

A bőség kosara, avagy hogyan válasszunk jól nyelvkönyvet?

A kilencvenes évek magyarországi tankönyvpiaca mind kínálatában, mind pedig struktúrájában a korábbi évektől eltérő módon a bőség kosarát tárja az érdeklődő tanárok elé. Különösen gazdag a választék az angol nyelvkönyvek körében, ahol nagy számú angolszász és néhány hazai kiadó verseng a fogyasztók kegyeiért. Nem könnyű tehát a választás a gondos nyelvtanárok számára, akik csoportjaiknak a leginkább testre szabott, ugyanakkor a tantervi követelményeknek is legmegfelelőbb könyvekkel szeretnének dolgozni. Ezért válik kifejezetten időszerűvé napjainkban, hogy minden tanár rendelkezzen olyan hasznos tananyag-értékelési elméleti és gyakorlati ismeretekkel, amelyek megkönnyítik a helyes választást. Különösen fontos a jó döntés azért is, mert a tankönyvek magas ára nem teszi lehetővé a gyakori tananyag-váltást. Jelen írásunkkal ebben szeretnénk segítséget nyújtani tanár kollégáinknak oly módon, hogy elvégezzük egy hazánkban régóta széles körben használt tankönyv elemzését, s ezen keresztül bemutatjuk az általunk legfontosabbnak ítélt tananyag-értékelési szempontokat és ellátjuk az olvasót néhány hasznos gyakorlati tanáccsal.

M. Swan–C. Walter *The Cambridge English Course* 3. című kötetét választottuk, mivel a tanárok többsége által jól ismert és kedvelt tankönyvről van szó, amelynek piacra dobását rendkívül alapos előkészítő és átgondolt tervező munka előzte meg. A szintén gyakorta használt „Headway”-könyvek mellett a legszélesebb körben tesztelték és próbálták ki a világ harminckét nyelvoktatási intézményében, mielőtt végső formáját megkapta volna. A Cambridge sorozat 3. kötete középfeladók számára készült, amely talán a leggyakoribb nyelvoktatási szint a magyar középiskolákban.

Módszertani háttér

Az angol mint idegen nyelv tanításának elméletében és gyakorlatában a nyelv természetéről, a kommunikatív nyelvtanításról és nyelvtanulásról folytatott széles körű és heves viták után, a nyolcvanas évek végére kialakult valamiféle konszenzus, amely kibékíteni látszott az előzőleg antagonisztikusnak hitt nyelvelméleti és módszertani vonulatokat, és lehetővé tette az akár olyan, látszólag ellentmondó nyelvtanítási technikák együttes alkalmazását is, mint a strukturalista drillek és kommunikatív szerepjátékok. Mindez a kommunikatív nyelvtanítás egy kevésbé radikális változatát hozta el, amely magán viseli annak erőnyeit, de nem tagadja meg bizonyos strukturalista elvek hasznosságát sem. A kommunikatív nyelvszemlélet holisztikus, makrolingvisztikai alapokon nyugszik, amely felhasználja a kontextuális nyelvészet, a szemantika, (1) a szociolingvisztika, (2) a funkcionális nyelvészet megállapításait és a Wilkins-féle fogalmi kategóriákat. (3) A lé-

nyegét az a következtetés fejezi ki, amely szerint a nyelv nemcsak nyelvi struktúrákból álló formális kódrendszer, hanem kommunikatív értékkel és funkcióval rendelkező szociális konvenció. (4) A kommunikatív nyelvtanítás célja a kommunikatív kompetencia kialakítása és fejlesztése, amely a nyelvtani szabályok ismeretén túlmenően magában foglalja annak tudását is, hogy a nyelvet hogyan lehet a leghatékonyabban felhasználni bizonyos kommunikatív célok elérésére és beszédszándékok megvalósítására. Ennek legnagyobb hatású modellje *M. Canale* és *M. Swain*, (5) legújabb pedig *M. Celce-Murcia* és *Z. Dörnyei*, (6) valamint *L. F. Bachman* és *A. S. Palmer* (7) nevéhez fűződik. A nyelv tehát egyrészt különféle szerkezeti egységek rendszere, másrészt a beszédszituációknak megfelelő funkcionális jelentés kifejezésének, vagyis az egyének közti interaktív kommunikációnak az eszköze.

Az előző évtized vége felé egyre több metodológus fogadja el, hogy a nyelvről alkotott különböző elméletek ötvözhetőek és a nyelvtanításban hatékonyan felhasználhatók, miközben továbbra is megtartható a valóságos nyelvhasználat tanításának prominenciája. Az ilyen eklektikus szemléletmódnak megfelelően összeállított sikeres nyelvkönyvek és nyelvi tananyagok egyre növekvő száma bizonyítja ezt a legjobban. Sikerük sokban köszönhető annak, hogy a korábbi tankönyvek felfogását részben integrálva, de azon túl lépve, biztosítani igyekeznek az osztálytermi nyelvhasználat és a valós életben történő kommunikáció közti egyszerűbb átvitel lehetőségét. Változatos feladattípusok egész sora kerül alkalmazásra, kezdve a teljesen strukturált gyakorlatoktól, amelyek a nyelvhelyességet helyezik előtérbe, a kötetlen beszédfejlesztő feladatokig, amelyek a folyékony beszéd, a spontán kommunikációs készség fejlesztését tűzik ki célul. Mindemellett egyre nagyobb hangsúlyt kap a nyelvtanulók személyiségének előtérbe helyezése és igényeinek mélyebb elemzése; ezáltal megnő a fontossága az egyénre szabott tanulási stratégiák alkalmazásának.

A fentiekben körvonalazott egyfajta egészséges eklekticizmusra ad példát az általunk választott nyelvkönyv is, amely előtérbe helyezi a kommunikatív nyelvtanítás valóságos nyelvhasználatot hangsúlyozó technikáit és segít abban is, hogy hogyan lehet mindezt hasznos részévé tenni egy átfogó nyelvtanítási programnak.

Tankönyvelemzés

Rendező elv

A tankönyvírók módszertani elképzeléseit a tankönyv általános rendezőelve, azaz tanterve mutatja a legszemléletesebben. Az ilyen tanterv meghatározza a tankönyv fókuszát, a kiválasztott tartalmi anyagot, annak egységekre bontását és az egységek egymás utáni sorrendjét. A tankönyv tanterve szükségszerűen tükrözi a szerzők által képviselt nyelvszemléleti és tanítás-módszertani elveket. Swan, a *The Cambridge English Course 3*. egyik szerzője a „multi-syllabus” elnevezést használja arra a rendező elvre, amely a tankönyv alapja, azaz olyan sok elemből álló, integrált rendszer, melyben minden összetevő szerepet játszik a tartalom kiválasztásában, annak elrendezésében és szintezésében. Ezek a rendezőelemek leggyakrabban a következők lehetnek: strukturális (nyelvtanra épülő); lexikai (szókincsre épülő); funkcionális-fogalmi (kontextusba ágyazott beszédszándékokra és fogalmakra épülő); tematikus (témakörre épülő); szituatív (beszédszituációkra épülő); készség-alapú (a négy nyelvi alapkészség fejlesztésére épülő); valamint feladatközpontú (feladatok végrehajtását célzó cselekvésre épülő). Míg *R. White* elfogadja, hogy bizonyos komponensek a tanítási célok tükrében kiemelkedhetnek vagy háttérbe kerülhetnek, (8) *M. Swan* a komponensek tanítási programba történő együttes és hatékony beépítését hangsúlyozza. (9) *M. Swan* és *C. Walter* állítása szerint (10) legalább nyolc tantervtípus járul hozzá a vizsgált tankönyv rendezőelvéhez: *lexikai*, amely több mint ezer új szó szisztematikus tanítását foglalja magá-

ban; *grammatikai*, amely természetét tekintve alapvetően ciklikus; *fonológiai*, amely más tankönyvekben szinte alig található meg ilyen következetességgel; *funkcionális-fogalmi*, amely részben követi Wilkins funkcionális-fogalmi kategóriáit (11); *situatív*, amely jellegében a korábbi audio-lingvális módszer néhány elemére emlékeztet; *tematikus*, amely vitára készítő és gazdag érzelmi töltésű témákat kezel; *készség-alapú*, amely elsősorban az autentikus szövegekre épülő, hallás utáni megértés fejlesztéséhez nyújt bőséges gyakorló anyagot.

Értékelési szempontok

Számos szerző javasol különböző szempontrendszereket az értékeléshez, amelyek közül talán *D. Williams*, *T. Hutchinson* és *C. Waters*, *L. Sheldon*, valamint *J. McDonough* és *C. Shaw* összeállítása tűnik a leghasznosabbnak. (12) A szóban forgó tankönyv vizsgálatánál egyrészt a fenti szerzők kategóriáiból vettünk át néhányat, másrészt a honi gyakorlatban nagyobb jelentőséggel bíró új kategóriákat vezettünk be. Értékelésünk tárgya kizárólag a tankönyv maga, nem elemezzük a hozzá tartozó, egyéb kiegészítő tananyagokat.

Minden tankönyvtől elvárható, hogy részletes bevezetővel rendelkezzen, amely behatárolja a tanítási környezetet, a tanulói célközönséget, a könyv rendeltetését, szerkezeti felépítését és használatának alapelveit. Ügyelni kell azonban arra, hogy a bevezetőben közölt állítások az üzleti szempontok miatt gyakran túlzóak lehetnek, ezért azok hitelességéről a tankönyv alapos vizsgálatával feltétlenül győződjünk meg. Erre a célra javasoljuk az alábbi vizsgálati szempontokat, és néhány gyakorlati tanács kíséretében, példaként elvégezzük a fent említett tankönyv részletes elemzését.

Milyen külső jegyeket vegyünk figyelembe?

A könyv tartozékai

Nagy segítséget jelent mind a tanárnak, mind a diáknak az a tény, hogy a videós kísérrő anyagon kívül, a tananyag valamennyi szükséges segédanyaggal – tankönyv, az azt kiegészítő gyakorlókönyv, tesztkönyv, hangkazetta-sorozat tanulók számára, tanári kézikönyv, megoldó kulccsal ellátott gyakorlókönyv, a tesztkönyv anyagával bővített hangkazetták – rendelkezik. A tanári kézikönyv gyakorlati használhatóságát növeli, hogy egybekötötték a diákok által használt tankönyvvel, így a tanároknak szánt tanácsok, megjegyzések párhuzamosan követik a tanítandó anyagot. Mivel a kézikönyv a válaszok és a nyelvtani magyarázatok mellett, módszertani háttér-információ kíséretében hasznos ötleteket kínál a tananyag kivitelezésre vonatkozóan, a tankönyvet egy kevesebb tapasztalattal rendelkező tanár is biztonsággal használhatja. Célszerű olyan tankönyvet választani, amely valamely sorozat része, mert így könnyebben biztosítható az egyre magasabb nyelvi szintekre való folyamatos továbblépés. Győződjünk meg arról, hogy az adott sorozat magában foglalja-e a fent említett segédanyagokat, mert ezek a tanár munkáját és a tankönyv használatát jelentősen megkönnyítik.

Szerkezeti felépítés

A *The Cambridge English Course 3.* tananyaga harminc egységre tagolódik, amelyek mindegyikét további két egységre (*A* és *B* rész) osztották. Ennek gyakorlati haszna abban rejlik, hogy az *A*, illetve *B* rész külön-külön 45 perces órákra szabott. Azt várnánk, hogy a részegységek között nyilvánvaló – akár tematikai, nyelvtani vagy egyéb – kapcsolat legyen, de ez, sajnálatos módon ennél a könyvnel nem valósul meg minden egység esetében (lásd a 4., 6., 7. és 29. számú leckét!). Ajánlatos odafigyelni arra, hogy az egységek az adott órabeosztásban megfelelően kezelhetők legyenek és megvizsgálni, hogy a rendelkezésre álló óraszámban a tankönyv teljes anyaga átvehető-e.

Tartalomjegyzék

A vizsgált tankönyv tartalomjegyzéke megadja, hogy milyen témákat dolgoznak fel az egyes fejezetek, majd annak részletes felsorolása következik, hogy milyen a benne talál-

ható nyelvtani és fonológiai tananyag, valamint a beszédzándékok és fogalomrendszerek, a situációk és részkészségek felbontása és szintezése. Mindez hasznos tájékoztatást nyújt mind a tanárnak, mind pedig a tanulónak, mert azáltal, hogy kijelöli a tantervi rendezőelvet, átláthatóvá teszi a tankönyv szerkezeti és tartalmi felépítését, és segíti a tanítási/tanulási folyamat megtervezését és követését.

Az új szavak jegyzéke

A nyelvkönyv végén az angol nyelvénél elhanyagolhatatlan fonetikai átírással együtt, leckékre bontott, szófaj szerinti csoportosításban, listaszerűen található az új szavak. Ezek azonban nincsenek ábécérendbe szedve, ami jelentősen megnehezíti egy-egy szó kikeresését. Az lenne a jó, ha a tankönyv közölné egy átfogó, ábécérendi listát is, amely magában foglalná az összes előforduló új szót.

A nyelvtani struktúrák jegyzéke

Ugyancsak a könyv végén található az egyes leckékben előforduló nyelvtani szerkezetek listája is. Sok szempontból hasznosabbak azonban azok a tankönyvek, amelyek a struktúrák pusztá felsorolása mellett könnyen áttekinthető, rövid magyarázatot is nyújtanak e szerkezetek képzésére és használatára vonatkozóan, sőt még példamondatokat is közölnek. Minden nyelvkönyv hasznos kiegészítője lehet még a fonetikai jelek, a könyvben szereplő elöljárós kifejezések, valamint rendhagyó igék és igevonatok listája is.

Kivitelezés

Nem elhanyagolható szempont a tananyag világos, vonzó külsejű tálalása sem. Ez azonban nem jelentheti a képek, ábrák, fotók vagy rajzok túlzásba vitt, öncélú használatát. Az illusztrációknak mindig kapcsolódniuk kell a tartalomhoz és annak megértését, könnyebb és érdekesebb feldolgozását, azaz a tanítási/tanulási folyamatot kell elősegíteniük. A tankönyvek magas ára miatt a jó minőségű papír és az időtálló kötés is fontos vizsgálati tényező lehet. A kivitelezés ezen gyakorlati szempontjai szerint a *The Cambridge English Course 3.* megfelelőnek minősíthető. Az eddigiekben bemutatott szempontok első-

sorban külsődleges jegyeknek tekinthetők, azaz a könyv egyszeri átlapozása során viszonylag könnyen értékelhetők. Nem sokat árulnak el azonban a tényleges tartalomról, amelynek felméréséhez alaposabb vizsgálódás, illetve legalább két teljes lecke gondos át-olvasása és optimális esetben a tankönyv kipróbálása szükséges. Az úgynevezett belső tartalmi jegyek közül (13) a következő szempontok elemzését ajánljuk az olvasó figyelmébe:

KINEK SZÓL A KÖNYV?

Erre vonatkozóan a *The Cambridge English Course* esetében a tanári kézikönyvből nyerhetünk részletes információt. A jó bevezetőből az alábbi kérdésekre kell választ kapnunk:

életkor:

elsősorban 15 és 18 év közötti nyelvtanulók;

nyelvi szint:

középhaladó;

szükséges háttérismeretek:

európai típusú műveltség, általános érdeklődés;

motiváltság szintje:

az átlagosnál motiváltabb hallgatók számára alkalmas leginkább; *kitűzött tanítási/tanulási célok:* átfogó, aktív, középhaladó szintű nyelvtudás kialakítása; a nyelvi készségek és a nyelvismeret arányos gyakorlása és fejlesztése; felkészítés egy hasonló szintű általános nyelvi vizsgára;

megelőző tanulási tapasztalat:

mire a diákok egy ilyen szintű tankönyvből kezdenek el tanulni, természetesen már rendelkeznek bizonyos fokú tapasztalattal a nyelvtanítási/-tanulási módszerek területén, szolgálják azok az akár hagyományosabb nyelvtani-fordító, vagy a direkter, kommunikatív jellegű oktatást. A tankönyv rugalmasan illeszthető a vélhetően egyes tanulási háttérrel rendelkező tanulók igényeihez.

Milyen tartalmi jegyeket vegyünk figyelembe?

A nyelvtan kezelése

Valamely nyelvkönyvben található nyelvtani anyag kezelését legalább négy alapvető szempontból vizsgálhatjuk: kiválasztás; szintezés; tanulási gradiens; tanítási módszer. A kiválasztás és a szintezés szempontjai szoros összefüggésben vannak egymással, ezért célszerű őket együtt vizsgálni. Ezen szempontok tekintetében a tankönyvírók a szerkezetek komplexitása, elsajátíthatósága, gyakorisága és hasznossága alapján döntenek. A komplexitás elvén azt értjük, hogy az egyszerűbb struktúrák lehetőleg előzzék meg az összetettebb, több elemből álló szerkezeteket. Az elsajátíthatóság a komplexitással szoros kapcsolatban álló fogalom, mely azt mutatja, hogy milyen könnyen, vagy éppen milyen nehezen tanulhatók meg bizonyos nyelvtani jelenségek. Meg kell azonban jegyezni, hogy mindkét fogalmat erőteljesen befolyásolhatják az anyanyelv és a célnyelv közti kontrasztív eltérések, valamint a tanulók meglévő ismeretei, céljai, képességei, motiváltsága. A kommunikatív nyelvtanításban a tananyag kiválasztásánál egyre fontosabb szerepet kap a nyelvi szerkezetek autentikus szövegekben előforduló gyakorisága, illetve azok hasznossága. Ez utóbbin a gyakori használat mellett azt értjük, hogy az adott nyelvtani elem más, bonyolultabb szerkezetek képzéséhez is hozzájárul. Az angolban a 'Present Perfect' (befejezett jelen) például hasznosabb, mint a 'Future Perfect' (befejezett jövő), mert egyrészt sokkal gyakrabban használják, másrészt szerkezetileg ez járul hozzá a befejezett jövő képzéséhez, nem pedig fordítva. Ezért tehát, a hasznosság elve alapján, a tankönyvek többségénél a 'befejezett jelen' korábbi fejezetekben jelenik meg. Az elemzett tankönyvben a nyelvtani tartalom kiválasztása a középhaladó szintnek többé-kevésbé megfelelő, bár találhatóunk példát olyan szerkezetek tanítására is, amelyek tudása ezen a szinten már elvárható lenne és amelyeket más tankönyvek, igen helyesen, korábbi tanítási szakaszokban kezelnek (pl. a 'have' és a 'have got' közti különbség). Érezhető, hogy esetünkben a szerkezetek kiválasztását nagyban befolyásolta azok kommunikatív beszédhelyzetekben betöltendő szerepe és hasznossága, következésképpen a komplexitás elve ennél a könyvnél sokkal kisebb szerepet játszik, mint a hasznossági és gyakorisági szempontok. Azonban ez utóbbiak sem vezethetők végig egyértelműen, hiszen nehezen magyarázható meg, hogy a 'Past Perfect' (befejezett múlt) magyarázata és tanítása miért nem előzi meg az annak segítségével felépülő összetettebb 'Hypothetical Condition' (lehetetlen feltétel) kifejezését. Pozitívumnak tekinthető viszont az egyes szerkezetek ciklikus ismétlődése és gyakoroltatása, amely nemcsak a 3. kötetben belül, hanem a sorozat egyéb kötetei között is megvalósul.

A tanulási gradiens azt mutatja meg, hogy az egyes leckéken belül, illetve azok között milyen az új anyag és a gyakorlás mennyiségének aránya. Ha tehát egy tankönyv sok új nyelvtani anyagot vezet be és kevés időt szán a gyakorlásra, akkor annak gradiense meglehetősen meredek. Ennek ellenkezője tapasztalható a *The Cambridge English Course 3.* esetében, ahol több figyelem és idő jut a bevésésre, a szerkezetek szituatív gyakorlására, mint azok bemutatására. A ciklikusság elve itt is érvényesül, azaz ugyanaz a szerkezet vagy funkció explicit gyakorlás során, vagy implicit használat útján rendszeresen előkerül és kibővül.

A tanítási módszert illetően *L. G. Kelly* három fő megközelítést említ a nyelvtani anyag bemutatására vonatkozóan: induktív, deduktív és megkülönböztető, amelyek közül régebben a deduktív, napjainkban inkább az induktív módszert alkalmazzák a tankönyvekben. (14) A deduktív módszer a szabályokból indul ki, azokat a tanulók számára előre megfogalmazza, akik megpróbálják a szabályokat mechanikus gyakorlatokban alkalmazni. Az induktív megközelítés szerint a tanulók maguk ismerik fel a szabályszerűségeket a szövegkörnyezetben vagy példamondatokban bemutatott nyelvtani szerkezetek használata közben és aktív nyelvhasználat során sajátítják el az anyagot. A gyakorlás itt kevésbé mechanikus, sokkal inkább életszerű és reális helyzetekre épül. A *The Cambridge English Course 3.* egyértelműen követi a kommunikatív nyelvtanításban elfogadott induktív módszert, gyakorlatai többségében a nyelvtani szerkezetek használatával a tanulók nagyrészt a valós élethelyzeteknek megfelelően információcserét hajtanak végre.

A nyelvtan tanításában azok a könyvek segíthetik legjobban a tanár munkáját, amelyekben a szerkezetek egymásra épülése mind a komplexitás, mind pedig a hasznosság szempontjából ésszerűen megtervezett és világosan követhető. A megfelelő tanulási gradienssel rendelkező tankönyv kiválasztásában figyelembe kell venni a tanfolyam céljait, a rendelkezésre álló időt, a tanulócsoporthoz jellemzőit és a tanítás/tanulás körülményeit. Előfordulhat, hogy a gradiens növelése érdekében a tanárnak kiegészítő tananyagokat kell használnia, vagy esetleges csökkentése érdekében több időt kell fordítania az egyes részek begyakorlására, mint amennyit a tankönyv sugall. Míg időnként alkalmas lehet egy-egy szabály előzetes megfogalmazása, majd utána példamondatokon való begyakoroltatása, a direkt típusú (pl. kommunikatív) nyelvtanításban bizonyítottan elsőbbséget élvez és eredményesen alkalmazható az induktív megközelítés (15). Törekedni kell tehát az elsősorban induktív alapokon nyugvó tankönyv kiválasztására, de ne feledkezzünk meg arról, hogy az induktív-deduktív dichotómia bármely irányú feloldásában mindig az adott tanítási/tanulási szituáció játssza a legnagyobb szerepet.

A szókincs kezelése

A tanítandó szókincs kiválasztása és szintezése hasonló szempontok figyelembevételével történik, azaz a gyakoriság és hasznosság, a jelentéstartalom szélessége és a különböző típusú és stílusú szövegekben való előfordulási arány alapján. Minél gyakrabban használatos egy szó, minél alkalmasabb arra, hogy más szavakat is helyettesítsen és minél nagyobb arányban fordul elő különböző szituációkban, ismerete annál hasznosabb. A jó tankönyvtől tehát azt várjuk, hogy az ilyen szavakat előnyben részesítse a ritkábban előforduló, szűkebb jelentéstartalommal rendelkező és csak speciális szövegekben használt szavakkal szemben. Fontos szerepe lehet továbbá az olyan tényezőknek is, mint a szavak megtaníthatósága és bevéthetősége, ami függ például a szóhossztól, a jelentés konkrétságának mértékétől, a forma szabályosságától, az egyszerre megtanítandó szavak számától, csoportosításától és ismétlődésétől, az adott szó tematikus környezete által a tanulóra gyakorolt érzelmi hatástól, az új szó bemutatásának és gyakorlásának módszerétől és mennyiségétől stb.

A *The Cambridge English Course* 3.-ban a megtanulandó szavak többsége a gyakorisági listák alapján az első kétezer-hármezer leggyakrabban használt szó tartományába tartozik, ami megfelel a középhasaladó általános nyelvi tudásszint követelményeinek. A hallás utáni megértést fejlesztő szövegekben azonban sok a hétköznapi életben ritkábban használt szó, amelyeket természetesen csak a szövegkörnyezetben való felismerésre, azaz a passzív tudás megerősítésére szánunk a könyv szerzői. Míg a tanári kézikönyv és a szójegyzékek ajánlása egyértelműen feltűntetik, hogy mely szavakat javasolják az aktív használat alapjául, a receptív tudás céljára szolgáló szavak közül a tanár, illetve több esetben a tanuló belátására van bízva a válogatás (például 21/B lecke 5. gyakorlat). Ez ugyan lehetővé teszi egy olyan optimális tanulási gradiens kialakítását, amely a leginkább megfelel az adott tanulócsoporthoz, a tanár munkáját viszont megnehezítheti. A tankönyv illeszkedik ahhoz az elváráshoz, miszerint egy tanórán, ami jelen esetben egy *A* vagy *B* részegység átvételét jelenti, nyolc-tíz új szó produktív megtanítása ajánlott. (16)

A tankönyvben a szavak csoportosításában az alábbi kategóriák fedezhetők fel:

- téma szerinti (a leckék kb. 50%-a);
- a feladatok szókincsigénye szerinti (a leckék kb. 30%-a);
- helyesírási vagy kiejtésbeli nehézségek alapján (csaknem minden lecke néhány feladatában, pl. 7 B/4, 30 A/4);
- szerkezeti hasonlóság vagy funkcionális-fogalmi kapcsolat alapján (számos gyakorlatban, pl. 10 B/4);
- jelentésbeli hasonlóság alapján (számos gyakorlatban, pl. 20 A/2);
- jelentésbeli fokozatok alapján (néhány gyakorlatban, pl. 13 B/1);
- szópárok alapján (néhány gyakorlatban, pl. 30 B/4);
- stilisztikai és regiszterbeli hasonlóság alapján (néhány gyakorlatban, pl. 11 B/4).

A lexikai egységekre összpontosító feladatok a szótudás leggyakoribb vonatkozásait – a szó jelentése, használata, alakja, kiejtése, vonzatai, előfordulása – gyakoroltatják. Mindazonáltal, a könyv adós marad az ilyen nyelvi szinten már elvárható lexikai csoportok – előljárós igék, idiómák, képzett szavak, kollokációk – alaposabb kezelésével. A ciklikusság elve azonban a szókincstanításban is következetesen érvényesül.

Bármely tankönyv szókincsének átvizsgálásánál tartsuk szem előtt a fent említett hasznossági, taníthatósági és bevéthetőségi szempontokat, és ne elégedjünk meg olyan tankönyvvel, amely nem teremti meg a lexikai egységek formájának, jelentésének és használatának egyensúlyát.

A kiejtés kezelése

A kiejtés tanításának számos tankönyv másodlagos szerepet szán, vagy egyáltalán nem foglalkozik vele rendszeresen. A *The Cambridge English Course 3.* ebben a tekintetben kiemelkedő munkának számít. Szinte nincs benne olyan lecke, amely explicit módon ne foglalkozna a kiejtés elemeinek valamelyikével (hangszegmenssek, hangsúly és intonáció). Igyekezünk olyan tankönyvet választani, amely mind a különböző elemekre összpontosító analitikus gyakorlatokba, mind pedig holisztikus, alapvetően hallás utáni értést fejlesztő feladatokba ágyazva foglalkozik a kiejtés tanításával.

A készségek fejlesztése

A receptív készségfejlesztés két alappillére a felhasznált szövegek mibenléte és a hozzájuk kapcsolódó feladatok jellege. A szövegek alkalmasságának megállapításánál vizsgálati szempontunk lehet azok autentikussága, tematikus és típusbeli változatossága, nehézségi szintje, helytálló volta. Olyan tankönyvet érdemes választani, amelyben túlsúlyban vannak az autentikus vagy autentikusnak ható szövegek, melyekből a tanuló a valós nyelvhasználatról kaphat képet. Lehetőleg sokféle, az életben gyakran hallható vagy olvasható diskurzust mutassanak be, mint például hirdetések, leírások, történetek, interjúk, híradások, dalok stb. A külföldi kiadású tankönyvek esetében gyakori kifogás lehet, hogy a bennük szereplő témák egy része a magyar nyelvtanulók számára nem mindig helytálló. A szövegekben érintett témákat vizsgáljuk meg tanulóink várható igényei és érdeklődési körének tükrében. Győződjünk meg arról is, hogy mind a hallott, mind az olvasott szövegek egymásra épülése a nehézségi szempontok alapján is biztosított legyen. Nehézséget befolyásoló tényezőt jelenthet a szövegben közölt információ szerkesztési módja, a téma ismertsége, elvontsága, a szöveg felépítésének bonyolultsága, a nyelvtani és lexikai elemek nehézsége, valamint a diskurzus hosszúsága és mondatainak komplexitása. Hallott szövegeknél ehhez még hozzájárul a fonológiai nehézségek, továbbá a különböző akcentusok és a beszéd gyorsaságának kérdése.

A hagyományosan receptív tevékenységek aránya a hétköznapi ember életében *W. Rivers* és *M. S. Temperley* szerint 45% beszédértés és 16% olvasás. (17) Az elemzett tankönyv hozzávetőleg követi ezt a megoszlást. A hallás utáni értés hangsúlyos szerepe helyeselhető abból a szempontból is, hogy a magyar tanulók számára – tapasztalatunk szerint – e készség elsajátítása meglehetősen nehéznek tűnik. Felvetődik azonban az a kérdés, nem lenne-e szükség az olvasott szövegek megértésének erőteljesebb fejlesztésére is. Kielégítő viszont az írott szövegtípusok és témák változatossága, amelyek a hétköznapi tevékenységek leírásától (1/B lecke) az olyan elvontabb kérdések taglalásáig terjed, mint az éhínség (18/A) vagy az idegen hazában élők problémái (28/A). Míg az olvasásra szánt szövegek nehézségi szintje elfogadható, a hallott szövegek némelyike középhaladó szinten nehéznek bizonyulhat akár a témához szükséges háttérismeretek hiánya, akár a bonyolult nyelvi megvalósítás és a viszonylag gyors beszédtempó miatt (pl. 14 A/2).

A beszédértést elősegítő feladatok a szóban forgó könyvben épp olyan változatosak, mint azok a szövegek, melyekhez kapcsolódnak. Részben a megértést ellenőrzik, részben pedig a kreatív továbbgondolást segítik elő. A szövegértési feladatok már hiányosabbak, s csak érintőlegesen kezelnek olyan fontos olvasási stratégiákat, mint az extenzív olvasás vagy az adott diskurzus lényegének felismerése. Következésképpen megvalósul viszont

a készségfejlesztő feladatokra való ráhangolás, és a szöveghallgatást, illetve az olvasást minden esetben további feladatok követik.

A feladatok sokrétűsége tehát oly módon is biztosított legyen, hogy a részkészségek minél szélesebb tartományát igyekezzenek felölelni (pl. idő- és térviszonyok, a logikai gondolatmenet átlátása, következtetések levonása, sorok közötti olvasás, a szükséges információ lokalizálása, a fő gondolatok felismerése). A receptív készségek fejlesztésénél azok az igazán jó feladatok, amelyek nemcsak a szövegből kivett információs tartalom pontos megértését kívánják meg (pl. pusztán szövegértést ellenőrző kérdések), hanem az összetettebb kommunikatív üzenet feldolgozására is serkentenek (pl. információátvitel, -összegezés) és újabb gondolatok felvetésére ösztönöznek, ami által előkészítik a produktív jellegű gyakorlatok végrehajtását és biztosítják az integrált készségfejlesztést.

A produktív készségek közül a *The Cambridge English Course 3.* jóval nagyobb hangsúlyt fektet a beszédre, mint az írásra. Ez ugyan megfelel az átlagos nyelvtanuló igényeinek, aki az esetek többségében szóbeli kommunikációs készségét szeretné fejleszteni, de bizonyos csoportok esetében az íráskészség gyakorlása kiegészítést igényelhet. Többéves tanári tapasztalatunk azt sugallja, hogy a magyar tanulócsoporthoz aligha rendelkeznek azokkal a részkészségekkel, amelyek a kreatív írás folyamatát elősegítik (pl. tervezés, gondolat-szervezés, áttekintés, editálás, újírás), ezért számukra fontos lehet, hogy olyan tankönyvből tanuljanak, amely ezekre nagyobb hangsúlyt fektet. Sajnos, a vizsgált könyvben szereplő írásbeli feladatok sokkal inkább az eredményre, nem pedig a készség fejlesztésének folyamatára összpontosítanak. Érdemként említhető viszont, hogy a könyv szerzői törekednek az integrált készségfejlesztésre, ami tükrözi a készségek alkalmazásának valós élethelyzetekben tapasztalható integritását. A tanulóktól megkívánt szóbeli, vagy írásbeli teljesítmény tematikusan illeszkedik az olvasott vagy hallott szövegekhez. A témák többsége közel áll a középiskolás tanulók kulturális és személyes háttéréhez (pl. középiskolai reformterv elkészítése a 15/A, vagy a lakáshelyzet gyakorlati problémáinak csoportos megvitatása a 21/B leckében). Bizonyos beszédhelyzetek azonban kissé erőltetettnek tűnnek (pl. a politikai kortesbeszéd a 14/B leckében), egyes autentikus szövegtípusokkal pedig (pl. baráti levelek) sajnálatos módon szinte alig foglalkozik a tankönyv. A beszéd- és írásfeladatok általános jellemzője az az elvárás, hogy a diákok a gyakorlatok végrehajtása során személyes élményeikre és egyéni tapasztalataikra támaszkodjanak, ami erőteljes motiváló tényező lehet minden nyelvtanuló számára. A tankönyvben bőségesen fellelhetők a „Mi a véleménye a...?“, „Mit tenne, ha...?“ típusú és egyéb olyan kérdések, amelyek a diákok érdeklődési körére, életére, a nyelvhez vagy a nyelvtanuláshoz való hozzáállására vonatkoznak (pl. 11/A lecke), és ráébresztik a tanulót a tanulási folyamatban való saját érdekelttségére és felelősségére. A témák, feladatok és nyelvi készségek kezelésénél tehát egyfajta tanulóközpontúság valósul meg, ami a

A nyelvtan tanításában azok a könyvek segíthetik legjobban a tanár munkáját, amelyekben a szerkezetek egymásra épülése mind a komplexitás, mind pedig a hasznosság szempontjából ésszerűen megtervezett és világosan követhető. A megfelelő tanulási gradienssel rendelkező tankönyv kiválasztásában figyelembe kell venni a tanfolyam céljait, a rendelkezésre álló időt, a tanulócsoporthoz jellemzőit és a tanítás/tanulás körülményeit. Előfordulhat, hogy a gradiens növelése érdekében a tanárnak kiegészítő tananyagokat kell használnia, vagy esetleges csökkentése érdekében több időt kell fordítania az egyes részek begyakorlására, mint amennyit a tankönyv sugall.

nyelvoktatásban a nyolcvanas évek folyamán bekövetkezett paradigmaváltás hatását mutatja. A váltás lényege a tanárközpontúság feloldása és a tanuló személyiségének, egyéni céljainak és igényeinek következetesebb figyelembevétele, ami olyan tulajdonságokat kíván meg a tanulótól, mint például az oldottság, összpontosítóképesség, aktivitás, tettvágy stb. (18) Javasolt tehát olyan tankönyv kiválasztása, amely ezeket a tulajdonságokat mind a feladatok jellegét tekintve, mind pedig végrehajtásuk módozatain keresztül (pármunka, csoportmunka, egyéni munka) kiaknázza. A feladatok legyenek a valódi kommunikációnak megfelelően életszerűek, amelyekben biztosított a tanulók közötti információ- és véleménycsere. Ne csak a megtanult anyagot gyakoroltassák, hanem az egyén háttérismereteinek és élményeinek bevonásával további gondolkodásra és személyes közreműködésre készítsenek. Fontos követelmény, hogy a feladatsorok a receptív és produktív készségek integrált fejlesztését biztosítsák és arányosan kezeljék a lexikai és grammatikai tartalmat.

Konklúzió

Fenti értékelésünkben bemutattuk az általunk legfontosabbnak tartott tananyag-elemzési szempontokat. Bízunk abban, hogy ezzel kellő segítséget nyújtunk tanár kollégáink számára a tankönyvek kiválasztásánál elengedhetetlenül fontos megalapozott döntéshez. Hangsúlyozni kívánjuk annak fontosságát, hogy a kiválasztási folyamat sosem lehet sikeres, ha nem rendelkezünk előzetes ismeretekkel tanulóink háttértudását, nyelvi szükségleteit és a nyelvtanulással kapcsolatos céljait illetően. Ne feledkezzünk meg arról sem, hogy a kurzuskönyvek általában széles körű tanulóközönség számára íródnak és még az általunk legjobbnak ítélt tankönyv esetében is szükség lehet némi módosításra a nyelvi csoporthoz való szorosabb illeszkedés érdekében. Valamely tankönyv használatát illetően végső soron mindig a tanár szakmai hozzáértésén múlik, hogy mennyire kreatívan és hatékonyan tudja annak tartalmát az adott összefüggésben kiaknázni a tanítási/tanulási folyamat céljainak megfelelően.

Jegyzet

- (1) HALLIDAY, M. A. K.: *Language as Social Semiotic*. Edward Arnold, London 1978.
- (2) HYMES, D.: *Foundations in Sociolinguistics*. Tavistock Publications, London 1977.
- (3) WILKINS, D. A.: *Notional Syllabuses*. Oxford University Press, Oxford 1976.
- (4) WIDDOWSON, H. G.: *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press, Oxford 1978.
- (5) CANALE, M.-M. SWAIN: *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*, 1980. 1. sz.
- (6) CELCE-MURCIA, M.-Z. DÖRNYEI-S. THURRELL: *Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications*. *Issues in Applied Linguistics*, 1995. 6. sz.
- (8) WHITE, R.: *The ELT Curriculum*. Blackwell, Oxford 1988.
- (9) SWAN, M.: *A Critical Look at the Communicative Approach*. = Szerk.: ROSSNER, R.-BOLITHO, R.: *Currents of Change in English Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford 1990.
- (10) SWAN, M.-WALTER, C.: *The Cambridge English Course 3*. Cambridge University Press, Cambridge 1987
- (11) WILKINS, D. A.: *Notional Syllabuses*, i. m.
- (12) WILLIAMS, D.: *Developing Criteria For Coursebook Evaluation*. *ELT Journal*, 1983. 3. sz.; HUTCHINSON, T.-WATERS, C.: *English for Specific Purposes*. Cambridge University Press, Cambridge 1987; SHELDON, L.: *Evaluating ELT Textbooks and Materials*. *ELT Journal*, 1988. 4. sz.; McDONOUGH, J.-SHAW, C.: *Materials and Methods in ELT*. Blackwell Publishers, Oxford 1993.
- (13) L. ez utóbbi!
- (14) KELLY, L. G.: *Twenty-five centuries of Language Teaching*. Newbury House, Rowley 1969.
- (15) BROWN, H. D.: *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall Regents, New Jersey 1994.
- (16) GAIRNS, R.-REDMAN, S.: *Working with Words*. Cambridge University Press, Cambridge 1986.
- (17) RIVERS, W.-TEMPERLEY, M. S.: *A Practical Guide to the Teaching of English*. Oxford University Press, New York 1978.
- (18) BÁRDOS J.: *Nyelvtanítás: múlt és jelen*. Magvető Kiadó, Bp. 1988.