

Könyvekről

első kötet bevezető szövege is megemlékezett. Utóbb *Schütz János*, az iskolázott növényfestő a pesti botanikus kertben lakott, 1802-ben a horvátországi, 1804-ben az árvai, 1805-ben a bánsági útra is elkísérte alkalmazóit – s lapról lapra haladva készítette az élethű képeket. A nyomtatás Bécsben történt – ide küldte *Kitaibel* a latinul szövegezett növényleírásokat. S itt, a Belvedere botanikus kertjében nevelik azokat a növényeket, amelyet pótlólagosan rajzoltattak, illetve rájuk figyelve színezték a kinyomtatott lapok növényeket bemutató rézmetszeteit.

Waldsteinnek jutott feladatul a kötetek kiadásra történő előkészítése, sőt ő volt az, aki azt is meghatározta – bár a növények leírása *Kitaibel* munkája –, mely növényeket kerülhetnek be a kiadványba. Érdeme nyilvánvalóan nem csak ennyi, s azáltal sem teljes, hogy neki köszönhető a költséges mű kiadása. *Kitaibel* szerzőtársának tekintette, s a botanikusok mai napig a kettőjük monogramjával, K. és W.-vel jelölik azokat a fajokat, amelyet először ők írtak le.

Az *Descriptiones et icones plantarum rariorum Hungariae* mintegy 200 példányban készült el – s ebből 40 példánynak volt hazai megrendelője. A maradék példányok közül 30 angolai küldemény tengerbe veszett, 53 darabot pedig a franciák koboztak el.

Irodalom

Csapody István (1994): *Kitaibel Pál kora, élete és munkássága*. In: Andrassy Péter – Csapody István – Hortobágyi T. Cirill (1994): *Kitaibel Pál és a Kitaibel Pál Középiskolai Biológiai Tanulmányi Verseny*. ECHO PR Kft. Veszprém. 6–17.

Gombocz Endre (1936): *A magyar botanika története. A magyar flóra kutatói*. MTA, Budapest. 249–354.

Jávorka Sándor (1957): *Kitaibel Pál*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kádár Zoltán és Priszter Szaniszló (1992): *Az élővilág megismerésének kezdetei hazánkban. A magyar biológia rövid kultúrtörténete a reformkorig (-1829)*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 100–105.

Priszter Szaniszló (1987): *Magyar növénynevek Kitaibel Pál útinaplóiban (1796–1817)*. *Orvostörténeti Közlemények*, **30**. 1985. 3–4. 161–175.

Rapaics Rajmund (1953): *A magyar biológia története*. Akadémiai Kiadó. Budapest.

Schuster, Ioannes: *Vita Pauli Kitaibel*. Pestini, 1829.

Géczy János

Janice F. Almasi: Teaching strategic processes in reading

The Guilford Press, New York – London, 2003.

Az olvasástanítás világszerte az érdeklődés középpontjában van. Ezt jelzik a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok, amelyek közül az IEA olvasásmegértés-vizsgálatait és az OECD IALS és PISA programjait fontos megemlíteni. A most bemutatandó könyv előzményének az 1997-ben életre hívott amerikai National Reading Panel-t (14 tagú bizottság a terület szakértőiből) tekinthetjük, amely célul tűzte ki a különböző olvasástanítási módszerek hatékonyságának értékelését. A bizottság tevékenységének egyik eredménye az általuk jóváhagyott internetes adatbázis, amely az olvasástanítással kapcsolatban megjelent szakirodalmat tartalmazza.

Könyvekről

A metakognícióra alapozott iskolai fejlesztő program kifejlesztésének útján találtam rá arra a könyvre, amely 2003-as megjelenésével az elérhető legfrissebb áttekintést adja az olvasástanításban és -tanulásban alkalmazott metakognitív, (avagy talán kellemesebb szóhasználattal) stratégiai folyamatokról. Elsősorban azt kerestem a könyvben, hogy melyek azok az osztálytermi módszerek és ezekhez kapcsolódó szövegek, amelyek alkalmasak a stratégiai szintű gondolkodás fejlesztésére.

A könyv szerzője magyar származású, nagyszülei még az ősi családnévről elnevezett kárpátaljai kisvárosban éltek. *Janice Almasi* ma Buffalóban tanít, New York állam egyetemén, ám emellett több éves iskolai tanítási tapasztalattal is rendelkezik. Az olvasónak akár olyan érzése is támadhat, hogy némelyik fejezetet az egyetemi oktató *Almasi*, egy párat pedig az általános iskolai tanítónő *Almasi* írt.

Mit jelent a könyv címében szereplő stratégiai jelző? Az olvasás folyamatában agyunk számos dolgot automatikusan elvégez. Ha például a vonatból kitekintve egy összemázolt házfalat látunk, amelyen betűk vannak, azt mindenképpen el fogjuk olvasni, még csak tudatos kontroll sem menekít meg minket ettől. Az olvasásban stratégiaiainak az olyan gondolkodási folyamatokat nevezi, amelyek tudatos kontrollt igényelnek, és három kifejezés kapcsolódik hozzájuk szorosan: tervezés, nyomon követés, ellenőrzés.

Hogyan olvasnak a jól olvasó felnőttek? A jól olvasókra ugyanazok a jellemzők érvényesek, mint más területeken a szakértőkre: képesek tudatosan megtervezni az olvasás folyamatát (tudják, miért olvasnak el valamit és milyen kérdésre szeretnének választ kapni az olvasás folyamán), képesek nyomon követni a saját olvasási folyamataikat (tudják, mikor érdemes lassítani, avagy újraolvasni egy bizonyos részt), és képesek az olvasási folyamat végén értékelni, ellenőrizni a megértés fokát.

Az olvasás stratégiai komponenseinek tanítására számos, többé-kevésbé Magyarországon is ismert módszer létezik. A szerző táblázatban nyújt áttekintést ezekből, az általa választott szempontok szerint. Érdekes, és talán korántsem véletlen, hogy hiányoznak az empirikus adatok az egyes módszerek hatékonyságát illetően! A szerző nem szeretné, ha a tanárok néhány kiragadott számadat alapján döntenének arról, melyik stratégiát próbálják ki. (Gyógyszert sem aszerint választunk, hogy az eredeti tudományos publikációban a kísérleti személyek hány százalékánál jelentkezett mellékhatás. Ha tudjuk, hogy a hatóanyag benne van, márpedig a stratégiai szintű olvasástanítás igen erős hatóanyag, akkor a választás inkább azon múlik, hogy mit ajánl a háziorvosunk (legyen ő most *Janice Almasi*) és hogy hajlandóak vagyunk-e alkalmazni azt.)

Almasi a sokféle stratégiai olvasástanító módszer közül az általa Startegy Instruction Model-nek (Stratégia-megtanító Modell) nevezettet mutatja be a legrészletesebben. Ezt a modellt, több más stratégiához hasonlóan a következő dolgok jellemzik: (1) a tanító explicite megnevez és megtanít néhány olvasásmegértési stratégiát, (2) megmagyarázza, milyen stratégiát hogyan, és milyen feltételek mellett érdemes használni, (3) jól megválasztott szövegek segítségével motiválja a tanulókat a stratégiák használatára.

A többi hasonló fejlesztő program közül a Palincsar-Brown-féle kölcsönös tanítás módszerét (reciprocal teaching) emelem ki, amely a Stratégia-megtanító Modellhez képest nem fektet explicite hangsúlyt a motivált stratégia-használatra.

A könyv olvasói kíváncsian várhatják, milyen stratégiai olvasástanítási módszerekről lesz szó, talán azzal az önmagunk előtt sem titkolt céllal, hogy rámutassunk, mi lehet ebben alapvetően új. Áttekintve a leggyakrabban használt alsó tagozatos olvasókönyveket, bizvást állíthatom, lehetséges jelentős változásokra gondolni, mind az osztálytermi módszereket, mind a tankönyvi és az órán felhasznált egyéb szövegeket tekintve.

Kövessük egyelőre a könyv szerkezeti felépítését. Az első fejezet (*Mit jelent az, hogy stratégiai?*) könnyen érthető példákon keresztül vezet el legfontosabb feladatához: bemutatni *Michael Pressley* modelljét a jó stratégia-felhasználó felhasználó olvasókról (Good Strategy Users). Öt alapvető dolgot említ: (1) ismerni kell a konkrét stratégiát, annak használatának feltételeit és módját, (2) motiválnak kell lenni a stratégiák használatára, (3) tudni kell használni az olvasásmegértés folyamatának nyomon követő (monitoring) metakognitív elemeit, (4) képesnek kell lenni az olvasással kapcsolatos feladatok elemzésére: tudni kell tervezni és stratégiákat választani egy repertoárból, (5) sokféle stratégiát kell birtokolni.

A második fejezet (*A stratégiai gondolkodás értékelése*) ugyancsak bevezető jellegű. Azokról az értékelési eljárásokról van szó, amelyeket a metakogníció értékelése kapcsán emlegetni szoktunk: különböző megfigyelé-

ses (on-line) értékelési technikák, mint például a hangosan gondolkodtatás, vagy a metakognitív interjúk és a csoportos kérdőívek.

A harmadik fejezet (*Hatékony tanulási környezet tervezése a stratégiák megtanításához: A Strategy Instruction Model*) a fentebb már említett Stratégia-megtanító Modell ismertetését jelenti, míg a negyedikben (*Miért küszködnek a tanulók az olvasásmegértéssel?*) azt hangsúlyozza a szerző, hogy a gyengén olvasók (angol-szász eufemizmussal: a küszködve olvasók, 'struggling readers') teljesítménye az olvasmányok befogadásához szükséges sémákon keresztül magyarázható. A szövegmegértés konstruktív folyamatában nehézséget jelent ugyanis, ha valaki túlzottan az előzetes tudására hagyatkozik, és nem képes rugalmasan váltani egyik sémáról a másikra. A rugalmas váltsához a tervezési-, nyomon követő és ellenőrző stratégiák megtanítása lehet egy hatékony módszer.

Az ötödik fejezetig (*A megértést elősegítő stratégiák tanítása*) kellett várni arra, hogy az eddig elméletben lefektetett alapelveket a gyakorlati tanítás-tanulás folyamatába átültetve láthassuk. Áttekinthető az a logikus csoportosítás, amellyel az egyes stratégiák egymást követik. Három fontosabb csoportot határoz meg: anticipációs (text-anticipation), olvasást fenntartó (text maintenance) és javító (fix-up) stratégiák. Mielőtt ezek közül néhányat megemlítenék, szeretném kiemelni az egyik elméleti problémát, amelynek megoldatlansága rányomja bélyegét az olvasásmegértési stratégiákat bemutató fejezet felépítésére. Itt konkrétan arról van szó, hogy a szövegtextúra (a szövegtagolás, a kiemelések, a térbeli elrendezés) azonosítása az előrejelző stratégiák között került bemutatásra, ám felsorolásra került az olvasást fenntartó stratégiák között is. Ha tehát az olvasástani foglalkozó szerzők egyetértenek abban, hogy a hatékony olvasás segítője a szövegtextúra azonosításának stratégiája, akkor ezt a stratégiát valahogyan be kellene tudni sorolni egy átfogóbb csoportba. Amennyiben ez nem lehetséges, tehát egy adott stratégia két átfogóbb csoportba is tartozik, akkor kérdésessé válik a stratégiai (vagy meta-) szintű gondolkodási folyamatok 'top-down' csoportosításának lehetősége.

Pár mondat erejéig szeretnék kitérni a metakognícióra alapozott fejlesztő programokat kidolgozó kutató dilemmájára. Ha szeretném az általánosan értelmezett és átfogó stratégiai szintű gondolkodást fejleszteni, és ehhez több tartalmi területet, iskolai tantárgyat felhasználni, akkor megtalálhatom-e a különböző tartalmi területeken, iskolai tantárgyakban az általánosságban leírt stratégiák speciális megfelelőit, avagy célszerű az egyes tartalmi területek speciális stratégiáira építeni a fejlesztést, bízván abban, hogy ennek hatására az általános stratégiák is fejlődni fognak. (Megengedve azt a feltételezést is, hogy az elméleti modellek ma nem képesek még érvényes módon hidat teremteni az általánosságban vett metakognitív gondolkodási stratégiák és a konkrét iskolai tantárgyakban relevánsnak tekintett stratégiai szintű gondolkodási készségek és képességek között.)

Almasi a következő olvasásmegértési stratégiák elemzésére vállalkozik, több esetben mintaszövegeket és óravázlatokat mellékelve:

a) Az előzetes tudás aktiválása

Ez amolyan „nesze semmi, fogd meg jól” stratégia, hiszen a szerző semmi konkrétumot nem említ, csupán hangsúlyozza, mennyire fontos dolog az, hogy aktiváljuk az előzetes tudásunkat egy szöveg elolvasása előtt. Nem említ a szerző konkrét technikákat, amelyekkel osztálytermi helyzetben ez elősegíthető.

b) Célok megfogalmazása

A felnőtt olvasó számára természetes, hogy ha eléje kerül egy szöveg, akkor eldönti, hogy mi a célja annak elolvasásával. Ettől függően fogjuk a bal felső saroktól a jobb alsóig „ától-cettig” átbogarászni, avagy csupán egy-két fontosabb dolgot keresünk meg a szövegben. Az utcai plakátokon például nem fogjuk elolvasni az összes fő- és alvédnök nevét, de egy használati útmutató bizonyos részeit elég sokáig és alaposan szokás böngészni.

c) Jólátok, hipotézisek megalkotása, ellenőrzése és módosítása

A szöveg elrendezése, a címek és alcímek gyakran segítenek minket abban, hogy megjósoljuk, mit fogunk megtalálni egy adott szövegben. Kezdő olvasók még nem értik ennek fontosságát, ezért tág lehetőség nyílik a fejlesztő programok előtt ezen a téren.

d) A szövegtextúra azonosítása

Hatalmas és máig biztosan nem kellőképpen kiaknázott lehetősége az olvasástanításnak a szövegelrendezés azonosításával kapcsolatos olvasásmegértési stratégia kifejlesztése. A könyvben egy olyan óravázlat szerepel, amely már 1. osztályban(!) is használható, és arra tanítja meg a tanulót, hogy a szöveg elrendezése segítséget jelent abban, hogy megtaláljuk a szövegben, amit keresünk. Természetesen, összhangban a korábban elmondottakkal, nem arról van szó, hogy rászánunk 45 percet a tanulók kikérdezésére: „Na, gyerekek, miben jelent segítséget számunkra a szöveg elrendezése?” Sokkal fontosabb, hogy a megfelelő olvasmányok segítségével kialakuljon az olvasásmegértési stratégiák használatának igénye; az explicit megnevezés pedig segíti a tanulót, hogy önmagában megkonstruálja a megszerzett stratégiai tudást.

e) Mentális képek alkotása

Nekem gyanús volt kissé ez a pont, hiszen elképzelhetetlennek tartom, hogy mentális képek nélkül bármit is elolvasson egy ép értelmű ember. Az pedig bizonyára igaz, hogy ezekről az olvasás közben született képekről még önmagunk számára sem tudunk pontosan beszámolni (gondoljunk egy másfél oldalas *Karl May*-leírásra!), nemhogy másokat hozzásegíthetnénk ilyen képekhez. *Almasi* mondandója azonban elsősorban nem az érzékelhető dolgokkal kapcsolatos mentális képekre vonatkozik, hanem a leíró szövegekben található relációk vizuális szemléltetésére.

f) Kérdések feltevése önmagunk számára

A gyengén olvasók számára nagy segítséget jelenthet, ha a tanár néhányszor megmutatja, egy „mindentudó” felnőtt számára is adódhat olyan rész a szövegben, amikor kérdést tesz fel önmaga számára. Ajánl egy módszert is, amely az egyénileg felírt tanulói kérdések csoportos megvitatására épül.

g) Újraolvasás és lelassítás

A szerző érzékelteti, hogy az értő olvasásnak mennyire nem kedvez az a szemléletmód, amikor a gyengén olvasónak attól kell tartania, hogy egy szövegrész újraolvasásával lemarad – egy bizonyos szempontból – társaitól. Szükség van olyan szövegekre is az oktatásban, amelyeknél kifizetődő, ha valaki többször is elolvas bizonyos szövegrészt. Idézhetjük azt a matematika-didaktikai szakirodalomból vett példát, amelyben azok a tanulók adtak helyes megoldást egy szöveges feladatra, akiknél a szöveg olvasását rögzítő szemmozgás-vizsgálat a szakértő felnőttekhez hasonló helyeken mutatott ki lelassítást vagy újraolvasást.

A könyv hatodik fejezete (*A szófelismerést elősegítő stratégiák tanítása*) korlátozottan releváns a magyar olvasó számára, hiszen az kifejezetten az angol anyanyelvűek részére íródott. A szófelismeréssel kapcsolatos alapelvek nyilván ugyanazok a két nyelvben, a legfontosabbak a szókezdő- és záró betűk és betűkapcsolatok. A szófelismerést segítő táblázatokban a végződések szerint összegyűjtött szavakat (találunk, pl. az –aw vagy –ump végű gyakori szavak).

A záró, hetedik fejezet (*A stratégiai folyamatok tanítása nem könnyű*) a tanárképzés és tanártovábbképzés feladatairól szól a stratégiai olvasástanítás vonatkozásában. A fejlődés állomásait remek karikatúra-sorozat érzékelteti: (1) magabiztos, (2) meglepett, (3) összezavart, (4) megsemmisült, (5) frusztrált, (6) reménykedő, és végül (7) egy tanár vallomása: „Nyolc hét elteltével úgy érzem, éppen csak kezdem megérteni, hogy mit kell tennem ahhoz, hogy „stratégiai” tanárrá váljak. MÉG NEM TARTOK OTT! Még három szempontból kell fejlődnöm! Először is tudnom kell, MELY stratégiákat tanítsam a gyengén olvasóknak. Másodsorban tudnom kell, MIKOR mondjam el a tanulóknak én a magyarázatot, és mikor hagyjam őket maguktól gondolkodni. És végül tudnom kell, MIÉRT tanítom ezeket a stratégiákat a tanulóknak” (245. o.).

Jó szívvel ajánlom a könyvet nem csupán tartalmi szempontból, hanem azért is, mert elmélet és gyakorlat rendkívül szoros összefüggéseinek igényes bemutatására szolgáltat követendő példát.

Csikos Csaba