

OLVASÁSMEGÉRTÉS, MŰFAJISMERET ÉS JELENTÉSKONSTRUKCIÓ
(SZAKMAI ZÁRÓJELENTÉS)
OTKA T 043116

Míg a jelen beszámoló kutatási előzményeiben túlnyomórészt a megértés alapfeltételeinek tekinthető elemi vagy egyszerűbb építőelemekkel, az olvasási készséggel foglalkoztunk, ez a jelentés egy összetettebb komponensről, a megértés központi eleméről, a szövegsémaként megjelenő műfaji tudásról és annak fejlesztési lehetőségeiről végzett kutatási projektről ad áttekintést. A téma jelentőségét kiemeli *Collins Block, Schaller, Joy és Gaine* (2002) tapasztalata: “[a]zon gyermekek többsége, akik a harmadik évfolyamba lépésük idejére még nem tanulták meg élvezettel és haszonnal alkalmazni a szövegmegértési folyamatokat, olyan mértékben vannak lemaradva a társaiktól, hogy soha nem fogják már utolérni őket, még akkor sem, ha a dekódolási készségeik az évfolyamnak megfelelő fejlettségűek” (42-43. o.).

A műfaj fogalmát tágran értelmeztük, ugyanakkor eltekintettünk az irodalmi műfajok tárgyalásától. Áttekintjük, hogy – kutatásaink szerint - a nem művészi szövegtípusokhoz, műfajokhoz kapcsolódó tudás milyen módon járul hozzá a szövegértés folyamatához, illetve e tudás fejlesztésére milyen lehetőségek kínálkoznak.

A beszámolóban először tisztázzuk, pedagógiai szempontból milyen értelemben és milyen hagyományokra támaszkodva használhatók e fogalmak. Felidézzük, hogy a szövegértés színvonalának felmérései milyen eredményeket hoztak a szövegek szerkezetével kapcsolatos tudásról. Bemutatjuk azokat az eljárásokat, amelyek a műfaji tudás elsajátítását segítik: a különböző műfajok különálló, egyedi szabályrendszerének tanítását és a tudatos kommunikációt célzó olvasásstratégia-fejlesztést. Végül összefoglaljuk, hogy a műfaji tudás fejlesztése milyen tantervi keretek között folyik, milyen tanári feladatokat jelent. A kiindulópont az, hogy a műfaj fogalma az olvasási folyamat különböző aspektusait foglalja egybe: a szöveg közlési funkcióját, az olvasó célját, a konkrét közléshelyzetet, kontextust, és a tartalom tárgyalásának általános hagyományait. Vizsgálataink szerint a műfajjal kapcsolatos tudás tanításának is ezek kapcsolataira kell épülnie.

Szövegsémák és elvárások

A kutatási projekt bevezető részében elemeztük, hogy a fellelhető interdiszciplináris szakirodalom alapján hogyan közelíthető meg a műfaji tudás kérdése. A világ újonnan elénk kerülő jelenségeit korábbi tapasztalataink alapján próbáljuk meg értelmezni: az addig megszerzett tudásunk alapján feltételezéseket fogalmazunk meg, sémákat konstruálunk (jelentéskonstrukció) a jelenségek mivoltát és viselkedését illetően. Előfordulhat azonban, hogy ez a kapaszkodó nem elégséges. Ha arra számítunk például, hogy egy történet igaz eseményeket mond el, nehezen értelmezzük, vagy nem megfelelő következtetésekre jutunk, ha a szerző kitalálta azt, vagy valós elemeket kevert kitaláltakkal. Ha a szöveget azonosítjuk a történettel, minden szövegben bonyodalmat, tetőpontot és megoldást várunk, még egy tudáselméleti kifejtésben is. Ha viszont egy szövegtől egy fogalomstruktúra világos kifejtését várjuk, a kitérőkkel teli bonyolult összefüggéseket megjelenítő irodalomkritikai elemzésben elveszünk. Ha a tanulást keressük a történet végén, akkor nem feltétlenül figyelünk arra: mi az író véleménye, álláspontja, azt hogyan, milyen eszközökkel közvetíti a szöveg; milyen okból, milyen céllal fogalmazta meg az író az üzenetét és milyen eszközökkel, milyen alapon akarja velünk, olvasóival ezt elfogadtatni.

Szövegtípusok és műfajok: definíciók

A szövegtipológiák tárgyalásában a szerzők rendszerint a szöveg céljából indulnak ki (abból a hatásból, amelyet a szerző az olvasó elméjére kíván gyakorolni); vagyis a nyelvi funkciókból vezetik le saját rendszerüket. *Kádárné* (1985; aki *Jacobsont* tekinti kiindulási pontnak) szerint itt valójában arról van szó, hogy a szöveg révén a szerző egy másik ember, egy olvasó gondolkodását, a világot megismerő folyamatait irányítja. Így *Nash* (1980, idézi *Kádárné*, 1985) tipológiája a szöveg által előhívott megismerési folyamatok szerinti rendezés, amit a szöveg szerkezete és a szöveg kohézióját megteremtő elemek jeleznek (1. táblázat). *Werlich* szövegtipológiájában (1976, ismerteti és kiegészíti *Kádárné*, 1996) a valóság tárgyalásának rendezőelve a csoportosítás szempontja; az egyes típusokon belül szövegformák határozhatók meg (2. táblázat). Ez a korai, 70-es, 80-as évekbeli országos olvasásvizsgálatokban alkalmazott (*Demeter*, 1991) és a közoktatásban tárgyalandó szövegek rendszerezésében érvényesített tipológia (vö. *Kálmánné*, 1997; Nemzeti Alaptanterv, 1995; Kerettanterv, 2000).

1. táblázat. *Prózai szövegtípusok Nash rendszerezésében a szövegszerkezet logikai felépítése szerint (1980, idézi Kádárné, 1985. 51-52. o.)*

Szövegtípus	A megismerési folyamat	A logikai kapcsolat jellege és a koherenciateremtő elemek
Lépegető	kívülről vezérelt észlelés	egy szintaktikai elem ismétlődése
Lánc	spontán, belső indíttatású globális percepció	asszociációval kötődő témák, laza tartalmi koherencia, az átmeneteket összekötő frázisok biztosítják
Mérleg	tudatos tanulás	tételmondat – téma kifejtése – összefoglalás; kulcsszavak, belső utalóelemek
Máglya	értelmezés, reflexió	tézis–antitézis között explorációszerű figyelem; szintézis zárja; tematikus koherencia; mondatkötőszavak

2. táblázat. *Szövegtípusok Werlich rendszerezésében a valóság érintett szférája szerint (1976, idézi Kádárné, 1996. 36. o.)*

Szövegtípus	A valóság érintett szférája	Szövegformák
Leírás	térbeli jelenségek ábrázolása	élményszerű leírás; szakszerű leírás
Elbeszélés	időbeli események ábrázolása	elbeszélés, élménybeszámoló; eseménytörténet, beszámoló; riport, hír
Kifejtés	tudati jelenségek: fogalmak és összefüggéseik ábrázolása	esszé; definíció; magyarázat; összefoglalás; emlékeztető, jegyzőkönyv; szövegmagyarázat
Érvelés	értékítéletek megváltoztatása	kommentár, szónoki beszéd; tudományos érvelés
Útmutatás, utasítás, szabály	cselekvés irányítása	útmutatás, utasítás, rendelet; törvény, szabályzat, alkotmány
Dokumentum	tranzakciós háló	tájékoztató dokumentum; tanúsítvány; kérdőív; felhívás; hirdetés, reklám

A Monitor szövegértés-vizsgálatokban műfaji, stilisztikai sokszínűségre törekedtek. Ehhez három szempontból rendszerezték a szövegeket (Horváth, 1994. 99-100. o.): a szerzői szándék, vagyis a közlési funkció (felszólítás, tájékoztatás, kifejezés); az olvasó szándéka, vagyis az olvasási funkció (cselekvés, kikapcsolódás, tanulás, kapcsolatteremtés); a szöveg szerkezete, retorikai modellje (elbeszélő, magyarázó/ismeretközlő, dokumentum/használati utasítás). Ez utóbbi vált csak elemzési szemponttá, mint a szövegtípus változója; a szövegtípusokon belüli teljesítmények vizsgálata pedig csak a Monitor '95 esetében hozzáférhető (Horváth, 1997). Akárcsak a PISA, a Monitor vizsgálatok is általánosságban kívánták jellemezni a szövegértés színvonalát, ezért a műfaj helyett nagyobb figyelmet fordítottak a szövegfeldolgozási műveletekre az adatok elemzésekor.

A PISA vizsgálatokban (Vári, Bánfi, Felvégi, Krolopp, Rózsa és Szalay, 2001) a szövegértési feladatok kidolgozásakor, a szövegek kiválasztásakor a közléshelyzet és a szövegszerkezet szempontjait érvényesítették. A közléshelyzet, olvasási szituáció alatt az olvasó feltételezhető szándékait, motívumait rendszerezték (38. o.; vö. Kádárné, 1985, 1996). A műfaji változatosságot a teljes körű lefedés érdekében a feladatok tervezésekor figyelembe vették, de az elemzésekben már új szempontot választottak: csak két szövegformát különböztettek meg, a folyamatos és a nem folyamatos szövegeket. Az előbbieken az olvasó eligazodását a bekezdések és hierarchikusan tagoló alcímek segítik; az utóbbiakban pedig a formai ismertetőjegyek, tipográfia (Vári, 2003. 36. o.).

Amint azt a PISA értékelési rendszere (Programme for International Student Assessment, 2003. 109-111.) nyilvánvalóvá teszi, a két szövegforma nem csak fizikai megjelenése tekintetében különbözik. Folyamatos szövegeken a tartalom és a szerzői szándék szerinti szövegszerkezési hagyományokat értik, s a retorikában hagyományosan tárgyalt elbeszélésen, kifejtésen, leíráson és érvelésen túl utasító (*injunctive*) szövegeket sorolnak ide: oktató, klasszikus dokumentáló (vagyis helyzeteket, megállapodásokat stb. rögzítő) és hipertext szövegeket. Nem folyamatos szövegeken egy ezektől eltérő olvasói hozzáállást kívánó szövegcsoporthoz tartoznak. Ezek legegyszerűbb formái a rendezett vagy rendezetlen listák. Ide sorolják a mennyiségi összehasonlítást lehetővé tevő ábrákat és grafikonokat, a táblázatokat és mátrixokat, a diagrammokat, a térképeket, a formanyomtatványokat, a tájékoztató kiadványokat, a felhívásokat és hirdetések, a kuponokat, a bizonyítványokat. E lista elemeinek közös jellemzője az olvasótól aktív részvételt elváró kognitív kommunikáció. A PISA tehát a szövegek megformáltságához kötődő jellemzők közül az olvasói szövegfeldolgozást irányító eszközök jellegét választotta elemzési szempontul.

A tanulás megghiúsulását jelentheti, ha egy szöveghez más olvasási-tanulási stratégiával közelít az olvasó, mint ami annak megfelelő volna (Cs. Czachesz, 2005). A tanulási módok közül azonban nem feltétlenül ismert vagy magától értetődően alkalmazandó a diákok számára az, amely a tananyagok írásban rögzített szövegeihez kapcsolódik: a hosszú távú cél elérése érdekében végzett tudatos erőfeszítés, a fogalomkincs szándékos bővítése, gazdagítása, mélyítése, az összefüggések figyelmes vizsgálata. Az iskolába lépő diákok számára a spontán tanulás az ismert mód, akár élményszerzés, akár aktuális problémamegoldás teremt rá alkalmat, és sokukat nem ébreszti rá a váltás szükségességére csupán az a körülmény, hogy bekerülnek az iskola világába. Nem véletlen, hogy a tanítás-tanulás kutatásában és a módszertani diszkussziókban az utóbbi idők egyik fontos iránya a spontán tanulási folyamatok megismerése és az ezekből kiinduló építkezés a szándékos tanulás felé hatékony tanulási környezetek létrehozása révén (ld. pl. de Corte, 2001).

A hétköznapi kommunikációjának egyértelműségre törekvésével ellentétben a művészi szövegekben az értelmezési lehetőségek sokasága, a jelentésekkel, jelentéssíkokkal való játék a meghatározó. A hétköznapi pragmatikája a kommunikáció szabályainak követését követeli meg, míg a művészi szövegek lényege az alkotói szabadság, lehetséges

világok teremtése, a szabályok megszegése, a játék az olvasói, műfaji elvárásokhoz igazodással és azok megsértésével – a művészi szöveg a nyelv és a megismerés lehetőségeinek felderítésére tett kísérlet az írója és az olvasója számára egyaránt. Ezért nem várhatjuk, hogy pusztán az irodalmi műfajok felépítésének ismerete a nem irodalmi szövegek megértésében lényeges segítséget nyújtson. Ha a művészi és nem művészi szövegek tudományos vizsgálatában alkalmazhatók is ugyanazok a megközelítések, az értő irodalomolvasás nem ugyanazt a viszonyt kívánja meg a szövegekhez, mint a mindennapok funkcionális műfajainak feldolgozása (vö. pl. *Beaugrande*, 1984; *Bókay*, 1998; *Bókay, Vilcsek, Szamosi és Sári*, 2002; *Takáts*, 2002).

A lehetséges tipológiák között egy a szövegek műfajok szerinti csoportosítása. A műfaj fogalmát a szakirodalom alapján legegyszerűbben retorikai sémaként határozhatjuk meg. Cs. *Czachesz* (2002) áttekintését és különösen *Swales* (1990) meghatározását alapul véve úgy értelmezzük, hogy a műfaj lényegében a szövegbeli információstrukturalás bevett mintázataira utal, amelyek az írásbeli és szóbeli szövegek létrehozásakor illetve befogadásakor egyaránt a szövegfeldolgozást irányító sémaként működnek, s amelyek kulturálisan meghatározottak. Ezen értelmezés szerint a műfaj több, mint a szövegtermékek szerkezeti sémája; annyival tágabb fogalom, hogy egyszerre utal a szerkezet, a nyelvezet jellemzőire és a kommunikációs aktus szereplőire, együttesen kezeli a szövegeket, illetve az olvasataikat létrehozó folyamatokat és hatásokat. A műfaji tudás tehát a közlőt, a befogadót, a helyzetet jellemző tényezők által kijelölt szabályrendszert, illetve ennek alkalmazását jelenti. Érdekes felidézni itt *Berkenkotter* és *Huckin* (1993) a műfajok vizsgálatában programadó tanulmányának elméleti kiindulópontjait:

„*Dinamizmus*: a műfajok dinamikus retorikai formák, amelyek ismétlődő helyzetekre adott válaszokból jönnek létre és céljuk egyrészt a tapasztalatok stabilizálása, másrészt koherencia és jelentés rendelése a tapasztalatokhoz.

Szituativitás: műfaji tudásunk a napi és szakmai élet kommunikációs tevékenységeiben való részvételünkből ered, abba beleágyazott. Ilyenképpen a műfaj helyzetbe ágyazott megismerés [situated cognition], amely a kulturális tevékenységekben való részvételünkkel együtt folyamatosan fejlődik.

Forma és tartalom: a műfaji tudás magában foglalja a tartalmat és a formát egyaránt, beleértve annak az implicit tudását, hogy milyen tartalom felel meg adott célnak adott helyzetben adott időben.

Kettős szerveződés: amikor a műfaji szabályokra támaszkodunk szakmai tevékenységeinkben, létrehozunk társas struktúrákat (szakmai, intézményi, szervezeti kontextusokban), s ezzel párhuzamosan reprodukáljuk is e struktúrákat.

Közös tulajdon: a műfaji hagyományok egy diskurzusközösség normáit, episztemológiáját, ideológiáját és társas ontológiáját jelenítik meg” (478. o.).

Az idézett definíciók nem különítik el egymástól élesen és nyilvánvalóan a szövegtípus és a műfaj fogalmát. A szövegtanban, pragmatikában van hagyománya annak, hogy a műfajokat csak irodalmi szövegekre értelmezzék (*Szikszaíné*, 1999), az anyanyelvpedagógiában viszont megszokott a funkcionális műfajok tárgyalása is. Az utóbbi szóhasználat alapján a szövegtípusok a szövegek legtágabb, legáltalánosabb halmazait jelölik, a műfajok pedig a legegységibbeket. A kettő között elhelyezkedő szint jelölésére időnként a szövegforma, szövegfajta kifejezés is megjelenik. Jelen kutatási projektben a műfaji tudás kifejezést használjuk a szövegtípusokkal és műfajokkal kapcsolatos tudás megnevezésére. (Az angol nyelvű szakirodalomban ez a diskurzussal kapcsolatos tudás része, pl. *RAND Reading Study Group*, 2002.)

Szövegértés-vizsgálatok és műfajismeret

A különböző olvasásvizsgálatok adataiból kevés műfaji szempontú elemzés jelent meg. Ennek részben magyarázata az, hogy a szövegértésben nyújtott teljesítmény nyilvánvalóan függ a felhasznált szövegekben érintett témákhoz fűződő tartalmi tudás minőségétől (előzetes tudás).

Különböző, szövegértés-vizsgálatok a szövegtípusok feldolgozásában általában hasonló fejlettségi szintet mutatnak ki (Cs. Czachesz, 2005). Ha az elbeszélő szövegek értése, feldolgozása szorosan együtt jár különböző funkcionális műfajokéval, akkor feltételezhetnénk, hogy egy szövegtípus műfaji sajátosságai megtanulásának hatása megjelenik a többiek feldolgozásának eredményességében is.

Vizsgálataink szerint egy másik lehetséges következtetés valószínűsíthető. A különböző szövegtípusok feldolgozásának hasonló színvonala tükrözheti, hogy mennyire sikerül az olvasónak megragadnia azt, amit hagyományosan a műfaj fogalma fejez ki: az író, az olvasó és a téma kapcsolatát, a témát tárgyalók közösségén belül ható (kimondott vagy kimondatlan) elvárásokat. Ezek az elvárások diskurzusközösségenként, tartalmi területenként, az írónak a szöveggel való célja és az olvasónak az olvasással elérendő célja szerint eltérők lehetnek. Nem a konkrét, egyedi, műfaji, szövegfelépítési szabályoknak maguknak az ismerete segíti a jelentésteremtést, a pontos, érvényes olvasat létrehozását, hanem azoknak a feltételeknek az azonosítása, amelyek e szabályokat s alkalmazásukat előhívják. *Ilyen értelemben - felfogásunk szerint - a műfaji tudás a szövegekhez való viszony tudatosulását jelenti.*

Az eddigiekből kitűnt, hogy a szövegek szerkezetét a közlési szándék és a tárgyalandó tartalomhoz rendelt hagyományok, illetve az olvasó megértési folyamatainak irányítása határozza meg. Vannak műfajok, amelyekkel korán és gyakran találkozunk, esetleg az őket alkotó szabályokkal közvetlenül is szembesülünk, sőt, nem csak befogadjuk, hanem magunk is alkotjuk őket és szembesülünk a környezetünk elvárásaival, hogy erre képesek legyünk. Vannak ugyanakkor olyanok, amelyekkel ritkán, érintőlegesen találkozunk, a szabályok megkeresésének, kimondásának szükségletét nem érzékelve. Az elsöre egyszerű példa a bevételek listája, az ünnepi üdvözlőlap; a másodikra az apróhirdetés, műszaki cikkek használati útmutatásai. Ezek alapján feltételezhető, hogy a különböző műfaji szabályok elsajátítása és alkalmazása a szövegértés folyamatában függ az adott típus ismerőségétől és bonyolultságától (Horváth, 1997; Langer, 1985). Ugyanakkor ebből az is következik, hogy a műfaji tudás iskolai tanulásának előfeltételeiben nagy különbségek vannak a diákok között, mert különböző szociokulturális háttérrel különböző implicit háttérismeretek és nagyon különböző motívumok, az írásbeliséghez való eltérő viszonyulások elsajátítását segíthetik (ld. pl. Cs. Czachesz, 2005; Molnár, 2006).

A szövegtípus, esetenként a műfaj maga fontos rendszerező szempont a szövegértést vizsgáló mérőeszközök kidolgozásakor és az adatok elemzésekor, de a kérdés az, milyen jól tudnak tájékozódni az olvasók egy-egy szövegtípuson belül, nem pedig az, hogy a szövegtípussal, műfajjal kapcsolatos tudásuk mennyire segíti a tájékozódásukat, a szövegek megértését.

Vidákovich és Cs. Czachesz (1999) egy mesét, egy gazdasági témájú újságcikket és kétféle leíró szöveget (történelemtankönyv, földrajzi ismeretterjesztő szöveget) olvastatott 1988-ban és 1997-ben 2., 4., 6., 8. és 10. évfolyamos diákokkal. Minden, a feladatokban használt anyag autentikus (nem pedagógiai céllal készült vagy átalakított) szöveg volt. Ahogy várhatjuk, következetesen a mese bizonyult a legkönnyebbnek. A mesét minden életkorban a földrajzi ismeretterjesztő szövegen kapott teljesítmény követte, míg a történelem tankönyvi és az újságszöveg sikerült a leggyengébben. A vizsgálat eredményei alapján feltételezhető fejlődés mind a négy szövegfajta esetében azonos ütemet, ívet mutatott.

A Monitor vizsgálatok szövegértési feladataiban három szövegtípus jelent meg: elbeszélés, magyarázat és dokumentum (utasító szövegek; nem folyamatos szövegek). Horváth (1997) részletes műfajonkénti elemzése kirajzolja a szövegtípusok egymáshoz viszonyított nehézségét és az egyes szövegtípusokon belüli problémákat. Ezek következetesen ismétlődnek az egyes évfolyamokon és a különböző mérési időpontokban (pl. Horváth, 1994; Vári és mtsai., 1998). Fontos szem előtt tartani, hogy a mérés céljai nagy tartalmi és szövegszerkezeti változatosságot követeltek, és ez például a Monitor '95 esetében a 12. évfolyamon az egyes szövegtípusokon belül a tanulói teljesítmények között akár 51%-os különbséget is eredményezett (Horváth, 1997).

Az elbeszélés műfaja okozta a legtöbb gondot, itt születtek a leggyengébb eredmények és itt volt legjellemzőbb a részleges megértés – de aki jól boldogult az elbeszéléssel, annak a másik két szövegtípus sem jelentett problémát. A narratívában való tájékozódás a 3-4. évfolyamon viszonylag könnyebbnek tűnt, ha köthető volt a szöveg ismerős mesékhez, történetekhez, de már itt is megmutatkozott a sémák korlátozó hatása, mert a váratlan, a sémához nem illeszkedő elemek észrevétlen maradtak (erre korábban Kádárné (1985) is figyelmeztetett). A szemantikai, stilisztikai, pragmatikai vonatkozások, a történet mögötti mozgatórugók felismerése, a szerző, a szöveg, az olvasó viszonyrendszerének következményei gyakran még az érettségizők számára is a megértés korlátait jelentették.

A magyarázó-ismeretközlő szövegeken az elbeszélésnél jobb, de a dokumentumszövegeknél gyengébb teljesítmények születtek. A különböző kognitív műveletek (rendszerezés, következtetés) elvégzése a szöveg információival minden korosztályban komoly gondot okozott.

A dokumentumszövegeken adódtak a legjobb eredmények a másik két szövegtípushoz képest. Itt azonban élesen kettévált a visszakeresés, azonosítás, ami valóban könnyűnek bizonyult, és a bonyolultabb műveletek elvégzése, ami a figyelembe veendő lépések és szempontok arányában vált egyre kivitelezhetetlenebbé. A grafikonok és szabályok értelmezése különösen problémát jelentett. A dokumentumszövegek nem kezelhetők tehát egységes kategóriaként, mert a bennük való tájékozódás a közölt információk tartalmi és szervezési mélységétől függ.

A PISA 2000 vizsgálat szövegértés-eredményei szerint a magyar diákok az OECD országok átlagánál (500) gyengébb eredményt értek el mind a folyamatos (481), mind a nem folyamatos szövegek (479) feladatain. Az utóbbi szövegforma esetében nagyobb volt a szóródás, vagyis nagyobb különbségek voltak a diákok teljesítményében; magasabb az átlagosnál jobb, de az annál gyengébb teljesítményt nyújtók aránya is (Vári, 2003. 68. o.).

Az eredmények arra utalnak tehát, hogy a diákok számára a szövegértés, -feldolgozás, -értelmezés képessége a legegyszerűbb és legismertebb típusú szövegeken (mesék) túl nehezen, helyenként nagy hiányosságokkal működik.

A műfaji tudás elsajátításának segítése

A szövegszerkezet megragadásának képessége azt jelenti, hogy az olvasó felismeri, mi a szöveg funkciója és ennek megfelelő olvasási célt tűz ki magának; az ehhez szükséges tudatosság pedig a szöveg fogalomhálójának felépítését, az abban való tájékozódást, az azon való műveletvégzést, a hozzá való viszony kialakítást, a reflexiót segíti. A jó olvasók nem egyszerűen sok szövegsémát ismernek, hanem valójában nagy mértékben támaszkodnak az átfogó műfaji tudásukra:

világos olvasási céljaik vannak a tevékenység kezdetétől fogva; folyamatosan ellenőrzik, hogy a szöveg és az olvasása a cél elérése felé viszi-e őket;

áttekintik a szöveget mielőtt elolvasnák azt, feltérképezik például a szöveg struktúráját és azon részeit, amelyek az olvasási céljaik szempontjából relevánsak lesznek;

szelektíven olvasnak, folyamatosan döntéseket hoznak az olvasási tevékenységükkel kapcsolatban (milyen részeket mennyire figyelmesen olvassanak);
értékelik a szöveg minőségét és értékét; a szövegre adott intellektuális és érzelmi reakcióik egyaránt széles skálán mozognak;
különböző szövegeket különbözőképpen olvasnak (a narratívában a szereplőkre, helyszínekre figyelnek; a kifejtésben gyakran felépítik és ellenőrzik az olvasottak összefoglalását).

A műfaji tudás tanításának a fejlesztés fókusza szerint két irányzatát különítjük el. Fontos kiemelni, hogy ezek egyaránt érvényesülnek a szövegalkotás és a szövegértés fejlesztésében is; gyakran megfogalmazódik, hogy a hatékonyságuk kulcsa e két képesség összekapcsolt fejlesztése (pl. *Pearson és Duke, 2002*).

Az első megközelítés a szöveg felépítésének bemutatásával a műfajok közötti különbségeket helyezi a középpontba. Az eltérő helyzetek, célok, tartalmak eltérő szövegszerkezeteket eredményeznek, amelyeket külön-külön érdemes megismerni. Ugyanakkor a hasonló helyzetben, céllal és tartalommal születő szövegek nem csak makro-, hanem mikroszerkezetükben is hasonlóak: nem csak az egyes szerkezeti lépések, hanem a felhasznált fordulatok, szavak, mondat szerkezetek között is sok egybeesés lesz. Így tehát nagyszámú, specifikus műfaj tanítása válik fontossá, ezek megismertetése azonban rendkívül alapos lehet. A diákokkal olvastatott szövegek mintát adnak, amelynek felépítése impliciten vagy expliciten megismerendő és követendő.

A másik megközelítés a műfaj funkcionális értelmezéséből indul ki. A műfaj azokat a hagyományokat összegzi, amelyek egy diskurzusközösség elvárásai, s amelyek egyaránt formálják az író és az olvasó elvárásait, segítenek ezeket összhangba hozni, hogy lehetséges legyen közöttük a kommunikáció: a tudás megosztása. Minden műfajban alkalmaz az író az olvasót tájékoztató közléseket; ezeket az olvasónak fel kell tudnia ismerni és támpontként kell tudnia használni az olvasata megalkotásában. Ahhoz, hogy eljuttassuk a tanulót erre a szintre, az olvasási folyamatait kell tudatosá tenni. Így tehát nem a szövegműfajokról szól a fejlesztés, hanem a műfaji szabályok jelentéséről a kommunikációban, az olvasó és a szöveg (az író) közötti jelentésteremtő kapcsolat tudatos létrehozásáról és működtetéséről, vagyis egy általános szövegfeldolgozási stratégiáról. A diákokkal olvastatott szövegek nem egyszerűen követendő mintául szolgálnak, hanem megtapasztaltatják a diákkal, hogyan dolgozza fel az olvasó az adott műfajú szöveget: hogyan olvastatja magát a szöveg és milyen elvárásokkal szokás hozzá viszonyulni.

Az első megközelítést az olvasathoz (a produktumhoz), a második az olvasáshoz (a produktumot létrehozó folyamathoz) köthető.

Az egyes műfajok szabályrendszerének tanítása

A legegyszerűbb módszer a különböző minták bemutatása, ezek szerkezetének kimondatlanul hagyása. A hétköznapi, funkcionális műfajok esetében ismerős a szövegmintakönyvek összeállítása, ami viszont éppen ezek kommunikációban betöltött szerepét teszi hangsúlytalanná, s ezzel megnehezíti a bennük való tájékozódás megtanulását. Nagyobb hatékonyságot ígérnek azok a módszerek, amelyek explicitté, nyilvánvalóvá teszik a szövegek szerkezeti részeit.

A műfajelemzés (*genre analysis*) iskolája is ehhez a megközelítéshez sorolható. A műfajelemzés lényege, hogy az egyes műfajok lehetséges felépítését az adott műfajjal megvalósítandó célok eléréséhez szükséges lépésekkel írja le. Az egyes lépésekhez rendelhető

nyelvi eszközök ismerete a szövegek megértését és alkotását egyaránt segíti. Az előbbi módszerrel szemben itt az adott szöveg, műfaj funkcionális definíciója áll a középpontban. Míg ott a leírás és kategorizálás, itt a kommunikációs cél a műfaji tudás értelmezője. Ugyanakkor a tantermi alkalmazás messze került az elméleti kiindulóponttól. Az irányzat megteremtője, *John Swales* (1990) a fogalom bevezetésekor még a diskurzusközösség elvárásrendszeréhez kötötte a műfaj fogalmát, az elméletére épülő módszertani értelmezések azonban már egyre hangsúlyosabban a szövegszerkezetet helyezik a középpontba.

Olvasásstratégia-fejlesztés

Az olvasási stratégiák fejlesztésén belül két fő irányt érdemes megkülönböztetni. Az egyik az olvasó szövegsémákkal és jelentéskonstrukcióval kapcsolatos háttértudásának gazdagítására és szándékos mozgósítására helyezi a hangsúlyt, a másik az olvasó motívumainak és olvasási folyamatainak tudatosítására. Az első esetben tehát a szöveg irányító szerepe a meghatározó, a szöveggel kapcsolatos elvárások hatnak, a másodikban viszont az olvasó céljai és kontrollja.

A leíró-típusú szövegek feldolgozásának segítése

Az eljárások hasonlítanak ugyan a fentebb érintett műfajelemzési irányhoz, de míg ott a szöveget adottnak tekintik és preskriptív szabályokat adnak a feldolgozásához, merev elvárásokat alakítanak ki a szöveggel kapcsolatban, itt az olvasat létrehozásához szükséges leíró szabályok, feltételek, a szöveg és az olvasó interakciója van a fejlesztés középpontjában.

Az olvasásnak az egyes tantárgyak keretében történő fejlesztésekor és tankönyvi szövegek esetében leginkább a téma speciális szó- és fogalomkincsét szokás érteni. Ennek elsajátítását különösen fontos elősegíteni a tanórán, mivel a tankönyvek nem feltétlenül ügyelnek erre (*Kojanitz*, 2004). A tanár által kiadott definíciólista gyors, de nem hatékony eszköz e cél eléréséhez, mert a számonkérésekor a felszínes felmondás is elegendő lehet, vagyis nem kényszeríti a diákot sem tartós, a fogalmi rendszerében bekövetkező változtatásra, sem a tanulásáért való felelősség vállalására. A tartalmi terület fogalomrendszere mellett a figyelmet érdemlő szókincs körébe sorolják a terület művelésének, tanulásának szavait, továbbá e specifikus tantárgyi szókincs (*specific academic vocabulary*) mellett megkülönböztetnek egy általános tanulási szókincset is (*general academic vocabulary*), amelynek elemei különböző tartalmi területeken egyaránt előfordulhatnak. Az iskolában használatos, a tanulás érdekében végeztetett tevékenységek nevének ismerete a diákok szocioökonómiai háttérével összefüggésben lehet (*Derdák és Varga*, 1996; *Tracey és Morrow*, 2002).

A szövegszerkezet itt most a szövegben közölt információk rendszerét jelenti. A benne való eligazodást, illetve az ezen történő műveletvégzést a szervezőelv és a szöveg szerkezetét nyilvánvalóvá tévő megjelenési forma felismerése, ismerete segíti. A szerkezeti *sémák* ismerete elősegíti a tájékozódást a szövegben, és (ennek révén is) a megértést. A kifejtés például követhet valamely szempontrendszerrel egy jelenség bemutatására; két hasonló jelenség hasonló és eltérő jellemzőinek leírását, összevetését; bemutathat előbb egy problémát, majd annak megoldását. Az érvelő szövegben való tájékozódást az állítások, az érvek, a bizonyítás, a cáfolás elemeinek ismerete, felismerése segíti (*Ogle és Blahovicz*, 2002).

A szöveg rendezőelve tankönyvi szövegek esetében elég jól megragadható. *Ogle és Blahovicz* tankönyvek elemzése során például az öt legfontosabbnak a következőket találta: összehasonlítás (hasonló és eltérő vonások rendezése); fogalommeghatározás; leírás; általánosítás/alapelv meghatározás; folyamat/ok-következmény. *Horváth* (1997) anyanyelvi

tudástérképéből tudjuk, hogy ezek közül többnek a kezelése a tanulók több mint felének nehézséget okozott.

A *kulcsfogalmak összefüggései* ábrán, táblázatba rendezve, rendszerezve stb. a lényeg megragadásának fontos eszköze lehetnek (Fisher, Schumaker, és Deschler, 2002). Előfordul, hogy szerepel a szöveg mellett a megértés segítésére valamilyen grafikus megjelenítés, de fontos figyelni arra, hogy ezt nem mindenki használja magától, illetve nem mindenki tudja használni. Az ábraolvasást éppúgy tanulni kell, mint a betűk olvasását, és éppúgy nem elegendő a megfelelő fejlődéséhez, hogy a matematikai tananyagban szerepelnek a halmazábrák és a függvények. Hasznos lehet tehát a közös *értelmezés* vagy az ábrákra, képekre grafikonokra vonatkozó feladatok, amelyek megoldását közösen megbeszéli az osztály. Komolyabb, de tanulható feladat a diákok számára a kulcsfogalmak összefüggéseinek *megjelenítése*. Ekkor maguknak kell különböző gondolkodási műveletek elvégzésével azonosítani és kiemelniük a központi fogalmakat és kapcsolataikat. (Ennek a stratégiának a megtanulásában is sokat számít a feladatok megoldása és közös megbeszélése.) A grafikus kiemelés eszköze lehet a fogalomtérkép, rendezett fa, halmazábra, folyamatábra, vázlat, táblázat stb.

Információs szövegek *szervező elemei* is nagy segítséget nyújthatnak a feldolgozásban. A tartalomjegyzék, az előszervezők (címek-alcímek rendszere), a fejezetek felépítése, a fejezet részeinek szerepe (pl. bevezetés), a mutatók mind a szöveg áttekinthetőségét segítik. A szerepük, használatuk megismerése egyaránt megfoghatóvá, rendszerezhetővé, így értelmezhetővé és használhatóvá teszi a szöveget mint információk forrását (Cs. Czachesz, 1998). A tartalmi kapcsolatok előzetes feltárásával és átlátásával olyan hierarchikus vázra teszünk szert, amelyet rendezett módon tudunk a szöveg kínálta új tudással feltölteni, tehát nem valami áradó információ-tömeggel kell megküzdenünk. Ez nem csak a szövegértést, hanem az értelmezést és a tanultak felidézését is megkönnyíti.

A szövegen belül egyes kifejezéseknek, mondat szerkezeteknek kifejezetten az a szerepük, hogy irányítsák a szöveg feldolgozását (vö. B. Fejes, 2002). A gyakorlatlan olvasók számára azonban ezek túl finom jelzések ahhoz, hogy észrevehessék őket és támaszkodhassanak rájuk (Duffy, 2002), ezért a tudatosításuk is sokat segíthet a megértésben.

Az olvasó motívumainak tudatosítása

Ha valaki nem ért egy szöveget vagy szövegrészt, gyakran elolvassa újra; és általában azt a tanácsot kapja, hogy az újraolvasás segíteni fog neki megérteni azt. Pressley és Collins Block (2002) szerint az újra- (meg újra-) olvasás *egymagában* nem vezet megértéshez, hatékony tanuláshoz, legfeljebb csak annak az előfeltételét teremti meg a dekódolás folyékonyasága révén. Egy-egy nehezebb mondatot, egy-egy bekezdést valóban át lehet látni a megismételt olvasás során, ám minél hosszabb szövegben vész el az olvasó, annál kisebb a valószínűsége, hogy ez segít a megértésben. A többszörös olvasás akkor hatékony szövegértési stratégia, ha az újabb olvasások alkalmával különböző célokkal olvassuk ugyanazt a szöveget, egyre mélyebbre hatolva a jelentésében (például szerkezeti áttekintés, tartalmi áttekintés, majd a szöveg végén szereplő kérdésekre válasz keresése – Fisher, Schumaker és Deschler, 2002).

Az amerikai stratégiai olvasástanításban rendkívül nagy hatású Ogle (1986) K-W-L néven ismert módszere, amelynek számos továbbfejlesztése is megjelent. A rövidítés feloldása három kérdés: „Mit tudok már? Mit akarok most megtudni? Mit tanultam meg?” (*know–want to know–learned*). Az első kérdés a témával kapcsolatos előzetes tudást mozgósítja; a tanulóknak le is kell jegyezniük, mi az, ami számukra ismert. A második kérdés személyes üggyé teszi az új szöveg olvasását a személyes érdeklődés bevonásával, azzal, hogy a tudás hiányosságait új tudás megszerzésének céljaként fogalmaztatja meg a diákkal. A

harmadik kérdést nem a szöveg egyszerű átolvasása, hanem a szöveg alapos feldolgozása után kell megválaszolni. Így nyilvánvaló lesz, hogy a személyes gyarapodás kimondott céljai hogyan és mennyiben valósultak meg. A módszer továbbfejlesztései további kérdéseket iktatnak be, amelyek a szöveg feldolgozása utáni továbblépésre vonatkoznak, tehát a szövegek olvasását egy nyilvánvaló és hosszabb tanulási folyamat epizódjaként értelmeztetik a diákokkal. Hasonló ehhez a világszerte ismert PQRST (magyar leírása: *Atkinson, Atkinson, Smith, és Bem, 1996. 17-18. o.*) módszer, amely az előzetes ismeretek mozgósítására, az új tudás tartós elsajátítására és ismeretek rendszerbe szervezésére összpontosít. A K-W-L a gyakorlatlan olvasók fejlesztőprogramja az ismeretterjesztő és leíró szövegekkel való ismerkedés segítésére; a PQRST inkább a gyakorlatlan tanuló stratégiája a mind teljesebb mértékű tanulás elérésére.

Az olvasási stratégiákra összpontosító fejlesztés megadhatja azt az alapot, amely az iskolán kívüli diskurzusok szabályainak felismerésére és alkalmazására is képessé teheti a diákokat.

A műfaji tudás fejlesztésének keretei

A fejlesztés fő tényezői a tantervek, tankönyvek és a tanárok. Jelen projektben csak tantervi kérdésekről és a tanári fejlesztő feladatok jellemzőiről végeztünk elemzéseket.

Tantervi keretek

A Nemzeti alaptantervek és a Kerettantervek egyfajta útkeresés állomásaként is felfoghatók az anyanyelvi fejlesztés két paradigmája között (vö. *Horváth, é. n.*). A hagyományos (kulturaközpontú) anyanyelvi fejlesztés a bölcséleti gondolkodás felé igyekszik segíteni a tanulót, ezért az olvasatott szövegekkel a lehető legtökéletesebb nyelvi mintákat kívánja nyújtani. A fejlesztésben a művészi szövegek dominálnak, a műfaji tudás is hangsúlyosabban kötődik ezekhez és előíró szabályok formájában jelenik meg (a művészi szövegek jellemzéséhez szükséges ismeretként). A kulturaközpontú műveltségfelfogásra épülő fejlesztés alapértelmezésnek tekintti, hogy a szövegfeldolgozásban mozgósított kognitív műveletek többnyire optimálisan működnek, így az olvasási készség fejlesztése után a szövegértésre kevés figyelmet fordít, szinte rögtön a szövegértelmezésre (pragmatikai, morális reflexióra) tér át. Elemzéseink szerint ez a megközelítés tűnik meghatározónak a NAT 1995 részletes követelményeiben illetve a 2000-es Kerettantervek egyes részeiben.

A funkcionális-kommunikatív (civilizatórikus) megközelítés viszont éppen a kognitív műveletek rendszerének kiépüléséhez és begyakorlásához kíván megfelelő környezetet teremteni. Az anyanyelvi nevelésben ez azt jelenti, hogy a hangsúly a hatékony kommunikációhoz, az érvényes olvasat létrehozásához szükséges építőelemek fejlődésének segítésére esik. Bizonyos fokig értelmezhető úgy, hogy az egyén értelemteremtő folyamatai kerülnek itt előtérbe, mint a közösségi jelentésteremtésben való részvétel előfeltételei. A műfaji tudás, mint a kommunikációban résztvevők szándékait megtestesítő leíró szabályrendszer jelenik meg. A NAT 1995 általános követelményei, a NAT 2003 és a 2004-es Kerettantervek így vezetik be a műfaji tudást. A NAT 1995 és a NAT 2003 a műfaji tudás átadásában rejtlő, a diák személyiségfejlődését segítő tevékenységeknek nyit nagyobb teret, a tanulási folyamat, a jövő és az innováció szempontjai érvényesülnek bennük határozottabban; a stratégiai fejlesztés jobban illeszkedik hozzájuk. A 2004-es Kerettantervek nyilvánvalóvá teszik, hogy az anyanyelvi nevelésnek és az ehhez szorosan kapcsolódó fejlesztésnek a tanulási képességek terén minden tantárgy oktatásában fontos szerepe van. Ezen belül a

műfaji tudás fejlesztése is nyíltan megjelenik a különböző tantárgyak tartalmaiban, tevékenységeiben és követelményeiben.

Tanári feladatok

A műfaji tudás megszerzéséhez értelmező, önértelmező kommunikációs szabályok elsajátítása és gyakorlása vezet. Ezek közvetlenül is taníthatók stratégiai fejlesztőprogramok keretében. A különböző ilyen jellegű, általános, az anyanyelvi nevelés részeként a szövegértést fejlesztő programok két közös pontját érdemes hangsúlyozni. Az egyik az, hogy a tanulóknak sokat kell olvasniuk és különböző – irodalmi, nem irodalmi és multimédia – szövegekkel egyaránt kell találkozniuk. Ez különösen fontos, mert az adott kontextusban megtanult stratégiahasználat (legalábbis kisiskolások esetében) nem jelenik meg más tartalmak és műfajok sokaságában.

A másik közös pont a fejlesztés módja. A különböző programok megegyeznek abban, hogy a tanárnak modellálnia kell az adott stratégia használatát, vagyis be kell mutatnia, hogyan olvas az ember ennek alkalmazásával. A diákok így nem csak azt látják, hogyan lehet ezt csinálni, hanem azt is, hogy megéri. Ugyancsak elengedhetetlen a diákok segítése a stratégia elsajátításában: a rávezetés a stratégia lényegére, lépéseire; az irányított gyakorlás biztosítása; végül alkalmak nyújtása annak önálló alkalmazására – vagyis a kontroll fokozatos átengedése a tanuló számára egy olyan folyamatban, amelyben a megértés belső, önszabályozó folyamatainak kialakulása a cél.

Az empirikus kutatások eredményeire támaszkodva kidolgozott, bizonyítottan eredményes szövegértési fejlesztőprogramok használata a tanároktól is nagy befektetést kíván, mert idő kell, amíg a stratégia gyakorlott használóivá válnak maguk is és amíg a stratégiai fejlesztés megkívánta tanári új szerepértelmezés koherensen és hitelesen irányítja az órai viselkedésüket.

Fisher, Schumaker és Deschler (2002) a veszélyeztetett tizenévesek szövegértésének fejlesztésében elvként szögezik le, hogy a tantárgyak tanításakor a *szaktanárnak* kompenzálnia kell a diákok esetleges információfeldolgozási hiányosságait. Ez az ismert didaktikai megfontolásokon túl tanulási stratégiák tanítását és tartalomszervezési feladatokat jelent. A szövegértéshez kapcsolódó tanulási stratégiák között említik a széles körben ismerteket, használtakat: a tankönyvi szöveg parafrázisát („mondd el saját szavaiddal”), a mnemotechnikát és az emlékezést/felidézést segítő segédeszközöket. Ezekon túl szerepeltetik a tanulásbeli haladás önértékelését lehetővé tevő kérdések feltételét, a vizuális képzetek alkotását („képzeld el/rajzold le/ a szöveg alapján”), az ábrák/képek értelmezését, a szókincsfejlesztést, a szöveg egyre mélyebb szintjeire hatoló többszörös olvasást. A tanár olvasásstratégiai fejlesztő tevékenysége a megszokott lépésekkel kezdődik: felméri a diákok tudását és a saját fejlődésükre irányítja a figyelmüket. Ezután bevezet egy tanulási stratégiát: leírja azt, majd modellálja az alkalmazását, tisztázza a diákokkal a stratégia lépéseit, majd fokozatosan egyre kevesebb segítség nyújtása és állandó visszajelzés, értékelés mellett alkalmat ad a begyakorlására és a tanulásban való hatékony alkalmazásának megtapasztalására (353-354. o.). Végül a stratégia általánosítása és a megtanulása folyamatának értékelése zárja a fejlesztést.

A szaktanár tartalomszervezési feladatai a tananyag bemutatásának lehetőségeit jelentik; a lényeg a tananyag egésze megragadásának szempontjából kritikus fontosságú tartalom tanulásra való igen alapos előkészítése. A kritikus tartalom (lecke) azonosítása után a tanár elemzi azt, és megállapítja, melyek a legnehezebben érthető információk benne. A következő lépésben ezeket valamilyen szervező vagy értelmező eljárással könnyebben érthető formába alakítja. *Fisher, Schumaker és Deschler* és három szervező eljárást említ: az előszervezőket (a tartalom váza és kapcsolódása az adott órán, a megelőző és következő órák ívében, a

témakörben vagy a tantárgy keretében tárgyalt témákhoz); az áttekintést (az olvasási folyamat megszervezése: a tartalom felépítése, kulcselemek közötti kapcsolatok kiemelése); és a keretezést (értelmezési keret adása, a fontosság belátásának elősegítésére a fő gondolatok és lényeges részletek közötti kapcsolatok kirajzolása). Az értelmező eljárások között szerepel a kritikus fogalom lehorgonyozása (korábbi tudáshoz kötése); a fogalom elsajátítása (meghatározó jellemzőinek megadása, példák); fogalmak összehasonlítása; tisztázás (kulcskifejezések, a kapcsolódó tisztázó információk sorának megadása, ennek az előzetes tudáshoz kötése). A tanítás során a kritikus tartalom bemutatása a kiválasztott eljáráson keresztül, ehhez kötődő olvasási és órai feladatokon keresztül történik. Az eljárás nyíltan megjelenik az órán: a tanár bemutatja, megindokolja a használatát, a diákok maguk is alkalmazzák azt (tanári segítséggel), végül a kritikus tartalom megtanulásának lezárásaként a tartalom és a tanulási folyamat megértését egyaránt megvizsgálják.

Összefoglalás

Míg a műfajokról magukról egyre többet tudunk, a műfaji tudás természetéről kevesebb az ismeretünk. Pedig a szövegek szerkezetében való eligazodás a szövegértés és -értelmezés képességének fontos eleme: ahhoz, hogy mondatok halmazából számunkra értelmes olvasatot alkothassunk, tudnunk kell, milyen szabályok hozzák létre a szöveget, milyen többletet adnak ezek a szabályok az egyes mondatok jelentéséhez; milyen elvárásokat keltenek bennünk jogosan a szövegről ezek a szabályok és milyen jelekből vehetjük észre, ha az elvárásaink és a szöveg nem illeszkednek egymáshoz.

A műfajok tipikus szövegszerkezeti sémák, amelyeket az írók a tartalom elrendezésére használnak. Az olvasó számára ez a szövegszerkezet válik elvárássá, megértés, a megismerés folyamatát irányító elvárássá.

Vizsgálataink szerint a műfaji tudás tanítására sokféle lehetőség kínálkozik. Ezek egyik csoportja a műfajok felépítésének tanítása, vagyis *a szövegekre egymagukban* irányuló figyelem jellemzi az ide tartozó megközelítéseket. A másik csoport az *értelmes olvasat felépítésének* tanítása. Az ebbe tartozó megközelítések közös jellemzője az olvasóra irányuló figyelem: az olvasónak vagy a szöveggel kapcsolatos elvárásai, vagy az olvasással kapcsolatos motívumai, céljai tudatosítása révén az olvasás folyamatának eredményesebbé tétele.

Minden tanár számára feladat a tanulóknak kijelölt tanulandó (tankönyvi) szöveg tartalmának megragadhatóvá tétele. Nem csak a tantárgy fogalmait, összefüggéseit kell megtanítani, hanem a világnak a tantárgy által kínált megismerési útjait is – és ez utóbbiba beletartozik a tárgyról való kommunikáció hagyományainak megismertetése is. E célok eléréséhez nem csak sokféle és jó minőségű szöveg révén kell alapot adni, hanem sokféle feladat segítségével és bőséges visszajelzések adásával kell az olvasás számos lehetséges céljának és az ezek eléréséhez vezető utaknak a felfedezését lehetővé tenni (*Pressley és Collins Block, 2002; Molnár, 2006*).

Elemzéseink szerint a magyar olvasástanításban nagy hagyománya van az irodalmi szövegek olvasásába való bevezetésnek, a nem művészi szövegek értelmezéséhez viszont sokáig igen kevés kapaszkodót kínált az anyanyelvi fejlesztés a tanulók számára. Bár a magyar központi tantervek ma már hangsúlyt helyeznek rá, feltehetően még hosszú idő telik el, amíg a fejlesztés megfelelő eszközei és módszerei megfelelő kipróbálás után a pedagógiai gyakorlat természetes elemeivé válnak.

Irodalom

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E. és Bem, D. J. (1996): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

- B. Fejes Katalin (2002): *A tankönyvszöveg szintaktikai jellemzői*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- Beaugrande, R. (1984): Az irodalmi kommunikáció sémái. *Pszichológia*, **4**. 3. sz. 337-373.
- Beaugrande, R. A. és Dressler, W. U. (1981/2000): *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Corvina, Budapest.
- Berkenkotter, C. és Huckin, T. (1993): Rethinking genre from a sociocognitive perspective. *Written Communication*, **10**. 4. sz. 475-509.
- Bókay Antal (1998): Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz–Westermann Könyvkiadó, Celldömölk. 73-104.
- Bókay Antal, Vilcsek Béla, Szamosi Gertrúd és Sári László (2002, szerk.): *A posztmodern irodalomtudomány kialakulása*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Collins Block, C. és Pressley, M. (2002): Introduction. In: Collins Block, C. és Pressley, M. (szerk.): *Comprehension instruction: Research-based best practices*. The Guilford Press, New York, London. 1-7.
- Cs. Czachesz Erzsébet (1998): *Olvasás és pedagógia*. Mozaik, Szeged.
- Cs. Czachesz Erzsébet (2002): A műfajok és a kontextus szerepe a szövegmegértésben és a jelentéskonstrukcióban. *Iskolakultúra*, **12**. 9. sz. 43-52.
- Cs. Czachesz Erzsébet (2005): Változó perspektívák az olvasás pedagógiai értelmezésében. *Iskolakultúra*, **10**. 9.sz. 44-53.
- de Corte, E. (2001): Az iskolai tanulás: A legfrissebb eredmények és a legfontosabb tennivalók. *Magyar Pedagógia*, **101**. 4. sz. 413-435.
- Demeter Katalin (1991): Az olvasási képesség színvonaláról és fejleszthetőségéről. In: Horánszky Nándor (szerk.): *Jelzések az elsajátított műveltségről*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 76-85.
- Derdák Tibor és Varga Aranka (1996): Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. *Új Pedagógiai Szemle*, **46**. 12. sz. 21-36.
- Duffy, D. G. (2002): The case for direct explanation strategies. In: Collins Block, C. és Pressley, M. (szerk.): *Comprehension instruction: Research-based best practices*. The Guilford Press, New York, London. 28-41.
- Fisher, J. B., Schumaker, J. B. és Deschler, D. D. (2002): Improving the reading comprehension of at-risk adolescents. In: Collins Block, C. és Pressley, M. (szerk.): *Comprehension instruction: Research-based best practices*. The Guilford Press, New York, London. 351-364.
- Horváth Zsuzsanna (1994): Olvasás, szövegértés. *Új Pedagógiai Szemle*, **44**. 7-8. sz. 97-109.
- Horváth Zsuzsanna (1997): Szövegek és olvasók: Helyzetkép a tanulók szövegértéséről. In: Vári Péter (szerk.): *MONITOR 95: A tanulók tudásának felmérése*. Mérés, értékelés, vizsga 1. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 105-202.
- Horváth Zsuzsanna (1998): *Anyanyelvi tudástérkép*. (Mérés, értékelés, vizsga 4. Középiskolai tantárgyi feladatbankok III.) Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Kádárné Fülöp Judit (1985): *Olvasás és kommunikáció: Egy szövegértés-vizsgálat tanulságai*. Tantervelméleti Füzetek 16. OPI, Budapest.
- Kádárné Fülöp Judit (1996): Szövegtípusok az írásbeliségben és az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, **46**. 3. sz. 33-52.
- Kálmánné Bors Irén (1997): Szövegtipológia In: Báthory Zoltán és Falus Iván (1997, szerk.): *Online Pedagógiai Lexikon*. (1. kötet.) Keraban, Budapest. 2005. 07. 26-i megtekintés, <http://human.kando.hu/pedlex/>
- Kerettantervek 2004. Oktatási Minisztérium, 2006. 01. 18-i megtekintés, <http://www.om.hu/main.php?folderID=390&articleID=4094&ctag=articlelist&iid=1>

- Kerettantervek*: 2000. Oktatási Minisztérium, 2005. 10. 01-i megtekintés,
<http://www.om.hu/main.php?folderID=390&articleID=1288&ctag=articlelist&iid=1>
- Kojanitz László (2004): Lehet-e statisztikai eszközökkel mérni a tankönyvek minőségét?
Iskolakultúra, **14**. 9. sz. 38-56.
- Langer, J. (1985): Children's sense of genre: A study of performance on parallel reading and writing tasks. *Written Communication*, **2**. 2. sz. 157-187.
- Molnár Edit Katalin (2006): Az olvasásképeség és az iskolai tanulás. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nemzeti alaptanterv* 1995. Oktatási Minisztérium, 2005. 10. 01-i megtekintés,
<http://www.om.hu/main.php?folderID=391&articleID=2337&ctag=articlelist&iid=1>
- Nemzeti alaptanterv* 2003. Oktatási Minisztérium, 2004. 04. 06-i megtekintés,
<http://www.om.hu/main.php?folderID=391&articleID=1478&ctag=articlelist&iid=1>
- Ogle, D. (1986): K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *Reading Teacher*, **39**. 6. sz. 564-70.
- Ogle, D. és Blachovicz, C. L. Z. (2002): Beyond literature circles: Helping students comprehend informational texts. In: Collins Block, C. és Pressley, M. (szerk.): *Comprehension instruction: Research-based best practices*. The Guilford Press, New York, London. 259-274.
- Pearson, P. D. és Duke, N. K. (2002): Comprehension instruction in the primary grades. In: Collins Block, C. és Pressley, M. (szerk.): *Comprehension instruction: Research-based best practices*. The Guilford Press, New York, London. 247-258.
- Pressley, M. és Collins Block, C. (2002): Summing up: What comprehension instruction could be. In: Collins Block, C. és Pressley, M. (szerk.): *Comprehension instruction: Research-based best practices*. The Guilford Press, New York, London. 383-392.
- Programme for International Student Assessment (2003): *The PISA 2003 assessment framework*. OECD, Paris. 2005. 06. 15-i megtekintés,
<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/46/14/33694881.pdf>
- RAND Reading Study Group: Catherine Snow, Chair; Anne P. Sweet, Donna E. Alvermann, Michael L. Kamil, and Dorothy S. Strickland (2002): Formulating a Research Agenda about 'Reading for Understanding'. In: Roller, C. M. (szerk.): *Comprehensive Reading Instruction across the Grade Levels: A Collection of Papers from the Reading Research 2001 Conference*. Education Resources Information Center, ED469155, 2005. 10. 12-i megtekintés, <http://www.eric.ed.gov>
- Swales, J. M. (1990): *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Szikszainé Nagy Irma (1999): *Leíró magyar szövegtan*. Osiris, Budapest.
- Takáts József (2002): Társasnyelvészet és irodalomtörténet-írás. *Buksz*, **14**. 4. sz. 366-373.
- Tracey, D. H. és Morrow, L. M. (2002): Preparing young learners for successful reading comprehension: Laying the foundation. In: Collins Block, C. és Pressley, M. (szerk.): *Comprehension instruction: Research-based best practices*. The Guilford Press, New York, London. 218-233.
- Vári Péter (2003, szerk.): *PISA 2000 vizsgálat*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Vári Péter, Andor Csaba, Bánfi Ilona, Bérces Judit, Krolopp Judit és Rózsa Csaba (1998): Jelentés a Monitor '97 felméréséről. *Új Pedagógiai Szemle*, **48**. 1. sz. 82-105.
- Vári Péter, Bánfi Ilona, Felvégi Emese, Krolopp Judit, Rózsa Csaba és Szalay Balázs (2001): A PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, **50**. 12. sz. 31-43.
- Vidákovich Tibor és Cs. Czachesz Erzsébet (1999): Az olvasásmegértési képesség fejlődése. *Iskolakultúra*, **9**. 6-7. sz. 59-68.