

MICHEL CANDELIER

A nyelvi sokféleségre való fogékonyság kialakítása – az általános iskola céljaihoz és lehetőségeihez igazodó módszer

1. Bevezetés

Bevezetőül néhány évet visszamennék az időben, hogy ismét felhívjam a figyelmet egy paradoxonra, melyet 1994-ben tártam fel Peter Doyé egyik cikkének olvasása alkalmával (Candelier 1994). A szerző ebben az írásában (Doyé 1993) azokat az elmúlt negyven év folyamán felsorakoztatott érveket vizsgálta, melyek amellet szólnak, hogy helyes a nyelvtanulást az általános iskolában elkezdni.

Azokat – a fejlődépszichológia és a fiziológia területeihez tartozó – érveket, melyek szerint van a nyelvtanulásban egy „ideális kor”, az akkori ismeretek fényében Doyé elvetette. Csupán kétféle érvek kegyelmezett meg Doyé: egyrészt, ahhoz, hogy egy csoport ne tekintse a saját normáit kizárólagosnak, hanem nyitott legyen a másásra, elég korán kell a csatornákat kinyitni; másrészt a jövő polgárait szükséges felkészíteni a multikulturális világban való életre.

Noha nem pontosan értettem, miért tekinti ezt a két érvet különböző típusúhoz tartozónak, csatlakoztam ehhez a véleményhez. Csodálkozva tapasztaltam azonban, hogy Doyé akkor – és azóta is – az általános iskolában való *egyetlen* idegen nyelv tanítása mellett érvel, nem pedig a „nyelvi érzékenység kialakítása” típusú megközelítés mellett, amely a nyelvi sokféleséggel való találkozást biztosítaná.

Csodálkozásom elképedéssé vált, amikor később azt olvastam, hogy a szerzőt a továbbiakban foglalkoztató „problémák” között szerepel, hogyan lépnek át „az egyik idegen nyelvvel elsajátított gondolkodási és magatartás modellek azokba az attitűdökbe, melyek az általános értelemben vett idegenre vonatkoznak.” Magyarul: egy bizonyos másság tudatosítása hogyan változik át az általában másásra vonatkozó attitűdökké.

Ez a paradoxon előadásom központi témájához vezet; sőt, mi több, a címben szereplő első tézist (a nyelvi érzékenység kialakítása az általános iskola céljaihoz igazítva) érvként támasztja alá. Természetesen tovább megyek, hiszen ez az érv túlságosan általános; megpróbálom tehát finomítani és a tárgyhoz igazítani, kétféle adathalmazra támaszkodva:

Michel Candelier az Université René Descartes Paris V) professzora, a FIPLV volt elnöke; ezt az előadást a CRAPEL 1999. május 27–29-i, Nancyban tartott kollokviumán tartotta. A magyar fordítást Lovas Eszter és Lőrincz Ildikó készítette. – *A szerk.*

- egyrészt az Evlang, a „nyelvi érzékenység kialakítását” célzó általános iskolai program életbe lépése óta összegyűlt gondolataimra;
- másrészt azoknak a rendelkezéseknek a vizsgálatára, melyek 1989 óta a franciaországi általános iskolai nyelvoktatást kívánták szabályozni.

Azt is meg kell jegyezmem, hogy a címben szereplő első tézis – a nyelvi érzékenység kialakítása az általános iskola céljaihoz igazítva – szélesebb, mint az Evlang program céljainak és az általános iskolai nyelvoktatás céljainak összehasonlítása. Noha elvileg az általános iskolai nyelvoktatás a lehető legnagyobb mértékben kíván hozzájárulni az iskola általános céljaihoz, azt soha sem fedheti le teljesen.

Ideális esetben a jelen elmélkedésnek két dolgot kellene következetesen végigvizsgálni: a nyelvi érzékenység kialakításának céljait összevetni egyrészt az iskola általános céljaival; másrészt azokkal a célokkal, amelyeket az általános iskolai nyelvoktatás kíván elérni. Ennél szerényebb dologra vállalkozom: a nyelvi érzékenység általános iskolában való kialakításának céljait hasonlítom össze ugyanezen intézmény deklarált nyelvoktatási céljaival; majd néhány, az iskola általános céljaira vonatkozó megjegyzést fogok tenni.

Megjegyzéseimben különös hangsúlyt kap annak a kis csoportnak a munkája, mely 1997/98-ban irányításommal ezen a problémán dolgozott az Evlang projektum keretében.¹ Az 1995-ös francia általános iskolai tanterveket tanulmányoztuk, főként a III. ciklus (8–9 évesek) számára kiadottakat, mivel ezt a korcsoportot érinti az Evlang program. Mint ismeretes, ezeknek a tanterveknek van egy „Egyes ciklusok alatt elsajátítandó képességek” című fejezete, mely a különböző alfejezetben tárgyalják a „kompetenciákat”: általánosságban [compétences transversales], a nyelvvel kapcsolatosakat, valamint a különböző tantárgyakra vonatkozókat. Az alábbiakban visszatérünk ezekre a részterületekre.

Most, miután a címben szereplő első tézist – a nyelvi érzékenység kialakításának az általános iskolai célokkal való összehangolását – illusztráltuk, rá kell térnünk a másodikra: az általános iskola lehetőségeivel való összehangolásra.

Mindenekelőtt azt kell megvilágítani, hogy mit is értünk „a nyelvi érzékenység kialakításán” az általam irányított európai Evlang programban.

2. Hogyan jelenik meg a nyelvi érzékenységnek általános iskolában való kialakítása az Evlang programban?

Az Evlang program 1997 végén került a Socrates programba (Lingua, D akció),² és az általános iskolai oktatás utolsó két évét érinti (8–9 évesek).

A nyelvi érzékenység kialakítása révén két területen várunk a gyerekekre kedvező hatásokat:

- pozitív attitűdök és reprezentációk kialakulásában: 1) a nyelvi és kulturális sokféleség iránti nyitottságban; 2) nyelvtanulásra való motiválásban (vagyis attitűdök fejlesztésében);
- olyan metalingvisztikai/metakommunikációs képességnek (megfigyelőképességnek és vitakészségnek), valamint kognitív képességek kialakulásában, amelyek a nyelvek elsajátítását megkönnyítik (beleértve magát az iskolai nyelv(ek)et vagy az anyanyelv(ek)et is (készségfejlesztés).

Az Evlangban meghatározása szerint akkor beszélhetünk nyelvi érzékenység kialakításáról, ha a tanórai tevékenységek egy része olyan nyelvekre irányul, melyeket az iskola egyébként nem tanít (ezek a nyelvek lehetnek egyes gyermekek anya-

nyelve vagy más nyelvek is). Ezzel azonban nem állítjuk azt, hogy pusztán az ezekre a nyelvekre irányuló munka megérdemli a nyelvi érzékenység kialakításának [vagyis az „éveil”-nek] a nevét. Egy ilyen megkülönböztetésnek semmi értelme sem lenne, hiszen olyan általános – a legtöbb esetben összehasonlító – munkáról van szó, mely egyszerre érinti ezeket a nyelveket, az iskola nyelvét vagy nyelveit, s az esetlegesen az iskolában tanult idegen (vagy más) nyelvet.

Ez a fajta módszer alkalmazható: *a)* vagy olyan iskolákban, melyekben az iskola (egyetlen) nyelvén kívül semmilyen más nyelvet nem tanítanak; *b)* vagy olyan iskolákban, melyekben az iskola nyelvén kívül egy idegen (esetleg második, vagy regionális) nyelv oktatása folyik, vagy kétnyelvű iskolákban (két nyelven folyó oktatás, melyhez hozzáadódhat egy újabb idegen nyelv oktatása).

Az Evlang program mindkét esetben arra törekszik, hogy legszorosabban kapcsolódjon az iskolai tantárgyak összességéhez.

A fenti javaslatokat a nyolcvanas években a „Language Awareness” program keretei között Nagy-Britanniában folyó úttörő munka (lásd Hawkins 1984, Donmall 1985, az ausztráliai előzményekről De Fazio 1974), valamint az elmúlt évtizedben Európa különböző pontjain kidolgozott általános iskolai kísérleti programok ihlették (többek közt lásd Dabène 1991, De Pietro 1995, Haenisch és Thürmann 1995, Perregaux és Magnin Hottelier 1995, Nagy 1996).

Az Evlang programon belül három fő tevékenységi területet különböztethetünk meg: didaktikai segédanyagok kidolgozását és tesztelését; nyelvi érzékenység kialakítását szolgáló tananyag értékelését; valamint azoknak a tanároknak a továbbképzését, akiknek az óráin kerül sor a tananyag értékelésre. Egészében nézve, az első évben (1997 decemberétől 1998 novemberéig) a tananyagok kidolgozására, a második és a harmadik évben az értékelésre fektettük a hangsúlyt.

„Didaktikai segédanyag” az az tananyag, mely az esetektől függően két-öt (25–45 perces) óra megtartásához elegendő. Legnagyobb részük más tantárgyak illetékességi körébe tartozó tevékenységeket is előírnyoz, vagy arra ösztönzi a tanárokat, hogy más tantárgyakra is kiterjessék az anyagot. A módszer nagyjából a felfedezés pedagógiáján alapul – különféle tanítási technikák alkalmazásával. A témák lényegében a nyelvi változatosságot, a nyelv működését, használatát és tanulását, az írásrendszereket, a beszélt és az írott nyelv viszonyát, valamint a nem nyelvi kommunikációt érintik.

A tananyag két részre oszlik, amelyeket eltérő módon igyekszünk értékelni: az Institut de Recherche en Economie de l’Education de l’Université de Bourgogne (IREDU) kb. 150 osztályt érintő kvantitatív értékelést végez; a másik mód kevésbé szisztematikus: kvalitatív értékelés, amely óralátogatásokon, kérdőíveken vagy interjúkon és a tanár naplóján alapul. Mindez 2000 júniusáig fog tartani.

Az értékelésben részt vevő osztályok pedagógusai osztálytanítók, vagyis az összes tantárgyat ők tanítják. Kétnapos továbbképzésen vesznek részt (majd egy további napra „visszatérnek” a továbbképzésre, egy vagy két hónappal azután, hogy a programot az osztályban elindították).³

3. A nyelvi érzékenység kialakítása és az általános iskola céljai

Kezdjük csak ezekkel a törekvésekkel. Közismert, hogy Franciaországban az általános iskolai nyelvoktatás intézményes céljai feltűnően ingadoztak 1989-től napjainkig. Azt is kijelenthetjük, hogy lényegében három egymást követő alkalommal há-

rom egymástól eltérő célrendszer érvényesült, melyek egyike sem épült az előzőre. Ennek a történetnek a további részleteibe nem bocsátkozom; ehelyett abból az elvből fogok kiindulni, hogy ezeken az ingadozásokon túl, a különböző időszakokban kijelölt célok összessége alkotja azt a halmazt, amelyet az iskola fontosnak tekinthet. Engem ez a halmaz érdekel a továbbiakban.

Ezt a halmazt három részhalmazra oszthatjuk: egy nyelvnek tulajdonképpeni tanulására; a nyelvtanulásra történő felkészítésre; valamint az iskola szélesebb értelemben vett céljaihoz való hozzájárulás halmazára. Ez utóbbi vonatkozhat általános kompetenciákra vagy más tantárgybeli kompetenciákra. Természetesen három nem teljesen elkülönülő halmazról van szó.

Ha megvizsgáljuk a legfrissebb, 1998. július 2-i *Bulletin Officiel*-ben [Művelődési Közlöny] megjelent rendeletet, mely a CM2 osztálytól kezdve (vagyis 9 éves kortól) helyezi el az élő nyelvek oktatását, az láthatjuk, hogy a szerzők világosan állást foglalnak az első halmaz kérdésében. Kimondják, hogy „egy élő nyelv oktatását ezentúl tanulási kategóriákban megfogalmazott elvárások jellemzik, melyekből kiindulva a tanár fel tudja mérni a tanulók haladását és az elsajátított ismereteiket a hatodik osztálybeli (tíz éves kori) tényleges értékelést szem előtt tartva”. Ez a mondat rejtett módon utal a már említett „ingadozásokra”. Az 1989. évi rendelet előírta, hogy „ennek a kezdeti oktatásnak a későbbi, valódi nyelvtanulást kell szolgálnia”. Tehát itt még nem volt szó „valódi tanulásról”. Az 1991. évi rendelet a másik nézet mellett érvel, jelezve, hogy „a kezdeti nyelvtanulást valódi tanulásként kell értelmezni, nem pedig egyszerűen csak a fogékonyság kialakításaként”. Az 1995., 1996. és 1997. évi rendeletekben megint az ellenkező nézet kerül előtérbe. 1997-ben felhívják a figyelmet arra, hogy „a kezdeti nyelvtanulás az általános iskola egyik osztályában – beleértve a CM1 osztályt (8 évesek) sem lehet rendszeres, és nem is értékelhet”.

Most ne foglalkozzunk azzal, hogy nincs – legalábbis a gyermekeket érintő – értékelés, ez ugyanis igazán sosem jelentett gondot, hanem inkább a „rendszeresség” visszautasításával, mely egyáltalában nem egyeztethető össze a „valódi nyelvtanulással”. Egyébiránt az 1998. évi utasítások helyesen hangsúlyozzák, hogy „mind-egyik esetben strukturált tanulás bevezetéséről van szó”. Jegyezzük meg még – annak szemléltetése céljából, hogy az itt elmondottak a dolgok bizonyos fokú leegyszerűsítéséből erednek –, hogy az 1995. évi rendelet még „módszeres haladásról” szólt.

Láthatjuk, hogy a „tanulás” és a „tanulásra való felkészítés” elvéről szóló vita az általános iskola nyelvtanítási céljainak abba a közös halmazába tartozik, mely az általam első két halmazba osztott célok metszete. Természetesen igaz az, hogy egy nyelv tanulására való felkészítés a nyelvtanulásra általában felkészít. Hamarosan vissza fogunk térni az előbb említett célok némelyikére.

Az azonban, hogy a rendeletekben visszautasítják, hogy a kezdeti nyelvtanulás a rendszeres tanulás folyamatának része legyen, nem jelenti a tanulásról való teljes lemondást. Az 1995., 1996. és 1997. évi rendeletek „Elsajátítandó kompetenciák” cím alatt „nyelvi funkciók” és ezeknek megfelelő kifejezések listáját tartalmazzák. A legelső, 1989-es rendelet pedig kimondja, hogy az előírányozott tanulás „az alapstruktúrák kezeléséhez és egy egyszerű, hasznos szókincs használatához fog vezetni”.

Nyilvánvalóan – mint ahogy erre már korábban felhívtam a figyelmet – az Evlang ilyesmire nem törekszik, mivel nincs benne szó, ahogy már ezt is elmondtuk, egyes idegen nyelvek tanításáról. Azt persze megfigyelhettük, hogy a gyerekek a szóba kerülő különböző nyelvek szórványos elemeit memorizálják, és ezeket nagy élvezettel ismételtetik. Ez azonban az Evlang céljai közt nem szerepel.

Amint azt már nagyjából vázoltuk, az Evlang céljai igen ambiciózusak, már ami a nyelvtanulásra való felkészítést illeti. Itt is érdekes eltérések kerülnek ki a különböző tantervi utasítások összehasonlítása által. Míg a legfrissebb (1998. évi) rendelet előírja, hogy például „a tanulókkal gyakoroltatni kell a tanult nyelv ritmikus hangzó szekvenciáinak és intonációs sémáinak hallgatását, észlelését, felismerését, reprodukcióját és létrehozását” [a kiemelés tőlem, M. C.]; az 1995. és az 1996. évi rendelet a „hallásfejlesztésre” általánosságban helyez hangsúlyt. Ez 1995-ben „elsődleges fontosságú”, a „hallás utáni megértés képességének fejlesztésével” együtt. Az 1996. és az 1997. évi rendeletekben persze még mindig találhatunk olyan részeket, melyek egy bizonyos nyelv, vagy általában nyelvek tanulására való felkészítésre utalnak; 1997-ben azonban egyértelműen kijelentik, az a tény, hogy a gyerekek az általános iskolában több nyelvvél találkozhatnak, mivel „a tanároknak lehetőségük van egy általuk választott nyelv tanítására”, „az általános iskolai kezdeti élőnyelv oktatás céljainak megfelel”.

Ez a tanulásra való felkészítés nem korlátozódik a nyelv hangkészletének megismertetésére. Az 1996. évi rendelet, melyet az 1997. évi megismétel, „kezdeti idegennyelv-oktatás”-on azt érti, hogy „a tanulók lassacskán ráébredjenek, hogy egy idegen nyelv sem nem az anyanyelvük tükörképe, sem nem egyszerűen szavak egymás mellé tétele”. Láthatjuk tehát a második részhez tartozó harmadiktól való elválasztását, amelynek természetesen része az iskolai oktatás nyelvére irányuló készségfejlesztés. Említsük még meg, hogy az öröm fogalmával is találkozhatunk: „a tanulókat fogékonnyá kell tenni a nyelv néhány elemének hallgatása, megértése, reprodukciója és produkciója öröme”, ennek pedig a nyelvtanulásra való felkészítés szerves részének kell lennie, amint azt a 1996. és az 1997. évi rendeletekből megtudhatjuk.

Az Evlang céljait összefoglaló anyag⁴ néhány részlete kellően fogja illusztrálni, hogy az előbb említettek az Evlang egyik kedvelt területét képezik, nemcsak azért, mert több nyelvvél való találkozás az ilyen felkészülést sokkal gazdagabbá teheti. Vegyük például azt, hogy meg akarjuk értetni, egy nyelv nem egy másik tükörképe: hogyan tehetnénk ezt jobban, minthogy az iskola nyelvét nemcsak egy, hanem *több* idegen nyelvvél összevetve mutatjuk be? Sorolhatnánk a hasonló példákat. De lássuk az említett anyag részleteit, melyek – az esetektől függően – három terület fejlesztésében tűz ki célokat: tudás, tudni-hogyan [franciául: *savoir faire*; angolul *know-how*] és attitűdfejlesztés. Ezek szerint az a cél, hogy a tanulók képesek legyenek

- „olyan nyelvek ismeretlen hangjait megkülönböztetni (érezni és össze nem tévesztetni más hangokkal), melyek vagy ismeretlenek, vagy egy ismert nyelv nem ismert változatai”;
- „ismeretlen nyelv szó-hosszúságú hangsorait memorizálni”;
- „ismeretlen hang-írás megfelelését gyakorolni az olvasásban és írásban”;
- „felismerni azt, hogy a nyelvek közt egyidejűleg hasonlóságok és különbségek is vannak”;

- „ismeretlen nyelv mondatainak elemzésében olyan distinkciókhoz és viszonyításokhoz folyamodni, amelyek ismert nyelvek elemzésekor használatosak”;
- „ismeretlen nyelvben egy nyelvi elemnek az ismert nyelv megfelelő elemeitől eltérő sajátosságokat tulajdonítani”;
- „ismeretlen vagy egy ismert nyelv különböző mondataiban rendszeresen előforduló nyelvi jelenségek alapján szintaktikai szabályszerűségeket levonni;”
- „tudatosítani, hogy a nyelvek eltérő módon fejezik ki a valóságot;”
- „bizakodva hozzákezdeni ismeretlen nyelvekre irányuló feladatok elvégzéséhez;”
- „szívesen találkozni más nyelvekkel”;
- „érdeklődést mutatni az iránt, hogy később olyan nyelveket is tanuljanak, amelyek most nem állnak rendelkezésére”.

Az alsó tagozatos nyelvoktatás saját követelményeihez képest az Evlang módszernek mégis van egy szegény rokona: az az elvárás, amelyet például az 1995. évi rendeletek is megfogalmaznak a hangképző szervek iskolázásának megkezdésével kapcsolatban szavak és grammatikai szócsoportok reprodukálásával. Erre a későbbiekben még kitérek.

De térjünk át a célok harmadik halmazára. 1989-től világosan megfogalmazták, hogy a javasolt tananyag feladata „egyidejűleg” az is, hogy „az alsó tagozatos alapvető ismeretek elsajátítását elősegítse ...”

Az 1996-os rendeletben felkéri az oktatót, hogy „ezeket az oktatási egységeket [idegen nyelvi egységeket] illesszék be a ciklus [vagyis az alsó tagozat – *A ford.*] összefüggő és tagolt oktatási programjába”. Az 1997-es utasítások pedig az iskolában oktatott tantárgyakhoz való kapcsolódást emelik ki, ami „lehetővé teszi, hogy az osztálymunka során az elsajátított élőnyelvi ismereteket egyéb területen is felhasználják”. Emellett kívánatos, hogy az oktató „kedvezően fogadja a tanuló olyan észrevételeit, amelyek arra utalnak, hogy átjáró ösvényeket próbálnak kialakítani a francia és az idegen nyelv között”. Az 1998-as rendelet ezt a célkitűzést erősíti meg: „Az többi iskolai tantárgyhoz hasonlóan, az élőnyelvek és a hozzájuk kapcsolódó kulturális ismeretek is hozzá tartoznak a gyermek globális képzéséhez: elősegítik az ismeretek és a gondolkodás szerveződését és lehetővé teszik a másság tudatos felismerését.” Ugyanez a rendelet pontosan meghatározza, hogy ez jelenthet „általános képességeket, mint a memória fejlesztését, illetve tájékozódást”, valamint „a tanulóknak az anyanyelv és az idegen nyelv közti összefüggésekre vonatkozó észrevételeit”. De jelentheti azt is, hogy a tanuló az iskolában feldolgozott ismereteket az iskolai munkán kívül is hasznosítja (számolásban, a dátumhasználatban, az idő fogalmával kapcsolatban, a szabadtéri játékok során a cselekvést kifejező igék használatában, ez utóbbi a gyermek által elsajátítandó ‚alapvető nyelvi funkcióra’ utal).”

A fentiekhez még hozzá kell tenni az olyan fordulatokat, hogy például „az élőnyelvek és a kapcsolódó kulturális ismeretek elsajátítása elősegíti a gyermeket körülvevő világról alkotott ismereteinek kiszélesedését”(1995-ös utasítások); vagy azt, hogy „nyitottá kell tenni a tanulót egy idegen (más) világ valóságára is – oly módon, hogy a különböző szokások viszonylagosságát tudatosítjuk vele”. Egy nyelv oktatásakor persze mindig felmerül a kérdés, hogy a sokféleségre, vagy pedig egyetlen sajátos „másságra” nyit kaput.

Az eredmény mindenestre sovány ahhoz képest, amit ebben a harmadik aspektusban a nyelvi érzékenységet kialakító program (az Evlang) az általános iskola alsó tagozatában különböző területeken elérhet.

Példának okáért világos, hogy pl. egy célkitűzés, amit a fenti rendeletekből emeltem ki, tehát a „pozitív viszonyulás kialakítása az általában lebecsült nyelvekhez”, közvetlenül kapcsolódik az „állampolgári neveléshez”. Ugyanez elmondható az alábbi, szintén a rendeletek által megfogalmazott kitételről is: „Ismerjék fel a tanulók, hogy egyes, jelenleg a társadalom által értéktelennek tekintett nyelvektől az iskolában használt nyelv lexikai egységeket kölcsönzött.” Ez a célkitűzés érdekes lehetőségeket rejt magában az előző követelmény eléréséhez.

Valójában az egyik legnagyobb „fél-meglepetést,” az Evlang projektum első évi tapasztalataiban az okozta, hogy az általános ismereteknek és a más területeken felhasználható ismereteknek milyen széles körű gazdagodását eredményezte a módszer alkalmazása minden szinten és minden alkalommal: egyrészt az iskolákban a pedagógiai segédanyagok készítése során, amelyet az oktatókkal együtt végeztünk; másrészt a felkészítő tanfolyamok és értékelő összejevetelek során, ahol a projektumba bevont oktatók szóban vagy a projektum-naplóban mondták el véleményüket. Végül pedig ugyanezt tapasztaltuk az Evlang projektumnak tulajdonítható célkitűzések és a már említett 3. ciklus 1995. évi Tantervi program közti átfedések feltérképezésére végzett munka során.

Ebből az összehasonlító tanulmányból idéznék most néhány részletet szemléltetésként⁵:

Az általános ismeretek [compétences transversale] területén

- „a gyermek látóköre szélesedik más civilizációk és kultúrák által” (p. 85)⁶;
- „a gyermek figyelemmel és kíváncsian kezeli a művészeti megnyilvánulások bármelyik formáját” (uo.);
- „a tanulónak el kell kezdenie lefordítania és értelmeznie néhány helyzetet, amely fokozatosan elvezet az elvonatkoztatáshoz, például egyszerű nyelvtani, helyesírási szabályok felismeréséhez” (p. 86);
- (a tér és az idő fogalmában:) „a tanuló hasonlítsa össze ugyanazon valóság különböző léptékekkel történő ábrázolását” (p. 88);
- (az „információ feldolgozásában”:) „a tanuló legyen képes egy szöveg főbb részeinek meghatározására” (p. 91);
- „a tanuló legyen képes információt megkeresni, például a szótárban” (uo.);
- „a tanuló legyen képes kiválasztani és logikusan felhasználni a számára hasznos információkat” (uo.).

A nyelvi kompetenciák területén

A tanuló legyen képes

- „kérdezni, magyarázni, igazolni és érvelni” (p. 94) (ezt leginkább az Evlang módszer által gyakran alkalmazott csoportmunka teszi lehetővé);
- „egy szót tétovázás nélkül elolvasni...” (p. 96);
- „egy nagyobb terjedelmű szövegről átfogó képet alkotni a külső jegyek (borító, illusztrációk) alapján” (p. 97);
- „egy adott szót pontosan meghatározni” (p. 100);

- „egy adott szövegből kiemelt információk között kapcsolatot teremteni” (p. 58);
- „szócsaládokat, azonos alakú és több jelentésű szavakat, szinonim vagy ellentétes értelmű kifejezéseket megadni” (p. 60).

Meg kell ezen kívül említeni a „klasszikusabbnak” számító metanyelvi képességeket is. Ezen nem elsősorban a francia anyanyelvi órákon elsajátítandó fogalmakat értem („egyszerű és bővített szerkezetek, alá- és mellérendelés, melléknév, alany, a kötőmód jelen ideje”, p. 60–61); hanem azt a lényeges hozadékot, amit egyrészt a nyelvi tényekről alkotott átfogó kép kialakításának képessége, másrészt pedig egy elemző szempontnak, szócsoportnak, a szórend helytállóságának, egy jelnek, egy egyeztetésnek a megértése jelent. Vagyis az elemzést és eszköztárát javíthatjuk. Ebben pedig a megfigyelt nyelvi változatosság ismét figyelemre méltó aduként szerepel.

A földrajz és a történelem területén

- „A világ, Európa és Franciaország főbb területi egységei helyének meghatározása” (p. 69);
- „a franciaországi régiók sokfélesége” (p. 70);
- „a frankofónia fogalma”(uo.).

Idő hiányában nem beszélek a vizuális nevelésről vagy a matematikáról, hanem a felsorolást az állampolgári nevelés területéről kiragadott egyetlen példával zárom:

- „A másik fél tisztelete, az emberi méltóság jelentése” (p. 71).

4. A nyelvi érzékenységet kialakító program az általános iskola alsó tagozata által nyújtott lehetőségek tükrében

Kezdjük a sort kivételesen az ideológiai feltételekkel (körülmény, helyzet), mielőtt az anyagi feltételekre rátérnénk.

A másik (fél)meglepetés, ami az Evlang projektum első évében ért bennünket, az a fogadtatás volt, amelyre a gyakorló pedagógusok körében talált. Természetesen tapasztaltunk akadályokat is, amelyekről Dominique Macaire részletesen ír egy nemrég publikált cikkében (Macaire 1998). Egyrészt észleltünk bizonyos félelmeket a pedagógusok részéről a segédanyagba beépített, de általuk nem beszélt nyelvekkel kapcsolatban, továbbá a feletteseik reakciójától, nem beszélve a tantervek nehézségére vonatkozó kérdőjelekről, a szülők reakciójáról, vagy az angol nyelv nélkülözhetlenségére vonatkozó meggyőződésekről.

Általában ezek az akadályok gyorsan elhárultak a módszert felfedező bármely pedagógus útjából; utána pedig a lelkesedés jellemezte az általános reakciót. Feltehetnénk a kérdést, hogy miért is van ez így; ez pedig természetesen újra elvezet az általános iskola lehetőségeivel kapcsolatos kérdőjelekhez. Az alábbiakban, csak jelzésszerűen, a hátralevő elemző munkát vázoló fel.

Úgy gondolom, hogy a legtöbb pedagógus azért tud lelkesedni a módszerünkért, annak ellenére, hogy csak nagyon kis hányaduk érezte igazán fontosnak az alsó tagozatos nyelvtanítást, mert a nyelvi érzékenység kialakítása megegyezik nemcsak a saját képességeikről, hanem a feladatukról alkotott elképzelésükkel is. A legtöbb esetben kimondva, vagy kimondatlanul, de kétségeik vannak, hogy valóban feladatuk-e egy adott nyelv oktatása. Annál is inkább, mert az az intézmény, ahol legtöbben képzésüket kapták, nem készítette fel őket erre.

Az oktatók feladatát a tantervek határozzák meg, mint például az 1995. évi tanterv. Úgy gondolom, hogy általában el is fogadják az itt megfogalmazottak szellemét. Az Evlang módszer támogatása részükről természetesen azt jelenti, hogy a változatosság [franciául: diversité] elfogadására törekszenek, mert napi tanítási tapasztalataik megmutatták, hogy ez mennyire fontos egy multikulturális társadalomban. Ugyanakkor jelenti azt is, hogy a nyelveket az iskola általuk elismert általános céljainak szolgálatába állítják. Más szavakkal úgy is fogalmazhatnám, hogy a pedagógusok olyan mértékben fogadják el az Evlang módszert, amennyire az megfelel az iskola célkitűzéseinek.

Természetesen szót kell még ejteni a tanulókról is, akik általában nagyon lelkesen fogadják a módszert, valamint a szülőkről, akikről túl gyorsan jelentik ki, hogy csak az angol nyelv tanításában érdekeltek. Jelenleg még adatokkal nem szolgálhatunk a témában, de legalábbis egy-egy példával igazolhatjuk, hogy a nyelvi érzékenység kialakítását célzó programra adják le voksukat.

Térjünk most át az iskola anyagi lehetőségeire. Ennek áttekintésére kilépek abból a zsákutcából, amelybe az Evlang módszer, egy adott nyelv jelenségeinek elsajátításával és az idegen nyelven történő reprodukció gyakorlásával (mint az Evlang „szegény rokona”) visz, holott a reprodukció a nyelvtanulás előkészítésének fontos elemét képezné, és lehetővé tenné, hogy előbbre jussunk, mint jelenleg a memoriter gyakorlatával.

A problémát ismét az olyan megfelelő nyelvi képességekkel, nyelvtudással rendelkező oktatók hiánya okozza, akik a fenti feladatokat meg tudnák oldani. Ne felejtjük el, hogy az 1996-ban az INRP által felállított „ellenőrző csoport” örömmel tapasztalta a CE1 (7. év) osztályban a „bevezetés az idegen nyelvbe” kísérlet kapcsán, hogy a tanulók nem reprodukálják tanítóik kiejtési hibáit? (Luc 1996:28)! Ez bizonyos realitásérzékelt követel meg. Lehetséges, hogy bölcsebb dolog úgy eljárni, ahogy mi próbálunk az Evlang keretében, vagyis, hogy egy ismeretlen nyelv szekvenciáinak kiejtésére irányuló kísérleteket megfelelő nyelvtudású beszélő, tanító vagy diák hiányában az osztálycsoportnak közösen kell kiértékelnie, egy olyan csoportnak, amely tudatában van annak, hogy csak egy olyan személy tudja eldönteni, hogy egy produkció kielégítő-e vagy sem, aki jól beszél az adott nyelvet. De miért ne próbálkoznának meg az adott szekvencia kiejtésével, ha kedvük van hozzá? Végülis nem ez felel meg az adott helyzetnek? És nem egyfajta tanulás-e az, amikor magunk nem tudjuk eldönteni, hogy jó-e a kiejtésünk egy olyan nyelven, amit nem ismerünk?

Az általános iskola lehetőségeinek további vizsgálatokor hivatkozni kell egy, az Európai Bizottságnak benyújtott jelentés egyes ajánlásaira. Ez a jelentés a „kisgyermekkor” nyelvoktatás értékelésére irányuló empirikus vizsgálatokat kívánja összegezni, és az eredményeket összefüggésbe hozni a valószínű meghatározó tényezőkkel (Blondin és társai, 1998). A jelentésből kiolvasható az a meggyőződés, hogy egy ilyen típusú oktatási forma jelentős anyagi eszközöket igényel, főleg, és ezt nem győzzük hangsúlyozni, a pedagógusok kiképzése során. A jelentés legutolsó ajánlása pedig óva int a csalódásoktól, amit a program megfelelő eszközök nélküli, megalapozatlan kiszélesítése okozhat.

A nyelvi érzékenységet kialakító Evlang bizonyára nem csodamódszer. Feltétlenül meg kell azonban jegyeznünk, hogy a jelenleg készülő értékelési protokoll sze-

rint a pedagógusok kiképzése három nap alatt történik. Azért döntöttünk mégis emellett a képzési forma mellett, mert úgy gondoljuk, hogy megvalósítható. A tények, vagyis a képzés harmadik napján az önálló munka során a pedagógusok hangulata pedig igazolja, hogy képesnek érzik magukat az átadott segédanyag alapján a módszer alkalmazására.

5. Távlatok

A jelen előadás nem titkolt célja az volt, hogy bebizonyítsa, mennyire illeszkedik a nyelvi érzékenység kialakítását célzó program (Evlang) az iskola célkitűzéseéhez és lehetőségeihez.

A téma bemutatásának módja is azt igazolja, hogy alapjában véve a nyelvi érzékenység kialakítását (vagyis az Evlangot) inkább tekintem egy nyelv alsó tagozatos oktatása alternatívájának, mint kiegészítőjének. Ugyanakkor az Evlang programban nem mindenki képviseli az én álláspontomat az oktatási nyelvpolitikát érintő programjavaslatok hadszínterén; vagy ha igen, nem ebben a formában. Sokan inkább a „kiegészítés” gondolatát fogadják el. Egyébként pedig a minisztériumi döntések formájában megnyilvánuló oktatásügy sem az általam javasolt irányban halad. A miniszter egy nyelv általánossá tételét kívánja az alsó tagozatban, annak ellenére, hogy sok tanító nem érzi képesnek magát idegen nyelv tanítására, és ezért nem lelkesedik a gondolatért.

Az Evlang jövője, ha lehet jövőről beszélni, tehát minden bizonnyal a „társbérlet” lesz, és a módszer nem alternatívaként fog szerepelni. Az is lehet – hogy egy további metaforával éljek –, hogy az Evlang módszer egyszer még mentőövként szolgált majd!

Ami bennünket illet, legelőször is megpróbáljuk jól végezni kutatóként a munkánkat, vagyis kipróbálunk új dolgokat, és értékeljük hatásukat. És már pontosabban körvonalazott tantervi távlatokban gondolkodunk, vagyis hogy mi lesz a teendő az általános iskola két utolsó évében a nyelvi érzékenység kialakítása után. Hogyan húzhat a nyelvtanulás a lehető legtöbb hasznot egy Evlang-típusú program során elsajátított képességekből, ismeretekből, azok alkalmazásából.

JEGYZETEK

¹ Ebben a csoportban részt vettek a következők: Danièle Manesse, Dominique Macaire és Mireille Froment (Paris V), Danièle Moore és Véronique Castellotti (ENS Fontenoy – Saint-Cloud).

² A következő társintézmények fogtak össze: Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Neuchâtel, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Université de Grenoble, Institut Romand de Recherches et Documentation Pédagogique, Institut Universitaire de Formation des Maîtres de la Réunion, Istituto Universitario Orientale de l'Université de Naples, Università Ca'Foscari di Venezia, Universitat Autònoma de Barcelona, Université René Descartes – Paris V (a koordináló intézmény), Université Stendhal – Grenoble III, Zentrum für Schulentwicklung Graz. Franciaországban a projektumot pénzügyileg támogatta a Délégation Générale de la Langue Française.

³ A további részletekre vö. Candelier 1998.

⁴ Belső, nem végleges dokumentumról van szó.

⁵ Ezt a munkát Dominique Macaire-rel együtt végeztük.

⁶ Valamennyi idézet az Oktatási Minisztérium 1995. évi dokumentumából való.

⁷ Érdemes elolvasni az egész idézetet: „A gyermekek kiejtése nem tükrözi mindig pontosan az oktató hibáit, de gyakran zavaros, labilis és távol esik az autentikus modelltől.

IRODALOM

- Blondin, Chr. – M. Candelier – P. Edelenbos – R. Johnstone – A. Kubanek-German – T. Taeschner (1998). *Les langues étrangères des l'école primaire ou maternelle: quels résultats, à quelles conditions?* De Boeck: Bruxelles. – [Német változata:] *Fremdsprachen für Kinder Europas: Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung*. Cornelsen Verlag: Berlin. – [Angol változata:] *Foreign Languages in Primary and Pre-Primary School Education: Context and Outcomes. A Review of Recent Research within European Union*. CILT: London.
- Candelier, M. (1994). *Chemins en didactique. Pour le plurilinguisme à l'école*. In: *Synthèse. Habilitációs értekezés*.
- Candelier, M. (1997). „La bipolarisation précoce-bilingue: préparation à l'Europe ou consécration des inégalités.” in: *Etudes de Linguistique Appliquée*. nr. 106, pp. 175-186.
- Candelier, M. (1998). „L'éveil aux langues à l'école primaire – le programme ‚Evlang’.” in: J. Billiez (szerk.). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. CDL-Lidilem: Grenoble. pp. 299-308.
- Dabène, L. (1991). „L'éveil au langage: compte-rendu d'expérience en cours.” in: Ch. Luc (szerk.). *Les langues vivantes à l'école élémentaire*. INRDP: Paris. pp. 105-108.
- De Fazio, A. (1974). *Lingvo – Language Communication for Junior Secondary Students. Year one/Year two*. Landmark Press: Drouin.
- De Pietro, J.-F. (1995). „Vivre et apprendre les langues autrement à l'école – une expérience d'éveil au langage à l'école primaire.” in: *Babylonia*. vol. 2, pp. 32-36.
- Donmall, B. G. (szerk.). *Language Awareness: NCLE Reports and Papers*. CILT: London.
- Doyé, P. (1993). „Fremdsprachenerziehung in der Grundschule.” in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. vol. 4, pp. 48-89.
- Haenisch, H. – E. Thürmann (1995). *Begegnung mit Sprachen in der Grundschule. Eine empirische Untersuchung. Zum Entwicklungsstand, zur Akzeptanz und zu den Realisierungsformen von Begegnung mit Sprachen in den Grundschulen Nordrhein-Westfalens*. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Soest. (Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung, Schul- und Unterrichtsforschung, Nr. 30.)
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language. An introduction*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Luc, Ch. (1996). *Première année d'initiation à une langue étrangère au cours élémentaire: constats, analyses, propositions. Rapport intégral du groupe de suivi mis en place à l'INRP, octobre 1995 – mars 1996*. INRP: Paris.
- Macaire, D. (1998). „L'éveil aux langues à l'école primaire en contexte européen. Eléments de réflexion pour la formation des enseignants.” in: J. Billiez (szerk.). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. CDL-Lidilem: Grenoble. pp. 341-353.
- Ministère de l'Éducation Nationale. Direction des Ecoles (1995). *Programmes de l'école primaire*. CNDP: Paris.
- Nagy, Ch. (1996). *L'„éveil au langage”: contribution à l'étude de l'activité métalangagière de l'enfant à l'école élémentaire*. Université de Stendhal: Grenoble. (Doktori értekezés.)
- Perregaux, Ch. – S. Magnin Hottelier (1995). „Quand l'école accueille Pierre, Pedro, Peter et Cie!” in: *Babylonia*. vol. 2, pp. 51-55.