

KÓDVÁLTÁS PÁR- ÉS CSOPORTMUNKÁBAN ÁLTALÁNOS ISKOLAI ANGOLÓRÁKON

Nikolov Marianne

Pécsi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

D1: What's your name?
D2: What's your name?
D1: Én kérdezem tőled, hány éves vagy.
D2: What's your name,..... seven. What's your name?
D1: I'm seven.
D2: Hello.
D1: Hello.
D2: Good bye.
D1: Good bye.

(Somlyódi és Vándor, 1995. 6. o.)

Napjainkban az általános iskolákban szinte minden diák tanul egy vagy két idegen nyelvet, de nagyon kevés tanulmány foglalkozik a nyelvórak osztálytermi kutatásával. Bár sok kritika éri a nyelvoktatást, alig tudunk valamit arról, mi is történik nap mint nap a nyelvi foglalkozásokon. A kommunikatív nyelvoktatási anyagok és eljárások terjedésével egyre hangsúlyosabbá válik a csoport- és pármunka, de a nyelvtanár ezekben a munkaformákban kevésbé tudja kontrollálni a folyamatot, mint frontális osztálymunka keretében.

A tanulmány magyar anyanyelvű angolul tanuló általános iskolás gyerekek osztálytermi interakcióit elemzi. Összesen 111 nyelvórát figyeltünk meg, vettünk magnóra és elemeztünk 37 angol nyelvi csoportban az ország különböző iskoláiban. Ezekből az adatokból emelkedtek ki olyan tipikus diskurzusok, melyekre jellemző a kódváltás angolról magyarra és vissza. Azt vizsgáltuk, a gyerekek milyen nyelven, mikor, hogyan és miért cseréltek információt, kértek segítséget egymástól és támogatták egymást. Az elemzést megelőzően áttekintem azokat a forrásokat, melyek hasonló kutatási céllal gyerekek egymás közötti osztálytermi interakcióit vizsgálták, különös tekintettel arra, mennyire hajlandóak a célnyelvet használni, ez mennyiben függ a nyelvtudás szintjétől, a tanulók életkorától, egymásra gyakorolt hatásától, illetve a csoportdinamikától.

A kutatás elméleti háttere

Az elmúlt évtized során felerősödött a tudományos igényű érdeklődés az osztálytermi folyamatok mind jobb megismerése iránt. Ezeket a folyamatokat egyre inkább nem kizárólag pedagógiai, hanem társadalmi eseménysorként (*Prabhu*, 1992) értékelik. Bár a pár- és csoportmunka a kommunikatív nyelvoktatás alapvető jellemzője, arra a kérdésre, hogy miképpen alakítja az interakció a nyelvelsajátítást,¹ a vizsgálatok napjainkig nem hoztak lényegesen új eredményeket (*Ellis*, 1994. 607. o.).

Long és *Porter* (1985) a pár- és csoportmunka előnyei között a következőket sorolják fel: növeli a gyakorlásra fordítható időt, több alkalmat biztosít a tanulók számára a beszédre, a nyelvtanítás egyénre szabottabbá válik, pozitív hangulatot teremt, csökkenti a szorongást és tanulásra serkenti a nyelvtanulókat. A pár- és csoportmunka során létrejövő beszélgetésről hagyományosan feltételezik, hogy elősegíti a nyelvelsajátítást (*Pica, Lincoln-Porter, Paninos* és *Linnell*, 1996), bár vannak, akik kételkednek a kisebb csoportban vagy párban megoldott kommunikatív feladatok hasznosságában (*Pica* és *Doughty*, 1985. 132. o.).

A párban és csoportban megoldott feladatok hatása tehát fontos területe az osztálytermi interakciók vizsgálatának, mégis kevés tanulmány vizsgálja gyerekek viselkedését ilyen munkaformákban. Idehaza ilyen kutatás nem ismeretes. Az általános iskolás korosztállyal foglalkozó külföldi kutatások négy csoportba rendezhetők: (1) kétnyelvű osztálytermi vizsgálatok, melyekben a társadalmi környezet nyelve egybeesik az oktatás nyelvével és az oktatás kizárólag a célnyelven folyik (pl. török gyerekek Hollandiában); (2) merülési (immersion) programok, melyekben az iskolai oktatás teljes egésze vagy egy része történik a célnyelven, hasonlóképpen a hazai kéttannyelvű és nemzetiségi gimnáziumokhoz (pl. Kanadában angol anyanyelvűek francia nyelvi programja); (3) idegen nyelvi környezetben, ahol a célnyelv az iskolai tantárgyak egyike, de a társadalmi környezetben a nyelv ritkán használatos (pl. hazánkban az angol vagy francia). Mindhárom kontextusra jellemző, hogy igen eltérő mennyiségű és minőségű az a nyelvi bemenet, mellyel a gyerekek találkoznak és igen gyakran, főként az első két esetben, eltér a diákok és a tanár anyanyelve. Előfordul, hogy egy osztályban nincs két olyan gyerek, aki értené egymás nyelvét, és a tanár sem érti az ő anyanyelvüket. Ilyen esetekben az anyanyelv elvesztése is fenyegethet (pl. *Krashen*, 1996; *Lucas* és *Katz*, 1994; *Phillipson* és *Skutnabb-Kangas*, 1995), így külön programokkal igyekeznek a gyerekek számára lehetőséget biztosítani anyanyelvük, kultúrájuk és identitásuk megőrzésére. Ugyanakkor idegen nyelvi környezetben az anyanyelv használata általában nem kívánatos, hiszen a célnyelv tanulására fordítható heti néhány órányi időből vesz el, bár a tanár anyanyelvi magyarázatainak hasznosságáról megoszlanak a vélemények (*Medgyes*, 1997). Végezetül (4) fontos adatok származnak olyan osztálytermi kutatásokból, amelyekben a gyerekek anyanyelvükön működnek együtt. Röviden ebben a négy pedagógiai kontextusban végzett kutatásokat összegezem.

¹ A cikkben a nyelvelsajátítás és nyelvtanulás fogalmát felváltva használom, bár az elsőt tartom átfogóbbnak.

Wong-Fillmore (1985; 1991. 52. o.) három feltételhez köti, hogy gyerekek célnyelvi környezetben sikeresen sajátítsanak el egy második nyelvet:

- 1) A gyerekeknek tudatában kell lenniük, hogy szükségük van a célnyelvre és motiváltak a tanulásra.
- 2) Olyan célnyelvi beszélőkre van szükség, akik jól beszélnek a nyelvet és képesek hatékonyan segíteni a gyerekeknek annak elsajátításában.
- 3) Olyan társadalmi környezet szükséges, melyben a gyerekek és a célnyelvi beszélők gyakori kontaktusba kerülnek, amely lehetővé teszi a célnyelv elsajátítását.

Wong-Fillmore kutatásaiban azok a gyerekek bizonyultak sikeres nyelvtanulóknak, akik a szociabilitást és kommunikatív szükségleteket értékelő teszteken magas értékeket értek el, de csak abban az esetben, ha a célnyelvet beszélők voltak többen a csoportban és szabadon beszélgethettek velük.

Idegen nyelvi környezetben a feltételek a következőképpen módosulnak:

- 1) A gyerekeknek nincs szükségük a nyelvtudásra és nincsenek tudatában annak, hogy a jövőben a nyelvtudás hasznukra válhat. Ugyanakkor nyitottak az új élményekre, és szüleik motiváltak lehetnek arra, hogy gyerekük megtanuljon idegen nyelveket.
- 2) Olyan tanárookra van szükség, akik jól használják a célnyelvet és a gyerekeknek segíteni tudnak annak elsajátításában.
- 3) Olyan osztálytermi környezet szükséges, melyben a tanulók, kortársaik és tanáruk elég gyakran találkoznak ahhoz, hogy a nyelvet elsajátíthassák (Nikolov, 1995. 57–62. o.).

Kétnyelvű osztályok

Az Egyesült Államokban 14 hónapon keresztül gyűjtöttek adatokat spanyol anyanyelvű angolul tanuló negyedikesektől (Pease-Alvarez és Winsler, 1994). A kutatás etnografikus és kvantitatív eljárásokat ötvöztött: osztálytermi megfigyelést és interjúkat alkalmaztak. A tanár angol anyanyelvű volt és nem beszélt spanyolul. A gyerekek előrehaladtak a célnyelv elsajátításában és egyre kevésbé használták az anyanyelvüket a tanórán, mégis, a tanár minden igyekezete ellenére jobbára spanyolul beszéltek nem iskolai témákról és csoportmunka közben (Pease-Alvarez és Winsler, 1994. 530. o.). Érdekes eredménye a kutatásnak, hogy a diákok többsége magában angolul beszélt és csak ritkán váltott spanyolra feladatmegoldás közben. A gyerekek egyéni beszédének 15%-ában keveredett a spanyol az angollal. A következő szabályszerűséget figyelték meg náluk: először mindig angolul beszéltek meg az iskolai feladatot, aztán átváltottak oda nem tartozó spanyol nyelvű beszélgetésre osztálytársaikkal, majd angolul visszatértek az eredeti feladathoz.

A pármunka egy speciális fajtáját vizsgálta Flanigan (1991) egy általános iskolában. Anyanyelvű vagy a célnyelven kiválóan tudó gyerekeket arra kértek, új, angolul nem tudó társaiknak segítsenek a számítógép használatában. A gyerekek nyelvhasználatukat a következőképpen módosították: megismételték, kibővítették magyarázataikat, átfogalmazták kérdéseiket és ellenőrző kérdéseiket, de sem nyelvtanilag, sem szókincsben nem

egyszerűsítették le saját nyelvi szintjüket és hanghordozásukat sem túlozták el, ahogy felnőttek szokták.

Merülési programok

Visszatérő probléma a kanadai merülési programokban, hogy az idősebb (felsőtagozatos korú) diákok ritkábban használják a célnyelvet egymás közötti kommunikációra, mint az alacsonyabb évfolyamokon. *Tarone* és *Swain* (1995) a jelenséget szociolingvisztikai szempontból értelmezik: kétnyelvű osztálytermekben a célnyelv felsőbbrendű, formális nyelvi variánsnak számít, míg az anyanyelv az informális, beszéltnyelvi változatként a mindennapi beszéd céljaira használatos. Érvelésük szerint a célnyelv használata kognitív szempontból nehezebb akadály elé állítja a gyerekeket, mint az első nyelv. Ez ellentmond annak a másik megállapításuknak, hogy alsó tagozatosként a gyerekek tanórákon a célnyelvet gyakrabban használják a tananyaggal kapcsolatos célokra, míg az első nyelvet csak társas együttműködés közben. Szerintük azért történik mindez, mert a tanterv nem ad elég lehetőséget a beszéltnyelvi formák elsajátítására. Úgy vélik, a serdülőknek szükségük van egy beszéltnyelvi stílusra, mellyel hovatartozásukat és önmagukat kifejezésre juttathatják (160. o.). Azért hagyatkoznak az anyanyelvre, mert csak ezen áll rendelkezésükre teljes nyelvi repertoár. Az ötödik-hatodik évfolyamra egymás között az anyanyelv használatát preferálják, míg a célnyelv kizárólag az intézményes tanulás nyelvává válik.

Idegen nyelvi kontextus

A vizsgálatok többsége idősebb nyelvtanulókat céloz meg. *Poullisse* és *Bongaerts* (1994) a véletlenszerű anyanyelvhasználat jellemzőit kereste angolul tanuló holland diákok három csoportjának tanórai viselkedésében. Az első csoportba 19–22 éves egyetemisták tartoztak nyolc év nyelvtanulás után, a másodikba 15–16 évesek öt év, a harmadikba 13–14 évesek három év angol tanulást követően. Akaratlagos és nem szándékos kódváltási kategóriákat állítottak fel, az elsőt további két csoportba sorolták: másnak és maguknak szánt megnyilatkozásokra. A nem szándékos kódváltást nem előzte meg semmiféle habozás és hanglejtéssel sem különült el a megnyilatkozás egészétől.

A vizsgálatban azt találták (*Poullisse* és *Bongaerts*, 1994), hogy az anyanyelv használata mindhárom csoportban gyakori volt és függött a nyelvtudás szintjétől: a holland szavak 60%-ban nyelvtani funkciót jelöltek és csak 40%-ban tartalmat. Kezdők esetében, akik jobban figyelnek a tartalmat hordozó szavakra a beszéd automatizált folyamatának alacsony szintje állhat a háttérben. Mindez ellentétben áll a merülési programokban tapasztaltakkal, ahol a magasabb nyelvi szinten gyakoribb a kódváltás, mint kezdőknél.

A gyerekek és felnőttek közötti különbségeket jobban megvilágítja egy másik kutatás. Felnőtt, angolul tanuló, párban dolgozó kezdőket vizsgált *Johnson* (1995. 117–120. o.) egy jelentésen alapuló feladat megoldása közben. Bár az anyanyelvre minden résztvevőnek cseh volt, nem tapasztaltak kódváltást kommunikatív pármunka során. Nem csoda, ha a szerző konklúziója optimista: „diákok egymás közötti interakciója az idegen nyelvi

órákon nagy valószínűséggel jótékonyan hat az osztálytermi tanulásra és az azon kívüli nyelvelsajátításra” (Johnson, 1995. 128. o.).

Remélem, hogy igaza van, bár saját, két évtizedet meghaladó tapasztalatom szerint még a legmotiváltabb haladók, köztük nyelvszakos tanárjelöltek és tanárok, pár- és csoportmunka alkalmával rendszerint magyarra váltanak – kivéve a tanárhoz legközelebb ülő párt. Egyszerűen természetellenes, hogy ne a közös anyanyelven beszéljék meg egy feladat megoldását. További kutatás témája ez a terület is.

Ami a magyar gyerekek osztálytermi viselkedését illeti, saját longitudinális vizsgálataim során részletesen elemeztem (Nikolov, 1995. 161–167. o.), miképp térnek át a célnyelv kreatív, saját kommunikációs céljaikat szolgáló használatára a hat és tizennégy éves korúak, és ebben a folyamatban hogyan változik a tanár modell-szerepe. Az alsó tagozatosok fenntartás nélkül elfogadják a tanárt mint modellt, még ha hibázik is és belátja, nehezen fogadják el, hogy tévedhet. A serdülőkor beköszöntével a gyerekek fokozatosan rájönnek, hogy a célnyelv az intézményes diskurzus része, és az önként jelentkezőket gyakran kirekesztik. Ezért kezdenek hatodik és hetedik osztálytól egyre inkább magyarul beszélni, annak ellenére, hogy már jól tudnak angolul. Az anyanyelv használatával a kortárscsoporthoz való tartozásukat jelzik, ami fontosabb, mint a tanár által képviselt iskolai normák, köztük a célnyelv használata. Mindezt az is bizonyítja, hogy írásban, amikor a közönség kizárólag a tanár, a gyerekek kerülnek a kódváltást, míg szóbeli szerepjáték, pár- és csoportmunka során gyakran szólnak meg magyarul a diákok, mivel hallják egymást. Saját osztályaimban sűrűn előfordult, hogy 12 éves kortól néhányan nem szerették a többiek előtt előadni szerepjátékukat, inkább a szünetben kellett ottmaradni velük, hogy meghallgathassam őket. Még abban az egyébként ideális esetben is adódtak meleg helyzetek, amikor ugyanaz a tanár tanította a csoportot nyolc éven keresztül: Egyik fiú a hetedik év utáni nyarat angol iskolában töltötte, ahol felszedte a „yeah” használatát. Élménybeszámolóiban mindig ezt használta, majd lassan az osztály is áttért rá. Néhány hónap múltán az egyik lány szünetben megkérdezte, nem gondolom-e, nekem is inkább a „yeah”-t kellene használnom a „yes” helyett, mivel aggódott tekintélyem esetleges elvesztése miatt. A következő órán elmagyaráltam, mindkét változat helyes, ezzel mintegy intézményesítve az új változatot, de tudtukra adtam, hogy én a „yes”-t jobban kedvelem. A nyolcadik osztály második félévére a lányok mind visszatértek a „yes” használatára, a fiúk pedig kitartottak a „yeah” mellett (Nikolov, 1995. 173–174. o.).

Interakciók az anyanyelven

A brit általános iskolások egymás közti osztálytermi interakcióit vizsgálta Fisher (1993). A tanár-diák diskurzusra jellemző rákérdezés és átfogalmazás hiányzott, és bár sokféle variáció előfordult a feladattól, nyelvi készségtől és előzetes tapasztalatoktól függően, három kategóriába sorolhatóak a megnyilatkozások: (1) vitatkozás, melyben a kezdeményezést (pl. javaslat, utasítás) kihívás (elutasítás vagy ellenjavaslat) követi, ami nem végződik a probléma megoldásával, vagy a gond úgy hárul el, hogy a megoldás nem a közvetlen előzményekre épül; (2) kumulatív beszéd, melyben a kezdeményezéseket vagy megbeszélés nélkül elfogadják, vagy csak hozzáadnak, változtatnak rajta; és (3) feltáró, érvelő beszélgetés, melyben a kezdeményezést kihívás, azt újabb kihívás követi, de

a javaslatok az első kezdeményezésre épülnek. Előrehaladás akkor történik, ha a gyerekek közösen elfogadják az egyik eredeti vagy módosított javaslatot (Fisher, 1993. 255. o.).

A vizsgálat

A fenti osztálytermi interakciókról a jelen tanulmány azt kívánja megtudni, mennyire jellemzőek magyar gyerekek angolóráira: hol vannak hasonlóságok és eltérések a kétnyelvű, merülési, idegen nyelvi és anyanyelvi osztálytermi interakciókkal összehasonlítva. Chaudron (1988. 109. o.) szerint az ilyen jellegű vizsgálatok a munkaforma szempontjából nem tártak fel egyértelmű trendeket, mivel a kritikus szerepet a nyelvi feladat játssza. Ebben valószínűleg van igazság: a feladat határozza meg, hogyan működnek együtt a nyelvtanulók, de a nyelvek státusa ebben meghatározó szerepet játszik.

A vizsgálat résztvevői és az adatgyűjtés

A kutatáshoz szükséges adatokat az 1995–1997 közötti két tanév során angol szakos hallgatók gyűjtötték a Janus Pannonius (most már Pécsi) Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán. A diákok egy szabadon választható haladó alkalmazott nyelvészeti kurzusomon kiképzést kaptak az osztálytermi kutatások módszereiből és a szemináriumra saját kutatásukból készítettek írásbeli dolgozatot, néhányan pedig később szakdolgozatot. A diákok összesen 111 angol órát vettek fel magnóra és figyeltek meg az ország véletlenszerűen kiválasztott 37 általános iskolai csoportjában, leggyakrabban a diákok lakóhelyén és Pécsen. Minden csoportot három alkalommal figyeltek meg. Az első alkalommal az aktívabb párokat, csoportokat azonosították, majd a második és harmadik megfigyeléskor következetesen őket vették fel. A gyerekek pár- és csoportmunka során elhangzó beszédét a diákok *van Lier* (1988) nyomán, a Függelékben ismertetett rendszer alapján átírták, én pedig ellenőriztem azokat. Végezetül az anyagban található példákat az egyes interakciókra magam csoportosítottam és elemeztem.

1. táblázat. A megfigyelt csoportok és nyelvórák megoszlása évfolyam és életkor szerint

Osztály és életkor (év)	1. 6–7	2. 7–8	3. 8–9	4. 9–10	5. 10–11	6. 11–12	7. 12–13	8. 13–14
Megfigyelt csoport	2	2	7	7	9	4	2	4
Megfigyelt óra	6	6	21	21	27	12	6	12

Az 1. táblázat a megfigyelt csoportok és órák számának eloszlását szemlélteti évfolyamonként. Lehetetlennek bizonyult minden évfolyamon azonos számú csoportot vizsgálni, a leggyakrabban harmadik, negyedik és ötödik osztályosok kerültek be a mintába.

Kutatásmódszertani szempontból a vizsgálat a külső szemlélődésre alapozó, nem résztvevő, etnografikus hagyományokra építő kvalitatív eljárásokat ötvöz (*Allwright* és *Bailey*, 1988; *Nunan*, 1989), és nem törekszik az adatok kvantifikálására.

Hipotézisek

- A megfigyelés adataiból annak ellenére értékelhető és általánosítható adatokat kapunk a gyerekek angolórai viselkedéséről, ezen belül a kódváltásról, hogy az osztályteremben idegenek voltak jelen és megfigyelték őket.
- A kommunikatív nyelvoktatás két szervezési formája (pár- és csoportmunka) nem minden esetben a leghatékonyabb nyelvgyakorlási eszköz.
- Pár- és csoportmunkában a tanári ellenőrzés hiánya miatt lényeges szerep jut az anyanyelvnek.
- Kontrollált, mintára, ismétlésre épülő feladatokban a gyerekek gyakran használják a célnyelvet, de nem mindig tudják, mit mondanak.
- Kreatívabb feladatok során gyakrabban váltanak az anyanyelvre.
- Elkülöníthetők olyan beszédzándékok, melyek megvalósítására rendszerint az anyanyelvet használják.
- Az életkor változásával más célra használják az anyanyelvet.
- Kisgyermekkorban gyakrabban igyekeznek a diákok a tanár kéréseit teljesíteni, köztük a célnyelvet használni.
- Serdülőkorban hangsúlyt kap az anyanyelv szerepe, de az ok nem a nyelvi szintben, hanem a csoportdinamikában keresendő.
- A mintában lesz olyan tanár-diák diskurzus is, melyben a tanár sikeresen támogatja a gyerekek nyelvi produkcióját.

Eredmények

A gyerekek órai viselkedése és nyelvhasználata

A megfigyelt 111 tanórán a gyerekek többnyire lelkesek, aktívak, motiváltak voltak, és fegyelmezetten viselkedtek. Úgy tűnt a feladatokat érdekesnek találják, a tanári kéréseknek igyekeztek eleget tenni. Érdekelte őket a diktafon és a hospitáló diákok jelenlétének célja. A második alkalomra általában megszokták az idegenek és a magnó jelenlétét és láthatóan természetesen viselkedtek.

Életkortól, nyelvi szinttől és feladattípustól függetlenül, pár- és csoportmunka alkalmával rendszerint magyarrá váltottak és az angolt ritkábban használták az anyanyelvnél. A gyerekek egymás közti beszélgetését a tanár ritkán hallotta, feltételezhetően olyan diskurzusokat sikerült rögzíteni, melyek betekintést engednek olyan jelenségekbe, amelyeket a tanárnak általában nincs módja figyelemmel követni.

Mindent egybevetve, gyakoribb volt az anyanyelvi beszéd és a csönd, mint a célnyelvi megnyilatkozás a frontális osztálymunka, az egyéni és a pármunka során egyaránt. A tanári célnyelv – és anyanyelv – használat aránya nem befolyásolta a diákok gyakori anyanyelvhasználatát, és sikerült néhány olyan példát megörökíteni, ahol a tanár sikerrel

integrálta a gyerekek magyar nyelvű megnyilatkozásait saját angol beszédébe, ezzel is támogatva nyelvelsajátításukat. Ugyanakkor az idősebb diákok gyakrabban használták az angolt olyan esetekben, amikor a tanár egyáltalán nem szólalt meg magyarul, de a gyerekek magyar nyelvű kérdéseire és megjegyzéseire angolul reagált.

A további elemzésben a gyerekek egymás közötti interakcióit vizsgáljuk, a tanári beszéd szerepének elemzése egy másik tanulmány témája lesz.

Tipikus minták a gyerekek osztálytermi interakcióiban

Az alábbi tipikus sémák emelkedtek ki a magnóra vett és átírt diskurzusokból. Általában a kontrollált gyakorlatokban a gyerekek az elvárt válaszokat adták, vagy ismételték a tanár után, anélkül, hogy egymással kommunikáltak volna. A frontális osztálymunka során leggyakrabban az angolt használták, szemben a szabadabb feladatokkal. További kutatásra van szükség annak megállapításához, hogy az elismételt szövegekből a gyerekek mennyit értettek és az hosszú távon hogyan hasznosul.

A megfigyelt csoportokban a gyerekek jobbára fegyelmezettek voltak: nem kezdeményeztek beszélgetést, csöndben, önállóan dolgoztak, betartva a megszokott *tanári kérdés – tanulói válasz – tanári visszajelzés* tipikus intézményes ciklusát (Seedhouse, 1996). A diákok megszólalásai a következő két csoportba estek a Flanders féle interakciós analízis kategóriáinak megfelelően (FLINT):

- a) tanulói beszéd – válasz tanári kezdeményezésre;
- b) tanulói beszéd – a tanuló kezdeményezése, saját ötletet tükröz (Allwright, 1988. 60. o.).

A gyerekek megnyilatkozásainak túlnyomó többsége az órai feladatokhoz kapcsolódott, de nagyon ritkán előfordultak a feladattól független példák is. Az alsóbb osztályokba járó gyerekek magyarul sem használtak hosszabb mondatokat, mivel erre a feladatok nem nyújtottak alkalmat. Ugyanakkor a hetedikeseknél és nyolcadikosoknál találtunk hosszabb, kumulatív és érvelő megnyilatkozásokat angolul, például mikor jelentéseket egyeztettek, egymást támogatták vagy éppen fel akartak vágni egymás előtt. Ezek a tág kategóriák tovább szűkíthetők az alábbiak szerint. (Az átírási szabályokat *van Lier* (1988) nyomán a Függelék tartalmazza. A T tanárt, a D diákot, az L lányt, az F fiút jelent.)

Tanuló társától kér segítséget vagy felvilágosítást a feladattal kapcsolatban

Ebben a kategóriában csak konkrét feladattal kapcsolatos beszélgetéseket találunk, a gyerekek célja, hogy megfeleljenek a tanári elvárásnak anélkül, hogy tőle kérnének segítséget, mivel azt társuk is meg tudja adni.

1. példa: másodikosok hangosan felolvasnak

1 T: Péter, read on.

2 D1: Hol tartunk most? (D1 szomszédjától kérdezi)

3 D2: Itt. (rámutat a könyvben)

4 D1: (olvassa a szöveget)

(Fóti, 1995. 7. o.)

2. példa: nyolcadikosok frontális osztálymunkában

- 1 T: Let's have some ideas about newspapers.
2 D1: (suttogva társának) Hol van a könyvben?
3 D2: A hatvanadik oldalon.
4 T: /May I ask you not to open your books? (Pék, 1996. 11. o.)

Az 1. és 2. példában D(iák) 1 segítséget kér frontális osztálymunka során, mivel nem figyelt és szeretné a bajt elkerülni. Az első példában másodikostól nem várható el, hogy angolul kérjen segítséget, míg a nyolcadikostól reális elvárás, mégis magyarra vált. Mindkét példában gyors segítséget kap a bajutott, magyarul. Az ilyen jellegű segítségkérés gyakran előfordult, de nem kölcsönös alapon: általában ugyanaz a diák nem tudta, hol tartanak. Szerencsére csak egy esetben történt kérés elutasítása (5. sz. példa). Ebből is látható, hogy a gyerekek támogatóan álltak egymáshoz.

3. példa: negyedikesek párban dolgoznak

- 1 D1: Hogy van az, hogy nincs?
2 D2: I have no pet.
3 D1: I have no pet. (Kovács, 1995. 3. o.)

4. példa: negyedikesek csoportban dolgoznak

- 1 D1: Cat az kutya?
2 D2: (bólogat) (Kovács, 1995. 3. o.)

A 3. és 4. példa azt illusztrálja, hogyan kérnek a gyerekek segítséget egymástól párban, amikor D2-ről azt feltételezik, hogy jobban tudja a választ társánál (D1), és hajlandó is segíteni. Mindkét példában D2 kiegészítő társát, de a 3. példában nem csupán a kért információt adja meg, hanem a teljes helyes választ, annak ellenére, hogy D1 megkísérelte a választ apró részekből összerakni, így a kértnél több segítséget kapott. A 4. példában a segítség csak fejbólintás, nem is biztos, hogy D2 figyelt a kérdésre.

A következő példa a segélykérés elutasítását illusztrálja:

5. példa: harmadikosok kihagyott helyeket töltenek ki

- 1 T: Now you have to fill in the gaps, fill in with the missing body parts.
2 D1: Ezt nem értem, mit kell csinálni? (suttogva padtársának)
3 D2: (füzetébe írva) Hagyjál már békén, ne lökdöss már! (Merza, 1997. 3. o.)

Ebben a példában D2 nem segített társának a tanári utasítás tolmácsolásával, holott ebben a csoportban a tanár meglehetősen elnézően viszonyult a gyerekek egymás közötti beszélgetéséhez. Ezután D1 nem kérdezősködött mástól, hanem egyszerűen lenézte társáról, mit kell csinálni.

Az itt felsorolt példákhoz hasonlóak mind konkrét feladatokkal kapcsolatos diákbeszélgetéseket tartalmaztak, kivéve az alábbi két példát, melyekben D1 megnyilvánulásai nem a feladatra, hanem az osztálytermi szabályrendszerre vonatkoznak.

Gyerekek egymást utasítják és fegyelmezik

6. példa: elsős kislány leteremt egy fiút

L1: Szép a cipőd, csak nem a széken!

F2: (leveszi a lábát a székről) (Kutas, 1997. 5. o.)

7. példa: negyedikes lányok hangos felolvasási feladat során

1 L1: Olvasd már!

2 L2: Jó. Tiszta kócos vagy.

3 L1: Kezdd már el!! (Tavali, 1996. 7. o.)

Míg a 6. példában F2 a felszólításnak megfelelően cselekedett és lábait letette, a 7-ben L1 oda nem illőnek minősítette L2 megjegyzését, visszakanyarodott a feladathoz és rávette társát az olvasásra.

A következő példákban a különböző korú gyerekek a tanári elvárásokat visszahangozták. Bár a felvett órákon a tanárok egyike sem használta ezeket a konkrét kifejezéseket, valószínű, hogy más órákon igen, amikor senki sem figyelte meg őket. Az idevágó példák mind óravezetéssel kapcsolatosak voltak, tehát a gyerekek a tanár szerepét töltötték be.

8. példa: elsősök zajonganak a kitalálás játék alatt

1 D1: D-O-G (betűzi a szót, hogy a többiek kitalálják)

2 D2: Dog!!!

3 T: Is it a dog?

4 D1: Igen.

5 T: Right.

6 D3: Yes!! nem igen!! Angolul kell beszélni! (Somlyódi és Vándor, 1995. 4. o.)

9. példa: elsősök letakart képről próbálják kitalálni, mi van rajta

1 D1: Is it a fish?

2 D2: No, it isn't. Aki nyavalyog, azt nem választom!

3 D3: Lé:::ccci::: (Somlyódi és Vándor, 1995. 9. o.)

A 8. példában D3 szövegének regisztere és tartalma megfelel a tanárok által használatnak, míg a 9-ben D2 fordulata igencsak beszéltnyelvi változat. Az erre adott válasz a harmadik sorban már végképp nem tanári szöveg. Bár lehetséges, hogy itt is a tanárt visszahangozták, a megfigyelt órákon hasonló kifejezések nem hangzottak el. Visszatérve a 8. példára, ebben a gyerekeknek a bevezetőben említett vágya tükröződik, hogy azonosuljanak a tanári utasítással, és elsöben még egymást próbálják rávenni a szabályok betartá-

sára. Látható, hogy már első osztályosként értik, hogy angolul megszólalni az intézményes diskurzus részét képezi, és a szabályt szívesen betartják.

10. példa: negyedikesek párban olvasnak

1 D1: Ezt olvasd el, ami előtte van.

2 D2: (nem olvas)

3 D1: Na, Mátéka::: te kezdesz!! Come on::! (Györök, 1996. 6. o.)

A 10. példában D1 utasította D2-t, hogy mit kell tennie. Miután az nem teljesítette a kérést, a becenevén szólítva noszogatta magyarul, ezzel is vagy barátságát vagy lekezelését jelezve, aztán bátorításképp angolul hozzátette „Come on”, valószínűleg a tanári beszédet visszhangozva, remélve, hogy társa így meg fogja érteni. Mátéka erre olvasni kezdett.

A következő 11. példában a feladat megoldását szervezik a gyerekek egymás között magyarul, majd angolra váltva regisztrert is váltanak és megkezdik a feladat tartalmi teljesítését. Az újabb kódváltás a negyedik sorban megint a feladatra és nem a tartalomra vonatkozik.

11. példa: ötödikesek kontrollált pármunkában tesznek fel kérdéseket egymásnak

1 D1: Jó, akkor kérdezz!

2 D2: Te kérdezz:::!

3 D1: Na jó::: How long do snake live?

4 D2: Snakes live várjál csak 80 years. Most te kérdezd tőlem a rinocéroszt.

Nem, inkább kérdezd a pacit!!!!

5 D1: How long do horses live? (Mózes, 1995. 9. o.)

Miután az első három sorban eldöntötték, hogy ki van soron, D2 a megtanult választ adja némi gondolkodás után, majd mintegy a kétszintű párbeszéd folytatásaként magyarul javasolja, hogy mit kérdezzen társa angolul. A „paci” szó használata egyértelműen a gyereknyelvi változat, szemben az intézményes angol „horse”-szal. Ez a példa alátámaszthatja Tarone és Swain (1995) azon feltételezését, hogy a gyerekek azért váltanak kódot, mert nem áll rendelkezésükre a megfelelő nyelvi jel. A megfelelő állat kiválasztása után aztán visszaváltanak angolra és folytatódik a gyakorlás.

12. példa: ötödikesek kitalálást játszanak

1 D1: Are you afraid of bees?

2 D2:

3 D1: Mondd már meg, hogy miért félsz!

4 D2: Miért:::? Mert megcsíp. Sting!

5 D1: Are you afraid of snakes?

6 D2: Yes, I am.

7 D1: Gondoltam. Igen::..... and why?

8 D2: Why, why? Sharp teeth.

(Tóth, 1995. 9. o.)

A 12. példában megint nem pusztán oktan kódváltásról van szó, hanem egyértelműen elkülönülnek a célok, amelyekre a magyart és az angolt használják a gyerekek. Az első sorban az előírt feladat megoldásán kezdenek dolgozni angolul. Majd mivel D2 nem tud válaszolni, D1 átfogalmazza a kérdést magyarul, így próbál segíteni. D2 a negyedik sorban visszakérdez, majd magyarul válaszol, aztán eszébe jut a szó angolul, és bár nyelvtanilag helytelenül, de tartalmilag jól válaszol. D1 újabb kérdése az ötödik sorban egyúttal a válasz helyességét is nyugtázza, majd most már folytatódik a begyakorolt párbeszéd. A hetedik sorban D1 ismét a válasz igazságtartalmára reflektál, így eltér a betanult szövegtől, majd ismét visszavált angolra: „and why?” D2 válasza ismét a tartalomra koncentrálna és bár megint hibásan, de angolul hangzik el.

Ezekben a párbeszédekben úgy tűnik, a gyerekek a merülési és kétnyelvű programokban tanuló diákokhoz hasonlóan elkülönítik a két nyelv használatát: a magyart mint a beszéltnyelvi változatot egymásközi valós kommunikációs célra használják, míg a célnyelvet a konkrét feladat teljesítésére. Az angolt igen ritkán integrálják saját céljaik megvalósítására.

Időnként a feladat olyan érdekesnek bizonyul, hogy valóban érdemes róla információt cserélni, de persze magyarul:

13. példa: harmadikosok frontális osztálymunka keretében kérdéseket tesznek fel

1 T: Do you like coffee?

2 D1: (D2-nek) Attól függ, milyen kávé.

3 D2: (D1-nek) Én mindent szeretek!

(Mándy, 1996. 7. o.)

Az egyik első osztályban szokatlan megjegyzést vettünk magnóra. Közismerten széles körben elterjedt az iskolán kívüli nyelvtanulás és úgy látszik, a szülők egy része már a kezdet kezdetén magántanárhoz járattja gyermekét. A gyerekek a szókincset gyakorolták, és a megszólított kisdíák előzőleg már hivalkodott speciális tudásával, melyre társai gúnyosan reagáltak. A 14. példában a kommentár regisztere kifejezetten beszéltnyelvi, angolul nem tudták volna megfogalmazni ezt a véleményt.

14. példa: elsős kislány kommentálja egy fiú esetét

L: Látod::, hiába tanultad te már azt az Annamária nénidnél, mi is tudjuk!

(Mándy, 1996. 7.o.)

A felvett anyagban mindössze ez a súlyos kritikai megjegyzés szerepelt és az 5. példa volt az egyetlen, amelyben az egyik gyerek nem segített társának. A további példák is segítőkészségről tanúskodnak.

Gyerekek magyarázattal segítenek egymásnak

15. példa: elsősök együtt énekelnek frontális osztálymunkában

- 1 T: Girls be quiet:::, just the boys!
2 L1: Csak a lányok?
3 T: (bólogat) Attila, why don't you sing it?
4 L1: Te fiú vagy!!
5 T: Aren't you a boy?
6 F1: Én nem énekelek.
7 L2: Kiesett a foga.
8 F2: /Lány vagy?
9 F1: Nem:::. Én énekeltem.
10T: No, you haven't sung! (Somlyódi és Vándor, 1995. 5. o.)

A negyedik sorban Lány 1 megpróbált segíteni, feltételezve, hogy Fiú 1 (Attila) így érteni fogja, hogy neki is énekelnie kell. Lány 2 jobban értette Attila problémáját, mivel szerinte a foghiány akadályozza az éneklésben. Fiú 2 kellemetlen kérdéssel szólt közbe a nyolcadik sorban, melyre Attila tagadó és rögtön utána védekező választ adott. Láthatóan érzékenyebben és első helyen válaszolt az osztálytárs kérdésére, és csak aztán a tanárára. (Elemzésünkben a tanári tapintat hiányát nem minősítjük.)

16. példa: negyedikesek együtt énekelnek

- 1 D1: De::: mindenkinek kell énekelni!
2 D2: De én nem tudok.
3 D1: De tudsz. Egyszerű. Meg kell próbálni.
4 D2: (halkan bekapcsolódik az éneklésbe) (Darázs, 1997. 4. o.)

A 16. példában D2 nem énekelt együtt a többiekkel, ezért D1 először a tanár szerepében utasította, majd társként bátorította, sikerrel.

17. példa: elsősök színeznék és szavakat írnak

- 1 T: What colour is this?
2 D: Orange:::! (kórusban)
3 D1: Ide kell írni, hogy orange. (D2 füzetében mutatja)
4 D2: Nem írni kell, hanem rajzolni. (odahajol)
5 D3: (D2-től) Ide a szívárvány mellé?
6 D2: (mutatja, hogyan kell, D3 nézi és csinálja) (Somlyódi és Vándor, 1995. 8. o.)

A 17. példában három egymás mellett ülő elsős segítette egymást: D2 meghallotta D1 és D3 beszélgetését. D2 azért mutatta végül, hogy mit kell csinálni, mert a tanár rosszul lóan rájuk nézett.

18. példa: elsős lányok betanult párbeszédet gyakorolnak párban

- 1 D1: Hello.
- 2 D2: Hello.
- 3 D1: I'm Alexandra.
- 4 D2: I'm Orsi.
- 5 D1: What's your name?
- 6 D2: What's your name?
- 7 D1: Én kérdezem tőled, hány éves vagy!!
- 8 D2: What's your name:::: seven. What's your name?
- 9 D1: I'm seven.
- 10 D2: Hello.
- 11 D1: Hello.
- 12 D2: Good bye.
- 13 D1: Good bye.

(Somlyódi és Vándor, 1995. 6. o.)

A 18. példa jól szemlélteti, hogyan igyekeznek a gyerekek a tanári elvárásnak megfelelni. A frontálisan bemagolt párbeszédet gyakorolták párban nagy igyekezettel. Elemzetlen egészsként megtanulták a kérdéseket és a válaszokat, volt némi sejtésük, hogy miről beszélnek, de mégsem áll össze értelmes párbeszéd. A hetedik sorban D1 a kérdés lefordításával akarja segíteni társát, de angolul így sem sikerül jól a kérdés (nyolcadik sor), a válasz pedig a kilencedik sorban oda nem illő. Érdekessége a párbeszédnek a kettős kódváltás a tíz-tizenharmadik sorban: a magyar „hello” egyaránt köszöntés és búcsúzás, míg angolul csak találkozáskor használják. Itt a biztonság kedvéért mindkét variáns szerepel: előbb magyarul, majd angolul is elbúcsúztak egymástól. Aztán újra kezdték az egészet.

19. példa: elsősök képekönny nézegetése után

- 1 T: Shut your books ... Shut your books!!
- 2 D1: Csukd be a könyved!
- 3 T: Shut it!!!
- 4 D1: Csukd be:::!(még kétszer ismétli)
- 5 T: People, shut the book.... Ágnes, shut your book!
- 6 D: Ági, csukd be a könyved!! (kórusban többen) (Somlyódi és Vándor, 1995. 6. o.)

A 19. példában először csak D1 igyekezett segíteni fordítással, többféle variációban, a tanári utasítást szóról szóra követve, sikertelenül. Végül a hatodik sorban kórusban elhangzó magyar utasításra Ági becsukja a könyvét. Sem a tanár, sem a gyerekek nem próbálták mutatni, mit kell tennie.

20. példa: ötödikes lányok készülnek fel párbeszédre

- 1 T: Okay, Janka.... would you like to be a shop assistant?
- 2 D1: (suttogva kérdi a másiktól) Eladó?
- 3 D2: (visszasúgja) Aha..., akarsz eladó lenni?
- 4 D1: No.

(Somogyi és Baksa, 1995. 9. o.)

A 19. példához hasonlóan a 20.-ban is fordítást alkalmaznak a gyerekek, itt azonban a megszólított kérdi társától magyarul, jól érti-e a tanári kérdést. Bár D1 csak a konkrét szó jelentésére kérdezett rá, D2 a teljes tanári kérdést tolmácsolta, hasonlóan a 3. példához, kibővítve. A negyedik sorban D1 angolra visszaváltva elutasítja a tanári javaslatot, melyet szó szerint nem udvarias felkérésnek, hanem kérdésként értelmez, ezért utasítja el.

21. példa: ötödikes lányok egy kitalálós játékban vesznek részt

1 D1: Has it got long neck?

2 D2: Yes, it has.

3 D1: Bird?

4 D2: Yes.

5 D1: Has it got a::::: ... hosszú vagy rövid a csőre?

6 D2: Rövid.

7 D1: Akkor ostrich.

(Tóth, 1995. 8. o.)

Hasonló kört járnak be a résztvevők a 21-es példában, ahol a tanári felügyelet nélkül igyekeztek kitalálni, milyen madárra gondol a másik. Az ötödik sorban D1 magyarra vált, hogy a lényeges vonásra rákérdezzen és D2 is magyarul válaszol. A hetedik sorban a helyes válasz félig magyar, félig angol. Amit tudtak, angolul teljesítettek, amit nem, magyarul behelyettesítették az angol szövegbe. Kreatívan felhasználták biológiai tudásukat, melyet angolul nem tudtak kifejezni.

Diákok egymást javítják

A gyerekek néha kijavították egymás hibáit, függetlenül attól, hogy frontális osztálymunkában, párban vagy csoportban dolgoztak. Kevés ilyen példa fordult elő a megfigyelt órákon, mivel a tanárok többsége azonnal javította a hibákat és nem bízta erre a tanulókat. Néhány tanár átsiklott a hibák felett és csak átfogalmazta azokat, amelyeket fontosnak tartott. Összességében a gyerekek nem tűntek érzékenynek egymás hibái iránt, leggyakrabban észre sem vették őket, kivéve néhány nyolcadikost, akik kritikusan álltak egymáshoz.

22. példa: elsősök a betűzést gyakorolják

1 T: Let's find:::, let's find words..

2 D1: Yeah...

3 T: er:::: with 'v':::, 'v'.

4 D2: villa!

5 D3: Ez nem jó!

(Somlyódi és Vándor, 1995. 9. o.)

A 22. példában D3 spontán reagált magyarul D2 válaszára, mivel a helytelen megoldás is magyar volt. A tanár úgy tett, mint aki nem hallja őket.

23. példa: negyedikesek kontrollált pármunkában dolgoznak

1 D1: I have breakfast at half past three.

2 D2: Nem ebéd?

(Horváth, 1997. 14. o.)

A tanulók memorizált bárbeszédet gyakoroltak párban a 23. példában. Bár D2 magyarul kérdezett vissza, mondattana angol és nem magyar gondolkodást tükröz („Nem ebédelsz?” lett volna, ha magyarul gondolkodik).

Gyerekek feladat megoldásán dolgoznak

A magyar nyelvet ilyen esetekben kizárólag a feladatmegoldás előkészítésére használták. A példák sora az egészen rövidtől a meglehetősen hosszúig tart.

24. példa: ötödikes lányok szerepet váltanak

1 D1: Which wine would you like sir?

2 D2: A::: bottle of red wine.

3 D1: Most megint csere. I'd like the menu please. (Horváth, 1997. 5. o.)

A különböző hosszúság ellenére a 24. és 25. példában ugyanaz a séma: magyarul megállapodnak a feladat kivitelezésének részleteiben, de magát a feladatot angolul teljesítik. Mint a 24. példában látható, a gyerekek tökéletesen elkülönítik a beszélgetés intézményes és beszéltnyelvi jellegét: éttermi szitációt adnak elő nyelvgyakorlási céllal, de a szerepcseré magyarul történik, mivel ez nem része a feladatnak.

25. példa: három negyedikesek fiú a szereposztást tárgyalja

1 D1: Na, én leszek a Mutt.

2 D2: Ki lesz a rádiós?

3 D3: Én leszek a rádiós. Én leszek a rádiós meg a...

4 D2: /Én leszek a rádiós meg az apa.

5 D3: /Én leszek a rádiós meg a Mutt.

6 D1: Akkor figyelj. Te vagy az apa meg a rádiós. Nem, a Bence a rádiós, te meg az apa meg Mutt.

7 D3: /Én vagyok a Mutt.

8 D1: /Csönd! Ne:::.....

9 D3: Jól van.

10 D2: Na:::.... Animal pictures, free in packets. (elkezdik a szerepjátékot)

(Görbicz, 1996. 16. o.)

A 25. példa nem kirívóan hosszú a felvett anyagban, a gyerekek gyakran hosszabban tárgyalták magyarul a szereposztást és az egyéb részleteket, mint amennyi időt maga a feladat angolul igénybe vett. Ebben a példában a tíz megszólalásból kizárólag a tizedik

volt angolul. Fontos megjegyezni, hogy negyedikesek már angolul is ki tudták volna fejezni mondandójukat, de ez fel sem merült bennük.

Úgy tűnik, ez a fordulópont a gyerekek célnyelvhasználatában. Angolul megnyilvánulni egyenlő az intézmény nyelvének használatával, amit a nyelvtanár testesít meg. Serdülőkorban azonban a gyerekek egyre inkább kortársaikkal azonosulnak, semmint a tanárral, ezért használják a célnyelvet egyre ritkábban. Saját diákjaim között, az órán rendszeresen aktívakkal hetedikben és nyolcadikban időnként előfordult, hogy a többiek megjegyezték: „Kis pedál, azt hiszed, más nem tudja?” vagy „Kis okos, puncsos.”

Hasonló jelenséget tapasztaltunk a 26. példában, amelyben nyolcadikosok szerepjátékra készülődnek a feltételes mód használatával.

26. példa: nyolcadikos fiúk szerepjátékra készülnek

- 1 D1: If you....
2 D2: /Mit nézel arra, én a Drávavölgyivel vagyok.
3 D3: Én meg a vízilovakkal. (nevetve)
4 D1: /I will cut your grass.
5 D2: Mi::::? (nevetés) What?... You stupid!!
6 D1: If you wouldn't go from my field with your machines:..... I will ..
7 D2: Micsoda:.....?
8 D1: Ha nem viszed te el a gépekkel...
9 D2: /Jó:::, értem, én azt értem, csak azt nem értem...
10 D1: /Er:..... I will damage your car.
11 D2: If you damage my car nincs is autóm (nevet)
12 D1: Nem baj, akkor is megrongálom.
13 D2: If you damage my car I will ... burn your house. (nevetés)
14 D1: If you burn my house (nevetve) I will kill you. (nevet)
15 D2: If you kill me ... (nevet)
16 D1: /Akkor te már megdöglöttél. (nevetés)
17 D2: Then I call the police. (nevetés)
18 D1: If you call the police:.... er :..... I will tell them ... you broke my arm.
19 D2: (érthetetlen)
20 D1: Nem értem ám mer makogsz.
21 D2: Akkor sakkozzunk.
22 D1: Okay, play chess. Készen vagyunk Gabi néni.
23 D2: /A ló kezd, hat lépésben mattot ad a királynőnek.
24 T: Are you ready?
25 D: Yes, yes!!! (kórusban) (Kusz, 1997. 14. o.)

D1 és D2 egymással vetélkedtek, magyarul és angolul egyaránt. A 26-os példából egyértelműen megállapítható, hogy nyelvi szintjük lehetővé tette volna számukra, hogy kizárólag angolul szóljanak vissza egymásnak, de mindvégig kódváltás jellemezte beszédüket. A harmadik sorban a filmcímre történő utalás a második sorra alliterál szellemesen. A hetedik sorban D2 mintha segítséget kérne, de amint D1 a nyolcadik sorban segítő

szándékkal lefordítja saját angol szövegét magyarra, D2 elutasítja, ezért D1 a tizedik sorban angolul folytatja, ahol abbahagyta, mintha magyarul meg se szólalt volna. A beszélgetés két síkon folyik és két nyelven: az egyik a nyelvi feladat teljesítése kódváltásokkal megfűszerezve, a másik D1 és D2 közötti évődés. Mindkét fiú tudatosan megszegi az osztálytermi szabályrendszert a magyar használatával és a feladat végeztével a sakkjátzsma megkezdésével, ugyanakkor a feladatot is teljesítik. D2 a huszonegyedik sorban egyértelműen jelzi az intézményes feladat végét, amire D1 a huszonkettedik sorban angolul válaszol, majd magyarra váltva szól a tanárnak, hogy ők már joggal vonják ki magukat a szerepjátékból, mivel elvégezték feladatukat.

Konklúzió

Végezetül visszatérek a hipotézisekre. Nehéz volna megállapítani, a megfigyelők és a diktafon jelenléte milyen mértékben befolyásolták a tantermi folyamatokat. Néhány esetben egyértelműen kiderült, hogy a gyerekek nem voltak pár- és csoportmunkához szokva, míg máshol láthatóan könnyedén és rutinszerűen dolgoztak együtt a feladatokon. Eltérések mutatkoztak abban is, hogy a tanár milyen mértékben tolerálta a gyerekek anyanyelvű megnyilvánulásait. Több csoportban előfordult, hogy frontális osztálymunka jellemezte az egész órát, és a diákok többsége meg sem szólalt, annak ellenére, hogy a kollégákat arra kértük, minden órájukon szenteljenek néhány percet pár- vagy csoportmunkára.

Összefoglalva, a megfigyelt 111 nyelvi órán az interakciók száma és az angol nyelvű megnyilatkozások mennyisége meglepően alacsony volt és kétséges, hogy az elhangzottakból a gyerekek többsége számára mennyi volt érthető. Ez is lehet az egyik ok, amiért a tanárok kevés párban vagy csoportban megoldható feladatot alkalmaztak. További kutatás szükséges annak kiderítésére, milyen összefüggés van a gyerekek nyelvtudásának szintje, a diákok közötti osztálytermi interakció és a nyelvi bemenet minősége és mennyisége között.

A tanárok nyelvhasználati szokásai úgy tűnt, nem egyértelmű meghatározói annak, hogy a gyerekek milyen gyakran váltanak az anyanyelvre, ezért további vizsgálatra van szükség ezen a területen is. A gyerekek egymás között leggyakrabban magyarul beszéltek, kivéve a betanult párbeszédet. Kontrollált feladatok megoldása során gyakrabban használták az angolt, de ekkor is magyarul beszéltek meg a lebonyolítás részleteit: például így kértek vagy adtak segítséget, osztották el a szerepeket, tisztázták kérdéseiket. Az átírt szövegekben két vonulat látható: a magyar beszéltnyelvi változatát használták a feladatok megbeszélésére, például szereposztásra, egymás fegyelmzésére és segítésére. Ennek a vonalnak egy része a csoportdinamika megjelenéséhez kötődött, mikor a gyerekek egymáshoz való viszonyukat fejezték ki, például versengésben, a tanári szerep visszhangozásában. Az angolt főként mint az intézményhez kötött formális nyelvi változatot használták nyelvgyakorlás céljára.

A megfigyelt gyerekek már az alsó tagozaton is tudatosan tűntek a két nyelv használatának szétválasztásában. Fel sem merült bennük az angolt más célra használni, mint amire a tanár kérte és bemutatta. Felsőbb évfolyamokon is magyarra váltottak egymás közti kommunikációjuk során, holott nyelvileg megoldható lett volna számukra például a szerepek elosztása. Hatodikosoknál volt legjellemzőbb, hogy vonakodtak az angol nyelv

használatától, de nem nyelvi, hanem egyértelműen szociolingvisztikai okok miatt: ebben a korban a kortárs csoporthoz való tartozás a gyerekek többsége számára fontosabbá válik annál, mint hogy megfeleljenek a tanári elvárásoknak. A másik lényeges ok, amelyet már a kiinduláskor is említettem, hogy a kommunikatív feladatok megoldása közben a célnyelv használata nem tűnik természetesnek egymást ismerő diákok között, mivel magyarul minden egyszerűbben és gyorsabban elintézhető.

Tarone és Swain (1995) a jelenséget azzal magyarázták, hogy a tanteremben nem kapnak a tanulók elég bemenetet a célnyelv beszélt nyelvi változatából. Ez is az egyik ok lehet, de úgy tűnik, ennél fontosabb, hogy a gyerekek nem tudatosan jelzik, mi természetes számukra és kinek az elvárásait tartják fontosabbnak. *Tarone és Swain* érvelésének az is ellentmond, hogy a kétirányú merülési programokban és az idegen nyelvi környezetben az angol nyelvű filmekben, reklámokban és popzenei szövegekben találunk a diákok számukra rendkívül vonzó és a kontextusban érthető beszéltnyelvi inputot, amelyet el is sajátítanak. Ennek egyik bizonyítéka, hogy egy jelenleg zajló országos reprezentatív felmérésben egy levélírási feladatban nyolcadik és tizedik évfolyamos diákok olyan szleng kifejezéseket használnak (a regisztertől eltekintve helyesen), amelyeket egészen bizonyosan nem intézményes keretek között tanultak.

Az angol beszéltnyelvi változatának elsajátítását segítheti, ha a nyelvtanulás tárgyalásos tanmenet alapján valósul meg. Ezt a gyakorlatban bevált hosszanti vizsgálat eredményei bizonyítják: saját diákjaimat három csoportban nyolc éven keresztül vontam be a tananyaggal, tevékenységekkel és minden egyéb, a tanulással kapcsolatos döntésekbe angolul. Megtanultak szavazni, véleményt nyilvánítani, javasolni és vetélkedni, másképpen fogalmazva, a nyelvet társas célokra használni, arra amire való (*Nikolov, 1998*).

Az ismertetett kutatás gyengéi sokfélék: a nyelvi csoportokat véletlenszerűen választottuk ki és mindössze három alkalommal gyűjtöttünk adatokat egy-egy csoportnál. A megfigyelő adatgyűjtő diákok tapasztalatlanok voltak és az adatok kvantitatív elemzésére nem volt mód. Mivel a gyerekek főként magyarul beszélgettek, nem állt rendelkezésünkre elegendő angol nyelvi anyag annak elemzéséhez, hogyan módosították egymás számára nyelvi megnyilatkozásaikat. Leggyakrabban fordítást, ismétlést és bővítést alkalmaztak, de azt lehetetlen megállapítani, ezek milyen gyakoriak általában és hosszú távon mennyire hasznosak nyelvsajátítási szempontból. Az adatbázisban szereplő példák mind a kódváltás nem szándékos típusához sorolhatóak, de nem mindet okozták a nyelvi szint hiányosságai. Bár statisztikai számításokat nem végeztünk, a kódváltások között jóval gyakrabban fordultak elő tartalmat és nem nyelvtani jelenséget hordozó szavak. A tanári szerepet és nyelvhasználatot ebben a tanulmányban nem vizsgáltuk, ezért ezen a téren is további elemzés szükséges.

Végezetül néhány pedagógiai tanulság: Számomra, mint két évtizedes tapasztalattal rendelkező általános iskolai tanár számára, ismerősnek tündek az átírt beszélgetések, az én diákjaim ehhez hasonlóan viselkedtek, de sosem volt módom egy diktafonnal párban vagy csoportban felvenni őket. Ugyanakkor megdöbben, hogy az átírt adatbázisban mennyire ritkán használták a gyerekek a célnyelvet. A tanárra óriási felelősség hárul: mindent meg kell tennie, hogy a gyerekek elegendő és számukra érhető angol nyelvű beszélt és olvasott szöveggel találkozzanak a nyelvi órákon. Az itt elemzett anyag áttekintése után szinte csoda, hogy gyerekek megtanulnak angolul (*Ditz és Vasvári, 1996*).

Köszönet

Köszönettel tartozom mindazoknak az angol szakos diákoknak, akik a „Child SLA in the classroom” című szemináriumom keretében az adatokat gyűjtötték és átírták. Nélkülük az adatbázis nem jöhetett volna létre.

Hálás köszönet azoknak az angol szakos kollégáknak, akik az egyetemistákat beengedték óráikra, és lelkes kisdiaáiknak, akiket magnóra vettek.

Végezetül köszönöm a *Magyar Pedagógia* két bírálójának megjegyzéseit és javaslatait. Az esetleges hibákért, ellentmondásokért már csak engem terhel felelősség.

Irodalom

- Allwright, D. (1988): *Observation in the language classroom*. Longman, London.
- Allwright, D. és Bailey, K. (1988): *An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Chaudron, C. (1988): *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Darázs Ágnes (1997): The significance of a good relationship in the classroom. Szemináriumi dolgozat. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Ditz Katalin és Vasvári Katalin (1995): Natural-born speakers of English. Szemináriumi dolgozat. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Ellis, R. (1994): *The study of second language acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Fisher, E. (1993): Distinctive features of pupil-pupil classroom talk and their relationship to learning: How discursive exploration might be encouraged. *Language and Education*, 7. 239–257.
- Flanigan, B. O. (1991): Peer tutoring and second language acquisition in the elementary school. *Applied Linguistics*, 12. 141–158.
- Fóti Nóra (1995): Child SLA in the classroom. Szemináriumi dolgozat. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Görbicz Sziliva (1996): Peer interaction in the English class of young learners. Szemináriumi dolgozat. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Györök Tímea (1996): Classroom interaction among nine-year-old children. Szemináriumi dolgozat. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Horváth Péter (1997): The use of the mother tongue in foreign language classrooms. Szakdolgozat. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Johnson, K. E. (1995): *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge: University Press, Cambridge.
- Krashen, S. (1996): *Under attack: The case against bilingual education*. City CA: Language Education Associates, Culver.
- Kovács Katalin (1995): Classroom interaction. Szemináriumi dolgozat. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Kusz Viktória (1997): Oral learner-learner interaction in the foreign language classroom. Szakdolgozat. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Kutas Rita (1997): An analysis of children's interaction in the classroom. Szemináriumi dolgozat. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.

Kódváltás pár- és csoportmunkában általános iskolai angolórákon

- Long, M. és Porter, P. (1985): Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, **19**. 115–123.
- Lucas, T. és Katz, A. (1994): Reframing the debate: The roles of native languages in English-only programs for language minority students. *TESOL Quarterly*, **28**. 537–561.
- Mándy Rita (1996): Peer interaction in the classroom. Szemináriumi dolgozat. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Medgyes Péter (1997): *A nyelvtanár: A nyelvtanítás módszertana*. Corvina, Budapest.
- Merza Péter (1997): An analysis of children's interaction in the classroom. Szemináriumi dolgozat. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Mózes Éva (1995): First and second language use in a classroom. Szemináriumi dolgozat. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Nikolov Marianne (1995): *Perspectives on child second language acquisition in the classroom*. Kiadatlan kandidátusi disszertáció. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Nikolov Marianne (1998): Általános iskolás gyerekek bevonása egy tárgyalásos, történet-alapú angol nyelvi tanterv kidolgozásába. *Magyar Pedagógia*, **98**. 3. sz. 239–251.
- Nunan, D. (1989): *Understanding language classrooms*. Prentice Hall, London.
- Pease-Alvarez, L. és Winsler, A. (1994): Cuando el maestro no habla Español: Children's bilingual language practices in the classroom. *TESOL Quarterly*, **28**. 507–535.
- Pék Mónika (1996): Research paper on pupil-pupil interaction in a primary school. Szemináriumi dolgozat. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Phillipson, R. és Skutnabb-Kangas, T. (1995): *Papers in European language policy. ROLIG-papir 53*. Roskilde Univeritetscenter, Roskilde.
- Pica, T. és Doughty, C. (1985): Input and interaction in the communicative language classroom: A comparison of teacher- fronted and group activities. In: Gass, S. és C. Madden. (szerk.). *Input in second language acquisition*. Newbury House, Cambridge MA.
- Pica, T., Lincoln-Porter, F., Papinos, D. és Linnell, J. (1996): Language learners' interaction: How does it address the input, output, and feedback needs of L2 learners? *TESOL Quarterly*, **30**. 59–84.
- Poullisse, N. és Bongaerts, T. (1994): First language use in second language production. *Applied Linguistics*, **15**. 36–57.
- Prabhu, N. S. (1992): The dynamics of the language lesson. *TESOL Quarterly*, **26**. 225–241.
- Seedhouse, P. (1996): Classroom interaction: possibilities and impossibilities. *ELT Journal*, **50**. 16–24.
- Somlyódi Nóra és Vándor Anna (1995): Research paper on child SLA. Szemináriumi dolgozat. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Somogyi Beáta és Baksa Gábor (1995): Research paper on student-student interaction. Szemináriumi dolgozat. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Tarone, E. és Swain, M. (1995): A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms. *Modern Language Journal*, **79**. 166–178.
- Tavali Zsuzsa (1996): Student-student interaction. Szemináriumi dolgozat. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Tóth Eszter (1995): Learner-learner interaction in the classroom. Szemináriumi dolgozat. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- van Lier, L. (1988): *The classroom and the language learner*. Longman, London.
- Vasvári Katalin és Ditz Edit (1996): Natural-born speakers of English. Szemináriumi dolgozat. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.

Nikolov Marianne

Wong-Fillmore, L. (1985): When does teacher talk work as input? In: Gass, S. és Madden, C. (szerk.): *Input in second language acquisition*. Newbury House, Cambridge MA.

Wong-Fillmore, L. (1991): Second-language learning in children: A model of language learning in social context. In: Bialystok, E. (szerk.). *Language processing in bilingual children*. Cambridge University Press, Cambridge.

ABSTRACT

MARIANNE NIKOLOV: CODE SWITCHING IN PAIR- AND GROUPWORK TASKS IN PRIMARY-SCHOOL ENGLISH CLASSES

This paper examines how Hungarian children interact in English as a foreign language (EFL) classrooms. Data collected in 111 observed classes are analysed to identify emerging patterns of peer-peer interaction. Issues of when, how, why and in what languages children exchanged information, applied for help and supported each other in 37 EFL classrooms are discussed and compared to sources representing various educational contexts reviewed in the first part of the paper. The question of how far willingness to interact in the target language is related to proficiency and to age and peer pressure is explored in detail.

Magyar Pedagógia, **100**. Number 4. 401–422. (2000)

Levelezési cím / Address for correspondence: Marianne Nikolov, Department of English Applied Linguistics, University of Pécs, H–7624 Pécs, Ifjúság u. 6.

Függelék

Átírási konvenciók van Lier (1988. 243–244. o.) nyomán:

T	tanár
D1, D2,	beazonosított diák
D	több azonosítatlan diák együtt
/yes/yeah/ok/huh?/	egybeeső válaszok
,.....,	szünet; egy pont kb. egy másodperc
?	kérdő hanglejtés
!	erős hangsúllyal
OK. Now.	a pont ereszkedő hanglejtés jelez
So, then	a vessző emelkedő hanglejtés jelez
the:::, er:	egy vagy több kettőspont az előző hang meghosszabbítását jelöli
(nevet)	zárójelben az osztálytermi eseményeket jelöltük
Well, yes.	nagybetűvel jelöltük a tulajdonneveket és a megnyilatkozások kezdetét