

PhD értekezés tézisei

*We really like your stories, but we think we
ought to be doing the topics for the final exam.*

**CONSTRUCTING KNOWLEDGE THROUGH EXPERIENCES WITH
NARRATIVES IN NATURAL AND INSTRUCTED SETTINGS**

TEACHERS AND LEARNERS OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE



Lugossy Réka

Consultant: Dr. Nikolov Marianne

Doctoral Programme In Applied Linguistics

University of Pécs

2007

A témához kapcsolódó saját publikációk

Barbu, E., Dumitrache, M., Lugossy, R., Pavel, G. Ralea, M., & Wohl, E. (2007). *Eroi, bufoni si masti in curtea scolii: Ghid alternativ pentru profesori, copii si adolescenti atinsi de microbul teatrului*. Cluj Napoca: Casa Cartii de Stiinta.

Lugossy, R. (2007). Authentic picture books in the lives of young EFL learners and their teachers. In Nikolov, M., Mihaljevic Djigunovic, J., Mattheoudakis, M., Lundberg, G., & Flanagan, T. (Eds.), *Teaching modern languages to young learners: teachers, curricula and materials* (pp. 77-89). Strasbourg: European Centre for Modern Languages/Council of Europe Publishing.

Lugossy, R. (2006). Shaping teachers' beliefs through narratives. In Nikolov, M., & Horváth J. (Eds.), *UPRT 2006: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 313-336). Pécs: Lingua Franca Csoport.

Lugossy, R. (2006). Browsing and borrowing your way to motivation through picture books. In Enever, J., Schmid-Schönbein, G. (eds.), *Picture books and young learners of English* (pp. 23-35). München: Langenscheidt.

Lugossy, R. (2005). Learning English through Picture Books. *Learning Languages*, 10 (2), 16-17.

Lugossy, R. (2003). The Real Book Project: Using authentic reading materials with young EFL learners. In: Petrovic, E., Smajic, D., Bagaric, V., & Radisic, M. (Eds.), *Dijete I Jezik Danas*, (191- 203). Osijek: Sveuciliste Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku Visoka Uiteljaska Skola.

Lugossy, R. (2003). Code-switching in the young learner classroom. In: Andor, J., Horváth J., & Nikolov M. (eds.), *Studies in English Theoretical and Applied Linguistics* (pp. 300–309). Pécs: Lingua Franca Csoport.

A disszertációmban javasolt modellben a diákok műveltségének és idegen nyelvi kompetenciájának megszerzése, valamint a tanári tudás kialakulása integráltan, egymáshoz sokrétűen kapcsolódó folyamatokként jelennek meg. Ez az interakcionista, kontextusfüggő paradigma (Johnson, 2006; Johnson és Golombek, 2003) a szocio-konstruktivizmus episztemológiai hagyományába helyezkedik bele, és ennek megfelelően, a tanulást dialógusban létrehozott folyamatként értelmezi (Lemke, 2002; Vygotsky, 1978). Így, a tanárok tudása, a nyelvtudáshoz és a műveltséghez hasonlóan, szociális kapcsolatrendszerben épülnek (Lantolf és Thorne, 2006), és elválaszthatatlanok a résztvevők személyes, szakmai és kulturális háttérétől (Larsen-Freeman, 2002; Lemke, 2002; van Dam, 2002).

Disszertációm egyrészt a tanári tudás kialakulását vizsgálja. Az előző, tranzaktív tanárképzési modellektől eltérően, az interakcionista modellben a tanári tudás kialakítása nem merül ki a releváns elméletek, módszerek és technikák elsajátításában. Ezekon túlmenően, elsődleges szerepet kap az, hogy a tanárok reflektáljanak a saját praktikumukra, és azt azon kulturális tradíciók kontextusában értelmezzék, amelyek a tanítási-tanulási felfogásmodukat befolyásolják (Johnson, 2006, Johnson és Golombek, 2003). Magyarországon végzett kutatások alátámasztják, hogy az angol tanárok tanításról vallott elképzelései nincsenek összhangban az osztálytermi gyakorlatukkal (Nikolov, 2002): annak ellenére, hogy ismerik a nyelvelsajátítással kapcsolatos kurrens teóriákat, gyakorlatukat olyan, a nevelési kultúra által közvetített elképzelések alakítják, amelyeknek nincsenek tudatában. Ezért, a tanári tudás építése során elengedhetetlen, hogy a tanárok ne csak az elméleteket integrálják tudatosan a gyakorlatukba, hanem, a gyakorlatra reflektálva, artikulálják a tanításról-tanulásról vallott látens elképzeléseket, és próbálják meg összhangba hozni őket az explicit teóriáikkal. Így, a gyakorlatra való reflektálás nem merül ki az órai események szemlélésében, hanem elvezet azoknak az eszméknek a megismeréséhez és megértéséhez, amelyek az eseményeket irányítják.

A reflektív szemléletben, amely a bemutatott interakcionista paradigma sajátja, a tanárok tanulása nem ér véget az intézményesített oktatás befejezésével, hanem osztálytermi kontextusban, az elmélet és a praktikum integrálása során fejlődik tovább. Amennyiben a tanárok megértik, hogy tudásuk nem csak külső forrásból származhat, hanem az elméletek

saját kontextusban való értelmezéséből és alkalmazásából, az osztályterem a tanári tanulás állandó és legitím színhelyévé válhat (Johnson, 2006).

Disszertációm másik fókuszja a diákok műveltségének kialakítása, amely nem csupán írni-olvasni tudásukra korlátozódik, hanem az olvasáskultúra kialakítását célozza anyanyelven és idegen nyelven egyaránt. A tanári tudáshoz hasonlóan, a műveltség, ezen belül pedig a nyelvi műveltség megszerzése szintén beleágyazódik a szociokulturális kontextusba, és szerves egységben alakul a tanári tudással. A lineáris tanulási modellek a tanítás és tanulás viszonyát ok-okozati összefüggésben értelmezték, ezért a műveltség megszerzését is a tanítás közvetlen hatásának tulajdonították. Az interakcionista szemlélet tágabb értelmezése szerint a műveltség közösségben keletkezik (Lantolf és Thorne, 2006).

Ebben a folyamatban kiemelt szerep hárul a tanárookra, akik támogatni tudják a tanulókat a műveltség folyamatos formálódásában. Így például, fontos, hogy a tanárok építsenek a diákok otthonról hozott olvasáskultúrájára, és hogy integrálják az olvasmányokra vonatkozó javaslatukat (Heath, 1982, 1994; Nikolov, 2000). Ez akkor következhet be, ha a tanárok a műveltség kialakulását sokrétű, a szociokulturális háttérben gyökerező folyamatként értelmezik, amely a közösség folytonos dialógusában épül. Ehhez viszont az is szükséges, hogy a tanárok a saját tudásukat is közösségben létrejövő ismeretként értelmezzék, és gyakorlatukat az elméleti háttér, valamint a kontextus ismeretében folyamatosan újraértékeljék. Amennyiben a tanároknak tudatosodik, hogy saját és diákjaik tanulása egyetlen összefonódó dinamikus rendszert alkotnak, azt is megértik, hogy saját fejlődésük nem csupán előfeltétele a diákok fejlődésének, hanem annak eredménye is: azáltal, hogy segítik a diákok szocializálódását a könyvek kultúrájába, a tanárok is tovább építik a nyelvről és a műveltségről alkotott felfogásmódjukat. Csak ennek a relacionális, dinamikus és kontextusfüggő szemléletnek a birtokában tudják megfelelően segíteni a diákok műveltségének kialakulását.

A felvázolt interakcionista keretben (Lantolf és Thorne, 2006; Larsen-Freeman, 2002) kiemelt szerepet kapnak a narratívák, mint a tanárok és diákok tudását és műveltségét építő médiumok. Az elmúlt évek során növekvő figyelmet kapott a narratívák jelentésteremtő szerepe a különböző tudományágakban (Bruner, 1996; Copley, 2001; Ehmann, 2002; Horsdal, 2005, 2006; Keen, 2003; László, 2005a). Disszertációmban a narratívákat két perspektívából közelítettem meg. Egyrészt, mint lehetséges jelentés- és identitásteremtő eszközöket (Bruner, 1996; Horsdal, 2006; Schank és Abelson, 1995), amelyek „állványatként” („scaffolding”) segítik a kognitív, érzelmi valamint szociális fejlődést és a műveltség, ezen belül pedig a nyelvi műveltség megszerzését. Ezért, az angol órán való

- Larsen-Freeman, D. (2002). Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective. In C. Kramsch (Ed.), *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives* (pp. 33-46). London: Continuum.
- László J. (2005). *A történetek tudománya*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Lemke, J. L. (2002). Language development and identity: Multiple timescales in the social ecology of learning. In C. Kramsch (Ed.), *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives* (pp. 68-87). London: Continuum.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second language research, methodology and design*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Marriott, S. (1998). Picture books and the moral imperative. In Evans, J. (Ed.), *What's in the picture? Responding to illustrations in picture books* (pp. 1-24). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Nikolov, M. (2000). 'We do what we like': negotiated classroom work with Hungarian children. In M. Breen, & A. Littlejohn (Eds.), *Classroom decision-making: Negotiation and process syllabuses in practice* (pp. 83-93). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nikolov, M. (2002). *Issues in English language education*. Bern: Peter Lang.
- Rosen, B. (1988). *And none of it was nonsense: The power of storytelling in school*. London: Mary Glasgow Publications.
- Schank, R. C., & Abelson, R. P. (1995). Knowledge and memory: The real story. In R. S. Jr. Wyer (Ed.), *Advances in social cognition. Volume VIII* (pp. 1-85). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, F. (1988). *Joining the literacy club: Further essays into education*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Stephens, J. (1992). *Language and ideology in children's fiction*. London: Longman.
- Styles, M. (1996). Inside the tunnel: a radical kind of reading picture books, pupils and post-modernism. In V. Watson, & M. Styles (Eds.), *Talking pictures: Pictorial texts and young readers*, London: Hodder and Stoughton.
- van Dam, J. (2002). Ritual, dance, and play in a first English lesson: Bootstrapping a classroom culture. In C. Kramsch (Ed.), *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives* (pp. 237-265). London: Continuum.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wells, G. (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Zipes, J. (1983). *Fairy tales and the art of subversion: The classical genre for children and the process of civilization*. New York: Routledge.
- Zipes, J. (1997). *Happily ever after: Fairy tales, children, and the culture industry*. New York: Routledge.

- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. London: Sage Publications.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 70-90). Cambridge: Cambridge University Press.
- Donaldson, M. (1987). *Children's minds*. London: Fontana Press.
- Egan, K. (1989). *Teaching as story telling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ehmann, B. (2002). *A szöveg mélyén*. Budapest: Uj Mandátum Könyvkiadó.
- Elley, W. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 174-189.
- Evans, J. (1998). Responding to illustrations in picture books. In J. Evans (Ed.), *What's in the picture? Responding to illustrations in picture books* (pp. xiii-xviii). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Gebhard, J.G., & Oprandy, R. (1999) *Language teaching awareness: A guide to exploring beliefs and practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graham, J. (1998). Turning the visual into the verbal: children reading wordless books. In J. Evans (Ed.), *What's in the picture? Responding to illustrations in picture books* (pp. 25-43). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Heath, S. B. (1982). Questioning at home and at school: A comparative study. In: G. Spindler (Ed.), *Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action* (pp. 102-131). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Heath, S. B. (1994). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. In J. Maybin (Ed.), *Language and literacy in social practice* (pp. 73-95). Clevedon, Aron: Multilingual Matters.
- Hiebert, E. H. (1991). Introduction. In E. H. Hiebert (Ed.), *Literacy for a diverse society: Perspectives, practices, and policies* (pp. 1-6). New York: Teachers College Press.
- Horsdal, M. (2005, December). *Életút-történetek elemzése és értelmezése*. [Analysing and understanding life-story narratives] Retrieved on 8 June 2006 from: <http://civil.nepfoiskola.hu/3/3.1.3.htm>
- Horsdal, M. (2006, August). Life-story narratives in voluntary organisations. Retrieved on 9 August 2006 from: www.lua.it/esrea/papers/Horsdal.doc
- Hudelson, S. (1994). Literacy development of second language children. In F. Genesee (Ed.), *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community* (pp.129-158). Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 40(1), 235-257.
- Johnson, K.E., & Golombek, P. (2003). "Seeing" teacher learning. *TESOL Quarterly*, 37(4), 729-737.
- Keen, S. (2003). *Narrative form*. London: Palgrave Macmillan.
- King, N., & Nikolov, M. (1992). Storymaking and drama with two groups of Hungarian children. *Modern English Teacher*, 1, 1-8.
- Krashen, S. (1997-8.) Bridging inequity with books. *Educational Leadership*, 55(4), 18-22.
- Langer, J. A. (1991). Literacy and schooling: A sociocognitive perspective. In E. H. Hiebert (Ed.), *Literacy for a diverse society: Perspectives, practices, and policies* (pp. 9-27). New York: Teachers College Press.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. P. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.

longitudinális használatuk nem csak a tanulók nyelvi kompetenciáinak fejlesztésére alkalmas, hanem, sokkal tágabban szemlélve, elősegíti a diákok és a tanárok olvasáskultúrába való szocializálódást, és a tanulásról alkotott sokrétű és dinamikus felfogásmód kialakulását.

Másfelől, a narratívákat mint introspekciós módszert vizsgáltam: a tanári elbeszélések, az osztálytermi eseményeken túl, egy „belső tájképet” is láttatnak, mert fényt vetnek a történések mögötti gondolatokra („inner landscape,” Bruner, 1986. 11-12 o.). A narratív keret alkalmat teremt arra, hogy a tanárok elbeszéljék és ezáltal tudatosítsák az eddig nem-tudatos nevelési eszméket, amelyek a praktikumot befolyásolják. Így, a tanári narratívák nem csupán egy kultúra termékei, de ők maguk is kultúrateremtő eszközökké válhatnak (Bruner, 1987), azáltal, hogy alakítják a tanári gondolkodást és gyakorlatot.

E két szempont integrálásával egyrészt annak feltárására végeztem vizsgálatokat, hogy miként hatnak a narratívák angolul tanuló gyerekek és tanáraik motivációjára és olvasáskultúrájára, és hogyan építik interakcióban a könyvekről, kultúráról és az idegen nyelvről való tudásukat. Továbbá arra is kerestem a választ, hogy a narratívák, úgy is mint autentikus tananyagok, és úgy is mint tanári elbeszélések, hogyan segítik a tanárok szakmai fejlődését. Ez utóbbi kérdés megválaszolására, a tanárok elbeszéléseire támaszkodva vizsgáltam, hogyan értelmezik a tanárok a gyakorlatukat és a tanításról való felfogásukat, és hogyan építik tanári identitásukat a narratívákon keresztül. Empirikus kutatásaimban az interakcionista paradigma (Johnson, 2006; Lantolf és Thorne, 2006; Larsen-Freeman, 2002) olyan elméleti keretnek bizonyult, amely integrálja a tanulás kognitív, affektív, szociális és kulturális aspektusait, ezért jól használható a diákok és a tanárok sokrétű tanulásának vizsgálatára.

A disszertáció felépítése

A disszertációm két fő részre és azon belül hét fejezetre oszlik. Az első részben, amely az első négy fejezetet foglalja magába, bemutatom a kutatásokhoz kapcsolódó elméleti háttérrel. Az első fejezetben áttekintem azokat a neveléseméleti tradíciókat, amelyek nagy jelentőségűek a nyelvi nevelés kutatásában. Az áttekintés nem a teljesség igényével készült, hanem elsősorban az empirikus tanulmányokban vizsgált folyamatok jellegéhez igazodik. Ez indokolja, hogy a nevelésszociológiai elméletek tárgyalása során kiemelten foglalkozom azokkal a megközelítésekkel, amelyek nagy jelentőséget tulajdonítanak a tanulás és a tanítás szociális

kontextusának, beleértve a résztvevők személyes, szakmai és kulturális történetét (Bruner, 1987; Vygotsky, 1978), valamint a tanár szerepét a diákok tudásának kialakulásában. Továbbá, fontos szerepet kapnak a természettudományok területéről ismert káosz/komplexitás elméletek, amelyek a holisztikus, dinamikus és kontextusfüggő episztemológiai modellek közé tartoznak.

A káosz/komplexitás elméletek alap gondolata, miszerint a részek kölcsönhatásait vizsgálva juthatunk el olyan meglátásokra, amelyek az egyes elemek külön vizsgálata során rejtve maradnak (Larsen-Freeman, 2002), újszerűen alkalmazható a műveltség, az idegen nyelvi kompetencia és a tanári tudás kialakulásának vizsgálatakor. A káosz/komplexitás elméletek fogalomrendszere lehetőséget teremt arra, hogy ezeket a folyamatokat ne egymástól elszigetelve, egysíkúan közelítsük meg, hanem úgy, ahogy a valóságban léteznek: egymást teremtő kölcsönhatásban. Például a diákok műveltségének, és ezen belül a nyelvtudásnak a kialakítása szorosan összefügg a tanárok tudásával és a szocio-kulturális közeg eszmei hátterével.

A második fejezet a narratívák szerepét vizsgálja a műveltség és a tanári tudás kialakításában. A narratívákat olyan eszközökként tárgyalja, amelyek nagyban hozzájárulnak a gyermekek kognitív, nyelvi és érzelmi fejlődéséhez, különösen az egyén személyes és a szociális identitásépítéséhez (Bruner, 1987; Bettelheim, 1991; Horsdal, 2006; King és Nikolov, 1992; Schank és Abelson, 1995). Schank és Abelson kognitív pszichológusok rávilágítanak a narratíva jelentésteremtő szerepére az emberi gondolkodásban. A séma teória szerint az emberi tudás narratív sémák köré szerveződik: új eseményeket régi történetek alapján értelmezünk (1995). Ezért, minél több történetet hallanak és olvasnak a gyerekek, annál több lehetőségük nyílik a későbbiek során új ismeretek rendszerezésére és feldolgozására. Ez kiemelten vonatkozik a nyelvi fejlődésre, ezen belül pedig az idegen nyelvi tudás kialakítására. Margaret Donaldson (1987) kutatásai bizonyítják, hogy a gyermekek tanulása szituációhoz kötődő, és az új ismereteket leginkább az életükben releváns, értelmezhető kontextusba helyezve képesek elsajátítani. A második- és idegennyelv elsajátítás területén végzett kutatások szintén alátámasztják, a gyermekek életéhez kapcsolódó, motiváló kontextus jelentőségét (Elley, 1989), így igazolja a narratívák hordozta lehetőségeket a nyelvtudás kialakításában.

A kognitív fejlődést szolgáló szerepük mellett, Bettelheim (1991) a meséknek a gyermekek érzelmi fejlődésben betöltött sarkalatos szerepét hangsúlyozza. A mesék archetipikus történései alapvető egzisztenciális szorongásokat testesítenek meg, amelyek, ezáltal, feldolgozhatóvá válnak, és segítik a bontakozó gyermeki lelket értelemkereső

szavakat. A *One Moose, Twenty Mice* (Beaton, 2000) számolókönyvben a tanár és a gyerekek nem számolták végig a különböző állatokat, még csak az állatok között rejtőző cicát sem kellett megkeresniük. A könnyen érthető, és képekkel amúgy is megtámogatott *“One moose, but where’s the cat? Two crabs, but where’s the cat? Three ladybirds, but where’s the cat?”* nem is hangzott el, talán azért, mert a tanár úgy gondolta, hogy a kilenc éves gyermekek még nem képesek megérteni az érdekes, vizuális kontextusba ágyazott nyelvet. Ehelyett, rámutatott a képekre, és magyarul feltett kérdéseire (*“Hány katicabogár van a képen?”*) angolul várt választ.

Ez az óra aligha hivatott bárkit is meggyőzni az autentikus képekönnyveknek az angol nyelvi nevelésben betöltött szerepéről. A gyerekek kezdeti lelkesedése szemmel láthatóan alábbhagyott, amikor kiderült, hogy az angol órai mese-olvasás nem hasonlít a korábbi, anyanyelven szerzett tapasztalataikhoz. Márcsak azért sem, mert a tanár a felénél abbahagyta a könyvet, mondván, hogy a gyerekek még csak tízig tanulták a számokat angolul. Az órán történtek arra engedtek következtetni, hogy ennek a bizonyos tanárnak, aki nem tartozott a kutatások résztvevői közé, elengedhetetlen szüksége van megfelelő technikákra és releváns fogalmi háttérre, amelyen keresztül az órai jelenségeket értelmezni tudja, ahhoz, hogy diákjai és saját maga fejlődését segítse. Továbbá, ez a tapasztalat megerősített a dolgozatban is kifejtett meggyőződésben, hogy van még tennivaló a tanárképzés terén.

Hivatkozások

- Arizpe, E. (2006). Young interpreters: children’s response to pictures. In: J. Enever, & G. Schmid-Schönbein (Eds.), *Picture books and young learners of English* (pp. 35-48). München: Langenscheidt.
- Baddeley, P., & Eddershaw, C. (1994). *Not-so-simple picture books: Developing responses to literature with 4-12 year olds*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Bailey, K.M., & Nunan, D. (1996). *Voices from the language classroom: Qualitative research in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beaton, C. (2000). *One moose, twenty mice*. Bristol: Barefoot Books.
- Bettelheim, B. (1991). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. Fourth edition. London: Penguin.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 71(3), 691-711.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts.
- Cobley, P. (2001). *Narrative*. London: Routledge.

szempontjából, óvakodnak a holisztikus nyelvi neveléstől, és ezen belül a narratíváknak rendszeres és stratégikus használatától. Ehelyett, ragaszkodnak a tankönyvek biztonságát adó korlátaihoz, és még a narratívák használata során is hagyományos, behaviorista és nyelvtanifordításos hagyományok technikáiban gondolkodnak. Amennyiben a tanárok az idegen-nyelvi tudás építését organikus egységben látnák a műveltség kialakításával és saját tudásuk fejlesztésével, felismernék annak fontosságát, hogy más kontextusból szerzett tapasztalatokat átültessenek az osztálytermi gyakorlatba. Ebben az esetben, a narratívák, amelyek különben az első nyelv elsajátításának alapvető eszközei, nem szorulnának a nevelési kultúra peremére a magyar iskolákban, és az idegen-nyelv órán is létjogosultságot nyernének.

Másrészt, az eredmények azt is megerősítették, hogy a tanári tudás építése hosszantartó folyamat. Míg az első kutatásban résztvevő tanárokat csak négy hónapon át figyeltem, a második kutatásban bemutatott, négy éven át tartó longitudinális vizsgálat alkalmat adott arra, hogy dokumentáljam a tanulásról és tanításról, ezen belül pedig a narratívák használatáról alkotott felfogásuk pozitív változását az idők folyamán. Az eredmények azt mutatják, hogy a tanárok szakmai fejlődését egyrészt a könyvek rendszeres, és a kreativitásnak egyre nagyobb teret adó használata, valamint az ezzel összefonódó, értelmező reflexió befolyásolta. Az első tanulmányban szereplő tanárok esetében, a kutatási idő rövidege (négy hónap), nem tette lehetővé a tartós változások dokumentálását a tanításról és tanulásról vallott meggyőződéseik terén. A tanárok narratívák iránti lelkesedése mellett elfértek az ide vonatkozó kételyeik is, valamint a nyelvtan-központú oktatásba vetett hitük. Ez további érvként szolgál amellest, hogy ahhoz, hogy a tanári gyakorlat változzon, nem elég új tanterveket és új tananyagokat bevezetni. Tartós változások csak a gondolkodás és az attitűdök hosszantartó alakulásával érhetők el (Lemke, 2002).

Mindez felhívja a figyelmet arra, hogy a tanárképzés során kulcsfontosságú olyan releváns nyelvészeti, pszichológiai és szociológiai kereteket nyújtani, amelyek segítségével a tanárok értelmezni tudják az osztálytermi jelenségeket, és amelyek a fejlődés nyelvi, affektív és szociális aspektusait összefüggéseikben láttatják. Továbbá, rávilágít a tanári önreflexió szerepére, amelynek során az elmélet és a gyakorlat kölcsönösen megvilágítja egymást, és értelmezhetővé válik (Gebhard és Oprandy, 1999; Johnson, 2006). A reflexióra való nevelés különösen fontos lenne azokban a kontextusokban, ahol a tanári tudás építése jellemzően az elmélettől halad a praktikum felé, és a kettő nem ér össze egy koherens módszertanban.

Nemrég alkalmam adódott meglátogatni tizenegy kilenc éves gyermek iskolai angol óráját, ahol a tanár 45 percen belül három autentikus képeskönyvet használt. Nem olvasta fel őket, csak, rámutatva bizonyos képekre, kikérdezte az előzőleg kontextus nélkül megtanított

törekvéseiben. Fontos azonban hozzátenni, hogy nem csupán a mese műfaja járul hozzá a személyiség fejlődéséhez, hanem maga a narratív gondolkodás is. Bruner (1996) elkülöníti a narratív és a paradigmikus gondolkodást, és kiemeli az utóbbi fontosságát a személyiség fejlődésében és a kulturális identitás megőrzésében. Osztálytermi kutatások igazolják, hogy a narratívák kohéziót teremtő ereje osztályközösségek életében is látványos: a mesék és mítoszok hosszantartó használata pozitívan befolyásolja a résztvevők olvasási és nyelvtanulási motivációját, műveltségét, önkifejezését, valamint a közösség formálását (King és Nikolov, 1992; Rosen, 1988).

Szintén a második fejezetben kap helyet a narratívák más szempontú megközelítése is: introspekciós eszközként, a tanárok tanításról valló elbeszélései betekintést nyújtanak a tanárok gondolkodásába (Bruner, 1987; Horsdal, 2006; László, 2005a), és ezáltal válnak jelentésteremtő eszközökké. Bruner konstruktivista szemléletében a narratívák „világteremtő” eszközök (1987. 691 o.), amelyek, azáltal, hogy megfogalmazzák és értelmezik a valóságot, alakítják is azt. Így, a tanári narratívák nem csupán az elbeszélő tanárok gyakorlatát befolyásolják, hanem, hatással vannak a tanítási kultúra egészére.

A harmadik fejezet a műveltség kialakulását tárgyalja. A dolgozatban javasolt megközelítésben, a műveltség („literacy”) megszerzése túlmutat az írni-olvasni tudáson, és sokkal tágabb perspektívában gondolkozva, az olvasáskultúrába való szocializációt célozza. A lineáris tanulási modellektől eltérően, amelyek a tanítás és tanulás viszonyát ok-okozati összefüggésben értelmezték, és ezért a műveltség megszerzését is a tanítás közvetlen hatásának tulajdonították, az interakcionista szemlélet a műveltséget szociálisan létrehozott folyamatként értelmezi (Heath, 1994; Hudelson, 1985). Ezért, kialakulását nem csupán a közvetlenül írást-olvasást tanító tevékenységek befolyásolják, hanem a kulturális kontextus, például az ösztönző osztálytermi légkör, vagy a közösség (tanárok, társak, szülők) műveltségről hordozott felfogása is.

A műveltség kialakulásának dialogikus szemlélete tehát rávilágít a környezet, és ezen belül a tanár szerepére. Iskolai kontextusban elsősorban a tanárra hárul az a feladat, hogy olyan környezetet teremtsen, amely nem csupán az írást-olvasást elsajátítását segíti, hanem tartósan felkelti a gyermekek érdeklődését az írás és olvasás iránt, azáltal, hogy érdekes és értelmes tevékenységeknek láttatja őket (Hiebert, 1991; Hudelson, 1995; Langer, 1991; Smith, 1988). Például, kulcsfontosságú hosszútávon olyan tananyagokat és hozzájuk kapcsolódó tevékenységeket beépíteni a nyelvórába, amelyek felkeltik és megtartják az olvasás, és ezzel összefonódva, az idegen-nyelv tanulás iránti motivációt. A narratívák erre több ok miatt is alkalmasnak bizonyulnak.

Az intrinzikus motiváció megteremtése és a már előbb említett kognitív, affektív és érzelmi potenciáljuk mellett, a narratívák azért is jelentősek a nyelvi műveltség építése szempontjából, mert szorosan összefonódnak az anyanyelvi műveltséggel. Egyrészt, építenek az első nyelvből hozott háttértudásra és sémákra, másrészt, a nyelvi interdependencia kutatások eredményei szerint (Cummins, 1991), az idegen nyelven való olvasottság pozitívan befolyásolja az első nyelvi műveltség kialakulását. Ezt figyelembe véve, nagy jelentősége van a motiváló olvasmányoknak az angol órán, kivált a hátrányos helyzetű diákok esetében (Krashen, 1997-8).

A negyedik fejezetben az autentikus narratívák, ezeken belül pedig a képeskönyvek szerepét vizsgálom a műveltség kialakításában és az angol nyelvi nevelésben. A képeskönyveket általában kora gyermekkorhoz kötődő olvasmányokként tartjuk számon, amelyek átmenetet képeznek a „komolyabb” könyvek felé (Marriott, 1998). Ennél árnyaltabb megközelítések viszont figyelemmel kísérik a képeskönyvek eklektikus, intertextuális voltát, és hangsúlyozzák, hogy olvasásuk során bonyolult, a verbális és vizuális szöveget összehangoltan értelmező folyamatok zajlanak (Baddeley és Eddershaw, 1994; Evans, 1998; Graham, 1998; Stephens, 1992; Styles, 1996). Poliszemikus, többféle műfajt integráló diskurzusukból fakadóan, a képeskönyvek olvasása kreatív folyamat, amely szellemi kihívást jelent gyermek és felnőtt olvasóközönség számára egyaránt. Azáltal, hogy olvasásuk összefügg a kognitív, érzelmi, morális és művészeti fejlődéssel (Arizpe, 2006; Marriott, 1998; Stephens, 1992; Zipes, 1983, 1997), az autentikus képeskönyvek fontos szerepet tölthetnek be a gyermekek műveltségének kialakításában. Ez különösen érvényes az idegen nyelvi műveltség építésére, mert az idegen nyelv motiváló, a gyermekek számára releváns verbális és vizuális kontextusban jelenik meg, amely gondolkodásra és beszélgetésre sarkall (Baddeley és Eddershaw, 1998; Elley, 1989).

Az empirikus kutatások bemutatása és eredményei

A disszertáció második része túlnyomórészt öt és tizenkét év közötti angolul tanuló gyermekekkel és tanáraikkal végzett három empirikus kutatást foglal magába. Bizonyos esetekben azonban, a résztvevő tanárok középiskolásokat és felnőtteket is bevontak az osztálytermi kutatásaikba, így más korosztályok által nyert adatok is szerepelnek a vizsgálatok adatbázisában. A bemutatott tanulmányokban az idegen-nyelv tanulási és tanítási

sokrétű és dinamikus interakcióját vizsgálják, ezért a hangsúly sokkal inkább a folyamatok értelmezésére tevődött, mint mérhető és általánosítható eredményekre. Továbbá, az eredmények azért sem általánosíthatóak, mert a kvalitatív vizsgálatok jellemző módon viszonylag kevés résztvevővel dolgoznak. Ez a helyzet a négy nyelvtanár és diákjaik fejlődését bemutató vizsgálatban, valamint a gyermekek kommentárjait elemző kutatásban, ahol a négy legfiatalabb résztvevő (öt és nyolc év közöttiek) privilegizált háttérből jön, ezért sem tapasztalataik, sem viselkedésük nem tekinthető tipikusnak a korosztályukra nézve. Annak ellenére, hogy az eredmények a kutatásban bemutatott kontextus sajátjai, olyan tendenciákat tárnak fel, amelyek más tanárok számára is értelmezhetőek és tanulságosak lehetnek.

Ugyanakkor, a felsorolt korlátok a kutatások előnyeit is szolgálják, hiszen a tágabb és nyitottabb kutatási kérdések, valamint a kevés résztvevő, lehetőséget teremtett a folyamatok mélyebb és intenzívebb vizsgálatára. Ide kapcsolódik még a kvalitatív, különösen a narratívákat és interjúkat használó kutatásoknak az a sajátossága, hogy a résztvevők és a kutató nézőpontjait integrálják (Bailey és Nunan, 1996). Az emikusz és az etikus perspektívák ötvözése kétségtelenül szubjektívebb, de mindenképpen árnyaltabb keretet teremt a vizsgált jelenségeknek. Ezt mindhárom kutatás jól illusztrálja.

Mint említettem, az elemzett folyamatok sokrétű és dinamikus voltánál fogva, az eredmények újabb kérdéseket vetnek fel, és további kutatási irányokat jelölnek ki. Ezek közé tartozik az elmélet és gyakorlat integrálásának problematikája, specifikusan, hogy mennyire tipikus jelenség az, hogy a tanárok nem élnek a narratívákban rejlő lehetőségekkel a nyelvtanórán, kivált ami a gyermekek nyelvi nevelését illeti. Lényeges lenne ugyanezt a jelenséget megvizsgálni más idegen nyelvek, illetve más tantárgyak esetében is.

Összegzés

Kutatásaim eredményei alátámasztják, hogy a diákok műveltsége és idegen nyelvi kompetenciája, valamint a tanári tudás egymással szoros és sokrétű kölcsönhatásban alakulnak, és elválaszthatatlanok a kulturális kontextustól. Ezt bizonyítja az első kutatásban feltárt trend, miszerint a tanárok a tanárképzés során megszerzett teoretikus tudást nem integrálják a mindennapi gyakorlatukba. Például, annak ellenére, hogy elméleti szinten tisztában vannak a narratívák előnyeivel a nyelvtanulók és saját szakmai fejlődésük

A harmadik kutatás: Interakcióban megnyilvánuló értelemteremtés

A hetedik fejezetben bemutatott tanulmány öt és tizenkét éves gyermekeknek az autentikus angol képeskönyvek olvasása során elhangzó spontán, magyar nyelvű hozzászólásait, ún. „kommentálását” (Nikolov, 2002) elemzi. Az órai megfigyelések során gyűjtött adatok olyan kognitív és affektív folyamatokat tárnak fel, amelyek a képeskönyvek értelmezése közben zajlanak, és amelyek a gyermekek és tanárok interakcióiban nyilvánulnak meg.

A kutatás során gyűjtött adatok elemzése igazolja a kommentálás létjogosultságát az angolórán. Ezek a spontán megjegyzések ugyanis azt bizonyítják, hogy a gyermekek szívesen olvasnak autentikus könyveket az angol órán, és lelkesen nyilvánítanak eredeti véleményt az olvasottakról. Továbbá, a gyermekek magyar nyelvű hozzászólásai lehetőséget teremtenek arra, hogy a tanárok angolul reagáljanak rájuk, és így segítsék a gyermekek célnyelvi fejlődését. Ez, természetesen, csak abban az esetben lehetséges, ha a tanár úgy dönt, hogy reagál ezekre a kommentárookra, és beépíti őket a tanári diskurzusba. Vannak viszont a fejezetben arra is példák, amikor a tanár nem tartja helyénvalónak a kommentálást, és így elszalasztja a diákok által kezdeményezett spontán kommunikációs lehetőséget, és egyben a lehetőséget arra, hogy fenntartsa a gyermekek érdeklődését.

Az, hogy a tanárok hogyan reagálnak a tanulók kommentárjaira a képeskönyvek olvasása közben, összefüggésben van a tanulásról alkotott felfogásukkal. Azokban az esetekben, amikor a tanárok integrálták a gyerekek spontán megjegyzéseit a tanári diskurzusba, további lehetőségeket teremtettek a nyelvelsajáttásra és a kognitív fejlődésre. Ezáltal azt is jelezték, hogy a nyelvi fejlődést és műveltség kialakulását egységes és dinamikus, folyamatként látják, amelynek során a nyelvről, kultúráról és könyvekről való felfogás a résztvevők interakciójában épül. Másrészt, valahányszor a tanárok nem vették figyelembe a gyerekek hozzászólásait, egyirányú és lineáris tanulás-felfogásról, és több esetben autoriter tanárszemélyiségről árulkodtak.

A kutatások korlátai

Az eredmények mellett fontos megemlíteni a kutatás korlátait is, amelyek túlnyomóan a kvalitatív vizsgálatok jellemzőiből fakadnak (Creswell, 1998; Mackey és Gass, 2005). Elsősorban, mivel a bemutatott kutatások nyelvtanulók, tanulók, tanárok és környezetük

folyamatokat kognitív, affektív és szociális folyamatokkal összefüggésben vizsgáltam. A kutatás során a nyelvtanulók és a tanárok fejlődését egyaránt figyelemmel kísértem, mert tanulási folyamataik egymással dinamikus interakcióban kontextualizálódnak.

Mindhárom tanulmány kvalitatív vizsgálódás eredménye, mind az adatgyűjtést, mind pedig az adatok feldolgozását illetően. Ezért, a kvalitatív kutatási tradícióra jellemző módon, céljuk nem előre megfogalmazott hipotézisek bizonyítása, és általánosítható következtetések levonása volt, hanem sokkal inkább az angol nyelvi neveléshez kapcsolódó kognitív, nyelvi, affektív és szociális folyamatok leírása, elemzése és értelmezése, amelynek során további kérdések és hipotézisek merülhetnek fel (Creswell, 1998; Mackey és Gass, 2005). A következőkben bemutatom a három vizsgálat kutatási kérdéseit, adatgyűjtő eszközeit, és ismertetem a lényeges eredményeket.

Az első kutatás: A narratívák szerepe a tanárok tanulás-felfogásának alakulásában

Az ötödik fejezetben leírt vizsgálatban szereplő 32 gyakorló tanár a Pécsi Tudományegyetem angol posztgraduális képzésének résztvevője. Ők módszertani szemináriumukon azt a feladatot kapták, hogy bármely korosztállyal történeteket használjanak az angol órákon, és írásban mutassák be kísérleteik eredményét. Ilyen módon, a kutatás két síkon kívánta vizsgálni a narratívák és a nyelvtanulók, valamint a nyelvtanárok kapcsolatát: egyfelől célja volt bemutatni az angol órán kiegészítő anyagokként használt narratívák szerepét a nyelvtanulók és tanárok fejlődésében, különös tekintettel a tanárok narratívák iránti attitűdjére. Másfelől, a tanárok elbeszéléseit kontextusba ágyazott jelentésteremtő eszközökként vizsgálta. Ilyen szempontból a narratívák keretet teremthettek arra, hogy a praktikumukat értelmezni próbáló tanárok a látszólag különálló osztálytermi jelenségeket koherens rendszerben lássák, és a közösség nevelési tradícióiban kontextualizálják (Bruner, 1987). A kutatás eszközeiként a résztvevő tanárok órai önmegfigyelése és a megfigyeléseket elmesélő és elemző dolgozataik, a szemináriumi beszélgetésekről készült jegyzeteim, valamint egy, a narratívák órai használatára és a tanárok olvasási szokásaira fókuszáló kérdőív szolgált.

A vizsgálat feltárja a tanárok ambivalens narratíva-felfogását. Annak ellenére, hogy tisztában vannak a narratívák kognitív, affektív és szociális előnyeivel, valamint a tanári fejlődésre tett jótékony hatásukkal, attól tartanak, hogy rendszeres órai használatuk értékes időt venne el a nyelvtanközpontú tanítástól, amit saját pedagógiai szocializációjuk folytán

elsődlegesnek vélnek a nyelvi nevelésben. Ez a meggyőződés feltehetően részben a nyugati episztemológiai tradícióra jellemző felfogásban gyökerezik, amely előnyben részesíti az analitikus gondolkodást a narratív gondolkodással szemben (Bruner, 1996; Egan, 1989; Wells, 1986). Ennek mentén felértékelődik az explicit, lépésről lépésre történő tanítás, a kreatív, gondolkoztató, és a tanulók autonómiáját serkentő tevékenységek rovására. Másrészt, az eredmények arra is rámutatnak, hogy a vizsgált tanárok a tanárképzés során megszerzett elméleti tudást nem integrálják a mindennapi gyakorlatukba. Így, továbbra sem tudnak elrugaszkodni az egymástól elszigetelt, teoretikus hátteret nélkülöző technikák szintjétől, egy, a teóriákat és technikákat koherensen látó koncepció felé.

Az, hogy a tanárok nem alkalmazzák az elméleti tudásukat a gyakorlatban, abból a meggyőződésükből is kitűnik, hogy az autentikus narratívákat túl nehéznek vélik a nyelvtanulóknak. Érdekes megemlíteni, hogy a tanárok mindig a nyelvi nehézséget említik, és nem veszik figyelembe azokat az esetleges fogalmi nehézségeket, amelyek nehezíthetik a megértést. Ez a megközelítés egyrészt azt sugallja, hogy a szöveg megértéséhez ismernünk kell a benne szereplő szavakat és nyelvi szerkezeteket; másrészt, nem veszi figyelembe azokat a természetes szövegértési stratégiákat, amelyekhez az első nyelven is spontán folyamodunk, mint például a háttértudás és a szövegkörnyezet felhasználása, valamint a segítségkérés. Ezek szerint, a nyelvtanulók akkor állnak készen az autentikus narratívák befogadására, ha már megtanították nekik a megfelelő nyelvezetet. Ez a nézet ellentétben áll azokkal az explicit kommunikatív elméletekkel, amelyeket a vizsgált tanárok vallanak, és a kommunikatív kompetencia fogalmával, amely a nyelvi nevelés fő céljai között szerepel.

A második kutatás: Az autentikus képeskönyvek szerepe a műveltség kialakításában

A hatodik fejezetben hét és tíz év közötti magyar iskolás gyerekekkel és az őket tanító négy tanárral végzett kutatást mutatok be. A három pécsi és egy Pécs környéki általános iskolában végzett vizsgálat során a gyermekek és tanáraik autentikus angol képeskönyveket olvastak az angolórán, a tananyag kiegészítéseképpen. A kutatás egyrészt azért újszerű, mert az autentikus képeskönyvek olyannyira ritkaság számba mennek Magyarországon, hogy a kutatásban résztvevő gyerekek ezidáig nem is láttak ezekhez hasonló könyveket. Másrészt, a rendszeres órai használat mellett, a tanulók, a magyarországi gyakorlattal ellentétben, ki is kölcsönözhatték a könyveket. A vizsgálat céljai között szerepelt, hogy betekintést engedjen a gyermekek és tanáraik motivációjába, angol nyelvi fejlődésükbe, és órai együttműködésébe,

valamint a szűkebb közösség (tanárok, diákok, társak, testvérek, szülők, kollégák) együttműködésébe az autentikus gyermekkönyvek olvasása során.

Az eredmények igazolni látszanak az autentikus narratíváknak a nyelvi, érzelmi és szociális fejlődésre tett jótékony hatását. A képeskönyvek olvasása során a diákok és a tanárok egyaránt intrinzikus motiváció jeleit mutatták az idegen nyelv és az idegen nyelven való olvasás iránt. A tanárok beszámolnak arról, hogy nyitottabb és kölcsönösen elfogadóbb kapcsolatuk lett a diákjaikkal, és a gyermekek is toleránsabbak, és az órai munka során együttműködőbbek lettek egymással.

A longitudinális vizsgálódás alkalmat adott arra, hogy megfigyeljem a tanári attitűdök változását is, a kutatás kezdetén megnyilvánuló szkepticizmustól az autentikus könyvekben rejlő lehetőségeket értő, és használatukat szakmai kihívásnak tekintő magatartásig. A négy vizsgált tanár közül hárman a szakmai fejlődés jegeit mutatták, motivációban, reflexióban és autonómiában: érzékenyebben és differenciáltabban reagáltak a gyerekek érdeklődésére és szükségleteire, és szívesen kísérleteztek új anyagokkal és osztálytermi eljárásokkal. Tudatosabb és autonómabb tanárokká váltak. Az autonómiára vonatkozó eredmények azért is fontosak, mert a magyarországi nevelési hagyományok elég kevés teret adnak a tanárok egyéni gondolatainak és döntéshozatalának a tanítás folyamatát illetően. Amint azt az ötödik fejezetben bemutatott kutatás is igazolja, a tanárok legszívesebben a tankönyveket követik, és nehezen vállalkoznak a kísérletezésre, pedig nem csak a diákok életében hozhat változást, hanem a tanári tudás építéséhez is elengedhetetlen (Johnson, 2006).

A kutatás egyik fontos eredménye az első és második nyelvi olvasási motiváció kölcsönhatására vonatkozik. A tanárok beszámolnak arról, hogy az angol nyelvű képeskönyvek látványosan felkeltették a gyermekek olvasás iránti érdeklődését, és szívesen hozták be saját, magyar nyelvű könyveiket az angolórára. Ez az eredmény kivált a hátrányos helyzetű tanulók esetében fontos, ahol a könyvek használata a nyelvórán nem csak a nyelvi kompetencia kialakítását célozza, hanem a hátrányos helyzetből adódó, műveltségbeli hiányokat is ellensúlyozni hivatott. Mindazonáltal, további longitudinális vizsgálat tárgyát képezi, hogy az autentikus narratívák hosszútávú és rendszeres olvasása angolul hogyan hat az anyanyelvi olvasási motivációra.

Lugossy, R. (2003). "I think my mum's a witch": teaching tips. *Chalkface*, 45, 5-6.

Nikolov, M., & Lugossy R. (2003). Real books in real schools: using authentic reading materials with young EFL learners. *Novelty*, 10 (1), 66-75.

Bors Lídia, Nikolov Marianne & Lugossy Réka. (2001). Az angol nyelv oktatása pécsi általános iskolákban. *Iskolakultúra*, 1 (4), 73-89.

Lugossy Réka. (2001). Autentikus anyagok a nyelvórán. In: Papp Andrea (Ed.) *A gyermekirodalom helye a magyar felsőoktatásban* (pp. 54-59). Budapest: ELTE Idegennyelvi Lektorátus.

Lugossy, R. (1998). When giants turn out to be good. *Novelty*, 5 (3), 37-43.

