

NIKOLOV MARIANNE

„Az általános iskola, az módszertan!”

Alsó tagozatos angolórák empirikus vizsgálata

1. Bevezetés

A tanulmány egy kvalitatív, feltáró jellegű kutatásról számol be, amelynek célja minél többet megtudni arról, hogyan valósulnak meg a korai kezdésű angol programok. Az osztálytermi megfigyelésekre épülő kutatásban a tanárok és a gyerekek attitűdjét és motivációját, órai nyelvhasználatát, a magyar és angol nyelvű közlések tartalmát és arányát, az előforduló feladattípusokat, munkaformákat, tananyagokat vizsgáltuk, valamint a tanárok hozzáállását a gyerekek nyelvi teljesítményéhez, hibáihoz, viselkedéséhez és fejlődéséhez. Az órák megfigyelését követően minden tanárral strukturált interjút készítettünk a korai nyelvi programok előnyeiről és hátrányairól, a kisgyerekkori nyelvoktatás alapelveiről, a tananyagokról, valamint szakmai kívánságaikról. A tanulmány kísérletet tesz az alsó tagozaton angolt tanító tanárok gyakorlatának és meggyőződéseinek összehasonlítására.

2. A kutatás háttere

Az alsó tagozatos nyelvtanítás egyre szélesebb körű elterjedése idehaza és a világon egyaránt tapasztalható (Edelenbos, Johnstone és Kubanek 2007; Moon és Nikolov 2000; Nikolov 2004; Nikolov és Curtain 2000; Nikolov és Mihaljević-Djigunović 2006). A kilencvenes évek során felerősödött folyamat eredményeként napjainkra a kisdíjak többsége már a *Nemzeti alaptantervben* (2003) előírt negyedik évfolyamos kezdést megelőzően is 1–3 évig közpénzen tanul idegen nyelvet az általános iskolában: a 2003/04-es tanévben a 9. évfolyamosok 53 százaléka tanult angolul vagy németül 6–8 éven át a kötelező 5 helyett (*Jelentés a közoktatásról* 2006), és ez az arány azóta emelkedett.

A korai programok tantervi szabályozása megoldatlan, mivel csak ajánlások léteznek az első három évfolyamra, de az alsó tagozatos idegennyelv-tanulás folyamatainak és kimenetének monitorozására kísérletet sem tesznek a fenntartók, és a sokszínű programok egymásra épülése a közoktatásban nem biztosított. Az alsó tagozatos nyelvtanítás empirikus vizsgálata azért is időszerű, mert létét alátámasztják az európai dokumentumokban a közelmúltban megfogalmazott, a korai nyelvtanulásra vonatkozó ajánlások (Commission of the European Communities 2003).

Egy másik ok miatt is feltétlenül fontos minél többet megtudni arról, hogy mi történik az általános iskolai nyelvórákon. A közelmúlt nyelvpolitikai döntései és néhány átfogó vizsgálat azt mutatták, hogy komoly gondok vannak az általános iskolában

megszerezhető nyelvtudás minőségével és a hozzáférés esélyegyenlőségével. Elegendő utalni a nyelvi előkészítő évfolyam bevezetésére, amely önmagában az általános iskolai nyelvtanulás intézményes kritikája (Nikolov 2007).

A statisztikai adatok hatékonysági problémákat és az egymásra épülés hiányát jelzik annak ellenére, hogy hazánkban a közoktatás lényegesen több időt, pénzt és humán erőforrást fordít a nyelvtanításra, mint a többi európai állam, és a csoportbontás is hungaricum (*Key data on teaching languages at school in Europe* 2005; Nikolov 2007; Vágó 2001). 2003-ban minden 9. évfolyamos diák bevonásával készült egy kutatás, melynek eredményei szerint a résztvevők közel „kétharmada nulláról vagy alapszintről kezd, illetve újrakezdi az első idegen nyelv tanulását” (Vágó 2007: 155). Reprezentatív mintákon végzett nyelvtudás-mérések adataiból (Csapó 2001; Nikolov 2003; Józsa és Nikolov 2005) egyértelmű trendek rajzolódhatnak ki. Az angolul és németül tanuló diákok nyelvi teljesítményei között 6. és 8. évfolyamon egyaránt szignifikáns különbségek jellemezték az általános iskolásokat: az angolul tanulók rendre jobb eredményt értek el, motivációjuk és nyelvtanulási képességeik is jobbak. Szoros összefüggés mutatkozott a gyerekek szociokulturális háttere és a nyelvi teljesítmények között, és óriási különbségek az egyes nyelvi csoportok és iskolák eredményei között.

Az eredmények összefüggnek a nyelv választással. Az új évezred elején már nem a kilencvenes évekre jellemző „német vagy angol” a kérdés. Az angol nemzetközi nyelvvé válásával az angol javára eldőlt a verseny. Míg az 1992/93-as tanévben az általános iskolások 32 százaléka tanult angolul és 46 százaléka németül, az arány a 2004/05-ös tanévre lényegesen megváltozott: 60 és 38 százalékra (*Jelentés a közoktatásról* 2006). Az iskolák a diákokat képességeik szerint osztják be a nyelvi csoportokba. A jobb képességűek magasabb óraszámban tanulnak, az alacsonyabb nyelvérzékű tanulók normál óraszámban, és mivel nem mindenki tanulhat angolul, gyakran a jobb képességűek kerülnek az angolos csoportba. Így nem csoda, hogy az angol nyelvi teljesítmények jobbak. Ugyanakkor a nyelvtanulás alól felmentett gyerekek aránya az általános iskolákban 2,4 százalék (Vágó 2007: 153).

A trendek mögött a nyelvtudás iránti igen erőteljes szülői igény áll: az iskolák a minél korábban, lehetőleg már első osztályban kezdődő és magasabb óraszámú nyelvoktatással igyekeznek tanulói létszámukat növelni. A magasabb iskolázottságú szülők tehát olyan intézményekbe íratják gyermekeiket, ahol elérhető a korai és magasabb óraszámú nyelvtanulás.

A korai nyelvi programok hatékonyságának egyértelmű statisztikai indikátora a nyelvtanulással töltött évek száma és a nyelvi teljesítmény közötti összefüggés. A 2003-as országos felmérés adatai szerint a 6. és 10. évfolyamon meglepően alacsony korrelációk (0,25–0,29) jellemezték az angol és német nyelvtudásra vonatkozó összefüggéseket, míg a heti óraszámok és a teljesítmények közötti kapcsolat némiképp szorosabbnak (0,39–0,42) bizonyult (Józsa és Nikolov 2005). Ezekből az adatokból arra következtethetünk, hogy kutatásra érdemes az általános iskolai, ezen belül az alsó tagozatos nyelvtanítás, mivel nem a nyelvtanulással töltött évek száma és a heti óraszám a meghatározó, hanem a nyelvtanulás minősége. Ennek kulcs-elemei az osztálytermi folyamatok, amelyeket meghatároz a nyelvtanár.

Az ezredfordulóra, a kilencvenes évekre jellemző nyelvtanár-hiány mérséklődött. A 2001/02-es tanévben még 10 százalék volt a képesítés nélkül tanító pedagógusok

aránya, ez a szám 2004/05-re 4 százalék körülire csökkent (*Jelentés a közoktatásról* 2006). Az általános iskolákban továbbra is magas az átképzett nyelvtanárok aránya, de erről nem található statisztikai adat.

A közelmúltban számos osztálytermi kutatást végeztünk, amelyekben megfigyelésekkel, nyelvtanárokkal készült interjúkkal, diákok kérdőíves vizsgálatával, illetve a nyelvtanulási tapasztalatokra visszatekintő interjúk segítségével igyekeztünk a folyamatokat és eredményeket meghatározó tényezőkről minél többet megtudni (Bors, Lugossy és Nikolov 2001; Nikolov 1999, 2000, 2003; Nikolov és Nagy 2003). Az eredmények azt mutatják, hogy a nyelvórákon folyó munka a diákok teljesítményeihez hasonlóan igen széles skálán helyezkedik el. A kommunikatív nyelvtanítás a nyelvi jelentésre, témákra, szituációkra, életszerű helyzetekre, autentikus anyagokra épül a diákok aktív bevonásával, és célja a használható nyelvtudás fejlesztése. Ezek az alapelvek számos megfigyelt nyelvórán megvalósulnak, de a számszerűsíthető adatokból kedvezőtlenebb kép bontakozik ki.

A reprezentatív mintán végzett országos felmérésben a 6. és 8. évfolyamos diákok válaszaiban (Nikolov 2003: 69–70) egyrészt a frontális kérdés-válaszra épülő osztálymunka a legjellemzőbb, és ritkán fordul elő pármunka és csoportmunka. Másrészt a leggyakoribb osztálytermi eljárások angol és német nyelvből egyaránt a nyelvtanifordító és drillező hagyományokat jelenítik meg: leggyakrabban a hangos felolvasás, fordítás, nyelvtani gyakorlat fordul elő, legkevésbé gyakoriak a videónézés, társalgás, szerepjáték, nyelvi játék. Leghangsúlyosabb nyelvi készség az olvasás. A tevékenységek kedveltsége éppen ennek ellenkezője: legkevésbé motiválóak a leggyakoribb eljárások, és megfordítva. A retrospektív interjúkból hasonló következtetéseket vonhatunk le (Nikolov és Nagy 2003), és az eredmények egybecsengenek a hátrányos középiskolák angolóráin megfigyelttel (Nikolov 1999).

Összegezve: komoly kihívások jellemzik az általános iskolai, ezen belül az alsó tagozatos nyelvtanítást, amely tantervben szabályozatlan terület. Az eddigi kvalitatív és kvantitatív kutatásokból egyaránt ellentmondásos kép rajzolódik ki. A valóság jobb megismeréséhez várhatóan hozzájárul empirikus kutatásunk.

3. A vizsgálat

3.1. Kutatási kérdések

A vizsgálatához átfogó, általános kérdéseket fogalmaztunk meg:

Hogyan jellemezhetőek a korai programok osztálytermi folyamatai és tartalma?

Milyen pedagógiai és nyelvvelsajátítási alapelvek, meggyőződések, elméletek tükröződnek a tanárok megfigyelt gyakorlatában és megfogalmazott véleményében?

3.2. Résztvevők

Összesen harminc angol szakos tanár és tanító két-két angolóráján gyűjtöttünk adatokat azonos szempontok szerint az ország különböző pontjain városi és falusi iskolákban. Amint az 1. sz. táblázatban látható, 5 elsős, 6 másodikos, 7 harmadikos, 11 negyedik osztályos és 1 ötödikes csoport órát figyeltük meg, összesen 60 angol foglalkozást. A nyelvi csoportok létszáma 9 és 25 fő között volt. A részt vevő csoportok legtöbbször (16) nagyvárosi iskolában, 11 kisvárosi és 3 falusi intézményben tanult. A megfigyelések, egy kivétellel, alsó tagozatos általános iskolai csoportokban történtek.

1. táblázat: A részt vevő csoportok eloszlása évfolyamok szerint

1. osztály	2. osztály	3. osztály	4. osztály	5. osztály
5	6	7	11	1

A megfigyelt tanárok közül, akik kivétel nélkül nők, 6 fő rendelkezett tanítói diplomával, 10 tanár egyszakos vagy kétszakos angol szakos főiskolai szintű, 5 pedig egyetemi szintű tanári diplomával, 9 fő átképzési programban szerezte angol szakos egyetemi vagy főiskolai szintű diplomáját (2. táblázat). A 30 tanár közül 11 egy és öt év közötti tanítási tapasztalattal rendelkezik, 12 tanár több mint húsz éve tanít, míg a többi 7 tanár viszonylag hosszabb ideje van a pályán (2. táblázat). Tanári továbbképzésen soha nem vett részt 5 fő, egy-két alkalommal 12 tanár, számos program résztvevője volt 13 fő, köztük olyan is akadt, aki tíznél több rövid hazai és külföldi módszertani kurzust elvégzett.

2. táblázat: A megfigyelt tanárok legmagasabb végzettsége és tanítási tapasztalata (év)

Tanítóképző	Egyszakos vagy kétszakos főiskola	Egyetem	Átképzés (egyetem vagy főiskola)
6	10	5	9
1–5 év	6–10 év	10–20 év	20– év
11	2	5	12

3.3. Az adatgyűjtés eszközei

A kutatáshoz kétféle eszköz segítségével gyűjtöttünk adatokat. Az osztálytermi megfigyelést adatlap segítségével végeztük, amellyel az alábbi nyitott kérdésekre kerestünk választ:

1. Mi történik az órákon?
2. Milyen tanteremben, milyen körülmények között tanulnak a gyerekek?
3. Milyen a diákok és a tanárok hozzáállása és motivációja?
4. Mi az anyanyelv és a célnyelv szerepe és használatuk viszonya egymáshoz?
5. Melyik nyelvet milyen célra használják a diákok és a tanár?
6. Milyen feladattípusok, munkaformák és interakciók jellemzőek?
7. Milyen tananyagokat, kiegészítő anyagokat és eszközt használnak a nyelvtanárok?
8. Milyen szerepet játszanak a nyelvi hibák?

A megfigyelések után további adatokat gyűjtöttünk strukturált interjúk segítségével. A háttér adatok (végzettség, továbbképzés, tanítási tapasztalat) mellett a megfigyelt tanárok nyelvpedagógiai elméleteit igyekeztünk feltárni (attitűd, motiváció, alapelvek, szakmai meggyőződés). A nyelvtanárok megfigyelt gyakorlatából kiindulva a maguk által megfogalmazott elvekre és véleményre voltunk kíváncsiak. Az alábbi kérdéseket tettük fel minden résztvevőnek:

1. Hogyan jellemezné a megfigyelt csoportot? Miben ügyesek, mik a problémák?
2. Milyen érvek szólnak a korai kezdés mellett? Mik a nehézségek?
3. Miben látja a kisgyerekek előnyös és hátrányos jellemzőit? Miben és miért jobbak, mint az idősebb nyelvtanulók?

4. Milyen területen kiválóak és gyengék a kisgyerekek? Mik lehetnek az okok?
5. Ha dönthetne erről, mikor kezdené iskolájában a nyelvoktatást?
6. Jellemezze a használt anyagokat! Melyek az előnyös és hátrányos tulajdonságaik?
7. Milyen tanácsokkal lát el egy angol szakos tanárjelöltet, aki alsó tagozatosokat szeretne tanítani?
8. Mi a három szakmai kívánsága?

3.4. Az adatgyűjtés folyamata

Az adatgyűjtést a Pécsi Tudományegyetem felsőbbéves angol szakos hallgatói végezték egy választható szeminárium keretében, amely a kisgyermekkori nyelvtanulás kérdéseit járta körül. A kurzus követelményei között egy óramegfigyelésekből és tanári interjúból álló kutatási projekt szerepelt, amelynek megvalósításához kutatás-módszertani képzést is kaptak a diákok. A kutatásba bevonni kívánt tanárokat, elsősorban az egyetemisták lakóhelyén, a szeminárium vezetője levélben kérte fel, amelyben röviden ismertette a kutatás célját, az etikai normákra vonatkozó szabályok betartását: a tanárok és diákjaik név és iskola megnevezése nélkül, kizárólag kóddal szerepelnek adatbázisunkban. A projekt céljaként az egyetemi hallgatók szakmai felkészülésének segítségét jelöltük meg. A tanári interjúkban a diákok tanácsot kértek arról, mire kell egy kezdő tanárnak ügyelnie kisgyerekek tanítása során.

Az egyetemisták 67 angol szakos tanárt kerestek meg és kértek fel a projektben történő részvételre, közülük 30 vállalta a részvételt. Az órákról és az interjúról hanganyag készítéséhez 14 tanár járult hozzá, a többi órán részletes jegyzetek segítségével gyűjtötték az adatokat. Az óramegfigyelések és interjúk 2004 áprilisában készültek, majd a magnófelvételeket, jegyzeteket a diákok előre megadott struktúra és szabályok szerint átírták. Végül minden egyes nyelvtanár két órájáról és a vele készült interjúból elemzés készült előre megadott szempontok szerint (szintén név és intézmény megnevezése nélkül). Tanulmányom a megfigyelések és interjúk szövegeinek elemzése és a tanulságok összegzése.

4. Eredmények

4.1. Összbenyomás – a jó, az elfogadható és az elkerülendő gyakorlat

Az első lépés a megfigyelt órák holisztikus értékelése. A 30 tanár angolórái a „kiváló gyakorlat” és a „lehetőleg elkerülendő gyakorlat” közötti széles skálán helyezhetőek el. A korai nyelvoktatás alapelveinek megfelelő jó gyakorlatot 8 tanár óráin tapasztaltunk: a gyerekek változatos munkaformákban, számukra érthető és érdekes feladatokat végeztek jó tempóban, az ő figyelmükhöz és érdeklődésükhöz igazodva. A csoportban tanuló diákok többsége aktív volt, sikeresen és láthatóan élvezettel vett részt a munkában. Értették, mit vár tőlük a tanár, aki túlnyomórészt angolul vezette az órát, folyamatosan értékelte a diákok munkáját, érzékelhetően jó viszonyban volt a gyerekekkel, sokat szemléltetve és munkáltatva, a gyerekek reakcióira, viselkedésére figyelve fejlesztette őket.

A megfigyelték közül 12 tanár gyakorlata eklektikusnak bizonyult: felváltva használt az életkornak és a nyelvi szintnek megfelelő, motiváló és egyben kognitív kihívást is jelentő feladatokat, valamint a nyelvi formára, nyelvtani gyakorlásra, fordításra, mechanikus, tankönyvi drillekre épülő tevékenységeket. Gyakran fordultak elő fegyelmezési problémák, és a gyerekeknek csak egy része vett részt aktívan a

feladatok megoldásában. Az angol nyelv használata korlátozott volt: a tanórák idejének felére vagy ennél kevesebbre volt jellemző. A tanár gyakran használta a magyar nyelvet olyan helyzetekben, amikor a célnyelv is érthető lett volna: például utasítás, feladat megadása, fegyelmezés és értékelés esetében.

A megfigyelték közül 10 tanár órát jellemezték többnyire olyan jelenségek, amelyek alapján elkerülendő gyakorlatként kategorizálhatóak. Gyakori, és számos esetben kizárólagos volt a magyar nyelvű óravezetés, a gyerekek egy tanórán kevés (2–3), láthatóan unalmas feladatot kaptak, kizárólag frontális osztálymunkában fordítás, nyelvtani szabályok tudatosítása, szókincs kontextus nélküli memorizálása, ismétlése történt, és rendszeres volt a sikertelen fegyelmezés.

A gyerekek minden megfigyelt csoportban lelkesek, aktívak, érdeklődők és motiváltak voltak, esetenként túlmotiváltak igyekeztek megmutatni tudásukat vagy felhívni magukra a figyelmet. A megfigyelt tanárok közül 16 hasonlóképpen motivált és lelkes volt, míg 14 tanárra ennek ellenkezője volt jellemző: kiábrándultak, lehangoltak, türelmetlenek, elégedetlenek voltak, esetenként agresszívan viselkedtek a gyerekekkel. Ahogy az interjúkból kiderült, ők szívesebben tanítottak volna felső tagozaton vagy középiskolában.

5 nyelvórát tartottak olyan barátságos hangulatú teremben, ahol kapcsolódott az angol nyelvhez valamilyen dekoráció. Kellemes benyomást keltett további 14 angolóra helyszíne: a gyerekek saját munkái és életkoruknak megfelelő színes dekoráció díszítette a termet, az angol nyelvre, célnyelvi kultúrákra utaló jel nélkül. Sivárnak és „lepusztultnak” bizonyult 11 angolóra helyszíne, ahol a falakon semmiféle képanyag nem volt, a bútorzat elkopott. A játékos, mozgásos tevékenységekhez egyetlen angolórán sem állt rendelkezésre elegendő hely, annak ellenére, hogy számos esetben az osztálylétszám fele vett részt az angol nyelvi foglalkozáson.

4.2. Anyanyelv és célnyelv használata a tanári beszédben

A tanári nyelvhasználatról magnófelvételek és részletes jegyzetek készültek. Ezek elemzése során fontos trendekre derült fény. A célnyelvet gyakrabban használta az anyanyelvnél 11 tanár, közel fele-fele arányban beszélt magyarul és angolul 7, míg az anyanyelv használata volt túlsúlyban 12 tanár esetében. Az egyes tanárok mindkét megfigyelt óráján igen hasonló arányú volt a két nyelv használata, abban az esetben is, amikor eltérő életkorú diákokkal foglalkoztak a két órán (például egyik órán 2., a másikon 4. osztályos gyerekekkel).

3 tanárra volt jellemző a kizárólag angol nyelvű óravezetés: mindhárman dinamikusan váltották a rövid, motiváló feladatokat, és a diákok láthatóan értették a teendőiket. Egyikük, akinek a gyakorlatát minden szempontból kiváló gyakorlatként értékeljük, az egyik megfigyelt órán elsős, a másikon másodikosokkal dolgozott, többnyire frontális munkában, játékos, mozgással egybekötött feladatok váltották egymást. A diákok magyar nyelvű közléseit a tanár természetes módon integrálta az angol nyelvű feladatokba, ahogyan az alábbi két példa mutatja:

1. sz. példa: 1. osztályos óra

Fiú (spontán megszólalása labdás feladat közben): Nekünk is lesz kosárlabda palánkunk.

Tanár: Okay, then you can play basketball at home. Now, it's your turn to throw the ball.

2. sz. példa: 2. osztályos óra

Tanár (bevásárlásos szerepjátékot vezet be): Hello, can I help you?

Lány (jelentkezik): Can I have you?

Tanár: Me? I'm not for sale.

Lány: Igen, én most téged veszek meg.

Tanár: Okay, let's do it again. Can I help you?

A két példa jól mutatja a kontextusba illő folyékony nyelvhasználatot, ahol a tanár és diák egymással összhangban, közös tevékenységben vesz részt, és a célnyelv használata ennek elválaszthatatlan része. A diákoknak van mondandójuk, és mivel angolul nem tudják megfogalmazni, magyarra váltanak. Ezt a nyelvi tartalmat viszi tovább a tanár, aki érti a diákok nyelvét, reagál rá, beépíti a saját szövegébe, így biztosítva, hogy a szöveg érthető legyen a megszólaló kisdíák és társai számára egyaránt (a diákok stratégiáiról részletesebben: Nikolov 2000).

27 tanár közléseit vagy hasonló arányban jellemezte a magyar és az angol nyelv használata, vagy az anyanyelv volt túlsúlyban. Leggyakrabban két stratégia volt jellemző a tanári nyelvhasználatra: (1) először angolul, majd azonnal magyarul mondták el az utasítást, adták meg a feladatot, értékelték a munkát (jellemzően rövidebben angolul, majd hosszabban, több részlettel kiegészítve az anyanyelven), vagy (2) kizárólag magyar nyelvű instrukciókat adtak, anyanyelven adtak magyarázatot, információt, visszajelzést is a gyerekek munkájáról. A fegyvelmezés szinte mindenütt magyarul történt. Az érthető bemenetet a tanárok többsége fordítással biztosította, illetve ellenőrizte.

Három eltérő célra használták a tanárok a magyar nyelvet: munkaszervezésre, jelentés tisztázására vagy nyelvtani jelenség tudatosítására, valamint fegyvelmezésre. Mindhárom kategóriában előfordul kódváltás egy közlésen belül vagy közlésenként.

3. sz. példák a magyar használatára munkaszervezés céljára:

a. T(anár): Mondjuk el a 12 hónapot also in English. (4. osztály)

b. T: Tick it, ha helyes! (4. osztály)

c. T: És most még egy kis ismétlés. Mi van a teremben? (3. osztály)

d. T: Close your book, and open your exercise book. Your exercise book. Your exercise book. Everything is closed, only your exercise books. Csak a füzet van nyitva gyerekek, csak a füzet. Cover your writing. Take a pencil. Cover your writing. Memóriajáték következik frissítőül. Öt darab szót fogok mondani, írást kérem letakarni mindenhol, ceruza letéve. És ezt az öt szót kérem szépen emlékezetből helyesen leírni. I will tell only once. Csak egyszer fogom elmondani: photo, pet, hamster, favourite, car. (3. osztály)

A 3. sz. példákban az is közös vonás, hogy tanárok egyike sem használt testbeszédet a feladat szemléltetésére. Ez különösen fontos a 3d. példában, mivel mindazt, amit a gyerekeknek tenniük kellett volna, egyértelműen be lehetett volna mutatni. Jellemző a példa arra is, hogy a magyar nyelvű szöveg nem hű fordítása az angol utasításoknak, hanem azok kiegészített változata. Hasonló jelenséget más vizsgálatunkban is elemeztünk (Nikolov 2000). A példában nem világos, miért kell a gyerekeknek megjegyeznie az 5 szót, és miben játéka a feladat: teljesítményükre osztályzatot kaptak. Más kérdés, mit mért így a tanár.

A magyar jelentés megadására és a szabályok gyakorlására példák az alábbi 3. osztályos interakciók. A 4. kérdés-feleletben egy diák a tankönyv szövegében talált szó

jelentését kérdezi, míg az 5.-ben, magyarul szokatlan megfogalmazással, a megfelelő nemű névmás előhívása a tanár célja.

4. sz. példa: A jelentés megadása magyarul
 D(iák): Mi az, hogy really?
 T: Really means tényleg, valójában. (3. osztály)
5. sz. példa: Tanult nyelvtani szabály gyakorlása
 T: Hogy mondjuk azt, hogy az ő lány neve?
 D1: His.
 T: Nem, ha fiú, akkor his.
 D2: Her.
 T: OK. Hogy mondjuk, hogy az én könyvem?
 D: My book.
 T: Te könyved? (3. osztály)

A gyerekek fegyelmezése visszatérő probléma volt a megfigyelt órák többségén, amelynek megoldására a tanárok az anyanyelvet használták. A tanítói diplomával rendelkezők ritkábban fegyelmeztek, de gyakrabban használták az anyanyelvet ilyen célra. Az első két megszólalás (a, b) csöndre inti a gyerekeket, de a regiszter eltérő. A harmadik (c) arra hangzott el válaszként, hogy a napközis gyerekeknek hiányzott a házi feladata, mert nem jutott rá idejük. Mindhárom példa az elkerülendő pedagógiai gyakorlatot tükrözi.

6. sz. példák: Fegyelmezés
 a. T: Számat befogom, kezemet felteszem. (2. osztály)
 b. T: Fogd be a szád! Befogtad? (4. osztály)
 c. T: Nem fogadok el kifogást. Azért homework, mert otthon kell megcsinálni, nem a napköziben. (3. osztály)

4.3. Feladattípusok a megfigyelt nyelvórákon

Az óramegfigyelések egyik szempontja az előforduló feladattípusok gyakorisága és jellemzői voltak, mivel a gyerekek életkori sajátosságainak megfelelő módszertan alappillére a nyelvi jelentésen alapuló, érthető célnyelvi bemenetet biztosító feladat. A megfigyelt 30 tanár közül 10 angolórát jellemezték jelentésen alapuló tevékenységek, 9 fő órán vegyesen fordultak elő jelentés-központú és nyelvi forma-központú feladatok, drillek, míg 11 nyelvtanár órái kizárólag nyelvtani szabályok tudatosítására, fordításra épültek. Ez utóbbiakra többnyire a magyar nyelv használata volt a jellemző. Már második osztálytól jelentős időt fordítottak az írás és betűzés drillezésére.

A következő 7. sz. példában a 4. osztályosok angolóráját így vezette be a tanár, majd a gyerekek hasonló példákon igyekeztek eltalálni a jó megoldást.

7. sz. példa: Nyelvtani drill
 T: Ma a megszámmlálható és a megszámmlálhatatlanokat fogjuk folytatni. Ha azt mondom, hogy there is some rice in the jar, az megszámmlálható vagy megszámmlálhatatlan? (4. osztály)

A 8. példa mondatok fordításának tanári bevezetője egy igeidő gyakorlására 3. osztályos csoportban: a hosszú magyarázatot egy rövid angol mondat után a fordítandó szöveg követi, amelyről azonnal megállapította egy diák, hogy ismeretlen szót is tartalmaz.

8. sz. példa: Mondatok fordítása

T: A következő feladatban mondatokat kell lefordítanod. Jó? Magyar mondatokat kell angolra lefordítani. Present continuous, mik a jellemzői, mikre fogsz odafigyelni, minek a végén áll az ing? Ige végén, és ahhoz kapcsolódik a segédige, ugye arra is figyelni kell, mert egyes számban is mások, meg többes számban is mások, figyelj, the first sentence, én egy autót vezetek.

D: A vezetni-t még nem tanultuk!

T: Drive. (3. osztály)

Ami a tananyagokat illeti, a 60 megfigyelt nyelvtanórán többnyire brit (24) és magyar kiadású (18) tankönyveket használtak, ebből 9 órán kizárólag a tankönyvi feladatokat oldották meg a gyerekek. A tanár által ollózott, fénymásolt feladatok 3, egyéb kiegészítő anyag (szókártya, szemléltető képek) 18 foglalkozáson fordult elő, ebből 4 volt mese, illetve egy tanító óráján környezetismereti téma szerepelt. A használt tananyagokkal kapcsolatos tanári vélemények túlnyomórészt pozitívak voltak: a tanárok érdekesnek tartották a könyvek tartalmát, elegendőnek a gyakorlást. Néhány könyvvel kapcsolatban kritikát is megfogalmaztak: kevésnek találták a szöveget, a tartalom elavult: „Amikor a *Tip Top*-ot megírták, akkor ez a korosztály odavolt a dinoszauruszokért. Most már nem. Már nem divat. Most már valami más kellene.” Egy másik kolléga az elsős tananyagból hiányolt dolgokat: „Megvannak az ilyen mesék, mellette viszont elmaradtak azok a főbb nyelvtani dolgok, mint például a névmások, azok kimaradtak, a létige, az igék általában.”

4.4. Munkaformák, interakciók, hibajavítás

A megfigyelt nyelvtanórok óráira a frontális osztálymunka volt jellemző, ahol a tanár feltett egy kérdést, egy diák vagy a diákok együtt válaszoltak, majd a tanár a választ elfogadva vagy javítva lépett tovább a következő kérdésre. Pármunkát megtanult párbeszéd gyakorlására 7, csapatversenyt 1 tanár alkalmazott egy-egy óráján. A megfigyelt 60 órán a már tanultakat gyakorolták, ismételték, új anyag feldolgozására nem került sor.

A jó gyakorlattal jellemzett nyelvtanórok rövid, mozgásos feladatok sorát valósították meg, szoros egymásutánban, valamilyen témakörhöz kapcsolva azokat (például vásárlás, sport, testrészek). A tanárok többsége az audio-lingvális és a nyelvtani-fordító módszer eljárásait alkalmazta játékos elemekkel fűszerezve (például aki eltalálja a magyar szó angol jelentését, előre léphet, aki nem, leül), valamint jelentés-központú feladatokkal variálva. A frontális osztálymunkát egyéni feleléssel, írásbeli munkával kombinálták. A gyerekek kreatív interakcióira kevés példa található az átfert osztálytermi szövegekben. A következő (9.) példában a diákok válaszaiból két dolog tapintható ki. Egyrészt ellentmondásosként értékelik a magyar bevezetőt, amire a tanár humoros fordulattal válaszol. Másrészt a nyelvi szintjüket messze meghaladó találós kérdések egyes elemeinek jelentésére alapozva kiabálják be megoldási ötleteiket (nincs lába, tehát kígyó vagy hal, fura testrészei miatt lehetne UFO, a short utalhat rövidnadrágra), de a tanár egyikre sem tér vissza, ezzel elszalasztva azokat a lehetőségeket, amelyeket az 1. és 2. példában idézett nyelvtanár megragadott.

9. sz. példa: tanár, 4. osztály

T: Na, mondok egy találós kérdést.

D1: Angolul?

T: Nem, hát spanyolul! I've got a face, I've got a short hand and a long hand, my face is white, my hands are black. I've got no feet but I can run, what am I?

D2: Akkor kígyó!

D3: Fish!

D4: UFO!

D5: Rövidnadrágos!

T: Nem! Elmondom még egyszer!

A tanárok többsége a diákok szóbeli hibáit azonnal javította, majd elismételtette a jó választ. Néhányan csak az általuk súlyosabbnak ítélt hibák esetében jártak el így, de az írásban előforduló hibák javításához minden esetben ragaszkodtak. Az interjúkban senki sem utalt a hibáknak a nyelvfejlődésben betöltött szerepére.

4.5. A korai nyelvtanulás melletti érvek és ellenérvek

Az óramegfigyeléseket követő interjúban megkérdeztük a tanárokat, szerintük milyen érvek szólnak a korai nyelvtanulás mellett, illetve milyen előnyös és hátrányos tulajdonságok jellemzik az alsó tagozatos nyelvtanulókat.

A 30 tanár közül 17 feltétlenül a „minél korábban, annál jobb” elvet vallja, közülük 5 fő már óvodában kezdené a nyelvtanulást, míg 13 fő inkább a későbbi kezdés híve. Tipikusnak mondható az alábbi vélemény: „Nem sok értelme van, hogy itt táncikáljunk, énekelgessünk, én ennek nem vagyok híve.”

A megkérdezettek kivétel nélkül említették, hogy a kisgyerekek motiváltak, lelkesek: „szórakozásként fogják fel”, „egyől negyedikig nagyon kis buzgók”. 27 fő kiemelte a kisgyerekek szótanulási képességét: „rengeteg szót megtanulnak”, „a gyerekeknek rááll a fülük a nyelvre”, „iszonyatosan fogékonyak”, „szóbeli dolgokban nagyon ügyesek, párbeszédet imitálásában, illetve eljátszásában”. Egy 2. osztályosokat tanító tanár így nyilatkozott: „Amiket ilyenkor megtanulunk, ezek a dalok, mondókák vagy egyszerű kifejezések, ezeket aztán végig tudják. Ha ezeket később kezdjük el, mondjuk negyedikben, az biztos, hogy jóval előbb megtanulják, de nem fogják tudni ilyen biztosan.”

Heten emelték ki a kiejtést: „nagyon jól tudnak utánozni hangokat”, „a nyelvi struktúrát és a kiejtést jobban, biztosabban megtanulják”. A megkérdezettek saját kiejtésükkel kapcsolatban nem fogalmaztak meg kritikát. A megfigyelt 60 nyelvi foglalkozás közül hanganyagot csak elvéve hallgattak: összesen 4 órán használtak magnót.

A problémás területek között az alábbiakat említették leggyakrabban. A gyerekek figyelmének lekötését 25 tanár emelte ki. Tipikus vélemény a következő: „Fegyelmezési gondjaim vannak, mert nagyon elevenek, mozgékonyak, valamikor pedig, amikor 5. órában van az óra, fáradtak, dekoncentráltak, nehéz velük dolgozni.”

A fegyelmezés a gyerekek létszámával is összefügg: „Van egy alsós csoportom, 32-en vannak, gyakorlatilag semmire se megyünk. Nincs értelme. Hát nem tudok egyhez odamenni és kérdezni tőle valamit, mert közben a többiek a fejemre ugranak, soha többet nem tudom megfékezni őket.”

Visszatérő motívum (17 tanár említi), hogy a gyerekek nem tudnak írni-olvasni, és ez jelenti a legnagyobb gondot. Hasonló arányban említik a gyerekek eltérő képességeit egy csoporton belül. Már második osztályos gyerekek esetében is hangsúlyozzák a

„válogatás hiányát”, amelyet 11 válaszadó tart a legnagyobb problémának. Tipikus az alábbi vélemény, amelyet másodikos nyelvtanulókról állapított meg a tanáruk: „Nem tudjuk megbontani a csoportokat, a probléma az, hogy vegyes, itt ülnek a gyengék meg a kiválóak.” Megoldásnak a képesség szerinti csoportokra történő elosztást tartják, ahol a leggyorsabban tanulókat még intenzívebben tudják fejleszteni: „Ötödiktől heti öt órában tanulja a jobbik csoport, a gyengébbik pedig heti háromban.”

A tanárok fele említett nyelvtani problémát: „a nyelvtan megy nekik nehezebben”, illetve 13 fő hiányolta az anyanyelvi tudatosságot és a nyelvtani háttérismeretet. „A magyar nyelvvel sincsenek annyira tisztában, hogy arra alapozhatnánk, tehát arra nem építhetők, hogy főnév, melléknév.” Egy harmadikos csoport tanára ennél is tovább ment: „Legfontosabb nehézségei a saját anyanyelvükben való bizonytalanság, sokszor kell angolórán előbbre ugrani és olyan magyar nyelvtani fogalmakkal megismertetni őket, amik nélkülözhetetlenek az angol nyelvtanításban.”

Az interjúkban 14 fő utalt arra, hogy mennyire megterhelő az alsó tagozatos angol óra. „Nagy energiát, türelmet igényel az alsós gyerekek tanítása, és elég fárasztó tud lenni.” „Sokkal jobban igénybe veszi az embert, sokkal fárasztóbb.” Nem csoda, ha 16 válaszadó idősebbeket tanít szívesebben, de eltérő okok miatt. „A nagyobbak szellemesebbek, értelmesebbek, aranyosabbak, velük lehet társként kommunikálni.” „Hatodiktól fölfele, ott már lehet nyelvtant is nyomni nekik, nem annyira, mint középiskolában, de lehet.”

7 tanár megfogalmazta, hogy a kisgyerekek lassan tanulnak, rengeteget kell gyakorolni. „Tényleg bütykörösíteni kell.” „Nagyon sokat kell ismételni, nagyon kis lépésekben lehet csak haladni, néha úgy érzi az ember, hogy szinte elveszett idő az újra meg újra átismételt anyag.” Egyik tanár nagyon jól foglalta össze a lényegét: „Ebben az életkorban kevesebbet lehet megtanítani, hosszabb idő alatt”.

A kicsikkel való foglalkozásról többen nyilatkoztak úgy, hogy érzelmileg is megterhelőbb, mint idősebb diákokat tanítani. „A piciket is nagyon szeretem, de valahogy nem az én... nem tudom. Azt szokták mondani, hogy mennek az egyéniségemhez, de valahogy mégsem érzem őket annyira közel, nem tudom őket annyira pátyolgatni. Érzem, hogy erőfeszítés.”

4.6. Szakmai tanácsok és kívánságok

Az interjút készítő tanár szakos hallgatóknak adott tanácsok többsége módszertani jellegű. Első helyen a motiváció szerepelt: „A következetesség a legfontosabb. A gyerekeket roppant könnyű lelkesíteni, ha az ember maga is úgy megy be az órára, hogy maga is lelkes.” „Ahhoz, hogy én pergőn tudjak vezetni egy órát, ahhoz nagyon felkészültnek kell lenni, és nagyon nagy tudással kell rendelkezni már alsóban is.”

A türelem és a gyerekek ismerete gyakori a tanácsokban: „Nem szabad felidegesedni. Nagyon-nagyon nyugodtnak és türelmesnek kell lenni. Ha a gyerek látja rajtad, hogy unott vagy, nem vagy lelkes, akkor ő is olyan lesz.” „Figyelni kell őket, a reakciójukat, hogy értik-e, figyelnek-e, mikor kell váltani... és ha egy feladat nem válik be, újabbat helyette, nem bepánikolni.” 7 tanár nem javasolta, hogy kisgyerekek nyelvtanításával próbálkozzanak.

A megfigyelt tanárok szakmai kívánságai között első helyen (21 fő) külföldi tanulmányút szerepelt, közülük 4 tanulóival utazna célnyelvi területre. 14 tanár szeretne tágasabb, jobban felszerelt tantermet, 8 fő nyelvi labort („a *listening* fejlesztéséhez la-

bor kell”). 14 fő vágya a kisebb és tudásszint alapján alkotott csoport. Egy 2. osztályosokat tanító válaszadó így fogalmazott: „Minden csoport legyen ideális és homogén, és akkor mindig különböző csoportokba mennék, de egyfajta gyerekek közé, ahol ugyanazt a célt meg lehet valósítani.” 9 tanár szeretne új kiegészítő anyagot, közülük 1 hanganyagot, 7 fő magasabb fizetést. 5-5 szavazatot kapott a továbbképzés, anyanyelvű tanár kolléga, több nyelvéra, és ketten szőnyeget szeretnének a tanterembe, ahova leülhetnek a gyerekekkel.

4.7. Következtetések a tanárok nyelvelsajátítási elméleteire

Az óramegfigyelések és az interjúk anyaga lehetőséget ad annak feltárására, hogy a vizsgálatban részt vevő tanárok gyakorlata és meggyőződése milyen nyelvelsajátítási és nyelvtanítási elméletet tükröznek, és mindezek mennyiben vannak összhangban a napjainkban korszerűnek tartott elméletekkel és alapelvekkel.

Azok a tanárok, akiknek gyakorlatát „jó gyakorlatként” írtuk le, a természetes, kontextusos nyelvelsajátítás alapelveit alkalmazták hatékonyan. A célnyelvet úgy és olyan célokra használták, amiből a kisiskolások számára kiderült, hogy miről van szó és mit kell tenniük. A tevékenységeknek természetes velejárója volt a nyelv. Egyikük így fogalmazott: „Ha az ember a természetes folyamatokból indul ki, akkor az anyanyelvedet is úgy tanulod, hogy megtanulod anélkül, hogy különösebben tudnád, hogy én most milyen szószerkezetet vagy milyen típusú mondatot használtam. Ezt majd ráér később megtanulni.” Egy tanító szerint: „egy az egyben kell a mondatokat megtanítani”. Többen használtak dalokat, mondókákat, meséket, tevékenykedtették a gyerekeket, és hangsúlyozták, hogy „az anyagnak ülepedni kell, és fontos, hogy a gyerek még gyerekként hozzászokjon egy másik nyelvhez. Beleívódik a gyerekebe”.

A tanárok többsége azonban, akiknek gyakorlata nem követendő példa, a kontrasztív tanítás híve, és az anyanyelv meghatározó szerepét, a tudatosítást, a nyelvi szabályokat hangsúlyozza annak ellenére, hogy az interjúban többen ennek ellenkezőjét állították. Az alábbi példák alátámasztják azt a szélsőséges meggyőződést, hogy minden szó pontos megértése szükséges a kisgyerekek számára. A 10. példában a névelők tanítását tüzte ki célul a tanár, majd a gyakorlást a gyerekekre bízta. Láthatóan alkalmazkodtak a diákok a tanári stratégiához: szavanként próbálnak mondatokat összerakni, magyarról fordítva, kevés sikerrel.

10. példa: Nyelvtani magyarázat és gyakorlás 3. osztályban

T: Let's see when do we use the. Mit jelent magyarul a the?

D1: A, az.

T: És mit jelent az a?

D2: Egy.

T: Ezt tanultatok magyarból is. Határozott és határozatlan névelő, ki tudja mi különbség az the és az a, an között? A the-t akkor használod, amikor konkrét dologról beszélsz, nézzünk rá példákat, the TV is in the kitchen, the students are in the canteen. Open your exercise books and write five sentences with the and five sentences with a, an.

D3: Mi az a sentences?

T: Mondatot.

D4: Mi az a fal?

T: Wall.

D5: Mi az, hogy piros?

T: Red.

Mások a nyelvi jelenségek explicit tanítására törekszenek előbb magyarul, majd angolul, mert meggyőződésük szerint azt lehet megtanulni egy új nyelven, ami tudatos az anyanyelven. Egy 2. osztályosokat tanító kollegina így fogalmazott: „Olyan nyelvtanokat kell sokszor tanítani már ilyen korban, amit magyarból még nem vesznek, például a személyes névmások, és akkor meg kell tanulnia azt, hogy egyes szám harmadik személyben az a *he-she-it*, és hogy ez mit jelent, és ez nehézségre ütközik”.

Egyes válaszadók az angol tanulásának negatív hatását fedezik fel a gyerekek magyar nyelvi fejlődésében: „Hátráltatja az anyanyelv tanulását, például a gyerekek elhagyják az ékezeteket az angol nyelv hatására. Meg a helyes kiejtés megtanulásában is gátolhat az angol nyelv, például ha a gyerek pösze.”

Az angol szöveg pontos megértését tartják sokan a nyelvtanulás kulcsának. A mondókák, dalok, mesék tanítása során a tanárok ragaszkodnak a szó szerinti fordításhoz, az egyes szavak magyar megfelelőinek pontos memorizálásához. Az egyik résztvevő így foglalta össze egy vers feldolgozását elsősökkel: „Fontos, hogy a verstanuláznál is tudja, mit mond angolul. Magyarul is szoktuk, tehát elmondják az angol verset magyarul is, igaz, hogy nem rímel, meg hát nem annyira szép úgy, de érti.”

A szókincs kapcsán szélsőségesen torz meggyőződést tükröztek a megfigyelések és az interjúk. A 11. példában egy 3. osztályos csoport a tankönyvből dolgozta fel közösen a nyúlfarknyi szöveget képek segítségével magyar nyelven, az angol szó elhangzása nélkül. A tanár olyan stratégiát tanított a diákoknak, amely gyökeres ellentéte a szó kontextusból történő kikövetkeztetésének: az ismeretlen szavakat kell kikeresni, aláhúzni. A jelentését tőle tudják meg, ha aláhúzták, de kitalálni nem feladat.

11. példa: Új szó megtanítása 3. osztályban

T: Mit látunk a képen?

D1: Képeslapot

D2: Levelezőlapot

T: Nem levelezőlap, képeslap. Kérem kiírni, kimásolni a füzetbe. Miután kiírtad a szót, elolvasod a szöveget, ismeretlen szavakat kérem aláhúzni.

Egy másik nyelvtanár szerint „az alsósoknak legnehezebben a drillek és a fordítások mennek, mert unalmasak, és szótárazni sem szeretnek.” Mindkét megfigyelt óráján 2. és 3. osztályban ilyen feladatok váltották egymást, és házi feladatként az ismeretlen szavak kiszótározását kapták a gyerekek.

A megfigyelt tanárok többségének gyakorlatában jól látható a behaviorista hagyomány és az audio-lingvális eljárások sora. A sikeres nyelvi foglalkozásokon a változatos ismétlésben voltak ezek kitapinthatóak. Ahogyan az egyik tanár fogalmazott: „Mindent könnyen meg lehet nekik tanítani, ha máshogy nem, akkor ismétlés útján.” A hasonló alapelveken nyugvó, de szélsőséges, ezért elkerülendő gyakorlatban szintén megjelenik a hagyomány: „Otthoni feladatként nagyon sokat íratok velük. Otthon tud írni, tudja, hogy mit kell másolni, vagy mit kell lefordítani.” Hasonló stratégia hibajavítási céllal: „Úgy szoktam, hogy egy hibás szóból egy sort írnak, egy egész sort, mert akkor csak bemegy, csak jobban rögzül”. A megfigyelések során gyakori

volt a válaszok ismételtetése, a 12. példában kulturális témához kötve, 3. osztályban. A gyerekek egyszavas válaszaiból látható, hogy értik, mi a jó megoldás, de nem világos, hogy a tények ismerete és a folyamatos tanári kódváltás hogyan járul hozzá nyelvtudásuk fejlődéséhez.

12. példa: Kulturális ismeretek tanítása 3. osztályban

T: What colour is Welsh flag, Barbi?

D1: Yellow.

T: Yes, it is yellow. Egész mondatban válaszolj. Mondd még egyszer. What colour is the Welsh flag?

D1: It is yellow.

T: Very good. And what colour is the dragon, Matyi?

D2: It is red.

T: Yes, it is red. Where is Wales? (senki sem válaszol)

T: Ugye már beszéltünk róla, hogy Anglia nem mi Szandra?

D3: Great Britain.

T: Yes, what is the capital of Wales, Roland.

D4: Cardiff.

T: OK. Cardiff. Ugye már meséltem nektek Szent Györgyről, aki fought dragons. Emlékeztek?

Az egyéni különbségekről és a differenciált nyelvoktatásról a tanárok véleménye egybecseng. A hazai hagyományokhoz igazodva homogén nyelvi csoportokat szeretnének tanítani, és áthidalhatatlan problémát okoz számukra, ha eltérő képességű diákokkal kell foglalkozniuk. Elsős és másodikos diákokról többen megállapították, hogy „néhány gyerek éretlen a nyelvtanulásra”. A képesség szerinti nyelvtanulás sem oldja meg a problémát. „A bontásban is óriási különbségek vannak, tehát szintben, negyedikben is van egy csoportom, ahol van egy nagyon jó kislány, meg egy nagyon rossz kisfiú, nehéz őket összehozni, hogy egy szinten haladjunk.” Másképpen fogalmazva, a vizsgálatban részt vevő nyelvtanárok többsége nem képességeiknek megfelelően foglalkoztatja a rájuk bízott gyerekeket, hanem a hatékony munka feltételeként a diákok azonos szintjét tartják kívánatosnak. Differenciált eljárásokat egyetlen megfigyelt órán sem használtak. „Az abszolút képesség nélküliektől a nagyon jó képességűekig” minden kisdíák azonos feladatot kapott. Visszatérő problémaként említették a csoportok létszámát. Többen egész osztályt tanítottak, de volt, aki a magas 16–17 fős bontott csoportra panaszkodott.

A 30 résztvevő közül mindössze 3 számolt be arról, hogy a gyerekek a nyelvórán kívüli tapasztalataikat az angol foglalkozásokon kamatoztatják. „Egy-egy szót elcsíp a tévéből, ha nézi a *Cartoon Network*-öt, amit ismer, mondjuk *good bye* vagy *hello*, vagy valami ilyesmit.” Közülük 1 adott számot arról, hogy támaszkodik a gyerekek ötleteire és tanul belőlük: „Múltkor egy olyat kérdeztek, hogy *bee boy*, az mit jelent. Csomót gondolkoztunk rajta, hogy lehet méhecske fiú, de nem. Aztán ő kitalálta, hogy mert a zenével kapcsolatos, s kijött, hogy *breaker boy* vagy *break boy*, tehát a *b* az rövidítése a *break*-nek, s akkor az a táncos, tudod? Csak azért mondom, hogy én is tanulhatok tőlük, mert ők is feltesznek nekem olyan szavakat, hogy kész passz, nem tudom, jövő órára megnézem.”

A megfigyelések során előfordult, hogy a gyerekek számítógépes vagy televíziós ismereteik alapján felismertek angol szavakat, kifejezéseket, de ezek felett a tanárok elsiklot-

tak, kihagyva a diák számára a sikerélmény lehetőségét (13. példa). Szintén elsikkadt egy másodikos fiú felfedezése másodikban: „Tanár néni! A *freddy* meg a *ready* rímell!”

13. példa: Időpont megadásának gyakorlása 4. osztályban

T: Excuse me, can you tell the time?

D1: It is half past... no.

T: Akkor lekésed a randit.

D1: It is ... quarter to four.

T: Mi van, ha csak az van írva, hogy nyolc? Reggel vagy este?

D2: Reggel.

D3: Este.

T: Nem totózunk. A.M. és P.M.

D4: Igen! Az egyik számítógépes játékban van ilyen!

T: Open your vocabulary book, írtatok: A.M. délelőtt, P.M. délután, este. Post meridium, latin rövidítés.

A tantervi előírásokkal kapcsolatban számos tanár tévhitről számolt be: „Nyolcadikban van az, hogy az összes igeidőt meg kell tanítanunk, szinte az összes nyelvtani anyagot, és úgy elküldeni az alapfokú nyelvvizsgára őket, az erősebbik csoportot.” A kerettantervekben megfogalmazott célokat 12 fő reálisnak, 9 túl magasnak tartotta, 9 nem ismerte. Az osztálytermi megfigyelések arra engednek következtetni, hogy a megfigyelt tanárok többsége nincs tisztában a tantervekben megfogalmazott célokkal, amelyek között első helyen a kedvező nyelvtanulási attitűdök kialakítása, a motiváció felkeltése, valamint a szóbeli készségek fejlesztése áll, a kommunikatív kompetenciák fejlesztésének keretében.

5. Összegzés

Az óramegfigyelések és strukturált interjúk számos tanulsággal szolgáltak. A véletlenszerűen kiválasztott 30 angol nyelvtanár 60 órájáról általánosítható következtetéseket csak nagyon óvatosan vonhatunk le. A konkrét példák és tapasztalatok arra engednek következtetni, hogy az alsó tagozaton angol nyelvet tanító kollégák között vannak kiváló nyelvpedagógusok. A jó gyakorlatból vett példák útmutatásul szolgálhatnak mások számára.

A kedvezőtlen tapasztalatok azonban egyértelműen utalnak arra, hogy egyrészt nem megnyugtató az, ami az alsó tagozatos nyelvi foglalkozásokon történik. Amint a kutatásban részt vevők utaltak rá, a gyerekek ebben az életkorban igen fogékonyak, és félő, hogy a negatív tapasztalat hosszú távra meghatározó lehet. Mélyen elgondolkodtatóak az osztálytermi példák, amelyek az életkornak és kognitív szintnek meg nem felelő drillekre, nyelvtani magyarázatokra, fordításra építő osztálytermi folyamatokat tárnak fel, ahol a gyerekek figyelmét a feladatok nem képesek lekötni, ezért figyelmük elterelődik, fegyelmetlenül válnak. Számos megfigyelt kolléga gyakorlatáról megállapítható, hogy a gyerekek jobban jártak volna, ha nem részesülnek ilyen nyelvtanulási élményekben.

A tanulmánynak nem volt célja az angol szakos tanárok kommunikatív kompetenciájának elemzése, de az a néhány átírt példából is látható, hogy a magyar nyelv extenzív használata gyakori, az angol nyelvhasználat gyakran oda nem illő, esetenként helytelen, és a kiejtésről, hanglejtésről nem ejtettünk szót. Másképpen fogalmazva, a tanárok többségének nyelvtudása és módszertani műveltsége hiányos, osztálytermi gyakorlata problémás.

Külön említést érdemel, hogy a természetes nyelvelsajátítási folyamatokról sok tanár láthatóan keveset tud, és nem alkalmazza a korai nyelvtanulást támogató hatékony eljárásokat. Gondolkodásukat és gyakorlatukat a kontrasztív nyelvszemlélet, a nyelvtani-fordító módszer és a drillek alkalmazása jellemzi, amelyek nem alkalmasak az alsó tagozatos diákok angol nyelvi fejlesztésére. Komoly probléma, hogy a lassabban tanuló gyerekeket problémásként kezelik, az intenzívebb fejlesztést a jobb képességű diákok számára tartják fontosnak, és nem alkalmazzák a differenciált oktatás eljárásait.

Összegezve: a megfigyelt 60 angol foglalkozáson a jó gyakorlat volt a kivétel. Az órák többségén a tanárok nem használták ki a korai nyelvtanulás lehetőségeit, nem biztosítottak diákjaik számára önmagukban motiváló és egyben kognitív kihívást jelentő, változatos tevékenységeket, és megfosztották a gyerekeket attól, hogy az angol nyelv tanulásában sikereket érjenek el. További probléma, hogy olyan nyelvtanulási stratégiákkal sem ismerkedtek meg, amelyek hosszú távon segítenék őket. Valószínűleg a tanulmányban elemzett jelenségek állnak annak háttérében, hogy a nagymintás reprezentatív felmérések adatai szerint igen csekély összefüggés van a 6. és 10. évfolyamosok nyelvtudása és a nyelvtanulással töltött évek száma között.

A tanulságokhoz tartozik, hogy a nyelvoktatás igen költséges eleme a közoktatásnak, mivel az osztályokat többnyire nyelvi csoportokra osztják. A megoldás a tanárok olyan folyamatos továbbképzése lehet, amelynek során a gyakorló pedagógusok saját osztálytermi gyakorlatuk folyamatos önértékelésén keresztül eljuthatnak a jó gyakorlathoz. Ehhez nem elegendő rövid továbbképzéseket tartani és kiegészítő anyagokat elérhetővé tenni, mint a jelenlegi Sulinova HEFOP projektje teszi, hiszen hazánkban hosszú évek óta állnak rendelkezésre kommunikatív szemléletű, az életkori sajátosságoknak megfelelő tananyagok. A kérdés az, hogyan használják a modern tananyagokat. A tanári gyakorlat megváltoztatása hosszú folyamat, amelyhez folyamatos külső segítség szükséges, nem egyszeri rövid felvilágosítás és néhány mintafeladat elérhetővé tétele.

A megfigyelt tanárok mindegyike diplomával rendelkezett, és hozzájárult óráinak megfigyeléséhez. Félő, hogy azok a tanárok, akik nem engedték hospitálni az egyetemistákat, okkal tettek így. Feltétlenül további kutatásra van szükség ahhoz, hogy megtudjuk, mennyire általánosak az itt vázolt eredmények. A tanárképzésben és a továbbképzéseken kiváló anyagok állnak rendelkezésre a korai nyelvtanítás iránt érdeklődő tanárok számára. Kérdés, lesz-e idő kamatoztatni a szaktudást, mielőtt az inga ismét átlendül, és az eredménytelenség hatására megszűnik az érdeklődés a korai nyelvtanulás iránt.

Nyelvpolitikai tanulsága is van a kutatásnak. Nagy valószínűséggel állítható, hogy a hazai nyelvtanulásra jellemző sokszínűség inkább árt, mint használ a diákok hosszú távú nyelvi fejlődésének. Ahány iskola, annyi féle korai nyelvi program létezik a kötelező 4. évfolyamos kezdés előtt. Ezek folytatása sem az iskolákon belüli, sem az iskolák közötti átmenetkor nem biztosítható. A diákok a legváltozatosabb óraszámokban tanulják a nyelvet, olyan tananyagból, amit a munkaközösségek választanak (nem kevés kiadói nyomásra). Nem csoda, ha a középiskolák képtelenek a diákok nyelvtudás-szintjéhez igazodó programok sokaságát felajánlani. Célszerű volna a tantervet és a követelményeket átgondolni és egységesíteni. Ezzel az esélyegyenlőséghez is közelebb juthatnánk, és az európai ajánlások megvalósításához is közelebb jutnánk.

IRODALOM

- Bors Lídia – Lugossy Réka – Nikolov Marianne (2001): Az angol nyelv oktatásának átfogó értékelése pécsi általános iskolákban. *Iskolakultúra* 11/4. pp. 73–88.
- Commission of the European Communities (2003): *Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004-2006*. www.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf (retrieved on 11 December 2005)
- Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra* 11/8. pp. 25–35.
- Edelenbos, P. – R. Johnstone – A. Kubanek (2007): *Languages for the children in Europe: Published research, good practice and main principles*. http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/youngsum_en.pdf, http://ec.europa.eu/education/policies/lang/key/studies_en.html
- Jelentés a közoktatásról 2006*.
http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2006-15_tartalom#abra_5.11
- Józsa Krisztián – Nikolov Marianne (2005): Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia* 105/3. pp. 307–37.
- Key data on teaching languages at school in Europe*. 2005 Edition. (2005): Brussels: Eurydice.
- Moon, Jaynee – Nikolov Marianne (2000, szerk.): *Research into teaching English to young learners*. Pécs: University Press Pécs.
- Nemzeti alaptanterv* (2003). Budapest: Oktatási Minisztérium.
- Nikolov Marianne (1995): Általános iskolás gyerekek motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására. *Modern Nyelvoktatás* 1/1. pp. 7–20.
- (1999). Osztálytermi megfigyelés átlagos és hátrányos helyzetű középiskolai angolos csoportokban. *Modern Nyelvoktatás* 5/4. pp. 9–31.
- (2000): Kódváltás pár- és csoportmunkában általános iskolai angolórákon. *Magyar Pedagógia* 100/4. pp. 401–22.
- (2003): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra* 13/ 8. pp. 61–73.
- (2004): Az életkor szerepe a nyelvtanulásban. *Modern Nyelvoktatás* 10/1. pp. 3–26.
- (2007): A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika: Nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. pp. 43–72.
- Nikolov, Marianne – Helena Curtain (2000, szerk.): *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond*. Strasbourg: Council of Europe.
- Nikolov Marianne – Nagy Emese (2003): „Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova”: Felnőttek nyelvtanulási tapasztalatai. *Modern Nyelvoktatás* 9/1. pp. 14–40.
- Nikolov, Marianne – Jelena Mihaljević-Djigunović (2006): Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics* 26. pp. 234–60.
- Statisztikai Évkönyv 2006/2007*.
http://www.okm.gov.hu/letolt/statisztika/okt_evkonyv_2006_2007_070824.pdf
- Vágó Irén (2001): Ami az átlagok mögött van. *Iskolakultúra* 11/8. pp. 61–70.
- (2007): Nyelvtanulási utak Magyarországon. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. pp. 137–74.