

# Módszertani dilemmák

## Arató László és Pála Károly tankönyvsorozatáról

*Amikor az Új Forrás gyermekirodalomnak szentelt tematikus számában Rigó Béla reagált Lovász Andrea recenziójára – amely a magyarországi gyakorlatban szokatlan hévvel támadta, többek közt, a Rigó által szerkesztett gyerekirodalom-tankönyvet –, a vitázó felek eltérő perspektíváikat az „irodalmár” és a pedagógus érdeklődése, szempontjai közti eltérésként azonosították. A vitát úgy „vitték színre”, mintha az irodalmárok és a pedagógusok közt antagonsztikus ellentét feszülne.*

**M**intha a felek azért nem tudnának megegyezni, de még vitatkozni se nagyon, mert az irodalomtudomány „tézisei”, úgymond, makacsul szembemennek a pedagógia téziseivel.

Ha ez igaz lenne, nagyon nehéz vagy inkább lehetetlen helyzetben lennének a pedagógusok, pontosabban – értelemszerűen – az irodalomtanárok.

Csakhogy a legcsekélyebb mértékben sincs így, ha van is feszültség a két diszciplína belátásai közt. Magyarországon immár egyre több kísérlet van a „korszerű” irodalomtudományi iskolák irodalomszemléletének közvetítésére a középfokú oktatásban.

Ezek a kísérletek azonban néha hajlamosak elfeledkezni a pedagógia követelményeiről, készletszerű ismeretet adnak át, nem fejlesztik a gyerekekben az elemző-készséget. Vagyis sok esetben céljukkal éppen ellentétes lesz ezeknek a könyveknek a hatása. Hiszen az elemző-készség kifejlesztése nélkül nem tud majd a tanuló dialógust létesíteni a magyar irodalmi hagyománnyal, csak a kánon által. Szentesített értelmezés bemagolására és reprodukciójára képes, ami végső soron feleslegessé teszi az olvasást. (És itt lényegtelen, hogy egy hagyományos, a nemzeti nagy-narratíva által legitimált vagy a divatos és jelenleg az egyetemeken hatalmi pozícióban lévő értelmezői közösség előfeltevései, elvárásai mentén megalkotott kánonról van-e szó.) Esetleges hiányosságaival együtt is úttörő munka Arató László és

Pála Károly tankönyvsorozata, mely a pedagógia és az irodalomtudomány kibékítését kísérli meg.

Arató és Pála a magyar irodalomtörténetben és a világirodalomban, valamint az irodalomelmélet áramlataiban egyaránt járatosak. A könyvsorozat záró részében – az „Átjárók” című tankönyvben – tematizálják is a hermeneutikát, illetve a hermeneutika-történet gadameri forradalmát. *Gadamer* – most a végsőkig vulgarizálva életművét, amire mentség, hogy most csak funkcionálisan érdekes – azt állítja, hogy nem léphetünk ki saját történeti feltételezettségünk-ből. Nem lehetséges a pozitív tudományosság objektivitásmegnyerése, mely anélkül igyekszik tárgyát megérteni, hogy a kutató saját történeti szituációjából bármit is belekeverjen. Még a szellemtörténet mesterei is rekonstruálni akarták pusztán azt a történeti kort vagy alkotói pszichét, amellyel foglalkoztak. Innen a „belehelyezkedés” híres terminusa is.

Az előítéletmentesség illuzórikus követelmény és szükségtelen is, hiszen ha pusztán objektumként értem meg a múltat, akkor nem gazdagíthat saját létemben, nem adhat hozzá semmit és nem csak magamat, de a múltat is némaságra ítélem. Nem valamilyen lehetséges igazság birtokosaként, hanem pusztán szimptomaként veszem figyelembe.

Engedni kell tehát a kérdéseknek, mert mindent csak egy kérdésre adott válaszként lehet valójában megérteni. Ezt nem gondolja másként a pedagógia sem, a

munkáló-kérdező megértés prioritását hirdeti a mechanikus-magolóssal szemben.

A készlettudás részben nem alkalmazható, részben pedig gyorsabban kihull az emlékezetből, mint az a fajta tudás, amelyikhez tevékenység kapcsolódik. A készlettudás problematikussága – mint a nemzetközi versenyek tapasztalatai és immár a PISA-jelentés is mutatja – a frontális, ki nyilatkoztatás-elvű magyar oktatási szisztema rákfenéje. Az olvasó – magyarul: a tanuló – aktivitására nagymértékben számít Arató és Pála könyve. Ők ezt elsősorban pedagógiai érveléssel támasztják alá könyvük tanároknak szóló előszavában: „Az a tanulás eredményez-

het igazán szilárd tudást, melyben az elme, a szív és a kéz, vagyis az értelem, érzélem és a gyakorlat egyaránt szerepet kap.” Egy bekezdéssel később hermeneutikai érvrendszerrel támogatják meg mindezt és más, a könyvhöz kapcsolódó írásaikban is az olvasó, a tanuló kapcsolhatatlansága mellett érvelnek. Az irodalmi és a pedagógiai érvelés egymást támogatja.

Arató és Pála szövegét folyton megszakítják a kérdések, melyeknek csak egy része kereshető vissza automatikusan a szövegből, más részüket csak a szöveg értelmezése válaszolhatja meg. A vállalkozás dicséretes dinamizmusát kissé mérséklendő, kontrollálendő, a diákjai egy részénél mindig vagy gyakran sokkal kevésbé kreatív tanár (lehet, hogy ez durva általánosítás egy esetből – a sajátomból – kiindulva) részére jól jönne egy tanári segédkönyv. Ezt *Schiller Mariann* is megjegyzi az Arató-Pála könyvről írott recenziójában, a Pannonhalmi Szemlében. Az azonban kérdés, hogy egy ilyen mérték-

ben technicizálódott, gyorsan hasznosítható készlettudást igénylő környezetben, mint amilyen Arató és Pála könyvének környezete, milyenek a könyv esélyei. Hiszen a humán tudományok státusza – éppen mert nem gyorsan forintosíthatóak – alapvetően megrendült. És nem elhanyagolható tényező az általános iskolás gyermek készlettudásigénye sem. E gyerekek első számú szelekciós szempontja: „Benne lesz a dolgozatban?” Ha nem, nem írja le. Vagyis visszamondható készlettudást igényel. Persze a „myth of given” érvelése ez, a pedagógus feladata azonban tudomásul venni és – lehetőség szerint – megváltoztatni ezeket

a kondíciókat. A szülők igényei még inkább ilyenek, hasznos tudnivalókkal felvértezettnek szeretnék látni gyermeküket. Kreativitás helyett kikérdezhető tananyagot várnak el. A közegellenállás mégsem lehet érv a kísérletezés ellen. Arató és Pála könyve maximalista, de nem elitista. Nyelvezete a megcélzott korosztály számára rendkívül nehéz, de az irodalmi anyag kiválasztása nem kizárólag a magas irodalom fenntartásáért történik.

Hajlandó a könyv bizonyos mértékig alkalmazkodni olvasója igényeihez. A „Bejáratok” második modulja a viccek hatásmechanizmusát elemzi, részben a vicceken demonstrál különböző komikumelméleteket. A vicc pedig tipikusan tömegirodalmi műfaj. Ezzel a húzással Arató és Pála közel hozzák a gyerekekhez a komikumelméleteket, becsalogatják a tanulókat a magasirodalomba. Egyúttal oldják azt a merev és káros dichotómiát, amely a komoly, magasztos, szent kontra komolytalan, alantas, ostoba dolgokra osztja a vilá-

*Az előítéletmentesség illuzórikus követelmény és szükségtelen is, hiszen ha pusztán objektumként értem meg a múltat, akkor nem gazdagíthat saját léteemben, nem adhat hozzá semmit és nemcsak magamat, de a múltat is némaságra ítélem. Nem valamilyen lehetséges igazság birtokosaként, hanem pusztán szimptomaként veszem figyelembe.*

*Engedni kell tehát a kérdéseknek, mert mindent csak egy kérdésre adott válaszként lehet valójában megérteni. Ezt nem gondolja másként a pedagógia sem, a munkáló-kérdező megértés prioritását hirdeti a mechanikus-magolóssal szemben.*

got és az irodalomból mint komoly, magasztos ügyből kizárja a nevetést, a viccet. Ez vezet el ahhoz a kínos dadogáshoz, amely a *Karinthy*-életművet fogadja a hagyományos irodalomoktatásban. Karinthy a középiskola szerint sajnos elaprózta magát komolytalan, idétlen művek megírásával (horribile dictu: „Tanár úr, kérem”) és nem jutott ideje, ereje a rendes, komoly főmű megírására. Kár érte, eltékozolt tehetségéért. „A Cirkusz”, Karinthy hasonló irányultságú önértelmezése a gimnáziumi első osztályos irodalomtankönyv egyik nyitódarabja. Ez az álláspont, sajnos, lesúlylyedtt kultúrborzalomként maradt a középiskolákra, ezt a koncepciót nem ők, hanem az irodalomtörténész céh agyalta ki egykoron, Karinthy működésével egyidőben. Aratóéknál azonban éppen a korábban kisiklasként értelmezett „Tanár úr, kérem” darabjai nyitják meg a könyvet. Így könnyebben kezelhetővé lesznek a hagyománnyal üzőtt frivol játékok, a magasztos és az alantas nyelvi regiszterek keverése, könnyebben érthetővé válik később a 20. század irodalma. Az Arató-Pála könyvön „edzett” tanulók talán nem fogják a magyar irodalom minden, *Radnóti* utáni alkotását „érthetlenség, nem is irodalom” felkiáltásokkal sarokba vágni. (Arató és Pála könyvsorozatában már korán, az „Átjárók”-nak keresztelt második könyvben a kortárs irodalmi kánon gerincét alkotó szövegeket találunk, például *Esterházy Péter* műveit.)

A hetedik tankönyvben „az éves anyag gerincét a négyrészes komikum-modul adja. Míg az első fejezet a diákoknak az iskolaváltással is járó aktuális életproblémáival, ez a korosztályra jellemző humoréhséggel számol.” Arató és Pála tehát több szinten is figyelembe veszi a pedagógia-pszichológia intéseit, az életkori sajátosságokat, nem zárkóznak el előlük a magas irodalom (rossz ízű metaforával) elefántcsonttornyába. A később elemzendő konvenciótörténeti modul-alkotás mellett tehát a szociálpszichológiai dominál. Ebben az esetben is a szövegek idegenségének mérséklése a cél, a tanuló becsalogatása az irodalomba saját problémáinak értel-

mezésén keresztül. „A Szöveg vonzásában”-sorozat azonban korántsem kívánja elmosni a határokat magas és tömegirodalom közt, bármennyire igényelné is ezt a kordivat. A tömegirodalom alkotásai (így „A szöveg vonzásában”-sorozatban értelemszerűen nem szereplő „Harry Potter” kísérleti oktatása) csak bevezetesként, különböző értelmezési eljárások demonstrációs terepeként, valamint „csaliként” funkcionálnak. Az orosz formalisták szerint az irodalomtörténeti folyamat dezautomatizáló eljárások sorozata.

Ahogy *Jauss* összefoglalja elhíresült „provokáció”-tanulmányában: „az új műalkotás a megelőző vagy egyidejű többi mű környezetében jön létre, mint sikeres forma eléri az illető irodalmi korszak csúcsát, utánozni kezdik, s így egyre jobban automatizálják, majd egy újabb forma győzelmekor – kopott műfajként tengeti tovább létét az irodalomban.” Alighanem az irodalom, a magas irodalom perifériáján. Az automatikussá vált eszközök lesüllyednek a tömegirodalomba, épp azért, mert befogadásuk nem ütközik a forma ellenállásába. Ebből következik, hogy a tömegirodalomban a magas irodalom kódjait, eljárásait találhatjuk meg és tanulmányozhatjuk. Meglehet, a tömegirodalom alkalmas terepe ezen kódok elsajátításának. Amennyiben abból indulunk ki, hogy az iskolai irodalomoktatás feladata nem, vagy nem elsősorban egy kánonlista darabjainak hiánytalan átadása, hanem az „olvasni tudás, a szövegeérzékenység” fejlesztése, akkor nem kell megbotránkozunk a gondolaton, hogy bizonyos tömegkulturális termékeket felhasználunk az irodalomoktatásban. Arató László például az ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola évkönyvében írja: „Azon magyartanárok közé tartozom, akik azt gondolják, hogy a magyartanítás egyik alapvető kérdése az, hogy a tömegkultúrát az irodalomtanítás ne ellenségnek, hanem kellő kritikával és ravasz-sággal kezelendő segítőtársnak te-kintse.” (Arató, 2000. 45–46.) Noha a tömegkultúra befogadása nem igényel interpretatív erőfeszítést, mégis, ha „az interpretációt a tömegkultúra ter-

mékein tanítjuk – amiket a gyerekek eleve szeretnek –, akkor magát az interpretatív hozzáállást is tanítjuk.” (Arató, 2000. 46.)

Arató és Pála könyve – mint már jeleztük – nem kronologikus irodalomtörténeti felosztás szerint tagolódik, modulokból építkezik, melyek egy-egy tematikus, műfaji vagy esztétikai gócpont köré rendeződnek. Az irodalomtörténetet, ebből is látszik, nem adattárként fogják fel, elsőszámú szempontjuk nem a kánonlista hiánytalan ledarálása, hanem a képességfejlesztés, az olvasóvá nevelés. Az első könyv *Petőfi*-fejezete is csak részben tekint a Petőfi-jelenség irodalomtörténeti bemutatására, inkább a lírai műnembe tartozó szövegek megközelítésének lehetőségeit mutatja be.

Ez nem jelenti azt, hogy a könyvsorozat irodalomszemlélete dogmatikusan strukturalista volna, hogy a szöveg vonzásában ne vetne számot az irodalom történetiségével, bár strukturalista fogantatású elemzési technikákat sajátított el (például narratológiai eljárásokat). Egy-egy műfaji konvenció kialakulását és továbbélését követi, ezáltal olvasási konvencióink, előfeltevéseink tudatosítását segíti a könyvsorozat. A tanuló eddig is képes volt egy szöveget például meseként azonosítani, most azonban reflektálni is tud majd erre a tudására, így érzékennyé válik a konvenció elmozdítására is. A történetiséget azonban nem kronológiaként érti ez a felfogás, a kronológia ugyanis keveset képes megmutatni a hagyománytörténés folyamatából, hiszen az alkotókat egymás után bár, de elszigetelten tárgyalja, ebből kifolyólag lényegében történetietlen. Az Arató-Pála sorozat a történő, alakuló hagyomány bizonyos szegmenseinek felmutatásával vagy ahogy a könyv nevezi: „konvenciótörténetek” felvillantásával kísérletezik. A könyv valójában végig konvenciótörténeteket, konvenciók, kánonok megszüntetve megőrzését követi végig, egyszerre jelezve az olvasás hagyomány általi meghatározottságát és a hagyomány folytonos újraelsajátításának lehetőségét. „A Kitérők” (ez a sorozat harmadik kötete) egy-egy fejezete elemzi a magyar anakreontika történetét *Csoko-*

*naitól Vas István* kései verseiig és a horatiusi hagyomány továbbélését *Berzsenyi Dániel* és *Petri György* költészetében.

Ha a kronologikus irodalomoktatást feladjuk, nem mondunk-e le a nemzeti narratíva közvetítéséről is egyúttal? – merülhet fel joggal a kérdés. Természetesen a tanítás nem mondhat le egyfajta kánon közvetítéséről, az iskolai oktatás fontos szerepet játszhat a kulturális emlékezet alakulásában. Például Radnóti Miklós költészetének oktatása jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy hogyan és milyen mértékben rögzül a Holocaust, a magyar zsidóság nagy részének kiirtása a magyar kulturális emlékezetben, ezért úgy vélem, hogy az iskolai oktatásból akkor sem maradhatna ki, ha lírája nem is lenne olyan jelentékeny, mint amilyen. Tehát – megítélésem szerint – az irodalom autonómiájának alig több, mint kétszáz éves téziséget az iskolai irodalomoktatás nem fogadhatja el. Aratóék azonban nem is ezt teszik, csak megszüntetik egyedülálló szempontként alkalmazni az oktatásban egy – amúgy is halott – kánonlista átadását. Petőfi Sándor mint kulturális embléma, metafora mára annyira túlterhelte, hogy kulturális funkcióját nem képes többé – már nemzedékek óta – betölteni. Petőfi szobrát kicsit meg kell bontanunk, hogy újraépíthessük. Petőfi, aki a kánon és a kultusz mozdíthatatlanul stabil figurájává vált, rendkívüli kezdeményező erejű, forradalmár lírikus volt. Ezt a forradalmiságot, szemtelenséget kísérli megmutatni „A szöveg vonzásában”, ezért elemzi már az első kötet „A helység kalapácsá”-t, valamint Petőfi bordalait és azokat az „emancipatorikus” ars poeticáit is, melyek minden témát megverselhetőnek, megverselésre méltónak ismernek el, megmutatva „A XIX. század költői” és a „Nemzeti dal” szerzője melletti a másik Petőfit is.

*Bókay Antal* a könyv hátlapján azt írja, hogy Arató és Pála „egy olyan irodalomtudományi megalapozottságú olvasási stratégiát tanítanak meg, amely érdekes, modern, és bár a világ bármely fejlett irodalomtanítási rendszerében beválna, mégis lehetővé teszi a magyar irodalomtól elvárt nemzeti identitás új szemléletű, modern ol-

vasói elsajátítását is.” Ha átfóráálva is, de „A Szöveg vonzásában” közvetít egyfajta „új szemléletű” nemzeti identitást, amire ráerősíthet a program befejezése utáni kronologikus elrendezésű irodalomtörténeti oktatás is, amelyet már képzett olvasók sajátítanak el. A legnagyobb erénye ennek a könyvnek éppen az, hogy eltérő szemléletmódok között közvetít. Arató és Pála nem kevésbé elkötelezettek a nemzeti kánon iránt és a nemzeti narratíva iránt, amit ez a kánon közvetít, mint azok a konzervatív pedagógusok, akik nem hajlandók feladni a „teljes” nemzeti kánon közvetítésének igényét. Nem kevésbé hisznek az esztétikai nevelés felvilágosult „projektumában” sem, mint vitapartnereik. Éppen ezért keresztbemetszik azokat a kétpólusú felosztásokat, dekonstruálják azokat a dichotómiákat, amelyeket az épphogy véget ért Iskolakultúra-vita szereplői vázoltak fel, hogy meghatározzák pozícióikat. Bókay Antal (Bókay, 2002. 79–87.) akinek, úgy tűnik, időközben megváltozott az álláspontja, az e lap hasábjain folyó, a magyartanítás jövőjét érintő vitában némi nosztalgiával megállapítja – egyébként sok szempontból elgondolkodtató – írásában, hogy a felvilágosodás projektumából semmit sem kell, lehet immár továbbvinnünk, legegőbb is antropológiáját illenek az up-to-date iskolának kidobni. Nem cél immár autonóm személyiségeket nevelni, ellenkezőleg, ugyanis „a posztmodern sokkal inkább disszeminálódásról, szétszóródásról, az én retorizáltságáról, az imaginárius csalásával felépített, belső lényegének feneketlen és megérthetetlen mélységével küzdő próteuszi emberről beszél”.

Ilyenkor az ügyetlen, pályakezdő pedagógus, mint e sorok írója is, elkezdene várni az ötleteket a magas elmélet ormairól, hogy akkor hogyan is kéne decenrált szubjektumokká nevelni kölykeiket, erre milyen módszerek vannak, milyen is a lacanista pedagógia. Nagyon kell figyelni, nyilván félre nézel, aztán hipp-hopp máris ott áll az osztályod helyén egy rakat integer személyiség, maradhatsz benn a suliban és töltheted az egész délutánt a dekonstruálásukkal. Arató és Pála azonban nem férnek bele

Bókay felosztásába, a frontok között állnak, azt keresik, hogyan maradhatunk a megváltozott feltételekre reagálva konzervatívak. Nem hajlandók homokba dugni a fejüket, de nem dobják ki egyetlen laza csuklómozdulattal a Felvilágosodást. Mondhatni, érzelmileg a konzervatívokhoz tartoznak és éppen az esztétikai nevelés fenntarthatóságának érdekében kísérelnek meg újítani. Azért, hogy a szöveggel való találkozás valóban esemény lehessen. Hogy otthon érezze magát a tanuló saját kultúrájában. Ehhez azonban meg kell tanítani olvasni. Így van remény, hogy majd alkalomadtán, érettségi után elolvassa a „Szigeti veszedelem” eposzát is. Ha a suliban lenyomjuk a torkán, garantáltan nem olvassa el és jó előre megutálja. Mindannyian *Zrínyi*-pártiak vagyunk. A „Szigeti veszedelem” nem alkalmas arra immár, hogy a nemzeti narratíva eleme lehessen, túl nagy a távolság a szöveg és a tanuló között, ez a távolság már nem kihívás, nem inspiratív, a szöveg egyszerűen unalmas számunkra, nem éri meg a fáradságot. Aki volt már iskolai ünnepegen március 15-én vagy november 7-én (mi, 78-asok, „kompenzedék” vagyunk, én voltam mind a kettőn), az ismeri ezt a veszélyt.

Az „Átjárók” „Itthon vagyok” című tematikus blokkja szépen mutatja, hogy Aratóék korántsem mondtak le erről a célkitűzésről, a nemzeti narratíva közvetítéséről. „A szöveg vonzásában” – noha a tömegkultúra legvonzóbb produktumait beemeli az irodalomoktatásba – egy arisztokratikus kánon is közvetít, nagyon igényeset, olyan alkotók szerepeltetésével, akiket az irodalomtörténetírás mostanában kezdett újraértékelni, újrafelfedezni (*Mikszáth Kálmán*), vagy akiknek máig sem jelölte ki megfelelő helyét a hagyományfolyamatban (kiemelten Vas István életművére gondolok). Roppant eredetiek, de a szakirodalomba mélyen beleágyazottak az elemzések, amelyek azonban nem hivalkodnak, sőt háttérbe vonulnak, hogy egy kérdés törhesse fel mindig a művet, találja meg a mű igazságát. Hiszen megérteni, elsajátítani csak kérdezve, aktívan, érintésként lehet.

A tanár helyzete rendkívül nehéz, ha ezt a könyvet akarja oktatni. Szerepe egyszerre radikálisan megnő, ugyanakkor – más részről – veszít is középponti jelentőségéből, átértelmeződik. A könyv nagyon bonyolult, nagyon komoly elvárásai vannak a tanulóval szemben is. A könyv értelmezéséhez nagyon nagy mértékben hozzá kell járulnia a tanárnak, fontos közvetítő szerepe van.

A sorozat első számú (és szerintem nagyon is jogos) célkitűzése az, hogy a tanuló és a szöveg közti interakciót erősítse, a tanár nem állhat a szöveg és a tanuló közé.

Ez pedig azt jelenti, hogy a tanár nem lehet a tudás kútfeje, legfeljebb a kérdések előhívásában segíthet, mert – tudjuk – amit ő már egy kérdésre adott válaszként

ért, ahhoz a tanuló-  
nak (még) nincsenek  
kérdései. Neki tehát  
– ha *Lichtenberg* so-  
kat idézett metaforá-  
ját átalakítva az iro-  
dalomórát piknikhez  
hasonlítjuk – a pik-  
nikre a kérdéseket  
kell szállítania, és a  
tanulók fognak lako-  
mázni, ha minden jól  
megy. Kérdés, hogy  
a tanárnak juthat-e a  
csemegéből, az ő ön-  
megértésére is hatás-

sal lehet-e az óra. Ez a legszerencsésebb eset, de csak járulékosan, akcidienciaként tartozik hozzá a tanítás-tanuláshoz. A tanuló a megrendelő, a tanár a pincér – alapesetben. (A metaforát túlhajtottuk, pikniken nincsenek pincérek.)

A tanár szerepe meghatározó és középponti a tankönyv értelmezésében és pusztán közvetítő jellegű a tananyag és a diák viszonylatában. Ez a nem egyértelmű szerephelyzet, különösen kezdő tanároknál szerepzavart is okozhat. Nem érvényesíthető problémamentesen a tanári orákulum-pozíció, ugyanakkor bizonyos fokig mégis szükséges fenntartani, a 13–15 éves gyermekek tekintélyigénye miatt. A könyv nemcsak a pedagógust, de a gyermeket –

és bizonyos mértékig még az aránylag legkevesbé érintett szülőt is – szerepének, tevékenységének újragondolására készíti. A tanári szerep, tevékenység problematizálására kitér mind a könyvsorozat első részének bevezetője, mind Schiller Mariann kritikája. Kérdés viszont, hogy mennyire lehet a nem kifejezetten érdeklődő tanulókat bevonni a beszélgetésbe, a szöveggel folyó munkába-játékba. Kérdés az is, mennyiben alkalmas a könyv otthoni tanulásra, mennyire boldogul a gyerek a tankönyv szövegével magára hagyatva. Nyilvánvaló, hogy mindezért magában sem ez a könyv, sem bármelyik másik nem képes szavatolni, a tanár személye is nagy mértékben befolyásolja mindezt. Mégis kérdés, nem lehetne-e kissé könnyebben

érthető megfogalmazásokat keresni bizonyos helyeken. Úgy tűnik, a Petőfi-modul is problémákat vet fel, „A helység kalapácsa” vagy „A hetvenkedő katona” megértéséhez, élvezetéhez legyőzendő történeti távolság túl nagy, bizonyulhat. Ezért (is) tűnik szerencsés ötletnek időben közelebbi, esetleg kor-

társ szövegek tárgyalása. Bár nem csak ezen múlik a dolog, *Molière* és *Beaumarchais* szövegei tökéletesen működnek, „A fősvény” és a „Figaro házassága” telitalálat, bár az is igaz, hogy lefordításuk későbbi, mint Petőfi életművének létrejötte.

Összességében azt mondhatjuk, hogy „A szöveg vonzásában” még az „öt” követő kiváló tankönyvek felől olvasva is radikálisan új (a szerzők – ez az egészséges önbecsülés jele – szintén – jogosan – így gondolják: „a „Bejáratok” a problémaközpontú irodalomoktatás első tankönyve”). Egyszerre figyel oda a tanulók életkori igényeire (ha szellemi teljesítőképességükre talán nem is mindig) és az irodalom(tudomány) igényeire is. Ez aligha-

*Ezt a forradalmiságot, szemtelenséget kísérli megmutatni „A szöveg vonzásában”, ezért elemzi már az első kötet „A helység kalapácsá”-t, valamint Petőfi bordalait és azokat az „emancipatorikus” ars poeticáit is, melyek minden témát megverselhetőnek, megverselésre méltónak ismernek el, megmutatva „A XIX. század költői” és a „Nemzeti dal” szerzője mellett a másik Petőfit is.*

nem annak köszönhető, hogy Arató és Pála gyakorló középiskolai oktatók, egyúttal művelt, képzett irodalmárok is. Alighanem valamelyik komponens mindedig hiányzott. Ez nem jelenti persze azt, hogy az eddigi tankönyvek mind elhibáztak lennének, sem azt, hogy Aratóé és Páláé meghaladhatatlan, de az általam ismert tankönyvek közül ez az, amely a legtermékenyebb szintézist hozta létre pedagógia és irodalomtudomány közt, cáfolva ezzel a két tudomány közti kibékíthetetlen ellentét feltételezését. Furcsa – és nem magyarázható meg teljes mértékben a szöveg bonyolultságával –, hogy a könyv csak az elitiskolákban terjed, hogy *Mohácsy Károly* bár érdemdús, de kétségtelenül véglegesen elavult tankönyve leválthatatlannak bizonyul. Mintha az irodalom érdektelenségét feltételezők akarata érvényesülne. Mind-egy, miből tanul gyermekünk irodalmat.

Csakhogy – és ezt nem valamilyen szellemi arisztokratizmus mondatja ve-

lem – elengedhetetlen önmegismerésünk szempontjából a valódi, eseményszerű találkozás az irodalommal. Nem bármi más rovására, de minden egyéb fontos tantárgy mellett. És a valódi találkozást az Arató-Pála könyvéhez hasonló munkák segítik elő. Ugyanis ebben az esetben – s itt a legnagyobb mértékben indokolt lenne a nemzeti retorika – a magyar kultúra továbbhagyományozásának ügye került súlyos veszélybe. Bár nem azé, aki fut, mégis, bizonyára nem árt nekünk, irodalomtanároknak is végre megmozdulnunk.

### Irodalom

Arató László (2000): *A Radnóti Miklós Gimnázium évkönyve*. Budapest.

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

Vári György

## Szótárak a világból

*Az Iskolakultúra régóta ad helyet különböző szótárakról szóló ismertetéseknek, kritikáknak, amelyek megkönnyítik a közoktatásban dolgozó pedagógusok tájékozódását a szótárpiacon és a lexikográfiát is népszerűsítik. Mostani – immár a harmadik – szótárrecenziós csokrunkban az előzőekhez hasonlóan igyekeztünk többféle szótártípusból és többféle nyelvi területről válogatni, ezúttal az egynyelvű értelmező szótárakra helyezve a hangsúlyt. Egy egynyelvű német iskolai szótár, az osztrák-német szótár, az új olasz köznyelvi szótár és az angol OALD mellett egy régi magyar szótár reprint kiadásáról és egy magyar helyesírási szótárról olvashatnak az érdeklődők. A kétnyelvű szótárak közül az olasz-magyar EU-szótár szerepel, végül az összeállítást egy négy nyelvű vizuális szótár bemutatása zárja.*

**N**apjaikban óriási mennyiségű szótár lát napvilágot szerte a világban. A szótárak által tartalmazott információk nélkülözhetetlenek a ma embere számára. Az információ gyors ütemű megsokszorozódása azonban szinte lehetetlenné teszi a nyelvészek számára a lexikai változások naprakész követését. A nyelvhasználati problémák, az idegen- nyelv- és az anyanyelv-elsajátítás során

mindannyiunknak szükségünk van a különféle szótárak segítségére. Leggyakrabban hazánkban megjelent szótárakat használunk, érdemes azonban megismerni, megvizsgálni más országokban megjelent kézikönyveket is. Az itt ismertetni kívánt művek Ausztria, Kanada, Magyarország, Nagy-Britannia, Németország könyvkiadóinál láttak napvilágot.

Fóris Ágota