

Bírálat az Irodalom 9. kísérleti tankönyvről és a hozzá készült digitális tananyagról

Másfél éve habozom e kritika megírását illetően. Azóta ismerem a kilencedikes kísérleti tankönyvet, azóta van kialakult véleményem róla. Akkor miért nem ültem a számítógép elé előbb? Azért, mert teljes joggal lehet elfogultsággal vádolni.

Bevallott elfogultság és objektivitásra törekvés

Magam is írtam tankönyveket (Pála Károllyal *A szöveg vonzásában* című sorozatot, ld. *Arató és Pála*, 1993/1995/1997), majd 2004 és 2008 között irodalomból vezető fejlesztője voltam a megelőző nagy programfejlesztésnek, a SuliNova-Educatio tantárgylefedő (A típusú), az 5–12. évfolyamokra elkészített integrált anyanyelvi-irodalmi Szövegértés-szövegalkotás programcsomagjának.¹ Őszig digitális formában a Sulineten volt elérhető ez az anyag, igen sokan használták is. Ma már csak a Magyartanárok Egyesületének honlapján, a *Kincsesár* rovat *Taneshközök* fiókjában férhető hozzá. Programcsomagunk piacképessé tételét, tömörítettését, javíttatását, a kiadásba való befektetést azért nem vállalta fel a kiadó, mert az akkor már előre látható új NAT miatt a tulajdonosok nem mertek anyagiilag kockáztatni.

Elfogultságom abból is fakad, hogy elkésérít, hogy hazámban minden kormánnyal szinte minden újakezdődik, s a korábbi százmilliós (milliárdos?) fejlesztések kukába kerülnek. Mivel egy terjesztés és folytatás nélkül maradt programon dolgoztam, érthető módon, bár rosszhiszeműen, feltételezhető, hogy nem leszek híve egy újabb, ugyancsak grandiózus fejlesztésnek. A sulinovás fejlesztés idején is képtelenül szűkek – de nem ennyire szűkek! – voltak a határidők, ott is követtünk

el hibákat, ott is volt pazarlás. De (1) Mi nem az egy- vagy kétkönyvűség², hanem a szabad tankönyvpiac korában vettünk részt egy EU-pénzből finanszírozott fejlesztésben. (2) Ott magyarból egy másfél évtized alatt kimunkált, számos előzménnyel rendelkező koncepciót igyekeztünk programcsomagban objektiválni, továbbfejleszteni. (3) Igazi tananyag-elrendezési (problémacentrikusság) és módszertani (RJR-modell, interaktív-reflexív eljárások) újítások s valóban a kompetenciafejlesztés és a differenciálás jegyében és érdekében készítettünk egy, a piacon lévőtől lényegesen különböző felépítésű, pedagógiájú könyvsorozatot. Nem titkolom véleményemet: az eddig elkészült középiskolai és felsős magyar nyelv és irodalom, illetve történelem „kísérleti” könyvek szerintem nem igazán innovatív jellegűek, sok tekintetben visszalépést jelentenek több, a piacon lévő könyvhöz képest.

Miért írom meg mégis ezt a bírálatot, annak ellenére, hogy az elfogultság vádját nem tudom elhárítani? Azért, mert felháborít az OFI és a minisztérium sikerpropagandája és az, hogy a bírálatot elintézik azzal, hogy az nem szakmai, hanem politikai motivációjú és célú. Azért, mert felháborít, hogy a 2014 őszi direkt módszerek után most piacidegen, de kvázipiaci módszerekkel kényszeríti rá a kormányzat a kísérleti tankönyveket az iskolákra.³ Azért, mert gyakorló magyartanárként és a Magyartanárok Egyesületének vezetőjeként nem mindegy nekem, hogy milyen

lesz az a könyv, amit rengeteg diák fog tanulni, talán a középiskolások fele – vagy annál is több.

Miért és hogyan törekszem mégis objektivitásra? Érdekeltek vagyok abban, hogy hazámban magas színvonalú irodalomtanítás folyjon, s ebben jó taneszközök segítsenek. Ha valamire százmilliókat fordítanak, akkor adófizető állampolgárként szeretném, ha a pénz nem veszne kárba. Azaz nem csupán bírálni, hanem használni szeretnék ezzel a kritikával, hogyan használni akartunk a Történelemtanárok Egylete elnökével, Miklósi Lászlóval, amikor az államtitkár asszonytól 2014. szeptember 5-én (!) lehetőséget kértünk arra, hogy kifejthessük bírálatunk nem politikai, hanem szakmai alapjait, szempontjait – a későbbi együttműködés reményében. Sajnos a találkozó máig nem valósult meg. Nem tagadom, a tankönyvpiac államosítását, az egyentankönyveket elfogadhatatlannak tartom, azonban szeretném, hogy a kísérleti tankönyvek mint színvonalas alternatív lehetőségek a tanárok és diákok rendelkezésére álljanak. Bírálati módszerem egyszerű, s részben éppen ettől remélem a tárgyilagosságot: tudatosan nem használok külső szempontokat, külső tankönyvelméleti-tankönyvbírálati irodalmat (még a fejlesztésvezető, Kojanitz László vonatkozó korábbi írásait sem), kizárólag azt vizsgálom, hogy a fejlesztés eredménye, a jelenlegi kilencedikes könyv mennyiben felel meg a fejlesztési koncepcióban megfogalmazott elveknek és céloknak.

Az általános koncepció és a megvalósult taneszközök viszonya

Egységesség

A kísérleti projekt célja „Országosan egységes taneszközrendszer kiépítése” (Kojanitz, 2014, 3. o.). Az OFI-s interpretációk szerint⁴ ez „mindenütt, minden településen, az adott iskolatípus, évfolyam minden iskolájában, minden osztályában használható” tankönyvet jelent. A mindenkinek szóló tankönyv véleményem sze-

rint elvi képtelenség, s összefügg a 2010 óta folytatott oktatáspolitikával azon hibás elképzelésével, hogy az biztosítja az esélyek egyenlőségét, ha mindenki ugyanazt tanulja. Ez a szemlélet nem számol azzal, hogy a különböző előismeretek, eltérő motivációk, attitűdök, nyelvi kódok, tanulási utak ugyanazt a tananyagot, taneszközt nem ugyanúgy hasznosítják, vagyis hogy ami az egyik embernek gyógyszer, az a másinak méreg. De ha eltekintünk is ettől az elvi kérdéstől, az bizonyos, hogy közel ugyanazt csak eltérő módon, azaz differenciálással lehet megtanítani különböző szociokulturális háttérrel rendelkező tanulóknak. A mindösszesen 128 oldalas (!) tankönyv, illetve az egészében is meglehetősen szegényes, különböző megközelítéssel és nehézségi fokú – párhuzamos (!) – feladatokat pedig nem tartalmazó digitális tananyag egyáltalán nem alkalmas a differenciált oktatásra. Sem a tankönyvi szöveg, sem a digitális anyag semmilyen instrukciót nem tartalmaz a differenciálásra vonatkozóan. A koncepció az UNESCO 2005-ben a tankönyvekkel és a taneszközökkel kapcsolatos stratégiai útmutatójára hivatkozva „kulcsfontosságúnak tartja, hogy a tankönyvek, oktatási segédanyagok tartalmukban és megjelenésükben megfeleljenek a tanulók fogalmi felkészültségének, nyelvi környezetének, háttérének, igényeinek” (Kojanitz, 2014, 3. o.). Természetesen eltérő fogalmi felkészültségnek, eltérő nyelvi környezetnek egyetlen, a differenciálást meg sem célzó tankönyv nem tud megfelelni. Azaz az OFI koncepciója már itt, a startnál szükségszerűen megbukott. Ha a kísérleti könyvek nem lennének is teli szaktudományos és didaktikai-metodikai hibákkal, az összedobottságból adódó önellentmondásokkal, esetlegességekkel és hiányokkal, akkor sem felelhetnének meg a maguk által kijelölt elvárásoknak.

Tanulóközpontúság, kompetenciafejlesztés

A koncepció szerint az „új tankönyveknek korszerű, tanulóközpontú oktatási paradigm-

mára kell épülniük, és az európai trendeknek megfelelően kompetenciák fejlesztésére kell irányulniuk” (Kojanitz, 2014, 3. o., kiemelés az eredetiben). A későbbiek során azt fogom bizonyítani, hogy a kilencedikes irodalom tankönyv elhanyagolja a kompetenciafejlesztést. Pontosabban következetesen csupán a szövegalkotási kompetencia fejlesztésére törekszik, a szövegértési és az irodalmi kompetenciák fejlesztésére nem vagy csak teljesen esetlegesen. A szövegalkotási kompetencia fejlesztése pedig nem a tanult elsődleges irodalmi szövegekre épít, hanem csak a kitekintésben megjelenő (részben) kortárs szövegekre, illetve a filmrészletekre.

A piacon lévő tankönyvek színvonalának meghaladása

A kiadók közötti piaci versenyre épülő rendszert „működőképes modell”-nek minősíti a fejlesztési koncepció, s kimondja, „ezért csak akkor van értelme ettől eltérni, ha a központi fejlesztések eredményeképpen elkészülő tankönyvek és szolgáltatások színvonala meghaladja azokat, amelyeket eddig az iskolák a tankönyvkiadóktól rendeltek meg” (Kojanitz, 2014, 4. o.). A későbbiekben bizonyítani fogom, hogy a kísérleti 9-es irodalomkönyv színvonala – tömörségétől (?) és könnyen olvashatóságától eltekintve⁵ – nem haladja meg a Pethőné Nagy Csilla-féle (*Pethőné Nagy*, 2010–2013), eredetileg a Nemzeti Tankönyvkiadó által kiadott, a Hornok András – Laklia Márta – Sisák Gábor-féle (*Hornok, Laklia és Sisák*, 2013), a Mozaik Kiadónál megjelent, a Krónika Nova Kiadó által kiadott Füzfa Balázs-féle (*Füzfa*, 2010), sőt még az erősen elavult, de népszerű, szintén a Krónika Nova által kiadott Mohácsy-féle (*Mohácsy*, 2009, 2014) sorozat színvonalát sem. (Ez a bizonyítás csak jelzésszerű lesz, mert egy öt könyvre kiterjedő komoly összehasonlító elemzés szétfeszítené ennek a recenzióknak a kereteit. A tizedikes könyvről ilyen összevetés készül.) A szolgáltatások a digitális tananyag révén elvileg valóban

meghaladják, meghaladhatnák az említett sorozatok szolgáltatásait⁶, azonban az említett háttéranyag még a tankönyvnl is „improvizatívabb” jellegűnek tűnik. Ugyanakkor a „netgeneráció igényeinek figyelembevétele”, a digitális irányban meghosszabbított fejlesztés természetesen üdvözlendő és igen fontos törekvés. De a digitalizálás önmagában – ha nem jár együtt módszertani korszerűséggel és hatékonysággal – nem biztosítja az új taneszköz magasabb színvonalát.

A korábbi fejlesztések részleges ignorálása

A koncepció szerint „a fejlesztésalapú pedagógiai kutatás [...] megindítása rendkívül hasznos újdonságot jelenthet a hazai pedagógiai gyakorlatban”. Márpedig fejlesztésalapú pedagógiai kutatás mind a Zsolnai-programban, mind a Sulinova-Educatio programcsomagjainak fejlesztése során jelen volt. Nem páratlan újdonsága tehát a kísérleti tankönyveknek, hogy a kipróbálás és a visszajelzések alapján történő korrekció nyomán jönnek létre az új taneszközök. A koncepció elismeri, hogy készültek már programcsomagok a kulcskompetenciák fejlesztésére, sőt ezek eredményeinek átvételét ígéri, azonban azt állítja, hogy az eddigi csomagok nem váltották ki az órákon használt tantárgyi tankönyveket.⁷ Ez éppen magyar nyelvből és irodalomból nem igaz, hiszen a Sulinova „A típusú” integrált szövegértési-szövegalkotási programcsomagja tantervet, tantárgyi követelményeket lefedő csomag volt.⁸

Összehangolt fejlesztés a digitális anyagokkal

A koncepció kimondja, hogy „[k]ezdettől fogva közös tervezésre és egymással szorosán összehangolt fejlesztésre van szükség” (Kojanitz, 2014, 8. o.). Az elkészült kilencedikes taneszközrendszer esetében ez a törekvés nem valósult meg. A könyv,

a „törzsanyag” és a digitális háttéranyagok között egyáltalán nincsenek keresztutalások (!), csupán a kortársi kitekintés, vagyis a lappárok jobb alsó sávja tartalmaz utalást a háttéranyagban lévő filmrészletekre. Ellentmondások, összefüzetlenségek a tankönyvi szöveg és a digitális anyag között viszont bőven akadnak.

„Az új tankönyvek szerkesztői és szerzői a tartós nyomtatott változat tartalmát már annak tudatában tervezhetik meg, hogy az abban leírt ismeretanyag tartalmának megértéséhez, a tanulás eredményességét biztosító tanulói tevékenységek elvégzéséhez, a tantervi követelményekben meghatározott kompetenciák fejlesztésére, a differenciált gyakorlás feltételeinek megteremtéséhez a tankönyvhöz készült digitális tananyagok is rendelkezésre állnak majd.” (Kojanitz, 2014, 5. o.)

Ez a kötet – igen rokonszenves szemléletű – bevezetőjében így konkretizálódik:

„A kötet elsődleges célja a diákok kalauzolása a sokféle tudásbázis között, ezért számos tudáselem a digitális háttéranyagokban lelhető föl. A részletes műelemzések és az emelt szintű érettségire készülők számára kínált tananyag-kiegészítések is itt keresendők” (5. o.).

A probléma csak az, hogy elmélyült elemzést a *Zanatóvé* anyagai az *Odüsszeia* és az *Oidipusz király* Karsai Görgy által, az *Isteni színjáték* Nádasdy Ádám által elmondott remek kommentárjain, illetve Kőrösi Imre és Cseh Zoltán antik líráról folytatott beszélgetésein kívül nem tartalmaznak. Az *Antigoné* vagy az *Egy katonának* elemzése a tankönyvben olvashatónál leegyszerűsítőbb, gyengébb. Az utóbbi elemzés explicit módon egyúttal a lírai művek elemzésének mintáját, receptjét is kívánja adni. Szempontjai, a felkínált elemzési stratégia olyan alacsony színvonalat és elavult szemléletet képvisel, ami igazi szegénységi bizonyítvány az egész

vállalkozásra nézve.⁹ Erre még részleteken visszatérek. Ezenkívül más elemzés nemigen található a digitális háttérben. Ez azért hatalmas baj, mert a tankönyv az elemzést átutalja a digitális háttéranyagra, ahol viszont az nem található meg. Így az esetek többségében a szép alapkoncepció a részletes elemzés terhének levetésében, a felelősség áthárításában torzul valósággá.

Vizuális elemek, képanyag

„A nyomtatott és a digitális tankönyvi változat együttes megtervezése során nagy hangsúlyt kell kapniuk a vizuális elemeknek. Abban kell gondolkodni, hogy a tankönyvbe bekerülő képek, ábrák, térképek, összefüggésvázlatok az elektronikus változatban különböző módon életre kelhetnek: például a fényképen ábrázolt kísérletek, jelenségek videofilmként is megjeleníthetők lesznek”

– ígéri a koncepció. Ehhez képest a tankönyvben nincsenek ábrák, se gondolat-térképek, se egyéb grafikus segítők. Ezek készítésére az *Irány a szöveg!* című feladatsorok sem biztatnak. (A digitális háttéranyag egyetlen helyen kér, illetve ad pókhálóábrát, azaz a legegyszerűbb grafikus szervezőt.) Ezzel a tanulásmódszertan, a tudatos kompetenciafejlesztés, a gondolkodásra nevelés, a kognitív képességek, a problémamegoldási képesség fejlesztésének alapvető eszköztárszerepéről mond le a könyv. A korszerűsége, magasabb minőségre törekvő tankönyv ebben is utcahosszal marad le a Pethőné-féle sorozattól vagy az ennek nyomán, illetve ezzel párhuzamosan született tankönyvektől. Az elektronikus változat értelemszerűen nem segítheti elő az ábrák életre keltését, ha egyszerű ábrák nincsenek.

A bőséges, szép és jó minőségű fényképanyagra a könyvben egyetlenegyszer sem vonatkozik kérdés vagy feladat. A képek kommentálása a közlőszövegben is csak egyszer-kétszer fordul elő. Ilyen üdvös kivétel például Bernini *Szent Teréz*

extázisa című szobrának értelmezése (102. o.). Szöveg és képi illusztráció viszonyának legkirívóbb példája, amikor *A görög mitológia* című lecke (10–11. o.) az ismertett mitológiai történetekhez kerekded kép- és szoborismertetéseket rendel, azonban a leírt alkotások zömét (Michelangelo: *Léda és a hatyú*, a Sixtus-kápolna *Utolsó ítéletének* Kharón-ábrázolása, a Trevi-kút Poszeidón-ábrázolása, Botticelli *Vénusz születése* című képe) fénykép híján csak elképzeltjük! Külön bosszantó, hogy azt viszont pontosan megtudhatjuk, hogy melyik itt nem látható kép hol, melyik múzeumban, épületben, köztéren látható. Hadd sóvárogjon a gyerek! (A digitális galéria – 2015. december 31-én – összesen négy képet tartalmaz – nem a fejezethez, hanem az egész tankönyvhöz!) Kiemelkedő s egyben jellemző példája ez a kísérleti tananyag összerendezetlenségének.

A kísérleti tankönyv a képválogatás ötletességében, sokoldalúságában (nem mennyiségében) és funkcionalitásában messze mögötte marad a Pethőné Nagy Csilla- és a Fűzfa Balázs-féle kilencedikes könyveknek, de még a megújított „Színes” Mohácsi-kötetnek is. Sőt még a nyolcvanas évek elején készült Veres–Szegedy-Maszák–Ritoók–Zemplényi-féle reformtankönyvek is. A legutóbbi képanyagának kivitele persze csúnyább, mennyisége is kisebb, de művészettörténeti színvonalával, elemzéseinek igényességével a kísérleti könyvé nem említhető egy napon. Az emlegetett „meghaladásnak” az ellenkezője valósult meg e téren is.

Pedagógiai elvárások – a tankönyv szerepe, a tanulás eredményességét biztosító módszerek

A koncepció igen rokonszenves és korszerű elveket fogalmaz meg. Például: „Tanuló- és tanulásközpontú fejlesztési folyamatok megtervezésének és megvalósításának elősegítése; Hatékony tanulási stratégiák és technikák közvetítése”. Ezek a folyamatok, stratégiák, technikák az elkészült könyvben legalábbis nincsenek explicitte

téve, így nehéz megítélni, hogy jelen vannak-e. Az biztos, hogy tudatosításukra, s így a metakogníció elősegítésére nemigen találunk példákat vagy ösztönzést. Az előzetes tudás „transzferálásáról” csak korlátozottan beszélhetünk, mert a ráhangolódás (az irodalmi koncepció saját szavával: fejezetindító kapcsolóelem, ld. *Kojanitz*, 2014, 47. o.) ugyan néhányszor (nagyon kevészer!) feleleveníti az előzetes ismereteket, azonban a fogalmak és technikák következetes, spirálisan visszatérő alkalmazása és a felelevenített ismeretekre való módszeres ráépítés, azok képesség- és tevékenységpotenciálként való alkalmazása, a tantárgyi tartalmak „rendszerre szervezettsége” (Csapó Benőt idézi: *Kojanitz*, 2014, 6. o.) igen kevésbé jellemző. Ezt a részletező kifejtésben majd az eposzi kellékeknek, a dráma cselekményszerkezetének és a *commedia dell' arte* állandó típusainak a tankönyvi sorsán keresztül mutatom be.

Személyre szabott tanulás, feladatok közötti választás, portfólió, kooperáció

A koncepció a személyre szabott tanulásról szóló alfejezetben először az IKT adta lehetőségekre utal, majd igencsak helyeselhető módon alternatív tartalmakról, feladatokról, projekt munkáról, kooperációról ejt szót. Azt olvashatjuk, hogy az „online elérhető interaktív feladatok bármikor módot adnak egyéni gyakorlásra és tudásellenőrzésre”. Ezt az állítást azonban az online feladatbank egyáltalán nem támasztja alá. Eleve nagyon-nagyon kevés a feladat (ezt úgy kell érteni, hogy a fejezeteknek több mint a feléhez – a 2015. december 27-én látható 35 fejezetből 19-hez, a korábban még elérhető 55 fejezetből 30-hoz¹⁰ – egy darab sincs!), többnyire azok is mechanikus ismeretellenőrzések inkább. A feladatok interaktivitása igen csekély. Ahol megjelenik ilyesmi, ott csak arról kapok visszajelzést, hogy a megoldásaim jók-e. A jellegzetes feladatok: kakukktojás, párosítás (nevek és tulajdonságoké, fogalmaké és definíci-

óké), szövegkiegészítés (fill in the blank), az üresen hagyott helyek megtöltése a megadott szövegekkel, igaz vagy hamis. Azaz finoman szólva a lehető legegyszerűbb (valójában a legrimitívebb) ismeretvisszakérdező feladatok. (A háttéranyag nem digitális, illetve nem interaktív jellegéről lásd Jánk István [2015. 04. 16.] írását!)

Valódi, összetett, kihívást jelentő, alternatívákat, elágazásokat, rávezetéseket tartalmazó, problémamegoldás jellelű feladatok csak a szövegalkotási tevékenységben, a lappárok jobb alsó sávjában találhatóak. Ezek azonban soha nem az elsődleges tananyaghoz kapcsolódnak, hanem a kitekintésekhez. Némi kiélézéssel azt mondhatjuk, hogy valódi kompetenciafejlesztés csak az asszociatív kapcsolódó kortárs, illetve filmes kitekintésekben valósul meg következetesen: a visszatérő értelmezési, érvelési, összevetési feladatokban. Alternatív feladatot az IKT háttéranyagban egyet (!) találtam: a görög mitológiáról szóló két feladatban isteneket és attribútumaikat kell párosítani, az egyikben szavakat, a másikban képeket.¹¹

Kooperációra vagy portfólió készítésére sem a tankönyvben, sem a háttéranyagban utalás sincs – írtam az eredeti változatról. Ma ennek az állításnak az egyik fele már nem teljesen igaz: a „digitális” háttéranyagba bekerült 3, azaz három szellemes, játékos, kreatív, csoportmunkára épülő feladat: egy a históriás énekről, egy Boccacciohoz, egy pedig Petrarcahoz. 55 (35) leckéhez három kooperatív feladat.

Elképesztő, hogy 2015. december 31-én *Módszertani segédlet*ként a tanévhez egyetlen anyag hívható le, Sályiné Pásztor Judit néhány korábbi (!) tanulmánya (hat tanulmány – 54 oldalon: <https://player.nkp.hu/play/61588/false/undefined>). Ezek azonban nem kapcsolódnak közvetlenül a kísérleti tankönyvhöz és annak feladataihoz! A korábbi keletkezésen kívül azért sem, mert inkább a ma domináns vagy korábban jellemző tanítási gyakorlatot vizsgálják, és nem a kilencedikes tankönyv anyagához, korszakaihoz, műveikhez kapcsolódó konkrét javaslatokat tesz-

nek. Talán az iskolai ünnepélyekről szóló (!), első tanulmány az, amely némi jóindulattal kapcsolható az antikvitás irodalmához, a 24. oldal ráhangolódási feladatához (a Dionüsziaiához). Mi ez, ha nem összecsapottság, illetetlenség?

Szövegértés-szövegalkotás

A koncepció helyesen állapítja meg, hogy

„a szövegértés fejlesztéséhez szükség van a tudás bővítésére és különböző új kontextusokban történő alkalmazására, valamint az értő olvasáshoz szükséges technikák és stratégiák elsajátíttatására és gyakoroltatására. [...] Ezért a tantárgyi tanulás eredményességét is jelentősen javítani lehet azoknak a szövegértési képességeknek a szisztematikus fejlesztésével, amelyek az adott műveltség- vagy tudományterület szövegeinek a megértéséhez szükségesek. Úgy kell tehát elkészíteni és összeállítani a tankönyvek szövegeit, hogy azok fokozatosan egyre többféle lehetőséget adjanak a tartalomhoz kötött szövegértési képességek fejlesztésére. Tartalmazniuk kell olyan feladatokat is, amelyek folyamatosan mintákat adnak a szaktanároknak arra, miként lehet a tartalom megtanítását és a tanulók speciális szövegértési és szövegalkotási képességeinek fejlesztését összekapcsolni.”

A kilencedikes tankönyvben ezek az elvek nem valósulnak meg, az ismeretközlő szövegek szisztematikus feldolgozását a feladatok nem kérik, például INSERT technikával vagy más módon. Nehezebb, tudatos feldolgozást igénylő szakszövegek – két rövidke kivétellel két *Vitassuk meg!* részben – nem fordulnak elő. A szövegértési kompetencia fejlesztésénél – mint feljebb jeleztem – a szövegalkotási kompetencia fejlesztésével elégedettebbek lehetünk – ha feltételezzük, hogy a tanárok a kitekintő részt is szisztematikusán feldolgoztatják. Ezt utóbbi illető kételyemnek később azonban még hangot adok.

Szorosabban a 9-es Irodalom koncepciójáról

Előljáróban szeretném leszögezni, hogy a tankönyv koncepciójában számos korszerű, előremutató törekvés figyelhető meg. Ilyen (a) a diákok hétköznapi életéhez, világához való közelség igénye, (b) a vitát, eszmecsérét ösztönző attitűd, (c) a kortárs irodalom bevonása, (d) a film bevonása, (e) a világos, közérthető nyelvezet és a tömörség igénye, (f) a tankönyvön kívüli tudásforrások igénybevételére való ösztönzés, (g) a tankönyv áttekinthetőségének, használhatóságának, tanulhatóságának megkönnyítése a következetesen alkalmazott lappáros felépítés révén. Az (f) pont megfogalmazása a tankönyv bevezetésében például így hangzik: „A kötet elsődleges célja a diákok kalauzolása a sokféle tudásbázis között ezért számos tudáselem a digitális háttéranyagokban lelhető föl.” (5. o.) A koncepció nem egészen ezeket a fogalmakat használja és nem is ebben a sorrendben. Az alábbiakban eleinte a koncepció alcímeit követem.

„Tematikai újszerűség” (Kojanitz, 2014, 46. o.)

„A klasszikus művek kapcsán rendszerint kerüljenek szóba mai, kortárs művek, s velük együtt határon túliak is, hogy — megfigyelhető legyen a művészi beszédmód változása, — ne muzeális, hanem élő és örömteli jelleget öltson az irodalommal való foglalkozás, akár a humort is beleértve, alkotó jelleget feladatokkal társítva.”

A célkitűzést és indoklását csak lelkesen üdvözölni lehet. Sokunk évtizedes törekvése végre a központi direktíva (legalábbis a központi tankönyv) rangjára emelkedett. Más kérdés, hogy nem újdonság ez az újítás, hiszen az Arató–Pála-sorozat már a kilencvenes évek közepén, Pethőné első sorozata, a Sulinova *Szövegértés-szövegalkotás* sorozata és Fűzfa Balázs sorozata a 21. század első évtizedében, Pethőné

(2010–2014) új sorozata a 2010-es évek elején rendszeresen tartalmazott nem kronologikus alapon beléptetett kortárs műveket. Más kérdés, hogy nem azzal a formai rendszerszerűséggel, hogy minden oldalpár végén kitekintés található. A cél a megvalósult sorozatban még népszerű filmek rendszeres bevonásával is kiegészült, amit szintén nagy pozitívumnak tartok. A humor becsempészésének törekvése is érvényesül. Sőt az érvelés, értelmezés, összehasonlítás szövegalkotási feladatai, a szövegalkotási kompetencia fejlesztése is főleg ide kapcsolódnak.

Mi a probléma ezzel a nagyszerű tematikus újítással? A teljesen asszociatív jelleg. A kortárs kitekintés formailag rendszerszerű, azonban mivel a kortárs (illetve 19–20. századi) művek asszociatív alapon, többnyire teljesen esetlegesen, illetve felszínes kapcsolat alapján, nem pedig tartalmi vagy szerkezeti rokonság, konvenció- vagy problémátörténeti kapcsolódás folytán kerülnek be, nincs kölcsönös megvilágítás, szerves összekapcsolódás. Valójában a törzsszöveg leveti magáról a szervtelenül kapcsolódó kitekintéseket. Annál is inkább, mert az ezekhez a vizuális vagy verbális szövegekhez kapcsolódó kérdések, feladatok sokkal átfogóbbak, összetettebbek, igényesebbek, nyitottabbak, mint az éppen tanult műhöz, korszakhoz kapcsolódók.

Hadd hozzak néhány pozitív és néhány negatív példát. Nem érvényes a fenti általánosító kritika például a 23. oldal összehasonlító feladatához, ahol Szappahó *Aphrodité*hez című versét kell Pílinzsky *Itt és most* című művével összevetni a lírába vegyülő epikus elemek ideillő, kitűnő szempontja alapján. Vagy igen jó Szakonyi Károly *Szállás éjszakára* című novellájának összevetése a betlehem-i történettel (49. o.). Kiváló a *Mátrix* kapcsolása a reformáció irodalmához (79. o.), mivel a filmrészlet valóban predesztináció és szabad akarat viszonyáról szól. Rengeg azonban a szerencsétlen és esetleges „kapcsolódás”. Például teljesen esetleges a görög mitológia tárgyalása kapcsán az egyik Harry Potter-film kiválasztott rész-

letének megvitatása. Nem azért, mert a klasszikafilológus képzettségű J. K. Rowling regénye ne lenne alkalmas a mitologizálás, a mitológiai elemek felhasználásának (pl. kentaurók, főnix, Bojhoska mint Cerberusz, Harry, a közösségi sors letéteményese, azaz mítoszi hős, gonosz és jó harca stb.) bemutatására – nagyon is az. Hanem azért, mert ez a részlet egyszerűen nem ilyesmiről szól. A kérdések ezért nem is a mitikusságra vonatkoznak, hanem arra, hogy a *Harry Potter* gyerekregény-e, illetve, hogy a felnőttek hogyan viszonyulnak a mesei fantasztikumhoz (11. o.). Németh László *Kocsik szeptemberben* című novellájának a *Daidalosz és Ikarosz* mítoszhoz való kapcsolása esetleges. A választott részlet nem is a szülővel való szembefordulásról szól, a kérdések is az elbeszélő nézőpontjához, perspektívájához kapcsolódnak¹² (9. o.). Esetleges *A repülő osztály* című filmadaptációnak a trójai mondakörhöz (13. o.), a *Holdfény királyság* című filmnek az eposz műfajához való kapcsolása (15. o.). Az utóbbi esetben a hősköltevény jelleg lenne a kapcsolóelem, csak hogy a feladat hétköznapi és rendkívüli viszonyára irányul, a kér-

dések pedig a képváltozások ritmusára, a látott és a hallott információk viszonyára, illetve a szemüveg – nem éppen eposzi – motívumára. Petrarca szerelmes verseihez

A „kapcsolóelemek” hol jobbak, hol gyengébbek. Igen jó például a Vergilius–Horatius-fejezetet (34–35. o.) felvezető szöveg és kérdés, mely arra vonatkozik, hogy hogyan egyeztethető össze a „ragadd meg a napot” és a mértékletességre való felszólítás.

Erről a dilemmáról a versek ismerete nélkül is lehet beszélgetni, és nem elvezetnek a versek tárgyalásától, hanem rávezetnek arra. A Janus Pannonius pályája témakör elején a „Hozzád melyik kultúra áll a legközelebb? Ha választhatnál, melyik ország melyik városába mennél tanulni vagy dolgozni?” kérdés-pár valóban jól vezeti fel a külföldön tanult és országok, kultúrák feszültségében élt Janus élményeit, versben is tematizált problémáit. Azonban, mint a legtöbb „kapcsolóelemnél”, itt is fönnyforog a veszély, hogy ha a gyerekek tényleg elkezdenek beszélgetni a témáról, az elviszi az óra nagy részét. Ezért félok, hogy a tanárok nagy része kihagyja majd ezt a lépést.

kiáltóan nem kapcsolódik Rakovszky Zsuzsa regényének (*A kígyó árnyéka*) idézett részlete (75. o.), amelyben – a későbbi kérdéseknek megfelelően – ugyan nő szólal meg, de nem szerelméről beszél. A kérdések a férfiszervezők irodalmi túlsúlyát firtatják. A téma fontos, de Petrarcahoz kapcsolása nem tűnik indokoltnak.

Az egész könyvben végighaladva láthatnánk az indokolható és az erőltetett kapcsolások váltakozását. Azonban még az indokolható kapcsolódásoknál sem segítik elő a kitekintések az irodalomtörténeti, nyelvi változásoknak a tanulmányozását, azt, hogy – a koncepció szavait használva – „megfigyelhető legyen a művészi beszédmód változása”. Fehér holló az olyan feladat (lásd Pilinszky–Szapphó, reformáció–Mátrix), amelyben a művek egymás megértését valóban elősegítik. Meg kell jegyeznem

továbbá, hogy bármennyire öröndetes is a film becsempészése az irodalomóra, az arányok vállalhatatlanok, a film a kortárs szerzők rovására aránytalanul nagy

teret kap. A határon túli művek viszont az ígértnél kisebb szerepet kapnak.

**„Szerkezeti újszerűség”
(Kojanitz, 2014, 7. o.)**

„Minden fejezet induljon olyan kapcsolóelemmel, amely – befogadócentrikus módon mozgósítja az előzetes ismereteket, és azokhoz kapcsolja az újat, – mozgósítja a tanuló privát, személyes élményeit, és ezzel erősíti a motivációt”

– írja a koncepció. Ezzel a szemponttal is csak egyetérteni lehet. A befogadóközpontúság volt a jelszava az Arató–Pála-, a Pethőné- és a Fűzfa Balázs-sorozatoknak, illetve a Sulinova 5–12. programcsomagjának is. Tehát a kísérleti tankönyv itt felhasználni látszik a korábbi fejlesztések eredményeit.

A „kapcsolóelemek” hol jobbak, hol gyengébbek. Igen jó például a Vergilius–Horatius-fejezetet (34–35. o.) felvezető szöveg és kérdés, mely arra vonatkozik, hogy hogyan egyeztethető össze a „ragadd meg a napot” és a mértékletességre való felszólítás. Erről a dilemmáról a versek ismerete nélkül is lehet beszélgetni, és nem elvezetnek a versek tárgyalásától, hanem rávezetnek arra. A *Janus Pannonius pályája* témakör elején a „Hozzád melyik kultúra áll a legközelebb? Ha választhatnál, melyik ország melyik városába mennél tanulni vagy dolgozni?” kérdéspár valóban jól vezeti fel a külföldön tanult és országok, kultúrák feszültségében élt Janus élményeit, versben is tematizált problémáit. Azonban, mint a legtöbb „kapcsolóelemnél”, itt is főnforog a veszély, hogy ha a gyerekek tényleg elkezdnek beszélgetni a témáról, az elviszi az óra nagy részét. Ezért félok, hogy a tanárok nagy része kihagyja majd ezt a lépést. Mivel a ráhangolódás a kísérleti tankönyvben nem ismer, nem javall másfajta módszert, mint a frontális beszélgetést (vagy esetleg a belső monológot?), ezért semmilyen eljárás (pl. pókháló-ábra, T-táblázat, háromlépéses interjú

stb., ld. *Pethőné*, 2005, 84. o., 205–300. o.) nem segít az időráfordítás optimalizálásában.¹³ Hasonlóan mozgósító és nem elfelé vivő felvezető kérdés előzi meg a *William Shakespeare* című fejezetet: „A színjátszást feszültségek oldására is alkalmazzák a pszichológiában. Te miben látod a legfőbb előnyét? Miért tesz jót a lelkünknek, ha drámajátékban veszünk részt?” (94. o.). A fent jelzett időprobléma persze ezeknél is fennáll. A „Milyen számokra az ideális ünnep? Mikor és kivel érzed jól magad?” kérdéspár viszont aligha vezet a görög színjátszás kezdeteire való ráhangolódáshoz. Az absztrakt logika világos: ’a Dionüszia ünnep, beszéljünk hát a mai ünnepekről!’ Csakhogy, ha valóban elkezdünk beszélgetni arról, hogy a gyerekek számára milyen az ideális ünnep, és kivel szeretnek ünnepelni, biztos, hogy elkanyarodunk a témától. Tiszta példája ez az (ebben) rutintalan tankönyvszerzők által készített, kényszerezett ráhangolódási feladatnak. Hasonlóan szerencsétlen, suta kérdés a trójai mondakör felvezetéséhez „A családotnak is vannak ilyen [a magyarok őseiről szóló történetekhez hasonló] régi történetei?” (8. o.). A párhuzam erőltetett. Az egyik rossz esetben a gyerekek nem reagálnak, a másik rossz esetben mindenféle családi anekdotát mondanak el, amelyek nem egy nagyközösség kohézióteremtő, eredetmagyarázó történetei, így aligha hasonlíthatnak a trójai háború mondáihoz, tehát aligha visznek közelebb azokhoz. A *Romeo és Júliára* aligha hangol rá a „Mit gondolsz arról az emberről, aki tudatosan alakítja ki az imidzsét? És mit arról, aki egyáltalán nem törődik a megjelenésével? Melyik viselkedést érzed rokonszenvesebbnek? Miért?” kérdéspár. A kérdés a gyerekek számára fontos, remek beszélgetést, vitát indíthat el, azonban eltérít a darabtól, nem pedig elvezet hozzá, hiszen sem *Romeo*, sem *Júlia* nem imidzsalkotással vannak elfoglalva, a darab egyetlen szereplője, akivel kapcsolatban a kérdés releváns lehet, *Mercutio*, de aligha érdemes vele kezdeni a drámával való ismerkedést. Az ismeretközlő szövegben és a feladatsorban nem is ez történik.

A ráhangolódás, a kapcsolóelem a kilencedikes könyvben több mint 90 százalékban saját élmény, saját mindennapi kérdéstről alkotott vélemény felidézése, megfogalmazására ad alkalmat, a megértéshez, az új anyag befogadásához szükséges előismeretek mozgósítását elhanyagolja. Ezért sem illik rá igazán a Pethőné által használt ráhangolódás (felidezés) kifejezés, ugyanis nála „[e]nnek a lépésnek azért van kiemelt jelentősége, mert minden maradandó tudás a már meglévő és megértett ismeretek rendszerébe ágyazódik be”. A fő cél a „meglévő értelmezési keretek feltárása” (Pethőné Nagy, 2005, 85. o.), ennek a személyes és hétköznapi élmények csupán egy részét alkotják. A nem előzetes irodalmi tudást előhívó jelleg következménye, hogy a „kapcsolóelemek” többször vezetnek el az anyagtól, mint ahányszor felvezetnek hozzá.

A személyes érdekelttség kérdését alighanem sokszor inkább a befejező fázisban lehetne érvényesen exponálni, ott lehetne előhívni. Nem véletlenül említődik utolsóként a hermeneutikai hagyományban a megértés végrehajtásmódozatai (megértés – magyarázat – alkalmazás) közül az alkalmazás mozzanata (Gadamer, 1984, 218. o.).¹⁴ Ezt a hármasságot operacionalizálja Jauss horizonthármassága, három (fázisú) olvasata (Jauss, 1997, 320–372. o.). Az Arató–Pála-sorozatban ezt adaptálja az olvasás – értelmezés – kritika három fázisa (Arató és Pála, 1997, 5. o.).¹⁵ Az alkalmazásban, elsajátításban (‘subtilitas applicandi’), a harmadik lépésben van benne a befogadóra, a saját életre, a jelenre vonatkoztatás mozzanata. Pethőné munkái, illetve az ő módszertani irányításával készült Sulinova-programcsomag az RJR ívre, a ráhangolódás – jelentésteremtés – reflexió hármására épülnek.¹⁶ Itt is gyakran a reflexió fázisa köti be a művet a diák saját élet- és élményvilágába. A kísérleti tankönyv túlterheli az indító „kapcsolóelemet” azzal, hogy elsősorban ennek kell hordoznia a személyesség és a diákközpontúság törekvését. Igaz, a *Vitassuk meg!* részek is átvesznek ebből a feladatból, s az is igaz, hogy a művek befogadása előtt

fontos a diákokhoz való bekapogtatás. Csak az nem lehet ennyire mechanikusan, gyakran sután személyes. Így a „kapcsolóelem” közelebb kerül a régi ’motiváció’ fogalomhoz, mégpedig annak is egy szűkített, módszertanilag monoton jelentéséhez, mint a modernebb ’ráhangolódás’ fogalom tartalmához.¹⁷

Ha már szó esett a motiváció kérdéséről, lássuk, mit mond erről a koncepció *Újszerűség a tanulásmódszertanban és a motiváció megteremtésében* alcím alatt:

„– Motiválás többek között az emberarcú tananyaggal, pl. irodalmi viták, hamisítások, irodalom és politika, tanulmány-szerzőkkel interjú, élő írók papucsban, az irodalmi pletyka, művészet és giccs, városi népköltészet stb. – Tanulási visszacsatolás a jellegzetes tanulói félresiklások gyűjtésével és tankönyvi közlésével” (Kojanitz, 2014, 47. o.)

A motiválás ezen eszközeinek egyelőre nincsen nyoma a tankönyvekben, illetve a digitális háttéranyagban! Részleges kivételt jelent néhány tanulmány-szerzővel, illetve költővel-fordítóval (Karsai György, Kőríz Imre, Csehy Zoltán, Nádasy Ádám) készített interjú.

Oldalpárok – a legfontosabb szerkezeti újdonság

Az oldalpárokat a *Koncepció* még nem említi, csak azok első összetevőjének, a kapcsolóelemek előfordulásának rendszerszintű mivoltát. Azonban az elkészült tankönyvben ennél jóval nagyobb formai rendszerszerűség érvényesül. Ez kitüntetett figyelmet igényel. Az oldalpárokra építkezés megszokott és igen sikeres építkezési elve az idegennyelv-tankönyveknek. Kevésbé általánosan, de más tantárgyakban is találkozhatunk vele a nemzetközi szerkesztői-kiadói gyakorlatban. Az elv: egy oldalpár = egy lecke. Valaczka András egy korábbi, szerkesztőként jegyzett középiskolai irodalomkönyv-sorozata, a Domonkos Péter-féle sorozat (*Domon-*

kos, 1998–2001)¹⁸ kötetei is így épültek fel. A mostani sorozat minden oldalpárján szigorúan hat típusú szöveg, hat rész követi egymást: (1) Kapcsolóelemes bevezetés (ráhangolódás), (2) Ismeretközlő szöveg, (3) „Vitassuk meg!”, (4) „Írany a szöveg!”, (5) Fogalmak, (6) Kitekintés. Igazán impozáns az építkezés, a következetesség. A diák számára könnyen áttekinthetővé, kezelhetővé teszi a könyvet. Sajnos azonban a koncepció megvalósulása – néhol szükségszerűen, néhol csak a szerzők hibájából fakadóan – ezer sebből vérzik.

A „kapcsolóelemek” (1.) problematikuságát fentebb már bemutattam. Nézzük most az ismeretközlő szövegeket (2.)! Ezek stílusa kiváló, világos, tömör, gördülékeny, diákközel. Szakszerűsége néhol hagy maga után kívánnivalót, de ez nyilván a közérthetőség igényéből fakad. Erről még külön fogok szólni. Az ismeretközlő szövegtípusnak mindig egy oldal lehet a terjedelme – képekkel együtt. Egy bekezdésnyi néha átnyúlik az oldalpár második oldalára, de a közlőszöveg akkor sem haladja meg az egy oldalt, hisz az 1. szöveg az első oldalon a felvezető kapcsolóelem, tehát az első oldal maga nem is egy teljes oldal. A közlőszövegek egységesített terjedelme, a kötet formai rendezettsége és elegáns karcsúsága (belső címolddalakkal, fogalomtárral együtt 128 oldal!) azonban súlyos következményekkel is jár. A végtelenül mutatós kötetben gyakran a külső forma szabja meg a tartalmat. Valószínűtlen, hogy az *Antigoné* (30–31. o.), az *Oidipusz király* (28–29. o.), a *Romeo és Júlia* (96–97. o.), a *Hamlet* (98–99. o.) vagy a *Tartuffe* (118–119. o.) ugyanannyi sorban lenne optimálisan tárgyalható, mint a *Liturgikus drámák a középkorban* (64–65. o.) vagy *A világi színjátszás kezdetei* (66–67. o.) vagy *A kora újkori magyar irodalom* (76–77. o.) vagy *Janus epigrammaköltészete* (82–83. o.). Valószínűleg Magyarországon Petrarca szonettjeinek tárgyalására is kevesebb teret szánhatunk, mint Balassi *Egy katonaeénekére*. Mi következik ebből? A rövid fejezetek felduzzasztása, a hosszúak méltatlan összezsugorítása. Ezért

történik, hogy a liturgikus középkori drámák a sokkal vastagabb tankönyvekben megszokottnál részletesebb – és amúgy kitűnő – tárgyalást nyernek e minimalista [!] könyvben, s négy olyan darab (*Csillagjáték*, *Miasszonyunk csodái*, *Dániel-játék*, *Akárki*) is címmel szerepel, amelyek közül tankönyvekben inkább csak a negyedik szokott megemlíteni, s amelyekkel a diákok aligha találkozhatnak. Kínos, hogy arról viszont nem esik szó, hogy épp a liturgikus színjátékokban jelent meg a tragikus és a komikus elemek olyan keverése, amellyel majd Shakespeare színjátékaiban találkozunk. Így kaphat a világi színjátszás kezdeteiről szóló fejezetben a farce műfajának 14 soros, szokatlanul hosszú (a tragédiánál jelentősen hosszabb!) bemutatása után viszonylag részletes feldolgozást a *Pathelin Péter*. A tüköroldalon lévő hét feladatból öt is erre a műre vonatkozik. (Érdeemes tudni, hogy az *Oidipusz király* és a *Hamlet* feldolgozására 7–7 feladat van szánva.) Védhető ez az aránytalanság és váratlan újítás azzal, hogy a szerzők mókás, a diákokhoz feltehetően könnyen közfelférkőző művet kívántak beemelni az iskolai kánonba. Csakhogy a könyv irodalomtörténeti részében sehol másutt nem érzékelhető efféle törekvés vagy merészség. Ugyancsak a lapkitöltés jegyében kap Tinódi Lantos Sebestyén és Ilosvai Selymes Péter a könyv terjedelméhez (csak ahhoz!) mérten indokolatlanul alapos feldolgozást, ugyanúgy (igaz, ketten együtt) egy hasábot, mint Pázmány Péter és Mikes Kelemen, ugyanannyi feladatot is, mint az utóbbiak jóval értékesebb, fontosabb szövegei. Szegény Mikes egy sort sem kap a szöveggyűjteményben, míg Tinódinak két teljes oldal jut! Ez egyébként a kerettantervnek és a koncepció tananyaglistájának is ellentmond! Az említett nagy drámák (*Oidipusz király*, *Antigoné*, *Romeo és Júlia*, *Hamlet*, *Tartuffe*) elemzése viszont óhatatlanul igénytelen, felszínes, ebben a terjedelemben megoldhatatlan. (Igaz, a *Tartuffe* másfél oldalpárt kap, mert elemzése már a *Molière színháza* fejezetben elkezdődik.) A drámai folyamat kibontakozásával, a tettváltás-sorozattal, a kulcs-

jelenetek értelmezésével marad adósunk a könyv minden ilyen esetben. Elmarasztaló ítéletem kifejtésére még részletesen is kitérek. Azt azonban már itt és most jelezném, hogy a digitális háttéranyag sem tesz semmit hozzá a *Hamlet* vagy a *Romeo és Júlia* elemzéséhez, se tanulmányrészletet, se interjút, se feladatot. Csak filmadaptációk részletei szerepelnek, illetve a *Romeo és Júliánál* rajzfilmes sztorimeselés. Az *Oidipusz király* jobban járt, ennek a digitális tananyagban több fontos aspektusát Karsai György világítja meg briliáns módon. Az *Antigoné*nak régebben volt egy tévedéseket is tartalmazó és nagyon alacsony színvonalú, a tankönyvi szöveghez hozzá nem tevő, de annál pontatlanabb zsanztívós elemzése, ami az NKP honlapján még főt van, a tankönyv felől azonban nem elérhető. Azaz öt esetből háromban (vagy jelenleg négyben) nem igaz, hogy a háttéranyag részletes elemzéssel egészítené ki a tankönyvben csak futólag elemzett műveket. Sőt Karsai remek értelmezése sem térhet ki hat percen a dráma nyomozási folyamatának lépéseire, az analitikus drámaszerkezet kiépülésére. Azaz minden, csak nem „részletesebb elemzés”.

Azt állítom, hogy a kilencedikes tananyag pillérművei nem kapnak elfogadható elemzést az oldalpárokon. Az *Iliász*ról, az *Odüsszeiá*ról (lásd az 54. lábjegyzetet!) és a *Szigeti veszedelem*ről, illetve jobb híján az *Isteni színjáték*ról is lejjebb, az eposzi kellékek kapcsán, az *Antigoné*ről, az *Oidipusz király*ról a drámaelemzési fogalmak használatának elemzése során fogom ezt bizonyítani. A *Tartuffe* és a *Romeo és Júlia* tankönyvi feldolgozására csak kevésbé, a *commedia dell'arte* állandó típusai kapcsán térek majd ki. Ezért itt jelzem, hogy a *Romeo és Júlia* nemzedéki konfliktusként való elemzésén a szakirodalom (pl. Géher István) régen túllépett már, hiszen az ifjú Tybalt a régi elveket hevesebben képviseli, mint az öreg Capulet. Egy *Tartuffe*-elemzés pedig aligha áll meg a lábán, ha nem teszi fel azt a kérdést, hogy Orgon miért is olyan hiszékeny. Shakespeare *Hamlet*-jének bármilyen elfogadható tankönyvi elemzése is nehezen képzelhető el anélkül,

hogy a királyfi késlekedésének és/vagy a szereplők tükörrendszerének kérdése felvetődjék benne. Az az értelmezés pedig szövegszerűen és a műfaj ismeretében tarthatatlan, hogy a királyfi azon a kérdésen töprengene leghíresebb monológiájában, hogy „[m]ilyen életstratégiát válasszunk? Kiállva igazunkért vállaljuk az újabb és újabb konfliktusokat, vagy élünk nyugodtan, békében, biztonságban számtalan kompromisszum árán?” (98. o.). A tragédia hőisében per definícióm nem merül fel a kompromisszum lehetősége, de ha lenne is kivétel, Hamlet a legkevésbé sem az. A dán királyfinak sem pozíciója, sem személyisége miatt természetesen egy pillanatra sem jut eszébe, hogy a békés, nyugodt élet érdekében kompromisszumot köthetne Claudiuszal. A felvetett kérdés valóban valóságos dilemmája a legtöbb mai fiatalnak, de ne ezen a szöveghamisító áron lépünk közelebb diákjainkhoz! Pedig az *Antigoné*-elemzés zárómondata is ezt teszi: „a tragédiát olvasva kezdünk arra gyanakodni, hogy Szophoklész talán jobban érdekelte az emberi gyengeség ábrázolása, mint a hübrisz bűnébe esett hős rituális bűnhődése”. Az idézett sorok írója a második iránti ellenszenvre számítva sandán kijátssza egymás ellen a hétköznapi („emberi”) és az irodalomtudományi nyelvet. A „hübrisz” és a „rituális” fogalmaival szembeállítja az „emberi gyengeség” hétköznapi szavát. Pedig nyilvánvaló, hogy a hübrisz maga is az emberi gyengeség egyik válfaja, az (ál)ellentétet tehát csupán a pajtáskodó összekacsintás igénye szüli. Az nem vétek, ha egy tankönyv kerüli a hübrisz elkoptatott fogalmát, de ha úgy dönt, hogy használja, a lejáratás helyett formálja inkább elevenné!

A lírai művek elemzésének hiányosságaira alaposabban nem térhetek ki, ezért csak a kötetben szereplő két nagy magyar költő néhány alapvető művének tárgyalásáról ejtek egy-két bíráló szót. Janus *Egy dunántúli mandulafáról* című versének értelmezésében a szintek (természeti látvány, mitologikus szint, önjelkép szintje) összekeverése igen bántó. A mitológiai szint – a kedvesére hiába várakozván fáva

változó Phyllis – kimarad, pedig ez közvetít a látvány és az önjelkép között. De ez „csak” hiány, „A műveltség fejlődhet, könyveket lehet írni, de a környezet fizikai adottságai megváltoztathatatlanok” (84. o.) mondat viszont védhetetlen. Azt a jelentést sugallja, mintha Janus költészete nem a hazai kulturális elmaradottság, hanem a hűvösebb éghajlat miatt vált volna magányossá, azaz szó szerinti szintre olvassale a metaforát. A *Búcsú Váradtól* elemzésében a kezdő természeti képek megfigyeltetése (85. o. 2. feladat) funkciótlan marad, hisz nem történik utalás arra, hogy a ködös tél leírása eleinte a beszélő indulástól való ódzkodását jelzi, majd hogy az önmeggyőzés keretében az kap hangsúlyt, hogy télen a befagyott folyón még jobb is, gyorsabb is utazni. Az indulás élményének ambivalenciájáról ennek megfelelően nem esik szó. Didaktikailag pedig teljesen elhibázott, hogy az igen nehéz, időrendileg is kései *Saját lelkéhez* című vers elemzése áll a fejezet élén, a feljebb említett könnyebb versek pedig csak ezután következnek. Balassi *Hogy Júliára találja...* című versének záróképe, a lovag térdre ereszkedése, illetve a nő fejedelmeként való megszólítása kapcsán nem esik szó az egyébként általánosságban emlegetett trubadúrköltészetről. A címmel is kiemelt petrarkista toposzokról szóló értekezés pedig igazán elüt a tankönyv vállalt minimalizmusától, ráadásul korábban a toposzok csak mint eposzi kellékek szerepeltek. Az *Egy katonaének* tankönyvbéli elemzése során nem derül ki, hogy a vers ötödik strófája miért is pillér, hogy az általánosító jelleg révén emelkedik ki a példákat sorjázató szakaszok közül, ahogyan ez a konkrétat és általánost váltakoztató ódáknál általában is szokás. (E váltakozás tudatosításának elhagyása megint csak a kompetenciafejlesztés elhanyagolását jelzi.) Arról sem kapunk tájékoztatást, illetve arra sem vonatkozik kérdés, hogy a 2–8. versszakokban – szemben az 1.-vel és a 9.-kel – miért többes szám harmadik személyben van szó a vitézekekről. A könyv Balassi istenes verseinek, az *Adj már csendességet...* (87. o.) és a *Bocsásd meg, Úristen* (93. o.)

címűeknek közlőszövegben, illetve kérdésekben megjelenő elemzésében éppen csak arra nem utal, hogy miben áll Balassi ilyen verseinek újdonsága, reneszánsz jellege, hogy milyen bennük az Isten-ember viszony.

A 3. szövegtípust a „*Vitassuk meg!*” című, szintén rendszerszerűen visszatérő rész alkotja, amely általában egy idézetből vagy rövid fejtegetésből, majd egy kérdésből, feladattól áll. Ez a zöld háttérre nyomtatott alkotóelem is – üdvözlendő módon – a szűken irodalmi megközelítés tágítását, a diákbefogadó tapasztalatainak mozgósítását célozza. Sajnos a feladatok itt is egyenetlen színvonalúak, van köztük remek, van olyan, amely címével ellentétben nem vitát kíván, s van olyan, ami mondvacsinált, szerencsétlen módon kapcsolódik a fejezet főszövegéhez, illetve az éppen tanult korszakhoz, műhöz. Jó, mert az anyaghoz és a diákokhoz is természetesen kapcsolódó feladat például a Catullus *Éljünk, Lesbia* című verséből kiinduló, annak két idézett sora után álló kérdéspár: „Egyetértesz Catullussal? Neked milyen tapasztalataid vannak az idős emberekről? Szerinted lehet időskorban is boldognak, szerelmesnek lenni, vagy a könnyed vidámság a fiatalok privilégiuma?” (33. o.). Biztos vitára serkent a lovagi irodalomról szóló fejezethez¹⁹ szervesen kapcsolódó kérdéspár: „Szerinted szükséges a bókolás, vagy mindig teljesen őszintének kell lenni? Feltétlenül el kell mondanunk a teljes igazságot, vagy támadhat olyan helyzet, amelyben helyénvaló elhallgatni a dolgokat?” (55. o.). A bibliai teremtéstörténethez kapcsolódó vitakérdés is bizonyára megmozgatja a gyereket: „A Biblia szerint akár munka nélkül is megélhetne az emberiség. Csupán büntetésként kellett úgy alakulnia, hogy fárasztó legyen a megélhetés biztosítása. Szerinted van olyan munka, amelyik nem fárasztó? Kinek mi fárasztó, és mi nem?” (43. o.). Aligha vitakérdés viszont az, hogy „Gyűjts olyan dolgokat, amelyek igazolják, hogy a görög műveltség ma is európai kultúránk alapja!” (11. o.). Nagyon kevés 14–15 éves diákról vagyok

képes elképzelni, hogy tud valamit kezdeni a *Görög drámairodalom* című fejezetnél található „*Vitassuk meg!*” feladattal: „»Az igazi ízlés általános, kiterjed mindenfajta szépségre, de egyiktől sem vár több gyönyörűséget vagy elragadtatást, mint amennyit az jellege szerint adni tud.« (Lessing: *Hamburgi dramaturgia*, Vajda György Mihály fordítása) Fogalmazz meg saját szavaiddal, mit állít Lessing az igazi ízlésről! Egyetértesz vele?” (27. o.) Nyilvánvalóan nem vitakérdés ez, hanem elméért szövegértési feladat, ami eredeti szövegkörnyezete – és nem csekély esztétikai előképzettség – nélkül aligha érthető, értelmezhető. Sok kevésbé sikeres, de a forma által kikényszerített feladatot idézhetnék még, de már csak egy, a szinteket bántóan összemósó, az előbb mondvacsinálnak nevezett feladatra hozok példát. Azért, mert ez sűrítetten mutatja a diákközeliségre való kényszeredett, kötelességszerű törekvés veszélyeit. Az *Antigoné*-fejezetben ez a vitakérdés található: „Szerinted mindennél fontosabb a családi béke, a szülők tisztelete, vagy akár a szemtelenség árán is szembe kell szállnunk szüleinkkel, ha úgy érezzük, nekünk van igazunk?” (31. o.) Haimón és a mai diák egy szintre hozása itt a morális kérdés lényegét torzítja el. Haimón nem „szemtelen”, az pedig egyáltalán nem mindegy, hogy miért száll valaki szembe a szüleiével: azért, hogy piercinget vagy tetoválást tétessen magára, vagy azért, hogy apja ne ölje meg a menyasszonyát és ne szálljon szembe az istenek törvényével és népe akaratával. Itt nem az a kérdés, hogy Haimónnak igaza van-e, hanem, hogy Kreón mit tervez. Az absztrakt kérdés rossz kérdés, épp az ilyeneket kell kerülni az erkölcsstan órákon is.

A negyedik szövegtípus az *Irány a szöveg!* cím alatt található kérdés- és feladat-sor. Itt nehéz általánosító megállapításokat tenni, hisz 55-ször 5–9 kérdésről van szó. A kérdéseken látszik, hogy rutinos, kitűnő kérdéskultúrájú tanárok fogalmazták őket. Külön-külön szinte kivétel nélkül világosak, pontosak, megválaszolhatók. Baj nem az egyes kérdésekkel van. Először is a kérdéssor lappáron belüli helyéről kell szól-

ni. Didaktikai-metodikai korszerűtlenséget árul el a kérdéseknek az ismeretközlő szöveghez való sorrendi viszonya. Évtizedes visszalépést. Az ismeretközlő szöveget mindig csak követik a kérdések. Arról van szó, hogy nyilván azért sem vállalták a szerzők a Pethóné-féle ráhangolódás – jelentésteremtés – reflexió ívet, mert a jelentés, az értelmezés létrehozását alapvetően nem bízták a diákokra. A kérdések egy részére előzetes válasz található a közlőszövegben, egy másik hányaduk részletekre kérdezve kiegészíti azt. Vannak azután olyan kérdések, feladatok is, amelyek olyan mű értelmezését, elemzését kérik, amelyet a főszöveg csak említett, esetleg még azt sem. Ez a hármasság meglehetősen hagyományos, bevált. Mi akkor a baj? Egyrészt az, hogy a kérdések, feladatok általában nem épülnek egymásra, általában nem segítenek hozzá egy több szempontú, elemző értelmezéshez. Kevés ezenkívül a valóban nyitott kérdés, ahol több válasz is elképzelhető, illetve nemigen fordul elő alternatívát felvető kérdés. Például az ilyesmi: miért nyomoz Oidipusz, miért nem hagyja abba a nyomozást a baljós jelek ellenére sem? Alternatívaként ugyanez, például: Oidipusz a nép érdekében, saját hatalma megőrzésének érdekében vagy önmaga megismerése érdekében nyomoz-e? Itt lehetne ellentétes szakértői értelmezéseket idézni, ilyesmit sem tesz soha a könyv, pedig az önálló értelmezés képességének kialakításához nélkülözhetetlen, hogy a diák lássa, az irodalmárok sem egyféleképpen értelmezik a műveket, tehát az ő értelmezése is lehet jogosult vagy kellő alátámasztás esetében akár egyenrangú is.²⁰ Másrészt az a baj, hogy a kérdések szinte soha nem a nyelvre, a nyelvi megformáltságra kérdeznek. Az első nyelvi megformálásra vonatkozó kérdés a 128 oldalas könyv 33-ik oldalán található. (Catullus Gyűlölök és szeretek című versének domináns szófajára kérdez rá.) Ez az „átnézés a nyelven” a közlőszövegek zömére is érvényes, erre majd külön kitérek a könyv irodalomszemléletének jellemzésekor. Most csak annyit, hogy az első nyelvi-retorikai szempontokat is érvé-

nyesítő elemzés a tankönyv 66. oldalán, azaz felénél található – a *Halotti beszédről* szól.

A *Fogalmak* című 5. szövegtípus definíciói általában jók, tömörök. Az más kérdés, hogy néhol ellentmondanak a főszövegnek, illetve, hogy nemegyszer olyan fogalmat definiálnak, amelyek sem az ismeretközlő szövegben, sem a feladat-sorban nem kerülnek elő. A 14. oldalon, a közlőszövegben 6 eposzi kellék van, míg a *Fogalmak* alcím alatt 8, de úgy, hogy ebből a nyolcból hiányzik a korábbi felsorolás egyik eleme. Mindkét helyen hiányzik az isteni beavatkozás vagy csodás elem, amit tudtommal még senki nem ebrudalt ki az eposzi kellékek közül. A toposz, a retardáció és az anticipáció viszont nem feltétlenül eposzi kellékek. A késleltetés és az előreutalás minden epikai műben szerepet játszik, a toposz fogalma is sokkal tágabb jelentésű, mintsem hogy eposzi kellék-ként soroljuk föl. Az eredeti digitális háttér egy harmadik variációt is tartalmazott, amelyben szerepelt a csodás elem vagy isteni beavatkozás, csak éppen a csupán drámákra alkalmazható *deus ex machina* megnevezéssel. A részek közötti ellentmondásnak ez a kirívó esete nem egyszerű a kilencedikes tankönyvben, és világosan példázza az összerendezetlenségnek, összefésületlenségnek, a sietségből fakadó összecsapottságnak a könyvet eléggé jellemző körtünetét. Örvedetes, hogy itt is, az *Antigoné* vagy az *Egy katonáéneke* esetében is a legkirívóbb segédanyagokon javítottak, vagy kivonták őket a forgalomból. Csakhogy például az eposzi kellékek esetében továbbra is él a 2-es és az 5-ös szövegrész állításai közötti ellentmondás, és továbbra is mindkettőből hiányzik az egyik legalapvetőbb kellék.

Az 5. szövegfajtaról, a kitekintésről a tematikai újszerűség kapcsán már bősegesen esett szó. Ezzel tehát áttekintettük a lappárnak mind a hat összetevőjét. Összegzőképpen azt kell mondanom, hogy az oldalpáros felépítés igen ellentmondásos megoldásnak bizonyult: egyszerre lett erős tartópillére, állványzata és kényszerpályája, ketrece a tankönyv mondanivalóinak.

Hol termékenyítően hatott a szöveggenerálásra, hol monotonná, mechanikus-sá tette azt. A külső, mutatott arányosság belső torzulásokhoz, aránytalanságokhoz vezetett.

„Újszerűség a tevékenykedtetésben” (Kojanitz, 2014, 47. o.)

„A kérdések, feladatok rendszerszinten és algoritmikus módon tagolódnak többféle funkció szerint: – hagyományos szövegértés a szemelvények, a tankönyvszöveg és digitális-internetes bázis alapján, – feladatadás grafikus rendezők segítségével (flipchart, flowchart, gondolattérkép, fűrtábra, Venn-diagram stb.)”

– olvashatjuk a *Koncepció*ban. Azonban, mint már jeleztem, grafikus rendezőket egyáltalán nem használ a tankönyv. Így értelemszerűen nem valósul meg a következő, a fejlesztők elé állított követelmény sem: „Szövegértési feladatban ábrát kérni kimenetként, szövegalkotásban ábrát adni bemenetként, – feladatadás a fogalmi háló és a fogalomhasználat fejlesztése érdekében”.

Újszerűség a legadaptívabb fogalmak alkalmazása terén a következő alcím. Követelménye:

„[f]ogalmak körkörös visszatérése egyre magasabb definíciós szinten, egyre igényesebb fogalomhasználati kontextussal – a nézőpont, az elbeszélés mód, az értékrend, a befogadás meghatározottsága, a jelelmélet, az indexikus-ikonikus-szimbolikus beszédmód, a szófajtság és a szintagmatikus jelentés grammatikában és irodalomban egyaránt”, illetve

„linearitás ellenpontozása spirálisan visszatérő »ismétlő«, de annál fejlettebb, új kontextust is adó modulokkal”

– írja a *Koncepció*, majd a tankönyv ezt sem valósítja meg. Nézzünk három példát: az eposzi kellékekét, a tragédia, illetve a

dráma szerkezetét, végül a *commedia dell'arte* állandó szereplőit. (A líra- és az epikaelemzésnél hasonló következetlenség, hiányosság figyelhető meg, de a terjedelem szorításában ezúttal legyen elég ez a három példa.) Tudatosan választok éppen évszázadok óta bevett fogalmakat, igaz, nehéz is lenne frissebbeket, ugyanis a tankönyv koncepciózusan kerüli a (modernebb) irodalomtudományi terminusokat. Sem a strukturalista, sem a hermeneutikai irodalomszemlélet nem hagyta rajta a nyomát, hogy ezeknél frissebbekről ne beszéljünk.²¹

Fogalomhasználatról, elemzésekről, a könyv irodalomszemléletéről

Az eposzi kellékek – a már jelzett ellentmondásos módon – természetesen a homéroszi eposzoknál fordulnak el. Másodszori említésük a *Szigeti veszedelemmel* kapcsolatos. A fogalmak adaptív továbbfejlesztése nem történik meg. Az eszközök funkciójáról ugyanúgy nincs szó, mint az első említéskor.²² Nem történik említés az invokáció barokk eposzban természetes keresztény szellemű átformálásáról, a Múza Szűz Máriába való áttünéséről. A csodás elem, az istenvilág megkettőzéséről, a keresztény és pogány kettősségről. Nincs világossá téve, hogy az 'in medias res' itt azért marad el, mert kivételesen hosszú és kidolgozott, a törökök Sziget-hez vonulásáig (7. ének), illetve az ostrom kezdetéig (10. ének) terjedő előkészítésre, késleltetésre van szükség annak elfogadtatásához, hogy a maroknyi magyar csapat méltó és egyenlő ellenfele tud lenni 150 ezer (a számok változnak) töröknek. A szövegben tévesen az áll, hogy „a negyedik énektől több seregszemlélet olvasunk” (109. o.), hiszen a törökök seregszemléje az 1., magyaroké az 5. énekben olvasható. A két enumeratio egymástól való eltávolítása és eltérő jellege szintén a paradox tétel²³, a hihetetlen elhitetésének eszköze, annak, hogy a parányi sereg legyőzheti az óriásit, mégpedig annak ellenére, hogy minden harcosa elesik. Ugyanis a török

sereget az első énekben vonulás közben látjuk, s ez a mennyiségre helyezi a hangsúlyt, míg a magyarokat eskütétel közben, s ez a minőséget, lelkesültségüket, összeforrottságukat mutatja. A tankönyv éppen csak arra nem tesz kísérletet, hogy bemutassa, az eposzi kellékeket agitatív célja érdekében hogyan látja el új funkcióval a barokk eposz. Azaz ismét az összefüggések maradnak rejtve. A fejezetpárban súlyos értelmezési hiba, hogy a szerzők a magyarokat egyszerűen a legyőzötteknek tekintik, akiknek a „bukása” csupán a hősiesség, a bátorság és a kitartás „szimbólumaként”, a „hazaszeretet ideálképeként” marad emlékezetes (110. o. első hasáb). Csakhogy a műben ennél többről van szó. A 13. énekben a törökök már legyőzötként vonulnának el, ha a véletlen egy elfogott postalamb képében nem sietne segítségükre. A mennybemenetelen kívül a magyarok győzelmét jelzi az is, hogy Zrínyi saját kezével vágja ketté a török császárt, ami az előzmények ismeretében az ostromló sereg felbomlásához, visszavonulásához vezet. A szigeti hőst ezzel szemben csak távoli golyó tudja elpusztítani. Így győznek azok, akik mind egy szálig odavesztek. Furcsa módon a feladat az eposzi kellékek közül éppen az állandó jelzőket keresteti abban az eposzban, melyben épp ezek a legkevésbé jellemzők: sem Zrínyinek, sem Szulimánnak nincs állandó jelzője.

A Homérosz és Zrínyi között eposznak is tekinthető nagy mű, az *Isteni színjáték* értelmezésében találkozhatunk az egyik legbátrabb szakmai hibával. A szerzők évtizedekkel lépnek vissza a Dante-értelmezésben – a Ritoók–Szegedy-Maszák–Veres-féle 1980-as könyv elé –, amikor a hatvanas évek marxista értelmezéseinek megfelelően a „középkort összegző és egyben a reneszánsz irodalmat előkészítő” szerzőként jellemzik Dantét (56. o.). Ennek jegyében értelmezi a digitális tananyag zanzatévés filmje²⁴ a reneszánsz szellem megnyilvánulásaként a Paolo és Francesca-, illetve az Odüsszeusz-epizódot, pedig Bán Imre (1988) mindkét énekről évtizedekkel ezelőtt meggyőzően bizonyította, hogy efféle értelmezésük téves.

A drámák a tankönyv szerint bevezetésből, bonyodalomból, kibontakozásból és katasztrófából állnak (27. o.). A katasztrófa fogalma természetesen komédiákra eleve nem vonatkoztatható, ezért szerencsésebb lett volna a „végkifejlet” szó használata vagy a dráma helyett csupán a tragédiák szerkezetéről szólás. A „bevezetés” után zárójelben szerepel az expoziáció szó, azonban ez később hol előkerül (*Hamlet*), hol nem (*Romeo és Júlia*, *Tartuffe*), márpedig minden drámának hangsúlyos része az expoziáció. A „bevezetés” szó nem szerencsés, ráadásul egybemosódik a prologus fogalmával, amely a későbbi drámákra nem jellemző. A drámaelemzésben nélkülözhetetlen, az expoziációban kibontakozó (exponáló) alapszituáció fogalmát ugyan megtalálhatjuk a 31. oldal fogalomtárában, de azután az öt dráma elemzésében nem tér vissza. A dráma

A nyelvi megalkotottság az antik líra általánosságban jellemzett versformáitól eltekintve teljesen háttérbe szoruló szemponttá válik a kísérleti vállalkozásban, s ezért joggal állíthatjuk, hogy az visszalépett a premodern irodalomtanítás évtizedekkel ezelőtt már részben meghaladott szemléletéhez. Ennek árulkodó jele az Egy katonának elemzéséhez kapcsolódó zanzatévés anyag verselemzési mintája, amely azt mondja, hogy a szöveget, a kort és az életrajzot kell tanulmányozni a vers elemzéséhez. (A javított változattól az életrajz kulcsszerepét már kihagyták.)

szerkezetében Arisztotelész a fordulóponthoz („peripeteia”) és a felismerést („anagnóriszisz”) tartja kulcsmozzanatnak.²⁵ E fogalmak mind az *Oidipusz király*, mind a *Hamlet*, mind a *Tartuffe* elemzésében, megértésében (!) remekül kamatoztathatóak lettek volna: mind a négy drámának van látványos fordulópontja és mind a négyben megvilágosul a főszereplő, illetve Kreón esetében a két főszereplő egyike. Ezek a fogalmak a tetőpont általánosan bevett, de a tankönyvben be nem vezetett s valamilyen csupán a *Hamlet*-elemzésben használt fogalmával együtt sokkal természetesebbek, mint a „kibontakozás” a felsorolásban

megadott fogalma, ez utóbbi ugyanis szinte az egész drámát (ötből általában három felvonását) magába foglalja, tehát technikailag használhatatlan. Később a könyv sem kísérli meg használatát. Mindenről szó van tehát, csak következetes fogalomhasználatról, spirális építkezéstről nem. Az

Oidipusz király tankönyvi elemzésében éppen csak az sikerked el, hogy a szövegszerkezet és az eseményszerkezet, a plot (cselekmény) és a sztori (történet) radikálisan különbözik egymástól, s ez adja e dráma sajátosságát. Az analitikus dráma definíciója szerepel az *Antigoné* (?) fogalomtárában, de az előzőeknek megfelelően nem kerül szóba az *Oidipusz*-fejezetben – már csak azért sem, mert itt *Oidipusz* történetének kronologikus elmesélését kapjuk, ami ugye nem azonos Szophoklész drámájával. Nem kerül szóba a dráma korábban már említett kulcskérdése,

Oidipusz nyomozásának oka sem. (Ennél a fejezetnél a digitális háttéranyag valamennyire korigálja a tankönyvet.) Az *Antigoné* tankönyvi értelmezésére is jellemző, hogy nem ad számot a drámai dinamizmusról, tettváltás-sorozatáról, nem esik szó arról a három párhuzamos vitáról, amelyben növekvő tekintélyű személyek (*Antigoné*, *Haimón*, *Teiresziasz*) igyekeznek meggyőzni *Kreónt*, hogy vonja vissza helytelen döntését. E három párbeszéd során kiderül, hogy az emberi törvényt, a várost is *Antigoné* képviseli, nem *Kreón*, mint azt az expoziációban még vélni lehetett. (Erről sem tud sem a tankönyv,

sem a videó, noha a két törvény ellentéte – egy statikus ábrán! – megjelenik a videóban.) Az, hogy a dialógusok közötti párhuzamot és fokozást nem tárgyalja a tankönyv, megfelel annak az átfogó tendenciának, hogy nem vállalja a modern irodalomtanítás alaptörékvését, a „formán keresztül való megértést” (Bókay, 2006, 35. o.). Sajátos és idevágó tulajdonsága a két tragédia elemzésének, hogy a kardalok szerepéről szó sem esik bennük.

A nyelvi megalkotottság az antik líra általánosságban jellemzett versformáitól eltekintve teljesen háttérbe szoruló szemponttá válik a kísérleti vállalkozásban, s ezért joggal állíthatjuk, hogy az visszalépett a premodern irodalomtanítás évtizedekkel ezelőtt már részben meghaladott szemléletéhez. Ennek árulkodó jele az *Egy katonaének* elemzéséhez kapcsolódó zanzatévés anyag verselemzési mintája, amely azt mondja, hogy a szöveget, a kort és az életrajzot kell tanulmányozni a vers elemzéséhez. (A javított változattól az életrajz kulcsszerupét már kihagyták.) A lírai szöveg tanulmányozásához azonban semmilyen általános szempontot nem ad. A tankönyv azért sem nevezhető kompetenciafejlesztő jellegűnek, mert – a jelzett félresikerült kísérletől eltekintve – sem explicit, sem implicit módon nem tanít értelmezési stratégiákat, elemzési modelleket. Hogy Julow Viktor közismert *Katonaének*-elemzését hogyan butítja le kisebb mértékben a tankönyv, nagyobb mértékben a videó, s hogy milyen életrajzot és poézist összekeverő tévedés kerül a verselemzésbe, azt itt most nem részletezhetem, de szintén példaértékű. Ha azonban már az életrajzot említettem, épp e téren mind a Janus-, mind a Balassi-fejezetben érzékelhető, ami másutt nemigen: a korszerű tudományos eredmények közvetítésének igénye. Ezért állítja tényként (???) a tankönyv, hogy a *Célia*-ciklust a költő „Zandenegger Lúciához fűződő viszonya” ihlette (88. o.) – szemben a korábbi tankönyvek Szárkány Anna-hipotézisével. Kár, hogy ezen a rövid ideig emlegetett Zandenegger-hipotézisen annak egyetlen proponálója, Kószeghy Péter (2014, külö-

nösen 292–302. o.) már egyértelműen túl lépett, azt megtagadta.

A *commeida dell' arte* állandó típusairól szó esik *A világi színjátszás kezdetei* című fejezetben (66–67.), azonban a *Romeo és Júliánál* nem derül ki, hogy a Dajka, Péter s részben Lőrinc barát ezeknek a típusoknak, a cselszövő, a szerelmeseket segítő szolgálknak az utódai. A *Tartuffe* elemzése során sem esik szó arról, hogy Dorine a furfangos szolgál (pontosabban a columbina), Valér és Marianna pedig a kicsit butácska, cselekedni képtelen, könnyen egymás ellen forduló szerelmesek (inamorati, amorosi) megfelelői. Spirális visszatérésről, következetes fogalomhasználatról tehát itt sem beszélhetünk, a fogalmak többnyire egyszer használatosak, nem gazdagodnak az új kontextusokban és a levegőben lógnak.

A szinte minden oldalpáron előkerülő kisebb-nagyobb szakmai hibáról ezúttal nem adok leltárt, mert az igen hosszadalmas és unalmas volna. A könyv átfogó értékelését nem ismételtem meg, mivel azt a bírálat elején már leírtam, azután igyekeztem részletezni, megismétlést főlöslegesenek tartom.

Budapest, 2015, december 31.²⁶

Irodalomjegyzék

Arató László – Pála Károly (1993, 1995, 1997): *A szöveg vonzásában*. I. Bejáratok, II. Átjárók, III. Kitérők. Calibra / Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Bán Imre (1988): *Dante-tanulmányok*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest.

Bókay Antal (2002): *Posztkultúra és irodalomtanítás*. *Iskolakultúra*, 12. 11. sz. 79.

Bókay Antal (2006): *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei*. In: Sipos Lajos és Füzfa Balázs (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova, Budapest. 29–42.

Domonkos Péter (1998–2001): *Irodalom I–IV. a négyosztályos középiskolák számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Füzfa Balázs (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova, Budapest.

Füzfa Balázs (2008, 2009, 2010): *Irodalom 9–12*. Krónika Nova, Budapest.

Fűzfa Balázs (2010): *Irodalom 9. Krónika Nova*, Budapest.

Gadamer, H. G. (1984): *Igazság és módszer*. Gondolat, Budapest.

Hornok András, Laklia Márta és Sisák Gábor (2013): *Sokszínű irodalom I–II*. Mozaik Kiadó, Budapest.

Jauss, H. R. (1997): A költői szöveg az olvasás horizontváltásában. In: uő: *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Osiris Kiadó, Budapest. 320–372.

Jánk István (2015. 04. 16.): Ilyen digitális tananyagot még nem látott. *Nyelv és Tudomány*, 2015. 12. 27-i megtekintés, <http://www.nyest.hu/hirek/ilyen-digitalis-tananyagot-meg-nem-latott#b1>

Kojanitz László (2014, szerk.): *A tankönyvek új generációja – A kísérleti tankönyvek fejlesztésének koncepcionális háttere*. OFI, Budapest.

Közszeghy Péter (2014): *Balassi Bálint. Magyar Amphión*. Balassi Kiadó, Budapest.

Kulcsár Szabó Ernő (2006): Irodalomértelmezésünk néhány örökletes előfeltevéseiről. In: Sipos Lajos és Szabics Imre (1995): *A trubadúrok költészete*, Balassi Kiadó, Budapest. 41–42. o. vagy pl. 182. o.

Mohácsy Károly (2009, 2014): *Színes Irodalom 9. Krónika Nova*, Budapest.

Pethőné Nagy Csilla (2005): *Módszertani kézikönyv*. Korona Kiadó, Budapest.

Pethőné Nagy Csilla (2010–2013): *Irodalom 9–12. I–II*. Nemzeti Tankönyvkiadó / Nemzedékek Tudása Könyvkiadó, Budapest. = uaz. (2014) OFI, Budapest.

Ritoók Zsigmond, Szegedy-Maszák Mihály és Veres András (1980): *Irodalom I*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. Később: Ritoók Zsigmond, Szegedy-Maszák Mihály, Veres András, Horváth Iván, Zemplényi Ferenc (2007): *Irodalom a gimnázium I. osztálya számára*. Krónika Nova, Budapest. Ma csak Interneten érhető el.

Scholes, R. (1986): *Textual Power – Literary Theory and the Teaching of English*. Yale University Press.

Valaczka András (2014, szerk.): *Irodalom 9. Tankönyv*. Tananyagfejlesztők: Hartai László, Nényei Pál, dr. Urbán Péter, dr. Vincze Ferenc. Alkotószervező: Velkey György László. OFI, Budapest.

Jegyzetek

¹ *Szövegértés-szövegalkotás*: a tantárgylefedő (A típusú), az 5–12. évfolyamokra elkészített integrált anyanyelvi-irodalmi programcsomagjának 61 munkatankönyve, illetve az ezekhez készült 61 tanári segédkönyv. Programvezető: Korányi Margit, vezető fejlesztők: Arató László (irodalom), Kálmán László (anyanyelv). Szakmai bizottság: Bókay Antal (elnök), Bánréti Zoltán, Cserhalmi Zsuzsa,

Györi János, Schein Gábor. *SuliNova–Educatio*, 2005–2008. 2015. 12. 31-i megtekintés, <https://magyartanarok.wordpress.com/taneszkozok/>

² 2013. évi CCXXXII. törvény a nemzeti köznevelés tankönyvellátásáról, 3. § (4) bekezdés: „A tankönyvjegyzék – ide nem értve a szótárt, a szöveggyűjteményt, a feladatgyűjteményt, az atlaszt, a kislexikont, a munkafüzetet, a digitális tananyagot és a nevelési-oktatási program részét alkotó információhordozót, feladathordozót – a) bármely évfolyam bármely tantárgya vonatkozásában a Nat szerint jóváhagyott kerettantervi tantárgyanként, b) szakképzési tankönyv esetén szakképzési kerettantervi tantárgyanként, modulonként, témakörönként legfeljebb kettő tankönyvet tartalmazhat.”

³ A Mohácsy- és a Pethőné-féle tankönyvek szöveggyűjteménnyel kb. 3400 forintba kerülnek, míg a kísérleti könyvek szöveggyűjteménnyel együtt ennek a negyedénél kevesebbe, 750 (!) forintba. A Mozaik Kiadó tankönyve (*Hornok, Laklia és Sisák*, 2013) csak 2330 forintba kerül, tehát csak a kísérleti háromszorosába. Ez az „árverseny” elképesztő expanziós lehetőséget nyújt a kísérleti tankönyveknek. Az iskolák nagy részére egyszerűen rákényszeríti ezek használatát, ugyanis a KLIK-től csupán annyi pénzt kapnak, amennyiből az ingyenes tankönyvre jogosult diákok számára csak erre a könyvre futja.

⁴ Legutóbb Borhegyi Péter a Történelemtanárok Egyesületének tankönyvvitáján, Kossuth Klub, 2015. 12. 04., hangfelvétel.

⁵ Álláspontom szerint a mindenhol taníthatóság célja nem igazolhatja a lefelé nivellálásnak ezt a mértékét. A rövidség a közlőszövegekben igen ritkán következik a tömörségből, hanem a mechanikusan kötött terjedelem jegyében történő, többnyire vitatható kihagyásokból, illetve az alátámasztó érvek, példák, az összefüggések bemutatásának hiányából adódik. Minderre az oldalpárokot elemző, illetve a könyv fogalomhasználatát, irodalomszemléletét taglaló részekben fogok kitérni.

⁶ Ámbár még ez sem teljesen igaz, a Mozaik tankönyvének komoly digitális háttéranyaga van, Fűzfa Balázs tankönyve pedig hatalmas linkgyűjteménye révén valóban a netkorszak könyve. Pethőné tankönyve is igen sok internetes utalást, linket tartalmaz, ha nincs is külön saját bázisa.

⁷ „A fejlesztési programok bevélelvizsgálatai azonban azt mutatták, hogy a kulcskompetenciák fejlesztését csak olyan taneszközök képesek hatékonyan és eredményesen támogatni, amelyek kiváltják a mindennapi használatban a tanórákon használt tankönyveket. Ennek érdekében a projekt olyan új fejlesztési irányt céloz, amely létrehozza a tankönyvek, taneszközök új generációját, amely a tantervi követelményeknek megfelelő ismeretanyagra támaszkodva, azok felhasználásával képes fejleszteni a kulcskompetenciákat is, azaz összhangot teremt az ismeretek és a kompetenciák »világak« között, valamint a kulcskompetenciák fejlesztését célzó tartal-

makat a kiegészítő taneszközök világából beemeli a »hivatalos tankönyvek« világába.” (Kojanitz, 2014, 8. o.)

⁸ Lásd az 1. számú lábjegyzetet és annak internetes hivatkozását!

⁹ A kritika írása közben változott annak tárgya. Az anyagok az OFI honlapjáról átkerültek az NKP honlapjára, és itt már a javított változattal találkozhatunk. Az említett két anyag gyengeségét – másfél év után – a kipróbálók és/vagy az alkotók maguk is észrevették (vagy az én éles szóbeli kritikám jutott el hozzájuk), és a könyvben az egyes oldalaknál kinyitható *Kiegészítő tartalom* fülről eltávolították őket. A honlap más helyén a *Zanzatévé* e két adása továbbra is elérhető (*Antigoné*: <https://player.nkp.hu/play/52664/false/undefined>, *Egy katonának*: <https://player.nkp.hu/play/52766/false/undefined>). Ez a korrekció nem könyvelhető el a fejlesztési modell sikerének, mivel a szerkesztőnek azonnal észre kellett volna vennie, hogy a segédanyagok ellentétben állnak a tankönyvi főszöveg néhány alapvető megállapításával, illetve, hogy a sugallott szemlélet végtelenül elavult (utolsó megtekintés: 2015. 12. 31.).

¹⁰ Sajnos a teljes könyvre vonatkozó számadatokért nem tudok 100 százalékos garanciát vállalni, mert december 20. körül az OFI honlapján a kísérleti kilencedikeshez tartozó anyagok elérhetlenné váltak, illetve javított változatban és hiányosan átkerültek az NKP oldalára. (A javítások jó irányúak, de elenyészőek.) Így elemzésem jó részt a használatban lévő (!) nyomtatott változatra, emlékekre és a folyamatos elérhetőséget feltételező – s így nem mindig kellően részletes – feljegyzésekre épül. A munkát mégsem hagyom abba, mivel az írott tankönyv és a szövegyűjtemény továbbra is a rendelkezésemre áll. A jelenleg (december 25–31.) elérhető elektronikus tankönyvből 20 fejezet (52–61., 70–71., illetve 102–119. o.) ezek digitális mellékletei hiányoznak.

¹¹ Ez a helyzet változott: a javított kiadásban, az NKP honlapján (2015. 12. 31.) már nincs két ugyanarra a témára vonatkozó feladat! Ez annyiban helyes, hogy a kettő egymáshoz túlzottan is hasonló volt.

¹² Érdekes módon ezek a narratológiai alapfogalmak is a kitekintésekben fordulnak csak elő, a főszövegben nem.

¹³ 2015 decemberében az NKP honlapján megjelent néhány, a kísérleti tankönyvek két-három fejezetét feldolgozó órafelvétel, amelyben alkalmazzák ezeket a korszerű eljárásokat, illetve a tankönyvben fel sem vetett csoportmunkát. Tehát valamiféle módszertani javaslat utólagosan és szórványosan hozzátoldott a kilencedikes tankönyvhöz is. Ez a hozzátoldás azonban meglehetősen árulkodó és fényt vet a könyv egyik alapvető és saját írott koncepciójának ellentmondó, szervi hibájára.

¹⁴ Igaz, itt Gadamer éppen az alkalmazás rehabilitálásáról, megkerülhetlenségéről és a három elem időbeli elválaszthatatlanságáról beszél.

¹⁵ Mi egyébként Jauss teóriája mellett Robert Scholes (1986) három olvasási fázisát igyekeztünk adaptálni.

¹⁶ Ld. *Pethőné Nagy*, 2005, 82–94. o., illetve mindkét sorozatának minden egyes leckéje. A kettő közötti különbségről lásd *Pethőné Nagy*, 2005, 84. o.

¹⁷ A kettő közötti különbségről ld. *Pethőné Nagy*, 2005, 84. o.

¹⁸ Ez a szaktudományos szempontból kivételesen igényes és korszerű sorozat azért nem terjedhetett eléggé el, mert a szaknyelv pedagógiai domesztikálására nem törekedett kellőképpen. Az új kísérleti sorozatot az ellentétes vélglet jellemzi: a szaknyelv háziasítása olyannyira sikerült, hogy közben maga a nyelv és az általa hordozott korszerű irodalomszemlélet tűnt el.

¹⁹ A fejezet egyébként hamisan állítja szembe a trubadúrok és a Minnesängerek költészetét (54. o.), az előbbit teljesen légiésnek állítva be (ld. *Szabics*, 1995, 41–42. o., vagy pl. 182. o.).

²⁰ Bókay Antal több írásában is arról beszél, hogy az irodalomtánítás különös lehetősége éppen ebben áll: fizikából, kémiából elképzelhetetlen, hogy egy iskolai órán a szaktudományával összemérhető felismerés szülessen, ezzel szemben ez a magyarórán lehetséges (ld. pl. Bókay, 2002, 79. o.; 2006. 29–42. o.; vö. Kulcsár Szabó, 2006).

²¹ A világosság, a hétköznapiság igényével magyarázható ez a nyelvhasználat, azonban elgondolkozató, hogy ilyesmi természettudományos tárgyak esetében vagy akár történelemből elképzelhetetlen. Kérdés, hogy a valóban elemző szemlélet és a diák-közelség tényleg feloldhatatlan ellentmondásban áll-e egymással.

²² Minden fejezet hibáinak felmutatására természetesen nem vállalkozhatom itt, de jelezni kell, hogy egyáltalán nem derül ki, hogy az *Íliász* és az *Odüsszeia* említett in medias res indításának mi az oka vagy a célja, illetve miben különböznek egymástól. (Például Goethe szerint abban, hogy az előbbiben ilyesmi nincs is.) Nem ismerjük meg a két eposz értékrendjét, központi értékét és ennek feltételezhető társadalmi háttérét. Érv nélkül, sőt (tautologikus) magyarázatként kell elfogadni, hogy a két mű születése között sok idő telt el, noha ennek, tudjuk, nincsenek külső, filológiai bizonyítékai. Hibásan – és a főszövegben és a fogalmak részben tartalmilag különbözőképpen – van megfogalmazva és megválaszolva az úgynevezett homéroszi kérdés. Nem derül ki, mire is hivatkoznak az eltérő válaszok. Nem derül ki, hogy miért csak látszólagosan s nem valóságosan lényegtelen epizódról szól az *Íliász*, a harag eposza. Tudniillik nem tisztázza a könyv, hogy a haragot mint központi témát a hirnév mint alapérték jelöli ki, s ez határozza meg az eposz tudatos szerkezetét és a kilencedik év „egy rövid epizódjának” kiválasztását. Az *Íliász* nem a trójai háború egészéről, hanem a harag fokozatairól, az indulat hősről szó, ahogy Babits mondja. A tankönyv nem exponálja az összefüggést az értékrend, a szerkezet és a témaválasztás között. Odüsszeuszról, a civilizáció hősről pedig

csak az nem derül ki, hogy jelleme az eposz során fejlődik, alakul, hogy képes saját hibái legyőzésére. Ebből adódik, hogy a tankönyv nem tud mit mondani a Neküiáról, annak funkciójáról, csak azt, hogy Odüsszeusz Agamemnónnal való találkozása a „legborzasztóbb próbatétel”. Noha ez a találkozás egyáltalán nem próbatétel. Oka, motivációja annak, hogy a Küklopsz legyőzése utáni kérdés helyett Odüsszeusz miért névrejtve és szerény álruhában tér vissza Ithakába. Itt komolyabb ok-okozati viszony van, nem elég annyit mondani, hogy „az Agamemnónnal való találkozás után Odüsszeusz többé már nem tudhatta, őrá vajon várnak-e otthon” (17. o.). Lehet persze az itt jelzett teljesen konszenzuális értelmezések helyett más értelmezését is adni a két eposznak, de a könyv nem törekszik arra, hogy a művek amúgy részben bemutatott szerkezetéből bontsa ki a vélt mondandót. Hogy világossá tegyem a problémát, nincs kötelező értelmezés, de ha jelezzük a homéroszi kérdést, majd állást foglalunk az egyik válasz mellett, akkor meg kell mondani, miért tettük ezt. Ha az *Iliász* arról szól, hogy „a góg bűn és a belső feszültségtől összezavarodunk” (16. o. – szerintem nem erről szól), akkor ezt alá kellene támasztani. A tankönyv közlőszövegeinek és feladatainak legfőbb gyengesége az összefüggések, az ok-okozati viszonyok feltáratlanságában, az általánosító állítások és az alátámasztó részletek össze nem kapcsolásában áll

²³ Ami helyett a tankönyv nem túl szerencsésen a „történet paradox jelegéről” (110. o.) beszél.

²⁴ <https://player.nkp.hu/play/52721/false/undefined>

²⁵ Arisztotelész harmadik kulcsfogalmának, a katarzisznak három fejezetben négyféle (!) definícióját találhatjuk meg. A digitális anyag kifejezetten rosszul definiál, mert ott épp csak a megtisztulás fogalma hiányzik a meghatározásból, de a tankönyv fogalomtárának megfogalmazása: „megrendültség, megtisztulás” (26. o.) sem fejezi ki a fogalom összetett tartalmát, tudniillik, hogy az a cselekmény által a nézőben felébredő szánalomtól és félelemtől való megtisztulást jelenti. A szöveggyűjteményben megtalálhatjuk a helyes definíciót, ott ugyanis Arisztotelész eredeti szövege áll, s erre rá is kérdez a 27. oldal 2. feladata. A közlőszövegben az *Antigoné* elemzésében, a 30. oldalon azután ismét hibás, Arisztotelészt csonkítva és torzítva idéző definíciót kapunk, mely szerint „a színházba járás a »szenevélyektől való megszabadulás«, a katarzisz lehetőségét jelentette”. „A” szenevélyektől – így általában. Pedig a szerzőknek csak saját szöveggyűjteményükből kellett volna pontosan idézni: „a szereplők cselekedeteivel – nem pedig elbeszélés útján –, a részvét és a félelem felkeltése által éri el az ilyenfajta szenevélyektől való megszabadulást” (*Irodalom 9 Szöveggyűjtemény*, 34. o.).

²⁶ A befejezés időpontja itt fontos, mert az NKP-honlap folyton változóban van.

Arató László

ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola;
Magyartanárok Egyesülete

