

KISS GABRIELLA\*

# AKI KERES, AZ TALÁL. ÉS HA MÉGSEM, AKKOR ÍR...

## Gondolatok a tankönyvválasztásról és a tankönyvírásról

### Abstract

This article attempts to answer the question what makes a good language book and tells us about how course books can be categorised. In this article we also read about the role of course books in education and the reason why we should consider our own teaching methods when choosing a book. The second part of the article is about the reasons for writing a Hungarian reading comprehension book entitled *Jó szórakozást magyarul!* (JSZM) and gives a detailed description about the processes of writing the book itself. The article summarizes how JSZM develops reading skills and the main criteria of selecting texts and writing tasks for the different types of exercises in this book. It also shows some self-critique in small font and crowded line spacing because of our limited resources.

**Kulcsszavak:** *Tankönyvek szerepe, olvasási szövegértés fejlesztése, magyar olvasókönyv, szövegválogatás, feladatkészítés, Jó szórakozást magyarul!*

### 1. Bevezetés

A *Hogyan válasszunk nyelvkönyvet?* (Zalánné–Petneki 1997: 7) című kiadvány előszavában Medgyes Péter azt írja, hogy „csak a kellő módszertani tudással fölfegyverzett, szuverén tanáregyéniség képes eligazodni a nyelvkönyvdzsungelban”. Annak ellenére, hogy a magyar mint idegen nyelv nyelvkönyvek száma – örömteli módon – folyamatosan nő, a MID tanára még távol van attól, hogy el tudjon veszni a tankönyvek hatalmas kínálatában. Kezdő szinten még viszonylag egyszerű a dolgunk, hiszen többféle nyelvkönyvből is választhatunk. Magasabb szinteken azonban még mindig nem áll rendelkezésre olyan nagy mennyiségű tankönyv és segédanyag, amelyből nyelvtanulók és nyelvtanárok egyaránt kedvükre válogathatnának. Kevés az igazi tankönyvcsalád, minél magasabb a nyelvi szint, annál nehezebb megfelelő tananyagot találni hozzá.

Az, hogy anyanyelvünk idegen nyelvként való tanításához módszertani tudás szükséges, kétségtelenül tény. Hiszen a nyelvtanárnak pontosan ismernie kell a nyelvtanulás célját, sok esetben az ő feladata annak kitűzése, megfogalmazása is. A kitűzött célok függvényében választja meg a taneszközöket, tehát magát a tankönyvet, tankönyveket is. Más típusú tankönyvet választ, ha kezdő szintről indul az oktatás, megint mást, ha a tanítás és a tanulás célja a nyelvvizsga, és abban az esetben is másféle tankönyvre esik a választása, ha a cél az olvasási készség fejlesztése.

---

\* Kiss Gabriella nyelvtanár, Balassi Intézet – Zágrábi Egyetem, Hungarológiai Tanszék, [gabriella.kiss@bbi.hu](mailto:gabriella.kiss@bbi.hu)

## 2. A tankönyvek osztályozása

Karlovitz János (2001: 80–88) a tankönyvi szerepvállalás (funkciódominancia) *tartalmi-funkcionális* és a felépítés *szerkezeti jellege* szerint osztályozza a tankönyveket.

A Karlovitz János-féle funkciódominancia szerinti felosztás

Tankönyvtípus	Jellemzők
hagyományos (közlő)	<p>A tankönyv az informátor, a tudás átadója, a tanuló pedig a befogadó.</p> <p>a) Információtároló vagy leíró jellegű tankönyv: rendszerezett ismeretek kevés magyarázattal.</p> <p>b) Információátadó, vagyis közlő típusú tankönyv: elméleti ismeretek képes és verbális magyarázatokkal.</p> <p>c) Minimumtankönyv: szűkszavú, visszafogott, sok kiegészítés szükséges a tanár részéről.</p>
a tananyagot feldolgozó, munkáltató	<p>Készségfejlesztésre törekszik, dominál a gyakorlati alkalmazás, fokozottabb a tanulói aktivitás.</p> <p>a) Munkáltató elemeket tartalmazó hagyományos tankönyv: alapvetően közlő jellegű tankönyv néhány kérdéssel, feladattal.</p> <p>b) Munkáltató tankönyvek: tankönyvcsaládok, melyek megfigyelésre, önálló gondolkodásra, kutatásra, elemzésre ösztönöznek, készségfejlesztésre szolgálnak, gyakoroltatnak.</p> <p>c) Munkatankönyvek: a munkáltatás magában a tankönyvben valósul meg, a tankönyvbe írnak, rajzolnak a tanulók. Irányítják a tanuló önálló munkáját, fejlesztik problémamegoldó gondolkodását. Az elektronikus „tankönyvek” is ide tartoznak.</p>
programozott tankönyvek	<p>Erőteljes egyéni munkára épít, kevés tanerőt igényel. Előnye egyben hátránya is, hiszen az emberi, pedagógusi közreműködést minimalizálja.</p> <p>a) Lineáris programokat megvalósító: a tankönyvnek ésszerűen kell irányítania a tanulók oktatási folyamatát igenlő válaszaik megerősítésével.</p> <p>b) Elágazó lehetőségeket tartalmazók: helyes felelet után továbbvezetnek, helytelen feladatok esetén viszont különböző feladatokkal, gyakorlatokkal, szemléltető ábrákkal stb. segítik a tanulót. Bírálói szerint leszoktatja a diákokat a kreatív gondolkodásról.</p>
panoráma tankönyvek	<p>Gyűjteményes munkák, amelyek eltérő megoldási lehetőségeket kínálnak. Elsősorban a felsőoktatásban, önállóan dolgozó hallgatók körében használatosak. Az ellentétes nézeteket reálisan ismertetik, a döntést a használókra bizzák.</p>
a modern technika eszközeivel élő tankönyvek	<p>A „jövő tankönyveinek” egyik lehetősége főleg a nyelvoktatás és a művészettörténet területén.</p> <p>a) Audiovizuális elemekkel kiegészített tankönyvek: CD-ROM, CD, video, DVD</p> <p>b) Elektronikus, illetve számítógépes kiegészítésekkel élő tankönyvek: internetes megjelenés a nyomtatott formátum helyett.</p>

A funkciódominancia alapján véleményem szerint a legtöbb mai nyelvkönyv a tananyagot feldolgoztató, munkáltató, illetve a modern technika eszközeivel élő tankönyvek típusába tartozik. Legalábbis jó, ha erre törekszik, mert a nyelvtan és a lexika megtanítása szükséges, de nem elégséges feltétele például a kommunikatív kompetencia elsajátításának. A munkáltató tankönyvek az ismeretek bemagolása helyett azok aktív és kreatív elsajátítását, gyakorlati alkalmazását célozzák meg, készségfejlesztésre törekednek, és fokozott tanulói aktivitást motiválnak.

Talán még jobb, ha a nyelvkönyv a fent említett két típus ötvözete, hiszen igazán modern nyelvkönyv ma már nem képzelhető el hanganyag, videoklipek, számítógépes interaktív feladatok nélkül. A számítógépes program kiegészítheti és élőbbé teheti a könyv szövegét, könnyedén és tartósan érthetővé, színesebbé, ezáltal jól tanulhatóvá varázsolhatja a tananyagot.

A tankönyvíróknak az internetes megjelenés egyben nagy lehetőség is a „mű” publikálására, hiszen a kiadók nem mutatnak nagy hajlandóságot kis példányszámú nyelvkönyvek megjelentetésére. Erről a későbbiekben még szólok.

Karlovitz (2001: 80–88) a tanulókkal való viszony szerint is osztályozza a tankönyveket, mégpedig attól függően, hogy azok milyen munkaformára alkalmasak, így: 1) a tanulók „összességéhez” szóló, kollektív (osztály-, illetve órarendszerű) iskolai munkát feltételező, 2) elsősorban egyéni tanulásra készült, 3) csoportmunkára készült, 4) frontális, egyéni és csoportmunkára egyaránt alkalmas könyveket különböztet meg.

A tankönyvek oktatásban betöltött szerepe a tanár által alkalmazott módszerek függvénye. Még a készség- és kompetencia alapú tanítási módszerek között is kivehetők a különbségek, így például a kommunikatív módszert követő tanár által választott és jól használható tananyag a posztkommunikatív metodika követőjének elvárásait minden valószínűség szerint nem teljesítheti.

A posztkommunikatív módszerben (Erdei 2002: 49) a tananyagokat sokkal inkább jellemzi az autentikusság és a tanulók személyes igényeihez és érdeklődéséhez való igazodás, mint a kommunikatív nyelvtanításban. Nagyobb szerep jut az „egyszerű” társalgás mellett az információk értelmezésének és értékelésének. Az íráskészség és az íráskészség fejlesztése is sokkal hangsúlyosabb.

Ez a módszer cselekvésközpontú, így a csoportmunka előnyben részesül a frontális tanítással szemben. Ebben a folyamatban a tanár szerepe átértékelődik, nyelvpedagógiai szerepe megnő, míg az órai szerepe csökken.

A projekt módszer a megismerés fő forrásává az önálló és a csoportos tapasztalást teszi. A projekt munka során is megváltozik a tanár szerepe. Az irányítás helyett inkább az együttműködést elősegítő, az egyes munkafolyamatokat koordináló és tanácsadói szerepkörök kerülnek előtérbe. A készség- és kompetencia alapú tanítási módszerekben eltérő jellegük ellenére sok a közös vonás is. Az egyik az, hogy nem a frontális tanítást helyezik előtérbe, így véleményem szerint e módszerek alkalmazói leginkább akkor érik el kitűzött céljaikat, ha a Karlovitz-féle (2001) felosztásban a frontális, egyéni és csoportmunkára egyaránt alkalmas könyveket választják. A projekt és a kooperatív módszerek esetében a tanulók összességéhez szóló, kollektív iskolai munkát feltételező tananyag használata is szükséges.

A klasszikus nyelvtani–fordító módszer tankönyvei bizonyosan nem alkalmazhatóak a kompetencia alapú oktatásban, hiszen ellentétes didaktikájú rendszerekbe tartoznak.

### 3. A jó tankönyv ismérvei

A nyelvkönyveknek igen fontos szerepük van az oktatás folyamatában. Egyrészt a tanítás – tanulás folyamatának vezérfonalát adják, másrészt annak haladási ütemét is szabályozzák.

Az, hogy a tanári és a tanulói munkát milyen mértékben segítik, több tényezőtől is függ:

- elegendő és megfelelő minőségű nyelvi forrást biztosítanak-e az órai munkához?
- autentikusak-e a szövegek, a feladatok érdekesek, motiválóak, kommunikációra ösztönzőek-e?
- kiegészíthető-e a tankönyvi anyag, amennyiben azt egy adott tanulói csoportra kell szabnunk?

Nehezebb a dolgunk, ha a tankönyv nem egy csomag része, akkor bizony végig kell lapoznunk a többi, esetleg más célokra íródott könyvet is annak reményében, hogy találunk bennük megfelelő anyagot, amellyel pótolhatjuk az általunk választott tankönyv hiányosságait.

Ahhoz, hogy tankönyveink és tananyagaink valóban megfelelhessenek az aktuális elvárásoknak, ismernünk kell diákjaink igényeit és elvárásait (Bohus 2008: 26). Érdemes a tanulókkal együtt is, közösen értékelni az adott nyelvkönyvet, ily módon megismerni az ő véleményüket is. Amennyiben a tankönyvi anyag folyamatosan kiegészítésekre szorul, és a diákok több hand-outot gyűjtenek be a tanártól a kurzus végéig, mint ahány oldalas a könyv, be kell látnunk, hogy nem a megfelelő tankönyvet választottuk.

A nyelvtanulóknak használható nyelvtudásra van szüksége, ebből kifolyólag eredményesen szeretne nyelvet tanulni. A nyelvtanárnak is szüksége van sikerélményre, így neki sem lehet mindegy, szeretik-e diákjai a választott tankönyvet, élvezetesnek tartják-e a vele való közös munkát. Jó, ha ez minél korábban kiderül, így sok felesleges munkától és kudarcától kímélhetjük meg magunkat.

Az igényes és kreatív nyelvtanár a legjobb könyvhöz is készít időnként külön feladatokat, a legjobb tankönyv mellett is használ egyéb kiegészítőket, hiszen a tankönyvekben szereplő adatok, információk egy idő után elveszítik aktualitásukat. A nyelvórákon a tanár feladatai közé tartozik az is, hogy tájékoztassa tanulóit az érdeklődési körüknek megfelelő, illetve a mindennapjaikra hatással lévő aktuális történésekről. Természetesen ezek mind csak kiegészítői a megfelelően kiválasztott jó tankönyvnek.

Cunningsworth (1995: 11) szerint a jó tankönyv:

1. megfelel a tanuló szükségleteinek és a nyelvtanulási program rövid és hosszabb távra kitűzött céljainak,
2. segíti a nyelvtanulót a hatékony nyelvhasználatban,
3. megkönnyíti a nyelvtanulás folyamatát, nem ragaszkodik egy mereven kijelölt módszerhez,
4. mivel a célnyelv és a nyelvtanuló között közvetít, van egy világosan megfogalmazott szerepe abban, hogyan tudja a tanulás folyamatát segíteni.

Miután megismerkedtünk a tankönyvpiaci kínálattal, a fent említetteken kívül az alábbi szempontokat végiggondolva érdemes MID tankönyvet választanunk:

- Kikből áll a *célcsoport*?
- Mi az adott könyv *nyelvi tartalma*?
- Mi a *módszertani koncepciója*?
- Mennyire használható mint *taneszköz*?

A célcsoport esetében a korosztályra, a tanulás céljára, szintjére, intenzitására és a csoport összetételére kell gondolnunk.

A nyelvi tartalom éppúgy vonatkozik az országismereti tartalomra, a szövegfajtákra, a gyakorlatitípusokra, a lexika mennyiségére és minőségére, mint a grammatikai koncepcióra és a készségek fejlesztésére.

A módszertani koncepció a tanítási technikákat és a tanulási stratégiákat foglalja magában, a könyv taneszköz jellege pedig a felépítés, a belső struktúra, a kiegészítők (hanganyag, stb.), a nyomdatechnika, a tartósság és a méret milyenségét. (Zalánné–Petneki 1997: 28)

#### 4. A tankönyv megírásának alapötlete

Mivel a különböző nyelvvizsgák az olvasási szövegértést bizony mérik, a magyart mint idegen nyelvet tanító nyelvtanárnak B2 nyelvi szint fölött állandó elfoglaltságot jelent a különböző olvasmányok keresése, azokhoz feladatok készítése.

Azok a magyarul tanuló külföldiek, akik a magyar nyelvet már középhaladó szinten (B1–B2) elsajátították, és szeretnék továbbfejleszteni olvasási technikájukat, szövegértési készségüket, illetve szókincsüket, de nem tankönyvből, hanem kifejezetten erre a célra készült olvasókönyvből, a *Szemezgetőn* (2002) kívül nemigen találnak maguknak forrásanyagot.

Változatos helyszíneken (nyelviskolák, multinacionális cégek, Közép-európai Egyetem, külföldi egyetemek magyar tanszékei) hosszú évek óta oktató nyelvtanárokként a mindennapi munkánk során nagy hiányát éreztük egy olyan olvasókönyvnek, mely a középhaladó-haladó szinten lévő magyarul tanulók olvasás iránti érdeklődését felkelti, lehetőleg fenn is tartja, olvasási készségüket, szókincsüket fejleszti. Nem találtunk erre a célra a tanári és a tanulói munkát segítő, autentikus szövegeket, érdekes, motiváló feladatokat tartalmazó nyelvkönyvet, amely elegendő és megfelelő minőségű nyelvi forrást biztosított volna az olvasási szövegértés fejlesztéséhez. Így aztán hosszú ideig a korábban említett folyamatos kiegészítés eszközével éltünk, amely, mint tudjuk, ropant időigényes: megtalálni a vágyott anyagot, átalakítani, feladatokat készíteni hozzá, és még a megfelelő külalakra is ügyelni, hiszen nem mindegy, milyen a „tálalás”.

A könyv alapötletét elsősorban ez a hiányérzet adta. Mivel a megfelelő tankönyv használata időt takarít meg a tanárnak, így azt az időmennyiséget, amit a tananyag készítésére fordítana, a tanítás hatékonyabbá tételére használhatja (Richards 2001: 1), ezért úgy döntöttünk, megírjuk ezt a könyvet, hogy megkönnyítsük saját, ezzel együtt „sorstársaink” munkáját is.

#### 4.1. Az ötlet megvalósításának záloga

A jó tankönyv megírásának sok lényeges előfeltétele és feltétele van. Az egyik fontos előfeltétel az, hogy a szerzőnek az illető témával kapcsolatban legyenek oktatási tapasztalatai. A legtöbb esetben pontosan ezek a tapasztalatok indítják el, és ösztönzik az írókat a „mű” megírására, így születik meg a tankönyv megírásának szándéka. Amennyiben az oktatásban részt vevő közönség egyben a potenciális célközönség is, az azonnali visszacsatolás is megoldottnak tekinthető. Gondolok itt arra, hogy a szerző kipróbálhatja a tananyag egyes részeit már az írás folyamata alatt is, így a visszajelzések alapján alakíthatja, javíthatja, még inkább a célcsoportra szabhatja azokat. Ezen feltételek a mi esetünkben adottak voltak.

A szerzőnek pontosan tudnia kell, kinek szánja a könyvet. Nem kezdőknek szánt nyelvkönyvek estében meg kell határozni a szintet, valamint azt, honnan indul és hová jut majd el. A *mit?* mellett a *hogyan?* nem kevésbé jelentős kérdés a könyvíró számára, hiszen manapság egy jó nyelvkönyvnek sokféle elvárásnak kell megfelelnie, hogy a külső feltételeket ne is említsem. Richards (2001: 3) arról ír, hogy a szerző és a kiadó érdekei általában eltérőek: a szerző igyekszik olyan könyvet kiadni a kezéből, amelyet a tanárok innovatívnak, kreatívnak találnak, amelyből örömmel tanítanak, és nem utolsó sorban a tanulók szükségleteinek is megfelelnek. A szerző csak reméli, hogy könyve sikeres lesz, és némi pénzt is hoz a konyhára, hiszen rengeteg idejébe és erőfeszítésébe telt a mű megalkotása. A kiadót elsősorban a pénzügyi siker vezérli, és ha úgy találja, hogy a könyv célközönsége nem elég nagy, a példányszám ellenben kicsi, nem vállalja fel a kiadás kockázatát.

Miután a fent említett szempontokat tisztáztuk, kollégámmal, *Molnár Ilonával* belevágtunk a *Jó szórakozást magyarul!* című könyv megírásába. A munka azonban nagyobb kihívásnak és sokkal időigényesebbnek bizonyult, mint ahogyan azt korábban gondoltuk. Az első kiadás 2009 novemberében jelent meg a Molilla kiadó gondozásában. Ne lepődjenek meg, ha még nem hallottak erről a kiadóról, hiszen maguk a szerzők alapították, akik a könyv írásakor még nem sejtették, hogy könyvük kiadásához még ezt is fel kell vállalniuk (vö. Richards 2001:3 a kiadókról tett megállapítása).

#### 4.2. A könyvírás folyamata – döntések és választások

Az, hogy *egynyelvű* könyvet szeretnénk, nem volt kérdés, hiszen ezen a nyelvi szinten (B1-B2) nem tartottuk szükségesnek közvetítő nyelv alkalmazását, annál is inkább, mert minden feladatot példa vezet be, ezáltal igyekeztünk világossá tenni, mit is kell csinálnia a diáknak az adott feladatban.

Az, hogy *megoldókulcsot* is tartalmazni fog, mert így önálló használatra is alkalmas lesz, és *hanganyag* is tartozik majd hozzá, szintén könnyű döntés volt. A hanganyag változatosabbá teszi az órai és az egyéni felhasználást, nem utolsó sorban a hallás utáni szövegértést is fejleszti.

A *szövegek kiválasztásában* lényeges szempont volt, hogy időtálló, autentikus, érdekes, izgalmas, figyelemfelkeltő, országismereti elemeket, ugyanakkor ismert topicot is

tartalmazó, sokféle típusú szövegeket találunk, amelyek az olvasási kedvet folyamatosan képesek fenntartani. Ez rendkívül időigényes munkafázis volt, hiszen a szövegtípusok válogatásakor és a szövegértési feladatok készítésekor szempont volt az is, hogy az ECL nyelvvizsga olvasási szövegértést mérő feladataira jellemzőeket találjunk. *B1 szinten* olyanokat, amelyek világosak, tényszerűek és a jelölt érdeklődési körébe tartozó témákról szólnak. Képessé teszik a vizsgázót globálisan és egyes lényeges részleteiben is megérteni gyakran használt mindennapi és munkával kapcsolatos szövegeket. A feladattípusok kiválasztásában próbáltuk szem előtt tartani, hogy B1 szinten a nyelvtanuló a szövegfeldolgozás folyamán össze tud kapcsolni több forrásból származó rövid információt, és azokat valaki más számára össze tudja foglalni. Egyszerű módon át tud fogalmazni rövid írott szövegeket az eredeti szöveg megfogalmazásának és elrendezésének felhasználásával (KER 2005: 77).

B2 szinten elvárás az, hogy a vizsgázó széles körű aktív olvasásra szánt szókinccsel rendelkezzen, önállóan képes legyen olvasni, tudjon alkalmazkodni a különféle célú szövegek stílusához, és a megfelelő referenciaforrásokat válogatva használja (KER 2005: 70). El tudja olvasni azokat a „cikkekét és beszámolókat, amelyek jelenkori problémákkal foglalkoznak, és szerzőjük véleményét, nézetét fejtik ki, beleértve az irodalmi prózát is. A szöveg feldolgozása során össze tudja foglalni a tényszerű és irodalmi szövegek széles skáláját, megjegyzéseket tesz, és megvitatja az ellentétes nézeteket és a főbb gondolatokat. Össze tud foglalni kivonatokat olyan hírműsorokból, interjúkból vagy dokumentumfilmekből, amelyek véleményeket, érveket és eszmecesterét tartalmaznak (KER 2005: 77).

Igyekeztünk tényirodalmi és szépirodalmi szövegeket egyaránt felhasználni, így a könyvben található anekdotákat, életrajzot, hirdetésekét, képregényt, krimi, levelet, motivációs levelet, mesét, naplórészletet, novellákat, recepteket, újságcikkeket, verset.

A nyelvkönyvek feladatai közé tartozik a kultúra bemutatása is, ezért több olvasmány tartalmaz országismereti témát.

Az összegyűjtött szövegek rendezőelve és sorrendje nehézkesen alakult ki, sokszor változtak a fejezetcímek, annak következtében, hogy maguk a szövegek is jöttek, mentek, helyet cseréltek. Ennek oka egyrészt az volt, hogy némelyik szöveget kissé le kellett egyszerűsíteni. Az autentikus szövegek nem nyelvtanítási célokkal íródnak (Tomlinson 2001: 9), gondoljunk itt többek között az újságcikkekre, regényekre, interjúkra, használati utasításokra, de akár a mesékre is. Amennyiben ezeket diákjainkra szabottan a nyelvtanítás során használni kívánjuk, sokszor a szövegadaptáció módszerével kell élnünk, tehát át kell alakítanunk az adott szöveget. A szöveg tartalmát módosíthatjuk, a tartalomhoz hozzátehetünk, de el is vehetünk belőle. Szövegmódosításra akkor van szükség (Richards 2001: 4–5), amikor életkori, vallási, szociális, kulturális vagy egyéb tényezők miatt az nem felel meg a tanulóknak. A szöveget le is egyszerűsíthetjük, vagy épp ki is egészíthetjük bizonyos részletekkel annak érdekében, hogy kihozzuk belőle nyelvtanulóink számára a maximális értéket. Amikor egy szöveget leegyszerűsítünk, rövidebbé tehetjük, helyettesíthetjük a nehéz szavakat, szerkezeteket olyanokkal, amelyek a diákok számára már ismertek, világosabbá, érthetőbbé tehetjük a fő gondolatokat. Ez nem egyszerű feladat (Tomlinson 2001: 16), hiszen az adaptáció mindig

együtt jár a szöveg felépítésének, szókapcsolatainak, belső összefüggéseinek átalakulásával, ezért a szöveg átdolgozásának szempontjait alaposan át kell gondolnunk. Arra is ügyelnünk kell, hogy a szöveg autentikusságát ne törjük meg egy-egy bonyolult szó vagy kifejezés megszelídítésével, és óvatosan bánjunk a nyelvtani szerkezetek egyszerűsítésével is (Bárdos 2002: 199).

Az autentikus szövegek és azok egy részének adaptációja mellett néhányat magunk is írtunk, és többek között ezeket is tesztelni kívántuk, (ahogyan a többi szöveget és a hozzájuk tartozó feladatokat is) anyanyelvi beszélőkkel és anyanyelvünket tanulókkal egyaránt. Miközben a jogdíjak rendezése is folyamatban volt, a visszajelzések alapján és a fokozatosság elvét követve folyamatos változtatásokra került sor. Ezek lezárása után jutottunk el oda, hogy a 10 fejezet elnyerte végleges címét és tartalmát.

A *könyv címének* megválasztása sem volt egyszerű feladat. Szerettük volna, ha a cím mintegy sűrített formában egyszerre utal az olvasókönyvi jellegre, a szövegek és feladatok sokszínűségére, szórakoztató jellegére. A *Jó szórakozást magyarul!*-nál hosszas gondolkodás után sem találtunk rövidebbet, amely megfelelt volna mindezen kritériumoknak.

A szövegértés tesztelésére nem kis kihívás megfelelő feladatokat készíteni. Grellet (1981:7) szerint jó, ha a diákokat már a kezdetektől hozzászoktatjuk az autentikus szövegek olvasásához. Ez nem mindig jelent sokkal nagyobb feladatot a részükről, hiszen egy olvasási gyakorlat nehézsége gyakran attól függ, milyen szintű megértést várunk el a diákoktól, milyen feladatokat készítünk a szöveghez.

#### 4.3. Az olvasott szöveg értésének kompetenciája a *Jó szórakozást magyarul!*-ban

Az olvasási szövegértés képességét nem választhatjuk el más készségektől, hiszen kevés olyan szituáció van a hétköznapokban, amikor nem beszélünk, vagy nem írunk arról, amit olvastunk, vagy amikor nem hozzuk kapcsolatba azt, amit olvastunk, azzal, amit hallottunk róla. Ebből következően fontos, hogy az olvasásértés feladatain keresztül igyekezzünk összekötni a különféle készségeket megfelelő feladatok készítésével:

- *az olvasást az írással* (az olvasottak összefoglalása írásban, levélbe foglalása, feljegyzések készítése),
- *az olvasást a hallás utáni szövegértéssel* (az olvasott és a hallott szöveg összehasonlítása, elhangzott vélemények és írott szövegek párosítása),
- *az olvasást a beszéddel* (viták, véleményalkotás) (Grellet 1981: 8).

Minden olvasó a saját olvasatában interpretálja a jelentést attól függően, mit vár el a szövegtől, illetve milyen az előzetes tudása. Ez is mutatja, hogy mennyire nehéz az olvasási szövegértés tesztelése, és milyen nagy a kísértés arra, hogy saját olvasatunkat erőltessük rá a diákokra.

A feladatok készítésekor próbáltunk a fent leírtakra is odafigyelni, igyekeztünk a készségeket összekötni, sokféle feladattípust alkalmazni, közben a szintre is ügyelni. Nehéznek találtuk a szövegek ECL- skála szerinti szintbesorolását, hiszen a MID-re szabottan részletes leírást nemigen találtunk. Így aztán ez minden igyekezetünk ellenére valószínűleg nem is a legpontosabban sikerült.



A *feladatok írásakor* arra is figyeltünk, hogy makro-vagy mikrokészségeket mérünk-e, esetleg mindkettőt. Makrokészségek mérésekor azt vizsgáljuk, hogy a lényegét megértette-e a tanuló, például egy apróhirdetésben megérti-e, hogy mit kínálnak, illetve specifikus információkat képes-e azonosítani, például azt, hány éves az eladásra kínált áru. Mikrokészségek mérésekor azt ellenőrizzük, hogy a mondatrészek egymás közti viszonyait, a nyelvtani funkciók szövegben betöltött szerepét érti-e a nyelvtanuló.

A *feladatok* nagy része szókincsbővítő, de szép számmal akadnak nyelvtani jellegűek is. A globális szövegértésre, és a szöveg kisebb részeinek megértésére irányuló kérdéseket, feladatokat, valamint a szövegértéshez kapcsolódó lexikai feladatokat egyaránt alkalmaztunk.

A tankönyvekben általában a hosszabb szövegegységek, a szövegek elrendezése, a szöveget kísérő képek, ábrák, diagramok, a bekezdések száma, mind azt segítik elő, hogy a tanuló könnyebben kitalálja, miről szólhat a szöveg. Ez elengedhetetlen ahhoz, hogy dedukciós képessége fejlődjön. Ezért is szerepel sok rajz a könyvben, többségük kimondottan a szövegértés megkönnyítésének céljával. A sorok számozásával pedig megpróbáltuk könnyebbé tenni egy-egy szó lokalizálását a szövegekben.

A „több szem többet lát” elve alapján a feladatokat is folyamatosan teszteltük. Az *igaz? hamis? nem szerepel?* típusú gyakorlatok esetében sokszor keskeny a határ a hamis és a nem szerepel állítások között, ilyenkor igen nagy segítség a visszajelzés. A *Mit jelent?* feladattípusnál rájöttünk arra, hogy az általunk megadott magyarázat mindig a szónak csak az adott szövegbeli jelentésére vonatkozik, így ezt lábjegyzetben jeleztük is (JSZM 2009: 13). A *méret* megválasztásánál fő szempontunk az volt, hogy „barátságos” legyen, akár egy nagyobb zsebben is elférjen. A papír fajtáját és a kötés milyenségét is tanácsos alaposan átgondolni. A fűzött-ragasztott kötetet azért választottuk, mert a *tartósság* igen lényeges egy tankönyv esetében, hiszen sokkal többet forgatják, így hamarabb elhasználódik.

## 5. A könyv készítésének technikai buktatói

A tankönyvírás már önmagában is nagy kihívás, és még csak egy része a nagy egésznek akkor, ha a szerzők maguk a kiadók és a terjesztők is. A méretről, a papírról, a kötésről, a betűméretről és típusról, a grafikáról, a tördelésről mind döntenit kell, amihez ugye egy nyelvtanár-tankönyvszerző páros alapvetően nem ért. Amit lehet, tapasztalati úton kipróbálnak: papírokat tapogatnak, írnak rájuk tollal és ceruzával, radiroznak, hogy érzékelnit tudják, mennyire viseli meg ez a fajta tevékenység az adott papírfajtát. Sok pénzt költenek nyomtatásra is specializálódott üzletekben, mert látnit kívánják, hogyan mutat majd a választott betűtípus és szín a radirozást is jól tűrő papíron. Aztán csalódnak, mert ugyanaz a szín két különféle változatban is képes megjelenni: az egyik változat nem a legszebb fajta rózsaszín, a másik pirosas. Rohannak a szakértőhöz, és kérdezik, most mi az igazság. Ő mutogatja a pantone színskálát, higgyenek neki, ez a nyomdában pontosan ilyen lesz. Nem minden esetben lett olyan...

### 5.1. Tanulmányok – kritika és önkritika

A tördeléssel és a tipográfiával nem vagyunk maradéktalanul elégedettek. A *Jó szórakozást magyarul!* a Karlovitz-féle (2001) felosztás szerint munkatankönyv, és ehhez képest túl sűrűn szedett, szinte két könyvre való anyagot tartalmaz, sokszor nincs elég hely a feladatok megoldására. A betűméret is lehetne nagyobb, a hanganyag pedig kevésbé felolvasásszerű. Most már ebben is tapasztaltabbak vagyunk, és ajánljuk mindenkinek, aki tankönyvírás mellett annak kiadására is vállalkozik, hogy ne csak a grafikai, hanem a tördelési munkákra is figyeljen oda, és lehetőleg legyen ott a nyomdában, amikor a munkálatokat megkezdik. A színek is másként festenek a számítógép monitorján, mint ahogyan a papírlapon.

### 6. A könyv utóélete

A második kiadás 2011 decemberében jelent meg 1000 példányban, ebből 500 CD-mel léklett. Az első kiadás óta – előre nem látott feladatként – a terjesztés munkafolyamatának megszervezése is a szerzőkre hárul, így aztán Magyarországon maguk a szerzők, valamint a Librotrade forgalmazza. Nyereséges vállalkozásnak nem minősíthetjük, hiszen az első kiadást önerőből finanszíroztuk, és az abból befolyt pénzt elköltöttük a második kiadásra. De hát nem is „nyereségvágyból” követtük el... A könyv a [www.joszorakozastmagyarul.hu](http://www.joszorakozastmagyarul.hu) weboldalon is megrendelhető, az egyes fejezetek a hozzánk tartozó hanganyaggal együtt le is tölthetőek. Eddig több mint harminc országból rendeltek tőlünk, a Balassi Intézet jóvoltából pedig azokon a külföldi oktatóhelyeken és nyelvi lektorátusokon is jelen van a tankönyv, ahol jelezték, szívesen kipróbálnák. Az olvasókönyvről az elmúlt két év során sok pozitív visszajelzést kaptunk kollégáktól és nyelvtanulóktól egyaránt (Gedeon 2010). Általában szeretik, élvezetesnek, szórakoztatónak tartják egyéni és csoportos tanulás során is. Kritika elsősorban a korábban említett sűrűn szedettség és a túl kicsi betűk alkalmazása miatt érte (I. Maruszkai 2010: 203–205).

### 7. Összefoglalás

Reméljük, hogy hibái ellenére be tudja tölteni azt a szerepet, amit szántunk neki: képes felkelteni az olvasás iránti kedvet, motiválólólag hat a nyelvtanulásra, bővíti a diákok szókincsét, és nem utolsó sorban megkönnyíti kollégáink munkáját.

Mindig is kértük az oktatóktól és a diákoktól, hogy osszák meg velünk a könyvvel kapcsolatos véleményüket, tapasztalataikat, hiszen minden visszajelzés igen fontos számunkra. Ezt a továbbiakban is köszönettel vesszük.

## Irodalom

- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos Jenő 2005. *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos Jenő 2002. *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bohus Ágnes 2008. Segédanyagok használata a magyar mint idegen nyelv oktatásában. *Hungarológiai Évkönyv* 26–35. Pécs: PTE BTK.
- Cunningsworth, Alan 1995. *Choosing your coursebook*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Erdei Gyula 2002. „A posztkommunikatív idegennyelv-oktatáshoz”. *Nyelvpedagógia* 47–52. Pécs: Iskolakultúra.
- Gedeon Márta 2010. <http://www.nyeomszsz.org/orszavak/pdf/GedeonMartaAjanloTavas.pdf>
- Grellet, Françoise 1981. *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karlovitcz János 2001. Tankönyvtípusok, tankönyvmodellek. *Új Pedagógiai Szemle* 80–88.
- KER = Nyelvvizsgák szintillesztése a közös európai referenciakerethez. 2005. Előkészítő, kísérleti változat. Budapest: Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület, PH Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ. <http://www.nyak.hu/nyat/doc/Nyelvvizsg%C3%A1k%20KER%202006.pdf>
- Kiss Gabriella–Molnár Ilona 2009. *Jó szórakozást magyarul!* Budapest: Molilla Kiadó.
- Laczko Zsuzsa 2002. *Szemezgető*. Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.
- Maruszkai Judit 2010. Kiss Gabriella–Molnár Ilona: Jó szórakozást magyarul! *THL2 A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata* 1–2: 203–205.
- Richards, C. Jack 2001. *The Role of Textbooks in a Language Program*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://www.professorjackrichards.com/work.htm>
- Tomlinson, Brian (ed.) 2001. *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zaláné Szabályár Anna–Petneki Katalin 1997. *Hogyan válasszunk nyelvkönyvet?* Budapest: Soros Alapítvány.