereket alkalmazva (vö. Beregszászi–Csernicskó 2007b, Beregszászi 2009, 2011a, 2011b). Ennek a szemléletváltásnak a társadalmi, közösségi hozadéka pedig az, hogy a tanulók kommunikatív kompetenciájának szerves részévé válik a beszédhelyzethez automatikusan igazodó (szóbeli és írásbeli) nyelvhasználat képessége.” (Beregszászi, 2012, 12.)

Annak érdekében, hogy a kárpátaljai magyar iskolai anyanyelvi nevelés a modern nyelvtudomány és nyelvpedagógiai alapelveit kövesse új anyanyelvi tanterv bevezetésére volt szükség. Elsőként 2005-ben a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola és a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség együttműködésében dolgoztak ki új magyar nyelv tantervet (Magyar nyelv 2005), amely próbálta átültetni az oktatás folyamatába a kutatások eredményeit, vagyis a hozzáadó (additív) anyanyelv-oktatási szemléletet.

Másodszor egy 2010-es parlamenti szavazás miatt lett szükség a tanterv újra gondolására, mivel a korábban elfogadott 12. osztályos rendszerre alkalmazott terveket az új 11. évfolyamos képzésbe kellett belesűriteni. Így kénytelenek voltak összevonni a korábban két tanévre tervezett, a szociolingvisztika és a retorika tárgykörét felölelő tananyagot.

Más dolog, hogy ezeket a jól átgondolt, innovatív módszereket megfelelően alkalmazni is kell a teljes sikerhez, hogy minden kiemelt feladat és kitűzött cél révbe érjen. Ezért fontos szerep jut az ezen a területen tevékenykedő pedagógusoknak, hisz az ő dolguk a gyakorlati megvalósítás.

H. Tóth István *Nem fecske módra* című könyve segíthet megtudni az irodalmi nevelés céljait és feladatait. A kézikönyv eredetileg az olvasmánymegértés fejlesztéséért a felfedező olvasásra való motiválásért íródott, kárpátaljai magyartanárok, tanítók számára, módszertani segédletként.

A könyv a kontemplatív jellegű, additív szemléletű, funkcionális anyanyelvhasználatot fejlesztő stratégiára alapoz. A stratégia célja, hogy az irodalmi és az anyanyelvi nevelés élményt adó, életszerű legyen, a tanulók az élet valóságos helyzeteinek megfelelően természetesen, logikusan, érthetően, jól tagoltan, árnyaltan fejezzék ki önmagukat.

H. Tóth (2015) a munka elején arra a kérdésre keresi a választ, hogy időszerű-e az olvasóvá nevelés. A problémát egy régen fennálló, érdekes jelenséggel, a középszerű irdalom terjesztésének tényével kezdi kibontani. Példának a 2011-ben megjelent *Régi csibészek-klasszikusok könnyedén* 18 kötetes sorozatot említi, melynek célja az igényesség észrevétlen lerombolása volt. Ehhez a gondolhoz csatlakozik az, hogy napjainkban a 15 és 25 év közötti fiatalok nem olvasnak eleget. Szerencsére a szerző megfogalmazza, mit kell tennünk, családunk, tanárunk egyaránt a fennálló jelenség megfékezéséhez: „El kellene magyaráznunk a fiataloknak, mégpedig szüntelenül: újra és újra. hogy mit vesztenek az által az igénytelenség által, hogy nem olvasnak napi gyakorisággal. El kell mondanunk, hogy satnyább lesz a képzelőtehetségük, hogy aki nem olvas, nemigen tudja tökéletesen elsajátítani a nyelvet, a helyesírást és képtelen az árnyalt igényes véleményformálásra is.” (H. Tóth, 2015, 22.)

Ennek fényében megfogalmazhatjuk az irodalmi nevelés első feladatát, ami az igényességre, alaposságra, a minőségre való nevelés. A feltett kérdés válasza pedig egyértelműen az, hogy mindig időszerű az olvasóvá nevelés.

A *Nélkülözhetetlen háttérismeretek* fejezetből megtudhatjuk, milyen képességeket fejleszthetünk az iskolai évek valamennyi fokán, ha az olvasás képességét tudatosan, állandó jelleggel, sokféleképpen képezzük. „Mindehhez világosan kell látnunk az olvasási képességet alkotó fokozatok rangsorát az olvasni tudás megalapozása, megtanítása érdekében.” (H. Tóth, 2015, 23.)

Az első fok az olvasás technikája és ennek elsajátítása, ami az 1-2. évfolyamon valósul meg és feladata a kialakított tudásszint továbbfejlesztése.

A második fokon a megértő olvasás helyezkedik el, ami azt jelenti, hogy az olvasó érti a szöveg jelentését és összefüggéseit, különbséget tud tenni lényeges és lényegtelen információ között, valamint képes következtetéseket levonni az olvasottakból.

A harmadik fokra a bíráló-elemző olvasást teszi, ami abban segíti az olvasót, hogy megtalálja a tanulmányozott szöveg hibáit, ellentmondásait és hiányosságait.

Negyedik helyen a problémamegoldó olvasás szerepel, ahol az olvasó már nem csak befogad, hanem alkot is. Kijavítja a felfedezett hibákat, feloldja az ellentmondásokat, megszünteti a felfedezett hiányosságokat és közreműködik egy jobb minőségű információ létrehozásában.

H. Tóth (2015) úgy gondolja, hogy 10-11 éves korra a gyerek már elsajátítja az olvasás technikáját és onnantól célul az olvasás fejlesztését és/vagy fokozását kell kitűzni. Fontos feladatként tekint az olvasás szokássá alakítására is és hogy az olvasással szerzett információkról változatos megoldásokban adjanak számot. Például a szöveg megértésének

bizonyításával, a szöveg bíráló-elemző olvasásával, a problémamegoldó olvasással és a szépirodalmi szöveg által átélt tapasztalatok tolmácsolásával.

De a gyerekek nem kizárólag esztétikai értékkel bíró alkotásokat olvasnak, hanem bekerülhet az érdeklődési körükbe az ún. irodalmi kódrendszer sajátosságaival rendelkező alkotások, a tudományos-ismeretterjesztő szakszövegek, publicisztikai írások, reklámszövegek valamint többek között a propagandairatok is. Ezek pedig mind szélesítik a gyerek látókörét, újabbnál újabb hasznos ismerettel gazdagítják őket, ha a megfelelő időben megfelelő minőségben sajátították el a fentebb említett olvasási képességet alkotó fokozatok rangsorát.

2.4 A tantervpolitika és tantervkészítés

Ahhoz, hogy a kárpátaljai irodalom tantárgy tantervén megfelelő, szakszerű változtatásokat tudjunk végezni, ismernünk kell a tantervkészítés múltját és jelenét, valamint gyakorlatait. A következőkben azok a szakirodalmak kerülnek feldolgozásra, melyek által világos képet kaphatunk a témával kapcsolatban.

A tantervpolitika és tantervkészítés magyar viszonylatban jelentős szakirodalommal rendelkezik. Bár a modern értelemben vett tantervről még csak nemrég (körülbelül másfél évszázada) beszélhetünk, a magyarországi tantervtörténet felettébb gazdag. Emiatt dolgozatomban ezen részéhez számos szakirodalom segítséget nyújtott, többek között Kelemen Elemér, Baller Endre és Szabenyi Péter munkái. A következőkben a magyar tantervpolitika és tantervkészítés rövid történelmi összefoglalóját kíséreltem meg elkészíteni. Ahhoz, hogy érthetővé váljon a jelenlegi tantervek szerkezete és tartalmi felépítése, ismernünk kell milyen út vezetett ezekhez az eredményekhez.

Kelemen Elemér *Tantervpolitika és tantervkészítés a 19-20. században* című tantervtörténetet összefoglaló dolgozatában leírja, hogy a magyarországi oktatásban elsőként jelentős változást az 1777-ben kiadott *Ratio Educationis* jelentett. Amely egyrészt mindenkire kiterjedő állampolgári oktatást biztosított, másrészt az iskolafokok és intézménytípusok társadalmi alapon történő szétválasztását és az állami érdekeket szolgáló szigorú, szelektív iskolarendszert kívánt megvalósítani. Nem utolsó sorban pedig az öszbirodalmi szempontok helyett nemzeti törekvéseknek engedett teret. (Kelemen, *Edicatio* 1994/3, 390.)

A fejlődés következő szakasza a kiegyezés idejére tehető, mely a demokratikus politikát szem előtt tartva igyekezte megtervezni az oktatást is. Ennek kidolgozásában nagy szerepet

vállaltak a kor kiemelkedő alakjai: Széchenyi, Kossuth, Eötvös, Kölcsey. Bár a változtatások ellentmondásossá váltak politikai, vallási és nemzeti szempontból, mégis ugródeszkat jelentett a magyar iskolarendszer modernizálásához. (Kelemen, *Edicatio* 1994/3, 390.)

Az első radikális változást a nagymúltú szerzetesrendi középiskolák és protestáns kollégiumok átalakításával kezdték, ami az 1868-as népiskolai törvény és az 1869-es népiskolai tanterv alapjául szolgált. Ezek hatására született meg az Eötvös József nevéhez fűződő 1868. évi XXXVIII. törvénycikkely, mely magába foglalta az átalakítás általa helyesnek vélt irányait. Eötvös a népoktatással megalapozott nemzeti közműveltségben és a népoktatásra építhető közoktatási rendszerben a polgári jellegű politikai intézményrendszer fontos eszközét látta. A tantárgyi struktúra ekkor már az anyanyelvi és számtani alapismeretek mellett a társadalom- és természettudomány alapjait is tartalmazta. A törvény magába foglalta a népoktatás tartalmi korszerűsítését és egyfajta keretet biztosított az állami és községi iskolák tanterveihez, kivételt ez alól a felekezeti iskolák képeztek, ahol a hatóságok maguk szabhatták meg tanítás tartalmát, módját és eszközeit. Ennek hatására szakítanak a középkori skolasztikával és a felülről építkező iskolarendszerrel, helyét egyéni szabadságra alapozott, alulról építkező, nyitott iskolarendszer veszi át. (Kelemen, *Educatio* 1994/3, 390-392.)

Ebben az időben született Eötvös elvetélt középiskolai törvénytervezete is, mely a népiskolai oktatás folytatása lett volna, négyéves alsótagozattal és egységes, három éves középső szinttel, amelyet a magyar iskolai hagyományokat folytató kétéves líceumi egyetemi előkészítő zárt volna. „Ez az iskola – az általánosan képző hazai középiskola előképe!” (Kelemen, *Educatio*, 1994/3, 392.)

Azonban Eötvös elképzeléseivel ellentétben a fejlődés irányát a társadalmi determinációk határozták meg, ugyanis az egységesülés helyett az osztályszempontokhoz igazodó és osztályérdekeket tükröző, túlzott differenciálódás ment végebe. De ez nem teljesen zárta ki a haladás és változtatás ügyét. Előtérbe helyezték a népiskola gyakorlati jellegét és 1869-ben ennek megfelelően a tantervet korrigálták, valamint a tananyag és a tantervi követelmények miniszteri rendeletek útján lettek módosítva. Az 1880-as évekre a népiskola elemi tananyagában helyet kaptak a termelési ismeretek, a mezőgazdasági és ipari irányú előképzés, valamint a kézimunka. (Kelemen *Edicatio* 1994/3, 394.)

A következő fontos törekvéssé a népiskolai alapműveltségként definiálható tananyag folyamatos redukálása vált. Ezzel a népiskolai tananyagreformmal szemben a fővárosi iskolák maguk dolgozták ki az aktuális politikai-társadalmi elvárásoknak megfelelően tananyagaikat. A fővárosi tanítók továbbképzése érdekében pedig létrehozták a *Fővárosi*

Pedagógiai Szemináriumot. A népiskolák azonban az egyszerűsített tantervnek és a gyakorlatiasság középpontba helyezésének köszönhetően egyre inkább a szakképzés felé orientálódtak. Ez a kettősség kaotikusságot eredményezett mind a tananyag mind a tanterv szempontjából. (Kelemen, *Edicatio* 1994/3, 394.)

Eötvös törvénytervezete az *Entwurf*hoz igazodó hazai iskolaszervezet, valamint a hagyományos humanisztikus jellegű latinogörög műveltségismény és az ehhez kapcsolódó társadalmi-egyházi érdekek tagadását jelentette. Ez a társadalmi elit és az egyházak ellenszenvét váltotta ki. Emiatt Paul 1871-ben létrehozott egy az *Entwurf*hoz hasonló, rosszabb minőségű tantervet. Azonban a következő időszak társadalmi-politikai változásai megkövetelték a középiskolai helyzet anarchikus állapotának stabilizálását. Az ezt követő tantervi reform a magyar tantervtörténet kimagasló nevéhez, Kármán Mórhoz fűződik. A Kármán-féle, 1879-ben miniszteri rendelettel kihirdetett tantervet a magyar tantervtörténet egyik csúcsteljesítményének tartják. Kármán a magyar gimnázium hagyományos, klasszikus műveltségi anyagát a kor igényeihez alakította. (Kelemen, *Edicatio* 1994/3, 395.)

Ugyanakkor a folyamatos egyeztetésekkel a tanterv alapjelleme deformálódott. A magyar uralkodóosztály védelme érdekében és a változtatások következtében a klasszikus nemesi műveltséget, mint „nemzeti hagyományt” állították előtérbe, így erősítve az középiskolai elitképzést. Kelemen leírja, hogy a kor „alantasabb” igényeinek eleget téve következett be egy kiegyezés a magyar iskolaügyben, mégpedig a humanisztikus gimnáziumokkal egyenértékű reáliskolák megalkotása. Ez kétféle érettségit eredményezett, melyek presztízisértéke is különbözött. A gimnáziumi érettségi, a latin műveltség hivatalosan előnyt élvezett a más értékekre nyitott, a modern nyelvi és természettudományi elemek egyenrangúságát képviselő polgári műveltségfelfogásokkal szemben. Ez a műveltség egyfajta státuszszimbólumává vált a magát keresztény és nemzeti uralkodó elitnek definiálók magasabbrendűségének. (Kelemen, *Educatio*, 1994/3, 395-396.)

A következő évtizedekben a kétféle iskolatípus hierarchikus rendszert hozott létre. A gimnáziumok tekintélye ettől kezdve egyre inkább csak nőtt, tananyagát sajátos „nemzeti műveltségismény” irányította, melyet a Kármán-féle didaktikával ötvözött. Ezen lényegesen nem változtatott az 1890. évi középiskolai törvény tantervi korrekciója sem, mely az egységesítésre tett kísérletet. Ebből a korszakból jelentékeny változásnak az 1879-es kötelező tantervet és a görög nyelv oktatásának visszaszorítását tekinthetjük. De az 1883-as középiskolai törvény csak a közvetlen állami irányítás és felügyelet alatt álló középiskolák számára írta elő kötelezően a tanterv követését. A független egyházi iskolák csak példaként

használták és nem követték ezt a tantervi rendszert. De azoknak az iskoláknak is elég nagy szabadságot hagyott, akik számára kötelező jellegű volt. Lehetőség volt a helyi tantervek önálló kidolgozására és a tanárok egyéni tanmenetének elkészítésére is. Ugyan készült a tantervhez utasítás mégis legtöbbször inkább útmutatóként használták. Azonban egy 1887-es felmérésből az derült ki, hogy sokan nem használták ki a szabadság adta lehetőségeket és az iskolák nagy részében változtatás nélkül vették igénybe a központi tantervet. (Kelemen, *Educatio*, 1994/3, 396.)

Az 1879-es tanterv érdekessége, hogy megjelenése előtt számos vitát és megbeszélést generált az oktatásért felelős személyek között. Az Országos Közoktatási Tanács 1871-től töretlenül napirenden tartotta, valamint Kármán lapja, a *Magyar Tanügy* is helyet adott az eszmecserének a témával kapcsolatban gyakorló tanárok, iskolai testületek és tanári egyesületek számára egyaránt. Később Az Országos Közoktatási Tanács állandó kérdésként foglalkozott a középiskolai törvény revíziójával és a középiskolai tanterv módosításával. (Kelemen, *Educatio*, 1994/3, 396-397.)

Kelemen összefoglalójában leírja, hogy a tantervi reform a dualizmus korában letért az Eötvös által kijelölt demokratikus útról. Ezzel olyan iskolarendszer kiépülése vette kezdetét, mely társadalmi alapon különböztet meg és ebből a szempontból alakítja a különböző iskolák tananyagtartalmát, tantervét, mélyítve és kiemelve a társadalmi különbségeket és megnehezítve az átjárást az egyes rétegek között. Ezt igazolja az egyre inkább utasítássá váló tantervi útmutatók és a magyar nyelv erőszakos terjesztését szorgalmazó intézkedések valamint az egyes intézménytípusok tananyagának az ott tanulók társadalmi helyzetéhez igazítása, amely a majdani társadalmi szerepük, a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt illetve kijelölt helyük ellátására és betöltésére készíti fel őket. Ám az erős széttagoltság mellett megjelenik egy összetartó erő, az erkölcsstan mellett a hazafias nevelés, a nemzeti érzés ápolása. (Kelemen, *Educatio*, 1994/3, 397-398.)

Kelemen megemlíti a kor szakképzésének helyzetét is. Pozitív változásként a szakképzés gyakorlatorientáltságát és a szakképző iskolák helyi tanterveit emeli ki. A szakképzéshez hasonlóan a tanoncoktatás is a helyi tantervet tartotta szem előtt, sőt, az ipar sokrétűsége miatt ebben az oktatásban még inkább szerteágazó és differenciált lett a tananyag és a tanterv. Ezt a szerteágazottságot igyekezett egybefésülni az Országos Iparoktatási és Kereskedelmi Oktatási Tanács által, 1890-ben kapott egységes szervezeti és tanulmányi rend. (Kelemen, *Educatio*, 1994/3, 398)

A törvényi szabályozást nélkülöző középfokú szakoktatás területén a spontaneitás vette át a hatalmat, vagyis a piac szabályozó hatása. A magyar szakképzés törvényi

szabályozására majd csak a két világháború között, 1938-ban került sor. A kor mezőgazdasági képzésére jellemző, hogy rendelkezett néhány kiemelkedő közép- és felsőfokú intézménnyel, azonban nagy hiányosságává vált a tervezett és szabályozott szakemberképzés. (Kelemen, *Educatio*, 1994/3, 399.)

Kelemen kiemeli, hogy a kialakult iskolarendszer szervezeti és tartalmi ellentmondásai miatt megjelentek bírálói is. Ezek segítettek más alternatívát adni a magyar közoktatás-fejlesztésének. Ezek közé tartozott Imre Sándor, aki elméletét a rendies hagyományokat őrző hivatalos nemzet- és társadalomfelfogással szemben a modern polgári nemzet fogalmából kiindulva alkotta meg. Az iskolarendszer alapjának a 6-14 éves korosztályra kötelezően kiterjesztett és alpműveltséget adó népiskolát tekintette. Az általa elképzelt közös műveltség tartalma is lényegesen különbözött a kor felfogásától: „...ez a gazdasági és társadalmi változások szükségleteinek, a nemzet fejlődése, nevelése szempontjából hasznos ismereteknek az összegzését és egységes iskolai közvetítését jelentette.”(Kelemen, *Educatio*, 1994/3, 399.)

Imre Sándor elméletéhez hasonló korszerű oktatáspolitikai és didaktikai felfogással rendelkezett Nagy László, aki a gyermeklélektanra, valamint a modern pedagógiai-didaktikai kutatásokra és iskolakísérletekre támaszkodva és a hazai és nemzetközi eredményekből szűrte le sajátos demokratikus elképzeléseit. Gyermeklélektani ismeretei segítettek abban, hogy a tanterv struktúráját és tartalmát a gyermeki fejlődés szempontjainak megfelelően alakítsa. (Kelemen, *Educatio*, 1994/3, 400.)

A politika törekvése volt még az egyházi befolyás visszaszorítása és az egységes, kötelező nyolcosztályos állami népiskola megvalósítása. De mindez gyakorlati megvalósítása a forradalmat és világháborút követően elmaradt. (Kelemen, *Educatio*, 1994/3, 400.)

1919 után kezdődik el a népoktatás elkerülhetetlen fejlesztése, egyrészt belpolitikai, másrészt presztízs okokból. „...az 1927-ben „törvényesített” polgári iskola fejlesztése is a kispolgári-paraszti rétegek tömegbázisára és anyagi erejére alapozott.” 1924-ben a középiskola kiváltságos helyzetéért és egységesítéséért létrejött a tartalmilag egységes alsó tagozat, amire a hagyományos klasszikus és reálgimnázium mellé reálskola is épült, ám ez nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. (Kelemen, *Educatio*, 1994/3, 400.)

Az 1920-as évektől előtérbe kerül a liberális intellektualizmus helyett a nemzeti és erkölcsi nevelés. Az individualizmust háttérbe szorítja a nemzeti érdekeknek alárendelt közösségi nevelés, a valláserkölcs oktatásával párosuló jellemnevelés. „Kornis Gyula már a 20-as évek elején megfogalmazza az új korszak társadalom- és művelődéspolitikai alapelveit: „a társadalmi organizmus” különböző rétegeihez igazodó, „öncélú” azaz a

társadalmi helyzetre és az „állapotbeli kötelezettségekre” felkészítő és a társadalom osztálytagozódását ily módon is erősítő iskolarendszer divergens tovább fejlesztésének antidemokratikus irányvonalát.”(Kelemen, *Educatio*, 1994/3, 401.)

Erős lépés ekkor az 1934-ben létrejött középiskolai törvény, melynek értelmében a közhivatalnoki réteg utánpótlására létrejött iskolából tartalmában kissé korszerűsített, de a latin műveltség klasszikus hagyományait már nemzeti műveltségisménynek tartó egységes gimnázium lett. A következő társadalmi réteg, az alsó középosztály számára 1938-ban létrejött a középfokú iskolának minősített polgári iskola. Ez egy négyirányú intézményrendszer volt az ipari, a kereskedelmi és mezőgazdasági, valamint a tanító- és lelkészképzést megalapozó líceumi szakképzéssel. (Kelemen, *Educatio*, 1994/3, 401.)

A társadalom alsó néposztálya számára az elemi népiskola felső osztályai jöttek létre, nyolcosztályúvá fejlesztve, illetve a népiskolához kapcsolódó alsó fokú szakképzési intézmények. (Kelemen, *Educatio*, 1994/3, 401.)

A harmincas évekre szinte semmi sem maradt az Eötvös-féle elképzelésből. Az iskolarendszer széttagolódott, céljai és tartalma megváltozott az aktuális politikai elvárásoknak megfelelően. A hagyományos valláserkölcsi nevelés fölé kerekedett a nemzetismereti tárgyak. A tantervek ennek megfelelően lettek bővítve olyan tantárgyakkal, mint például a néprajz, vagy a művészeti nevelés és énektanítás. Ezzel együtt az iskolarendszer kezdeti autonómiája is elveszett. A pedagógusok és tanmenetek, valamint a tanulói megnyilvánulások ellenőrzésének kora vette kezdetét. (Kelemen, *Educatio*, 1994/3, 402.)

1945 után azonban durva fordulat vette kezdetét az egész államigazgatásban, ezzel együtt az iskolarendszerben is. Az iskolákat államosították és egységesítették. A nemzetismeret helyét és a nemzeti hagyományok előtérbe helyezését a szovjet típusú átszervezés vette át. Az iskolák és pedagógusok autonómiájukat elvesztették, a tanterveket pedig teljes egészében államilag szabályozták. (Kelemen, *Educatio*, 1994/3, 402.)

1980-ban az előző történelmi események tükrében lett igény a változásra. A közoktatásügyi rendszerváltás legígéretesebb lépése pedig az országos (később nemzeti) alaptanterv munkálatainak előkészítése volt. Ezt leginkább a kormányzati politika történelmi modellválasztása idézte elő, mely lehetőséget adott az előző tantervpolitikai lépések újragondolására. (Kelemen, *Educatio*, 1994/3, 403.)

A magyar tantervpolitika és tantervkészítés 19-20. századi történelmi áttekintéséből arra következtethetünk, hogy a tantervfejlesztés alakulásáért leginkább minden időben az aktuális politikai igények voltak felelősek. Az oktatás közvetve szolgálta a társadalmi, nemzeti és politikai törekvéseket egyaránt.

A tantervpolitika és tantervkészítés társadalmi-politikai szempontból történő múltjának áttekintését követően a tantervkészítés gyakorlatának szinopszist vizsgálok meg Szebenyi Péter *A tantervkészítés egykor és most* című tanulmányának segítségével. Szebenyi olyan kérdésekre keresi a választ, mint hogy kinek a feladata a tantervkészítés, miben különböznek a tantervkészítés jelenlegi követelményei a korábbi időszakokétól és ki tekinthető tantervi szakértőnek.

Szebenyi leírja, hogy a válasz arra a kérdésre, hogy kinek a feladata a tantervkészítés, függ a történelmi korszakoktól és az egyes államok politikai berendezkedéseitől. Egészen a 16. századig tekint vissza, amiből kiderül, hogy a mai értelemben vett tantervek útja igencsak rögzös. Európában ekkortól beszélhetünk a tantervek megjelenéséről, de kezdetleges, a mai értelemben vett tervek csak nagyvonalakban emlékeztető vonásokkal. (Szebenyi, *Educatio*, 1994/3, 345.)

Ebben az időben minden iskolának megvolt a maga „tanítási rendje”, de ez nem igényelt tervezést, mert a „természetes tudáelosztás” és a hagyományok szervezték. Mindenki azt tanulta, amire az életben szüksége volt. A papság kolostori, székesegyházi, káptalani iskolákban tanult, a nemesi családok gyermekei pedig a főúri udvarokban sajátították el a hét lovagi készséget. Őket követték a rangsorban az inaslegények, majd a polgárság más rétegei számára létrejött írást, olvasást és számtant esetleg latint oktató városi iskolák. A lakosság nagy részét alkotó parasztság gyermeki őseik mesterségét, a mezőgazdasági ismereteket sajátították el otthon, szüleiktől segítségével. A spontán rendszer természetes módon szabályozta a tantervet, a társadalmi munkamegosztásnak megfelelően. (Szebenyi, *Educatio*, 1994/3, 346.)

A „természetes tantervek” korszaka akkor ért véget, amikor a reformáció szembeszállt a hagyományos Biblia-értelmezéssel. A reformáció számos változást irányzott elő: anyanyelven tanított írni és olvasni, valamint fontosnak tartotta a történelmi oktatást. Ezeknek a törekvéseknek köszönhető az első megtervezett tanterv, a Melancthon által kidolgozott tantervi rendszer, melyet elsőként 56 német városban vezettek be. Majd az ellenreformáció hasonló elvek mentén haladva megalkotta az 1599-es jezsuita *Ratio Studiorum*-ot, vagyis az első világtantervet. (Szebenyi, *Educatio*, 1994/3, 346.)

Ezekben az időkben a tantervkészítés feladata az egyház és ezen belül a tudós egyetemi tanárok feladata volt, mivel az oktatás a középkortól kezdve évszázadokon át az egyház kezében volt. Tehát a tantervek alkotói a tudós papok, innen ered az egyetemi professzorok igénye a tantervkészítés folyamatában való részvételre. (Szebenyi, *Educatio*, 1994/3, 346.)

A tantervfejlesztés következő szakasza a 18. századra tehető. Mivel a reformáció és ellenreformáció a tanterveket a tudatos személyiségfejlesztés eszközévé tette a felvilágosodáskori uralkodóosztály arra használta, hogy elérjék saját fejlesztési céljaikat. De ekkortól kezdve a tantervfejlesztés törvényekkel szabályozandó állami feladat lett és kialakult a minden gyerekre kiterjedő oktatás igénye. (Szebenyi, *Educatio*, 1994/3, 347.)

A 19. századra az érvényben levő tanterveket erősen kritizálták. A polgári és szocialista tanok képviselői sérelmezték, hogy a tantervek az uralkodó osztályok érdekeit képviselik. Ez időben merült fel elsőnek, hogy a tanterv nem csupán állami, de politikai feladat, melyben a különböző társadalmi réteget képviselő politikusoknak és politikai pártoknak meghatározó szerepet kell vállalniuk. Szebenyi kiemeli, hogy azokban az országokban, melyekben lehetőség van az érdekek kinyilvánítására a tantervfejlesztés a politika és a politikusok feladatává vált. Tehát a 19. század második felére a tantervfelelősök sorában megjelentek a tudósok és az állami tisztviselők mellett a politikusok is. Ez a sor napjainkban bővült, de nem kiszorítva az előző három szereplőt, mint inkább kiegészítve azt. (Szebenyi, *Educatio*, 1994/3, 346-347.)

Szebenyi a tantervkészítők és fejlesztők személyének megvizsgálását követően arra keresi a választ milyen követelményei voltak a tantervkészítésnek régen és mik az elvárások ma.

Első nagy változás ebben a témában a természetes tantervek leváltása volt, melynek helyét a tudatos tantervtervezés vette át. Ezt a lépést követte, hogy a társadalom és a politika szükségleteinek megfelelően alakítsák az iskolarendszert és az oktatás tananyagát, tantervét egyaránt. A gyors technikai fejlődés megkövetelte az oktatástól a társadalmi felzárkóztatást és a tehetségek gondozását, továbbá felismerték, hogy minden országnak alapvető érdeke a munkaerő-érték emelése, s mindehhez szükségszerű egy komprehenzív oktatási rendszer megvalósulása. (Szebenyi, *Educatio*, 1994/3, 347.)

Új sarokkővé az integrálás és a differenciálás vált. Mindkét módszer a közös alapokra juttatást volt hivatott segíteni. A differenciálás elengedhetetlen a közös alapok megszerzéséhez, hisz az általános alapokon kívül minden tanulót fel kell készíteni a neki szükséges speciális kompetenciák megszerzéséhez. (Szebenyi, *Educatio* 1994/3, 348.)

A differenciált iskolázás kívánalma módosította a tanterv hagyományos meghatározását. Míg korábban a tanterv a tananyag vertikális és horizontális elrendezését jelentette, addig a változtatásokban megszabták, hogy a tananyagok milyen terjedelemben és hogyan kövessék egymást a tanítás során. Az ismeretanyag ugrásszerű megnövekedése miatt egyértelművé vált, hogy az ismeretnyújtásról a készségek és képességek fejlesztésére

szükséges áthelyezni a hangsúlyt. Megjelent nem csak a tananyag, de a teljes tanulási-tanítási folyamat tudatos tervezése is. (Szebenyi, *Educatio* 1994/3, 348.)

A tudás társadalmi-politikai felértékelődésének hatására a tanterv középpontjába a tanulói teljesítmény mérését helyezték. „A tananyagközpontú és a tevékenységközpontú tantervek mellett így jelentek meg a tanulói teljesítményközpontú tervek.” A későbbiekben pedig a személyiségközpontú tanterv gondolata, amely mérhető tudás helyett az általános személyiségfejlesztésre vonatkozó elvárásokra összpontosított. A fejlesztések a minimális kompetenciák megszerzésének útján haladtak és szilárd „közös alapot” kívántak biztosítani az alapkészségek megszerzésével. Szebenyi megfogalmazza, hogy ezzel szemben jelentek meg a „nemzeti standardok” tervezői, akik úgy vélik, hogy a minimális kompetenciák fejlesztése ugyan jó hatással van a gyengébb képességű tanulók eredményeire, de összességében színvonalsökkenést idéz elő az oktatásban. Ezért a nemzeti standardokba a minimális követelmények mellett a tanításra javasolt tananyagot is belefoglalják, ezzel egyesítve a tananyag-és teljesítményközpontú tanterv előnyeit. (Szebenyi, *Educatio* 1994/3, 348-349.)

Szebenyi dolgozatában utolsóként arra keresi a választ, ki tekinthető napjainkban tantervi szakértőnek. Munkájából kiderül, hogy ez a kérdés máig vitatott, hisz egyesek azt gondolják, a tudós az, aki a legmegfelelőbbben tudja saját szakterülete tananyagát kivitelezni, mások szerint, mivel a tanterv a társadalmi tudáselosztás legbefolyásosabb eszköze, ezért a politikusok lehetnek benne a legkompetensebbek. (Szebenyi, *Educatio* 1994/3, 349.)

Amiben mindenki egyetért, hogy a tantervkészítéshez és fejlesztéséhez a pedagógiai szakértelem nélkülözhetetlen. Emiatt kihagyhatatlan résztvevői a folyamatnak a tanulók teljesítményét mindennapi tapasztalat alapján ismerő tanítók és tanárok. Da a pedagógiai megfelelés csak a nyílt viták, közvélemény-kutatás és a gyakorlat próbájából ellenőrizhető le. (Szebenyi, *Educatio* 1994/3, 349.)

Szebenyi kiemeli, hogy a tantervkészítéshez a tanár, a tudós és a politikus személyére a múltban is szükség volt, de körülbelül 100 évvel ezelőtt még léteztek olyan polihisztor személyek, akik ötvözték e társadalmi szerepek tudását. Ma már a szakmák különválásával, a tantervkészítési ismeretek felhalmozódásával és a tantervkészítési mechanizmusok szakszerűsödésével szükségessé vált egy negyedik szereplő, a „tantervi szakember” (USA-ban „tantervi koordinátor”), viszont szakértelme nem ad legitimációt az általa készített tantervnek. Szebenyi leírja, hogy érvényes tanterve csakis intézményeknek lehet: az államnak, az egyháznak, más iskolafenntartóknak, helyi tanterve az iskoláknak. (Szebenyi, *Educatio* 1994/3, 350.)

A fentebb említettek viszont nem zárják ki a központinterven alapuló helyi tantervek készítését. Ezért kiemelten fontos, hogy minden tanár szakos felsőoktatási tanulmányai alatt megfelelően oktatást kapjon a tantervkészítéshez. (Szebenyi, *Educatio* 1994/3, 350.)

Az áttekintés konklúziójaként tehát elmondhatjuk, hogy a tanterv az oktatás tartalmának kiválasztását és elrendezését szabályozó dokumentum, amely: egységes műveltségi alapozást biztosít, segít a differenciálódásban (fejlődés, érdeklődés, továbbtanulás), elrendezi a tananyagot vertikálisan és horizontálisan, valamint megszervezi a tanulói tevékenységet.

A tantervfejlesztésben szükség van a politikusra, a tanárra és a tudósra is. A tudás társadalmi elosztásának egyik legfontosabb szabályozó eszköze a tanterv. Ebből a szempontból a politikának meghatározó szerepe van. A pedagógus, az aki ismeri tanulókat, gyakorlatba fordítja át az elméletet és az ő szakértelme nélkül sem lehet tantervet létrehozni. A tudományok újabb és újabb eredményei miatt folyamatosan frissíteni kell a tananyagokat és segíteni abban a pedagógusokat, hogy ők is folyamatosan meg tudjanak újulni.

Ezeket szempontokat szem előtt tartva készítettem munkám azon szakaszát, melyben egy alternatív középiskolai irodalom tanterv kerül megtervezésre.

II. A GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGI IRODALOM MEGJELENÉSE A KÁRPÁTALJAI MAGYAR ISKOLÁK TANANYAGTARTALMÁBAN

1. A gyermekirodalom megjelenése a kárpátaljai magyar általános iskolai tananyagtartalomban

Ahhoz, hogy megtudjuk, hogyan, milyen formában jelenik meg a kárpátaljai magyar iskolák tananyagtartalmában a gyermekirodalom, át kell tekintenünk a kárpátaljai magyar tannyelvű közoktatási intézmények számára kidolgozott irodalom (magyar és világirodalom) 5-9. osztályos tantervét. (<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/literatura-ugorska-ta-zarubizhna-dlya-zagalnoosvitnix-navchalnix-zakladiv-z-navchannyam-ugorskoyu-movoyu.pdf>)

Jelenleg a 2017-ben Braun Éva, Bárdos Nóra, Zékány Krisztina, Király Katalin és Perduk Ibolya módszerészek által összeállított tanterv van hatályban a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban. Bevezetőjéből megtudhatjuk, hogy a módszerészek milyen célokat tűztek ki a terv megalkotása során. Elsősorban az önazonosság megőrzését és erősítését, továbbá a magyar nyelv és irodalom általános fejlesztését és részletes követelményeinek megjelenítését említik. Majd fő feladatként a nemzeti irodalom megismertetését, az irodalom, az olvasás megszerettetését, az olvasási kedv felébresztését és megerősítését nevezik meg. Fontosnak tartják még az irodalom általi identitás kialakítását és megőrzését, és a diákok erkölcsös viselkedésre, helyes magatartásra való felkészítését. Legalábbis ez olvasható a tanterv magyar nyelvű bevezetőjében. Tartozik a tervhez ukrán nyelvű bevezető is, amiben ennél előre mutatóbb gondolatokat olvashatunk, s megtudhatjuk a tanterv összeállításának szempontjait is, miszerint négy komponens alakítja a tananyagtartalmat: az erkölcsi-esztétikai komponens, az irodalomtudományi komponens, a kulturális komponens és az összehasonlító összetevő. (Az ukrán rész valószínűleg egy ukrán nyelvű irodalom tanterv mintájára készült.)

A magyar bevezető szerint az évfolyamok tananyagának tematikai összetételét tekintve ötödik osztályban a tanulók mesékkel, mondákkal, majd az elbeszélő költemények után tájleíró versekkel, és végezetül a meseregénnyel ismerkednek meg. Az általános iskola 6. osztályában a görög és római mítoszok, az eposzok és a Biblia egyes történetei képezik a tananyag részét. A 7. osztályban az írók és költők életrajza, valamint alkotásaik időrendi sorrendben kerülnek terítékre, vagyis megkezdődik az irodalomtörténeti folyamat tanítása.

A romantika korszakával és a stílus képviselőivel bővíthet tudásuk 8. osztályban. A XX. század alkotói és azok művei képezik a 9. osztály tananyagát.

Az oktató anyag minden évfolyamnál több tematikai egységre oszlik. Minden elhatárolt egységnek meghatározott témája és kijelölt óraszám van. Ezekben a részekben helyezkednek el az órák témái, esetlegesen az írók neve és a feldolgozásra szánt művek címe. Valamint megtalálható még minden blokk végén egy, a tematikához illeszkedő irodalomelméleti alapfogalmak gyűjteménye.

1.1 A gyermekirodalom megjelenése kárpátaljai magyar iskolák 5. osztályának tananyagtartalmában

Az 5. osztályban, tehát a 10-11 évesek számára a tananyag átadására összesen 70 rendes és 9 tartalék óra áll rendelkezésére a tanároknak, ami az egész tanév alatt heti két órát jelent.

A tanterv rendszere hat részre lett tagolva. Az első modulban egy bevezető óra kapott helyet, ahol a művészetekről, az irodalomról, mint kommunikációs eszközről és a szöveggyűjteményről kell, hogy szó essen. Majd ezt követi 12 órában a második részben található népdalok és mesék birodalmába való bevezetés. A harmadik részben a mondák világára 8 órát szentelnek, és a negyedik részben a meseregények szintén 8 óra alatt kerülnek átadásra. Az ötödik blokkban található verses meséket és elbeszélő költeményeket 10 óra alatt kell elsajátítaniuk a tanulóknak, míg az ifjúsági regények és novellák 12 órával gazdálkodhatnak a hatodik, egyben utolsó egységben. Majd az egészet a memoriterek és kiegészítő és/vagy háziolvasmányok gyűjteménye zárja.

A tanterv e része a mesére épít, továbbá a hat kisebb-nagyobb modul mindegyike (kivéve természetesen a bevezető részt) a műfajiságból indul ki és kizárólag csak gyermekirodalmi, vagy gyermekirodalmivá vált művek találhatók benne, ami kifejezetten jó, hisz ez a megcélzott korosztály, a 10-11 éves gyermek érdeklődési körének a megfelelő. Amellett egyaránt tartalmaz nemzeti és világirodalmi alkotásokat, vagyis a *Fehérlófia* című népmese, Kazinczy *Szőlőgerezd* című írása és Molnár Ferenc híres ifjúsági regénye mellett megjelenik Aiszóposz és Lev Tolsztoj egy-egy szerzeménye, és az ifjúsági regényeknél R. Kipling alkotása, *A dzsungel könyve*. De helyet kap a harmadik egységben Keresztény Balázs gyűjtései által a kárpátaljai magyar irodalom is (*A munkácsi vár kútja*, *Rákóczi virágai*, *A derceni hegy mondája*).

A tananyagban megtalálható Antoine de Saint-Exupéry *A kis herceg* című meseregénye, Lázár Ervin *A Négyszögletű kerekérdője*, *Bab Berci kalandjai* és a

Csodapatika című alkotása, Molnár Ferenc híres *A Pál utcai fiúk* ifjúsági regénye és Móra Ferenc *Kincskereső kisködmön* írásának *Megy a ködmön világgá* című része.

Továbbá fellelhetők olyan forrású szövegek, melyeket eredeti vagy átigazított formában a népköltészetből vett birtokba a gyermekirodalom: *Fehérlófia*, *A három kívánság*, *A kiskakas gyémánt félkrajcárja*, *Tündérszép Ilona és Árgyelus* (Illyés Gyula feldolgozása), *A Békakirály* (Grimm-testvérek gyűjtése), *Ilók és Mihók* (Illyés Gyula feldolgozása), *Csalimese* (Benedek Elek feldolgozása), *Hazugságmese* (Penckőferné Punykó Mária beregújfalvai gyűjtése), *A kakas és a pipe* (Illyés Gyula feldolgozása), *A halász és az ifrit* (az Ezeregyéjszaka meséi nyomán). A mondák közül ide sorolható *A magyarok eredete* (Lengyel Dénes feldolgozása Kézai Simon és Anonymus krónikája nyomán), *A csodaszarvas* (Lengyel Dénes feldolgozása Kézai és Jordanes krónikája nyomán), *Botond legyőzi a görög óriást* (Lengyel Dénes feldolgozása a Képes Krónika nyomán), *A munkácsi vár kútja* (Keresztyén Balázs gyűjtéséből), *Mátyás királlyá választása* (Lengyel Dénes feldolgozása mátyusföldi népmonda alapján) *Rákóczi virágai* (Keresztyén Balázs gyűjtéséből).

Megtalálható továbbá a világirodalom és a magyar irodalom klasszikussá vált alkotásai közül jónéhány a tantervben: Aiszóposz: *A róka és a szőlő*, Kazinczy Ferenc: *Szőlőgerezd*, La Fontaine: *A holló meg a róka*, Fáy András: *A fiatal daru*, Lev Tolsztoj: *Az oroszán és az egér*, H. C. Andersen: *A rendíthetetlen ólomkatona*, Arany János: *Rege a csodaszarvasról*, Mikszáth Kálmán: *Beckó vára*, Tompa Mihály: *Beregszász*, Petőfi Sándor: *János vitéz*, R. Kipling: *A dzsungel könyve*, Karinthy Frigyes: *Tanár úr kérem*, Gárdonyi Géza: *Bűntárgyalás*.

Összegezve: az 5. osztályos tantervről azt lehet elmondani, hogy tekintettel van a korosztályos érdeklődésre, emellett a műfajiságból indul ki, ami segít a tanulóknak a jól átlátható rendszer kialakításában. Illetőleg változatos a világirodalmi, nemzeti és lokális irodalmi művek tekintetében.

1.2 A gyermekirodalom megjelenése kárpátaljai magyar iskolák 6. osztályának tananyagtartalmában

A 6. osztályban (11-12 éves korosztály) az 5. osztályhoz hasonlóan összesen 70 óra, heti két óras elosztásban, és 8 tartalék óra adott a tananyag feldolgozására.

Ebben az évfolyamban a terv kilenc fő részre tagolódik és minden modul kiindulópontja az elsajátítandó műfaj.

Az első rész bevezető órája után a második részben a népköltészet világa kerül terítékre 12 órában, ahol téma többek között a regös énekek, népi imádságok, népdalok és a ballada műfaja. A harmadik részben 5 órával a bibliai történetek kaptak helyet, majd a negyedik egységben 8 óra alatt a mítoszok, eposzok fogalmával ismerkedhetnek meg a nebulók. Ezt követi az ötödik rész, melyben 5 óra alatt az elbeszélő költemény műfajának jellemzőit Fazekas Mihály *Lúdas Matyi*-ja által tehetik magukévá. A hatodik blokkban két órával az irodalmi levél szerepel. A hetedik fejezet teljes egészében Arany János *Toldijáról* szól, amihez 13 órát rendeltek a terv készítői. Az ifjúsági regények és novellák nyolcadik témaként jelennek meg, összesen 10 órával. Az utolsó, vagyis a 9. fejezetben pedig a lírai vers világába nyerhetnek betekintést a növendékek. A sort itt is a memoriterek és a kiegészítő és/vagy háziolvasmányok zárják.

A 6. osztályos tananyag a mítoszra építve jut el a lírai versek világáig. Az ötödik osztályhoz képest nagyobb számban jelennek meg olyan gyermekirodalmi szövegek, amelyeket eredetileg is gyerekek számára készítettek. Ezek a következők: Móra Ferenc: *Csontos Szigfrid, Miben lakik a magyar tündér?*, Csukás István: *Keménykalap és krumpliorr*. A kiegészítő olvasmányok közül ilyen Móra Ferenc *Kincskereső kisködmönje*, Fekete István ifjúsági regényei, a *Tüskevár* és a *Téli berek*, Erich Kästner *A repülő osztály* című műve vagy Mark Twain regénye, a *Huckleberry Finn kalandjai*.

Megmutatkoznak azok az írások is, amelyeket eredeti vagy átigazított formában a népköltészetből vett birtokba a gyermekirodalom. Például a Vári Fábrián László által gyűjtött *Két kápolnavirág* című, tiszaujhelyi balladával és *A hármás varázsfű* ruszin népballadával.

A klasszikusok közül megtalálható Robert Burns *Falusi balladája*, a görög mítoszok, Petőfi *Arany Jánoshoz* és *Arany Válasz Petőfinek* irodalmi levele és *Toldi* című verses epikája, valamint ide sorolhatjuk, Karinthy Frigyes *Magyarázom a bizonyítványom* és *Reggel hétkor* című novelláját. A versek közül Petőfi Sándor *Az Alföld*, *A Tisza továbbá Egy estém otthon* lírai alkotását, József Attila *Anyám* és *Mama* című versét, Kosztolányi Dezső *Mostan színes tintákról álmodom* és *Lánc, lánc, eszterlánc* alkotásait.

Összességében a tanterv e része is nagy hangsúlyt fektet a gyerekek korosztályos érdeklődésére és az egyes irodalmi műfajok részletes bemutatására. Igyekszik logikus struktúrát biztosítani a témák feldolgozása során, ezáltal illeszkedik az anyanyelvi nevelés sémaelmélet elvéhez. De nem szán kellő figyelmet a kárpátaljai magyar irodalomra, valamint megfigyelhető a nemzeti irodalom előtérbe helyezése is az egyetemes irodalomhoz viszonyítva.

1.3 A gyermekirodalom megjelenése kárpátaljai magyar iskolák 7. osztályának tananyagtartalmában

Az általános iskola 7. osztályában (12-13 éves korosztály) a szokásos 70 óra áll rendelkezésére az irodalom tantárgynak, heti két órában, amit 12 tartalék óra egészít ki.

Itt a fő témák 16 darab különálló egységben helyezkednek el, és az előző évfolyamokkal ellentétben nem a műfajok jelentik a vezérfonalat, hanem igyekeznek irodalomtörténeti vonal mentén haladni.

Erre a történeti vonalra utal az első rész bevezető témája is, ami az irodalmi művekben tükröződő társadalmi élet jelenjéről és múltjáról szól, erre összesen 2 órát kap a pedagógus. A második részben érdekes módon 4 órára felosztva a két nagy görög eposz, az Iliász és az Odüsszeia helyezkedik el, majd a harmadik egységben folytatódik 6 órával a mondák és legendák, de már nemzeti és határon túli alkotásokkal. A negyedik részben a magyar irodalom kezdeteit ismerhetik meg a diákok 2 órára elosztva, majd ezt követi az ötödik részben Janus Pannonius élete és munkássága, melynek feldolgozására szintén 2 óra áll rendelkezésére az oktatóknak. Tinódi Lantos Sebestyén életműve is 2 órát kap a hatodik részben. Hetedikként Heltai Gáspár munkássága jelenik meg 1 órában és szintén 1 óra jut Bornemissza Péterre is a nyolcadik modulban. A tervben kilencedikként Balassi Bálint szerepel 4 órával és Zrínyi Miklósról is épp ennyit szántak a tizedik részben. A tizenegyedik blokkban 7 órában kell átvenniük a XIX-XX. századi írók történelmi témájú alkotásait. A tizenkettedik részben Mikes Kelemen 1 órában bukkan fel. A tizenharmadik szakaszban 4 óra alatt kerülhet bemutatásra a líra és a dráma műneme, valamint Jean Baptiste Molière *A fősvény* című vígjátéka. Csokonai Vitéz Mihály élete és munkái a tizennegyedik részbe kerültek 3 órával, majd őt a tizenötödik egységben Berzsenyi Dániel munkássága követi, csupán egy órát szánva rá. Utolsó előttiként Daniel Defoe *Robinson Crusoe*-jára 5 óra jut és végezetül Jonathan Swift Gulliver utazásai zárják a sort ugyancsak 5 órával.

Mindebben valóban gyerekek számára íródott mű nincs. De feltűnik néhány olyan írás, amelyeket eredeti vagy átigazított formában a népköltészetből vett birtokba a gyermekirodalom. Ilyen *László király utolsó győzelme*, *Szent Gellért legendája*, a *Margit-legenda*, *Ferenc-legenda* és a kárpátaljai mondák.

Előfordulnak viszonylag nagy számban olyan alkotások, amelyek változatlan formában vagy adaptációként, a szerző szándékától függetlenül vagy a szerző tudtával lett a gyerekek olvasmánya. Ehhez a forrástípushoz tartozik a két görög eposz, az *Iliász* és *Odüsszeia*, vagyis inkább annak mondai alapja, a trójai mondakör, Heltai Gáspár *A farkasról és a bárányról* című fabulája, Zrínyi Miklós *Szigeti veszedelme*, Gárdonyi Géza *Egri*

csillagok című történelmi regénye, Deniel Defoe *Robinson Crusoe*-ja és Jonathan Swift *Gulliver utazásai* című satírja.

Sajnos a tanterv e szakaszát már nem jellemezi olyan logikus rendszer, mint az előző két évfolyam tananyagtartalmát. Bár az irodalomtörténeti sorrend adna folyamatosságot a különböző témaköröknek, de helyenként ez is megtörni látszik. Többek között az okok közé tartozik a görög eposzok kései terítékre kerülése, azaz a következetesség megőrzését szem előtt tartva célszerűbb volna a 6. osztályos anyag mítoszok és eposzok részéhez csatolni.

Valamint Gárdonyi Géza *Egri csillagok* című történelmi regényének helye is bezavar az időrendi sorrendbe, hisz őt a XVII. század végén született Mikes Kelemen követi. Negatívumként említhető még, hogy háttérbe kerül a gyerekek korosztályos érdeklődése és inkább az irodalmi kánonnak és hagyományoknak való megfelelés veszi át a központi szerepet. Ennek köszönhető például Berzsenyi Dániel szerepeltetése a tantervben, holott művei a 12-13 éves gyermekek számára befogadhatatlan olvasmányok.

1.4 A gyermekirodalom megjelenése kárpátaljai magyar iskolák 8. osztályának tananyagtartalmában

A 8. osztályban (13-14 éves korosztály) a megszokott 70 órással és a heti 2 óra elosztással része az oktatásnak az irodalom tantárgy.

A tanterv 14 darab tematikai blokkra van felosztva és teljes mértékben irodalomtörténeti alapú. Az első rész bevezetőjében a romantika korstílus és stílusirányzat jellemzését tűzi ki célul, aminek megvalósítására 2 órát szán. A második egység 1 órában dolgozza fel Heinrich Heine *Mint egy virág olyan vagy...* című művét. A harmadik rész a magyar reformkort és annak irodalmi törekvéseit mutatja be 1 óra alatt. Negyedikként Kölcsey Ferenc életére és munkásságára 6 órát kap az oktató, Vörösmarty Mihállyal egyetemben, aki az ötödik blokkban található. 2 órát szán a szabadságharc történéseinek jellemzésére a hatodik modulban, majd nyolcadikként a nemzeti kultúra és a népies irodalom XIX. századi megjelenésével folytatja. Petőfi Sándor, a szabadságharc költőjének életét és munkásságát 14 órával a kilencedik blokkban helyezi el. Majd Arany Jánosra tízedikként 7 órát kap. A líra és az epika sajátosságainak megismerésére 1 óra áll rendelkezésre, míg Jókai Mór munkásságával a tizenkettedik részben 12 óra alatt ismerkedhetnek meg. A tizenharmadik egységben a romantikával párhuzamosan haladó realizmus található 1 órással, majd Mikszáth Kálmánra és elbeszéléseire a tizennegyedik részben 4 órában kerül sor. Az utolsó két modul világirodalmi szerzőket tartalmaz. Elsőként 1 órával Charles

Dickens *Karácsonyi ének* című műve majd Henriet Beecher-Stown méltán híres *Tamás bátya kunyhója* című regénye foglal helyet.

A 8. osztályos tanterv teljesen figyelmen kívül hagyja a megcélzott gyermekkorosztály korosztályos érdeklődését. Szerkezetében és felépítésében is következetlen. Az egyetemes irodalom szinte az említés szintjére szorul vissza, holott a romantika tanulmányozását erre kellene építeni. A romantika a népköltészet újrafelfedezésének a kora, ennek hatása az irodalomra jelentős, ez a nagy meseírók (Andersen, Puskin, E. T. A. Hoffmann, W. Hauff, Krilov stb.) munkásságának korszaka, és az ő műveik nem véletlenül képezik a gyermek- és ifjúsági irodalom részét, mert a kiskamaszok érdeklődésére inkább méltán tarthatnának számot.

Dickens és Beecher-Stown munkássága bemutatásának pedig meg kellene előznie a magyar realizmust.

A 8. osztály tananyagtartalmában a gyermekirodalom jórészt a háziolvasmányok szintjén jelenik meg. Az itt jelenlévő művek olyan alkotások, amelyek változatlan formában vagy adaptációként, a szerző szándékától függetlenül vagy a szerző tudtával váltak a gyerekek olvasmányává. Ide tartozik a nyolcadik évfolyam tananyagtartalmából Jókai Mór *Kőszívű ember fiai*, Alekszandr Szergejevics Puskin *Ruszlán és Ludmilla* című regénye, Charles Dickens *Karácsonyi ének* elbeszélése, Harriet Beecher-Stow *Tamás bátya kunyhója* című regénye, Charlotte Bronte *Jane Eyre* írása, Emily Bronte *Üvöltő szelek* regénye, és James Fenimore Cooper *Az utolsó mohikánja*. Kiegészítő olvasmányok közül a *Twist Olivér* és *Copperfield Dávid*.

Bár a kiegészítő olvasmányban szereplő művek többé-kevésbé kielégíthetik a korosztály igényeit, mégsem mondhatjuk teljes meggyőződéssel, hogy a tananyag struktúrája tekintettel lenne a korosztályos érdeklődésre.

1.5 A gyermekirodalom megjelenése kárpátaljai magyar iskolák 9. osztályának tananyagtartalmában

Az általános iskola 9. osztályának (14-15 éves korosztály) tananyagtartalma 70 óra, heti két órában és 14 tartalék órával.

A tananyag 17 különböző tematikai egységre oszlik, ami összességében az eddigi legsűrűbb tartalmat jelenti, és folytatja a 7-8. osztályban elkezdett irodalomtörténeti vonalat.

A bevezetés tárgya a XIX. század végén lezajló lírai átalakulás, amire 2 óra áll rendelkezésre, a második részben csupán 1 óra alatt kell megismerniük a XX. századi

magyar líra helyzetét általánosságban. Ady Endre munkássága a harmadik blokkban 5 órával kerül átadásra, negyedikként Móricz Zsigmond élete és munkássága 7 órával rendelkezik, míg a Nyugat lírikusai az ötödik modulban 3 órát kaptak, Tóth Árpádhoz hasonlóan, aki a hatodik részben foglal helyet. A hetedik modulban Juhász Gyula 3 órával, a nyolcadikban Karinthy Frigyes 2 órával van jelen. A kilencedik Szabó Lőrinc 2 órával és őt követi József Attila, akire 5 órát szántak, míg Radnóti a tizedik egységben 3 órát kap. Ezután Illyés Gyula következik 2 órával és szintén 2 óra alatt kell elsajátítania a tanulóknak Weöres Sándor munkásságát is. Ezt követően Nagy László egy versét a tizenötödik rész tartalma. Tizenhatodikként egy határon túli író, Tamási Áron foglal helyet 5 órával és Vári Fábrián László *Úton Törökország felé* című verse. Az utolsó fejezet kitekintés a világirodalomra 2 órában, ahol Guillaume Apollinaire és Ernest Hemingway életpályáját sajátíthatják el a nebulók.

A 9. osztály tananyagtartalmában sem találni olyan gyermek- és ifjúsági irodalmi alkotást, amely eredetileg is gyerekeknek íródott. Megjelennek azonban az ifjúsági irodalmivá vált írások: Ernest Hemingway: *Az öreg halász és a tenger*, Tamási Áron: *Ábel a rengetegben*, Weöres Sándor: *Rongyszőnyeg*, *Őszi éjjel izzik a galagonya*, Móricz Zsigmond: *Hét krajcár*, *Légy jó mindhalálig*.

A világirodalom megint a nemzeti irodalom mögött kap helyet, holott fordítva lenne logikus, amennyiben az irodalomtörténeti folyamatot vesszük alapvető irányelvnek.

A tanterv a kora (11-14 év) és középső (15-18 év) serdülőkor korosztályos érdeklődését aligha veszi figyelembe. Cs. Nagy (1995) azt írja a pubertás a biológiai és szellemi érés nagy korszaka, amire a szociális érdeklődés, feszültség, vívódás, eszménykeresés a múltban és a jelenben valamint az életcélkeresés jellemző. Emiatt szükség van a különböző lányregényekre, kalandregényekre, hogy a könyvekből nyert példák által találjanak választ néhány őket érintő problematikus kérdésre (barátság, kamaszkor, szerelem). Csak így valósulhat meg a pozitív személyiség béli fejlődés, hisz az olvasáspedagógia feladata a felnőtt olvasó személyiségének minél zavartalanabb kibontakoztatása. Ezekkel nagyrészt nem törődve a tanterv e része a klasszikusokat, a hagyományt állítja középpontba. Holott bőven lenne miből válogatni nemzeti és világirodalmi szinten is. Például a pubertás korosztály számára érdekesítő volna a kortárs Leiner Laura *Szent Johanna gimi* ifjúságiregény-sorozata vagy az ún. LOL-könyvek néhány darabja.

2. A gyermek- és ifjúsági irodalom megjelenése a kárpátaljai magyar középiskolai oktatás tananyagtartalmában

A kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák középiskolai korosztályának készített irodalom tanterv (<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/natsmenshyny/ugorska-literatura-dlya-zagalnoosvitnix-navchalnix-zakladiv-z-navchannyam-ugorskoyu-movoyu-profilnij-riven.pdf>) más koncepcióval rendelkezik, mint az általános iskolák integrált tanterve. Ennek az az oka, hogy egy 20.. – ban elfogadott oktatási rendelet szerint Ukrajnában a középiskolai osztályokban külön tantárgyként oktatják a nemzeti (magyar) és világirodalmat. Valamint a 10-11. osztály részére csak ukrán nyelven érhető el a világirodalom tantárgy programja. A terv elkészítésénél a módszerészeknek ehhez kellett igazodniuk.

A középiskolai irodalom program bevezetőjéből nem sok újdonság derül ki, többek között az sem, mikor és kik állították össze. Az általános iskolás tananyagtartalomhoz képest nincs változás sem a kitűzött feladataiban sem céljában a tervnek. Feladatának még mindig a nemzeti irodalom megismertetését, az olvasási kedv felébresztését és megerősítését jelöli meg. A célja a tanulók önálló gondolkodásra nevelése és hogy saját esztétikai ízléssel rendelkező autonóm személyiségekké fejlessze őket. Ezen túl továbbra is kiemelt szerepkörben van a nemzeti öntudat és identitás fejlesztése.

A program két fő részre tagolódik. Az első oszlopban az elsajátítandó tananyag, a másodikban a tanulókkal kapcsolatos állami követelmények szerepelnek. Ezen belül a meghatározott óraszámú témák nagyobb egységekre, blokkokra oszlanak. A 10. osztály tananyaga összesen 10 blokkból áll, ez 63 órát foglal magába, heti 2 óra elosztásban. A 11. osztályban 9 nagyobb egység kapott helyet, aminek feldolgozására összesen 67 óra áll rendelkezésre, ugyancsak heti 2 óra elosztásban. A tantervet mindkét esetben a memoriterek listája zárja.

A tanterv kronologikusan halad a irodalomtörténetben, mintegy összegezve a már tanultakat. A 10. osztályban a középkori magyar irodalommal, szórvány és szövegmélekekkel indít, a 11. osztályt pedig a kortárs magyar irodalommal (Juhász Ferenc, Szabó Magda) és a kárpátaljai magyar irodalom rövid áttekintésével zárja.

A továbbiakban azt vizsgálom milyen gyermek- és ifjúsági irodalmi művek jelennek meg a középiskolai osztályokban és mennyire érvényesül a gyerekek korosztályos érdeklődése és az olvasóvá nevelés a tananyagtartalomban. Valamint megfigyelem, hogy milyen mértékben ragaszkodik a hagyományhoz, ami elsősorban az irodalomtörténeti folyamatokat tartja középpontban.

2.1 A gyermek- és ifjúsági irodalom megjelenése a kárpátaljai magyar iskolák 10. osztályának tananyagtartalmában

A 10. osztályban, tehát a 14-15 évesek számára az egész tanév során a tananyag feldolgozására 63 óra áll rendelkezésre, heti 2 óra elosztásban.

A tanterv rendszere 10 nagyobb egységre lett tagolva. Az első modulban elsőként a középkori magyar irodalom és a magyar nyelvű legendák találhatók, ehhez 2 tanórát szántak a szerkesztők. Majd ezt követi a második részben a magyar reneszánsz, ezen belül Janus Pannonius élete és munkássága, néhány kiemelt művével, ami 4 órát ölel fel. A reformáció és a reformáció kezdete témára szintén ebben a blokkban 1 óra feldolgozási idő van, ezt követi Balassi Bálint és kiemelt alkotásai 4 órával. A harmadik rész a magyarországi barokkal kezdődik, ezen belül Pázmány Péter, a magyar barokk kiemelkedő alakjának megismerése 1 órában. Zrínyi Miklós 3 órával van jelen, majd utána 1 órát kap a kuruc kor költészete és a végére megjelenik Mikes Kelemen, a magyar széppróza úttörőjeként 2 órával. A negyedik rész első témája a felvilágosodás Magyarországon 1 órával, ezt Bessenyei György követi, Kármán Józsefet és munkáit 3 óra alatt kell átvenniük a diákoknak, míg Batsányi János 1, Kazinczy Ferenc pedig 3 tanórát foglal el ebből a modulból. Az ötödik részt teljes egészében Csokonai Vitéz Mihály és alkotásai uralják 6 órával. A hatodik blokk elején a reformkor társadalmi-politikai hátterével foglalkozik a reformkor és a magyar romantika és a magyar reformkor irodalmi élete témák, 1 órába sűrítve. A történelmi háttér után a kor neves írói következnek: Katona József 3, Kölcsey Ferenc 4 órát szánva. A hetedik egységben a magyar regény kezdetei és Eötvös József foglal helyet 1 órával. A nyolcadikban Petőfi Sándor és kiemelkedő alkotásai 6, míg Vörösmarty Mihály élete és munkássága 5 órával rendelkezik. Az utolsó előtti, azaz a kilencedik részben a XIX. század magyar irodalma van kapott helyet, igen csak zanzásítva 1 órába, a kor nagyjai közül pedig csak egy, Arany János került kiemelésre 6 órával. A 10. osztály tananyaga a magyar prózában megjelenő romantika jegyeivel és Jókai Mór életével és pályaképével zárul 4 órával.

A témák egymásutánosságából kiderül, hogy a 10 modul mindegyike egy irodalomtörténeti korszakból indul ki és kiemeli a különböző korszakok legjelentősebb alkotóit és alkotásaikat. Mindezt a memoriternek szánt művek listája zárja. A program olyannyira az összegzést és az ismétlést tartja lényegesnek, hogy csak a hagyományon alapszik és minden esetben az irodalmi kánont követi. Nem enged teret ifjúsági irodalmi alkotásoknak és kortárs műveknek sem, azonkívül lokális identitást fejlesztő, kárpátaljai szerzők alkotásai sem jelennek meg benne.

Továbbá hiányoznak a tinédzserkérdéseket, élethelyzeteket érintő irodalmi alkotások. Ez többek között azért is probléma, mert gyerekek így nem kapnak választ az irodalom segítségével a specifikus pubertáskérdésekre, ami segítene létrehozni a mű és az olvasó közötti kommunikációt.

Összességében a 10. osztály számára készített tananyag nem tartalmaz kifejezetten ifjúságnak szánt irodalmi alkotásokat és nem reflektál a megcélzott korosztály érdeklődésére, mindemellett nem érvényesül a bevezetőben kitűzött feladat, az olvasóvá nevelés sem.

2.2 A gyermek- és ifjúsági irodalom megjelenése a kárpátaljai magyar iskolák 11. osztályának tananyagtartalmában

A középiskolai oktatás 11. egyben kibocsátó osztályában (15-17 évesek) 67 irodalom óra van megszabva a tananyag feldolgozására, a 10. osztályhoz hasonlóan heti 2 óra elosztásban. A végzős évfolyam tanulnivalója 9 nagyobb egységre lett felbontva. Az első részében a XIX. század magyar irodalmának utolsó harmadával ismerkedhetnek meg a diákok, azonfelül Madách Imrével 5 órán keresztül. A sort Vajda János 2, míg Mikszáth Kálmán és ismertebb regényei, novellái 3 órával követik. A következő modul 1 órában foglalkozik a századvégi novellisztikával és regényirodalommal. A harmadik egység egy bevezetővel indul, a XX. század első évtizedeinek magyar irodalmáról, folytatásként pedig 5 órát adva Ady Endre életpályájára. A negyedik modulban Móricz Zsigmond munkásságáról esik szó 4 órán át. Ezt folytatva 5 óra alatt kerül feldolgozásra Babits Mihály élete és kiemelt alkotásai, valamint szintén 5 órával rendelkezik Kosztolányi Dezső is a szakasz végén. Az ötödik szekciót Juhász Gyula indítja 2 órával és Tóth Árpád zárja 3-mal. A hatodik a legtöbb témát felölelő rész, ami a XX. század derekának magyar irodalmával foglalkozik. Ebbe a korszakba tartozik József Attila, akire a módszerészek 5 órát szántak, Radnóti Miklós 4 órával, Illyés Gyula 3-mal és Weöres Sándor valamint Nagy László 1-1 tanórával van jelen a tantervben. A XX. századi szépprózával indít a tananyag hetedik fejezete. Ezt a kort Márai Sándorral és Németh Lászlóval 3-3 órában és Örkény Istvánnal 2 órában kívánja összegezni. Az utolsó előtti, azaz nyolcadik modul talán az egyik legapróbb része a tervnek, ez a rész szegényesen, de a kortárs magyar irodalom tárgyalja. Itt Juhász Ferenc 1, Szabó Magda pedig 2 órát kapott a kortárs magyar irodalom ifjúsággal való megismertetésére. A kilencedik, egyben utolsó egység a határon túli magyar irodalom rövid áttekintése, amelyhez

4 órát rendeltek a tananyag megalkotói. A témák végén ez esetben is a memoriterek listája helyezkedik el.

A 11. osztályos tananyag folytatása a 10. osztályban elkezdett irodalomtörténeti összefoglalónak, ismétlésnek. Az előző évfolyamhoz hasonlóan időrendben halad, a XIX. század utolsó harmadának magyar irodalmától a kortárs magyar irodalomig, kiemelve a különböző korok arra érdemes alkotóit és alkotásaikat.

A tervben egyetlen kamaszoknak szánt mű kapott helyet, Szabó Magda leghíresebb ifjúsági regénye, az *Abigél*. A mű Komáromi Gabriella gyermekirodalom tipológiája alapján az első típusba tartozik, vagyis az alkotó eredetileg is gyerekeknek (serdülőknek) szánta. Abból, hogy az utolsó előtti blokkban jelenik meg, időrendileg alkalmazkodva a témákhoz, arra lehet következtetni, hogy nem az volt az első számú célja, hogy a gyerekek igényeihez alkalmazkodjon, hanem egyszerűen korban passzalt a tananyag ezen részéhez.

Összességében a kibocsátó osztály tananyagtartalmáról azt lehet elmondani, hogy folytatása az előző osztály irodalomtörténeti összegzésének és erősen a hagyományra támaszkodik. Görcsösen követi az irodalmi kánont és nem tartalmaz egyetlen mű kivételével gyerekeknek szánt irodalmi alkotásokat.

Ez a koncepció pozitívum azoknak a diákoknak, akik emeltszintű érettségit tesznek irodalomból, de az irodalomelméleti tudnivalók olyannyira héttérbe szorítják a gyerekek korosztályos érdeklődését és az olvasóvá nevelést, hogy az irodalom hasznos és szórakoztató mivoltát mindvégig homály fedi. Megmarad tehát a memoriterek, évszámok, nevek és fogalmak halmaza, ami valljuk be, cseppet sem érdekfeszítő egy olyan korosztály (15-17) számára, akik szárnyat bontogatva feszegetik a határokat azért, hogy minél többet tudjanak meg a világról és annak működésimechanizmusról.

III. JAVASLAT A KÖZÉPISKOLAI OSZTÁLYOK IRODALOM TANTÁRGY TANANYAGTARTALMÁNAK REFORMÁLÁSÁHOZ

Nényei Pál *Az irodalom visszavág* című kötete első részében humorosan szemlélteti a rossz és jó tanulók irodalomhoz fűződő viszonyát, úgy, hogy mindvégig párbeszédet folytat az olvasóval. Az egyik párbeszédéből, rögtön a könyv elején egy nagyon fontos gondolatot emel ki a szerző: „... *Azt azért mondom, hogy az irodalom sokkal több, mint iskolai tananyag; és ha úgy néztek rá, mintha csak tananyag lenne, ha elhiszitek, hogy be lehet biflázni azt, ami igazán fontos az életben, el fogtok tévedni.*” (Nényei, 2016, 7.)

Ez az idézet fejezi ki a legpontosabban azt, miért gondolom, hogy a kárpátaljai magyar iskolák számára készített irodalom tantárgy tanterve reformálásra szorul. Véleményem szerint a szerkesztőket a terv összeállítása során nem a gyermekek korosztályos igényei és érdeklődési köre vezérelték, ezért tévedhettek ők is el azon a bizonyos úton.

Tény, hogy állami követelmények keretein belül mozoghat egy tanterv tartalma, az is egyértelmű, hogy vannak irodalomelméleti tudnivalók, melyek egyszerűen elengedhetetlenek az irodalom oktatása során. Éppen ezért arany középútra van szükség a gyermek igényeihez, érdeklődésiköréhez és az oktatás elvárásaihoz szabva.

Magyarországon 2020 elején frissült a Nemzeti Alaptanterv (NAT) magyar nyelvből és irodalomból. Az új program nagy felháborodást váltott ki az oktatóközösségből és diákokból egyaránt. Ebből arra lehet következtetni, hogy az anyaországi anyanyelvpedagógia szintén küzd problémákkal.

Az ELTE BTK Magyar Irodalom- és Kultúratudományi Intézet Intézeti Tanácsa a Magyar Tudományos Akadémia honlapján reagált a Nemzeti Alaptantervre a magyar nyelv és irodalom tantárgyra vonatkozóan (<https://mta.hu/i-osztaly/osztaly-allasfoglalas-a-nat-rol-110351>).

Az intézeti tanács kifogásolja többek között a központilag meghatározott “törzsanyag” mennyiségét és az erre fordítandó óraszám arányát; a kronológia mint kizárólagos rendezőelv megjelenését a 7-8. évfolyamtól kezdve és a kötelező szerzők és művek kiválasztásában az esetlegességet, a szakmai szempontok figyelmen kívül hagyását. A szakemberek szerint a bevezetésre kerülő NAT és kerettanterv nem segíti, hanem sokkal inkább gátolja az anyanyelvi nevelés megújítását, a tanulók kompetenciáinak a fejlesztését. Valamint egyértelmű visszalépés a 2012-ben elindított tantervi reformhoz viszonyítva. Mindezek miatt az ELTE BTK Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet Mai Magyar

Nyelvi Tanszékének oktatói kérték a NAT 2020 és a hozzá készített kerettanterv visszavonását, valamint a szélesebb társadalmi és szakmai egyeztetéssel történő újragondolását és újraírását.

A kárpátaljai magyar anyanyelvoktatás szervezéséhez fontos ismerni a magyarországi anyanyelvoktatás aktuális helyzetét, mert a kárpátaljai magyar anyanyelvoktatás, ezen belül az irodalom tanterv is ugyanezen hiányosságokkal küzd, legfőképp a felsőbb osztályokban, azaz a 10-11. évfolyam tananyagtartalmában.

Az előző fejezet tantervelemzése során kiderült, hogy 10-11. osztály számára összeállított irodalom tanterv:

- nem tartalmaz kellő mennyiségű gyermekirodalmi alkotást;
- nem veszi figyelembe a gyerekek korosztályos érdeklődését;
- rendezőelvé kizárólag a kronológia, időrendben halad a irodalomtörténetben;
- követi az irodalmi kánont;
- csekély számban vagy csak említőlegesen tartalmaz kortárs irodalmat és

lokális identitást fejlesztő kárpátaljai szerzők alkotásait.

Holott a magyar és világirodalom tárházában is megtalálhatjuk a gyerekek számára legmegfelelőbb műveket, amik helytállnak érdeklődésüket tekintve és egyben kitűnő pedagógiai eszközök az oktatásban való felhasználáshoz.

Munkám következő részében javaslatokat teszek a középiskolai osztályok irodalom tantárgy tananyagtartalmának kibővítéséhez, megreformálásához.

1. Tanterv javaslat a kárpátaljai magyar iskolák 10. osztálya számára irodalomból

Irodalom

10. osztály

(heti 2 óra)

Az elsajátítandó tananyag	A tanulókkal kapcsolatos követelmények
<p>A modernizmus irodalma (6 óra) Avantgárd mozgalmak (expresszionizmus, szürrealizmus, egyéb avantgárd irányzatok;) A) Guillaume Apollinaire: <i>A megsebzett galamb és a szökőkút</i> B) Kassák Lajos: <i>A ló meghal a madarak kirepülnek</i> (részlet)</p>	<p>- megismeri a 20. sz. eleji stílusirányzatok létrejöttét, a csoportok, programok szándékait, esztétikai elveit, poétikai megoldásait; - a magyar avantgárd sajátos helyzetét, Kassák szerepét</p>
<p>A modernista líra és kiemelkedő alkotói (5 óra) A) Thomas Stearns Eliot: <i>A háromkirályok utazása</i> (részlet) B) Federico García Lorca: <i>Alvajáró románc</i></p>	<p>- megismeri a 20. századi irodalom néhány meghatározó tendenciáját; - képes önálló műértelmezések megfogalmazására; - lehetőséget kap saját olvasmányélményeinek előadására (műbemutató / ajánlás).</p>
<p>A modernista epika és kiemelkedő alkotói (5 óra) A) Franz Kafka: <i>Az átváltozás</i> B) Thomas Mann: <i>Tonio Kröger</i></p>	<p>- megismeri a 20. századi irodalom néhány meghatározó tendenciáját; - képes önálló műértelmezések megfogalmazására; - lehetőséget kap saját olvasmányélményeinek előadására (műbemutató / ajánlás).</p>
<p>Színház és dráma történet a modernizmus korában (4 óra) A) Bertolt Brecht: <i>Koldusopera</i></p>	<p>- megismeri a 20. századi és/vagy kortárs dráma és színház néhány jellemző tendenciáját;</p>

<p>B) Samuel Barclay Beckett: <i>Godot-ra várva</i></p>	<p>- elemez egy-két jelentős 20. századi vagy kortársalkotást;</p>
<p>A posztmodern világirodalom (4 óra) A) Bohumil Hrabal: <i>Sörgyári capriccio</i> (részletek) Irodalom és film: Jiří Menzel: <i>Sörgyári capriccio</i> B) Gabriel García Márquez: <i>Száz év magány</i> (részletek)</p>	<p>- megismeri a 20. századi irodalom néhány meghatározó tendenciáját; - ismer néhány jellemző, jelentős 20. századi epikus művet, részletet - elemez egy-két jelentős 20. századi alkotást;</p>
<p>A magyar irodalom a XX. században (10 óra) Portrék a XX. század magyar irodalmából: A) Örkényi István: <i>Egyperces novellák</i> (részlet) B) Szabó Magda: <i>Az ajtó</i> Irodalom és film: Szabó István: <i>Az ajtó</i> C) Kányádi Sándor: <i>Valaki jár a fák hegyén, Fekete-piros, Halottak napja Bécsben</i></p>	<p>- tisztában van az adott 20. századi szerzők életművének jellegével; - az alkotók helyével, szerepével a magyar irodalom történetében; - a szerzők kapcsán alkalmassá válik a műveikről szóló véleményeknek, elemzéseknek az értelmezésére;</p>
<p>Kárpátaljai magyar irodalom a XX. században (7 óra) A) Kovács Vilmos: <i>Holnap is élünk</i> B) Balla László: <i>Zengj hangosabban</i></p>	<p>- tisztában van az adott 20. századi kárpátaljai szerzők életművének jellegével; - az alkotók helyével, szerepével a magyar irodalom történetében;</p>
<p>Egyéb határon túli szerzők a XX. század magyar irodalmában (9 óra) A) Dsida Jenő: <i>Nagycsütörtök, Arany és kék szavakkal</i> B) Reményik Sándor: <i>Halotti beszéd a hulló leveleknek, Eredj ha tudsz</i> (részlet) C) Áprily Lajos: <i>Március, Tavasz a házsongárdi temetőben</i></p>	<p>- megismeri a 20. századi határon túli magyar szerzőket és jelentős műveiket - ismeri a határon túli magyar irodalom helyzetét a 20. században</p>

D) Nyíró József: <i>Mádéfalvi veszedelem</i> (részlet)	
<p style="text-align: center;">Metszetek a XX. század magyar irodalmából (4 óra)</p> <p>A) Krúdy Gyula: <i>Szindbád</i> Irodalom és film: Huszárik Zoltán: Szindbád</p> <p>B) Weöres Sándor: <i>Rongyszőnyeg</i> (részlet)</p> <p>C) Nagy László: <i>Himnusz minden időben, Ki viszi át a szerelmet</i></p> <p>D) Szabó Dezső: <i>Feltámadás Makucskán</i></p>	<p>- tájékozódik a 20. századi magyar irodalomban;</p> <p>- érti és értékeli az egyes írók életművét;</p>
<p>A modernista magyar irodalom (9 óra)</p> <p>A) Szabó Lőrinc: <i>A semmiért egészen</i></p> <p>B) Radnóti Miklós: <i>Járkálj csak halálraitélt, Hetedik ecloga</i></p> <p>C) Márai Sándor: <i>Halotti beszéd</i></p> <p>D) Ottlik Géza: <i>Iskola határon</i> (részlet)</p>	<p>- tisztában van az adott 20. századi szerzők életművének jellegével;</p> <p>- az alkotók helyével, szerepével a magyar irodalom történetében;</p> <p>- a szerzők kapcsán alkalmassá válik a műveikről szóló véleményeknek, elemzéseknek az értelmezésére; egy-egy szóbeli témakör kifejtésére;</p>

1. Tanterv javaslat a kárpátaljai magyar iskolák 11. osztálya számára irodalomból

**Irodalom
11. osztály
(heti 2 óra)**

Az elsajátítandó tananyag	A tanulókkal kapcsolatos követelmények
<p>A XX. századi magyar irodalmi szociográfia (5 óra)</p> <p>A) Illyés Gyula: <i>Puszták népe</i> (részlet)</p> <p>B) Csoóri Sándor: <i>Anyám fekete rózsza</i> (részlet)</p>	<p>- ismeri és jól tájékozódik a 20. századi magyar szociográfiai alkotók és alkotásaik között;</p> <p>- ismeri a szociografikus írás jellemzőit;</p>
<p>Metszetek a magyar posztmodern irodalomból (5 óra)</p> <p>A) Tandori Dezső: <i>Egy talált tárgy megtisztítása, Táj két figurával</i></p> <p>B) Eszterházy Péter: <i>Termelési kisregény</i> (részlet), <i>Harmonia caelestis</i> (részlet)</p>	<p>- ismeri és tájékozódik a magyar posztmodern irodalomban;</p> <p>- képessé válik az életművek bemutatására;</p>
<p>XX. századi történelem az irodalomban</p> <p>A) Juhász Gyula: <i>Trianon</i></p> <p>B) Babits Mihály: <i>A repülő falu</i> (részlet)</p> <p>C) Krúdy Gyula: <i>Az utolsó garabonciás</i></p> <p>D) Polcz Alaine: <i>Asszony a fronton</i></p> <p>E) Illyés Gyula: <i>Egy mondat a zsarnokságról</i></p> <p>F) George Orwell: <i>1984</i></p> <p>G) Nagy Gáspár: <i>Örök nyár: elmúltam 9 éves</i></p>	<p>- párhuzamot tud vonni az egyes történelmi események és a hozzájuk kapcsolódó irodalmi alkotások között;</p> <p>- képes önálló műértelmezések megfogalmazására;</p>

H) Márai Sándor: <i>Mennyből az angyal</i>	
A XX. század második felének magyar és világirodalmi ifjúsági regényei (9 óra) A) Eric Knight: <i>Lassie hazatér</i> B) J. D. Salinger: <i>Zabhegyező</i> C) Szabó Magda: <i>Abigél</i>	- képes néhány alkotásának sok szempontú megközelítésére, saját álláspont kifejtésére és adott szempontú, önálló műértelmezésre; - lehetőséget kap beszámoló/könyvajánló készítésére egyéni olvasmányélménye alapján;
A Forrás Stúdió és a József Attila Stúdió alkotói. Kárpátaljai magyar irodalom a XX. század második felében (8 óra) A) S. Benedek András: <i>Régi versek</i> B) Vári FABIÁN László: <i>Tábori posta</i> (részlet) C) Nagy Zoltán Mihály: <i>Sátán fattya</i> D) Penckófer János: <i>Hammuter</i> (részlet)	- ismeri a 20. századi kárpátaljai magyar irodalom alakulásának történetét; - a kor jelentős alkotóit;
Kortárs kárpátaljai szerzők (3 óra) A) Shrek Tímea: <i>Halott föld ez</i> (válogatott novellák) B) Marcsák Gergely: <i>Fekete-Tisza</i>	- képes az alkotások sok szempontú megközelítésére, saját álláspont kifejtésére és adott szempontú, önálló műértelmezésre (novellaelemzések megfogalmazására); - lehetőséget kap beszámoló/könyvajánló készítésére egyéni olvasmányélménye alapján;
Kortárs magyar és világirodalmi szerzők és alkotásaik A) Leiner Laura: <i>Szent Johanna gimi</i> B) Varró Dániel lírai munkássága C) Suzanne Collins: <i>Éhezők viadala</i> D) Tóth Krisztina: <i>Porhó</i> E) Dragomán György: <i>Fehér király</i>	- képes néhány alkotásának sok szempontú megközelítésére, saját álláspont kifejtésére és adott szempontú, önálló műértelmezésre (novellaelemzések megfogalmazására); - lehetőséget kap beszámoló/könyvajánló készítésére egyéni olvasmányélménye alapján;
Fantasy az irodalomban	- ismeri a fantasy műfaj jellemzőit;

A) J. R. R. Tolkien: <i>A Gyűrűk Ura</i> (részlet)	- lehetőséget kap beszámoló/ könyvajánló készítésére egyéni
B) C. S. Lewis: <i>Narnia Krónikái</i> (részlet)	olvasmányélménye alapján;

IV. ÖSSZEFOGLALÁS

A tantervírás és a tananyag tartalmának megtervezése folyamatosan napirenden lévő kérdés, tanévről tanévre. Jelenleg folyamatban van egy új 5-9. osztályos irodalom tanterv készítése. Valószínűleg ez is fog majd néhány változtatást tartalmazni az eddigiekhez képest, már csak az óraszámok okán is, mivel az kisebbségi oktatásban csökkentették az anyanyelvi órák számát.

A tantervkészítés dilemmája kisebbségi helyzetben a munkában felsorolt és nevesített tantárgy-pedagógia és gyermekirodalmi dilemmákon túl bővül még egy szegmessel: mihez igazodjon a helyi magyar közösség? Kövesse a magyarországi mintát, vagyis a NAT-ban foglalt követelmények mentén képzelje el a kárpátaljai magyar iskolák tantervét, vagy saját, specifikus, a helyi közösség és a kárpátaljai magyar irodalom igényeit és jellemzőit jobban domborítsa ki. Mind a kettő mellett és ellen is hozhatók fel érvek, ami egy másik munka témája lehetne. Meg lehet-e találni az arany középutat a tantervkészítésben oly módon, hogy a munkában megfogalmazott tantárgy-pedagógiai alapvetések (emellett az olvasóvá nevelési célok, az identitás alakítása az irodalom által) megvalósuljanak? A munkában található javaslataimmal efelé a lehetséges arany középut felé próbáltam előremutatni.

Magiszteri munkám a szerkezetileg a következőképpen épül fel: elsőként felkutattam és feldolgoztam a témához szükséges szakirodalmat, és megvizsgáltam a kárpátaljai magyar tannyelvű általános és középiskolák számára készített irodalom tantervet, utolsóként pedig elkészítettem a kárpátaljai magyar iskolák középiskolai osztálya számára egy alternatív irodalom tantervet.

A dolgozat hat fő részre tagolódik. Az első részben a bevezetés, a téma felvezetése található, valamint a munkám tárgyának és céljának meghatározása. Majd a témához kapcsolódó szakirodalom feldolgozása következik, ahol megvizsgáltam a gyermekirodalom fogalmát, tanulmányoztam, milyen a jó gyermekirodalmi alkotás, és hogy hogyan kapcsolódik a gyermekirodalom és az anyanyelvi nevelés, valamint áttekintettem a magyar tantervpolitika és tantervkészítés történetét.

A második részben megvizsgáltam a gyermekirodalom anyanyelvi nevelésben betöltött szerepét, és a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák számára készített irodalom tantervelemzés során megfigyeltem hogyan jelenik meg a kárpátaljai magyar általános és középiskolák 5-11. osztályos tananyagtartalmában a gyermekirodalom.

A harmadik fejezetben a javaslatot tettem a középiskolai osztályok irodalom tantárgy tantervének megreformálására két általam készített alternatív irodalom tantervvel.

A munka végén található a magyar és ukrán nyelvű összefoglalás, valamint a felhasznált szakirodalom jegyzéke.

V. FELHASZNÁLT IRODALOM JEGYZÉKE

Adamikné Jászó Anna 1995: A szövegértő olvasás fejlesztése. In: Nagy Attila (szerk.): Olvasásra nevelés és pedagógusképzés. Budapest: Országos Széchenyi Könyvtár.

Adamikné Jászó Anna 2001: *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Budapest: Trezor Kiadó.

Bauer Gabriella 1995: *Gyermekirodalom*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bauer Gabriella 1996: *Gyermekirodalmi szöveggyűjtemény*. Nemzeti Tankönyvkiadó.

Békési Imre 1982: Szövegszerkesztési alapvizsgálatok. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Beregszászi Anikó 2012: *A lehetlent lehetni: Tantárgypedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelvi oktatáshoz a kárpátaljai magyar iskolák 5-9. osztályában*. Budapest: Tinta Kiadó

Bognár Tas 1986: *Elemzések a gyermek és az ifjúsági irodalom körében*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Czimer Györgyi, Kovács Szilvia, Miklósvölgyi Miklós 2015: *Az irodalomtanítás új útjain*. Debreceni Egyetem Tanárképzési Központ.

Cs. Nagy István 1995: *Gyermek- és ifjúsági irodalom*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Dr. Dankó Ervinné 2004: *Irodalmi nevelés az óvodákban*. Budapest: OKKER Kiadó.

Dr. H. Tóth István 2015: „*Nem fecske módra...*“. Beregszász.

F. Kovács Ferenc 1986: *Mondóka, gyermekvers, esztétikum*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Fábián Zoltán 1986: *Anyanyelvi tantárgypedagógia*. Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat.

Graf Rezső 1998: *Vonzóbb, érdekesebb, eredményesebb anyanyelvi nevelést* (Emlékezés Lőrincze Lajosra halála ötödik évfordulóján). *Módszertani Lapok*, 1998/2. 35-37.

H. Tóth István: 10-11 évesek olvasmánymegértésének elemzése. Budapest: Tanító.

Horgas Béla-Levendel Júlia-Trencsényi László 1976: *A gyerekek másképp olvasnak*. Budapest: Minerva Kiadó.

Irodalom Tanterv 2017: Összeállította: Braun Éva, Bárdos Nóra, Zékány Krisztina, Király Katalin és Perduk Ibolya. Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma.

Kálmánné Bors Irén 2008: A mese feldolgozása. In: Kernya Róza (szerk.) *Az anyanyelvi nevelés módszerei*. Budapest: Trezor Kiadó.

Kelemen Elemér 1984: Tantervpolitika, tantervkészítés a 19-20. században In: Bajomi Iván, stb szerk., *Educatio*, Szerif Kiadó, Budapest. 389-404.

Komáromi Gabriella (szerk.) 1995: *Gyermekirodalom*. (h. n.) Helikon Kiadó.

Komáromi Gabriella 1990: *Elfelejtett irodalom (Fejezetek a 20. századi ifjúsági próza köréből: 1900-1944.)*. Budapest: Móra Kiadó.

Kontra Miklós 2003: *Felcserélő anyanyelvi nevelés vagy hozzáadó?*. Debreceni Egyetem Magyar nyelvtudományi Intézet évkönyve (355-357 o.). Debrecen.

Lovász Andrea 2003: *A meseregény kora-vázlat a meseregény megközelítéséhez*. In: Bálint Péter (szerk.): *Közelítések a meséhez*. Debrecen: Didakt Kiadó.

Lovász Andrea 2018: *A mai magyar gyermekirodalom időtlen kérdéseiről*. In: <http://olvasovanevels.gportal.hu/gindex.php?pg=36643320&nid=6758376>

Lőrincze Lajos 1980: *Emberközpontú nyelvművelés*. Budapest: Magvető Könyvkiadó.

Nagy J. József szerk. 1993: *Anyanyelvi tantárgypedagógia*, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Pethőné Nagy Csilla 2006: *Befogadóközpontú és kompetenciafejlesztő irodalomtanítás*. Budapest: Korona Kiadó.

Petrolay Margit 1978: *Gondolatok a gyermekirodalomról*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Rabovszky Kálmán 1995: *Az ifjúsági könyv, mint művelődési jelenség*. Debrecen: Kvalitás Kiadó.

Sándor Klára 2016: *Nyelvi hátrányos helyzet az iskolában*. In: *Nyelv és társadalom*, 174-187. Budapest: Krónika Nova.

Szebenyi Péter 1984: Tantervkészítés egykor és most. In: Bajomi Iván, stb. szerk., *Educatio*, Szerif Kiadó, Budapest. 345-354.

Tarbay Ede 1999: *Gyermekirodalomra vezérlő kalauz*. Budapest: Szent István Társulat

Zóka Katalin 2006: *A mesetradíció újraértelmezése a huszadik századi magyar irodalomban*. Budapest.

VI. РЕЗЮМЕ

Планування написання навчального матеріалу та зміст навчальної програми є безперервно-щоденним питанням з семестру на семестр. На даний час, знаходиться в процесі нова літературна програма для 5-9 класів. Напевно, нова програма відрізнятиметься від теперішньої і будуть наявні у ньому певні зміни у кількостях годин, тому, що у закладах з мовами національної меншини скоротили кількість уроків рідної мови.

На додаток до перелічених та названих у роботі дилем предметної педагогіки та дитячої літератури, дилема щодо розвитку навчальної програми у представників національної меншини розширюється ще одним сегментом: до чого має пристосуватися місцева угорська громада?

На зразок угорського прикладу, а також на прикладі угорської основної національної програми уявіть програму закарпатських угорських шкіл або розкрийте власні специфічні програми з літератури, характерні для певного регіону. Можна назвати аргументи за і проти для кожної програми, але це вже служить темою для окремої роботи. Чи можна знайти золоту серединку при складанні програм таким чином, щоб легко було його реалізувати у навчальних закладах? Своїми рекомендаціями, висвітленими у цій роботі, намагалася знайти саме цю «золоту серединку».

Структура магістерської роботи поудована таким чином: перш за все спостерігала і дослідила літературу, щодо теми роботи, опрацювала програму для шкіл базової та середньої школи Закарпаття, під кінець впорядкувала програму, яка може бути альтернативою у викладанні літератури.

Робота складається з шести частин. У першій частині знаходиться вступ та висвітлення теми, предмет та мета даної роботи. Після цього йде опрацювання використаної літератури, де знайомила з дитячою літературою, з'ясувала, який дитячий твір можна вважати доцільним для використання в навчальних закладах при вивченні літератури, а також розглядала угорські політичні погляди із даного питання та історію навчальної програми.

У другій частині дослідила роль дитячої літератури у контексті з рідною мовою, при аналізі програми літератури рідного краю для шкіл з угорською мовою

навчання Закарпаття, звернула увагу на те, як проявляє себе дитяча література у середній та загальноосвітній школах в 5-11 класах.

У третій частині подала рекомендації для середніх шкіл з угорською мовою навчання у вигляді двох розроблених мною альтернативних програм.

В кінці роботи знаходяться угорський та український висновки та список використаної літератури.

Ім'я користувача:
Моца Андрій Андрійович

ID перевірки:
1007641666

Дата перевірки:
30.04.2021 22:48:02 EEST

Тип перевірки:
Doc vs Internet

Дата звіту:
30.04.2021 22:56:31 EEST

ID користувача:
100006701

Назва документа: Ráti Emese_Magyar szak_Magiszteri munka_2021

Кількість сторінок: 60 Кількість слів: 16619 Кількість символів: 131547 Розмір файлу: 2.91 MB ID файлу: 1007752643

4.04% Схожість

Найбільша схожість: 1.25% з Інтернет-джерелом (<https://docplayer.hu/8572023-9-ny-evfolyam-irodalom.html>)

4.04% Джерела з Інтернету

101

Сторінка 62

Пошук збігів з Бібліотекою не проводився

8.24% Цитат

Цитати

53

Сторінка 63

Не знайдено жодних посилань

0% Вилучень

Деякі джерела вилучено автоматично (фільтри вилучення: кількість знайдених слів є меншою за 8 слів та 0%)

0% Вилучення з Інтернету

1

Сторінка 64

Немає вилучених бібліотечних джерел

Модифікації

Виявлено модифікації тексту. Детальна інформація доступна в онлайн-звіті.

Замінені символи

2