

VALAMI VÁLTOZIK...

NÉMETH MÁRIA

Fűzfa Balázs:

irodalom_10.

Krónika Nova Kiadó, Budapest, 2009.

320 oldal, 1720 Ft

Fűzfa Balázs:

irodalom_11.

Krónika Nova Kiadó, Budapest, 2009.

352 oldal, 1840 Ft

Fűzfa Balázs:

irodalom_12.

Krónika Nova Kiadó, Budapest, 2008.

304 oldal, 1520 Ft

„Én nem tudom, hogyan kellene irodalmat tanítani, de szerintem a magyartanárok, ha időt, pénzt és szabadságot kapnának, kitalálnák” – fogalmazott Parti Nagy Lajos 2010. április 17-én a Magyartanárok Egyesületének budapesti konferenciáján.¹ Szokatlan a kortárs szerző bizalma: a magyartanároknak mostanság inkább számonkérésben, kritikában van részük, egyre több „elvárás”, követelmény fogalmazódik meg velük szemben, a Parti Nagy által (is) felsoroltak hiányában azonban nagyon nehéz ezeknek megfelelni. Mivel nem kaptak, s valószínűleg a közeljövőben sem kapnak munkájuk színvonalasabb ellátásához elég „időt, pénzt és szabadságot”, el is hárihatnák a felelősséget. A nehézségekkel, a fokozódó eredménytelenséggel viszont leginkább az osztályokban, az órákon, a dolgozatokat javítva lehet szembesülni, a tanítási gya-

1 ■ Konferencia és szakmai nap a mai magyar kisprózáról („Beviszlek az órára, jó?”)

2 ■ Ugyanakkor évről évre kevesebben vállalnak felkészülést, illetve felkészítést magyar nyelv és irodalom tantárgyból emelt szintű érettségi vizsgára...

3 ■ Vekerdy Tamás fejezte így ki magát az *A la Carte* című televíziós műsorban. M1, 2008. október 15.

4 ■ Lásd egy miskolci gimnáziumigazgató véleménye: www.fn.hu/belfold/20080520/lebutitottak_erettsegit/

5 ■ Többek között: Kerber Zoltán: *A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete az ezredfordulón. Új Pedagógiai Szemle*, 2002. 10. szám; Kerber Zoltán: *A magyar nyelv és irodalom tantárgy tanítása a középiskolában – a 2003-as obszervációs felmérés tapasztalatai*, [http://www.oki.hu/cikk.php?kod=kozepfoku-Kerber-magyar_\(letoltés: 2010. márc. 18.\)](http://www.oki.hu/cikk.php?kod=kozepfoku-Kerber-magyar_(letoltés: 2010. márc. 18.)); Kerber Zoltán: *A tantárgyi obszerváció néhány tanulsága* <http://www.ofi.hu/tudastar/tantargyi-obszervacio> (2010. márc. 20.); Kerber Zoltán: *A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón*, www.ofi.hu/tudastar/tantargyak-helyzete/magyar-nyelv-irodalom (letöltés: 2010. március 15.); Vári György: *Kánon és kompetencia. Élet és Irodalom*, 2008. szeptember 26.

korlat kudarcai ösztönöznek leginkább a megújulásra. A középiskolai magyartanárok közül is már sokan tudják, mit és hogyan kellene tanítani, de a fenti feltételek hiányában a változás valóban nem akkora, mint amekkorá kívánatos volna.

Az oktatásirányítás – a megszokott módon – elsősorban a kimenet felől próbál beavatkozni a folyamatokba (nem biztos, hogy kellően átgondoltan, a különböző célokat egyeztetve, megfelelően rangsorolva), a tanítás-tanulás feltételeinek megteremtésére pedig kevés figyelmet fordít. Problémát jelent a kétszintű érettségi öszvérjellege: egyre kevésbé egyeztethető össze a hagyományos tananyag-elsajátíttatásnak és a sokféle kompetencia fejlesztésének igénye – az adott órakeretek között, csoportbontás nélkül. A nehézségeket növeli az általános iskolai irodalomtanítás konzervatívizmusa: a sok évtizede rögzült tananyag, az életrajztanítás megmaradt presztízse, az ebben az életkorban leginkább hatásos szövegértés-fejlesztés elhanyagolása.

A szakmai megosztottság középiskolai szinten is megfigyelhető: az elitgimnáziumokban tanítók számára a tanulói kompetenciahiány kevésbé érzékelhető, így sok esetben a műveltségelemek nem megfelelő számonkérését kifogásolják a középszintű érettségi esetében is.² Nem lehet azonban elfeledkezni az érettségizők arányának ugrásszerű növekedéséről, figyelembe kell venni ennek és az erőltetett integrált oktatás hiányzó feltételeinek a negatív következményeit is. Ma már nemcsak az adott korosztály elitje, 3-5 százaléka (mint 100 éve), nem is 35-40 százaléka (mint húsz éve), hanem 70-75 százaléka jár érettségire felkészítő középiskolába. Sarkítva: a „somogyi bicikások” is, akik régen a kocsmában estek egymásnak, bekerültek az iskolapadokba.³ „Ugyanazon az ajtón nem lehet áttuszkolni kétszer annyi embert.”⁴

A magyartanítás megváltoztatásának szükségességét természetesen az információszerzés, a szabadidő eltöltésének új lehetőségei, az olvasás – és az irodalom – társadalmi szerepének megváltozása is indokolja. A tantárgy helyzetére vonatkozóan rendelkezésre állnak megbízható mérési eredmények, megtörtént a problémafeltárás,⁵ megszülettek a tanítási gyakorlat megújulását segítő elképzelések, irányok, módszerek, s ezek hasznosításában is vannak már részleges eredmények.

ÚJ TANKÖNYVEK

Pethőné Nagy Csilla példaértékűen kidolgozott, kipróbált módszertana és erre épülő tankönyvsorozat-

ta⁶ egyre szélesebb körben válik elfogadottá. A szerző szakmai tájékozottsága, pontossága elismerésre méltó, tankönyveiben számos kreatív-produktív feladatot ad, bevonja a társművészeteket, rámutat a motivikus kapcsolatok szerepére, igényesen dolgozza fel a kortárs szövegeket. Pethőné kötetei munkatankönyvek: feladatrendszerük, felépítésük, kérdéssoraik lehetővé teszik az RJR-modellnek megfelelő alkalmazást, a kooperatív tanulást, a tanulói kompetenciák fejlesztését. Valódi tudásbázisnak tekinthetők, enciklopédikus teljességük azonban – középiskolai tananyagként – túlzott mértékű.

Nagyon ígéretes a tankönyvsorozat átdolgozásának első eredménye, a közelmúltban megjelent *Irodalom* 9.⁷ Az új kiadványok a régi kiadás értékeit (tartalmi gazdagság, módszertani tudatosság, felépítettség) is megőrzik, de könnyebb eligazodást tesznek lehetővé az ismeretanyagban. A komplexitás igénye mind a legfontosabb irodalomtörténeti korszakok, mind a „szövegvilágok” bemutatásában megmaradt, ugyanakkor az érdeklődést növelő motivikus összefüggések még nagyobb szerepet kaptak, s az új kötetek még több módszertani segítséget nyújtanak tanárnak és diáknak egyaránt. Figyelemre méltó, hogy a szerző a tankönyvsorozat tanulási módszereit, technikáit önálló mellékletben mutatja be a diákok számára is: feltételezve, hogy egyenrangú félként vesznek részt az irodalmi szövegek feldolgozásának munkafolyamatában. A „beavatás” fontosságára az irodalomtörténeti tananyagot megelőző bevezető fejezetek is utalnak. Az elemző, értelmező, bemutató szövegek szakszerűsége nem változott, de nyelvezete egyszerűsödött. A kérdések és feladatok megfelelnek a kompetenciafogalom – nem véletlenül közt – teljes értelmezésének, sőt a differenciálás igényének is. A munkatankönyvként való használatot megkönnyíti a kétkötetes, de az olvasandó irodalmi szemelvényeket is tartalmazó megjelenés. Hasznos új elem a köteteket záró név- és kiejtés-mutató is. Mindezek mellett korszerűsödött a forma, a tipográfia is: a minőségi papíron a megfelelő méretű és immár színes képek, illusztrációk, reprodukciók hatása jobban érvényesül, a grafikai szervezők és jelzések alkalmazásának köre is kibővült.

A magyartanítás megújításának másik iránya a tananyagtartalom korszerűsítése. A hagyományos kronologikus irodalomtanítás pozitívumaként szokták megnevezni a diákok rendszerszemléletének fejlődését, a különböző műveltségterületek kapcsolódásának kiemelhetőségét. A mai magyar közoktatásból azonban hiányzik az egyes szaktárgyak (történelem, művészettörténet stb.) tananyagának összehangolása, illetve a tananyagban való előrehaladásnak a szinkronizálása. Erre a problémára hívja fel a figyelmet, és ennek megoldására tesz kísérletet Kappanyos András *A magyar irodalom képes atlasza* című segédkönyvében.⁸

Az irodalomtörténet-centrikusságnak tehát jelenleg inkább a hátrányai érvényesülnek. Nyomasztóan szárazzá, örömtelenné és eredménytelenné válik az irodalomtanítás, ha az irodalomtörténeti tudás egé-

szének közvetítésére törekszik. Megfelelő időkeret és tantárgyi koncentráció nélkül pedig nem vállalkozhat a teljesség igényével a humán műveltség összefüggérendszerének feltárására sem. Éppen ezért a történeti megközelítésmód helyett/mellett Arató László, a Magyartanárok Egyesületének elnöke (például a hatosztályos gimnáziumok számára írt tankönyvek⁹ egyik szerzője) is a tematikus-motivikus kapcsolatokra, a műfaji és kulturális kontextusokra épülő, a tömeg- és szubkultúrára is nyitott megközelítésmód létjogosultságát, hasznosságát képviseli, a kanonikus irodalomtanítással való szakítás szükségességét bizonyítja. A mű- és problémaközpontú tanítási modellek¹⁰ viszont

6 ■ Pethőné Nagy Csilla: *Szöveggyűjtemény*, 9–12. Korona, Bp., 2001.; Pethőné Nagy Csilla: *Irodalomkönyv*, 9–12. Korona, Bp., 2004.; Pethőné Nagy Csilla: *Módszertani kézikönyv*. Korona, Bp., 2005.

7 ■ Pethőné Nagy Csilla: *Irodalom 9. I–II*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2010.

8 ■ Kappanyos a fennálló helyzetről a következőket írja: „Meg-történi, hogy valaki elmond például egy tőkéletes Balassi-pályaképet, de arra nem tud felelni, hányadik században élt. [...] Kontextus híján azt sem tudja megítélni, mekkora teljesítmény valójában ez a fennmaradt életmű – következőképp aligha talál benne bármiféle élvezetet vagy tanulságot.” (*A magyar irodalom képes atlasza*. Holnap, Bp., 2008. 5. old.)

9 ■ Arató László – Pála Károly: *Bejáratok – Irodalmi szöveggyűjtemény, Atjárók – Irodalmi szöveggyűjtemény, Kitérők – Irodalmi szöveggyűjtemény* (A szöveg vonzásában I–II–III.), Calibra, Bp., 1995–1999. /Calibra könyvek/

10 ■ Lásd *Nézőpontok, motívumok, Irodalmi témakörök*. Szerk. Fenyő D. György, Krónika Nova, Bp., 2001

11 ■ Pl. a Látásmódok témakörén belül – a címmel ellentétes módon – ugyanúgy meghatározott életművekből, egy kanonikus névsorból kell válogatni, mint az Életművek témakörben, a követelmények leírása nem teszi lehetővé a tematikus, motivikus, műfaji összehasonlítások tételként való megfogalmazását, még a szokványosnak tekinthető *Himnusz – Szózat* összehasonlítás is csak kapcsolódó feladat lehet.

12 ■ Szövegértés, Suli Nova programcsomag: http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciatertulek/1_szovegertes/index.html

13 ■ A megrendelhető munkafüzetek drágák, a házi nyomtatás, fénymásolás lehetősége korlátozott.

14 ■ „E könyv írásakor arra törekedtem, hogy munkám számra ne legyen unalmas. Szeretném, ha az irodalom segítene Téged önmagad minél mélyebb megismerésében, szeretném, ha az irodalom közelebb vinne az emberi létezés legfontosabb céljaihoz, a szabadsághoz, a boldogsághoz és a szeretethez. Ebben reménykedve kívánok sok örömet az olvasásban, az irodalomról való beszélgetésekben – és főképpen sok sikert majd az érettségén!”

15 ■ Lásd Életminőség (Mérei Ferenc és Somogyi Tóth Sándor dialógusa). In: *Az életmódról*. Népművelési Propaganda Iroda, Bp., 1983.

16 ■ Főszerkesztő: Sipos Lajos, Krónika Nova, Bp., 2006.

17 ■ Ismerős pl. egy Baudelaire-t ábrázoló pólo fotója is.

18 ■ Kiemelhetők a következők: Fűzfa Balázs: A szövegértés – viláértés? *Fordulópont*, 2001. 2. szám; „Az irodalomnak a nem is oly távoli jövőben fölerősödik a műértelmezés, a szövegértés megtanulása melletti tágabb, »viláértelmezési« funkciója. Ezért már ma sem egy kódot, egy kánont kellene tanítanunk elsősorban, hanem kódértést és kánonértést! Más szóval: minőségértést. Egy szóval: viláértést.” Fűzfa Balázs: Iskola a határon (A szövegértés – viláértés? II.). *Könyvtári levelező/lap*, 2001. 10. szám. Fűzfa Balázs: A magyartanárképzés összeomlásáról (A szövegértés – viláértés? III.). *Könyvtári levelező/lap*, 2001. 11. szám.

19 ■ Többek között *A hangzó vers világa* című, illetve a *Hajnali részesség* feldolgozását bemutató tankönyvfejezetekben.

20 ■ Összehasonlítás-ként: Beke László *Műalkotások elemzése I.* című művészettörténet-tankönyve (Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2002.) is csak harmadával több illusztrációt tartalmaz.

nehezen egyeztethetők össze a tantárgyi előírásokkal, az érettségi kötelező témaköreinek szabályozásával. A kevésbé kanonikus (pl. kortárs) művek nagyobb arányú beépítését a tételek közé még mindig korlátozzák az érettségi-előírások.¹¹

A magyartanítás megújításának ez a két iránya azonban csak együtt, egymást erősítve – és a megfelelő törvényi változások bekövetkeztével – válhat igazán sikeressé. A készségfejlesztést elősegítő, melleslegesen tudásnövelésre is ösztönző módszerek és a megfelelően szelektált (nem feltétlenül csökkentett!), érdekesebben összeállított tananyag csak együtt hozhat pozitív változást a tanulói attitűdök és eredmények terén. Az összefogásra, együttműködésre példa a HEFOP (TÁMOP) 3.1.1 pályázathoz köthető ismeret- és feladatrendszerben, felépítésében is korszerű, valóban kompetenciafejlesztő tananyagcsomag.¹² Hatása papírigénye miatt (!) nem terjed a programban részt vevő iskolák körén túl, a hasznosításnak az internetes elérhetőségen kívüli technikai, anyagi feltételei nem biztosítottak.¹³

FÜZFA BALÁZS TANKÖNYVEI

Jó eszközök nélkül pedig nem lehet jó munkát végezni. A tankönyvírók, tananyagkészítők sincsenek azonban könnyű helyzetben: a rájuk kényszerített (?) „erőltetett menetben” túl sok várakozásnak kell megfelelniük, néha szem elől tévesztik a kitűzött célokat, letérnek a saját útiújról. Füzfa Balázs új tankönyvsorozatában is megfigyelhetjük az irodalomtanítás megújításának járható és tévútjait egyaránt.

Elgondolkodásra késztet már Füzfa Balázs tanárokhöz és diákokhoz egyaránt szóló előszavának zárása¹⁴ is: a hosszú távú, kevésbé mérhető eredmények rokonszenves megjelölése mellett a rövid távú cél, a sikeres érettségi kiemelése, az öröme és a teljesítményelv összekapcsolása.¹⁵ Vajon hogyan valósítható meg mindez együtt a magyartanításban? Elegendők-e ehhez „az irodalomról való beszélgetések”? Elegendő-e, hogy a tankönyvszerző a moderátori szereppel azonosul? Nem kellene-e a tanárhoz hasonló facilitátorszerepet is vállalnia?



Füzfa Balázs támaszkodik lektora, Kerber Ferenc obszervációs méréseinek és tankönyvkritikájának tanulságaira, a kötet szerkesztőjeként hasznosítja az *Irodalomtanítás a harmadik évezredben* című tanulmánygyűjteményben¹⁶ szereplő kutatási eredményeket, esetenként az előzőekben bemutatott korszerű tananyagok szöveg- és témaválasztását, néhány jó ötletét¹⁷ is. A szerző tehát a modern és posztmodern irodalomtanítási modellek alapos ismerőjeként, a főis-

kolai magyartanárképzésben szerzett, több évtizedes tapasztalatával kezdte meg a záró kötettől visszafelé haladva a középiskolásoknak szánt tankönyvek megírását. Korábbi provokatív, problémafeltáró szándékú megszólalásai¹⁸ után feltehetőleg a problémák megoldásának módját szeretné bemutatni. Az élményközpontú irodalomtanítás művelőjeként korábbi kísérleteire is felhívja a figyelmet.¹⁹ Deklaráltan meg akar felelni a kor kihívásainak, a modern irodalomtudomány (lásd korszakolás, fogalomhasználat, a kánonhoz, a tömegkultúrához való viszony), az oktatásirányítás (NAT, kétszintű érettségire való felkészítés) és a fiatalok feltételezett elvárásainak egyaránt. Füzfa Balázs elkötelezett a kulturális összefüggésszerek bemutatásának, az információszerzés hagyományos és modern technikáinak bemutatása mellett

is. Mindezek hatására a korábbiaktól sok szempontból eltérő tartalmú, felépítésű tananyagot hozott létre.

Az eligazodást a kötetekben segíti az előszó, illetve egy mintaoldal is a belső borítón. Nagyon jól használható a köteteket záró fogalommutató. (Indokolt lenne hasonló névmutató és a tartalomjegyzék bővítése is: egy cím alatt kétoldalnyi és negyvenhárom oldalnyi szöveg egyaránt előfordul.)

A szerző munkái szép, igényes kivitelű könyvek, vonzó a sok színes illusztráció és a diákok első benyomását szintén meghatározó, érdemi szelektálásra utaló terjedelem. Kétségtelenül más kézbe venni őket, mint az ugyanennek a korosztálynak szánt többi magyar nyelv- és irodalomtankönyvet. A vizuális jelentésteremtés szerepére jó példa, hogy a 11. évfolyamos kiadvány több mint 140 képzőművészeti, építészeti alkotást mutat be.²⁰ Gyakori a szerzők-

ről készült portrék, illetve a műillusztrációk közlése is. Füzfa Balázs a bemutatott korokhoz, problémákhoz, irodalmi művekhez kapcsolódó filmek kockáiból is jól válogat, csak a 11. évfolyamnak szóló kötetben 24 film megtekintését ösztönzi ily módon. A 12. évfolyamnak szánt kötetben pedig a magyar filmművészet történetével is foglalkozik. József Attila *Ódájának* feldolgozásához, interaktív tábla segítségével hasznosítható multimediális melléklet is elkészült.²¹ Kár, hogy a régóta és joggal igényelt modern szemléltetőanyag csak példaértékű, a további hasonló anyagok létrehozása már a magyartanárok informatikai jártasságán s (megint) az időtényezőn múlhat.

Kreatív-produktív feladatformaként azonban csak ritkán fordul elő „képes” megoldás (lásd a kortárs szerzőkről készített árnyképek közlése) vagy grafikai szervező alkalmazása (lásd az „1857”, „madár”, „vasút” kulcsszavakhoz vagy József Attila *Eszmélet* című verséhez kapcsolódó motivikus térképek). Az ezekhez hasonló pókhálóábrák és más rendszerező táblázatok, Venn-diagramok száma növelhető lenne akár a jellegtelen, jelentésteremtő szerepet nem játszó könyvbemutató fotók számának csökkentésével is. (A helyenkénti miniatürizálás az értelmezést, bizonyos háttérzínű alkalmazása az olvasást nehezíti.)²²

A változatosság gyönyörködtet a szövegek szintjén is: bárhol nyitjuk ki a köteteket, találunk gondolatébresztőnek szánt valódi szakszövegeket, sokféle tanulmányrészletet, lexikonszócikket, szerzői esszét, ajánlásokat, feladatokat – és verset, prózarészletet. A legértékesebb szerzői elgondolás a gyakran különböző korokban született irodalmi szövegek be- és összeillesztése („szövegek egymás közt”), a mű és a műről írottak egymásmellettsége. Segíti leküzdeni azt a – sajnos egyes szülők és haszonra vágyó kiadók által is erősített – tanulói tévhitet, hogy lehet a szövegek elolvasása, megismerése nélkül a szövegekről tanulni, hogy elegendő megtudni, miről szól a mű... Bár a szerző külön szöveggyűjtemény kiadását is előkészítette, inkább ennek a módszernek a következetes alkalmazása javasolható: esetleg az évfolyamok anyagának több, nagyobb formátumú²³ kötetre bontásával is. Különösen ötletes a jobb felső lapszálen elhelyezett folytatásos szöveg,²⁴ e rejtélyes-játékos megoldás tényleg (tovább) olvasásra ösztönöz, szükségtelenné teszi a szerencsére még ma is létező pad alatti olvasást. A diákolvasóval való cinkosság hatását erősíti a közvetlen hangvétel, a humor²⁵ és a sok ☺. Az egyes szám második személyű megszólítások gyakorisága ugyanakkor nemcsak az egyéni megközelítés fontosságára utal, hanem a frontális megoldásokkal együtt a kooperatív tanulási technikák, a csoportmunka alkalmazásának hiányát is szembetűnővé teszi. Erőltetett motiválásnak tűnnek az „előbb-utóbb nagyot alkothatnátok” típusú kifejezések, a csokival jutalmazás ígérete, túl sokszor ismétlődnek a csupán megerősítést váró kérdések (lásd „ugye”, „igen, igen” közbevetések).

A tankönyvi struktúra megalkotásában hasznosnak tetsző kezdeményezés a közép- és emelt szintű

ismeretanyag, illetve feladatok különböző színekkel, keretezéssel való jelzése, az alap- és ráadásszövegek elkülönítése. A gyakorlatban azonban a szövegrészek tartalmilag szorosan összekapcsolódnak, gyakran a középszinten érettségizőknek szánt szöveg önmagában értelmezhetetlen, alátámasztás nélküli megállapítássor.

A szóbeli érettségi témaköreinek megfelelő, illetve a szerző által koncentrikusnak nevezett felépítésmód nem szakít, nem is szakíthat az irodalomtörténeti megközelítéssel, de nagymértékben oldja merevségét (nem ragaszkodik a teljes kánonhoz; nem feltétlenül tárgyalja a szerzők minden jelentős művét; új, többnyire a diákok számára izgalmasabb művekre helyezi a hangsúlyt; érdeklődést kiváltó problémákat állít középpontba – például szegénység, kozmopolitizmus, társadalmi felelősség, medialitás, hálózati kommunikáció). Nem előzmény nélküli,²⁹ de diákbarát megoldás az irodalmi humor különböző formáinak kiemelése is.

NÉHÁNY PROBLÉMA

Ugyanakkor aránytalanságok is előfordulnak: miközben a kötelező életművek közül például Ady költészetének elemzése hiányosnak tűnik, Gyulai, Kemény vagy Vajda életműve felértékelődik a szövegek részletesebb magyarázatával. A tankönyv szövege fontos területeken nem válik megfelelő információs bázissá, kevés a komplex, mintaadó elemzés, ezeket a szakirodalmi szemelvények, az esszék nem pótolják. (Az átlagdiák nem mindig kap elegendő segítséget ahhoz, hogy megfeleljen az érettségi követelményeknek.) Terjedelmes például a 11. évfolyamos kötet Kosztolányi *Hajnali részegség* című versével foglalkozó része, tagadhatatlanul érdeklődést kelt a szerző egyik kedves témája iránt, de ténylegesen kevés támpontot ad a vers egész megértéséhez. A nem elég részletesen tárgyalt művek feldolgozását kérdések,

21 ■ Letölthetők a kiadó honlapjáról a következők: *Tanári útmutató az irodalom_12 című tankönyvhöz* (pdf), illetve *Interaktív tábla az irodalomórán*. Minta Füzfa Balázs: *irodalom_12 című tankönyvének egy fejezetéhez* (zip) www.kronikanova.hu/letoltes/22

22 ■ Lásd pl. a PIM egyik kiállításáról készült képet (*irodalom_11*, 38. old.), illetve mesterséges világításban a 150. oldalt. 23 ■ Ki tudja, miért: a diákok kedvelik a spirálfüzeteket és a hasonló méretű könyveket.

24 ■ Év végéig valószínűleg mindenkihez eljut Karinthy, illetve Ottlik „üzenete” (*Tanár úr kérem*, *Iskola a határon*).

25 ■ Lásd az *irodalom_12*. 102. oldal térképéhez fűzött megjegyzést: „Teljesen világos, hogy azért tettük ide ezt a térképet, hogy soha ne válj meg irodalomkönyvedtől, még a kirándulásaidra is vidd magaddal!”

26 ■ Lásd Arató–Pála-tankönyvcsalád, Suli Nova-tananyagok, a Pedellus Kiadó Fenyő D. György szerkesztette, szakiskolai tankönyvei stb.

27 ■ Csak két kiragadott példa: Bartók *Allegro barbaro* című műve hatásának, az *Új Zrínyiász* és a *Magyar vándor* című film kapcsolatának érzékeltetése.

28 ■ Erdemes összehasonlítani pl. a polifónia fogalom meghatározását és használatát Füzfa és Pethőné könyvében, s ehhez kapcsolódóan Madách *Az ember tragédiája* című művének elemzését – komplexitás, alternatív értelmezési lehetőségek, kérdések, feladatok vonatkozásában is.

29 ■ Lásd *Tanári útmutató az irodalom_12 című tankönyvhöz*.

feladatok sem segítik eléggé. Ellenpéldákat is lehetne sorolni: igényes megoldásúak többek közt a Móricz-fejezetek. Általában jellemző, hogy a prózai és drámai művek bemutatása tartalmasabb. A fejezetek nagy részében sikerül ugyan összehangolni az idézett szakirodalmi és szerzői szövegeket, de érdemes lett volna szem előtt tartani a kevesebb több elvét mind a szakirodalmi szemelvények, mind az esszék esetében. A szakirodalmi hivatkozások helyenként aránytalanul nagy teret kapnak, és a szerző szándékával ellentétben nem mindig ösztönöznek továbbgondolásra, szabad véleményalkotásra. A szakértői megállapítások az önálló jelentésteremtést elősegítő módszerek (megfelelő kérdések, feladatok) alkalmazása nélkül ugyanolyan magolnivalóvá válhatnak, mint a hagyományos tankönyvek leegyszerűsítő, summázó szerzői megállapításai. Ezek a szövegrészek önmagukban nem fejlesztik a szövegértés, a műelemzés, a reflektálás készségeit, nem juttatják el a diákokat az olvasástól a „világértésig”. Ráadásul a diákok többsége számára dekódolási nehézséget jelentenek. A szakvélemények átgondoltabb, szelektívebb, kisebb terjedelmű közlésével is elérhetők a célok: az érdeklődés felkeltése, a problémaérzékenység növelése, a gondolkodás pluralitásának elfogadása.

Az irodalomelméleti megalapozottság igénye helyenként felülkerekedik az élményszerűség szándékán. (Bovaryné története helyett csak a „Bovaryné” története jelenik meg a tankönyvben: mint narrációtörténeti esemény válik érdekessé.) Az értékelvűség is szembekerül néha az érdekesség, ismertség, híresség vonzerejével: például a képzőművészeti változások áttekintésekor megnevezett kiemelkedő alkotók helyett csak Munkácsy életművével, illetve egyik témájának más műalkotásokban való megjelenésével találkozunk a folytatásban. Előfordul a tankönyv megírása óta aktualitását veszített hivatkozás is: például a Munkácsy-trilógiával vagy a Sláger Rádió *Bumeráng* című adásával kapcsolatban.

A tananyagtartalom fenti hiányosságaiért részben kárpótol a sok érdekes kitekintés a kultúra más területeire, a mindennapi életre: sorolni lehetne a példákat a tánckultúrától Polcz Alaine munkásságáig. Értékes a művek többféle kontextusba helyezése, a motívikus párhuzamok sokaságának, a művek hatásmechanizmusainak, a parafrázisok, palimpszesztek világának megismertetése.²⁸ A posztmodern irodalom sem csak *A kortárs irodalomból* című fejezetben

jelenik meg „kötelező” témaként, hanem a klaszszikus modernség és az avantgárd korát bemutató kötetben is szerepel huszonhét (!) kortárs szerző neve, műve – többféle megközelítésben is. Az érettségire felkészülést és e korosztály érdeklődésének kielégítését egyaránt jól szolgálják az irodalom határterületeinek feldolgozására példákat nyújtó fejezetek is.

Általában megfigyelhető a szaknyelv igényes használata, de a strukturálisan is kiemelt definíciók egy része hely hiányában vagy egyéb okból elnagyolt, pontatlan (lásd kánon, szimbólum). Feleslegesnek ítéltető például a szövegkorpusz, perdita költészet fogalmának bevezetése, kissé szokatlan a világművészet kifejezés használata. A denotátum, illetve a konnotátum fogalmának felcserélése valószínűleg nyomdhiba. A művészeti stílusok meghatározása különböző terjedelmű és színvonalú: váltakozik az összművészeti, az irodalmi és a képzőművészeti megközelítésmód túlsúlya.

Furcsa egy prózatechnikai eljárás bemutatásakor a *Bánk bánra* hivatkozás. Mindemelllett a szöveg helyenként az irodalomtanítás hagyományos attitűdjeire (a „mi költőnk”, „írónk” kifejezések) és a Mohácsy Károly tankönyveihez köthető „szép mondatokra” is emlékeztet: „Ez teszi elfelejthetlenné a szöveget.” (*irodalom_11*. 36. old.)

A Füzfa Balázs-tankönyvek hiányosságainak sorában azonban a legfontosabb, hogy a kötetek nem eléggé felelnek meg a kompetenciafejlesztés, a munkatankönyv követelményeinek. Füzfa Balázs törekszik ugyan a tanulók foglalkoztatására, de nincs „szokatlanul sok”²⁹ kérdése, feladatai metodikai megalapozottsága és kérdéskultúrája is kifogásolható. Gyorsan hozzáteszem, ennek valószínűleg az az oka, hogy nem ismeri az érettségire készülő korosztály egészét, nincs tisztában a középiskolások életkörülményeivel, motíváltságával, terhelhetőségével, kompetenciaszintjével, még informatikai jártasságával sem.

„Te hogyan látod ezt a kérdést?” „Értelmezd...” „Párhuzamos elemzéseket is készíthetsz.” „Nézz utána komolyabban...” – Ezek a kérdések túl általánosak, sematikusak. Az önálló olvasatok kialakításának, az összehasonlító elemzések megfogalmazásának módszereit, fogásait nem közvetítik. Nem segítik a tanulókat abban, hogy egy alacsonyabb gondolkodási szintről eljussanak egy fejlettebb, magasabb szintre. A kritikai gondolkodás mint tanulói adottság, és nem mint elérendő cél jelenik meg bennük.



- Hát ez nagyon durva! Ezek azt képzik, órákon át tudunk folyamatosan koncentrálni anélkül, hogy egyszer is megszakitának az érettségit egy kis pihentető reklámblokkal...

A szerző ajánlotta tevékenységi formák gyakran projekt jellegűek, de megfogalmazásuk nem utal a kívánatos csoportos, kooperatív technika alkalmazására. A differenciálás lehetősége az ajánlott munka mennyiségében jelenik csak meg, nem a tanulók eltérő képességéhez igazodó feladattípusokban. A feladatok az órán kívüli munkát ösztönzik, a tankönyvhöz kapcsolható órai tevékenység korlátozott, s a tananyag-tartalommal ellentétben egyáltalán nem változatos. A taníthatóság-tanulhatóság követelménye így nem érvényesül megfelelő mértékben. Illuzórikusnak tűnnek például a következő feladatmegfogalmazások: „Próbálgatni egy jelhasználati szótárt a négy vers alapján...” „Neked most két lehetőséged van [...] másold le a Jónás könyvét, csak feleekora papírra! Vagy tanul meg a szöveget, hogy bármikor fejből leírhasd, amikor kedved szottyan rá!” „Mit gondolsz, miért akadályozták meg politikai okok az 1960–70-es években Magyarországon a modern irodalomelméleti kérdések, nézőpontok, horizontok, kutatói módszerek előtérbe kerülését? Kérdezd meg szüleidet, nagyszüleidet!” „Készítsetek egy powerpointos bemutatót akár az »egész« posztmodern prózáról is.” (*irodalom_11_26.*, 122. old.; *irodalom_12_68.*, 53. old.) Ez utóbbi esetben a szerző is jelzi, hogy megoldhatatlan a feladat. (És ha nem, van-e értelme egy szükségképpen minimalizált adat- és képsor kivetítésének?)

A feladatok jelentős része látszólag csak az elektronikus információszerezés technikájának ismeretét igényli, valójában azonban a jó megoldások fejlett, önálló gondolkodást, lényeglátó képességet, jó memóriát, tartós figyelmet, sokoldalú tájékozottságot, kitartást, igényességet, szorgalmat is követelnek a diákoktól. A felsorolt példák is jelzik, hogy a feladatok jelentős része az átlagdiák órai készségfejlesztése helyett átlagon felüli érdeklődésű és képességű tanulók önálló kutatómunkáját ösztönzi. Természetesen az óra menetébe beépíthető, konkrét kérdések, feladatok is találhatók a kötetekben, de ezekből sokkal többre lenne szükség. A projekt jellegű feladatoknak is megvan a létjogosultságuk (pl. a 100 versből álló válogatás készítése szép vállalkozás lehet akár a költészet napjához kapcsolódva is), de csak akkor, ha megoldható az önálló munkavégzés értékelése, megvitatása.

Keress meg a neten, készíts SMS-t, prezentációt, honlapot, demót... A sok hasonló feladat kapcsán a digitális információhordozók megnövekedett szerepéről is érdemes elgondolkodni. Valóban fel kell készülni arra, hogy a Neumann-galaxis rátelepül a Gutenberg-galaxisra. Az információszerezés elektronikus formája a könyvtárakat, a könyvtári ellátás nehézségeit is figyelembe véve hamarosan talán nagyobb esélyegyenlőséget biztosít az új generációk számára.³⁰ Érdemes azonban kipróbálni, hogyan könnyebb megérteni a hálózatok világát, az emberek közötti hatlépéses és az információk közötti tizenkilenc lépéses (kattintásnyi) kapcsolatteremtés elméleteit: az ajánlott Barabási-könyvet elolvassa vagy a hálón szörfölve?³¹ Diákjaink vajon jobban ismerik a „kisvilágokban”, illetve

„a klaszterezett utakon” való eligazodás lehetőségeit nálunk? Eljutnak-e „Google és Magóg fiaként” ők is Karinthy *Láncszemek* című írásától a „kritikustömeg.org”-ig? Felfedezik-e a linkek közötti igazán izgalmas kapcsolatot?³²

A felületes olvasásra, a mások szövegének kritikátlan átvételére irányuló hajlamot a magyartanárok már jól ismerik a külön felszólítás nélkül is internetes letöltésekre épülő feladatmegoldásokból. A hipertextualitás kérdése felveti az információ minőségének, mennyiségének, mélységének és felszínségének problémáit is. Mit lehet tenni a „digitális linkség”³³ ellen? E kérdés megválaszolása már nem csak a magyartanárok feladata.

ÖSSZEZÉS

Mindent összevetve Fűzfa Balázs nemcsak új, de az irodalomtanítási rutin felülvizsgálatára készítő, korszerű irodalomtankönyvekkel jelent meg a tankönyvpiacon. Újszerű a megjelent kötetek igényes kivitele, strukturáltsága, színes, érdekes összhátása. Örömmel, hogy a szerző szakít az enciklopédikus teljesség, az irodalomtörténeti kánon hegemoniájával, és nyit a kortárs irodalom irányába: izgalmas a könyv kulturáliskaleidoszkóp-jellege. Ugyanakkor a munka hiányérzetet is kelt: módszertani kidolgozottságában elmarad mind a Suli Nova programcsomagnak, mind Pethőné Nagy Csilla tankönyvcsaládjának színvonalától. Olvasásra ösztönzi a laikust, hogy aztán profiként bányon vele; olyan kommunikációs készségeket, irodalmi és világbeli jártasságot tetelezz fel tankönyveinek használatáról, amelyeknek a többség – középiskolás fokon – nem lehet birtokában.

Fűzfa Balázs munkája tehát minden magyartanárnak, minden érdeklődőnek, minden iskolai könyvtárnak ajánlható, de különösen az emelt szintű képzésben, fakultációs órákon hasznosítható. Sajnos nem pótol egy jó alaptankönyvet: a szövegértés, szövegalkotás kompetenciáit lépésről lépésre (óráról órára) fejlesztő, hasonló kivitelű, érdekes tartalmú tananyagot. □

30 ■ Ma még bizony sok hátrányos helyzetű vidéki gyerek csak informatikaórán kerül internetközelbe.

31 ■ Barabási Albert-László: *Behálózva. A hálózatok új tudománya*. Helikon, Bp., 2008., illetve „Láncszemek” – 660 000 találat, „Barabási Albert-László” 466 000 találat!

32 ■ A kérdések megfogalmazását a szerző önmegnevezése, illetve az *irodalom_11_* egyik legizgalmasabb fejezete (Karinthy Frigyes, 224–225. old.) is indokolja.

33 ■ Mosonyi László: *Magánzsörtőlódések a digitális linkségről*, www.tanszertar.hu/eken/2009_03/ml_0903.htm