



GYERMEKNEVELÉS TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT

JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION

2016. 4. évfolyam, 1. szám

Idegennyelvi és kétnyelvű fejlesztés gyermekkorban



Főszerkesztő:

F. Lassú Zsuzsa

A tematikus szám szerkesztője:

Márkus Éva

Trentinné Benkő Éva

Szerkesztő:

M. Pintér Tibor

A szerkesztőbizottság tagjai:

Dávid Mária

Hunyady Györgyné

Kéri Katalin

Kollár Katalin

Lénárd András

Orosz Ildikó

Pálfi Sándor

Perlusz Andrea

Pintér Krekity Valéria

Podráczky Judit

Barbara Surma

Szabolcs Éva

2016/1. szám szerzői

Árva Valéria

Bereczkiné Záluszi Anna

Bozzayné Káli Tünde

Endrődy-Nagy Orsolya

Erdélyi Nóra

Görcsné Muzsai Viktória

Hierholcz Tünde

Horváth Mónika

Janet Enever

Jezsik Kata

Karmacsai Zoltán

Kitzinger, Arianna

Kovács Judit

Manzné Jäger Mónika

Mikonya György

Molnár Andrea

Morvai Edit

Márkus Éva

Nagy Katalin Gabriella

P. Márkus Katalin

Patricia Nauwerck

Szaszkó Rita

Szepesi Judit

Sárvári Tünde

Trentinné Benkő Éva

Borítóterv (2020):

Császár Lilla, M. Pintér Tibor

© Szerzők, szerkesztők

DOI 10.31074
HU ISSN 2063-9945

Felelős kiadó:
Mikonya György dékán

gyermeknevelés@tok.elte.hu
<http://gyermeknevelés.elte.hu>

Szerkesztőség címe:
1126 Budapest, Kiss János altábornagy u. 40.
telefon: 00 36 1 487-81-00

Eötvös Loránd Tudományegyetem,
Tanító- és Óvóképző Kar



Idegennyelvi és kétnyelvű fejlesztés gyermekkorban

Kedves olvasó!

A kéttannyelvi, valamint koraiidegennyelv-oktatás elméleti és módszertani kérdései méltán tartanak széles körű érdeklődésre számot nem csak a nyelvoktatással foglalkozó pedagógusok, hanem a szülők körében is. Mindannyiunknak, laikusoknak és szakembereknek egyaránt vannak nézeteink a korai idegennyelv-tanulással kapcsolatban, azonban ezek a nézetek sokszor nem megalapozottak. Ezért tartom örvendetesnek a témával foglalkozó tematikus számmunk megjelenését, amelybe a koraiidegennyelvi- és kéttannyelvioktatás-kutató szakemberek és gyakorló pedagógusok írásait válogatták a szám vendégszerkesztői: Márkus Éva és Trentinéné Benkő Éva. A folyóiratszám technikai szerkesztője most is M. Pintér Tibor volt, aki – lévén maga is – nyelvész és nyelvoktató, a tanulmányok szakmai lektoraként is közreműködött. Munkájuk eredményét meleg szívvel ajánlom az olvasók figyelmébe.

Jó olvasást kíván a főszerkesztő!

Budapest, 2016. február 05.

F. Lassú Zsuzsa

Előszó

A Gyermeknevelés folyóirat *Idegennyelvi és kétnyelvű fejlesztés* gyermekkorban című különszáma¹ egy válogatás *A korai idegennyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata: Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok* című kötetből, kiegészítve néhány a kisgyermekkorai nyelvpedagógia témaköréhez szorosan kapcsolódó írással. Olyan gyakorlati és elméleti szakemberek munkáit gyűjti csokorba, akik a külföldi és hazai palettán az adott témában szakmai értéket képviselnek; mindennapi munkájukkal, kutatásukkal, témájuk egyediségével tevékenyen hozzájárulnak a kisgyermekkorai idegen nyelvi fejlesztés sikeréhez. Természetesen a kiadvány nem tekinthető teljesnek és befejezettnek, hiszen Magyarországon változatos kutatások zajlanak a témában neves szakemberek vezetésével. A különszám tartalmaz nemzetközi kitekintést, európai kutatási projekteket; bemutat hazai és külföldi jó gyakorlatokat mind a közoktatás, mind a pedagógusképzés terén; ismertet osztálytermi kutatásokat és eredményeket, saját tapasztalatokat és innovatív ötleteket.

A szerzők külföldi és magyar egyetemi, főiskolai oktatók, kutatók, gyakorló óvodai és általános iskolai pedagógusok, mentorok, intézmény- és programvezetők és tanártrénerek. A konkrét tematika a legfiatalabb korosztály idegen nyelvi, kétnyelvű intézményi fejlesztésétől egészen a kétnyelvi pedagógusképzésig. A kiadvány beszámol egyedi kétnyelvű és nemzetiségi óvodai és iskolai programokról, változatos módszerekről és megközelítésekről, különböző tananyagokról és segédeszközökről, a kétnyelvű nevelést elősegítő Montessori eszközöktől, az olvasókönyveken és tankönyveken át a gyermekszótárokig. A helyszínek tekintetében is változatos a kép: a budapesti kétnyelvű közoktatási intézményektől kezdve a pápai NATO-bázis többnyelvű, valamint a dél-alföldi szlovák-magyar nemzetiségi óvodán keresztül, a Goethe-Institut korai idegennyelv-elsajátítást támogató tevékenységén át, egészen a Japánban folyó korai nyelvfejlesztési programok bemutatásáig.

A változatos cikkek jól példázzák, mennyire színes a koraiidegennyelv-fejlesztési paletta, bizonyítva, hogy mára a kisgyermekkor nyelvpedagógiája önálló – saját kutatási projekteket, eredményeket, jó gyakorlatokat felmutatni képes – diszciplínává vált. Jelen különszámban mindenki megtalálja a számára fontos témákat, kontextusokat, kérdéseket és válaszokat; ugyanakkor ennél jóval többet is: élvezetes és hasznos olvasmányt.

A szerkesztők avval a hittel ajánlják ezt az összetételében különleges tanulmánygyűjteményt az olvasók figyelmébe, hogy csakis a különböző szakterületeken szerzett tapasztalatok széleskörű megosztásával, együtt-gondolkodással lehet megvalósítani a mindenki számára kívánatos célt, a sikeres és eredményes korai nyelvi fejlesztés megteremtését.

Budapest, 2015. december 31.

Márkus Éva – Trentinné Benkő Éva
a kötet szerkesztői

1 *Idegennyelvi és kétnyelvű fejlesztés gyermekkorban* című különszámban olvasható írások többsége megtalálható az alábbi könyvben: Márkus Éva – Trentinné Benkő Éva (2014, szerk.) *A korai idegennyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata: Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, (online elérhető: http://old.tok.elte.hu/nyelv/markus_tbenko_kotet.pdf). A most közölt szövegek nem teljes mértékű utánközlések. A 2014-es kötetben megjelent írást Árva Valéria, Bereczkiné Záluszkai Anna, Márkus Éva és Trentinné Benkő Éva átdolgozták, az ott megjelentekhez képest újabb ismeretekkel gazdagították. (Szerk.)

What can we expect of an early start to foreign language learning in Europe today?

Janet Enever

Umeå University, Sweden

In the light of the global trend towards an ever-earlier start to foreign language learning, this paper summarises current knowledge on pre-primary provision for early language learning in Europe, highlighting the challenges of equitable provision for this non-compulsory education sector. The discussion draws on data evidence from the ELLiE study (2006–2010) to propose that much remains still to be done in terms of quality provision even in those countries with a compulsory start age of six or seven years.

Keywords: *early start to foreign language learning, pre-primary provision for early language learning, ELLiE study, non-compulsory education sector, quality provision*

Introduction

Provision of early second and foreign language education in Europe has steadily risen since the early 1990s, increasingly becoming a priority during the 21st century following the publication of the *Lisbon Strategy* (2000). Many recommendations, reports and statistical analyses have supported and, no doubt, contributed to the lowering of the start age across member countries. *Figure 1.* summarises the extent of the changes since 1990, indicating that almost all member states now have a compulsory start age of either 6/7 years or 8/9 years.

Year	Compulsory start age (for the 28 current EU member countries)		
	7 yrs. or below	8–9 yrs.	10–11 yrs.
1990	2	1	25
2013	14	11	3

Figure 1: EU member countries FL start age policy¹

Recent reports from European expert groups have acknowledged the effectiveness of this shift in policy (*Commission of the European Communities, 2007; Eurydice, 2012*) and have now begun to address questions of introducing additional languages at the pre-primary phase of education (pre-school/kindergarten/nursery). In the following sections I will firstly discuss pre-primary provision of second/foreign languages, then school provision and finally discuss those weaknesses in the system which still need to be addressed.

¹ The three countries currently with later compulsory policies of 10/11yrs. are Hungary, England and Netherlands. England plans to alter the compulsory policy to 7 years from September 2014 (For further detail see *Eurydice, 2012. 26*).

Pre-primary second and foreign language provision

Accurate data for pre-primary provision and the inclusion of second and/or foreign languages in the curriculum is difficult to collate at a European level, given the non-compulsory nature of provision for the age group two-five/six years in a number of countries and hence the varied curricula frameworks that co-exist. The Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (*ET 2020*) specifies a provision target for 2020 whereby: “At least 95% of children aged between four and the age in which compulsory primary education starts should participate in early childhood education” (*Council of the European Union, 2009*).

As a starting point for establishing some kind of baseline on current trends in providing early language learning (*ELL*) within this sector, a European expert group was set up in 2009 to review current practices and establish some guidelines (*European Commission, 2011*). Notably, the Review focused on the provision of both early second/foreign languages and the early teaching of language of instruction / second language for children with a minority or migrant background. Inevitably, with such varied provision, the review noted that the inclusion of FLs in curricula frameworks varied considerably. However, it highlighted evidence that demand for provision has been rapidly rising from parents. Given the limited focus of this paper I will not explore the various discussions of good practice in the Policy Handbook, but will briefly summarise the three main challenges for the introduction of *ELL* in Europe, as highlighted in the Handbook.

1. Equity – the Handbook reports that availability of FLs may not be uniform across all geographical regions and socio-economic groupings. In addition, staff may not be well-qualified or there may simply be a lack of sufficient staff for satisfactory provision. This variation in both quality and provision may result in a lack of equity for all pre-primary children.
2. Quality and consistency – Whilst arguably, pre-primary language education may offer all children “a good start to the emotional, social and cognitive development resulting from language exposure” (*European Commission, 2011, 10.*), in practice, responsibility for establishing quality FL education for this sector is often lacking in cohesion. Responsibility may be divided between local and central authorities; early childhood and school education or general education and language education. Evidence suggests that there remains much to be done in terms of cooperation between authorities if quality and consistency is to be established.
3. Continuity – Providing continuity across school phases is a vital part of ensuring that FL learners achieve progression. Given the varied provision of FLs at the pre-primary phase it is not yet feasible to achieve continuity from pre-primary to compulsory schooling in many contexts. The added complexity of the range of languages that might be offered in different pre-primary classes may further limit satisfactory transition since schools may simply be unable to support continuity for classes which previously have been introduced to a variety of FLs. The addition of language awareness activities might contribute to establishing an inclusive approach to FLs in the early stage of entry to primary schooling, but it seems unlikely that it would be feasible to fully support continuity across a range of languages throughout the primary years of schooling.

Whilst the challenges outlined above represent the views of national experts regarding the current provision of L2/FLs in the pre-primary sector of education across Europe, they might equally be considered as challenges still in evidence in European primary schools today. The following section will draw on empirical evidence from a study of early language learning in Europe (*ELLiE*) to identify aspects of current provision that still remains to be addressed.

Primary FL teaching and learning in Europe (the ELLiE Study)

As indicated in *Figure 1*, ELL has a substantial history in Europe. *Mihaljevic Djigunovic* (2013) reports from *Vilke* (2007) that “beginnings [in Croatia] can be traced back to the first half of the 20th century”. From the 1950s to 1980s a number of pilot studies were carried out in various European countries, resulting in some regions and individual schools establishing FL provision for the age group 9–11 years or even earlier. The introduction of national policies for compulsory FL provision at primary level was initiated in the 1980s and steadily grew in importance throughout the 1990s and first few years of the 21st century. Following the Action Plan (*Commission of the European Communities*, 2003), a review of current research was commissioned by the European Commission (*Edelenbos, Johnstone & Kubanek*, 2006) which aimed to identify where weaknesses in current provision for early language learning in schools still remained. This publication, together with other reports published during this period, were instrumental in the European Commission (EC) decision to support a transnational longitudinal study of foreign language learning in primary schools across Europe (*ELLiE study*, 2007–2010). It should be noted also that, prior to the EC award period, the British Council had partly funded a smaller scale scoping study in six of the seven country contexts, enabling the research team to assess the potential for conducting a larger scale study. Data from this phase was later combined with some sections of more recent analyses to provide evidence across a full four years of the children’s FL development.

In establishing the ELLiE study, the aim was to explore children’s FL learning in ordinary state school classrooms where the intensity of FL provision was limited to between 45–120 minutes per week (1–3 lessons). The benefit of conducting a large-scale study (1400 children, their parents, teachers and school principals), across seven European country contexts (Croatia, England, Italy, Netherlands, Poland, Spain and Sweden) was that it would be possible to provide statistically significant evidence which would be likely to reflect the issues arising in many parts of Europe. The longitudinal framework of the study allowed the research team to track the progress of individual learners over time, recording how motivation fluctuated and revealing how this might affect progress from year to year. As such, this framework broke new ground in the field, providing many new insights which have already stimulated further research in other European contexts, drawing on the model of the ELLiE study.

Start age and language choice

Country contexts selected for the study reflected regions or countries where schools had introduced a first FL from age six or seven years, with English being the chosen first FL in six countries, whilst French and Spanish were represented in the case of England.

Language aims and achievements

National policy documents were surprisingly similar in the aims they outlined for these young children. Six of the seven countries substantially focused on language targets, with only limited references to the wider benefits of early language learning. Only Croatia appeared to prioritise the broader educational aims over possible linguistic targets, describing these as: “based on a multisensory and holistic approach and grounded in situation-based oral communication” (*ELLiE team*, 2010). It was notable that all seven countries expressed language aims in terms of the Common European Framework for

Languages (CEFR) (*Council of Europe, 2001*) with England, Spain, Croatia, Poland and Sweden citing A1 to be achieved by the end of the primary years, whilst Italy identified the more challenging goal of A1+ and Netherlands considered A2 to be achievable. This norm referencing can now be viewed as a fairly standard practice throughout Europe (*Hu, 2013*), despite its inappropriacy for describing children’s language abilities, given its failure to take account of their developmental characteristics (*Szpotowicz, 2013. 183.*).

With regard to outcomes by the age of 10–11 years the Study revealed a wide range of actual achievements both within and across contexts. A variety of research instruments were designed to record progress, with administration conducted at annual intervals, across all seven country contexts, over the four year period of the study. Lesson observations were also scheduled throughout the study, gathering evidence of how the nature of task types, classroom management and the wider social environment impacted on learning. The complexities of these findings are too lengthy to discuss in this brief overview article, however, three data samples are included here (*Figure 2*) to illustrate average children’s abilities in oral interactions during a task discussing classroom activities represented in a given picture. Children were invited to choose one child from the picture, asking the researcher to guess which child they were thinking of. The circled sections of text show how some children were able to produce a significantly more complex response to questions, than others. It is evident from the student in context C, for example, that they were not able to continue with the second phase of the task at all as they struggled to formulate any questions to ask the researcher, despite the model provided by the researcher during the first section of the task. Nonetheless, it should be acknowledged that all three respondents have more or less succeeded in communicating – the aim of this task.

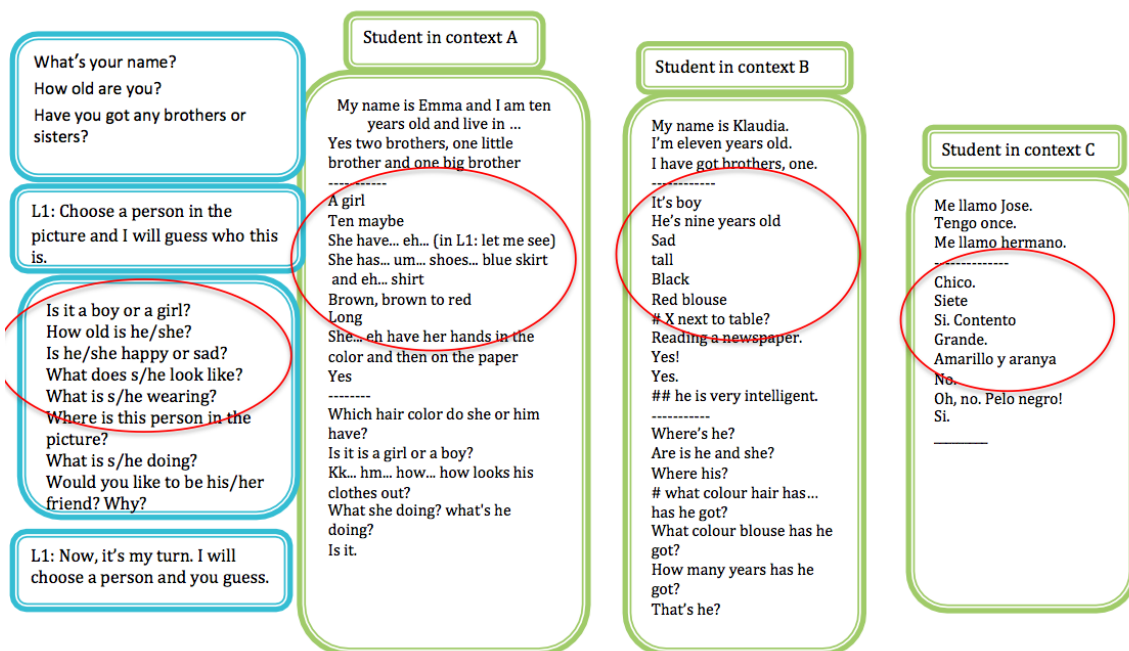


Figure 2: Oral interaction task, ELLiE study (age 10–11 years) (*Szpotowicz & Lindgren, 2011. 137*)

Overall, as *Szpotowicz and Lindgren (2011. 141.)* report, “the average learners across ELLiE countries have approached A1 level in their oral and aural skills”. This sample represents achievement of the A1 level for listening ‘I can understand familiar words and very basic phrases when people speak slowly and clearly’ and A1 for talking

with someone 'I can use simple phrases and sentences and I can also talk to someone in a simple way, asking and answering'.

A further interesting finding regarding language achievement was the evidence of children's holistic approach to language learning at this age. Data analysis of listening, speaking and reading tasks in the final year of the study revealed a clear inter-relationship across the three skills, indicating that most children had progressed at approximately the same rate in each skill, by the end of the study. Thus, the children who did well in speaking were also inclined to be good at listening and reading. However, there were some children for whom this did not apply. In such cases one or other of the language skills appeared to advance more rapidly than others. Further investigation of this factor is needed before any conclusive evidence can be presented.

Motivation and attitudes to language learning

In each year of the Study children were asked to complete a short Smiley questionnaire, providing a snapshot of how they felt about FL learning. In addition, a random sample of children from each class was interviewed to gather a more detailed picture of their attitudinal development over time. Lesson observations also took note of motivational responses during class. An analysis of this data indicated that children aged 6–7 years were inclined to view their experience of FL learning very positively – often with a whole class reporting that they enjoyed the lessons. However, by the age of 10–11 years there was notably less enthusiasm expressed by a significant proportion of children. *Figure 3* provides just one example of responses to the Smiley questionnaire, comparing opinions at the beginning and end of the study.

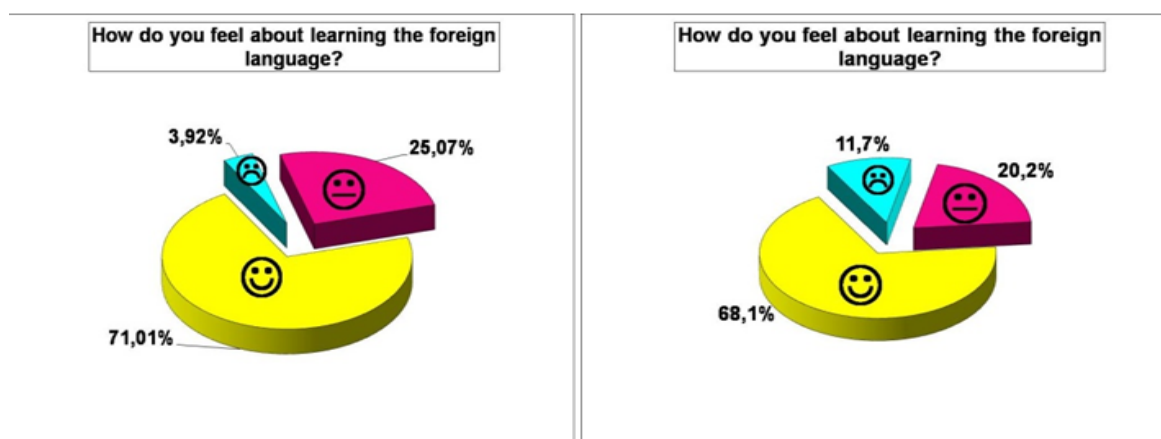


Figure 3: Children's feelings about learning FLs at the beginning and end of the Study (Mihaljevic Djigunovic & Lopriore, 2011. 45.).

The Figure indicates that the percentage of children who felt less happy about learning the FL by the end of the Study had risen from 3.82% to 11.7%. Further investigation of children's responses suggested that older children recognised the changes that had occurred in their lessons, moving from a mainly oral focus of songs, games and stories, to a heavier load which included reading, writing and learning vocabulary. For quite a number of children FL had become just another lesson, rather than an occasion for enjoyment, talking to each other and fun. This change of attitude was also evident during lesson observations and in interviews with teachers who reported on the challenge of keeping all children engaged, as they grew older.

Children’s changing attitudes were also reflected in their views on the kinds of activities that they enjoyed in the FL classroom. At an early stage of the Study games, singing and learning new words were identified as the most popular activities overall. Towards the end of the Study their popularity had declined, whilst the popularity of listening and reading had particularly increased. Notably, the enjoyment of stories was mentioned by only a few children – both in the early and later stages of learning. This may well have reflected the quite limited exposure to stories that children in some classrooms experienced. Other possible explanations may include the possibility that some children do not see the connection between enjoying stories and learning FLs, or that teachers need more guidance in how to use story effectively. Further research across a number of contexts is needed to identify possible explanations for this finding.

Language exposure outside school

The main aim of the ELLiE Study was not to compare and contrast the nature of FL learning in different countries, rather, the research team set out to build a comprehensive picture of what was happening at a transnational level across Europe. It was recognised of course that some countries had substantially more experience of FL teaching than others and therefore might be expected to have fully embedded effective provision for primary learners. Given the particular sample of countries participating in the ELLiE study, it was also evident from the start that children in some countries would be likely to have substantially more exposure to the FL beyond the school environment, than others. In a first attempt to try and quantify this exposure the team collected evidence of linguistic landscapes local to each of the schools. In addition, questionnaire data was collected from parents, teachers and children, asking them to report on the kinds of exposure to the FL that they experienced outside school and the FL background of parents and other carers. Collating this data revealed the extent of the different levels of exposure in each of the countries, as illustrated by *Figure 4*.

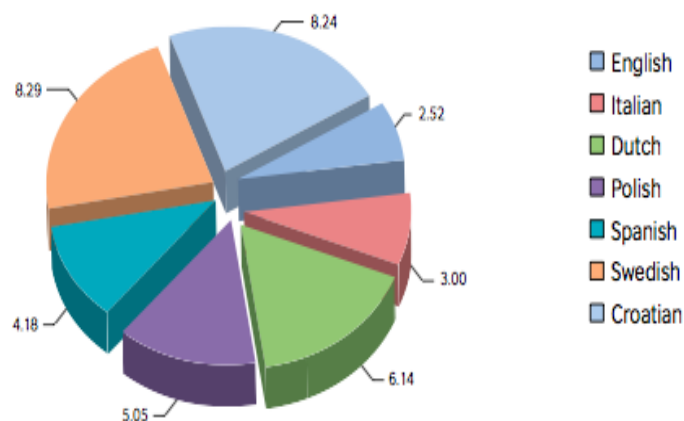


Figure 4. Mean hours of exposure each week to FL outside school (*Munoz & Lindgren, 2011. 110.*)

Figure 4 indicates that children in the Swedish and Croatian contexts were exposed to a total of over eight hours per week of English, on average, whilst in other contexts the figures were considerably lower. It is important to note here that this data cannot be viewed as representative of whole countries, since the Study drew on a convenience

sample to facilitate the efficient collection of longitudinal data. This data included children's reporting of watching films, cartoons and/or series on TV (sometimes subtitled); playing video and computer games; listening to music; reading books, magazines, comics and speaking with others in the FL. In addition, data was collected on children's use of the internet in the FL, their use of the FL on holidays abroad, the parents' educational level and their knowledge and use of the FL at work. Statistical analysis of this data when set alongside data of these children's linguistic achievements revealed the most important contributory factor to the overall development of listening and reading skills in the FL was exposure to films and TV (*Munoz & Lindgren, 2011, 112.*). Whilst this analysis provides evidence of the powerful influence of such exposure, a more detailed investigation of the impact of exposure to films and TV, in comparison with other factors, would be most welcome (*Munoz & Lindgren, 2013*).

Creating language-rich partnerships between home and school

As anticipated, in England children's exposure to the FLs (both French and Spanish) was very limited outside school. English in Europe today is widely understood and societal views on its importance for work and social purposes rank it more highly than the equivalent value placed on learning FLs in England (*Tinsley & Comfort, 2012*). Some evidence from the ELLiE study signalled how schools might work together with parents to build a stronger network of FL exposure for children living in relatively language-poor environments, in the expectation that this might help to provide the kinds of support for language learners that is widely available in countries such as Sweden and Croatia. Ideas that schools experimented with included: inviting native speakers of the FL to spend time in the school regularly to help children appreciate the communicative potential of learning a FL; seeking out any star sports people (e.g. international footballers) and inviting them or their families into the school; sending home a weekly list of suggestions for TV programmes in the FL that children might watch (or posting these on the school website); establishing international links with schools (via the British Council, Connecting Schools Network) enabling children to exchange emails/letters, teachers to visit one another's schools or to spend time learning the FL in-country; organizing a day of activities in the FL and inviting parents into school to participate; setting up after-school sessions for parents to learn the FL themselves and other similar partnership ideas.

Conclusions

Interpreting the complex evidence of the ELLiE study is not straightforward and there remains much further analysis to be done. However, the Study has clearly revealed a number of indicators that affect high achievement. This paper has discussed aspects of motivation and attitudinal development, classroom contexts for language learning and out-of-school contexts in particular. Elsewhere, ELLiE data on the important role of the teacher and the provision of pre/in-service teacher education programmes is also emphasised (*Tragant & Munoz, 2012*).

As indicated in the first section of the paper, it is currently less practical to attempt an interrogation of contexts for FL learning at the pre-primary stage, given the more varied provision and less regulated nature of the sector across Europe. However, the current trend towards an ever-earlier start suggests that this may be possible at some future date. Likely influences on the growth of this sector may include evidence from

brain studies research relating the impact on brain development that early multiple language learning may have (Mohades *et al.*, 2012). Given the factors outlined in this paper it seems likely that early provision will continue to grow, resulting in increased demand for compulsory provision from a pre-primary phase across Europe. It is to be hoped that national funding will address those remaining weaknesses in teacher preparation and provision of resources sooner rather than later.

References

- Commission of the European Communities (2003): *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Promoting Language Learning and Linguistic diversity: An Action Plan 2004–2006*. COM (2003) 449 final.
URL: http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf (03. 04. 2013)
- Commission of the European Communities (2007): *Report of the High Level Group on Multilingualism Council of Europe. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities*.
- Council of Europe. (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Council of the European Union (2009). *Conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training. Official Journal of the European Union, 2009/C 119/02*.
URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF> (02. 04. 2013)
- Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A. (2006): *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners, languages for the children of Europe, Published Research, Good practice & main principles*. European Commission, London.
- ELLiE team (2010): *ELLiE Policy Summary – October 2010*. ELLiE Conference Presentation, Warsaw, 27th October 2010.
URL: http://www.ellieresearch.eu/docs/ELLiE_country_policy_analysis_23Jan2011.pdf (04. 04. 2013)
- Enever, J. (2011, ed.): *ELLiE. Early Language Learning in Europe*. British Council, London.
URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/publications/early-language-learning-europe> (02. 04. 2013)
- European Commission (2011): *Policy Handbook. Language learning at pre-primary school: making it efficient and sustainable*. European Commission, Brussels.
URL: http://ec.europa.eu/languages/pdf/ellpwp_en.pdf (06. 04. 2013)
- Eurydice Network (2012): *Eurydice: Key data on teaching languages at schools in Europe. Brussels: Commission of the European Communities*. European Commission, Brussels.
URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key_data_en.php (02. 04. 2013)
- Hu, A. (2013): Academic Perspectives from Germany. Byram, M. & Parmenter, L. (eds.), *The Common European Framework of Reference: the globalization of language education policy*. Multilingual Matters, Bristol.
- Lindgren, E. & Munoz, C. (2013): The influence of exposure, parents and linguistic distance on young European learners' foreign language comprehension. *International Journal of Multilingualism*, **10**. 1., 105–129.
- Mihaljevic Djigunovic, J. (2013): Early EFL learning in context – Evidence from a country case study. In: Sheehan, S. (ed.) *British Council ELT Research Papers*. 1, British Council, London, 159–182.
URL: http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/British%20Council%20WEB%20pdf_0.pdf (06. 04. 2013)

- Mihaljevic Djigunovic, J. & Lopriore, L. (2011): The Learner: Do individual differences matter? In: Enever, J. (ed.), *ELLiE. Early Language Learning in Europe*. British Council, London, 43–59.
URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/publications/early-language-learning-europe> (05. 04. 2013)
- Mohades, S. G., Struys, E., Van Schuerbeek, P., Mondt, K., Van De Craen, P. & Luypaert, R. (2012): DTI reveals structural differences in white matter tracts between bilingual and monolingual children. *Brain Research*, 1435, 72–80.
- Munoz, C. & Lindgren, E. (2011): Out-of-school factors: The Home. In: Enever, J. (ed.), *ELLiE. Early Language Learning in Europe*. London, UK: British Council, 103–122. Available online at: <http://www.teachingenglish.org.uk/publications/early-language-learning-europe> (02. 04. 2013)
- Szpotowicz, M. (2013): Language Achievements of Polish Young Learners. In: Gabrys´-Barker, D., Piechurska-Kuciel, E. & Zybert, J. (eds.), *Investigations in Teaching and Learning Languages, Second Language Learning and Teaching*. Springer International Publishing, Switzerland.
- Szpotowicz, M. & Lindgren, E. (2011): Language Achievements. In: Enever, J. (ed.), *ELLiE. Early Language Learning in Europe*. British Council, London, 125–143.
URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/publications/early-language-learning-europe> (03. 04. 2013)
- Tinsley, T. & Comfort, T. (2012): *Lessons from abroad: International review of primary languages*. UK: CfBT Education Trust.
URL: http://www.cfbt.com/evidenceforeducation/our_research/evidence_for_government/international_policy_reforms/published_research_reports/lessons_from_abroad.aspx (02. 04. 2013)
- Tragant, E. & Munoz, C. (2012): Primary school teachers' language practices. A four-year longitudinal study of three FL classes. In: Alcón Soler, E. & Safont-Jordà, M. (eds.) *Discourse and language learning across L2 instructional settings*, Utrecht Studies in Language and Communication 24. Utrecht, 8–30.
- Vilke, M. (2007): English in Croatia – A glimpse into past, present and future. *Metodika*, 8. 14, 17–24.

Acknowledgements

This research was supported by a European Commission grant under the Lifelong Learning Programme (Project number: 135632-LLP-2007-UK-KA1SCR) and by the British Council. This paper is based on work carried out by the whole ELLiE team and their contributions to instrument development, data collection and analysis are gratefully acknowledged. The willingness of the schools, children and parents who allowed us to visit regularly and ask endless questions is also gratefully acknowledged. Without them, this study would not have been possible. Any errors or inaccuracies however, are wholly attributable to the author – for which I offer my sincere apologies.

Didaktik und Methodik des frühen Fremdsprachenlernens im Kindergarten

Patricia Nauwerck

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd

Zugleich werden verschiedene Konzeptionen des frühen Fremdsprachenlernens sowie deren sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Prämissen vorgestellt. Im Kontext der Gelingensbedingungen für das frühe Fremdsprachenlernen im Kindergarten werden außerdem methodische Aspekte beleuchtet. Darüber hinaus thematisiert der Beitrag, welche Kompetenzen pädagogisches Fachpersonal benötigt, um frühe Fremdsprachenangebote im Vorschulbereich effizient und kindgerecht zu gestalten.

Key-words: *frühkindliche Lernwege, Spracherwerbs-/Sprachlernprozesse, Konzeptionen des frühen Fremdsprachenlernens, Fremdsprachenlernen im Kindergarten, Kompetenzen*

Ausgangslage

Frühe Fremdsprachenprogramme erfreuen sich in Deutschland seit längerem einer großen Nachfrage. Angesichts dieser Popularität ist es kaum vorstellbar, dass die bilinguale Vorschulerziehung vor noch gar nicht allzu langer Zeit ein weißer Fleck auf der Wissenschaftslandkarte war. Erst im Kontext der internationalen Schulleistungstudien und dem damit einhergehenden „PISA-Schock“ rückte der Elementarbereich in den Fokus der Bildungspolitik und der Forschung. Seither haben sich sowohl das Selbstverständnis als auch die öffentliche Wahrnehmung des Kindergartens grundlegend verändert: Als Teil des Bildungssystems grenzt sich der Kindergarten inzwischen nicht mehr als eigener Gegenstandsbereich (als „Schonraum“, in dem vor allem Betreuung, Spielen, Basteln und soziales Lernen im Vordergrund stehen) von der Schule ab. Heute liegt der Fokus auf frühkindlichen Bildungsprozessen, die Vorläuferfertigkeiten für das schulische Lernen anbahnen und somit zu einem gelingenden Übergang zwischen den Institutionen – d.h. im Idealfall zu einer durchgängigen, erfolgreichen Bildungsbiographie aller Kinder – beitragen sollen. Darin nimmt das Entwicklungsfeld Sprache eine prominente Stellung ein, denn die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern beeinflussen maßgeblich das Gelingen des schulischen Lernens, bei dem die Sprache als Unterrichtsmedium fächerübergreifend eine Schlüsselrolle spielt.

Zudem legitimieren jüngste Forschungsergebnisse u.a. aus der Entwicklungspsychologie sowie den Kognitions- und Neurowissenschaften die Neuorientierung der frühkindlichen Bildung: Anders als lange Zeit angenommen, entwickeln bereits Kleinkinder erste Voraussetzungen für intentionale Lernprozesse, d.h. strategische, selbstregulative und metakognitive Fähigkeiten (Stern et al., 2005, 53.). Aus solchen und anderen Befunden¹ zur Entwicklung des kindlichen Denkens und Lernens ist deutlich geworden, auf welche Weise Kinder kognitive Operationen in Abhängigkeit von ihrem Weltwissen und ihren Erfahrungen durchführen. Dieses Potenzial kommt beim

¹ Siehe auch bereichsspezifisches Wissen, Neo-Nativismus (Stern et al., 2005, 54.).

ein- und mehrsprachigen Spracherwerb u.a. über die Sprachbewusstheit² (Sprache und ihre Einheiten fokussieren, mit Sprache spielen, Nachdenken über Sprache, subjektive Theorien/bootstrapping, Metasprache) zum Tragen. Nachweislich sind bereits Kleinkinder in der Lage, mit Sprache zu spielen, über Sprache nachzudenken und dies ggf. auch zu explizieren (vgl. *Wehr*, 2001; *Nauwerck*, 2005; *Nauwerck*, 2013). Mehrsprachige scheinen dabei sogar im Vorteil zu sein (*Oomen-Welke*, 2003).

Aus dieser veränderten Wahrnehmung kindlicher Kompetenzen leiten sich Ansätze für eine gezielte, möglichst früh einsetzende Förderung ab, der nun nicht länger der Makel vermeintlicher Überforderung anhaftet. Damit öffnete sich nach und auch der bis dato von einem monolingualen Habitus geprägte Kindergarten Bereichen, die dort aus dem damaligen Selbstverständnis heraus ganz bewusst – u.a. aus Sorge vor möglicher „Überforderung“ – ausgegrenzt wurden: der Schriftlichkeit und der Mehrsprachigkeit. Inzwischen hat sich das frühe Fremdsprachenlernen im Vorschulbereich etabliert. Seit die Sprachlehrforschung zu Beginn der 2000er Jahre begann, sich dem Frühbereich zuzuwenden, wurden in der Didaktik der bilingualen Vorschulerziehung beachtliche Fortschritte erzielt. Ihre theoretischen Grundlagen wurden gefestigt und stetig ausgebaut, was sich in einer Vielzahl an Publikationen, Materialien und Handreichungen zur Fremdsprachenarbeit im Kindergarten niederschlägt. Die empirischen Befunde sind ebenso ermutigend wie die praktischen Erfahrungen, die aus den Vorschuleinrichtungen zurückgemeldet werden: Mehrere Studien haben sprachliche Effekte des frühen Fremdsprachenlernens überprüft und übereinstimmend die Wirksamkeit – bezogen auf Sprachverständnis, Sprachproduktion, Wortschatz, Grammatik, Sprachaufmerksamkeit, metalinguistische Fähigkeiten, Sprachlernstrategien – nachgewiesen (*Wode*, 2009; *Kersten*, 2010a; *Kersten*, 2010b; *Häckel & Piske*, 2011; *Nauwerck*, 2012). Die Forschungsergebnisse schlagen sich inzwischen zunehmend in den Materialien nieder, welche die Arbeit in den Kindertagesstätten prägen. Die dort tätigen Erzieherinnen und Erzieher verwenden eine Fülle von Texten und Praktiken zur sprachlichen und interkulturellen Förderung der Kinder, in der die gesprochene und die literate Sprache Berücksichtigung finden. Neben fremdsprachlichen Spielen, Liedern, Reimen und Tänzen haben auch Gedichte und Geschichten, Sprachübungen, Rätsel, Rezepte, Sprichwörter Eingang in die bilinguale Vorschulerziehung gefunden.

Der vorliegende Beitrag widmet sich zunächst der Lernerperspektive, indem frühkindliche Lernwege skizziert und aus linguistischer Perspektive Spracherwerbs-/Sprachlernprozesse modelliert werden.

Zugleich werden verschiedene Konzeptionen des frühen Fremdsprachenlernens sowie deren sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Prämissen vorgestellt. Im Kontext der Gelingensbedingungen für das frühe Fremdsprachenlernen im Kindergarten werden außerdem methodische Aspekte beleuchtet. Darüber hinaus thematisiert der Beitrag, welche Kompetenzen pädagogisches Fachpersonal benötigt, um frühe Fremdsprachenangebote im Vorschulbereich effizient und kindgerecht zu gestalten.

1. Die Lernerperspektive

Schon lange gilt es als zweifelsfrei erwiesen, dass Kinder mit mehr als einer Sprache aufwachsen können. In diese Richtung deuten auch bisherige Ergebnisse aus der Sprachlehrforschung. Sie bestätigen, dass das frühe Fremdsprachenlernen bei stim-

² Zur Metakognition siehe auch *Stern et al.*, 2005, 63ff.

migen Rahmenbedingungen keine Überforderung darstellt. *Piske und Häckel* (2011) haben das Fremdsprachenlernen unter Immersionsbedingungen untersucht und sind dabei zu folgenden Befunden gelangt:

- a) In Abhängigkeit von Kontaktdauer und Inputstruktur der angebotenen Fremdsprache wurden bei den Vorschulkindern signifikante Zuwächse im Bereich des Lexikons und der Grammatik festgestellt.
- b) Eine Abhängigkeit von Geschlecht oder Migrationshintergrund spiegelte sich in den Untersuchungsergebnissen zur fremdsprachlichen Entwicklung nicht wider, wohl aber der Altersfaktor (bezogen auf Grammatik).
- c) Frühes Fremdsprachenlernen im Kindergarten wirkt sich nicht negativ auf den Erstspracherwerb (bzw. bei Kindern mit Migrationshintergrund auf Zweitspracherwerb Deutsch) aus.
- d) Ergebnisse von Sprachstandserhebungen deuten darauf hin, dass sich frühes Fremdsprachenlernen vielmehr positiv auf die erstsprachliche Sprachentwicklung der Kinder ausgewirkt hat.

Je nachdem, wann das fremdsprachliche Angebot im Kindergarten einsetzt, befinden sich die jungen Lerner – mit Blick auf ihr Alter und die Festigung der Erstsprache – an der Schnittstelle zwischen einem simultanen und frühen sukzessiven Bilinguismus. Daraus ergeben sich, bezogen auf die Sprachverarbeitungsstrategien und das Zusammenspiel von L1 und L2, spezifische Potentiale für das Fremdsprachenlernen, die es gewinnbringend zu nutzen gilt.

Dazu gehört auch, die Lern- und Denkwege der Kindergartenkinder in den Blick zu nehmen: Kinder sind nämlich aktive Lerner, die sich ihr Wissen in der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt konstruieren. Dafür benötigen sie ein anregungsreiches Umfeld und Erwachsene für die Ko-Konstruktion. Denn Kinder lernen mit allen Sinnen, durch Beobachten, Zuhören, Imitieren und *in sozialen Interaktionen*.

Gleichwohl ist es ein Irrtum anzunehmen, dass die jungen Lerner nur eine einfache Sprache wie Farben, Zahlen, Kinderreime, Lieder lernen wollen: *„Children need more than ‚simple‘ language in the sense that only ‚simple‘ topics are covered (Cameron, 2001).*

Deshalb brauchen sie zum Ausbau der zweiten Sprache neben kompetenten Sprachvorbildern auch einen differenzierten Input und ein sprachanregendes Umfeld. Lynne Cameron bringt es auf den Punkt, wenn sie feststellt, dass

„Children do have a less complicated view of the world than older children or adults, but this fact does not imply that teaching children is simple or straightforward. On the contrary, the teacher of children needs to be highly skilled to reach into children’s worlds (...).“

2. Konzeptionen des frühen Fremdsprachenlernens

Beim frühen Fremdsprachenlernen im Kindergarten stehen sich – je nach Organisationsform, Art und Umfang des Sprachangebots und den damit verbundenen Zielsetzungen – zwei übergeordnete Ansätze gegenüber: Das *Immersionsmodell* („Sprachbad“) und das zeitlich begrenzte, auf Sprachsensibilisierung angelegte Angebotsmodell.

Das Immersionsmodell – mit dem Bildungsziel Zweisprachigkeit anzubahnen – basiert auf Erkenntnissen der Bilinguismusforschung. Methodisch wird nach verschiedenen Prinzipien der funktionalen Sprachentrennung gearbeitet. Beim *Zweisprachenmodell* wird das Rollenprinzip „une personne – une langue“ wirksam, d.h. die Bezugspersonen der Kinder sind in der Regel Muttersprachler und somit zugleich die

Vertreter der jeweiligen Sprache und Kultur. Durch die Zusammenarbeit einer deutschen und einer französischen Erzieherin innerhalb einer Kindergartengruppe entsteht eine authentische Situation, die der familiären Zweisprachigkeitserziehung, z.B. in binationalen Ehen, ähnlich ist.

Bei diversen *Angebotsansätzen* bilingualer Bildung im Kindergarten wird die französische Sprache zeitlich begrenzt in gezielte Aktivitäten des Kindergartenalltags eingebunden. Auf organisatorischer Ebene ist hier zwischen dem *Angebot innerhalb der Gruppe* und einem *gruppenübergreifenden Angebotsmodell* zu unterscheiden.

Beim Angebot innerhalb der Gruppe trägt die Erzieherin den Kindern z.B. im Stuhlkreis französische Lieder, Reime, Finger- oder Rollenspiele an. Beim zweiten – *gruppenübergreifenden* – Modell finden regelmäßig für einen Teil der Kinder aus mehreren Gruppen (z.B. alle Schulanfänger) spezielle fremdsprachliche Aktivitäten statt, bei dem die Kinder die andere Sprache und Kultur kennenlernen können.

Die Unterscheidung zwischen Immersions- und Angebotsansatz ist vor allem mit Blick auf die damit verbundenen Ziele wichtig: Schließlich dürfen bei allen Beteiligten insbesondere in Bezug auf den sprachlichen Ertrag keine falschen Erwartungen geweckt werden, die am Ende sowohl bei den Kindern als auch den Erzieherinnen zu Motivationsverlust führen können. Da es heute als wissenschaftlich belegt gilt, dass neben der Qualität insbesondere auch die Quantität des zweitsprachlichen Inputs über das Ergebnis der Fremdsprachenvermittlung entscheidet, kann ein zeitlich sehr begrenztes (i.d.R. 20minütiges) Französischangebot einmal in der Woche zwangsläufig nicht den gleichen sprachlichen Effekt herbeiführen wie das tägliche „Sprachbad“. Während das „Sprachbad“ mit zwei authentischen Sprachmodellen auch den jeweiligen soziokulturellen Hintergrund einschließt, kann dieser bei einem zeitlich begrenzten frankophonen Angebot durch eine deutsche Erzieherin nur in kleinen Ausschnitten gezeigt werden, wenn z.B. Lieder, Reime, Fingerspiele, Sprachrituale (Begrüßung, Verabschiedung, Frage oder Auskunft zum aktuellen persönlichen Befinden) beinhalten. Beim Angebotsansatz werden jene Sprachelemente zudem meist ganzheitlich-imitativ vermittelt, während sie unter Immersionsbedingungen als Teil authentischer Alltagskommunikation auf semantischer, syntaktischer und pragmatischer Ebene Anwendung finden.

Bei den Angebotsansätzen stehen aus Sicht der Erzieherinnen vor allem pädagogische Zielsetzungen wie z.B. Ausbildung von Toleranz, Freude im Umgang mit der anderen Sprache, im Vordergrund. Gleichwohl liegen Studienergebnisse vor, die darauf hindeuten, dass der Umfang des Sprachangebots offenbar ausreicht, um die Kinder an den Sprachklang heranzuführen, ihr Interesse an der anderen Sprache und Kultur wecken und damit positive Einstiegsvoraussetzungen für das weitere Sprachenlernen zu bewirken. Somit haben die Angebotsansätze neben den Immersionsmodellen durchaus ihre Berechtigung (Nauwerck, 2012). In der Fachliteratur wird „*künstlicher Zweisprachigkeit*“ (etwa in einem einsprachigen Elternhaus) wenig Aussicht auf Erfolg eingeräumt. Aus dieser Perspektive macht es für Kindergärten mit monolingualer Personalkonstellation bzw. bei begrenzten Französischkenntnissen der Erzieherinnen mehr Sinn, in einem Angebotsansatz durch ein überschaubares Repertoire von Liedern, Reimen, Fingerspielen bei den Kindern eine solide Artikulationsbasis zu schaffen als mit aufgesetzter Immersion am Ende keine oder sehr fragwürdige Resultate zu erzielen.

Unter Bezug auf vorliegende sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Erkenntnisse hatte die o.g. Studie im Kontext des Freiburger Projekts „Bilinguale Bildung – Französisch im Kindergarten“ – das Ziel, Chancen und Grenzen früher Fremdsprachenvermittlung im Kindergarten auszuloten. Das zentrale Interesse war darauf

ausgerichtet, unter welchen Bedingungen (organisatorischen, inhaltlichen und methodischen Gegebenheiten) sich das Erlernen einer weiteren Sprache hier bei Vorschulkindern als besonders effizient erweist.

Maßstab des Gelingens waren dabei die zweitsprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten, die die Kinder in den verschiedenen Organisationsformen sowie den damit verbundenen Sprachvermittlungsmethoden innerhalb des Projekts „Bilinguale Bildung – Französisch im Kindergarten“ ausbildeten. Mit Blick auf das Alter, die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der noch sehr jungen Lerner sowie die jeweiligen Rahmenbedingungen bilingualer Bildung stellte sich zugleich die Frage nach dem Erwerbstyp: Wird im Kindergarten eine zweite Sprache – analog zur Muttersprache – unbewusst erworben oder eine Fremdsprache früh gelernt? Dies steht in direktem Zusammenhang mit den sprachlichen Kompetenzen, die die Kinder bei der vorschulischen Fremdsprachenvermittlung ausbilden. Sind diese Kenntnisse und Fertigkeiten imitativ geprägt oder kommt die zweite Sprache im Sinne authentischer Kommunikation flexibel (adressaten-/themen-/ situationsangemessen) zur Anwendung?

Welche Struktur weisen die kindlichen Äußerungen auf (Satzlänge, Wortschatz/Domänen, Satzkomplexität)? In welchem Umfang bilden Kinder Sprachaufmerksamkeit aus?

Um am Ende begünstigende Faktoren bestimmen zu können, musste der Fokus der Untersuchung auch auf dem Sprachentwicklungsprozess liegen. In diesem Zusammenhang war zu erforschen, wie sich das – langfristige – Verhältnis von Rezeption und Produktion gestaltet. Welche (aus dem Erstspracherwerb bekannten) Phasen lassen sich beim Aufbau des zweiten Sprachsystems beobachten?

Welche Sprachverarbeitungsstrategien (Füllen lexikalischer Lücken, Zwischengrammatiken, Wissenstransfer) werden erkennbar? Welche Rolle spielt dabei die Erstsprache?

Die Auswahl der vier an der Untersuchung beteiligten Kindergärten erfolgte nicht nach dem Zufallsprinzip. Letztlich macht eine Studie wie diese nur Sinn in einer Einrichtung, in der die Kindergartenleitung und die Erzieherinnen der Untersuchung sowie deren Ergebnissen (positiven wie negativen) offen gegenüber stehen. Eng damit verbunden ist auch die Bereitschaft der Kindergärtnerinnen, das eigene pädagogische, sprachliche und methodische Vorgehen in Bezug auf ihre mit der frankophonen Bildung verbundenen Ziele zu reflektieren. Ohne ihr Einverständnis, „Beobachtung“ zuzulassen sowie weitergehende, für die Interpretation und Analyse notwendige Informationen zur Verfügung zu stellen, wäre ein Forschungsprojekt wie dieses nicht durchführbar gewesen. Zu Beginn begegneten nicht wenige Erzieherinnen der geplanten Untersuchung mit gemischten Gefühlen und hegten Vorbehalte, auf diesem Wege „kontrolliert“, „überprüft“, „beurteilt“ zu werden. Durch Hospitationen in einzelnen Einrichtungen und persönliche Gespräche, in denen Ziele, Inhalte und Methoden des Forschungsvorhabens transparent gemacht wurden, gelang es, eine Vertrauensbasis zu schaffen und bei allen Beteiligten Neugier auf die Ergebnisse zu wecken.

Gleichzeitig mussten für die Studie mit Blick auf die Forschungsziele mehrere Kindergärten mit unterschiedlichen Sprachvermittlungsansätzen gewonnen werden. Dass sich am Ende mit zwei Angebots- und zwei Immersionsmodellen insgesamt vier Einrichtungen fanden, deren Konzeptionen früher Fremdsprachenvermittlung – bezogen auf die Zielsetzungen sowie Quantität und Qualität des zweitsprachlichen Inputs – ein breites Spektrum bilingualer Bildung darboten, birgt einen gewichtigen Vorteil: Dies lässt sowohl eine Betrachtung innerhalb der einzelnen Organisationsformen als auch einen Vergleich zwischen Angebots- und Immersionsmodell zu, und beantwortet damit letztlich die zentrale Frage der Untersuchung, unter welchen Bedingungen was erreicht wird beim frühen Fremdsprachenlernen in den jeweils spezifischen Kontexten.

Festzuhalten ist, dass sich zum Zeitpunkt der Studie die Gestaltung der Fremdsprachenvermittlung bei den meisten Kindergärten noch ein Stück weit „auf dem Weg“ befand und somit variierte: Einerseits reflektierten die Erzieherinnen ihr pädagogisches Handeln in diesem Bereich sehr intensiv; suchten und erprobten zusätzliche methodische und inhaltliche Ideen. Andererseits veränderte sich in der einen oder anderen Einrichtung im Laufe des Jahres die Personalkonstellation und damit die Organisation der frühen Fremdsprachenvermittlung, wie die nun folgende Vorstellung der vier Kindergärten zeigen wird.

Immersionsmodell 1: Kindergarten „Villa Pêle-Mêle“

Im deutsch-französischen Kindergarten „Villa Pêle-Mêle“ arbeiten in jeder Gruppe eine deutsche und eine französische Erzieherin zusammen. Hier findet der Kindergartenalltag – wie in einer binationalen Familie – deutsch-französisch statt. Nach dem Prinzip der funktionalen Sprachentrennung spricht jede Erzieherin mit den Kindern nur ihre jeweilige Muttersprache.

Innerhalb der Gruppe findet die Kommunikation des Erzieherinnenteams stets auf Französisch statt. Obwohl die französischen Erzieherinnen im Kindergarten „Villa Pêle-Mêle“ auch die deutsche Sprache beherrschen, wird den Kindern so vermittelt, dass diese „kein Deutsch sprechen“. Diese Methode und das bilinguale Setting stellen für die Kinder eine authentische Situation dar; es wird für sie natürlich, sich mit ihren Fragen, Wünschen, Feststellungen in der Zweitsprache an die französische Erzieherin zu wenden.

Was an dieser Stelle sehr einfach klingt, verlangt den Erzieherinnen im Alltag ein Höchstmaß an Konsequenz und Selbstkontrolle ab: So dürfen sie, um nicht aus ihrer Rolle herauszutreten, nicht über einen auf Deutsch erzählten Witz eines Kindes lachen oder gar darauf reagieren, wenn Eltern sie in Anwesenheit der Kinder auf Deutsch ansprechen. Die Vorgabe, dass die französische Erzieherin offiziell kein Deutsch spricht, wird von vielen Kindern als „kein Deutsch können“ interpretiert, was für die Fachkräfte teilweise einen Rollenkonflikt birgt.

Mit Vorliebe werden einzelne Aktivitäten in altersgemischten Kleingruppen angeboten: So stellt die französische Fachkraft sicher, dass bei „Verständigungsproblemen“ zwischen ihr und jüngeren Kindern die Größeren helfen können. Dies schult nicht nur die sprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten. Die Anwendung ihres Könnens führt den Kindern den Nutzen der zweisprachigen Erziehung direkt vor Augen. Auch die zweisprachigen, deutsch-französischen Kinder werden geschickt in dieses „Helfersystem“ eingebunden. Das gruppenteilige Verfahren bietet sich ferner zur inneren Differenzierung (der individuellen Förderung schwächerer bzw. besonders begabter Kinder) an.

Zu den Zielen des deutsch-französischen Kindergartens gehört es, die Schützlinge nach drei Kindergartenjahren zweisprachig aus der Einrichtung zu entlassen. Mit dem Übergang der ersten Kinder in die Grundschule, bemühte sich die Kindergartenleitung darum, dass die zweitsprachliche Bildung auf schulischer Ebene weitergeführt werden kann. Da dies vor Ort bislang nicht gegeben war (erst zum Schuljahr 2003/2004 wurde an der benachbarten Grundschule ein zweisprachiger Zug eingerichtet), entschieden sich einige Eltern, ihre Kinder in einer deutsch-französischen Grundschule im Elsass anzumelden. Nach Auskunft der Kindergartenleiterin bereitete den deutschen Schulanfängern das Lernen in der elsässischen Schule bzw. im französischen Schulsystem keine Schwierigkeiten.

Immersionsmodell 2: Kindergarten „Arc-en-Ciel“

Im Kindergarten „Arc-en-Ciel“ war der Untersuchungszeitraum gekennzeichnet von personellen und organisatorischen Veränderungen. Zu Beginn arbeiteten in der Einrichtung neben überwiegend deutschen Erzieherinnen zwei französische Muttersprachlerinnen. Im Rahmen der Untersuchung wurde eine dauerhaft von einer französischen Erzieherin (sowie einer monolingualen deutschen Zweitkraft) betreuten Kinder beobachtet, die sich dabei abzeichnende zweitsprachliche Entwicklung dokumentiert und analysiert. Allerdings verfügte die deutsche Zweitkraft hier über keinerlei Französischkenntnisse, so dass die Kommunikation dieses Erzieherinnenteams zwangsläufig auf Deutsch stattfinden musste.

Die Angebotsmodelle

Hinsichtlich der nun folgenden Vorstellung der beiden Angebotsmodelle ist vorab anzumerken, dass die jeweils für bilinguale Bildung zuständigen Erzieherinnen über sehr gute Sprachkenntnisse verfügen. Beide haben Französisch bereits im Gymnasium gelernt und leben heute im Elsass. Über das Angebotsmodell vermitteln sie den Kindern daher auch ihre eigene Freude und Begeisterung für die französische Sprache und Kultur. Dennoch unterscheiden sich die beiden Angebotsansätze vor allem hinsichtlich sprachlicher Zielsetzungen erheblich voneinander.

Angebotsmodell 1: Kindergarten „Raupe Nimmersatt“

Im Kindergarten „Raupe Nimmersatt“ werden insgesamt 74 Kinder im Alter von einem bis sechs Jahre betreut. Was 1999 als zeitlich begrenztes Projekt mit zwölf Teilnehmern und einem sehr begrenzten frankophonen Repertoire begann, ist zu einem festen Bestandteil des Kindergartenalltags geworden: Heute dürfen alle Kinder in der Einrichtung – ihrem Alter und ihren Interessen entsprechend – vielfältige Erfahrungen mit der französischen Sprache und Kultur sammeln. Die Initiative zur Fortsetzung und Ausweitung des Französischangebots ging dabei von den Kindern aus. Bei den zum täglichen Ablauf gehörenden Treffen in altershomogenen Gruppen sind schon bei den Ein- bis Dreijährigen ein französisches Fingerspiel sowie die in der Fremdsprache gesungenen Begrüßungs- und Abschiedslieder als festes Ritual nicht mehr wegzudenken.

Außerdem kommen sowohl die Schulanfänger als auch vier- bis fünfjährige Kinder täglich zum Französischangebot zusammen. Zwar gilt für das Französischprojekt grundsätzlich das Prinzip der Freiwilligkeit; allerdings sind die Kinder, die sich einmal dafür entschieden haben, dann auch zur regelmäßigen Teilnahme verpflichtet. Um möglichst alle Kinder mit der Zweitsprache zu erreichen, steht neben diesen festen Gruppen allen Interessierten die Teilnahme an einem offenen Mittagskreis frei, zu dem sich die Kinder nach Lust und Laune spontan zusammenfinden. Der wechselnden Besetzung entsprechend, ist dieses Angebot anders strukturiert als die Vormittagsgruppen, bei denen eine kommunikative Progression feststellbar ist. Das Repertoire an Liedern, Reimen, Fingerspielen ist beim offenen Mittagskreis mehrheitlich auf Imitation ausgerichtet, weniger umfangreich und relativ einfach, so dass ein (Wieder-) Einstieg jederzeit möglich ist.

Beim Angebotsansatz des Kindergartens „Raupe Nimmersatt“ steht zudem der Begegnungsaspekt sehr stark im Vordergrund. Wöchentlich finden Treffen mit Kindern des benachbarten deutsch-französischen Kindergartens statt. Darüber hinaus unterhält der Kindergarten regelmäßige Kontakte mit drei Vorschuleinrichtungen im Elsass (einer staatlichen école maternelle bei Straßburg sowie zwei ABCM-Klassen nahe Mulhouse).

Angebotsmodell 2: Kindergarten „Pusteblume“

Im Kindergarten „Pusteblume“ machte der Anteil ausländischer Kinder zu Beginn 76% aus (darunter keine Franzosen). Daher war zunächst die Stützung der deutschen Sprache ein wesentlicher Schwerpunkt in der Arbeit der beiden Vollzeitkräfte und einer Praktikantin, ehe bilinguale Bildung eingeführt wurde. Beim Angebotsansatz im Kindergarten „Pusteblume“ steht das „Erleben von Frankreich und der dortigen Kultur“ im Mittelpunkt. Sprachliche Aspekte sind der Begegnung, dem Austausch und gemeinsamen Unternehmungen ausdrücklich nachgeordnet; d.h. sie haben eher dienende Funktion: Die Kinder sollen sich im regelmäßigen Kontakt mit der elsässischen Partnergruppe „ein bisschen verständigen können“, so die Erzieherin. Zu Beginn fand das Französischangebot einmal wöchentlich statt. Später wurde versucht, die andere Sprache regelmäßig in den Alltag einzubetten; d.h. während des Stuhlkreises ein französisches Singspiel einzustreuen, in der anderen Sprache „nach dem Wetter zu sehen“ oder nebenbei zu wiederholen, wie man sich in der anderen Sprache vorstellt. Mit ihrer Begeisterung für das französische Angebot war die Kindergartenleiterin zunächst alleine. Ihre Kollegin stand dem eher skeptisch gegenüber. Mit der Zeit stellte sich jedoch fest, dass die Kinder an bestimmten Aktivitäten in der Zweitsprache Freude hatten. Schließlich belegte sie einen vom Träger bezahlten Französischkurs.

Entsprechend der Gruppenstruktur wird im Kindergarten „Pusteblume“ auch ein Begegnungssprachenkonzept realisiert, bei dem die im Kindergarten vertretenen Nationalitäten, Sprachen und Kulturen im Mittelpunkt stehen. Z.B. wird bei Geburtstagsfesten regelmäßig das Lied „Zum Geburtstag viel Glück“ in den Sprachen aller Kinder (Russisch, Chinesisch, Albanisch, Spanisch, Englisch, Türkisch, Italienisch, Französisch) gesungen.

Der quantitative Vergleich des frankophonen Sprachertrags in allen vier Kindergärten belegte, dass der zweitsprachliche Ertrag bei den Kindern nicht nur zwischen den übergeordneten Ansätzen (Immersion und Angebot), sondern auch innerhalb der einzelnen Modelle früher Fremdsprachenvermittlung in hohem Maße variierte. Diese Differenz trat insbesondere bei den Immersionskindergärten durch die Auswertung des zweitsprachlichen Anteils der Kinder hervor. Während in der Einrichtung „Villa Pêle-Mêle“ das Verhältnis deutscher und französischer Äußerungen ungefähr ausgewogen war, produzierten die Schützlinge des Immersionskindergartens „Arc-en-Ciel“ rund vier Fünftel ihrer Gesprächsbeiträge in der Erstsprache. Frappierend ähnlich entpuppte sich das Resultat bei der Gegenüberstellung der beiden Angebotsmodelle „Raupe Nimmersatt“ und „Pusteblume“. Während der französischsprachige Anteil der kindlichen Äußerungen im Kindergarten „Raupe Nimmersatt“ 17% ausmachte, betrug er in der zweiten Einrichtung, dem Kindergarten „Pusteblume“ gerade einmal 2%. Die tiefergehende qualitative Analyse der kindlichen Sprachdaten lieferte Anhaltspunkte, welche Faktoren sich auf das frühe Fremdsprachenlernen im Kindergarten günstig bzw. hemmend auswirken. So sprechen die Diskrepanzen im Ergebnis der beiden Immersionsmodelle dafür, dass die individuellen Bedingungen (hier: Organisation und Methodik) der frühen Fremdsprachenvermittlung den sprachlichen Ertrag der Kinder wesentlich mitbestimmen. Unterschiede in den sprachlichen Resultaten der Angebotsansätze lassen sich außerdem durch die jeweils mit der frühen Fremdsprachenvermittlung verbundenen Zielsetzungen erklären.

Wenngleich der kindliche Zweitsprachertrag (Art und Umfang des Wortschatzes, Satzlänge Satzkomplexität, Pragmatik) in jeder der vier Einrichtungen seine ganz eigene Beschaffenheit aufweist, ergeben sich durchaus Berührungspunkte zwischen je einem Immersions- und Angebotsmodell, die sich aus dem Gesamtbild als besonders erfolgreich herauskristallisierten: In diesen Kindergärten zeugten die Sprachdaten der Kinder

von einer erhöhten Sprechbereitschaft und einem über die im Angebotsansatz stark vertretene Imitation hinausgehenden Bemühen, mit einem (noch) begrenzten Repertoire an Redemitteln in der anderen Sprache zu kommunizieren. Dies belegen Paraphrasen, Sprachmischungen, Code switching, freie Wortschöpfungen, Lautmalereien und non-verbale Strategien (z.B. etwas zeigen, gestikulieren). Der jeweilige Duktus der kindlichen Äußerungen steht dabei in enger Abhängigkeit zum zweitsprachlichen Input.

Generell ist festzuhalten, dass die Kinder in allen vier an der Untersuchung beteiligten Einrichtungen über ausgeprägte rezeptive Fertigkeiten verfügen. Selbst die mancherorts überwiegenden deutschen Äußerungen sowie das nonverbale Agieren der Kinder haben immer wieder erkennen lassen, dass sie mit dem Kindergartenalltag verbundene französische Gesprächsroutinen der Erzieherin weitgehend verstehen. Dies erinnert beim Angebotsansatz an die aus dem Erstspracherwerb bekannte Entwicklungsabfolge „Rezeption vor Produktion“, könnte im Kontext eines Immersionsmodells aber auch als „rezeptiver Bilinguismus“ interpretiert werden. Es ist daher zu vermuten, dass in Einrichtungen, in denen die Kinder sich weniger häufig auf Französisch geäußert haben, durchaus ein passiver Wortschatz in der Zweitsprache angelegt ist und sich möglicherweise für das künftige schulische Fremdsprachenlernen als gewinnbringend erweist. Das Spielen mit der Sprache sowie das Reflektieren über Sprache zeugen von einer aktiven Auseinandersetzung mit dem Französischen sowie sich anbahnender Sprachaufmerksamkeit. Ferner zeigten die Kinder in allen Kindergärten die Bereitschaft, sich auf Unbekanntes einzulassen. Über das Erraten einzelner Wortbedeutungen in der anderen Sprache erwerben sie schrittweise die Fertigkeit, Sinnzusammenhänge aus dem Kontext zu erschließen oder zu antizipieren. Gleichzeitig erlangen sie damit eine Schlüsselkompetenz für das weitere Sprachenlernen.

Aktiv gebrauchter zweitsprachlicher Wortschatz und Redemittel orientieren sich im Kindergarten an Themen, die den Alltag (Rituale) der Kinder sowie deren Lebensbezüge kennzeichnen (*Kleidungsstücke, Essen, Familie, Farben, Tiere*). Dabei verfügen Kinder aus den Immersions- und Angebotsansätzen offenbar zunächst über einen gemeinsamen Wissenskern, der sich jedoch – je nach Sprachvermittlungskonzept, Quantität und Qualität des Inputs – um zusätzliche Wortfelder und Sprachstrukturen ausdifferenziert, erweitert und idealerweise im Laufe des schulischen Fremdsprachenlernens kontinuierlich ausgebaut wird.

Die aus zwei Einzelfallstudien gewonnenen Befunde zeichnen jeweils das „Profil“ einer potenziellen zweitsprachlichen Entwicklung und markieren damit einen zentralen Unterschied zwischen Immersions- und Angebotsansatz.

Timons Daten (Immersionsmodell) weisen starke Schwankungen auf, was auf einen natürlichen Erwerbsverlauf mit Sprüngen und Schüben hindeutet. Insgesamt verfügte Timon über ein breites zweitsprachliches Repertoire; d.h. einen vielseitigen Wortschatz insbesondere im Bereich der Alltagskommunikation sowie eine zunehmend komplexe Syntax. Seine Strategien zum Füllen semantischer Lücken (z.B. Paraphrasen, Onomatopoetika, kreative Wortschöpfungen) zeigen seine Bereitschaft, trotz sprachlicher Barrieren in der Zweitsprache zu bleiben statt auf die Erstsprache auszuweichen. Zugleich war bei ihm als weiteres Anzeichen einer sich anbahnenden ausgewogenen Zweisprachigkeit ein auf Themen, Adressaten und Situationen bezogenes Code Switching zu beobachten.

Die Auszählung von Valeries gesamtsprachlichen Korpus (Angebotsmodell) beschreibt einen linearen Prozess wie beim Sprachenlernen nach einem vorab festgelegten Curriculum. Zwar lässt sich hieraus quantitativ der langsame, sukzessive Aufbau von Wortschatz, einfachen Strukturen und Redeakten ablesen; der Begriff einer

linguistischen Progression würde in diesem Zusammenhang jedoch zu weit führen. Zu Beginn der Untersuchung kennzeichnen ein thematisch eng abgesteckter Wortschatz, ein imitativ-reproduktiver Sprachgebrauch sowie ritualisierte Redeakte Valeries sprachliches Korpus. Paraphrasen oder französisch dominierte Sprachmischungen wie bei Timon fehlen hier zunächst ganz. Im Untersuchungszeitraum veränderte die Erzieherin die Struktur ihres Sprachangebots; versuchte mit den Kindern mehr auf Französisch zu kommunizieren. Dies bildet sich auch in Valeries Entwicklung ab, indem zunehmend zweitsprachliche Wortschöpfungen sowie ein zielgerichteter spielerischer Umgang mit der Sprache im Sinne eines Bemühens um zweitsprachliche Kommunikation zu beobachten sind.

Das Ergebnis besagt indes: In Abhängigkeit von den organisatorischen, inhaltlichen und methodischen Gestaltungsmöglichkeiten konnte das Angebotsmodell im Kindergarten „Raupe Nimmersatt“ deutlich mehr als „nur“ sensibilisieren. Allerdings wird es kaum zu ausgewogener Zweisprachigkeit führen, wie sie sich das Immersionsmodell auf die Fahnen geschrieben hat. Dafür sind zusätzliche Eckdaten notwendig, die sich aus dem Vergleich der beiden Einzelfallstudien eindeutig herauskristallisierten.

Anhand der Einzelfallstudien sollten eigentlich die Unterschiede zwischen Immersions- und Angebotsmodell herausgearbeitet werden. Bei vertiefter Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial der Kinder stellte sich jedoch heraus, dass Valeries Entwicklung sich in manchen Bereichen zaghafte dem annäherte, was man vielmehr mit dem Immersionsmodell in Verbindung bringt: Das Bestreben, sich in der Zweitsprache auszudrücken bis hin zum Versuch, (selbst mit einem relativ begrenzten Repertoire) auf Französisch zu kommunizieren. Insofern steht ihre Einzelfallstudie hier für die mit dem Angebotsansatz verbundenen Möglichkeiten und Chancen. Denn anders als das Immersionsmodell, dessen Effizienz durch die Erkenntnisse aus der Bilingualismusforschung wissenschaftlich kaum angezweifelt wird, bedarf die frühe Fremdsprachenvermittlung im Kindergarten über den aus sprachdidaktischer Sicht bis dato doch eher unorthodoxen Angebotsansatz der Legitimierung. Einen Beitrag dazu kann das vorliegende Forschungsergebnis leisten, wenn es sich durch weitere Einzelfallstudien bzw. Untersuchungen mit einer größeren Stichprobe untermauern lässt.

3. Frühes Fremdsprachenlernen im Kindergarten: Gelingensbedingungen

Aufgrund der bisherigen Befundlage ist davon auszugehen, dass folgende Faktoren im Wesentlichen das Gelingen der frühen Fremdsprachenvermittlung im Projekt „Bilinguale Bildung – Französisch im Kindergarten“ mitbestimmen haben:

- **Die Erzieherin** als Sprachmodell und Vermittlerin der anderen Sprache und Kultur
- **Die Kinder** mit ihrer entwicklungspsychologischen Disposition
- Der (angemessen ausgewählte) Sprachvermittlungsansatz mit seiner spezifischen **Methodik**
- **Quantität und Qualität des Inputs** ausgerichtet auf die jeweiligen **Ziele**
- **Eltern** und **Kindergartenträger** als erweiterter Rahmen

Zunächst beziehen sich die genannten Einflussgrößen ganz allgemein auf die frühe Fremdsprachenvermittlung in den untersuchten Kindergärten, unabhängig von ihrer jeweils übergeordneten methodischen Ausrichtung (Sprachbad bzw. zeitlich begrenztes Angebot).

Gleichwohl muss in Teilbereichen gelegentlich zwischen den Immersions- und Angebotsansätzen differenziert werden. Sofern dies jedoch nicht ausdrücklich angemerkt ist, beziehen sich die nun folgenden Erläuterungen auf beide Konzeptionen.

Wie der Erstspracherwerb ist auch das frühe Fremdsprachenlernen als ein interaktiver Prozess zu sehen; d.h. das Angebot und die Anregung durch die (zweit)sprachliche Umgebung entscheiden maßgeblich darüber, was und wie viel die Kinder sich vom Französischen aneignen können. Dieses zweitsprachliche Umfeld repräsentieren und gestalten im Kindergarten einzelne Erzieherinnen. Über den frankophonen Input und ihr methodisches Handeln steuern sie letztlich die Effektivität der frühen Fremdsprachenvermittlung. Den Erkenntnissen der Bilinguismus- bzw. der Lernforschung entsprechend beeinflusst darüber hinaus das (emotionale) Verhältnis der Erzieherin zu den Kindern ganz entscheidend, wie viel diese von ihr als Sprachmodell bzw. Vermittlerin der anderen Sprache und Kultur annehmen.

Ihre Vorbildfunktion beschränkt sich indes nicht alleine auf die korrekte Anwendung der Zweitsprache. Ebenso wichtig ist ihre persönliche Haltung zur bilingualen Bildung. Nur wenn sie hinter dieser Aufgabe steht, sie freudig und mit einer gewissen Ernsthaftigkeit ausführt, kann sie ihre Schützlinge dauerhaft motivieren und Lerneffekte erzielen. Daher sollte sich die pädagogische Fachkraft genau im Klaren sein darüber, welche Ziele sie mit der frühen Fremdsprachenvermittlung verfolgt und ihre Methodik danach gestalten: Im Idealfall richtet sie beides nach ihren eigenen Möglichkeiten (u.a. Sprachkompetenz), den Gegebenheiten im Kindergarten und nicht zuletzt auch an den Bedürfnissen der Kinder aus. Indirekt beeinflussen auch die Berufsauffassung der Erzieherin und ihr Bild vom Kind (was und wie viel traut sie ihm zu?) ihre mit der frühen Fremdsprachenvermittlung verbundenen Ziele. Letztere schlagen sich auf das sprachliche und methodische Handeln der Erzieherin nieder; d.h. sie entscheiden somit wesentlich darüber, wie viel Französisch an die Kinder herangetragen wird.

Im Gegenzug dazu nehmen Kinder offenbar sehr schnell intuitiv zur Kenntnis, was von ihnen (nicht) verlangt wird. Über die Gestaltung der bilingualen Bildung sendet die Erzieherin *stille Botschaften* aus. Durch ständiges Übersetzen der eigenen oder kindlicher Äußerungen bzw. dauerhaftes Akzeptieren deutscher Antworten auf französische Fragen oder die explizite Feststellung „*es muss nicht unbedingt Französisch gesprochen werden*“ entfällt für die Kinder die Notwendigkeit (und zugleich auch die Chance!), sich in der Zweitsprache zu verständigen. Die Zahlen aus der vorangegangenen Studie scheinen zu belegen, dass der frankophone Sprachertrag der Kinder gesteigert werden kann bei einem Sprachmodell, das beim Französischen bleibt und die Kinder – wie beim Erstspracherwerb – z.B. durch häufiges Nachfragen zur Verwendung der Sprache herausfordert.

Durch die nach der PISA-Studie entbrannte Diskussion um eine angemessenere Förderung bereits im Vorschulalter bahnt sich im Elementarbereich und unter den Erzieherinnen zunehmend ein neues Selbstverständnis an, das sich u.a. in der Einführung von Projekten wie dem frühen Fremdsprachenlernen im Kindergarten niederschlägt: Der bisherige Fokus der Kindergartenpädagogik (soziales Lernen, Betreuung, kreatives Tun) wird um kognitiv ausgerichtete Bildungsinhalte erweitert. Um mit diesen Entwicklungen Schritt halten zu können, bedarf es flächendeckender Möglichkeiten zur systematischen Weiterqualifizierung sowie einer Umstrukturierung der Ausbildung (in Anlehnung an andere europäische Länder z.B. Frankreich), einhergehend mit einer Aufwertung des Berufsstands.

Die Arbeit im Elementarbereich hat auch bislang fundierte Kenntnisse zur Entwicklungspsychologie und zum Spracherwerb bzw. Sprachförderung vorausgesetzt, so dass eigentlich jede Erzieherin nach einer soliden Fortbildung in der Lage sein sollte, zweitsprachliche Aktivitäten auf der Basis von Sensibilisierung – mit Liedern, Reimen und Fingerspielen – anzubieten. Strebt sie darüber hinausgehende Sprachvermittlung z.B. analog zum Angebotsmodell des Kindergartens „Raupe Nimmersatt“ an, sollte sie über eine angemessene Sprach- und Methodenkompetenz verfügen.

Als erste Epoche der Gesamtentwicklung stellt das Kindergartenalter einen bedeutsamen Lebensabschnitt dar, in dem auf sprachlicher, kognitiver und sozial-emotiver Ebene viele Grundlagen geschaffen werden. Der Begriff „Breitenförderung“ trifft durchaus den Kern des frühen Fremdsprachenlernens im Kindergarten. Denn bilinguale Bildung im Kindergarten stellt einerseits für die leistungsstarken Vorschüler das von der „Gesellschaft für das hochbegabte Kind“ dringend angemahnte „Futter für’s Gehirn“ dar. Gleichzeitig finden aber auch im Sinne der Chancengleichheit Kinder Zugang zur französischen Sprache und Kultur, denen das sonst von Haus aus höchstwahrscheinlich verwehrt bliebe. Kinder können nachweislich mit mehr als einer Sprache aufwachsen: Wird bilinguale Bildung fundiert umgesetzt, stellt sie weder eine Überforderung noch einen schädlichen Einfluss (z.B. hinsichtlich der Erstsprache) dar. Es ist jedoch im Auge zu behalten, dass Kinder – je nach Persönlichkeit und individueller Begabung – unterschiedlich mit dem zweitsprachlichen Angebot umgehen; daher auch nicht notwendigerweise in gleicher Art und gleichem Umfang davon profitieren.

Grundsätzlich gilt es, bei der Gestaltung der frühen Fremdsprachenvermittlung natürliche, altersspezifische Potenziale der Kinder gewinnbringend zu nutzen. Zu den günstigen Voraussetzungen, die Vorschulkinder für den frühen Zweitspracherwerb mitbringen, gehören neben ihrer Anpassungsfähigkeit, Unvoreingenommenheit, Offenheit, Spontaneität vor allem ihre (oft unterschätzte) Lernfreude und Leistungsbereitschaft. Die meisten Kinder wollen nicht nur spielen, sondern streben nach eigenen greifbaren Spracherfahrungen. Sofern ihnen dazu Raum gelassen wird, erproben sie frei von der Angst vor Fehlern oder unbekanntem Strukturen sprachliche Muster in einem höchst kreativen Umgang mit der Zweitsprache. Dabei hat sich der Aspekt der Begegnung bzw. des Sprachhandelns mit frankophonen peers (als Sprachmodell und Kommunikationspartner) innerhalb des eigenen Kindergartens als wertvoll erwiesen.

Insofern scheint die Untersuchung zu belegen, dass eine moderate Ergebnisorientierung für Kinder eine Motivation darstellt. Zu viel Beliebigkeit und Unverbindlichkeit bescheren Kindern hingegen kaum Erfolgserlebnisse oder das Gefühl, in ihrem Tun ernst genommen zu werden.

Bei (nicht frankophon) bilingualen Kindern bestätigten sich die im ersten Teil der Arbeit erläuterten Konzepte der erhöhten Sprachaufmerksamkeit bzw. flexibleren Handhabung weiterer sprachlicher Systeme: Von Haus aus zweisprachige Kinder fanden auffallend schnell Zugang zur Drittsprache und zeigten besonderes Geschick im Umgang mit dem französischen Lautsystem, Wortschatz und Sprachstrukturen. Aus der Untersuchung geht jedoch hervor, dass auch zunächst monolinguale Kinder – je nach Anlage und Förderung durch ihr Umfeld – durchaus vergleichbare Potenziale besitzen.

Die Befunde der Untersuchung geben außerdem Aufschluss darüber, wie die Quantität und Qualität des Inputs für eine gewinnbringende Fremdsprachenvermittlung im Kindergarten beschaffen sein sollten. Unabhängig von einer bestimmten methodischen Konzeption hat sich dabei die Natürlichkeit des jeweiligen Settings als zentraler Punkt herauskristallisiert. Hinsichtlich des zweitsprachlichen Ertrags bei den Kindern haben sich nämlich jene Einrichtungen als besonders erfolgreich erwiesen, in denen das Französische idealerweise täglich und in einem ganzheitlich-kommunikativen Kontext dargeboten wurde.

Das Ergebnis der Studie verschiedener Gruppen legt nahe, dass sich der Anteil der französischsprachigen Äußerungen seitens der Kinder in Abhängigkeit vom Sprachverhalten der Erzieherin entwickelt. Indem sie die französische Sprache in den Mittelpunkt stellt, entsteht für die Kinder ein Anreiz, sich ebenfalls in der Zweitsprache

auszudrücken und mitzuteilen. Bei der Analyse der kindlichen Sprachdaten haben sich die Bereitschaft und Disziplin der Kinder, in der Zweitsprache zu bleiben als wichtiger Faktor für das Gelingen der frühen Fremdsprachenvermittlung herausgestellt.

Durch ihren Sprachgebrauch liefert die Erzieherin als Sprachmodell den Kindern im Bereich des Wortschatzes, der Syntax und der Pragmatik (verfeinerte) Muster. Durch die Konsequenz in der Sprachwahl erhöht sich automatisch die Quantität des frankophonen Inputs, dessen Idealmaß – wohl in allen Bereichen des Spracherwerbs – auf die einfache Formel „je mehr und je vielfältiger, umso besser“ gebracht werden kann. Vor diesem Hintergrund ist es gewiss erstrebenswert, für die bilinguale Bildung im Kindergarten verstärkt französische Muttersprachlerinnen zu gewinnen, da diese eine flexiblere und nuanciertere Sprachverwendung an die Kinder herantragen können.

Trotzdem sehe ich ein muttersprachlich geprägtes Modell nicht als alternativenlose Grundbedingung für die frühe Fremdsprachenvermittlung im Kindergarten. Zumal die Untersuchungsergebnisse darauf hindeuten, dass die Sprachvermittlung durch eine Muttersprachlerin nicht zwangsläufig eine Erfolgsgarantie darstellt. Auch eine deutsche Erzieherin mit sehr guten Französischkenntnissen und dem notwendigen methodischen know-how kann Beachtliches erreichen, wie das Datenmaterial aus dem Kindergarten „Raupe Nimmersatt“ gezeigt hat. Grundsätzlich gilt bei allen Aktivitäten im Bereich der bilingualen Bildung (auch bei Sensibilisierung!) Sprachrichtigkeit als absolutes Muss; d.h. je mehr sprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten bei den Kindern angezielt werden, umso höhere Sprachkompetenz sollte bei der Erzieherin vorhanden sein.

Wie aus den Theorien des Erst- und Zweitspracherwerbs hervorgeht, lernen die Kinder die Sprache ihrer Umgebung durch an sie gerichtete Äußerungen. Die Auswertung der Transkripte spiegelte deutlich bestimmte Strukturen in der Erzieherinnensprache wieder, wie sie aus wissenschaftlicher Sicht für den Spracherwerb als förderlich angenommen werden. So verwendete die Muttersprachlerin im Immersionsmodell der „Villa Pêle-Mêle“ häufig Fragen, Imperative, arbeitsbegleitendes Sprechen und Paraphrasen. Während Imperative und (Rück-)Fragen die Kinder sprachlich oder nonverbal (z.B. Ausführen von Anweisungen) aktivieren, bereichern das arbeitsbegleitende Sprechen und die Paraphrasen das Sprachrepertoire der Kinder an. Vor allem die Umschreibungen sind nicht nur auf der Wortschatzebene für den Aus- und Umbau des mentalen Lexikons sehr wichtig; sie stellen zugleich sprachliche und soziokulturelle Muster für einen verfeinerten Sprachgebrauch dar und vertiefen somit auch in der Zweitsprache die interaktionale Kompetenz der Kinder. Die Paraphrasen der Muttersprachlerin können zugleich als ein Element des motherese interpretiert werden. In diesem Rahmen kommt der Reformulierung die Bedeutung einer bewussten mütterlichen Korrekturstrategie zu: Bei der Beobachtung im Immersionskindergarten entstand ebenfalls der Eindruck, dass die Erzieherin die Reformulierungen sehr gezielt verwendete und so – wie Mütter gegenüber älteren Kindern – auch explizit die Rolle der Sprachlehrenden einnahm.

Diese finden wir bei der Sprache der Erzieherin aus dem Angebotsmodell seltener, da der von ihr an die Kinder gerichtete frankophone Input anders strukturiert ist. Ihr Sprachhandeln ist einerseits offenbar von eigenen (schulischen) Sprachlernerfahrungen geprägt. Gleichzeitig trägt es Züge des motherese und ist methodisch auf den natürlichen, in einer frühen Phase befindlichen Spracherwerbsprozess ausgerichtet: Ein begrenzter kindgemäßer Wortschatz und einfache Sprachstrukturen wiederholen sich in wechselnden Handlungskontexten (u.a. Lieder, Spiele, Reime = ritualisierte

Wortspiele). Dabei wird das Prinzip des Sprachüberflusses wirksam. Im Bereich der Artikulation tritt das mütterliche Register gelegentlich durch deutliches, langsames Sprechen, Pausen an Wort- oder Satzenden sowie eine höhere Stimmlage in Erscheinung. Nachweislich dient der (meist intuitive) Gebrauch des motherese der Herstellung eines affektiven Bezugs zwischen Mutter (hier: der Erzieherin) und den Kindern. Daher verwundert es auch nicht, dass vor allem die erhöhte Stimmlage und beiläufige Korrekturen („Shaping“, z.B. Expansion) bei beiden Erzieherinnen, sowohl im Immersions- als auch im Angebotsmodell, zu beobachten waren. Die von der Erzieherin im Immersionsansatz verwendeten mütterlichen Sprachlehrstrategien kommen der aktuellen kognitiven und sozialen Entwicklung der Kinder nahe, während die ihrer Kollegin aus dem Angebotsmodell auf eine frühere Phase zurückgehen. Dies ist aufgrund der methodischen Konzeption früher Fremdsprachenvermittlung (der Lernsituation der Kinder, der Quantität des Inputs) angemessen, bildet sich aber auch in deren zweitsprachlicher Entwicklung ab.

Will frühe Fremdsprachenvermittlung der kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung der jungen Lerner gerecht werden, muss diese in erster Linie nach elementarpädagogischen Grundsätzen gestaltet werden: Neben musischen und spielerischen Aktivitäten stehen dabei idealerweise Themen und Inhalte im Vordergrund, die den Kindern die andere Sprache und Kultur auf ganzheitlichem Weg (mit allen Sinnen und auf affektiver Ebene) näher bringen. Aus lernpsychologischen Gründen, insbesondere für die Organisation des mentalen Lexikons kommt der Vernetzung von Sprache und Handlung zentrale Bedeutung zu. Regelmäßige Wiederholungen zur Festigung und Vertiefung des Inputs sind unerlässlich. Diese Maxime fand auch beim Angebotsansatz des Kindergartens „Raupe Nimmersatt“ Berücksichtigung, wo den Kindern französische Vokabeln und Sprechakte aufgrund ständiger Wiederkehr nahe gebracht wurden.

Den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen dieser Altersstufe entsprechend sollte sich die frühe Fremdsprachenvermittlung im Kindergarten an den Grundmustern des Erstspracherwerbs orientieren, die beim Aufbau eines zweiten Systems wirksam werden. Dadurch entsteht eine Schnittstelle zwischen den scheinbar grundverschiedenen Konzeptionen von Immersions- und Angebotsmodell(en).

Die Erstsprache wird dialogisch, in einem sozialen Kontext, erworben. Unter dieser Prämisse scheint es angebracht, den Aufbau des zweiten Sprachsystems und interaktionaler Kompetenz so oft wie möglich über authentische Gesprächssituationen zu unterstützen. Während die konsequente Einsprachigkeit nach dem Prinzip der funktionalen Sprachentrennung (i.d.R. „une personne - une langue“) im Immersionsmodell als eine Grundbedingung für Sprachentrennung und einen erfolgreichen Zweitspracherwerb angesehen werden muss, wäre es jedoch verfehlt, dies auf ein Angebotsmodell zu übertragen. Da der Input das Ergebnis der Fremdsprachenvermittlung bestimmt, macht es zwar Sinn, wenn auch eine deutsche Erzieherin mit guter Sprachkompetenz im Rahmen eines Angebotsmodells möglichst viel Französisch mit den Kindern spricht. Dabei muss sie sich aber bewusst sein, dass sie eine andere Rolle einnimmt als die Muttersprachlerin, die bei einem Immersionsansatz als Repräsentantin der französischen Sprache und Kultur auftritt.

Die Anbahnung einer zweitsprachlichen Kommunikation zwischen Erzieherin und Kind vollzieht sich demnach im Angebotsansatz in einem anderen quantitativen und qualitativen Umfang als beim Sprachbad. Die Erzieherin im Angebotsansatz sollte dabei sehr behutsam vorgehen, indem sie z.B. zunächst immer wiederkehrende Anweisungen und (Handlungs-)Kommentare ausschließlich auf Französisch äußert. Mit zunehmender Sprachkenntnis der Kinder gilt es, bei diesen ein Mitteilungsbedürfnis

zu wecken und sie z.B. in Entscheidungsprozesse sowie die Gestaltung frankophoner Aktivitäten einzubinden. Zugleich erfordert dies, den Kindern – idealerweise induktiv über das eigene Sprachverhalten – entsprechende Redemittel bereitzustellen. So wie die Muttersprachlerin im Immersionsmodell (analog zur Mutter, die ihr Kind beim Erstspracherwerb unterstützen möchte) ihre Äußerungen zu Beginn an Wahrnehmungen und visuelle Stützen koppelt, kann auch die Erzieherin im Angebotsmodell anfangs Erst- und Zweitsprache ergänzend verwenden. Mit der Zeit steigert sie den Anteil der frankophonen Äußerungen, während die erstsprachlichen langsam zurückgehen.

Auch Bilderbücher eignen sich – unabhängig vom methodischen Ansatz – für den Aufbau eines zweiten Sprachsystems bei Kindern. Erzieherinnen aus dem Angebotsmodell verwenden idealerweise Geschichten mit weniger komplexem Inhalt und vereinfachen den Erzähltext. Die Illustrationen erleichtern den Kindern als visuelle Stützen außerdem das Verständnis. Bilder und Geschichten berühren auf der emotionalen Ebene und fordern so zum Sprechen heraus; dies kann methodisch genutzt werden, um bei den jungen Lernern die Herausbildung alternativer Ausdrucksfähigkeiten (schöpferischer Umgang mit der Zweitsprache, nonverbales Agieren zum Überbrücken lexikalischer Lücken) fördern.

Diese Anregungen mögen für die frühe Fremdsprachenvermittlung im Kindergarten für einen Angebotsansatz recht hochgegriffen anmuten. Dabei gilt aber die Devise: Die Sprachanregung regelt zwar den Sprachertrag, versteht sich aber als ein offenes Angebot. D.h. Letztlich entscheiden die Kinder selbst, ob sie es annehmen möchten oder nicht. Falsch wäre es m.E. jedoch, ihnen diese Chance von vorneherein vorzuenthalten.

Bei meinen Beobachtungen im Kindergarten traten sie nur marginal in Erscheinung – und doch beeinflussen die Eltern als erweiterter Rahmen der frühen Fremdsprachenvermittlung indirekt deren Ergebnis. Ihre Einstellungen und ihr Verhalten prägen das Kind und wirken sich positiv oder negativ auf den Lernprozess aus. Zugleich bestimmt ihr sozioökonomischer Status mit darüber, ob sie ihrem Nachwuchs Zugang zu fremdsprachlicher Bildung gewähren können und wollen.

Die Bilinguismusforschung betont im Kontext der häuslichen Zweisprachigkeits-erziehung die Wertschätzung beider Sprachen und Kulturen als unerlässliche Voraussetzung für ein Gelingen. Eben diese Anerkennung kommt zum Ausdruck, wenn Eltern mit ihren Kindern nach Frankreich in Urlaub fahren, selbst Französisch lernen oder die Erzieherin bei Unternehmungen z.B. im Rahmen der Begegnung unterstützen. Meine Beobachtungen im Kindergarten haben gezeigt, dass viele Eltern der bilingualen Bildung ihrer Kinder reges Interesse entgegen bringen. Daher ist es von Vorteil, sie in die frühe Fremdsprachenvermittlung einzubinden, sei es durch ihre Teilnahme an Aktivitäten oder über einen Elternbrief, der u.a. Liedtexte und Spielideen enthält. Das darf jedoch nicht darin münden, dass die Erwachsenen ihre Kinder regelrecht Vokabeln abfragen oder zu Hause ständig zum „Üben“ anhalten. Übertriebener Ehrgeiz wirkt sich hier eher schädlich aus, wie aus den Erkenntnissen der Bilinguismusforschung hervorgeht: Kinder wollen nicht auf ihre Zweisprachigkeit „getestet“ werden. Daher ist Eltern dringend zu raten, die zweitsprachliche Entwicklung ihrer Kinder – analog zum Erstspracherwerb – mit Interesse, Geduld und liebevoller Aufmerksamkeit zu begleiten. Das bedeutet ganz konkret, dem Nachwuchs dessen individuelles Tempo zuzugestehen und stille Phasen zu respektieren.

Aufgrund der Beschreibungen der beiden übergeordneten Sprachvermittlungskonzeptionen (Immersion/Sprachbad und zeitlich begrenztes zweitsprachliches Angebot) innerhalb des Projekts „Bilinguale Bildung – Französisch im Kindergarten“

mag der Eindruck einer Polarisierung entstanden sein. So wird das Angebotsmodell zunächst eher dem spielerischen frühen Sprachenlernen (unter Berücksichtigung der Erstspracherwerbsmechanismen) zugeordnet, während für das Immersionsmodell ein unbewusster, natürlicher (mit dem Erstspracherwerb nahezu gleichgesetzter) Prozess charakteristisch zu sein scheint: Imitation versus Anwendung; Spiel versus „echte“ Kommunikation.

Das Ergebnis der vorliegenden Untersuchung deutet darauf hin, dass diese Trennung so klar nicht existiert. Ritualisierte Sprachspiele, Lieder und Reime, die sonst eher mit dem Angebotsansatz assoziiert werden, kamen auch im Immersionskindergarten regelmäßig als integraler Bestandteil der Sprachförderung zum Einsatz. Beim Angebotsmodell hingegen entstanden gelegentlich Situationen, die als „Minikommunikation“ (sowohl zwischen der Erzieherin und den Kindern als auch den Kindern untereinander) bezeichnet werden können. Folglich sind das Wirksamwerden mütterlicher Sprachlehrstrategien sowie zweitsprachliche Kommunikation nicht alleine dem Immersionsmodell vorbehalten, sondern treten – in unterschiedlicher Quantität und Qualität – bei beiden Ansätzen der frühen Fremdsprachenvermittlung in Erscheinung. Beiden übergeordneten Konzeptionen der bilingualen Bildung (Immersion/Angebot) ist dies umso mehr angemessen, da die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Kinder eher für einen Spracherwerb als für ein Sprachenlernen sprechen.

Das Angebotsmodell des Kindergartens „Raupe Nimmersatt“ nimmt dabei eine Art „Sandwich“-Stellung ein: Die Auswertung des Datenmaterials ergab, dass der zweitsprachliche Ertrag der Kinder, die sich quasi selbst sprachliche Ziele setzten, in dieser Einrichtung über Sensibilisierung hinausgeht. Wenngleich zwischen Angebots- und Immersionsmodell in einigen Bereichen eine Annäherung erkennbar war, traten im Vergleich der sprachlichen Daten grundlegende Unterschiede zutage: In den Ergebnissen beider Ansätze, die hier an zwei Einzelfallbeispielen dokumentiert wurden, bildet sich wie in einem Spiegel die Beschaffenheit des Inputs (und auch der Methodik) ab: Demnach wurden im Immersionsmodell ein vielseitigerer Wortschatz, eine komplexere Syntax und insgesamt ein breiteres sprachliches Repertoire vermittelt als im Angebotsansatz. Timons Entwicklung weist Schwankungen auf, erreicht aber ein höheres Niveau als Valerie, deren zweitsprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten langsam linear, insgesamt doch weniger steil ansteigen. Dennoch zeichnet sich bei dem Mädchen aus dem Angebotsansatz des Kindergartens „Raupe Nimmersatt“ hinsichtlich ihres Erwerbs- bzw. Lernprozesses am Ende der Untersuchung eine ähnliche Entwicklungstendenz wie bei Timon ab. Aufgrund der unterschiedlichen Vermittlungsformen und letztlich durch die voneinander abweichende Struktur des Inputs vollzieht sich dies jedoch in einem anderen sprachlichen Umfang und zeitlichen Ablauf.

Diese sanfte Annäherung zwischen den übergeordneten methodischen Ansätzen macht letztlich das Erfolgsgeheimnis der frühen Fremdsprachenvermittlung im Kindergarten „Raupe Nimmersatt“ aus. Hier hat sich die kleinschrittige Übernahme einzelner wissenschaftlich als effizient gesicherter Elemente aus dem Immersionsmodell bewährt (tägliches Französischangebot, konsequentere Verwendung der französischen Sprache durch die Erzieherin.)

Aufgrund der Befunde zum frankophonen Sprechanteil – u.a. der Zunahme der französischen Äußerungen seitens der Kinder analog zu der verstärkten Verwendung der französischen Sprache durch die Erzieherin – ist zu vermuten, dass die Ausbildung kommunikativer Fähigkeiten auch mit einem verstärkt auf pragmatische Aspekte und konkrete Handlungssituationen ausgerichteten Input einhergeht. Insofern hat es den Anschein, dass sich im Rahmen der frühen Fremdsprachenvermittlung im Kindergarten

ein Blick über den Tellerrand hinüber zu anderen Ansätzen durchaus lohnt. Zwar sollte dies nicht zu falschen Zielsetzungen oder gar der Verwässerung von Methoden (ver-) führen. Optimale Bedingungen vorausgesetzt, kann das Angebotsmodell dennoch aufgrund der Quantität und Beschaffenheit des zweitsprachlichen Inputs nicht den gleichen Effekt haben wie ein sachgerecht ausgeführter Immersionsansatz. Dennoch können einzelne Elemente daraus maßvoll, modifiziert und didaktisch sinnvoll begründet, gewinnbringend in das Angebotsmodell einfließen. Auf diese Weise wird nicht unter falschen Voraussetzungen „künstlicher Bilinguismus“ kreiert, sondern der Angebotsansatz durch Erkenntnisse aus der Bilinguismus- und Sprachlehrforschung angemessen erweitert.

Fazit

Bilinguale Bildung ist keineswegs eine elitäre Angelegenheit, sondern kann grundsätzlich von allen Kindern (unabhängig von ihrer Herkunft oder ihren bisherigen Sprachereferenzen) bewältigt werden. Dabei muss das Sprachangebot keineswegs auf eine einfache Sprache wie Farben, Zahlen, Kinderreime, Lieder reduziert werden. Vielmehr können die Kinder auch an bildungs- und schriftsprachlich ausgerichtete literate Register herangeführt werden. Beim Vorlesen und Erzählen von Geschichten, aber auch bei der Begegnung mit fremdsprachlicher Lyrik pendeln die Kinder zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit und bauen neben den alltagssprachlichen auch kognitiv-akademische Sprachfähigkeiten auf (siehe auch *Nauwerck, 2013*).

Neben den sprachlichen Lerneffekten legitimieren nicht zuletzt auch der Lerner und die Freude, mit der die Vorschüler an das frühe Fremdsprachenlernen herangegangen sind, die Neuausrichtung der frühkindlichen Bildung in deutschen Kindergärten.

Literatur

- Cameron, L. (2001): *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Häckel, A. & Piske, T. (2011): Zur Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten bei deutsch-englisch bilingual betreuten Kindergartenkindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: C. Spiegel & A. Krafft (Hg.), *Sprachliche Förderung und Weiterbildung transdisziplinär*. Peter Lang, Frankfurt a. M., 11–31.
- Kersten, K. et al. (2010a, Hg.): *Bilingual Preschools. Vol. I: Learning and development*. Wissenschaftlicher Verlag Trier, Trier.
- Kersten, K. et al. (2010b, Hg.): *Bilingual Preschools. Vol. II: Best Practises*. Wissenschaftlicher Verlag Trier, Trier.
- Nauwerck, P. (2012): *Zweisprachigkeit im Kindergarten. Konzepte und Bedingungen für das Gelingen*. 2. Auflage. Fillibach, Freiburg im Breisgau.
- Nauwerck, P. (2013): Vorschulische Sprachförderung: Mehrsprachige Kinderliteratur als Wegbereiterin von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit. In: I. Gawlitzek & B. Kümmerling-Meibauer (Hg.), *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Fillibach bei Klett, Stuttgart, 239–262.
- Oomen-Welke, I. (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In U. Bredel et al. (Hg.), *Didaktik der deutschen Sprache*. Ferdinand Schöningh (UTB), Paderborn, München, Wien, 452–461.
- Piske, T. (2007): Wichtig ist nicht nur ein früher Beginn: Zum Erlernen von Fremdsprachen an Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. In: M. Plieninger & E. Schumacher (Hg.), *Auf den Anfang kommt es an – Bildung und Erziehung im Kindergarten und im Übergang zur Grundschule*. (= Schwäbisch Gmünder Hochschulreihe 27). Schwäbisch Gmünd, 133–151.

- Stern E. et al. (2005, Hg.): *Lehr-Lernforschung und Neurowissenschaften – Erwartungen, Befunde, Forschungsperspektiven*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Band 13. Bonn und Berlin.
- Wehr, S. (2001): *Was wissen Kinder über Sprache?* Verlag Paul Haupt, Bern, Stuttgart und Wien.
- Wode, H. (2009): *Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschulen*. Westermann, Braunschweig.

Vergleich einer österreichischen und einer Fibel aus der „ehemaligen DDR“

György Mikonya

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest

Das erste Lesebuch, das Kinder in die Hand bekommen, kann in seiner Wirkung nicht hoch genug eingeschätzt werden. Das Weltbild junger Menschen wurde zu allen Zeiten beeinflusst durch prägende Bilder und Erlebnisse besonders aus der ersten Schulzeit. Die Freude am Lernen kann hier geweckt oder auch zerstört werden. In der vorliegenden Studie wird der Vergleich einer österreichischen und einer Fibel aus der ehemaligen DDR dargestellt. Die Reihenfolge der zu lernenden Buchstaben ist in Tabellenform zusammengestellt. Eine vergleichende inhaltliche Textanalyse ist mit passenden Bildern ergänzt. Als Schlussfolgerung kann man in der DDR Fibel den stark gezwungenen ideologischen Einfluss bemerken. Die nationalen Charaktereigenschaften sind in beiden Fibel zu finden aber im unterschiedlichen Kontext und Inhalt. Von der späteren Wirkung einer Fibel kann man feststellen, dass es überhaupt kein Wunder ist, dass Erinnerungen an die Schule, Namen der Klassenkameraden und Lehrer, gute und schlechte Erfahrungen oft durch Bilder aus den ersten Schulbüchern wach gehalten oder wieder hervorgerufen werden.

Key-words: Fibel, Lesen lernen, Vergleich, Zusammenhang von Text und Bildelementen, Ikonographie

Eine Fibel ist ein meistens bebildertes Anfängerlesebuch, speziell für Kinder zum Lesenlernen. Geläufig ist auch die Bezeichnung ABC-Buch. Die Fibel ist ein Buch, das im Leben eines Kindes immer eine ganz besondere Rolle spielt. Nicht ohne Grund schreibt die Spezialistin in diesem Bereich, Elke Urban, Folgendes:

„Das erste Lesebuch, das Kinder in die Hand bekommen, kann in seiner Wirkung nicht hoch genug eingeschätzt werden. Das Weltbild junger Menschen wurde zu allen Zeiten beeinflusst durch prägende Bilder und Erlebnisse besonders aus der ersten Schulzeit. Die Freude am Lernen kann hier geweckt oder auch zerstört werden. So ist es kein Wunder, dass Erinnerungen an die Schule, Namen der Klassenkameraden und Lehrer, gute und schlechte Erfahrungen oft durch Bilder aus den ersten Schulbüchern wach gehalten oder wieder hervorgerufen werden.“¹

Die Fibel wird von jedem Erstklässler fieberhaft erwartet und sofort, wenn dieser sie bekommt, sorgfältig durchgeblättert. Einige Buchstaben sind dem werdenden Erstklässler vielleicht schon bekannt, andere wecken Neugier, aber besonders interessant sind die schönen und ausdrucksvollen Bilder, von deren Bedeutung die Schüler nur eine verschwommene Ahnung haben. Mit Hilfe der Fibel lernt man also normalerweise Lesen – ausgenommen die Glücklichen, die auf eine andere Art und Weise von alleine – z.B. aus der Straßenbahn herausschauend – oder mit der elterlichen Unterstützung diese ‚große Wissenschaft‘ lernten. Natürlich plagt diese Kinder in der Schule am Anfang eine Zeit lang die Langeweile. Im Allgemeinen denkt man, dass die Texte der Fibel keine besondere Rolle spielen werden, da sie sowieso in Vergessenheit geraten, da

¹ <http://www.schulmuseum-leipzig.de/fibelartikel.pdf>

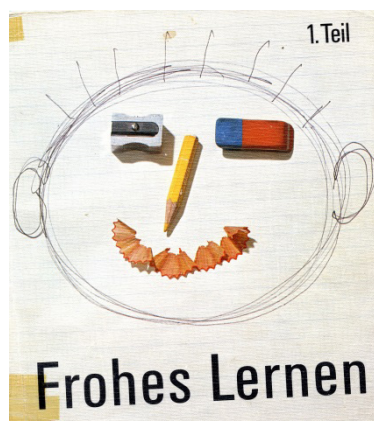
diese Texte eigentlich nur zur Übung da sind. Aber meiner Meinung nach beeinflusst der Inhalt der Texte die Kinder doch sehr, denn mit diesen Texten kann es möglich sein, das Unterbewusstsein des Kindes zu beeinflussen oder sogar zu manipulieren. Entwicklungspsychologisch erklärt sich das damit, dass sich die ersten Einflüsse immer am Stärksten einprägen, denn vor ihnen stehen noch gar keine Inhalte, also es bildet sich so etwas wie ‚Tabula rasa‘.

Bei der Analyse der Fibeln darf man die Bedeutung von aufschlussreichen Bildern nicht vergessen, die den Text ergänzen und manchmal sogar die noch nicht bekannten Buchstaben ersetzen. Text und Bilder insgesamt können die Möglichkeit sichern, Bildungs- und Erziehungsziele zu verwirklichen; eventuell auch ideologische Überformung zum Ziel haben.

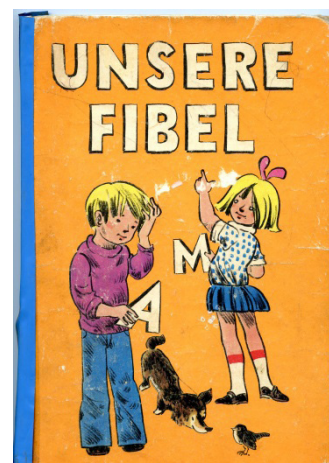
Beim Aufbau einer Fibel spielt die Methode des Leseunterrichts eine bedeutende Rolle. Wenn man die Leseübungen mit der Ganzwörtermethode realisieren will, ist der Aufbau ganz anders, als wenn man mit Einzelbuchstaben (Selbstlauten und Mitlauten) und Silben beginnen möchte.

Die zwei Fibeln, die ich vergleiche:

1. *Frohes Lernen*, 1. Teil, Leselehrgang. Völlig neu bearbeitet von Erika Kunschak, Heinrich Rinner, Heinz Schraffl und Waltraud Vavra, Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wien, 1978.
2. Maria Krowicki, Ilse Liebers, Klara Schürmann: *Unsere Fibel*. Volk und Wissen, Volkseigener Verlag, Berlin, 1985.



1. Bild: Die Fibel Frohes Lernen



2. Bild: Die Fibel Unsere Fibel

Zur Analyse der Fibeln könnte die erste Frage folgendermaßen formuliert sein: Ist es wohl von Bedeutung, *welche Worte zu welchen Buchstaben gewählt worden sind?*

Eine systematische Untersuchung ist in Tabellenform dargestellt, neben den zu lernenden Buchstaben sind auch die in der Fibel erwähnten Feiertage in Klammern angegeben:

Österreich		„DDR“	
<i>m</i>	Mimi, am	<i>m</i>	Mama, Oma
<i>a</i>	Oma, am	<i>i</i>	Mami, Omi
<i>s-u</i>	Susi, um, Sissi	<i>n-o</i>	Ina
<i>r</i>	Rad, Roller	<i>l-o</i>	Lilo
<i>t</i>	Torte, Tasse, Hut, Auto	<i>n-a</i>	Ali, Ina
<i>n</i>	Nest, Tanne, Sonne (als Nationalfeier Allerheiligen!)	<i>u</i>	nanu, nun
<i>e</i>	Esel, Ente, Elefant	<i>e</i>	malen
<i>d</i>	Domino, Dach, Feder	<i>s</i>	lesen, sollen, summen, los
<i>ei</i>	Ei, Eis, eins, zwei	<i>ei</i>	Ei, sein, nein
<i>au</i>	Auto, Haus, Traube	<i>r</i>	Roller, lernen
<i>h</i>	Hut, Hand, Hase, Hose	<i>w</i>	Wasser
<i>f</i>	Frau, Seife, auf, fort	<i>h</i>	hin, her
<i>b</i>	Bad, Buben, sauber	<i>f</i>	Fahnen (!), Feile
<i>l</i>	halten, holen, Laterne	<i>au</i>	Haus, laufen, raufen, Sau
<i>k</i>	kaufen, krank, Kleid, Kastanie – Maroni	<i>ich-ach</i>	ich, mich, ach, nach
<i>ck</i>	Sack (Nikolaus!)	<i>t</i>	Tante, rot (!)
<i>p</i>	Paprika, Paradeiser, plaudern	<i>d</i>	Tuch
<i>v</i>	Adventskalender (Zusammenfassung)	<i>ü</i>	Nüsse, füllen (Weihnachten!)
<i>ö</i>	Hören, Flöte	<i>ö-ä</i>	Mädel, hören
<i>h</i>	Ohren, Uhr, mehr, sehr	<i>sch</i>	Schule, schlafen
<i>ch</i>	aufmachen	<i>j</i>	ja, jeder, Anja
<i>w</i>	Wo, was, wer, Winter	<i>p</i>	paß auf, plumps
<i>ch-k</i>	Christbaum, Christfest, Christmette	<i>b</i>	brauchen, Besen
<i>ie</i>	Liebe, viele, Brief	<i>k</i>	Kaufen, in den Konsum
<i>eu</i>	Leute, teuer, neu, Feuer (Weihnachten)	<i>g</i>	Geld, gehen
<i>ä</i>	Märchenbuch, häkeln	<i>v</i>	Vogel, voll
<i>j</i>	Jänner	<i>z</i>	Zeit, Zimmer
<i>sch</i>	Schnee, Schi, schlimm	<i>eu</i>	Leute, heut, feucht
<i>g</i>	Gans, Sieger	<i>äu</i>	Räuber, Häuslein, Mäuschen Äuglein, Hündchen
<i>ß</i>	Fluß, Schloß, weiß	<i>ß</i>	groß (Fasching)
<i>z</i>	Zange, Ziege, zählen, zahlen	<i>ng-nk</i>	Lama, Geschenk (Frauentag)
<i>pf</i>	Eiszapfen	<i>st</i>	Stein, Stock
<i>tz</i>	Katze, sitzen, Platz	<i>sp</i>	spielen
<i>sp</i>	Spatzen, spielen	<i>-ig</i>	Fertig, richtig
<i>ü</i>	überall, müssen	<i>-lich</i>	täglich
<i>st</i>	stolpern, staunen, Sterne, Stiege	<i>ai</i>	Mais, Mai (Ostern)
<i>äu</i>	Käuzchen, Bäume	<i>pf</i>	Pflügen, Pflanze
<i>x</i>	Max, Hexe	<i>tz</i>	sitzen, putzen (1. Mai)
<i>y</i>	Zylinder (Fasching)		
<i>qu</i>	quicken		

Tabelle 1: Buchstaben und passende Wörter in den beiden Fibern

Es ist selbstverständlich, dass die Reihenfolge der zu lernenden Buchstaben hauptsächlich von der präferierten Lesemethode determiniert wird. Man kann außerdem beobachten, dass beim Strukturieren des Textes die Autoren der beiden Fibeln ihre Aufmerksamkeit auch auf den Jahreszyklus richteten.

Grammatisch gesehen lernen die Kinder in der österreichischen Fibel zuerst größtenteils Substantive, dann Verben und zuletzt Adjektive. In der ‚DDR Fibel‘ ist auffallend, wie viele Partikelwörter unter die anderen Wortklassen gemischt sind, so wie z.B. *nun, nanu*.

Der erste Satz taucht in der ‚DDR Fibel‘ auf der Seite 24 auf: „*Wo war Uwe? Er war in einer Wanne.*“ Der erste zusammengesetzte Satz erscheint in dieser Fibel – zufällig oder bewusst (?) – zu einem festlichen Anlass, nämlich dann, als die jungen Schüler ihr blaues Tuch erhalten: „*Nun erhalten alle ihr Tuch, dann reicht der Lehrer allen die Hand.*“ (Seite 33)

In der österreichischen Fibel lernen die Kinder schon von der ersten Seite an ganze Sätze, denn die noch nicht bekannten Buchstaben werden durch passende Bilder veranschaulicht. Hier lautet der erste zusammengesetzte Satz so: „*Es schneit nun so fest, dass man nichts mehr sehen kann.*“ (Seite 70)

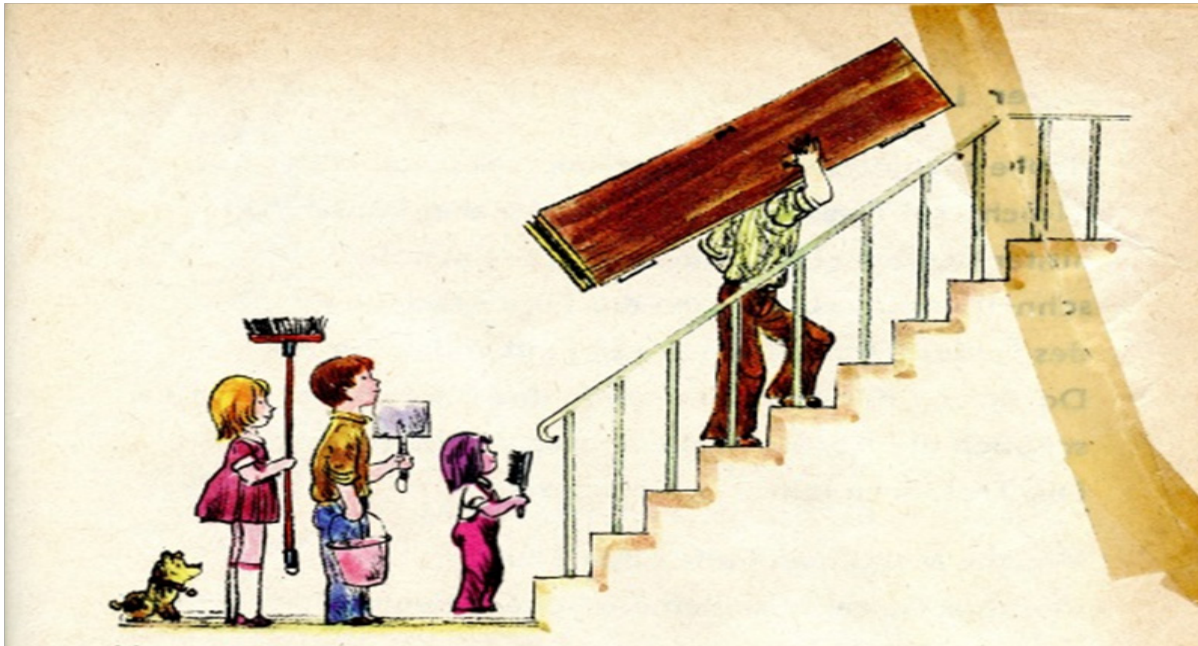
In der Lexik weist die österreichische Fibel mehr Besonderheiten auf als die ‚DDR Fibel‘. Die österreichischen Kinder „*plaudern*“ und sie essen „*Paradeiser*“. Die *Palatschinken* mögen sie ebenso wie die damaligen ‚Ossis‘ ihre gefüllten Eierkuchenrollen. Wenn die Schüler „*eine große Schachtel Bonbons*“ bekommen, geben sie ihren Eltern „*gleich*“ oder sofort „*viele liebe Bussi*“. Natürlich kommen „*ein paar Zuckerln*“ immer gut. Schlimm wird es erst dann, wenn die kleinen sich „*zusammenschmieren*“, oder wenn sie zufällig das Tischtuch reißen. Würden sie sich verletzen, müssen sie ins „*Spi-tal*“, was für sie eben so schlecht ist wie ein Krankenhaus, aber ein *Apfelstrudel* kann hier und dort die Schmerzen bedeutend lindern.

Aber die ‚Mädel‘ der ‚DDR Fibel‘ machten so etwas nicht, sie hatten damals ganz andere Sorgen; sie konnten nämlich beobachten, wie das Leben in einer LPG (Landwirtschaftliche Produktionsgenossenschaft) gestaltet ist, wie eine Drillmaschine funktioniert, und warum die fleißigen Kinder in einem Atomkraftwerk Strom produzieren, und nicht den Ratschlägen von Lenin (lernen, lernen, lernen) oder zumindest denen von Ernst Thälmann folgen (Seite 26).



3. Bild: Unsere Fibel, Seite 26.

Der Umzug ist in jeder Familie eine ganz besondere Situation, wo natürlich die Kinder auch teilnehmen müssen. Es ist auch wichtig, dass in sie diesem Prozess auch ihren Platz und ihre Beschäftigung finden, das passiert hier ‚typisch deutsch‘: nach dem Schrank, den komischerweise ein Mann ganz alleine trägt, kommen die Kinder – dem Ordnungsbedürfnis gemäß – mit ihren Werkzeugen, mit dem Besen, der Schaufel und dem Eimer in der Hand. Dazu kommt noch der Text, der lautet „*Wir können auch schon arbeiten. Es hat uns Spaß gemacht.*“, denn die Arbeit sollte unbedingt Spaß machen.

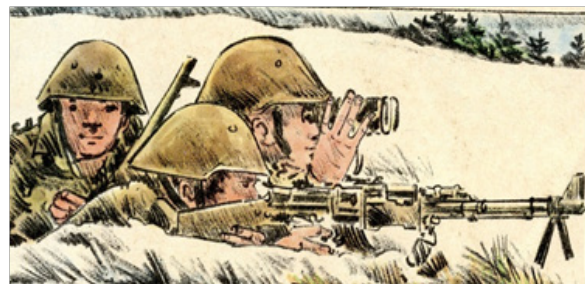


4. Bild: Unsere Fibel, Seite 55.

Es ist auch auffallend, wie, wo und welche Symbole zum Vorschein kommen. *Die Uniform* ist in der ‚DDR Fibel‘ schon auf der 5. Seite zu sehen. Dort beobachtet ein Polizist im Hintergrund, wie sich eine Familie trifft. Auf dem hier dargestellten ersten Bild kommt der Bruder einer Schülerin zu Besuch in die Klasse, die Waffenfreundschaft mit der damaligen Sowjetunion symbolisiert jetzt eine ‚Matroschka-Puppe‘ an der Wand. Eine Uniform ist noch oft in dieser Fibel zu sehen, das vorletzte Bild zeigt Soldaten, die mit Maschinengewehr versehen auf der so genannten ‚Friedenswacht‘ sind.



5. Bild: Unsere Fibel, Seite 50.

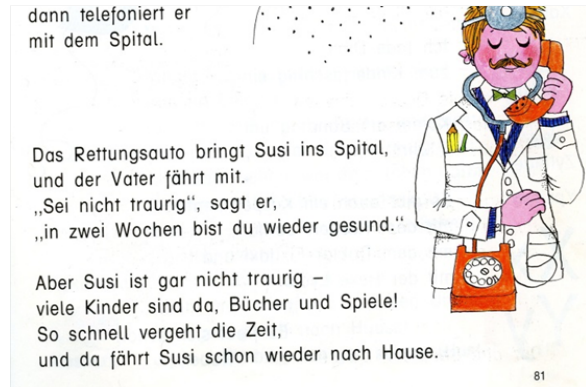


6. Bild: Unsere Fibel, Seite 107.

In der österreichischen Fibel sind überhaupt keine Soldaten zu sehen. Hier sieht man eine Uniform erst auf Seite 65, dann auch in einer witzigen Art in Form eines glücksbringenden Schornsteinfegers zum Neujahrfest. Natürlich ändert sich nach dem Feiern schon die Situation, und dann sieht man einen ebenso lustig aussehenden Arzt in seinem weißen Kittel.



7. Bild: Frohes lernen, Seite 65.



8. Bild: Frohes lernen, Seite 81.

Die rote Farbe ist in beiden Büchern erwähnt. In der österreichischen Fibel als ‚Dodos Nase‘, in der anderen als die Farbe der Fahne. Die Fahnen sind auch in beiden Büchern dargestellt. In der österreichischen Fibel (Seite 28) feiern die Kinder mit ihren Eltern zusammen den Nationalfeiertag – sie wandern, spielen, sie gehen in den Zoo – und jeder hält die Fahne in seinen Händen. In dem ‚DDR-Buch‘ sieht man, dass die Kinder in Verbindung mit dem Wort „malen“ die DDR-Fahne zeichnen können (Seite 27).



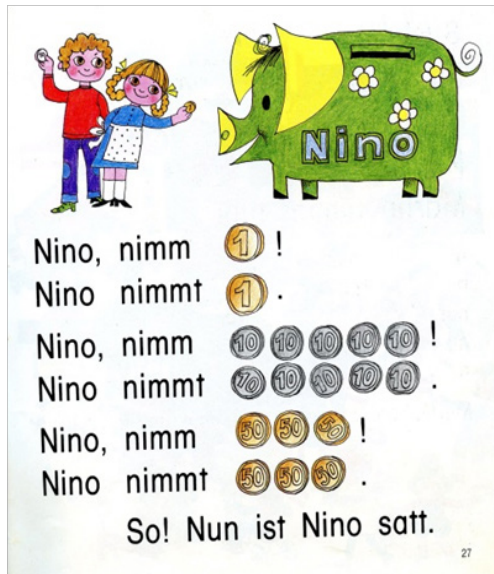
9. Bild: Frohes lernen, Seite 28.



10. Bild: Unsere Fibel, Seite 15.

Es gibt Symbole, die in der ‚DDR Fibel‘ keine Rolle spielen, aber in der österreichischen Fibel schon. Das Geld ist in dieser Fibel schon auf Seite 27 zu sehen, in Zusammenhang mit dem „Sparschwein Nino“, das natürlich nur ganz langsam satt wird.

Es ist auch nicht egal, wo man das Geld ausgibt: in einem Laden, im Supermarkt oder in einem einfachen Konsumgeschäft, wie das man in der ‚DDR Fibel‘ sieht.



11. Bild: Frohes lernen, Seite 65.



12. Bild: Unsere Fibel, Seite 42.

Und welche Waren oder Geschenke man kaufen kann, kann auch charakteristisch sein. In der DDR kaufte man zu Weihnachten „ein Tuch für Mutti, warme Hose Dieter, einen Roller Ilona und weiche Wolle der Oma“ und damit ist das Geld schon alle. In Österreich schenkte man damals: *Datteln, Mandeln, Mandarine, Banane* und *Bonbons*. Das sind Waren, die in der ‚DDR-Fibel‘ seltener vorkommen, und dann wird auch gefragt, ob man die essen darf.



13. Bild: Frohes lernen, Seite 65.



14. Bild: Unsere Fibel, Seite 36.

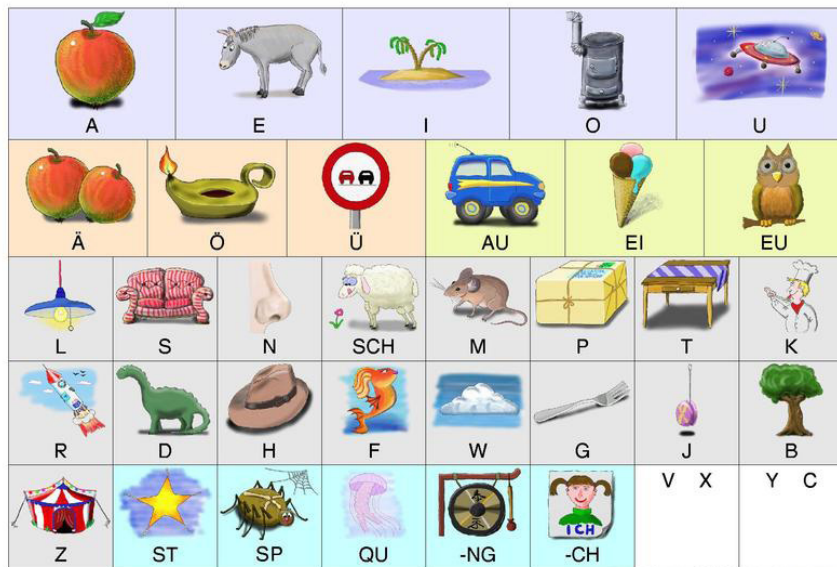
Zusammenfassend kann man feststellen, dass die Texte und die Bilder der beiden zum Vergleich stehenden Fibeln sowohl Erziehungsmuster als auch weltanschau-

liches Denken schon im frühen Kindesalter beeinflussen sollten, um möglichst ein Leben lang zu wirken. Mit dem Wissen über diese Absichten, Prägungen und möglichen Folgen können wir heute viele Denkstrukturen besser verstehen und sie auch hinterfragen. Übrigens: Lesen kann man von beiden Fibeln lernen, aber was man noch so nebenbei mitbekommt, das ist schon eine ganz andere, aber keine unwichtige Sache.

Ausblick

Beim Lesenlernen helfen die schon seit Comenius bekannten und verwendeten Anlaut-Tabellen sehr viel.

„In einer Anlaut-Tabelle werden möglichst alle typischen Laute einer Sprache schriftlich zusammen mit einem Anlaut-Bild aufgeführt. Neben jedem Laut ist mindestens ein Objekt abgebildet, dessen Name mit diesem Laut beginnt. Gibt es für einen Buchstaben mehrere Möglichkeiten der Aussprache, so werden in der Regel beide Möglichkeiten durch zwei unterschiedliche Bilder dargestellt. Der Schüler kann sich mit Hilfe einer Anlaut-Tabelle das Schriftbild eines Wortes Laut für Laut zusammensetzen. Im Umgang mit der Anlauttabelle erfahren die Kinder, wie Sprache verschriftet wird. Sie lernen die Laut-Buchstaben-Zuordnung, die Zerlegung eines Wortes in seine Lautbestandteile und die lauttreue Verschriftung. Beim Schreiben mit der Anlauttabelle verbinden die ABC-Schützen das Hören von Lauten mit der Veranschaulichung von Zeichen.“²



Anlauttabelle mit Großbuchstaben © 2008/2009 Wolfram Eber, anlauttabelle.de
Lizenz: GNU-FDL, Dokumentation, Lizenz oder Creative Commons SA BY 3.0

15. Bild: Anlauttabelle

Mittlerweile gibt es für Kinder ‚sprechende‘, multimediale Text-Verarbeitungs-Programme mit integrierter ‚Anlaut-Tabellen-Tastatur‘ für die Texteingabe. Auch auf den Tastatur-Tasten von Lern-Computern für Kinder sind oftmals Anlaut-Bilder zu finden. Daneben gibt es bebilderte PC-Standard-Tastaturen bei denen auf jeder Buchstabentaste Piktogramme abgebildet sind, die den Anlaut repräsentieren. Mit Hilfe von Abziehbildern oder Aufklebern lässt sich aus jeder normalen Computer-Tastatur eine ‚Anlaut-Tastatur‘ herstellen.³

² <http://de.wikipedia.org/wiki/Anlauttabelle>

³ <http://de.wikipedia.org/wiki/Anlauttabelle>



16. Bild: Anlaut-Tastatur Gio-Key-Board

Anlaut-Beispiele, die mit einigen speziellen Ausdrücken, z.B. „Überraschungsei“ usw. vielleicht die jetzige Lage der Fibelkultur veranschaulichen:

Anlaute	Häufig verwendete Anlaut-Wörter bzw. Anlaut-Bilder in Anlauttabellen
A	Affe, Ameise, Ampel, Apfel, Apfelsine, Arzt, Ast
B	Bagger, Bahnhof, Ball, Banane, Bank, Baum, Bär, Biene, Blume, Buch
C	Circus, Clown, Computer
D	Dach, Dackel, Delphin, Dino, Domino, Dose, Drachen
E	Elefant, Ente, Esel
F	Fahrrad, Fahne, Fass, Feder, Fenster, Ferkel, Fisch, Fuchs
G	Gabel, Geige, Giraffe, Gitarre, Glas, Gras
H	Hahn, Hand, Hase, Haus, Hemd, Hexe, Honig, Huhn, Hund, Hut
I	Igel, Indianer, Insel
J	Jacke, Jäger, Jaguar, Jo-Jo, Junge
K	Käfer, Kamel, Känguru, Katze, Kerze, Kirsche, Knopf, Koch, König, Kuchen, Kuh, Krankenhaus, Krokodil
L	Lama, Lampe, Lehrer, Leiter, Libelle, Licht, Lineal, Löffel, Löwe, Lupe
M	Maus, Messer, Micky-Maus, Mond, Muschel, Mütze
N	Nadel, Nase, Nashorn, Nest, Netz, Nuss, Nutella
O	Obst, Ofen, Oma, Omnibus, Opa, Ordner, Osterhase
P	Paket, Palme, Papagei, Pilz, Pinguin, Pinsel, Post, Pulli
Q	Qualle, Quelle
R	Rad, Radio, Rakete, Regenschirm, Reh, Ritter, Roller, Rose
S	Säge, See, Sofa, Sonne
T	Tasse, Telefon, Tiger, Tisch, Topf, Traktor, Turm
U	Unfall, Unterhemd, Unterhose, Uhr, Uhu
V	Vase, Verband, Vogel
W	Wal, Wald, Wasser, Wolke, Werkstatt, Würfel, Wurm
X	Xaver, Xylophon
Y	Yacht, Yak, Yeti, Yo-Yo, Ypsilon
Z	Zange, Zaun, Zebra, Zelt, Ziege, Zitrone, Zoo, Zug
Ä	Ähre, Äpfel, Ärmel
Ö	Öfen, Öl, Ölsardine
Ü	Überholverbot, Überraschungsei
AU	Auge, Auto
CH	Chinese, Chinesisch, Christbaum

EI	Ei, Eichhörnchen, Eidechse, Eis, Eisberg
EU	Eule, Euro
PF	Pfanne, Pfau, Pferd, Pfeil
QU	Qualle, Quelle, Qualm
SCH	Schaf, Schere, Schiff, Schuh
SP	Sparschwein, Speer, Spiegel, Spinne
ST	Star, Stein, Stern
Auslaute	Häufig verwendete Auslaut-Wörter bzw. Auslaut-Bilder
...ch	Buch
...er	Leiter
...ng	Ring
...ß	Fuß

Literatur

- Heuser, O. (1971): *Der Erstleseunterricht in Geschichte, Theorie und Praxis*. Wuppertal.
- Schmack, E. (1960): *Der Gestaltwandel der Fibel in vier Jahrhunderten*. Ratingen.
- Skiera, E. (2003): *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart*. Oldenbourg Verlag, München.
- Urban, E. & Haake S. (2008): *Die Familie im Schulbuch: Fibeln aus aller Welt*. Greiner, Remshalden.
- Urban, E. (o. J.): *Schulmuseum – Werkstatt für Schulgeschichte Leipzig. Erziehungsziele in Leipziger Fibeln zwischen 1933 und 1945*.
 URL: <http://www.schulmuseum-leipzig.de/fibelartikel.pdf>. Stand: 2014. 04. 25.

Internetquellen

<http://de.wikipedia.org/wiki/Anlauttabelle> Stand: 2014. 04. 25.

Language Educational Observations in a Multicultural Kindergarten

Kitzinger Arianna

Nyugat-magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron

The study gives an insight into language educational observations followed in a Hungarian multilingual–multicultural kindergarten. It briefly describes the special setting in Fáy András Kindergarten, Pápa, where 23 foreign families' children were received in September 2008. The aim of the article is to give reasons why observation as a research method was chosen in spite of its relative difficulties under pre-school circumstances: how its drawbacks could be overcome and how its benefits could be exploited. Besides, it gives an account of the applied research tools and technology which may prove to be indispensable during educational observations. The report gives a closer look at the kindergarten activities which help children and kindergarten teachers to create a linguistic, educational and social community, and then discusses the relevant language educational issues. Conclusions along discussion are also made to reveal the prominent interrelations and interdependence in this complex educational setting.

Key-words: language pedagogy, multilingual and multicultural, kindergarten, observation methods, linguistic and cultural diversity

1. The Background

Since September 2008 the children of foreign families working at the air base of Pápa have been going to the local Fáy András Kindergarten, which was appointed to be their host institution by the self government of the town. Families came from NATO members and two Partnership for Peace nations in the frame of the *Strategic Airlift Capability programme* called SAC/C-17 (*Strategic*, 2013). Families are usually made up of young parents and their children who go either to school or to the kindergarten. Their delegation lasts approximately for 1,5–4 years. This unique multilingual-multicultural kindergarten hosts 23 foreign families' children from 6 different countries and from the host country, namely from Sweden, Bulgaria, Poland, Norway the Netherlands, the United States, and Hungary, naturally. Apart from Hungarian, mother tongues of the children are Swedish, Bulgarian, Polish, Norwegian, Dutch and, in the case of the American families, English, Filipino and Spanish. The setting is exceptional as NATO bases establish their own international schools elsewhere in the world. The town of Pápa, Hungary is, however, the first place where foreign children are trying to adapt to the local community from linguistic, social, educational and cultural points of view.

Multilingualism has been widely examined from the aspect of linguistics just like early childhood education from the side of pedagogy. There are researchers also in Hungary who deal with bilingualism (e.g. *Bartha*, 1999; *Navracsics*, 2007, 2008, 2010), childhood language acquisition (e.g. *Kovács*, 2002, 2008, 2009a, b), or multiculturalism (e.g. *Cs. Czachesz*, 1998; *Torgyik*, 2005; *Varga*, 2006), yet the social situation and the educational setting is so novel in Hungary that a gap in the discussion can be noticed.

2. Observation as a Research Method

As an organic part of triangulation I chose observation as one of my research methods. It is an indispensable method in language educational research, because the researcher

can find him-/herself in lifelike situations where the previous hypotheses can be accepted or rejected in real life settings. Other methods (e.g. interviews or document analysis) cannot be replaced but can be effectively completed by observation. The findings are tangible and the results are supported by authentic experience on the spot.

Observation applied by pedagogues or linguists and ethnographic field work, which was borrowed from anthropologists, have a lot in common (*Byram & Zarate, 1994; Byram, 1997; Roberts et al., 2001*). Observers of both types of research should be supplied with information about the setting prior to the actual visit of the scene. They have to know what they want to focus on and what their reasons are. They should prepare with a research design and find the appropriate methodology for the sake of successful research but they must not underestimate the appearance of unexpected situations and their proper treatment as they might be beneficial, too. They must not forget about technical equipment either.

As far as methodology is concerned, we might choose from different types of research strategies. Among them participant observation might offer the most benefit as the most first-hand results can be gained from it and the "Having Been There" (*Eisenhart, 2006, 573*) experience can be displayed. Time period also has to be determined. The more time a researcher can spend in the given setting the more he/ she is involved and the more he/ she can exploit from observation. As far as the present exploration is concerned I tailored the needs to my possibilities and managed to create a combined strategy which is shown in a) the time spent on the spot, b) my status in the kindergarten and c) the equipment I used.

As a practising teacher I could not spend long continuous periods in the kindergarten. In this sense I did not become an anthropologist who can observe the setting and the situations for a relatively long and an uninterrupted time period. What I kept in view and managed to carry out is a *gradual approach*. Observation is a delicate stage of this research as not only adults (parents and kindergarten teachers) should accept and get adjusted to my presence in the kindergarten but children as well. As Fáy András Kindergarten is not a kindergarten affiliated to a teacher training institute, the appearance of an outsider is not part of their daily routine.

Group observation took place three times within six weeks in the spring of 2011. According to my gradual strategy by that time I had been in contact with the kindergarten teachers for three years, I had regularly visited the kindergarten with my colleagues and students, and I had done all the interviews with the parents. Whenever I visited the kindergarten (e.g. during the times of parental interviews) I endeavoured to get acquainted with the children and to make friends with them; I never missed greeting them and talking to them. Due to this regular contact when the time of observation arrived, we were not strangers; and the "observer's paradox" (*Labov, 1972, 209.*) could be minimised as much as possible.

In this way I confirmed my status in the kindergarten with children, kindergarten teachers, nurses and parents. During group observations I played neither the role of a participant observer nor that of an outsider. I tried to maintain the proper balance between the two extremes: as far as communication and interactions with children are concerned I was considered to be a participant observer while I avoided intervening in pedagogical or linguistic situations on purpose as an outsider. On the basis of time period, regularity and the informal style with the children this type of researcher attitude might be characteristic of a so-called *semi-participant observer*.

My participation partially depended on the equipment I used as well, namely a self-designed *observation scheme*. It was designed in a grid format (*Table 1*) so that recordings can be seen as linear and parallel order at the same time. In this way successive actions can be seen vertically while different aspects are described horizontally

according to the actual time of events. Grids are easy to handle as they are perspicuous, thus transparency is guaranteed for further analysis. In spite of the advantages of tailor-made items it is advisable for the researcher to memorise the contents of the items beforehand for the sake of smooth recoding.

1. PROCEDURES	2. LINGUISTIC FEATURES kindergarten children / teacher		3. PEDAGOGICAL TOOLS and METHODS	4. CULTURAL PHENOMENA	5. COMMENTS
- daily schedule - activities (L developing, other; spontaneous - curricular) - play (types, children's participation – how many with the same L1) - parents' role (at the beginning/ end of the day)	- proportion of Ls (according to different Ls and time) - active and passive L use - meta-communication, gestures (as L substitutes or reinforcement) - L use: code-switching and code-mixing - children's reactions: 1. migrants in HU 2. HU children in L2 - mistakes (lexical, syntactic) - correction	- proportion of Ls (according to diff. Ls and time) - individual differentiation - speech panels - meta-communication, gestures (as L substitutes or reinforcement) - feedback (+/-) - L use: code-switching and code-mixing - k-g teacher's role (mediator/ leader) - mistakes (lexical, syntactic) - correction	- authentic materials (books, cassettes, etc.) - illustrative materials (flash cards, pictures, etc.) - conflicts & solution	- child-to-child interaction (according to nationalities) - cultural differences (e.g. during eating, sleeping)	

Table 1: The content part of the working copy of the final observation chart (Abbreviations: HU = Hungarian, k-g = kindergarten, L = language, L1 = first language, L2 = second language)

Besides the observation chart I had some technical support such as a digital camera and a DVD-recorder whose content was later burnt on a DVD disc. I needed the equipment for different stages of observation. I very soon realised that due to the different characteristic features of the educational institutions, (school) classroom observation and (kindergarten) group observation do differ especially as far as 1. children's and 2. (kindergarten) teachers' behaviour and 3. school settings are concerned. I summarise the major difference in the chart below (Table 2):

	Aspects	Classroom observation at school	Group observation in the kindergarten
1.	children's		
	mobility	limited (e.g. classroom arrangement)	free (e.g. mobile furniture)
	interaction	directed (e.g. repetition)	free (e.g. during activities)
	activities	regulated (e.g. lessons)	free (e.g. children can choose)
	communication	limited & in certain periods (e.g. when activities allow it)	free & spontaneous (e.g. children can talk to anybody)
	spontaneity	minimal	not limited
2.	teachers'		
	role	mostly directive	mostly initiative or mediating
3.	setting	classrooms for subjects	group rooms for any activity

Table 2: The difference between school and kindergarten observation

Although modern pedagogical methods make school, especially the lower grades less directed by the teacher than depicted in the chart above, kindergartens still provide a more stress free atmosphere for children which is beneficial in language development among other activities. Here I do not wish to provide any justification for different pedagogical methods just examine the question from the suitability of observation techniques. On the whole, I found that some techniques which could be reasonable and practical under school circumstances would fail in the kindergarten. For instance, I could not base the research on DVD-recording as in a kindergarten a great number of children groups are formed and the noise level is so high that making valid recordings during free playing activity time is impossible. I truly agree with *Wragg* who draws researchers' attention to the fact that "Classrooms are exceptionally busy places, so observers need to be on their toes" (1999, 2). However, when the kindergarten teacher makes initiatives to gather children for a common activity (it might be a so-called "talking circle", listening to a tale, singing together or the everyday physical exercises), recordings might be useful.

I must also mention here that children in the kindergarten, according to their age characteristics sometimes do not produce long and coherent dialogues with their peers or the kindergarten teachers, thus it is more difficult to record and follow their verbal communication. On the other hand, speeches to themselves can be noticed while playing, which causes further difficulties in the observation. Therefore very often the researcher faces difficulties and cannot put the mosaics and fragments of conversations into a wider context. Obviously, it is a drawback that serves as a limit to the research.

According to the previous conceptions I decided to employ a *mixed method research* where observation is adjusted to the actual activities. Therefore I used the designed observation chart in the group room during free play activities, the camera in the group room, the corridors and the yard to take photos of the setting and the DVD-recorder to make records of kindergarten teacher initiated group activities. It might be important to note that even these activities are not obligatory for the children. If they do not want to take part, they can play on their own or with the group's pedagogical assistant.

I made observations in 3 groups with 61 children, 4 kindergarten teachers and 3 pedagogical assistants. Free playing activities varied from constructive plays through board games to role-plays; among the "initials", which are activities triggered by the kindergarten teacher, I observed a tale telling and singing circle and three physical exercises sessions. Outside the group rooms I reviewed the materialistic conditions in the corridor and in the courtyard with a special attention to materials made for language acquisition. Besides, I also managed to take part in an extra-curricular activity, namely in an International Family Day. Here in this study, however, due to the limited space, only observations in the kindergarten activities will be discussed.

3. Results

3.1. Grouping and Activities

I visited 3 kindergarten groups. Although each group is a mixed-age group (i.e. no strict division among children according to their age), The Young Group involves very young children between 3 and 4 while The Middle Group and The Old Group have older children, between 4 and 6. The days I managed to observe them, The Young and The Middle Groups each was made up of 19 children, and The Old Group up of 23 children. In The Young Group (*Figure 1*) 6 foreign children were present whose pseudonyms with the real name of their country are used all over the dissertation: *Momchil* (Bulgaria), *Ingrid* (Norway), *Karin* (Sweden), *Jesper* (Sweden), *Vuokko* (Sweden), and *Chessa* (USA).

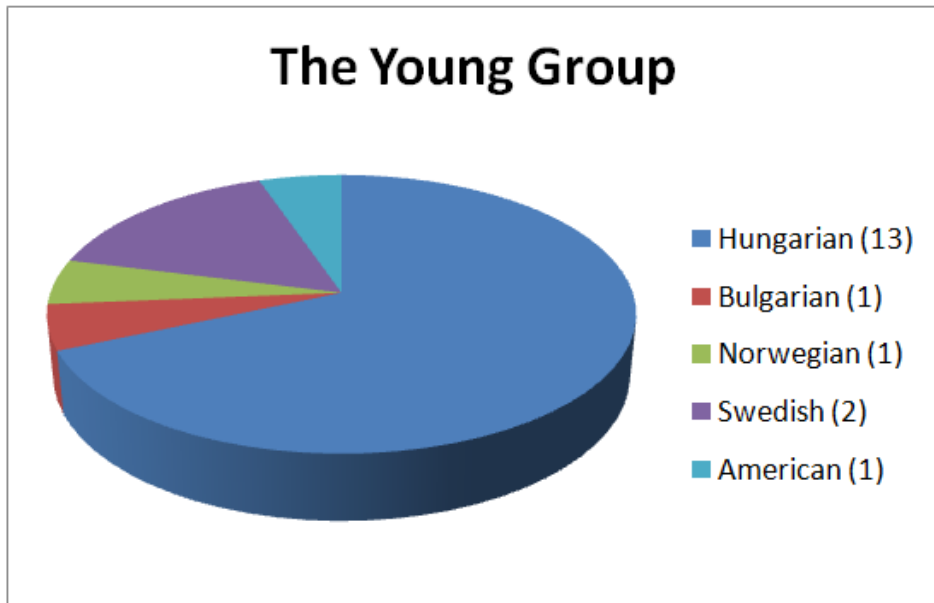


Figure 1: Division of The Young Group according to nationalities

In The Middle Group (*Figure 2*) from among the 19 observed children 6 came from foreign countries: *Anastasiya* (Bulgaria), *Luboslaw* (Poland), *Adalstein* (Norway), *Emily* (USA), *Bailey* (USA), and *Neil* (USA).

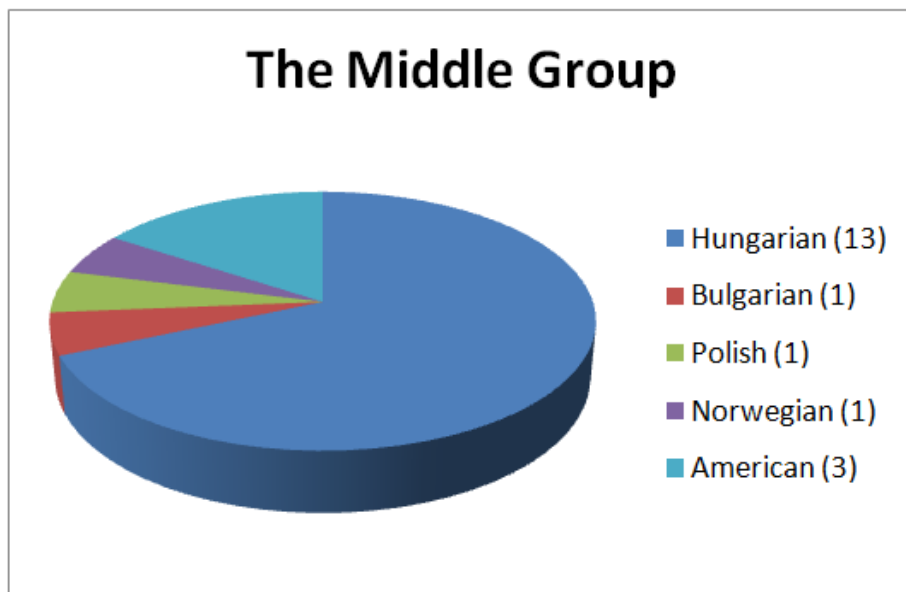


Figure 2: Division of The Middle Group according to nationalities

In The Old Group (*Figure 3*) there were 23 children present. 5 of them came from two different foreign countries: *Halldora* (Norway), *Mjoll* (Norway), *Mandy* (USA), *Jonas* (USA), and *Bradley* (USA).

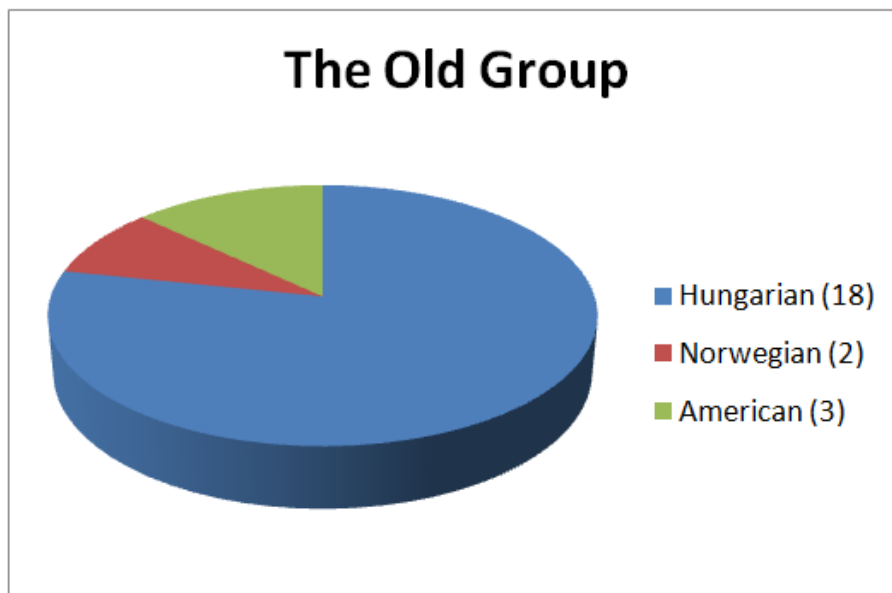


Figure 3: Division of The Old Group according to nationalities

Altogether I observed 3 kindergarten groups with 61 children from among which 17 came from five different foreign countries and 44 were Hungarians (Figure 4). In The Young and The Middle Groups there was a kindergarten teacher and a pedagogical assistant, while in The Old Group there were two kindergarten teachers and a pedagogical assistant present.

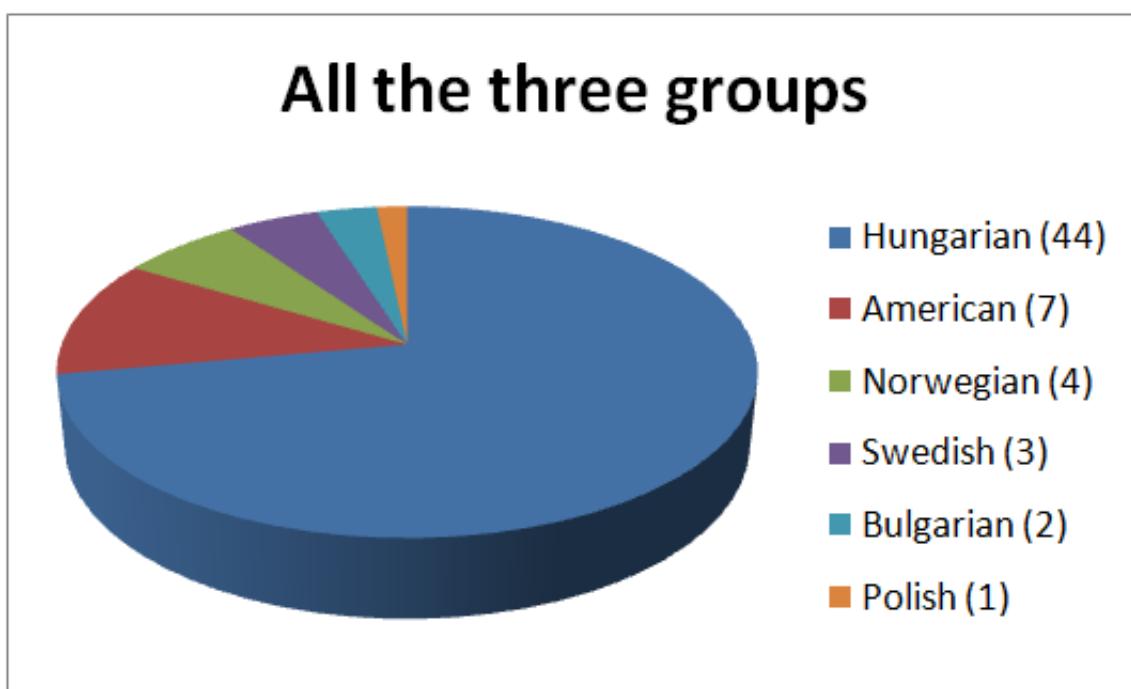


Figure 4: Division of all the three groups according to nationalities

In The Young Group children were preparing for Mother's Day, in The Middle Group there was no particular topic of the day as the school year was already over, and The Old Group was preparing for Easter. In The Young and Old Groups the cultural and linguistic aims were preparing for holidays with visual aids, songs and rhymes,

while the concrete aim of the activities were missing in The Middle Group, due to the fact it has been discussed above. The pedagogical aim in all groups was a revision and maintenance of skills children have learnt in the previous school year, e.g. eating habits, manual skills and linguistic skills. Naturally, in two groups children were also preparing for holidays.

Procedures were similar in all groups. Days were running adjusted to the daily schedule, which involved an individual morning greeting (when a child arrived), free time activity, calling-over, washing hands, a 10 o'clock snack, cleaning up together, everyday physical exercises, initials or sessions, outside/ inside free-time activities, daily hygiene, lunch, preparing for sleep, sleeping, afternoon snack, free-time activity and departure.

In free play time activity children chose the games and toys according to their interest. Kindergarten teachers had prepared the space for the activities and worked as mediators. The most popular games in The Young Group were fishing with magnets, building with animals on the carpet, memory game, and a cutting game with scissors and plasticine. In The Middle Group children liked drawing with crayons and chalk at a table, building a town on the carpet, and playing with LEGO. Children in The Old Group made Easter eggs from flour plasticine at a table, built an airport on the carpet, and played a memory game. Playing went on in pairs, small groups or individually, with or without the kindergarten teachers or the assistants. (I will turn back to the question of grouping at the linguistic description of the different plays later in this chapter.) After cleaning up I observed three sessions which I recorded: in The Young Group a story telling session, and in the two other groups two P. E. sessions. After meals (snacks and lunch) free time activities were going on.

Parents' roles in the daily routine were reduced to the few minutes when they brought their children to the kindergarten and took them home in the afternoon. With the Hungarian parents kindergarten teachers spoke Hungarian, while the vehicle language between foreign parents and kindergarten teachers was English even with non-native English parents, too. Few fathers bring their children to the kindergarten but a Bulgarian father appeared during my visit. Parents did not stay long and their communication usually contained some information just like the American mother's in The Old Group who told the kindergarten teacher in English to change her child's clothes if they go outside.

Linguistic features could be observed together with social grouping. In The Young Group *Vuokko*, whose mother is Finnish and father is Swedish called *Jesper*, the Swedish boy to play, probably, in Swedish ("*Komm, Jesper!*") and then they were playing together using the Swedish language continuously. I must admit here, however, that as I do not speak Swedish, I cannot state this definitely, yet I might deduce it from the background information according to which *Vuokko* is Swedish-Finnish bilingual and *Jesper's* L1 is Swedish. On the other hand, as I speak a little Finnish, I may say that it was not the Finnish language the children used between themselves.

The American *Chessa* and the Norwegian *Ingrid* were playing with plastic animals on the carpet. *Chessa* gave *Ingrid* instructions in English, like "*Put the crocodile to the zoo!*" or "*Take another one!*". Although *Ingrid* did not answer her in English, she followed the instructions. Children were very mobile and new groups were constantly forming. Karin, the Swedish girl joined the *Vuokko-Jesper* pair playing together using the Swedish language. *Ingrid* left *Chessa* and continued playing with a group of Hungarian children where her reactions showed that she understood Hungarian, but she did not use the language. In between I asked *Vuokko* "*Mistä sinä olet kotoisin?*"

(“Where are you from?”) in Finnish. She was also talking about her family in Finnish expecting me to understand. When she realised that my Finnish was not enough to understand her, she was trying to explain some Finnish words to me at snack time by showing and miming (‘voileipä’ = “bread and butter”; “Hyvää ruokahalua!” = “Enjoy your meal!” etc.).

A few children were playing alone, for instance Ingrid, who was dressing up a wooden bear family. When I asked her in Hungarian (“Mit csinálsz?”) she did not answer. Later I asked about the bear family still in Hungarian, and she started to answer me in the same language: “Ez a mama. Ez a papa. Ez Krisztina. Ez én vagyok.” (“This is mother. This is father. This is Christina. It’s me.”) When I inquired “Ez a te családod?” (“Is this your family?”) she gave me a positive answer in Hungarian. When I repeated the same question in English, she gave me a positive answer again, but this time in English. When she put a bear aside, I asked her “Miért nem tetszik ez a mackó?” (“Why don’t you like this bear?”) “Mert...” (“Because...”), but she did not finish the sentence. She showed me the bear’s mouth which curved down and told me a Norwegian word I could not understand. She repeated the word louder and louder while she became more and more impatient. When I told her “Sír. Szomorú.” (“He’s crying. He’s sad.”), she accepted my version and repeated in Hungarian: “Igen. Sír. Szomorú.” (“Yes. “He’s crying. He’s sad.”). After a while Chessa and Ingrid were together again playing memory game with animals. Chessa was speaking English all the time: “The zebra goes there. One goes there ... here. It’s a bird right there.” Ingrid took part in the game but did not speak either Hungarian or English. When the kindergarten teacher went up to them, she asked Ingrid in Hungarian “Segítesz Chessának?” (“Will you help Chessa?”) - “Nem, nem tudom ezt.” (“No. I cannot do it.”), came the reply in Hungarian. While Chessa was speaking English during the memory game, Ingrid used basically Hungarian: “Ez itt egy fish.” or “piros egg”.

There were two more groupings worth mentioning: *Momchil* and *Jesper* were very often together. They were speaking their own mother tongue: *Momchil* the Bulgarian and *Jesper* the Swedish language even while playing e.g. cutting figures and using plasticine. Hungarian children were speaking exclusively Hungarian, even when they were playing with foreign children. Hungarian children did not go up to foreign groups by themselves. On the other hand, when a foreign child joined them, they let her/ him join but did not change the language. Also some Hungarian children prefer playing alone, e.g. *Noémi* who was not involved in any children’s group during the day. At the same time she was very much interested in my presence, gave me a gift and was talking about herself gladly.

Linguistic features from the kindergarten teacher’s side were more observable when she got control over the whole group. After the free play activities she called the children to tidy up the room. She did it with the help of a short English song (one line repeated several times) whose similar version was also told in Hungarian: “Listen children, clean up time...!” and “Dolgozni szaporán, felmossuk a konyhát...” (“Let’s work quickly, we’ll scrub the kitchen...”) Afterwards, with a similarly simple line the teacher raised children’s attention: “Listen, children, be quiet!”

3.2. Observation in The Young Group

Calling-over went on in a playful way in The Young Group, where children were sitting together with the kindergarten teacher and the assistant on the carpet. At this time the teacher checked children’s presence with the same question in English: “András

Baráth, what's your favourite animal?" *"Dino."* etc. Not whole sentences were expected; one word was enough. Most Hungarian children answered in Hungarian which was translated by the teacher into English: e.g. *'pac'* ® *'horse'*, *'sárkány'* ® *'dragon'*, and the pronunciation was taken care of *'dino'* [di:nó ® *'dainou'*]. Some of the names were not corrected, however, e.g. *'delfin'* (*'dolphin'*) and *'krokodil'* (*'crocodile'*). English was used as the main language in this session (e.g. *"Raise your hand if you want to go home after lunch."*), but sometimes Hungarian was used even in the communication with foreign children. The kindergarten teacher consistently talked to *Vuokko* in Hungarian: *"Várj egy picit, Vuokko!"* (*"Wait a minute, Vuokko."*). American English could be observed, e.g. *"We're waiting for you in the restroom."* Counting the number of the children present was going on in Hungarian. At the end of this procedure, two children were sent out to the nurses to report how many children would stay in the kindergarten after lunch. One child was Hungarian and the other is American. The instructions (what to say to the nurses) were given by the teacher slowly in Hungarian. Finally, lining up was also introduced with an English rhyme: *"Listen, children, line up now!"* After washing hands children were waiting in the corridor where the teacher initiated to sing the song learnt for Mother's Day together (*"We love mothers..."*).

As an illustration, she asked each child in English to go up to her: *"Momchil, come here. I'd like to hug you. I'd like to kiss you."* In this part she spoke English to everybody, even to the Hungarian children. At the same time she asked the pedagogical assistant in Hungarian. Apart from the procedure, she spoke English to *Karin* (*"Sit nicely. Put down your leg. Thank you."*) and Hungarian to *Vuokko* (*"Vuokko, gyere ide!"* = *"Vuokko, come here!"*) and she seated the little girl on her lap.

According to the rules of the Hungarian system children were having their snacks and lunch together at different tables. The kindergarten teacher started in Hungarian: *"Jó étvágyat kívánok!"* (*"Enjoy your meal!"*) and children answered in the same language: *"Köszönöm, viszont kívánok!"* (*"Thank you. Same to you!"*) Children were playing while eating, especially with bread. The Hungarian *Nelli* said to *Vuokko*: *"My name is 'krokodil'."*, then *Vuokko* answered with the same method showing her piece of bread: *"My name is 'zsiráf'."* The kindergarten teacher warned the American girl in English: *"Eat your bread, Chessa!"* During meal the kindergarten teacher, the pedagogical assistant and the nurse were all ready to help. When children needed something, Hungarian children told the teachers, and foreign children raised their hands.

The actual initial or session led by the kindergarten teacher started after hygiene activities. It began with physical exercises in the disguise of a train journey. The kindergarten teacher introduced the exercises in Hungarian using popular rhythmic Hungarian children's verses like *Tengerecki Pál* (*Paul Tengerecki*) by *Károly Tamkó Sirató* or *Mozdony* (*Train*) by *Gyula Illyés*. The first one is about a boy who likes strolling all over the countryside and the second is the personification of a train. Also an English rhyme was used to show parts of body together with moving (*"Hop one, two..."*). Some children were singing and almost everybody was doing the movements. *Chessa* did not feel like joining, so she was staying apart first watching the children, then playing with a doll. Later *Momchil* joined her. The kindergarten teacher praises the children in Hungarian *"Karin, ügyes vagy!"* (*"Karin, you're clever!"*) Later she invites *Momchil* to the circle in Hungarian.

The P.E. session was followed by a rhyme which Hungarian boys say at Easter when they sprinkle girls with water or perfume. This rhyme was very carefully introduced with visual aids which helped children imagine the situation and make out the Hungarian words, e.g. *'fecske'* (*'swallow'*), *'ház'* (*'house'*) and *'domb'* (*'hill'*). The words and the rhyme were practised only in Hungarian. The teacher asked *Vuokko* and *Ingrid* to

recognise the pictures and they answered in Hungarian saying '*piros tojás*' ('red egg') or '*fiú*' ('boy'). Then a ladybird was put together out of coloured paper forms. The name of the animal and its different parts were told in Hungarian: '*katicabogár*' ('ladybird'), '*pötty*' ('spots'), '*lábak*' ('legs'). Also little ladybirds were handed to children and the instruction to pull them on fingers was given both in Hungarian and English stressing '*mutatóujj*' ('pointer'). Then a Hungarian song about a ladybird (*Katicabogár* by Vilmos Gryllus) was sung together.

In the tale telling part of the session the kindergarten teacher tells a tale about the lost goose. Children sit around her on the carpet and listen to the tale. The teacher pretends that they are a part of a theatre play and asks in Hungarian: "*What do we do if we like the performance?*" Children answer: "*We clap,*" and they do so. The tale goes in Hungarian. Some paper puppets on a wooden stick illustrate the tale. At the beginning of the tale the question "*How many little geese were born?*" is asked, then children count and answer in Hungarian. The tale is interrupted three times by short songs which intend to comfort the goose that seems to have lost her mum. Two songs are sung in Hungarian ("*Száz liba egy sorba...*" and "*Látod, kisliba, meglett a mama...*") and one in English ("*Don't cry little goose, we will take you home...*"). At the end of the 'performance' children clap and Chessa wants to take home the puppets. The kindergarten teacher tells her in English that she would need them again later, so she cannot give them to her.

3.3. Observation in The Middle Group

Older children go to The Middle Group than into The Young Group and their age can be noticed in their play and communication as they have known each other for a longer time. Therefore in The Middle Group children are more relaxed and there are a few "old friends" who usually play together. *Luboslaw*, a Polish boy speaks to the kindergarten teacher fluently in Hungarian. "*Megetted a süteményt?*" ("*Have you eaten the cake?*") asked a teacher and he answered "*Majd holnap.*" ("*Tomorrow.*") He was not embarrassed at my presence either. He involved me immediately in castle building on the rug. He spoke to me Hungarian telling me that although he was playing with Hungarian boys, his real friend was absent. When I inquired in Hungarian who his friend was, he replied: "*Mariusz, de ő polska.*" ("*Mariusz, but he is polska.*"). "*Szóval lengyel.*" ("*So, he is Polish.*"), I stated. "*Nem, polska!*" ("*No, but polska!*") When the kindergarten teacher warned *Luboslaw* in Hungarian not to hit other children, he stopped doing so. When I asked him about the animals in the zoo on the rug, he clearly made a difference among them. E.g. "*Ez oroszlán vagy tigris?*" ("*Is this a lion or a tiger?*") "*Oroszlán.*" ("*A lion.*") When an American boy, *Blake* joined the Polish–Hungarian group of boys, the vehicular language was Hungarian. *Matyi*, when he realised that I was speaking to the children, asked me: "*Te tudsz magyarul beszélni az angolokkal?*" ("*Can you speak Hungarian to the English children?*")

Anastasiya and *Emily* make another mixed (Bulgarian–American) pair. They were inseparable also during my visit. They are building an animal farm and speaking English. *Emily*: "*They're horses. This is their house.*" *Anastasiya*: "*They're ghosts. The horses are scared.*" When the Bulgarian girl was speaking to me, she used English. *Matyi* was ready to help me and showed me his translating skills: "*Azt mondja, kísértet jön.*" ("*She says a ghost is coming.*") Free playing activity is ended up with cleaning up. The assistant says: "Listen, children, clean up time!", and then in Hungarian: "*Dolgozni szaporán...*" ("*Let's work quickly...*")

The common activity led by the kindergarten teacher in this group was physical exercises. It was embedded in a game called "*Fire, water and air*". Different activities were connected to these words. It means that children were expected to do the following movements on hearing the calling words: fire – crouching, water – running, air – lying on the floor. One more activity was added to the word: on hearing 'sunshine' children had to lie down on the back. The teacher was playing with the words and also with the rhythm of the game (slow and quick movements were required). Children followed the instructions which were given only in Hungarian.

3.4. Observation in The Old Group

Just like in the previous two groups, social grouping of children influenced language use in The Old Group as well. *Halldora* and *Mjoll* came from the same country (Norway) and they usually play together. They used their mother tongue, the Norwegian language, during my visit, too. *Klári*, a Hungarian girl joined them while cutting Easter eggs and spoke English to the girls: "*It's orange. It's pink.*" *Klári* wanted to show me her English command and started to sing and dance at a nursery rhyme: "*Two little dicky birds sitting on a tree...*" A group of Hungarian boys declared that they were soldiers and did not like *Klári's* singing, so they kept their ears stopped. In between, the American *Mandy* arrived who started to play alone till Hungarian children called her to play with them. She accepted the invitation, but the communication was not smooth: Hungarians spoke Hungarian to her, but she did not respond. Two more American boys arrived who started to play together immediately. First, *Jonas* and *Bradley* were playing a memory game and *Jonas* listed the names on the cards in English: "*clown, plane, ghost, etc.*" When I ask him if he could name them in Hungarian, a negative answer comes. Meanwhile the boys were talking about animals: "*We have four kittens. I saw the Dad cat, but his eyes were broken.*" When they got bored with the memory game, they moved onto the rug to play with airplanes. *Jonas* spoke more ("*Help me, here. Oh, my God!*"), *Bradley* moved and jumped with the planes but his words were not clear.

The teacher initiated activity in this group, just like in The Middle Group, was physical exercises. The kindergarten teacher used exclusively Hungarian in this section. She took part in the activities (walking, stretching, tiptoeing etc.) while she was saying what they were doing. Before they started the exercises, a Hungarian boy counted the boys in Hungarian and then *Halldora*, the Norwegian girl was asked to count the girls. She was offered to count either in Hungarian or in English. She chose Hungarian, and counted fluently. When the kindergarten teacher asked in Hungarian how many girls were present, she answered in the same language: "*Nyolc.*" ("*Eight.*") In the second part of the P.E. session children were boxing in the air and for some safety reasons the teacher asked them to box only forward. *Halldora* did not seem to catch it and the others warned them in Hungarian: "*Előre, Halldora, előre!*" ("*Forward, Halldora, forward!*") The last part covered hurdle race with a ball where all the instructions were given only in Hungarian. Although the pedagogical assistant was present, this time she did not speak either language.

The language share between the teacher and the assistant could be observed easily as the kindergarten teacher used almost exclusively Hungarian and the assistant used English both with Hungarian and foreign children. *Dorottya*, the assistant uses English systematically and consistently: if she does not remember a word, she rather consults the dictionary than says it in Hungarian. This time she looked up vocabulary connected with flying: "*power plant*" and "*runway*". In this group the kindergarten

teacher's English was limited to some panel expressions or instructions, e.g. "Silent, please!" "Come here." "Let's start." "Close your eyes." etc. Signals were repeated by her in English and Hungarian, too: "Clean up, clean up, everybody!" and just after it in Hungarian: "Dolgozni szaporán, felmossuk a konyhát..." ("Let's work quickly, we'll scrub the kitchen...") At meal time "Jó étvágyat!" ("Enjoy your meal!") and the reactions were heard also only in Hungarian, just like in the other groups.

3.5. Discussion and Conclusions

One might expect that in a multilingual kindergarten a foreign language, like English here, is a dominant language. Hungarian, however, can easily be *the lingua franca* among children. As *Luboslaw's* (Polish) chosen L2 is Hungarian and he is a leading person in the group, children follow him, even if they have different mother tongues. *Blake's* (American) L1 is English, yet he joins the Hungarian speaking group of children. *Matyi's* (Hungarian) remark shows two phenomena: on one hand, some children are still surprised to see a bilingual model, and on the other hand, in his mind the notion of language and nationality have not yet been separated.

In some cases children distinguish languages and produces *code-switching*. For instance, this phenomenon has been developed in *Ingrid's*, a Norwegian kindergarten's daily routine. During play time she did not hesitate to recognise the two (Hungarian and English) languages, moreover, she responded, even if in a laconic way. At the same time, her productive language skill is limited in foreign languages; it is the reason why she turns to her L1 when she wants to get into longer conversations. When the conversation dies (this time according to the receiver's insufficient language command) linguistic frustration, accompanied by social frustration, can be noticed. The example also reveals that the difficulty of the pedagogical task is multiplied if there is no common language between the child and the teacher. It is an obvious force of frustration.

Children's language choice sometimes tends to be influenced by the kindergarten teacher who can choose only from among Hungarian and English. In the cases of non-Hungarian/ English speaking children teachers need great empathy and patience. *Vuokko*, for instance, is definitely allowed to use Hungarian, which shows that *children's language choice* is respected and supported. *Vuokko* comes from a bilingual Swedish–Finnish family, and in the kindergarten she tends to prefer Hungarian instead of English, especially with the kindergarten teacher. It is the fact that the teacher knows and confirms. In the case of the American kindergarten teacher, who was also given instructions in Hungarian, we may conclude that the teacher has realised that the girl understands Hungarian and wants to develop this language. It is supported by the way how she gives the instructions, i.e. very slowly and in an articulated way. Using different languages including languages which are not their mother tongue, children show personal and linguistic flexibility. It means that they are brave enough to be involved in conversations in L2, and they even enjoy playing with foreign words. It plays an important role in developing a *linguistic self-confidence* and serves as motivation for L2 use and acquisition.

Two other language phenomena are worth commenting: *pronunciation and vocabulary*. Kindergarten teachers are also aware of the "critical period theory", according to which early childhood is an absolutely ideal time to acquire the right pronunciation. Although, today, when English is used in very dispersed geographical areas as L1, moreover it is the most global language that is used as L2, there might be debates

about the “right” pronunciation. Yet, teachers would like to pass on the pronunciation they follow and correct phonological errors as shown. As far as vocabulary is concerned, it is apparent that American vocabulary is used. It must be due to the daily contact with American parents, who are considered to be the authentic users of the English language by the kindergarten teachers, thus they serve as language models and their examples are followed. In this case, e.g. with the word ‘restroom’ which can hardly be heard in British English context.

The results of the observations suggest that already at a very young age, in institutional circumstances, language development requires detailed and elaborated preparation. In a Hungarian session words were taught to children with the help of demonstration (here: visual aids) while learning by doing (here: movements) could also be observed as a useful technique. Songs were not translated which shows the method of monolingual language education. With the help of the soothing music, children naturally felt the relaxing atmosphere, and on the basis of the vocabulary, which had been introduced beforehand, children could understand the song. Another interesting conclusion can be drawn at this point from the fact that Hungarian and foreign children were asked to do these activities together. It proves that mother tongue education can be extended and carried out as integrated education even from linguistic aspects. It means that L1 education and L2 education at a very early stage might not differ a lot. If it is done carefully, children might learn languages parallel. It is also an answer for sceptics, according to whom foreign language learning can start only when L1 learning is “finished”.

We may also conclude that the kindergarten’s *Hungarian–English bilingual programme* is accurately and consistently carried out in daytime activities. The technique, i.e. inviting children for an activity is usual, for instance, in Hungarian–German bilingual kindergartens as well. These kinds of imperatives are called “*signals*” which introduce different activities in the daily routine. The use of them suggests that kindergarten teachers find it a useful tool in a multicultural setting as well; first because it gives a frame and structure to children’s day, which is highly needed at this age, and secondly, its bilingual manifestation becomes a basic element of bilingual education. For instance, “*Make a circle big, big, big*” can be sung before playing a circle game, or “*This is the way we wash our teeth*” before going to the bathroom together.

Apart from sessions, even dead time can be used up well with games and songs in language development. Teaching a song in English proves that with the appropriate methods monolingual teaching is a useful and beneficial way of second language education, already in early childhood. Completing it with *Total Physical Response (TPR)* it might be linguistically rewarding and emotionally satisfying for young children. At the same time, kindergarten teacher’s use of English in a situation and use of Hungarian in another one shows that the teacher serves as a *bilingual model* (Talabér, 2004) for the children. This concept differs from the “*one language – one person*” method where each person represents one language.

It is easy to see that the poems were recited not only because of their content. What is more important than the actual meaning of the words is the chance for playing (moving around like a train), and the melody and rhythm of words that are formed into poems. Using rhymes and rhythms, also short poems is the usual way of L1 and L2 development in the kindergarten. It has been revealed that languages, especially foreign languages can be best acquired if words are accompanied with music and/ or rhythm and movements. Besides, they serve as excellent motivation for playing and building communities. In this case the English rhyme implies numbers

as well and actions which can be imitated, while words and their meanings are easily memorised in a simple but effective way. Moreover, poems and rhymes can also be considered cultural elements of education. The kindergarten teacher's short praises with the appropriate meta-communication (mimics and gestures), even for those who do not understand every Hungarian word, suggest a positive and motivating attitude and creates a relaxing, playful atmosphere which should be the basis of all kinds of education, also of language education.

According to modern *children's literature methodology*, tales in L1 should be told with no tools and dramatisation in the kindergarten, because children should use their imagination instead of receiving a ready-made version. In our observation, however, the tale was presented not only to Hungarian children, but also to an international "audience". Therefore, elements of ESL methodology can be traced: e.g. the tale was accompanied by illustrative puppets and language was not only heard but explained. The inserted songs bear rhyme and rhythm of the language and onomatopoeic words are used, e.g. the sound of a goose ("gá-gá-gá" in Hungarian). The English song also mirrored the bilingual characteristics of the kindergarten programme. Although it would not have been necessary to give the English version, it was not disturbing, as it was clear how it was connected to the tale: it had the same tune as the previous Hungarian song.

As we have already pointed out, *integrated language development* can naturally be carried out in the best way in P.E. sessions. Learning by doing is an appropriate method which can be beneficial already in early childhood. During our observation, non-native Hungarian/ English children were represented by a Norwegian girl, whose L1 was spoken neither by the kindergarten teachers nor the majority of the children. It can clearly be seen that the two working languages were offered to the child, and she chose one of them (Hungarian), which means that she feels already comfortable with the language, or at least some of its basic elements (e.g. numbers). Moreover, she understood instructions while they were shown to her. It can be concluded that language development should and can be done only carefully and gradually. Referring again to the *TPR (Total Physical Response)* we must declare that instructions can be followed much easily when they are shown at the same time. According to the kindergarten's philosophy one of the working languages is used without translation and integrated education was going on, i.e. Hungarian and foreign children were not separated during the sessions.

Besides the different activities, is also worth examining *the language share* between the kindergarten teachers and the assistant. As only one of the teachers speaks fluent English in every group and the assistant is actually the one who helps with English, it is quite usual that two methods mix. One of them is the "*one person –one language*" method, where one language can be connected to one person, and the other is the "bilingual model", when the kindergarten teacher speaks both Hungarian and English. Children feel relaxed and secure in the presence of the person with whom they can share the same L1. This is, however, not available for everybody, just for Hungarian and English speaking kindergarteners.

Observations suggest that children, apart from the language use among themselves, often change their playfellows, the result of which is *creating new communities*. The communities are not language determined, i.e. their formation might be rather due to the type of game and children's momentary interest than the actual language use. This conclusion seems to be supported by the fact that even if children themselves do not speak a language, they may accept their group-mates and join them. Besides language diversity, *cultural diversity* is also apparent in the kindergarten. In this group

kindergarten teacher was asking children about national flags while they were talking about a previous event in the kindergarten. A Hungarian child could answer the question asked by the kindergarten teacher in Hungarian: “*What was the Polish flag like?*” (“*Red and white.*”), and another child added that he preferred the Star-Spangled Banner. “*Whose flag was that?*” asked the teacher. As children did not answer, she was adding a leading remark: “*You know, it’s Emily’s and Neil’s flag.*” “*Then, it’s American*” answered *Matyi* in Hungarian. It shows that overt cultural questions can be asked even at this stage of education in a multicultural kindergarten. Naturally, cultural issues should be discussed at the appropriate level and according to age characteristics. The result will be better if abstract notions are transferred into tangible questions and based on children’s previous experience, in this case for instance on the sight of the flags that could be seen in a kindergarten event.

Kindergarten is the ideal place for *holistic education* where besides verbalism, all senses are drawn in, according to the modern so-called “*global education*” (Kivistö, 2008). Just like language education theories make a difference between language acquisition and language learning, generally, within education we should make a further distinct between ‘teaching’ and ‘development’.

3.6. Summary

During observation we were trying to gain insight into how grouping was formed and what kind of activities children took part in. Discussion centred on the language use and language choice of the children and conclusions were drawn about the integrated language and cultural development of the children. Besides, we also tried to show how observation as a research method can be applied under multicultural circumstances. Even if it is not the easiest way of gaining information among the very young, its benefits can be noticed in the results. This example will hopefully encourage researchers to go on developing the method and add it to their research repertoire.

References

- Bartha Csilla (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Byram, M. & Zarate, G. (1994): *Definitions, Objectives and Assessment of Sociocultural Competence*. Council of Europe, Strasbourg.
- Cs. Czachesz Erzsébet (1998): *Multikulturális nevelés*. Mozaik Oktatási Stúdió: Szeged.
- Eisenhart, M. (2006): Representing Qualitative Data. In: Green, J. L., Camilli, G. & Elmore, B. P. (eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Hillsdale, 567–583.
- Kivistö, J. (2008): *How does global education stay alive and vital in every day school activities?* Presentation made at the workshop of Opeko, Finland on Supporting Teaching in a Multicultural School in 2008, Tampere, Finland.
- Kovács Judit (2002): Az alsó fokú angolnyelv-oktatás helyzete Magyarországon az európai Unióhoz való csatlakozás küszöbén. *Modern Nyelvoktatás*, 8. 4. sz., 30–36.
- Kovács Judit (2008): Innováció a kéttannyelvűségben: a párban történő magyar–angol általános iskolai program vizsgálata. In: Vámos Ágnes és Kovács Judit (szerk.), *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban: Jubileumi tanulmánykötet*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 187–212.
- Kovács Judit (2009a): *A gyermek és az idegen nyelv*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

- Kovács Judit (2009b): *Az óvodáskori nyelvtanulás, mint jelenség*.
URL: <http://www.pagony.hu/az-ovodaskori-nyelvtanulas-mint-jelenseg>, Retrieved April 25, 2013
- Labov, W. (1972): *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania: Philadelphia.
- Navracsics Judit (2007): *A kétnyelvű mentális lexikon*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Navracsics Judit (2008): A kétnyelvűség pszicholingvisztikájáról – dióhéjban. In: Vámos Ágnes és Kovács Judit (szerk.), *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban: Jubileumi tanulmánykötet*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 43–60.
- Navracsics Judit (2010): *Egyéni kétnyelvűség*. Szegedi Egyetem Kiadó, Szeged.
- Roberts, C., Byram, M., Barro, A. Jordan, S. & Street, B. (2001): *Language Learners as Ethnographers*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Strategic Airlift Capability (2013): *NSPA - NATO Support Agency*.
URL: from <http://www.nspa.nato.int/en/organization/NAMP/sac.htm>, Retrieved February 5, 2013
- Talabér, F. (2004): *Sprachziehung – Förderung der Sprechfreudigkeit in den Nationalitäten-kindergärten. Nyelvi nevelés – nyelvi fejlesztés a nemzetiségi óvodákban*. Croatica Kht, Budapest.
- Torgyik Judit (2005): *Fejezetek a multikulturális nevelésből*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Varga Aranka (2006): *Multikulturalizmus – inkluzív oktatási rendszer*.
URL: http://www.tki.pte.hu/admin/documents/varga/interkulturalis_neveles.doc, Retrieved February 5, 2013
- Wragg, E. C. (1999): *Introduction to Classroom Observation*. (2nd edn.). Routledge, London and New York.

A korai kéttannyelvű oktatás hatása a kisiskolások anyanyelvi szövegértési és helyesírási kompetenciájára

Szaszkó Rita – Jezsik Kata

Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Kar, Jászberény

A korai két tanítási nyelvű oktatási programokban résztvevő kisgyermekek szüleiben gyakran felmerül a kérdés, vajon e speciális iskolai képzés milyen hatással van gyermekeik anyanyelvi szövegértési és helyesírási kompetenciájára. E kérdésre irányuló vizsgálatunkban egy észak-alföldi kéttannyelvű általános iskola két 2. osztálya (N=59) vett részt: a magyar–angol két tanítási nyelvű programban tanuló kísérleti csoport (n=34), és a kontrollcsoport (n=25), akiknek minden tantárgy oktatása magyarul zajlik. Kutatóeszközként egy a korosztály számára kidolgozott magyar nyelvű szövegértési és kompetenciatesztet használtunk. Kutatásunk hipotézise igazolást nyert, azaz az angol–magyar két tanítási nyelvű programban tanuló 2. osztályos kisiskolás gyermekek anyanyelvi szövegértési és helyesírási készségei nem maradnak el a hagyományos monolingvális magyar nyelvű tanítási programban szereplő kortársaikétól, a kétnyelvű oktatás nem hat negatívan anyanyelvi kompetenciáik fejlődésére.

Kulcsszavak: két tanítási nyelvű oktatás, 2. osztály, anyanyelvi, szövegértési kompetencia, helyesírás

Bevezetés

A kéttannyelvű általános iskolai nyelvtanulási programok iránt nagy a szülői érdeklődés, mivel az ilyen típusú korai idegen nyelvi oktatás segítségével kisgyermekük hosszabb távon versenyképesebb nyelvi tudásra és kompetenciákra tudnak szert tenni (Kovács, 2006. 106–111. o.). Azonban az általános iskolai tanulmányaik megkezdése előtt álló kisgyermekek szüleinek egyik gyakori dilemmája a két tanítási nyelvű programok esetén, hogy vajon az idegen nyelven oktatott tantárgyak nem hatnak-e negatívan a gyermekük anyanyelvi fejlődésére. Több, szülőkkel folytatott informális beszélgetés során gyakran felmerült a kérdés, hogy a két tanítási nyelvű programban tanuló kisdiákok magyar nyelvi készségei, különösen az anyanyelvi olvasott szövegértési és a helyesírási kompetenciái megfelelően tudnak-e fejlődni. Ennek vizsgálatára készült egy longitudinális kutatási terv két tanítási nyelvű és anyanyelvi tanterv szerint haladó általános iskolai osztályok bevonásával a következő hipotézissel: *Az angol két tanítási nyelvű programban tanuló kisiskolás gyermekek anyanyelvi szövegértési és helyesírási kompetenciái nem maradnak el a magyar nyelvű oktatási programban tanuló kortársaikétól.*

E tanulmányban a longitudinális vizsgálat kiindulási pontjának, azaz az első, 2. osztályban vett mintavételének eredményei kerülnek bemutatásra. A vizsgálat relevánsnak tekinthető, mivel a magyar–angol két tanítási nyelvű oktatás hatásának vizsgálatához a magyar nyelvi és szövegértési kompetenciák tekintetében sok empirikus kutatásra, kvantitatív és kvalitatív eredményre van még szükség. Gósy (2008) hangsúlyozza, hogy a hatékony olvasástanításhoz (és szövegértés-fejlesztéshez) nélkülözhetetlenek a pszichológiai, pszicholingvisztikai, nyelvészeti és alkalmazott nyelvészeti kutatások eredményei és következtetései. Márkus (2008. 86. o.) a magyarországi német nemzetiségi iskolák 4. osztályaiban feladatlapok kitöltésével mérte az idegen nyelvi olvasott

szövegértési és az írásbeli kommunikációs kompetenciákat az iskolai nyelvoktatás hatékonyságának vizsgálatára. Kovács (2011) két kétnyelvű általános iskola 4. osztályosainak körében szóbeli felmérést végzett a tanulók nyelvi és nem nyelvi kompetenciái, illetve tanulási stratégiái feltérképezésére¹. E tanulmányunkban bemutatott kéttannyelvű oktatásban részesülő gyermekek anyanyelvi kompetenciáinak mérése hiánypótló vizsgálatnak tekinthető, melynek eredményei informatívak mind a két tanítási nyelvű iskoláknak, a kéttannyelvű programban oktató tanítóknak, mind a szülőknek.

1. Elméleti háttér

1.1. A két tanítási nyelvű programok a magyar közoktatási rendszerben

Magyarországon az angol nyelvű általános iskolai oktatási programok kialakulásának kezdete az 1980-as évek végére tehető, melynek alakulására hatással voltak az 1985-ös, 1989-es és 1997-es oktatáspolitikai rendelkezések, amelyek lehetővé tették az alsó fokú oktatási intézmények számára a szabad idegen nyelvi kínálatot és profilkialakítást (Kovács, 2005. 87–88, 92. o.). Kovács (2005) empirikus kutatása kimutatta, hogy az 1996–1997-es tanévben 9 (0,24%) kétnyelvű program volt az alsó fokú oktatásban 1.597 diákkal, míg a 2002–2003-as időszakban 56 két tanítási nyelvű programban már 10.528 gyermek tanult. 2008-ra közel 90 általános iskolában működött két tanítási nyelvű program (Kovács, 2009. 100. o.). A legtöbb kétnyelvű program magyar–angol nyelvű, az angol *lingua franca* szerepének köszönhetően; ebből is következik, hogy a magyar–angol két tanítási nyelvű általános iskolai programokban tanulók száma már 3.534 volt 1998-ban (Kovács, 2005). Az eredmények alapján elmondható, hogy Magyarországon a két tanítási nyelvű korai nyelvoktatás területén az általános iskolákban növekvő tendencia tapasztalható. A magyar–angol két tanítási nyelvű alsó fokú oktatásban az angol nyelvű oktatás óraszámja heti minimum nyolc óra már első osztályban. Plusz értéket jelent e program esetében, hogy a magyar anyanyelvű angoltanító munkáját angol anyanyelvű pedagógus is segíti. Továbbá, a nyelvi órákon kívül, bizonyos tantárgyak tartalmának tanítása is angol nyelven történik már a kezdetektől (Kovács, 2006. 71–72, 112. o.). Mindezek egyik fontos üzenete, hogy a korai két tanítási nyelvű pedagógusképzés prioritást kívánó feladat, és a kétnyelvű tanítók és pedagógusjelöltek nézeteinek, szükségleteinek, problémáinak vizsgálata kulcsfontosságú (Trentinné, 2009, 2013).

1.2. Szövegértési kompetencia

A szövegértési kompetencia a szövegbe kódolt üzenet rekonstruálásának készségeként definiálható (N. Császi, 2009). A gyermekek olvasott szövegértését folyamatosan fejleszteni kell, beleértve a kritikai és a kreatív olvasási képességeket. A pedagógusok számára a kisdíjakok anyanyelvi olvasott szövegértési kompetenciájának fejlesztése nem csak a részkompetenciák fejlesztését jelenti. Ide tartozik a tanulók olvasási stratégiaválasztási képességének és egyéb metakognitív kompetenciáiknak a fejlesztése is. Ezekhez a kritériumokhoz illeszkedve a magyar közoktatásban az 1989 utáni olvasástanítási programokban nagyobb hangsúlyt kap a szövegértést segítő szemléltetés az olvasási nehézségek leküzdésére (Gósy, 2008). Az olvasási megértési deficittek különböző hiányosságokból fakadhatnak: 1. szóolvasási nehézség (hosszú, fárasztó

¹ http://old.tok.elte.hu/kutatokozpont/upload/kutatomuhely_idny_2013.pdf

szó kibetűzése), 2. hiányos szókincs és/vagy háttérismeret (sémaismeret, kulturális ismeretek stb. hiánya), 3. következtetés képességének fejletlensége, 4. nagyszámú ismeretlen elem az adott szövegrészben és 5. bonyolult, összetett nyelvtani szerkezetek (például többszörösen összetett mondatok) (Lackó, 2008; N. Császi, 2009). Ezen szövegértési elakadást okozó elemeket a részképesek fejlesztésével lehet kiküszöbölni, azok fokozatosan integrált egymáshoz kapcsolásával (N. Császi, 2009).

Gósy (2009) gyermekek anyanyelvi kompetenciáit vizsgáló empirikus kutatása kimutatta, hogy hatéves kor alatt a szöveg feldolgozását főként a részletek mozaikos összerakása jelenti, míg hat éves kor fölött és felnőtteknél a holisztikusabb megértés alakul ki, azaz a különféle összefüggéseket meglátják, még akkor is, ha egy adott részlet nem pontosan jelenik meg emlékezetükben. Tehát a szövegértési kompetencia fejlődése eltolódást jelent a részletek mozaikszerű felismerésétől az összefüggések megértése irányába. E fejlődési folyamat gyakori gátló tényezői lehetnek: 1. az észlelési zavar, 2. a lexikális hiányosságok, 3. a morfológiai bizonytalanság, 4. a szintaktikai bizonytalanság, 5. a memorizációs nehézségek, 6. az asszociációs problémák, valamint 7. a lassúság. Gósy tanulmánya szerint a hétéves korosztály szövegértésére jellemző a legszembevetőbb individuális variancia, melyre hatással lehet az iskolakezdés. Továbbá, Gósy jelentős fejlődést mutatott ki a vizsgált nyolcéveseknél, és valamivel kisebb ütemű szövegértési fejlődést a kilencéveseknél. Ezen eredmények is alátámasztják, hogy a szövegértési kompetencia nem mutat lineáris fejlődést az életkor tekintetében.

1.3. Anyanyelvi helyesírási kompetencia

A magyar nyelvi helyesírási kompetencia-fejlesztés magában foglalja a helyesírási szabályok megismertetését és azok alkalmazásának képességét, a helyesírási példák rögzítését, helyesírási-fejlesztési stratégiák elsajátítását és alkalmazását, valamint a helyesírást ellenőrző papíralapú és elektronikus, on-line eszközök használatát (Antalné, 2010). A jelenkori magyar oktatási rendszerben a rendszerszemléletű helyesírási-tanítás elve szerint történik a fejlesztés különféle vizuális eszközökkel segítve (például helyesírási táblázatok és fűrtábrák). A helyesírási szabályok elsajátításának kognitív módjai például a következők: 1. felfedező feladatra épülő ismeretsajátítás, 2. szemléltetésre épülő ismeretsajátítás, 3. tanári vagy tanulói előadásra és magyarázatra épülő ismeretsajátítás és 4. kooperatív tanulásra épülő ismeretsajátítás (Antalné, 2010).

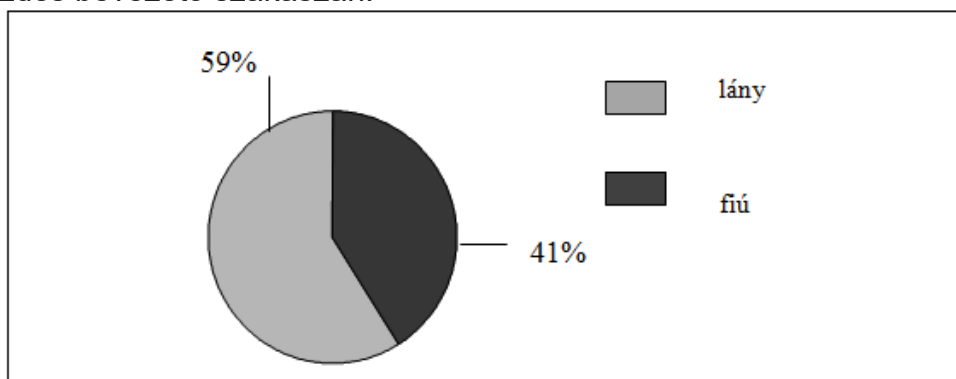
Empirikus kutatások igazolják, hogy a helyes íráskép bevétele akkor a legeredményesebb, ha különféle csoportmunkákban (például párban tanulás) folyik a gyakorlás minél több érzékszervi hatásra építve, és valamilyen cselekvéssel kísérvé (például párkereső, színkereső, szaladgáló/sétáló feladatok). Ezekhez a kritériumokhoz illeszkedő bevéső feladattípusok lehetnek: 1. szavak kiegészítése begyakorolt hívószóval, 2. saját hívószó alkotása, 3. humoros felidéző mondat, 4. emlékezetből írás és 5. felidéző kép/illusztráció. A magyar nyelvi helyesírási hatékony elsajátításához szükséges továbbá a tanulás kontextusa, a motiváló és oldott hangulatú osztálytermi légkör, a megfelelő mennyiségű célszó és a gyakorlás jól megtervezett időbeli eloszlása (Adamikné, 2001. 249. o.; Kovácsné, 2006. 43. o.; Antalné, 2008).

2. Kutatás

2.1. A résztvevők

Jelen felmérésünk, amely egy longitudinális vizsgálat legelső fázisa, egy kelet-magyarországi magyar–angol kéttannyelvű általános iskolára fókuszál. Ebben a kutatásban

a vizsgálat célcsoportja a 2. osztályos korcsoport, mivel ők a mintavétel időpontjában már második éve vesznek részt a két tanítási nyelvű programban, és túlvannak az iskolakezdés bevezető szakaszán.



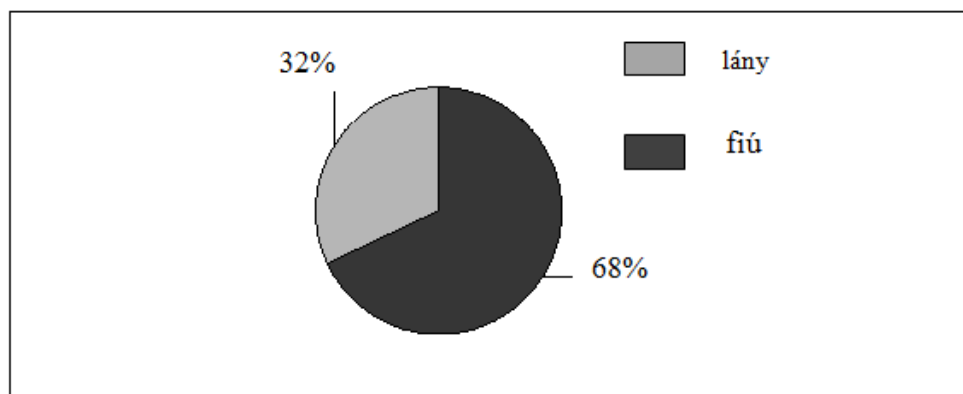
1. ábra: A kísérleti csoport (n=34) tagjainak nemek szerinti megoszlása

	Testnevelés	Rajz és vizuális nevelés	Ének-zene	Életvitel és gyakorlati ismeretek	Angol
1. osztályos heti óraszám	5	-	1	1	4+1
2. osztályos heti óraszám	5	1,5	1	-	4+1

1. táblázat: A kísérleti csoport (n=34) heti angol nyelvű óráinak száma

E tanulmányunkban a kísérleti csoport a 2. osztályos magyar–angol kéttannyelvű csoport (n=34), amelynek 59%-a lány és 41%-a fiú (1. ábra). Az 1. táblázatban látható, hogy a kísérleti csoportnak az 1. és a 2. tanévben is heti öt angol nyelvű testnevelés órája van. Az angol nyelvű rajz és vizuális nevelés tantárgy 2. osztályban lép be heti egy óraszámában az első félévben és heti kettőben a második félévben. Továbbá, az 1. osztály óta heti egy órában tanulják az angol nyelvű ének–zene tárgyat. Az életvitel és gyakorlati ismeretek tanítása csak 1. osztályban folyt angol nyelven, heti egy óraszámában. A kísérleti csoportnak heti négy angol órája van magyar angoltanító vezetésével, mely kiegészül heti egy anyanyelvi lektori órával.

A kontrollcsoportot az egynyelvű, magyar tanmenet szerint haladó 2. osztály (n=25) alkotja, amelyben fordítottan arányos a nemek száma, mivel a kisdíákok 32%-a lány és 68%-a fiú (2. ábra).



2. ábra: A kontrollcsoport tagjainak (n=25) nemek szerinti megoszlása

2.2. A kutatóeszközök

A kutatáshoz a szakirodalom alapján összeállított kísérleti, magyar olvasottszövegértési-kompetencia-teszt, illetve helyesírási diktálási szöveg szolgált elsődleges adatgyűjtő eszközként. A magyar nyelvi szövegértéskompetencia-teszt kilenc feladatból állt. A feladatok típusai a korcsoporthoz és a sztenderd kompetenciatesztekben használatos feladatok követelményeihez illeszkednek. Annnyiban speciális a feladatsor, hogy nagyobb hangsúlyt kapnak az angol nyelven oktatott tárgyak (lásd 1. táblázat) témakörei és szókinccse. A teszt első része a készségtárgyak tanulása során előforduló tárgyak, élőlények felismerését célozta meg. A gyermekeknek képek alapján egy táblázatban található szóhalmazból kellett kiválasztani, majd a jelentést ábrázoló kép alá beírni a helyes szót. A teszt második része egy rövid állatmesére épült, melyhez egy szövegértési feladatsor csatlakozott. A történethez kapcsolódóan a gyerekeknek a helyszínt és a szereplőket kellett megállapítaniuk, és megadott vonalra kirírniuk a megfelelő válaszokat. Ezután a kisdíákoknak az elsődleges megértést ellenőrző kérdésekre kellett a helyes megoldást megjelölniük feleletválasztós kérdésekben. Szintén az elsődleges megértést mérte a negyedik feladat, melyben egy-egy szóval kellett a kérdésekre felelni. Ezután sorrendiség helyes felállítását mérte a feladatsor, melyben a meséből vett egy-egy mondatot kellett számozással helyes sorrendbe állítani. A következő feladat a 2. osztályosok szókinccsének gazdagságát mérte a meséből vett öt kifejezés segítségével. Ezek a kifejezések az első oszlopban voltak feltüntetve, a mellette lévő oszlopban pedig egy-egy szinonima volt, melyeket a gyermekeknek össze kellett társítani. A hetedik feladat a szereplők tulajdonságainak beazonosítására épült; nyolc tulajdonságot kellett két szereplő szerint szétválogatni, és a számokat a megfelelő helyre beírni. Az utolsó feladatban négyből két szólást kellett aláhúzniuk a tanulóknak, melyeket a meséhez legjobban illőnek tartottak. A helyesírási készségek ellenőrzésére az ének-zene tantárgyhoz kötődő 40 szóból álló szövegrész került lediktálásra, mely zeneszerzőkről, és a komolyzene pozitív hatásairól szólt. Másodlagos kutatóeszközként a 2012–2013-as tanév első és második félévében megírt magyar olvasott szövegértési feladatsort, pontosabban annak a kísérleti és a kontrollcsoportban kapott átlageredményeit használtuk fel összehasonlítási alapként.

2.3. A kutatás folyamata

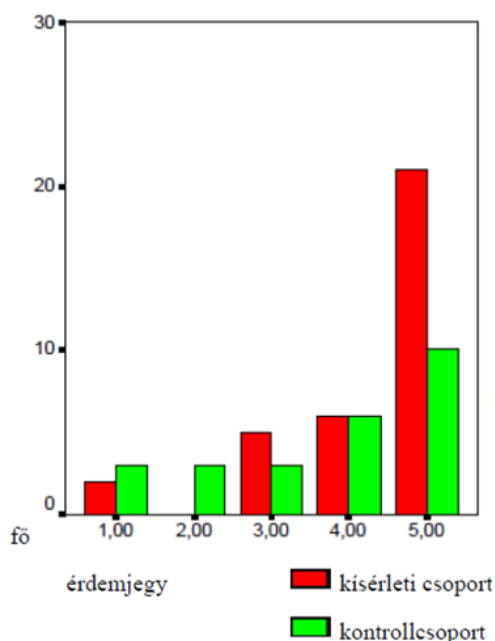
A mintavételhez használt kísérleti kompetenciateszt megírása és javítása mindkét 2. osztályban egy délelőtti, órarend szerinti 45 perces tanórán 2013 májusában történt. A kompetenciateszt eredményeinek értékelése százalékos bontásban a következő volt: 100–90%=5, 89–80%=4, 79–70%=3, 69–50%=2, 49%–0%=1. A 14 perces tollbamondás felmérése szintén egy délelőtti tanórán volt mindkét osztályban, májusban, három nappal a kísérleti kompetenciateszt megírása után. Az értékelési skála a hibaszámok alapján a következő tartományok szerint volt felosztva: 0–5 hiba (h) = 5, 6–10 h = 4, 11–16 h = 3, 17–22 h = 2, 23 < h = 1.

A kvantitatív adatok, azaz a 2012–2013-as tanév első és második félévében megírt magyar nyelvi olvasottszövegértési-kompetenciatesztek, a kísérleti kompetencia-feladatsor eredményei, illetve a tollbamondás eredményeinek feldolgozása SPSS 11.0 for Windows programmal történt. E tanulmányban a leíró statisztikai elemzések (átlag, szórás) eredményei kerülnek bemutatásra.

3. Eredmények

	N	Minimum (érdemjegy)	Maximum (érdemjegy)	Átlag (érdemjegy)	SD
Kísérleti csoport	34	1	5	4,29	1,11
Kontrollcsoport	25	1	5	3,68	1,43

2. táblázat: A kísérleti és a kontrollcsoport első magyar nyelvi szövegértési, 2. osztályos évközi eredményeinek átlaga (N=59)²



3. ábra: A kísérleti és a kontrollcsoport első magyar nyelvi szövegértési, 2. osztályos évközi eredménye ötfokú értékelési skálán (N=59)

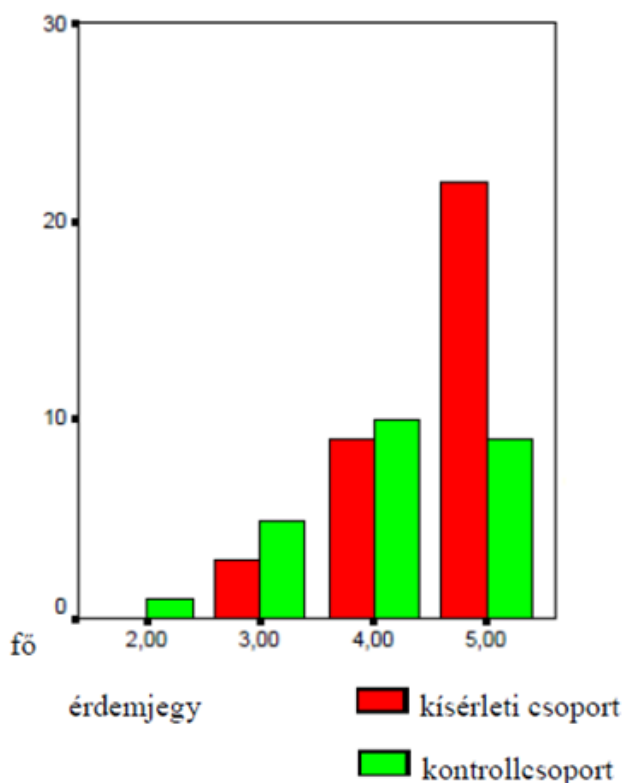
A 2. osztályban megírt első anyanyelvi kompetenciateszt értékelésénél mind a kísérleti, mind a kontrollcsoportban született elégtelen és jeles osztályzat, azonban a kísérleti csoport 4,29-es átlaga 0,61-kal jobb, mint a kontrollcsoport 3,68 értékű eredménye (2. táblázat). A 3. ábrán látható, hogy a kísérleti csoportban kevesebb elégtelen született, több a közepes, és kétszeres a jelesek aránya. A kísérleti csoportban elégséges érdemjegy nem volt, illetve mindkét csoportban azonos volt a jó érdemjegyek megoszlása.

	N	Minimum (érdemjegy)	Maximum (érdemjegy)	Átlag (érdemjegy)	SD
Kísérleti csoport	34	3	5	4,56	0,66
Kontrollcsoport	25	2	5	4,08	0,86

3. táblázat: A kísérleti és a kontrollcsoport második magyar nyelvi szövegértési, 2. osztályos évközi eredményeinek átlaga (N=59)³

² Megjegyzés: elégtelen (1), jeles (5).

³ Megjegyzés: elégtelen (1), jeles (5).

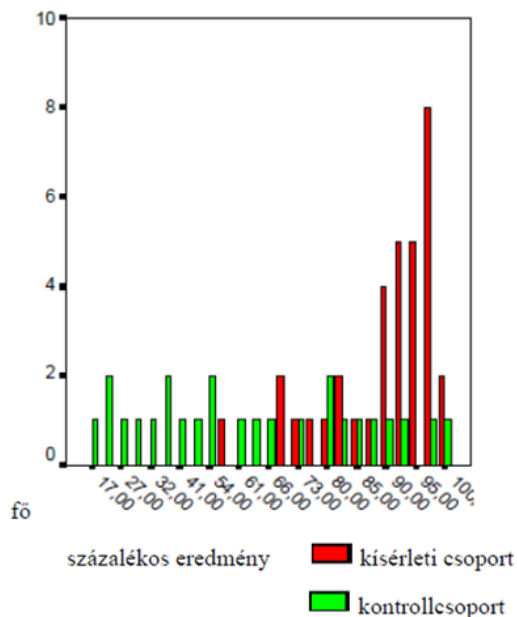


4. ábra: A kísérleti és a kontrollcsoport második magyar nyelvi szövegértési, 2. osztályos évközi eredménye (N=59)

A második évközi magyar szövegértési eredmények hasonló tendenciát mutatnak, mint az első évközi szövegértési feladatsor eredményei, azonban a két csoport összesített átlaga között kisebb (0,19) az eltérés (3. táblázat). Elégtelen nem született egyik osztályban sem, elégséges csak a kontrollcsoportban. Több érdemjegy esett a közepes és jó tartományba a kontrollcsoport esetében, valamint több, mint kétszeres a jeles osztályzatok aránya a kísérleti csoportban (4. ábra).

	N	Minimum (%)	Maximum (%)	Átlag (%)	SD
Kísérleti csoport	34	59	100	89,68	10,25
Kontrollcsoport	25	17	100	59,40	26,51

4. táblázat. A kísérleti és kontrollcsoport kísérleti kompetenciateszt-eredményeinek átlaga (N=59)

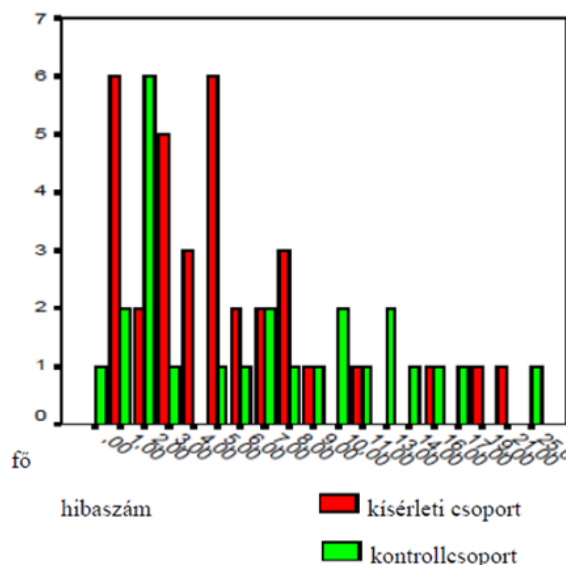


5. ábra: A kísérleti és a kontrollcsoport kísérleti magyarnyelvi-kompetenciateszt eredménye (N=59)

A 4. táblázat mutatja, hogy 30,28%-os eltérés van a két csoport százalékos eredményének átlagát illetően a kísérleti csoport javára (89,68%), és a szórás is kisebb mértékű ennél az osztálynál (SD 10.25). Az 5. ábra jelzi, hogy az 59%-os tartományig csak a kontrollcsoport eredményei jelennek meg, 90%-tól a kísérleti csoport eredményei kiugróak, és mindkét csoportban született 100%-os eredmény.

	N	Minimum (hibaszám)	Maximum (hibaszám)	Átlag (hibaszám)	SD
Kísérleti csoport	34	1	21	5,66	4,87
Kontrollcsoport	25	0	25	7,52	6,29

5. táblázat. A kísérleti és kontrollcsoport tollbamondás-eredményeinek átlaga (N=59)



6. ábra: Helyesírási hibaszámok. A kísérleti és a kontrollcsoport tollbamondásos helyesírási mérésének eredménye (N=59)

A magyar nyelvi tollbamondásos helyesírási felmérés legkevesebb hibaszáma egy volt a kísérleti csoportnál, míg a kontrollcsoportnál volt hibátlan helyesírással megírt szöveg. Azonban a kísérleti csoport maximum hibaszáma 4 hibával, valamint az átlag hibaszáma 1,86 hibával alacsonyabb volt, mint a kontrollcsoporté. Az 1–8 hibaszámú tartományban a kísérleti csoport alacsonyabb hibaszámú kiugróan jobb eredményt mutatnak a kontrollcsoport eredményeihez képest.

4. Összegzés

A gyermeküket két tanítási nyelvű programba beírató szülők egyik gyakori aggálya, hogy vajon a korai két tanítási nyelvű általános iskolai oktatás nem hat-e károsan gyermekük anyanyelvi szövegértési és helyesírási kompetenciáira. E problémafelvetés vizsgálatára készült el egy longitudinális vizsgálat első tanulmánya egy magyar–angol kéttannyelvű általános iskolában 59 másodikos kisdíák bevonásával. A speciálisan összeállított hétéves korosztálynak megfelelő kísérleti magyar szövegértési feladatsor, illetve tollbamondás eredményeinek leíró statisztikai (átlag, szórás) adatai azt jelezték, hogy a 34 tanulóból álló két tanítási nyelvű programban résztvevő 2. osztályos kísérleti csoport eredményei mind a négy felhasznált mérőeszközzel (első és második évközi magyar olvasottszövegértési-kompetenciateszt, kísérleti magyar olvasott szövegértési és helyesírási teszt) jobb eredményt mutatnak a 25 főből álló kontrollcsoport eredményeinél. Tehát e kutatás hipotézise igazolást nyert, azaz az angol-magyar két tanítási nyelvű programban tanuló 2. osztályos kisiskolás gyermekek anyanyelvi szövegértési és helyesírási készsége nem marad el a hagyományos monolingvális magyar nyelvű tanítási programban szereplő kortársaikétól, a kétnyelvű oktatás nem hat negatívan anyanyelvi kompetenciáik fejlődésére. Ez az eredmény illeszkedik *Slavin és Cheung* (2004) eredményeihez, akik azt találták, hogy a két tanítási nyelvű programok nem hatnak károsan, ellenkezőleg, általában fejlesztik az adott programban résztvevő angolnyelv-tanulók olvasási készségeit. Azok a tanulók, akik mind anyanyelvükön, mint angolul tanulnak olvasni, jobban teljesítették az olvasottszövegértési-tesztet, mint a csak angol nyelvű programban tanuló társaik. Továbbá, tanulmányunkban a résztvevő kéttannyelvű oktatási programban tanuló 2. osztályos kisdíákok szisztematikusan jobb eredményeket produkáltak a magyar nyelvi olvasottszövegértési- és helyesírási kompetenciák terén. Hangsúlyozottan ki kell emelni, hogy ezek az eredmények leíró jellegűek, a vizsgált két tanítási nyelvű általános iskola 2. évfolyamára igazak, nagyobb általánosítás nem vonható le belőlük. Fontosnak tartjuk kiemelni, hogy a kísérleti csoport jobb eredménye számos faktor összetett hatása lehet (intenzívebb tanulói motivációval rendelkező gyermekek, tankönyv, tanító, órarend stb.), melynek további vizsgálata hasznos következtetésekkel szolgálhat. E változók és azok korrelációinak feltérképezése vizsgálatunk részét képezi.

A longitudinális felmérésünk első vizsgálatának legfőbb további célja nyomon követni a most vizsgált 2. osztályos gyermekek anyanyelvi szövegértési és helyesírási kompetenciáinak fejlődését. További kutatási cél minden tanévben az újonnan belépő 1. osztályosok bevonása a vizsgálatba, és ezzel a minta növelése. A kutatási terv szerint a longitudinális vizsgálat negyedik évétől a megnövekedett mintaszám alapján általános következtetések is levonhatóak. Továbbá, a kvantitatív adatok mellett szülőktől, tanítóktól kapott kvalitatív adatok begyűjtése szükséges, hogy a statisztikai számszaki adatok mellett mélyebb, személyesebb betekintést kaphassunk a szülői és tanítói véleményekről és attitűdökről a két tanítási nyelvű általános iskolai programban résztvevő gyermekek magyar nyelvi kompetenciáinak fejlődése/fejlesztése tekintetében.

Felhasznált irodalom

- Adamikné Jászó Anna (2001): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Trezor Kiadó: Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes (2008). A helyesírási kultúra fejlesztésének régi-új technikái. *Anyanyelv-pedagógia*, **3–4**.
URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=109>. Letöltés ideje: 2013. 03. 27.
- Antalné Szabó Ágnes (2010): A magyar helyesírás vizuális rendszere. *Anyanyelv-pedagógia*, **4**.
URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=286>. Letöltés ideje: 2013. 03. 27.
- Gósy Mária (2008): A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia*, **1**.
URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25>. Letöltés ideje: 2013. 03. 27.
- Gósy Mária (2009): Gyermek anyanyelvi kompetenciájáról. *Gyógypedagógiai Szemle*, **1–2**.
URL: http://prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=24&jaid=310. Letöltés ideje: 2013. 03. 27.
- Kovács, Judit (2005): *Primary Bilingual Programmes in Hungarian Public Education: a summary*.
URL: <http://www.kettannyelvu.com/public/kovacs,%20judit%20-%20primary%20bilingual%20programmes%20in%20hungary%20-%20a%20summary.doc>. Letöltés ideje: 2013. 03. 21.
- Kovács Judit (2006): *Magyar-angol kéttannyelvű általános iskolai programok közoktatásunkban*. Eötvös József Könyvkiadó: Budapest.
- Kovács Judit (2009): Könyvszemle: *Vámos Ágnes: A kéttannyelvű oktatás tannyelv-politikai problémátörténete és jelenkora. Modern Nyelvoktatás*, **15**. 1–2., 100–103.
- Kovács Judit (2011): *A hazai korai kétnyelvű/kéttannyelvű programok kutatóműhelye*.
URL: <http://www.tofk.elte.hu/kutatokozpont/node/50>. Letöltés ideje: 2013. 03. 23.
- Kovácsné Sipos Márta (2006): *A tanulás fortélyai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lackó Mária (2008): Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás. *Új Pedagógiai Szemle*, **58**. 1–2.
URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00120/2008-01-ta-Laczko-Anyanyelvi.html>. Letöltés ideje: 2013. 03. 25.
- Márkus Éva (2008): Az iskolai nyelvoktatás hatékonyságának vizsgálata a magyarországi német nemzetiség iskoláiban. *Modern Nyelvoktatás*, **15**. 1–2., 85–108.
- N. Császi Ildikó (2009): Szövegértést fejlesztő gyakorlatok az anyanyelvi kommunikáció kulcskompetencia fejlesztéséhez. *Anyanyelv-pedagógia*, **3**.
URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=197>
- Slavin, R. E. és Cheung, A. (2004): How Do English Language Learners Learn to Read?. *What Research Says About Reading*, **61**. 6., 52–57.
URL: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el200403_slavin.pdf. Letöltés ideje: 2015.12.23.
- Trentinné Benkő Éva (2009): Az „ideális” kéttannyelvű tanár – ahogy a pedagógusok látják. In: Kovács Judit és Márkus Éva (szerk.), *Kéttannyelvűség – Pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 143–158.
- Trentinné Benkő Éva (2013): Kétnyelvi pedagógusképzésben részt vevő hallgatók nézeteinek megjelenése kreatív vizuális alkotásaikban. *Gyermeknevelés*, **1**. 1. sz., 73–105.

A Manó-Világ Kétnyelvű Óvodai és Iskolai Program alkalmazása a magyar közoktatás keretein belül

Horváth Mónika – Erdélyi Nóra

XIII. kerületi Pitypang Tagóvoda

A Manó-világ Kétnyelvű Óvodai Program önkormányzati fenntartású óvodákkal együttműködve nyújt lehetőséget 3–7 év közötti gyermekeknek az angol nyelv korai nyelvelsajátítására. A kétnyelvű óvodai program a helyi pedagógiai programba illeszkedik, melyet angol anyanyelvi pedagógusok magyar óvodapedagógusok irányításával valósítanak meg. Célunk nem a nyelvoktatás, hanem a kétnyelvű környezet megteremtése. A tanulmányban röviden bemutatjuk a programot, összefoglaljuk a módszertani elemeket, valamint szólnak az eddigi tapasztalatainkról és az elért eredményekről.

Kulcsszavak: óvoda, nyelvelsajátítás, innovatív módszerek, tevékenységközpontú környezet, angol anyanyelvi környezet

A XIII. kerületi Pitypang Tagóvodában 2011 szeptemberében indítottuk el a *Manó-Világ Kétnyelvű Óvodai Nevelési Programot* a Manó-Világ Kft.-vel együtt. Az együttműködés az önkormányzati óvodával lehetőséget biztosít a kerületben élő családok gyermekeinek a korai kétnyelvűség hatékony megalapozására. Az óvoda kétnyelvű része felmerő rendszerben, egyenletesen bővülve jelenleg már hét csoporttal működik, összesen 175 gyermek részvételével. A magyar pedagógiai programmal összehangolva, az angol anyanyelvi pedagógusok a magyar óvodapedagógusokkal közösen valósítják meg a kétnyelvű programot. Jelenleg hét angol anyanyelvi pedagógus dolgozik a kétnyelvű csoportokban.

A programban részt vevő pedagógusok

Programunk egyik erősségének a benne dolgozó pedagógusok személyét érezzük. A legmeghatározóbb pont a pedagógusok kiválasztása, mely több fordulón keresztül történik. Alapelvárásunk a pedagógiai végzettség, előtanulmányok ebben a témakörben. Előnyben részesítjük a művészeti területeken megszerzett ismeretekkel rendelkező kollégákat (hangszertudás, képzőművészet, drámapedagógia).

A jelentkező pedagógusoknak spontán szituációs helyzetekben kell bizonyítaniuk rátermettségüket, melynek során a gyermekekkel és a magyar pedagógusokkal való kapcsolatfelvételt, a kreativitást, az önállóságot kiemelten figyeljük meg. Szívesen foglalkoztatunk férfi pedagógusokat, mivel úgy gondoljuk, hogy a magyar óvodapedagógus szakma nagyon elnőiesedett, és fontos lenne a gyermekek környezetében mindkét nem képviselőjének a jelenléte.

Minden nevelési év megkezdése előtt kétnapos tréninget tartunk, melyben mind a magyar, mind pedig az angol pedagógusok ismereteket szerezhetnek a kétnyelvű program alapjairól, működéséről, a csapatmunka fontosságáról és a tevékenységi körök projektjeinek kétnyelvű feldolgozási lehetőségeiről. Kiemelt fontosságúnak tartjuk, hogy a kétnapos tréningen gyakorlati képzés valósuljon meg.

A Manó-Világ Kétnyelvű Óvodai Nevelési Program

A “Manó-Világ” Kétnyelvű Óvodai Nevelési Program egy újszerű, hatékonyabb módszert alkalmaz az óvodáskorú gyermekek nyelvi fejlesztésére, mint a megszokott órakerethez kötött oktatási forma. Az általunk kidolgozott kétnyelvű fejlesztési modell lehetőséget biztosít arra, hogy az óvodai foglalkozások és tevékenységek két nyelven folyjanak, melyben a nyelvi program teljes mértékben a magyar Óvodai nevelés országos alapprogramjára¹ épül, továbbá lehetőséget nyújt a kulturális identitástudat fejlesztésére is. Fontos része a programnak a célnyelvi, ebben az esetben az angolszász kultúra megismertetése. A hagyományokat, szokásokat, kulturális értékeket azonban nem csak megismertetni kell, hanem fontos, hogy élővé tegyük az óvodások szintjén.

Az óvodai tananyagunk szervesen összekapcsolódik a magyar óvodapedagógiai elvekkel, illetve az Óvodai nevelés országos alapprogramjában meghatározott tevékenységi körökkel. Éves projekttema alapján kéthetes projekteket dolgoznak ki a pedagógusok, meghatározott szempontok alapján. Az óvodai témákhoz egyedi témákat is kapcsolunk – magyarországi és angolszász országok földrajzi és kulturális ismereteinek alapjai –, amelyek a gyermekek interkulturális ismereteit is fejlesztik.

Az óvodai programunk célja a kétnyelvűség megalapozása, az idegen nyelv megszerettetése, a mindennapi óvodai életben használt alapszókincs és beszédpanelek megismertetése, megteremtve ezzel a későbbi kétnyelvű iskolai oktatás alapjait. Munkánkat akkor tekintjük sikeresnek, ha a gyermekeket három év alatt olyan angol nyelvi szintre eljuttatjuk, hogy megértik a hétköznapi szituációkban a célnyelven elhangzó nem túl bonyolult mondatokat, ismerik az óvodában használatos alapszókincset, melynek egy részét használni is tudják. Valamint az óvodáskor végére képesek az egyszerűbb kérdésekre a célnyelven rövid tömondatokban válaszolni.

A kisgyermekkorú nyelvfejlesztés során nem a tudatos nyelvhasználatot, a nyelvi szabályok használatát magában foglaló ’nyelvoktatást’ alkalmazzuk, hanem a spontán, az anyanyelvi elsajátításhoz hasonló tanulási folyamatot. Így célunk, hogy az óvodások életformaként tapasztalják meg az angol nyelvet. Minden kétnyelvű óvodai csoportban délelőttönként 8–13 óráig egy angol anyanyelvű pedagógus kizárólag angol nyelven kommunikál a gyermekekkel, és nevelő-oktató munkát végez a magyar óvodapedagógusok jelenlétében és szakmai irányítása mellett.



1. kép: Kötetlen játéktevékenység az angol pedagógussal

¹ http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200363.KOR

Az angol anyanyelvű nevelő délelőtti tevékenységei

1. Bekapcsolódik a játékba, ezzel kihasználva a játékban rejlő lehetőségeket, mely lehetőséget biztosít az egyéni és kiscsoportos fejlesztésre, továbbá a nyelvi fejlettségi szint folyamatos felmérésére.
2. Részt vesz a gondozási tevékenységekben (étkezés, mosdóhasználat, öltözködés), amely alkalmat teremt a napi élethez kapcsolódó szavak, kifejezések spontán beépüléséhez.
3. A közösen megtervezett, szervezett foglalkozásokon a magyar pedagógussal összehangoltan közvetíti angol nyelven az ismereteket a gyermekek felé. A munkaformák, a témák meghatározása a magyar óvodapedagógusok feladata, azonban ezek megvalósítása és összehangolt 'prezentálása' két nyelven együttes feladat.

Összefoglalva, ezekben a csoportokban a kommunikáció naponta több órán keresztül a célnyelven is történik. A Helyi Nevelési Program megvalósulásáért a magyar óvodapedagógusok felelősek, azonban a magyar és angol pedagógusok összehangolt munkája létfontosságú a program sikeréhez.

Tapasztalataink és eredményeink

Az elmúlt három év tapasztalatai azt mutatják, hogy a gyermekek könnyedén elfogadják a kétnyelvű környezetet. Nem okoz problémát számukra a pozitív érzelmi kapcsolat kialakítása az angol anyanyelvű pedagógussal. A korai nyelvsajátítás során, illetve az idegen nyelvi közeg hatására a gyermekek nyitottabbá válnak, gazdagabb metakommunikációs eszköztárral rendelkeznek, gondolkodásukra a kreativitás, a logikai összefüggések gyors felismerése jellemző. A szülők pozitív visszajelzései alátámasztják az általunk megfigyelt pozitív hangsúlyú változásokat.

Szakmai körökben is megmutattuk egyedi, a magyar óvodapedagógia értékeire épülő programunkat, mely hamar kiemelt figyelmet kapott. Az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszékének *angol-magyar kétnyelvű óvodai gyakorlóhelye* lettünk, részt vettünk több szakmai konferencián, csatlakoztunk a *Boys and Girls Club of America* programhoz, és a Tempus Közalapítvány *Európai Nyelvi Díjának 2014* döntősei között tudhatjuk magunkat.

2013 szeptemberétől nagy örömünkre a program folytatását a Csata utcai Általános Iskolával együttműködve valósítjuk meg, ott megalakítva nyelvi klubunkat: *Boys and Girls Activity Center of Hungary* néven. Európában elsőként kaptuk meg a jogot, hogy az Amerikai Boys and Girls Club of America programját is beépítsük a saját programunkba. Az iskolai program célja az első négy évben az idegen nyelvi közeg megteremtése (beszédközpontú nyelvoktatás), ezért a napközis időben a kommunikáció a házi feladat megírásának kivételével kizárólag angol nyelven folyik, angol anyanyelvű tanárok vezetésével.



2. kép: Columbus Day

Így a gyermekek észrevétlenül, játékos formában, tevékenységeken keresztül, azonban mégis témaspecifikusan sajátítják el a nyelvet, illetve a már elsajátított ismeretekre építkeznek. Az írás, olvasás bevezetése kizárólag 3. osztálytól kezdődik. 2014 szeptemberében már két 25 fős első osztály indult az „Angol Napközi” programunkban.

Az amerikai Boys and Girls Club of Americával közös kooperáció keretében Európában mi képviseljük programjukat és felhasználhatjuk az általuk kidolgozott tematikákat. Meghívtak bennünket, hogy prezentáljunk az éves nemzetközi konferenciájukon San Franciscóban 2014. április 29. és május 3. között, és emellett egy személyes szakmai megbeszélésre is adtak lehetőséget, amelyben az óvodai és napközi programunkat is bemutathattuk.

A konferencián személyes szakmai konzultáción vettünk részt Glenn Permuy a Nemzetközi kapcsolatok vezetőjével és Tim Blaylockkal, aki 23 klubot vezet az Egyesült Államokban. Ünnepélyes keretek között nyitották meg a konferenciát, melyen 2000 fő vett részt San Francisco Hilton szállodájában. A nemzetközi csoportban az alábbi országok mellett sorakoztunk fel: Bahama, Botswana, Kanada, Columbia, Kongó, Ghána, Guatemala, Libéria, Nagy-Britannia, Mexikó, Dél-Afrika és Uruguay.



3. kép: Glenn Permuy, Erdélyi Nóra, Horváth Mónika, Mark Lakeman (San Francisco, 2014)

A konferencia során megismertük ezen országok klubjainak működését, illetve közös beszélgetéseken vettünk részt, ahol munkánkat bemutathattuk egymásnak. Ezen kívül a Boys and Girls Club of America vezetői külön előadásokon mutatták be klubjuk működését, illetve szakmai programokon keresztül kaptunk biztonságtechnikai, marketing-, szervezettefejlesztési, csapatépítési és szponzorációs lehetőségeikről ismereteket. Lehetőségünk volt egy buszos kirándulás keretében két klubjukat is meglátogatni, ahol a klubok vezetői, diákjai számoltak be a klubok működéséről, tapasztalataikról. A konferencia ideje alatt lehetőségünk volt egy szakmai kiállításon részt venni, ahol pedagógiai módszerekről, játékeszközökről és az ehhez kapcsolódó informatikai újításokról kaphattunk ízelítőt.

Az ötnapos konferencia alatt kitüntetett figyelemben részesültünk, nagy érdeklődés övezte a bemutatónkat és az általunk végzett munkát, módszereinket. Büszkeséggel töltött el bennünket, hogy bemutathattuk Budapest XIII. kerületének két intézményét és képviselhettük az ott dolgozó kollégáinkat. Nagy örömünkre Glenn Permuy, a Nemzetközi kapcsolatok vezetője 2015 februárjában személyesen meglátogatta intézményeinket. Lehetőségünk nyílt bemutatni a XIII. kerület Egyesített Óvoda

intézményeit és a Csata Utcai Általános Iskola „Angol Napközi” Programját amerikai vendégünknek.

Hisszük, hogy a nyelvtanulás a korai szakaszban akkor lehet igazán sikeres, ha az általános fejlesztés részét képezi, ezért nyelvi programunk a gyermek egész személyiségét fejleszti. A leghatékonyabb nyelvoktatás gyermekkorban a nyelvelsajátítás, amely – esetünkben – angol, illetve kétnyelvű környezet biztosításával érhető el.

Dióhéjban a Montessori-pedagógiáról a korai kétnyelvű nevelés tükrében

Hierholcz Tünde – Molnár Andrea

Montessori Mária Kétnyelvű Óvoda és Bölcsőde, Budapest

Miért fontos és hasznos az idegen nyelvvél való ismerkedés az óvodás korosztálynál? Hogyan? Mikor? Anyanyelvi módszerrel, illetve Montessori-eszközökkel. A Mi Ovinkban a gyermekek vegyes életkorban való fejlesztése a Montessori-pedagógiában a következőterületeken történik: 1. Mindennapi élet gyakorlatai, 2. Érzékelés-fejlesztés, 3. Matematikai nevelés, 4. Kozmikus ismeretek, 5. Mozgás, zene, művészet, 6. Anyanyelvi és idegen nyelvi nevelés. A nyelvi nevelés egyik lehetősége a Montessori-módszer szerint: Háromfázisú lecke bemutatásával, Montessori elvei alapján készített eszközök segítségével.

Kulcsszavak: L2-elsajátítás, koragyermekkori másodnyelv-elsajátítás, Montessori-módszer, A Mi Ovink, koraiangol-oktatás

1. Napi rutin a Montessori Mária Kétnyelvű Óvoda és Bölcsődében

Intézményünkben 2002 óta a 3–7 éves korosztály számára, 2007 óta pedig a 2–7 éves korú gyermekek számára folyik kétnyelvű nevelés Montessori-módszerrel. Mindezt a csoportban magyarul és angolul nevelő pedagógusok biztosítják a nevelési év minden napján. Az angol nyelvi nevelés egyrészt anyanyelvi módszerekkel, másrészt a Montessori-eszközök és szemléletmód segítségével történik.

Egész nap folyamán a gyermekek párhuzamosan két nyelvet hallhatnak: reggelizés, reggeli egyéni fejlesztés, kézműves tevékenységek, a feldolgozott Montessori-területhez kapcsolódó körfoglalkozások során, az udvari játék, az ebéd és pihenés ideje alatt, valamint ez folytatódik uzsonna időben és a délutáni játék során is.

A tehetséggondozó műhelyünkben az 5–6 éves gyerekek az iskolát megelőző évükben átmenetként, felkészítésként külön foglalkozások keretében, kis csoportban dolgoznak a csak angolul nevelő Montessori-pedagógussal. Itt lehetőség nyílik a beszélt nyelv további fejlesztésére, s az angol írott nyelvbe való bevezetésre a Montessori-angolos nyelvi eszközök segítségével.

2. A gyermeki fejlődés fontos elemei

2.1. Az abszorbeáló lélek és az érzékeny periódusok

Montessori Mária a gyermek életének első hat évét tartotta a legmeghatározóbb szakasznak. Ekkor beszélhetünk az abszorbeáló lélek fogalmáról: a gyermek fejlődése érdekében abszorbeálja a külvilágot, s az őt érintő információkat. Azokat megkérdőjelezés nélkül befogadja, magába szívja úgy, ahogy érzékeli. Különös tekintettel igaz ez a kultúrára, szokásokra, az anyanyelvre, illetve a hallott idegen nyelvre. Montessori azt is kiemeli, hogy a gyermekek ebben az időszakban érzékeny periódusokon mennek keresztül, amikor is különösen fogékonyak bizonyos információkra, tevékenységekre. A mozgás fejlődése mellett kiemelten fontos a nyelvi fejlődés is.

2.2. A pedagógus által előkészített környezet

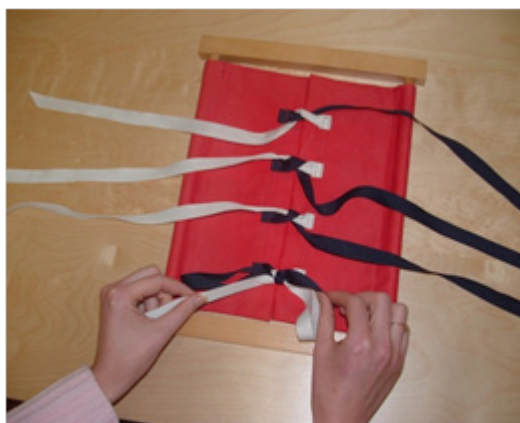
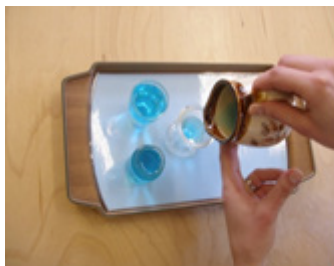
Montessori kiemelte az előkészített környezet fontosságát. Ez jelenti egyrészt az eszközök előkészítését: egyszerűtől a bonyolult, konkrétól az absztrakt felé. A pedagógus, ismerve a Montessori-eszközök tárházát, illetve a módszertanát, a gyermeket megfigyelve, az ő igényeit, szükségleteit, érdeklődését követi. Ezen túlmenően biztosítja ebben a környezetben a gyermek szabadságát: szabad mozgás, szabad játék-választás, beleértve a kérdezés, hibázás és felfedezések szabadságát egyaránt. Egy ilyen támogató közeg lehetővé teszi az ismeretek fogékony elsajátítását, beleértve a nyelvi kompetenciák fejlődését is.

Az előkészített környezet részeként fontos kiemelnünk a vegyes korcsoportok jelentőségét, hiszen a gyermekek egymást is segítik, támogatják egy ilyen közegben. Emellett a nyelvhasználat különböző, korosztályoknak megfelelő sajátosságaival is találkozhatnak.

3. A Montessori-nevelés területei magyar és angol nyelven

3.1. A mindennapi élet gyakorlatai

A „Segítségem, hogy magam csinálhassam” elv alapján a gyermekek önállóságát támogatjuk. Így megtanulhatnak magukról, illetve a környezetükről gondoskodni, miközben fejlesztik szem-kéz koordinációjukat, kéz- és ujj-ügyességüket, közvetve felkészítve a kezüket az írás tevékenységére is. Emellett fejlődik a szókincsük is mindkét nyelven. Ide tartoznak a teljesség igénye nélkül: öntés, csavarozás, csipeszhasználat, seprés, masnikötés.



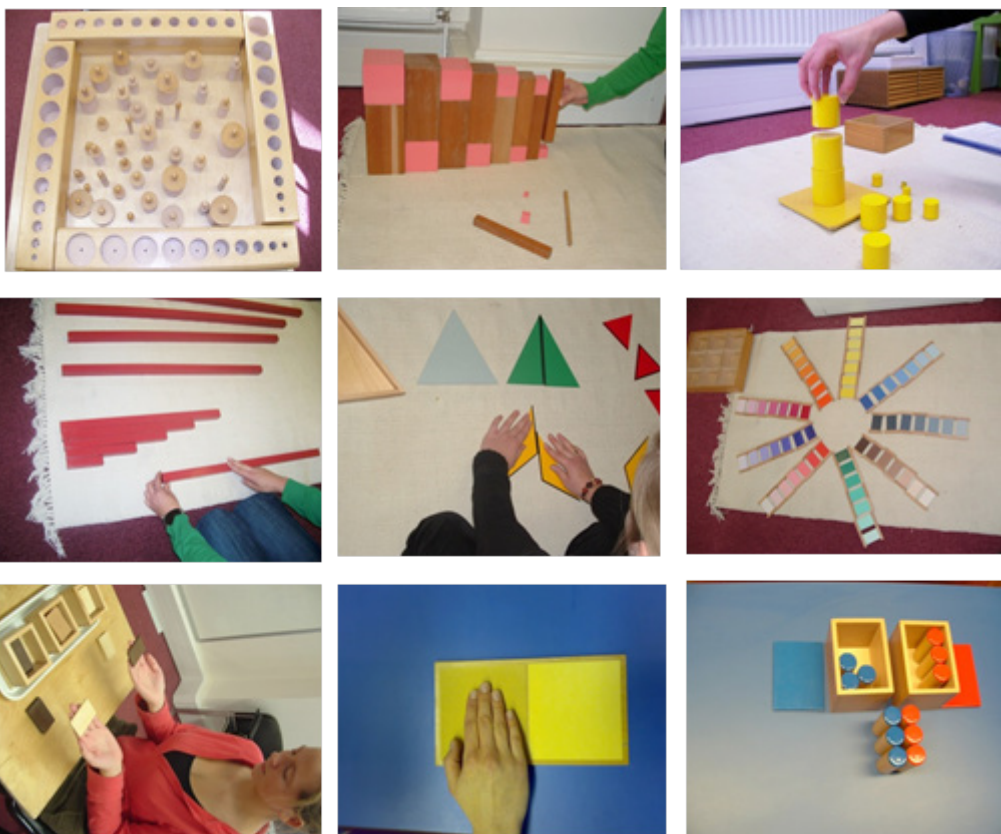
1–5. kép: A mindennapi élet gyakorlatai: öntés, csavarozás, csipeszhasználat, seprés, öltöztető keretek

Az érzékelésfejlesztés gyakorlatai

A gyermekek életük első éveiben elsősorban az érzékszerveiken keresztül fedezik fel és ismerik meg a világot: látás, tapintás, hallás, szaglás, ízlelés útján. A Montessori-eszközök segítenek az érzékszervek világában eligazodni, s ezáltal az intellektus későbbi fejlődését megalapozni. Itt ismét lehetőség nyílik a szókincs nagymértékű bővítésére mindkét nyelven: elsősorban különböző melléknevek kerülnek megismerésre, amelyek leírják a bennünket körülvevő világot.

Néhány eszköz az érzékelésfejlesztés világából:

- a magasságot, szélességet, mélységet bemutató hengerek, barna lépcsők és a rózsaszín torony, a kiegészítő hengerek (nagy, kicsi, kisebb stb.), a hosszúságot bemutató piros rudak (rövid, hosszú, hosszabb),
- a háromszögek világába bevezető dobozok,
- a színek árnyalatait bemutató színdoboz (világos, világosabb, sötét stb.),
- a súlylapok (könnyű, nehéz, könnyebb, nehezebb), az érintő táblák (sima, érdes stb.),
- illetve a hangdobozok (hangos, halk, hangosabb, halkabb stb.).



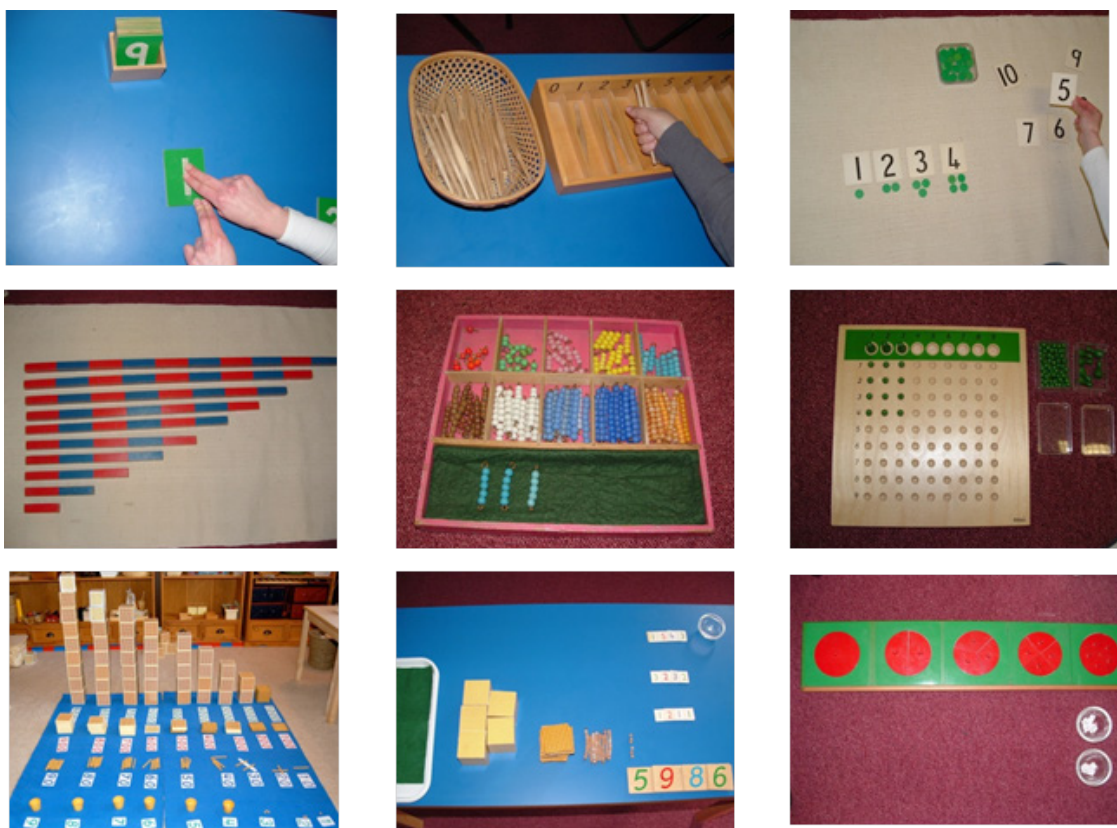
6–14. kép: Az érzékelésfejlesztés gyakorlatai: hengerek, barna hasáb és rózsaszín torony, színes hengerek, piros rudak, konstruktív háromszögek, színdoboz, súlylapok, érintő táblák, hangdobozok

3.2. A matematikai gondolkodás fejlesztése

Az alkalmazott alapelvek és matematikai eszközök alapvetően a matematika (sorozat, rend, pontosság és precizitás) megértését teszik lehetővé: a gyermekek számára vonzó és érdekes eszközökön keresztül, melyek az egyszerűtől a bonyolult, ismerttől az ismeretlen, konkrétól az elvont felé haladnak, cselekvéses tanulás segítségével, érzékszerveket bevonva, kezekkel való megtapasztalás által.

Néhány eszközt említve, így ismerkednek meg a gyerekek játékosan a matematikával:

- A 0–10 fogalmával, beleértve a számképeket és mennyiségeket is a dörzspapír-számok, orsók, számrudak és -kártyák, számok és korongok segítségével.
- Matematikai műveletekkel: színes gyöngyök összeadáshoz, kivonáshoz, szorzáshoz, összeadástábla, kivonástábla, szorzótábla, osztótábla segítségével.
- Bevezetjük őket a tízes számrendszerbe (1000, 100, 10, 1), ahol nagy lelkesedéssel kalandoznak az ezresek birodalmában.
- Emellett a nagyok a törtekkel is ismerkedhetnek játékos formában.



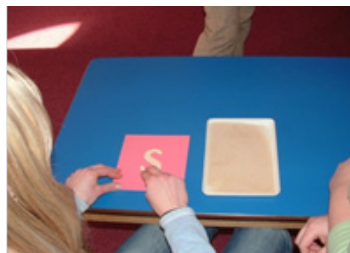
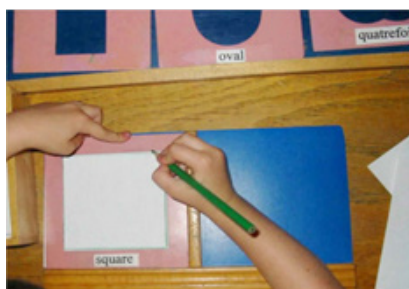
15–23. kép: Matematikai gyakorlatok: dörzspapírszámok, orsók, számok és korongok, nagy számrudak, szorzógyöngyök, szorzótábla, helyiértékes összeadás nagy számokkal, törtek

3.3. Az anyanyelvi fejlődés

A korábban bemutatott Montessori-eszközök használata közben fejlődik a gyermekek kommunikációs készsége, s emellett közvetlenül az írásra, olvasásra is felkészültté válhatnak (például szem-kéz koordináció, jobbról-balra haladás, fentről-lefele haladás stb.). Az anyanyelvi eszközök használata során közvetlenül is fejlődik a gyermekek beszéd-, írás- és olvasási készsége. Mindez nagymértékben megalapozza mind a beszélt, mind pedig az írott idegen nyelv ismereteinek további fejlődését, illetve fejlesztési lehetőségeit is. Ezt majd a későbbiekben az angol nyelvi nevelésnél kiemelten is láthatjuk.

Az eszközökből néhányat kiválasztva:

- Ki kell emelnünk az írás-előkészítő sablonokat, melyek a gyerekek kezeit, ujjait ügyesítik meg, készítik fel az írásra.
- A dörzspapírbetűk segítenek a betűkép rögzítésében, automatikussá válásában.
- A kimart betűk segítségével pedig ki tudnak rakni szavakat a gyerekek.



24–27. kép: Nyelvi eszközök: írás-előkészítő sablonok, dörzspapír betűkre variációk, kimart betűk

3.4. A kozmikus nevelés

A világról szerzett tudás által növekszik a tisztelet, a felelősségvállalás, a szeretet, a gondoskodás egymás, a többi élőlény és a Föld iránt. A kozmikus nevelés célja a kozmikus terv megértése (együtt tudunk csak létezni), a kíváncsiság és érdeklődés felkeltése a világ dolgai iránt, a képzelet, a kommunikáció fejlesztése és felkészülés a későbbi tanulmányokra. A gyermekek számára nagyon érdekes és fontos területeken (állat- és növényvilág, bolygók, kontinensek, emberek és kultúrák stb.) fejlődhet a szókincsük mindkét nyelven. A kozmikus nevelés területei: botanika, zoológia, geológia, kísérletek és az idő bevezetése.

Néhány eszköz:

- életfolyamat-kártyák (például a béka, a katica fejlődése stb.),
- bolygók (föld, víz, levegő), kontinenstérképek, vízi és szárazföldi formák,
- ismeretek a Föld kialakulásáról,
- az óra bevezetése a gyermek egy napján keresztül.



28–34. kép: Kozmikus nevelés: a béka élete, a katicabogár életciklusa, víz-szárazföld és kontinens-földgömb, a kontinensek neve, vízi és szárazföldi formák, a Föld kialakulása, egy gyermek napja

3.5. Művészeti, zenei és mozgásra nevelés

Célunk, hogy a gyermekek – a nap bármely szakaszában, bármely témának megfelelően – a kreativitást élvezetes módon tapasztalhassák meg, mindkét nyelven egyaránt. Minden évben két alkalommal, a karácsonyi (például bemutattuk, hogyan ünnepelnek a gyerekek a világ különböző részein) és az évzáró ünnepség (például különböző földrészekről, különböző nemzetek szokásainak megjelenítése) keretein belül – a gyerekekkel közösen, az ő érdeklődési területüknek megfelelően –, feldolgozunk egy-egy témát színpadi előadás formájában (például a kontinensek élővilága, az állatok fejlődése).

Néhány példa a művészeti, zenei és mozgásra nevelés területéről:

- Kézművesség: vágás, gyurma, ujjal festés, kréta, agyag, kollázs stb.
- Ének-zene: ritmus, tempó, egyenletes lüktetés, hangszerek, dalok és mondókák stb.
- Mozgás: nagymozgás, finommotorika, szenzotorna, szabad és strukturált mozgás lehetőségei stb.
- Dráma: történetek, mesék, dalok, projektek, előadások stb.



35–38. kép: A kozmikus nevelés színpadon megjelenítve: kontinensek világa

4. Az angol–magyar kétnyelvű nevelésen belül az angol nyelv fejlesztése

A két nyelven való nevelést már bölcsődei korban megkezdjük, s ez folytatódik az óvoda keretein belül is. Az angol nyelvi nevelés – elsősorban a beszélt nyelv elsajátítására irányultan – a korábban bemutatott Montessori-eszközök segítségével történik. Az írott nyelv elsajátításához, illetve a nyelvtani szerkezetek ismeretéhez pedig az angol nyelvi Montessori-eszközök nyújtanak segítséget.

Nyelvi nevelésünk a kéttanáros modellre épül. Az angolul és a magyarul nevelő pedagógus egymás munkáját kölcsönösen támogatja. A célnyelvi nevelésünkben a Montessori-módszer és -eszközkészlet mellett folyamatosan támaszkodunk a magyar óvodapedagógia anyanyelvi nevelésében alkalmazott módszereire, figyelembe véve a második nyelv értésének esetlegesen alacsonyabb fokát. A napi nevelés folyamatában folyamatosan részt vesz az angolul nevelő pedagógus is, a komplexebb magyarázatot kívánó nevelési helyzeteket a magyarul nevelő óvodapedagógus kezeli, az egyszerűbb, érthetőbb szituációkat az angol nyelven nevelő oldja meg. A gyermekeket a dajkanyelv segítségével javítjuk ki:

Gyermek: „*He house there.*” (Ő ház ott.)

Pedagógus: „*I see: His house is there.*” (Ó értem, az ő háza ott van.)

A nyelvi fejlesztéshez használt technikák: dalok, versek, mondókák, történetek, történet-kártyák, dráma, szituációs helyzetek (szókincs kontextusban), könyvek, számítógépes játékok. Külön kiemelni a szókincsbővítés módszerét, melynek kidolgozása Montessori nevéhez kapcsolódik: a három fázisú lecke (tárgyak/kártyák). Ezzel a módszerrel egyszerre 2–4 új szót tudunk bevezetni a gyermek számára anyanyelven, illetve idegen nyelven egyaránt.

Az első lépcsőben izoláltan megnevezünk egy tárgyat/képet: „*This is a triangle.*” „*This is a square.*” „*This is a rectangle.*”¹ Ezeket felváltva ismétljük párszor. A második

¹ Ez egy háromszög. Ez egy négyzet. Ez egy téglalap.

lépcsőben mind a három tárgy/kép a gyermek előtt helyezkedik el. Ebben a szakaszban történik meg a bevéődés a tárgyak/képek felismerésére, illetve a szókincs ismétlése által. „*Put the triangle on your right knee.*”² A harmadik szakaszban ismét izolálva mutatjuk be a tárgyakat/képeket, de most a következő kérdést tesszük fel: „*What is this one?*”³ Végül pedig összefoglaljuk, hogy mi mindent tanult a gyermek, s felhívjuk a figyelmét a környezetében ennek a szókincsnek a megjelenésére. „*You have learned the names of the triangle, square and the rectangle. Can you see a rectangle on the wall?*”⁴ etc.

Természetesen az sem probléma, ha egy-egy alkalommal csak a második lépésig jutunk, azt nyugodtan ismételhetjük majd a következő nap, akár az elejétől is. A lényeg, hogy mindig a gyermeket figyeljük, s az ő igényei alapján tervezzük a tevékenységeket. Fontos továbbá megemlítenünk az ismétlés és a pedagógus személyiségének, illetve szókincsének jelentőségét is.

Felmerülhet a kérdés, hogy hova juthatunk el a háromtól hatéves korig terjedő időszakban a két nyelven való nevelés ilyen, óvodai formájában.

- *Megértésben*: szituációk, kulcsszóstratégia, gyakran hallott utasítások, egyszerűtől az összetett mondatok megértéséig, nagy passzív szókincsig.
- *Beszédben*: egyszavas válaszoktól – a rutin mondatokon keresztül – az önálló rövid mondatok használatán át, egészen a helyes nyelvtani szerkezetek (6 éves kor) alkalmazásáig.
- *Írás, olvasás területén*: fonetikus szavak mellett nyelvtani szabályok is bevezetésre kerülhetnek játékos formában.

4.1. Az angol nyelven való írás fejlesztése

A Montessori módszer alapján és a tapasztalataink is ezt mutatják, érdemes az írást az olvasás előtt bevezetni, amennyiben 5 éves kor alatti gyerekekkel ismertetjük meg a betűket. A mozgás és a nyomhagyás öröme erős motivációval bír. A betűk és az általuk jelképező hangok megismerését szolgálják a dörzspapír-betűk.

4.1.1. Közvetett fejlesztés

Egyrészt példamutatással tudjuk felkészíteni a gyerekeket (például üzenetet hagyunk egymásnak egy játék keretein belül, képeslapot küldünk egy beteg kisgyereknek stb.). Másrészt a már említett Montessori-területek eszközeinek használata során felkészülnek a gyerekek a balról jobbra, fentről lefele irányok használatára, valamint fejlődik a szem-kéz koordinációjuk, ami elengedhetetlen az íráshoz.

4.1.2. Közvetlen fejlesztés

A fonetikus szavak írását irányítottan az angol nyelvi Montessori-eszközök használatával vezetjük be. Fontos figyelembe vennünk, hogy az írás egyrészt a motorikus képességekből (betűk formázása), másrészt az intellektus munkájából áll (szavak leképezése).

Az írást segítő eszközök közül néhány:

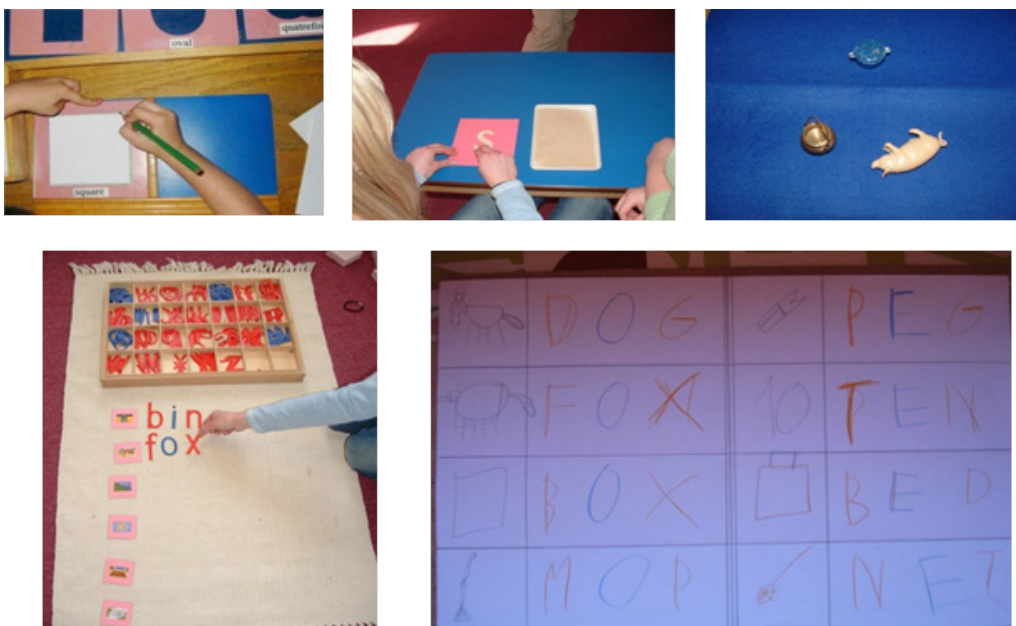
- Írás-előkészítő sablonok, melyek a kéz ügyesítését segítik elő.
- Dörzspapír-betűk, melyek a betűk formázását tanítják.

² Tedd a háromszöget a jobb térdedre.

³ Mi ez?

⁴ Megismerted a háromszöget, négyzetet és a téglalapot. Látsz a falon téglalap formát?

- „I spy” -játékhoz tárgyak, melyekkel a kezdő, a közbülső és az utolsó hangok „meghallását” gyakorolhatják a gyerekek. „I spy with my little eyes, something beginning with p. Pig? Pot? Pan? I spy with my little eyes, something ending with „t”. It is a pot. or I spy with my little eyes something with „i” sound in the middle.”⁵
- A mozgatható ABC, mely az intellektust fejleszti: tárgyak, majd képek mellé kirakják a szóképeket.
- S végül, mikor már képesek egyedülálló betűket leírni, illetve a szóképeket kirakni, akkor hirtelen azon veszik észre magukat, hogy nehézség nélkül le tudnak írni szavakat.



39–43. kép: Írás-előkészítő sablonok, dörzspapírbetűk, „I spy”-játék, nagy mozgatható ABC és a kimart betűk, szavak kirakása a nagy mozgatható ABC-vel

4.2. Az angol nyelven való olvasás bevezetése

4.2.1. Közvetett fejlesztés

A példamutatás szerepét itt is hangsúlyoznánk (például *”Let’s read what we will have for lunch today!”*⁶ stb.). Fontos, hogy a gyermekek lássák, hogy különböző céllal olvashatunk: információszerzés, szórakozás stb. A gyermekekkel el szoktunk menni az ovis könyvtárba, s együtt kölcsönzünk ki könyveket. Ennek dokumentálása persze az írásra is példamutatást ad. Emellett a berendezési tárgyak, eszközök mind magyarul, mind pedig angolul szóképekkel vannak ellátva a csoportszobában. Fontos azt is, hogy a gyermekek nevét használjuk – fürdőszobában, szekrényükön, rajzaikon stb. – jelek helyett.

4.2.2. Közvetlen fejlesztés

A teljes Montessori-eszközkészletre jellemző, hogy meghatározza a tanítás lépéseit is. Így nem csupán a gyerekek számára nyújt segítséget a különböző képességek fejlődésében,

⁵ Látok valamit, ami „p” hanggal kezdődik. Pipa? Pap? Papír? Látok valamit, ami „t” hanggal végződik. Kút? Tat? Tét? Látok valamit, amiben a szó közepében van „e” hang. Meggy?

⁶ Lássuk csak, mi is lesz ma az ebéd!

de a módszert alkalmazó pedagógusnak is támpontokat ad a fejlesztéshez. Ez a pontos felépítettség jellemzi az olvasástanításhoz szükséges készletet is. Átlátható, tagolt, és az előkészített környezet elvének megfelelően, sorrendben elhelyezett demonstrációs eszközökről van szó, melynek alkalmazásával az egyszerűtől haladunk az összetettebb szavak olvasásáig. Ez az alapelv, a kiejtésbeli egyszerűség, amely miatt a hárombetűs, fonetikus szavakkal kezdjük az olvasást. Nagyobb sikerélménnyel jár. A magyar anyanyelvű gyerekek esetében továbbá a dekódolást segíti, ha az első szóképlet többnyire főnevekből áll.

4.2.2.1. „Pink” eszközök

A rózsaszín kóddal ellátott eszközök a három betűből álló, fonetikus szavak olvasását segítik. Az olvasási folyamat motorikus részét könnyíti meg a két mássalhangzó között egy magánhangzó típusú szavak olvasása, a dekódolást pedig a főnévi tartalom segíti, így elsőként tárgyakat kapcsolunk össze a hozzájuk tartozó szóképpel. A szavak olvasását segíti, ha egy kicsit a transzferhatásra építve, hasonló hangzású, hasonló mássalhangzókból álló, vagy rímelő szavakat olvastatunk egymás után: *pot, rod, pig, peg, fox, box, mug, rug, cat, bat*.

A következő lépés a „Mysterybox”⁷, ahol nincsen sem kép, sem tárgy, csak az előző dobozban lévő eszköz szóképei, kibővítve újabb, eddig olvasatlan, de szintén hárombetűs és fonetikus szóképekkel is: *big, wet, sit, got, run, lot, hot, fun* stb.

A szótáblák, szólisták már meghatározott sorrendet követnek, kép, illetve tárgyi megerősítés nélkül, és bár jelentéssel bírnak ezek a szavak, pusztán olvasási gyakorlatként funkcionálnak.

A kifejezőkártyák már bepillantást nyújtanak a nyelvtanba, fonetikus szó szerkezetek olvasásával: *a red bus, a big van* stb.

Ezekon a fokozatokon haladva a gyerekek számára mindig egy kis kihívást jelent egy-egy olvasási játék.



44–48. kép: Pink eszközök: három betűs fonetikus szavak olvasása tárgyakkal, majd képekkel, három betűs fonetikus kártyák, három betűs fonetikus szólista, három betűs fonetikus szó szerkezetek

⁷ Varázsdoboz

4.2.2.2. „Blue” eszközök

A kék színű eszközök négy vagy több betűből álló szavak olvasását gyakoroltatják, illetve a hozzájuk kapcsolódó szabályszerűségekre mutatnak rá. A lépések hasonlítottak a rózsaszín eszközkészlethez.

A kék kártyakészlet részét képezik azok a szavak is, melyekben időlegesen egymás mellé kerül két vagy három mássalhangzó. Elsőként a szó elején van a mássalhangzó-kettőzés (*twig, frog, pram*), aztán a szó végén (*next, jump*), végül a szó elején és végén is (*stamp, dress*). Fokozatosan haladva a három mássalhangzó torlódásával bíró szavak, majd a dupla mássalhangzós kifejezések kerülnek sorra.

A kék kifejezés kártyák már mondatokat tartalmaznak. Itt is a képek segítenek az értelmezésben:

*The frog sits on the log., The rabbit hops and jumps.*⁸ stb.



49–56. kép: Kék eszközök: egyszerűbb szabályok bevezetése kék kártyákkal (kártyák, mondatok).

4.2.2.3. „Green” eszközök

Ezek az eszközök az együtthangzókat hivatottak gyakorolni. Mivel az angol nyelvben 44 hang és 26 betű áll rendelkezésre, ezért van szükség rájuk. Először csak a következő, egyszerűbb együtthangzók kerülnek bevezetésre az alábbi mondat kíséretében: „If you can see these two letters together, you say...”⁹

- sh: *fish, shop, ship, shell, dish* stb.
- ch: *chick, chips, lunch, witch* stb.
- th: *thin, think, moth, cloth* stb.

Az eszközök a korábbiakhoz hasonló módon készülnek. Itt külön színnel kiemeljük a tanított fonémát, ezzel is segítjük az olvasást és a rögzítést. A szólistán egy kis

⁸ A béka a farönkön ül. A nyúl ugrabugrál.

⁹ Ezeket a betűket egymás mellett úgy olvassuk, hogy:...

kép segíti, hogy milyen hangot kell hallatni, ezzel is lehetővé téve az önállóságra nevelést, az önálló olvasást, a sikerélményt. Ezen korai együtthangzók után, továbbiakat is be lehet vezetni például: ai (*rain*), oa (*goat*), ee (*feet*), oo (*book*) stb.

A gyakorlatban azt láttuk, hogy ez a kétnyelvű óvodai nevelés keretein túlmutat. A magyar anyanyelvű, óvodás korú gyermekekkel eddig általában nem jutunk el, viszont az eddigi alapokra építve az általános iskola alsó tagozatában már része lehet az angol tanítás folyamatának.



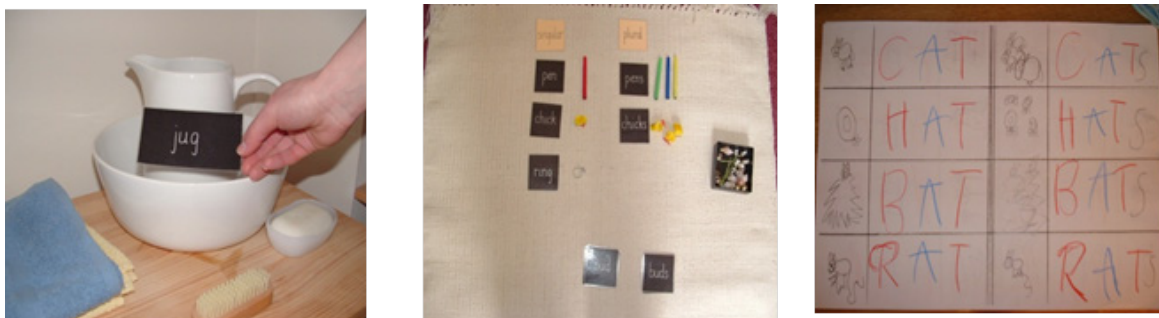
57–60. kép: Green-eszközök: fonogramok bevezetése (tárgyakkal és képekkel, fonogram- szólista)

4.3. Az angol nyelvtan bevezetése

Hatéves kor körül játékos, mozgással egybekötött módon, színekkel és eszközök segítségével (a szórend elősegítésére) bevezetésre kerülhet a csoport munkájába az angol nyelvtan. A szóképek természetesen megfelelnek a gyermek olvasási képességének, szintjének: használhatunk három-betűs, fonetikus szavakat, illetve használhatunk hosszabb szavakat, esetleg már együtthangzókat is, amennyiben ennek a tudásnak már birtokában van a gyermek.

4.3.1. A főnevek bevezetése

Ide soroljuk a tárgyakat, a környezetünkben lévő játékot, illetve az egyes és többes szám bemutatását szolgáló eszközöket.



61–63. kép: Nyelvtani gyakorlatok: főnevek bevezetése, egyes és többes szám

4.3.2. A melléknevek bevezetése

A melléknevekkel való ismerkedés során megtanulják a gyermekek, hogy a melléknevek arra szolgálnak, hogy egy tulajdonságot írjanak le. Megtanulják, hogy nem minden melléknév kapcsolható össze mindegyik főnévvel. Nagyon jókat lehet nevetni az olyan játék során, mikor véletlenszerűen párosítjuk össze a mellékneveket a főnevekkel (például *sickbus*). Emellett azt is megtanulják a gyerekek, hogy egy-egy főnevet több melléknévvel is körbeírhatunk.

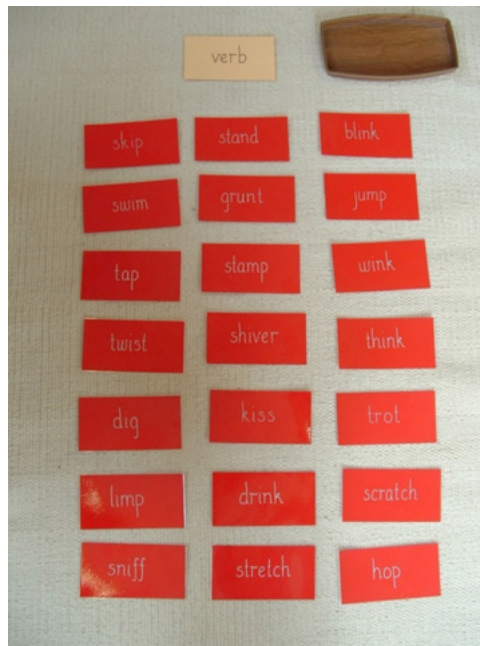


64–65. kép: Nyelvtani gyakorlatok: melléknevek bevezetése

4.3.3. Az igék bevezetése

Dalos, mozgásos formában – testünket bevonva, ezáltal is segítve a rögzítést, s élvezetesebbé téve a játékot – ismerhetik meg a gyerekek az igéket. Kísérhetjük ezeket a szavakat például a „*This is the way I clap my hands*”¹⁰ dallal. Itt is érvényes, hogy egyszerűtől a bonyolult felé haladunk: a „*pink*”, majd „*blue*”, majd pedig a „*green*” szabályoknak megfelelő igéket vezetjük be a gyermek olvasási képessége alapján.

¹⁰ Így mosunk kezét



66. kép: Az igék bevezetése

4.3.4. Az előjárószavak bevezetése

Szintén játékos formában – tárgyakat használva, testrészeinket bevonva – történik ezen nyelvtani részbe való bevezetés is. A színkódolt eszközök segítenek a mondat szórendjének szabályait bemutatni: „*The chick is in front of the chair.*”¹¹



67. kép: Az előjárószavak bevezetése

4.3.5. Összefoglaló gyakorlat: a farm

A gyermekek több héten keresztül eljuthatnak a teljes mondat alkotásához, felhasználva a különböző szófajokat: a tárgyat, főnevet, névelőt, melléknevet s végül az igét. Mondatalkotás során itt is jókat szoktunk nevetni a gyerekekkel együtt.

¹¹ A csibe a szék előtt van.



68–71. kép: Összefoglaló gyakorlatok (főnevek, névelők, melléknevek, igék)

5. Következtetések az óvodai kétnyelvű neveléssel kapcsolatban

Gyermekeink az egész napos nevelés folyamán hallják az idegen nyelvet, lehetővé téve, hogy a mindennapi kommunikációjukban is használják (például a rutin mondatokat: „*Can I go to wash my hands?*”¹² stb.). A nyelvelsajátítás – az eszközök és a módszer segítségével – nem tudatosan, hanem játékosan történik: szinte szívják magukba az idegen nyelvi formulákat és nyelvtani sajátosságokat. A gyerekek ugyanazon nyelvelsajátítási sablonokat használják, mint a saját anyanyelvük tanulásánál – tudat-talanul, de elemzik a nyelvet –, hiszen a két nyelvet párhuzamosan, gyakorlatilag egy időben tanulják.

Itt kell, hogy megemlítsük a Montessori-óvodákra és a -pedagógusokra jellemző elfogadó-támogató légkört. Az alkalmazott módszerek és eszközök mellett nagyon fontos az az atmoszféra, melyben a visszahúzódó gyermekek is képesek kibontakozni. Emellett koruknál fogva is könnyebben és bátrabban szólalnak meg, mert nem alakulnak még ki a pubertás korra jellemző gátlásaik a szerepléssel kapcsolatban.

Nem mellékes érv az sem a korai nyelvtanulás mellett, hogy egy óvodáskorú gyermek artikulációs bázisa még rugalmas, nem egy, a saját anyanyelvére zárt halmaz, így könnyebben sajátít el olyan fonémákat, amelyek saját nyelvére nem jellemzőek. Így kiejtésük közel anyanyelvi szintű lesz.

¹² Kimehetek kezet mosni?

Egy gyermek – két nyelv. One child, two languages. A Százszorszép Óvoda

Bozzayné Káli Tünde

Százszorszép Óvoda, Budapest

A Százszorszép Óvodában 12 évvel ezelőtt indult a kétnyelvű nevelés (magyar és angol nyelven). A hatékonyan, sikeresen működő pedagógiai program választ ad a kora gyermekkori nyelvoktatás, vagy ahogyan mi nevezzük, spontán nyelvelsajátítás ellenérveire, megerősíti a mellette szóló érveket. A tanulmány bemutatja a Százszorszép Óvoda nevelőtestülete által kidolgozott kétnyelvűség pedagógiai módszertanát. Bemutatja a módszer hatékonyságát, bizonyosságot kíván adni arra, hogy a megfelelő pedagógiai megalapozottsággal, tudatossággal felépített, az óvodai élet egészét átfogó, rendszerben működő kétnyelvű program a 3–6 éves korú gyermek számára a teljes személyiségfejlesztés részeként kínálja az idegen nyelvet úgy, hogy mindközben az általános fejlesztés nem sérül, sőt...

Kulcsszavak: kétnyelvűség, oktatási-nevelési program, spontán nyelvelsajátítás, angol nyelv, pedagógiai módszer

Bevezetés

2001-ben a Százszorszép Óvoda nevelőtestületének nyitottsága, vállalkozó kedve az innovatív pedagógiai folyamatok megindítása felé, és a fenntartó hozzájárulása lehetőséget adott, hogy óvodánkban bevezessük, megalapozzuk az angolnyelv-tanulást, a két nyelven történő nevelést, megteremtve ennek személyi és tárgyi feltételeit úgy, hogy kialakított gyermekközpontú óvodaképünk ne sérüljön, megmaradjanak azok az értékek is, amelyeket eddig képviseltünk.

Az alábbi érveket hoztuk fel a korai idegen nyelvi fejlesztés mellett:

1. Óvodáskorban a nyelvtanulás szituációhoz kötött, utánzáson alapuló tevékenység, amelyben a gyermek kíváncsisága által motivált ismétlési késztetés a tanulási folyamat.
2. Elősegíti, erősíti a kognitív képességek fejlődését és a kreativitást.
3. A hallás utáni megértés mellett különböző észlelési területeken jut el hozzájuk az információ, tehát a keresztcsatornák fejlődésében is jelentős szerepe van.
4. A kisgyermek általános nyelvi tudatossága fejlődik, kialakul a saját és mások nyelvének létezése és változatossága iránti érzékenysége.
5. Amennyiben sikerül kisgyermekkorban felkelteni a lelkesedést a nyelvek iránt, a motiváltság megmarad, amely hozzásegíti más idegen nyelv(ek) elsajátításához.
6. Ha kisgyermekkorban találkozik egy, az övétől eltérő kultúrával, identitástudata erősödik amellet, hogy toleráns, alapvetően nyitott attitűdű személyiséggé fejlődik.
7. Az óvodások artikulációs bázisa még nem alakult ki anyanyelvükön, még könnyen alakítható, így a kiejtésük akcentusmentes lesz.

Nem tagadjuk, hogy a szakma erősen megosztott a korai nyelvtanulást illetően. Elsősorban logopédusok, pszichológusok, óvodapedagógusok egy része tartja aggályosnak a gyermekek egészséges anyanyelvi fejlődésének nehezítése, vagy csak mint értéktelen, erre fordított, és az értékes játéktevékenységtől elvont idő miatt. Az alábbi ellenérvekkel találkoztunk az óvodai nyelvtanulással kapcsolatban:

1. A korai idegen nyelvi tanulás megzavarja az anyanyelvi fejlődést.
2. Túl korai óvodáskorban megterhelni a gyermeket az idegen nyelvvel.
3. Elvonja az időt az értékes játéktevékenységtől.
4. A pedagógus nem megfelelő nyelvtudása, nyelvi felkészületlensége inkább kárt okoz, mert az idegen szavak rossz kiejtéssel, a mondatok esetleg helytelen grammatikával rögzülnek.

Az óvodai kétnyelvű nevelési program lényege

Az óvodánkban az „egy személy – egy nyelv”, más néven koordinált modellt alkalmazunk, melynek lényege, hogy mindkét nyelvet külön személy képviseli. A nyelvi mintát egy-egy személy demonstrálja, így a gyermekek ösztönösen fordulnak a pedagógushoz annak saját anyanyelvén.

A nap teljes egészében (a délutáni pihenés idejét kivéve) két pedagógus foglalkozik a gyerekekkel: a magyar óvónő és az angol nevelő. Így az óvodában töltött idő teljes egészében természetes módon jut el a gyerekekhez az angol nyelv. A két pedagógus a nap folyamán mindig saját anyanyelvén beszél a gyerekekhez minden élethelyzetben. Az angol nevelők a nyelvi kifejezéseket állandóan gesztusokkal és testbeszéddel kísérik. A gyerekek a helyzetből megértik, miről van szó, tehát szituatív felfogóképességük segítségével jönnek rá a nyelvi kifejezésformák jelentésére. Az angol nevelők minden szituációhoz ugyanazt a nyelvi elemet rendelik napokon, heteken át, nonverbális úton is kísérve. Így a szó, a kifejezés természetesen, ösztönösen kötődik a szituációhoz. Az első alkalmakkor a szavaknak még csak a hangzása, dallama sejteti – különösen a hosszabb kifejezéseknél – a mondanivalót, s csak később tisztulnak ki a szavak, mondatok, nyernek értelmet a kifejezések, ugyanúgy, mint az anyanyelv tanulási folyamatában.

Kétnyelvűség a játékban

Az utánzásra alapuló nyelvelsajátítás fő terepe a játéktevékenység, alapja az érzelmi biztonság. A játék fejleszti a gyermek mozgását, értelmi képességeit, kreativitását, az érzelmi, erkölcsi nevelés elsősorú terepe. A játékot kísérő érzelmek közlési vágyat ébresztenek, fokozódik a gyermek beszédkedve. A beszédkedv ösztönzi a nyelvi, kommunikációs készség fejlődését. Ezért az angol nevelőnek is jó lehetőséget és alkalmat ad arra, hogy bekapcsolódva a gyermek játékába, megteremtse az idegen nyelv cselekvésbe ágyazott megértésének feltételeit.

Kétnyelvűség a mozgásfejlesztésben

A mozgás színterei: a szabad játék, a testnevelés-foglalkozás és a mindennapi, frissítő testnevelés. Hol kap ebben szerepet az angol nyelvi nevelés? Leginkább a mozgásos játékokban, melyek nagy részét a szabadban szervezzük. A mozgásos szabad játékokban is – a gyerekek igényétől függően – részt vesznek a pedagógusok, mind az angolok, mind a magyarok. A hintát hajtani még nem tudó kiscsoportosok első között tanulják meg a *Push me!* (Lökj meg!) kifejezést. A nagyobbaknak remek alkalom a mozgásfejlődés mellett az idegen nyelvi fejlődésre egy-egy közös foci vagy kosárlabdajáték az angol óvóbáccikkal. A gyermekek ezekben a játékokban számos – a mozgással, irányokkal kapcsolatos – angol kifejezést használnak a lehető legtermészetesebb módon. A mozgásos szabályjátékokat először mindig magyarul ismertetjük meg a gyerekekkel. Sok gyakorlás után adjuk át a játék irányítását az angol nevelőnek, így a szabályok megerősítésre kerülnek angol nyelven is.

Kétnyelvűség az irodalmi nevelésben

Az angol nyelven közvetített irodalmi anyag kiválasztására is ugyanazok az alapelvek vonatkoznak, mint a magyar nyelvűekre, a különbség a közvetítésben van. Az angol mesékhez, versekhez elengedhetetlen a szemléltetés, a hallott szöveg képpel, mozdulattal való folyamatos kísérése, mely a kezdetben a megértést, később a felidézést segíti. Az irodalmi nevelés hatásos segítői – mindkét nyelven – a dramatizálás és a bábozás.

Zenei nevelés két nyelven

Az angol nyelvű zenei nevelés alkalmazkodik a Kodály-módszeren alapuló zenei hallás- és ritmusérzék fejlesztéshez, de betekintést enged az angolszász gyermekdalok, mondókák világába, s ezeken keresztül más népek kultúrájába. A dalanyag összeállításában segítségünkre van Forrai Katalin *Ének az óvodában* című könyvének angol nyelvű adaptációja, mely tartalmazza a zenei nevelés elméleti ismereteit, s hangkészletében, terjedelmében a gyermekek életkori sajátosságainak megfelelő angol nyelvű gyermekdalokat. Hatékony segítség Dietrich Helga gyermekdalgyűjteménye, mely szintén zenei kritériumait tekintve a magyar óvodai zenei nevelésen alapul, de nyelve az angol. A szervezett foglalkozásokat mindig két nyelven vezetjük, s egy-egy foglalkozás minden esetben tartalmaz magyar és angol nyelvű anyagot is.

Kétnyelvűség a vizuális nevelésben

A vizuális nevelés összetettsége magában foglalja a rajzolást, festést, mintázást, az építést, a képalakítást, a konstruálást, a kézimunkát, a műalkotásokkal való ismerkedést, a modellezést és a környezetalakítást. Miközben képi formában fejezik ki magukat a gyermekek, mintegy 'megnevezik' érzelmeiket, gondolataikat, nő önismeretük, önbizalmuk, differenciálódnak érzelmeik, fejlődik alkotóképességük. Az idegen nyelv elsajátításának egyik legjobb lehetőségét ezek a tevékenységi formák kínálják, mivel a nyelvi közvetítés a gyermekek cselekvésére irányul. Lehetőséget ad a színek, az eszközök és az ábrázolásban megjelenített formák megnevezésére. Az ábrázoló tevékenységhez és annak tartalmához kapcsolódó beszéd ösztönzésével a gyermekek nyelvi kifejezőkészsége sokoldalúan fejleszthető.

Környezeti nevelés két nyelven

A környezet megismerésére az óvodai nevelésben elsődleges fontosságot tulajdonítunk a tapasztaláson alapuló ismeretszerzésnek. Mivel mindegyik foglalkozásunkat két nyelven vezetjük, minden téma alapszókincse angolul is beépül az ismeretszerzés folyamatába, újabb csatornát nyitva az ismeretek, tapasztalatok megszilárdulásának, gyakorlati alkalmazásának.

A kétnyelvű nevelés hatása a gyermekek komplexszemélyiség-fejlődésére

Mivel ehhez hasonló kétnyelvű nevelési program alapján Magyarországon még nem működött óvoda, a program kidolgozása, pontosítása, a gyakorlati megvalósítás lehetőségeinek kidolgozása az elmélet alapján az első években párhuzamosan folyt az első kétnyelvű csoport beindulásával. A nevelés magas színvonalon való művelése, a

gyermek egészség, harmonikus testi, lelki fejlődése megkívánja, hogy folyamatosan mérjük az eredményeket a fejlesztés minden területén. Az eredmények kimutatására összehasonlító elemzést végeztem. Az összehasonlított két csoport: a kétnyelvű program bevezetésekor az óvodánkban még egynyelvűként működő nagycsoport (kontrollcsoport) és a kétnyelvű csoport.

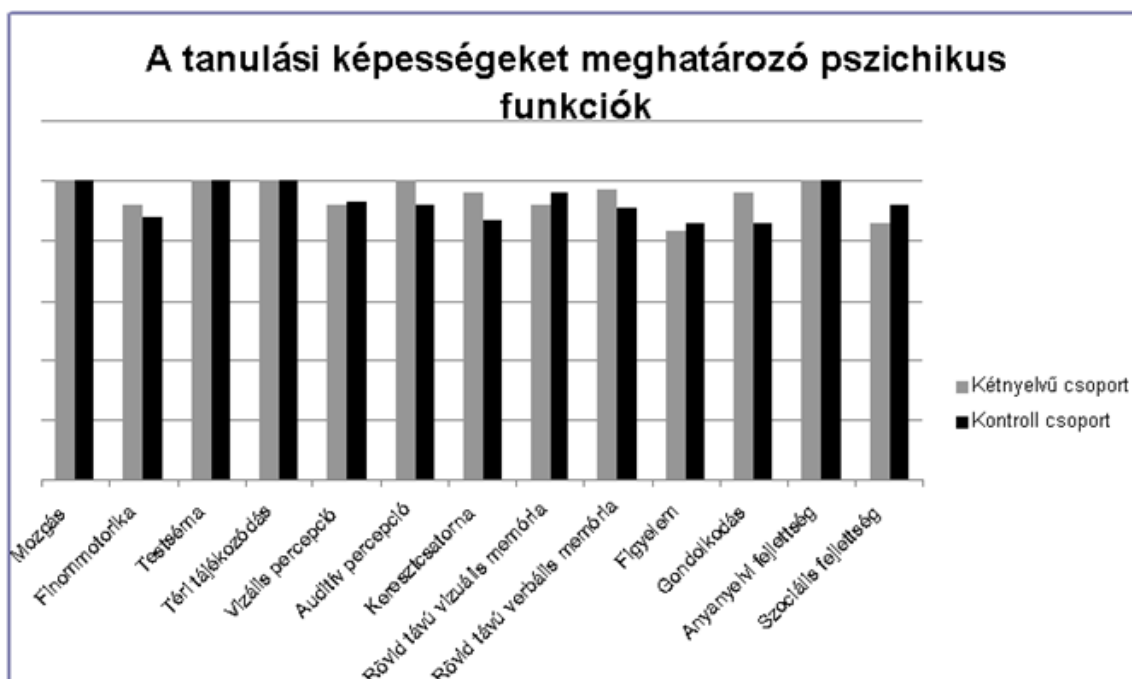
A vizsgálat tárgya: a tanulási képességeket meghatározó pszichikus funkciók vizsgálata:

- mozgáskoordináció,
- vizuális percepció,
- auditív percepció,
- keresztcsatornák együttműködése,
- rövid idejű vizuális és verbális memória,
- szándékos figyelem.

A mérést szolgáló eljárások:

- Porkolábné dr. Balogh Katalin által kifejlesztett fejlettségmérő lapok alapján történő folyamatos megfigyelés és feljegyzés.
- Nagycsoportban iskolaérettségi vizsgálat, mely a következő területeket érinti: mozgás, testséma, téri tájékozódás, finommotorika, vizuális, auditív percepció, keresztcsatornák, rövid távú vizuális és verbális memória, figyelem, gondolkodás, nyelvi és szociális fejlettség (lásd 1. ábra).
- Adatgyűjtés: a szülők iskolai végzettsége és foglalkozása a rendelkezésre álló dokumentumok alapján. Beszélgetés a szülőkkel, családlátogatások. Mindezen információkból a gyermekek szociokulturális háttérét igyekeztem felderíteni.

A két vizsgált csoport szociális háttere: A két csoport életkorát tekintve homogén, a gyermekek szociális háttérét tekintve némi eltérés tapasztalható a kétnyelvű csoport gyermekeinek javára, de mindkét csoportra többségében jellemző a segítő, támogató szülői háttér.



1. ábra: A tanulási képességeket meghatározó pszichikus funkciók

Eredmények

Vizsgálatom célja az volt, hogy tisztázzam, van-e olyan területe az óvodai nevelésnek, melyben a kétnyelvű környezet zavart, lemaradást okozhat a fejlődésben, illetve van-e olyan terület, melyet erősít. A mozgás, testséma, téri tájékozódás és anyanyelvi fejlettség területeken mindkét csoport minden tagja elérte az iskolaérettség szintjét.

Az anyanyelvi nevelés mindig erősen hangsúlyos szerepet kapott óvodánk nevelési programjában. Bebizonyosodott, hogy az időközben belépő kétnyelvű program nem hátráltatja ezt a folyamatot, az angol nyelv elsajátítása mellett az anyanyelv ápolására, fejlesztésére is kellő idő és lehetőség áll a magyar óvodapedagógusok rendelkezésére. Mivel a gyermekek anyanyelvi fejlődését kiemelt feladatként kezeljük, folyamatosan mérjük, vizsgáljuk.

Érdekes eredménye a felmérésnek, hogy a kétnyelvű csoportba járó gyermekek auditív percepciója fejlettebb, annak ellenére, hogy a figyelem fejlettsége gyengébb eredményt mutat a kétnyelvű csoportnál. (A vizuális és auditív percepció nagyban összefügg a figyelem fejlettségével.) Hétköznapi megfigyeléseinket erősíti ez az eredmény, miszerint a két nyelv jelenléte az egész nap folyamán segíti a hallási észlelést, a hangzási analízis-szintézist.

Gyengébb eredményt mutat a kétnyelvű csoport a figyelem területén. Ez arra hívja fel a figyelmünket, hogy további vizsgálódást folytassunk, mi okozhatja a gyerekek koncentrációs problémáit. Meg kell vizsgálni, hogy a gyermekeket egy időben érő külső ingerek nem terhelik-e túl az idegrendszerüket.

Szintén gyengébb eredményt mutat a szociális fejlettség a kétnyelvű csoportban. Ennek oka lehet a szülők túlterheltsége. A hozzánk járó gyermekek szülei döntő többségében magasan kvalifikált, sokan vezető beosztású fiatal emberek. Munkájukban való leterheltségük miatt kevesebb időt tudnak gyermekeikkel tölteni. Sokan küzdenek közülük gyermeknevelési problémákkal, vagy egyszerűen csak tájékozatlanok, nem tudják, mit várhatnak el óvodáskorú gyermeküktől. Ebből adódó feladatunk a szülők folyamatos segítése, az óvoda-család hatékony együttműködésének fejlesztése, beszélgetési lehetőségek megteremtése, ahol választ kaphatnak kérdéseikre, elmondhatják gondolataikat, megoszthatják problémáikat a pedagógusokkal és más szülőkkel.

Magasabb eredmény mutatkozik a kétnyelvű csoportban a keresztcsatornák és a gondolkodás fejlettségében. A mindennapok tapasztalata és ez a felmérés is igazolni látszik azt a feltevést, hogy egy második nyelvvel való korai ismerkedés egy újabb csatornát nyit az ismeretek befogadására, és a nyelv által kreatívabb lesz a gyermekek gondolkodása.

Összegzés

Összegezve elmondhatjuk, hogy felkészült, tudatos, tervezett és szervezett nevelőmunkával mind az egynyelvű, mind a kétnyelvű óvodai környezet lehetőséget nyújt az óvodapedagógusnak arra, hogy a gyermekek egyéni fejlődési ütemét követve képességeiket kibontakoztassa, s az angol nyelv megjelenése (természetesen a gyermekek életkori sajátosságainak szem előtt tartásával) nem akadályozza, inkább segíti az óvodapedagógiai törekvések megvalósítását.



2. kép: Az óvoda logója

Felhasznált irodalom

Forrai Katalin (1994): *Ének az óvodában*. Editio Musica, Budapest.

Porkolábné Balogh Katalin (2004): *Komplex prevenció óvodai program*. Trefort Kiadó, Budapest.

Jókedvvel németül. Tanártovábbképzés és tananyagfejlesztés a budapesti Goethe Intézetben – különös tekintettel a kisgyermekkorai nyelvoktatás területére

Morvai Edit

Goethe-Institut, Budapest

A budapesti Goethe Intézet 2009 és 2012 között több különböző programot dolgozott ki a 6–10 éves korosztály német nyelvi fejlesztése céljára. A nyelvvel való foglalkozás középpontjában a gyerekek számára érdekes tartalmak állnak, a módszereket pedig úgy válogattuk meg, hogy a tanulás a korosztályi sajátosságoknak megfelelően, változatos munkaformákban és felszabadult légkörben folyjon. A tanulmányban ezeket az anyagokat mutatjuk be, bepillantást engedve a megvalósulás folyamatába is.

Kulcsszavak: Goethe Intézet, Budapest, német nyelvi fejlesztés, 6–10 éves korosztály, Deutsch mit Hans Hase – in Kindergarten und Vorschule

A Goethe Intézet a Német Szövetségi Köztársaságnak a világ számos országában működő kulturális intézete¹. Célja, hogy elősegítse a német nyelv elsajátítását és a nemzetközi kulturális együttműködést. Innovatív projektek megvalósításával ahhoz kíván hozzájárulni, hogy egy olyan világban élhessünk, amelyben a nyelvi és kulturális sokszínűség értéket jelent, egyéni és társadalmi szinten segíti a kölcsönös elfogadást és megértést.

A budapesti Goethe Intézet (www.goethe.de/budapest) 1988 óta látja el feladatait. Négy részlege, a kulturális programosztály, a könyvtár és információs központ, a nyelviskola és a magyarra nehezen fordítható *Bildungskooperation Deutsch* közül az utóbbi foglalkozik kiemelten a magyarországi német nyelvoktatással és annak támogatásával. Legfontosabb partnerei a német nyelvet oktató intézmények, azok pedagógusai és diákjai. Az együttműködő intézmények sora igen hosszú, az oktatás területén az óvodától az általános és középiskolákon át egészen a felsőoktatásig. Fontos partnerek a normál vagy bővített német nyelvi tanterv szerint dolgozó iskolák mellett a két tanítási nyelvű és német nemzetiségi nevelési-oktatási intézmények. A partnerségekben megnyilvánuló sokszínűség gyümölcsözően hat a mindennapi munkára, amely ugyanakkor változatossága, újszerűsége révén segíti a kapcsolatok bővítését és ösztönzi a minőségi munkavégzést.

Továbbképzések

A *Bildungskooperation Deutsch* részleg kiemelt tevékenységi területe a tanártovábbképzés. Ez részben németországi ösztöndíjak révén valósul meg, de nagy létszámban vesznek részt kollégák a hazai továbbképzéseken is. A keretek nagyon különbözőek, az egyhetes intenzív kurzusoktól a néhány órás foglalkozásokig terjednek. A koncepció minden esetben ugyanaz: építünk a résztvevők tapasztalataira, az új ismereteket minden esetben a gyakorlattal szoros összefüggésben adjuk át, majd közösen és egyénileg is átgondoljuk, miként integrálhatók azok a résztvevők mindennapi tevékenységébe. Mindazok az alapelvek tehát, amelyeket a német nyelv oktatása során az iskolai munkában

¹ A Goethe Intézet központjának honlapja: www.goethe.de

elengedhetetlennek tartunk – mint például a tartalomalapúság, a cselekedtetés, az élményszerűség, a felfedezés öröme, a játékosság stb. –, érvényesülnek a továbbképzéseinkben. Ennek oka az a meggyőződésünk, hogy azok a továbbképzési tartalmak és módszerek, amelyeket a résztvevők közvetlenül megélték, megtapasztaltak, könnyebben ültethetők át a gyakorlatba, mint azok, amelyekről csak hallottak, vagy amelyeket más gyakorlata során láttak. Sok esetben persze nem feltétlenül újdonságokkal találkozunk a kollégák továbbképzéseken, hanem olyan módszerekkel, eljárásokkal, amelyeket maguk is alkalmaznak. Ebben az esetben a megerősítés tekinthető a továbbképzés egyik nagyon fontos hozadékának. Máskor a már jól ismert megoldás új kontextusba helyezése jelent egyfajta „aha-élményt”, ami akár egy teljes szemléletváltás kiindulópontja is lehet.



1. kép: Tapasztalati tanulás a Goethe Intézet nyári ösztöndíjas tanártovábbképzésén
(*Die kleine Maus sucht einen Freund* című történet előadása)

Nagyon fontosnak tartjuk továbbképzéseinken a „Hogyan?” kérdések megválaszolása mellett a „Mit?” és „Miért?” kérdésekkel való foglalkozást is, hiszen önmagukban az érdekes, változatos módszerek nem jelentenek tartós motivációt a tanulóknak. A célok megfogalmazása és azok elfogadása a tanulók által, illetve saját célok kitűzése már a nyelvtanulás korai szakaszában fontos feladata a nevelési-oktatási folyamatnak. A helyes tartalmak megválasztása pedig döntően befolyásolja azt, hogy sikerül-e a tanulók figyelmét akkor is fenntartani, ha a pedagógus nem kívánja (nem is tudja) óráról-órára módszertani „tűzijátékkal” szórakoztatni őket. Továbbképzéseinken nagy hangsúlyt fektetünk a résztvevők közötti tapasztalatcserére és arra, hogy módjuk legyen beszámolni saját jó gyakorlatukról vagy éppen kudarcaikról, kérdéseikről.

Ugyancsak azzal a szándékkal, hogy útravalóként magukkal vigyék a kollégák, a továbbképzéseket célnyelven tartjuk, de figyelembe vesszük azt, hogy sokszor nehéz a szakmáról idegen nyelven beszélgetni, főként, ha az embernek kevés a gyakorlata ezen a téren és nem kiforrott gondolatokat oszt meg a hallgatósággal, hanem inkább hangosan gondolkodik. A továbbképzések bizonyos szakaszaiban tehát a „felvilágosult egynyelvűség” elvét követjük, feltéve hogy nyelvileg homogén csoporttal dolgozunk. Ezzel egyidejűleg azonban erősítjük a résztvevőkben a célnyelven való kommunikáció igényét és annak a gátlásnak a levetkőzését, hogy inkább nem szólalnak meg vagy szűkre szabják mondanivalójukat, ha úgy érzik, nem sikerül gördülékenyen kifejezniük magukat vagy hibákat ejtenek a beszéd során. Az elfogadó környezet megteremtése, a játékosság, a megfelelő hibajavítási technikák alkalmazása stb. mintát jelentenek számukra arra az esetre, amikor nekik kell a diákjaikat biztatni, hogy merjenek kísérletezni a nyelvvel, hiszen a beszédet csak beszéd közben lehet megtanulni.

Tananyagfejlesztés

Részben a tanárkollégákkal ápolt intenzív évközi kapcsolat, részben a továbbképzések során szerzett tapasztalatok mentén kristályosodott ki a budapesti Goethe Intézet érintett munkatársaiban az a meggyőződés, hogy a nyelvoktatás céljairól, tartalmairól és módszereiről vallott nézeteinket úgy tudjuk leghatékonyabban közvetíteni a németnyelv-tanárok felé, ha olyan anyagokkal dolgozunk, amelyek teljes egészében összhangban állnak az elképzeléseinkkel. Kezdetben arra törekedtünk, hogy minél több autentikus anyagot biztosítsunk az iskolák számára. Így született meg a *Wanderkoffer*- és *Wanderausstellung*-akciók ötlete (Vándorló kofferek és -kiállítások)² amely az évek során egyre jobban kinőtte magát. Az iskoláknak lehetősége van a budapesti Goethe Intézettől meghatározott időre egy egész koffernyi filmet, történetet, képes mesekönyvet, társasjátékot stb. kikölcsönözni és az ezekkel végzett munkát a tananyagba integrálni. Az anyagokat két célcsoport számára válogattuk: 1–6. évfolyam, illetve 7–12. évfolyam. A felhasználáshoz tanári útmutatókat biztosítunk, így azok a kollégák, akik még nem rendelkeznek elegendő tapasztalattal, támaszkodhatnak a kofferekben található módszertani ajánlásokra. A gyakorlott kollégák ötleteket meríthetnek a kész anyagokból vagy ezektől függetlenül, önállóan, saját elképzeléseik szerint szabhatják a bördök tartalmát csoportjaik lehetőségeire és igényeire. A vándorkiállítások ugyanezen az elképzelésen alapulnak. A különböző témák, irodalom, zene, művészet, környezetvédelem alkalmasak arra, hogy projektnapok keretében az egész iskolát megmozgassák, de lehet szerényebb dimenzióban is gondolkodni és a kiállítások anyagát csupán a német nyelvoktatás színesítésére vagy egy két tantárggyal kooperálva használni. Az egyes kiállításokhoz tartozó és a honlapról is letölthető módszertani ötletek hatékonyan segíthetik a munkát és saját megoldások kidolgozására ösztönöznek.

A tananyagfejlesztés következő lépése az volt, amikor úgy döntöttünk, összeállítunk egy elsősorban 3–4. osztályos tanulónak szóló, de megfelelően adaptálva más évfolyamokon is alkalmazható *Puppenkoffert* (Baba-börd)³.



2. kép: Lotte és Fabian, a mini-projekteket tartalmazó *Puppenkoffer* lakói

² Wanderkoffer und Wanderausstellungen: <https://www.goethe.de/ins/hu/de/spr/unt/kum/stu.html>

³ Puppenkoffer: <https://www.goethe.de/ins/hu/de/spr/unt/kum/stu/wak.html>

Azt vettük ugyanis észre, hogy a tanárkollégák gyakran beszélnek arról, hogy projekteket valósítanak meg tanulóikkal a nyelvórákon, de a beszámolóik alapján az volt a benyomásunk, hogy inkább a tevékenységen alapuló nyelvoktatás elképzelését valósítják meg és kevésbé fejlesztik a tanulók projektkompetenciáját. Ezért a *Puppenkoffer* koncepcióját kettős céllal alakítottuk ki: Egyrészt szeretnénk volna, hogy a tanulók a német nyelvórán tanultakat egy kvázi-autentikus helyzetben alkalmazzák (a babák Hamburgból érkeznek, kizárólag németül beszélnek és nagyon szeretnék tudni, milyen egy magyar iskola, hogy élnek a magyar kisdíjakok), miközben megismerkednek a projektoktatás alapjaival. Másrészt az volt a célunk, hogy a nagyon részletesen, lépésről-lépésre kidolgozott legfeljebb 3–4 tanórán megvalósítható miniprojektek révén a tanárkollégák gyakorlatot szerezzenek a projektek megvalósításában, illetve megerősítést kapjanak, ha már dolgoznak ezzel a módszerrel és ötleteket gyűjtsenek további, a tananyaghoz kapcsolódó mini-projektek kidolgozásához. A *Puppenkoffer* egyben arra is szolgál, hogy tapasztalatcserére ösztönözze a nyelvtanárokat. A koncepció fontos része a hálózatépítés, ami a végzett munkának megadott szempontok szerinti dokumentálása révén sikeresen megvalósul.

A lelkes visszajelzéseken túl jól bizonyítja ezeknek a kiegészítő tananyagoknak a sikerét, illetve szükségességét az, hogy mind a bördök, mind a kiállítások évek óta csaknem folyamatosan úton vannak, s az igény olyan jelentős, hogy időközben minden bördönből két-két példányt indítunk a tanév elején útnak, sőt az anyagok egy részét partnerkönyvtárainkban is elhelyeztük.

Legújabb kezdeményezésünk, a kisiskolásoknak szóló *Märchenmappe zum Erzähltheater* (Mese-mappa asztali színházhoz)⁴ is hamar közkedveltté vált. A Goethe Intézet 2013-ban világszerte számos programmal és eseménnyel emlékezett meg arról, hogy 200 éve jelent meg a világ leghíresebb mesegyűjteményének, a Grimm testvérek „Gyermek- és családi meséinek” első kiadása. A budapesti Goethe Intézet egyebek között gyermekrajz-pályázatot hirdetett ebből az alkalomból. „Az én Grimm-mesém” címmel kiírt verseny 6 és 12 év közötti gyerekeknek szólt, akik öt Grimm-mese közül választhattak, és a kiválasztott meséhez négy képből álló sorozatot készíthettek csoportos munkában. A felhívás rendkívül nagy visszhangra lelt: 121 iskolából 574 csoport két hónap alatt több mint 2000 meseillusztrációt küldött be. A szakértői zsűri által kiválasztott legjobb munkákból kiállítást rendeztünk, tizenkét különösen jól sikerült illusztrációból pedig falinaptár készült. A folytatás pedig egy mesemappa elkészítése volt, ami rengeteg pedagógiai potenciált rejt magában. A hordozható, asztali színház az anyanyelvi és idegennyelvi oktatásban egyaránt kiválóan alkalmazható. A képekkel támogatott mese- és történetmondás fejleszti a tanulók beszédképességét. Miközben áttérnek a felolvasásról a történetmondásra, majd pedig a játékra, nem csak nyelvileg fejlődnek tovább. A cselekményszöveg és a játékos tanulás egész személyiségüket megszólítja és alakítja. A német nyelvoktatásban történő alkalmazást a honlapról letehető módszertani ajánlások segítik.

⁴ Märchenmappe zum Erzähltheater: <https://www.goethe.de/ins/hu/de/spr/unt/kum/kin/map.html>



3. kép: Mese-mappa öt Grimm-mesével asztali színházi előadásokhoz

Kisgyermekkorai nyelvoktatás a budapesti Goethe Intézetben

Elméleti alapok

2008 óta a budapesti Goethe Intézet tevékenységének kiemelt területe a korai nyelvoktatás és az évek során ezen a területen a müncheni központtal szorosan együttműködve egyfajta szakmai vezető szerepet vívott ki magának. A *Puppenkoffer* és a *Märchenmappe zum Erzähltheater* projektek ennek a törekvésnek a jegyében születtek. Emellett egy másik szálon elindult egy szisztematikus fejlesztő munka, amelynek eredményeképp létrejött egy három részből álló, a célkitűzések, tartalmak és módszerek tekintetében koherens egységet képező „taneszköz-család”.

Amikor a Goethe Intézetben korai nyelvoktatásról beszélünk, minden esetben abból a kutatások által igazolt és a mindennapokban megtapasztalható tényből indulunk ki, hogy a kisgyermek másképp tanulja, illetve sajátítja el az idegen nyelvet, mint idősebb társai⁵. A nyelvtanulási, nyelvszajátítási folyamat ebben az életkorban még sok hasonlóságot mutat az anyanyelv elsajátításával, bár természetesen a körülményekből adódóan eltérések is vannak. Gyakran és szívesen használjuk az oktatás kifejezés mellett, illetve helyett a nyelvi nevelés fogalmát azért, hogy világossá tegyük: számunkra az idegen nyelvvel való foglalkozás kisgyermek korban sokkal inkább minőségi, mint mennyiségi kérdés.

A hazai kisgyermekkorai nyelvoktatással kapcsolatban rengeteg a nyitott kérdés. A kötelező idegennyelv-oktatás kezdete Magyarországon az általános iskola negyedik évfolyama. A Nemzeti Alaptanterv lehetővé teszi az ennél korábbi kezdést, amennyiben az iskola biztosítani tudja a szükséges feltételeket⁶. Az oktatási intézmények bizonyos keretek közt arról is szabadon dönthetnek, hogy milyen idegen nyelvvel kezdjenek. Ez a megengedő

⁵ Kovács Judit *A gyermek és az idegen nyelv* című munkájában (Eötvös József Könyvkiadó, 2009) részletesen tárgyalja a 10 év alatti korosztály idegennyelv-tanulásának sajátosságait.

⁶ Vonatkozó bekezdés a Nemzeti Alaptantervben: „Az élő idegen nyelvet a közoktatásban részt vevő minden diáknak kötelező tanulnia a negyedik évfolyamtól a tankötelezettség végéig. Meghatározott feltételek teljesülésekor az iskolák a negyedik évfolyamot megelőzően is elkezdhetik a nyelvtanítást”. In: 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. 38. old., http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf.

hozzaállás egyrészt jó, hiszen sok gyermek számára biztosítja az idegen nyelvvél és kultúrával való korai megismerkedést. Másrészt nyitva hagy alapvető fontosságú kérdéseket illetve azok megválaszolását az iskolákra bízva: Mikortól, milyen óraszámban és időkeretben célszerű tanítani az idegen nyelvet? Melyek azok a feltételek, amelyeknek mindenképpen teljesülni kell? Ki állja a költségeket? Mikortól érdemes bevezetni a második idegen nyelv tanulását? A szabályozás hiánya az évek során oda vezetett, hogy a kötelező nyelvoktatást megelőző időszakban a nyelvvél való foglalkozásnak számos mintázata létezik és (részben emiatt) az iskoláknak nem mindig sikerül biztosítani a zökkenőmentes átmenetet a kötelező nyelvoktatást megelőző és az azt követő időszak között⁷.

Amikor a Goethe Intézet úgy határozott, hogy tananyagfejlesztéssel reagál a továbbképzések során megnyilvánuló igényre, miszerint a hatékony kisgyermekkorai nyelvoktatáshoz szükség van olyan tananyagokra, taneszközökre, amelyek azokat az alapelveket ültetik át a gyakorlatba, amelyek mentén megvalósulhat a minőségi nyelvoktatás és ezáltal segítik a pedagógusokat a mindennapi munkában. Könnyen hozzáférhető, részletesen kidolgozott, tanuló- és tanárbarát anyagokra vágyott a szakma, ami érthető is, hiszen hosszú távon nehezen várható el a mégoly tapasztalt pedagógusoktól is, hogy a tanterv elkészítése mellett maguk állítsák össze csoportjaik számára a tananyagot is, azaz kitalálják a koncepciót, összegyűjtsék és didaktizálják a forrásokat, elkészítsék a szemléltető eszközöket stb. Ez még egy jól működő munkaközösség számára is komoly kihívást jelent, különösen akkor, ha figyelembe vesszük, mekkora nyomás nehezedik a pedagógusokra, hányféle területen kell megfelelniük.

A munka első fázisában még egyszer nagyon alaposan átgondoltuk, melyek azok a *reális célok*, amelyek az általunk fejlesztett anyagok segítségével elérhetők. Az idegen nyelv tanításának, tanulását céljait három dimenzióban fogalmaztuk meg:

1. a tanulók idegennyelvi kommunikatív kompetenciájának megalapozása és fejlesztése,
2. a tanulók interkulturális nevelése,
3. a tanulók önálló nyelvtanulóvá nevelése.

A korai nyelvoktatás mindhárom területen hatékonyan hozzájárulhat a célok eléréséhez. A fenti célkitűzések keretén belül a kisgyermekkorai idegennyelv-oktatás speciális céljai felfogásunk szerint a következők:

- Bővítse azoknak a lehetőségeknek a sorát, amelyek révén a tanulók már ebben a korai szakaszban megkezdhetik a felkészülést a megváltozott és állandóan változó világunkra.
- Felkeltse a tanulóknak a nyelv, illetve a nyelvek iránti érdeklődést és kifejlessze bennük azt az érzést, miszerint a nyelvtanulás öröm.
- Megalapozza és fejlessze a tanulók idegen nyelvi ismereteit és lehetőséget nyújtson nekik a nyelvnek mint a kommunikáció eszközének a kipróbálására és alkalmazására.
- Lehetőséget adjon a tanulóknak tudatosabban szemlélni és használni saját anyanyelvüket.
- Megismertesse a tanulókat egy sor tantárgy-specifikus és tantárgyakat átfogó stratégiával és technikával, amelyek segítik őket abban, hogy hosszú távon önálló nyelvtanulóvá váljanak.
- Hozzájáruljon a tanulók személyiségének sokoldalú fejlesztéséhez, ösztönözze emocionális, kreatív, szociális, kognitív és nyelvi képességeik alakulását.

A *tartalmak* meghatározásánál a következőket gondoltuk át: A korszerű idegen-

⁷ A 2009-ben készült *Idegennyelv-oktatás az általános iskolák 1–3. évfolyamán* című kutatás átfogó képet ad a kialakult helyzetről: <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/aktualis/idegennyelv-oktatás>.

nyelv-oktatásban nem a megtanulandó nyelvi jelenségek meghatározott köréből indulunk ki, tehát nem ezekhez keresünk, illetve 'gyártunk' megfelelő tartalmakat, hanem olyan témákat és a témákhoz olyan anyagokat választunk, amelyek egyrészt összhangban állnak a gyermekeknek a világról szerzett ismereteivel, tapasztalataival, érdeklődésével és kommunikatív szükségleteivel, másrészt árnyaltan mutatják be a célnyelvi országokban élő emberek, közülük is elsősorban a hasonló korú gyermekek életét. Alapvetően tehát nem arról van szó, hogy a tanulók hiányzó, illetve minimális idegen nyelvi kompetenciájára való tekintettel a világot leegyszerűsített formában mutatjuk be nekik vagy akár a már ismert anyanyelvi világot idegen nyelven újra fogalmazzuk. Sokkal inkább az a feladatunk, hogy az új nyelv segítségével új tartalmakkal ismerkedjenek meg a tanulók, ami adott esetben azt is jelentheti, hogy a látszólag ismert világra az idegen szemével tekintenek, mintegy újra felfedezve azt.

Olyan anyagokkal kell dolgoznunk, amelyek felkeltik a tanulók kíváncsiságát, elgondolkodtatják vagy éppen megnevettetik őket és lehetőséget nyújtanak nekik arra, hogy szabadon szárnyalhasson a fantáziájuk, kibontakozhasson a kreativitásuk. A jól megválasztott tartalom, a megfelelő téma minden más tényezőnél alkalmasabb arra, hogy tartósan motiválja a tanulókat.

A *módszerek* tekintetében olyan korábban már említett alapelvekre építettünk, mint a tartalomalapúság, a narrativitás, a tevékenységközpontúság, az élményszerűség, a játékosság. Állandóan szem előtt tartottuk, hogy a célok és tartalmak mellett a módszereket is szoros összefüggésben kell kezelni a tanulók életkori sajátosságaival s az ezek tükrében változó készségeivel, képességeivel, érdeklődésével, igényeivel. Ugyanakkor nem felejtethetjük el, hogy az életkori sajátosságok csak átlagos viszonyítási alapot jelentenek. Mind a biológiai, mind a kognitív és emocionális fejlődés nagy egyéni különbségekkel zajlik, azaz az életkori jellemzőket rendkívül széles skálán színezik az individuális adottságok.

Fejlesztő munkánk során mindvégig kiemelt szerepet tulajdonítottunk a hangulati tényezőnek. Igyekeztünk mind a tartalmakat, mind a módszereket úgy megválasztani, hogy a tanulók örömeiket leljék a nyelvben és annak elsajátításában. Szeressék azt, amit tanulnak és azt is, ahogyan ezt teszik. Ahhoz, hogy a tanulók aktívan részt vegyenek a munkában és élvezzék azt, olyan kellemes légkört kell teremtenünk, amelyben a jókedv és az öröm dominálnak, s ahol minden tanulónak lehetősége van arra, hogy sikerélményre tegyen szert.

Gyakorlati megvalósulás

A fentiekben leírtak figyelembevételével születtek meg 2008 és 2014 között a budapesti Goethe Intézetben azok a tananyagok, taneszközök, amelyekkel nem csak hazánkban, hanem a Goethe Intézet központja támogatásának köszönhetően a világ számos országában dolgoznak.

Leginkább a *Deutsch mit Hans Hase – in Kindergarten und Vorschule* című taneszközcsomag terjedt el az óvodákban, iskola-előkészítő csoportokban és az általános iskolák első osztályában⁸.

⁸ „Deutsch mit Hans Hase in Kindergarten und Vorschule” című taneszközcsomag: <https://www.goethe.de/ins/hu/de/spr/unt/kum/kin/dhh.html>



4. kép: Deutsch mit Hans Hase in Kindergarten und Vorschule – játékos német nyelvi program

A 6–8 éves korosztálynak szóló játékos nyelvi program a gyermekeknek az új iránti természetes érdeklődésére épít. Az idegen nyelv elsajátítása az anyanyelv elsajátításához hasonló módon történik: hallás, látás és (nyelvi) cselekvés útján. A gyerekek játszanak, énekelnek, táncolnak, verselnek, barkácsolnak és még sok más tevékenységet végeznek, miközben ismerkednek az idegen nyelvvel.

E tevékenységekben támogatja őket Hans Hase, aki kizárólag németül beszél, így ha bárki szeretné megismerni őt, a családját és a barátait, megtudni, hol lakik, mit szeret és mit nem, milyen játékokkal játszik, hogyan utazik el családjával megünnepelni Rosi nagynénje születésnapját, milyen sportokat kedvel stb., „kénytelen” nyelvet váltani.

A *Deutsch mit Hans Hase – in Kindergarten und Vorschule* című német nyelvi program egyik legfontosabb célkitűzése, hogy a gyerekek pozitív érzelmeket társítsanak az idegen nyelvvel való foglalkozáshoz. Ez jó alapokat teremt ahhoz, hogy a későbbiekben motivált nyelvtanuló váljon belőlük.



5. kép: Építsük meg együtt Hans Hase házát – kezdő gyermektanfolyam a Goethe Intézetben

Már a fejlesztéssel párhuzamosan három óvodai nagycsoportban zajló kipróbálás során látható volt, hogy a Hans Hase-történet számos ponton bővíthető és ilyen formában alkalmas arra, hogy a németet mint idegen nyelvet alacsony óraszámú tanulókon kívül olyan diákok is foglalkozzanak vele, akik intenzívebb programok keretében tanulják a német nyelvet.

Ennek az igénynek a nyomán születtek meg azok a német nyelvi modulok, amelyek a Goethe Intézet gyermektanfolyamain és néhány általános iskolai csoportban való kipróbálást követően nemrégiben kerültek fel a budapesti Goethe Intézet honlapjára *Deutschmodule für Kinder* címmel⁹.



6. kép: Ki kicsoda-puzzle – játékos szótanulás

A modulok szorosan illeszkednek a Hans Hase-tanescsoomag tartalmi koncepciójához, de attól függetlenül is felhasználhatók. Történetek, dalok, versek szolgálnak az egyes modulokhoz a kiinduló alapot. Ezekhez kapcsolódik a módszertani útmutató, mely követi a Hans Hase-tanescsoomag jól bevált felépítését: tartalmak, célok, eszközök, óratervek. Minden más, ami a 3–5 tanórás modulok megvalósításához szükséges, mint például színes képek, feladat- és barkácslapok, társasjátékok stb. ingyenesen letölthetők a Goethe Intézet honlapjáról. Ízelítőül csupán néhány téma a hozzá kapcsolódó autentikus anyaggal:

- Wohnen – Johannes Trojan: *Die Wohnung der Maus*
- Berufe – *Der arme Schneider* (jüdisches Märchen)
- Wetter – Eric Carle: *Kleine Wolke*
- Sommerurlaub – Volker Rosin: *Ich packe meinen Urlaubskoffer*.



6. kép. Kleine Wolke – egy történet feldolgozása a *Deutschmodule für Kinder* sorozatból

⁹ Deutschmodule für Kinder: <https://www.goethe.de/relaunch/ins/cz/de/spr/unt/kum/dfk/dfk.html>

A modulok egyebekben nem csupán a Hans Hase-tanészkozcsoomaghoz kapcsolódnak, hanem a mese-mappához is, például a „Märchenfest” című modulban a mese-mappában is megtalálható „Dornröschen” képsorozattal dolgozunk, a „Freundschaft” témakörben pedig javasoljuk a feldolgozás során az asztali színház módszerének kipróbálását. A modulok egyúttal némiképp elő is készítik azt a munkát, amit később a „Puppenkoffer”-ben található mini-projektek keretében végezhetünk a tanulókkal. Itt még erősen irányított formában valósulnak meg a témafeldolgozások, a „Puppenkoffer” alkalmazása során azonban már tudatosan építünk a tanulók önálló, felelős közreműködésére.

A sorban a harmadik, legújyszerűbb és számunkra is a legnagyobb és legérdekesebb kihívást a *Jeder ist anders – Musical für Kinder* című tanészkozcsoomag elkészítése jelentette¹⁰.



7. kép: *Jeder ist anders – Musical für Kinder* című német nyelvi projekt

A musical-projekt olyan 8–12 év közötti gyerekek számára készült, akik rendelkeznek alapvető, A1 szintű német nyelvismerettel, szívesen játszanak, énekelnek és táncolnak és örömmel vesznek részt egy kreatív nyelvi kalandban. A projekt megvalósítható egy iskolai osztály tanulóival vagy akár egy olyan tanulócsoporttal is (például szakköri formában), amelynek tagjai különböző osztályokba, évfolyamokba járnak. A tanárok szempontjából fontos, hogy nyitottak legyenek az új kihívások iránt, ne riadjanak vissza a feladat komplexitásától és élvezzék az iskola és kollégáik támogatását. Ennél több nem is kell, mert az anyagot úgy állítottuk össze, hogy minden szükséges segítséget megkapjanak a projekt kivitelezéséhez. Igény esetén a Goethe Intézet a projekt fejlesztése során készült díszleteket és jelmezeket is szívesen rendelkezésre bocsátja.



8. kép: Nyelvtanulás zenés-táncos formában

¹⁰ *Jeder ist anders – Musical für Kinder*: <http://www.goethe.de/ins/hu/bud/lhr/dhh/jia/deindex.htm>.

A projekt legfontosabb célkitűzése, hogy diákok és tanárok partnerként dolgozzanak együtt, s közösen hozzanak létre egy olyan produktumot, ami mindnyájuk számára örömet és sikert jelent. A hazai és nemzetközi tapasztalatok is azt bizonyítják, hogy a megvalósítás során jelentős mértékben fejlődnek a tanulók nyelvi ismeretei, magabiztosabban használják az idegen nyelvet. A projekt megmozgatja a fantáziájukat és felébreszti bennük a kreativitást, valamint elősegíti a témaközpontú és tantárgyakat átfogó tanulást, teret ad a diákok személyiségének fejlődéséhez és fokozza a nyelvtanulási kedvet.

Végezetül...

A Goethe Intézet korai nyelvoktatás témában továbbképzéseket tartó és tananyagokat fejlesztő teamjének sokéves tapasztalata szerint – és ezt bizonyítják a már említett 2009-es felmérés adatai is – a korai nyelvoktatás területén dolgozó pedagógusok többsége világosan látja a korai nyelvoktatásban rejlő lehetőségeket és eredményesnek értékeli a munkáját. Nagyon jó műhelyek és csapatok működnek országszerte és egyre több a példaértékű gyakorlat. A további sikeres munka érdekében törekednünk kell arra, hogy lehetőleg mindenütt, ahol korai nyelvoktatással foglalkoznak, teljesüljenek bizonyos minimális feltételek. Mindenképpen szükség van egy jól átgondolt, folyamatos fejlődést biztosító idegen nyelvi programra, olyan nyelvtanárookra, akik biztos nyelvtudással rendelkeznek és szakmailag jól képzettek, támogató iskolai környezetre és olyan szülőkre, akik maguk is meg vannak győződve a kisgyermekkorai nyelvtanulás hasznosságáról.

A multikulturalitásra, interkulturalitásra nevelés megjelenése az angolórákon 1–6. osztályig

Szepesi Judit

ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola

A tanulmány azzal a kérdéssel foglalkozik, hogyan jelenik meg a multikulturalitásra/interkulturalitásra nevelés az 1–6. évfolyamok angolóráin, e téma elméleti háttérét járja körül, beszél a kisgyerekek nyelvtanításának kérdéseiről és rövid áttekintést ad arról, hogy az adott korosztály számára a kultúra tanítása során milyen tartalmakat és hogyan ismer-tessünk meg tanítványainkkal. A tanulmány gyakorlati része a szerző és tanítójelöltek ötleteiből, tapasztalataiból mutat be példákat a tanórákon megjelenő kultúra tanítására.

Kulcsszavak: kultúra, multikulturalizmus, angoltanítás, kisgyermek, eredeti nyelvi anyagok

A nyelvtanítás az a folyamat, amelynek során diákjainkat arra tanítjuk meg, hogy a célnyelvet a lehető leghatékonyabb módon tudják alkalmazni a legtöbb helyzetben. A tanár feladata, hogy tanítványait a legjobb úton vezesse, illetve juttassa el ehhez a célhoz.

A nyelvtanításnak, így az iskolai nyelvoktatásnak is van azonban egy másik nagyon fontos eleme. Ez nem más, mint az adott nyelven beszélők kultúrájának megismeretése. A nyelv maga és az adott nyelvet beszélő közösség kultúrája együtt alkotja a nyelvtanítás egységét. A kultúra tanítása közelebb hozhat a nyelv jobb elsajátításához és az adott nyelvet beszélők életének, kulturális szokásainak jobb megismeréséhez.

Mi a kultúra?

A kultúra fogalmának nagyon sok meghatározása létezik. A magaskultúra leginkább a klasszikus művészetekre, irodalomra, zenére, építészetre vonatkozik. Egy másik aspektus szerint a kultúra „a család, a mindennapi élet, az emberi kapcsolatok, az anyagi környezet, a munka és szabadidő, a szokások és intézmények megszervezése és jellege” (Kramsch, 1991. 218. o.).

A kultúra tanításán is túlmutató általános fejlesztési, nevelési cél az idegen nyelvi órákon a napjainkban egyre fontosabbá váló multikulturális/interkulturális fejlesztés.

Mi a multikulturalizmus?

Mihály Ildikó (2001) meghatározása szerint a multikulturalizmus „kölsönös együtt-élést és megértést jelent egyazon társadalomban élő különböző kultúrák között”.

Az Európai Unió szemszögéből nézve a multikulturalitás nemcsak a kultúrák passzív egymás mellett élését, hanem azok aktív együttműködését, egymás segítségét, tapasztalatok kölsönös cseréjét jelenti. Az Európai Unió számára a legnagyobb kihívást a nyelvi és kulturális sokféleség jelenti. Az idegennyelv-oktatás a multikulturális nevelésnek csupán egyik területe. A nyelvoktatás kérdése azonban az egyik legfontosabb az összes terület közül, „hiszen az emberek, népek, kultúrák közeledésének az alapja a kommunikáció” (Tusa, é.n.).

„A gondolatok, érzelmek teljes körű kifejezéséhez nélkülözhetetlen a beszéd, s a politikai, társadalmi, gazdasági történések, jogszabályok, rendelkezések mind az emberek közti kommunikáció meglétére építenek. Éppen ezért nélkülözhetetlen az idegennyelv-oktatás a multikulturális nevelés területén” (Tusa, é.n.).

A multikulturális oktatás-nevelés többnyire arra törekszik, hogy a tanulók megtanulják kezelni azt a sokszínűséget és különbözőséget, amellyel a nemzetközi közösségekben találkoznak, illetve olyan kognitív, verbális és nonverbális készségeket fejlesszen ki, melyek a különféle kultúrákkal és kulturális csoportokkal való együttműködést megalapozzák.

A NAT állásfoglalása

A NAT állásfoglalása szerint „... a tanulók legyenek képesek a saját és más kultúrák különbségeinek, illetve hasonlóságainak értelmezésére, váljanak nyitottabbá és érzékenyebbé más kultúrák irányába. Fontos a pozitív attitűd és motiváció kialakítása a nyelvtanulás, valamint általában más nyelvek és kultúrák megismerése iránt” (NAT, 2012. 10680. o.).

„A nyelv nem választható el attól a kultúrától, amely létrehozta és élte, ezért a nyelvtanítást mindig össze kell kapcsolni a mindennapi élet kultúrájának megismertetésével, és segíteni kell a tanulókat abban, hogy a szélesebb értelemben vett célnyelvi műveltség elérhetővé váljon számukra. Különösen fontos a tanulás és tanítás során a nyelvtanuló interkulturális tudatosságának kialakítása, fejlesztése. A diák legyen képes felismerni és megérteni a saját és az idegen kultúra jellegzetességeit, a köztük lévő hasonlóságokat és különbségeket, továbbá ismerje és alkalmazza a más kultúrák képviselőivel való kapcsolatteremtéshez szükséges stratégiákat” (NAT, 2012. 10681. o.).

Új kihívások, új módszerek

Az internet a XX. század fantasztikus találmánya. Ekkora robbanásszerű változást az emberiség életébe nem sok találmány hozott eddig. Megváltoztatta az életünket, sőt fenekestül felforgatott szinte mindent. A világ kinyílt, virtuálisan szinte bárhová eljuthatunk, bármilyen információhoz hozzájuthatunk, találkozhatunk eddig ismeretlen emberekkel, vagy újra felvehetjük a kapcsolatot régóta nem látottakkal. Pillanatok alatt hozzájuthatunk a legfrissebb hírekhez, információkhoz. Játshatunk, zenét hallgathatunk, filmet nézhetünk, és kicserélhetjük véleményünket, ötleteinket, megoszthatjuk élményeinket. Az internet nyújtotta kínálat végtelennek tűnik.

A mai gyerekek, az úgynevezett Z-generáció, már beleszülettek a digitális technológiák világába, s ez részben megváltoztatta tanulási szokásaikat is. Képesek párhuzamosan több dologgal is foglalkozni, egyre kevesebb időt töltenek olvasással, és egyre több időt töltenek internetezéssel, sokkal több információhoz jutnak, és ezeket másképpen dolgozzák fel, mivel másként is gondolkoznak, mint szüleik és tanáraik generációja.

Változtat mindez a gyerekek idegen nyelvi kultúrához való viszonyán? A válasz egyértelmű igen. A gyerekek számára természetes, hogy pillanatok alatt elérhetik kedvenc énekesük dalait, azt a filmet nézhetik meg a neten, amelyikhez kedvük van, sőt, ha vállalkozó szelleműek, eredeti nyelven, esetleg eredeti nyelven való feliratozást olvasva élvezhetik a filmeket, és annyi autentikus, számukra érdekes szöveggel, témával, hírrel találkozhatnak, amennyi bőven kielégítheti kíváncsiságukat. Rengeteg játékprogram érhető el az interneten, amivel a gyerekek előszeretettel játszanak is. Ezek mind angol nyelven adnak utasításokat. Aki szeretne játszani, annak bizony szüksége

lesz a nyelvi logikájára, memóriájára. De az eredmény sem marad el! A 'gyakorlás' nem csak a játékban tesz jártassá, hanem a használt nyelvben is. Sok tanítványom talált olyan barátokra az internet segítségével, akikkel a nyelvgyakorlás nem tanulás, hanem természetes kommunikáció. Az idegen nyelv mindennapos használatára kialakult igény pedig sokat segít a nyelv gyorsabb és maradandóbb elsajátításában. Aki gyakran tájékozódik az interneten, használja az internet nyújtotta lehetőségeket, az akaratlanul is fejleszti idegennyelv-tudását.

Mindezeket figyelembe véve a nyelvtanulás új fejezete nyílt meg, ami sokat segíthet a diákoknak a sikeres nyelvtanulóvá, nyelvhasználóvá válásban. A nyelvtanulást is segíti, hogy kézzelfoghatóvá válik az idegen nyelv tanulásának célja. Az internet 'tananyagok' óriási tárházát nyújthatja, ami egyúttal hatalmas motiváló erő.

Ezek az új lehetőségek a tanárokat is új kihívások elé állítják. Nem elég csak a régi, jól bevált módszerekkel előrukkolni, szükség van az új technikák alkalmazására is, hogy diákjaink a nyelvórákon is megtalálják a számukra természetes közeggé vált lehetőségeket.

Kisgyerekek nyelvtanítása

Az imént leírtakkal csak látszólag áll ellentétben az a megállapításom, hogy a kisgyerekkori nyelvtanítás egyik legfontosabb része a személyes kapcsolat, a tanár személye, példája. Emellett tapasztalataim is azt bizonyítják, hogy a kisgyerekek nyelvtanítása csak akkor lehet sikeres, ha életkoruknak megfelelő módon, legfőképpen tevékenykedtetve, játékok segítségével, témákon keresztül fokozatosan és nagyon céltudatosan – nem sürgetve – juttatjuk el őket a megfelelő szintekre. Ebben a folyamatban helye lehet a számítógépek által nyújtott lehetőségeknek, de ezeket a lehetőségeket még később is kamatoztathatjuk. A tanulásnak ebben a szakaszában tehát a személyközpontú nyelvtanítási módoké az elsőbbség!

Mit értünk a kultúra tanításán 6–12 éves tanulók esetében?

A kultúra 'tanítása' mindennapos tanítási gyakorlatunk egyik legélvezetesebb és leg-sikeresebb része, mivel hozzásegíti a tanulókat, hogy valami különleges dolog részeseinek érezhessék magukat.

A gyerekek, mivel természetesen nyitottak és befogadók, igen könnyen tudnak azonosulni bármivel, közel éreznek magukhoz mindent, ami eredeti, mint például a játékok, mondókák, dalok, versek, viccek vagy mesék. A kultúra 'tanítása' két irányba hat: nagyszerű lehetőséget kínál egyrészt a célnyelvi kultúra autentikus tananyagokon keresztül való megismertetésére, másrészt a nyelv természetes módon való elsajátítására.

A kisgyermekkorú interkulturális tanítás-tanulás folyamatáról sok hasznos elméleti és gyakorlati tudnivalót oszt meg olvasóival Kovács (2009) vagy Laidlaw (2001) is. A következő tartalmi felosztás Kovács Judit ajánlásai alapján készült (2009. 140. o.).

Mit és hogyan tanítsunk a kultúrán belül?

1. Mit tanítsunk?

- gyermekirodalom: dalok, mondókák, versek, mesék, kiszámolók, viccek stb.,
- mozgásos gyermekjátékok,
- szokások, ünnepek,
- viseletek,

- jellegzetes ételek, étkezési szokások,
- híres emberek,
- jellegzetes sportok, neves sportolók,
- országismeret: térkép, zászló(k), városok, nevezetességek, híres tájak, országok és jellegzetességeik,
- közlekedési szokások,
- történelem,
- szimbólumok.

2. Hogyan tanítsuk ezeket a tartalmakat?

- tevékenységekbe ágyazva,
- témaként feldolgozva,
- sok vizuális és audiovizuális eszközzel,
- a nyelvi környezet megteremtésével,
- az autentikus tárgyi környezet megteremtésével.

24 éves angol tanítási gyakorlatom alapján sokféle választ és sok példát tudnék adni a „Mit?” és a „Hogyan?” kérdésekre. Amikor ezek a példák megjelennek előttem, nemcsak régi és új tanítványaimnak az arcát, hangját és játékát tudom felidézni, hanem azt is látom, hogy ezek az órák, feladatok, tevékenységek sikeresek voltak, a gyerekeknek örömet szereztek.

Lényeges megemlíteni, hogy a kultúra tanítása az a terület, ahol a tanulóknak biztosan vannak előzetes ismereteik, izgatottan várnak egy-egy témát, sőt sokszor ők maguk javasolják, miről tanuljunk az órákon, vagy esetenként beszélgetést kezdeményeznek a célnyelvi kultúra egyik-másik érdekes részletéről.

A következőkben szeretnék bemutatni néhányat azokból a kultúratanítási ötletekből, konkrét megvalósításukból, amelyek valamilyen okból számomra emlékezetesek maradtak.

Példák a kultúra „tanítására”

1. Gyermekirodalom: vers

Téma: vers feldolgozása: Eleanor Farjeon: *Cats Sleep Anywhere*

Korosztály: 4. osztály

Lásd: Függelék

2. Gyermekirodalom: mese

Téma: mese olvasása, feldolgozása: Robin Tzannes: *Professor Puffendorf's Secret Potions*

Korosztály: 5. osztály

Lásd: Függelék

3. Szokások, ünnepek

Téma: Halloween

Korosztály: 3. osztály, kezdő szint

Halloween-témaháló:



1. ábra: Halloween-témaháló

1. versek, mondókák, dalok: *Trick or Treat; Peter, Peter, Pumpkin eater,*
2. színek, szimbólumok: fekete, narancssárga, töklámpás
3. jellegzetes figurák, állatok: szellemek, csontvázak, múmiák, boszorkányok, fekete macska, pók, bagoly, béka, denevér, temető, koporsó stb.
4. szokások: töklámpás készítése, *Trick or Treat*-járás, lakások feldíszítése
5. játékok: *apple-bobbing*
6. ételek: cukorka, csokoládé, puding
7. viseletek: fekete, narancssárga színű ruhák, jelmezek
8. története, eredete

A Halloweentéma és az azt feldolgozó órák jó példák arra, hogyan történik meg egy tanítási egységen belül a tanulók nyelvi és szociális kompetenciáinak fejlesztése és kulturális ismeretek átadása, valamint elsajátítása. A téma négy tanítási órában került feldolgozásra. Az órák során a tanulók megismerkedtek a szükséges szókinccsel, megtanultak két tradicionális mondókát, a megtanult szókinccset értelmes szövegkörnyezetbe ágyazva használták.

Hogy a téma még közelebb kerülhessen a tanulókhoz, egy kreatív, manipulatív feladatot is kaptak, 'töklámpást' készítettek papírból. (Részletes leírás arról, hogyan jelenik meg a kultúra tanítása egy órán: lásd Függelék.)

4. Szokások, ünnepek

Téma: Halloweendélután az iskolában

Korosztály: felső tagozatosok

Hagyományosan minden évben Halloween idején iskolánkban egy délutánt töltünk el a halloweeni szokások, hagyományok felelevenítésével, játékkal, versenyekkel. Szintén hagyomány, hogy a délutánt a beöltözött felsősök azzal kezdik, hogy a kisebbeket, alsós társaikat a „*Trick or Treat*” mondókával ijesztgetik és próbálják rávenni őket arra, hogy cukorkát adjanak nekik. Tapasztalataink szerint a gyerekek ezt a rövid mozzanatot évek múlva is a legjobb emlékeik között őrzik.

5. Szokások, ünnepek

Téma: Valentin-napi „szívküldi” az iskolában

Korosztály: felső tagozatosok

Több éve már, február 14-én megemlékezünk a brit kultúrának erről a kedves szokásáról iskolánkban. A gyerekek szív alakú papírra üzeneteket írhatnak bárkinek az iskolában, betartva az üzenetküldés ekkor szokásos módját. A leveleket a nap végén kézbesítjük a címzetteknek.

6. Országismeret

Téma: Ausztrália

Korosztály: 6. osztály

Ezt a témát öt tanítási órában dolgoztuk fel. Témánk szempontjából a következő fontos lépéseket emelem ki:

1. óra

- A munka elején készítettünk közösen egy témahálót, amelyre a gyerekek felírták, hogy mit tartanak a témával kapcsolatban fontosnak, mi mindent tudnak róla, és mi az, amit szeretnének megtudni, amiről szeretnének beszélni, hallani, olvasni.
- Ezután csoportban kaptak a gyerekek egy félig kitöltött térképet Ausztráliáról, amelybe beleírták, illetve a térkép köré rendezték addigi ismereteiket az országról, majd a csoportok megosztották egymással ezeket az ismereteket.
- A következő lépésként részben a tanulók ötletei alapján, részben előre megtervezve képek segítségével szókincsbővítésre került sor. Néhány jellegzetességet, fontos dolgot képeken, könyvekből megmutattam a tanulóknak. Ezek a vizuális anyagok egy-egy nagyobb témacsoportot képviseltek: például tudnivalók a kontinensről, az országról, ott élő állatok, növények, az ország természeti földrajza, sport, jellegzetességek stb.
- A szókincs elmélyítésére a tanulók minden új kifejezéshez egy-egy definíciót társítottak a megadott meghatározások közül kooperatív munkaformában.

2. óra

- Ugyanezt a célt szolgálta az a feladat, amelyben egy dominóelvű („*hear and say*”) játék keretében a tanulók most már önállóan egy-egy hallott kifejezésre annak meghatározásával, magyarázatával szolgáltak.
- A szókincsfejlesztésnek az ebben az osztályban közkedvelt formája is szerepelt az órák során: a csoportok az általuk választott újonnan tanult szavakhoz definíciókat alkottak (felhasználva az addig gyakoroltakat), majd rejtvényeiket egymásnak feladva versenyeztek.
- A szókincsbővítés egy másik területe a kedvencre, az állatvilág témakörre épült. Ausztrália jellegzetes, különleges állataival ismerkedtek meg, illetve ismertették meg egymást a tanulók különböző feladatok segítségével.
- A következő egység az információszerzésre épült. A csoportok néhány kártyát választottak, amelyek mindegyikén egy-egy kulcskifejezést találtak Ausztráliáról. A teremben, a falakon több lapra kitéve olvashattak a tanulók Ausztráliáról szóló tudnivalókat. A tanulók körbejártak és elolvasták az állításokat, majd megpróbálták kihámozni belőlük, melyik az, amelyik az ő kulcsszavaikat kifejtő információ. Ezeket lejegyezték, majd a csoportok beszámoltak arról, mit találtak.
- Az ezt követő részben a tanulók kiegészíthették térképüket egy-egy általuk fontosnak tartott új információval.

3. óra

- Következő lépésként a tanulók ugyanezeket az információkat kérdés-felelet formájában kapták meg úgy, hogy a kérdés-felelet párt nekik kellett összeilleszteni.
- A gyerekek párban eldöntötték, hogy saját országukat vagy Ausztráliát képviselik-e egy szerepjátékban, majd az előzőleg begyakorolt kérdések felhasználásával eljátszottak egy ismerkedést és ezen belül országuk bemutatását.

4. óra

- Vetélkedő keretében a csoportok kérdéseket alkottak, illetve különböző feladatokat terveztek társaik számára a témával kapcsolatban, majd ezeket egy-egy lapra felírva kitették a táblára. A vetélkedő során a csoportok választottak feladatot maguknak a táblára kitettek közül. A vetélkedő előkészítése és a játék maga, amellet, hogy a gyerekek számára élvezetes volt, összefoglalta a tanultakat.

5. óra

- Otthoni gyűjtőmunkaként a csoportok képeket gyűjtöttek, rajzokat készítettek, rövid magyarázó szövegeket írtak, illetve új információkat kerestek Ausztráliáról. Az órán a csoportok azt az összetett feladatot kapták, hogy egy utazási iroda megbízásából készítsenek egy Ausztráliát bemutató és ausztráliai utazásokat reklámozó posztert, majd a poszter felhasználásával tartsanak egy ismertetőt az országról. A téma lezárásaként minden csoport, amelyik szükségesnek látta, kiegészítette térképét. Ezután a térképeket is és a posztereket is kiállítottuk az osztályban.

7. Országismeret

Téma: verseny kerületi iskolák csapatai számára, Anglia / Skócia / Írország...

Korosztály: 6. osztály

Iskolánkban már többször szerveztünk országismereti versenyt a kerület hatodikosainak. Ezek a versenyek hagyományosan a következő lépésekből állnak:

3 fős csapatok 4 állomáson 4 különböző feladatot oldanak meg.

1. állomás: az előzőleg elkészített poszter bemutatása 1–2 perces angol nyelvű beszámolóval, amiben minden csapattagnak részt kell vennie; a poszter az országgal kapcsolatban tetszőlegesen választott témát mutathat be.
2. állomás: Hol készült a kép? – vetített képek felismerése.
3. állomás: kvízfeladatok.
4. állomás: A versenyzők tartalmas és érdekes programot állítanak össze olyan turisták számára, akik két napot szeretnének eltölteni Londonban stb. és mindenre kíváncsiak.

Tanárjelöltek felkészítése

Munkámban két különböző, de egymással szorosan összefüggő feladatot látok el. Általános iskolás gyerekeket tanítok angolra, és tanító-, illetve tanárjelöltek angol tanítási gyakorlatát vezetem. Kiemelten fontos, hogy a hallgatók ne csak elméletben tudják, mi az, amit tanítaniuk kell, hanem a gyakorlatban is felkészülhessenek a „Mit?” és a „Hogyan?”-ra egyaránt. Ebben a felkészülési folyamatban a kultúra 'tanítása' kiemelt helyen áll.

Az elmúlt évek során nagyon sok remek példa bizonyította, hogy a 'kistanárok' jól értelmezik a kultúra 'tanítását'. Az általuk tervezett és megtartott órákból egyaránt

világosan látszik, tudják, milyen módon közelítsék meg az idegen kultúrát, az ismereteket játékba, ezáltal élménybe ágyazva, hogy az a gyerekekben a lehető legjobb és legmélyebb nyomot hagyja.

Néhányat a hallgatók ötletgyűjteményéből is közreadok:

1. Szokások, ünnepek

Téma: Hálaadás; Az ünnep története

Korosztály: 4. osztály

A pedagógus a hálaadás történetét ábrázoló képeket ad minden tanulónak. Ezután elmeséli a nagyon egyszerű nyelven megfogalmazott történetet. A tanulók figyelmesen hallgatják, és amikor a tanár a kezükben lévő képről beszél, kiteszik azt a táblára, figyelve az időrendi sorrend betartására (Kordás Imola ötlete).

2. Szokások, ünnepek

Téma: Hálaadás; Átkelés az óceánon

Korosztály: 4. osztály

A tanulók szerepkártyákat húznak. A szerepek a következők: Mayflower, Újvilág, sziklák, szigetek. Az Újvilágot játszó tanuló a terem egyik végébe áll, a Mayflowert meg személyesítő a terem másik végébe bekötött szemmel. A terem maga jelképezi az óceánt. A „sziklák és szigetek” a Mayflower és az Újvilág között tetszés szerint ülve, állva, fekve helyezkednek el.

A hajó feladata, hogy biztonságban átszelje az óceánt, kikerülve az ott lévő akadályokat. A hajó mindig a hozzá legközelebb álló „szikla vagy sziget” instrukcióit követi (Kordás Imola ötlete).

3. Szokások, ünnepek

Téma: Hálaadás; Te miért vagy hálás?

Korosztály: 4. osztály

A tanár egy farktollak nélküli pulyka képét helyezi el a táblán. A papírból készült madártollakat a tanulók megkapják, ezekre írják, rajzolják, miért lehetnek hálásak. A feladatot a tanár saját példájával mutatja be. Amikor a gyerekek elkészülnek az írással, rajzzal, a tollakat 'visszaadják a pulykának', miközben elmondják, mi került a tollra (Kordás Imola ötlete).

4. Szokások, ünnepek

Téma: Karácsony; Add vissza Rudolf orrát!

Korosztály: 4. osztály

A tanár a táblára kiteszi Rudolf rénszarvas képét, amiről hiányzik a piros orr. Ezután a tanulónak beköti a szemét, majd mindenki a saját nevével ellátott 'orrot' kap a kezébe. A gyerekek megpróbálják Rudolf orrát a helyére tenni (blu-tack segítségével). A nyertes az, aki a legjobban megközelíti a tökéletes helyet (Kordás Imola ötlete).

5. Szokások, ünnepek

Téma: Karácsony; A Grinch lopott a Mikulástól!

Korosztály: 4. osztály

A tanulók szerepeket választanak: kis Grincheck vagy Mikulás segítői, manók lehetnek. A Mikulástól a Grincheck elloptak sok mindent, a manóknak vissza kell szerezniük ezeket a dolgokat. A Grincheck listát kapnak, amin az általuk elloptott dolgok (szavak/képek) szerepelnek. A manók is kapnak egy-egy listát, amely csupán néhány elloptott tárgyat sorol fel. A cél, hogy a manók mindent visszaszerezzenek. A manók egyik Grinchtől a másikig járva kérdezzétek, nincs-e náluk a keresett tárgy. Ha igen a válasz, a manó kipipálja saját listáján a megtalált tárgyat (Szabó Petra ötlete).

6. Szokások, ünnepek

Téma: Karácsony; Mikulás és Rudolf

Korosztály: 4. osztály

A táblán Mikulás és Rudolf formájú két lap van. A tábla egy másik részén, szókártyákon kettejük testrészei vannak felírva. Például: fehér szakáll, piros orr stb. Minden tanuló választ egy kártyát, és a megfelelő testre felrajzolják a kártyán szereplő testrészt. Ezután közösen bemutatják a két alakot (Fekete Ákos ötlete).

7. Szokások, ünnepek

Téma: Halloween; Szellemkastély

Korosztály: 4. osztály

A teremben képeket rejtett el előzőleg a tanár, ezeket kell a gyerekeknek megkeresniük. Ha valaki rátalál egyre, sikoltania kell. Amikor társai ezt meghallják, ezt kérdezik: *Mit látsz?* A válasz: *Egy szellemet/ boszorkányt/ szörnyet stb. látok* (Kordás Imola ötlete).

8. Szokások, ünnepek

Téma: Halloween; Csontváz

Korosztály: 5. osztály

A tanulók mindkét csoportja narancssárga léggömböket kap. Ezeket kell a csoportoknak kipukkasztani, hogy a bennük lévő papírok feladatait elolvashassák. Ha a tanulók teljesítik feladatukat, egy csontváz egy-egy csontját kapják érte. Az a cél, hogy a csapatok össze tudják rakni a saját csontvázukat (Taylor Jennifer ötlete).

9. Gyermekirodalom: mese

Téma: Mese eljátszása; *Hol van Spot?*

Korosztály: 3. osztály

A tanár és a tanulók Spot kutyus keresésére indulnak Sallyvel, Spot mamájával együtt a teremben. Különböző helyeket keresnek fel, ahová a tanár előzőleg más és más berendezési tárgyat ábrázoló képet ragasztott fel. A képek mindegyikén felhajtható kis ajtó van. Ott a tanulók megkérdezik: *Spot a ... alatt/ mögött stb. van?* Egy tanuló megnézi, valóban ott van-e Spot. A képek alatt egy kivételével nem a kutya, hanem más állat képe látható. Ha nem a kutyát látja a tanuló, társai találgatással próbálják kitalálni, melyik állat lehet az (Szigeti Anna ötlete).

10. Gyermekirodalom: mese

Téma: Közös meseolvasás; *Kedves Állatkert!*

Korosztály: 3. osztály

A tanulók a mesélő helyen, párnákon ülve vesznek részt a mese felolvasásában. A tanár, miközben olvassa a mesét, bevonja a tanulókat a tevékenységbe különféle feladatokat adva a tanulóknak: keressenek meg vagy számoljanak meg valamit a képeken, találgassanak, mi van a következő oldalon, mi lehet a szem előtt elrejtett helyeken, válaszoljanak kérdésekre, mondjanak a szövegben/rajzon megjelenőhöz hasonló példákat, az ismétlődő szövegrészeket mondják el közösen, a szövegben megjelenő új kifejezéseket játsszák el stb. (Kapás Krisztina ötlete).

11. Gyermekirodalom: mese

Téma: Közös meseolvasás; *Hol van a kisbabám?*

Korosztály: 3. osztály

A tanár a mesélést különféle feladatokkal készíti elő, a gyerekek párban egy szörnyikét rajzolnak, majd a mesélő helyen körbe ülnek, hogy meghallgassák a történetet. A mese közös elolvasása után a tanár arra kéri a párokat, hogy a mese különböző szörnyfigurái helyére ragasszák be saját rajzukat. Ezután újból megnézik a történetet, de most már a leíró részeket a saját rajzaikról készült leírással a párok helyettesítik be (Borók Lillian ötlete).

Összegzés

Az Európai Unióban az emberek igen fontos feladata az európai kultúrák megismerése és elfogadása. Ez a megismerni vágyás, a nyitottság, illetve nem utolsósorban a tolerancia terén kíván tőlünk változásokat. Minden népnek, amely csatlakozik az Európai Unióhoz, el kell fogadnia a másságot, az idegen kultúrát, és ehhez, az emberek közötti kommunikációhoz idegen nyelvek tanulására van szükség.

Felhasznált irodalom

- Kovács Judit (2009): *A gyermek és az idegen nyelv*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Kramsch, C. (1991): Culture in Language learning: A View from the United States. In: De Bot, K., Ginsberg, R. B. & Kramsch, c. (eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*. John Benjamins, Amsterdam.
- Laidlaw C. (2001): Intercultural Learning. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mihály Ildikó (2001): A multikulturális nevelésről a világban. Új Pedagógiai Szemle, **51.** 4. sz., 58–65.
- Nemzeti Alaptanterv, 2012. II. 3.2. Idegen Nyelvek, *Magyar Közlöny*, 2012/66, 46–47.
- Tusa Cecília (é.n.): *A multikulturális nevelés létjogosultsága és szükségessége az Európai Unióban*.
- URL: <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=217>. Letöltés ideje: 2014. 07. 25.

Függelék

Rövidítések:

T – teacher

L – learner

Fw – frontális munka

Gw – csoportmunka

Pw – pármunka

lw – egyénimunka

1. Cats Sleep Anywhere

Részletek a téma órai feldolgozásából

Téma: vers – Eleanor Farjeon: *Cats*

Korosztály/szint: 4. osztály/kezdő

Activities	Language input	Groups	Teaching aids
<p>Lead-in: What's in the bag? T asks Ls to guess what she has in a bag. If Ls can't guess they can ask T questions. E.g.: Is there a _____ in the bag? When they have found the 'thing' from the bag (a cat) T asks some questions about it. E.g.: What color is it? What is it like? What does it eat? Where does it live? What does it like? Etc.</p> <p>Introducing the poem: Cats</p> <ul style="list-style-type: none"> • T takes Ls for a 'walk' in the classroom. When they get to a picture of a sleeping cat T names the place, Ls repeat the word. • Then each L gets a word card and finds the place it names and puts the card there. • Ls practice these phrases in different ways: <ul style="list-style-type: none"> - T asks Ls to repeat phrases by throwing a ball. - T asks Ls to answer some question. - T and Ls stand in a circle and pass picture cards around while they repeat the phrases they can identify with the pictures <p>Listening to the poem Ls take the pictures and listen to T telling the poem. When they hear the words that describe their picture they raise it. Ls sequence pictures on the board according to the poem.</p> <p>Reading the poem together T and Ls read the poem together in different ways</p> <p>Homework Make illustrations to the poem</p>	<p>Cats</p> <p>Cats sleep, anywhere, Any table, any chair Top of piano, window-ledge, In the middle, on the edge, Open drawer, empty shoe, Anybody's lap will do, Fitted in a cardboard box, In the cupboard, with your frocks- Anywhere! They don't care! Cats sleep anywhere.</p> <p>The cat is sleeping: on the table, on the chair, on top of the piano, on the window-ledge, in an open drawer, in an empty shoe, in a cardboard box, in the cupboard with a frock, in the middle of a basket, on the edge of the desk, on the bookshelf, under the cupboard, behind the cupboard;</p>	<p>Fw</p> <p>Fw</p> <p>Fw</p> <p>Fw</p>	<p>bag, toy cat</p> <p>pictures of a sleeping cat put down at different places in the classroom word cards ball</p> <p>pictures cards</p> <p>Pictures cards</p> <p>Words of the poem</p> <p>Words of the poem for each L</p>

2. Professor Puffendorf's Secret potion

Részletek a téma órai feldolgozásából

Téma: mese – Korky Paul and Robin Tzannes: *Professor Puffendorf's Secret Potions*
Korosztály/szint: 5. osztály/ kezdő


Time	Activities	Language input	Teaching aids
1,5 mins	Warmer learners revise laboratory vocabulary by naming things in a lab	bottle, test-tube, potion, machine, microscope, etc.	ball
2 mins	Revision learners label objects on a picture of a laboratory and say statements about it	There is a -----/ There are ---- -s in the lab.	big picture of a lab word cards blu-tack
5 mins	Lead-in groups of learners solve a puzzle (3 different puzzles), by doing the task they can get the name of one of the characters in the story	Crossword puzzles	worksheets
3 mins	Describing the characters 1) groups of learners select word cards that characterize their 'chosen person' from the story and put the cards around the appropriate picture	grumpy, whiskers, friendly, a hat, clever, glasses, a moustache, etc.	Word cards blu-tack 3 pictures
1,5 mins	2) Learners listen to different statements, the groups stand up when they can hear a statement about their chosen character	This person is lazy. This person has got evil eyes. This person wears glasses. etc.	
6 mins	3) Learners make pairs, the pairs get two statements on cards about one character, they decide whether the sentences are true or false, they display only the true statements, the whole group checks, they practise and check the describing sentences by recognising the statements in coded patterns, like: C i f. = Chip is friendly.		Word cards
5 mins	4) pairs describe another person, they make sentences by sequencing given words, they write the correct sentence on a card and put their card next to the picture of the character, the whole group checks, learners practise the description by 'slow reveal' and a guessing game	is / has got / likes / lives / wears / etc.	Task sheets blank sheets felt pens
5 mins	5) pairs talk about the third character by saying describing sentences using the words from Activity 4/1, some help can be given		Word cards helping words on the board
6 mins	Follow-up learners play a game, all cards from 4/1 are put on the board face down, groups choose a card and say a statement with the phrase on it about one of the three characters, if they can't say anything or are wrong, the others can do the task	Eg.: whiskers - Chip has got whiskers.	Word cards grid on the board
8 mins	Making an interview groups of learners get the text of an interview with the Professor cut into parts, they sequence the parts, check the dialogue, make pairs, pairs practise the dialogue		cut-up dialogue blu-tack
1 min	Homework write about your favourite character		exercise-book



3. It's Halloween time!

Részletek a téma órai feldolgozásából

Téma: Halloween

Korosztály/szint: 3. osztály/kezdő

Time	Activities	Material
4 mins	<p>Trick or treat – a rhyme Ls revise a rhyme repeating it in different ways according to T's instructions. Eg: Say it slowly/fast/ happily/ angrily/ sleepily/etc.</p> <p>Poem: Trick or treat, smell my feet, give me something good to eat!...</p>	
20 mins	<p>Halloween vocabulary games: 'Throw my word back!' T throws a ball to L1 and says a word, e.g.: <i>broomstick</i>. L1 repeats the word and throws the ball back.</p> <p>Lip reading T mimes saying a word without a sound, Ls guess and say the word aloud.</p> <p>Naming pictures T reveals 11 pictures on the board and names them together with Ls.</p> <p>Passing on the pictures Standing in a circle T and Ls pass the 11 pictures around one by one. When a L passes a picture to the next L, he/ she names it.</p> <p>Guessing T puts all the pictures face down on the board, Ls guess each one.</p> <p>What's missing? T takes some pictures from the board while Ls close their eyes, then Ls guess which pictures were taken.</p> <p>Collecting hidden word cards in the classroom Ls search for the word cards which belong to the pictures in the classroom.</p> <p>Matching word cards and pictures Ls read the words silently and match them to the pictures. Ls read out the words with T's help.</p> <p>Quick flash T takes all the word cards off the board and shows each one to Ls as fast as a flash.</p> <p>Slow reveal T hides a word card behind a sheet of paper, and then slowly pulls it out for Ls to read/guess from the details.</p> <p>Miming and guessing in pairs</p>	<p>a ball</p> <p>11 picture cards of the Halloween words (witch, skeleton, etc.)</p>  <p>11 word cards of the Halloween vocabulary</p>

<p>4 mins</p>	<p>L1 mimes one of the Halloween words, L2 guesses it.</p> <p>Vocabulary races: Running drawing Ls work in groups of 3–4. Each group chooses a L to go to T who says/ shows one of the new words to the chosen Ls. These Ls go back to their groups and when the T gives a signal, they quickly start drawing the ‘word’. The first group to shout the correct word gets a point. ‘Shouting’ Two teams stand in front of the board. Each team chooses a L who stands facing his team, with his back to the board. T writes a short sentence on the board, both teams act it, the chosen Ls guess the sentence and shout it. E.g.: It’s a witch/ a broomstick. Etc.</p> <p>Association game: Hear and say Each L gets a card similar to a domino: picture-word. L1 names the picture on the bottom of his card, L2 with the identical word on the top of his, repeats the word and then names the picture on the bottom of his card, etc.</p>	<p>A sheet of paper and a pencil for each team</p> <p>Board, chalk</p> <p>‘domino’ cards</p> 
<p>10 mins</p>	<p>Making Jack-o-Lanterns T shows a demo head and its description. Ls choose cut-out face parts (mouth, nose, etc.), stick them on a pumpkin shape head for creating their ‘Jacko’. Then Ls fill in a gapped text describing their ‘Jacko’. Finishing their description Ls display and evaluate each other’s faces.</p>	<p>A demo Jack-o-lantern, Pumpkin shapes and different cut out parts of the face, gapped sheets for pairs to fill in</p> 
<p>3 mins</p>	<p>Follow-up: Trick or treat</p>	

A szóbeliség fontossága és ennek lehetőségei az alsó tagozat bevezető szakaszának nyelvtanításában

Nagy Katalin Gabriella
Platanus Schule, Berlin

Jelen tanulmány elméleti alapvetésként a kisgyermek nyelvi fejlődését vizsgálja egészen a magzati kortól, mivel az anyanyelv kialakulásának folyamata meghatározza a további nyelvek elsajátításának folyamatát is. Röviden bemutatja és megkísérli párhuzamba állítani a több anyanyelven felnövő és az iskolai körülmények között idegen nyelvet tanuló kisgyermek nyelvelsajátítását. Ezekből következően tárgyalja a beszéd fontosságát a nyelvtanulás és -tanítás korai szakaszában, melynek lehetőségeit konkrét, gyakorlati példákon keresztül mutatja be. Az olyan ismert módszereket, mint a párbeszéd, a gyermekdalok, mondókák alkalmazása, képsorok rendezése és leírása, megkísérli új, gyermekközpontú nézőpontból bemutatni.

1. Bevezetés

1.1. A nyelvelsajátítás folyamata a magzati kortól a kisgyermekkorig

Mielőtt a kisgyermekkorú idegennyelv-tanítás kérdésével foglalkozhatnánk, ismernünk kell a gyermek anyanyelv-elsajátításának szakaszait, hiszen minden későbbi nyelvtanulási folyamat erre épül. A kisgyermek még nem tudatos beszéd- és nyelvelsajátítása példát kell, hogy adjon a későbbi nyelvtanítás módszereinek megválasztásakor.

A gyermek életének egészen korai szakaszára, egyes modern kutatások szerint egészen a méhen belüli fejlődésig kell visszamennünk, ha meg akarjuk találni a nyelvi fejlődés gyökereit. Megfigyelések kimutatták, hogy már az újszülött csecsemők sírása különböző nyelvterületek szerint eltérő 'akcentust' mutat. A Würzburgi Egyetem kísérleteiben néhány napos francia és német csecsemők sírását hasonlították össze, melyből egyértelműen kiderült, hogy a csecsemők az anyaméhben kapott akusztikus inputot a születést követően szinte azonnal használják. A Berlin-Brandenburgi Tudományos Akadémia professzora *Werner Mende* és *Prof. Dr. Kathleen Wermke* (Würzburgi Egyetem) ezen kísérletek alapján bizonyították, hogy a nyelv dallamára való igen korai érzékenység segíti a gyermeket később az anyanyelv elsajátításában (*Wermke*, 2007). A csecsemő – és már a magzat is – elsősorban az anya beszéde és a környezeté között differenciál, tehát születésétől fogva különvált az 'anya nyelve' minden mástól.

Itt említeném meg, hogy a két nyelven felnövő gyermek ugyanígy személyhez köti a különböző hallott nyelvi mintákat. Az első években tehát nincs annak tudatában, hogy két nyelvet használ, hanem, hogy más-más személyhez szól (Kersten, 2010).

A körülbelül kilenc hónapos korig tartó preverbális szakasz után a gyermek hangadása már olyannyira differenciálódik, hogy képes lesz egyes szavakat kiejteni, egy éves korra pedig már környezet figyelmének felkeltésére használja ezeket. A második életévhez közelítve a szókincs robbanásszerűen megnő, és a gyermek öt éves koráig körülbelül napi tíz szóval bővül. A 'távirati beszéd' értelmes, kezdetben két-háromszavas, később mellé- majd alárendelő tagmondatokból felépülő mondatokká alakul. Három éves kor körül kezdődik a nyelvtani szabályok észlelése, mely leginkább ezek túlátlánosítása, hamis analógiák alkalmazásával figyelhető meg. A kisgyermek ezután

fokozatosan elsajátítja a különböző idősíkok kifejezésének módját. A nyelvtani szabályok további bővülésével a gyermek hétéves korára már képes helyesen használni a nyelvet, akkor a nyelvtani, szintaktikai ismeretek szerzése tulajdonképpen lezárul, lényegében már nem változik a későbbiekben – nem úgy, mint maga a nyelvelsajátítás (*language acquisition*, Krashen, 1982), mely egész életünket végigkísérő folyamat.

1.2. A második nyelv elsajátításának lehetőségei

Amint már fent említésre került, az ember képes két nyelv egyidejű tökéletes elsajátítására gyermekkorban. Amennyiben az otthon két nyelvet beszélő gyermek a szülői házon kívül ismét más nyelvi környezetbe kerül, a harmadik nyelvet is nehézségek nélkül képes lesz kortársai és nevelői által elsajátítani. A harmadik nyelv birtoklásának szintje is az adott nyelvi közegben eltöltött időtől és annak rendszerességétől függ.

A szülőktől történő, a korai nyelvelsajátításon kívüli nyelvtanulás esetében azonban már figyelembe kell venni egy fontos tényezőt, mégpedig a gyermek életkorát. Az e szakasz meghatározásával foglalkozó elmélet (*Critical Period Hypothesis*) több változata is ismert, mivel a nyelvtanulásra való nyitottság időtartamának meghatározásakor eltérnek a vélemények (Lenneberg, 1967; Oyama, 1976). Egyes szakértők szerint az első hét életév után bezárul ez az 'ablak', mások viszont azt sem tartják kizártnak, hogy akár 14 éves korig elsajátítható a második (harmadik...) nyelv tökéletes szinten (Singleton, 1995). A nyelvpedagógusok számára nagyon fontos üzenete van ezen elmélet minden változatának: minél korábban kezdjük el a második nyelv elsajátíttatását, annál eredményesebb lesz hosszú távon, annál nagyobb esélye lesz a gyermeknek anyanyelvi, vagy ahhoz közli szinten elsajátítani az idegen nyelvet. A kritikus periódus elméletéből következően – egy nyelv felvételére a kisgyermek a legérzékenyebb, amely időszakban egyedül beszéd és hallás által tanul – a korai idegennyelv-tanításnak is kizárólagosan szóbeliségen kell alapulnia. Így tudjuk legjobban kihasználni a gyermek azon képességét, hogy intuitív módon sajátítsa el a nyelvet akár óvodai-iskolai keretek között is. E felfogás a legtöbb általános iskolában ma már magától értetődő, ezért a következőkben a szóbeli nyelvtanulás különböző lehetőségeit mutatom be.

2. Lehetőségek a szóbeliség kihasználására az alsó tagozatos idegennyelv- oktatásban

Sokan keresik az ideális nyelvóra titkát, még többen állítják, hogy nem létezik ilyen, hiszen rengeteg apró mozzanatból épül fel egy tanóra, és számtalan szempontot kell, hogy figyelembe vegyen az azt tervező tanító. És persze vannak olyan alapkövetelmények, melyek fölött nem lehet elsiklani: a megfelelő tanítói végzettség, a tanítandó nyelvet igényesen és helyesen beszélő, a mai nyelvhasználatot és kulturális közeget ismerő pedagógus. Egy nyelvtanítási konferencia alkalmával azonban volt szerencsém megismerni egy olyan vezérlő elvet, ami nagyban meghatározza egy nyelvóra minőségét – általában is, az alsó tagozatra nézve pedig sokszorozottan igaz. Dr. Norbert Becker német nyelvpedagógus (Mainz, Private Hildegardisschule) vállalkozott arra, hogy megadja a jó idegennyelvóra receptjét, azt a komponenst, amely alapján szinte pontosan mérhető a nyelvóra minősége. Állítása szerint a nyelvóra minősége azzal mérhető, hogy a tanulók mennyi időt töltenek az adott nyelven történő beszéddel, mennyi lehetőségük adódik aktívan használni azt. Mindeközben kizárólag az elsajátítandó nyelven érik őket impulzusok (Becker, 2010). Ha visszagondolunk az

előbbieken felvázolt beszédfejlődési folyamatra, láthatjuk, hogy Dr. Becker elmélete tökéletesen egybehangzik azzal. Akár az anyanyelv-elsajátítási szakaszban, a gyermek hallás és utánzás – tehát beszéd – segítségével kell, hogy elsajátítsa a nyelvet. (Felsőbb tagozaton a nyelv használata már tovább differenciálódik az írás és olvasás eszközszerű alkalmazásával, de az első években a beszéd mint nyelvhasználati eszköz kizárólagos jelentőségű.)

Azzal is tisztában kell lennünk az első hónapokban, hogy az idegen nyelvvel akkor először találkozó kisgyermeknek az idegennyelv-órák rengeteg új ingert, tapasztalatot jelentenek, pusztán az aktív hallgatás által, de akár a tudattalanul magragadt tartalmak is. Akár az anyanyelv elsajátításának kezdeteikor, a hallgatásnak itt is nagy szerepe van, melynek során a beszédprodukcióhoz szükséges passzív tudás halmozódik fel. Mivel ezt az első időszakot még nem az aktív nyelvhasználat jellemzi döntően, csendes szakasznak nevezzük (*Silent Period*). Az említett tartalmak aktivizálódásának ideje egyénenként igen eltérő lehet, ezért fontos, hogy kezdetben ne erőltessük, és semmiképpen ne várjuk el minden gyerektől egyformán a nyelvi aktivitást.

E periódusnak az időtartama a személyiség mellett a nyelvvel való érintkezés intenzitásától és gyakoriságától is függ, így tehát egy két tanítási nyelvű iskolában hamarabb kezdenek önállóan kommunikálni a tanulók. Azonban az első néhány hónap minden esetben különleges időszak, mely a pedagógustól különleges érzékenységet igényel.

Mindezen feltételek ismeretében álljon itt néhány lehetőség arra, hogy tehetjük beszédben gazdagabbá, és így jobb minőségűvé nyelvoktatásunkat.

2.1. Párbeszéd

A szóbeli megnyilvánulások egyik legalapvetőbb formája a párbeszéd, melyet a legelső nyelvórától kezdve használhatunk. És hogy milyen 'párbeszédet' építhetünk fel a legkisebbeknél? Gondoljunk a legegyszerűbb kifejezésekre: kezdhetjük az üdvözléssel, majd ezt követheti a bemutatkozás. A gyermekcsoporttal kört alkotva bevezetjük kívánt üdvözlési formulát, legyen ez olyan egyszerű, mint a „*Hallo!*”. Megfelelő mozdulatokkal kísérve, többször elismételjük, elénekeljük – erről majd a későbbiekben részletesebben lesz szó –, majd következhet az alkalmazás. Nagyszerű gyakorlat erre az a játék, melynek során a gyerekek bizonyos zenére a teremben szabadon mozognak. Amikor a zene egy rövid időre megáll, a gyerekeknek üdvözölniük kell egymást az adott kifejezésekkel. Amikor a gyerekek már megismerték a játék menetét, további mozzanatokkal tehetjük érdekesebbé azt: a következő megálláskor mindannyian földönkívüliek leszünk, akik nemcsak egy egyszerű „*Hallo!*”-val, hanem fél lábon állva integetéssel köszöntik egymást. Ezután átváltozhatunk elefántokká, akik a „*Hallo!*” mellé trombitálnak, és így tovább, minél változatosabb a köszönések módja, annál érdekesebb a gyerekek számára. És természetesen annál kevésbé válik tudatossá, hogy amit csinálnak, az ismétlés útján történő tanulás.

Ez a játék végigkísérheti a további évek nyelvtanulását is, egyre magasabb szintű tartalmakkal feltöltve. Még első osztályban, de már a második félévben képesek a gyerekek alapvető, személyre vonatkozó kérdéseket feltenni, azokat megválaszolni. Így riporterekként indulnak útjukra, amikor megszólal a zene. Mivel egy jó riporter megfelelően felkészül az interjúra, ők sem indulnak üres kézzel, hanem az alábbi képek segítenek a megfelelő kérdést feltenni (az egyes oldalak alatt az ezek által előhívandó mondatok állnak):



1. ábra: Képek és kérdések a kis 'riporterek' számára

Egyesekben felmerülhet a kétely a gyakorlat hatásosságával kapcsolatban – hiszen nem állhatunk ott minden tanuló mellett egyidejűleg – különösen, ha a lejátszó ki- és bekapcsolására is oda kell figyelniük –, és nem ellenőrizhetjük minden egyes tanuló megszólalásait. A gyerekek rendezetlenül mozognak a teremben, biztosan elhangzik egy-egy szó az anyanyelvükön is. És valóban, biztosan lesznek 'hibákat' ejtő riporterek, illetve riportalanyok, a tanító nem tud majd minden egyes megszólalást kontrollálni. Ezzel együtt ez a módszer nagyban hozzájárul az óra hatékonyságához, mivel minden gyereknek egyidejűleg lehetősége adódik szabadon beszélni, a többiekre való várakozási idő is megszűnik. Nagy szerepe van a nyelvtanulásban a kortársak meghallgatásának is, de ez nem feltétlenül szükséges mindig. És amennyiben párbeszédet eljátszása történik az imént leírt módszerrel, abban természetes módon szerepe van a kivárásnak, a másik meghallgatásának, azaz ebben a szituációban valódi kommunikációs helyzet áll elő.

Szintén párbeszédhez hasonló az a tevékenység, melyben a gyerekek kört alkotva tesznek fel egymásnak kérdéseket – gondolhatunk itt ismét a személyre vonatkozó kérdésekre. Az első kérdező általában a tanító, aki az egyik tanulónak teszi fel a kérdését, aki ennek megválaszolása után ismét mást kérdez. Aki válaszolt és kérdezt is, leül, míg az utolsó kérdező is sorra került, és a tanító is válaszolt. Bár a gyerekeknek ez esetben végig kell hallgatni minden választ, érdeklődésüket segít végig fenntartani a véletlen kérdezési sorrend. Az ilyen tevékenységekhez szinte elengedhetetlen kellék egy labda, melyet a kérdés feltevése után egymásnak dobhatnak a gyerekek. Így ismét mozgással köthetjük össze a szövegalkotást, melynek során a gyakorolt 'panelmondatok' még jobban rögzülnek, és mindez játékos szituációban történik.

2.2. Gyermekdalok, mondókák

A kezdő szakasz szerves és meghatározó részét képezik az idegen nyelven tanult dalok, mondókák, versek, kiszámolók. E rövid gyermekirodalmi alkotások által nagymértékben gazdagodik a gyerekek szókincse, helyes nyelvi fordulatokat sajátítanak el autentikus szöveg alapján. A dallam és ritmus segítségével mindezek könnyen bevésszük a gyerekek emlékezetébe, és egyszerűen előhívhatók. Ezen jól ismert előnyök mellett azonban jelentőségük abban is áll, hogy újabb alkalmat adnak a tanulók számára a nyelv használatára. Az ismert szöveg reprodukálása biztonságot jelent a gyerekek számára, különösen a kezdeti szakaszban. Így anélkül, hogy önállóan kellene szöveget alkotniuk, élvezhetik az összefüggő, idegen nyelven való beszéd örömét. Nagyon fontos, hogy az énekeket, verseket kezdetben mindig mozgással kössük össze, és mindig a megfelelő mozdulatsorral ismétéljük el, hiszen a mozdulat és a szöveg annak jelentésével együtt szorosan összekapcsolódik.

2.3. Szituációs játékok, történetek megelevenítése

Rendkívül fontos már a kezdeti szakaszban, hogy a tanult szavakat, kifejezéseket kontextusban vezessük be, és amint lehet, értelmes szöveg részeként alkalmazzák a gyerekek. Erre ad lehetőséget az alsó tagozat számára készült nyelvkönyvek leg-többje, a bennük található mesékkel, rövid történetekkel. A történetek megismerése, többszöri meghallgatás után elmélyíthetjük, gyakorolhatjuk a szöveget. Ez utóbbira is számos, változatos ismétlési módszer áll rendelkezésre: a hangzó szöveggel együtt mondva, ismételve, egyénileg, szerepek szerint, különböző hangerősséggel vagy akár elváltoztatott hangon. Ezután a szerepeket felosztva csoportot alakíthatnak a gyerekek, és felkészülhetnek a történet eljátszására.

A különböző szereplők bőrébe bújás nagyban megkönnyíti a gyerekek számára az idegen nyelven való beszédet. Ha az eljátszott történetekben állandó figurák szerepelnek, készíthetünk ezeknek megfelelő maszkokat, melyeket viselve adhatják elő a tanulók a jeleneteket. Így még kézzelfoghatóbbá válik számukra, hogy valaki más szerepében beszélnek, és a hibázástól való félelem is csökken, hiszen a mesefigura 'beszél' az előadáskor. Ugyanilyen hatékony és a tanulók számára biztonságot sugalló lehetőség a történetek bábfigurákkal való eljátszása.

2.4. Eseménysorok bemutatása, képleírás másként

A képleírás, képek alapján történő beszélgetés ismert és gyakran alkalmazott módszer. Hogyan tehetjük ezt életszerűbbé, valódi élethelyzetekhez hasonlóvá, még hatékonyabbá? Legegyszerűbben úgy, ha a bemutatásra kerülő képeket a tanulók saját életükből, mindennapjaikból vesszük. Ennek többféle módja lehetséges, a legkézenfekvőbb és legelérhetőbb az, ha a gyerekek maguk rajzolnak az adott témáról, és ezt mutatják be a tanult szavakkal, kifejezésekkel a meghatározott munkaformában – párokban vagy csoportban. Sokkal érdekesebb lehet azonban a tanulók által készített fotók használata. Ha tanítványainknak és nekünk lehetőségünk van rá, használjuk ki a technikai eszközök nyújtotta előnyöket, hogy a gyerekek fényképek segítségével valóban saját mindennapjaikból mutathassanak be egy-egy darabot. Itt egy olyan példát mutatnék be, mely bár nem nyelvórán történt, mégis kiválóan alkalmazható a kezdeti szakasz idegennyelv-oktatásában. A tevékenységet először a Heathwood Hall Episcopal School általános iskolájában, Columbiában figyelhettem meg (Amerikai Egyesült Államok, South Carolina). Első osztályos tanulók – nálunk az óvoda utolsó évének megfelelő korosztály – mutatták be ilyen módszerrel egy hétköznapi tevékenységüket, az összefüggő beszédet gyakorolva ezzel. A tanulóknak házi feladatként négy fényképet kellett készíteniük, melyből egy tevékenység sor áll össze. A képeket levetítve mesélték el a gyerekek tevékenységüket kerek mondatokban, lépésről-lépésre. Hogyan alkalmazhatjuk ezt a módszert a nyelvtanítás kezdeti szakaszában azzal a céllal, hogy nőjön a tanórán a gyerekek szóbeli aktivitása? Álljon itt erre ismét egy példa, ezúttal saját gyakorlatból, első osztályban. A téma iskolaszerek, a gyerekek feladata ezekkel kapcsolatban egy eseménysor bemutatása. (Példa egy lehetséges képsorozatra: 1. kép: ceruzák a tolltartóban – „*Hier ist meine Federmappe. Hier sind meine Stifte.*” 2. kép: nyitott tankönyv – „*Das ist meine Hausaufgabe.*” 3. kép: egyes feladatok már megoldva a könyvben – „*Ich schreibe meine Hausaufgabe.*” 4. kép: megoldott feladatok – „*Die Hausaufgabe ist fertig.*”) Az első néhány képsorozatot érdemes beszélgetőkörben bemutatni, hogy minden tanuló számára világos legyen a feladat. Ilyenkor kivetítővel dolgozunk. Különösen akkor, ha nagyobb a csoportlétszám; a

továbbiakban használjunk kinyomtatott képeket. Ezután a gyerekek páros munkában mutathatják be egymásnak cselekvéssorukat. A tevékenységre hagyjunk elegendő időt, hogy a párok cserélődhessenek is, és egy tanuló többször is elmondhassa 'történetét', illetve minél több társát hallgathassa meg. A tanító eközben minden tanulót egyénileg meg tud hallgatni, javíthat, ha szükséges, így a következő beszélgetésben rögzülnek a helyes mondatok.

2.5. Kapcsolat partner-tanulócsoporttal a megfelelő nyelvterületről

Ma már rengeteg lehetőség adódik arra, hogy egy iskolával, de akár csak egy osztálylyal partnerkapcsolatot alakítsunk ki. A modern technika azt is lehetővé teszi, hogy a gyerekek beszélhessenek, 'személyesen' találkozzanak testvérosztályukkal egy-egy Skype-beszélgetés keretében. Minél fiatalabbak a tanulók, annál precízebb előkészítés szükséges, hogy az anyanyelvi tanulók is tisztában legyenek partnereik szókincsével, nyelvi szintjével, és mindkét fél előtt világos legyen a beszélgetés témája. Egy második angol nyelvet tanuló osztály álljon itt példaként, akiknek azonos korú amerikai beszélgetőpartnerei voltak. A bemutatkozás egyénileg történt, minden tanuló személyesen beszélgetett partnerével (az osztályokon belül minden tanulónak egy, illetve két partnere lehetett az eltérő létszám miatt). Ezután mindkét osztály bemutatott valamit saját kultúrájából: egy közös éneket, verset vagy hangszeren játszott zenét.

Az anyanyelvi kortársakkal való személyes beszélgetés értéke felbecsülhetetlen. Nemcsak azért, mert valóságos szituációt hoz be az osztályba, hanem leginkább azért, mert a gyerekek számára aligha elképzelhető nagyobb motiváció, mint kortársai megértése akár egy másik kontinensről. Egy-egy ilyen beszélgetés folyamán a gyerekek számára is egyértelművé válik az idegen nyelven kommunikálni tudás értéke.

Összegzés

A fenti példák segítségével arra kívántam rámutatni, hogy egyrészt a korai idegen nyelv-oktatás döntő fontosságú a nyelvtanulás terén, másrészt, hogy ennek leghatékonyabb, sőt kezdetben kizárólagos eszköze a szóbeliség, a tanulók nyelvi aktivitása. Minél fiatalabbak a tanulóink, annál nehezebb lehet erre változatos, a gyerekek számára érdekes, élményszerű tevékenységeket találni. Remélem, az itt összegyűjtött néhány gondolat segíti ebben és újabb ötletek megvalósítására inspirálja a nyelvpedagógust.

Felhasznált irodalom

- Becker, N. (2010): *Als Lehrer mitten im lebensnahen Unterricht*. Hueber Konferencia, 2010. 08. 28., Budapest.
- Kersten, K., Steinlen, A.K., Tiefenthal, C., Wippermann, I. & Flyman Mattsson, A. (2010): „*Guidelines for Language Use in Bilingual Preschools*.” In K. Kersten, A. Rohde, C. Schellert, A.K. Steinlen (eds.), *Bilingual Preschools. Vol. II: Best Practices*. Trier.
- Krashen, S. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Prentice-Hall International.
- Lenneberg, E.H. (1967): *Biological Foundations of Language*. Wiley.
- Mampe, B., D. Friederici, A., Christophe, A. & Wermke, K. (2009): *Newborns' cry melody is shaped by their native language*. *Current Biology*
- Oyama, S. (1976): „*A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system*”. *Journal of Psycholinguistic Research*

- Penfield, W.; Roberts, L. (1959): *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton: Princeton University Press
- Singleton, D. & Lengyel, Zs. (1995, eds.): *The age factor in second language acquisition : a critical look at the critical period hypothesis*. Clevedon [England]: Philadelphia.
- Wermke, K. & Leising, D. & Stellzig A. (2007): Relation of melody complexity of infants' cries to language outcome in the second year of life: A longitudinal study. *International Journal of Clinical Phonetics & Linguistics*, **21**. 11–12., 961–973.

A drámapedagógia alkalmazási lehetőségei a korai idegen nyelvi fejlesztésben

Sárvári Tünde

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

A drámapedagógia mint módszer egyre szerveesebb részévé válik a magyar köznevelésnek. Ennek egyik oka, hogy ez a „pezsgőtabletta” minden tantárgy esetében sikerrel alkalmazható, és lehetővé teszi a gyermekek holisztikus nevelését, ami az alsó tagozaton különösen nagy jelentőséggel bír.

A tanulmány célja megvizsgálni és bemutatni, hogyan alkalmazható a drámapedagógia a korai német mint idegennyelv-tanítás egyik speciális fázisában, az ún. szóbeli kezdőszakaszban, ahol a tanulók még az idegen nyelvű olvasás és írás bevezetése előtt állnak. Ehhez a drámafoglalkozásokra jellemző három nagy szakasz (warm up, action, sum up) alapján csoportosítva olyan dramatikus tevékenységek kerülnek bemutatásra, melyek eredményesen alkalmazhatóak az adott célcsoport idegen nyelvi fejlesztésében.

Kulcsszavak: korai idegen nyelvi fejlesztés, német nyelv, szóbeli kezdőszakasz, drámapedagógia, holisztikus nevelés

Bevezetés

A dráma, a drámapedagógia napjaink magyarországi oktatási rendszerének szerves részévé vált. A vélemények ugyan megoszlanak a tekintetben, hogy mi is a dráma, illetve a drámapedagógia. Van, aki tantárgynak tekinti, hiszen a NAT (2012) is szabadon választható tantárgyként ajánlja az alsó tagozatban, illetve a felső tagozat ötödik évfolyamán. Mások szerint a dráma egy módszer, ami a legtöbb tevékenységbe bevihető, minden tanórán jelen lehet. Czike (2012. 66. o.) a drámát olyan „pezsgőtablettának” nevezi, „ami bármely folyadékban feloldódik”, ami egyfajta „katalizátor”.

A tanulmány célja megvizsgálni és bemutatni, hogyan alkalmazható a drámapedagógia a korai német mint idegennyelv-tanítás egyik speciális fázisában, az ún. szóbeli kezdőszakaszban, ahol a tanulók még az idegen nyelvű olvasás és írás bevezetése előtt állnak. Témaválasztásomban egyrészt Schewe (1993. 185. o.) gondolata motivált, mely szerint akkor beszélhetünk kommunikatív nyelvoktatásról, ha a nyelvórán dramatikus tevékenységeket alkalmazunk, másrészt felmerült bennem a kérdés, hogyan adaptálhatóak saját drámapedagógiai tanulmányaim a korai idegen nyelvi fejlesztésben.

Ahhoz, hogy választ kapjunk a feltett kérdésekre, először meg kell vizsgálni, mik tartoznak a dramatikus tevékenységek körébe, és hogyan rendszerezhetőek az említett tevékenységek. A bemutatáshoz egyrészt Gavin Bolton (1994) rendszerezését, másrészt a magyarországi gyakorlatot is figyelembe vevő, Takács Gábor (2008) által összegyűjtött típusokat mutatom be és hasonlítom össze röviden.

Mivel vizsgálódásom középpontjában a nyelvoktatás egy speciális területe, a korai idegen nyelvi fejlesztés áll, rávilágítok e terület néhány sajátosságára (cél, tartalom, ajánlott tevékenységi formák, eszközök, médiumok, fejlesztési követelmények). A NAT (2007. 2012. o.) nem fogalmaz meg konkrét fejlesztési követelményeket az 1–3. évfolyam idegennyelv-tanításával kapcsolatban, ezért a témakör bemutatásánál

a Világ-Nyelv Programban 2004-ben kidolgozott ajánlásra (Kuti et al., 2004), illetve a korai nyelvoktatással foglalkozó ún. *Nürnbergi Empfehlungen* átdolgozott változatára (Widlök, 2010) támaszkodom.

A harmadik rész olyan dramatikus tevékenységeknek a bemutatását és leírását tartalmazza lépésről lépésre, melyek eredményesen alkalmazhatóak a korai idegen nyelvi fejlesztés során. A tevékenységeket a *Pinczésné* (2003. 21.) által is említett, a drámafoglalkozásokra jellemző három nagy szakasz (warm up, action, sum up) alapján csoportosítom és mutatom be.

1. „A drámapedagógia a pedagógia művészete”

A fejezet címe *Móka János* 'drámapedagógia-definíciója' (idézi *Szabó-Thalmeiner* 2011: 5). Ha ennél tudományosabb igényű meghatározást keresünk, leggyakrabban a *Pinczésné* (2003. 33. o.) által megfogalmazott definíciót olvashatjuk: a drámapedagógia „a személyiség fejlesztésének olyan módszere, amelynek során az egyén ismeretei, készségei, képességei, társas kapcsolatai a nevelő (drámatanár) által irányított, csoportban végzett közös dramatikus cselekvés révén fejlődnek.”

Pinczésné (2003. 5. o.) hangsúlyozza a drámapedagógia interdiszciplináris jellegét, ahol több tudomány és művészet gyakorol hatást egymásra (1. ábra):



1. ábra: A drámapedagógiai gyökerei (*Pinczésné*, 2003. 5. o.)

Az 1. ábra jól szemlélteti, hogy a drámapedagógia gyökerei egyaránt fellelhetőek a színművészetben, a pedagógiában és a pszichológiában. A drámapedagógia a színművészettől 'örökölte' a drámai megjelenítés módjait, funkcióit; a pedagógiától a reformpedagógia egyes aspektusait (Montessori, Freinet, Steiner, Rogers, Gordon); a pszichológiától pedig a fejlődéslélektan játékkal kapcsolatos elméleteit (Piaget, Mérei), illetve a pszichodramából ismert csoportmódszereket (Moreno).

A magyar drámapedagógia jeles képviselője *Kaposi László* (2008. 3. o.) a drámapedagógia alatt egy „a drámán keresztül történő nevelés” tudományát és gyakorlatát, vagyis a „drámára épített pedagógiát” érti. Nézetei szerint a dráma olyan „csoportos játéktevékenység, melynek során képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, ebbe a képzeletbeli világba a résztvevők szereplőként vonódnak be, a fiktív világon belül valós problémákkal találkoznak, s ebből valós tudásra tesznek szert”. Véleménye szerint a színház az, amitől nem lehet elválasztani a drámát, mert a dráma a színház nyelvén beszél, és a drámaórán játszó gyermek a színjátszó csoportban játszó társával szemben nem azért játszik, hogy a közönségnek közvetítsen valamilyen tartalmat, hanem azért, hogy saját maga élje meg, illetve tapasztalja meg a szerepet (vö. *Kaposi*, 2008. 24. o.).

Mindkét megfogalmazás közös eleme a csoport, a közösen végzett dramatikus tevékenység, mely a személyiség fejlesztését eredményezi. Tekintsük át, mik tartoznak az említett dramatikus tevékenységekhez, és hogyan lehet megszerezni őket!

1.1. A dramatikus tevékenységek rendszerezése Gavin Boltonnál

A dramatikus tevékenységek legismertebb rendszerezése *Gavin Bolton* nevéhez fűződik. Bolton négy csoportot sorol fel (1993. 12-19.):

- „A” típus: gyakorlatok
- „B” típus: dramatikus játék
- „C” típus: színház
- „D” típus: a megértést szolgáló/tanítási dráma.

Bolton (1993. 12-14.) a jellemző tulajdonságok alapján az „A” típus, azaz a gyakorlatok öt fajtáját különbözteti meg:

1. közvetlen tapasztalatszerzés
2. dramatikus készségfejlesztés
3. helyzetgyakorlatok
4. játékok
5. egyéb művészetek formanyelvének bevonása.

A gyakorlatokat tehát meghatározott cél érdekében, bizonyos készségek fejlesztésére alkalmazhatjuk. A gyakorlatok rövidek, ismételhetőek és kötött szabályok szerint működnek.

A „B” típusba a dramatikus játékok tartoznak, melyek nyitott kimenetelű, szerkesztetlen improvizációk, ahol a gyermekek szerepben vannak. Ez a dramatikus tevékenység hasonlít legjobban a kisgyermekkorú dramatikus játékhoz.

A „C” típus talán sokak számára az ismerősnek tűnő fajta, ahol egy megtanult, begyakorolt, közönség előtt bemutatott produkcióról van szó.

A „D” típust Bolton megértési drámának vagy tanítási drámának nevezi, amely mindhárom előzőleg leírt drámajáték-típust magában foglalja, ötvözi. Ez a komplexebb forma azt célozza, hogy a játékosok az eljátszott témát vagy problémát jobban megértsék, ezért nevezte Bolton a „D” típust megértési drámának.

1.2. A dramatikus tevékenységek rendszerezése Takács Gábornál

Takács Gábor (2008. 32-37.) egy az utóbbi évek szakirodalma, valamint a magyarországi gyakorlat tapasztalatai alapján továbbfejlesztett tipológiát ír le:

- „A” típus: Gyakorlatok
- „B” típus: Dramatikus játék
- „C” típus: Színházi forma
- „D” típus: Tanítási (komplex) dráma
- „E” típus: Szakértői dráma
- „F” típus: Színházi nevelési program

Meg kell említeni, hogy az osztályozás nem sorrendiséget jelent; mert mint *Takács* (2008. 32. o.) is utal rá, „mindegyik típusnak vannak előnyei és hátrányai. Bármely típus kizárólagos használata csökkenti a dráma oktatásban való alkalmazhatóságának lehetőségeit”.

Takács (2008. 32. o.) felosztásában az „A” típusba, a gyakorlatokhoz két nagy játékcsoport került, a szabályjátékok és a helyzetgyakorlatok. A gyakorlatok legfontosabb jellemzői (2003. 33. o.) nagy hasonlóságot mutatnak a Bolton által megnevezett ismérvekkel.

Mint arra *Takács* (2008. 32. o.) is rámutat, a szabályjátékok napjainkra a 'közkincs' kategóriába tartoznak, mert sok esetben a pedagógusok nincsenek tisztában az alkalmazott játék forrásával, eredetével, csak 'használják'. A legtöbb Magyarországon megjelent játékgyűjtemény is sok szabályjátékot tartalmaz, mert ezek a játékok szórakoztatóak, jól alkalmazhatóak a közösség- és személyiségépítő folyamatok megköny-

nyítására, fejlesztésére. A szabályjátékok nagy segítséget nyújthatnak az alsó tagozatos korosztálynál végzett fejlesztő munkában, a csoport munkára hangoláskor, vagy a tanítási drámán belüli alkalmazásukkor.

Meg kell azonban jegyezni, hogy *Kaposi* (2008. 3. o.) szerint a szabályjátékok nem tekinthetők drámának¹, mert „a képzeletbeli világnak nyomelemei sem jelennek meg bennük, a résztvevők nem másokat játszanak, hanem önmagukat, csak kissé furcsa körülmények között”.

A helyzetgyakorlatok esetében a szabályjátékoknál kötöttebb formáról van szó, hiszen ezek a játékok sokszor problémamegoldó formát öltenek, továbblépési lehetőséget kínálnak a szituációs játékok, a színházi forma felé. *Takács* (2008, 33) felhívja a figyelmet arra, hogy „a helyzetgyakorlatok indításához és irányításához nem árt tisztában lennie a tanárnak a szituáció megadásának elméletével és gyakorlatával”.

A „B” típusról, a dramatikus játékról azt írja *Takács* (2008. 33. o.), hogy lényegét tekintve a gyermeki 'mintha' játékkal nagyon közel állnak egymáshoz. A dramatikus játék az iskolai keretek között működik, és azt mind a tanár, mind a tanulók drámaként értékelik. A dramatikus játék véleménye szerint felfogható „alulhatározott szituációként” is (*Takács*, 2008. 33. o.), mert: a szituáció elemei közül általában a helyszín, az idő és probléma van megkötvé. *Takács* (2008. 33.) utal arra, hogy a dramatikus játék oktatási hasznosíthatósága nem túl jelentős, mert „a játékbeli szabadság nagyon magas foka miatt általában csak „műfajváltással” (vagy szerencsével) lehet elérni egy meghatározott tanulási területet”. „Tiszta változataiban” elsősorban az alsó tagozat elején alkalmazhatóak eredményesen.

A „C” típus, a színházi forma is ismerős a pedagógusoknak, mert szinte minden köznevelési intézményben kell műsort vagy előadást készíteni a gyermekekkel.

A „D” típus, a tanítási dráma, amely az angolszász területekről a 90-es években hazánkba is elért *drama in education* (DIE) vagy *educational drama* elmélete és gyakorlata, amely azóta bővült, változott (lásd *Kaposi* drámadefiníciója 2008. 3. o.).

A már ismert boltoni felosztást *Takács* két újabb típussal (E és F) egészíti ki. Az „E” típus, a szakértői dráma, mely *Takács* (2008. 35. o.) definíciója szerint „a tanítási dráma alkalmazásának komplex, több tanóra alatt, a gyakorlatban általában sorozatok formájában megvalósítható, elsősorban tantárgyi ismeretek átadását, rendszerezését, mélyítését segítő módja”. A szakértői dráma megalkotója Dorothy Heathcote, aki sokszor tapasztalta, hogy a 'tanár szerepben' technikával nem minden esetben lehet bevonni a gyermekeket a drámába. A probléma megoldását egy új drámás technikában, az ún. 'szakértő köntösében' vagy 'szakértői játékban' vélte felfedezni. Ennél a technikánál a tanár az adott probléma szakértőjének szerepét kínálja fel a csoportnak. Ugyancsak Heathcote nevéhez fűződik az a megállapítás, hogy a drámapedagógia sikeresen alkalmazható más tantárgyak tanítására is (vö. *Sz. Pallai*, 2003. 85–86.).

Az „F” típus, a színházi nevelési program, melynek célja a színházi nézővé nevelés (színházra nevelés) mellett a színházzal nevelés is. *Takács* (2008. 36. o.) véleménye szerint ez a program a magyarországi gyakorlatban „összesűríti mindazokat a formákat, amelyek legfőbb közös jellemzője, hogy a színházi előadást megelőzően vagy követően, esetleg az előadás közben a fiatal nézők túllépnek a hagyományos nézői szerepkörön és valamiféle interaktivitás jön létre az alkotók és a befogadók közt”.

¹ *Kaposi* (2008. 3. o.) meghatározása szerint a dráma „olyan csoportos tevékenység, amelynek során képzeletbeli (fiktív) világot építünk fel, ebbe a képzeletbeli világba a résztvevők szereplőként vonódnak be, a fiktív világon belül valós problémákkal találkoznak, s ebből valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert”.

A színházi nevelés gyökerei is Angliában találhatóak. A 60-as években közös gondolkodásra hívó, interaktív színházi előadásokat tartottak iskolai csoportoknak. Ennek a művészetpedagógiai eljárásnak *Theatre in Education* (TIE) volt a neve. Ehhez az irányzathoz tartozik az Augusto Boal nevével fémjelzett *Fórum Színház* tevékenysége is. Magyarországon a TIE két legjelesebb képviselője a korábban Kaposi László vezette *Kerekasztal Színházi Nevelési Központ* és a Takács Gábor által irányított *Káva Kulturális Műhely*.

2. A kisiskoláskori idegennyelv-oktatás sajátosságai

Napjainkban a használható idegennyelv-tudás egyre nagyobb szerepet játszik a mindennapi életben is. A felfokozott társadalmi igény és az ebből fakadó egyre nagyobb szülői nyomás eredményeként az idegennyelv-tanulás kezdete egyre korábbi időpontra került. A 2007-es és a 2012-es NAT értelmében az első idegen nyelv oktatása legkésőbb az általános iskola negyedik évfolyamán kezdődik, de ha megfelelő végzettségű pedagógus alkalmazása megoldható, és az iskola pedagógiai programja erre lehetőséget ad, az első idegen nyelv oktatása az 1–3. évfolyamokon is megkezdhető.

Az élő idegen nyelv műveltségi területen belül több tantárgyról beszélünk, hiszen ehhez a műveltségi területhez több idegen nyelv is tartozik. A NAT (2007, 2012) a különböző idegen nyelveket egységes területként kezeli, csak az első és második idegen nyelv között tesz különbséget, ha szükséges. A NAT (2007, 2012) a fejlesztési feladatok meghatározásánál három szakaszt különít el: a kötelező kezdésre építve a 4., az 5–8. és a 9–12. évfolyamokat. A fejlesztési feladatok minden, a Közös Európai Referenciakeretben (KER, 2002, 27-54.) meghatározott nyelvelsajátítási szinten (A1, A2, B1, B2, C1, C2) a receptív (beszédértés, olvasásértés) és a produktív (beszéd-készség, írás) készségek fejlesztését foglalják magukba. Az általános iskola végére a NAT (2012) minden diák számára előírja legalább egy élő idegen nyelvből az A2-es, azaz az európai alapszint elérését.

Az élő idegen nyelv műveltségi terület, ezen belül pedig a német nyelv tantárgy céljai és tartalma összhangban állnak a NAT (2007, 2012) többi műveltségi területének céljaival, tartalmával, és az Európa Tanács ajánlásaival. A nyelvtanulás folyamata a NAT (2007, 2012) bevezetőjében megfogalmazott kulcskompetenciákra épül. Az idegen nyelv tanulásának és tanításának elsődleges célja a kommunikatív idegen nyelvi kompetencia kialakítása és fejlesztése.

A nyelvoktatáson belül különbséget kell tennünk a kisgyermekkorú idegennyelv-oktatás/elsajátítás (az óvodai idegen nyelvi neveléstől az általános iskola negyedik évfolyamának végéig terjedő időszak), illetve a későbbi idegennyelv-oktatás között. Tekintsük át a kisiskoláskori, azaz 1–4. évfolyamon történő idegennyelv-tanítás sajátosságait! A sajátosságokat öt szempontból mutatom be:

1. cél
2. tartalom
3. tevékenység
4. eszköz
5. fejlesztési követelmények.

A szempontok kiválasztásánál a NAT (2007, 2012), a *Kerettanterv* (2004, 2012), az 1–3. évfolyam számára kidolgozott idegen nyelvi program (*Kuti*, 2004) és a Nürnbergi ajánlások (*Widlok*, 2010) előírásait, illetve ajánlásait tartottam szem előtt.

2.1. A kisiskoláskori idegennyelv-oktatás céljai

A legkésőbb a 4. évfolyamon kezdődő kisiskoláskori idegennyelv-tanítás elsődleges célja a tanulók idegen nyelvi kommunikatív kompetenciájának megalapozása, illetve a tanulók érdeklődésének felkeltése a nyelvek tanulása és a más nyelveket beszélő emberek és kultúrájuk megismerése iránt (*Kerettanterv*, 2004, 2012).

A NAT (2007, 2012) és a *Kerettanterv* (2004, 2012) a 4. évfolyam végére határoz meg először célokat és fejlesztési követelményeket. Az 1–3. évfolyamosok idegennyelv-oktatásával kapcsolatosan az Oktatási Minisztérium megbízásából 2004-ben, a Világ-Nyelv Program keretében készült el Kuti Zsuzsa irányításával egy magyar nyelvű ajánlás (Idegen nyelvi program az 1–3. évfolyam számára. Ajánlás a 6–9 éves korosztály idegennyelv-tanításához²), de fontos elveket tartalmaz a müncheni Goethe Intézetben Beate Widlok vezetésével 2010-ben átdolgozott és aktualizált *Nürnbergi Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen* (Korai idegennyelv-tanulás – „Nürnbergi ajánlások”) című kiadvány is.

Kuti és munkatársai (2004. 4. o.) rámutatnak, hogy az idegen nyelvvel való korai ismerkedés alapvető célja „kedvet ébreszteni a nyelvek tanulása és más népek kultúrájának megismerése iránt, hozzájuttatni a kisgyermeket a többnyelvűség élményéhez, valamint a játékos tanulás során szerzett kezdeti sikerek kíséretében megalapozni a későbbi nyelvtanulást”.

A készségfejlesztés szempontjából a kisgyermekkorai idegennyelv-tanítás középpontjában a hallott szöveg értése és a szóbeli interakció együttes fejlesztése áll. A hallott szöveg értésének fejlődését nyomon követhetjük az órai utasítások és a cselekvésre épülő játékos feladatok teljesítéséből. A beszéd az egyszavas válaszoktól (igen, nem, név, szín, szám stb.) a memorizált, elemezetlen nagyobb egységek használatáig terjed (köszönés, mondóka, körjáték, dal). A gyermekek órai beszédének természetes része a magyar nyelvű kérdés és válasz, melyet visszajelzésként, megerősítésként használnak a tanár célnyelvhasználatával párhuzamosan. A kisiskoláskori idegennyelv-tanítás során az olvasás és írás bevezetésével célszerű várni, míg a gyermekekben felmerül erre az igény (vö. *Kerettanterv*, 2004, 2012).

A *Nürnbergi ajánlásokban* (Widlok, 2010. 24. o.) is megfogalmazásra kerül, hogy a kisiskoláskori idegennyelv-oktatás során a nyelvi kompetenciák fejlesztésén túl nagy hangsúlyt kell fektetni az általános, az interkulturális és a tanulásstratégiai képességekre is. Az Ajánlás értelmében az alábbi általános kompetenciák fejlesztésére kell lehetőséget biztosítani az idegennyelv-oktatás során (Widlok, 2010. 25. o.):

- a beszélő saját személyére vonatkozó kompetenciái
- a szociális kompetencia
- az érzelmi-indulati kompetencia
- a motorikus kompetencia
- a kognitív kompetencia
- a kreatív kompetencia
- a figyelem kompetenciája.

A kisiskoláskori idegennyelv-tanításban az interkulturális kompetencia fejlesztésénél építhetünk a más emberekhez fűződő társas kapcsolat nevelési vonatkozásaira, illetve az idegen nyelven való érintkezés kommunikatív aspektusaira is. A gyermekek interkulturális kérdések iránti érdeklődését többféleképpen is felkelthetjük ebben az életkorban (Widlok, 2010. 26. o.):

² A programcsomag kidolgozásában részt vettek az Oktatási Minisztérium Idegen Nyelvi Csoportjának általános iskolai szakértői: Bors Lídia, Jilly Viktor, Kovács Judit, Morvai Edit, Szilágyiné Hodossy Zsuzsanna, Trentinné Benkő Éva.

- országismereti tartalmak segítségével a célnyelvi kultúra iránt (például ünnepek és szokások), valamint az 'idegen' és a saját kultúra eltérő vonásai iránt,
- a más kultúrából származó emberek iránti empátia elmélyítését szolgáló anyagokkal,
- olyan életből vett helyzetekkel (szerepjátékokkal), amelyek segítségével gyakorolni lehet az interkulturális szituációkban való cselekvést.

Minden tanuló más-más tanulótípushoz tartozik, de a megfelelő tanulási stratégiák alkalmazásával mindenki sikeres (nyelv)tanulóvá válhat. A tanulási stratégiák ugyanis megkönnyítik az idegen nyelv tanulásának folyamatát (is) és pozitív beállítódáshoz vezetnek az idegen nyelv tanulásával és használatával szemben. Ezért érdemes már a nyelvoktatás kezdeti szakaszában is a tanulás tartalmait és módszereit úgy kialakítani, hogy a tanulóknak lehetősége legyen önmaguk és tanulási viselkedésük megfigyelésére, saját tanulótípusuk felismerésére, és így az eredményes (nyelv)tanulás megalapozására (Widlok, 2010. 27. o.).

2.2. A kisiskoláskori idegennyelv-oktatás tartalma

A kisgyermekkorú idegennyelv-tanulás egyik sajátossága, hogy a természetes nyelvelsajátítás folyamataira épül. A gyermekek számukra érdekes, értelmes, önmagukban motiváló és kognitív szintjüknek megfelelő, kihívást jelentő tevékenységekben vesznek részt. Ezek során a célnyelvet hallva, a szituációt, a kontextust értve haladnak előre a nyelv elsajátításában. Ez a folyamat lassú, az idősebb korosztályra jellemző látványos nyelvi eredményt nem várhatunk. Egyik tipikus jellemzője a csendes szakasz, melynek során egyes tanulók akár hónapokig sem szólalnak meg, de a játékos tevékenységekbe szívesen bekapcsolódnak (vö. NAT, 2007, 2012; Kerettanterv, 2004, 2012).

Az idegennyelv-órákon a gyermekek a számukra még ismeretlen nyelven hallottakat a világról kialakult ismereteik alapján értelmezik, ezért elengedhetetlen, hogy a tananyag általuk ismert tartalmakra épüljön. Ez egyrészt a konkrét szituációk kihasználásával, szemléltetéssel, másrészt az óvodában, illetve a más tanórákon szerzett ismeretek integrálásával érhető el. Így válik a célnyelvi tanári beszéd érthetővé a tanulók számára (vö. NAT, 2007, 2012; Kerettanterv, 2004, 2012; Kuti et al., 2004. 7. o.; Widlok, 2010. 28. o.).

Az 1–3. évfolyam számára kifejlesztett idegen nyelvi program az alábbi témaköröket ajánlja (Kuti et al., 2004. 7. o.):

- Én és a családom,
- Otthonom,
- Étkezés,
- Öltözködés,
- Iskolám, barátaim,
- Én és az állatok,
- Kedvenc időtöltésem,
- Ünnepek, szokások.

Widlok (2010. 28. o.) hangsúlyozza, hogy a tartalmakat lehetőség szerint autentikus tananyagok segítségével közvetítsük. Erre a dalok, mondókák, versek, mesék és történetek a legalkalmasabbak ebben az életkorban. Kuti és munkatársai (2004. 8-9.) is a kisiskoláskori idegennyelv-oktatás fontos elemeként említi az autentikus dalok, mondókák, kiszámolók, körjátékok és társasjátékok, illetve az egyszerű, képes történetek köré fűzhető tevékenységeket.

2.3. A kisiskoláskori idegennyelv-oktatás ajánlott tevékenységformái

A tanulók életkori sajátosságából adódik, hogy a kisiskoláskori idegennyelv-tanításban minden olyan cselekvésorientált oktatási kínálat célravezető, ahol a tanulók játékos keretek között sajátítják el a tartalmakat, lehetőségük van a kísérletezésre, a mozgásra és kreativitásuk fejlesztésére. *Kuti és munkatársai* (2004. 9. o.) öt tevékenységformát sorolnak fel, melyek sikeresen alkalmazhatók az adott célcsoportnál:

1. a szóbeli utasításokra adott testi válaszok,
2. a hagyományos és eredeti (autentikus) mondókák, kiszámolók, dalok, körjátékok és társasjátékok,
3. egyszerű, képes történetek feldolgozása a tanulók aktív bevonásával,
4. keresztantervi tartalmak alkalmazása,
5. idegen nyelvi kirándulások a tantermi kereten túl.

A szóbeli utasításokat kezdetben a tanár adja, de idővel egy-egy önként vállalkozó tanuló átveheti ezt a szerepet, és akkor nemcsak a tanulók beszédértése, de beszédképessége is fejlődik. A szóbeli utasítások részben a tanórával kapcsolatosak (*Állj fel!, Ül le!, Nyisd ki az ablakot!* stb.), de bármilyen egyéb mozgásra is irányulhatnak (*Táncolj!, Ugorj!, Gitározz!* stb.) vagy utánpótlásra készíthetnek (*Úgy mozogj/ beszélj, mint egy ...!*) Ezzel a tevékenységi formával a tanulók nagy mozgásigényét is kielégíthetjük.

Az autentikus szövegek (dal, vers, mondóka, mese) feldolgozása egyrészt fejleszti a tanulók kommunikatív kompetenciáját, másrészt fontos országismereti tudnivalókat is közvetít a célnyelvi ország lakóiról és kultúrájáról, ezzel fejlesztve a tanulók interkulturális kompetenciáját. Azok a dalok, mondókák, versek, játékok a leghatékonyabbak, amelyeket valamilyen cselekvés kísér, mert így a tanulók több csatornán keresztül ismerkedhetnek az új tartalommal.

Idegennyelv-órán lehetőség van arra, hogy a más tanórákon szerzett ismereteket is hasznosítsuk. *Kuti és munkatársai* (2004. 9. o.) a matematika, a rajz és vizuális kultúra, technika és életvitel, ének-zene, matematika, testnevelés és sport tantárgyakat említi lehetséges kapcsolódási pontként. A *Kerettanterv* (2012) az ajánlott témaköröknél minden esetben utal a keresztantervi kapcsolódási pontokra. A 4. évfolyam esetében ezek a környezetismeret, matematika, ének-zene, vizuális kultúra, illetve a dráma és tánc. Mivel azonban az alsóbb évfolyamokon is hasonló tevékenységek (rajzolás, színezés, hajtogatás, daltanulás, ritmushangszerek használata, mérés, csoportosítás, érzékelést, mozgást és beszédet fejlesztő játékok, fogójátékok stb.) jellemzik az idegennyelv-oktatást, véleményem szerint a felsorolt tantárgyakkal az 1–3. évfolyam idegennyelv-tanításánál is felfedezhetők a kapcsolódási pontok.

Idegen nyelvet nemcsak az iskola falain belül tanulhatunk. Globalizálódó világunkban nap mint nap számos lehetőség nyílik arra, hogy hétköznapi tevékenységeink során találkozzunk valamilyen idegen nyelvvel. Ez a tevékenységforma azonban elsősorban az olvasás bevezetése után valósítható meg.

2.4. A kisiskoláskori idegennyelv-oktatás eszközei, médiumai

A kisiskoláskori idegennyelv-oktatásban felhasználható eszközökkel, médiumokkal kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy a 6–9 éves gyermekek a tanulás-hoz előszeretettel választanak a közvetlen környezetükből, illetve a természetből vett valóságos tárgyakat, valamint szívesen használnak játékeszközöket, kézre húzható babát. A kézre húzható baba az első órától kezdve fontos eleme a kisiskoláskori idegennyelv-oktatásnak, mert ő képviseli az adott idegen nyelvet a nyelvórán egyfajta

*native speaker*ként. Ő csak az adott idegen nyelven beszél és ért, ezért a gyermekek igyekeznek minél több kifejezést elsajátítani, hogy kommunikálhassanak vele. Sok gyermek számára könnyebb a babával, mint a tanárral beszélni az idegen nyelven. A baba segítségével vezetheti be a nyelvtanár az új tartalmakat. A kézre húzható baba nyelvórai alkalmazásával kapcsolatban további ötletek olvashatók *Graffmann* (2001) *Die Puppe spielt mit* című tanulmányában.

A leggyakrabban felhasznált nyomtatott eszközök közé tartoznak a képes, valamint szóképek, a képeskönyvek, továbbá a tankönyvcsaládok, folyóiratok, fűzők, poszterek vagy filmek, CD-ROM-ok, az interneten található anyagok és az e-mail. A szóbeli kezdőszakaszban az említett eszközök közül azok használhatók fel, amelyekhez nincs szükség az olvasás- és íráskészségre.

2.5. A kisiskoláskori idegennyelv-oktatás fejlesztési követelményei

Az említett sajátosságok a fejlesztési követelményekben is tükröződnek. A tanulók a negyedik évfolyam végére elért nyelvi szintje KER-szintben nem adható meg, de a *Kerettanterv* (2012) értelmében a ciklus végén az alábbi fejlesztési eredmények várhatók:

A tanuló

- aktívan részt vesz a célnyelvi tevékenységekben,
- követi a célnyelvi óravezetést, az egyszerű tanári utasításokat,
- megérti az egyszerű, ismerős kérdéseket, válaszol ezekre,
- kiszűri egyszerű, rövid szövegek lényegét,
- elmond néhány verset, mondókát és néhány összefüggő mondatot önmagáról,
- minta alapján egyszerű párbeszédet folytat társaival,
- ismert szavakat, rövid szövegeket elolvas és megért jól ismert témában,
- tanult szavakat, ismerős mondatokat lemásol,
- minta alapján egyszerű, rövid szövegeket alkot.

Mivel vizsgálódásunk középpontjában a szóbeli kezdőszakasz, azaz az olvasás és írás bevezetése előtti szakasz áll, válasszuk ki a fenti felsorolásból az erre a speciális célcsoportra vonatkozatható várható eredményeket, tehát azokat, amelyek a beszédértés, illetve a beszédalkotás fejlesztésével kapcsolatosak. Ennek tükrében megállapíthatjuk, hogy a tanulók a szóbeli kezdőszakasz végére várhatóan

- aktívan részt vesznek a célnyelvi tevékenységekben,
- követik a célnyelvi óravezetést, az egyszerű tanári utasításokat,
- megértik az egyszerű, ismerős kérdéseket, válaszolnak ezekre,
- kiszűrik egyszerű, rövid (hallott) szövegek lényegét,
- elmondanak néhány verset, mondókát és néhány összefüggő mondatot önmagukról,
- minta alapján egyszerű párbeszédet folytatnak társaikkal.

Összegezve megállapíthatjuk, hogy bár a kisiskoláskori idegennyelv-tanítás elsődleges célja a kommunikatív kompetencia fejlesztése, teret kell biztosítani a nyelvórán az általános, az interkulturális és a tanulásstratégiai készségek fejlesztésének is. Ennél a korosztálynál nagy szerepet játszik a cselekvésorientáltság, a játékosság, a mozgás.

Mivel a tanulási folyamat során a tanuló egész személyisége formálódik, alapvető fontosságú, hogy a kisgyermekkor idegennyelv-tanítást (is) áthassa a holisztikus szemlélet, ezért bírnak nagy jelentőséggel a kerettantervi kapcsolódási pontok is, így többek között a drámapedagógiai tevékenységek alkalmazása az idegennyelv-órán. A következő fejezetben konkrét példák segítségével vizsgáljuk meg, hogyan ötvözhető a drámapedagógia és a kisiskoláskori idegennyelv-oktatás a szóbeli kezdőszakaszban.

3. Dramatikus tevékenységek lépésről lépésre

Mint azt *Marlok* (2005. 5. o.) is hangsúlyozza, a dramatikus tevékenységek nyelvtanításban való alkalmazása a német és az angol nyelv vonatkozásában jelentős eltérést mutat. Míg angol nyelven számos könyv jelent meg a témában, a német szakirodalom lényegesen szegényebb. Két nevet azonban mindenképp fontos megemlíteni: Manfred Schewe és Elektra Tschelikas. *Schewe* (1993) volt az első Németországban, aki összekötötte a nyelvtanítás módszertani ismereteit a drámapedagógia elméletével, és ezáltal egy újfajta nyelvtanítási elméletet fejlesztett ki, melyet *Fremdsprachen inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis* című könyvében írt le. *Tschelikas* (1999) könyve (*Dramapädagogik im Sprachunterricht*) gyakorlati segítséget nyújt a téma iránt érdeklődő nyelvtanároknak német nyelven. Véleménye szerint a nyelvórákon olyan helyzeteket (Sprachnotsituationen) kell teremteni, ahol a tanulóknak kommunikálniuk kell, azaz egyfajta rögtönzésben látja a dráma erejét, lehetőségét a nyelvórán.

Schewe (1993. 185. o.) szerint akkor beszélhetünk kommunikatív nyelvoktatásról, ha a nyelvórán dramatikus tevékenységeket alkalmazunk. Felmerül a kérdés, mely dramatikus tevékenységek alkalmazhatók eredményesen a kisiskoláskori idegennyelv-oktatás szóbeli kezdőszakaszában. *Bolton* (1993. 12. o.) szerint az iskolákban megjelenő főbb drámaformák az 1. fejezetben bemutatott „A”, „B” és „C” típusú dramatikus tevékenységek, melyeket a „gyermekes és fiatalok számára megajánlott” drámának nevez, szolgálhatják a „D” típusú dramatikus tevékenységet, azaz a tanítási drámát. A továbbiakban vizsgáljuk meg, megvalósítható-e a tanítási dráma, illetve a Takács által „E” és „F” típusú drámának nevezett dramatikus tevékenységek a kisiskoláskori idegennyelv-oktatás szóbeli kezdőszakaszában!

A németórán alkalmazható dramatikus tevékenységek bemutatásánál a nyelvóra fázisait vettem alapul. *Cros* (1993. 5. o.) négy szakaszt különböztet meg a kisiskoláskori idegennyelvórán:

1. *Neues einführen* (Az új anyag bevezetése)
2. *Vertiefen* (Mélyítés)
3. *Ergebnisse sichern* (Rögzítés)
4. *Entspannen* (Levezetés)

Cros (1991. 7. o.) fontosnak tartja, hogy minden órának legyen egy 'kerete': a foglalkozás elején a gyermekek egymás kezét fogva körben állnak és egy dalt énekelnek, vagy verset mondanak el közösen. A kör az egységet szimbolizálja: nincs kezdete és nincs vége. Minden résztvevő egyenlő. A foglalkozás végén ismét körbe állnak, megfogják egymás kezét és búcsúzóul ismét közösen énekelnek, vagy elmondják a tanult versikét.

A drámafoglalkozások felépítését Moreno csoportüléseire hasonlóan három nagy szakaszra oszthatjuk (*Pinczésné*, 2003. 21. o.):

1. *warm up* (involvációs vagy bevezető szakasz)
2. *action* (a dramatizálás, a játék szakasza)
3. *sum up* (befejező fázis).

Ha a kétféle felosztást összevetjük, megállapíthatjuk, hogy a *warm up* szakasznak az új anyag bevezetése, az *action* résznek a mélyítés és rögzítés, míg a *sum up* szakasznak a levezetés feleltethető meg. Ezért tanulmányomban a drámafoglalkozások triadikus szisztémájára építve mutatom be a kisiskoláskori idegennyelv-oktatás kezdő szakaszában alkalmazható drámapedagógiai tevékenységeket.

3.1. Warm up

A *warm up* a kezdő fázis, melynek célja a ráhangolás, a megfelelő légkör megteremtése. A holisztikus nevelés szellemében ebben a szakaszban nemcsak az értelmet, de a testet, a lelket és a hangot is megszólítjuk. Ez a fázis elengedhetetlenül szükséges ahhoz, hogy a foglalkozás fő részét képező játékban a gyermekeknek az adott szerepekkel, helyzetekkel kapcsolatban legyenek elképzeléseik.

A foglalkozás elején ezért célszerű a Bolton által „A típusú” dramatikus tevékenységeknek nevezett gyakorlatok közül választani. Ezek lehetnek bemelegítő, lazító gyakorlatok, az érzékelés, a koncentrációkészséget vagy a kreativitást fejlesztő gyakorlatok. A kezdő szakaszban alkalmazhatunk mimikai, empátiás, metakommunikációs, mimetikus vagy a színpadi beszédet fejlesztő gyakorlatokat is. A gyakorlatok kiválasztásánál, illetve a gyakorlatsor összeállításánál a legfontosabb szempont, hogy a fő rész játékára készítse elő a játzókat.

Az első foglalkozás mindig különleges alkalom, egyfajta névjegykártya. A gyermekek betekintést nyernek a drámapedagógia 'boszorkánykonyhájába', és sok esetben már itt eldől, sikerül-e megnyernünk őket. Ezért véleményem szerint az első foglalkozáson kell megalapozni egyfajta, a későbbi drámafoglalkozásokra is érvényes szokás- és szabályrendet.

Az első alkalom elsődleges célja, hogy megismerjük egymást, megtanuljuk egymás nevét, ezért célszerű a foglalkozást centrálisan, a névtanulós játékok köré építeni.

A kisiskoláskorban különösen fontos a keretek, az órai rutin kialakítása. Ebben segít az a dal is, amit a legelső foglalkozáson ismernek meg és játszanak el a gyermekek, illetve amivel a későbbi foglalkozásokat is kezdjük. A dal egy ismert német gyermekdal, ami nemcsak a „*Guten Tag!*” köszönési formát vezeti be, de tartalmaz néhány fontos, könnyen eljátszható mellékneveket is: *groß* (nagy), *klein* (kicsi), *dick* (kövér), *dünn* (vékony). A dalok autentikus szövegek, melyek segítségével a gyermekek betekintést nyernek az adott célnyelvi ország kultúrájába, és játszva sajátíthatnak el összetettebb nyelvi elemeket (szókincs, nyelvtani struktúrák) is. A dal mozgásos megjelenítése egyfajta mimetikus játék, amely nemcsak a szókincset, de a nonverbális kifejezőkészséget is fejleszti. Mivel el is játsszuk, amit énekelünk, a gyermekekhez több csatornán keresztül jut el az információ, ezáltal jobban rögzül, illetve a különböző tanulótípusok is megtalálhatják a nekik megfelelő tanulási stratégiát.

A tanulásnál fontos az ismétlés. Ez azonban egy elég monoton, ezáltal unalmasá váló folyamat. Hogy ezt megelőzzük, a dalt mindig másképp (halkan; cénnavékony hangon, mint egy kiséger; mély, öblös hangon, mint egy medve; vidáman; szomorúan; fáradtan; a játzók egyéni ötletei alapján) énekeljük el. Az éneklés módjának változtatása nemcsak motiváló, de fejleszti a beszédkészséget is.

A drámafoglalkozásokon fontos szerepet kap a színpadi beszéd fejlesztése is. Ez különösen igaz az idegen nyelvű drámajátékokra, ahol az anyanyelvtől eltérő kiejtést és intonációt is gyakorolni kell. Mivel a kisiskolás korosztály különösen fogékony a helyes kiejtés elsajátítására, elengedhetetlenül szükséges a beszédgyakorlatok beépítése a foglalkozásba. A célcsoport életkori és nyelvi sajátosságait figyelembe véve legeredményesebben játékos gyakorlatokkal, dalokkal, nyelvtörökkel gyakoroltathatjuk a helyes kiejtést és intonációt.

3.2. Action

Az *action* a drámafoglalkozás fő része. Ebben a szakaszban kerül sor a játékokra, a dramatizálásra, ezért elsősorban a Bolton által „B típusú” dramatikus tevékeny-

ségek, azaz a dramatikus játékok kapnak főszerepet. Mint a „B típus” bemutatásánál már említettem, a dramatikus játékok nyitott kimenetelű, szerkesztetlen improvizációk, ahol a gyermekek szerepben vannak.

3.2.1. Improvizáció

Ami az improvizációk világát illeti, ennél a célcsoportnál még csak az első 'ujgyakorlatokról' beszélhetünk. Mint azt *Gabnai* is említi (2005. 119. o.), a dramatikus improvizációnak két fajtája van: a némajáték és a szöveges rögtönzés.

A némajátékot *Gabnai* (2005. 122. o.) „kihagyhatatlan előiskolaként” jellemzi, amelyhez a játékosoknak pontos testtudattal kell rendelkezniük. Ezt a célt szolgálják az ezt megelőző előkészítő gyakorlatok, a ritmusgyakorlatok és a tánc. *Gabnai* (2005. 121. o.) arra is felhívja a figyelmet, hogy „tulajdonképpen minden alkalmas arra, hogy dramatikus rögtönzést indítson el, de figyelembe kell vennünk a csoport érettségét, problémaérzékenységét és érdeklődési körét”. Másik megszívlelendő tanácsa, hogy hívjuk fel a figyelmet a mozgás elsődlegességére a drámai akciók során (*Gabnai*, 2005. 121. o.).

A célcsoport még nagyon csekély produktív szókinccsel rendelkezik, ezért a szöveges improvizációk esetén a halandzsanyelvet, illetve a számbeszédet célszerű választani.

Minden improvizáció előtt ki kell jelölni a játékteret, és el kell mondani, mikor kezdődik és mikor ér véget egy-egy jelenet (például taps). A játék alatt mind a játékosok, mind a nézők figyelmét fel kell hívni arra, hogy ne essenek ki a szerepükből, ha erre szükség van. Csak akkor állítsuk meg a jelenetet, ha valaki nem látszik jól, vagy a közönségnek háttal játszik. A jelenetet egyébként akkor állítjuk le, ha a nézők számára világossá vált, ki, mit és miről játszik, illetve hogyan oldották meg a problémát a játékosok. Minden jelenet után beszéljük meg a tanulók nyelvi szintje miatt kezdetben még magyarul, kik, mit és miről játszottak, hogyan oldották meg a problémát a játékosok. Arra is térjünk ki a megbeszélésnél, meddig sikerült előre egyeztetniük, és honnan kellett valóban improvizálniuk a játékosoknak.

A fő részben az improvizációkon kívül a közös dramatizálás is lehetséges cél az adott célcsoportnál.

3.2.2. A közös dramatizálás első lépései

A közös dramatizálás egy hosszabb folyamat, melyhez *Gabnai* (2005. 175-178.) az alábbi lépéseket javasolja:

1. Előkészítés
2. A kiválasztott mű közös megvitatása
3. Cselekményváz némajátékkal
4. Jelenetek némajátékkal
5. Jelenetek szöveggel
6. A jelenetek összefűzése
7. Zenei és látványelemek
8. Javítópróbák

A közös dramatizálásnál először tisztázni kell, miről szól nekünk a kiválasztott mű, illetve miről szólhat másoknak, ezért a fő rész elején vitassuk meg a történetet. A gyermekek nyelvi szintje miatt ez a megbeszélés anyanyelven történik. Ebben a szakaszban kerül sor a kihagyhatatlan szerepek, illetve a többszörözhető és az újonnan megalkotott figurák, valamint a helyszínek kijelölésére.

A cselekményváz összeállítását segíti elő az ún. tablótechnika. Ez a munkaforma megkívánja a játszótól, hogy a mese vagy a történet lényegét emeljék ki. A tablókkal történő játék során a játzók kijelölik a mese fordulópontjait, csomópontjait is, melyek azok a részek, amelyek elhagyhatatlannak tűnnek a későbbi játékból, azaz megjelenítik a mese cselekményvázát némajátékkal. A tablóhoz csoportokba osztjuk a játszókat. A csoportok először egy-egy állóképben (tabló) megjelenítik a történet legfontosabb mozzanatait. A többi csoport tagjai nézik a tablókat, és azután megbeszéljük, mi volt jó, mi maradt ki, mi nem volt egyértelmű, min lehetne/kellene változtatni.

Ezután kerül sor a jelenetek kidolgozására, először némajátékkal. A jeleneteknél fontos tudatosítani a játszóknak, hogy minden jelenetnek van eleje, közepe és vége. A jelenetekhez új csoportokat alakítunk. A csoportok egy-egy jelenetet játszanak el némajátékkal. A csoport maga választja ki, ki és hogyan indítja, illetve fejezi be a jelenetet. Ha szükséges, a játék alatt mind a játzók, mind a nézők figyelmét hívjuk fel arra, hogy ne essenek ki a szerepükből, ne beszéljenek, kuncogjanak stb. A jelenetet csak akkor állítsuk meg, ha valaki nem látszik jól, vagy a közönségnek háttal játszik. A látottak megbeszélése ugyanúgy zajlik, mint az előző lépésnél.

A következő foglalkozásokon nyílik mód arra, hogy megfelelő szöveget találjunk a jelenetekhez. Mivel a játzók nyelvi szintje még nagyon alacsony, fontos szerep jut az egyszavas szövegeknek és a nonverbális eszközöknek. Ezután tudjuk összefűzni a jeleneteket, illetve zenei és látványelemekkel is színesíthetjük a közös dramatizálásunk eredményét.

A fenti példa is mutatja, hogy már egy mind a drámapedagógiában, mind az idegennyelv-elsajátításában kezdő csoportnál is megtehetjük az első lépéseket a Bolton által „C típusú” dramatikus tevékenységnek nevezett színház felé.

3.3. Sum up

A drámafoglalkozás fontos eleme a befejező, *sum up* fázis. Mint *Pinczésné* (2003. 21. o.) is hangsúlyozza, ez „egy igazán hatékony szakasz”, ahol főleg csoportmegbeszélés keretében nyílik lehetőség a játék élményének elemzésére. A csoportmegbeszélés abban is segít, hogy kilépünk a felvett szerepből. Ez különösen a fiatalabb korosztálynál fontos, akik nehezebben tudnak különbséget tenni a fiktív és a valós világ között.

Ebben a szakaszban alkalmazhatjuk az ún. reflektív jellegű konvenciókat is, melyek a drámai tartalom utólagos újragondolását segítik. Ezek a konvenciók (a pillanat megjelölése, gondolatkövetés, narráció stb.) lehetővé teszik a szereplők gondolatainak megismerését (vö. *Kaposi, Lipták és Mészáros*, 2008. 58. o.). A gyermekek reflexiói a drámapedagógust is segítik a további tervezési folyamatban.

A foglalkozást ajánlatos valamilyen levezető, lazító gyakorlattal zárni. Ez lehet játék, amit a témának megfelelően adaptáltunk, fantáziautazás, amivel végigjárjuk a foglalkozás legfontosabb állomásait, vagy egy dal.

Összegzés

Tanulmányomban azt vizsgáltam, hogyan alkalmazható a drámapedagógia a kisiskoláskori idegennyelv-tanítás egyik speciális fázisában, az ún. szóbeli kezdőszakaszban, ahol a tanulók még az idegen nyelvű olvasás és írás bevezetése előtt állnak. Láttuk, hogy a dramatikus tevékenységek nyelvtanításban való alkalmazása a német nyelv vonatkozásában kevésbé terjedt el, mint az angol nyelv esetében, de mindenképpen meg kell említeni Manfred Schewe nevét, aki szerint akkor beszélhetünk kom-

munikatív nyelvoktatásról, ha a nyelvórán dramatikus tevékenységeket alkalmazunk (Schewe, 1993. 185. o.). Ezért először azt vizsgáltam, mik tartoznak a dramatikus tevékenységek körébe, és hogyan rendszerezhetőek az említett tevékenységek (vö. Bolton, 1994; Takács, 2008).

A kisiskoláskori idegennyelv-tanítás a nyelvoktatás egy speciális területe, melynek sajátosságait (cél, tartalom, ajánlott tevékenységi formák, eszközök, médiumok, fejlesztési követelmények) feltétlenül ismerni kell ahhoz, hogy meghatározhassuk, mely dramatikus tevékenységek alkalmazhatók eredményesen az adott célcsoportnál. Mivel a NAT (2007, 2012) nem fogalmaz meg konkrét fejlesztési követelményeket az 1–3. évfolyam idegennyelv-tanításával kapcsolatban, a témakör bemutatásához a Világ-Nyelv Programban 2004-ben kidolgozott ajánlást (Kuti et al., 2004), illetve a korai nyelvoktatással foglalkozó ún. *Nürnberger Empfehlungen* átdolgozott változatát (Widlok, 2010) vettem alapul.

A harmadik rész azoknak a drámafoglalkozásokra jellemző három nagy szakasz (*warm up, action, sum up*) alapján csoportosított dramatikus tevékenységeknek a bemutatását és leírását tartalmazza lépésről lépésre, melyek sikerrel alkalmazhatóak a korai idegen nyelvi fejlesztésben.

Véleményem szerint bármely tantárgy esetében különösen nagy jelentőséggel bír a legelső óra/foglalkozás, mert ez alapozza meg a tanulók későbbi attitűdjét, motivációját az adott tantárgy iránt. Ezen kívül az első foglalkozáson több olyan tevékenységi formát ismerhetnek meg a tanulók, amelyek (esetleg kis módosítással) a későbbi órák állandó elemévé válnak (például *Guten-Tag-Lied, körben állás/ülés, készségfejlesztő játékok*).

A helyes (színpadi) beszéd fejlesztésének első lépéseit is megalapozhatjuk a korai idegen nyelvi fejlesztés során.

A tanulók megismerkedhetnek a néma és szöveges improvizáció lehetőségeivel, illetve a közös dramatizálás módszerével is. Idegen nyelv esetén az improvizáció két fajtája közül a némajáték alkalmazása felel meg jobban a tanulók nyelvi sajátosságaiknak, de a szöveges rögtönzés egy-egy egyszerűbb formája is megvalósítható (számbeszéd, halandzsa).

A *sum up* szakasz nagyon fontos, különösen a kisebb gyermekek esetében, akik nehezebben tesznek különbséget a fiktív és a valós világ között. A foglalkozás végén ezért minden esetben biztosítanunk kell a lehetőséget arra, hogy a választott szerepükből kilépjenek a játékok, reflektáljanak az átélt élményekre és visszatérjenek a valóságba.

A bemutatott példák jól szemléltetik, hogy a gyermekek a dramatikus tevékenységek legtöbb típusával találkozhatnak. Az „A” típusú gyakorlatok közé tartozó szabályjátékok és helyzetgyakorlatok képezik a későbbi munka alapjait, így természetesen szerves részesítik a foglalkozásoknak. A megismert játékok és gyakorlatok fejlesztik a tanulók primer nyelvi készségeit, memóriáját, bővítik szókincsüket, fonetikai ismereteiket. A „B” típusú dramatikus játékok is megvalósíthatók, csak a nyelvi sajátosság miatt a nonverbális kifejezőképességnek nagyobb szerep jut az adott célcsoportnál. A „C” típusú dramatikus tevékenység, a színház is megvalósulhat egy-egy közönségnek tartott bemutató keretein belül. A közös előadás nemcsak a beszédkészséget, de a szociális kompetenciát is fejleszti. A „D” típusú tanítási dráma, illetve a Takács által említett „E” típusú szakértői dráma még nem releváns az adott körülmények között, de az „F” típusú színházi nevelés egy-egy eleme már megtalálható ebben a korai szakaszban is (például konvenciók alkalmazása).

A szóbeli kezdőszakasz minden kisiskoláskori idegennyelv-tanítás kezdetén fontos fázis. Időtartama a kezdés időpontjától függően eltérő hosszúságú lehet: egy-két héttől akár egy-két évig is tarthat. Tanulmányomban olyan dramatikus tevékenységeket

mutattam be, melyek eredménnyel alkalmazhatóak a szóbeli kezdőszakaszban. A tevékenységek alkalmazásánál előny a drámapedagógus végzettség, hiszen így tudatosabb egy-egy gyakorlat, játék alkalmazása, de véleményem szerint olyan nyelvtanárok is alkalmazhatják, akik nem rendelkeznek ezzel a végzettséggel, de nyitottak a dráma nyújtotta lehetőségek iránt, és szeretnék továbbfejleszteni, színesíteni tanári eszköztárukat.

Felhasznált irodalom

- Bolton, G. (1994): *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- Cros, R. (1993): *Ein Elefant auf dem Spinnennetz. Unterrichtsphänomene frühen Fremdsprachenlernens. Begleitbroschüre zur Unterrichtsdokumentation der Kinderkurse am Goethe-Institut in Bordeaux*. Goethe Institut, München.
- Czike Bernadett. (2012): *Saját élményű pedagógusképzés*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gabnai Katalin (2005): *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon, Budapest.
- Graffmann, H. (2001): Die Puppe spielt mit. Handpuppen im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 5., 50–54.
- Kaposi László (2002, szerk.): *Játékkönyv. Színházi füzetek IV*. Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- Kaposi László (2008): Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház. In: Lipták Ildikó (szerk.), *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlet tanfolyami hallgatók számára*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, 2–6.
- Kaposi László, Lipták Ildikó és Mészáros Beáta (2008): Konvenciók. In: Kaposi László, Lipták Ildikó és Mészáros Beáta *Tanítási dráma. A drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlet a pedagógusképzés hallgatói számára*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, 37–39.
- Kuti Zsuzsa, Bors Livia, Jilly Viktor, Kovács Judit, Morvai Edit, Szilágyiné Hodossy Zsuzsanna és Trentinné Benkő Éva (2004): *Idegen Nyelvi Program az 1–3. évfolyam számára. Ajánlás a 6–9 éves korosztály idegennyelv-tanításához. Világ–Nyelv Program*. Oktatási Minisztérium, Nemzetközi Államtitkárság, Idegen Nyelvi Csoport, Budapest. 2004. június.
URL: <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/archivum/vilag-nyelv-program-090803-11>. Letöltés ideje: 2014. 07. 24.
- Közös Európai Referenciakeret* (2002): Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Marlok Zsuzsa (2005): Drámatechnikák alkalmazása a nyelvtanárképzésben és -továbbképzésben. *DPM*, 1., 4–8.
- Pinczésné Palásthy Ildikó (2003): *Dráma, pedagógia, pszichológia*. Pedellus, Debrecen.
- Schewe, M. (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg.
- Sz. Pallai Ágnes (2003): Mégiscsak színház?! Az angol drámapedagógia történetéből. *Iskolakultúra*, 11., 83–90.
- Szabó-Thalmeiner Noémi (2011): *Drámapedagógia*.
URL: www.bbtapedsm.ro/letoltheto/Dramapedagogia2009.doc Letöltés ideje: 2014. 07. 24.
- Takács Gábor (2008): A dramatikus tevékenység rendszerezése. In: Lipták Ildikó (szerk.), *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlet tanfolyami hallgatók számára*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, 32–37.
- Tselikas, E. (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Orell Füssli Verlag AG., Zürich.
- Widlok, B. (2010, szerk.): *Nürnbergger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen – Neubearbeitung*. Goethe Institut, München.

Rendelet, törvényi hivatkozások

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

17/2004. (V. 20.) OM rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről, valamint egyes oktatási jogszabályok módosításáról.

243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről.
2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. *Magyar közlöny 2011/162.*

Tartalomalapú nyelvtanulás és -oktatás a korai szakaszban: innovatív tananyagok és -eszközök, tanulásszervezési formák és módok

Göröcsné Muzsai Viktória

Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Idegen Nyelvi Intézeti Tanszék, Győr

Az Apáczai Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Intézeti Tanszéke húszöt éves fennállása óta folyamatosan segíti és műveli is az innovatív gondolatok születését, megvalósulását. Irányadónak tekintjük a Közös Európai Referenciakeret (KER 2000) ajánlásait, amelyek a tartalom- és kompetenciaalapú (CLIL=Content and Language Integrated Learning) nyelvi közvetítésre és többnyelvűsége, az interkulturális tanulásra, a használható nyelvtudásra helyezik a hangsúlyt. Az előadás bemutat néhányat az osztrák-magyar bilaterális EdTWIN projektben (2008–2011) kifejlesztett, kipróbált és használatra közreadott innovatív tananyagok, és -eszközök, valamint tanulásszervezési formák és módok közül (pl. portfólió az angol/magyar/német nyelv tanulásához, modul-tankönyv magyar mint idegen nyelv tanulásához, multimédia-támogatottságú nyelvi műhely, mikro- és projekt-tanítás), melyeket szervesen beépítettünk az angol-német választott műveltségterületen folyó tanítóképzési tevékenységünkbe.

Kulcsszavak: innovatív tananyagok, innovatív eszközök, korai nyelvoktatás, tartalomalapú tanulásszervezési formák, tartalomalapú tanulásszervezési módok

1. A győri tanítóképzés 238 éve dióhéjban: az Apáczai Kar és az Idegen Nyelvi és Irodalmi Intézeti Tanszék rövid bemutatása

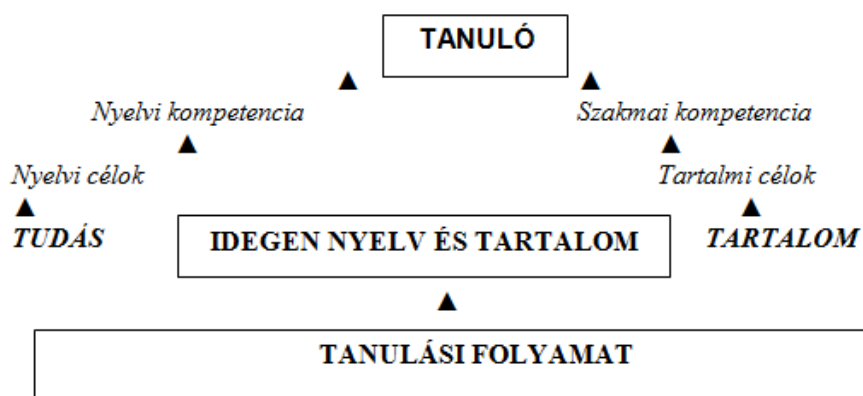
Az Apáczai Csere János Kar jogelődjének a Ratio Educationis rendelkezése alapján az 1778. július 1-jén Győrött megnyílt első mesterképző tanfolyamot tekintti. Így büszkén mondhatjuk, hogy 238 éve létezik tanítóképzés Győrben. A tanítóképzés az 1869/70-es tanévtől vált háromévéssé, a négyéves tantervű képzés pedig 1893-ban kezdődött. A fejlődés főbb állomásait jelentette a képzés felsőfokúvá (1959), illetve 1975-től főiskolai szintűvé válása. A győri tanítóképzés 200. évfordulója alkalmából 1978-ban a főiskola felvette a nagy iskolaszervező tudós pedagógus, Apáczai Csere János nevét. 1990-től jelentős tartalmi és szerkezeti változások történtek a főiskola életében. Az 1990/91-es tanévtől angol és német, 1991-től olasz és 1992-től francia nyelven is megindult az idegennyelv-oktató tanítóképzés. 1992-ben Dunaszerdahelyen és Révkomáromban is megkezdte a főiskola szlovákiai magyar anyanyelvű tanítók képzését. 1996-tól szociálpedagógia, 2001/02-től tanulásban akadályozottak pedagógiája tanári, felsőfokú idegenforgalmi szakmenedzser, valamint szálloda és vendéglátó szakos 4 éves közgazdász-képzéssel, majd andragógia, gyógypedagógia, rekreációs-szervező és egészségfejlesztő szakirányokkal bővült a képzési paletta. A kar 2006-tól áttért a bolognai típusú BA-képzésre. A kar 2016. január 1-jétől – fenntartói döntésre – a Nyugat-magyarországi Egyetemtől levált és integrálódott a győri székhelyű Széchenyi István Egyetemhez.

A 25 éve (1990-ben) alakult Idegen Nyelvi és Irodalmi Intézeti Tanszék egyrészt klasszikus lektorátusi feladatok keretében turizmus-vendéglátás, gyógypedagógia és andragógia szakon szaknyelvi képzést biztosít és államilag elismert nyelvvizsgára készíti fel a kar hallgatóit angol, francia, német, olasz, orosz és spanyol nyelvből, kínálatunkban szerepel a japán, a lovari és a magyar mint idegen nyelv is. Másrészt a tanítóképzésben a vá-

lasztott idegen nyelvi műveltségterületen (VMT) angol és német nyelvpedagógiai képzést végez. A VMT-tanúsítvány birtokában a tanítódipломát szerzett hallgatók 1–6. osztályban taníthatják a választott idegen nyelvet. A tanszék 22 európai országban rendelkezik szakmai és tudományos kapcsolattal, ERASMUS mobilitásprogram és nemzetközi EU által támogatott projektek keretében küld hallgatókat és oktatókat a partner egyetemekre és főiskolákra és fogad onnan érkezőket. Tudományos tevékenységét – többek között – a korai nyelvi fejlesztés, a gyermeki nyelvelsajátítás és nyelvi kompetenciafejlesztés, a többnyelvűség, inter- és multikulturalitás területeken fejti ki. 12 oktatónk közül 6 rendelkezik PhD-fokozattal, 2 fő doktorandusz kollégánk a disszertációírás és védelem utolsó fázisában van, 2 mestertanár és 2 nyelvi lektor támogatja nyelvoktató munkánkat. A korai idegennyelvi-fejlesztés elméleti és gyakorlati szakembereinek jelenléte megnyugtató háttérrel biztosítja a tanítóképzés választott (angol és német nyelvi) műveltségterületein való szakmai munkánkhoz.

2. Nyelvpedagógiai tendenciák, tényezők és filozófia

Az idegennyelv-oktatásban az utóbbi 50 évben 3 meghatározó fejlesztési tendencia érvényesült: 1960/70-es években jellemzően a *kommunikatív szemlélet* honosodott meg, amely a mindennapok pragmatikus nyelvhasználatát helyezte előtérbe az „ünnepi nyelvel” szemben. Ezt követte az 1980/90-es évektől kezdődő *interkulturális szemléletmód*, amelynek nyomán mára bebizonyosodott, hogy a nyelvtanulás a személyiség fejlődését támogatja, a látásmódot és tájékozottságot tágítja, és a másik személyre, nyelvre és kultúrájára iránti toleranciára nevel. Az 1990/2000-as évektől beszélhetünk az ún. *tartalom- és kompetenciaalapú nyelvoktatásról*, amelynek filozófiája szerint a nyelvtanulás akkor a leghatékonyabb, ha a nyelv nem tárgy, hanem a tartalom átadására szolgáló eszköz: „*Content and Language Integrated Learning*” „Language is best learned when it is the medium, not the object of instruction” (Cloud, 1998. 113. o.). Ebben az értelemben az idegen nyelvet a lehető legtermészetesebb módon be kell ágyazni a kontextusba, azaz: az „Idegen nyelv mint munkanyelv” „*Fremdsprache als Arbeitssprache*”, „*Content and Language Integrated Learning*” (CLIL) szerepel. Reinhold Freudenstein a következőt állítja a modern nyelvtanulás és -tanítás hatékonyságáról: „It is well-known from empirical studies as well as from practical experience, that best results from foreign language learning can be expected if languages are used to teach content rather than foreign language material. Foreign languages should be offered as early as possible (kindergarten, preschool, primary level)” (Freudenstein, 1997. 74. o.). Ennek megfelelően az idegen nyelvekkel lehetőleg már az óvodában, illetve az általános iskolában meg kell kezdeni az ismerkedést. A nyelvtanulás akkor a leghatékonyabb, ha nemcsak intézményes keretek között szervezett, hanem az új nyelv saját csatornáin egyúttal egy szak tanítási tartalmait és a szükséges nyelvi készségeket közvetíti és figyelembe veszi a tanuló korát, tudásszintjét, hajlandóságát és érdeklődését. A nyelvtanulás így a tudás és készségek együttes bevetésével kétcsatornás tanulás formájában valósul meg (lásd 1. ábra).



1. ábra: Kétcsatornás nyelvtanulás

Ez azt jelenti, hogy a tartalomalapú nyelvoktatás az iskolai tanulás végére magasabb szintű nyelvi kompetenciához vezet, mint a szokásos intézményes nyelvtanulás. Ezáltal a nyelvi kontaktidő meghosszabbodik, az egyes szakterületek tartalma az új nyelvben rövid szekvenciákban jelenik meg anélkül, hogy a szakmai oktatás ideje lényegesen csökkenne.

A nyelvpedagógiai kérdések közül említést érdemel a legutóbbi kutatások egyik fontos vetülete: a *nyelvtanulás/-tudás sikerességét befolyásoló tényezők* kérdése. A siker alapvetően három fontos tényező befolyásolja. Közülük leginkább a pedagógiai kérdésekről (mint taneszközök, módszerek, tananyag, nyelvtanítási szemlélet) esik szó a szakemberek és a téma iránt érdeklődők körében. Sokkal kevesebb figyelmet kapnak a nyelvtanulást segítő, ún. *előnyös adottságok*: a) egy ország földrajzi-társadalmi helyzete: több államnyelv és nyelvi heterogenitás jelenléte, fejlett gazdaság előnyei, társadalmi és egyéni mobilitás, b) a nyelv tanulását és oktatását támogató környezet, c) releváns nyelvoktatás-politikai célok kitűzése és következetes megvalósítása. Szinte teljesen elhanyagolt az *egyéni attitűd* kérdése, azaz az egyes tanuló nyelvtanuláshoz való viszonya. Pedig fontos lenne a nyelvtanulást a jövőbe való – rentábilis időt és költséget jelentő és a kockázatvállalást mint egészséges kihívást is tartalmazó – befektetésként, valamint kapcsolatokat és élményeket hozó, a személy életét gazdagító és nem megkeserítő élményként és örömforrásként értelmezni (Einhorn¹, 2012. 22–25. o.)

A hatékony nyelvtanulás és -tanítás és előfeltételeinek kérdéséhez még egy fontos kérdést szükséges tisztázni, jelesen a *nyelvtanítási filozófia* alapvetését. A hagyományos pedagógiai tervezés középpontjában álló „*mit tanítsak?*” kérdés helyett és mellett a mai igények szerint előtérbe kell kerülnie a „*kit tanítok?*” és „*hogyan tanítok?*” (azaz a tanuló és a tanulás szervezés) kérdésének. Egy pedagógus értelmezési példája alapján a következőről van szó: „ahelyett, hogy azon gondolkoznék, melyik újságcikket vagy melyik oldalon található szöveget használjam, valójában azon gondolkozom, hogy ki a nyelvtanuló, mik az ő nyelvvel kapcsolatos céljai, és hogyan támogassam őt nyelvtanárként a leghatékonyabban tanulásának tanórai megszervezésével és tanórán kívüli instruálásával e célok elérésében. (...) ehhez sok energia, kreativitás és kellő nyelvtanári kompetencia szükséges. Hazai és külföldi nyelvész-pedagógus szakemberek (Szépe, 2010. 84. o., Freudenstein, 1997. 75–77. o., Günther, 2005. 41–43. o. és Peltzer-Karpf, 1998. 69–70. o.) szerint egy új nyelv sikeres elsajátításához a következő feltételek szükségesek:

¹ A fenti kérdésekre vonatkozó nemzetközi szakirodalmi jegyzék található Einhorn Ágnes hivatkozott cikkének 35. oldalán.

- a nyelvtanár magas szintű szakmai (idegen nyelvi és szociális) kompetenciája
- az inputok optimális minősége és mennyisége
- a nyelvtanítási formák és anyagok közelítése az elsõnyelvi - elsajátítás alapmodelljéhez
- „a nyelvtudás mindig kontextus-függõ, lényege az adott szituációban való helytállás” elfogadása.

3. Innovatív tananyagok és eszközök

A továbbiakban nézzük meg, milyen innovatív tananyagok és -eszközök kínálóznak az osztrák–magyar határokon átívelõ 2008–2011 között megvalósított *EdTWIN-projekt*² keretein belül a kétcsatornás tartalom- és kompetenciaalapú nyelvtudás támogatására a fenti fejezetben kifejtett nyelvpedagógiai tendenciák, tényezõk és filozófia figyelembevételével³.

3.1. „Kincskeresõk, kalandra fel!” – Modultankönyv a magyar mint idegen nyelv oktatásához

A modultankönyv nyelvünkõl és kultúránkõl kínál kóstolót az érdeklõdõk számára. Bécsben élõ és dolgozó szerzõk, magyar anyanyelvû lektor, valamint illusztrátor és tõrdelõszerkesztõ kooperációjában készült fiataloknak (ua. alkalmas idõsebbek magyar nyelvvel való elsõ találkozására is). A tananyag a nyelvvoktatás legújabb eredményeit figyelembe véve kíván a tanulóknak a magyar nyelvi környezetben való eligazodáshoz segítséget nyújtani, de nem követi a hagyományos tankönyvek felépítését: olyan projektek, nyelvkurzusok vagy workshopok keretein belül alkalmazható, ahol az elsõdleges cél nem a magyar nyelvtan aprólékos megismertetése, hanem bizonyos témákhoz tartozó nyelvi szituációk, lehetséges kifejezések és mondatok elsajátíttatása. A fiatalok nem szavakat, hanem „nyelvi paneleket”, rövid mondatokat tanulnak, a tanultakat pedig például egy mini kurzust követõ magyarországi kirándulás során ki is próbálhatják.

Az egyes modulok oldalai és a fejezetek többé-kevésbé függetlenek egymástól, pontosabban minden oldalt és fejezetet egymástól függetlenül, önállóan is fel lehet használni. Ez az elv mutatkozik meg a könyv formai kivitelezésében is: a könyv lapjai perforáltak, hogy a tanár könnyen kivehesse azokat az oldalakat, amelyeket fel szeretne használni, és a kiválasztott lapokat gyorsan és egyszerűen sokszorosíthassa. A könyv nagy szabadságot biztosít a tanár számára. A tanár dönti el, mit és milyen mértékben tanít, melyik témában mélyül el részletesebben, melyiket említi csak, és melyiket hagyja ki. Noha arra törekedtünk, hogy a könyv fejezetei, alfejezetei valóban egymástól függetlenül is felhasználhatóak legyenek, mégis szerettünk volna egy összefüggõ egészet alkotni. Ezért az országismereti rész kivételével az egész könyvet átsõvi Anna és Peti, egy tinédzser testvérpár története, akik Bécsben születtek, ott is jártak iskolába. Anyukájuk magyar, apukájuk osztrák, ezért mindketten kétnyelvûek. A szülõk szeretnék, ha a gyerekek még jobban megtanulnának magyarul, megismernék a magyar kultúrát, a magyar szokásokat. Ezért az egész család Gyõrbe költözik. Anna

² <http://www.nyme.hu/index.php?id=13343&L=1&id=13343>

³ A projektrõl német nyelven a *Deutschunterricht für Ungarn*, DUFU 2011/1–2. számában, magyar nyelven a *Modern Nyelvvoktatás* 2012. áprilisi számában olvasható részletes elemzés (võ. *Einhorn*, 2012). Az alábbi bemutatott taneszközök, kiadványok megtekinthetõk és letölthetõk az alábbi linken: www.ak.nyme.hu/index.php?id=21057.

és Peti bekerülnek az iskolába, új osztálytársaik lesznek, új barátokat szereznek. Az egész könyv során velük, barátaikkal, ismerőseikkel történt szituációk, események segítségével sajátítják el a tanulók a különféle szituációkban használható mondatokat és kifejezéseket. A könyvben öt nagy témát dolgoztunk ki:

1. Bemutatkozás, ismerkedés,
2. Család, külső-, belső tulajdonságok,
3. Lakóhely, közlekedés,
4. Bevásárlás, étterem, ünnepek, orvosnál, hobbi,
5. Interkulturális ismeretek (Győr).

Az öt témát a szótár követi, ami alapvetően nem szavakat, hanem mondatokat és kifejezéseket tartalmaz. Mondat- vagy kifejezéstárnak is nevezhetnénk, de funkciójában a nyelvkönyvet követő szótárnak felel meg azzal a különbséggel, hogy a képes oldalak, a gyakorlatok és az ötödik fejezet kivételével minden oldalhoz tartozik fordítási segédlet, ami az adott oldalon előforduló összes mondatot vagy kifejezést tartalmazza, még akkor is, ha azok a tankönyv más oldalain már korábban előfordultak. Minden fejezetet, de sok esetben alfejezetet is, egy vagy több képes oldal vezet be. Ezek az oldalak egy adott témához felhasználható szavakat tartalmaznak képecskék és illusztrációk segítségével. Az alfejezet a következő három részre tagolható: a *jelenetek* oldalain az adott alfejezet témájához illő párbeszédetek találhatók, a párbeszédet a tananyag visszatérő figurái folytatják egymással, sokszor bonyolultabb nyelvtani megoldásokat alkalmazva, a *variációk* az adott témában részletesebb és alaposabb elmélyülést tesznek lehetővé, a *gyakorlatok* oldalain az adott alfejezetben elsajátítandó szavakhoz, mondatokhoz vagy egyszerűbb nyelvtani jelenségekhez találhatók feladatok. A nyelvvel együtt interkulturális ismeretet is közvetítünk (Győr) a tanulóknak. Mindez elősegíti bennük a magyarokhoz, Magyarországhoz és annak kultúrájához való pozitív viszonyulást. A kötetéről recenzió jelent meg a *Modern Nyelvoktatás* 2013. márciusi számában (Árva, 2013).

3.2. Regionális Nyelvi Portfólió: Magyar mint idegen nyelvi portfólió a 6–10 éves korosztály számára

Amennyiben a sikeres nyelvtanulás központi értelmezéséből indulunk ki, akkor „nyelvi fejlődésükért” maguk a nyelvtanulók is felelősek. A nyelvtanulás maga egész életen át tartó folyamat, melynek dokumentálása nem csak egy-egy életszakaszra korlátozódik, hanem az egész életet végigkíséri. Ebből kiindulva az Európa Tanács nyelviportfólió-koncepciót dolgozott ki. 1996 óta több Európai Unió által támogatott projekt (CERNET 1996–2004, EdQ 2004–2007) dolgozott ki és jelentetett meg a közép-európai régió különböző iskolás korosztályai (10–15 évesek, 14+ évesek) számára készült angol és német nyelvű európai nyelvi portfóliókat, melyeket az Európa Tanács értékelt és akkreditált. A fent bemutatott modultankönyvhöz szorosan kapcsolódik az Európa Tanács által akkreditált *Regionális Nyelvi Portfólió*⁴ magyar nyelvű változata, amely a nyelvi fejlődés és tapasztalatok dokumentálására szolgál a 6–10 éves korosztály számára.

Az Európai Nyelvi Portfólió végigkíséri a nyelvtanulást az iskolás évek kezdetétől és arra ösztönöz, hogy a kisdíák gondolkodjon el a nyelvi-kulturális sokféleségről és a különbségekről. A nyelvi portfólió három részből áll:

1. A Nyelvi életrajz a különböző nyelvekről és kultúrákról készített gondolkodásra, és végigkíséri a nyelvtanulást.
2. A Nyelvi kincsesládában a nyelvtanulás dokumentumait gyűjthetik össze.

⁴ http://www.nyme.hu/fileadmin/dokumentumok/atfk/edtwinn/konyv/85994317_portfolio.pdf

3. A Nyelvi útlevel nyelvtudással kapcsolatos adatokat tartalmaz mások számára, körülbelül négy év nyelvtanulás után. A kisdíák bemutathatja vele, mi mindent tud a tanult nyelvekből, és milyen tapasztalatai vannak velük kapcsolatban.

A Magyar mint idegen nyelvi portfólió a Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Karának mint az EdTWIN-projekt magyarországi partnerének közreműködésével készült.

3.3. Multimédiaprojekt, 660 perces DVD – Német nyelvtanulás/tanítás dinamikus

Harmadik eszközként említhetjük a német nyelv dinamikus tanulása és tanítása érdekében készült *Multimédia projekt* 660 perces DVD-jét és a hozzá kapcsolódó „*Német nyelvtanulás/tanítás dinamikus*” című kézikönyvet. Ez a kiadványcsomag a német nyelvet tanulóknak és az azt tanítóknak jelent közvetlen szakmai és módszertani segítséget: ötleteket ad a nyelvtanulás kereteinek és tartalmának megújításához német nyelvi lektor, a tanszék és a gyakorlóiskola tanárai és hallgatói, diákjai közreműködésével. A DVD és a kötet az alábbi fejezeteket tartalmazza:

- Kommunikationsspiele – kommunikációs játékok,
- Literaturprojekte – irodalmi projektek,
- Darstellendes Spiel – cselekedtető játékok,
- Ideen für den Lehrer – ötletek a tanároknak,
- Europäische Projekte – Eu-projektek,
- Beispiele aus der Schulpraxis – iskolai példák,
- Beispiele aus der Uni-Praxis – egyetemi példák,
- Jugendsprache in der Centrope-Region, Training – A Centrope-régió ifjúsági nyelve: tréning,
- Sprachenlernen unterstützt von E-learning-Materialien – A Nyelvtanulás segítése e-learninges anyagokkal.

Valamennyi fejezet érdemes a mélyebb tanulmányozásra és gyakorlatba átültetésre.

Most azonban „Az egyetemi példák” c. fejezetben megjelenő a Landeskunde im Unterricht – kreativ (Unterrichtsprojekt im IV. Studienjahr) Országismeret a tanórán – játékosan – Mikro tanítási formában című részt mutatjuk be röviden. A modul a *Célnyelvi kultúrák* című kurzus keretében IV. évfolyamos gyakorló tanítás előtt álló, hallgatók számára mikrotanítási feladat előkészítésével, valamint módszertani követelmények és szakmai háttér megbeszélésével indult és a következő témákhoz készítendő óravázlatokhoz adott instrukciókat: Münchner Oktoberfest, Vom Trabant bis Mercedes, Die Lorelei-Sage, Die Heilige Elisabeth, Märchen von Brüder Grimm, Sissi – ein österreichischer Mythos (két változatban), J. Strauss, der Walzerkönig, Die grössten deutschsprachigen Komponisten, Die Wilhelm Tell-Sage. A fenti témákat a hallgatóknak a 10–12 éves korosztály számára a következő módszertani elvárások alapján mikrotanítási formában kellett prezentálni: kb. 10 perces időkeretben a választott téma felvezetése, változatos, szemléltető, kultúrtörténeti előismereteket felidéző, illetve azt kiegészítő tudás átadása formájában, a kultúrtörténeti téma kapcsán pedig elvárás, hogy az idegen nyelvi kompetencia valamely területeinek fejlesztésére kerüljön sor. A félév során a kurzus keretében saját csoporttársaknak megtartott és videóra vett mikrotanításokat egyéni reflexió és önértékelés követte a következő szempontok alapján: mennyire sikerült a tervezetet a gyakorlatban kivitelezni, a mikrotanítás mely elemeivel elégedett a hallgató, min kellene változtatni és hogyan, majd sor került a csoporttársak feed-backjére, véleményére. Mind az előkészítő, mind az értékelő megbeszélés is része a kb. 180 percet kitevő felvételnek.

A féléves projekt tapasztalatait összegezve a következőket fogalmazhatjuk meg. Korábbi felfogás szerint az országismeret önálló tantárgy, melyre némelyek szerint csak haladóbb nyelvtanulóknak van szüksége. A Közös Európai Referenciakeret (*KER*, 2001), mely Európában meghatározza az idegen nyelvek oktatásának alaptanterveit, a nyelvkönyveket, a nyelvvizsgákat – köztük az új érettségit is, részletesen megfogalmazza, mit kell tanulnia minden nyelvtanulónak, hogy egy nyelvet kommunikatív célokra tudjon használni.

A meghatározott kompetenciák közt több is szerepel, például a deklaratív tudás, a nyelvi kompetencia, a szociolingvisztikai kompetencia, melyek az „országismeret” fogalomkörbe tartoznak. Ez a szemlélet a mai elvárásoknak és a modern nyelvpedagógia módszereinek tükrében integrált országismereti koncepciót képvisel. Ezen felfogás értelmében a képzés során elsősorban a cselekvésorientált, kommunikatív, kooperatív és autonóm munkaformákat célszerű előnyben részesíteni. A mikrotanítási projekt gyakorlati kivitelezése pedig szorosan összekapcsolódik az 1990-es évektől előtérbe került kompetenciafejlesztés igényével, és az interdiszciplináris nyelvtanítás gondolkörével, valamint a fent bemutatott tartalomalapú (*CLIL*) idegennyelv-tanítás filozófiájával. Mind-ezen gondolati keretek gyakorlati alkalmazására fejlesztettük ki és sikerrel valósítottuk meg az országismeret tanórai tanításának játékos/kreatív formáját, az ún. mikrotanítást.

4. Tanulva tanítok – tanítva tanulok: korszerű tanulásszervezési formák és módok

A továbbiakban az *EdTWIN-projekt 2008–2011*, és a karon a hallgatói diploma kiadásához szükséges sikeresebb nyelvvizsgázói teljesítmény támogatására létrejött *LINGUA 2013–2016* projektek azon fejlesztéseit mutatjuk be, amelyek korszerű tanulásszervezési formát és módot jelentenek a nyelvhasználatot stimuláló és támogató társadalmi-szakmai környezet kialakítására, a szituációban helytálló tudás megélésére és a komplexusmentes nyelvhasználat megtapasztalására, és amelyek a projektek zárása után fenntartható modellként működhetnek a régióban a közép- és felsőoktatásban tanulók számára⁵.

4.1. Inter-Cafe és Lingua Klub-programok

Alkalmankénti klubfoglalkozások, nemzeti estek (*Melange Deutsch: Inter- und Multikulturalität*, *Les repas en France et en Hongrie*, Japán a felkelő nap országa, Orosz nyelv és kultúra ma stb. témák) alkalmanként 1–2 óra keretében szerveződnek a témát kínáló nyelvtanár és/vagy szakember, valamint a nyelvet használni szándékozó hallgatók részvételével. A téma valamely input révén (film, prezentáció, előadás, poszter, kiállítás stb.) kerül felvezetésre, majd a moderátor vezetésével kiegészítésre, meg tárgyalásra, a résztvevők minél nagyobb aktivitását kiváltva. A modell 2013 tavaszától az Apáczai Karrier Iroda és az Idegen Nyelvi Tanszék Lingua projektje 2013–2017 keretében folytatódik.

4.2. Kétnyelvű tanulás és tanítás a határ mentén

Az EdTWIN-projektben a kar és a partnerintézmények angolul és németül tanuló/tudó oktatóinak, pedagógusainak és hallgatóinknak hétfélig bilingvális, angol és német nyel-

⁵ EdTWIN-projekt beszámoló 2008–2011, Tudósítás és fotók: www.ak.nyme.hu/index.php?id=22909

vű nemzetközi képzési programot szerveztünk vendégelőadóval, összesen 16 óra időtartamban, melynek elvégzéséről Tanúsítványt állítottunk ki. A program a Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszéke és a Burgenlandi Pedagógiai Főiskola együttműködésében valósult meg. A megélt és megszerzett bilingvális tapasztalatra és gyakorlatra bátran támaszkodhatnak oktatóink és hallgatóink az ERASMUS és más mobilitási és nemzetközi programok későbbi ösztöndíjas résztvevőjeként (*EdTWIN-projekt beszámoló, 2008–2011*).

4.3. Tanítási gyakorlat és hospitálás Bécsben és Eisenstadtban

Az EdTWIN-projekt keretében tanító szakos hallgatók pályázaton meghirdetett bécsi tanítási gyakorlaton vehettek részt. A gyakorlat helyszíne a többnyelvű és több kultúrájú „Dr. Leopold Zechner Europäische Volksschule” iskola volt, melyben kb. 20 különböző (pl. szerb, horvát, ukrán, török, egyiptomi, afrikai, arab, koreai stb.) nemzetiségű gyermek tanul. A legfontosabb jellemzők, amelyek meghatározzák az intézményben folyó oktatási-nevelési munkát: többnyelvűség (nyelvi műhelyek, anyanyelvoktatás), teammunka, reformpedagógiák (pl. Montessori) alapján való tanítás, projektek, kreativitás, alternatív teljesítményértékelési formák. A hospitáláson résztvevők – a célnyelvi környezet adta előnyökön kívül – rendkívül sok módszertani ötletet, játékot és tapasztalatot szereztek, és tudatosan gyűjtöttek a Bécsben eltöltött egy hét során. Alkalmuk volt a fent említett modultankönyvet használva magyar nyelvi órákat tartani az iskola érdeklődő diákjainak. Tapasztalataikat adott szempontok szerint Tanulmányi naplóban reflektálták. Visszajelzéseik szerint maradandó nyomot hagyott bennük ez a hét, és nagyban hozzájárult a nyitott szemléletű oktatómunka megkezdéséhez. Ilyen és ehhez hasonló szakmai tanulmányutak a továbbiakban az ERASMUS és más mobilitási programok révén lehetőségek (*EdTWIN-projekt beszámoló, 2008–2011*). A jó kapcsolatot fenntartva és a jelenlegi LINGUA projekt célkitűzéseit figyelembe véve 2013-ban folytatódnak a tanító szakos hallgatók egy-egy napos tanulmányútjai, melyeket hallgatóink nyelvi kompetenciáinak és módszertani tudásának támogatására szervezünk a bécsi Európai Iskola multikulturális és multilingvális iskola alsó tagozatos osztályaiban. Ezek az iskolalátogatási programok összekapcsolódnak a német nyelvi képzésben részt vevő tanítók célnyelvi kultúra kurzusának azon célkitűzésével, hogy a hallgatók megismerjék Bécs nevezetességeit⁶.

A kar németül tanuló tanító, gyógypedagógus és andragógus hallgatói és oktatóik ugyancsak tanulmányúton jártak a burgenlandi Pedagógiai Főiskolán. Német nyelvű előadást hallottak *Erziehungswissenschaft* címmel Univ.-Doz. Dr. Dr.h.c. Johann Pehofer előadásában. A délután folyamán megismerkedtek és konzultáltak a főiskola tanító szakos hallgatóival, akik „Sternenstaub und Regenbogen“ c. projektjüket mutatták be hét workshop keretében. Az eisenstadti hallgatók projektnapok keretében környező világunk és a természet újszerű megközelítésére adnak módot és ötletet burgenlandi iskolák diákjainak. A győri hallgatók ezt követően német nyelvű városnézésen ismerkedtek Eisenstadt kulturális értékeivel, közös történelmünk eseményeivel⁷.

4.4. Nyelvi asszisztensek regionális programokon

Az EdTWIN-projekt és a Krúdy Gyula Gimnázium, Két Tanítási Nyelvű Középiskola, valamint a Nemzetiségi Iskola Kimle közös szervezésében több éve megrendezzük az osztrák

⁶ Tudósítás és fotók: www.ak.nyme.hu/index.php?id=10624

⁷ Tudósítás és fotók: www.ak.nyme.hu/index.php?id=22909.

vers és próza ünnepét, a német nyelvű irodalom barátainak találkozáját. A vers- és prózamondó versenyen több kategóriában az 1–2., 3–4., 5–6., 7–8., illetve 9–12. évfolyamos tanulók közül azok vettek részt, akik magas óraszámban vagy nemzetiségi nyelvként tanulják a német nyelvet. A kb. 120 versenyző nemcsak a választott verset adta elő, hanem bemutatta a költemény szerzőjét és a vers gondolati tartalmát is. A legjobb versenyzők oklevelet és tárgyi jutalmat kaptak, mellé bécsi terepgyakorlaton vehettek részt. A tanító szakos hallgatókat nyelvi asszisztensként vontuk be a verseny lebonyolításába és a zsűri munkájába. Az asszisztenseknek – a nyelvi teljesítményen túl – alkalmuk volt pedagógiai feladatokat végezni, így szakmai felkészülésüket is szolgálta a program⁸.

4.5. Több nyelv – több esély. Miniinterjúk a győri belvárosban

2012 őszén került megrendezésre a Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János karának „Apáczai Agora – Életképek” című rendezvénye. A kar bemutatását célul tűző programnak Győr legforgalmasabb sétálóutcája adott otthont. A rendezvény során a járókelők megannyi aspektusból ismerhették meg a karon folyó sokszínű képzési kínálatot. A központi színpad melletti pavilonokban pedig az egész rendezvény ideje alatt interaktív társasjáték, pályaorientációs teszt, báb- és koktélkészítés stb. várta az érdeklődőket. Az Agora-rendezvény azonban nemcsak a színpadon és körülötte zajlott. A kar tanító és más szakos hallgatói (kb. 60 fő) a környező utcákban idegen nyelv(ek) en interjúvolták a járókelőket. A feladat lényege: a hallgatók a karon és a workshopokon megszerzett nyelvtudásukat a gyakorlatban alkalmazva, a járókelőkkel párbeszédbe elegyedve, térképezzék fel a lakosság nyelvismeretét. Az Idegen Nyelvi Tanszék által koordinált programot követően a hallgatók az interjúk során szerzett tapasztalatukat röviden értékelték. A visszacsatolásokból kiderült, hogy pár óra alatt kb. 340 interjút kezdeményezett a kb. 60 hallgató, melyek kb. 50%-ban zárultak sikeres, kétoldalú, idegen nyelvű kommunikációval. Az interjút kezdeményezők a megszólítottakat nyelvtanulásuk, nyelvhasználatuk, utazási tapasztalataik, foglalkozásuk felől kérdezték a tanszéken oktatott nyelveken, így angolul, németül, franciául, spanyolul, olaszul, oroszul és japánul, valamint a szomszéd országok nyelvén, horvátul, szlovákul és csehül, de kuriózumként megjelent a holland, az eszperantó és a lovári nyelv is. Az interjúkészítők kiemelték, hogy a megkérdezett járókelők által leginkább ismert két nyelv az angol és a német volt, az egyéb nyelveken, például franciául és spanyolul indított próbálkozások kevésbé jártak sikerrel. A kérdezők közös tapasztalata továbbá, hogy főként a fiatalok mutatkoztak kommunikatívabbnak, az idősebb korosztály sokszor inkább elnézést kérve továbbállt. A visszajelzésekből kiderült az is, hogy a hallgatók a feladatot hasznosnak ítélték, mert saját nyelvtudásukat, kapcsolatteremtő képességüket éles helyzetben próbálhatták ki, ezt sokan kihívásként élték meg. Ugyanakkor a válaszolók – sok esetben – hiányos nyelvismerete tudatosította bennük az idegen nyelvek tanulásának, használatának fontosságát, és azt is, hogy céltudatosabban, gazdaságosabban és felelősségteljesebben kell a nyelvtanulásra fordított időt, pénzt és energiát kezelni, a megszerzett nyelvtudást pedig értéknek kell tekinteni, amellyel személyes és szakmai kapcsolatokra lehet szert tenni. Már ezért a felismerésért érdemes volt az interjúk készítésére vállalkozni. Az „Apáczai Agora – Életképek” rendezvényről pedig örömmel mondhatjuk, hogy egy hangulatos színfoltja volt Győr életének, ahol a Kar egésze képviseltette magát, és változatos, egyedi módon mutatta be az egyetemen folyó képzést.

⁸ Az EdTWIN - projekt 2008–2011 beszámolóit megtekinthetők: www.ak.nyme.hu/index.php?id=13343

4.6. Nokia projekt 2012–2013 nyelvi gyakornokokkal

A Nokia Rt. aktuális szlogenje 2012-ben akár a „leépítés és tanulás” is lehetett volna. Miközben a cég nagy létszámú leépítést hajtott végre komáromi telephelyén, egyúttal a társadalmi felelősségvállalás egy sajátos formáját alkalmazta: a Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Karával létrejött képzési kooperáció keretében mintegy 70 munkatársa számára 14 hetes (30 órás) angol nyelvtanfolyam megszervezésére és megtartására kérte fel az Idegen Nyelvi és Irodalmi Intézeti Tanszék oktatóit és angol nyelv-oktató képzésben részt vevő tanító szakos hallgatóit⁹. A képzési együttműködés egyenes folytatása volt a 2008–2011 között ugyancsak a kar és a tanszék által koordinált és megvalósított EdTWIN-projekt nyelvi asszisztensi programjának. A gyakornoki program továbbfejleszti a nyelvi asszisztensi programot és nagyszerű lehetőséget kínál a programban résztvevő hallgatóknak, hiszen a tanszéken folyó elméleti képzéssel párhuzamosan – akciókutatásként felfogva azt – azonnal a gyakorlatban is kipróbálhatják, kamatoztatják nyelvi és szakmai tudásukat, és mint gyakornokok nagyszerű tanítási tapasztalatot szerezhetnek, miközben sajátos képzési programban vesznek részt. A Nokia Projekt 2012 februárjában kezdődött, első szakasza május végéig tartott, majd októbertől folytatódott. A gyakornok-hallgatók Dr. Helen Sherwin adjunktussal, a tanszék oktatójával a projekt angol anyanyelvű szakmai mentorával álltak folyamatos kapcsolatban. Felkészülésüket, szakmai munkájukat a kari, ún. Moodle internetes keretrendszer támogatja, amelynek fórumfelületén ötleteket, anyagokat, módszereket cserélhetnek, tanácsokat kaphatnak, közösen gondolkodhatnak a felmerülő szakmai-metodikai-didaktikai kérdések megoldásán, megoszthatják tapasztalataikat és élményeiket. Munkájukat kurzusszervező koordinátor is segíti. A gyakornok-hallgatók pályázat útján és szóbeli (nyelvi-módszertani szempontokat felvető) interjú alapján kerültek a programba, a kb. 30 pályázóból 13 fő kapott lehetőséget a megmértetésre. Az alábbi linken elérhető az első tapasztalatokat nyilvánosan megosztó videofelvétel „Apáczais segítő jobb a Nokiának”¹⁰. (Bár 2013. januártól közösen dolgoztunk a Nokia Komárom Rt. képviselőivel a projekt továbbfejlesztésén és folytatásán, ez a lehetőség a komáromi gyár bezárásával megszűnt. Folytatás a Győr-Moson-Sopron Megyei Kereskedelmi és Iparkamarában működő, kisvállalkozásokat tömörítő Professzió Klaszter csoporttal 2015-ben kezdett tárgyalások alapján lehetséges.)

4.7. Kistanítók bevetésen – mikrotanítás kimlei kisdíákoknak

2013 februárjában a kimlei Nemzetiségi Általános Iskola kisdíákjai látogattak el a NMYE Apáczai Kar Idegen Nyelvi Tanszékére, hogy „kistanítónénik” – mint gyakornokok – vezetésével német nyelvű dalokat tanuljanak, nyelvi akadályversenyen vegyenek részt. A program a német nyelvű műveltségterületi képzésben részt vevő másodéves tanítóképzős hallgatóknak enged bepillantást a pedagógusszakma rejtelseibe, élő iskolai partnerkapcsolatok révén. A korábban iskolai rendezvényeken, versenyeken végzett nyelvi asszisztensi és gyakornoki munka számos pozitív gyakorlati tapasztalattal szolgált a képzősök nyelvi-pedagógiai-módszertani felkészítésében, kiegészítette és formálta azt. Az elméletben tanultakat a tanító pályára készülő hallgatók új lehetőségként – mikrotanításnak is felfogható – igazi gyakorlóterepen, általános iskolai tanulókkal, tanórán kívül, sajátos körülmények között próbálhatják ki. A kezdeményezés a képzős hallgatók pedagógusi hivatástudatának alakítását és elmélyítését nagymértékben segítette¹¹.

⁹ A NOKIA projekt beszámolója (2012. tavasz) itt olvasható: www.ak.nyime.hu/index.php?id=24279

¹⁰ HÍRCITY 2012: www.hircity.hu/tudaster/209506

¹¹ A fotók megtekinthetők: www.ak.nyime.hu/index.php?id=10624

Összegzés

Az Idegen Nyelvi és Irodalmi Intézeti Tanszék huszonöt éves fennállása óta folyamatosan figyelemmel kíséri, segíti és műveli is az innovatív gondolatok születését, megvalósulását. Irányadónak tekintjük az idegen nyelvoktatásban érvényesülő nyelvpedagógiai tendenciákat, különös tekintettel a *Közös Európai Referenciakeret (KER, 2001)* ajánlásaira, amelyek a tartalom- és kompetenciaalapú (*Content and Language Integrated Learning, CLIL*) nyelvi közvetítésre és többnyelvűségre, az interkulturális tanulásra, a használható nyelvtudásra helyezik a hangsúlyt. A fentiekben – ezek szellemében – bemutattunk néhányat az osztrák-magyar bilaterális EdTWIN-projektben (2008–2011) kifejlesztett, kipróbált és használatra közreadott innovatív tananyagok és -eszközök, valamint tanulásszervezési formák és módok közül, melyeket szervesen beépítettünk az angol–német választott műveltségterületen folyó tanítóképző tevékenységünkbe, illetve fenntartásuk és továbbfejlesztésük érdekében dolgozunk velük a kari idegen nyelvi stratégia LINGUA 2013–2016 akcióprogramjában. Tesszük mindezt annak reményében, hogy a pedagógiai kérdéseken túl sikerül stimuláló és támogató nyelvi környezetet teremteni, és így a nyelvtanuló attitűdjét pozitív irányban változtatni, annak megértésére és megélésére, hogy a nyelvtanulás kockázatvállaló befektetés, de egyben örömforrás is, amely a szakmai és személyes életet is gazdagíthatja.

Felhasznált irodalom

- Árva Anett (2013): Farkas Tímea-Kellerer-Egerszegi Kriszina: Kincskeresők, kalandra fel! Győr: Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, 2011. 149 p. ISBN 978-963-334-034-9. *Modern Nyelvoktatás*, 19. 1–2. sz., 108–110.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching. Assessment.* Starsbourg: Council of Europe, 2001.
URL: http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp
- Coyle D. & Hood Ph. & Marsh D. (2010): *Content and Language Integrated Learning.* CUP, Cambridge.
- Europeans and their Languages* (2006): European Commission, Eurobarometer.
URL: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf. Letöltés ideje: 2014. február 6.
- EdTWIN projektterv (2008):* – Education Twinning for European Citizenship Heading for Excellence in the CENTROPE REGION – Ikerkapcsolatok az oktatásban. Centrope Régió vezető irányja. Ausztria-Magyarország Határon Átnyúló Együttműködési Program 2008–2011. Projektterv 2008, Projektszám: L00048/HU. Győr, kézirat.
- EdTWIN projekt beszámoló (2008–2011)* – Education Twinning for European Citizenship Heading for Excellence in the CENTROPE REGION. Ikerkapcsolatok az oktatásban. Centrope Régió vezető irányja. Ausztria-Magyarország Határon Átnyúló Együttműködési Program 20–082011, Projektszám: L00048/HU. Győr, kézirat.
URL: www.ak.nyme.hu/index.php?id=21583&L=1&id=21583. Szakmai jelentések AP1–AP4, 2008–2010. Letöltés ideje: 2014. február 6.
- Einhorn Ágnes (2012): Nyelvtanításunk eredményessége nemzetközi tükrökben. *Modern Nyelvoktatás*, 18. 3. sz., 22–35.
- Görcsné Muzsai Viktória (2012): *Határtalan kommunikáció és kooperáció a Centrope Régióban.* In: Horváthné Molnár Katalin és Antonio Donato Sciacovelli (szerk.) *MANYE XXXI. Kongresszus*, Szombathely. MANYE – NYME, Budapest-Szombathely-Sopron, 339–344.
URL: http://www.kjf.hu/manye/2011_szombathely/kotet/43_gorcsne.pdf
- Görcsné Muzsai Viktória (2012): *Leben und Arbeiten in der Centrope Region – kompetent. Grenzüberschreitende Kontakte für die europäische Bürgerschaft durch das EdTWIN-PROJEKT.* In: *DuFu*, Budapest, 2011 december, 29–46.
URL: <http://www.scribd.com/doc/109211817/5/Leonore-Peer>

- Günther, B. & H. (2005): *Frühe Fremdsprachen im Kindergarten*. Ernst Klett, Stuttgart.
- Freudenstein, R. (1997): Success of Differing Approaches to Language Learning. In B. Kettemann & I. Landsiedler & D. Heindler & J. Huber & E. Jantscher (Eds.), *The Effectiveness of Language Learning and Teaching – Ergebnisse der Europaratstagung vom 5.–8. März 1996 in Graz*. (= ZSE Report 27). Graz, Zentrum für Schulentwicklung, 69–77.
- Képzés határok nélkül (2011): Kerekasztal beszélgetés az EdTWIN 2008–2011 projekt eredményeiről, tapasztalatairól, produktumairól és a fenntarthatóság perspektíváiról. *Vivat Academia, a Nyugat-magyarországi Egyetem lapja*, 6, 24–25.
- Peltzer-Karpf, A. & Zangl R. (1998): *Die Diagnose des frühen Fremdsprachenerwerbs*. Narr, Tübingen.
- Medgyes Péter (2010): *Szépe György – a véletlenek embere*. Modern Nyelvoktatás, **16**. 2–3. sz., 84.

Linkek:

Apáczais segítő jobb a Nokiának (video):

URL: <http://www.hircity.hu/tudaster/209506>. Letöltés ideje: 2012. április 03.

EdTWIN projekt kiadványai:

URL: www.ak.nyme.hu/index.php?id=21057. Letöltés ideje: 2013. május 25.

Kistanítók bécsi hospitálása 2013. április 11., tudósítás és fotók:

URL: www.ak.nyme.hu/index.php?id=10624. Letöltés ideje: 2013. május 25.

Lingua Klub, tudósítás és fotók.

URL: www.ak.nyme.hu/index.php?id=22909. Letöltés ideje: 2013. május 25.

NOKIA projekt beszámolója 2012 tavaszi félév. Apáczai Kar archívuma, kézirat.

URL: bin/hircity/index.cgi?view=ck&tID=614&nID=209506&nyelv=hu Letöltés ideje: 2013. január 11.

Tanítók, gyógypedagógusok és andragógusok az eisenstadti pedagógiai főiskolán, tudósítás és fotók.

URL: www.ak.nyme.hu/index.php?id=22909. Letöltés ideje: 2013. május 25.

Milyen szerepet játszanak a nyelvjárások a német nemzetiségi oktatásban?

Márkus Éva

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest

A tanulmány bemutatja a német nyelvjárás megjelenését az általános iskola alsó tagozatán a hivatalos, új nemzetiségi kerettantervekben, helyi tantervekben és egyéb oktatással kapcsolatos dokumentumokban (2012. évi EMMI-rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról; Gyökerek és szárnyak. A magyarországi németek nevelési, oktatási és közművelődési programja, 2010). A szerző bemutat továbbá néhány lehetőséget a német nyelvjárás közvetítésének lehetőségére, illetve ismertető felhasználható irodalmi, módszertani és tudományos műveket.

Kulcsszavak: német nyelvjárások, nemzetiségi oktatás, alsó tagozat, kerettantervek, helyi tantervek

Jelen tanulmány arra vállalkozik, hogy megvizsgálja az általános iskola alsó tagozatán a német nyelvjárások szerepét – a hivatalos dokumentumok elemzése alapján –, és a nyelvjárás közvetítésének lehetséges útjait a nemzetiségi oktatásban. A nyelvelsajátítás, nyelvoktatás kapcsán a magyarországi németek esetében felmerül a 'háromnyelvűség' fogalma: három nyelv alatt értjük a magyar nyelvet, a német köznyelvet és a német nyelvjárást. 1945 előtt minden magyarországi német településen a kommunikáció nyelve a helyi nyelvjárás volt. Ezek a nyelvjárások gyakorlatilag minden falura egyedileg jellemző nyelvváltozatok, melyek jórészt a XVIII. századi betelepítések után alakultak ki. A német köznyelvvél a gyermekek 1945 előtt csak az iskolában, a tanítás során találkoztak. Mára ez a helyzet alapvetően megváltozott. Az iskolába kerülő német nemzetiségű gyermekek túlnyomó többségükben magyar nyelven szocializálódnak a családjukban, így az iskolára hárul az a feladat, hogy a német köznyelvet második nyelvként/nemzetiségi nyelvként vagy idegen nyelvként megtanítsa nekik. A nyelvjárásokkal való ismerkedés is része azonban a tanulmányaiknak, mert ez segíti a nemzetiségi identitásuk kialakítását.

A magyarországi nemzetiségek iskoláinak a 2012. évi EMMI-rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról¹ szerint három típusát különböztetjük meg: 1. Anyanyelvű iskolák (a magyar nyelv és irodalom, valamint az idegen nyelv kivételével az oktató és nevelő munka a nemzetiség nyelvén folyik), 2. kétnyelvű iskolák (a pedagógiai program által meghatározott legalább három tantárgyat a nemzetiség nyelvén kell oktatni [az anyanyelv és irodalom mellett], összesen a heti kötelező órakeret magyar nyelv és irodalom és idegen nyelv óraszámával csökkentett számának legalább 50%-ában) és 3. nyelvoktató típusú iskolák. A nyelvoktató nemzetiségi nevelés-oktatás hagyományos és bővített nyelvoktató formában valósítható meg. A hagyományos nyelvoktató nemzetiségi nevelés-oktatásban a tanítás nyelve a magyar nyelv, a nemzetiségi nyelv és irodalom tantárgyat tanítási óra keretében az első évfolyamtól kell tanítani. A bővített nyelvoktató nemzetiségi nevelés-

¹ http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300017.EMM

oktatás célja a kétnyelvű nemzetiségi vagy az anyanyelvű oktatási formára való felkészítés. A nemzetiségi nyelv és irodalom tanulása, továbbá a nemzetiség nyelvén való tanulás egyidejűleg folyik, legalább három tantárgy nemzetiségi nyelven való tanulását kell lehetővé tenni, a nemzetiségi nyelv és irodalom, valamint a nemzetiségi nyelvű órák aránya a heti órakeret legalább 35%-át teszi ki.

A magyarországi németek számára kétnyelvű és nyelvoktató típusú iskolák léteznek. Esetükben a nyelvelsajátítás, nyelvoktatás kapcsán – a tragikus, második világháborút követő események miatt – nem beszélhetünk anyanyelvi oktatásról, hanem a németet mint második nyelvet/nemzetiségi nyelvet vagy mint idegen nyelvet tanulják. A 2010-ben kiadott *Gyökerek és szárnyak. A magyarországi németek nevelési, oktatási és közművelődési programja* című dokumentum is megfogalmazza: „A német nyelv magas szintű ismerete, a helyi nyelvjárások és szokások ápolása, az ismeretek és eszmecserék a magyarországi németek történetéről és jelenéről a német nyelvterület modernkori kultúrájának ismeretével együtt a magyarországi német identitás nélkülözhetetlen részét képezi.” (*Erb és mtsai*, 2010. 8. o.)

A fent említett 2012. évi EMMI-rendelet a nemzetiségi népismeret nevű önálló tantárgy általános témakörei között sorolja fel a nyelvhasználati sajátosságokat, beleértve a nyelvjárásokat, nyelvváltozatokat.

A 2013. szeptembertől életbe lépő kerettantervek² konkrétan megfogalmazzák a nyelvjárások szerepét a nemzetiségi oktatásban. A német népismeret tantárgy kerettanterve szerint a „nyelv magas szintű birtoklása, a helyi nyelvjárások és szokások ápolása, a történelem és a jelen ismerete – mindezek az identitás nélkülözhetetlen részét képezik”. Az 1–2. évfolyamon a *Személyes életvitel, szociális kapcsolatok – A család* című tematikai egységen belül ismeretként megjelenik a nyelvjárási és irodalmi német kifejezések megkülönböztetése a tárgyalt témában. A *Gazdaság, technika, környezet – Az otthon és környezete* című tematikai egységen belül szintén ismeretként megjelenik a nyelvjárási és irodalmi német kifejezések egymás mellé állítása és a témához kapcsolódó, néhány gyakran használt nyelvjárási kifejezés ismerete. Csakúgy, mint a *Gazdaság, technika, környezet – Közlekedés és a Gazdaság, technika, környezet – Háziállatok* című tematikai egységek esetében, ahol ismeretként jelenik meg a témához kapcsolódó, néhány gyakran használt nyelvjárási kifejezés. A 3–4. évfolyamon a *Személyes életvitel – Szociális kapcsolatok* című tematikai egységen belül ismeretként jelenik meg a nyelvjárási és irodalmi német kifejezések egymás mellé állítása, míg a *Személyes életvitel – Öltözködés* című tematikai egységen pedig a nyelvjárási és irodalmi német kifejezések megtanulása. A *Gazdaság, technika, környezet – Tájékozódás saját környezetben* című tematikai egységen belül elvárás-ként fogalmazódik meg a témához kapcsolódó, néhány gyakran használt nyelvjárási kifejezés megismerése, használata. A nyelvjárást illető fejlesztés várt eredménye a 3–4. évfolyam végén: a tanulók megértik a lakóhelyükön gyakran használt nyelvjárási kifejezéseket.

A német nyelv és irodalom tantárgy 2013-tól életbe lépő kerettanterve a kétnyelvű nemzetiségi nevelési-oktatási forma számára alsó tagozaton megfogalmazza: „A nyelv magas szintű birtoklása, a helyi nyelvjárások és szokások ápolása, a történelem és jelen ismerete – mindezek az identitás nélkülözhetetlen részét képezik” (ibid.). Az 1–2. évfolyamon a *Nyelvtani és nyelvhelyességi kompetencia; Kiejtés és hangsúlyozás* tematikai egység/fejlesztési célon belül nevelési-fejlesztési célként megjelenik a

² <http://www.udpi.hu/hu/dokumentumok/kerettantervek/kerettantervek-2013-szeptembertol>

„helyi német nyelvjárás kiejtési sajátosságainak megismertetése”. Követelményként jelenik meg: „néhány gyakran használt kifejezést, mondókát a helyi német nyelvjárásban megközelítően helyesen kiejteni és hangsúlyozni”. A 3–4. évfolyamon szintén a *Nyelvtani és nyelvhelyességi kompetencia; Kiejtés és hangsúlyozás* tematikai egység/fejlesztési célon belül nevelési-fejlesztési célként ismét megjelenik a „helyi német nyelvjárás kiejtési sajátosságainak megismertetése”. Követelményként ismételtlen a következőket találjuk: „néhány gyakran használt kifejezést, mondókát a helyi német nyelvjárásban megközelítően helyesen kiejteni és hangsúlyozni”. A nyelvjárás ezen a két évfolyamon már kulcsfogalomként is szerepel a megjelölt tematikai egységen belül.

A német nyelv és irodalom tantárgy 2013-tól életbe lépő kerettanterve szerint a nyelvoktató és a bővített nyelvoktató nemzetiségi nevelés-oktatás számára alsó tagozaton a *Nyelvtani és nyelvhelyességi kompetencia* tematikai egység/fejlesztési célon belül kapcsolódási pontként van megadva a német népismeret: rövid rímes szövegek nyelvjárásai kifejezései. A *Közismereti témák* tematikai egység/fejlesztési célon belül pedig ismeretként jelenik meg a nyelvjárás: „Német nyelv: az egyes témákkal kapcsolatos néhány helyi nyelvjárásai kifejezés”. Egyes témák alatt a következők értendők: Személyes életvitel: A család, napirend, testápolás. Társadalmi élet: Étkezés, családi ünnepek, születésnap. Iskola, képzés, hivatás: Tantárgyak, osztályterem, olvasás, képregények, nemzetiségi gyermekjátékok. Kulturális élet és média: tv, számítógép, magyarországi német táncok, dalok, népi játékok. Környezet, gazdasági élet, technika: Otthon, települések, a magyarországi németek települései, épületek, természet, évszakok, időjárás. Politika és történelem: Együttműködés, szerepek, az együttélés szabályai az osztályon és iskolán belül, munkamegosztás, a német nemzetiség mindennapjai.

A Magyarországi Németek Pedagógiai Intézete (UDPI) honlapján megjelent *helyi tantervek 2015 szeptemberétől* elnevezésű anyagokban megvizsgálva a nyelvjárás megjelenését, a következő dolgok derülnek ki: Sem a nyelvoktató sem a kétnyelvű típusú iskolák 1., 3. és 4. osztályában nem jelenik meg a nyelvjárás. A 2. osztályban a kompetenciák között szerepel, hogy a tanuló tudjon a helyi nyelvjárásban néhány szót, kifejezést, rímet érthetően kimondani és intonálni. A kétnyelvű oktatási formában 2. osztályban ugyanezt a megfogalmazást találjuk a kompetenciák között.

A kerettantervek is ajánlják a következő köteteket, amelyekből a pedagógusok könnyedén és jól felkészülhetnek a nyelvjárásai tartalmak megismertetésére – főleg mondókákon és rímeken, verseken, dalokon, gyermekjátékokon keresztül: „Katharina Wild–Regine Metzler: *Hoppe, hoppe Reiter*; Grete und Karl Horak: *Kinderlieder, Reime und Spiele der Ungarndeutschen*; Igele-Bigele; Josef Michaelis: *Zauberhut*”. Ezen túl jól használható nyelvjárásai mesekötet az Angela Korb gondozásában 2011-ben, Budapesten megjelent *Reigöd vum Weidepam. Kaanr Vrzhilstickr von Mathilde Geiszkopf*. A kötetben a Baranya megyei Kán településről származó meséket találunk, CD-melléklettel és négy oldalas nyelvjárásai szómagyarázattal a kötet végén, alfabetikus sorrendben.

A nyelvjárásai kifejezések (például az előírt család, otthon, állatok, öltözködés stb. témakörében) elsajátíttatása céljából a saját gyűjtés kínálkozik megfelelő módszerként, ha módunk van rá és megtehetjük, mert találunk még olyan idős adatközlőt, aki segítségünkre van. Ennek előnye, hogy a nemzetiségi oktatás helyszínének nyelvjárását gyűjtjük le, nem szorulunk arra, hogy más település nyelvjárásai kifejezéseit ismerlessük meg a diákjainkkal. Hangfelvételeket is készíthetünk, így a kiejtést is „tisztá forrásból” ismerhetik meg a tanulók. Erre példa az ELTE TÓK egy lelkes hallgatója, Magyar Emese, aki nagymamájánál gyűjtött nyelvjárásai kifejezéseket zöldség, gyümölcs,

tejtermékek, konyhai edények stb. témakörben, melyeket rögzített is diktafonnal. Egy TDK-dolgozat témájaként évfolyamtársával, Brabanti Barbarával játékos feladatokat is kidolgoztak ezen nyelvjárás kifejezések gyermekbarát közvetítésére, amiket nagy sikerrel próbáltak ki a nemesnádudvari és a pilisvörösvári általános iskola alsó tagozatán, szakköri, illetve iskolai órák keretében. Egy továbbképzés során kiderült, hogy a szakmában dolgozó pedagógusok körében nagy igény mutatkozik a nyelvjárás anyagokra, szógyűjteményekre, hangfelvételekre.

Néhány településen már vannak kész szógyűjtemények, szólisták, melyeket szintén használhatunk az alsó tagozatos nemzetiségi oktatásban a nyelvjárás kifejezések megismertetése céljából. Példaként ide sorolható a vaskúti németek tájszólásának szótára, a *Wörterbuch des Dialektes der Deutschen in Vaskút, Paul Schwalm* tollából, mely 1979-ben jelent meg Münchenben, 405 oldalon. Ennél rövidebb tematikus szólisták találhatók a *Katharina Wild: Zur komplexen Analyse der 'Fuldaer' deutschen Mundarten Südongarns* című kötet (megj. 2003, Budapest) 4. fejezetében, valamint a *Márkó néphagyományai* című kötetben, *Szilágyi-Kósa Anikó* cikkében, itt megtaláljuk a rokonsági elnevezéseket, a hét napjait vagy a számneveket. Utóbbi kötet 2010-ben jelent meg, Veszprémben. A *Bánd története II.* kötetében (írta és szerkesztette *Mádl Antal*) találunk szólásokat, közmondásokat is (*Therese Krein-Mádl* összeállításában), de kiemelendő a majd 100 oldalas „szószedet Bánd szókincséből”, alfabetikus sorrendbe szedve. A kötet „Így éltek és beszéltek őseink” alcímmel jelent meg 2008-ban, Bándon. Hasonló példákat szerencsére szép számmal sorolhatnánk még. Vannak olyan gyűjtések is, melyek egyelőre kéziratos formában várnak a megjelenésre, mint például *Juhász Márta* PhD doktori disszertációja (2009, Budapest ELTE Germanisztikai Doktori Iskola) *Die Mundart von Csolnok/Tscholnok* címmel, amely szintén tartalmaz nyelvjárás szólistákat. Másik példaként *Kiss Szilvia Siedlungsgeschichte und Dialekt in vier Dörfern des Bakony-Gebirges* című PhD doktori disszertációja (2002, Budapest ELTE Germanisztikai Doktori Iskola) említhető.

Követendő példaként emelem ki a 2009-ben, Budapesten megjelent, *Kriaz kaut! Grüß Gott! Ein Werischwarer Dialektbuch* című három nyelvű, német köznyelvi, német nyelvjárás és magyar nyelvű kötetet, mely remek példája egy pedagógusokat segítő német nyelvjárás tananyagának. Több ilyen műnek kellene elkészülnie, gyakorlatilag minden magyarországi német település számára kellene, hogy létezzen egy ilyen nyelvjárás tankönyv. A szerzők, *Andrusch-Fóti Mária* és *Müller Márta* a tanítás tíz hónapjához igazodva dolgoztak ki tíz különböző témát, melyekhez nyelvjárás szavakat, mondatokat is megadnak. A könyvecskéhez CD-melléklet is tartozik, amely tartalmazza a nyelvjárás anyagot és annak német köznyelvi fordítását. A könyvben találunk ezen kívül szövegeket, történeteket, énekeket, mondókákat és játékokat is. Minden leckét egy magyarul megfogalmazott helytörténeti szöveg zár, amiben pilisvörösvári szokásokról, ünnepekről esik szó. Bővebben a könyvről lásd *Müller és Knipf-Komlósi*, 2012. 217f., valamint a keletkezése körülményeiről és a felépítéséről: *Müller*, 2010. 651f.

Frank Gábor, Elfi Fritsche, Hock Ibolya, Manz Alfred, Schäffer István, Walter Sotthas és *Staub Ildikó* jegyzik szerzőként a 2001-ben megjelent *Geschichte und Gegenwart, Brauchtum und Sprache. Arbeitsmaterialien für den Unterricht an deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn* című kitűnő, színes oktatási segédanyagot. A mappa '*Zur Sprache der Ungarndeutschen*' című fejezetében jól használható játékos feladatokat találunk a nyelvjárással való ismerkedéshez. A mappához hangkazetta is tartozik, német nyelvjárás felvételekkel Magyarország különböző részeiről.

Remekül használható még a nyelvjárással történő foglalkozásokhoz az *Ungarndeutscher Sprachatlas (UDSA) Südongarn*, a Magyarországi Német Nyelvatlasz is, ed-

dig a délnyugat-magyarországi terület anyaga látott napvilágot, két vaskos, nagy alakú kötetben. A színes térképek alkalmat kínálnak arra, hogy a diákok megéljék a nyelvjárások sokszínűségét, például a szentjánosbogárra a következő megnevezéseket találjuk a kötetben: *Junikäfer*, *Brühvögel*, *Zündwürmchen*, *Feuerwürmchen*, *Lichtwürmchen*, *Nachtleuchter*, *Schmalzahnel*, *Herrgottslichtli* vagy *Herrgottsschupperchen*. Az egyes településeket számok jelölik, a számokhoz a térképpel ellentétes oldalon található a szöveges hozzárendelés. Az atlasz I. félkötetéből kigyűjthetők például a következő állatnevek: *Biene*, *Elster*, *Eidechse*, *Fledermaus*, *Fliege*, *Geiß*, *Goldamsel*, *Glühwürmchen*, *Hahn*, *Henne*, *Krähe*, *Libelle*, *Pferd*, *Stute*, *Füllen*, növénynevek: *Apfel*, *Bohne*, *Brennessel*, *Brombeere*, *Erbse*, *Erdbeere*, *Eiche*, *Flieder*, *Fichte*, *grüne Bohnen*, *Himbeere*, *Kirsche*, *Kürbis*, *Pfirsich*, *Pappel*, *Stachelbeere*, *Tanne*, *Weidenbaum*, ételek neve: *Brot*, *Butter*, *Dotter*, *Strudel*, *Torte*, *Pogatscherl* és a család témakör szavai: *Bursche*, *Bube*, *Junge*, *Base*, *Frau*, *Freund*, *Mutter*, *Vater*, *Großmutter*, *Großvater*, *Tochter*, *Sohn*, *Pate*, *Patin*, *Schwester*, *Bruder*. A kötet 134 település anyagát tartalmazza Tolna, Baranya, Somogy megyéből és Észak-Bácskából. A területen nagyrészt középnyelvet beszélő településeket találunk.

Összegzés

A tanulmány arra vállalkozott, hogy bemutassa a német nyelvjárás megjelenését alsó tagozaton a hivatalos, új nemzetiségi kerettantervekben. Ezek után bemutatott néhány lehetőséget a német nyelvjárás közvetítésére, a teljesség igénye nélkül. A cikk szerzője arra buzdít minden nemzetiségi pedagógust, hogy vonja be bátran a nyelvjárást is a német nemzetiségi nyelv oktatásába, mert ezzel felbecsülhetetlen kincset ad tanítványai kezébe.

Felhasznált irodalom

- 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról.
 URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300017.EMM. Letöltés ideje: 2014. 07. 31.
- Andrusch-Fóti, M. & Müller, M. (2009): *Kriaz kaut! Grüß Gott! Ein Werischwarer Dialektbuch*. Budapest.
- Brabanti, B. & Magyari, E. (2013): *Zur Geschichte und Volkskunde der Dörfer Nadwar/ Nemesnádudvar und Neuhartin/ Újhartyán. Spielerische Methoden im Nationalitätenunterricht*. TDK-dolgozat. Kézirat. Budapest.
- Brenner, K. & Erb, M. & Manherz, K. (2008, Hgg.): in Zusammenarbeit mit H. J. Dingeldein: *Ungarndeutscher Sprachatlas (UDSA) Südungarn. Erster Halbband*: Budapest.
- Erb, M., Englenderné Hock, I., Heltainé Panyik, E., Heves, F., Klein, Á., Knáb, E., Manz, A., Manzné Jäger, M., Müller, M., Rainer, P., Seiler, H. & Szauer, Á. (2010): *Gyökerek és szárnyak. A magyarországi németek nevelési, oktatási és közművelődési programja*. Budapest.
- Erb, Mária (2012). *Ungarndeutscher Sprachatlas (UDSA) Südungarn. Zweiter Halbband*. Budapest.
- Frank, G. & Fritsche, E. & Hock, I. & Manz, A. & Schäffer, I. & Sottsas, W. & Staub, I. (2001): *Geschichte und Gegenwart, Brauchtum und Sprache. Arbeitsmaterialien für den Unterricht an deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn*. Budapest.
- Horak, G. & Horak, K. (1988): *Kinderlieder, Reime und Spiele der Ungarndeutschen*. Budapest. (= Ungarndeutsche Studien 2.)
- Juhász, M. (2009): *Die Mundart von Csolnok/Tscholnok. Sprachsystem einer ungarndeutschen Varietät*. PhD-doktori disszertáció. Kézirat. ELTE Germanisztikai Doktori Iskola, Budapest.

Kerettantervek 2013 szeptembertől.

URL: <http://www.udpi.hu/hu/dokumentumok/kerettantervek/kerettantervek-2013-szeptembertol>.
Letöltés ideje: 2013. 07. 30.

Kiss, Sz. (2002): *Siedlungsgeschichte und Dialekt in vier Dörfern des Bakony-Gebirges (Olaszfalu, Esstergart/Nagyesztergár, Rossbrunn/Lókut, Osslop/Bakonyoszló)*. PhD doktori disszertáció. Kézirat. ELTE Germanisztikai Doktori Iskola, Budapest.

Koch, V. (1980, Hg.): Igele Bigele. *Ungarndeutsche Kinderanthologie*. Budapest.

Korb, A. & Schuth, J. (2011, Hg.): *Reigöd vum Weidepam. Kaanr Vrzählstickr von Mathilde Geiszkopf*. Budapest.

Mádl Antal (2008, szerk.): *Bánd története II. Így éltek és beszéltek őseink*. Bánd.

Márkusné Vörös Hajnalka (2010, szerk.): *Márkó néphagyományai*. Veszprém.

Michaelis, Josef (1994): *Zauberhut*. Budapest.

Müller Márta (2010): *Möglichkeiten und Grenzen der Dialekterhaltung in einer ungarndeutschen Gemeinde*. In: Zimányi Árpád (szerk.), *A tudomány nyelve – a nyelv tudománya. MANYE Vol. 6. MANYE – Eszterházy Károly Főiskola, Székesfehérvár – Eger, 651–658*.

Müller, M. & Knipf-Komlósi, E. (2012): *Mundarten im Minderheitenunterricht in ungarndeutschen Schulen*. In Glauninger, M. – Barabas, B. (Hg.): *Wortschatz und Sprachkontakt im Kontext oberdeutscher Wörterbücher, Sprachatlanten und Sprachinseln. Werner Bauer zum 70. Geburtstag & Ortsgrammatiken als Unterrichtsbehelf: „Laiengrammatiken“ für Minderheitensprachen*. Wien, 209–222.

Schwalm P. (1979): *Wörterbuch des Dialektes der Deutschen in Vaskut*. München.

Szilágyi-Kósa, A. (2010): *Márkó nyelvjárása és tulajdonnevei*. In: Márkusné Vörös Hajnalka (szerk.): *Márkó néphagyományai*. Veszprém, 233–295.

Wild, K. & Metzler R. (1982): *Hoppe, hoppe Reiter. Reime, Lieder und Spiele aus der Baranya*. Budapest.

Wild, K. (2003): *Zur komplexen Analyse der 'Fuldaer' deutschen Mundarten Südungarns*. Budapest.

www.udpi.hu/index.php?pageid=8 _____ Ungarndeutsches Pädagogisches Institut honlapja.
Letöltés ideje: 2013. 07. 30.

<http://www.udpi.hu/hu/dokumentumok/kerettantervek/helyi-tantervek-2015-szeptemberetol>
Letöltés ideje: 2015. 10. 15.

Pedagógusnézetek megismerésének lehetőségei a kétnyelvi pedagógusképzés és továbbképzés kontextusában¹

Trentinné Benkő Éva

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest

A pedagógusképzés célja és feladata a laikus pedagógiai vélekedések, nézetek (beliefs) feltárása, ütköztetése és szükség szerint megváltoztatása. A cikk először a szakirodalmi hátteret vázolja fel a nézetek fogalmának tisztázására és pedagógusképzésben betöltött szerepükre vonatkozóan. Ezután néhány, a nézetek felszínre hozására alkalmas technikát és módszert mutat be a kétnyelvi pedagógusképzés kontextusában. Végezetül egy technika és eszköz (metaforarács) részletesebb ismertetésére kerül sor.

Kulcsszavak: nézetek (laikus pedagógiai vélekedések), kvalitatív technikák, metaforák pedagógiai alkalmazása, metaforarács, kétnyelvi pedagógusképzés

Bevezetés

A laikus pedagógiai vélekedések, nézetek (beliefs) megismerése a pedagógusképzés és továbbképzés egyik legfontosabb célja és feladata. Az utóbbi évtizedek hazai pedagógiai kutatásaiban egyre nagyobb szerep jut újszerű kvalitatív technikák alkalmazásának, a nézetek feltárása és ezáltal a képzés hatékonyabbá tétele érdekében. Az elméleti megalapozást követően bemutatásra kerül, hogy milyen módszerek, eszközök és eljárások alkalmazhatók a kétnyelvi pedagógusképzés kontextusában a nézetek megismerésére. Az egyes technikák segítségével tudatosíthatók a kétnyelvűséggel és a korai intézményes kétnyelvű fejlesztéssel, a kétnyelvi pedagógus feladataival, kihívásaival és szükséges kompetenciáival kapcsolatos személyes pedagógiai filozófiák, egyéni vélekedések.

Szakirodalmi háttér

Az utóbbi évtizedek pedagóguskutatásaiban a gondolkodást középpontba állító irányzatok kerültek előtérbe. Újfajta megközelítés és metodika vált szükségessé, amelynek során a pedagógiai gondolkodás és döntéshozás mélyebb megismerését, megértését segítő új típusú módszerek, technikák alakultak ki. Míg a reflektív gondolkodás kutatásának módszerei közé sorolható például a hangosan gondolkodás, a támogatott felidézés, valamint a narratív módszerek, addig a tanári hitek-nézetek-előfeltevések (beliefs) feltárására alkalmas módszerek közé tartozik többek között a fogalmi térkép és a metaforaalkotás (vö. Vámos, 2001ab, 2003ab; Szabolcs, 1999, 2001; Szivák, 2002, 2003ab; Dudás, 2005, 2007).

A szakirodalom eltérő tartalommal ruházza fel a nézeteket attól függően, hogy egyes kutatók mennyire tekintik ezeket elméleti jellegűnek és mennyire konkrét, ké-

¹ A cikkben a kétnyelvi és kétnyelvű fogalmakat eltérő értelemben használom. A kétnyelvű kifejezést a kétnyelvű (azaz két nyelven zajló) nevelési-oktatási folyamatokra, programokra; amíg a kétnyelvit az abban részt vevő (nem okvetlenül kétnyelvű) pedagógusokra és a kétnyelvi (nem két nyelven, hanem kizárólag egy, azaz a célnyelven folyó) képzésre és az abban tanuló hallgatókra alkalmazom.

pekben kifejeződő, szemléletes képződményeknek (*Wubbels, 1992; Korthagen, 1993*). Fontos szempont továbbá, hogyan különböztetik meg a nézeteket a hasonló konstrukcióktól, a tudástól és az attitűdöktől (*Calderhead, 1996. 719. o.; Dudás, 2006*). Míg az attitűdök inkább affektív, addig a nézetek inkább kognitív jellegű pszichikai képződmények (*Kimmel, 2007. 15. o.*). A konstruktivista felfogás nem különíti el a tudást a nézetektől (*Kimmel, 2007*). Eszerint a tudás is egyfajta szubjektív meggyőződés, személyes konstrukció eredménye, hasonlóan a nézetekhez, melyek olyan feltételezések, propozíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk (*Richardson, 1996. 103. o.*). Ugyanakkor mindkettő nehezen változtatható, és döntően befolyásolja az egyén döntéseit és tetteit, mert szűrőként, filterként, értelmezési lencseként működik (*Richardson, 1996. 103. o.; Falus, 2001. 23. o.*). A nézetek olyan szubjektív elméletek, amelyek egy adott területre, jelenségre vonatkozó értékek és eszmék integráns egységét jelentik, és ezáltal segítik az egyént saját személyiségének és a világnak a megértésében (*Polak, 1998 in Falus, 2006. 30–31. o.*). Tapasztalatokból, élményekből származó mentális konstrukciók, amelyek döntően befolyásolják ítéleteinket és mások megítélését is (*Richardson, 1996. 103. o.; Dudás, 2007. 48. o.*). A nézetek többnyire implicitek, kívül esnek a tudatosság határán, elemzés és reflektálás nélküli folyamatban jönnek létre. *Falus (1998, 2001, 2002, 2007); Hunyadyné (2001, 2004, 2006); M. Nádasi (1999, 2001, 2002, 2006) és Dudás (2005, 2007), Bárdossy és Dudás (2011)* több publikációban tárja fel és összegzi a pedagógusok, pedagógusjelöltek nézeteivel és azok változásával kapcsolatos hazai és külföldi vizsgálatokat. A hivatkozott kutatók szerint a pedagógusképzés egyik legfontosabb célja a jelöltek szűrőként viselkedő laikus nézeteinek összhangba hozása a korszerű ismeretekkel. Feladata a nem mindig fogalmi szinten levő, rejtett nézetek feltárása, felhasználása, a képzés tartalmának megfelelő didaktika-elmélettel való szembesítése és ha szükséges, megváltoztatása. Olyan kognitív disszonancia létrehozása, ami motiválja a jelöltet a tanulásra, saját mentális modelljének átalakítására az új ismereteknek megfelelően. Ezt a pedagógusképzés úgy érheti el, ha olyan élményszerű megtapasztalást tesz lehetővé, amely elősegíti, hogy a jelölt érzékelje a sajátjától eltérő valóságkonstrukciót, ami előidéz a konceptuális váltást. Kiemelik továbbá, hogy a pedagógusjelöltek szakmai fejlődésének egyik legfontosabb állomása az implicit nézetek explicitté alakítása.

A tanárok nézetrendszerét különösen jól vizsgálható kvalitatív módszerekkel, hiszen legtöbbször nem tudatosan reflektált, hanem képekben és élményekben rögzülő konstrukciókról van szó. A pedagóguskutatás terén az elmúlt években, hazánkban is egyre népszerűbbé vált a kvalitatív kutatási metodológia alkalmazása (a teljesség igénye nélkül: *Szabolcs, 1999, 2001; Golnhofer, 2001; Ehmann, 2002; Szivák, 2002; Seidman, 2002; Nahalka, 2003; Sántha, 2004, 2006*). A pedagógiai nézetek megismerésére és tudatosítására alkalmas hagyományos feltáró módszerek közé tartozik a megfigyelés, az interjú és a kérdőív. Új generációs módszerek és technikák is meghonosodtak a hazai és külföldi pedagógiai nézetkutatásokban, mint például a fogalmi térkép, a metafora és a mesealkotás, valamint a számítógépes tartalomelemzés, amelyek különösen alkalmasnak bizonyultak a nézetek feltárására. Többek között ezen kvalitatív kutatási módszerek és technikák alkalmazásáról számol be részletesen *Szabolcs (1999, 2001); Szivák (2002, 2003); Ehmann (2002); és Vámos (2001ab, 2003ab, 2008)*. *Hunyadyné és Ungárné (1999)* eredetileg a pályaalkalmasság felmérésére egy olyan innovatív eljárást alkalmazott, amely szépirodalmi szemelvények elemzésével, a szereplők értékelésével támogatta a pedagógiai nézetek feltárását (*Hunyadyné, 2004*). A hallgatói nézetek, tanári vélekedések megismerése érdekében számos újszerű módszert alkalmaznak a pedagógusképzésben. Ilyen többek között a szakirodalmi szövegek feldolgozására alkalmazott „kettéosztott papír” vagy „az utolsó szó jogán” technikák (*Dudás, 2007; Bárdossy és Dudás, 2011*), amikor a hallgatók a jelentésteremtési folyamatban felhasználják már meglévő ismereteiket és kognitív sémáikat.

Wubbels (1992) feltételezése szerint a hallgatói nézetek, prekoncepciók egy világképet alkotnak, amelyek szimbólumokkal írhatók le és úgynevezett jobbagyféltekestratégiákkal tárhatók fel és befolyásolhatók. *Dudás* (2007. 53. o.) szerint „a tapasztalatok nyomán kialakult nézetek, elkötelezettségek, vélekedések a pedagógusok, hallgatók gondolkodásának mélyén húzódnak meg. Elemeik képekben, élményekben rögzülnek, a fogalmi gondolkodás számára nehezen hozzáférhetőek, nem mindig fejezhetőek ki verbálisan”. A nézetek megismerésének mindezek alapján hatékony módja lehet a metaforavizsgálat (*Golnhofer és Nahalka*, 2001; *Vámos*, 2001ab, 2003ab; *Trentinné*, 2008, 2013ab, 2016) és a mese pedagógiai célú alkalmazása (*Vámos*, 2008; *Trentinné*, 2014). A metaforákat a pedagógiában itthon elsőként az ELTE Neveléstudományi Intézetének kutatói alkalmazták (*Golnhofer és Nahalka*, 2001; *Réthy*, 2001; *Vámos*, 2001ab, 2002, 2003ab; *Szivák*, 2003). „A tudományos kutatásban azért élénkült meg a metaforavizsgálat iránti érdeklődés, mert rávilágíthat a tudatunkban zajló, az énkontroll miatt nehezen megközelíthető belső világra”, állítja *Vámos Ágnes* (2003a, 28. o.). A metaforavizsgálat keretében jelentéskapcsolatot keresünk „a jelentés szempontjából látszólag nem összekapcsolódó entitások között”, hogy bonyolult fogalmainkat könnyebben megérthessük a „hozzájuk fűződő konkrét képzetek segítségével” (*Vámos*, 2003a. 22–23. o.). *Lakoff és Johnson* (2003) bebizonyította, hogy a hagyományos felfogással szemben a metafora a *fogalmak* jellemző tulajdonsága (nem a szavaké), funkciója nem csupán művészi vagy esztétikai, hanem az is, hogy segítse bizonyos fogalmak megértését. A metaforák alapja gyakran nem a hasonlóság, továbbá, azokat köznapi emberek is használhatják minden nehézség nélkül (nincs szükség különleges tehetségre), és nemcsak nyelvi díszítőeszköz, hanem az emberi gondolkodás és megértés elengedhetetlen kelléke (vö. *Kövecses*, 2005). A metaforavizsgálatok lényege – *mint minden kvalitatív kutatásé* – az, hogy *egyéni leírást, jellemzést adjon* a vizsgálat tárgyát képező különböző jelenségekről, fogalmakról, személyekről, pedagógiai szituációkról; minden esetben a *belső, rejtett motívumok, nézetek és gondolkodásmód feltárása és megértése* a cél (*Sántha*, 2006; *Szivák*, 2002; *Szabolcs*, 2001). A metaforavizsgálaton kívül ugyanakkor számos egyéb lehetőség is nyílik a pedagógiai vélekedések megismerésére.

A pedagógiai nézetek megismerésére alkalmazott néhány eljárás

A kétnyelvű oktatási-nevelési feladatok ellátására felkészítő képzés/továbbképzés során általam alkalmazott leggyakoribb nézetfeltáró technikák az 1. számú táblázatban kerültek összesítésre. A megnevezett – pedagógiai vélekedések megismerésére és ütköztetésére alkalmas – módszerek és eljárások közül a terjedelmi korlátok miatt csak néhányat ismertetek az alábbiakban.

Módszerek és technikák	Nézőpontok, célközönség	
	Munka világa (gyakorló pedagógusok)	Pedagógushallgatók
	Elővizsgálat: szóbeli és írásbeli kikérdezés; Kérdőíves kikérdezés	Kérdőíves kikérdezés nyitott kérdések alapján
	Metaforavizsgálat (kétféle technikával)	Metaforavizsgálat (kétféle technikával)
	Meseelemzés	Meseelemzés, írásos és szóbeli hallgatói reflexiók, naplózás
	Vizuális megjelenítések és szöveges kreatív alkotások (pl. recept, társasjáték)	Vizuális megjelenítések és részben szöveges kreatív alkotások, írásos és szóbeli hallgatói reflexió, naplózás
	Egyéb projektív technikák: mondatbefejezés, szimulációk (videóra rögzítve)	Reflexiók fogalmazások elemzése: a kétnyelvű szakmai gyakorlatról, önfejlesztési beszámolók és a képzésről

1. táblázat: Az alkalmazott módszerek és technikák a nézetek feltárására (2007–2016)

Elsőként a kooperatív csoportokban megvalósítható szimulációkra és projektekre vonatkozóan szerepeltetett különböző tevékenységeket. A 2. táblázat olyan feladatleírásokat tartalmaz, amelyek szituációkban és fókuszukat tekintve alkalmasak a résztvevők (jellemzően gyakorló pedagógusok) személyes pedagógiai filozófiáinak feltárására az intézményes kétnyelvű fejlesztés témakörében. A feladatok megoldása, megbeszélése, a szimulációs helyzetekre való felkészülés kooperatív munkaformákban, főként csoportokban, esetenként párban történik. A szimulációs helyzeteket, szerepjátékokat videóra rögzítve és közösen visszanezve különösen alkalmasak az implicit nézetek explicitté változtatására.

Szimulációs helyzetek és projektfeladatok	
1.	A kétnyelvi pedagógus munkaköri leírásának megalkotása, amely tartalmazza az összes ellátandó feladatot, a tananyagfejlesztéstől a szülőkkel való kapcsolattartáson át a külföldi partnerintézményekkel való levelezésig – intézményi és munkaközösség-vezetőként.
2.	Az adott intézménybe meghirdetett kétnyelvi pedagógusi állásra pályázók közül a legalkalmasabb jelentkező kiválasztása indoklással rövid, tömör szakmai önéletrajzok alapján (a képzés vezetője biztosítja vagy ők írják azokat) – munkaközösség-vezetőként.
3.	A tökéletes, lehetőség szerint minden fontos szempontot figyelembe vevő, ugyanakkor a realitás talaján maradó, „híhető” szakmai önéletrajz megírása – állást kereső kétnyelvi pedagógusként.
4.	Egy, a munka világából nézve minden fontos feladatra, kihívásra megfelelően felkészítő kétnyelvűpedagógus-képzési/továbbképzési modul kidolgozása: a tantárgyakkal, tematikával, elmélet és gyakorlat arányával stb. – kétnyelvi szakértői munkacsoport tagjaként.
5.	Panelbeszélgetés, szakmai kerekasztal a kétnyelvű oktatás-nevelés előnyeiről és esetleges hátrányairól, a résztvevőket ellenzők és támogatók táborára osztva – intézményvezetőként, pedagógusként (kétnyelvi és nem kétnyelvi, pl. magyaros), kutatóként, egyetemi oktatóként, minisztériumi döntéshozóként.
6.	Tipikus mindennapi szituáció: Szülők beszélgetnek a játszótéren, a gyereküknek jó óvodát, iskolát keresnek, és természetesen szóba kerülnek a különböző (állami, alapítványi, külföldi, magán...) kétnyelvű – két tanítási nyelvű intézmények. Parázs vita alakul ki. Előbb-utóbb elkerülhetetlen, hogy Te is állást foglalj – szülőként és gyakorló kétnyelvi pedagógusként.
7.	Új – a kétnyelvű tanításban-nevelésben kezdő – kolléga érkezik az intézményedbe, és Te kapod a „mentorálási” feladatot, hogy segítsd őt a beilleszkedésben, a napi munkavégzésben. Fogalmazz meg minél több hasznos, gyakorlati tanácsot, hogy mit tegyen és mit ne! – tapasztalt pedagógusként, mentorként.
8.	A kétnyelvű oktatást be akarják szüntetni az intézményben, ahol dolgozol, vagy ahova a gyermeked jár. Lépj fel támogatóként, szóljál fel a kétnyelvű program megőrzése érdekében a szülői fórumon (míg mások, pl. minisztériumi döntéshozók, ellenzőként védik majd a beszüntetés ötletét). Érvelj és vitázz – érintett szülőként, pedagógusként.
9.	Szülői értekezlet, fogadóóra keretében egyes szülők arról panaszkodnak, hogy nem érzékelik (óvodás, kisiskolás) gyermekük nyelvi előrehaladását, hiszen az pl. nem képes tolmácsolni, telefonon beszélni az üzleti partnereikkel stb. Magyarázd el a szülőknek a korai nyelvi fejlesztés céljait és feladatait – a gyermekeiket tanító, fejlesztő nyelvpedagógusként.

2. táblázat: Szimulációs helyzetek a pedagógusnézetek feltárására

Az egyéni feladatként megoldandó, a személyes filozófiák, nézetek feltárására kimondottan alkalmas tevékenységek közül kiemelkedik a gondolati térkép, a metaforalkotás és a mese pedagógiai alkalmazása. A hallgatói portfólióknak fontos részét képezik a saját önfejlődéssel kapcsolatos, a gyakorlat során tapasztaltakra reflektáló írások mellett a következő feladatok. Az alább felsorolt négy elem (A–D) és a hozzájuk kapcsolódó írásos reflexiók, valamint szóbeli bemutatásuk nemcsak a nézetek megismerésére, hanem az egyes jelöltek aktuálisan elért tanulási eredményeinek megítélésére is alkalmas (lásd még *Trentinné*, 2013ab, 2014, 2015ab).

- A) Készítse el a kurzus témájához szervesen kapcsolódó gondolati térképet (pl: *kétnyelvűség, korai kétnyelvű fejlesztés, az intézményes korai kétnyelvűség* központi elemmel)!
- B) Ábrázolja vizuálisan az ideális kétnyelvi pedagógust egy tetszőleges, szabadon választható technika alkalmazásával!
- C) Írjon egy mesét a kezdő kétnyelvi pedagógus viszontagságairól és győzedelmeskedéseiről!²
- D) Készítsen egy társasjátékot az ideális kétnyelvi pedagógussá válás folyamatáról!

Az egyéni pedagógiai vélekedések, laikus nézetek megismerésének egyik meghatározó módszere a metaforavizsgálat. A következőkben ennek bemutatására térek át részletesebben.

Metaforaalkotás az egyéni hallgatói nézetek megismerésére

Kétféle metaforagyűjtési technikát használok a gyakorló pedagógusok és a hallgatók nézeteinek jobb megismerése érdekében. Az egyik megközelítés a hazai metaforavizsgálatokban gyakran használt, immár hagyományosnak számító hasonlat technika (kérdőíves kikérdezéssel, mondatbefejezéssel³; vö. *Vámos*, 2003a. 42. o.), míg a másik egy itthon kevésbé elterjedt, újszerű eszköz, a *metaforarács* alkalmazása. Mindkét esetben oktatói kérésre a résztvevők által önállóan megfogalmazott, nem provokált metaforák születtek (vö. *Vámos*, 2003a. 36. o., 2003b). A hasonlat technikával a metaforák begyűjtése időnként nehézkesnek bizonyult és rendszeresen igényelt szóbeli magyarázatot, oktatói segítséget és biztatást. A metaforaalkotási folyamat megkönnyítésére egy nagyszámú metaforát inspiráló rácsot alkalmaztam (lásd az 1. mellékletben), a főként piacutatásban használt *brand personification* (márka-megszemélyesítés) technika alapján. A metaforarácsot több szempontból is hatékony eszköznek tartom a szakirodalomban ismertetett más metaforagyűjtési technikákkal összehasonlítva (vö. *Vámos*, 2013b). Önálló metaforákat inspirál szemben a listás választással és az ágrajzzal. Nem behatároló és korlátozó, valamint nem igényel külön magyarázatot, sem előzetes felkészítést, mint a táblázat analógiával technika. Ugyanakkor, kategóriával és táblázatos formájával megkönnyíti a feladat megértését és a metaforaalkotási folyamatot. A megjelenített több „lehetőség” nemcsak vizuálisan sugall gyorsabb és egyszerűbb feladatmegoldást, hanem biztosítja a kategóriák közötti szabad választás lehetőségét is.

A válaszadókat egy 10 általános kategóriát (többek között növény, állat, természeti jelenség, jármű, híres ember) tartalmazó táblázat kitöltésére kértem. Az instrukció a következő kérdést tartalmazta: „Mi vagy ki lenne az ideális kétnyelvi pedagógus, ha ... lenne?” A résztvevőknek az adott hívószó, a megnevezett gyűjtőfogalom alapján kellett egy-egy példát, lehetőség szerint az első asszociációikat leírni indoklással együtt. A *foglalkozás* kategóriát tudatos döntés alapján nem szerepeltettem a táblázatban. Egyrészt, a pedagógiai szakirodalomban már számos esetben szerepelt a tanár célfogalomra foglalkozásmetafora alkalmazása (lásd például az állatidomár, rendező, színész, kertész, szobrász vagy éppen állatszeliidítő vagy börtönőr metaforák, *Vámos*, 2001ab, 2002, 2003ab; *Bullough és Stokes*, 1994; *Pittman és O’Neill*, 2001; *Ben, Peretz, Mendelson és Kron*, 2003). Másrészt,

² Egy hallgatói mese és a hozzá tartozó reflexió olvasható a 2. sz. mellékletben.

³ Fejezze be a következő mondatot egy hasonlattal! Az ideális/hatékony/sikeres kétnyelvi pedagógus olyan mint a(z)... mert ... (A feladat utasítása mellett egy példamondat is szerepelt a témához nem kapcsolódó célfogalommal kapcsolatban.)

a kétnyelvi gyakorló pedagógusok által alkotott metaforák és forrástartományai között is szerepelt számos foglalkozásmegnevezés a polihisztortól a nagyköveten, a szuperhősön és a kettős ügynökön át egészen a varázslóig (Trentinné, 2008, 2009, 2013a).

A metaforarács technikával begyűjtött metaforák és indoklásaik egyaránt információt szolgáltatnak az adott hallgató vagy pedagógus nézeteiről. Míg a metaforák a rejtett nézetekbe engednek bepillantást, addig az indoklások az aktuálisan elért tanulási eredményekről is tanúskodnak. Ez megfigyelhető az egyre tudatosabban megjelenő nézetek és a pedagógiai szaknyelv egyre következetesebb alkalmazása kapcsán is. A nézetek kialakulását, megszilárdulását jelzi az a tény is, hogy a hallgatók magyarázataikban sokszor *nyelvi eszközökkel* is alátámasztják véleményüket, amely konkrétan a célfogalomra, a kétnyelvi pedagógusra vonatkozik, és nem kizárólag az általuk alkotott metaforát értelmezi. Sokan a kijelentő módú megfogalmazást választják vagy a még határozottabb elköteleződést jelző felszólító módot alkalmazzák (legyen, tudjon, legyen képes). A megfogalmazások megfeleltethetők az egyes stúdiumok, a kétnyelvi képzési program követelményszintjeinek, illetve az elvárható tanulási eredményeknek (LeO, vö. Allan, 1996; Adam, 2004; Vámos, 2011).

A pedagógusképzés során a cél a hallgatói nézetek feltárása, megértése, és szükség esetén megváltoztatása. Az oktatónak arra is gondot kell fordítania, hogy az általa feltárt nézetek ütköztetésére, a felmerült kérdések, problémák, aggodalmak feldolgozására is megteremtse a lehetőséget az egyes hallgatókkal vagy hallgatói csoportokkal megbeszélés, konzultáció, élményszerű tanítás, reflexió, projektmunka során, illetve más módon. A 3. számú táblázatban bemutatott metaforarács-részletben az idézett elsőéves hallgató indoklásai alkalmasak a kétnyelvűséggel, a kétnyelvű fejlesztéssel kapcsolatos hitek és tévhitek, kételyek és ellenérvek *egyéni vagy csoportos átbeszélésére* a válaszadó anonimitásának megőrzésével.

Hallgató által alkotott METAFORA ⁴ (kategória)	A metafora hallgató általi indoklása (szó szerinti idézet)	Oktatói megállapítás (TBÉ)
TÖKFŐZELÉK (Étel)	<i>Vannak, akik nem szeretik, de van, aki elismeri a fontosságát.</i>	Kételyek fogalmazódnak meg a korai kétnyelvű fejlesztés társadalmi-szakmai elfogadottsága kapcsán.
SIGHT-SEEING BUSZ (Jármű)	<i>Bárki úgy dönthet, hogy kipróbálja, és le is szállhat, ha nem tetszik a látvány.</i>	
EIFFEL-TORONY (Épület/építmény)	<i>Mindenki tud róla (hogy szép és jó), de csak tervezgetik, hogy érdemes lenne megtapasztalni.</i>	
MICIMACKÓBÓL A NYUSZI (Meseszereplő)	<i>Sokakat idegesít, de aki megérti, az elfogadja, szereti.</i>	
DA VINCI (Híres ember)	<i>Neki is meg kellett küzdenie az antipátiával.</i>	

3. táblázat: Egy elsőéves kétnyelvi képzésben részt vevő hallgató metaforarács-részlete

Egy adott hallgató nézetrendszerének feltárása a metaforarács segítségével

Egy nappali tagozatos elsőéves hallgató (ND) teljes metaforarácsát mutatom be a következőkben. A 4. táblázatban egy nézetrendszer bontakozik ki a metaforák és magyarázataik segítségével számos releváns témakörben:

⁴ A megnevezett metaforákat nagy betűvel szedve jelölöm (Kövecses, 1998), az egyéb nyelvi elemek, az indoklások kiemelésére a dőlt betűs szedést alkalmazom.

- A jó kétnyelvi pedagógus kompetenciái
- A kétnyelvi pedagógus szakmai profilja
- A kétnyelvi pedagógus feladata
- A korai kétnyelvű fejlesztés céljai és folyamata
- A korai kétnyelvű fejlesztés módszerei

Hallgató által alkotott METAFORA (kategória)	A metafora hallgató általi indoklása (szó szerinti idézetek)	Oktatói megjegyzések, gondolatok (TBÉ)
BOROSTYÁN (növény)	<i>Ahogy a növény növekszik, úgy gyarapítja az óvodapedagógus is a gyerek tudását; fejlődnek.</i>	Természetes folyamat: fejlődés-fejlesztés, nyelvelsajátítás. Érdekes lenne feltárni, hogy a nevelő és a gyermek együtt fejlődésére gondol-e.
ÉNEKES MADÁR (állat)	<i>Az újdonság erejével hat. Eltér a szokványostól. Kellemes, játékos tanulás.</i>	A korai kétnyelvű fejlesztés a hallgató laikus pedagógiai vélekedése szerint ma Magyarországon még mindig újdonságnak számít. Fontos eleme a játékoság!
SZIVÁRVÁNY (természeti jelenség)	<i>A nyelvek sokszínűségét ismerhetik meg a gyerekek, eljutnak valamilyen színtről egy magasabb szintre.</i>	A nyelvi sokszínűség gondolata jelenik meg, fontos a megismerés, a fejlődés mint folyamat (nem a cél) a középpontban, megjelenik a fejlődési szintek gondolata.
MAJORANNÁS HÚS RIZZSEL (étel)	<i>A rizsszemek az új szavak, kifejezések, a szósz maga a folyamat, amely összetartja a játékos tanulást az óvodapedagógus előadásában.</i>	Komplex és jó dolognak tekinti a kétnyelvű fejlesztést, amit sok összetevő együttesen tesz teljessé. Minden összetevőnek megvan a fontos szerepe. A játék, a tanulás, mint színházi előadás jelenik meg, amelyben az óvodapedagógus a főszereplő.
BUBORÉKOS ÁSVÁNYVÍZ (innivaló)	<i>Felpezdít, új távlatokat nyit. Valami ismeretlenbe vezet, és tanít. A felszínre hozza a tudást és a sikert.</i>	Érdekes, izgalmas kihívást jelent a tanulási folyamat, a pedagógus feladata a motiváció, az érdeklődés felébresztése, fenntartása, a tudás felszínre hozása, a sikerélmény biztosítása.
REPÜLŐGÉP (jármű)	<i>Rengetegen „igénybe” vehetik, és olyan távlatokig el lehet jutni, ahonnan másik „járművel” tovább lehet haladni (tanulási folyamat, szintek).</i>	Nem elitképzésként gondol a kétnyelvű fejlesztésre, ami nemcsak a legjobbak kiváltsága, hanem mindenki számára elérhető távlatként. Előrevetíti a segítségével elérhető eredményeket, a sikeres iskolai nyelvtanulást. Megjelennek a „szintek” a tanulási folyamatban.
VARÁZSLÓ (meseszereplő)	<i>Sok újdonságot és érdekességet hoz a gyermekek számára (angol játékok).</i>	Érdekes, hogy nem a varázslatot, a csodát emeli ki a varázsló metafora kapcsán, hanem az új, érdekes tevékenységeket, az angol nyelvű játékokat.
FELHŐKARCOLÓ LIFTJE (épület, építmény)	<i>A tanulás folyamán magasabb szintekre jutnak el a gyerekek. Az óvodapedagógus a lift, aki mindebben segíti őket.</i>	A gyerekek egy fejlődési folyamat során haladnak folyamatosan előre (itt felfelé). Az óvodapedagógus feladata az egyre feljebb juttatás. Itt is megjelenik a „szintek” kifejezés és a felfelé irányulás (mint a repülő, a buborékos ásványvíz kapcsán is).
ÖRÖKMOZGÓ (használati tárgy)	<i>Lendületes, új fordulatokra képes, lenyűgöző.</i>	Kitartó, csodálatra méltó, megújuló energiákkal rendelkezik, aktív, rugalmas, LLL (Life Long Learning) képessége – a jó kétnyelvi óvodapedagógus jellemzői.
CHUCK NORRIS (híres ember)	<i>Egy jó óvodapedagógus a gyermek szemében mindenre képes.</i>	Chuck Norris kifejezetten jó példa, mert a kortárs angolszász humorban ő testesíti meg, hogy valaki mindenre (még a teljes képtelenségekre is) képes. Számos weboldalon található ezzel kapcsolatos viccek és mémek.

4. táblázat: Egy elsőéves hallgató (ND) metaforarácsa és abban megmutatkozó nézetrendszere

A hallgatónál a korai nyelvtanulás mint a nyelvek sokszínűségével való természetes ismerkedés jelenik meg a személyiségfejlesztés folyamatába integrálva. Sokszor használja a „játékos tanulás” kifejezést, amely ebben az esetben a természetes nyelvelsajátítással és annak támogatásával, elősegítésével szinonim kifejezés, hiszen a metaforákból és azok indoklásából egyértelműen megállapítható, hogy nem az iskolai jellegű tudatos tanulásra–tanításra gondol (acquisition vs. learning). Az általa körülírt folyamat egy kellemes, érdekes, változatos, sikert és élményt nyújtó, élvezetes angol nyelvű játéktevékenység, egy természetes, felfelé törő, új távlatokat kínáló, személyiségfejlesztő közös utazás a nyelvek világába a pedagógus vezetésével. A fejlődés folyamat jellege nagy jelentőséggel bír a jelölt számára, többször is előfordul ez a kifejezés az indoklásokban. Ezzel egyidejűleg kiemelt szerep jut a leírásokban a különböző, egymást követő fejlődési szinteknek, feltehetően a tanulmányai során megismert elméleteknek (is) köszönhetően. Nézetrendszerében ezek a szintek egymás felett, egyre magasabban helyezkednek el, erre utal 4 különböző metaforájának indoklásában is (szivárvány, buborékos ásványvíz, repülőgép, felhőkarcoló liftje). Az óvodapedagógus feladata a fejlődési folyamatban a következő szint elérésének segítése. Motiváló, irányító, vezető feladatot lát el, kétséget kizáróan övé a főszerep, amely nem meglepő a 3–5 éves korosztály nevelése esetében. A sikeres kétnyelvi óvodapedagógus személyiségvonásai közé tartozik a lendületesség, a változatosság, a sokszínűség csakúgy, mint a kitartás, az energikusság, játékosság és a kreativitás. Egyik legfontosabb jellemzője, hogy a gyerekek szemében mindenre képes, amit jól megtestesít Chuck Norris figurája a mai kortárs angolszász humorban, illetve a Varrázsló figurája a mesék világában.

Összegzés

A cikkben bemutatott technikák, többek között a szimulációs szerepjátékok, a metafora- és mesealkotás alkalmasak a pedagógusnézetek megismerésére számos területen. Segítségükkel következtethetünk a kollégák és pedagógusjelöltek vélekedéseire a korai kétnyelvű fejlesztés céljairól, előnyeiről és szakmai megítéléséről, valamint a kétnyelvi pedagógus számára szükséges kompetenciákról. Feltárulnak az egyének személyes filozófiái a munkavégzéshez kapcsolódó konkrét feladatokról és kihívásokról; a tanítás–tanulás–nevelés–fejlődés folyamatáról, a saját és tanulóik szerepéről, illetve az alkalmazandó módszerekről, stratégiákról. A nézetek feltárásán és ütköztetésén túl a szimulációk alkalmasak arra is, hogy a résztvevők biztonságos közegben, folyamatos oktatói és csoporttámogatás mellett ki is próbálják, gyakorolják a különböző szituációkat és szerepeket. Az ilyen és hasonló feladatok segítségével mind kommunikációban, vitakészségben, mind a felhasználható elméleti tudásban, a társaiktól kapott ötletekkel, érvekkel megerősödve feltehetően sikeresebben lépnek majd fel valódi élethelyzetekben is. A részletesen is bemutatott metaforarács technika a visszajelzések és az oktatói tapasztalatok alapján is hasznosnak bizonyult. A válaszadói hajlandóság és motiváció magasabb, a feladat egyértelműbb, a metaforaalkotási folyamat gördülékenyebb, mint a hagyományosabb megközelítések esetében. A válaszadás extra magyarázatot, szóbeli kiegészítést, példát, biztatást és pontosítást nem igényelt. A táblázatos forma a hétköznapi kategóriákkal vizuálisan és valóságosan is gyorsabb és egyszerűbb feladatmegoldást eredményez, mivel inspirálja a gondolattársítást és egyre több rubrika kitöltésére ösztönöz. Mindezek fényében a metaforarács ajánlható más célfogalmak esetében is a pedagógiai nézetek feltárására.

1. Melléklet: A metaforács⁵ (Trentinné Benkő Éva)

Mi vagy ki lenne az ideális kétnyelvi pedagógus, ha ... lenne?
Írjon egy-egy példát minden kategóriához, és indokolja választását!

Növény		mert...
Állat		mert...
Természeti jelenség		mert...
Étel		mert...
Ital		mert...
Jármű		mert...
Meseszereplő		mert...
Használati tárgy		mert...
Épület/építmény		mert...
Híres ember		mert...

⁵ Első alkalmazás: 2008 KIE-továbbképzésen műhelymunka; helyszín: Budapest, ELTE PPK

2. Melléklet: Példa a hallgatói mesére (a kezdő kétnyelvi pedagógus kalandjairól) és a meséhez fűzött írásbeli reflexióra

Morovik Szabina: Noémi varázslatos kalandja

„Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy kislány, akit Noéminek hívtak. Noémi egészen kislánykora óta imádott babázni, legtöbbször azt játszotta, hogy ő az óvó néni, a plüss állatai és a babái pedig a gyerekek. Ahogy telt, múlt az idő, Noémi felcseperedett és láss csodát, arra adta a fejét, hogy igazi óvónő lesz. Tudatosan készült erre, így semmi problémát nem okozott számára az iskola elvégzése. Nagyon örült annak, hogy a tanulmányai végeztével végre elmondhatta magáról, hogy ő bizony óvó néni. Olyan kivételes szerencséje volt, hogy munkát is egyből talált magának egy közeli magyar-angol óvodában.

Nagyon izgatott volt, hiszen addig mindig figyelte valaki, hogy mindent jól csinál-e, segített neki, mikor szüksége volt, de itt bizony főállású óvó néniként ilyen nem lesz. Éjszaka is alig tudott aludni az izgalomtól Noémi. Eljött a reggel. Úgy indult a nap, ahogy szokott. Noémi felkelt, megmosta az arcát, főzött magának egy bögre kávét, megreggelizett és elkezdett készülni. Indulás előtt még egyszer belenézett a tükörbe, hogy tökéletesen fest-e s ez után útnak indult. Noémi a város szélén lakott egy nagy kertes házban, amitől egy igen hosszú út vezetett a buszmegállóhoz. Amint ment, mendegélt egy nagyon furcsa érzés kerítette hatalmába. Hirtelen elkezdett izzadni a keze és verejtékezett a homloka is. A gyomrában, mintha pillangók röpködtek volna és a szíve is olyan gyorsan vert, hogy szinte hallani lehetett. Hirtelen nagyon aggasztó gondolatai támadtak.

- Mi lesz, ha nem fognak szeretni? Mi lesz, ha nem tudok válaszolni a kérdéseikre? Mi lesz, ha elrontok valamit és kinevetnek? Mi lesz, ha nem jutnak eszembe az angol szavak? Mi van, ha hamisan éneklek valamit, vagy ha a létrát is görbe vonallal rajzolom? – visszhangzottak a kérdések a fejében. Azzal fogta magát és vissza is fordult, mondván, hogy ő bizony még nem készült fel ilyenekre.

Amint sarkon fordult egy aprócska tündér kezdett repkedni Noémi feje körül. Először elhessegette, hiszen azt hitte csak egy szúnyog. A kis tündér kitartó volt, így addig repkedett Noémi szeme előtt, míg észre nem vette. Amint észrevette, szája tátva maradt és az uzsonnája, amit aznapra csomagolt magának, azonnal a földre huppant. Nem hitt a szemének. A meglepetés akkor csak nagyobb lett, mikor a tündér megszólította őt.

- Üdvözöllek Noémi, én Pillike vagyok, a te őrző tündéred. Már születésed óta figyelek és készen állok arra, hogy segítek neked, amikor szükséged van rá.

Noémi még mindig szoborrá dermedve állt és hallgatta Pillike monológját. Nem tudta, hogy most csak álmodik, vagy valóban megtörténik ez vele. Magához térve ő is megszólalt.

- Őrző tündérem? Hogy lehet ez? Még sosem láttalak. Miért pont most jöttél el hozzám?

Pillike kedvesen válaszolt is a kérdéseire:

- Eddig nem volt rám szükséged, vagyis, csak nagyon apró dolgokban segítettetek úgy, hogy észre sem vettél. Most viszont úgy érzem, komoly szükséged van rám.

- De hát miben tudnál te nekem segíteni? A problémáimat csak saját magam oldhatom meg. – felelte Noémi.

- Ez való igaz, – mondta Pillike – éppen ezért vagyok én itt. Nem a megoldást kínálom fel neked, hanem a lehetőséget, hogy magadon segíts.

Azzal suhintott hármat a varázspálcájával és elvarázsolta Noémit egy varázserdőbe. Itt három próbát kellett kiállnia. Nyomban el is indultak az erdő belsejébe. Útjuk során először egy kismadárval találkoztak. Egy gyönyörű szép kismadár, aki narancssárga, lila, zöld, kék és citromsárga színekben pompázott. Furcsa mód nem a társaival röpdösött, hanem egyedül ácsorgott egy bokor árnyékában és szomorkodott.

- Miért búslakodsz kismadár? – kérdezte Noémi. – Te miért nem énekel a többiekkel?

- Mert nem tudok énekelni. – felelte szomorúan a kismadár.

Noémi nagyon meglepődött. Ki hallott már ilyet, hogy egy madár nem tud énekelni? Egyből el is kezdett gondolkodni, hogyan tudna neki segíteni.

- Ne szomorkodj kismadár! Van egy nagyon szép kis nóta a tarsolyomban, megtanítom neked!

Azzal elkezdte énekelni a nótát. A kismadár érdeklődve hallgatta. Noémi hangjától egy pillanatra megállt az idő az erdőben és minden állat és növény őt hallgatta. Mikor Noémi harmadjára énekelte, a kismadár is bekapcsolódott. Láss csodát! A kismadárnak gyönyörű hangja volt, szebb, mint az összes többi madárnak együtt.

- No, látod kismadár, te is tudsz énekelni, nem is akárhogyan. – mondta Noémi.

A kismadár azt se tudta hova legyen örömeiben, hogy végre ő is csatlakozhat társaihoz. Megköszönte Noéminek a segítséget, s már röpillt is dalolni a többiekkel.

Tovább mentek, mendegéltek. Ahogy még inkább befelé haladtak egy morcos törpe állta útjukat.

- Kedves kis törpe, kérlek, engedj tovább minket az úton. – kérlete Noémi, de a törpe megmakacsolva magát válaszolt:

- Én biz, nem engedlek! Ez itt az én utam! Nem használhatja senki sem, ha csak nem ad cserébe valamit.

Noémi nagyon meglepődött, hogy miért ilyen mogorva ez a törpe, s megkérdezte.

- Beléd meg mi ütött kis törpe? Miért vagy ilyen goromba? Mi nem bántottunk, csak a segítségedet kértük, hogy engedj tovább minket. – felelte Noémi.

- Már miért engednék? Mi hasznom nekem abból? Semmin sem változtatna, ha kedves lennék veletek. – válaszolta morcosan a törpe.

- Mi nagyon hálásak lennénk neked és segítenél nekünk. Ez nem elég? Jót tehetnél velünk – mondta Noémi.

- Hogy elég-e? Nem elég! Én attól nem leszek boldogabb.

- Nem szeretnél talán két új barátot szerezni? – kérdezte Noémi.

A törpén látszott, hogy megszeppent kicsit és elkezdett gondolkodni. Noémi rájött, hogy miért is ilyen goromba ez a törpe. Neki bizony nincsenek barátai, így nem is tudhatja mit jelent ez. Noémi tovább folytatta:

- Jól gondolom, hogy nincsenek barátaid, igaz? Mi lenne, ha megpróbálnál kicsit kedvesebb lenni mindenkivel és nem valamiért cserébe segíteni? Én a helyedben biztos tennék egy próbát.

A törpe az orra alatt motyogva mondta:

- Hát legyen! Menjetek.

Noémi nagyon hálás volt neki és köszönetképp egy pusztit nyomott a törpe feje búbjára. A törpe teljesen belepirult és elmosolyodott. Bizony ez volt az első alkalom, hogy a morcos törpe szája végre nem lefelé görbült. Megfogadta, hogy vége a duzzogásnak és attól a naptól fogva kedves és barátságos törpe lesz. Így is lett, azóta is minden nappal egyre több baráttra tesz szert.

Ezen az akadályon is túljutva tovább haladtak Pillikével. Pillike megszólalt:

- Eddig nagyon jól teljesítettél, már csak egy próba van hátra.

Azzal egy hatalmas, terebélyes lombú fához értek. Olyan hatalmas volt a bozontja, hogy még sose látott ilyet addig Noémi. Az erdő egy egész szeletét teljesen eltakarta a nap elől. Noémi látta, hogy ez a fa csöppet sem boldog attól, hogy ilyen nagyra nőtt.

- Szegény fa! – sóhajtott. Tehetek érted valamit? Segíthetek valahogy? Mondd, csak mit tehetek érted – kérdezte Noémi.

Előbújt ekkor egy borz az egyik bokor aljából és elkezdte:

- Mi is kérdeztük már, hogy mi baja van, de csak össze-vissza beszél mindenféle halandzsákat. Nem érti senki sem, mit beszél. Az öreg és bölcs bagoly annyit tudott kivenni a szavaiból, hogy valami [kátot] akar, de hát nem tudjuk mi ki az, vagy hol terem.

Noémi elmosolyodott és rájött, hogy ez a fa nem badarságokat beszél, csak egy másik nyelven, s így szólt hozzá:

- Can I help you? Can I do anything for you?

A fa meglepődött, hogy végre valaki úgy szól hozzá, hogy ő is érti. Nehézkesen felelte:

- Cut some of my limbs off, please. They are so heavy.

Noémi megértette, amit eddig senki sem. Egy kis ritkításra szorult szegény fa, csakhogy akkora volt, hogy Noémi egyedül aligha tudott volna segíteni, ezért kérte Pillike segítségét, aki egy gyors varázslattal megszabadította a fát a felesleges ágaktól. A fa nagyon megörült és megkönnyebbült.

- Thank you my friends!

Azzal hirtelen Pillike visszavarázsolta az útra Noémit.

- Máris vége? Hisz el se tudtam köszönni tőlük. – mondta Noémi.

Pillike így szólt:

- Kiálltad mind a három próbát. Már nem kell félned, hogy nem állod meg a helyed a gyerekek között.

- Miben segíthetne nekem ez bármiben is? Nem is találkoztam gyerekekkel. – kérdezte meglepődve Noémi.

- Nos, lássuk csak! – válaszolt Pillike. Segítettél egy kismadárnak megtalálni a hangját, így már vidáman dalolhat a társaival. Ezután segítettél egy társaitól elszakadt törpének újra beilleszkedni a társai közé azzal, hogy megmutattad neki a kedvesség és a barátság erejét. Végül pedig, csak te tudtál segíteni azon a fán, aki nem ugyanazt a nyelvet beszélte, amit mindenki más.

Noémi figyelmesen hallgatva Pillikét rájött arra, hogy igaza van, így elhatározta, hogy bátor lesz

és gyorsan eléri a városba tartó buszt. Így is lett. Egész úton a varázslatos erdő járt az eszében. Biztos volt abban, hogy ezt a kalandot sosem fogja elfelejteni. Mikor megérkezett az óvodába, a gyerekek mind barátságosan fogadták. Gyorsan sikerült megtanulnia az összes gyermek nevét és jelét is. Igazán vidám napot töltöttek együtt.

Mikor aztán az összes gyermeket hazavitték a szülei, Noémi is hazatért. Fáradtan az ágyba heveredve ismét megjelent neki Pillike. Noémi nagyon hálálkodott neki, hogy segített bátorságot gyűjteni és megmutatni neki, hogy mi mindenre képes is ő valójában. Pillike megígérte Noéminek, hogy rendszeresen meglátogatja és mindig ott lesz neki, ha szüksége lesz rá. A búcsú után hamar álomkód borult Noémi szemére és álmában újra találkozhatott a varázslatos erdő lakóival.”

Morovik Szabina: Reflexió a meséről

„Amesém egy kétnyelvű óvodapedagógus, Noémi félelmeiről szól. Tart attól, hogy miként fog beilleszkedni a gyerekek közé. Noémi félelmei az én félelmeim is, sőt talán mondható, hogy általánosságban egy óvodapedagógusnak készülõ ember félelmei. Nem is pont ez a jó szó, hogy félelem, de olyan dolgok, melyek az elején nehézséget jelenthetnek majd számunkra. Melyikünknek ne jutna eszébe az, hogy mi lesz akkor, ha egy kisgyermek nem fogad el minket, nem szeret, nem fogad szót nekünk? Titkon mindannyian küzdünk azzal, hogy az óvodában valamilyen formában „produkálnunk” kell majd magunkat, legyen ez egy dal eléneklése, bábozás vagy esetleg eljátszani egy dramatikus mesét. Ezekkel próbálunk ismerkedni tanulmányaink során és barátságot is kötni, hogy ne legyen olyan nehéz dolgunk leendő óvodapedagógusként. A mesém természetesen úgy ér véget, hogy Noémi leküzdí a félelmeit és nem riad meg a feladattól, saját maga tapasztalja meg azt, hogy az esetleges problémának megélt helyzeteket tudja kezelni a saját erejébõl. Természetesen a mesében felsorolt félelmeink leküzdése mellett a módszertani tudás is létfontosságú alapköve a kétnyelvű óvodai nevelésnek. Hiszem azt, hogy mindannyiunknak ebben kell hinnünk, hiszen ott már senki nem fogja a kezünket fogni és istápolni, hogy mit hogyan kell csinálnunk. Ott már nem lesz helye bizonytalankodásnak, ezért biztosnak kell lennünk saját magunkban és a képességeinkben is, valamint hinnünk kell, hogy nem véletlenül válogattak be minket az egyetemre és remélhetõleg 3 év elteltével jogosan nevezhetjük magunkat ugyan még csak gyakorló, de hivatásos óvodapedagógusnak.”

Felhasznált irodalom

- Adam, S. (2004): *Using Learning Outcomes: A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels*. Report on United Kingdom Bologna Seminar, July 2004. Heriot-Watt University, Edinburgh.
- Allan, J. (1996): Learning outcomes in higher education. *Studies in Higher Education*, **21**. 10., 93–108.
- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit (2011): *Pedagógiai nézetek. Tanári mesterképzést bevezetõ tanulási/tanítási program oktatók és hallgatók számára*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Ben-Peretz, M., Mendelson, N. & Kron, F. W. (2003): How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, February, **19**. 2., 277–290.
- Bullough, R. V. & Stokes, D. K. (1994): Analyzing Personal Teaching Metaphors in Preservice Teacher Education as a Means for Encouraging Professional Development. *American Educational Research Journal*, March 20, 31, 197–224.
- Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In Berliner, D. – Calfee, R. (eds): *Handbook of Educational Psychology*. MacMillan, New York. 709–725.
- Dudás Margit (2005): A tanárképzésbe belépõ hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 3, 23–43.
- Dudás Margit (2006): *Pedagógusjelöltek belépõ nézeteinek feltárása*. Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs.
- Dudás Margit (2007): Tanárjelöltek belépõ nézeteinek feltárása. In Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest. 46–120.
- Ehmann Bea (2002): *A szöveg mélyén*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2. 21–28.

- Falus Iván (1998, szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván (2002) A tanuló tanár. *Iskolakultúra*, (6-7) 75–80.
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *EDUCATIO* (3) 359-374.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (2007, szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (2001, szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hegyí Ildikó (1996): *Siker és kudarc a pedagógus munkájában: a pedagógiai képességek és fejlesztésük módjai*. Okker Kiadó, Budapest.
- Hunyady Györgyné – Ungárné Komoly Judit (1999): Pedagógusjelöltek nevelési attitűdjének vizsgálata irodalmi szemelvények segítségével. In Bollókné Panyik Ilona (szerk.): *Gyermek–nevelés–pedagógusképzés*. Trezor Kiadó, Budapest. 7–38.
- Hunyady Györgyné (2001): Laikus pedagógiai nézetek vizsgálata. In: *Tanulmánykötet*. NyME Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar, 62–71.
- Hunyady Györgyné (2004): Laikus pedagógiai tapasztalatok és nézetek vizsgálata a tanítójelöltek körében. In Bollókné Panyik Ilona (szerk.): *Gyermek–nevelés–pedagógusképzés. Az ELTE TÓFK Tudományos Közleményei XXVII*. Trezor Kiadó, Budapest. 9–33.
- Hunyady Györgyné (2006): Pedagógikum a szépirodalomban. In M. Nádasi Mária (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése: Pedagógikum a hétköznapokban és a művészetekben*. Bölcsész Konzorcium, Budapest. 15–36.
- Kimmel Magdolna (2007): A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest. 11–45.
- Korthagen, F. A. J. (1993): Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, (9) 3, 317–326.
- Kövecses Zoltán (1998): A metafora a kognitív nyelvészetben. In: Pléh Csaba és Györi Miklós (szerk.): *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Pólya Kiadó, Budapest. 50–82.
- Kövecses Zoltán (2005): *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Typotex Kiadó, Budapest
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003): *Metaphors We Live By*. The University of Chicago Press, London.
- Mason, Jennifer (2005): *Kvalitatív kutatás*. József Kiadó, Budapest.
- M. Nádasi Mária (1999): *Hétköznapi és/vagy tudományos pedagógia? Tanári létkérdések*. Raabe Kiadó, Budapest.
- M. Nádasi Mária (2001): A pedagógus pálya foglalkozási ártalmi – pályakezdők közérzete. In Radnainé Szendrei Julianna (szerk.): *Ezredforduló, műveltségkép, kisgyermekkor nevelés*. Trezor Kiadó, Budapest. 70–74.
- M. Nádasi Mária (2002): Az oktatáselméletek hatás(talanság)a a gyakorlatra. In Bábosik István – Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia*. Books in Print Kiadó, Budapest. 201–213.
- M. Nádasi Mária (2006): Pedagógikum a hétköznapokban. In M. Nádasi M. (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése: Pedagógikum a hétköznapokban és a művészetekben*. Bölcsész Konzorcium, Budapest. 4–14.
- Pittman, K. & O’Neill, L. (2001): Using metaphors to Evaluate Ourselves. *Classroom Leadership, Evaluating Educators*, February, 4. Number 5.
- Réthy Endréné (2001): Motivációs elképzelések. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 177–200.
- Richardson, V. (1996): The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In Sikula, J. (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. Macmillan, New York. 102–119.
- Sallai Éva (1994): *A pedagógusmesterség tartalma és tanulhatósága, különös tekintettel a pedagógus-személyiség kialakulására*. Bölcsészdoktori disszertáció. ELTE, Budapest.
- Sallai Éva (1996): *Tanulható-e a pedagógusmesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.

- Sántha Kálmán (2004): A pedagógusok reflektív gondolkodásának vizsgálata. *Pedagógusképzés*, 2, 27–44.
- Sántha Kálmán (2006): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Kutatás-módszertani kiskönyvtár, Gondolat Kiadó, Budapest.
- Seidman, I. (2002): *Az interjú, mint kvalitatív kutatási módszer*. Kutatás-módszertani kiskönyvtár, Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (1999): A kvalitatív kutatási módszerek megjelenése a pedagógiában. In *Magyar Pedagógia*, 3, 343–348.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szivák Judit (2003a): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Szivák Judit (2003b): Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei. *Iskolakultúra*, 5, 88–95.
- Trentinné Benkő Éva (2008): Az „ideális” kéttannyelvű tanár – ahogy a pedagógusok látják. In: Vámos Ágnes – Kovács Judit (szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban. Jubileumi tanulmánykötet*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 248–264.
- Trentinné Benkő Éva (2009): Az „ideális” kéttannyelvű tanár – ahogy a pedagógusok látják. In: Kovács Judit – Márkus Éva (szerk.): *Kéttannyelvűség – Pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 143–158.
- Trentinné Benkő Éva (2013a): A kétnyelvi pedagógusképzésbe belépő hallgatók nézetei és motivációi. In: Árva Valéria – Márkus Éva (szerk.): *Az ELTE TÓK Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszékének Tudományos Közleményei. Education and/und Forschung II*. ELTE TÓK, Budapest. 251–276.
- Trentinné Benkő Éva (2013b): Kétnyelvi pedagógusképzésben részt vevő hallgatók nézeteinek megjelenése kreatív vizuális alkotásaikban. *Gyermeknevelés* 1. 1. sz., 73–106.
- Trentinné Benkő Éva (2014): Meseelemzés a korai idegen nyelvi fejlesztéssel kapcsolatos pedagógusnézetek, kompetenciák, tanulási eredmények feltárására. In: Márkus Éva és Trentinné Benkő Éva (szerk.): *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 390–411.
- Trentinné Benkő Éva (2015a): Tanulási eredmények értékelése a korai kétnyelvű fejlesztésre felkészítő pedagógusképzésben. *Neveléstudomány*. 3. 2. sz., 30–62
- Trentinné, Benkő Éva (2015b): Teacher Training for CLIL in Hungary: An empirical research. In: Hanesová, Dana (ed.): *Learning Together To Be a Better CLIL Teacher*. Proceedings from International Conference. Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, 29–38.
- Vámos Ágnes (2001a): Iskolai értékelés fogalmának elemzése metaforahálójával. In Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 283–306.
- Vámos Ágnes (2001b): Metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 1, 85–114.
- Vámos Ágnes (2002): Tanárképek a családban. In: *A tudásalapú társadalom pedagógiája. II.* Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest.
- Vámos Ágnes (2003a): *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Vámos Ágnes (2003b): Metafora a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra*, 4, 109–112.
- Vámos Ágnes (2008): A kezdő tanár mint hős: a mese és pedagógiai felhasználása. *Iskolakultúra*, 1–2, 24–38.
- Vámos Ágnes (2011) *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben 2.* Bologna füzetek 6. Tempus Közalapítvány, Budapest.
- Wubbels, T. (1992): Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8 (2), 137–149.

Művészeti nevelés és hagyományápolás a tótkomlói szlovák nemzetiségi óvodában

Bereczkiné Záluszi Anna

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest

A hazai nemzetiségek helyzetével foglalkozó kutatók időről időre számot vetnek azzal a ténnyel, hogy egyre kevesebben használják az anyanyelvüket a magyarországi szlovákság tagjai közül. Több tanulmányban olvasható, hogy a szlovák kisebbség gyorsan asszimilálódó, beolvadó közösséget képez, ezért különösen nagy jelentőséggel bír, hogy országszerte működnek olyan nemzetiségi óvodák, ahol a gyermekek a magyar mellett párhuzamosan tanulhatják a szlovák nyelvet. A tanulmány megismerteti az olvasót a dél-alföldi régió nagy múltú kulturális központjának számító Tótkomlóson található két tanítási nyelvű oktatási intézmény programjával, törekvéseivel.

Kulcsszavak: művészeti nevelés, kulturális tradíciók átörökítése, nyelvi-kommunikációs fejlesztés, szlovák nyelvű irodalmi, nemzetiségi hagyományápolás

„Az óvodai, iskolai nemzetiségi nyelvtanítás sikeressége egyéb tényezők mellett függ a tanult nyelv motivációs erejétől, attól, hogy ezt a nyelvet a család és a helyi közösség megéli-e, hogy a közoktatási intézményen kívül is van-e igény és mód a helyi nemzetiségi hagyományok ápolására, és a pedagógusok felkészültségétől, illetve a tanítás módszertanától.

(Jelentés..., 2011. 6. o.)

A magyarországi szlovákság számára az Alkotmányban biztosított jog, hogy az oktatás minden szintjén – az óvodától a felsőfokú képzésig – rendelkezessen az anyanyelvű részvétel lehetőségével, megfelelő színvonalon biztosíthassa a nyelvi képzést és a kultúra megőrzésére irányuló ismereteket. E jogokra építve a szlovák önkormányzatok, az országos és a helyi folklórcsoportok, civil szervezetek, hagyományápoló közösségek nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy minél korábbi életszakasztól bevonják a gyermekeket a játékos nyelvtanulásba, az évkör jeles napi eseményeibe.

A küldetés – intézményi keretek között megvalósítható – első lépése az óvodai nevelés és fejlesztés területein folyik. „A kisebbségi óvoda speciális jelentőségét két tényező adja. Egyrészt, a kisebbségi óvoda – az intenzív személyiségfejlesztésen belül, elvileg – a hatékony korai nyelvtanulás rendkívüli lehetőségét kínálja. Másrészt, az óvoda a kisebbségi hagyományápolás élményszerű megélésének terepeként a kisebbségi közösséghez tartozás, identitástudat formálásában is kivételes szerepet kaphat.” *(Jelentés..., 2011. 4. o.)*

Hazánkban többek között a Dél-Alföldön találunk olyan településeket, ahol nagyobb számú szlovákság él. Békés megyében legkorábban az írott források lapjain 1717-től követhetjük nyomon azoknak a szlovák telepeseknek az útját, akiknek útja főleg Nógrád, Pest, illetve Heves-Külső-Szolnok megyéken keresztül vezetett dél felé, míg a honfoglalók másik útvonala Gömörön, Borsodon át vitt Békésbe. Békéscsabához hasonlóan Szarvasra, Mezőberénybe, Békésszentandásra, illetve Tótkomlóásra ezen a két útvonalon érkeztek szlovákok *(Chlebiczki, 2000. 27. o.)*.

A mai dél-alföldi régió szlovák nemzetiség lakta települései közül több helyen működnek olyan oktatási intézmények, amelyekben a gyermekek a magyarral párhuzamosan tanulhatják a szlovák nyelvet, részt vehetnek szlovák nyelvi-kommunikációs

és irodalmi foglalkozásokon és kultúraközvetítő eseményeken. Az egyik jelentős kulturális központnak számító Tótkomlóson¹ az 1948/49-es tanévtől működik két tanítási nyelvű általános iskola, ahol célnyelven oktatják a szlovák nyelv- és irodalom, a társalgás és a népismeret tantárgyakat, az éneket, a táncot és drámát, a természetismertet, a környezetismeret, a rajzot, a biológiát, a történelmet, a földrajzot pedig szlovák és magyar nyelven is tanítják (Czégény, 2010. 79. o.).

2013. szeptember 1-jétől az Országos Szlovák Önkormányzat fenntartása alá került, és az iskolához csatolt óvoda², a nemzetiségi nyelvhasználat és a hagyományörzés megmaradásának egyik fontos láncszemeként működik a településen. Az intézmény három homogén csoportjában a 3–7 éves korú gyermekek fejlesztése, jól körülhatárolt tevékenysége az Óvodai nevelés országos alapprogramja és a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelési irányelvek alapján folyik, és megfelel azoknak az általános társadalmi igényeknek, amelyeket az alapidokumentumok megfogalmazznak. A célok és feladatok összhangban állnak az ÓNOAP azon pontjával, mely szerint: „a nemzetiséghez tartozó gyermekek óvodai nevelésében biztosítani kell az önazonosság megőrzését, ápolását, erősítését, átörökítését, nyelvi nevelését, és a multikulturális nevelésen alapuló integráció lehetőségét” (Magyar Közlöny, 2012. 28225. o.). Az óvodai küldetésnyilatkozatban hangsúlyos pontként kapott szerepet a nemzetiségi nevelés gondolata³, a helyi óvodai pedagógiai program szellemisége pedig a nyelv megszerettetésére, az identitástudat kialakítására és a művelődés iránti igény megalapozására irányul: „A nemzetiségi óvodai nevelés az óvodás korú gyermekek életkori sajátosságainak és egyéni fejlettségének megfelelően a nemzetiség nyelvének és kultúrájának megismerését és elsajátítását, a kulturális hagyományok átörökítését és fejlesztését szolgálja”⁴.

A szakirányú képzettséggel rendelkező diplomás kétnyelvű óvodapedagógusok már a beíratáskor széleskörűen tájékoztatják a magyar és szlovák gyökerekkel rendelkező szülőket a nemzetiségi kulturális értékek és a hagyománykincs megjelenéséről az óvodai életben. Játékos keretek között tájékozódnak az óvodába újonnan érkező gyermekek szlovák nyelvi szintjéről, a későbbiekben pedig minden kompetencia területére külön koncentrálnak mérve a gyermekek fejlődését. Az óvodavezető folyamatosan figyelemmel kíséri a gyermek–szülő, gyermek–gyermek, gyermek–óvónő, szülő–óvónő közötti kommunikációt, s e tapasztalatok függvényében alakulnak az egyénre szabott differenciálás cél- és feladatrendszerei, a műveltségterületek közötti koncentráció módjai.

Játékba ágyazott tervszerű nyelvi- és kommunikációs fejlesztés

Az óvodai élet különböző tevékenységeihez kapcsolódva játékos módszerekkel történik a gyermekek szóbeli kifejezőképességének megalapozása, fejlesztése. A pedagógusok játékos módszerekkel és változatos tevékenységekkel biztosítják a szlovák nyelvű foglalkozásokra való ráhangolást, a folyamatos motiváció fenntartását. Az intézmény komplex művészeti tevékenységét áthatja a célnyelv mindennapi használatára, a szlovák nemzetiségi lét megóvására való törekvés. A munka folyamatának

¹ Tótkomlós (Slovenský Komlőš) a dél-alföldi magyarországi szlovák települések tipológiai rendszerébe tartozó város. Lakosságának száma 6638 fő, ebből 20 % vallja magát szlováknak.

² Az összevont intézmény neve: Szlovák Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola és Óvoda, az igazgató: Laukó Zsuzsanna, a vezető óvónő Moravszkiné Paulik A Katalin.

³ www.tkszlovakiskola.sulinet.hu/ovoda.htm. Küldetésnyilatkozatunk, minőségpolitikánk

⁴ Helyi óvodai program 23. o. www.tkszlovakiskola.sulinet.hu/ovoda/Pedagogiai Program 2013. - eredeti.pdf

összes területét átszövi a magyar és a szlovák nyelvi-kommunikációs fejlesztés összehangolása. A gyermekek fejlesztése mindig a természetes helyzeteknek, az adott konkrét szituációknak megfelelően történik. Az óvodapedagógusok a szlovák nyelven folyó kommunikáció formáit a gyermekek érzelmi biztonságának megtartásával, természetes szituációkban alkalmazzák, a nap folyamán visszaköszönő dialógusokkal segítik az utánzáson alapuló nyelvelsajátítást.

Szlovák nyelvű irodalmi, zenei, vizuális tevékenységek

A nemzetiségi irodalmi nevelés alapvető feladata, hogy megismertesse a gyermeket a szlovák alkotások gazdag világával, a népi kultúra tradicionális elemeivel⁵. A kétnyelvűség folyamatosan jelen van az irodalmi, a zenei és a vizuális nevelésben, valamint a napi gondozómunkában. A szlovák nyelvoktatás heti 16 órában történik⁶, ezt kiegészíti a rendszeres nemzetiségi szlovák nap és az ének-zenei nap. A többi délelőttön a szlovák mondókák, versek, mesék közvetítésével és rendszeres vizuális tevékenységgel folyik az élményalapú tapasztalására épített, sokrétű művészeti tevékenységgel társított alkotómunka.

A különböző életkorú csoportokban a szlovák naptári év jeles ünnepeire hangolt tematika alapján válogatott folklóralapú, klasszikus és kortárs művekkel, népi játékokkal, szólásokkal, közmondásokkal és szokásokkal ismerkednek a gyerekek. A ráhangoló motivációs szakasz előkészítését könnyebbé teszi az a tény, hogy az óvodások sok szlovák gyermekirodalmi műnek már ismerik a magyar szövegváltozatát (Például: *Slimák, slimák vypust' rohi – Csiga-biga gyere ki; Husky moje pod'že domov – Gyertek haza libuskáim*).

Az irodalmi törzsanyaghoz tartoznak a következő szemelvények: *Čo sa zmenilo, Každá veverička domček hľadá, Mišky, mišky, Hlava, ramená, Cip cip cipovička, Jeden kováč, Kom, kom, kominár, Rež rež, drevo rež, Tídlí tídlí na kružlíky, Cigo-rigo, Fúkaj, fúkaj vetričku, Spadla hruška, Padá lístie, šuchoce*. Az óvoda munkatársai a szlovák nyelvű bemutatásnál és gyakorlásnál szemléletes hangoztatással, a szöveg- és mondatfonetikai eszközök célszerűen kidolgozottságával segítik a művek befogadását. A magyar nyelvű gyakorlati munkában eredményesen alkalmazott módszertani eljárásokat adaptálják a nemzetiségi programra: élményközpontú mondókázással, versfeldolgozásokkal, változatos mesepedagógiai szemlélettel, mesereprodukciós eljárásokkal fejlesztik az idegen nyelvi kompetenciákat, így a nemzetiségi óvodai élet mindennapjaiba beépülő didaktikai eljárásokkal hozzájárulnak a megfelelő szintű irodalomértéshez, a szlovák nyelvi kultúra átörökítéséhez, a korai olvasóvá neveléshez.

Az óvoda zenei nevelési programjában is megjelenik a szlovák kulturális értékek átörökítése: a zenehallgatási anyag meghatározásánál az óvodapedagógusok figyelembe veszik a gyermekek nemzetiségi hovatartozását is (*Magyar Közlöny*, 2012. 28229. o.). A felnőtt minta spontán utánzásával az éneklés és a zenélés a gyermekek mindennapi tevékenységének szerves részévé válik⁷. Az ének-zenei fejlesztés tartalmában szlovák énekes mondókák, dalok, páros és csoportos játékszövegek szerepelnek (Például: *Zajáčik do lesa; Prší prší, len sa leje; Kolo, kolo, mlynské; Červené jablčko*). A gyermekek rendszeres néptáncos foglalkozáson ismerkednek a tradicionális tánclépésekkel.

⁵ Helyi óvodai program 31. o. [www.tkszllovakiskola.sulinet.hu/ovoda/Pedagogiai Program 2013. - eredeti.pdf](http://www.tkszllovakiskola.sulinet.hu/ovoda/Pedagogiai%20Program%202013.%20-%20eredeti.pdf)

⁶ Helyi óvodai program 16. o. [www.tkszllovakiskola.sulinet.hu/ovoda/Pedagogiai Program 2013. - eredeti.pdf](http://www.tkszllovakiskola.sulinet.hu/ovoda/Pedagogiai%20Program%202013.%20-%20eredeti.pdf)

⁷ Helyi óvodai program 33. o. [www.tkszllovakiskola.sulinet.hu/ovoda/Pedagogiai Program 2013. - eredeti.pdf](http://www.tkszllovakiskola.sulinet.hu/ovoda/Pedagogiai%20Program%202013.%20-%20eredeti.pdf)

A vizualitásközpontú információszerezés terjedése nyomán szükség van az óvodai irodalmi- és anyanyelvi nevelés tartalmának és gyakorlatának folyamatos megújítására, összehangolására, a módszeres eljárások, a célirányos motivációk állandó frissítésére, így nagyobb teret kap a kortárs vizuális kultúra beépítése a művészeti nevelés folyamatába, a modern technikák alkalmazása a szlovák nyelvű vizuális foglalkozásokon.

Hagyományápolás a nemzetiségi önkormányzattal és a helyi szervezetekkel

„A nyelven kívül éppen a közösség egyes – ünnepkörökhöz kötődő – szokásai, az anyanyelvhez kötött folklór őrzik legtovább, sokszor a nyelvet túlélve a közösség nemzetiség-etnikai jellegzetességeit, típusjegyeit, hovatartozását” (*Mátrai Erdődi, 2006. 5. o.*). A tótkomlói hagyományőrző pedagógusok munkájához sokrétű információt szolgáltatnak az alföldi szlovákok világát, népi kultúráját feldolgozó honismereti munkák. Gyivicsán Anna, Krupa András, Zsilák Mária, Tábori György, Lugosi Mátyás, Koppány János, Chlebniczki János, Szincsek János, Lopusni András gyűjtései, néprajzi vonatkozású tanulmányai őrzik a dél-alföldi szlovákok hiedelemvilágának, szokáskörének, hagyományának leírásait. Ebből a gazdag anyagból merítenek a pedagógiai programok összeállítói és a település fesztiváljait, jeles napi programsorozatait rendező szakemberek

Az ÓNOAP kiemeli az óvodapedagógusok kiterjesztett szerepét a nemzetiségi szervek és a helyi közösségek életéhez igazított kulturális programok szervezésében: „a nemzetiséghez tartozó gyermekeket is nevelő óvoda kapcsolatot tart az érintett nemzetiségi önkormányzatokkal, szervezetekkel” (*Magyar Közlöny, 2012. 28227. o.*). A Laukó Zsuzsanna igazgatása alatt működő Szlovák Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola és Óvoda elsődleges feladatai közé tartozik a szlovák kisebbség élő tradícióinak megismerése, ápolása⁸, ennek megfelelően az intézmény részt vesz az Országos Szlovák Önkormányzat, a helyi szervezetek, kulturális intézmények, a Tájház munkájában⁹. A gyermekek a szlovák nemzetiségi kultúra átörökített tradíciói mentén ismerkednek a történelmi értékekkel, a mindennapi élethez, jeles napokhoz kötődő szokások rendjével, s műsorszámakkal rendszeresen bekapcsolódnak a település folklórprogramjaiba.

Összegzés

Az tótkomlói nemzetiségi óvoda nyelvi-kommunikációs fejlesztésének, művészeti és hagyományápoló programelemeinek és az óvodapedagógusok kimagasló szakmai munkájának köszönhetően egyre több kisgyermek kéri felvételét a két tannyelvű iskolai osztályba. Az óvodai nevelés a családi neveléssel együtt, azt kiegészítve szolgálja a gyermek fejlődését. Az együttműködés formái változatosak, a személyes kapcsolattól a különböző rendezvényekig magukban foglalják azokat a lehetőségeket, amelyeket az óvoda, illetve a család teremt meg.”¹⁰ A nemzetiségi létehez különböző módon kötődő szülők pozitív módon befolyásolják a gyermekek szlovák kulturális kötődését,

⁸ Helyi óvodai program 16. o. www.tkszlovakiskola.sulinet.hu/ovoda/Pedagogiai_Program_2013_-eredeti.pdf

⁹ Az óvoda az alábbi szervezetekkel épített ki kapcsolatot: Szlovák Nemzetiségi Kultúráért Alapítvány, Szlovák Önkormányzat, Cigány Kisebbségi Önkormányzat, Nyugdíjas Klub, Idősek Háza, Idősek Napközi Otthona, Szlovák Klub, Száraz-ér Társaság

¹⁰ Helyi óvodai program 51. o. www.tkszlovakiskola.sulinet.hu/ovoda/Pedagogiai_Program_2013_-eredeti.pdf

ezért a Moravszkiné Paulik A Katalin intézményegység-vezető által kidolgozott helyi óvodai program prioritásként kezeli a családokkal és az iskola pedagógusaival való szoros együttműködést.

Felhasznált irodalom

Mátrainé Erdődi Valéria (2006): Szlovák nemzetiségi óvodai nyelvi nevelés az észak-magyarországi régióban. *Miskolci Pedagógus*, **38.** 5. sz., 5.

Patay Gábor (2009): Egyre kevesebben használjuk az anyanyelvünket. *Budapesti Szlovák*, **14.** 6. sz., 1.

Magyar Közlöny 2012/171.

Helyi óvodai program

URL: <http://www.tkszlovakiskola.sulinet.hu/ovoda%20pedagogiai%20programja%202013..pdf>

Jelentés a nemzeti és etnikai kisebbség helyzetéről.

URL: <http://www.kisebbségiombudsman.hu/data/files/205104474.pdf>

Chlebniczki János (2000, szerk.): *Komlósska čítanka – Komlósi olvasókönyv. Slovenský výskumný ústav, Békésska Čaba.*

Magyarország Kormánya J/12618. számú Beszámoló a Magyarország területén élő nemzetiségek helyzetéről (2011. február —2013. február).

URL: www.oslovma.hu/XXX/NemzBesz.pdf

Czégény Mária (2010): *Szlovák nyelv az óvodákban és iskolákban Magyarországon – Slovenský jazyk v školách a škôlkach v Maďarsku.* Szlovák Pedagógiai Módszertani Központ, Békéscsaba.

Milyen angolra van szüksége egy tanítónak a kétnyelvű osztályban?

Nyelvi fejlesztés az angol-magyar kétnyelvű tanítói specializációs programon

Árva Valéria

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest

A cikk ismertető arról az ELTE TÓK angol–magyar kétnyelvűtanító-specializáción elvégzendő nyelvi előkészítő kurzusról, amelyik a CLIL-módszerrel való tanítás speciális nyelvi igényei szerint épül fel. Bemutatja, hogy a CLIL-specifikus nyelvi fejlesztési célokat milyen módszerekkel és feladattípusokkal valósítja meg a kurzus oktatója, majd vázolja, hogy a jövőben milyen, főleg online eszközökkel egészítené ki az előkészítő-szemináriumot.

Kulcsszavak: kétnyelvű, CLIL, tanító, nyelvi kompetenciák, oktatás

Bevezetés

Az ELTE TÓK tanító szakos hallgatónak lehetőségük van arra, hogy a kétnyelvű tanításra felkészítő specializációt végezzenek el egyetemi tanulmányaik során. A specializáció célja, hogy a tanítójelölteket felkészítse a két tanítási nyelvű iskolákban való oktatásra. Ezekben az iskolákban egytől hatodik osztályig bizonyos tantárgyakat angol nyelven kell majd tanítaniuk. A tárgyak összetétele iskolánként és évfolyamonként eltérő lehet; a honlapok és tantervek szerint a következő tárgyak közül kerülnek ki az angol nyelvűek: ének, rajz, technika, országismeret, környezetismeret, testnevelés, IKT és természetismeret.

A specializáció a világszerte egyre népszerűbb CLIL (*Content Language Integrated Learning*) módszerrel való nyelvoktatásra készíti fel a hallgatókat. A szokásos nyelvtanulási módszerektől abban tér el, hogy nem az idegen nyelv a tanulás kizárólagos célja. A CLIL-módszerrel tanuló gyerekek az idegen nyelven keresztül tartalmakat tanulnak, de a tanár, illetve a tanító érzékeny arra, hogy a tanulási folyamat közben a nyelvelsajátítást is elősegítse. A kéttannyelvű iskolák a CLIL-módszerrel történő nyelvtanulást valósítják meg.

Az ELTE TÓK képzése speciális nyelvi és módszertani felkészítést kínál a tanítószakos hallgatónak a kétnyelvű iskolákban angol nyelven történő tanításhoz. Az angol műveltségterületen végző hallgatók eleve szakmai előnnyel rendelkeznek az általában vagy csak nyelvszakos, vagy szaktárgyat tanító tanárokkal szemben: az idegen nyelvű tanítást komplexebben láthatják. A szóban forgó képzés pedig a kétnyelvűségről, illetve a szaktárgyak idegen nyelvű tanításához ad speciális tudást és fejleszt megfelelő készségeket.

A képzést, amelyet nem csak angol műveltségterületen tanuló, tanító szakos hallgatók végezhetnek el, nyelvi előkészítő kurzus vezeti be. A jelentkező hallgatóktól elvárják, hogy legalább B2-szintű nyelvtudással rendelkezzenek.

A nyelvi előkészítő kurzusnak célja, hogy a hallgatók olyan speciális területeken fejlesszék angol nyelvtudásukat, amilyenekre a kétnyelvű tanítás során szükségük lesz.

A kétnyelvű oktatásban dolgozó pedagógusnak a szilárd nyelvi alapokon kívül speciális nyelvi készségekre és tudásra is szüksége van munkája során.

Nem csak magas szinten kell beszélnie az általános nyelvet, hanem a többféle

szaktárgy szókincsét és az óravezetés nyelvét is magabiztosan kell elsajátítania. A CLIL-órákon képesnek kell lennie ugyanolyan szinten tanítani például a környezetismeretet angolul, mint magyarul.

A *Bertaux et al.* (2010) által kidolgozott CLIL tanári készségek között szerepelnek a CLIL tanításhoz szükséges célnyelvi kompetenciák is, melyek öt kategóriába gyűjtve a következők:

1. Alapvető interperszonális kommunikációs készségek használata (*Cummins*, 1979):
 - Aktuális hétköznapi regisztert használva tud kommunikálni.
 - Adott kontextushoz tudja finomítani a hétköznapi és tantárgyi kommunikációs regisztert.
2. Kognitív tantárgyi nyelv használata (*Cummins*, 1979):
 - Szakmai és elméleti szövegeket, anyagokat tud olvasni.
 - Használja a tantárgyspecifikus terminológiát és nyelvi szerkezeteket.
 - A célnyelv használata közben gondolkodni tud.
3. A célnyelv használata óravezetésre:
 - Képes a célnyelvet a következőkre használni: csoportmunka szervezése, időbeosztás, osztálytermi zajszint szabályozása, utasítások adása, interakciók lebonyolítása, kooperatív munka szervezése és osztálytermi kommunikáció segítése.
4. A tanítás nyelvének használata:
 - A szóbeli nyelvet a tanítás eszközeként tudja használni azáltal, hogy változtatja a beszéd regiszterét, hangmagasságát, tónusát és hangerősségét.
5. Célnyelvi kompetenciák a CLIL tanításához:
 - A tanár képes idegen nyelven: előadni, információt bemutatni, utasítást adni, magyarázni és megértést ellenőrizni, a megértést akadályozó nehézségeket megállapítani
 - A következő beszélgetési formákat tudja követni: vita, kritika, metanyelv, prezentáció stb. (*Bertaux et al.*, 2010. 2–3. o.)

Kurzustervezés – célok

Immár harmadik éve vezetem a kétnyelvű specializáció nyelvi előkészítő kurzust. A használatban lévő tanterv finomhangolásával az a célom, hogy olyan kurzust tudjak ajánlani, amely speciálisan a kétnyelvű oktatásra készülő tanítójelöltek szükségleteit elégíti ki.

A kurzus tervezésénél kiemelt szempont volt, hogy a négy nyelvi készség fejlesztésével párhuzamosan alakuljon ki a tudatos, nyelvtanilag helyes nyelvhasználat, és a hallgatók elsajátítsák az osztálytermi és a tanári szaknyelvet, valamint a tantárgyak szókincsét (1. ábra). A CLIL tanári készségek célnyelvi kompetenciái közül néhány módosítással a következők fejlesztése kerültek a kurzus fő céljai közé:

A hallgató:

- Szakmai és elméleti szövegeket anyagokat tudjon olvasni, valamint hallás után értelmezni.
- Használja a tantárgyspecifikus terminológiát és nyelvi szerkezeteket.
- A tanítás nyelvének használata: a szóbeli nyelvet a tanítás eszközeként tudja használni azáltal, hogy változtatja a beszéd regiszterét, hangmagasságát, tónusát és hangerősségét.
- Tudja használni a nyelvet ahhoz, hogy képes legyen magyarázni, információt bemutatni, utasítást adni, pontosítani és a megértést ellenőrizni.
- A következő beszélgetési formákat tudja követni: vita, kritika, metanyelv, prezentáció.



1. ábra: Nyelvfejlesztési célok

A nyelvi előkészítő témaközpontú tematika alapján épül föl. A kétnyelvű általános iskolák tantervének vizsgálata alapján összegyűjtött (környezet, rajz, ének, testnevelés, technika, természetismeret/biológia, földrajz, ITK, országismeret) alapján választottam ki a kurzus témáit, melyek a két félévre lebontva a következők: zene, mesék/történetek, művészetek, természettudományok/környezetismeret, földrajz, matematika és a civilizációhoz kapcsolódóan a történelem. A kurzus bevezető témája a kétnyelvűség lett (2. és 3. ábra).



2. ábra: Az első félév témái



3. ábra: A második félév témái

Megvalósítás

A célokat olyan kurzuson keresztül szeretném megvalósítani, ahol a hallgatók változatos és motiváló feladattípusokat végeznek, jövőbeli pályájuk szempontjából releváns témákon dolgoznak, miközben nyelvi készségeiket kiegyensúlyozottan fejlesztik, és a CLIL tanári kompetenciáik tudatosulnak bennük. E csoportok nagy előnye a magas motivációs szint, hiszen ezt a kurzust egyéb tanulmányaik mellé szabadon választhatják. Választási indokaik között a következők szerepelnek: szakmai érdeklődés, a jövőbeni szakmai lehetőségeik szélesítése, a munkaerőpiaci esélyeik növelése, kétnyelvű iskolai háttér, mély érdeklődés az angol nyelv iránt, valamint nyelvfejlesztési célok.

A tananyag összeállításánál fontos szempont, hogy olyan témák és tevékenységek kerüljenek be a kurzusba, amelyeket vagy hasonlókat majd az osztályteremben ők is használni fognak. Az első ábrában bemutatott nyelvi fejlesztési célokat a hallgatók a témákon belüli ismeretanyagok elsajátításán keresztül érik el: a nyelvi fejlesztés, hasonlóan a CLIL-módszertanához, a tartalomalapú tanításon keresztül valósul meg. A kurzus modellként szolgálhat a kétnyelvű tanításhoz. Az *1. táblázat* bemutatja, hogyan fejleszti a kurzus a CLIL-tanításhoz szükséges nyelvi kompetenciákat. Szemléltetésül bemutatok néhány feladatot és tevékenységet, melyeket a CLIL-kompetenciák fejlesztéséhez használtam.

CLIL-tanításhoz szükséges nyelvi kompetenciák	Hogyan fejleszti a kurzus
Aktuális hétköznapi regisztert használva tud kommunikálni	Négy nyelvi alapkészség fejlesztése szövegértési, kommunikációs, fogalmazási és olvasás feladatokkal. Szókincsbővítés.
Adott kontextushoz tudja finomítani a hétköznapi és tantárgyi kommunikációs regisztert.	Piramis módszerrel folytatott beszélgetések, leírások, viták.
Szakmai és elméleti szövegeket, anyagokat tud olvasni.	A kurzus témáihoz kapcsolódó olvasmányok feldolgozása.
Használni tudja a tantárgyspecifikus terminológiát és nyelvi szerkezeteket.	A kurzus témáihoz kapcsolódó <ul style="list-style-type: none"> • szókincsbővítés • kiselőadások • csoportviták • projektek elkészítése, bemutatása • írásbeli feladatok elkészítése, újraírása, megosztása.
A célnyelv használata közben gondolkodni tud.	Prezentációk tartása. Kiselőadás, vita kiscsoportban.
Csoportmunka szervezése, időbeosztás, osztálytermi zajszint szabályozása, utasítások adása, interakciók lebonyolítása, kooperatív munka szervezése, osztálytermi kommunikáció segítése.	Mikrotanítás kiscsoportban (pl. matematika).
A szóbeli nyelvet a tanítás eszközeként tudja használni azáltal, hogy változtatja a beszéd regiszterét, hangmagasságát, tónusát és hangerősségét.	Történet elmondásának és technikájának elemzése. Történet felépítése, megírása, elmesélése. Videós előadások megtekintése. Meseolvasás.
A tanár képes idegen nyelven <ul style="list-style-type: none"> • előadni • információt bemutatni • utasítást adni • magyarázni és megértést ellenőrizni • a megértést akadályozó nehézségeket megállapítani A következő beszélgetési formákat tudja követni: vita, kritika, metanyelv, prezentáció stb.	Videós előadások megtekintése. Prezentációk. Kiselőadás, vita kiscsoportban. Mikrotanítás. Kvíz bemutatása.

1. táblázat: A CLIL nyelvi kompetenciák és fejlesztésük

Az első félév egyik témája a történetek mesélése/mesemondás. Ezt a témát a következő feladatokon keresztül dolgozta fel a csoport:

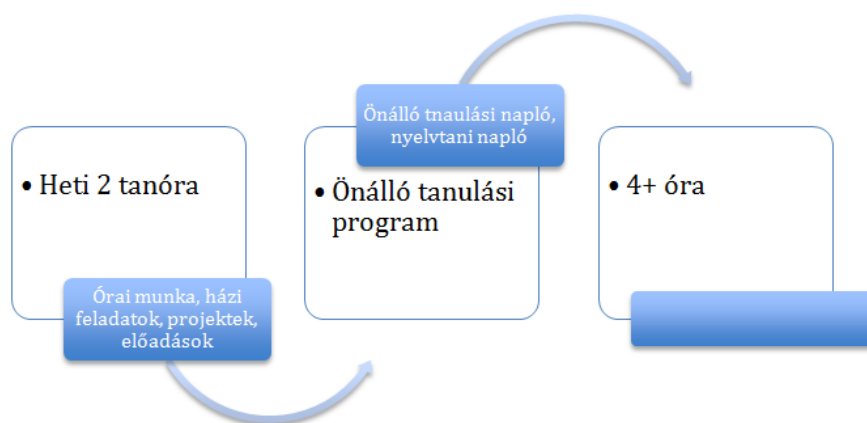
1. Mesemondó eszközök gyűjtése, elemzése és tanulása egy TED-előadás alapján.
2. A történetek kidolgozásához szükséges szókincs bővítése (pl. jellemábrázolás, hangutánzó szavak, beszédstílusokat kifejező szavak és 'vague language', vagyis hogyan írunk körbe valamit, amikor nem jut eszünkbe a megfelelő szó).
3. Személyes történet/anekdota felépítése, megfogalmazása és piramismódszerrel történő előadása.
4. Egy mesekönyvszerző előadásának meghallgatása és feldolgozása.
5. A történet megírása a meseírás technikáinak aktív alkalmazásával.
6. A mesekönyv felolvasása.

Az idegen nyelvű beszédidő növelésére az órákon gyakran alkalmazom a 'piramis módszer', mely azt jelenti, hogy először kisebb, négyfős csoportokban mond el minden hallgató pl. egy történetet. Ezután a csoport kiválasztja a legjobb történetet és nagyobb csoportokban, többen is meghallgatják, majd kiválasztanak két olyan történetet, amit az egész csoport meghallgat. Így mindenkinek alkalma nyílik arra, hogy az általa elkészített szöveget legalább egyszer előadja. Ez a technika a diákok beszédejének növelésén kívül előnyösen hat a csoportdinamikára is, mivel növeli az interakciók számát a csoport tagjai között.

A történelem- és földrajztémák feldolgozásánál a hallgatók kvízeket, diaképekkel (PowerPoint vagy Prezi) kísért kiselőadást vagy posztereket készítenek. A matematika-témánál a diákok mikrotanítás formájában alsótagozatos, angolnyelvű matematikai feladatokat végeztenek el egymással.

Önálló tanulási munka

A tanórai munkát önálló tanulási program egészíti ki (5. ábra), melyről a hallgatók reflektív naplót vezetnek. Az önálló tanulási programban szerepelnek a hallottszöveg-értési, íráskészség-fejlesztő és szókincsépítő feladatok is. Az elvégzett feladatoknak csak egy része kerül be a kontaktórákra, a munka másik részét minden hallgató a saját lelkiismerete szerint végzi el, az oktató csak az önálló tanulási naplót tekinti meg.



4. ábra: Önálló tanulási program

A diákok az önálló tanulási program keretén belül végezték a hallottszöveg-értési készség fejlesztéséhez szükséges szövegek meghallgatását, melyek a TED (www.ted.com) pedagógiai és nyelvtanulási témájú ismeretterjesztő előadásai voltak (4. ábra). Ezek

az előadások kiválóan fejlesztik a hallottszöveg-értést pedagógiai témákon keresztül. Az előadó tudósok, pedagógusok, írók és híres emberek egyúttal a jó előadó modelljéül is szolgálnak. Az előadások feldolgozása során elvégzett hallottszöveg-értési, írásbeli, olvasási és szóbeli feladatok mind a négy nyelvi készség fejlesztésére lehetőséget adtak.

A TED-előadásoknak az előadói készségek szempontjából való vizsgálata készíti fel a hallgatókat arra, hogy a félév végén hétperces előadást tartsanak az úgynevezett 'TED-napon'. Ennek során minden hallgató tart egy előadást, melyhez bármilyen triviális témát választhat; a lényeg a hatásos, élvezetes előadásmód, önálló beszéd, néhány vizuális illusztráció. Szemléltetésül néhány előadócím az előző tanévből: Gyűjtómánia, Kedvenc receptem, A válás hatása a gyerekekre, Pinterest stb. Ugyanúgy, mint a TED-előadások felvételén, a diákok egymás után adnak elő, melyet egy-két perces visszacsatolás követ.



6. ábra: TED-előadók

Visszacsatolások és tervek

A CLIL-tanításhoz szükséges nyelvi kompetenciák alapján tervezett kurzus mind a spontán, mint az év végi hallgatói visszajelzések alapján sikeresnek bizonyult. A kurzus struktúráján egyelőre nem áll szándékomban változtatni, azonban az önálló tanulási programban szeretném emelni az online tananyagok arányát.

Ehhez keresek egy jól működő online tanulási platformot. Ez lehetővé tenné, hogy a program tananyagait előre feltölthessem, melyek bizonyos időkapukra kinyílnak, így a diákok munkája az oktató számára is folyamatosan követhetővé válik. Egy ilyen fórumon lehetőség nyílhatna arra is, hogy a diákok reflektálhassanak a feladatokra, ami személyesebbé és interaktívabbá tenné az önálló tanulást. A platform segítségével a tanár egyszersmind gyorsan tudna válaszolni a problémákra, kérdésekre, visszajelzésekre.

Az online anyagok arányának bővítése céljából terveim között szerepel a ted-ed oldalának felhasználása is. Ez az oldal ugyanis lehetőséget ad a felhasználónak arra, hogy bármelyik TED előadáshoz online feladatlapot készítsen és megossza azt a hallgatóival. A regisztráció után elérhető alkalmazás segítségével egyszerűbbé válik a videós anyagokhoz a tanár által készített feladatlapok elkészítése és megosztása. Azt remélem, hogy az online tananyagok további nyelvtanulási kedvet ébresztenek a 21. századi tanárjelöltekben, valamint felkészítik őket arra, hogy alkalmazni tudják az online nyelvtanulási módszereket későbbi pályafutásuk során.

Felhasznált irodalom

- Bentley, K. (2010): *The Teaching Knowledge Test Course. CLIL Module*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Bertaux, P., Coonan, C.M., Frigols-Martín, M. J. & Mehisto, P. (2010): *The CLIL Teacher's Competences Grid*.
URL: <http://lendrento.eu/convegno/files/mehisto.pdf>
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010): *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Cummins, J. (1979): Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, No. 19, 121–129.
- Lovell, K. & Harrison, S. (2011): *Write Your Own Story Book*. Usborne: London.
- McCarthy, M. & O'Dell, F. (2005): *Test Your Vocabulary in Use. Advanced*. Cambridge University Press, Cambridge.

Internetes források

<http://ed.ted.com/>
www.karinthyisk-web.sharepoint.com
www.krudyiskola.hu
www.szabol-bp.sulinet.hu
www.terezvarosi_kettanyelvu.hu
www.ted.com

Appendix A

The CLIL Teacher's Competences Grid

- 1) Using Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) (*Cummins, 1979*)
 - Can communicate using contemporary social registers
 - Can adjust social and academic registers of communications according to the demands of a given context

- 2) Using Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) (*Cummins, 1979*)
 - Can read subject material and theoretical texts
 - Can use appropriate subject-specific terminology and syntactic structures
 - Can conceptualise whilst using the target language

- 3) Using the language of classroom management
 - Can use target language in:
 - group management
 - time management
 - classroom noise management
 - giving instructions
 - managing interaction
 - managing co-operative work
 - enhancing communication

- 4) Using the language of teaching
 - Can use own oral language production as a tool for teaching, through varying registers of speech, cadence, tone and volume

- 5) Target language competences for teaching CLIL
 - Can use the target language to:
 - explain
 - present information
 - give instructions
 - clarify and check understanding
 - check level of perception of difficulty
 - Can use the following forms of talk (*Barnes, Mercer et al.*): exploratory, cumulative, disputational, critical, meta, presentational (*Bertaux et al., 2010*)

Korai nyelvoktatási módszerek Japánban és Magyarországon

Endrődy-Nagy Orsolya

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest

A tanulmány esettanulmányként mutatja be Japán kéttannyelvűséggel kapcsolatos szabályzást, valamint a kapcsolódó árnyékoltatási intézményeket. Ezek közül kiemelten foglalkozik egy nemzetközi óvoda programjával, valamint az általa kialakított gyermekkép bemutatásával. A tanulmány különös figyelmet szentel az immersion módszernek mint a legnépszerűbb japán nemzetközi óvodai ESL-angol nyelvoktatási módszernek. A tanulmány feltárja a hazai korai angol-nyelvoktatási árnyékoltatási intézményeket, ezek közül különösen a játszóházi angoltanfolyamok világát.

Kulcsszavak: kéttannyelvűség, multikulturális nevelés, japán oktatási rendszer, (immersion) belemerítés, oktatás

2000-től 2005-ig olyan szerencsés voltam, hogy Japánban tölthettem öt esztendőt. Itt japán kisgyermekeket tanítottam angolul, az *immersion*, azaz belemerítés módszerével. Ez alatt az időszak alatt kristályosodott ki bennem, hogy hazánkban mennyire gyerekcipőben jár az élő idegen nyelvek oktatása, hisz az élő nyelveket is a latinhoz hasonló módon, „biflázós” módszerekkel tanultuk. Szerencsére ekkoriban édesapám rengeteget utazott, így a franciát anyanyelvi közegben sajátíthattam el, akárcsak gyerekkoromtól az angolt, az ideutazó sok-sok külföldi barát segítségével, majd később Japánban az anyanyelvi kollégák segítségével csiszolhattam ismét tudásomat. Ezek a tapasztalatok mélyen belém ivódtak, és rájöttem, hogy a nyelvek ismeretén-szereteten keresztül kultúrák kapui nyílhatnak meg mindannyiunk számára.

Az Arion programra jelentkezve a kéttannyelvűséget és a multikulturalizmust az Egyesült Királyságban, majd később a Szakértői tanulmányutak keretében Barcelonában is tanulmányoztam. 2007-ben a Brit Nagykövetség kérésére felmértem a hazai nemzetközi (kétnyelvű) angol óvodákat és a 0–8 éves korosztályt tanító iskolán kívüli nyelvtanulási lehetőségeket. Tapasztalataimat, japán és magyar angol-nyelvoktatási tapasztalataim kívánom összefoglalni ebben az tanulmányban.

1. Elméleti alapok

2001-et az Európai Tanács Miniszteri Bizottsága a Nyelvek Európai Évének nyilvánította (Vágó és Vass, 2006. 240. o.). Ezzel az akcióval, valamint a Lisszaboni döntés direktíváival kívánta felhívni a figyelmet a nyelvoktatás és az idegen nyelvi kompetenciaterület fontosságára. A többnyelvűség nemcsak a más-más nemzetekhez tartozó polgárok kommunikációját hivatott elősegíteni, de egymás iránti tiszteletet is kifejez. Míg a tradicionálisan többnyelvű országok (Baltikum, Svédország, Belgium) valamint a törpeállamok (Málta, Luxemburg stb.) polgárai igen nagy számban beszélnek legalább egy idegen nyelvet, addig a nagy európai országok, mint Franciaország vagy Nagy-Britannia lakosainak csupán elenyésző része. Problémás a volt keleti blokk állampolgárainak nyelvtudása is, mivel a kötelező orosz tanítási módszerei nem tudták megmutatni a nyelv igazi szépségét és sokan csupán a „*krasznaja plosagy*” és egyéb az akkori kiemelten fontos, teoretikus, kommunizmusra utaló kifejezésekre emlékeznek, de nem képesek például egy pohár vizet sem kérni.

A Lisszaboni előírások és az Oktatás és Képzés 2010 munkaprogram előírásai szerint kiemelten fontos a nyelvtanítók és tanárok képzése. A Brit Nagykövetség megrendelésére 2007-ben végzett kutatásom – mely arra irányult, hogy felmérje, hazánkban mely tényező hiányzik ahhoz, hogy az angolt első idegen nyelvként szélesebb körben tanítsák – egyik tézise, hogy hazánkban hiányoznak a szakképzett, az angolt anyanyelvi szinten beszélő pedagógusok (Endrődy, 2007b. 7. o.). A 2006–2007-es tanévben indult el a kétnyelvű angol foglalkozások tartására felkészítő 120 órás kurzus az óvodapedagógus hallgatónak az ELTE Tanító- és Óvóképző karán (Kovács, 2009. 47. o.), így ez az eredményekben még nem volt ekkor kimutatható.

Japán tartózkodásom során a japán példát közelebbről láttam. A nagy nyelviskolák toborzó kampányokat szerveznek többször egy évben az angol nyelvterület (főként Ausztrália, Új-Zéland, Kanada, Nagy-Britannia) országaiban. A jelentkezőknek biztos megélhetést és folyamatos felkészítést kínálnak. A válság hatására sajnos a japán angol nyelvi piac összedőlni látszik, ám az elmúlt tíz-tizenöt esztendőben már olyannyira hatottak a fenti kampányok, hogy egyre jobban és többen tudnak és mernek beszélni angolul a japánok közül.

A 2012-es NAT kompakt előírásainak megfelelni mind mikro-, mind makroszinten csak mélyreható változásokkal lehet. A nyelvpedagógus-képzés átalakítása – Bologna nyomán – elindult, ám még mindig kevés az anyanyelvi tréner, programok száma. Érdemes megvizsgálni néhány ajánlást és programot, mely az idegen nyelv kompetenciaterület erősítését tűzi zászlajára. Ilyen többek közt az Oktatási Minisztérium ajánlása, mely a nyelvi előkészítő évfolyamok indítását ösztönzi. Ez a program pályázatokkal és idegen nyelvi programfejlesztéssel együtt volt része a 2003-ban induló Világ-Nyelv programnak. Véleményem szerint – mint azt már korábban jeleztem – mélyreható változásokat csupán úgy tudunk elérni, ha a korai nyelvoktatást – amit az Unió kiemelten támogat – ösztönözzük, és akár már az óvodákban elindulhat intézményes szinten a nyelvoktatás. 2007-ben 20 nemzetközi, illetve kétnyelvű óvodában lehetett Budapesten játékosan elsajátítani az angol nyelvet (Endrődy, 2007b. 18. o.). Ma már egyes budai kerületek önmaguk kínálnak ennyi lehetőséget. Ezen túl számos óvodában nyelvköztelítő foglalkozásokon vehetnek részt a gyermekek. A nemzetközi, illetve kétnyelvű óvodák büszkéek rá, hogy a tőlük kikerülő 6–7 évesek nem kétnyelvű óvodába járó kortársaiknál jóval magasabb szinten beszélnek az angol nyelvet. Véleményem szerint valójában nem ez a legfontosabb, hanem az, hogy merjen egy diák beszélni. Kovács Judit 2009-es tanulmányában jelzi, hogy a korai nyelvelsajátítás célja nem kizárólag a nyelvi ismeretek megszerzése, hanem a gondolkodás és kooperációs készségek, az attitűd, valamint a tanulási stratégiák fejlesztése (Kovács, 2009. 46. o.).

Fontos lenne, hogy a szülők felismerjék, hogy gyermekeik azáltal is többet fognak tudni a világról, színesebbnek fogják látni, és jobban tudnak más országok állampolgáraival kommunikálni, ha egy nyelvet nem csak 5. osztálytól és nem csak az iskolai érdemjegyért tanulnak.

Az Európai Unió–Tempus Közalapítvány által kezelt Szakértői tanulmányutak (korábbi néven Arion program) segítségével 2008-ban Nagy-Britanniában kimondottan a soknyelvű és multikulturális közeget tanulmányozhattam London egyik külvárosában, Brentben, ahol az alábbi adatok híven jelzik, mennyire indokolt az angol mint idegen nyelvi kommunikációs eszköz használata:

- 90%-a a diákoknak etnikai kisebbség tagja
 - 10% európai brit
 - 16% ázsiai brit indiai örökséggel
 - 15% brit afrikai örökséggel

- 11% brit karibi örökséggel
- 6% ázsiai brit pakisztáni örökséggel
- 1% vándorló, cirkuszcsaládok gyermekei, cigányok
- 8 % menekült

Nyelvek Brentben:

- A diákok 57% -a második nyelvként beszéli az angolt csupán
- Körülbelül 130 féle nyelven beszélnek a Brentben élő családok gyermekei

Nagy-Britannia Oktatási Minisztériuma az alábbi értékek, alaptézisek mentén építi fel az angol mint idegen nyelvi kommunikációs kompetenciaterület nemzeti alap-tantervét (*Primary, 2007*):

1. Minden gyermek kompetens tanuló születésétől fogva, és mint ilyen, rugalmas, magabiztos, hozzáértő és bizakodó.
2. Egy kapcsolatban, ami a szereteten és biztonságon alapul, a gyermek képes arra, hogy megtanulja, hogyan legyen erős és független (ilyenek a szülők, vagy más kulcsszereplők, pl. tanárok).
3. A motiváló környezet kulcsszerepet játszik, segíti a gyermek fejlődését és tanulmányait.
4. A gyermekek különböző módokon fedezik fel a világot. A megismerés és a tanulás is változatos. Minden nemzetiség, kisebbség egyaránt fontos a fejlődés és a tanulás szempontjából. (Ez utolsó mondat azért is fontos, mert egyenrangúnak tekinti a tanult idegen nyelvet az anyanyelvvél.)

Az angolt második nyelvként, ESL (*English as a Second Language*) tanulja a brenti diákok több mint fele az alábbi kihívások mentén (*The Early, 2007*):

- A gyermek egyénisége: fejlődés, inkluzív oktatás, biztonság, egészség
- Pozitív kapcsolatok: egymás tisztelete, a szülők mint partnerek, a tanulás támogatása, a kulcsszemély
- Megfelelő környezet: megfigyelés, értékelés, tervezés, minden gyermek segítése, tanulási környezet, szélesebb kontextus
- Tanulás és fejlődés: játék és felfedezés, aktív tanulás, kreativitás és kritikai gondolkodás, a tanulás és fejlődés területei (lásd 1. ábra)



1. ábra: Az alapozó szakasz előírásai (*The Early Years, 2007*)

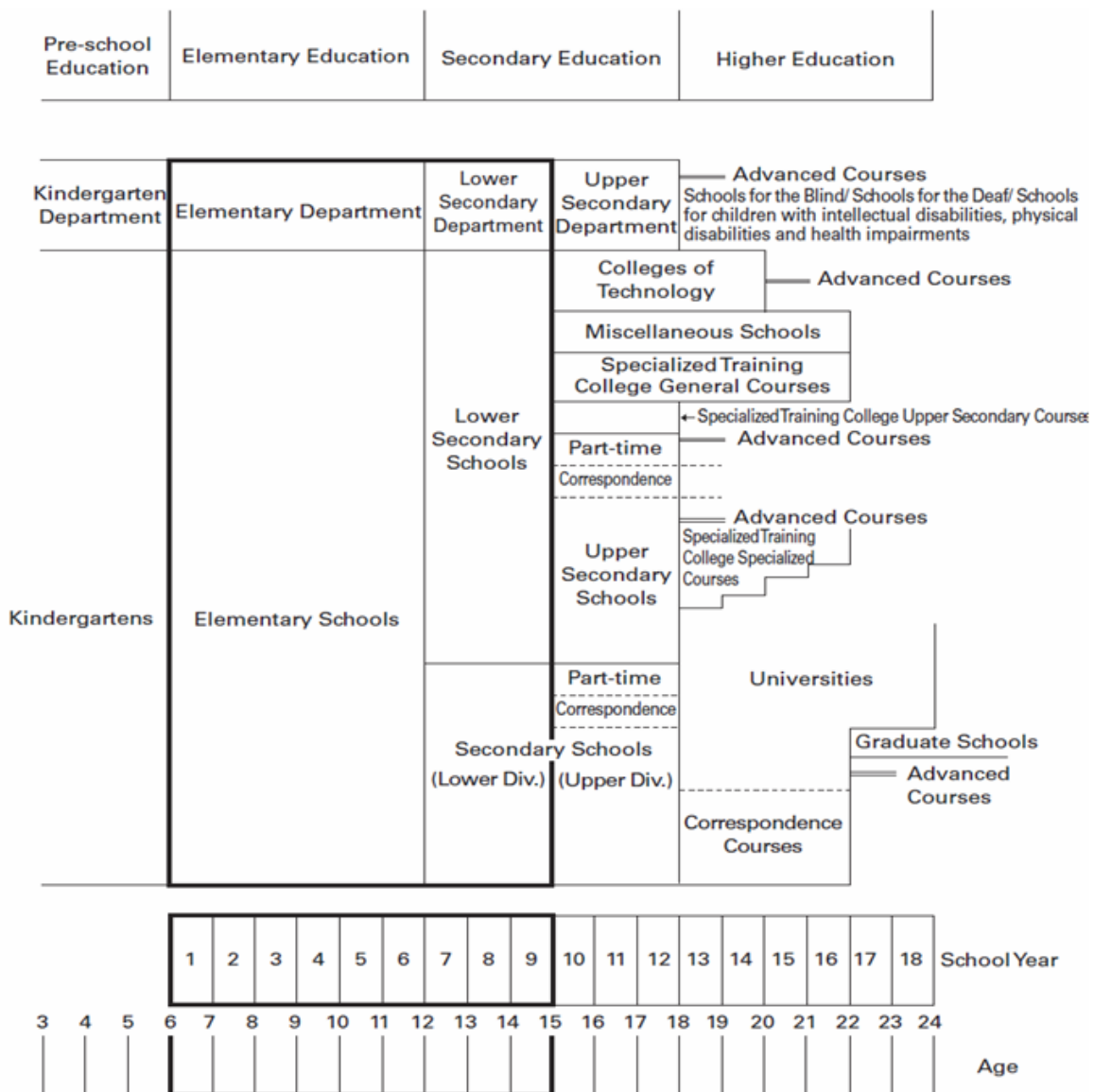
A tanulás és fejlődés (*Primary, 2007*) az alaptanterv értelmezésében az alábbi tézisek figyelembevételével valósul meg a nyelvoktatásban is:

- A játék tükrözi a gyermek érdeklődését.
- Játék közben tanulnak legintenzívebben.
- A kortársakkal való játék elsődleges a fejlődés szempontjából.
- A kihívások során aktívan tanulnak.
- Az aktív tanulás mások bevonásával, tárgyak segítségével történik. Fontosak a különféle rendezvények is ebből a szempontból.
- A felnőttek segítségével sajátítják el a kritikai gondolkodás képességét.

Mindezen előírások ismertetését az indokolja, hogy Japánban töltött éveim alatt hasonló elveket figyeltem meg magam is az óvodásaimnál. Ezeket a tapasztalataimat kívánom a következő fejezetekben összefoglalni, némi kulturális-történeti bevezető után.

2. Japán – belemerítés mint a nyelvtanulás kulcsa

A japán iskolarendszer 6-tól 15 éves korig tartó tankötelezettség időszakát és az oktatási rendszer felépítését az 2. ábra szemlélteti.



2. ábra: A japán oktatási rendszer áttekintő képe

Jól látható, hogy az elemi oktatás első 6 éves időszakát a kétszer 3 éves alsó és felső középiskola követi. A tankötelezettséget követően a diákoknak számos felsőfokú szakképzési és felsőoktatási továbbtanulási lehetősége van. Mi a helyzet a tankötelezettséget megelőzően? Kielégítőnek tartják-e a japánok az intézményes közoktatási kereteket? Vegyük szemügyre ezeket a kérdéseket!

A gyermekeknek iskoláskorukat megelőzően két lehetősége van: a bölcsőde megfelelője a *hoikuen*, mely hosszú nyitvatartási idővel várja a dolgozó édesanyák gyermekeit, és lehetőség van arra is, hogy ebben az intézményben maradjanak egészen 6 éves korukig. A *yochien* alapvetően az óvoda megfelelője, azzal a különbséggel, hogy csupán délután 2-ig van nyitva, ami után a szülők általában hazaviszik a gyermekeket, kivéve, ha az óvoda szervez valamilyen különórát, illetve biztosít felügyeletet, de ebben az esetben is 4 órakor bezár az intézmény. Mindebből következően jól érzékeljük, hogy az ún. árnyékoktatás¹ virágzó szolgáltatási paradicsomot jelent a gyermekek számára.

Az árnyékoktatás legfőbb intézménye az a kiterjedt előkészítőiskola-hálózat, melyet *juku*-ként szokás japánul említeni. Japán és Kelet-Ázsia más részein ez a típusú intézmény virágzik (*Numata*, 2005. 261. o.). A 2007-es nemzeti felmérés adatai mutatják, hogy az általános iskola 1. osztályában 15,9%, a 3. osztályos alsó középiskolások (15 évesek) közül 65,2% százalék vesz igénybe ilyen intézményt tanulmányai során, ehhez hozzájön még esetükben a házi korrepetálás, melyet 6,8%-uk vesz igénybe (*Bray*, 2013. 19. o.). Tapasztalataim szerint az óvodásoknak is lehetőségük van ehhez hasonló ún. iskolaelőkészítő foglalkozásokra. (Egy 3 éves kisfiú például minden nap elmesélte, hogy előző nap milyen betűket (rómadzsikat, angol betűket) gyakoroltak a jukuban, miután az én óvodámból távozott.)

A japán óvodák a hazaihoz hasonlóan a gyermekközpontúságukról híresek és arról az elvről, melyet *Tobin és társai* (2009. 108. o.) könyvükben úgy neveznek, hogy *kodomo-rashi*, azaz gyermekiesség, a gyermekek lehetősége arra, hogy gyermekségüket megéljék szabad játék formájában. Tobin és kutatótársai megállapítása szerint a legfőbb – óvodában elsajátítandó – értékek ugyanakkor az empátia, alkalmazkodóképesség és a szocialitás, a társakkal való együttműködés (*Tobin, Hsueh és Karasawa*, 2009. 224. o.). Ezt az attitűdöt japánul *amae*-nek, azaz gyermeki engedelmességnek is szokás nevezni (*Doi*, 1981. 51. o.; *Numata*, 2005. 260. o.). Érdekes, európai szemmel ellentmondásnak tűnő következtetés húzódik meg e mögött a két tétel mögött, mégpedig, hogy a gyermek korlátok közé szorítva élje meg gyermekségét. Igen ám, de gondoljunk arra, hogy Ázsia több országához hasonlóan a népsűrűség igen magas, így már csak emiatt is fontos, hogy a gyermekek korán elsajátítsák az alkalmazkodás legmagasabb fokát. Ehhez társul a konfucianus világlátás, mely szerint az alázat és egymás tiszteletben tartása kiemelkedően fontos.

A rövid japán óvodai áttekintés után feltehetjük azt a kérdést, hogy miért olyan fontos az angol nyelv minél korábbi elsajátítása a japánok szerint. Válaszomat történelmi és gazdasági síkon tudom indokolni. Japánban az ún. Edo-korszakban 1603–1867-ig a határok zárva voltak, (*Numata*, 2005. 243. o.) így a 20. században fokozatosan, majd az atombombák ledobása után az amerikai kultúra szó szerint berobbant a japán gondolkodásba, és az amerikai katonák jelenléte miatt megnövelte a velük történő kommunikációra való igényt. Japánra erőteljesen hatottak az UNESCO előírásai is, hiszen

¹ Árnyékoktatás alatt a brayi terminológiával élve a magán tutori jellegű iskolán kívüli oktatási-nevelési intézményeket értem (*Bray*, 2013. 18.).

világháborús vesztesként igyekezett minél jobban megfelelni azoknak. Az előírások közt szerepelt, hogy mindent meg kell tenni annak érdekében, hogy más országok kultúráját baráti módokon megismerhessék (*Fujikane*, 2006. 135. o.). Később a gazdasági forradalom elindulása szintén növelte az angol területekről és területekre történő migrációt. A 60-es évektől fokozatosan jöttek létre angol nyelvoktató iskolahálózatok (ECC, 1962, AEON, Geos, 1973, NOVA, 1981). Ezek az iskolák Anglia, Ausztrália, Új-Zéland és az észak-amerikai kontinens országaiban tartanak angol nyelvtanár-toborzást. Azonban a fokozatosan begyűrűző gazdasági lassulás majd válság menekülésre, illetve összeolvadásra készítetett számos iskolahálózatot, hazatelepülésre *native*, azaz anyanyelvi angol-tanárt, így jelenleg egyre több iskola alkalmaz már szívesen európai angolnyelv-tanárokat is, akiknek a feladata nemcsak a nyelvtan és a szép kiejtés megtanítása, hanem az amerikai, brit kultúra után más európai kultúrák megismertetése is. Így kerülhettem én is Japánba és taníthattam ott öt évig különböző intézményi keretek közt angolt, illetve európai kulturális szokásokat. Márkus Éva 2009-es tanulmányában kifejti, hogy a kommunikáció miatt nem pusztán információcserét jelent, hanem ezen túlmutatóan a tőlünk eltérő kultúrából érkező, idegen nyelvet beszélő életfelfogását, világnézetét és az adott nyelv kulturális szokásait is megismerheti a nyelvet tanuló (*Márkus*, 2009. 55. o.). Ezen téziseket tapasztalhattam meg élőben Japánban.

Tekintsük át, hogy milyen általam megismert keretek közt lehet angolul tanulni Japánban a korai gyermekkor idején!

- *juku*, azaz előkészítő iskola (3 éves kortól)
- *yochien* (3 éves kortól), *hoikuen* (általában 3–5 hónapos kortól), azaz óvoda és bölcsőde (*kagai-kanai* azaz foglalkozás keretében és külön óraként – a legfiatalabb korosztály, amelynek angol foglalkozást tartottam, 1–2 éves volt)
- bevásárlóközpont, játékbolt, gyorsétterem (játékos foglalkozás egy szolgáltató szervezésében előre meghatározott rendszeres időpontban) – féléves kortól
- *international preschools*, azaz nemzetközi óvodák
- „házi tanító-babysitter” – magántanár látogat egyeztetett időpontban a gyermekhez (akár már születéstől)
- nyári táborok (3 éves kortól!)

A továbbiakban a fent felsorolt formák módszertani sajátosságait kívánom összefoglalni saját tapasztalataim alapján, különös figyelmet szentelve a nemzetközi óvodáknak egy konkrét óvoda programjának elemzésén keresztül.

A *juku*, azaz előkészítő iskola látogatása különösen az iskolás korosztályra jellemző, hasonló, mint egy napközi, a gyermekeknek lehetőségük van a házi feladatok megírására és ezen túl további gyakorlásra. A tantermi elrendezés tapasztalataim szerint frontális, de a tanár – akinek nem feltétlenül van tanári végzettsége – egyénileg, differenciáltan foglalkozik a diákokkal. A jukuban az írás gyakoroltatása mellett főként a számtani és angol nyelvi ismeretekre fókuszálnak (*Endrődy*, 2007a. 11. o.). Mivel a kanjiki, azaz japán írásjelek elsajátítása a pontos másoláson és gyakorlásán alapul, előszeretettel ismételtetnek és íratnak le példamondatokat többször a tanárok az angol nyelv gyakorlásaként is. A japán oktatási rendszer fő kritikájáról ír részletesen Győri Gordon János, ezek közül néhány: nem nevel kreativitásra, túlságosan tantárgycentrikus (*Győri*, 20092). Véleményem szerint ez okozza azt a jelenséget, hogy a japánok sokkal magasabb szintű angol nyelvismeretről tesznek tanúbizonyságot írásban, mint szóban, valamint ez okozza azt a jelenséget is, hogy az anyanyelvi nyelvtanároknak inkább a szóbeli produkcióra kell fókuszálni. Külön kifejezés van az

² www.ofi.hu/tudastar/oktatas-harmadik-atfogo#1

angol nyelvtanításban a szóbeli-kommunikációs fejlesztésre: *eikaiwa* – ami nem más, mint angol kommunikációs szóbeli óra, sőt, vannak kimondott eikawa-iskolák is! Ilyenek a már fent említett láncok is.

A nyelvi táborokról jelen keretek között nem szeretnék bővebben szót ejteni, érdekesség, hogy már 3 éves gyermekeket is fogadnak, abban az esetben is, ha ott lehet aludni.

Trentinné (2009) metaforakutatásaiban árnyalja a tanulók angol nyelv tanulásához kapcsolódó szivacs-metaforát. Tapasztalataim szerint a japánok többsége tisztában van azzal a ténnyel az idegennyelv-tudás kapcsán, hogy minél korábban kezdődik, annál hatékonyabb. Az elvet alkalmazva akár már újszülöttjük mellé is fogadnak angol „házitanító-babysitter”-eket, vagy játszócsoportokba járnak a különböző már említett áruházi, játékbolti vagy gyorséttermi angol foglalkozásokra.

Mivel igen alacsony azon óvónők és bölcsődei gondozók száma, akik megfelelő végzettséggel rendelkeznek, ám a szülői igény hatalmas a délelőtti angol szakfoglalkozások és délutáni elfoglaltságot jelentő óvodai (*yochien*) és bölcsődei (*hoikuen*) foglalkozásokra, angoltanárok kiközvetítésére számos cég specializálódott Japánban. A foglalkozások és az óvodai különórák módszertana eltért egymástól. Délelőttönként került sor a foglalkozásokra. A kiküldő cég munkatársaként minden nap más és más óvodába látogattam el. Ilyenkor egy-egy csoporttal foglalkoztam egy japán anyanyelvű angoltanár és a csoport óvónője segítségével. A csoportok óvónői a gyermekek közé állva részt vettek a foglalkozásokon, a japán anyanyelvű angoltanárok pedig, ha szükséges volt, fegyelmeztek és lefordították a feladatokat. Az új szavakat, meséket minden esetben fordították. Egy-egy foglalkozás 35–45 perces volt, korosztályi bontásban kiscsoporttól nagycsoportig 5–5 perccel növelve a foglalkozás hosszát. Egy-egy csoportban a japán átlagnak megfelelően 32–35 gyermek volt. A foglalkozások módszertanára jellemző még a Flashcardok használata, melyeket a kiküldő cég grafikusa tervezett, minden hónapban részletes leírást kaptunk arról, hogy lehet az adott havi adagot kreatívan használni. Minden szókincsbővítő elemnél például a következő ritmikus formulát alkalmaztuk: például Lion (oroszlán) esetén: „*What’s this? What’s this? It’s a lion. It’s a lion.*” A kérdést az angolos pedagógus tette fel, a választ először a japán angolszakos mondta, aztán ezt a kérdés-feleletet még kétszer megismételtük, ekkor már kórusban a gyermekekkel. A módszer értelmében ugyanis mindent 3-szor kell ismételni, és minden erre a hármasságra épült. A minden hónap elején kiküldött elméleti útmutató részletesen kifejtette, hogy a gyermekek első alkalommal a bemutatáskor megfigyelik a játékot, szót, kártyát stb., második alkalommal megértik, harmadik alkalommal pedig képesek kimondani. Ezzel az ismételtetéses, felelgetős módszerrel az órák felépítésénél és az egymásra épülésénél is találkozunk, az új szókincsre a következő alkalommal játék épül, mely a megértést segíti, harmadik alkalommal pedig olyan kommunikatív játék, amikor a diákoknak kell felismerni és kimondani a képen látható alakot. Pl. Lion esetén: 1. alkalommal a *What’s this?* – már ismertetett bemutató, 2. alkalommal Lion-game, azaz állatkártyákat mutatott a tanár és megkergette a diákokat, ha a felmutatott állat oroszlán volt. 3. alkalommal pedig Missing-game, azaz eldug a tanár egy kártyát az előzőekben bemutatottak közül, míg a diákok behunyják szemüket, és ki kell találni, mi hiányzik, és hangosan ki kell mondani (lásd 1. melléklet).

A délutáni különórák keretében a kiscsoportos, középsős és nagycsoportos gyermekek vegyes életkori csoportban voltak, körülbelül 8–10 fő csoportonként. Már a legkisebbek is munkafüzetben dolgoztak nagyjából 15–20 percig, majd ezt követte egy 25–30 perces játékos, szóbeli kommunikációra és a fenti módszertani alapokra építő foglalkozás. A foglalkozásokat minden héten megtartják, de az ún. anyanyelvi angoltanárok csak kéthetente látogattak el egy-egy csoporthoz. Elég nagy nehézséget okozott, hogy egy nap akár 3–4 különböző helyre is kellett utazni, és az óvodák akár egy óra járásra helyezkedtek el egymástól.

A hazai kutatások (*Nikolov*, 2004. 17. o.; *Kovács*, 2009. 46. o.) egybehangzó véleménye, hogy a kisgyerekek idegen nyelvi fejlődésének üteme jóval lassúbb, mint a serdülőké vagy a fiatal felnőtteké. A korai ismerkedés a nyelvvel a nyelvi iránti fogékonyságban és folyékonyságban, a verbális készségekben nyilvánulhatnak meg. Kedvezően hathat az attitűdökre, nyitottságra, önbizalomra, illetve motiváló hatású lehet további nyelvek elsajátítására. Ezen állításokra kiváló példát jelentett a fenti utazótanári tapasztalat és a későbbi nemzetközi óvodai tapasztalatom, melyet az alábbiakban képek segítségével kívánok bemutatni.

A nemzetközi óvodában gyakran tapasztaltam azt a tényt, ami a De Houwer-féle kutatások is megerősítenek, hogy a két nyelvet tanuló gyermekek némelyike olyan perióduson megy keresztül, amelyben keveri a két nyelvet, de ez valójában nem a zavartság jele, hanem általában olyan helyzetekben fordul elő, amikor a gyermek tudja, hogy beszélgetőpartnere mindkét nyelvet megérti, vagyis a szociális kontextustól függően alkalmazza a nyelveket (*De Houwer*, 2009). Aimi, egy 3 éves kislány például a szülei legnagyobb ijedségére két hónapig sem japánul, sem angolul nem volt hajlandó megszólalni azután egy hónappal, hogy beírátták hozzánk. Három hónappal az óvodába lépés után megértette a helyzetet és képes volt ki is fejezni, hogy csak angolul beszél az óvodában. Ha anyukája japánul kérdezte a napi eseményekről, nem válaszolt neki, csak azután, hogy kiléptek az ajtón. Ettől kezdve már csak angolul szólalt meg az óvodában, ha nem tudott valamit elmondani, körülírta.

Létezik egy olyan életkor, egy minimális kezdési időpont, amely nagyon valószínűvé teszi egy idegen nyelv anyanyelvi szintű elsajátítását. Ez a kor 5 és 9 év közöttre datálódik, de 15 éves kor alatt is jó esély van a hatékony nyelvtanulásra (*Seliger, Krashen és Ladefoged*, 1975. 220. o.). Mint a továbbiakban látható, a nemzetközi óvodába járó tanítványaim nagy része 3–4 éves volt, de én is azt tapasztaltam, hogy a legoptimálisabb, leglátványosabb fejlődést az 5 éves korosztálynál értük el.

Az alább bemutatott nemzetközi óvoda egynyelvű angol és valóban nemzetközi, ugyanis a diákok körülbelül fele japán, a másik fele más anyanyelvű volt, például pakisztáni, iráni, brazil, koreai, német, thai. A pedagógusok ismerik azt a kettősséget, mely a kétkultúrájúság és a kétnyelvű diákok jellemzője, ez gyakran együtt jár a törekény egyensúllyal (*Kitzinger*, 2009. 195. o.), mely a hibrid identitás velejárója. Ennek fényében érthető, hogy az óvodában nagy hangsúlyt kellett helyeznünk a sokféle kultúra, vallás, népszokás megismertetésére. Ezen rövid felvezető után következzen az óvoda bemutatása.

2.1. A *Blue dolphins*-módszer

Az óvoda, melyben tanítottam, egy japán alapítású multinacionális vállalat fenntartásában működik. Egy ún. ernyőszervezetet képeznek iskolái, óvodái. Az árnyékoktatás és az intézményes oktatás területén is vannak érdekeltségei. Tart fent egy *juku*-hálózatot, könyvkiadót, szakértői intézetet, ausztrál és új-zélandi japán iskolákat és egy nemzetközi óvodai iskola-előkészítő láncot. Ennek Oszaka, Kobe és Tokió mellett más területeken is vannak tagjai. A hálózat ugyanazzal az oktatási programmal és küldetésnyilatkozattal rendelkezik. A küldetésnyilatkozat egy speciális gyermekképet konstruált, mely nemzetközi atmoszférát sugároz. Gyermekképünk kulcsfogalmi a szeretet, barátságos gyermekközpontú környezet, önbizalom-építés és magabiztosság az angol nyelv elsajátításában. A diákok biztonságban érezhetik magukat, és közeli kapcsolatot építhetnek ki a tanárokkal és diáktársaikkal. Mindenki odafigyel az egyéni adottságokra. Bár nagy nyomás nehezedik a diákokra, szeretnek óvodába járni. (A küldetésnyilatkozatot egy következő tanulmányban szeretném dokumentumelemzésnek alávetve elemezni.)

Kicsit közelebbről áttekintve: a módszer a belemerítés. A tanulók másfél éves kortól járhattak az óvodába, mely délelőtti (10–14 óráig) és délutáni (16–17.30 óráig) kurzusokat kínált a hét hat napján. Lehetőség van ún. intenzív kurzusra, mely öt napon, hétfőtől péntekig biztosít lehetőséget az óvodába járásra, illetve lehetőség van a naponkénti megjelenésre keddtől szombatig. A délelőtti foglalkozások óvodaszerűen működnek, délután pedig inkább a különórákhoz sorolhatók, hisz a gyermekek a hagyományos japán óvoda után érkeznek, és a *jukuhoz* hasonló keretek közt tanulhatnak.

2.1.1. Napirend

A délelőtt a honlap szerint így alakul jelenleg is, és az én kint tartózkodásom alatt is így alakult (www.blue-dolphins.net):

Reggel:

9.40–10.00 Érkezés, szabad játék
 10.00–10.15 Zenés–táncos bemelegítő
 10.15–10.45 Circle time, Phonics
 10.45–11.00 Mosdóhasználat
 11.00–11.15 Tízórai
 11.15–11.45 Craft time
 11.45–12.15 Topic
 12.15–12.45 Meseolvasás, DVD-nézés
 12.45–13.00 Előkészülés az ebédhez
 13.00–13.40 Ebéd
 13.40–14.00 Szabad játék, búcsúzás

Délután:

15.30–16.00 Érkezés, szabad játék
 16.00–16.15 Zenés–táncos bemelegítő
 16.15–16.30 Circle time, Topic
 16.30–16.45 Uzsonna
 16.45–17.00 Craft time
 17.00–17.15 Írás, számolás, feladatlapok, phonics
 17.15–17.30 Meseolvasás, olvasás gyakorlása

2.1.2. Módszertan

- Belemerítés-módszer gyakori alkalmazása a beszélgetés és vita módszerének
- Circle time: bemutatkozás, érzelmek, időjárás, idő, színek, formák, számolás játékos elsajátítása
- Phonics: ABC, hangkészlet elsajátítása
- Topic: A tervezés során az összes iskola képviselője összegyűlik havonta egyszer a központban, vagy az egyik iskolában és három hónapra előre eldönti a témákat, illetve a következő hónapra játékokat beszél meg, két hónappal előre pedig részletesen kidolgozza az elsajátítandó szókészletet, mondatokat, kommunikációt, amire fókuszálni kell. Félévente egyszer minden tanár tréningen vesz részt, ahol újabb és újabb játékokat, módszertani ötleteket lehet elsajátítani, valamint a japán gondolkodásmód elemeibe, neveléelméleti hátterébe avatják be felkészült egyetemi tanárok, trénerok.

- Étkezések közben zenét hallgatnak a gyermekek, az iskola filozófiája, hogy a zenehallgatás segíti az étkezést és közben az európai kultúra zenei gyöngyszemeit, például Mozart remekműveit lehet megismertetni a gyermekekkel.
- DVD-nézéskor japán és amerikai mesefilmeket néznek a gyermekek angolul, csupa olyan mesefilm, melyet otthon japánul már nagy valószínűséggel láttak, ezzel is segítve a megértést, a passzív szókincs bővítést.
- Jó idő esetén a játszótéren szabadjáték és játékos foglalkozások váltják egymást például parachute-games (ejtőernyős játékok).
- Az írás-olvasás előkészítése két éves kortól folyamatos, eleinte ún. tracing sheets-et, azaz összekötést, egyenes vonalhúzást, egyszerű formák satírozását, majd minden héten egy betű megismerését tűztük ki célul. Én ezt úgy valósítottam meg, hogy a tanteremben több helyre feltűztem a falra a betűket A3-as méretben. Meg kellett találnia a kisebbeknek, a középsős korosztálynak a nagy kapitális, a nagycsoportosoknak a kis kapitális betűket színezzni, összekötni, majd írni.
- Félévente minden szülő értékelést kap gyermekéről, hogy mit sajátított el az elmúlt hónapokban. Ennek az értékelésnek komoly adminisztratív vonzatai vannak, melyhez különböző kiértékelő lapokon kap segítséget minden tanár. (lásd 2. melléklet) Az olvasást négy éves kortól tanítja az iskola a brit módszertan alapján szótagoló olvasással.

Ezután a módszertani leírás alapján nézzünk röviden néhány fotót (Endrődy-Nagy, 2011), hisz a képek segítségünkre lehetnek abban, hogy nevelési szituációkat bemutassanak, megtörve ezzel a csendet, úgy is, mint az adott korszak vagy térség nevelési elveivel és gyakorlatával kapcsolatos üzenet hordozói (Depaepe és Henkens, 2000. 11. o.). Sontag szerint pedig: „Minden fénykép többszörös jelentést hordoz; fényképen látni valamit csakugyan annyi, mint szembetalálkozni a lappangó valósággal” (Sontag, 2007. 38. o.). A képelemzéshez Mitzner és Pillarcyk (2005) vizuális antropológiai módszerét kívánom segítségül hívni. Minden fotóról csak az elemzéssel kibomló célt kívánom bemutatni.



3. ábra: Illusztráció az óvodahálózat honlapján

A honlap számára készült szabadtéri versenyt ábrázoló fotó esetén jól kivehető, hogy a verseny, hajtás fontos Japánban, de nem a győzelem a cél, csupán a részvétel.



4. ábra: Kirándulási illusztráció az óvodahálózat honlapján

Az éves kiránduláson a honlap számára készült fotón az ázsiai gyermekek mögött csúszó szőke óvodapedagógust látjuk, aki férfi és nagyon vidám. A gyermekek arca is boldogságtól sugárzik. A kép célja, hogy bemutassa: itt boldog, önfeledt játékban van része a gyermekeknek angol tanulás közben.



5. ábra: Órai illusztráció az óvodahálózat honlapján

Egy PR-marketing célú, a potenciális vevőket jelentő szülők számára készült fotó, melyet felirat egészít ki az alábbi tartalommal: A lecke, ahogy vártuk, nagyon érdekes, a gyermekek angolul beszélnek. Látszik tekintetükön a bevonódás, átélés és a jelentkezésből adódó izgatottság. Érdekes, hogy az egyetlen nem ázsiai gyermek a képen unottan néz.



6. ábra: Circle time illusztráció az óvodahálózat szülői katalógusában

Szülők számára készült fotó egy Circle time foglalkozásról, a két éves gyermekek figyelemmel kísérik az óvónőt, egyikük utánozni próbálja. A háttérben a heti B betű látható.

3. Magyarország mint a játszóházak paradicsoma

A tanulmány további részében igyekszem áttekinteni az árnyékoltatás gyöngyszemeiként említhető játszóházakat. Milyen típusok vannak, milyen foglalkozásokat tartanak, és bemutatom az általam tartott angol nyelvi kóstolgot foglalkozást, melyet három éve vezetek egy zuglói játszóházban.

Igen népszerűek a játszóházak hazánkban, szinte minden „sarkon” van már egy. A gomba módra szaporodó játszóházakban általában magyar anyanyelvű tanárok mondókáznak a picikkel. Sok művelődési házban is hozzáférhető az angol, de itt szinte minden esetben magyar anyanyelvű tanár van, aki sokszor az órát is magyarul tartja, csupán a dalocskák hangzanak el angolul. A Helen Doron program azért lehet népszerűbb, mert olcsóbb, mint a nemzetközi vagy kétnyelvű óvodák – ezekben az intézményekben sokszor akár havi 150 000 Ft-ot is elkérnek tandíjra – nem tölti ki a gyermek teljes aktív idejét, csak különóra, valamint már három hónapos kortól lehet járni az angol foglalkozásokra. Ennek ellenére számos általam megkérdezett iskola csak fél éves kortól javasolja az angol tanítás megkezdését. További ok a népszerűsége, hogy az iskolák viszonylag kicsik (30–70 diák/ iskola, kb. 2500 diák az egész országban) és könnyű találni a lakóhelyhez közeli foglalkozást (Endrődy, 2007b. 24. o.).

A 15/1998. számú NM (lásd elsődleges források) rendelet értelmében alternatív napközbeni ellátás: *„...valamely gyermekekből álló célcsoport életkori sajátosságaihoz, illetve a szülők speciális élethelyzetéhez igazodó, a gyermekek társadalmi beilleszkedését és közösségi tevékenységét elősegítő, a helyi szükségleteknek és igényeknek megfelelően változó módon, vagy rendszeres időközönként tematikus program szerint, meghatározott időtartamokra megszervezett, önálló szakmai programban rögzített tevékenység, amelynek biztosítása során kiemelt figyelmet kell tulajdonítani a szocializációnak, a korai, egyéni és csoportos fejlesztésnek, a prevenciónak” (51/A. § (2)15/1998.NM).* Ebbe a tág fogalmi kategóriába érthető a játszóház is, melyről 3 pont rendelkezik az 51/A § 5–7. bekezdése, ebben egyértelműen leszögezik, hogy a játszóház a szülő-gyermek együttes részvételével tart fejlesztő foglalkozásokat. Ezen túlmenően pontos gyermekjóléti, oktatási, nevelési tevékenységet érintő szabályozás nincs. A játszóházak így a gazdasági tevékenységük miatt ugyanolyan szabályozási keretek közé esnek, mint bármely szolgáltató. Ha ételt is adnak a gyermekeknek, akkor az erre vonatkozó szabályozást ugyanúgy be kell tartaniuk, mint a hideg-meleg konyhával rendelkező szolgáltatóknak. Talán a jövőben érdemes lenne meghatározni néhány alapvető feltételt, legalább arra vonatkozóan, hogy ki tarthat foglalkozásokat a játszóházakban, mivel mostani tapasztalataim szerint nem feltétlenül pedagógus végzettségű szakembereket foglalkoztatnak.

Rövid kutatást végezve úgy látom, hogy jelenleg itthon négyfajta játszóház működik, én így tipizálom őket:

1. Plázás: Kimondottan a nagy motorikus mozgást fejlesztő „golyós” kikapcsolódást nyújtó zárt téri játszótér, főleg áruházakban, plázákban.
2. Önálló: Kisebb-nagyobb tanteremszerűen berendezett helyiség, melyben kisgyermekeknek és/vagy szülőknek is szóló foglalkozásokat tartanak.
3. Kulturális: Népi, zenei vagy egyéb kulturális foglalkozások *ad-hoc* vagy rendszeres jelleggel, főként kulturális intézmények szervezésében.
4. Képességfejlesztő: Kimondottan a képességfejlesztésre fókuszáló szolgáltató.

Természetesen a formák nem feltétlenül jelentkeznek vegytiszán, vannak hibrid megoldások is. (A jövőben célokom egy empirikus kutatás keretében felmérni a játszóházak magyarországi helyzetét, számát, foglalkozási típusait, így az én tapasztalataim csupán hipotézisek a jelenlegi fázisban, ám a tanulmány további folytatásához a fogalmak tisztázását nélkülözhetetlennek éreztem.)

Amellett, hogy a játékosság a legfontosabb, ezekben az intézményekben a fejlesztésre is nagy hangsúlyt fektetnek. Én például előszeretettel alkalmazom a ritmusérzék, mozgás és vizuális igényesség fejlesztését célzó játékokat. Nézzük ezt a példát módszertani ötletekkel!

A játszóházi foglalkozásoknak nagyon fontos elemei, sőt alappillérei a rítus és ritmus. A gyermekek a minden alkalommal ismétlődő mondókákból tájékozódhatnak, hogy mi a teendőjük. Pl. „*Clean-up, clean-up everybody everywhere, Clean-up, clean-up everybody do your share!*” – ezt a dalocskát énekelem minden olyan alkalommal, amikor azt szeretném, hogy a gyermekek is segítsenek elpakolni az eszközöket. A foglalkozást keretezi egy ugyanarra a dallamra épülő köszöntő és búcsúzó ének. Az elején:

*„Hello my friends, how are you,
Hello my friends, how are you,
Hello my friends, how are you,
Nice to see you again.”*

A végén:

*„Good bye friends it was fun,
Good bye friends it was fun,
Good bye friends it was fun,
Hope to see you again.”*

A keretes jelleg segít a gyermekeknek felismerni, hogy a teremben csak angol nyelvű kommunikáció megengedett. Természetesen ez alól kivételt képeznek a vészhelyzetek. (Mivel a foglalkozások pénteken este vannak, nagyon sok gyermek végtelenül fáradt, ezért kiemelten kell figyelni a biztonságra, különösen a mozgásos feladatoknál.)

A köszöntő után circle time következik, ahol alapvető kommunikációs formákat gyakorlunk, valamint ilyenkor beszélgetünk a havonként változó témákról. Például Animals, Transportation, Seasons. Minden alkalommal minden gyermeknek be kell mutatkoznia, megmondani hány éves, illetve megbeszéljük, ki hogy van, milyen az idő, milyen évszak van. Fontos, hogy ne kérdezzük meg egymás után a *hogyan vagy és hány éves vagy* kérdéseket, mert könnyen keverhetik.

Ezután rövid bemelegítést tartunk, majd könnyed gimnasztikát, vagy egy-két angol dalocskára táncolunk, körjátékozunk pl. *Hokey-pokey, Ring around the Rosy, London bridge*. Ezután akadálypályán játszunk vagy ernyőzünk. Itt a vezényszavak elsa-játításán túl lehetőség nyílik igék tanulására, illetve a színek és számok gyakorlására, például akkor léphetnek a következő korongra, ha megmondják, milyen színű.

A nagy motorikus mozgás fejlesztése után a gyermekek kifáradnak, le kell ülni velük, így ilyenkor olvasni és az adott könyvet értelmezve beszélgetni szoktunk. Az olvasást is mindig egy mondóka vezeti be:

*„It's time to read a book,
It's time to read a book,
1,2,3, Listen! Listen!
The title of the book is:...”*

Minden évben tartunk Halloween és Christmas-partikat, valamint az európai, amerikai és brit gyermekirodalom klasszikus és mai gyöngyszemeit is igyekszem megismertetni a gyermekekkel, mint pl. Beatrix Potter, Eric Carle vagy Lucy Cousins munkáit. A könyvek mindig a Topichoz, vagy az adott partihoz kapcsolhatóak. Sok esetben kis motorikus mozgásfejlesztő mondókák, vagy vizuális foglalkozás következik. Az olvasást szintén egy mondóka vezeti be, melyet mindenki felismer, tudja, hogy le kell ülni. Mivel a foglalkozások 45 percesek, ezután már csak egy rövid zenés blokkra vagy egy rövid ismétlőjátékra van idő, ezt követően a búcsúzó dal következik.

Röviden össze kívánom foglalni a foglalkozásokkal kapcsolatos módszertani és szakmai megfigyeléseimet:

- A 45 perc túl hosszú a fáradt gyermekeknek, a 40. perctől már nagyon nehéz olyan feladatot kitalálni, ami leköti őket. Minden esetben ajánlom, hogy valamilyen új formában ismételjünk, de mindenképp ismételjünk!
- Mivel a szülők általában jelen vannak a foglalkozásokon, könnyen el tudják sajátítani módszereinket és a feladatokat. A dalokat és körjátékokat kimondottan bevonásukkal sajátíttathatjuk el. A gyermekek is élvezik, ha szüleikkel játszhatnak.
- Sok feladat szülői szemmel unalmasnak tűnhet, hisz ismerjük a korai nyelvelsajátítás tempójának természetét (lásd Kovács Judit kutatásai 2009).
- A szülők közt kialakuló baráti kapcsolatok miatt a szülőket időnként figyelmeztetni kell, hogy ne a foglalkozás közben beszéljessenek. A figyelmeztetés legjobb módja egy szülői felügyeletet, bevonódást igénylő feladat beiktatása.
- A gyermekek a felfokozott izgalom hatására könnyebben sérülhetnek, mint az óvodában, így a biztonsági intézkedések betartása elsődleges.
- A szülők elvárásai nagyon magasak. Azt szeretnék, ha a gyermek már az első néhány óra után tudna kommunikálni. Ezért érdemes sokszor ismételni az alapvető kommunikációra irányuló kérdéseket, illetve minimum négy egymást követő alkalommal beszélni ugyanarról a témáról (Topic).
- Érdemes immersion módszert alkalmazni, hisz a keretes jelleg segít annak gyors megértésében, hogy angol nyelven lehet csak a tanteremben beszélni. Ha magyar nyelvet is használunk a foglalkozáson, nehezebb a gyermeknek megéreznie, mikor beszélhet magyarul, gyakrabban eshet(ünk) abba a hibába, hogy keverjük a mondatokon belül a két nyelvet.
- Játszóházi foglalkozásaim tulajdonképp a Japánban szerzett tapasztalataim adaptációját jelentik.

Összegzés

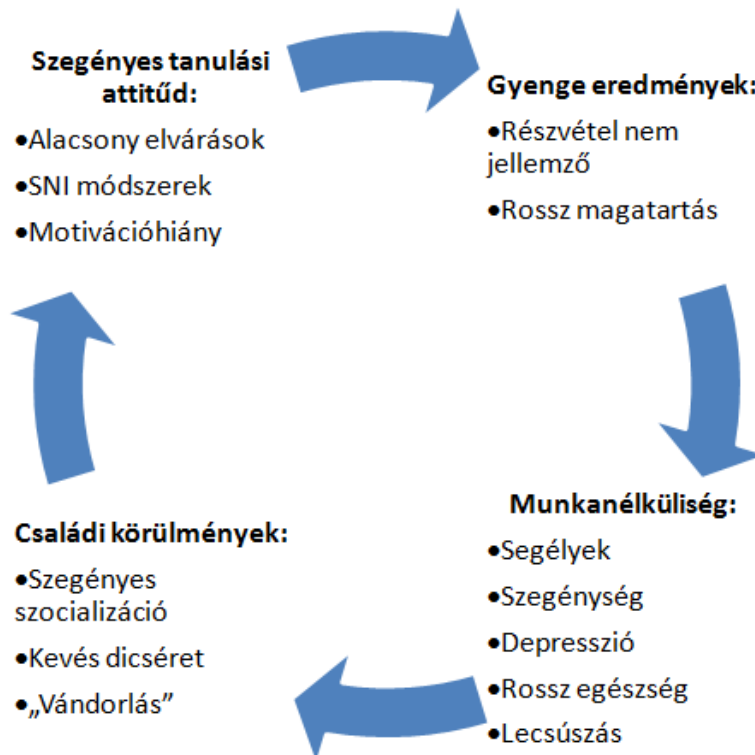
Az idézett brit alaptantervek, valamint japán tapasztalataim jelzik, ahogy már fentebb is említettem, a motiváció és a játékosság fontosságát. Ha egy nyelv csupán kötelező és a 'tankönyv-munkafüzet-nyelvtan' hármására építő, akkor igen kevés gyermek képes arra, hogy figyelmezt a tanulásra összpontosítsa. Ha a motiváció csupán a szülőnek/tanárnak való megfelelni vágyás, tartós, alapos, a mindennapi életben kommunikációs eszközként használható nyelvtanulás nem jöhet létre. Minden gyermeknek pozitív kapcsolatra van szüksége azzal, akitől tanul. Ha egy gyermek biztonságban érzi magát, akkor képes annak elsajátítására, hogy adjon egy esélyt az újabb dolgok megismerésére. Ilyenkor az új dolgokat kalandként, felfedezésként képesek megélni.

Motivációs segédeszközök a diákok számára multikulturális közegben:

- **Kulturálisan releváns eszközök használata a tanításban** (például angol királynő, tea, gyarmatbirodalom, foci, krikett, double-decker, bobby bemutatása)
- **Vizuális segítség**: multimédia, képek, gyerekek abból a kultúrkörből (például nem csak fehér gyerek van az iskolában, hanem fekete vagy ázsiai is legyen)
- **Dráma**: szerepjáték, imitálás, utánzás
- **Beszélgetés a szülőkkel** esetleges saját élményekről, mely ahhoz a nyelvhez köti őket (például a család angol, ausztrál barátja)
- **Együttműködést segítő feladatok** (angol nyelven)
- **Angol nyelven beszélő vendégek meghívása** (nem feltétlenül anyanyelvi)
- **Szókincsfejlesztés**: képekkel, kártyákkal, játékokkal
- **ICT bevonása**
- **Modellezés, utánzás**
 - Olvasás a második nyelven (kérdésekkel segíteni a memorizálást)
 - Írás (tanári bemutató, hangos gondolkodás)

- **Nyelvtan explicit elmagyarázása, a struktúra megismertetése, szabályok** (itt a magyarázaton van a hangsúly, kíváncsivá kell tenni a diákokat, lényeg, hogy kérdezzen)

Ha nem vesszük figyelembe ezeket a lehetőségeket, akkor a következő körforgás alakulhat ki, melyből igen nehéz kilépni (2. ábra):



7. ábra: A szegényes tanulási attitűd lehetséges következményei (Endrődy, 2010. 25. o.)

Saját tapasztalataimból kiemelném a Circle time (a Freinet-féle beszélgetőkör továbbfejlesztése) fogalmát, melynek bevezetését minden nyelvből javasolnám az idegen nyelvi kommunikáció, illetve a multikulturális nevelés elősegítésére. Ez nem más, mint az óra elején rövid oldott hangulatú beszélgetés, beszélgetve tanítás. Tipikus témák: közérzet, érzelmek, bemutatkozás, formák, színek, hónapok, számok, időjárás. Mindezt játékos formában, erőteljes gesztusokkal. Ilyenkor lehet a már fent említett beszélgetést is lebonyolítani anyanyelveikkel, vagy más angolul jól beszélő külföldi vendéggel, aki például hazájáról mesél, és lehet kérdezgetni.

Hazánkban még mindig kevés az anyanyelvi szinten beszélő angoltanár és a 21. századi két- vagy többnyelvűsége nevelés igényének megfelelően tudó munkaerő. A kéttannyelvű tanító- és kétnyelvű óvodapedagógus-képzés szélesebb körű képzési lehetőségei mellett a BA-szintű nem kétnyelvű pedagógusképzés törzsanyagába is be kellene építeni bizonyos korai nyelvoktatással kapcsolatos evidenciákat. Fontos lenne az is, hogy a jövőben az általános iskolai tanítók/tanárok is játékos órákat tartsanak. Így mind több gyermeknek lenne kedve az angolt vagy más idegen nyelvet elsajátítani. Fontos lenne, hogy a nyelvtanulás ne csupán kötelesség legyen, hanem egy tetszetős, másfajta kulturális közeg korai megismerési lehetősége és elfogadtatása.

Felhasznált irodalom

- Bray, M. (2013): Benefits and tensions of shadow education: comparative perspectives on the roles and impact of private supplementary tutoring in the lives of Hong Kong students. *Journal of International and Comparative Education*, 2/1, 18–30.
- De Houwer, A. (2009): *Bilingual First Language Acquisition*. Channel View Publications Ltd/ Multilingual Matters, Bristol.
- Doi, T. (1981): *The anatomy of dependence – The key analysis of Japanese behavior*. Kodansha international, Tokyo.
- Depaepe, M. & Henkens, B. (2000): The history of education and the challenge of the visual. *Paedagogica historica*, 36. 1., 11–17.
- Endrődy Orsolya (2007a): Japánban jártam – Az óvoda szerepe: fegyelmezni. Óvodai élet, 15. 2. sz., 11–12. Commitment Kommunikációs Iroda Kft., Budapest.
- Endrődy Orsolya (2007b): *A magyar nyelvoktatási piac felmérése az Brit Nagykövetség kérésére*. Kézirat.
- Endrődy-Nagy Orsolya (2010): Esélyegyenlőség és differenciálás koragyermekkorban. Elvek és gyakorlat Nagy-Britanniában. In: Kardos Anita és Kármán Tímea (szerk.), *Apróságok nagy kalandjai. Óvodák a Comenius programban.* (= HOPPÁ Disszeminációs füzetek 27.) Tempus közalapítvány, Budapest, 24–26.
URL: www.tpf.hu/pages/books/index.php?page_id=35&books_id=228
- Endrődy-Nagy, Orsolya (2011): Childhood in Japan – Teaching ESL in a Japanese International Preschool. In: Zelényi Annamária és Zsibók Anita (szerk.), *Lingua. „Szaknyelvoktatás és multikulturalitás”, 2011. április 28-29.* BCE INYOK Alkalmazott Nyelvészeti Kutató- és Továbbképző Központ, Budapest, 230–242.
- Fujikane, H. (2006): Globális oktatás az Egyesült Államokban, az Egyesült Királyságban és Japánban. In: M. Bray & P. Tóth (szerk.), *Összehasonlító pedagógia: Folytatódó hagyományok, új kihívások és új paradigmák.* Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest, 135–150.
- Győri Gordon János (2009): Az oktatás harmadik átfogó reformja Japánban. *OFI Tudástár*.
URL: www.ofi.hu/tudastar/oktatas-harmadik-atfogo#1, letöltés ideje: 2013. június 25.
- Kitzinger Arianna (2009): Bevándorlás, többnyelvűség és identitás Finnországban. In: Kovács Judit és Márkus Éva (szerk.), *Kéttannyelvűség – Pedagógusképzés, kutatás, oktatás.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 187–198.
- Kovács Judit (2009): Magyar-angol kéttannyelvű tanító- és óvopedagógus-képzés az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karán. In: Kovács Judit és Márkus Éva (szerk.), *Kéttannyelvűség – Pedagógusképzés, kutatás, oktatás.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 41–52.
- Márkus Éva (2009): Az ELTE TÓFK magyar-német kéttannyelvű tanító- és óvodapedagógus képzési programjai. In: Kovács Judit és Márkus Éva (szerk.), *Kéttannyelvűség – Pedagógusképzés, kutatás, oktatás.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 53–70.
- Mietzner, U. & Pilarczyk, U. (2005): Methods of Image Analysis in Research in Educational and Social Sciences. In U. Mietzner & K. Myers & N. Peim (szerk.), *Visual History, Images of Education.* Peter Lang AG, European Academic Publishers, Bern, 109–129.
- Nikolov, Marianne (2004): Az életkor szerepe a nyelvtanulásban. *Modern Nyelvoktatás*, 10. 1. sz., 3–26. Budapest: Corvina.
- Numata, H. (2006): Amit a gyerekek az oktatás modernizációjával veszítettek: a nyugat-európai és a kelet-ázsiai tapasztalatok összehasonlítása. In M. Bray & P. Tóth (szerk.), *Összehasonlító pedagógia: Folytatódó hagyományok, új kihívások és új paradigmák.* Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest, 241–267.
- Seliger H. & Krashen, S. & Ladefoged, P. (1975): Maturational constraints in the acquisition of a native-like accent in second language learning. *Language Sciences*, 36. 209–231.
- Sontag S. (2007): *A fényképezésről.* Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Tobin J. & Hsueh, Y. & Karasawa, M. (2009): *Preschool in Three Cultures Revisited.* The University of Chicago Press, Chicago-London.
- Trentinné Benkő Éva (2009): Az ideális kéttannyelvű tanár. In Kovács Judit és Márkus Éva (szerk.), *Kéttannyelvűség – Pedagógusképzés, kutatás, oktatás.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 143–159.
- Vágó Irén és Vass Vilmos (2006): Az oktatás tartalma: 5.3.1. Idegen nyelv. In G. Halász & J. Lannert (szerk.), *Jelentés a magyar közoktatásról.* OKI, Budapest, 240–253.

Elsődleges források

Primary National Strategy, Supporting children learning English as an additional language (2007): Department for Children, Schools and Families, London.

The Early Years Foundation Stage (2007): Department for Education and Skills, London.

15/1998. (IV. 30.) NM rendelet, a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről (2013.07.01 hatályos állapot).

URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99800015.NM×hift=1

Blue dolphins International Preschool honlapja

URL: www.blue-dolphins.net, letöltés ideje: 2013. június 26.

Mellékletek

1. sz. melléklet

3 Step Teaching Method!!!

When teaching anything (not just language) you should also start easy and gradually get more challenging... When it comes to learning a foreign language, SS can **understand** a long time before they can **speak**.

In general a target language "theme" (eg "colors"; "animals"; "numbers"; "actions" etc...) will take about 4 weeks to "teach". To teach each target language, follow this sequence:

INTRODUCTION => UNDERSTANDING => SPEAKING

INTRODUCTION: Introduce target language/ flashcards and "listen and repeat" *as a class*. At least at this stage, don't single out individual SS to repeat things. **The introduction stage is NOT a challenging stage!!** Don't test your SS yet!! Let your SS feel comfortable with the new language *at their own pace*. Any pressure on your SS in the introduction stage will have an opposite effect.

UNDERSTANDING: This is a very important phase because it's a big step to go from "listening and repeating" to "speaking". After we have introduced the language a bit we can start to challenge their *understanding*. NB **repeating is not necessarily understanding!!!** many SS can sing songs perfectly but if you ask them what the words mean they have no idea, and they certainly can't actually *use* those words to do anything in English... At the "understanding" stage of the 3-step method, the SS stop just repeating and are actually asked to *use* English to do some task. The key ingredient of the "understanding" phase is that the SS (1) hear language and (2) respond somehow (usually physically) depending on whether they understood the language or not... For example: Teacher shows 6 color cards and says "touch red". If the SS understood correctly they will touch the red card. But remember, at this stage they ***do not need to speak!!!*** If you challenge their understanding, and give them lots of praise when they are successful, they will start to speak ***naturally!!!*** When that happens it's time to move to the next step:

SPEAKING: when *understanding* becomes easy for your students, start to challenge their *speaking*... When you plan your lessons you must decide when the SS are ready to move on to each phase. If your SS are still not really understanding the language, DON'T move on to speaking games!!! The best time to decide this is ***soon after each lesson has finished!!!***

3 step method 04 3 7 page 1

2. sz. melléklet

Goals for Star Fish class
First Semester

Handwriting skills

Fine motor skills development
Eye/hand coordination
Forming vertical lines
Forming horizontal lines
Forming uppercase A - H
Forming shapes – circle, square, triangle,
Practice printing name. – Make tracing sheets,

Colors, shapes, numbers and letters

Distinguishing color – red, blue, yellow, green,
Letter recognition A - H
Letter order A - H
Matching numbers 1 – 5
Matching colors and shapes

Counting and math skills

Counting from 1 – 5
Identifying numbers 1-5

Reading Readiness

Following directions
Visual discrimination
Same and different
Visual memory – use flash cards and picture dictionary, My first word book. And other teaching tools

Phonics

Sound and symbol discrimination A – H

Communication Skills

Children understanding and following through with directions (stand up, sit down, listen, repeat after me get your diaper,)
Children communicating with other children (pass the ball – children say ball as they pass to one another)

Evaluation date will be the week of
One on one with mother and or father will be up to each individual school

Vendégtanár voltam Szlovákiában

Kovács Judit

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest

A szerző 2013–2015 között a besztercebányai (Banská Bystrica) Bél Mátyás Egyetem Pedagógiai Karának munkájában vendégtanárként vett részt, egy Európai Uniósi projekt keretében. A projekt célja az volt, hogy megismertesse a szlovák egyetemi hallgatókkal, valamint a már pályán lévő pedagógusokkal a korai nyelvpedagógia és a korai kéttannyelvű oktatás módszereit, a legújabb kutatások eredményeit. Az írásban a szerző bemutatja az olvasóknak a vendégtanítás problémáit és örömeit, a kihívás állandó megújulást igénylő érzését.

Kulcsszavak: Európai Uniósi Projekt, korai nyelvpedagógia, korai kéttannyelvű oktatás, általános iskolai angolnyelv-oktatás, tanártovábbképzés.

Hogyan kezdődött?

2010 novemberében egy, a korai kéttannyelvű oktatással foglalkozó konferencián vettem részt. 'Plenary speaker' voltam, azaz a közönség egészének mutattam be prezentációm. A színhely Pozsony volt, és a résztvevők nagy része is Szlovákiából érkezett. Előadásom után odalépett hozzám egy kolléganő, a besztercebányai (Banská Bystrica) Bél Mátyás Egyetem docense, és azt mondta, hogy náluk az egyetemen, de országos szinten is hiány van olyan szakemberekből, akiknek a korai nyelvfejlesztés és a korai kéttannyelvű oktatás a szakterületük. Ezért nagyon megörült az előadásomnak, és megkérdezte, hogy tanítanék-e az egyetemükön. Erre azért is van mód, mondta, mert az egyetemük megpályázott egy Európai Uniósi projektet, amelynek keretében külföldi szakértőként segíthetném munkájukat. A pályázat 2012-ben nyert és ezzel megnyílt az út a közös munka felé.

Munkakapcsolatom Szlovákiával már több évre tekint vissza. 2009-ben a nyitrai Konstantin Filozófus Egyetemen is tartottam prezentációt, aminek folytatásaként 2010-ben meghívást kaptam a pozsonyi Comenius Egyetemre több előadás és workshop tartására. 2011-ben és 2012-ben pedig már az ERASMUS oktatói mobilitás keretében voltam vendégtanár a besztercebányai Bél Mátyás Egyetemen (Univerzita Mateja Bela, UMB). A kedvező tapasztalatok hozzájárultak ahhoz, hogy meghívást kapjak a projektbe.

Munka a projektben

Munkám a *Mobilities – UMB Activity 1.4* nevű European Mobility Projectben, melyet a European Social Fund finanszírozott, eredetileg négy területre terjedt ki: kurzusok tartása az UMB Pedagógiai Tanszékének hallgatói számára a korai nyelvoktatás és kéttannyelvű oktatás témájában, az egyetemen folyó kutatás támogatása, konferenciákon és workshopokon a tudományterület megismertetése, valamint az eredmények publikálása. A közös munka folyamán tevékenységem még két területtel bővült: általános iskolás tanulók oktatása, valamint tanártovábbképzés, először csak Banská Bystricában, majd más szlovákiai városokban is. A munkakapcsolat során az a megtiszteltetés is ért, hogy az Angoltanárok Szlovákiai Egyesületének elnöke is meghívott

Pozsonyba egy beszélgetésre, majd ezt követően, egy nemzetközi konferenciára, előadónak (Pozsony, 2014. június). Ugyancsak nem várt fejlemény, hogy *A gyermek és az idegen nyelv című* könyvem (Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 2009, 2014) olyan hasznosnak tartották, hogy most fordítják szlovák nyelvre. Megjelenése a 2016-os évre várható.

A projekt időtartama alatt négy, egyenként egyhetes tanítási blokk megtartása volt a feladatom, majd ezt követően egy, a szlovák–magyar együttműködés eredményeit bemutató konferencia megrendezése a szakma legjobb magyar képviselőivel, valamint ugyanitt plenáris előadás tartása. Volt egy ötödik tanítási blokk is, melynek helyszíne Magyarország volt, ahová az UMB két vezető oktatója látogatott el, a korai angol mint idegen nyelv, valamint a korai kéttannyelvű oktatás oktatásának a tanulmányozása céljából. E látogatás megtervezése és megszervezése is az én feladatom volt. Szlovák részről Dana Hanesova PhD docensasszony volt a projekt koordinátora, akivel kezdettől fogva nagyszerű szakmai és személyes kapcsolatot sikerült kialakítanom. Az ő áldozatkész, fáradhatatlan munkája, a szakma iránti elkötelezettsége, valamint a pedagógiai és emberi értékekről való közös gondolkodás nagymértékben hozzájárult ahhoz, hogy sikeres volt az együttműködésünk.

Kurzusaimnak az egyetemen kettős célja volt: az elméleti alapok átadása mellett minden órának gyakorlati aspektusa is volt. Az órán éppen megtanult módszerek, eljárások, technikák máris megjelentek feladatok formájában, melyeket a pedagógushallgatók a tíz éven aluli nyelvtanulók tanításában akár a következő napon felhasználhattak iskolai gyakorlatukban. A projekt folyamán összesen 23 MA szintű hallgatóm volt, mindnyájan sikeresen végezték el a kurzust, melyről bizonyítványt is kaptak. A kurzus mind a hallgatók, mind az én részemről azért is jelentett kihívást, mert a hallgatók nem angol szakos, hanem általános iskolai tanítónak készültek. Nyelvtudásuk nem hasonlítható össze az ELTE TÓK-on tanuló hallgatóiméval, akik speciális angol nyelvi program szerint arra készülnek, hogy tíz éven aluli gyerekeket angolra (is) tanítsanak. Éppen azért volt szükség az én munkámra, hogy a szlovák kollégákkal együtt közösen megteremtjük az ELTE TÓK-on (és más hazai intézményekben folyó) képzéshez hasonló képzés alapjait. A kurzus zárásához feladatként mindenkitől egy Fejlődési Napló (*Development Report*) megírását kértem, amelyben reflektálniuk kellett arra, hogy miként gondolkodtak a szakterületről a kurzus kezdetén és hová jutottak el a kurzus végén. Az eredmény mindjárt az első csoport esetében meghatározható volt: a 12 hallgató közösen készített el egy esztétikusan megszerkesztett kis füzetkét, a szlovák nemzeti színekkel díszített három szívvvel, és olyan tartalommal, amely azt tükrözte, hogy a kurzus során nagyon hamar legyőzték fenntartásaikat és félelmeiket a külföldi, angol nyelvű oktatóval szemben, és a közvetlen, jó hangulatú órák során sikerült megszeretniük a szakmát is.

Élmények, amelyeket egy oktató a pályája során kaphat...

Pedagógusként és a tanárképzésben részt vevő szakemberként már tekintélyes múlt van a hátam mögött, mégis úgy éreztem a projekt során, hogy a tanárképzésben és továbbképzésben való részvétel tartogathat még új örömeket számomra is. Ezekből szeretnék most megosztani néhányat a tanulmány olvasóival. Az egyik legnagyobb élményt az eredményesség jelentette: a gyerekeknek tartott óráim során sikerült megértetnem a szlovák kollégákkal, hogy az egynyelvű (célnyelvű) óravezetés jól működik. A hagyományos, csupán nyelvi készségekre alapozó nyelvoktatás szerint csak akkor érzi biztonságban magát a tanuló, ha az óra az elejétől a végéig minden szó

az anyanyelven és a célnyelven is elhangzik. Ez a megközelítés teljesen szembenáll mindazzal, amit ma a korai fejlesztésről, és ezen belül a korai kéttannyelvű fejlesztésről tudunk. Ennek lényege az, hogy nem nyelvi, hanem kognitív fogódzót nyújt az ismeretlen lexikai vagy nyelvtani elemek megfejtéséhez a kontextus, a vizuális és egyéb szemléltetés eszközeivel együtt. Többször előfordult a kisiskolásoknak tartott óráimon, hogy a szlovák pedagógusok egy-egy nehezebbnek vélt szó elhangzásakor gyorsan a tanulók segítségére siettek a szó szlovák megfelelőjének fülbe súgásával. Meglepetésükre, erre nem volt szükség, mert a feladat- és témaalapú megközelítés ezt feleslegessé tette. Emlékszem egy példára: alsó tagozatosoknak tartottam angol mint idegen nyelv órát. A közlekedési eszközök volt a téma, melyhez a szókincset teljes mértékben gyermekdalok és mondókák adták. Amikor a *'Row, row, row your boat, gently down the stream'* kezdetű, az angolszász környezetben közismert dalocskát tanítottam, a *'stream'*, azaz 'kis folyó' szó értelmezésére az alábbi ötletem támadt: kinéztem az ablakon, és azt mondtam: 'Látjátok, itt folyik a Garam (szlovákul Hron, ezt szerencsére tudtam), ami egy kis folyó, vagyis: stream. Mindenki megértette, főleg azután, hogy a dalocska első két sorát el is játszottuk (imitáltuk, hogy csónakban evezünk). A téma, a szövegösszefüggés, a dalt kísérő mozgás, valamint a vizuális segítség (a közlekedési eszközök képei a táblán) világossá tették a jelentést.

Hasonló sikerélményben volt részem, amikor az egyetem oktatóinak tartottam workshopot a kéttannyelvű oktatásról. Az ezt az oktatási formát nem ismerő, különböző tanszékekről jött kollégák nem is rejtették véka alá fenntartásaikat, sőt, előítéleteiket. A workshop megkezdése előtti informális beszélgetés során egy matematikus kolléga azt állította, hogy a matematika még önmagában is elég nehéz, hát még ha idegen nyelven tanítják. A testnevelők szerint pedig időigényes, tehát nem praktikus, hogy a tanórán az utasításokat idegen nyelven adják. A másfél órás, DVD-s órarészeteket is bemutató workshop szinte csodát művelt. Nézeteikben 180 fokos fordulat állt be, amire ők maguk is csak később döbrentek rá. Aznap este a workshop néhány résztvevőjével egy informális találkozás kapcsán több kolléga odajött hozzám, és elnézésemet kérte bizalmatlanságáért. A workshopom, illetve az ott bemutatott óra- és foglalkozásrészletek új, kedvező színben tüntették fel előttük a kétannyelvű oktatást, amelyet eddig azért utasítottak el, mert nem ismerték.

A számomra új, ismeretlen környezetben, szlovák kisiskolásoknak tartott angol mint idegen nyelv, illetve angol célnyelvű órák arról győztek meg, hogy a szakterület elméleti alapjai szilárdak, és a gyakorlatban jól működnek. Bármilyen, a célnyelven tartott óra a tíz éven aluli korosztálynak akkor lehet sikeres, ha az általános ismeretek felidézésén, gyermekirodalmi alkotásokon, és szemléltetésen alapul. Egy, negyedikeseeknek tartott, matematika témájú óra¹, ahol a szorzást gyakoroltuk, például úgy kezdődött, hogy egy, a hónapok nevééről és az egyes hónapok napjainak a számáról szóló gyermekverset tanultuk meg és mondtuk el:

¹ Nem szaktárgyam a matematika, azonban, mint egzakt tárgy, a matematikai alapfogalmak igen könnyen és sikeresen taníthatók célnyelven, és ily módon jól lehet érzékelteni a kéttannyelvű oktatás kényegét. Mivel Szlovákiában még nem terjedt el az általános iskolai kéttannyelvű oktatás, ezért ilyen programú intézmények híján csakis hagyományos iskolákban taníthattam. Ezért nem tarthattam valódi kéttannyelvű órákat.

"Thirty days hath September,
April, June and November;
February has twenty eight alone

All the rest have thirty-one
Except in Leap Year, that's the time
When February's Days are twenty-nine"

A gyermekvers nyelvtől független, általános információt tartalmaz, amely azonnal megteremtette az alapot az ezt követő játékra: az a tanuló nyer belépőt a szorzásos társasjátékra, aki meg tudja válaszolni az olyan kérdéseket, mint: *'Hány hónap van egy évben?', 'Hány napos a február?', 'Hány napos a február szökőévben?'* stb. A célnyelv megértésében és a válaszadásban az általános ismeretek, valamint a vers segített. A jól válaszoló gyerekek aztán folytathatták a versengést a táblára elhelyezett nagy társasjátékon, ahol a húzott kártyák alapján a bábukat a szorzótáblának megfelelően kellett mozgatni. Ha például az állt a kis kártyán, hogy 6x6, akkor a megfelelő, tehát a 36-os mezőre kellett elhelyezni a bábukat helyettesítő kis képet, táblamágnes segítségével.

Egy másik órán különböző színű és nagyságú síkidomokat, kört, négyzetet, téglalapot és háromszöget vittem be 7–8 éveseknek. A gyerekek a szőnyegen körben ülve ezeket a szakszavakat, valamint a színeket és mellékneveket olyan utasítások alapján gyakorolták, hogy: *'Vedd fel a kis rózsaszín háromszöget a szőnyegről, és tedd a fejedre'*, vagy: *'Ülj rá a nagy barna körre'*, *'Vedd fel a kis piros téglalapot, és tedd a zsebedbe'* stb. Egy másik osztályban a számokat tanítottam 1–10-ig, szókétyák segítségével. A számok nevéen kívül (amit ma már szinte minden gyerek tud) csak azt a két szót tanítottam meg, hogy: *'odd'* és *'even'*, azaz páratlan és páros. Ráműtattam a szőnyegre kitergetett szókétyákra, és azt mondtam: *'Most egy páros számra gondolok. Ez a szám nagyobb, mint 5, de kisebb, mint 7. Melyik ez a szám?'* A gyerekek lelkesen jelentkeztek, hogy válaszolhassanak. Majd a következő lépés az volt, hogy ők lehettek a tanárok, azaz ők adták fel a feladatot társaiknak. A szemléltetéssel és mozgással kísért, önállóságot kívánó feladatok kellőképpen motiválták a gyerekeket, akik az élvezetes tevékenység közben elsajátítottak bizonyos szókéncset is.

A tanártovábbképzések tartására az egyetemi és iskolai óráim miatt kaptam felkérést. Három egymást követő délutánon került erre sor egy Banská Bystrica-i iskolában, ahol 8 helyi és környékbeli iskolából jöttek össze gyakorló angolszakos tanárok. Lényegében igen sok rétegnek szóló komplex képzés folyt melyen a tanárokon kívül részt vettek a kisiskolásoktól kezdve hallgatóim az egyetemről, egyetemi oktatók, valamint iskolaigazgatók is.

A többéves együttműködést lezáró közös konferenciára, melynek címe: *'Learning together to be a better CLIL teacher'* volt, 2014 októberében került sor. Ezen az eseményen részt vettek és workshopot tartottak pedagógusok mindazon magyar intézményekből, amelyeket a szlovák kollégák 2014 tavaszán meglátogattak. Ezek az alábbiak voltak: A budapesti XIII. kerületi Pitypang Kétnyelvű Óvoda vezetői: Horváth Mónika, Erdélyi Nóra és Bosnyák Tamara, a Szabó Magda Magyar-Angol Kéttannyelvű Általános Iskolából Erdősné Bach Zsuzsa igazgató, Mihály István tanár, valamint 15 hetedik osztályos tanuló. István ugyanis élőben, a saját tanítványaival mutatott be egy angol nyelvű biológiaórát, amelynek nagy sikere volt a közönség körében. Jelen volt a Karinthy Frigyes ÁMK tanára Síró Enikő, a Lemhényi Dezső Iskola részéről Béni Zsuzsanna, valamint Noé Zsuzsanna, a Lauder Alapítványi iskolából, aki előzőleg már tíz évig dolgozott angol nyelvű óvodában. És természetesen jelen volt a két kolléga az ELTE

TÓK részéről: Trentinné dr. Benkő Éva PhD az Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék oktatója, valamint Szepesi Judit az ELTE Gyakorló iskolájának mentortanára.

A Projekt eredményei közé tartozik, hogy 2015-ben megjelent a 2014-es konferencia minden előadásának és workshopjának anyaga DVD-n *'Learning Together to be a Better CLIL Teacher'* címmel. Ez az anyag az interneten is nyilvánosságot kapott, és széles olvasóközönséget vonz. Jó érzés tudni, hogy munkámmal hozzájárultam ahhoz, hogy egy másik ország is elinduljon a koraiidegennyelv-oktatásnak azon az útján, ahol Magyarország már nagy lépéseket tett meg.

Melléklet



1. kép: A projekt-team. A szerző (fekete pulóverben) a projekt vezetőivel: a szerző mellett: dr. Dana Hanesová PhD, az UMB docense, a projekt koordinátora. A hátsó sorban: Dr. Bronislava Kasáčová, PhD, a kar dékánja, mellette: Ivana Králiková PhD, projektasszisztens



2. kép: A szerző órát tart az UMB hallgatóinak



3. kép: Tanártovábbképzés egy Banská Bystrica-i általános iskolában. Előtérben a gyerekek, a háttérben az egyetemi hallgatók, illetve a tanártovábbképzés résztvevői



4. kép: Angol nyelvű biológiaóra Banska Bystricában, 2014. október 16-án, a projekt zárókonferenciáján. A tanár: Mihály István, a tanulók: a Szabó Magda Magyar–Angol Kéttannyelvű Általános Iskola 7. osztályos tanulói



Faculty of Education
Matej Bel University, Banská Bystrica, SR



LEARNING TOGETHER



TO BE

A BETTER *CLIL* TEACHER

DANA HANESOVÁ (ed.)

Banská Bystrica 2015




Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

5. kép: Az interneten is elérhető konferenciakiadvány borítója


During this seminar I really looked forward. I have learnt a lot. At the beginning I thought we will learn a lot of methodology so I was afraid. But it was different. I like that our teacher connected theory with practice. I have learn some new games, for example: taboo game, domino game, fruit salad... which are focused on linguistic or non-linguistic development. We saw a lot of videos from pre-school or primary school that were really important, attractive and educational. We all could see how different teachers are working with children. I got some new skills and improved my vocabulary. I have learnt a lot of new information and facts that I believe are going to be really helpful for me in the future.

I am really thankful for the chance to complete this seminar. I know my English really isn't great. But this seminar gives me a motivation to improve my knowledge.

 Lenka Škytová

6. kép: Lap a hallgatók által írt Fejlődési Naplóból

In the beginning of course I was quite shy and inhibited, because I didn't use my English for a long time. But very soon - on the second day - I felt more safe and I didn't worry making mistakes. Not only my English was developed, I also got a lot of useful information about methodology of teaching English and it is what I expected. I'm sure that I will play all the activities with my children in the future, because they fascinated me however I'm 21 years old ☺. In my future profession I would try to apply all important things I learned, mainly activity - based learning, TPR, LA (what doesn't mean Los Angeles☺), low affective filter, etc. I'm very happy that I could experience that teaching English can be fun and interesting, not only videos but also for our lessons.

 Slárka Nožinová

7. kép: Lap a hallgatók által írt Fejlődési Naplóból

Az etnikailag heterogén családok nyelvi szocializációja a tannyelvválasztás tekintetében

Karmacsi Zoltán

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológiai Tanszék

A munkám célja rávilágítani a családokban lezajló nyelvi szocializációs folyamatokra, az azokat irányító, azokat befolyásoló tényezőkre, illetve magára a család (szülők) (nyelvi) szocializációs „terveire” a tannyelvválasztás tekintetében. A vizsgálatban 25 olyan kárpátaljai család vett részt, amelynek egyik tagja magyar, illetve másik tagja ukrán vagy orosz nemzetiségűnek és/vagy anyanyelvűnek vallotta magát, illetve a gyermek már betöltötte a 3. életévét, de még nem töltötte be a hatodik életévét. A vizsgálatban résztvevő családoknál a látogatás során irányított beszélgetést végeztem a gyerekekkel, ahol a kiindulási alap egy-egy mese, a gyermek hétköznapi tevékenysége, az óvodához és a játékhoz kapcsolódó élményei, a barátokkal és gyerektársakkal élmények, tevékenységek stb. voltak. A szülőkkel kérdőívet töltöttem ki, amely alapját a családban zajló nyelvi kommunikáció, a szülők nyelvi háttere és nyelvismerete, identitása alkotta.

Kulcsszavak: Kárpátalja, másodlagos nyelvi szocializáció, magyar–szláv etnikailag vegyes házasság, kétnyelvű gyermek

A családban lezajló nyelvi szocializáció fontos aspektusa vagy aspektusai az óvoda¹ és az iskola tannyelvének kiválasztása, amely a családi (elsődleges) nyelvi szocializáció kiterjedése az intézményi/intézményesített (másodlagos) nyelvi szocializációban. Ez nemcsak nyelvi alapon, hanem kulturálisan és identitásában is meghatározza a gyermek kialakuló világképét, értékítéletét.

Az óvoda és az iskola a tannyelv-választás mellett fontos színtere a kortársakkal történő kommunikációnak. A kortárscsoport a felnőtt–gyermek kapcsolaton túl a legfontosabb nyelvi szocializációs színtér, amely fontos szerepet játszik a különböző beszédmódok elsajátításában és begyakorlásában (Ervin-Tripp & Mitchell-Kerman, 1977). A gyerekek kortársakkal történő kommunikációban sajátítják el a hasonló korú partnerrel való kommunikációt, a verbális agresszió megnyilvánulásait, a versengés szabályait, a másik beszédének kiigazítását stb. (Réger, 2002). Radó (1996) rámutat, hogy a kétnyelvű közösségekben meghatározó a kortárscsoport domináns nyelve, amely erősítheti vagy gyengítheti valamelyik nyelvet, jelzi a kétnyelvűség stabilitását, az esetleges nyelvcsere folyamatok irányát. Ebből kiindulva, a kisebbségi gyerekek többségi oktatási-nevelési intézménybe történő beíratásakor nagy valószínűséggel olyan kortárscsoportba kerül, ahol a domináns nyelv a többségi, így a már fent említett kortársakkal történő kommunikációban elsajátítható beszédmódok, beszédhatások többnyire többségi nyelven érik majd. Bálint (2005) kutatásai alapján kijelenti, hogy a kölcsönösségen alapuló kapcsolatok meghatározóak a beszélő csoportidentitása szempontjából, s ezáltal befolyása van a nyelvi viselkedésre is. Vagyis ha a kortárs-

¹ Az óvodai nevelést én a korcsoportos besorolás szerint az elsődleges nyelvi szocializáció kategóriájába sorolom annak ellenére, hogy ez intézményesített, s ennek hatására valamelyest irányított nyelvcsere folyamatot takar.

csoportban normatívvá válik a vegyes kód használata, akkor az megjelenik a más beszélőkkel való kapcsolatban is. A gyermek a szerepek próbálgatásával a kortárs-csoportban megtapasztalja a kisebbségi létből, a kétnyelvűségből adódó másságot, s ez a kapcsolatrendszer az itt kialakuló nyelvi szokások és nyelvi viselkedés révén visszahat a családon belüli nyelvhasználatra, többek között a testvérekkel való kommunikációban nyilvánul meg. A Felvidéken (Szlovákia) végzett² kutatásom során ehhez hasonló viselkedést tapasztaltam a garamkövesdi (szlovákul Kamenica nad Hronom) Vikicánál, aki a szülők elmondása szerint az óvodába lépés előtt a szülők anyanyelvén szólt hozzájuk, azonban a többségi nyelvű óvoda hatására a magyar anyanyelvű apjához is csak szlovákul volt hajlandó szólni:

Vikica 2010 Garamkövesd (3:5)

APA: *Gyere, mondd el, mit látsz itt! Megmutatod nekem?*

AK: **Nie.** [Nem.]

APA: *Nem? És miért nem? Legózni akarsz?*

AK: **Áno ja sama.** [Igen én magam.]

APA: *Egyedül?*

AK: **Áno.** [Igen.]

TM1: *És mit építesz?*

APA: *No Viki mondd el, mit építesz!*

AK: **Viki sa veľmi veľmi hnevá.** [Vikike nagyon nagyon haragszik.]

MATKA: **A prečo Vikinka, čo sa deje?** [Miért, Vikike mi történik?]

AK: **Vikinka je veľmi veľmi zlá.** [Vikike nagyon nagyon rossz.]

A kutatási terület és a kutatópontok rövid bemutatása

A családok kiválasztásánál elsősorban a kisebbség területi létszamarányának szempontját tartottam fontosnak, vagyis azt, hogy milyen az arány a többségi és kisebbségi lakosok között az adott régióban. Ez alapján két csoportot alakítottam ki: a szórványban élő magyarok csoportját, amelybe a Munkácsi, Huszti, Técsői, Rahói járások, illetve Munkács, Ungvár, Huszt városok kerültek; továbbá a tömbben élő magyarság csoportját, amelybe az Ungvári, Nagyszőlősi és Beregszászi járások, illetve Beregszász és Csap városok kerültek³.

Aszórványban élő magyarok csoportjánál 9 családban (Munkácson 5, Beregrákoson 1 és Viskén 3) és a tömbben élő magyarok csoportjánál 16 családban (Beregszászon 5, Orosziban 3, Macsolán 3, Kovászón 2, Fancsikán 1, Oroszvölgyön 2) végeztük el a vizsgálatot (vö. 1. táblázat).

település	lakossága	ebből magyar	
		fő	%
Munkács	81637	6975	8,5
Beregszász	26050	12779	49,1
Oroszvölgy	442	48	10,9
Visk	8142	3699	45,4
Macsola	675	545	80,7

² 2014-ben Nyitra és Párkány környékén 8 etnikailag vegyes (szlovák–magyar) családban végeztem felmérést a kárpátaljai vizsgálat módszerét felhasználva. A kutatás a V4EaP Scholarship Program támogatásával készült.

³ A felosztás alapjául az ukrainai 2001-es népszámlálási adatbázist vettem (Molnár és Molnár, 2005).

Fancsika	2059	770	37,4
Oroszi	895	852	95,2
Beregrákos	3280	1493	45,5
Kovászó	899	49	5,5

1. táblázat: A kutatópontok lakosságának száma, ezen belül a magyarság száma és aránya
(Molnár és Molnár, 2005. 82–85. o. alapján)

A vizsgálat menete és módszerei

A vizsgálatban 25 olyan kárpátaljai család vett részt, amelynek egyik tagja magyar, másik tagja ukrán vagy orosz nemzetiségűnek és/vagy anyanyelvűnek vallotta magát, illetve a gyermek már betöltötte a 3. életévét, de még nem töltötte be a hatodik életévét, vagy nem tanult meg olvasni⁴ (lásd 2. táblázat). A családoknál a látogatás során irányított beszélgetést végeztem a gyerekekkel, ahol a kiindulási alap egy-egy mese, a gyermek hétköznapi tevékenysége, az óvodához és a játékhoz kapcsolódó élményei, a barátokkal és gyerektársakkal élmények, tevékenységek stb. voltak. A szülőkkel kérdőívet töltettem ki, amelyben többek között a család aktuális nyelvi szocializációs környezetére, a nyelvek ismeretére, a családban a többségi és kisebbségi nyelvek használatának mind a szülők, mind pedig a szülő(k) és gyermek(ek) közötti aránybeli megoszlására stb. rákérdeztem. A kitöltés közben a szülőkkel a család tágabb szociális életteréről beszélgettem.

Az óvoda tannyelvének kiválasztása

Az első családon kívüli intézményesített nyelvhasználati színtér az óvoda, mely esetében gyermekük számára a kárpátaljai vizsgálatban részt vett szülők többsége (15 gyerek) a kisebbségi tannyelvű intézményt választotta, míg 10 gyerek ukrán tannyelvű óvodába, egy oroszvölgyi (ukránul Ruszka Dolina) gyermek ukrán tannyelvű óvodába jár, ahol azonban magyar nyelven is folynak foglalkozások. Az adott óvoda kiválasztásánál döntésüket a szülők sok esetben hétköznapi dolgokkal indokolták, mint például az alábbi szülői válaszokból is láthatjuk:

„тому що в селі є тільки один садок з угорською мовою”
[mert a községben csak magyar nyelvű működik] (Artúr 2005,
Oroszi, nő, ukrán/magyar)

„Mert közelebb van az otthonunkhoz” (Stefike 2006, Macsola,
férfi, magyar és ukrán/magyar)

Persze ettől vannak tudatosabb nyelvi elképzeléssel felvértezett szülők, akik már az óvoda esetében is a gyermek számára nyelvi szempontból is a „legcélravezetőbbet”, a „leghasznosabbat” szeretnék kiválasztani:

„Azért, hogy tudjon ukránul” (Alex 2003, Kovászó, nő, magyar/
magyar)

⁴ Ezért azok a gyermekek is belekerülhettek a vizsgálatba, akik 6. életévük betöltése előtt már iskolába jártak és akik ugyan szeptemberben elkezdték az iskolát, de még nem sajátították el az olvasást, vagyis az iskola első osztályának első félévében jártak.

(ukrán nyelvűbe) „*Hogy boldoguljon, mert én magyar iskolába jártam és nehéz volt.*” (Annamária 2003, Beregszász, nő, magyar/magyar)

(magyar nyelvűbe) „*Hogy anyanyelvükön beszéljenek és tanuljanak.*” (Zsoltika 2004 és Marica 2003, Beregszász, nő, magyar és ukrán/magyar és ukrán)

Összefoglalva az óvodai nevelés tekintetében elmondható, hogy a legtöbb család számára, különösen a kisebb települések esetében, nincs lehetőség az óvoda tannyelvének kiválasztásában, hiszen a településen csak egy iskola előtti nevelési intézmény működik. A vizsgálatban nyolc család jelölte meg ezt a válaszlehetőséget indokként. További két család az óvodák közelségével indokolta a választást. Az óvodai tannyelvválasztásnál csak hat család említi a jobb boldogulás, az államnyelv elsajátítása és az Ukrajnában élünk okokat. Ugyanennyi családban látják úgy, hogy a magyar nyelvű nevelési intézmény a gyermek kisebbségi anyanyelvének fejlesztésében, a magyar nyelv megőrzésében stb. lehet a gyermek hasznára.

A másodlagos nyelvi szocializáció jellemzői

A gyermek nyelvi szocializációját, fejlődését jelentős mértékben befolyásolja az iskola tannyelvének kiválasztása. Sorbán szerint a többségi tannyelvű iskola „a kisebbségi kulturális viszony rendszerből való kilépés első lépcsőfoka” (Sorbán, 2000. 169. o.). A gyermek és a fiatal nyelvi szocializációjában az iskoláskor fontos szerepet tölt be, hiszen ekkor alakulnak ki az anyanyelvnek azok a regiszterei, amelyeket nem spontán módon sajátítunk el másoktól, hanem az iskolában tanulunk az alapműveltség megszerzése közben (Szilágyi N., 2004).

Az óvodai nevelés után 11 családban a szülők úgy gondolják, hogy gyermeküket többségi tannyelvű iskolába fogják beíratni. Ide sorolhatók azok a gyermekek is, akiknél az egyik szülő még bizonytalan az iskola tannyelvével kapcsolatban, de a másik szülő az ukránt jelölte meg (1 család), s azok a családok is, ahol az egyik szülő adott csak választ a kérdésre (2 család), illetve az a család is, ahol a választás az ukrán és az orosz tannyelv között dől majd el. Vagyis összességében 13 gyermek kezdheti meg majd tanulmányait többségi tannyelvű iskolában, melyek közül 7 gyermek kisebbségi tannyelvű óvodába járt (vö. 2. táblázat).

Gyerek	Óvoda tanyelve	Iskola tanyelve
Regina 2003, Oroszi	magyar	ukrán
Alex 2003, Kovászó	ukrán	ukrán
Krisztina 2003, Oroszi	magyar	még nem döntöttek
Artúr 2005, Oroszi	magyar	ukrán
Máté 2005, Macsola	magyar	ukrán
Annamária 2003, Beregszász	ukrán	ukrán
Danika 2003, Munkács	magyar	még nem döntöttek
Zsoltika 2004, Marica 2003† Beregszász	magyar	magyar
Stefánia 2006, Beregszász	magyar	ukrán
Martin 2006, Macsola	magyar	magyar
Sanyika 2003, Beregszász	ukrán	ukrán

Angelina 2007, Visk	ukrán	magyar/még nem döntött
Adrián 2006, Visk	ukrán	nem válaszoltak
Lajcsika 2007, Visk	ukrán	ukrán/magyar
Tányka 2004, Fancsika	magyar	ukrán
Márjánocska 2004, Oroszvílgy	magyar és ukrán	még nem döntöttek
Dani 2002, Munkács	ukrán	orosz/ukrán vagy orosz
Viktorka 2004, Munkács	magyar	magyar
Dórika 2002, Munkács	ukrán, majd magyar	magyar
Valika 2004, Beregrákos	ukrán	magyar
Dánocska 2005, Munkács	magyar	ukrán
István 2006, Kovászó	ukrán	ukrán
Karina 2006, Macsola	magyar	magyar
Daniella 2004, Beregszász	ukrán	ukrán
Janocsko 2005, Oroszvílgy	magyar	ukrán

2. táblázat: A gyermek számára választott oktatási intézmények a tannyelv szerint

A szülők 6 gyermek esetében a magyar tannyelvű iskolát választják majd. Azonban az egyik családban az egyik szülő bizonytalan még, de a másik szülő egyértelműen a magyar tannyelvű iskolát jelölte meg. Vagyis a magyar tannyelvű beiskolázást 7 családban jelölték meg. Négy családban a szülők még nem döntöttek az iskola tannyelvét illetően, továbbá egy családban egyik szülő sem adott választ a kérdésre (vö. 2. táblázat).

Érdekes, hogy egy viski és egy beregrákosi család ukrán tannyelvű óvoda után adja magyar tannyelvű iskolába a gyermekét. S hogy miért?

„Azért, mert ott dolgozom, s így könnyebb lesz mindkettőnknek”
(Angelina 2007, Visk, nő, magyar/magyar)

„Hogy jól tanuljanak meg írni és olvasni, és a magyar történelmet” (Valika 2006, Beregrákos, férfi, magyar/magyar)

„Пусть знают все мови” [Hadd tudják mindegyik nyelvet.]
(Valika 2006, Beregrákos, nő, ukrán/ukrán)

Az iskola tannyelvének kiválasztásánál előtérbe kerülnek a többségi állam rejtett oktatási, nyelvpolitikai céljai, amelyek a kisebbségi lakosok számára az anyanyelvükön való továbbtanulást értéktelennek, zsákutcának tüntetik fel. A vizsgálatban részt vevő családok közül 7 család indokolta gyermeke ukrán tannyelvű beiskoláztatását azzal, hogy *Ukrajnában élünk, ez az államnyelv, hogy jobban boldoguljon az életben*. Ebből kiindulva az iskola tannyelvválasztásánál az első számú szempont a másodlagos nyelvi szocializáció folyamatában az oktatási és nyelvpolitikai rejtett célok szülők döntésére gyakorolt hatása.

„Тому, що живемо в Україні” [Azért, mert Ukrajnában élünk]
(Lajcsika 2007, Visk, nő, ukrán/ukrán)

„Nagy hiba volt, hogy én nem ukrán iskolába jártam, mert nehéz volt boldogulni.” (Annamária 2003, Beregszász, nő, magyar/magyar)

Ez utóbbi példán jól látszik, hogy a szülő a gyermeke másodlagos nyelvi szocializációjába a saját nyelvszocializációs tapasztalatait is beépíti. Hasonló tényeket állapít meg Sorbán (2000. 145. o.) is a romániai magyar kisebbség tannyelvválasztásával kapcsolatban. Szerinte az a tényező, hogy a szülők milyen tannyelvű iskolába jártak, kiemelt szerepet kap saját gyermekük beiskolázásakor a tannyelvválasztásban. A személyes tapasztalat nemcsak a többségi tannyelvű iskolaválasztás esetében kerülhet előtérbe, hanem ugyanúgy a kisebbségi tannyelvű iskolaválasztásánál is, mint ahogy az alábbi szülői indoklásban is megjelenik:

„Én is magyar iskolát végeztem, itt dolgozom, így őrizhetjük meg a magyarságunkat.” (Viktorka 2004, Munkács, nő, magyar/magyar)

Mint ahogy a fenti példában is a magyar tannyelvű iskolaválasztásnál a kisebbségi lét, a magyar nyelv megőrzése is fontos tényezővé lép elő, úgy az alábbi esetben is ez a nyelvi szocializációs szempont dönt az iskola tannyelvének kiválasztásánál:

(magyar iskolába) *„Hogy anyanyelvükön tanuljanak.”* (Zsoltika 2004 és Marica 2003, Beregszász, nő, magyar, ukrán/magyar, ukrán)

A beiskolázás indoklásánál kíváncsi voltam arra, hogy a szülők döntésére hatással van-e a szülők végzettsége, a végzettség mutat-e összefüggést a többségi állam rejtett oktatási, nyelvpolitikai céljaként megjelenő szülői indokokkal. A vizsgálatban részt vevő általános iskolai végzettséggel rendelkező szülők közül mindösszesen ketten említették az államnyelv elsajátítása és az ukrán nyelven való könnyebb boldogulás eszményét. Hasonló arányban említették ezen indoklehetőséget a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők is. A szakoktatási intézményt (szakiskolát) végzett szülők (20) azonban jóval többször (8 szülő) indokolták a többségi tannyelvű iskola választásánál döntésüket azal, hogy *ez az államnyelv, csak az ukrán nyelvvél lehet boldogulni, s hogy Ukrajnában élünk*. S ha mindehhez hozzávesszük azt, hogy a szülők közül 3-an nem indokolták válaszukat, 1 még nem döntött és 4-en az iskolaválasztás lehetőségének hiánya miatt döntöttek úgy, akkor ez a számarány jelentős arányú az indokok között. Ha viszont a családok szintjén haladunk tovább, akkor láthatjuk, hogy két családban mindkét szülő szakközépiskolai végzettséggel rendelkezik, illetve további három családban a szakközépiskola végzettséggel rendelkező szülő és egyéb végzettséggel rendelkező házastársa is hasonló indokok miatt döntöttek a többségi tannyelvű beiskoláztatás mellett. Mindenképpen megjegyzendő, hogy ugyan az egyik szakközépiskolai végzettséggel rendelkező férj az ukrán tannyelvű beiskoláztatás indokaként úgy fogalmazott, hogy a gyermek *„tudja mindkét nyelvet”*. Azonban a felesége indoklása, akinek általános iskolai végzettsége van, egyértelműen az előző indokok mentén körvonalazódik az ukrán tannyelvű beiskoláztatás: *„Mivel Ukrajnában élünk, a magyar ajkú embereknek egyre nehezebb, így úgy döntöttünk, hogy ukrán iskolába adjuk a gyermekünket.”*

Az általános iskolai végzettségűek esetében előfordul, hogy megfontolt stratégia mentén döntenek az iskola tannyelvének kiválasztásánál, mint ahogy az oroszvölgy Márjánocska édesanyja válaszában is láthatjuk:

„Буде видно, на якій краще розмовлятиме. Бо поукраїнськи на даний час розмовляє, а на угорський слабше.” [Majd meglátjuk, melyik nyelven beszél jobban. Mert most ukránul beszél, magyarul viszont gyengébben] (Márjánocska 2004, Oroszvölgy, nő, ukrán/ukrán)

A felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők esetében a nem válaszoltak (4 szülő), a még nem döntöttek (1) és a csak ilyen iskola van a települése (2 szülő) mellett konkrét elképzelések is megjelennek az iskola tannyelvének kiválasztásánál. A munkácsi Dóra esetében a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők a magyar nyelv anyanyelvként történő elsajátítását egyértelműen nyelvsocializációs célként tűzik ki, amelyet az édesanya indoklása jól tükröz:

(magyar iskolába) „*Бо у неї батько угорець, вона народилася в Угорщині. Ми б хотіли, щоб угорська була для неї, як рідна мова.*” [Mert az apja magyar, ő Magyarországon született. Mi azt szeretnénk, ha a magyar lenne az anyanyelve.] (Dóra 2005, Munkács, nő, ukrán/ukrán)

A házastársak közötti kommunikációban a férj főként ukránul beszél feleségéhez, mivel „*a feleségem ukrán anyanyelvű*”; a feleség szerint a kommunikációban egyforma arányban vesz részt mindkét nyelv. A gyermekkel való kommunikációban az apa többnyire magyarul beszél, míg a feleség közel egyforma arányban használja mindkét nyelvet. Az apa tudatosan a nyelv elsajátításának céljával használja a magyar nyelvet gyermekével, míg az édesanyja csak azért beszél hozzá ukránul, mert nem mindig áll rendelkezésére a megfelelő kifejezés magyarul. A gyermek a szülők nyelvhasználatához igazítva válaszol. A család esetében a magyar nyelv anyanyelvként való elsajátítása a gyermekkel ugyan célként van kitűzve, de az anya részéről ennek nyelvi hiányossága van, az apa sem csak a magyar nyelvet alkalmazza gyermekéhez szólva, illetve a házastársak egymás közötti kommunikációjában is a férj szerint többségében ukránul, míg felesége szerint mindkét nyelven zajlik a kommunikáció, amely a gyermek számára nem ad egyértelmű magyar nyelvi mintát. Azonban a családlátogatások során tapasztalt családi, és főként szülő–gyermek közötti kommunikáció nyelvválasztása nem teszi egyértelművé a szülők indoklását, s nem lehet eldönteni egyértelműen, hogy ez csak a vizsgálati helyzethez igazodó „szép szavak”, vagy ténylegesen a család mindennapjaiban jelenlévő cél.

Szintén a magyar identitástudat és a magyar nyelv megőrzését tartják szem előtt a munkácsi Viktorka szülei is. A felsőfokú végzettséggel rendelkező magyar nemzetiségű és anyanyelvű édesanya az iskola tannyelvének kiválasztásakor — a személyes tapasztalatok mentén értékelve — a gyermek magyarságának megőrzését tekinti mérvadónak. A szintén felsőfokú végzettséggel rendelkező ukrán nemzetiségű és anyanyelvű édesapa szerint a magyar nyelv elsajátítása a jövőben a gyermek számára válhat.

Az iskola tannyelvének kiválasztásánál már nem tűnik oly mértékben lényeges (csak 3 család válaszolt így) szempontnak az — mint az óvodák esetében —, hogy a településen csak ilyen tannyelvű intézmény működik. A szülők itt már akár más településekre is hajlandók beiskoláztatni gyermeküket a kívánt tannyelv elérése szempontjából.

Göncz Lajos (2004. 59. o.) szerint a szülők szeretnék, hogy gyermekeik mindkét nyelvben magas szintű jártasságot szerezzenek, de mivel kevés ismeretük van a kétnyelvű gyermekek nyelvi fejlődéséről, abból a naiv elképzelésből indulnak ki, hogy az anyanyelvét már úgyis megtanulta, ezért a többségi nyelvű oktatást választja, hogy a többségi nyelvet is elsajátítsa. Nincs ez másként Kárpátalján sem, hiszen az alábbi családok is hasonlóan vélekednek:

„*Бо якщо дитина після школи, захоче ще навчитись, то їй більш потрібна буде українська мова. Так як ми проживаємо на Україні. А угорську завжди будуть знати, так як це їхня рідна мова.*” [Hogyha gyerek az iskola után tovább akar tanulni, akkor jobban szükséges lesz az ukrán nyelvre. Hiszen Ukrajnában élünk. A magyar nyelvet mint anyanyelvét pedig mindig fogja tudni] (Máté 2005, Macsola, nő, ukrán/ukrán)

„*Мабуть в російську. Угорською і українською він володіє добре, а знати і вивчати інші мови я вважаю, що корисно.*” [Talán az orosz (tannyelvűbe sic!). Magyarul és ukránul jól beszél, de én úgy gondolom, hogy több nyelvet elsajátítani és tudni hasznos.] (Dani 2002, Munkács, nő, ukrán/ukrán)

„*Mert jó, ha több nyelvet ismer. A magyart úgyis tudja, mivel édesapja és nagyszülei magyar anyanyelvűek.*” (Dani 2002, Munkács, férfi, magyar/magyar)

Göncz Lajos (2004. 59. o.) erről úgy vélekedik, hogy a felcserélő kétnyelvűségi helyzetben ez a stratégia nemhogy magas szintű kétnyelvűséget nem eredményez, de gyakran inkább a többségi nyelv dominanciájához és az anyanyelv elsorvadásához vezet, távlatilag pedig akár nyelvcserehez is. Az etnikailag vegyes házasságokban e stratégia szintén a kisebbségi nyelv értéktelenné válását, elsorvadását eredményezheti.

A szülők által szívesen alkalmazott másik jellemző beiskoláztatási stratégia, hogy a kisebbségi iskolában való iskolakezdés után átíratják a többségi nyelvű iskolába, hogy megtanulja a többségi nyelvet is. A beregrákosi Valika (5;8) családjában az iskolaválasztás a magyar tannyelvű iskolára esik ugyan, amellyel mindkét szülő egyetért. Azonban a beszélgetés során kiderült, hogy a szülők egyike sem zárja ki a lehetőséget annak, hogy 5. osztálytól a gyermeket átíratják az ukrán tannyelvű iskolába. Az édesapa szerint ez majd jót tesz a gyermeknek, hiszen ő is hasonlóképpen jutott el az érettségiig, s így lehetősége volt arra, hogy megtanulja mind a magyar, mind pedig az ukrán nyelv grammatikai rendszerét. Az eredmény hasonló lehet az előző bekezdésben Göncz Lajos által felvázolt eredményekhez. Különösen igaz ez azoknál a gyermekeknél, akiknél a többségi nyelv kompetenciája semmi vagy nagyon alacsony.

Kárpátalján a magyar homogén házasságban élő szülők sok esetben a többségi nyelv alapszintű ismerete nélkül is beíratják gyermekeiket a többségi tannyelvű iskolába, s nem veszik figyelembe azt a tényt, amelyet például a munkácsi Dánocska felsőfokú végzettséggel rendelkező szülei figyelembe vesznek az iskola tannyelvének kiválasztásakor. Az ukrán nemzetiségű és anyanyelvű édesapa csak néhány szó erejéig beszél a magyar nyelvet, s ezért az ukrán tannyelvű iskola választásánál a magyar nyelv nehézségét adja meg indokul. A magyar nemzetiségű, de orosz anyanyelvű édesanya, aki maga is csak jól beszél magyarul, gyermekét azért szeretné ukrán tannyelvű iskolába íratni, mert „*a gyermek nehezen beszél magyar nyelven, s úgy hiszem, hogy a magyar tannyelvű iskolában nehézségei lehetnek a tanulásban.*”⁵ A szülők nem véletlenül alapozzák erre a válaszukat, hiszen mind a házastársak közötti,

⁵ Az édesanya válaszát eredetileg az itt olvasható ukrán nyelven fogalmazta meg: дитина важко сприймає угорську мову, вважаю, що в угорській школі виникатимуть більші складності з навчанням.

mind pedig a gyermek és a szülők közötti kommunikációban többségében az ukrán és orosz nyelv használatos. Vagyis ez esetben a szülők a döntést a kisebbségi nyelv nem megfelelő ismeretére alapozva hozzák meg, s terelik a gyermeküket a másodlagos nyelvi szocializációban a többségi nyelv felé, amely mintegy szerves folytatása a szintén javarészt többségi nyelven zajló családi nyelvi szocializációnak.

A szülői tannyelv választási döntéseket *Séra Magdolna* (2010, 171–173. o.) saját kutatásának eredményei alapján tannyelv választási motívumokban foglalta össze: 1. rejtett kompenzáció, 2. magyarországi továbbtanulási cél, 3. magyar nyelven való tanulás fontossága, 4. nyelvtudás megszerzése, 5. társadalmi mobilitás (ukrán nyelven fog csak tudni érvényesülni), 6. magas szintű tudás megszerzése.

A vizsgálatban részt vevő etnikailag vegyes családok többségében a szülők szintén e motívumok mentén beazonosítható válaszokkal indokolták meg azon döntésüket, miszerint a kisebbségi vagy többségi tannyelvű iskolát részesítik majd előnyben gyermekük részére. Az etnikailag vegyes családokban is erőteljesen jelen van a társadalmi mobilitás (5 szülő, 4 család⁶), mint az iskolai tannyelv-választást befolyásoló tényező. Azonban itt kiemelném azt, mint tannyelv választási döntést befolyásoló motivációt, amikor a szülő válaszában az államnyelv (*mert ez az államnyelv*, 2 szülő, 1 család) vagy az Ukrajnában való élés (*mert Ukrajnában élünk*, 5 szülő, 4 család) motívumot adta meg indokul. Ugyan valamiféleképpen kapcsolódhat a társadalmi mobilitáshoz, de itt inkább a többségi állam által megfogalmazott kötelesség jelenik meg a kisebbségi lakosok irányában, ami a szülői válaszokban is tükröződik. Vagyis haezt motivációként szeretnénk megfogalmazni, akkor társadalmi kötelességként azonosíthatjuk. Ugyancsak egy új motiváció megjelenése az, amikor a szülők a gyermek nyelvi kompetenciáját (nyelvtudását vagy nyelvtudásának hiányát) adják meg indoknak a tannyelv választásban indokként. Ez a gyermek nyelvi kompetenciája mint beiskolázási motiváció. Szintén önálló, eddig nem említett motiváció (s egyben döntési kényszer is) lehet az, amikor csak adott tannyelvű iskola áll rendelkezésre az adott településen (6 szülő, 3 család). Ezt nevezhetjük a nincs más tannyelvű iskola motivációjának. A már korábban *Séra Magdolna* által meghatározott motivációkból a vizsgálatban még említették a nyelvtudás megszerzését (7 szülő, 4 család), a magyar nyelven való tanulás fontosságát (4 szülő) és a rejtett kompenzáció is előkerül egy szülőnél.

Az iskola tannyelvének kiválasztásánál a vizsgálatban a szülők előzetesen beszéltek terveikről. 2015 tavaszán megpróbáltam elérni a kutatásban részt vett családokat, és információt szerezni arról, hogy a gyermekek milyen tannyelvű iskolába járnak. A 25 családból 15-öt sikerült közvetlenül vagy az egykori terepmunkás társaimon keresztül elérnem. A korábbi tervekhez képest 10 család nem tért el, s olyan tannyelvű iskolába adta gyermekét, amelyet a vizsgálat idején megadott. De nem minden családban maradtak a szülők a beiskolázáskor az eredeti tervek mellett. A munkácsi Dánocskánál a szülők mindketten az ukrán tannyelvű iskolát említették, azonban a gyermeket végül magyar tannyelvű iskolába jár. Döntésük megváltoztatását azzal indokolták, hogy nagyobbik lányuk is magyar iskolába jár, és így könnyebb lesz a kicsinek is. Az oroszvölgyi Márjánocska és a viski Adrián esetében a kérdőívben a szülők nem válaszoltak, illetve Márjánocska édesanyja még nem döntött az iskola tannyelvével illetően. Azonban mindkét gyermek esetében a szülők az ukrán tannyelvű iskolát választották. A gyermekkel való nyelvhasználat (többnyire ukránul) és az óvoda tannyel-

6 A szülő száma azt jelöli, hogy hány szülő adta ezt a választ, míg a család száma azt, hogy ezek a szülők hány családban élnek: vagyis esetünkben két szülő ugyanazon családban él.

ve (ukrán tannyelvű) mintegy előrevetítették a szülők ezen döntését. Továbbá érdemes még megemlíteni a munkácsi Dani esetét is, hiszen a vizsgálat idején az ukrán nemzetiségű és anyanyelvű édesanya egyértelműen az orosz tannyelvet jelölte meg, míg a magyar nemzetiségű és anyanyelvű édesapája az orosz és az ukrán tannyelv között hezitált. A gyermek napjainkban orosz–ukrán vegyes tannyelvű iskola ukrán tannyelvű osztályába jár. A macsolai Karina esetében is a korábban magyar tannyelvű iskolába való beiskolázási tervek után az egyik beregszászi vegyes tannyelvű iskola ukrán tannyelvű osztályába írtak be gyermeküket. Bár korábban azzal indokolták a szülők a magyar tannyelvű iskola melletti döntésüket, hogy csak ilyen iskola található a településükön⁷ és nem szeretnék más településre vinni iskolába gyermeküket, azonban a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség adatbázisa alapján tudjuk, hogy a 2008/2009-es tanévtől már nem működött a településen iskola. Tehát a szülők végül az iskola hiánya miatt kénytelenek voltak más településre vinni gyermeküket, és így a döntési lehetőség következtében mégiscsak az ukrán tannyelvű iskolát választották.

A fenti vizsgálati eredmények alapján elmondható, hogy az etnikailag heterogén családokban a szülők legtöbbször olyan motivációk mentén döntenek a tannyelv kiválasztáskor a többségi nyelv mellett, amely a többségi állam rejtett oktatás- és nyelvpolitikájában a többségi nyelv pozíciójának megerősítését, a kisebbségi nyelv értékelenségét, leértékelődését szorgalmazza, vetíti elő. Szintén jelentős azon motivációk száma, amelyek a magyar nyelven történő tanulás fontosságát, illetve a nyelvtudás (kisebbségi és/vagy többségi) megszerzését tűzik ki célul. Azonban az etnikailag vegyes házasságok esetében a beiskolázás során nyelvi stratégiaként többségében a többségi nyelv elsajátítását tűzik ki célul, bár több esetben is együtthatóként megjelenik a kisebbségi nyelv elsajátítása, beszédszintű megőrzése.

Felhasznált irodalom

- Bálint Emese (2005): A társadalmi kapcsolatháló és a kódválasztás összefüggései: román-magyar kétnyelvű közösségek példája. *Regio* 16. 2. sz., 12–28.
- Ervin-Tripp, S. & Mitchell-Kerman, C. (1977, szerk.): *Childdiscourse*. Academic Press, New York.
- Göncz Lajos (2004): *A vajdasági magyarok kétnyelvűsége*. MTT Könyvtár 8., Szabadka.
- Molnár József és Molnár D. István (2005): *Kárpátalja népessége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében*. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Matematika és Természettudományi Tanszék, Beregszász.
- Radó Péter (1996): Asszimiláció és nyelv választás a magyarországi szlovének körében. *Regio* 7. 1. sz., 142–170.
- Réger Zita (1990): *Utak a nyelvhez*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Séra Magdolna (2010): Érvek és ellenérvek az iskolai tannyelv választásban (avagy az oktatáspolitikai változások hatása a kárpátaljai magyar közösségre, irányított beszélgetések alapján). In: Fábri István – Kötél Emőke (szerk.): *Határhelyzetek III. Önmeghatározási kísérletek: hagyományőrzéstől a nyelvi identitásig*. Balassi Intézet Márotn Áron Szakkollégium, Budapest, 161–185.
- Sorbán Angella (2000): „Tanuljon románul a gyermek, hogy jobban érvényesülhessen”. Az asszimiláció természetrajzához. *Magyar Kisebbség*, 6. 3. sz., 167–180.

⁷ Mindenképpen megemlíteném, hogy a gyermekkel a vizsgálatot 2010-ben készítettem, s az iskola már 2008-tól nem működött. Vagyis a szülők nem voltak tájékozottak arról, hogy a településükön nincs is működő oktatási intézmény és így mindenképpen más településen lesznek kénytelenek beiskoláztatni gyermeküket.

Szükség van gyerekszótárra? Miért?

P. Márkus Katalin

Ritsmann Pál Német Nemzetiségi Általános Iskola, Biatorbágy

Amikor nyelvtanulásról és idegen nyelvtanításról beszélünk, sok dolog juthat eszünkbe: nyelvkönyvek, nyelvtankönyvek, olvasókönyvek, filmek és különféle, a nyelvoktatásban használható audiovizuális eszközök sora; sajnos a szótárak, mi több, a megbízható szótárak egyre hátrébb kerülnek a sorban. Fontosságuk egyre inkább elhalványulni látszik. Jelen ismertetés a szótárak hatékony használatának fontosságát bizonyítja, gyakorlott szótárhasználóvá pedig csak akkor válhatunk, ha már az általános iskola alsó tagozatában elkezdjük a szótárhasználat bevezetését, tanítását, a gyermekek szoktatását. Ebben nagyon fontos a korcsoportnak megfelelő szótár kiválasztása is.

Kulcsszavak: szótárhasználat, kétnyelvű szótárak, gyermekszótárak, nyelvtanulás, kisiskolások

A nyelvtanulás egyik elengedhetetlen eszköze a szótár. A szótárpiacon napjainkban már minden korosztálynak rendelkezésére állnak magas színvonalú, jó minőségű szótárak. A piac évről-évre bővül és színesedik. 2010-ben jelent meg a *Grimm Kiadónál az Angol–magyar, magyar–angol gyerekszótár*, amely egy hiánypótló szótárnak számít és számított, hiszen akkoriban a 7–12 éves korosztály számára nem volt elérhető megbízható, könnyen használható, az adott korosztály igényeire szabott szótár. A projektben lehetőségem volt részt venni a Gyerekszótár szerkesztőcsapatának tagjaként. Az előkészítési folyamatban pontosan láttuk, hogy milyen úrt kell kitöltenünk és milyen valós, a gyakorlatban mutatkozó igényeket kell kielégítenünk. A Gyerekszótárral az volt az egyik fő célunk, hogy a kisiskolásoknak egy olyan szótárt adjunk a kezükbe, amely felhasználóbarát, könnyen használható, és – amely talán a legfontosabb –, hogy egy nagyon színes, valamint változatos, sokféle információval rendelkező kiadvánnyal egészítsük ki a meglévő kínálatot. Fontosnak tartottuk, hogy a gyermekek megszeressék a szótárt és ne csak akkor forgassák örömmel, amikor feladatokat oldanak meg és fordítanak, hanem szabadidejükben is szívesen vegyék azt kézbe és kedvükre böngésszenek benne.

A különböző korcsoportok és különböző használók igényeit kielégítő szótárak mára már széles választékban találhatók meg a szótárpiacon, ugyanakkor a nyelvtanulás során a szótárak mégis háttérbe szorulnak. A szótár használatára, az eredményes szótárhasználatra nagyobb hangsúlyt kellene fektetnünk az idegennyelv-oktatás során. Különösen fontos ez már az alsó tagozaton, hiszen ha korán elkezdjük a szótárhasználat készségét megalapozni, akkor a gyermekekből a későbbiekben sikeresebb és eredményesebb nyelvtanulók válhatnak. Hazánkban a lexikográfia, a szótár és a szótárhasználat nem kap elegendő hangsúlyt az idegennyelv-oktatásban. A szótárhasználat készségének folyamatosan kell kialakulnia az általános iskoláktól kezdve a középiskolákban és az egyetemeken. Ezen készségeknek a kialakítása pedig az oktatás egyik nagyon fontos feladata lenne. Az elsajátítandó ismeretanyag egyre bővül, a tanórák véges keretein belül sokszor nagyon nehéz időt szorítani azokra az ismeretekre, amelyek nem képezik a tananyag szerves részét. Ebbe a halmazba tartozik a szótárhasználat tanítása is. Azonban a felvételik és nyelvvizsgák során kulcsfontosságú, hogy vizsgázók minél gyorsabban meg tudják oldani a feladatokat. A szótárak gyors

és hatékony használatával a nyelvtanulók rengeteg időt tudnak megtakarítani, és ez a vizsgák magasabb pontszámaiban is megmutatkozik (Fóris, 2002. 73–75. o.). Sok középiskolás diák küzd szótárhasználati problémákkal. A nehézségek első és egyik legnagyobb gondot okozó tényezője, hogy a nyomtatott szótár használata során nem vagy csak nagy nehézségek árán tudják a betűrendet alkalmazni. Ez a nehézség abból ered, hogy a legtöbb diák számítógépes szótárakat használ otthon, amelyek használatánál nem kell ismerniük a betűrendet, hiszen az ismeretlen szó begépelése után szinte azonnal megjelenik a szó ekvivalense. A szavak kikeresésének nehézségei után a diákok máris szembetalálják magukat a következő akadállyal, a szótárakban alkalmazott kódrendszerekkel (Márkus és Szöllősy, 2006). Azok, akik a szótárakban található kódrendszereket könnyen és gyorsan tudják értelmezni, gyorsabban képesek megtalálni és felhasználni a szótárakban található értékes információkat. A szótárhasználat tanítását tehát már a korai iskolás korban el kell(ene) kezdeni, az órákon a szótárhasználatra nagyobb hangsúlyt kellene fektetni mind az idegennyelv-oktatásban, mind az anyanyelvi képzésben (Fóris, 2002. 73–75. o.).

Nagyon fontos tehát, hogy az alsó tagozatosok milyen szótárakkal találkoznak először. Ha az első találkozás sikeres és eredményes, akkor könnyebben meg fogják szeretni a szótárakat, ez pedig a későbbiekben óriási előnyt fog jelenteni számukra. A tanár és a szülő szerepe különösen fontos, hiszen a szótárválasztásnál ők fognak dönteni. Az általános iskolákban oktató pedagógusoknak segítenie kell a szülőket a megfelelő szótár kiválasztásában, függetlenül attól, hogy idegen nyelvet vagy anyanyelvet tanítanak. A szótárválasztás előtt a következő kérdéseket érdemes megválaszolni:

- Ki fogja használni a szótárt?
 - általános iskolás / középiskolás / szaknyelvvvel foglalkozó / szakiskolában tanuló / felnőtt nyelvtanuló / tanár / fordító / utazó
- Milyen méretű szótárra van szükség?
 - nagyszótár / kézisótár / kissótár / zsebsótár
- Milyen célra kívánja használni a szótárt?
 - általános szótárak / szaksótárak
- Szükség van-e digitális változatra?
 - CD / online
- A szótár tartalmazza-e a legújabb szavakat, idiómákat és állandósult szókapcsolatokat?
- Találhatók-e benne tulajdonnevek, kulturális és nyelvtani információk?
- Milyen a szótár elrendezése? Könnyen hozzáférhetőek-e az ekvivalensek? A különböző információk megfelelően el vannak-e különítve?

Megvásárlás és használat előtt pedig mindig el kell olvasni a bevezetőt és az előszót. Az itt olvasható információk segítenek a szótár kiválasztásában, valamint elősegítik a sikeres és eredményes szótárhasználatot (Atkins–Rundell, 2008. 24–43. o.).

A lexikográfusnak is hasonló kérdéseket kell megválaszolnia a szótár előkészítési, tervezési szakaszában. A Gyerekszótár összeállítása előtt, a tervezési szakaszban a két legfontosabb kérdés az volt, hogy kik és milyen célra fogják használni a készülő szótárt. Célcsoportként a 7–12 éves korosztályt jelöltük meg, akik az angol nyelvet első vagy második idegen nyelvként kezdik elsajátítani. A munkához óvatosan és rendkívül körültekintően kellett hozzáfogni, hiszen a célcsoport sajátos igényekkel rendelkezik. Az általános kézisótárakhoz képest sokkal nagyobb kihívást jelentett a szerkesztői munka. A Gyerekszótár legfontosabb célja az volt, hogy a kisiskolás korú, kezdő nyelvtanulókat bevezesse az eredményes szótárhasználatba, segítse a szótárhasználat készségét kialakítani és ezzel egyidejűleg a nyelvi tudatosságot is fejlessze.

Mindezek ahhoz szükségesek, hogy a tanulók az idegen nyelvvel való foglalkozásuk során a szótárakat később is nélkülözhetetlen eszköznek tekintsék és eredményesen forgassák. A szótárak fő feladata mellett egyéb érdekességekkel is igyekeztünk bővíteni az információk körét. Ezért döntöttünk úgy, hogy az angol–magyar, magyar–angol szótári részen túl az angol nyelvű országok kultúrájának, történelmének és földrajzá-
nak megismertetése is kapjon helyet a kiadványban (*Hessky, Mozsárné, P. Márkus és Iker, 2010. 9. o.*).

A címszóválogatás mindig a lexikográfus egyik legnehezebb feladata. A Gyerekszótár azokat a szavakat és kifejezéseket tartalmazza, amelyek a célcsoport számára az angol nyelvű szövegek megértéséhez és a szövegalkotáshoz nélkülözhetetlenek. A Grimm Kiadó a címszavakat és az ekvivalenseket szótáraiban sajátosan, kék színnel jelöli, ezzel a szavak és ekvivalensek kikereshetőségét nagymértékben megkönnyíti (*Hessky, Mozsárné, P. Márkus és Iker, 2010. 10. o.*):

mouse [maʊs] <fn> **1.** (tsz: mice) egér:
There was a mouse in the cellar. Volt egy egér a pincében. **2.** (tsz: mouses/mice) (számítógépes) egér

nose [neʊz] <fn> orr: *My nose is bleeding.* Vérzik az orrom. * *Blow your nose.* Fújd ki az orrod! ♦ **stick one's nose into something** beleüti valamibe az orrát

1–2. kép: A Gyerekszótár 'mouse' és 'nose' szócikkei

A szótári részben igyekeztünk minél több nyelvtani, szemantikai és stilisztikai információt megadni, azonban vigyáznunk kellett az arányokra, nem szabadott túlzásokba esni, hiszen a túl sok információ megnehezítené a tanulók számára a szótárhasználatot. Ahogyan a fenti példán is láthatjuk, a címszót a nyelvtani adatok közül elsőként a szófaji hovatartozás követi. A szótár a szokott módon, az egynyelvű és két-nyelvű szótárakban megszokott rövidítéseket alkalmazza, így már a korai szótárhasználat során elkezdhetjük megtanítani a gyerekeknek ezeket a rövidítéseket. A szófajra vonatkozó információkat a főnevek esetében a rendhagyó többes számra vonatkozó ismeretek követik (lásd 1. kép, 'mouse' szócikk). Az angol–magyar szótárrészben a rendhagyó igék alakjait a főnevekhez hasonlóan a szófajt követően zárójelben, a magyar–angol részben pedig csillaggal jelöltük (*Hessky, Mozsárné, P. Márkus és Iker, 2010. 10–11. o.*):

pay [peɪ] <ige> (paid, paid) **fizet:** *I paid £1 for the bread.* A kenyérért I fontot fizettem. **elvág** <ige> **cut*:** *Elvágtam az ujjamat.* I cut my finger.

3–4. kép: A Gyerekszótár 'pay' és 'elvág' szócikkei

A grammatikai adatokat a szemantikai adatok követik. Ezek olyan jelentéspon-
tosító elemek, amelyek megkönnyítik az adott jelentéspontban a címszó helyes értelmezését. A szótárakban ezeket a szokott módon, zárójelekkel elkülönítve adtuk meg (*Hessky, Mozsárné, P. Márkus és Iker, 2010, 11.o.*):

testvér <fn> (fiú) brother; (lány) sister:
Van testvéred? Do you have any brothers or sisters?

5. kép: A Gyerekszótár 'testvér' szócikke

Az angol–magyar részben mindig kiemeltük azokat az állandósult szókapcsolatokat, amelyek fordítása nehézséget okozhat. Abban az esetben, ha ezek kapcsolódnak valamelyik jelentéshez, akkor a példák után, a jelentéspont végén állnak. Az ún. idiómák, amelyekben az alkotóelemek elvesztették eredeti jelentésüket, tehát egyik jelentéspont alá sem sorolhatók, a szócikk végére kerültek. Az állandósult szókapcsolatokat minden esetben kis rombusz vezeti be (*lásd 2. kép, 'nose' szócikk*) (Hessky, Mozsárné, P. Márkus és Iker, 2010. 11. o.).

A fenti rövid példákból kiderül, hogy a szerkesztők tiszteletben tartották a magyarországi szótári hagyományokat, így a kisiskolások már az első szótárukban apró lépésekkel haladva megszokják a szótárak használatát, játékosan elkezdik elsajátítani a szótárhasználat készségét.

A Gyerekszótár a szócikkeken túl tartalmaz egyéb hasznos és érdekes elemeket. Ezek az elemek a szótári résztől jól elkülönülnek, így nem zavarják a szótárhasználatot, azonban a szótár használatát nagymértékben színesítik, ami által a szótárhasználat sokkal élvezetesebbé válik:

- *tematikus rajzok*: a szótárhasználó vizuális formában is bepillantást nyerhet az angol nyelvterületen élők mindennapjaiba;
- *kulturális információs ablakok*: segítségével a gyerekek megismerhetik az adott nyelven beszélő emberek életét, szokásait, kultúráját, történelmét, valamint a nyelvterület növény- és állatvilágát;
- *kommunikációs rész*: játékos beszédhelyzetek formájában, alapvető nyelvi elemekből álló, egyszerű nyelvi fordulatok segítségével igyekszik a gyermekek kommunikatív kompetenciáját fejleszteni;
- *nyelvtani rész*: a legfontosabb nyelvtani jelenségeket egyszerű, játékos formában magyarázza el.

A gyerekszótárak szerkesztésekor nagyon fontos az alsó tagozaton tanító pedagógusok tapasztalatait megismernünk és véleményüket figyelembe vennünk, mert a gyerekszótáraknak különleges és sajátos igényeknek kell megfelelniük, így a lexikográfus nem építhet csupán saját tapasztalataira. Ha pedig ez a csapatmunka eredményes, akkor egy igényes és a gyerekvilágnak megfelelő szótár születik. Fontos tehát, hogy a piacon megtalálhatók legyenek az egyik legfontosabb korosztály igényeire szabott szótárak, valamint, hogy azok megbízhatók és jó minőségűek legyenek. Ha megfelelő szótárakat adunk a tanulók kezébe, akkor jövőbeli (nyelv) tudásukat szilárdabb alapokra helyezzük.

Irodalom

- Atkins, B. T. S. és Rundell, M. (2008): *The Oxford Guide to Practical Lexicography*. Oxford University Press, New York.
- Fóris Ágota (2002): *Szótár és oktatás*. (= *Iskolakultúra-könyvek 14*). Iskolakultúra, Pécs.
- Hessky Regina, Mozsárné Magay Eszter, P. Márkus Katalin és Iker Bertalan (2010, szerk.): *Angol–magyar magyar–angol gyerekszótár*. Grimm Kiadó, Szeged.
- Márkus Katalin és Szöllősy Éva (2006): Angolul tanuló középiskolásaink szótárhasználati szokásairól. In: Magay Tamás (szerk.) *Szótárak és használóik*. (= *Lexikográfiai füzetek II.*). Akadémiai Kiadó, Budapest, 95–117.

Recenzió *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata: Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok* című konferenciakötetről

Márkus Éva – Trentinné Benkő Éva (2014): *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata: Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Manzné Jäger Mónika

Eötvös József Főiskola, Nemzetiségi és Idegennyelvi Intézet, Baja

Márkus Éva – Trentinné Benkő Éva (szerk.): A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata c. kötete egy Budapesten megrendezett (2013. május 24-i) nemzetközi konferencia előadásanyagából összeállított konferenciakötet. A tanulmánykötet kiváló áttekintést nyújt a témakör aktuális hazai és nemzetközi korai idegen nyelvi neveléssel kapcsolatos kutatási tendenciáiról, egyben gyakorlati tapasztalatok és innovatív nyelvi nevelési programok széles palettáját is kínálja olvasóinak. A szerzők magyar, angol és német nyelven publikált írásai a 0–10 éves korosztály elsődleges és másodlagos kétnyelvű szocializációjának kérdéseivel foglalkoznak világ- és hazai nemzetiségi nyelvek tekintetében.

A kötet értékes szakkönyv kutatók, elméleti és gyakorlati szakemberek és felsőoktatási hallgatók számára, de színes, változatos cikkei egyben érdekes olvasmányt biztosítanak szülőknél és érdeklődőknek is. A tanulmányokban ismertetett kutatási eredmények és módszerek, nyelvpedagógiai stratégiák, illetve ötletek hozzájárulnak a korai idegen nyelvi fejlesztés sikeres hazai megvalósításához mind otthoni környezetben, mind az óvodai nevelés, iskolai oktatás és a pedagógusképzés területén.

Kulcsszavak: korai idegen nyelvi fejlesztés, nyelvpedagógiai stratégiák, kétnyelvűség-kutatások, sikeres módszerek, innovatív hazai nyelvi programok

A kötet a 2013. május 24-i „Korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata” címmel Budapesten megrendezett nemzetközi konferencia előadásanyagát és háttér tanulmányait tartalmazza. Írásai az aktuális hazai és nemzetközi korai idegen nyelvi neveléssel kapcsolatos kutatások tendenciáit, kutatási és gyakorlati eredményeit értékes tanulmányokban összegzik. Jelen tanulmánykötet kiemelkedő jelentőséggel bír a hazai könyvpiacra, hiánypótló és egyedi mű.

A 434 oldalas, igényesen megtervezett és szerkesztett tanulmánykötet – mely négy nagyobb, tartalmi és kronológiai szempontból is logikusan egymásra épülő fejezetre tagolódik – kiváló áttekintést nyújt a témakör elméleti kutatásairól, egyben gyakorlati tapasztalatok, innovatív nyelvi nevelési programok széles palettáját is átnyújtja olvasóinak. A 37 szerző 33 – magyar, angol és német nyelven publikált – írása a 0–10 éves korosztály elsődleges és másodlagos kétnyelvű szocializációjáról szól – nemcsak világnyelvek esetében. Különleges értéke tehát a kötetnek, hogy a korai nyelvi neveléssel kapcsolatos nevelési/oktatási kérdések az anyanemzetüktől távol élő, hazai nemzetiségi közösségek (pl. a szlovák vagy német nemzetiség) kultúrájának és nyelvvariánsainak ápolásával összefüggő tanulmányoknak is helyt ad.

Minden tanulmány végén a kutatás szakirodalma, majd a szerző és kutatási területének bemutatása található. A tanulmánykötet *A konferencia képekben*, az *Előadásabsztraktok* és *A kötet szerzői* résszel zárul.

Az Előszóban a szerkesztők a konferencia és a kötet legfőbb célját határozzák meg, miszerint a korai idegen nyelvi nevelés és oktatás számtalan területére kiterjedő publikációkban a „változatosság, az egyéni hangok megtalálása és megszólaltatása” (9. o.) kap hangsúlyt és ezt a palettát a kiemelt téma szakmai értéket képviselő, de előadásként nem elhangzott tanulmányai is színesítik a kötetben.

Az I. fejezet *„Bevezető tanulmányok”* címmel öt egyetemi professzor, kutató angol, német és magyar nyelvű írását foglalja magában közel 100 oldal terjedelemben.

Janet Enever az elmúlt években folytatott ELLiE-kutatások és eredményeinek bemutatásával, ezek óvodás korra való vonatkoztatásával indítja a tanulmánykötetet. Patricia Nauwerck a nyelvelsajátítási modellek, koncepciók ismertetésével vezeti be németországi kutatásának leírását. Két, koncepciójában eltérő modellt mutat be (az immerzív és az időben korlátozott nyelvi tevékenységek nyelvelsajátítási modelljét), majd ezeket két-két konkrét óvodai példán keresztül szemlélteti. Arra a következtetésre jut, hogy nem az egyik vagy másik koncepció közötti választás a kérdés, inkább mindkét modell előnyeinek alkalmazására van szükség az idegen nyelvi nevelésben. Niels de Jong izgalmas feladatra vállalkozik, amikor az individuális nyelvtanulás folyamatait vizsgálva osztja meg kutatási eredményeit az olvasóval. A következő írásban Andrew Wright kutatási eredményeként a nyelvtanár felkészültségének és támogatottságának elsőrangú szerepét emeli ki. Kézi Erzsébet a korai nyelvoktatás történeti aspektusait elemzi és már a tanulmánya elején leszögezi: „a korai nyelvoktatás egyidős a keresztény Európával” (99. o.), majd a Római Birodalom, Comenius és Goethe idegen nyelvekhez való kapcsolatának bemutatása után jut el a 19–20. századi Magyarország idegen nyelvoktatási kérdéseinek megfogalmazásán át egészen jelenünk aktuális problémáihoz.

A családban és óvodai közösségben folyó kétnyelvű nevelés aktuális és érdekes kérdéseiről a II. fejezet *„Óvoda – Család”* írásaiból tájékozódhatunk. A kilenc cikket felölelő fejezetet Fehér Judit tanulmánya vezeti be: a British Council kutatói Családi Angol programjával 2009 óta bátorítják és vonják be az angol nyelvtanulás folyamatába a gyermekeiket otthoni környezetben angol nyelven nevelő szülőket – éppen a gyermek-szülő erős érzelmi kötelék megléte, az együtt töltött idő intenzitása miatt –. A szülőknek a program ingyenes nyomtatott és online módszertani anyagokkal, gyakorlati ötletekkel nyújt szakmai segítséget.

A korai angol nyelvi fejlesztés és a művészeti készségfejlesztés (barkácsolás) integrációjának eredményességéről számol be cikkében Gergely Zita, miközben kiemeli, hogy az alkotás, az örömforrás, a vizuális és manuális tevékenységek szerepe, a játék és cselekvésorientáltság mind a művészeti, mind a sikeres idegen nyelvi nevelés sajátja e korai életszakaszban.

Horváth Mónika és Erdélyi Nóra tanulmányából a 2011-ben indított Manó-Világ Kétnyelvű Óvodai Nevelési Programot ismerhetjük meg, amely alapján párhuzamosan folyik a gyermek egész személyiségének, illetve az angol nyelvi kompetenciáinak fejlesztése, erősítése.

Dióhéjban a Montessori-pedagógiáról a korai kétnyelvű nevelés tükrében című tanulmányában Hierholcz Tünde és Molnár Andrea jelentős szakmai, illetve angol nyelvterületen is szerzett Montessori pedagógiai és kétnyelvű nevelési tapasztalatait adja át az érdeklődőknek. A cikk a Montessori nevelés angol nyelven is folyó területeinek bemutatására képek, konkrét példák felsorolása és egyes kiemelt fejlesztési stratégiák, mint pl. a szókincsfejlesztésre irányuló speciális módszerek megismertetésével helyezi a hangsúlyt: ilyen pl. a három-fázisú lecke vagy az angol nyelven való írás és olvasás bevezetése, fejlesztése.

Bozzayné Káli Tünde a budapesti Százszorszép Óvodában 2001 óta folyó angol korai nyelvi fejlesztés mellett érvel: a kétnyelvű nevelés az intézményben minden nevelési területen megjelenik. Figyelemre méltó az a mérés és kutatás, amelyet az óvodában egy egy- és egy kétnyelvű csoportban a tanulási képességeket meghatározó hat pszichikus funkcióra irányultan végeztek. A kutatás publikált eredményei segíthetik a kétnyelvű nevelés továbbfejlesztését. *Egy gyermek – két nyelv* című tanulmányában Noé Zsuzsanna a kétnyelvű óvoda hétköznapijainak három kérdéscsoportját vizsgálja: a középpontban a gyermek és a tevékenységi formák kérdését, illetve az idegen nyelvi pedagógus személyét érintő és az idegen nyelvi kompetenciáival összefüggő dilemmákat tárgyalja.

A fejezetet záró három tanulmány hazai egyetemek, főiskolák oktatóinak tollából született.

Bereczkiné Záluszi Anna *Nyelvi, kulturális nevelés egy dél-alföldi szlovák nemzetiségi óvodában* címmel jelentette meg kutatását. A tótkomlói szlovák óvodában folyó nemzetiségi nyelvi nevelést vizsgálja kiemelt és speciális területként. A kulturális és nyelvi asszimiláció veszélyével számolva a még élő szlovák hagyományok óvodai ápolását, illetve a gyermekek szlovák nyelvi, kommunikációs fejlesztésének lehetőségeit és szükségességét tárgyalja.

Kitzinger Arianna kutatásában a 2008 óta Pápán állomásozó légitársaság 23 külföldi családjában felnövő migráns gyermekek magyar–angol nyelvű óvodai nevelését interjúkészítés módszerével vizsgálja és a nyert adatokból vonja le következtetéseit.

Endrődy–Nagy Orsolya a japán óvodai korai idegen nyelvi fejlesztés programjait és tapasztalatait osztja meg írásában, majd a magyarországi játszóházakban gyűjtött szakmai megfigyeléseit rendszerezi a motiváció és játékosság szemszögéből.

A III., „Általános iskola” c. fejezet az általános iskolai korosztály idegen nyelvi nevelésével foglalkozó tanulmányokat gyűjti csokorba.

Furcsa Laura és Sinka Annamária a nyelvtanár szemszögéből vizsgálja a kétnyelvű óvodából érkező gyermekek beilleszkedését a hagyományos, nem kétnyelvű általános iskolába. Eredményeiket a kutatók a hat angol nyelvvel folytatott interjú adataiból nyerték.

A budapesti Goethe Intézet szerteágazó, sokszínű és hatékony kisgyermekkori nyelvoktatási koncepciójáról számol be Morvai Edit a célok, tartalmak, módszerek, kiállítások, projektek stb. ismertetésével. Elsősorban továbbképzésekkel és folyamatos tananyagfejlesztéssel töreksenek a Goethe Intézet munkatársai a német nyelvpedagógusok módszertani felkészültségének frissítésére és megújítására. A tanulmány az idegen nyelv tanításának speciális céljaként a kommunikatív és az interkulturális kompetenciák mellett a tanulók önálló nyelvtanulóvá nevelését emeli ki.

Gyurkóné Mohai Zsuzsanna saját, új módszerének – szótanulás mappával – bevezetéséről értekezik sok játékleírást és képet tartalmazó, a *Kreatív kommunikáció a nyelvtanulás szóbeli bevezető szakaszában* című tanulmányában. Szintén a szóbeli nyelvtanulási szakasz különböző lehetőségeinek bemutatása áll Nagy Katalin írásának középpontjában, aki Dr. Norbert Becker professzort idézve emeli ki a jó idegen nyelvi óra receptjét: „a nyelvóra minősége azzal mérhető, hogy a tanulók mennyi időt töltenek az adott nyelven történő beszéddel, mennyi lehetőség adódik aktívan használni azt” (236. o.). A tanulmány szerzője az aktív órai nyelvhasználathoz mutat fel számtalan lehetőséget az 1–4. osztályos tanulók nyelvoktatásában: pl. párbeszéd, gyerekdalok, mondókák, szituációs játékok, történetek megelevenítése, képleírás „másként” vagy az adott nyelvterülettel történő kapcsolatfelvétel által.

Németh Ildikó *Országismereti projekt munka az általános iskola alsó tagozatán* című cikkében a korábbi nyelvtani anyag ismétlése céljából tervezett, 10 órás német nyelvterületi országok kulturális jellemzőinek projekt módszer keretein belül történő feldolgozását

ismerteti egy 4.-es osztályban. A projektmunka jellemzőinek bemutatása, a projektterv és a képes dokumentáció a gyakorló nyelvtanárok számára igazi szakmai segítség lehet.

Szepesi Judit a multikulturális és interkulturális nevelés megjelenését tekinti át az 1-6. osztályosok angol nyelvóráin, miközben az internetet az autentikus tananyagok óriási tárházának nevezi. Az idegen nyelvek tanulásának szükségességét a különböző kultúrák gyermekekkel való megismertetése során pl. a másság és a tolerancia fejlesztésének összefüggésében emeli ki. Szaszko Rita és Jezsik Kata a korai nyelvtanulás során észlelt szülői aggályként felmerülő problémafelvetésre keresi a választ, amikor egy kelet-magyarországi általános iskolában elvégzett, érdekes és igen ritkán középpontban álló, longitudinális kutatás eredményeit teszi közzé publikációjában. A kutatók arra a következtetésre jutnak, hogy a két tanítási nyelvű programban részt vevő 2. osztályos kísérleti csoport négy mérőeszközzel mért anyanyelvi nevelési eredményei szövegértési és helyesírási készség területén nem maradnak el, sőt jobb eredményt mutatnak a kontrollcsoportnál.

Sárvári Tünde tanulmányában azt vizsgálja, hogyan alkalmazható a drámapedagógia módszere a korai idegen nyelvi fejlesztés szóbeli kezdőszakaszában. Foglalkozik a drámapedagógia meghatározásával, a dramatikus tevékenységek rendszerezésével (Bolton és Takács szerint), majd a drámafoglalkozások warm up, action és sum up szakaszait és az eredményesen alkalmazható dramatikus tevékenységeket mutatja be írásában.

Egy különleges, ritka kutatási területre invitálja az olvasót Müller Márta, amikor a gesztusokra és típusaira, mint a beszédünk „barátaira”, a beszédértés segítőire, a nyelvtípus és kultúra beszédkísérőire irányítja a korai idegen nyelvi nevelés és oktatás nyelvpedagógusainak figyelmét. A szerző felveti az emberi társadalmak gesztuskészlete feltérképezésének – gesztusgyűjtemények létrehozásának – és összevetésének hasznosságát az idegennyelv-pedagógia számára.

Hardi Judit írása azt a kérdést járja körül, hogy osztálytermi környezetben milyen szókinccstanulási stratégiák alkalmazására van lehetősége a pedagógusnak. Stratégiakutatása a megfigyelésen alapul és nyolc 3. és 4. osztályos tanulóra terjed ki. A kutató egy ötlépcsős forgatókönyv szerinti folyamat vizsgálata és diktafonra rögzített adatok alapján arra a következtetésre jut, hogy a nyelvtanulók igen sokféle, látható és láthatatlan stratégiát alkalmaznak a szótanulás folyamatában, amelyben motiváltan, önszabályozó nyelvtanulókként vesznek részt.

A magyarországi német nemzetiség nyelvvariánsainak, nyelvjárásainak megjelenését vizsgálja Márkus Éva az alsó tagozatra vonatkozó, 2013 szeptemberétől érvényes kerettantervekben. A szerző az 1–4. osztályban tanító német nemzetiségi pedagógusok számára a korábban és a frissen megjelent kötetekből kiváló nyelvjárási szakirodalom-gyűjteményt mutat be, ezzel is segítve a nemzetiségi iskolákban oktató nyelvpedagógusok munkáját a még fellelhető német nyelvvariánsok iskolai bemutatása és alkalmazása érdekében.

A tanulmányok sorát két összehasonlító tankönyvelemzéssel foglalkozó írás követi. Vinnainé Vékony Márta a korai idegen nyelvi olvasási készség vizsgálata és fejlesztése szempontjából egy angol és egy magyar szerzők által írt angol nyelvű tankönyv olvasmányanyagának összehasonlító elemzését tárja elénk. A nyelvkönyvekben feldolgozott témakörök, a szövegek műfaji megoszlása, illetve az ajánlott tanórai tevékenységek szolgálnak a kontrasztív vizsgálat alapjául.

A másik összehasonlító elemzés Mikonya György német nyelven írt tanulmánya, melyben a szerző egy osztrák és egy német (a korábbi NDK), első osztályosoknak szánt olvasókönyvet (1978 és 1985) vizsgál több szempontból. A kutatás végén a szerző arra

a következtetésre jut, hogy a vizsgált német nyelvű olvasókönyvek szöveg- és képanyaga is tükrözi az adott ország nevelési mintáit és világnézeti gondolkodását.

P. Márkus Katalin tanulmányában megállapítja, hogy a 2010-ben megjelent, a 7–12 éves korosztály számára készített angol–magyar és magyar–angol gyerekszótár a korai szótárhasználat készségének megalapozásában segíti a nyelvtanulókat azáltal is, hogy nyelvtani, szemantikai és stilisztikai információkat közöl. Mindezen elemek a korai szótárhasználat bevezetésével a nyelvtanulás eredményességét segítik.

Öt tanulmány foglalkozik a IV. fejezetben a „*Pedagógusképzés, felkészítés a korai nyelvi fejlesztésre*” cím alatt a következő pedagógus-generáció idegen nyelvi nevelésre történő felkészítésével különböző hazai felsőoktatási intézményekben.

Görcsné Muzsai Viktória az elmúlt 50 év nyelvpedagógiai tendenciáinak, a kommunikatív, majd az interkulturális szemléletmódnak a rövid bemutatása után az 1990/2000 évektől középpontba kerülő tartalom- és kompetenciaalapú nyelvoktatást tárgyalja írásában. Ez utóbbi koncepcióban az idegen nyelv a tartalom átadására szolgáló eszköz, ennek eredményeképp magasabb szintű nyelvi kompetencia érhető el. A 2008 és 2013 közötti időszak sokszínű projektbemutatásával (EdTWIN-projekt, hospitálások, mini interjúk, Nokia-projekt stb.) zárul az cikk.

Egy tanulmányút, illetve egy kétnyelvű oktatási projektismertető tükrében kapunk betekintést Árva Valéria írásában az ELTE TÓK angol–magyar kétnyelvű óvodapedagógus hallgatóinak képzésébe. A szerző ismerteti a specializáció kurzusait a fakultatív tárgyként megjelenő tartalmakkal együtt (pl.: Angol gyermekjátékok), majd a képzés kétnyelvű óvodákban teljesítendő gyakorlati tárgyait említi meg. A cikk végül kiemeli a kurzusokkal szorosan összefüggő kimagasló tanszéki kétnyelvűség-kutatásokat.

Kovács Judit a 2006 és 2012 közötti képzési időszak óvodapedagógus hallgatóinak önfejlesztési és hospitálási beszámolóinak, illetve visszajelzéseinek tükrében kutatja A kétnyelvűség elmélete és gyakorlata c. szabadon választott tárgy hatását a hallgatók pedagógussá válására. A tartalmi, nyelvi, módszertani és interkulturális szempontból is innovatív kurzus a hallgatók nyelvpedagógiai szemléletének alakulása, az ismeretek készséggé válása és az alkalmazni képes nyelvtudás terén is jelentős eredményeket ért el.

Egy friss, kvalitatív kutatásról olvashatunk Trentinné Benkő Éva írásában, amelyben a korai idegen nyelvi, kétnyelvű fejlesztéssel kapcsolatos hallgatói nézetekről értekezik. A *kétnyelvűség elmélete és gyakorlata* c. kurzus keretében született 30 hallgatói mese elemzése, majd egy konkrét mesében megjelenő, az idegen nyelvi fejlesztésre vonatkozó komplex hallgatói nézetrendszer bemutatása áll a tanulmány középpontjában.

A Tempus Közalapítvány Kisgyermekkori Angol Nyelvi Nevelés címmel 2012-ben indított 30 órás továbbképzése céljairól, szakmai tapasztalatairól számol be írásában Osváth Erika. A szerző a szakmai munka eredményessége céljából az érdeklődő pedagógusokat és szülőket a „Nyelvpalánta” programhoz való csatlakozásra invitálja.

Márkus Éva – Trentinné Benkő Éva (szerk.): A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata című könyve kiváló tanulmányokból álló konferenciakötet, értékes szakkönyv kutatók, elméleti és gyakorlati szakemberek, felsőoktatási hallgatók számára, de színes, változatos cikkei egyben érdekes olvasmányt biztosítanak szülőknek és érdeklődőknek is. A tanulmányokban ismertetett kutatási eredmények és módszerek, nyelvpedagógiai stratégiák, illetve ötletek hozzájárulnak a korai idegen nyelvi fejlesztés sikeres hazai megvalósításához mind otthoni környezetben, mind az óvodai nevelés, iskolai oktatás és a pedagógusképzés területén.

