

A sokszerzős tankönyvcsalád

„A sokszerzős tankönyv” – így nevezték 2017-ben a tankönyvcsalád ötödikeseknek szóló részét a magyartanárok. Azóta elkészült a teljes sorozat,¹ az V. és VI. osztályosok számára készült tankönyvek új kiadást is megértek. A tankönyvcsalád szerzői elsősorban az *Anyanyelvi nevelés munkacsoport* tagjaiból kerültek ki, amely csoport 2009 óta kísérletezik tananyagfejlesztéssel. A tankönyvi munka Kádár Edit és Fóris-Ferenczi Rita szakmai irányításával kezdődött, de minden tankönyv esetén számos további szakembert vontak be a szerzők.

Bár a tankönyvcsalád külalakja nem egységes, pl. az ötödikes tankönyv méretben is kilóg a sorból, elmondhatjuk azt, hogy az egyes kötetek illusztrátorai szem előtt tartják a célcsoport életkori sajátosságait. Ugyanakkor az illusztrációk nem csupán dekorációként vannak jelen, mintegy színesebbé, vonzóbbá téve a tankönyveket, hanem érezhetően törekszenek a szövegeket vizuálisan is láttatni, a szemléltetés mellett a ráhangolásban, a figyelem irányításában és az értelmezési keretek felvázolásában is lényegi szerepet játszanak. Ez a legsikeresebben az egyetlen visszatérő illusztrátor, Orosz Annabella munkáiban valósul meg, a VI., illetve a VIII. osztály számára készült tankönyvben.

A *Magyar nyelv és irodalom (anyanyelv)* V–VIII. osztályos 2017-es tantárgyi program² a szövegértés és -alkotás fejlesztésének célját hangsúlyozza, a gyakorlati, iskolán kívül is használható tudás megszerzését a változatos kommunikációs helyzeteken keresztül látja megvalósíthatónak. Az irodalomtanítás terén a befogadóközpontú, élményszerű oktatást jelöli ki célul, ahol a tudatos olvasóvá nevelés a fontos, amely a tanulók olvasmányélménye alapján valósul meg, nem a tanári értelmezésen keresztül. Nyelvészeti szempontból funkcionálisan közelíti meg a nyelvi jelenségeket: nincs öncélú (és szakmailag megalapozatlan) kategorizálás, a nyelvi jelenségek vizsgálatánál a kiindulópont a kommunikációs helyzet közvetlen igényei és a tanulók nyelvi tapasztalata, és a megszerzett tudás is a kommunikáció gyakorlatába épül be. A nyelvi jelenségek ott kerülnek fókuszba, ahol használatuk indokolt. A leíró nyelvtani fogalmak, bár megjelennek, ezeknek nem cél, hanem eszköz szerepük van a tanulók szövegértési és szövegalkotási képességeinek fejlesztésében. A nyelvre, nyelvi megformálásra való reflexió célja, hogy a gyerek képes legyen megtalálni azokat az írásbeli vagy szóbeli kifejezőmódokat, amelyek az adott szituációban helyénvalók. Módszertani szempontból a kompetenciafejlesztést célzó tanítási és tanulási módszerek mellett a tanterv differenciálást emeli ki. Ennek az új szemléletnek

¹ Tamás Adél – Bartalis Boróka – Köllő Zsófia – Orbán Zsuzsa – Szőcs Hedviga (2022): *Magyar nyelv és irodalom. V. osztály*. Marosvásárhely, Kreatív/Norand; Tamás Adél – Bartalis Boróka – Köllő Zsófia – Pataki Enikő – Szőcs Hedviga (2023): *Magyar nyelv és irodalom. VI. osztály*. Marosvásárhely, Kreatív/Norand; Tamás Adél – Bartalis Boróka – Kádár Edit (2024): *Magyar nyelv és irodalom. VII. osztály*. Marosvásárhely, Kreatív/Norand; Bartalis Boróka – Tamás Adél – Köllő Zsófia – Kádár Edit (2025): *Magyar nyelv és irodalom. VIII. osztály*. Marosvásárhely, Kreatív/Norand. Az V. és VI. osztályos tankönyvek esetében az *Anyanyelvi nevelés munkacsoport* [honlapján](#) elérhetők az első, tartalmilag bővebb kiadások is.

² *Tantárgyi program – Magyar nyelv és irodalom (anyanyelv), V–VIII. osztály* (Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura maternă maghiară clasele a V-a – a VIII-a, Anexa nr. 2, la ordinul ministrului educației naționale nr. 3393 / 28.02.2017, Ministerul Educației Naționale, București, 2017.)

kell tehát megfelelniük a 2017 után kiadott tankönyveknek, ami nem kis kihívást jelentett a szerzőknek és pedagógusoknak. Hiszen a tankönyvekkel szemben általános elvárás, hogy illeszkedjen a tanterv célkitűzéseire, illetve hozzáférhető, használható legyen diáknak és tanárnak egyaránt. A jó tankönyv a diákok életkori sajátosságait is figyelembe veszi, s olyan elvárást állít fel a tanuló számára, amelyet képes teljesíteni. Ugyanakkor a tanár jobbkéze, a tanítás segítője.

A bemutatandó tankönyvcsalád tanulóközpontúsága már a bevezetőkben is megmutatkozik. Mind a négy évfolyamon a szerzők megszólítják a diákot, és arról biztosítják, hogy ő lesz a középpontban, az ő megfigyelései, kérdései, rácsodálkozásai kerülnek fókuszba. Ötödik osztályban az ötödikes „jobbik eszt” kívánják előcsalogatni, hogy meglévő tudását használni és kamatoztatni tudja. Hatodikban a megismerés nagyszerű útjára invitálják, ahol a rácsodálkozástól a megfigyelésen, kérdeztetésen, kutatáson keresztül jut az új tudás birtokába. A hetedikesek a meglévő tudásukat rendszerezhetik, hogy ezáltal jobban ki tudják fejezni magukat, hiszen az *odakinti* dolgok befogadása azért történik, hogy az *odabenti* dolgok kifejezésre jussanak. A nyolcadikos tankönyv előszava az év kihívásaira irányítja a figyelmet, ezért arra kéri a szerzők a diákot, hogy *„újabb eszközökkel vizsgálj meg magadban a világot, és a világban magadat.”*

A közvetlen megszólításokat a tankönyv struktúrájában egységesen a jelölések (színes kiemelések és ikonok) magyarázata követi. Ez után a kompetenciátáblázatok következnek, amelyek a tanár munkáját segítik. A tartalomjegyzékkel együtt így jobban átláthatók az egyes fejezetekben fókuszba kerülő kompetenciák és az ezek fejlesztésére alkalmas tantervi tartalmak.

A tankönyvek témakörökre vannak osztva, amelyen belül a szerzők nem választják külön az irodalmat és a nyelvi ismereteket. Ez az integrált szemlélet önmagában teljesebb képet próbál adni a világról, és ugyanezt a törekvést hangsúlyozzák a tankönyvcsaládon végighaladó *Tudtad?* szövegdobozok (a témához kapcsolódó érdekességek, kiegészítések) vagy a szómagyarázatok, amelyek nemcsak irodalmi szövegekhez kapcsolódnak, hanem találkozunk velük nem irodalmi szövegeknél és nyelvi feladatoknál is.

A fejezeteket értékelési feladatok zárják, amelyek a kompetencia alapú oktatásra jellemzően változatosak formák, módszerek és eszközök tekintetében. Találkozunk portfólióba szánt feladatokkal, egyéni, páros, csoportos kutatással, egyéni és csoportos projekkel, szövegértési, helyesírási feladatsorokkal, irodalmi törvényszékekkel. Nem hiányoznak a társ- és önértékelő lapok, kártyák sem, amelyek segítségével a tanulók visszajelezhetnek társaiknak, de az önreflexiót is gyakorolhatják.

Három tankönyv a fotók, illetve a szövegek forrásjegyzékével zárul. A hetedik és a nyolcadikos könyvben QR-kódok segítségével navigál el a tankönyv a feladatvégzéshez szükséges szótárhoz, szöveghez, videóhoz. Ez nagyon praktikus megoldás pedagógus és diák számára egyaránt.

A tankönyvek egységesen hat fejezetre tagolódnak. A fejezetek címei, alcímei utalnak az egyén és közösség kapcsolatán keresztül a kommunikációs helyzetekre, amely a négy évfolyamon keresztül visszatérő motívumok a tankönyvcsaládban (pl. V. osztály: *Én és a többiek*, VI. osztály: *Összetartozunk – Én és a barátaim*, *Miért nehéz megszólalni?*, *Nemcsak szóból értünk*, VII. osztály: *Kapcsolattartás – Szóba állni egymással*, VIII. osztály: *Az egyén, a közösség és a*

nyilvánosság.) Évfolyamonként változnak, bővülnek a kommunikációs helyzetek és problémák, ezekre fókuszálnak a fejezetek. Míg ötödikben a kapcsolatteremtés kerül középpontba, hatodikban a kommunikációs helyzet tényezőire, a társalgás jellemzőire, a nonverbális kommunikációra irányul a figyelem, hetedikben az önkifejezés formái, míg nyolcadikban az önkifejezés hagyományos formái mellett a virtuális térben való kommunikáció is hangsúlyossá válik. Már maguk a címek is megpróbálják felkelteni az olvasó érdeklődését az adott fejezet iránt, pl. gyakran élnek a szerzők a kérdés formájú címekkel is: *Miért értjük félre egymást? Hogy lesz ennek jó vége? Hogyan teremtünk világot? Miért írunk? Mi következik ebből?*

Az irodalmi és nyelvi feladatok egyaránt új színfoltokkal, eddig az általános iskolai tankönyveknél nem tapasztalt, egyedi megközelítésekkel járulnak hozzá a tankönyvcsalád világához. Ez elsősorban a tanárnak okozhat kihívást, hiszen adott esetben változtatnia kell a megszokott tanítási stratégiáin.

Például a lírai szövegek értelmezésekor meglepőek lehetnek a hosszú feladatléírások. A többsoros kérdések azonban karon fogják az olvasót, úgy vezetik a megértés felé. A hermeneutikai irodalomolvasás során az olvasó és szöveg között párbeszéd alakul ki, a szöveg megértése aktív folyamattá válik. A tanuló nem csupán „megoldja a feladatot”, hanem elidőz a szövegnél, figyel a szöveg és önnön belső rezdüléseire is. Hatodik osztályban Radnóti Miklós *Virágének című* verse kapcsán először a vershangzás kerül a középpontba: *Ehhez a költeményhez nem társul dallam, mégis, már az első olvasásra meglep a szöveg erős zeneisége. Olvasd fennhangon a költeményt, és figyeld meg, hogy melyek a zeneiség forrásai! Figyeld a pergőn gördülő versritmust, a lágyan egymásba fonódó rímek szerepét! Képzeld el, hogy olyan valaki előtt olvasod a verset, aki nem tud magyarul, a hangzás alapján mégis érzékelje a költemény kellemes, meghitt, játékos hangulatát!* A feladat itt nem engedi el a tanuló kezét, hanem tovább, beljebb vezeti a vers világába: *A magyarul tudó olvasó azonban tanúja lehet a téma – a szerelmi vallomás – olyan gazdag és árnyalt megszólaltatásának, amit a köznapi nyelv megszokott szavaival igen nehéz kifejezni. A versben a beszélő egyszer sem mondja ki a szeretlek szót, a költemény egésze – szavaival és hangzásával – mégis erről beszél. (...) Figyeld meg és értelmezd az első két versszakban, milyen gyöngéden teremt kapcsolatot a vers a virágzás képei és a kedves alakja között! Keresd és izlelgesd e költői szótársítások példáit a versben, értelmezd azok jelentését a szövegösszefüggésben!* Ezek a feladatok nemcsak a szövegértési készségek fejlődését szolgálják, hanem kialakítanak a lírai szövegekkel szemben egy olyan magatartást, amely a szöveg és olvasó párbeszédén alapul, ugyanakkor hasznos útravaló lehet a későbbiekben, megalapozva a középiskolai versértelmezéseket.

A tankönyvcsalád szövegválasztását a színesség és változatosság jellemzi. A kanonikus irodalmi szövegek mellett nem zárkozik el a kortárs irodalomtól sem, sőt megtaláljuk a ponyvairódom képviselőit, a szubkultúrára jellemző szövegeket és a nem irodalmi szövegeket is. Hetedik osztályban *A humorról* c. fejezetben egymást kiegészítve jelennek meg különböző szövegek: Karinthy-, Rejtő-, Örkény-, Romhányi-szöveg mellett népköltészeti alkotások (gúnydalok, csúfolók, vígballada), slam poetry, viccek, reklámok is helyet kapnak, így téve teljessé azt, amit a humorról érdemes lehet megmutatni ennek a korosztálynak. Egy témában való elmélyülést azonban nemcsak a változatos szövegek teszik lehetővé, hanem a szerzők mozgásba hoznak más

művészeti ágakat az elitkultúrától a szubkultúráig. Nyolcadik osztályban a nemzeti öntudat erősítését támogatja a *Hagyományközösségek* című fejezet. Olyan szövegekkel kerül kapcsolatba a gyerek, mint Kölcsey *Huszt*, *Hymnus*, Vörösmarty *Szózat*, Petőfi *Nemzeti dala*, amelyek időben nagyon távol vannak a mai 14 évesektől. Az élményalapú irodalomoktatás jegyében azonban a szerzők a multimediális eszközök segítségével mégis közel hozzák, élvezhetővé teszik a korosztály számára ezeket a klasszikus műveket. A *Huszt* képi világának megjelenítésében Caspar David Friedrich festő alkotásai és *Nosferatu* film plakátja segít, a *Hymnus* szövege három ismert dallamra énekelhető, a diákok összehasonlíthatják, hogy hogyan változik a szöveg hangvétele, jelentése a három változatban. A *Szózat* kapcsán a *Hazám, hazám* áriát hasonlítják össze különböző énekesek (magyar és olasz) előadásában, a *Nemzeti dalt* a Pilvaker feldolgozásában hallgathatják meg, azon gondolkodva, hogy mennyire segít a kortárs zenei feldolgozás közelebb hozni a szöveget a mai korosztályhoz. A zenei feldolgozások, filmrészletek, animációk, képzőművészeti alkotások fotói, karikatúra, képregény kísérik az irodalmi alkotásokat, de nem öncélúan, hanem szervesen beépülve a megértési folyamatba.

A 2017-es tanterv módszertana a differenciált tanulásszervezési eljárásokat részesíti előnyben. A tankönyvcsalád szerzői figyelembe veszik a tanulók tanulási tempóját, képességeit, érdeklődési körét úgy, hogy ugyanannak a feladatnak különböző feldolgozási lehetőségeit kínálják a különböző képességű, érdeklődésű gyerekeknek. Például 6. osztályban a *Toldi* kapcsán a történet összefoglalására három csoportos feladatot is felsorakoztat a tankönyv. Készíthetnek a diákok fotóriportot, videófelvételben rögzített szereplőbeszámolókat vagy blogbejegyzést. A választási lehetőség nemcsak a diákok érdeklődési körére van tekintettel, hanem segít a tanárnak a differenciálásban. Hetedik osztályban a *Kőműves Kelemennét* a Szörényi–Bródy-féle rockopera dalainak segítségével értelmezhetik a diákok. Csoportmunkában, különböző témaköröket körüljárva nemcsak a szöveget ismerik meg mélyebben, hanem a ballada műfaji sajátosságai is összegződnek. A csoportok kialakításakor lehetősége van a pedagógusnak, hogy az osztály összetétele alapján differenciáljon. Az értékelési feladatokban is találkozunk differenciálási lehetőséggel, több helyen választási lehetőséget kínálnak fel a szerzők a tanulónak: *Választhatsz az alábbiakban felsorolt kutatási témák közül./ Válasszatok ki egy mesét, majd válasszatok az alábbi feladatok közül egyet!*

A tankönyvcsalád nyelvészeti szempontból a funkcionális nyelvszemlélet jegyében fogant. Hetedik osztályban például az *a/az/egy* szóról nemcsak és nem elsősorban azt tudják meg a tanulók, hogy ez névelő, hanem arra reflektálnak, hogy (előbb a magyarban, de aztán más általuk ismert nyelvekben is) milyen nyelvi eszközök vannak határozottság, határozatlanság, specifikusság kifejezésére, vagyis hogyan utalok valakire/valamire akkor, ha a hallgatóról feltételezem, hogy azonosítani tudja, kiről/miről beszélek, és hogyan akkor, amikor nem. Vagyis ahogy mindig, a beszédpartnár mentális működésére is tekintettel vagyunk, amikor a nyelvi formák közül választunk. Az is kiderül itt, hogy azért nem minden magyar anyanyelvű beszélő használja ugyanazokban a helyzetekben és ugyanúgy az egyes névelőket, vagyis mind a variabilitásnak (ami a nyelvek alapvető jellemzője), mind a kontrasztivitásnak szerepe lesz abban, ahogyan a magyar szövegek nyelvi megformálását figyeljük. A kontrasztivitás nemcsak itt figyelhető meg, hanem az egész tankönyvcsalád sajátja. A tanuló felfedezheti, hogy az általa tanult idegen nyelvekben a magyarhoz viszonyítva mindez hogyan valósul meg, hiszen néha könnyebb és tanulságosabb egy

másik nyelv felől rálátni arra, hogy milyen is az a nyelv, amit automatikusan és rutinosan használunk iskolás korunkra. Az idegen nyelvi tapasztalatokra való reflektálás során fejlődik a tanulók nyelvi érzékenysége. A tankönyvszerzők ezt a lehetőséget megragadva több olyan feladatot építettek be a tankönyvekbe, ahol elsősorban román nyelvi példákkal, de más idegen nyelvi jelenségekkel (angol, német, francia) is párhuzamba állítják a magyar nyelv sajátosságait, ezzel körvonalazva egyes általános nyelvi kategóriákat és rávilágítva a különböző nyelvek eltérő megformálási módjaira.

Minderről a tanulók tapasztalati úton jutnak ismeretekhez, általánosításokhoz, belátásokhoz stb., és nem szöveghelyezettől független lexikális tudásként szerzik meg. A feladatok a beszélők anyanyelvi kompetenciájára építenek, olyan helyzeteket állítanak eléjük, amelyek kihívást, belehelyezkedés, reflexiót, gondolkodást igényelnek. Az így megszerzett tudás nemcsak a nyelvi megformálás eszközeit ismerteti meg a tanulókkal, hanem implicit nyelvi tudásuk lesz arról, hogy a beszélő a világról mit tud és mit szándékszik elmondani. Ugyanakkor a nyelvhasználatnál szemben egy reflexív attitűd alakul ki bennük, amely lehetővé teszi, hogy kritikusan viszonyuljanak a nyelvi jelenségek használatához, tudatosan változtassanak a választott nyelvi megformáláson a kommunikációs helyzethez alkalmazkodva.

A tankönyvcsalád másik egyedi sajátossága a nyelvhasználatra való reflektálásra nevelés. Már ötödik osztálytól találkozunk a gyerek a különböző nyelvváltozatokkal különféle kommunikációs helyzetekben. A nyelvjárások nem a köznyelvvvel szemben jelennek meg, hanem a köznyelv is a nyelvjárások egyikeként, amely értékében nem, csak használati színtereiben tér el azoktól. A szerzők elsősorban a tanulók nyelvi tapasztalataira építenek, abból kiindulva térképezik fel az egyes nyelvváltozatok sajátosságait és szokásos használati tereit. Ugyanakkor a regiszterváltás képességének a kialakítása érdekében a hozzáadó anyanyelvi nevelés elveit tartják szem előtt. Az értékítéletmentes megközelítésre jó példa lehet, egy VI. osztályos feladat, amelyben két szöveget kapnak a tanulók, egyikben a nyelvhelyességi szakirodalomban nákolás, másikban a suksükölés néven elhíresült nyelvjárási jelenség jellemzi a beszélő nyelvváltozatát. A következő kérdések követik a két szöveget: *Így használjátok-e a szövegben aláhúzott igéket? Ha nem, hogyan? Ki mondhatja kinek a fenti szöveget? Milyen helyzetekben nem lenne szerencsés az aláhúzott változatban használni a fenti igéket?*

„...a stílus választás. Választani olyan esetekben lehet, amikor valaminek a kifejezésére többféle lehetőség áll a beszélő rendelkezésére” – olvashatjuk a nyolcadikos tankönyvben (Bartalis et al. 2025: 197). Az utolsó fejezetben a diákok által már megtapasztalt ismeretekre (milyen beszédhelyzetekben milyen szavakat, kifejezéseket helyénvaló használni) építenek a szerzők, amikor a szövegek kapcsán azt vizsgálják, hogy mitől lehet egy szövegnek egységes a stílusa, mi az, ami törést okozhat. Ide eljutni csak úgy lehetséges, hogy a tankönyvcsalád következetesen a nyelvhasználatra való reflexiót, a kódváltásban szerzett jártasságot fejleszti, valamint a nyelvi repertoárt bővíti változatos kommunikációs helyzetekben.

A kompetenciafejlesztést támogatja a tankönyvcsalád integrált szemlélete is. Változatos irodalmi és nem irodalmi szövegeket találunk a tankönyvekben, amelyhez szövegértő, elemző kérdések mellett nyelvi, kommunikációs és helyesírási feladatok is kapcsolódnak. Viszont nem arra használják az irodalmi szövegeket, hogy a nyelvi jelenségeket magyarázzanak a szöveggel, hanem

azt vizsgálják, hogy a különböző nyelvi jelenségek, hogyan alakítják a szöveget, milyen értelmezési lehetőségeket tesznek lehetővé. Hatodik osztályban például Lois Lowry *Az emlékek őre* szövegből olvashatnak részletet a tanulók, amelyben Jonas az elkövetkező életét befolyásoló szabályzatot olvassa. A szöveg utáni feladatok egyebek mellett azokra a nyelvi eszközökre irányítják a tanuló figyelmét, amelyekkel lehetséges világokat hozunk létre (beszélünk a jövőről, arról, ami nincs, arról, ami lehetséges stb.). Itt terítékre kerül minden olyan nyelvi elem, amely a modalitás témakörébe beletartozik, mindez anélkül, hogy ezekről szólna az adott tankönyvi rész.

Sok szó esik a szövegértés fejlesztéséről, viszont figyelemre méltó a tankönyvcsalád szemlélete a szövegalkotás kapcsán is. A szövegalkotási feladatok *íráshelyzetbe hozzák* a tanulókat, nemcsak témát kapnak, nemcsak szövegtípust, hanem útjelzőket is. A szerzők folyamatosan vezetik a diákokat, hogy kialakuljon egy olyan szövegalkotási készség, amely az adatgyűjtéstől a tervezésen keresztül a kivitelezésig egybehangolja a tanuló munkáját. Az írás folyamat jellegéből adódóan a tanulók nemcsak megírnak egy szöveget, hanem fokozatosan, lépésről lépésre, gondolkodva, újratervezve alkotnak szöveget. Így folyamatosan egyre jobb szövegalkotóvá válnak. Ötödik osztályban a mesék tanulmányozása kapcsán tündérmesét kell írjanak a diákok. A feladat alpontjai segítségével először a szereplőket kell kiválasztani, majd végigvezetik a tanulót a tündérmesék cselekményszerkezetének állomásain, ráirányítják a figyelmet a nyelvezetre, majd arra buzdítják őket, hogy kísérletezzenek a különböző címekkel is. Az elkészült szöveg ellenőrzése, a társak véleménye, javaslatai alapján történő javítás a folyamat lényegi elemei. Az írás maga tehát egy többlépcsős tervezési, gondolkodási és kreatív folyamattá válik, amely során a diákok fokozatosan jobb szövegalkotóvá válnak. Nem cél elsőre tökéleteset alkotni, sőt a fejlődés lehetősége az átdolgozásban, javításban rejlik. Ilyen szemléleten keresztül lehet megérkezni nyolcadik osztályban oda, hogy egy szöveg szerkezetét lehessen vizsgálni, stílusának egységességét tanulmányozni, összehasonlítani például a spontán szóbeli szöveget és a felolvasásra szánt szöveget.

A tankönyvcsalád olvasása közben azt láthatjuk, hogy az apró részletekből, puzzle-darabokból, hogyan áll össze a teljes egész, annak az íve rajzolódik ki, hogyan fejlődik a szövegértési-szövegalkotási kompetencia, valamint a nyelvi megformálásra való reflexió. Az, ahogyan a nyelvi elemek funkciójukban mutatkoznak meg, nem elvont fogalmakként, táblázatokban, lehetővé teszi a diák számára, hogy nyolcadikban mélyebben átláthassa a szövegkohéziós erőket. A szövegértési feladatok sem merülnek ki a verbális szövegekben, több szöveget jellemez a multimedialitás (grafikonok, képi elemekkel ellátott verbális szövegek), illetve a tankönyv illusztrációihoz is kapcsolódnak kérdések, amelyek vagy a szöveg megértését segítik, vagy kibővítik a szöveg információit. Megtaláljuk az ismeretközlő szövegek mellett az elektronikus média szövegeit is (blog, chatszövegek), így változatos szövegtípusokon keresztül fejlődhet diákok olvasási stratégiája.

A szakmailag naprakész információk alapján tudatosan teszik a szerzők az egyik építőkövet a másikkra a szövegértési-szövegalkotási kompetenciafejlesztés várában. Emellett kihasználják a román nyelvi környezet adta egyedi lehetőséget is, hiszen a kontrasztivitás szempontja segít abban, hogy a magyart a lehetséges emberi nyelvek egyikének lássa a tanuló, vagyis az általa legjobban beszélt nyelven keresztül általában a nyelvről szerezzen ismereteket. A feladatok változatos

kommunikációs helyzetek elé állítják a tanulókat, így a nyelvváltozatok, stílusok, nyelvi regiszterek színes palettáját ismerik meg a négy év folyamán. Ennek megtapasztalása során képesek lesznek felismerni a különböző nyelvi helyzeteket, amely során magabiztosan fejezhetik ki önmagukat.

Ezt a tankönyvcsaládot nem lehet szálaire bontani, nem lehet felfejteni nyelvtan, kommunikáció, irodalom mentén, hiszen magától érthető természetességgel foglalja egybe mindazt, ami a nyelvből való világról elmondható. Éppen ezért egészen másfajta attitűdöt feltételez diáktól és tanártól egyaránt. A diák számára egy olyan világ nyílik meg, ahol nincsenek dobozok, ahová valamilyen tudást kell betenni, hanem egyben láthatja a körülötte lévő nyelvi világot, amibe beletartozik a szépirodalomtól a viccig mindenféle kommunikációs helyzet. Olyan tudás birtokába jut, amelyet aktívan szerez meg, s amelyet használni tud a mindennapi kommunikációs helyzeteiben. Ugyanakkor ahhoz, hogy ez a tankönyvcsalád igazán „működjön” egy nyitott tanári magatartás is szükséges. A tanár nem egyszerűen átadja az információkat, hanem támogatja, vezeti a tanulókat az ismeretek megszerzésében. Mivel nagyon fontos az út, amelyen a diák a tudáshoz eljut, sokkal több figyelmet kell kapjon a tanár részéről a tervezés, a munkaformák, -módszerek megválasztása, a differenciálás. Aki ezt a tankönyvet választja, nyitott kell legyen a diákok véleményére, tapasztalataira, olyan társ kell legyen számukra, aki támogatja őket a felfedezések, a tudás megszerzésének útján.