

A tankönyvválasztás buktatói

1. Nyelvhasználati képességek taneszköz-függvényű tanulásirányítási és metodológiai problémái

Az iskoláknak a közoktatási törvény által biztosított gazdasági és szakmai autonómiája, valamint az ott dolgozó pedagógusok alkotó, ösztönző környezete lehetővé teszi, hogy számos tankönyv és tankönyvcsalád jelenjen meg évente a tankönyv piacon; ilyen például Antalné Szabó Ágnes és Raátz Judit *Magyar nyelv és kommunikáció* című tankönyvcsaládja. Ezek a könyvek az 5–12. évfolyam számára nyújtanak átfogó ismereteket a magyar nyelv és kommunikáció tárgyköréből. A tankönyvcsaládot a Nemzeti Tankönyvkiadó adta ki 1997-ben.

Az utóbbi években egyre növekszik azon tankönyvcsaládok száma is, amelyekből több évfolyamot átfogó anyanyelv-tanítási programokká bővítenek folyamatosan a szerzők. Ilyen program alsó tagozaton Lovász Gabriella és A. Jászó Anna *Intenzív – kombinált anyanyelv-tanítási programja*, amelyet eredetileg egy olvasástanítási módszerből fejlesztettek ki a szerzők a 4. osztályig.

A tankönyvcsaládok és az anyanyelv-tanítási programok többsége már az 1995-ben körvonalazódott Nemzeti Alaptanterv szellemében íródott, és jól beilleszthető a Keret-tantervbe, valamint a helyi tantervet megvalósító pedagógusok napi gyakorlatába. Azóta az iskolákra van bízva annak megítélése, hogy körülményeikhez képest a központi tantervek és az „alulról” indult innovatív és elfogadott programok milyen minőségű adaptációját vállalják fel.

Az állandóan változó módszerek és az egyre bővülő taneszközök választhatósága veszélyeket is rejt a nyelvhasználat fejlesztésének napi gyakorlatában; ez elsősorban tanulás-irányítási és szakmódszertani szempontból nyilvánulhat meg. Mielőtt ezt részleteznénk, érdemes megnézni az elmúlt évtizedek hivatalos tananyagrendszere és központi tanterve függvényében a pedagógiai folyamatok tartalmával és metodikájával kapcsolatos problémákat.

2. Az anyanyelvoktatás hagyományos rendszere és tanterve

Mint ismeretes ebben a körben a következő tantárgyak tartoztak:

- a) az *alsó tagozaton* az olvasás; az írás; a nyelvtan és a fogalmazás;
- b) a *felső tagozaton és középiskolában* a nyelvtan és az irodalom.

c) *Kimaradt a tananyagrendszerből* (illetve fogyatékosan, nem a teljesség igényével volt jelen a kommunikációtanításban): a beszédtechnika kérdése. A szóbeli szövegalkotás fejlesztése csak papíron létezett. A fogalmazástanításra pedig szövegtani ismeretek nélkül került sor.

3. A hagyományos anyanyelvoktatás jellemzői

Csak az *írásbeli képességek* fejlesztésére koncentrált. Az anyanyelvtudás ellenőrzése és értékelése leginkább feladatlapos teljesítményben történt.

Szakaszolt. Három iskolafokban történt a fejlesztés (alsó tagozat, felső tagozat, középiskola). Ugyanakkor megszakadtak a folyamatok az egyes iskolatípusokban. Befejezettek tekintették a képességek elsajátítását, például az olvasást és a beszédfejlesztést stb.

Összetettség (vagyis kellő komplexitás) nélkül *rész tárgyra* „szabdalták” az iskolafokokban lévő tantárgyakat; például a helyesírást helyesejtés nélkül tanították; az olvasástanítás kapcsán jellemzően csak az olvasástechnika került fejlesztésre.

Nehezen pótolható az, ami a motivált tanulásban legérzékenyebb korban (az óvodában és a kisiskolás korban) elmaradt a nyelvhasználat területeinek a fejlesztésében.

Mi a helyzet ma? Melyek lehetnek a tankönyv és a program választásának a buktatói?

4. Metodológiai megfontolások az anyanyelv-tanítási programok választásában

A *tantárgypedagógiák* (így az anyanyelv-tantárgypedagógia és a tárgykörébe tartozó anyanyelv-tanítási programok) tudatos vagy kevésbé tudatos ismeretelméleti beállítódást fölállalva elsősorban nem ismeretköröket, hanem szemléletmódokat, gondolkodásmódokat közvetítenek. A szemléletmódok és a gondolkodásmódok mögött tudások, előfeltevések húzódnak meg. Ezek akkor működnek hitelesen, ha a felépítésük, tematizáltságuk *rétegzettséget* reprezentál (Zsolnai, 1996/a, p. 211).

A rétegzettség érvényes az anyanyelv-tanítási programok módszerkínálatára is.

A *módszer*: eljárás egy tevékenység elvégzésére, egy képesség elsajátítására. A „megtanítás” és a „hogyan tudás” kérdéseit taglalja, azok jobbítására ad megoldási javaslatot. Ha a tevékenységet folyamatként értelmezzük, akkor szakaszokat, lépéseket jelenthet a módszer. Esetleg feltételei és kiegészítő folyamatokra is utalhat. Erősen függ a tanulás irányításától, a tanuló és a pedagógus kölcsönhatásától, a pedagógus személyétől, a munkaformától, az oktatási eszköz fajtájától. A módszer több formában valósulhat meg: tanítási lépéssorként; tankönyv formában (a feladatok között módszerlépések húzódnak meg); audio-vizuális és demonstrációs taneszközökben is jelen lehet; valamint a tanulásirányítás szakaszaiban is kimutatható a módszer.

A *nevelési módszerek*, így az anyanyelvi nevelés módszerei, a *tárgyszintű módszerekre* épülnek. Ezekre is jellemző, hogy *rétegzett a felépítésük*.

Az *első rétegnek* a jellemzője a *megcsinálni tudás*. Főleg utánzással történő tevékenységvégezést jelent, „nem tudja, de teszi” alapon. Ilyen tevékenység például a lexikonhasználat *tanulása mintakövetéssel* – a tanár mutatja a tevékenységvégeztés menetét.

A második rétege a módszertanulásnak, hogy *nevet kap*. Például bevezetődik a lexikonhasználat terminusnév. Tisztázni kell, hogy mire alkalmas, hogyan kell végezni, hogy sikeres legyen a tevékenység. Ekkor tudatosul a tevékenység.

Még további bontást igényel a módszertanulásban a tudatosulás tevékenysége – a „fejben való rekonstruálás”. *Formába kell foglalni*, és meg kell fogalmazni a tanulásnak, a tevékenységnek a menetét: azaz *le kell írni a módszerét*. A módszerleírásnak *logikai szempontból pontosnak*, és *nyelvészeti–szövegtani szempontból közlésre alkalmasnak kell lennie*.

A fenti négy rétegnek (a *tevékenység végzése mintakövetéssel*; a *tevékenység nevének bevezetése*, valamint a *tevékenységvégzés logikai és nyelvészeti–szövegtani megformáltsága*) minden módszerleírásban vagy módszerelmondásban benne van, vagy benne kell lennie. Tetten érhető a taneszközökben és a tanítási segédletekben egyaránt.

5. Tanulásirányítási szempontok a nyelvhasználat fejlesztésében

Tanulásirányítási problémák a tanterv függvényében

A nyelvi kommunikációs képességek kialakítása *hosszú folyamatú*, több iskolafokot is átfogó fejlesztés eredménye. (Ilyen képességek a beszéd; beszédértés; olvasás; írás; nyelvi-normatív korrekciós képességek: mint például a helyesírás; a helyesejtés stb.)

A képességfejlesztésben szerepet játszó *tevékenységek gyakorlását jóval előbb el kell kezdeni*, még *mielőtt* az a követelményben elvárt *teljesítményként megjelenik*.

A nyelvi kommunikációs képességeket lefedő tantervi *tevékenységek* fejlesztésének zöme elkezdhető 1. osztályban (ilyen például a helyesejtés; a szóbeli szövegalkotás; az írástechnika stb. fejlesztése),

Az olvasás- és az írástanítási *metodikáknak* (az 1. osztály első félév tananyagának) *nincsen lényegi jelentősége* a nyelvi kommunikációs *képességek kialakulásában*.

A tantervi tevékenységek elindításakor a tanulásirányítás szempontjából figyelembe kell venni a képességfeltételeket:

a) *Az adottsághoz kötött képességfeltételeket*; például az írástanítás elindításakor a grafo-motorikus képességfeltételeket, amelynek megléte 6–7. évre tehető.

b) *A nyelvi kommunikációs képességfeltételeket*; az írástechnika elindításának a feltétele az olvasni tudás (legalább) szószinten.

Az elindított tevékenységek (olvasás, szóbeli szövegalkotás stb.) képességbe állítása *gyakorlással* érhető el eredményesen.

A tevékenység gyakorlása módszertani szempontból felgyorsítható, ha *tevékenységmintát* adunk: a gyakorláshoz; a feladat megoldásához.

A nyelvi képességek *zöme lineáris* felépítésű; ilyen képesség például az írástechnika, az olvasástechnika stb. A tevékenységek gyakorlásakor vagy a tanításuk közben fellépő problémák esetén tovább *bonthatók műveletekre*.

A képességfejlesztésre szolgáló tevékenységek *több nyelvi szintben* is gyakorolhatóak. Ugyanakkor a gyakorlásra kiválasztott nyelvi szintek nem jelentenek minden esetben fokozatot a tevékenységek gyakorlásában; például az időtartam-gyakorlat egyaránt végezhető fonémák, szavak és a nyelvtani szerkezetek szintjén is.

A tevékenységvégzéshez szükséges *ismereteket* az *ismeret-elsajátítás ráismerés szintjén* kell kezelni. (Nem osztályozható a gyerekek teljesítményében az olvasás

gyakorlására szánt szöveg tartalma; vagy például a fogalmazás készítésekor célszerű a gyerekek életteréből vett ismert témát választani.) De az ismeretek definíciószerű tudása sem kérhető számon a tevékenységvégzés kapcsán, főleg kisiskolás korban.

A tankönyvi szövegek helye a képességfejlesztésben

a) Témájuk és tartalmuk szempontjából nem játszanak szerepet a nyelvi kommunikációs képességek kialakításában. A szövegek tartalma felelteteskor nem kérhető számon.

b) Mint szövegműfajok, „szereppel” rendelkeznek, vagyis kommunikációs funkciót hordoznak; például, a leíró és a publicisztikai szövegek – referenciális funkciójuk révén – elsősorban a néma olvasás fejlesztésére, azaz a „tanulni tanulásra” alkalmasak.

c) A már feldolgozott szövegek még egyéb képességek fejlesztésére is felhasználhatók; például témájuk köré szóbeli szövegalkotás vagy fogalmazáskészítés szervezhető. A feldolgozott szövegek szóanyagával írás, esetleg nyelvtani tevékenységek végezhetőek még stb.

A képességfejlesztés szolgálatába állított szervezeti formák és munkaformák, valamint a taneszköz-fajták választásában döntés jogát kell biztosítani a tanároknak a tanulók egyéni fejlesztése érdekében.

A tanulók egyéni fejlesztése uniformizált oktatással nem oldható meg. Egy tankönyv, egy szervezési mód egyoldalú alkalmazása nem vezethet eredményre. A gyerekekhez kell igazodni módszerben, tempóban, eszközben a tapasztalatukra építve. Értékválasztásra is csak képességfejlesztésen keresztül nevelhetünk.

A pedagógus szakmai felelőssége meghatározó mielőtt anyanyelv-tanítási programot, tankönyvet választ. Mindenesetre érdemes figyelembe venni a fentebb felvázolt metodológiai és tanulásirányítási szempontokat a taneszközök, programok kiválasztásában az anyanyelvi képességek sikeres fejlesztése érdekében.

IRODALOM

- Antalné Szabó Ágnes és Raázt Judit. *Magyar nyelv és kommunikáció*. Tankönyv és Munkafüzet 11., 12., 13. és 14. éveseknek. A tankönyvcsalád megjelent a Nemzeti Tankönyvkiadónál. Budapest, é. n.
- Bánréti Zoltán. „Mit jelent az oktatási programok tartalmi fejlesztése.” in: *Iskolakultúra*. vol. 5. nr. 6–7, pp. 79–85 (1995).
- Nemzeti Alaptanterv*. „Anyanyelv és irodalom.” Korona Kiadó: Budapest. 1995. 41 p.
- Lovász Gabriella és Adamik Tamásné. *Ablaknyitogató*. I–II. 2. osztály.; *Idővándor*. I–II. 3. osztály.
- A tankönyvcsalád megjelent a Nemzeti Tankönyvkiadónál. Budapest, é.n.
- Zsolnai József: *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest, 1996/a. 390 p.
- Zsolnai József: *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest, 1996/b. 142 p.