

MANXHUKA AFRODITA

Egy tankönyv szerepe és lehetőségei az irodalmi kánon alakításában

Az *Irodalom 9.* című kísérleti tankönyv irodalomszemléletének vizsgálata

Az iskolai irodalmi kánon kérdését évek óta heves viták kísérik mind a közéletben, mind a szülők, tanárok, tanulók körében. Egyre többen úgy gondolják, az idők változásával újra kell írni a kötelező olvasmányok listáját. A tanárok, a tanulók és az intézmények is szívesen módosítanának rajta, ám a számos törekvés ellenére ez mindmáig igen nehezen megvalósítható folyamat (*Gordon Györi*, 2009).

Az alaptantervben, kerettantervben, tankönyvekben rögzített irodalmi kánon egyre kevésbé képes megszólítani a mai gyerekeket, az olvasás megszerettetése helyett inkább elijeszti őket az irodalomtól. A legtöbb magyar iskolában továbbra is azokat az olvasmányokat tárgyalják irodalomórán, amelyek már több évtizede elmozdítathatatlannak a kánon részét képezik. Ez a makacs ragaszkodás a „jól bevált” kötelező olvasmányokhoz összefügg az állandóság, a stabil értékrend képzetével, amely azonban épp a posztmodern kor körülményei között vált végérvényesen kétségessé.

A kánon nem csupán szövegek, szerzők, beszédmodok, műfajok együttese, hanem a kiválasztásukat meghatározó

kommentárok és értelmezések szerves rendszere. A kanonikus szövegek, életművek stb. kommentárja és értelmezése eszközként és egyfajta szabályként további műalkotások befogadhatóságát is meghatározza (*Robonyi*, 2001). A tankönyvekben közvetített interpretációknak különösen

nagy szerepük van nemcsak az adott művek recepciója szempontjából, hanem a későbbi, akár iskolán kívüli irodalmi élmények befogadását illetően is.

bármely értelmezés elterjesztését az iskolák teszik lehetővé

A kánonok állandósága nagymértékben függ azoktól az intézményektől, amelyek tekintélyt adnak nekik, másrészt viszont a kultúra intézményei (könyvtárak, iskolák stb.) elképzelhetetlenek a széles körben elfogadott kánonok nélkül. Bármely értelmezés elterjesztését az iskolák teszik lehetővé. A tananyagok, a másodlagos irodalom erősen hozzájárulhatnak az ízlés megszilárdulásához; egyfelől nélkülözhetetlenek az oktatásban, másfelől rombolják a kultúrát, amennyiben kisajátíthatók. A kánonnak gyakran olyan nemzeti, vallásos vagy politikai hagyományokkal is összhangban kell lennie, amelyek bizonyos közösségekben irányadónak számítanak. Így nemcsak az

el-, hanem a kisajátítás is elválaszthatatlan a kanonizációtól. A kánon azon túl, hogy művelődéstörténeti fogalom, hatalmi eszköz is egyben, természetéből adódik, hogy korlátozza a kultúra hozzáférhetőségét (Dobos és Szegedy-Maszák, 2003).

KÍSÉRLETI TANKÖNYVEK

Az utóbbi években egyre gyakrabban merül fel a kérdés: vajon szükség van-e még tankönyvekre az információs társadalom korában? Az igenlő választ nemcsak számos tanár és a témában járatos szakértő véleménye erősíti, hanem az a nagyfokú érdeklődés is, amely az újonnan készülő kísérleti tankönyvek körül kibontakozott. A felfokozott szakmai és közéleti figyelmet, mely az új taneszközök bevezetését kísérte, több korábbi oktatásügyi változás is generálta. Az új köznevelési törvény, majd az ennek nyomán bevezetett új Nat és kerettantervek után a tankönyvpiac is jelentősen átalakult. A tanárok – a korábbi évekkel ellentétben – idén már csak egy nagymértékben leszűkített tankönyvlistából választhattak.

A 2014/15-ös tanévben hat évfolyamon (az általános iskolák 1., 2., 5., 6. és a középiskolák 9., 10. évfolyamán) már az új kerettanterv szerint kellett tanítani. Ehhez készítette el néhány hónap alatt az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) a kísérleti tankönyveket, amelyeket szeptembertől 1500 iskola tanulói és tanárai használtak (Kojanitz, 2014). A taneszközök ilyen széleskörű tesztelése korábban nem volt jellemző, hagyományosan a tananyagfejlesztés egy hosszabb, többlépcsős, szakmai bizottságok által felügyelt folyamat eredménye volt. Részben ennek, részben a tankönyvek közzététele előtt kiszivárgott részleteknek köszönhetően sok kritika érte az új tankönyveket.

Érdekes azonban alaposabb vizsgálat alá vonni az interneten is elérhető oktatócsomagokat (tankönyveket, munkafüzeteket, szöveggyűjteményeket, digitális segédanyagokat), hiszen máris számos pedagógusnak kell tanítania, és több ezer diáknak tanulnia ezek segítségével. Egy tankönyvből sok minden kiolvasható, mivel az az adott kor szellemi életének, társadalmi viszonyainak tükré, és egyben egy adott társadalmi-hatalmi-politikai rend legitimációs eszköze. Nehéz meghatározni, hogy milyen egy jó tankönyv, hiszen ez éppúgy függ az aktuális társadalmi-kulturális közegtől, mint a mindenkori tanítás cél- és feladatrendszerétől. Alapvetően három fő elvárás szokott megjelenni a tankönyvekkel és egyben a tanítási folyamattal kapcsolatban: az ismeretközvetítés, a kompetenciafejlesztés és az értékközvetítés igénye (F. Dárdai, 2001).

A kísérleti tankönyvek fejlesztésének kiindulópontja a meglévő tankönyvek kritikája volt. 2002 és 2006 között többen átfogóan elemezték és értékelték is az iskolai tankönyveket, összevetve a korábbi évtizedek tankönyveivel (F. Dárdai és Kojanitz, 2007). A kutatás arra a felismerésre vezetett, hogy folyamatosan korszerűsödött ugyan a tartalom, több lett az illusztráció, a feladatok is érdekesebbekké váltak, ám didaktikai szempontból és belső struktúrájuk tekintetében alig volt különbség a régi és az új tankönyvek között. A tankönyvek többsége által közvetített tanítási és tanulási stratégiák még mindig a 80-as évek felfogását tükrözték. Nem alkalmazkodtak kellőképpen az új társadalmi igényekhez, nem használták ki az IKT adta új lehetőségeket, nem segítették kellő mértékben a kooperáción alapuló, változatos munkaformák alkalmazását, nem törekedtek a mindennapokban is hasznos, gyakorlati jellegű tudás átadására és a tanulók aktivitizálására. Nem vették figyelembe a diákok életkori sajátosságait, előzetes tudását,

információbefogadó képességét. Jellemzően túl sok tudományos fogalom, szakszó szerepelt bennük, amelyek gyakran nem voltak megfelelően kifejtve vagy definiálva. A tankönyvszövegek tartalma sokszor logikailag strukturálatlan volt, az illusztrációk alkalmazása pedig nem elég tudatos és hatékony (például nem kapcsolódtak megfelelő mértékben kérdések és feladatok az illusztrációkhoz). A kísérleti tankönyvek fejlesztése során ezért fontos célkitűzésként szerepelt a korábbi tankönyvekben kifogásolható problémák és hiányosságok elkerülése (Kojanitz, 2014).

Az új tankönyvekkel szemben ezért elvárás volt, hogy tartalmazzanak a téma lényegét bemutató bevezetéseket, az előzetes tudást feltáró, csoportmunkát, önálló munkát igénylő feladatokat, jól strukturált ismeretanyagot, problémafelvető szövegrészeket, személyes tapasztalatokra történő utalásokat, véleményalkotásra ösztönző kérdéseket, a korábbi ismeretek újragondolására készítő, és az új ismeretek megértését igénylő, ellenőrző feladatokat. Törekedtek továbbá a tankönyvsorozatokon belüli fokozatosság megvalósítására, a diákok számára releváns tudás kiválasztására, a kulcskompetenciák fejlesztésére, a tudományok és a művészetek élményszerű közvetítésére, a tudományos ismeretek megértésének biztosítására, a kutatásalapú tanulás feltételeinek megteremtésére (Kojanitz 2014).

Az újonnan készülő taneszközök közül az egyik levitatottabb a 9. osztályos kísérleti irodalomtankönyv (2014) volt. Azok a rövid szövegrészek, amelyek tartalma közfelháborodásra adott okot, kikerültek a tankönyv jelenlegi változatából. Elviekben még ez sem a végleges forma, hiszen a 2014–2015-ös tanév a széleskörű tesztelés időszaka, így a gyakorlati kipróbálás után

a pedagógusok javaslatokat tehetnek majd a tankönyv módosítására. Kérdés, hogy ezeket az észrevételeket milyen módon és mértékben fogják figyelembe venni a taneszközök véglegesítésekor.

AZ IRODALOM 9. TANKÖNYV STRUKTÚRÁJA

A fejlesztés alapjául szolgáló kritika, miszerint a forgalomban lévő tankönyvek didaktikai és strukturális szempontból alig változtak a '80-as évek óta, valódi probléma az irodalomtankönyvek tekintetében is. Születtek azonban olyan tankönyvsorozatok is, amelyek kivételt képeznek, és a

a tudományok és a művészetek élményszerű közvetítésére

hagyományostól nagymértékben eltérő szemléletmódot követelnek meg a tanároktól és a diákoktól egyaránt. *Arató László és Pála Károly A szöveg vonzásában* című sorozata (2006) például szakít a kronologikus tananyagrendezés elvével, és helyette az intertextualitáson alapuló kapcsolódásokra helyezi a hangsúlyt. *Fűzfa Balázs* irodalomtankönyvei (2010) az irodalomhoz való viszony átalakítását kísérelik meg, szoroztatva tanítanak, elgondolkodtatnak, és tudatosan építenek a tanulók digitális kompetenciáira. Az irodalmat a kultúra szerves részeként, más művészeti ágakkal való összefüggéseiben tárgyalják, akár csak az új tankönyvek mellett ajánlottként megmaradó *Pethőné*-féle irodalomkönyvek (2010). A kísérleti irodalomtankönyv összeállítói óvatosabbak voltak, a kifogásolt, elavult irodalomtanítási modellt követték.

A kötet jelenlegi formájában színes, képekkel illusztrált; terjedelme 128 oldal, ami a legtöbb, korábban forgalomban lévő irodalomtankönyvhöz viszonyítva nem

tekinthető túl bőségesnek. Az oldalszám-csökkentés arra enged következtetni, hogy a tömörítés, a tananyag mennyiségi csökkentése is szempont volt a kötet készítése során. Öt nagy fejezetre tagolódnak, melyek az antikvitás irodalmától egészen a francia klasszicizmusig tárgyalják a magyar és világirodalmat. Felépítésében tehát azt a módszertani hagyományt követi, amely az irodalomtanítást elsősorban a kronológikus irodalomtörténet tanításával azonosítja.

Az ilyen típusú irodalomtankönyvek legnépszerűbb darabja a *Mohácsy-féle Irodalom I.* című tankönyv volt, amely 1978-ban az akkori szakközépiskolások számára készült, és azóta is – apróbb változtatásokkal – forgalomban van. Tematikáját tekintve szinte azonos az új kísérleti tankönyvvel, leszámítva, hogy *Mohácsy Károly* fontosnak tartotta a művészet és ezen belül az irodalom mibenlétét, természetét is külön fejezetben tárgyalni, még mielőtt az irodalom történetének legkorábbi állomásait részletezte volna. Ez az irodalmi példákban kiinduló művészetelméleti ráhangolódás itt sajnos elmaradt. Pedig nem lett volna hiábavaló, hiszen ez az az évfolyam, amikor a diákok már egy magasabb szinten, a korábbi ismereteiket integrálva folytatják az irodalom tanulását. Ebben az életkorban már nyitottak egy ilyen jellegű elméleti diskurzusra, és a fogalmi ismeretek is kellőképpen megalapozottak. Továbbá itt lehetett volna felhívni a figyelmet arra, hogy a tankönyv szemlélete, felépítése és ismeretanyaga melyik irodalomtanítási modell szerint szerveződik. Hiszen az irodalom történeti megközelítése csupán egy a sok lehetséges út közül a szaktárgy tanulási-tanítási folyamataiban. (*Bókay*, 1998)

A kísérleti irodalomkönyv reflektálatlanul hagyja a kanonizáció kérdéseit is, pedig

jelentős szerepet tölt be a már kanonizált szerzők, művek és értelmezések közvetítésében, és főként a kitekintő részek révén, a kortárs szerzők kanonizálásában. A befogadók ritkán érzékelik a tankönyvekben is megtalálható szempontok kisajátító

jellegét. A „klasszikus” értékek megszilárdításában pedig sokkal nagyobb hatása van az ilyen módon történő kanonizációnak, mint például a kritikai vagy értelmezői eljárások-

nak, éppen ezért nem lett volna hasznosnak egy erre is kitérő elméleti bevezetés (*Boka*, 2003).

Az egyes fejezeteken belül oldalpárokba rendezett alfejezeteket találunk, ami praktikus a feldolgozás szempontjából, hiszen a tárgyalt résztema könnyen áttekinthető a diákok számára. Minden alfejezet felépítése azonos: egy rövid ráhangoló szöveggel indul, majd következik egy kb. másfél oldalas elméleti, irodalomtörténeti áttekintés, ezt követően pedig egy vitaindító kérdés és/vagy idézet, rövid fogalommagyarázat, a szövegfeldolgozást segítő kérdések, feladatok és egy kitekintő rész segíti az adott téma megismerését és megértését. Bár az egyes fejezeteket az irodalomtörténeti szemlélet uralja, látható az arra irányuló igyekezet, hogy más megközelítésmódokat is integráljanak a tanulási folyamatba. Míg a *Vitassuk meg!* rovat egy-egy problematikus – általában morális – kérdés közös megbeszélését, az érvek és ellenérvek kifejtését és megvitatását célozza, addig az *Irány a szöveg!* feladatcsokor az adott irodalmi korszakhoz kapcsolódó szövegek elemzését, értelmezését segíti. Az intertextualitás és intermedialitás beemelése pedig a fejezeteket záró kitekintő részekben valósult meg. Itt a tárgyalt irodalmi korszakhoz tematikusan kapcsoló, elsősorban kortárs szerzőket, műveket, irodalmi

az irodalom történeti megközelítése csupán egy a sok lehetséges út közül

szövegeket vagy filmrészleteket tárgyalnak meg. Ezek gyakran a diákok körében ismert, népszerű alkotások.

A tankönyvet egy szöveggyűjtemény és elektronikus tananyagok is kiegészítik, illetve tanári segédanyagként tartozik hozzá egy tanmenetjavaslat. A szöveggyűjtemény a megszokott módon közli a feldolgozásra szánt műveket és műrészleteket kommentár, bevezető és megjegyzés nélkül. Az oktatócsomaghoz készülő digitális anyagok minden fejezethez kiegészítő tananyagokat, interaktív feladatokat biztosítanak, és a kitekintő részekben tárgyalt filmrészleteket is tartalmazzák.

AZ IRODALOM 9. TANKÖNYV SZEMLÉLETE

Az irodalmi műveltséganyag szelekciója mindig előzetes döntéseket igényel. Nem mindegy ugyanis, hogy miként fogjuk fel az irodalmi folyamatot: szerzők történeteként, formatörténetként, eszmetörténetként, művelődéstörténetként vagy korstílusok történeteként. Egy ilyen választás meghatározza az irodalmi ismereteket rendszerbe szervező legfőbb elveket is, és olyan kérdéseket vet fel, mint hogy valóban szükségszerű jellemzője-e az irodalmiságnak a történetiség, és vajon nélkülözhetetlen-e az irodalmi jelenségek megértéséhez, és megvalósulhat-e a kronologikus feldolgozáson kívül más formában is. A kánon elavult részeinek mozdíthatatlanságát ugyanis elsősorban épp az oktatás jelenlegi intézményi háttere biztosítja (*Golden*, 2002).

A mai, posztmodern kor kihívásaira felelő irodalmi kánonnak törekedni kellene a diákokkal való dialógusra, a képességfejlesztés és az önmegértés segítésére, az irodalom történetiségét pedig az inter-

textualitás tapasztalatán keresztül kellene érzékeltetnie, a komikumot a tragikummal egyenrangúan szerepeltetnie, az adatközpontúság helyett a szövegértelmezői praxist előtérbe helyezni, a tanulók sokoldalú aktivizálását megcélozni, beépíteni az irodalmi játékokat és reflektálni a média generálta jelenségekre. A posztmodern irodalomszemlélet és pedagógia korántsem kánonellenes; feladatának nem annak eltörlését, hanem szerepe tudatosítását tekinti, képesé téve a tanulókat a kánonok előfeltevéseinek felismerésére, és a köztük való tudatos választásra (*Golden*, 2002).

A tankönyv összeállítói láthatóan igyekeztek az irodalomtörténet szigorú kereteit feloldani, ám ennek megvalósítása sokszor eklektikus, és egyetlen színvonalú munkát eredményezett. Az elméleti részek és a hozzájuk kapcsolódó fogalommagyarázatok a tömörítés következtében inkább kivonatjellegűek, a gondolatébresztés és az érdeklődés felkeltése helyett csupán az ismereteket foglalják össze. Mindez az irodalmi korszakok vagy egy-egy szerző életművének ismertetésénél még nem lenne akkora hiba, de az egyes művek bemutatásánál, ahol sokszor csupán tartalmi összefoglalást nyújt a szöveg, már valóban hiányérzetet kelthet tanárban és diákban egyaránt.

A vitaindító kérdés fontos része minden fejezetnek, hiszen kollektív megbeszélésre, önálló véleményformálásra ösztönöz, azonban a tankönyv arra enged következtetni, hogy ez a vita leginkább csak morális kérdések körül foroghat, mivel a legtöbb esetben erkölcsi problematikát vet fel (pl. a görög eposzok kapcsán: „Ér bármit is a rokonszenv, ha egy szalmaszálat sem teszünk odébb a barátunk érdekében? Mit gondolsz, meddig kell elmenni a segítségnyújtásban?”). Természetesen számos irodalmi mű értelmezésében megkerülhetetlenül jelen van a morális aspektus is, de talán nem

ez az egyetlen kérdéskör, amely érdemes a megvitatásra.

A konkrét szövegelemzést szolgáló feladatok szorosan a szöveggyűjteményben szereplő művekhez és szemelvényekhez kapcsolódnak, azok hatékony, akár önálló feldolgozását segítik. Ennek keretében a szépirodalmi szövegeken kívül olyan lényeges művészetelméleti írásokat is értelmeznek, mint pl. Arisztotelész *Poétikája*. A kérdések egy része azonban túl didaktikus ahhoz, hogy teret adjon az egyéni értelmezéseknek, és ezáltal valódi párbeszédet nyisson mű és befogadó között.

A tankönyv leginnovatívabb része a fejezeteket záró kitekintés. A történeti szemléletmód felbontása lehetőséget ad arra, hogy kortárs, a diákokhoz időben, szemléletben, kifejezőmódban közelálló művek is a tananyag részét képezzék. Ez pedig egyáltalán nem mellékes szempont, hiszen az évezredekkel ezelőtti, ókori és középkori szövegek feldolgozása, megértése nem kis feladat a 14–15 éves korosztály számára. Az intermedialis kapcsolódások kihasználása ugyanakkor hozzájárul ahhoz, hogy a klasszikus irodalom távolinak tűnő világát a gyerekek hétköznapi tapasztalathoz, saját kulturális élményeihez közelítse. A művek társítása olykor kézenfekvő (pl. Villon és Faludy György összekapcsolása), vagy épp nagyon találó, és ezáltal kiváló ötletadó (pl. a reformáció és a *Mátrix* című film összevetése), máshol viszont inkább erőltetettnek tűnik, és nem feltételez valódi kapcsolatot (pl. a *Biblia* és Jack London regénye, *A vadon szava* társítása). Az sem mellékes a kortárs párhuzamok megítélésén, hogy milyen szempont szerint kapcsolódnak össze az egyes alkotások. Sok esetben a tankönyv készítőinek sikerült rámutatni a közös pontokra (pl. ilyen

a *Hamlet* és a *Batman*-film párhuzamba állítása), ám olykor szinte érthetetlen módon siklanak el a feltett kérdések a lényegi egyezések mellett (pl. a mítoszok kapcsán idézett Harry Potter-sorozat esetén a fő problematika akörül bontakozik ki, hogy a regény- és filmsorozat vajon gyermekeknek vagy felnőtteknek szól, és közben alig érinti a modern mítoszok és a mítoszteremtés kérdését).

Ugyancsak az intermedialitás jegyében született a tankönyvet záró, *Irodalmi adaptációk a filmművészetben* címet viselő fejezet is, mely a korábban tárgyalt, legjellegesebb irodalmi alkotások megfilmesített változatait ismerteti, értelmezi. A filmművészet számára tehát kitüntetett szerep jut az irodalom mellett. Érdekes módon ez a fajta szoros összefonódás a képzőművészeti alkotások esetében már

a kérdések egy része azonban túl didaktikus ahhoz, hogy teret adjon az egyéni értelmezéseknek

nem jön létre a tankönyv oldalain: az egyes festmények, szobrok és egyéb műalkotások csupán illusztrációk, nem kapcsolódik hozzájuk külön feladat. Pedig a képzőművészet és a szépirodalom kölcsönös hatásrendszere is legalább ekkora figyelmet érdemelne.

A kitekintő részek olyan kortárs szerzők és művek megismerését is lehetővé teszik, amelyek jellemzően időhiány miatt kiszorulnak a középiskolai irodalomtanításból. Az intertextuális kapcsolódások révén pedig egy-egy műalkotás hatás- és recepciótörténete is felfejthetővé válik a tanóra keretei között. Ugyanitt kaptak helyet a populáris regiszterhez tartozó irodalmi és filmművészeti alkotások is. A tömegkultúra beemelése az iskolai tananyagba olyan előnyökkel jár, amelyek nem mellőzhetőek, ha meg akarjuk nyerni a diákokat az irodalomnak. Nem mindegy azonban, hogy miként, milyen módszerek és feladatok segítségével tesszük mindezt.

A 8-10 mondatos érvelő, értelmező vagy összehasonlító esszé mint állandó házi feladat, nem feltétlenül fogja meghozni a sikert. Az intertextualitásnak is teret adó részekhez kapcsolódó feladatok meglehetősen egysíkúak, így az érdeklődést felkeltő téma ellenére is rövid időn belül unalmassá válhatnak a diákok számára.

A legvitathatóbb részek azonban kétségkívül a fejezeteket indító, ráhangoló szövegek. Míg a tankönyveket általában az a vád szokta érni, hogy túl bonyolultan, az adott korosztály számára nehezen érthetően fogalmazzanak, addig itt pont az ellenkezőjéről van szó. A szerzőket feltehetően az a szándék vezette, hogy közel hozzák a tárgyalta korszakot, szerzőt vagy művet a gyerekekhez, ám ez sokszor olyan esetlen megfogalmazásokat (pl. „A *Biblia* szerint Jézus eléggé extrém körülmények között született, de hát a szülés és a születés önmagában is rendkívüli dolog. Olyan esemény, amelyre nehéz teljesen felkészülni.” vagy „Te szoktál olvasni pihenésképpen? Milyen könyveket választasz? Vannak kedvenc szerzőid? Mi az, ami igazán kikapcsol? Ebben a leckében a *Dekameron* történeteiből olvasunk.”), stílári és mondat szerkesztési hibákat (pl. „Te hogy viselkedsz, ha boldog vagy, milyen vagy, amikor szomorú, dühös, kétségbeesett? Hogyan tudod kezelni az érzelmeid? Mitől találsz megnyugvást?”), vagy az előítéletesség határát súroló megfogalmazásokat („A klasszicizmus mindenben a szabályosságot, rendezettséget kedvelte. De nem idegesítő a szabályosra nyírt bokor? Nem zavaróak embertípusban a »kockák«”) eredményezett, amelyeket egy középiskolás már nem fog tudni komolyan venni. A bevezető mondatok túlzottan „gyermeteg” hangvétele éles ellentétben áll az utána következő irodalomtörténeti részek szaktudo-

mányos stílusával is, és nem tér vissza sem a vitaindító, sem a szövegértelmező, sem a kitekintő részekben. A tankönyv nyelvezete tehát nem tekinthető egységesnek, azt a benyomást kelti, mintha több, egymástól függetlenül készült szövegből állították volna össze.

ÖSSZEGZÉS

Kanonikus irodalmi alkotások esetében képtelenek vagyunk a szöveget előítéletek nélkül szemlélni, hiszen nem függetleníthetjük magunkat mindazoktól az információktól, amelyek ezeket a műveket akár észrevétlenül, akár szembeütően kísérik. Másképp olvassuk azokat az írásokat, amelyek kötelezőek az iskolában, vagy azt,

a tankönyv nyelvezete
tehát nem tekinthető
egységesnek

amelyről egy elismert kritikus azt állítja, remekművel van dolgunk, vagy éppen azt, amelyre kedvelt íróink mint példaképre és ihletforrásra hivatkoznak.

A tankönyvek kiemelten fontos szerepet töltenek be a kánon széleskörű elterjesztésében, és ezáltal a felnövekvő generációk irodalmi ízlésének és olvasási szokásainak alakításában. A kísérleti tankönyvvel szemben támasztott követelmények pedig szükségszerűen magasak, hiszen ez nem csupán egy irodalom-tankönyv a sok közül, hanem – több száz gyermek és tanár számára már most is – a TANKÖNYV. Éppen ezért a legkisebb hiányosságai, gyengeségei felett sem lehet elsiklani.

Bár érzékelhető az irodalomtörténet kizárólagosságának megtörésére irányuló igyekezet, a tankönyv és az egész oktató-csomag felépítése elsősorban a premodern irodalomtanítási modellt követi. Kronologikus megközelítés jellemzi, melyben

kiemelt helyet kap az egyes korszakok, szerzői életrajzok és pályaképek bemutatása. Mindez nem véletlen, és nem csupán a szerzői szándéknak köszönhető, hiszen tartalmát és felépítését tekintve szorosan az új Nat-hoz és kerettantervhez igazodik. Az alaptantervben meghatározott közműveltségi tartalmak – amelyek a magyar nyelv és irodalom tantárgy szempontjából pl. a kötelező és kötelezően választható olvasmányokat is pontosan rögzítik –, és az ezeket tovább konkretizáló kerettanterv nem hagy túl nagy mozgásteret sem a tankönyvírók, sem a pedagógusok számára.

Az intertextualitás és intermedialitás tananyagszervező elvként való beemelése jelzi az elmozdulás igényét egy modernebb, a mai kor igényeit és a gyerekek érdeklődését egyaránt szem előtt tartó irodalomtanítás felé, viszont ezek aránya és kidolgozottsága erősen kifogásolható. Az eklektikuság a tankönyv szemléletére, tartalmára, stílusára egyaránt jellemző. Elsősorban bővíteni, és nem újraírni próbálja az irodalmi kánont, ezzel azonban tovább szaporítja a tantervekben előírt, amúgy is túlzottan nagy mennyiségű irodalmi anyagot.

Az egységesített tananyag veszélyeit (Knausz, 2012) az irodalomtanítás tekin-

tetében sem hagyhatjuk figyelmen kívül. A tanulási tartalmak uniformizálása szükségszerűen csökkenti az oktatás hatékonyságát, hiszen azzal jár, hogy a gyerekek egy része csak felszínesen tud foglalkozni az előírt tanulási tartalmakkal. Így kevesebb tudáshoz jutnak, és hosszú távon az az érzés alakul ki bennük, hogy ez az egész nem fontos, valójában nem kell vele foglalkozni. A felszínes tananyag-feldolgozás ezáltal a tudatlanság újratermelésének eszköze lesz. Egyes tanítási stratégiák – különösen a leghatékonyabb, a tanulók érdeklődésére és motivációjára építő módszerek – nem képesek az előre meghatározott tananyaghoz alkalmazkodni. Az uniformizált tananyag továbbá nem számol a gyermek sajátos világával, kultúrájával sem.

A tankönyvek ugyan nem függetleníthetik magukat a tantervek által előírt követelményektől, ám összeállításuk során nem mellőzhető a tanulók olvasóvá nevelésének szempontja sem. Az így közvetített irodalmi kánon ugyanis nagymértékben hozzájárul az olvasási kedv felkeltéséhez, de akár csökkentéséhez is, egy életre meghatározva az olvasáshoz, az irodalomhoz való viszonyt.

IRODALOM

- Arató László és Pála Károly (2006): *A szöveg vonzásában I–III*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Boka László (2003): A divattól a kultuszig. Kanonizáció és a „szerzői arc” az 1957 utáni erdélyi magyar irodalom magyarországi recepciójában. In: Dobos István és Szegedy-Maszák Mihály (szerk.): *Kánon és kanonizáció*. Csokonai, Debrecen. 35-51.
- Bókay Antal (1998): Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: Sipos Lajos (főszerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz-Westermann, Celldömölk. 73-105.
- Dobos István és Szegedy-Maszák Mihály (2003, szerk.): *Kánon és kanonizáció*. Csokonai, Debrecen.
- F. Dárdai Ágnes (2001): A tankönyvek megítélésének minőségi paraméterei. In: Karlovitz János (szerk.): *Tankönyvelméleti tanácskozás*. Tankönyvesek Országos Szövetsége, Budapest. 56-61.
- F. Dárdai Ágnes és Kojanitz László (2007): A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig. *Új Pedagógiai Szemle*. 1. sz. 56-69.

- Fűzfa Balázs (2010): *Irodalom 9*. Krónika Nova Kiadó, Budapest.
- Golden Dániel (2002): Kánon és közoktatás – az irodalomtanítás esélyei. In: Bengi László és Sz. Molnár Szilvia (szerk.): *Kánon és olvasás. Kultúra és közvetítés II.*, Fiatal Írók Szövetsége, Budapest. 7-31.
- Gordon Győri János (2009): Kötelező, közös, kölcsönös olvasmány. Hagyomány és megújulás az iskolai olvasmányok kánonjában. *Könyv és nevelés*. 2. sz. 27-35.
- Kojanitz László (2014): A kísérleti tankönyvek fejlesztésének koncepcionális háttere. *Új pedagógiai szemle*, 5–6. sz. 45-68.
- Knausz Imre (2012): A kötött tananyag és az oktatás hatékonysága. *Tani-tani Online* http://www.tani-tani.info/a_kotott_tananyag (2015. 06. 22.)
- Kulcsár Szabó Zoltán (1998): *Hagyomány és kontextus*. Universitas, Budapest.
- Pethőné Nagy Csilla (2009): *Irodalom 9*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rohonyi Zoltán (2001): *Irodalmi kánon és kanonizáció*, Osiris, Budapest.
- Valaczka András (2014): *Irodalom 9*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Szentendrei Néprajzi Múzeum – múzeumpedagógiai program



Nyári tábor – Biztonság, bizalom
Az értelmi sérült gyerekek és a középiskolások között gyorsan kialakult a bizalom a közös feladatok végzése közben.

Nyári tábor – Az élet vize
A mesék világa csodálatos, de felismerjük-e a hétköznapi csodákat? A Sztaravoda-forrás hűs vize nemcsak testi, hanem lelki felüdülést is adott mindkét félnek a közös élményen keresztül.



Nyári tábor – Vonatozás fapadoson
A fiatalok minden nap azt a fogyatékossgal élőt patronálták, aki aznap őket választotta. A jó hangulat a hőségek ellenére is áthatotta *Az égig érő fa* népmesei helyzeteit, még a Skanzen-vonaton való zötykölődést is.