

HOLLÓY JÚLIA

## Katolikus irodalomtankönyv a piacon

S. Pásztor Judit (szerk.): *Irodalom 9.* (2021)

Az S. Pásztor Judit által szerkesztett *Irodalom 9.* című tankönyv, illetve feladat- és szöveggyűjtemény 2021-ben jelent meg a közoktatásban választható tankönyvek listáján. Katolikus iskolában tanító pedagógusként örömmel fogadtam az addig szűk lehetőségek bővülését a tankönyvválasztás terén, így induló gimnáziumi osztályommal ezzel a kiadvánnyal dolgoztunk a 2021/22-es tanévben, amely közös munkának a tapasztalatai alapján képet alkothatam a taneszközzről.

A következőkben a gyakorlatban előforduló irodalomórai helyzetek, élmények, beszélgetések, tanári észrevételek felhasználásával összeállított szempontok mentén mutatom be az *Irodalom 9.* lehetőségeit, erősségeit és esetleges fejlesztendő területeit. Írásomat tehát nem recenziónak, hanem annál nagyobb lélegzetű, differenciált tanulságokat kereső elemzésnek szánom.

### BEVEZETÉS

2021 tavaszán a 9–10. évfolyamokon a két elemből álló tankönyvlista irodalom tantárgyból egy harmadikkal bővült. A szeptembertől induló kilencedikes osztályomnak ezt az új tankönyvet választottam, bízva abban, hogy a külön szöveg- és feladatgyűjteménnyel rendelkező taneszköz szemléletmódjában, vizuálisan, feladataival segítséget nyújthat diákoknak, pedagógusnak egyaránt.

A 9. és 10. évfolyam számára készült két új kiadvány a *Magyar Katolikus Püspöki Konferencia* megbízásából a *Szent István Társulat* gondozásában jelent meg. Az áprilisi rendelés időpontjában még csak internetes mintaoldalakból, illetve a szerkesztővel készített interjú elolvasva lehetett tájékozódni a tartalmukat, felépítésüket illetően. 2021

szeptemberében ezzel a tankönyvvel kezdtük az évet, én pedig igyekeztem a tanórák, illetve a készülés során gyűjtött tapasztalataimat feljegyezni, válogattam a tankönyv kínálatából a kerettantervnek, a csoportnak, az óraszámoknak megfelelően, így alakult ki egy gyakorlatra épülő képem a kötetről.

A taneszköz erőssége, hogy a párbeszédre lépő szövegek lehetőségek tárházát kínálják fel a tanulásra. A szövegválaszték izgalmas, a diákokat mint aktív olvasó-befogadót megmozgató feladatok ígérétét hordozza magában. Ez utóbbi azonban a szegényes módszertani apparátussal ellátott feladatok és kérdések miatt csak ígérlet marad – beteljesítéséhez az autonóm tanári kreativitás nem nélkülözhető. Ez pedig a tankönyv legnagyobb hátránya is. Tény, hogy a könyv küllemével, megjelenésével segíti az önálló tanulást (vonzó, logikusan felépített, átlátható taneszközt kapnak a tanulók), de *nem könnyíti meg a tanítást,*

nincsenek ráhangolódó feladatok, hiányosak az utasítások, kevés az önálló értelmezésre épülő gyakorlat, és azoknak is vegyes a minősége. Az érettségien oly fontos műértelmezésben való fejlődést nem segíti aktívan a tankönyv, pusztán elméleti háttérrel (fogatárakkal a függelékben) támogatja.

A következőkben részleteiben megvizsgálom az *S. Pásztor Judit* szerkesztő által előrevetett szempontok (2021)

szerint az *Irodalom 9.* című

tankönyvet és a hozzá tartozó szöveg- és feladat-

gyűjteményt. Ezek a szempontok a következők: a keresztény látásmód megjelenése; az irodalomóra céljai és azok érvényesülése a taneszköz szemléletmódjában; a tankönyv szerkezete és a fejezetek felépítése; az önálló tanulás segítése, design és korszerűség, a digitális kor kívánalmai; valamint a készségfejlesztés, a taníthatóság, az érettségi vizsgára való felkészítés.

## A KERESZTÉNY LÁTÁSMÓD MEGJELENÉSE

A szerkesztő a keresztény szemléletet leginkább abban látja, hogy a tankönyvnek célja értéket és minőséget közvetíteni, amelyet elsősorban a kanonikus művek tárgyalásával képviselt konzervatív, hagyományelvű irodalomoktatás valósít meg. Ez a látásmód teljes mértékben érvényesül a tankönyvbe és szöveggyűjteménybe válogatott szerzőket és műveiket látva: szinte kizárólag a kanonikus alkotók és alkotásaik kaptak helyet, magát a kánont is erősítve ezzel. *S. Pásztor Judit* hozzászólja, hogy minden nagy szerző valahol az istenkeresés útján van alkotás közben, mindenki az élet nagy kérdéseire keresi a választ,

amely mögött az Istenhez való eljutás jelenik meg. Azzal, hogy a legnagyobbként számontartott művészek műveiből válogatást hoz létre egy tankönyv, a szerzők bizonyos arcainak megmutatására van lehetőség, a tankönyvszerkesztőknek pedig abban áll a felelősségük a szerkesztő szerint, hogy az erőlködésig kétséges írókat, költőket mely ol-

dalukról ismertetik meg a tanulókkal. Jelen esetben arra az „arcra” kell helyezni a hangsúlyt, amely etikai iránymutató lehet a diákoknak. Ennek érvé-

nyesülésére jó példa a *Villon* költészetével foglalkozó két lecke, amelyben a költő életművének tárgyalása után az énkép és önismeret motívumára épülő lecke következik (130–133. o.). A tankönyvi szövegben nem fordulnak elő *Villon* életének nőkkkel, szexualitással kapcsolatos kicsapongó elemei, bűnöző életvitele is csak említés szintjén jelenik meg. Ehhez kapcsolódik a szöveggyűjtemény Villon-versválogatása is: egyetlen pajzán hangvételű balladája sem kapott itt helyet. Felmerül a kérdés, hogy hiteles-e az így kialakított kép, érdemes-e eltitkolni a tanulók előtt a keresztény erkölcs számára elítélhető momentumokat, megosztó szövegeket ahelyett, hogy vitát, beszélgetést kezdeményeznénk velük kapcsolatban. Én magam nem is tudtam e keretek között megmaradni, és inkább a férfi-nő kapcsolatot állítottam a Villon-óra középpontjába a *Ballada a Vastag Margot-ról* című vers kinyomtatott példánya segítségével.

A keresztény szemlélet továbbá kiegészítő leckékben, szövegekben jelenik meg expliciten – példa lehet erre a Szent László legendáival foglalkozó oldalpár, amely nem része a törzsanyagnak, vagy éppen az, amikor Reményik Sándor *Istenarc* című verse

társul párbeszédszöveggként a szöveggyűjtemény egy feladatához. Megmutatkozik továbbá a tankönyvi törzsszöveg bevezető fejezetében, a *Szakrális és profán* kettősségével foglalkozó leckében, ahol, kissé didaktikusan, a szerkesztő által már említett témáról, a művészi alkotás istenkeresésben fellelhető céljáról esik szó: „Profán alkotásokban is üzenhet Isten, néha megrázóbban, mint a vallásos témájúban. [...] Az irodalmi mű úgy vezet hitre, hogy a kereszténységhez kapcsolható alapvető értékeket közvetett módon, áttételesen, mélyebb jelentésrétegeken keresztül közvetíti” (8–9. o.). Érzetem szerint érdemes lenne ezekre a kijelentésekre inkább szövegpéldán keresztül rávezetni a tanulókat, ha már ez a keresztény műértés ismérve.

### AZ IRODALOMÓRA CÉLJAI ÉS AZOK ÉRVÉNYESÜLÉSE AZ IRODALOM 9. TANKÖNYVBEN

Az irodalomoktatás alapvető meghatározásának többek közt lehetséges két fő irányvonal és forrása: a londoni iskola, ahol a nyelvi kompetencia fejlesztése az elsődleges – és a cambridge-i, ahol a művészetek, a humán kultúra közvetítése kerül a fókuszba (Spira, 1991). Európa nagy részén többnyire e két szemléletmód valamilyen mértékű ötvözése fedezhető fel, ellenben a kelet-európai régióban a cambridge-i iskola iránymutatása erőteljesebb. A magyarországi formális szabályozók (NAT, 2020; Kerettanterv, 2020) jelenleg inkább a műveltséganyag átadását, az irodalmi örökség áthagyományozódását, lexikai ismeretek közvetítését várják el,

a művészi alkotás  
istenkeresésben fellelhető  
céljáról esik szó

részlegesen tehát pozitivista szemléletmódot képviselnek, addig arra is akadnak törekvések, hogy az irodalomtanítás alapvető célja – strukturalista megközelítéssel – a műelemzés módjának oktatása és technikáinak átadása legyen (Kamarás, 2005). Mindezekhez társul egy harmadik irányzat, amely pedig pszichológiai vonatkozásokkal rendelkező, az önismeretet előtérbe helyező megközelítés; kulcseleme a hallgatóság/olvasók/tanulók befogadóként kezelése az irodalomóra olvasási folyamatában. Ebben az esetben a mű nem cél, hanem eszköz az értelmes élet, a jóllét, az önkifejezés felé vezető úton. Az egyéni olvasatok feltárása és megbeszélése által a befogadó közelebb kerül a szöveghez és önmagához, azaz gazdagodik lelkiileg, szellemileg (Bettelheim, 1976). A három irányzat a gyakorlatban nem egymástól elkülönülve jelenik meg az irodalomórákon és a hozzájuk kapcsolódó taneszközök szemléletmódjában, hanem éppen ellenkezőleg: a három együttes jelenléte figyelhető meg. A különbség a hangsúly eltolódásában van, azaz abban, hogy a komplex irodalomtanítási attitűdön belül melyik

vonala jellemzői és céljai erőteljesebbek, a jelen tankönyv esetében például a cambridge-i iskola dominál, míg a másik két irány kisebb teret kap. Az irodalomtan-

könyvek szerzőinek nem egyszerű tehát a dolguk, hogy taneszközüik megfelelően képviselje a fentieket amellet, hogy ezen esz-köznek számos más nézőpontból eredő igénynek is meg kell felelnie a gyakorlatban való hasznosulás érdekében.

S. Pásztor Judit az irodalomtanítás céljaként nevezi meg az olvasás megszerettetését, az olvasóvá nevelés elvét, rámutatva az

irodalom önmagunk és a világ megismerése kapcsán játszott szerepére. Az irodalomórát az olvasóvá nevelés alkalmainak tartja, olyan lehetőségnek, amely biztosítja, hogy a tanulók szépirodalmi szövegeken keresztül megismerhetik az „értő irodalomolvasás lehetőségeit, eljárásait” (S. Pásztor, 2021). Ezt az elvet egészíti ki a tankönyv előszava, amely az irodalom mint közös kulturális kincs átörökítésének feladatát jelöli meg a felütésben (4. o.), illetve kiemeli, hogy „a tankönyvi anyag megismerését mindig meg kell előznie a szépirodalmi művek vagy azok részleteinek elolvasása, a *saját értelmezés* [kiemelés tőlem – H. J.] kialakítása.” A tankönyv ebben a folyamatban kíván támogatást adni. Az így körvonalázódó szemléletmód a fenti két modell közül inkább a cambridge-i változat erősebb jelenlétére enged következtetni, de a strukturalista-műelemző irányzat helyet kap az útmutatóban.

A műértést, műelemzést előtérbe helyező vonal valódi érvényesüléséhez a szerzők két *Elemzési segédlettel: Retorikai-stilisztikai és Verstani fogalom- és példatárral* kívánnak segítséget nyújtani a diákoknak, amely fejezetek a tankönyv végén (186–193. o.) kaptak helyet. A fogalom- és példatár tartalmazza az emelt és középszintű érettségi vizsga teljesítéséhez szükséges legfontosabb szóképeket, alakzatokat példákkal, sőt olyan kifejezések is szerepelnek itt, amelyekkel egy kilencedikes tanuló még kevésbé találkozhatott (pl. *zeugma*, *chiasmus*, *szinekdoché*). A fejezetek a verstani alapfogalmakat, verseléstípusokat is tárgyalják, az időmértékes verselés verssorfajtaíait kifejezetten részletesen (szerepel például a nibelungi és az ambroziánus sor is), ami nem feltétlen – vagy

egyáltalán nem – volna szükséges ezen az évfolyamon. Talán érdemes lett volna az ismételten alapuló alakzatok esetében is rendszerezni úgy, ahogy a metafora és a metonímia altípusait jelölték, mivel a tanuló könnyebben érti és jegyzi meg az anaforát, az epiforát vagy épp a poliszindetont, ha látja, hogy mindegyik alapja az ismétlés. A 196. oldalon kezdődő – a tankönyvi törzsszövegben előforduló fogalmakat tartalmazó – *Fogalomtár* kiegészíti az eddigieket a legalapvetőbb definíciókkal, többek között műfajokkal és verstípusokkal, amelyeknél sajnos hiányzik a műpélda megjelenítése, amely pedig nagy segítség a tanulóknak, fő-

leg a kilátásba helyezett műveltségi feladatsorral kiegészített 2024-es érettségi sikere szempontjából. A fogalomtár szócikkei között félkövérrel vannak

jelölve az érettségire kötelezően megtanulandó fogalmak. Ahhoz azonban, hogy az elmélet rögzüljön, számos példával, illetve gyakorlati, műelemzésre épülő feladattal, kérdéssel kell megtámogatni a tanulási folyamatot, amelyek biztosítják a tanultak alkalmazásának elmélyülését. Sajnos azonban sem a tankönyv, sem a szöveg- és feladatgyűjtemény nem tartalmaz elegendő olyan gyakorlatias feladatot, amelyben a fenti segédletek által kínált tudást alkalmazni kellene – erről részletesebben később.

A szerkesztő által ígért, szépirodalmi műveken keresztül megjelenő kultúráközvetítés teljes mértékben érvényesül a tankönyvben, ugyanis a szöveggyűjtemény kizárólag kanonikus műveket és műrészleteket tartalmaz, esetenként kiegészítve a kortárs magasirodalom szerzőivel (pl.: Kovács András Ferenc, Lackfi János, Orbán Ottó vagy Szabó T. Anna). A két projektmunka is

nem tartalmaz elegendő gyakorlatias feladatot

kanonikus szerzők kanonikus műveire épül: Gárdonyi Géza *Isten rabjai* és Fekete István *A koppányi aga testamentuma* című regényére. Azonban az olvasóvá nevelés nem csak az irodalomórán zajlik; ki kell tekintenünk a tanulókat megszólító olvasmányokra is, hogy megragadjuk figyelmüket, érdeklődésüket. Jelen esetben viszont a diákok világához időben közelebb eső populáris kultúra és irodalom mindössze egy fejezetben jelenik meg az említés szintjén: a *Mágia, mítosz, mitológia* egység kiegészítő részében, a *Hősök és archetípusok a populáris kultúrában* című leckében. E fejezethez a szöveggyűjtemény (a továbbiakban: Szgy.) tartalmazza J. R. R. Tolkien *A Gyűrűk Ura* című regényének két és fél oldalas részletét négy kapcsolódó feladattal, amelyek közül az egyik egyébként a részlet „narratív funkciói”-ra

(Szgy., 61. o.) kérdez rá úgy, hogy ez a fogalom még nem került elő a tankönyvben. A tankönyvi lecke (24–25. o.) a *Modern héroszok* alcím alatt említi az 1930-as évek képregényeit, kiemeli a szuperhősök különleges képességeit, amelyek a mitikus figurákhoz kötik őket. Az 1986–1987-es *Watchmen* képregény a tankönyvben félkövér kiemélést kap.<sup>1</sup> A tanulók számukra ismerős utalásokkal az *Archetipikus szerkezetek* alcím alatt találkozhatnak. Itt a Tolkien-mű mellett Pullman *Az Úr sötét anyagai* c. regénytrilógiája, a *Némó nyomában* c. 2003-as (!) és az *Eszeveszett birodalom* c. 2000-es (!) rajzfilmek, *Peter Parker, A szépség és a szörnyeteg*, valamint J. K. Rowling *Harry Potter* regénysorozatából a *Tészlek Süveg*, a feladatokban pedig a *Trónok harca* kerül

említésre. Utóbbi egyébként sem a keresztény szemléletnek, sem a korosztálynak nem felel meg az erőszak és a szexualitás megjelenítése miatt, így felmerül a kérdés, hogy miért éppen ezzel a címmel kívánnak kapcsolódni a tankönyv szerzői a célközönség (14–15 éves tanulók) érdeklődési köréhez, amikor a leckében említett művek mindegyike egyébként is legalább 15 évvel ezelőtti vagy régebbi alkotás – az egy *Peter Parkert* (mint hősfigurát) kivéve, akivel kapcsolatban pedig a mai mitológiaalakító Marvel Univerzum nem kap helyet a tankönyvben.

A lecke kiegészül egy rövid *Kitekintés* modullal (25. o.), amely Northrop Frye mĩ-

toszokkal kapcsolatos munkásságát foglalja össze röviden, ez a szövegrész azonban nyelvilag sem könnyű a tanulóknak (a jellemző szókapcsolatok: *irodalomtudo-*

*mányi irányzat, mítoszkritikai iskola, mitikus struktúrák*), és ezáltal tartalmilag sem tűvonzó. Ezek tükrében örömmel ismerkednék meg egy olyan kutatással, amely a tankönyv segítségével olvasóvá váló tanulók olvasói szokásait méri fel, mert mindemellett kifejezetten izgalmasnak tartom a szerkesztő olvasóvá nevelés iránti, érezhetően hangsúlyos elkötelezettségét.

## A TANKÖNYV SZERKEZETE ÉS A FEJEZETEK FELÉPÍTÉSE

A tankönyv hét fő egysége és azok fejezetei megfelelnek a 2020-as Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek kronológiára épülő tananyag-elrendezést illető kívánalmainak.

<sup>1</sup> Nem látom indokoltnak ezt a kiemélést, hiszen sem a tananyaghoz, sem a tanulók által feltehetően ismert pop kulturális körhöz nem tartozik.

Kezdve a *Bevezetés az irodalomba – művészet irodalom* fejezettel, egészen *A reneszánsz irodalmát* tárgyaló egységig tart a kilencedikes tananyag, amely ez esetben kiegészül a már említett *Elemzési segédletekkel* és fogalomtárakkal. Minden fejezet tartalmaz egy bevezető leckét, amely legtöbbször az adott irodalomtörténeti korszak meghatározó jellemzőit mutatja fel, majd a korszak kiemelkedő alkotóit és fontosabb műveiket értelmező leckék következnek, amelyek kiegészülnek tematikus-motivikus leckékkel (pl.: a már említett hősök és archetipusok; az utazás és a vak-ság motívuma; vagy éppen a *János jelenéseivel* foglalkozó lecke). Minden nagyobb egységet összefoglaló kérdések és feladatok gyűjteménye zár le, amelyet időnként színesítenek a szerzők a projekt-munka lehetőségével is (pl.: II. és VIII. rész). Egy esetben a tankönyv drámajátékokat is kínál (166. o.) a shakespeare-i művekhez kapcsolódóan.

Az egyes leckék felépítése következetes, átlátható és követhető: minden egység egy oldalpáron fut. Amikor egy összetettebb témakör ennél több helyet igényel (pl. Homérosz *Iliász* és *Odüsszeia* című művei vagy épp Szophoklész *Antigonéja* esetében), akkor a műalkotás feldolgozásához szükséges nagyobb motívumok, elemzési szempontok lesznek a leckék fő szervezői – pl. az *Odüsszeia* esetében a mű szerkezete, a kalandok szerepe, a hazatérés, az utazás motívuma mind külön oldalpárt kap. Ez alapján

könnyen lehet válogatni az egyes témakörök között, a csoport igényeihez mérten alakítani a feldolgozandó ismereteket.

Ahogy a célokkal foglalkozó szakaszban rámutattam, a szerkesztő külön kiemeli a *Magyar Kurírral* készült interjúbán (S. Pásztor, 2021), hogy a saját olvasat kialakításához elengedhetetlenül szükséges először magát az irodalmi művet megismerni, és csak ezt követően a tankönyv által nyújtott elemzésben tájékozódni. Ezért a tankönyvi lec-

kék a téma megjelölését követő mottó után mindig a szöveggyűjtemény vonatkozó oldalait tüntetik fel a tankönyvi egység uralkodó színével kiemelve (pl. bibliai leckék

esetében lila, az antik görög drámánál pedig narancssárga), arra biztatva a felhasználót, hogy olvasással kezdje a téma feldolgozását. Ennek az elvnek az érvényesülése egy-egy esetben megtörik, amikor a szöveggyűjteményben található feladat a tankönyvi ismertetésre épül.<sup>2</sup> A szöveggyűjtemény egyébként beváltja S. Pásztor Judit ígéretét, miszerint újdonságként a kanonikus művekhez „párbeszédszöveg”-ek kapcsolódnak a 20. század második felének elsősorban magyar szerzőitől, illetve a kortárs – főképp – magyar irodalomból. Ez a változatos kínálat, a kiváló téma- és műfajalapú szövegpárosítás valóban a taneszköz egyik legerősebb vonása, hiszen olyan *párbeszéd* lehetőséget kínál tanárnak és diáknak, amely közelebb visz egy holisztikus látásmód kialakításához.<sup>3</sup> Van azonban olyan is, amikor az

újdonságként a kanonikus művekhez „párbeszédszöveg”-ek kapcsolódnak

<sup>2</sup> Szgy., 53.o./2: „Gyűjtsétek ki a részletekből azokat az új információkat, amelyeket a tankönyvi ismertetés nem tartalmazott! Ábrázoljátok őket az egyes témákhoz kapcsolódó fűrtábrákon! Nézzetek utána az idézetekben szereplő személy- és tulajdonnevek jelentésének!”

<sup>3</sup> Néhány példa a teljesség igénye nélkül: *A művészi nyelv* lecke Petőfi *Füstbement terv* és Szittyá Attila Bendegúz *München felé* című verseinek párba állítása (Szgy., 27.o.); *A magyar mitológia „tükörcserepei”* lecke Arany János *Rege a*

alpmű nem, vagy csak részleteiben szerepel a szöveggyűjteményben, pedig a társszövegekhez fontos lenne ismerni, és az irodalomban való tovább élését lehetne vizsgálni feladatokkal, csak részletekben jelenik meg például a *Jónás könyve*, amely pedig nyelvi-  
leg, tematikailag és problémafelvetésében érdeklődésre tarthat szá-

mot a kilencedikes korosztály körében – 192–194. o. Hiányzik a *Görög mítoszok* közül Prométheusz eredettörténete (csak a tan-

könyvben található meg rövid összefoglalója),<sup>4</sup> amelyhez a szöveggyűjtemény Kaffka Margit *Prometheus* és Áprily Lajos azonos című versét kínálja feldolgozásra, amelyeket a főhős magatartásának vizsgálatával kell összehasonlítani (Szgy., 46–48. o.). Vagy éppen kimarad Káin és Ábel alaptörténete, amelyhez szintén remek párbeszédszövegek kapcsolódnak (Szgy., 171. o.). Találhatunk továbbá olyan szövegeket is, amelyek jelenléte kérdéses, mint *A görög prózairodalom* leckénél Darvas László *Tragikrokodil* című rövid fabulája, amelynek nincs ókori párbeszédszövege, illetve maga a mű a tankönyvi szakasznak is csak a záró *Kitekintés* részében kerül említésre.

### ez a megjelölt elv inkább előíró

A feladatok sem indokolják a Darvasi-vers jelenlétét itt, Longosz *Daphnisz és Chloé* prózája mellett, mert olyan shakespeare-i intertextusokra „kérdez rá”, amelyek még ismeretlenek a kilencedik évfolyamos diákok számára (Szgy., 113. o.).

Az olvasási javaslatokat követően a lecke főszövegétől eltérő betűtípussal jelölt rövid szerzői életrajzok következnek, a kilencedikes könyv többek között Dante, Villon, Petrarca, Boccaccio,

Shakespeare, Janus Pannonius és Balassi Bálint életét tárgyalja. Ezt követi a fontos művek elemzése, amelyről a szerkesztő úgy nyilatkozott (S. Pásztor, 2021), hogy segítség a diákoknak abban az esetben, ha az elemzési szempontok dacára nem megy nekik a művek értelmezése. Sajnos azonban a szöveg- és feladatgyűjtemény feladatai nem feltétlenül azokat a szempontokat tartalmazzák, amelyek alapján a tankönyvi elemzések tárgyalják a művet, így ez a megjelölt elv inkább előíró, nem pedig a korábban ígért – általam ki is emelt – saját értelmezés megalkotását erősíti. Emellett ez a szakasz sok esetben tartalomismertetés, egyes kanonikus művek rövid összefoglalója.<sup>5</sup> Van köztük

*csodaszarvasról*, József Attila *A csodaszarvas*, Nagy László *Csodafü-szarvas* c. verse, illetve a *Regösének* címmel ismert népköltészeti szöveg összekapcsolása (54–56. o.); A *Szophoklész: Oidipusz király – A vakság és a látás motívuma* lecke *A jerikói vakról* szóló bibliai részletek és Babits *Vakok a hídon*, illetve Csákvári Eszternek Puskás Dániel *Vakok szoltára* c. verséről írott szövegét, valamint Jónás Tamás *Önkéntes vak* című írását mozgósítja (Szgy., 136–138. o.); A *bűnbeesés – Káin és Ábel* témakörnél a 169. o. szövegválogatásaihoz kapcsolódó feladat, majd *A bűnbeesés* mellett Petőfi Sándor *Midőn a földön...* és Kemény István *Egy hét az öreg Káinnál* című műve (Szgy., 169–171. o.) vethetők egybe. Kiemelkedő még *Ábrahám és Izsák* történetéhez kapcsolódva a gyermekáldozat témaköréhez hivatott szövegválogatás: a bibliai *Ábrahám áldozata*, Euripidész *Iphigeneia Auliszban*, Søren Kierkegaard *Előhang* és Borbély Szilárd *A Követelés* című munkájának párbeszédre léptetése (Szgy., 177–180. o.).

<sup>4</sup> Ebben az esetben felmerül a kérdés, hogy a tankönyvi szöveget érdemes-e előbb feldolgozni, hogy a szöveggyűjtemény kínálta lehetőségeket felhasználhassuk a tanórán – hiszen így nem érvényesülhet az elsőként a műalkotással való találkozás elve.

<sup>5</sup> Prométheusz, Minótauros, Kasszandra mítoszai (20–21. o.), Odüsszeusz története (36–37. o.), az Antigoné-témakörnél a thébai mondakör és Oidipusz király története (52–53. o.); utóbbi saját fejezetet is kap később, Aeneas



olyan is, amelynek van létjogosultsága – túl hosszú, nehéz nyelvezetű eredeti szöveg esetén –, és olyan is, amelynek érthető, befo-gadható terjedelmű eredeti változata a szö-veggyűjteményben is megtalálható, így feleslegessé válik a tömörített tankönyvi vál-tozat. Fájó hiányosságnak látom, hogy ép-pen az *Iliász* esetében nincs ilyen tankönyvi segítség, amikor az eposznak csak részletei kerülnek elő tanórán. A trójai mondakör is-mertetése sem az *Iliásszal* foglalkozó szakasz elején (30. o.) található, hanem öt leckével korábban, a görög mítoszok témakörnél (20. o.), megnehezítve ezzel a kapcsolódási pontok kiemelését és felismerését.

A leckék harmadik állandó eleme a *Kite-kintés* vagy *Érdekesség* modul. Míg előbbi a tárgyalta művek, műfajok, motívumok hatástörténeti vagy intertextuális szöveg-párhuzamaira, addig utóbbi tágabb kulturális, egyház- és művészettörté-neti vonatkozásokra mutat rá (vö. S. Pásztor, 2021). A modul a fejezet színének megfelelő háttérrel kiemelkedik a törzsszövegből, és első két-há-rom szavát félkövérré szedték a figyelemfel-keltés érdekében, azonban ez sokszor félre-visz, mert pusztán a kiemelés elolvasása nem ad támpontot a tartalomt illetően (pl. a *Gö-rög mítoszok* lecke *Érdekesség* moduljában semmi sem utal arra, hogy a szöveg további különleges mitológiai lényeket ismertet –

ezekhez nem, vagy  
nagyon ritkán kapcsolódik  
feladat, holott sok esetben  
érdekes a felvetés

21. o.). Érdemes lett volna egy-egy frappáns címmel ellátni ezeket a szakaszokat. További hiányosságnak látom, hogy ezekhez nem, vagy nagyon ritkán kapcsolódik feladat, ho-lott sok esetben érdekes a felvetés, jó volna a diákokat aktívan bevonni az olvasott prob-lémakörbe.<sup>6</sup> Több helyütt egészülnek ki ezek a modulok QR-kóddal, amely további szövegekhez viszi el a felhasználót, azonban a tanórán az idő rövidsége miatt ezek a lehe-tőségek háttérbe szorulnak. Az *Odüsszeia* szerkezetével foglalkozó leckében (36–37. o.) az *Érdekesség* egy valóban érdekfeszítő ki-térőt ad: *Odüsszeusz* útjának mai helyszíneit követhetjük a honlapon, azonban a webol-dal mobiltelefonos elérhetősége nem fel-használóbarát, a tanulóknak legtöbb esetben

pedig az okostelefonjuk áll rendelkezésre, így az élmény elmarad a várttól.

Végül feladatokkal zá-rulnak az oldalpárok, amelyek S. Pásztor Judit ígérete alapján új isme-retre reflektálnak, a tudás

különböző helyzetekben való alkalmazását támogatják. Ezeket a *Készségfejlesztés, tanít-hatóság* részben tárgyalom alább részletesen, itt csak annyit jegyeznek meg, hogy bár vá-laszthatóként jelöli meg a szerkesztő ezeket a gyakorlatokat, a feladatok sokszor túl idő-igényesek, megoldásukhoz a tankönyvi lecke ismerete szükséges, azaz leginkább ott-honi munkára alkalmasak.<sup>7</sup> Amelyekre az

kalandjai (70–71. o.), Pygmalion története (75. o.), amelynek eredetije teljes egészében szerepel a szöveggyűjtemény-ben is (162. o.), vagy épp a már említett – a szöveggyűjteményből hiányzó – Káin és Ábel-történet (83. o.).

<sup>6</sup> Az első leckében (7. o.) a *Kitekintés* modul a nyomtatott könyv és az e-könyv népszerűségét firtatja, ebben pedig a tanulóknak is lehet véleménye, egy pró és kontra érvek felépített feladat a saját tapasztalatokra kérdezhetne rá.

<sup>7</sup> Példa erre a *Görög prózairodalom* (46–47. o.) három feladata. Az első a mottóra reflektál úgy, hogy a tankönyvi rész ismeretére is épít – ez olvasással együtt legalább 12 perc. A második feladat egy modern állatmese megírása, ahol a tankönyv felajánlja, hogy ha valaki szeret rajzolni, illusztrálja is szövegét. Ehhez a Szöveggyűjtemény nem kínál aesopusi állatmesét mintának, így digitális eszköz szükséges a kereséshez, a kreatív írás pedig önmagában is legalább 15 perc,



előzők nem igazak, azok többnyire nem feladatok, hanem kérdések.

### AZ ÖNÁLLÓ TANULÁS SEGÍTÉSE, DESIGN – KORSZERŰSÉG, A DIGITÁLIS KOR KÖVETELMÉNYEI

Habár első pillantásra a fenti fejezetcímekben megnevezett szempontok nem kapcsolódnak szorosan egymáshoz, én mégis úgy gondolom, ahhoz, hogy egy taneszköz motíváló, a diákot önálló tanulásra készítendő legyen, elengedhetetlenül szükséges a külső megjelenés összehangolása a jelenkor követelményeivel. Emellett a megfelelő design a tankönyv felépítését, rendszerezettségét, áttekinthetőségét is nagyban befolyásolja, amely pedig az egyéni készülés esetében kulcsfontosságú.

Az előző szempont alapján látható, hogy a tankönyv felépítése tanulóbarát, transzparens, logikus, következetes, az egyes lecek mennyisége befogadható, feldolgozható. A tankönyv tájékoztató apparátusa diákbarát: a tartalomjegyzék (3. o.) egyértelmű, rendezett, az egyes tanegységeket jelölő színek és a hozzájuk kapcsolódó ikonok (pl. maszkok az antik görög dráma vagy az *ikbthüsz* a *Biblia* témakör esetében) a későbbi oldalakon visszaköszönnek, ezzel megkönnyítve a tájékozódást. Az ikonok a szöveggyűjtemény lapjain is jelzik, hogy az adott műalkotások melyik fejezethez tartoznak, illetve az adott fejezet lezárását is ezek az ikonok jelzik az utolsó példaszöveget követően. Az előszó (4. o.) félkövérrel szedve kiemeli a tankönyvben

#### a külső megjelenés összehangolása a jelenkor követelményeivel

való boldoguláshoz szükséges legfontosabb ismereteket, így érdemes használat közben vissza-visszalapozni, ha kérdés merül fel egy-egy ikonnal kapcsolatban. A fejezetcímek, a bekezdések alcímei lényegre törőek, rövidek, a gyors tájékozódást teszik lehetővé. Különböző tipográfiai megoldások segítik a lecek feldolgozását: a mottó dőlt betűvel, az alcímek a törzsszövegtől eltérő betűtípussal, mérettel és félkövérrel szedve, a tananyag legfontosabb ismeretei – szintén félkövérrel – kiemelve vázlattá állnak össze. A főszövegben elhelyezett idézetek színes (szürkés) háttérrel különböztethetőek meg éppúgy, mint az *Érdekesség* (kék) és *Kitekin-tés* (zöld) modulok, valamint a feladatokat tartalmazó bekezdések (az adott fejezet uralkodó színének megfelelő), amely megoldás átláthatóvá teszi az oldalt, illetve az egész tankönyvön keresztül segíti a tájékozódást, a tanulást.

Minden lecke felmutat a témához illő festményeket, szobrokat, illusztrációkat, fotókat, műkincseket, amelyek tartalmi vonatkozásai, alkotója, kora, címe is

megtalálhatóak a képek alatt. A tankönyv talán legfrissebb grafikája *A görög mitológia világához* tartozó olimposzi isteneket bemutató ábra (19. o.), amelyen a görög és latin nevek mellett a legfontosabb tulajdonságok és attribútumok is szerepelnek – utóbbiak a megrajzolt alakokon is. Ez az ábra kellően színes, az alakok egy mai rajzfilm stílusát idézik; ehhez hasonlóan remek és informatív a tizenkét apostolról szóló festmény grafikus kiegészítése (106. o.), illetve a négy evangélistát bemutató illusztráció (96). Ez

az illusztrálásról nem is beszélve. Harmadikként pedig a szöveggyűjteményben található Longosz-regényrészlet elolvasása alapján kell megválaszolni egy kérdést, kérve kifejtő módszerrel. Ez nem kreatív, de nem is motíváló feladat.

utóbbi sajnos a szép külső ellenére hibás: *Lukács* és *Márk* felcserélődtek. Esetleg némi humor hiányzik a válogatott képekből, amellyel a 14–15 éves korosztály érdeklődését magabiztosabban fel lehetne kelteni, valamint a képeket a feladatokon keresztül bevonni a tanulási folyamatba – erre összesen 11 feladat vállalkozik az egész tankönyvben. Van, amelyik a tanult ismeretek felhasználására ösztönöz (19. o./4), és van olyan is, amelyik kevésbé sikerült.<sup>8</sup> Több olyan illusztrációt találunk a könyvben, ahol fájó a kapcsolódó feladat hiánya, többek között Dante *Isteni színjátékának* Pokol-ábrázolására interaktív, az aktualitást bevonó feladatot lehetne építeni (129. o.), vagy a kifejezetten gondolatébresztő Hamlet-plakát (164. o.), amely a kényszer és cselekvésképesség kérdéseit vehetné fel a drámával kapcsolatban.

A leckék törzsszövegében késsel jelöltek azok az irodalomelméleti, kultúrtörténeti fogalmak, amelyek magyarázata a fogalomtárban megtalálható, azonban a leckék során nem derül ki, ezek közül melyek a kötelező kifejezések. Az oldalak tartalmazznak nemcsak késsel, hanem feketével kiemelt fogalmakat is, amelyek magyarázata a főszövegbe került. A fogalomtár félkövérral szedi

a nem megfelelő regiszter  
vagy utalások miatt  
nehezen érthető

a kerettanterv előírásainak megfelelő fogalmakat, viszont érdemes lett volna már az adott szó első előfordulásakor jelezni, melyek megkerülhetetlenek a tanulás szempontjából. Gyakran az ilyen kifejezéseket már a kontextus megmagyarázza. A tankönyv főszövegei vagy a fogalommagyarázatok esetében ritkán fordul elő, hogy a nem megfelelő regiszter vagy utalások miatt nehezen érthető a tanulók számára, azonban erre is van példa.<sup>9</sup> Az egyes oldalpárokon található új szakszavak száma a korszaktbemutató leckék esetében több, mint a fontosabb műveket részletesen tárgyaló részeknél.<sup>10</sup>

A tanulást segítő, a tanultak feldolgozásának, rögzülésének szempontjából elengedhetetlenül fontos táblázatok és szemléltető ábrák sajnos nem föltétlenül a tankönyv erősségei: a rendelkezésre álló öt (12., 18., 32., 37., 154. o.) közül az első – a művészi nyelvvel kapcsolatos irányzatok és képviselőik gondolatait összefoglaló táblázat – természetesen nem a célzott korosztálynak megfelelő, a megértést pedig nem segíti mellette feladat. Az *Odüsszeia* tér- és időszerkezetét feldolgozó ábra (37. o.) túl sok színben dolgozik, nem jelöli, hogy melyik ének követi *Odüsszeust*, melyik a fiát, így nem könnyíti meg az eposz szerkezetének

<sup>8</sup> „A lecke és a képek segítségével gyűjtésük össze, milyen hangszerek voltak az ókori Görögországban!” (45. o./3). A leckében két kép van, amelyek közül csupán az egyik ábrázol lantot, amely hangszer a kép melletti ismertető szövegben is szerepel.

<sup>9</sup> Nem biztos, hogy a következő szövegrészlet a szerző által kívánt eredményt éri el a kilencedikes olvasó esetében: „Az elemek közé tartozik a műfaj is, amelynek nagyon fontos jelentésformáló ereje van (gondoljunk például Radnóti eklogáira)” (13. o.). Más példa: „A kalandok sora a szóbeli költészet mélyrétegei felé visz minket [...]” (38. o.). „Kulcsfontosságú részlet ez nemcsak tanítása, de a *Pentateuchus* elbeszélő részleteinek összetartozása miatt is” (88. o.). A *Pentateuchus* kifejezés öt leckével korábban szerepel magyarázattal, azonban nem világos, miért nem Mózes öt könyveként hivatkoznak rá a szerzők tíz oldallal később, hiszen nem kötelező megnevezésről van szó.

<sup>10</sup> Az első lecke (6–7. o.) 15 új fogalommal kezd, az antik görögséget bemutató lecke is több mint 15 új szakszót és fogalmat vezet be, ezzel szemben az *Odüsszeia* szerkezetét tárgyaló szakasz (36–37. o.) nem tartalmaz új fogalmat, csak a már korábban bevezetett szakszavakat alkalmazza.

megértését. A fejezetzáró összefoglaló oldalakon találhatunk egyéb táblázatpéldákat, amelyek mindegyike tanulói aktivitást igényel, bevonva ezzel a diákokat is az összegzés, rendszerezés folyamatába. Ezek a feladatok kreatívak, hasznosak, lehetővé teszik a begyűjtött ismeretek letisztázását.

Az önálló kutatásra ösztönzés igyekezete folyamatosan jelen van a tankönyv feladatai között, és néhány alkalommal a szöveg- és feladat-

gyűjteményben is megtalálhatók ilyen törekvések. Utóbbi esetben legtöbbször egy irodalmi műalko-

táshoz kapcsolható filmes feldolgozás megtekintése és értelmezése,<sup>11</sup> illetve kiselőadásra való buzdítás a jellemző.<sup>12</sup> A tankönyvben ez a feladattípus többnyire „Nézzetek utána” felszólítással kezdődik, és nem pontosítja, hogy hol, milyen eszközzel, mi legyen a produktuma a kutatásnak, csoportokban vagy egyénileg érdemes-e dolgozni. Ha a mobiltelefonnal való keresésre utal a feladat, akkor érdemes lenne időt és helyet szánni az internetes kutatás módszereinek megismerésére, esetleg csoportokban eltérő témákat megadva az izgalmas produktum létrehozásának reményében, hogy a tanulók felkészüljenek az ilyen típusú feladatokra, és ne vesszenek el az internet kínálta lehetőségek erdejében – arról nem is beszélve, hogy könnyű a saját üzenetküldő felületen ragadni, ha nincs motiváció továbblépni. A szerzők a már korábban

említett QR-kódos kiegészítések jelenlétét ezeknél a feladatoknál is alkalmazzák, többkevesebb sikerrel. Például az *Odüsszeia* szerkesztet feldolgozó lecke első feladatában (37. o.) Odüsszeusz egy cselének felkutatása a cél Trencsényi-Waldapfel Imre szövegében, amelyhez a hozzáférést egy QR-kód biztosítja. A kód által kínált linkre kattintva azonban automatikusan letöltődik az esz-

közre a könyv szkennelt változata, amely nehezen kezelhető, keresni nem lehet benne, azaz az izgalmas kutatási lehetőség a kód használatával elszáll.

Sajnos a QR-kód mellett a digitális kor követelményeinek ösztönző megjelenése is pusztán a témakörhöz kapcsolódó filmek, animációk megtekintését, zenék meghallgatását foglalja magában – gyakran az említett kóddal ellátva (67. o./2) segíti azok megtalálását. A mai tanulók digitális érdeklődését képes prezentációk alkotásával igyekszik kielégíteni (79. o./2), illetve előfordul a tetszőleges technikával történő illusztrálásra való buzdítás, amely akár a digitális rajzolást is támogatja (91. o./3). Ezek a feladatok elengedhetetlenül fontosak, hiszen mind alakítja a vizuális látszmódot, a prezentációk készítése és előadása számos készséget fejleszt, azonban hiányoznak a digitális tananyag-kiegészítések, otthon online elvégezhető – nem csak kutatásra épülő gyakorlatok –, a tanulók körében

érdemes lenne időt és helyet szánni az internetes kutatás módszereinek megismerésére

<sup>11</sup> „Nézzétek meg az interneten George Cukor *My Fair Lady* (1964) című filmjét, és beszéljétek meg, hogy milyen értelemben nevezhető a film a Pygmalion-mítosz átiratának!” (Szgy., 163. o.) A film valóban megtekinthető az interneten magyar szinkronnal, azonban 2 óra 45 perc, vagyis órán nincs idő közösen megnézni, legfeljebb otthoni feladatként lehet kiadni a művet, amely esetben mindig kérdéses, hogy a tanórai beszélgetés érdekében mindenki rászánja-e az időt.

<sup>12</sup> „Projektfeladat: Készítetek kiselőadást Sík Sándor bevezető tanulmányából, melyben a tudós költő zoltárokat ír!” (Szgy., 195. o.). Ez a feladat maximum két tanuló számára ad lehetőséget, hiszen felesleges tíz kiselőadást ugyanabból a témából megtartani/meghallgatni, vagyis az egész tanulócsoporthoz nem mozgatja meg.

esetleg ismert és alkalmazott szoftverek használatának szorgalmazása.

Az önálló tanulásra való ösztönzés egyik kulcsa, hogy a tanuló számára megfelelő választási lehetőségeket kínál-e a tankönyv, azaz tud-e személyre szabottan készülni az eszköz segítségével a diák (Arató, 2016). Ehhez hozzátartozik az eltérő fókuszú és nehézségű feladatok közötti választás lehetősége, a vizuális elemek, a digitális kiegészítés és szemléletmód igényes jelenléte, valamint a személyes tapasztalatot, olvasatot, előzetes tudást előhívó, a tanuló szerepének fontosságát hangsúlyozó utalások, kérdések, feladatok sora. Ennek egyik kulcsszava az *aktualitás*: megkeressük-e a nagy időbeli távolság ellenére a közös pontokat a kanonikus szöveg által felvetett problémák és a tanulók élethelyzete, gondolatai között? Adunk-e teret arra, hogy a diák saját kulturális köréből hozzon párhuzamos alkotást egy adott műre, amely közelebb viheti őt a mélyebb megértéshez. Reflektál-e a tanulás folyamatában segítséget kínáló tankönyv a 21. századra, amelyben a tanulók mint az irodalomóra résztvevői, az irodalmi alkotások befogadói élnek?

A tárgyalt irodalomtankönyv egyik legnagyobb hiányosságának ezt az aktualitásra való reflektálatlanságot tartom: nincsenek ráhangoló feladatok, amellyel megalapozható lenne a tárgyalt kor és a jelen közti kapcsolat, nincsenek személyes olvasatra, színházi, filmes, egyéb kulturális tapasztalatra vonatkozó kérdések, amelyek által a diák azt érezhetné, hogy róla szól az

irodalomóra, az ő javát szolgálja a kanonikus szövegek olvasása, tárgyalása.

### KÉSZSÉGFEJLESZTÉS, TANÍTHATÓSÁG, AZ ÉRETTSÉGIRE VALÓ FELKÉSZÍTÉS FELADATA

Összetett feladat olyan taneszközt alkotni, amely az olvasóvá nevelés – talán szabadabb, mindenesetre külső szabályozók nélkül is kivitelezhető – feladata mellett a középiskolai évek lezárásaként alkalmazott érettségi vizsga követelményeire is felkészíti a tanulókat. S. Pásztor Judit (2021) a fenti kettős cél érvényesülésében látja a jelen tankönyv erősségét, mondván, hogy a középiskolai kánon megismertetése és megszerettetése tulajdonképpen megegyezik az érettségi vizsgához szükséges ismeretanyag elsajátításával, ez pedig elvezet a felnőttkori irodalomolvasáshoz és -értéshez, azaz olvasóvá nevel. Mindemellert kiemeli, hogy a tankönyvben és a feladatgyűjteményben a „feladatok tudatosan készségfejleszt-

a középiskolai kánon ismerete  
és az olvasóvá válás között  
nem látok ennyire  
egyértelmű kapcsolatot

tők, céljuk a gondolkodás, problémamegoldás, szövegértés és szövegalkotás, kreativitás, mérlegelő véleményalkotás, érvelés, kommunikáció, együttműködés, önálló és csoportos kutatás fejlesztése, de egyúttal a differenciálásra is lehetőséget adnak”. Habár a középiskolai kánon ismerete és az olvasóvá válás között nem látok ennyire egyértelmű kapcsolatot, az vitán felül áll, hogy egy olyan tankönyv, amelynek feladatválasztéka a fenti kritériumokat kimeríti, valóban jó eséllyel készíti fel a tanulókat az eddig<sup>13</sup>

<sup>13</sup> 2024-től ez módosulni látszik, és a kompetenciaalapú feladatsor kiegészül egy műveltségi kérdéssorral is, amely teljesítése az eddiegiéktől eltérő felkészülési-felkészítési módszereket kíván.

készségközpontú középszintű érettségi vizsgára – ha az emelt szinttel más is a helyzet. A következőkben megvizsgálom a tankönyv, illetve a szöveg- és feladatgyűjtemény által kínált feladatokat a szerkesztő által felvázolt szempontok, valamint a taníthatóság alapján.

A taneszköz kimondott irányelve, hogy először a szöveggyűjtemény által kínált szövegek elolvasása és a feladatok segítségével való feldolgozása jelenjen meg a tanórán az egyéni olvasat kialakítása érdekében, és csak ezt követően kerüljön sor a tankönyvi leckére és feladataira. Ezért én is ebben a sorrendben tárgyalom a feladatokat.

A feladatgyűjtemény kb. 750 feladata között találunk kiemelkedően jó gyakorlatokat, kreatív, problémamegoldásra, együttműködésre ösztönző, a véleményt előtérbe helyező, összetett feladatokat is, remek gondolatébresztő kérdéseket, azonban hiányként jelenik meg az utasítások nagy részének szövegeiben a pontos módszertani javaslat – akár a munkaformára, akár az időtartamra, akár a felhasználandó eszközre vonatkozóan.<sup>14</sup> Ez abban is megmutatkozik, hogy a rendelkezésre álló feladatok kétharmad része a legkönnyebben

kérdve kifejtő módon, tanári kérdéssel végezhető el – éppen a módszertani utasítások hiánya miatt. Természetesen szükség van a jó kérdésekre, tanárként könnyebb egy kérdésekre épített vonalon eljutni a művel kapcsolatos végső konklúzióig, hiszen a tanár vagy a tankönyv előzetes elemzésén alapul a kérdéssor. Előnyös az óra időkezelésének szempontjából is, mivel tervezhetővé válik a

mű feldolgozása – főleg, ha nem hagyunk helyet kitérőknek, vitának –, viszont ezzel az is jár, hogy az elemzés egyirányú módon folyik, kizárólag az lehet a végeredmény, amit a tanár elgondolt. Továbbá könnyen túlsúlyba kerülnek az érdeklődésüket veszített diákok

egymondatos-egyszavas válaszai, amely folyamat nehezen indítja be a személyes megértést (Fenyő D., 2022). A szöveg- és feladatgyűjtemény számos, az értelmezést elősegítő, elmélyítő kérdést felvonultat, amelyek módszertani segítséggel kiegészülve valós gondolkodást indíthatnak be a műalkotások kapcsán. Arra is van példa, hogy a szerzők igyekeznek módszertani segítséget adni a feladat utasításában, azonban nincs módszertani segédlet, és a tankönyv mellékletei között sem található magyarázat a

találunk kiemelkedően jó gyakorlatokat, kreatív, problémamegoldásra, együttműködésre ösztönző, a véleményt előtérbe helyező, összetett feladatokat is

<sup>14</sup> Néhány példa a teljesség igénye nélkül: „A tanulás elmaradása kínál-e az Aiszóposz-mesétől eltérő értelmezési lehetőséget?” (Szgy., 15. o./1). Ez az egyetlen kérdés szerepel a La Fontaine-szövegénél. „Szerintetek lehet-e közönségsiker a valódi művészet?” (Szgy., 26. o./4). Ez a kérdés éppen adna alkalmat egy „pró és kontra” táblázat megalkotására vagy érvek listázására párban, itt azonban nem szerepel pontosítás. „Hasonlítsátok össze Áprily Lajos versét Kaffka Margitával a következő szempontok alapján! [...]” (Szgy., 48. o./1). Az utasítás nem tér ki arra, hogy milyen vizuális rendszerező segítségével dolgozzanak a tanulók. „Vizsgáljátok meg a mű költői képeit! Bontsátok ki a metaforákat!” (Szgy., 110. o./2). Kettéosztott naplóval esetleg? Füzetben, írásban? „Foglaltjátok össze a fenti szövegrészlet epikus történeteit!” (Szgy., 263. o./1). A Dante *Isteni színjátékára* vonatkozó feladat nem határozza meg a produktum természetét, a munkaformát (szóban? írásban? párban? egyénileg? terjedelem?) sem. „Figyeljétek meg, hogyan építi be az elbeszélő a saját szövegembe az archaikus szöveget!” (Szgy., 310. o./1). Mi legyen a megfigyelés utáni következő lépés? Megbeszélés? Párban? Rövid válasz írásban?

gyakorlatokhoz, így a tanárra van bízva, hogyan értelmezi az adott technikát.<sup>15</sup>

A rendelkezésre álló kérdések, feladatok mennyisége szövegenként eltérő, van olyan, amikor csak egy-két kérdés szerepel a műre vonatkozóan,<sup>16</sup> máskor pedig öt-hét feladatból, kérdésből is lehet választani. Utóbbi esetekben gyakran az összes kérdés megbeszélése szükséges a szöveg feldolgozásához, így nem érvényesülhet a szerkesztő által hangsúlyozott differenciálás, illetve a választás lehetősége sem.<sup>17</sup> Az is

előfordul, hogy egy szöveg terjedelméhez képest kicsi a hozzá kapcsolódó feladatbank,<sup>18</sup> esetleg négy szöveghez kapcsolnak öt feladatot, mint ahogy az a Villon-versekkel foglalkozó szakasznál is történt. Ezek közül egy nem szövegalapú feladat, egy a rondó műfaji sajátosságaira kérdez rá – amely fogalommagyarázat mindössze a tankönyvi függelékben szerepel, máshol nem történik rá utalás. Arról nem is beszélve, hogy a négy vers mindegyike akár önálló műértelmezéshez is

a csoportmunkát, csoportos kutatást támogató feladatok is kisebbségben vannak

kiváló alapanyag lenne (*Ballada az eltrünt idők asszonyairól, Ellentétek, Akasztottak balladája, Rondó az elsíratott szerelemről* – Szgy., 269–273. o.).

A fentiek azt mutatják, hogy a széles szövegválaszték – amely a taneszköz kiemelt előnye – nem párosul a mélyebb szövegfeldolgozásra való törekvéssel, és inkább több szöveg felszínes elemzésére kínál lehetőséget a feladatgyűjtemény. Ezt erősíti az értelmező kérdések, feladatok gyakori hiánya,<sup>19</sup> vala-

mint a tanári óratervezést segítő ráhangolódás-jelentésteremtés-reflektálás modell hármasának figyelmen kívül hagyása. Nincsenek ugyanis ráhangolódó feladatok, és elenyé-

sző a tankönyvi leckék végén található, a tanultakra való reflektálást elősegítő gyakorlatok száma.

A csoportmunkát, csoportos kutatást támogató feladatok is kisebbségben vannak, több gyakorlatnál marad el a munkaforma megjelölése, pedig adja magát a közös munka.<sup>20</sup> Máskor a feladatleírásban szerepel

<sup>15</sup> „Dolgozzátok fel *jelöléstechnikával* a fenti szövegrészletet!” (Szgy., 302. o./1. Kiemelés tőlem: H. J.). Nem világos, hogy a *jelöléstechnika* mit takar: milyen módon jelöljék és mely információt a tanulók? Az újat? Az ismertet? Amit nem értenek?

<sup>16</sup> Például Horatius *Licinius Murenához* című műve (Szgy., 156. o.) vagy *A tékozló fiú* (Szgy., 210. o.) esetében két kérdés segíti az értelmezést, amely akár a verselemzés, akár a bibliai történet jelentésrétegeinek a feltárásához nem elegendő.

<sup>17</sup> Többek között Jacopone da Todi *Himnusz a Fájdalmas Anyáról* című verséhez tartozó négy feladat/kérdés (Szgy., 241–242. o.) csak a legalapvetőbb szempontokat emeli ki, amelyek mindegyike szükséges egy verselemzéshez: címerőltetés és téma, képek, időkezelés, műfajiság. Hasonló az *Ómagyar Mária-síralom* (Szgy., 292–293. o.) elemzéséhez kapcsolódó hat feladat, amelyek segítségével a tanegység azon kevés szakasz közé tartozik, ahol a *műértelmezés* gyakorlatához közelebb visz a taneszköz.

<sup>18</sup> Lázár Ervin *Dömdö-dömdö-dömdödöm* című novellája (Szgy., 28–33. o.) hat oldalához két kérdés tartozik éppúgy, mint Thomas Mann *Mario és a varázsló*-részletéhez (Szgy., 325–327. o.).

<sup>19</sup> Shakespeare Rómeó és Júlia drámájának részletei esetében egyetlen értelmezésre irányuló felszólítás van, többek között a Mercutio Mab királyné monológját is egyből képsorozatban kell bemutatni ahelyett, hogy a megértésre irányulna kérdés (Szgy. 337–338. o.).

<sup>20</sup> „Írjátok egy, a hajón játszó drámai jelenetet, amely az ellenszéllel való küszködéstől az ámulat pillanatáig mutatja be a tanítványok helyzetét! Játsszátok el a jelenetet!” (Szgy., 206. o.). Ebben az esetben egyértelmű, hogy egy

a csoportlétszám, azonban a feladat éppen olyan, mint azok, amelyeknél ugyanilyen jelölés nincs.<sup>21</sup> Természetesen a csoportmunka sem alkalmazható minden órán, nem működik kizárólagos technikaként, azonban egy jól felépített, előkészített kooperatív csoportfeladat lehet hasznos, hatékony és változatos (Fenyő D., 2022). Ahhoz, hogy az elképzelések szerint alakuljon az így elvégzendő gyakorlat, komoly előkészület szükséges a tanár részéről, amely nem csak abban merül ki, hogy egy feladat utasításában megjelenik a *csoportmunka* kifejezés, hiszen az egyes csoportok összetételén, az időn, a résztvevők szerepeinek meghatározásán múlhat a siker. Mégis nagy segítség lenne egy tanári kézikönyv vagy pontosabb, esetleg időjelöléssel ellátott utasítások. Ehhez nem elég a feladatgyűjtemény kínálta kevés lehetőség, hiszen önmagában nem lesz egy tankönyvnek készségfejlesztő hatása, ha az *Iliász* részleteinek tartalmát csoportokban kell összefoglalni (Szgy., 72–75. o.). Pedig a színes szövegpárosítások remek alkalmat kínálnának az egymással párhuzamosan dolgozó diákok csoportjainak, amely lehetőség több szöveg megismeréséhez is hozzásegítené a tanulókat (például a zsoltárokkal foglalkozó leckében több rövid szöveget lehetne feldolgozni csoportban, akár plakáton, akár szempontsorral táblázatos formában stb. – Szgy., 195–197. o.). Erősen rávilágít a szerzők szemléletmódjára, hogy az első valóban könnyebben

a színes szövegpárosítások  
remek alkalmat kínálnának az  
egymással párhuzamosan  
dolgozó diákok csoportjainak

alkalmazható csoportmunka a szöveggyűjtemény 244. oldalán található. Ez a feladat egyben egyike azoknak a – sajnos ritka – eseteknek, ahol a verselemzéshez szükséges szempontok megjelennek.

Lépünk tovább az érettségire való felkészítés ígéretének kérdésére. A műelemzés el-sajátítása szempontjából a taneszköz nem kínál gyakorlási lehetőséget, nincsenek a kerettanterv szerinti fontos verseknél rendszeresen visszatérő kérdésminták, először a fent említett oldalon Assisi Szent Ferenc *Naphimnuszával* kapcsolatban vezet végig a feladatgyűjtemény a tanulókat a műelemzés kiemelt szempontjain. Az egyes szövegeknél szereplő kérdéseket ráadásul nem feltétlen válaszolja meg a tankönyvi ismertető szöveg sem, ezért egy tanári kézikönyv megoldásokkal jó szolgálatot tenne.

A tankönyv feladatai igyekeznek a reflektálás szakaszát érvényesíteni több-kevesebb sikerrel. Erősségük a kreatív írással kapcsolatos gyakorlatok sokszínűsége,<sup>22</sup> a képzőművészet gyakori bevonása, illetve a vázlatkészítés különböző formáira való buzdítás (fürtábra, tartalmi vázlat, fogalomkártya-csomag készítése stb.). Sajnos ezeknél a feladatoknál is hiányzik a taníthatóságot megkönnyítő tanári kézikönyv, ugyanis a feladatok többsége tizenöt percet is igénybe vehet, esetleg otthoni munkaként érdemes feladni, vagy éppen előzetes készülést igényel, előre ki kell adni a tanulóknak, hogy a

harmincfős osztályban egyénileg nem megoldható a feladat, azonban segítség volna a létszámmegjelölés, esetleg a témául szolgáló egyetlen bibliai történet helyett többel kapcsolatban elvégezni a feladatot, stb.

<sup>21</sup> „Értelmezzétek Isten talányos bemutatkozását három-négy fős csoportokban! [...]” (Szgy., 186. o./2).

<sup>22</sup> „Írjatok levelet Pál apostolnak, és kérjétek a tanácsát a mai kor problémáival kapcsolatban! Olvassátok el Szent Pál valamelyik levelét, és a saját leveletekben kövessétek annak szerkezeti felosztását!” (109. o./3).



tárgynapra már elkészüljön a kiselőadás, a képviselőalkotás vagy a kutatás.

## ÖSSZEGZÉS

A 2021-ben megjelent *Irodalom 9.* többé-kevésbé beváltja a hozzá fűzött reményeket, igényes, átlátható, gondosan szerkesztett tankönyvként hasznosítható az irodalomórán. Kiemelkedő a szövegválaszték és a törzssanyagokhoz kapcsolt párbeszédszövegek kínálta lehetőségek, vonzó a kötet megjelenése, törekszik a korszerűsége és a digitális igények kielégítésére – ha bár ez utóbbi terület még árnyalható lenne. Ezek mind az önálló tanulás, mind a taníthatóság lehetőségeit erősítik, amihez hozzáadódik a tankönyvi leckék rendezett, logikus felépítése, a *Retorikai-stilisztikai és Verstaní fogalom- és példatár*, valamint a kreatív írás lehetőségét és a vizuális kultúra jelenlétét erősítő feladatok.

Átgondolandó lenne azonban az a szemléletmód, amely inkább a több szöveg felszínes megismerését részesíti előnyben a kevesebb szöveg mélyebb feldolgozásával

szemben. E szemléletmódra erősen utal a tanári kérdésre épülő feladatok döntő jelenléte – s mindez nem feltétlen segíti elő a műelemzéshez szükséges készségek elsajátítását. Ehhez társul még a ráhangoló, aktualitást képviselő feladatok hiánya, valamint a módszertani jelzések elenyésző jelenléte a feladatok utasításaiban, amelyek így sem a tanári, sem a tanulói munkát nem könnyítik meg.

Én annak ellenére elégedett vagyok a

tankönyvválasztással, hogy a kilencedikes irodalomórák száma heti háromról kettőre csökkent, s ennek eredményeként nemhogy a tankönyv által kijelölt utolsó témáig (X. A 15–16. századi magyar irodalom), de még a

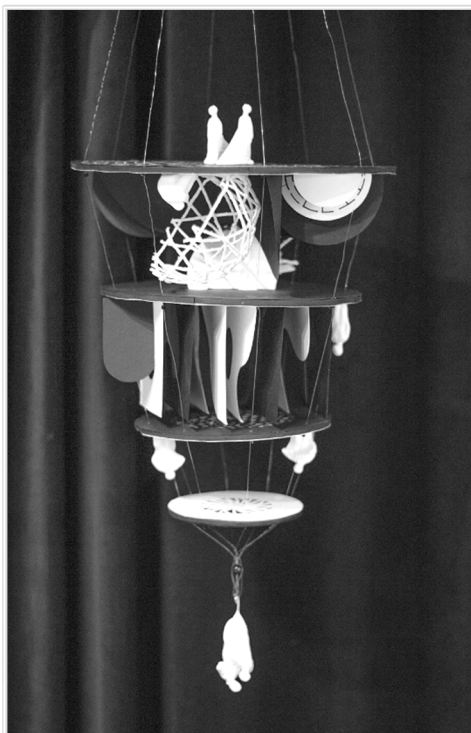
a jelenleg elérhető  
tankönyvkínálat lehetőségei  
között vonzó  
alternatívaként jelenik meg

reneszánsz bevezetőjéig sem jutottunk el az osztállyal, arra pedig végképp nem volt idő, hogy a felkínált lehetőségek többségével éljek – például a párbeszédszövegek terén. Még úgy is, hogy a taneszköz nyilvánvaló előnyeit nem sikerült kihasználnunk, a jelenleg elérhető tankönyvkínálat lehetőségei között vonzó alternatívaként jelenik meg a kötet.

## IRODALOM

- Arató L. (2016): Bírálát az Irodalom 9. kísérleti tankönyvről és a hozzá készült digitális tananyagról. *Iskolakultúra*. 26. 3. sz., 131–151. Letöltés: <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21784/21574> (2022. 12. 14.).
- Bettelheim, B. (1976): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Corvina, Budapest.
- Fenyő D. Gy. (2022): *Az irodalomtanítás módszertana – Éthosz és praktikák*. Tea, Budapest.
- Kamarás I. (2005): *Olvasásügy*. Iskolakultúra, Pécs.
- Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyamára. Letöltés: [https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020\\_nat](https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat) (2021. 12. 30.).

- NAT 2020. A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2020. 289.
- S. Pásztor J. (2021): Katolikus irodalomtankönyvsorozat indul – Már megrendelhető az első két kötet. *Magyar Kurír*. 2021. 04. 09. Letöltés: <https://www.magyarKurir.hu/hirek/katolikus-irodalomtankonyv-sorozat-indul-mar-megrendelhető-az-első-két-kötet> (2022. 12. 14.).
- Spira V. (1991): Az irodalomtanítás nálunk és más nemzeteknél. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás Belgiumban, Franciaországban, Hollandiában, Japánban, Olaszországban, Portugáliában, a Szovjetunióban és Magyarországon*. Budapest, Honffy, 1991. 6–32. Letöltés: [http://www.spiravero-nika.hu/irodtan\\_1.pdf](http://www.spiravero-nika.hu/irodtan_1.pdf) (2022. 05. 27.).



**Kelemen Kinga: Úton**

Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló  
Általános Iskola és Gimnázium,  
Budapest, 11. D osztály. Felkészítők:  
Garamvölgyi Béla, Póczos Valéria.  
OKTV 2023 (vizuális kultúra) –  
8. helyezett alkotás