

Nagyházi Bernadette

Játsszunk mesét! – Szövegfeldolgozás a magyar mint idegen nyelvi órán

A magyarul tanuló, de nem magyar anyanyelvű kisdíákoknak másféle nehézséget jelent az olvasott szöveg megértése, mint a magyar anyanyelvűeknek. Gazdag morfológiájú, az indoeurópai nyelvek számára többnyire idegen szórendű nyelvünk nem könnyíti meg egy-egy nagyobb lélegzetű szöveg megértését. Ezért a kisiskolások magyar nyelvi oktatásában a hosszabb terjedelmű szövegek, mesék olvasása és feldolgozása egy bizonyos – nem feltétlenül kezdő – szintű magyar nyelvi kompetencia elsajátítása után kezdődik. A tanulmány azt mutatja be, hogyan lehet már a nyelvtanulás korai szakaszában feldolgozni egy – a diákok nyelvi szintjének megfelelően adaptált – mesét. A feldolgozás nem pusztán az olvasásra és a szövegértésre irányul, hanem a globális értéstől a részletek befogadásán át a valós nyelvi és nem nyelvi produktumig, valamint az ezzel járó élményig vezeti el a diákokat egy miniprojekt (bábszínház) keretében.

Bevezetés

Magyar nyelv-tanári pályámat 1994-ben kezdtem. A magyar mint idegen nyelv oktatása a korábbi évtizedekben szinte kizárólag felnőttek – főleg fiatal felnőttek – oktatását jelentette, amelyet nem előzött meg felmenő rendszerű, kisiskolás kortól kezdődő magyarnyelv-oktatás (Giay 1998: 249). Erre az időszakra az is jellemző, hogy a magyarnyelv-tanítás a különböző színtereken, intézményekben azonos vagy nagyon hasonló célokból és módszerekkel történt. A tananyagok, a tankönyvek és az alkalmazott módszerek elsősorban a felsőoktatásba bekerülő, ott a tanulmányaikat magyar nyelven folytatni kívánó fiatalok igényét elégítették ki. Ennek megfelelően jómagam is posztgraduális képzésben részt vevő hallgatók magyar nyelvi oktatását végeztem, s ezzel együtt részese és ezzel tanúja voltam ennek a korszak – tehát a felsőoktatásban megjelenő magyarnyelv-tanulók egyeduralma – lezárulásának. Már a 80-as évektől kezdődően, majd a 90-es évektől egyre nagyobb számban új típusú nyelvtanulók jelentek meg Magyarországon: a hosszabb-rövidebb időre és a véglegesen letelepedni kívánó külföldiek. A nyelvtanulási szándék ebben az esetben is a felnőtt korú nyelvtanulókat jellemezte, akik új céllal, az integrálódás igényével kívánták tanulni a magyar nyelvet (Dóla 2001: 86). Velük együtt újfajta nyelvkönyvek is feltűntek a piacon. Számukra készültek a korábbi nyelvkönyvek „civil” változatai; az alapkönyveknek a nyelvviskolai körülményekre és az általános nyelvtanulói igényekre adaptált kiadásai (Oszkó 2007: 42).

Ez a megváltozott nyelvtanulói igény Kaposvárott 1994-től jelent meg, elsősorban a Magyarországra érkező angol nyelvi lektorok esetében. Mellettük egyes vallási közösségek képviselői támasztottak egészen új nyelvtanulói igényt, amelynek középpontjában a magyar közösségekkel folytatott szociális és vallási célzatú, magyar nyelvű kommunikáció állt. Mindkét tanulótypusra igaz, hogy nagyon rövid idő alatt kívántak szűk körű, de biztos magyar nyelvi kompetenciához jutni. Tanulási stratégiáikra mindmáig jellemző, hogy nem vagy kevéssé támaszkodnak nyelvviskolai oktatásra, gyakran képzett nyelvtanárhoz sem fordulnak – többnyire megelégednek a mindennapi élethelyzetekben elsajátítható magyarnyelv-tudással.

1996-ban a déli határainkon túl kialakult politikai helyzet folyamánként változtak meg ismét a magyarnyelv-tanulás és -oktatás személyi körülményei. Ebben az időben nagy számban érkeztek ideiglenesen betelepülő amerikai családok a városba. A szülők körében gyakran alkalmazott módszer volt a „home schooling”, az otthoni oktatás rendszere, amely az Egyesült Államokban államilag elismert és támogatott módszer. Emellett

a szülők egy része fontosnak tartotta, hogy gyermekei megismerkedjenek a fogadó ország kultúrájával és nyelvével is. Magyarországon is megjelent tehát a gyermekkorú idegennyelv-tanuló – erre a helyzetre azonban a kezdő nyelvtanár nem volt kellően felkészülve.

Nehézségek a kisgyermek magyar nyelvi képzésében

Egy korábbi írásomban (Nagyházi 2006) már összefoglaltam, milyen tényezők nehezítették ebben a sajátos oktatási helyzetben a magyar nyelv tanítását. Közülük most kettőt emelek ki: a tananyag és a tanári, módszertani eszköztár hiányát. Mivel korábban Magyarországon nem volt jellemző a kisiskolás vagy annál is fiatalabb nyelvtanuló, ezért minden elérhető (nem oktatóhelyhez kötött, korlátozottan hozzáférhető) nyelvkönyv a felnőtteknek készült. A magyar mint idegen nyelv tanári képzésének a fókuszában is a felnőtt nyelvtanuló állt. Néhány éves tanári tapasztalatom – és középiskolai tanári végzettségem – sem segített e sajátos probléma megoldásában. A hazai magyar mint idegen nyelv oktatásának szakirodalma sem fordított még figyelmet a gyermekek oktatásának felnőttektől eltérő, más elméleti, pszichológiai, pedagógiai alapokat és tanítási elveket, valamint más órai eljárásokat igénylő módszertanának a leírására.

Kezdő magyarnyelv-tanárként tehát olyan feladatot kaptam, amelynek akkoriban határainkon belül még nem volt modern kori hagyománya: nem állt rendelkezésre a gyermekek tanításához szükséges nyelveírás. Hiányoztak a speciális nyelvkönyvek, tananyagok, szemléltető eszközök, de nem volt még átgondolt módszertan sem. Ennél is nagyobb nehézséget okozott azonban maga a nyelvtanuló: az egyes csoportokba kerülő gyerekek eltérő életkorúak voltak (6–12 éves), és legtöbbjük motiváltsága nagyon alacsony szintű volt: kizárólag a szülők határozott kívánságára jártak a magyar nyelvóra. Ezért gyakran érdektelenül, passzívan vettek részt a munkában. Mindez arra késztetett, hogy minden korábban tanult pedagógiai elvvel, módszertani útmutatással szemben egészen új gyakorlatot alakítsak ki a gyermekek oktatására.

A projekt

A gyermekek nyelvoktatását olyan módszerekkel kezdtem, amelyeket életkorukhoz és egyes csoportösszetételükhöz alkalmasnak ítélttem: rövid bevezető után (köszönés, ismerkedés, barátkozás) az alapszókincs kialakítására törekedtem (színek, számok, állatok neve és hangja, a lakás berendezése, játékok neve stb.). Ezzel azonban nem tudtam emelni az alacsony motivációs szintet. Olyan helyzet megteremtésére volt tehát szükség a nyelvórán, amelyben a tanulók valódi nyelvi élményhez és sikerhez juthatnak. Néhány heti – a kétségtelen eredmények mellett sok kudarccal és csalódással járó – kísérletezés után két csoporttal közösen (12 gyermek) projektmunkába fogtam. Belekezdtünk egy autentikusnak tekinthető szöveg feldolgozásába, amelyet összekötöttünk egy miniprojekttel.

A projektmunkáról

Az alternatív nyelvoktatási módszerek egyike a drámaprojekt. Molnár Andrea (2001) részletesen leírja a projektmódszer jelentését, fajtáit, és példákkal is illusztrálja a projektmunka sikeres alkalmazását az idegen (német) nyelv oktatásában. Bár könyve éveken belül saját projektem után jelent meg, utólag is igazolja az általunk végzett munka elméleti alapjait, és lehetőséget ad munkánk reflektív nyelvtanári szempontú értékelésére (Medgyes 1999: 47).

A projekt alapja egy gyermekeknek szóló magazin képregénye és annak szövege volt, amely a Micimackó egyik történetét dolgozta fel. A kiválasztás egyik szempontja a szöveg egyszerűsége volt. A képregényforma együtt járt az eredeti szöveg erőteljes egyszerűsítésével és rövidítésével, ám még ezt is adaptálni kellett annak érdekében, hogy nyelvileg ne terhelje meg a nyelvtanulás és a nyelvelsajátítás különböző szintjein álló,

a magyart csak rövid ideje tanuló gyermekeket. A másik szempont a szereplők mindkét kultúrabeli ismertsége, illetve a magazin képei voltak – ezek segítették a szöveg globális megértését.

A szöveg bemutatását, azaz a projekt ötletének felvetését tudatos előkészítő munka előzte meg: az állatok nevének megismerése során megtanultuk a Micimackó szereplőinek magyar nevét. Mivel alapvető módszernek kezdetektől a szituációban történő tanítást választottam, alkalmunk volt arra, hogy a mese megértéséhez szükséges néhány fordulatot (*gyere, menjünk, jó, nem jó, szép nap van*) korábban, más kontextusban már megismerjék a gyerekek. Ilyen előkészítés után mutattam be az *Ebéd a Százholdas Pagonyban* című képregényt. Ehhez felhasználtam a képregény illusztrációit, de a szövegét nem. Helyette elkészítettem a szöveg jelentősen egyszerűsített és rövidített változatát.

A projekt bevezetése

Mivel a különböző életkorú gyermekek között olyanok is voltak, akik még anyanyelvükön sem jutottak el az olvasás készségi szintjéig, ezért a szövegfeldolgozás alapvetően a hallott szöveg feldolgozását jelentette. A képregény képeit is bemutatva többször felolvastam a mesét. A szöveg megértését a képek segítségével erősítettem. Nagyon egyszerű ténykérdésekkel ellenőriztem a globális megértést (pl. *Ki ez? – Micimackó. Mit eszik? – Mézet.*). Nem vártam el teljes válaszokat, és azzal is megelégedtem, ha a feltett kérdésre a tanulók csak a képek segítségével „válaszoltak” (pl. rámutattak egy-egy szereplőre vagy a kép egy részletére). Közvetítő nyelv használatára csak korlátozottan volt lehetőségem – minimális angol nyelvismeretem miatt. A mese megtetszett a gyerekeknek, így felvettem, hogy játsszuk is el a mesét, játsszunk bábszínházat.

A bábszínház projektmunka keretében valósult meg. A valódi projektmunka jellemzője, hogy feltételezi a diákok kezdeményező tevékenységét, ötleteit és szoros együttműködésüket, ezzel együtt pedig megváltozik a tanár szerepe is: háttérbe vonul, tanácsadóként, a munkát összehangoló szereplőként vesz részt a projektben. A projekt – tanár általi – felvetése általában nem köti meg a projekt eredményeként később elkészülő produktum jellegét, mivel a tanár nagy szabadságot biztosít a tanulóknak a projekt megtervezésében. A munka megkezdését közös projekttervezés előzi meg, amelynek során a tanulók különböző, önként vállalt feladatokat oldanak meg (Molnár 2001: 17–19).

Az általam megvalósított projektben a pedagógiai projekt összetevői közül csak néhányat használtam fel, így ezt inkább projektszerű tanulásnak nevezhetjük (Molnár 2001: 19). A projektkezdeményezés határozott produktum elkészítését vetette fel (adott képregény feldolgozása és bábszínházi bemutatása), és egyéb területeken is a projektmódszerre jellemzőnél kevesebb teret adott a tanulói kezdeményezéseknek. Tanárként sem a projektmódszerben javasolt szerepet töltöttem be: mindvégig irányítottam a tanórai folyamatokat, kezdeményeztem, de nem tettem kötelezővé az elvégzendő feladatokat, több esetben személyre szabottan, a gyerekek magyar nyelvi kompetenciájához és egyéb készségeihez, képességeihez igazítottam azokat. Mindennek oka nemcsak a projektmódszerre vonatkozó elméleti tudásom hiánya volt, hanem az adott nyelvoktatási-nyelvtanulási helyzet indokolta ezt az eljárást. Megfelelő angolnyelv-tudás hiányában félttem attól, hogy a kötetlen hangulatú, a bábszínház előkészítését szolgáló órákon a gyerekek könnyen átválnak (közös) anyanyelvükre, majd elszabadul a jókedv, és óráink megszűnnek magyar nyelvi órák lenni. Annak érdekében, hogy a nyelvórák ne váljanak délutáni szabadidős tevékenységgé, hanem mindvégig az alapvető nyelvtanulási célt szolgálják, a projektmódszer esetében elvárnál kevesebb szabadságot kaptak a tanulók abban, hogy milyen tevékenységeket végezhetnek, illetve mit és hogyan mondhatnak az órákon.

A projekt indítását megelőző tanári előkészítő munka során színezőkből, kifestőkönyvekből kimásoltam a szereplők körvonalát ábrázoló képeket, valamint beszereztem a szükséges egyéb eszközöket: színes zsírkrétákat, ollót, ragasztót, hurkapálcát is.

A következő órán osztottuk ki a szerepeket a csoporttagok között. Ebben ismét eltértem a projektmódszertől: a kiválasztott mese szereplői nem azonos mennyiségű és nehézségű szöveget mondtak. A csoport tagjai magyar nyelvi kompetenciájuk és egyéb képességeik szempontjából sem voltak azonos szinten, ezért nem vettem fel, hogy a gyerekek önállóan választhatnak szerepet; az állatok körvonalát ábrázoló képeket látszólag „véletlenül” osztottam ki a csoport tagjai között. Valójában előre megterveztem a szereposztást, és ennek megfelelően tartottam a kezemben a leendő bábokat ábrázoló lapokat. Érdekes, hogy a magyar nyelv elsajátításában való előrehaladás nem állt kapcsolatban a tanulók életkorával: az egyik legsikeresebb nyelvtanuló 9 éves volt, tehát életkor szempontjából a csoport közepén helyezkedett el, míg volt olyan tanuló, akire 12 évesen is csak minimális nyelvi kihívást jelentő feladatot bíztam. A differenciálással az volt a célom, hogy minden gyerek számára valódi nyelvi élményt jelentsen a feladat elvégzése, amelyben senkit nem gátol a többiek előtti idegen nyelven történő megnyilatkozástól való félelem vagy egyéb szorongás.

A szereposztás után megkezdtük a papírbábok elkészítését, a cél azonban nem a manuális készségek fejlesztése volt, így ezt nyelvi feladatokkal egészítettem ki. Megkérdeztem, milyen eszközökre van még szükség a bábok elkészítéséhez. Mindezeknek megtanítottam a magyar nevét is (*olló, ragasztó, zsírkréta, hurkapálca, papír*). Lehetőségünk volt a színek gyakorlására is. Ehhez felhasználtam a képregény képeit. Néhány tanuló már jól használta az alapszínek magyar nevét, többnyire azonban ismételt tanári bemutatásra volt szükség.

A bábkészítéshez szükséges eszközökből csak egy-egy darab volt, így a gyerekeknek ezeket meg kellett osztaniuk egymás között. Minden eszközt egy nagy tálcára tettem, és nem adtam oda a gyerekeknek. Az órai kommunikációhoz csak a magyar nyelv használatát engedélyeztem. A tanulók már ismerték a *kérem szépen, légy szíves, kérek egy..., köszönöm, szívesen* kifejezéseket, így csak abban az esetben jutottak a kívánt eszközhöz, ha azt magyarul kérték el tőlem. A bábok készítése nagyon lassan haladt, de a gyerekek élvezték a párbeszédés játékot. Amikor a magyar nyelvű beszédaktusokat megfelelően elsajátították, egymástól is elkérhették az eszközöket. Újabb kifejezéseket is megtanultunk, például *Van nálad kék zsírkréta? Hol van az olló? Van. Itt van. Nálam van.* stb. A gyerekek munka közben gyakran váltottak át anyanyelvükre, ezért továbbra is fontos volt a határozott tanári irányítás.

A szöveg feldolgozása

A bábkészítés második órájától kezdődően újabb feladatot vezettem be: a bábok készítése közben újra és újra felolvastam a mesét, és arra biztattam a tanulókat, hogy szerepük szerint kapcsolódjanak be a történet elmondásába. A szöveg memorizálását megkönnyítette, hogy a képregény adaptálásakor tudatosan törekedtem egy sajátos meseszerkezet kialakítására: a történetet ismétlődő elemekből építettem fel, így egyes részek változtatás nélkül jelentek meg újra és újra a szövegben. Ez a szerkezet egyszerűvé tette a szöveget, de nem tért el feltűnően a gyermekmesék sajátos műfaji jellemzőitől, így nem keltette élettelen, mesterséges szöveg benyomását.

Az oktatásnak ezen a pontján nem alkalmaztuk sem a magyar nyelvű olvasást, sem az írást. Ennek oka elsősorban a nagy életkorbeli különbség volt. A későbbiekben, a projektmunka után csoportot bontottam, ez lehetővé tette az egyéni különbségek figyelembevételét a tanítási folyamatban. A projekt során azonban csak azoknak a tanulóknak adtam át írásban is a szerepük szövegét, akik képesek voltak a megfelelő szintű magyar nyelvi olvasásra, és nekik is csak akkor, amikor már részleteiben önállóan is fel tudták idézni a szöveget. A legtöbb tanulóknak azonban a nyelvórákon kellett elsajátítani a szöveget, ezért mind a bábok, mind a díszletek elkészítése közben, majd eleinte a próbákon is közösen ismételtük a teljes szöveget. Hagyományos szövegfeldolgozó feladatokat nem alkalmaztam. A bábszínház előkészítése közben a cél a történet lényegének megértése és a különböző beszédzándékoknak megfelelő rövid megnyilatkozások elsajátítása

volt, végül pedig önálló magyar nyelvi produkció, pontosabban szöveg reprodukálás, természetesen a közös játék örömeivel együtt.

A bábok és a díszletek elkészítése 3–4 órát vett igénybe. A gyorsabban dolgozó tanulók több feladatot vállaltak, de volt olyan kisgyermek, akinek még egy papírbáb kiszínezése is – gyenge motoros készsége miatt – nehézséget jelentett. A bábok minőségében és kidolgozottságában, a díszletek ötletességében jól tetten érhető a gyerekek készségei közötti különbség. A bábok és a díszletek készítésével párhuzamosan megkezdődtek a próbák. Mivel a szöveg jól tagolható egységekből állt, amelyek önálló jelenetként is megállták a helyüket, azok a gyerekek, akik már elkészítették a bábjukat, elkezdhették saját jeleneteik gyakorlását. Erre a magyar nyelvben is gyorsabb előrehaladást mutató gyerekek voltak képesek, így ők önállóan folytathatták a dialógusok eljátszását. Közben alkalom adódott a lassabban haladók differenciált fejlesztésére, az egyéni tanár-diák gyakorlásra, mivel a gyorsabban haladók saját feladatukkal voltak elfoglalva, ezért nem figyeltek a gyengébben teljesítőkre. Ezzel elkerülhető volt a nyelvi – esetenként egyéb tanulási nehézségekből adódó – problémák miatti tanulói szorongás.

Az előadás

Heti kétszer 60 perces órában folyt a magyarnyelv-oktatás. A bábszínház ötlete októberben merült fel, az előadásra a karácsony előtti utolsó órán került sor – így a teljes folyamat körülbelül 7–8 hetet vett igénybe. Ez meglehetősen soknak tűnhet egy viszonylag rövid történet feldolgozására. A haladást azonban számos tényező befolyásolta: néhány tanuló nem látogatta rendszeresen az órákat; egyéni részvételük és aktivitásuk sem volt mindig azonos mértékű. Végül azonban sor került a bemutatóra, amelyre meghívtuk a gyerekek – magyarul nem vagy alig beszélő – szüleiket, kisebb testvéreiket is.

Az előadás hatalmas sikert aratott, amelyet semmiféle nyelvi akadály nem csökkentett. Az amerikai szülők büszkén hallgatták a magyar nyelvű bábjátékot bemutató gyermekeiket. A hozzátartozók mindössze egyszer látták a darabot, ám a bábozás – és ez a mese – a későbbiekben a jutalmazás eszköze lett: többször is eljátszottuk a magunk örömeire. A kész mondatszerkezetek tanítása különösen nagy segítség a kezdő nyelvtanulónak, mivel így javulnak kommunikációs esélyeik (Pelcz 2003: 68). A szerepek tanulása közben elsajátított nyelvi panelek (különösen a *jó ötlet*, *ne haragudj*, *menjünk együtt*) a mi esetünkben is jól használhatóan beépültek a gyerekek magyar nyelvi kompetenciájába.

Tanulások

A gyakorlatban megvalósított projekt és a közel tizenöt évnyi oktatási tapasztalat alapján érdemes továbbgondolni, hogyan lehet – immár a konkrét helyzettől elvonatkoztatva – elkészíteni a projekt tervezetét úgy, hogy az a magyar mint idegen nyelvórai szövegfeldolgozás általános menetét írja le. A bemutatandó projekttervezet a magyar nyelvet nyelviskolai vagy általános iskolai körülmények között tanuló kisiskolásokat, egész osztályt vagy csoportot vesz figyelembe. A projekt bevezetését hozzákapcsolhatjuk a természeti környezettel kapcsolatos szókinccs elsajátításához vagy a környezetismeret tantárgyhoz. Így induláskor a tanulók már rendelkeznek azzal az alapszókinccsel, amely feltétlenül szükséges a projekt megkezdéséhez (az állatok neve, táplálkozása, a berendezési tárgyak neve).

A projekt első óráját ráhangoló feladattal kezdjük. Ennek az a célja, hogy aktivizáljuk a már elsajátított szókinccset és a nyelvi, nyelvtani ismereteket. Játékállatokat vagy állatképeket viszünk be az órára. Közülük a gyerekek választhatnak egyet-egyed, és kérdésekre válaszolva önállóan elmondhatják, amit már tudnak róla, például *Ez a nyuszi. A nyuszi kicsi. Szereti a káposztát.* Az állatok között szerepelnek a Micimackó-mese szereplői is.

A rövid ráhangolás után a tanár bemutatja a mesét, úgy mondja el, hogy a képregény figuráival segíti a megértést. A bemutatás után kérdésekkel ellenőrzi a globális megértést, például *Kik szerepeltek a mesében?* A tanulók választhatnak a Micimackó szereplőinek képei közül, és elhelyezhetik őket a táblán. A második tanári bemutatás előtt a tanulók feladatot kapnak: meg kell figyelniük, milyen sorrendben szerepelnek az állatok a mesében. A felolvasás után csoportos munkában, egymással együttműködve kialakíthatják a megfelelő sorrendet a táblán: a szereplőket olyan rendben helyezik el, ahogyan megjelennek a szövegben.

Ha a csoport nyelvi szintje megengedi, egyéni vagy csoportos munkában következhet az önálló meseolvasás, de extenzív módon. Első feladatként azokat a szövegrészeket kell megjelölniük a tanulóknak, amelyek ismétlődnek a szövegben (*milyen szép nap van; nincs a házban; éppen indulni készül; ebédeljünk együtt; ne haragudj, nem érek rá; megyek ebédelni; gyere velem; jó ötlet; menjünk együtt*). Ezeket a szövegrészeket a tanár nagy méretű mondatkártyán is elkészíti, majd elhelyezi a táblán. Ezután a tanulók megkeresik a nem azonosan ismétlődő részeket is (*gyere velem – gyertek velem; ne haragudj – ne haragudjatok; jó ötlet – nem jó ötlet; ebédeljünk együtt – egyedül ebédelek*). E kifejezések kártyáit is felteszik a táblára, az előbbiektől jól elkülönítve. A táblán így három dolgot látnak a tanulók: a mese azonosan ismétlődő, a mese változatokban ismétlődő részeit, valamint a szereplők képeit a megjelenésük sorrendjében.

Mindezek alapján már reprodukálni tudjuk a mese lényegét. A tanár a képekre és – ha szükséges – a mondatkártyákra mutató kérdésekkel irányítja a mese reprodukálását. A feladat ezen a ponton annyi, hogy a tanulók képesek legyenek elmondani, ki kivel akar ebédelni, és közben rövid mondatokat is alkossanak a szöveg alapján, például *Ez Nyuszi. Nyuszi Malackával akar ebédelni. Elmegy Malackához. Malacka Micimackóval akar ebédelni.* stb. Házi feladatként otthon is el kell készíteni a mese térképét. Ha a csoport már képes az írásbeli szövegalkotásra, a mesetérképet egyszerű mondatokkal is ki lehet egészíteni (pl. *Ki kivel akar ebédelni*).

A következő, azaz a 2. órát a mesetérképek bemutatásával kezdhetjük. A mesetérképekhez kapcsolódó mondatokat kiegészíthetjük a mese menetének további elemeivel (pl. *Malacka nincs a házban, Nyuszi és Malacka elsétálnak Micimackóhoz* stb.). Ehhez használhatjuk a táblán megőrzött mondatkártyákat.

Az újabb feladat a bábszínház gondolatának felvetése: Játsszuk el a mesét! Előkészítésként megszámláljuk a mese szereplőit, nem feledkezünk meg a mesélőről sem. Ezután a tanár kiosztja a mese forgatókönyvét. Megismerkedünk ennek felépítésével, összevetjük a mesével, illetve a táblán található mondatkártyákkal. Megkeressük az ismétlődő részeket, majd megfigyeljük, miben különbözik a forgatókönyv a mese szövegétől. A tanulók felosztják a szerepeket egymás között, ha kell, tanári irányítással, például *Ki lesz Malacka? Ki lesz a mesélő?* A szereplők bejelölik a forgatókönyvben a saját szerepüket.

A szereposztás után a szerepek szerint olvassuk fel a mesét. Mivel gyakoriak az azonosan ismétlődő elemek, és ezeket már szóban többször is ismételtük, a felolvasás nem okozhat nehézséget. A mese menetének megjegyzését újabb feladattal ellenőrizhetjük. A csoport elé tesszük a mese forgatókönyvét, megszólalásonként felvágva és összekeverve. A csoport feladata, hogy állítsa sorrendbe a megszólalásokat. Végül ismét felolvassuk a forgatókönyvet szerepek szerint.

Mivel a tanulók már jól ismerik a szöveget, és többféle szóbeli, valamint egy írásbeli feladatot is kaptak, következhet egy nehezebb, írásbeli szövegalkotási házi feladat: „névjegy” készítése a szerepekről. A névjegyeken szereplő szöveg vázlatát érdemes előre elkészíteni: Lapokat osztunk ki a szereplőknek, amelyeken a szerepüknek és a mesének megfelelően kell kérdésekre válaszolniuk (pl. *Ki vagy?; Hol laksz?; Kivel akarsz ebédelni?; Kinek a házában ebédelsz?; Mit eszel ebédre?*), majd a következő órát előkészítő feladatként le kell rajzolni a szereplő házáat. A mesélő a többiekétől eltérő, de hasonló jellegű feladatot kaphat (pl. *Hol játszódik a mese?; Ki lakik ott?; Milyen idő van?; Kinek a házában ebédelnek az állatok?*). Ez a feladat

alkalmas az írásbeli mondatalkotás (válaszadás) fejlesztésére, de segíti a szereplőket saját szövegük megtanulásában is.

A 3. órán ráhangolásként a névjegyekkel játszunk: a tanár összeszedi és összekeveri a névjegyeket, majd minden tanuló húz egyet. Felolvassa a névjegyen található adatokat (a szereplő nevén kívül), a többi tanulónak pedig ezekből kell kitalálnia, melyik szereplő névjegyét hallották.

Az óra fő feladata a bábszínházhoz szükséges papírbábok és díszletek elkészítése. Eközben a tanulók megtanulják és gyakorolják a szükséges eszközök nevét (*színes ceruzák, zsírkréták, olló, ragasztó, hurkapálca*), valamint a kérdés, kérés, válaszadás aktusát is (*Van kék ceruza? Kérem szépen az ollót! Tessék! Köszönöm. Szívesen.*). Amíg a tanulók dolgoznak, a tanár újra felolvassa a mesét. Munka közben a tanulók bekapcsolódnak az ismétlődő részek elmondásába, majd egyre önállóbban, szerepek szerint mondhatják a szöveget. Így szinte észrevétlenül, unalmas memorizálás nélkül tanulják meg a mesét.

A bábszínházhoz díszletekre is szükség van. Ez a szókinccs további bővítésére ad lehetőséget. Fejleszthetjük az együttműködés és a véleménynyilvánítás képességét is, például *Mit gondoltok, mi kell még?* (szekrény, teli ennivalóval; az állatok háza); *Mi van még a Százholdas Pagonyban?* (sok fa, virágok, Nap).

Írásbeli házi feladatként a tanulók leírhatják saját bábjukat, például *Ez Micimackó. Micimackó a Százholdas Pagonyban lakik. Szereti a mézet. Tigrissel akar ebédelni. Mézet eszik ebédre.* További feladat a szerep ismétlése.

A következő, azaz a 4. óra a főpróba. Mivel a szöveget már sokféleképpen feldolgoztuk, és sokszor elmondtuk, ezért bevezetésként újabb feladatot kell kitalálni az érdeklődés fenntartására. Ilyen lehet a szétvágott mesetérkép helyreállítása, a bábok bemutatása vagy barkochbajáték a szereplőkről.

A bábszínház főpróbájához a szerepeket párban gyakoroljuk: kettesével felosztjuk az egymással beszélgető szereplőket, majd kis gyakorlás után láncfeladatként mondjuk el a történetet. Végül bábokkal is gyakorolunk, majd jöhet a főpróba paraván mögött és díszletekkel, hogy a tanulók a szükséges mozgásokat is elsajátíthassák. Minden bizonnyal részenkénti többszöri ismétlésre lesz szükség.

Ha a bábelőadás összeáll, és a tanulók a paraván mögött előadhatják a saját készítésű bábokkal a mesét, ez már önmagában is élmény. Tovább fokozhatjuk a projekt sikerét, ha nézőket is szervezünk az előadásra, például meghívjuk a szülőket vagy más osztályok tanulóit. Ehhez magyar nyelvű meghívókat is készíthetünk, ezzel újabb írásbeli feladatot adunk, továbbá műfaji és pragmatikai ismereteket közvetítünk: *Gyertek el a bábszínházba (DÁTUM)! Szeretettel várlak: (ALÁÍRÁS)*. Az iskolai kipróbálásra készíthetünk értékelőlapot is, amelyet a tanulók önállóan kitöltenek – ez újabb szövegértési feladatot jelent –, majd a következő órán ennek alapján beszélgethetünk a projekt eredményeiről és a gyerekek élményeiről.

Az alábbi táblázat azt foglalja össze, milyen készségek fejlesztése történhet meg a szöveg feldolgozása és felhasználása során.

1. táblázat
A készségfejlesztés fókuszja

A fejlesztés fő területe	Az óra száma	A feladat típusa	A fejlesztett készségek, képességek
Hallásértés	1. óra	Tanári bemutatás (kétszer)	Globális szövegértés Szelektív hallásértés Lényegkiemelés A sorrend megjegyzése
	3. óra	Tanári felolvasás a bábok és a díszletek készítése közben	Memorizálás Verbális emlékezet
Értő olvasás	1. óra	Önálló meseolvasás	Olvasott szöveg globális értése
		Ismétlődő és változó elemek keresése	Áttekintő olvasás Kulcsszó keresése Lényegkiemelés
	2. óra	A mese és a forgatókönyv összevetése	Intenzív olvasás
	3. óra	A szöveg helyreállítása	Összefüggések felismerése Verbális emlékezet
	Az előadás után	Értékelőlap kitöltése	Globális szövegértés Véleménynyilvánítás
Szóbeli szövegalkotás	1., 2., 3., 4. óra	Rövid kérdésekre adott válaszok	Mondatalkotás A nyelvtani ismeretek és a szókincs aktivizálása
	2., 3., 4. óra	Rövid dialógusok pármunkában	Mondatalkotás Lexikai, nyelvtani és pragmatikai ismeretek
Írásbeli szövegalkotás	1. óra	Mesetérkép (házi feladat)	Írásbeli mondatalkotás
	2. óra	Névjegy készítése	Írásbeli válaszadás
	3. óra	A szereplő bemutatása írásban	Írásbeli szövegalkotás
	4. óra	Meghívó készítése	Pragmatikai és nyelvi ismeretek

Összegezve: a projekt segítségével számos nyelvi és nem nyelvi készséget, valamint képességet és kompetenciaterületet is fejleszthetünk a hallás utáni szövegértéstől az együttműködési képességen át az egyes manuális készségek és a verbális emlékezet fejlesztéséig. A feladatok választhatók: a sikeres bábszínházprojekthez nincs szükség valamennyi feladat elvégzésére. Így a szöveg feldolgozásának középpontjába állíthatjuk a megcélzott fejlesztési területet – lehet ez a szóbeli mondatalkotás, a szövegalkotás vagy akár a kérdésfeltevés, válaszadás is –, és ennek megfelelően bővíthetjük, új elemekkel egészíthetjük ki az elvégzendő feladatok körét, vagy el is hagyhatjuk az adott helyzetben kevésbé fontos feladatokat.

Az anyanyelvi és a magyar mint idegen nyelvi szövegfeldolgozás összevetése

Az anyanyelvi nevelésben a szépirodalmi szövegek feldolgozásának kialakult algoritmusai vannak, amellyel a magyar anyanyelvű diákokat tanító pedagógusok az olvasott mű tartalmi és szerkezeti rétegeit a tanulókkal közösen fejthetik meg. A magyar mint idegen nyelvi szövegolvasás és -feldolgozás még nem került a szakirodalmi vizsgálatok középpontjába. A fellelhető elméleti források elsősorban az angol mint idegen nyelvi olvasás és szövegértés elméleti fejtegetéseire támaszkodnak (Durst 2004: 253).

A magyar mint idegen nyelvi órán a szövegolvasás elsődleges feladata általában valamilyen nyelvtani vagy lexikai ismeret bemutatása és átadása. Ez a nyelvkönyvekben szereplő szövegek fő rendezője. Hosszabb összefüggő szövegek olvasása, tehát valódi szövegértési feladat kezdők esetében nehezen valósítható meg, mivel ehhez biztos és viszonylag széles körű grammatikai ismeretekre van szükség (Durst 2004: 253).

Az anyanyelvi szövegfeldolgozás hat lépésével szemben (Nemesné–Sajtosné–Tóthné 2003: 73–76) az idegen nyelvű szöveg megértését három lépésre osztja a szakirodalom: a bemutatást megelőző, a szöveg megértését segítő és a feldolgozást követő feladatokra (Bárdos 2000:146).

A következő táblázat azt mutatja be, hogyan segíthetnek a magyar anyanyelvi szövegfeldolgozásban alkalmazott lépések a nem didaktikai célzatú (nyelvtan- vagy szókincstanító) szövegek olvasásában a magyart kezdő szinten tanuló gyermekek esetében.

2. táblázat
Az anyanyelvi és a magyar mint idegen nyelvi szövegfeldolgozás összevetése

ANYANYELVI ÓRA		A MAGYAR MINT IDEGEN NYELVI ÓRA	
A szövegfeldolgozás menete	Fő célok és feladatok	A szövegfeldolgozás menete	Fő célok és feladatok
1. Előkészítés a) Hangulati előkészítés	Ráhangelés	1. A szöveg megismerését megelőző feladatok	Ráhangelés és nyelvi előkészítés (a szókincs aktivizálása)
b) Tartalmi előkészítés	A témához kapcsolódó egyéb ismeretek (korráj, szerző, műfaj stb.) közvetítése		Fő célja a nyelvi ismeret aktivizálása vagy közvetítése (szókincs)
c) Technikai előkészítés	"Az olvasás technikai nehézségeinek megelőzése"		Nem különül el az általános nyelvi fejlesztéstől
2. A cím	Háttérismeretek aktivizálása; előfeltevések és vélemények megfogalmazása	2. A szöveg megértését segítő feladatok	Nem releváns, ha nincs közös kulturális előismeret A véleménynyilvánításnak nyelvi akadályai lehetnek
3. Ismerkedés a szöveggel	Néma vagy hangos olvasás, esetleg előzetes otthoni olvasás		Mindig tanári bemutatás
4. Beszélgetés a szövegről	Véleménynyilvánítás A mű részenkénti felolvasása és értelmezése A mű jelentésrétegeinek kibontása. Elemző feldolgozás		Nyelvi akadályokba ütközhet Főként ténykérdések segítségével Elsősorban a szöveg globális értésére irányul Kiegészül a szókincs és a nyelvtani-pragmatikai ismeretek bővítésével
5. Szerkezeti elemzés	A szöveg makro- és mikroszerkezeti egységeinek és arányainak elemzése	3. A feldolgozást követő feladatok	Nem releváns Az olvasási stratégiák fejlesztése: a szerkezeti egységek feltárása, a kulcsszavak keresése, a lényegkiemelés, az összefüggések felismerése
6. Szintetizálás	Újraolvasás, dramatizálás		A szöveg újraalkotása a nyelvi kompetenciának megfelelően (mondat- és szövegalkotási feladat, a tanult új ismeretek drillszerű gyakorlása)

Amint a 2. táblázatból kitűnik, a magyar mint idegen nyelvi szövegfeldolgozáskor bátran alkalmazhatjuk az anyanyelvi feldolgozó technikákat. De tudnunk kell, hogy a nem magyar anyanyelvű tanulók nyelvismerete,

háttérismeretei, valamint az esetleges kulturális különbségek eltérésekhez vezethetnek az egyes lépések arányaiban és céljaiban. A magyart idegen nyelvként tanító tanár kevésbé támaszkodhat a tanulók előzetes ismereteire, passzív szókincsére, anyanyelvi intuícióna, kommunikációs és nyelvi kompetenciájára. A szövegfeldolgozás fő célja ebben a helyzetben a globális értés fejlesztése, a nyelvi ismeretek (szókincs, nyelvi panelek, grammatikai elemek) gyarapítása, az idegen nyelvi olvasási stratégiák kialakítása és fejlesztése, illetve a szöveg adaptálása a tanuló magyar nyelvi kompetenciaszintjének megfelelően. A szövegfeldolgozást záró szintetizálásnak az anyanyelvi órához képest nagyobb súlya van a magyar mint idegen nyelvi órán: fontos, hogy a szövegben megismert lexikai és grammatikai elemek beépüljenek a tanulók aktív nyelvismeretébe. Ezt különböző gyakorlófeladatokkal érhetjük el. A tanár feladata tehát az anyanyelvi nevelésben sikerrel alkalmazott szövegfeldolgozó technikák és feladatok átformálása annak érdekében, hogy azok nyelvilag is megfeleljenek a nem magyar ajkú tanulóknak, és így a nyelvi deficit ne legyen akadálya a szöveg megértésének.

A fenti projekt arra is példát kívánt mutatni, hogy tudatos előkészítéssel, a szöveg gondos kiválasztásával, a tanulók nyelvi szintjének megfelelő adaptálással, az előkészítő órák céltudatos felépítésével (pl. a megfelelő lexikai anyag és a szükséges nyelvtani ismeret bevezetésével) már a nyelvtanulás kezdetén is sikeresen valósíthatunk meg egy olyan nehéz feladatot, mint egy hosszabb mese olvasása és az abból készült bábjáték előadása.

Kitekintés

Az utóbbi években ugrásszerűen nőtt a nem magyar anyanyelvű tanulók száma a magyar közoktatásban. A befogadóállomások és a – főként Budapestre koncentrálódott – idegen (kínai, német, francia, amerikai) tanítási nyelvű iskolák mellett kevésbé látványosan, elszórtan is megjelennek külföldről betelepülő, idegen ajkú vagy kétnyelvű, nem magyar anyanyelvű gyermekek a magyar általános iskolákban és óvodákban. A magyar mint idegen nyelv tanítására képzett tanárok azonban nem – vagy inkább csak néhány városban – érhetők el. Magyarország európai uniós csatlakozása után az illetékes minisztérium közleményben fogalmazta meg a migráns tanulók interkulturális pedagógiai rendszer szerinti óvodai és iskolai nevelésének és oktatásának irányelveit (Illés et al. 2009: 31). A magyar közoktatásban megjelenő nem magyar ajkú tanulók számára lehetővé kell tenni a magyar nyelvnek idegen nyelvként történő oktatását. Egyre sürgetőbb tehát a magyart idegen nyelvként is megközelíteni képes szemléletmód megismertetése a közoktatás különböző szintjein dolgozó, ebben a témában érintett pedagógusokkal. A magyar mint idegen nyelvre vonatkozó módszertani útmutatás, összefoglaló munka megjelentetése tehát időszerű volna, ám még mindig várat magára. Írásommal ezt a hiányt kívántam – legalább a szövegfeldolgozás egy lehetséges módjának és a korszerű tanítási technikáknak a bemutatásával – enyhíteni.

Irodalom

- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek oktatásának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Dóla Mónika 2001. „Megnézni a kertet”. (Szempontok a nyelviskolai magyaroktatásban – célnyelvi környezetben). *Hungarológiai Évkönyv* 2: 84–104.
- Durst Péter 2004. Az olvasott szöveg értésének feladatai: céljuk és összeállításuk problematikája a magyart idegen nyelvként tanító tananyagokban. *Hungarológiai Évkönyv* 5: 253–260.
- Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.) 1998. *Magyar mint idegen nyelv/hungarológia*. Janus Pannonius Tudományegyetem – Teleki Alapítvány. Pécs–Budapest.
- Illés Katalin – Medgyesi Anna – Kovács András – Vámos Ágnes 2009. *A migráns gyerekek oktatása*. Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület. Budapest.

- Medgyes Péter 1999. *A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana*. Corvina Kiadó. Budapest.
- Molnár Andrea 2001. *Idegennyelv-tanítás – másképpen (?)*. *Minták a magyarországi tanítási gyakorlatból*. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest.
- Nemesné Kis Szilvia – Sajtosné Csendes Gyöngyi – Tóth Istvánné 2003. *Integrált anyanyelvi nevelés óvodáskortól a kamaszkorig*. Dávid Oktatói és Kiadói Bt. Kaposvár.
- Nagyházi Bernadette 2006. A magyar mint idegen nyelv oktatásának nehézségei különleges nyelvoktatási-nyelvtanulási helyzetben. *THL₂*. 1–2: 128–136.
- Oszkó Beatrix 2007. Szintek, követelmények, tananyagkészítés. *THL₂*. 1–2: 42–66.
- Pelcz Katalin 2003. A beszédkészség fejlesztése a magyar mint idegen nyelv oktatásában. *Hungarológiai Évkönyv* 4: 66–71.

Nagyházi, Bernadette

Let's play tales! Working with texts at the Hungarian-as-a-foreign-language class

The comprehension of a text causes different difficulties for pupils studying Hungarian as a foreign language than for those whose mother tongue is Hungarian. The comprehension of a longer text in Hungarian may get complicated for foreigners, as Hungarian has rich morphology unlike Indo-European languages do, and also its word order differs from the Indo-European languages. This is why, in primary school dealing with longer texts and tales starts not necessarily at a beginner level, but rather at a later stage. The study shows how it is still possible to work with tales appropriately adjusted to the level of the language learners at an early stage in language learning. Working with tales does not only mean reading and text comprehension. The example also shows how to lead students from global comprehension through the comprehension of details to the verbal and non-verbal product and even fun within the framework of a mini project (i.e., puppet show).

Kulcsszók: nyelvpedagógia, magyar mint idegen nyelv, nyelvtanulás, szövegfeldolgozás, kisiskoláskor

Keywords: language pedagogy, Hungarian as a foreign language, language learning, text processing, lower primary school age

Az írás szerzőjéről

Nagyházi Bernadette

Kaposvári Egyetem, Kaposvár, Magyarország

b.knagyhazi[kukac]gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6190-2700>