Kerber Zoltán
Országos Közoktatási Intézet

Magyar nyelv és irodalom tankönyvek elemzései I.

A magyar nyelv és irodalom tankönyveknek nagyon sok funkcióra kell alkalmasnak lenniük, ahogy magának a tantárgyi területnek is. A magyar nyelv és irodalom volt az első tantárgy, amelynél a tankönyvi kínálatban igen korán választási lehetőség alakult ki. Köszönhető volt ez a nyolcvanas évek alternatív programjainak, melyek először csak kísérleti könyvekként, majd a kilencvenes évek elejétől már hivatalos, tankönyvjegyzékben szereplő könyvekként jelentek meg.

A kilencvenes évek második felére ez a kínálat bőségessé, olykor már kaotikussá vált. A kiadók egyre nagyobb számban jelentek meg különböző sorozatokkal, kiadványokkal, feladatgyűjteményekkel. A tantárgy kitüntetett jellege, a pedagógusok fokozott érdeklődése, illetve a kiadók közötti verseny ezt a folyamatot egyre inkább erősítette. A tantárgy összetettsége, illetve az a sajátossága, hogy a nyelvi, kommunikációs képességek fejlesztésével együtt a gondolkodásfejlesztésben is részt kell vállalnia, kitüntetett, alapozó helyzetbe kerül a többi tantárgy között. Amellett, hogy számos tantárgyspecifikus célt meg kell valósítania, számos keresztantervi kompetencia, kiemelt fejlesztési terület fejlesztésében részt kell vállalnia. Ekkora terhet talán egyik tantárgy sem cipel magával. Éppen ezért kerülnek a tankönyvek is kitüntetett helyzetbe. Az is nyilvánvaló, hogy a legkitűnőbb tankönyveket is lehet csapnivalóan tanítani, mint ahogy az is, hogy jó tanár még a rossz tankönyvet is jóvá tudja varázsolni. Ebben a tantárgyban – persze a többiben is, de talán itt méginkább – óriási jelentősége van a pedagógus személyiségének, tehetségének. A magyar nyelv és irodalom nemcsak az alapvető kommunikációs képességek, illetve szövegértés terén vállal óriási feladatot, hanem mindezt ötvöznie kell a művészeti alkotások értelmezésével, elemzésével, ahol esztétikai, erkölcsi kérdések, sőt ítéletek is szóba kerülnek, ahol a pedagógusnak sokszor saját személyiségével kell állást foglalnia. Éppen ezért van szükség ezen a területen abszolút nyitott, magát állandóan művelő, a jelenkor problémáira is figyelő, reagáló pedagógusra. A tankönyveket „leadó” pedagógusok a tantárgy alapvető céljai ellen dolgoznak.

A tankönyveket és a tantárgyat érő kihívások

A tankönyvekkel kapcsolatos helyzet megítélését az is nehezíti, hogy az utóbbi évtizedekben komoly problémák, kihívások érték a tantárgyat. Ezek két nagy csoportra oszthatók: a tantárgyat és tankönyveket kívülről, a társadalmi-gazdasági és kulturális környezet felől érő erős kihívások, másrészt belülről, a tantárgy belső, szakmai problémái felől (tartalma, felépítés, szaktudományos követelmények, értékelés) jövő kihívások.

Az egyes kihívások után röviden összegezzük, hogy mindez hogyan csapódik le a tankönyvekben. Azaz: valójában milyen lenne a jó irodalom és nyelvtan tankönyv a 21. század küszöbén?

Külső kihívások

Az irodalom vesztett presztízséből. *(1)* Magyarországon az irodalomnak nagyon erős politikai funkciója, közéletpótló szerepe volt. A rendszerváltozás után ez megszűnt. Az irodalom súlya nemcsak az iskolában – ott már csak lecsapódott a társadalmi jelenség –, hanem a társadalomban, az értelmiség körében is csökkent. A különböző attitűd vizsgálatok jól mutatják a változásokat. Míg korábban az irodalom a gyerekek között a legkedveltebb tárgyak közé tartozott, most már a tárgyak középmezőnyében foglal helyet, s az 5–11. osztály között népszerűsége csökken. (A nyelvtan a fizikával és a kémiával a sor végén kullog.) *(2)*

A tankönyveknek ezt a presztízsveszteséget kezelniük kell, a diákok érdeklődését, olvasási kedvét fel kell kelteniük. Ehelyett az irodalom is feliratkozott a nehéz tárgyak listájára. Az irodalom tantárgy a bonyolult összefüggéseket rejtő elméleti ismeretek tárháza lett, rengeteg adattal, ismerettel, amit tanulni, azaz „magolni" kell, az irodalmi művek pedig ennek az óriási ismeretanyagnak sokszor a „kiszolgáló" kellékei csak. A tankönyveknek ezt a csapdát el kell kerülniük.

Az elektronikus tömegkommunikáció, média megváltoztatta a szabadidő eltöltésének hagyományos struktúráját, amelyben az olvasásnak kitüntetett szerepe volt. A televízió, multiplex mozik, videójátékok, számítógép, internet az információszerzés új lehetőségeit nyitotta meg, melyben a képi és szöveges infromációk aránya az utóbbi kárára mozdult el. A szöveg sokszor már csak kiegészítője a vizuális információknak. Az információk feldolgozásának mélysége is alapvetően megváltozott. Gyors befogadás, majd gyors felejtés. Ezek a tendenciák az elmélyült, értő olvasás, az irodalmi művek tartós befogadásának esélyeit csökkentik. Időt kellene hagyni arra, hogy a gyerekek művekkel találkozhassanak, s azt feldolgozzák, értelmezzék.

A tömegkultúra értelmezése, magaskultúrához való viszonyának meghatározása a korszerű tankönyvekből kihagyhatatlan. A tankönyveket nemcsak a kánon, az átadandó kulturális információtömeg felől kell végiggondolni, hanem a gyermeki, ifjúi érdeklődés, motivációs bázis felől is.

A mai magyartanítás egyik nagy hibája, hogy a tananyag elvégzésének – azaz az irodalmi kánon minél teljesebb átadása – bűvölete sokszor kapkodásra, felületességre kényszerít, s az irodalomtanítás alapvető céljai ellen hat. Mindez az irodalomtanítás és a hatékony irodalomtankönyvek újragondolását feltételezi, mely együtt jár az átadandó irodalmi kánon radikális szűkítésével is. Az irodalmi kánon óriási nagysága az egyik legnagyobb gátja a tankönyvek „szellősebbé, levegősebbé" válásának. A tankönyveknek teret kellene adnia az elektronikus tömegkommunikációval kapcsolatos ismereteknek, az IKT használatára való reflexiónak. Ma már nem lehet figyelmen kívül hagyni a multimédia, internet hatásait sem. Ha csökkentenék a tankönyvek túlzsúfoltságát, erre is lehetőség lenne!

Az irodalmat ért legnagyobb kihívás a tömegkultúra. A tömegkultúra jelenléte átfogja az élet szinte minden területét. A „magaskultúra", a minőség terjedése ebben a közegben nem demokratikus elvű, mint ahogy a kánon közvetítése sem az. A piac- és profitorientált világban, ahol a tömegkultúra közvetítése óriási üzlet, a gyerekeket nem lehet elzárni e kultúra hatásaitól. Minden ilyen törekvés ellentétes hatást vált ki. Ezt tapasztalhatjuk az irodalomtanítás esetében is. Az egyetlen út az lehet, hogy megpróbáljuk a tömegkultúrát is beemelni a tanításba. Egyik könyvében *(3) Almási Miklós* a kortárs művészetet és kultúrát egyfajta hármas univerzumban képzeli el, ahol a klasszikus, a modern és a populáris kultúra egymás mellett létezik. Elemzéséből jól látszik, hogy a három közül a klasszikus és a populáris kultúra áll egymáshoz közel, hiszen ez utóbbi mindig is a klasszszikus kultúra eszköztárát, narratív struktúráit használja fel egyfajta szűkített kóddal és jól megtervezett intertextualitással. Az irodalom megszerettetését, az értő, műértelmező

olvasás elérését a gyerekek felől kell végiggondolni. A 10–14 éves korosztály számára ennél több feladatot nem kellene elvégezni az irodalom tanításában. Életkoruknak megfelelő olvasmányok kiválasztásával, megbeszélésével, vitákkal, értelmezésekkel kell megmutatni az irodalmi művek hatásmechanizmusait. *(4)*

A tömegkultúra értelmezése, magaskultúrához való viszonyának meghatározása a korszerű tankönyvekből kihagyhatatlan. A tankönyveket nemcsak a kánon, az átadandó kulturális információtömeg felől kell végiggondolni, hanem a gyermeki, ifjúi érdeklődés, motivációs bázis felől is.

A 2000-es és a 2003-as PISA vizsgálatok eredményei lehangolóak. A PISA vizsgálatok bebizonyították, hogy ennek a tantárgynak az egyik leglényegesebb feladata sikkad el a tanítás során. Természetesen nem lehet az egészet a magyar nyelv és irodalom tantárgy számlájára írni (ludas ebben az egész közoktatás), de meg kell határozni azokat a pontokat, ahol ennek a tantárgynak van feladata. Megfelelő tananyagcsökkentés az ismeretközvetítésben, s nagyon nagy erősítés a képességfejlesztésben. Évszázados beidegződésektől kell megszabadulni, s észre kell venni azokat az új feladatokat, melyekkel korszerűsíteni lehet e tantárgy és a tankönyvek tartalmát és módszertanát. A legfontosabb a tanulságok között a szövegértés és az olvasási képességek fejlesztésének ügye. Ez azonnali cselekvést igényel. Már a Monitor vizsgálatok (*Vári Péter* és munkatársainak kutatásai) bebizonyították, hogy a vizsgált három szövegtípusból (elbeszélő szövegek, magyarázó szövegek, dokumentumszövegek) a dokumentumszövegek megértésében a legnagyobb a lemaradás. *(5)* Ez pedig azért aggasztó, mert a gyerekek később pont a gyakorlati feladatok, az élet különböző, hétköznapi szituációiban való eligazodáskor kerülnek hátrányba.

Ehhez képest érdekes eredményeket hoztak az OKÉV által évente végzett országos kompetencia mérések. Ezek a vizsgálatok azt mutatják, hogy az elbeszélő szövegek megértése is (mindkét korcsoportnál) gyenge eredményeket hozott. A felmérések új megvilágításba helyezik a PISA eredményeket is, hiszen kiderült, hogy az elbeszélő szövegek megértésében is egyre nagyobb gondok vannak. Ez pedig hangsúlyosan veti fel azt a kérdést, hogy a magyar órák eredményessége miért ilyen alacsony? Mennyiben felelősek ebben a túlzsúfolt, didaktikailag, fejlődéspszichológiailag végiggondolatlan tankönyvek?

A korszerű irodalom és nyelvtan tankönyvek elsődleges feladata a szövegértési képesség fejlesztése, a különböző szövegtípusokban való jártasság kialakítása, azok kreatív használatára való képesség növelése.

A pedagógusok általános helyzete is számos probléma forrása. A magyar tömegszaknak számít, egyben a leginkább elnőiesedett szakok közé tartozik. (A férfiak aránya 20 százalék alatti.) 40–60 éves kor között találjuk a magyar szakos kollégák 60 százalékát. *(6)* A 30 év alattiak aránya pedig 12 százalék körüli. A nem oktatásban dolgozó tanárok közül e korosztályban a legnagyobb az arány. Ez jól mutatja azt, hogy a fiatal kollégák aránya nagyon alacsony. *(7)* Ahhoz, hogy a magyar nyelv és irodalom tárgyban is változás következzen be, sok külső feltétel mellett (ilyen például a tankönyvek, továbbképzések ügye) arra van szükség, hogy a pedagógus olvasni és tanítani szerető ember legyen, aki otthonosan mozog a klasszikus, a modern és a populáris kultúrában, és meg tudja szerettetni a gyerekekkel az olvasást, az irodalmat. A magyartanítás (sőt általában a tanítás) egyik nagy ellensége a rutin, a részvétlenség, az élménynélküliség. A tanárok azonban számos esetben csak rutinból tanítanak (éppen ezért sokszor a tankönyveket sem használják, vagy éppen azokat a tankönyveket választják, melyek ezt a rutint a leginkább támogatják). Évek, évtizedek óta ismételt paneleket, bevált eljárásokat közvetítenek, s ezzel is erősítik a tárgy életidegen, sokszor unalmas pátosszal telített hangulatát.

A korszerű tankönyvek akkor felelnek meg az elvárásoknak, ha ezt a rossz rutint megváltoztatják.

Belső, szakmai kihívások

A nyelvtan tanításának megújítása

A nyelvtan órák a mai magyar tanítás egyik problémás területét jelentik, leginkább a hetedik osztálytól kezdődően. Az irodalom anyag óriási mennyisége számos esetben azt a helytelen gyakorlatot eredményezi a pedagógusok körében, hogy a nyelvtan órák kárára növelik az irodalomra fordítható idő mennyiségét. Állandó szakmai vitát jelent, hogy a leíró nyelvtan oktatásának mértéke és mennyisége mekkora legyen, illetve az, hogy a modern nyelvészeti irányzatok közvetítése (például a generatív grammatika tanítása) milyen feltételek mellett történhet. A kommunikáció, a szövegtan számos eleme és korszerű ismerete már a nyolcvanas évektől kezdődően fokozatosan megjelent a különböző nyelvtan könyvekben (ennek egyik első példája volt a *Honti – Jobbágyné* féle gimnáziumi nyelvtankönyv sorozat), de a grammatikai rendszer közvetítésében megmaradt a hagyományos leíró nyelvtannál. Egyedüli kísérlet a „Nyelvtan – Kommunikáció – Irodalom Tizenéveseknek" nevű alternatív program volt a nyolcvanas évek végétől, amely megpróbálta megújítani a nyelvtan tanítását (azaz adaptálni a modern nyelvészeti iskolák, főleg a generatív grammatika eredményeit). Mégsem tudott széles körben elterjedni, mert speciális továbbképzést, illetve a tanárok részéről jóval több munkát igényelt volna (hiszen nem tanulták) ez a módszer. Elterjedésének másik gátja pedig az volt, hogy a gimnáziumok a felvételikkor a hagyományos nyelvtani ismereteket várták el a diákoktól. Ma már található a tankönyvpiacon több olyan tankönyvsorozat is, melyek a modern nyelvészet bizonyos eredményeit figyelembe veszik, de ebből a szempontból máig az NyKIT program tankönyvei a legradikálisabbak. A tankönyvek túlnyomó többsége ma is a leíró nyelvtan struktúráját követi.

Olyan nyelvtan tankönyvekre van szükség, mely a nyelvi kompetenciákat (s itt nem a leíró nyelvtani kategóriák megtanítására gondolunk, hanem a nyelv „működésének" implicit szabályaira) és a kommunikációs képességeket fejleszti. A nyelvi képzésnek, tankönyveknek kellene azt a feladatot is magára vállalnia, hogy eligazodást nyújtson a modern média és internet világában a különböző szövegtípusok között. Mégpedig nemcsak a nyelvi, hanem a képi szövegtípusok között is. (A nyugat-európai tantervekben ez egyre erősebb követelmény.)

Túlzott mennyiségű ismeretanyag és a kronológiai szemléletmód kizárólagossága a képességfejlesztés kárára

Az irodalomtanítás nagy hibája, hogy a szakemberek és tanárok a motivikus, problémacentrikus vagy valamilyen más rendezőelv szerinti tananyag-kiválasztást és -elrendezést csak 12 éves kor előtt tudják elképzelni. Valójában azt a kérdést kellene felvetni, hogy szükséges-e egyáltalán szisztematikus irodalomtörténetet tanítani a közoktatásban? Le kellene számolni azzal, hogy a kultúrtörténet és irodalomtörténet több évezredes történetét négy év alatt be lehet tölteni a gyerekekbe. Nem lehet! De nem is kell. Radikálisan csökkenteni kellene az irodalmi kánont, a tanítandó szerzők és művek számát! Szakítani kellene a magyar irodalomtanítás szerző-centrikusságával. Összehasonlítva a magyar tanterveket és tankönyveket más európai tantervekkel, tankönyvekkel, ekkora maximalizmussal sehol nem találkozunk! Ez a tantárgy többnyire a kommunikációs nevelésnek és az önértelmezésre, önmeghatározásra való felkészítésnek van alárendelve. A 20. század második felének története, szellemi irányzatai, az egész posztmodern gondolkodásmód hihetetlenül távol van attól a 19.századi (a kultúraközvetítést csak egyfajta fejlődéstörténeten keresztül elgondoló) szemlélettől, amellyel Magyarországon közelítünk az irodalom tanításához. Nem arról van szó, hogy az irodalomtörténeti szemléletmód káros lenne, hiszen rengeteg fontos felismerés pont ezen a szemléleten keresztül válik nyilvánvalóvá a gyerekek számára, de ez nem azonos a kronológiai szemléletű irodalomtanítás-

sal. Nem az irodalomtörténet kiiktatásáról kell beszélni, inkább arról, hogy mekkora legyen a struktúrában elfoglalt helye. A jelenlegi gyakorlat az általános iskola utolsó két évében, de főleg a középiskolában valójában tarthatatlan. Jelenleg kis irodalomtörténészeket képzünk és nem az olvasást megszerető gyerekeket nevelünk.

A tankönyvek túlnyomó többségben a 7. osztálytól az irodalomtörténeti, kronológiai szemléletmódot követik. Ez didaktikai, fejlődéspszichológiai, motiváltsági kérdéseket is felvet. Másrészt a túlzsúfolt tankönyvekben már nem jut hely a képességfejlesztő, kreatív szövegalkotó feladatokra, az irodalmi, szövegértelmezést segítő kódok megtanítására, a különböző értelmezési modellek összevetésére. Az irodalom tankönyvekbe is valódi feladatok kellenének (nemcsak a tankönyvszöveg reprodukálására késztető kérdések vagy már azok sem!), melyek fejlesztik az interpretációs, szövegalkotó képességet.

A jelenlegi rendszerben az időben és a gyerekek napi érdeklődésétől legtávolabbi műveket tárgyalják a tankönyvek legelőször (antik irodalom, régi magyar irodalom), a kortárs irodalomhoz sokszor el sem jutnak. *Nagy László* zárja legtöbbször a sort. Nem jut idő az aktuális érdeklődésre, friss olvasmányélményekre (még ha lektűrről is van szó!), az irodalom jelenvalóságának megérzésére, tudatosítására. Mire napjaink irodalmához – ha egyáltalán! – elérnek a gyerekek, kiöltünk belőlük minden érdeklődést, olvasás iránti motiváltságot.

Az első lépést a tankönyveknél lehetne megtenni! A NAT 2003 már nem gátolja a különböző struktúrájú tankönyvek létrejöttét. Ez jó lenne, ha a tankönyvszerzőkben és a pedagógusokban is tudatosulna!

Az irodalomtudományi modellek és az irodalomtanítás viszonya

Bókay Antal ‚Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei' című tanulmányában *(8)* felvázolja, hogy az irodalom hermeneutikai problémává válása miképpen osztja szakaszokra magát az irodalomtanítást is. Négy szakaszt különít el: irodalomtanítás előtti szakasz, irodalomtanítás első szakasza, modern irodalomtanítás és posztmodern irodalomtanítás. Tanulmányából kiviláglik, hogy Magyarországon az irodalomtanítás jórészt még a modern előtti szakaszban van. E formában az irodalom nevelő jellege, közösségi tradíciója a fontos, melynek egyik lényeges eleme a korrajz, az életrajzok és a kronologikus szemlélet, a művek is ebből a szempontból értelmeződnek, azaz a szerzői intenció felől. A művek értelmezésekor ezt kell felfejtenünk. Legnépszerűbb tankönyveink még mindig e szemlélet alapján készültek. (*Mohácsy Károly,* illetve *Madocsai László* tankönyvei például ide sorolhatók.)

A modern szakaszban a megértés, a formán keresztüli megértés lesz a fontos, ahol az irodalom „tartalmas individualizációs eszköz". Ehhez a művészetet felfogó percepciós képességeket kell fejleszteni. (Magyarországon sokáig a strukturalizmus meghonosítása és a strukturalizmus vita volt olyan hatással az irodalomtudományban, hogy annak eredményei az oktatásba is átszivárogtak.) A modern irodalomoktatás mellőzi az életrajzot, korrajzot az irodalmi művek értelmezésében. A kultúrát kódnak tekinti, metanyelvi alapnak. Csakis az irodalom felfogására nevel, mégpedig nyelvi és nem nyelvi formák vizsgálatán keresztül. Ma már találhatunk erre is egy-egy példát, kísérletet a tankönyvek között, bár tiszta formájában nem. Inkább ötvöző formákat, ahol például a történeti szemlélet és a strukturalista szemlélet egyeztetésére tesz kísérletet a szerző, bármilyen ellentmondásos végeredmény is születik ebből a kísérletből. (Ilyen például *Domonkos Péter* tankönyvsorozata.)

A posztmodern irodalomtanítás még inkább ritkább forma hazánkban. Ez befogadóorientált, élményközpontú, a popkultúrát is a tanításba emelő, véleményekre, problémacsoportokra koncentráló, az intertextuális kapcsolatokra figyelő és a komputerek világát beemelő egyfajta hipertextuális irodalomtanítást jelent. Akad már erre is példa a tankönyvpiacon, de ezek a tankönyvek még sokáig nem lesznek általánosan népszerűek. Az

irodalomtanítás útja pedig erre vezetne. Ebben a szemléletmódban a tankönyvnek nincs is kitüntetett szerepe, csak egy a különböző szövegek között. (Részben ide sorolhatók *Arató László* és *Pála Károly* tankönyvei.)

Természetesen hazánkban is rengeteg módszer létezik, egyes tanárok kísérletezéseik nyomán hallatlanul izgalmas órákat tarthatnak, de az egész magyar irodalomtanítás jórészt még a modern előtti szakaszban van. Általában jellemző, hogy a pedagógusok nem szeretnek egyik módszer mellett sem elköteleződni. Felmérések szerint a különböző tantárgyak között a magyar nyelv és irodalom (illetve a kezdőszakaszban az olvasás és írás) tankönyveket cserélik leggyakrabban a pedagógusok és ebből a tantárgyból használják a legtöbb fajta tankönyvet is. *(9)* Ezek az esetek is azt erősítik meg, hogy Magyarországon az irodalom tankönyvek főleg a tanár (és a diák) számára szóló kézikönyvek. A tankönyvszerzők egy része ezt a szempontot eleve bele is kalkulálja a kézirat elkészítésekor.

Olyan tankönyvekre van szükség, melyek a korszerűbb irodalomtanítási koncepciók felé mozdulnak el, s nem pusztán a tanárok (vagy a diákok) számára szóló kézikönyvek.

Az irodalomtanítás koncepciói körüli bizonytalanságok

Az irodalomtanításnak legalább hatféle koncepcióját ismerjük, igaz ezeknek nem mindegyike ismert vagy elterjedt hazánkban (*Arató*, 2002):

– a nemzeti irodalmi örökség áthagyományozása – a világirodalmi (európai?) összefüggések felvázolásával; ehhez: irodalomtörténeti ismeretek tanítása, valamint kanonizált művek kanonizált értelmezésének tanítása;
– élményközpontú-reflektálatlan irodalomtanítás;
– élményközpontú kreatív-produktív irodalomtanítás;
– a műértelmezés technikáit és fogalmi kereteit középpontba helyező irodalomtanítás;
– a kommunikációs képességek fejlesztését középpontba helyező irodalomtanítás;
– az önértelmezést, önmeghatározást középpontba helyező irodalomtanítás.

A hat módszer közül a magyar irodalomtanítást az első módszer uralja, melyhez hozzákapcsolódik kis mértékben a negyedik szempont. Vannak példák a harmadik módszer szerinti tanítására is, a többire viszont csak elvétve. A negyedik, a műértelmezést középpontba állító módszer pedig még számtalan altípusra bomolhat aszerint, hogy a 20. század irodalomtudományi törekvéseiből melyik műértelmezési iskolához kapcsolódik. Szakmai vitákat okoz annak eldöntése is (külföldön egyébként ugyanez a helyzet ebben a vonatkozásban), hogy az irodalomtanítás kiállhat-e egyetlen módszer közvetítése mellett, vagy egyfajta eklekticizmussal mindegyikből használja azt, ami hasznos. Magyarországon vannak képviselői az eklektikusabb felfogásnak, mint ahogy a valamelyik módszer dominanciáját igénylő nézetnek is.

Jelenleg a legtöbb irodalom tankönyv az első és részben a negyedik módszerre épülő tanítási stratégiát támogatja. Szükség lenne a többi típust is alkalmazó tankönyvekre, hogy a tanárok számára szélesebb választék álljon rendelkezésre, akár a módszerek „ötvözésére” is. Ameddig az első változat uralja a magyarországi irodalomtanítást, lényegi változás nem érhető el.

A tankönyvek megítélésének ellentmondásosságai

Az OKI obszervációs kutatása 2002-ben az általános, 2003-ban a középiskolában vizsgálta a tanárok tankönyvekkel és taneszközökkel kapcsolatos véleményeit. Az eredmények e vonatkozásban több ponton is ellentmondásosak lettek.

Általános iskola

Érdekes eredmény, hogy a tanárok körében a tankönyvválasztás során a tanulhatóság szempontja jelenik meg a legfontosabb értékként, miközben a didaktikai kimunkáltság és

a fejlődéslélektani szempontok érvényesítése a középmezőnyben jelenik meg az értékelési sorrendben. Szintén érdekes eredmény, hogy a tankönyvek tartóssága, ára, tankönyvcsaládhoz való tartozása, illetve képekkel való illusztráltsága a legkevésbé fontos szempontok között jelentek meg.

A magyartanárok szerint az érdekesség és a motiváló erő hiányzik a legjobban a tankönyvekből. Ez némileg már válasz is a tanárok azon érzésére, hogy a magyar tantárgy népszerűsége fokozatosan csökken a diákok körében. A tankönyvekkel, taneszközökkel kapcsolatos problémák között második helyre került az idő és a tananyag megfelelő aránya. A magyar tanárok esetében ez nem is meglepő. A magyar tanítás régi dilemmája, hogy a túlzsúfolt tananyag az elmélyült tanítás kárára van. A tanárok szakmailag hitelesnek tartott, tankönyvcsalád részét képező, a tanítás során jól bevált taneszközöket, tankönyveket használnak a leggyakrabban, mindazzal együtt, hogy a tankönyvcsaládokat igazából nem tartják fontosnak. Vagyis sok tankönyv annak ellenére beválik a tanítás során, hogy tanulhatósága kívánni valót hagy maga után. Ezt az ellentmondást többféleképpen is fel lehet oldani. A pozitív magyarázat szerint a tanárok órai munkája teszi használhatóvá a gyengébb tankönyveket is. A másik magyarázat szerint azért nincs összefüggés a tanulhatóság és a beválás között, mert a tanítás teljesen elszakadt a tanulástól. Ebben az esetben a tanár ugyan érzékeli, hogy a tankönyv a gyerekek számára használhatatlan, de mivel az órai magyarázatot, a leckefeladást, az értékelést, vagys a tanári munkát jól szolgálja, úgy tartja, hogy a tanítás során jól bevált a tankönyv.

A tankönyvek túlnyomó többségben az irodalomtörténeti, kronológiai szemléletmódot követik. Ez didaktikai, fejlődéspszichológiai, motiváltsági kérdéseket is felvet. Másrészt a túlzsúfolt tankönyvekben már nem jut hely a képességfejlesztő, kreatív szövegalkotó feladatokra, az irodalmi, szövegértelmezést segítő kódok megtanítására, a különböző értelmezési modellek összevetésére. Az irodalom tankönyvekbe is valódi feladatok kellenének (nemcsak a tankönyvszöveg reprodukálására késztető kérdések, vagy már azok sem!), melyek fejlesztik az interpretációs, szövegalkotó képességet.

Középiskola

A középiskolai magyar tanárok a szakmai megbízhatóságot tartják a legfontosabb szempontnak, bár a tanulhatóság és a nyelvezet szempontja is nagyon fontos számukra. A magyartanárok összesített véleménye szerint a középiskolai tankönyvek nem tartósak, viszont drágák, az idő és a tananyag nincs megfelelő arányban, nehezen tanulhatóak, nem érdekesek, nyelvezetük kívánnivalót hagy maga után. Ezzel szemben nagyon gyakran tartoznak tankönyvcsaládokba, jól illusztráltak, igényes kivitelűek, szakmailag megbízhatóak. A pedagógusok által fontosnak tartott szempontokat viszont a kiadók nemigen veszik figyelembe: nagy hangsúlyt fektetnek a külső megjelenésre, a tankönyvek közötti kapcsolatok megteremtésére (ez számukra nem olyan fontos), a tankönyvek mégis túlzsúfoltak, nehezen tanulhatóak és érdektelenek. A kiadók drága, illusztrált, viszont könnyen elhasználódó tankönyvek előállításában érdekeltek. A tanári vélemények szerint a tankönyvek szakmailag eléggé megbízhatóak, viszont a korszerű ismeretek adaptálásában már nem jeleskednek. Felmérésünk szerint a tankönyvcsaládhoz tartozás szempontját jelentősen túlértékelik a kiadók. A szabad tankönyvválasztás felerősítette a tanárokban azt az igényt, hogy ne csak azonos szemléletű sorozatokat tanítsanak, hanem lehetőségük legyen a különböző módszerek, szemléletek ötvözésére. Az ár és a tartósság jellegzetesen ott fontosabb szempont, ahol a diákok szociálisan hátrányos környezetből érkeznek. Ily módon ez a szempont a szakiskolákban a többi iskolatípusnál jóval fontosabb.

A tankönyvek korszerűsítése során a tanárok véleményét is figyelembe kell venni (bár sokszor nem a megújítási szándékokat erősítenék), mert az alkalmazó közeg teljes ellenállása mellett nehéz változásokat elérni.

Tankönyvcentrikusság

Az általános és középiskolai tanárok tankönyvekkel kapcsolatos véleménye is megerősíti azt a vélekedést, hogy a magyar közoktatás magyar nyelv és irodalomból még mindig túlzottan tankönyvcentrikus: a tanárok legfontosabb támaszuknak tekintik az oktatás során. Ez vonatkozik az órák megtartására, de a gyerekek otthoni tanulására is. Ez pontosan az irodalom területén okoz problémát (valójában nyelvtanból és kommunikációból is, csak ott más módon), hiszen az irodalmi művek értelmezése, a szövegekkel való foglalkozás, alkotás elvileg nehezen tűrne meg kész, leírt sablonokat, értelmezéseket. Jelenlegi tankönyveink főleg ilyen típusú szövegeket tartalmaznak. Nem a szövegértés – értelmezés technikáit, kódjait, hanem a kész, lezárt értelmezéseket, bemagolható sémákat tanítják.

Talán ez a legnagyobb baj a jelenlegi tankönyvekkel. A tankönyv csak segédeszköz (mely lehet nagyon hasznos!) a tanítás során, semmiképpen sem a tankönyvek „megtanulása” a cél. Jelenleg nem az irodalmat jól értő olvasókat, hanem a dolgozatokra, felvételikre irodalomról szóló tankönyvekből jól felkészülő diákokat nevelünk. Ezen a helyzeten kell változtatni.

Tankönyvsorozatok magyar nyelv és irodalomból 5–12. évfolyamig

A tankönyvsorozatok összegzése a 2005/2006-os hivatalos Közoktatási tankönyvjegyzék alapján készült. *(10)* Csak azokat a sorozatok szerepelnek a listán, melyek az 5. és a 8. osztály, illetve a 9–12. osztály számára készültek. *(11)* Intézménytípusok vonatkozásában pedig az általános iskolákat és gimnáziumokat, szakközépiskolákat veszi figyelembe.

Irodalom tankönyvsorozatok

Általános iskola

– Cserhalmi Zsuzsa: Irodalom 5–8. o., Korona Kiadó;
– Alföldy Jenő: Irodalom 5–8. o., Nemzeti Tankönyvkiadó;
– Zsolnai Józsefné – Zsolnai Anikó: Irodalom 5–8.o., Nemzeti Tankönyvkiadó;
– Szabó Gézáné – Virág Gyuláné: Irodalom 5–7.o. Apáczai Kiadó;
– Széplaki György – Vilcsek Béla: Világjáró – irodalomtankönyv: 5–8. o., Dinasztia Kiadó.

Középiskola

– Pethőné Nagy Csilla: Irodalom 9–12., Korona Kiadó;
– Madocsai László: Irodalom 9–12., Nemzeti Tankönyvkiadó;
– Domonkos Péter: Irodalom I–IV., Nemzeti Tankönyvkiadó;
– Mohácsy Károly (Vasy Géza IV. kötet társszerzője): Irodalom I–IV., Krónika Nova Kiadó;
– Diószegi Endre – Fábián Márton: Irodalom LITERA TURA 9–11., Krónika Nova Kiadó;
– Ritoók – Szegedy-Maszák – Veres – Horváth – Zemplényi – Bojtár – Szörényi: Irodalom I–III., Krónika Nova Kiadó.

Nyelvtan tankönyvsorozatok

Általános iskola

– Takács Etel: A magyar nyelv könyve: 5–6., 7–8. o., Nemzeti Tankönyvkiadó,
– Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit: Magyar nyelv és kommunikáció 5–6, 7–8. o., Nemzeti Tankönyvkiadó;

– Csizmazia – Orosz – Szilágyi – Zsolnai – H.Tóth: Magyar nyelv 5–8., Nemzeti Tankönyvkiadó;
– Jobbágyné – Széplaki – Törzsök: Magyar nyelv 5–8. o., Oktke – Nodus Kiadó;
– Adamikné Jászó Anna – Hangay Zoltán: Édes anyanyelvünk 5–8. o., Dinasztia Kiadó.

Középiskola
– Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit: Magyar nyelv és kommunikáció 9–10., 11–12. o., Nemzeti Tankönyvkiadó;
– Honti Mária – Jobbágyné András Katalin: Magyar nyelv a gimnázium I–IV. évf.. számára, Nemzeti Tankönyvkiadó;
– Balázs Géza – Benkes Zsuzsa: Magyar nyelv a gimnáziumok és szakközépiskolák számára 9–12. évf., Nemzeti Tankönyvkiadó;
– Jobbágyné – Széplaki – Törzsök: Magyar nyelv 9–12. évf. számára, Oktker–Nodus Kiadó;
– Hajas Zsuzsa: Magyar nyelv 9–12. évf., Pedellus Kiadó;
– Józsefné Urbán Ildikó – Szabóné Tóvári Zsuzsa: Magyar nyelv 9–12. évf. Konsept–H Kiadó;
– Hangay Zoltán: Magyar nyelv a gimnáziumok 9–11. évf. számára, Kosept–H Kiadó.

Tankönyvelemzések

A kiválasztott tankönyveket egységes szempontrendszer alapján jellemezzük. A következő 6 szempontot vettük figyelembe az elemzések során:
– szemlélet;
– érdekesség (mennyire motiváló);
– tankönyvi szövegtípusok, szövegtükör, illusztrációk;
– didaktika, differenciálás, tanulhatóság;
– kérdések, feladatok (kreatív alkotó feladatok aránya);
– arányok, aránytalanságok a tananyagban (tananyag kiválasztásban, elrendezésben, stb.).

Irodalom tankönyvek

A következő elvárások határozzák meg leginkább az irodalom tanítását:
– olvasóvá nevelés;
– szövegértési-szövegalkotási képesség fejlesztése;
– mű és befogadó viszonyának megértése;
– irodalom-egyén-közösség kapcsolatának megértése;
– kulturális tudás átadása, közvetítése;
– kánon-, illetve műismeret;
– ítélőképesség, erkölcsi és esztétikai érzékenység növelése;
– tanulási képesség fejlesztése;
– ismeretfeldolgozás kulturális technikáinak ismerete és használata;
– nyelvi, kommunikációs képességek fejlesztése;
– irodalomértés technikáinak tanítása.

Általános iskola

Az általános iskolai tankönyvek esetében két külön csoportra lehet osztani az 5–6. osztályos és a 7–8. osztályos tankönyveket. Az első szakaszban az érzelmi kötődés kialakítása az irodalmi műhöz igen fontos, a tananyagszerkezet is témakörökhöz, műfajokhoz, motívumokhoz kapcsolódik. Ebben az életkorban leginkább a történetmondás különbö-

ző formáit igyekeznek a tankönyvszerzők bemutatni. A kánon tekintetében a több évtizedes hagyomány továbbvitele érvényes, mely bizonyos művekkel való foglalkozást erre az életkorra helyezett: ‚János vitéz', ‚A Pál utcai fiúk', tündérmesék, mondák, balladák, ‚Lúdas Matyi', ‚Toldi', ‚Egri csillagok' stb. Ettől a tematikától a tankönyvek legnagyobb része nem tér el.

A második szakaszban már életbe lép az irodalomtörténeti tematika, amikor is legnagyobb alkotóink műveit a kronológiai rend követésével ismerhetik meg a tanulók. (*Janus Pannoniusto*l, *Balassi Bálint*tól kezdve, *Csokonai, Kölcsey, Petőfi, Vörösmarty, Jókai, Mikszáth, majd Ady, Babits, Kosztolányi, József Attila, Móricz,* majd végül *Tamási Áron, Nagy László, Illyés Gyula, Nemes Nagy Ágnes* és *Szilágyi Domokos*. (Nem a teljesség igényével soroltam fel a szerzőket.) Jól látható, hogy az 5–6. osztályhoz képest rengeteg szerzővel ismerkednek meg a tanulók, gyakorlatilag végighaladnak a magyar irodalom történetén a közelmúlt irodalmáig. Ezt a struktúrát a tantervi szabályozások is erősítették.

Azzal szinte minden szakember egyetért, hogy 5–6. osztályban nincs szükség irodalomtörténeti struktúrára, a vita ott kezdődik, amikor arról van szó, hogy mit tanítsunk 7–8. osztályban.

Az elemzésbe most három hatodikos tankönyvet vonunk be, s megnézzük, hogy a fent felsorolt szempontoknak, milyen módon tesznek eleget. A kiválasztásban szempont volt az is, hogy a '78-as tantervben készült tankönyveket is beemeljük az elemzésbe. Érdekes, hogy egy általános iskolai irodalomkönyvet kivéve a mai napig szerepelnek ezek a tankönyvek a tankönylistán,

Három tankönyvet elemzünk:

1. Széplaki György – Vilcsek Béla: Világjáró 6. osztályos irodalomtankönyv, Dinasztia Kiadó
2. Cserhalmi Zsuzsa: Irodalom 6. osztály, Korona Kiadó
3. Goda Imre – Horváth Zsuzsa – M. Boda Edit: Irodalom 6. Tankönyvkiadó, 1980. ('78-as tanterv tankönyve)

1. Széplaki György – Vilcsek Béla: Világjáró 6. osztályos irodalomtankönyv, Dinasztia Kiadó

Szemlélet

– tematikai elrendezésében a különböző történetmondáshoz kapcsolódó műfajok játszanak szerepet (mítoszok, mondák, mesék, eposz, ballada, elbeszélő költemény, (történelmi) regény, kisregény, novella, irodalmi levél, vitézi versek, históriás énekek);

– van benne némi kronologikus háttér;

– felépítésében is ehhez a műfaji tematikához kötődik, a műfajokról összefoglaló ismeretanyagot ad a fejezetek elején, szövegrészletek, majd feladatok, kérdések következnek;

– szakmailag igényes szövegek;

– írói életrajzok külön a kötet végén találhatók az írói arcképekkel (ebben a régi '78-as tanterv tankönyvének megoldását veszik át).

Stílus, érdekesség

– közvetlenül a diákot megszólító szövegek találhatók a tankönyvben, s a szerzők stílusa nem lekezelő, inkább a gondolkodásban társnak tekintő;

– a közvetlen hang ellenére az elméleti részek néha túl szárazak.

Tankönyvi szövegtípusok, szövegtükör, illusztrációk

– egységes, jól követhető szerkezete van;

– keretbe rakott oldalak, melynek funkciója nem világos;

– bevezető elméleti szövegek szövegképe túl sűrű, bár félkövér kiemelések vannak benne, egy 11–12 éves gyerek számára túl kicsi a betűméret, túl kicsi a sortávolság;
– dőlt betűk használata következetlen, hol utasításnál, hol gondolati egység címénél, hol idézetnél alkalmazzák;
– lényegkiemelés satírozott háttérben;
– illusztrációk sokfélék (dokumentumok másolata, rajzok, térképek, reprodukciók, színes rajzok /ezek néhol ízléstelenek/), jól elhelyezettek;
– a nagyon sok feladat, kérdés néha összefolyik, lazább szerkesztésre lett volna szükség;
– a fejezetek végén „Kitekintő" található, ahol az adott tananyagrészhez kapcsolódó szakirodalmi listából találhatunk ízelítőt;

Didaktika, differenciálás, tanulhatóság
– főleg a frontális osztálymunkának kedvező struktúra;
– átfogó didaktikai koncepciója nincs, hacsak annyi nem, hogy az életkori sajátosságokat igyekszik figyelembe venni;
– kérdések, feladatok struktúrája egyben a feldolgozás menetét és vázlatát is rögzíti a diák és tanár számára – ez könnyebbséget is jelent, másrészt túlzottan meg is kötheti a feldolgozást. *(lásd. az 1. mellékletet!)*;
– az elméleti részek igényesek, sok részletet tartalmaznak, közöttük nincsen súlyozás, differenciálás, ezért a tankönyvsorozat elméleti része gyengébb képességű gyerekek számára nehezen elsajátítható;
– a szakirodalmi ajánló is túl igényes, főleg csak a tanárok számára ad ajánlást;
– szövegrészletek idegen szavait lábjegyzetben magyarázzák;
– tankönyv végén fogalommagyarázat található.

Kérdések, feladatok
– nagyon sok kérdés, feladat kapcsolódik az egyes tananyagrészekhez, jól strukturáltak, igényesen végiggondoltak;
– nemcsak reprodukáló, hanem kreatív alkotó feladatok is vannak szép számban;
– más művészeti ágakkal (képzőművészet, zene) is kapcsolatot keresnek a feladatok;
– a feladatok kapcsolatot keresnek a különböző művek között, főként összehasonlító feladatok révén;
– feladatok szinte kivétel nélkül mindig az adott tanulót szólítják meg, alig vannak csoportos megoldást igénylő feladatok („olvassátok el közösen" például van).

Arányok, aránytalanságok a tananyagban
– a legrészletesebb fejezet a Toldi feldolgozása (bár a szöveg is a fejezetben olvasható)
– a legrövidebb, s talán legösszecsapottabb fejezet a ‚Lúdas Matyi'-t feldolgozó rész
– az ‚Egri csillagok' feldolgozása is viszonylag rövid;
– egészében mégis jó felosztású tankönyv.

2. Cserhalmi Zsuzsa: Irodalom 6. osztály, Korona Kiadó

Szemlélet
– tematikai elrendezésében a különböző történetmondáshoz kapcsolódó műfajok játszanak szerepet (mítoszok, a Biblia, mondák és legendák, robinzonád, elbeszélő költemény, ballada, románc, gyermekdalok, történelmi regény), hasonlóan, mint Széplakiék könyvében;
– van benne némi kronologikus háttér;
– felépítésében is ehhez a műfaji tematikához kötődik;
– szerkezetében közös feldolgozást igénylő kérdésekkel kezd, majd az elméleti rész következik, ezt követik a feladatok, kérdések.
– szakmailag igényes szövegek.

Stílus, érdekesség
– közvetlenül a diákokat megszólító szövegek találhatók a tankönyvben;
– az elméleti részek nem túl hosszúak, pont annyi szerepel, amennyit egy 12 éves gyerek könnyen fel tud fogni;
– igényes szöveg.

Tankönyvi szövegtípusok, szövegtükör, illusztrációk
– a művek szövegei nem találhatók meg a tankönyvben;
– közös kérdések, elméleti rész, feladatok-szerkezetű anyagrészek;
– kérdések keretben;
– félkövér, illetve dőlt kiemelések, bár nem világos, hogy mikor melyiket alkalmazza a szerző;
– a szövegtükör egy kicsit sűrű;
– az illusztrációk szépek, jól elhelyezettek;
– ismeretkiegészítő szövegek „tudod-e" címmel szintén keretezve *(lásd a 2. mellékletet!)*;
– tankönyv végén irodalomelméleti összefoglaló (rövid).

Talán ez a legnagyobb baj a jelenlegi tankönyvekkel. A tankönyv csak segédeszköz (mely lehet nagyon hasznos!) a tanítás során, semmiképpen sem a tankönyvek „megtanulása" a cél. Jelenleg nem az irodalmat jól értő olvasókat, hanem a dolgozatokra, felvételikre irodalomról szóló tankönyvekből jól felkészülő diákokat nevelünk. Ezen a helyzeten kell változtatni.

Didaktika, differenciálás, tanulhatóság
– közös kérdések jórészt csak a frontális munkának kedveznek, gyakorlatilag művet felelevenítő kérdések;
– a könyv életkornak megfelelő, jól tanulható, az elméleti részek kicsit strukturálatlanok, a kiemelések nem funkcionálnak jól;
– differenciálásra csak az aktív tanári együttműködés és feladatválasztás esetén alkalmas.

Kérdések, feladatok
– rengeteg feladat, kérdés, számos kreatív, szövegalkotó feladattal;
– némi keveredés van a közös feldolgozású kérdések és feladatok között: a közös feldolgozású kérdések jórészt a művet felidéző kérdések, de a feladatok között vannak ilyen típusú kérdések – jó lett volna a feladatot és a kérdést valóban szétválasztani *(lásd a 2. mellékletet!)*;
– kevésbé strukturáltak, mint a Széplakiék könyvében;
– sok olyan feladat van, amelyik csoportos feldolgozásra is lehetőséget ad.

Arányok, aránytalanságok a tananyagban
– arányos feldolgozás, nincs kirívó aránytalanság a tananyag struktúrájában, a több évtizedes, jól bevált kánont követi.

3. Goda Imre – Horváth Zsuzsa – M. Boda Edit: Irodalom 6. Tankönyvkiadó, 1980. ('78-as tanterv tankönyve)

Szemlélet
– tematikus szemléletű, némi kronologikus háttérrel;
– tematika: hétköznapok és csaták hősei, Toldi, ember és polgár leszek;
– itt még nem szerepelnek a mítoszok, illetve a Biblia;
– ideológiai megfelelés (lásd Noszik, Katajev);

– szerzői pályaképet is ad, abban helyezi el a művet;
– a könyv végén szerzői pályaképek rövid összefoglalója;
– struktúrája nem látható jól át.

Stílus, érdekesség
– közvetlenül a diákokat megszólító szövegek találhatók a tankönyvben;
– az elméleti részek nem túl hosszúak, szakmailag általában korrektek (25 évvel korábbi tankönyv!);
– a motiváltságot nem növeli, ebben az átláthatatlanság játssza a főszerepet.

Tankönyvi szövegtípusok, szövegtükör, illusztrációk
– irodalmi művek szövegei, kérdések, elméleti részek;
– félkövér és dőlt betűs kiemelések;
– irodalmi művekhez illesztett szómagyarázatok;
– a különböző egységek nem különülnek el jól egymástól;
– nincs jól szakaszolva, strukturálva.
– a tanulást könnyítő ábrák, táblázatok, melyek néha nehezen követhetők egy 12 éves diák számára *(lásd a 3. számú mellékletet!);*
– szűk margó, sűrű szöveg;
– rossz minőségű papír, rossz minőségű illusztrációk;
– kiegészítő részek apró betűvel;
– külső megjelenése általában igénytelen.
(Itt azonban figyelembe kell venni, hogy 25 éves tankönyvről van szó, akkoriban ezek a szempontok még nem játszottak fontos szerepet.)

Didaktika, differenciálás, tanulhatóság
– a frontális munkának kedvez;
– egységes didaktikai koncepciója nincs, a feladatstruktúra hordoz tananyagfelépítési koncepciót (ezt a technikát követik Széplakiék is a könyvükben, átláthatóbb formában);
– feladatok, kérdések lehetőséget adnak a differenciálásra, csoportmunkára, de nem különülnek el jól, kár hogy a tankönyv szerkesztési igényessége kívánnivalót hagy maga után;
– a szerkezet nem mindig követhető, a szöveg nehezen tanulható;
– az átláthatatlan szövegtükör nehezíti a tanulást;
– az ábrák néha nehezen bogozhatók ki, hosszú magyarázattal értelmezhetők.

Kérdések, feladatok
– sok és sokféle feladat, kérdés található a tankönyvben;
– vannak gyűjtőmunkára késztető feladatok;
– csoportmunkára késztető feladatok;
– igényesek a különböző tananyagrészek összefoglalásai és a hozzá kapcsolódó feladatok;

Arányok, aránytalanságok a tananyagban
– feltűnő aránytalanság nincs a tankönyvben, ebben is, mint az összes többiben, a ‚Toldi' áll a középpontban;
– újabb korok irodalmával kapcsolatos rész funkciója, szerkezeti helye nehezen érthető.

Középiskola

A középiskolai irodalomtanítás helyzete nem érthető a '78-as tantervhez készült tankönyvek hatástörténete nélkül. A *Szegedy-Maszák Mihály, Veres András, Zemplényi Fe-*

renc és társaik által írt reformtankönyvek fordulatot jelentettek a hazai irodalomtanításban. Ez a tankönyvsorozat elszakadt a hivatalos ideológiától, mindezt a tudományos korszerűség nevében tehették. Az akkor legkorszerűbb, elsősorban strukturalista-fenomenológiai irodalomszemléletet jelenítették meg. A tankönyvsorozat szaktudományos jelentőségétől azonban messze elmaradt a pedagógiai-szakdidaktikai kidolgozottsága. Ez a sorozat magasra tette a mércét, nagy hatással volt a középiskolai magyartanárok és a későbbi tankönyvszerzők szemléletére. A kilencvenes évek tartalmi szabályozási hullámai, kiszámíthatatlansága s állandó változása a tankönyveket tette a tanítás legfőbb szabályozó eszközévé, ezért hatásuk is jóval nagyobb volt, mint bármilyen tantervé.

Három tankönyvsorozatot elemzünk:

1. Domonkos Péter. Irodalom I–IV. a négy- és hatosztályos gimnáziumok számára. Nemzeti Tankönyvkiadó
2. Mohácsy Károly: Irodalom 1–4. (IV. kötet társszerzője Vasy Géza) Krónika Nova Kiadó
3. Ritoók Zsigmond – Szegedy-Maszák – Veres András – Horváth Iván – Zemplényi Ferenc, Krónika Nova Kiadó

1. Domonkos Péter. Irodalom I–IV. a négy- és hatosztályos gimnáziumok számára. Nemzeti Tankönyvkiadó

A tankönyvsorozat általános jellemzői:

Szemlélet

– a történeti és a strukturalista szemléletmód ötvözésének kísérlete;
– kronologikus szemléletű;
– az irodalom olyan „meta-tantárgy”, mely elsősorban gondolkodásra nevel;
– a tankönyvek óriási művelődéstörténeti anyagot görgetnek magukkal – nagyon gazdag a kiegészítő szövegrészek aránya a főszöveghez, ez igen „sűrűvé” teszi a tankönyvi szöveget;
– nem ideologizál *(lásd a 4. mellékletet!)*;
– nem törekszik a műelemzés-műértelmezés módszertanának tudatosítására, tudatos gyakoroltatására;
– intertextuális-, képzőművészeti-, filmművészeti-, zenei utalások.

Stílus, érdekesség

– nyitott, könnyed hangvételű, olykor önreflektív;
– diákokhoz való odafordulás gesztusa jellemző, utalások vannak a diákokat körülvevő világra;
– az oldalpáras (egy lecke – egy oldalpár) megoldás gátolja a fölösleges bőbeszédűséget, letisztult szövegek találhatók a tankönyvekben.

Szövegtípusok, szövegtükör, illusztrációk

– három fő szövegtípus jellemzi: főszöveg, kiegészítő szövegek, kérdések, feladatok;
– jól elhelyezett képek, nincs a szövegen belül nyomatékosító (például félkövér) kiemelés;
– tág margó, a szöveg mégis sűrű. *(lásd* a *4. mellékletet!)*

Didaktika, differenciálás, tanulhatóság

– van a sorozatnak didaktikai koncepciója: egy lecke – egy oldalpár, tipográfiailag jelzett különböző funkciójú szövegek;
– differenciálásra lehetőséget ad azáltal, hogy egy-egy témakört különböző mélységű „leckékkel” épít fel, ezáltal könnyen elhagyhatók belőle elemek, a tanárra van bízva, milyen mélységig megy le egy-egy anyagrészben, egészében mégis leginkább a frontális munkát támogatja;

– egy-egy leckén belül is differenciál a különböző kiegészítő szövegek rendszere;
– vannak szintetizáló fejezetek, ahol az elméleti kérdéseket foglalja össze;
– a sorozat maximalista, főleg ha a hatosztályos gimnáziumok 7. évfolyamos diákjaira gondolunk *(lásd a 4. sz. mellékletet!)*;
– a tankönyvek végén általában (II. kötetben például nincs) kisszótár található, idegen szavak kiejtését könnyítő (III. kötet) szószedet található.

Kérdések, feladatok
– a kérdések között vannak kreativitást feltételező feladatok (különösen jók a Hamlet fejezet kérdései), de jórészt az irodalmi mű részleteit felelevenítő kérdések-olvasásellenőrző kérdések találhatók – mégis ez az egyik olyan sorozat, ahol sok értelmezést, feldolgozást segítő feladat található;
– nem eléggé erős az önálló interpretációra késztető feladatok helye a többi feladat között – irányított feladatok is bőven találhatók a tankönyvekben;
– a diákok kreativitása nem teljesen kiaknázott, kevés lehetőség van az irodalom általuk való megélésére;
– nincs kapcsolat az IKT-vel, CD-kkel, szövegtárakkal stb.

Arányok, aránytalanságok a tananyagban
– találhatók aránytalanságok a feldolgozásban, vitatható súlyozások a terjedelemben (például a *Bunuel* ‚Andalúziai kutya' című filmjéről szóló szövegrész duplája a *Radnóti*ról szóló szövegrésznek).

2. Mohácsy Károly: Irodalom 1–4. (4. kötet társszerzője Vasy Géza)
Krónika Nova Kiadó

A tankönyvsorozat általános jellemzői:

Szemlélet
– szemléletmódja lineáris, kronologikus;
– az irodalomszemlélet sokszínűsége, irodalomtudományi irányzatok tanulságai csak nagyon közvetetten jelennek meg;
– hagyományos, pozitivista szemléletű (a '78-as reform tankönyvsorozathoz képest mindenképpen visszalépést jelent), ahol az életrajzok, adatok kitüntetettebb szerepet kapnak;
– valójában a sorozatra hatott a reform tankönyvsorozat, de „megszelídítette" annak merészségét (a hatást egyértelműen bizonyítja például az első kötet esztétikai bevezető fejezetének átírt átvétele);
– a művek tartalmának olvasmányos összefoglalását is tartalmazza a szöveg *(lásd a 6. mellékletet!);*
– nincsenek dilemmák, nem hívja fel a figyelmet a többféle értelmezésére alkalmat adó szöveghelyekre, lekerekített, zárt értelmezések olvashatók.

Stílus, érdekesség
– bőbeszédű, sokszor terjengős *(lásd a 6. mellékletet!);*
– közérthető, gördülékeny, „tanulható" szövege van;
– a diákok olvasás iránti érdeklődésésnek a felkeltése nem szempont a tankönyv szövegében.

Szövegtípusok, szövegtükör, illusztrációk
– négy típusú szöveg található benne: főszöveg (félkövér kiemelésekkel); lényeg-

összefoglaló (zöld háttérben) kiemelések, apróbetűs részek, kérdések (csak az első kötetben jelennek meg valójában);

– keskeny margó, nagyon sűrű szövegkép, nehéz olvasni *(lásd a 6. mellékletet!)*;

– illusztrációk vannak, főleg művészettörténeti vonatkozású részek tárgyalásakor, illetve a szerzők képei találhatók a szövegben – kiegészítő funkciója van csak, szervesen nem épül bele a tankönyvbe, a szövegmennyiséghez képest számuk kevés.

Didaktika, differenciálás, tanulhatóság

– didaktikai funkciót látnak el a kiemelések, illetve az apróbetűs részek differenciálásra szolgálnak – átfogó didaktikai koncepcióval nem rendelkezik;

– bevezető esztétikai fejezet didaktikailag fontos funkciót lát el az első kötetben, jól kiválasztott szövegek (reform tankönyvekből átvett ötlet);

– érthető a szöveg, de mindent elmesél, didaktizál, megmagyaráz, magának tesz fel kérdést, melyet megválaszol, a gyerekek szóhoz sem juthatnak valójában – láthatóan ez nem is célja a tankönyveknek, az irodalmat megtanulandó tantárgynak tekinti;

– intertextuális utalások igen gyérek (Biblia);

– lehetővé teszi a tanár nélküli, otthoni tanulást, „diákbarát" szövege valójában „vizsgabarát" tankönyvet eredményez;

– a frontális tanítási módszernek kedvez;

– a tankönyvek végén irodalomelméleti tárgymutató van oldalszám jelöléssel.

Kérdések, feladatok

– kérdések reproduktívak, elsősorban ismeretekre kérdeznek rá – az első kötet után egyszerűen eltűnnek;

– megjelenésük teljesen esetleges, semmilyen didaktikai funkciót nem látnak el – nem lehet tudni, hogy ahol van kérdés, ott miért van, ahol nincs, ott pedig miért nincs;

– a kérdések (ahol vannak) ismeretekre kérdeznek rá, vagy további búvárkodásra késztetve újabb információk összeszedését kérik, vagy a tankönyvi szöveg részleteire kérdeznek vissza;

– kreatív feladatok gyakorlatilag nincsenek.

Arányok, aránytalanságok a tananyagban

– az egyes fejezetek hossza általában arányos, nincsenek kiugró hangsúlytalanságok, néhol bőbeszédű;

– a világirodalom nagyobb hangsúlya a reform tankönyvek óta a kánon részévé vált.

3. Ritoók Zsigmond – Szegedy-Maszák Mihály – Veres András – Horváth Iván – Zemplényi Ferenc, Krónika Nova Kiadó

A tankönyvsorozat általános jellemzői

Szemlélet

– a nyolcvanas évek reform tankönyvsorozatának javított kiadása;

– a tananyag elrendezését tekintve alapvetően kronologikus szempontú;

– irodalomszemlélete nem egysíkú;

– egy műhöz több olvasat is tartozhat elvet követi (például Szegedy-Maszák Mihály Madách fejezetében ez jól érzékelhető);

– nem szerző- és életrajz-centrikus;

– bepillantást enged az irodalomtudomány, filológia dilemmáiba, az értelmezés nem lezárható folyamat;

– az egyes fejezeteket az adott téma kutatói írták, személyes elkötelezettségük nyomon követhető, pozitív hatást tesz az olvasóra;
– pontosan a több szerzőjűség miatt nem egységes a sorozat.

Stílus, érdekesség
– a stílusa a húsz évvel ezelőtti kritikákhoz képest már nem feltétlenül tűnik bonyolultnak (miután születtek már bonyolultabb nyelvezetű tankönyvek is);
– a szerzők személyes érdeklődése, érintettsége átüt a szövegen, felkelti az érdeklődést az irodalom iránt;
– a Horváth Iván által írt fejezetek kiemelkednek a motiváció felkeltése szempontjából.

Szövegtípusok, szövegtükör, illusztrációk
– áttekinthetők a különböző szövegtípusok;
– főszöveg, apró betűs kiegészítő szöveg;
– lényegkiemelő, margószéli jegyzetek (ezt a módszert ez a sorozat vezette be Magyarországon) *(lásd* az *5. mellékletet!);*
– a szöveg egy kicsit „sűrű", nagyobb sortávolság jót tett volna *(lásd* az *5. mellékletet!);*
– illusztrációk száma nem túl nagy, ez nem lényeges eleme a sorozatnak.

Didaktika, differenciálás, tanulhatóság
– didaktikailag nem egységes, ez összefügg a sokszerzőséggel is;
– differenciálás csak a tanár aktív részvételével, szövegkijelöléseivel lehetséges;
– a különböző fejezetek eltérő nehézségűek a tanulhatóság szempontjából, itt is a tanár aktív részvételére van szükség;
– a frontális tanítási módszernek kedvez.

Kérdések, feladatok
– kérdések találhatók a könyvekben (főleg az összefoglaló részeknél), de általában csak ismeretekre kérdeznek rá;
– a kreatív, alkotó feladatok ritkák, esetlegesek, ebből a szempontból sincs egységes szerkesztése a köteteknek.

Arányok, aránytalanságok a tananyagban
– aránytalanságok talán ebben a sorozatban vannak leginkább, ennek legfőbb oka az, hogy a nagyons sok szerző által írt különböző terjedelmű szövegeket nem szerkesztették egységessé, így egyes fejezetek túlírtak, nagyon hosszúak;
– általában több helyen lenne rövidíthető a szöveg.

Melléklet

1. melléklet. Széplaki György – Vilcsek Béla: Világjáró 6. o. irodalomtankönyv 98., illetve 154. Toldi anyagrész

Feladatok

1. Az üldözők és az üldözött
- Olvasd el újra a VI. ének utolsó két versszakát és a VII. ének két kezdő szakaszát! Mit állapítottál meg Györggyel és Miklóssal kapcsolatban?
- Hogyan kapcsolódik egybe a természet ábrázolása, a hősök jellemzése és a cselekmény elmondása?
- Értelmezd ezt a szép sort, és kapcsold össze mindazzal, amit Miklós sorsáról tudsz!

„Kinek az ég alatt már senkije sincsen…"

- Igazold, a költő számtalan jelét adja, hogy rokonszenve Miklós mellett van, mert ő áll a jó oldalon!

2. A költő jelzi a cselekmény időbeli haladását. Az első három ének egyetlen nap mozgalmas eseménysorát mondja el. A nádasban három napig bujkált Miklós. A VII. énekbe négy nap sűrűsödik.
- Jelöld meg a 3–4. és az 5. versszakban az idő haladását, a térbeli előrehaladást és a cselekvéseket!
- Figyeld meg a sűrítés módszerét! Hogyan és miért lehetséges így felgyorsítani az események menetét?
- Miből következtettél jelentősebb helyszínre, fontosabb eseményre?

3. Találkozás az özvegyasszonnyal
- Fejtsd ki idézetekkel és a saját szavaiddal!
  Miklóst megcsalták az érzékei (szemei), de nem változott meg érzelmeiben.
- Mi okozhatta érzékeinek csalódását?
- Keress összefüggést az első szakasz első négy sorában leírtak és Miklós gyengéd, együttérző viselkedése között!
- Bontsd ki az elbeszéléssel, leírással gazdagon vegyített párbeszédből az özvegy két fiának történetét! Mondd el röviden ezeket az eseményeket, majd otthoni feladatként részletezve, kiszínezve írd is meg!

4. A találkozás, de még inkább az, ami Miklós tudomására jutott, sorsfordító lehet életében.
- Fejtsd ki szóban a fenti megállapítást!
- Írd meg bővebb elbeszélésben *Itt a lehetőség!* címen Miklós nevében! Ne feledkezz meg a ki nem mondott, csak érzékeltetett kusza gondolatokról!
- Keresd ki a korábbi énekekből az alábbi idézet párjait!

„De ne legyen nekem az Isten Istenem,
Ha bosszút nem állok érettök a csehen."

- Olvasd el figyelmesen az ének utolsó szakaszát! Állapítsd meg, mi rejtőzik a Miklós mozgását ábrázoló igék „mögött"?

köszönt s indult; ment nagy sebbel-lobbal; ődöngött

- Vesd össze a VII. ének első és utolsó sorát, majd mondd el az ének tartalmát!

***

Keresd meg az időbeli utalásokat az I–VII. énekben, majd készíts a napok mellé írt rövid cselekményvázlatot. (Érdemes új oldalra kezdeni, hogy folytathasd a mű befejezéséig.)

A Széplaki – Vilcsek szerzőpáros azt a megoldást választja, hogy nem értelmezést ír le, hanem a feladatok kérdések sora egyrészt vázlatát adja egy lehetséges értelmezési folyamatnak, másrészt számos kreatív, szövegalkotó feladatot helyez el a kérdések között. Például „Itt a lehetőség" címen alkosson saját maga Toldi nézőpontjából egy elbeszélést.

Szövegbővítő, rövidítő, összefoglaló feladatok egyaránt szerepelnek.

Feladatok segítségével ismerteti meg a műértelmezéshez szükséges kódok megértését: például lásd sűrítés!

Írásbeli és szóbeli feladatmegoldásra egyaránt épít.

A kérdések, feladatok az életkornak megfelelnek.

Csoportmunkát, pármunkát igénylő feladatok azonban nem szerepelnek a szövegben, ez hiányosságként értékelhető.

Az ‚Egri csillagok' összefoglalása

– Megtanulandó idézetek:
  Dobó intelmei a kis Gergőnek, I/10.
  Vica és Gergely találkozása Budán, II/18, 23.
  Esküvő a szabad ég alatt, III/6.
  A várbeliek esküttétele, IV/4.
  A jegyzéket tetszésed szerint alakíthatod, bővítheted.
– Nézd át a Szöveggyűjteményben lévő irodalmi szöveganyagot, melyiket használhatod még a regény feldolgozásakor?
– Mi a véleményed a Hernádi Gyula által írt folytatásról?
– Az Apor Elemér regényéből vett részlet tényeit illeszd hozzá Dobó István részletesebb jellemzéséhez!
– Olvass el legalább egyet a *Kitekintőben* található ajánlott olvasmányokból!

***

Összefoglalásul rendezzetek műsorórát, számoljatok be a különleges feladatokból, memoriterekből. Ének- és zeneszámok, kép- és filmanyag teheti még színesebbé a regény tárgyalását lezáró órát.

Kitekintő

A király esküje (Történeti balladák, históriás versek), Szépirodalmi Kiadó, Budapest, 1988.
Apor Elemér: Feje fölött a pallos árnyéka. Dobó István regényes életrajza (felelős szerkesztő: **Cs. Varga István**), Felsőmagyarország Kiadó, Miskolc, 1992.
Balassi Bálint versei, Régi magyar könyvtári források (szerkesztette: **Kőszeghy Péter** és **Szentmártoni Szabó Géza**), Balassi Kiadó, Budapest, 1993.
Defoe, Daniel: Robinson, Falukönyv-Ciceró Kft., Budapest, 1994.
Dickens, Charles: Copperfield Dávid, Móra Könyvkiadó, Budapest, 1980.
Dickens, Charles: Karácsonyi ének. Karácsonyi kísértethistória, Magyar Helikon, 1976.
Dickens, Charles: Twist Olivér, Móra Könyvkiadó, Budapest, 1982.
Ende, Michael: A Végtelen Történet, Árkádia Kiadó, Budapest, 1986.
Fehér Béla: Törökméz, Maecenas Kiadó, Budapest, 1992.
Gárdonyi Géza: Egri csillagok. Bornemissza Gergely élete, Móra Könyvkiadó, Budapest, 1966.
Gárdonyi Géza: Isten rabjai, Szépirodalmi Kiadó (Olcsó Könyvtár), Budapest, 1972.
Gárdonyi Géza: Láthatatlan ember, Magyar Könyvklub (Zeusz könyvek), Budapest, 1997.
Gyarmati Balassi Bálint énekei (a szöveget és a dallamot gondozta: **Kőszeghy Péter** és **Szabó Géza**), Szépirodalmi Kiadó, Budapest, 1986.
Hernádi Gyula: Egri csillagok háborúja, Méliusz Könyvkiadó, Debrecen, 1994.
Históriás énekek és széphistóriák (válogatta: **Molnár Szabolcs**), Albatrosz Könyvkiadó, Bukarest, 1981.
Jókai Mór: Az arany ember, Unikornis Kiadó, Budapest, 1994.
Jókai Mór: Egy magyar nábob – Kárpáthy Zoltán, Unikornis Kiadó, Budapest, 1996.
Jókai Mór: És mégis mozog a föld. Eppur si muove, Unikornis Kiadó, Budapest, 1996.
Kalmár János: Magyarország története a 16–18. században, Ikva Kiadó, Budapest, 1990.
Lamb, Charles–Lamb, Mary: Shakespeare-mesék, Helikon Kiadó, Budapest, 1993.
Mikszáth Kálmán: A beszélő köntös – A két koldusdiák, Szépirodalmi Kiadó (Olcsó Könyvtár), Budapest, 1983.
Mikszáth Kálmán: A fekete város, Szépirodalmi Kiadó, Budapest, 1973.
Mikszáth Kálmán: Szent Péter esernyője (Talentum Diákkönyvtár), Akkord Könyvkiadó, Budapest, 1996.
Móra Ferenc: Aranykoporsó, Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1980.
Musica Historica együttes: Balassi Bálint különb-különb féle énekei (hangkazetta), Balassi Kiadó, Budapest, 1993.
Scott, Walter: Ivanhoe, Móra Könyvkiadó, Budapest, 1980.
Sugár István: Bornemissza Gergely deák élete, Dobó Várműzeum, Eger, 1984.
Tolkien, J. R. R.: A babó, Falukönyv – Ciceró Kft., Budapest, 1992.
Twain, Mark: Huckleberry Finn kalandjai, Móra Könyvkiadó, Budapest, 1975.
Twain, Mark: Tom Sawyer kalandjai, Móra Könyvkiadó, Budapest, 1977.
Verne, Jules: A Chancellor. Kazallon J. R. úti naplója, Franklin-Társulat/Fátum-Ars Könyvkiadó, Budapest, é. n.
Verne, Jules: Grant kapitány gyermekei, Móra Könyvkiadó, Budapest, 1965.

A Széplaki – Vilcsek szerzőpár az összefoglalások után ún. Kitekintő-ben irodalomlistát ad, mely vagy a műhöz, annak társadalmi hátteréhez, vagy a műfajhoz ad javaslatokat a téma iránt részletesebben érdeklődő gyerekek számára. Hosszából látható, hogy nagyon alapos listát készítettek a szerzők, itt a pedagógusnak kell ügyesen orientálnia saját diákjait, azok érdeklődését is figyelembe véve.

2. melléklet. Cserhalmi Zsuzsa: Irodalom, 6. o. 38

Leonardo da Vinci Utolsó vacsora *című freskója*

Feladatok:

1. Mely evangéliumi részletekről jutnak eszetekbe karácsonyi témájú irodalmi és zeneművek, képzőművészeti alkotások, ünnepi szokások, játékok stb?
2. Jézus születését rendkívüli eseménynek ábrázolják az evangélisták. Készítsetek feljegyzést azokról a szakaszokról, amelyek azt fejezik ki, hogy Jézus Isten fia a keresztény felfogás szerint!

Tudod-e, hogy Leonardo da Vinci (ejtsd: leonárdó dá vincsi) (1452–1519) a nagy olasz festő a 15. század végén megfestette Jézus életének egyik legfontosabb jelenetét, az *Utolsó Vacsorát*? A hatalmas falfestmény (freskó) Milánóban, a domonkos rendi szerzetesek kolostorának ebédlőtermében található. Leonardo azt a pillanatot választotta, amelyben Jézus tudtul adja az apostoloknak, hogy egyikük nemsokára elárulja őt. A mozgalmas kép a tizenkét apostol válaszát is megjeleníti: csodálkozásukat, zaklatottságukat, félelmüket, tiltakozásukat.

Olvassátok el
a Tékozló fiú-ról
szóló példabeszédet (Lk 15,11–32)

Feladatok a közös feldolgozáshoz:

1. Vessétek össze az apa és az idősebb testvér viselkedését!
2. Hogyan fogadják a hazatérő fiút?
3. Képzeljétek magatokat az apa helyzetébe, és írjátok meg a történetet úgy, ahogy ő mesélhette volna el!

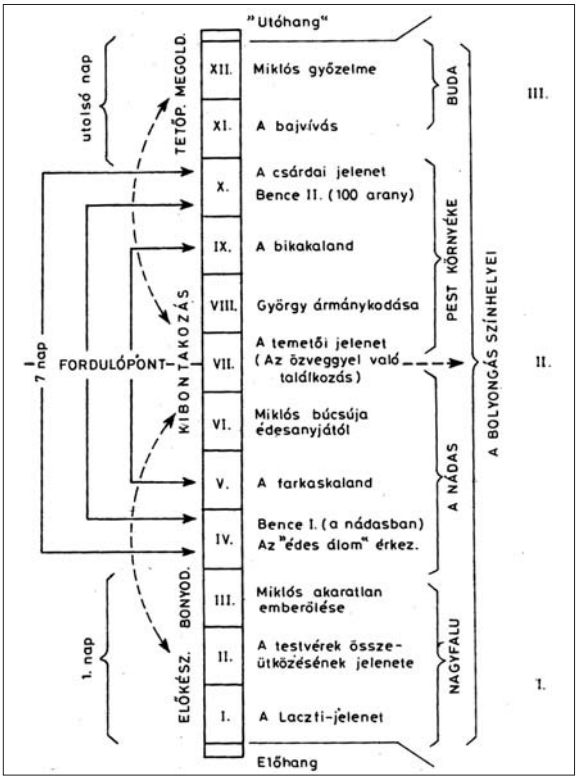
· 38 ·

Cserhalmi Zsuzsa könyve is számos feladatot ad a diákoknak, sőt két csoportra osztja őket: „feladatok”, illetve „közös feldolgozást” igénylő feladatokat is szerepeltet. A „Tudod-e” részben található a tananyaghoz kapcsolódó ismeretbővítő rész.

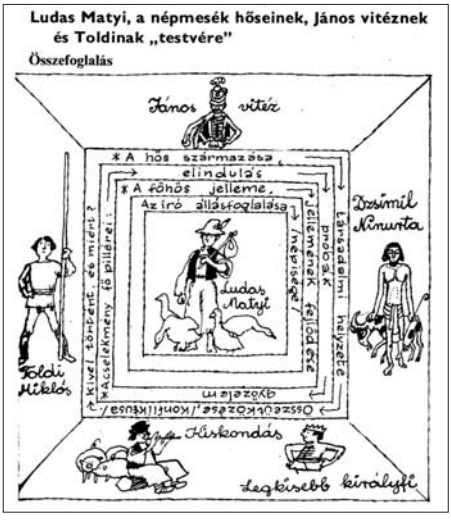
A feladatok között kérdések is találhatók. (A „Hogyan fogadják a hazatérő fiút?” például tipikus műismeretet reprodukáltató kérdés és nem feladat!) A közös feldolgozásnál szereplő feladatok nem egységesek, sokszor olyanok is szerepelnek közöttük (Például Képzeljétek magatokat az apa helyzetébe és írjátok meg a történetet úgy…), melyek ugyan többes szám második személyben szólítják meg a diákokat, de tipikusan egyéni megoldást igényelnek.

A keretes szerkesztés kissé mesterkéltnek (ha mindent keretezünk, akkor semmit se…) tűnik néha, bár elválasztó funkcióját többnyire betölti. Nyomdatechnikailag igényesebb megoldás jobb lett volna.

3. melléklet. Goda Imre – Horváth Zsuzsa – M. Boda Edit: Irodalom 6. o. 155., és 233.



Goda – Horváth – M. Boda könyvében is jól szerkesztett, több szempontú feladatsorok vannak, de bizonyos ábrák esetében nem adnak elegendő tájékoztatást. A fenti ábra a Toldi szerkezetét ábrázolja, mely az énekek, az eltelt napok és a cselekmény és helyszínek viszonylatát ábrázolja. Bár az ábra informatív, rengeteg összefüggést tár fel, értelmező, magyarázó szöveg nem szerepel benne. Ez más helyen is előfordul. Például ott ahol Lúdas Matyit, Toldit és János vitézt és a népmesék hőseit hasonlítja össze (233.), ráadásul mindezt kézzel rajzolt ábrán teszi meg. Ez meglehetősen zavaró, illetve sok magyarázatot igényel, az ábra funkció nélkül marad.



4. melléklet. Domonkos Péter: Irodalom I. 136.o., illetve Irodalom II. 129.

Shakespeare születési helye Stratfordban

• Németh László úgy látja, a színház mai fogalma nem fejezi ki azt a jelenséget, amit ez a művelődési forma abban az időben jelentett. Melyik mai művészeti ághoz hasonlítja a színház akkori reneszánszát? Mi a közös a két jelenség között?
• Mit jelent, hogy „hegyre hegyet" rak Shakespeare a darabjaiban?
• Miért hasonlíthatja a szerző Pompejihez a ránk maradt shakespeare-i életművet?

A Globe színház modellje

• Milyen életrajzi adatok „adhatnának kulcsot" – Móra Ferenc szavával – a shakespeare-i csodához? Milyen homályban maradt információk tehetnék érthetővé páratlan teljesítményét?
• Mit jelent Oxonia? Mi a magyarázata ennek a furcsa névalaknak?
• Magyarázd meg a „néhány szamárfejű Zuboly" fogalmát!
• Mennyiben jellemzi íráskészségét az, hogy kéziratán nincs törlés, javítás?
• Melyek azok a szerkezeti szabályok, amelyeket Shakespeare figyelmen kívül hagy? Mely korra jellemzőek ezek?
• Mely állítás rímel a szövegben a Németh Lászlónál olvasottakra?

Esszék, tanulmányok a Shakespeare-jelenségről

Iparszerű színdarabírás. Három évvel azután, hogy nészként Londonba ért, Shakespeare mint szerző is es nyert. A darab, a *Titus Andronicus,* azt bizonyítja. h Shakespeare kitűnő drámaiparos lett. Ez a darab olyas volt, mint manapság egy átütő sikerű film. Minden ed borzalmat megtetézett benne. Volt benne kézleva nyelvkitépés, gyilkosság a vér felfogásával. Aki addig lúdbőrözött, most a szőrszálai is fölálltak. Ugyanezt lát első vígjátékaiban. Ha más vígjátékokban *egy* ikerpárt réltek föl, ő *két* ikerpárral dolgozott.

A tragédiákban, a *Lear*ben is, mi másért „rak heg hegyre", Lear hálátlan lányaira mért dupláz rá Gloster látlan fia, ha nem azért, mert egy népmese nem töltötte az estet?

Shakespeare mint színpadi iparos látott neki a drá írásnak, bizonyára érezte, hogy amit csinál, az kitűnő. azt nem biztosan tudta, hogy költészet. Amikor ő a költ babérját megkívánta: eposzt írt, mint Spenser, vagy szon teket, mint Petrarca. Művei közül csak ezeket adta ki. Ha drámaíró Shakespeare ránk, a huszadik század néző gondol: bizonyára óvatosabb, nagyképűbb, unalmas lesz. Jobban „összeszedi" magát. Így azonban az éppenh rögzítődő játék pompeji csodaként meglesett tékozlása ami elragad darabjaiban.

(Németh Lás

A költő és az ember. „Jelent az valamit, hogy dióba szemű volt, jótartású és kedves beszédű férfi, a Hablea kocsmába járt, írók, színészek és a „közjólét efféle hernyó közé, szeretett kuglizni, és nem szerzett doktori diplom az oxoniai egyetemen, amit bizonyára föl is hánytorgat néhány szamárfejű Zuboly? Következik abból valami, h a pezsgővérű fiatal suhanccal elvétette magát egy almasz gú majoroslány, aki előbb került a matrikulába anyána mint feleségnek, hogy e házasság elől a serdületlen a Londonba bujdokolt, hogy ott lovászinas volt és lordok b rátja, hogy mint kigazdult színigazgató tért haza városkáj ba, melynek rétjei illatoznak a *Szentiványéji álom*ban, s mely nek nyárspolgárai most már bizonyára respektálták maste Williamet, mert kissé pocakot eresztett, házat ragasztott és földeket szerzett? Háromszáz év után végre megtalálták a British Museum Harleianái közt az első Shakespeare-kéziratot, és hogy annak apró betűiben csakugyan semmi törlés és javítás nincs, mint azt a kortársak följegyezték róla – de ilyen adatok ezrei is adhatnak-e kulcsot ahhoz a lélekhez, mely Romeo szerelmével szeretett, Othello féltésével féltett, Shylock gyűlöletével gyűlölt, Hamletul töprengett és Falstafful nevetett a világ minden nyomorúságain és dicsőségén?"

(Móra Ferenc

Domonkos könyvében külön funkciót és oldalpárokat kapnak a kiegészítő anyagrészek, melyeknél nem egy esetben más (neves) szerzők értelmezései is olvashatók. Jelen esetben *Shakespeare*-ről. Egyrészt beavatást nyújt a tanulmányok, esszék stílusába, formai jegyeibe, másrészt lehetővé teszi, hogy az egyéni olvasatok, értelmezések jelentősége, illetve az eltérések okai feltáruljanak a diákok előtt. Ezeket a részeket is kérdésekkel, feladatokkal egészíti ki. Ez a megoldás a kiegészítő, differenciáló tananyagrészek helyét intelligensen határozza meg a könyv struktúrájában. Kihagyható, differenciált feladatnak adható, a tanár által jól használható.

A ‚Bánk bán' cselekménye és szerkezete

Bánk később is sokáig elhárítja magától, hogy Tiborc intézkedést követelő panaszát „megértse": előbb felszólítja, hogy tűrje kínjait, majd „szánja" őt, végül megalázó módon pénzzel akarja útjára bocsátani. Mikor azonban egy sebhelyről felismeri, hogy régi, hű embere áll előtte, nem tudja visszafolytani vágyát, hogy ígérettel öntsön lelket a parasztba: él még Bánk, mondja neki reménytkeltően. (Bánk újra meg újra elárulja, hogy attól fél: lázadás, polgárháború fog kirobbanni, s ebben ártatlanok sokasága pusztul majd el. Ezért csillapítja Peturékat, ezért akarja elhallgattatni Tiborcot, holott mindkettőnek osztja az elégedetlenségét.)

Az utolsó jelenet szerepe, hogy demonstrálja: itt nem egy királyi családról van szó, hanem – Bánk szavával – útonállókról. Ottó gátlástalanul meggyilkolja Biberachot, mert az el akarja hagyni a veszélyben.

A negyedik felvonás középpontjában Bánk és Gertrudis összecsapása áll. A felvonást inkább csak színezi, líraivá teszi Mikhál, Melinda, a kis Soma felléptetése. Melindában egy ártatlan nőt, Mikhálban egy becsületes aggot, Somában egy gyermeket tesz tönkre Gertrudis: mire Bánkra kerül a sor, a nézőnek világosan látnia kell: nem királyné, még csak nem is nő ez, hanem egy aljas fenevad. Ezt a logikai sort teszi teljessé, amikor Gertrudis tőrt ránt, s bár nem sikerül a terve, maga is gyilkossá aljasul. Bánk nem egy királynét öl meg, sugallja a jelenetsor, hanem egy vérengző hiénát.

Melinda a királyné előtt: talán a darab leginkább Shakespeare-re emlékeztető része ez. Az őrületbe hajszolt Ophelia magyar utóda ő: furcsa beszéde, félig őrült, félig a valóságra reflektáló szavai a Hamlet világát idézik. A sokáig nagyon is visszafogott Bánkkal szemben neki őrülete megengedi, hogy erősebb kifejezésekkel bírálja a királynét. Ezért mondatja ki épp vele Katona, amit oly gondosan készített elő: „Koronák bemocskolója" vagy, aki „Király-házban bordélyt nyitottál".

Az ötödik felvonás kétségtelen hibája, hogy a dráma terét, ahelyett, hogy beszűkítené, az eseményeket ezáltal még sodróbbá, törvényszerűbbé tenné, mintegy ledönti a színfalakat, s országnyi területre terjeszti ki a helyszínt. A király messze földről érkezik; Melinda halála úgyszintén homályos távolban történt, Bánk is messzi bolyongásából tér vissza, Peturékat odakinn hurcolják lófarokra kötve.

Furcsán logikátlan a király ítélkezése is, jóllehet Katona ebben a történelmi valóságot, a tényleges ítélet furcsaságát örökíti meg. Hármas magyarázatot kapunk a meglepő kegyelmezésre. Egyfelől fél a király – s talán ez a legfőbb ok: hamar átlátja ugyanis, hogy az elégedetlenség országos lázadásba csaphat át, s Bánk megbüntetése könnyen válhat utolsó cseppé a pohárban. Másfelől mintha elfogadná Bánk érvelését: kisebb tragédia a királyné halála, mint hogyha távollétében polgárháború robbant volna ki. Harmadszor arra gondol: Bánk épp eléggé megbűnhődött már, s ahogy Myska bán mondja: itt „a kegyelem irtóztatóbb".

I. felvonás
- Hogyan értendő Petur fogadkozása, hogy ő nem lesz békétlen?
- Hogy nevezi az udvar haszonlesőit?
- Miért hasonlítja Myska bán a magyar barátságot a borhoz? Hogyan vág vissza neki Petur?
- A jelszón kívül mivel céloz még Petur a csábításra, Bánkhoz beszélve?
- Biberach szerint mit értékelnek leginkább a nők egy férfiban?
- Hogyan vélekedik Biberach Izidóráról? Miért ilyen lesújtó a véleménye?
- Mi mindent hallgat ki Bánk? Mi az, amit nem hallhat?
- Mi a legárulkodóbb Melinda számára Ottó viselkedésében?

II. felvonás
- Mivel igazolja Petur azt a nézetét, hogy Gertrudis nem érezhet úgy, mint a magyarok?
- Miért épp Mikháltól kér felvilágosítást az érkező Bánk?
- Milyen értelmezést kapunk a „bán" szó jelentéséről Petur szavaiból?
- Gyűjtsd össze Bánk érveit, melyekkel próbálja Peturt leszerelni!
- Biberach milyen alapon teszi felelőssé Peturt a Melinda-tragédiáért?

III. felvonás
- Melinda megfeledkezik arról az intelemről, melyet épp ő olvasott Ottó fejére az előző felvonásban. Miről van szó?
- Tiborc sértő szavakat hall Bánktól. Melyek ezek? Csakugyan neki szólnak?
- III. Béla királyunk mely új intézményére utal Tiborc, bírálva azt?
- Bánk három szavával háromszorosan veszi el Tiborc reményét. Melyek ezek?
- Miért utasítja el Bánk Tiborc felhívását? Milyen fejleményektől tart? Hol szerepelt már ez az érvrendszer?
- Milyen magyarázatot kapunk Biberach velejéig romlott jellemének kialakulására?

IV. felvonás
- Miért nevezheti Pontio di Cruce kovácsműhelynek az országot?
- Mely állam megszerzéséről álmodozik Gertrudis nagyravágyása csúcsaként?
- Miről árulkodik, hogy a királyné elfelejtette: ő hívatta Bánkot?
- Mit mond Gertrudis Ottóról Bánk szemrehányásainak súlya alatt?

V. felvonás
- Ezúttal ki és kiknek a csontjait emlegeti a darabban? Ki beszélt már korábban emberi csontokról?
- Milyen „vérmintákkal" ismertetik meg a királyt az V. felvonásban?
- Ki az igazi gyilkos Bánk szerint? Kit vagy mit ölt meg?
- Miért nem fél Bánk a királytól?
- Kik biztatják Endrét a büntetésről való lemondásra?
- Miért nem bünteti meg a király Bánkot?

Domonkos sem kerüli el a középiskolai tankönyvírók kényszerű helyzetét, azaz, hogy a mű cselekményét összefoglalja. Nem részletes leírást ad (tehát Mohácsynál visszafogottabb ebben a kérdésben), de a fő csomópontokat, azok más irodalmi művekre (itt például a Hamletre) való hatását összegzi. Sőt, a művel kapcsolatos kritikát is megfogalmaz („ötödik felvonás kétségtelen hibája", „furcsán logikátlan a király ítélkezése is"), ezzel jelezve, hogy az értelmezés egyben szövegkritikai funkciót is elláthat.

Domonkos könyvének előnye a középiskolai könyvek viszonylatában (talán Arató – Pála hatosztályos gimnázium számára készült tankönyvsorozata lépett ebben a legerőteljesebben), hogy rengeteg kérdést fogalmaz meg a diákok számára, mellyel segíti az értelmezési folyamatot. Hiba viszont az – s ez jól látható a mintául választott oldalon is –, hogy valójában inkább csak a mű tartalmát reprodukáltató, a részleteket feltáró kérdéseket tesz fel. Kreatív feladatokat nem ad. Ez általában igaz az egész tankönyvsorozatra. Ebből a szempontból az általános iskolai tankönyvek sokkal előrébb járnak. Gimnáziumban már nem divat a kreatív, szövegalkotó feladat?? (Vagy az nem elég tudományos??)

5. melléklet. Ritoók – Szegedy-Maszák – Veres: Irodalom I. 186., illetve 178–79. (Az eredeti, 1979-es kötetből)

Petrarca: Pó, gyorsfutású című vers elemzése, 186.

zömbös, a folyó közönséges neve. Az eredetiben jelzők és vonatkozó mellékmondatok nélkül kerül mellé a vers tematikus expozíciója: csupán a költő porhüvelye az, amit a folyó eltávolít Laurától, szelleme ottmaradt nála. Ennek az ellentétnek variációja az egész vers.

témája

A második szakasz a költő szerelmes lelkét allegorikus képpel érzékelteti: ellentétet állít fel a Laurától eltávolodó hajó és a Laurához visszaszárnyaló lélek között. De a lélek a hajó tulajdonságait ellentétezve negatív jellemzést kap: nem kell váltogatnia a vitorlát, nincs kitéve a légáramlatoknak, egyenesen repül vágyának tárgyához. A szakaszban két szójátékot fűz Laura nevével: a lélek kedvező légáramlásban (per l'aure) repül vágyának arany lombjához (l'aurea fronde).

egy ellentét variációi

allegorikus kép

negatív jellemzés

szójáték

A szójáték kedvelt eleme a canzonéknak, eljátszik Laura nevének az összes variációs lehetőségével: Laura: babérfa, lauro: babér, l'auro: arany, l'aura: levegő. A középkori eredetű játék, a névrejtés indítéka az, hogy a hirdetni kívánt eszmét vagy személyt rákényszerítse a költői anyagra, a nyelvre. A középkorban a világ minden eleméből Krisztusra való utalást lehetett kiolvasni a névrejtés segítségével; Petrarcánál a világban minden Laurát sugallja, és viszont: Laura jelenti a világ teljességét.

A harmadik szakasz élén áll a Pó második megszólítása: Folyók királya. Az ellenfél megtisztelése a magas méltósággal nem felmagasztosítását szolgálja, hanem a rajta felülkerekedő szerelmes lélekét: minél hatalmasabb az ellenfél, annál dicsőbb a győzelem. A Pó ilyen jelzőket is kap: gőgös, dacos, és két mellékmondat emeli fényét: a Nap pályájának követésével a Pó mintegy idő és tér urává válik.

a folyó felmagasztalása

Az utolsó szakaszban egyszerű személyes névmás (te) a megszólítás, a végképpen legyőzött ellenfélnek szól. A vers egyszerű mondanivalóját: „testben elutazom, de lélekben veled maradok" a *mesteri szerkesztés* emeli közhelyből költészetté. De a test, idő, tér viszontagságaival dacoló spirito (szellem, lélek) meghatározása is eltér a közhelyszerűtől: halandó test és halhatatlan lélek szokványos kettőssége helyett *a halandó test és a halhatatlan szerelem kerül szembe egymással*, megsejtéseként annak, hogy a költőt szerelme, méghozzá dalokban megénekelt szerelme teszi halhatatlanná.

a szerkesztés értéke

halandó test, halhatatlan szerelem

Ritoókék könyve, a '80-as évek reformtankönyve óriásit (sokak szerint túl óriásit) lépett a világirodalom szerepeltetésének növelésében. Petrarca versét versszakonként elemzi, ez az elemzés is belefut abba hibába, hogy egyértelmű értelmezési sémát ad a diákok számára, kiemeli, rendszerbe szedi a fontos elemeket, majd az értelmezés konklúzióját is leírja („halandó test és a halhatatlan szerelem kerül szembe egymással"). Ebben a vonatkozásban jól látható, hogy Mohácsy Károly tankönyvsorozatában ezt a sorozatot tekintette elődjének és mintájának.

Előnye ennek a szövegnek (például éppen Mohácsyval szemben), hogy átlátható a szövegtükör, az oldalszéli kiemelésekkel pedig új irányt adott ez a sorozat a tankönyvi szövegek tanulhatóságát elősegítő törekvésekben.

A Villon-anyagrész összefoglaló feladatai, kérdései, 178–79.

Milyen vonásai mutatnak a reneszánsz irányába? Igazold állításodat az olvasott szemelvényekkel!
Mit nevezünk tercinának?
Mi az allegória?
Bizonyítsd, hogy Villon nemcsak „elátkozott költő", hanem nagytudású mives is, a középkori líra vívmányainak összegezője!
Mi jellemzi a balladaformát?

Feladatok:

1. Villon anyja számára írott imádságában olvashatók az alábbi sorok:

Én csak szegény kis vénasszony vagyok,
oly együgyű, a betűhöz nem értek,
de templomunkban festve látom ott
a mennyet, ahol hárfákon zenélnek,
s a poklot, ahol kárhozottak égnek:
ez elborzaszt, az boldogít, ha nézem...
(Mészöly Dezső fordítása)

Milyen középkori festményeket ismersz? Mi volt ezeknek a funkciójuk?

Milyen stílusban épültek a templomok a kereszténység első századaiban? A XII. században? Villon korában?

Forrásmunkaként ismét használhatod Gombrich már említett művét! (A művészetek története. 117–157.)

2. Szöveggyűjteményünk tartalmaz szemelvényeket a *Carmina Burana* című középkori versgyűjteményből. A vágánsoknak, goliardoknak nevezett vándordiák-költők írták a himnuszok ritmusában, versformáiban és dallamára ezeket a vidám, sokszor szent témákat profanizáló verseket.

Olvassuk el a szemelvényeket!

Carl Orff, (1895–) német zeneszerző a középkori dallamvilág felhasználásával modern zenei kompozíciót alkotott a *Carmina Burana* szövegére. Hallgassuk meg!

3. A középkori egyház hivatalos zenéje a *gregorián* ének volt. Nevét onnan kapta, hogy I. Gergely (Gregorius) pápa (590–640) utasítására összegyűjtötték a szertartások és kolostori áhítatosságok alkalmával énekelt dallamokat. Kialakítottak egy írásmódot is a dallamok lejegyzésére. Ezért lehetőség volt arra, hogy az írásjeleket megfejtve mai kórusok is megszólaltassák az egyszólamú, hangszeres kíséret nélküli gregorián énekeket. A Hungaroton hanglemezgyártó vállalatnál több kiadásban megjelent egy lemez, magyar gregorián dallamok a karácsonyi ünnepkörből. Hallgassátok meg!

A zene iránt érdeklődők a középkori zenéről bővebben tájékozódhatnak Szabolcsi Bence: *A zene története* c. könyvéből. (40–51)

Székesegyház, Chartes (Franciaország). 1194–1220 között.

Ritoókék tankönyve következetesen alkalmazta a különböző művészeti ágak összekapcsolását. A feladatokból jól látszik, hogy képzőművészetre, zenére, építészetre egyaránt történik utalás. Forrásokat nyújt a kutatáshoz, alkalmat ad a differenciálásra. Alkotó, kreatív feladatok azonban itt sincsenek. Sőt, az is didaktikai hiba, hogy a különböző művészeti ágakkal való kapcsolatkeresésnél nem ad támpontokat az összehasonlító elemzésben.

6. melléklet. Mohácsy Károly Irodalom I. 174.o., illetve 233.

Halotti Beszéd – Ómagyar Mária-siralom

A korabeli magyar irodalomban is léteztek a vallásos-kolostori irodalom különböző műfajai – kezdetben latin nyelven, de igen hamar szükség volt az anyanyelv használatára is: a latinul nem tudó hívőkhöz ugyanis csak magyar nyelven lehetett szólni, s ők maguk is igényelték a magyar nyelvű imádságokat, himnuszokat, a lelki épülésüket szolgáló kegyes olvasmányokat.

Nem véletlen, hogy a két legelső ránk maradt magyar szöveg egy prédikáció, a *Halotti Beszéd és Könyörgés* (1200 körül) és egy 1300 táján lejegyzett magyar vallásos vers, az *Ómagyar Mária-siralom.* Mindkettő egy-egy mintaként szolgáló **latin szöveg** szabad, lendületes, **magyaros átdolgozása.** A kényszeredettségnek, az eredetihez való görcsös ragaszkodásnak semmi nyoma. **Kifejezőkészségük,** erőteljes **nyelvi fordulataik** olyan **fejlett gyakorlatra vallanak,** hogy szinte elképzelni sem lehet, hogy ezek lettek volna a legelső kísérletek egyházi szövegek átültetésére.

A temetési prédikáció, a *halotti beszéd* a szertartási rend értelmében a koporsónak a sírba lebocsátása és szenteltvízzel való meghintése után hangzott el. A korabeli pap – igen hatásosan – egy felkiáltó mondathoz kapcsolt kérdő mondattal a halál megrendítő komorságát idézi fel, s a kérdésre adott válasszal bizonyítja, hogy mindnyájan *„por és hamu vagyunk"*. Hogy a bűn végzetes voltát igazolja, feleleveníti a paradicsombeli tilalmakat, Ádám bűnbeesését és következményeit. Ezt az elmélkedő részt újra egy rövid, felkiáltásszerű kérdés és gyors válasz zárja le *(„Kik azok? Mi vagyunk")*, majd egy figyelmeztető gesztussal mutat a sírgödörbe: egy ember sem kerülheti el *„ez vermet"*, mert mindnyájan afelé közeledünk. Befejezésként imádkozásra szólítja fel a hallgatóságot a szegény halott bűnös lelkéért.

A beszéd bővelkedik **retorikai elemek**ben (megszólítás, felkiáltás, kérdés, válasz); különösen erőteljes a hármas figura etymologica: *„halálnak halálával halsz"* (a latinban csak: „halállal halsz"). – A *figura etymologica* a szó tövének ismétlésén alapuló stilisztikai alakzat.

Az ún. *Könyörgés* egy hivatalos liturgikus szövegnek az eredetihez tapadó, szó szerinti fordítása. Ezért is érezzük nehézkesebbnek, mint a beszéd szövegét.

Az *Ómagyar Mária-siralom* magyar költője jól megérezte, hogy a latin sorok két ritmikai egységre oszlanak, s végig kétütemű sorfajban írta meg a maga költeményét. (A latin vers szerzője *Gotfrid,* a párizsi Szent Viktorról elnevezett ágostonos kanonokrendi apátság helyettes házfőnöke volt, aki a 12. században élt.) A magyar hangsúlyos ütemben a hangsúlytalan szótagok száma ekkor még kötetlen volt, s ez nagyobb szabadságot, változatosabb sorok létrehozását tette lehetővé.

„Legelső" versünkben már **fejlett rímek,** szép és tudatosan alkalmazott **alliterációk** találhatók. Változatos a rímelhelyezés is: előfordulnak páros rímek *(a a b b)*, félrímes megoldások *(x a x a)* és bokorrímek is *(a a a)*.

A régi irodalmi nyelvben gyakori stilisztikai forma, hogy egy szó önma-

Mohácsy tankönyvei sűrű szövegképű, szűk margójú tankönyvek, kiemelések csak a szövegen belüli félkövér, illetve kurzív részekben találhatók. (Illetve halványzöld háttérben a lényeges ismeretek). Általában az elméleti fogalmak félkövérrel, a szerzők, művek, idézetek kurzívval szedettek. Azonban ebben sem egységes a szöveg. Lásd ezen az oldalon a 4. bekezdésben a „figura etymologica" például nem félkövér.

Rövid tartalomismertetés, hozzá kapcsolódó magyarázat, illetve érzések közvetítése: „Ezért is érezzük nehézkesebbnek, mint a beszéd szövegét". A folyamatos egységes szöveg az irodalomról szóló „metaszöveget" közvetíti megtanulandónak, hozzákapcsolva az értelmezés egyirányú szövegét. Azok számára kedvez az ilyen típusú tankönyv, akik néhány „jól megtanulható" mondatot akarnak tudni az egyes művekről, korszakokról, melyek különböző értékelési alkalmakkor (felelés, vizsga stb.) problémamentes „megúszást" jelentenek.

Mohácsy I. kötet 233.

Búcsú Váradtól

Janus Pannonius korai költeményei közül szépségével, gazdag és friss líraiságával kitűnik a *Búcsú Váradtól* (a fordító által adott cím). 1451 elején Ferrarából vakációra tért haza, s szabadsága egy részét Nagyváradon töltötte. Innen hívta nagybátyja Budára, s valószínűleg ez az alkalom ihlette versírásra. Ez a **búcsúvers** az első, magyar földön született humanista **remekmű.** Nem szokványos iskolai versgyakorlat, **valódi élmény áll mögötte,** éppen ezért jóval kevésbé terhelik mitológiai utalások: újszerű, könnyed és természetes.

A búcsúzás mindig összetett érzés: visszatartó, kedves emlékek és jövendőbeli, várható élmények, remények keverednek az emberi lélekben. Ez a kettősség, **ellentétes hangulat** jellemző a fiatal poéta költeményére. Igen hatásos az az **ellentét** is, mely **a zárt kompozíció és a lírai én zaklatott,** türelmetlen **lelkiállapota között** feszül.

A vers egész **felépítését** a **különböző motívumok és értékek szembenállása határozza meg.** Az első három versszak felvillantja a Nagyvárad környéki téli tájat mint a hamarosan sorra kerülő, egyelőre csak elképzelt, de már izgatottan várt s a **refrén** által sürgetett utazás színhelyét. Az utána következő négy strófa visszakapcsol a jelenbe, visszavezet Nagyváradhoz, s a város marasztaló értékei megnehezítik a búcsúzást, a múlt kedves emlékeitől való elszakadást. **A jövő, a jelen és a múlt idősíkjai** folytonosan **keresztezik egymást** a gyors, pattogó ütemű, 11 szótagos sorokból felépülő költeményben.

Az első versszakban a mély hó, a ködös fagy, az utazást nehezítő tél a **költő szorongását, félelmét érzékelteti,** de a téli útrakelés kellemetlenségeivel szemben ott áll a meghívás parancsa, s felcsattan **a refrén sürgetése** is. A második és a harmadik versszakban **feloldódik** az utazástól vissza-visszariadó **költő** tétova, **szorongó hangulata:** a kemény fagy itt már nem akadálya, hanem éppen ellenkezőleg, elősegítője, a gyors repülést biztosító feltétele az utazásnak. **A feloldódás ellentétes,** egymásnak ütköző **motívumok sorában jelenik meg** *(folyó, ingoványt – megdermedt habok; csónak – repülő szán; nyár – tél).* A korábbi félelmet **vidám elevenség, derű, reménykedés** váltja fel, s a refrén csak fokozza ezt az érzelmi tartalmat.

S amikor a lélek már beleringatta magát a gyors vágtatás repülést idéző illúziójába, a további versszakokban **megjelennek a város visszahúzó, az elválást megnehezítő értékei:** a Várad környéki gyógyforrások, Vitéz János humanista könyvtára a „drága régiek" műveivel, a híres királyszobrok s végül Várad patrónusa, Szent László, a hős lovagkirály. Ezekben a strófákban **a refrén meg-megismétlődő útrahívása szemben áll a** korábbi élményeit idéző, ezektől nehezen elváló **lírai hős emlékező lelkiállapotával.** A múlt visszasírása s a jövő reményei között felerősödik a jelen szomorúsága, borongós mélabúja. Az utolsó sorokban az indulást tovább már nem halogatható **költő könyörgése** szólal meg: Szent László pártfogó segítségét kéri az utazás alatt. Ez a végső fohász, segélykérő ima visszakapcsol a verset indító szorongó érzésekhez.

Ez a Janus Pannonius verselemzés is jól mutatja azt a problémát, melyet az előző oldalon már jeleztünk. Egy olvasó szövegértelmezését tudhatjuk meg folyamatos szövegben, ahol a vers szerkezete, költői eszközei, a költő érzéseinek elemzése („a költő szorongását, félelmét érzékelteti") olvasóra tett hatása közös, egybeolvadó szövegben olvasható. Nem válnak el egymástól a költői eszközök, versalkotó irodalmi kódok (kompozíció, idősíkok), s az ebből levont következtetések. Ez a struktúra azt erősíti, hogy van az irodalmi műveknek egyfajta olvasata, értelmezése, mely megtanulható, s így a vers mint a rejtvény, megfejthető. Ez pedig az irodalomtanítás lehető legrosszabb üzenete!

Jegyzet

(1) Az irodalmat és olvasást ért kihívások közül az első három leírásakor részben figyelembe vettem Arató László írásait.
(2) Lásd Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 3. 43–366., illetve Kocsis Mihály (2000): Egy Baranya megyei iskolai tudásmérés néhány vizsgálati területéről. *Iskolakultúra*, 8. 3–13.
(3) Almási Miklós (1992): *Anti-esztétika. Séták a művészetfilozófiák labirintusában*. T-Twins Kiadó, Budapest. 14–27.
(4) Heraklész kontra Hercules. Vita a magyartanításról. Fenyő D. György (2000): Az irodalomtanítás állapotáról. *Beszélő*, 7–8. Fenyő D. György írásában érzékletesen mutatja be, hogy egy hatosztályos gimnázium első két osztályában hogyan, milyen művek segítségével próbálta a gyerekek érdeklődését felkelteni.
(5) Lásd *Jelentés a magyar közoktatásról 2000.* (2000) 248. táblázat. OKI, Budapest. 510.
(6) A 2002-es OKI-obszervációs felmérés ezeket az arányokat megerősíti: a válaszadók között 142 nő, és 12 férfi volt (4-en nem válaszoltak a nemmel kapcsolatos kérdésre.) A válaszadók átlagéletkora pedig 43 év volt.
(7) Lásd bővebben: Nagy Mária (1988, szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények. 1996–97*. Okker Kiadó, Budapest. 189–193.
(8) Bókay Antal (1998): Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz-Westermann Könyvkiadó, Celldömölk. 73–104.
(9) Imre Anna (2000): Tankönyvválasztás, tankönyvhasználat az általános iskolában. *Educatio*, ősz 449.
(10) Lásd: http://tankonyv.kir.hu/kir_tkv_jegyzek/keres.asp
(11) Egy-egy „csonka" sorozat is belekerült a listába, melyek 5–7., illetve 9–11. évf.-ra szólnak.

Irodalom

A középfokú nevelés-oktatás kerettantervei. (2000) Budapest. 272.
Almási Miklós (1992): *Anti-esztétika. Séták a művészetfilozófiák labirintusában.* T-Twins Kiadó, Budapest. 14–27.
Arató László – Pála Károly (1995): *Beavatás. Irodalom- és szövegértelmezés.* Keraban Kiadó, Budapest. 420.
Az alapfokú nevelés-oktatás kerettantervei. (2000) Budapest. 392.
Arató László (2002): *Válaszúton a magyartnítás. Háttértanulmány az OKI obszervációs kutatásához*. OKI, Budapest. Kézirat.
Bánréti Zoltán (1994): *Programleírás.* Nodus Kiadó, Veszprém. 103.
Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 3. 343–366.
Gordon Győri János (2004): A magyartanítás mestersége – mestertanárok a magyartanításról. Krónika Nova Kiadó, Budapest. 220.
Heraklész kontra Hercules. Vita a magyartanításról. Fenyő D. György (2000): Az irodalomtanítás állapotáról. *Beszélő*, 7–8.
Imre Anna (2000): Tankönyvválasztás, tankönyvhasználat az általános iskolában. *Educatio*, ősz, 449.
Sípos Lajos (1998. *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz-Westermann Könyvkiadó, Celldömölk. 974.
Fűzfa Balázs (2002, szerk.): *Irodalom tankönyv – ma.* Pont Kiadó, Budapest. 150.
Kerber Zoltán – Ranschburg Ágnes (2004): *A középiskolai tantárgyi obszerváció tanulságai.* OKI. Műhelytanulmányok 6. Budapest. 54.
Kocsis Mihály (2000): Egy Baranya megyei iskolai tudásmérés néhány vizsgálati területéről. *Iskolakultúra*, 8. 3–13.
Nemzeti Alaptanterv 2003. (2004) OM 170.
Nagy Mária (1988, szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények. 1996–97.* Okker Kiadó, Budapest. 189–193.
Sípos Lajos (1991. szerk.): *Tantervek, programok a magyar nyelv és irodalom tanításához*. Magyar Kémikusok Egyesülete. 592.
Kerber Zoltán (2004, szerk): *Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában – Tanulmányok a tantárgyi helyzetfelmérésről 2001–2003*. OKI. Budapest. 384.

Az írás annak a tankönyvkutatásnak az első változatú háttér- és előtanulmánya, amely a Commitment Pedagógiai Intézetben folyik. Fő célkitűzése az írásnak az hogy azonosítsa a problémákat, segítsen a további kutatási irányok meghatározásában.

A ‚A tankönyveket és a tantárgyat érő kihívások' fejezet szövege nagymértékben támaszkodik a következő tanulmányra: Kerber Zoltán (2004, szerk): Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában. OKI. Budapest. 49–57.