**Az Irodalom 9 kísérleti tankönyv a Történelem 9-hez hasonló problémái**

Az alábbi beszámoló szerkezetében és szempontjaiban, ahol lehet, a Történelemtanárok Tankönyvelemző műhelyének összegzését követi. Ezáltal igyekszik kidomborítani a két kilencedikes tankönyvben felmerülő hasonló problémákat.

I. A tankönyv fejlesztésének körülményeiből fakadó kiérleletlenség az Irodalom 9-re ugyanúgy érvényes, mint a Történelem 9-re. Hasonlóképpen itt is egyértelmű annak a törekvésnek a képtelensége, hogy egyetlen tankönyv minden középiskola és minden tanuló és minden tanulócsoport számára tanulásra alkalmas eszköz legyen. Az egyentankönyv már csak azért sem lehet alkalmas mindenki számára, mert terjedelme (128 oldal) eleve kizárja a tanulókhoz és tanulócsoportokhoz való alkalmazkodást, azaz adaptivitást lehetővé tevő differenciálást. Legalábbis ehhez semmiféle segítséget nem nyújt a tanár számára.

A tankönyv egészében alatta marad három-négy, régóta a piacon lévő kilencedikes tankönyv színvonalának, háromnál didaktikailag is korszerűtlenebb.

II. Koncepcionális kérdések

1. Kik az alkotók?

Az irodalomkönyvből sem derül ki, hogy a könyv egészéért, illetve egyes részeiért hogyan oszlik meg a felelősség a vezetőszerkesztő, az alkotószerkesztő és a fejlesztők között.

1. Ideológiai kérdések

Az Irodalom 9-ben nincsenek világnézeti elfogultsággal vagy előítéletek megerősítésével vádolható részek, fejtegetések.

1. Belső arányok - szemléletmód

1. A könyv belső arányai – hasonlóan az azonos évfolyam számára készült történelemkönyvével – a korszerű irodalomfelfogástól, irodalomtanítás-felfogástól meglehetősen eltérnek. A korszaktörténet, életrajz gyakran nagyobb teret kap, mint a műértelmezés-műelemzés, amelyet jórészt átutal a tankönyv a digitális háttéranyagba, ahol viszont az 55 leckéből 8-10 esettől eltekintve nem találkozhatunk ilyesmivel.

2. Miközben a könyvben nem kis teret kap a korszakok és stílusok jellemzése, ezek társadalomtörténeti-szociológiai-eszmetörténeti kapcsolódásai, háttere homályban marad. Ezen a zártan strukturalista szemléletmódon évtizedekkel túl van az irodalomtudomány. Bár valójában a művek nyelviségét ritkán figyelembe vevő tankönyv szemlélete a modern formalista iskolákkal sem rokonítható.

3. A műfajalakulás, a hatástörténet, a történeti poétika szempontjai kevéssé kapnak helyet a tankönyvben, miközben az olvasási-értelmezési stratégiák kialakítására való törekvés sem figyelhető meg. Világkép és forma összefüggései is általában homályban maradnak. Egészében a kötet össze nem álló mozaikként jellemezhető.

4. A belső arányokat súlyosan torzítja ez egyébként a könyvnek áttekinthetőséget kölcsönző lappáros elrendezés, ami miatt az alapvető jelentőségű művek (Odüsszeia, Antigoné, Isteni színjáték, Hamlet stb.) elemzése ugyanannyi teret kap, mint a liturgikus színjátszásról vagy a középkori világi színjátszás kezdeteiről szóló fejezetek.

IV. A tudományok új eredményeinek megjelenése

A könyv a premodern-pozitivista irodalomtudomány szociológiai vonatkoztatásaitól megfosztott változatát képviseli, azaz egy majd száz éve meghaladott szemléletmód csonkított változatát. Az egyes szerzők és művek elemzésében is ritkán jelentkeznek friss tudományos eredmények nyomai. Az egyik kivétel ez alól a Balassi-fejezet Célia kilétét taglaló része, amely egy kétségtelenül új, már a 21. században keletkezett hipotézist közöl tényként. A baj csak az, hogy a hipotézist azóta már megalkotója (Kőszeghy Péter) is tévesnek minősítette, visszavonta. A Janus Pannonius nemrég megtalált koponyájából rekonstruálható arckép említése is a friss eredményekre való támaszkodás példája. Ugyanakkor a könyv több fejezete, pl. a Dantéről vagy Shakespeare-ről szóló évtizedekkel ezelőtt meghaladott álláspontokat ismétel. Mivel a tankönyv a széleskörű felhasználhatóság jegyében többnyire megvetően elkerüli a tudományoskodást, összetettebb tudományos vizsgálódásoktól, ezek eredményének újrafelfedeztetésétől, illetve ezek népszerű formában való közlésétől általában megkíméli a tanulókat. (Váratlan kivétel Balassinál – az ismét csak korszerű tudományos eredményeket közvetítő, de a könyv szövegétől élesen elütő – a petrarkista toposzokról szóló eszmefuttatás. )

1. A tankönyv egyes elemei
2. Főszöveg

A közlőszövegek világosak, gördülékenyek, jó stílusúak, olvasmányosak. Tartalmuk azonban gyakran meglehetősen esetleges. Az oldottság és a lényegre törés igénye gyakran nem találkozik. Az ok-okozati viszonyok, összefüggések feltárása nem erénye e szövegeknek: műfajuk a tiszta leírás, néhol a mesélés.

1. Kérdések, feladatok

A kérdéseken látszik, hogy rutinos, kitűnő kérdéskultúrájú tanárok fogalmazták őket. Külön-külön szinte kivétel nélkül világosak, pontosak, megválaszolhatók. Baj nem az egyes kérdésekkel van. Először is a kérdéssor lappáron belüli helyéről kell szólni. Didaktikai-metodikai korszerűtlenséget árul el a kérdéseknek az ismeretközlő szöveghez való sorrendi viszonya. Évtizedes visszalépést. Az ismeretközlő szöveget mindig csak követik a kérdések. Arról van szó, hogy nyilván azért sem vállalták a szerzők a Pethőné-féle ráhangolódás – jelentésteremtés − reflexió ívet, mert a jelentés, az értelmezés létrehozását alapvetően nem bízták a diákokra. A kérdések egy részére előzetes válasz található a közlőszövegben, egy másik hányaduk részletekre kérdezve kiegészíti azt. Vannak azután olyan kérdések, feladatok is, amelyek olyan mű értelmezését, elemzését kérik, amelyet a főszöveg csak említett, esetleg még azt sem. Ez a hármasság meglehetősen hagyományos, bevált. Mi akkor a baj? Egyrészt az, hogy a kérdések, feladatok általában nem épülnek egymásra, általában nem segítenek hozzá egy több szempontú, elemző értelmezéshez. Kevés ezenkívül a valóban nyitott kérdés, ahol több válasz is elképzelhető, illetve nemigen fordul elő alternatívát felvető kérdés. Lehetne ellentétes szakértői értelmezéseket idézni, ilyesmit sem tesz soha a könyv, pedig az önálló értelmezés képességének kialakításához nélkülözhetetlen, hogy a diák lássa, az irodalmárok sem egyféleképpen értelmezik a műveket, tehát az ő értelmezése is lehet jogosult vagy kellő alátámasztás esetében akár egyenrangú is. Másrészt az a baj, hogy a kérdések szinte soha nem a nyelvre, a nyelvi megformáltságra kérdeznek. Az első nyelvi megformálásra vonatkozó kérdés a 128 oldalas könyv 33-ik oldalán található.

1. A fogalmak című rész

A *Fogalmak* című 5. szövegtípus definíciói általában jók, tömörek. Az más kérdés, hogy néhol ellentmondanak a főszövegnek, illetve, hogy nemegyszer olyan fogalmat definiálnak, amelyek sem az ismeretközlő szövegben, sem a feladatsorban nem kerülnek elő.

1. Ábrák, képek

A Történelem 9-hez hasonlatosan a szép nyomdai kivitel ellenére is az ábrák és képek e kötetnek is gyenge pontjai.

A tankönyvben egyszerűen nincsenek ábrák, se gondolattérképek, se egyéb grafikus segítők. Ezek készítésére az *Irány a szöveg!* című feladatsorok sem bíztatnak. (A digitális háttéranyag egyetlen helyen kér, illetve ad pókhálóábrát, azaz a legegyszerűbb grafikus szervezőt.) Ezzel a tanulásmódszertan, a tudatos kompetenciafejlesztés, a gondolkodásra nevelés, a kognitív képességek, a problémamegoldási képesség fejlesztésének alapvető eszközrendszeréről mond le a könyv.

A bőséges, szép és jó minőségű fényképanyagraa könyvben egyetlenegyszer sem vonatkozik kérdés vagy feladat. A képek kommentálása a közlőszövegben is csak egyszer-kétszer fordul elő. Szöveg és képi illusztráció viszonyának legkirívóbb példája, amikor *A görög mitológia* című lecke (10−11. o.) az ismertetett mitológiai történetekhez kerekded kép- és szoborismertetéseket rendel, azonban a leírt alkotások zömét fénykép híján csak elképzelhetjük! Külön bosszantó, hogy azt viszont pontosan megtudhatjuk, hogy melyik itt nem látható kép hol, melyik múzeumban, épületben, köztéren látható.

A kísérleti tankönyv a képválogatás ötletességében, sokoldalúságában (nem mennyiségében) és funkcionalitásában messze mögötte marad a Pethőné Nagy Csilla- és a Fűzfa Balázs-féle kilencedikes könyveknek, de még a megújított „Színes” Mohácsy-kötetnek is. Sőt még a nyolcvanas évek elején készült Veres−Szegedy-Maszák−Ritoók–Zemplényi-féle reformtankönyvnek is. A legutóbbi képanyagának kivitele persze csúnyább, mennyisége is kisebb, de művészettörténeti színvonalával, elemzéseinek igényességével a kísérleti könyvé nem említhető egy napon. Az emlegetett „meghaladásnak” az ellenkezője valósult meg e téren is.

1. A fejezetindító kapcsolóelemek és a *Vitassuk meg!* című részek

A tankönyv deklarált törekvése a befogadócentrikusság, a diákok mindennapi életével való kapcsolatteremtés. Ez a törekvés felemásan valósul meg. A ráhangolódási részben a feldolgozandó mű előtti feladat, kérdés gyakran olyan közel van a diákhoz, de olyan távol a műtől, hogy a vele való fogalakozás nem felvezet, hanem elvezet. Itt is, a *Vitassuk meg!* részben is gyakoriak a művi, a kényszeredetten diákközeli kérdések. Máskor kiválóak a témák, inspirálóak a feladatok, csak éppen nehéz tőlük visszakanyarodni az irodalmi műhöz magához.

VI. Megfelel-e a kerettantervnek?

A könyv egészében megfelel a kerettantervnek – kizárólag Mikes Kelemen levelei nem kapják meg a tantervben előírt figyelmet.

VII. Alkalmas-e az érettségi vizsgára való felkészülésre?

A középszintű szóbeli vizsgára való felkészülésre jelentős tanári segítséggel a tankönyv alkalmas. A középszintű írásbeli szövegalkotási feladatok közül az érvelő jellegűre és részben az összehasonlító jellegűre a könyv segít felkészülni, a műértelmező jellegűre viszont kevéssé.

VIII. Metodikai kérdések

1. Kompetenciafejlesztés

Következetesen a tankönyv csupán a szövegalkotási kompetencia fejlesztésére törekszik, a szövegértési és az irodalmi kompetenciák fejlesztésére nem vagy csak teljesen esetlegesen. A szövegalkotási kompetencia fejlesztése pedig nem a tanult elsődleges irodalmi szövegekre épít, hanem csak a kitekintésben megjelenő (részben) kortárs szövegekre, illetve a filmrészletekre.

1. Személyre szabott tanulás

A koncepció igen rokonszenves és korszerű elveket fogalmaz meg. Például: „Tanuló- és tanulásközpontú fejlesztési folyamatok megtervezésének és megvalósításának elősegítése; Hatékony tanulási stratégiák és technikák közvetítése”. Ezek a folyamatok, stratégiák, technikák az elkészült könyvben legalábbis nincsenek explicitté téve, így nehéz megítélni, hogy jelen vannak-e. Az biztos, hogy tudatosításukra, s így a metakogníció elősegítésére nemigen találunk példákat vagy ösztönzést. Az előzetes tudás „transzferálásáról” csak korlátozottan beszélhetünk, mert ugyan néhányszor (nagyon kevésszer!) feleleveníti az előzetes ismereteket, azonban a fogalmak és technikák következetes, spirálisan visszatérő alkalmazása és a felelevenített ismeretekre való módszeres ráépítés, azok képesség- és tevékenységpotenciálként való alkalmazása, a tantárgyi tartalmak „rendszerré szervezettsége” igen kevéssé jellemző.

A koncepció a személyre szabott tanulásról szóló alfejezetben először az IKT adta lehetőségekre utal, majd igencsak helyeselhető módon alternatív tartalmakról, feladatokról, projektmunkáról, kooperációról ejt szót. Azt olvashatjuk, hogy az „online elérhető interaktív feladatok bármikor módot adnak egyéni gyakorlásra és tudásellenőrzésre”. Ezt az állítást azonban az online feladatbank egyáltalán nem támasztja alá. Eleve nagyon-nagyon kevés a feladat (ezt úgy kell érteni, hogy a fejezeteknek több mint a feléhez − a 2015. december 27-én látható 35 fejezetből 19-hez, a korábban még elérhető 55 fejezetből 30-hoz − egy darab sincs!), többnyire azok is mechanikus ismeretellenőrzések inkább. A feladatok interaktivitása igen csekély. Ahol megjelenik ilyesmi, ott csak arról kapok visszajelzést, hogy a megoldásaim jók-e. A jellegzetes feladatok: kakukktojás, párosítás (neveké és tulajdonságoké, fogalmaké és definícióké), szövegkiegészítés (fill in the blank), az üresen hagyott helyek megtöltése a megadott szövegekkel, igaz vagy hamis. Azaz finoman szólva a lehető legegyszerűbb (valójában a legprimitívebb) ismeretvisszakérdező feladatok. (A háttéranyag nem digitális, illetve nem interaktív jellegéről lásd Jánk István [2015. 04. 16.] írását!)

1. Problémamegoldás

Valódi, összetett, kihívást jelentő, alternatívákat, elágazásokat, rávezetéseket tartalmazó, problémamegoldás jellegű feladatok csak a szövegalkotási tevékenységben, a lappárok jobb alsó sávjában találhatók. Ezek azonban soha nem az elsődleges tananyaghoz kapcsolódnak, hanem a kitekintésekhez. Némi kiélezéssel azt mondhatjuk, hogy valódi kompetenciafejlesztés csak az asszociatíve kapcsolódó kortárs, illetve filmes kitekintésekben valósul meg következetesen: a visszatérő értelmezési, érvelési, összevetési feladatokban. Alternatív feladatot az IKT háttéranyagban egyet (!) találtam: a görög mitológiáról szóló két feladatban isteneket és attribútumaikat kell párosítani, az egyikben szavakat, a másikban képeket.

1. Kooperativitás

Kooperációra vagy portfólió készítésére sem a tankönyvben, sem a háttéranyagban utalás sincs – írtam az eredeti változatról. Ma ennek az állításnak az egyik fele már nem teljesen igaz: a „digitális” háttéranyagba bekerült 3, azaz három szellemes, játékos, kreatív, csoportmunkára épülő feladat: egy a históriás énekről, egy Boccaccióhoz, egy pedig Petrarcához. 55 (35) leckéhez három kooperatív feladat.

IX. Segédletek

A koncepció kimondja, hogy „[k]ezdettől fogva közös tervezésre és egymással szorosan összehangolt fejlesztésre van szükség” (*Kojanitz*, 2014, 8. o.). Az elkészült kilencedikes taneszközrendszer esetében ez a törekvés nem valósult meg. A könyv, a „törzsanyag” és a digitális háttéranyagok között egyáltalán nincsenek keresztutalások (!), csupán a kortársi kitekintés, vagyis a lappárok jobb alsó sávja tartalmaz utalást a háttéranyagban lévő filmrészletekre. Ellentmondások, összefésületlenségek a tankönyvi szöveg és a digitális anyag között viszont bőven akadnak.

X. Összegzés

Összességében az Irodalom 9 „kísérleti tankönyv” jelen formájában teljesen alkalmatlan arra, hogy tízezrek meghatározó taneszköze legyen, ahogy pedig – már csak a tömegesség miatt sem kísérleti formában – az elmúlt lassan három év során is történt.

Budapest, 2016. 04. 22. Arató László