

ÁLTALÁNOS ISKOLÁS GYEREKEK BEVONÁSA EGY TÁRGYALÁSOS, TÖRTÉNET-ALAPÚ ANGOL NYELVI TANTERV KIDOLGOZÁSÁBA

Nikolov Marianne

Janus Pannonius Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Napjainkban gombamód szaporodnak az iskolai és szabadidős idegen nyelvi programok kisgyerekek számára: a Nemzeti alaptantervben javasolt 11 éves korral ellentétben a szülők többsége a korai kezdés mellett teszi le a voksát. Az 1995/96-os tanévben 173 hazai általános iskolában végzett felmérés adatai szerint az alsó tagozatos gyerekek 48,6%-a már elsőben kezd angolul tanulni, illetve 80,3%-uk a negyedik osztály megkezdése előtt (*Derda, Hurst és Lawson, 1996. 30–31. o.*). Ugyanakkor a kisgyermekkori idegen nyelv-oktatásnak előnyei mellett hátrányai is ismeretesek. Sajnos a korán kialakítható kedvező hozzáállás és motiváció, amely hosszú távon meghatározza a nyelvtanulás sikerét, nem mindig velejárója ezeknek a programoknak.

Célom az, hogy számot adjak egy alternatív programról és betekintést nyújtsak azokba az osztálytermi eljárásokba, melyek segítségével általános iskolai tanulmányaik során három csoportban bevontam diákjaimat az angol mint idegen nyelv órákon a döntéshozatalba. Először a gyerekek, az iskola és a kutatás háttérét vázolom, majd a tárgyalásos tanmenet létrehozásának és megvalósításának alapelveiről esik szó. A következő rész az órai részvétel, a hogyan és a mivel foglalkozunk kérdéseit, az értékelés problémáit tekintti át, valamint beszámol az eredményekről és a kétségekről.

Résztvevők

A kutatásban 1977 és 1995 között három csoportban, nyolc-nyolc éven keresztül vettek részt pécsi gyerekek általános iskolai tanulmányaik első osztályától a nyolcadik osztály végéig a Janus Pannonius Tudományegyetem 2. számú Gyakorló Általános Iskolájában. Az első csoport 1977-ben 32 fős osztállyal indult, majd az utolsó három évben, csoportbontás miatt, 15 fős csoporttal folytatódott és 1985 nyarán végzett. A második csoport 1985 őszén kezdte meg tanulmányait 26 fővel, majd harmadik osztálytól 15 fős csoportban folytatta nyolc éven keresztül, és 1993-ban fejezte be a nyolcadik osztályt. A harmadik csoport 1987 és 1995 között vett részt a kutatásban az első két évben 26 diákkal, majd a következő hat évben 15 fővel. A teljes nyolc éves periódusban összesen a három csoportban 20 lány és 25 fiú vett részt. Az első 15 fős csoportban öten voltak hátrányos

helyzetűek és mindössze két diák egy-egy szülője tudott angolul. A második és harmadik csoportban két, illetve három gyerek családi háttere volt hátrányos és öt, illetve hat diák szülei beszéltek angolul.

A kutatás háttere

Az iskola 1976-ban nyitotta meg kapuit egy panelos lakótelepen és új intézményként nem volt vonzó. Az évek múltával a gyakorló iskolai státusszal és angol tagozatos osztállyal együtt az iskola vonzereje nőtt és egyre több értelmiségi szülő kívánta beiratni gyermekét. Az intézménybe járó gyerekek szüleinek túlnyomó többsége, az első csoport kivételével, nem lakóhelye, hanem a tagozatos program miatt választotta az intézményt.

Az angol nyelv oktatása az első osztályban kísérleti jelleggel kezdődött meg 1977-ben a Művelődési Minisztérium kezdeményezésére és támogatásával a Pécsi Tanárképző Főiskola Angol Tanszékének felügyeletével. Mivel további osztályokban a folytonosság nem volt biztosítható, a lelkesedés elapadt és két év után az anyagi támogatás megszűnt. Ekkor még minden tanuló számára negyedik osztálytól az orosz volt a kötelező idegen nyelv, illetve a tagozatos osztályokban harmadikban kezdték az oktatást. A második csoportban a gyerekek az utolsó két évben németet is választhattak és egy diák kivételével éltek ezzel a lehetőséggel, míg a harmadik csoportban minden gyerek negyedikől németül tanult az angol mellett.

Az angolórák száma mindhárom csoportban a következőképpen alakult: az első két évben heti kettő, a harmadik és negyedik osztályban heti három, a felső tagozaton pedig heti négy órában foglalkoztunk a nyelvvel.

A tanmenet

Az élő idegen nyelvi tanmenet készítésének folyamata leggyakrabban egy készen megvásárolható tankönyv vagy tananyag csomag (könyv, munkafüzet, tesztfüzet, kazetta, videó) alkalmazásából áll (*Edwards*, 1996), amelyet a tanár saját ötleteivel vagy más forrásokból merített anyagaival és feladataival belátása szerint fűszerez (*Medgyes*, 1997). Csak a kivételes kisebbség vállalkozik saját tanmenetének kidolgozására. A tanárok többsége ragaszkodik tanmenetéhez és a tankönyv betűjéhez, a gyerekek képességeit, szükségleteit és vágyait ritkán veszi figyelembe. Ugyanazt az anyagot tanítják és kéri számon a tehetséges, az átlagos képességű és szorgalmú, illetve az alacsony képességű és esetleg hátrányos helyzetű tanulón. A tanmenetre mint előírt dokumentumra tekintenek, amelyet meg kell valósítani. Többek között ezen hagyományos hozzáállás miatt is problémás a tanárok számára napjaink kihívása: az iskolai program, a tanterv és tanmenet tervezésének folyamata; hiszen nincsenek hagyományok, minták, amelyekre támaszkodhatnának és nem kaptak ilyen típusú „kiképzést”.

Az itt vázolt kutatás kezdetén 1977-ben, a mai helyzettel ellentétben, sem Magyarországon, sem külföldön nem állt rendelkezésre elsős kisgyerekek számára kész tanmenet,

tananyag vagy tapasztalat. A kutatás tervezését és megvalósítását, a tanmenet készítését és kipróbálását, magát a tanítást ugyanaz a kezdő, tapasztalatlan, de lelkes és ambiciózus tanár végezte egymaga: a tanulmány szerzője. Ez a tény egyben magyarázattal szolgál a kutatás számos erényére és gyenge pontjaira. A kutatás mindvégig etnografikus jellegű: kutatóként, illetve tanárként együtt éltem a diákokkal, saját közegükben nap mint nap megfigyeltem őket és saját munkámról, a gyerekek visszajelzéseiről, viselkedéséről napról napra jegyzeteket készítettem és azokat rendszerezve vontam le következtetéseket. Mivel az általános tanári képesítésen túl sem kutatás-módszertani, tananyagkészítői vagy tanítási tapasztalattal nem rendelkezttem, a folyamatos önképzés, olvasás mellett rendszeresen hospitáltam, főként alsós kollégák óráin, a gyerekekkel töltöttem szabadidejüket szünetekben valamint a délutáni napközis foglalkozásokon és megpróbáltam minden elképzelhető területen bevonni őket a közös munkába.

Akkoriban nem ismertem a „folyamat tanmenet” (process syllabus) fogalmát, illetve nem tudatosan kezdtem alkalmazni „tárgyalásos” (negotiated) eljárásokat a gyerekek bevonására, hanem a mindennapi osztálytermi feladatok megoldására igyekeztem logikus és hatékony megoldásokat keresni azoknak a segítségével, akik közös tevékenységünk eredményét (vagy eredménytelenségét) saját bőrükön tapasztalták.

A tárgyalásos tanmenet

A szakirodalom két indokot említ a tárgyalásos vagy folyamat tanmenet alkalmazására: vagy egy előre megtervezett tanmenet nyilvános, közös elemzése és értékelése a cél a tanulói csoportban, vagy egy folyamatában alakuló tartalom alapú tanmenet megtervezését, megvalósítását és folyamatos értékelését igyekszik a csoport elérni (Breen, 1984, 55). Lényeges elem, hogy tartalomról és nem nyelvi formákról kell a csoportnak állást foglalnia, hiszen ez a tanári kompetenciák közé tartozik, bár mint később látni fogjuk, ilyen jellegű kérés, például a grammatika gyakorlásának igénye nem kizárt gyerekek esetében sem.

Hagyományosan felnőttek körében, speciális célú nyelvi kurzusokon szokásos a közősen, megbeszélések során kialakított tanmenet alkalmazása, például üzletemberek, orvosok vagy éppen szállodai dolgozók számára készülő tanmenetek esetében, amikor a tanulók igényeit, szükségleteit, szakmai ismereteit kell integrálni a tanmenetbe és a tanfolyam résztvevői általában fizetnek, tehát pénzükért cserébe azt kell kapniuk, amire véleményük szerint szükségük van.

Az itt ismertetett pécsi kutatás eredeti célja egy olyan hagyományos, „előírt” tanmenet kidolgozása volt, amely később más csoportokban is változtatás nélkül hasznosítható. A megvalósítás során azonban a tárgyalásos eljárás használatának eredményeként a fenti célkitűzés az alábbiak szerint módosult: az első csoportban (1977–1985) a cél egy folyamatában alakuló tanmenet kidolgozása volt, míg a második (1985–1993) és harmadik (1987–1995) csoport esetében a már kialakult, megvalósított és értékelt tanmenet újbóli kipróbálása, értékelése és más gyerekek szükségleteihez való igazítása került a középpontba. Az eredeti célkitűzés sem a tárgyalásos eljárást, sem a tartalom alapú tanmenetet

nem tartalmazta. Ugyanakkor, mivel külső segítség, kontroll és három éven át fizetés nélkül folytattam a munkát az első csoport harmadik osztályától kezdve, szabadon kísérletezhettem az iskola és a szülők elvárásai, valamint a saját józan pedagógiai belátásom által behatárolt kereteken belül.

Az iskolai élet más területein a gyerekek a tárgyalásos eljárásokkal nem találkoztak, ilyen értelemben a kutatás elszigetelt maradt, mivel nyolc éven keresztül kizárólag az angolórákat érintette. A diákok poroszos hagyományokon alapuló szigorú rend szerint haladtak előre iskolai tanulmányaikkal, így a kettősségből ellentmondások származtak, amelyekre a tanulmány végén visszatérek.

Breen (1984) három területet említ, amelyről tárgyalások folytathatók: a részvétel, az eljárások és a tananyag. Bár az értékelést nem említi, ebben a tanulmányban négy kérdéskört járunk körül különböző korosztályok szerint, melyekkel kapcsolatban a gyerekekkel közösen döntöttünk:

- az órai tevékenységekben való részvétel,
- a feladatok megvalósításának mikéntje,
- a tananyag kiválasztásával kapcsolatos kérdések és
- az értékelés.

Részvétel az órai tevékenységekben

Az órai részvétellel kapcsolatban két kérdésre keresünk választ: „Ki szeretne részt venni egy bizonyos tevékenységben?” és „Ki kivel szeretne együtt dolgozni?”

„Ki szeretne ...?”

A feladatokban, játékokban való részvétel kiválasztásakor az alsó tagozatos gyerekek gyakran visszahúzódnak, előbb látni szeretnék, mit is kell tenniük vagy egyszerűen időnként a háttérben kívánnak maradni. Többségüknek van kedvenc tevékenysége, néhányban pedig nem szívesen vesznek részt. A fiúk mindhárom csoportban gyakran gondolták körjátékokról (pl. „Lucy Locket”), hogy azok csak lányoknak valók, de a fogócskát, sok mozgást is magukba foglaló játékokban (pl. „What's the time Mr. Wolf?”) mindig elsőként jelentkeztek. Egy bizonyos tevékenység bemutatása, bevezetése után a tanár megkérdezheti a gyerekeket, szeretnének-e a játékban vagy feladatban részt venni. Az önként jelentkezők bekapcsolódnak, míg a többiek más feladatot kapnak, például megfigyelik a többieket aztán besegítenek az értékelésben, színeznak, rajzolnak vagy kártyáznak. A másik esetben szavazunk a tevékenységről: „Who would like to listen to The Three Little Pigs?” („Ki szeretné meghallgatni a Három kismalacot?”). Ha a többség megszavazza, a kisebbséget is megkérjük, hogy alkalmazkodjon. Első osztályban a gyerekek eleinte nem értik a szabályt, de néhány hónap elteltével megpróbálják egymást meggyőzni, mire volna helyes szavazni, előre próbálják megszervezni a tevékenységeket. A legdemokratikusabb megoldást is a gyerekek javasolták: „Előbb legyen ez, aztán

amit a többiek akarnak.” Ez a rendező elv a nyolc éves munka során az esetek többségében bevált.

A helyzet a gyerekek 11–12 éves koráig a fentiekhez hasonlóan alakul; ritkán döntenek úgy, hogy kimaradnak egy feladatból és a többiek unszolására bekapcsolódnak. Kévs olyan diák akadt, aki rendszeresen visszahúzódt, kivéve a csapatversenyek esetét. Akiket a csapatkapitányok utolsóként választottak mert lassúak, verekedősek, vagy más okból, rendszerint nem akartak a következő alkalommal részt venni, mert tartottak attól, hogy senki sem választja őket. Az első csoportban egy nyolc éves fiú javasolta a megoldást: aki utolsóan marad, legközelebb ő választhat csapatot. Ezzel az eljárással mindenkire sor kerülhetett és a kellemetlen helyzetek nem ismétlődtek, hiszen már előnyei is voltak az eddigi előnytelen szituációnak.

Serdülőkor táján néhány lány és nagyon visszahúzódo fiú vált még gátlásosabbá és döntött rendszeresen úgy, hogy nem kíván szerepjátékokban a többiek előtt szerepelni. A probléma megoldására két eljárás született: csak az önként jelentkezők játszották el a többieknek, amiből felkészültek; illetve a többiek a szünetre megválaszthatták közönségüket, akik bent maradtak velük a teremben és nekik adták elő szerepjátékukat. Néhány nyolcadikos lány esetében ez csak a tanár privilégiumává vált, míg a többiek csak ritkán választották ezt a megoldást.

„Ki kivel szeretne...”

A gyerekek mindhárom csoportban szívesen választották ki maguknak társaik közül, akivel együtt dolgoztak és nyolc éves koruktól ritkán fogadtak el tanári javaslatot, maguk között döntöttek. Gyakran előfordult, hogy nem szívesen választottak párnak vagy csoporttagnak agresszív vagy gyengébben teljesítő diákokat. Az ilyen kellemetlen helyzetek megoldására két eljárás született.

Az a gyerek, aki vállalta, hogy gyakorol gyengébb társával, mindannyiszor piros pontot és öt összegyűjtésével jutalom pecsétet kapott, ahányszor pártfogoltja beszámolt arról, hogy mit gyakoroltak és miben fejlődött. Nagy lelkesedéssel készítettek egymásnak feladatokat az órai minták szerint: hiányzó betűket kellett beírniuk, rejtvényt megoldaniuk, diktáltak egymásnak, kitalálást játszottak, olvastak, rajzoltak vagy kártyáztak a szünetekben és délutánonként a napköziben. Néhány gyerek, főként fiúk, akikkel lányok akartak foglalkozni, egy idő után terhesnek érezte a patronálást, de a lányok közül többen hosszú évekre összebarátkoztak és rendszeresen együttműködtek: általában egy vagy két tehetségesebb lány karolt fel egy lassúbbat és az évek során a különbségek a teljesítmények között kiegyensúlyozódtak.

A másik megoldást a véletlenre való hagyatkozás jelentette: kiszámolók közül választhattak és így került mindenkinek párja, kisorsoltuk a neveket vagy madzagok végeit kellett mindenkinek úgy megfognia, hogy nem tudhatta, ki fogja a másik végét. Alsó-sokkal mindezek az eljárások remekül működtek, bár gyakran megjegyezték, hogy szerintük én előre tudtam az eredményt. Serdülőkor táján a gyerekek többször hozták egymást kellemetlen helyzetbe azzal, hogy amint kiderült, kivel kell együtt dolgozniuk, visszahúzódtak és inkább egyedül akartak maradni. Ilyen esetekben vagy egyéni feladatot kaptak vagy a többiek rábeszéltek őket a közös munkára. A megoldást az jelentette,

hogy a szünetekben előre megbeszélték, ki kivel fog dolgozni, így egyre ritkábban kellett ezt az órán megszerveznem.

Tevékenységek kiválasztása

Eddig a hogyanra próbáltam válaszokat adni, most pedig arra, hogy mivel foglalkozzunk az órákon.

A legkisebb gyerekeknek alternatívákat ajánlok fel, melyek közül választhatnak: „Would you like to play the card game with the animal cards or the clothes cards?” („Állatos vagy ruhadarabos kártyákkal szeretnétek játszani?”); „Shall we sit on the floor or do you want to sit on your chairs?” („A padlóra ülünk vagy a székeken akartok ülni?”); „Shall we play Simon says now, or do you want me to go on with the story first?” („Most Simon says-t játszunk vagy inkább a mesét folytassam?”) Ilyen módon a gyerekek érzik, hogy számít a véleményük és az esetek többségében mindkét ajánlatot elfogadják, a döntéshozás a sorrendre vonatkozik, mit csináljunk először és mit utána. Harmadik osztályban a gyerekek már maguk is gyakran állnak elő javaslattal: „Akkor most a mesét folytassuk.” „Van egy rejtvényem, felrajzolhatom a táblára?” Ilyen esetekben általában kompromisszumot kötünk: először az eltervezett feladatokkal végzünk és ha igyekszünk, biztosan marad idő a javasolt tevékenységre is. Ilyen módon a gyerekek érdekeltek abban, hogy minél gyorsabban és jobban teljesítsék a feladatokat és unatkozni vagy rendetlenkedni sem marad idejük, ráadásul egymást is fegyelmezik.

A gyerekek gyakran hozzák magukkal játékaikat, mesekönyveiket, rajzaikat, rejtvényeket, kitöltős feladatokat, kevert betűkből vagy szavakból összerakható szavakat vagy mondatokat, történeteket. A diákok által talált vagy készített anyagok nagyon népszerűek. Az egyetlen hátrányuk, hogy a saját készítésű feladatok gyakran nem egyértelműek és sokszor a többi gyerek nem érti őket jól és ezért egymást kiábrándítják. A probléma elkerülhető, ha óra előtt a gyerekek bemutatják a többieknek szánt feladataikat és csak ezután kerülnek a csoport elé. Néhány tanuló évekre szóló hobbit választ, amikor például rejtvényeket készít társai számára. Az első és a második csoportban is egy-egy lány a második osztálytól kezdve hét éven át minden egyes angolóra készített egy keresztrejtvényt. Nem volt alkalmuk minden egyes alkalommal a többiekkel megoldatni, de valaki mindig kitöltötte őket. A harmadik csoportban egy kislány az utolsó négy év során minden alkalomra egy fél oldalnyi szólancot írt. Ezekért az önként vállalt szorgalmi feladatokért a gyerekek automatikusan kapnak jutalmat, amelyet önállóan tartanak számon. Ugyanakkor időnként előfordult, főleg fiúkkal, hogy ritkán használták ki ezt a lehetőséget: például a harmadik csoportban a legproblémásabb fiúban csak a hetedik osztály vége felé tudatosult ez a lehetőség. Akkor két hét leforgása alatt tizenegy keresztrejtvényt készített, majd áttért a heti egyre, hogy a jó jegyet rendszeresen biztosítsa magának.

A gyerekek negyedik osztályos korukig egyetlen alkalommal sem utasították el javaslataimat. Ötödiktől kezdve azonban néha leszavaztak és egymással szemben még kritikusabbakká váltak. Tizenegy éves kor táján egyre kevésbé akartak énekelni, nem vettek részt játékokban. Hetedikben rendszerint úgy döntöttek, hogy a Bingo nevű játékban ne a

szövegösszefüggésből, hanem hasonló, illetve ellentétes jelentésű szavakból kelljen kitalálni a beírandó szavakat a keretbe. Szívesebben végzik az egyéninek szánt feladatokat párban illetve csoportban; vagy házi feladatként, hogy az órán a megkezdett feladatot tovább folytathassák. Néha úgy döntenek, hogy a megkezdett történet folytatását inkább otthon olvassák ahelyett, hogy az órán meghallgatnák, vagy a történet következő mozzanatának kitalálása helyett szívesebben veszik az eredetit. A tárgyalást általában a tanár kezdeményezi és a diákok szavaznak róla, de gyakran a gyerekek tesznek javaslatot és bevonják a többieket a döntésbe. Minden esetben a többség szavazata a meghatározó, de egyre többször előfordul az utolsó egy-két tanév során, hogy alternatívákat ajánlanak és megint csak a sorrend a döntés tárgya.

„Mi legyen a következő...”

A gyerekeket az első osztálytól kezdve a tananyag és tevékenységek kiválasztásával kapcsolatos döntésekbe is bevontam. A kialakult történet-alapú tanterv mondókák, dalok, történetek és hozzájuk kapcsolódó játékok és feladatok egymásutánjára épül. A történet-alapú tanterv mellett az alábbi érvek szólnak: a hattól tizennégy éves korú gyerekek számára a mondókák, dalok, képes történetek, tündérmesék, kaland- és detektívtörténetek, izgalmas sztorik önmagukban érdekesek és motiválóak, ezért az ilyen autentikus források megfelelő tartalmú nyelvi nyersanyaggal szolgálnak az angol tanmenet kidolgozásához. Az ilyen típusú anyagok a gyerekek számára az anyanyelven ismerősek és népszerűek, egyes meséket magyarul már ismernek, ezért könnyű a háttértudásra építeni. A történetekhez kapcsolódó tennivalók viszonylag könnyűek, jelentésen és szövegösszefüggésen alapulnak, de természetesen nyelvi fókuszú feladatok is kidolgozhatók. Az eredeti forrásokban minden nyelvi funkció és beszédszándék fellelhető, egyúttal a célnyelvi kultúrák megjelenése is biztosított. A mesék, történetek könnyen adaptálhatók, kiegészíthetők és a receptív, illetve az aktív nyelvi készségek fejlesztésére egyaránt használhatók.

A történet-alapú tanterv kidolgozásába a gyerekek többféle módon is bekapcsolódtak: saját képeskönyvüket használtam mesemondáshoz, tévéből ismert mesét dolgoztunk fel, illetve az én ajánlataim közül választották ki a leginkább tetszőt. Az első két-három évben élvezik ugyanazt a mesét többször egymás utáni órákon meghallgatni, szívesen bekapcsolódnak a mesemondásba, bábok mozgatásával vagy néma szerepjátékkal követik a szöveget. A mese kiválasztása szavazással történik a többség kívánsága szerint, de leggyakrabban a sorrend dől el, mivel a javaslatok többsége elnyeri a tetszésüket. Negyedik, ötödik és hatodik osztályban továbbra is lelkesedtek a tanári javaslatokért, de egyre ritkábban hozták saját könyveiket, mert észrevették, hogy a könyvnek angolul kell lennie és kevés gyerek ért ilyenekhez. A történetek befejezése után mindenki elmondja, miért tetszett, illetve nem tetszett. A következő könyv kiválasztására általában úgy hatottak az előző olvasmányok, hogy vagy ugyanolyan kértek vagy nagyon különbözőt. Külön figyelmet igényelt a lányok és fiúk igényeinek kielégítése: a fiúk szerint lányos „Cinderella”, „The Wizard of Oz” vagy a „Babysitting is a dangerous job” után a lányok is hajlottak az inkább fiúsnak tartott történetekre, mint „Pinocchio”, „Doctor Dolittle” vagy „Run for your Life”. Ugyanakkor serdülőkorú gyerekekkel a tanárnak fel kell ké-

szülnie kevésbé sikeres tárgyalásokra is. Mindhárom csoportnak többször felajánlottam hetedikben a „The Hound of the Baskervilles” c. detektív történetet, de a hármas ajánlatok közül egyszer sem került ki győztesen.

Néha a gyerekek arra tesznek javaslatot, milyen fajta történetet szeretnének hallani. A harmadik csoport az utolsó félév elején horrort kívánt: a három felajánlott könyv („Dracula”, „Frankenstein” és „The Canterville Ghost”) közül a legutóbbit választották, de utána nem a másik kettő közül az egyikre, hanem egy detektív történetre szavaztak.

A gyerekek bevonását nem lehet felfüggeszteni és a véleményük kellemetlen helyzetet is okozott. A második csoportban hatodikban a „Jack and the Beanstalk” c. mesét dolgoztuk fel, dramatizáltuk és a szülőknek, testvéreknek elő is adták a gyerekek. A sikeres előadást követően elérkezettnek látszott az idő az értékelésre, ezért megkérdeztem a csoporttól, hogyan értékelik az eseményeket. Minden hozzászóló lelkesedett, milyen sikert aratott a szerepében, melyik mozzanat volt a legemlékezetesebb. Ekkor jelentkezett a csoport eminens fiú tanulója és a következőt kérdezte:

Fiú 1: Arra lennék kíváncsi, mire lesz jó a „Jack and the Beanstalk”, ha majd az USA-ba akarok utazni?

Tanár: What do you suggest? (Te mit javasolsz?)

Fiú 1: Rendesen kéne nyelvtanozni, mint a másik csoportban.

Fiú 2: Mér? Amikor Jack fölment a másik világba és megkérdezte merre kell menni, az olyan volt mint New Yorkban.

Fiú 3: Tudod mit Andriska? Ha neked nem tetszik a „Jack and the Beanstalk”, átmehetsz a másik csoportba projectanglishezni.

Tanár: Now, I think we need to think about this. How many of you think we should do more grammar? (Ezt azért meg kell fontolnunk. Hányan gondoljátok úgy, hogy több nyelvtant kéne gyakorolnunk?)

Miután még két lány szerint is a középiskolai felvételihez és a nyelvvizsgálóhoz szükséges több nyelvtan tudása, alkalmanként ilyen típusú feladatokra is sort kerítettünk, de mindannyiszor megjegyzéseket tettek Andriskára. Az órai tevékenységek rendszeres értékelésekor soha senki a kedveltek között a nyelvtani gyakorlatokat nem említette.

Értékelés

Mivel az osztályozás az iskolai értékelés kötelező része, a gyerekeket ezen a területen is rendszeresen megkérdeztem. Elsősorban önmagukat kell értékelniük. Első évben minden egyes feladat végén megkérdeztem őket (csak egyszer magyarul, utána már csak angolul) kinek hogyan sikerült teljesítenie, óra végén pedig, hogy kivel lehetek elégedett. Általában egymást figyelik és egymáshoz viszonyítva értékelik magukat. A jutalmakat mindig a gyerekek könyvelték az egyetlen füzetük hátsó lapján kezdve, visszafelé haladva. Ugyanezt a füzetet használtuk rajzolásához és másodiktól íráshoz is, így mindig minden egy helyen volt, csak egy dologra kellett otthon ügyelni. A jutalmak (kívánság szerint piros pontok, szívecskék, virágok, felsőbb évfolyamokon jegyek) könyvelését első osztálytól a gyerekek maguk tartották nyilván. Néha elsőben előfordult, hogy valakinek

felszaporodtak a jutalmai. Az ilyen eseteket társaik szokták észrevenni, én pedig megkértem a gyanúba keveredett gyereket, számoljon gondosan utána és csak annyit tartson meg, amennyire egészen biztosan emlékszik, hogy megérdemelte. A dolog sosem ismétlődött meg.

Fegyelmetlenség esetén előfordult, hogy más órákon fekete pontot kaptak a gyerekek. Ezt nem vezettük be, mert igazságtalannak éreztem, ezért a gyerekek javaslatára a megszerzett jutalmak közül kellett a rendetlenkedőnek egyet áthúznia a füzetében. Ilyen kivételes alkalommal történt meg először, hogy a rendbontó azt kérte, ne kelljen kihúznia a jutalmát, inkább a következő órán nagyon igyekszik helyrehozni a dolgot. Általában sikerült.

Havonta egy alkalommal magyarul kellett a gyerekeknek saját magukat értékelniük, de társaikról is elmondták véleményüket. Azt kértem, mondják el, miben fejlődtek és miben kell jobban igyekezniük. Általában aláértékelték a saját teljesítményüket, nagyon szerényen és kritikusan értékelték magukat és jól esett nekik társaiktól és tőlem dicsérő megjegyzéseket hallani. Mindez a folyamatos értékelés részeként hangzott el magyarul, illetve az utolsó két-három évben angolul, amikor a tevékenységeket, anyagokat és a tanár munkáját is értékeltük.

A formális értékeléssel kapcsolatban a gyerekek javasolták az írásbeli feladatok időpontját; ha még nem érezték, hogy elég jól megy az anyag, például diktálás, új alkalmat kaptak a gyakorlásra. Ha valaki nem volt elégedett a saját teljesítményével, annyiszor megismételtük a hasonló mérést, amíg nem voltak elégedettek magukkal. Ilyenkor mindig csak a legjobb jegyet írták be maguknak, ez volt a végleges osztályzat. Az írás bevezetésével a második osztálytól kezdve minden gyakorlásnál használhatták a forrásaikat: képes szótárt, saját füzetüket, falra kirakott szókártyákat, de nekik kellett megtalálni a segítséget. Ha saját hibáikat ki tudták javítani az erre szánt idő alatt, csak a javított változatot értékeltük, mindig a helyszínen, közvetlenül az írás után, közösen. Első értékeléskor csak azt jeleztem, hány helyen nem tökéletes a megoldás és a gyerekeknek kellett kijavítaniuk hibáikat színessel, hogy lássák a különbséget. Arra is jó a színes megoldás, hogy olyan megoldásokat is kiemeljen, amelyek eredetileg például összekevert betűkből vagy szavakból nekem nem is jutottak eszembe. A közös értékelés további előnye, hogy figyelnek egymásra, mivel több megoldás is lehetséges és egymást is le akarják körözni.

A félév végi osztályzatokat szintén a gyerekeknek kell javasolniuk a maguk számára, de a többiek is véleményt nyilvánítanak: elmondják, szerintük hányast érdemelnek és miért. Annak ellenére, hogy sok és jobbára jó jegyeket gyűjtöttek a félév során, önértékelésük mindig reális volt, de kicsit aláértékelték magukat.

Az értékeléssel kapcsolatos tárgyalás alapköve a bizalom. A gyerekek tudták, hogy bízom bennük és nagyon igyekeztek megfelelni közös elvárásainknak. Ha mégis felmerültek problémák, mindig magamra vállaltam a felelősséget és tőlük kértem tanácsot, mit kellett volna nekem másképp tennem. Ilyenkor általában saját felelősségüket hangoztatták és megnyugtattak, nem rajtam állt a dolog.

Az anyanyelv szerepe a tárgyalásos tanmenetben

Mivel az első egy-két évben szinte lehetetlen a célnyelvet a tárgyalások minden területén használni, eleinte az anyanyelvet használtuk. A rutin kérdéseket már a második alkalommal megértik a szituációból (például *Who's deserved a red point?*), de éveken át magyarul válaszolnak vagy kérdeznek, kommentálnak. Csak a hatodik év vége felé képes a diákok egy része angolul javasolni, vitatkozni és ellentmondani. Ezek a beszédzándékok fokozatosan válnak a tárgyalásos tantervnek receptívából produktív részévé. Amennyiben a célnyelvi kifejezés nehézkes, a gyerekek visszaváltanak az anyanyelvre, de én mindig angolul kérdezek és válaszolok. Ha már tudniuk kellene angolul, amit magyarul akarnak mondani, meg kell próbálniuk a célnyelven kifejezni magukat: ez társaik segítségével általában sikerül. Az is gyakran előfordult, hogy a segítségül hívott osztálytárs a maga véleményét mondta angolul, nem a társának segített be. Ha semmiképp nem sikerült angolul előadni a mondandót, néha a szünetre halasztottuk és a következő órán visszatértünk rá.

Itt nem szóltam az anyanyelv szerepéről a gyermekkori idegennyelv elsajátítás egyéb területein, erről bővebbet másutt talál az érdeklődő (*Nikolov, 1995a*), itt kizárólag a tárgyalásokban betöltött szerepére tértem ki.

Formális értékelés

Minden tanév végén májusban a gyerekeknek szóban a következő kérdéseket tettem fel, melyekre írásban, név nélkül válaszoltak:

- Te miért tanulsz angolul?
- Mi a három kedvenc tantárgyad?
- Mi az a három tantárgy, amit legkevésbé kedvelsz?
- Mit szeretsz legjobban csinálni az angolórán?
- Mi az, amit a legjobban utálsz?
- Ha te lennél a tanár, mit csinálnál másképpen?

Az első három kérdés az angol mint idegen nyelv tanulásával kapcsolatos attitűdökre és motívumokra keresett választ, a többi pedig konkrét információt kért kedvelt és népszerűtlen tevékenységekre. Arra voltam kíváncsi, mit kell változtatnom ahhoz, hogy a gyerekek kívánságaink és szükségleteinek minél jobban megfeleljenek az angolórák. A kérdésekre adott válaszokat másutt részletesen elemeztem (*Nikolov, 1995b*), itt csak a tárgyalásos tanmenetre vonatkozó válaszokra térek ki.

Az egyik ok, amiért a gyerekek úgy érezték érdemes angolul tanulniuk: „azt csinálunk órán, amit akarunk”. Ami a javaslatokat és kritikát illeti (6. kérdés), a válaszok a gyerekek korának előrehaladtával változtak. Az első két évben a gyerekek mindent elfogadtak, semmit sem kívántak változtatni. Harmadik, negyedik és ötödikben a gyerekek közel fele elégedett volt mindennel, de mások javaslata szerint: „kizavarnám a rosszat” és „nem íratnék”. Az utolsó három évben a gyerekek fele semmit sem változtatna, „így jó minden”, néhányan büntetést követeltek a rendetlenkedőknek és a leckét nem ké-

szítőknek, mások „nem adnék házit”, öten a legutolsó csoportból „többet nyelvtanoznék”, míg megint mások több horrortörténetet kértek, illetve engedélyeznék az evést órán.

A tanár szerepe

Végezetül a tanár szerepére és az ezzel kapcsolatos változásokra térek ki. Idegen nyelvi környezetben a tanár gyakran a célnyelv és kultúra egyetlen képviselője, de ez a szerep az angol nyelv egyre szélesebb körű elérhetőségével az elmúlt évtized alatt alaposan megváltozott. Napjainkban már nem csak a tanár tölti be a modell szerepét, hiszen kisgyermekkorától elérhetőek az angol nyelvű műsorok és a popkultúra az élet szinte minden területén hat.

Mivel ugyanazokat a gyerekeket mindhárom csoportban nyolc éven át volt alkalmam tanítani, a tanár mint modell szerepében történt változásokat is nyomon tudtam követni. A legkisebbek minden fenntartás nélkül elfogadtak és utánoztak engem, mint nyelvi modellt. Ötödik osztályban fordult elő először, hogy a gyerekek a popzenéből és tévé műsorokból hallott kiejtést kezdték használni (pl. „can't”, „dance”, „garage”) az enyémtől eltérően. Időnként egymást kijavították és tőlem várták a választ, melyik a helyes. Mindig mindkét variációt helyesnek tartottam, de elmagyaráztam a különbséget használatban. Ilyen esetekben a gyerekek akkor tartottak ki az enyémtől eltérő kiejtés mellett, ha azonosultak a másképp beszélő osztálytárssal. Így kiejtési variációk léteztek egymás mellett.

Az évek során új nyelvi modellek is megjelentek. A második csoportban egy lány, a harmadikban pedig egy fiú egy teljes tanévet töltött az Egyesült Államokban. Mikor tizenegy illetve tíz éves korukban visszajöttek az osztályba, mindkettőjük kiejtését elutasították a gyerekek, mivel az enyémtől eltért. Egyébként mindketten népszerűek voltak az osztályban, minden autentikus információt szívesen hallgattak tőlük magyarul, de nem akarták őket angolul hallani és nem vettek át tőlük semmi nyelvi újdonságot. Hasonlóképpen népszerűtlenekek voltak azok a tanárok is, akik egy-két esetben helyettesként foglalkoztak az osztályaimmal. A gyerekek furcsának és viccesnek találták, ahogyan angolul beszéltek. Egy alkalommal a helyettesítő kollégát nyíltan kinevették, mert a „story” szót helyesen, hosszú o-val ejtette. Mivel csak ekkor jöttem rá, hogy saját kiejtésem, amelyet a gyerekek egyedüli jónak hittek, hibás, elmondtam nekik, hogy én ejtettem rosszul a szót. Ezután bármikor használtam (már helyesen), jelentőségteljesen néztek egymásra, ezért inkább szinonimát használtam én is és ők is.

A tanár különleges szerepe a gyerekek korának előrehaladtával megváltozott. Hatodik osztálytól kezdve egyre gyakrabban tettek fel ellenőrző kérdéseket és mivel bátorítottam őket, hogy ne fogadjanak el semmit kritika nélkül és elláttam őket forrásokkal, természetes rutinná vált, hogy például az új szavakat, kifejezéseket ellenőrizték a szótárban. Ha bizonytalan voltam valamiben, mindig megkértem, nézzenek utána ők is és néhányan rendszeresen meg is tették. Ennek ellenére modell szerepem csak egy alkalommal került veszélybe. Az első csoportban az egyik népszerű fiú a hetedik osztály utáni nyarat egy angliai iskolában töltötte egy tanárnál vendégségben. Ősszel az osztálytársak

minden érdekes információ autentikus forrásaként fogadták (ő volt az egyetlen, aki látta a Csillagok háborúját) és mivel minden kérdésemre „yeah”-vel felelt, egy idő után megkérdezték, mit gondolok róla. Elmagyaráztam, hogy a „yes” szinonimája. Rövid időn belül mind a 15 diák átváltott a „yes” helyett a „yeah” használatára és minden alkalmat megragadtak szerepjátékaik során, hogy a feltűnően gyakori eldöntendő kérdésekre is így válaszolhassanak. Öt héttel később az egyik lány óra után megkérdezte tőlem: „Miért mondasz mindig azt, hogy yes”? Azt válaszoltam neki, hogy én így jobban szeretem, meg így tanultam, de mindkettő helyes. Következő órán ez a lány megint „yes”-t használt, aztán fokozatosan a lányok visszatértek a „yes”-re, a fiúk pedig nyolcadik végéig mind kitarítottak a „yeah” mellett.

Konklúzió

Sok tanulság levonható a tárgyalásos tanmenet használatával kapcsolatban. Először a problémákat említtem. Mivel a gyerekek csak angolórákon voltak bevonva saját tanulásukkal kapcsolatos kérdések eldöntésébe, gyakran találtak elutasító magatartással más órákon, ha valamit javasoltak vagy bírálni próbáltak. Néhány szülő sem értett egyet a „modern felfogással” és időnként aggodalmuknak adtak hangot a túlzott szabadság veszélyeivel kapcsolatban és attól tartottak, hogy a gyerekek nem tanulnak meg rendesen angolul. Nyolcadik után a diákok különböző középiskolákban folytatták tanulmányaikat és tanáraik közül többen találták őket szemtelennek túlzott önbizalmuk, javaslataik és ötleteik miatt.

Ugyanakkor komoly eredményként értékelem, hogy a gyerekek magabiztosak voltak és tudatosan vállalták a felelősséget saját tanulásukért. A középiskola második osztálya végén az első és második csoport tagjai közül a diákok több mint fele letette a középfokú állami nyelvvizsgát, az első csoportból mára négyen angol szakos diplomát szereztek, kilencen pedig naponta használják a nyelvet szakmájukban. A másik két csoport tagjai más nyelveket is tanulnak, közülük sokan rendszeresen tartják a kapcsolatot egymással és velem is.

A tárgyalásos történet-alapú tanterv alkalmazásának eredményeként a gyerekek mindhárom csoportban jó szinten megtanultak angolul, attitűdjük az angol nyelv és más nyelvek tanulása felé hosszú távon is kedvezően alakult, baráti kapcsolatot alakítottak ki egymással és a tanárral egyaránt.

Irodalom

Breen, M. (1984): Process Syllabuses for the Language Classrooms. In: Brumfit, C. (szerk.). General English Syllabus Design. Pergamon Press, Oxford.

Edwards, S. (1996): Teachers' Choices in Designing ELT Syllabuses, *NovELTy* 3/2: 17–29.

Hurst, R.; Derda, I. és Lawson, F. (1996): A Survey on ELT in Hungarian Primary Schools. *NovELTy* 3/1, 28–39.

Tárgyalásos, történet-alapú angol nyelvi tanterv kidolgozása

- Medgyes Péter (1997): A nyelvtanár. Major Éva jegyzeteivel és feladataival. Corvina Kiadó, Budapest.
- Nikolov Marianne (1995a): Aspects of Child SLA in the Classroom. Kiadatlan kandidátusi disszertáció, Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Nikolov Marianne (1995b): Általános iskolás gyerekek motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására. Modern Nyelvoktatás I/1: 7–20.

ABSTRACT

MARIANNE NIKOLOV: INVOLVING PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE
DEVELOPMENT OF A NEGOTIATED STORY-BASED SYLLABUS FOR
ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

This article reports on a study looking into how young learners between the ages of six and fourteen have been involved in the learning of English as a foreign language through negotiation in a Hungarian primary school. Three groups of children were involved with the same teacher for a period of eight years. A focus of the paper is the changes in negotiation due to age, while considering issues related to participation, choice of tasks and materials, and assessment. The role of the mother tongue is analysed in negotiation activities. Changes in the teacher's role as a model are also pinpointed. Finally, both negative outcomes and results are summarised.

Magyar Pedagógia, **98**. Number 3. 239–251. (1998)

Levelezési cím / Address for correspondence: Nikolov Marianne, Janus Pannonius Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, H-7624 Pécs, Ifjúság u. 6.