

# Idegen nyelvek tanítása gyermekeknek

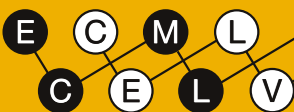
Tanárok, tantervek, tananyagok

Szerkesztette Nikolov Marianne, Jelena Mihaljević Djigunović, Marina Mattheoudakis, Gun Lundberg, Tanya Flanagan



# TEMOLAYOLE

Idegen nyelvek tanítása gyermekeknek: Tanárok, tantervek, tananyagok



European Centre for Modern Languages  
Centre européen pour les langues vivantes



Az Európa Tanács Élő Nyelvek Európai Központja (ECML) 1995 óta foglalkozik a nyelvoktatás megújítását célzó kezdeményezések támogatásával. Fontos szerepet játszik abban, hogy a tagállamokban elterjessze a helyes gyakorlatokat, és segítse őket azok bevezetésében.

Az ECML kutatási és fejlesztési projekteket támogat a tevékenységek középtávú programjainak keretében. A főként multiplikátorok képzésével, a tanárok szakmai fejlődésének elősegítésével és szakértők hálózatainak kialakításával foglalkozó projekteket nemzetközi szakértői csoportok vezetnek. Az eredményekről az ECML beszámolóit és kiadványait adnak képet, és egyben tanúsítják a résztvevők, különösen a projekteket koordináló csapatok elkötelezettségét és aktív hozzájárulását.

Az ECML 2004–2007 közötti, második középtávú programjának átfogó elnevezése Nyelvek a társadalmi összefogásért: Nyelvoktatás a soknyelvű, sokszínű Európában. Ez a témaválasztás hozzájárulhat a huszonegyedik század társadalmi előtt álló kihívások megoldásához, rámutatva arra, hogy a nyelvoktatásnak nagy szerepe van az Európa polgárai közötti kölcsönös megértés és tisztelet előmozdításában.

\*\*\*

A grazi székhelyű ECML központot az Európa Tanács „kibővített részleges megállapodása” hozta létre, melyet harminchárom ország írt alá. Az Európa Tanács alapvető értékeit szem előtt tartva az ECML támogatja a nyelvi és kulturális sokszínűséget, és elősegíti Európa polgárainak többnyelvűségét és különböző kultúráit. Programjai kiegészítik az Európa Tanács nyelvoktatás-politikai fejlesztésekért és tervezésért felelős Nyelvpolitikai Osztályának tevékenységét.

További ECML-információk és kiadványok:

European Centre for Modern Languages

Nikolaiplatz 4

A-8020 Graz

[www.ecml.at](http://www.ecml.at)

---

1 Az ECML kibővített részleges megállapodásának tagállamai: Albánia, Andorra, Ausztria, Bosznia és Hercegovina, Bulgária, Ciprus, Csehország, Egyesült Királyság, Észtország, Finnország, Franciaország, Görögország, Hollandia, Horvátország, Írország, Izland, Lengyelország, Lettország, Liechtenstein, Litvánia, Luxemburg, Macedónia volt jugoszláv tagköztársaság, Magyarország, Málta, Németország, Norvégia, Örményország, Románia, Spanyolország, Svájc, Svédország, Szlovákia és Szlovénia.

# Idegen nyelvek tanítása gyermekeknek: Tanárok, tantervek, tananyagok

Szerkesztette:

Nikolov Marianne

Jelena Mihaljević Djigunović

Marina Mattheoudakis

Gun Lundberg

Tanya Flanagan

Fordította: Horváth József és Horváth Tamás

Lektorálta: Nikolov Marianne



OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET



COUNCIL OF EUROPE    CONSEIL DE L'EUROPE

Budapest, 2008

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet –  
Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum  
ECML Magyarországi Kontaktpont  
Budapest, 2008

Fordította: Horváth József és Horváth Tamás  
Lektorálta: Nikolov Marianne

Felelős kiadó: Farkas Katalin

Címlap: Gross Werbeagentur, Graz  
Tipográfiai terv: Christian Stenner  
Nyomda: Érdi Rózsa Nyomda

A könyv megjelenését az Oktatási és  
Kulturális Minisztérium támogatta.

A kiadvány az Európa Tanács engedélyével  
és a kiadó kizárólagos felelősségével jelenik meg.

A kiadványban kifejtett vélemények a szerző(k)  
álláspontját tükrözik, és nem feltétlenül egyeznek  
az Európa Tanács hivatalos álláspontjával.

Minden jog fenntartva, beleértve a sokszorosítás, a mű  
bővített, illetve rövidített változata kiadásának jogát is.  
A kiadó írásbeli hozzájárulása nélkül sem a teljes mű,  
sem annak része semmiféle formában nem sokszorosítható.

ISBN: 978-963-682-632-1

© Council of Europe, 2007 (*eredeti változat*)

# TEMOLAYOLE: A kötet tartalma

Nikolov Marianne

A TEMOLAYOLE mozaikszóval jelöljük angolul az élő idegen nyelvek tanítását gyermekeknek. Ez a könyv erről szól. Az általános iskolában idegen nyelvet tanítókat állítja a középpontba, a tanterveket, a tanmeneteket, valamint a tananyagokat és a módszertant. A kötet tíz fejezete a 2007. február 1–3. között megrendezett TeMoLaYoLe: Az élő idegen nyelvek tanítása gyermekeknek című konferencián elhangzott előadások szerkesztett változata. (A teljes program a [www.pte.hu/temolayole](http://www.pte.hu/temolayole) oldalon olvasható.) A találkozót az Élő Nyelvek Európai Központja (ECML, Graz) és a Pécsi Tudományegyetem közösen szervezte, és az ECML által támogatott TEMOLAYOLE projektum egyik kimagasló eseménye volt. A jelen kiadvány szerkesztői egyben a TEMOLAYOLE csapatának tagjai.

A válogatás azt tűzi ki célul, hogy rávilágítsunk, mit tartunk követendő gyakorlatnak, innovációnak és a mai nyelvpedagógiában minőségi kutatásnak. A tíz tanulmány a tanárképzés és -továbbképzés kérdéseit, a tanterv- és tanmenetfejlesztés felsőoktatási és általános iskolai innovációit mutatja be, valamint azt, hogyan lehet megvalósítani az új elképzeléseket országos és osztálytermi szinten.

Az első hat tanulmány a tanárképzésben és -továbbképzésben alkalmazott tantervekkel és a tanári fejlődés módjaival foglalkozik, az utánuk következő négy az általános iskolai tantervekkel, tananyagokkal és projektumokkal.

Az első fejezet horvátországi és szlovéniai angoltanárokat fejlesztő programok összehasonlító vizsgálatát mutatja be. Mindkét országnak jelentős hagyományai vannak a korai idegennyelv-tanítás és a tanárképzési, kompetenciafejlesztő programok területén. Marija Andraka és Mateja Dagarin értékeli a tanterveket, és hasznos információval szolgálnak a programok tartalmáról és megvalósításáról. Arra is rávilágítanak, miképp integrálhatóak a hagyományos tantervekbe a szaktudás új területei.

A második fejezetben Gun Lundberg egy hároméves svédországi nyelvtanár-továbbképző akciókutatást ismertet és elemez. Százhatvan tanár vett részt a programban, mely a rutinra épülő gyakorlat meghaladását célozta azzal, hogy a tanárok kutatáson alapuló, a tanulók korának megfelelő módszertant alkalmaztak.

Małgorzata Szulc-Kurpaska a harmadik fejezetben egy lengyelországi főiskolán tanárjelölt hallgatók körében végzett kutatásról számol be. A hallgatók számos problémával kerültek szembe óvodai gyakorlatuk során. Megpróbálták bevonni az öt- és hatéves gyermekeket az ügyesen kialakított gyakorlatokba. A fejezetből megtudhatjuk, hogyan foglalkoztak a gyermekekkel a jelöltek, miképpen oldották meg a nehézségeket, és milyen élményekhez jutottak.

A következő fejezet más oldalról közelít a korai nyelvtanításban végzett munkához. Mariola Bogucka azt tárgyalja, a lengyel tanárok hogyan vélekednek a szakmájukról, szerepükről és hosszú távon milyen lehetőségeket látnak karrierjükben. Érdekes eredmény, hogy a tanárok a gyerekekkel való munkájuk sikereit emelték ki, és nem vágnak nagyobb társadalmi elismerésre.

Két fejezet is foglalkozik a mesék tantervbe illesztésének lehetőségeivel. Az egyikben Marina Mattheoudakis, Katerina Dvorakova és Láng Katalin három országra, Görögországra, a Cseh Köztársaságra és Magyarországra kiterjedő kísérleti programot ismertet. A korai idegennyelv-tanításra felkészítő módszertani tanmenet egy moduljában került sor a mesealapú tananyagok használatára. A tanulmány kitér arra, hogyan oldották meg a jelöltek a mesékkel kapcsolatos feladatokat, valamint a megvalósításra adott egyéni reflexiókra.

Lugossy Réka is azt tárgyalja, hogyan használhatóak a korai programokban a narratívák, de az ő kérdésfeltevése arra irányul, milyen előnnyel járt a tanárok és tanulók számára az autentikus képeskönyvek használata. Kutatása új irányba mutat: megvizsgálja, miképp vonják be a fiúkat az egyes könyvtípusok a hagyományos tananyagoknál hatékonyabban és azt, miképp segíti elő a gyerekek műveltségének fejlesztését, ha kölcsönvehetik és hazavihetik a könyveket.

A tantervet és folytonosságot – a korai nyelvtanulás kulesterületeit – vizsgálja Charis-Olga Papadopoulou a hetedik fejezetben. Tanulmányában a német tanítása kapcsán komoly átfedéseket, hiányosságokat és módszertani problémákat tár fel. A kutatás erőssége, hogy kijelöli a szükséges változtatások útját, melyekkel biztosítani lehet a folytonosságot és az egyes iskolatípusok közötti zökkenőmentes átmenetet.

Gloria Vickov tanulmányának fókuszában a korai idegennyelv-tanítás tantervének egy konkrét tartalmi eleme áll: azt elemzi, hogyan jelenik meg a horvátországi gyermekek saját kultúrája és identitása a nekik szóló tanítási anyagokban – illetve hogyan hiányoznak belőlük. A nyolcadik fejezetből megtudhatjuk, a célnyelvi kultúra hangsúlyosan van jelen a tankönyvekben, de szinte sosem nyílik alkalmuk a diákoknak a saját kultúrájuk tanulmányozására idegen nyelven. A szerző amellet érvel, hogy a korai nyelvtanulás tanmeneteibe szervesen be kell iktatni a gyermekek kulturális háttérét és örökségét.

A kilencedik fejezet a fonetika és fonológia tantervi helyét illető tanulói, tanári és tanárjelölti véleményeket ismerteti. Zeljka Zanchi érvelése szerint a fonetikus átírás ismerete elősegíti a tanulók szótárhasználatát és azt, hogy autonóm tanulókká váljanak – és ezzel az általános iskolás gyerekek, a tanárok és az egyetemi hallgatók is egyetértenek.

A kötet záró tanulmánya egy igen eltérő tematikát jár körül. Luisa Pellicer arról számol be érzékletesen, az általa oktatott tanulóknak milyen hasznot hozott egy határokon átvívelő projektum. A fejezet arról is példával szolgál, hogyan motiválják a tanárok a diákokat, egyben azt is igazolja, hogy a tanárok számára milyen öröm látni a tanulók ügyességét az új idegen nyelvi közegben.

Mint látható, a tanulmányok számos nyelvi háttérből származnak. A célnyelvek az angol, a francia, és a német – a tanárok és tanulók anyanyelve cseh, görög, horvát, lengyel, magyar, spanyol, svéd és szlovén.

## **Köszönet**

A szerkesztők köszönetet mondanak a szerzőknek munkájukért és türelmükért. Hálásak az ECML által nyújtott segítségért.





# Tartalom

1. fejezet	<b>Általános iskolai angolnyelv-tanárok képzési programjainak értékelése – összehasonlító tanulmány</b> <i>Mateja Dagarin és Marija Andraka</i>	9
2. fejezet	<b>A gyermekeket tanítók továbbképzése – Változás és fejlődés</b> <i>Gun Lundberg</i>	21
3. fejezet	<b>Kisgyermekek tanítása és kutatása: „Kiszámíthatatlanok”</b> <i>Małgorzata Szulc-Kurpaska</i>	35
4. fejezet	<b>Általános iskolai angoltanárok önértékelése</b> <i>Mariola Bogucka</i>	47
5. fejezet	<b>Mesealapú nyelvtanítás: egy modul bevezetésének kísérlete három európai országban</b> <i>Marina Mattheoudakis, Katerina Dvorakova és Láng Katalin</i>	59
6. fejezet	<b>Autentikus képeskönyvek az angolul tanuló gyermekek és tanáraik életében</b> <i>Lugossy Réka</i>	77
7. fejezet	<b>A német mint második idegen nyelv a görögországi közoktatásban: tanterv és folytonosság</b> <i>Charis-Olga Papadopoulou</i>	91
8. fejezet	<b>A tanulók kulturális identitása a korai nyelvelsajátításban</b> <i>Gloria Vickov</i>	105
9. fejezet	<b>Angol fonetika és fonológia a tantervben</b> <i>Zeljka Zanchi</i>	120
10. fejezet	<b>8–12 éves tanulók motiválása idegen nyelv tanulására két határ menti régióban (Spanyolország-Franciaország)</b> <i>Luisa Pellicer</i>	134

## 1. fejezet

# Általános iskolai angolnyelv-tanárok képzési programjainak értékelése – összehasonlító tanulmány

Mateja Dagarin és Marija Andraka

## 1. Bevezetés

A fejezet célja a ljubljani Pedagógiai Kar és a zágrábi Tanárképző Kar korai angolnyelvtanár-képzési programjainak értékelése. Szükség van a visszajelzésre a képzési programok minőségéről, annak érdekében, hogy képet alkothassunk a tanárképzés jelen helyzetéről, és a kutatás eredményei alapján változtatásokat és fejlesztéseket vezethessünk be. Ezen cél elérésére két részre osztható kérdőívet állítottunk össze: nyitott és zárt kérdéseket. A kérdőíveket a két karon eljuttattuk a tanárjelölteknek és a tanári továbbképzésekben részt vevőknek, továbbá olyan, a két karon végzett kollégáknak, akik a kutatás idején korai angolnyelv-tanítással foglalkoztak. Az eredmények azt mutatták, hogy a legtöbb témában hasonló válaszokat adtak a programokban részt vevők. Mindegyikük több osztálytermi gyakorlatot, több interaktív munkát és általában több gyakorlati munkát igényelt, és aláhúzta a tanterven átívelő tevékenységek fontosságát. A felmérés eredményeként sor került néhány változtatásra a programokban, míg másokra majd a jövőben kerül sor a mindkét országban bevezetett bolognai folyamat szellemében.

Szerte Európában központi helyet foglal el a nyelvtanítás területén az idegennyelv-tanárok képzése és a korai nyelvtanulás. Kiemelten kezeli őket az Európa Tanács is, melynek tagjai az európai oktatásügy elsődrendű prioritásaként jelölték meg a korai nyelvtanulást. A kormányfők 2002 márciusi találkozásán kifejezték azt a meggyőződésüket, hogy további lépéseket kell tenni az alapkészségek fejlesztése érdekében, konkrétan a gyerekkorban megkezdett legalább két idegen nyelv tanulásával (Eurydice, 2005, 3. o.). Ugyanezeket a célokat fogalmazták meg a 2003-as *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity* akciótervben is: ebben az anyanyelv és a két idegen nyelv korai tanulása mellett kiemelik a nyelvtanárok minőségi képzésének fontosságát.

Minket is ezek a célok vezéreltek akkor, mikor Horvátországban és Szlovéniában kutatni kezdtük a korai nyelvtanításra felkészítő képzési programok minőségét. Először részletesen bemutatjuk és összevetjük az egymáshoz sokban hasonló két programot. A tanulmány fő része a két országban lezajlott kutatást ismerteti. Tanárjelöltek és tanári továbbképzésben részt vevők, valamint a programokban képesítést szerzett általános iskolai angoltanárok értékelték a képzést, és tettek javaslatot a jobbításra. Végezetül összefoglaljuk a kutatás nyomán végrehajtott változtatásokat.

## **2. Az általános iskolai angolnyelv-tanárok képzési programjainak leírása**

### **2.1 A szlovéniai általános iskolai angolnyelv-tanári képzési program**

Szlovéniában a gyermekkorban megkezdett idegennyelv-tanulást lehetővé tevő tanárképzés iránti igény meglehetősen későn, a kilencvenes évek elején jelentkezett. Korábban a gyermekeket többnyire lelkes kollégák tanították, akik speciális képzés nélkül próbálták elsajátítani a korai nyelvtanítás módszertanát. A gyerekek az idegen nyelvet az ötödik osztályban, tizenegy évesen kezdték tanulni (89 százalékuk az angolt). Az idegen nyelvek általános iskolai programja keretében 1990-ben vezették be az angolt kísérleti jelleggel néhány iskolában kilenc- és tízéveseknek a 3. és 4. osztályban (Čagran, 1996). Ez a program volt az alapja annak, hogy megjelenjen a gyakorlatban a korai nyelvtanulás, és nem sokkal később jelentkezett a megfelelő képesítéssel rendelkező tanárok iránti igény. A bölcsészettudományi karokon végzett angoltanárok remek nyelvi készségekkel bírtak, de nagy eltérés mutatkozott a módszertani felkészültség tekintetében, mivel nem részesültek gyermekek tanításában hasznosítható speciális képzésben. Az érdekeltek egyetértettek abban, hogy a korai idegennyelv-tanításra legjobban a speciális nyelvtanítási képesítéssel rendelkező pedagógus felel meg. A Pedagógiai Karon 1998-ban indult az új tanárképzés és -továbbképzés angolból, melynek 2002-ig két változata volt:

1. kiegészítő választható képzésként a négyéves egyetemi programban részt vevő hallgatók számára
2. kétéves tanári továbbképzésként általános iskolai tanárok számára.

Az utolsó hallgatói csoport 2002-ben kezdte meg a tanulmányait – az egyetemi programok finanszírozásának új módja miatt. A programba jelenleg csak már gyakorlattal rendelkező tanár léphet be. A végzést követően a tanárok diplomát kapnak arról, hogy idegen nyelvet taníthatnak a hatodik osztályig (12 éves korig). A nyelv angol vagy olasz lehet, a tanult nyelvtől függően.

A program célja olyan tanárok képzése, akik nyelvileg és módszertanilag is felkészültek gyermekek idegen nyelvi tanítására. A tanárok jellemzően igen jó módszertani háttérrel rendelkeznek, mivel többek között gyermekpszichológiai, pedagógiai és didaktikai kurzusokon vettek részt. A program hat kurzusból, összesen 750 órából áll: 525 órát tesz ki a tanárok nyelvi készségeinek fejlesztése, 135-öt a módszertani ismeretek elmélyítése, 90-et pedig az irodalmi tematikájú tanulmányok.

A nyelvi modul három részre oszlik: 285 óra angol nyelvgyakorlatra, 180 óra tanári nyelvtanra és 60 óra fonetikára és fonológiára. A nyelvgyakorlatokon a tanárok a négy nyelvi készséget és a szókinccset fejlesztik, a nyelvtani órákon a nyelvi szerkezetekre vonatkozó ismereteiket pontosítják, míg a fonetika és fonológia kurzuson nyelvi laboratóriumban dolgozva gyakorolják a kiejtésüket és rögzítik beszédüket különböző szituációkban.

A metodikai modulból 90 órát tesz ki a korai idegennyelv-tanítás módszertana, további 45-öt a nem verbális kommunikáció, amiért különösen lelkesednek a tanárok. Itt azt sajátítják el, hogyan tanítható az idegen nyelv a képzőművészet, a zene, a mozgás és a bábjáték segítségével.

Az irodalmi modulban 30 óra foglalkozik általában az idegen nyelvű irodalommal, 60 pedig a gyermekirodalommal. Utóbbi keretén belül megtanulják, hogyan válasszanak és adaptáljanak meséket, verseket, mondókákat és más irodalmi szövegeket és hogyan használják fel őket.

A képzés nagyon igénybe veszi a tanárokat. Minden hétvégén 12–15 órájuk van péntek délután és szombaton, és otthon is keményen kell dolgozniuk. Ez az oka, hogy sokan félbehagyták tanulmányaikat. Eljött a program továbbfejlesztésének ideje és azé is, hogy országos szinten is tanárképzési programmá váljék.

## **2.2 A horvátországi általános iskolai angol nyelvtanári képzési program**

A huszadik század utolsó három évtizedében számos olyan projektum zajlott Horvátországban (vö. *Vilke és Vrhovac, 1993; Vilke, Vrhovac, Kruhan, Sironić-Bonefačić és Skender, 1995; Vrhovac, 2001*), melyek azt vizsgálták, be lehet-e vezetni az idegen nyelvet az általános iskola korai szakaszában. Ebben a szellemben az akkori zágrábi Tanárképző Akadémián (a mai Tanárképző Karon) indult el az angoltanítása az általános iskolai tanárképzésben. A program tervezésekor az alapkövetelményt egyrészt a korszerű angoltanítás igényei, másrészt az általános iskolai angoltanártól elvárt felelősségtudat jelentette.

Attól jó egy angoltanár, ha megfelel a tanítási folyamat által támasztott követelményeknek – tehát ha kreatív, rugalmas, tájékozott, nyitott az új elgondolásokra, ismeri a tanulók igényeit, kész együttműködni a munkatársakkal és diákokkal, ha toleráns és természetesen, ha magas szintű kompetenciával bír az adott idegen nyelven.

Ebből következik, hogy az 1994-ben indult program négy fő területet ölelt fel: nyelv, irodalom, kultúra és angoltanítási módszertan. Fontos megjegyezni, hogy különös figyelmet szenteltek a kurzusok tartalmán kívül a diákok tevékenységei és kötelezettségei megszervezésének is (*Narančić Kovač, Andraka és Antunac, 2002*), ami által könnyebbé vált a program adaptálása a bolognai folyamat követelményeihez, mivel a követelmények némelyike, mint például a folyamatos mérés és a diákok aktív részvétele eleve a program jellemzői voltak.

A következő elveket fektették le: interdiszciplinaritás, tartalmi sokszínűség, kutatási eredmények figyelembevétele, a kurzusok közti koordináció (az átfedések elkerülése és a folytonosság biztosítása érdekében), tanterven kívüli tevékenységek és projektumok, együttműködés, tolerancia és az eltérő véleményhez való jog, valamint a tanítás személyes jellege. Az egyik célkitűzést a pozitív tanulási közeg kialakítása jelentette (*ibid.*).

A program kidolgozóinak figyelembe kellett venniük azt a fontos ténytet, hogy a hallgatók egyszerre vesznek részt az általános iskolai munkára felkészítő képzésben és egyebek mellett olyan kurzusokon, mint a fejlődéslelektan, iskolai pszichológia, pedagógia, didaktika, oktatásfilozófia és gyógypedagógia.

A program 12 kurzusból állt: összesen 1185 órából a négy év alatt, és három fő területre oszlott el a következők szerint: 570 órát tett ki a nyelv, 405-öt az irodalom és kultúra, 210-et a módszertan. A nyelvi modul legfontosabb célja a különböző kurzusokon a hallgatók nyelvi és kommunikatív kompetenciájának fejlesztése: nyelvgyakorlatok, bevezetés az angol nyelvtanba, fonetika és fonológia, beszéd és kommunikáció, modern angol, valamint tudományos írás.

Az irodalom és kultúra tematikáját Az angolszász világ elnevezésű kurzus bontotta ki: ez hozzájárult ahhoz, hogy még jobban tudatosodjék a hallgatókban a kulturális közegnek a nyelvre gyakorolt hatása – ez olyan, az általános iskolai szinten tanított témák kapcsán merült fel, mint az ünnepek, ételek, a popkultúra és mások. Az angol irodalmi antológia, a mesemondás és ének, valamint az angol nyelvű gyermekirodalom kurzusainak szerkezetét úgy alakították ki, hogy azok kiegészítsék egymást és foglalják magukba az alapvető elméleti terminológiát, a mesemondásra és dramatizálásra épülő tanítás készségeit, valamint a gyermekirodalom elméleti, történelmi és módszertani aspektusait. Végezetül az angoltanítási modulba Az angol nyelv oktatásának módszertana és A kereszttervvi angoltanítás című kurzusok tartoztak. Az angoltanítás konkrét jellemzőit a korai nyelvtanulás mentén tárták fel, illetve megmutatták, az egyes tervvi területeken hogyan lehet integrálni az angolt. Ezeken a kurzusokon osztálytermi gyakorlatot is folytattak.

### 3. A tanárképzési programok értékelése

#### 3.1 A tanulmány célja

Mivel a fejlesztés érdekében mind a szlovén, mind a horvát tanárképző program folyamatos felügyeletnek és értékelésnek volt alávetve, a jelen tanárképzési állapotok felmérésére az egyik lehetséges eljárásnak a kérdőíves felmérés bizonyult a horvát és szlovén egyetemi hallgatók és végzett tanárok körében. A kutatás eredményeit felhasználták a programokban bevezetendő változtatások végrehajtása és a további fejlesztés érdekében.

#### 3.2 Résztvevők

Szlovéniában 85 személynek küldtük ki a kérdőíveket (hallgatóknak és tanároknak). Ötvenegyen küldték vissza az íveket (60%): 21 továbbképzési programban részt vevő hallgató és 28 tanárjelölt. Kettő nem adott információt a csoportjukról. Horvátországban 58-an kapták meg a kérdőívet (tanárjelöltek és végzett tanárok), és közülük 32-en (55%) küldték vissza.

#### 3.3 Eszközök

A kérdőív két részből állt: az elsőben nyolc zárt kérdés, a másodikban négy nyitott kérdés szerepelt. A ljubljanaei Pedagógiai Kar és a zágrábi Tanárképző Kar tanárjelöltjei és tanári továbbképzésben részt vevő hallgatói kapták meg őket. A felmérés idejére valamennyi hallgató befejezte tanulmányait.

A zárt kérdéseket tartalmazó részben arra kértük a résztvevőket, karikázzák be, mennyire értenek egyet az egyes állításokkal (1 jelentette az egyetértés alacsony, 5 az egyetértés magas fokát). A kérdőív nyelve az angol volt.

##### Kérdések

1. A program tartalma megfelelt korai angolnyelv-tanítási igényeimnek.

1                      2                      3                      4                      5

2. A program egyes részeit radikálisan meg kell változtatni.

1                      2                      3                      4                      5

3. A program nagy része megfelelő volt.

1                      2                      3                      4                      5

4. A tanítási módszerek megfelelőek voltak.

1                      2                      3                      4                      5

5. Az értékelési feladatok megfelelőek voltak.

1                      2                      3                      4                      5

6. Az értékelési feladatok tartalma releváns volt jövőbeli munkám szempontjából.

1                      2                      3                      4                      5

7. A program időbeosztása megfelelő volt.

1                      2                      3                      4                      5

8. A programmal kapcsolatos információ megfelelő volt.

1                      2                      3                      4                      5

A második részben arra kértük a résztvevőket, bővebben fejtsék ki válaszaikat a következő nyitott kérdésekre:

1. Mivel volt megelégedve (pl. a program tartalma, a program megvalósítása, szervezés)?
2. Kell-e bármit változtatni a programban? Ha igen, konkrétan mit?
3. Megfelelő volt az egyes kurzusok óraszámja? Ha nem, nevezze meg a kurzusokat!.
4. Kérjük, tegyen javaslatot a fejlesztésre!.

## 3.4 Eredmények és következtetések

### 3.4.1 A zárt kérdésekre adott válaszok

Bár a két kar programjai nem voltak azonosak, az eredmények tanúsága szerint a résztvevők közt magas szintű az egyetértés. A hallgatók nagy része úgy gondolta, a program megfelelt az igényeinek és elégedett volt vele. A horvátországi hallgatók magasra értékelték a kurzusok oktatási módszereit (4,68), a szlovéniaiak azonban sokkal kritikusabbnak bizonyultak (3,63). Sok hallgató megfelelőnek tartotta az értékelési feladatokat (Szlovénia: 3,80, Horvátország: 4,31), és kevesen gondolták úgy, hogy radikális változtatásra lenne szükség; a különbség itt is a horvát programra nézve kedvezőbb (1,19). A szlovén hallgatók válaszáinak átlaga a program időbeosztására vonatkozóan 3,53 volt, de a horvát hallgatók kedvezőbben ítélték meg. Mindkét karon úgy vélekedtek a hallgatók, hogy kiváló tájékoztatást kaptak a programról.

<b>Kérdések</b>	<b>átlag Szlovénia</b>	<b>átlag Horváto.</b>
1. A program tartalma megfelelt korai angolnyelv-tanítási igényeimnek.	4,14	4,54
2. A program egyes részeit radikálisan meg kell változtatni.	3,22	2,03
3. A program nagy része megfelelő volt.	4,02	4,81
4. A tanítási módszerek megfelelőek voltak.	3,63	4,68
5. Az értékelési feladatok megfelelőek voltak.	3,80	4,31
6. Az értékelési feladatok tartalma releváns volt jövőbeli munkám szempontjából.	3,45	4,34
7. A program időbeosztása megfelelő volt.	3,53	4,13
8. A programmal kapcsolatos információ megfelelő volt.	4,59	4,56

### **3.4.2 A nyitott kérdésekre adott válaszok**

A nyitott kérdésekre adott válaszok elemzésére kvalitatív megközelítést alkalmaztunk; a válaszokat a kérdések sorrendjében tárgyaljuk.

1. Mivel volt megelégedve (pl. a program tartalma, a program megvalósítása, szervezés)?

Szlovénia: A résztvevők nagyrészt elégedettek voltak a tartalommal (pl. gyermekirodalom, módszertan, angol nyelvi gyakorlatok) és a legtöbb egyetemi oktatóval, a program modulrendszerével, a programmal kapcsolatos információkkal, továbbá a tanterven kívüli tevékenységekkel (pl. a külföldi előadók workshopjaival).

Horvátország: A hallgatók itt is nagyon elégedettek voltak a kurzusok tartalmával (a legtöbben a mesemondást és éneket, a módszertant, az osztálytermi gyakorlatot és a gyermekirodalmat emelték ki, mint különösen hasznos kurzusokat), az oktatás módszereivel, a szervezéssel, az oktatók elérhetőségével és az értékes tanácsokkal, melyek felkészítették őket az osztálytermi munkára.

2. Kell-e bármit változtatni a programban? Ha igen, konkrétan mit?



Szlovénia: A válaszadók többsége több gyakorlati munkát és kevesebb elméletet kívánt (pl. a fonetikai és módszertani kurzusokon), és ezekből több órát szerettek volna, a nyelvgyakorlaton több szóbeli feladatot, és úgy vélték, az órarend túl szoros, egyes kurzusok tartalma túl részletező (pl. az ige és morfológia kapcsán). Továbbá azt is megfogalmazták, hogy több osztálytermi gyakorlatra és a gyakorlatban alkalmazható példák megismerésére van szükség (pl. arról, hogyan lehet tesztet összeállítani, vagy hogyan lehet a nyelvtant tanítani).

Horvátország: Tizenötön gondolták úgy, hogy nincs szükség semmilyen változtatásra, így ők nem is tettek javaslatot. Egyesek több osztálytermi gyakorlatot szerettek volna végezni, például a gyermekek és tinédzserek tanításának különbözősége, valamint a gyermekek nyelvtanítása témájában. Heten emelték ki, hogy több értékelési feladatra van szükség, páran pedig azt jelezték, hogy több nyelvgyakorlatra lett volna igényük nyelvtani feladatok, viták, interjúk és kiselőadások formájában.

3. Megfelelő volt az egyes kurzusok óraszámja? Ha nem, nevezze meg a kurzusokat.

Szlovénia: Huszonhét diák (53%) vélte nem megfelelőnek az óraszámokat: több gyermekirodalmi, módszertani, fonetikai és bábjáték órát szerettek volna. Huszonnégyen (47%) gondolták megfelelőnek a kurzusok óraszámát.

Horvátország: Tizenheten (53%) tartották megfelelőnek az óraszámokat. Négyen több gyermekirodalom órát iktattak volna be, nyolcan pedig a nyelvi mérésről szerettek volna többet megtudni. Hat diák nem tartotta elegendőnek az osztálytermi gyakorlatot, ketten pedig a tudományos írás kurzusát ítélték túl extenzívnek.

4. Kérjük, tegyen javaslatot a fejlesztésre.

Szlovénia: A hallgatók több gyakorlati munkát várnak el, kevesebb előadást és több autonóm feladatmegoldást. A programot nagyon fárasztónak és zsúfoltnak tartották, különösen a továbbképzésben részt vevők, akik munka mellett vettek részt a kurzusokon.

Horvátország: A válaszadók itt is kevesebb előadást kívánnának, viszont több workshopot és a kurzusokon való aktív részvételt. Érdekes, hogy kilenc már gyakorlattal rendelkező általános iskolai tanár említette meg az egyetemi tanulmányok és a való világ közti eltérést a rendelkezésre álló tanári segédeszközökkel és anyagokkal kapcsolatban. Ők kisebb városok és falvak iskoláiban dolgoznak, és ez a tény arra enged következtetni, hogy Horvátországban az általános iskolákban nem egységes a diákok szükségleteinek kielégítése.

### 3.4.3 A két program összevetése

Ahol eltérés mutatkozik a válaszok között, ott kissé pozitívabb a horvátországi program megítélése (annak tartalma és megfelelősége, az értékelési feladatok, illetve a program megvalósítása). Ez annak tudható be, hogy a horvát program négyéves tanárképző program: a kurzusok száma és óraszámja magasabb, a hallgatók nappali képzésben vettek részt. A szlovéniai program ezzel szemben továbbképzést kínál olyan résztvevőknek, akik emellett dolgoznak, legtöbbjüknek családjuk, kisgyermekük van, és ezért a programot nagyon megerőltetőnek tartják. Nem örülnek az órarendi beosztásnak (a hétvégeken), azonban csak ekkor lehet azokat megtartani, mivel az ország minden részén és néhányan külföldön laknak. A program tartalmának és megfelelőségének alacsonyabb megítélése is annak tudható be, hogy az oktatók is két kar munkatársai, és munkájukat nem egyeztetették egymás közt.

Szlovéniában máris érezhető az értékelés hatása. A kutatás után értekezletet tartottak, ahol valamennyi itt közölt adatot ismertették, és határozatokat is hoztak. Az első ezek közül az egyes kurzusok közti kooperáció. Elhatározták, hogy az oktatóknak jobban együtt kell működniük, és legalább a munka bizonyos részét közösen kell megtervezniük. Minden kurzusban teret kell kapnia a módszertani vonulatnak – ezáltal óraszámemelés nélkül is növelni lehet a módszertani modul súlyát. A nyelvtani órák ennek hatására gyermek-központúbbá válnak, például azáltal, hogy a nyelvtani struktúrákat meséken és mondókákon keresztül vizsgálják meg. A módszertani órák is több gyakorlati elemmel bővülnek: az előadásokat igényfelmérés előzi meg. Általánosságban elmondható, hogy a kurzusok többségére jellemzőbbé válik az interaktivitás. Ami a program időbeosztását illeti, nem sok változtatásra kerülhet sor, de remény van arra, hogy ez a körülmény is javítható lesz a most kidolgozás alatt álló új program elindulásával.

Az új program szerkezetét és céljait a korai idegennyelv-tanítás szlovéniai és külföldi szakértői segítségével dolgozták ki: angolórákon végeztek megfigyeléseket és korábbi programfejlesztő tapasztalataikra is alapoztak. Az itt ismertetett program értékelése és a tanárokkal való megbeszélések is nagyban hozzájárultak a program kialakításához. Egy további forrás a bolognai folyamatra vonatkozó *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference* (2004) c. dokumentum néhány javaslata és irányelve volt. Az új program húsz kötelező kurzus mellett kilenc szabadon választhatót kínál. Egyes kurzusok változatlanok maradnak, de a legtöbb-ben a gyermek határozottabban áll a fókuszban. Vannak új kurzusok is: értékelés, szerepjáték a korai nyelvtanulásban, interkulturális és interlingvisztikai tudatosság, valamint osztálytermi nyelvhasználat. Összesen 1140 órából áll a program, ami 103 európai kreditpontnak felel meg, a három választható kurzussal és a tanítási gyakorlattal, mely a négy év során immár 80–90 órát tesz majd ki. A programba ugyan még nem indult meg a beiskolázás, de reméljük, két éven belül sor kerül erre is.

Horvátországban is hozzájárult a kérdőíves felmérés a program átalakításához. A vizsgálat egybeesett a bolognai folyamat 2005-ös horvát egyetemeken való bevezetésével. Új képzési formát alakítottak, ami két éve van érvényben. Elméleti és módszertani szempontból hasonlít az európai idegen nyelvi oktatási programokhoz, és abban is egyezés tapasztalható, hogy milyen hangsúlyos az interdiszciplináris megközelítés, az interkulturalitás, az új technológiák alkalmazása, valamint a tanulói autonómia és önértékelési stratégiák fejlesztése (*Programme of Undergraduate and Graduate Study of Primary Education*, 2005).

A program a horvátországi oktatási rendszer által támasztott igények mentén is alapvető funkciót lát el, különösen, mivel a 2003/04-es tanév óta már az általános iskola első osztályától kötelező egy idegen nyelv tanulása. Emellett javasolt, hogy a középiskola első éveiben legalább két idegen nyelvet tanuljanak. Az oktatásügyi vezetés tehát két alapvető igényt ismert fel: egyrészt, hogy valamennyi tanulót képessé kell tenni elfogadható szintű angol kommunikációra, másrészt, hogy ehhez a kötelező oktatás kezdetétől jól képzett és kompetens angoltanárokra van szükség. A 93 európai kreditpontot érő új programot 27 kötelező és 3-8 választható kurzus alkotja, összesen 1290 tanórában, az angoltanítási gyakorlat ezen felül értendő (*ibid.*).

A felmérés közvetlen eredményei közül kiemelendő az értékelésnek szentelt egy féléves kurzus bevezetése. Az angoltanítás módszertanának óraszámát 315-re emelték, melynek harmadát teszi ki a tanítási gyakorlat (105 órát). Az öt félév alatt további öthetes tanítási gyakorlat is bevezetésre került. Egyes kurzusokon a hallgatóknak portfóliót kell készíteniük, hogy megismerkedjenek ezzel a mérési eljárással és tanítási gyakorlatukban a későbbiekben megfelelően tudják alkalmazni.

## 4. Összegzés

Vizsgálatunk feltárta a programok erősségeit és hiányosságait. Hasonló programokat kínáló országokban szintén sor kerülhet ilyen felmérésre. Már most elmondható azonban, hogy az értékelés és a javaslatok valószínűleg szerte Európában egybecsengenek a diákok elvárásaival: több gyakorlati, autonóm és interaktív munkát igényelnek. A ma diákjai és tanárai saját maguk szeretnek dönteni előmenetelük dolgában – és nem szívesen lépnek be egy osztályba extenzív előzetes gyakorlat nélkül. Azt is fontosnak tartják, hogy a tanított nyelvet magas szinten bírják. Ezek a célok egybeesnek az Európa Tanács által megfogalmazottakkal. Az irányelvek figyelembevételével és a reformban való felhasználásukkal a korai idegennyelv-tanításra felkészítő európai képzési programokból így magasan kvalifikált, nyelvileg és módszertanilag is kiváló készségekkel rendelkező tanárok kerülnek majd ki. A gyermekek idegen nyelvi tanulmányai még sikeresebbé, még élvezetesebbé válhatnak.

### Köszönet

A szerzők köszönetet mondanak kollégáiknak és a hallgatóknak a felmérésben való közreműködésükért.

## Irodalomjegyzék

Commission of the European Communities. (2003), *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004–2006*. Brussels: European Commission. Letöltve a [http://ec.europa.eu/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act\\_lang\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf) webhelyről 2007. I. 25-n.

Čagran, B. (1996), *Evalvacija projekta Tuji jeziki na razredni stopnji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Eurydice. (2005), *Key data on teaching languages at school in Europe*. Brussels: European Commission.

Fidler, S. (2002), *Evalvacijsko poročilo Študijskega programa za izpopolnjevanje učiteljic in učiteljev razrednega pouka za poučevanje angleškega jezika v drugem obdobju osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kelly, M., Grenfell, M., Alan, R., Kriza., C. és McEvoy., M. (2004), *European profile for language teacher education: A frame of reference*. Southampton: University of Southampton. Letöltve a [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profile\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profile_en.pdf) webhelyről 2007. I. 22-én.

Narančić Kovač, S., Andranka, M. és Antunac, M. (2002), *Izobrazba učitelja engleskog jezika – Zagrebački model. Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu, 4, 1 (4), 163–167.*

*Programme of undergraduate and graduate study of primary education (A major) in combination with the study of the English language (B major).* Kiadatlan kézirat. (2005). Zagreb: Faculty of Teacher Education.

Vilke, M. és Vrhovac, Y. (szerk.), (1993), *Children and foreign languages*. Zagreb: University of Zagreb.

Vilke, M., Vrhovac, Y., Kruhan, M., Sironić-Bonefačić, N. és Skender, I. (szerk.), (1995)., *Children and foreign languages*. Zagreb: University of Zagreb.

Vrhovac, Y. (szerk.), (2001), *Children and foreign languages*. Zagreb: University of Zagreb.

### **A szerzőkről**

Mateja Dagarin, PhD, a Ljubljana-i Pedagógiai Kar adjunktusa. Angoltanítási módszertani kurzusokat tart korai nyelvtanulási specializációval. Érdeklődési területei a gyermekek szóbeli kommunikációs készségeinek fejlesztése, a nyelvi és interkulturális tudatosság és a gyermekek készségeinek felmérése.

Marija Andracka a Zágrábi Tanárképző Kar oktatója. Angoltanítási módszertani kurzusokat tart korai nyelvtanulási specializációval. Kutatási területe többek közt a tantervfejlesztés, a tartalomalapú tanítás és az interkulturális kompetencia fejlesztése.

## 2. fejezet

# A gyermekeket tanítók továbbképzése – Változás és fejlődés

Gun Lundberg

### 1. Bevezetés

Ebben a tanulmányban gyermekeknek nyelveket tanítók továbbképzését vizsgáló három-éves akciókutatásról számolok be. A projektum a hagyományok és iskolai rendszabályok felülvizsgálatát, a jövőkép és a gyakorlat közti távolság csökkentését és a nyelvi órákon folyó tanítás és tanulás fejlesztését tűzte ki célul. Gyermekeknek nyelvet tanítani nehéz, megterhelő és kihívást jelent. Az akciókutatás abban segíthet a tanároknak, hogy szisztematikusan vizsgálják meg gyakorlatukat és annak tanulói teljesítményére tett hatását annak érdekében, hogy valós képet kaphassanak a nyelvtanításról és -tanulásról és azért, hogy egyéni gyakorlatuk fejlesztéséhez nélkülözhetetlen felfedezésekre jussanak. A jelen kutatás Umeå egyetemén zajlott 2004 és 2006 között. Százhatvan tanár vett részt 15 európai kreditpont értékű továbbképzési programban. A tanárok gyakran tapasztalt beidegződésekkel szakítottak és emelték osztályaikban a tanítás és tanulás színvonalát a kutatáson alapuló, a tanulók korának megfelelő és személyre szabott módszertan alkalmazásával.

### 2. Háttér: A korai nyelvtanítás Svédországban

Svédország évek óta szenved a gyermekek nyelvtanítására felkészült tanárok hiányától. 1987-ben a Felsőoktatási Nemzeti Hivatal megszüntette a tanítóképzési kurzusokon az angol kötelező státusát, és szabadon választhatóvá tette. Ennek következtében az angol más választható tárgyak versenytársává lett, mint például a testnevelés, a művészeti és zenei nevelés, állampolgári ismeretek, környezeti nevelés és informatika. A döntés súlyos következményekkel járt: az angolt csak harminc százalékban választották.

Svédországban és másutt is széles körben elfogadott az a nézet, hogy a középiskola végére a legtöbb fiatalnak megfelelő az angoltudása, különösen, ha jártak külföldön, bűvárokodtak az ausztrál korallzátonyoknál, túráztak Thaiföldön vagy esetleg egy londoni kávézóban dolgoztak. Tagadhatatlan, hogy sok svéd középiskolás diák remekül beszél a nyelvet, de ez még nem jelenti azt, hogy képes volna általános iskolai tanulóknak angolul órát tartani.

Európában és a világ számos országában is egyetértenek a korai idegennyelv-tanulás előnyeit illetően (Holmstrand, 1983; SOU 1992, 22. o.; Council of Europe 1997; Svartvik, 1999; Ladberg, 2003), de az angol általános iskolai bevezetésének tekintetében jelentősek a regionális és helyi eltérések. Számos svéd iskolában a valós osztálytermi gyakorlatba

való átültetés még ma sem megoldott (Skolverket, 2005, a, b). A nemzeti tanterv angolra vonatkozó pontjai, illetve az ötödik osztályra (a 11. életévre) elérendő célok igen tág határok között mozognak (Skolverket, 2001).

A nemzeti célok vonzóan tűnhetnek a módszertanilag is jól képzett, autentikus anyagok tárházával rendelkező tanár számára, de nem alkalmazhatók könnyen a gyakorlatban a képzésben nem részesültek számára. Ez lehet a fő oka annak, hogy a tankönyvek és a gyakorlókönyvek a legkedveltebb pedagógiai eszközei a bizonytalan, nem-szakos tanároknak, akik az ezekben használt módszert tartják a legmegfelelőbbnek.

## **2.1 Angoltanári továbbképzés**

Ebben a közegben kezdtük el Umeå egyetemén a kurzus tervezését. Célunk az volt, hogy olyan általános iskolai tanárok továbbképzését készítsük elő, akiknek nincs ugyan angoltanári képesítésük, mégis ilyen munkát kell végezniük. Az iskola korai szakaszában az angol nem egyenrangú kezelése, valamint a gyermekeknek angolt tanítani képes kollégák alacsony száma komoly követelményeket támaszt a hatékony tanári továbbképzéssel szemben, de egyúttal arra is esélyt teremt, hogy szembenézzünk a hagyományokkal, fenntartható változásokat idézzünk elő és a nyelvi órán elérjük a kommunikatív megközelítés szélesebb körű érvényesülését.

Korábban is tartottak továbbképzési napokat, hétfégi és esti kurzusokat, de ezek nem voltak kielégítőek. Az úgynevezett egyszeri workshopok nem képesek új tanítási stratégiákat generálni – ez egyértelmű és kellően dokumentált. Jellemző, hogy a tanárok egy ideig a kurzusokon beszerzett anyagok részeiből állítottak össze ilyen-olyan óraterveket, de aztán visszatértek a jól bevált tankönyvekhez és feladatsorokhoz.

A továbbképzési program 15 európai kreditpontot nyújtott távoktatási modulokban, húszhetes időtartamban. Az órák felét előadások, másik felét gyakorlati foglalkozások töltötték ki, az elmélet és gyakorlat tökéletes ötvözeteként, ami egyúttal a változás hosszabb távú fenntarthatóságát is mintegy szavatolta. Két fő cél fogalmazódott meg: a kutatás-alapú tanítás előtérbe állítása és az európai keretdokumentumra épülő központi tanmenet, valamint a nyelvtanításban és -tanulásban a kommunikatív megközelítés magasabb szintű gyakorlati alkalmazása. A tanárok magabiztosságát és autonómiáját azáltal szándékoztunk erősíteni, hogy fejlesztettük célnyelvi kompetenciájukat és a gyermekkoruk megfelelő módszertani felkészültségüket, és ezek segítségével megalapozhatták osztályaikban a gyermekkori kommunikatív nyelvtanítást.

A kurzusba azért iktattunk be akciókutatás-modult, mert ezáltal emelkedhet az oktatási gyakorlat színvonala, gyorsulhat a szakmai fejlődés és javulhat az osztálytermi eredményesség. Az akciókutatás hosszú távú változást és elkötelezettséget eredményezhet azáltal, hogy a szakmabelieket bevett gyakorlatuk, meggyőződésük és értékeik kritikus szemléletére ösztönzi (Elliott, 1991, 1993, 1998, 2006; Rönnerman, 1998, 2000, 2004;

Somekh, 2006). Végezetül az akciókutatás az önmegvalósítás katalizátorává is válhat, amennyiben a tanárok saját kérdései kerülnek a kutatás fókuszába (Burnaford, Fischer és Hobson, 2000).

## 2.2 Oktatási akciókutatás

A tanítás egyre bonyolultabb munkafolyamat – és a tanárokon kívül senki sincs, aki emelhetné az iskolai nyelvoktatás színvonalát. Ők vannak abban a helyzetben, hogy oktatási közegükben a számukra releváns változások és fejlesztés érdekében ötletekkel álljanak elő. A kutatás mint eszköz felhasználásával szakmai tudásukat szisztematikusan vizsgálódásokkal fejlesztik, nem pedig a gyakorlattól elrugaszkodott javaslatokat reprodukálják. Az akciókutatás révén megértik, valójában mi is megy végbe az osztályteremben (Carr és Kemmis, 1986), és így a módszer a tanítás természetes velejárója: tanítani annyit tesz, mint hogy megfigyeljük a diákokat, elemezzük a tantermi interakciókat, és feltérképezzük a tanítás hatékony módozatait (Burnaford, Fisher és Hobson, 2000).

A programban alkalmazott kutatási modell Lawrence Stenhouse és John Elliott hetvenes évekbeli nagy-britanniai munkásságához kötődik, ami a *Tanárok mint kutatók* mozgalma néven vált ismertté (Elliott, 1991, 1993; Stenhouse, 1985). Stenhouse és Elliott a tantermi alapú kutatást a tantermi változáshoz és az újító tanulói stratégiákhoz kapcsolták. Úgy ítélték meg, a tanításnak mindig kutatásra kell épülnie – amit egyedül a tanár végezhet el, a tantervfejlesztéssel együtt (McKernan, 1996). A jelen közegben alkalmazott akciókutatási ciklus Stenhouse és Elliot modelljének adaptálása, és a következő elemekből állt: alapötlet, adatgyűjtés és -elemzés, általános terv, az első akciólépés, a végrehajtás és hatásainak nyomon követése, a terv módosítása, a második akciólépés és értékelés (Elliott, 1991).

## 3. A kutatás

A továbbképzési akciókutatás számomra, a tanárképző szakember számára is kihívást jelentett arra, hogy fejlődjek, mint oktató – így a cél kettősnek mondható. A kutatási kérdések így szóltak:

- Milyen hatással lehet az akciókutatás a korai nyelvoktatás fejlesztésére?
- Hogyan vélekednek a tanárok és a tanulók a megváltozott oktatási gyakorlatról?

A tanárok teljes szabadságot élveztek kutatási kérdéseik felvetésében, és ők maguk folytatták le a vizsgálatot saját iskoláikban. A kérdéseket öt téma köré lehet csoportosítani, melyek a korai nyelvtanítás kívánatos iskolai fejlesztésének lényeges területei:

- korai kezdés
- a célnyelv használata



- tanítási és tanulási stratégiák
- motiváció
- dokumentáció és nyelvi portfólió.

A témák között valamennyi projektumban átfedések mutatkoznak, ezért az egyes kategóriák megoszlását nem lehet százalékosan megragadni, de a korai kezdés és a célnyelv használata lényegesen reprezentatívabb a többinél.

Az akciókutatásban Elliot által népszerűvé tett triangulációs technikát sokfajta adatgyűjtési módszerrel alkalmazták a tanárok: osztálytermi megfigyelések, tanári naplővezetés, feljegyzések, tanulói naplővezetés, interjúk, fényképezés, filmfelvétel és értékelések. A tanulók különböző dokumentációs feladatokkal, felmérésekkel, interjúkkal, önértékeléssel és egyéb értékeléssel aktív részt vállaltak az akciókutatás folyamatában – hatékonyan járultak hozzá a változtatási folyamathoz a nyelvi órákon.

Az akciókutatásokat jelentésben foglalták össze a résztvevők: arra ösztönöztük a tanárokat, hogy reflektáljanak bennük az eredményekre, és a folyamatot kutatásuk metaanalízisének elvégzésével tegyék szisztematikus vizsgálat tárgyává. Szerre Svédországból érkeztek a résztvevők, de többségük az ország északi részéről származott. Elkötelezettséggel, valódi lelkesedéssel végezték a kutatást, és az annak szentelt idő messze túlszárnyalta az eredeti elképzeléseket.

### 3.1 A kezdet: A fejlesztés fő területei

Lényegi változás csak akkor következhet be, ha megvizsgáljuk gyakorlatunkat. Az akciókutatás a fejlődés kiindulópontjaként nagy fontosságot tulajdonít a tanárok tapasztalatainak. Az esetek többségére az jellemző, és ezt hozta felszínre az akciókutatás első szakaszában végzett tényfeltárás, hogy a tanároknak nem volt elég önbizalmuk az angol hatékony tanításához. Egyikőjük így fogalmazta ezt meg: *Az angol óra egy fekete lyuk, amit valamivel meg kell tölteni.* A kutatásban részt vevő legtöbb iskolában a harmadik osztályban kezdődik az angoltanítása, annak ellenére, hogy a nemzeti tantervi bizottság 1991-es javaslata ezt az első évre teszi (*Language Policy Document: SOU, 1992, 22. o.*). Az órarendben átlag hetente harminc perccel szerepel az angol a harmadik, nyolcvan perccel a negyedik és ötödik osztályban. Bár a svéddelel és matematikával együtt az angol központi tárgynak számít, azokhoz képest csupán negyedannyi időt szánnak rá az általános iskolában. A részt vevő tanárok megítélése szerint a többi tantárgyhoz viszonyítva az angol presztízse alacsony.

Az angoltanítása hagyománykövetőnek mutatkozik: régi tankönyvekre épül, a hangsúly a svéd ekvivalensekkel kiegészített szólistákon és a hetenkénti rendszerességű házi feladatokon van, melyekben a héten tanult szavak helyesírása a lényeg. Az órák tanárközpontúak, gyakori a csendes egyéni munkálkodás, mint a nyelvtani feladatok megoldása

és fordítás. Nem érzékelhető tudatos hosszú távú terv, s így a folytonosság és előrehaladás kevésbé jellemző, időnként ugyanaz a tananyag kétszer is megjelenik, többnyire a harmadik és negyedik osztályban, tanárváltáskor. A tanárok és tanulók körében is igen ritka a célnyelv osztálytermi használata. Az instrukciók gyakorta svédül hangzanak el, és ha mégis angolul szólal meg a tanár, azt rendszerint a svéd fordítás követi. A tanulók a zavarukkal magyarázzák az angol használatától való tartózkodásukat, a tanárok pedig azzal, hogy nincs megfelelő szintű kommunikatív készségük, mivel egyáltalán nem tanultak angolt a tanárképzés alatt. Szoros kapcsolat áll fenn az angoltanítására megfelelően felkészült tanárok alacsony száma és a kommunikatív nyelvtanítás nem kielégítő gyakorlata között.

Ehhez az állapothoz képest az akciókutatási projektumok az osztálytermi gyakorlat jelentős mérvű fejlődését idézték elő. Csaknem lehetetlen az iskolai kultúrát hagyományos, megkérdőjelezetlen tanári gyakorlattal megváltoztatni, még kevésbé egy húszhetes kurzuson belül. Ennek ellenére megkezdődött egy jelentős átrendeződés, amit a következők is bizonyítanak.

### **3.2 Fejlődés a tanításban és tanulásban – az eredmények összefoglalása**

Az akciókutatás eredményeit maguk a tanárok elemezték és értelmezték oktatási közegük és tapasztalataik fényében. Ezeket az elemzéseket a saját kutatási kérdéseim megválaszolása érdekében a magam értelmezésével és értékelésével egészítettem ki. A 2004 és 2006 között lezajlott, hat, egyenként húszhetes továbbképzési kurzusból származó jelentések elemzése a svéd általános iskolai tanítással és tanulással kapcsolatos számos eredményt hozott.

### **3.3 Korai kezdés**

A projektumok több mint negyede foglalkozik az angol korai (az első osztályban vagy óvodában történő) bevezetésével, és úgy tűnik, ez valamennyiben sikerrel járt a hat és hétéves gyerekek körében. A tanárok egyetértenek abban, hogy az ilyen korú gyermekeknek éppolyan sikeres lehet a korai nyelvtanulás, mint nagyobb társaiknál. A részt vevő tanárok nem tapasztaltak tanulási különbségeket a hat- és kilencéveseknek tartott azonos tartalmú kezdő órák kapcsán.

Sok tanárt meglepte, milyen gyorsan sajátítják el a gyermekek az angol nyelvet, tanulják meg a dalokat, mondókákat, a szavakat és kifejezéseket, kiváló kiejtéssel. Azt is meglepve tapasztalták, hogy a svéd gyerekek nem tanulnak olyan sok angolt a tv-ből és számítógépjátékokból, mint amennyire ezt az iskolaügyben járatosaktól korábban hallották. Ők ugyanis ezzel próbálták indokolni a megfelelően képzett általános iskolai angoltanárok alacsony számát, az angol sok iskolában való kései bevezetését és más oktatásügyi problémákat. A kurzus résztvevőinek beszámolóí szerint a legtöbb fiatal számítógépjátékos a programokban egyszerűen megnyomja a svéd fordítás gombját vagy egy szülőt kér meg

a fordításra, ami után ő már automatikusan használja a gombokat. Akik azt mondják, hogy angol szavakat komputerjátékokból tanultak meg, példáulikban angol személyek neveit emlegetik vagy *back to base* és hasonló kifejezéseket. A gyermekek nem is mindig tudják, hogy egyes szavak angolul vannak – példa erre az, hogy a McDonald's *happy meal* menüjét gyakori előfordulása miatt sokan gondolják svédnek.

Azok a gyerekek, akik szerint a komputerjátékokban könnyebb megérteni az angolt, mint a valóságban, ezt azzal magyarázták, hogy lassabban beszélnek bennük. Ami a tv-filmeket, a DVD-eket és a mozit illeti, Svédországban nem szinkronizálják, hanem feliratozzák a filmeket, és hosszú ideje ez az oka annak, hogy a svédeknek jó az angol kiejtésük. A projektum eredményei azt mutatják, hogy a legtöbb gyermek annak ellenére is követi a svéd feliratokat, hogy néhányan állítják, az angol beszédre is figyelnek – úgy tűnik, valamilyen szinten mindegyikük a fordításra hagyatkozik, ahelyett, hogy az angol szöveget hallgatná, és a találgatás stratégiáját gyakorolná. A gyermekek találgatási stratégiával kapcsolatos tudatosságát és annak a nyelvtanulásra tett pozitív hatásait vizsgáló akciókutatásokban (Rubin, 1975) azt találták, hogy ez a fajta tudatosság növekedett, ritkábbá vált a feliratokra és a fordításra való hagyatkozás, és erősödött a célnyelvre való összpontosítás. Az iskolában használt filmek és a komputerjátékok mindig egynyelvűek, és az angolóráknak is többé-kevésbé ilyennek kell lenniük, ami valójában előnyt jelent az iskolai angoltanításban azáltal, hogy beépíti a dalokat, mondókákat, képeskönyveket, játékokat, a cselekedtetésen alapuló módszert és a kommunikatív tevékenységek széles skáláját. Az akciókutatások eredményei aláhúzzák a tanárok és a kommunikatív osztálytermi tevékenységek fontosságát a korai nyelvtanulásban.

A tanárok angol sarkokat alakítottak ki az osztályokban, ahol autentikus és stimuláló anyagokat helyeztek el a tanulók számára. Ösztönözték a gyerekeket, hogy hozzanak az iskolába otthonról angollal kapcsolatos tárgyakat, és vigyenek haza képeskönyveket, énekeljenek otthon dalokat, és angolul játsszanak otthon. A szülők pedig elmesélték az iskolában, hogy a gyerekek három- és négyéves testvérei elkezdtek angol szavakat mondani és dalokat énekelni annak köszönhetően, hogy a hat- és hétévesek büszkén számoltak be újdonsült angol készségeikről otthon.

A korai kezdéssel kapcsolatos valamennyi összefoglalóban a dalok a nyelvtanulás kiváló eszközeiként szerepelnek. Egy hatéves lány azt mesélte el tanárának, hogy úgy gondolja, amikor énekel, jobban érti a szöveget, és a kiejtése is szebb. A részt vevő tanárok a következőket emelték ki, mint módszertani szempontból legjobban bevált eszközöket és tevékenységeket: bábok, plüss állatok, a cselekedtetésen alapuló módszer, képeskönyvek, a többszörös ismétlés technikája, az ún. kórustevékenységek, mikor mindenki egyszerre beszél, ami valószínűleg hozzájárult a mindenki által (a tanárok által is) biztonságosnak érzett osztálytermi környezet megteremtéséhez.

### 3.4 A célnyelv használata

Valamennyi akciókutatási beszámoló a tanárok és tanulók célnyelvhasználatának fejlesztését vizsgálta egy-egy szempontból. Az eredmények arról tanúskodnak, hogy nehézkes és időigényes a kétnyelvű osztálytermi közeg egynyelvűvé tétele, de a folyamatos erőfeszítés sikerre visz. A tanárok kezdeti problémája az volt, hogy le kellett küzdeniük az alacsony önbecsülést és a módszertani bizonytalanságot. A célnyelven adott érthető input átadásának készsége fokozatosan fejlődött a gondos óratervek, a szóbeli instrukciók gyakorlása, az óravezetés kifejtéseinek és az új szókincs előzetes begyakorlása révén és ezek összességében gazdag célnyelvi közeget teremtettek a gyerekek számára.

A következetesség fontossága is sok tanulmányban felmerül – milyen könnyű is engedelmessé tenni a tanulókat olyan bekiabálásukkal, mint *Tessék svédül mondani és Nem értjük!* Van viszont egy másik út: a szókincs kontextusban, nem elszigetelt szavakként vagy listákon való bemutatása, a dalok, mondókák, képek, bábok, játékok használata, a gyerekek aktív bevonása, a szerepjátékok, mesék szerepe és a nyelvi elemekhez való kiegyensúlyozott vissza-visszatérés mind-mind a célnyelv természetes használatát jelenti a gyerekek számára. A gyerekek néha mintha teljesen elfelejtették, hogy izgulniuk kellene az órákon az angol miatt, ha az órákat tevékenykedés és móka jellemzi. Egy tanuló ezt így fogalmazta meg: *Sokkal könnyebb angolul tanulni, ha játszunk angolul.*

A gyerekek aktívabbak, kommunikatívabbak és érdeklődőbbek lettek azért, hogy a tanárok gondosabban tervezték meg az órákat, sokfajta tevékenységre jutott idő, a kis-csoportok és az interakciók is változatosan lettek kialakítva. Igyekeztek építeni a magabiztosságot és önbecsülést fejlesztő gyakorlatokra – a látszólag jó eredményeket hozó ötletek olyan önazonosságot és csoportot erősítő módszerekből származtak, mint az értékközvetítés és a mesefonál. Beépítették az általános iskolai tanterv számos elemét, hogy ezzel is növeljék az órák relevanciáját, holisztikusságát. A mindenben átívelő cél a biztosságot sugárzó osztály létrehozása volt, pozitív visszajelzésekkel és körültekintő hibajavítással.

Az egynyelvű osztály kialakítását legfőképpen az szolgálta, hogy a találgatás képességét egyre többször gyakorolták a gyerekek a megértés érdekében: mozgósították ehhez egyebek mellett előzetes ismereteiket, az ismerős szavakat, képeket és a testbeszédet, és egyre kevésbé követelték a jelentés tisztázásához a svéd fordítást. Az akciókutatás eredményei szerint azok a tanulók, akiket bátorítanak a találgatás stratégiájának használatára, sokkal bátrabban kockáztatnak.

Gyakrabban használják a célnyelvet azok, akik órai megnyilvánulásait rendszeresen lejegyzik angol naplójukba. A tanárok rájöttek, hogy minél több gyermek használja a nyelvet, annál ritkább a szégyenkezés – ezt úgy is lehet értelmezni, hogy a beszéd miatti szégyenérzet egybeesik azzal, milyen kevés lehetőség nyílik a beszéd gyakorlására. Az az eredmény pedig megkönnyebbülést hozott a tanároknak, hogy a gyerekek számára egyértelmű: a tanárok jók angolból. A tanári karnak nem kell túlzottan aggódnia képességeik és kompetenciáik miatt.

### 3.5 A tanítás és tanulás stratégiái

A beszámolók szerint a tanárok előtt nyilvánvalóvá vált a hatékony tervezés fontossága mind rövid, mind hosszú távon, valamint az is, milyen nagy jelentőséggel bír a gyermekek előmenetele érdekében a célok kitűzése és a tanulói célok figyelembevétele. Egyértelmű, hogy megtérül a tervezésre szánt idő. Gyakorta merül fel a beszámolókból a nyelvtanítással és -tanulással kapcsolatban az idő kérdése. Sokan nem értnek egyet azzal, hogy az órarend szűkre szabja a heti angolórák számát (egy, illetve két alkalomban), mivel tudjuk, a harmincperces vagy annál is hosszabb órák nem hatékonyak a gyermekeknek: a kommunikatív nyelvtanulás ugyanis sok energiát és erős koncentrációt igényel. *Nem értem az angolt, amikor fáradt vagyok*, magyarázta egy hét éves kislány egy interjúban. A tanárok ezért inkább többször, de alkalmanként rövidebb ideig tartó foglalkozásokat tartanak, mivel újonnan kialakult kommunikatív megközelítésük sikeresebbnek bizonyult ebben a formában, mint a hetenkénti egy vagy két, hosszabb ideig tartó órakeretben. Az angol órarendi helyzetének megváltoztatását azonban csak az iskolák egyes főállású tanárai tehetik meg – a régiók állományába tartozóknak ragaszkodniuk kell a megszokott rendszerhez.

A nyelvtanulás iránti kedv felkeltése, a nyelv használata és az általa nyújtott előnyökkel kapcsolatos tudatosság fejlesztése érdekében a tanárok elbeszélgettek a gyerekekkel arról, miért tanulnak nyelveket az iskolában. A kérdés alapvető fontossággal bírt a külső motiváció kialakításában, a gyerekek ugyanis meglepő módon nagyon halvány elképzelésekkel bírtak erről. A tudatosságot fejlesztő beszélgetéseknek köszönhetően javult a tanítás minősége, mivel a tanulók megosztották tanítóikkal a gondolataikat, érdeklődésüket és szükségleteiket. Az információ tudatosította a tanárokat, hogy lényeges, a gyerekek érdeklődésének és elvárásainak tervszerű kielégítéséhez nélkülözhetetlen tartalmak hiányoznak az órákról. A beszélgetések által a tanárok nyitottabbá váltak az új módszerek és anyagok iránt – egyben a tankönyvek marginalizálódásához vezettek az autentikus anyagok javára, mint amilyen a képek, cikkek, gyermekfilmek és olyan kommunikatív tevékenységek, mint a cselekedtetéses módszer feladatai, dráma és játékok. A tanárok ugyanakkor azt is elérték, hogy a gyerekek saját nyelvi alkotásokba kezdtek (pl. *Az én angol könyvem* és *Az én angol naplóm*), ellentétben a hagyományosan alkalmazott replikációval és bevéséses didaktikai stratégiával. Megszűnt az angol tantervi elszigeteltsége: a tanárok igyekeztek azt holisztikusan integrálni a korai tanulási folyamatra jellemző általános készségekkel, és egyre inkább egyes témákon keresztül tanítják a tárgyat. A hibajavítás és az értékelés is átgondoltabbá vált a pozitív, az önbecsülést növelő tanulói légkör megteremtésével.

Számos akciókutatás kísérte meg a még ennél is hangsúlyosabb gyerekközpontú nyelvtanítási megközelítést: fokozatosan emelték a tanulói autonómiát, ami erősítette a részt vevő gyerekek motivációját és aktivitását, ám a kollégák gyanakvó tekintetétől követve néhány tanárban stresszt is kiváltott. A tanulói autonómiával kapcsolatos beszámolókból kiderül, ez pluszmunkát igényelt kezdetben, de néhány hónap után megtérült a befektetés.

### 3.6 Motiváció

Nem szabad alábecsülni azt a kihívást, amelyet a diákok nyelvtanulási motivációja támaszt – az angol kezdeti szakasza után, tíz-tizenegy éves korban különösen fontosá válik. Az akciókutatás eredményei alapján elmondható, hogy a tanároknak központi szerepük van abban, hogy motiválóak legyenek a nyelvi órák. Akkor lesz érdekes és motiváló a nyelvtanulás, ha a tanulókat jobban bevonják az órák tervezésébe, végrehajtásába és a tanítás és tanulás értékelésébe. Azok a gyerekek, akiktől rendre kikérik ilyen témában a véleményüket, sok olyan ötlettel állnak elő, amelyek az órákat élvezetessé tették, és még autentikus nyelvi anyagokat is elkezdtek az iskolába hozni. A tanulók motivációjának ösztönzésére az a tanári stratégia is jól hatott, ha kötelező, közös alapra épült egy bizonyos témájú feladat, de azt különféle szabadon választható elemek egészítették ki. Tehát figyelembe vették az eltérő érdeklődést és tanulási stílusokat, s így a gyerekek nagyobb felelősséget viseltek saját tanulásuk iránt.

A tankönyvnek egyre kisebb, az autentikus és kommunikatív anyagoknak egyre nagyobb szerep jutott. A tanulók ezáltal egyre aktívabban vettek részt az órákon, és azt kezdték mondogatni, hogy angolul tanulni élvezetes, jó dolog – még az órák számának emelése is felmerült. Arra is akadt példa, hogy hamarabb jöttek vissza a szünetből, ha utána angol következett. Ha a nyelvi input érdekes és élvezetes, az angolt az órán kívül is természetesen használják a tanulók, és otthon is szóba hozzák érdeklődésüket és motivációjukat. Kezd megmutatkozni a nyelvi érdeklődés a szavak, kifejezések, kulturális és földrajzi ismeretek iránt. Önszántukból, saját érdeklődésük kielégítésére kezdenek szótárt, térképeket és almanachokat használni. Pár akciókutatás kiemeli, hogy a tanároknak érdemes figyelni arra, ha azt hallják a gyerekektől, az angol unalmas, ez ugyanis többnyire abból fakad, hogy a tanulók alacsonyra értékelik beszédképességüket.

A leginkább demotiváló hatással a kutatás szerint a következők jártak: hosszú, lassú, fizikai tevékenység nélküli órák, túl sok ismétlés és kevés igazi kihívás, egyhangúság, érdektelen anyag, túl sok csöndes, egyéni munka, következtelen célnyelvhasználat és kohézió nélküli, elszigetelt órai elemek.

### 3.7 Dokumentáció és nyelvi portfólió

Az akciókutatásban részt vevő tanárok számos, az értékelésben és a dokumentálásban felhasználható módszert és stratégiát dolgoztak ki. A mindent átfogó cél az volt, hogy kialakuljon egy kép a gyerekek nyelvtanulásáról és előmeneteléről, és így ők maguk is jobban értsék, mit tanulnak az órákon és hogyan haladnak előre. Mind a tanárok, mind a tanulók gyakorolták az egyéni célkitűzés feladatait. A nemzeti tantervben rögzített kezdeti állapot és elérendő célok ismeretében a tanulók talán jobban megértették, mit sajátítanak el a nyelvi órákon, és miért végeznek bizonyos feladatokat. Aktívabbá váltak, mikor a tanárok az órák elején, illetve hetenként egy-egy téma megkezdésekor ismertették a célokat és folyamatosan vissza is utaltak rájuk. A kutatások tanúsága szerint összefüggés áll fenn az előmenetel tudatossága és a motiváció erőssége között mind a tanárok, mind a tanulók körében. Ezt húzzák alá az olyan megnyilvánulások, mint *Nem is hittem, hogy ilyen jó vagyok angolból. Olyan boldog vagyok!* (kilencéves lány, miután megkapta hathetes munkájának értékelését), és *A gyerekek fejlődése láttán sokkal jobban érdekel a munkám*. Úgy tűnik, a nyelvtanításban nem lehet elég bizonyítékunk a tanítás és tanulás sikerességéről.

A dokumentációval kapcsolatos kutatások közül sok foglalkozik a digitális portfólióval és a gyerekek beszédkészsége fejlődésének dokumentálásával. A cél: a beszéddel kapcsolatos önértékelés növelése. Nagyon élvezték a gyerekek, hogy felvették az éneküket, mondókáikat, rigmusaikat és szerepjátékaikat. Azt mondták, legszívesebben újra és újra lejátszanák ezeket a felvételeket. A tanárok megjegyzéseiből tudjuk, hogy sokat profitáltak a meghallgatásukból a saját idegen nyelvi készségeiket, illetve a tanári és a tanulói beszéd arányát illetően. Egyes tanulók végig az órán ismételtetnek szavakat halkán, a csoportban zajló egyéb események zaja mögött megbújva. A tanulókról való több információ gyűjtésére kiválóan alkalmazható a hangfelvétel technikája, állítják az akciókutatásban, és ez könnyen megvalósítható MP3-formátumban. A beszédkészségek dokumentálása abban is segít, hogy a hagyományos nyelvtant és helyesírást előtérbe helyező tanítás helyett a kommunikatív készségeket fejlesszük.

2004-ben vált hivatalossá az európai nyelvi portfólió svéd változata. Ennek egyes részeit több akciókutatás is sikerrel alkalmazta, de egyik sem teljes mértékben. A portfóliót azonban sok tanár szeretné használni és fokozatosan kiterjeszteni a jövőben is. A tanulókat arra ösztönözték, alkossanak saját történeteket, színdarabokat és különböző kártyákat. Ezeket aztán közszemlére is tették az iskolában. Büszkék voltak az eredményekre, amit jól mutat az, milyen nagyra értékeli saját portfólióikat.

A részt vevő tanárok gyakran használtak dokumentálásra digitális fényképezőgépet és filmet. PowerPoint bemutatókat is készítettek a nyelvórai tevékenységekről, amelyekben a szülőknek tanári elveikről számoltak be – ezáltal még pozitívabb lett a szülők viszonya az új módszerekhez és megközelítésekhez. A bemutatókat a gyerekekkel is fel lehetett használni, például ismétlésekkor és annak felidézésére, milyen sok értékes munkát végeztek.

## 4. Záró gondolatok

Mindannyiunk számára, akik részt vettünk az akciókutatásban, a legjelentősebb eredmény az, hogy felismertük: nehéz változást elérni a megszokások rabjává lett iskolai kultúrán belül. Annak ellenére, hogy ez a kultúra, a rá jellemző folyamatok és a gyakorlati fogások meggyökeresedtek és így ellenállnak a változásnak, a jelen projektum mégis megmutatta, hogy akciókutatással a tanárok haszonnal munkálkodhatnak a gyermekkori tanulás javításán. Mivel az akciókutatás ciklikus, azaz nincs igazi végpontja, talán több esélyt kínál más modelleknél arra, hogy leküzdjük az oktatásügyi és továbbképzési ellenállást. A tanárok úgy érezték, az akciókutatási modell szakmai fejlődésük hatékony eszközévé vált: egyszeri és megismételhetetlen közegükből nőtt ki, ők maguk feleltek a teljes folyamatért a tervezéstől az akción át a reflexióig.

Nem kétséges, hogy az akciókutatás aktívabban vonja be a tanárokat, mint a hagyományos továbbképzési módszertan és más kurzusok. A kutatás elemzéskor az a hipotézis is felmerült, hogy a nyelvi osztálytermekben a változás hiánya esetleg a célnyelvvel és a nyelvoktatással kapcsolatos személyes felelősségérzet elégtelenségének tudható be. A tanároknak olyan környezetet kell kialakítaniuk, amely ösztönzi a tanulási folyamatot. Valójában az ő kezükben van minden döntés a tanítással kapcsolatban, és így a változás és fejlesztés kezdeményezésének is egyedül ők a kulcsfigurái.

Szerte Svédországban számos példát találunk a korai iskolai nyelvtanulásban követendő gyakorlatra, de mégis vannak sürgető, megválaszolatlan pedagógiai kérdések. Az általános iskolákba be kell építeni a hatékony tanulói stratégiák elsajátítását. A magas szinten folyó tanárképzés ennek az elképzelésnek a középponti eleme, de egyetlen előadás és könyv sem helyettesítheti tanítási és tanulási stílusunk hatékonyságának saját magunk által végzett elemzését.

Végül két résztvevő reflexióit idézem. *Egyszer csak rájöttem, hogy a tanulással töltött utazásomnak sosem lesz vége ebben a szakmában. Őszinte meggyőződéselem, hogy nekünk, tanároknak, kritikusnak kell lennünk az angoltanítás begyökeresedett szokásaival szemben.*



## Irodalomjegyzék

- Burnafor, G., Fischer, J. és Hobson, D. (szerk.), (2000) *Teachers doing research. The power of action through inquiry* (2nd. ed.). New Jersey: LEA
- Carr, W. és Kemmis, S. (1986) *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- Council of Europe. (1997) *Foreign language learning in primary schools*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Elliott, J. (1991) *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Elliott, J. (1993) *Reconstructing teacher education*. London: The Falmer Press.
- Elliott, J. (1998) *The curriculum experiment: Meeting the challenge of social change*. Buckingham: Open University Press
- Elliott, J. (2006) *Reflecting where the action is: The selected works of John Elliott*. London: Routledge.
- Holmstrand, L. (1983) *Engelska på lågstadiet*. Skolöverstyrelsen: Utbildningsforskning. FoU rapport 45. Stockholm: Liber.
- Ladberg, G. (2003) *Barn med flera språk*. Stockholm: Liber.
- McKernan, J. (1996) *Curriculum action research* (2. kiadás). London: RoutledgeFalmer.
- Rubin, J. (1975) What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 43.
- Rönnerman, K. (1998) *Utvecklingsarbete – en grund för lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2000) *Att växa som pedagog. Utvärdering av ett aktionsforskningsprojekt i förskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet: IPD-rapporter nr 2000:23.
- Rönnerman, K. (szerk.), (2004) *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2001) *Språk. grundskola och gymnasieskola. Kursplaner; betygskriterier och kommentarer*. Gy2000:18. Stockholm: Skolverket och Fritzes.
- Skolverket. (2005a) *Engelska. Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Ämnesrapport till rapport 251*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2005b) *Grundskolans ämnen i ljuset av Nationella utvärderingen 2003*. Stockholm: Fritzes.

Somekh, B. (2006) *Action research – a methodology for change and development*. Berkshire: Open University Press.

SOU. (1992) *Skola för bildning*. 1991 års läroplanskommitté. Stockholm: Liber.

Stenhouse, L. (1985) *Research as a basis for teaching*. In J. Ruddock és D. Hopkins, (szerk.), *Readings from the work of Lawrence Stenhouse* (pp. 113-128). Oxford: Heinemann Educational Books.

Svartvik, J. (1999) *Engelska – öspråk, världsspråk, trendspråk*. Falun: Norstedts ordbok.

### **A szerzőről**

**Gun Lundberg** a svédországi Umeåi Egyetem Tanárképző Karán tart a tanterv egészére kiterjedő nyelvtanítási és -tanulási, korai angoltanulási és fenntartható fejlesztési kurzusokat tanárjelölteknek és továbbképzésben részt vevő tanároknak. Az Új-Zélandon és Ausztráliában cserekapcsolat keretében megvalósuló program nemzetközi koordinátora.



### 3. fejezet

## Kisgyermek tanítása és kutatása: „Kiszámíthatatlanok”

Malgorzata Szulc-Kurpaska

### 1. Bevezetés

Ebben a fejezetben egy lengyelországi tanárképző főiskolán lezajlott speciális projektumról számolok be. Mivel nem minden jelölt számára jutott hely az általános iskolai tanári gyakorlaton, néhányukat óvodai csoportba osztották be angoltanítani. Ez az új helyzet remek lehetőséget kínált a gyakorlaton részt vevőknek és főiskolai mentoruknak arra, hogy akciókutatásba kezdjenek. A hallgatók tanulói és tanári tapasztalataikat dokumentálták és az eredményekről szakdolgozatban számoltak be. Ebben a fejezetben a folyamatok és az eredmények leírására kerül sor.

### 2. A kutatás háttere

A tanárképzési tantervnek része egy módszertani kurzus, mely a gyermekkori angolnyelv-tanítással foglalkozik. A hároméves képzés második évfolyamán egy szemesztert (30 órát) a pszichopedagógia, egy másikat a gyermekkori angolnyelv-tanítás módszertana tesz ki (szintén 30 órában). Harmadéven a jelölteknek az általános iskola alsó tagozatán kell 7–10 éves gyerekeket tanítaniuk. A gyakorlat egy évig tart, és úgy van megszervezve, hogy hetente egy osztálynak egy órát tartanak, egy társuk óráján pedig megfigyelést végeznek. Együtt dolgoznak az angoltanárral, vele heti egy-két órájuk van, egy másik pedig a jelölttársukkal vagy egy másik tanárral. Abban az esetben, ha a mentor több tárgyat is oktat, a jelöltek az idegen nyelvet integrálják az általános tantervvel.

A hallgatókat mentor felügyeli, aki félévenként legalább két alkalommal megfigyelést végez és értékeli. A hallgatóknak minden félévre meg kell írniuk a tanmenetet, és a félévek végén le kell adniuk a tanítási naplójukat. A mentor felelős azért, hogy mind a tanmenetre, mind a naplóra reagáljon és értékelje azokat. Azonkívül, hogy a jelölteknek tanítaniuk kell, további kötelezettség mások óráinak megfigyelése, az órák tervezése, a tanulók haladásának értékelése, valamint akciókutatási szakdolgozat írása. Meg kell határozniuk a tanításukban tapasztalt valamilyen problémát, meg kell ismerniük a téma szakirodalmát, és ki kell dolgozniuk és a gyakorlatban alkalmazniuk a megoldást. A tanítási gyakorlatról interjúk, kérdőívek, tesztek, naplójegyzetek, megfigyelői jegyzetek és megbeszélések formájában gyűjtenek információt.

A 2004/2005-ös tanévben nem volt minden hallgató számára hely az iskolákban, így néhány hallgatót óvodába osztottak be, hogy ott tanítsák öt évesek és hat évesek két-két csoportját hetente kétszer harminc percben. A helyzet nemcsak új kihívásokat, hanem új lehetőségeket is teremtett arra, hogy erősödjenek a jelöltek tanári készségei, és megfigyelhessük, hogyan oldják meg az új feladatokat.

Mivel nehéz volt olyan szakirodalmat találni, mely az iskoláskor előtti angolnyelv-tanítással foglalkozik, a jelölteknek azt tanácsolták, kutassanak fel minden idevonatkozó forrást. Ilyenek voltak a fejlődéslelektannal foglalkozó művek (Schaffer, 2004), a kisgyermek pedagógiailag fontos jellemzőinek ismertetése (Klim-Klimaszewska, 2005), valamint azok az írások, amelyek a figyelemmel, a koncentrációval, a zenével, játékkal és mozgással foglalkoznak (Brzezińska, 1995; Hannaford, 1995; Smoczyńska-Nachtman, 1992b). Nem kimondottan az angolt tárgyaló könyveket (Reilly és Ward, 1997) és az iskoláskor előtti foglalkoztatásról a szülők számára írt népszerű műveket is (Gruszczyk-Kolczyńska és Zielińska, 2005) javasoltak nekik.

### **3. A kutatás céljai**

A kutatással az volt a célunk, hogy segítsük a jelölteket abban, hogy az óvodai tanítási gyakorlatból a legtöbbet hozzák ki. Segítséget kaptak az öt- és hat évesek tanításához nélkülözhetetlen készségek elsajátításában, valamint abban, hogy előkészítsék és végrehajtsák az óvodások tanításának folyamatát vizsgáló akciókutatást. Az egy évig tartó gyakorlatot felhasználtuk a módszertani kurzus idevonatkozó részeinek magasabb színvonalú oktatásában is.

Négy kutatási kérdésre kerestünk választ:

- Hogyan keltik fel és tartják fenn a jelöltek a gyerekek figyelmét?
- Milyen módosításokat hajtanak végre a feladatokon annak érdekében, hogy azok megfeleljenek a gyerekek igényeinek és képességeinek?
- Hogyan növelik a gyerekekkel való idegen nyelvi interakciók arányát?
- Hogyan járulhatnak hozzá az eredmények a főiskolai módszertani kurzus fejlesztéséhez?

## 4. Résztvevők

Nyolc jelölt vett részt a kutatásban; kettősével lettek beosztva öt- és hatéves óvodások csoportjaiba. A jelöltek harmadévesek voltak és már rendelkeztek egyéves középiskolai tanítási gyakorlattal. Négyen két ötéves gyerekekből álló csoportba kerültek páros tanítási feladatra, négyen pedig két hatéves gyerekekből álló csoportba.

## 5. Eszközök

A kutatáshoz az adatokat órai megfigyelésekkel, kötetlen beszélgetésekkel, kérdőívvel és a tanári napló segítségével gyűjtöttük. Ez utóbbit a mentor gyűjtötte össze a félévek végén.

## 6. Eredmények és következtetések

### 6.1 Megfigyelések

A mentor minden félévben két alkalommal tartott óramegfigyelést a jelölteknél, de ha probléma adódott, egy harmadikra is sor került. Sok előre nem látható esemény történt, mivel nem mindig működtek jól a jelöltek által eltervezett tevékenységek. Ezt vagy az okozta, hogy túlzottan elvontak voltak (pl. a képkártyák használata), vagy az, hogy nyelvileg nagyon megerőltették a gyerekeket (pl. idegen nyelvű szöveget kellett hallgatniuk vizuális segítség nélkül). Egyes hallgatóknak hamar sikerült alkalmazkodni az új tanítási helyzethez: rövidebb tevékenységeket, több mozgást használtak, jobban kihasználták a zenét és a játékot, és csökkent a papír-ceruza feladatok száma. A teremben lévő játékokat is felhasználták, és terveikben figyelembe vették a gyerekek számára ismerős környezetet. Voltak, akik kisgyerekeknek szánt könyveket és mesekönyveket használtak.

### 6.2 Kötetlen beszélgetések

A jelöltek gyakran jöttek össze egy kis tanári szobában az órák előtt és után, hogy megosszák egymással és a mentorokkal az élményeiket. Többnyire a gyerekek viselkedéséről beszéltek és arról, milyen nehéz kezelni őket. Ilyen megjegyzések hangzottak el: *Az ötévesek állandóan mozognának! Az ellazító gyakorlat után még fegyelmetlenebbek voltak, mint előtte! Olyan fegyelmetlenek voltak, hogy a foglalkozás közepén majdnem otthagytam őket.* Arra is gyakran visszatértek, hogy milyen sikerrel alkalmaztak egyes feladatokat és anyagokat. *Rá se néztek a kártyákra! A negyedik mesébe kezdtem volna bele, de lehurrogtak. Jaj, nem kell még egy mese!* Az előre nem látható helyzetekkel kapcsolatos hangulatot egyikőjük így foglalta össze: *Annnyira kiszámíthatatlanok, sosem tudom, mire építhetek, mire nem.* Az ilyen kötetlen beszélgetések során sok jó ötlet merült fel és a csoport tagjai buzdították egymást a további munkára.

### 6.3 Kérdőív: A legsikeresebb játéktevékenységek az óvodai angol foglalkozáson

A jelöltek azt a feladatot kapták, nevezzék meg az általuk legsikeresebbnek tartott tevékenységeket és indokolják választásukat. A válaszokat ezután az összes hallgató megismerte, hogy mindenki bővíthesse az óvodásokkal használható feladatok repertoárját. Az 1. táblázat az eredményeket foglalja össze: a bal oldalon látható a tevékenységek neve, mellettük a sikerességre adott magyarázat.

1. táblázat: Hasznos tevékenységek és a sikerük okai a hallgatók szerint

A tevékenység neve	A siker oka
Vadászat	Sokat mozoghatnak a gyerekek, figyelniük kell a tanár instrukcióira, hogy mit hozzanak (a padlóról gyűjtött, mindig más és más tárgyat).
Repül a dongó	Sokat mozoghatnak a gyerekek, mint dongók, a háttérben szól a klasszikus zene, és mikor elhallgat, a teremben elhelyezett különböző színű virágra kell szállniuk.
A pók és a legyek	Sokat mozoghatnak a gyerekek, de meg kell állniuk, mikor a pók elkap egyet. Aki mégis mozog, annak válaszolnia kell egy kérdésre. A játék ismerős az óvodai programból.
Kutyus, kutyus, hol a csontod?	A gyerekek együtt énekelnek, aztán egyenként válaszolnak a kutyus kérdéseire. Tetszik nekik, hogy hátuk mögött adhatják egymásnak tovább a plüss csontot.
Vokalizációk	A gyerekek imádnak a hangjukkal játszani és más-más módon kiejteni különböző szavakat: lassan, gyorsan, magas és mély hangon, hangosan és halkán.





Vizualizációk	A gyerekek élvezik a relaxációs zenét és a tanár elbeszélését a jelenetről; szeretik elképzelni és érezni azt. Később jól fel tudják idézni az elhangzott szavakat.
A béka családja c. történet eljátszása	A gyerekek élvezik az ismétlést és a szerepjátékot. A békacsalád egy-egy tagját ábrázoló álarcok segítségével vidáman játsszák el történetet.
Kockajáték	A gyerekek szeretik használni az óvoda tárgyait. Egy dobókocka minden oldalán egy játék képe áll. Dobás után meg kell mondaniuk a felső és alsó oldalon lévő játék nevét, amit nagyon élveznek.

## 6.4 Tanári naplók

A hallgatók minden félév végén leadták tanári naplóikat, melyekben a csoportjukat írták le, és megfogalmazták bennük a gyerekek és a saját fejlődésük számára kitűzött célt, ismertették a részletes tanmenetet, az értékelés formáit, az óraterveket és az azokról szóló reflexióikat, valamint mindezek összefoglalását. A naplók hasznos információt szolgáltatnak a hallgatók fejlődésének folyamatáról. Íme, egy idézet egy összefoglalásból:

Hozzászoktam ahhoz, hogy a gyerekek hangosabban beszélnek az átlagosnál. Kezdetben minden egyes bekiabálást vagy hangos reakciót a szépen eltervezett óram megsértésének tartottam. Mindent elkövettem, hogy iskolás módszerrel tartsak fegyelmet. Aztán egy idő után nemcsak hogy kevésbé törődtem már azzal, hogy csendben legyünk, hanem megértettem: minél többet beszélnek a gyerekek és reagálnak egyes stimulusokra, annál jobb. Nincs arra szükség, hogy minden gyerek állandóan rám figyeljen, és nem zavar, ha egyikük kilép a csoportból, és az ablakhoz megy nézni a repülő madarakat. Tudom, szükségük van erre a mozgási szabadságra. Ha nem figyelnek rám, az még nem jelenti, hogy nem tisztelnek. Lehet, hogy fáradtak, hogy kedvetlenek. Nem mozgathatom őket, mint valami bábokat csak azért, hogy teljesüljön az óratervem. Ha úgy jobb nekik, mindig lehet másik játékba kezdeni.

## 6.5 A hallgatók projektumai

A nyolc hallgató az akciókutatáshoz többféle módon gyűjtött adatot. Ezek közül a megfigyelés és a napló volt a leggyakoribb. Négyen interjúkat készítettek az óvodásokkal, hárman pedig társaik és az óvodapedagógusok körében végeztek kérdőíves felmérést. A továbbiakban röviden ismertetem a kutatási témákat.

## 6.6 Hogyan keltik fel és tartják fenn a hallgatók a gyermekek figyelmét?

Mindenkinek szembe kellett nézni a figyelem felkeltésének problémájával, mivel ez bizonyult a legnehezebbnek. Sok mindent megpróbáltak, hogy kiderítsék, mi működik a legjobban. Hangszert használtak (csörgőt vagy tamburint), zongorához ültek, és játszottak a gyerekeknek, hogy felkeltsék a feladat iránti érdeklődésüket. Sok rövid gyakorlat készült fel minden foglalkozásra, hogy hamar válthassanak a ritmuson, és ne unják el magukat a gyerekek. Másrészt pedig, amikor hosszabb ideig is érdekes maradt az óvodások számára egy tevékenység, hagyták, játsszák tovább őket. Mesekönyv olvasásokor elváltottatták a hangjukat, grimaszoltak, és tárgyakkal manipuláltak, hogy fenntartsák a figyelmet.

Szépen kidolgozott anyagokkal rukkoltak elő, amelyekkel szívesen dolgoztak a gyerekek a művészeti és technikai feladatokban. Sok mozgást építettek a feladatokba, így a gyerekeknek nem kellett egy helyben ülniük, hanem fizikailag is aktívak lehettek. Mivel egy egész éven át foglalkoztak a gyerekekkel, megtanulták a nevüket, így természetessé vált a velük való együttlét. Négy hallgató bábót vagy játékot használt a figyelem felkeltésére. Mindig egy érdekes dallal vagy mondókával kezdték az angol foglalkozásokat. Az egyik hallgató észrevette, hogy a gyerekek általában akkor hagyták félbe a feladatokat, ha az instrukciók hosszúak és bonyolultak voltak, továbbá, ha nem tartotta fenn semmi az érdeklődést. Nagyon hasznosnak bizonyultak ellenben a tárgyak: szinte mindig odavonzották a gyerekeket. A figyelem fenntartása érdekében fizikailag kellett őket bevonni a feladatokba. Így ír erről az egyik akciókutatásban a mesékkel foglalkozó hallgató:

A gyerekek azt élvezik a legjobban, ha a tanár mesemondás közben eltúlozza a mimikát, a vokalizációt, a gesztusokat és a hangelváltoztatást. Szeretnek aktívan részt venni a feladatban, nem csak szemlélni azt. Imádják utánozni a tanárt és válaszolni a mese közben feltett kérdésekre.

Ez a hallgató azt is észrevette, ha az a cél, hogy mesehallgatás alatt csöndben üljének a helyükön, előtte mozgásos gyakorlatot kell végezni. A tapasztalatok alapján a leghatékonyabb figyelemfelkeltő eszközök egyszerre vizuálisak és auditívek. Tapsoltak, hogy felhívják a gyerekek figyelmét. Könnyen be lehetett vonni őket, ha egy mese vagy feladat során ki kellett találniuk, mi történik ezután. A meglepetés és az előre nem látott események elősegítették a gyerekek aktív részvételét.

## 6.7 Az óvodások igényeinek megfelelő feladatok

A hallgatók azt tapasztalták, hogy a gyerekek szívesen vesznek részt a már ismert játékos tevékenységekben. Ilyen például a *Kutyus, kutyus, hol a csontod?* Arra is volt példa, amikor az óvodai programból ismert játékokat a gyerekek angolul játszották el, és olyan angol dalokat énekeltek közben, mint az *Incy wincy spider* vagy a *London bridge is falling down*.

A bábok a figyelem felkeltésének és fenntartásának hatékony eszközei voltak, egyben hozzájárultak a biztonságos és élvezetes tanulási környezet kialakításához. A hallgatók jó ötleteket dolgoztak ki arra, hogy játékosan “elvegyék” az angol órát a gyerekektől: dobozba zárták vagy játékaúton elszállították. A zenével együtt szinte mindig tökéletesen lehetett alkalmazni a célnyelvet. Az angolul megadott instrukciókat bemutatóval, gesztusokkal, kártyákkal, tárgyakkal, intonációval és testbeszéddel kellett kiegészíteni, hogy mindenki megértse őket. Emlékezetes a Bingo játék első bemutatása: öt éves csoportban egyetlen lengyel szó elhangzása nélkül járt sikerrel.

## 6.7 Javaslatok a módszertani kurzus további fejlesztésére

Az eredmények fényében a módszertani kurzust az óvodában jelentkező problémáknak a figyelembevételével kell módosítani. A következő témákat kell felvenni a tematikába:

- az öt- és hatéves gyermekek fejlődése
- a játék, mozgás, ellazulás és zene használata
- óvodai foglalkozások megfigyelése.

Különös figyelmet kell fordítani a feladatok korcsoportnak megfelelő módon történő adaptálására a mozgás hangsúlyozásával, valamint játékos gyakorlatokkal. Arra is ki kell térni, hogyan kell foglalkozni az óvodásokkal, a célnyelven elhangzó egyszerű instrukciókat hogyan lehet testbeszéddel, énekkel és mondókákkal, esetleg zenei kísérettel segíteni. Fontos, hogy a jelöltek felismerjék: a gyerekek tanításában rugalmasnak kell lenniük. Azonnal reagálniuk kell szükségleteikre és képességeikre.

## 7. Következtetések

A hallgatók felismerték a problémákat és mindent megtettek a megoldás érdekében. A legtöbb nehézség a gyerekek kezeléséből és a célnyelv használatából fakadt. A problémákat az óvodapedagógusokkal is megbeszélték és együtt keresték a megoldást. Egymás közt is megosztották élményeiket, a foglalkozások megfigyelésével, anyagok és gyakorlatok kicserélésével és egymás kutatásaihoz szükséges kérdőívek kitöltésével támogatták társaikat. A mentor megjegyzésekkel és tanácsokkal látta el őket. Gyerekkori mesemondással kapcsolatos élményeikre is hagyatkoztak, és visszaemlékeztek arra, őket hogyan

dicsérték az óvodában. Egy jelölt zenei képzettségét használta fel, egy másik saját lányának óvodai élményeit.

Amikor a gyerekeknek tetszett egy feladat, általában teljesen tűzbe jöttek tőle. Ilyenkor nem tudtak a tanár instrukcióira figyelni, viszont átváltottak lengyelre, és eufórikus hangulat uralkodott el. A foglalkozás hátralévő részében a tanár mindhiába próbálta fegyelmezni a gyerekeket. Bizonyos időre és a mentor, valamint a többi hallgató tanácsára volt szükség ahhoz, hogy felismerjék, nem a gyerekek együttműködésének szándékában, hanem a tanítási megközelítésben van a hiba. A láthatóan kontrollálhatatlan órák sorozata után a jelöltek azt a tanácsot kapták, iktassanak be ellazulós gyakorlatokat. Egy ilyen játékban a gyerekek összekuporodva ülnek a földön, úgy tesznek, mintha selyemhernyógubók lennének. A gubók lassan, fokozatosan nőnek. Mélyeket lélegeznek. A gyerekek aztán lassan fölállnak, hogy elszálljanak, mint a pillangók. A háttérben lágy zene szól. Így ír a pillangós játék ötletéről a jelölt:

A gyakorlat kidolgozásakor három szempont vezérelt. Az első egy hasonló, az előző félévben alkalmazott feladattal kapcsolatos élmény volt: a gyerekeknek akkor nyugodtan, fekvéssel mélyen lélegezniük két percen keresztül, de ez kudarcba fulladt, mert nem tudtak ilyen sokáig összpontosítani a lélegzetre. Rájöttem, olyan játékká kell tenni ezt a feladatot, ami egyszerre érdekes és vonzó a számukra. A másik szempont: a foglalkozás kontextusához akartam kötni a játékot, angolul bevezetni és így nyelvi hasznossá tenni. Harmadszor pedig, az ellazulós tevékenységekre vonatkozó ajánlást követtem, mely szerint a lassú mozgások segítenek a gyerekeknek.

Egy további probléma abból adódott, hogy sokszor nem volt jelen az angol foglalkozáson a csoport óvodapedagógusa. Ha viszont igen, mindig jobban sikerült a hallgatóknak a gyerekekkel való foglalkozás. A kutatás elején mindenki tudta, hogy a gyerekek figyelmének lekötéséhez és a foglalkozások élvezetessé tételéhez olyan foglalkozásokra van szükség, amelyek igazodnak kognitív, nyelvi és fizikai fejlettségükhöz. Folyamatosan a korcsoportnak megfelelő anyagokat kutatták a hallgatók. A drámajátékokkal fel lehetett kelteni a gyerekek figyelmét, mivel ilyenkor a csoport majd minden tagja aktívan vett részt a szerepjátékban. Erről a feladatról a következőt mondta egy jelölt:

Azt szerettem volna, hogy mozogjanak és játsszanak a gyerekek, de úgy érzem, valahogy elfelejtettem, hogy a fő cél az angol tanulása. A játék hevében nem figyeltem arra, hogy a gyerekek, amikor csak lehet, mondják ki a tanulandó szavakat és kifejezéseket.

Egy másik jelölt elmondta, hogy az instrukciók ugyan minden foglalkozásnak szükséges részei, mégis sok értelmük, ha senki sem vagy csak pár gyerek figyel rájuk. Előfordult, hogy a gyerekek nem tudták pontosan, mit is kellene tenniük, zavarba jöttek, elvesztették az érdeklődésüket, vagy kezelhetetlenekké váltak. Nehéz olyankor instrukciókat vagy magyarázatokat adni, amikor valami másra (pl. játékra vagy a csoporttársakra) irányul a figyelem. A megfigyelések szerint az instrukciók maguk szinte sosem keltik fel az érdeklődést. A tanárok által a gyakorlatok közti váltáskor alkalmazott figyelem-

felkeltő jelzések hasznosnak bizonyultak. Egy jelölt gyakorlatában a csörgő vált ilyen állandó jelzéssé.

A hallgatók gyakran kerültek szembe azzal, hogy a gyerekek ahelyett, hogy egy angol szót vagy kifejezést használtak volna, inkább nem verbális válaszokat adtak. Az is problémát okozott, hogy a gyerekek eredendően jobban szeretnek a saját maguk által készített bábokkal játszani. Sokszor szinte lehetetlen volt bevonni őket a bábkészítés utáni tevékenységekbe és rendet tartani köztük a tanár által kigondolt gyakorlatok elvégzése érdekében. Érthető módon nem szívesen hagytak abba olyan játékot, melyben a saját személyiségüket tudták kifejezni, és magukban játszhattak kedvük szerint ahelyett, hogy a tanár által megadott szabályokat követve kezdjenek nem is igazi játékokba.

## 8. Összegzés

Az óvodai tapasztalatok hatása hosszú távúnak bizonyult a jelöltekre, a mentorra és a módszertani tantervre is. A jelöltek nemcsak a beosztott párosítás keretén belül dolgoztak együtt, hanem mind a nyolcan, valamint az óvodapedagógusokkal is. Szoros, jól együttműködő csapatot alkottak, kicserélték ötleteiket, biztatták egymást a nehézségek leküzdésére. Felismerték, hogy csak rugalmasan lehet a kisgyerekek tanításához közeledni. A nagyobb gyerekekhez képest náluk gyakrabban kell reagálni arra, ami éppen történik. Az ovisok igényei kielégítése érdekében kreatívan alkalmazták az óvodai játékokat, eszközöket és anyagokat. A mozgás, a zene és az ellazulás segítségével felkutatták a tanítás alternatív módjait. Megtanulták, hogyan lehet tankönyv nélkül megtartani egy foglalkozást. A mentor is sok tapasztalattal lett gazdagabb ezáltal és a hallgatók projektumai által. (Ld. pl. az óvodai kutatási projektumokról szóló cikket: Szulc-Kurpaska, 2005). A jelöltek egyike tanároknak szóló folyóiratban publikálta projektumát (Bochen, 2005).

Az eredményeket Lengyelország egy másik városában tartott workshopon is felhasználtuk, és a főiskola harmadik évében a módszertani kurzus tematikájába felvettük az iskoláskor előtti gyermekfejlődést. A hallgatók örültek a tematika gazdagodásának, mivel egyre többen foglalkoznak ezzel a korcsoporttal. A jövőben arra is sor kerül, hogy az óvodások tanítása és az ezzel kapcsolatos megfigyelési projektum bekerül az általános iskolai angoltanítás módszertani kurzusának tematikájába. Mindezek alapján az akciókutatás eredményei felhasználásra kerülnek majd a lengyelországi tanárképzési tantervben.

## **Irodalomjegyzék**

Bochen, K. (2005). The flight of the bumble bee – Can Korsakov and his friends teach English? *The Teacher*, 6-7, 22-27.

Brigance, A. H. (1991). *Inventory of early development (Birth to seven years)*. North Billerica: Curriculum Associates.

Brzezińska, A. I. 1995 *Dziecko w zabawie i świecie języka*. Poznań: Zysk i Spółka.

Concari, L., Hirsh, F. és Urrestarazu, J. (1990). *Snip snap*. London: Heinemann

Gruszczyk-Kolczyńska, E. és Zielińska, E. (2005). *Wspomaganie dzieci w rozwoju skupiania uwagi i zapamiętywania*. Warszawa: WsiP.

Hannaford, C. (1995). *Smart moves: Why learning is not all in your head*. Arlington; Great Ocean Publishers.

Harwas-Napierała, B. és Trempała, J. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN.

Ilg, L., Ames, L. B. és Baker, S. M. (1994). *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Klim-Klimaszewska, A. (2005). *Pedagogika Przedszkolna*. Warszawa: Polski Instytut Wydawniczy.

Reilly, V. és Ward, S. M. (1997). *Very young learners*. Oxford: Oxford University Press.

Smoczyńska-Nachtman, U. (1992a). *Kalendarz muzyczny w przedszkolu*. Warszawa: WSiP.

Smoczyńska-Nachtman, U. (1992b). *Muzyka dla dzieci. Umuzykalnienie według koncepcji Carla Orffa*. Warszawa: WSiP.

Schaffer, R. (2004). *Introducing child psychology*. Oxford: Blackwell Publishing.

*Super songs: Songs for very young learners*. (2003). Oxford: Oxford University Press.

Szulc-Kurpaska, M. (2005). “Chodzi lisek koło drogi” or Incy Wincy Spider? Teaching English to pre-school children. *The Teacher*, 5 (29), 20-26.

## **A szerzőről**

**Malgorzata Szulc-Kurpaska**, PhD, tizenhét éve a tanárképző főiskola oktatója és tizenegy éve az Alsó-sziléziai régió továbbképzési tanácsadója. A gyermekek tanulása iránti érdeklődése 1994-ben alakult ki, amikor általános iskolában kezdett tanítani. Tanítási tapasztalatára épül a doktori kutatása arról, hogyan hat a tanulási stratégia-tréning a kilenc- és tízéves gyermekekre. Társszerzője a 7–10 évesek tanítási programjának és a *Sparks 1* című első osztályosoknak szóló, az Oxford University Press kiadásában megjelent tankönyvnek.





## 4. fejezet

# Általános iskolai angoltanárok önértékelése

Mariola Bogucka

### 1. Bevezetés

Ebben a fejezetben a Lengyelországban kisgyermekeknek angolt tanítók szakmáról alkotott nézeteit vizsgáló kutatásról számolok be. Ez irányú érdeklődésem közvetlenül a munkámból fakad: évek óta foglalkozom tanárképzéssel és -továbbképzéssel. Alkalmam nyílt ennek során megfigyelni a kezdő tanárok óráit és azokéit is, akik már eltöltöttek egy bizonyos időt a pályán. Mit gondolnak a kollégák a tanári szerepről és annak jelentőségéről? Erre a fő kérdésre kerestem a választ.

Az elmúlt években a tanári pálya választása új dimenziókkal gazdagodott. Day szerint (2002, 7-8. o.) olyan világban kerül sor a tanításra, ahol mindent az állandó változás, a bizonytalanság és az egyre nagyobb komplexitás jellemez. A stabil munkahely és státus valaha a tanári pálya vonzerői voltak: a tanárok pályájuk végéig tanárok maradtak. Nem csoda tehát, ha a posztmodern lét nemcsak kihívásokat, hanem fenyegetést is jelent és az sem, ha sokakat zavarba hoznak a decentralizált rendszerek, a helyi döntéshozás felelőssége vagy éppen a nyilvánosság egyre erőteljesebb külső felügyelete.

Bauman (2000) két fogalmat vezetett be a modern lét új vetületeinek leírására: az elfolyó modernitást és az elfolyó életet. Az, hogy semmi sem állandó, nehezzé teszi a modern változások követését és értelmezését. Úgy fogalmaz a szerző, hogy az elfolyó modern társadalomban az élet olyan, mintha a székfoglaló játék groteszk, véresen komoly változatában vennénk részt (2006, 3. o.).

Kétségtelen, hogy az elmúlt években végbement változások kihatottak a lengyel oktatásügyre. A vezető lengyel oktatási szakértő, Kwiatkowska 2001-2002-ben végzett kutatása alapján megállapítja, hogy a tanárok munkakörülményei egyre romlanak, a tanári kart barátságatlan és versengő légkör jellemzi, sokan félnek az elbocsátástól, a gyerekek és tinédzserek körében drámai méreteket ölt az erőszakos viselkedés, a nehezen kezelhető tanulók családjában alig van megértés. Mégis, mintha egy harmonikus és idilli világban élnénk, a tanárképzés nem készít fel arra, hogy kezelni tudjuk az új, kedvezőtlen viszonyokat. Kwiatkowska összefoglalásában kijelenti, hogy a lengyel tanárok az átgondolatlan oktatási reformok áldozatai (2005, 118. o.). 2007 májusában a tanárok szakszervezete által szervezett sztrájkok és tüntetések nem érték el azt a célt, hogy hangot adjanak a tanároknak a szakma anyagi megítélésével és a jelen helyzet egészével szembeni elégedetlenségének.

Meighan is ugyanezt, a tanárt áldozatként értelmező analógiát használja (1986, 39. o.). A szociológus szerző a szakma következő aspektusait tárgyalja: a beszűkült, egyre korlátozottabb lehetőségeket, valamint a munka kívülről meghatározott körülményeit. Ezek mind a tanár hatáskörén kívülre helyezik a tanítást. Az iskola és a tanítás hagyományos módjainak továbbélése is nehezíti a tanárok helyzetét: hogyan is vitatkozhatnánk az elődeinkkel? Berger szerint nehezebb magunk mögött hagyni a múltból kapott hibás konstrukciókat, mint azokat, amelyek a jelenben rakódnak ránk (idézi Meighan, 1986, 42. o.). A mai tanárok helyzete nem inspirál, ezért a tanulmány központi kérdése így hangzik: A bizonytalanság és szűk lehetőségek közepette miért éri meg mégis foglalkozni a gyermekek angoltanításával?

## **2. A háttér: a tanárok gondolatai a szakmáról**

Williams és Burden (1998, 56. o.) szerint egyre világosabb, hogy milyen erővel hatnak a tanárookra a meggyőződések, melyeket pedig értékítéleteik, a világról és a világban elfoglalt helyzetükről alkotott nézeteik határoznak meg. Az utóbbi évek oktatásügyi kutatásaiban előtérbe került a belső szempontok vizsgálata (Richards, 1998, 49. o.), valamint annak a kérdésnek az elemzése, mennyire megbízhatóak a tanároknak a munkájukról alkotott nézetei. Eltérést mutattak ki a tanárok által megfogalmazottak és az osztálytermi gyakorlat között (Kiss, 2000, 171-172. o.). Williams és Burden (1998) is kijelenti, hogy a meggyőződések nehéz definiálni és értékelni, és egyetértenek Agyris-szal és Shonnal (1974, 56. o.) abban, hogy általában az emberek viselkedéséből következtetünk meggyőződéseikre, nem abból, amit erről mondanak. Ennek ellenére a megfogalmazott vélemények és egyes attitűdök is értékesek lehetnek, mivel betekintést nyújtanak a tanárok öntudatába és szakmai reflexióikba. Williams és Burden (1998, 57. o.) így érvel: Ha a tanár a nyelvről való új tudás fényében állandóan újrafogalmazza a nyelvről, annak tanulásáról vagy az oktatás egészéről vallott felfogását, először tisztában kell lennie saját elméleti megközelítésével, és meg is kell fogalmaznia azokat.

## **3. A kutatás**

### **3.1 Célok és kutatási kérdések**

Ebben a tanulmányban tehát a Lengyelországban korai angoltanítással foglalkozó tanárokkal kapcsolatos tényfeltáró kvalitatív kutatásunkat tesszük közzé. A cél az, hogy

- megmutassuk, a tanárok mit tartanak szakmájuk lényegi elemeinek,
- megvizsgáljuk, mennyire osztják a tanárok a szakmai értékekkel és eredményekkel kapcsolatos nézeteket,
- megmutassuk, milyen terveik vannak személyes és szakmai fejlődésükre vonatkozóan, és mit gondolnak az előmeneteli lehetőségekről,
- feltárjuk, milyen diskurzust folytatnak a szakmájukról.

A kutatás egyben saját tanári továbbképzési gyakorlatom akciókutatását is képezi. Annak feltárása a cél, hogy miképp hat a tanári diskurzus elemzése a tanárképzési és -továbbképzési programok fejlesztésére.

### 3.2 Résztvevők

Tizenkét tanár vett részt a felmérésben; 46 olyan tanár közül választottuk ki őket, akik egyetemi angoltanári továbbképzési kurzusokon vettek részt kisgyermekkorai specializációval. Valamennyien nők, 26 és 42 év közöttiek, Gdańskban, a 400.000 lakosú városban laknak. Tizenegyen állami általános iskolában dolgoznak, egy tanár pedig alapítványi általános iskolában (melyet a szülők tartanak fenn).

A tizenkét interjúra kiválasztott angoltanár mindegyike

- angol szakos tanítói diplomával rendelkezik;
- képesítéssel rendelkezik az angol alsós általános iskolai és óvodai tanítására;
- lengyelországi továbbképzésen vett részt;
- főképp az angoltanításával foglalkozik;
- rendszeresen dolgozik képesítése frissítésén;
- öt-tíz éves tapasztalattal rendelkezik a kisgyermekek tanításában;
- a szülők és gyerekek tisztelik, kitűnő tanárnak tartják.

A résztvevők eredetileg nem angoltanárnak tanultak. Tanítóképzésben vettek részt, képesítésük az általános iskola alsó tagozatára vagy az óvodára szólt. Ennek ellenére a csoport jól reprezentálja a lengyelországi korai oktatást végző tanárokat, mivel a lengyel állami és alapítványi iskolákban dolgozók túlnyomó része kiegészítő képzéssel szerezte meg az angoltanári képesítést. A követelmények közé tartozott egy 280 órás, kisgyermekkorai angoltanításra képesítő kiegészítő kurzus elvégzése és a First Certificate nyelvvizsga szintjével ekvivalens vizsga letétele. Mindezek ellenére a tanárok hivatalosan nem olyan általános iskolai tanítók, akik rövid órákban több tárgyat is angolul tanítanak. Az angoltanári hiány miatt abban a pillanatban, hogy megszerzik a kiegészítő képesítést, többnyire felkérik őket, hogy kizárólag angolt tanítsanak 6–12 éves korú gyerekeknek.

### 3.3 Az adatgyűjtés eszközei és eljárásai

A kutatáshoz szükséges információk gyűjtését a következő módszerekkel végeztem: órai megfigyelésekkel, a 12 tanár kiválasztásával, a nyitott kérdések rögzítésével, az interjúk lebonyolításával és felvételével. Végül az adatok elemzésével.

Az interjúkat megelőzően 2006 áprilisa és júniusa között három hónapon keresztül órai megfigyeléseket végeztem valamennyi tanárnál. Ennek célja nemcsak az volt, hogy a helyszínen, munka közben lehessen megismerni őket, hanem az is, hogy a gyerekek órai viselkedését is meg tudjam figyelni. A tizenkét interjú kvalitatív elemzésére Gdańskban 2006 júniusában került sor.

A tanárok szívesen beszéltek angolul, és így az angol volt a tanítás kizárólagos nyelve. Jó viszonyuk volt a tanulókkal; keresztneveikön szólították őket, előre látták a felmerülő problémákat, és kezelni tudták azokat. Az órákon egyértelmű volt a tanulóközpontúság, ami a tanulókat kreatív munkára ösztönözte, különösen a képzőművészeti és technikai jellegű feladatokban. Bár az órarendben csak heti két 45 perces angol foglalkozás szerepelt, a tanulók helyesen válaszoltak és a tanárok által adott, fejlesztő feladatokat láthatóan jókedvvel végezték.

Az interjúk lengyelül folytak. Egy sor kérdést előzetesen listára vettem (ld. a Mellékletet), de nem volt két azonos tartalmú beszélgetés. Mindegyikre a párbeszéd természetessége volt jellemző. Minden előre eltervezett területre sor került; az interjúalanyok válaszai befolyásolták a kérdések sorrendjét és ez minden interjúnak egyéni jelleget kölcsönzött. Annak ellenére azonban, hogy az interjúk formájukat tekintve eltérőek voltak, az eredmények szinte teljesen homogének. Az idézetek mind az eredeti szövegek fordításai. Egy-egy interjú körülbelül másfél-két óráig tartott.

## 4. Eredmények

A válaszokat a következők szerint csoportosítottam: mit tartanak a tanárok sikeres tanításnak, mit szeretnének elkerülni a jövőben, mit gondolnak a személyes és szakmai fejlődésükről, mi a véleményük a tanári előmenetel hivatalos rendszeréről, és végül, hogyan vélekednek a pályáról. Lássuk az eredményeket ezekben a témákban.

### 4.1 Vélemények a sikeres tanításról

Az első kérdés azt firtatta, mit tartanak a tanárok jó gyakorlatnak. Ez egyértelműen tanári tevékenységre utalt, a tanároknak mégis egyfajta ugródeszkául szolgált ahhoz, hogy a tanulóikról, angol nyelvi sikereikről beszéljenek. Hasonlóképpen, az eddigi legnagyobb szakmai sikerre vonatkozó válaszok a tanulók sikertörténeteinek részletes ismertetésévé váltak. *A jó tanítás motiválja a gyerekeket. Azzal az érzéssel tölti el őket, hogy valami hasznosat csinálnak, amit a jövőben alkalmazni tudnak.* Ezután a tanár elmesélte, milyen büszke volt egy szülő, akinek a gyermeke olaszországi üdülésük alatt angolul tudott kommunikálni. *A jó tanítás nemcsak azt jelenti, hogy megtanítunk egy új nyelvet, még ennél is fontosabb az, hogy a gyerekeknek a tanulás során élvezetet nyújtunk, a boldogság és elégedettség érzését.* Az itt megadott példa egy szülőről szólt, aki a tanártól meg szeretne volna tudni egy feladat részleteit, mivel a diáknak annyira megtetszett, hogy otthon is el akarták játszani.

*Akkor jó a tanítás, ha annak jelentősége van a gyerekek életében. Azt jelenti, hogy képesek vagyunk megérteni, hol tartanak a gyerekek, és segítünk nekik a fejlődésben, a növekedésben.* Ezt egy olyan történet illusztrálta, amely egy magántanítványról szólt. A lány nem szerette az angolt vagy az iskolai angoltanárt. Egy-két magánóra után azonban a tárgy és a tanár iránti attitűdje is gyökeresen megváltozott. Az interjú során a tanár elmondta, hogy ezt is egy kis sikernek lehet tekinteni. *Igazából az övé, de egyszerre az enyém is. A közös sikerünk.*

A tanárok szakmai sikereiről mint a jó, a megbecsülésnek örvendő tanár eredményeiről beszélnek. Az interjúalanyok nem kívánták közelebbről meghatározni ezt, ehelyett azonnal a tanulókról kezdtek beszélni. *A diákjaim eredményei az enyéme is. Nekem az a siker, hogy a gyerekek szeretnek tanulni. A sikerük az én sikerem is. Akkor sikeres egy tanár, ha másokban pozitív változást tud előidézni.* A sikeres tanítás alapjának azt tartják, hogy a tanulók és tanárok kölcsönösen figyelnek egymásra, és tisztelik a másikat. A tanárok értékelték a szülői visszajelzést, akkor is, ha az nem közvetlenül a tanítással, hanem a gyerekek eredményeivel és fejlődésével volt kapcsolatos. Nagyon szerénynek mutatkoztak, mikor a saját sikerükről beszéltek: mintha a tanulók szerepét akarták volna hangsúlyozni, és kisebbiteni a sajátjukat.

Az egyik tanárt az iskolájában kinevezték az angolos csoport helyettes vezetőjének, de ezt nem említette a sikerek között. Amikor rákérdeztem, nem kívánt erről beszélni. Úgy ítélte meg, ez csupán annak szólt, hogy jól tanít, és a főnöke így ismerte el munkáját.

Az interjúnak ezt a részét így zárta le: *Emiatt az új pozíció miatt most kevesebb órában tanítok, és hiányzik a mindennapos tanítás, különösen a legkisebbekkel.*

## 4.2 Félelmek a jövőtől

A tanárok leginkább attól tartanak, hogy eluralkodik rajtuk a rutin és a monotónia. Tizenkettejük közül hárman az irodai dolgozó munkájával vetették össze a tanárságot, mondván, számukra az lenne az unalom netovábbja: mechanikus és az ismétlődések miatt fárasztó. A közös siker példájához hasonlóan itt is különös hangsúlyt kap a tanárok és tanulók egymásrautaltsága az osztálytermi tevékenységek átélésében. *Az unalom teljesen kikészíti az embert, szó szerint megáll az ember esze.* Vagy ahogy egy másik tanár fogalmazott: *Ha unatkozom, a diákok is unatkoznak. Ha pedig unatkoznak, miért szeretnének? És mivel a gyerekek a tanár kedvéért tanulnak, végül már nem is tanulnának.*

## 4.3 Személyes és szakmai fejlődés

A tanárok saját magukra és szakmájukra vonatkozó meggyőződéseinek egy érdekes aspektusa a személyes és szakmai terület közötti világos határvonal hiánya volt. Szinte teljesen zavarba hozta őket a kérdés, hogy mennyire tudják elhatárolni a kettőt. *A személyes életem azonos az iskolai munkámmal. Minden képzés, amit megszereztem, az oktatáshoz kötődik. A barátaim nyolcvan százaléka tanár.* Még akkor is összekötötték a kettőt, amikor szabadidejükről beszéltek: *Ha jógázom, otthon és az iskolában is lazább vagyok.* Egy másik tanár arról számolt be, hogy a személyes életére is jó hatással volt a szakmai fejlődése: *Mikor megtanultam a komputer és az internet használatát, az új készségeket természetesen otthon és a munkahelyemen is alkalmaztam.*

Bár a tanárok rendszeresen részt vettek különféle továbbképzési kurzusokon, amikor arra kérdeztem rá, milyen terveket dédelgetnek szakmai fejlődésükre vonatkozóan, bevallották, hogy ilyenekről nem tudnak számot adni: az egyes képzési programok közti választásra ugyanis esetükben sokkal inkább a véletlenszerűség a jellemző. Sajnálatos, hogy a helyi tanárképző központok által nyújtott kurzusok nem eléggé sokoldalúak, és ezért a tanároknak ezzel a választékkal kell beérniük, ahelyett, hogy más lehetőségeket keresnének. Kérdéses, hogy elő tudja-e segíteni az ilyen szituáció az egyén képességeire és kompetenciáira tett reflexiót. A tanárok nem részletezték az idegen nyelvi tanítás konkrét aspektusait, mint például azt sem, hogyan válhat valaki jó mesélővé, hogyan lehet fejleszteni a diákok kommunikatív stratégiáit vagy azt, hogyan tehetjük hatékonyabbá a gyerekek nyelvi képességeinek mérését. Egyikőjük sem tett említést tanári kompetenciája önértékeléséről vagy a tanári önfejlesztésről, mint a szakmai fejlődés alternatív módozatairól. Más szavakkal: úgy tűnik, nem ők irányítják saját szakmai fejlődésüket.

Egy másik kérdés azt vizsgálta, mit gondolnak a hivatalos képesítések fontosságáról és presztízséről. Nem tartották ezeket a karrierjük szempontjából lényeges kérdésnek. A következő válasz jól reprezentálja az attitűdjüket: *Tudok énekelni és rajzolni. Most már angolul is beszélek, és tanítom is. Minél többre vagyok képes, mint tanár, annál többre becsülnék a gyerekek. A gyerekeknek olyan tanárookra van szükségük, akik jó példát mutatnak.*

A tanárok egyike sem beszélt az élő idegen nyelvek tanításának kurrens kérdéseiről, például az interkulturális szempontokról vagy a lengyel és az angol közti különbségek tanulóiban való tudatosításának témájáról. Az angoltanítást technikai, módszertani aspektusokban ragadták meg: egy új dal vagy új szavak megtanításáról szóltak és olyan mókás tevékenységekről, amelyeket a gyerekek élveznek, és nem felejtenek el. *Mikor összefutok régi tanítványaimmal, mindig felidéznek valami emlékezetes részletet az órákról.*

#### **4.4 Vélemények a tanári előmenetel hivatalos rendszeréről**

A tizenkét tanár kivétel nélkül negatív véleményének adott hangot a tanári előmenetel hivatalos rendszeréről: sértettséget fejeztek ki. Kritikusak a tanári előmenetel formális módjaival szemben, mert azok nem ismerik el kellően a tanárok valódi értékeit, a kreativitást és az odaadást. Ezek gyakran nem jelentenek mást, mint különféle adatlapok kitöltését vagy az értelmetlen bizonyítványok felmutatását. Bántónak érzik a vezetőtanárok nem kellően szakmai alapú felügyeletét és többnyire megalapozatlan kritikáit, mivel többségük még angolul sem tud.

Közös a tanári véleményekben az is, hogy nem érzik jól magukat a tanári szobában, mert az kényelmetlen, rideg hely. Úgy is néz ki, mint egy iroda, pedig valójában kellemesnek, otthonosnak kellene lennie. Az interjúalanyok közül csak egy kedveli a tanárit: ő történetesen az alapítványi iskola tanára. Elmesélte, milyen jó a berendezése, de még ennél is fontosabb, hogy baráti a tanárok közötti hangulat.

#### **4.5 A tanári pálya**

A sikert, a fejlődést nem a karrier pénzügyi vagy adminisztratív lépcsőfokain való előbbre jutással azonosítják. Egyik válaszadó sem tartotta kívánatosnak vagy megtisztelőnek a vezetőtanári posztot. A karrier sokkal inkább erősebb öntudatként és a mindig valami új megismerésére sarkalló vágyként jelentkezik, hogy folyamatosan fejlődni kell és mindent meg kell tenni azért, hogy még hatékonyabb tanárrá váljunk. Minden megkérdezett leszögezte, hogy ez a szakma olyanoknak való, akik tényleg a gyerekekkel akarnak foglalkozni – erre pedig nem mindenki képes.

Annak ellenére, hogy a tanárok a karrier köznapi értelmezésével szemben fenntartásokat fogalmaztak meg, a pénzügyi és társadalmi elismerést egyaránt hiányolják. Az interjúkban kérdés nélkül merült fel újra és újra a média. A tanárok szerint a média sokak

életében már partner szerepét tölti be. Kifejtették, hogy a médiában a tanárokról és az iskolai helyzetről kialakult véleménynek nincs valós alapja, mivel az csak a szenzációs híreket, a megrázó sztorikat közli. Pedig a médiának, mint a legbefolyásosabb véleményformáló eszköznek lehetősége volna a szakmáról kialakult társadalmi kép megváltoztatására: bemutathatná a sikeres oktatási gyakorlat példáit is, és ezzel erősíthetné az elkötelezett tanárok valós imázsát. Az interjúalanyok a médiát és az alacsony fizetést teszik felelőssé azért, hogy egyre csökken a tanárok társadalmi megbecsülése, és egyre kevésbé hallgatnak a szavukra.

#### 4.6 A tanárok nyelvhasználata

A tanárok által használt nyelvben felbukkannak közös jellemzők. Először is, mindegyik interjúban elhangzanak érzelmi töltésű szavak és kifejezések, mint például a következők: *elbűvölő, hihetetlen, szenvedélyes, spirituális, kielégítő, felfrissítő, meglepő és inspiráló*. Amikor a munkájukról, a gyerekekkel való foglalkozásról beszélnek, az *hihetetlen lehetőségeket rejt, boldogsággal tölti el őket, frissességgel, örömmel és lelkesedéssel*. A gyerekeket egy *megzabolázatlan óceánhoz* hasonlítják, és a kontextus alapján egyértelmű, hogy ez a kép pozitív tartalmat jelöl.

A nyelvezet akkor válik különösen hangsúlyossá a tizenkét tanár beszédében, amikor a tanítás központi értékei kerülnek szóba, és nemcsak a szavak vagy a nyelvtani szerkezetek, hanem a mondathangsúly szintjén is. A gyerekekkel való munka dinamikus voltára így reflektálnak: *Minden nap más és más, előre nem látható, kihívásokkal teli*, mivel a *tanulók igényeit újra és újra fel kell térképezni, azokra új módokon kell megtalálni a választ*. Kiemelték a tanítás kölcsönhatáson alapuló jellegét: *Olyan sokat tanulok a gyerekektől, és Egy jó tanár inspirálja a tanítványait és azok is őt*, valamint *Mindig van mit tanulni*.

A nyelvezet legjellemzőbb aspektusa a narratívák használata. A tanárok az iskolai gyakorlatból vett történetekkel illusztrálják gondolataikat és véleményüket. Ezek az elbeszélések a gyerekek angoltanulásával kapcsolatos hozzáállására tett tanári hatásról szólnak, valamint a sikeres, hatékony tanításról. Az interjúk menetébe szinte észrevétlenül szövegdnek be a történetek. Tanúságot tesznek a múlt eseményeiről, rendet raknak, értelmet találnak a jelen szakmai élet dolgaiban, illetve felvillantják a jövőre vonatkozó gondolatokat azáltal, hogy viszonyítási pontokként szolgálnak a célkitűzésekhez és közelebb hozzák a jövő teendőit.



## 5. Következtetések

Day szerint a sikeres tanítás alapfeltétele az interperszonális és intraperszonális készségek megléte, a személyes és szakmai elkötelezettség. Az elme és a szív szintézise. Az itt bemutatott interjúk is igazolják ezt a tételt. A tanárok a diákok és szüleik elismerését tudásuk, technikai és módszertani jártasságuk, valamint a hiteles személyes-érzelmi érdeklődésük révén vívták ki. Pine és Boy szerint a hatékony tanárok olyan tanulási atmoszféra kialakítására képesek, amely kognitív és érzelmi szempontból is fejlődik, és ebben a légkörben fokozatosan gazdagodik a diákok tudása és jelleme (idézi Williams és Burden, 1997, 62. o.). Ez adja a tanárok szakmai életének értelmét.

A megkérdezettek egyformán vélekednek a szakmai értékekről és eredményekről. Tanításukat a szenvedély, a kreativitás és a gyerekek iránti őszinte érdeklődés hatja át. Ennek tudható be, hogy Lengyelországban ma a humánum, a tanulóközpontúság az általános iskolai angoltanár legfontosabb jellemzője. A tanárok erőfeszítéseinek nagy része a tanítás érzelmileg is kielégítő körülményeinek megteremtését szolgálja. Nem merültek fel azonban az interjúkban az élő idegen nyelvek tanítása módszertanának olyan új irányjai, mint például a tanulói autonómia elősegítése.

Az interjúk azt igazolták, hogy a tanárok leginkább a gondolkodás narratív módozatát alkalmazták gyakorlatuk leírására, szemben a paradigmatiskus típussal (Bruner, idézi Klus-Stanska, 2002). A tanítási folyamatot az egyes diákokat szerepeltető sikertörténetekkel ragadják meg. A nemcsak narratívák, hanem a logika és tudomány elemeit is felhasználó okfejtések konstruálása lehetővé tenné, hogy világosabban lássuk a tanárok életének személyes és szakmai tartományát. Ez elősegíthetné a napjaink iskoláiban végbemenő folyamatok vizsgálatát és a tanári továbbképzés tervezését is.

A gyerekekkel való foglalkozásból eredő melegegedettség alapján sokan úgy gondolják, nincs igazából szükség több társadalmi elismerésre. A tanárok szakmáról szóló elbeszéléseire azonban a belső konzisztencia hiánya jellemző: egyrészt magasra értékelik munkájuk bensőséges és bizalmas jellegét, másrészt azonban mindegyik válaszában a csatlódottságának adott hangot helyzete és a társadalmi elismerés hiánya miatt. Az ellentmondásos értékelésen túl az is jellemző, mennyire szívükre veszik a szakmát és más tanárokat illető kritikát.

Az interjúkban számos példa található a tanárok problémáira. Büszkék ugyan arra, hogy fontos küldetést teljesítenek és ebben meg tudják magukat valósítani, mégis szenvednek az alacsony társadalmi presztízis miatt. Az interjúalanyok azonban nem részletezték, szerintük miért ilyen kritikus a média és a társadalom a tanárokkal szemben.

A világ állandó változásban van körülöttünk: új technológiák nyújtanak új lehetőségeket, és új, vonzó információforrásokat – a ma fogyasztói társadalmában félrebillent a materiális és spirituális javak egyensúlya. Nem meglepő tehát, hogy ma a tanárokkal szembeni társadalmi elvárások is mások (Day, 1998; Kwiatkowska, 2005). A meginterjúvott tanárok azonban még az előző korszakban gyökerező módon ítélik meg szerepüket és jelentőségüket – ami olyan értékeket tükröz, melyeket a ma társadalmá kevesebb

tart. Mintha vákuum venné körül a tanárokat – a tekintély, a felső, megfellebbezhetetlen pozíció hagyományos elképzelése lebeg előttük példaként. Az a tény, hogy másképpen van rájuk szükség, meghaladja a szakmáról alkotott hagyományos nézetüket.

Jelenleg az egyéni sikertörténetek és a kellemes emlékek miatt még túl tudnak lendülni a nehézségeken. Szakmai elbeszéléseikben a jelen általában keveredik a múlttal, a jövőt pedig mint egyfajta érzellemmel áthatott projektumot látják, mellyel jobba, hatékonyabban teszik gyakorlatukat. A jobb tanítást azonban konkrétan nem fejtik ki.

## 6. Irányok a további kutatásokhoz

Milyen hatással lehet a tanárokkal folytatott interjúk elemzése a tanár-továbbképzési programokra? Többek között abban segíthet, hogy a képzésben oktatók feltárják a tanárok szakmai tudásának új, a jövőben bevezetendő vagy kiterjesztendő területeit. Mindazonáltal az eredményeket nem lehet általános érvényűnek tartani. Szükség van továbbá nemcsak a programok tartalmának, hanem megvalósítási módjának behatóbb tanulmányozására is.

Érdekes kutatási terület annak vizsgálata, milyen különbségek találhatók az angolt átképzés után tanítók és a gyermekkori angoltanítás speciális képzésén részt vettek szakmai felfogása között. Meg lehet fogalmazni azt a hipotézist, mely szerint az utóbbiaknak más a tanítási fókuszuk és a szakmai felfogásukról való diskurzusuk, lévén, hogy tanárképzésükre a tantárgy-orientáció volt a jellemző.

Az itt bemutatott interjúk 10-15 éves tapasztalattal rendelkező tanárokkal készültek. A tanári továbbfejlődés útjait más oldalról lehetne megvilágítani a pálya kezdetekor majd évekkel később megismételt adatfelvétellel. A tanári szakmáról szóló megnyilatkozások egy további vetületét jelenti, hogy lehetővé válik mások számára is az, hogy a tanári önismeret és szakmai fejlődés érdekében élményeiket, sikertörténeteiket és az iskolai gyakorlattal kapcsolatban kialakított véleményeiket megosszák egymással.

## Irodalomjegyzék

Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.

Bauman, Z. (2006). *Liquid life*. Cambridge: Polity Press.

Day, C. (1999). *Developing teachers*. London: Routledge/ Falmer.

Kiss, C. (2000). Words are but wind, but seeing is believing: Do the expressed attitudes of primary EFL teachers reflect their classroom practice? In J. Moon és M. Nikolov (szerk.), *Research into teaching English to young learners*. Pécs: University Press Pécs.

Klus-Stańska, D. (2002). Narracje w szkole. In J. Trzebiński (szerk.), *Narracja jako sposób rozumienia świata* (189-220. o.). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość Nauczycieli*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Meighan, R. (1986). *A sociology of educating*. London: Cassell Educational Ltd.

Richards, J.C. (1998). *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, M. és Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

## **Melléklet: Kérdések a tanárokhoz a tanításról vallott nézeteikről**

1. Mi a jó tanítás?
2. Mi a legnagyobb szakmai sikere?
3. Mit szeretne elkerülni szakmai életében az elkövetkező években?
4. Milyen tervei vannak szakmai fejlődésére?
5. A személyes és a szakmai fejlődés egyenrangú az ön számára?
6. Az angoltanításához megszerzett hivatalos képesítést a szakmai előrelépés egy formájának tartotta?
7. Mi a véleménye a tanári előmenetel hivatalos rendszeréről?
8. Mit tart a felelősségvállalás hivatalos rendszeréről?
9. Lehet-e karrierje a tanárnak?

### **A szerzőről**

**Mariola Bogucka** nagy gyakorlattal rendelkező angoltanár és tanárképzési szakember. A Gdański Egyetem idegen nyelvi tanárképző karának oktatója. 1994 óta koordinálja a regionális továbbképzést, mely valamennyi iskolatípusban és szinten angoltanító kollégának nyújt segítséget a szakmai fejlődésben. A British Council Stadium UG által 1999-ben kiadott *Observing English Lessons* c. videókurzus, illetve a gyerekeknek szóló *Your English ABC* (1999) és *Friends* (2002) tankönyvek társszerzője.



## 5. fejezet

# Mesealapú nyelvtanítás: egy modul bevezetésének kísérlete három európai országban

Marina Mattheoudakis, Katerina Dvorakova és Láng Katalin

### 1. Bevezetés

Ebben a tanulmányban a mesealapú tanítás három európai országban való megvalósítását felmérő kísérlet eredményeiről számolunk be. A kutatás a gyermekek idegen nyelvi tanításának általános tantervébe illeszthető mesealapú tartalmak fejlesztését tűzte ki célul. Tanárjelöltjeink próbálták ki ezeket a tartalmakat. A hallgatók több feladatban vettek részt, és tanulóként és tanárként is szereztek tapasztalatokat a mesék felhasználásában. Az egyik követelmény azt írta elő, hogy reflektáljanak a tapasztalataikra, és osszák meg véleményüket a tanítási tartalmak hatékonyságával kapcsolatban. A tanulmány három országban a jelöltek által megvalósított folyamat eredményeiről számol be, és részletezi a reflektív feladatokra adott válaszokat. A három oktatási közege jellemző hasonlóságok és különbségek felmérése során arra a következtetésre jutottunk, hogy a jelöltek eredményességét nagyban befolyásolták a strukturált tartalmak. Mivel azonos kurzusanyagokat ismertek meg, számos hasonlóság jelentkezett a gyakorlat során, de lényeges különbségekre is találtunk példát – ezek valószínűleg a résztvevők eltérő oktatási háttéréből és kultúrájából erednek.

A nevelésben betöltött értékük és a gyermekek érzelmi, kognitív és nyelvi fejlődésére gyakorolt hatásuk miatt egyre nagyobb érdeklődéssel fordulnak az idegen nyelveket tanítók a mesék felé, mint az osztálytermi gyakorlatot potenciálisan segítő tananyagokhoz. A mesék és képeskönyvek gyermekek idegen nyelvi oktatásában való felhasználásának óriási a szakirodalma: a téma szakértői az egyes célcsoportoknak megfelelő technikákat és gyakorlatokat dolgoztak ki (egyebek mellett Brewster, Ellis és Girard, 2002; Ellis és Brewster, 1991, 2002; Garvie, 1990; Jones Mourao, 2006).

Minket, e dolgozat szerzőit a mesék tanárképzésben való felhasználásának kérdései foglalkoztatnak. Bemutatjuk az idegennyelv-szakos hallgatók oktatásában felhasználható mesealapú modult és annak a hallgatók mesealapú órai munkájára tett hatását. A kutatás egyes részeit a szerzők külön-külön, Görögországban, Csehországban és Magyarországon végezték el.

## 2. A gyakorlat mögötti elmélet

A narratíva és a mesemondás valamennyi kultúra szájhagyományában jelen van. A kognitív pszichológia szerint a narratívák élményeink keretétül szolgálnak (Schank és Abelson, 1995), és ebben az értelemben olyan sémák szerepét töltik be, amelyek segítenek tapasztalataink rendszerezésében és értelmezésében, hogy ezáltal értelmezni tudjuk a bennünket körülvevő világot (Lugossy, 2006). A gyermekkorú nyelvtanulóra vonatkoztatva ez azt jelenti, hogy a korai rendszeres mesélés segít a sémák gazdagításában éppúgy, mint az információk és tapasztalatok értelmezésében.

A mesélés a gyermekek érzelmi fejlődésében is fontos szerepet tölt be. Brewster és munkatársai (2002, 186-187. o.) rámutattak, hogy a gyerekek szeretnek azonosulni a mesék szereplőivel, és nagyon beleélik magukat a történetbe. A mesélés gyakran vált ki érzelmi reakciókat: nevetést, szomorúságot, elkeseredést, várakozást, és mindez segít a társas és érzelmi fejlődésben.

A narratívák és a mesemondás alkalmazása az idegennyelv-oktatásban a gyerekek nyelvi fejlődésére is jótékony hatással van. Brewster és munkatársai (2002) szerint a mesélés ideális feltételeket teremt a tanuláshoz, mivel érthető inputtal szolgál. A mesék felhasználásából adódó értelmes és érthető input aktivizálja a nyelvelsajátító eszközt, ami elősegíti a nyelvelsajátítást, mivel a tanulók a kapott információ által képessé válnak a nyelvi elemek értelmezésére (Krashen, 1981, 1993). Az érthető input a másodiknyelv-elsajátítás szükséges, ám nem elégséges feltétele. Az interakcionista elméletek (Larsen-Freeman és Long, 1991; Swain, 1999) szerint a tanulóknak hallgatás utáni és olvasás utáni feladatokat is meg kell oldaniuk, és olyan nyelvvvel kapcsolatos tevékenységeket kell végezniük, amelyekben elmondják és leírják, mit hallottak, mit olvastak (Renandya, Rajan és Jacobs, 1999). Az ilyen feladatok érthetőbbé teszik a mesét, és segítenek abban, hogy a tanulók kiegészítsék a hallgatáshoz és olvasáshoz szükséges befogadói kompetenciát a beszédhez és íráshoz szükséges kompetenciával (Renandya és Jacobs, 2002). A mesék a nyelvvvel kapcsolatos tevékenységek széles skáláját ösztönözhetik, egyben lehetőséget kínálnak a tanárok számára ahhoz, hogy új szókincset és struktúrákat vezessenek be, vagy már ismerteket ismételjenek.

Vannak egyéb hatások is. A meséket hallgatva a gyermekek képessé válnak arra, hogy jobban tudatosítsák az idegen nyelven a ritmust, az intonációt és a kiejtést. Az idegen nyelvek tanulásának korai kezdetével kapcsolatos előnyök tárgyában végzett vizsgálatok ugyan nem egyértelműek, az idegen nyelvi akcentust befolyásoló tényezők kutatása mégis arra enged következtetni, hogy a beszédértési készségek fejlesztésében és az idegen nyelvi kiejtés elsajátításában fontos szerepe van a korai kezdésnek (Piske, MacKay és Flege, 2001). Walsh és Diller (1981) szerint neurológiai alapja lehet annak, hogy a gyermekkor után nehéz kiküszöbölni az akcentust. Az idegen nyelv szupraszegmentális jellemzőinek elsajátítása kapcsán Tahta és Wood (1981) megfigyelte, hogy nyolc és tizenegy év között radikálisan csökken az intonáció utánzásának képessége, ellenben a kiejtés utánzásának képessége öt és tizenöt éves kor között fokozatosan csökken. Az eredmények aláhúzzák a mesék felhasználásának fontosságát a gyermekek nyelvtanításában:

ezáltal ugyanis az idegen nyelvre jellemző szegmentális és szupraszegmentális hatások érik a gyerekeket. Ebben a vonatkozásban természetesen fontos a tanárok nyelvkészségének figyelembevétele, mivel egyelőre nem tisztázott, hogyan hat a gyerekek kiejtésére a tanárok nem anyanyelvi szintű beszédkésztsége (Nikolov, 2000).

### **3. Miért nem használ mindenki meséket a kicsik osztályaiban?**

Mivel a mesélés ilyen előnyökkel jár, feltehetjük a kérdést, miért nem elterjedtebb a kicsik osztályaiban. Ellis és Brewster (2002, 1. o.) a mesekönyvek osztálytermi felhasználásával szembeni tanári ellenállásnak abban látja a fő okát, hogy nem elég magabiztosak a tanárok a mesélés és hangos olvasás képességében. Természetes ugyanakkor, hogy sok idegennyelv-tanár nem is részesült a gyerekek oktatásához szükséges speciális képzésben, és vagy nincs tisztában azzal, milyen értéket jelent a mesekönyvek használata, vagy nem tudja, ő hogyan fogjon hozzá ehhez a munkához.

A tanárok meséktől való idegenkedését a tanításról és tanulásról vallott személyes elveik is okozhatják. Az elvek egyik fontos forrását a tanárok saját nyelvtanulási tapasztalatai jelentik (Richards és Lockhart, 1996, 30. o.). A volt Szovjetunió kivételével Európa országaiban 20–25 évvel ezelőtt kezdődött az idegen nyelvek általános iskolai tanítása – ez azt jelenti, hogy ezekben az országokban a legtöbb mai tanárnak nem volt lehetősége a korai kezdésre. Ennek következtében pedig nem hívhatják elő a gyermekkori nyelvtanulás személyes tapasztalatait. Tanításukat általában az őket tanítókra alapozva modellelják. Ha a korábbi tanulási élmény nem megfelelő, gyermekkori specializáció nélküli tanárképzéssel párosul, nem csodálkozhatunk azon, hogy a tanárok figyelmen kívül hagyják vagy alábecsülik az alternatív tanítási eszközökben, például a mesekönyvekben rejlő lehetőségeket, és a nagyobb gyerekeknek szánt anyagok és módszerek használata mellett döntenek.

## **4. A kutatás**

### **4.1 Célok és kutatási kérdések**

A tanulmányban beszámolunk a három európai országban végzett, a kontinensre kiterjedő TEMOLAYOLE projektum részeként létrejött kutatás eredményeiről. Öt célt tűztünk ki magunk elé:

- 45 perces mesealapú órák tervezését gyerekek számára;
- ennek az inputnak a bemutatását a három részt vevő ország tanárjelöltjeinek;
- lehetőséget a hallgatóknak arra, hogy a kiválasztott mesét adaptálhassák és kontrollált körülmények között gyakorolják annak elmondását;

- olyan reflexiós feladatok kidolgozását, melyek segítik őket a tanítási tapasztalat elemzésében;
- az input és a megvalósítás közötti viszony elemzését azoknak a hallgatói választásoknak a felmérésére, melyeket az elméletnek a gyakorlatba való átültetések hoztak.

A kutatás fő tartalmát annak vizsgálata képezte, milyen hatást gyakorol a strukturált input a jelöltek által hozott döntésekre, valamint hogy milyen hasonlóságok és különbségek találhatók a három csoport résztvevői, a csehek, magyarok és görögök között. Ezek alapján a következő kutatási kérdésekre kerestünk válaszokat:

- (a) Milyen mesemondó technikákat és tippeket alkalmaztak a jelöltek a gyakorlat során annak érdekében, hogy a gyerekeket segítsék a megértésben?
- (b) Milyen hasonlóságok és különbségek jellemzik a három ország jelöltjeinek gyakorlatát?
- (c) Mit gondolnak a jelöltek saját mesealapú tanításukról? Milyen hasonlóságok és különbségek vannak a reflektív feladatokra adott válaszok között?

Ezekre a kérdésekre (a) a jelöltek órai gyakorlatának megfigyelésével és (b) a reflektív feladatok megoldásainak elemzésével adunk választ. Az adatgyűjtéshez három eszközt használtunk fel: megfigyeléseket, videofelvételeket és a reflektív feladatmegoldások elemzését.

A fejezet következő részében röviden ismertetjük a strukturált input tartalmát és a jelölteknek adott feladatokat, majd értékeljük a mesealapú órai gyakorlatot és a reflektív feladatokra adott válaszokat. Mindez lehetővé teszi a három oktatási közegben tapasztalható hasonlóságok és különbségek feltérképezését. Feltételeztük, hogy a strukturált input lényeges hatást fejt ki a jelöltek teljesítményére, és így valószínű, hogy a gyakorlati munkában hasonlóságok jelentkeznek a kurzusokon megismert tartalom azonossága miatt. Emellett azonban számos eltérés jelentkezése is feltételezhető, melyeket a résztvevők oktatási hátterének, közegének és kultúrájának különbségei idézhetnek elő. Végezetül azt is feltételeztük, hogy a jelölteknek a reflektív feladatokra adott válasza az önismeret különböző szintjére és a tanuláshoz és tanításhoz való eltérő attitűdökre utalnak.

## 4.2 A résztvevők

Csehországban 2005–2006-ban zajlott a vizsgálat České Budějovicében a Dél-Csehországi Egyetem tanárképző karán. Tizenegyen vettek benne részt: ötödéves, általános iskolai oktatásra képesítő programban részt vevő hallgatók, angol mint idegen nyelvi specializációval. A szövegben a cseh hallgatókra a Cs1, Cs2 ... és Cs11 jelöléssel utalunk. A projektumra az utolsó tanévben kötelező angol módszertani kurzus keretében került sor. Ekkorra a résztvevők már teljesítettek két és fél szemeszter módszertani kurzust, egy szemeszter gyermekirodalmat, valamint másfél szemeszternyi általános iskolai tanítási gyakorlatot, mentori felügyelettel.



A hat magyarországi résztvevő (M1–M6) az esztergomi Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskola hallgatója volt. Négyéves tanítóképző programot végeztek általános iskolai tanítói képesítésért, gyermekek angoltanítási specializációjával. A kutatás idején, a 2005–2006-os tanév tavaszi félévében harmadévesek voltak, és már elvégeztek két szemeszter módszertant és egy szemeszter gyermekirodalmat. Gyakorlattal rendelkeztek angolórák megfigyelésében, mikrotanításban, és a főiskolához tartozó általános iskolában tartottak gyakorlótanítást.

Görögországban is a 2005–2006-os tanév tavaszi félévében került sor a projektum lebonyolítására. Tíz harmad-, illetve negyedéves hallgató vett benne részt (G1–G4). Három szemeszter nyelvtanítási módszertant és egy szemeszter tanítási gyakorlatot teljesítettek. Mindegyikük elvégzett legalább két választható kurzust az angol nyelv tanításával kapcsolatban (pl. mikrotanítás, tananyag-értékelés, korai idegennyelv-tanulás és -tanítás). A görög résztvevők és a másik két ország résztvevői közötti fontos különbség, hogy az előbbiek nem általános iskolai tanárjelöltek: ők olyan angoltanári képzésben vettek részt, melynek befejeztével általános és középiskolában is taníthatnak. A görög hallgatók a meséket hármass csoportokban (G1, G2), illetve párban (G3, G4) mutatták be.

### 4.3 A mesealapú input

A három szerző az irodalomjegyzékben megadott források alapján dolgozta ki a felkészítő órák tartalmát. Az volt a célunk, hogy a mesealapú tanítás elméleti hátterét megmutatva segítsünk a gyakorlati feladatok végrehajtásában, melyek támogathatják a jelölteket a kívánt készségek elsajátításában. Az órák tervének konkrét kivitelezése során részben adaptáltuk azt, hogy megfeleljen az adott csoport igényeinek és egyéni tanítási stílusunknak. Az órák a következő témákat ölelték fel:

- A mesék felhasználásának indokai a gyermekek tanításában;
- A mesék típusai;
- A mesék kiválasztásának kritériumai;
- A mese adaptálása;
- Tippek és technikák a sikeres mesemondáshoz;
- A technikák bemutatása az oktató által.

A terjedelmi korlátok miatt ebben a tanulmányban csak röviden ismertetjük a tippeket és a technikákat.

### **4.3.1 Típek a mesemondásra**

A mese kiválasztása és adaptálása után a tanárnak meg kell találnia annak a módját, hogy a gyerekeknek hatékonyan tudja bemutatni. Olyan lépések ezek a tippek, melyeket jó megfontolni, többnyire a mesemondás előtt, mivel a mesére való ráhangolódást, a megfelelő helyzet kialakítását szolgálják. Autentikusabb és élvezetesebb lehet általuk a mesemondás. A következő tippeket és technikákat mutattuk be a jelölteknek:

- Segítsen a gyerekeknek, hogy észrevegyék, mese következik.
- Készítse fel a gyerekeket a mese nyelvezetére.
- Készítse fel a gyerekeket a mese tartalmára.
- Segítsen a gyerekeknek a témára való összpontosításban.
- Használjon zenét, dalokat vagy mondókákat.
- Ha lehet, kapcsolja a mesét más tárgyakhoz és alkosson kapcsolatokat a tanterv elemei közt.

### **4.3.2 Mesemondási technikák**

A mesemondási technikák alkalmazása élettel teli dimenziót kölcsönöz a narrációnak, de még ennél is fontosabb, hogy segít a tanulóknak megérteni a mesét. Mesemondási technikákon olyan lépéseket értünk, amelyeket a narráció alatt teszünk annak érdekében, hogy a tanulók a lehető legjobban megértsék a mesét.

- Lassan meséljen, érthetően, hagyjon időt a gondolkodásra.
- Váltakoztassa a ritmust, a hangszínt és a hangerőt.
- Tartson a gyerekekkel szemkontaktust.
- Használjon képi eszközöket: bábokat, maszkokat, képeket és tárgyakat.
- Alkalmazzon mimikát, gesztusokat és hanghatásokat.
- Tartson szünetet a drámai hatást kedvéért.
- Adjon elég időt a gyerekeknek, hogy megnézzék a képeket és hívja fel rájuk a figyelmüket.
- Használja az anyanyelvet is az angol mellett.
- Vonja be a gyerekeket a mesélésbe.

## 4.4 Az eljárás

Az első lépés egy előzetes listáról való meseválasztás volt. Több hallgató is választhatta ugyanazt a mesét, így láthatóvá váltak a bemutatás különböző lehetőségei. Ennek alternatívájaként ugyanazt a mesét két vagy három hallgató választotta, és együtt is mutatták be. Két hetük volt a jelölteknek a mesék általános iskolai szintre való adaptálására és a narrációra való felkészülésre.

A javasolt irodalmi listáról a cseh tanárjelöltek a következőket választották: *The Gingerbread Man* (Cs1, Cs11), *The Lion and the Mouse* (Cs2 + Cs3 mint közös bemutató, Cs7), *The Three Little Pigs* (Cs5, Cs10), *Little Red Riding Hood* (Cs6, Cs8), *The Little Red Hen* (Cs9) és *Winnie the Witch* (Cs4). Magyarországon így oszlott meg a választás: *Rumpelstilskin* (M1), *The Three Little Fiends* (M2), *Little Red Riding Hood* (M3), *The Enormous Turnip* (M4), *Goldilocks and the Three Bears* (M5) és *The Coyote and Columbia* (M6). Annak ellenére, hogy a magyar diákok is kaptak egy ajánlott listát, választhattak más, nekik tetsző mesét is. A görögöknél a hármas csoportokban bemutatott történetek: *The Whisperer* (G1) és *Itchy-itchy Chicken Pox* (G2), párosban pedig a *One bear at bedtime* (G3) és a *Winnie the Witch* (G4). Ők a mesét és az óratervet is bemutatták. Valamennyi mese bemutatására és a videofelvételre egy napon került sor. A közönséget a hallgatók társai alkották, ami miatt a légkör egyértelműen különbözött a valós osztálytermi helyzetre jellemzőtől.

## 4.5 Eredmények és következtetések

### 4.5.1 Mesemondási tippek és technikák

Az első kutatási kérdéssel arra kerestünk választ, hogy mely, a kurzuson ismertetett mesemondási tippeket és technikákat alkalmazták bemutatóik során a hallgatók. Mivel ezek közül néhányat (pl. a tanulók felkészítését a mese nyelvére) csak az óratervbe lehetett felvenni, de ki kellett hagyni a bemutatóból, a következő elemzés a megfigyelhető jellemzőket veszi számba.

1. táblázat: A cseh hallgatók által alkalmazott tippek és technikák

	Cs1	Cs2	Cs3	Cs4	Cs5	Cs6	Cs7	Cs8	Cs9	Cs11	Cs11
Segít a gyerekeknek, hogy észrevegyék, mese következik	√	√	√	√	√	√	√	√	√		√
Zene, dalok vagy mondókák használata	√	√	√	√			√				√

Lassan, érthetően mesél		√		√	√	√	√	√	√	√	
Változtatja a hangját	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Szemkontaktust tart fenn a gyerekekkel	√	√		√	√	√	√	√	√	√	√
Képi eszközöket használ	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Mimikát, gesztusokat és hanghatásokat alkalmaz	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Szünetet tart a drámai hatás kedvéért		√		√	√	√	√	√			
Hagy időt a képekre		√	√	√	√		√	√	√	√	√
Bevonja a gyerekeket a mesélésbe				√				√	√		√

Az eredmények azt mutatják, hogy a három ország közül egyik résztvevői sem keverték az anyanyelvvel az angolt. Valamennyi hallgató sikerrel alkalmazta a hangváltásokat, a képi eszközöket, gesztusokat és hanghatásokat. Ez annak tudható be, hogy a tanítási gyakorlat alatt megszokták a munkát ezekkel a technikákkal és tisztában voltak eredményességükkel. A képi eszközöknek különösen széles skáláját sikerült bevonniuk: pálcikabábokat, ujjbábokat, kártyákat, sokfajta tárgyat, egy óriás festett hátteret és maszkokat.

A csoportban egy kivétellel minden jelölt elérte, hogy jelezze a gyerekeknek, eljött a mese ideje és azt is, hogy szemkontaktust tartson velük. Harangot, varázssípkát, hangszereket és különleges ruhadarabokat használtak. Ami a zene, a dalok és mondókák használatát illeti, zenét öt mesében alkalmaztak. A *Winnie the Witch*-ben a jelölt saját varázsigéket ötlött ki: *Abrakadabra, már tudod is, mire gondolok. Abrakadabra, lenni Wilbur zöld.* A varázsigé nyelvtani hibája volt az egyetlen negatív körülmény az amúgy remekül sikerült bemutatóban.

A narráció ritmusának a gyerekek igényeihez való igazítása bizonyult a cseh résztvevők egyik fő nehézségének. A legtöbb esetben a túl gyorsan mesélő hallgatók sokszor arra sem voltak képesek, hogy a drámai hatás érdekében időnként szünetet tartsanak. Annak ellenére viszont, hogy nem gyerekek, hanem társaik előtt mutatták be a meséket, négy hallgató sikerrel vonta be a közönséget (pl. azáltal, hogy megértést ellenőrző vagy a mese következő részére vonatkozó kérdéseket tett fel, vagy képkártyákkal kérdezett rá az állatok nevére).

2. táblázat: A magyar hallgatók által alkalmazott tippek és technikák

	M1	M2	M3	M4	M5	M6
Segít a gyerekeknek, hogy észrevegyék, mese következik						
Zene, dalok vagy mondókák használata	√		√			
Lassan, érthetően mesél		√	√	√	√	√
Váltakoztatja a hangját	√	√	√	√	√	√
Szemkontaktust tart fenn a gyerekekkel	√	√	√	√	√	√
Képi eszközöket használ	√	√	√	√	√	√
Mimikát, gesztusokat és hanghatásokat alkalmaz		√	√	√	√	
Szünetet tart a drámai hatást kedvéért			√			
Hagy időt a képekre	√	√	√	√	√	√
Bevonja a gyerekeket a mesélésbe	√	√		√		√

Mind a hat magyar résztvevő sikerrel alkalmazta a képi eszközöket, tartott fenn szemkontaktust, és változtatta el hangját az egyes szereplők és érzelmek bemutatására. A magyar bemutatók egyik legerősebb pontjának a képi eszközök használata bizonyult.

A közönség bevonása érdekében néhány jelölt a mese tartalmára vonatkozó kérdéseket tett föl, illetve arra ösztönözte a hallgatóságot, találják ki a történet folytatását. Egyikük arra kérte a közönséget, számoljanak együtt vele. M3, aki a *Piroska és a farkas* mutatta be, Prokofjev *Péter és a farkas* c. darabjából választott háttérzenét, hogy az erdő hangjaival gazdagítsa a szöveg által kifejtett hatást. M6 bemutatója lassú volt ugyan, nyelvi készségeinek alacsony szintje (gyenge kiejtése és nyelvtani hibái) miatt mégsem volt eléggé világos és jól érthető.

3. táblázat: A görög hallgatók által alkalmazott tippek és technikák

	G1	G2	G3	G4
Segít a gyerekeknek, hogy észrevegyék, mese következik			√	√
Zene, dalok vagy mondókák használata				√
Lassan, érthetően mesél			√	√
Váltakoztatja a hangját	√	√		√
Szemkontaktust tart fenn a gyerekekkel	√	√	√	√
Képi eszközöket használ		√	√	√
Mimikát, gesztusokat és hanghatásokat alkalmaz	√	√	√	√
Szünetet tart a drámai hatást kedvéért				√
Hagy időt a képekre			√	√
Bevonja a gyerekeket a mesélésbe	√		√	√

Lényeges eltérést tapasztaltunk a görög hallgatók bemutatóinak minőségében. A G1 és G2-es csoportnál a narráció túl gyors volt, és a hallgatók nem tartottak szünetet az olvasás megértésének segítése érdekében vagy a drámai hatás kedvéért. További hiányosság, hogy nem próbálták meg kialakítani a mesemondáshoz szükséges hangulatot. A G3 és G4-es párosok bemutatóiban sokkal szélesebb skálán mozogtak a technikák. A G3-ban, hogy segítsenek a tanulóknak abban, hogy észrevegyék, mese következik, egy játékmacit használtak, a G4-ben pedig kalapot húztak. Csak a G4-es páros alkalmazott háttérzenét a mesélés hangulatának kialakítása érdekében.

A négy csoport közül három készített képi eszközöket, hogy segítsék a tanulókat a mese vagy egyes lexikai egységek megértésében, de ezek választéka és használata nem tűnt egyenletesnek. Voltak, akik képkártyákat alkalmaztak, voltak, akik különböző tárgyakat hoztak, megint mások a mimikára és gesztusokra építettek.

#### 4.5.2 Hasonlóságok és különbségek

Mindhárom ország oktatási közegében ritka a gyerekek osztályaiban a mesék alkalmazása. Sok öt- és hatéves tanul angolul, de a tanítás többnyire a hagyományos módszertant követi. A mesékkal való munka sokkal inkább marginális, semmint rendszeres tevékenység. Ebből természetesen következik az, hogy a részt vevő hallgatóknak lényegében sem tanulóként, sem tanárként nem volt a mesealapú tanulással vagy tanítással kapcsolatos tapasztalata.

Ez hátránynak tekintendő ugyan, mégis minden hallgatónak sikerült alkalmaznia négyet a tíz javasolt mesemondási technika és tipp közül. A három ország résztvevőinek egészét tekintve megállapítható, hogy a hallgatók csaknem tíz százaléka alkalmazott legalább négy technikát és tippet, kétharmada 5-8-at, és csaknem minden negyedik 9-10-et. A cseh és a magyar hallgatók körében nem volt olyan, aki négyenél kevesebb technikát használt volna, két görög csoport azonban csak négyet. Nagy nehézséget jelentett a mesealapú tanítás saját eszköztárukba való integrálása, a tanulás megkönnyítését szolgáló különböző módok megértése és ezeknek a tanulók nyelvi és kognitív készségei fejlesztésében való hatékony alkalmazása. Bár örültek az oktatóktól kapott elméleti alapoknak, azok gyakorlati alkalmazása a bemutatók során nemritkán nehézségekbe ütközött. Tudni kell azonban, hogy a görög hallgatók képzése nem terjed ki speciálisan a gyermekkori tanulásra. Ez részben magyarázatot ad a feladatok teljesítésének nehézségeire.

#### **4.5.3 Reflektálás a feladatokra**

Kutatási eredmények igazolják, hogy a mikrotanítás, az önmegfigyelés és a reflexió az oktatási folyamat kiemelkedő, attól elválaszthatatlan értékei közé tartoznak (Gebhard és munkatársai, 1999, Gwyn-Paquette és Tochon, 2002, LaBoskey, 1993). A reflexiót taglaló szakirodalomban nincs a terminus valamennyi aspektusát felölelő meghatározás. Selby foglalta össze (1999, 133-134. o.) az elméleti gondolkodók, a kutatók és oktatók ilyen értelmű kísérleteit. A reflexiót többnyire olyan ciklikus folyamatként definiálják, amely a tapasztalat transzformációja által hozza létre a tudást (Kolb, 1984, idézi Selby, 1999, 133-134. o.). A *nyitott szemléletet* (Dewey, 1933, idézi Selby, 1999, 133-134. o.) és az autonóm személy alkotó, építő munkáját feltételezi (Calderhead és Gates, 1993 idézi Selby, 1999, 133-134. o.). Gilpin (1999, 111. o.) a következőképpen foglalja össze a reflektív tevékenység lényeges mozzanatait:

1. észrevétel: valamely ellentmondásosság tudatosítása és annak megfigyelése;
2. érvelés: a megfigyelt jelenség artikulációja és széles ismeretskálára épülő elemzése;
3. a konceptuális vagy gyakorlati változtatás;
4. annak megkérdőjelezése, amit eddig elfogadtunk;
5. érzelmi kapcsolat.

A gyakorlatban a reflexiós feladatok által a tanárok elemezhetik a tanítási folyamatot, rekonstruálhatják a tudásukat és a tanulók igényeihez igazíthatják gyakorlatukat. Hasonlóképpen, ezek megoldásával fejlődik a tanulók kritikai megközelítése, több felelősséget vállalnak saját tanulásukért – ami összességében hatékonyabb tanulási stratégiák kialakulásához vezet.

Ebben a projektumban a reflexiós feladatok kialakítására a gyakorlati munka befejezése (azaz a mese adaptációja és bemutatása) után került sor. A feladatokat a strukturált in-pattal összhangban terveztük meg, és azt a célt szolgálták, hogy a hallgatók arra reflek-

táljanak, mennyire sikerült (a) megteremteni a mesélés légkörét, (b) adaptálni a mesét, (c) kialakítani a megfelelő közeget, bemutatni a szereplőket és a tanulók tapasztalatához kötni a mesét, (d) felkészíteni a tanulókat a mese nyelvére, (e) megláttatni a tanterven átívelő kapcsolatokat, (f) képi és szóbeli segítséget nyújtani, (g) tisztán mesélni és (h) ösztönözni a gyerekek részvételét.

- *A mesélés légkörének megteremtése*

Ami a mesélés légkörének kialakítását illeti, a cseh résztvevők válasza arra utalnak, hogy tisztában voltak a bemutató alatt ennek fontosságával, és így széles skáláját használták azoknak a technikáknak, amelyek jelezték a mesélés idejének kezdetét és a közönséget motiválták tették, figyelmét odairányították (pl. körbeültették a szőnyegen őket, megfújtak egy hangszert, csöngettek, háttérzenét játszottak). A görög hallgatók válasza nem mindig esnek egybe a bemutatókon tapasztaltakkal. Olyan technikák használatára utalnak például, amelyeket megemlítettek ugyan az óratermben, de nem mindig kaptak szerepet magában a bemutatóban. A magyar jelöltek láthatóan tudatában vannak annak, hogy nem mindig figyeltek a mesélés légkörének kialakítására.

G4: *Az osztályteremben a mesélés speciális légkörét alakítottuk ki, hogy segítsük a tanulók ellazulását és a témára való odafigyelést háttérzene, képek, bábok, poszterek és egyéb tárgyak használatával.*

G2: *Nem terveztük, hogy a terem egyik sarkába menjünk a tanulókkal. Elég, ha szólunk nekik, hogy mesélni fogunk, és a tanulók már ettől ellazulnak, hiszen mesélni fogunk nekik, amit ők imádnak!*

G1: *Lágy zene szólt a háttérben, hogy a tanulók megérezzék a mese misztikumát.*

M4: *Ismerős volt a légkör. A székek körben voltak elhelyezve, így mindenki látta a táblát, és figyelhetett.*

- *A mese adaptációja*

A cseh hallgatók a másik két csoport tagjainál jobban ügyeltek arra, hogy a mesét a tanulók korához és nyelvi szintjéhez igazítsák. Önkritikát is gyakoroltak és a javítás lehetőségére is felhívták a figyelmet, például ezekben a megjegyzésekben: *egyes részek túl rövidek; a felnőtt közönség nagyon különbözik a gyerekektől; a csapdába kerültem kifejezést jobb úgy mondani, hogy csapdába vagyok.*



A görög és a magyar hallgatók többsége úgy ítélte meg, nincs különösebb ok arra, hogy adaptálják a meséket. Döntésüket több tényezővel indokolták: a tanulók korával és nyelvi szintjével, a mese egyszerű nyelvvel, a mese rövidegével és azzal, hogy a gyerekek számára jól ismert.

A csoport többi tagjával ellentétben két görög hallgató számos változtatásról számolt be. Ismeretlen szavakat magyarítottak meg vagy egyszerűsítettek, ismeretlen szavakat ismerőssel helyettesítettek (pl. a *bősz* a *nagyon mérgessel*), szavakat hagytak ki, lerövidítettek a mesét, a hosszabb mondatokat felbontották, és a követhetőbb szerkezet érdekében mondatokat toldottak be.

- *A megfelelő közeg kialakítása, a szereplők bemutatása és a mesének a tanulók tapasztalatához való kötése*

A cseh és a görög hallgatók arról számoltak be, hogy ezek elérésére és a *tanulók meglévő sémáinak aktiválására* (G1) számos technikát alkalmaztak. A görög diákok válaszai azonban ezúttal is többnyire az óratervek tartalmára vonatkoznak, nem a valódi bemutatókra. A cseh hallgatók megjegyzései arra utalnak, hogy jobban megértették, valójában mi is történt a mesemondás alatt.

- *A tanulók felkészítése a mese nyelvére*

A cseh és görög jelöltek válaszaiból kitűnik, hogy tudják, milyen fontos mozzanat a tanulók felkészítése a mese nyelvére. A konkrétumok között olyanok szerepelnek, mint az ismert szavak átismétlése, a kulcsszavak szó- és képkártyák segítségével végzett előhívása, a posztterek, nyomtatott anyagok, keresztretjvények és képek használata.

A magyar résztvevők többsége nem készítette fel a közönséget a mese nyelvére, és az óratervekre hivatkoztak:

M2: *Nem készítettem fel őket a mese nyelvére, de ez szerepelt az első óratervemben.*

M5: *A mese bemutatásakor nem készítettem fel a tanulókat. Számomra a mesélés és a kép, maga a bemutató volt a lényeg.*

Ezek a megállapítások azt mutatják, hogy a magyar jelölteket más tartalmi fókusz vezérelte: a hangsúlyt többnyire a bemutatóra helyezik és nem a mese adaptációjára.

- *A tanterven átívelő kapcsolatok*

A cseh hallgatók több olyan tantárgyat is megneveztek (művészetek, cseh nyelv, zene, biológia, természettudományok, állampolgári ismeretek, testnevelés), amelyekkel össze

tudták kapcsolni az angolt. Egyikük példája arról szólt, hogy művészet órán lehetne mézeskalács embert készíteni. A görög és a magyar hallgatók számára azonban kihívást jelentett ez a feladat, amit a következő megjegyzések is illusztrálnak:

G3: *Nem hiszem, hogy lettek volna tanterven átívelő kapcsolatra utaló lehetőségek.*

G2: *A mesében voltak lehetőségek a biológiával és antropológiával való kapcsolatra, de a gyerekek nyelvi szintje miatt a tanár nem sokat tehetett. Emiatt csak a mesében szereplő testrészekkel és a gyerekbetegségekkel foglalkoztunk.*

M5: *Sok lehetőség adódott ugyan, de nem használtam ki őket.*

M6: *Megpróbáltam tantervi kapcsolatokat kialakítani az észak-amerikai őslakosok legendáival. Ezért is választottam ezt a mesét, de az őslakosokról végül is nem esett szó.*

Érdekes, hogy a magyar hallgatók különböző tanterven átívelő kapcsolatokat vetettek fel óraterveikben, de a bemutatókban mégsem szerepeltették őket.

M3: *Az óraterveimben állatokkal kapcsolatos gyakorlatokat készítettem.*

M4: *Ha újra készíteném a terveket, az órának lenne egy mezőgazdasági része. Valóban megnőhet óriásira a répa?*

- *Képi és szóbeli utalások*

Minden résztvevő elégedett volt az általa alkalmazott képi és szóbeli utalással. A szóbeliek közül a legtöbben a hangszínváltást emelték ki, továbbá a drámai hatás érdekében az intonációt, a szó- vagy mondathangsúlyt.

- *A tiszta, érthető mesemondás*

Nyolc cseh résztvevő szerint megfelelő volt a mesemondás tisztasága és üteme. A többiek azt jegyezték meg, hogy lassabban, érthetőbben, hangosabban kellett volna beszélniük. A magyar hallgatók fele elégedetlen volt, és javaslatokat fogalmazott meg a javításra. Egy görög hallgató sem volt elégedetlen a narrációs képességével:

G2: *Próbáltunk lassú ütemben olvasni, ami a mesemondást a mimika és a képek alkalmazásával érthetővé és érdekessé tette.*

G3: *Lassan olvastuk a mesét, és egyes jeleneteket eljátszottunk, így minden érthető és egyértelmű volt.*

▪ *A részvétel bátorítása*

A cseh hallgatók többsége azt jegyezte meg, hogy nem vonták be a közönséget a bemutatóba. Egyetlen résztvevő szólt arról, hogy *felkérhette volna a közönséget az együtténeklésre*.

A görög résztvevők kivétel nélkül arról számoltak be, hogy alkalmazták a közönség bevonásának valamilyen technikáját. Megemlítették, hogy felajánlották a közönségnek: fejezzék be másképp a történetet; bevonták őket a beszélgetésbe (a mesehallgatás előtti tevékenységként), kártyákat alkalmaztak (a mesehallgatás alatt), illetve a könyv borítóját tervezhették meg vagy rappende mondhatták el újra a történetet (hallgatás utáni feladatként).

A magyarok leggyakrabban a jóslás és a nyílt kérdések technikáját alkalmazták. M1 megemlítette, hogy annak ellenére, hogy felkérte a közönséget a szóbeli részvételre, nem mondták el utána a mondókát. Összességében a magyar résztvevők azt jegyezték meg, hogy nem vonták be a közönséget a bemutatóba.

A hallgatók reflektív feladataira adott válaszok összefoglalásaként a következőket lehet megállapítani. A résztvevők megítélése szerint nagyrészt sikerült képi és szóbeli segítséget adni, tisztán elmondani a mesét, és ösztönözni a társak részvételét. Ugyanakkor azt is érezték, hogy nem járt maradéktalan sikerrel az angol és más tantárgyak közötti tanterven átívelő kapcsolatok kiépítése és a mesék a tanulók korához és nyelvi szintjéhez való adaptálása.

A három ország résztvevői közötti hasonlóságok között kiemelendő, hogy többségük szerint nehézségekkel kellett szembenézniük a mesealapú tanításban. Aláhúzták, hogy bár ez sok eredménnyel is kecsegtet, nagyon időigényes feladat. Nehéznek ítélték a bemutatót a felnőtt közönség előtt, amely lényegesen különbözik a gyerekek közönségétől. Végül valamennyien hangsúlyozták, hogy a felvétel idegessé tette őket, és érezték, ez meg is látszott a teljesítményükön.

A magyar hallgatók külön is kitértek arra, milyen zavaró számukra a gyenge nyelvi kompetenciájuk, ami valószínűleg szintén befolyásolta a teljesítményüket. Azok a görög hallgatók azonban, akik bemutatóiban a legsúlyosabb problémák jelentkeztek a mesemondás technikáinak használatában, egyáltalán nem tettek említést nehézségekről. A tudatosság ilyen hiánya valószínűleg a hallgatók csekély tanítási gyakorlatából és végső soron a gyerekekkel kapcsolatos tanítási tapasztalatuk elégtelenségéből következik.

## 5. Összegzés

Bár a három ország hallgatói számára az előzetes oktatási input azonos volt, a mesebemutató és a tippek, technikák alkalmazása az egyes hallgatók esetében nagy eltéréseket mutatott. Az eredmények alapján arra jutottunk, hogy a mesealapú input számos helyen fejlesztésre szorul. Ennek megvalósítása eredményeként az egyes főiskolai programok oktatói tovább növelhetik anyagaik és a mesealapú tanmenet színvonalát.

Különös jelentőséggel bír az, hogy az oktatók a jelöltek oktatási hátteréhez és közegéhez igazítsák az inputot. A görög tanárjelölteknek például több, a mesék adaptációjával és bemutatásával kapcsolatos gyakorlatra van szükségük, mert ők a hagyományos tanítási megközelítésről szereztek több tapasztalatot. A jelölteknek a bemutató előtt el kell végezniük egy adaptációs feladatot. A mesék adaptálása nem egyszerű, a tanárjelölteknek pedig a lehető legnagyobb gyakorlatra van szükségük ezen a téren. Ennek érdekében a jelölteknek nemcsak adaptálniuk kell egy mesét, hanem össze is kell vetniük a különböző adaptációkat.

Ami a mesék bemutatást illeti, hasznos lehet a tanárjelöltek számára, ha más diákok vagy olyan tanárok gyakorlatát követhetik videón, akik jártasak a mesemondás technikáinak alkalmazásában. A kollégák által követett és alkalmazott tippek és technikák megfigyelése modellként szolgálhat, ami elősegíti a feladat megértését. A reflexiós tevékenységgel kapcsolatban tanácsos volna a mesék bemutatására és az óratervekre vonatkozó reflexív feladatok elkülönítése. A nyitott kérdések alkalmazása az eldöntendő kérdéseknél részletesebb válaszokat eredményezne. Végül pedig az oktatóknak rugalmasan kell reagálniuk a tanárjelöltek felvetéseire (pl. hogy párokban dolgozhassanak ugyanazon a mesén vagy ugyanazt a mesét többen választhassák és mutathassák be). Fontos, hogy szabad utat engedjünk a tanárjelöltek alkotó erejének, és lehetővé tegyünk számukra a kísérletezést, a felfedezést, az innovációt.

## Irodalomjegyzék

Brewster, J, Ellis, G. és Girard, D. (2002). *The primary English teacher's guide*. England: Penguin.

Ellis, G. és Brewster, J. (1991). *The storytelling handbook for primary teachers*. London: Penguin.

Ellis, G. és Brewster, J. (2002). *Tell it again! The new storytelling handbook for primary teachers*. London: Penguin Longman.

Garvie, E. (1990). *Story as vehicle*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Gebhard, J. G., Hashimoto, M., Joe, J. és Lee, H. (1999). Microteaching and self-observation. Experience in preservice teacher education program. In J. G. Gebhard és R. Oprandy (szerk.), *Language teaching awareness: A guide to exploring beliefs and practice* (172-184. o.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gilpin, A. (1999). A framework for teaching reflection. In H. Trappes-Lomax és I. McGrath (szerk.), *Theory in language teacher education* (109-118. o.). Harlow: Longman.
- Gwyn-Paquette, C. és Tochon, F. V. (2002). The role of reflective conversations and feedback in helping preservice teachers learn to use cooperative activities in their second language classrooms. *The Modern Language Journal*, 86, 204-225.
- Jones Mourao, S. (2006). Understanding and sharing: English storybook borrowing in Portuguese pre-schools. In J. Enever és G. Schmid-Schonbein (szerk.), *Picture books and young learners of English* (49-58. o.). Munich: Langenscheidt.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1993). *The power of reading: Insights from the research*. Englewood Colorado: Libraries Unlimited.
- LaBoskey, V. K. (1993). A conceptual framework for reflection in preservice teacher education. In J. Calderhead és P. Gates (szerk.), *Conceptualizing reflection in teacher development* (23-38. o.). London: the Falmer Press.
- Larsen-Freeman, D. és Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Lugossy, R. (2006). Shaping teachers' beliefs through narratives. In M. Nikolov és J. Horváth (szerk.), *UPRT 2006: Empirical studies in English applied linguistics* (329-352. o.). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Nikolov, M. (2000). Issues in research into early FL programmes. In J. Moon és M. Nikolov (szerk.), *Research into teaching English to young learners* (21-48. o.). Pécs: University Press Pécs.
- Piske, T., MacKay, I. R. A. és Flege, J. (2001). Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review. *Journal of Phonetics*, 29, 191-215.
- Renandya, W.A. és Jacobs, G.M. (2002). Extensive reading: Why aren't we all doing it? In J. C. Richards és W.A. Renandya (szerk.), *Methodology in language teaching* (295-302. o.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Renandya, W. A., Rajan, B. R. S. és Jacobs, G. M. (1999). Extensive reading with adult learners of English as a second language. *RELC Journal*, 30 (1), 39-61.

Richards, J. C. és Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schank, R. C. és Abelson, R. P. (1995). Knowledge and memory: The real story. In R. S. Jr. Wyer (szerk.), *Advances in social cognition. Volume VIII* (1-85. o.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Selby, G. (1999). Assessing reflection in the pre-service practicum. In H. Trappes-Lomax és I. McGrath (szerk.), *Theory in language teacher education* (133-145. o.). Harlow: Longman.

Swain, M. (1999). Integrating language and content teaching through collaborative tasks. In C. S. Ward és W. A. Renandya (szerk.), *Language teaching: New insights for the language teacher* (125-147. o.). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

Tahta, S. és Wood, M. (1981). Foreign accents: factors relating to transfer of accent from the first language to a second language. *Language and speech*, 24 (3), 265-272.

Walsh, T. M. és Diller, K. C. (1981). Neurolinguistic considerations on the optimum age for second language learning. In K. C. Diller (szerk.), *Individual differences and universals in language learning aptitude* (3-21. o.). Rowley, MA: Newbury House.

## A szerzőkről

**Marina Mattheoudaki** a thesszaloniki Arisztotelész Egyetem elméleti és alkalmazott nyelvészeti tanszékének adjunktusa. Angol szakos egyetemi diplomáját Birminghamben, PhD-fokozatát lexikológiai tárgyú kutatásáért az Arisztotelész Egyetemen szerezte. Az egyetemi alapképzésben és doktori képzésben oktat, kurzusokat tart az idegen nyelvek elsajátításáról és a nyelvtanítás módszertanáról. Jelenlegi kutatási témája az idegen nyelvek elsajátítása, a tanítás módszertana, a tanárképzés és -fejlesztés.

**Katerina Dvorakova** a Dél-Csehországi Egyetem tanárképzési szakembere és oktatója České Budějovicében. Szakterülete a gyerekek angoltanításának módszertana. Emellett a tanítási gyakorlatokon mentori feladatokat lát el, valamint nyelvkészség-fejlesztő és kommunikációs kurzusokat tart. Társszerzője a cseh általános iskola alsó tagozata számára készülő angoltankönyv-sorozatnak. Kutatási területe a Waldorf-pedagógia, különös tekintettel az általános iskolai idegennyelv-tanításra. PhD-dolgozatának is ez a témája.

**Láng Katalin** az esztergomi Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskola angol szakos oktatója és tanárképzési szakembere. Szakmai tapasztalatokkal rendelkezik a gyerekek és felnőttek tanítása, a tanítás módszertana, gyermekirodalom és az osztálytermi megfigyelés terén. Jelenleg a Pécsi Tudományegyetemen folytat alkalmazott nyelvészeti PhD tanulmányokat.

## **6. fejezet**

# **Autentikus képeskönyvek az angolul tanuló gyermekek és tanáraik életében**

**Lugossy Réka**

### **1. Bevezetés**

Ez a fejezet azt vizsgálja, hogy a hét-tízéves gyerekek és tanáraik számára milyen eredménnyel járt egy olvasási programban való részvétel négy általános iskolában Magyarországon, ahol a gyerekeknek az osztálytermen kívül nincs a célnyelvvel kapcsolatuk. Az olvasmányok autentikus képeskönyvek voltak, melyek kiegészítették az angol mint idegen nyelv iskolai oktatását. A gyerekek haza is vihették a könyveket, hogy testvéreikkel, szüleikkel együtt olvassák, megmutassák nekik. Az első részben a mesék oktatási felhasználásának elméleti kereteit vázolom fel, különös tekintettel az idegen nyelvek tanítására. Kitérek a narratíváknak a kognitív, érzelmi és társas fejlődésben játszott szerepére, valamint arra a hatásra, melyet a nyelv és műveltség fejlesztésére gyakorolnak. A második részben a gyakorlati kutatást ismertetem, majd értelmezem az eredményeket. Bemutatom, milyen hatással járt a képeskönyvek iskolai és otthoni olvasása a gyerekekre, a tanárookra és közvetlen közösségeikre. Kitérek a fiúk bevonásának kérdésére és arra, hogy a képeskönyvek mily módon használhatók fel az egyenlő esélyek megteremtésében.

### **2. A narratívák mint oktatási élmények az angoltanításban**

#### **2.1 A kognitív fejlődés**

A narratívák számos módon hatnak az ember életére. Ezek közül az egyik a kognitív fejlődés. Schank és Abelson (1995, 1. o.) szerint minden emberi tudás a múlt tapasztalatai köré épített történetekből táplálkozik. Így a történetek sémákként működnek, melyek segítségével megérthetjük a világot. A sémaelmélet a meséknek a kognitív fejlődésre gyakorolt hatásáról a következőt mondja: amikor a gyerekeknek mesélünk, lehetőséget biztosítunk számukra, hogy értelmezzék az új információkat, és ezáltal fokozatosan egyre elvontabb gondolkodási mechanizmusok alakuljanak ki bennük. Margaret Donaldson (1987) meglátása szerint ez az oktatás elsődrendű funkciója.

## 2.2 Az identitás fejlődése

Az ember mint biológiai lény tudományos nézete mellett ismeretes az ember mint társas és spirituális lény fejlődését leíró megközelítés: az ember itt végső soron narratívákban és azok által konstruálódik (László, 2005a, 2005b). Ebben a rendszerben a mesélés és a mesehallgatás az az alapvető eszköz, mellyel az ember az értelmet kutatja. Bettelheim (1991, 3. o.) azt állítja, hogy a tündérmesék olvasása révén tanuljuk meg önmagunk és mások megértését, valamint azt, hogy mindenki számára kielégítő és értelmes módon tudjunk egymáshoz viszonyulni.

A narratívák egyik, a személyest a közösségihez kapcsoló, és ezáltal mindkettő formálódását segítő funkciója a társas kötődések létrehozása. Horsdal (2006, 5. o.) úgy fogalmaz, hogy a meséléssel közösségeket építünk. Azt a vélekedést, hogy a narratívák meghitt módon való közlése kapcsolatokat erősít meg, a meseterápiák leíró tanulmányai is igazolják, melyekben a résztvevők megtanulják elfogadni mások segítségét éppúgy, mint segíteni a másikat, erősíteni az önbizalmat és bátorságot. Így lesznek képesek a mesemondás és -hallgatás révén életük értelmezésére (King és Nikolov, 1992). Betty Rosen (1988, 118. o.) is beszámol arról, miképpen befolyásolták hosszú távon a középiskolás fiúk önkifejezését a mítoszok és egyéb, mélyen ható narratívák és segítették őket abban, hogy elfogadják önmagukat, miközben a tanár jobban megismerte a diákokat, megalapozta tanári identitását.

## 2.3 Nyelvi és kulturális fejlődés

Az a gondolat, hogy a narratív mintázatok segítenek a megértésben és az emlékezetben (Elley, 1989, 176. o.) különös jelentőséggel bír a nyelvi órákon, ahol a gyerekek a mesék révén új szavakat és struktúrákat sajátíthatnak el olyan kontextusokban, melyek relevánsak a korai életszakaszban. Elley (1989) kimutatta, hogy ha nem a formán, hanem a jelentésen van a hangsúly, a gyerekek a nyelvet mélyebb szinteken használják – például a mesékből több mindent fel tudnak idézni, mint a mesterségesen összeállított gyakorlatokból, különösen, ha a narratívák az életükkel kapcsolatosak. Donaldson (1987) is hasonló eredményeket kapott: ezek szerint a gyermekkori tanulásról általában és a nyelvtanulásról különösen olyan értelmes kontextusban lehet beszélni, amelybe a gyerekek bevonhatják a saját tapasztalataikat.

A narratívákkal való hosszan tartó kapcsolat a nyelv tanulásának lehetőségéhez járul hozzá a tartalmas és motiváló kontextus révén, ezen kívül segít kialakítani a nyomtatással kapcsolatos tudatosságot, hosszú távon tehát fejleszti a műveltséget. Heath (1994, 75. o.) megállapítja, hogy a középosztály közösségeiben felnövő gyerekek egyes szokásokat, elgondolásokat és készségeket az írott anyagokkal végzett korai kulturálódási élmények alapján sajátítanak el. Kiváló példa erre a névadási tevékenység: ezáltal a gyerekek korán begyakorolják a kezdeményezés – válaszadás – visszajelzés ciklusát, melyet később az iskolai órák egyik alapvető interakciós mintájaként ismernek majd meg. Ilyen értelemben az esti mese azzal válik jelentős művelődési eseménnyé, hogy a gyereket jóval az



iskoláskor előtt készíti fel az órákon elvárt ismeretátadásra. Tanulmányok igazolják (pl. Rosen, 1988), hogy a mesék ismételt meghallgatása elősegíti az azokban használt nyelvi stílus ismeretét és kialakulását éppúgy, mint a gyerekek háttértudását egy sor témával kapcsolatban (Purcell-Gates, 1989, idézi Bialystok, 2001, 158. o.).

## 2.4 A narratívák beépítése a tantervbe

A mesemondás és -hallgatás, valamint a mesékben való gondolkodás által nyújtott előnyök ismeretében azt várnánk el, hogy az oktatás egyik fő célkitűzése a narratív érzékenység kialakítása és ápolása (Bruner, 1996). A narratívának azonban mint gondolkodási módnak eltérő értéket tulajdonítanak az egyes kultúrák. Bruner (1996) megkülönbözteti a paradigmatis és narratív gondolkodást. Szerinte a nyugati gondolkodásban az elme racionális funkciója jellemző, és többnyire figyelmen kívül hagyják a képzeletre és érzelmekre épülő tanulási élményekben rejlő értékeket. Emiatt a legtöbb iskola a narratívának hagyományosan pusztán díszítő funkciót tulajdonít (Egan, 1989), ahelyett, hogy kihasználná azt a lehetőséget, melyet a kognitív fejlesztés eszközeként rejt magában.

## 3. A kutatás

A következőkben Pécs és a hozzá közeli régió négy általános iskolájában a tanulókat és tanárokat is bevonó olvasási projektummal kapcsolatos kutatást ismertetem. Voltak ugyan korábban is olyan törekvések a megyében, hogy gyerekeket bevonjanak extenzív angol olvasói programokba (Bors, 1999), a jelen kutatás annyiban speciális, hogy minőségi autentikus anyagokat használtak az órákon – és otthon, mivel hazavihették őket.

Az anyagok tehát autentikus képeskönyvek voltak, melyeket a gyermekek élvezetére és gazdagítására írtak (Dunn, 1997, 1. o.), nem pedig valamely konkrét nyelvtanítási célból. Megtalálhatóak köztük kisgyermekeknek valók (*Old Macdonald*) és olyanok is, melyeket nagyobb gyerekek tudnak értékelni (*The Big Blue Sea*, *Coral Goes Swimming*). Továbbá, mivel tudjuk, milyen nagy hatással lehetnek a korai olvasmányélmények a fiúk és lányok olvasási attitűdjére (Hall és Coles, 1999), nagy figyelmet fordítottunk arra, hogy legyenek a könyvek között olyanok, amelyeket a lányok kedvelnek és olyanok, amelyeket a fiúk (például a *Big Red Bus*-t többnyire a fiúk szeretik, a *Cats Sleep Anywhere*-t a lányok).

A könyvek emellett az illusztrációk stílusában és művészi technikájukban is különböztek: volt köztük vízfesték, zsírkréta, hímzés és kollázs. Nem egy könyv olyan speciális elemet is tartalmazott, mely a gyerekek manipulációját ösztönözte (például szárnyak felemelése, tükörbe nézés), és arra készítette a tanárokat, hogy a gyerekeket bevonják a mesemondásba. A vonzó megjelenés és az érdekes tartalom révén (melyek a holisztikus tanterv szempontjából is lényegesek) a gyerekek olyan kontextusba ágyazott nyelvvel találkoznak, mely hozzájuk szól, és így a nyelvtanulás az iskolai közegben is természet-

tessé, holisztikussá válik. A könyveket Opal Dunn, a gyermekek tanításának szakértője, számos, a kétnyelvű tanulók és gyermekek számára létrehozott világméretű *Realbooks* program kezdeményezője válogatta, és bocsátotta rendelkezésre. A programban részt vevő tanárok kézhez kapják a *Realbook News*-t is, a Dunn által szerkesztett és kiadott hírlevelet ([www.realbooks.co.uk](http://www.realbooks.co.uk)), mely az annotált könyvlistán kívül tartalmaz egy, a gyermekek életében releváns valódi könyvekkel kapcsolatos cikket.

### 3.1 A kutatás kérdései

A következő kutatási kérdésekre kerestem választ:

- Hogyan hat az autentikus képeskönyvek iskolai és otthoni használata a gyerekek és tanárok motivációjára?
- Hogyan hat a gyerekek és tanárok nyelvi fejlődésére a meseolvasás és az interakció?
- Hogyan hat a könyvek használata (1) a gyerekek kooperációjára, (2) a tanár-diák viszonyra, (3) a tanárok kooperációjára (4) és a tágabb közösség kooperációjára (pl. a szülőkre, tanárookra és testvérekre)?
- Hogyan hat egymásra az anyanyelvi és idegen nyelvi olvasás?

### 3.2 A résztvevők

A programban részt vevő négy tanár a Pécsi Tudományegyetemen szerezte diplomáját, ahol korábban a mesealapú tanítással kapcsolatos kurzusokat hallgattak. Annak ellenére, hogy érdeklődést mutattak a mesék iskolai felhasználásában, a program előtt nem volt készítésük arra, hogy autentikus anyagokat használjanak, mivel nem állt rendelkezésükre olyan könyv, mely nyelvileg és tartalmilag megfelelő lett volna.

A tanárokat úgy választottam ki, hogy tanítványaik és egyéni különbségeik szerint is sokfajta oktatási háttérrel reprezentáljanak. Így a tanárok közül kettő (T1 és T2) korábban oroszot tanított, majd 1996-ban hároméves átképzés elvégzése után vette át angoltanári diplomáját. T1 falusi iskolában dolgozik, ahol alacsony az angol presztízse, és a legtöbb gyerek hátrányos társadalmi-kulturális háttérű. Korábbi megfigyelések során T1 nem mutatott kifejezett magabiztosságot angoltanári képességeit illetően, viszont nagyon motivált volt a tanulók érdeklődésének felkeltésében. T2-ben ezzel szemben igen magabiztos tanárt ismertem meg, akinek a gyermekek tanításában alkalmazható anyagokra és technikákra volt szüksége. A tanulók által adott informális visszajelzés is arra utalt, hogy órái nem voltak különösebben érdekesek, így a kutatás egy rejtett célját az jelentette, hogy növekedjék motivációja és jobban tudatosuljanak benne a gyermekek igényei.

A kutatás idején a másik két tanár (T3 és T4) nemrég végzett egyetemünkön. Mindketten Pécs eléggé népszerű és elismert általános iskoláiban dolgoznak. Jó a viszonyuk a gyerekekkel, szakmai felkészültségük kiváló. Az itteni gyermekek középosztálybeli családokból származnak, ahol viszonylag gazdag a nyomtatott kultúra jelenléte. Mind a négy tanár hét és tizenkét év közötti tanulókkal több csoportban használta a képeskönyveket.

### 3.3 Az eljárás

A kísérlet a 2000/2001-es tanévben kezdődött, és jelenleg is tart mind a négy iskolában. A tanárok egy 20 tételből álló autentikus képeskönyvcsomagot kaptak, melyeket rendszeresen együtt olvastak a gyerekekkel az angolórákon. A tanulók által kölcsönözhető további könyvcsomag is rendelkezésre állt. A kölcsönzés nem kötelező, de a tanárok igyekeznek úgy bevezetni a könyveket és úgy szervezni velük a munkát, hogy felkeltsék a gyerekek figyelmét, és ösztönözzék őket az olvasás örömeért való olvasásra.

A folyamatokról és a program eredményeiről egyaránt gyűjtöttem adatokat, kvalitatív technikák alkalmazásával. A tanárok saját megfigyeléseire támaszkodtam, továbbá tanári naplókra, külső megfigyelők által végzett óramegfigyelésekre, valamint az egyes tanévek végén a tanárokkal folytatott részben strukturált interjúkra.

## 4. Eredmények és következtetések

Egy korábbi tanulmányban már beszámoltam az attitűdökkel, motivációval és nyelvi fejlődéssel kapcsolatos eredményekről (Lugossy, 2006a), ezért most ezeket a szempontokat csak röviden tárgyalom. Azokkal a kérdésekkel foglalkozom részletesebben, melyeket eredetileg ugyan nem vettem fel a kutatási kérdések közé, de a program folyamán felmerültek, és további irányokat jelölnek ki. Két ilyen területet vizsgálok meg: (1) azt a szerepet, melyet a képeskönyvek a hátrányos kulturális helyzetű gyerekek számára az esélyegyenlőség megteremtésében játszanak és (2) azt az erőt, mellyel a fiúkat tudják bevonnani akkor, mikor más tanítási anyagok kudarcot vallanak. Végül a programban előre nem látott eseményeket mutatom be.

### 4.1 Attitűdbeli és motivációs eredmények a gyerekek körében

A négy tanár és a külső megfigyelők szerint a gyerekek várják a meséket az angolórákon és boldogan vesznek benne részt. *Teljesen más ilyenkor a légkör* – mondta az első interjúban T3 –, *egyáltalán nem olyan, mint egy óra. Olyan, mint a mesemondás. Imádják a gyerekek!* A tanárok erről szóló megjegyzései arra utalnak, a mesék nem a tanuláshoz kötődnek, és így a gyermeki nyelvelsajátításban nélkülözhetetlen természetes közeget hoznak létre (Krashen, 1985; Nikolov, 2002). Ugyanakkor a megjegyzés azt is jelzi, hogy a szokványos órák sem a tanulók, sem a tanárok szerint nem érdekesek.

A gyerekek nagy örömmel kölcsönöznek könyveket, amelyek vonzóak, érdekesek, nem kötelezőek – a tankönyvekkel ellentétben. A hátrányos szociális helyzetű iskola tanára szerint (T1) egyik-másik gyerek még sosem látott ilyen minőségű könyveket, és lehet, később sem fog. A könyvek szenzációs megjelenése mellett és azon túl, hogy az órákon meséket hallgathattak, a gyerekek lelkesedése a sikeres olvasásélménnyel is magyarázható. A többnyire rövid, könnyen érthető szövegek és illusztrációk segítségével megértik, amit hallanak és olvasnak.

Ami a gyermekek motivációját illeti, úgy tűnik, a korábbiakhoz képest többet olvasnak. Az a kérdés azonban nem válaszolható meg, hogy a program kihat-e majd a magyar nyelvű olvasási motivációjukra is. Mindenesetre bizakodásra ad okot, mikor azt látjuk, a gyerekek behozzák az iskolába magyar könyveiket, és arra kéri az angoltanárt, *olvassák el őket együtt angolul* (T1 és T3). Az attitűdök fejlődése szempontjából jó hír, hogy a gyerekek maguk kezdeményezik az olvasással kapcsolatos tevékenységeket. Más oldalról pedig nagy fontossággal bír a tanárok megfelelő reakciója az ilyen kérésekre, mivel ezzel a műveltségről mint kognitív és társas folyamatról alakul ki közös percepció (Hudelson, 1994; Smith, 1985).

#### **4.2 Attitűdbeli és motivációs eredmények a tanárok körében**

Az autentikus könyvek osztálytermi felhasználása a tanárok szakmai gyakorlatának különböző szintjein, például a motivációban eredményezett változásokat. Mind a négy tanár lelkesen fogadta a könyveket és a kezdetektől érdeklődést mutatott a velük való foglalkozás iránt. Az életkoruk, személyiségük és hátterük szerinti különbségek miatt azonban az osztálytermi gyakorlatban más és más volt az attitűdjük.

T3 és T4 fiatal és lelkes tanár, aki élvezzi a könyvekkel való kísérletezést, amit kihívásnak tekint. T3: *Mikor elkezdünk foglalkozni egy új könyvvel, mindig azon vagyok, hogy valami érdekes tevékenységet találjak ki hozzá.* Biztató ez az attitűd, hiszen ha izgalmasnak tartjuk az új anyagokkal új módon való foglalkozást, és vállaljuk a nehézségeket is, egyben a rutinná váló folyamatok és a kiégés ellen is hatunk, ami a tanári karrier későbbi állomásainak egyik nem ritka tünete (Huberman, 1989, idézi Rudduck, 1992).

A program elején T1, aki sem túl magabiztosnak, sem túl energikusnak nem tűnt, és a fiatalabb tanárokhoz képest fáradékonyabb is lehetett, részben azért volt hálás a könyvek nyújtotta lehetőségnek, mert őt és a gyerekeket is a könnyebb munka lehetőségével kecseltette. A program előre haladtával azonban T1 egyre jobban megértette, mi mindent el tud érni a könyvek által: *Nem hittem volna, hogy ezekben a könyvekben ennyi lehetőség rejlik.*

### 4.3 Társak, testvérek és szülők

Az autentikus könyvek pozitív hatása túlmutat a programban részt vevőkön. T1 az első interjúban felidézte azt az időt, amikor a gyermekek a németórákon kezdték el kérni a tanárt, hogy ott is használjanak hasonló könyveket. A tanulók testvérei is megismerhették otthon a könyveket, és gyakran előfordul, hogy megállítják a folyosón a tanárokat, hogy elmondják, *Nagyon tetszik nekem az a könyv, amit a nővéremnél olvastak*. Hall és Coles (1999) a gyerekek olvasási választásait elemezve mutatta ki, hogy a sokat olvasó testvér példája növeli a többi gyerek által olvasással töltött időt. Ugyanez a felmérés mutatta ki a kortársak hatását a gyerekek olvasási választásaira és szokásaira. Ilyen értelemben a program nemcsak a részt vevő tanulók számára bizonyult hasznosnak, hanem a környezetükben élők számára is.

Egy másik érdekes szempont a szülők szerepével kapcsolatos. A tanárok beszámolói szerint a falusi iskolákban tanulók szülei nagyobb figyelemmel követik a tanár erőfeszítéseit és jobban támogatják a könyvprogramot. Ez egybevág Burstall (1980) eredményeivel, melyek szerint a kisebb iskolákban tanulók szorosabb kapcsolatot alakítanak ki a tanárokkal, és ezért pozitív attitűd fejlődik ki bennük a tanulás iránt. Esetünkben a szülők és tanárok közti viszonyt lehet összemérni a két iskolában: a falusi iskolában tanulók szülei közvetlenebb viszonyban álltak a tanárral, és ennek folytán egyértelműbbek voltak a reakcióik a népszerűbb iskolában tanulók szüleiénél, akik a tanárral csak hivatalos alkalmakkor találkoztak, és ritkán mondták el neki a véleményüket.

### 4.4 Nyelvi eredmények

A program első évének végén T1 a következőt jegyezte meg: *Magamtól nem mertem volna ilyen könyveket használni. Túl nehéznek tartottam volna őket a tanulók számára*. A tanárok gyakran fogalmazzák meg ezt az aggodalmat az autentikus anyagok felhasználásával kapcsolatban. Mivel a bennük használt nyelvet nem igazították speciálisan az idegen nyelvet tanulók igényeihez, sokan attól tartanak, ezek a könyvek nyelvileg túl magasra teszik a léceket.

A tanárok szerint mégis azt kell látnunk, hogy a gyerekek rengeteg új szót és struktúrát sajátítottak el a könyvekből (és még a szóteszt mumusa sem ijesztgeti őket). A naplók is igazolják, amit az interjúban részleteznek: a ritmusra építő szövegrészeket könnyen megtanulják a gyerekek, és hosszú ideig emlékeznek rájuk. Minden gyerek meg tudta válaszolni a *Hol bújt el a foltos kutyus?* kérdést, pedig a szöveg tele van olyan szavakkal, melyek nem tartoznak a leggyakrabban tanítottak közé. Mikor T3 egy idő eltelte után átismételte a könyvet, azt tapasztalta, hogy a gyerekek az összes nehéz kifejezésre emlékeztek, mint például *sikos kígyó, szúrós süni, szőrös vakond, koromfekete cica*. A sikeres felidézést annak tulajdonította, hogy új, emlékezetes nyelvi és vizuális kontextusokban használhatták ezeket a szavakat.

## 4.5 Csoportdinamika

A tanárok szerint a könyvekkel való foglalkozás következtében nyíltabbá vált a kapcsolat a tanulókkal. *Közelebb érzem magamat a gyerekekhez, ha az óra végén mesélhetek nekik, és ők is sokkal nyitottabbak felém* (T3). Azt is megjegyzik, hogy még azokat a gyerekeket is lenyűgözik a képeskönyvek, akiket amúgy nehéz fegyelmezni. *Mindig akad egy vagy két gyerek, akiket nehéz motiválni vagy fegyelmezni, de amikor mesélek, egyszerűen nem tudják levenni a szemüket a könyvről* (T2). Erre a témára a fiúk bevonásának tárgyalásakor még visszatérek.

Egy másik, főleg a csoportdinamikában jelentkező előny leginkább a falusi iskolában érzékelhető, ahol a roma gyermekeket nem mindig fogadják be társaik. A magyarországi iskolákban gyakran előfordul, hogy a tanulók nem kedvelik a roma gyerekekkel való páros és csoportmunkát, sőt, nemritkán nem is vesznek részt benne velük. T1 elmondása szerint már maga a mesélés és az arra épülő feladatok is javították a gyerekek együttműködését. *A Kié ez a kalap?* című mesében a főhősnek, a cicának többször is meg kell találnia a labirintusból kivezető utat, és el kell vinnie a kalapokat a tulajdonosoknak. T1 arról számolt be, hogy a tevékenység során együtt játszottak a gyerekek, és az angolból legkevésbé ügyes tanuló volt az, aki a leggyorsabban találta meg a kiutat. Ez megerősíti a tanárok felvetését, miszerint még azok is jól teljesítenek a mesealapú feladatokban, akiket társaik gyengébbeknek tartanak – ugyanakkor élvezik, hogy otthon is olvashatják a könyveket, ami kivívta a többiek elismerését.

A kooperációt és az autonómiát is növelte, hogy a gyerekek hazavihették a könyveket. T1 megemlítette, hogy az első könyv órai elolvasása után kölcsönadta azt az egyik tanulóknak. A következő órára már mindenkihez eljutott, és a gyerekek figyeltek arra, éppen kinél van, és ki fogja legközelebb megkapni.

## 4.6 Egyenlő esélyteremtés képeskönyvekkel

Az eredmények arra utalnak, hogy bár mind a négy iskolában lelkesen fogadták a könyveket, a program az 1. iskolában bírt a legnagyobb jelentőséggel. Az ide járó diákokra hátrányos társadalmi helyzet jellemző, és a könyvekkel való ellátottságuk a többi iskolában tanuló gyermekéhez képest sokkal szerényebb. Az angolórák meseolvasási alkalmai, illetve a könyvkölcsönzési lehetőség azoknak is esélyt teremtettek, akiknek alig vagy egyáltalán nem volt még része hasonló tanulási élményben.

Heath (1982) bizonyítékot talált arra, hogy a könyvek felnőttekkel való megosztására és a mesélés folyamatára és diskurzusára szocializált gyerekeknek sokkal több esélyük van arra, hogy az iskolában sikert érjenek el az olvasással kapcsolatos tevékenységekben. Mivel az iskolai siker kulcsa az olvasás és az írás (Bialystok, 2001), az iskoláknak kell kompenzálnia, ha az otthoni környezet nem tudja biztosítani a feltételeket ezek fejlesztéséhez. Az autentikus gyerekkönyvek angoltanítási programba való integrálása, az olva-

sás értékes tevékenységként való kezelése hozzájárulhat a hátrányos kulturális helyzetű gyerekek iskolai sikeréhez.

Megmutattuk már az angol képeskönyvek motivációs és attitűdbeli hozamát. Bevezetésük azonban kognitív haszonnal is járt. A gyerekek megismerték a narratívákat és megfigyelhették a képeskönyvek művészi igényű kiállítását – ez sok témában mélyítette el tudásukat és újabb, érdeklődésüknek megfelelő kérdések felvetésére ösztönözte őket. Példa erre az a megjegyzés, melyet egy nyolcéves tanuló tett, miután elolvasta a *Noé egy nap ácsolt egy bárkát* című könyvet: *Nem is tudtam, hogy Noé minden állatból kettőt vitt a bárkára*. Természetes, hogy a könyvekkel kapcsolatos megjegyzések nagy része az anyanyelven hangzik el. A tanárnak arra kell ügyelnie, hogy a gyerekek megjegyzéseit a célnyelv tanításában hasznosítsa. Másrészt az anyanyelvi megnyilatkozások bizonyítják, a gyerekek elgondolkodtak azon, amit a közös olvasási élmény során hallottak.

#### 4.7 A fiúk érdeklődésének fenntartása

Valamennyi tanári interjúban és naplóban újra és újra felmerül az autentikus képeskönyvek hatása a fiúk bevonására. T1: *Még a fiúkat sem kellett fegyelmezni*, amikor meséltek. A fiúk mesékkel kapcsolatos feladatokban való aktivitására nem számítottak a tanárok, mivel *amúgy nem nagyon érdeklődnek*. A tanárok szerint nehéz fenntartani a fiúk figyelmét, mivel könnyen elvesztik a gyakorlatok alatt a türelmüket. Amikor azonban az olvasási gyakorlatokra került a sor, látszott, hogy ezek őket is érdeklik. Csupán azt teszi ehhez hozzá T1, hogy a fiúk *mindig hangosabban tettek megjegyzéseket a képekre, mint a lányok*. Ezt pedig a tanárok sokkal inkább az érdeklődés jeleként, semmint rossz viselkedésként értelmezték.

A fiúk ilyen szellemű érdeklődését a nemek eltérő oktatási tapasztalatainak keretében kell értelmeznünk. Hall és Coles (1999) szerint a fiúk kevesebbet olvasnak, mint a lányok, és magukról mint olvasókról sincs különösebben pozitív képük. Az általános iskolára és a nyelvi órákra jellemző a feminin kultúra túlsúlya, és így a fiúk az olvasással kapcsolatos tevékenységeket elsősorban női elfoglaltságnak tartják, amivel nem könnyű nekik azonosulni, különösen serdülőkorban (Hall és Coles, 1999). Millard (1997) is talált bizonyítékot arra, hogy a lányok és fiúk olvasással és írással kapcsolatos tapasztalata eltér egymástól – többek között bemutatta, hogy az iskola által preferált műveltségkép a lányok szemében vonzóbbnak tűnik, mint a fiúkban. Mindez odavezet, hogy a fiúkat nem igazán vonják be az olvasási folyamatokba, ezért aztán sokan lemaradnak, különösen a nyelvi tárgyakban. Millard (1997) egyik javaslata ennek a helyzetnek a kiegyensúlyozására az, hogy mind a lányok, mind a fiúk olvasási érdeklődését egyenlő mértékben elégítse ki az iskola. Ezt lényegileg motiváló, a gondolkodást aktivizáló olvasmányok felhasználásával lehet elérni, valamint a mindkét nem igényeinek megfelelő tevékenységi programmal.

Ahogy korábban már kifejtettem, a program számára a könyveket úgy választottuk ki, hogy a lányoknak és fiúknak is legyen köztük érdekes. A tanárok elmondták, hogy vol-

tak ugyan mindenki kedvencei, a fiúk és a lányok többnyire más-más könyvet választottak maguknak, ha erre lehetőség adódott. A *Nagy piros busz* a 4. sz. iskolában a lányok listáján az utolsó tétel volt, ezzel szemben a *Nagy kék tenger*, egy meditatív kötet anya és lány gyengéd kapcsolatáról, a legtöbb lány kedvencének bizonyult. A fiúk az utóbbi könyvet túl *lányosnak* találták, *unalmasnak*, amiben *nincs semmi humoros*, és ezért *egyértelművé tették, hogy ők most akkor ebből inkább kimaradnának* (T1).

A program három tanára (T1, T3 és T4) mindig megbeszélte a tanulókkal, melyik könyvet olvassák el legközelebb, és bármelyik könyvet kölcsönvehették. Arról azonban csak egy tanár kérdezte meg a fiúkat, miért nem tetszett nekik az egyik könyv (*The Big Blue Sea*). A gyerekeknek el kellett gondolkodniuk választásuk okain, a tanár pedig értékes információt szerzett arról, milyen könyvek iránt nem vonzódnak a fiúk (amelyek nem elég kalandosak vagy humorosak). Nemcsak azért kell pontosan felderíteni, miért szeretnek a gyerekek bizonyos könyveket, mert ebből megértjük választásuk mozgatórugóit, hanem azért is, mert ha a tanulás során alkalmuk van a választásra és arra, magyarázzák el, mit miért szeretnek, nagyobb az esély a kritikus gondolkodás fejlődésére, ami sajnos nem élvez elsőséget a magyar iskolákban. Ez is olyan területe lehet egy jól megalapozott angoltanítási programnak, mely kompenzálhatja az anyanyelvi nevelés hiányosságait.

#### 4.8 Váratlan történések

Az eddig bemutatott kedvező eredmények és folyamatok mellett olyan epizódoknak is szemtanúja voltam, amelyeket a mélyebb megértés érdekében érinteni kell. Az egyik a T2-vel kapcsolatos, aki az ösztönzés ellenére sem olvasta rendszeresen a könyveket. Amikor erre mégis sor került, többnyire a hagyományos, a magyar iskolákban gyakori frontális tanítási formát választotta. Megítélése szerint így könnyebb *kezelni a gyerekeket*. Ez arra is utal, hogy a gyerekeknek nem volt sok lehetőségük a könyvekkel való interaktív foglalkozásra. Nagyon valószínű, hogy T2-t nem sikerült igazán motiválttá tenni, de a tanulók még itt is legalább élményt szerezhetek nemcsak tankönyvből származó angol szövegekről és időnként átélhették a mesélés szorongásmentes pillanatait.

T2 nem szívesen adta kölcsön a könyveket, attól tartva, hogy *valami baj lehet belőle*. A másik középkorú tanár is osztotta ezt a nézetet: a könyvekre mint ritka, drága tárgyra tekintettek, amelyeket nem tudnának mással helyettesíteni. Érthető a félelmük, ha belegondolunk, munkájuk során milyen nehezen tudtak megfelelő anyagokhoz jutni. A fiatalabb tanárok ezzel szemben rugalmasabbnak és gyakorlatiasabbnak bizonyultak. Ők azt szerették volna, ha a tanulók minél több lehetőséghez jutnak, és nem aggódtak amiatt, hogy a könyvekben valamilyen kár eshet.

Egy másik figyelemre méltó kérdés az, miért nem ragadta meg a lehetőséget az iskola többi tanára, hogy ők is használják a könyveket. Úgy gondoltam, a kollégák felismerik a könyvekben a tanterven átívelő felhasználás lehetőségét vagy egyszerűen azt, hogy az emberiség fontos témáit lehet velük feldolgozni (pl. barátság, család, egyedüllét, fogya-



tékkal élés). T1 a következő megjegyzést tette naplójában az *All Kinds of People* c. könyvvel (Damon, 1995) való foglalkozás után, melyben mindenféle ember szerepel: *Bárcsak lenne ilyesmi a tanulók környezetismereti tankönyvében! Eléggé homályos például, mit gondolnak a magyar gyerekek a különböző bőrszínű emberekről.* A kollégák azonban időhiánnyal magyarázták, miért nem foglalkoznak ezekkel a könyvekkel. Összhangban van ez azzal az eredménnyel, melyet az angoltanárok meggyőződése és gyakorlata tárgyában végzett kutatás hozott napvilágra (Lugossy, 2006b). Eszerint amikor a tanárok az időhiányra hivatkoztak, a tanítással és tanulással kapcsolatos meggyőződésükről adtak számot – konkrétan arról, milyen oktatási értéket tulajdonítanak a meséknek.

A program számos kellemes meglepetéssel is szolgált: sok más angoltanárral is elkezdte a képeskönyvek alkalmazását – a programban részt vevő kollégáiktól vették őket kölcsön vagy a helyi módszertani központból, ahol szintén megtalálhatóak voltak a könyvek. Mikor megkérdeztem az egyik ilyen újonnan csatlakozó tanárt, mi vette rá a képeskönyvek használatára, azt mondta: régóta rájött, hogy sem neki, sem a gyerekeknek nem sok közülük van a tankönyvek tartalmához, és szeretne volna, ha jobbá teheti mindenki életét – az övét is beleértve.

## 5. Összegzés

Az autentikus könyvek programjának eredményei azt igazolják, hogy a tanulók és tanáraik számára egyaránt hasznos volt a képeskönyvek rendszeres olvasása az órákon és otthon. Úgy tűnik, a gyerekek motiváltak az angol tanulásában, nyitottabbak egymás iránt az angolórán, és nyelvileg is fejlődtek. További eredmény, hogy a fiúkat is sikerrel be lehetett vonni, valamint az, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek műveltségbeli fejlődésében is nagy lehetőséget rejt a képeskönyvek alkalmazása. A tanárok kapcsolata nyitottabbá vált a gyerekekkel, és úgy tűnik, napi munkájukra is jobb a rálátásuk.

## Irodalomjegyzék

Bettelheim, B. (1991). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales* (4. kiadás). London: Penguin.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press

Bors, L. (1999). *An investigation of Hungarian primary school teachers' and pupils' views of the Baranya Reading Project and suggestions for improving the design of the project*. Kiadatlan egyetemi disszertáció. University of Leeds.

Boyle, A. és Woolford, S. (1998). *Whose hat is that*. London: Walker Books Ltd.

- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts.
- Burstall, C. (1980). Primary French in the balance. In S. Holden (szerk.), *Teaching children* (86-90. o.). London: Modern English Publications.
- Damon, E. (1995). *All kinds of people*. London: Sadie Fields Productions Ltd.
- Donaldson, M. (1987). *Children's minds*. London: Fontana Press.
- Dunn, O. (1997). *Realbook News*, 2 (1). Letöltve a [www.realbooks.co.uk](http://www.realbooks.co.uk) webhelyről 1998. június 30-án.
- Egan, K. (1989). *Teaching as story telling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Elley, W. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 174-189.
- Farjeon, E. és Mortimer, A. (1996). *Cats sleep anywhere*. London: Frances Lincoln Ltd.
- Hall, C. és Coles, M. (1999). *Children's reading choices*. London: Routledge.
- Heath, S. B. (1982). Questioning at home and at school: A comparative study. In G. Spindler (szerk.), *Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Heath, S. B. (1994). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. In Maybin, J. (szerk.), *Language and literacy in social practice* (73-95. o.). Clevedon, Aron: Multilingual Matters.
- Hindley, J. és Benedict, W. (1995). *The big red bus*. London: Walker Books Ltd.
- Horsdal, M. (2006). Life-story narratives in voluntary organisations. Letöltve a [www.lua.it/esrea/papers/Horsdal.doc](http://www.lua.it/esrea/papers/Horsdal.doc) webhelyről 2006. augusztus 9-én.
- Hudelson, S. (1994). Literacy development of second language children. In F. Genesee (szerk.), *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community* (129-158. o.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- King, N. és Nikolov, M. (1992). Storymaking and drama with two groups of Hungarian children. *Modern English Teacher*, 1, 1-8.
- László J. (2005a). *A történetek tudománya*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- László J. (2005b). *A mai pszichológia emberképe. Magyar Tudomány*, 11, 1366.

- Lugossy, R. (2006a) Browsing and borrowing your way to motivation through picture books. In: J. Enever és Schmid-Schönbein, G. (szerk.), *Picture books and young learners of English* (23-35. o.). München: Langenscheidt.
- Lugossy, R. (2006b). Shaping teachers' beliefs through narratives. In M. Nikolov és Horváth J. (szerk.), *UPRT 2006: Empirical studies in English applied linguistics* (313-336. o.). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Millard, E. (1997.) *Differently literate: Boys, girls and the schooling of literacy*. London: Routledge Falmer Press.
- Nikolov, M. (2002). *Issues in English language education*. Bern: Peter Lang.
- Puttock, S. és Lambert, S. (2000). *Coral goes swimming*. London: Hodder Children's Books.
- Rosen, B. (1988). *And none of it was nonsense: The power of storytelling in school*. London: Mary Glasgow Publications.
- Rowe, J. (1998). *Can you spot the spotty dog?* London: Random House Children's Books.
- Rudduck, J. (1992.) Practitioner research and programs of initial teacher education. In T. Russel, & H. Muntty (Eds.), *Teachers and teaching: From classroom to reflection*. London: The Falmer Press.
- Schank, R. C. és Abelson, R. P. (1995). Knowledge and memory: The real story. In: R. S. Jr. Wyer, Robert, (szerk.), *Advances in social cognition, vol. VIII* (1-85. o.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, F. (1985). *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Souhami, J. (1996) *Old MacDonald*. London: Frances Lincoln Ltd.
- Waddell, M. és Eachus, J. (1994). *The big blue sea*. London: Walker Books Ltd.

## A szerzőről

**Lugossy Réka** a Pécsi Tudományegyetem Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének adjunktusa. Angol módszertani és a narratívák felhasználásáról szóló kurzusokat oktat. Kutatási területe a gyermekirodalom, az osztálytermi folyamatok empirikus vizsgálata és a tanári készségek fejlesztése.



## 7. fejezet

# A német mint második idegen nyelv a görögországi közoktatásban: tanterv és folytonosság

Charis-Olga Papadopoulou

### 1. Bevezetés

A görögországi általános iskolákban 2005-ben vezették be a második idegen nyelv, a német vagy a francia tanítását, így kötelező tanulásuk két évvel meghosszabbodott. Kétségtelen, hogy ez pozitív fejlemény, amely összhangban áll azzal az európai elvvel, hogy az anyanyelv mellett két idegen nyelvet korai gyermekkorban kezdjenek el tanulni. Viszont azt a problémát is látnunk kell, melyre a kutatások az általános és középiskolai átmenettel kapcsolatban hívták fel a figyelmet. Görögországban szisztematikus, összehasonlító vizsgálatnak vetettük alá a német mint idegen nyelv tantervének két jelenlegi változatát (az általános és középiskolait) annak érdekében, hogy bemutassuk, miből erednek a folytonosságban mutatkozó hiányosságok. Azért választottuk a tantervet kutatási témául, mert abban ragadható meg a nyelvtanulás folytonosságát veszélyeztető, illetve garantáló tényezők legtöbbje. A jelen kutatás lényeges átfedéseket, ellentmondásokat és módszertani hiányosságokat hozott napvilágra, különösen, ami az általános iskolát illeti. A tanulmányban kijelöljük a folytonosságot biztosító változtatások irányát, feltérképezzük a konkrét oktatási közegek hatását a releváns kérdéskörökre, és lehetőséget teremtünk az európai összevetésre, mivel a korai idegennyelv-tanulás európai viszonyai igen különbözőek.

Több mint tíz éve jelent meg a görög középiskolai oktatásban a német nyelv. A gyerekek első idegen nyelve az angol, melyet az általános iskolában, nyolcévesen kezdenek tanulni. A középiskolában második idegen nyelvet a német és a francia közül választhatnak. A németet a 2005–06-os tanévben vezették be az általános iskolában. A kétéves próbafázis végéhez közeledünk: a németet, illetve franciát már az általános iskola utolsó két évében tanítják (10–12 éveseknek). A próba befejeztével a minisztérium tervei alapján országosan bevezetésre kerül a második idegen nyelv tanítása. A német mint idegen nyelvnek jelenleg két tanterve létezik: az általános iskola első két évére és a középiskola három kötelező évére vonatkozó. Az általános iskolait 2005-ben dolgozták ki, a középiskolait 2003-ban vezették be.

A többi Görögországban érvényes idegen nyelvi tantervhez hasonlóan a két német nyelvi tanterv is a közös, téma-alapú keretbe illeszkedik. A keretben megfogalmazott alapvető cél összhangban áll a műveltség, a többnyelvűség és a multikulturalizmus elveivel. A többnyelvűséggel és a multikulturalizmussal kapcsolatos tevékenységeket nemcsak

azért tartják fontosnak, mert ezek a nemzetek közötti megértést és polgáraik kölcsönös megbecsülését segítik elő, hanem azért is, mert hozzájárulnak a tanulók kognitív és érzelmi fejlődéséhez. Ebből adódik, hogy valamennyi tevékenységnek végül is a fő célt kell szolgálnia: a tanulók nyelvi készségeinek fejlesztését, ami által sokféle nyelvi és kulturális közegben (valós, előre látható vagy előre nem látható szituációkban) lesznek képesek kommunikálni a nyelvi és nyelven túli eszközök segítségével. A tanulóknak meg kell érteniük, hogy a nyelv nem pusztán a különbözőképpen gondolkodó és beszélő emberek kommunikációjának eszköze, hanem annak a folyamatnak is, mely által az egyes területekkel kapcsolatos információt meg tudjuk szerezni, és fel tudjuk használni. A nyelvet a tanulók holisztikusan közelítik meg, szöveggként, társadalmi folyamatként és gyakorlatként ismerik meg, miközben az a szocializációjukat is szolgálja.

Az általános iskolában már németet tanuló diákok a 2007-08-as tanévben lépnek be a középiskolai oktatásba, és így felmerül tanulásuk folytonosságának kérdése. Az itt bemutatott kutatás célja az, hogy összevesse a két tantervet, megvizsgálja a folytonosságban jelentkező hiányosságokkal kapcsolatos félelmek indokoltságát, és a folytonosság biztosítása érdekében kidolgozza a változtatások elméleti keretét.

## **2. A folytonosság (hiánya) az idegen nyelv tanulásában**

A vonatkozó szakirodalomban több kifejezés is található a folytonosság témakörére, mint például a következők: a hézag megszüntetése, átkelés a hídon, az átmenet problémája. Schmid-Schönbein (2001, 154. o.) szerint ez arra utal, hogy nem világos, nem elég határozott ennek a sürgető kérdésnek a megítélése, de arra is, hogy az érdekeltek tenni szeretnének valamit a folytonosság elérése érdekében, és ez a törekvés lankadatlan (ld. pl. a következők munkáiban: Bausch és Helbig-Reuter, 2003, 199. o.; Bebermeier és munkatársai, 2003; Bludau, 1998; Helfrich, 1999; Mertens, 2001; Piepho, 2001, 347–349. o.; Schuhmacher, 2001, idézi Steinbrügge, 2003, 19. o.; Sauer, 2000, 3. és 5. o.).

A folytonosság hiánya bármikor jelentkezhet, ha az idegen nyelvet két egymást követő szinten (az általános és középiskolában) tanítják. Az idegen nyelvek tanításában és tanulásában jelentkező folytonossági hiány nem ritka (ld. pl. Edelenbos és Johnstone, 1996 munkáját a holland viszonyokról; Gattullo és Palotti, 2003 írását az olaszországi helyzetről; Low és Wolfe, 1993/1995 írását Blondin és munkatársai által 1998-ban idézve a Skóciában megfigyeltéről). Blondin és munkatársai (1998, 35. o.) szerint ez különösen a gyengébb és lassabban haladó tanulókra van negatív hatással, de drasztikusan csökkenti azokat az általános fejlődési esélyeket is, amelyeket az idegen nyelv tanulásának korai kezdete nyújt.

A folytonosság hiánya kapcsán a két következő alapvető félreértéssel lehet gyakran szembesülni a korai idegennyelv-tanulás terén. Az első szerint a korai idegennyelv-tanulás nem jelent mást, minthogy a középiskola előtti szakaszra toldódik ki az idegen nyelv tanítása. Ez azonban nincs így – az általános iskolai nyelvtanulást ugyanis merőben más

tanulási kultúra jellemzi (Christ, 2003, 452. o.), amelyben eltérnek a célok, a tartalmak, a tanítás módszertani fogásai és az értékelési megközelítések is. A második félreértés szerint a korai idegennyelv-tanulás nem is igazi tanulás, inkább csak játék és móka – a valódi tanulás a középiskolában kezdődik el.

A tanulók felkészültek ugyan a középiskola eltérő környezetére, arra azonban nem számítanak, hogy tanáraik megkérdőjelezzik, vagy egyenesen figyelmen kívül hagyják a korábban tanultakat (Lortz, 1998, idézi Schmid-Schönbein, 2001, 154. o.). Gyakran lehetünk tanúi annak, hogy az ilyen téves felfogások olyan gyakorlatot eredményeznek, amely aláássa az általános iskolai tanítást és tanulást. A középiskolai tantervek nemritkán előről kezdik az egyes tárgyakat, és mellőzik vagy nem kellően integrálják az általános iskolában szerzett tapasztalatokat, ismereteket és készségeket. Az a groteszk helyzet állhat elő, hogy ilyen alapon még azt kell a legjobb megoldásnak tartani, ha az általános iskolában tanultakat csak megismétlik, vagy nem fejlesztik tovább (Christ, 2003, 452. o.). Ennél sokkal rosszabb, ha a tanulók a fölösleges ismétlést büntetésként élik át, eluralkodik rajtuk a csalódottság, és elvesztik nyelvtanulási motivációjukat.

Blondin és munkatársai (1998, 56. o.) öt okra vezetnek vissza az idegennyelv-tanulás folytonosságának hiányát:

- a két szint tanárai és egyéb szereplői nem kommunikálnak egymással,
- a két szint közötti célok nem kompatibilisek, illetve hiányoznak a konkrét célok,
- eltérés tapasztalható a tanári módszertanban, a témákban, valamint a tanári kar idegen nyelvi kompetenciájában,
- a tanárképzés nem tudja meghatározni és kezelni a folytonossági hiány problémáját, és végül
- a középiskola korlátozott mértékben ismeri csak el az általános iskolából hozott tudást és készségeket.

Számos más ok is eredményezheti a két szint közötti törést (pl. eltérő képességű tanulók az osztályban, tanári attitűdök és gyakorlat, minisztériumi beavatkozás vagy nem kellő iránymutatás). Ebben a tanulmányban a tantervvel kapcsolatosokról lesz szó, mivel a folytonossági hiányt okozó legfontosabb tényezőket és az elhárításában alkalmazható legígéretesebb lépéseket az idegen nyelvi tanterv keretén belül érdemes megvizsgálni és a gyakorlati munkában alkalmazni.

Az idegen nyelvi tanulás folytonosságának biztosítása az utóbbi évtizedben vált különösen jelentős céllá. A Blondin és munkatársai (1998, 57. o.) által adott egyik alapvető tanács erre alapul. Kijelentik, hogy a tanárok, tanárképzési szakemberek, iskolaigazgatók, kutatók, tudósok és oktatáspolitikusok egyaránt felelősek érte. Az idegen nyelvek tanításában és tanulásában a folytonosság biztosítása érdekében az Európai Bizottság által eddig javasolt legfontosabb lépések a következők (Europäische Kommission, 2003, 16-23. o.; European Commission, 2004, 15. és 17. o.):

- a közös nyelvelméleti alap kidolgozása és a két oktatási szintet átfogó specifikus célok rögzítése,
- a gyermekek nyelv- és kulturális tanítására jellemző alapvető pedagógiai elvek meghatározása,
- az általános iskolai tantervekben teendő módosítások vizsgálata,
- az európai nyelvi portfólió bevezetése,
- az egyes iskolai szintek kezdetén a tanulók képességének és kompetenciáinak diagnózisa,
- a korai nyelvtanulással kapcsolatos információk eljuttatása a szülők és a társadalom egésze számára,
- a tanárképzésben szükséges fejlesztések és változtatások meghatározása,
- a két oktatási szint közötti kommunikációs csatornák megerősítése.

A jelen tanulmány az első öt lépést tekinti át, és a kutatási eredmények alapján tesz javaslatot a közös, mind az öt tanévet átfogó német tanterv elméleti keretére.

### **3. A kutatás eredményei**

Az itt ismertetett kutatási eredményeket a következő szempontok alapján csoportosítottam: a) célok, b) témák, tartalmak és tevékenységek, c) értékelés és d) módszertan. Mind a két tantervből válogatva mutatok be példát azok elemeire: olyanokat, melyek illusztrálják a két oktatási szint közötti problematikus, illetve problémamentes átmenetet. Az 1. táblázatban látható a kutatás eredményeinek összefoglalása, melyet részletes tárgyalásuk követ.



1. táblázat: A kutatás eredményeinek összefoglalása

A német tan tervei		A folytonosság hiánya	Folytonosság
	<b>Célok</b>	A célok ismétlődése  A célok nem mindig megfelelő allokációja  Fontos elemek hiánya egyik vagy másik tantervben	Az általános céllal kapcsolatos folytonosság  Egyes célok egymásra épülése  A követelmények és nehézségi szintek fokozatos növekedése
	<b>Témák, tartalmak, tevékenységek</b>	A hasonló megközelítést igénylő témák és tevékenységek ismétlődése  Egyes szövegtípusok nem mindig megfelelő allokációja	A tevékenységek egymásra épülése  A nyelvtan és mondattan szisztematikus bevezetése és gyakorlása középiskolában
	<b>Értékelés</b>	A nem megfelelően differenciált értékelés	Az értékelés közös, általános elméleti alapja
	<b>Tanítási módszertan</b>	Egyes, általános iskolában nem megfelelő technikák  A két szint közötti kapcsolat hiánya  A tantervekben a részletes leírások hiánya	Közös technikák és tevékenységtípusok

### 3.1 Célok

Az általános iskolai tanterv valamennyi célkitűzése megismétlődik a középiskolaiban, ahol ezekhez két új társul: az egyik a nyelvi tudatossággal, a másik a nyelvi közvetítéssel kapcsolatos. A tudatosságot érintő cél a németnek a göröggel és más nyelvekkel való összehasonlítására összpontosít, a közvetítést érintő pedig arra, hogy a tanulónak mindennapos kommunikációs helyzetekben képesnek kell lennie a nyelvi közvetítői szerep ellátására. A többi cél csupán kisebb változtatásokkal ismétli meg az általános iskolaikat. Például az általános iskolában az a cél, hogy a tanulók értsék meg az egyszerű hallott szövegeket – a középiskolában ehhez a következő kitétel társul: akkor is, ha a szövegben nyelvjárási elemek is előfordulnak. A célkitűzések ismétlődése talán akkor a leginkább problematikus, amikor a kezdők tanulásának tipikus céljairól van szó. Így például szerepel az ABC megtanulása, a beszélt német nyelv hangjaival való megismerkedés, az alapvető német fonémák, szavak kiejtésének és az intonációnak a megtanulása – ezeket nem szabad megismételni a középiskolai tantervben, hiszen az általános iskolaiban már

benne foglaltatnak. Megjegyzendő azonban, hogy helyénvaló az ilyen ismétlés, ha célja a felzárkóztatás, más esetekben viszont arra utal, hogy nem építenek a már megszerzett tudásra és készségekre, ami, mint láthattuk, a folytonossági hiány egyik legfontosabb oka. Továbbmenve, nem mindig világos, hogy egyes célkitűzések mindkét tantervben megjelenjenek. Példa erre az, hogy a beszédaktusok mindkét szinten fontos szerepet töltenek be, de csak a középiskolai tanterv célkitűzései között található róluk egyértelmű említés. Ez egyben reprezentatív példa arra a gyakran tapasztalható körülményre, hogy nem kellően világos a célmeghatározás. Szorosan idetartozik az a gyakori probléma is, hogy hiányzik a célok részletezése és elméleti megalapozottsága közti egyensúly. A mai nyelvtanulás egyik központi elemét, a témákra épülő nyelvi munkát csupán a középiskolai tanterv közli, mint követendő gyakorlatot, részletekbe menően, példákkal illusztrálva. Ez sajnálatos, hiszen köztudomású, mennyire jellemző az általános iskolai nyelvtanulásra a tematikus megközelítés. Ugyanez vonatkozik a nyelvi közvetítésre és tudatosságra is.

Azonkívül, hogy a középiskolai tantervben részletesebbek a leírások, a célokban tapasztalható eltérések nagyrészt azok elérési módozataiból következnek. Az általános iskolai olvasásra vonatkozó célokat például megismétli a középiskolai tanterv és kifejti, hogy a középiskolások maguk választhatják olvasmányaikat. Némelykor a két szint közötti egymásra épülésnek lehetünk tanúi, például akkor, amikor a tanulók autonóm (szóbeli és írásbeli) szövegalkotásának ösztönzéséről van szó, vagy amikor a nyelvi rendszerekben, vagy regiszterekben és stílusjegyekben tapasztalt szabályszerűségek lehetőleg önálló felismerésének és meghatározásának kívánalmát rögzíti a dokumentum. Az ilyen egymásra épülő jegyek megléte, valamint az általános cél (az idegen nyelvi tantervek közös témákra alapuló keretének) megvalósítása jelenti azokat a tantervi elemeket, amelyek hozzájárulnak a némettanulás folytonosságának biztosításához.

### 3.2 Témák

A tantervek célkitűzéseiben megjelenő ismétlődések a témákra, tartalmakra és szövegtípusokra is jellemzőek. Ezt nem nehéz megmagyarázni: a témák, tartalmak és szövegek mindig célokhoz kötődnek, mivel az előbbiek adnak módot arra, hogy megvalósíthassuk az utóbbiakat. Mégis, nem maguk az ismétlődések azok, amelyek töréshez vezetnek, bár a tanulók életkora és érdeklődése szerinti különbség miatt itt is szükséges volna a szétválasztás. A *családom*, *testrészek* és egyéb témák mindkét tantervben megjelennek, hasonló vagy teljesen azonos megközelítésben, néha (de nem mindig) esetleg a nehézségi fok szerinti minimális különbségtétellel. Mindez a folytonosság hiányát idézi elő. Nem könnyű így kiküszöbölni, hogy elunják magukat a diákok, és csalódnak. A probléma kezelésének egy módja, ha a középiskolában összetettebb, nehezebb feladatokban jelennének meg az azonos tartalmak, témák és szövegtípusok, mert így építeni lehet a korábban megszerzett tudásra. Sajnálatos, hogy a Görögországban érvényes német nyelvi tanterv nem látszik követni ezt az irányt. Más szavakkal, úgy tűnik, alig van vagy egyáltalán nincs különbségtétel a tanulók kora, érdeklődése és előmenetele alapján. Mindezek mellett egyes szövegek, mint például a *fabulák*, amelyek csak az általános iskolában

volnának elfogadhatóak, a középiskolai tantervben is megjelennek, és fordítva: olyan szövegekkel is találkozunk az általános iskolai tantervben, mint a brosúrák.

Másrészt azonban vannak olyan esetek is, ahol például terjedelem alapján megfelelő a szövegválasztás a szavak és kifejezések szintje szerint (a középiskolában alkalmazottak hosszabbak) és a hozzájuk kapcsolódó feladatok szerint. Erre példa az általános iskolában a szöveg többszöri meghallgatása és a sokfajta segítség, illetve a középiskolában a szövegek kevesebb alkalommal való meghallgatása és a kevesebb tanári segítség. Hasonló jó példa az általános iskolában a betűk, szavak, rövid mondatok helyesírási gyakorlata, illetve a középiskolában az írásfeladatok részévé tett helyesírási gyakorlat. Az általános iskolában (legalábbis kezdetben) nem kötelező a szövegekre adott szóbeli reakció, ami összhangban van a korai nyelvtanulás olyan elveivel, mint például a néma időszak, ellenben a középiskolásoknak többfajta beszédgyakorlatot kell végezniük. Végül pedig a nyelvtan és mondattan csak a középiskolában válik konkrét, meghatározott feladatok alapjává. Az általános iskolában a tanulókat anélkül kell fogékonnyá tenni a nyelvi rendszer iránt, hogy szisztematikus gyakorlatokat kellene végezniük vagy meg kellene érteniük az elméleti vonatkozásokat. Összességében tehát az egyes tevékenységekre vonatkozóan megállapítható, hogy jelen vannak a német tanulásának folytonosságát szolgáló eszközök.

### 3.3 Értékelés

Az értékelés általános elméleti alapja mindkét szinten azonos. Folyamatosnak, változatosnak, kritériumait tekintve világosnak, az eredményeket tekintve érvényesnek kell lennie. A tanár és a tanuló egyaránt felelős érte, célja pedig nemcsak a tanulók teljesítményének ellenőrzése, hanem a tanítási és tanulási folyamatra vonatkozó visszajelzés is. Ezek az általános elvek megfelelőek, és hatékony értékelési eljárásokat eredményezhetnek. Vannak azonban problémák is, amelyekre fel kell hívni a figyelmet. Nincs az egyes korcsoportok, illetve a tanulási és tanítási folyamatok szerinti különbségtétel az értékelésben. Más szavakkal: a tantervekben végig ugyanazok az eljárások szerepelnek. Ez elmentmond a korai idegennyelv-tanulás egyik alapelveinek, amelyből kiindulva nemritkán lemondunk a jegyekről és a formális értékelési mechanizmusok alkalmazásáról. Ennek egyrészt az az oka, hogy a cél a gyermekek barátságos, élvezetes tanulási környezetének kialakítása, másrészt az, hogy az általános iskolai oktatásban a jegyeket mellőzik, illetve a középiskolai rendszerben megszokottól eltérő módon fejezik ki. Az általános iskolában ebből következően nem helyénvaló a formális tesztek alkalmazása. Talán ez vezérelte az oktatási minisztériumot annak az irányelvnek a megfogalmazásában, hogy az általános iskolában a nyelvtanulás során semmilyen osztályozásból eredő nyomás nem nehezedhet a tanulókra. A jó irányba vezető úton lehet ez egy lépés előre, de az alternatív értékelési megközelítésekre vonatkozó segítség nélkül kívánnivalót hagy maga után. Mint ahogy az is probléma, hogy mindkét tanterv megemlíti ugyan az önértékelés koncepcióját, az önértékelésről és a társak értékeléséről azonban csak az általános iskolaiban kapunk

fogódzót. Csak a középiskolai tantervben merülnek fel olyan fogalmak, mint a nyelvi csomag és a tanulók nyelvi mappái. Röviden: itt is egyértelmű, hogy nem teljesen következő a két tanterv egymáshoz illesztése.

### **3.4. Módszertan**

Az oktatásmódszertant illetően az egyik legnagyobb, elsősorban a középiskolában jelentkező (a célok elemzésekor bemutatottakhoz közvetlenül köthető) problémának a homályos fogalmazás tekinthető. Vegyük azt a célkitűzést, miszerint a diákoknak sokfajta tanulási tevékenységben kell részt venniük. Nincs leírás arról, ezeket hogyan kell megszervezni, a gyakorlatban megvalósítani és a tanárnak értékelnie. Az egyes céloktól elválaszthatatlan elvek és tanítási módszerek homályosak vagy teljesen hiányoznak. A középiskolai tanterv nem tárgyalja kielégítően a módszertani kérdéseket. Részletesen leírja, mik a kívánatos óra jellemzői (a nyelvi játékok vagy éppen a morfológiai feladatok bevezetése), ami az első pontban megfogalmazottakat figyelembe véve kifejezetten preskriptív tantervi megközelítéssel jár együtt. Az általános iskolai tanterv ezzel szemben részletesen ismerteti az elveket, technikákat és megközelítéseket. Ez öröndetes is. Problémát jelentenek viszont olyan, a tantervben javasolt tanítási technikák és módszertani elemek, amelyek alkalmatlanok a 10-12 éves tanulók számára. Hadd idézzem az egyik legmeghökkenőbb példát: a tanterv a cselekedtető módszer és a történetmondás mellett harmadik technikaként a kézbábokat javasolja. Az első kettő valóban megfelelő, remekül hozzá tud járulni a tanulás és tanítás minőségéhez és a folytonosság biztosításához, a kézbábokról azonban bebizonyosodott, hogy kisebb korban sem igazán megfelelőek (ld. Cameron, 2001, 213. o.; Kubanek-German, 2003, 86. o.; Mindt és Schlüter, 2003, 121. o.), így ezt nem lehet helyénvaló technikának tartani.

Az utolsó téma a tantervekben javasolt tanítási módszerek közti belső vonatkozások hiányát illeti. Az általános iskola végeztével a tanulók nincsenek felkészülve a középiskolában rájuk váró tevékenységekre, tanítási és értékelési módokra. Tovább bonyolítja a helyzetet, hogy a középiskolai tanterv nem rögzít olyan folyamatokat, melyek az általános iskolai tanítási módszerekre és tanulási folyamatokra épülnének. Öröndetes azonban, hogy a folytonosság biztosításának egyik tényezője a két tanterv közös tevékenységtipusaihoz és technikáihoz kötődik. A projektfeladatok és nyelvi játékok mindkettőben fontos szerephez jutnak, és ezek révén a tanulók sikerrel folytathatják tanulmányaikat az egyik oktatási szintről a másikra átlépve.

## **4. A közös német nyelvi tanterv elméleti kerete**

Bizonyos feltételeknek kell megfelelni ahhoz, hogy sikeres legyen a közös német nyelvi tanterv – ami a folytonosságot illeti. A közös tantervnek a) összhangban kell állnia a vonatkozó elméletekkel és kutatási eredményekkel, b) biztosítani kell a görög közegbe való illeszkedést és c) építenie kell a jelenlegi tantervek azon elemeire, amelyek hozzá-

járulnak a folytonossághoz, ugyanakkor ki kell szűrnie, vagy minimálisra kell szorítani azokat, amelyekről bebizonyosodott, hogy gondot okoznak. Továbbá fejlesztésre vonatkozó javaslatokat kell tenni például a korai idegennyelv-tanítás módszertana, az értékelés kérdései és a két szint közötti átmenet kapcsán. Az ezek alapján kidolgozott elméleti keret legfontosabb komponenseit mutatja be a 2. táblázat.

*2. táblázat: A tervezett közös német nyelvi tanterv elméleti kerete*

<p>Meg kell határozni a kötelező oktatásba tartozó öt év <b>céljait</b> (két év az általános iskolában, három a középiskolában) annak érdekében, hogy</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ megvalósítható legyen az általános cél,</li><li>▪ valamennyi fokozatosan érvényre juthasson,</li><li>▪ világosak és alkalmazhatóak legyenek,</li><li>▪ elkerüljük az átfedéseket és ismétlődéseket,</li><li>▪ megfelelő legyen az allokációjuk,</li><li>▪ a tanévek alatt közös legyen az alap,</li><li>▪ megfeleljenek a tanulók életkorának (8–15 évig), illetve a két iskolai korcsoportnak külön-külön: a kései gyermekkorban (ld. Kubanek-German, 2001, 156. o.) a 8–10 évesek számára, illetve a pubertás szakaszában (a 10–15 évesek számára). Ez a felosztás nemcsak a tanulók érdeklődése vagy viselkedése alapján tekinthető érvényesnek, hanem kognitív fejlettségük és tanulási stílusuk miatt is.</li></ul>
<p><b>A témákat, tartalmakat és szövegtípusokat</b> oly módon kell kiválasztani, hogy</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ lehetőleg ne forduljanak elő ismétlődések és átfedések, illetve ahol mégis szükségesek, a korábbtól eltérő megközelítéssel alkalmazzák őket,</li><li>▪ a tanévek során megfelelő legyen az allokációjuk.</li></ul>
<p><b>A tevékenységeknek</b> a következőknek kell megfelelniük:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ a célok, témák, tartalmak és szövegtípusok alapján kell megszervezni őket, és</li><li>▪ a nyelvtant és mondattant tekintve a tanuló kora, érdeklődése, tudása, képességei és kognitív fejlettségi szintje szerint kell egymásra épülniük.</li></ul>

A közös általános elméleti alapvetésből következően a közös német nyelvi tantervben az **értékelés alapelveit** el kell választani egymástól:

- az általános iskolában informálisnak kell lennie, ami elősegíti a diákok bevonását a tanítási és tanulási folyamatokba éppúgy, mint tudatosságukat, önértékelésüket, reflexióikat és autonómiájukat, illetve
- a középiskolában formális értékelési technikákat is kell alkalmazni, de továbbra is mindent meg kell tenni a tanulók tanításba és tanulási folyamatokba való bevonása, tudatosságuk, önértékelésük, reflexióik és autonómiájuk érdekében.

A két oktatási szintet az értékelés területén össze kell hangolni, hogy a tanárok és a tanulók egyaránt tisztában legyenek a megszerzett tudással és tapasztalatokkal, és építhessenek azokra.

- A német tanulásának minden szakaszába olyan további tevékenységeket kell integrálni, melyekkel lehetővé válik a tudás és készségek diagnózisa. A hagyományos, a tantervben jelenleg is szereplő értékelési technikák felülvizsgálata és módosítása szükséges annak érdekében, hogy jobban érvényre jusson az értékelés tanulóközpontúsága, és hogy megteremtődjék a két szint közötti folytonosság.
- Az európai nyelvi portfólió az egyik leghatékonyabb eszköz az autonóm és reflektív tanulás támogatására, valamint arra, hogy az értékelés technikáinak alternatívájaként a tanulás folyamatának két partja között hidat építsen. Mivel próbaalapon ez már jelenleg is elérhető a görög középiskolai oktatásban, különös jelentőséggel bír, és azt sem felejthetjük el, milyen sürgős az európai nyelvi portfólió általános iskolában alkalmazható változatának kidolgozása és a középiskolaihoz való kapcsolása.

A **módszertannal** kapcsolatban a következő szempontokat kell figyelembe venni a közös német nyelvi tantervben.

Először is, valamennyi módszertani kérdést részletesen és világosan le kell írni, mivel a tanárok jobb híján csupán a tantervi irányelvekre tudnak hagyatkozni (pl. a továbbképzések hiánya vagy korlátozott elérhetősége miatt).

Másodszor, kiigazítások szükségesek a német korai tanulásában. A korcsoport számára nem megfelelő elveket, megközelítéseket és technikákat (pl. azokat, amelyek túl gyerekesnek minősülnek) módosítani, elméletileg igazolni kell, és a gyakorlatban ki kell dolgozni. Továbbá a korai idegennyelv-tanulásnak az elmélet és a kutatás által fontosnak tartott alapvető jegyeit be kell építeni a tantervbe (pl. szöveghallgatási és beszédgyakorlatok olvasás és írás előtt, a néma periódus, nyelvi mintakifejezések és olyan folyamatok, mint a felismerés, átrendezés, sorrendbe állítás).

Harmadszor, a folytonosság elérése érdekében oktatásmódszertani hidat javasolunk. A közös technikákra és ismerős gyakorlattípusokra való építés mellett (mint pl. a történetmesélés és a cselekedtető módszer) az általános iskola utolsó évében és a középiskola kezdetén a következő célokat kell elérni:

- a készségek egyensúlyának elősegítését,
- a tanulói stílus támogatását a másolótól a kognitív felé,
- a gyakorlattól az elmélet felé való haladást,
- a tanulói autonómia fokozatos növelését,
- a tevékenységek váltakozását,
- a játékok és a zene eltérő szerepét,
- az átmeneti szakaszra jellemző profil felvételét (Rück, 2004),
- az eltérő képességekkel rendelkező tanulók igényeinek megfelelő tananyagcsomagok kidolgozását (ld. pl. Low és Wolfe, 1996), valamint
- a meglévő tudásra való építést és annak gazdagítását.

## 5. A út előttünk

Ebben a fejezetben a görögországi oktatásban használt két német nyelvi tanterv összehasonlítását és elemzését mutattam be. A korábbi tanulmányokra és a vonatkozó szakirodalomra alapuló kutatás eredményeiből kiindulva javaslatot tettem a közös német nyelvi tanterv elméleti keretére, ami hozzájárulhat a folytonosság biztosításához a német nyelv görögországi kötelező oktatásában. A valóban jelentős előrelépéshez leginkább azonban további kutatásokra van szükség. Fel kell mérni, és elemezni kell a második idegen nyelv általános iskolai próbabevezetését és a középiskolai gyakorlatra tett hatását. Többek kö-

zött meg kell vizsgálni a tanítási és tanulási folyamatokat, a tanárok és tanulók attitűdjeit, a (formális és rejtett) tantervek bevezetését és értékelését, a tanárképzést és -továbbképzést. Bármelyik területre is esik a választás, a kutatás kollaboratív módszert alkalmazva hozhat hasznot: valamennyi résztvevőt be kell vonnia (többek között a tanárokat, oktatáspolitikusokat, szülőket, tanulókat). Az iskolai osztályból, a konkrét oktatási közegből kell kiindulnia és oda kell visszacsatolnia, de nem szabad szem elől téveszteni az európai vonatkozásokat sem, és mindennek az oktatás általános fejlesztését kell szolgálnia.

## Irodalomjegyzék

Bausch, K.-R., Christ, H. és Krumm, H.-J. (szerk.). (2003). *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage*. Tübingen: A. Francke Verlag.

Bausch, K.-R., Helbig-Reuter, B., Otten, E. és Schormann, R. (2003). Überlegungen zu einem integrativen Mehrsprachigkeitskonzept: 14 Thesen zum schulischen Fremdsprachenlernen. *Neusprachliche Mitteilungen*, 56 (4), 194-201.

Bebermeier, H., és munkatársai. (2003). Fremdsprachliches Lehren und Lernen in der Primarstufe und in den Eingangsklassen der Sekundarstufe I: Positionspapier (Kurzfassung). *Neusprachliche Mitteilungen*, 56 (1), 2-4.

Blondin, C., és munkatársai. (1998). *Fremdsprachen für die Kinder Europas. Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung*- Berlin: Cornelsen Verlag.

Bludau, M. (1998). Vom Abholen und vom Weiterführen. *Neusprachliche Mitteilungen*, 51(3), 157-160.

Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners. Cambridge Language Teaching Library*. Cambridge: Cambridge University Press.

Christ, H. (2003). Erwerb von Fremdsprache im Vorschul- und Primarschulalter. In K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (szerk.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage* (449-454. o.). Tübingen: A. Francke Verlag.

Edelenbos, P. és Johnstone, R. (szerk.). (1996). *Researching languages at primary school: Some european perspectives*. London: CiLT.

Europäische Kommission (2003). *Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004-2006*.

European Commission. Directorate-General for Education and Culture. Life long learning: Education and training policies. Multilingualism policies (2004). *Implementation of the education and training 2010 work programme: Working group "Languages" progress report.. EXP LG/13/2004*.



- Gattullo, F. és Pallotti, G. (2003). Baseline study on FLT to young learners in Italy. In M. Nikolov és H. Curtain (szerk.), *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond* (51-58. o.). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Helfrich, H. (1999). Fremdsprachenarbeit an Grundschulen und das Problem der Progression. Erfahrungen aus Rheinland-Pfalz. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht, 1*, 60-66.
- Hurrell, A. és Satchwell, P. (szerk.). (1996). *Reflections on modern languages in primary education: Six UK case studies*. London: CiLT.
- Kubaneck-German, A. (2001). *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht, Band 1: Ideengeschichte*. Münster: Waxmann Verlag.
- Kubaneck-German, A. (2003). *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht, Band 2: Didaktik der Gegenwart*. Münster: Waxmann Verlag.
- Low, L. és Wolfe, L. (1996). MLPS: impact on the secondary sector. In A. Hurrell és P. Satchwell (szerk.), *Reflections on modern languages in primary education: Six UK case studies* (29-38. o.). London: CiLT.
- Mertens, J. (2001). Der Fremdsprachenunterricht am Wendepunkt. Zum Verhältnis von Grundschule und Sekundarschule. *Neusprachliche Mitteilungen, 54* (4), 194-202.
- Mindt, D. és Schlüter, N. (2003). *Englisch in den Klassen 3 und 4. Grundlagen für einen ergebnisorientierten Unterricht*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Nikolov, M. és Curtain, H. (szerk.). (2003). *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Piepho, H.-E. (2001). Was müssen weiterführende Schulen vom Grundschulfremdsprachenunterricht erwarten dürfen? *PRAXIS Fremdsprachenunterricht, 48* (4), 346-354.
- Rück, H. (2004). Prinzipien des frühen Fremdsprachenerwerbs. *Neusprachliche Mitteilungen, 57* (4), 198-207.
- Sauer, H. (2000). Frühes Fremdsprachenlernen in Grundschulen – ein Irrweg? *Neusprachliche Mitteilungen, 53* (1), 2-7.
- Schmid-Schönbein, G. (2001). *Didaktik: Grundschulenglisch. Anglistik – Amerikanistik*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Steinbrügge, L. (2003). Neue Konzepte für den Fremdsprachenerwerb. *Neusprachliche Mitteilungen, 56* (1), 16-23.

## **A szerzőről**

**Charis-Olga Papadopoulou** német módszertani kurzusokat tart a thesszaloniki Arisztotelész Egyetem Német Nyelvészeti és Irodalmi Tanszékén. MSc-fokozatot az oktatás-kutatás módszertanában (University of Oxford), PhD-fokozatot az idegen nyelvet oktató tanár gondolkodása témájában szerzett (University of Oxford). Kutatási témái közé tartozik a korai idegennyelv-tanulás, a reflektív tanítás, az alternatív értékelési módszerek, a harmadik nyelv elsajátítása és a folytonosság az idegennyelv-tanulásban.

## 8. fejezet

# A tanulók kulturális identitása a korai nyelvelsajátításban

Gloria Vickov

### 1. Bevezetés

Az idegennyelv-oktatási programok számos európai országban törekszenek arra, hogy a tanulók képesek legyenek kommunikálni szülőföldjükéről és annak kultúrájáról. Ez a kultúrák között magasabb fokú megértéshez vezethet és fejlesztheti a tanulók tudatosságát saját kulturális identitásukról. Ugyanakkor, Horvátországban az általános iskolai angoltanárok gyakran tesznek említést arról a nehézségről, amelyet a tanulónak saját kultúrájuk és tradíciójuk angolul történő bemutatása jelent, miközben a diákokat szinte elárasztják az angolszász kultúrával kapcsolatos ismeretek. Ennek egy lehetséges oka az általános iskolai angol nyelvi tankönyvekben keresendő, amelyek a gyerekeket elsősorban a célnyelv sablonos kulturális ismereteinek befogadására kényszerítik.

Az évszázadok során a kulturális örökség és hagyomány megőrzése és táplálása minden nemzet számára döntő fontosságú volt fennmaradása biztosításában és etnikai identitása megtartásában. Ez nemcsak a kulturális dimenziót teszi a nemzeti létezés és folytonosság életvonalává, de egyben a nemzeti identitások közötti különbségeknek is a legfőbb forrása. Így hát nem meglepő, hogy sok, az idegen nyelvekben jártas szakember hívta fel a figyelmet a kulturális alapismeretek idegen nyelvtanításba való integrálásának egyre növekvő fontosságára (Brewster és Ellis, 2003; Byram és Feng, 2002; Kramsch, 1996; Kubanek-German, 2000; Peck, 1984; Petravić, 2004; Ur, 1991; Vilke, 1991). Peck (1984) szerint a kultúra tanulmányozása nélkül az idegennyelv-oktatás pontatlan és hiányos. Egy célkultúra oktatása az idegen nyelv tanulóinak lehetőséget ad arra, hogy megértsék és tiszteljék annak anyanyelvi beszélőit, tradícióját és életmódját. Ez az interkulturális tudatosság fejlődéséhez vezethet, amely Kubanek-German (2000, 50. o.) szerint a következőt jelenti: olyan képesség, amely lehetővé teszi az egyén számára, hogy önmagát egy nagyobb közösség részeként lássa, hogy összehasonlítsa a kultúrákat, és hogy megértse, az egyes nyelvek különböző kulturális meggyőződéseket, viselkedéseket és jelentéseket testesítenek meg. Brewster és Ellis (2003) megállapítja, hogy napjaink multikulturális világában, amelyben egyre kifinomultabb kommunikációs technikákon keresztül vagyunk tanúi a globalizációnak, egyre több ország – mint például az EU – oktatási és nyelvvoktatási politikája tartja fontosnak a nemzetközi összhang és világbéke érdekében a kulturális és interkulturális tudatosságot.

Az utóbbi időben néhány szerző (Petravić, 2004; Tas, 2005; Tsui, 2005; Vickov, 2005) azzal a javaslatlal állt elő, hogy vezessék be az idegennyelv-oktatásba a tanulók saját kultúrájának elemeit. Ezt elsősorban azért tartják fontosnak, mert hozzájárul a tanulók kultúrájának mélyebb megértéséhez, ami nélkülözhetetlen az interkulturális megértés és

tolerancia érdekében. A tanulók saját kulturális alapismereteinek idegennyelv-oktatásba való beolvasztásának további jótékony hatása a lehetséges pedagógiai implikációkkal kapcsolatos, amelyek a tanulók beszédképességének és motivációjának növelését eredményezhetik. Ez a korai nyelvsajátításban játszik különösen fontos szerepet, hiszen ebben a korban az idegennyelv-tanuláshoz pozitív attitűd társul, és a gyermekek roppant motiváltak (Mihaljević-Djigunović, 1998; Vilke, 1991). Továbbá ebben a korban kezdik el szisztematikusan felfedezni szűkebb és tágabb környezetüket, ekkor alakulnak ki első attitűdjeik, a körülöttük lévő világról alkotott gondolataik.

Kutatásunk középpontjában a tanulók saját kulturális identitásának a korai nyelvroktatásba való integrálása áll, különös tekintettel az angolra mint idegen nyelvre. Ezt a kérdéskört elsősorban annak a horvátországi angolnyelv-oktatási programnak az alapján tárgyaljuk, amely a tanulónak azt a képességét hangsúlyozza, hogy szülőföldjükről és kultúrájukról angolul kommunikáljanak. Horvátországban azonban általános iskolai angoltanárok gyakran tesznek említést arról a nehézségről, amelyet a tanulónak saját kultúrájuk és tradíciójuk angolul történő bemutatása jelent, miközben a diákokat szinte elárasztják az angolszász kultúrával kapcsolatos ismeretek. Ennek egy lehetséges oka az általános iskolai angol nyelvi tankönyvekben keresendő, amelyek a gyerekeket a cél nyelv sablonos kulturális ismereteinek befogadására kényszerítik. A jelen fejezet ezért a horvátországi általános iskolákban manapság használt négy tankönyv elemzését mutatja be. Fontos megemlíteni, hogy az angolt négy évvel ezelőtt vezették be kötelező tantárgyként a horvát nemzeti tantervbe az általános iskola első osztályában. Ez is megalapozza azt az elgondolást, miszerint a horvátországi angolnyelv-oktatás programja megfelelő színtere lehet a gyermekek saját kulturális értékeinek az angol korai oktatásába való bevezetésének.

## 2. Háttér

Mivel ennek az írásnak az a célja, hogy bemutassa, hogyan lehet bevezetni a gyerekek egyéni kulturális örökségének és hagyományainak alapjait a korai idegennyelv-tanulásba, meg kell határozni, hogyan használjuk a kultúra és a kulturális identitás fogalmát. A kultúra magában foglalja az egyén nemzetiségével kapcsolatos összetevők hosszú sorát, a formális és mély kultúrát. Brooks (1983, idézi Peck, 1984, 210. o.) megállapítása szerint a formális kultúrához tartozik a művészet, az irodalom, a technológia, az építészet és a politika, míg a mély kultúra egy bizonyos nemzet életstílusára utal: az étkezési szokásokra, a néphagyományra, a foglalkozásokra, arra, hogyan fejeződnek ki az attitűdök a barátok, családtagok és mások iránt. Ehhez hasonlóan Kramsch is (1996) két meghatározással szolgál a kultúra értelmezésével kapcsolatban, amelyek egy társadalmi közösség kétfajta megközelítését hordozzák. Az első meghatározás Brooks felszíni kultúrájával párhuzamosan a humán területhez kötődik. Arra a módra összpontosít, ahogyan egy társadalmi csoport a tárgyiasult produkció (pl. művészeti és irodalmi alkotások és társadalmi intézmények) révén ábrázolja önmagát és másokat. A második meghatározás a társadalomtudományokhoz kötődik, és a közösség tagjai által osztott attitűdök és meggyőződések, gondolkodás-

módok és viselkedésformák állnak a középpontjában. Ezt az utóbbi meghatározást, amely megegyezik Brooks mély kultúrájával, Peck (1984, 2. o.) az ember és a környezete közti kapocsként fogja fel. Az idegen nyelvek oktatásában ez a kultúra tanulmányozásának a leghatékonyabb vetülete. Peck a következő gondolatmenettel igazolja állítását: azzal, hogy a tanulóknak csak történeti és földrajzi ismereteket és szövegeket nyújtunk, nem tesszük számukra lehetővé a célkultúra valós tulajdonságaira való közvetlen rálátást.

A kulturális identitás tárgyát a faji, nemzetiségi és nemzeti identitásról kialakított kulturális szemlélet általános megközelítésén belül Kramersch ekképp definiálja: egy bizonyos kultúrában való hivatalos vagy önkéntes tagság (1998, 126. o.). Tanulmányunkban ebből kiindulva a kulturális identitás fogalma alatt a tanulók szülőföldjük formális és mély kultúrájából való részesülését egyaránt értjük, de az összefügg még környezetük szellemi és anyagi értékeivel való kapcsolatukkal is.

A kultúra oktatásával mint az idegennyelv-tanítás egyik komponensével újabban a nemzetközi összhang és világbéke előmozdításának egyik fontos eszközeként foglalkoznak. Az idegennyelv-tanításnak ez a területe három megközelítéshez kötődik: a kultúraközihez, az interkulturálishoz és multikulturálishoz. A szakirodalomban az elnevezések időnként átfedéseket mutatnak. Kramersch szerint a kultúraközi vagy interkulturális megközelítés többnyire két kultúra vagy nyelv politikai határok feletti találkozására utal (1998, 81.o.). A kultúraközi felfogás a *Másik* megértésének lehetősége után kutat, amelyet úgy érhet el, ha megtanulja annak nyelvét. Az interkulturális kifejezés szintén utalhat különböző nemzetiségi, társadalmi és nemi szempontból meghatározott kultúrájú emberek közötti kommunikációra, ugyanazon nemzeti nyelv határain belül. Ezen megközelítésekre lehet példa a Michael Byram és Anwei Feng (2002) által szorgalmazott interkulturális kommunikatív kompetencia vagy a kulturálisan érzékeny pedagógiára való törekvés az interkulturális tapasztalatoknak a tanárok szakmai hozzáértésére gyakorolt hatása alapján (Gu, 2005). E két megközelítés célja a célkultúrák megértésének elősegítése az idegennyelv-oktatás keretein belül. Ezzel szemben a multikulturális megközelítés a napjainkban az USA idegennyelv-oktatási szférájában jelentkező kezdeményezésekre utal, melyek a kultúrák tradicionális nézeteit próbálják a nemzetállamok határain túl kiterjeszteni és diverzifikálni. Mullen szerint (1992, idézi Kramersch, 1996) a multikulturális oktatás a hagyományos tanterv kiterjesztését tűzi ki célul a rasszok, társadalmi osztályok és nemi meghatározottság témakörének felölelése által annak érdekében, hogy a tanulók érzékennyé váljanak az Egyesült Államok kultúrájának egyedülálló történelme iránt.

A kultúraközi, interkulturális és multikulturális kommunikáció egyik aspektusa, hogy a tanuló képes elsajátítani egy másik nyelvet, megérteni annak kultúráját, miközben megőrzi a sajátját. Kramersch erre az aspektusra a kisajátítás fogalmát használja: a tanulók mintegy magukévá teszik az idegen nyelvet és kultúrát, igényeiknek és érdeklődésüknek megfelelően adoptálják és adaptálják azt (1998, 81. o.). Ez a megközelítés sarkallt minket arra, hogy párhuzamba állítsuk a fent említett készséget és a tanuló azon képességét, hogy az idegen nyelvet saját kultúrájának és nemzeti identitásának támogatására

használja. Különösen fontosnak tűnik ez a globalizáció egyre gyorsuló üteme miatt: sok ország próbálja erősíteni nemzeti és kulturális identitását, hogy a világpiacon jobb pozíciókhoz jusson. Ami az angol mint idegen nyelv oktatását illeti, úgy tűnik, általánosan elfogadottá vált, hogy a globalizáció folyamatában ez a nyelv lett a világméretű kommunikáció nyelve, a *lingua franca*, és hogy elsősorban nem azért tanulják, hogy anyanyelvi beszélőkkel használják kommunikációra.

Ahogy egy nemrég Ázsiában végzett kutatás kimutatta, az angol funkcionális jelentősége napjaink multikulturális világában nem csupán kereskedelmi és politikai szinten tükröződik, hanem abban is, hogy az egyén elősegítse saját nemzeti identitását, és a globalizáció folyamatában elfoglalja az őt megillető helyet (Tsui, 2005).

A *Közös európai nyelvi referenciakeret* szerint az európai országok többsége szintén nagy hangsúlyt fektet nemzeti identitásuk fejlesztésére és elősegítésére, amely egyéb általános, az idegennyelv-tanulással kapcsolatos célokkal, például az idegen kultúrák iránti nyitottsággal együtt alkot rendszert. Ezekben az országokban a tanterv kiemeli a tanítás interdiszciplináris megközelítését is, amelyben az idegennyelv-oktatás elősegíti más tantárgyak fogalmainak elsajátítását és megerősítését is (például Finnországban).

Horvátország tanterve hasonló alapokon nyugszik. Az idegennyelv-oktatás területén, különösen az angol nyelven belül, a horvátországi Nemzeti Alaptanterv nagy hangsúlyt fektet arra a közös célra, hogy a gyermekek sajátítsák el a nyelv használatát annak érdekében, hogy meg tudjanak nyilatkozni saját környezetükről, hazájukról, a nemzeti erőforrásokról és a kulturális értékekről. Ez a nevelési elv a tanulók saját nemzeti identitásának fejlesztését és ösztönzését tűzi ki célul. Azt a hitet fejezi ki, hogy az egyén saját kulturális identitásának mély megértése nélkülözhetetlen előfeltétele az interkulturális tanulásnak, különösen abban az értelemben, hogy milyen hatása van a célnyelv kultúrájának megismerésében. A horvátországi Nemzeti Általános Iskolai Alaptanterv 1991-ben vette föl az idegennyelv-oktatás programjába a gyermekek saját kultúráját és civilizációját. A tanterv világosan kimondja, az idegen nyelvi szókinccnek tartalmaznia kell a tanulók közvetlen környezetére és a hazára vonatkozó elemeket (*National curriculum*, 1991, 59. o.). Ez a dimenzió tehát a gyermekek saját nemzeti identitásának fejlesztésével kapcsolatos: általános nevelési célként azt az igényt fogalmazza meg, fejlődjék az interkulturális tudatosság, valamint Európa és a világ multikulturális társadalmának megértése. Másképpen fogalmazva: ahogy Petravić (2004) is jelezte, az idegennyelv-oktatásban azért kell helyet biztosítani a tanulók saját kultúrájának, mert a kultúrák megértése az egyén kultúrájának prizmján keresztül fejlődik, és mert a saját nemzeti identitásunk tudatossága egyben az interkulturális megértés fejlesztésének is elengedhetetlen előfeltétele.

A gyermekek kulturális és nemzeti identitása tudatosságának fejlesztése hozzájárul a célkultúra megértéséhez, fejleszti képességüket arra, hogy megnyilatkozzanak saját kultúrájukról és természeti örökségeikről, ami napjaink globalizált világában javíthatja azok pozícióit. De más előnnyel is jár az, ha a tanulók kultúrája megjelenik az idegennyelv-oktatásban, különösen a korai nyelvtanulásban. A gyerekek angoltanulása és ezen

belül a korai szókincs-elsajátítás kapcsán Vilke (1991) konkrétan megnevezi azokat a szavakat, amelyeket a gyermekeknek el kell sajátítaniuk. Kutatása azt igazolta, hogy azokat a szavakat kell megtanítani nekik, amelyek tartalmát az anyanyelven már ismerik. Amellett, hogy ismerős a jelentés és tiszta képzettel rendelkeznek a megtanulandó szóról, az is lényeges, hogy a szavak a gyermek saját kultúrájából és közvetlen környezetéből származzanak. Az ismerős dolgok lehetővé teszik számukra, hogy mindennapi teendőkről beszéljenek, arról, ami itt és most történik. Ez arra is lehetőséget biztosít számukra, hogy az őket körülvevő világban rendszeresen alkalmazzák szókincsüket, gyakorolják az iskolában tanultakat, és kreatívan használják a nyelvet. A gyermekek a nyelvben nem a jelek rendszerét látják, hanem a jelentés kifejezésének egy módját. Ahogy egykoron Halliday (1973) kifejtette, nem az érdekli őket, mi is a nyelv valójában, hanem az, hogy mit lehet vele kezdeni. Vilke kutatási eredményei alapján feltételezhető, hogy a gyermekek egyszerűen áthelyezik a korábban anyanyelvükön, saját kultúrájukban elsajátított fogalmakat az idegen nyelvbe, új neveket adva nekik.

Mikor azonban olyan ismeretlen fogalmakra kerül sor, amelyek a célnyelv kultúrájából származnak, a folyamat sokkal összetettebb: a tanár segítségével kell elsajátítaniuk az új fogalmat és annak nevét memorizálniuk az idegen nyelven. További gondot jelent az, hogy a tanulóknak a közvetlen környezet nem ad megerősítést arról, helyes-e az újonnan elsajátított fogalomról alkotott felfogásuk. A horvátországi gyermekek például a vízforraló kanna angol megfelelőjéhez nem kapcsolják azt a képet, amint a család egyik tagja vízzel megtölti azt, majd a főzőlapra helyezi. Hasonlóképpen, mikor egy fiúnak azt mondták angolul, *Menj fel és fekjüdj le*, horvát nyelven később elmesélte, hogy ő mindig *felmegy* lefeküdni, mivel otthon emeletes ágya van, és öccse alszik alul. Mondanom sem kell, hogy a gyermekeknek meg kellett volna mutatni egy tipikus angol ház felépítését. Ha ezt érdekesen, megfelelő módon adják elő, a gyermekek általában elfogadják, és tudomást szereznek más népek szokásairól és életmódjáról. A szóban forgó esetben azonban nem látjuk semmilyen okát annak, miért ne vezethetnénk be olyan szavakat, amelyek megtalálhatók a gyermek saját környezetében is. Az emeletes ágy angol kifejezését például úgy is meg lehet magyarázni, mint a két- vagy többgyermekes horvátországi családokban gyakran előforduló fekvőalkalmatosságot.

Az idegen kultúra elemeire utaló szavakkal kapcsolatos élmény hasznos lehet a korai idegennyelv-oktatásban használt anyagok szerzőinek. Amikor a tankönyvekbe felveendő szavak körén gondolkodnak, megítélésünk szerint két kiindulópontot kell fontolóra venniük. Az első az, hogy a kisgyermekkorban az idegen nyelv általában nagy kihívást jelent, ezért jelentős motivációs tényező (Dunn, 1993). A második az, hogy a gyermekek ebben az időszakban kezdik el szisztematikusan felfedezni az őket körülvevő dolgokat, ami a szűkebb és tágabb környezet értékeinek felmérésére ösztönzi őket. A tanulás kezdetén a gyerekek idegen nyelvek iránti pozitív hozzáállása, magas fokú motivációja és eredendő kíváncsisága teszi lehetővé a kulturális és tradicionális háttér egyes elemeinek a korai idegennyelv-oktatásba való integrációját. Kettős kedvező hatást eredményezhet a nyelvi és nyelven túli elemek ilyen összekapcsolása: egyrészt a gyermekek megtanulnak egy idegen nyelvet, másrészt felfrissítik a kulturális örökségükkel kapcsolatos

ismereteiket, és új információkhoz is jutnak. Ily módon egyéni és nemzeti identitásukat is fejlesztik. Ezen kívül abban is bízunk, hogy az újonnan elsajátított szókincs alkalmazása lényegesen könnyebbé válik, és ösztönzést kap a nyelven kívüli kontextus valóban hozzáférhető volta miatt. Ez megint csak sikerélményhez juttatja a tanulókat, ami feltételezhetően további pozitív hatást gyakorol motivációjukra. Az idegennyelv-tanulás folyamatában a gyermekkori sikerélmény egyik aspektusa az a szituáció, amelyben a gyermek a mindennapi környezet bemutatására használja az idegen nyelvet, és ezt szülei és más felnőttek örömmel fogadják (Vickov, 2005). Következésképpen a gyermekeknek roppant fontos, hogy amikor csak lehetséges, biztosítsunk számukra lehetőséget a nyelv intézményes kereteken kívüli használatára, mivel így világosan látják erőfeszítéseik indokoltságát és gyakorlati jelentőségét, sikerélményhez jutnak, és gazdagodnak a kulturális közeggel kapcsolatos ismereteik.

### 3. A tankönyvelemzési kutatás

Jóllehet az angol az általános iskola első osztályától kezdve kötelező, és bár a gyermekek kulturális és nemzeti identitásának interdiszciplináris megközelítésből fakadó és az általános iskola legelején kezdődő fejlesztése része a horvátországi idegen nyelvi tantervnek, általános iskolai tanárok gyakran említést tesznek arról a nehézségről, amelyet a tanulóknak saját kultúrájuk és tradíciójuk angolul történő bemutatása jelent. Azt állítják, a gyerekek nincsenek birtokában az alapszókincsnek, amikor a közvetlen kulturális környezetük és hagyományaik megnevezéséről van szó. Azt is fájlják, hogy nem található interdiszciplináris párhuzam más tantárgyakkal, legfőképpen a tudományok, földrajz, történelem és horvát nyelv (anyanyelv) tekintetében, amelyekben a horvát kultúra háttér-elemeit biztos alapokon oktatják. A helyzetet részben meghatározhatja az, hogy a horvát kulturális és tradicionális háttérhez kapcsolódó szókincs majdnem teljesen hiányzik a jelenleg horvátországi általános iskolákban használt angol nyelvi tankönyvekből.

Tanulmányunkban kvantitatív elemzést végeztünk horvátországi kulturális ismeretek alkotóelemeiről annak érdekében, hogy meghatározzuk, hogyan vannak jelen ezek az információk. A jelenleg általános iskolákban használatos angol nyelvi tankönyvek közül négyet választottunk ki az elemzéshez. Ugyanezt az eljárást alkalmaztuk az angolszász kultúra elemeinek vizsgálatára is. A következő tankönyveket: *Dip In 3* (Mardešić, 2003, 3. osztályos általános iskolai tankönyv), *Dip In 4* (Ban és Blažić, 2006, 4. osztályos általános iskolai tankönyv), *Building Bridges 5* (Lubina, Neuhold, Pavuna és Singer, 2006, 5. osztályos általános iskolai tankönyv) és *Way to Go 5* (Mardešić és Džeba, 2004, 8. osztályos általános iskolai tankönyv). A tankönyvek mindegyikét horvát tankönyvkiadó adta ki. Az elemzésben azokra a kulturális színezetű szavakra koncentráltunk, amelyek tankönyvekben egyértelműen kulturális (horvát vagy angolszász) szövegkörnyezetben jelennek meg.

Az elemzés első részében a szótári egységeket táblázatos formában közlöm kulturális eredetük és az általános iskolai osztály szerinti besorolásban. A táblázat után diagram-



ban hasonlítom össze az angolszász és horvát kultúra reprezentációjára vonatkozó szókincselemeket. A táblázat és a diagram adatai részletesen bemutatják a két kultúrához kapcsolódó kulturális színezetű szókincselemek mennyiségét és típusait, és úgy gondolom, átfogó képet adnak arról, hogy a horvátországi általános iskolákban tanuló gyermekek milyen angolszász és horvát kulturális hatások érik.

#### 4. Mi van a tankönyvekben?

Az 1. és 2. táblázat azon szótári elemeket tartalmazza, amelyek az angolszász, illetve horvát kultúrára vonatkoznak a négy tankönyvben.

1. táblázat: Az angolszász és a horvát kultúrával kapcsolatos szótári elemek a 3. és 4. osztályos angol tankönyvekben

3. osztály <i>Dip In 3</i>		4. osztály <i>Dip In 4</i>	
Angolszász kultúra	Horvát kultúra	Angolszász kultúra	Horvát kultúra
cowboy földszint/emelet könyvtárszoba emeles busz Temze Óratorny font penny Millenniumi Kerék (London Eye) London-híd (London Bridge) Királynő Nagy-Britannia Tower-híd Óratorny Regent Park Buckingham palota Szent Pál katedrális Trafalgar tér Nelson-oszlop Oxford street fekete taxik	Adriai-tenger Horvátország horvát Száva folyó Szent Márk katedrális	iskolai egyenruha földszint/emelet ebédlő felhőkarcoló font Fehér Ház Szabadság-szobor Amerikai Egyesült Államok Disneyland cowboy indiánok bendzsó Halloween hamburger baseball fánk Anglia Hálaadás pulykasült sütőtök torta édes krumpli McDonald's indián történet Harry Potter	Horvátország horvát

2. táblázat: Az angolszász és a horvát kultúrával kapcsolatos szótári elemek az 5. és 8. osztályos angol tankönyvekben

5. osztály <i>Building Bridges 5</i>		8. osztály <i>Way to Go 5</i>	
Angolszász kultúra	Horvát kultúra	Angolszász kultúra	Horvát kultúra
blézer iskolai egyenruha vasárnapi reggeli sült hal hasábburgonyával az ENSZ épülete Empire State Building New Yorker magazin Egyesült Királyság Amerikai Egyesült Államok angol Harry Potter Manchester United- szurkoló Nagy-Britannia font hamburger Anglia Indiai óceán Atlanti óceán Csendes óceán New York-i kikötő Szabadság-szobor felhőkarcolók Central Park dollár Brooklyn-híd Halloween húsvéti tojás tojáskeresés	Horvátország Adriai-tengerpart horvát Adriai-tenger óváros erődök paloták	angolok szászok angol telepesek angol protestánsok oxfordi professzor Rugby angol magániskolák a brit birodalom Viktória királynő az amerikai kormányzati szervezet Ausztrália ausztrál őslakosok ausztrálok koala macik ausztrál gyapjú ausztrál angol Chicago Bulls a brit triatlon egyesület Közép-Amerika Loch Ness-i szörny Central Park Madison Square Garden New York Knicks Ír Köztársaság Észak-Írország barna sör Szent Patrik kanadai juharlevél	horvát adriai túrák

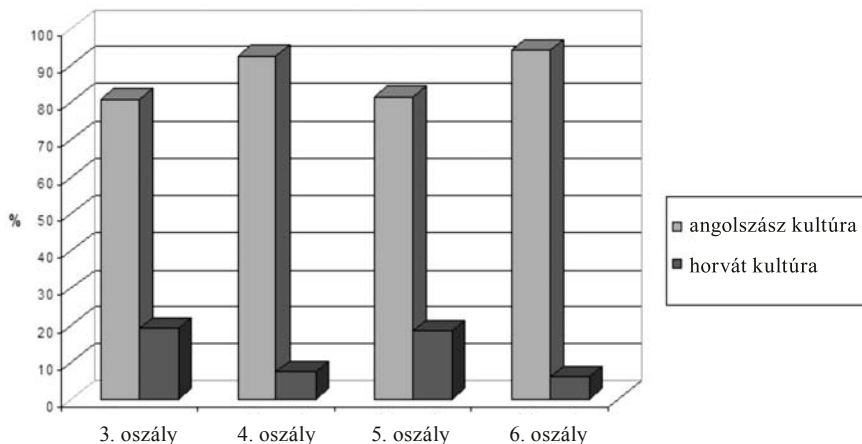
A táblázatban szereplő szavak az angolszász világgal kapcsolatos formális és mély kulturális információk túlsúlyát mutatják. A célkultúrára vonatkozó lexikai elemek által jelzett kulturális területek között találunk történelmieket (pl. angolok, szászok, angol telepesek, Brit Birodalom, Viktória királynő – többségük a 8. osztály tankönyveiben) csakúgy, mint az angol anyanyelvűek étkezési szokásaival kapcsolatosakat (hamburger, fánk, sütőtök torta, édes krumpli). Az általános iskola felső tagozatán (az 5. és 8. osztályos tankönyvekben) a kulturális vonatkozású szavak témák szerinti egységekben jelennek meg, melyek a két kultúra különböző aspektusaival kapcsolatosak. Az 5. osztályos *Building Bridges 5* című tankönyvben például néhány más szó mellett a következő horvát kultúrához kötődő szótári egységekkel találkozhatunk: óváros, erődök, paloták. Ezeket a szavakat a tankönyv Dubrovnik leírására használja, amely egyike az ország leggyönyörűbb régi városainak, és az UNESCO védelmét élvezzi. A többi, a tanulmányban elemzett tankönyvvel ellentétben a *Building Bridges 5*, ha nem is túl határozottan, de legalább megkísérli bemutatni a tanulók saját kultúráját és nemzeti identitását azzal az egyszerű fogással, hogy bemutatja Anát, a horvát kislányt és családját, akik az édesapa munkája miatt ideiglenesen Nagy-Britanniában élnek. A tanulók Anán keresztül ismerik meg a horvát kultúrával kapcsolatos angol lexikai elemeket, de még ebben az esetben is jelképes a horvát kulturális háttér reprezentációja: hét szó utal mindössze a tanulók saját nemzeti és kulturális identitására (Horvátország, az Adria partja, horvát, Adria, óváros, erődök, paloták).

A célnyelvi kultúrák és a saját kultúra információinak reprezentációja közötti legnyilvánvalóbb eltérés a 8. osztályos tankönyvben tapasztalható, amelyben kizárólag angolszász fogalmakkal operálnak a kulturális témájú tankönyvi leckék. A célkultúra elemei sporttal (a Rugby iskola, Chicago Bulls, az angol triatlon, New York Knicks), oktatással (oxfordi professzor, angol magániskolák, ausztrál angol), történelmi, földrajzi és kormányzati témákkal (Brit Birodalom, Viktória királynő, az amerikai kormányzati szervezet, Ausztrália őslakosai, ausztrálok, Közép-Amerika, Ír Köztársaság), hagyományokkal és egyes vidékekkel kapcsolatosak (angol protestánsok, ausztrál gyapjú, Loch Ness-i szörny, barna sör, Szent Patrik, juharlevél).

Ami az általános iskola alsó tagozatát (a 3. és 4. osztályt) illeti, a tankönyvek nem foglalkoznak kulturális témákkal. Az angolszász kultúrához köthető szótári elemek (ld. az 1. táblázatot) a következő témák köré csoportosítva jelennek meg: család és barátok, játékok, az iskola és az otthon, helyek, valamint állatok. A témákról általánosságban el lehet mondani, hogy ugyanazok, mint amelyek a ma használatos legtöbb, ennek a korosztálynak szóló angol nyelvi tankönyvben előfordulnak. Ahogy az 1. táblázatból is kiderül, a *Dip in 3* ad némi információt Nagy-Britanniáról és Londonról a fővárosról szóló leckében; ez az egyetlen, amely kimondottan a célkultúrához kötődő ismeretekkel kapcsolatos.

A felső osztályok tankönyveiből nyert adatokhoz hasonlóan azt látjuk, hogy a 3. és 4. osztályos tankönyvek szinte semmilyen információt nem közölnek a tanulók saját kulturális hátteréről. Jellemzőnek tekinthető, hogy a vizsgált tankönyvekben a horvát kultúrára utaló egyedüli kulturális színezetű kifejezések az ország neve és a Földközi-tenger földrajzi egysége. Az összegyűjtött szótári adatokat az angolszász és a horvát kultúrával

kapcsolatos szótári elemek reprezentációjának összehasonlítása érdekében további statisztikai elemzésnek vettem alá (ld. az 1. ábrát).



*1. ábra: Az angolszász és a horvát kultúrával kapcsolatos szavak reprezentációja*

Az 1. ábrán bemutatott eredmények egyaránt megerősítik a célkultúrára vonatkozó kulturális információk nyilvánvaló uralkodó jellegét és a horvát kulturális örökséggel kapcsolatos elemek szinte teljes hiányát. Az angolszász kultúrával kapcsolatos szótári elemek a négy tankönyvben szereplő kulturális színezetű szavak 80-93%-át teszik ki.

## 5. Következtetések

A bevezetésben kifejtettem, hogy a gyermekek interkulturális tudatosságának fejlesztése érdekében kétségtelenül szükségük van a célkultúra ismeretére, az mégis nagyon meglepő, különösen a horvát nemzeti alaptanterv erre vonatkozó elméleti posztulátuma fényében, hogy az angoltankönyvekből szinte teljesen hiányzik a tanulók saját kulturális hátterére utaló szókincs. Ahogy ezt bemutattam, a tanterv nagy hangsúlyt fektet a nyelvtanulás, főleg az angol gyerekkori fejlesztésére a nemzeti és egyéni kulturális identitás erősítése érdekében. Ennek nemcsak az egyén kulturális értékeinek és sajátosságainak megőrzése miatt van központi jelentősége napjaink multikulturális világában, hanem annak érdekében is, hogy a világgpolitika és -kereskedelem színterén elfoglalhassa az őt megillető helyet. Saját kulturális és nemzeti örökségünk tanulmányozása alapvetően fontos az önazonosság és a kultúrák közötti jobb megértés érdekében (Petravić, 2004).

A horvátországi nemzeti oktatásügyi szabvány, a CNES, új keletű pedagógiai kezdeményezés, mely egyértelműen sikrasszáll a nemzeti és kulturális identitás megőrzéséért. A CNES szerint az iskolában elérendő célok húsz kategória köré csoportosíthatók, melyek közül hármat idézek:

- a kulturális örökségnek, mint a nemzeti és kulturális identitás szerves részének gondozása, megőrzése és előmozdítása, továbbá a globalizációs folyamatok során felszínre kerülő kulturális örökség értékeinek tudatosítása;
- a hazaszeretet érzésének ápolása;
- az egyén saját gyökereinek megismerése, más kultúrák és civilizációk szellemi értékeinek megismerése és tisztelete (azoknak a globalizációs folyamatoknak az ellensúlyozására, melyek kizárólag gazdasági és technológiai valóságként tételeződnek).

A CNES a következőket írja: Az oktatási anyagoknak és a különböző tárgyak tematikája belső kapcsolatainak elő kell segítenie a tanulók körében a nemzeti identitás erősítését. A tanulók megismerik a világban elfoglalt helyüket azáltal, hogy tudatosítják gyökereiket és fejlesztik az ország, az anyanyelv és honfitársaik iránti tiszteletüket, miközben mások nyelvét is becsülik és tiszteletben tartják. A Byram és Feng (2002) által tárgyalt *interkulturális értelmezés* témájában is található hasonló, a tanulók egyéni kulturális identitásának a tananyagba való bevezetésével kapcsolatos vonások. Kutatásuk szerint a tankönyvírók egy bizonyos köre nem lelkesedik az interkulturális értelmezésért, mert attól tart, hogy a gyerekeket nem érdekli sem a téma, sem a saját kultúrájukról szóló szöveg. A szerzők munkája ugyanakkor arra utal, hogy a félelem nem megalapozott. Ezt támasztotta alá Tas elemzése (2005) a törökországi Baskent Egyetemen a *Headway* című angol tankönyvről. A kulturális tartalmú részek (pl. olyan törökök számára kevéssé ismert ünnepek, mint a Halloween és a húsvét) kiválasztása után Tas közismert török népmeséket, helyi tv-show-kat, reklámokat és híres emberekről szóló szövegeket talált, amelyek az angol megfelelőikkel együtt szerepeltek. Az interkulturális színezetű

tananyagok képessé tették a tanulókat arra, hogy saját kultúrájukról alkossanak szöveget, megbecsüljenek mások kultúráját és szeretettel tekintsenek arra, ami hamisítatlanul török.

Azért is meglepő a gyermekek saját (horvát) kulturális identitásával kapcsolatos szókincs hiánya, mert az angol nyelvnek az általános iskola első osztályában való bevezetését sok kiváló módszertani szakember, köztük Vilke közreműködésével végzett longitudinális kutatás előzte meg a korai nyelvsajátítás témakörében. Ahogy korábban is említettük, Vilke már 1991-ben hangsúlyozta annak szükségességét, hogy a gyermekek ismerjék meg a saját kultúrájukra és hagyományaikra vonatkozó szavakat. A közvetlen nyelven túli közegnek az angoloktatás korai szakaszába való bevezetése képessé teszi a gyerekeket arra, hogy rendszeresen alkalmazzák nyelvi ismereteiket a közvetlen környezetükben, továbbá arra, hogy finomítsák és bővítsék hazájukkal és helyi kulturális örökségükkel kapcsolatos tudásukat. Ezeket a feltételeket fogalmazza meg az *Idegennyelv-oktatás folyamatai értékelésének és a tanulók önértékelésének közös kerete*. A dokumentum szerint a hallott szöveg értése az A1 és A2 szinten azt jelenti, hogy a tanulók felismerik az ismerős szavakat, az életükkel, családjukkal és közvetlen környezetükkel kapcsolatos alapvető kifejezéseket. Az írás- és beszédképességet tekintve ezeken a szinteken az egyén képes számot adni közvetlen szükségleteiről, nemzetiségéről, életkörülményeiről és hasonló témákról.

## 6. Összegzés

Számos előnnyel kecsegtet a gyermekek saját kulturális örökségének és hagyományainak integrálása az angoltanításba. Először, a szülőföld kultúrájával és hagyományával kapcsolatos ismereteknek az angol mint idegen nyelv és más tantárgyak interdiszciplináris párhuzamában, gyermekkorban történő tanulása és megerősítése elősegítheti a gyermekek saját és nemzeti identitásának fejlődését, ami előfeltétele a kultúrák közötti jobb megértésnek. Másodszor, ha a gyermekek birtokába kerülnek annak a szókincsnek, amely hazájuk kultúrájával és hagyományával kapcsolatos, hosszú távra alapozzuk meg kommunikatív kompetenciájuk fejlesztési lehetőségét. A kommunikatív megközelítésben a tanulók tevékenyen, kényszer nélkül vesznek részt a beszédgyakorlatokban (Kubanek-German, 2000). Úgy gondolom, az ilyen sok fáradtsággal járó feladatot azaz lehetne könnyebbé tenni, ha a gyermekeknek segítünk abban, hogy idegen nyelven önmagukról, közvetlen környezetükről, hazájukról, annak kulturális értékeiről és hagyományairól is beszéljenek. Ezeket a fogalomköröket a tanulók rendszerint jól ismerik, ezért szilárd alappal szolgálnak a kétirányú kommunikációnak. Harmadszor, ha idegen nyelven, különösen angolul is képes az egyén saját kulturális és nemzeti identitásáról szóbeli megnyilvánulásra, máris tettünk egy lépést előre napjaink multikulturális világában annak támogatása és megőrzése érdekében. A gyermekek saját kulturális identitásának integrálása az angoltanításba a nyelvtanulás "itt és most" jellegét erősíti. E szerint

a szempont szerint a gyerekek számára lehetővé kell tenni, hogy napi tennivalóikról beszéljenek, azaz olyan dolgokról, amelyek itt és most történnek velük (Vilke, 1991). Ez hozzájárul az újonnan elsajátított angol szókincs rendszeres használatához közvetlen környezetükben. Azt várjuk, hogy ez az angol mint idegen nyelv gyakorlásának és kreatív használatának számos lehetőségéhez vezet.

## Irodalomjegyzék

Ban, S. és Blažić, D. (2006). *Dip in 4*. 4th grade English course book. Zagreb: Školska knjiga.

Brewster, J. és Ellis, G. (2003). *The primary English teacher's guide*. Penguin & Pearson Ed. Limited.

Brooks, N. (1983). Teaching culture in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 16, New York: ACTFL.

Dunn, O. (1993). *Developing English with young learners*. London: Macmillan Publishers Ltd.

Feng, A. és Byram, M. (2002). Authenticity in college English textbooks – An intercultural perspective. *RELC Journal*, 33 (2), 58 – 84.

Gu, Q. (2005). Intercultural experience and teacher professional development. *RELC Journal*, 36 (1), 6-22.

Halliday, M. (1973). *Exploration in the functions of language*. London: Edward Arnold.

Kramsch, C. (1996). The cultural component of language teaching. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdesprachenunterricht*. Letöltve a [http://www.spz.tu\\_darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg-01-2/beitrag/kramsch2.htm](http://www.spz.tu_darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-01-2/beitrag/kramsch2.htm) webhelyről 2007. május 10-én.

Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.

Kubaneck-German, A. (2000). Emerging intercultural awareness in a young learner context: A checklist for research. In J. Moon és M. Nikolov (szerk.), *Research into teaching English to young learners* (49-65. o.). Pécs: University Press Pécs.

Lubina, B. L., Neuhold, G., Pavuna, J. és Singer, D. (2006). *Building bridges 5*. 5th grade English coursebook. Zagreb: Profil.

Mardešić, M. (2003). *Dip in 3*. 3rd grade English coursebook. Zagreb: Školska knjiga.

Mardešić, M. és Džeba, B. (2006). *Way to go 5*. 8th grade English coursebook. Zagreb: Školska knjiga.



Ministry of Science, Education and Sports. (1991). *National curriculum*. Zagreb, Republic of Croatia.

Ministry of Science, Education and Sports. (2004). *Primary school Croatian national educational standard*. Elérhető a <http://www.mzos.hr> webhelyen.

Mihaljević-Djigunović, J. (1998). *The role of affective factors in foreign language learning*. Zagreb: Faculty of Philosophy University of Zagreb.

Peck, D. (1984). *Teaching culture: Beyond language*. Yale-New Haven Teachers Institute. Letöltve a <http://www.yale.edu/ynhti/curriculum/units/1984/3/84.03.06.x.html> webhelyről 2006. 05. 09-én.

Petravić, A. (2004). *Perception of foreign and native culture in German course books*. Unpublished doctoral dissertation. Zagreb: Faculty of Philosophy University of Zagreb.

Tas, E. I. (2005). *Exploiting students' own culture in EFL reading materials*. Letöltve a [http://www.teachingenglish.org.uk/iatefl2005/ron\\_6\\_conf.shtml](http://www.teachingenglish.org.uk/iatefl2005/ron_6_conf.shtml) webhelyről 2007. 03. 08-án.

Tsui, A. (2005). *Language and identity*. Letöltve

[http://www.teachingenglish.org.uk/iatefl2005/ron\\_6\\_conf.shtml](http://www.teachingenglish.org.uk/iatefl2005/ron_6_conf.shtml) webhelyről 2007. 02. 11-én.

Ur, P. (1991). *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vickov, G. (2005). Native cultural heritage and tradition as a nonlinguistic context. In early FL learning. H. Ivon (szerk.), *From heritage to heritage, the cultural aspect of pre-school education* (81-91. o.). Split: Teachers' Training College.

Vilke, M. (1991). *Your child and language*. Zagreb: Školska knjiga.

## A szerzőről

**Gloria Vickov** a Spliti Egyetem bölcsészettudományi kara tanárképző tanszékének angol szakos oktatója. Több tanulmányt írt a korai nyelvtanulásról és íráskészség-fejlesztésről. Jelenleg doktori kutatást folytat a Zágrábi Egyetemen korpusznyelvészeti és diskurzus-elemzési témában.

## 9. fejezet

# Angol fonetika és fonológia a tantervben

Zeljka Zanchi

### 1. Bevezetés

Az angol fonetika és fonológia módszeres és következetes tanítását nem írja elő az általános és középiskolai angol nyelvi tanterv. Ez komoly problémákat jelent az egyetemi hallgatóknak, az angol jövődö tanárainak, hiszen megnehezíti az angol fonológia sikeres elsajátítását, ami pedig nélkülözhetetlen gyerekeknek angolt idegen nyelvként tanítók számára. Ebben a fejezetben a horvátországi általános iskolai helyzet vizsgálatát kísérlem meg két szempontból: milyen módon találkozhatunk a tantervi kereteken belül az angol fonológiával és a fonetikus átírással, és ezeket hogyan, milyen korú diákok számára vezetik be. Az általános iskola utolsó éveibe járó tanulóknak és tanáraiknak, valamint a Spliti Egyetem bölcsészettudományi kara tanárképző tanszéke hallgatóinak feltett kérdésekre adott válaszok bemutatása és elemzése képezi a fejezet tartalmát.

A gyerekek jobb angoltanítása érdekében tovább kell fejleszteni a tantervet. Tartalmaznia kell a nyelv fonetikai és fonológiai aspektusával kapcsolatos következetes és szisztematikus foglalkozást, sokkal nagyobb hangsúlyt kell fektetni a helyes kiejtésre, és be kell vezetni, lehetőleg korai szakaszban, a fonetikus átírást. Kétségtelen, hogy a nyelvtan és a szókincs alapos ismerete hozzájárul az idegen nyelvi jártassághoz, de ezek mellett a jó kiejtés, a ritmusérzék és a helyes intonáció is szükséges előfeltétele a tiszta és folyékony beszédnek, amelyek így együtt teremtik meg a sikeres kommunikáció alapjait.

Ezt a szempontot azonban gyakran figyelmen kívül hagyták, fontosságát alábecsülték, illetve a kérdést eleve megoldottnak tartották abban a hiszemben, hogy spontán módon, a többi nyelvi készséghez hasonlóan magától is fejlődik gyakorlás által, sok ismétléssel és a példaértékű modellek (tanárok, az angol anyanyelvi beszélői és a média) utánzása révén. Ebben lehet is valami igazság az európai nyelvek többségét tekintve (pl. francia, német, olasz és spanyol). Ur szerint (2004, 56. o.) a legtöbb nyelvben meglehetősen egyértelmű a hangok és az íráskép közötti megfelelés. A betűket vagy betűcsoportokat mindig azonos módon ejtik, illetve a rendhagyó esetekre következetes szabályok érvényesek. Az angol azonban olyan nyelv, ahol nincs meg ez a fajta egyértelmű kapcsolat. Sok a kivétel, és számos példa van olyan szavakra, melyek kiejtése nem igazán következik logikusan az írásából – és megfordítva (Ur, 2004, 56. o.). Más szavakkal: a helyesírás lényegesen különbözik a kiejtéstől, és emiatt a tanulók az új szavak tanulásakor nem hagyatkozhatnak pusztán az analógiákra. (Például az olyan szavak kiejtésében, mint a *predict* és az *indict* vagy az *oo* graféma eltérő kiejtésénél a *flood*, *food*, *foot* és *brooch* szavakban.)

Mi következik ebből? Az, hogy nem beszélhetünk mindenhol alkalmazható általános szabályról: minden egyes szó helyesírását és kiejtését külön-külön meg kell tanulni. Ebben a folyamatban kitüntetett szerephez jut a megbízható fonetikus átírást megadó jó szótár. Az átírási jelek olvasásának és megértésének képessége azonban a fonetikus szimbólumok alapjainak ismeretét tételezi fel, és már el is érkeztünk a problémához. Az angolt tanulók, kortól és nyelvi szinttől függetlenül, önmagukban nem képesek erre, és ez nem is várható el tőlük a fonológia alapjainak megismerése nélkül.

A ritmus és hanglejtés jól kidolgozott gyakorlatok segítségével spontán módon, valamint a példaértékű modellek utánzásával elsajátítható. Az utóbbit általában egy másik nyelvi tartalomhoz kapcsoltan fejlesztik (pl. mondattan, a kijelentések típusainak megkülönböztetése, felszólító, valamint az eldöntendő és a kérdőszavas kérdőmondatok), ezzel szemben az angol nyelv hangzói, még pontosabban, a fonémák ritkán jutnak a fontosságuk alapján elvárható központi szerephez, különösen, ha kevésbé ismertek, azaz nagyon eltérnek a tanulók anyanyelvének fonémáitól. Az angol fonológiai rendszer és ezen belül is a fonetikus átírási rendszer alapjai itt válhatnak hatékony eszközzé a cél elérésében.

Régóta megoszlanak a vélemények arról, hogy a fonológiát céltzontan, speciálisan kell-e tanítani, és hogy egyáltalán be kell-e építeni a tantervbe. A kérdést Penny Ur így tette fel (2004, 55. o.): Céltzontan tanítsuk a kiejtést? Nem elég, ha csak "felszedjük"? Ha szükség van a céltzont tanításra, speciális kiejtési gyakorlatok formájában tegyük-e vagy alkalmanként, az egyéb beszédgyakorlatok során?

A tapasztalat valóban azt mutatja, hogy számos tanuló, különösen a fiatalabbak, sikerrel sajátítják el utánzás révén a jó kiejtést, a hangsúlyt, a ritmust és az intonációt. Másrészt arra is találunk bizonyítékot, hogy a kiejtés céltzont tanítása javítja azt, és a következetes, szisztematikus munka nemcsak jobb kiejtéshez, hanem nagyobb tudatossághoz is vezet a nyelv e szegmensével kapcsolatban, továbbá az új szókincsnek a szótár kompetens használatán alapuló elsajátításához. Ez különösen igaz egyetemi szinten: az angol szakos hallgatóktól elvárható, hogy megfelelő tudással rendelkezzenek a nyelv minden területén, és ezek között a fonológia sem elhanyagolható.

A Spliti Egyetem bölcsészkarán sokfajta kurzust tartottam (pl. gyermekirodalom, az angolszász világ, bevezetés az angol nyelvtanba, nyelvgyakorlat és kiejtési gyakorlatok), és ezek során egyre inkább tudatosult bennem az a sürgető igény, hogy emelni kell az alsó tagozatos általános iskolai angoltanításra felkészítő tanárképzés színvonalát, és több figyelmet kell szentelni az általam legfontosabbnak tartott kérdéseknek.

## **2. A probléma**

Hat éve tanítok angol szakos egyetemi hallgatókat, és ez idő alatt észre kellett venni, milyen komoly nehézséget jelent számukra a fonológiai rendszer. A fonetika és fonológia az egyik legnehezebb kurzus. Több okra lehet ezt visszavezetni. Először is, sok diák nem kellően felkészülten kezdi meg egyetemi tanulmányait. Azt gondolják, birtokában vannak minden szükséges készségnek, ha folyékonyan tudnak angolul beszélni, ha nincs

gondjuk a nyelvtannal és a mondattannal, és ha emellett még a kurzusok során megismerik a tanítás módszertanát. Ez egy bizonyos fokig természetesen nem is vitatható, de az is igaz, hogy az idegen nyelvek tanulásának és tanításának vannak ezeknél nem kevésbé fontos vonatkozásai is. Sajnálatos módon, amikor a kiejtésre kerül a szó, aminek fontosságát különösen az általános iskolai tanításban nem lehet eléggé hangsúlyozni, a hallgatók túlnyomó többségének hiányzik az alapvető ismerete. Ehelyett szinte kizárólag a megérzésükre, a hallásukra hagyatkoznak, rögtönöznek, ami egyrészt nem elegendő, másrészt elfogadhatatlan. Sok jelölt nincs tisztában a példaértékű kiejtés jelentőségével és azzal, hogy azt nekik kell átadniuk a gyerekeknek, ami hozzásegítheti őket az angolban való jövőbeli jártasság eléréséhez. Ez az idegen nyelvek tanításának végső célja, különösen a jövőben tanárainak képzését felvállaló egyetemi kurzusokon.

A probléma arra vezethető vissza, hogy az általános és középiskolai angol nyelvi tantervekben sajnos nem kap különösebb figyelmet a fonológia. Ha egyáltalán tanítják, nem megfelelően van reprezentálva, és a következetesség és világos stratégia teljes hiánya jellemzi. Ritka kivételeknek tekinthetők azok, különösen a kisgyerekeket tanítók körében, akik következetesen és módszeresen foglalkoznak a fonológiával. Ennek pedig egyértelműek a következményei. Szemléletes példa erre, hogy a többség csak az egyetemi angol kiejtési gyakorlatok kurzus keretében találkozik először a fonetika és fonológia fogalmaival és alapvető tényeivel, azzal, hogyan különböztetjük meg egymástól az egyes angol magánhangzókat és mássalhangzókat, hogy mi a jelentősége a minimálpárokba rendezésnek és fonetikus átírásának. Nemcsak arra nem képes mindenki, hogy helyesen ejtsen ki, és írjon át egyes hangzókat, de arra sem, felismerje, és megkülönböztesse őket mint nyelvi szegmenseket, melyek jelentést meghatározó szerepet töltenek be, ami sokszor félreértést, az üzenet sikertelen közvetítését eredményezi, így nem jöhet létre hatékony kommunikáció. Ez oda vezethet, hogy a diákok nem tudnak különbséget tenni a helyesírás és a kiejtés között, ami bizonytalanságot szül. Hogy is válhatnának hozzáértő és hatékony angoltanárokká azok, akik nincsenek teljesen tudatában annak, *mit* mondanak, és azt *hogyan* mondják? A példaértékű kiejtés alapvető feltétel – ehhez kétség sem férhet, ez *conditio sine qua non*. Spontán módon csak egy bizonyos pontig lehet elsajátítani. Emellett azonban az angol szakos hallgatóknak át kell érezniük ennek a nyelvi aspektusnak a különleges fontosságát. Saját beszédük racionális elemzésére, tüzetes vizsgálatára kell képesnek lenniük ahhoz, hogy másokat tanítsanak – és ehhez hozzátartozik, hogy észreveggyék a hibákat, a lehető legjobb módon kijavítsák azokat, és elkerüljék újbóli előfordulásukat. Nem válhat jó angoltanárrá az, aki egyszerűen csak folyékonyan beszél a nyelvet.

A helyzetet tovább súlyosbítja, hogy néhány diák nem kellően motivált, aminek egyik oka az a hit, hogy az általános iskolában nincs szükség az angol fonológia aprólékos tanítására és tanulására, egy másik az, hogy ők maguk sem részesültek a tárgy oktatásában, egy harmadik pedig az, hogy senki sem várhatja el tőlük, hogy olyat tanítsanak, amit nekik sem tanított meg soha senki. Az is jellemző, hogy sok diák kellenélkül nyúl a témához, valószínűleg mivel kedvüket szegi a fonetikus átírási jelek és szimbólumok megtanulásának nehézsége. Pedig nem minden diák számára bizonyul egyformán nehéznek a

folyamat. Természetesen vannak, akiknek hosszabb időbe telik a fonológiai ismeretek és készségek megszerzése. Az egyéni különbségek ellenére mindenkit arra kell ösztönözni, hogy áldozzon időt és energiát erre a munkára, mivel a későbbiekben nagy szükség lesz a megszerzett készségekre.

Az egyetemi oktató ebben a szakaszban egy sor olyan gonddal szembesül, amelyekkel azonnal foglalkozni kell, ha gyors és hatékony megoldást keres. Először is, hogyan közzölje a diákokkal, hogy megéri a fáradságot a fonológia alapjainak elsajátítása? Hogyan lehet megláttatni velük a tárgy fontosságát? Másodszor: hogyan lehet megtanítani egy kurzuson mindazt, ami általában éveket vesz igénybe? Igazi próbatétel a feladat: a második és harmadik éven, összesen három szemeszterben, heti negyvenöt perces órákból álló kurzuson kell mindezt teljesíteni.

### **3. A kutatás**

Az itt felvázolt okokból kifolyólag kezdtem kutatni a témát, az általános iskola felső éveiben (a hetedik és nyolcadik osztályban) tanuló diákokra és tanáraikra koncentrálni. A cél a jelenlegi helyzet felmérése volt az angol kiejtés tanításának vonatkozásában – annak a kezdeti hipotézisnek az esetleges megerősítésére, miszerint az érvényben lévő tanterv nem ad megfelelő súlyt az angol fonológiának.

Ilyen megfontolásokból kiindulva állítottam össze három kérdőívet: egyet az általános iskolában tanulóknak (114 résztvevőnek), egyet a tanáraiknak (négy résztvevőnek), egyet pedig a bölcsészkaron tanuló harmadéves hallgatóimnak (43 résztvevőnek). Az egyetemi kérdőív összeállításának ötlete később merült föl, mikor már zajlott a kutatás, ezzel ugyanis a kérdéskört egy további eszközzel lehetett még jobban megvilágítani. Az angol fonológia általános iskolai és egyetemi tanítása természetesen két teljesen eltérő dolog – tartalmi szempontból és a módszertani megközelítés szerint is. Mégis, nem nehéz belátni, milyen szorosan kötődnek egymáshoz. Az ugyanis, hogy mit tanítanak (és mit nem tanítanak) az idegennyelv-oktatás korai szintjein, elkerülhetetlenül kihat a tanulók kompetenciájára a későbbi szinteken. Más szavakkal: azok a diákok, akiknél az közoktatás ideje alatt elmaradt a fonológia alapjainak megtanítása, nincsenek megfelelően felkészülve annak egyetemi szintű tanulmányozására. Ebből pedig nem következhet más, minthogy a tanárok elhanyagolják ezt a területet. És a kör már be is zárult.

Célom a jelenlegi helyzet bemutatása és a negatív attitűdök vizsgálata: ezek okozzák azt, hogy a tanterv kidolgozásáért felelős szakértők mindeztidőig képtelenek voltak a szükségletek tudatosítására. Ezenkívül a probléma megoldására is szeretnék kivitelezhető javaslatokat tenni.

## 4. A tanárok, gyerekek és a hallgatók válaszainak elemzése

### 4.1 Általános iskolai angoltanárok

Négy általános iskolai angoltanár vett részt a felmérésben és adott válaszokat a következő kérdésekre. A válaszokat a kérdések után tárgyalom.

1. *Része-e az általános iskolai tantervnek az angol fonetika és fonológia (pl. a fonológiai rendszer alapjai, a fonetikus átírás, a helyes kiejtés tanítása)?*
  - a) igen (1)
  - b) nem (3)

Az a tény, hogy három tanár nemmel válaszolt, jelzi, hogy a tantervből hiányoznak a fonológiai ismeretek. A tanárok maguk dönthetik el, mikor milyen szinten és milyen módon vezetik be ezeket az ismereteket, illetve hogy bevezetik-e őket egyáltalán. Ugyanakkor, mint majd láthatjuk a következő kérdésre adott válaszokból, ez nem jelenti azt, hogy legalább egy kis időt ne fordítanak ezeknek a megítélésem szerint fontos ismereteknek a bevezetésére.

2. *Ha igen, megfelelően van képviselve ez a terület?*
  - a) megfelelően (0)
  - b) nem megfelelően (4)

A kérdésre adott válaszok alapján egyértelmű, hogy a tanárok szerint az angol fonológia nem megfelelő módon van jelen, bár meg kell jegyeznünk, hogy a probléma nem egyértelmű, hiszen vitatható, konkrétan mit is takar a *megfelelő* jelenlét.

3. *Az ön által használt tankönyvekben (a diákok könyveiben) található-e a szólisták mellett fonetikus átírás?*
  - a) igen (4)
  - b) nem (0)

Az a tény, hogy a tankönyvekben szerepel fonetikus átírás, felveti a következő kérdést: Vajon ennek mi a funkciója, ha azok a tanulók, akik semmit vagy nagyon keveset tudnak a fonológiáról, nem nyernek általa semmit, hiszen az új szavak és kifejezések kikeresésénél nem tudják értelmezni a kiejtésre vonatkozó információt.

4. *A felsoroltak közül melyeket alkalmazza új szövegek, szókinccs, vagy egyéb bemutatásakor?*
  - a) egyes szókinccs-elemeket (szavakat, kifejezéseket) kiejtek, és a diákokat megkérem, ismételjék el egyénileg vagy csoportosan (1)
  - b) minden egyes új szót jól láthatóan felírok a táblára a fonetikus átírással és elmagyarázok egyes fonetikus jeleket, mint pl. a hangsúlyra vonatkozóakat (0)

- c) nem használok rendszeres módszert: minden az adott szó nehézségi szintjétől, például a rendhagyó kiejtéstől függ (3).

Ez is bizonyíték arra a felvetésemre, hogy az angol fonológia tanítása nem rendszeres és következetes a napi gyakorlatban. Használata véletlenszerű, ami nem eredményezhet valódi tudást.

5. *Milyen gyakran mutatja be, és magyarázza el a diákoknak egyes fonémák és szavak kiejtését és egészíti ezt ki a helyes fonetikus átírással?*
- a) gyakran és rendszeresen (0)
  - b) időnként, ha erre igény mutatkozik (4)
  - c) egyáltalán nem, mivel a diákok ismétléssel és gyakorlással idővel ezt úgyis elsajátítják (0).

Egyik tanár sem veti el fölöslegesként a kiejtés tanítását, mégis egyértelmű, hogy nem iktatják be munkájukba rendszeresen, és ezért nem valószínű, hogy hosszán tartó hatása lehetne.

6. *Amennyiben nem dolgozik rendszeresen és gyakran a helyes kiejtés fejlesztésén, mi ennek az oka?*
- a) nagy létszámú csoportok (30 vagy több diák) (4)
  - b) az idő szűkössége (csak heti két vagy egy óra) nem teszi lehetővé az ennél rendszeresebb munkát (4)
  - c) úgy gondolom, hogy az általános iskolai tanulók nem lennének képesek megbirkózni vele, mert az angol fonológia nagyon nehéz, és ezért nem tanítható meg ennek a korosztálynak (0)
  - d) egyszerűen úgy gondolom, hogy nincs rá szükség, mivel csak újabb (fölszemes) nehézséget támasztana és az időt pazarolnám vele (0).

Az erre a kérdésre adott egyhangú válasz részben magyarázat arra, miért gondolom úgy, hogy több időt kell szánni a fonológia tanítására. Annak ellenére, hogy nem vitatható a körülmények valóságossága (nagy csoportok és szoros órarend), mégsem hibáztathatjuk ezeket minden akadály vagy hiányosság esetén vagy éppen a nemtörődömség leplezésére. Hangsúlyozom, ha a fonológia több időt és teret kapna a tantervben, tehát ha hivatalos részét képeznék, a tanárok úgy éreznék, rendszeresebben és módszeresebben kell foglalkozniuk vele a tagadhatatlan nehézségek ellenére is.

7. *Úgy gondolja, hogy az angol fonológiának szerepelnie kell az új tantervben?*
- a) rendszeresen és módszeresen, korán megismertetve a gyerekeket az angol fonológia rendszerével (lehetőleg a harmadik vagy negyedik osztályban) (1)
  - b) alkalmanként, szükség szerint, de csak az általános iskola felső tagozatában (6, 7, 8. osztály) (3)

- c) nem tartom fontosnak a korai angolnyelv-tanításban, mivel a tanulók maguktól is el tudják ezt sajátítani a középiskolában vagy később, különösen, ha komolyabban szeretnének foglalkozni a nyelvvel (0)

Egy tanár gondolta úgy, hogy a kiejtés tanítását az általános iskola alsó tagozatában kell elkezdni, három viszont ezt későbbre tenné, valószínűleg abból kiindulva, hogy a felső tagozaton érettebbek a tanulók, képesek az új, elvont és időnként bonyolult fogalmak megértésére. Én is osztom ezt a nézetet, feltéve, hogy rendszeresen és folyamatosan dolgoznak a kiejtésen. A gyerekek tanításában szerzett saját tapasztalataim azonban megerősítették azt, hogy ők is meg tudják tanulni a fonológiát, ha körültekintően és fokozatosan, a korcsoportnak megfelelő módon járunk el.

Nem különösebben meglepő, hogy az egyes kérdésekre adott válaszok nagyjából azok, amiket vártam. Például a négy tanár úgy érzi, hogy az általános iskolai angol nyelvi tantervben nem kielégítő a kiejtés és fonológia tanítása. Elismerik azt is, hogy a kérdéssel kapcsolatban nincs módszeres megközelítésük, és csak elvétve foglalkoznak fonológiai kérdésekkel. Fontosnak tartják, de ezt objektív nehézségek megemlítésével egészítik ki, amelyek miatt nincs lehetőség a fonológiai kérdésekre irányuló részletesebb, következetesebb munkára. A legfontosabb körülmény az, hogy a négy tanár egyetért a helyes kiejtés (és ezen belül a fonológia alapjai) tanításának fontosságával és azzal, hogy azt a tantervben is rájzítani kell.

## 4.2 Az általános iskolai tanulók véleményei

Összesen 114 hetedik és nyolcadik osztályos tanuló töltötte ki a kérdőívet. Íme a kérdések és a rájuk adott válaszok:

### 1. Mit tartasz legnehezebbnek az angol tanulásában?

- a) az új szavakat és kifejezéseket tartalmazó szövegeket, a jelentésüket, a használatukat, stb. (22 tanuló = 19%)
- b) a nyelvtant (61 tanuló = 54%)
- c) a helyesírást, különösen, mivel az angolban nagy a különbség az írás és a kiejtés között (31 tanuló = 27%)

A kérdésre adott válaszok nem meglepőek: az angol nyelvtant a legtöbb tanuló hagyományosan problematikus területnek tartja, kortól és nyelvi szinttől függetlenül. Az azonban már váratlan, hogy a tanulók közül 31-en (27%) a helyesírást tartották nehéznek, bár ennek okát könnyen meg lehet találni. A válasz megerősíti azt a véleményemet, hogy a helyesírást és a kiejtést együtt kell kezelni, hogy tudatosítsuk a gyerekekkel a kettő közötti gyakori dichotómiát és felhívjuk figyelmüket a szabályosságokra és kivételekre. Meg kell őket tanítani arra, hogy felismerjék a fonémákat és a grafémákat, különösen azokat, amelyeket könnyű összetéveszteni. Itt nagy elővigyázatosságra van szükség: figyelembe kell venni a gyerekek korát és annak megfelelő módszereket és megközelítéseket kell alkalmazni.



2. *Tanultál a fonetikus átírásról és gyakoroltad azt (a kiejtés leírására szolgáló speciális ábécét)?*
- a) igen (13 tanuló, közülük 2 idegen nyelvi magániskolában = 11%)
  - b) egy keveset (49 tanuló = 43%)
  - c) nem (52 tanuló = 46%)

Jelzésértékű, hogy a 114 válaszadónak csak 11%-a tanult valamennyit a fonológia alapjairól, és sokuknak (43%) csak kevés ismerete vagy semmilyen ismerete nincs (46%). Az utóbbi két csoport összesen 101 diákot, 89%-ot tesz ki, ami kiugróan magas arány. Ezt figyelmeztetésként is felfoghatjuk: valóban több időt kell szentelni ennek a fontos témának.

3. *Ismered-e a fonetikus ábécé szimbólumait, tehát azokat a jeleket, amelyekkel lehet írni a kiejtést?*
- a) igen (12 tanuló = 11%)
  - b) egy kicsit, csak néhányat (61 tanuló = 54%)
  - c) nem (41 tanuló = 36%)
4. *Meg tudod tanulni az új szavak kiejtését egyedül, a szótár és a zárójelben lévő speciális betűk (szimbólumok) segítségével?*
- a) igen (31 tanuló = 27%)
  - b) részben (54 tanuló = 47%)
  - c) nem (29 tanuló = 25%)

A 3. és 4. kérdésre adott válaszokból egyértelműen fény derül egy ellentmondásra, különösen, ha azokat a második kérdésre adott válaszokkal vetjük egybe. Annak ellenére, hogy csak tizenketten (11%) állították, hogy ismerik a fonetikus szimbólumokat, 31 diák (27%) azt válaszolta, fel tudja ismerni, és el tudja olvasni a szótárak fonetikus átírását. Ezt én nagyon valószínűtlennek tartom. Egy lehetséges magyarázat az, hogy egyes tanulók nem értették meg teljesen a kérdéseket. Azok száma, akik nemleges választ adtak, eléri a 41-et (36%), amit nem lehet elhanyagolhatónak tekinteni. Úgy gondolom, ez is igazolja azt a feltételezésemet, hogy a fonológia területe valóban figyelmet érdemel, sokkal többet, mint eddig.

5. *Hogyan tanulsz meg az egyes szavak és kifejezések helyes kiejtését?*
- a) lemásolom a tábláról a kiejtést a zárójeles fonetikus szimbólumokkal (2 tanuló = 2%)
  - b) a helyes kiejtést megadó szótárt használok (38 tanuló = 34%)

- c) kizárólag hallás után próbálom utánozni mások kiejtését (pl. tanár, film, TV)  
(74 tanuló = 65%)

Ez az adat is összhangban van az elvárásaimmal. Újra az látható, hogy kiugróan magas azok száma (38 tanuló, tehát 34%), akik azt állítják, hogy az ismeretlen szavak kiejtésének megtanulásához szótárt tudnak használni, miközben a tanulók nagy többsége (74-en, tehát 65%-uk) a kiejtést hallás után sajátítja el, ami az elvárt eredmény, tekintve, hogy milyen ritka a kiejtéssel való rendszeres foglalkozás.

6. *Szerinted segítené neked a kiejtés tanulásában, és könnyebbé tenné azt, ha ismer-néd a fonetikus szimbólumokat (a fonetikus átírást)?*

- a) igen (57 tanuló = 50%)  
b) nem tudom / nem vagyok benne biztos (33 tanuló = 29%)  
c) nem (24 tanuló = 21%)

Azok száma, akik szerint nem segítené őket, ha módszeresen tanulnák a fonológiát, illetve akik nem egészen biztosak ebben (a *b* és *c* kérdésekre adott válaszok összesítve) 57-et tesz ki (50%), és pontosan ennyien gondolják úgy, hogy a következetesebb megközelítés hasznos és üdvözlendő volna. Ezt kimondottan biztatónak tartom, kivált a motiváció szempontjából. Megítélésem szerint ezen legalábbis el kellene gondolkodniuk azoknak, akik az angol tanterv kialakításáért felelősek.

Amint az várható volt, a legtöbb tanuló a nyelvtant tartja az angol legnehezebb részének, de azok számát sem lehet figyelmen kívül hagyni, akik az angol helyesírást és kiejtést említették problematikus területként. Az általános iskolás tanulók többsége (101-en, azaz 89%-uk) egyáltalán nem vagy csak nagyon kevésbé részesült ilyen témákban oktatásban, ami újból megerősíti állításomat, és igazolja azt a feltételezésemet, hogy a tanterv elhanyagolja, és nem súlyának megfelelően kezeli a kiejtést.

### 4.3 Az egyetemisták nézetei

Negyvenhárom harmadéves hallgató vett részt a felmérésben és adott választ a következő kérdésekre.

1. *Az alábbiak közül melyiket találta a legnehezebbnek?*

- a) szöveg új szókinccsel, kifejezésekkel, idiómákkal, azok jelentésével és kollokációival (7 diák = 16%)
- b) nyelvtan (16 diák = 37%)
- c) írás, főként a helyesírás (2 diák = 5%)
- d) fonetika és fonológia (a Kiejtési gyakorlatokban lévő tananyag) (18 diák = 42%)

Az általános iskolásokhoz hasonlóan az egyetemistáknál is nagy volt azoknak a száma, akiknek nehézségeik vannak az angol nyelvtannal; az mégis eléggé meglepő, hogy a válaszadók csaknem azonos aránya számára a fonológia is problematikus területnek bizonyul. Ahogy majd később láthatjuk, ez nagyrészt annak tudható be, hogy az angolnak ez az aspektusa szinte egyáltalán nem kapott teret az általános és középiskolai oktatásban.

2. *Mikor találkozott először a fonológiával, az angol fonológia rendszerével, a fonetikus ábécével és átírással?*

- a) az általános iskola alsó osztályaiban (4 diák = 9%)
- b) az általános iskola felső osztályaiban (4 diák = 9%)
- c) a gimnáziumban (6 diák = 14%)
- d) az egyetemen (29 diák = 67%)

Véleményem szerint riasztóan magas azon diákok aránya (29, azaz 67%), akik az egyetemi tanulmányok megkezdése előtt egyáltalán nem tanultak az angol fonológiáról. Ahogy várni lehetett, a területnek kissé több figyelmet szenteltek a középiskolában, de ez még mindig messze nem elegendő.

3. *Általános és középiskolai angoltanárai megtanították a jó kiejtést, az angol fonológiát, átírást, stb.?*

- a) rendszeresen és következetesen (1 diák = 2%)
- b) alkalmanként, ha szükségesnek látták (16 diák = 37%)
- c) soha (szinte soha) (26 diák = 61%)

Itt újra azzal szembesülünk, hogy valóban alig található olyan általános és középiskolai angoltanár, aki komolyan foglalkozna a kiejtéssel és fonológiával. Meglehet, ennek nincs

különösebb következménye azokra a diákokra nézve, akik csupán a kommunikáció eszközeként használják a nyelvet, azok azonban elkerülhetetlen hátrányba kerülnek, akik hivatásul az angoltanítást választják, mint azt a következő kérdésre adott válaszok is igazolják.

4. *Jövendő angoltanárként hátrányosnak tartja emiatt a helyzetét?*

- a) Igen. Ha rendszeresen és alaposan tanultuk volna, most sokkal könnyebbnek találnánk (26 diák = 61%)
- b) Jó lenne, ha több tudásunk volna, de úgy gondolom, ezt bármikor meg lehet tanulni (13 diák = 30%)
- c) Nem, én nem tartom ezt nagyon fontosnak (4 diák = 9%)

Jelentős azon diákok hányada (91%), akik az *a* vagy a *b* opciót választották, és ez világosan mutatja, hogy tökéletesen tisztában vannak a fonológia fontosságával. Úgy érzik, nem kaptak meg valamit, ami megillette volna őket, hiszen ezen a területen sem az általános, sem a középiskolában nem részesültek megfelelő oktatásban. Úgy gondolom, egyedül az erre a kérdésre adott válaszok megoszlása elegendő ahhoz, hogy az angol nyelvi tanterv kidolgozásáért és gyakorlati megvalósításáért felelős szakemberek felülvizsgálják azt a döntésüket, mellyel a kérdést lényegtelenként lesöprik az asztalról.

5. *Ön szerint szerepelnie kell a tantervben az angol fonetika és fonológia alapjainak?*

- a) igen (30 diák = 70%)
- b) a döntést a középiskolai tanárookra és az ő ítéletükre kell bízni (10 diák = 23%)
- c) nem, ezt nem tartom fontosnak (3 diák = 7%)

A kérdésre az *a* és *b* opciót választók (akik igennel feleltek és azok, akiknek a kérdéssel kapcsolatban valamelyes fenntartásaik vannak) együttesen a diákok 93%-át teszik ki, és ez ismételten azt bizonyítja, hogy komolyan el kell gondolkodni a fonológia angol tantervbe való bevezetésén és integrálásán az általános és középiskolában egyaránt. Ez mindenképpen a minimálisan elvárható követelmény.

6. *Ön szerint tanítandó az angol fonetika és fonológia?*

- a) rendszeresen és következetesen, különösen az általános iskola alsó tagozatán (pl. a 3. osztályban) (11 diák = 26%)
- b) alkalmanként, szükség szerint, de csak a felső tagozatban (6, 7, 8. osztály) (23 diák = 54%)

- c) talán később, de középiskola előtt nem, azokra a tanulókra koncentrálva, akik jobban, alaposabban és hangsúlyosabban szeretnének foglalkozni a nyelvvel (9 diák = 21%)

Ahogy azt már a módszertani szakértők és a gyakorló tanárok esetében láttuk, a vélemények megoszlanak. Nem mindenki ért egyet abban, mi a legalkalmasabb ideje a tanulásnak, tehát nincs egyetértés a fonológia bevezetéséről életkor és szint tekintetében. Mindazonáltal az összes válaszadónak meggyőződése, hogy szükség van annak tanítására. Ez azt jelzi, hogy legalább bizonyos fokig tisztában vannak ennek fontosságával. Mérsékelt derűlátásra adhat ez okot.

A diákok válaszai világosan megmutatják, hogy hasonló problémák bukkannak fel az egyetemi szinten is: majdnem egyenlő azok száma, akik a nyelvtant és a fonológiát tartják a legnehezebb és legproblémásabb területnek. A diákok kisebb hányada részesült némi kiejtési oktatásban az általános és középiskolában, de a többiek, a hallgatók többsége először az egyetemen találkozott ezzel, másodéven. Következésképpen ők úgy látják, hogy ezen a területen előnyös volna a megalapozott ismeret, ami újabb indok arra, hogy a fonológia bekerüljön a tantervbe. Abban azonban már nincs egyetértés, hogy mikor és milyen szinten kellene ezt megtenni. A legtöbb résztvevő az általános iskola felső éveit tartja optimálisnak (körülbelül 11 és 14 éves kor között).

## 5. Összegzés

Az angol nyelv oktatásán belül a fonológiai alapok relevanciájáról és bevezetésének legkedvezőbb idejéről sok vitát folytattak a különböző nézeteket valló módszertani szakemberek, az általános és középiskolai tanárok. A viták leginkább a fonetikus átírás kapcsán voltak hevesek. Sok tanár vonakodik tanításától, és olyanok is akadnak, akik teljesen elutasítják, mondván, teljesen kivitelezhetetlen, sőt, haszontalan – pusztán időpocsékolás. Ilyenkor az is felmerül az emberben, hogy talán ennek egyik oka egyszerűen az, hogy egyes tanárok nem képesek hatékonyan megbirkózni a feladattal (Bobda, 2006), hiszen erre őket sem készítették fel megfelelően.

Nem állítom, hogy nem beszélhetünk sikeres nyelvelsajátításról és ennek folyamatként az angolban való magas szintű jártasságról, ha az nem kötődik szorosan (vagy akár csak lazán) a fonetikus átíráshoz. Azt viszont igen, hogy megfelelő tanítása elősegíti a tanulók fogékonyságát az idegennyelv-tanulásnak e dimenziója iránt, különösen, ha a nyelv szabálytalan, és ilyen szempontból nehéz. Az angol fonológiai rendszer és a fonetikus átírás alapjai ebbe a körbe tartoznak. Hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulók tudatosabban forduljanak e fontos, de sajnos régóta figyelmen kívül hagyott aspektusok felé. A fonológiai tudatosság ugyanakkor a szótárak igényesebb használatára is ráneveli őket. A fonetikus átírás ismeretének hiányában erről nem lehet szó. Végül pedig, a fonetika alapvető fontossággal bír azok számára, akik alaposabban, komolyabban szándékoznak tanulmányozni az angolt vagy éppen a tanári pályát választották hivatásul. A tanárok kiejtésének példaértékűnek kell lennie – de emellett arra is szükség van, hogy annak átadására is ké-

pesek legyenek a tanulók számára, hogy megtanítsák őket az egyes fonémák, szavak és mondatok kiejtésére, hogy elmagyarázzák a kiejtés alapjául szolgáló szabályokat, hogy tudatosítsák bennük a megfelelő ritmust és intonációt, és hogy felhívják a figyelmüket azokra az angol fonémákra, amelyeknek nincs megfelelőjük az anyanyelvükben. Ebből következik az a meggyőződés, miszerint a fonológia alapjainak gyakorlati kérdésekre összpontosító elsajátítása felbecsülhetetlen, egyszerűsége elkerülhetetlen.

A kutatás által felszínre hozott eredmények alapján a következő javaslatokat szeretném tenni: az angol fonológiát (és azon belül a fonetikus átírást) a lehető legkorábban be kell vezetni a tanításba, mivel a tanulók éppen ebben az életkorban képesek a nyelv csaknem valamennyi rétegének, különösen a kiejtés gyors és nehézségektől mentes elsajátítására. Túlságosan is fontos ez a kérdés ahhoz, hogy pusztán a véletlenre vagy az egyéni kezdeményezésre lehetne bízni.

A spliti Idegen Nyelvi Központban tizenöt éve tanítok angolt, szinte kizárólag gyerekeknek (leginkább 5 és 12 év közötti tanulóknak). Ezalatt szert tettem bizonyos tapasztalatokra a korcsoportot illetően. Kilenc- és tízéveseknél kezdtem bevezetni a fonetikus átírást, természetesen fokozatosan, ám rendszeresen és következetesen, mindenféle probléma nélkül. Minden órából szenteltem valamennyi időt (öt-tíz percnél sosem többet) a fonetikus szimbólumok játékos bevezetésének, hogy a gyerekek megbarátkozhassanak velük. Nemcsak hogy hihetetlenül jól megtanulták az átírást, de roppantul élvezték is ezt, és őszintén remélem, hogy segítette őket a tanulás későbbi szakaszaiban is.

Végezetül Mirjana Prebeg-Vilke (1991) professzort szeretném idézni, az angoltanítás módszertanának kiemelkedő horvátországi szakértőjét, a gyermekkori nyelvtanulás úttörőjét. Az ő véleménye szerint csak a második nyelv elsajátításában, a kétnyelvűség körülményei közt igaz az a régóta sokak által elfogadott nézet, hogy nem kell a gyerekeknek célzottan vagy speciálisan megtanítani a kiejtést, mivel azt idővel úgymint elsajátítják maguktól. Az idegen nyelvek tanulására ez nem áll. A gyerekeknek pedagógiai segítségre van szükségük a kiejtés megtanulásában is, mivel a többnyire csupán heti két idegen nyelvi óra nem biztosít elég alkalmat a spontán elsajátításhoz. A fonológia természetesen nem lehet öncél, de egyértelmű, hogy a nyelv lényeges szegmense, szorosan kötődik a nyelvtanhoz, a mondattanhoz, a lexikához és szemantikához, azokkal bonyolult kapcsolatban áll. Épp ez az oka annak, hogy a tanterv részévé kell tenni, minél korábban, annál jobb, és a többi nyelvi készséggel együtt, azokkal összhangban kell fejleszteni.

## **Köszönet**

Szeretnék köszönetet mondani Ljiljana Jamannak, Silvana Grmojának, Nina Koceic-nek és Sandra Saric-nak, a spliti Osnovna skola Lucac angoltanárainak és tanítványainak, valamint a Spliti Egyetem Bölcsészettudományi Kara hallgatóinak, akik szíves segítsége és együttműködése nélkül nem jöhetett volna létre ez a tanulmány.

## **Irodalomjegyzék**

Bobda, A . S. (2006). Testing pronunciation. *English Teaching Forum*, 33.

Griffiths, B. (év nélkül) *Integrating pronunciation into classroom activities*. Letöltve a <http://www.teachingenglish.org> webhelyről 2006. március 6-án.

Ur, P. (2004). *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vilke-Prebeg, M. (1991). *Vase dijete i jezik*. Zagreb: Skolska knjiga.

## **A szerzőről**

**Zeljka Zanchi** a horvátországi Split egyetemén oktat. A Zágrábi Egyetem Bölcsészettudományi Karán végzett angol nyelv, irodalom és összehasonlító irodalom szakon. Tanított angolt általános és középiskolában is, valamint a spliti Idegen Nyelvi Központban kezdő, közép-, és felsőfokú szinten. Fordító- és tolmácsgyakorlattal is rendelkezik.

## 10. fejezet

# 8–12 éves tanulók motiválása idegen nyelv tanulására két határ menti régióban (Spanyolország-Franciaország)

Luisa Pellicer

### Összefoglaló

A fejezetben bemutatott projektum célja az volt, hogy a spanyol határral szomszédos francia régiókban olyan iskolákat találjunk, amelyekben a spanyol és francia tanulók között levelezés alakulhat ki. Lehetőséget kívántunk nyújtani a spanyol tanulók számára, hogy az egész tanév tartama alatt levelezést folytathassanak francia társaikkal, s ezt a tanév végén egy cserelátogatás zárja le. Úgy terveztük, hogy a spanyol tanulók Franciaországba látogatnak, s ezt a látogatást a francia tanulók viszonzozzák Spanyolországba, így a nyelvet tanulók mindkét országban hiteles szituációkban gyakorolhatják az év során tanult (francia vagy spanyol) nyelvet. Ez a fejezet bemutatja a francia és spanyol diákok közötti levelezési projektumot. Ezen kívül javaslatokat, ötleteket kíván adni arra vonatkozóan, hogyan használható fel a levelezés különböző országok iskolái között arra, hogy a fiatal nyelvtanulók nyelvi képességei fejlődjenek, illetve hogyan lehet felkelteni érdeklődésüket és megalapozni kulturális nyitottságukat.

### 1. Bevezetés

Két határ menti régióban vizsgáltuk a fiatal nyelvtanulók motivációit: a spanyolországi Aragónia északi részén és a franciaországi Aquitaine déli részén. A projektet Spanyolországban Huesca tartomány északi részén, a francia határtól 20 kilométerre fekvő Jaca város két általános iskolájában dolgoztuk ki. A szomszéd ország közelsége miatt a diákok komoly szükségét érzik, hogy a francia nyelvet tanulják. Franciaországban Oloron Sainte Marie régióban és Aspe völgyében az iskolák hasonló helyzetben vannak a spanyol nyelv tanulásának szükségessége szempontjából.

Lehetőséget kívántunk teremteni arra, hogy a spanyol diákok a célnyelven, franciául kommunikálhassanak a francia diákokkal, illetve a francia diákok spanyolul a spanyol tanulókkal. E kommunikáció egy tanéven keresztül zajlott levelezés formájában, melyet a tanév végén cserelátogatás zárt le.



## 2. Helyi kontextus

A spanyol Jaca városa Aragónia északi részén található Huesca tartományban, 20 kilométerre a francia határtól. A Pireneusok hegyláncja mindig természetes akadályt jelentett, de ennek ellenére a két szomszéd régió között hagyományos a kapcsolat. Beszélhetünk kereskedelmi és személyes kapcsolatokról, de nem szabad figyelmen kívül hagyni azt a tényt sem, hogy a spanyol polgárháború során Franciaország déli részén nagy spanyol bevándorlási hullám volt.

A Somport alagút megépítésével a két ország közelebb került egymáshoz. Jaca régiója igen vonzó turisztikai szempontból, a hegyi és téli sportok közkedvelt helye. A franciaországi Aquitaine-nel jelentős kereskedelmi cserekapcsolatokat tart fenn. A francia nagyváros, Pau közelsége miatt ünnepnapokon sok spanyol jár át vásárolni, turistáskodni, illetve gyakoriak ezek a látogatások a különböző sportesemények kapcsán. Jaca közel 11000 lakosú város, lakói elsősorban a turizmus és a szolgáltatások területén dolgoznak. Meg kell még említeni a katonai területen dolgozók jelentős számát, valamint a mezőgazdaságból és állattartásból élőket. A vakációk időszakában a lakosság száma jelentősen emelkedik. A klíma hegyvidéki, hosszú és hideg telekkel, esős tavaszokkal.

A Monte Oroel iskola a város északi részén található, a pályaudvar mellett, a Rapitán hegy közelében. A város Északi Negyedében található, melyet változatos lakókörnyezet jellemez. Az ott lakók a városból és a város környékéről valók. Igen jelentős a bevándorlók százalékos aránya, e százalék elég stabil. Az iskolától kb. 100 méterre található a Pirineos gimnázium. Ebben az övezetben van a San Jorge negyed, melynek lakói a cigány etnikumhoz tartoznak. E negyed gyermekei is a Monte Oroel iskolába járnak. A tanulók többsége közel lakik az iskolához, így vagy gyalog, vagy a városi autóbuszjáratokkal járnak iskolába. A San. Juan de la Peña iskola a város déli részén található. Ez az iskola a régió falvaiban lakó gyermekek részére iskolabuszt biztosít.



### 3. Célok

A projekt céljai a következők voltak:

- (a) Ösztönözni a diákokat egy idegen nyelv tanulására.
- (b) Megtanítani őket arra, hogy egy másik ország más nyelvű és kultúrájú lakóival kommunikáljanak.
- (c) Felfedeztetni velük egy másik kultúrát, annak szokásait és szabadidős tevékenységeit.
- (d) Lehetővé tenni számukra, hogy autentikus nyelvi és kulturális ismereteket szerezzenek célnyelvi környezetben.
- (e) Új helyeket fedezzenek fel és új embereket ismerjenek meg.
- (f) Fejlődjön szóbeli és írásbeli kifejezőképességük hiteles közegben.
- (g) Nyitottá és toleránssá váljon viselkedésük.
- (h) A gyakorlatban is megismerjék a határok nélküli Európa fogalmát és értelmét.

### 4. Résztvevők

Ezt a programot azon tanulók számára dolgoztuk ki, akik a spanyolországi Huesca tartományban lévő Jaca város Monte Oroel és San Juan de la Peña állami általános iskolákban francia nyelvet tanulnak. Spanyolországban az idegen nyelv tanulása 8 éves kortól kötelező heti 3 órában az 1992-es oktatási reformtörvény életbelépése óta. Az iskolák többségében az angol a tanult idegen nyelv, de ebben a két iskolában a tanulók választhatnak az angol és a francia között, miután a szülők pontosan tisztában vannak avval, hogy ebben a régióban a francia nyelv mennyire hasznos. A Monte Oroel iskolában mintegy harmincan tanulnak franciául, a San Juan de la Peña iskolában körülbelül 65 diák. Összesen tehát mintegy száz tanuló.

## 5. A levelezés megszervezése

Miután a levelezést két különböző iskolában indították el, ezért maga a szervezés is két különböző módon történt attól függően, hogyan sikerült a francia kollégákkal a projektek kialakítása, annak ellenére, hogy a két iskolában ugyanaz a tanár tanította a francia nyelvet.

A Monte Oroel iskolában a spanyol tanulók írták az első levelet és a francia tanulók választották ki az érdeklődésüknek vagy ízlésüknek megfelelő levelező partnerüket. Itt nem játszott szerepet a levelező partner kora vagy neme. A San Juan de la Peña iskola esetében úgy irányítottuk a levelezést, hogy a tanulók hasonló korúak és azonos neműek legyenek. A lányoknak lány volt levelezőtársuk, a fiúknak fiú. Voltak olyan lányok, akiknek két levelezőtársuk is volt a tanulók magas száma miatt.

Megfigyeltük, hogy ebben a korban a fiúk szívesebben leveleznek fiúkkal, a lányok pedig lányokkal, de ennek ellenére a rendszer mindkét iskolában működött és a tanulók gyorsan megszokták saját levelezőtársukat. Az iskolákban a francia nyelv tanítása négy szinten történik. A teljesen kezdő tanulónak egy levélmintát írtunk fel a táblára, amit aztán megváltoztathattak vagy módosíthattak. Az első levelek bemutatkozások voltak: nevem... lakcímem... korom... stb, amelyeket rajzokkal díszítettek. A többi csoport már teljesen önállóan írhatta a levelet, de a táblára fel lehetett írni szavakat, kifejezéseket is. (1.sz. függelék)

Az egész tanév folyamán a tanulók átültethették a gyakorlatba, amit az órákon tanultak. Például amikor a házhoz, a lakáshoz kapcsolódó szókincset tanulták, a levélben leírták saját otthonukat, vagy amikor azt tanulták, hogyan kell valaki megjelenését leírni, saját külsejéről írtak. Amikor az étkezéssel kapcsolatos szókincset sajátították el, a levélben leírták, mit szoktak reggelire, uzsonnára enni, szó esett az állatokkal, színekkel kapcsolatos ízlésükről. A levelezést arra is felhasználtuk, hogy kölcsönösen megismertessük velük a spanyol, illetve a francia civilizációt, a szokásokat: ünnepeket, hogyan ünneplik a karnevált, a karácsonyt, a húsvétot stb.

A gyermekek kis ajándékokat is készítettek, melyeket elküldtek: rajzokat, fényképeket, öntapadós címkéket, képeslapokat. A levelezés segítette a tanulók által készített különböző munkák – újságcikkek, fényképek, személyes levelek, osztálynapló stb. – cseréjét is. A javítás során megpróbáltuk a leveleket eredeti formájukban hagyni, s csak akkor javítottunk, amikor a hiba már a mondandó megértését veszélyeztette. Azt akartuk, hogy minden természetes legyen, és nem akartunk automatikusan kijavítani minden hibát.

## 6. A cserelátogatás megszervezése

A tanév folyamán létrejött levelezést követően a két spanyol iskola számára különböző módon szerveztük meg a cserelátogatást.

### *Monte Oreol iskola*

Ebben az iskolában a cserelátogatásra az év végén került sor, júniusban, az összes franciául tanuló diákkal, tehát a négy szint bármelyikén; számuk mintegy harminc volt. Két időpontban állapotunk meg az Aspe völgyében lévő Bedous iskola francia tanáraival. A találkozók megszervezésére tartottunk egy előzetes összejövetelt a francia iskolában. Úgy döntöttünk, hogy a látogatás kétnapos lesz. Az első alkalommal, egy pénteki napon, a spanyol tanulókat átvittük Bedous-ba, és két hét múlva a francia tanulók látogattak meg minket Jacában.

A jacai régió ugyan a hegyekben fekszik, mégis turisztikai jellegű és sokkal városiasabb, mint a levelezőtársak régiója. Ezért döntöttünk úgy a francia kollégákkal, hogy a bedous-i látogatás során vidéki környezetet, egy falut és annak környékét mutatjuk meg a tanulóknak. Meglátogattunk egy tejüzemet, egy sajtgyártó szövetkezetet, és egy gyalogtúra után a szabadban piknikeztünk.

A program megkezdése előtt azonban bemutatkozó játékot szerveztünk a gyermekeknek, hogy megismerjék egymást, hiszen az év folyamán csak leveleztek, sohasem találkoztak. A játék lényege az volt, hogy állatok segítségével ismerje fel mindenki saját levelezőpartnerét. A spanyol gyermekek ruhájukra tűzték egy állat rajzát, amit a francia gyermekek küldtek előzetesen nekik és utánozták az állat hangját.

Két héttel később, szintén pénteken, mi fogadtuk a francia levelezőtársakat Jacában. A látogatás most fordítva történt: miután a francia gyermekek vidéki környezetből érkeztek, városi programot szerveztünk számukra. Meglátogattuk a városházát, fogadott bennünket a polgármester, aki üdvözölte őket néhány perces beszélgetés keretében. Azután meglátogattuk a 17. századból való fellegvárat, majd kimentünk a városi korcsolyapályára. A piknikre a város egyik parkjában került sor. Kisebb városnéző séta után búcsúztunk el levelezőpartnerinktől.

### *A San Juan de la Peña iskola*

A San Juan de la Peña iskolában másfajta projektet dolgoztunk ki a francia kollégákkal. Volt egy előzetes megbeszélésünk Franciaországban Jaca és a cserelátogatásban részt vevő francia falvak között félúton, egy hegyi fogadóban, ahol véglegesítettük a látogatás programját.

Úgy döntöttünk, hogy júniusban egy kétnapos látogatást szervezünk, s ebben, a látogatást megelőző beszélgetésnek helyt adó fogadóban szállunk majd meg egy éjszakára. Miután a San Juan de la Peña iskola nagyon nagy, a franciául tanulók száma is magas, ezért az első három szinten nyelvet tanulók számára szerveztük meg a találkozást, miután az utolsó szint tanulóit az év végén osztálykiránduláson vesznek részt. Ennek ellenére

a csoport még így is túl magas létszámúnak bizonyult, a fogadóban nem volt elegendő hely, ezért két csoportot hoztunk létre. Az első és második osztályos tanulók kedden és szerdán utaztak, míg a harmadikosok a következő hét keddjén és szerdáján.

Az elsős és másodikos tanulók három kis francia iskolával leveleztek: Bidos, Eysus és Oloron Sainte Marie egyik iskolájával, míg a másik két osztály Verdets és Estialesq iskolájával. A látogatást mindkét esetben azonos módon szerveztük meg. Első nap a spanyol gyermekek levelezőtársaik iskoláját látogatták meg. Ehhez kísérő tanárra volt szükségünk, iskolánként legalább egy spanyol tanár jött kísérőként. A francia iskolákban kollégáink különböző tevékenységeket készítettek elő: játékokat, helyi táncokat, tombolát, asztaliteniszt stb. Az ebéd az iskola menzáján volt. Az iskolai nap végén egy busz jött értünk, és a Spanyolországba vezető úton lévő hegyi fogadóba vitt bennünket. Útközben megálltunk Etsaut-ban, ahol idegenvezető kíséretével meglátogattuk a Pireneusi Nemzeti Parkot.

Este fél hétkor érkeztünk meg a fogadóba, elosztottuk a szobákat és hét órakor vacsoráztunk. Ezt követően a gyermekek még játszottak, majd aludni tértek. Másnap hegyi túrát tettünk két hegyi vezető irányításával, akik végigvezettek bennünket a sífutó pályán, majd a hegyek között piknikeztünk, s a nap végén hazatértünk (2.sz. melléklet).

Tökéletesen sikerült a gyerekek célnyelvi környezetben történő bemelegítése. A spanyol gyermekek megismerhettek egy másik kultúrát, egy más életmódot, pedig mindössze egy órányi autóútra voltunk saját környezetünktől. Például nagyon meglepte őket a franciák eltérő időbeosztása. Franciaországban az emberek fél egykor ebédelnek, míg Spanyolországban fél kettőkor. Ugyanígy Spanyolországban a vacsora este kilenc órakor van, Franciaországban pedig már hét órakor.

## **7. A csereutazások finanszírozása**

A finanszírozás a következő százalékos megosztásban történt:

- 50% Aragon és Aquitaine régiók oktatási célú projektjeinek gazdasági támogatása;
- 30% a szülők hozzájárulása;
- 20% az iskola hozzájárulása.

A Jaca városában tett látogatás alkalmával a jégpályára és a fellegvárba szóló belépőket a városi polgármesteri hivatal állta.

## **8. Nehézségek**

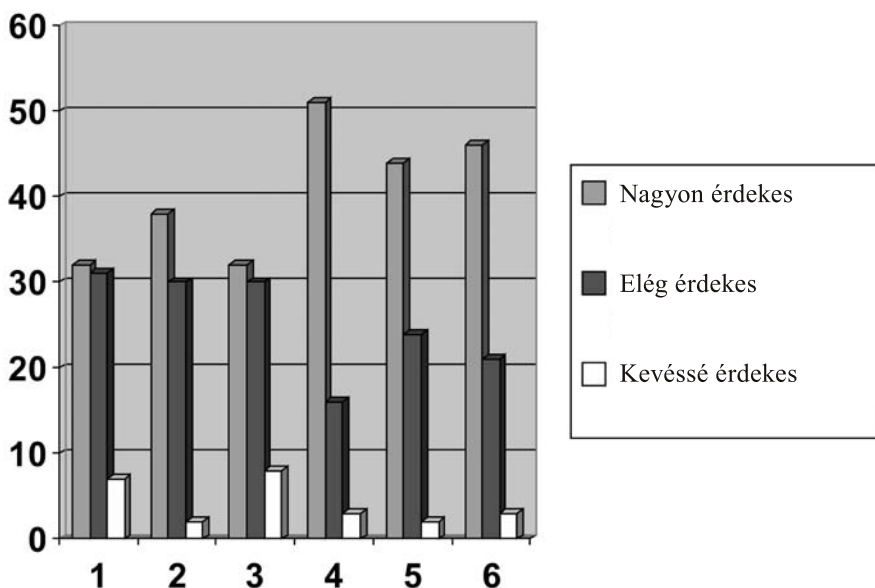
Az alábbi nehézségekbe ütköztünk a levelezési és cserelátogatási projektum megvalósítása során:

- azon iskolák megtalálása, melyeket érdekel a projektum;
- azoknak a tanároknak a kiválasztása, akik vállalják, hogy végigkövetik a levelezést és létrehozzák a találkozásokat;
- megfelelő létszámú spanyol gyermekcsoportok létrehozása a francia iskolások számához képest;
- kísérőtanárok találása a cserelátogatásokhoz;
- Franciaországban az általános iskola alsó tagozatán nem kötelező az idegen nyelv tanulása;
- a csere folyamatosságának biztosítása.

## **9. Eredmények**

Ahhoz, hogy áttekintésünk legyen a levelezés és a cserelátogatás által elért eredményekről, egy kérdőívet készítettünk, melyet a programban részt vevő minden spanyol gyermek kitöltött. A 3. számú függelékben olvasható a hat kérdés és három válasz: nagyon érdekes, elég érdekes és kevésbé érdekes. A kérdőívet 70 tanuló töltötte ki.

Azt figyeltük meg, hogy a 4., 5. és 6. kérdésekre adott válaszok voltak a legpozitívab-  
bak. A 70-ből 51 gyermek gondolja úgy, hogy nagyon érdekes a nyelv gyakorlása céljából  
Franciaországba menni. 70-ből 44 gyermek tartja nagyon fontosnak a levelezést a nyelv  
gyakorlása érdekében. 70-ből 46 gyermek érez nagyobb késztetést a nyelvtanulásra a nyelv  
közelsége és hasznossága miatt. A legkevésbé pozitív választ a 3. kérdésre adták a gyer-  
mekek: 70-ből 8 válaszolta azt, hogy a francia órákon tanultakat nem tudták átültetni a  
gyakorlatba. Ami az első három kérdést illeti, közel ugyanannyi „nagyon érdekes”, mint  
„elég érdekes” választ kaptunk.



## 10. A projekttal kapcsolatos várakozások

Ami a levelezést és csereutazást illető várakozásokat illeti, a tanulók választhattak, hogy  
írásban vagy egy rajzot készítve (4.sz. melléklet) válaszolnak a kérdésre. Az alábbiakban  
olvasható, hogy mit vártak a gyermekek a programtól:

- „Szeretnék új barátokat szerezni”;
- „Közös dolgokat csinálni a levelezőtársakkal”;
- „Egy nagy szobában szeretnék aludni a barátaimmal”;
- „Együtt játszani a francia levelezőpartnerekkel”;

- „A francia nyelvet gyakorolni”;
- „Szeretnék Párizsba menni, megtanulni franciául és francia ételeket enni”;
- „Új falvakat meglátogatni, barátságokat kötni, megismerni a szokásaikat”;
- „Szeretném megmutatni nekik az iskolánkat”;
- „Szeretném megismerni a családjukat”;
- „Korcsolyázni menni”;
- „Hogy a levelezőtársamnak hasonló ízlése legyen”;
- „Szeretném más országok gyerekeit megismerni”;
- „Szeretnék elmenni a levelezőtársamhoz és sok palacsintát sütni”;
- „Szeretném megnézni az Eiffel-tornyot és a lehető legmagasabbra felmenni rá”;
- „Remélem, hogy szép leveleket kapok”;
- „Hogy a francia levelezőtársaim beszéljenek spanyolul”;
- „A bayonne-i strandra menni”;
- „Focizni levelezőtársainkkal”;
- „Hogy a fogadónak legyen focipályája és uszodája és a hegyekben legyen”.

## 11. Összegezés

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy az iskolák közötti csere jó eszköz volt a tanulók idegennyelv-tanulásának ösztönzésére és nagyon jelentős szerepet játszott a nyelv gyakorlásában. A tanulók hiteles közegben gyakorolhatták a nyelvet. Ugyanakkor jó alkalom volt arra is, hogy felfedezzenek egy másik országot, megismerjenek egy másik kultúrát és más szokásokat. A tolerancia és a mások tisztelete nagyon fontos szerepet töltenek be az európai nyitásban és az interkulturális kapcsolatokban. Hangsúlyoznunk kell annak jelentőségét is, hogy milyen jó kapcsolatok jöttek létre a tanulók között, és hogy az elkövetkezendő évben is fenn kívánják tartani e kapcsolatokat. A gyermekek nagyon lelkesek és motiváltak voltak. E tevékenység lehetőséget nyújtott arra, hogy nagyon gazdagító személyes tapasztalatokat szerezzenek az iskolai tevékenység keretein belül, mely így elérte a kitűzött célokat. A tapasztalat nagyon pozitív volt, és nagyon fontos lenne, hogy a jövőben is mód legyen folytatására.



## **12. Köszönetnyilvánítás**

Köszönetet mondok a jacai (Huesca) Monte Oroel és San Juan de Peña iskolák tanulóinak és kollégáimnak, valamint a francia tanulóknak és kollégáknak, akik részt vettek ebben a projektben.

Bonjour daniel

Ça va?

J' m' apelle Gabriel et toi?

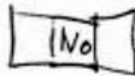
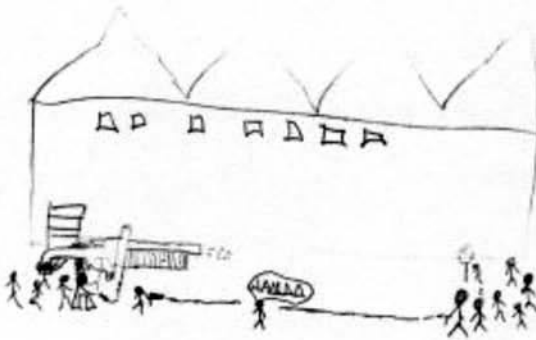
J'ai 9 ans et toi?

J'aime patije bot-dall et esport d'hiver et toi?

Mon ecole 'apelle San Juan de la parva

J'ai des poissons

Au revoir



Jeudi le 9 Decembre 2004

Salut!

Je m'appelle Maryia. Et toi?

J'ai 9 ans. Et toi?

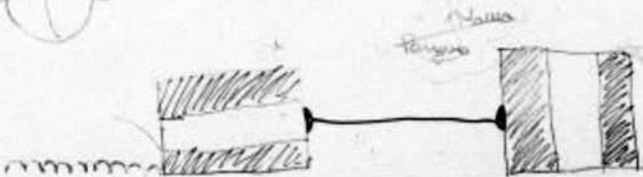
J'aime le patinage sur glace.

Mon école s'appelle San Juan de la Peña.

J'aime les chevaux.



A bientôt  
Maryia  
9 ans



2. sz melléklet



### **3. sz. melléklet**

*1. Milyenek találtad a francia tanulókkal való levelezést?*

- Nagyon érdekesnek
- Elég érdekesnek
- Kevésbé érdekesnek

*2. Milyenek találtad a francia tanulókkal való találkozást?*

- Nagyon érdekesnek
- Elég érdekesnek
- Kevésbé érdekesnek

*3. Tudtad használni a francia diákokkal való találkozáskor az iskolai franciaórákon tanultakat?*

- Igen
- Néha
- Nem

*4. Szerinted fontos Franciaországba utazni ahhoz, hogy a nyelvet gyakorold?*

- Nagyon fontos
- Elég fontos
- Kevésbé fontos

*5. Szerinted fontos, hogy legyen francia levelezőtársad ahhoz, hogy gyakorold a nyelvet?*

- Nagyon fontos
- Elég fontos
- Kevésbé fontos

*6. Motiváltabbnak érzed magad a francia nyelv tanulására, mert látod, hogy ez hasznos a számodra és azért is, mert 20 km-re lakunk Franciaországtól?*

- Nagyon motiválnak
- Elég motiválnak
- Kevésbé motiválnak

4. sz. melléklet



## Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe Sales agents for publications of the Council of Europe

### BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie européenne SA  
50, avenue A. Jonnart  
B-1200 BRUXELLES 20  
Tel.: (32) 2 734 0281  
Fax: (32) 2 735 0860  
E-mail: info@libeurop.be  
http://www.libeurop.be

Jean de Lannoy  
202, avenue du Roi  
B-1190 BRUXELLES  
Tel.: (32) 2 538 4308  
Fax: (32) 2 538 0841  
E-mail: jean.de.lannoy@euronet.be  
http://www.jean-de-lannoy.be

### CANADA

Renouf Publishing Company Limited  
5369 Chemin Canotek Road  
CDN-OTTAWA, Ontario, K1J 9J3  
Tel.: (1) 613 745 2665  
Fax: (1) 613 745 7660  
E-mail: order.dept@renoufbooks.com  
http://www.renoufbooks.com

### CZECH REPUBLIC/RÉP. TCHÈQUE

Suweco Cz Dovož Tisku Praha  
Ceskomoravska 21  
CZ-18021 PRAHA 9  
Tel.: (420) 2 660 35 364  
Fax: (420) 2 683 30 42  
E-mail: import@suweco.cz

### DENMARK/DANEMARK

GAD Direct  
Fiolstaede 31-33  
DK-1171 KOBENHAVN K  
Tel.: (45) 33 13 72 33  
Fax: (45) 33 12 54 94  
E-mail: info@gadirect.dk

### FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa  
Keskuskatu 1, P.O. Box 218  
FIN-00381 HELSINKI  
Tel.: (358) 9 121 41  
Fax: (358) 9 121 4450  
E-mail: akatilaus@stockmann.fi  
http://www.akatilaus.akateeminen.com

### GERMANY/ALLEMAGNE

AUSTRIA/AUTRICHE  
UNO Verlag  
August Bebel Allee 6  
D-53175 BONN  
Tel.: (49) 2 28 94 90 20  
Fax: (49) 2 28 94 90 222  
E-mail: bestellung@uno-verlag.de  
http://www.uno-verlag.de

### GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann  
Mavrokordatou 9  
GR-ATHINAI 106 78  
Tel.: (30) 1 38 29 283  
Fax: (30) 1 38 33 967  
E-mail: ord@otenet.gr

### HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service  
Hungexpo Europa Kozpont ter 1  
H-1101 BUDAPEST  
Tel.: (361) 264 8270  
Fax: (361) 264 8271  
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu  
http://www.euroinfo.hu

### ITALY/ITALIE

Libreria Commissionaria Sansoni  
Via Duca di Calabria 1/1, CP 552  
I-50125 FIRENZE  
Tel.: (39) 556 4831  
Fax: (39) 556 41257  
E-mail: licosa@licosa.com  
http://www.licosa.com

### NETHERLANDS/PAYS-BAS

De Lindeboom Internationale Publikaties  
PO Box 202, MA de Ruyterstraat 20 A  
NL-7480 AE HAAKSBERGEN  
Tel.: (31) 53 574 0004  
Fax: (31) 53 572 9296  
E-mail: lindeboo@worldonline.nl  
http://home-1-orlondonline.nl/~lindeboo/

### NORWAY/NORVÈGE

Akademika, A/S Universitetsbokhandel  
PO Box 84, Blindern  
N-0314 OSLO  
Tel.: (47) 22 85 30 30  
Fax: (47) 23 12 24 20

### POLAND/POLOGNE

Główna Księgarnia Naukowa  
im. B. Prusa  
Krakowskie Przedmieście 7  
PL-00-068 WARSZAWA  
Tel.: (48) 29 22 66  
Fax: (48) 22 26 64 49  
E-mail: inter@internews.com.pl  
http://www.internews.com.pl

### PORTUGAL

Livraria Portugal  
Rua do Carmo, 70  
P-1200 LISBOA  
Tel.: (351) 13 47 49 82  
Fax: (351) 13 47 02 64  
E-mail: liv.portugal@mail.telepac.pt

### SPAIN/ESPAGNE

Mundi-Prensa Libros SA  
Castelló 37  
E-28001 MADRID  
Tel.: (34) 914 36 37 00  
Fax: (34) 915 75 39 98  
E-mail: libreria@mundiprensa.es  
http://www.mundiprensa.com

### SWITZERLAND/SUISSE

Adeco - Van Diermen  
Chemin du Lacuez 41  
CH-1807 BLONAY  
Tel.: (41) 21 943 26 73  
Fax: (41) 21 943 36 05  
E-mail: info@adeco.org

### UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

TSO (formerly HMSO)  
51 Nine Elms Lane  
GB-LONDON SW8 5DR  
Tel.: (44) 207 873 8372  
Fax: (44) 207 873 8200  
E-mail: customer.services@theso.co.uk  
http://www.the-stationery-office.co.uk  
http://www.itsofficial.net

### UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Company  
468 Albany Post Road, PO Box 850  
CROTON-ON-HUDSON,  
NY 10520, USA  
Tel.: (1) 914 271 5194  
Fax: (1) 914 271 5856  
E-mail: info@manhattanpublishing.com  
http://www.manhattanpublishing.com

### FRANCE

La Documentation française  
(Diffusion/Vente France entière)  
124 rue H. Barbusse  
93308 Aubervilliers Cedex  
Tel.: (33) 01 40 15 70 00  
Fax: (33) 01 40 15 68 00  
E-mail: vel@ladocfrancaise.gouv.fr  
http://www.ladocfrancaise.gouv.fr

Librairie Kléber (Vente Strasbourg)  
Palais de l'Europe  
F-67075 Strasbourg Cedex  
Fax: (33) 03 88 52 91 21  
E-mail: librairie.kleber@coe.int

### Council of Europe Publishing/Editions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg Cedex  
Tel.: (33) 03 88 41 25 81 - Fax: (33) 03 88 41 39 10 - E-mail: publishing@coe.int - Website: http://book.coe.int







## Élő Nyelvek Európai Központja Magyarországi Kontaktpont



*A Kontaktpont segítséget nyújt a nyelvoktatás módszertani megújításához, a minél eredményesebb iskolai nyelvtanításhoz nyelvtanároknak, tanárjelölteknek és minden érintettnek azzal, hogy*

- gyűjti és hozzáférhetővé teszi a grazi központ kiadványait,
- lehetőséget biztosít a központtal való kapcsolat létesítésére, munkájának megismerésére,
- helyet biztosít a hazai szakértők és érdeklődők számára viták, ankétok és képzések szervezéséhez.

*Mindehhez az OFI - Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum állománya és munkatársainak segítő szakértelme biztosít háttérrel.*

Címünk  
1089 Budapest,  
Könyves Kálmán krt. 40.

<http://ecml.opkm.hu>

Nyitva tartás  
Kedd - Péntek: 9 - 19 h  
Szombat: 9 - 14 h

# TEMOLAYOLE

Idegen nyelvek tanítása gyermekeknek: Tanárok, tantervek, tananyagok

## Idegen nyelvek tanítása gyermekeknek:

### Tanárok, tantervek, tananyagok

Szerkesztette Nikolov Marianne, Jelena Mihaljević Djigunović, Marina Mattheoudakis, Gun Lundberg, Tanya Flanagan

A TEMOLAYOLE mozaikszóval jelöljük angolul az élő idegen nyelvek tanítását gyermekeknek. A kötet tíz fejezete a 2007. február 1–3. között megrendezett TeMoLaYoLe: Az élő idegen nyelvek tanítása gyermekeknek című konferencián elhangzott előadások szerkesztett változata.

A találkozót az Idegen Nyelvek Európai Központja (ECML, Graz) és a Pécsi Tudományegyetem közösen szervezte, és az ECML által támogatott TEMOLAYOLE projekt egyik kimagasló eseménye volt. A jelen kiadvány szerkesztői egyben a TEMOLAYOLE csapatának tagjai.

A kötetbe válogatott tíz tanulmány bemutatja a tanárképzés és -továbbképzés sajátos problémáit, a tanterv- és tanmenetfejlesztés felsőoktatási és általános iskolai innovációit, valamint az új elképzelések gyakorlati megvalósításának lehetőségeit országos és osztálytermi szinten.

Az első hat tanulmány a tanárképzésben és -továbbképzésben alkalmazott tantervekkel és a tanári fejlődés módjaival foglalkozik, az utánuk következő négy az általános iskolai tantervekkel, tananyagokkal és projektumokkal.



ISBN  
978-963-682-632-1

<http://book.coe.int>  
Council of Europe Publishing

