

Fogalmak, korpusz és kánon a kísérleti tankönyvekben

KUSPER JUDIT

Egyszerre van könnyű és nehéz dolga az értekező-elemzőnek, amikor olyan tankönyvekről szeretne írni, melyek már nevükben is jelzik kísérleti jellegüket: könnyű azért, mert a (viszonylagos) úttörő szerepében tetszeleghet, hiszen még tiszta, összefirkálatlan lapokról mondhatja el a véleményét, másfelől nehéz is, mivel egy még – remélhetőleg – fejlődő, képlékeny korpusz egy adott, jelen esetben első stádiumát vizsgálja, annak minden gyermekbetegségével együtt. Irodalmat oktató tanárként érdeklődésem természetesen az új tankönyvcsalád irodalomkönyvei felé kalauzolt, s kitüntetett figyelmem őszi konferenciánk során az OFI által kiadott, ötödik és hatodik osztályosok számára készített tankönyvekre irányult (CSONTOS–LEGEZA–VALACZKA–VARGA 2014A ÉS 2014B).

Egy új tankönyv esetében az olvasó elsősorban arra kíváncsi, mi változott a korábbi könyvekhez képest, mely területen kínál újat, mást, esetleg az eddigiektől eltérő vagy speciális közönséget céloz-e meg. E tanulmány nem vállalkozik arra, hogy az összes forgalomban lévő irodalomkönyvet összevesse a két választott kísérleti tankönyvvel, arra viszont érdemes reflektálni, hogyan definiálják önmagukat az elemzendő művek, milyen ideális (odaképzelt) befogadót állíthatunk a könyvek mellé, s milyen kanonikus tevékenységeket végez eközben. Fontos megemlíteni, hogy az elemzett tankönyveknek nincs szerzője, „csak” tananyagfejlesztői és szerkesztői vannak: mindkét esetben Csontos Attila és Legeza Márton a tananyagfejlesztő, Valaczka András a vezetőszerkesztő és Varga Anna az alkotószerkesztő.

Mindenekelőtt különbséget kell tennünk a materiális kánon és az értelmezéskánon alá tartozó megközelítések között: elemzésemben először a felvetett kérdéseket a materiális kánon irányából közelítem meg (ez természetesen elsősorban a feldolgozott korpuszt érinti), majd az értelmezéskánon irányából megvizsgálom a két tankönyv fogalmi apparátusát (természetesen elsősorban a szakkifejezéseket, irodalomelméleti, poétikai fogalmakat), majd rátérek az elemzendő művek előtt vagy után feltett kérdések, kiadott feladatok értelemképző szerepének tárgyalására.

1. A KORPUSZ

Egy új könyvet lapozgatva az olvasó óhatatlanul (és gyanútlanul) magával a korpusszal, a válogatott és elrendezett művek sorával találkozik először. Az *Irodalom tankönyv 5.* esetében egy jól elkülöníthető műfaji-tematikus tartalmi elrendezést találunk: hét nagyobb fejezetre osztották a könyvet az alábbi címek alatt: Mesék, Petőfi Sándor: *János vitéz*, Család, Szülőföld, Versek, Molnár Ferenc: *A Pál utcai fiúk*, Regényrészletek. Ahogyan az mind a fejezetcímekből,

mind az elemzett művekből kiderül, az ötödik osztályos tankönyv nem ragaszkodik a kronologikus rendezés elvéhez (ahogyan ez eddig sem volt szokás ennél az évfolyamnál), elsősorban kérdés- és problémakörök tárgyalásával próbálja bevezetni a diákokat az irodalom értelmezésébe, folytatva ezzel az alsó tagozat általánosnak vehető gyakorlatát. A fejezetcímek persze arról is tanúskodnak, hogy a tankönyv nem kíván egy szempont alapján végighaladni egy általuk kiválasztott korpuszon, azaz nem pusztán műfaji jegyek vagy tematikus azonosságok alapján tárgyalja a műveket, hanem különböző szempontokat és módszereket kíván érvényesíteni. A korpusz esetében azonban mégis az a legszembetűnőbb (válogatási) elv, hogy az eddig megszokott (szinte mozdíthatatlanná vált) klasszikusok mellett kortárs szerzők művei is teret kapnak a tankönyvekben. Regényrészletet olvashatunk Darvasi Lászlótól, Csukás Istvántól, Békés Páltól, verseket Kiss Ottótól, Szabó T. Annától, Varró Dánieltől, Lackfi Jánostól, a Ráadásban pedig csatlakozik Lázár Ervin és Nemes Nagy Ágnes írása is az újabb irodalom képviselőihez. Bár még így is viszonylag kevés kortárs mű kerülhetett az „örökkévalóságra kiválasztottak” közé (különösen a klasszikusok arányához képest), mindenképp dicsérendő és üdvözlendő, hogy végre egy hozzájuk stílusán-retorikailag közelebb álló nyelvvaltozatban is találkozhatnak a diákok az irodalommal. A kiválasztott művek a kortárs irodalom élvonalába tartoznak, a lírai alkotások kifejezetten frissek és népszerűek, s különösen figyelemre méltó, hogy egyes irodalomelméleti fogalmakat e műveken belül igyekeznek bevezetni a tankönyv (az persze már más lapra tartozik, hogy milyen színvonalon, de erről is szólunk hamarosan). Mindezt azért is tartottam fontosnak megjegyezni, mert az utóbbi időben hatalmas internetes (hecc)kampány indult az e tankönyvekben is található művek (s persze ezeken keresztül a könyvek) lejáratására: mind közösségi portálokon, mind híroldalokon ezrek posztolták és kommentelték például Varró Dániel *Hat jó játék kisbabáknak* című versét nem éppen dicsérve és örvendezve amiatt, hogy végre játékos, humoros verset olvashatnak a gyerekek. A hozzászólók jelentős része azon volt felháborodva, hogy maga Varró Dániel öngyilkosságra szólítja fel a gyerekeket, vagy legalábbis ötletet ad nekik ehhez a laptopkábel és a konnektor nem rendeltetésszerű használatából kiindulva. E jelenségből inkább azt a tanulságot vonhatjuk le, hogy a befogadók egy (jelentős) része ritkán találkozik kortárs irodalommal, nem tud mit kezdeni a művekben felbukkanó humorral, s versként/irodalomként kizárólag a klasszikust fogadja el.

S igen, természetesen visszafordulunk a klasszikusokhoz is, mert bár (végre!) találkozunk kortársakkal, azért a tankönyv nagyobb hányadát a klasszikusok, azokon belül is a már jól ismert és évtizedek óta tanított művek foglalják el: a tankönyv szövegeinek kb. 260 oldalnyi terjedelméből kb. 210 oldal jut a klasszikusoknak, ebből a *János vitéz* egymaga 92 oldalt foglal el, igaz, magával a szépirodalmi művel együtt, hiszen e tankönyv szöveggyűjteményként is funkcionál. S újra és újra fontos megjegyezni: nem az a baj, hogy a diák klasszikus művekkel találkozik, sokkal inkább akkor van probléma, ha kizárólag olyan klasszikusokkal találkozik, melyek nyelvezetét nem érti, vagy éppen az ott felbukkanó probléma nem szólítja meg az ifjú olvasót. Ugyanakkor azon is érdemes elgondolkodni, hogy feltétlenül szükséges-e a szinte megközelíthetetlené vált kötelező olvasmányokhoz ragaszkodni akkor, amikor immár több évtizedes tapasztalat mutatja, hogy a gyerekek többségének (az adott évfolyamon) nem jelent esztétikai élményt ezek befogadása – ami pedig az irodalom egyik legfontosabb célja lenne. Érvelhetünk amellett, hogy didaktikailag jól használhatók az adott klasszikusok, ám a didaktika nem az irodalom kitüntetett feladata, akkor pedig semmiképp sem lesz az, ha nem párosul a befogadás élményével. Ötödik osztályban a *János vitéz* mellett természetesen továbbra is teret és szót kap Molnár Ferenc regénye, *A Pál utcai fiúk* is, mely talán a legnépszerűbb és leginkább befogadható a több évtizede palettán lévő kötelező olvasmányok közül.

A hatodik osztályosoknak szóló *Irodalom tankönyv* 6. hasonló erényekkel és hátrányokkal rendelkezik: itt is megismerkedhetnek a diákok a kortárs irodalom néhány igen színvonalas alkotásával, bár az ifjabb generáció itt nem jut szóhoz, s több olyan szerző is szerepel, aki már az ötödikes tankönyvben is helyet kapott (Lázár Ervin, Békés Pál – úgy tűnik, ők a szerkesztőgárda kedvencei). Nem lett volna hátrány, ha az ötödikben elindított folyamat nem torpan meg, s újabb kortárs szerzőket ismertettek volna meg a diákokkal. A korpusz nagy

részét természetesen itt is a két klasszikus, Arany János *Toldija* és Gárdonyi Géza *Egri csillagok* című regénye uralja. Ismét a magyar irodalom két remekével találjuk szemben magunkat, s igazán nehéz lenne eldönteni, megfelelő helyen találjuk s megfelelő időben olvassuk-e e két művet. Mind Arany Jánost, mind Gárdonyit évek óta tanítom tanárjelölteknek, műveik e korszak legnépszerűbbjei közé tartoznak, Gárdonyiról számos tanulmányt és monográfiát írtam, mégsem vagyok benne teljesen biztos, hogy itt és ilyen formában tanítanám e műveket – pontosabban ilyen problémafelvetésekkel s ilyen kontextusban. Ám e probléma már átvezet minket következő kérdéseinkhez, mivel a jelentéskánon működése elválaszthatatlan a materiális kánontól, azaz nem csupán az fontos, mit tanítunk (és mikor), hanem az is, milyen értelmezői nyelvet használunk, milyen kérdéseket teszünk fel az adott művekkel kapcsolatban, s nem mellékesen milyen fogalmi apparátust, előzetes tudást tudunk működtetni elemzéseink során.

2. FOGALMI APPARÁTUS ÉS ORIENTÁLÓ KÉRDÉSEK

Amíg a kiválasztott művek listája, azaz maga a korpusz elfogadható és bizonyos pontokon még innovatívnak is tekinthető, addig a két elemzett könyv fogalmi apparátusa korántsem számíthat ily kedvező bírálatra. Természetesen nem azt várjuk a 10–12 éveseket megszólító tankönyvektől, hogy egyetemistáknak szóló egzakt fogalmi meghatározásokba bocsátkozzanak, ám az mindenképp elvárható, hogy a felbukkanó fogalmak tiszták és egyértelműek legyenek, megfeleljenek annak a tudásszintnek, melyet a kortárs irodalomelmélet (többnyire már évtizedekkel ezelőtt) lefektetett és elfogadott (azaz például próbáljanak végre elszakadni a strukturalista retorikától), s mindezt olyan szinten közvetítsék, mely megfelel a megcélzott közönségnek. Természetesen ez az egyik legnagyobb kihívás, s a kísérleti tankönyvek is ebbe buktak bele leginkább.

A problémát több oldalról szeretném megközelíteni s néhány példán keresztül illusztrálni. Elsőként rögtön az ötödikes tankönyv első fejezetében tárgyalt mese fogalma válik problematikussá, s e fejezet máris felkínálja nekünk szinte az összes lehetséges hibát. Nézzük, mit mond a tankönyv a meséről: „Eredetük szerint két nagy csoportra osztjuk a meséket. A **népmese** szerzője ismeretlen. A mesélők szóban adják tovább a történetet, s a mese gyűjtők csak a modern korban jegyzik le a mese szövegét. Ennek megfelelően a népmesék sok változatban élnek tovább. A **műmesék** szerzője ismert, és a kezdetektől írásba foglalt szövegük állandó” (CSONTOS–LEGEZA–VALACZKA–VARGA 2014A: 13). Az még talán elnézhető hiba, hogy a népmese esetében ismeretlen szerzőről beszél, bár a megfogalmazás igen pontatlan: a népmese esetében eleve hibás szerzőről beszélünk, hiszen műfaja ellenáll magának a szerzőfogalomnak s mindannak, ami a romantika óta a szerzőre mint a szöveg teremtőjére épült. Itt maga a folyton változó szöveg és annak poétikai jellemzői kerülnek a középpontba (szerkezeti állandóság, hősök szerepe, gondolatrítmus). (Ismeretlen szerzője akkor lehet egy műnek, ha valaki – egy ember – megalkotta, ám kilétét homály fedi.) A népmese nem akar magának szerzőt, nem is fog soha sem szerzőhöz, sem állandó szövegváltozathoz közelíteni.

Emellett már nem is csodálkozunk azon, hogy az eleve rosszul felépített dichotómia másik oldalán a műmese szerzőjét ismertként említi s lételemeként az írásbeliséget emeli ki (ha már a népmese szóbeli...). A műmese ezzel szemben nem követeli meg sem az ismert szerzőt sem az írásbeliséget – gondoljunk csak azokra a műmesékre, melyeket esténként gyerekeinknek találunk ki s mesélünk el, s többnyire nem jegyezzük le őket írásban. Természetesen érthető, hogy egy ilyen szembeállítást kényelmesen meg tud tanulni a diák, ám sajnos többet ártunk vele, mint használunk. Néhány oldallal később így egészítik ki a fogalmat: „Az írók máskor a saját ötletüket írták meg, így keletkeztek a **műmesék**. Ezeknek a szerzőit jól ismerjük, hiszen a nevük a könyv címlapján szerepel. A műmesék szövege állandó, mivel az írásban rögzített szöveg nem változik” (Csontos–Legeza–Valaczka–Varga 2014a: 19). Ám mivel a műmesének nem kritériuma az írásbeliség, így maga a szerzőfogalom sem kapcsolha-

tó ehhez, hiszen eléggé kétséges az a megállapítás, hogy a műmese szerzőjét azért ismerjük, mert neve a könyv címlapján szerepel. S a mesefogalom tovább bonyolódik: kicsit lejjebb ezt olvashatjuk: „A mesélő mesemondás közben éppúgy jeleket közöl a hallgatóval, mintha integetne vagy bekiabálna neki az ablakon. Az integetés és a bekiabálás azt jelentheti: »Gyere ide!« »Figyelj rám!« Mit jelentenek azok a jelek, amelyeket egy mese elmondásával küldünk a másik embernek? Ezek a jelek többféle jelentéssel, üzenettel is rendelkezhetnek:

- ne félj, a jó győzni fog;
- élvezd a percet, csak ülj, és hallgasd a mesémet;
- nosza, képzelj magad a hős helyébe, és éld át a kalandjait!

Minden irodalmi alkotás jel, amely üzenetet közvetít a másik ember számára.” (CSONTOS–LEGEZA–VALACZKA–VARGA 2014A: 13).

A tankönyv ezen részén egy olyan fogalommal találkozunk, mely vissza-visszatér a ké-sőbbiekben is, valamiféle értelmezhetetlen és szétcsúszó fogalomként, ez pedig a jel fogalma. Hogy miért bukkan fel itt, nehezen érthető meg, persze gyanítható, hogy az irodalmi jel fogalmát igyekezik bevezetni. A probléma csak az, hogy az irodalmi jel nem így értelmezendő, talán a kommunikáció jelfogalma áll legközelebb az itt felvázoltnak (és még sokszor tárgyalthoz). Eleve egy olyan lényeges hiba bukkan fel, amelyet érdemes lenne orvosolni: nem a mesélő közli a jeleket a hallgatóval („mintha integetne, vagy bekiabálna az ablakon” – jaj), hanem a szöveg s a szövegnek is azon részei, melyek trópusokká képesek válni. A mesemondó ebben az esetben pusztán az a médium, mely közvetíti a szöveget, ráadásul léte nem is szükséges, hiszen a népmeséket írott változatukban is befogadhatjuk. A jel, ami eljut az olvasóhoz/hallgatóhoz, eleve egy évezredes allegorikus rendbe illeszkedik, s igen szomorú lenne, ha a befogadó csak a fent említett üzeneteket tudná dekódolni. Éppen ezért az utolsó, igen sommás mondat sem állja meg a helyét: így úgy vélhetjük, hogy az egyik ember közvetíti a jelet a másik ember számára, ami a népmese esetében eleve nem lehetséges, ám a „minden irodalmi alkotás” fogalom esetében is érdemes ezen elgondolkodni: pusztán a művek tropikus tulajdonságainak köszönhetően vagyunk képesek jelentést tulajdonítani a szövegnek – s mindannyian mást, így maga az üzenet fogalma eleve problematikussá válik. (S ehhez még hozzáadhatjuk azt a kérdést, melyet a tankönyv szerkesztői az elméleti rész végére illesztettek: „Szerinted is hazudik az, aki mesét olvas? Mit üzen a mese felolvasója?” (CSONTOS–LEGEZA–VALACZKA–VARGA 2014A: 15). Itt egy újabb mediális jelenség bukkan fel, az olvasás és felolvasás, s mellettük egy nagyon is zavarba ejtő fogalom, a hazugság, aminek irodalmi műalkotások tárgyalása során nem is lenne létjogosultsága – minden olvasó és hallgató eleve képes elkülöníteni a mese (vagy egyéb műfajú) irodalmi alkotások imaginárius világát a valóságtól.

A hatodikos tankönyvben sem válik világosabbá, mit értenek a szerzők jel és közvetítés alatt. A fehér ló mondájának tárgyalása után az alábbiakat olvashatjuk: „Ez a történet is azt mutatja, mennyire fontos, hogy megértsük a jel küldőjének szándékát. Az világos, hogy nekem mit jelent a küldemény. De vajon ugyanezt jelenti számára is? Ugyanúgy látja a dolgokat, ahogyan én látom?” (CSONTOS–LEGEZA–VALACZKA–VARGA 2014B: 21)

S ha az eddigiek szőrszálhasogatásnak is tűntek, nézzünk egy igen súlyos hibát: a tankönyv külön tárgyalja a népmeséket és a műmeséket, s a műmeséket tárgyaló fejezet példaszövege a *Holle anyó*, Jacob és Wilhelm Grimm szerzők tollából (CSONTOS–LEGEZA–VALACZKA–VARGA 2014A: 16). (Az már csak hab a tortán, hogy a főszövegben Jacob, a lábjegyzetben pedig Jakob a „szerző” neve – helyesen Jacob.) Éppen néhány oldallal korábban mutatták be, mit is értenek népmese s műmese alatt, s még e nem túl egzakt fogalom is csak a népmese státuszt engedélyezné a *Holle anyó*nak, s ehhez még később hozzáteszik: „A mesék csak akkor kelnek életre, ha elmesélik őket. A mese hallgatói továbbadták a történetet, így vándoroltak a mesék gyakran az országhatárokat is átlépve. Sokszor így jutottak el a meseírókhoz is, akik azután kissé átdolgozták, kiegészítették a **népmeséket**, és kiadták egy szép könyvben.” (CSONTOS–LEGEZA–VALACZKA–VARGA 2014A, 19.) Ha eltekintünk attól, hogy ez a megfogalmazás sem teljesen állja meg a helyét (a meseírók igen tudatosan „keresték” a meséket, a mesék nem csak véletlenül találtak rájuk), akkor is azt mondhatjuk, hogy Grimmék gyűjtése megfe-

leltethető e definíciónak (ahogy erre egyébként a lábjegyzetben is utalnak), s semmiképp sem saját műmeséjük az idézett mese – amit valószínűleg már minden ötödikes diák nagyon jól tud, s kétségbeesetten fogja konstatálni a tankönyv pontatlanságait.

Ilyen pontatlanságnak vélhetjük azt is, amikor a tárgyalandó művek előtt és után oda nem illő kérdéseket és feladatokat találunk. Ezek sokszor a szövegegész kontextusából igen merészen kiragadott fogalmakhoz, témákhoz, problémákhoz kapcsolódnak, melyek persze relevánsak lehetnek egy-egy elemzés során, bár ezt a relevanciát sok esetben megkérdőjelezhetjük. Álljon itt néhány példa a lépten-nyomon felbukkanó, kissé dezorientáló kérdésekből.

A tündérmesékről szóló fejezetben a *Tündérszép Ilona és Árgyélus királyfi* című mesét dolgozza fel a tankönyv, s ehhez nyújtana segítséget a mese előtt található néhány kérdés a *Rólad szól, csak figyelj oda!* rovatban. Az első három kérdés így szól: „1. Mit tennél, ha megkérnének arra, hogy kémkedj valaki után? 2. A modern technika segítségével ma már szinte bárkit megfigyelhetnek. Sorolj fel olyan eszközöket, amelyek ezt lehetővé teszik! 3. Milyen hátrányokkal járhat, ha megosztod a személyes adataidat (pl. laccím, telefonszám, fénykép) az interneten?” (CSONTOS–LEGEZA–VALACZKA–VARGA 2014A: 26) Kétségtelen, hogy fontos és megvitatandó kérdések merülnek fel, ám igen nyakatekert módon juthatunk el ehhez a kérdéskörhöz pusztán abból az epizódból kiindulva, hogy a banya kileste a szerelmeseket. Persze elképzelhető, hogy a befogadó az allegorikus képek és hősök jelentéshálójából éppen egy ilyen szimbolikus jelentést hoz létre (például egy meseterápiás foglalkozás során), de igen meglepő lenne, ha egy osztály minden tagját ez a motívum szólítaná meg leginkább a mesében. S ha magának a történetnek a működését ezek a kérdések még nem tették tönkre, megteszi azt a mű értelmezése *A jelek értelmezése* című részben (CSONTOS–LEGEZA–VALACZKA–VARGA 2014A: 31): „Különös jelenete ennek a mesének a pofozkodás. Először Ilona pofozza fel a kíséretében levő leányokat, később Árgyélus pofozza fel szegény Ilonát. Tündérszép Ilona pofozkodása igazságtalan, hiszen a lányok nem hazudtak, Árgyélus tényleg megérkezett. Árgyélus pofozkodása is elfogadhatatlan az erőszakosság miatt. Ki bízta meg őt azzal, hogy igazságot szolgáltatson?” (CSONTOS–LEGEZA–VALACZKA–VARGA 2014A: 31). Ha egy tündérmesét jelenkorunk erkölcsi mércéje felől közelítünk meg, éppen a mese eposzszerűségét, szakrális és szimbolikus jellegét fogjuk negligálni. Az elemzés azért is megdőbentő, mert éppen a jelek értelmezését ígéri, azaz azt várnánk, hogy végre irodalmi jelekkel, alakzatokkal találkozhatunk, megtudjuk, hogy ún. átvitt értelemmel találkozunk a legtöbb alkotásban, s ezeket a jeleket képesek vagyunk felismerni, megértjük a metafora működését, az időn átívelő allegóriából jelen idejű, szimbolikus értelmezést készítünk stb. Természetesen a tankönyvben semmi ilyennel nem találkozunk, sőt a későbbiekben sem kapunk magyarázatot arra, milyen jelfogalommal dolgoznak a könyvszerkesztők, ugyanis az a jel, amely itt felbukkan, még csak nem is az, ami a mesemondó által küldött üzenet volt, ám megint csak a kommunikáció fogalmához sodródik: „A jelek szempontjából tanulságos számunkra, hogy Ilona nem hisz ezeknek a jeleknek. Közlik vele, hogy Árgyélus megérkezett: ez a közlés a jel. Ő azonban képtelen elfogadni ezt az üzenetet. Nem tud vele mit kezdeni, és nem hisz benne. »Nem hiszek a szememnek!« – kiáltunk fel, ha váratlanul eléink toppan egy ismerős. Más helyzetekben is így viszonyulunk a jelekhez. Napnál világosabb, amit látunk, mégsem hiszünk benne, mert mások az elvárásaink, feltevéseink. Nem fogadható el számunkra, ami történt” (CSONTOS–LEGEZA–VALACZKA–VARGA 2014A, 31).

Az olvasó számára viszont az elfogadhatatlan, hogy az elemzés szerzője nem tudja irodalmi jelként értelmezni az irodalmi művet, képtelen belátni, hogy a jelek önmagukon túlmutatnak, s nem Ilona vagy Árgyélus képtelen értelmezni a jeleket, hanem ő. A népmesékben szigorú rendben zajlanak az események, mindennek oka van, s minden trópus a pozitív végkiemenetelhez szükséges jelentést hordozza. Nem véletlen, hogy Ilona megpofozza a szolgálóit, s az sem, hogy Árgyélus így tesz. A pofon itt túlmutat önmagán, a megértés, elfogadás, alázat fontos szimbólumává válik. (Csupán zárójelben teszem hozzá, hogy a legtöbb népmesénk nemi szempontból nem igazán korrekt – különösen akkor nem, ha csak az elsődleges, felszíni jelentését nézzük [az asszony legyen csendes, dolgos, soha ne feleseljen az urával, ne akarja

annak titkát kifürkészni stb.] –, mégsem jutna eszembe feminista szempontból kritizálni e szövegeket, hiszen akkor épp a szimbolikus olvasat lehetőségét függesztenénk fel.)

Hasonlóképpen (negatívan) befolyásolja az olvasást az a néhány kérdés, amely Kiss Ottó *Csillagszedő Márió* című verse előtt olvasható: „1. Mit gondolsz, melyik szülő fontosabb egy gyereknek, az apa vagy az anya? 2. Vajon miért az édesanyák nevelik általában a gyerekeket, ha a szülők elváltak? 3. Ha elvált apuka lennél, milyen programot szerveznél hétvégén a fiadnak? És elvált anyukaként a lányoddal?” (CSONTOS–LEGEZA–VALACZKA–VARGA 2014A: 202). Nehéz ezek után bármit is írni, annyira érthetetlen és hihetetlen e kérdések megjelenése. Ha nem vesszük figyelembe a kérdések rejtette odaérthető válaszokat, akkor is elkésérítő, hogy egy gyereket arra biztatnak, döntse el, melyik szülő fontosabb számára, arról nem is beszélve, hogy a 3. kérdés azt sugallja, hogy az elvált apuka csak a fiának, az anyuka pedig csak a lányának szervezzen programot. Szomorú és újra csak érthetetlen, hogyan kerülhetnek be ilyen kérdések egy irodalomkönyvbe, ebben az esetben a belemagyarázás kifejezés is enyhének hat.

Ebben az esetben sem csupán a felvezető kérdésekkel lehet problémánk, hanem a mű után következő elméleti értekezéssel is. A *Szöveg zenéje* című fejezet arra reflektál, hogy a *Csillagszedő Márió* versformája és zenéje eltér az eddig tárgyalt versekétől: „Rímtelen és ritmus nélküli verseket olvashattunk ezeken a lapokon, s mégis verseknek nevezhetjük őket. Hogyan lehetséges ez? Fából vaskarika a rímtelen vers, nem igaz? Igen, a verseket rím vagy ritmus fogta szoros abroncsba, vagy még többször mind a kettő. A modern korban, főleg az 1900-as években elterjedtek a szabad versek. Ezeket nem verseknek, hanem **költemény**eknek kellene neveznünk” (CSONTOS–LEGEZA–VALACZKA–VARGA 2014A: 204). E definíciót olvasva először csak kétségbe estem, s lázasan kutatni kezdtem a szabad vers mint költemény (ám nem vers) definíció után, de sehol nem találtam. (Hajdan líraelméletből írtam a doktori disszertációmát...) Tanult kollégáimat megkérdezve szintén nem jutottam előrébb, hiszen ők sem hallottak még erről a megkülönböztetésről. Nem tudom, milyen líraelméleti tankönyvből merítette a szerző e fogalmat, de javasolnám neki gyors elfelejtését, s ugyanezt javasolnám azon diákoknak is, akik azóta már el is sajátították e frappáns kis fogalmat. S e definíció végén még egy sokatmondó (és még mindig meghatározatlan) jel-aspektus a szabad versekben: „Kevés szó, mégis sok jel: erőteljes üzenet az olvasónak” (CSONTOS–LEGEZA–VALACZKA–VARGA 2014A: 204).

A következő példában újra összekapcsoljuk a fogalmi pontatlanságot az értelmezés esendőségével. Az irodalmi szövegek egyik legfontosabb, bár igaz, igen nehezen megfogható s megfogalmazható fogalmát, az allegóriát tárgyalják a tankönyvek több helyen is, így Lackfi János *Bűvésznek lenni* című versét elemezve is. Álljon itt az allegória tankönyvbéli értelmezése: „A hétköznapi életben gyakran előfordul, hogy mellébeszélünk. Csak azt áruljuk el, hogy megharagudott a tanárunk, de azt már nem, hogy intót adott. Csak annyit mondunk, hogy verekedtünk, de arról nem beszélünk, hogy kórházba került a padtársunk. Ilyenkor a mellébeszélés célja az igazság elkerülése. Más értelemben is létezik azonban a valami mellé beszélő megszólalás. Például, amikor a költő allegóriát alkalmaz. Egy bűvészről beszélek, holott egy költőről szeretnék szólni. A szavak mágusa vagyok, ami nagy tehetség, de óhatatlanul szövicceket csinállok a családtagjaim komoly problémáiból is. Ezt így nehéz elmondani. Egyszerűbb kissé a dolog mellé beszélni, kissé odébb helyezni a fókusz. Egy bűvésznel könnyebb arról írni, hogy akaratlanul is bűvészkedik. Pontosan ez az **allegória** értelme: a képszerűbb dolog jobban kifejezi a lényegét. Vagyis nem azért beszélünk mellé, hogy elfedjük a lényegét, hanem hogy jobban kifejezhessük. Egy olyan jelet használunk (a bűvész szót), amely általában a cirkuszi fellépőt jelenti. Nálunk azonban **egyedi**, csak most érvényes **jelentést** fog kapni (valójában a költő gondjairól lesz szó). (CSONTOS–LEGEZA–VALACZKA–VARGA 2014A, 213) Úgy gondolom, a hosszúságú citátum indokolt volt, hiszen egyszerre szemlélhetjük meg egy fogalom, az allegória félremagyarázását s magának a versnek egy oda nem illő értelmezésbe való belekényszerítését, s ráadásul e kettő így rögtön hatástalanítja is egymást. Eleve problematikus az, hogy a költészet egyik legősibb alakzatát a mellébeszéléshez hasonlítja az értelmező, s figyelembe sem veszi az allegória temporális jellegét. A vers interpretációja éppen akkor válik tarthatatlanná, amikor két dolgot úgy von egy jelentésmezőbe (bűvész, költő), hogy nem történik erre sem kulturális, sem nyelvi

utalás, ráadásul a jel egyedivé válása (csak most, csak itt érvényes jelentés) éppen szimbólum-má teszi az adott képet, míg az allegória jelentése állandó, kulturálisan meghatározott s így az időn átívelő, nem jelen idejű. Az allegorikus jelentést sokkal inkább Midász király képe erősítheti, mely újraértelmezi a teremtett csodákat. Ahogyan Paul de Man fogalmaz: „ahhoz, hogy allegóriáról beszélhessünk, nélkülözhetetlen, hogy az allegorikus jel olyan jelre utaljon, amely megelőzi. Az allegorikus jel által alkotott jelentés tehát csak egy olyan korábbi ismétlése lehet (a fogalom kierkegaard-i értelmében), amellyel időben sohasem eshet egybe, hiszen e megelőző jel lényege éppen ez a tiszta elsőbbség” (PAUL DE MANT idézi: FÖLDES 2009: 331).

Éppen ezek alapján tekinthetjük elhibázottnak a hatodikos könyvben Arany János *A walesi bárdok* című versének igen leegyszerűsítő értelmezését: „Mit tehet ebben a helyzetben egy kisember? És mit tehet egy költő? Ezek a kérdések vannak elrejtve a most olvasott balladában is. A jelentésnek ezt az elrejtését **allegóriának** nevezzük. A rejtett második jelentés az **allegorikus jelentés**. Edward helyett a versbe vetíthetjük Ferenc Józsefet, az elveszített költő helyébe Petőfit, bárdok helyett költőket, Wales helyett Magyarországot hallhatunk ki a sorokból.” (CSONTOS–LEGEZA–VALACZKA–VARGA 2014B: 46). Éppen az ilyen direkt megfeleltetések teszik tönkre az irodalom metaforikusságát, hiszen ez a jelentésréteg éppen szimbolikusan (az értelmezés jelen idejében) lehet jelen az olvasó döntése alapján, ám nem lehet jelen allegorikus szinten, nem előírászerű s nem temporális.

S ha már a balladáknál tartunk, magának a műfajnak a meghatározásába is csúszott egy kis hiba: „A **ballada** olyan műfaj, amely a három műnem (a líra, az epika és a dráma) határán áll: verses formájú, történetet mond el, és sok benne a párbeszéd” (CSONTOS–LEGEZA–VALACZKA–VARGA 2014B: 48). A balladában nem elsősorban azért figyelhetők meg a drámai műnem sajátosságai, mert sok benne a párbeszéd, hanem éppen a tragikus (vagy ritkábban komikus) esztétikai minőség megléte miatt.

Sokáig sorolhatnánk még e tankönyvek pontatlanságait, bízunk benne, hogy a bírálattal és felülvizsgálattal megbízott kollégák alapos munkát fognak végezni, ugyanakkor féltő, hogy ennyi pontatlanság és csúsztatás után nem lesz elegendő egy egyszerű átszerkesztés ahhoz, hogy minőségi tankönyv szülessen. A gyors és kapkodó munka eredménye egy olyan tankönyvcsalád lett, mely nem ügyelt a részletekre, s ami a legfőbb hibája: nem veszi komolyan az ifjú olvasót.

IRODALOM

CSONTOS ATTILA – LEGEZA MÁRTON – VALACZKA ANDRÁS – VARGA ANNA 2014a. *Irodalom tankönyv 5*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

CSONTOS ATTILA – LEGEZA MÁRTON – VALACZKA ANDRÁS – VARGA ANNA 2014b. *Irodalom tankönyv 6*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

FÖLDES GYÖRGYI 2009. Szimbólum- és allegóriaelméletek. *Helikon* 2009/3, 325–349. p.

ABSTRACT

CONCEPTIONS, CORPUS AND CANON IN THE TENTATIVE SCHOOL-BOOKS

It's not easy to write about a new school-book especially not about a tentative, immature book. In my study I try to introduce and interpret the new *Irodalom tankönyv 5*, and *6*. (*School-book for literature for the 5th and 6th classes*), underline the problems with the selection and interpretation of the texts and with the explication literal categories.