

Steklács János

Az olvasástanítási rendszer korszerűsítésének megjelenése a tankönyvekben

Az olvasás tanulás: a két szót egymás szinonimájaként kell értenünk. Az olvasás információfelvételt, információfeldolgozást, információrendszerezést jelent. Olvasás során nemcsak a szöveggel érkező verbális információ dolgozzuk fel, hanem tanuljuk az információ felvételének, feldolgozásának módját is. Más szóval az olvasási folyamat közben tanulunk, és tanulás közben tanulni is tanulunk.

A szöveg definíciója az olvasás definíciójához hasonlóan jelentősen átalakult az elmúlt néhány évtizedben. Szöveg alatt nyomtatott, digitális, folyamatos, nem folyamatos, kevert, dokumentum és leíró típusú szövegeket, írott nyelvet, táblázatot, grafikont is értünk. A tankönyvek ebben az értelemben vett szövegekből állnak, s egységükben az egész tankönyvszövegnek tekinthető.

Az olvasástanulásról, olvasási folyamatról kialakult képünk is jelentősen eltér attól, ahogy néhány évtizeddel ezelőtt gondolkodtunk róla. Ez az átalakulás még nem tükröződik a tankönyvekben mint olvasásra, tanulásra szánt szövegekben, pedig a hatékony, sikeres olvasásértéshoz nem csak jó olvasóra, de jó szövegre is szükség van.

Magyarországon az elmúlt néhány évtizedben olyan jelentőségű fejlesztések történtek az olvasás fejlesztése és oktatása területén, amelyre alig volt példa eddig. Mindezeknek szemléleti, tartalmi változásoknak a társadalmi hasznosulás hatékonysága nézőpontjából az egyik fontos megjelenési területe a tankönyv. A következőkben arról szólnak néhány gondolat erejéig, hogy az olvasástanítási rendszer átalakulása milyen lehetőségeket kínál a tankönyvek, tankönyvírás, tankönyvszerkesztés szempontjából.

Az olvasástanítási rendszer

Felmerül a kérdés: egyáltalán miért beszélünk olvasástanítási rendszeréről?

Az olvasástanulás, olvasástanítás nem is olyan rég még az első osztálytól a negyedikig tartó szakaszt foglalta magában. Ezzel szemben az olvasástanítás ma az egész iskola-rendszeren átvonuló fejlesztési folyamatot jelent: több tantárgyhoz, ezek tanulásához tartozó képesség, amely sokkal inkább rendszerként jelenik meg. Az olvasásnak a társadalmi életben betöltött funkciója is radikálisan átalakult, így az olvasás definíciója, s azzal együtt az olvasástanítás módszerei is más megközelítést kívánnak. Legközelebb akkor járunk a valósághoz, ha az olvasást interaktív, kompenzációs folyamatnak tekintjük, amely aktív befogadót kíván (Block-Gambrell-Pressley 2002).

A hatékony, korszerű olvasástanítási rendszer jellemzői többek között annak *tudományos háttérre épülő gyakorlata*, az e mögött, a háttérben megjelenő, a tanítási folyamatokat követő és értékelése alapjául szolgáló *diagnosztikus mérések*, továbbá *kísérleti fejlesztő programok* megléte. Fontos jellemzők még, hogy folyamata már az óvodás korban elkezdődik, és nem ér véget a negyedik osztállyal, illetve – ahogyan már fentebb említettük –, az olvasás tanítása és fejlesztése az iskolában osztantárgyi feladat, hisz a természettudományi tárgyaknak éppolyan szoros kapcsolata van az olvasással, mint az anyanyelvnek, irodalomnak. A jellemzők közé sorolhatjuk még, hogy az *előkészítő szakasz meghosszabbodott*, és kialakuló *kritérium képességekre* építünk. Egy ilyen rendszerben a diákok *változatos szövegtípusokkal* találkoznak, *olvasási stratégiákat* tanulnak, megjelenik a

metakogníció, a saját tudásra, képességre vonatkozó tudás fogalma.

Az oktatási rendszeren átívelő olvasástanítás szakaszait a következőképpen foglalhatjuk össze:

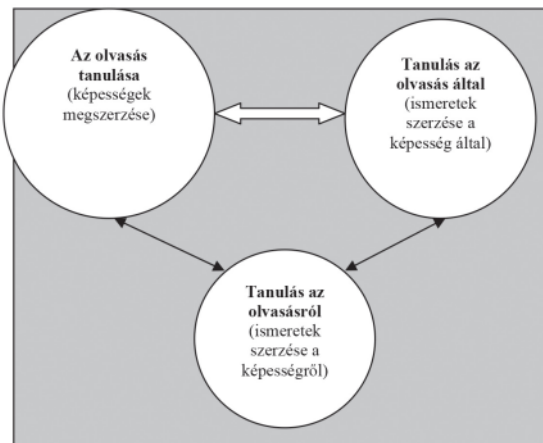
	Óvoda	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Az olvasás előkészítése														
Az olvasás jelrendszereinek tanulása														
Folyékony/független olvasás														
Stratégia-orientált olvasás														
Adaptív/kritikai olvasás														

Az olvasási módok és tanításuk optimális variációja az iskolaévek relációjában (Garbe-Holle-Weinhold2010)

Érdekes még itt megjegyeznünk, hogy a szakirodalom általában öt fontos részképesség, jellemző megjelét jegyzi meg a sikeresség kritériumaként: a fonématudatosság, betű-hang megfeleltetési szabályok ismerete, a szókincs, a folyékonyság és a szöveg megértése.

Az iskolában eltöltött évek alatt az olvasási képesség először célként, elsajátítandó képességként jelenik meg, később jellemzően eszköz lesz, amelynek segítségével ismereteket szerzünk. Mindkettő, a cél és az eszközjelleg is végig megmarad az iskolai oktatásban, csupán a hangsúly helyeződik át. A cél és eszköz jelleg kölcsönhatásban áll egymással, s a diák sikeressége e kölcsönhatás eredményében jelenik meg. E kettő mellett van egy harmadik jellemző is, amelynek kialakítása, fejlesztése is hatással van a diákok iskolai sikerességére: a tudás, a tanulás az olvasásról, és saját képességük megismerése. Az okta-

tási gyakorlatban ez a tényező nem jelenik meg fontosságához mérten, jelenleg mintegy tartalékot képez a fejlődés, fejlesztés számára (Steklács 2013). Mindezt a következőképpen szemléltethetjük:



Olvásás és tanulás relációi az oktatási rendszerben (Steklács 2013)

Kerettanterv

A magyarországi 2012-es kerettantervben megpróbáltuk az eddigiekben bemutatott szemlélet elemeit megjeleníteni. Az alsó tagozatos magyar nyelvi és irodalmi anyagban megjelennek az olvasási stratégiák, a metakogníció fogalma. Természetesen az alsó tagozaton még csak kevés stratégiával ismerkednek a tanulók, s azokat tanítói segítséggel alkalmazzák eleinte. A szövegértés fejlesztése végig jelen van a kerettantervben a 12. osztályig, lehetőséget adva a pedagógusoknak arra, hogy a folyamatos fejlesztésre terük és módjuk legyen. Sajnos mindez még csak a magyar nyelv és irodalom tantárgyra igaz. Fontos lenne a következőkben, hogy minden tantárgy tanterve tartalmazzon, akár keresztantervi, akár tantárgyi koncentrációs elemeket olvasásból, szövegértésből, alkalmazandó stratégiákból, hiszen minden tárgynak megvan a saját írásbelisége, amely bőven tartalmaz csak rá jellemző elemeket (például kottát, térképet, képleteket, grafikonokat). (Steklács–Szabó–Szinger 2010, Szabó–Steklács 2013a)

Online diagnosztikus mérések

A tanulók képességeinek mérése kettős célt szolgál. Egyrészt képet ad a diákok adott területen elért szintjéről, másrészt különböző feladattípusokon keresztül fejlesztési irányt mutat. Az elmúlt években Magyarországon a papír alapú mérések mellett rendelkezésre áll egy számítógépes, online alapú tesztelő rendszer, amelynek segítségével matematika, a termé-

zettudományok és az olvasás-szövegértés területén vizsgálhatjuk a diákok képességeit elsőtől hatodik osztályig.

A projekt a Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Kutatócsoport fejlesztése, a munka Csapó Benő koordinálásával, irányításával folyik. A diagnosztikus mérések legfőbb célja a magyar diákok képességeinek feltérképezése, ezzel együtt természetesen a fejlesztési irányok kijelölése. Az előbb említett három fő terület mellett több kisebb, minor terület vizsgálata is folyik. A programban csak online mérések folynak, az úgynevezett e-Dia rendszer segítségével. Ez a rendszer lehetővé teszi, hogy a gyerekek számítógép mellől, bármely iskolából részt tudjanak venni a felmérésben határon innen és túl is. A kapott eredményekből a jövőben láthatóvá válik, hogy a diákok – akár egyénileg, akár osztály szinten – mely területeken hogyan produkálnak az országos átlaghoz képest. Mindez fontos információt, komoly segítséget ad a pedagógus munkájához. Jelenleg már közel 500 iskola csatlakozott ehhez a mérési rendszerhez, több mint 13 000 tanuló töltött ki tesztet olvasásból. (A projektről részletesebb információt kaphatunk a következő címen: <http://www.edu.u-szeged.hu/edia/>.)

Az olvasás-szövegértés mérés tartalmi kereteinek kidolgozása két lépésben történt. Az első fázisban megtörtént a mérési rendszer elméleti alapjainak kidolgozása (Csapó–Csépe 2012)¹. A második szakaszban a munka közben felmerült újabb szempontok és a szerzett tapasztalatok alapján lényegesen átalakult az első kötetben bemutatott koncepció.

A tartalmi keretek megalkotásának legfőbb célja, hogy kijelölje a mérni kívánt terület határait, definiálja annak tartalmát, feladattípusait, s ezek anyagát rendszerezze, magyarázza. A matematika, a természettudományok és az olvasás-szövegértés területén is három dimenziót különböztetnek meg a diagnosztikus mérések tartalmi keretei: a pszichológiai, az alkalmazási és a diszciplináris (tantárgyi) dimenziót. Az olvasás abban különbözik a másik két területtől, hogy csak az iskola első éveiben iskolai tantárgy, és már a kezdetekről a tantárgyi struktúra vertikumát horizontálisan átszelő képesség. Az olvasás-szövegértés tantárgyi dimenziója éppen ezért a másik kettőtől eltérően, illetve más módon értelmezendő. Amikor tehát olvasásból a dimenziókat meg kellett

határozni, új fogalmi rendszert is kellett alkotniuk egyben.

A dimenziókat a következőképpen alakítottuk ki:

Az olvasás pszichológia dimenziójához soroltuk a következő területeket, feladattípusokat: előkészítő szakasz, fonématuratosság, dekódolás, mondatértés, gondolkodási képességek, sajátos nevelési igényű tanulók mérése, fejlődési diszlexia, helyesírás és olvasás összefüggései.

Az alkalmazási dimenzió – elsősorban a nemzetközi mérések tartalmi kereteiben – meghatározott, különböző szövegtípusokra koncentrálnak, valamint a tankönyvi kérdések, feladatok formai jegyeire, a szövegértés különböző szintjeire. Ide soroltuk tehát a hagyományos értelemben vett szövegek, leggyakrabban szövegtípusok megértési szintjeire vonatkozó feladatokat.

A diszciplináris dimenzió fogja össze a tankönyvszövegek megértésére vonatkozó feladatokat, de ide soroljuk a térképeket, fotókat, ábrákat, illusztrációkat is, továbbá a táblázatokat, grafikonokat, diagramokat, kottákat, műalkotásokat. Ebben a dimenzióban jelenítettük meg az elektronikus tananyagokat, helyet kapott még a hangos, értelmező olvasást vizsgáló feladatok csoportja, végezetül pedig az olvasási stratégiák.

Fontos megjegyeznünk még, hogy az országos kompetencia mérések tartalmi keretei is megújultak a legutóbbi felmérés alkalmával, sokkal több pontban harmonizálnak a diagnosztikus mérések tartalmi kereteivel (Szabó–Steklács 2013b).

Középpontban a taneszközök, tankönyvek

A fentiekben bemutatott munkák eredményei akkor hasznosulnak, ha a tantárgyakon át eljutnak minél több osztályterembe, minél több diákhoz, minél több pedagógushoz. Ennek a folyamatnak a mediátorai a tankönyvek. Fontos, hogy a kerettanterv, a diagnosztikus mérések tartalmi keretei, területei, feladatai harmonizáljanak egymással. Ezt bemutatandó készítettünk olyan munkafüzetszaladót is (*Karakter* címmel), amely a bemutatott szemléletre épül, azaz az olvasási stratégiákat a kerettantervben, a diagnosztikus mérésekben leírtak szerint vezeti be hatodik osztályig, s ezután is gyakoroltatja azokat a nyolcadik osztály végéig. A kialakuló rendszer

azonban ennél jóval több lehetőséget, nagyobb perspektívát rejt magában.

Az online mérések mintafeladataihoz hasonló digitális, internetről elérhető adatbankot lehet létrehozni, amelyre referálnának a papír alapú tankönyvek szövegei. A digitális, internetes tananyagok és a papír alapú tankönyvek közös fejlesztésének ezen kívül is nagyon sok további lehetősége van. Elérhető a jövőben, hogy minden tantárgy esetében ugyanolyan típusú feladatok jelenjenek meg, ugyanolyan módszerrel tanítsák a tankönyvekben tantárgyi tartalomba ágyazva a szövegértést, gyakoroltassák az olvasási stratégiák használatát, alkalmazását.

Az alsó tagozatban kialakított szövegstruktúra, a szövegek megértését, tanulását segítő feladatok, azok jelölései, a tankönyvek stílusa, megjelenése, világa végig kísérhetné a diákokat az iskolarendszer végéig, természetesen igazodva az életkori sajátosságaikhoz. Ez nagyon komoly lépést jelentene a transzfer probléma megoldása felé, valamint megvalósíthatná a szövegértő olvasás képességének fejlesztését az iskolarendszer végéig.

HIVATKOZÁSOK

- Block, Cathy Collins–Gambrell, Linda B.–Pressley, Michael (szerk.) 2002. *Improving Comprehension Instruction*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csapó Benő–Csépe Valéria (szerk.) 2012. *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Garbe, Christine–Holle, Karl–Weinhold, Swantje (szerk.) 2010. *ADORE - Teaching Struggling Adolescent Readers. A Comparative Study of Good Practices in European Countries*. Hamburg: Peter Lang.
- Steklács János 2013. *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása*. Budapest: Nemzedékek Tudása: Tankönyvkiadó.
- Steklács János–Szabó Ildikó 2013. *Olvasási stratégiák megjelenése a kerettantervben, az olvasás értékelésében és egy készülő munkafüzet családban*. *Könyv és nevelés* 15/3. 92–100.
- Steklács János–Szabó Ildikó–Szinger Veronika 2010. *Olvasási nehézségekkel küzdő tizenévesek tanítása Európában*. In: *Anyanyelv-pedagógia*, 2010/4.. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=292>
- Szabó Ildikó–Steklács János 2013a. *The Evaluation of BaCuLit-project in Hungary*. *PROCEDIA–Social and Behavioral Sciences* 81: (28). 638–643.
- Szabó Ildikó–Steklács János 2013b. *Harmonizing Diagnostic Assessment, National Frameworks and Teaching Materials in the Hungarian Education System*. *PROCEDIA – Social and Behavioral Sciences* 81: (28). 50–54.

JEGYZETEK:

¹ Interneten is elérhető, letölthető (http://edia.hu/sites/default/files/books/Olvasas_tartalmi_keretek.pdf)



Hromada Attila

A történelem hasznáról és káráról, avagy szeretni, birtoklás nélkül

Nietzsche 1873-ban megírt azonos című művében tiltakozott a múlt hiábavalósága ellen, melybe kortársai temetkeztek. Társadalomkritikája szerint az embernek csak olyan történelemre van szüksége, mely a most élők érdekeit hivatott képviselni, nem pedig az élettől és tétől való elforduláshoz vezet.

Egy diktatúrában a (helytelenül felhasznált) történelem valóban túl-dimenzionált szerepet kap. Putyin szerint például a történelemkönyveket egy olyan állami módszer alapján kell megírni, amelynek célja a 'büszkeségérzet előmozdítása történelmünk és országunk irányába'. Az ilyen manipulált történelem egyszerűbb megvilágításba helyezi a jelen helyzetet, azáltal, hogy kritikus hangok nélkülül, egysíkúan mutatja be a múltat (lásd a nemrég bemutatott orosz állami televízió dokumentumfilmjét, ahol a Varsói Szerződés hadseregeinek 1968. augusztusi bevonulását Csehszlovákiába az orosz vezetés még mindig „internacionalista segítségnyújtásnak” minősítette). Mindez különösen jól jön, ha a jelenlegi viszonyok bonyolultak, hiszen a dogmatikus nézőpont menedékként szolgál a kaotikus jelen előtt. Az sem hátrány, hogy a történelmi nemzeti hősök kompenzálnak minket a jelenkor 'hőseinek' hiányáért. Az effajta visszaélés még akkor is erősíti nemzeti identitásunkat, ha az államhata-

lom korrup s képtelen a jó irányba vezetni az országot.

A történelem valóban gyakran válik visszaélések tárgyává, bizonyos gazdasági vagy politikai érdekek nyomására. Világszerte a mindenkori vezetői réteg legburkoltabb machinációi közé a 'történelem-ipar' tartozik, hiszen ez a nemzetállamon belül megerősíti a 'csapatszellemet' (más kérdés, hová vezet ez több-nemzetiségű államok esetében), és feljogosítja a vezetői réteget bizonyos döntésekre. Sőt, az ilyen módosított történelem egyfajta 'vallásként' is szolgálhat a szekularizált országokban. Egy ilyen esetben a történelem szinte spirituális szintekre lép: meghatározza a jó és a rossz, az erény és a bűn közti különbséget. A politika erőteljes befolyására a történelemre a lengyel főpapok mára kommunizmus ideje alatt nemet mondtak, amikor felhívással fordultak a német püspökökhöz: „Próbáljunk felejtetni!” És kezüket nyújtották német testvéreiknek: „Megbocsátva és bocsánatot kérve”. Mindez 1965 végén történt, mikor az állami propaganda a 'soha nem felejtünk' jelszó alatt elutasított minden közeledési kísérletet a két nép között.

A júniusi számban arról írtam, hogy míg a demokratikus értékek, emberi jogok már jelen vannak a nyugat-európai történelemoktatásban, addig sajnos egy dolog biztosan