

**A MESÉLŐSZÉK MINT KIDOLGOZOTT NYELVI KÓDOT FEJLESZTŐ ESZKÖZ
A STEP BY STEP ALTERNATÍV OKTATÁSBAN**

Szerzők:

Biró Barbara
Debreceni Egyetem (Magyarország)
MTA-DE-CSATOKK Kutatócsoport

Ceglédi Tímea (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)
MTA-DE-CSATOKK Kutatócsoport

Lektorok:

Szűcs Tímea (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Bocsi Veronika (PhD. Habil.)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Első szerző e-mail címe:
barbiro0803@gmail.com

...és további két anonim lektor

Biró Barbara, Ceglédi Tímea (2023): A mesélőszék mint kidolgozott nyelvi kódot fejlesztő eszköz a Step by Step alternatív oktatásban. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 9. (2). 83-97. DOI [10.18458/KB.2023.2.83](https://doi.org/10.18458/KB.2023.2.83)

Absztrakt

A tanulmányban a Romániában népszerű alternatív oktatási forma, a Step by Step egyik pedagógiai eszközét, a mesélőszék vizsgálatára kerül sor Basil Bernstein nyelvi kódok elméletének segítségével. A 2021/2022-es tanév tavaszi félévében zajló kvalitatív kutatás során egy partiumi magyar nyelvű iskolában végeztünk megfigyeléseket és vettünk fel félig strukturált egyéni interjúkat olyan alsós tanítókkal, akik minden nap alkalmazzák a mesélőszéket (n=11). Az interjúk tanulsága szerint a mesélőszék működésében felismerhetők azon elemek, amelyek a kidolgozott nyelvi kódra jellemzőek. A vizsgált pedagógiai eszköz oldja a megértés szituációhoz kötöttségét, a történet egyedüli ismerőjeként mesélnek a gyerekek, így játékosan ösztönzi őket arra, hogy változatos nyelvi eszközökkel adják át élményeiket az osztálynak, mialatt úgy kapnak teret a szabad önkifejezésre, hogy az „én” nem alávetett a „mi”-nek. A mesélőszék által közelebb kerülhet egymáshoz az otthon és az iskola szimbólumrendszere, s a két világ közötti híd építésében – a mesélőszéknek köszönhetően – a nyelv lehet segítségükre.

Kulcsszavak: alternatív oktatás, Step by Step, mesélőszék, nyelvi kódok, egyenlőtlenségek, szülői bevonódás

Diszciplína: pedagógia

Abstract

THE STORYTELLING CHAIR AS A TOOL TO DEVELOP THE ELABORATED LANGUAGE CODE IN STEP BY STEP ALTERNATIVE EDUCATION

In the study, we investigate the storytelling chair, a pedagogical tool of Step by Step, a popular alternative educational format in Romania, using Basil Bernstein's theory of language codes. During the

qualitative research conducted in the spring semester of the school year 2021/2022, we conducted observations and semi-structured individual interviews in a Hungarian-speaking school in Partium (Romania) with primary school teachers who use the storytelling chair every day (n=11). The interviews showed that the storytelling chair has elements that are characteristic of the elaborated code. The pedagogical tool under study dissolves the situational nature of comprehension, the children tell the story as the only one who knows it, thus playfully encouraging them to communicate their experiences to the class through a variety of linguistic means, while giving them the space to express themselves freely, without the "I" being subordinated to the "we". The storytelling chair brings the symbolism of home and school closer together, and language can help them build a bridge between the two worlds.

Keywords: alternative education, Step by Step, storytelling, language codes, inequalities, parental involvement

Disciplines: pedagogy

Bevezetés

A társadalmi egyenlőtlenségekről szóló rendkívül széleskörű szakirodalom nagy kérdése, hogy miért öröklődik tovább a hátrányos helyzet generációról generációra, s milyen szerepe van ebben az iskolának (Bourdieu, 1996; Coleman, 1996). A magyarázatok sorába illeszkednek Basil Bernstein szociolingvisztikai kutatásai, melyek legfontosabb megállapítása, hogy az iskola a kidolgozott nyelvi kódot részesíti előnyben, amelyet a hátrányos helyzetű gyermekek kevésbé sajátíthatnak el otthon, hiszen jellemzőbb e családokban a korlátozott nyelvi kód használata (Bernstein, 1996; Jánk, 2017; Réger, 2006; Pap, 1983). A hátrányos helyzetű gyermekek így nem tudják sem az iskolai kommunikációt kellőképpen befogadni, sem a saját tudásukat, tapasztalataikat, érzelmeiket megfelelően átadni az iskolában. Ahhoz, hogy a gyermek ne tapasztaljon szimbolikus váltást az otthon és az iskola között, közelíteni szükséges az otthon és az iskola nyelvét egymáshoz (Bernstein, 1996). Ehhez olyan pedagógiai módszereket javasolnak a szakértők, amelyek az otthoni tapasztalatokra, tehát az ismerős világ szimbólumaira építve, az otthon szerzett élményekhez rendel szókincset és kidolgozott kifejezés-

formát (Réger, 2002). Azt gondolhatnánk, hogy például a hétvégi élmények elmeséltetése elengedő. Ez azonban önmagában még kevés, hiszen a nyelvi kódok okozta akadályok egyúttal falakat állítanak a két világ közé is, a gyermekek kevésbé nyílnak meg, s ha meg is nyílnak, nehezebben tudják átadni élményeiket. A meséltetés sikeréhez, a falak áttöréséhez kell még valami.

Tanulmányunkban egy olyan pedagógiai eszközt vizsgálunk meg, amelyre igaz lehet, hogy képes áttörni ezeket a falakat. A mesélőszék a Step by Step alternatív oktatási formában alkalmazott eszköz. A pedagógusok csak varázsszékként emlegetik. A szék játékosan díszített, a terem közepén helyezkedik el, így odavonzza a tekintetet. Azonban nemcsak egy jól elhelyezett dekoratív bútordarab. Átgondolt pedagógia tartozik hozzá: Mindenki ülhet benne, a mesélő szerepét napról napra jobban megismerik a gyerekek, egymást is utánozva, így könnyedén belehelyezkednek ebbe a védett szerepbe. A játékos helyzet miatt oldódik a hangulat, csökkennek a gátlások, a többi gyermek kíváncsian várja az ott elhangzó történeteket, amelyek igazi, megélt élményeken alapulnak, s csak a mesélő szavain keresztül juthatnak el hozzájuk.

A mesélőszék mindezen jellemzői indokoltta teszik, hogy felismerni véljük benne a Basil Bernstein-i kidolgozott nyelvi kódok megjelenését. Kutatói sejtésünket empirikus adatokon teszteltük. Tanulmányunk célja bemutatni e vizsgálat eredményeit. Kutatási kérdésünk a következő volt: A Step by Step kiemelt pedagógiai eszköze, a mesélőszék, mely elemei értelmezhetők a nyelvi kódok Basil Bernstein-i elmélete alapján?

Tanulmányunk elméleti része két nagy egységből áll. Az első egységben bemutatjuk a Step by Step alternatív oktatási forma Romániában működő változatát, amely kevésbé ismert Magyarországon. Mivel magyar nyelven kevés forrást, szakirodalmat találtunk a témáról, részletesen kitérünk az alternatíva jellegzetességeire. A tanulmány második nagy elméleti egysége Bernstein nyelvi kódok elméletét ismertetni, különös hangsúlyt helyezve azon pedagógiai módszerekre és alapelvekre, amelyek a kidolgozott nyelvi kód fejlesztését, a nyelvi hátrány csökkentését célozzák (Bernstein, 1996; Várnagy és Várnagy, 2000; Réger 2002; Varga 2015; Jánk 2017).

Empirikus fejezetünk bemutatja adatgyűjtésünket és az elemzés eredményeit. A 2021/2022-es tanév tavaszi félévében zajló kutatás során ellátogattunk egy partiumi magyar nyelvű iskolába, ahol Step by Step osztályokat is indítanak. Megfigyeléseket végeztünk, továbbá olyan alsós tanítókkal készítettünk félig strukturált egyéni interjúkat (n=11), akik minden nap alkalmazzák a mesélőszéket. Elemzésünkben a mesélőszék gyakorlati működését vizsgáljuk a nyelvi kódok elmélete alapján.

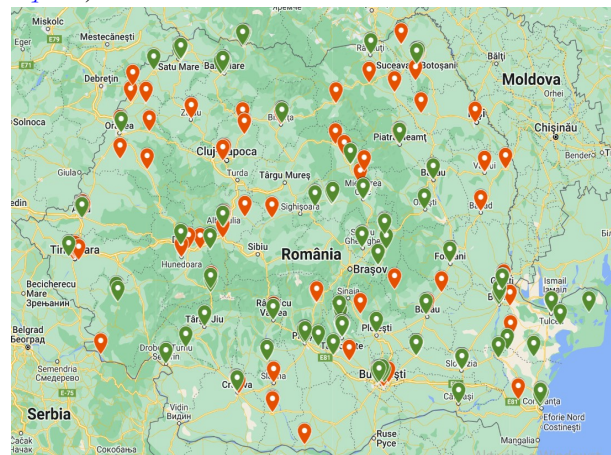
A Step By Step alternatív oktatási forma

A Step by Step egy Romániában népszerű alternatív oktatási forma, amely közös szakmai gyökerekkel rendelkezik a Magyarországon Lépésről Lépésre néven ismert programmal. A kilencvenes évektől létező alternatíva nem előzmények nélküli. Neveléstörténeti kontextusát tekintve elmondható,

hogy gazdag pedagógiája merít Jean-Jaques Rousseau, Ellen Key, Maria Montessori (Montessori pedagógia), Cecil Reddie (New School mozgalom), Ovide Decroly, Adolphe Ferrière, Rudolf Steiner vagy Celestin Freinet örökségéből (Rousseau, 1911; Pukánszky és Németh, 1996; Németh és Skiera, 1999; Brezsnayánszky, 2004; Kovácsné, 2010).

A Step by Step legfontosabb sajátossága, hogy „... a gyermek egész személyiségét fejlesztve tanít, ugyanolyan fontosságot szentelve az értelmi, érzelmi fejlődésnek és a szociális készségek alakulásának” (Bodoni, 2012, 74.). Amerikai kutatók fejlesztették ki az 1990-es években. Azóta 35 országban alkalmazzák, 220 ezernél is több pedagógus vett részt a Step by Step képzésén, összesen 1,25 millió gyermek (és családjuk) tapasztalhatta meg jellemzőit (Bodoni, 2010). A módszer 1994-ben Head Start néven indult el útjára Romániában az Open Society Institute és a Soros Alapítvány kezdeményezésére. 1995-ben vette fel a több országban is ismert és használt Step by Step nevet (Klaus, 2007; Bodoni, 2012; Pop és Baciu, 2013). A legfrissebb adatok szerint a 2021/2022-es tanévben Romániában 95 településen 530 óvodában és 770 iskolában alkalmazzák (Step by Step é. n.).

1. kép. Romániában működő Step by Step intézmények: piros: iskola; zöld: óvoda (forrás: <https://www.stepbystep.ro/>)



Az 1. képen látható, hogy több olyan térségben (például Székelyföld, Partium) is alkalmazzák a Step by Step-et, ahol a magyarság, a magyar oktatás jelen van. A 2022-es romániai népszámlálás adatai szerint több mint egymillió magyar él Romániában (Net1), jelentős számban az általunk kutatott iskola térségében, a Partiumban.

A magyar nyelvű iskolák nyitottak az alternatív oktatási formák irányába. A következőkben a Step by Step főbb jellemzőit mutatjuk be a Romániában jellemző hagyományos oktatással való egybevetés révén (lásd 1. táblázat).

A Step by Step lényeges eleme a szülő és az iskola közötti szoros kapcsolat és együttműködés, a

gyermekközpontság, az esélyegyenlőség (Bodoni, 2012; Matei és Podina, 2013; Balcanu és Mírzanca, 2019). A módszer segít kialakítani a gyermekben az önálló gondolkodás és véleményalkotás képességét. Az ismeretek, a tananyag száraz magtanulása és visszamondása helyett pedig a felfedezés, a kutatás útját választja a Step by Step alternatív oktatási forma, megőrzi a minden gyermekben rejlő kíváncsiság szellemét és így a tanulási kedvét. A módszer arra törekszik, hogy a gyermek keressen és találjon összefüggéseket a világ dolgairól, megértse azokat, és alkalmazni is tudja a megszerzett, megértett információkat (Bodoni, 2012; Matei és Podina 2013).

1. táblázat. Step by Step és a hagyományos oktatás (forrás: Saját szerkesztés a feldolgozott források alapján)

Összehasonlítás szempontjai	Step by Step	Hagyományos oktatás
Reggel	8:00: Hangulatkeltés (Reggeli találkozó – Nap üzenete)	8:00: Első tantárgy kezdése
Finanszírozás	Jellemzően állami fenntartású (a kutatott városban állami)	Jellemzően állami fenntartás
Kerettanterv	Országos kerettanterv	Országos kerettanterv
Katedra	Nincs katedra – körasztal van helyette	Van katedra
Szünet	Normál- és ebédszünet – minden nap déltől ebéd	Normál- és nagyszünet
Az iskolában töltött idő	Délutáni foglalkozás: 16:00-ig	Órarendtől függ, mikor van vége a napnak
Osztályozás	Nincs érdemjegy, ellenőrző	Kapnak jegyet
Házi feladat	Nincs házi feladat	Van házi feladat
Tanító végzettsége	Pluszképzés	Tanítói végzettség
Véleménykifejtés	Nap végén: Mi tetszett/ nem tetszett a mai napban?	Jellemzően nem a pedagógiai program része
Programok	Minden 100. nap megünneplése – szülők önkéntessége	Tanítótól függenek a programok
Időbeosztás	Egész napos tevékenység: 6 fős centrumok, 20–25 perces tevékenységek	Elkülönülnek az órák – jellemzően frontális oktatás, 45–50 perces órák

Ahogy az a 1. táblázatban is olvasható, az alternatív oktatási forma nem saját tantervvel dolgozik, hanem követi az országos kerettantervet. Felmerülhet a kérdés, hogy hogyan képes egyszerre követni a tantervet és megvalósítani a módszert? Egy lehetséges megoldás, hogy hosszabb programmal dolgoznak a pedagógusok, a gyermekek reggel nyolc órától délután tizenhat óráig az iskolában vannak egy nagy ebédszünettel megszakítva a napot (Bodoni, 2012; Pop és Baciu, 2013). A módszer különlegessége még az a keret, ami a napirendet jellemzi: a gyerekek reggel és délután is beszélgetéssel kezdik és zárják a napot (Pop és Baciu, 2013). Ez nagyban segít a féltékenység és a „nem merek mások előtt beszélni” legyőzésében, hiszen miután azt tapasztalja a gyermek, hogy történetével nyitott fülekre talál, az önbizalma a helyére kerül, mindemellett fejlődik személyisége és a kifejezőképessége (Bodoni, 2013). A Step by Step alternatív oktatási formában nagy szerepet kap a véleményalkotás, a mások és önmaguk értékelése, a kérdések megfogalmazása, feltevése, az önálló döntéshozatal (Bojor és Vlaşin, 2013). Nem csak ebben tér el a kutató alternatív pedagógia a hagyományos oktatástól. Nincs jelen az a klasszikus felosztás, ami meghatározza az óra és a szünet hosszát, nincsenek 50 perces órák és 10 perces szünetek. Az időt rugalmasan kezelik, fontosabb a téma megértése, mint az időkorlát betartása. A tanterem berendezésére jellemző, hogy a bútorok a gyermekek méreteihez igazodnak, kisebb székek, asztalok, polcok vannak, hogy a legkisebb gyermekek is könnyen el tudják érni az érdeklődésüknek megfelelő könyvet. Az asztalok se a megszokott módon, frontális órához igazodva helyezkednek el, hanem kisebb „szigeteket”, úgynevezett centrumokat alkotnak, ahol a gyermekek dolgozni tudnak (Bodoni, 2013; Pop és Baciu, 2013; Bojor és Vlaşin, 2013).

A pedagógusok figyelembe veszik, hogy minden gyermek egy egyéniség, hogy nem egyformák, hogy mindenki jó valamiben, és senki nem lehet

egyszerre mindenben ügyes, kiemelkedő (Matei és Podina, 2013). A terem falait a gyermekek munkái, tanuláshoz szükséges táblázatok, naptárak, szemléltető eszközök díszítik (Bodoni, 2012). A szülők aktív jelenléte szintén a módszer különlegessége. Elismeri, támogatja a partnerkapcsolatot a szülővel az eredményes munka érdekében. „Úgy vélik, hogy amennyiben sikerül a szülőket is bevonni a gyermekük iskolai/óvodai életébe, a fejlesztő, nevelő munka sokkal hatékonyabb lesz” (Bodoni, 2012, 83.). A szülők bevonásának fontosságát, hasznosságát nem csak Bodoni (2012) fogalmazta meg. A program elismeri, tiszteli és támogatja a szülők szerepét az iskolában. Több olyan helyzetet alakítanak ki, ahol a szülők önkéntesen részt tudnak venni az iskola és így gyermekük iskolai életében. A tanulmány szerint azok az iskolák, amelyek külön teret teremtenek a szülők számára, a komolyan vett partnerséget közvetítik feljűk, a gyermek nevelése közös feladat és cél (Balcanu és Mírzanca 2019, 101.).

Ahogy az 1. táblázatban is olvasható a pedagógusok, akik szeretnék a Step by Step-es tanítók lenni, a tanítói végzettség mellett egy önköltséges módszertani képzésben vesznek részt.

A nyelvi kódok és a mesélőszék

Mielőtt rátérnénk a nyelvi kódokra, ismertetjük Románia szövegértési eredményeit a 2018-as PISA (Programme for International Student Assessment) felmérésen. A PISA a 15 évesek képességeit, ismereteit, kompetenciáit méri, mely alapján a vizsgálatban résztvevő országok tükörképét kaphatnak oktatási rendszerükről. Három nagy területen méri a diákokat: matematika, természettudomány és szövegértés. A szövegértés terén Peking-Shanghaj-Jiangsu-Zhejiang (Kína), Szingapúr, Makaó (Kína), Hongkong (Kína), Észtország, Finnország, Kanada és Írország, az Európai Unió belül pedig Észtország, Finnország, Írország, Lengyelország, Finnország, Svédország áll az első helyen (Net2). A

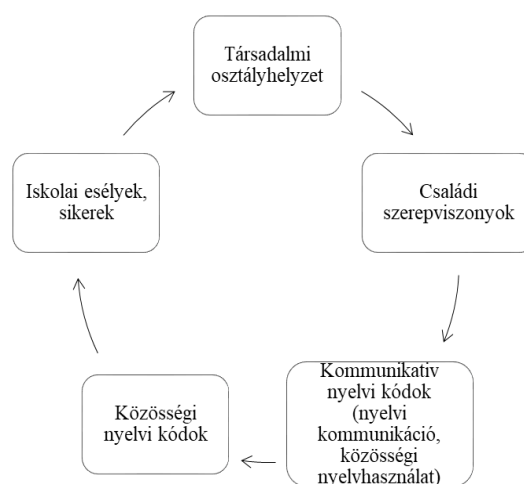
2018-as szövegértés teszt eredményei szerint Romániában a diákok 59,2%-a legalább a 2. szintet érte el (az OECD országokban ugyanez az arány átlagosan 77%), egyszerű szókinccsel rendelkeznek, képesek megérteni a szöveget, viszont következtetéseket levonni már nehezebb feladatnak bizonyul. A diákok kb. 1%-a teljesített nagyon jól, ami az 5. és a 6. szint elérését jelenti. Ők a hosszabb szöveg könnyed megértésére is képesek, nagyobb szókinccsel büszkélkedhetnek, absztrakt fogalmakat használnak. Ahogy azt a számok mutatják, igen kevesen érik el a nagyon jó szintet, s a teljesítményre erősen hat a gyermekek szociokulturális háttere. „Általánosságban elmondható, hogy a társadalmi-gazdasági tényezők mindenhol befolyásolják a diákok teljesítményét” (Net2). Az országban a kedvező gazdasági és társadalmi helyzetű családokból érkező diákok több, mint 100 ponttal jobban teljesítettek rosszabb helyzetű társaiknál. Visszatértünk kutatásunk elején már fejtegetett kérdésre: Miért öröklődik tovább a hátrányos helyzet generációról generációra, s miért nem tud ezen jelentősen változtatni az iskola?

A nyelvi kód fogalma

Basil Bernstein szociolingvisztikai kutatásai a nyelvben kereste a választ a fenti kérdésre (Pap, 1982; Réger, 2022). „Ha egy beszélő egy kidolgozott kódhoz igazodik, a kód megkönnyíti számára szubjektív szándékának kifejtését nyelvileg. Ha ellenben egy beszélő egy korlátozott kódhoz igazodik, a kód nem teszi könnyebbé szándékának nyelvi kimunkálását. A kidolgozott kód esetében a beszédrendszer bonyolultabb tervezést kíván meg, mint a korlátozott kód esetében. Valószínű például, hogy kidolgozott kód használatakor hosszabb lesz a beszéd nyelvi tervezésének időtartama (feltéve, hogy a beszélő nem önmagát idézi), mint egy korlátozott kód használatakor” (Bernstein, 1996, 133.). Bernstein „a társadalmi osztályhelyzetet és az általa formált családi szerepviszonyokat kapcsolja

össze a kommunikatív nyelvi kódok (nyelvi kommunikáció és közösségi nyelvhasználati módok) formáival...” (idézi Jánk, 2017, 27-47.). A közösségi nyelvhasználati, nyelvi kódokat pedig majd az iskolai esélyeken, sikerességeken, lehetőségeken keresztül az osztályhelyzettel hozza kapcsolatba (Réger, 2002; Bernstein, 1996; Pap, 1982).

1. ábra. Bernstein elmélete (forrás: Saját szerkesztés Jánk, 2017, Pap, 1982 és Réger, 2002 alapján)



Bernstein szerint kétféle szerepviszony létezik, amelyek a családok belső szerkezetét, milyenségét meghatározzák. Az első a zárt szerepviszony, amely a munkáscsaládokra jellemző. „A szerepviszony az interakcióban álló személyek közös ismeretein alapul” (Andrási és Bíró 1978, 827.). Az említett szerepviszony esetén a családokban feltűnő egymás közötti kapcsolatot a státusz határozza meg (anya, apa, gyerek). „Egy gyerek nem beszélhet így a szüleivel” (Réger, 2002, 93.). Nincs, vagy legalábbis kevés a lehetőség a vélemény kifejtésére, döntéshozatalra stb., ami a gyermeket érinti leginkább, hiszen azt kell követnie, amit mondanak, ő nem szólhat bele.

A zárt szerepviszonyban folytatott kommunikációról elmondható, hogy a beszéd, a mondanivaló

megértéséhez szükséges egy háttér-tudás, a szituáció ismerete, hiszen az érti a mondanivalót, aki ismeri a történetet, az eseményt. Emiatt a zárt szerepviszonyhoz a korlátozott nyelvi kód kapcsolódik (Bernstein, 1996; Réger, 2002; Jánk, 2017, Pap, 1982).

A második a nyílt szerepviszony, ahol már nem a családon belüli státusz a meghatározó. Teret nyer a vélemény kifejezés, érvényesül az egyéniség, a saját gondolatok, az igények. „nyílt családi szerepviszonyok esetén – a gyermek irányításában, magatartásának „vezérlésében” gyakoribb a személyhez szóló, érvelő, az okokat és szándékokat is feltáró kommunikációs mód („Nem lesz jó, ha odanyúlsz, ott lakik az áramkígyó!” – mondta például egy anya, amikor gyermeke a konnektor felé nyúlt) (Réger, 2002, 94.). Ehhez a szerepviszonyhoz a kidolgozott nyelvi kód társul (Andrási és Bíró, 1978; Bernstein, 1996; Réger, 2002).

A korlátozott kódnál a monad-tok rövidebbek, egyszerűek, töredékesek. A kidolgozott kód esetén a komplexebb, gazdagabb, hosszabb, bővített mondatok a jellemzőek. Bernstein szerint a kidolgozott kód és a nyílt szerepviszony elsajátításához a társadalmi helyzet nagymértékben hozzájárul. A magasabb társadalmi státuszú családoknál mind a két nyelvi kód, az alacsonyabb társadalmi rétegnél viszont csak a korlátozott nyelvi kód használt (Réger, 2002).

Bernstein szerint az iskola, így a pedagógus is, a kidolgozott nyelvi kódot használva tanít, magyaráz, értékel, kritizál, amely a Bernstein által vizsgált munkásosztálybeli gyerekeknél nem biztos, hogy célba ér, hiszen nehézséget okoz a tanító beszédének és a tananyagának megértése, így hátrányba kerül a többi gyerekkel szemben.

A pedagógusok gyakran figyelmen kívül hagyják a nyelvi szocializációból eredő eltéréseket, ez pedig azt eredményezi, hogy az otthonról szerzett, tanult nyelvhasználati módok előnyökké, illetve hátrányokká válhatnak az előrehaladásban (Jánk, 2017, 32.).

Kritikák

Bernstein a legtöbbet hivatkozott szociológusok közé tartozik, a nyelvi kódok elméletét mégis számos kritika érte, amelyeket a következőkben Cause (2010), Pap (1982) és Réger (2002) nyomán foglalkozunk össze. Gyakran említik kritikaként az elmélet empirikus igazolásának hiányosságait (Réger 2002), amelyet később több kutatással megcáfoltak (Cause, 2010). Ugyanakkor voltak olyan vizsgálatok, amelyek a vizsgálati szituáció megváltoztatásával kisebb különbségeket találtak munkás- és középosztálybeli családok között a nyelvi kódok tekintetében (pl. a kivárási teszt helyzet során vagy az otthoni környezetben történt adatfelvétel) (Lawton és a Tizard–Hughes szerzőpáros kutatásait idézi: Réger, 2002). Cáfolásra kerültek az elmélet túlságos dichotóm jellegére vagy a kidolgozatlanságára vonatkozó kritikák is (Cause, 2010; Pap, 1982). Az elmélet befogadhatóságát és gyakorlati alkalmazhatóságát ért vádak ugyancsak érvényüket veszítik annak ismeretében, hogy Bernstein írásait több nyelven olvassák, értelmezik (többnyire helyesen), és a pedagógusok munkáját a gyakorlatban is segítheti az osztálytermi folyamatok megértésében (Cause, 2010).

Kritika fogalmazódhat meg azzal az alapvető állítással szemben is, hogy valójában van-e módjuk a gyerekeknek az általános iskola kezdetén használni a kidolgozott nyelvi kódot (Réger, 2002), hiszen az osztálytermi kommunikáció gyakori elemei (a tanári kérdésekre elvárt sablonizált válaszok, a memoriterek) nem igénylik azt. Ugyanakkor cáfolatként felhozható, hogy a nyelven kívüli kommunikációs csatornák éppúgy hozhatók otthonról, és éppoly idegenek lehetnek az iskolában. Ezen érvet érvénytelenítheti továbbá, hogy az iskolában nemcsak közölni, hanem befogadni is szükséges a nyelv révén érkező információkat (Réger, 2002).

Nagy viták övezték a kérdést, hogy egyáltalán hátrányként fogható-e fel a kidolgozott nyelvi kód hiányos ismerete (Pap 1982). Bár Bernstein több

követője az ő munkásságára hivatkozva beszélt úgynevezett nyelvi hátrányokról, ő maga mellett érvel, hogy a két nyelvi kód közötti különbség nem hátrány-természetű (Réger, 2002; Pap, 1982). „Amikor ezt mondjuk egy kommunikációs rendszerről, ez nem jelenti azt, hogy értéktelennek tartjuk. Egy ilyen kommunikációs rendszer óriási potenciális erővel, nagy metaforakészlettel rendelkezik, egyedülálló esztétikai lehetőségeket rejt magában, igen sokféle jelentést hozhat létre. Tény azonban, hogy azok a tanulási stratégiák, azok a megtanulandó dolgok, amelyekre ez a kód állítja be a gyermeket, nincsenek összhangban azokkal, amelyeket az iskola követel meg.” (Bernstein, 1996, 131.).

Eszerint a kidolgozott nyelvi kódot nem (kellően) ismerő gyermekek nem egyéni jellemzőik, vélt hiányosságaik miatt kerülnek hátrányba, hanem amiatt, hogy az iskola nem ismeri el az ő, egyébként egyenrangúnak ítélt nyelvüket, és mindazon személyiségjegyeiket, amelyek a nyelv révén fejlődnek ki (Pap, 1982; Bernstein, 1996).

A vita egészen a politikai felhangokat is kiváltó „kié a felelősség” kérdésig visszavezethető, jelesül addig, hogy az iskola (tágabban a társadalom) vagy a család hatáskörébe helyezik-e a felelősséget és ezáltal a megoldást. A Bernstein-t ért támadások egyik érve, hogy a nyelvi kódok elmélete „a nyelvi hátrány” jelenség létezését és a deficit szemléletet erősíti, azt sugallva, hogy a hátrányos helyzetű gyermekeket kell „kijavítani” azon hiányosságukban, hogy nem ismerik a kidolgozott nyelvi kódot (Pap, 1982). Holott Bernstein a jelenségek megértésével éppen ahhoz tudott (volna?) hozzájárulni, hogy az iskola (tágabban a társadalom) oldalán jelentkező deficitek (is) felismerhetőek legyenek.

A kidolgozott nyelvi kódot elsajátítók könnyedén váltanak korlátozott nyelvi kódra, fordítva azonban ez a váltás nehezen kivitelezhető olyan gyerekek számára, akik nem ismerik azt. A következő fejezetben ezért azon módszerekről ejtünk röviden

szót, amelyek a kidolgozott nyelvi kód fejlesztésére irányulnak, segítve a különböző nyelvi kódok közötti váltást, s mindezáltal megkönnyítve az iskola által képviselt kommunikációs rendszerbe való bekapcsolódást.

A nyelvi kódok családi szereprendszerekkel való összefüggése ugyancsak újragondolandó terület annak tükrében, hogy a család milyen változásokon ment át az utóbbi évtizedekben.

A kidolgozott nyelvi kód elsajátítása vagy gyakorlása az iskolában

A kidolgozott nyelvi kód elsajátítására különböző szókincsbővítő, hangképző, komplexebb mondatfejlesztő stb. gyakorlatokat javasolnak (Réger, 2002) „konkrét élethelyzetek elmesélésével, leírásával a kidolgozott kód fejleszhető, hiszen az egyén rá van kényszerítve arra, hogy meghatározott módon fejezze ki magát, alkosson mondatokat.” (Varga, 2015, 23.) A Gahagan házaspár (1970, idézi Réger, 2002) például különböző kommunikációs játékokat javasolt, amelyek segíthetnek a cél megvalósításában: „beszámolás megtörtént eseményről egy, a történeteket nem ismerő beszédpartnernek” (Réger, 2002, 145.). A Várnagy és Várnagy szerzőpáros hírek névvel látja el a hasonló kommunikációfejlesztő játékokat: „Az egyes osztályokban például reggelente bevezettek egy néhány perces „hírek” szabadfoglalkozást, ahol mindenki beszámolhatott arról, hogy milyen érdekesség történt vele az iskolán kívül” (Várnagy és Várnagy, 2000, 25.).

Mindezek lényege, hogy a gyermeknek sikerélményeken keresztül legyen lehetősége megismerni azt a kommunikációs rendszert, amiben az iskola falain belül boldogulnia szükséges, ezáltal áthidalva a szimbolikus váltás okozta feszültséget (Réger, 2002; Bernstein, 1996)

Az áttekintett szakirodalom alapján feltételezzük, hogy a Step by Step alternatív oktatási forma hozzájárul a kidolgozott nyelvi kód megismeréséhez és gyakorlásához. Az empirikus részben, a

fentiekben már említett kommunikációs pedagógiai eszköz, a mesélőszék (2. kép) hatását mutatjuk be, amit minden nap használnak, és amely a beszélgetés módszerét segíti.

2. kép. A mesélőszék (forrás: A megfigyelések során készített saját kép)



Adatok és módszerek

Kutatásunkban kvalitatív módszert alkalmaztunk, mely a témánk mélyebb megértését biztosította. Kutatási kérdésünkkel olyan jelenségeket vettünk górcső alá, amelyek kvantitatív módszerekkel kevésbé vizsgálhatók (Cresswell, 2003; Babbie, 1998). A megfigyeléseket és a félig strukturált egyéni interjúkat a 2021/2022-es tanév tavaszi féléve során készítettük. A kiválasztott partiumi magyar nyelvű iskolában összesen 14 pedagógus alkalmazza a Step by Step-et, akiket teljeskörűen kívántunk megkérdezni. Megkeresésünkre 11 fő mondtott igent (2.táblázat). Az interjúk átlagosan 50-60 percesek voltak. Mintavételünk nem reprezentatív, ezért eredményeink általánosíthatósága korlátozott (Babbie, 1998). Ugyanakkor egy kevésbé kutatott témához szeretnénk hiánypótló adalékkal szolgálni, emellett eredményeink további kutatások alapjául szolgálhatnak. Az interjúk szövegű leírata adta elemzésünk szövegkorpuszát. Az interjúkhoz való közelebb kerülés miatt a szakirodalom javaslata alapján egyszerű kézi kódolás segítségével témaanalízist alkalmaztunk (Babbie, 2005; Creswell, 2012; Evans, 2018). Bernstein elmélete nyomán deduktív módon alakítottuk ki a kidolgozott nyelvi kódot azonosító kódokat.

2. táblázat. A megkérdezett tanítónók jellemzői (Forrás: Saját szerkesztés. Megjegyzés: Az interjúk sorrendje szerint történt a számozás: 1.; 2.)

A tanító osztálya	Életkor	Hány éve „Step-es”?	Sorszám
Előkészítő osztály	43 éves	10 éve (2012)	1. előkészítő osztályos tanító
Előkészítő osztály	n.a.	10 éve (2012)	2. előkészítő osztályos tanító
Első osztály	54 éves	11 éve (2011)	1. első osztályos tanító
Első osztály	50 éves	11 éve (2011)	2. első osztályos tanító
Második osztály	53 éves	12 éve (2010)	1. második osztályos tanító
Második osztály	41 éves	3 éve (2019)	2. második osztályos tanító
Második osztály	29 éves	3 éve (2019)	3. második osztályos tanító
Harmadik osztály	44 éves	8 éve (2014)	1. harmadik osztályos tanító
Harmadik osztály	52 éves	4 éve (2018)	2. harmadik osztályos tanító
Negyedik osztály	38 éves	9 éve (2013)	1. negyedik osztályos tanító
Negyedik osztály	50 éves	9 éve (2013)	2. negyedik osztályos tanító

Az interjúalanyok bemutatása

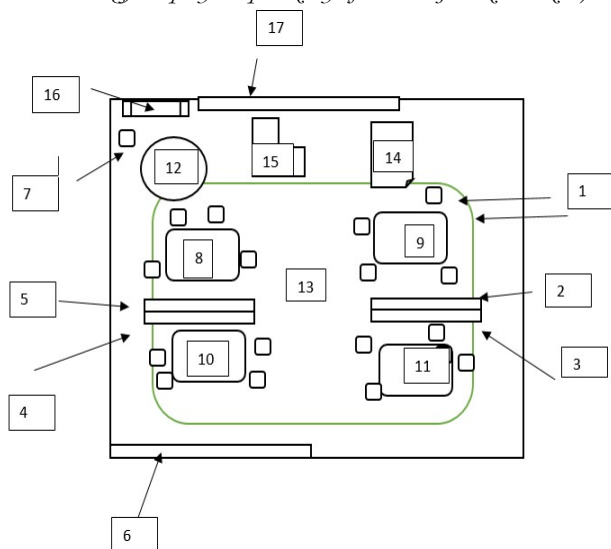
A félig strukturált interjúk az alternatívával dolgozó tanítóknokkal készültek (2.táblázat). Sikertől előkészítőtől negyedik osztályig megkeresni a pedagógusokat, akik szívesen válaszoltak a kérdésekre. A kisvárosban a 2021/2022-es tanévben összesen 21 osztály indult (előkészítőtől negyedik osztályig), egyharmadát teszi ki a kutató alternatív oktatási forma, tehát tizenhárom hagyományos és hét Step by Step osztályban tanulnak a gyermekek.

Ahogy az az interjúkból kiderült, történt olyan, hogy több gyermek jelentkezett a Step by Step-be, mint a hagyományos oktatásba, ezért két előkészítő osztály indult az adott évben. A Step by Step egyik jellemzője, hogy egy osztállyal két tanító, partnerként foglalkozik, így 14 tanító dolgozik az alternatív oktatási formában. Jelen dolgozatban az 11 pedagógus válaszait mutatjuk be, akik igent mondtak megkeresésünkre.

Eredmények

A mesélőszék a kutató alternatív oktatási forma egyik kulcseleme. Mindennap három-négy gyermek a székbe ülve elmondhat egy vele megtörtént eseményt osztálytárainak, fejlesztve egyszerre több készséget, amit a későbbiekben fogunk tárgyalni. „, aki abba a székbe beleül, az onnantól kezdve egy varázslatos világba van, a mesevilágba van, és ott a mesék szavaival kell élni, és az alapján kell mesélni és igen, a mesélőszéknek, annak varázsereje van, és azzal élni kell és a gyerekek nagyon sokszor élnek vele...” (3. sz. második osztályos tanító). Kutatási kérdésünkben arra kerestük a választ, hogy a Step by Step egyik eszköze, a mesélőszék mely elemei értelmezhetők a nyelvi kódok Basil Bernstein-i elmélet alapján. A kérdést az elméleti részben bemutatott szakirodalomra alapozva elemezzük. A kutatás során megfigyelést végeztünk, amely révén lehetőség nyílt belülről is megfigyelni az alternatíva működését. A 2. ábra a megfigyelés során látott Step by Step osztályt szemlélteti.

2. ábra. Egy Step by Step osztály (forrás: saját szerkesztés)



1. Gyerekek széke (a többi kis négyzettel együtt)
2. Alacsony polc, ahol a 2. centrumhoz szükséges eszközök találhatóak
3. Alacsony polc, ahol a 4. centrumhoz szükséges eszközök találhatóak
4. Alacsony polc, ami a 3. centrumhoz szükséges eszközök találhatóak
5. Alacsony polc, ami az 1. centrumhoz szükséges eszközök találhatóak
6. Szekrények, további könyvespolcok
7. Pedagógus széke
8. Első centrum
9. Második centrum
10. Harmadik centrum
11. Negyedik centrum
12. A pedagógus asztala
13. Szőnyeg
14. Nap üzenete tábla
15. mesélőszék
16. Számítógép, nyomtató
17. Tábla

Fontos kiemelni, hogy más osztályokban eltérő lehet a tárgyak elhelyezkedése, de az térelrendezés mint szimbolikus üzenet és mint pedagógiai eszköz hasonló. A mesélőszék például (15. elem) az osztály közepén helyezkedik el, míg a pedagógus asztala a sarokban (12. elem). De mi is ez a mesélőszék? Miért helyezkedik el középen? Ki, mikor és miért ül bele?

„Ööö... van egy ilyen része is ugye a napunknak, hogy a mesélőszék reggel, mikor tehát ööö... minden azzal kezdődik, hogy ilyen kis mini leckét adunk ki, az első órájában a napunknak. És utána jön egy ilyen része, hogy na kinek van egy ilyen újdonsága, és akkor nagyon szeretnek beszélni, tehát egyáltalán, hogy beszélni lehet, ez már egy jó dolog...” (1. első osztályos tanító). Ahogy az az idézetből kiderül, a délelőtti órákban, miután megbeszélték, mi látható az álló táblán, mi a nap üzenete (14. elem), következik az újdonságnak nevezett része a napnak. Ilyenkor 3-4 gyerek beül a mesélőszékbe és elmondhatja, mi történt vele a hétvégén, az elmúlt napokban, mit látott, tapasztalt, hallott. A többi gyermek figyelmesen hallgatja a mesélőt, majd három-négy kérdést feltesznek a székben ülőnek a történettel kapcsolatban. A kérdések feltevését a kíváncsiság, az érdeklődés vezérli, a mesélőszékben ülő választja ki, hogy kinek a kérdését szeretné meghallgatni, majd válaszol is. A nap délutáni óráiban, ebéd után is beülhetnek a gyerekek újdonságaikkal. A tanító a háttérben figyel az eseményeket, abban dönt, hogy ki üljön be a székbe, figyel arra, hogy ne minden nap ugyanazok a gyerekek meséljenek.

„Hogy válasszuk ki? Hát próbálunk arra figyelni, hogy egymás után ne ismétlődjenek a gyerekek.” (1. harmadik osztályos tanító)

„...mi úgy korlátoztuk őket, hogy akivel valami nagyon különleges dolog történt, mert ugye mindenkiel történik minden hétvégén valami, de azért 26-ot nem tudunk meghallgatni reggelente, és

akkor ez így van korlátozva, na, akivel nagyon valami nagyon különleges dolog történt.” (2. második osztályos tanító).

„Tehát ott a mesélőszékben, 3 újdonsággal kell beszámolni, úgy van a reggeli találkozónál, de 3 újdonság nem elég, az idő szabja meg, vagy a napi téma, mert mindenkit meg lehetne hallgatni, de azt mondom, hogy szünetbe folytatjuk, mindenkit meghallgatunk, és olyankor jönnek a gyerekek és elmondják, hogy itt voltunk, ott voltunk, ezt csináltuk, azt csináltuk, ezt ettük, azt ittuk. Meg kell hallgatni, muszáj őket, rengeteg élményük van.” (3. második osztályos tanító)

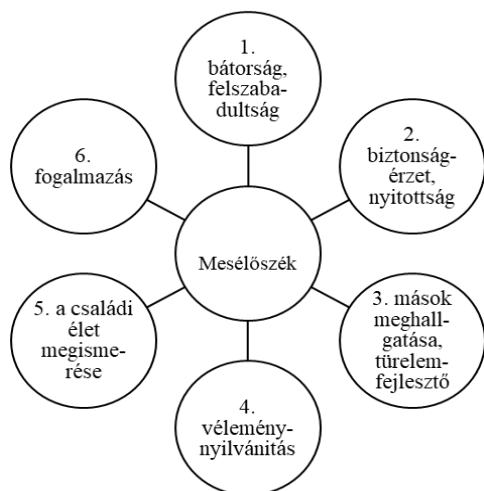
Mire is jó a mesélőszék? Bernstein (1996) szerint a kidolgozott nyelvi kód használatával az is megérti a mondanivalót, aki nem ismerte előtte a történeteket.

Változatosabb, gazdagabb szókinccs a jel-lemző, az összetett mondatok használata. Ennek elsajátítására az alábbi módszereket ajánlják: Réger (2002) „beszámolás egy megtörtént eseményről” (Réger, 2002, 145.), a Várnagy és Várnagy szerzőpáros „kérdéztetés, verbális kíváncsiság”-ot, „hírek”-et (Várnagy és Várnagy, 2000, 25.) említenek munkájukba a Bernstein által meghatározott kidolgozott nyelvi kódok megismerésére.

Minden-gyik célja, hogy a gyermek tudja kifejezni magát, bővüljön szókinccse, fogalmazása révén mindenki megértse mondanivalóját. A Step by Step alternatív oktatási formában alkalmazott mesélőszék hasonlít a Várnagy és Várnagy (2000) által említett módszerhez: „reggelente bevezettek egy néhány perces hírek szabadfoglalkozást, ahol mindenki beszámolhatott arról, hogy milyen érdekesség történt vele az iskolán kívül.” (Várnagy és Várnagy, 2000, 25.).

Az interjúalanyok véleményét felhasználva az 3. ábrán összegezzük a mesélőszéknek az általunk megkérdezett pedagógusok által érzékelt hatását, idézetekkel illusztrálva.

3. ábra. Mesélőszék tulajdonságai (forrás: Saját szerkesztés a pedagógusokkal készült interjúk alapján)



1. „... és akkor ez is bátorságot nyújt azoknak, akik félénkebbek ugye, nem kötelező semmi, de egy idő után felbátorodnak, és akkor, ha mit tudom én, Pannika, tudod te, beszélgetni vagy elmesélte, akkor miért ne tudnám én is? És akkor ő is mond egy érdekes dolgot... akkor olyan jól megnyílnak a gyerekek, olyan... olyan örömmel nézzük, mi is, annyira át tudjuk venni ezt a felszabadultságot is, és olyan jó érzés tényleg.” (1. első osztályos tanító)

„...van olyan gyerek, aki meg se mer szólalni, mikor bejön az iskolába, és mikor belül a mesélőszékbe, akkor hirtelen a bátorsága megjön ahhoz, hogy meséljen, tehát érez olyan erőt, hogy na most a mesélőszékbe ülök, mint az egy varázsszék lenne, olyan volt nekik kicsi korukba, hogy ott bátran, mindent, feloldódtak.” (2. negyedik osztályos tanító).

2. „...úgy, amikor ide kiülnek, akkor tudják, hogy az övéké a szó és úgy, ez egy olyan fajta bátorságot ad neki, hogy akkor most Ő beszélhet, most senki nem szólhat bele, mert ugye általában itt mindig beleszól a másik, vagy valaki belekotyog, és szerintem ez egy olyan... olyan biztonságérzet, hogy na, akkor én most azt is elmondhatom, amit amúgy lehet, hogy nem hallgatnának meg.” (2. második osztályos tanító)

3. „Ugye ezt minden gyerek végighallgatja a másikat, az is, hogy hallgassak aktívan vagy nem aktívan, passzívan hallgassam meg, vagy ha igen, utána akkor kérdezzek, de hallgassam végig, figyeljem meg, hogy ő hogy mondja el... Tehát őket nemcsak mi fejlesztjük, úgymond próbáljuk, hanem ők egymás közt is mindenképpen.” (2. előkészítő osztályos tanító)

„... aki oda beleül, azt meghallgatják és ez nagyon sokat számít a mai világba, mert a gyerekek borzasztó türelmetlenek, nehezen tudják végig várni, hogy valaki végig mondjon valamit, és a mesélőszék pont erre nagyon jó.” (3. második osztályos tanító)

4. „A véleménynyilvánítás az szabad és az működik is (nevet)” (2. harmadik osztályos tanító)

5. „Jópofoin ő mesélte, hogy otthon ezt csinálta anya, meg apa, de az nem gyerekek való. Most is jönnek mondani, hogy anya egész nap a testvéremmel veszekedett, szóval elmondják ők, meg hogy ez történt, az történt...” (2. első osztályos tanító)

„Ezt mindig elmesélik, ez az első, biztos, ha valaki megy valahova, azt azonnal elmeséli.” (2. negyedik osztályos tanító)

6. „Eleve az, hogy kiáll, kijön és elmondjon valamit, ami személyes, már az eleve probléma. Aztán kezdjük azt, hogy érthetően mondjam el, hogy a másik is megértse, igen...” (2. előkészítő osztályos tanító)

Kutatásunkban a Basil Bernstein-i elméletet, mely szerint „A beszélőre korlátozott, diszkrét, tagolt jelentéseket át kell alakítani, hogy érthetőek legyenek a hallgató számára, és ez arra kényszeríti a beszélőt, hogy válogasson a szintaktikai és szókincsbeli alternatívák között.” (Bernstein, 1996, 134.) összevetettük a szakirodalomba olvasott kommunikációs játékokkal. Ez utóbbira szakirodalmi példák: „konkrét élethelyzetek elmesélésével, leírásával a kidolgozott kód fejleszhető, hiszen az egyén rá van kényszerítve arra, hogy meghatározott módon fejezze ki magát, alkosson mondatokat”

(Varga, 2015, 23.), továbbá „... beszámolás megtörtént eseményről egy, a történeteket nem ismerő beszédpartnernek...” (Réger, 2002, 145. o.). A fentiekkel összhangban volt az utolsó (6.) pedagógus válasza: „Aztán kezdjük azt, hogy érthetően mondjam el, hogy a másik is megértse,

igen...” (2. előkészítő osztályos tanító).

A Basil Bernstein-i nyelvi kódok elméletére alapozva alakítottunk ki – deduktív módon – kódokat. Az elemzés tapasztalatait összegzi az alábbi táblázat (lásd: 3. táblázat).

3. táblázat. Kidolgozott nyelvi kód tulajdonságai vs. mesélőszék (Forrás: Saját szerkesztés az alábbi források és az interjúk felhasználásával: Bernstein, 1996; Pap, 1982; Réger, 2002; András & Biró, 1978)

Szempont	Kidolgozott nyelvi kód jellemzője	A mesélőszék működése	Interjúrészlet
A hallgató számára a szituáció ismerete szükséges-e	Nem szükséges (enélkül is érthető).	Az osztálytársak nem voltak ott az elmesélt történetnél, nem ismerik a szituációt, ezért a mesélőszékbe ülőnek úgy kell elmesélnie történetét, hogy mások is megértsék. Ő a történet egyedüli ismerője.	„Aztán kezdjük azt, hogy érthetően mondjam el, hogy a másik is megértse, igen...” (2.előkészítő osztályos tanító).
Nyelvi jellemzők	Összetett mondatok változatos alá- és mellérendeléssel. Több melléknév és határozószó, változatos szókincs, összetett fogalmi hierarchia.	Az elmesélt történet szóbeli lefestéséhez szükséges az itt jelzett nyelvi jellemzők alkalmazása.	”Amikor ide beülnek, akkor aztán, még mondom, előkészítőben, hát csak szükségtelenül meg bátorítanul. De ilyenkor meg már most második osztályban úgy tudnak beszélni, hogy le kell őket átállítani sokszor, tehát mondják és szépen kifejezve magukat.” 2. második osztályos tanító)
Önkifejezés	Motiváció az önkifejezésre, ezáltal folyamatos fejlődés.	A történetbe beleszőhetik saját élményeiket, érzelmeiket, a saját látásmódjukat, ezáltal kifejezhetik magukat. Egyéni szándékok és motívumok is kifejeződ(het)nek	
A beszéd megszervezése	Rugalmas, kiszámíthatatlanabb	A történetmesélés teret ad a rugalmasságnak, hiszen csak a szék adott, a történetben szabadságot kap a gyermek.	„... olyan volt nekik kicsi korukba, hogy ott bátran, mindent, feloldódtak. És akkor mindent el mertek szépen mondani...” (2. harmadik osztályos tanító)
A beszélő szándékai kifejezésére használt csatorna	Nyelv	A játékos helyzetben a nyelvvel kell kifejezniük a gyerekeknek a szándékukat.	„... mindenkit meghallgattunk, és olyankor jönnek a gyerekek és elmondják, hogy itt voltunk, ott voltunk, ezt csináltuk, azt csináltuk, ezt ettük, azt ittuk.” (3. második osztályos tanító)
Az „én” és a „mi” viszonya	Az „én” nem alávetett a „mi”-nek	Minden megszólaló gyermek egyénisége egyformán fontos. Nem az osztályközösséghez kötődik az élmény, amiről mesél, nem a közösség fenntartása az elsődleges cél.	„... eleve az, hogy kiáll, kijön és elmondjon valamit, ami személyes” (2. előkészítő osztályos tanító)

A mesélőszék arra tanítja a gyermeket, hogy úgy fogalmazzon meg vele megtörtént eseményeket, hogy azt társai megértsék, hogy tegyen fel kérdést, amelyhez aktív figyelem szükséges a hallgatóközönségtől, és kerek, érthető választ adjon. A pedagógusok interjúi alapján a mesélőszék alkalmas lehet arra, hogy a gyermekek megismerjék a Bernstein által megfogalmazott kidolgozott nyelvi kódot, hiszen ahhoz, hogy beszédük érthetővé váljon a hallgatóságnak a szituáció ismerete nélkül is, összetett mondatok szükségesek, egyéni szimbólumok jelennek meg, amiket átadhatnak saját történetükkel, ahol az „én” lesz a jellemző alany. A véleményalkotást, kérdésfeltevést is nagymértékben fejleszti, hiszen bátran elmondhatják akár a történetről, akár a napról is a véleményüket. A székbe ülés lehetősége és az ott kapott kitüntetett figyelem azt üzeni a gyermeknek, hogy „fontos vagy”, „számít az a tudás, ami Neked van”, „értékes vagy”. Mindezek által azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a Step by Step alternatív oktatási formában alkalmazott mesélőszék teret ad nemcsak a kidolgozott nyelvi kód megismerésére és gyakorlására, hanem az otthonról hozott tudás elismerésére is.

Konklúziók

Tanulmányunkban a Step by Step alternatív oktatási forma egyik pedagógiai eszközét, a mesélőszéket mutattuk be Basil Bernstein nyelvi kódok elméletének segítségével. A 2021/2022-es tanév tavaszi félévében zajló kutatás során ellátogattunk egy partiumi magyar nyelvű iskolába, ahol Step by Step osztályokat is indítanak, összesen 14 pedagógus részvételével. Megfigyeléseket végeztünk, továbbá Step by Step-es alsós tanítókkal készítettünk félig strukturált egyéni interjúkat (n=11), akik minden nap alkalmazzák a mesélőszéket.

Az interjúk tanulsága szerint a mesélőszék működésében felismerhetők azok az elemek, amelyek a kidolgozott nyelvi kódra jellemzőek. A

vizsgált pedagógiai eszköz oldja a megértés szituációhoz kötöttségét, a történet egyedüli ismerőjeként mesélnek a gyerekek, így játékosan ösztönzi őket arra, hogy változatos nyelvi eszközökkel adják át élményeiket az osztálynak, mialatt úgy kapnak teret a szabad önkifejezésre, hogy az „én” nem alávetett a „mi”-nek. A mesélőszék által a pedagógusok betekintést nyerhetnek a családok életébe, a gyermekek bátran beszélnek a velük történt eseményekről, mikor, mit csináltak otthon, hova mentek a családdal stb. A gyermekek otthonról hozott tudása pedig értéké válik. Mindezzel közelebb kerülhet egymáshoz az otthon és az iskola szimbólumrendszere, s a két világ közötti híd építésében – a mesélőszéknek köszönhetően – a nyelv lehet segítségükre.

Elemzésünk limitációja, hogy nem tekinthető klasszikus értelemben vett hatásmérésnek, hiszen a mesélőszéknek a pedagógusok által érzékelt hatását volt módunk vizsgálni. Azt mutattuk be, hogy a mesélőszék mely elemei értelmezhetőek a nyelvi kódok Basil Bernstein-i elmélet alapján. Bízunk benne, hogy mind a tudományos közösség, mind az oktatás gyakorlati „szereplői” számára adalékokkal szolgálhatott a kutatás a Step by Step alternatív oktatási forma és a mesélőszék bemutatása révén.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány alapját képező kutatást a MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport (Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar) hajtotta végre és a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. Az elemzés a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai János Kutatási Ösztöndíja, továbbá a Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-22-5 és ÚNKP-22-1 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Irodalom

- Andrási, K., & Bíró Z. (1978). Nyelv és hátrányos helyzet. *Korunk*, 10: 826–830.
- Balcanu, A., & Mîrzanca, D. (2019). *Studiu privind alternativele educaționale existente în sistemul de învățământ preuniversitar din România*. Bukarest: Nemzetoktatási minisztérium.
- Becze, O. (2010). „Lépésről lépésre” egy pedagógiai innováció nyomában. Budapest: Doktori disszertáció. Corvinus Egyetem.
- Bernstein, B., (1996). *Nyelvi szocializáció és oktathatóság*. In Meleg Cs. (Ed.), *Iskola és társadalom I*. Pécs: JPTE Tanárképző Intézet.
- Bodoni, Á. (2012). *Reformpedagógia. Pedagógus kompetenciák fejlesztése reform- és alternatív pedagógiai módszerek segítségével*. Kolozsvár: Ábel Kiadó.
- Bojor, I., & Vlașin I. (2013). Alternativa educațională Step by Step. In Chiș, V., Albușescu, I., & Catalano, H., (Eds.), *Pedagogiile alternative – conceptualizări, dezvoltări curriculare, exemple de bune practici*. Kolozsvár: EIKON kiadó.
- Bourdieu, P. (1996). Vagyon struktúrák és reprodukciós stratégiák. In Meleg Cs. (Ed.) *Iskola és társadalom I*. Pécs: JPTE Tanárképző Intézet.
- Brezsnyánszky, L. (2004). Alternatívok és alternatívák. *Új Pedagógiai Szemle*, 53 (6). 28-33.
- Cause, L. (2010). Bernstein's code theory and the educational researcher. *Asian Social Science*, 6(5), 3-9.
- Coleman, J. S. (1996). Iskolai teljesítmény és versenysztruktúra. In Meleg Cs. (Ed.) *Iskola és társadalom I*, Pécs: JPTE Tanárképző Intézet.
- Evans, C. (2018). *Analysing Semi-Structured Interviews Using Thematic Analysis*. London: SAGE. DOI: [10.4135/9781526439284](https://doi.org/10.4135/9781526439284)
- Hanyady Gy. (2003). *Lépésről Lépésre iskolai program*. Budapest: Lépésről lépésre Országos Szakmai Egyesület.
- Jánk I. (2017). Nyelvi hátrány és diszkrimináció az iskolában. A nyelvi szocializáció jelentősége a tanuló értékelésében. *Szociológiai Szemle*, 27 (3): 27–47.
- Klaus, S. (2007). Step by Step: A Multicountry Perspective on Implementing and Monitoring ECD Programs. In Young, M. E., & Richardson, L. M. (Eds.) *Early Child Development From Measurement to Action*. Washington: The World Bank. DOI: [10.1596/978-0-8213-7086-5](https://doi.org/10.1596/978-0-8213-7086-5)
- Kovácsné, S. K. (2010). *Az alternatív iskolák kialakulása, szerepe, jelentősége a magyar oktatási rendszerben*. Budapest: Szakdolgozat. BMGE Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet.
- Németh, A., & Skiera, E. (1999). *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest: Nemzeti TK.kiadó.
- Pap, M. (1982). A Bernstein-féle szociolingvisztikai elmélet kritikai elemzéséhez. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* 14: 75–86.
- Pop, I., & Baciú, V. (2013). Alternativa metodologică Step by Step. In Chiș, V., Albușescu, I., & Catalano, H. (Eds.) *Pedagogiile alternative – conceptualizări, dezvoltări curriculare, exemple de bune practici*. Kolozsvár: EIKON kiadó.
- Pukánszky, B., & Németh, A (1996). *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Réger, Z. (2002). *Utak a nyelvhez*. Budapest: Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Rousseau, J. J. (1911). *Emil, avagy a nevelésről*. Budapest: Magyar Irodalmi Intézet és Könyvnyomda.
- Step by Step (é.n.). Hivatalos weboldal. <https://www.stepbystep.ro/> (Utolsó látogatás: 2022.10.20.)
- Varga, A. B. (2015). *A szociális helyzet és a nyelvi hátrány összefüggései*. Miskolci Egyetem: Szakdolgozat.
- I1: Rezultatele elevilor din România la evaluarea internațională PISA 2018. Letöltés: 2023. 01. 26. Web: <https://www.edu.ro/rezultatele-elevilor-din-rom%C3%A2nia-la-evaluareainterna%C8%9Bional%C4%83-pisa-2018>
- I2: <https://www.nepszamlalas.ro/>