

G. GÖDÉNY ANDREA

Tankönyv és olvasásfejlesztés¹

Noha a legutóbbi PIRLS- és PISA-vizsgálatok pozitív elmozdulást jeleznek az alsó tagozatos gyerekek olvasásértésével kapcsolatban, a 15 éves korosztály teljesítménye továbbra is átlag alatt van. Az olvasási képesség és a vele szoros összefüggésben álló gondolkodási képesség fejlődése láthatóan megtorpan az alsó-felső tagozat határán, az 5-6. évfolyamon.² Jelen pillanatban úgy tűnik, az olvasási problémák, szövegértési nehézségek elsősorban a tíz-tizenkét éves korosztály és az ezt követő képzési szakasz fejlesztési hiányosságaira vezethetők vissza. Ezek a hiányosságok pedig leginkább a szövegértő és alkotó, s az ezekkel szoros összefüggésben álló gondolkodási képességek, ill. a kreativitás nem megfelelő fejlesztésében érhetők tetten.

Ahhoz, hogy a NAT 2007-nek az a célkitűzése, hogy különböző kommunikációs helyzetekben, különböző mediális közlés esetén megértést és megértetést biztosító kommunikációs képességek birtokában lévő diákok léphessenek át az iskolapadokból az életbe, s a továbbiakban maguk is képesek legyenek az élethosszig tartó tanulásra, a folyton változó és módosuló élethelyzetekhez való alkalmazkodásra, nem elegendő a törvényi szabályozás. A pedagógiai praxisra irányuló kutatásokból látható, hogy sokkal inkább a tankönyvek orientálják azt, mint a törvények, ez pedig a tankönyvek korszerűségének (és persze a tankönyvet választó pedagógus képzettségének) jelentőségére hívja fel a figyelmet.³

Eminens érdek tehát, hogy olyan tankönyvek szülessenek, amelyekben tükröződnek a tantárgy-filozófiai változások, tudomásul veszik a szövegértő és szövegalkotó képességek fejlesztésének jelenkori igényeit, közöttük a szépirodalmi szövegek megértésének, élvezésének, a vélemények artikulálásának tanítását és taníthatóságát. Tisztában vannak az irodalom szövegiségével, esztétikumával, létének interpretatív jellegével, olvasó és szöveg dialogikus viszonyával, a befogadói elv érvényesítésének jelentőségével, valamint az olvasásra motiválás hatékony eljárásaival. Azaz korszerű és érvényes módszertani kultúra jegyében szervezik meg kérdés- és feladatrendszerüket, annak tudatában, hogy a kooperatív technikák alkalmazásával sokféle interakcióban születő tudás (melyben legkevésbé a tanár-diák interakció dominál), a magasabb szintű gondolkodási műveletek működtetésével teremtett jelentés flexibilisebb és felhasználhatóbb.

A fentiekből következik, hogy a *magyar nyelv és irodalom* tantárgynak *szövegértés és szövegalkotás* tantárggyá, a jó „magyarkönyvnek” pedig szövegértés- és szövegalkotás tankönyvvé kell válnia, amelynek olvasásra motiváló szövegválogatása, korszerű irodalomfogalma, tudás- és tanuláskonceptiója és a diák(ok) közötti interakciók generálására képes módszertani kultúrája lehet a hatékonyság záloga. Az ilyen tankönyv a hagyományos tanárszerep átkódolására inspirál, az osztálytermi dominancia feladására

készíti a tanárt, s arra, hogy irányítóból folyamat- és munkaszervezővé váljék. Az írás és olvasás folyamatközpontú megközelítése, a kritikai gondolkodás fejlesztése, kooperatív és reflektív tanulási technikák alkalmazása, a drámajáték és a kreatív-produktív szövegfeldolgozás gyakorlatainak tankönyvi jelenléte olyanná formálhatja például az olvasást, amelynek esélye lehet a Gutenberg-galaxis hagyományinak a Neumann-galaxis kontextusába való beágyazására.

Több olyan tankönyvcsalád született az elmúlt időben, amely a fenti prioritások kisebb-nagyobb részének figyelembevételével íródott, a Korona Kiadó gondozásában pedig megjelent egy befogadás-központú és kompetencia-fejlesztő program a 9-12. évfolyam számára, amelyhez Pethőné Nagy Csilla írt *Módszertani kézikönyvet*. Ez a program azt is szemlélteti, hogy „a kompetenciaalapú irodalomoktatás nem civilizáció és „terhelés”-ellenes széplélekség”.⁴ Tanári kézikönyvét - az elméleti alapvetést és a módszertani eljárásokat illetően - haszonnal forgathatják az alsóbb évfolyamokat tanító pedagógusok is,⁵ de nem oldja meg a 10-12 éves korosztály értelmező kompetenciájának, szövegértő és – alkotó képességének gondjait. Holott ennek a korosztálynak a fejlesztése eminens érdeke a közoktatásnak, hiszen a negyedik évfolyam végén a tanulók életkori sajátosságaihoz fogva nem rendelkeznek még olyan szövegértési képességekkel, amely lehetővé tenné számukra a tantárgyi tanulást és a szépirodalmi szövegek mélyebb jelentéstartalmainak felfogását, nem elég járatosak a hatékony szövegfeldolgozó módszerek alkalmazásában. Éppen ezért az ezen kompetenciák fejlesztésére való képesség fontos szakértelme kell legyen az általuk használt taneszközöknek is.⁶ Kiemelten fontos ennek a korosztálynak az olvasóvá nevelése azért is, mert olvasás-lélektani szempontból átmeneti korszakban van. Elsősorban a beleélő olvasó pozíciójából fejleszthető, de már megkezdhetők a reflektivitást, önreflexiót igénylő tevékenységek, amelyek nélkül artikulált értelemalkotásra aligha válhat képessé az olvasó. Azért is kiemelt figyelmet érdemel a tíz-tizenkét évesek olvasóvá nevelődése, mert még ekkor is kialakítható a belső látásra való képességük,⁷ amelynek kiépülése a készen kapott képek uralma alatt felnövő generációk olvasásértésének egyik záloga lehet.

Kérdés, hogy mennyire felelnek meg az 5-6. évfolyam számára forgalomban lévő tankönyvek az új elvárásoknak. A tankönyvpiac liberalizációja tankönyvek sokaságát hozta magával, ami korántsem jelentette azt, hogy mindegyik olvasókönyv, irodalomkönyv tudományosan megalapozott, korszerű irodalomfogalom és módszertani kultúra birtokában íródott volna, és alkalmas lenne eminens funkciója betöltésére: az olvasás megszerettetésére, különböző szövegtípusokat értő olvasó diákok nevelésére. A rendszerváltás utáni irodalomtankönyv-piac szakmailag igényes könyveit még egy darabig a nyolcvanas években keletkezett alternatív programok tankönyvei jelentették: a Zsolnai-program, ill. a Bánréti Zoltán nevével fémjelzett *Nyelv – kommunikáció – irodalom tizenéveseknek* program. Ezek azért sem lehettek igazán sikeresek, noha a maguk korában irodalomelméletileg rendkívül jól megalapozott, esztétikai szempontokat igényesen működtető programok voltak, mert az alsó tagozatos, ill. 5-6. évfolyam irodalmi neveléséről irodalomtanításként gondolkodtak. Ezt a korosztályt pedig inkább taszítja az irodalomtól az intellektuális megközelítés, mintsem vonzaná.

A kilencvenes évek egyik legigényesebb tankönyvcsaládja az ELTE műhelyében született, amelynek általános iskolai darabjait Cserhalmi Zsuzsa írta, az 5-6. évfolyam

számára egyedül, a felsőbb évfolyamoknak Tarján Tamással. Ezek a tankönyvek elméletileg és módszertanilag egyaránt szakszerűen, a receptív megértés jelentőségének tudatában, korszerű irodalomfogalom és módszertani kultúra birtokában gondolják át a korosztály (irodalom)olvasóvá nevelését. Mégsem lettek sikeresek. Mint ahogy azok a társaik sem tudtak jelentős áttörést felmutatni a tankönyvpiacra, amelyek szakmailag felelős és igényes válaszlehetőséget kínáltak az olvasással kapcsolatos jelenkori problémákra. Érdekes kísérlet például Tóth Krisztina és Valaczka András próbálkozása, hogy nemek szerint olvassák a korosztályt, az irodalom közös tananyagához fiúknak-lányoknak más-más olvasmányokat kínálva feldolgozásra. (Irodalmi ikerkönyvek, Nemzeti Tankönyvkiadó)⁸ Figyelemre méltó a Pála Károly, Arató László nevével fémjelzett, a gimnáziumok számára készült, a szövegértelmezést és a kritikai olvasást fókuszba állító problémacentrikus irodalomtanítási modell „lefelé építkezésével” született tankönyvsorozat az általános iskola negyedik, ötödik, hatodik évfolyama számára, a Calibra Kiadó gondozásában: *A világ és én. Szövegértés – szövegalkotás I-III.*⁹ A szövegértési-szövegalkotási képességeknek a transzferhatásra alapozott együttes fejlesztési koncepciója teljesedett ki aztán a SULINOVA tankönyv- és taneszköz-fejlesztési programjában, amely messzemenően figyelembe veszi az olvasáskutatás aktuális eredményeit, az olvasásszociológusok jelzéseit, a nemzetközi szövegértés- vizsgálatok tapasztalatát és a hazai monitorvizsgálatok eredményeit, s az azokból tudományos igényvel levont konzekvenciák alapján válaszlehetőséget kínál a felvetett problémákra.

Hogy a mai tankönyvpiaci kínálat mennyire alkalmas az új igények kielégítésére, jelzik a tantárgyi obszervációval kapcsolatos publikációk. *A magyar nyelv és irodalom tantárgy* átvilágítását és néhány jellemzően használt tankönyv összehasonlító elemzését Kerber Zoltán végezte el.¹⁰ A vizsgálat célja az volt, hogy általános és középiskolai nyelvtan- és irodalomkönyvek összehasonlító elemzésével, vizsgálati szempontok meghatározásával olyan indikátorrendszert dolgozzon ki, amellyel megítélhető egy-egy tankönyv tanítási-tanulási stratégiájának korszerűsége. Az elemzésre véletlenszerűen kiválasztott három-három általános ill. középiskolai nyelvtan- és irodalomkönyvet egy-egy kiválasztott tananyagegységükön keresztül vetette össze. A vizsgálati eredményekből látható, hogy azok az irodalomkönyvek, amelyek a szakma minden tiltakozása ellenére uralják a tankönyvpiacot, a fejlesztendő kulcskompetenciák szempontjából sem alkalmasak a *magyar nyelv és irodalommal* kapcsolatos jelenkori elvárások beteljesítésére.¹¹ Nem szerepelnek rosszul ebben Helyt álltak a vizsgálatban Cserhalmi Zsuzsa 5-6. évfolyamra írt tankönyvei, melyek a befogadói elv és a modern hermeneutika nézőpontjából kísérelték meg átírni a kilencvenes években az irodalomtanítást. A fejlesztendő kulcskompetenciák szempontjából legjobbnak azonban a *Világjáró*-sorozat¹² 5-6. osztályos könyvei bizonyultak az értékelésre választott könyvek között. Ezek a könyvek műfajszempontú megközelítésben, a befogadói elv érvényesítésével, a diákolvasóval partneri viszonyra lépve olvastatják a korosztályt. Úgy tűnik, a fejlesztendő kulcskompetenciák szempontjából nem eredménytelenül.¹³

A tankönyvrendelési, tankönyvpiaci mutatókat nézve egyelőre illúzióknak bizonyul az az elképzelés, hogy a felhasználói oldal igényei egészségesen fogják szelektálni a tankönyvpiacot, és a jó tankönyv előbb-utóbb piacképes lesz, a rosszak pedig „kiíród-

nak” róla. Ezek a mutatók inkább a felhasználói oldal kontraszelektív működésének tanúbizonyságai. Sikeres lehet az olyan könyv, amely rögzített jelentéseket, egy kimentű, kész értelmezéseket kínál a felhasználók számára, túlzott mennyiségű mű olvasásra nem, vagy alig motiváló feldolgozásával, az olvasási képességek fejlesztésének kurrens eljárásainak figyelmen kívül hagyásával, reprodukzív jellegű kérdések özönével, az irodalomtörténeti elv burkolt vagy kevésbé burkolt alkalmazásával, a kortárs irodalom és a humor olvasásra motiváló erejének figyelmen kívül hagyásával, elavult poétikai szemlélet közvetítésével, és egy leváltódott kánon jegyében jött létre. A sikeres tankönyvek leginkább azt demonstrálják, hogy a felhasználói oldal irodalom-felfogása még mindig a pozitivistá irodalomtudomány színvonalán áll, az irodalomtanítási praxis a premodern irodalomtudomány jellegzetességei szerint működik.¹⁴ A tankönyv- és taneszközüáltás nehézségei nyilvánvaló összefüggésben állnak a régi értelmezőkeretek feladásának, a konceptuális váltás(ok) végrehajtásának pszichikai nehézségeivel. Holott a váltáshoz készen állnak a kompetencia alapú oktatás mára már elkészült programcsomagjai is, mind a 12 évfolyam számára.¹⁵

A SULINOVA fejlesztése azt a média felé is nyitott, képességfejlesztő és élményorientált olvasástanítást képviseli a tankönyvpiacra, amely a szövegértés és szövegalkotás kontextusában, a kulcskompetenciák prioritásában gondolja el az olvasóvá nevelést, a diákbefogadó szempontjainak figyelembevételével, s a befogadói elv érvényesítésével, a populáris kultúra felől a magaskultúrába (nem közvetlenül) nyíló kapuk kihasználásával. Ez az átfogó magyartanítás az olvasást konstruktív, mozgósítható előismeretekre alapuló, cél által vezérelt, szelektív és motivált szövegértési tevékenységnek tekinti. A szövegértés-szövegalkotás program nem az irodalomtörténetet vagy a műfajelméletet tantervesíti, hanem a jó olvasóban potenciálisan működésbe lépő kompetenciákat fejleszti. Az *A* típusú programcsomag integrált nyelvi-irodalmi programot kínál, a *B* típusú kereszttantervi programcsomagok a tantárgyspecifikus olvasási képességek fejlesztését célozzák, a *C* típusú programcsomagot a tanórán kívüli fejlesztésre dolgozták ki. Felzárkóztatáshoz és tehetséggondozáshoz egyaránt használhatók.

Programcsomagon egy adott céllal létrejövő tanulási-tanítási folyamat megvalósítását szolgáló komplex taneszközegyüttest értik az alkotók, amely az ismeretközvetítést tudatosan tervezett kompetenciafejlesztéssel kapcsolja össze, hosszú távon is alkalmazás-képes tudást kínálva. A tanulói eszközökön kívül tartalmazza a folyamat tervezését, szervezését, értékelését segítő eszközöket is.¹⁶ A programcsomagban tehát mindaz benne van, amit hagyományosan a tantervek, tankönyvek, munkafüzetek, szöveg- és feladatgyűjtemények, tanári kézikönyvek és segédanyagok, mérési-értékelési eszközök együttesében szokás megjeleníteni. A csomagok modulrendszer szerűen épülnek fel, ami többféle bejárású lehetőséget biztosít a felhasználóknak, lehetőséget teremtve nagyobb egységeket átfogó tanítási szakaszok (epochák) létesítésére, az összefüggések hatékonyabb feltárására, a differenciált fejlesztésre, a csoport- és egyéni fejlesztési programok kialakítására. Tevékenységre épülő módszertanukkal a tanulói aktivitást helyezik előtérbe, ami a tudás használhatósága és személyessége létrejöttéhez nélkülözhetetlen. A programcsomagokban kétféle értékelési mód jelenik meg. Az egyik a tanulót önmagához méri, saját fejlődési folyamatára fókuszálva; a másik külső, diagnosztikus mérés, amely a tervezést, adaptációt és innovációt segíti.

A szövegértési és szövegalkotási kompetenciaterület fejlesztésének jellemzői között első helyen a kommunikáció-központúság áll, nem csupán célként, hanem módszerként is, hiszen olyan tanulási folyamatba lépnek be a pedagógusok és diákok, amely demokratikus együttműködésen alapul, vitára, eszmecsere-re épül, kommunikatív cselekvésre ösztönöz, önállóságot és kritikai készséget kíván. A tanulóknak nem választalás a feladata, hanem műveleteket kell végezniük a szöveggel. A foglalkozások tervezésének alapja a mindenkori egyéni sajátosságok, igények: az egyéni tempó, probléma, képesség. A differenciálás szempontja lehet a szövegalkotási mód hasonlósága, eltérése, a szükséges tanári támogatás mértéke stb. A program partneri viszonyt tételez fel tanár és diák között, s benne ún. kutatószemlélet érvényesül, amely támogatja a kérdezést, lehetővé teszi a tévedést, próbálkozást. Végül nagyon fontos benne a rendszeresség elve, ami már a keresszintantervi csomagok felé nyitja meg a műveltségterületi programcsomagot, hiszen csak akkor lehet hatékony a program, ha nem csupán magyarórákon történik a szövegértés- és szövegalkotás-fejlesztés.¹⁷

Az A csomag irányítja a hagyományos értelemben vett „magyartanítást” – noha nem hagyományos értelemben... Minden fejezete irodalmi és nem irodalmi szövegeket egyaránt tartalmaz. A szövegek és az azokat feldolgozó feladatok négy csomópont köré szerveződnek: egy-egy tematikus, poétikai, szövegértési és szövegalkotási szempont (rendezőelv) szerint válogatták össze az adott fejezet szövegeit, feladatait. A tanulás RJR keretben történik, a ráhangolódás – jelentésteremtés – reflektálás fázisaiban.¹⁸ Egy-egy szöveg feldolgozása előtt az előzetes tudást, megértési sémákat mozgósítják, a reflektálás fázisában pedig a saját maguk számára lényeges információk kiemelése, kérdések és problémák megfogalmazása történik. A tanulási folyamat szervezésében annak reflektív jellege kerül előtérbe, épp a tudás minél személyesebbé válása érdekében. Mindez egy új, érdekes tananyagstruktúrában valósul meg, amelyben az irodalomtörténeti kronológia és a hagyományos leíró grammatika háttérbe szorul.

A munkaformák tekintetében az egyéni és kooperatív formákat részesíti előnyben a program, szemben az iskolai praxist máig (nyomasztóan) uraló frontális munkával.¹⁹ A program módszertani alapelve a kooperatív tanulás és a differenciálás, amely homogén és heterogén csoportok váltogatásával történik, az éppen adott fejlesztési (rész)célok-nak leginkább megfelelően. A hatékony és célszerű csoportalakítás előfeltétele a megértési deficitek diagnosztizálása, ez pedig elképzelhetetlen olyan tanulási légkör nélkül, amelyben érdem a gyengeségek, problémák feltárása, ami a számonkérő értékelés háttérbe szorítását kívánja meg.

A kánonközvetítő irodalomtanításról a kompetenciafejlesztő magyartanításra való áttérés az olvasási kedv felkeltésére is alkalmas lehet, mert több idő juthat újabb és népszerű művek feldolgozására, noha azt is szem előtt kell tartania a magyartanításnak, hogy az összetett jelentésszerkezetű művek értelmezésére való képesség csak ilyen természetű szövegek feldolgozásával lehetséges. De néhány ilyen szöveg olvasásra motiváló feldolgozásával többet tehetünk a cél érdekében, mint ismeretközpon-tú irodalomtanítással és sok mű unalmas feldolgozásával.

Az ötödik osztályos tanulói programcsomagba való bepillantással nézzük meg, hogyan valósulnak meg ezek az elvek a gyakorlatban. A szövegek és feladatok hat témakör köré rendeződnek, láthatóan a korosztály tematikus olvas(tat)ási igényének meg-

felelősen: *Otthon* (otthon, család, iskola, kapcsolatok, kapcsolatteremtés), *Történetek állatokról* (állatos és állatkerti történetek különböző szövegtípusokban és szövegműfajokban), *Kapcsolatok I.* (*A Pál utcai fiúk* valamint a felnőtt és gyereklét különbségeit és egyezéseit tematizáló szövegek feldolgozása), *Vissza a meséhez!* (mesék és meseregények), *Varázsbírodalmak I., II.* (*János vitéz*²⁰ és *Harry Potter*, utópiák és negatív utópiák). A szöveganyag tematikus csoportjai alkalmazkodnak a korosztály érdeklődéséhez: otthon, család, emberi kapcsolatok, barátságok, felnőtt-és gyereklét, állatok (állatok és emberek kapcsolata), mese- és varázsvilágok a megpendített témák. A szövegválogatás figyelembe veszi az olvasói életvilágok és a szövegvilágok viszonylagos közelségének, a humornak és a viccnek az olvasásra motiváló erejét. Végre *Mézza család*ot (is) olvashatnak a gyerekek az iskolában és egyéb vicces, humoros szövegeket, s a hozzájuk kapcsolódó feladatok megoldása közben a vicc, humor, tréfa nyelvi természetét is felfedezik, megértik a nyelvi működés mikéntjét. Figyelemre méltó, hogy a jelenkor (vagy a közelmúlt) (gyermek)irodalma nem a *János vitéz* (és a *Toldi*) vagy *A Pál utcai fiúk* (és az *Egri csillagok*) rovására került be, az irodalom történeti létmódjának tapasztalata ugyanis ebben az életkorban is fontos tapasztalat. Ám az is lényeges, hogy megjelenhessen a *Harry Potter* is a tananyagban, vagy más, a gyerekek számára vonzó könyv.²¹ Ebben a vonatkozásban remek fogása a taneszköznek a *János vitéz* és a *Harry Potter* párhuzamos feldolgoztatása, az azonosságok és különbségek felfedeztetése.

Egészséges arányokat mutat a szöveganyag az irodalmi és nem irodalmi, valamint a lírai és epikai szövegek tekintetében is. Utóbbi vonatkozásban külön üdvözlendő az epika túlsúlya, amely végre megbontja líraorientált irodalomtanításunk hagyományát annak tudatában, hogy a történetmesélés és -befogadás varázsától megérintve nagyobb az esély az olvasóvá válásra, mint a líra felől megérkezhetni oda. Ám szó sincs arról, hogy a líra a szükségesnél jobban háttérbe szorulna, az pedig külön öröndetes, hogy olyan szövegeket dolgoznak fel, amelyek tematikájuknál fogva is érdeklődésre tarthatnak számot – ilyenek például a gyereklét és felnőtt világ kérdéseit feszegető svéd gyerekversek, amelyek majd harminc éve kínálják magukat olvas(tat)ásra, de alig néhány taneszköz használja ki a bennük rejlő lehetőségeket.

Van egy hetedik fejezete is a programcsomagnak, a *Projektnapló*, ami tulajdonképpen a csoport(tagok) éves munkájának rögzítése portfólió formájában, annak értékelésével együtt. A projektmunka dokumentációja a csoportra vonatkozó adatok feltüntetésével, majd az együttműködési szabályok megszövegezésével kezdődik (az egyéni és a csoportfelelősség megállapításával); majd ezt követik a feladatok: mesekönyv készítés, saját mese írása (a piszkozatkészítés – átdolgozás - korrekció folyamatában). Egy dramatizálási folyamat jegyzőkönyvezése követi ezt, amelynek csak egyik hozadéka egy, a hétköznapiakban is fontossá válható szövegtípus megismerése, de még fontosabb talán a másik, a jegyzőkönyvezett tevékenység: a dramatizálás, amelynek jelenléte eddig, sajnálatos módon, meglehetősen esetleges volt az iskolai praxisban, holott fejlesztő hatása, élményszerző képessége régóta ismert a szakirodalomban.

A projektnapló fontos feladatcsoportja az érvelő képesség és a konszenzuskötés képességének (ki)fejlesztését célozza. Olyan feladatok segítik ezt, amelyeknek az elvégzése szóbeli és írásbeli érvelést kíván a csoporttagoktól, majd valamiféle egyezsége juttat. Ilyen pl. a csoportnak legjobban tetsző mesekönyv kiválasztása, érvelő szövegek

megalkotása az olvasással és könyvekkel kapcsolatos témákban, különböző címzettekhez szólva. A napló segítséget is ad a feladatok megoldásához pl. az írásfolyamat lépéseinek modellezésével (tervezés, írás, közreadás hármasságában bemutatva azt), vagy azzal, hogy irányítja a megoldás menetét a lépések megjelölésével, miközben helyet biztosít az egyes tevékenységi szakaszokban született eredmények, megoldások lejegyzéséhez. A meseírás lépései pl.: ötletelés, szereplőtérkép, történetvázlat, a szereplők, helyszínek, csodás tárgyak rajzos elkészítése, s csak ezt követi a mese szakaszos megírása a különböző fázisok ütemezésével: az előkészítés és 1. bonyodalom, majd a kibontás megírása; a 2. bonyodalom és kibontása; végül a tetőpont és megoldás.

A gyerekek az interjúkészítést is gyakorolják a másik csoport meséjének felderítésére, amikor kérdések feltevésével nyomozhatják ki, vajon milyen mesét alkottak a többiek. Nyilvánvaló hogy ennek a feladatnak is többszörös a hozadéka. Egy műfaj megismerésén túl a jó kérdés megalkotásának képességét fejleszti, s a magasabb gondolkodási műveleteket gyakoroltatja azzal, hogy folyamatos problémamegoldást, feltevések és következtetések levonását, gondolkodási stratégiák kidolgozását és módosítását követeli meg a siker. A szellemi erőfeszítés motorja pedig a kitalálás, a rátalálás öröme, a kíváncsiság.

A projektnapló érdekes feladata a reklámkészítés egy gyermekmagazin számára, amely nemcsak azért fontos, mert a gyerekek számára ismerős és otthonos világ (a reklámok képi világa) felől nyit bejárást az olvasás (szöveg)világába, hanem a lényegkiemelés, hatáskeltés módozataira is megtanítja őket. Kép és szöveg összekapcsolását a csomag egyéb fejezeteiben is alkalmazza a program, rajzok, illusztrációk készíttetésével, ami nemcsak a fantázia fejlesztésének lehet sikeres eljárása. A belső képek exteriorizációja segíti a mélyebb szövegértést, a jelentésartikuláció verbális megfogalmazásával küszködő gyerekek számára pedig átmenet, híd lehet a képi világból a nyelviség világába.

Egy, az irodalmi szövegek megértési képességét is fejleszteni kívánó taneszköz esetében nem utolsó szempont az irodalomfogalom korszerűsége. Örömmel üdvözölhető a programcsomagban az irodalmi szövegek nyelviségének vizsgálata, poétikai szempontok figyelembevétele;²² az irodalom interpretatív létének, az (egyéni és csoportos) olvasói dialogizálás jelentőségének tudatában szervezett tevékenységrendszer; az irodalom történetiségének és intertextuális jellegének felismertetése. A Varró Dániel *Maszat-hegyé*nek részletével induló mesefeldolgozó fejezet (*Vissza a meséhez!*) nyitószövegéből azonosítható olvasmány- és (rajz)filmélményekre való ráismerés öröme közben pl. tapasztalattá válhat az irodalom intertextuális létmódja, de a közegátlépések gyakorisága is. Utóbbi megfigyeltetésére, az irodalmi szövegek közegváltásának sajátosságaira, a művészi közegek közötti átjárásokra több helyen figyelemmel vannak a program alkotói. Remek *A Pál utcai fiúk* feldolgozását követő feladatsor filmnyelv és szöveg működési sajátosságainak összevetésére, vagy azok a feladatok, amelyek a közegátlépés mikéntjét gyakoroltatják: a szöveget filmforgatókönyvvé, képregénnyé, stb. alakíttatják.

Nem utolsó sorban az irodalomra mint művészeti ágra is rátekint a program, s tapasztalattá teszi a szövegek egymáshoz kapcsolódásán túl a többi művészeti ághoz való kapcsolódási pontokat. Mindezt nem intellektuális megközelítéssel, hanem az értelmalkotást segítő, a magasabb gondolkodási műveletek kiváltására megfelelő techni-

káinak alkalmazásával, a (folyamat alapú) írás- és olvasásfejlesztés transzferhatásainak kiaknázásával, a reflektív és kooperatív tanulás tudás-és személyépítő eljárásainak bevonásával, élményszerű és gondolkodásfejlesztő szövegfeldolgozó eljárásokkal.

Természetesen nincs királyi út. Eddig sem volt és nem is lesz. Sokféleképpen lehet jól tanítani. Egy program sikerességének mérlegét nem lehet csupán standardizált szövegértési tesztekkel megvonni. Hogy valóban értő olvasókat nevelt-e, arra csak év(tized)ek múlva derül fény. De azt mindenesetre érdemes lenne tesztelni, melyik program milyen hatásfokkal fejleszt (nagyjából) hasonló közegben, s ideje lenne a forgalomba hozható taneszközök listájába olyan szűrőket betenni, amelyek nem teszik lehetővé, hogy rombolják a gyerekek olvasási kedvét és képességeit...

Andrea G Gödény: Lehrbuch/Lesen – Förderung

Nach den neuesten Erhebungen ist das Verständnis der Gelesenen unter den Schülern der Grundschule besser geworden, doch ist die Leistung der Altersklasse 15. weiterhin beunruhigend. Die Autorin untersucht die Ursachen und stellt fest: die Auswirkungen der verschiedene, eine Lösung bezweckenden Programme können erst in Jahren festgestellt werden.

Jegyzetek:

- ¹ A szöveg a Kecskeméti Tanítóképző Főiskola 2009 júniusában megrendezett anyanyelvi konferenciáján elhangzott előadás szerkesztett változata.
- ² L. RÁBAINÉ SZABÓ Annamária: 9-10 évesek szövegértési képessége. *Csodaceruza*, 2003. 19. szám 34. http://www.csodaceruza.com/cikk_pirls.htm; VÁRI Péter - BALÁZSI Ildikó - BÁNFI Ilona - SZABÓ Annamária - SZABÓ Vilmos László: Hogyan olvasnak a magyar kilencévesek? A PIRLS 2001 eredményei a PISA- és a PIRLS-vizsgálat összehasonlításának tükrében. *Iskolakultúra*, 2003. aug. 118-138.; BALÁZSI Ildikó – Balkányi Péter: PIRLS 2006. A negyedik osztályosok szövegértése. *Új Pedagógiai Szemle* 2008/1. 3-11.; PISA 2006 Összefoglaló jelentés. A ma oktatása és a jövő társadalmá. <http://oecd-pisa.hu/PISA2006Jelentes.pdf>
- ³ L. pl. a Tankönyv- és Taneszköz-kutató és – fejlesztő Intézet publikációit, prezentációit, Dárdai Ágnes, Kojanitz László és kollégáik kutatási eredményeinek közzétételét az intézet honlapján: <http://www.commitment.hu/main.php?folderID=1049>
- ⁴ VÁRI György: Kánon és kompetencia. *Élet és irodalom*, LII. évfolyam 39. szám, 2008. szeptember 26.
- ⁵ PETHŐNÉ NAGY Csilla, Módszertani kézikönyv. Befogadás-központú és kompetenciafejlesztő irodalomtanítás a gimnáziumok és szakközépiskolák 9-12. évfolyamán. Korona, Bp., 2007.

- ⁶ L. LIGETI Csákné, A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete a közoktatás elemi szakaszában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002/10. 62-74.
- ⁷ L. CSERHALMI Zsuzsa, Módszertár, Bp., Korona, 9-11.
- ⁸ Kár, hogy a szövegek értelmezésének közlésével a jelentés rögzíthetőségének téves képzetét kelthetik a sorozat darabjai. Ez akkor sem szerencsés, ha némi magyarázatul szolgál rá az a törekvés, hogy a taneszköz mintát adjon a vélemények igényes artikulálásának mikéntjére. Célszerűbb olyan kérdés- és feladatrendszerrel, tevékenységekkel segíteni az értelemadást, amely alternatív értelmezésekre inspirál, segíti a saját olvasat kialakítását. Ha a jelentésartikuláció megformálására mintát kíván adni egy taneszköz, az persze nem baj, de ezt eleve alternatív értelmezések bemutatásával érdemes megtenni, hogy ne gondolhassa egyetlen felhasználó sem, hogy létezhet egyáltalán egykimenetű értelmezés. Így próbáltak meg eljárni pl. a Cserhalmi-könyvek annak idején.
- ⁹ A program kidolgozásának felelős szakmai vezetője Loránd Ferenc.
- ¹⁰ L. KERBER Zoltán: A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. 10. 45-61.; ill. KERBER Zoltán: Magyar nyelv és irodalomkönyvek elemzése I-II. Iskolakultúra, 2005. 9.;10. 97-125.; 107-119.
- ¹¹ Az Apáczai Kiadót ért sokféle kritika közül felhívnám a figyelmet Széky Jánoséra az *ÉS*-ben. Jóllehet, az alsós olvasókönyv-sorozatra vonatkozik, helytálló a felsőbb évfolyamok számára íródott irodalomkönyvek szemléletére nézve is. L. SZÉKY János: Mennyi jószág. *Élet és Irodalom*, LII. évfolyam 39. szám, 2008. szeptember 26.
- ¹² Széplaki György és Vilcek Béla tollából, a Dinasztia Kiadó gondozásában.
- ¹³ KERBER Zoltán: Magyar nyelv és irodalom. http://www.okm.gov.hu/kozokt/tankonyvkutatasok/tankonyvkutatas_magyar_nyelv_es_irodalom_060303.pdf
- ¹⁴ L. BÓKAY Antal, Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei: Vázlat az irodalomtanítás elméletéhez.= SIPOS Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Korona Nova, Bp., 2006. 29-43.
- ¹⁵ Programcsomagjai elérhetők az interneten keresztül a SULINOVA Adatbankjából.
- ¹⁶ Pála Károly meg van győződve róla, hogy a hagyományos tankönyveknek „hamarosan kimennek a divatból”...
- ¹⁷ L. PÁLA Károly: Kompetencia alapú oktatási programcsomagok fejlesztése Magyarországon. http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kompetencia_programcsomagok
- ¹⁸ Az elméleti és módszertani háttérre l. Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika: A kritikai gondolkodás fejlesztése – az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2002.
- ¹⁹ L. pl. Vastagh Zoltán (szerk.) Kooperatív tanulási stratégiák az iskolában I-II. JPTE Tanárképző Intézet. Pécs. 1995.; Zsigmond István: Az oktatástudomány kognitív forradalma. *Új Pedagógiai Szemle* 2003/5. 3-15.
- ²⁰ Sajnálatos hiba (legalábbis a SULINOVA Adatbankjában, az interneten fent lévő

anyagban így van, remélhetőleg a nyomtatott taneszközben már nem szerepel), hogy a *János vitéz* fejezeteit énekként emlegeti a taneszköz. A *Toldi* valóban énekekre tagolódik, a *János vitéz* nem.

- ²¹ Ilyenek lehetnének például a Rumini-könyvek (BERG JUDIT: Rumini; Rumini zúzmaragyarmaton. Pozsonyi Pagony Kft. 2007; 2008.), vagy a fiúk által kedvelt, a vad focibandáról szóló sorozat, amit sajnálatos módon egyáltalán nem használ ki az iskola a fiúk olvasási kedvének felkeltésére. (MASANNEK, Joachim: A vad focibanda. A sorozat darabjai a Fabula Stúdió gondozásában jelentek meg.) A legfontosabb ebben a kérdésben talán a választhatóság elve, de a választás képessége azt is magába foglalja, hogy a pedagógus egyáltalán ismerje az új választékot, legalább a *Csodaceruzán* vagy a *Tanári Kincses táron* keresztül.
- ²² Nem beszélve szerző és elbeszélő viszonyának helyes poétikai megközelítéséről. Tankönyvek sokaságában találkozhatunk a mai napig szerző és történetmondó azonosításával, a szöveg hangja és a szerző összemosásával.