

MÁRKUS ÉVA – TRENTINNÉ BENKŐ ÉVA (SZERK.)

A korai idegnyelvi fejlesztés
elmélete és gyakorlata:
Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok

MÁRKUS ÉVA – TRENTINNÉ BENKŐ ÉVA (SZERK.)

A korai idegennyelvi fejlesztés
elmélete és gyakorlata:
Konferenciaelőadások
és háttér tanulmányok



Budapest, 2014

A kötet megjelentetését a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” projekt támogatta.



ISBN 978-963-284-580-7



www.eotvoskiado.hu

Felelős kiadó: az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának dékánja

Nyomdai munkák: Prime Rate Kft.

Borítóterv: Csele Kmotrik Ildikó



Tartalom

Előszó	9
I. BEVEZETŐ TANULMÁNYOK	11
Janet Enever (Umeå University, Sweden): What can we expect of an early start to foreign language learning in Europe today?	13
Patricia Nauwerck (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd): Didaktik und Methodik des frühen Fremdsprachenlernens im Kindergarten	25
Niels de Jong (Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Linz): Three-Dimensional Language Teaching in a Two-Dimensional Classroom	49
Andrew Wright (International Languages Institute, Gödöllő): Large-scale research into foreign language teaching to children	94
Kézi Erzsébet (Eszterháy Károly Főiskola Comenius Kar, Sárospatak): A korai nyelvoktatás történeti aspektusai	99
II. ÓVODA – CSALÁD	105
Fehér Judit (British Council, Budapest): A British Council Családi Angol programja Magyarországon	107
Gergely Zita (British Council, Budapest): Barkácsoljunk idegen nyelvet!	117
Horváth Mónika–Erdélyi Nóra (Manó-Világ Kétnyelvű Óvoda, XIII. kerületi Pitypang Tagóvoda, Budapest): Manó-Világ Kétnyelvű Óvodai Program alkalmazása a magyar óvodapedagógia keretein belül	123
Hierholcz Tünde–Molnár Andrea (Montessori Mária Kétnyelvű Óvoda és Bölcsőde, Budapest): Dióhéjban a Montessori-pedagógiáról a korai kétnyelvű nevelés tükrében	129
Bozzayné Káli Tünde (Százszorszép Óvoda, Budapest): Egy gyermek – két nyelv. One child, two languages. A Százszorszép Óvoda 1.	145
Noé Zsuzsanna (Százszorszép Óvoda, Budapest): Egy gyermek – két nyelv. A Százszorszép Óvoda 2.	152

Bereczkiné Záluszkai Anna (Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest): Nyelvi, kulturális nevelés egy dél-alföldi szlovák nemzetiségi óvodában	158
Kitzinger Arianna (Nyugat-magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron): Multilingvális és multikulturális kihívások egy magyar óvodában	164
Endrődy-Nagy Orsolya (Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest): Korai nyelvoktatási módszerek Japánban és Magyarországon	179
III. ÁLTALÁNOS ISKOLA	203
Furcsa Laura – Sinka Annamária (Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógia Kara, Jászberény): Kétnyelvű óvodából érkező gyerekek nyelvi beilleszkedése, előmenetele az általános iskola alsó tagozatában	205
Morvai Edit (Goethe-Institut, Budapest): Jókedvvel németül. Tanártovábbképzés és tananyagfejlesztés a budapesti Goethe Intézetben különös tekintettel a kisgyermekkorai nyelvoktatás területére	214
Gyurkóné Mohai Zsuzsanna (Széchenyi István Általános Iskola, Budakeszi): Kreatív kommunikáció a nyelvtanulás szóbeli bevezető szakaszában. (Tananyag az általános iskola német nemzetiségi első osztálya számára)	227
Nagy Katalin (Bilinguale Schule Altmark, Stendal): A szóbeliség fontossága és ennek lehetőségei az alsó tagozat bevezető szakaszának nyelvtanításában	234
Németh Ildikó (ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest): Országismereti projekt munka az általános iskola alsó tagozatán. „Projekt” módszer negyedik osztályos tanulókkal	242
Szepesi Judit (ELTE Gyakorló Általános Iskola, Budapest): A multikulturalitásra, interkulturalitásra nevelés megjelenése az angolórakon 1–6. osztályig	255
Szaszkó Rita–Jezsik Kata (Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógia Kara, Jászberény): A korai kéttannyelvű oktatás hatása a kisiskolások anyanyelvi szövegértési és helyesírási kompetenciájára	272
Sárvári Tünde (Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged): A drámapedagógia alkalmazási lehetőségei a korai idegen nyelvi fejlesztésben	286

Müller Márta (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Budapest): Beszédünk barátai: a gesztusok	307
Hardi Judit (Kecskeméti Főiskola, Tanítóképző Főiskolai Kar): Általános iskolások osztálytermi tanulás keretében alkalmazott szókincstanulási stratégiái	313
Márkus Éva (Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest): A német nyelvjárások szerepe a német nemzetiségi oktatásban	322
Vinnainé Vékony Márta (Miskolci Egyetem, Comenius Kar, Sárospatak): Mit olvasnak a gyerekeink? Két általános iskolai angol nyelvű tankönyvcsalád olvasmányanyagának összehasonlító elemzése	330
György Mikonya (Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest): Vergleich einer österreichischen und einer Fibel aus der „ehemaligen DDR“	338
P. Márkus Katalin (Ritsmann Pál Német Nemzetiségi Általános Iskola, Biatorbágy): Szükség van gyerekszótárra? Miért?	349
IV. PEDAGÓGUSKÉPZÉS, FELKÉSZÍTÉS A KORAI NYELVI FEJLESZTÉSRE	355
Görcsné Muzsai Viktória (Nyugat-magyarországi Egyetem, Apáczai Csere János Kar, Győr): Tartalomalapú nyelvtanulás és -oktatás a korai szakaszban: innovatív tananyagok, és -eszközök, tanulásszervezési formák és módok	357
Árva Valéria (Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest): Az ELTE TÓK angol–magyar kétnyelvű képzése óvopedagógusok részére egy európai tanulmányút tükrében	372
Kovács Judit (Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest): Korai kétnyelvi nevelésre való felkészítés az ELTE TÓK-on. „A Kétnyelvűség elmélete és gyakorlata című kurzus hallgatója voltam...”	380
Trentinné Benkő Éva (Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest): Meseelemzés a korai idegennyelvi fejlesztéssel kapcsolatos pedagógushallgatói nézetek, kompetenciák, tanulási eredmények feltárására	390
Osváth Erika (Tempus Közalapítvány, Budapest): Kibújt a Nyelvpalánta... Képzés és önképzés a kisgyermekkorai angol nyelvi nevelésben	412

A KONFERENCIA KÉPEKBEN	416
ELŐADÁSABSZTRAKTOK	426
A KÖTET SZERZŐI	433

Előszó

Jelen kötetben a 2013. május 24-i „Korai idegennyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata” címmel megtartott nemzetközi szakmai konferencia előadásai és háttér tanulmányai szerepelnek. A 100 fős budapesti helyszínű rendezvény az Óvó- és Tanítóképzők Egyesületének Idegen Nyelvi és Nemzetiségi Tagozata valamint az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszékének közös szervezésében, a British Council és a Goethe-Institut támogatásával került megrendezésre. A konferencia résztvevőinek köre a 0–12 éves korosztály idegennyelvi fejlesztésével foglalkozó, a téma iránt érdeklődő szakemberek közül került ki. A célközönség jellemzően a két tanítási nyelvű, kétnyelvű és nemzetiségi általános iskolákban és óvodákban tanító és nevelő pedagógusok, intézményvezetők, valamint pedagógusképző intézmények oktatói, illetve tanártovábbképzéssel foglalkozó módszertani szakemberek, gyermeknyelviskolák vezetői és tanárai voltak. Előadóként a pedagógusképzés és a közoktatás területén, nyelvi és kulturális intézményekben tevékenykedő külföldi és magyar kollégák ismertették kutatási eredményeiket, gyakorlati tapasztalataikat és elképzeléseiket (lásd a „Konferencia Képekben” című mellékletet és az absztraktokat tartalmazó leírást a kötet végén).

Az egynapos konferencia témája iránti nagyfokú érdeklődés miatt a szervezőknek be kellett határolni mind a résztvevők, mind az előadók számát. Ugyanakkor ez a kötet lehetőséget biztosít számos további kutatónak, oktatónak, tanártrénernek és gyakorló pedagógusnak a témához kapcsolódó írásuk megjelentetésére. Hasonlóan a konferenciához – a célnyelvtől, az érintett korosztálytól, a képviselt intézménytípustól, a tanulmány jellegén és a választott témán át egészen a szerző személyéig –, a változatosság, az egyéni hangok megtalálása és megszólaltatása volt a cél. A magyarul, angolul és németül elhangzott előadásokat a résztvevők igény szerint szinkrontolmács segítségével is követhették, így teljes mértékben érvényesült a különböző nyelvek és résztvevők egyenjogúsága.

A kötet, mindezek fényében, a konferencián elhangzott előadásokon kívül tartalmaz még számos, a kisgyermekkorai nyelvpedagógia témaköréhez szorosan kapcsolódó tanulmányt. Olyan gyakorlati és elméleti szakemberek írásait gyűjti csokorba, akik a külföldi és hazai palettán az adott témában szakmai értéket képviselnek; mindennapi munkájukkal, kutatásukkal, témájuk egyediségével tevékenyen hozzájárulnak a kisgyermekkorai idegennyelvi fejlesztés sikeréhez. Természetesen a kiadvány így sem tekinthető teljesnek és befejezettnek, hiszen

Magyarországon számos más jó gyakorlat is létezik és változatos kutatások zajlanak a témában neves szakemberek vezetésével. Ugyanakkor jelen kötet egyaránt tartalmaz nemzetközi kitekintést, európai kutatási projektek leírását, történelmi vonatkozású írásokat; 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, nyelvi és módszertani foglalkozásokat irányító pedagógusok és tanártrénerek. A konkrét tematika a legfiatalabb korosztály idegennyelvi, kétnyelvű otthoni és intézményi fejlesztésétől egészen a kétnyelvi pedagógusképzésig, valamint a szülők szakszerű tájékoztatásáig terjed. A kiadvány beszámol innovatív kétnyelvű óvodai programokról, nemzetiségi iskolákról, változatos módszerekről és megközelítésekről. Olvashatunk különböző tananyagokról és segéd-eszközökről, a saját fejlesztésű képkártyasorozattól, a kétnyelvi nevelést elősegítő Montessori-eszközöktől, az olvasókönyveken és tankönyveken át a gyermekszótárakig. 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 British Council és 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 korai idegennyelv-fejlesztési paletta, bizonyítva, hogy mára a kisgyermekkor nyelvpedagógiája önálló – saját kutatási projekteket, eredményeket, jó gyakorlatokat felmutatni képes – diszciplínává vált. Jelen kötetben mindenki megtalálja a számára fontos témákat, kontextusokat, kérdéseket és válaszokat; ugyanakkor ennél jóval többet is: élvezetes és hasznos olvasmányt.

A kötet szerkesztői azzal a hittel ajánlják ezt az összetételében különleges tanulmánygyűjteményt az olvasók figyelmébe, hogy csakis a különböző szakterületeken szerzett tapasztalatok széles körű megosztásával, együttgondolkodással lehet megvalósítani a mindenki számára kívánatos célt, a sikeres és eredményes korai nyelvtanulás megteremtését.

Köszönetet mondunk a British Councilnak és a Goethe-Institutnak a konferencia szervezésében és megvalósításában nyújtott támogatásáért, valamint a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” programnak a kötet megjelentetéséért.

Budapest, 2014. augusztus 31.

Márkus Éva–Trentinné Benkő Éva
a kötet szerkesztői

I. Bevezető tanulmányok

JANET ENEVER

(Umeå University, Sweden)

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

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 (2006–10) 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.

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 policy*

Note: The three countries currently with later compulsory policies of 10/11 yrs. 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).

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.

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.

- I. 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.
- II. 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.

- III. 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 (EDELNBOS–KUBANEK–JOHNSTONE 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, 2007–10). 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.

Task Structure:

What's your name?
How old are you?
Have you got any brothers or sisters?

L1: Choose a person in the picture and I will guess who this is.

Is it a boy or a girl?
How old is he/she?
Is he/she happy or sad?
What does s/he look like?
What is s/he wearing?
Where is this person in the picture?
What is s/he doing?
Would you like to be his/her friend? Why?

L1: Now, it's my turn. I will choose a person and you guess.

Student in context A:

My name is Emma and I am ten years old and live in ...
I've two brothers, one little brother and one big brother.

A girl
Ten maybe
She has... oh... (in L1: let me see)
She has... um... shoes... blue shirt and oh... shirt
Brown, brown to red long
She's... have her hands in the color and then in the paper
Yes
Which hair color do she or him have?
Is it a girl or a boy?
Oh... um... how looks his clothes out?
What she doing? what's he doing?
Is it.

Student in context B:

My name is Kirada.
I'm eleven years old.
I have got brothers, one.

It's a boy
He's nine years old
Sad
tall
Wink
Red blouse
He's next to table?
Reading a newspaper?
Yes
Yes
He is very intelligent.
Where's he?
Are it he and she?
Where his?
what colour hair has... has he got?
What colour blouse has he got?
How many years has he got?
That's he?

Student in context C:

Me iliano iliano
Tengo once.
Me iliano hermann.

Chico
Siete
Si, Concrete
Grande
Amorillo y naranja
Si.
Oh, no. Faltó negro
Si.

Figure 2. Oral interaction task, ELLiE study (age 10–11 years).
(SZPOTOWICZ–LINDGREN 2011: 137)

Overall, as SZPOTOWICZ–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 2 provides just one example of responses to the Smiley questionnaire, comparing opinions at the beginning and end of the study.

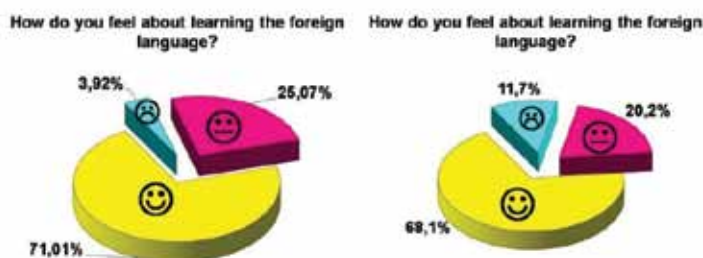


Figure 3. *Children’s feelings about learning FLs at the beginning and end of the Study* (MIHALJEVIC DJIGUNOVIC–LOPRIORE 2011: 45).

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.

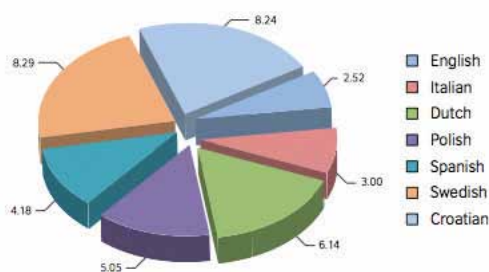


Figure 4. *Mean hours of exposure each week to FL outside school (MUNOZ–LINDGREN 2011: 110)*

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 (LINDGREN–MUNOZ 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*. Available online at: 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: Cambridge University Press.
- 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. <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*. London: European Commission.
- ELLiE team (2010). *ELLiE Policy Summary – October 2010. ELLiE Conference Presentation, Warsaw, 27th October 2010*. Available online at: http://www.ellieresearch.eu/docs/ELLiE_country_policy_analysis_23Jan2011.pdf (04. 04. 2013)
- ENEVER, J. (ed.) (2011). *ELLiE. Early Language Learning in Europe*. London, UK: British Council. Available online at: <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*. Brussels: European Commission. Available online at: 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. Brussels: European Commission. Available online at: 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*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- 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. SHEEHAN, S. (ed.) *British Council ELT Research Papers*. 1, 159–182. London, UK: British Council. Available online at: <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*. London, UK: British Council, 43–59. Available online at: <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. GABRYS-BARKER, D.–PIECHURSKA-KUCIEL, E.–ZYBERT, J. (eds), *Investigations in Teaching and Learning Languages, Second Language Learning and Teaching*. Switzerland: Springer International Publishing.
- SZPOTOWICZ, M.–LINDGREN, E. (2011). Language Achievements. In ENEVER, J. (ed.), *ELLiE. Early Language Learning in Europe*. London, UK: British Council, 125–143. Available online at: <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. Available online at: 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, Netherlands: Rodopi, 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.

PROF. DR. JANET ENEVER

Janet Enever is Professor of Language Teaching and Learning at Umeå University, Sweden specialising in the fields of early foreign language learning, language globalisation and language policy. She holds a doctoral degree from Bristol University, UK in Primary Foreign Languages Policy and has worked at Universities in London, Krakov, Budapest and now Umeå. She has advised on language policy, early language learning and teacher education for ministries in a number of Asian, Latin American and European countries. Recent publications include:

ENEVER, J. (2014) Primary English teacher education in Europe. *ELT Journal*, 68: 3.

ENEVER, J. (2011) (ed.) ELLiE. *Early Language Learning in Europe*. London: British Council.

Affiliation

Prof. Dr. Janet Enever
Professor of language teaching and learning
Umeå University

Contact details

Professor Janet Enever, Department of Language Studies, Umeå University,
Umeå 901–87, Sweden
Tel: +46 90 786 5674. email: janet.enever@sprak.umu.se

PATRICIA NAUWERCK

(Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd)

Didaktik und Methodik des frühen Fremdsprachenlernens im Kindergarten

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 Schulleistungsstudien 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

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

und Lernens ist deutlich geworden, auf welche Weise Kinder kognitive Operationen in Abhängigkeit von ihrem Weltwissen und ihren Erfahrungen durchführen. Dieses Potenzial kommt beim 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 2000 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; PISKE-HÄCKEL 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.

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

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 stimmigen 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 fremdsprach-

liche 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 zweisprachliche 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 zweisprachliche 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 Angebots-

modelle „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 nonverbale 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 Ausbau 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 zaghaft 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 Bilinguismusforschung 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 (verfei-

nerter) 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, reichern 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 Zweisprachigkeitserziehung 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 verstärktem Input 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“ kreierte, 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 Spracherfahrungen) 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 literare 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 Lerneifer 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). *Zweispachigkeit 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.

PROF. DR. PATRICIA NAUWERCK

Erstes und Zweites Staatsexamen für das Lehramt an Realschulen (Fächer: Deutsch, Englisch, Französisch). Lehrtätigkeiten in verschiedenen Schularten und Schulstufen (Grundschule, Förderschule, Realschule, Gymnasium). 2005 Promotion (Dr. paed.) an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Gutachterin: Prof. Dr. Ingelore Oomen-Welke. Dissertationsthema: „Frühes Fremdsprachenlernen im Kindergarten. Konzepte und Bedingungen für das Gelingen.“ 2005 bis 2009 Akademische Mitarbeiterin am Institut für deutsche Sprache und Literatur an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. 2009 bis 2010 Vertretungsprofessorin für Deutsch als Zweitsprache an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Institut für Sprachen. Seit 2011 W3-Professorin für angewandte Sprachwissenschaften und die Didaktik des Deutschun-

terrichts an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Spracherwerb, Schriftspracherwerb, Mehrsprachigkeit in verschiedenen Kontexten (DaZ, DaF, frühes Fremdsprachenlernen), Sprachstandsdiagnose und Sprachförderung.

Kontakt: patricia.nauwerck@ph-gmuend.de

NIELS DE JONG

(Pädagogische Hochschule Oberösterreich)

*Three-Dimensional Language Teaching
in a Two-Dimensional Classroom*

This article will take a closer look at incorporating acquired concepts and mastered competences through a creative process in (foreign) language learning. How can the creative processes of the brain, including conceptualization, be used in the educational process in developing first languages or in acquiring second (other) languages? The action research presented in this article investigated how language concepts and competences, which students have already developed based on previous studies or learning, can be used successfully in creative language learning pedagogy. How can we include more three-dimensional – real-life – pedagogical approaches in (foreign) language teaching? Can these processes be used in regular native language learning? Based on Bloom's Revised Taxonomy, the creative ability of the brain is seen as a key domain in learning processes. What are effective teaching methods utilizing individualized personal projects by which students can pedagogically benefit from applying what they have learned? To answer these questions, this research project looked at the written or drawn responses of subjects of six test groups which were produced by applying their own creative processes to a set of either four visual or seven auditory stimuli. Only short stimuli were selected in order to activate concepts that students had already acquired. These very concepts were to be used to create a written story or to draw a picture. The results were reviewed based on story content, selected vocabulary, matched concepts, syntactical structure and semantic meaning. Overall, the subjects created stories solely based on their own interpretation and personal application of the stimuli. This initial action research project has provided positive results regarding the inclusion of strategies to specifically target acquired concepts in creative language learning processes. The long-term goal will be to develop additional pedagogical approaches to better assist students

in using their individual creative abilities in the development and application of first- and second language-related concepts. Further relevant research is necessary to identify effective practical strategies.

Introduction

The question “What is language?” is not easily answered. The Oxford English Dictionary Online gives the following introductory definition of language, “1. a. The system of spoken or written communication used by a particular country, people, community, etc., typically consisting of words used within a regular grammatical and syntactic structure” (Online entry). According to Tserdanelis and Wong, “Language touches every part of our lives; it gives words to our thoughts, voice to our ideas, and expression to our feelings. It is a rich and varied human ability – one that we can use without even a thought, that children seem to acquire automatically, and that linguists have found to be complex yet describable” (2001: 1).

Language is an enormously multifaceted phenomenon. Kemp summed it up like this, “As with many complex phenomena, it would be pedagogically extremely hard, in one swoop, to begin with a complicated theory that accounted for all its aspects” (2013: 1). Without analyzing the individual aspects of the definition of language, we can say that it is ultimately used by people to express themselves and to communicate with others. As communication and expression are at the heart of language usage, the basis of language learning should include practical real-life applications. The following visualization gives an idea of the role of language as a means of two-directional communication in a three-dimensional world.



Fig. 1. *Visualization of language as a means of communication between self and the outside world (DE JONG 2013)*

As language is not easily defined, it is therefore not simple to identify the best ways to teach language. In relationship to first language acquisition,

a number of theories have been presented over the years. Within Behaviorism, B.F. Skinner theorized that, language learning is seen as the result of imitation. The minds of children were considered to be a blank slates and language input from the outside world shaped their language knowledge and usage. (FROMKIN–RODMAN–HYAMS 2003). Another important theorist, Chomsky, proposed the Theory of Universal Grammar, based on the Naturist point of view, which holds that man is born with an innate ability for language. This “Language Acquisition Device” is seen as a blue-print of universal language – a universal grammar system (CHOMSKY 2006). In 1959, Pennfield and Roberts initially proposed a critical period hypothesis in relationship to language acquisition. In 1967, Eric Lennenberg redefined the critical period hypothesis to account for the difficulty to acquire a first language after the age 9–12. (LOUP et al. 1994). Johnson and Newport tested the existence of a critical period for language acquisition in a relevant research study. Based on their research, they concluded that there is a maturational state of language acquisition around the age of 17 (JOHNSON–NEWPORT 1989). Social Interactionism (based on Piaget and Vygotsky’s theories) holds that language develops through meaningful relationships with others in our environment without a cognitive age limit (FROMKIN–RODMAN–HYAMS 2003).

Two other approaches worth mentioning in relationship to this research project are Cognitive Linguistics and Cognitive Sociolinguistics. Cognitive Linguistics, a branch of linguistics, argues that language is governed by general cognitive principles rather than a predisposed ability. Three major hypotheses guiding Cognitive Linguistics are first that language is not an autonomous cognitive faculty, second that grammar is a conceptualization and third that knowledge of language emerges from language use (CROFT–CRUSE 2004: 1). The related Cognitive Sociolinguistics is a field of research which seeks to foster investigation into the socio-cognitive dimensions of language at a usage-based level and may be broadly defined as the attempt to achieve a coming together of Cognitive Linguistics and sociolinguistics (GEERAERTS–KRISTIANSEN–PEIRSMAN 2010: 2).

Partially based in first language acquisition theories, there are many theories relating to second language acquisition. These theories have not always been in agreement with each other relating to the way in which a foreign language is effectively learned. Behaviorism resulted in language teaching strategies that included verbal or non-verbal imitation, practice, and reinforcement to promote language habit formation. There are many other second language teaching philosophies, including the Contrastive Analysis Hypothesis (LADO 1957), linguistics-based language teaching strategies based on Chomsky’s Constructivism, language teaching based on Stephen Krashen’s five Hypotheses, communicative language teaching strategies based on Social

Interactionism, Bilingualism, Immersion, Cognitive Sociolinguistics, Whole Language Learning, Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP), Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA), and Total Physical Response (TPR), to mention a few. There are numerous possible approaches to teaching and learning a second language (BROWN 2000).

What are some pedagogical factors involved with learning another language? As a premise, we can consider Vygotsky's Zone of Proximal Development. Lev Vygotsky, a Russian developmental psychologist, studied the developmental learning processes of children. He defined the Zone of Proximal Development as those competences just beyond our present abilities. In order to learn and to develop these new competences, the tasks that we are presented with should be a combination of present knowledge and abilities combined with tasks just above our present competences. The student cannot achieve the next level on his or her own, but needs the help of a teacher/coach to reach and develop the next level of the targeted competence (WOODS 2012).

Stephen Krashen proposed five hypotheses in relationship to foreign language learning. Krashen's theories are popular with a number of language teachers, because they describe various practical aspects of the language learning process well. He has provided an overall realistic view of the second language teaching and learning process (even though not everyone agrees with all his theories due to a supposed lack of research). One relevant theory is the Input Hypothesis, which focuses on providing comprehensible input in language teaching. Krashen uses the formula: $I + 1$. "I" can be defined as 80% of the material which the student knows, and "1" can be defined as 20% new material (KRASHEN 1982). There are many creative and practical strategies to help students comprehend the input they are being presented with. In order for students to be able to correctly process new information by using the cognitive processes of the brain, input needs to be comprehensible and properly scaffolded. HAMMOND–GIBBONS (2005: 8) define scaffolding as follows, "The metaphor of scaffolding has been widely used in recent years to argue that, just as builders provide essential but temporary support, teachers need to provide temporary supporting structures to assist learners to develop new understandings, new concepts, and new abilities. As the learner acquires these skills, so teachers need to withdraw that support".

Even though this is very important, foreign language teachers should not just focus on providing comprehensible input as a formula. Clearly identifying what a student knows and does not know might not be a straightforward task. Effective comprehensible language output also needs to be part of the foreign language learning process. MERILL (1996: 99) said the following regarding relevance of learner output, "The importance to learning of output could be that output pushes learners to process language more deeply (with

more mental effort) than does input. With output, the learner is in control. By focusing on output we may be focusing on ways in which learners can play more active, responsible roles in their learning". SWAIN and SUZUKI (1996: 568) further mention, "[...] the research shows the important role of output that pushes learners to make use of their resources and stretch their limited linguistic capacities to their fullest [...]".

In light of Vygotsky's and Krashen's theories, we can conclude that in relationship to (foreign) language learning, it is important to provide comprehensible input which the brain can process and use to build conceptual bridges from existing knowledge to the new information. Based on Swain's and Suzuki's theories regarding output, this new information should result in new language competences enabling the student to produce understandable language output. Furthermore, as part of this foreign language learning process, it is essential to keep the principle of noticing in mind. Noticing is the idea that a foreign language learner first needs a period of time to familiarize him- or herself with the form and meaning of certain language structures, material or content to be learned. When the student understands the rule and connections are made in the brain, he or she will be able to practically apply the learned content. Students can be in a silent period where they don't say anything for a while, but when they correctly internalize the material to be learned, they will develop the confidence to use and produce the new language principles they have learned (BATSTONE 1996; NOONAN 2004).

Steven Pinker raised an interesting issue when he said, "The way language works, then, is that each person's brain contains a lexicon of words and the concepts they stand for (a mental dictionary) and a set of rules that combine the words to convey relationships among concepts (a mental grammar)" (PINKER 1994: 76). Effective (foreign) language teaching will have to include a number of creative teaching strategies that will provide strategic learning opportunities for all students. The input needs to be comprehensible so that students will learn and understand, and then be able to use and apply it. Therefore, (foreign) language teachers need to use the proper tools and strategies to assist students in decoding, storing and utilizing the material to be learned. Teachers can include appropriate language clues set in a relevant context to facilitate understanding the content that is to be learned. Language principles need to be contextualized appropriately so that concepts develop holistically in the students' minds, beyond just learning vocabulary and grammar rules. The practical application of these concepts is one key factor to successfully develop (foreign) language proficiency.

Relevant language learning processes

In consideration of individual receptive processes, perceptual or learning modalities are another relevant aspect contributing to students' individual cognitive processes involved with (foreign) language learning. MCGANN (2010: 1) mentions the following: "Perceptual modalities have been traditionally considered the product of dedicated biological systems producing information for higher cognitive processing". Perceptual modalities are seen as those sensory faculties through which individuals receive and store information. The five senses that function as receptive modalities are sight, hearing, taste, touch and smell. These modalities are part of the receptive processes of the brain. They receive information, but the brain processes it – it is a combined effort (MCGANN 2010). An individual's learning modalities can function in visual, auditory, tactile and/or kinesthetic ways.

How is information that is received processed in the brain? How does the brain learn? There are many definitions and applications of learning styles, cognitive styles and cognitive abilities relating to (second) language learning. In cognitive psychology, there is a difference between cognitive abilities and cognitive styles. Cognitive abilities of the brain speak of the prevalent ability of the brain to process information. For example, Howard Gardner proposed eight main intelligences. Even though his Multiple Intelligences Theory is somewhat debated, we can find practical applications for these definitions of intelligences in the classroom, if we look at them as prevalent abilities to process information. Gardner defines spatial intelligence as the inner ability to visualize; (verbal) linguistic intelligence as a special ability to use language and vocabulary; logical-mathematical intelligence as the ability to use logical reasoning, organizational skills, and the ability to handle mathematical calculations well; bodily-kinesthetic intelligence as the ability to do manual work, handle objects and tools well, and be able to control bodily movements; musical intelligence as the special ability to produce, direct, and appreciate music; interpersonal intelligence as the ability to connect with, relate to and understand others; intrapersonal intelligence as the ability to reflect on one's inner thoughts and being; and naturalistic intelligence speaks of understanding the natural world. People may possess a combination of intelligences (GARDNER 2006; ARMSTRONG 2009). However, the cognitive ability differs from the way the brain actually cognitively processes information.

Cognitive style may be defined as an individual's consistent approach to organizing and processing information during thinking within a person's prevalent cognitive abilities. Cognitive style does not appear to be related to intelligence or cognitive ability, and reflects qualitative rather than quantitative differences between individuals in their thinking processes. (RIDING–SADLER-

SMITH 1997). Cognitive styles refer to the preferred way an individual processes information. Unlike individual cognitive abilities (e.g., Multiple Intelligences by Howard Gardner), cognitive styles describe a person's typical mode of thinking, remembering or problem solving. Unfortunately, the field of cognitive style has been made difficult to interpret from a human resource development perspective because of the wide variety of definitions of the term used by different authors (e.g. serial-holist, leveller-sharpener, field-dependent-independent, verbaliser-visualiser, etc.) (RIDING–SADLER–SMITH 1997).

One important aspect of the cognitive processes of learning is the development of concepts, which are constructs in our mind that we create about different parts of life and the world. We identify relevant features or aspects to classify objects, events, and ideas into related mental representations or concepts (GREGORY 1987). Schemas are complex organizations of smaller concepts. Neath and Surprenant define a schema as an organized knowledge structure that reflects an individual's knowledge, experience, and expectations about some aspect of the world. (2003: 264–265).

The psychologist Jerome Bruner introduced the idea of concept learning. As part of concept attainment and formation, BRUNER–GOODNOW–AUSTIN (2009: 5) described the process of categorization, “Formal categories are constructed by the act of specifying the intrinsic attribute properties required by the members of a class”. The authors added, “For the act of categorizing, operationally defined in the manner discussed in the foregoing, may occur in a perceptual situation or one not involving the presence of stimulus objects” (2009, 9). Furthermore, they added, “Categorization at the perceptual level consists of the process of identification, literally of placing a stimulus input by virtue of its defining attributes in a certain class“ (2009: 9). They also describe how, “The act of identification involves a »fit« between the properties of a stimulus input and the specifications of a category” (2009: 9). Judgment, memory, problem-solving, inventive thinking, and esthetics – not to mention the more conventional areas of perception and concept formation – all involve any cognitive operation involving the grouping and regrouping of materials into equivalence classes, which is rendered more comprehensible once one has a better grasp of the nature of categorizing (BRUNER–GOODNOW–AUSTIN 2009: 10).

BRUNER–GOODNOW–AUSTIN (2009: 12) continue, “A first achievement of categorizing has already been discussed. By categorizing as equivalent discriminably different event, the organism reduces the complexity of the environment. It is reasonably clear how that is accomplished. It involves abstraction and the use of defining properties in terms of which groupings can be made and much will be said of these things later. A second achievement has also been mentioned: categorizing is the means by which objects of the world

around us are identified. The act of identifying some thing or event is an act of »placing« it in a class”. Concept formation is essentially the first step en route to concept attainment. The authors see concept attainment as the process of finding predictive defining attributes that distinguish exemplars from nonexemplars of the class one seeks to discriminate (BRUNER–GOODNOW–AUSTIN 2009: 22). Concept learning involves grouping related objects, ideas, or events into categories of conceptual understanding based on common concept-related features. Concepts are an important product resulting from a person’s cognitive processes. The proper development of concepts needs to be an integral part of the educational processes.

Language is not just a combination of words and grammar rules but it is a complex system of underlying concepts and ideas. Some key words that are important in the language teaching and learning process are authentic, relevant, differentiated, individualized, and contextualized. Authentic language needs to be taught in differentiated ways in the relevant contexts for it to be grasped by the individual learner. Another key word is “conceptualizing”. In this context, we need to see concepts as the bigger idea of which some particular idea or object is a part. For example, what does the word “apple” mean to a listener? Some people love and others hate apples. Apples could make one think of apple pie, Thanksgiving, bobbing-for-apples at your birthday party, a holiday, or a grandmother. In some European countries, apples are hung on the Christmas tree. Apple could make one think of the apple tree in the backyard growing up. Or it could make one reminisce about the latest MacBook, iPad, or iPhone. Do we see the word “apple” or do we see an actual picture of it in our mind? Does including concepts in (foreign) language-related teaching promote the development of language proficiency?

The principle of conceptualizing applies to teaching and learning language. (Foreign) language teaching should include more than vocabulary learning, rule mastering and text producing. (Foreign) language teaching should present new language principles in relevant contexts so that students can develop new three-dimensional concepts. For example, concepts should provide students with the ability to develop language competences that can be practically used in daily life. When concepts form in the mind and are ready to be practically applied, two-dimensional understanding can develop to three-dimensional, real-life competences. (Foreign) language teachers need to include practical output strategies that will assist students conceptualize input more comprehensibly.

What does it mean to include concepts in language teaching? GOLDENBERG (2008: 13) relates the following regarding concepts and language proficiency, “Full proficiency likely means that a student has sufficient command of the language to engage effectively in more complex interactions that involve abstract concepts and references to things that are not in the immediate

vicinity”. He continues by pointing out that, “Students must learn and study many of these concepts, and the language needed to talk about them, in school. Academic English – the type of language that is essential for school success – is particularly difficult to master because it is generally not used outside of the classroom and it draws on new vocabulary, more complex sentence structures, and rhetorical forms not typically encountered in nonacademic settings.” Helping students develop concepts in relationship to content and (academic) language is a complicated process.

Including a variety of language-related real-life visuals is one excellent strategy to aid in the development of concepts in the students’ minds. GOLDENBERG (2008: 19) reports that, “The visual representation of concepts, not just a language-based explanation, provided the children with additional support in learning the vocabulary words. He also adds that, “Graphic organizers that make content and the relationships among concepts and different lesson elements visually explicit” (GOLDENBERG 2008: 20). According to Jensen, “...[teachers who] utilize more visuals, more motion in the visuals and more changes in location of visuals [will] get [the] attention [of the students]” (JENSEN 1996: 56).

Creative aspect of learning

There are three important aspects to successful (foreign) language learning: authentic comprehensible input, effective cognitive processing and productive creative output. With the many new technological developments, modern technology and media have benefitted many, but also caused people to live somewhat closed off from direct contact with the outside world. Many people wear headphones listening to music alone, while others are busy chatting, posting, surfing or texting on their smart phones, tablets, PCs or laptops, if they are not at home watching T.V. In our modern society, people are more and more occupied with various two-dimensional forms of media for communication and entertainment. Interpersonal communication is less and less face-to-face, but is taking place more than ever in the two-dimensional realm of various forms of social media. Ironically, the recent advances in 3-D movies and television have been welcomed by many people as an exciting new technological development, seemingly unaware of the three-dimensional world they are actually living in. This two-dimensional world of communication is also reflected in a number of teaching strategies used in (foreign) language teaching classrooms. At times, (foreign) language teaching consists of two-dimensional teacher-led instruction and rote learning, which focuses just on vocabulary learning, grammar rules and text production. As the world we live in is three-dimensional, communication can also be a three-dimensional creative

process. How can we include more three-dimensional creative processes in (foreign) language learning as a good part of what matters in life is about being a creative person?

Benjamin S. Bloom was an educational researcher who contributed much to the field of education. In 1948, Bloom worked with a group of college and university examiners throughout the country to discuss the possibility of designing a common framework for classifying the wide variety of intended learning outcomes that the examiners routinely encountered. Eight years later *The Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals, Hand-book I: The Cognitive Domain* was published. By the late 1960s, it became known simply as Bloom's Taxonomy (ANDERSON 2003). Bloom's taxonomy has been used to analyze a course's objectives, an entire curriculum, or as a test in order to determine the relative emphasis on each major category. Bloom's original Taxonomy provided carefully developed definitions for each of the six major categories in the cognitive domain. The categories were knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, and evaluation. With the exception of application, each of these was broken down into subcategories. The categories were ordered from simple to complex and from concrete to abstract. Further, it was assumed that the original Taxonomy represented a cumulative hierarchy; that is, mastery of each simpler category was prerequisite to mastery of the next more complex one (KRATHWOHL 2002).

In 1995, Anderson and Krathwohl co-chaired a group to explore the possibility of revising Bloom's Taxonomy, and the group agreed on guidelines for attempting this revision. After a laborious process, in 2001 they produced *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Whereas the original was uni-dimensional, the revision had two dimensions, based on the two parts of objectives: (1) nouns describing the content (knowledge) to be learned, and (2) verbs describing what students will learn to do with that content; that is, the processes they use in producing or working with knowledge (KRATHWOHL-ANDERSON 2002).

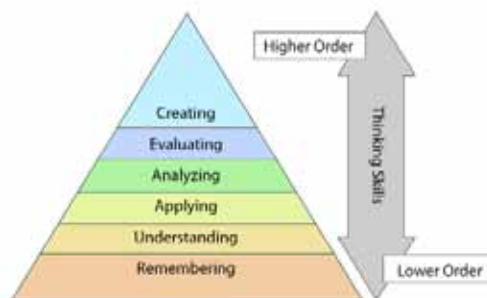


Fig. 2. Bloom's Revised Taxonomy. (n.d.). Teaching Center, University of Lethbridge, CA.

In considering this visualization of the revision of Bloom's Taxonomy, it can be noted that „Creating” is the highest domain mentioned. Often teaching gets stuck in the domains of the lower order thinking skills. Based on Bloom's Revised Taxonomy, teachers should realize that students need to progress to the stage where they can independently create their own work. In the case of language learning, students should be able to communicate in speaking and writing, while being able to use listening and reading successfully. Creating is a key skill that students should be able to use as a final step in the learning process.

RICHARD MAYER (2002: 231) said the following about the Creating domain in Bloom's Revised Taxonomy, “Create involves putting elements together to form a coherent or functional whole; that is, reorganizing elements into a new pattern or structure. Objectives classified as Create involve having students produce an original product. Composition (including writing), for example, often, but not always, involves cognitive processes associated with Create. It can, in fact, be simply the application of procedural knowledge (e.g., »Write this essay in this way«). The creative process can be broken down into three phases: (a) problem representation, in which a student attempts to understand the task and generate possible solutions; (b) solution planning, in which a student examines the possibilities and devises a workable plan; and (c) solution execution, in which a student successfully carries out the plan”.

One interesting teaching theory worth mentioning in relationship to the creative aspects of learning is Gestalt pedagogy. Gestalt pedagogy is based in the theory of Gestalt Therapy designed by Fritz Perls. Gestalt pedagogy believes that people are by nature health-seeking and capable of both self-direction and creatively adjusting to life's challenges. Viewed from the perspective of Gestalt pedagogy, learning is an organismic, self-regulating process that involves the learners' whole being with self-determined boundaries and contacting processes in response to the field conditions. Knowing that true learning entails more than what is demanded in traditional classrooms, teaching from a Gestalt therapy perspective regularly encompasses creativity, innovation, experience, and experimentation. (WOLDT 2009).

In the previous overview of related literature, basic principles of the language learning process were described. From birth on, children develop competences in their first language. At some point in their lives, even from birth on, they may start to develop competences in other languages. The process of learning second or other languages starts with receiving comprehensible input through one of the perceptual or learning modalities. The brain processes this information with various possible cognitive abilities, while developing concepts of related content. As the formation of concepts is only part of the language learning process, the question has arisen how existing concepts can be used in the

further development of language competences. Bloom's Taxonomy describes the progression of learning domains. Based on Bloom's Revised Taxonomy, one domain that has been described in this review is "Creating", the highest domain in the learning pyramid. The question driving this action research is how concepts students have already acquired can be used successfully to further develop language competences using the highest domain of creating.

There are many pedagogical facets to language learning. This action research only looked at the initial step of using the creative process in language teaching and learning. In line with Vygotsky's Zone of Proximal Development, the key to including creating in learning is not that students just produce something, but that they create something new based on the concepts they have already learned or competences they have already mastered. If students can utilize the concepts they have learned in a new productive manner, and do so willingly, they are taking charge of their own learning processes. If students receive positive educational benefits from a course of action, then it can be further developed and used to promote language learning utilizing higher thinking skills. The results of this research can be used to design similar practical teaching strategies that include the creative process, thereby enabling students to learn more and better. Teachers can target specific previously learned linguistic concepts, whereby students have to use their creative processes to apply these to create new products thus making the material their own through practical applications. The language concepts students have used can thereby be used to teach new and related concepts.

Research

The action research project was based on the question whether or not acquired concepts and mastered competences can be practically applied through creative brain processes of the individual thus stimulating new learning outcomes. Can external impulses activate and stimulate the use of concepts already present in the brain successfully, and if so, how can these concepts be integrated in creating a language-related project that can be the basis for increased learning? As this project only represents initial research to test the feasibility of the thesis, there were no control mechanisms implemented. The research project was inspired by part of an event organized by Werner Pfeffer, an Austrian installation artist, creativity advisor and event manager in 2012 for the University of Education Upper Austria, in Linz, Austria.

Only few external stimuli were used to see how subjects could utilize existing concepts effectively to create something new. In consideration of multi-sensory learning (McGANN 2010), the task that the subjects had to execute combined auditory, visual, and tactile elements into a learning task. Subjects had to use listening skills, writing skills, and metacognitive skills. The following diagram

pictures the process of receiving, processing, and producing, which should lead to gaining new learning experiences that can be used in the same process.

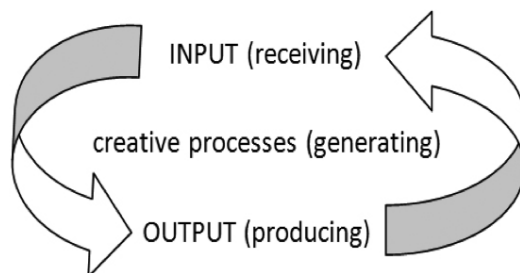


Fig. 3. *The cyclical process of receiving, processing, and producing language (DE JONG, 2013)*

The assignment consisted of the following task: Subjects had to listen to seven sounds without any preparation or introduction. The reason sounds were used was that they provide a low level of external input and allow for the students' maximum personal interpretation of what they heard and what it meant to them personally. No lesson preceded this activity. The sounds consisted of:

1. a telephone ringing (old-style telephone sound that sounds like an alarm clock),
2. a piece of packing tape being torn off a dispenser,
3. ocean waves,
4. fire crackling with crickets chirping in the background,
5. Morse Code,
6. tropical birds chirping,
7. a person jumping in the water.

First, subjects had to listen to the sounds, and write down what they heard. There was no right or wrong, or a need to correctly identify what was heard. During the second listening, students were asked to write down what the sound meant to them, e.g., a telephone ringing could mean stress, or ocean waves could mean vacation. This question aimed at finding out what concepts students had attached to the vocabulary they selected to identify the sounds. The third time around, the students had to use the vocabulary and information from the previous two listening tasks to write a short (fantasy) story in a foreign or native language.

The research was conducted at a primary school, a middle school, and a college in Austria, Europe. Students were to use German as the language for the assignment in the first two test groups as they had limited English skills. Students in the third test group had the option of using English or German. Test groups four through six were only allowed to use English for the

assignment. Although it limited the scope somewhat, the fact that students used German did not take away from the research question or the consequent analysis. The action research project included students from first grade through college thus offering a wide range of ages tested.

For the purpose of this research, a distinction needs to be established between producing and creating. Producing is seen as the student completing a predefined assignment. For example, the student needs to write a text about a certain topic based on certain standards. This reflects the third domain of Bloom's Revised Taxonomy: Applying (KRATHWOHL-ANDERSON 2002). Creating is seen as giving the student the freedom to explore and create his or her own project based on given guidelines, but allowing for freedom of individual creativity and expression. The student needs to use meta-cognitive skills to fulfill these kind of creative assignments. Creating reflects the sixth and final domain of Bloom's Revised taxonomy (KRATHWOHL-ANDERSON 2002).

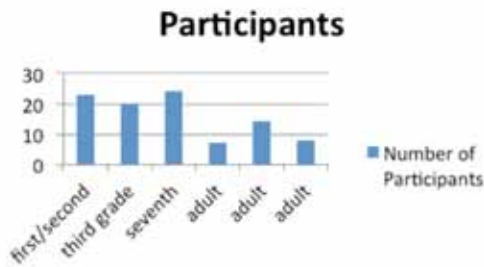


Chart 1. *The number and age/grade levels of the participants of the research (DE JONG, 2014)*

First test group

<i>Background</i>	
Country	Administered in Austria
Grade	a combined first and second grade class in primary school
Participants	23 students (two inclusion students [special needs], 6 and 11 years old)
Age	6–8 years old
Classroom language	German
Language used for the assignment	German

<i>Background</i>	
Task	These students were tested in an alternative fashion, as it could not be safely assumed that they would have the writing abilities needed to complete this task based on using the sound stimuli. The students were given one of five papers. Each individual paper consisted of four different pictures that had not been presented to the students before. There was no previous lesson, and the students had to produce a story and/or a drawing after receiving the sheet with pictures. Five different sets of sheets were passed out so that students could not look at their neighbor's work and get ideas from them.

RESULTS/FINDINGS

Story: Students were given the option to draw a picture expressing a story about the four pictures or to write an actual story. Most students wrote one paragraph, with a few writing two paragraphs. The majority of the students opted to write something first, followed by drawing a picture, which disproved the assumption that the students would have a hard time writing. The writing was creative and reflected first and second grade level.

Sample: see under semantic meaning.

Pictures: The students drew pictures mostly to complement their stories. It was interesting that students first wrote sentences or a story, and secondly drew a picture. The connection between writing and drawing could be further explored in creative writing assignments for this age group.

Vocabulary usage: The subjects selected vocabulary to represent the pictures they saw on their paper and wrote some thoughts about it. The choice of vocabulary was basic but reflected the pictures presented. The older subjects wrote a full paragraph expressing a complete thought. The younger ones wrote sentences reflecting the application of the vocabulary. There were many spelling mistakes, especially by the younger students. Many words were spelled phonetically.

Use of prior learned concepts: The students attached concepts to the pictures. However, not all pictures or related concepts presented on the handouts were included in the story. The younger students put the concepts in sentences mostly in relationship to their immediate world and own experiences. The older students were able to write a full paragraph expressing larger and more practical application of their interpretation, which was not just based in their own immediate world.

Syntactical structure: The syntactical structures were mostly good. Some younger students had a harder time using correct and complete sentences. Otherwise, the sentence part order was overall good.

Semantic meaning: Especially the older students were able to express a fuller thought in their paragraph based on the pictures they saw, and the concepts they attached to it.

Samples:

Paper 1

Four pictures: a girl sleeping with a teddy bear, an alarm clock, a mother walking her daughter to school, a group of students in a classroom.

The student redrew the pictures, and put the following words next to it: schlafen, in die Schule gehen (should be gehen), Lernen, Schule.

English translation by author

sleep, go to school, learn, school

T., male, 6 years old

Ich schlafe in bett (should be im Bett). Ich stehe auf. Ich fühle mich da müde. Dan (should be Dann) gehe ich los in die Schule. In die Schule gehe ich. Ich arbeite in der Schule um 8 Uhr.

English translation by author

I am sleeping in bed. I get up. I feel tired there. Then I go to school. I work in school at 8 o'clock.

J., female, 8 years old

Am Morgen klingen (klingelt) bei Emma der Wecker (Wecker). Emma ist noch müde. Emma geht trotzdem (trotzdem) mit ihrer (ihrer) Mama zur Schule. in (In) der Schule ist es für Emma schön und sie ist glücklich.(.)

English translation by author

In the morning the alarm clock sounds with Emma. Emma is still tired. Despite that, Emma goes to school with her mom. In school it is nice for Emma and she is happy.

L., female, 7 years old



Drawing 1. Drawing of a 7 year-old student from a combined first and second grade class solely based on the input they received.

Paper 2

Four pictures: crayons, dominos (game), two dice, a deck of cards.

Ich male gerne. Ich spiele gerne Karten. Ich spiele gerne Domino. Ich mag gerne würfeln (würfeln).

English translation by author

I like to paint. I like to play cards. I like to play dominos. I like to play dice.
N., female, 8 years old

Die domino (Domino) haben unterschiedliche (unterschiedliche) Größe (Größe). Ich fühle (fühle) mich gut wenn ich male. Es macht Spaß zu würfeln. Das dominospiel (Dominospiel) ist lustig. Kartenspiele (Kartenspiele) finde ich komisch. Ich spiele gerne mit meinem bruder (Bruder). Manchmal beginnt (beginnt) mein Bruder mit dem kartenspiel (Kartenspiel). Manche kartenspiele (Kartenspiele) sind magisch (magisch). Ich und mein bruder (Bruder) malen lustige dinge (Dinge).

English translation by author

The dominos have different sizes. I feel good when I paint. It is enjoyable to play dice. Dominos is fun. Playing cards is weird. I like to play with my brother. Sometimes my brother starts a game of cards. Some card games are magical. I and my brother paint funny things.

S., male, 7 years old

Paper 3

Four pictures: a man swimming in the ocean, a woman sunbathing on the beach, a sand castle, a woman at the ocean with a little child.

Ich geh (gehe) gerne in das meer (Meer).

Ich geh gerne in das meer (Meer) schwimmen (schwimmen).

English translation by author

I gladly go in the ocean. I gladly go swimming in the ocean.

A., male, 7 years old

Wenn (Wenn) mich wer ein Schwimmt (einschwimmt). Oder (Oder) ich schwimmen (schwimmen) gehe. Oder (Oder) ich mache eine Riesige (riesige) sandburg (Sandburg). Oder (Oder) wenn (wenn) ich Ball schiebe (spiele). Oder (Oder) wenn (wenn) ich Eine (eine) Kiste bekomme (bekomme). Oder (Oder) wenn (wenn) ich Lesen (lesen) Gehe (gehe) und Auf (auf) dem Liegestuhl (Liegestuhl) Bin (bin). Wie das Wetter (Wetter) ist schön und heiß und wenn Meine (meine) Mama dabei (dabei) ist fühle (fühle) ich mich sehr (sehr) gut.

English translation by author

When somebody creams me up. Or when I go swimming. Or I make a gigantic sand castle. Or when I play ball. Or when I get a box. Or when I go reading and am on the beach chair. How nice the weather is and warm and when my mom is here I feel very good.

L., female, 7 years old

Auf dem Meer. Ich bin auf dem Meer(.) es (Es) ist spannend im Wasser zu sein. Mama Kremt (cremt) mich ein. dan (Dann) baue ich eine Sandburg(.) meine (Meine) Mama liegt auf der Liege und Liest (liest). Es macht Spaß an (am) Meer zu sein. Ende

English translation by author

On the ocean. I am on the ocean. It is exciting to be in the water. Mom creams me up. Then I build a sand castle. My mom is laying on her beach chair and reads. It is fun to be at the ocean. The end.

E., female, 9 years old

Paper 4

Four pictures: a child on a sled pulled by her mother, a man skiing, a ski lift with a skier on it, a man snow-shoe walking.

Ich fühle (fühle) mich im winter (Winter) sen (sehr) wol (wohl) im (Im) winter (Winter) das ich ser (sehr) file (viel) mal schi faren (schifahren) kan (kann) und das ich ser (sehr) file (viele) geschenke (Geschenke) kriege (kriege) und das ales (alles) frittich (?) ist.

English translation by author

I feel very well in the winter. In the winter that I can go skiing very much and that I will get many presents and that al will be (?).

C., male, 8 years old

Ich freue mich wen mich der Papa auf dem Schlitten (Schlitten) zit (setzt) und Mir (mir) get (geht) es gut wen es meiner Mutter gut get (geht). Ich fühle mich stark wen (wenn) ich schi fahre (schifahre) und es ist ein gutes gefül (Gefühl). Ich bin mutig wen (wenn) ich im Wald spazieren gehe und der Schnee ist weich und mir ist warm. Mir get (geht) es gut wen (wenn) sich meine Mutter ausruhen kan (kann).

English translation by author

I am happy when my dad puts me on the sled and I am doing well when my mom is well. I feel strong when I go skiing and it is a good feeling. I am

brave when I go for a walk in the woods and the snow is soft and I am hot.
I am doing well if my mom can take a rest.

J., female, 7 years old

Der September. Ich fahre schie (schi) und genieße (genieße) das. Ich ziehe den Schlitten und meine Füße tun schon weh. Ich fahre mit dem Schlitten und fühle mich wohl. Ich gehe im Schnne (Schnee) herum und meine füße (Füße) tuhen (tun) von (vom) gehen weh. Ich fahre mit der Schlitten bahn (Schlittenbahn) und es ist gemütlich(.) Ich sitze und meine füße (Füße) schlafen ein. Die Schie (Schi) wackeln und ich fällt (falle) um. Der Schlitten ist angenehm und nicht hart. Die Scuhe (Schuhe) werden schwer. Der schnne (Schnee) ist kalt. Ich fühle mich kalt und bekomme Schüttelfrost. Das Schlittenfahren macht Schpaß (Spaß). Ich freue mich wansinig (wahnsinnig) auf die Rodelbahn.

English translation by author

The September. I am skiing and am enjoying it. I am pulling the sled and my feet are hurting. I am sledding and I feel well. I walk around in the snow, and my feet are hurting from walking. I am sitting, and my feet are falling asleep. The skis are wobbling, and I fall over. The sled is comfortable and not hard. The shoes are becoming heavy. The snow is cold. I am cold and shivering. Sledding is fun. I am really looking forward to the sledding run.

F., female, 8 years old

Paper 5

Four pictures: a DVD player, a DVD disk, a TV, a Game Boy with remote

Ich schaue mir Fernsen (Fernseher). Ich sqiele (spiele) ein Baler (Ball) sqiel (Spiel). Ich schaue ein (einen) Film. Ich schaue Titanick (Titanic). Ich freue mich wen (wenn) Batman sqielt (spielt).

English translation by author

I am watching TV. I am playing a ball game. I watch a movie. I watch Titanic. I am happy when Batmann plays.

I., male, 7 years old

Mein Freund ist bei mir zu Hause. Wir spielen gemeinsam Wii. Manchmal ärgere ich mich, wenn ich Null (null) Tore schieße. Victor hat ein Tor geschossen und freut sich sehr.

English translation by author

My friend is at my house. We are playing Wii together. Sometimes I am irritated, when I score zero goals. Victor has scored a goal and he is very happy.

M., male, 7 years old

Ich darv (darf) endlich wieder auf meiner bleisteschen (PlayStation) schbilen (spielen). das (Das) mak (mache) ich ser (sehr) kerne (gerne). und (Und) dabei fül (fühle) Ich (ich) mich wol (wohl). es (Es) ist imer (immer) lustig und schbanend (spannend) was als nechstes (nächstes) basirt (passiert). und (Und) schbas (Spaß) macht es auch ser (sehr) fil (viel). Ich mag es eimbfach (einfach) ser (sehr) gerne auf der bleisteschen (PlayStation) zu schbilen (spielen).

English translation by author

I am finally allowed again to play on my PlayStation. I like that very much. And I feel very well when I do. It is always funny and it is exciting what is going to happen next. And it is a lot of fun. I simply like it to play on my PlayStation.

H., male, 6 years old

Creativity level: Overall these students have come up with interesting and creative applications of the concepts they attached to the individual pictures. Most concepts reflected their personal world and individual perceptions. Two students had a harder time. One could only write one sentence, and only draw something relating to the pictures with a few words next to it (see T., male, 6 years old under example 1).

Observations: The two classroom teachers have been using creative and practical strategies in this class. The class is a combined first and second grade. One teacher has created a number of creative word and reading games, and it seems that these practical strategies were reflected in the excellent performance of the students.

Second test group

<i>Background</i>	
Country	Administered in Austria
Grade	3rd grade in primary school
Participants	20 students
Age	9–11 years old
Classroom language	German
Language used for the assignment	German

<i>Background</i>	
Task	Students listened to the sounds one time, and had to write down a vocabulary word describing what they heard. The second listening, the students had to write down what the word meant to them. The third time, they had to write a story using the vocabulary word and the meaning/concept they attached to it. Some students were allowed to draw the story as they could not think of a story. Other students were allowed to include pictures with their written story. Reason for this was that some students would be done sooner than others, and this kept them occupied with the assignment.

RESULTS/FINDINGS

Story: Most students wrote a number of sentences based on various concepts they had attached to the meaning of the sounds they heard. Not all words that defined a sound were written about. Many students wrote one paragraph, and two students wrote a little more. The majority of the stories expressed a complete thought. The majority of the paragraphs expressed a little story about the sounds that were heard and the consequent interpretations.

Sample: see under semantic meaning.

Pictures: Many students drew creative pictures to match their stories. The drawing added to the creative aspect of the assignment. The connection between writing and drawing could be further explored in creative writing assignments for this age group.

Vocabulary usage: The students attached a definition to most sounds. Some students could not identify a sound they had heard. Students were able to couple the vocabulary words to an average of about four concepts. An interesting observation was that one student correctly identified the Morse code sounds as such. Out of all the test groups, only few students actually recognized this sound. Most identified it as sonar, an alarm clock, or a key board. It is possible students did not write the words in the order that they heard it. One reason may be that students had a hard time identifying the Morse Code sound, and added their own definition in the second listening in the wrong spot.

Sample (as the student wrote it in German with English translation by author):

German

1. Wecker, handy (should be Handy)
2. Tiere
3. Wasser, Wellen

English translation by author

- alarm clock, cell phone (mobile)
animals
water, waves

4. Feuer	fire
5. Funkgeret (should be Funkgerät)	radio transmitter
6. Regenwald	rainforest
7. Monster	monster
	A., female, 10 years old

<i>German</i>	<i>English Translation by author</i>
1. Wecker	alarm clock
2. Monster	monster
3. Wind	wind
4. Kamin	fire place
5. Schungel (should be Dschungel)	jungle
6. Suchgärt (should be Suchgerät)	search equipment
7. Regen	rain
	O., male, 10 years old

Use of prior learned concepts: Most students picked a vocabulary word to represent the sound they had heard, but not all words had an attached concept. Few students had found concepts for all words.

Samples:

<i>German</i>	<i>Interpretation/Meaning</i>	<i>English Translation by author</i>
1. Wecker	Aufstehzeit	alarm clock/time to get up
2. Zug	–	train
3. Meer	Ferien machen wellen kommen	ocean/go on vacation, waves are coming
4. Feuer	Feuerlager	fire/camp fire
5. Funkgeret	sie suchen etwas	radio transmitter/they are searching (Funkgerät) for something
6. Wald	ich entschpane (entspanne) mich	woods/I am relaxing
7. Meer	ich schwimme im Meer	ocean/I am swimming in the ocean
		M., female, 10 years old

<i>German</i>	<i>Interpretation/Meaning</i>	<i>English Translation by author</i>
1. Altes Telefon	Freund	old telephone/friend
2. Schwein	essen	pig/to eat
3. Wellen	Ferien schwimmen	waves/vacation, swimming
4. Feuer	wärme (Wärme)	fire/heat

5. Funkgerät	sie suchen etwas	radio transmitter/they are searching for something
6. –	–	
7. Dschungel	Erinnerung an Costa Rica	Jungle/remembering Costa Rica

M., male, 10 years old

Syntactical structure: The students wrote in German, and their syntactical structures were mostly well-written with a number of grammar mistakes that may reflect a free-writing assignment. There was a noticeable improvement in syntactical structures from the first/second grade test group to this third grade test group.

Samples:

This student made no mistakes, and expressed himself well:

An einem Tag wollte ich nicht aufstehen. Doch der Wecker läutete und läutete.

English translation: One day, I did not want to get up. But the alarm clock rang and rang.

B., male, 10 years old

This girl made a number of spelling and structural mistakes, but still is able to express her concepts:

Am Meer kann ich mich entspanen (entspannen), relexen (relaxen), ein Eis essen. Im Wasser schwimmen tauchen.

English translation

At the ocean I can unwind, relax, eat an ice cream. Swim in the water, under water.

M., female, 9 years old

Semantic meaning: The students' stories had meaning to it, which was expressed well in the short passage they wrote. Students still mostly wrote from their own perspective, with themselves being the center of the story. However, more fiction elements were included.

Samples:

An einem schönen Sommer Tag in Syrien fuhren ich und meine Großeltern in ein kleines Dorf. Mein Opa besaß dort ein gigantisches Haus. Unsere Nachbarn fragten meine Schwestern und mich ob wir ein Feuerwerk mit ihnen machen wollten. Wir antworteten „ja!“ Dann hollen (holten) wir die raketen (Raketen) und zündeten sie an. Dann explodierten sie und

tausende Feuerfunken schwebten in der Luft. Danach dachte ich daran was Feuer für schöne und xxx (illegible) sachen (Sachen) machen kann (.)

English translation

On a beautiful summer day in Syria, I and my grandparents drove in into a small village. My grandfather owned a gigantic house there. Our neighbors asked my sisters and me if we wanted to do fireworks with them. We answered "yes!" Then we got the rockets, and lit them. Then they exploded and thousands of fire sparks floated in the air. After that I thought what beautiful and xxx (illegible) things fire can make(.

K., male, 10 years old

An einem schönen Morgen klingelte der Wecker, und ich sprang von meinem Bett auf. doch (Doch) dann hörte ich ein Tier(.) ich (Ich) schlich mich zu dem Tier hin. doch (Doch) es war der Fernseher der an wahr (war). Dann trank ich ein glass (Glass) Wasser und früschtückte (frühstückte) (.) dann (Dann) ging ich zur Schule (.) auf (Auf) dem weg (Weg) brach plötzlich ein Feuer aus. ich (Ich) so schnell ich konnte zur Schule. dann (Dann) fand ich auf mienem (meinem) Tisch ein Funkeret (Funkgerät) aber dass nur ein Spielzeug (aber das war nur ein Spielzeug). Dann lernte ich über den Urwald. als (als) bhelonung (Belohnung) bekom (bekomm) ich ein Zukerl (Zuckerl) das wie ein Monster ausah (aussah).

English translation

On a beautiful morning the alarm clock rang, and I jumped up off my bed. But then I heard an animal. I snuck up to the animal. But then it was the TV, which was on. Then I drank a glass of water, and had breakfast. Then I went to school. On the way to school a fire broke out. I to school as quickly as possible. Then I found a radio transmitter on my desk, but it was only a toy. Then I learned about the jungle. I got a candy that looked like a monster as a reward.

A., female, 10 years old

Creativity level: The students wrote sentences that included their interpreted concepts of the words they had heard. A number of students were able to write a paragraph with a creative story. A number of stories included one to two words only. Ten students used four or more of the selected words and chosen concepts for their story. The teacher said they had been practicing creative writing already for a while, and this was reflected in their work.

Observations: The students were willing to participate and enjoyed the assignment. In the beginning students needed some modeling and scaffolding, but once they had started, they were able to do this assignment on their own

with only some support. The work was an expression of their own creative application of concepts they had already learned.

Third test group

<i>Background</i>	
Country	Administered in Austria
Grade	7th grade (3rd grade in middle school)
Participants	24 students
Age	12–15 years old
Classroom language	German
Language used for the assignment	option given of English or German
Task	Students listened to the sounds one time, and had to write down a vocabulary word describing what they heard. The second listening, the students had to write down what the word meant to them. The third time, they had to write a story using the vocabulary word and the meaning/concept they attached to it.

RESULTS/FINDINGS

Story: Twenty-two students out of twenty-four selected to write their story in German. The length was from 1 paragraph to one page, with the majority being in the 1-paragraph range. One observation was that there are some students for whom German is not their mother tongue. So these German Language Learners (GLL) selected to write in their second language, which is German. One student (a GLL) did not want to write, but when given the option to draw something relating to the sounds she had heard, she did so. One student wrote in English at the intermediate level. Her sentences were complete, but the story was not very long. The second student who wrote in English was at the high-intermediate level. He wrote 1/2 page. He made a point to mention at the end of his story that it was not real.

Sample: see under semantic meaning.

Vocabulary usage: Some German vocabulary usage reflected that there were a few German Language Learners in this class. The selected German vocabulary matched the sounds overall well. The selected English vocabulary reflected the fluency level of the two students (intermediate/high-intermediate). The intermediate student had selected basic vocabulary, with some mistakes, and the high-intermediate student had selected high-intermediate vocabulary.

Samples:

<i>German</i>	<i>English Translation by author</i>
Telefon	telephone
–	–
Wind	wind
Feuer	fire
Alarm	alarm
Vögel	birds
–	–

H., male, 13 years old

<i>German</i>	<i>English Translation by author</i>
klingeln	ringing
Waffengeräusch	sounds of weapons
Geräusch vom Meer	ocean sounds
Feuer	fire
Dschungel	jungle
SOS	SOS
–	–

M., female, 13 years old

Use of prior learned concepts: A number of students used previously learned concepts creatively, but others had difficulty to match all sounds to a related concept. One question arose if the students that had a hard time connecting concepts to vocabulary were German Language Learners. However, this was not a control question, and should be investigated further.

Samples:

<i>German</i>	<i>Interpretation/Meaning</i>	<i>English Translation by author</i>
Telefonklingeln	wichtiges (wichtiger) Anruf	telephone ringing/important call
1. Wind, Wellen – Meer	entspannen/Urlaub	wind, waves – ocean/ relax, vacation
2. Feuer	Wärme, good	fire/warmth,good
3. Pipen, Ortungsdienst	achtung	beeping, location service/ attention
4. Vogelgezwitscher	genießend	birds chirping/enjoying
5. Sägen/Schleifen	Arbeit	sawing, sharpening/work
6. –	–	–

O., female, 13 years old

<i>German</i>	<i>Interpretation/Meaning</i>	<i>English Translation</i>
	<i>underneath</i>	
1. Wecker, Klingel	Läuten bei der Tür, Handy = klingelton (Klingelton), Telefon, ich muss aufstehen	
*alarm clock, bell	ringing at the door, cell phone = ringtone, telephone, I have to get up	
2. Schaufel	die über Boden kratzt, Wand, sparteln (spachteln), mauern	
*shovel	that scratches on the floor, wall, to patch, to cement	
3. Wellen	Sandstrand wo Wellen das Ufer beruhigen	
*waves	sand beach where waves touch the shore	
4. Feuer	gemütlich am Lagerfeuer sitzen	
*fire	sitting comfortably at the camp fire	
5. Telefon, Handy	ich muss abheben	
*telephone, cell phone	I have to answer	
6. Wald, Regenwald,	ein Wald wo viel Grün ist und viele Tiere, Insekten und Vögel sind	
*forest, rain forest	A forest with much green and many animals, insects, and birds	
7. –	–	

**English Translation by author*
M., female, 13 years old

Syntactical structure: One of the students who wrote in English wrote a basic story. The students who wrote in German used syntactical structures from high intermediate to native speaker level. A number of mistakes in the syntactical structures seem to have been made by German Language Learners in this class.

Samples:

It was a windy day in spring. We made a little fire. Suddenly my telephone rang. Out of the telephone came special signals – Morsezeichen. The birds twitterd (should be twittered). My friends sprang in the lake. One of my friends saw that his shirt is – zerrissen. (Author: German word: translation is ripped).

L., female, 13 years old

Ich war im Zug. Mein Handy hat geläutet. Plötzlich hörte ich einen Alarm im Zug doch ich lasste (ließ) mich nicht abhängen (ablenken) vom Alarm und hebte (hob) den Anruf auf (ab). Es war meine Mutter. Sie sagte dass ein fürchterlicher Brand bei unserem Nachbarn ausgebrochen ist.

English Translation by author.

The translation reflects some non-native German as this student had been identified as a GLL (German Language Learner).

I was on the train. My cell phone rang. Suddenly I heard an alarm in the train but I did not let that depend on the alarm (should be: alarm distract me) and answered the call. It was my mother. She said that a terrible fire had broken out at our neighbor.

S., male, GLL, 12 years old

Semantic meaning: Some stories had a clearly creative content, while others were more basic in their interpretation and application of the sounds and the related concepts. There was a much greater tendency to use fiction in the stories than the first two test groups had done.

Samples:

History. So one day my phone rang. It was some anonymous guy. He tought (told) me that he was waiting in front of my house so that we could go to the cali (Cali) beach. I got out, saw him and sat down in his car. When we were there, the wind blew away my hair and my feelings calmed down. I was on the beach with a guy I don't know. Then suddenly my phone rang. My dad could see where I was with that GPS-function. At the same time Thunder appeared and I needed to go home. Not real.

S., male, 13 years old (Student wrote in English.)

Als heute in der Früh der Wecker läutete schlug ich meine augen (Augen) auf, stand auf und zog mich an. Gerade als ich ins Bad gehem (gehen) wollte hörte ich ein Kratzen an der Tür. Ich ging auf die Tür zu, und öffnete sie. Vor mir lag der Strand und zu meinem (meinen) Ohren drang das Geräusch von dem Wind der übers Meer fegte. Doch das war nicht das einzige was ich hörte. Ich hörte ein Feuer. Ich schaute in die Richtung von wo das Geräusch kam und sah, dass ein Teil des Strand in Feuer lag. Über mir flog ein kleiner Helikopter. Ein paar Minuten später landete er neben mir. Zwei Männer stiegen heraus. Sie halten ein GPS-Gerät in den händen (Händen). Damit gehen sie auf den Regenwald zu. Knapp neben dem Regenwald war eine Klippe.

English Translation by author

As the alarm clock rang in the morning I opened my eyes, got up, and got dressed. Just as I wanted to go in the bathroom I heard scratching at the door. I went to the door and opened it. In front of me was the beach and my ears heard the noise of the wind blowing over the ocean. But that was not the only thing I heard. I heard a fire. I looked in the direction from

where the sound came, and saw that part of the beach was in the fire (on fire). Overhead flew a helicopter. A few minutes later it landed next to me. Two men got out. They were holding a GPS in their hands. They went to the rain forest with it. Just beside the rain forest was a cliff.

I., female, 13 years old

Creativity level: Most students wrote basic stories, with some students writing more creative stories. This was an unusual assignment for these students, but overall, they expressed themselves well and creatively.

Observations: It was interesting that only two students opted to write in English. The students already had received at least some previous English instruction, but except for these two, the others did not have the confidence to write in English. It would be interesting to analyze the reasons as to why this was the case. One reason may have been a lack of competency. Another may have been the fact that there were some German Language Learners in this class. In future research, a control mechanism has to be included to check for this.

Fourth test group

<i>Background</i>	
Country	Administered in Austria
Grade	College students studying to be computer teachers – second semester.
Participants	7 students
Age	Adult
Level	Intermediate/High Intermediate English
Classroom language	English/German
Language used for the assignment	English
Task	Students listened to the sounds one time, and had to write down a vocabulary word describing what they heard. The second listening, the students had to write down what the word meant to them. The third time, they had to write a story using the vocabulary word and the meaning/concept they attached to it.

RESULTS/FINDINGS

Story: The stories were written in English. The stories were 1/2 to 1 page long. Although the stories were not that long, they were creative expressions of the students' individual perceptions. One reason that some stories were not a full page is that some students were at a high-intermediate level, and may not have had the confidence to write more.

Sample: see under semantic meaning.

Vocabulary usage: The vocabulary use was good. During the second listening the concepts were somewhat expanded, and in the story students came up with more creative applications of the selected vocabulary.

Samples:

1. telephone
2. ripping paper
3. water, ocean, river
4. fire in the open
5. morse (Morse Code)
6. birds singing
7. something falling in water

J., adult male

1. telephone
2. –
3. lake
4. camp fire
5. birds
6. beeping
7. jump in the water

V., adult female

Use of prior learned concepts: The concepts students used reflected their deeper thoughts about the words they had attached to the sounds they heard. One student had written the vocabulary and concepts in German, even though the assignment was to write it in English. However, she wrote her story in English. It is interesting how she connected the word “pool” to her grandparents. She was probably not comfortable using English in the initial phase of the assignment (H., adult female).

Samples:

<i>Vocabulary word</i>	<i>Concept</i>	
1. mobile phone	to be important, someone wants information from me	
2. open something	present	
3. wave, storm	summer feeling, relaxing, holiday	
4. fire	camp at night, with stars and friends	
5. fax	annoying, office	
6. birds, rain forest	nature	
7. water, someone jumping in	swimming pool, fresh, to cool down	
		L., adult female

<i>German</i>	<i>Interpretation/Meaning</i>	<i>English Translation by author</i>	
1. Telefon	Laura	telephone/Laura	
2. –	–	–	
3. Meer	Nordsee	ocean/North Sea	
4. Feuer	Garten	fire/garden	
5. Radar	Uboot	radar/submarine	
6. Urwald	Urlaub, Wien	jungle/vacation, Vienna	
7. Pool reinspringen	Oma, Opa	jump in pool/ grandma, grandpa	
			H., adult female

Syntactical structure: The syntactical structures were good for an intermediate level, with little student error correction. However, as mentioned, the first example is of the female who wrote her words and concept in German (H., adult female). Her sentences also reflected a high intermediate English level.

Samples:

Lauras (Laura's) telefone (telephone) rang, Maschna called and asked if we will come tonight. Zani and I won't come because we go on holiday with Paz and Steffie. This year we will drive to the Nordsee (North Sea) next to Cuxhaven.

H., adult female (same student who wrote the vocabulary and concepts in German)

As I stood there in my living room, considering what would be best, a heavy rain started and helped me with my decision. I entered the DVD into the CD player and made myself comfortable on the sofa, again. Not long and

I fell asleep, dreaming of my holidays which I spent in Croatia scuba diving and fishing.

N., adult male

Semantic meaning: The students came up with very creative application of the words and concepts they had selected.

Sample:

It's five o'clock in the morning. The telephone rings. Once, twice and then simply stops. I'm a little confused. "Strange, really strange" I think. So I am going back to my bedroom. The old stairs and my wooden door make mysterious noises. Back in my bedroom, I see that my window is now open. The waves of the ocean are breaking against the cliffs and the wood in the fire place is still burning. But something does not fit in this situation. Something is wrong. And then, in a moment of silence, I hear it. From far away I hear a weird sound, like a sonar of a submarine. It's very quiet but you can hear it. "Impossible" I think. That makes no sense. But I want to find out what it is. So I run through the jungle, down to the cliffs and look over the ocean. There is something dark in the water. It looks like a tree or a . . . "Holy Sh . . ." it's a person. A man and he is not moving anymore. Without thinking about it, I jump into the water and save the motionless man. He survived. But until now, no one could explain me from where these strange sounds, which finally rescued the man, came. Some old people said it must come from a submarine, that was sunk in the Word (World) War 2. But until now, no one has ever found it there.

A., adult male

Creativity level: The stories reflected creative applications of concepts. The submarine story by A. was one of the most creative story of all subjects tested. The greater ability to apply learned concepts along with a willingness to take more risks in writing the story on the part of some students resulted in creative products.

Observations: This was a very creative group. They also took pride in their final product. Even though three of the more advanced students were very creative, the other four, at a high-intermediate level, were less confident to write a story.

Fifth test group

<i>Background</i>	
Country	Administered in Austria
Grade	College students studying to be English teachers – fourth semester
Participants	14 students
Age	Adult
Level	High intermediate – Advanced English
Classroom language	English (some German)
Language used for the assignment	English
Task	Students listened to the sounds one time, and had to write down a vocabulary word describing what they heard. The second listening, the students had to write down what the word meant to them. The third time, they had to write a story using the vocabulary word and the meaning/concept they attached to it.

RESULTS/FINDINGS

Story: The students wrote good stories that included the concepts they had come up with during the second listening. The stories were 1/2 to 1 page long and reflected the students' more advanced English level.

Vocabulary usage: The vocabulary reflected the high-intermediate to advanced level. As these students are studying to be English teachers, they presented a higher level English than the other subjects tested.

Samples:

1. ringing, phone
2. putting on shoes
3. wind, wave, sea
4. raining, fire
5. UFO
6. birds, rainforest
7. water, jump

R., adult female

1. ring, telephone
2. open something

3. quiet, silent, waves, ocean
4. fire
5. signal
6. birds
7. waves

R., adult female

Use of prior learned concepts: The concepts the students selected to accompany the vocabulary words they had chosen for the sounds they had heard were well chosen. These students have been studying to be English teachers, and have had the most exposure to the English language.

Samples:

<i>Vocabulary word</i>	<i>Concept</i>
1. ringing phone	annoying
2. –	–
3. waves, sea	relaxing, calming
4. fire burning	summer evening, fire place
5. submarine	narrowness
6. jungle	adventure
7. jumping into water	swimming pool

E., adult female

1. phone	A phone means stress to me.
2. horse	A horse reminds me of Western movies.
3. ocean waves	Waves remind me of holiday.
4. camp fire	A campfire reminds me of scouts.
5. radar	A radar reminds me of submarines.
6. birds in the forest	Birds remind me of relaxing.
7. diving into the water	Diving means a lot to me.

N., adult male

Syntactical structure: The selected syntactical structures were average to good and reflect the high-intermediate to advanced level of the students. There was some L1 (German) syntax interference specifically noticed in the sentence order.

Samples:

Suddenly I heard a quiet radar and I saw a submarine diving into the ocean. Then some birds sang really noisy and bittersweet and the fragrant smell

of roses made my day. So I decided to dive into the ocean and swim with the dolphins.

P., adult male

We are hungry and want to start our picnic. We make a small stone circle, rip our papers and light a little fire for our sausages. We barbecue them and listen to the birdsong.

V., adult female

Semantic meaning: Students expressed themselves well, and were able to clearly communicate the intended story even though there was only a short time span to put the story together. One interesting observation is that a number of stories were only 1–2 paragraphs long.

Sample:

I'm sitting outside with my family. In the middle of our circle, there's burning a warm, comforting fire. There's a fragrant smell of mown grass in the air. Although it is night, it's quite noisy because of the insects around us. Apart from that you can hear purling water. I'm taking the smell and nearly fall asleep when suddenly the phone rings.

M., adult female

Creativity level: Students showed different creative applications of concepts. These students came up with creative stories using the sound vocabulary and accompanying concepts. The difference in the application of the applied concepts that students attached to the chosen vocabulary showed that some students had a better grasp of its fuller meaning. This better grasp usually coincided with higher fluency in English.

Observations: As future English teachers, this group was interested in exploring new avenues to teach English. They were interested in acquiring new strategies they can use in their future classrooms.

Sixth test group

<i>Background</i>	
Country	Administered in Austria
Grade	International college students studying to be teachers
Participants	8 students: 4 students from Spain and 4 students from Turkey

<i>Background</i>	
Age	Adult
Level	Most at the Intermediate level, and one at the Advanced level
Classroom language	English
Language used for the assignment	English
Task	Students listened to the sounds one time, and had to write down a vocabulary word describing what they heard. The second listening, the students had to write down what the word meant to them. The third time, they had to write a story using the vocabulary word and the meaning/concept they attached to it.

RESULTS/FINDINGS

Story: Most students wrote a 1-page paper expressing a creative story based on the sounds they had heard and their interpretation of them. The stories were written in English, which was not a native language for any of the students. It took these students a little longer to write a story compared to the other adult test groups.

Vocabulary usage: Good. The choice of vocabulary reflected the high intermediate to advanced level. The chosen vocabulary matched the sounds that were played. Four students corrected a larger number of vocabulary words in rereading their paper – a clear sign of the use of their internal editor. These four students were at the intermediate level, so the more frequent use of their editor to correct writing mistakes seems logical. There was also an interesting use of S.'s native (Turkish) vocabulary to identify some sounds that she could not identify in English. Also, it is interesting to note the use of a cognate in Spanish by L. to identify telegraph.

Samples:

1. ringing
2. cirt cirt (Turkish, velcro, added by author)
3. sea wave
4. daktilo (Turkish, typewriter, added by author)
5. phone ring
6. forest sound with birds
7. sea wave

S., adult female

1. telephone
2. a door
3. waves
4. writting (writing) machine
5. telegrafo (Spanish, telegraph, added by author)
6. birds
7. –

L., adult female

Use of prior learned concepts: The stories reflected understanding of larger concepts that the sounds represented. Some of the spelling mistakes may have been because E. was rushing to get to the writing assignment, as he is otherwise an advanced level speaker.

Samples:

<i>Vocabulary word</i>	<i>Concept</i>
1. bell or phone ringing	It can be my father
2. somebody who is riding horse	–
3. sea waves	Antalya wher (where) I go to seashore for relaxing
4. fire	Wher (Where) we burn something or cook something at picnic.
5. detector	Wher (Where) we ar (are) looking for something with detectors
6. animal's sounds	forest
7. something/body jumping to water	–

E., adult male

1. phone ringing	My friend calls me
2. door crack	strange man came
3. water sound	listening waves and relax
4. keyboard sound (type)	I feel in the court (judge)
5. –	–
6. birds singing	horror film (in jungle)
7. –	–

H., adult male

Syntactical structure: The syntactical structures reflected the intermediate to advanced competences in the English language. The students at the (high) intermediate level made more writing mistakes.

Samples:

One of my colleagues had called me. He had realized that one of the children had disappeared. Suddenly I got up and went out of my room hitting the door. I've meet (met) with some more instructors and we have (gone) down to the beach, first place we thought (the) child could be.

L., adult female

I'm on a vacation far away from home, in a far country ... There's nobody, only me. I'm in an old wooden cottage. The phone rings; I don't want to answer thoug (though), I'm on a vacation. The cottage is in (on) the beach.

M., adult female.

Semantic meaning: The students were able to connect the meaning of the vocabulary word that they attached to the sound they heard to a larger concept. They wrote about these concepts in their stories.

Sample:

My name is Alex, and I want to tell you of how our planet was invaded by the Knowms. Everything started in a boring day. I was in my flat, in Barcelona, finishing the Final Project for my University. I couldn't concentrate, so I went to the balcony. I opened the door and I delighted myself with the sound of the sea waves. In those years I was living in front of the beach, Barceloneta. I was so lucky [...] I really enjoyed the views of this beautiful (beautiful) blue horizon. I was trying to stay there, hearing the birds and relaxing. Suddenly, someone called me. "Where are you?" It was my friend, Marc. "You never pick up the phone when it is important. God! Turn on the TV right now!" I couldn't say anything, I went directly to the remote control and put the first channel. There was a lady talking fast, she was very nervous (nervous) but I could understand everything she said. The reporter was explaining the NASA just sent a missage (message) all over the world. They had found a new species. They emerged from the ocean and seemed intelligent. The channel put a picture of this strange thing. It was green, tall and they could breathe under water. i (I) didn't know it yet, but it was the first moment of the humanity destruction.

E., adult female

Creativity level: The students wrote short fiction stories with a high level of creativity. Some linguistic struggles with the English language revealed that these non-native English speakers had acquired concepts, but had difficulty expressing them in English. This underlines the importance of including the L1 in L2 teaching.

Observations: All students except one were interested in the assignment. One student was not able or interested in writing a story. This was interesting as she was a good student otherwise at an intermediate English level. She was an international student from Turkey, and one reason she may have chosen to not participate is that the Turkish educational system seems to be more oriented toward rote learning, and less toward creative self-expression.

Analysis

The overall results of the project showed that, being exposed to the input of four pictures or seven sounds, students can identify these external stimuli without any preceding explanation, and attach their existing concepts or meaning to it. The participants then productively used creative skills of their brain to include these selected existing concepts to create something new. Most students were interested in doing and completing the assignment. There were only a few students, who had a hard time participating. Most students took pride in the product they created. It was their own work, and they were pleased with the work they had done. Overall students were able to identify the sounds, to attach a concept to it, and to create a story by writing or drawing that totally originated with them, with only some initial input. These results affirm the findings of Krathwohl and Anderson, who placed Creating as the highest domain in Bloom's Revised Taxonomy, as well as Richard Mayer, who said that creating involves a process of putting individual elements together to form a coherent or functional pattern or structure (2002). These students created something new and original with minimal input using related concepts they had already acquired.

The research was not merely intended to be a productive writing assignment. The research also aimed to focus on the creative ability of the brain to use existing concepts and competences. It purposed to target learner preference and ability to complete a creative project on his or her own. The responsibility to create a project was placed in the hands of the students with little instructor input. This method promises to be very effective if the creative projects are used as the final stage of a learning cycle.

As the first two groups were tested in German, which is the language spoken in Austria, we cannot draw any conclusions from their projects in relationship to foreign language learning. However, the principle that students can create something new with minimal input applied also to these students. The students creatively produced a project in their native language (unless they were GLLs) that reflected comprehension of the external stimuli, and consequent application of concepts as theorized by RICHARD MAYER (2002).

The learning processes involved in this project are also complemented by Vygotsky's theory of the Zone of Proximal Development. Based on this theory,

students will reach the next level in their competence development, if they are assisted to reach it. Even though the assistance in this research project was minimal, the idea behind it was based on the assumption that students will develop a higher language competence by using what they have already learned in a new creative manner. The project may have functioned as the coach who helps students to grow to the next level. Further research would have to establish the actual pedagogical benefits of a project like this.

There was a progression in the writing results from the first group to the adult test groups. The more fluent the speaker was in German or English, and the more concepts had been developed, the better the result of the assignment. The results showed that students could identify most sounds with a related vocabulary word. It did not matter if the word correctly defined the sound. What mattered was that the student came up with a definition based on what he or she thought they heard. Based on that word, students selected a related concept from their own understanding. Using the vocabulary word, and the chosen related concept, the students authored stories that completely originated with themselves.

The first two test groups with young pupils wrote more realistic stories with themselves and their immediate experiences as the center topic. The adult students were able to write more fictional stories, incorporating concepts on a broader basis. The adult students have had more time and opportunities to develop concepts and competences. However, mostly all students were interested in creating something from what they saw or heard, with minimal input from the instructor or researcher. Again this underscores the importance of purposely involving the Creating domain that Bloom's Revised Taxonomy proposes (KRATHWOHL-ANDERSON 2002) in language teaching. The results of this initial action research were encouraging, as it provided a basis to further develop this strategy to include students' creative abilities in the language learning process on a higher level.

Proposed Action

The learning process is driven by personal inquiry and application. Teachers can demonstrate, give examples, and allow the student to apply principles and techniques, but if students do not see how that content relates to them personally, they may not recognize or accept the higher purpose of it. In line with Jerome Bruner's Concept Learning theories, students' cognitive processes will benefit from understanding the deeper meaning. Students will not benefit as much from rote learning as from practically applying the learned content and concepts in real-life situations. Based on Bloom's Revised Taxonomy, the learning process progressively advances from remembering and understanding

to eventually creating or producing. This research considered only one pedagogical domain of Bloom's Revised Taxonomy, which is Creating.

One conclusion drawn from this action research is that students should be allowed to use their own creative processes in the learning process. As Bloom's Revised Taxonomy Pyramid puts Creating at the top, it can be seen as a significant conclusive step in the learning process of students – being able to create something new themselves with the information or content they have previously learned. It allows students to take possession in a creative manner of what they have already learned. By including mastered concepts and competences, the creative process builds on knowledge structures students have developed by this time, thus reinforcing and expanding them. The project and its outcomes show that similar creative projects would need to be connected to the ongoing learning cycle for optimal benefit.

In traditional foreign language classrooms, students often learn vocabulary and grammar rules in text-writing applications, which provide a somewhat limited basis for the creative process in developing foreign language proficiency. What are some actions that can be taken in the future based on this research? Students of all ages volunteered to participate in this project, and produced individual creations from their own knowledge and competence base. This willingness gives an indication that surely similar projects could be used in the classroom. One advantage of creative assignments for language learning is that it can be expanded to include all skills. For example, as an expansion of this assignment, students can read their story out loud. Another option is to have two students work together, combine their stories, and present the new product orally to the class. The story can be used to include specific grammar features. The story can also be used to identify areas in which the student is weak.

There are many possible applications to involve creative skills of students pedagogically. However, creative teaching have to go beyond simply giving the students an assignment to do. Concepts and competences students have already mastered need to be purposefully involved in the pedagogical processes so that learning can take place on a higher level. In this stage of the pedagogical process, students need to be given responsibility and charge of their own learning beyond rote learning and memorization. This action research project focused on the initial step of finding practical strategies for a deeper internalization of learned content and the further development of mastered competences by empowering students through allowing them to create from their own knowledge base.

A further application of the results of this project could be for assessment purposes. The assignment could be designed in such a manner as to test if students have grasped certain concepts that have been taught previously. Another related question is how these projects should be assessed or graded. Self-assessment would

seem to be an excellent grading tool. Further research could identify assessment strategies.

Limitations

Although the research has reached its aims, there were some unavoidable limitations. First because of the small number of participants, the results of this study cannot be generalized for a larger population. Also, only students from one school and one university were involved with the research project. Secondly, the study was conducted over the period of a year, which was not long enough to make a final conclusive analysis. Furthermore, as it was only meant to be an initial investigative research project, there were no control mechanisms put in place. Moreover, there were also a number of technological limitations, as some classrooms did not have the proper technological sound equipment. Technological adjustments were made during the research, but this may have negatively affected the project. Lastly, the study was qualitative in nature, but may benefit from quantitative test measures.

Conclusion and further studies

The results of this research were promising as it established the feasibility of including creating in the individual learning processes of students. Further research is needed to analyze the long-term positive effect on learning processes of creating something new out of established concepts and competences with only minimal input. Another future research question that should be answered is how these creative processes can effectively aid in the practical learning processes in the classroom. What specific exercises can be used in the language learning classroom, to go from two-dimensional language learning to a three-dimensional understanding that reflects real life knowledge and competences? Are there long-term pedagogical benefits to including the creative processes of the brain? The author hopes to answer some of these questions with further related and targeted research.

Bibliography

- ANDERSON, L. W. (2003). Bloom, B. S. (1913–1999). In GUTHRIE, J. W. (ed.), *Encyclopedia of Education* (2nd ed., Vol. 1, pp. 188–189). New York, NY: Macmillan Reference USA. Retrieved from <http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=GALE%7CCX3403200074&v=2.1&u=conu&it=r&cp=GVRL&sw=w>
- ARMSTRONG, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom*, (3rd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.

- BATSTONE, R. (1996). Key concepts in ELT: Noticing. *ELT Journal*, 50(3), 273. doi: 10.1093/elt/50.3.273
- BLOOM'S REVISED TAXONOMY. (n.d.). Teaching Center, University of Lethbridge, CA. [Graphic]. Retrieved from <http://www.uleth.ca/teachingcentre/blooms-taxonomy>
- BROWN, H. D. (2000). *Principles of language teaching and learning*. (4th ed.). White Plains, NY: Longman/Addison Wesley.
- BRUNER, J. S.–GOODNOW, J. J.–AUSTIN, G. A. (2009). *A study of thinking*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons/Transaction Publishers.
- CHOMSKY, N. (2006). *Language and mind*. New York, NY: Cambridge Press.
- CROFT, W.–CRUSE, D. A. (2004). *Cognitive linguistics*. West Nyack, NY: Cambridge University Press.
- FROMKIN, V.–RODMAN, R.–HYAMS, N. (2003). *An Introduction to language*, (7th ed.). Boston, MA: Thomson/Heinle.
- GEERAERTS, D.–KRISTIANSEN, G.–PEIRSMAN, Y. (eds). (2010). *Advances in cognitive sociolinguistics*. Berlin, Germany: Walter de Gruyter GmbH.
- GARDNER, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. New York, NY: Basic Books.
- GOLDENBERG, C. (2008). Teaching English language learners: What the research does-and does not-say. *American Educator*, 32/2, 8–23. Retrieved from http://www.aft.org/pdfs/americaneducator/summer2008/ae_summer08.pdf
- GREGORY R. L. (ed.) (1987). Concept. In *The Oxford companion to the mind*. Oxford, NY: Oxford University Press.
- HAMMOND, J.–GIBBONS, P. (2005). What is scaffolding? In BURNS A.–DE SILVA JOYCE, H., (eds). *Teachers' voices 8: Explicitly supporting reading and writing in the classroom*. Sydney, AU: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
- IOUP, G.–BOUSTAGUI, E.–EL TIGI, M.–MOSELLE, M. (1994). Reexamining the critical period hypothesis: A case study of successful adult SLA in a naturalistic environment. *Studies in Second Language Acquisition*. 16/1, 73–98. Retrieved from DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263100012596>
- JENSEN, E. (1996). *Brain-based learning*. Del Mar, CA: Turning Point Publications.
- JOHNSON, J.–NEWPORT, E. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*. 21/1, 60–99. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/journal/00100285/21/1>
- KEMP, G. (2013). *What is this thing called philosophy of language?* New York, NY: Routledge/Taylor and Francis.
- KRASHEN, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Elmsford, NY: Pergamon Press/Maxwell House.

- KRATHWOHL, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41/4. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/loi/htip20>
- KRATHWOHL, D. R.–ANDERSON, L. W. (2002). Taxonomies of Educational Objectives. In J. W. GUTHRIE (Ed.), *Encyclopedia of Education* (2nd ed., Vol. 7, pp. 2429–2433). New York, NY: Macmillan Reference USA. Retrieved from <http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=GALE%7CCX3403200606&v=2.1&u=conu&it=r&p=GVRL&sw=w>
- Language, noun. (2013). In *Oxford English dictionary online*. Oxford University Press. Retrieved from <http://www.oed.com/view/Entry/105582?rskey=2GBztj&result=1&isAdvanced=false>
- MAYER, R. E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory into Practice*, 41/4. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/loi/htip20>
- MCGANN, M. (2010). Perceptual modalities: Modes of presentation or modes of interaction? *Journal of Consciousness Studies*, 17/1–2. Retrieved from www.ingentaconnect.com.
- NEATH, I.–SURPRENANT, A. M. (2003). Human memory. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- NOONAN, F. (2004). Teaching ESL students to “Notice grammar”. *TESL Journal*, 10/7. Retrieved from <http://iteslj.org/Techniques/Noonan-Noticing.html>
- PINKER, S. (1994). *The language instinct*. New York, NY: Perennial Classics/Harper Collins.
- RIDING, R. J.–SADLER-SMITH, E. (1997). Cognitive style and learning strategies: Some implications for training design. *International Journal of Training and Development* 1/3. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/journal/>
- STEIN, B. E.–SPENCE, C.–CALVERT, G. (2004). *The handbook of multisensory processes*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- SWAIN, M. (1996). Discovering successful second language teaching strategies and practices: From programme evaluation to classroom experimentation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 17/2–4. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/toc/rmmm20/current>
- SWAIN, M.–SUZUKI, W. (2008). Interaction, output, and communicative language learning. In SPOLSKY, B.–HULT, F. (eds). *The handbook of educational linguistics* (p. 568). Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.
- TSERDANELIS, G.–WONG, W. Y. P. (eds). (2001). *Language files*. (8th ed.). Columbus, OH: The Ohio State University Press.
- WOLDT, A. (2009). Gestalt pedagogy – Creativity in teaching. *Gestalt Review*, 13/2, 135–148. Retrieved from <http://www.gisc.org/gestaltreview/>
- WOODS, A. (2012). Vygotsky, L. In WALLACE, S. (ed.), *A dictionary of education – online version*. Oxford University Press. Retrieved from <http://www.oxfordreference.com.ezproxy.cu-portland.edu/view/10.1093/acref/9780199212064.001.0001/acref-9780199212064-e-1082#>



Drawing 2. Drawing of a 7 year-old student from a combined first and second grade class solely based on the input they received.

NIELS DE JONG

Niels de Jong is a professor at the “University of Education Upper Austria” in Linz, Austria. At this University of Education, prospective educators are trained to teach at Austrian primary, middle, and vocational schools. At the University, Niels functions as an instructor of future English teachers for middle school as well as vocational school, and also teaches English courses to international exchange students as well as to aspiring high school computer instructors. Furthermore, he is part of the International Institute which is responsible for developing and coordinating international educational collaborations and functions as an International Student Exchange Program Coordinator. Niels de Jong has earned a Master of Arts from the University of Notre Dame in Maryland, USA. Moreover, he has a versatile plurilingual, cultural, professional and educational background which has produced a conviction that educational principles and philosophies have to result in effective educational practices. He has a keen interest in developing educational philosophies that are substantiated and supported by educational research which in turn should aim to create practical and usable applications for the classroom.

ANDREW WRIGHT

(I.L.I. International Languages Institute)

Primary French in the Balance: Large-scale research into foreign language teaching to children

1

The Nuffield Foundation Foreign Languages Teaching Materials Project was launched to promote the teaching of foreign languages in the UK in the early 1960s.

2

The aim was to help the 85% of children, in England and Wales, not learning a foreign language to do so.

3

Educational initiatives of this kind reflect the values, perceptions and behaviours of powerful groupings in society, at particular times. At that time, socialist views on equality of opportunity were strongly held AND rationalism as a guiding response to social challenges was dominant. The first determined the inclusion of children of all abilities and the second affected the approach and methodology chosen.

4

The French Team: our job was to create materials for the teaching of French to children aged 8 to 16. We had 16,000 children as our 'guinea pigs' for an eight year period. Our work was studied and analysed by the National Foundation for Educational Research: Dr. Clare Burstall.

5

At end of the primary stage (8 to 11 years) the NFER published the report: 'Primary French in the Balance'. The conclusion reached in the report was that the weight of evidence and the balance of opinion did not warrant the teaching of foreign languages to children.

6

The report was discussed at an 'in camera' meeting held at the University of York, organized by the Schools Council. We were told by the Schools Council that our discussions and conclusions could not be made public. The intention was to stifle the inevitable qualifications raised by the many experts in the meeting. This was a dramatic example of the way in which political considerations can be allowed to dominate educational needs.

7

The chief qualification was that the teachers were in need of much more training and the Schools Council i.e. the government, did not want to invest in this cost. The report was thus used politically to stop the general introduction of foreign language teaching in primary schools in the UK.

8

National movements to introduce the teaching of foreign languages to young children have been plagued everywhere by governments who are not ready to invest at the level necessary.

9

The advantage in teaching foreign languages to young children is often based on the belief that young learners are good language learners and this is implied to be synonymous with 'speed and efficiency'. In my experience adults are more efficient language learners than young children although they may find it more difficult to lose their foreign accent.

I would argue that the potential benefits in teaching foreign languages to young children are:

9.1

the broadening of conceptual development through the realization that there are alternative languages (for those children who are not brought up in multilingual settings)

9.2

an ear for the sound of the language plus some basic skills

9.3

possible conceptual development related to the content and activities in the materials used.

10

The French Project was begun at a time, early 1960s, when rationality was considered to be the guiding criteria for education, housing, health, business

and the military! This belief in the importance of rationality led to the adoption of SKINNER's 'behaviorism' and to the audio-lingual step-by-step approach. This extreme position was softened in approach of the Nuffield French Project and the use of illustrated stories, picture cards and games was the basis of their, En Avant, materials.

By the end of the 1960's, there were revolutions in universities throughout the West in protest against rationality as a guiding principle in education. The Notional Functional description of language by David WILKINS and others, conceived in the late 1960s and published in 1972, was a reflection of the new emphasis placed on the importance of seeing things from the point of view of the individual and what he or she needs. This affected the description of language but also saw the introduction of 'humanistics' and a very different approach to language teaching ideas. Once more socio-political changes in society affected what was taught, to whom and how.

11

In the early 1970s I wrote the first topic based course for teaching English as a foreign language to children.³ I was a child of my times. As a member of a dynamically changing society my perceptions and values had changed. I believed that it was essential that language teaching should be based on experiencing language in activities which are really interesting, and of potential educational value, in themselves. Learning the language would then be a bi-product of using language for interesting purposes.

12

As a result of doing this work I was invited to go to many other countries as an adviser and methodologist (a total of 48 countries!) and I was normally asked to work on the 'communicative approach'. As I have argued in this short paper, new concepts in education normally arise out of changing concepts in society as a whole. I was asked to take a concept of teaching and learning and a relationship between teacher and student that arose out of Western Europe and North America in the 1960's, to countries which did not share those changes of value, perception and behaviour. Here are some stories from countries very distant from Europe which will bring home the vital link between the classroom and society as a whole.

³ 'Kaleidoscope' published by Macmillan and the University of York. Writing team: Andrew WRIGHT–David BETTERIDGE–Nicolas HAWKES 1976.

Example 1 from a teacher training session

During a break time the local trainer and I talked about language teaching. I told him that, in my opinion, language is a key way in which we communicate and that communication must be a reflection of sharing and working creatively and respectfully together. I added that our language teaching methodologies must, in my opinion, be a reflection of this perception of social relationships and endeavours.

The trainer was irate. He twisted his half smoked cigarette in to the overfull ash-tray, stood up and said, through tight lips, ‘When I go into a language classroom I represent 2000 years of learning and I expect total respect.’

Example 2 from another training session in a different country

I was working with about 350 teachers. Just before the break a pencil rolled off the table of some teachers just in front of me. Scarcely hesitating in my presentation I picked up the pencil and gave it back to the teacher with a smile.

At the break two trainers came to me. They were indignant. ‘Why did you pick up that woman’s pencil?’

I replied, knowing that I was facing a chasm of cultural divide, ‘Because she dropped it and I am her servant. If I can help her in anyway then I am delighted to do so. If I can help her to find new methodologies which she is comfortable with that is wonderful. If all I can do is pick up her pencil, well then, I am sorry.’

At the end of the day one of the trainers returned, with a troubled face. He said, ‘I’ve been thinking about what you said. You said you are the servant of that woman. When I became a teacher I could walk proudly down the middle of our village street. I wasn’t paid very much but I was respected. When I got a job in the grammar school in our local town the village people were not able to understand. Now I am a part-time trainer and that is beyond them. But you...you have flown a long way to come here...you are more important than a university professor in the capital city. But you say you are that woman’s servant. In which case, what am I?’

Summary

1

Perceptions of what is ‘good’ and ‘bad’ in language teaching is heavily influenced by socially current perceptions, values and behaviours, generally, rather than by notions of the efficiency of methodologies based on research results.

2

Particularly, in the case of young learners, the teacher is extremely important and if insufficient preparation and support for the teacher is not available the teaching may well prove unproductive and even damaging.

ANDREW WRIGHT

Andrew Wright is an author, illustrator, teacher trainer and storyteller. As an author he has published many books including, 'Creating Stories with Children', Oxford University Press, 'Games for Language Learning' Cambridge, University Press, '1000 Pictures for Teachers to Copy', Longman Pearson; 'Writing Stories, Helbling Languages. As a teacher trainer he has worked in over 40 countries during the last 30 years, as a storyteller and storymaker he estimates that he has worked with over 50,000 students in the last 15 years. Andrew lives in Hungary where he is managing director together with his wife, Julia Dudás of the International Languages Institute in Gödöllő. Andrew and Julia have two young daughters, Timea and Alexandra.

KÉZI ERZSÉBET

(Eszterháy Károly Főiskola Comenius Kar, Sárospatak)

A korai nyelvoktatás történeti aspektusai

Évek óta heves vita folyik a korai nyelvoktatás szükségességéről. Véleményünk szerint a jelenlegi szakaszban nem szakmai, hanem pénzügyi vitáról lehet csupán szó, mert a korai nyelvoktatás egyidős a keresztény Európával.

Már a Római Birodalomról rendelkezésre álló források alapján állíthatjuk, hogy a feladat az ókorban sem volt ismeretlen. A művelt római polgárnak tudnia kellett a görög nyelvet, mert csak annak segítségével tanulmányozhatta a görög filozófiát és irodalmat. A filozófia tudományának fejlődése a görögöknél érte el csúcspontját, másrészt a görög irodalom a római köztársaság korában jóval magasabb színvonalú volt, mint a latin nyelvű irodalom. Ezért az előkelő családok görög rabszolgák segítségével sajátították el gyermekeikkel a görög nyelvet, hogy ne legyenek elzárva a tudás fontos forrásától. Bizonyos tehát, hogy az idegen nyelvek ismeretének problematikája már az ókorban jelen volt.

A császárkorban a közigazgatás nyelve a latin lett, így az alávetett népek vezetőinek meg kellett tanulniuk ezt a nyelvet. A Római Birodalmat azért érintette jelentősebb mértékben, mert olyan politikai egység volt, amelyen belül több különböző nyelvet beszélő népcsoport élt. Sok más tényező mellett a nyelv is elősegítette a birodalmi összetartozás megerősítését.

A Római Birodalom bukása után a keresztény egyház megőrizte a latin nyelvet. Mivel az egyházi szertartásokhoz, másrészt pedig az okiratok kiállításához a latin nyelv nélkülözhetetlen volt, így oktatását is meg kellett szervezni. A kolostori iskolák ennek megfelelő színteret biztosítottak. Azért is volt fontos a latin nyelv használata, mivel a törzsi nyelvek nem voltak még alkalmasak az okiratok szófordulatainak korrekt megfogalmazására sem. Másrészt a Biblia Újszövetségének, valamint az ókori tudományos szövegeknek, irodalomnak a tanulmányozásához a latin nyelv szintén nélkülözhetetlen volt.

Bár a források nem használják kifejezetten a korai nyelvoktatás terminológiáját, de a nyelv oktatásának mindenképpen kisgyermekkorban kellett elkezdenie, mert különben képtelenek lettek volna a gyermekek a tantárgyakat latin nyelven tanulni. A korai középkor iskolájának nyelve a latin nyelv volt, mivel a formálódó feudális államok lakosságának nyelve még nem volt alkalmas a tantárgyak ismeretanyagának közlésére.

A XVI. századig választékos volta miatt Európa több területén még szóbeli közlésre is a latint használták a művelt emberek. A nyelv alapos megtanulása érdekében általában már kisgyermekkorban elkezdték a tanítását. Erre éppen a nemzeti nyelvek pallérozatlansága miatt volt szükség.

„Korán kell tehát felnyitni az ember érzékszerveit a jelenségek szemléletére, mert egész élete folyamán sok mindent kell megismernie, átélnie és végrehajtania.”
(COMENIUS 1992: 70)

Ezt a gondolatot, tehát az oktatás minél korábbi kezdését Comenius Didactica Magna című műve más helyén is megtaláljuk. *„Ebből következik először is az, hogy legjobb a szellemet még zsenge korában elárasztani a bölcsesség tanulmányaival, amíg nem szokott hozzá, hogy egyéb elfoglaltságok vonják el őt.”*
(COMENIUS 1992: 132)

Comenius kiemeli a nyelvek ismeretszerzésben betöltött szerepét is. *„A nyelveket nem úgy tanuljuk, mint a műveltségnek vagy tudománynak egy részét, hanem úgy, mint a műveltség megszerzésének és másokkal való közlésének eszközt.”*
(COMENIUS 1992: 196)

Mindezen sorok alapján azt kell feltételeznünk, hogy a latin nyelv oktatása már az általunk korainak nevezett életkorban megkezdődött, mert csak ez tette lehetővé a gyors iskolai előmenetelt.

A 17. században Comenius már alkalmasnak találta a nemzeti nyelvek oktatásban történő alkalmazását is, így a gyermekek helyzetének megkönnyítése érdekében az első hat osztályban az anyanyelvi oktatást javasolta. Azt azonban ő sem tagadta, hogy a latin nyelv elsajátítása elkerülhetetlen a magasabb műveltség megszerzésére törekvők számára. Sőt kifejezetten hangsúlyozta, hogy élete folyamán minden embernek több nyelvet is meg kellene tanulnia.

„A latin nyelv tanulását el lehet végezni két év, a görögöt egy év, a hébert egy félév alatt.” (COMENIUS 1992: 198)

Comenius munkáiban többször utal azonban az anyanyelv fontosságára, valamint a szomszéd népek nyelvének megismerésére is. Nem szabad azonban elfelejtenünk, hogy kivételes képességű emberről van szó, aki a tanítási módszereket szinte csodaszernek tartotta.

Comenius elkülöníti az anyanyelvi és a latin iskolát. Mivel a középkorban a szaktudományok oktatása is latin nyelven történt, így a gyermekeknek iskoláztatásuk első éveiben el kellett sajátítaniuk a latin nyelvet. Ez pedig sok esetben az általunk emlegetett korai nyelvoktatási szakaszban történt, mivel

ezzel megkönnyítették a gyermek iskolai előmenetelét. Ez feltehetőleg azért is volt fontos, mert az egészségügyi körülmények miatt a középkori ember sokkal rövidebb életpályára számíthatott, mint a mai. Így a korai nyelvoktatás problematikájával már a középkor embere is szembesült, sőt eredményességének megítéléséről is van tudomásunk. Auqinói Szent Tamásról, valamint Erasmusról azt jegyezték fel, hogy választékosan használták a latin nyelvet, ezzel szemben Comenius stílusát kifogásolták már kortársai is.

A középkorban az idegen nyelvek tanulásának lehetősége csak az elit számára állt rendelkezésre. Annak a jobbágnak, aki egész életében nem hagyta el faluját, nem is volt erre szüksége. A polgárság azonban már érdekelt volt a nyelvek ismeretében, mivel a nemzetközi kereskedelem, valamint a szakismertetek átadása az idegen nyelvek használata nélkül nem volt lehetséges. Az arisztokrácia számára szintén fontos volt a nyelvismeret, mivel az uralkodócsaládok a korai feudalizmus korszakától kezdve ápolták nemzetközi kapcsolataikat, a jó viszonyt gyakran politikai házasságokkal igyekeztek megszilárdítani. Források bizonyítják, hogy a királyi gyermekek oktatását a mindenkori politikai helyzet is befolyásolta.

Azt az idegen nyelvet kellett már kora gyermekkorban tanulniuk, amelyet később feltételezhetőleg politikai házasságuk megkötése után használhattak alattvalóik megértésére.

A latin nyelv egyedulalma a 16. századtól fokozatosan csökkent, mivel a kialakuló nemzeti királyságok nemzeti nyelve alkalmassá vált az igazgatás és adminisztráció nyelvi feladatainak betöltésére. Ebben a folyamatban nagy szerepet kapott a reformáció, amely a nemzeti nyelvek szerepét hangsúlyozta. Leghamarabb Angliában, valamint Itáliában alakult ki egy olyan nemzeti nyelv, amely alkalmassá vált a latin szerepének átvételére. Ez a folyamat azonban nagyon lassan ment végbe, így a latin nyelv tanításának szükségessége több évszázadon keresztül befolyásolta az oktatást.

Goethe önéletrajzi írásában részletesen bemutatja nyelvtanulását is, ő még Comenius Orbis pictus című munkáját is forgatta. (GOETHE 1982: 31)

„A grammatikát nem szívlelhettem, önkényes rendszert láttam benne, a szabályokat nevetségesnek találtam, mert annyi volt alóluk a kivétel, amelyet újra csak be kellett magolni. Ha nem lett volna a rímbe szedett »kezdő latinos«, bezeg rosszul állt volna a szénám; [...] A nyelvi formákat, fordulatokat könnyen megjegyeztem;” (GOETHE 1982: 29)

Az olasz nyelv elsajátításáról a következő módon írt:

„gyorsan elsajátítottam az olaszt, melyet csupán a latin szórakoztatóbb változatának éreztem.” (GOETHE 1982: 30)

A nemzeti nyelvek európai kifermálódását is szemléletesen tudta Goethe bemutatni. *„A német, aki majd kétszáz esztendeje leledzett elvadult, szerencsétlen, zilált állapotában, a franciához járt iskolába, hogy pallérozottá váljék, s a rómaihoz,*

hogy méltóságteljes kifejezőmódot tanuljon. Mindezt azonban anyanyelvünkön is meg kellett honosítani, s így aztán a félig-meddig lefordított idiómák nyers használata nevetségessé torzította mind a társasági, mind az üzleti stílust. Azonkívül a déli nyelvek hasonlatosságát felnagyítva láttuk és túlzottan használtuk.” (GOETHE 1982: 231)

Tudjuk, hogy hasonló folyamaton ment keresztül a magyar nyelv is.

Goethe is számos nyelvet tanult (latin, olasz, francia, héber), de az ő esetében sem feledkezhetünk meg arról, hogy zseni volt, aki ugyan nem szívesen tanulta a nyelvtant, de könnyedén jegyezte meg a kifejezéseket, megragadta a nyelv zeneisége, majd a francia nyelv elmés szófordulatait értékelte nagyra.

A latin nyelv meghatározó szerepe a 20. század első harmadában ugyan már vitatott volt, de az oktatásban, különösen a humán gimnáziumi képzésben még fontos helyet foglalt el. Az arisztokrácia a 20. században is ápolta nemzetközi kapcsolatait, ehhez pedig az idegen nyelvek ismerete elengedhetetlen volt. Az ő oktatásuk is kicsiny gyermekkorban kezdődött. Andrassy Katalin grófnő emlékirataiban így írt erről:

„Először angolul tanultam meg. Angol nevelőnőmet Miss Hillnek hívták. Magyarul nem tudtam; anyámat rokonaink szemrehányásokkal is illették érte.” (KÁROLYI MIHÁLYNÉ 1973: 16)

Ennek ellenére a grófnő könnyedén megtanulta a magyar nyelvet is, hiszen abban a nyelvi közegben élt. Visszaemlékezései alapján azt is tudjuk, hogy családjában a legfontosabb európai nyelveket ismerniük kellett.

„Három nevelőnő volt tehát mellettünk, egy német, egy francia, egy angol.” (KÁROLYI MIHÁLYNÉ 1973: 46)

A nevelőnők jelenléte elsősorban a gyermekek idegen nyelvi nevelését szolgálta, de elősegítette azt is, hogy a felnőttek állandóan gyakorolhassák az idegen nyelveket. Így idegen nyelvi környezetben sem mutatkoztak tudatlannak.

Az első világháború után még a politikai vezető réteg sem volt olyan gazdag, hogy gyermekeinek a külföldi tartózkodás lehetőségét minden esetben biztosítani tudta volna, másrészt a nevelőnők alkalmazásának feltétele is beszűkült. Ezt ismerte fel Klebelsberg, aki a nyelvi bentlakásos intézmények biztosításával igyekezett elősegíteni a diplomáciában, a kulturális életben, a gazdaságban, valamint az oktatásban szükséges idegen nyelvet beszélő szakemberek képzését. Az intézményes képzés 10 éves korban kezdődött, de a növendékek már úgy kerültek az internátusokba, hogy rendelkeztek nyelvi előképzettséggel (KÉZI 2004).

Miért merült feledésbe az idegen nyelvek tanításának szükségszerűsége? Az 1950-es években a magyar lakosság külfölddel való kapcsolattartási lehetőségei egyre inkább szűkültek. Csak nagyon kis réteg kapott engedélyt külföldi utazásra. Még a levelezést is ellenőrizték. A nyugati kapcsolat gyanússá vált. Ebben a világrendben nem volt értelme az idegen nyelvek tanulásának. Ennek

a következménye volt részben az is, hogy a tudomány is belterjessé vált. A külföldi tudományos eredményeket is csak az arra érdemesek ismerhették meg. Az internet korszaka úgy köszöntött ránk, hogy a lakosságnak csak nagyon kis százaléka tudott idegen nyelveket. Ennek hátrányát ma is érezhetjük. Zavarja a nemzetközi kapcsolatok bonyolítását, az információáramlást.

Nehezíti helyzetünket az a nyelvészeti tényező is, hogy a magyar nyelv paradigmarendszere, nyelvtani szerkezete egészen más, mint az indoeurópai nyelveké. Míg egy németnek angolul megtanulni elvileg nagyon egyszerű is lehetne, addig a mi tanulóinknak a fejében egy egészen más nyelvi rendszert kell felépítenünk a helyes német vagy angol nyelvhasználathoz.

Az angol és német nyelv hasonlósága ellenére azonban számos német polgár is küzd a nyelvtanulással, nem is tudják elképzelni, hogy nehézségeik nem is hasonlíthatók a magyar anyanyelvűek problémáihoz.

A korai nyelvoktatást Magyarországon tehát nyelvünk indoeurópai nyelvtől való eltérése is fontossá tenné. Természetesen mint majdnem minden, ez is fontos anyagi vonzattal rendelkezik. A helyzet javulását tehát elsősorban a pénzhiány akadályozza. A testi nevelés helyzetének javítása mellett a szellem pallérozásáról sem szabad elfeledkezni.

Már az 1980-as évektől felértékelődött az idegen nyelvek ismerete. Az idegen nyelvek tudása tömeges szükségletté vált, amit a régi oktatási keretek között nem is tudtunk, nem is tudnánk mindenütt kielégíteni. A lehetőségek körét éppen az esélyegyenlőség biztosítása érdekében tovább kellene bővítenünk. Erre az óvodai nevelés kiterjesztése jó alkalmat teremthet.

„Az Oktatási Miniszterek Tanácsa 1995. március 31-i határozata alapján mindenki számára szükségesnek tartják, függetlenül, hogy milyen oktatási formában vesz részt, hogy lehetősége legyen az anyanyelvén kívül legalább két EU nyelven való kommunikálás megtanulására és ennek a képességének a fenntartására.

Abhoz, hogy három EU nyelvet megtanuljon valaki, ajánlatos az idegen nyelv tanulását az iskolás kor előtti időben elkezdni. Alapvetőnek látszik, hogy az általános iskolában megkezdjék a rendszeres idegen nyelv oktatást és a második EU idegen nyelvet a középiskolában kezdjék el.” (BOGNÁR 1999: 33)

Az idegen nyelvek oktatásának más szakértői is állást foglaltak a korai nyelvoktatás mellett. Dr. Hajdú Erzsébet a következő módon érvel: *„Alfred Tomatis (1994) francia orvos-nyelvész professzor szerint nyelvtanulásunk már az anyaméhben elkezdődik édesanyánk hangjának csontvezetéssel történő érzékelése révén. Többek között a fül és a hangképző szervek élettani összekapcsolódása indokolja az idegen nyelvek tanulásának minél korábbi életszakaszban való elkezdését. Lehetőleg az anyanyelv elsajátításával párhuzamosan már érik idegen nyelvi impulzusok a felnövekvő gyermeket.” (HAJDÚ 1999: 125)*

Mind a pedagógusok, mind a pszichológusok azt a véleményt képviselik, hogy a korai nyelvoktatás elősegíti a gyermek értelmi, érzelmi kiteljesedését. Magyarországon számos intézmény kiváló eredménye bizonyítja, hogy a gyakorlat megerősítheti az elméleti alapvetést.

A történelmi példák mind a gyakorlati tevékenységet, mind pedig az elméleti vizsgáldást elősegítik.

Irodalom

- BOGNÁR A. (1999). Az idegen nyelvek oktatásának helyzete az Európai Unióhoz való csatlakozás tükrében. In KAHÁNNÉ GOLDMAN L.–POÓR Z. (szerk.). *Európai dimenziók a hazai nyelvoktatásban*. Tallér Kiadó, Veszprém, 33f.
- COMENIUS (1992). *Didactica Magna*. Seneca Kiadó, Pécs.
- GOETHE, J. W. (1982). *Életemből. Költészet és Valóság*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- HAJDÚ É. (1999). Gondolatok az autonóm tanulás témaköréhez. In KAHÁNNÉ GOLDMAN L.–POÓR Z. (szerk.). *Európai dimenziók a hazai nyelvoktatásban*. Tallér Kiadó, Veszprém, 111–130.
- KÁROLYI M. (1973). *Együtt a forradalomban*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- KÉZI E. (2004). *Egy megvalósult klebelsbergi koncepció*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- KOVÁCS J. (2009). *A gyermek és az idegen nyelv*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- PETŐCZ J. (1993). *Ausgewählte Probleme der frühen Fremdsprachenvermittlung Deutsch*. Eötvös József Tanítóképző Főiskola, Baja.

KÉZI ERZSÉBET PhD

Az Eszterházy Károly Főiskola Comenius Kar Idegen-nyelvi Intézeti Tanszék főiskolai tanára Sárospatakon. 20 éve dolgozik a felsőoktatásban. 2004-ben védte meg doktori disszertációját. Jelenleg fő kutatási területe a nyelvoktatás története. Neveléstörténettel, művelődéstörténettel, helyi történeti hagyományőrzéssel foglalkozik.

II. Óvoda – Család

FEHÉR JUDIT

(British Council, Budapest)

A British Council Családi Angol programja Magyarországon

A kisgyermekkor a nyelvsajátítás kiemelkedő időszaka. Sok szülőben megfogalmazódik az az igény, hogy ezt az életszakaszt ne csak az anyanyelv, hanem legalább egy idegen nyelv elsajátítására is fordítsa gyermekük. Ezt az igényt és a szülői hatás egyedülálló fontosságát felismerve, a British Council létrehozta LearnEnglish Family, azaz Családi Angol programját, ami 2009 őszétől van jelen Magyarországon. Cikkemben ennek a programnak a céljait, elemeit, módszereit és eddigi tapasztalatait mutatom be.

1. A program célja

A Családi Angol program azzal a céllal jött létre, hogy támogassa azokat a szülőket, akik segíteni szeretnék kisgyermeküket egy idegen nyelv elsajátításában.

1.1. MIÉRT A SZÜLŐK?

1.1.1. A szülők hatása a legnagyobb a kisgyermekre

A kisgyermek a szülővel van a legszorosabb kapcsolatban. A kisgyermek szülőre hangolt, így mindennek, ami a szülőktől ered, kiemelkedő fontossága van.

1.1.2. A szülők töltik a legtöbb időt a kisgyermekkel

A nyelvsajátítás során rendkívül fontos a nyelvvel való találkozások gyakorisága és időtartama: mennyi időt tölt a gyermek az adott nyelvvél, mennyire van „kitéve” az adott nyelv hatásainak.

1.1.3. A szülők ismerik a legjobban a gyermeket

Ennek következtében ők tudják, hogy mikor mi érdekli őt, mit szeret, mit nem, mi lelkesíti, és mi veszi el a kedvét. Így a szülő tudja leginkább, hogy a sok lehetőség közül mi tehetné a legvonzóbbá az idegen nyelvet a gyermeknek, vagyis ő tudja a legbiztosabban olyan témával és tevékenységgel kínálni azt, ami a gyermeknek egy adott pillanatban a leginkább megfelelhet.

1.2. MIÉRT VAN SZÜKSÉGÜK A SZÜLŐKNEK TÁMOGATÁSRA?

A 2.3. pontban bemutatásra kerülő szülői foglalkozásokon felmerülő kérdések három fő területet mutatnak, ahol a szülőknek segítségre van szükségük ahhoz, hogy kisgyermeküket elindítsák, illetve segítsék az idegennyelv-elsajátítás útján.

1.2.1. Sok szülő bizonytalan abban, hogy szabad-e elkezdni egy idegen nyelvet, mielőtt „rendesen megtanulná az anyanyelvet” a gyerek

A szakma és a pszichológusok véleménye is megoszlik ebben a kérdésben. Magyarországon ismert személyek, iskolák döntéshozói is nyilatkoztak/nyilatkoznak a korai idegennyelv-elsajátítás ellen. Ez elbizonytalanítja a szülők egy részét, akik attól tartanak, hogy gyermekük anyanyelvi fejlődése kárt fog szenvedni, vagy hogy pszichésen sérülhet gyermekük. A programnak nem célja, hogy megváltoztassa a szülők kialakult meggyőződését, nem vitatkozik a szülőkkel. Inkább azoknak igyekszik segíteni, akik nagyon fontosnak tartják a korai idegennyelv-elsajátítást, nagyon szeretnék ezt megadni gyermeküknek, csak el vannak bizonytalanodva. Egyéni tapasztalatok bemutatásával, a világban a kétnyelvűség dominanciájának hangsúlyozásával és a témára vonatkozó közérthető források megadásával segítünk a szülőknek. Ezeket a forrásokat a cikk végi irodalomjegyzék tartalmazza.

1.2.2. Sok szülő nem bízik saját idegennyelv-tudásában

Félnek, hogy hibáznak, rossz kiejtéssel használják a nyelvet. Támogató nyelvi források, hangzó anyagok átadásával segítjük a szülőket ennek az akadálnak a leküzdésében. A szülőkkel megosztott forrásokról a 2. pontban írok bővebben.

1.2.3. Sok szülő bizonytalan, hogy milyen módszereket alkalmazzon, és milyen anyagokat használjon

A szülők a kisgyermekkorai nyelvelsajátításra gondolva, sokszor inkább azokat az élményeiket idézik fel, amik az iskolai idegennyelv-tanulás során érték őket, és nem azokat, amiket kisgyermek és szülei játékaiban során, kommunikációjuk megfigyelése, illetve ezek átélése során szereztek. A modellt, amit saját szüleiktől örökölt, azt, ahogyan őket szülei az anyanyelvre tanították, az anyanyelv átadásánál ösztönösen követik, de az idegen nyelv esetében sokszor nem jut eszükbe alkalmazni. Az idegen nyelv esetében valami tanárosra, külsőleg szervezetre, irányítottra és tudatosra gondolnak, és arra, hogy a második nyelvhez az elsőt keresztül vezet az út. A 2. pontban bemutatásra kerülő anyagokkal, illetve szülői foglalkozásokkal nyújtunk a szülőknek ebben a kérdésben segítséget. A legfontosabb üzenet az, hogy a szülő az idegen nyelven is azt tegye, amit az anyanyelven már remekül tud csinálni.

2. A program elemei

A programnak három fő komponense van: nyomtatott ingyenes anyagok, online ingyenes anyagok és ingyenes szülői foglalkozások. A három elem egymást kiegészítő, támogató egységet alkot.

2.1. NYOMTATOTT INGYENES ANYAGOK

Öt angol eredetiből magyarra fordított módszertani füzetet jelentetett meg a British Council, melyeket a szülői foglalkozások során, illetve a megyei könyvtárak segítségével, valamint kérésre postai úton terjesztünk. Eddig körülbelül 8000 füzetet osztottunk szét. A füzetek a British Council Hungary honlapjának Családi Angol szekciójáról is letölthetők és kinyomtathatók ingyenesen az alábbi címről: www.britishcouncil.org/hu/hungary-english-learnenglish-family.htm



1. kép. DUNN, OPAL (2010) Családi angol: Gyakorlati ötletek. *British Council*, borító

2.1.1. Nyelvtanulás kisgyermekkorban

A sorozat első füzet a kisgyermekkorai nyelvelsajátítás fő sajátosságait mutatja be, és olyan alapvető módszertani elveket magyaráz meg, mint például a hibázáshoz való viszonyulás.

2.1.2. Beszélgetés

A második könyv fókuszában a gyermeknyelv áll, mint az a természetes nyelvtanítási módszer, aminek segítségével anyanyelvünket is elsajátítjuk. A szülők ismerik, és spontán használják a gyermeknyelvet, amikor kisgyermekükkel anyanyelvükön kommunikálnak, de sokszor megfélekednek róla, amikor egy idegen nyelv elsajátításában szeretnék gyermeküket segíteni. Van, hogy azt gondolják, hogy valami más módszerre van szükség, hiszen ők más módszerrel tanultak idegen nyelvet, és idegen nyelven nincsenek saját szüleiktől származó gyermeknyelvi emlékeik sem. Ez a füzet foglalkozik még a fordítás és a célnyelvi jelentésmegfejtés kérdésével is.

2.1.3. Képeskönyvek

A harmadik füzet a képeskönyvek kiválasztásában és feldolgozásában, a közös idegen nyelvi olvasás szokásának kialakításában segíti a szülőket.

2.1.4 Mondókák

A negyedik füzet a különböző mondókafajtákkal ismerteti meg a szülőket, és segíti őket kiválasztásukban és feldolgozásukban.

2.1.5. Gyakorlati ötletek

A sorozat utolsó darabja összegző jellegű. Segít az idegen nyelvi otthoni foglalkozások megtervezésében és sorra veszi a legismertebb tevékenységformákat, mint például a kézművesség, báb, különböző játékfajták, mondókák, dalok, képeskönyvek.

2.2. ONLINE INGYENES ANYAGOK

A British Council weboldalak több irányból is támogatják a kisgyermekkorai nyelvtanulást, amit eddig körülbelül 1600 regisztrált magyar felhasználó élvez. Az itt található anyagok ingyenesen hozzáférhetők.

2.2.1. LearnEnglish Kids

Ez a weboldal közvetlenül a gyerekeket szólítja meg; videókat, meséket, játékokat, dalokat, kézműves-tevékenységhez ötleteket, anyagokat kínál nekik, melyeknek egy része online, illetve letölthető elektronikus anyag, más része nyomtatható is. A webhely egyik menüpontja, a „Little Kids” az egészen kicsi, olvasni még nem tudó gyerekeknek kínál szórakoztató anyagokat a nyelvtanuláshoz.



2. kép. A British Council LearnEnglish Kids honlapjának monitorképe

2.2.2. LearnEnglish Parents

A szülőknek készült weboldal a nyelvtanulásról szóló cikkeket, letölthető és nyomtatható anyagokat kínál. A Learn English Kids oldallal együtt használva kiváló forrás a kisgyermeküket az angol nyelv elsajátításában segíteni vágyó szülőknek. Például a Kids oldalon autentikus kiejtéssel meg tudja hallgatni és meg tudja tanulni a szülő a mesét, dalt, nyelvtörőt, vagy egy kézműves tevékenység instrukcióit gyakran videóval támogatva, a szülői oldalon pedig megtalálja a hozzájuk tartozó nyomtatható képeket, kártyákat, feladatlapokat, sablonokat, kottát stb. Az oldal két alkalmazása további nagy segítség azoknak a szülőknek, akik saját kiejtésüket is szeretnék pontosítani. A Pron Pal alkalmazás segítségével egyes szavak kiejtését is meghallgathatja és utánózhathatja izoláltan és mondatban is a szülő és a gyerek is. A másik, a Rhyme Recorder alkalmazás pedig felvett mondókákat tartalmaz. Mindkét alkalmazással lehetőség van saját hang rögzítésére is. A szülői oldalon továbbá szülői fórum és a weboldalak rövid bemutatásával ellátott tematikus, a nyelvtanulást segítő oldalakat tartalmazó weboldalkereső is várja a szülőket.

2.2.3. British Council Hungary

A magyar nyelvű oldal azon túl, hogy a British Council magyarországi tevékenységét mutatja be és aktuális információkkal szolgál, röviden ismerteti az angol nyelvű oldalak tartalmát és közvetlen linkekkel vezet el hozzájuk. Az érdeklődők feliratkozhatnak a havi rendszerességgel megjelenő hírlevélre is, ami a Családi Angol program aktuális híreit is tartalmazza.

2.3. SZÜLŐI FOGLAKOZÁSOK

Két lazán egymásra épülő másfél órás interaktív foglalkozást ajánlunk a szülőknek. A 2009 őszén megtartott első foglalkozás óra több mint harmincat tartottunk országsszerte 500 feletti résztvevőszámmal.

2.3.1 A szülői foglalkozások célja és módszerei

A foglalkozások célja, hogy a szülőknek gyakorlati ötleteket és forrásokat adjon át, és olyan fórumot teremtsen a számukra, ahol megoszthatják tapasztalataikat, kételyeiket, és ahol feltehetik a témával kapcsolatos kérdéseiket is. Ezeknek a céloknak megfelelően a foglalkozások módszerei között módszertani bemutatók, a források bemutatása, illetve kiscsoportos és plenáris beszélgetés szerepelnek.



3. kép. Szülői foglalkozás Szekszárdon, 2011 áprilisában

2.3.1.1 Módszertani bemutatók

A módszertani bemutatókon a szülőknek módjukban áll közvetlenül, a gyermek szemszögéből átélni a kisgyermekkorú idegennyelv-elsajátítást segítő játékos módszereket a következő tartalmakkal: mondókázás, vers és dal, a képes-

könyvek és a mese használata, mozgásos, illetve mozgással kísért tevékenységek, kézművesség, játékok. Azt is bemutatjuk nekik, hogyan emeljék ki a hasznos és ismétlődő nyelvi jelenségeket egy kötött szövegből, és más játékos tevékenységekben, más kontextusban hogyan ismételjék, gyakorolják azt a mindennapokban.

2.3.1.2. *Források bemutatása, átadása*

A 2.1. és a 2.2. pontban említett források bemutatásán és átadásán kívül tartunk könyvbemutatót, és megadunk címeket, ahol angol nyelvű gyerekkönyvek szerezhetőek be. A British Council honlapján kívül egyéb internetes forrásokra is felhívjuk a szülők figyelmét. A linkeket tartalmazó diasorokat e-mailben kiküldjük a szülőknek. Így nemcsak tekintélyes anyaghoz jutnak, hanem olyan internetes fórumokhoz is csatlakozhatnak, ahol hasonló helyzetben lévő szülőkkel cserélhetnek tapasztalatokat, ötleteket és forrásokat, illetve ahol szakembernek tehetnek fel kérdéseket. Ilyen például Bán Annamari *Nevelj kétnyelvű gyereket!* című honlapja⁴ és blogja⁵.

2.3.1.3. *Kiscsoportos és plenáris beszélgetés*

A foglalkozások interaktívak és nagymértékben támaszkodnak a szülők aktív részvételére. A jelenlévők kérdései, felvetései és tapasztalatai jelentősen befolyásolják a beszélgetések menetét. A tervezett ismeretanyag ezek köré szöve jelenik meg és foglalkozásonként némileg változik. A két foglalkozás alatt a következő fő témaköröket vitatjuk meg:

- A spontán nyelvelsajátítás fő ismérvei.
- Az otthoni angolozást érintő alapvető kérdések: mikor, hol, mennyi időt, hogyan, mit?
- A szülő szerepe a folyamatban.
- A tartalmak kiválasztásának elvei és feldolgozásuk módszerei.
- Az egynyelvű jelentésfeltárás módszerei és a globális értés.
- Az ismétlés, a más kontextusba ágyazás módszerei.
- Tevékenységformák.
- Beszélgetés idegen nyelven.
- A nyelvi hibára való reagálás.

⁴ www.ketnyelvugyerek.hu

⁵ www.ketnyelvugyerek.hu/blog/

2.3.2. A szülői foglalkozások tapasztalatai

A szülői foglalkozásokon szerzett tapasztalatoknak két csoportja van: az első az a közvetlen tapasztalat, amit a szülőkkel való interakcióból a foglalkozások alatt szerzünk; a második a foglalkozásokat követő kérdőíves adatgyűjtés.

2.3.2.1. *A foglalkozásokon a szülők által feltett kérdések tanúsága szerint a következő témák foglalkoztatják leginkább a szülőket:*

- Mikor kell/szabad elkezdni az első idegen nyelvet?
- Hogyan kezdjük el a családban az első idegen nyelvet átadni a gyermeknek?
- Mennyire kell tudni az idegen nyelven ahhoz, hogy gyermekünket elindíthassuk elsajátításának útján?
- Hogyan lássunk neki?
- Milyen anyagokat és módszereket alkalmazzunk?

2.3.2.2. *A kérdőíveken gyűjtött visszajelzések alapján a foglalkozások során a szülők a következőket tartották a leghasznosabbnak:*

- A foglalkozások gyakorlatiasságát, élményszerűségét és interaktivitását.
- A megerősítést, hogy érdemes a szülőnek elindítania gyermekét a két-nyelvűség útján.
- A forrásokat, anyagokat.

A Családi Angol program az érdeklődésre való tekintettel jelenleg is folyik. Láthatóan a szülők egy része szeretné megadni gyermekének – életének e korai, nyelvileg legfogékonyabb szakaszában – egy idegen nyelv elsajátításának kezdeti lehetőségét is. A program tapasztalatai kiindulópontot jelenthetnek olyan óvodai és iskolai programok részére, amelyek a kötelező kezdést megelőzve indítják az első idegen nyelv tanítását, és ahol az idegen nyelv tanításának hatékonyságát azzal szeretnék növelni, hogy aktívan bevonják a szülőket, az otthoni is a folyamatba. Az angol program tanulságai segíthetnek abban is, hogy más nyelveken is elinduljanak hasonló programok.

Irodalom

- ACADEMY OF FINLAND (2009. november 26.). *Brains benefit from multilingualism. ScienceDaily*. Letöltve a következő címről: www.sciencedaily.com/releases/2009/10/091029151807.htm. Letöltés ideje: 2014. január 29.
- BÁN A. *Nevelj kétnyelvű gyereket! honlap* www.ketnyelvugyerek.hu és blog www.ketnyelvugyerek.hu/blog/. Letöltés ideje: 2014. január 29.
- EUROPEAN COMMISSION (2009). *Study on the Contribution of Multilingualism to*

- Creativity, Compendium Part One: Multilingualism and Creativity: Towards an Evidence-base.* Letöltve a következő címről: http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study_on_the_contribution_of_multilingualism_to_creativity/compendium_part_1_en.pdf. Letöltés ideje: 2014. január 29.
- KUHL, P. (2011). *A kisbabák nyelvi zsenialitása* (a felvétel 2010-ben készült és 2011-ben töltötték fel). Ted Talks. Letöltve a következő címről: www.ted.com/talks/lang/hu/patricia_kuhl_the_linguistic_genius_of_babies.html?embed=true. Letöltés ideje: 2014. január 29.
- LAZA B. (2013. január 15.). *Akkor most németet vagy angolt?* Letöltve a következő címről: http://index.hu/tudomany/2013/01/15/akkor_most_nemetet_vagy_angolt/. Letöltés ideje: 2014. január 29.

British Council honlapok

- Learn English Kids: <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/>. Letöltés ideje: 2014. január 29.
- Learn English Parents: <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/parents>. Letöltés ideje: 2014. január 29.
- British Council Hungary Learn English Family weblap: www.britishcouncil.org/hu/hungary-english-learnenglish-family.htm. Letöltés ideje: 2014. január 29.

Családi Angol füzetek

- DUNN, OPAL (2008). *Családi angol 1: Nyelvtanulás kisgyermekkorban. British Council.* Letölthető erről a linkről: www.scribd.com/doc/25645408/Csaladi-angol-1-Nyelvtanulas-kisgyermekkorban. Letöltés ideje: 2014. január 29.
- DUNN, OPAL (2008). *Családi angol 2: Beszélgetés. British Council.* Letölthető erről a linkről: www.scribd.com/doc/25645797/Csaladi-angol-2-Beszelgetes. Letöltés ideje: 2014. január 29.
- DUNN, OPAL (2008). *Családi angol 3: Képeskönyvek. British Council.* Letölthető erről a linkről: www.scribd.com/doc/25645978/Csaladi-angol-3-Kepeskonyvek. Letöltés ideje: 2014. január 29.
- DUNN, OPAL (2008). *Családi angol 4: Mondókák. British Council.* Letölthető erről a linkről: www.scribd.com/doc/25646529/Csaladi-angol-4-Mondokak. Letöltés ideje: 2014. január 29.
- DUNN, OPAL (2010). *Családi angol: Gyakorlati ötletek. British Council.* Letölthető erről a linkről: <http://hu.scribd.com/doc/48098380/Csaladi-angol-Gyakorlati-otletek>. Letöltés ideje: 2014. január 29.

FEHÉR JUDIT

Felsőfokú tanulmányaimat az egri főiskolán és az ELTE-n végeztem. Tanítványaim között minden korosztály és nyelvi szint szerepelt már az ötnapos csecsemőtől a hatvan felettiéig, a teljesen kezdőtől a felsőfokig. Jelenleg tanárként, trénerként és tananyagíróként dolgozom. Trénerként főleg a Pilgrimsnél és a British Councilnél vezetek kurzusokat és foglalkozásokat. A legtöbb általam írt tananyag célcsoportja a középiskolás korosztály. Legfontosabb publikációim: Creative Resources (Bonnie Tsajjal közösen), IAL; Language Activities for Teenagers, CUP (közreműködő); Your Exam Success, NTK; a Bloggers sorozat, NTK; illetve készség- és tevékenységközpontú moduláris kiegészítő anyagok Creative Communication címmel, melyek a Sulinet weboldalán keresztül érhetők el.

GERGELY ZITA

(British Council, Budapest)

Barkácsoljunk idegen nyelvet!

„Van ötleted arra, mivel foglaljuk le azokat a gyerekeket, akiknek szombati angolórája a testvéreikénél később kezdődik, így majdnem egy teljes órájuk van szabadon?” – kérdezte a British Council nyelviskolájának vezetője. A kérdés visszarepített saját 6–9 éves korom időszakába: élesen megjelentek a rajz- és technikaórák képei, amikor boldogságos flow-élmény megélése közben a lehető leggyorsabban telt az idő. Instrukciók hangzottak el, a kis kezek dolgoztak, a részekből új egészek keletkeztek, dalokat dúdoltunk, a késztermékkel pedig remekül lehetett játszani. „Csináljunk barkácsszakkört angolul!” – szólt a válasz. A Crafty English barkácsfoglalkozás elindult.

A művészeti készségfejlesztés és az angol nyelvtanulás integrációja természetesen nem a mi fejünkben pattant ki. Alan Maley írásai, Andrew Wright módszertani segédkönyve, Carol Read klasszikus gyakorlatgyűjteményének egyik teljes fejezete, Faragó Livia és kollégái LARK projektje mind-mind fontos referenciapontok és inspirációs források. A barkácsolás gyakori tevékenységi formája a gyermeküket kétnyelvűen nevelő szülők eszköztárának is, a British Council Családi Angol program LearnEnglish Parents honlapjáról letölthető videós anyagai közül pedig több is a közös otthoni barkácsolás lehetséges formáit demonstrálja. Integrált módszertanok a vizuális nevelés irányából is születnek: múzeumok indítanak programokat, hogy gyűjteményük darabjait a nyelvi készségfejlesztés szolgálatába állítsák.

Mi van a papírfecnik alatt? Miért pont barkácsolótevékenység?

A barkácsoló-művészeti tevékenységek hasznossága és öröme a nyelvtanulásban több szempontból is megragadható:

- Olyan tevékenységet folytatunk, melyet a gyerekek magyar nyelven is szívesen, örömmel végeznek. Építünk a gyerekek természetes hajlandóságára a képzeletük mozgatójára, a kísérletezésre, a kezük ügyébe kerülő

dolgok játékos alakítására, valamint számos saját előzetes tapasztalatukra erről a tevékenységi formáról. A foglalkozás oldott, feszültségmentes és vidám légkörben zajlik. A gyerekekre feltehetőleg a foglalkozás vezetőjének lelkesedése is átragad!

- A nyelvelsajátítást természetes nyelvi közeg segíti elő: a foglalkozás alatt sokféle és gazdag, elsősorban beszélt nyelvi inputot kapnak a gyerekek. A jelentés dekódolásához természetes módon járul hozzá a helyzet: az egyes barkácseszközök használatának és a munka egyes fázisainak demonstrálása, a formálódó és létrehozott tárgyak látható jellemzői. Az angol nyelv használatának természetességében szerepe van annak a szerencsés körülménynek is, hogy a részt vevő gyerekek között nem magyar anyanyelvűek is vannak. A barkács-tevékenység középpontjában a gyerekek világának valamilyen jelensége vagy aktualitása áll (évzsakok, ünnepek, rajzfilmfigurák), így a tevékenység kontextusba ágyazott, a gyerekek számára nem idegen.
- A barkács-tevékenység természetes módon köti a nyelvtanulást tevékenységhez, mozgáshoz és a lehető legtöbb érzékszerv bekapcsolásához. Ez a forma megfelel az életkori sajátosságoknak, és építenek a gyerekek ösztönös késztetésére, hogy kísérletezésen, építésen és mozgáson keresztül ismerjék meg és értelmezzék maguk számára a körülöttük lévő világot. A vizuális és mozgásos tanulási stílus dominanciájú gyerekeknél ez a tevékenységi forma növelheti a tanulás hatékonyságát. Olyan gyerekek is sikerélményhez juthatnak, akik a kevésbé teljesítenek jól más típusú tanulási környezetben.
- A barkácsolás folyamata és az alkotások számtalan nyelvgyakorlási lehetőséget teremtenek: szókincs bevezetésére és gyakorlására, egyes nyelvi funkciók és nyelvtani jelenségek gyakorlására, különféle szerepjátékokra, játékokra és történetmesélésre.
- Minden gyerek a saját nyelvi szintjén tud bekapcsolódni, így a barkács-tevékenység ideális forma vegyes életkorú csoportok számára is.
- A közös barkács-tevékenység elősegíti a kollaboratív munkaformák kialakulását: a gyerekek spontán támogatják, segítik egymást eszközökkel, ötletekkel és technikai segítséggel.
- Mindezekon felül a közös barkácsolás során a gyerekek saját képükre formálhatják a foglalkozások elején mintaként bemutatott készterméket, belevihetik az alkotásba saját tapasztalataikat és élményeiket, megmutathatják és kifejezhetik magukat. A tanulási folyamat így személyessé és jelentőségteljessé válik, és a gyerekek egész személyiségének fejlődésére hatással van.

A vizuális segédanyagokkal és tevékenységgel támogatott nyelvi módszertanról is sokat értekező nyelvoktatási szakértőtől, Alan Maleytől származó idézet nagyon szépen fejezi ki azt a gondolatot, hogy milyen párhuzam fedezhető fel a kreatív tevékenység és a kreatív nyelvhasználat között:

„A művészeti tevékenység során a gyerekek személyisége és nyelvtudása párhuzamosan fejlődik. Miközben tárgyakat alkotnak, jelentést is alkotnak. Ahogy a színekkel, formákkal, anyagokkal és struktúrákkal foglalkoznak, a világról alkotott képük egyre gazdagabb lesz: mégpedig egy idegen nyelv segítségével.”⁶

A Crafty English foglalkozás céljai és irányai

A fentieknek megfelelően a mi kereteink között a Crafty English foglalkozások céljaként és főbb irányaként a következőket tűztük ki:

- A barkácsfoglalkozások legyenek élvezetesekek, alkossunk hasznos és szép tárgyakat, de maradjon a középpontban a nyelvelsajátítás elősegítése: növeljük meg a beszélt nyelvvél való találkozás idejét és intenzitását.
- A barkácsötletek kivitelezése legyen a lehető leghababban értelmezhető, hagyjunk nagy teret a gyerekek fantáziájának és egyéniségének. Minden megoldás jó megoldás!
- Csak angol nyelvet használjunk a foglalkozás során (instrukciók, eszközök megnevezése, folyamatok leírása, a feladatok kiosztása, beszélgetés, dicséret, megerősítések, hibajavítások stb.)
- A nyelvi input gazdagításához és a kontextus megteremtésére építsünk eredeti vagy átköltött angol nyelvű mondókákra, dalokra és képeskönyvekre. A tanult dalokat a barkács-tevékenység közben is énekelhetjük.
- A kapcsolódó szóincset különféle nyelvi játékokkal vezessük be és gyakoroljuk (például flashcard, bingo, reáliák). Használjuk ki a barkács-tevékenység fázisainak demonstrálásánál a nyelv és jelentés egyidejűségét a jelentés feltárására.
- Az alkotási fázisban törekedjünk arra, hogy minél több természetes beszédhelyzetet alakítsunk ki a gyerekekkel. Mondjuk ki, ami eszünkbe jut, dicsérjük, díjazzuk megértéssel az angol nyelvi megnyilatkozásait és kibővítetten ismétljük meg őket, a helytelen alakokat észrevétel nélkül javítsuk a helyes alakok ismétlésével.
- Az alkotások „élettartamát” nyújtsuk meg, és használjuk fel a lehető legváltozatosabban (versenyek, szerepjátékok, közösségi alkotások, „angol sarkok” díszítése, felhasználás képernyővédőként, videók felvétele stb.)

⁶ Alan Maley előszava in WRIGHT 2001: 4.

- Lehetőleg ne szaporítsuk a használhatatlan vagy kis esztétikai értékű tárgyak számát, és igyekezzünk újrahasznosított alapanyagokból dolgozni.
- Bátorítsuk a csoportmunkát és egymás segítését.

Három barkácsötlet angolozásra

EGYENSÚLYOZÓ LEPKÉK

A színes lepkékről szóló dal megtanulása és a színek játékos átisméltése után a papírból kivágott lepkék díszítése következik. Ezután a két szárny alá pénzérméket ragasztunk. Ez a tulajdonsága teszi a lepkét alkalmassá arra, hogy különféle tárgyakon „megüljön” – kiváló alkalmat teremtve különféle prepozíciók gyakorlására: „on the chair”, „on my finger” stb. Versenyt indítunk, hogy ki tudja a legmókásabb vagy legszokatlanabb helyeken egyensúlyozni a lepkét: „on my nose”, „on my toe” stb. A legkreatívabb megoldás díját egy fiú kapja, aki szívószálakból épít tornyot a lepke lebegtetésére.



1. kép. *Egyensúlyozó lepke*

A DARÁZS CSÍPTE MŰVÉSZ

A barkácstevékenység alapja a történet, miszerint a művészt megcsípi a darázs alkotás közben, aki emiatt nem tudja befejezni az elkezdett művét. A darázs-csipés drámájának megalapozására megtanuljuk a „I’m bringing home a baby bumble bee” című dalt sok-sok mimikával, mozgással és hanghatásokkal. A kerettörténet felvezetése után a gyerekek befejezik a félbehagyott műveket a saját fantáziájuk alapján. A művekből kiállítást szervezünk a táblánál, majd minden kis művész bemutatja a képét a rajzolás közben megtanult szavak és kifejezések segítségével.



2. kép. A darázs csípte művész

KOPOGÓ FAKOPÁCS

A kopogó fakopács elsőként vers formájában érkezik: a „Two little dickie birds” átköltött változatában egy bűvésztüccsel illusztrálva. Addig ismétljük a versikét, amíg a gyerekek rá nem jönnek a trükk nyitjára. Ezt követi a fakopács kivágása, dekorálása és átfűzése egy hosszú gumiszalagon. Amikor leengedjük a madarat, olyan eredményt érünk el, mintha a fán kopogtatna. A hatás nem marad el.



3. kép. A kopogó fakopács

Fotó: <http://madebyjoel.com/2010/10/woodpecker.html>

Végül – szeressük a rendetlenséget!

Óratermi, iskolai körülmények között az ilyen jellegű barkácstevékenységek megvalósítása nehézségekbe ütközhet. A barkácstevékenység időigényes, hiányozhat a megfelelően felszerelt és inspiráló tantermi környezet, az alapanyagok

beszerzése költséges lehet, a mintapéldányok elkészítésére is időt kell szánni, és a barkácstevékenység rendetlenséggel és zajjal is jár.

Az interneten rengeteg inspiráló barkácsötlet található, így nem nehéz időlegesen szem elől téveszteni a nyelvtanulási célt sem. Esetenként kompromiszumra van szükség: nem mindig a legtetszetősebb és legkreatívabb alkotások adják magukat legjobban a nyelvgyakorlásra. A tevékenységek közben beindulhat a „fonó-effektus”: a gyerekek magyarul kezdenek beszélgetni. A kreatív tevékenységnél fokozottan igaz, hogy a gyerekek a saját tempójukban alkotnak, így mindig készülni kell extra kis feladatokkal azoknak, akik gyorsan végeznek (például lehet a különféle eszközök csoportjainak saját elpakolási felelőse!) Gyakran más típusú feladatok indítják be a fiúk és a lányok fantáziáját.

Ha mindezeket tolerálni tudjuk vagy még inkább, kreatív megoldásokkal és alapos tervezéssel ki tudjuk küszöbölni a problémát jelentő helyzeteket, a gyerekek az angol nyelvű barkácsfoglalkozásokon olyan impulzusokhoz juthatnak, melyek nemcsak személyiségük fejlődéséhez, hanem pozitív nyelvtanulási attitűdjük kialakulásához is vezethetnek. A nehézségeket a gyerekek fantáziadús alkotásokkal fogják ellensúlyozni, és örömmel veszik birtokba az általuk gyártott használati tárgyakat és játékokat. Az egyórás üresjáratok kitöltésére a barkácstevékenység pedig egyenesen ideális!

Köszönöm Fehér Judit, Price Beatrix, Kuti Zsuzsa és Faragó Livia ötleteit és a konzultációs lehetőséget.

Hasznos források

WRIGHT, A. (2001). *Arts and Crafts with Children*. Oxford University Press, Oxford.

READ, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom*. Macmillan Books. *TeachingEnglish* honlap (www.teachingenglish.org.uk) 'Arts and crafts' keresőkifejezés

LearnEnglish Kids honlap (www.learnenglishkids.britishcouncil.org) > Parents > Helping your child > Video tips

GERGELY ZITA

Gergely Zita a British Council angol nyelvi programfelelőse, korábban kommunikációs munkatársa, a Crafty English foglalkozások önkéntes vezetője. Pályáját középiskolai tanárként kezdte. Szenvedélyesen szeret barkácsolni és ötleteket gyűjteni.

HORVÁTH MÓNKA–ERDÉLYI NÓRA

(XIII. kerületi Pityang Tagóvoda, Budapest)

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

A XIII. kerületi Pityang 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 felmenő 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 hat 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 alapprogramjára⁷ 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 nemcsak 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 kisgyermekkorai 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.

⁷ http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200363.KOR



1. kép. Kötetlen játéktevékenység az angol pedagógussal

Az angol anyanyelvű nevelő délelőtti tevékenységei

1. Bekapcsolódik a játékba, ezzel kihasználva a játékban rejlő lehetőségeket, mely alkalmat 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.

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

nyelvelsajátítás 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 kedvező 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. szeptembertől 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 napközi ideje alatt a kommunikáció a házi feladat megírásának kivételével kizárólag angol nyelven folyik, angol anyanyelvi 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 szeptemberétől már két 25 fős első osztály indul az „Angol Napközi” programunkban.

Az amerikai Boys and Girls Club of Americával közös kooperáció keretében Európában mi képviseljük programjukat és felhasználhatjuk az általuk ki-

dolgozott tematikákat. Meghívtak minket, hogy prezentáljunk az éves nemzetközi konferenciájukon San Franciscóban 2014. április 29. és május 3. között, emellett egy személyes szakmai megbeszélésre is adtak lehetőséget, amelyben az óvodai és napközis programunkat is bemutathattuk.

A konferencián személyes szakmai konzultáción vettünk részt Glenn Permuyjal a nemzetközi kapcsolatok vezetőjével és Tim Blaylockkal, aki 23 klubot vezet az Egyesült Államokban. Ünnepléses 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. Ezenkívül 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 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 minket, hogy bemutathattuk Budapest XIII. kerületének két intézményét és képviselhettük az ott dolgozó kollégáinkat. Nagy

örömünkre Glenn Permy, a nemzetközi kapcsolatok vezetője jelezte, hogy 2015 februárjában személyesen is meg szeretné látogatni intézményeinket. Így hamarosan lehetőségünk lesz bemutatni a XIII. kerület Egyesített Óvoda intézményeit és a Csata Utcai Általános Iskola „Angol Napközi” Programját az amerikai vendégeinknek.

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 nyelvvoktatás gyermekkorban *a nyelvelsajátítás*, amely angol, illetve kétnyelvű környezet biztosításával érhető el.

ERDÉLYI NÓRA

Az XIII. Egyesített Óvoda Pityang Tagóvodájának szakmai vezetője. Kisgyermekkorom óta szerettem a gyermektársaságot, a játékot és az óvodát. Kamaszként is éreztem, hogy ez a pálya vonz igazán, így a Bem József Óvónői Szakközépiskola elvégzése után rögtön dolgozni is kezdtem óvodapedagógusként. A munka mellett végeztem el az ELTE óvodapedagógus szakát, majd a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola gyógypedagógus–pszichopedagógus szakot. 2009-ben, 12 éves szakmai tapasztalattal a hátam mögött a BME-közoktatási szakértő pedagógus szakvizsgát is megszereztem. Az angol nyelvvél 18 éves korom óta folyamatosan foglalkozom. Vezetőként negyedik éve tevékenykedem, melynek kapcsán ismerkedtem meg a Manó-Világ Kétnyelvű Óvodai Nevelési Programmal, mely a Pityang Tagóvodában működik 7 csoportban, 175 kisgyermek részvételével. Két gyermekem van, Lea (15 éves) és Áron (10 éves).

HORVÁTH MÓNIKA

Manó-Világ Kft. Ügyvezető. Pedagóguscsaládban születtem, szüleim 30 éve foglalkoznak óvodás és általános iskolás gyerekek sportoktatásával. Gyermek- és ifjúkoromban versenyszerűen teniszeztem. Nemzetközi sportolói pályafutásomnak és tanulmányi eredményeimnek köszönhetem, hogy az USA-ban elnyertem egy sportosztöndíjat és így egyetemi tanulmányaimat ott végezhettem. A Kaliforniai Pepperdine Egyetemen, kommunikáció szakon szereztem diplomát, majd a tanulmányaim befejezve hazaköltöztem. Úgy éreztem, hogy hozzám is a pedagógusi pálya áll a legközelebb, ezért a Nyíregyházi Főiskola angol nyelvtanári szakát is elvégeztem. Felnőtt és céges nyelvvoktatással is foglalkoztam, de szívemhez legközelebb a gyerekek állnak, ezért döntöttem az óvodás, iskolás gyerekek nyelvvoktatása mellett. 2011-től megalapítottam a Manó-Világ Kft.-t, melynek fő célja a korai angol nyelvelsajátítás lehetőségeinek szélesítése hazánkban. Két gyermekem Zina (7 éves) és Miksa (2 éves).

HIERHOLCZ TÜNDE–MOLNÁR ANDREA

(Montessori Mária Kétnyelvű Óvoda és Bölcsőde, Budapest)

Dióhéjban a Montessori-pedagógiáról a korai kétnyelvű nevelés tükrében

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 két nyelvet hallhatnak a gyermekek párhuzamosan: reggelizés, reggeli egyéni fejlesztés, kézműves tevékenységek, a feldolgozott Montessoriterülethez kapcsolódó körfoglalkozások során, az udvari játék, az ebéd és pihenés ideje alatt, valamint ez folytatódik uzsonnaidőben 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 játékválasztás, beleértve a kérdéses, 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 egyes korcsoportok jelentőségét, hiszen a gyermekek egymást is segítik, támogatják egy ilyen közegben. Emellett a nyelvhasználat különböző, korosztályoknak megfelelő sajátosságaival is találkozhatnak.

3. A Montessori nevelési területei magyar és angol nyelven

3.1. A MINDENNAPI ÉLET GYAKORLATAI

A „Segíts nekem, hogy magam csinálhassam” elv alapján a gyermekek önállóságát támogatjuk. Így megtanulhatnak magukról, illetve a környezetükről gondoskodni, miközben fejlesztik szem-kéz koordinációjukat, kéz- és ujjgyűgyességüket, 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, masnikötés

3.1.1. 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 mindkét nyelven a szókinccs nagymértékű bővítésére: 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 érintőtáblák (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, érintőtáblák, 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 bo-

nyolult, 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 ezrek birodalmában.
- Emellett a nagyok a törtekkel is ismerkedhetnek játékos formában.



15–23. kép. *Matematikai gyakorlatok: dörzspapír számok, orsók, számok és korongok, nagy számrudak, szorzógyöngyök, szorzótábla, helyi értékes 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 dörzspapír betűk 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. Koszmosz 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 területeiknek 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 egész nap, mindennap. 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.

Anyanyelvi módszerrel dolgozunk – folyamatosan jelen van egy angolul nevelő pedagógus a gyerekekkel –, s a hatékonyabb fejlődés érdekében az angolul és a magyarul nevelő pedagógus egymás munkáját kölcsönösen támogatja. A gyermekeket a dajkanyelv segítségével javítjuk ki:

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

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

A nyelvi fejlesztéshez használt technikák: dalok, versek, mondókák, történetek, történetkártyák, dráma, szituációs helyzetek (szókincs kontextusban), könyvek, számítógépes játékok. Külön kiemelnénk a szókincsbővítés módszerét, melynek kidolgozása Montessori nevéhez kapcsolódik: a három lépcsős/fázisú/periódusú 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.*” Ezeket felváltva ismétljük párszor.

A második lépcsőben mind a három tárgy/kép a gyermek előtt helyezkedik el. Ebben a szakaszban történik meg a bevésődés a tárgyak/képek felismerése, illetve a szókincs ismétlése által. „*Put the triangle on your right knee.*” A harmadik szakaszban ismét izolálva mutatjuk be a tárgyakat/képeket, de most a következő kérdést tesszük fel: „*What is this one?*” 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?*” etc.

Természetesen az sem probléma, ha egy-egy alkalommal csak a második lépcsőig 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, kulcsszó stratégia, 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

Montessori szerint, amennyiben a gyermekeket ötéves koruk előtt bevezetjük a betűk világába, akkor az írás iránti érdeklődésük jelenik meg először, az olvasás iránti érdeklődésük előtt.

4.1.1. Közvetett fejlesztés

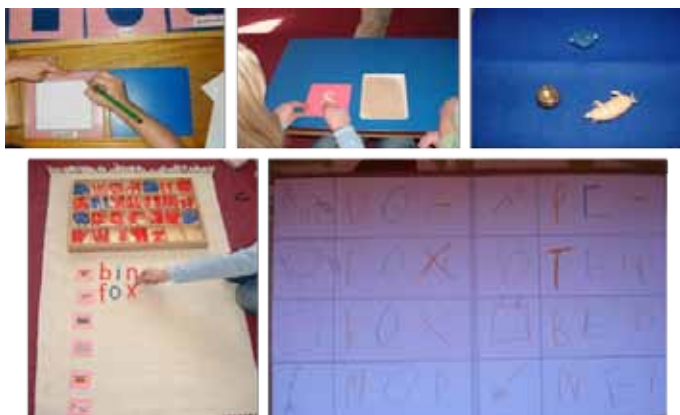
Egyrészt példamutatással tudjuk felkészíteni a gyerekeket (például üzenetet hagyunk egymásnak egy játék keretein belül, képeslapot küldünk egy beteg kisgyerekek stb.). Másrészt a már említett Montessori-területek eszközeinek használata során felkészülnek a gyerekek a balról jobbra, fentről lefele irányok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

4.1.2. Közvetlen fejlesztés

Irányítottan, az angol nyelvi Montessori-eszközök használatával vezetjük be a fonetikus szavak írását. 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.
- Az „I spy...” játékhöz 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.”*
- A mozgatható ABC, mely az intellektust fejleszti: tárgyak, majd képek mellé kirakják a szóképeket.
- S végül, mikor már képesek egyedül álló 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, dörzspapír betűk, „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!” stb.). Fontos, hogy a gyermekek lássák, hogy kü-

lönböző 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 az is, hogy a gyerekek nevét használjuk – fürdőszobában, szekrényükön, rajzaikon stb. – jelek helyett.

4.2.2. Közvetlen fejlesztés

Irányítottan, az angol nyelvi Montessori-eszközök használatával bevezetjük a hárombetűs, fonetikus szavak olvasását. Fontos figyelembe vennünk, hogy az olvasás szintén motorikus képességekből (hangok összeolvasása), illetve az intellektus munkájából áll (szavak jelentése, értelmezése).

4.2.2.1. „Pink” eszközök

Három betűből álló, fonetikus szavak olvasását segítik:

- a tárgyakkal, majd képekkel – a kikódolást elősegítve – használt szóképek: *mat, map, box, lid, bag, nut, fan, peg, pig, rod, hat, net, pot, jam, bin, cat, bud, lid stb.*
- „Mysterybox”, ahol nincsen sem kép, sem tárgy, csak a szókép: *big, wet, sit, got, run, lot, hot, fun stb.*
- Szótáblák, szólisták.
- Kifejezés kártyák: *a red bus, a big van stb.*



44–48. kép. Pink eszközök: hárombetűs fonetikus szavak olvasása tárgyakkal, majd képekkel, hárombetűs fonetikus kártyák, hárombetűs fonetikus szólista, hárombetűs fonetikus szóösszetételek

4.2.2.2. „Blue” eszközök

Négy vagy több betűből álló szavak, illetve hozzájuk kapcsolódó szabályok (ebben az esetben lehetnek három betűből álló szavak is).

- Tárgyakkal, majd képekkel kísérve szóképek olvasása több mássalhangzó találkozásával:

Szó elején: *twig, frog, pram*

Szó végén: *next, jump*

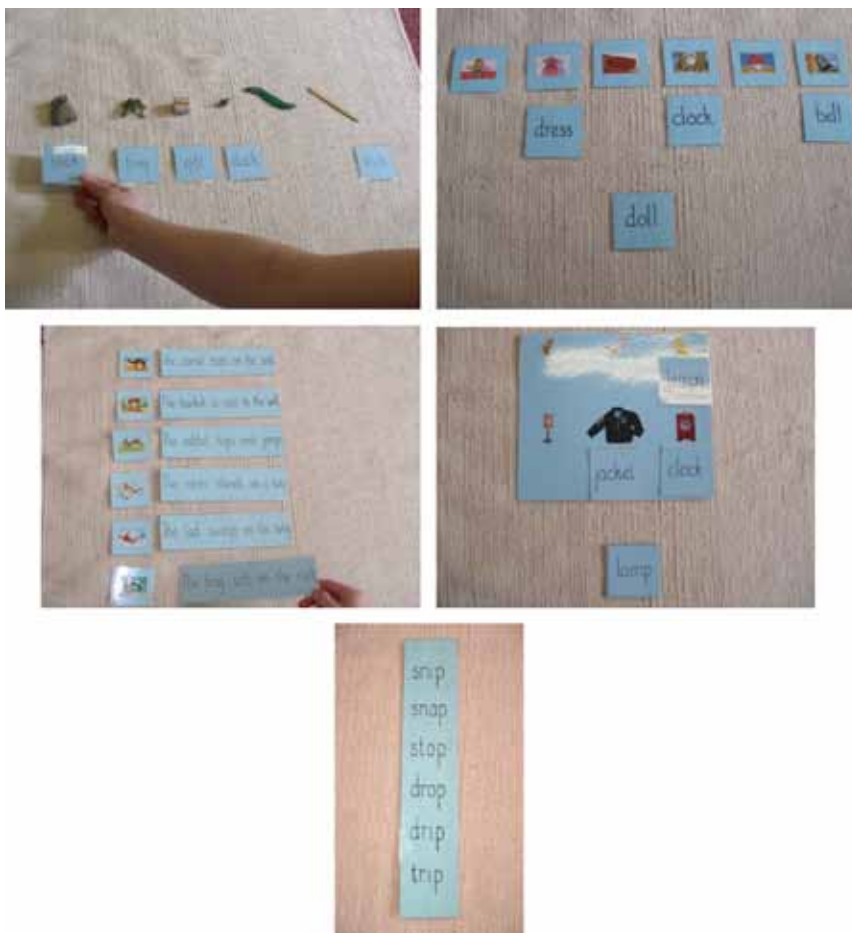
Elején és végén: *stamp, dress*

Három mássalhangzó: *splash, spring*

Dupla mássalhangzó: *shell, bell, egg, doll*

ck: *duck, sock, lock*

- A kifejezés kártyák, melyek már mondatokat tartalmaznak. Itt is a képek segítenek az értelmezésben: *The frog sits on the log. The rabbit hops and jumps.* stb.



249–256. 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...*”

- 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 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, hanem inkább az idősebb korosztályok számára megfelelő a feladat.



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, szinkódolt eszközök segítségével (a szórend elősegítésére) bevezetésre kerülhet a csoport munkájába az angol nyelvtan. A szóképek természetesen megfelelnek a gyermek olvasási képességének, szintjének: használhatunk hárombetűs, 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 tárgyak a környezetünkben 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 ezen szavakat például a „*This is the way I clap my hands*” dallal. Itt is érvényes, hogy egyszerűtől a bonyolult felé haladunk: a „*pink*”, majd a „*blue*”, majd

pedig a „green” szabályoknak megfelelő igéket vezetjük be a gyermek olvasási képessége alapján.



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.*”



67. kép. Az előjárószavak bevezetése

4.3.5. Összefoglaló gyakorlat: a farm

A gyermekek több hét után eljuthatnak a teljes mondat alkotásához, felhasználva a különböző szófajokat: tárgyak, főnevek, névelők, melléknevek, s végül igék. Mondatalkotás során itt is jókat szoktunk nevetni a gyerekekkel együtt.



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?*” 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 – tudattalanul, 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 visszahúzódo gyermekek is képesek kibontakozni. Emellett koruknál fogva is könnyebben és bátrabban szólnak meg, mert nem alakulnak még ki a pubertáskorra jellemző gátlásaik a szerepléssel kapcsolatban.

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

Irodalom

Montessori Second Language Teaching: Principles of Teaching English as a Second Language. London, Montessori Centre.

HIERHOLCZNÉ FARAGÓ TÜNDE

1990-ben végzett mint óvodapedagógus a Budapesti Óvónőképző Főiskolán. 1994-ben a Bácsi Pedagógiai Akadémia keretei között Montessori-szakpedagógus lett. 1994-től mint Montessori-pedagógus és intézményvezető egy négy-csoportos állami óvodában dolgozott és szerzett vezetői tapasztalatot. 2002-ben Magyarországon elsőként indította útjára a Montessori-pedagógia keretei között a korai nyelvi nevelést. 2005-ben a Pécsi Tudományegyetemen mint pedagógia–bölcész szakos tanár végzett és ez irányú tudását is kamatoztatta az óvodai életben. 2007-től egy kétcsoportos, alapítványi fenntartású óvodai és bölcsődei intézményt irányít (Montessori Mária Kétnyelvű Óvoda és Bölcsőde, 1214 Bp., Akácfa u. 20.), mint a Montessori-pedagógia és a korai nyelvi nevelés elkötelezett hírnöke. Intézménye 2010-ben a *Jó gyakorlattal rendelkező intézmények* körébe lépett. 2011-től az ELTE korai nyelvi gyakorlati képzését segítő vezető pedagógusként koordinálja a hallgatók gyakorlatát intézményében.

MOLNÁR ANDREA

2007-ben végzett Montessori Early Years Diploma kurzust Londonban (Wimbledon Montessori College). Két év londoni Montessori óvodában szerzett tapasztalat után csatlakozott a Montessori Mária Kétnyelvű Óvoda és Bölcsőde csapatához és a Helen Doron nyelviskolához, ahol további hét év szakmai tapasztalatot szerzett. Az évek során folyamatosan képezte magát az idegen nyelvi nevelés módszertanában, majd több előadást tartott, cikket és pályázatot írt a témában. Tapasztalata szerint az általa megismert különböző módszerek elveikben nagyon hasonlóak és nagyon hatékonyan alkalmazhatóak az óvodáskorú gyermekek nevelésében.

BOZZAYNÉ KÁLI TÜNDE

(Százszorszép Óvoda, Budapest)

*Egy gyermek – két nyelv. One child, two languages.
A Százszorszép Óvoda 1.*

Bevezetés

2001-ben a Százszorszép Óvoda nevelőtestületének nyitottsága az innovatív pedagógiai folyamatok iránt, valamint a fenntartó hozzájárulása lehetőséget adott arra, hogy óvodánkban bevezessük az angol nyelvtanulást, a két nyelven történő nevelést, megteremtve ennek személyi és tárgyi feltételeit úgy, hogy közben a korábban kialakított gyermekközpontú óvodaképünk ne sérüljön, és megmaradjanak az addig képviselt értékeink is.

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

1. Óvodáskorban a nyelvtanulás szituációhoz kötött, utánzásra alapuló tevékenység, amelyben a gyermek kíváncsisága által motivált ismétlési készítés és 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 amellelt, 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. 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 nyelvvvel.
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” modellt alkalmazzuk, 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 nyelvre. 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 utánzáson alapuló nyelvelsajátítás fő terepe a játéktevékenység, alapja az érzelmi biztonság. A játék fejleszti a gyermek mozgását, értelmi képességeit, kreativitását, az érzelmi, erkölcsi nevelés első számú 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 elsőik között tanulják meg a Push me! (Lökjél!) kifejezést. A nagyobbaknak remek alkalom a mozgásfejlődés mellett az idegen nyelvi fejlődésre egy-egy közös foci vagy kosárlabdajáték az angol óvó bácsikkal. Számos – a mozgással, irányokkal kapcsolatos – kifejezést használnak a lehető legtermészetesebb módon angolul a gyermekek ezekben a játékokban. 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 zenei kritériumait tekintve szintén 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 a tapasztaláson alapuló ismeretszerzésnek elsődleges fontosságot tulajdonítunk. 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 komplex személyiségfejlődésére

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 gyermekek egészséges, 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:

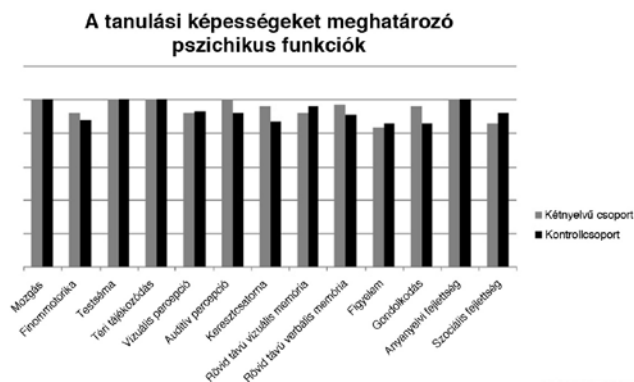
- *mozgáskoordináció,*
- *vizuális percepció,*
- *auditív percepció,*

- 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 iskolaérettségi 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 hangzásanalízis-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 szülői 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 a szülők 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.



1. kép. Az alapítvány logója

Irodalom

FORRAI K. (1994). *Ének az óvodában*. Editio Musica, Budapest.

PORKOLÁBNÉ BALOGH K. (2004). *Komplex prevenciós óvodai program*. Trefort Kiadó, Budapest.

DR. BOZZAYNÉ KÁLI TÜNDE

1982 óta dolgozom a Százszorszép Óvodában, 2009 óta az intézmény vezetőjeként. 2001 óta működtetjük a kétnyelvű programot az óvodában. A kezdeti években a módszertani kidolgozásáért felelős team, majd az intézmény vezetőjeként rendszeres hatékonyságvizsgálatokat végeztem, melynek eredményeit figyelembe véve megalkottam a kétnyelvű módszertani útmutatót, mely garantálja, hogy az óvodai nevelés alapelveit nem sértve, hanem azt kiegészítve egy magasabb szintre juttassuk az óvodapedagógiát intézményünkben. Óvodapedagógusként, fejlesztő pedagógusként és óvodavezetőként is a legfontosabb szempont a munkámban, hogy óvodásaink készségeit, képességeit olyan optimális szintre hozzuk az óvodáskor végére, mely alkalmassá teszi őket a sikeres iskolakezdésre, biztos alapokat adjunk ahhoz, hogy hosszú távon a kreativitás olyan fokára jussanak, mely lehetővé teszi, hogy sikeres, kiegyensúlyozott, alkotó emberré váljanak.

NOÉ ZSUZSANNA

(Százszorszép Óvoda, Budapest)

Egy gyermek – két nyelv. A Százszorszép Óvoda 2.

If we were at Daisy Kindergarten now, this is how I would carry on with my presentation or to be more authentic with my part of a bilingual activity.

De ez most nem így fog történni. Üdvözlöm a hallgatóságot. Noé Zsuzsanna vagyok, a Százszorszép Óvodában dolgozom, mint angol nyelvi pedagógus. Tünde bemutatójából megismerhették az óvodát és a programot, én pedig közelebb hozom önökhöz a folyamatot, mindennapjainkat, és a pedagógusok személyét. Nálunk a gyermek van a középpontban, ehhez hűen pedig az ő nézőpontjukból szeretném bemutatni módszerünk lényegét.



1. kép. *Középpontban a gyermek*

Középpontban a gyermek

- „*Mi történik velem? – Nem értem!!!*”
Ez a mondat az első év 3–4. hónapjában hangozhatna el. A beszoktatás nehézségekkel jár a gyerekek számára. Ezt tetézi az angolos kolléga jelenléte, akinek beszédéből bizony nem sokat értenek. Az elején az is előfordul néha,

hogyan teljesen elutasítják a közeledését. Itt van hatalmas szerepe először a magyar óvónőnek. Ha a gyerekek látják, hogy ez a szituáció természetes a másik felnőttnek, ők is közeledni fognak.

- *„Egész nap velem van. – Kezdem megszokni.”*
Ez az időszak január végére tehető. A gyermek számára természetes az idegen nyelvi pedagógus jelenléte, ezért is hasznos az elején, hogy ők reggel 8-tól délután 5-ig a gyerekekkel vannak.
- *„Játszik velem. – Kedves, de hogy mit mondhat?”*
Az első év vége: a gyerekeknek természetes a közelségünk, a közös játék, most kezdik felfedezni a másik embert, akit talán néha megértenek, mert nagyon sokat ismételt bizonyos mondatokat bizonyos szituációkban. Ezek pedig jelentéstartalommal bírnak, ezáltal beazonosítják és összekapcsolják a tartalmakat a kóddal.
- *„Jó volt tegnap is együtt nevetni. – Játékra szeretném invitálni.”*
A második év eleje: általános tapasztalat, hogy a nyári vakációról visszatérve a gyerekek nem hogy kevesebbet, de jóval többet tudnak, értenek, mint addig. Sokkal nyitottabban viselkednek, mint előtte. Az óvodáskor a kíváncsiság ébredésének időszaka. Ekkor egyszer csak megjelennek mozgásukban, gesztusaikban, arckifejezésükben a környezetüket leképező mozdulatok, hangok, viselkedések. Erre az életkori sajátosságra építve közvetítjük számukra a nyelvet. Nálunk általánosságban erre az évre tehető a látványos fejlődés.
- *„Szeretek a közelében lenni. – Meg kell értetnem magam valahogy!”*
Második év, első félév vége: a beszéd is nagy léptekben fejlődik, aminek mozgatórugója a közlési szándék és a befogadó környezet, amit megteremtünk számukra. Már nemcsak gesztusok, mozdulatok útján tud a gyermek és az idegen nyelvi pedagógus egymással jó kapcsolatot kiépíteni, hanem beszéddel is. A gyerekek konstruálni próbálnak: beindul a kreatív gondolkodás.
- *„Érti, hogy mit szeretnék! – Van egy titkos kódunk!”*
Második év vége: Szinte tökéletes kiejtéssel használnak a gyerekek szavakat, szó szerkezeteket, esetenként rövid mondatokat releváns szituációkban. Élvezik azt, hogy az anyanyelvükön kívül más nyelven is képesek megszólalni, és azt, hogy ezen próbálkozásukat mindig pozitív visszajelzés követi.
- *„Szeretnék megosztani veled mindent! – Barátok lettünk!”* ©
Harmadik év: nagyon erős érzelmi szálak köthetik össze a gyermeket és az idegen nyelvi pedagógust. A gyermek a bizalmába fogad minket teljesen, és ez az a lélektani pont, ahonnan nem szaknyelven szólva elindul a 'szárnyalás'. Módszerünkkel törekszünk arra, hogy minden gyermek saját képességeinek megfelelően fejlődhessen egy olyan légkörben, ahol őt teljesen elfogadják.

- „Milyen érdekes, dalokat, verseket tanulok Tőle! – Nem elég: még, még, még!” © Harmadik év vége: ha a kölcsönös bizalmon, hitelességen és empátián alapuló kapcsolat létrejött, a gyermek mindent játszva elsajátít. Élvezi, amit csinál, hogy egyre többet tud, és természetesen, hogy a szeretett személynek megfelel. Az év végére elérjük, hogy életkori sajátosságainak megfelelően a mindennapi életben használható nyelvismeretre tegyenek szert. Ezzel együtt pedig a jövőre nézve sikeres nyelvsajátítási készségek birtokában lesznek.

Tevékenységi formák

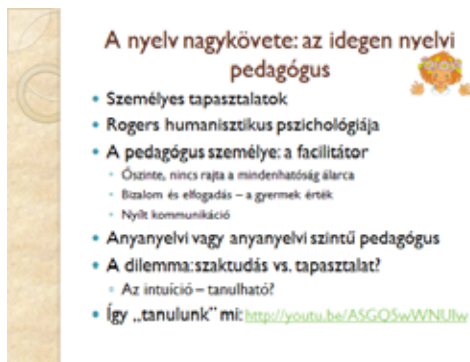
Important activities for learning



1. ábra. *Tevékenységek hasznosság szerinti megoszlása: pedagógusaink tapasztalata*

Jelenleg az ELTE-PPK Neveléstudományi mesterképzésének végzős hallgatója vagyok. Ez a diagram a szakdolgozatomból való, és érdekességként ajánlom figyelmükbe. Óvodánk pedagógusai körében készítettem felmérést a tapasztalataikról. Ahogy ez látszik is, a többség azt gondolja, hogy a nyelvsajátítás leghatékonyabban a szabad játék során megy végbe. Rögtön ezt követi az interaktív mese, majd ezek után következnek a gondozási feladatok, a művészeti tevékenységek és a mozgás. Véleményem szerint ez is azt támasztja alá, amiről az előbb beszéltem. A gyerekekhez a játékon keresztül vezet az út, ebben a korban ez a fő tevékenységük, ezen keresztül éreznek, tanulnak. Nálunk az idegen nyelvi pedagógus fő feladata, hogy 'beférkőzzön' a játékba, ezzel a szívükbe. Higgycsék el, nem egyszerű, de annál érdekesebb munka ez, és az eredmény önmagáért beszél.

Az idegen nyelvi pedagógus



2. kép. Az idegen nyelvi pedagógus

- *Személyes tapasztalatok*

A kényelvű neveléshez fűződő különleges viszonyom már a főiskolai évek alatt kezdődött és párosult egy hosszabb külföldi szakmai tapasztalattal. Évek óta foglalkozom kora gyermekkori kétnyelvű neveléssel itthon. Ez idő alatt olyan tapasztalatokra tettem szert, melyek formálták és a mai napig formálják gyakorlatomat. Úgy érzem, az évek során talán a következő nézőpont látszódnak igazolódni mindennapjaimban.

- *Rogers humanisztikus pszichológiája*

Egészlegesen, holisztikusan kezeli az egyént és annak kapcsolatát is a környezetével. Az alapfelvetése az, hogy az ember alaptermészete, legbelső személyiségmagja pozitív. Szerinte az egyén legvégső célja az önkitaljesítés. Az énkép gyermekkorban alakul ki. Ezen évek alatt élmények érik, észlelések, melyek során azt tapasztalja, hogy ezek belsővé válnak, majd ellenőrizni is képes ezeket, halad az autonómia felé. Optimális esetben elér az út végére, és egy szocializált, független, felelős egyénné alakul, de nekünk, pedagógusainknak az útra kell koncentrálnunk: Rogersszel egyetértve hiszek abban, hogy különösen ebben a korban csakis megfelelő légkört teremteni lehet őket ezen az úton előretelgetni.

- *A pedagógus személye: a facilitátor: a támogató szerep, nyugodt légkörben*

Három követelménye van e légkör megteremtésének.

A pedagógus legyen:

1. Őszinte, ne legyen rajta a mindenhatóság álarca.

Vagy más szóval hitelesség: vállaljuk őszintén önmagunkat: érzelmeinket, elveink szerint viselkedjünk. Másik nagyon fontos tényező: csak akkor tudunk hitelesek lenni, ha valóban szeretjük, hiszünk abban, amit csinálunk.

2. Bizalom és elfogadás – a gyermek érték.
Az elfogadás azt jelzi a gyerekeknek, hogy nincs mitől félniük. Továbbgondolva ezt tehát: tévedni lehet, sőt kell is, mert csak így tanulhatunk. Kísérletezzünk. Így a folyamat érdekessé és élményszerűvé válik.
További alaptétel: bízunk a tanítványainkban, hogy ők is bízhassanak magukban. Többek között én is ezért állhatok ma itt.
 3. Nyílt kommunikáció – empátia: nem játszik meg semmit. Beleérez, ért, figyel: vagyis értő figyelemmel fordul tanítványai felé. Ez a segítségnyújtás legfőbb eszköze. Nemcsak belülről kell ezt érezni, hanem azt nyíltan kommunikálni is, hogy „itt vagyok”, „megértelek”, „figyelek”, „ha segítség kell, támogatlak”.
- *Anyanyelvi vagy anyanyelvi szintű pedagógus*
Erről a mai napig megoszlanak a vélemények. Kutatások kimutatták, hogy egy anyanyelvi szinten beszélő jobban tudja átadni a nyelvet, hisz maga is keresztülment ezen a folyamaton. Lehet. Viszont az is tény, hogy a jelenlegi munkahelyemen anyanyelvi kollégáim is elérik a kívánt eredményt. Azt gondolom, hogy a megoldás valahol középen van ismét. Szerintem mindkettő lehet hatékony. Két dolog biztos: muszáj valamennyire értenie magyarul az idegen nyelvi pedagógusnak, illetve mindenkifelett áll a kijetés hitelessége. Főleg ebben az életkorban, mikor utánzásra alapuló nyelvelsajátítás történik.
 - *A dilemma: szaktudás vs. tapasztalat?*
Itt a 'vs.' helyett inkább az 'és'-t lenne helyesebb használni. Természetesen egyik sem ér semmit a másik nélkül. Mi, pedagógusok általában tudni szeretnénk, hogy egy módszer helyes és sikeres lesz-e. Szeretnénk olyan finomhangolt programokkal dolgozni, melyek úgy működnek, mint egy térkép. Mutatják az utat. Szeretnénk hinni, hogy van ilyen, de tapasztalatainkból adódóan és született kételkedők lévén marad egy biztos pont, amit használunk: az intuíciónk.
 - *Az intuíció – tanulható?*
Hogyan tanuljuk ezt meg? Erre nincs egyszerű magyarázat, de vannak komponensek, amelyek figyelembevételével közelebb jutunk a megoldáshoz. Először is: az elméleti alapokkal, alapfolyamatokkal tisztában kell lennünk, azoknak belsővé kell válniuk. Másodsor: a saját szakmai tapasztalatot semmivel sem lehet helyettesíteni. Az intuíció ugyanis a szaktudás és a szakmai tapasztalat útjának kereszteződésében kelhet csak életre. A harmadik komponens pedig egyenesen következik a másodikból: a pedagógusnak magának is kísérletezőnek kell lennie: kreatívnak, más szavakkal élvezze a hivatását, legyen nyitott, de önreflektív. Ha mind a három komponens megvan, akkor beszélhetünk olyan pedagógiai kompetenciákról, melyek eredményességhez vezetnek. Én eszerint végzem a munkámat.

A gondolataim sorát egy kisfilmmel zárom, melyet szeretettel ajánlok figyelmükbe!

Irodalom

- ROGERS, C. R. (2003). *Valakivé válni. A személyiség születése*. Edge 2000 Kft., Budapest. (= SHL Könyvek)
- FALUS I. (1998). A pedagógus. In FALUS I. (szerk.). *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 97–116.
- KLEIN S. (2002., szerk.). *Gyerekközpontú iskola*. Edge 2000 Kft., Budapest. (= SHL könyvek)

NOÉ ZSUZSANNA

vagyok, a korai kétnyelvű neveléssel foglalkozom 2006 óta. 2005-ben végeztem az ELTE-TÓK angol műveltségterületén tanító szakon, majd külföldön folytattam pályafutásomat. Amerikában és Írországban éltem, dolgoztam és kutattam a hatékony kétnyelvű nevelés módszerét. Hazatérvén kétnyelvű óvodákban kezdtem dolgozni, szakmai vezetőként is. 2013-ban végeztem el az ELTE-PPK Neveléstudományi mesterképzését, szakdolgozatomat a hazai korai kétnyelvű nevelés hatékonyságáról írtam. Jelenleg saját programom kidolgozásán munkálkodom, hogy módszeremet szélesebb körben is ismertté és elfogadottá tehessem, ezzel előrébb mozdítva a korai kétnyelvű nevelés ügyét Magyarországon.

BERECZKINÉ ZÁLUSZKI ANNA

(Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest)

Nyelvi, kulturális nevelés egy dél-alföldi szlovák nemzetiségi óvodában

A hazai nemzetiségek helyzetével foglalkozó kutatók időről időre számot vetnek azzal a ténnyel, hogy egyre kevesebben használják az anyanyelvüket a magyarországi szlovákság tagjai közül. Az emberi erőforrások minisztere által 2013 októberében kiadott *Beszámoló a Magyarország területén élő nemzetiségek helyzetéről* című összefoglaló közlése alapján „a 2011. évi népszámlálás adatai szerint a szlovák anyanyelvűek száma 9888 fő volt, míg a magukat szlovák nemzetiséghez tartozónak vallók száma 29 647 főt tett ki (ugyanezen adatok 2001-ben: 11 817, illetve 17 693 voltak). A magyarországi szlovák közösségben általánosan elfogadott becslést adat szerint ma Magyarországon 100–110 ezer szlovák él.”⁸

Több tanulmányban olvasható, hogy a szlovák kisebbség gyorsan assimilálódó, beolvadó közösséget képez. A számtalan ok egyike szerint „a beolvadást gyorsítja az is, hogy a magyarországi szlovák nyelvű kisebbség szórva-nyos: a beszélők szinte településenként más és más nyelvváltozatot használnak. Az oktatás nyelve viszont az irodalmi szlovák, amely által megszűnik a nyelvhez fűződő erős érzelmi viszony, így a tanulók hosszú távon elvesztik közvetlen kapcsolatukat a helyi nyelvjárásukkal” (PATAY 2009: 1).

A hazai szlovákság számára – a többi nemzetiséghez hasonlóan – a kormány által biztosított alkotmányos jog, hogy az oktatás minden szintjén rendelkezhessen az anyanyelvű részvétel lehetőségével. E jogokra építve, a szlovák önkormányzatok és más civil szervezetek nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy az oktatás az óvodától a felsőfokú képzésig megfelelő szinten járuljon hozzá a szlovák nyelv és a kulturális hagyományok átörökítéséhez.

A küldetés első – intézményi keretek között megvalósítható – lépése az óvodai nevelés és fejlesztés területein folyik. Országsszerte működnek olyan óvodák, ahol a gyermekek a magyar mellett párhuzamosan tanulhatják a szlovák

⁸ <http://www.oslovma.hu/XXX/NemzBesz.pdf>

nyelvet, részt vehetnek szlovák nyelvi-kommunikációs és irodalmi foglalkozásokon, kultúráközvetítő eseményeken. „A szlovák nemzetiségi óvodák száma 43, ebből 7 anyanyelvi nevelést folytat, míg a többi 36 két nyelven, magyarul és szlovákul neveli a gyermekeket. Az óvodákba járó gyermekek száma 2275”⁹.

Jelen tanulmány megismerteti az olvasót a tótkomlói óvoda nemzetiségi célkitűzéseivel, programjával, törekvéseivel. A dél-alföldi régió nagy múltú kulturális központjának számító Tótkomlóson¹⁰ található a Szlovák Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola és Óvoda, amely 2013. szeptember 1-jétől az Országos Szlovák Önkormányzat fenntartása alá tartozik¹¹. A nemzetiségi kultúra megmaradásának egyik fontos láncszemeként működő összevont intézmény óvodájának tevékenysége az *Óvodai nevelés országos alapprogramja (ÓNOAP)* és a *Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelési irányelvek* alapján folyik és megfelel azoknak az általános társadalmi igényeknek, amelyeket az alapidokumentumok a 3–7 éves korú gyermekek harmonikus fejlődése érdekében meghatároznak. A célkitűzések 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”¹². A fenntartó szlovák önkormányzat által is jóváhagyott helyi óvodai pedagógiai program szellemisége a nyelv megszerettetésére, az identitástudat és művelődés kialakítására 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”¹³. Az óvoda küldetésnyilatkozatában hangsúlyos pontként kapott szerepet a nemzetiségi nevelés gondolata¹⁴.

A nemzetiségi óvodai élet tevékenységi formái

AZ ÓVODA ÉS A CSALÁD KAPCSOLATA

A három homogén csoportban olyan szakirányú képzettséggel rendelkező diplomás óvónők dolgoznak, akik a szlovákoktatás óvodai szakaszára vonatkozó

⁹ <http://www.oslovma.hu/XXX/NemzBesz.pdf>

¹⁰ Tótkomlós (Slovenský Komlós) a dél-alföldi magyarországi szlovák települések tipológiai rendszerébe tartozó város. Lakosságának száma 6638 fő, ebből 20% vallja magát szlováknak.

¹¹ Az összevont intézmény vezetését Laukó Zsuzsanna igazgatónő végzi, az óvoda vezetője Moravszkiné Paulik A. Katalin. Az óvoda címe: Tótkomlós, Diófa utca 10.

¹² *Magyar Közöny* 2012/171, 28225.

¹³ Helyi óvodai program 23. o. [www.tkszlovakiskola.sulinet.hu/ovoda/Pedagogiai Program 2013. – eredeti.pdf](http://www.tkszlovakiskola.sulinet.hu/ovoda/Pedagogiai%20Program%202013.-eredeti.pdf)

¹⁴ www.tkszlovakiskola.sulinet.hu/ovoda.htm. Küldetésnyilatkozatunk, minőségpolitikánk

ismeretek birtokában magas színvonalon látják el a nemzetiségi nevelés feladatait. A kétnyelvű pedagógusok játékos módszerekkel, változatos tevékenységek ajánlásával biztosítani tudják a szlovák nyelvre való ráhangolást, a gyermekek folyamatos érdeklődésének fenntartását. Moravszkiné Paulik A. Katalin intézményegység-vezető a helyi program kialakításakor szem előtt tartotta a családokkal való szoros kapcsolattartást: „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.”¹⁵ Az óvodapedagógusok már a beíratáskor széleskörűen tájékoztatják a magyar és szlovák gyökerekkel rendelkező szülőket a kulturális sokszínűség és a hagyományok átörökítésének értékeiről, azok megjelenéséről az óvodai életben. A hozzátartozók igény szerint előzetesen megismerkedhetnek a korai nyelvoktatás előnyeivel, a kisgyermek életkori sajátosságainak megfelelő készség-, képességfejlesztés – korai nyelvoktatáshoz illeszkedő – módszereivel.

A szülőknek feltett kérdések alapján az óvónők rögzítik az aktuális családi nyelvi kontextust. (Például: *A szülők, nagyszülők beszélnek, értik-e a nyelvet? Milyen szlovák szavakat, mondókákat, verseket, dalokat tanítottak a gyermeknek születése óta? A szülők pozitívan viszonyulnak-e az óvodában folytatott nemzetiségi neveléshez? Otthon szívesen mondogatnak-e rövid szlovák szövegeket?*) A munkatársak az óvodába újonnan érkező gyermekek szlovák nyelvi szintjéről játékos keretek között tájékozódnak, a középső csoportokban pedig kötetlen játék közben és különböző tevékenységekhez kapcsolódva, minden területre külön koncentrálnak a gyermekek fejlődését. (Például: *Megérti-e a gyermek az egyszerű utasításokat, kérdéseket? Aktív, érdeklődő-e a nyelvi foglalkozásokon? Milyen könnyen sajátítja el az anyagot? Helyesen rögzíti-e az új szavakat? Játékidőben, egyéb tevékenységek során szívesen énekel, versel, mondókázik-e?*) A csoportvezető óvónők folyamatosan figyelik a gyermek-szülő, gyermek-gyermek, gyermek-óvónő, szülő-óvónő közötti kommunikációt, majd a kiértékelt eredmények függvényében meghatározzák az egyénre szabott differenciálási lehetőségek útjait.

Nyelvi és kommunikációs fejlesztés

A szlovák nemzetiségi lét megővására való törekvés legfontosabb célja a nyelv átörökítése. A nemzetiségi óvodai nevelés és fejlesztés folyamatának összes területét érinti a magyar és szlovák nyelvi-kommunikációs nevelés összehangolása: a két nyelv használata szervesen illeszkedik az óvodai élet mindennapjaiba és

¹⁵ Helyi óvodai program 51. o. [www.tkszlovakiskola.sulinet.hu/ovoda/Pedagogiai Program 2013. – eredeti.pdf](http://www.tkszlovakiskola.sulinet.hu/ovoda/Pedagogiai%20Program%202013.-eredeti.pdf)

ünnepeibe. A szlovák nyelvoktatás heti 16 órában történik¹⁶, heti egy nemzetiségi szlovák nappal, egy énekes nappal, a többi délelőttön pedig szlovák körjátékokkal, táncokkal, szlovák zenehallgatással folyik a munka. Mindig az adott nyelvi szituációk függvényében, a természetes helyzeteknek megfelelően alakul a csoportok heti és napirendje.

A szlovák nyelvi fejlesztésnél prioritást élvez a gyermekek érzelmi biztonságának megteremtése. Az óvodapedagógusok rendszeresen visszatérő dialógusokkal segítik az utánzásra alapuló nyelvelsajátítást, természetes szituációkban alkalmazzák a nyelvi kommunikáció formáit. Az óvodai élet különböző tevékenységeibe illesztve, játékosan történik a gyermekek szóbeli kifejező-készségének megalapozása. A kétnyelvűségre való törekvés folyamatosan jelen van a csoportszobai és udvari játéktevékenységben, a mozgásfejlesztésben. A zenei nevelésben az ÓNOAP-nak megfelelően megjelenik a szlovák kulturális értékek átörökítése: „a zenehallgatási anyag megválasztásánál az óvodapedagógus figyelembe veszi a nemzetiségi nevelés esetében a gyermekek nemzetiségi hovatartozását is.”¹⁷ Az ének-zenei fejlesztés tartalmában sok szlovák mondóka, dal, népi játék szerepel (például: *Zajáčik do lesa, Prší prší, len sa leje, Kolo, kolo, mlynské, Červené jablčko*), a szlovák iskola nyugdíjas pedagógusának vezetésével pedig hetente egy alkalommal a gyermekek néptáncos foglalkozásokon ismerkednek a tradicionális tánclépésekkel. A felnőtt minta spontán utánzásával az éneklés és a zenélés a gyermekek mindennapi tevékenységének szerves részévé válik.¹⁸

Irodalmi nevelés

A magyar irodalmi anyag mellett a csoportokban tudatosan felépített szlovák tematika alapján válogatott folklór-, klasszikus és kortárs művekkel találkoznak a gyerekek. Az irodalmi nevelés alapvető feladata: „ismertesse meg a gyermeket a szlovák nyelv szépségeivel, s ezen belül a szlovák versek, mondókák, mesék gazdag világával, a népi hagyományokkal, szokásokkal, kultúrával”¹⁹. Az óvoda munkatársai az irodalomközvetítésnél töreksenek az egynyelvű előadásmódra, a minél érzékletesebb, kifejező modulációkra. (Például: *Čo sa zmenilo, Každá veвериčka domček hladá, Mišky, mišky, Hlava, ramená, Cip cip cipovička, Jeden kováč, Kom, kom, kominár, Rež rež, drevo rež, Tídlí tídlí na kružlíky, Cigo-rigo*,

¹⁶ Helyi óvodai program 16. o. [www.tkszlovakiskola.sulinet.hu/ovoda/Pedagogiai Program 2013. – eredeti.pdf](http://www.tkszlovakiskola.sulinet.hu/ovoda/Pedagogiai%20Program%202013.%20-%20eredeti.pdf)

¹⁷ *Magyar Közlöny 2012/171, 28229.*

¹⁸ Helyi óvodai program 33. o. [www.tkszlovakiskola.sulinet.hu/ovoda/Pedagogiai Program 2013. – eredeti.pdf](http://www.tkszlovakiskola.sulinet.hu/ovoda/Pedagogiai%20Program%202013.%20-%20eredeti.pdf)

¹⁹ Helyi óvodai program 31. o. [www.tkszlovakiskola.sulinet.hu/ovoda/Pedagogiai Program 2013. – eredeti.pdf](http://www.tkszlovakiskola.sulinet.hu/ovoda/Pedagogiai%20Program%202013.%20-%20eredeti.pdf)

Fúkaj, fúkaj vetričku, Spadla hruška, Padá listie, šuboce.) A ráhangoló szakaszt, a motivációt segíti az a tény, hogy az óvodások sok szlovák gyermekirodalmi szövegnek már ismerik a magyar szövegváltozatát (Például: *Slimák, slimák vypust rohi – Csiga-biga gyere ki; Husky moje podte domov – Gyertek haza libuskáim*).

Hagyományápolás

Az óvodában megvalósuló nemzetiségi nyelvi nevelés elsődleges feladatai közé tartozik a szlovák kisebbség még élő szokásainak megismerése, ápolása²⁰. „A nyelven kívül éppen a közösség egyes – ünnepkörökhöz kötődő – szokásai, az anyanyelvhez kötött folklór őrzik legtovább, sokszor a nyelvet túlélve a közösség nemzetiségetnikai jellegzetességeit, típusjegyeit, hovatartozását” (MÁTRAINÉ ERDŐDI 2006: 5). A tótkomlói gyermekek a szlovák nemzetiségi kultúra átörökített tradíciói mentén ismerik meg a település történelmi értékeit és a mindennapi élethez, jeles napokhoz kötődő szokások eredetét. Az idei év egyik kiemelkedő eseményeként a nagycsoportosok Racskó Anna vezetésével – a helyi Tájházban folyó aktív hagyományörzés keretei között – megismerkedtek Tótkomlós szlovák nemzetiségi népi kultúrájának fennmaradt emlékeivel. A gyermekek megtapasztalhatták, hogy milyen tárgyi környezetben éltek elődeik, mivel foglalkoztak munkájuk, életük során. A tartalmas nap végén az élményekből kis könyvet készítettek a múzeum számára.

Kapcsolatrendszer más intézményekkel

Az ÓNOAP-ban megjelölt egyik kitétel: „a nemzetiséghez tartozó gyermekeket is nevelő óvoda kapcsolatot tart az érintett nemzetiségi önkormányzatokkal, szervezetekkel”²¹. Ennek megfelelően a Szlovák Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola és Óvoda jó viszonyt ápol az Országos Szlovák Önkormányzattal, a helyi civilekkel, együttműködik a régió szlovák nemzetiségi óvodáival²². A munkatársak a békéscsabai Szlovák Módszertani Központ szervezésében megvalósuló nemzetiségi szakmai továbbképzéseken olyan didaktikai eljárásokat tanulmányoznak, amelyekkel eredményesen segíthetik a kisgyermekek nyelvelsajátítását. Az óvodapedagógusok az idei évben megrendezett országos szakmai napon bemutató foglalkozással egybekötött programon vettek részt, ahol előadásokat hallgattak a legújabb kreatív szlovák nyelvtanulási módszerek-

²⁰ Helyi óvodai program 16. o. [www.tkszlovakiskola.sulinet.hu/ovoda/Pedagogiai Program 2013. – eredeti.pdf](http://www.tkszlovakiskola.sulinet.hu/ovoda/Pedagogiai%20Program%202013.%20-%20eredeti.pdf)

²¹ *Magyar Közlöny* 2012/171, 28227.

²² Az óvoda az alábbi szervezetekkel épített ki kapcsolatot: Szlovák Nemzetiségi Kultúráért Alapítvány, Szlovák Önkormányzat, Cigány Kisebbségi Önkormányzat, nyugdíjasklub, idősek háza, idősek napközi otthona, Szlovák Klub, Száraz-ér Társaság

ről. Az óvoda legfontosabb céljai közé tartozik az iskolával való szoros kapcsolattartás is, így a közös programoknak köszönhetően (rendszeres ovifoci-edzés, néptáncstanulás, kulturális megmozdulások) a nagycsoportosok számára zökkenőmentessé válhatnak az óvoda-iskola átmenet érzékeny szakaszai.

Az tótkomlói óvodapedagógusok – szlovák nemzetiségi nyelvi nevelés terén végzett – empátikus munkája az emelkedő jelentkezői létszám tükrében mérhető le. Az alsó tagozatos nyelvtanulás megalapozása és a szlovák kulturális hagyományok átörökítése reményében évről évre egyre több helyi lakos íratja gyermekét ebbe az óvodába.

Irodalom

MÁTRAINÉ ERDŐDI V. (2006). Szlovák nemzetiségi óvodai nyelvi nevelés az észak-magyarországi régióban. *Miskolci Pedagógus*, 38/V, 5.

PATAY (2009). Egyre kevesebben használjuk az anyanyelvünket. *Budapesti Szlovák*, XIV/6, 1.

Magyar Közlöny 2012/171.

Szlovák két tanítási nyelvű Általános iskola és Óvoda Pedagógiai programja. (2013). (= Helyi óvodai program) Letöltve a következő címről: <http://www.tkszlovakiskola.sulinet.hu/ovoda/Pedagogiai%20Program%202013.%20-%20eredeti.pdf>. Letöltés ideje: 2014. 07. 29.

MAGYARORSZÁG KORMÁNYA (2013). *J/12618. számú Beszámoló a Magyarország területén élő nemzetiségek helyzetéről (2011. február–2013. február)*. Letöltve a következő címről: www.oslovma.hu/XXX/NemzBesz.pdf. Letöltés ideje: 2014. 07. 25.

BERECZKINÉ ZÁLUSZKI ANNA PhD

Az ELTE TÓK Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszékének adjunktusa. Gyermekirodalom és módszertan, Beszédművelés, Beszédfejlődés segítése, Korunk irodalma tantárgyakat tanít az intézményben. Kutatási területei: népek meséi, a frankofón gyermekirodalom, szlovák nemzetiségi kultúra, a nyelvtanítás módszertana.

KITZINGER ARIANNA

(Nyugat-magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron)

Multilingvális és multikulturális kihívások egy magyar óvodában

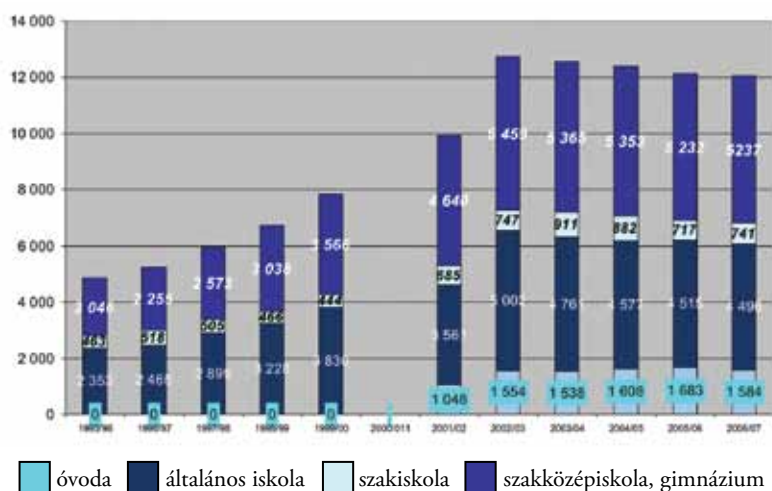
Világviszonylatban is egyedülálló az a kezdeményezés, ami egy pápai óvodában 2008 őszén létrejött. Ez az egyetlen olyan óvoda a NATO gyakorlatában, ahol a szervezet nem saját oktatási intézményt működtet, hanem a 23 külföldi család gyermekei a helyi óvodai közösségbe próbálnak beilleszkedni. Kutatásom ebben a nyelvpedagógiai szempontból rendkívül komplex helyzetben vizsgálja a fő kérdést, azt, hogy miként tudják megtalálni az óvodapedagógusok, a gyerekek, a szülők, illetve az oktatáspolitikusok a közös nyelvi, kulturális és pedagógiai alapot a migráns és a magyar családokból jövő gyerekekkel való kommunikációban. A tanulmány a különleges háttér bemutatása után a kutatásban alkalmazott módszereket tárja fel, különös tekintettel az interjúkészítésre. Foglalkozik az interjúkérdések szerkezetével, típusaival, nyelvezetével. Az elemzés konkrét példákkal illusztrálja a kérdések sorrendiségének jelentőségét, az összefüggések, valamint a kérdések kategorizálásának fontosságát. A kutatás várható eredményeinek ismertetése és rövid külföldi kitekintés zárja a beszámolót.

1. Bevezetés

2008 ősze óta a pápai katonai légibázis NATO-katonáinak gyermekei a helyi Fáy András Lakótelepi Óvodába járnak. Ez a NATO gyakorlatában példa nélküli, hiszen valamennyi más támaszpont saját nemzetközi óvodát, iskolát működtet. Pápa az egyetlen olyan hely, ahol a hat különböző országból származó 23 külföldi család miatt az óvodában a magyar mellett svéd, bolgár, norvég, holland, illetve az amerikai családoknál angol, filippínó és spanyol anyanyelvű gyerekeket nevelnek. A családok átlagosan két évet tartózkodnak egy-egy állomáshelyen, így hazánkban is. Ez a családok és velük együtt a gyerekek állandó fluktuációját hozza magával. A hazánkban nevelkedő óvodáskorú gyerekeket eszerint migránsoknak nevezhetjük, akikre illik ARANYOS

(2005, 1) meghatározása: „Migránsnak [...] azokat az embereket hívjuk, akik saját országukat elhagyva más országban élnek minimum egy éve, és még további minimum egy évig ott is szeretnének maradni. A migráció lehet önkéntes (például munkavállalók, tanulók, családgyesítők esete) vagy kényszerű (szervándorlás, menekülés).”

Magyarországon a XX. század utolsó évtizedében a migráns gyerekek fogalmát leginkább a politikai okokból (pl. Románia, '80-as évek vége) vagy háború sújtotta vidékekről érkezett menekültek (pl. Jugoszlávia 1991–92, illetve 1999) merítették ki. Viszonylag új jelenség a külföldi munkavállalók Magyarországra érkezése, így ennek kutatása is. Számadatokkal szolgál FORGÁCS (2009: 7), aki grafikonon ábrázolja a migráns tanulók jelenlétét a magyar közoktatásban (lásd 1. ábra)



1. ábra. Migráns tanulók a magyar közoktatásban képzési szint és iskolatípus szerint (FORGÁCS 2009: 7)

A grafikonon szembevetünk az a cezúra, amely a 2001/2002-es tanévtől érzékelhető a migránsok létszámának növekedése terén. Ami az iskoláztatást illeti, látható, hogy az óvodákban a legkisebb a gyerekek aránya, habár számukat tekintve a 2001/02-es tanévhez képest 6 év alatt 50%-kal többen vannak.

A pápai példa azonban több ponton is eltér az átlagostól. Iskoláztatás szempontjából egyes csoportokról beszélhetünk életkor és állampolgárság szerint is. A multikulturalitás legfontosabb nyelvpedagógiai aspektusa a többnyelvűség, tehát nyelvi szempontból rendkívül gazdag és dinamikus kép tárul elénk. Mindezek mellett érdemes megjegyezni, hogy a gyerekek szociokulturális háttere is eltér azon társaikétól, akik például menekültként jönnek az országba.

A Pápán lakó gyerekek szüleikkel érkeznek, akiknek legális munkaszerződésük van, s az egyik szülő (általában az anya) otthon látja el a gyermeknevelés feladatait.

A fentieket figyelembe véve kellett a pápai Fáy András Lakótelepi Óvodának kidolgoznia saját nevelési programját, mely segíti a külföldi gyerekek nyelvi, kulturális, pedagógiai beilleszkedését, ugyanakkor előnyös nevelési helyzetet tud teremteni az óvodába járó magyar gyerekek számára is. Az intézmény *Magyar–angol két nevelési nyelvű óvodai pedagógiai programját* 2009 szeptemberében vezették be (MORVAI 2009). A dokumentum hármas célt tűz az óvoda dolgozói elé:

1. A nyelvtanulási folyamat fejlesztését gazdag tevékenységi bázissal, megfelelő hétköznapi kommunikációval.
2. A migráns családok beilleszkedésének megkönnyítését, figyelemmel kísérését.
3. Egymás nyelvének, kultúrájának megismerését.
Főbb feladatainak tekinti a
 - magyar pedagógiai hagyományok, előírások betartását az identitás tiszteltben tartása mellett;
 - a magyar és az angol nyelv iránti érdeklődés felkeltését;
 - a nyelvhasználat arányának gyerekcsoport szerinti változtatását;
 - az idegen nyelvek (magyar, angol) egyénre szabott differenciálását;
 - a beszédpanelek használatakor a reprodukció előtérbe helyezését a produkcióval szemben, illetve
 - az ünnepek, szokások mindennapi életbe iktatását mindkét nyelvterület szerint.

A célkitűzéseken és feladatokon kívül legalább ilyen fontos, hogy milyen nyelvpedagógiai módszereket vallanak magukénak a multikulturális csoportban dolgozó pedagógusok. Az óvoda pedagógiai programja szerint a következőkre törekszenek:

- valamennyi szintéren bevezetik a két (magyar és angol) nyelvet;
- spontán, kényszermentes helyzeteket alakítanak ki a nyelvgyakorláshoz;
- a játék közbeni nyelvfejlesztésre helyezik a hangsúlyt;
- pozitív visszajelzéseket adnak a gyerekeknek a nyelvhasználatban;
- metakommunikációs eszközökkel élnek;
- a gyerekektől elfogadják a fizikai válaszreakciókat;
- következetesen ismétlik az új szavakat, kifejezéseket más-más szituációkban;
- eredeti idegen nyelvi beszédmintákat állítanak a gyerekek elé (pl. autentikus hang- és képanyagokkal).

Fentiekhez elengedhetetlen a személyi és tárgyi feltételek megteremtése. Előbbiek érdekében csak tapasztalt, gyakorlott óvodapedagógusokat alkalmaznak a két nevelési nyelvű program kivitelezésében. Az óvodapedagógusok párban dolgoznak ebben az intézményben is, akik közül az egyiknek feltétlenül ismernie kell az angol nyelvet. Ennek érdekében biztos birtokában kell lennie a módszertani (kétnyelvűség, gyermekirodalom, zene) ismereteknek, megfelelően kell kommunikálnia szóban, írásban és késznek kell mutatkoznia a folyamatos önképzésre mind nyelvi, mind pedagógiai szempontból. Mindemellett az óvoda igyekszik kiépíteni olyan külkapcsolatokat, melyek hozadékaként angol anyanyelvű óvónőt is tudnak alkalmazni a következő tanévektől. A tárgyi feltételek sokban hasonlítanak az egynyelvű csoportokban alkalmazott, magyar óvodákban közismert és megszokott bábokhoz, szerepjáték-eszközökhöz, azzal a többlettel, hogy országismeretet közvetítő képek, plakátok, autentikus könyvek, hanganyagok, szókincsbővítő képek, kártyák is rendelkezésre kell hogy álljanak. (1. kép)



1. kép. Gyermekek által készített interkulturális plakát az óvoda folyosóján.
(A szerző saját felvétele)

Az anyanyelvi nevelés magyar és angol nyelven is elsőbbséget élvez. (2. kép) Ez az óvodai tevékenységeken belül leginkább az irodalmi, nyelvi nevelés színhelyein mutatkozik meg (mesék, versek, nyelvi játékok), de nem elhanyagolható a szabad játéktevékenységek, illetve a testnevelés vagy a vizuális foglalkozások területén sem. Szintén az anyanyelv használatát igényli egyes tisztázást követelő szabályok ismertetése, példa erre a balesetvédelmi előírások magyarázata. A nem angol anyanyelvű szülők esetében biztosított, hogy – NATO-katona lévén – legalább az egyik szülő jól beszél és érti az angol nyelvet. A nem angol anyanyelvű szülők gyermekeinek anyanyelvi nevelését ugyanakkor az óvoda nem tudja felvállalni. Ebben az esetben a szülőkre hárul az anyanyelv tovább-

adásának feladata. (Holland szülők például iskola-előkészítő délutánokat szerveznek a nagyobb gyerekeknek.) Mindemellett az óvoda igyekszik a problémát más anyanyelvű pedagógusasszisztens felvételével enyhíteni – a kutatás ideje alatt norvég kiségitőt alkalmaztak.



2. kép. Óvodai hirdetés két nyelven. (A szerző saját felvétele)

2. Kutatási cél és kutatási módszerek

Az eddigiekben érintett problémák számos aspektusból vizsgálhatók. A helyzet kínálta rálátási pontok közül kutatásomban a nyelvi, kulturális, pedagógiai kérdésekre igyekszem választ kapni, ezért fő kutatási kérdésem a következő: Hogyan tudják megtalálni az óvodapedagógusok, a gyerekek, a szülők, illetve az oktatáspolitikusok a közös nyelvi, kulturális és pedagógiai alapot a migráns és a magyar családokból jövő gyermekekkel történő kommunikációban?

Fenti cél elérése érdekében a következő kutatási módszerekkel dolgozom:

1. Óvodai megfigyelések
2. Szülői interjúk
3. Óvodapedagógusi interjúk
4. Interjúk oktatáspolitikusokkal
5. Interjúk óvodás gyerekekkel
6. Dokumentumelemzés

Alábbiakban a szülőkkel készített interjúsorozat módszereit vizsgálom.

3. Az interjúkészítés

A populáció, melyből a mintát vettem, 23 külföldi és 30 magyar családból áll. Összesen 13 kutatási interjút készítettem, előtte pedig két próbainterjút nem pápai helyszínnel: egyiket egy amerikai családdal, akik magyar kislányt fogadtak örökbe, illetve egy magyar szülővel. Mindkét család gyermeke magyar–német nemzetiségi óvodai csoportba jár. A próbainterjúk szerepe a tapasztalatszerzés volt mindkét nyelven (magyar és angol), ami alapján rutint szereztem az interjúkészítésben. Ezen túlmenően javítottam a kérdések szerkezetén és nyelvezetén, ahol azok nem voltak kellőképpen egyértelműek.

A tényleges interjúk adatközlői a pápai óvodások szülei voltak, akiket három csoportra osztottam: 1. magyar anyanyelvű, 2. angol anyanyelvű és 3. más anyanyelvű szülők csoportjára. Az interjúzás a próbainterjúk után az interjúkérdések véglegesítésével folytatódott, majd következtek a Pápan lakó szülőkkel készült interjúk, melyeket négy szakaszban sikerült megvalósítani.

3.1. AZ ITEMEK SZERKEZETE

Az adatközlők jelen esetben óvodás korú gyerekek szülei, akik nézeteire, kisebb mértékben életmódjára, s leginkább tapasztalataira voltam kíváncsi. NÁDASI (2004) felosztását követve az itemek kérdéseit az interjú alapstruktúráját tekintve a következő tágabb kategóriákba soroltam:

1. Véleményre vonatkozó kérdések
pl. 37. item: *Ön helyesli-e a kétnyelvű nevelést az óvodában?*
2. Nézetekre vonatkozó kérdések
pl. 20. item: *Igényelné-e Ön, hogy angol (lengyel / bolgár / norvég) anyanyelvű legyen az óvónő?*
3. Életmódra vonatkozó kérdések
pl. 7. item: *Hány országban lakott eddig a család? a) Melyek voltak ezek? b) Mennyi időt töltöttek ott?*
4. Tapasztalatokra vonatkozó kérdések
pl. 16. item: *Milyen nyelvű gyerekekkel szokott az Ön gyereke játszani?*

A kérdések tudatosan vizsik végig a párhuzamosságot mindhárom adatközlő csoportban (1. magyar szülők, 2. angol anyanyelvű szülők, 3. nem angol anyanyelvű szülők). Némely esetben azonban természetesen változtatásokra volt szükség mind a kérdések szerkezetében, mind azok megszövegezésében. Például a 13. item kérdése angol anyanyelvű szülők részére: *How has your child's*

*mother tongue developed in the kindergarten?*²³ Ugyanez a kérdés nem angol anyanyelvű szülők számára: *Does your child get mother tongue education in this kindergarten?*²⁴ Azaz az angol nyelvű szülők körében rá lehetett kérdezni az anyanyelv fejlődésére intézményes keretek között, míg a nem angol anyanyelvű szülőktől az iránt kell érdeklődni, kapnak-e bármiféle anyanyelvi nevelést a gyerekek az óvodában? A kérdezőnek a standardizált interjúban behatároltak a lehetőségei: ugyanazokat a kérdéseket igyekeztem feltenni ugyanabban a sorrendben valamennyi szülőnek.

Az interjú elején kaptak helyet az érdeklődést felkeltő, illetve ismerkedő, a háttér felvázolására irányuló kérdések: pl. 1. item: *Hány éves a gyereke?* vagy a 2. item: *Mióta jár óvodába?* Az interjú középső része fogalmazza meg a tartalmi szempontból legfontosabb kérdéseket: pl. 10. item: *Miért íratta gyerekeit ebbe az óvodába? Kifejezetten ebbe a csoportba?* vagy a 18. item: *Milyen nyelven beszél a gyerek az óvónőhöz?* Az interjú elején vagy végén kaphatnak helyet a demográfiai kérdések. Jelen esetben ezek az interjú elejére kerültek. Egyrészt a háttér pontos feltérképezését szolgálva, másrészt segítséget adva a személyesebb hang megteremtésére (pl. a gyerekeket az interjú során később a keresztnévükön említem). A 3. item tipikus példa a személyes adatközlésre: a) *Mi az Ön anyanyelve?* b) *Mi a férjének/feleségének az anyanyelve?* c) *Mit tekint a gyerek első nyelvének?*

3.2. AZ ITEMEK TÍPUSAI

A szerkezeti felosztás után érdemes szemügyre venni az itemek típusait. Az interjú kérdéseit négy fő témakörhöz rendeltem:

1. Általános (bevezető) kérdések
pl. 4. item: a) *Beszél-e Ön idegen nyelv(ek)et? Melyik az?/Melyek azok?*
b) *Beszél-e a férj/felesége idegen nyelveket? Melyik az/Melyek azok?*
2. Nyelvre, nyelvtanulásra vonatkozó kérdések
pl. 21. item: *Milyen nyelven beszél gyereke a külföldi gyerekekhez? a) Megszólítja őket idegen nyelven? b) Válaszol nekik idegen nyelven?*
3. (Inter)kulturális kérdések
pl. 33. item: *Tanult-e a gyereke az óvodában a magyartól eltérő szokásokat? Melyek ezek?*
4. Általános pedagógiai kérdések
pl. 33. item: *Vannak-e óvodán kívüli közös tevékenységeik (pl. kirándulások vagy kulturális programok) a magyar és a külföldi óvodásoknak? Részt vesznek-e ezeken a szülők?*

²³ Hogyan fejlődött gyermeke anyanyelve az óvodában?

²⁴ Részeseül-e gyermeke anyanyelvi nevelésben ebben az óvodában?

A kutatás céljait tekintve a nyelvre, nyelvtanulására vonatkozó kérdések teszik ki az interjúkérdések java részét. A próbainterjúk tanulságait beépítettem az itemsorozatba.

A válaszadó mozgásterére szerint zárt és nyitott kérdések közül választhat. Célszerű a kettőt megfelelő arányban felváltva alkalmazni a tempósság, a célratoróság kedvéért. Jelen kérdések között több a nyitott kérdés, hiszen (lásd az itemek szerkezeténél) az adatközlő saját nézetei (pl. 34. item: *Fontosak-e a néphagyományok Önöknél a családban? Tudna példát mondani?*), egy adott helyzethez való viszonyulása [pl. 38. item: *a) Milyen előnyeit látja a multikulturális csoportnak? b) Milyen hátrányait látja a multikulturális csoportnak?*] és cselekvési motívumai (pl. 10. item: *Miért íratta gyerekeit ebbe az óvodába? Kifejeztesen ebbe a csoportba?*) játszzák a főszerepet.

Terminológiai problémát vet fel, hogy egy interjúban zárt vagy nyílt kérdésnek tekintjük-e azokat a rövid, egyértelmű választ kívánó kérdéseket, melyek a demográfiai adatokra kérdeznak rá (pl. a már említett 1., 2., 7. itemek). Esetükben következetesen a zárt kérdés elnevezést alkalmazom. Bár nem ajánlok fel választási lehetőségeket, a kérdések mégis olyan szűk, meghatározott válaszadási skálán mozognak, hogy egy kérdőíves vizsgálat során a zárt kérdések körébe lehetne azokat sorolni. Például az 5. item: *Milyen nyelvet használnak a szülők otthon a) egymás között b) a gyerekekkel?*

A kérdések formáját tekintve megkülönböztetünk fő, illetve kiegészítő kérdéseket. Példa a fő kérdésre: 7. item: *Hány országban lakott eddig a család?* Ennek a kérdésnek a kiegészítő kérdései: *a) Melyek voltak ezek? b) Mennyi időt töltöttek ott?*

A kérdések sorrendjéről már esett szó. Az interjú lezárásáról annyit érdemes megjegyezni, hogy ez esetben egy olyan levezető kérdést alkalmaztam, amely az interjú összefoglalására, illetve az elhangzottak továbbgondolására sarkall: 47. item: *Van-e valami, amin változtatna az óvodai csoportban?*

A kérdések típusai tehát az interjú során váltakoznak. Ez a technika a monotónia elkerülését és a figyelem fenntartását szolgálja. A kutatónak ugyanakkor tisztában kell lennie azzal, hogy nem számíthat mindig kerek egész, jól kifejtett válaszokra; inkább az információszerelekből kell összeállítania mozaikonként a teljes, igazságtartalmát tekintve értékelhető választ. Ennélfogva, az egyes kérdésekre adott látszólagos vagy tényleges ellentmondásokkal számolni kell. Ezért célszerű ellenőrző kérdések beiktatása a kérdéssor különböző pontjain. Ilyen említett ellentmondás fordulhat elő például a 14. item (*Részt vesz-e a gyerek az angol nyelvű foglalkozásokon?*) és a 39. item (*Elmondja-e a gyerek, mi történik az óvodában? Mesél-e az idegen nyelvi tevékenységekről?*) válaszai között.

3.3. AZ ITEMÉK SZÖVEGEZÉSE

Az interjú nyelve a magyar volt a magyar nyelvű szülőkkal és angol a külföldi (amerikai, bolgár, lengyel, norvég) szülőkkal. Az itemek szövegezésénél DÖRNYEI (2007) tanácsait követtem, aki felhívja a figyelmet arra, hogy a tudományos előírások mellett az interjúkészítő nem nélkülözhet egyfajta kreativitást és józan mérlegelést már az interjúkérdések összeállításának kezdetekor sem.

A kérdéssor megszövegezésekor törekedtem a legegyszerűbb, legközérthetőbb megfogalmazásra mindkét nyelven. Ennek érdekében elkerültem néhány, a köznyelvben modorosnak ható kifejezést, hogy közelítsek a beszélt nyelv normáihoz (pl. *gyermek* helyett *gyereket* használlok). Kerültem a szakszavakat, az idegen szavakat, két lehetőség közül az egyszerűbbet választottam (pl. 26. item: *manifest*²⁵ helyett *show*²⁶) a nem angol anyanyelvű beszélők kedvéért. Igyekeztem egyértelműen és konkrétan fogalmazni, a szinonimák változtatása helyett következetesen ugyanazt a kifejezést használtam (pl. *kindergarten* a *day care, pre-school*²⁷ helyett). Olykor ez nehézségekbe ütközött, mivel például a magyar nyelvben is elterjedt *multikulturalitás* szó *többkultúrújság* fordítását nem tartom optimálisnak.

A próbainterjúk segítettek a kérdések precízebbé tételében. A 12. item például az amerikai adatközlőm számára nem volt egyértelmű. Eredetileg: *When did your child start to speak?*²⁸ Az ő javaslatára javítottam: *When did your child start to speak in general?*²⁹ Ez a módosítás tette egyértelművé, hogy nem egy adott nyelvre (magyar vagy angol) kérdezek rá, hanem a gyermek általános nyelvi készségére: hogy ezen a ponton általában a beszéd mint jelenség érdekel, nem a nyelvek megkülönböztetése. Hasonló pontosításra került sor például a 7. itemnél: a tartózkodásra vonatkozóan a *live*³⁰ igét *stay*³¹ igére cseréltem.

Az interjúkérdések írásos változata és a tényleges interjúk a formális nyelvhasználat tekintetében eltérnek egymástól. Míg az írott formában a magyar változat magázó, a tényleges interjúk a kölcsönös tegeződés jegyében zajlottak. Az angolul folytatott interjúk alatt egymást keresztnéven szólítottuk, ami az angol nyelvben az informalitásra utal.

²⁵ megmutatkozik

²⁶ megmutatkozik

²⁷ mindegyik óvodát jelent különböző oktatási rendszerekben

²⁸ Mikor kezdett el beszélni a gyermeke?

²⁹ Mikor kezdett el általában beszélni a gyermeke?

³⁰ lakik

³¹ tartózkodik

3.4. ÁLTALÁNOS ALAPELVEK ÖSSZEGZÉSE

Az interjúkérdések szerkezetében, típusaiban, szövegezésében való tájékozódás után érdemes áttekinteni néhány olyan alapelvet, melyek segítségével szolgálnak az itemek összeállításakor. Jelen tanulmányban ellenőrizni szándékozom, hogy az eddig ismertetett kérdéssor mennyire felel meg ezen általános kritériumoknak.

Mindenekelőtt az itemeknek célszerű az általánostól a specifikus felé haladniuk. Ez az alapelv útmutatásul szolgál ahhoz, hogy az egyetemes kérdések miképp haladjanak a célirányos kérdések felé. Például a 3. itemben (*Mi az Ön anyanyelve?*) vagy az 5. itemben [*Milyen nyelvet használnak a szülők otthon a) egymás között b) a gyerekekkel?*]. A 3. item az adatközlő anyanyelvét szándékozik megállapítani ezzel az egyszerű eldöntendő kérdéssel. Ezután a nyelvre, nyelvtanulásra vonatkozó kérdések egyre konkrétabbakká válnak. Így az 5. item már a különböző nyelvekre, illetve azok használatára utal meghatározott helyzetekben, ezzel szűkítve és pontosítva a 3. itemben feltett kérdést.

Ugyanakkor az itemek mindig az egyszerűbb probléma felől haladnak az összetettebb kérdések felé. Ez az elv abban segít, hogy alaposabb, több oldalról megvilágított képét mutassák a felvetett problémának. A 9. item egyszerű, lényegre törő eldöntendő kérdése a multikulturalitás egyszeri tapasztalatára kérdez rá (*Kezdetektől fogva multikulturális óvodába jár-e a gyereke?*). Ugyanez a gondolat jelenik meg, de már összetettebb formában a 21. itemben [*Milyen nyelven beszél a gyereke a külföldi gyerekekhez? a) Megszólítja őket idegen nyelven? b) Válaszol nekik idegen nyelven?*] Utóbbi esetben kiegészítő kérdések teszik még sokoldalúbbá a válaszadás lehetőségét.

Az itemek összeállításakor tanácsos az időrendi sorrendre is ügyelni. A múlt–jelen–jövő hármasságát szem előtt tartva, könnyebb az adott adatközlő tapasztalatait, élményeit előhívni, illetve az adatokat elemezni az interjú után. Az események időrendiségét illusztrálja a 2. item (*Mióta jár óvodába?*) a 26. itemen (*Fejlődött-e gyereke angolnyelv-tudása az óvodában?*) keresztül egészen a 44. itemig [*Jelenleg egynyelvűnek vagy kétnyelvűnek (háromnyelvűnek) véli gyerekeit?*]. Ez az időrendben szisztematikus kérdés-összeállítás nemcsak a puszta kronológiai rendet hivatott a megfelelő mederbe terelni, hanem segítségével nyomon követhetjük az óvodás nyelvfejlődésében és nevelésében megjelenő előrelépéseket is.

Az elicálás problémája technikai kérdésnek minősül az interjúkészítés folyamán. Különösen szembeűnő a jelenség azoknál az eldöntendő kérdéseknél, melyek két irányba ágaznak. A 26. itemnél például (*Fejlődött-e gyereke angol nyelvtudása az óvodában?*) a formailag zárt kérdés nem fejeződik be további – kiegészítő – érdeklődés nélkül. Ennélfogva két kiegészítő kérdés került a fő kérdés után [*a) Ha igen, miben nyilvánul ez meg? b) Ha nem, vajon mi lehet az*

oka?]. Ez a szűkítő technika segít abban, hogy értékelhető eredményt kaphassunk. Ugyanakkor mind a kutatót, mind az adatközlőt további gondolkodásra serkenti; megakadályozza azt, hogy beérjék felszínes válaszokkal.

A lényeges részletek felszínre hozása minden interjú alapcéljai közé tartozik. Ehhez gyakran összetett kérdésekre van szükség. Amennyiben egy kérdés pozitív és negatív elemeket is tartalmaz, a kérdések megfelelő sorrendje a pozitívtól a negatív felé vett haladási irány. Ez esetben a kérdéseket célszerű külön-külön mondatokban feltenni, például a 38. itemben: *a) Milyen előnyeit látja a multikulturális csoportnak? b) Milyen hátrányait látja a multikulturális csoportnak?* Így van esélye a kutatónak kiegyensúlyozott válaszok nyelésére, ugyanakkor a pozitív koncepciók előtérbe állítására.

Egy másik elv értelmében, mely a kérdések irányát veszi figyelembe, érdemes megjegyeznünk, hogy hasznos az adatközlő személyéből kiindulni és később tágitani a kérdést az általános (élet)körülmények, majd az adatközlő véleménye felé. Ez a – közelebbítől a távolabbihoz – haladási irány figyelhető meg a 9. itemben: *Kezdetektől fogva multikulturális óvodába jár-e a gyereke?* majd a 38. itemben: *a) Milyen előnyeit látja a multikulturális csoportnak? b) Milyen hátrányait látja a multikulturális csoportnak?* Ezáltal leszünk képesek általános konklúziók levonására, melyek távolabb vezetnek a konkrét szituációtól és lehetővé teszik, hogy tágabb értelmezését kaphassuk a multikulturális nevelésnek-oktatásnak.

A kérdések sorrendjében szerepet játszhat még a semleges és az értékelő kérdések irányának betartása oly módon, hogy utóbbiak az interjú végén foglaljanak helyet. Jelen kérdéssorban a nyelvre, nyelvtanulására vonatkozó kérdéseknél például a 3. item harmadik kérdése neutrális kérdésként értelmezhető (*Mit tekint a gyerek első nyelvének?*), míg a 28. item (*Ön szerint fontos gyereke számára az angol nyelv?*) már értékelésnek, az adatközlő saját véleményének ad teret. A semleges kérdésekkel való kezdés azzal az előnnyel is jár, hogy egy szabad beszélgetés keretében nem kell az adatközlőnek úgy éreznie, elköteleződött egy koncepció, vélemény mellett, melyhez való ragaszkodás esetleg kényelmetlené válhat az interjú későbbi részében. Ugyanakkor a dialógus előrehaladtával egyre több véleményre, gondolatra, értékelésre, akár elköteleződésre derülhet fény.

Fenti alapelveket következetesen kell alkalmazni az itemek összeállításakor. Érdemes mindegyiket egyenként figyelembe venni, s külön-külön megvizsgálni a kérdéseket ezeknek a szempontoknak a segítségével. Mindemellett tudatában kell lenni annak, hogy van közöttük átfedés, így a többoldalú megközelítés nemcsak elkerülhetetlen, hanem kívánatos is annak érdekében, hogy az itemek koherens, formájukban és szerkezetükben átgondolt, reális egységet alkossanak.

4. Kutatás közben

4.1. VÁRHATÓ EREDMÉNYEK

A próbainterjúkon kívül összesen 13 interjút készítettem szülőkkel, melyekből 9 interjút fogok értekezésemben felhasználni. Az interjúk kiválogatására azért van szükség, mert nem mindegyiket tudom céljaimnak megfelelően használni. Mivel az óvodai megfigyelések alatt külön figyelmet kívánok szentelni azoknak a gyerekeknek, akiknek szüleivel interjút készítettem, nem szánom analízisem tárgyául a már iskolába járó gyerekek szüleivel készített interjúkat, továbbá nem tudom felhasználni az azóta elköltözött családokkal felvett beszélgetéseket. Mivel célszerűnek tartom a hármas felosztást (1. magyar, 2. angol, illetve 3. nem angol anyanyelvű szülők), az elemzés köréből azok a szülők is kimaradnak, akikről például interjú közben derült ki, hogy nem angol anyanyelvűek (ők előzetes ismereteim alapján amerikai állampolgárok, de az interjú 3. kérdésénél a helyszínen derült ki, hogy nem angol – hanem filippínó vagy spanyol – anyanyelvűek).

A fentiekben ismertetett interjúzásból a következő nyelvi, kulturális és pedagógiai kérdésekre keresem a választ:

1. Milyen formában és mértékben jelenik meg az óvodai tevékenységek körében az anyanyelv és az idegen nyelv?
2. Hogyan kapcsolódnak egymáshoz?
3. Miképpen váltják egymást?
4. Hogyan viszonyul egymáshoz a külföldi családok saját kultúrája és az adott magyar közösség kultúrája intézményes keretek között?
5. Milyen eszközökkel segítik a szülők gyerekeik nyelvésajátítást?

4.2. NEMZETKÖZI KITEKINTÉS

Fenti kérdésekre részben választ kaphattam már a szakirodalmon túl egyéni megfigyeléseimből is, melyeket több külföldi oktatási intézményben tettem a multilingvalitás és multikulturalitás tanulmányozásának érdekében.

A szomszédos Ausztriában már a '80-as évek végén elkezdődött az a folyamat, amely mára azt eredményezi, hogy Bécs XV. kerületében egy olyan – javarészt bevándorlók számára fenntartott – óvodát működtetnek, amelyben 240 gyerek közül 200 külföldi. A Wiener Kindergarten MA 10 elnevezésű óvodában 12 különböző anyanyelvű gyerekekkel foglalkoznak. Az óvoda a projekt alapú nevelést valósítja meg olyan formában, hogy mindegyik óvodás – előzetes tervezés alapján – abban a tevékenységkörben vesz részt, ami érdekli. A tárgyi feltételek – nyitott termeikkel – ezt lehetővé teszik. Az óvodában a német nyelvet a TPR- (Total Physical Response) módszerrel oktatják, ugyan-

akkor a multikulturalitás olyan részletekben is megmutatkozik, mint például a nyelvi sarok, amely minden héten más-más nemzetből érkező gyerekek ad lehetőséget arra, hogy szülői segítséggel bemutathassa saját kultúráját. A multikulturalitás megnyilvánul a különböző vallási ünnepek tiszteletben tartásában, illetve az étkezések kultúrákhoz történő igazodásában.

Nagy-Britanniában még régebbi hagyományai vannak a multikulturalizmusnak, így nem meglepő, hogy a London egyik külső kerületében működő Surbiton Children's Centre egy olyan épületegyüttes elnevezése, amelynek egyik felében gyermeküket váró migráns családok ellátása, segítése folyik, míg a másik felében a brit és a bevándorló gyerekek közös óvodája található. Az óvodai csoportok fele migráns gyerekekből áll, vegyes korcsoport szerint, nemzetiségi felosztás nélkül. A migráns gyerekek jól értenek angolul, a szülők is ügyelnek arra, hogy bevándorlásuk célországának nyelvét gyerekeik elsajátítsák. Az óvodában hangsúlyos szerepet kap egymás elfogadása, az érkezőt egy többnyelvű üdvözlő faliújság fogadja. (Az utóbbi évek szigetországba történő magyar munkaerő-kirárlásának köszönhetően magyar köszönés is olvasható.) A játékok között különböző nemzetek babái – pl. kínai, afroamerikai – is megtalálhatók. Pedagógiai szempontból feltűnő, hogy az óvodában kevés a foglalkozás, a kezdeményezés, a gyerekek leginkább kötetlen tevékenységekben vesznek részt. A nyelvi fejlesztés az angolra korlátozódik; a bevándorló gyerekek asszimilációja folyik.

A svédországi Malmö városa napjainkban híres multikulturális közegéről. A város 52%-át a svédek által „új svédeknek” nevezett bevándorlók teszik ki: 150 különböző nemzet képviselteti magát a dél-svédországi településen. A meglátogatott iskolákban (Möllevångsskolan és Nya Stenkulaskolan) svéd nyelven folyik az oktatás, de – törvényi előírás szerint – abban az oktatási intézményben, ahol az azonos anyanyelvűek száma meghaladja a hat főt, gondoskodni kell az óvodának vagy iskolának anyanyelvű oktatóról. (A meglátogatott helyszíneken arab, vietnami, szerb és lengyel oktatókat alkalmaztak.) Az óvodai nevelés nyelve is a svéd, mely a bevándorlók számára idegen nyelv. A legalsóbb szinten az osztrák óvodánál már említett TPR-módszert alkalmazzák, amely sok eszközt és kreativitást igényel. Az iskolákban különösen szükséges az anyanyelvű instrukció, leginkább azoknak a tanulóknak a számára, akik későbbi éveikben (serdülőkorban) kerülnek a skandináv országba, így a legkülönbélebb iskolai tárgyakból szorulnak anyanyelvi magyarázatokra.

Finnország összlakosságának 2,5%-át teszik ki a bevándorlók. Hagyományosan magas a szomszédos Oroszországból, illetve Észtországból érkezők száma, de egyre többen jönnek munkavállalás céljából fejlett európai országokból is (Németország, Egyesült Királyság), ezenkívül a háborús menekültek létszáma is gyarapszik. Az oktatási intézmények közül az általános iskolák fogadják a legtöbb migráns gyereket. Sok tényező nehezíti a beilleszkedést

(pl. gyenge nyelvtudás, traumatikus múlt, elégtelen iskolai előképzettség), bár a finn iskolák minden igyekezetükkel próbálják megkönnyíteni az alkalmazkodást (KITZINGER 2009). Ezt tapasztalhattam az ország második legnagyobb városának, Tamperének egy általános iskolájában (Etelä-Hervannan Koulu), ahol a finn nyelvet az iskolarendszeren belül nem idegen nyelvként, hanem a finn nyelv és irodalom tantárgy részeként tanulják a finn anyanyelvűekkel együtt a migránsok. Nyelvi felzárkóztatásuk a pedagógusok részéről komoly kooperációt és nagyfokú egyéni törődést igényel. A finn mint idegen nyelv tanárok ugyanis az iskolai órákon kívül foglalkoznak a bevándorló gyerekekkel egyéni tanterv szerint. Svédországgal ellentétben őket nem kötelezi törvény a bevándoroltak anyanyelvének oktatására, ugyanakkor gyakori az anyanyelvű oktatók alkalmazása (pl. az orosz nyelv). Nem ritkaság, hogy egy tanórán több tanár is jelen van, akik közül az egyik a finn mint idegen nyelv tanára, s akkor lép közbe, amikor az órákon új terminusok, magyarázatra szoruló jelenségek szerepelnek. Az érettségi vizsgát a bevándorló gyerekeknek finn nyelven kell letenni, ez biztosítja számukra az elhelyezkedést vagy a továbbtanulást választott országukban.

4.3. FELHASZNÁLHATÓSÁG

A kutatás átfogó célja, hogy az adott közösségben érvényes jelentéseket feltérképezze, bemutassa, megértse és feltárja az összefüggéseket mindhárom (nyelvi, kulturális, pedagógiai) aspektusból. Ezen túlmenően ajánlásokat fogok tenni az eredmények felhasználására, hogy a kutatás során felhalmozott elméleti ismereteket és feltárt összefüggéseket adekvát helyeken, helyzetekben alkalmazni tudják az érintettek. Utóbbiak alatt értendők elsősorban a migráns gyerekekkel foglalkozó óvodapedagógusok és más oktatási intézményben dolgozó pedagógusok. Fontos törekvésnek tekintem, hogy ne csak a gyakorló pedagógusok vonják le a konzekvenciákat, de már az alapképzésben részt vevő, korai kétnyelvűséggel foglalkozó, azt tanulmányozó pedagógusjelöltek is rátekinthessenek a multilingvalitás, multikulturalitás kérdésre jelen kutatás alapján. Az európai példákból és a világjelenségekből könnyen kikövetkeztethető, hogy a tendencia – a migráns gyerekek számának növekedése – Magyarországon is erősödni fog (3. kép). Az erre vonatkozó stratégiai és nyelvpedagógiai kérdésekkel tisztában kell lenni a pedagógusképzésben dolgozó felsőoktatási szakembereknek, illetve a döntési pozícióban lévő oktatáspolitikusoknak is. Mivel Pápa a témát tekintve a multikulturalitás egyedi színtere Magyarországon, az ott folyó úttörő jellegű kutatásoknak elméleti és gyakorlati szakemberek számára elérhetőnek és felhasználhatónak kell lenniük.



3. kép. Nemzetközi nap a pápai óvodában. (A szerző saját felvétele)

Irodalom

- ARANYOS E. (2005). *Külföldi gyerekek a magyar közoktatásban*. Letöltve a következő címről: <http://www.romapage.hu/hircentrum/article/75954/434/>. Letöltés ideje: 2013. 06. 07.
- DÖRNYEI Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- FORGÁCS A. (2009). *Interkulturális pedagógia a migráns tanulók nevelésének szolgálatában*. Letöltve a következő címről: www.wekerle.gov.hu/download.php?doc_id=450. Letöltés ideje: 2013. 06. 07.
- KITZINGER, A. (2009). Children in our Multilingual-Multicultural Europe. In TENGHERDI A.–VARGA L. (szerk.), *A gyermeklét narratívái*. Sopron: Edutech, 17–29.
- MORVAI M. (2009). *Városi óvodák tagóvodája Fáy András Lakótelepi Óvoda magyar–angol két nevelési nyelvű kiegészítő óvodai pedagógiai programja*. Pápa. Letöltve a következő címről: http://varosiovodakpapa.hu/dokumentumok/magyar-angol_nevelési_program.pdf. Letöltés ideje: 2013. 06. 07.
- NÁDASI M. (2004). A kikérdezés. In FALUS I. (szerk.), *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó, 171–211.

KITZINGER ARIANNA ILONA

Tanársegéd, Európa-szakértő. Magyar–angol szakos tanár a Nyugat-magyarországi Egyetem soproni Benedek Elek Pedagógiai Karán (Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományok Intézete) oktat kétnyelvűséget, óvodai foglalkozások módszertanát, angol irodalmat az Angol nyelv az óvodában elnevezésű specializáción. Fő kutatási témája a kisgyermekkorú többnyelvűség és az ehhez tartozó multikulturalitás. Doktori disszertációját a 2008-ban Páparra költözött ún. NATO-családok gyermekeinek nyelvi és szociális beilleszkedéséről írja. Kedvenc oktatási területe a nyelvek, a kultúrák összekapcsolódása irodalmi művekben. Elérhetőség: Kitzinger.Arianna@bpk.nyme.hu.

ENDRŐDY-NAGY ORSOLYA

(Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest)

Korai nyelvoktatási módszerek Japánban és Magyarországon

2000-től 2005-ig olyan szerencsés voltam, hogy Japánban tölthettem öt esztendő-t. Itt Japán kisgyermeket 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. A holt latin nyelvet ugyanolyan „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 nyílnak meg mindannyiunk számára.

Az Arion programra jelentkezve a két tannyelvűséget 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, kutatási eredményeimet, japán és magyar angolnyelv-oktatási tapasztalataim kívánom összefoglalni ebben az tanulmányban.

1. Elméleti alapok

2001-et az Európai Tanács Miniszteri Bizottsága a Nyelvek Európai Évének nyilvánította (VÁGÓ–VASS 2006: 240). 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 „*krasznojá 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). A 2006–2007-es tanévben indult el a kétnyelvű angol foglalkozások tartására felkészítő 120 órás kurzus az óvodapedagógus hallgatóknak az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán (KOVÁCS 2009: 47), így ez az eredményekben ekkor még nem volt kimutatható.

Japán tartózkodásom során a japán példát közelről láttam. A nagy nyelviskolák toborzókampányokat 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 összedőltni 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 között 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 nagyjából 20 nemzetközi, illetve kétnyelvű óvodában lehetett Budapesten játékosan elsajátítani az angol nyelvet (ENDRŐDY 2007b: 18). Ma már egyes budai kerületek önmaguk kínálnak ennyi lehetőséget. Ezen túl számos óvodában nyelvkóstolgotó foglalkozásokon vehetnek részt a gyermekek. A nemzetközi, illetve kétnyelvű óvodák büszkék arra, hogy a tőlük kikerülő 6–7 évesek anyanyelvükkel közel azonos szinten beszélnek

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 nyelvvelsajátítás célja nem kizárólag a nyelvi ismeretek megszerzése, hanem a gondolkodás és kooperációs készségek, az attitűd, valamint a tanulási stratégiák fejlesztése (Kovács 2009: 46).

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, romák),
- 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 idegennyelvi kommunikációs kompetenciaterület nemzeti alaptantervét (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 az utolsó mondat azért is fontos, mert egyenrangúnak tekintti a tanult idegen nyelvet az anyanyelvvel.)

Az angolt második nyelvként, ESL-ként (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 2007)

A tanulás és fejlődés (PRIMARY 2007) az alaptanterv értelmezésében az alábbi tézisek figyelembevételével valósul meg a nyelvoktatásban is:

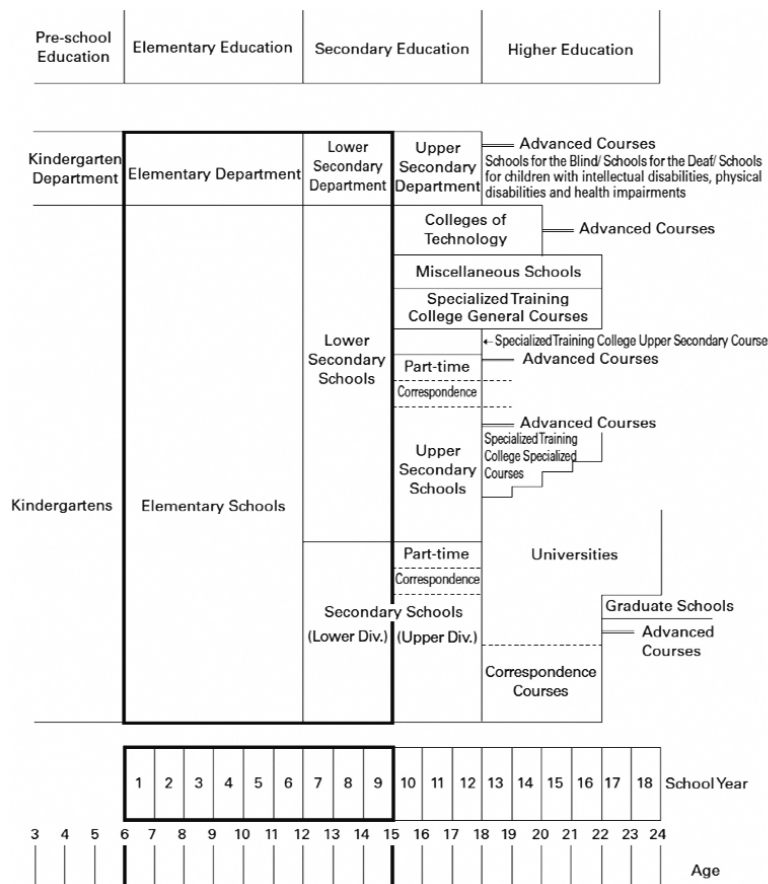
- o A játék tükrözi a gyermek érdeklődését.
- o Játék közben tanulnak legintenzívebben.
- o A kortársakkal való játék elsődleges a fejlődés szempontjából.
- o A kihívások során aktívan tanulnak.
- o Az aktív tanulás mások bevonásával, tárgyak segítségével történik. Fontosak a különféle rendezvények is ebből a szempontból.
- o A felnőttek segítségével sajátítják el a kritikai gondolkodás képességét.

Mіндеzen előírások ismertetését az indokolja, hogy Japánban töltött éveim alatt hasonló elveket figyeltem meg magam is az óvodásaimnál. Ezeket a ta-

psztalataimat 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 óraker bezár az intézmény. Mindebből következően jól érzékeljük, hogy az ún. árnyékkutatás virágzó szolgáltatási paradicsomot jelent a gyermekek számára. (Árnyékkutatás alatt a brayi terminológiával élve a magántutori jellegű iskolán kívüli oktatási-nevelési intézményeket értem (BRAY 2013: 18).

- Az árnyékkutatás legfőbb intézménye az a kiterjedt előkészítőiskola-hálózat, melyet *jukuként* szokás japánul említeni. Japán és Kelet-Ázsia más részein ez a típusú intézmény virágzik (NUMATA 2005: 261). 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% vesz igénybe ilyen intézményt tanulmányai során, ehhez hozzájön még esetükben a házi korrepetálás, melyet 6,8%-uk vesz igénybe (BRAY 2013: 19). Tapasztalataim szerint az óvodásoknak is lehetőségük van ehhez hasonló, ún. iskola-előkészítő foglalkozásokra. (Egy 3 éves kisfiú például mindennap elmesélte, hogy előző nap milyen 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) könyvükben úgy neveznek, hogy *kodomo-rashi*, azaz gyermekiesség, a gyermekek lehetősége arra, hogy gyermekiségüket 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–KARASAWA 2009: 224). Ezt az attitűdöt japánul *amae*-nek, azaz gyermeki engedelmességnek is szokás nevezni (DOI 1981: 51; NUMATA 2005: 260). Érdekes európai szemmel ellentmondásnak tűnő következtetés húzódik meg e mögött a két tétel mögött, mégpedig, hogy a gyermek korlátok közé szorítva élje meg gyermekiségét. 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 (NUMATA 2005: 243) a határok zárva voltak, 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 világháborús vesztesként igyekezett minél jobban megfelelni azoknak. Az előírások között szerepelt, hogy mindent meg kell tenni annak érdekében, hogy más országok kultúráját baráti módokon megismerhessék (FUJIKANE 2006, 135). Később a gazdasági forradalom elindulása szintén növelte az angol területekről és területekre történő migrációt. A '60-as 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 angolnyelvtanár-toborzást. Azonban a fokozatosan begyűrűző gazdasági lassulás majd válság menekülésre, illetve összeolvadásra készített számos iskolahálózatot, hazatelepülésre *native*, azaz anyanyelvi angoltanárt, így jelenleg egyre több iskola alkalmaz már szívesen európai angol-nyelvtanárokat 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 között angolt, illetve európai kulturális szokásokat. Márkus Éva 2009-es tanulmányában kifejti, hogy a kommunikáció miért 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). Ezen téziseket tapasztalhattam meg előben Japánban.

Tekintsük át, hogy milyen általam megismert keretek között 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 óráként – a legfiatalabb korosztály, amelynek angol foglalkozást tartottam, 1–2 éves volt,
- bevásárlóközpont, játékbolt, gyorsétterem (játékos foglalkozás egy szolgáltató szervezésében előre meghatározott rendszeres időpontban) – fél-éves 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). Mivel a kanjiki, azaz japán írásjelek elsajátítása a pontos másoláson és gyakorlásra alapszik, 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 2009³²). Véleményem szerint ez okozza azt a jelenséget, hogy a japánok sokkal magasabb szintű angolnyelv-ismeretről 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 angol nyelvtanításban a szóbeli-kommunikációs fejlesztésre: *eikaiwa* – ami nem más, mint angol kommunikációs szóbeli óra, sőt vannak kimondott eikaiwa-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 gyermeket 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 gyors-termi angolfoglalkozásokra.

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

³² www.ofi.hu/tudastar/oktatas-harmadik-atfogo#1

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 grafikusai tervezett, minden hónapban részletes leírást kaptunk arról, hogyan 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 ismételgetős, 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 bemutatató, 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 és nemzetközi kutatások (NIKOLOV 2004: 17; KOVÁCS 2009: 46) egybehangzó véleménye, hogy a kisgyerekek idegennyelvi fejlődésének üteme jóval lassúbb, mint a serdülőké vagy a fiatal felnőtteké. A korai ismerkedés a nyelvel a nyelvi iránti fogékonyságban és folyékonyaságban, 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, amit a 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 beíratták 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 szókinccsel, helyes kiejtéssel együtt. Ez a kor 5 és 9 év közöttre datálódik, de 15 éves kor alatt is jó esély van a hatékony nyelvtanulásra (SELIGER–KRASHEN–LADEFOGED 1975: 220). 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 kétkulturájúság és a kétnyelvű diákok jellemzője, ez gyakran együtt jár a törékeny egyensúllyal (KITZINGER 2009: 195), 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 árnyékköztartás 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 háló-

zat ugyanazzal az oktatási programmal és küldetésnyilatkozattal rendelkezik. A küldetésnyilatkozat egy speciális gyermekképet konstruált, mely nemzetközi atmoszférát sugároz. Gyermekképük 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 közelebről áttekintve: a módszer az immersion. 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 között tanulhatnak.

2.1.1. Napirend

A délelőtt a honlap szerint így alakul jelenleg is, és az én kinttartózkodásom alatt is így alakult (www.bluedolphins.net):

- 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

- Immersion: 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, nevelésméleti hátterébe avatják be felkészült egyetemi tanárok, trénerek.
- 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 bővítését.
- Jó idő esetén a játszótéren szabadjáték és játékos foglalkozások váltják egymást például parachute-games (ejtőernyős játékok).
- Az írás-olvasás előkészítése kétéves 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 A/3-as méretben. Meg kellett találnia a kisebbeknek, a középsős korosztálynak a nagy kapitális, a nagycsoportosoknak a kis kapitális betűket színezni, 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 négyéves 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–

HENKENS 2000: 11). Sontag szerint pedig: „Minden fénykép többszörös jelentést hordoz; fényképen látni valamit csakugyan annyi, mint szembetalálkozni a lap-pangó valósággal” (SONTAG 2007: 38). A képelemzéshez MITZNER–PILLARCYK (2005) vizuális antropológiai módszerét kívánom segítségül hívni. Minden fotóról csak az elemzéssel kibomló célt kívánom bemutatni.



1. kép. 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.



2. kép. 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 angoltanulás közben.



3. kép. 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.



4. kép. Circle time illusztráció az óvodahálózat szülői katalógusában

Szülők számára készült fotó egy Circle time foglalkozásról, a kétéves 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 árnyékképzés gyöngyszemeiként említhető játszóházakat. Milyen típusok vannak, milyen foglalkozásokat tartanak, és bemutatom az általam tartott angol nyelvi kóstoló 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 forintot is elkérnek tandíjra –, nem tölti ki a gyermek teljes aktív idejét, csak különóra, valamint már három hónapos kortól lehet járni az angolfoglalkozásokra. Ennek ellenére számos általam megkérdezett iskola csak féléves kortól javasolja az angoltanítás 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).

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” [15/1998. NM r. 51/AS § (2) bek.]. Ebbe a tág fogalmi kategóriába érhető 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” ki-kapcsolódást 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 vegytisztán, 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 játékoság a legfontosabb, ezekben az intézményekben a fejlesztésre is nagy hangsúlyt fektetnek. Én például előszeretettel alkalmazok 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 énekltem minden olyan alkalommal, mikor 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 min-

den 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 *hoggy 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 elsajátításán 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 a foglalkozásokon általában jelen vannak, 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 nyelvsajátítás tempójának természetét (lásd KOVÁCS JUDIT kutatásai 2009).

- A szülők között kialakuló baráti kapcsolatok miatt a szülőket időnként figyelmeztetni kell, hogy ne a foglalkozás közben beszélgessenek. A figyelmeztetés legjobb módja egy szülői felügyeletet, bevonódást igénylő feladat beiktatása.
- A gyermekek a felfokozott izgalmak 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 ismétetni 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

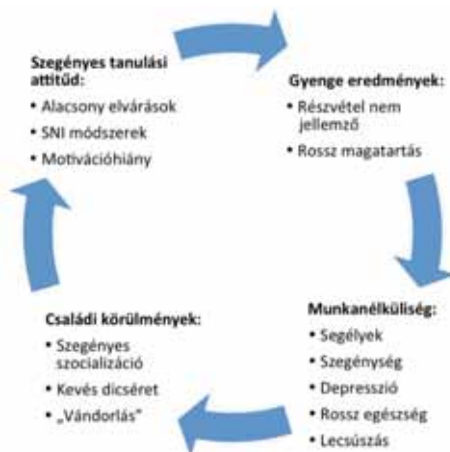
Az idézett brit alaptantervek, valamint japán tapasztalataim jelzik, ahogy már fentebb is említettem, a motiváció és a játékoság fontosságát. Ha egy nyelv csupán kötelező és a 'tankönyv–munkafüzet–nyelvtan' hármására építő, akkor igen kevés gyermek képes arra, hogy figyelmét a tanulásra összpontosítsa. 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 azal, 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 nemcsak 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 diákot, lényeg, hogy kérdezzen).

Ha nem vesszük figyelembe ezeket a lehetőségeket, akkor a következő körforgás alakulhat ki, melyből igen nehéz kilépni (3. ábra):



3. ábra. A szegényes tanulási attitűd lehetséges következményei (ENDRÓDY 2010: 25)

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 anyanyelvekkel, 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 megfelelni tudó munkaerő. A két tannyelvű tanító- és kétnyelvű óvodapedagógus-képzés szé-

lesebb körű képzési lehetőségei mellett a BA-szintű, nem kétnyelvű pedagógusképzés törzsanyagába is be kellene építeni bizonyos korai nyelvtanítással 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.

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*. Bristol: Channel View Publications Ltd/Multilingual Matters.
- DEPAEPE, M.–HENKENS, B. (2000). The history of education and the challenge of the visual. *Paedagogica historica*, 36/1, 11–17.
- DOI, T. (1981). *The anatomy of dependence – The key analysis of Japanese behavior*. Tokyo, Kodansha international.
- ENDRŐDY O. (2007a). Japánban jártam – Az óvoda szerepe: fegyelmezni. Óvodai élet, XV/2, 11–12. Budapest: Commitment Kommunikációs Iroda Kft.
- ENDRŐDY O. (2007b). A magyar nyelvtanítási piac felmérése az Brit Nagykövetség kérésére. Kézirat.
- ENDRŐDY-NAGY O. (2010). Esélyegyenlőség és differenciálás koragyermekkorban. Elvek és gyakorlat Nagy-Britanniában. In KARDOS A.–KÁRMÁN T. (szerk.). *Apróságok nagy kalandjai. Óvodák a Comenius programban*. (= HOP-PÁ Disszeminációs füzetek 27.) Budapest: Tempus közalapítvány, 24–26. Letölthető a következő címről: www.tpf.hu/pages/books/index.php?page_id=35&books_id=228
- ENDRŐDY-NAGY, O. (2011). Childhood in Japan – Teaching ESL in a Japanese International Preschool. In ZELÉNYI A.–ZSIBÓK A. (szerk.). *lingua. „Szaknyelvtanítás és multikulturalitás”, 2011. április 28–29*. Budapest: BCE INYOK Alkalmazott Nyelvészeti Kutató- és Továbbképző Központ, 230–242.
- FUJIKANE, H. (2006). Globális oktatás az Egyesült Államokban, az Egyesült Királyságban és Japánban. In BRAY M.–TÓTH P. (szerk.). *Összehasonlító pedagógia: Folytatódó hagyományok, új kihívások és új paradigmák*. Budapest: Magyar Pedagógiai Társaság, 135–150.

- GYŐRI GORDON J. (2009). Az oktatás harmadik átfogó reformja Japánban. *OFI Tudástár*. Letöltés helye: www.ofi.hu/tudastar/oktatas-harmadik-atfogo#1, letöltés ideje: 2013. június 25.
- KITZINGER A. (2009). Bevándorlás, többnyelvűség és identitás Finnországban. In J. KOVÁCS–É. MÁRKUS (szerk.), *Kéttannyelvűség – Pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 187–198.
- KOVÁCS J. (2009). Magyar-angol kéttannyelvű tanító- és óvopedagógus-képzés az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karán. In KOVÁCS J.–MÁRKUS É. (szerk.), *Kéttannyelvűség – Pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. Budapest: ELTE Eötvös kiadó, 41–52.
- MÁRKUS É. (2009). Az ELTE TÓFK magyar-német kéttannyelvű tanító- és óvodapedagógus képzési programjai. In KOVÁCS J.–MÁRKUS É. (szerk.), *Kéttannyelvűség – Pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 53–70.
- MIETZNER, U.–PILARCZYK, U. (2005). Methods of Image Analysis in Research in Educational and Social Sciences. In MIETZNER, U.–MYERS, K.–PEIM, N. (eds). *Visual History, Images of Education*. Bern: Peter Lang AG, European Academic Publishers, 109–129.
- NIKOLOV, M. (2004). Az életkor szerepe a nyelvtanulásban. *Modern Nyelvoktatás, 10/1*, 3–26. Budapest: Corvina.
- NUMATA, H. (2006). Amit a gyerekek az oktatás modernizációjával veszítettek: a nyugat-európai és a kelet-ázsiai tapasztalatok összehasonlítása. In BRAY, M.–TÓTH P. (szerk.). *Összehasonlító pedagógia: Folytatódó hagyományok, új kihívások és új paradigmák*. Budapest: Magyar Pedagógiai Társaság, 241–267.
- SELIGER, H.–KRASHEN, S.–LADEFOGED, P. (1975). Maturation constraints in the acquisition of a native-like accent in second language learning. *Language Sciences* 36: 209–231.
- SONTAG S. (2007). *A fényképezésről*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- TOBIN J.–HSUEH, Y.–KARASAWA, M. (2009). *Preschool in Three Cultures Revisited*. Chicago–London: The University of Chicago Press.
- TRENTINNÉ BENKŐ É. (2009). Az ideális kéttannyelvű tanár. In J. KOVÁCS J.–MÁRKUS É. (szerk.), *Kéttannyelvűség – Pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 143–159.
- VÁGÓ I.–VASS V. (2006). Az oktatás tartalma: 5.3.1. Idegen nyelv. In HALÁSZ G.–LANNERT J. (szerk.). *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest: OKI, 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), letöltés helye: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99800015.NM×hift=1

Blue dolphins International Preschool honlapja: 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 11

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

ENDRÓDY-NAGY ORSOLYA

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának Neveléstudományi Tanszékén oktat. Tantárgyai: Neveléstörténet, Nevelélmélet, Inter- és multikulturális nevelés, valamint az Óvodai gyakorlatok tutora. 1999-ben végzett az ELTE Tanárképző Karán, majd ezt követően 2000–2005 között Japánban élt, 2–8 év közötti gyermeket ismertetett meg játékosan az angol nyelvvel, valamint az európai és magyar kultúrával. Tanított japán óvodákban utazó pedagógusként és nemzetközi óvodákban is. Hazatérve az Új Katedra és Óvodai élet című lapok főszerkesztője volt, majd nyelvtanítási tapasztalatait itthon játszótéri keretek között is folytatta. 2010-ben diplomát szerzett korai gyermekkor pedagógiája szakirányú neveléstudományi MA szakon is. Jelenleg a tanítás mellett az ELTE PPK doktorjelöltje, kutatási témája: Gyermekkorok térben és időben az ikonográfia módszerével.

III. Általános iskola

FURCSA LAURA–SINKA ANNAMÁRIA

(SZIE Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Kara, Jászberény)

Kétnyelvű óvodából érkező gyerekek nyelvi beilleszkedése, előmenetele az általános iskola alsó tagozatában

Az általános iskola megkezdése mind a gyermekek, mind a szülők számára addig még nem tapasztalt kihívásokat jelent. Talán szülőként, gyermekként, de akár pedagógusként is most döbbenhetünk rá először, hogy az új közösségbe esetenként mennyire különböző háttértapasztalattal és elvárásokkal érkezünk. Tudjuk, hogy az első osztály egyik fontos célkitűzése az, hogy a gyermekek készség- és képességfejlesztése az anyanyelvi különbségek kiegyenlítése mellett³³ a már meglévő, spontán anyanyelvi tudására alapozva történjen meg. A helyzetet azonban tovább árnyalja az, hogy az anyanyelvi kompetenciára, a nyelv pragmatikus használatára vonatkozó különbségeket ma már nem szűkíthetjük le hermetikusan az anyanyelv (jelen esetben a magyar nyelv) vizsgálatára, hiszen egyre több szülőben fogalmazódik meg az igény, hogy gyermeke anyanyelve mellett, azzal párhuzamosan egy másik idegen nyelvet is elsajátítson.

Az utóbbi évtizedekben megjelenő, s ma már igen nagy népszerűségnek örvendő kétnyelvű óvodák sikereiket pontosan az óvodai pedagógiai programjuk középpontjába állított korai, az anyanyelv tanuláshoz hasonlítható idegen nyelvi fejlesztésnek köszönhetik. Azoknak a gyerekeknek, akik kétnyelvű óvodában kezdtek el ismerkedni az idegen nyelvvel, zavartalan nyelvi átmenetet biztosíthat, ha általános iskolai tanulmányaikat kétnyelvű iskolában kezdik el, de ennek az átmenetnek a biztosítása több helyen komoly nehézségbe ütközik.

Kutatásunk célja az volt, hogy nyelvtanárok szemszögéből vizsgálja meg a kétnyelvű óvodából érkező gyerekek beilleszkedését a hagyományos, nem kétnyelvű általános iskola alsó tagozatába, ahol a nyelvet egyáltalán nem ismerő társakkal egy csoportba kerülve számos nehézséggel szembesül(het)nek mind a tanulók, mind az őket tanító nyelvtanárok.

³³ A különbségek vizsgálata igen széles spektrumban történik. Például a nyelvhasználat társadalmi vetületét BASIL BERNSTEIN (1971) vizsgálja részletesen, aki elméleti kiindulópontjában a beszédhasználatot a társadalmi magatartás részének tartja. A nyelvhasználat szociokulturális meghatározottságát a magyar kutatók közül többek között KISS JENŐ (2002) és PAP MÁRIA–PLÉH CSABA (1972) tanulmányozza.

Bevezetés

Az óvodai idegen nyelvi nevelés mellett szóló érvek a korai nyelvsajátítás sikerességét bizonyító kutatásokon alapulnak. Az életkor nyelvsajátításban, illetve nyelvtanításban betöltött szerepe a nyelvpedagógia igen vitatott témája, a problémakör összetett elemzése megtalálható például NIKOLOV (2002) vagy JOHNSTONE (2004) tanulmányaiban. A legtöbb támogató érv a kritikuseriódus-elméleten alapul, mely szerint létezik egy olyan időszak, mely után az anyanyelvi beszélőhöz hasonló nyelvi szint elérése nehezebb, főleg a hangrendszer elsajátítása és az intonáció vonatkozásában, bár erre ellenpéldákat is találhatunk (NIKOLOV 2004: 8–10). Ennek a szenzitív időszaknak a végpontját általában a serdülőkor kezdetére teszik. Az elmélet neurológiai indoklása az agy plaszticitásának csökkenésén és a féltekék laterizációs folyamatának befejeződésén alapul. A gyermekek általában magasabb nyelvi szintet érnek el, mint a felnőttek, ha elegendő kapcsolatuk van az idegen nyelvvel (ELLIS 2008: 23). SINGLETON (2000: 278) felhívja a figyelmet arra, hogy nagy a különbség a természetes és az oktatási közegben történő elsajátítás között. A stresszmentes környezet elősegíti, hogy a nyelvvel ismerkedő gyermek ne féljen a hibázástól. MORVAY–POÓR (2006: 14) kiemelik, hogy a korai nyelvtanulás kedvezően hat a más nyelvek és kultúrák iránti pozitív attitűd kialakulására. A másik nyelvvel való találkozás pedig az anyanyelv iránti tudatosságot növeli. Fontos előnyként jelentkezik még az idegen nyelv iránti pozitív attitűd és motivációs előny, mely hosszú ideig megmarad (NIKOLOV 2002).

A legtöbb tanulmány egyetért abban, hogy az életkor csupán egyetlen tényező a sikeres nyelvtudás elérésében, viszont az eredményesség valószínűségét nagymértékben megnöveli. A korai kezdés potenciális előnyként értelmezhető, melyet jelentősen befolyásol a gyermeket a következő években érő nyelvi input, főként a folyamatosság, az intenzitás, és a tanár módszertani felkészültsége tekintetében (ELLIS 2008: 31–32).

A korai nyelvsajátítás felsorolt előnyei mellett azonban nem hagyhatjuk figyelmen kívül az óvodai idegen nyelvi nevelés általános bevezetése ellen felhozott érveket. „*A nemzeti idegennyelv-tudás fejlesztésének stratégiája az általános iskolától a diplomáig*”³⁴ (2012: 7) című, a kormány oktatási stratégiáját vázoló dokumentum legnagyobb nehézségként a szervezési és folytathatósági kérdések megoldhatóságát említi: az óvodai nyelvi fejlesztésben részt vett gyerekek számára a folytatás lehetősége az első osztályban nem biztosított. A folytathatóság kérdése a kisgyermekkorai nyelvtanítás egyik sarokkövének tekinthető. Maga a dokumentum is kiemeli a kisgyermekkorai nyelvsajátítás élettani sajátosságként jelentkező lassú fejlődését, ezért annak eredménye később tapasztalható.

³⁴ www.kormany.hu/download/c/51/c0000/idegennyelv-oktatás_fehér_könyv.pdf

Valamint szignifikánsnak tartja a speciális felkészültségű óvodapedagógusok hiányát is. KISSNÉ (2011: 46) szerint a sikeres óvodai idegen nyelvi fejlesztés alapfeltétele a megfelelő nyelvtudás mellett a korszerű módszertani, pedagógiai és pszichológiai ismeretekkel rendelkező szakember. Tanulmányában KOVÁCS (2000: 80) is hangsúlyozza, hogy nagy a felelőssége annak a pedagógusnak, aki egy kisgyermeket először idegen nyelvre oktat, hiszen a rossz példák morális következménye súlyos: mind a szülők, mind a tanárok számára megkérdőjeleződhet a korai idegen nyelv bevezetésének szükségessége.

A kutatás háttere

Kutatásunkat Jászberényben végeztük, ahol a „Maci” Alapítványi Óvoda, Fejlesztő Iskola és Egységes Pedagógiai Szakszolgálat keretében a gyermekeknek 1994 óta van lehetőségük angol kétnyelvű programban részt venni. Az intézmény kétnyelvű csoportjában egy angol anyanyelvű óvopedagógus egész nap a gyermekekkel van, így természetes módon, az anyanyelvi környezetet létrehozva ismerteti meg őket az angol nyelvvél. A többi csoport számára pedig napi egy játékos nyelvfelkészítést tart. Természetesen a nyelvi fejlesztés a mindennapi elfoglaltságok és a játékos tevékenységek sorába beágyazottan jelenik meg. Jászberényben nincs kétnyelvű általános iskola, így a gyermekek számára a város iskolái nem nyújtanak lehetőséget arra, hogy az óvodában megkezdett nyelvelsajátítási, nyelvtanulási folyamatot kétnyelvű környezetben folytassák.

Kutatásunk célcsoportját azok a nyelvtanárok jelentették, akik alsó tagozatban ezeket a gyermekeket tanítják. A város három általános iskolájában készítettünk interjút hat angolnyelv-tanárral 2013 májusában. A kutatás eszköze részben strukturált kvalitatív interjú volt, melynek fontos jellemzője, hogy a kutatás területei és az interjú kérdései előre meghatározottak, azonban a kérdések sorrendje változhat, és gyakran sor került további kérdések feltételére is (HÉRA–LIGETI 2005: 144).

A háromból két iskola az 1. osztályban heti egy órában kezdi meg az angolnyelv-tanítást, s ez a 4. osztályban kibővül heti 3 órára. Mivel az említett iskolákban a Nemzeti Alaptanterv³⁵ (2012: 10649) szerint kötelezően előírt 4. osztály előtt már van lehetőségük a gyermekeknek az angoltanulásra, ezért a kétnyelvű óvodából kikerülő gyermekek szülei gyakrabban választják ezeket az iskolákat.

³⁵ www.ofi.hu/nat/mk-nat-2012

Kétnyelvű óvodából az első osztályba

Az interjú során az volt az első kérdésünk, hogy a gyakorló nyelvtanárok hogyan ismerik fel a kétnyelvű óvodából első osztályba érkező gyerekeket, erre vonatkozóan miket tekintenek egyértelmű jeleknek. A kérdésre adott válaszokból az szűrhető le, hogy a pedagógusok azonnal, a félév első órái során felismerik azokat a gyerekeket, akik már korábban is tanultak angolt. Ezek a gyerekek jól megértik az angol nyelvű utasításokat, a kiejtésük szép, az életkori sajátosságainak megfelelően sok mondókát, dalt ismernek és az alapszókincs (színek, számok, konkrét főnevek) birtokában vannak. Sokat és szívesen beszélnek angol nyelven.

A válaszokból azonban az is kiderül, hogy a pedagógusok nem érzékelnek éles különbséget a kétnyelvű óvoda és a korai nyelvtanulás egyéb formái között. Azaz a tanórai foglalkozás során nem tudatosodik bennük a kétnyelvű óvodából érkező és más formában (például játszóházban, játékos nyelvórán, különórán) angolul tanuló gyerekek meglévő nyelvi kompetenciája közötti különbség. Másképpen megfogalmazva, a nyelvtanárok ugyan azonnal észlelik a gyerekek angol nyelvű mentális lexikonját, de a már angol nyelvet ismerő gyerekek teljesítményében minőségi vagy mennyiségi különbségeket nem érzékelnek. Ezt az is alátámasztja, hogy kérdésünkre, vajon mekkora lehet a kétnyelvű óvodából iskolába érkező gyerekek aránya, többen erősen felülbecsült értéket határoztak meg. Két iskolában úgy vélték, hogy százalékos arányuk a bejövő első osztályosok esetében legalább 20–40% között mozoghat. Valójában ennek pusztán a tört részéről lehet szó, hiszen a kétnyelvű óvodás csoportból a város összes általános iskolájában (sőt az óvoda nagy vonzáskörzete miatt más települések iskolájában is) eloszló, első osztályba kerülő gyerekek száma évente 8–10 fő között mozog. A harmadik iskola tanára szerint az angolt valamilyen szinten beszélő gyerekek száma az első osztályban „jelentéktelen” 1–2 fő között mozog.

A kétnyelvű óvodai csoportokból érkező gyerekek angolórai beilleszkedését a megkérdezett nyelvtanárok többsége sikeresnek tartja. Kiemelik magabiztosságukat, az órai munkában egyértelműen egyfajta „húzóerőnek” számítanak. Azonban a csoporton, közösségen belüli szociális beilleszkedésük már nem ennyire zavartalan. Többen megemlítik, hogy zavarják az órai munkát, és a csoport több tagja számára frusztráló lehet jelenlétük. Egy pedagógus szerint sokszor nehezebb velük, mert túlzottan magabiztosak: *„szeretik azt hinni, hogy behozhatatlan az előnyük”* [T4]. Megemlítették azt is, hogy esetenként unatkoznak.

A kétnyelvű óvodából érkező gyerekek erősségeiként kiemelték az órán való aktívabb részvételt. A nyelvtanárok egyértelműen úgy vélik, hogy ezeknek a gyerekeknek a tudása sokkal biztosabb, a kommunikációs folyamat során megjelenő nyelvi hibák nem zavarják, nem bátortalanítják el őket. A szókin-

csük nagyobb, a szövegértésük biztosabb és jobb a kiejtésük. Könnyebben tanulnak, főleg a szavak kiejtését. Az angol nyelv, kultúra iránt elkötelezettek.

A gyengeségeik között azonban említésre került a kialakulatlan artikuláció és imitációs problémák miatti kiejtési hibák jelenléte, illetve javításuk nehézsége. A nyelvtanárok szerint azonban a gyerekek csak „*angolhoz hasonló szavakat mondogatnak, verseket kántálnak, sokszor csak dallamról lehet megismerni az adott dalt*” [T4]. Volt olyan nyelvtanár, aki nehezményezte, hogy a tudásuk meglehetősen pontatlan. Többen pedig kiemelték, hogy ezek az ejtésbeli 'hibák' tartósan megmaradnak, kijavításuk hosszas folyamat. Ez a megfigyelés látszólag ellentmond a tökéletes kiejtés megvalósításának, amit a korai nyelvtanítás egyik nagy előnyeként tartunk számon. Valójában azonban a leírt 'hibák' tökéletesen megfelelnek a beszédtanulás kezdeti időszakában a gyermeknyelvben jelentkező szóképzési és szóhasználati módoknak. Ezek közül említhetnénk a hanghelyettesítést, a hangkihagyást, a szócsonkítást, szóhelyettesítést vagy a gyermeketimológiát (A. Jászó 1999). Ezeket az anyanyelv tanulásakor a beszédtanulás természetes velejárójaként kezeljük, azonban a megkérdezett nyelvtanárok ezeket a hangalakbeli, jelentésbeli vagy gyermeketimológiai „félrehallásokat” sokkal inkább a korai nyelvfejlésből adódó problémaként, hibaként élik meg.

Az interjú során fontosnak éreztük megkérdezni, hogy a nyelvtanárok hogyan értékelik, mennyire jelentkezik tartós előnyként a kétnyelvű óvodai csoportokban megszerzett nyelvi tudás. A megkérdezettek közül csupán egy nyelvtanár vélte úgy, hogy a megszerzett nyelvismeret miatt a gyermek befogadóbbá válik, nyelvérzéke, hallása kifinomultabb lesz, s még ha kellő fejlesztés hiányában a tárgyi tudás egy része feledésbe is merül, az jóval könnyebben aktivizálható, visszahozható. A többség azonban nem értékeli tartós előnyként az óvodában megszerzett idegen nyelvi kompetenciát. Szerintük a gyermekek nyelvtudásának szintje második, de legkésőbb harmadik osztályra kiegyenlítődik, s az írásbeli szakasz megjelenésével teljesen el is tűnik. Sokkal fontosabbnak érzik a „szorgalmat”. Véleményük szerint a rendszeres „*otthoni tanulást nem lehet megspórolni*” [T3], illetve „*a megszerzett tudást gyarapítani kell, ami kellő szorgalom nélkül nem fog menni*” [T6]. Egy pedagógus azt is kiemelte, hogy csak akkor lehet tartós a nyelvi előny, ha párhuzamosan az otthoni környezetben is használják a nyelvet.

A nyelvtanárok véleménye a kétnyelvű óvodáról

Az interjú kérdéseinek tervezésekor szükségesnek tartottuk annak a vizsgálatát is, hogy a megkérdezett nyelvtanárok milyen saját tapasztalatokkal, személyes ismeretekkel, felismerhető attitűdökkel rendelkeznek a kért területről. A kérdezettek minimális saját tapasztalattal találkoztak eddigi munkájuk során.

Kétnyelvű iskolai programot, illetve néhány tanórát már többen láttak, de óvodai foglalkozáson csak egyetlen nyelvtanár vett részt. Több tanár véleménye szerint az anyanyelvi tudás megalapozása előbbrevaló és sokkal fontosabb feladat, s a korai kétnyelvű nyelvtanulást csak azoknak ajánlják, akik már jól tudnak magyarul: „*az angoltanulás csak annak jó, aki a magyart jól tudja és nem keveri a két nyelvet*” [T1]. Legnagyobb félelmeik között hangzott el, hogy a más nyelvű óvodai foglalkozás a magyar nyelvű óvodai program rovására mehet. Az egyik nyelvtanár szerint ez főleg a kiejtés szempontjából lényeges, hiszen például az 'r' hangot egészen más módon kell kiejteni az angol és a magyar nyelvben³⁶.

Sajátos kontrasztot ad, hogy a nyelvtanárok gondolkodását egyértelműen meghatározza a KRASHEN (1981) művében meghatározott nyelvszajátítás (*acquisition*) és nyelvtanulás (*learning*) dichotómiája. A kétnyelvű óvodáról alkotott véleményükben a megkérdezettek szinte pontosan meghatározták a nyelvszajátítás legfontosabb jellemzőit: a 'nem tudatos' nyelvtanulás egyik formája [T1], ahol a nyelv eszköze, nem pedig a célja a tanulásnak [T3]. A kétnyelvű óvodában a gyerekek a nyelvet természetes módon, életszerűen tapasztalják meg, a nyelvtanulás természetes módon, erőltetés nélkül folyik, gyermeki játékoságra épít [T5]. Sokkal több nyelvi inger éri a gyerekeket, hiszen az utasítások is idegen nyelven hangzanak el, azaz minden egyes mondat elhangzik idegen nyelven is [T6]. A közösség megerősítő szerepe fontos [T2]. A gyerekek bátran kommunikálnak, mert nincs bennük nyelvi gátlás [T1], 'spontán angol reakciói vannak a gyerekeknek' [T4]. Nagy passzív szókinccsre és jó kiejtésre tudnak szert tenni, mert különösen fogékonyak ezeknek a készségeknek az elsajátítására [T2].

A felsorolt pozitív jellemzők ellenére a nyelvtanárok a nyelvszajátításhoz leginkább hasonlító korai szóbeli szakasz jelentőségét alulértékelik. Véleményük szerint sokkal hatékonyabban lehet az idegen nyelvet tanítani akkor, amikor az olvasás és írás tanítása és a tudatos, szabályokon alapuló nyelvtanulás megkezdődik. NIKOLOV (2011) szerint ez a szabályokat felismerő és alkalmazó explicit tanulási képesség csak később, a serdülőkor környékén válik meghatározóvá, holott a nyelvtanárok láthatóan már a 3. és a 4. osztályban nagy hangsúlyt fektetnek a nyelvi jelenségek és szabályok explicit tanítására. A korai nyelvi fejlesztés alulértékelésének egyik lehetséges oka az, hogy a hat résztvevő közül három főiskolát végzett nyelvtanár, a tanárképzés pedig nem a 6–10 éves korosztályra koncentrált elsősorban. Ez a három oktató volt a legkevésbé támogató az óvodai nyelvi fejlesztéssel kapcsolatban. A másik három interjúalany

³⁶ A szakirodalomban vitatott kérdés, hogy minden óvodáskorú gyermek számára ajánlott-e a nyelvi foglalkozásokon való részvétel. KISSNÉ (2011) szerint az óvodapedagógus felelőssége ezt eldönteni, és a gyermek személyiségére vonatkozó kritériumok mellett megemlíti még, hogy ne legyen beszédhibája, illetve jó ritmusérzéke legyen és szeressen énekelni.

tanító szakos, angol műveltségterületi képzésben vett részt, amely az említett korosztály módszertani és nyelvpedagógiai ismereteire összpontosít.

Kérdésünkre valamennyien hangsúlyozták a folytatás és a megfelelő átmenet biztosításának szükségességét. Volt, aki úgy gondolta, hogy a folytatástól függetlenül a korai idegen nyelvi fejlesztés hasznos lehet. Két nyelvtanár volt, aki támogatja a korai nyelvoktatást, mert így természetesebbé válhat a gyerekek számára az idegen nyelvi közeg [T5] és hasznos a gyermekek motivációja szempontjából, hiszen a „gyerek ismerkedik más nyelvvel, barátkozik, felfogja, hogy léteznek más nyelvek is, nyitottabb lesz, egyre korábban válik nemzetközivé a gondolkodásmódja” [T4]. Ettől eltekintve az interjú utolsó kérdésére a kutatásunkban részt vett nyelvtanárok többsége azt válaszolta, hogy a kétnyelvű óvodai fejlesztés nagyobb állami támogatása nem igazán szükséges, s a korai nyelvfejlesztést a kizárólagos szülői kompetenciák közé sorolják.

Összegzés

Kutatásunkban arra próbáltunk válaszokat keresni, hogy a kétnyelvű óvodából érkező, s általános iskolai tanulmányaikat hagyományos iskolában folytató gyerekeket hogyan látják az őket fogadó, oktató nyelvtanárok. Természetesen nem vonhatunk le túlzottan általánosító következtetéseket a kvalitatív interjúkra adott válaszokból, de talán ráirányíthatjuk a figyelmet olyan problémákra, amelyek tudatosításával a korai idegennyelvi fejlesztés hatékonyabbá tehető. Láthatóan nem elégséges a korai nyelvfejlesztés óvodai körülményeit megteremtenünk, hanem az őket fogadó iskolákat, nyelvtanárokat is szükséges felkészítenünk a szűkebb befogadó közösségben érzékelhető változások körültekintő kezelésére, megértésére. Kutatásunk eredményei is rávilágítanak arra, hogy a kisiskolások számára lényeges, hogy megfelelő képzettségű pedagógus tanítsa az idegen nyelvet (FURCSA–SZILÁGYINÉ 2010). Különösen fontosak az olyan továbbképzések, melyek lehetőséget nyújtanak a részt vevő pedagógusok fogékonyságának növelésére és a korai nyelvelsajátítás iránti nyelvtanári attitűdök finomabbá hangolására.

Irodalom

- A. JÁSZÓ A. (1999). *A magyar nyelv könyve*. Budapest, Trezor Kiadó.
- BERNSTEIN, B. (1971). *Class, codes and control*. London, Routledge.
- ELLIS, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- FURCSA L.–SZILÁGYINÉ HODOSSY Zs. (2010). Életkorhoz illeszkedő nyelvpedagógus-képzés: Tanító szakos hallgatók elképzelései a mesterképzésről. *Modern nyelvoktatás, XVII/2–3*, 47–55.

- HÉRA G.–LIGETI Gy. (2005). *Módszertan – Bevezetés a társadalmi jelenségek kutatásába*. Budapest, Osiris.
- JOHNSTONE, R. (2004). Az életkor szerepéről: néhány nyelvpolitikai implikáció. *Iskolakultúra*, 14, 3–15.
- KISS J. (2002). *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- KISSNÉ GULYÁS J. (2008). Minél kisebb, annál jobb? A korai idegennyelv-tanulás időszerű kérdései. In M. CHRAPPÁN (ed.), *Az iskolakezdet pedagógiai kihívásai*. Debrecen, Debreceni Egyetem, 37–49.
- KOVÁCS J. (2000). Szükségük van-e speciális képzésre az alsó tagozatos nyelvtanítóknak? *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8, 7–80.
- KRASHEN, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, Pergamon.
- MORVAI E.–POÓR Z. (2006). *Korai nyelvoktatás a magyar oktatási intézményekben*. Budapest, Oktatási Minisztérium.
- NIKOLOV, M. (2002). *Issues in English language education*. Bern, Peter Lang AG.
- NIKOLOV, M. (2004). Az életkor szerepe a nyelvtanulásban. *Modern Nyelvoktatás*, XI, 3–26.
- NIKOLOV, M. (2011). Az angol nyelvtudás fejlesztésének és értékelésének keretei az általános iskola első hat évfolyamán. *Modern Nyelvoktatás*, XVIII, 1, 9–31.
- PAP M.–PLÉH Cs. (1972). A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. *Valóság*, 15/2, 53–58.

Internetes források

- A nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztésének stratégiája az általános iskolától a diplomáig*. Fehér könyv 2012–2018. Melléklet a 49545-2/2012. számú előterjesztéshez (2012). www.kormany.hu/download/c/51/c0000/idegennyelv-oktat%C3%A1s%20feh%C3%A9r%20k%C3%B6nyv.pdf. Letöltés ideje: 2014. január 30.
- A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet (2012). www.ofi.hu/nat/mk-nat-2012. *Magyar Közlöny*, 2012/66, 10635–10847. Letöltés ideje: 2014. január 30.

A SZERZŐKRŐL

FURCSA LAURA PhD

Angol és német szakon végzett az ELTE, majd szociológus-közgazdászként a Corvinus Egyetemen. PhD fokozatát az ELTE nyelvpedagógia programján szerezte. 2003 óta vesz részt a SZIE ABPK Jászberényi Campusán az angol műveltségterületi tanító szakos képzésben, szakmai érdeklődése többek között a nyelvtanítás szociolingvisztikai aspektusaira és az interkulturális kommunikáció kérdéseire irányul.

SINKA ANNAMÁRIA PhD

Magyar és angol szakon végzett az SZTE Bölcsészkarán, PhD-fokozatát a SZTE modern magyar irodalmi programján szerezte. 2007 óta tanít a SZIE ABPK Jászberényi Campusán. Az angol és a magyar műveltségterületi tanító szakos képzésben is részt vesz. A Jászberényi Campuson a továbbképzésekért felelős oktató. Kritikusként rendszeresen publikál kortárs irodalmi folyóiratokban.

MORVAI EDIT

(Goethe-Institut, Budapest)

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

A Goethe Intézet a Német Szövetségi Köztársaságnak a világ számos országában működő kulturális intézete (www.goethe.de). 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 németnyelv-oktatással 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 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 össze-

függésben adjuk át, majd közösen és egyénileg is átgondoljuk, miként integrálhatók azok a résztvevők mindennapi tevékenységébe. Mindazok az alapelvek tehát, amelyeket a németnyelv-oktatása során az iskolai munkában elengedhetetlennek tartunk, mint például a tartalomalapúság, a cselekedtetés, az élményszerűség, a felfedezés öröme, a játékoság 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 gyakorlatokról 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 nyelviileg homogén csoporttal dolgozunk. Ezzel egyidejűleg azonban erősítjük a résztvevőkben a célnyelven való kommunikáció igényét és annak a gátlásnak a levetkőzését, hogy inkább nem szólnak meg vagy szűkre szabják mondani-valójukat, ha úgy érzik, nem sikerül gördülékenyen kifejezniük magukat vagy hibákat ejtenek a beszéd során. Az elfogadó környezet megteremtése, a játékoság, a megfelelő hibajavítási technikák alkalmazása stb. mintát jelentenek számukra arra az esetre, amikor nekik kell a diákjaikat biztatni, hogy merjenek kísérletezni a nyelvvél, 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), 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 börröndök 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 németnyelv-oktatás 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 ösztönöznék³⁷.

A tananyagfejlesztés következő lépése az volt, amikor úgy döntöttünk, összeállítunk egy elsősorban 3–4. osztályos tanulóknak szóló, de megfelelően adaptálva más évfolyamokon is alkalmazható *Puppenkoffer* (bababörönd).



2. kép. Lotte és Fabian, a miniprojektek tartalmazó Puppenkoffer lakói

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 projekt-kompetenciáját. 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 kisdíákok), miközben megismerkednek a projektoktatás alapjaival. Másrészt az volt a célunk, hogy a nagyon részletesen, lépésről lépésre kidolgozott max. 3–4 tanórában 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 miniprojektek 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.³⁸

³⁷ Wanderkoffer: <http://www.goethe.de/ins/hu/bud/lhr/mat/wak/deindex.htm>. Wanderausstellungen: <http://www.goethe.de/ins/hu/bud/lhr/mat/wag/deindex.htm>

³⁸ Puppenkoffer: <http://www.goethe.de/ins/hu/bud/lhr/mat/wak/de7340169.htm>

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

Legújabb kezdeményezésünk, a kisiskolásoknak szóló *Märchenmappe zum Erzähltheater* (Mesemappa asztali színházhoz³⁹) is hamar közkedvelté 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 játékokra, nem csak nyelvileg fejlődnek tovább. A cselekményszövés és a játékos tanulás egész személyiségüket megszólítja és alakítja. A németnyelv-oktatásban történő alkalmazást a honlapról letölthető módszertani ajánlások segítik.



3. kép. Mesemappa öt Grimm-mesével asztali színházi előadásokhoz

³⁹ <http://www.goethe.de/ins/hu/bud/lhr/mat/mme/hu12805122.htm>

Kisgyermekkori 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 szorosán 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 „tanészkozcshalád”.

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 társai. A nyelvtanulási, nyelvészajátítási 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 kisgyermekkorban sokkal inkább minőségi, mint mennyiségi kérdés.

A hazai kisgyermekkori nyelvoktatással kapcsolatban rengeteg a nyitott kérdés. A kötelező idegennyelv-oktatás kezdete Magyarországon az általános iskola negyedik évfolyama. A Nemzeti Alaptanterv korábbi és jelenleg érvényes változata is lehetővé teszi az ennél korábbi kezdést, amennyiben az iskola biztosítani tudja a szükséges feltételeket. Az oktatási intézmények bizonyos keretek között arról is szabadon dönthetnek, hogy milyen idegen nyelvvel kezdjenek. Ez a megengedő hozzáállás egyrészt jó, hiszen sok gyermek számára biztosítja az idegen nyelvvel és kultúrával való korai megismerkedést. Másrészt számos kérdést vet fel: Mit jelent pontosan a korai kezdés? Milyen óraszámban és időkeretben érdemes tanítani az idegen nyelvet? Melyek azok a feltételek, amelyeknek mindenképpen teljesülniük kell? Ki állja a korai nyelvoktatás költségeit? Mikor érdemes elkezdni a második idegen nyelv tanulását? A szabályozás hiánya az évek során oda vezetett, hogy a kötelező nyelvoktatást megelőző időszakban a nyelvvel való foglalkozásnak számos mintázata létezik és (részben emiatt) az iskoláknak nem minden esetben sikerül biztosítani a kötelező nyelvoktatást megelőző és azt követő időszak közötti zökkenőmentes átmenetet. (Idegennyelv-oktatás az általános iskolák 1–3. évfolyamán⁴⁰.)

40 www.nefmi.gov.hu/letolt/vilagnyelv/vny_okm_1_3_felmeres_100510.pdf

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 szemléltetőeszközöket 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, tanulásának 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 idegennyelvoktatás 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 fejlessze 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 tantárgyspecifikus 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 idegennyelv-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 megnevetetik 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 építünk, 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 felejtjük 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.

Fejlesztőmunkánk 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 dominál, 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

nemcsak hazánkban, hanem a Goethe Intézet központja támogatásának köszönhetően a világ számos országában dolgoznak.

Leginkább a *Deutsch mit Hans Hase – in Kindergarten und Vorschule* című taneszközcsoomag terjedt el az óvodákban, iskola-előkészítő csoportokban és az általános iskolák első osztályában.⁴¹



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.

⁴¹ <http://www.goethe.de/ins/hu/bud/lhr/dhh/hah/huindex.htm>



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

Már a fejlesztéssel párhuzamosan három óvodai nagcsoportban 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* címmel.⁴²



6. kép. *Ki kicsoda-puzzle – játékos szótanulás*

A modulok szorosan illeszkednek a Hans Hase taneszközcsomag tartalmi koncepciójához, de attól függetlenül is felhasználhatók. Történetek, dalok, versek szolgáltatják az egyes modulokhoz a kiinduló alapot. Ezekhez kapcsolódik

⁴² <http://www.goethe.de/ins/hu/bud/lhr/dhh/dmk/huindex.htm>

a módszertani útmutató, mely követi a Hans Hase taneszközcsoomag jól bevált felépítését: tartalmak, célok, eszközök, óratervek. Minden más, ami a 3–5 tanórás modulok megvalósításához szükséges, mint például színes képek, feladat- és barkácsolólapok, 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*.



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

A modulok egyebekben nem csupán a Hans Hase taneszközcsoomaghoz kapcsolódnak, hanem a mesemappához is, például a „Märchenfest” című modulban a mesemappában 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 miniprojektek 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 taneszközcsoomag elkészítése jelentette⁴³.

⁴³ <http://www.goethe.de/ins/hu/bud/lhr/dhh/jia/deindex.htm>



8. kép. Jeder ist anders – Musical für Kinder című német nyelvi projekt

A musicalprojekt 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.



9. kép. Nyelvtanulás zenés-táncos formában

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.

MORVAI EDIT PhD

A nyelvtudományok doktora, szakterülete a germanisztika. 13 évig dolgozott a tanárképzésben az Eötvös Loránd Tudományegyetem Germanisztikai Intézetében. Az egyszakos, hároméves némettanárképzés curriculumának egyik kidolgozója, részt vett az orosz tanárok átképzési programjában, az egyetemi mentorképzésben, a posztgraduális képzésben. Doktori értekezését az idegen nyelv-tanulásnak az interkulturális nevelésben betöltött szerepéről írta. 2002 óta a Goethe Intézet munkatársaként dolgozik. Fő tevékenységi területe a tanártovábbképzés, itthon és külföldön vezet módszertani tréningeket. Pályafutása során több nemzetközi munkacsoportban működött közre, előadóként részt vett számos hazai és külföldi konferencián, tanterveket és tananyagokat fejlesztett. Kiemelten foglalkozik a korai nyelvoktatás módszertanával. Társ-szerzője számos kisgyermekkorai nyelvtanulási programnak, taneszköznek és taneszközcsomagnak.

GYURKÓNÉ MOHAI ZSUZSANNA

(Széchenyi István Általános Iskola, Budakeszi)

Kreatív kommunikáció a nyelvtanulás szóbeli bevezető szakaszában

(Tananyag az általános iskola német nemzetiségi első osztálya számára)

1. A tananyag létrejötte

A Budakeszin működő Széchenyi István Általános Iskola német nemzetiségi első osztályában a gyerekek heti 4,5 órában ismerkednek a német nyelvvel. Ez egy tanévben mintegy 150 órát jelent, mely teljes egészében szóbeli foglalkozásokból áll, hiszen írni és olvasni ebben az évben csak magyarul tanulnak a gyerekek. Mikor hat évvel ezelőtt az iskolába kerültem, természetesen átvettem az elsősök oktatására addig alkalmazott módszereket. Ennek az alapját az úgynevezett hívóképek, kb. 15x15 cm-es színes rajzok adták. A tanár ezeket mutatta fel, megnevezve németül a rajta látható tárgyakat, személyeket. A gyerekek elismételték a német szavakat, majd füzetükbe lerajzolták a megfelelő képeket.

A hívóképek használatával természetesen én is egyetértettem, a füzetben készült rajzokkal viszont nem voltam elégedett. Ebben az életkorban a gyerekek rajzkészsége rendkívül nagy eltéréseket mutat. Néhány gyerek füzetében tényleg szép és igényes képek születtek, másoknál viszont a rajzokat nem is lehetett felismerni. Mivel sem a méretük, sem a füzetben elfoglalt helyük nem volt azonos, ezeket a képeket később az oktatás során semmire nem lehetett használni. A rajzok alapján a szülők sem igazán tudták követni, mely szavakat tanultuk már, ezért évente néhány alkalommal szólistát küldtünk haza a gyerekekkel azon szülők számára, akik otthon gyakorolni, ismételni szerettek volna gyermekükkel.

Ezek alapján úgy gondoltam, jó lenne valamilyen egységes, jobban nyomon követhető tananyagot készíteni az első osztályosok számára.

2. Szótanulás a mappával

A mappa létrehozásával, a hozzá tartozó lapok megrajzolásával az volt a célom, hogy egy teljesen új módszert vezessenek be az első osztályos gyermekek szótanu-

lásában. 22 lapot készítettem, mindegyiken 12 fekete-fehér, színezhető képpel. Minden lapnak meghatározott témája van, a rajta látható képek ezekhez kapcsolódnak (lásd 1. kép). A lapok sorszámozva vannak, egytől huszonkettőig. A gyerekek a lapokat egy mappában gyűjtik.



1. kép. Harmadik lap: Az iskolában

Két hét alatt tanulunk meg egy lapot, úgy, hogy naponta két új szót veszünk. A mappa képei szerepelnek a nagy hívóképeken is, a gyerekek ennek alapján hallgatják és ismétlik az új szavakat, majd kiszínezik a lap megfelelő képét (lásd 2. kép). A névelőket a német tankönyvekben is használt kék, piros, zöld, illetve sárga színű pontokkal jelöljük. Mindig csak azokat a képeket szabad kiszínezni, amit már megtanultunk, így a szülők is mindig pontosan tudják, hogy éppen hol tartunk. Az otthoni gyakorlás és ismétlés céljából a lapok hátoldalán megtalálhatóak az adott szavak.



2. kép. Hetedik lap: Ősz

3. Játékos tanulás a mappa képeivel

Mivel így minden gyerek kezében ugyanolyan képeskönyv van, sokféleképpen lehet az anyagot a szavak játékos ismételtesére és gyakorlására használni. Két csapatot alkotva versenyezni lehet úgy, hogy az egyik csapat mond vagy húz egy számot, a másik csapatnak vagy abból egy gyereknek pedig el kell sorolnia a megfelelő lapon szereplő 12 szót. A képeket azonban nemcsak a mappában, hanem azon kívül is rengeteg játékra lehet használni.

A sokféle játék során a szavak ismételtese és gyakorlása soha nem válik unalmassá. Lehet például a kártyákkal memóriajátékot játszani (lásd 3. kép). A szabályokhoz ilyenkor természetesen hozzátartozik, hogy a képeket csak akkor vehetik fel, ha németül meg is tudják nevezni őket. Minden lapból készülnek memóriakártyák, így a játék során a gyerekek mindig más lap szavait ismételtetik át.



3. kép. Memóriajáték

Ezekkel a kártyákkal a memórián kívül sok egyéb játékot is lehet játszani. A gyerekek egyik kedvence az általuk „Kapkodós”-nak nevezett játék. Négy gyerek játszhatja. A kártyákat képpel felfelé kell az asztalra tenni. Egy gyerek mond egy szót, a másik három pedig megpróbálja a kezét a képre tenni. Mivel csak két egyforma kép van, egy gyereknek nem jut kártya. Az a nyertes, akinek a végén a legtöbb képe lesz. A „Simsalabim” nevű játékot is egy lap képeivel játszhatják. Kitevük például a gyümölcsöket. Egy gyerek kijön és húz egy kártyát, amit nem mutat meg a többieknek, hanem azt mondja: „Simsalabimet szeretnék enni”. A többiek találgatnak (a célnyelven). „Almát szeretnél enni?” „Nem.” „Körtét szeretnél enni?” „Nem.” És így tovább, míg valaki ki nem találja, melyik gyümölcsről van szó. Ekkor helyet cserélnek, és ő húzhat egy új képet.

Egy másik játék során a nagy hívóképeket kitevük a táblára, a kicsiket pedig csipesszel a gyerekek hátára csíptetjük. Ki kell találniuk, mi van a hátukon. Kérdezzük egymást: „A zsiráf vagyok?” „Nem.” „Az oroszlán vagyok?” stb.

A mappa képeit lekicsinyítve és egymás után ragasztva társasjátékot is készíthetünk a képekből (lásd 4. kép). A gyerekek dobókockával dobnak, lépnek, de csak akkor maradhatnak a megfelelő mezőn, ha meg tudják mondani, mi van a képen. Aki nem tudja, a többiek segítenek neki, ő pedig háromszor elismétli a szót és visszamegy a mezőre, ahonnan jött.



4. kép. *Élelmiszerek. Társasjáték*

A mappa képei a nagyobb méretű hívóképeken is szerepelnek. Ezekkel játszunk például a „Szókirály” nevű játékot. A gyerekek kettesével sorba állnak. A tanár felmutat egy képet, aki gyorsabban megnevezi németül, az jut a következő körbe. A győztes egy napra megkapja a szókirályos medállal ellátott nyakláncot (lásd 5. kép).



5. kép. *A szókirály nyakláncai*

A nagyobb képekkel játszunk a „Szótorpedót” is (lásd 6. kép). Két csapatra osztjuk a gyerekeket, az asztalra pedig kitesszük a képeket. Egy gyerek mond magyarul egy szót és a másik csapatból egy gyerek nevét. Aki nem tudja helyesen megmondani a német szót, kiesik a játékból. Az a csapat nyer, ahol többen bent maradnak.



6. kép. Szótorpedó

A képeket halacszkákra ragasztva, mágneses horgászbottal halászhathunk (lásd 7. kép). Az nyer, akinek több hala van. Ehhez természetesen meg kell mondani, mi látható a képen.



7. kép. Halacszkák

4. Mondatokban beszélünk

A megtanult szavakból természetesen mondatokat is alkotunk. Minden laphoz tartozik egy összefoglaló kép, melyen a lapon szereplő minden rajz megtalálható (lásd 8. kép). Ezt minden gyerek megkapja, kinagyítva pedig a táblára tesszük és a tanultak alapján beszélünk róla. Például: „Ez a hóember. A hóember nagy és kövér. A hóember fehér, a sapka fekete, az orr narancssárga.” Vagy: „Ez az oroszlán. Az oroszlán barna és narancssárga. Az oroszlán nagy. Az oroszlán húst szeret enni. Az oroszlán Afrikában lakik.”



8. kép. Összefoglaló kép: Gyümölcsök

A tanult szavak segítségével szerepjátékokat is játszunk. Az élelmiszerek színes, laminált képeivel, valamint a kimondottan erre a célra készített étlapokkal és műanyag tányérokkal, poharakkal és evőeszközökkel éttermet játszunk, laminált euróval fizetünk (lásd 9. kép). Van vendég, pincér és konyhás is, cél, hogy minél több gyerek játszhasson.



9. kép. A vendéglőben

Az élelmiszerboltban ugyanilyen eszközökkel vásárolhatnak a gyerekek (lásd 10. kép), ez igen hasznosnak bizonyul, sok szülő számol be arról, hogy külföldi utak alkalmával a gyerekek ügyesen és bátran vásárolnak maguknak az üzletekben.



10. kép. *Az üzletben*

Az egyik fő kedvenc az orvosos játék. Ügyesen tudják elmondani panaszukat a tanult sablonok segítségével. Az orvostól gyógyszerként kapott franciadrazsé pedig a legsúlyosabb tüneteket is hatékonyan enyhíti.

Összefoglalás

Az eddigiekben a teljesség igénye nélkül felsorolt játékokban tehát mindig a mappa 22 oldalán található 12–12 szót használtuk. Ezzel a módszerrel a gyerekek az első év végére mintegy 300 szót tanulnak meg, s ezeket különböző szituációkban és mondatokban használni és variálni is tudják. De ami a legfontosabb, hogy tapasztalataink szerint ezzel a módszerrel a tanulás a gyerekek számára kifejezetten szórakoztató, túlzás nélkül állíthatjuk, hogy a legtöbb gyerekek az első osztályban a német a kedvenc tantárgya.

Irodalom

A cikk teljes egészében saját készítésű tananyagomról szól, semmiféle külső forrást vagy irodalmat nem használtam fel hozzá.

GYURKÓNÉ MOHAI ZSUZSANNA

29 éve némettanár. Tanulmányait az Universität Wienen, valamint az ELTE BTK német–pedagógia szakán végezte. 1984-ben szerezte meg a diplomáját, azóta az óvodától az egyetemig minden szinten tanította a német nyelvet. 2007 óta dolgozik Budakeszin, a Széchenyi István Általános Iskola német nemzetiségi és német nemzetiségi két tannyelvű osztályaiban tanít. Az ottani első osztályosok számára készítette ezt a tananyagot.

NAGY KATALIN GABRIELLA

(Bilinguale Grundschule "Altmark", Stendal)

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

1. Bevezető gondolatok a nyelvsajátításról

1.1. A NYELVELSAJÁTÍTÁS FOLYAMATA A MAGZATI KORTÓL A KISGYERMEKKORIG

Mielőtt a kisgyermekkorai 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 nyelvsajátítása például 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. Egy kísérletben francia és német néhány napos 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. A csecsemő – és már a magzat is – elsősorban az anya beszéde és a környezetéé között differenciál, tehát születésétől fogva különválik 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.

A körülbelül kilenc hónapos korig tartó preverbális szakasz után a gyermek hangadása már olyannyira differenciálódik, hogy képes lesz egyes szavakat ki-

ejteni, egyéves korra pedig már környezete figyelmének felkeltésére használja ezeket. A második életévhez közelítve a szókincs robbanásszerűen megnő, és a gyermek ötéves koráig körülbelül napi tíz szóval bővül. A 'távirati beszéd' értelmes, kezdetben két-három szavas, később mellé- majd alárendelő tagmondatokból felépülő mondatokká alakul. Hároméves kor körül kezdődik a nyelvtani szabályok észlelése, mely leginkább ezek túláltalánosítása, hamis analógiák alkalmával 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, 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 függ az adott nyelvi közegben eltöltött időtől és annak rendszerességétől is.

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. 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. Nekünk, nyelvpedagógusok számára nagyon fontos üzenete van ezen elmélet minden változatának: minél korábban kezdjük el a második nyelv elsajátítását, annál eredményesebb lesz hosszú távon, annál nagyobb esélye lesz a gyermeknek anyanyelvi vagy ahhoz közeli szinten elsajátítani az idegen nyelvet. A Critical Period Hypothesisből 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 kvalitását – általában is, az alsó tagozatra nézve pedig sokszorozottan igaz. Dr. Norbert Becker német professzor vállalkozott arra, hogy megadja a jó idegennyelv-óra 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. Ha visszagondolunk az előbbiekben felvázolt beszédfejlődési folyamatra, láthatjuk, hogy Dr. Becker elmélete tökéletesen egybecseng 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 beszédprodukciónak 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 várjunk 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 minőségibbé nyelvoktatásunkat.

2.1. PÁRBESZÉDEK

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: kezdhethetjük 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 szó lesz –, 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

Sokunkban felmerülhet a kétely a gyakorlat effektivitásával kapcsolatban – hiszen nem állhatunk ott minden tanuló mellett egyidejűleg –, különösen, ha a lejátászó ki- és bekapcsolására is oda kell figyelnünk, 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 riportalányok, 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 párbeszédék 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 tanulóknak 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 bevésődnek 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 éneket, verseket kezdetben mindig mozgással kössük össze, és mindig a megfelelő mozdulatsorral ismétljük 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 legtöbbje, 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 biztosságot 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 nyelvtanítási történet, mégis kiválóan alkalmazható a kezdeti szakasz idegennyelv-oktatásában. A tevékenységet először a Heathwood Hall Episcopal School általános iskolájában, Columbiában figyelhettem meg (Amerikai Egyesült Államok, Dél-Karolina). 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 tevékenységsor 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 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 cselekvéssorozatukat. 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 osztállyal 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 szókinccsével, nyelvi szintjével, és mindkét fél előtt világos legyen a beszélgetés témája. Egy másodikos, 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 idegennyelv-oktatás döntő fontosságú a nyelvtanulás terén, másrészt, hogy en-

nek 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.

Irodalom

- BECKER, N. (2010). *Als Lehrer mitten im lebensnahen Unterricht*. Hueber Konferencia, 2010. 08. 28., Budapest.
- MAMPE, B.–D. FRIEDERICI, A.–CHRISTOPHE, A.–WERMKE, K. (2009). Newborns' cry melody is shaped by their native language. *Current Biology*, 2009/5, 11.
- 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.

NAGY KATALIN GABRIELLA

Az ELTE TÓK-on német és angol műveltségterületen végzett pedagógus, jelenleg egy berlini kéttannyelvű általános iskolában tanít. Ezen túlmenően projektalapú tananyagokat készít egy ismert magyar tankönyvkiadónál. Tapasztalatait a projektoktatás területén elsősorban Németországban szerezte, majd itthoni gyakorlatában is alkalmazta. E tapasztalatokat a korai idegen nyelv-oktatás, a kéttannyelvűség és immerzív nyelvtanítás módszereivel ötvözve mutat be cikkében konkrét javaslatokat, ötleteket az 1–4. osztályos tanulók oktatására.

NÉMETH ILDIKÓ

(ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest)

Országismereti projekt munka az általános iskola alsó tagozatán („Projekt” módszer negyedik osztályos tanulókkal)

*„Könyvekből és tekercekből csak azt tanulja meg az ember,
hogy bizonyos dolgokat meg lehet csinálni.
A valódi tanulás megköveteli,
hogy meg is tegye azokat.”*
(Frank Herbert)

Bevezetés

Az Európai Unió által támogatott programok segítik az intézmények technikai, strukturális fejlesztését és a pedagógusok módszertani fejlődését, eszköztáruk bővítését. Talán ennek is köszönhetően, egyre több iskola és oktató érdeklődik az újabb, hatékonyabb megoldások iránt.

Kutatások és kutatók, valamint pedagógusok százai foglalkoznak a különböző stratégiákkal, módszerekkel, eszközökkel, vajon melyik hatékonyabb a tanítási-tanulási folyamatok során. Melyik az a módszer, melyek azok az eszközök, melyekkel a tanuló leginkább megérti, el tudja raktározni és alkalmazni tudja a számára hasznos, illetve fontos információkat.

Amióta komolyabban is foglalkozom a tanítás és tanulás folyamatával, azóta nemcsak kívülről, hanem belülről is megismerhettem, hogy miért jó vagy rossz, miben különbözik, vagy éppen egyezik egyik-másik iskola, diák, pedagógus, módszer. Megtanulhattam, és saját magam is megtapasztalhattam, hogy nem egyfajta jó iskola, nem egyfajta jó eszközrendszer, nem egyfajta jó tanítási-tanulási módszer létezik. A környezetemben is folyamatosan jönnek létre új és egyre újabb iskolák, melyek a megszokottól némileg vagy jobban eltérő tanítási módszereket alkalmaznak, és eszközöket használnak. Ma már tisztában vagyok azzal is, hogy az intézményi innováció hozzátartozik egy iskola fennmaradásához.

Napjainkban egyre több olyan iskola működik Magyarországon, mely szakítani próbál a herbarti „könyviskolával”, mert abban nem fejlődhet ki cselekvőképes ember, és inkább a gyermek tapasztalatát, érdeklődését és tevékenységét helyezi előtérbe. Az innováció nem egyenlő a reformmal, mert az utóbbi

átfogó eljárás, míg az innováció iskolai mikroszinten zajló fejlesztés (SZÁZDI 1999: 69–85).

Az innovatív oktatási eljárások közé tartozik a projektoktatás is, amelyvel kapcsolatban mostanság egyre több pedagógiai tanulmány lát napvilágot, azonban az idegen nyelvvél kapcsolatban a projektoktatásról, folyamatában véve, eredményeit tekintve kevés hazai publikáció foglalkozik.

1. A közoktatási innováció értelmezése

Az innováció fogalmához többnyire olyan asszociációk kapcsolódnak, mint egy új lehetőség feltárulkozása, a „hasznosság-növelés”, „javulás”, „jobbítás” az egyén vagy a társadalom számára. A pedagógiai innováció a kreativitástól annyiban különbözik, hogy olyan folyamatot jelöl, amelynek egyik első állomása maga a kreativitás, vagyis az alkotóerő, új ötlet, elképzelés, koncepció, amely alapja lehet minden fejlesztésnek. A kreativitás akkor válik innovációvá, ha meg is valósul.

Trencsényi László *megfogalmazásában*: „az iskola (egyéb nevelési-oktatási intézmény) pedagógiai tevékenysége, hatékonysága fejlesztésének azon módja, melyben meghatározók, hogy

1. a fejlesztés szakmai bázisa elsősorban maga az intézmény, annak belső szellemi erőforrásait az iskola pedagógusai képezik;
2. a fejlesztés általában nem lépi át a hatályos törvényi szabályozás kereteit, bevezetése, alkalmazása nem igényel különleges (jogi) engedélyezést;
3. a fejlesztést általában csupán a közönséges folyamat-ellenőrzés kíséri, vele szemben nincsenek a tudományos kísérletre jellemző elvárások.”⁴⁴

Schumpeter az innováció fogalmának használatakor olyan új dolgokról, jelenségekről beszél, amelyek valamilyen vonatkozásban eltérnek azoktól, amelyek használatához hozzászoktunk: felfogásában mást vagy ugyanazt más módon előállítani annyit tesz, mint a meglevő dolgokat és erőforrásokat másképpen kombinálni. Általános esetben az új kombinációk a régi kombinációktól vonják el a számukra szükséges „termelési eszközöket” (SCHUMPETER 1980: 110–111).

2. Az innováció pedagógiai területei

Az iskolai élet sokféleségéből adódóan a pedagógiai innováció több területen is érvényre juthat. Ha az innováció számba vehető alanyait vesszük sorba, akkor lényegében három szintet különíthetünk el:

⁴⁴ http://www.kislexikon.hu/pedagogiai_innovacio_a.html

1. az iskola egészét mint szervezetet, amely nyílt, dinamikus, kommunikatív rendszerként, folyamatosan információt cserél a vele kölcsönhatásban álló környezetével;
2. az iskola valamelyik szegmensét, közösségét, mint szervezeti egységet, amely tagolt része a rendszernek;
3. és a mindezek alapjául szolgáló pedagógust (egyént), aki innovátorként mindkét szinten meghatározó szerepet tölt be, de önállóan is lehet alanya innovatív tevékenységnek, mint a rendszer célmegvalósító, feladatellátó eleme (SZÁZDI 1999).

A továbbiakban egy olyan módszernek az idegen nyelvvel való kapcsolatát mutatom be, mely az intézmények széles látásmódjáról, valamint pedagógusaik fejlett módszertani kultúrájáról ad tanúbizonyságot.

3. A projektmódszer és az idegen nyelv

Napjainkban egyre fontosabb az idegennyelv-tudás szerepe, nemcsak az érettségi letételéhez, hanem a mindennapi életben, munkában való boldogulás céljából is (FEHÉR KÖNYV 2012–2018, 2012: 1).

Fontos dolognak tartom, hogy az idegen nyelvek esetében, jelen esetben a német nyelvben az oktatásnak integratív eleme az országismeret, amely több lehetőséget is biztosít az általános iskolások számára a környezetismeret, hon- és népismeret, ének-zene, technika, rajz és német nyelv együttes tanulására. A kultúra és a hagyományok megismerése teret ad a saját életkörülményeinkkel való összehasonlításhoz, mely segítség lehet az Európai Unió közösségébe való beilleszkedéshez. Ugyanakkor nyitottságra neveljük gyermekeinket, mellyel fejlesztjük szociális és állampolgári kompetenciáikat, ezen belül is az interkulturális kompetenciákat (Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt. kerettanterve: 92⁴⁵).

E célok elérésének egyik lehetséges eszköze a „projektmódszer”. Pedagógiai szempontból fontos, hogy az egyes témaköröket milyen módszerrel dolgozzuk fel. Legfontosabb, hogy a tanulók életkorának és sajátosságainak megfelelő módot válasszunk. Előzetes tapasztalataim, kutatásom és olvasmányélményeim alapján ebből a gazdag tárból rengeteg pozitívuma alapján én most a projektmódszert választottam.

⁴⁵ http://www.ntk.hu/c/document_library/get_file?uuid=bb21631d-0c35-4079-b4bb-85d901cc1bcf&groupId=10801

A projekt szó már több mint 300 éve ismert. Olaszországban *progetitnek*, Franciaországban *projektsnek*, Németországban a későbbiekben *Projektének* nevezték. Manapság az oktatásban már csak projektnek hívják. A szó a latin *projicere* szóból származik, és valaminek az előrevetítését jelenti. A pedagógiában először 1900-ban R. Richards alkalmazta ezt a kifejezést. A reformpedagógia képviselői – Dewey és Kilpatrick – voltak az elsők, akik ezt a módszert az oktatásban is alkalmazták. A jelenlegi hazai szakirodalom szerint a projekt-módszer mindig valamilyen probléma köré csoportosul, és a tanulók önálló tevékenységére és érdeklődésére épít. A tanulók az adott témát önállóan, kreatívan, saját elképzelésük által kutathatják, melyhez a pedagógusoknak a munkalehetőségeken túl egy támogató környezetet kell létrehozniuk (KOVÁTSNÉ 2006: 10).

Fontos tehát, hogy a projekt módszerben a tanulóknak az általuk javasolt feladatokat együttesen munkálkodva, egymást segítve, egymást elfogadva kell megoldaniuk. A csoportban vagy párban folyó munka során a gyerekeknek kommunikálni kell egymással (meghallgatni a másikat). Végül a megoldáshoz jutás során a tanulóknak a hozott információkat kritikusan kell kezelni, elemezni és rendszerezni (Melléklet 4. kép).

4. Országismereti projekt

Egy Veszprém megyei német nemzetiségi általános iskola negyedik osztályos tanulóival (20 fő) egy országismereti projektet készítettünk. A 10 órás projekt során a gyerekek a német nyelvű országokkal ismerkedtek meg, majd az országok népviseletét, szokásait, ünnepeit, nevezetességeit fedezték fel.

Ezzel a módszerrel/technikával kívántam az idei évben (és eddig összességében) tanult nyelvtani anyagot átismételni. A projekt során eltértem az értékelés hagyományos módszereitől. A gyerekek saját munkáit, valamint az általuk készített, kitöltött és ellenőrzött feladatsorokat is értékeltem. A gyerekek (általam nem kért módon) értékelték társaik munkáit, esetlegesen érdektelenségüket, és bizonyos esetekben még meg is ajándékozták a legjobb munkákat készítőket (Melléklet 8. kép).

Saját kutatómunkájuk eredményeit bemutatták (Melléklet 6. kép) társaiknak, más osztályok tanulói pedig az osztályban megtekinthették a kiállított kész produktumokat (Melléklet 9. kép).

Projekt neve	„Idegen nyelv és projektoktatás” – ismerjük meg a német nyelvű országokat
Projekt célja	A tanulókból váljon 10 órára német nyelvű országok 'tudósa', aki különböző források segítségével megismeri és rendszerezi a megszerzett információkat. Majd a megszerzett tudásra építve elemzi a tapasztalatokat, előadja azokat.
A projekt pedagógiai célja	A tanulók képesek legyenek csoportokban együttműködve egy adott téma többirányú feldolgozására, a megszerzett ismeretek megfelelő formába öntésére, valamint a többi diák számára érthető és érdekes bemutatására. Alapvető cél, hogy a tanulók megtalálják és rendszerezzék a különböző forrásokat, ismereteiket közölve pedig fejlődjön a kommunikációs képességük, kreativitásuk, önismeretük. Társaikat megértsék, toleranciát tanuljanak.
Projekt produktuma	A projekt végén kiállítás készítése az osztályban a munka során keletkezett plakátokból, fényképekből, beszámolókból.
Fejlesztett kompetenciák	<ul style="list-style-type: none"> • személyes (kooperációs, konfliktusmegoldó képesség) • kognitív (természettudományos, nyelvi, matematikai, tanulási, információfeldolgozási képesség) • szociális • mozgásos (finommotorika, kézügyesség) – Melléklet 5. kép • interkulturális
Erőforrások	Személyi: 20 fő tanuló, 1 fő pedagógus Tárgyi: informatika terem számítógépei internet-hozzáféréssel; szkennel és nyomtató; projektor, interaktív tábla a teremben; az iskolai könyvtár könyvállománya; digitális fényképezőgép; papír, térképek, irodaszerek.
Tanulási időszak	10 óra
Kapcsolódó tárgyak	Honismeret, természetismeret, ének-zene, technika, háztartástan, informatika, rajz és vizuális kultúra, magyar nyelv és irodalom, idegen nyelv.
Előzetes ismeretek	Már meglévő országismereti tudás, alapfokú informatikai ismeretek, digitális eszközök használata, könyvtárhasználati ismeretek.

1. táblázat. A projekt főbb jellemzői

5. A projekt terve

	SIKERKRITÉRIUM, KELETKEZŐ PRODUKTUM	TANTÁRGYI KONCENT- RÁCIÓ – FELADAT	ESZKÖ- ZÖK	ELLEN- ŐR- ZÉS, ÉRTÉ- KELÉS	VISSZA- CSATO- LÁS
Projektetek	A német nyelvű országok megismerése történetek és kisfilm alapján. Plakát készítése a kiválasztott ország elhelyezkedéséről. A legjobb munka kiállítása az osztályban. <i>Ismétlés: Múlt idő, mondatalkotás, szókincsbővítés</i>	Olvasás: Erich Kästner: <i>A két Lotti</i> c. könyvből részlet Szövegértés: Schulbus kiegészítő feladatgyűjteményből 6. oldal	Videó lejátszó, interaktívan térképek. Papír, térkép.	Közös megbeszélés	Hiányos ismeretek pótlása
	Helyes elképzelések, elvárások kialakítása egy idegen nyelvi kiránduláshoz, legjobb munkák kiállítása az osztályban <i>Ismétlés: Szókincsbővítés, a szavak helyes sorrendje, igeragozás, helyesírás.</i>	Fogalmazás: Ilyennek képzelem a külföldi utazást	Füzet, írószerszám	Közös megbeszélés	Az elképzelések, elvárások korrigálása
	Földrajzi nevek idegen nyelven/anyanyelven történő helyesírásának megismerése. Térkép tágabb környezetünkről. <i>Ismétlés: Német előljárószavak (hol és hová kérdések segítségével), tárgy és részes eset (határozott és határozatlan névelővel), helyhatározószavak, helyesírás</i>	Nyelvtan/Német nyelv: Környezetünk földrajzi neveinek írása. Nyelvtani ismeretek bővítése: „Wo? Wohin?” Térképhasználat	Füzet, írószerszám, térkép. Helyesírási szabályzat	A térkép neveinek helyesírása	A munka közben folyamatos korrekció
	Előzetes természetismereti tudás megszerzése. Plakátkészítés. (Melléklet 2. kép) <i>Ismétlés: szókincsbővítés, a növény- és állatnevek névelővel, határozott és határozatlan névelő tárgy- és részes esete+többes szám</i>	Természetismeret: Német nyelvű országok állat- és növényvilága	Tankönyv, internet, füzet, írószerszám, csomagolópapír.	Feladatsor, internetes gyűjtőmunka ellenőrzéshez	A munka közben folyamatos korrekció
	Helyes viselkedési szabályok ismerete. Gondolattérkép	Osztályfőnöki: körülöttünk élő német ajkúak kultúrájának, szokásainak megismerése	Feljegyzések készítése internet segítségével, megbeszélés.	Közös megbeszélés	A munka közben folyamatos korrekció. Gondolattérképek közös megbeszélése

	SIKERKRITÉRIUM, KELETKEZŐ PRODUKTUM	TANTÁRGYI KONCENT- RÁCIÓ – FELADAT	ESZKÖ- ZÖK	ELLEN- ŐR- ZÉS, ÉRTÉ- KELÉS	VISSZA- CSATO- LÁS
Projektetek	Fogalmazás, idegen kifejezések ismerete. Tanult ruhadarabok ismételése. Fürtábra készítése. <i>Ismétlés: ruhadarabok, egyéb utazás során használatos eszközök névelővel, helyesírás, határozott és határozatlan névelő tárgy- és részes esete+többes szám, kérdőszavak élő és élettelen dolgokra alany-, tárgy- és részes esetben.</i>	Német nyelv: Mi kerüljön a hátizsákba? „Was kommt in den Rucksack?“	Tankönyv, füzet, írószer.	Közös megbeszélés, folyamatos korrekció	Feladatok értékelése
	Az előzetes ismeretek, élményanyag feltérképezése. Nevezetességek megismerése. Egy ismert hely lerajzolása. <i>Ismétlés: szavak gyűjtése, cselekvések németül ragozással (egyes számban, többes számban, múlt időben).</i>	Rajz: Külföldi utam (aki nem volt külföldön: egy képzeletbeli utam külföldön címmel rajzol képet)	Festék, rajzeszközök. Számítógép internettel – képek.	Rajzok értékelése, megbeszélése	A munka közben folyamatos korrekció
	Motorika fejlesztése. Zászlók színeinek megismerése. Tanult színek átismételése. Nemzetiségi (német, osztrák, svájci) ruhák keresése. <i>Ismétlés: tanult színek és egyéb mellékevek, mellékevek fokozása, ügyelve a már tanult kivételekre.</i>	Technika: országok zászlóinak elkészítése. A ruhák elkészítése	Papír, színes papír, olló, ragasztó. ruhadarabok (rajz)	Zászlók és ruhák értékelése	A munka közben folyamatos korrekció
	Német néprajzi ismeretek bővítése <i>Ismétlés: a dalok német szövegeinek folyamatos olvasása első néma olvasás után ügyelve a helyes kiejtésre.</i>	Ének: híres zeneszerzők és dalok összegyűjtése. J. Brahms: <i>Bölcsődal</i> F. Schubert: <i>A pisztráng</i> (Johann Wolfgang Goethe versére készült)	Dalok szövege, magnó.	Énekek önálló előadása	A munka közben folyamatos korrekció
	Szövegértés fejlesztése, országismereti tudás elmélyítése. Nevezetességek felismerése, elhelyezése térképen. Plakátkészítés szöveg alapján. <i>Ismétlés: szövegalkotás a tanult nyelvtani ismeretek felhasználásával, helyes szórend, helyesírás.</i>	Olvasás-szövegértés: A német nyelvű országok nevezetességeiről szövegek alapján térkép elkészítése (városok, nevezetességekről képek.)	Feladatlap, füzet, írószerek, csomagolópapír	Szöveg, írószerek	A munka végén közös értékelés

2. táblázat. A projekt terve

A projekt tervében feltüntetésre kerültek az egyes tevékenységek műveltségterületekkel, tantárgyakkal való kapcsolatai. Ebben a táblázatban csak a tárgyakkal való kapcsolat jelenik meg, részletes óraterveket nem tartalmaz.

A gyerekek a munkafolyamat után ('elégedettségi') kérdőívet töltöttek ki.

Összegzés

A projekt megvalósítása során többször is gondoltam rá, vajon milyen következtetéseket tudok majd levonni. Megállapíthatom, hogy az általam előkészített projektnek a gyermekek számára újdonságértéke volt, mivel soha nem vettek részt ilyenben. Tanulóim újdonságvággal, örömmel fogadták az általam kezdeményezett változtatásokat. Ésszerűnek véltem, hogy a projekt megkezdése előtt bevonjam a szülőket és a pedagógusokat, tájékoztassam őket, hogy tekintettel tudjanak lenni a megváltozott munkaterületekre, délutáni gyűjtőmunkára, másfajta értékelési módokra.

Úgy gondolom, hogy ennek az innovatív tevékenységnek hosszú távon kimutatható lesz a hatása. Az általános, mindennapokban használt munkafolyamatok egy 10–12 éves gyermek mindennapjaiban többször előfordulnak. Ám a projektoktatásnál fontos kitétel, hogy a tervezési és munkafolyamat egésze a tanulók önálló tevékenysége legyen. A tanulóim érdeklődése vezetett arra az elhatározásra, hogy az országismeret témát ezen a módon dolgozzuk fel. A téma meghatározása a gyermekek saját érdeklődéséből fakadt, de a feldolgozás menete előre meghatározott módon zajlott (lásd *A projekt terve c. rész*). Az első nap kiderült számomra, hogy a gyermekek életkorukból és korábbi kevés hasonló tapasztalatukból adódóan nem tudják teljesen önállóan, megfelelő módon az adott feladatokat megoldani. Ezekhez nekem, pedagógusnak segítséget kellett adnom, hogy haladni tudjanak.

Mire a projekt végére értünk, megerősödött bennem a felismerés, hogy ez a projekt erősen hasonlított a témahéthez, bár volt olyan tevékenység (például a tervezésbe való bevonás), amelyeknek keretében a projekt jellemzői megjelentek. Mert mi is a hasonlóság és a különbség a projektfeldolgozás és a témahét között? A témahétre jellemző, hogy az adott héten az iskola (vagy legalábbis bizonyos csoportok) minden tagja ugyanazzal a témával foglalkozik, éppen úgy, mint a projektoktatásnál. A pedagógusok megfogalmazznak egy témát, mellyel nem a 'hagyományos' oktatási keretek között foglalkoznak, hanem a gyerekekkel együtt, közösen dolgozzák fel. A témahétnél a pedagógus találja ki a feladatokat, és a gyerekek feladata a megadott eszközök segítségével történő önálló megvalósítás. A projektnél a gyerekek önállósága van a központban, a tervezéstől a megvalósításon át az eredmény bemutatásáig.

És hogy mindezek után mit is jelent a címben található idézőjel? Összességében úgy vélem, hogy a 'cselekedtetés/cselekvés' ugyan megvalósult, de

a gyermekek életkorát, tudásszerző és tanulási kompetenciáit, valamint idegen nyelv-ismereteit figyelembe véve, az általam megvalósított projekt módszerre inkább azt mondhatom, hogy egy néhány elemében a témahéthez hasonlító, de már a projekthez közeledő „projektszerű”, „projektorientált” oktatást való-sítottunk meg.

Irodalom

- A nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztésének stratégiája az általános iskolától a diploma-ig.* Fehér könyv 2012–2018. 2012. december Letöltve a következő címről: <http://nyelvtudasert.hu/cms/data/uploads/idegennyelv-oktatas-feher-konyv.pdf>. Letöltés ideje: 2014. 08. 08.
- FALUS I. (szerk.) (2003). *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- GÁSPÁR L. (1996). *Innovációs folyamatok menedzselése az iskolában*. OKKER Oktatási Iroda, Budapest.
- HUNYADI GY.–M. NÁDASI M. (2008). Pedagógiai tervezés In S. LÉNÁRD–N. RAPOS (szerk.), *Adaptív oktatás. Szöveggyűjtemény. 2. kötet*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- KOVÁTSNÉ NÉMETH M. (2006). Fenntartható oktatás és projektpedagógia. Új Pedagógiai Szemle. Letöltve a következő címről: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00107/2006-10-mu-Kovatsne-Fenntarthato.html>. Letöltés ideje: 2014. 07. 29.
- LÉNÁRD S.–RAPOS N. (2008). *Adaptív oktatás. Szöveggyűjtemény 2. kötet*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- MÁTÉNÉ SEJ J. (2008). A tanulási környezet. (8. fejezet) In SZERENCSES H. (szerk.). *Adaptációs kézikönyv. Gyakorlati útmutató integráló pedagógusoknak*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- M. NÁDASI M. (2003). *Projektoktatás. Elmélet és gyakorlat*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- M. NÁDASI M. (2003). Az oktatás szervezeti keretei és formái. In FALUS I. (szerk.). *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 339–360.
- NAGY J.–FAZEKASNÉ FENYVESI M.–JÓZSA K.–VIDÁKOVICH T. (2004). *Az alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. OKÉV, KÁOKSZI, Budapest.
- A Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt. kerettanterve az alapfokú nevelés-oktatás számára* (2008). Letöltve a következő címről: http://www.ntk.hu/c/document_library/get_file?uuid=bb21631d-0c35-4079-b4bb-85d901cc1bcf&groupId=10801. Letöltés ideje: 2014. 07. 29.
- DÖMÖTÖR E. (szerk.) (2009). *OECD Innovációpolitikai ország tanulmányok, Magyarország*. OECD-Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal, Budapest. Letöltve a következő címről: <http://www.nih.gov.hu/download.php?docID=17764>. Letöltés ideje: 2014. 07. 29.

SCHUMPETER J. A. (1980). *A gazdasági fejlődés elmélete*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

SZÁZDI A. (1999). Szakmai fejlesztés az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 6, 69–85.

TRENCSÉNYI L. (é. n.). A 'pedagógiai innováció' fogalma. Letöltve a következő címről: http://www.kislexikon.hu/pedagogiai_innovacio_a.html. Letöltés ideje: 2014. 07. 29.

NÉMETH ILDIKÓ

Az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar tanító német műveltségterületén végeztem, majd még abban az évben felvételt nyertem a Pedagógia és Pszichológia Kar Neveléstudományi MA (Kora gyermekkor pedagógia szakirány) szakára. A mesterszak elvégzése alatt munkát találtam egy budapesti általános iskolában, ahol német nyelvet tanítottam 8–12 éves gyerekeknek. A diploma megszerzését követően a Neveléstudományi Doktori Iskola Neveléstudományi Programjának hallgatója lettem. Kutatási területem az innovatív iskolákban a kompetencia alapú oktatás intézményi implementációja és hosszú távú hatása a TÁMOP projekt keretében. Közben egyéb okok miatt Veszprémbe költöztem és egy vidéki iskolában tanítok, mint német nemzetiségi tanító.

Melléklet



1. kép. Számítógéppel támogatott tanulás



2. kép. *Tanulási környezet 1.*



3. kép. *Szervezési mód*



4. kép. *Kéz ügyesség fejlesztése*



5. kép. *Előadás*



6. kép. *Tanulási környezet 2.*



7. kép. *Közös élmények*



8. kép. Az elkészült munkák egy része

SZEPESI JUDIT

(ELTE Gyakorló Általános Iskola, Budapest)

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

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.

Ha azonban egy nyelvet igazán érteni akarunk, nem elég a nyelvet magát megtanulni, elengedhetetlen a nyelvhez tartozó kultúra megismerése is. Máskülönbén hogyan is érthetnénk meg a tanult szavak igazi jelentését, a szövegben rejlő, csak az adott kultúrkörhöz tartozók által ismert összefüggéseket, valóságos tartalmakat.

Mi a kultúra?

A kultúra fogalmának nagyon sok meghatározása létezik. A magas kultúra 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).

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

Mi a multikulturalizmus?

A *multikulturális* kifejezés kulturális vagy nemzeti sokszínűséget jelent, míg a *multikulturalizmus*, Lipcsei⁴⁶ szerint, olyan ideológia, mely támogatja a kulturális és a nemzeti sokszínűséget és elismeri az etnikai kisebbségeket. Feladata

⁴⁶ pfk.szv.tsf.hu/files/tovabbkepzs/segedlet/multikultura.ppt

a különböző kultúrák békés egymás mellett élésének segítése, a kultúrák, nemzetiségek közötti problémákra való megoldás nyújtása.

Az Európai Unió szemszögéből nézve a multikulturalitás nemcsak a kultúrák passzív egymás mellett élését, hanem azok aktív együttműködését, egymás segítségét, tapasztalatok kölcsönös 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” (TUSA⁴⁷).

„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” (TUSA⁴⁸).

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).

„A nyelv nem választható el attól a kultúrától, amely létrehozta és élteti, 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).

⁴⁷ <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=217>

⁴⁸ <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=217>

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 elérhető 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' nemcsak 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 autentikus 'tananyagok' óriási tárházát tudja nyújtani, ami pedig nem más, mint valódi kultúra.

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 közzé 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 legsikeresebb része, mivel hozzásegíti a tanulókat, hogy valami különleges dolog részesének 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: egyszerű lehetőséget kínál egyrészt a célnyelvi kultúra autentikus tananyagokon keresztül való megismertetésére, másrészt a nyelv természetes módon való elsajátítására.

A kisgyermekkori interkulturális tanítás-tanulás folyamatáról sok hasznos elméleti és gyakorlati tudnivalót oszt meg olvasóival Kovács J. (2009) vagy C. LAIDLAW (2001) is. A következő tartalmi felosztás Kovács Judit ajánlásai alapján készült (2009: 140).

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 angoltanítási 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: *Cats Sleep Anywhere*

Korosztály: 4. osztály

Lásd: Függelék

2. Gyermekirodalom: mese

Téma: mese olvasása, feldolgozása: *Professor Puffendorf's Secret Potion*

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 Halloween téma és az azt feldolgozó órák jó példák arra, hogyan történik meg egy tanítási egységben 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: Halloween-délután 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*” mondókéval 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 levelet 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: pél-

dául tudnivalók a kontinensről, az országról, ott élő állatok, növények, az ország természeti földrajza, sport, jellegzetességek stb.

- A szókinccs 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 dominó-elvű („*hear and say*”) játék keretében a tanulók most már önállóan egy-egy hallott kifejezésre annak meghatározásával, magyarázatával szolgáltak.
- A szókinccsfejlesztésnek 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 rejtvényeket egymásnak feladva versenyeztek.
- A szókinccsbővítés 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

- A 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 kitétték a táblára. A vetélkedő során a csoportok választottak feladatot maguknak a táblára kitétek 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?”-re 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 értelmek 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 tanulóknak. 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 Mayflower megsemmisítő 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, fekvé 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 tanulóknak 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 a 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 kérdezzetik, 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, szókétyákon 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 elolvashas-

sák. 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 mesélőhelyen, párnákon ülve vesznek részt a mese felolvasásában. A tanár, miközben olvassa a mesét, bevonja a tanulókat a tevékenységbe különböző 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 különböző feladatokkal készíti elő, a gyerekek párban egy szörnyikét rajzolnak, majd a mesélőhelyen 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.

Irodalom

- KOVÁCS J. (2009). *A gyermek és az idegen nyelv*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- KRAMSCH, C. (1991). Culture in Language learning: A View from the United States. K. DE BOT–R. B. GINSBERG–C. KRAMSCH (eds), *Foreign language research in cross-cultural perspective*. John Benjamins, Amsterdam.
- LAIDLAW, C. (2001). *Intercultural Learning*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- LIPCSEI I. (é. n.): *Multikulturalizmus. Létező problémák*. Letöltve a következő címről: pfk.szv.tsf.hu/files/tovabbkepiz/segedlet/multikultura.ppt. Letöltés ideje: 2014. 07. 25.
- Nemzeti Alaptanterv, 2012. II. 3.2. Idegen Nyelvek, *Magyar Közlöny*, 2012/66, 46–47.
- TUSA C. (é. n.): *A multikulturális nevelés létjogosultsága és szükségessége az Európai Unióban*. Letöltve a következő címről: <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=217>. Letöltés ideje: 2014. 07. 25.

SZEPESI JUDIT

Az ELTE Budai Gyakorló Általános Iskola angol nyelvtanára. Emellett, hosszú évek óta az ELTE tanító- és tanárképzésének szakvezetője, angol szakos hallgatók csoportos és egyéni tanítási gyakorlatát vezeti. Részt vett a SuliNova Kht. által szervezett tananyag-fejlesztési projektben, tantervíróként és tananyagfejlesztőként egyaránt, illetve később a tananyagok akkreditációra való átdolgozásában is. Több hazai szakmai konferencián tartott workshopot, elsősorban az alsó tagozatos angolnyelv-tanítás témakörében. Közreműködött a „*Jó gyakorlat*” című videós tanórágyűjtemény elkészítésében egy alsós és egy felsős tanóra felvételével.

Függelék

Rövidítések: T – teacher, L – learner, Fw – frontális munka,
Gw – csoportmunka, Pw – pármunka, Iw – egyéni munka

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. Eg.: Is there a _____ in the bag? When they have found the 'thing' from the bag (a cat) T asks some questions about it. Eg.: What colour 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 practise 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 <i>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.</i></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 characterise their 'chosen person' from the story and put the cards around the appropriate picture	grumpy, whiskers, friendly, a hat, clever, glasses, a moustache, etc. This person is lazy. This person has got evil eyes. This person wears glasses. 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		Word cards	
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.		is / has got / likes / lives / wears / etc.	Task sheets blank sheets feltpens
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			Word cards helping words on the board
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			

Time	Activities	Language input	Teaching aids
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	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.	
20 mins	Poem: Trick or treat, smell my feet, give me something good to eat!... 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. Lip reading T mimes saying a word without a sound, Ls guess and say the word aloud. Naming pictures T reveals 11 pictures on the board and names them together with Ls. 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. Guessing T puts all the pictures face down on the board, Ls guess each one.	a ball 11 picture cards of the Halloween words (witch, skeleton, etc.)

Time	Activities	Material
4 mins	<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 L1 mimes one of the Halloween words, L2 guesses it.</p> <p>Vocabulary races:</p> <p>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.</p> <p>'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>11 word cards of the Halloween vocabulary</p> <p>A sheet of paper and a pencil for each team</p> <p>Board, chalk</p> <p>'domino' cards</p> 
10 mins	<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</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> 
3 mins	<p>Follow-up: Trick or treat</p>	

SZASZKÓ RITA–JEZSIK KATA

(Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógia Kara, Jászberény)

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

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). 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 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)⁴⁹ hangsúlyozza, hogy a hatékony olvasástanításhoz (és szövegértés-fejlesztéshez) nélkülözhetetlenek a pszichológiai, pszicholingvisztikai, nyelvészeti és alkalmazott nyelvészeti kutatások eredményei és következtetései. MÁRKUS

⁴⁹ <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25>

(2008: 86) 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 feltérképezésére⁵⁰. 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). KOVÁCS (2005) empirikus kutatása kimutatta, hogy az 1996–1997-es tanévben 9 (0,24%) kétnyelvű program volt az alsó fokú oktatásban 1597 (0,17%) diákkal, míg a 2002–2003-as időszakban 56 (1,64%) két tanítási nyelvű programban már 10 528 (1,13%) gyermek tanult. 2008-ra közel 90 általános iskolában működött két tanítási nyelvű program (KOVÁCS 2009, 100). A legtöbb kétnyelvű program magyar–angol nyelvű, az angol *lingua franca* szerepének köszönhetően; ebből is következik, hogy az angol–magyar két tanítási nyelvű általános iskolai programokban tanulók száma már 3534 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. Pluszértéket 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). Mindezek egyik fontos üzenete, hogy a korai két tanítási nyelvű pedagógusképzés prioritást kívánó feladat, és a kétnyelvű tanítók és pedagógus-

⁵⁰ http://old.tok.elte.hu/kutatokozpont/upload/kutatomuhely_idny_2013.pdf

jelöltek 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)⁵¹. A gyermekek olvasott szövegértését folyamatosan fejleszteni kell, beleértve a kritikai és a kreatív olvasási képességeket. A pedagógusok számára a kisdíákok anyanyelvi olvasott szövegértési kompetenciájának fejlesztése nemcsak a részkompetenciák fejlesztését jelenti. Idetartozik a tanulók olvasási stratégiaválasztási képességének és egyéb metakognitív kompetenciáinak 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)⁵². Az olvasási megértési deficiitek különböző hiányosságokból fakadhatnak: 1. szóolvasási nehézség (hosszú, fásasztó 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)⁵³. Ezen szövegértési elakadást okozó elemeket a részképességek fejlesztésével lehet kiküszöbölni, azok fokozatosan integrált egymáshoz kapcsolásával (N. Császi 2009)⁵⁴.

Gósy (2009)⁵⁵ gyermekek anyanyelvi kompetenciáit vizsgáló empirikus kutatása kimutatta, hogy hatéves kor alatt a szöveg feldolgozását főként a részletek mozaikos összerakása jelenti, míg hatéves 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: az észlelési zavar, a lexikális hiányosságok, a morfológiai és szintaktikai bizonytalanság, a memorizációs nehézségek, az asszociációs problémák, valamint a lassúság. Gósy tanulmánya szerint a hétéves korosztály szövegértésére jellemző a legszembetűnőbb individuális variancia,

⁵¹ <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=197>

⁵² <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25>

⁵³ <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00120/2008-01-ta-Laczko-Anyanyelvi.html>
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=197>

⁵⁴ <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=197>

⁵⁵ http://prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=24&jaid=310

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 kompetenciafejlesztés magában foglalja a helyesírási szabályok megismertetését és azok alkalmazásának képességét, a helyesírási példák rögzítését, helyesírás-fejlesztési stratégiák elsajátítását és alkalmazását, valamint a helyesírást ellenőrző papír alapú és elektronikus, online eszközök használatát (ANTALNÉ 2010)⁵⁶. A jelenkori magyar oktatási rendszerben a rendszerszemléletű helyesírás-tanítás elve szerint történik a fejlesztés különféle vizuális eszközökkel segítve (például helyesírási táblázatok és fürtábrák). A helyesírási szabályok elsajátításának kognitív módjai például a következők: 1. felfedező feladatra épülő ismeretelsajátítás, 2. szemléltetésre épülő ismeretelsajátítás, 3. tanári vagy tanulói előadásra és magyarázatra épülő ismeretelsajátítás és 4. kooperatív tanulásra épülő ismeretelsajátítás (ANTALNÉ 2010)⁵⁷.

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 bevétele 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 helyesírás 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; KOVÁCSNÉ 2006: 43; ANTALNÉ 2008⁵⁸).

2. Kutatás

2.1. A RÉSZTVEVŐK

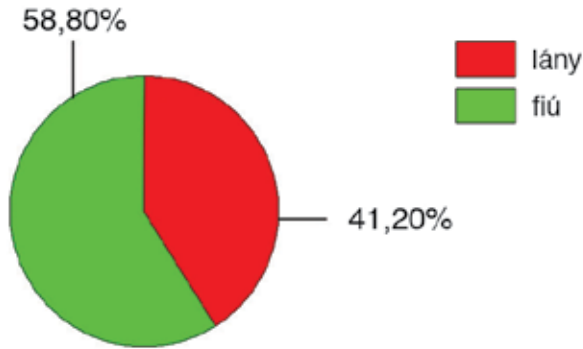
Longitudinális vizsgálatunk egy kelet-magyarországi magyar–angol kéttannyelvű általános iskolára fókuszál. A kutatás jelen fázisában a vizsgálat célcsoportja

⁵⁶ <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=286>

⁵⁷ <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=286>

⁵⁸ <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=109>

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



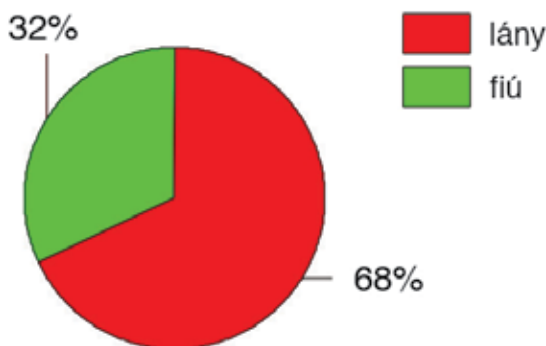
1. ábra. A kísérleti csoport (n = 34) tagjainak nemek szerinti megoszlása

	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 két-tannyelvű csoport (n = 34), amelynek 58,8%-a lány és 41,2%-a fiú (1. ábra). Az 1. táblázatban látható, hogy a kísérleti csoportnak az 1. és a 2. tanévben is heti öt angol nyelvű testnevelésórája 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 kisdíjak 32%-a lány és 68%-a fiú (2. ábra).



2. ábra. A kontrolcsoport tagjainak ($n = 25$) nemek szerinti megoszlása

2.2. A KUTATÓESZKÖZÖK

A kutatáshoz a szakirodalom alapján összeállított kísérleti, magyar olvasott szövegértési kompetenciateszt, illetve helyesírási diktálási szöveg szolgált elsődleges adatgyűjtő eszközként. A magyar nyelvi szövegértési kompetenciateszt kilenc feladatból állt. A feladatok típusai a korcsoporthoz és a sztenderd kompetenciatesztekben használatos feladatok követelményeihez illeszkednek. Annyiban speciális a feladatsor, hogy nagyobb hangsúlyt kapnak az angol nyelven oktatott tárgyak (lásd 1. táblázat) témakörei és szókinccse. Fontos kiemelni, hogy nem a tartalomalapú ténybeli tudás, hanem az olvasott szövegértési kompetencia felmérése volt a célkitűzés. 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 kiírniuk 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 diktálással 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.

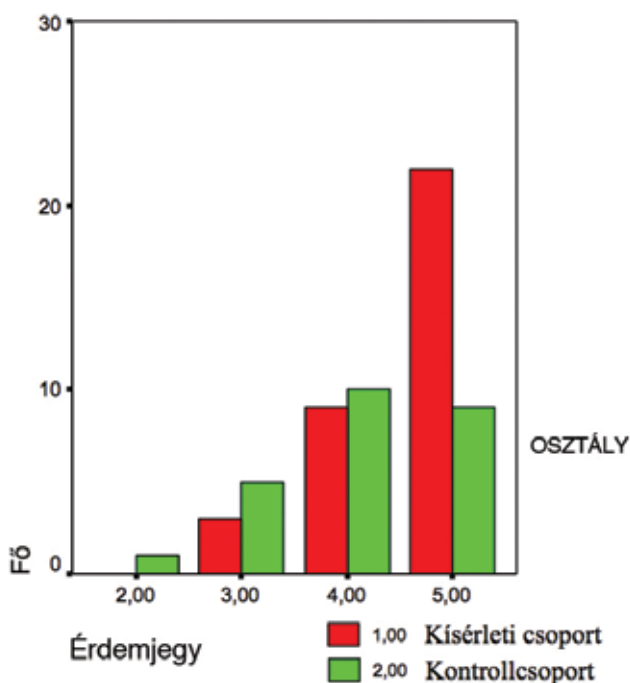
A kvantitatív adatok, azaz a 2012–2013-as tanév első és második félévében megírt magyar nyelvi olvasott szövegértési kompetenciatesztek, a kísérleti kompetencia-feladatsor eredményei, illetve a tollbamondás eredményeinek feldolgozása SPSS 11.0 for Windows programmal történt. E tanulmányban leíró statisztikai 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

Megjegyzés: elégtelen (1), jeles (5)

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



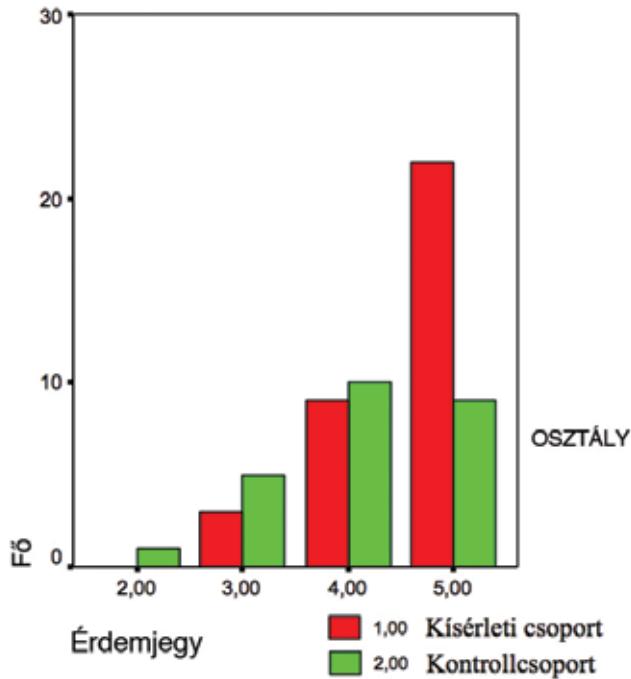
3. ábra. A kísérleti- és a kontrollcsoport első magyar nyelvi szövegértési, 2. osztályos évközi eredménye ötfokú értékelési skálán (N = 59)

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
Kontroll-csoport	25	2	5	4,08	0,86

Megjegyzés: elégtelen (1), jeles (5)

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

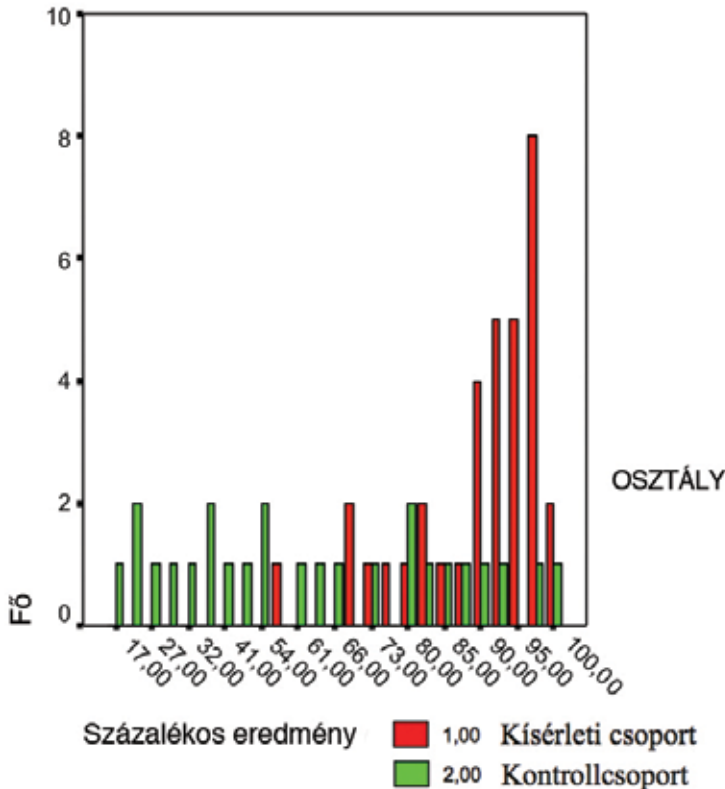


4. ábra. A kísérleti- és a kontrollcsoport második magyar nyelvi szövegértési, 2. osztályos évközi eredménye (N = 59)

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)

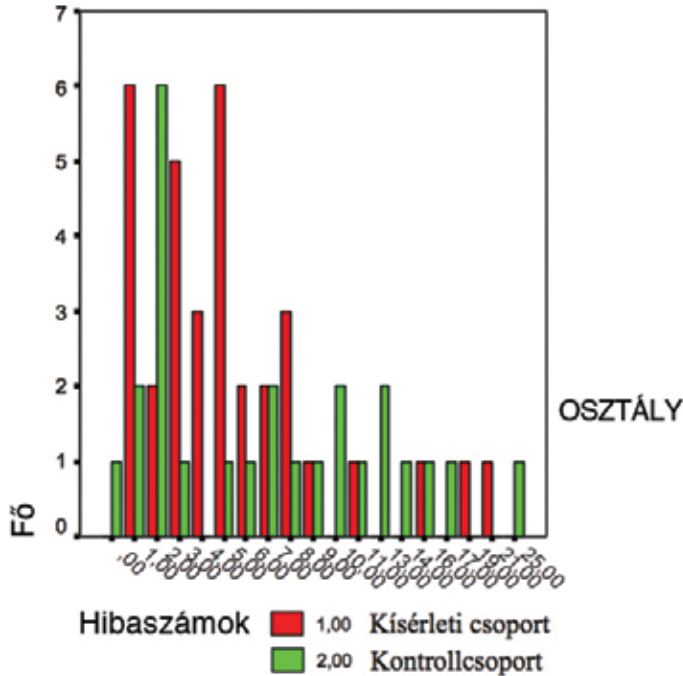


5. ábra. A kísérleti- és a kontrollcsoport kísérleti magyar nyelvi kompetenciateszt eredménye (N = 59)

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 hibaszámjai kiugróan jobb eredményt mutatnak a kontrollcsoport eredményeihez képest.

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, szórási) adatai azt jelezték, hogy a 34 tanulóból álló két tanítási nyelvű programban részt vevő 2. osztályos kísérleti csoport eredményei mind a négy felhasznált mérőeszközzel (első és második évközi magyar olvasott szövegértési 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. Továbbá, a részt vevő kéttannyelvű oktatási programban tanuló 2. osztályos kisdíákok szisztematikusan jobb eredményeket produkáltak a magyar nyelvi olvasott szövegértési és helyesírási kompetenciák terén. 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, melynek további vizsgálata hasznos következtetésekkel szolgálhat. E változók és azok korrelációinak feltérképezése vizsgálatunk részét képezi.

A longitudinális felmérésünk 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 részt vevő gyermekek magyar nyelvi kompetenciáinak fejlődése/fejlesztése tekintetében.

Irodalom

- ADAMIKNÉ J. A. (2001). *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Trezor Kiadó, Budapest.
- ANTALNÉ SZ. Á. (2008). A helyesírási kultúra fejlesztésének régi-új technikái. *Anyanyelv-pedagógia*, 3–4. Letöltve a következő címről: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=109>. Letöltés ideje: 2013. 03. 27.
- ANTALNÉ SZ. Á. (2010). A magyar helyesírás vizuális rendszere. *Anyanyelv-pedagógia*, 4. Letöltve a következő címről: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=286>. Letöltés ideje: 2013. 03. 27.
- GÓSY M. (2008). A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia*, 1. Letöltve a következő címről: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25>. Letöltés ideje: 2013. 03. 27.
- GÓSY M. (2009). Gyermek anyanyelvi kompetenciájáról. *Gyógypedagógiai Szemle*, 1–2. Letöltve a következő címről: http://prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=24&jaid=310. Letöltés ideje: 2013. 03. 27.
- KOVÁCS J. (2005). *Primary Bilingual Programmes in Hungarian Public Education: a summary*. Letöltve a következő címről: <https://www.google.hu/search?q=Kov%C3%A1cs+Judit+bilingual&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:hu:official&client=firefox-a&channel=fflb>. Letöltés ideje: 2013. 03. 21.
- KOVÁCS J. (2006). *Magyar–angol kéttannyelvű általános iskolai programok közoktatásunkban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- KOVÁCS J. (2009). Könyvszemle: *Vámos Ágnes: A kéttannyelvű oktatás tannyelvpolitikai problémátörténete és jelenkora. Modern Nyelvoktatás, XVI/ 1–2*. Letöltve a következő címről: <http://search.smartaddressbar.com/web.php?s=Kov%C3%A1cs%20judit%20k%C3%B6nyvszemle%20Modern%20Nyelvoktat%C3%A1s&fid=65017>. Letöltés ideje: 2013. 03. 23.
- KOVÁCS J. (2011). *A hazai korai kétnyelvű/kéttannyelvű programok kutatóműhelye*. Letöltve a következő címről: <http://www.tofk.elte.hu/kutatokozpont/node/49>. Letöltés ideje: 2013. 03. 23.
- KOVÁCSNÉ S. M. (2006). *A tanulás fortélyai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- LACKÓ M. (2008). Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás. *Új Pedagógiai Szemle*, 58/ 1–2. Letöltve a következő címről: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00120/2008-01-ta-Laczko-Anyanyelvi.html>. Letöltés ideje: 2013. 03. 25.
- MÁRKUS É. (2008). Az iskolai nyelvoktatás hatékonyságának vizsgálata a magyarországi német nemzetiség iskoláiban. *Modern Nyelvoktatás, XIV/ 1–2*, 85–108.
- N. CSÁSZI I. (2009). Szövegértést fejlesztő gyakorlatok az anyanyelvi kommunikáció kulcskompetencia fejlesztéséhez. *Anyanyelv-pedagógia*, 3. Letöltve

a következő címről <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=197>
Letöltés ideje: 2013. 03. 25.

- TRENTINNÉ BENKŐ É. (2009). Az „ideális” kéttannyelvű tanár – ahogy a pedagógusok látják. In Kovács J.–Márkus É. (szerk.). *Kéttannyelvűség – Pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 143–158.
- TRENTINNÉ BENKŐ É. (2013). Kétnyelvi pedagógusképzésben részt vevő hallgatók nézeteinek megjelenése kreatív vizuális alkotásaikban. *Gyermeknevelés online tudományos folyóirat, ELTE TÓK, I/1*, 73–105.

A SZERZŐKRŐL

SZASZKÓ RITA PhD

Főiskolai docens a Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógia Karán (SZIE-ABPK, Jászberény) a tanítóképző programban oktat, főként angol műveltségi területen hallgatókat. Kutatási területe az interkulturális kontaktus hatása a nyelvtanulói motivációra (PhD-kutatás), Erasmus hallgatók interkulturális kommunikációja (empirikus kutatás), illetve a kétnyelvű oktatási programban szereplő általános iskolás gyermekek magyar nyelvi kompetenciái (longitudinális vizsgálat).

JEZSIK KATA

A SZIE-ABPK-n (Jászberény) angol műveltségi területen végzett tanító, aki oktató munkáját kéttannyelvű alapfokú oktatási intézményben végzi. Részt vesz a kétnyelvű oktatási programban szereplő általános iskolás gyermekek magyar nyelvi kompetenciáira fókuszáló longitudinális empirikus vizsgálatban.

SÁRVÁRI TÜNDE

(Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged)

A drámapedagógia alkalmazási lehetőségei a korai idegen nyelvi fejlesztésben

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) 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 kezdő szakaszban, ahol a tanulók még az idegen nyelvű olvasás és írás bevezetése előtt állnak. Témaválasztásomban egyrészt SCHEWE (1993: 185) 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) nem fogalmaz meg konkrét fejlesztési kö-

vetelményeket 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 nyelvtanítással foglalkozó ún. *Nürnbergi Empfehlungen* átdolgozott változatára (WIDLÓK 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'. Ha ennél tudományosabb igényű meghatározást keresünk, leggyakrabban a PINCZÉSNÉ (2003: 33) 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) hangsúlyozza a drámapedagógia interdiszciplináris jellegét, ahol több tudomány és művészet gyakorol hatást egymásra (1. ábra⁵⁹):



1. ábra. A drámapedagógiai gyökerei (PINCZÉSNÉ 2003, 5)

Az 1. ábra jól szemlélteti, hogy a drámapedagógia gyökerei egyaránt fellelhetők a színművészetben, a pedagógiában és a pszichológiában. A drámapedagógia a színművésztől '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).

⁵⁹ Az 1. ábra PINCZÉSNÉ (2003). *Dráma Pedagógia Pszichológia* c. könyvében található.

A magyar drámapedagógia jeles képviselője KAPOSÍ LÁSZLÓ (2008: 3) 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 színjátész 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. KAPOSÍ 2008: 24).

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 (1993, 12ff.) négy csoportot sorol fel:

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

BOLTON (1993, 12ff.) 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 kimenetű, szerkesztetlen improvizációk, ahol a gyermekek szerepben vannak. Ez a dramatikus tevékenység hasonlít legjobban a kisgyermekkorú dramatikus játékhöz.

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 drámajátéktípust magában foglalja, ötvözi. Ez a komplexebb forma azt célozza, hogy a játsszók az eljátszott témát vagy problémát jobban megértésék, ezért nevezte Bolton a „D” típust megértési drámának.

1.2. A DRAMATIKUS TEVÉKENYSÉGEK RENDSZEREZÉSE TAKÁCS GÁBORNÁL

TAKÁCS GÁBOR (2008, 32ff.) egy az utóbbi évek szakirodalmá, 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) is utal rá, „mindegyik típusnak vannak előnyei és hátrányai. Bármely típus kizárólagos használata csökkenti a dráma oktatásban való alkalmazhatóságának lehetőségeit”.

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

Mint arra TAKÁCS (2008: 32) is rámutat, a *szabályjátékok* napjainkra a 'köz-kincs' 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 megkönnyítésére, fejlesztésére. A szabályjátékok nagy segítséget nyújthatnak az alsó tagozatos korosztálynál végzett fejlesztő munkában, a csoport munkára hangolásakor, vagy a tanítási drámán belüli alkalmazásukkor.

Meg kell azonban jegyezni, hogy KAPOSI (2008: 3) szerint a szabályjátékok nem tekinthetők drámának⁶⁰, mert „a képzeletbeli világnak nyomelemei sem

⁶⁰ KAPOSI (2008: 3) 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 világban belül valós problémákkal találkozunk, s ebből valós tudásra és tapasztalatra teszünk szert”.

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), 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), mert: a szituáció elemei közül általában a helyszín, az idő és probléma van megkötve. 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 KAPOSÍ dráma definíciója 2008: 3).

A már ismert boltoni felosztást Takács két újabb típusal (E és F) egészíti ki. Az „E” típus, a *szakértői dráma*, mely TAKÁCS (2008: 35) 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 köntőseben' 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: 85f.).

Az „F” típus, a *színházi nevelési program*, melynek célja a színházi nézővé nevelés (színházra nevelés) mellett a színházzal nevelés is. TAKÁCS (2008: 36) véleménye szerint ez a program a magyarországi gyakorlatban „összesűriti

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”.

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 Nemzeti alaptanterv (a továbbiakban 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: 27ff.) meghatározott nyelvelsajátítási szinten (A1, A2, B1, B2, C1, C2) a receptív (beszédértés, olvasásértés) és a produktív (beszédkészség, írás) készségek fejlesztését foglalják magukban. 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 kisgyermekkorai idegen nyelvoktatás, -elsajátítás (az óvodai idegen nyelvi neveléstől az általános iskola negyedik évfolyamának végéig terjedő időszak), illetve a későbbi idegen nyelvoktatás között. Tekintsük át a kisiskoláskori, azaz 1–4. évfolyamon történő idegen nyelv-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 et al. 2004) és a Nürnbergi ajánlások (WIDLÖK 2010) előírásait, illetve ajánlásait tartottam szem előtt.

2.1. A KISISKOLÁSKORI IDEGENNYELV-OKTATÁS CÉLJAI

A legkésőbb a 4. évfolyamon kezdődő kisiskoláskori idegen nyelv-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 idegen nyelv-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 idegen nyelv-tanításához⁶¹), de fontos elveket tartalmaz a müncheni Goethe Intézetben Beate Widlok vezetésével 2010-ben átdolgozott és aktualizált *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen (Korai idegen nyelv-tanulás – „Nürnbergi ajánlások”)* című kiadvány is.

KUTI és munkatársai (2004: 4) 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*”.

⁶¹ 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.

A készségfejlesztés szempontjából a kisgyermekkorú 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, elemzetlen 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* (WIDLÓK 2010: 24) 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 (WIDLÓK 2010: 25):
 - 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 (WIDLÓK 2010: 26):

- 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 lehetőségük legyen önmaguk és tanulási viselkedésük megfigyelésére, saját tanulótípusuk felismerésére, és így az eredményes (nyelv)tanulás megalapozására (WIDLÓK 2010: 27).

2.2. A KISISKOLÁSKORI IDEGENNYELV-OKTATÁS TARTALMA

A kisgyermekkori 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 szólnak 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; WIDLÓK 2010: 28).

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

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

WIDLÓK (2010: 28) 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: 8ff.) 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 idegennyelvtanításban 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) 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. keresztntantervi 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 beszédkészsége 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 utánzásra készíthetnek (*Úgy mozogj/beszélgj, mint egy ...!*) Ezzel a tevékenységi formával a tanulók nagy mozgásigényét is kielégíthetjük.

Az autentikus szövegek (dal, vers, mondóka, mese) feldolgozása egyrészt fejleszteti 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) a matematika, a rajz és vizuális kultúra, technika és életvitel, ének-zene, matematika, testnevelés és sport tantárgyakat említik lehetséges kapcsolódási pontként. A KERETTANTERV (2012) az ajánlott témaköröknél minden esetben utal a keresztntantervi 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 idegennyelvtanításánál is felfedezhető 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 tanuláshoz 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 speakerként. 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 szókárttyák, a képeskönyvek, továbbá a tankönyvcsaládok, folyóiratok, fóliák, poszterek vagy filmek, CD-ROM-ok, az interneten található anyagok és az e-mail. A szóbeli kezdő szakaszban 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 vonatkoztatható várható eredményeket, tehát azokat, amelyek a beszédértés, illetve a beszédkézség 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 cselekvésorientált-ság, a játékos-ság, a mozgás.

Mivel a tanulási folyamat során a tanuló egész személyisége formálódik, alapvető fontosságú, hogy a kisgyermek-kori idegennyelv-tanítást (is) áthassa a holisztikus szemlélet, ezért bírnak nagy jelentőséggel a kereszttantervi 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 kezdő szakaszban.

3. Dramatikus tevékenységek lépésről lépésre

Mint azt MARLOK (2005: 5) is hangsúlyozza, a dramatikus tevékenységek nyelvtanításban való alkalmazása a német és az angol nyelv vonatkozásában szignifikáns 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 el-

méletet 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.

SCHWE (1993: 185) 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) szerint az iskolákban megjelenő főbb drámaformák az 1. fejezetben bemutatott „A”, „B” és „C” típusú dramatikus tevékenységek, melyeket a „gyermek 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 kezdő szakaszában!

A németórán alkalmazható dramatikus tevékenységek bemutatásánál a nyelvóra fázisait vettem alapul. CROS (1993: 5) négy szakaszt különböztet meg a kisiskoláskori idegennyelv-órán:

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

CROS (1991: 7) 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):

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 drámafoglal-

kozások 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 tevékenységek*nek nevezett gyakorlatok közül választani. Ezek lehetnek bemelegítő, lazító gyakorlatok, az érzékelést, 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 játékosokat.

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 játszunk, 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; cérnavékony hangon, mint egy kiséger; mély, öblös hangon, mint egy medve;

vidáman; szomorúan; fáradtan; a játsszók 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 drámajátékra, 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, nyelvtörőkkkel gyakoroltathatjuk a helyes kiejtést és intonációt.

3.2. ACTION

Az action a drámafoglalkozás fő része. Ebben a szakaszban kerül sor a játékra, a dramatizálásra, ezért elsősorban a Bolton által „*B típusú*” *dramatikus tevékenységek*, 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 ’ujjgyakorlatokról’ beszélhetünk. Mint azt GABNAI (2005: 119) is említi, a dramatikus improvizációnak két fajtája van: a némajáték és a szöveges rögtönzés.

A némajátékot GABNAI (2005: 122) „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) 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).

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 játékeret, és el kell mondani, mikor kezdődik és mikor ér véget egy-egy jelenet (például taps). A játék alatt mind a játsszók, 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 játszó. Minden jelenet után beszéljük meg – a tanulók nyelvi szintje miatt kezdetben még magyarul – kik, mit és miről játszottak, hogyan oldották meg a problémát a játszó. Arra is térünk ki a megbeszélésnél, meddig sikerült előre egyeztetniük, és honnan kellett valóban improvizálniuk a játszóknak.

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: 175ff.) 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 többszöröszhető és az újonnan megalkotott figurák, valamint a helyszínek kijelölésére.

A cselekményváz összeállítását segíti elő az ún. tabló technika. Ez a munkaforma megkívánja a játszóktól, hogy a mese vagy a történet lényegét emeljék ki. A tablókkal történő játék során a játszó kijelölik a mese fordulópontjait, csomópontjait is, melyek azok a részek, amelyek elhagyhatatlannak tűnnek a későbbi játékból, azaz megjelenítik a mese cselekményvázát némajátékkal. A tablókhöz 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 játszó, 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 játékosok 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-elsajátításban 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 PINCZÉSNE (2003: 21) is hangsúlyozza, ez „egy igazán hatékony szakasz”, ahol főleg csoportmegbeszélés keretében nyílik lehetőség a játék élményének elemzésére. A csoportmegbeszélés abban is segít, hogy kilépjünk 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–MÉSZÁROS 2008: 38f.). 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 kommunikatív nyelvtanításról, ha a nyelvórán dramatikus tevékenységeket alkalmazunk (SCHEWE 1993: 185). 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. Ezenkívül 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 sajátosságainak, 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 játékosok, 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 részét képezik 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 kifejezőkészségnek 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.

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, B. (2012). *Saját élményű pedagógusképzés*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- GABNAI K. (2005). *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon, Budapest.
- GRAFFMANN, H. (2001). Die Puppe spielt mit. Handpuppen im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch, 2001/5*, 50–54.
- KAPOSI L. (szerk.) (2002). *Játékkönyv. Színházi füzetek IV*. Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- KAPOSI L. (2008). Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház. In I. LIPTÁK (szerk.), *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlet tanfolyami hallgatók számára*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. 2–6.
- KAPOSI L.–LIPTÁK I.–MÉSZÁROS B. (2008). Konvenciók. In KAPOSI L.–LIPTÁK I.–MÉSZÁROS B.: *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 Zs.–BORS L.–JILLY V.–KOVÁCS J.–MORVAI E.–SZILÁGYINÉ HODOSSY Zs.–TRENTINÉ BENKŐ É. (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. Letöltve a következő címről: <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 Zs. (2005). Drámatechnikák alkalmazása a nyelvtanárképzésben és -továbbképzésben. *DPM, 2005/1*, 4–8.
- PINCZÉSNÉ PALÁSTHY I. (2003). *Dráma, pedagógia, pszichológia*. Pedellus, Debrecen.
- SCHWEWE, M. (1993). *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg.
- SZ. PALLAI Á. (2003). Mégiscsak színház?! Az angol drámapedagógia történetéből. *Iskolakultúra, 2003/11*, 83–90.
- TAKÁCS G. (2008). A dramatikus tevékenység rendszerezése. In KAPOSZI L.–LIPTÁK I.–MÉSZÁROS B.: *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.
- WIDLAK, B. (szerk.) (2010). *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen – Neubearbeitung*. Goethe Institut, München.

Rendeletek, 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 CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. *Magyar közlöny 2011/162*.

SÁRVÁRI TÜNDE

1993-ban végzett orosz–német szakos általános iskolai tanárként Szegeden, a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán, majd 2000-ben német szakos középiskolai tanári végzettséget szerzett a Szegedi Tudományegyetemen. Ebben a tanévben fejezte be drámapedagógiai tanulmányait a Kecskeméti Tanítóképző Főiskolán, illetve az ELTE BTK Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Iskolájának első éves doktorandusz hallgatója. Kutatási témája a korai idegennyelvi fejlesztés. Húsz éve dolgozik német szakos szakvezető tanárként a SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskolájában. 1996 óta rendszeresen tart továbbképzéseket német szakos pedagógusoknak, illetve a nemzetiségi óvodákban dolgozó óvodapedagógusoknak. 1998 óta a SZTE JGYPK Német Nemzetiségi Tanszékén oktat szakmódszertant.

MÜLLER MÁRTA

(Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Budapest)

*Beszédünk barátai: a gesztusok*⁶²

A beszéd során használt gesztusokat, mimikát és a testtartást az emberi kommunikációval foglalkozó tudományok sokáig figyelmen kívül hagyták. Holott egy kézmozdulat néha többet mond minden szónál. Testünk akkor is 'beszél', ha mi magunk hallgatunk. Az emberek gesztusai nem mások, mint a gondolkodásukra, lelkiállapotukra nyíló ablakok, amelyek mind a beszélőt, mind a hallgatót abban segítik, hogy egymást minél jobban megértsék.

Linearitás és egyidejűség

Amit szóban közlünk, azt a mimikánk, gesztusaink és testtartásunk különbözőképpen befolyásolják: beszédünknek nyomatékot adhatnak, a tartalmát gyengíthetik, közömbösíthetik vagy akár ellenkező jelentéssel is elláthatják. A gesztusok használatának a beszélt nyelvvel szemben az a nagy előnye, hogy egyszerre több gesztuselemet tudunk egymással kombinálni, a gesztusainkkal tehát egyidejűleg több jelentést is ki tudunk fejezni. Így ha beszélünk, a beszédünk során a szavakat (jelentéseket) szükségszerűen csak egymás után tudjuk kimondani. A gesztusainkat tehát lineárisan (egymás után) és szimultán (többet egyidejűleg) is megjeleníthetjük. A szimultán gesztusok használatát tudattalanul minden beszélő gyakorolja, tudatos alkalmazásukra különösen a jelnyelvekben bukkanhatunk.

⁶² A jelen tanulmány háttéréül szolgáló kutatómunkát az Osztrák–Magyar Tudományos és Oktatási Akcióprogram Alapítvány tanulmányi ösztöndíjának segítségével sikerült elvégezni. A támogatást a tanulmány szerzője ezúton is köszöni.

A gesztusrendszer és a beszélt nyelv közös gyökere

A gesztusok és a beszéd egy kommunikációs egységet képeznek (McNEILL 2005: 13). A gesztus és a beszéd ugyanannak a kognitív operációnak (egy gondolat megalkotásának) a koverbális (beszédet kísérő), illetve verbális (szóbeli) kifejeződései. Az a körülmény, hogy az ember gesztusokkal és mimikával kíséri beszédét, egyetemesen jellemző az emberi fajra. A gesztusok használata tehát az információ közlésének egy fontos formája. Minden ember legkésőbb akkor, amikor valamilyen történetet, ok-okozati összefüggést vagy térbeli elhelyezkedést, például tárgyak formáját, helyét, útvonalát magyarázza el, gesztusokat használ. A gesztushasználat univerzális jelenség, de a nyelvek, kultúrák szisztematikus gesztusnyelvi összehasonlításáról az 1990-es évektől kezdve találunk megbízható forrásokat (MÜLLER 1998: 131–237).

Neurológiai kutatások igazolták, hogy az afáziában (a beszédképesség elvesztésében) szenvedő emberek a nyelvi képességeik elvesztése mellett a gesztusvilágukat is elvesztik. Ez azt jelenti, hogy a gesztusokat ugyanazok az agyi területek vezérlik, mint amelyek a beszédért is felelősek. McNEILL (2005: 215–220) szerint a beszéd- és gesztusprodukciónak egyazon mentális forrásból, az ún. „growth point”-ből ered, amiben a később kimondandó gondolat még csak koncepció szintjén, szimbolikusan, esetleg képi formában létezik. Ebből a forrásból alakul ki egymással többnyire párhuzamosan a kimondott gondolat (szó, szó szerkezet, mondat) és az ezt kísérő gesztus(ok). Megfigyelték, hogy amennyiben egy beszélő elakad, a beszédét kísérő gesztusok folyamatában is szünet áll be, egészen addig, amíg a beszéd visszazökken a régi kerékvágásba. Mindez fordítva is igaz: egy bizonyos gesztus hosszabb idejű kivitelezése során a gesztussal párhuzamos beszéd sebessége is lelassul (WACHSMUTH 2010: 54–59).

Nyelvtípus, kultúra és beszédkísérő gesztusok

A nyelvek típusa meghatározza, hogy a kimondott gondolat melyik részéhez kapcsolódik a gondolatot kísérő gesztus. A spanyol nyelvben a gesztus leginkább az állítmányhoz kapcsolódik, a germán nyelvekben pedig a helyhatározóhoz. Széles körben elterjedt, de tudományosan nem bizonyítható az a felfogás, hogy a dél-európai emberek többet gesztikulálnának, mint az Európában más földrajzi szélességen élők. A beszéd során használt gesztusok száma Európán belül körülbelül állandónak tekinthető, ugyanakkor a dél-európaiak gesztikulálás közben nemcsak a csuklójukat, hanem a könyöküket és vállukat is használják, a gesztusaik összességében tehát nagyobb teret foglalnak el, és ezért gesztusaik külső szemlélő számára többnek és intenzívebbnek tűnnek (MÜLLER 1998: 131–237). Egymástól nagy földrajzi távolságban élő csoportok gesztusrepertoárja viszont már nagyobb eltéréseket mutathat,

például a japánok lényegesen kevesebb gesztust használnak, mint az olaszok (CRYSTAL 1998: 500).

Széles körben elterjedt az a vélekedés is, hogy ha az ember szélesebb gesztusokat használ, akkor reá ebből következően fokozott érzelemlág jellemző. Vagy az a felfogás, hogy gondolatait nem tudván megfelelő szavakba önteni, önmaga kifejezéséhez gesztusokra van szüksége. Ez annyiban igaz, hogy a gesztusok kommunikációnk természetes kísérői és segítői. A megfelelő gesztust sokszor akkor is végrehajtjuk, amikor egy-egy szó vagy mondat produkciója, kimondása a mentális tervezés vagy az artikulációs végrehajtás közben elakad (MÜLLER–PAUL 1999: 276). Okosabb döntés tehát a nyelvtanítás, -tanulás és a tanórai vagy iskolán kívüli beszélgetések során a testbeszédet kiegészítő-segítő információs csatornaként kezelni, és nem elnyomni.

A beszédértés segítői

A beszéd és a gesztusok nemcsak a beszélő, hanem a hallgatóság szempontjából is elválaszthatatlan: aki a beszélőt hallgatja, automatikusan pásztázza a beszélő gesztusait. A beszélő gesztusai segítik a hallgatót a beszédpartnere által mondottakat értelmezni. Azaz, maguk a gesztusok is rendelkeznek jelentéstartalommal. Éppen ennél a jelentéstartalomnál fogva erősítik vagy gyengítik annak a szónak vagy szószerkezetnek (esetleg mondatnak) a jelentését, amit kísérnek. Ha a tanító az osztállyal szembeállva a következőt mondja: „*Emeljétek fel a jobb kezeteket*” – és közben ő is a jobb kezét emeli a magasba, akkor a tanító jobb keze az osztály perspektívájából bal kéznek látszik, tehát a tanulók két, egymásnak ellentmondó információt kapnak, ami bennük disszonanciát fog kelteni, és ami ezért hibás feladat-végrehajtáshoz vezethet.

Egyedfejlődés és gesztusrendszer

A gesztus és a beszéd szoros összefonódásának gyökerei egyelőre tisztázatlanok. Tény, hogy a gesztusok szimbolikus használata, azaz amikor egy gesztusjel mindenki számára érthető módon egy bizonyos fogalmat jelent, az állatvilágban (például a csimpánzoknál) is jelen van. Hewes már 1973-ban megfogalmazta, hogy a gesztusnyelv meg kell hogy előzze a nyelv kifejlődését, mivel az egyedfejlődés során először a bal agyfélteke funkciói dominálnak, ami szoros összefüggésben áll a motorika (és így a gesztusvilág) kifejlődésével is (LANGENMAYR 1997: 97). „Az ember 9–12 hónapos korában kezd el először differenciált gesztusokat használni: ha a csecsemő egy tárgyat akar megfogni, már nem egyszerűen mind az öt ujját nyújtja ki a megkívánt tárgy felé, hanem elkezd használni a mutatóujját. Az egyedfejlődés során, a gesztusvilág kialakulásával párhuzamosan elkezdődik a nyelv szavainak használata, de kb. 14–16 hónapos korig

a gesztus megelőzi a kommunikáció során a kimondott szót. A gesztus- és szóhasználat kb. a 16–18. hónap táján kerül szinkronba: ekkor válik képessé az ember szót és gesztust időben egyszerre használni” (WACHSMUTH 2010: 57).

A gesztusok típusai

A gesztusokat különböző tudományos szemléletek eltérő módon kategorizálják. A testbeszéd-kutatással foglalkozó angolszász pszicholingvisztika négy kategóriába sorolja a gesztusokat: a deiktikus, ikonikus, metaforikus, illetve ún. 'beat'-ek csoportjába. Beatnek azokat a gesztusokat nevezik, amelyek a beszéd ritmusához kapcsolódnak. Ezek többnyire kéz- és karmozdulatok, amelyekkel a beszédet strukturáljuk, egyes részeknek nyomatékot adunk. Mint például, amikor egy politikus ünnepi beszéde során a fontos gondolatok közlésekor felemeli a kezét vagy finoman a pultra bök, csap. A deiktikus gesztusok a mutató gesztusok, pl. „az”, „ez”, „én”, „te”. Ikonikus gesztusokat összefüggő történetek elmesélésekor, egy-egy mozzanat illusztrálására használunk. A metaforikus gesztusok többnyire absztrakt jelentést hordoznak, például a vízszintesen jobbról balra csapó nyitott tenyér sokszor jelenti azt, hogy „tegyük félre a témát”, „hagyjuk az ügyet”. Az ikonikus és metaforikus gesztusok lexikális jelentést is kaphatnak, például a nem létező veríték letörlése a homlokról megkönnyebült mimikával azt jelenti, hogy „ezt megúsztam” (MCNEILL 2005: 38–41). A német nyelvész-pszichológusok és nyelvpedagógusok (némileg angolszász forrásokra is támaszkodva) nyelvet kísérő, nyelvet helyettesítő és autonóm (önálló) gesztusokra osztják az emberi taglejtést. A beszélt nyelvi megnyilatkozásokat kísérő gesztusokhoz sorolják a fent már említett deiktikus, ikonikus gesztusokat, valamint a kinematográfokat (egy egész cselekedetet egy mozdulatban összefoglaló gesztusokat), a beateket, ideográfokat (amelyek valamely gondolatmenetet képeznek le) és végül a regulátorokat (a beszélőváltást szabályozó gesztusokat). A (beszélt) nyelvi megnyilatkozást helyettesítő gesztusok megnyilatkozások (például kijelentések) helyett állnak (bár kísérő szerepben is felléphetnek, így az első csoporthoz is sorolhatóak). Ide azok a gesztusok tartoznak, amelyeket (minimum) egy uzualizált szóval vagy egy egész mondatral tudnánk a beszélt nyelvre 'lefordítani'. Például a mutató- és a középső ujj jobb halántékhoz való emelésével (és a fej egyidejű biccentésével) egy másik személy üdvözlésekor használt formulákat helyettesíthetjük. Az önálló gesztusok a nevükben hordozzák céljukat: azért nevezzük őket önállóaknak, mert vagy elrejtetni, vagy épp ellenkezőleg, kifejezni szeretnénk velük érzelmi állapotunkat (BARKOWSKI–KRUMM 2010: 104). Ezek a gesztusok manipulatív jellegűek, ha ezeket elkendőzés céljából (tudatosan vagy tudattalanul) használjuk. Például a gyerekek a pulóverük szélének gyűrögetésével, mi, felnőttek pedig a nyakunkban lógó nyaklánc, esetleg kendő igazgatásával, a zakó ujjából

kilógó mandzsettánk húzogatasával, a nyakkendő igazításával a szereplési láz (izgalom, stressz) során keletkező feszültséget próbáljuk meg leküzdeni. Ezeket a feszültséget ventiláló gesztusokat a tanórán plénum előtt semmi esetre sem érdemes tiltani, mert tudatos elfojtásuk tovább növeli a tanulók már amúgy sem alacsony frusztrációs szintjét. A kényszeres ventiláló gesztusokat alkalmazó tanulókkal négy szemközt beszélgessünk el, óvatosan puhatoljuk ki, az átlagos lámpalázon kívül meghúzódik-e más ok is a háttérben.

Gesztusgyűjtemények

A gesztusok egy része univerzális, az egész világon elterjedt: az egymást üdvözlők hirtelen és rövid ideig felhúzzák a szemöldöküket, elbúcsúzásnál integetnek egymásnak az emberek. A gesztusok másik része kulturálisan kötött, azaz tartalmukat csak az adott nyelv beszélői értik, megint mások, mint például a sportolók és edzőik gesztusai, speciális kommunikációt segítenek (CRYSTAL 1998: 500). Érdekes projekt lenne az emberi társadalmak gesztuskészleteinek a feltérképezése és összehasonlító elemzése – az eredményeket a pszichológiától kezdve a kriminológián át az anya- és idegennyelv-pedagógiáig lehetne hasznosítani. Amíg azonban nem rendelkezünk ilyen gesztuslexikonokkal, érdemes bepillantani a közösségi online lexikon gesztusokról szóló német vagy angol nyelvű oldalaira.⁶³

Irodalom

- BARKOWSKI, H.–KRUMM, H.-J. (Hg.) (2010). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. A. Francke, Tübingen und Basel.
- CRYSTAL, D. (1998). *A nyelv enciklopédiája*. Osiris, Budapest.
- LANGENMAYR, A. (1997). *Sprachpsychologie*. Hogrefe-Verlag für Psychologie, Göttingen.
- MCNEILL, D. (2005). *Hand and Mind: Gesture and Thought*. Cambridge University Press, Cambridge.
- MÜLLER, C. (1998). *Redebegleitende Gesten, Kulturgeschichte, Theorie, Sprachvergleich*. (= Körper – Kultur – Kommunikation 1). Berlin Verlag, Berlin.
- MÜLLER, C.–INGWER P. (1999). Gestikulieren in Sprechpausen. Eine konversationssyntaktische Fallstudie. In H. EGGERT–J. GOLEC (Hrsg.), „... wortlos der Sprache mächtig“ – *Schweigen und Sprechen in der Literatur und sprachlichen Kommunikation*. Metzler, Stuttgart. 265–281.
- WACHSMUTH, I. (2010). Ohne Worte. *Gehirn & Geist Highlights, 2010/1*, 54–59.

⁶³ http://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_Gesten, illetve http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_Gestures

Internetes források

http://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_Gesten (2014. 05. 25)

http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_Gestures (2014. 05. 25)

MÜLLER MÁRTA PhD

Egyetemi adjunktus, az ELTE-BTK Germanisztikai Intézetében található Magyarországi Németek Kutatási és Tanárképzési Központjának a munkatársa. Germanisztika alapszakon, nemzetiségi német nyelv, irodalom és kultúra diszciplináris MA-szakon, illetve német és nemzetiségi német tanárszakon nemzetiségi, nyelvpedagógiai és nyelvészeti kurzusokat vezet. Tagja a Magyarországi Német Tájszótár szerkesztőségének. Kutatási és publikációs tevékenysége: grammatikaoktatás, német nyelvjárások és néprajz oktatása, nemzetiségi német közoktatás (felső tagozat, középiskola) jellemzői, nyelvjárási (bajor) szaknyelv, nyelvjárási lexikográfia.

HARDI JUDIT

(Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar)

Általános iskolások osztálytermi tanulás keretében alkalmazott szókincstanulási stratégiái

Bevezetés

Az idegen nyelvek tanulása terén kevés az osztálytermi megfigyelésen alapuló módszer, amely vitathatatlan előnye, hogy a tanulást természetes közegében vizsgálja. A stratégiakutatásban, főként kognitív tevékenység lévén, nem ismert megfigyelésen alapuló kutatás. A módszer használatát mindezek ellenére az indokolja, hogy a megfigyelés olyan stratégiák feltárását is lehetővé teszi, amelyeket a tanulók nem tudatosan alkalmaznak, illetve nem tartanak számon tanulási stratégiaként, vagyis más módszerekkel nem biztos, hogy felszínre kerülnek. Dolgozatomban általános iskolás gyerekek idegen nyelvi szókincstanulási stratégiáit szeretném bemutatni. A kutatást három korcsoportban végeztem, ahol a legfiatalabb korosztály a 3–4. osztályosok, mivel a tanulók zöme ezeken az évfolyamokon kezdi meg az idegennyelv-tanulást. A kezdeti lépések megismerése fontos, mert ezekből lehet következtetni, hogy mennyiben változnak, illetve maradnak stabilak a nyelvtanuláshoz kezdetben alkalmazott stratégiák, amelyek közvetlen hatással vannak a nyelvtanulás sikerére.

1. Szókincstanulási stratégiák

A nyelvtanulók különböző stratégiákat alkalmaznak nyelvtanulásuk könnyítésére, amelyek hozzájárulnak az adott nyelv eredményes elsajátításához. Noha a stratégiakutatás már több évtizedet ölel fel és jelentős változásokon ment keresztül, még mindig keveset tudunk arról, hogyan tanulják a kisgyermek az idegen nyelvet. A kisiskoláskori nyelvtanulási stratégiák terén kevés tanulmány született nemzetközi szinten és magyarországi viszonylatban egyaránt (HARDI 2011; NIKOLOV 2003; OXFORD 2003b; PAVIČIČ 2008).

Több taxonómia és csoportosítási rendszer is ismert ezen a területen (OXFORD 1990, 2003a; GU–JOHNSON 1996; O'MALLEY et al. 1985; O'MALLEY–

CHAMOT 1990; SCHMITT 1997), amelyek már módosításra és kiegészítésre is kerültek megalkotásuk óta. Napjaink szakirodalmában (DÖRNYEI 2001, 2005) más alapokra helyezi a stratégiakutatást azzal, hogy nem specifikus, hanem általános tanulási stratégiák feltárására összpontosít, amelyeket egy tágabb keretben vizsgál. A hangsúly az önszabályozó viselkedésre helyeződik át, amely felelős az egész tanulási és nyelvtanulási folyamat működéséért.

A jelen kutatás célja a nyelvtanulás egy szegmensének, a szókincstanulásnak a feltárása, amelyhez a tanulók különféle stratégiákat használnak. Ezen belül is a „látható”, azaz megfigyelhető stratégiák összegyűjtése az elsődleges cél.

2. Adatgyűjtés megfigyelés és visszatekintő interjúk segítségével

A megfigyelés olyan kvalitatív kutatási módszer, amelyben a kutató megfigyeli a tanulók és tanárok tevékenységét, amelyről feljegyzést készít és digitálisan rögzít. Az osztálytermi megfigyelés alkalmazható önálló módszerként, de funkcionálhat más kutatási módszerek kiegészítéseként is, amelyek a résztvevők önbevallásán alapulnak és nem az eredeti, természetes szituációt veszik alapul. A módszer legfontosabb előnye, hogy a tanulói tevékenységet a természetes osztálytermi környezetben szemléli, ahol olyan stratégiák feltárására is lehetőség adódik, amelyek rejtve maradnának más kutatási módszerekkel. A visszatekintő interjúk, amelyekre közvetlenül a megfigyelt tevékenység után kerül sor, lehetőséget adnak a résztvevőknek tevékenységük megmagyarázására, kiegészítésére, és segítik a kutatót a megfelelő következtetések levonásában.

2.1. A KUTATÁS CÉLJA

Az osztálytermi megfigyelés célja olyan stratégiák gyűjtése, amelyeket a tanulók iskolai környezetben alkalmaznak a szókincstanulásra. A következő kérdések megválaszolása áll az adatgyűjtés középpontjában:

1. Milyen látható stratégiákat használnak a kisiskolás tanulók a szókincstanulásra?
2. A szókincstanulás mely aspektusait részesítik a gyerekek előnyben, amikor szavakat tanulnak?
3. Hogyan érzékelik saját szókincstanulási stratégiáikat?
4. Milyen mértékig önszabályozó nyelvtanulók a vizsgált személyek?

Az első kutatási kérdés háttérében az áll, hogy a nyelvtanulók a szóbeli és írásbeli ismétlési stratégiát használják kulcsstratégiaként, de valószínűleg további stratégiák is feltárhatók lesznek a megfigyelés során. A tanulók a szó jelentésének megtanulása céljából előnyben részesítik a társas stratégiákat, azaz együttműködnek egymással. A szó jelentésének megismerése mellett, a szókincs egyéb

aspektusai is feltárássra kerülnek. A szótanulási feladatot követően, a gyerekek valószínűleg könnyen képesek lesznek felidézni azokat a stratégiákat, amelyeket a szótanuláshoz alkalmaztak. Összességében feltételezhető, hogy a tanulók használnak látható és láthatatlan stratégiákat, a szókincs legfontosabb aspektusait tanulják meg elsőként, valamint önszabályozó magatartásuknak köszönhetően sikeresen teljesítik a tanulási feladatot.

2.2. A KUTATÁS LEÍRÁSA

2.2.1. Résztvevők

A kutatásban egy kecskeméti székhelyű általános iskola diákjai vettek részt egy napközis foglalkozás keretében. Nyolc tanuló tevékenysége került megfigyelésre a harmadik és negyedik osztályokból. A tanulók természetes iskolai környezetükben tanulhatták a szókincset, amelynek folyamatáról a tanulás végén beszámoltak. Az adatgyűjtésre 2012 decemberében került sor.

2.2.2. Módszer

A következő forgatókönyv alapján folyt az adatgyűjtés:

- a) Az önkéntesek információt kaptak a feladatukról.
- b) Leírták a szavakat és kifejezéseket, amelyeket meg kellett tanulniuk.
- c) Meg kellett tanulniuk a szavakat és kifejezéseket.
- d) A szótanuláshoz segítséget használhattak.
- e) A szókincs megtanulása után tesztírássra került sor.

A teljes folyamat diktafonnal került rögzítésre.

A feladatvégzés során a gyerekek minden stratégiát alkalmazhattak a szótanulás sikeressége érdekében. Kérdezhették a kutatót, a társaikat, használhattak szótárt és alkalmazhattak bármely más stratégiát. A résztvevőknek MILLER (1956) varázsszámához igazítva hét szócikket (szó, kifejezés, mondat)⁶⁴ kellett megtanulniuk, amelyeket a gyerekek angoltanára jelölt ki (Függelék 1). Miután a gyerekek lejegyezték a szócikkeket, kb. 10 perc állt rendelkezésükre a tanulásra. Tájékoztatót kaptak, hogy a tanulás után tesztet írnak. A tanulás és tesztíráss után került sor a visszatekintő célcsoportos interjúra. A következőkben elsőként a megfigyelés eredményeit szemléltetem, majd az interjú eredményeit. Ezt követően a teszteredmények rövid ismertetésére kerül sor.

⁶⁴ A dolgozatban felváltva használom a szótanulás, szókincs és szócikk kifejezéseket, az iskolai gyakorlatban elterjedt „szótanulás”, „szódolgozat” kifejezésekhez igazodva, amelyek nemcsak szavakból, hanem kifejezésekből és mondatokból is állhatnak.

3. A megfigyelés eredményei

Elsőként azokat a kérdéseket tekintem át, amelyek felmerültek a tanulóknál a tanulás elkezdésekor, majd tényleges tevékenységüket írom le, vagyis azt, ahogyan a szókincset tanulták.

A legfontosabb eredménye a megfigyelésnek, hogy a nyelvtanulók a *jelentés – forma – kiejtés* egységét alkalmazzák a szótanuláshoz. Mivel a szókincset diktálás után jegyezték le a tanulók, néhány tanuló nem tudta, hogyan kell helyesen írni a szavakat. Közülük voltak, akik lejegyezték ahogy tudták, míg mások fontosnak tartották a helyesírást. A jelentésre minden tanuló kíváncsi volt. Egy tanuló megkérdezte, hogy le kell-e fordítani a szavakat, illetve mellé kell-e írni a magyar jelentést. A gyerekek tudni akarták a helyes kiejtést is, amelyre azért volt szükségük, hogy tudják alkalmazni a szóbeli ismétlés stratégiáját.

A résztvevők a hangos ismétlésen kívül sokféle stratégiát alkalmaztak a szótanulásra. Volt aki a szótárban kereste ki a szavak jelentését és ellenőrizte a helyesírást, mások a szomszédjuk füzetét nézték. A kiejtésnek nem a szótárban néztek utána, hanem vagy társaikat, vagy pedig a kutatót kérdezték, amelynek valószínűleg az az oka, hogy nem tanulták és nem ismerik a fonetikus írásjeleket. A szótanulás tényleges megkezdésekor csendben maradtak, és vagy követték szemükkel a tanulandó szavakat, vagy csukott szemmel próbáltak koncentrálni. Mások halkán mondogatták a szavakat maguknak.

Néhány tanuló mechanikus technikákat is alkalmazott, például vonalakat rajzolt a szókincs elkülönítésére. Volt aki képeket rajzolt a szavak mellé, hogy illusztrálja a jelentést. A vizuális képek megjelenítése az új szókincs mellett egy olyan stratégia, amely mentális képet generál, ezzel mentális kapcsolatokat alakít ki. A *mentális kapcsolatok* nagyban segítik a nyelvtanulást, mivel közvetlen kapcsolatot teremtenek jelentés és forma között. A vizuális típusú nyelvtanulók alkalmazhatják a legnagyobb sikerrel ezt a stratégiát.

A rajzolás alkalmazása szókincstanulási stratégiaként azért is jelentős eredménye a kutatásnak, mivel ez a stratégia nyilvánvaló kapcsolatot teremt látható és láthatatlan stratégiák között. A résztvevők által használt vizuális stratégiákat az 1. táblázat szemlélteti.

Kisiskolások szótanulásra alkalmazott vizuális stratégiái						
Társas stratégiák	Szótárhasználat	Fordítás	Meta-kognitív stratégia	Memorizálás	Kognitív stratégia	Önszabályozó viselkedés
Jelentés megkérdezése	Jelentés ellenőrzése	Magyar jelentés leírása	A jelentés és helyesírás ellenőrzése	Koncentrálás csukott szemmel	Mechanikus technikák használata: vonalak, keretezés a nyelvi egységek elkülönítésére, rajzolás a jelentés illusztrálására	Halk munka
Helyesírás megkérdezése	Helyesírás ellenőrzése		Ellenőrzés a társak munkája alapján	Ismétlés halkán		Feladat elvégzése
Kiejtés megkérdezése				Ismétlés sorrendben		Koncentrálás a feladatra
Gyakorlás a társakkal						Elmélyedés a feladatvégzésben
						Teszt kitöltése

1. táblázat. Az osztálytermi megfigyelés eredményei

A tanulási folyamat részeként néhány tanuló együtt tanulta a szavakat és kikérdezték egymást. A társas stratégia használata jellemző az iskolán kívüli tanulási környezetekre is, ahol általában valamelyik családtag kérdezi ki a szavakat.

Összegzésül elmondható, hogy a tanulók számos látható stratégiát alkalmaztak a szótanulásra. A leginkább megfigyelhető stratégiák a mechanikus stratégiák és az írásbeli fordítás voltak. A mechanikus stratégiák OXFORD (1990) csoportosításában a memóriastratégiák egy alcsoportjába tartoznak, míg a fordítás a kognitív stratégiákhoz sorolható. Ezeken a stratégiákon túl a résztvevők használtak szótárt, alkalmaztak szóbeli ismétlést, illetve társas stratégiákat, amelyek szintén könnyen megfigyelhetőek voltak. A legkevésbé megfigyelhető stratégia-csoport a metakognitív stratégiák. Használatukra bizonyíték, hogy a tanulók ellenőrizték a szavak jelentését és helyesírását a szótárból és egymás füzetéből, azaz tudatosan ellenőrizni akarták saját nyelvhasználatukat.

4. A retrospektív célcsoportos interjú célja

A visszatekintő interjú célja, hogy a tanulók elmondják, hogyan tanulták a szókinccset, és miként értelmezik szókinccstanulási stratégiáikat, valamint olyan stratégiák feltárása, amelyek nem kerülnének másként előtérbe. A 10 perces

szótanulás után a tanulók elmondhatták, hogyan tanulták meg a szavakat. A következő kérdésekre összpontosult a célcsoportos interjú:

1. Hogyan tanultátok meg a szavakat és kifejezéseket?
2. Mit tanultatok meg?
3. Mi volt nehéz a tanulásban?
4. El tudtátok képzelni a jelentést?

A függelékben néhány tipikusnak mondható válasz olvasható.

5. Teszteredmények

A kisiskolások szótanulása utáni számonkérésnek gyakorlati haszna az volt, hogy komolyan vették a feladatot. A teszteredmények ugyanakkor jelzik, hogy sikeresen alkalmazták-e a stratégiákat a nyelvtanulók. A feladat négy főnév, egy felkiáltás, egy egyszerű mondat és egy kifejezés megtanulása volt. A felkiáltás az idegennyelvi osztálytermi gyakorlatban általánosan használatos kifejezés volt. Az egyszerű mondat folyamatos jelenben volt, amely az elsőként megtanult igeidő alsó tagozatban. A kifejezés szavait már korábbról ismerték a tanulók. Mind a nyolc tanuló kitöltötte a tesztet. Feladatuk az volt, hogy írják le a szavakat, mondatokat és kifejezéseket, amelyeket megtanultak. Minden gyerek sikeresen tanulta meg a szavak jelentését, de hármójuknak nem sikerült helyesen leírni minden szót. Néhány betűt felcseréltek, pl. a *plant* szót a helyett e-vel írták, amely a kiejtést követésére utal. A *flower* szóban v-t használtak w helyett. Egy tanuló a *well* szót egy l-lel írta.

Összességében elmondható, hogy a tanulók sikeresen alkalmazták a stratégiákat és megtanulták a szavak jelentését, de több gyakorlásra van szükségük a helyesírás pontosításához, különösen olyan esetekben, amikor a különbség nem érzékelhető.

6. Összegzés

Az alsó tagozatos nyelvtanulók a jelentés – kiejtés – forma kombinációját tanulják meg elsőként, amikor új szóval vagy kifejezéssel találkoznak. A szótanulás elkezdésekor a tanulók a szó írott alakjára, azaz helyesírására koncentrálnak, és nem tartják fontosnak a szó kontextusba helyezését. Nehézségeik is ennek a hármaskombinációnak a megtanulásában rejlenek. A szókinccs tanulása gyakran megreked ezen a szinten, mivel az osztálytermi gyakorlat sem kíván többet a nyelvtanulóktól, azaz a szavakat és kifejezéseket különálló egységként kéri számon, a szavak kontextusba helyezése nem követelmény a számonkéréskor.

A kisiskolások sokféle látható stratégiát használnak a szótanulásra. A leginkább alkalmazott stratégia az ismétlés, amely kulcsstratégiaként funkcionál.

Ezt az eredményt az általános iskolások körében végzett tanulmányok alátámasztják (PAVIČIČ 2008). A szóbeli ismétlés használata fontossá teszi a kiejtés, az írásbeli ismétlés pedig a helyesírás megtanulását. A mechanikus stratégiák alkalmazása a jelentés megtanulásában segíti a tanulókat. Ha a tanulók új szóval találkoznak, meg szeretnék tanulni, hogy mit jelent, hogyan kell kiejteni és leírni.

A gyerekek képesek voltak felidézni szótanulásukat és beszámolni a stratégiák használatáról. Nyelvtanulási stratégiáikkal elégedettek, azokat hatékonynak, szótanulásukat pedig sikeresnek értékelik. Sok stratégia használatát voltak képesek felidézni, amely bizonyítékkal szolgál a tanulási folyamatukról alkotott metakognitív tudatosságukra, valamint arról, hogyan tanulják a szókincset.

A megfigyelés alatt minden gyermek csendben, fegyelmezetten dolgozott, elvégezték a tőlük kért feladatokat és arra koncentráltak, amit csináltak, elmélyültek a tevékenységben, számot adtak tudásukról, mindezek közben együttműködően viselkedtek. Ezek a viselkedésbeli minták tipikusak az ideális osztálytermi környezetben, ebben a kutatásban pedig a kisiskolások önszabályozó viselkedését jelzik.

7. Következtetések

A kutatás legfontosabb eredménye, hogy a látható stratégiák alkalmazása alapul szolgál a nagyobb kognitív kihívást jelentő láthatatlan stratégiákhoz vezető úton. Jó példa erre a rajzok alkalmazása a jelentés illusztrálására a magyar jelentés melléírása helyett, amely főként az ismétlési stratégiák használatát ösztönzi. A visszatekintések rávilágítottak arra, hogy a tanulók tudatosan használnak stratégiákat és a felszínen jelen lévő stratégiák elősegíthetik a mélyebb mentális reprezentációt.

A nyelvtanulók sokféle látható és láthatatlan stratégiát alkalmaznak a szókincs megtanulására, mint például társas stratégiákat, szótárat használnak, fordítanak, valamint memória-, kognitív és metakognitív stratégiákat. Elmondható, hogy a kisiskolások motiváltak a szótanulásra és tudatában vannak tanulási módszereiknek, vagyis önszabályozó nyelvtanulók.

Irodalom

- DÖRNYEI, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z. (2005). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- GU, Y.–JOHNSON, R. K. (1996). Vocabulary Learning Strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46, 643–679.

- HARDI J. (2011). Interjú általános iskolás tanulókkal: második-nyelvi szókinccstanulási stratégiák feltárása. In Bosrné Pető J.–Ferencz Á.–Kovács L.–Lipócziné Csabai S. (szerk.). *AGTEDU 2011 A Magyar Tudomány Ünnepe alkalmából rendezett 12. tudományos konferencia kiadványa*. Kecskemét: Kecskeméti Főiskola.
- MILLER, G. A. (1956). The magical number seven, plus of minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63/2, 81–97.
- NIKOLOV, M. (2003b). Hatodikosok stratégiahasználatára olvasott szöveg értését és íráskészséget mérő feladatokon angol nyelvből. *Magyar Pedagógia*, 103/1, 5–34.
- O'MALLEY, J. M.–CHAMOT, A. U.–STEWNER-MANZANARES, G.–RUSSO, R.–KÜPPER, L. (1985). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19/3, 557–584.
- O'MALLEY, J. M.–CHAMOT, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, R. L. (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle.
- OXFORD, R. L. (2003a). Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. *IRAL*, 41, 271–278.
- OXFORD, R. L. (2003b). Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan. *IRAL*, 41, 339–379.
- PAVIČIČ, T. V. (2008). *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SCHMITT, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. SCHMITT–M. MCCARTHY (eds), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press. 198–227.

Függelék

1. A megfigyelés során tanulásra kiadott szavak és kifejezések jegyzéke:

Szókinccs 3–4. osztály
plant
flower
Well done!
envelope
talk to a friend
bottle
I'm dreaming.

2. A retrospektív interjúkra adott néhány tipikus válasz:

1. Hogyan tanultátok meg a szavakat és kifejezéseket?

- (1) Egymás után [tanultam meg a szavakat].
- (2) Többször is elolvastam.
- (3) Én azt csináltam, hogy az egyik szót háromszor, négyszer, ötször elmondtam, aztán elmondtam az egyik felét, aztán elmondtam angolul is meg magyarul is.
- (4) Folyamatosan ismételtetem a fejemben és le is betűztem a fejemben.
- (5) Háromszor elolvastam angolul is meg magyarul is, utána letakartam az egyik felét, utána a másikat, utána meg összevissza.

2. Mit tanultatok meg?

- (6) Először én a kiejtést tanultam meg, azután mondogattam magamnak és megtanultam, hogy mit jelent, meg hogy hogy kell leírni.

3. Mi volt nehéz a tanulásban?

- (7) Megjegyezni az összeset és leírni.
- (8) A kiejtést kicsit nehéz volt megtanulni, főleg ahol sok a mássalhangzó.

4. El tudtátok képzelni a jelentést?

- (9) Elképzeltem, hogy beszélget az egyik mondjuk Danival.
- (10) Én a rajzok segítségével [képzelttem el].

HARDI JUDIT PhD

A Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar Idegennyelvi és Továbbképzési Intézetének munkatársaként angol nyelvet, szaknyelvet és a műveltségterületi képzéshez kötődő tantárgyakat tanít a felsőfokú szakképzésben, valamint a főiskolai alap- és műveltségterületi képzésben részt vevő hallgatóknak. PhD-tanulmányait a Szegedi Tudományegyetem Angol Alkalmazott Nyelvészeti doktori programján végezte. Fő kutatási témája a kisiskolások szókincstanulási stratégiái önszabályozó viselkedésük függvényében.

Elérhetőség: hardi.judit@tfk.kefo.hu.

MÁRKUS ÉVA

(Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest)

A német nyelvjárások szerepe a német nemzetiségi oktatásban

Jelen tanulmány arra vállalkozik, hogy megvizsgálja az általános iskola alsó tagozatán a német nyelvjárás közvetítésének lehetséges útjait a nemzetiségi oktatásban. A magyarországi nemzetiségek iskoláinak három típusát különböztetjük meg. A 2012. évi *EMMI-rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról*⁶⁵ szerint vannak

1. anyanyelvű (a magyar nyelv és irodalom, valamint az idegen nyelv kivételével az oktató és nevelő munka a nemzetiség nyelvén folyik),
2. kétnyelvű (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) 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
 - b) a bővített nyelvoktató nemzetiségi nevelés-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 múltbe-

⁶⁵ http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300017.EMM

li, második világháborút követő események miatt – sajnos nem beszélhetünk anyanyelvi oktatásról, hanem a németet mint második nyelvet vagy mint idegen nyelvet tanulják. A nyelvésajátítás, nyelvoktatás kapcsán még egy érdekes dolog merül fel a magyarországi németek esetében: a háromnyelvűség. 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 vagy idegen nyelvként megtanítsa nekik. A nyelvjárásokkal való ismerkedés is része azonban a tanulmányaiknak, mert ez segíti a nemzetiségi identitásuk kialakítását. A 2010-ben kiadott *Gyökök 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)

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 kerettantervek⁶⁶ 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 egységben belül ismeretként megjelenik a nyelvjárás és irodalmi német kifejezések megkülönböztetése a tárgyalt témában. A *Gazdaság, technika, környezet – Az otthon és környezete* című tematikai egységben belül szintén ismeretként megjelenik a nyelvjárás és irodalmi német kifejezések egymás mellé állítása és a témához kapcsolódó, néhány gyakran használt nyelvjárás 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 nyelvjárás kifejezés. A 3–4. évfolyamon a *Személyes életvitel – Szociális kapcsolatok* című tematikai egység-

⁶⁶ <http://www.udpi.hu/hu/dokumentumok/kerettantervek/kerettantervek-2013-szeptembertol>

gen belül ismeretként jelenik meg a nyelvjárási és irodalmi német kifejezések egymás mellé állítása, míg a *Személyes életvitel – Öltözködés* című tematikai egységen belül pedig a nyelvjárási és irodalmi német kifejezések megtanulása. A *Gazdaság, technika, környezet – Tájékozódás saját környezetben* című tematikai egységen belül elvárásként 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 két-nyelvű 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 „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 nyelvjárási kifejezései. A *Közismereti témák* tematikai egység/fejlesztési célon belül pedig ismeretként jelenik meg a nyelvjárás: „Német nyelv: az egyes témákkal kapcsolatos néhány helyi nyelvjárási 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 kerettantervek is ajánlják a következő köteteket, amelyekből a pedagógusok könnyedén és jól felkészülhetnek a nyelvjárás 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*”. Ezeket túl jól használható nyelvjárás mesekötet az Angela Korb gondozásában 2011-ben, Budapesten megjelent *Reigöd vum Weidepam. Kaanr Vrzählsticker von Mathilde Geiskopf*. A kötetben a Baranya megyei Kán településről származó meséket találunk, CD-melléklettel és négyoldalas nyelvjárás szómagyarozattal a kötet végén, alfabetikus sorrendben.

A nyelvjárás 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 nyelvjárás kifejezéseit ismertessük meg a diákjainkkal. Hangfelvételeket is készíthetünk, így a kiejtést is „tisza forrásból” ismerhetik meg a tanulók. Erre példa az ELTE TÓK egy lelkes hallgatója, Magyar Emese, aki nagymamájánál gyűjtött nyelvjárás 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, szolisták, 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 Vaskut*, Paul Schwalm tollából, mely 1979-ben jelent meg Münchenben, 405 oldalon. Ennél rövidebb tematikus szolisták találhatók a Katharina Wild: *Zur komplexen Analyse der 'Fuldaer' deutschen Mundarten Südungarns* 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 doktori disszertációja (2009, Budapest ELTE Germanisztikai Doktori Iskola) *Die Mundart von Csolnok/Tscholnok* címmel, amely szintén tartalmaz nyelvjárási szólistákat. Másik példaként Kiss Szilvia *Siedlungsgeschichte und Dialekt in vier Dörfern des Bakony-Gebirges* című 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 háromnyelvű, német köznyelvi, német nyelvjárási és magyar nyelvű kötetet, mely remek példája egy pedagógusokat segítő német nyelvjárási tananyagnak. Több ilyen műnek kellene elkészülnie, gyakorlatilag minden magyarországi német település számára kellene, hogy létezzen egy ilyen nyelvjárási tankönyv. A szerzők, Andrusch-Fóti Mária és Müller Márta a tanítás tíz hónapjához igazodva dolgoztak ki tíz különböző témát, melyekhez nyelvjárási szavakat, mondatokat is megadnak. A könyvecskéhez CD-melléklet is tartozik, amely tartalmazza a nyelvjárási 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–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 Sottsas 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 nyelvjárási felvételekkel Magyarország különböző részeiről.

Remekül használható még a nyelvjárással történő foglalkozásokhoz az *Ungarndeutscher Sprachatlas (UDSA) Südungarn*, a Magyarországi Német Nyelvatlasz is, eddig a délnyugat-magyarországi terület anyaga látott napvilágot, két vaskos, nagyalakú 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 középnémet nyelvjárásokat 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.

Irodalom

- 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. Letöltve a következő címről: 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 We-rischwarer 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, M. (2012). *Ungarndeutscher Sprachatlas (UDSA) Südungarn. Zweiter Halbband*. Budapest.
- FRANK, G.–FRITSCH, E.–HOCK, I.–MANZ, A.–SCHÄFFER, I.–SOTTSAS, W.–STAUB, I. (2001). *Geschichte und Gegenwart, Brauchtum und Sprache. Arbeits-*

- materialien 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.* Doktori disszertáció. Kézirat. Budapest, ELTE Germanisztikai Doktori Iskola.
- Kerettantervek 2013 szeptembertől.* Letöltve a következő címről: <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 (Olaszfalú, Esstergart/Nagyesztergár, Rossbrunn/Lökut, Osslop/Bakonyoszlop).* Doktori disszertáció. Kézirat. Budapest, ELTE Germanisztikai Doktori Iskola.
- KOCH, V. (1980, Hg.). *Igele Bigele. Ungarndeutsche Kinderanthologie.* Budapest.
- KORB, A.–SCHUTH, J. (2011, Hg.). *Reigöd vum Weidepam. Kaanr Vrzählsticker von Mathilde Geiszkopf.* Budapest.
- MÁDL A. (2008, szerk.). *Bánd története II. Így éltek és beszéltek őseink.* Bánd.
- MÁRKUSNÉ VÖRÖS H. (2010, szerk.). *Márkó néphagyományai.* Veszprém.
- MICHAELIS, J. (1994). *Zauberhut.* Budapest.
- MÜLLER, M. (2010). Möglichkeiten und Grenzen der Dialekterhaltung in einer ungarndeutschen Gemeinde. In Á. ZIMÁNYI (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. (Hrsg.): *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.

DR. HABIL. MÁRKUS ÉVA

Az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszékének vezetője, egyetemi docens. Oktatóként a német nemzetiségi tanító- és óvóképzésben vesz részt (főbb tantárgyai: német nemzetiségismeret, német nemzetiségi irodalom, gyermekirodalom). 2001-ben doktorált az ELTE BTK-n. *Deutsche Mundarten im Ofner Bergland* című doktori értekezésében a Buda környéki német nyelvjárások leírásával foglalkozik. 2013-ban habilitált az ELTE BTK-n, a *Die deutsche Mundart von Deutschpilsen/Nagybörzsöny* című habilitációs értekezése 2014-ben jelent meg Bécsben. Kutatási területe: magyarországi német nyelvjárások, nemzetiségi oktatás.

Elérhetőség: markuseva@t-online.hu

VINNAINÉ VÉKONY MÁRTA

(Miskolci Egyetem, Comenius Kar, Sárospatak)

Mit olvasnak a gyerekeink?

*Két általános iskolai angol nyelvű tankönyvcsalád
olvasmányanyagának összehasonlító elemzése*

Ha megkérdezzük egy óvodás gyermeket, mit is fog tanulni az iskolában, a válasz szinte majdnem minden esetben az, hogy írni és olvasni. Idegen nyelvek tanulása esetében különösen fontos ez a kérdés, hiszen a magyar gyermekek számára az angol írás-olvasás eleinte roppant bonyolultnak tűnhet, mivel a kiejtés és a szavak leírt alakja nagyon távol áll egymástól. Tanulmányomban a következő kérdésekre keresek választ két tankönyvcsalád összehasonlító elemzése alapján:

- Milyen témaköröket dolgoznak fel az elemzett általános iskolásoknak szánt nyelvkönyvek?
- Milyen az olvasásra szánt szövegek műfaji megoszlása?
- Mely témakörök, szövegtípusok vannak túlsúlyban, illetve melyek alulreprezentáltak?
- Milyen fajta – olvasáshoz köthető – tanórai tevékenységeket ajánlanak a nyelvkönyvek?

A válaszok segítségével következtetések vonhatók le azzal kapcsolatban, hogyan befolyásolják a gyermekeknek szánt nyelvkönyvekben található olvasásra szánt szövegek az idegen nyelv tanulását, teremtenek-e megfelelő motivációs bázist a további tanuláshoz.

Iskolánként változó, hogy milyen életkorban kezdjük el az idegen nyelvek tanítását, hiszen ez nagymértékben befolyásolja, hogy olvasunk-e a gyerekekkel a tanórán. A Nemzeti Alaptanterv sajnálatos módon csak az általános iskola 4. osztályától írja elő kötelezően egy élő idegen nyelv tanításának bevezetését, ekkor a nyelvi fejlesztés természetes módon egyidejűleg foglalja magában a négy alapkészség alkalmazását, a szóbeli kommunikációt, a beszédértést, az írást és az olvasást. Öröndetes azonban, hogy sok iskola már egy-két évvel a kötelező alkalmazás előtt biztosítja a nyelvtanulás lehetőségét, főként a tanítás játékoságát hangsúlyozva. A korai nyelvtanítás mellett érvek és ellenérvek egyaránt szólnak (BÁRDOS 2000, 2005; KOVÁCS 2003), a tanulmány szerzője sokéves tapasztalata alapján híve a korai nyelvi fejlesztésnek. A tanulók 6–7 éves kor között lépnek be a magyar iskolarendszerbe, nincs, illetve elhanyagol-

ható mértékű prekoncepciójuk van a célnyelvvel kapcsolatosan, éppen ezért nagyon fontos, milyen kultúrát közvetítenek a nyelvkönyvek, hogyan segítik az olvasmányok a nyelvtanulással kapcsolatos pozitív attitűd és motiváció kialakulását. Nagy felelősség hárul a nyelvkönyvek szerzőire és a tanítókra/tanárokra egyaránt. Az olvasásra szánt szövegek megválasztása alapos előkészítő munkát igényel, de megtérülő beruházás. Kiemelkedő jelentőségű a nyelvkönyvek, az abban foglalt olvasmányanyagok szerepe abban, hogy pozitív attitűdöt alakítsunk ki nemcsak a nyelvtanulással és a célországgal, hanem magával az olvasással kapcsolatban is.

A tanórán történő olvasás fontosságát több szerző is hangsúlyozza, mint például DLUGOSZ (2000), aki újragondolja a nyelvórákon történő olvasás szerepét a kisgyermekkorai nyelvtanításban. BROWN (2009) vallja, hogy a nyelvkönyvekben található olvasmányanyag pozitív hatással van a későbbi olvasási szokásokra. A tanulmány bemutatja, hogyan segítheti a tankönyvi olvasmányanyag az olvasás iránti igény kialakulását. Példaként említi a nyelvkönyvekben található autentikus szövegeket, eredeti irodalmi alkotások részleteit, melyek tanórán történő feldolgozása ragyogó alkalom a mű iránti kíváncsiság felkeltésére. Hasonlóan fontosnak véli GARDNER (2008) is az autentikus szövegek megjelentetését a tankönyvekben. Teljes mértékben egyetértek ESKEY (2002) véleményével, aki a nyelvtanárok olvasástanítással kapcsolatos feladatairól ír. A tanár felelőssége, hogy diákjainak megfelelő szintű és minőségű, érdekes, életkori sajátosságaikat figyelembe vevő olvasásra szánt szövegeket adjon. Diákjaimnak azt tanítom, bátran egészsítsék ki, esetleg más anyaggal pótolják a tankönyvi fejezeteket, ha úgy érzik, az jobban szolgálja céljaikat. Hasonló fontossággal bír a megfelelő olvasási stratégiák bevezetése és alkalmazása a gyermekkorai nyelvtanulásban.

Eltöltvén hosszú időt a szakmában, tisztában vagyok a tankönyvválasztás fontosságával, vallom, hogy a tanárok munkáját döntő mértékben befolyásolja, milyen nyelvkönyvet is használnak az idegen nyelvi órákon. Sajnos a választás szabadsága nem mindig adott a nyelvtanárok számára, sok más tényező befolyásolja, milyen könyvet rendelnek a gyermekeknek. Sok esetben nem szakmai, hanem anyagi szempontok határozzák meg a tankönyvválasztást, a szülők nem tudnak nagyobb összeget fordítani e célra. Jó szándék vezérli az oktatási intézményeket, amikor könyvtári könyvek használatával próbálnak megoldást keresni az anyagi terhek enyhítésére. Nyelvkönyvek esetében azonban több kárt okoznak a tanítási folyamatban, mint amennyi előnyt a forintban kifejezhető haszon jelent. A könyvek többsége ugyanis munkatankönyv, a második évben már összefirkálva, jól-rosszul megoldott feladatokkal kitöltve kapja meg a következő generáció, leszokva így az önálló feladatmegoldásról vagy éppen a rossz megoldást rögzítve. Gyakori a szokásjog alapján történő tankönyvrendelés is, amit gyakran a kényelmesség motivál, hiszen a tankönyvváltás több felkészü-

lést, pluszenergiákat igényel az amúgy is túlterhelt pedagógusoktól. Informális kutatást végeztem a környék általános iskoláiban, s az említett jelenségek mellett még a következő okokat említették, miért éppen az adott tankönyvet használják: az igazgató így rendelte, a munkaközösség-vezető így döntött, a kiadó meglátogatta az iskolát és egyéb segítséget is ajánlott, ha az ő könyvét rendeljük. A tanároknak több időt és energiát kellene fordítaniuk a tankönyvválasztásra, hiszen idegen nyelvek esetében a kisgyermekek döntő többsége számára az aktuális nyelvkönyv az egyetlen olvasmányforrás. KRASHEN (2004) kutatásai alátámasztják az iskolai és közkönyvtárak segítő szerepét a nyelvtanításban. Az olvasás előnyeit hangsúlyozó tanulmányok (CAMERON 2003; KRASHEN 2008) fő megállapításait összefoglalva megállapíthatjuk, hogy e tevékenység:

- élményt ad, sok esetben 'kikapcsol' a szigorúan vett tanórából,
- új környezetben jelennek meg a már tanult szavak, nyelvi fordulatok, szituációk,
- bizonyos nyelvi struktúrák csak autentikus szövegekben tűnnek fel,
- fejleszti magát az olvasási készséget, ezáltal könnyíti a tanulást,
- a mesék, történetek feldolgozásával a gyermek szociális készsége is fejlődik,
- logikus gondolkodásra serkent,
- hatással van a beszédfejlődésre, a gyermek megtanul következtetni.

Az 1. ábra szemléletesen mutatja, hogyan befolyásolhatja az olvasás a gyermeki személyiség fejlődésének fő területeit. Valószínűleg a legfontosabb tényező az olvasás kezdeti szakaszában, legyen szó akár anyanyelven történő, akár idegen nyelvű olvasásról, maga a tanító/tanár személyiségének modellformáló szerepe. Nincs olyan tankönyv, tanterv vagy tanmenet, ami pótolni tudná a közvetlen interperszonális kapcsolatok érzelmformáló erejét. Éppen ezért kívánom ismételten hangsúlyozni a tanítók/tanárok és tankönyvszerzők szerepét, milyen olvasmányanyagot is adnak a gyermekek kezébe.



1. ábra. Az olvasás hatása a gyermeki személyiség fő fejlődési területeire

Az ábra alján keresztülfutó nyíl azt ábrázolja, hogy ezek a fejlődési területek nem választhatók el egymástól még a legegyszerűbb olvasmányanyag órai feldolgozása során sem. Az intellektuális, szociális és érzelmi szféra természetesen olvasmánytípustól függően más-más arányban van jelen a nyelvi fejlesztésben, a tanár döntése és felelőssége, hogy egy-egy tanítási szituációban milyen tevékenységre fókuszál annak érdekében, hogy kitűzött tanítási célját elérje. Alá- és fölrendeltségi viszonyban nem állnak egymással, megfelelő tanítói/tanári vezetéssel mindegyik terület egyaránt alkalmas arra, hogy saját eszközeivel segítse a gyermekek nyelvtanulását. Különbség talán csak abban figyelhető meg, hogy olvasás előtt, közben, illetve az azt követő tevékenységek során fejlesztjük-e ezeket a területeket.

Vizsgálatomban két Magyarországon forgalomban levő, tankönyvvé nyilvánított nyelvkönyvcsaládot hasonlítottam össze, melyeket az angol nyelv tanítása során használnak az általános iskolákban. Az összehasonlítás nem teljes körű tankönyvelemzést foglal magában, csupán az olvasási készség fejlesztésére szolgáló autentikus és nyelvtanulóknak szánt olvasmányokat vetettem egybe, valamint igyekeztem feltárni a hozzájuk kapcsolódó feladattípusokat. Az elemzés megkönnyítése érdekében megfogalmaztam, mit tekintek a vizsgálat során olvasásra szánt szövegnek:

- minden olyan szöveg, mely legalább hétsoros, illetve annál hosszabb,
- külső megjelenésében hasonlít a hagyományos könyvek és brosúrák szövegeire,
- rendelkezik kohézióval, a mondatok egy témakör köré szerveződnek.

PROJECT ENGLISH	MY ENGLISH BOOK
<ul style="list-style-type: none"> • Oxford University Press • Angol • Piaci ár • Angol szerzők • Átdolgozott • Az egyik legsikeresebb nyelvkönyv 	<ul style="list-style-type: none"> • Apáczai Kiadó • Magyar • Viszonylag olcsó • Magyar szerzők • Új • Nem széles körben használt

1. táblázat. Az elemzett nyelvkönyvcsaládok összefoglaló adatai

Mint az összefoglaló 1. táblázatból is kitűnik, egy nemzetközileg ismert és egy Magyarországon néhány éve forgalomban levő tankönyvcsaládról van szó. A *Project English* kiadványt több országban évtizedek óta sikeresen használják, folyamatosan megújítják és átdolgozzák. A *My English Book* c. kiadvány speciálisan magyar tanulóknak készült, magyar szerzők munkája. A tanulmány szerzője arra vállalkozott, hogy a két nyelvkönyvcsaládban található olvasmányanyagot vegye górcső alá a mennyiségi tényezőket figyelembe véve, valamint a felölelt területek csoportjai alapján. A tankönyvekben található képregényeket,

a szóbuborékokat nem tekintettem a jelen vizsgálat tárgykörébe tartozónak, ezen anyagok egy másik kutatás tárgyát képezhetik.

A következő, 2., 3., 4. táblázatok tartalmazzák a két nyelvkönyvcsalád olvasmányanyagának feldolgozását. A kategóriák megfogalmazásánál nem a klasszikus irodalmi műfajok szerinti besorolást alkalmaztam rendezőelvként, csupán az olvasmányanyagokat csoportosítottam témakörök, ismeretkörök, a felhasználás szempontjai és funkciói alapján.

<i>MY ENGLISH BOOK</i>							
	irodalom mesék történetek tréfás szövegek	kultúra	természettud. tantágyi integráció	képleírás	brosúra, infor- matív szöveg	emberek	levél
db	13	11	9	3	5	2	1
%	30	25	20	7	11	5	2
sorok száma	7–60	11–35	11–35	7–9	6–24	8–12	13
tevé- keny- ségek tani- tási techni- kák	előzetes szótanítás, értést segítő illusztrációk, hallgasd és olvass, rajzolj, játszd el	igaz-hamis állítások, párosítás, értést ellenőrző kérdések	igaz-hamis állítások, táblázat kitöltése	nyelvtan szövegkörnyezetben, értést ellenőrző kérdések	infor- máció keresése, értést ellenőrző kérdések		
példák	A három kismalac, Winnetou, A kísértetház			szoba, ház	hotel tv-csatornák hirdetések filmek e-mail	Newton, Arany János	

2. táblázat. *A My English Book tankönyvcsalád olvasmányanyagának csoportosítása példákkal*

<i>PROJECT ENGLISH</i>							
	irodalom mesék történetek tréfás szövegek	kultúra	természet- tudomány, tantágyi integráció	képleírás	brosúra infor- matív szöveg	emberek	levél
db	7	29	19	4	0	13	1
%	10	40	26	5	0	18	1
sorok száma	30–34	9–28	12–30	9–18	0	15–25	18

PROJECT ENGLISH							
	irodalom mesék történetek tréfás szövegek	kultúra	természet-tudomány, tantágyi integráció	képleírás	brosúra infor-matív szöveg	emberek	levél
tevé-keny-ségek, tanítási techni-kák	előzetes szótanítás, szókeresés, képek sor-ba állítása, címkézés, kitalálás, jegyzet-készítés, eljátszás, mesélés képekkel	táblázat, olvasd és hallgasd, találd ki, pármunka, olvass-pá-rósíts értést ellenőrző kérdések, scanning, felelet-választás, párosítás	mondat kiegé-sztése, párosítás, szópárok, félmondatok illesztése, hallgass és ellenőrizd, diagram készí-tése, igaz-hamis, táblázatkitöltés	értést ellenőrző kérdések, igaz-hamis, címkézz, mondatok kiegészí-tése		mondat kiegészí-tése, paralel írás, értést ellenőrző kérdések, igaz-hamis, szó-képzés	he-lyes szó vá-lasz-tása
példák	Kőleves, Doctor X, Gyilkosság a könyv-tárban, Barátok, Ashley kamerája	ünnepek, ételek, USA, brit hősök, közlekedés, iskola, történelem, EU, mozi	állatok, földrajz, a naprendszer, az emberi test, időzónák, Őrzi anyagok	házak, személy – unoka-testvér		iskolai élet, film-sztárok, család, ambí-ciók, barátok, valóság-show hős	
jellem-zők		A Te orszá-godban? Turner-festmény!	A Te orszá-godban? Mondd el a társadnak!			Conver-sation form	

3. táblázat. *A Project English tankönyvcsalád olvasmányagának csoportosítása példákkal*

MY ENGLISH BOOK		PROJECT ENGLISH THIRD EDITION	
1. kultúra, országismeret	40%	1. kultúra, országismeret	25%
2. irodalmi szöveg	30%	2. tudomány	20%
3. tudomány	26%	3. emberek	18%
4. inf. szöveg, brosúra	11%	4. irodalmi szöveg	10%
5. képleírás	5%	5. képleírás	7%
6. emberek	5%	6. újságcikk	2%
7. levél	1%	7. inf. szöveg, brosúra	0%

4. táblázat. *A két tankönyvcsalád olvasmányanyagának százalékban kifejezett reprezentációja*

Mindkét nyelvkönyvcsaládban a kultúrához és az országismerethez köthető olvasmányanyagok képezik az olvasásra szánt szövegek legnagyobb részét; ünne-

pek, hősök, a mindennapi kultúra elemeinek segítségével igyekeznek a szerzők minél motiváltabbá tenni a gyermekeket az olvasásra. Nagy szerepet kapnak a tudomány népszerűsítésével, a mindennapi tudománnyal foglalkozó írások, melyek szintén sok kisdíák érdeklődésére tarthatnak számot, hiszen az állatok, az emberi test, a jégbe zárt ember története épp annyi érdekességet rejt, mint a horoszkópok világa.

Furcsának tűnhet a következő megállapítás, de csupán egy-egy megkérdőjelezhető szöveggel találok az olvasásra szánt szövegek áttanulmányozása során. Az egyik olvasmány, mely a *My English Book* című magyar kiadványban kapott helyet, részletesen taglalja a finn időjárás. Vajon sok gyermek figyelmének felkeltésére alkalmas ez a hosszúnak mondható szöveg? A másik szöveget a *Project English*-ben fedeztem fel, egy Turner-festmény bemutatásán át tár olvasni való szöveget a gyermekek elé. Nem biztos, hogy széles körű érdeklődésre tarthat számot. Jelentős eltérés mutatkozik meglepő módon az irodalmi szövegek mennyiségi arányait tekintve, hiszen több mint háromszor annyi mese, történet, irodalmi olvasmány található a magyar szerzők által írt *My English Book* c. tankönyvcsaládban, mint a *Project English*-ben. Természetesen a klasszikus mesék, történetek egy-egy reprezentánsa felbukkan mindkét tankönyvcsaládban. Érdemes lenne a tankönyvszerzőknek elgondolkodni a szakmai körökben képleírásnak nevezett feladatok gyakoribb használatán, hiszen a legtöbb magyarországi nyelvvizsgán és az érettségi rendszerben is szerves részét képezik a számon kérendő ismeretanyagok e feladattípusok. Mind az angol, mind a magyar kiadványokban elenyésző darabszámban jelennek meg. Rendkívül érdekesnek találtam, hogy információs szöveg csak a magyar szerzők kiadványaiban jelenik meg. Véleményem szerint jónak mondható 11%-os arányával próbálja a mai kor követelményeinek megfelelően megismertetni a gyermekekkel a tipikusan gyors és speciális információszerzés céljából (scanning) szerkesztett szövegeket. Ezen szövegfajtákkal találkozhat a kisdíák a legnagyobb eséllyel utazásai során, illetve a mindennapi életben, érdemes lenne nagyobb hangsúlyt fektetni e típus nyelvkönyvekben való szerepeltetésére.

Mindkét tankönyvcsalád alkalmazza a nyelvtanításban használatos, az olvasással kapcsolatos feladattípusokat, melyek a tanításmódszertanban klasszikusnak számítanak, így adva segítséget a gyakorló pedagógusnak, esetleg új ötleteket a kezdő nyelvpedagógusnak. Az olvasás előtti szótanítás, a szó kitalálása, igaz-hamis állítások az olvasott szöveggel kapcsolatban, értést ellenőrző kérdések, történetek, táblázatkészítés és sok más forma bizonyítja, hogy a szerzők széles körű módszertani ismeretekkel rendelkeznek a gyermekkori nyelvtanítással kapcsolatban. A feladatok azonban szerteágazóbbak és több ötletet adnak a nyelvpedagógusnak a *Project English* nyelvkönyvcsalád esetében, szerencsésen alkalmazva az úgynevezett receptív nyelvi készség kommunikatív fordítását olyan egyszerű feladattípusokkal, mint például: mondd el társaidnak, a te országodban ezt hogy csinálják, hogy ünneplik.

A táblázatokban részletesen megtalálható csoportok, az említett példák alapján elmondható, hogy mindkét nyelvkönyvcsalád olvasmányanyagai alkalmasak arra, hogy elősegítsék az általános iskolában idegen nyelven történő olvasás alapjainak lerakását, az olvasási szokások kialakítását, megszerettessék magát az idegen nyelven történő olvasást és az angol nyelv tanulását. Az említett egy-egy negatív példa ellenére az olvasásra szánt szövegek nagy többsége valóban érdekes, változatos, a gyermeki érdeklődésnek megfelelő, figyelembe veszi a 6–14 éves korú tanulók életkori sajátosságait. A tanórai feldolgozásra szánt gyakorlatok, tevékenységi formák és különféle változatos feladattípusok megfelelő motivációs bázisként szolgálnak a nyelvtanuláshoz, így teremtve az olvasásra ösztönzéssel szilárd alapot a nyelvtanuláshoz.

Irodalom

- BÁRDOS J. (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- BÁRDOS J. (2005). *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- BROWN, D. (2009). Why and how textbooks should encourage extensive reading. *ELT Journal*, 63/3, 238–245.
- CAMERON, L. (2003). Challenge for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal* 57/2, 105–112.
- DLUGOSZ, D. (2000). Rethinking the role of reading in teaching a foreign language to young learners. *ELT Journal* 54/3, 284–290.
- ESKEY, D. E. (2002). Reading and the teaching of L2 reading. *TESOL Journal*, 11/1, 5–9.
- GARDNER, D. (2008). Vocabulary recycling in children's authentic reading materials: A corpus-based investigation of narrow reading. *Reading in a Foreign Language*, 20/1. Letöltve a következő címről: <http://nflcr.hawaii.edu/rfl/April2008/gardner/gardner.html>. Letöltés ideje: 2013. 06. 02.
- KOVÁCS J. (2003). Néhány gondolat az iskoláskor előtti idegen nyelvi programokkal kapcsolatban. *Nyelv+Info*, 3, 10–14.
- KRASHEN, D. (2004). *The power of Reading: Insights from the research (2nd ed.)*. Heinemann, Portsmouth.

VINNAINÉ VÉKONY MÁRTA

Főiskolai docens, Miskolci Egyetem, Comenius Kar, 3950 Sárospatak, Eötvös u. 7. Tanított területek: az angol nyelvi VMT tantárgyai (módszertan, gyermekirodalom). Végzettség: angol nyelvtanár, Master of Education in Primary Teacher Training.

GYÖRGY MIKONYA

(Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest)

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

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.“⁶⁷

Die Fibel wird von jedem Erstklässler feberhaft 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,

⁶⁷ <http://www.schulmuseum-leipzig.de/fibelartikel.pdf>

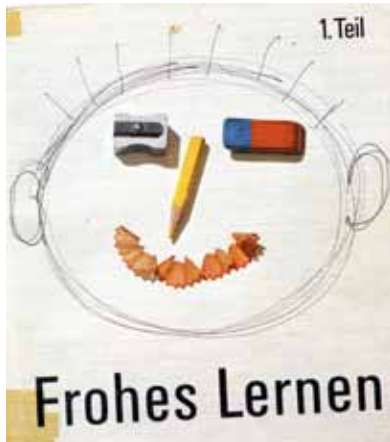
da diese Texte eigentlich nur zur Übung da sind. Aber meiner Meinung nach beeinflusst der Inhalt der Texte die Kinder doch sehr, denn mit diesen Texten kann es möglich sein, das Unterbewusstsein des Kindes zu beeinflussen oder sogar zu manipulieren. Entwicklungspsychologisch erklärt sich das damit, dass 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 Fibern 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.

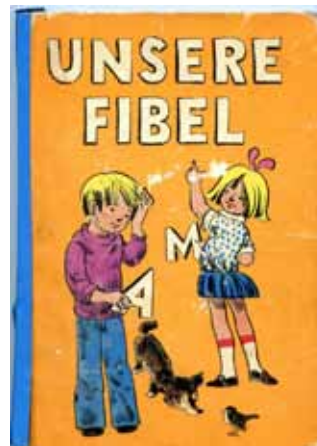
Beim Aufbau einer Fibel spielt die Methode des Leseunterrichts eine bedeutende Rolle. Wenn man die Leseübungen mit der Ganzwörtermethode realisieren will, ist der Aufbau ganz anders, als wenn man mit Einzelbuchstaben (Selbstlauten und Mitlauten) und Silben beginnen möchte.

Die zwei Fibern, 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 Fibern 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“	
m	Mimi, am	m	Mama, Oma
a	Oma, am	i	Mami, Omi
s-u	Susi, um, Sissi	n-o	Ina
r	Rad, Roller	l-o	Lilo
t	Torte, Tasse, Hut, Auto	n-a	Ali, Ina
n	Nest, Tanne, Sonne (als Nationalfeier Allerheiligen!)	u	nanu, nun
e	Esel, Ente, Elefant	e	malen
d	Domino, Dach, Feder	s	lesen, sollen, summen, los
ei	Ei, Eis, eins, zwei	ei	Ei, sein, nein
au	Auto, Haus, Traube	r	Roller, lernen
h	Hut, Hand, Hase, Hose	w	Wasser
f	Frau, Seife, auf, fort	h	hin, her
b	Bad, Buben, sauber	f	Fahnen (!), Feile
l	halten, holen, Laterne	au	Haus, laufen, raufen, Sau
k	kaufen, krank, Kleid, Kastanie – Maroni	ich-ach	ich, mich, ach, nach
ck	Sack (Nikolaus!)	t	Tante, rot (!)
p	Paprika, Paradeiser, plaudern	d	Tuch
v	Adventskalender (Zusammenfassung)	ü	Nüsse, füllen (Weihnachten!)
ö	Hören, Flöte	ö-ä	Mädel, hören
h	Ohren, Uhr, mehr, sehr	sch	Schule, schlafen
ch	aufmachen	j	ja, jeder, Anja
w	Wo, was, wer, Winter	p	paß auf, plumps
ch-k	Christbaum, Christfest, Christmette	b	brauchen, Besen
ie	Liebe, viele, Brief	k	Kaufen, in den Konsum
eu	Leute, teuer, neu, Feuer (Weihnachten)	g	Geld, gehen
ä	Märchenbuch, häkeln	v	Vogel, voll
j	Jänner	z	Zeit, Zimmer
sch	Schnee, Schi, schlimm	eu	Leute, heut, feucht

Österreich		„DDR“	
g	Gans, Sieger	äu	Räuber, Häuslein, Mäuschen Äuglein, Hündchen
ß	Fluß, Schloß, weiß	ß	groß (Fasching)
z	Zange, Ziege, zählen, zahlen	ng-nk	Lama, Geschenk (Frauentag)
pf	Eiszapfen	st	Stein, Stock
tz	Katze, sitzen, Platz	sp	spielen
sp	Spatzen, spielen	-ig	Fertig, richtig
ü	überall, müssen	-lich	täglich
st	stolpern, staunen, Sterne, Stiege	ai	Mais, Mai (Ostern)
äu	Käuzchen, Bäume	pf	Pflügen, Pflanze
x	Max, Hexe	tz	sitzen, putzen (1. Mai)
y	Zylinder (Fasching)		
qu	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 Fibern 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 „*Spital*“, 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).

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.



3. Bild. Unsere Fibel, Seite 26 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

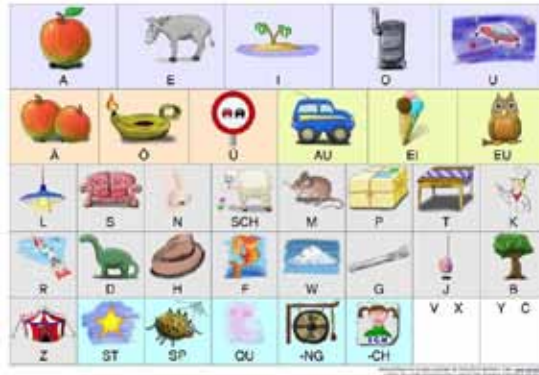
Zusammenfassend kann man feststellen, dass die Texte und die Bilder der beiden zum Vergleich stehenden Fibern sowohl Erziehungsmuster als auch weltanschauliches Denken schon im frühen Kindesalter beeinflussen sollten, um möglichst ein Leben lang zu wirken. Mit dem Wissen über diese Absichten, Prägungen und möglichen Folgen können wir heute viele Denkstrukturen besser verstehen und sie auch hinterfragen. Übrigens: Lesen kann man von beiden Fibern 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.“⁶⁸



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.⁶⁹



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

⁶⁸ <http://de.wikipedia.org/wiki/Anlauttabelle>

⁶⁹ <http://de.wikipedia.org/wiki/Anlauttabelle>

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

Anlaute	Häufig verwendete Anlaut-Wörter bzw. Anlaut-Bilder in Anlauttabellen
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

Tabelle...

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*. <http://www.schulmuseum-leipzig.de/fibelartikel.pdf>. Stand: 2014. 04. 25.

Internetquellen

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

DR. HABIL. MIKONYA GYÖRGY

A Pécsi Tanárképző Főiskolán és az ELTE-n végeztem. Orosz–német–pedagógia szakos tanár vagyok. Minden megnevezett tantárgyamat oktattam. Tanítottam általános iskolában, középiskolában és az utóbbi években egyetemen. A tudományos fokozatok megszerzése terén kezdtem a kisdoktori címmel, ezután PhD-fokozatot szereztem, majd habilitáltam, minden alkalommal neveléstudományból és azon belül is neveléstörténetből. Kutatási témáim és jelenlegi oktatási tevékenységem is ezzel van kapcsolatban. Legújabb munkaterületemen az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán foglalkozom a kora gyermekkori nevelés problémáival, újabb lehetőségeivel.

P. MÁRKUS KATALIN

(Ritsmann Pál Német Nemzetiségi Általános Iskola, Biatorbágy)

Szükség van gyerekszótárra? Miért?

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 gyerekek 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 megtalálhatók 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 iskolától 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). 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–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 iskoláskorban el kell(ene) kezdeni, az órákon a szótárhasználatra nagyobb hangsúlyt kellene fektetni mind az idegennyelv-oktatásban, mind az anyanyelvi képzésben (FÓRIS 2002: 73–75).

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 segíteniük 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 / szaknyelvvizsgáló / szakiskolában tanuló / felnőtt nyelvtanuló / tanár / fordító / utazó
- *Milyen méretű szótárra van szükség?*
nagyszótár / kézisótár / kisszótár / zsebszótár
- *Milyen célra kívánja használni a szótárt?*
általános szótárak / szakszótárak
- *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).

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 kisiskoláskorú, 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 földrajzának megismertetése is kapjon helyet a kiadványban (HESSKY–MOZSÁRNÉ–P. MÁRKUS–IKER 2010: 9).

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–IKER 2010: 10):

mouse [maʊs] <n> 1. (tsz: mice) egér: *There was a mouse in the cellar.* Volt egy egér a pincében. 2. (tsz: mouses/ mice) (számítógépes) egér

nose [nəʊz] <n> 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 hovatarozás követi. A szótár a szokott módon, az egynyelvű és kétnyelvű 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–IKER 2010: 10–11):

pay [peɪ] <ige> (paid, paid) **fizet**: *I paid* **elvág** <ige> **cut**: *Elvágtam az ujjamat.*
£1 for the bread. A kenyérért I fontot *I cut my finger.*
fizettem.

3–4. kép: *A Gyereksztár '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–IKER 2010: 11):

testvér <fn> (fiú) **brother**; (lány) **sister**:
Van testvéred? Do you have any
brothers or sisters?

5. kép: *A Gyereksztár '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–IKER 2010: 11).

A fenti rövid példákából kiderül, hogy a szerkesztők tiszteletben tartották a magyarországi szótári hagyományokat, így a kisiskolások már az első szótár-rukban apró lépésekkel haladva megszokják a szótárak használatát, játékosan elkezdik elsajátítani a szótárhasználat készségét.

A Gyereksztár 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 igyekeznek a gyerekek 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.–RUNDELL, M. (2008). *The Oxford Guide to Practical Lexicography*. Oxford University Press, New York.
- FÓRIS Á. (2002.) *Szótár és oktatás*. (= *Iskolakultúra-könyvek 14*). Iskolakultúra, Pécs.
- HESSKY R.–MOZSÁRNÉ MAGAY E.–P. MÁRKUS K.–IKER B. (szerk.) (2010). *Angol–magyar magyar–angol gyerekszótár*. Grimm Kiadó, Szeged.
- MÁRKUS K.–SZÖLLŐSY É. (2006). Angolul tanuló középiskolásaink szótárhasználati szokásairól. In T. MAGAY (szerk.), *Szótárak és használóik*. (= *Lexikográfiai füzetek II*). Akadémiai Kiadó, Budapest. 95–117.

DR. M. PINTÉRNÉ DR. MÁRKUS KATALIN

2002-ben szerzett diplomát a Károli Gáspár Református Egyetem BTK angol szakán. Lexikográfiából doktorált az ELTE BTK Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Iskolában. Három éven keresztül dolgozott az MTA Nyelvtudományi Intézet Szótári Osztályán. 2005-től a Grimm Könyvkiadó lexikográfus-szerkesztője. A Károli Gáspár Református Egyetem oktatója, valamint a Ritsmann Pál Német Nemzetiségi Általános Iskola pedagógusa.

*IV. Pedagógusképzés, felkészítés
a korai nyelvi fejlesztésre*

GÖRCSNÉ MUZSAI VIKTÓRIA

(NYME Apáczai Csere János Kar, Idegen Nyelvi Intézeti Tanszék, Győr)

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

1. A győri tanítóképzés 235 éve dióhéjban: a NYME 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 tekinti. Így büszkén mondhatjuk, hogy 235 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, 2001/2002-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.

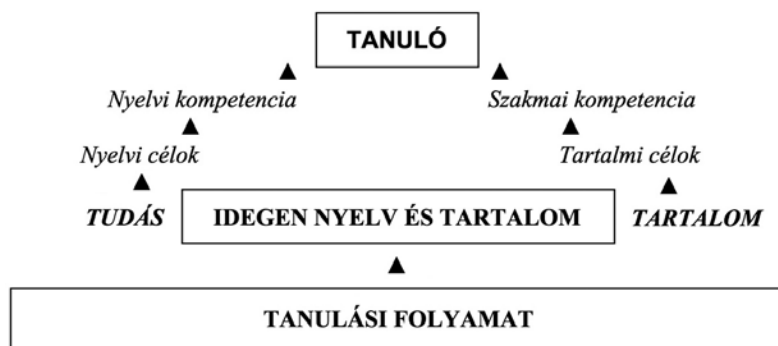
A 25 éve alakult Idegen Nyelvi és Irodalmi Intézeti Tanszék egyrészt klasszikus lektorátusi feladatok keretében turizmus-vendéglátás, gyógypedagógia és andragógia szakon szaknyelvi képzést biztosít és államilag elismert nyelvvizsgára készíti fel a kar hallgatóit angol, francia, német, olasz, orosz és spanyol nyelvből, kínálatunkban szerepel a japán, a lovári és a magyar mint idegen nyelv is. Másrészt a tanítóképzésben a választott idegen nyelvi műveltségterületen (VMT) angol és német nyelvpedagógiai képzést végez. A VMT-ranúsítvány birtokában a tanító diplomát szerzett hallgatók 1–6. osztályban taníthatják

a választott idegen nyelvet. A tanszék 22 európai országban rendelkezik szakmai és tudományos kapcsolattal, ERASMUS mobilitás program 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 nyelvsajátítás és nyelvi kompetenciafejlesztés, a többnyelvűség, inter- és multikulturalitás területeken fejti ki. 17 oktatónk közül 6 rendelkezik PhD-fokozattal, 1 fő közülük habilitált, 5 fő doktoranduszként vesz részt a képzésben, 2 mestertanár és 4 nyelvi lektor támogatja nyelvoktató munkánkat. A korai idegen nyelvi fejlesztés elméleti és gyakorlati szakembereinek jelenléte megnyugtató háttérrel biztosít a tanítóképzés választott (angol és német nyelvi) műveltségterületén 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 tágtja, és a másik személye, nyelve és kultúrája iránti toleranciára nevel. Az 1990/2000-es évektől beszélhetünk az ún. *tartalom- és kompetencia-alapú 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). 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). 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 (szerző saját ábrája)

Ez azt jelenti, hogy a tartalomalapú nyelvoktatás (CLIL) 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 sikert 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 nyelvoktatáspolitikai 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 (EINHORN 2012: 22–25).

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 tanulószervezés) kérdésének.

Egy pedagógus értelmezési példája alapján a következőről van szó: „ahelyett, hogy azon gondolkodnék, 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.” Ismert nyelvész-pedagógus szakemberek (Freudenstein, PELTZER-KARPF, etc.) szerint egy új nyelv sikeres elsajátításához a következő feltételek szükségesek:

- a nyelvtanár magas szintű szakmai (idegen nyelvi és szociális) kompetenciája;
- az inputok optimális minősége és mennyisége (vö. GÜNTHER 2005: 41–43);
- a nyelvtanítási formák és anyagok közelítése az első nyelvi elsajátítás alapmodelljéhez (PELTZER-KARPF-ZANGL 1998: 69–70);
- „a nyelvtudás mindig kontextus-függő, lényege az adott szituációban való helytállás” elfogadása (SZÉPE 2010: 84).

3. Innovatív tananyagok és -eszközök

A továbbiakban nézzük meg, milyen innovatív tananyagok és -eszközök kínálnak az osztrák–magyar határokon átívelő, 2008–2011 között megvalósított EdTWIN projekt keretein belül a kétcsatornás tartalom- és kompetenciaalapú nyelvtudás támogatására a fenti fejezetben kifejtett nyelvpedagógiai tendenciák, tényezők és filozófia figyelembevételével⁷⁰.

3.1. „KINCSKERESŐK, KALANDRA FEL!” – MODULTANKÖNYV A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSÁHOZ

A modultankönyv nyelvünkől és kultúránkból kínál kóstolót az érdeklődők számára. Bécsben élő és dolgozó szerzők, magyar anyanyelvű lektor, valamint illusztrátor és tördelőszerkesztő kooperációjában készült fiataloknak (ua. alkalmas idősebbek magyar nyelvvel való első találkozására is). A tananyag a nyelvoktatás 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 elsődleges cél nem a magyar

⁷⁰ A projektről német nyelven a *Deutschunterricht für Ungarn*, DUFU 2011/1–2. számában, magyar nyelven a *Modern Nyelvoktatás* 2012. áprilisi számában olvasható részletes elemzés. Az alább bemutatott taneszközök, kiadványok megtekinthetők és letölthetők az alábbi linken: www.ak.nyme.hu/index.php?id=21057.

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 követő 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 összefüggő egészet alkotni. Ezért az országismereti rész kivételével az egész könyvet átszövi Anna és Peti, egy tinédzser testvérpár története, akik Bécsben születtek, ott is jártak iskolába. Anyukájuk magyar, apukájuk osztrák, ezért mindketten kétnyelvűek. A szülők szeretnék, ha a gyerekek még jobban megtanulnának magyarul, megismernék a magyar kultúrát, a magyar szokásokat. Ezért az egész család Győrbe költözik. Anna 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 élethelyzetekben 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 nyelvkönyveket 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, bevezet egy vagy több képes oldal. 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 el-sajátítandó 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 kötetről recenzió jelent meg a *Modern Nyelvoktatás* 2013. márciusi számában.

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 a „nyelvi fejlődésükért” maguk a nyelvtanulók is felelősek. A nyelvtanulás maga egész életen át tartó folyamat, melynek dokumentálása nemcsak egy-egy életszakaszra korlátozódik, hanem az egész életet végigkíséri. Ebből kiindulva az Európa Tanács nyelvi portfólió 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 modul tankönyvhöz szorosan kapcsolódik az Európa Tanács által akkreditált *Regionális Nyelvi Portfólió* 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 iskolásévek 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 készlet gondolkodásra, és végigkíséri a nyelvtanulást.
2. A Nyelvi kincsesládában a nyelvtanulás dokumentumait gyűjthetik össze.
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. MULTIMÉDIA PROJEKT, 660 PERCES DVD – NÉMET NYELVTANULÁS/TANÍTÁS DINAMIKUSAN

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 dinamikusan*” 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 mikro tanítási feladat előkészítése – a *Célnyelvi kultúrák* c. kurzus keretében – a IV. évfolyamos – gyakorló tanítás előtt álló – hallgatók számára a módszertani követelmények és szakmai háttér megbeszélésével indult a következő témákhoz készítendő óravázlatokhoz adott instrukciókkal: 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 10–12 éves korosztály számára mikro tanítási formában kellett prezentálni a hallgatóknak a következő módszertani elvárások alapján: kb. 10 perces időkeretben a választott téma felvezetése, változatos, szemléltető, kultúrtörténeti előismereteket felidéző, illetve azt kiegészítő tudásátadás 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 perces kivevő felvételeknek.

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 2000), mely Európában meghatározza az idegen nyelvek oktatásának alaptanterveit, a nyelvkönyveket, a nyelvvizsgákat – köztük az új érettségit is –, részletesen megfogalmazza, mit kell tanulnia minden nyelvtanulóknak, hogy egy nyelvet kommunikatív célokra tudjon használni. A meghatározott kompetenciák között 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 gondolatkörével, valamint a fent bemutatott tartalomalapú (*CLIL* „*Content and Language Integrated Learning*”) idegennyelv-tanítás filozófiájával. Mindezen 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 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 stimulumáló 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 középszintű és felsőoktatásban tanulók számára.

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 folytatódik⁷¹.

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 hétvégi bilingvális, angol és német nyelvű nemzetközi képzési programot szerveztünk vendég-előadóval, 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 többkultúrájú „Dr. Leopold Zechner Europäische Volksschule” iskola volt, melyben kb. 20 különböző (szerb, horvát, ukrán, török, egyiptomi, afrikai, arab és koreai) 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 részt vevők – a célnyelvi környezet adta előnyökön kívül – rendkívül sok módszertani ötletet, játékot és tapasztalatot szereztek, és tudatosan gyűjtöttek a Bécsben eltöltött egy hét során.

⁷¹ EdTWIN projekt beszámoló, 2008–2011, Tudósítás és forók: www.ak.nyme.hu/index.php?id=22909

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 lehetségesek (*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 nevezetességeit.⁷²

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. projektjüköt mutatták be hét workshop keretében. Az eisenstadti hallgatók projektnapok keretében környező világunk és a természet újszerű megközelítésére adnak módot és ötleteket burgenlandi iskolák diákjainak. A győri hallgatók ezt követően német nyelvű városnézésen ismerkedtek Eisenstadt kulturális értékeivel, közös történelmünk eseményeivel.⁷³

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 vers és próza ünnepét, a német nyelvű irodalom barátainak találkozóját. 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

⁷² Tudósítás és fotók: www.ak.nyme.hu/index.php?id=10624

⁷³ Tudósítás és fotók láthatók: www.ak.nyme.hu/index.php?id=22909.

teljesítményen túl – alkalmuk volt pedagógiai feladatokat végezni, így szakmai felkészülésüket is szolgálta a program.⁷⁴

4.5. TÖBB NYELV – TÖBB ESÉLY. MINI INTERJÚK 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 kóktélkészítés 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, térképeztek fel a lakosság nyelvismeretét. Az Idegen Nyelvi Tanszék által koordinált programot követően a hallgatók az interjúk során szerzett tapasztalataikat röviden értékelték. A visszacsatolásokból kiderült, hogy pár óra alatt kb. 340–400 interjút kezdeményeztek a hallgatók, melyek kb. 50–55%-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 lovari 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

⁷⁴ Az EdTWIN projekt 2008–2011 beszámolóí megtekinthetők: www.ak.nyme.hu/index.php?id=13343

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. A tapasztalatokról beszámoló jelent meg VIVAT ACADEMIA c. egyetemi lap 2013. tavaszi számában.

4.6. NOKIA PROJEKT 2012–2013 NYELVI GYAKORNOKOKKAL

A Nokia Kft. aktuális szlogenje 2012-ben akár a „lépítés és tanulás” is lehetett volna. Miközben a cég nagy létszámú lépítést hajtott végre komáromi telephelyén – a társadalmi felelősségvállalás egy sajátos formáját alkalmazva –, a Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Karával létrejött képzési kooperáció keretében mintegy 70 munkatársa számára 14 hetes (30 órás) angol nyelv-tanfolyam megszervezésére és megtartására kérte fel az Idegen Nyelvi és Irodalmi Intézeti Tanszék oktatóit és angol nyelvoktató képzésben részt vevő tanító szakos hallgatóit.⁷⁵ A képzési együttműködés egyenes folytatása a 2008–2011 között ugyancsak a kar és a tanszék által koordinált és megvalósított EdTWIN bilaterális projekt nyelvi asszisztensi programjának. A gyakornoki program továbbfejleszti a nyelvi asszisztensi programot és nagyszerű lehetőséget kínál a programban részt vevő hallgatóknak, hiszen a tanszéken folyó elméleti képzéssel párhuzamosan – akciókutatásként felfogva azt – azonnal a gyakorlatban is kipróbálhatják, kamatoztathatják 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 állnak folyamatos kapcsolatban. Felkészülésüket, szakmai munkájukat a kari, ún. moodle internetes fórumrendszer támogatja, ahol egymással 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 megmérettetésre. Az alábbi linken elérhető az első tapasztalatokat nyilvánosan megosztó videofelvétel „Apáczais segítő jobb a Nokiának”⁷⁶. 2013. januártól közösen dolgozunk a Nokia Komárom Kft. képviselőivel a projekt továbbfejlesztésén és folytatásán.

⁷⁵ A NOKIA projekt beszámolója (2012. tavasz) itt olvasható: www.ak.nyme.hu/index.php?id=24279

⁷⁶ HÍRCITY 2012: www.hircity.hu/tudaster/209506

4.7. KISTANÍTÓK BEVETÉSEN – MIKROTANÍTÁS KIMLEI KISDIÁKOKNAK

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 segítette⁷⁷.

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 nyelv oktatásban érvényesülő nyelvpedagógiai tendenciákat, különös tekintettel a *Közös Európai Referenciakeret* (KER 2000) ajánlásaira, amelyek a tartalom- és kompetenciaalapú (*CLIL = Content and Language Integrated Learning*) nyelvi közvetítésre és többnyelvűsége, 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 tanulászervezési 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.

⁷⁷ Fotók megtekinthetők: www.ak.nyme.hu/index.php?id=10624

Irodalom

- COYLE, D.–HOOD, PH.–MARSH, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, CUP.
- Europeans and their Languages* (2006). European Commission, Eurobarometer. 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 iránya. 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 iránya. Ausztria–Magyarország Határon Átnyúló Együttműködési Program 20–082011, Projektszám: L00048/HU. Győr, kézirat. Letölthető a következő címről: www.ak.nyme.hu/index.php?id=21583&L=1&id=21583. Szakmai jelentések AP1–AP4, 2008–2010. Letöltés ideje: 2014. február 6.
- EINHORN Á. (2012). Nyelvtanításunk eredményessége nemzetközi tükrökben. *Modern Nyelvoktatás, XVIII/III, 22–35*.
- GÜNTHER, B.–GÜNTHER, H. (2005). *Frühe Fremdsprachen im Kindergarten*. Stuttgart, Ernst Klett.
- 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.
- PELTZER-KARPF, A.–ZANGL, R. (1998). *Die Diagnose des frühen Fremdspracherwerbs*. Tübingen, Narr.
- 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, 2011/6, 24–25*.
- MEDGYES P. (2010). Szépe György – a véletlenek embere. Interjú. *Modern Nyelvoktatás, 2010/2–3, 84*.
- Apáczais segítő jobb a Nokiának (video)*: <http://www.hircity.hu/tudaster/209506>. Letöltés ideje: 2012. április 03.)
- EdTWIN projekt kiadványai*: www.ak.nyme.hu/index.php?id=21057. Letöltés ideje: 2013. május 25.

Kistanítók bécsi hospitálása 2013. április 11., tudósítás és fotók: www.ak.nyme.hu/index.php?id=10624. Letöltés ideje: 2013. május 25.

LINGUA Klub, tudósítás és fotók. www.ak.nyme.hu/index.php?id=22909. Letöltés ideje: 2013. május 25.

NOKIA projekt beszámolója 2012 tavaszi félév. Apáczai Kar archívuma, kézirat. bin/hircity/index.cgi?view=ck&tlID=614&nID=209506&nyelv=hu Letöltés ideje: 2013. január 11.

Tanítók, gyógypedagógusok és andragógusok az eisenstadti pedagógiai főiskolán, tudósítás és fotók. www.ak.nyme.hu/index.php?id=22909. Letöltés ideje: 2013. május 25.

GÖRCSNÉ MUZSAI VIKTÓRIA PhD

NYME Apáczai Csere János Kar, Idegen Nyelvi Intézeti Tanszék, Győr. Intézeti tanszékvezető egyetemi docens, nyelvtudományi doktori disszertáció, törtenelem–oroszl, német szakos középiskolai tanári diploma. Kutatási területei: többnyelvűség és interkulturalitás, európai dimenziók az oktatásban és képzésben, kommunikációs és szociális kompetencia, viselkedéskultúra. Közel három évtizedes közoktatási gyakorlat, ebből két évtizednyi munkatársi és vezetői tapasztalat a pedagógiai szakmai szolgáltatásban. Nemzetközi és európai projektvezetői tapasztalat: EdTWIN 2008–2011, EdQ 2001–2004 és CERNET 1995–2001 Bécs, CED Rotterdam-MPI Magyarország 1993–2007. Speciális felkészültség: nemzetközi iskolafejlesztés, Európai Stúdiumok tanterv- és tananyagfejlesztés, innováció és változásmenedzsment, szervezet-, vezetés- és minőségfejlesztés, team-funkcionálás, tréner. 1985 óta kb. 100 hazai és nemzetközi publikáció a fenti témákban.

ÁRVA VALÉRIA

(Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest)

Az ELTE TÓK angol–magyar kétnyelvű képzése óvopedagógusok részére egy európai tanulmányút tükrében

Bevezető

2014. április 7. és 11. között egy hollandiai CEDEFOP-tanulmányúton vettem részt, melynek témája a korai két- és háromnyelvű oktatás fejlesztése volt. A European Platform (Hollandia) által szervezett programon tizenegy európai országból vettek részt tanárok, iskolaigazgatók, egyetemi oktatók és más oktatási szakemberek. A tanulmányút egyik helyszíne Hága, a másik pedig Frízföld fővárosa, Leeowarden volt. A CEDEFOP-tanulmányutak egyik fontos jellemzője, hogy a résztvevők nemcsak a vendéglátó ország által összeállított program segítségével tesznek szert új ismeretekre, hanem a csoport tagjai egymással is megosztják tapasztalataikat.

Kétnyelvű oktatási projekt Hollandiában

A hágai Oktatási Minisztérium munkatársának, Marjon Sterenbergnek az előadása alapján megismerkedhettünk Hollandia korai nyelvoktatással kapcsolatos jelenlegi gyakorlatával és hosszú távú terveivel. Hollandiában jelenleg 10–11 éves kortól kötelező a nyelvtanulás. A nyelvtanulás kezdetének időpontját szeretnék előbbre hozni és így a korai nyelvoktatást széles körben bevezetni. Meg kell jegyezni, hogy már így is mintegy ezer általános iskolában folyik korai nyelvfejlesztés.

A változást gondos előkészítés előzi meg: a legfrissebb nyelvpedagógiai kutatások figyelembevételével folytatnak egy többéves, nagyszabású kísérleti projektet. Egy 2013-as miniszteri döntés értelmében mintegy húsz általános iskolában két tanítási nyelvű program bevezetésével próbálják ki az immerziós módszerrel történő korai nyelvtanítást. 2020-tól, a sikeresnek remélt kísérleti projekt befejeződése után, a korai nyelvtanítást két tanítási nyelvű általános iskolákban szeretnék bevezetni. Azonban Hollandiában jelenleg is találhatóak

már két, illetve három tanítási nyelvű iskolák, melyek közül a tanulmányúton mi hárommal ismerkedtünk meg.

Iskolalátogatások

Elsőként a hágai Hofstad Lyceumba, egy hat évfolyamos középiskolába látogatunk el. Az iskola fő profilja a nemzetköziség, mert egyrészt a környékről sok különböző etnikai hátterű gyerek jár oda, akiknek a hollandiai beilleszkedését segíti az iskola. Az iskola ugyanakkor arra is ösztönzi ezeket a diákokat, hogy saját nyelvüket és kultúrájukat őrizték meg, és azt az iskolai közösséggel osszák meg. Másrészt minden évfolyamon van egy két tanítási nyelvű (angol és holland) osztály. A diákok rendszeresen vesznek részt UNESCO-játékokban, Model United Nations diákkonferencián, európai kirándulásokon és 12 országban rendelkeznek Comenius kapcsolattal. Az évi egyhetes UNESCO-játékokban az iskola összes tanulója részt szokott venni. Ezeknek a projekteknek a koordinálását az iskola egyik tanára végzi. A Hofstad Lyceum 2008-ban ELOS (Europe as a Learning Environment in Schools) iskola lett, 2014-ben pedig UNESCO-iskola lesz. A felsorolt projektek mind az idegen nyelv aktív használatára adnak a diákoknak alkalmat.

Második iskolai látogatásunkat a Twijzelerheidei 'It Twaspan' nevű ötvenfős, két tanítási nyelvű (holland és fríz) falusi iskolában tettük. A Frízföldön található faluban magas a munkanélküliség, sokan Amszterdamba ingáznak dolgozni. A gyerekek jellemzően hátrányos helyzetű családokból kerülnek ebbe az iskolába, ezért az iskola programjában nagy figyelmet fordítanak az odajáró gyerekek érzelmi, szociális és intellektuális (pl. alacsony szókinccs) problémáinak kezelésére, a fríz nyelvű Lifestyles (érzelmi és szociális tanulás) és a Rock and Water (sport és egészséges életmód) programokat használják nagy sikerrel. A fríz nyelvet, melynek társadalmi státusa alacsony, a gyerekek otthoni nyelvként használják.

A tartományban a fríz nyelv 'megmentésének' érdekében vezették be a két- és háromnyelvű oktatást. Ennek szakmai felügyeletét és gondozását a Fryske Akademy (Fríz Nyelvi Akadémia) és a CEDIN (Okatási Tanácsadó Központ) végzi. A tanulók az iskolában először hollandul tanulnak meg írni-olvasni, majd ezt frízül is elsajátítják. A tanítási nyelvek közül a fríz nyelvnek az első években van nagyobb szerepe, később fokozatosan a holland válik fontosabbá. Az angolt mint idegen nyelvet tanulják, és amint láttuk, a gyerekek, akik igyekeztek bemutatkozni, nagyon kommunikatívak voltak, angol nyelven beszélgettek velünk. Az iskola nemcsak pedagógiaileg gazdag és korszerű, hanem minden szükséges tanulási segédeszközzel és technikai felszereléssel jól ellátott, egy tágas közösségi terekkel rendelkező épületben működik.

Szintén Fríziában látogattuk meg a Holwerd nevű faluban található De

Tsjelke általános iskolát, ahová 74 tanuló jár. Ez az iskola egyike a fríziai háromnyelvű iskoláknak: a gyerekek hollandul, frízül és angolul is tanulnak. A fríz és holland nyelvet az első két osztályban a tanulási idő 50–50%-ában használják, majd ez az arány fokozatosan a holland nyelv javára változik. Az iskolában az angol a harmadik beszélt és tanított nyelv, hetente egy délután angolul foglalkoznak a gyerekekkel. A három nyelv nemcsak tantárgyként, tanítási nyelvként, hanem vizuálisan is megjelenik: a termekben, könyvtárban és közösségi terekben mindenhol három nyelven, kis zászlókkal kiegészítve vannak a tárgyak feliratozva.

Számomra nagyon tanulságos volt, hogy a három nyelvet nemcsak a nyelvszakos tanárok beszélik, hanem minden tanár számára természetes médium. Így az összes tanárt nyelvet használó modellként láthatják a gyerekek. Az iskola anyanyelvi vagy külföldi asszisztenseket is szokott alkalmazni, néhány évvel ezelőtt éppen egy magyar diák dolgozott náluk, akit minden idők egyik legjobbjaként emlegettek.

A De Tsjelke iskolában folyamatosan figyelik a háromnyelvű oktatás hatását a gyerekek teljesítményére. A háromnyelvű oktatás nem rontja a gyerekek teljesítményét, éppen ellenkezőleg, inkább javítja: fríz és angol nyelvből eredményesebbek lettek, a holland nyelvi teljesítményük változatlan maradt. A megfigyelések szerint az angoltudás a gyerekek önbizalmát növeli.

Az iskola tagja a My Schools Networknek, egy iskolák és tanulók részére tervezett közösségi oldálnak, ami további lehetőségeket teremt az angol nyelv használatához és a különböző nemzetiségű diákokkal való kapcsolatépítéshez. Hasonlóan az It Twaspan iskolához, a De Tsjelke is kiválóan felszerelt. Az alacsony tanulói létszámnak köszönhetően itt is sokkal több figyelem összpontosul a gyerekekre, köztük a szociális és tanulási problémákkal küzdőkre is, mint egy nagyobb, több tanárt alkalmazó iskolában. Ennek a pozitív hatásait a szülők is elismerik.

Figyelemre méltó, hogy a lakosság és a gyerekek nyelvtudását egy olyan országban akarják továbbfejleszteni, ahol a lakosság nagy része egyébként is jól tud angolul beszélni és kommunikálni. A nyelvtanítás célja a jelek szerint nemcsak az idegen nyelv oktatása, hanem a kétnyelvűvé nevelés.

A látogatásokon tapasztaltak alapján megállapítottam, hogy a magyarországi két tanítási nyelvű iskolák programjai hasonlóan magas szakmai színvonalúak, mint a hollandok. Azonban fontos különbségnek látom a két ország két tanítási nyelvű iskolái között, hogy míg nálunk egy ilyen iskolában nem minden tanár beszél az idegen nyelvet, hanem jellemzően csak a nyelvszakosak és csak néhány másik tanár, addig Hollandiában szinte az összes tanár képes az idegen nyelv használatára. A gyerekek azt tapasztalhatják, hogy idegen nyelven megszólalni nem csak a nyelvtanárok privilégiuma. Fontos lenne, hogy nálunk is minden tanár beszéljen idegen nyelven, bármikor át tudjon váltani és taní-

tani is tudjon az idegen nyelven, ahogyan ezt több országban el is várják tőlük. Ezért is lenne indokolt, hogy egyetemi képzésük során a nem nyelvszakos tanító- és tanárjelöltek legalább osztálytermi angolt tanuljanak.

Kétnyelvű oktatás Európában

A tanulmányi úton tett látogatások és a többi résztvevő által tartott prezentációk, valamint a velük folytatott beszélgetések során kiderült, hogy Európának egyre több országában vezetik be a kétnyelvű oktatást az iskolákban és egyre jobban elismerik a CLIL-t (Content and Language Integrated Learning), vagyis a tartalom alapú nyelvoktatást, mint az egyik leghatékonyabb nyelvoktatási formát. Hollandia a kísérleti szakasz után az általános iskolák jelentős részében bevezeti a kétnyelvű oktatást. Hasonló projektekről számoltak be a spanyolországi résztvevők Valenciában és Navarrában. A kurzus svéd résztvevője az óvodai korai nyelvfejlesztést kutatja és erről ír az oktatáspolitikának egy tanulmányt.

Több országból beszámoltak arról, hogy komoly erőfeszítéseket tesznek a kisebbségi nyelvek támogatása érdekében, például Hollandiában a fríz–angol–holland háromnyelvű programmal dolgozó iskolák, Spanyolországban a katalán–spanyol–angol háromnyelvű képzés bevezetésével, vagy Magyarországon a nemzetiségi oktatással.

A legtöbb részt vevő országnak azonban gondot jelent a megfelelően képzett, idegen nyelven jól beszélő tanítók és tanárok hiánya a két tanítási nyelvű általános iskolákban. A két tanítási nyelvű iskolákban oktató tanárokat jellemzően tanár továbbképzéseken készítik fel. Egyedüli résztvevőként tudtam beszámolni ilyen típusú alapképzésről: angol és német nyelvi műveltségterületes, német és szerb nemzetiségi tanító és óvó szakos hallgatókat, valamint angol–magyar kétnyelvű oktatásra specializálódott tanítókat és óvodapedagógusokat képzünk az ELTE TÓK-on. Ezek közül a képzések közül az angol–magyar kétnyelvű specializációs óvodapedagógus képzést szeretném bemutatni.

Az ELTE TÓK nyelvpedagógusi képzései

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karnak hagyományosan fontos szerepe van a korai nyelvfejlesztő pedagógusok képzésében. Ez annál is öröndetesebb, mivel az óvodás- és a kisiskoláskorú gyermekek számára az ideális nyelvpedagógus az, aki a többi tantárgyat is tanítja, jól ismeri a csoportjában lévő gyerekeket és biztos nyelvtudással rendelkezik (PINTER 2006: 41).

Jelenleg a tanító szakosok az idegennyelvi (angol és német) műveltségterületet, német és szerb nemzetiségi szakirányt, angol–magyar kétnyelvű oktatásra

felkészítő modult, illetve az óvodapedagógus szakosok az angol–magyar kétnyelvű specializációt és a német és szerb nemzetiségi szakirányt vehetik fel (KOVÁCS 2009; MÁRKUS 2009). A képzésekre azért is nagy szükség van, mert az első idegen nyelv tanítása számos iskolában már az első vagy második osztályban elkezdődik, az 1997-es szabályozás óta több két tanítási nyelvű általános iskola indult (VAMOS 2008: 175), valamint számtalan kétnyelvű óvoda is nyílt, mivel a szülők részéről egyre növekszik az igény az óvodások nyelvi fejlesztésére.

Az angol nyelvű műveltségterületet, illetve kétnyelvű modulokat választó hallgatók olyan képzésben részesülnek, amelynek elvégzése után 6–12 éves korú gyermekeket taníthatnak idegen nyelvre, vagy vehetnek részt két tanítási nyelvű iskolákban folyó kétnyelvű munkában. Az óvodapedagógus szakos hallgatók képzése a kétnyelvű óvodákban folytatott munkára készít fel.

Mind az idegen nyelvi műveltségterület, mind a kétnyelvű specializáció népszerűnek számít a hallgatók körében. A nagy túljelentkezés miatt a diákok szóbeli és írásbeli szintfelmérő alapján nyerhetnek felvételt a programokra. A nyelvvizsga nem elvárás, de fontos, hogy a képzésben részt vevő hallgatók legalább B2 szintű tudással rendelkezzenek. Az utóbbi években az óvodapedagógus angol–magyar kétnyelvű specializációra egyre többen jelentkeznek és tapasztalataink szerint rendkívül motivált hallgatók látogatják ezt a programot. Az oktatói tapasztalatokat Trentinné Benkő Éva kutatásai is alátámasztják: a specializációra jelentkezők fontos motivációja ugyan, hogy karrierjük során kedvezőbb anyagi feltételekkel dolgozhassanak, de a válaszadók jelentős része szakmai meggyőződésből és/vagy az angol nyelv iránti érdeklődés miatt jelentkezik a képzésre (TRENTINNÉ BENKŐ 2013c: 259–267).

Az óvodapedagógus angol–magyar kétnyelvű specializáció

Az óvodapedagógus angol–magyar kétnyelvű specializáció az elméleti képzésben három fő vonalon halad: nyelvi fejlesztés, idegen nyelvi módszertani és elméleti tárgyak, valamint gyermekirodalom. Gyakorlati képzésként a jelöltek kétnyelvű óvodákban vesznek részt hospitáláson és nevelési gyakorlaton.

Az elsőéves hallgatók két féléven keresztül vesznek részt az *Angol nyelvi előkészítés az angol nyelvű óvodai foglalkozások vezetésére* c. kurzuson. A kurzus célja a nyelvi kompetenciák fejlesztése, különös tekintettel a beszédre, az írott és hangzó szöveg értésére. A kurzus célja a kétnyelvű óvodapedagógusi feladatok ellátásához szükséges nyelvi készségek és a szókincs fejlesztése, ezért a nyelvi fejlesztéshez felhasznált olvasási és hallottszöveg-értési feladatok gyakran pedagógiai jellegűek.

A korai nyelvfejlesztő pedagógus egyik legfontosabb feladata a jó kiejtés átadása, így a nyelvi fejlesztést egy féléves *Fonetika* kurzus egészíti ki, amelynek céljai között szerepel az angol nyelv fonetikai szabályrendszerének megismeré-

se, az angol és a magyar közötti hangképzési különbségekkel való ismerkedés, a helyes kiejtés, hangletjtés, hangsúlyozás, hogy óvodapedagógusként megfelelő modell lehessen a gyermekek helyes angol kiejtésének kialakítása során. A kiejtés gyakorlása részben az óvodáskorú gyermekeknek megfelelő tartalom keresztül történik, a hallgatók a kurzuson gyermekverseket, meséket és ezek hangzó anyagait is feldolgozzák.

A második félévben kerül sor *A kétnyelvűség elmélete és gyakorlata* c. kurzusra, az első módszertani tárgyra. Itt a hallgatók megismerkednek az óvodai foglalkozások idegen nyelvű levezetéséhez feltétlenül szükséges elméleti és gyakorlati alapokkal, a kétnyelvűség alapfogalmaival, a célnyelven történő óvodai nevelés pszichológiai és pedagógiai alapjaival stb. A kurzus célja, hogy elősegítse a nyelvpedagógiai ismeretek készséggé válását (KOVÁCS 2009: 48).

Az óvodapedagógus szakos hallgatók angol nyelvi módszertani képzése további négy, egyenként egy féléves tárgyból áll. A kétnyelvű óvodai foglalkozásokhoz szükséges módszertani ismereteket négy területre bontva sajátítják el: *Vizuális nevelés (Visual art)*, *Testnevelés (Physical Education)*, *Ének-zene (Music)* és *Környezeti nevelés (Science)*. Ezeknek a kurzusoknak a célja többértű, hiszen a jelöltek az említett tárgyakban anyanyelvükön is módszertani képzésben részesülnek. Ezért a kurzusok főbb célkitűzési közé tartozik egyrészt, hogy a hallgatók angol nyelven elsajátítsák azokat az ismereteket, melyek a foglalkozások angol nyelven való tartásához szükségesek, tehát pedagógusi nyelvfejlesztésben is részt vesznek. A kurzusok másik célja, hogy az óvodai nyelvfejlesztéshez szükséges nyelvpedagógusi kompetenciákat készségszintre emeljék, valamint kitekintést nyújtsanak az angolszász óvodai (pre-school, pre-k, kindergarden) kultúrába. A kurzusok gyakorlatias képzést nyújtanak, fontos elemük a csoporton belüli mikrofoglalkozás tartása, prezentációk, tervezetek készítése, megvitatása, nevelési-fejlesztési anyagok gyűjtése, módszertani könyvekről ismertető írása. A diákok felé elvárás, hogy a kurzusok anyagát portfólióba szervezzék.

Az elméleti képzés harmadik eleme a két féléves *Angol gyermekirodalom* kurzus. Az irodalmi műveket, melyek között gyermekversek, mondókák, dalok és mesék egyaránt találhatóak, az óvodai kreatív alkalmazás szempontjából is feldolgozzák.

Az angol specializációs óvodapedagógusi képzés gyakorlati eleme két félév *Egyéni óvodai gyakorlat*. Az első kurzuson képzésük első évében vesznek részt, *A kétnyelvűség elmélete és gyakorlata* c. kurzus mellett. A kurzus célja, hogy a jelöltek strukturált megfigyeléseket végezzenek kétnyelvű óvodákban való foglalkozásokról. Az itt szerzett tapasztalataikat *A kétnyelvűség elmélete és gyakorlata* c. kurzus anyagához tudják kötni.

A képzési program ötödik félévében vesznek részt a jelöltek a második kétnyelvű *Egyéni óvodai gyakorlaton*. Itt bizonyíthatják, hogy kialakult a kompetenciájuk, amelynek birtokában már önálló pedagógusi munkát is tudnak

végezni. A gyakorlatvezető óvodapedagógus irányítása alatt terveznek és tartanak foglalkozásokat, majd elemzik az angol nyelvű nevelői tevékenységet. Jelenleg három budapesti óvodában van lehetősége a jelölteknek a kétnyelvű óvodai gyakorlatra, ebből az egyik egy kétnyelvű Montessori-óvoda.

A hallgatók a képzést olyan szabadon választható kurzusokkal egészíthetik ki, mint például az *Angol gyermekjátékok* vagy a *Hogyan írjunk szakdolgozatot?* Az utóbbi azoknak lehet fontos, akik szakdolgozatukat angol nyelven szeretnék megírni.

A TÓK Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszékén több kutatás is folyik. Kétnyelvűségi kutatásokkal jelenleg az angol munkacsoportban Kovács Judit és Trentinné Benkő Éva foglalkozik. Kovács Judit neveléstudományból, a kétnyelvűség elmélete és gyakorlata témából habilitált, Trentinné Benkő Éva doktori disszertációjának a témája a korai kétnyelvűséget támogató pedagógus-kompetenciák és pedagógusképzés (2013b). Trentinné Benkő Éva az ideális kétnyelvi pedagógus jellemzőit kutatja a pedagógusok szemszögéből (2009), valamint a kétnyelvi képzésben részt vevő hallgatók nézeteit és tanulási eredményeit vizsgálja (2013a, 2013c). A közelmúltban a tanszék két oktatójának szerkesztésében egy tanulmánykötet jelent meg, melyben a tanszék több oktatója szerzőként vett részt (ÁRVA–MÁRKUS 2013).

Irodalom

- ÁRVA V.–MÁRKUS É. (2013, szerk.). *Education and/und Forschung II*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- KOVÁCS, J. (2009). Magyar–angol kéttannyelvű pedagógusképzés az ELTE TÓFK-on. In
- KOVÁCS J.–MÁRKUS É. (szerk.). *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés kutatás oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 41–52.
- MÁRKUS, É. (2009). AZ ELTE TÓFK magyar–német kéttannyelvű képzési programjai. In KOVÁCS J.–MÁRKUS É. (szerk.). *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés kutatás oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 53–70.
- PINTER, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford University Press, Oxford.
- TRENTINNÉ BENKŐ É. (2009). Az „ideális” kéttannyelvű tanár – ahogy a pedagógusok látják. In J. KOVÁCS–É. MÁRKUS (szerk.), *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés kutatás oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 143–158.
- TRENTINNÉ BENKŐ É. (2013a). Kétnyelvi pedagógusképzésben részt vevő hallgatók nézeteinek megjelenése kreatív vizuális alkotásaikban. *Gyermeknevelés: online tudományos folyóirat*, 1(1), 73–106. http://old.tok.elte.hu/gyermeknevelés/1_szam/trentinne_ketnyelvi_pedagoguskepzes.pdf. Letöltés dátuma: 2013. 10.17.

- TRENTINNÉ BENKŐ É. (2013b). *A korai kétnyelvűség támogatására szolgáló pedagóguskompetenciák és pedagógusképzés*. (PhD-disszertáció). ELTE PPK, NDI, Budapest.
- TRENTINNÉ BENKŐ É. (2013c). A kétnyelvi képzésre jelentkező óvodapedagógus hallgatók nézetei és motivációi az ELTE TÓK-on. In V. ÁRVA–É. MÁRKUS (szerk.), *Education and/und Forschung II*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 251–276.
- VÁMOS Á. (2008). *A kétnyelvű oktatás tannyelv-politikai problémátörténete és jelenkora*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

ÁRVA VALÉRIA PhD

2011 óta az ELTE TÓK Idegen Nyelvi és Irodalmi tanszékén adjunktusként dolgozik. Előtte az ELTE BTK Angol Tanárképző Központjában volt tanársegéd, majd a Damascus Community School pre-kindergarten tanárja. PhD-disszertációjának (2007) témája az angol nyelvű írástanítás volt. Jelenleg főleg az óvopedagógusi kétnyelvű specializációs programon tanít.

KOVÁCS JUDIT

(Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest)

Korai kétnyelvi nevelésre való felkészítés az ELTE TÓK-on

„A Kétnyelvűség elmélete és gyakorlata című kurzus hallgatója voltam...”

Korai kétnyelvi programok a kilencvenes években jelentek meg először a közoktatásban, Európában és hazánkban egyaránt. Közös vonás, hogy szinte mindennütt széles körű társadalmi igény, és csak kismértékben előzetes oktatáspolitikai tervezés előzte meg létrejöttüket. Így a már gyakorlatban létező óvodai és általános iskolai programok és az ezekre felkészítő pedagógusképzés megindulása között 10–15 évnyi fáziskésés mutatkozott. Ez a helyzet azzal az előnnyel járt, hogy a megkésve meginduló elméleti felkészítés a már létező jó gyakorlathoz tudott visszanyúlni, és annak tapasztalataiból is építkezve alkothatta meg ezt az új diszciplínát. Hazánkban a korai kétnyelvi nevelésre felkészítő kurzusok először a soproni Nyugat-dunántúli Egyetem Benedek Elek Főiskolai Karán, majd 2006 őszétől Budapesten, az ELTE TÓK-on (akkori nevén: ELTE TÓFK) indultak a tanító- és óvodapedagógus szakon egyaránt.⁷⁸ A hat féléves stúdium első szaktantárgya: *A kétnyelvűség elmélete és gyakorlata* című kollégium. A stúdium azért létesült, hogy bevezesse a hallgatókat a kétnyelvi általános iskolai és óvodai nevelés elméletébe, és felkészítést nyújtson az óvodai-iskolai gyakorlathoz⁷⁹, illetve a későbbiekben a pályán való sikeres működéshez. Ennek során a cél egy olyan nyelvpedagógiai szemlélet közvetítése volt, amelynek középpontjában elsősorban nem a minél szélesebb tényszerű tudás felhalmozása, hanem az ismeretek készséggé válásának elősegítése, az alkalmazni képes nyelvtudás átadása áll.

A kurzus anyagának összeállításánál az volt a törekvés, hogy a címnek megfelelően az elmélet és gyakorlat integráltan, egészséges arányban jelenjen meg. A két- és többnyelvűség alapkérdései, a kétnyelvűséget lehetővé tevő nyelvészeti, fiziológiai és pszichológiai okok feltárása, a célnyelvnek tannyelvként való megjelenése, a nyelvelsajátítás és nyelvtanulás megkülönböztetése, valamint alapvető óraszervezési kérdések szerepeltek az elméleti részben. A gyakorlat

⁷⁸ Erről részletesen beszámol: Kovács 2009/a

⁷⁹ Az általános iskolai gyakorlat helyszíneként nem csupán kétnyelvű intézményeket választhatnak a hallgatók.

bemutatása autentikus, kétnyelvű óvodai foglalkozásokon és iskolai tanóránkon készült videofelvételekkel, a hallgatók által tartott mikrotanításokkal, sok gyakorlati feladattal és szakmai vitával folyt. A kurzus lezárása kollokviummal történt.⁸⁰ A vizsgára bocsátás előfeltételei közé tartozott két írásbeli munka elkészítése és egy gyakorlati feladat: a társak előtti mikrotanítás. Az írásbeli követelmények egyike, a hallgatók által a félév vége felé megírt 'Beszámoló saját szakmai fejlődésemről' című munka, angolul: self-development report, a másik egy hospitálási napló beadása volt. Ezt a hallgatók a félév folyamán, egy kétnyelvű óvodában teljesített egyhetes óvodai gyakorlatuk alatt készítették. (A hospitálási napló elkészítésének szempontjai a Függelékben találhatóak.)

A 'Self-Development Report' mint a reflektív tanulás eszköze

Az idegen nyelvi nyelvpedagógiai tudás értékelése és mérése egzakt módon, tesztekkel és hagyományos vizsgakérdésekkel nehezen megközelíthető. A hallgató saját szakmai fejlődéséről írott beszámolója egyik módja lehet annak, hogy a kurzus során szerzett ismeretekről és készségekről képet kaphassunk. Ezekben a naplókban a hallgatók arról számolnak be, hogy a szakterületről való gondolkodásuk hogyan alakult a kurzus látogatása során, és hogyan épültek be a látottak, tapasztaltak a személyiségükbe. Ugyanakkor ez a reflektív tanulás egy módja is, hiszen nem az oktató ír véleményt a hallgató teljesítményéről, hanem a hallgató tekint vissza saját pedagógiai fejlődésére. Az értékelésnek ez az eszköze már két évtizede jelen van az ELTE TÓK-on folyó pedagógusképzésben, az angol műveltségterületi tárgyak, például a tantárgypedagógia és az angol gyermekirodalom területén. Azt tapasztaltam, hogy az önfejlődési beszámolók írása és ezek (név nélküli) megbeszélése nagymértékben hozzájárul a szakmáról való tudatosabb gondolkodáshoz, a pedagógusi pályára való elkötelezett felkészüléshez, és a későbbi folyamatos önképzés igényének felébresztéséhez. A reflektív attitűdöt a pedagógusképzés során céltudatosan is fejlesztjük (lásd például a feladatokat, KOVÁCS–TRENTINNE BENKŐ 2012⁸¹, 50). A *'Kétnyelvűség elmélete és gyakorlata'* című kurzusról, saját fejlődésükről írott hallgatói vélemények ezért elsődleges forrásul szolgálhattak. A vizsgálat a 2006–2012 közötti időszakra terjedt ki. Ez a hat év elég hosszúnak bizonyult ahhoz, hogy a hallgatói reakciókra reagáló apróbb változtatások eredményei is helyet kapjanak az írásokban. A naplók nyelve, az órák tannyelvéhez hasonlóan az angol, amely nyelvre időnként vissza is utalok, amikor úgy érzem, hogy az eredeti nyelven írottak frappánsabbak, mint a magyar fordítás.

⁸⁰ A tantárgy oktatása a vizsgált időszak óta is azonos feltételek és követelmények mellett folyik.

⁸¹ A könyv 2003-ban jelent meg először. Az idézett oldal a könyv 5. kiadásában található.

A kurzus általános jellemzői a hallgatói visszajelzések alapján

Lényeges megemlíteni, hogy szabadon választható kurzusról van szó, csakis olyan hallgatók vették fel, akiket a téma érdekelt. Ez a tény is bizonyára hozzájárult a kurzus pozitív fogadtatásához. A legtöbb hallgató a barátságos légkört emelte ki, amely ösztönzően hatott a szakmai diszkusszióra. Az egyik hallgató azt írja, hogy döntő volt számára az első benyomás, amikor az első órán kvízkérdéseket válaszoltunk meg együtt, és az egyes kérdésekhez illusztrációként én felolvastam 'érdekes' részleteket a könyveimből. Ily módon már az első órán, játékos formában (kvíz) szembesülhettek a diszciplína legfontosabb kérdéseivel. A stresszmentes légkör tette lehetővé a majdnem mindenki által megemlített teraktív jelleget: 'the lesson is not the ordinary'. Ennek legfőbb jellemzője az volt, hogy az órákon mindenki megoszthatta a véleményét társaival és az oktatóval, és nem kellett tartania a retorziótól, ha nyelvi szempontból nem volt kifogástalan a hozzászólás. Az egyik hallgató úgy fogalmaz, hogy „együtt fejlesztettük ki az elméletet”, „we have been building our knowledge in a co-operative way, in an educative bilingual environment”. Ez utóbbival arra utalt, hogy a hallgatók nyelvi háttere nem a hazánkban megszokott homogenitást mutatta, hanem nyelvi heterogén volt. Gyakori volt, hogy a hallgatók különböző európai országokból érkeztek, az ERASMUS csereprogram keretében, és ezen hallgatók legtöbbször a kétnyelvűség szempontjából többszörösen is, születési és társadalmi szempontból vagy mindkettő miatt, érintett volt. Találón fejezte ki ezt egy barcelonai hallgató: „learning about this while experimenting this”.

Többen kiemelik a kurzusnak azt az aspektusát, hogy a tannyelv egy célnyelv: „még sohasem vettem részt olyan kurzuson, ahol a nyelv nem cél, hanem eszköz”. Voltak, akik a kurzuson megismert módszertanilag új megközelítést tartották említésre méltónak: „A kurzuson megismert módszertan új utakat nyitott számomra” – írja az egyik hallgató. Ugyanő azt is megemlíti, hogy morális üzenete is volt az óráknak: „főleg párban és csoportban dolgozva megtapasztalhattuk az egymás iránti felelősséget, még akkor is, amikor verseny-formában dolgoztunk: tudtuk, hogy mindebből mi csak profitálhattunk”. „Minden szempontból gazdagító tapasztalat volt”. Voltak hallgatók, akik a szakmára való kitekintést, a nemzetközi perspektívát találták vonzóknak: „a stresszmentes légkörben bemutatott videóbejátszások a szakma nemzetközi híró képviselőinek előadásából kitekintést jelentettek a szakmára és perspektívát nyújtottak”.

A kurzus specifikus jellemzői: a korai nyelvpedagógiai módszertani alapjai a hallgatói beszámolók tükrében

Örvendetes, hogy a hallgatók a kurzus folyamán direkt módszertantanítás nélkül is meglátták, illetve megtapasztalták, hogy milyen módszerekkel érdemes közeledni a fiatal nyelvtanulókhöz. Az alábbiakban ezekből a megfigyelésekből tesztek közzé néhányat.

Az elméleti órákon a hallgatók, beszámolójuk szerint, biztatást kaptak arra, hogy a pedagógus kreatív legyen, és használjon változatos tananyagot, játékokat, mondókákat. A teljes testi válasz (Total Physical Response, TPR) szerepe igen jelentős a korosztály tanításában. Így lehet a tartalmilag nehezebb anyagokat is bevezetni. Ugyanígy alapelv a tapasztalatalapú tanulás, ami a gyerekek világára épül. A másik alapelv, a motiváció alapját ragadta meg az a hallgató, aki azt írta, hogy: „make children become an 'insider' of the language”.

Az egyik hallgató meglátása szerint a legfőbb módszertani eljárás, ami nélkül nincs eredményes nyelvfejlés az óvodában, az állandó ismétlés. Minden adandó alkalommal kell ismételn a dalokat, verseket, rutinszerű utasításokat, hiszen az óvodás gyerek a nyelvet csupán szóbeli úton tanulja. Az egyszerű mondatok következetes ismétlése révén érhető el siker. Mint az egyik hallgató írja: „I could realize how easy it is for children to learn an other language if they use it in a simple form every day”. Ugyanő igen frappánsan határozza meg, mi az a három pont, amelyben összefoglalható az óvodában sikeresen használt módszer lényege: 1. mutasd be a gyerekeknek a szót, 2. ismételd el sokszor, 3. ellenőrzésképpen kérdezz rá.

A 'mi' mellett a 'hogyan' is nagyon lényeges: a fentiek akkor hatékonyak igazán, ha dalokba, játékokba, mesékbe, vagyis a kisgyermek számára értelmes kontextusba integrálva jelennek meg. Mindezekből azt vont le egy hallgató, hogy „lényegében meg lehetett tanulni a szakmát”. Többen a célnyelvi szintre is utaltak: „Magas volt a mérce. Világos lett számomra, hogy anyanyelv-közeli kiejtésre van szükség”.

Több hallgató meglátta azt a szándékos törekvést, hogy a kurzuson a módszertan elsajátítása céljából alkalmazott tevékenységek, például igaz-hamis, mozgásos, helycserére vagy a dominójáték elvére alapuló játékok, természetesen más tartalommal, a gyerekekkel is játszhatók. A hallgatók – a beszámolók szerint – megtanulták meglátni a különböző tevékenységek célját, és tudatosan hozzájárulni saját pedagógusi személyiségük kialakításához. Mertek nyíltan véleményt mondani arról is, hogy melyik anyagrész tetszett nekik legjobban, és mi segítette őket hozzá annak megértéséhez (például a nyelvsajátítás és a nyelvtanulás közötti különbség megértését egy vizuális, és egyben interaktív feladat segítette). Véleményük szerint önbizalmukat, tudatosságukat, sőt a pálya iránti elkötelezettségüket a legnagyobb mértékben a kurzuson DVD-n

látott foglalkozás- és órarászletek fejlesztették. Ezek nagyrészt az Oktatási Minisztérium felkérésére készített 'Jó gyakorlat' videós, illetve DVD-s anyagai voltak⁸², naprakészen kiegészülve a gyakorló intézményekben készült egészen friss felvételekkel.

A hospitálási napló mint a gyakorlati munka megismerésének forrása

A kurzus – címének megfelelően – nemcsak elméleti, hanem gyakorlati felkészítést is adott. Ennek megismeréséhez a források második csoportja, a hospitálási naplók nyújtottak segítséget.

A gyakorlati felkészítés integráns része a kétnyelvű intézményekben végzett pedagógiai megfigyelés és gyakorlat. Hallgatói visszajelzéseket kétnyelvű óvodai látogatásokról, illetve gyakorlatokról már olvashatunk egy, a közelmúltban megjelent kutatásban (TRENTINNÉ BENKŐ 2013). Kutatásának fókuszába itt a szerző a kétnyelvi pedagógusi pályáról vallott nézeteket állította. Jelen tanulmány arra kíváncsi, hogy a kurzuson tanult, megismert elmélet hogyan valósul meg a gyakorlatban.

A hallgatók két⁸³ budapesti kétnyelvű óvodában teljesítették gyakorlatukat: az óbudai Százszorszép, valamint a csepeli Montessori Óvodában. A kétnyelvűség mellett mindkét intézmény kínál még egyéb speciális programot is: a Százszorszép Óvoda az úgynevezett 'egy nyelv–egy tanár' elvet követi, vagyis a csoportszobában egyidejűleg van jelen az angol és a magyar anyanyelvű pedagógus.⁸⁴ A csepeli óvoda pedig a világon sok helyen működő Montessori-intézmények egyike, amely egyidejűleg a nyelvi fejlesztést is felvállalta. Mindkét helyen sokszempontú, igen részletes hospitálási naplót kellett hogy vezessenek a hallgatók. Ezek a hospitálási naplók elsődleges forrásként szolgálnak ahhoz, hogy lássuk, miként működnek hazánkban a kétnyelvűség elvei a gyakorlatban.

A korai nyelvelsajátítás legfőbb elemei a kétnyelvű óvodák gyakorlatában – a hospitálási naplók tükrében

A gyakorlatukat végző hallgatók a korai kétnyelvű fejlesztésnek a legfontosabb elemeit emelték ki: az integrációt, a motivációt, a tevékenység közbeni nyelvelsajátítást, az egy személy–egy nyelv elvét, a nyelvi képzés általános fejlesztő

⁸² A tíz éven aluli korosztály nyelvi fejlesztéséhez az alábbi anyagok kerültek felhasználásra: KOVÁCS JUDIT–KUTI ZSUZSA–TRENTINNÉ BENKŐ ÉVA 2005, illetve: KOVÁCS JUDIT–KUTI ZSUZSA 2009.

⁸³ Jelenleg már három kétnyelvű gyakorló óvoda közül választhatnak a hallgatók. (a szerk. megj.)

⁸⁴ A programról bővebben: KOVÁCS JUDIT (2008). Innováció a kéttannyelvűségben: a párban történő magyar–angol általános iskolai programok vizsgálata. In J. KOVÁCS–Á. VAMOS (szerk.), *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó. 187–212.

hatását, a tematikus tervezést, valamint a teammunkát. Egy hallgató azt írja: „A hospitálásom előtt nem tudtam elképzelni, hogy hogyan működik egy kétnyelvű óvoda. Teljesen elbűvölt, hogy az angol nyelv mennyire be van építve a mindennapi rutinba.” Azt is írja, hogy igazi meglepetés volt számára, hogy magyar óvodában hallhatott kisgyermeket angolul beszélni. Ez csakis úgy valósulhat meg, ha a gyerekek kellően motiváltak. A motiváció lényegét ragadta meg az a hallgató, aki a pedagógus elsődleges feladatának azt tartotta, hogy: „make children become an 'insider' of the language”. Egy másik hallgató azt tartja fontosnak, hogy a gyerekek nem érzik, hogy tanulnak, mert játszanak, és közben a célnyelvet használják. Ezt a felismerést így fogalmazza meg az egyhetes gyakorlat után: „Ez a hét nagyon fontos volt személyes és szakmai fejlődésem szempontjából is. Tapasztalhattam, hogy milyen könnyű a gyerekeknek a nyelvtanulás, ha azt egyszerű formában, és nap mint nap használják. Én is ugyanennyi idős koromban kezdtem el angolul tanulni. A különbség az én tanulásom és az itteni gyerekek tanulása között az, hogy ők nincsenek tudatában annak, hogy tanulnak.” Egy harmadik hallgató arra volt kíváncsi, hogyan birkóznak meg a gyerekek a célnyelvvel, hogy megértik-e az angolt, és ha igen, hogyan tudnak válaszolni. Vajon nem rossz-e nekik idegen nyelvet tanulni, amikor még az anyanyelvüket sem beszélnek tökéletesen?⁸⁵ Nagy meglepetésére, a gyerekek egyből kiigazodtak az új közegben, és átlátták a szisztémát: X néni magyar, vele magyarul kell beszélni. Y néni (vagy bácsi)⁸⁶ angol, vele angolul kell beszélni. A hallgató megdöbbenve tapasztalta, hogy a gyerekek mindent értettek.

Volt olyan hallgató, akit meglepett, hogy a gyerekek mennyi mindent tudnak a világról, amit játék közben tanulnak meg. Véleménye szerint az ide járó (Montessori Óvoda, K. J.) gyerekek fejlettebbek, mint a más óvodába járók. Egy másik hallgató azt tapasztalta, hogy azok a gyerekek, akik több nyelvet használnak kiskorukban, jobb érzékkel rendelkeznek a tanulásához (‘have a deeper sense of learning’)⁸⁷. Hamar túljutnak a nyelvi akadályokon, és mindenáron megpróbálják kifejezni magukat. Nem jönnek zavarba, természetes dolog, készség számukra a két nyelv használata, nem csupán ismeret. Valaki azt tartotta figyelemre méltónak, hogy megtanulják a korrekt artikulációt. Egy hallgató összegyűjtötte, hogy már a legkisebbek, a 3–4 évesek, akik csak 6 hónapja járnak

⁸⁵ Ezekre, és hasonló kérdésekre találhatóak válaszok az alábbi könyvekben: KOVÁCS JUDIT (2006). *Magyar–angol kétnyelvű általános iskolai programok közoktatásunkban*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, valamint: KOVÁCS JUDIT (2009). *A gyermek és az idegen nyelv*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.

⁸⁶ A kétnyelvű programokban dolgozó angol anyanyelvű pedagógusok 50%-a férfi.

⁸⁷ A *Kétnyelvűség elmélete és gyakorlata* című kurzus kizárólag angol nyelven folyik, ezért a kurzus követelményeihez kapcsolódó hallgatói feladatok: a Fejlődési Napló és a Hospitálási Napló nyelve is angol. A hallgatói véleményeket a szerző fordította magyarra. Az angol eredeti megfogalmazás idézésére abban az esetben kerül sor, ha az frappánsabb, kifejezőbb, mint magyar megfelelője.

az óvodába, az alábbi tevékenységeket végezték egy bizonyos foglalkozás közben: fejben számolás, beszéd, ének, mozgás, kézműveskedés. A csoportba járó gyerekek angol szókincsét 250 szóra becsüli, mely az alábbi témákra terjed ki: színek, irányok, testrészek, állatok, ruhadarabok, számok, mértani formák, illetve a leggyakrabban hallott utasítások.

A hospitálási naplóból arra is fény derül, hogyan valósul meg a napi gyakorlatban a tematikus tervezés. Az egyik hallgató leírja, hogyan jelenik meg a különböző foglalkozásokon a fő tematika: a tavaszi virágok. A gyermekirodalmi foglalkozás középpontjában a *Very hungry caterpillar* (A telhetetlen hernyócska) című mese állt, melyet kiegészített az *'I'm a little flower'* című vers, illetve a *'Buzzy, buzzy, buzzy bee'* című dal. A vizuális foglalkozáson a vizsgált héten a gyerekek tavaszi virágokat festettek, és parafadugó-technikával ilyen képeket nyomtak papírra. A környezetismereti foglalkozáson a tavasz jellegzetességeit figyelték meg, a hőmérséklet melegebb, az idő naposabb stb. A matematika és testnevelés foglalkozás a hernyó mozgását utánozva a kúszó-mászó mozgást állította a középpontba úgy, hogy adott számú létrafokon kellett fel- vagy lemászni.

A tematikus egység mint a gyermek számára értelmes kontextus mellett az is segíti a nyelvelsajátítást, ha a különböző nyelvet beszélő pedagógusok jól szervezeten, teamként, azaz munkacsapatként dolgoznak együtt. A közös tervezés és a foglalkozásokon megnyilvánuló összmunka (vagy annak hiánya) feltűnik a még kevésbé tapasztalt látogatónak is. Egyéb, a foglalkozásokon használt, a megértést ellenőrző technikákról számolt be egy hallgató a következő példával: Egy kisgyerek odament az angol pedagógushoz, és mutatott neki egy játék nyuszit. A pedagógus ezt válaszolta: 'Ó, milyen szép róka!' – ezzel ellenőrizte a gyerek szókincsét és figyelmét, humoros is volt, valamint válasza is készítette.

Összegzés

A hallgatók önfejlesztési és hospitálási naplói azt mutatják, hogy ezek az írásbeli tevékenységi formák alkalmasak szakmai fejlődésük megismerésére, a kurzus követelményeinek mérésére és a pedagógusképzés, pedagógus-továbbképzés területén való felhasználásra egyaránt. A személyes hangú beszámolókból megtudhattuk, hogy a pedagógussá válás folyamatában megjelenik az igény a gyakori önreflexión alapuló önálló fejlődésre. Ezt a két szakaszt az angol szaknyelv két külön szóval jelöli, 'teacher training', illetve 'teacher development'. A fejlődési és hospitálási beszámolók alapján arra következtethetünk, hogy a hallgatók a 'pedagógussá képzés' szakaszából továbbindultak a 'pedagógussá való fejlődés' útján. A tartalmi, nyelvi, módszertani és interkulturális szempontból innovatív kurzus és az óvodai gyakorlat pozitív energiákat szabadí-

tott fel a hallgatókban, és élményt nyújtott nekik. "That one week was a very delightful experience for me. It was an out of the world experience".

Irodalom

- KOVÁCS J.–KUTI Zs.–TRENTINNÉ BENKŐ É. (2005). *Jó gyakorlat a kisiskolások nyelvtanításában*. Budapest, Oktatási Minisztérium Világ-Nyelv Program.
- KOVÁCS J.–KUTI Zs. (2009). *Jó gyakorlat az óvodáskorú gyerekek idegen nyelvi nyelvi fejlesztésében*. Budapest, Oktatási és Kulturális Minisztérium Világ-Nyelv Program.
- KOVÁCS J. (2006). *Magyar–angol kéttannyelvű általános iskolai programok köz-oktatásunkban*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- KOVÁCS J. (2008). Innováció a kéttannyelvűségben: a párban történő magyar–angol általános iskolai programok vizsgálata In KOVÁCS J.–VAMOS Á. (szerk.), *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, 187–212.
- KOVÁCS J. (2009/a). Kéttannyelvű tanító- és óvopedagógus-képzés az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karán. In J. KOVÁCS–É. MÁRKUS (szerk.), *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 41–52.
- KOVÁCS J. (2009/b). *A gyermek és az idegen nyelv*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- KOVÁCS J.–TRENTINNÉ BENKŐ É. (2012). *A Task-based Reader on Methodology and Children's Literature*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- TRENTINNÉ BENKŐ É. (2013). *A korai kétnyelvűség támogatására szolgáló pedagóguskompetenciák és pedagógusképzés*. PhD-értekezés. Kézirat. Budapest, ELTE PPK NDI.

Függelék

A hospitálási napló elkészítésének szempontjai

Appendix: Observation tasks

ELTE TÓK

Name of course: The Theory and Practice of Bilingual Education,
one-week external practice

Tutor: Kovács Judit

Term: Spring 2011

Points to observe:

Please, observe and make notes on the following. From Monday to Thursday, each day you are expected to select a different point from Section 1, 2 and 4, and two different points from Section 3. On Friday you do not have to choose new aspects. On the ground of your previous notes you are to summarize your observations in 8–10 sentences. Please, underpin your statements with examples.

Section 1: Make notes on

- how children are seated
- where the teacher is
- the number of children participating
- how the teacher motivates children to join in

Section 2: Make notes on

- whether or not the session has a central theme
- how the teacher makes the theme obvious to children (verbally, with the help of visual/audio aids, movements, situations, context or other)
- what the theme of the session is
- how the theme fits into the children's age, stage of development, interest

Section 3: Make notes on

- the length of the target language input (the number of 2–3 sentence utterances, one sentence utterances, separate word utterances, etc.)
- the nature of children's target language utterances (repetition, responses, creative use, and their proportion during the session)
- the length of repetitions (words, phrases, sentences)
- creative use (of questions, statements, initiatives)
- the amount of target language input (rich, medium, poor) by making a mind map of the teacher's vocabulary in the session
- children's vocabulary (make a list)
- the proportion of instructional and thematic vocabulary
- the instructional words children seem to understand (how do you know they do?)

Section 4: Make notes on

- the number of activities children do during the session
- the activities children do (description)
- instances when children seemed really responsive (reasons?)
- instances when children did not seem to be involved (reasons?)

DR. HABIL. KOVÁCS JUDIT

Az ELTE TÓK docense. Alapdiplomáit az ELTE-n, Master of Education fokozatát a korai nyelvoktatás területén az Egyesült Királyságban a Leedsi egyetemen, PhD-fokozatát alkalmazott nyelvészetből a Pécsi Tudományegyetemen, habilitációját neveléstudományból az ELTE PPK-n szerezte. Kutatási területei a korai nyelvpedagógia, a korai két tannyelvű oktatás, valamint az ezekre a területekre irányuló pedagógusképzés. Ezekben a témákban sokat publikál és szerepel konferenciákon itthon és külföldön, valamint oktat külföldi egyetemeken. A kétnyelvűség elmélete és gyakorlata (melyről a jelen kötetben olvashatunk) a témája 2014 őszén megjelent angol nyelvű könyvének is, melyet Trentinné Benkő Évával együtt írt.

TRENTINNÉ BENKŐ ÉVA

(Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest)

Meseelemzés a korai idegennyelvi fejlesztéssel kapcsolatos pedagógushallgatói nézetek, kompetenciák, tanulási eredmények feltárására

Mottó:

„Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy jó tündér, aki arra adta a fejét, hogy a kedves mosolyával és a varázspálcájával megtanítsa minden kisgyermeket különböző nyelvekre, hogy felnőtt koruk során elnyerjék jutalmukat, könnyebben tudjanak boldogulni, és színe-sebb legyen a világ”

(részlet F. Zs. első éves kétnyelvi óvodapedagógus hallgató meséjéből).

A kutatás háttere, elméleti megalapozása és módszertana

A jelen tanulmányban bemutatott kvalitatív vizsgálat egy, a korai kétnyelvű fejlesztés támogatásához szükséges pedagóguskompetenciák és az azok kialakítását segítő pedagógusképzés-kutatás kapcsán készített doktori disszertáció egyik eleme (TRENTINNÉ BENKŐ 2013a)⁸⁸. Hasonló irányú vizsgálatok nagyobb mintákon azóta is folynak, ezek elemzése és eredményei későbbi publikáció részét képezik majd. A terjedelmi korlátok miatt az elméleti hátteret, valamint a kutatás társadalmi, oktatáspolitikai és nyelvpedagógiai indokoltságának részletes tárgyalását, módszertanát ez a cikk nem tartalmazza (lásd TRENTINNÉ BENKŐ 2013a,b,c).

A vizsgálat háttérére vonatkozóan azonban elengedhetetlen annak hangsúlyozása, hogy a magyar közoktatásban az elmúlt időszakban folyamatosan emelkedett a kétnyelvű oktatási-nevelési intézmények száma (KOVÁCS 2006, 2008, 2009; KOVÁCS–MOLNÁRNÉ 2003; KOVÁCS–TRENTINNÉ BENKŐ 2010; MÁRKUS 2008, 2009; VÁMOS 2008a; VÁMOS–KOVÁCS 2008), ezen belül is egyre több kétnyelvű óvodai program jelent meg (TOLNAI 2009; TÁRNOK 2009). Ugyanakkor az erre irányuló speciális pedagógusfelkészítés még kevésbé feltárt terület, és az alapképzés szintjén csak nagyon kevés felsőoktatási intézményben valósul meg; nemcsak hazánkban, hanem Európa-szerte is. Ezáltal az ELTE TÓK-on 2006-tól folyó angol–magyar kétnyelvű óvodapedagógus-specializáció

⁸⁸ Témavezető: Prof. Dr. Vámos Ágnes egyetemi tanár (ELTE PPK)

(KOVÁCS 2009; DEMETER–SZARKA 2011) képzési programjának csakúgy, mint a képzésben részt vevő hallgatók nézeteinek, kompetenciáinak, tanulási eredményeinek kutatása különösen indokolt.

A szakirodalmi háttér tekintetében a következőket tartom fontosnak kiemelni. A kompetenciafogalom esetében a tág értelmezést követtem (VASS 2004, 2006a,b; FALUS 2003, 2006, 2011), a tanulási eredmények (Learning Outcomes, LeO) tekintetében ALLAN (1996), BINGHAM 1999, ANDERSON–KRATWOHL (2001), GOSLING–MOON (2001), ADAM (2004), DERÉNYI (2006), KENNEDY (2007), FISCHER–HALÁSZ (2009) és VÁMOS (2011) munkáira támaszkodtam. A pedagógiai nézetek (beliefs) meghatározásakor a külföldi és magyar szakirodalom definícióit vettem figyelembe (többek között: CALDERHEAD 1996, 719; RICHARDSON 1996, 103; PAJARES 1992, 324–325, illetve FALUS 2001, 23; FALUS 2006, 30–31, 43; DUDÁS 2007, 48–50; KIMMEL 2007, 11–15). A nézetek pedagógusképzésben betöltött szerepével kapcsolatosan kiemelten támaszkodtam HUNYADYNÉ (1993, 2001, 2004), M. NÁDASI (1999, 2002, 2006), VÁMOS (2000, 2001, 2003a,b, 2008b), FALUS (1997, 2001, 2002, 2004), illetve BÁRDOSY–DUDÁS (2011) kutatásaira.

A szakirodalomban kifejtett álláspont szerint a laikus pedagógiai nézetek explicitté válása a pedagógusjelöltek szakmai fejlődésének egyik legfontosabb eleme a képzés tartalmának megfelelő didaktikaelmélettel való élményszerű szembesítés során. Az implicit, legtöbbször az egyén számára is rejtett nézetrendszerek megismerésére és tudatosítására alkalmas hagyományos feltáró módszerek közé tartozik a megfigyelés, interjú vagy a kérdőív, valamint az ún. újgenerációs kvalitatív kutatási módszerek és technikák közül többek között a metafora, a szereprepertoár-rács, a fogalmi térkép, a rendezett fa, a mondatbefejezés, valamint a számítógépes tartalomelemzés (EHMANN 2002; SZABOLCS 1993, 1999, 2001; SEIDMAN 2002; SZIVÁK 2002, 2003a,b; VÁMOS 2001, 2003a,b). A pedagóguskutatásban a mesealkotás és meseelemzés bevezetése VÁMOS ÁGNES (2008b) nevéhez fűződik.

A doktori kutatásomban többféle kvalitatív módszer is szerepelt: szövegelemzés (például önfejlődési beszámolók, gyakorlati képzés értékelése), kérdőív kikerdezés, mondatbefejezés, metaforavizsgálat, mesealkotás és más kevésbé elterjedt projektív technikák, mint például vizuális megjelenítés vagy szimuláció a gyakorló pedagógusok és a jelöltek nézeteinek feltárására (TRENTINNÉ BENKŐ 2008, 2009, 2013a,b,c). Jelen tanulmány kizárólag az ELTE TÓK kétnyelvi specializációjában részt vevő óvodapedagógus-jelöltek kisgyermekkori idegennyelv-pedagógiával kapcsolatos – mesealkotás segítségével felszínre hozott – nézeteit mutatja be. A mintát azok a hallgatók alkották, akik az adott időszakban részt vettek az általam vezetett „*Kétnyelvűség elmélete és gyakorlata*” elnevezésű kurzuson. Ilyen irányú vizsgálatot folytattam már korábban gyakorló kétnyelvi pedagógusok bevonásával a kutatás első szakaszában, 2007–2008

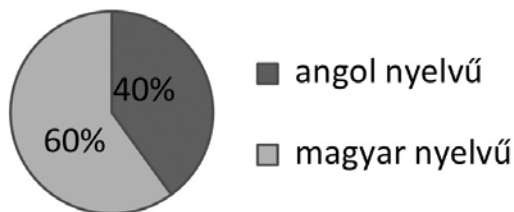
között. Az alábbiakban röviden összegzett vizsgálatot követően, a pozitív oktatói-kutatói tapasztalatok és az azt megerősítő hallgatói vélemények eredményeképpen, a mesealkotás és -elemzés – más kreatív hallgatói produktumokkal együtt – a kurzuson elért tanulási eredmények értékelési eszközévé, valamint a hallgatói portfólió egyik értékes elemévé vált.

A kutatás eredményei: a hallgatói mesék elemzése

A hallgatói mesék pedagógiai szempontból történő elemzése azzal a céllal valósult meg, hogy megvizsgálja, hogyan jelennek meg az egyes mesékben a nézetek a kétnyelvű tanítás-fejlesztés és az arra való pedagógusképzés tekintetében (vö. TRENTINNÉ BENKŐ 2013a). Jelen tanulmány középpontjában a terjedelmi korlátok, valamint a konferenciakötet témája miatt kizárólag a *korai idegennyelvi, kétnyelvű fejlesztéssel* kapcsolatos hallgatói nézetek állnak. A mesék szóbeli, interaktív elemzése során naplózással történt a fontosabb kiegészítések, személyes magyarázatok, reflexiók rögzítése.

A hallgatói mesék általános jellemzői

A jelen tanulmányban elemzett 30 hallgatói mese nyelv szerinti megoszlásának arányát az 1. ábra szemlélteti. A nyelvválasztás egyéni, önálló hallgatói döntés volt, az oktató-kutató ezt semmilyen módon nem befolyásolta, irányította; ugyanakkor a meséről való beszélgetés, annak elemzése mindig a célnyelven, angolul történt.

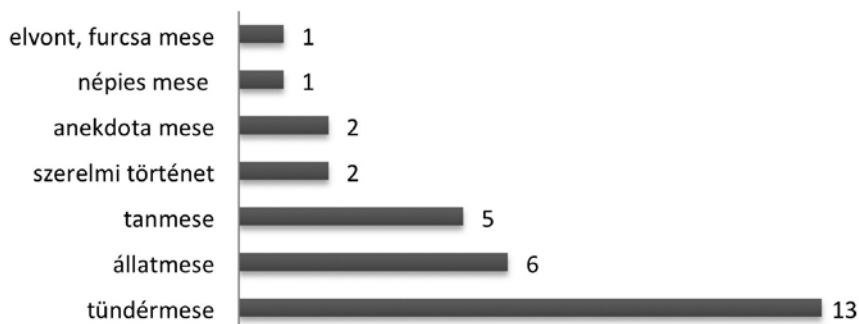


1. ábra. A hallgatói mesék nyelv szerinti megoszlása

A hallgatók 60%-a az anyanyelvét (a magyart) választotta a meseírás nyelvének, azzal a magyarázattal, hogy a használni kívánt, kreatív, speciális elemek, jellegzetes mesei fordulatok az anyanyelven könnyebben, élvezetesebben kifejezhetőek. Ugyanakkor, ezekben a mesékben is gyakran előfordulnak angol nyelvű kifejezések és mondatok. Kiemelten is a főhős által kiállandó próbák során elhangzó, a kétnyelvűséggel, korai fejlesztéssel kapcsolatos elméleti ismeretek tesztelésére szolgáló kérdések és válaszok formájában, csakúgy, mint a fősze-

replő gyakorlati kompetenciáinak mérésére hivatott feladatokban. Ugyanígy gyakran találkozunk angol nyelvű szövegrészletekkel az idegennyelv-elsajátítás folyamatát bemutató, leíró részek kapcsán, például hagyományos angol nyelvű játékok, gyermekirodalmi elemek, tanító-tanuló közötti párbeszédészletek formájában.

Az elemzett mesék típusának, műfajának meghatározása nem bizonyult könnyű feladatnak, az átfedések megszüntetése után a 2. ábrában bemutatott eredmény született.



2. ábra. A hallgatói mesék műfaj szerinti megoszlása

A hallgatók által választott mesecímek jól példázzák a műfajbeli, a témakörökben, valamint a tárgyalás mélységében tapasztalható változatosságot (lásd 1. táblázat). Az a hallgatói nézet, amely szerint a nyelvtudás, a nyelvtanulás mindenki számára elengedhetetlen, megfelelően tükröződik a műfaji sokszínűségben. A nagyszámú állatmese jól bizonyítja, hogy az óvodapedagógusjelöltek nézetei szerint még az állatok világában is fontos az idegen nyelvek ismerete (lásd például a „Samu Süni” című mese, 1. sz. melléklet).

Mesék nyelve	Mesék száma	Mesék műfaja, típusa	Megjegyzés a műfaji meghatározáshoz Néhány érdekes mesecímre példa (dőlttel szedve)
12 angol, 18 magyar	13	tündérmese vagy varázsmese	1 eredetmese, 1 ördögös mese és 1 filozófikus
			„Az ördög esete a kéttannyelvű óvónénivel” „A királylány és az angol” „Olivia kívánsága” „Mese a kezdő kétnyelvű óvodapedagógusról, avagy A szépséges leány, ki nem értette a gyerekeket” „A csodapor”
	6	állatmese	1 filozófikus, 1 folytatásos meseregény első fejezete
			„Mese a lét kétnyelvűségéről” „Bajusz Angliába megy (A távoli rokon – 1. rész)” „Kétnyelvűség Miss Octa módra” „Samu süni megtanul beszélni, kétszer” „Mókusország és az angol tanítók”
	5	tanmese	„Egy nagylány, aki végül ügyes angolos óvónéni lett” „Tanmese” „A csellongorista”
	2	szerelmi történet	1 filozófikus, mindkettő önéletrajzi
	2	anekdotamese	1 teljesen igaznak tűnő történet
	1	népies mese	„A kétnyelvű pásztor”
1	elvont, furcsa mese	A kétnyelvűség skizofréniát okozó hatásáról	

1. táblázat. A 30 hallgatói mesére vonatkozó összesítő adatok

Általánosságban fontos megjegyezni, hogy az összes vizsgált mese megfelel a mesekategóriának, felépítését, nyelvezetét és főbb funkcióit tekintve (vö. PROPP 1975; BOLDIZSÁR 2010). Az önéletrajzi szál vagy a kívánt jövőbeli vágyak sok esetben fellelhetők. Mindben szerepel hős, és sok esetben párhuzamok fedezhetők fel a főhős és a jelölt saját személye között. A nevek szerepe meghatározó. A főhősnek, aki legtöbbször egy ifjú leány vagy egy pályakezdő diplomás óvónő, sokszor nincs is neve. Ő csak „egy leány”, aki általában szép és a szakma iránt elhivatott. Többször a szegény ember vagy az öreg király legkisebb leánya. Viszont ahol van név, az sok esetben jelentőséggel bír. Ilyen többek között az egyik tündérmese főhőse, Hella, akinek a neve Hamupipókének és angol nyelvű megfelelőjének, Cinderellának összegyűrásából született. A kétnyelvi óvónők mesebeli megnevezése, megszólítása is figyelmet érdemel, ugyanis azokban egyaránt felfedezhető a magyar és az angolszász szokások követése. Az Ördöggel a Föld gyomrában – mintegy beavatási szertartásként (vö. BOLDIZSÁR 2009) – megvívó, a Szelet és az Esőt segítségül hívó, a gyerekek jó-

kedvét az ördögtől visszaszerző óvónőt Napocska „Óvónéninek”, míg a tengeri óvoda (idegen) anyanyelvi polip óvónénijét (polip angolul: octopus) „Miss” Octának hívják.

A hallgatói mesék pedagógiai szempontú elemzése

Jelen tanulmány terjedelmi korlátai nem teszik lehetővé a mesei sajátosságok teljes áttekintését és a teljes körű pedagógiai elemzést, többek között a következő területeken: meseelemek és mesefunkciók részletes tárgyalása, kiinduló problémahelyzetek, kalandok és happy endek jellemzése, segítők és ellenség-funkciók beazonosítása, a szükséges kétnyelvi pedagóguskompetenciák, a pedagógusképzés és az oktatók-képzők támogató szerepének bemutatása, a gátló tényezők és negatív körülmények taglalása, a nyelvek egymáshoz való viszonya, jellegzetes mesei fordulatok, nyelvi kifejezőeszközök, stílus ismertetése (ezeket lásd TRENTINNÉ BENKŐ 2013a).

Ugyanakkor egy-két lényegi elem mindenképp kiemelendő: a megfelelő kétnyelvi pedagógusi állás és boldogságkeresés mellett az egyik leggyakrabban előforduló kezdeti kiinduló probléma a nyelvtudás kisebb-nagyobb mértékű vagy teljes hiánya egy konkrét szereplő vagy egy teljes közösség körében. Az idegennyelvi kompetencia nem megfelelő szintje, illetve az egymás nyelvének meg nem értése, a sikertelen kommunikáció leküzdése a hős részéről aktív beavatkozást, az adott helyzettől függően nyelvtanulást vagy nyelvtanítást igényel. Mindkettőre található számos példa a hallgatók meséiben. Ehhez kapcsolódóan problémát, nehézséget okoz a tudatlanság, a gonoszság, az irigység, a félelem az ismeretlentől, a tolerancia és az interkulturális tudatosság hiánya is. Ezek a két-, illetve soknyelvűséget, a (korai) idegennyelvi vagy kétnyelvű fejlesztést, az elhivatott pályakezdő pedagógus munkáját, lelkesedését, a másság elfogadását, a nyitottságot, a kommunikációt és az együttműködést nehezítik meg, a valós élethez hasonlóan a főhős és a többi meseszereplő számára egyaránt.

A kalandok, *próbatételek*, kihívások nagyon változatosak; nemcsak elméleti és gyakorlati jellegűek, hanem attitűdökre, személyes tulajdonságokra és a nézetekre is kitérnek. Van, hogy a mesebeli hősnek fel kell sorolnia a korai kétnyelvű fejlesztés három előnyét. (1) „A kétnyelvű oktatás segít a gyerekeknek, hogy később az iskolában hatalmas előnyük legyen. (2) Nagyon jól érzik magukat az élvezetes és izgalmas tevékenységek közben. (3) Hozzászoknak az angol nyelv dallamához, kiejtéséhez” – hangzik a válasz, amelyet a sárkány (azaz a mesében a vizsgáztató) kiválóan minősít. Újabb kérdésére – a kétnyelvű fejlesztés hátrányaira vonatkozóan – a főhős azt válaszolja, hogy hátrányai nincsenek: „Semmi, nem okoz semmi rosszat. Csak előnyei vannak.” A sárkány megdicséri a herceget, jutalmul szabadon engedi a királylányt, és még sok boldogságot is kíván nekik. A mesélő a tanulságot megfogalmazva kiszól

a közönségnek: „Látjátok, gyerekek, érdemes az óvodában angolt tanulni, és kedves szülők, ne hezitáljanak, csak ismerjék meg a kétnyelvű fejlesztést, mert, ahogy hallották, bármikor az életben segítségükre lehet.”

Egy másik, sárkányt szintén szerepeltető meséből példát hozva a gyakorlatiasabb próbákra, az idegennyelvű gyermekirodalom – amely a korai kétnyelvű fejlesztésben és ezért a rá felkészítő pedagógusképzésben is jelentős szerephez jut – kompetens alkalmazása hozza el a kívánt sikert, a boldog, szerencsés végkifejletet a főhősnek. Az óvodában együtt tanult angol nyelvű gyermekdalok közös éneklésével menti meg csoportját a főhős óvónő a sárkánytól: a gyermekeket bátorítva, megnyugtatta, míg a sárkányt közös énekükkel elaltatva menekülhetnek meg mindannyian.

Az *angol mint világnyelv szerepe* is megjelenik számos mesében. Megtudhatjuk belőlük, hogyan és miért pont az angol nyelv vált a „tündérek közös nyelvévé”, illetve miért fontos az idegen nyelvek ismerete a varázslények és állatok világában egyaránt. A kétnyelvű fejlesztés során használt két nyelv viszonyáról, az ezekkel kapcsolatos laikus vélekedésekről, sztereotípiákról is szól az egyik nagyon egyedí, tanulságos hallgatói mese, melynek bevezető mondatai a következők:

- „Hol volt, hol nem volt [...] a Kárpátokon túl és az Atlanti-óceánon innen, két főiskolás nyelv, Magyar és Angol. Ez a két nyelv akkora komaságban volt, hogy rendre egymás mellett ültek a padban, és együtt jártak vigadni, amikor épp szünet volt. Különösen Magyar volt büszke, hogy Angol legjobb barátja lehet, mert akkortájt minden nyelv közül Angol ázsiója volt a legnagyobb. Magyar időnként egész kicsi nyelvnek vélte magát, nem csoda hát, hogy Angol mellett egészen kiteljesedett. Angol pedig, akinek számtalan rokonsága volt keresztül-kasul a világban, hálás volt Magyarnek, amiért új látásmódra tehetett szert tőle.” (B. G.)

Miközben a *segítő* beazonosítása a hallgatói mesékben viszonylag egyszerű: sokszor jelenik meg – időnként varázslatos formában, útbaigazító szereplő, segítő tündér, mindenttudó varázsló személyében – a tanulás, a továbbképzés, az oktatói gárda, maga az ELTE TÓK intézménye, illetve az ott megszerzett tudás; az *ellenségfunkció* felismerése néha nehézségekbe ütközik. Nem mindig egyértelműen meghatározhatók a szerepek, például a sárkány, a boszorkányok egyszerre több funkciót is betölthetnek, akár ugyanazon mesén belül is. Az is előfordul, hogy az ellenségből segítőtvé lép elő egy adott szereplő (például több esetben is egy kezdetben ellenségesen viselkedő szülő) a saját jellembeli és/vagy tudás- és attitűdbeli fejlődése kapcsán.

A hallgatói mesékben fellelhető ellenségfunkció tárgyalása során mindenképp ki kell térni a kétnyelvűséget, illetve a *kétnyelvű fejlesztést ellenzőkre*, hiszen az ő ismeretlentől való félelmek, laikus nézeteikből vagy valós személyes ne-

gatív tapasztalataikból fakadó ellenérzéseik sokszor testesítik meg a mesékben az ellenséget. Az ellenérvekre és a tévhitekre, valamint a hozzájuk kapcsolódó sztereotípiákra, ellenséges attitűdökre számos konkrét példa található a mesékben. A hallgatók kétnyelvi tanulmányaik során – konkrétan a „*Kétnyelvűség elmélete és gyakorlata*” c. tárgy keretében – megismerkednek a kétnyelvűséggel, a korai idegennyelvi fejlesztéssel kapcsolatos negatív feltételezésekkel. A hallgatói mesékben szinte minden tévhitre, többek között a gyerekek túlterheltségére, a második nyelv anyanyelvre gyakorolt káros hatására, a nemzeti identitás elvesztésére történik valamiféle utalás komoly kritikai vagy éppen humoros hangnemben.

- „...te megőrültél! Angollal terhelni egy hároméves agyát? [...] Miből gondold, hogy rosszat tesz egy óvodáskorú gyermeknek az angoltanítás? Tudod-e, hogy hogyan folyik az oktatás kisgyermekkorban?... a legtöbb kérdésre nem is tudták a választ.”
- „(a mókus)anyukák először nem értették, hogy miért is lenne jó, hogy ... egy második nyelvre tanítsák szegény csemetéjüket, amikor az anyanyelvüket se tudják még tökéletesen.”
- „Mi lenne, ha valaki megtanulná a nyelvüket? – Hát tudod, a sünök nem tanulnak könnyen.”
- „... élt egyszer egy kicsi-kicsi kacska. Rókának hívták, hogy, hogy nem. Nagyon nehezen telt az élete, hiszen mikor társai meghallották, hogy Róka közeleg, rögtön elmenekültek, hiszen nem látták a szó elején a nagybetűt...”

Az egyik mesében a *nyelvek keveredése* egészen a skizofréniaig fajul. A főhős gyermek két nyelvet beszél, de olyan furcsa módon, hogy egyik oldala csak az egyik, a másik pedig csak a másik nyelvet érti és használja. Ha a bal lábával ébred, mindenkire angolul szól, ha jobbal, akkor magyarul válaszol, bármilyen nyelven is kérdezik. Időnként testének két fele összevész egymással, és két nyelven kiabálnak egymásra. Zavarodottsága, a két nyelv keverése miatt csak a saját agya érti, hogy mit akar mondani, így a magyar iskolában problémát okoz furcsa viselkedése, mindenki őrülnék tartja. A mesében a pszichiáter tanácsára választania kellene két oldala és a két nyelv között, de ezt nem képes megtenni, hiszen mindkettő a sajátja. Elhatározza, hogy mindkét oldalát megtanítja a másik nyelvre, és elkezd nyelvórákat adni saját testrészeinek, majd egy év elteltével igazi kétnyelvűvé válik, aki boldogan él.

A *kétnyelvűségre vonatkozó tévhitekre és támadásokra* válaszul a hallgatók, az előbbi példákhoz hasonlóan, a többi mesében is tudnak megfelelő módon, kritikusan reagálni. Megállapítható, hogy a vizsgált mesékben a főhős (a kétnyelvi képzésben részt vevő elsőéves pedagógushallgató) elutasítja a negatív nézeteket, és határozottan képviseli a tanulmányai során megismert korszerű

és tudományosan alátámasztott ismereteket. Ezen elméleti tudást egyes esetekben a hallgatók saját személyes, gyakorlati pedagógiai tapasztalatai is igazolják. A mesékben felsorakoztatják az indokokat, mintegy megerősítve önmagukat is az ellenérvek ellen vívott harcban.

- „Végén már mindkét sünnnyelven tökéletesen tudott beszélni, de sosem felejtette el, hogy melyik nyelven tanult meg először.”
- „egyre bátrabban meg tudja magát és elveit védeni a támadó kérdésekkel szemben, ezért mikor feltették az ismerős »nem kellene a gyerekeket angollal terhelni« lemezt, frappánsan tudta mondani, hogy [...] »a gyerekek, akik mosolyognak ... nem igen lehetnek leterhelve«”
- „Néhány hét alatt megtanultam az ő nyelvüket, habár be kell vallanom, kicsit nehéz volt... Egy új nyelvet tényleg nehéz megtanulni, de nekem sikerült, s szerintem nektek is sikerülne.”

Egy konkrét hallgatói mese elemzése a nézetek szempontjából

A következőkben röviden elemzett konkrét mesében a hallgató egy teljes, komplex *nézetrendszer*t jelenít meg. Komoly mondanivalót fogalmaz meg a következő kérdéskörök kapcsán: pályaalkalmasság, a pedagógiai-pszichológiai és szakmódszertani ismeretek, a különböző nyelvtanítási módszerek, a gyakorlat szerepe, az elítéltetés, az önképzés, a formális és nem formális képzés keretében elsajátított ismeretek, képességek, valamint a megfelelő személyiségvonások és attitűdök megléte, illetve hiánya. M. D. meséjében (lásd 2. sz. melléklet) a szegény ember három leánya teszi próbára szerencséjét és gyermeknyelvpedagógiai kompetenciáit azzal a céllal, hogy megtanítsák a király négyéves kislányát angolra. A király a mesében „minden energiáját abba fektette, hogy kislányából egy tisztességes, okos és képzett királynőt faragjon”.

- „Az öreg király mindig is fontosnak tartotta az idegen nyelveket, azon belül is az angolt. Szeretett a hetedhét országból érkező uralkodókkal, küldöncökkel ő maga beszélni, hiába, nem bízott az udvari tolmácsaiban, meg hát, amúgy is jól értett a kommunikációhoz. Talán ezért is működött olyan jól a birodalma. [...] elhatározta, hogy az ő lányának mindenképp megadja a lehetőséget a nyelvtanulásra, de ezt szerette volna minél hamarabb biztosítani.”

Meséjében a hallgató felvázol *három lehetséges nyelvtanítói profilt*, szakmai hátteret, képzettséget, alkalmazott módszertant, pedagógiai kompetenciaegyüttest a három leány eltérő attitűdje, személyisége, képzettsége és gyakorlati pedagógiai tudása kapcsán. A 2. *táblázat*ban bemutatott módszerekkel próbálkozott a három kétnyelvi óvónőjelölt.

Mesehősök (a 3 óvodapedagógus)	Az alkalmazott nyelvtanítási-nyelvfelvezési módszerekre utaló szövegrészek
A legidősebb leány	„a négyéves királykisasszonyt leültette egy székre, megpróbált neki szavakat tanítani, majd nádpálcával verte, ha nem sikerült neki. A királykisasszony csak sírt-rítt, próbálta megjegyezni a szavakat, de úgy félt az új tanárától, hogy semmi nem maradt meg a fejében.”
A középső leány	„sosem látott még négyéves kislányt, nem tudta, hogyan kell a gyerekekkel foglalkozni”. Amikor „a királykisasszony elkezdte húzogatni a [...] haját, mert már nagyon unatkozott, ... kétségbeesve lapozgatta könyvét, hátha talál benne valami megoldást, mit kéne most tennie. Végül úgy döntött, hagyja, hogy azt csinálja a kislány, amit akar. Az nyomban elkezdte firkálni a frissen festett, aranyozott, díszes falakat, mert tudta, senki nem szab neki határt.”
A legkisebb leány	és a királykisasszony „rögtön meg is kedvelték egymást. Megtanított neki mondókákat, dalokat, játékokat, nagyon jót mulattak együtt. A királykisasszony csak úgy szívta magába az összes tudást, pedig úgy tűnt, hogy csak játszanak.”

2. táblázat. *A mesehősök által alkalmazott nyelvtanítási módszerek*

Az első két tanítási stílus és módszer – a hallgatói nézeteket és a képzés során elsajátított szakmai ismereteket jól tükrözve – nem hozott eredményt a mesében (sem), a király mindkét önjelölt pedagógust elzavarta a palotából. Miután a két idősebb testvér nem járt szerencsével, megpróbálkozott a legkisebb is. Az okos és felvilágosult „királynak nagyon megtetszett ez a módszer, örült, hogy a kislánya boldog, és még okosodik is. Nyomban felvette a legfiatalabb lányt udvari pedagógusnak.” A fenti meserészletekből kitűnik, hogy a hallgató tisztában van avval, hogy az *óvodáskorú gyermekek idegennyelvi fejlesztéséhez* nem elég a magas szintű nyelvtudás, hanem alapos pedagógiai-pszichológiai és szakmódszertani ismeretekre, valamint szakmai gyakorlatra, tapasztalatra is szükség van. A korosztály életkori sajátosságai egy teljesen speciális megközelítést kívánnak, amit a főhős az anyanyelvi fejlesztéshez hasonlóan a természetes nyelvsajátítás elősegítésével, szeretettel közegben sikeresen megvalósított.

A mesében szerephez jut a *szakmai kompetenciák – akár formális képzéstől független – megszerzésének és elismerésének problematikája* is (lásd 3. táblázat). A szegény ember a három leánya közül ugyanis csak a legnagyobbat „tudta kitaníttatni”. A sikerrel járó legkisebb leány, aki semmilyen szervezett, intézményes keretek között nem vett részt sem nyelvi, sem pedagógiai képzésben, az apját hiába kérlelte, hogy ő is szerencsét próbálhasson a tanítással. Apja „elutasította, sőt ki is nevette”, mondván, ha képzett nővéreinek nem sikerült, neki hogyan is sikerülhetne. „Menj, és takarítsd fel inkább az istállót, az a neked való munka!” A leány sikeréről később értesülve „az öreg szégyellte is magát, meg büszke is

volt lányára, aki ily bátor volt és szorgalmas.” Az apa szerepe és funkciója kettős a mesében, támogató és ellenséges is. Ez a felfogás párhuzamba állítható azzal a ténnyel, hogy az oktatáspolitikai lassan és nehezen, de kezdi elismerni a nem formális képzésben elsajátított kompetenciákat is.

Kétnyelvi pedagógus	Képzés jellege	Képzés-(ön)képzés részletes leírása (meserészletek)
Legidősebb leány (nem jár sikerrel)	Formális képzés, elitképzés	„Londonba küldte őt, ahol igazi nemesemberek képezték, a legmodernebb módszereket tanították meg neki, így végül igazi kétnyelvű pedagógus vált belőle.”
Középső leány (nem jár sikerrel)	Formális képzés, átlagos	A középső lány a falusi iskolában tanult angolul.
Legkisebb leány (sikerrel jár)	Nincs semmilyen formális képzés, csak autodidakta önképzés	„élete csak az állatok etetéséről szólt” „Éjszakánként idősebb testvérei angolkönyveit bújta, és olyan tökéletes angoltudásra tett szert, hogy akár tolmácsnak is elmehetett volna. Szabadidejében a falubeli gyerekeken tesztelte tudását, és tudta, hogy a vérében van a pedagógia.”

3. táblázat. *A mesebeli kétnyelvi pedagógusok képzésének jellege*

A hivatkozott mesében megmutatkozik a *pályaalkalmasság kérdésének* fontossága is. Kiderül, hogy hiába a legmagasabb szintű és minőségű, drága elitképzés, a külföldi tanulmányok (mint a legidősebb lány esetében), ha valaki személyiségénél fogva nem alkalmas az adott feladatra, ha nincs „a vérében” a pedagógia, mint a legkisebb leánynak. Megerősítést nyer, hogy a pedagógussá válást ugyan nagyban meghatározza a képzés, de a pályaalkalmasság kérdése nem kerülhető meg (DÁVID 2011; FALUS 2011). Hasonló vélemény tükröződik a mese happy endre utaló záró formulájában is: „A családnak többé nem kellett éheznie, a nővérei pedig új szakmákat tanulhattak, amelyek jobban illettek hozzájuk”. Ez a mese jól illusztrálja, hogy számos hallgatói nézet megismerhető akár egyetlen meséből is. A továbbiakban részletesen is bemutatom – a mesékben körvonalazódó és megjelenő – kétnyelvűséggel és a korai kétnyelvű fejlesztéssel kapcsolatos különböző hallgatói nézeteket.

Korai idegennyelvi fejlesztéssel kapcsolatos hallgatói nézetek megjelenése a vizsgált mesékben

Az alábbi korai kétnyelvű fejlesztéssel kapcsolatos nézetekre a hallgatói mesékből idézett szövegrészek szolgálnak bizonyítékkul. A kiválasztott nézetek és meserészletek⁸⁹ tetszőlegesen bővíthetők, a jelen felsorolás csak illusztrációként szolgál, mely nem törekszik a teljességre (vö. TRENTINNÉ BENKŐ 2013a).

Nézet 1: *A nyelvtudás fontos mindenhol, mindenki számára.* A nyelvtanulás értelme, hasznossága és jelentősége még a gyermekek és az állatok nyelvén is könnyen megragadható és érthetően megfogalmazható. Az alábbi állatmesékből származó példák ezt támasztják alá.

- „Amikor meglátták (Sün) Samut, rámosolyogtak, elkezdtek beszélni hozzá. De Samu semmit nem értett belőle, ...nem ijedt meg, mert az érthetetlen nyelvből is jószág, kedvesség sugárzott.”
- „Ebed után Szürke (Egér) Asszonyosság [...] Bajusszal arról beszélgetett, hogy miért kell nyelveket tanulni. Tudod, kisfiam, szeretném, ha világot járnál, de ezt csak akkor teheted meg, ha legalább egy idegen nyelven beszélsz. Így bárhol is jársz majd, nem tévedhetsz el.”
- „Sokat játszottak közösen, amikor [...] egy csikóhal fiúcska megkérdezte: Ennek mi értelme van? Miért beszél máshogy? – Különböző tengerekben más és más nyelven beszélnek a halak. Ennek az a haszna, hogy másokkal is fogtok tudni beszélgetni.”

Nézet 2: *Az idegennyelv-ismeret hiánya és egymás nem értése mindenki számára komoly problémát jelent.* A mesékben erre számos – életszerűbb és varázsmesei – példa is található. Gondot okozhat a kapcsolatokban, kisebb vagy nagyobb közösségekben az emberek, a mesebeli lények és az állatok között egyaránt. Az alábbi példák a teljesség igénye nélkül kerültek felsorolásra.

- „Eleinte a három testvér megszokott módon, együtt szeretett volna lenni, de hamar veszekedés lett a vége, mert nem értették egymást. Más nyelvet beszéltek és többé már nem tudták egymással megosztani örömeiket vagy bánatukat.”
- „Hívták is magukkal, hogy jöjjön, s fésülje velük babáik haját, segítsen rajzolni nekik és gurítsa velük együtt a kisautóikat. Ámde mi történt a leánnyal? Hát bizony egy szavukat sem értette. Kapta fejét erre-arra, de csak nem tudta kibogozni, hogy mit is mondanak a gyerekek.”

⁸⁹ Kizárólag csak magyar nyelven írt hallgatói mesékből választottam az idézeteket.

- „Abban az erdőben is élnek sünök, egyszer találkoztam velük, amikor eltévedtem a tisztáson. Nagyon kedvesek és barátságosak – mesélte nagypapa –, de sajnos más nyelvet beszélnek, mint mi. Senki sem tudja, hogyan lehetne velük beszélni, nem értjük egymást.”

Nézet 3: *A jól végzett korai kétnyelvű fejlesztés örömteli mindennapos játéktevékenység és egyáltalán nem megerőltető a gyerekek számára. Az alábbi meserészletből kiderül, hogy a kétnyelvű nevelésben részesülő gyermekcsoportok élvezik legjobban az óvodát, ők a legvidámabbak.*

- „...amikor az óvoda alapítója ide építette meg az óvodát, alku kellett kötnie az ördöggel, miszerint minden 100. évben az ördög elviheti a kéttannyelvű csoportból a jókedvet. Mint tudjuk, az ördög jókedvvel és vidámsággal táplálkozik, és a kéttannyelvű csoportban annyi volt a vidámság, mint az egész oviban összesen.”

Nézet 4: *A korai kétnyelvű fejlesztés célja nagyban eltér a felnőttkori nyelvtanulási-nyelvtanítási céljaitól. Az alábbi idézetek bizonyítják, hogy a hallgatók tudják az elméletet, és tisztában vannak a releváns célokkal, saját feladataikkal, és ezt meg is tudják fogalmazni.*

- „Célja nem az volt, hogy pár év alatt folyékonyan angolul beszélő gyerekeket képezzen, hanem hogy angolul minél több éneket, verset tanítson meg a lurkóknak és nem utolsósorban jókat játsszanak és kacagjanak együtt.”
- „...a kezdeti hónapokban a legfontosabb a nyelv zeneiségeivel való ismerkedés, és hogy a gyerekekben magabiztosságot és kíváncsiságot építsen ki. A számolást később is meg tudják tanulni, de ha egy 4 évesnek elmegy a kedve az angol hallgatásától, azt nehéz visszahozni.”

Nézet 5: *A célok meghatározása önmagában nem elegendő. Az alkalmazott módszertannak, gyermeknyelvpedagógiai módszereknek és technikáknak is tükröznie kell, hogy kisgyermek holisztikus fejlesztéséről van szó. A mesékből megállapítható, hogy a gyermeknyelvpedagógia és a varázslás jól megfér egymás mellett. A konkrét nyelvfejlesztési módszerekre, technikákra, tevékenységi formákra vonatkozóan hol konkrétabb, hol általánosabb megfogalmazás található a mesékben.*

- „...Nagy barna gitárjával, amikor belépett a csoportszobába, hamar körülvették a gyerekek [...] már a második alkalommal... hogy énekeljék a Little star-os éneket...”
- „...mivel (a „csellongorista”) két hangszeren tud játszani, sokkal könnyebben tudta rávezetni a diákokat egy darab jobb megértésére, eljátszására ... teljesen

új oldalakról közelített meg egy problémát, mert egy olyan sokoldalú tudás birtokosa, ami mindkét hangszer tanítását segíti.”

- „egy jó tündér... arra adta a fejét, hogy a kedves mosolyával és a varázspálcájával megtanítsa minden kisgyermeket különböző nyelvekre ... gyűjtött maga mellé Tündérországból segítőt, hogy segítsenek elbűvölni a gyerekeket az idegen nyelvű szavakkal, játékokkal.”

Nézet 6: *A korai kétnyelvű fejlesztés sok tekintetben hasonlatos az anyanyelv elsajátításának folyamatához. Az intézményes keretek között megvalósuló kétnyelvű nevelés során is törekedni kell a természetes nyelvsajátításhoz legjobban közelítő körülmények megteremtéséhez. A sikerhez vezető út, a fejlesztés hosszú folyamata; a fokozatosság, a folyamatosság, a biztonságos és egyben inspiráló légkör megteremtése, az értelemmel bíró változatos tevékenységek közben nyújtott gazdag nyelvi input, a pedagógus személyisége, szeretete, gyermekközpontúsága, az alkalmazott módszertan és szemléltetés szükségessége mind-mind megfigyelhető a mesékben.*

- „Volt neki két testvére, Sára és Sebi. Mindketten azon voltak, hogy Samu minél hamarabb megtanuljon beszélni. Mondókákat, énekeket, verseket tanítottak neki. Ezeket Samu ügyesen utánozta, rövid időn belül megtanult beszélni, sőt mindenkinél szebben beszélt sünül.”
- „...megfordult a fejében, hogy mi lenne, ha nem a szokványos módon tanítana nyelvet, hanem egyszerűen csak angolul válaszolna, a kisgyermek is így tanulja meg az anyanyelvét, mért ne lenne lehetséges ez egy másik nyelvvel [...] először a gyerekek csak furán néztek ... aztán egyre jobban megértették ... a legkisebbik volt a legügyesebb, ő egyre többet beszélt angolul is.”
- „Samu [...] elmutogatta, hogy ő a tölgyerdőből jött [...] (a sünök) barátságosan mutogatták gyümölcsüket [...] Mutogatással, ismételtetéssel Samu rengeteg szót tanult. Észrevette, hogy az érthetetlen mondatok hangzásából is ki lehet találni, hogy mit akarnak mondani.”

Nézet 7: *Az intézményes kétnyelvű fejlesztésnek egyik sikeres és hatékony módja az ún. „team teaching”, azaz a párban tanítás rendszere, amikor az idegen anyanyelvű pedagógus együtt van jelen a gyerekek saját anyanyelvén beszélő pedagógussal és megosztják egymás között a tanítási-nevelési feladatokat. Ilyen esetben a gyermekekkel csak az anyanyelvű pedagógus beszél a célnyelven, így biztosítva a minden szempontból megfelelő, helyes és autentikus nyelvi mintát, miközben a magyar nevelő, illetve szaktárgyi pedagógus biztosítja a tartalmilag megfelelő tananyagot.*

- „Gömbhalné az óvoda vezetője büszkén mutatta be az új pedagógust a csoportnak [...] A gyerekek csodálkoztak, mert nem értették, amit az új óvó nénijük mondott. A másik pedagógus magyarázta a fiataloknak, hogy mit mond Octa

néni. Minden kis ovisnak bemutatkozott ... Hello, dear! My name is Miss Octa. What is your name? Nice to meet you! [...] Miss Naphallal közösen szerveztek egy rajzos feladatot. Színes gyümölcsöket rajzoltak, szabad elrendezésben [...] Először Naphal néni kérdezgetett a fáról. Melyik gyümölcsöt szeretik? Melyik piros színű? Ugyanennek a struktúrának az alapján Octa néni is is ilyesmiket kérdezett...”

Összegzés: Problémák és megoldások a hallgatói mesékben

A leggyakoribb kezdeti probléma a hallgatói mesékben a megfelelő kétnyelvi munkahely hiánya, amelyre a válasz az álláskeresés. Ezenfelül a további *kezdeti hiányállapotok* fordulnak még elő: egymás nyelvének meg nem értése, a nem megfelelő nyelvi kompetenciaszint a közösségben, a tolerancia hiánya, a kiközösítés, a kollégák általi be nem fogadás. *Probléma* lehet továbbá a saját kompetenciahiány, a szakmai kudarc vagy az attól való félelem, bizonytalanság, valamint a szülők tudatlansága, illetve egy ún. általános ármánykodás, rosszindulat, támadás azok részéről, akik ellenzik a kétnyelvű fejlesztést. A hallgatói mesékben legtöbbször a *pedagógusképzés* során elsajátítható szakmai kompetenciák és személyes tulajdonságok jelentik a megoldást a siker felé vezető kalandok során. A főhős számára szükséges támogatás a tündérmesékben sokszor varázseszközben tárgyiasul vagy egy segítő személyében jelenik meg, aki általában a pedagógusképzés szerepét és a folyamatos önfejlesztés iránti igényt jelképezi. A mesék végkifejlete minden esetben pozitív, a főhős elnyeri méltó jutalmát, melyhez nemcsak szakmai jellegű elismerés vagy munkahely társul, hanem gyakran szerelem és házasság is.

A vizsgált hallgatói mesékből egyértelműen kiderül, hogy már az elsőéves kétnyelvi jelöltek is *rendelkeznek* számos, a szakma szempontjából fontos *kompetenciával*, mind az elméleti ismereteket, mind a gyakorlati készségeket, mind az attitűdöket tekintve. A hallgatók többsége *kreatív*, gondolkodásmódja eredeti és egyéni. Jelentős részük *angolul* is magas szinten tud, meseírára, gondolataik változatos és élvezetes kifejezésére is képes az idegen nyelven. Ismerik és *értik a kétnyelvűség elméletét és gyakorlatát*. A mesékben megjelenő témák felölelik többek között: a természetes nyelvelsajátítást, az interkulturalitást, a sztereotípiákat és tévhiteket, valamint az ezekkel való megküzdés szükségességét, a konkrét nyelvfejlesztési technikákat, a külföldi tanulmányok, illetve a gyakorlati kompetenciák fontosságát. A hallgatók jól látják a hivatáshoz kapcsolódó nehézségeket is; nem idealizált, inkább reális a kép, amit a meséikben festenek, de amellet bizakodó és optimista. Hisznek a tudás erejében, a képzés és továbbképzés hasznában, az önképzés fontosságában. Tudják, hogy a nyelvtudás vagy pályaalakalmasság önmagában nem elég; szorgalom, kitartás, hivatástudat is kell a sikerhez, amelyhez döntések sorozata, próbák, vizsgák, képzések és

kihívások vezetnek, míg valaki eljut a jelölt státustól a pályakezdő pedagógusléten át a tapasztalt és magabiztos kétnyelvi pedagógusig⁹⁰

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, Herrit-Watt University.
- ALLAN, J. (1996). Learning outcomes in higher education. *Studies in Higher Education*, 21/10, 93–108.
- ANDERSON, L.–CALDERHEAD, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. In D. BERLINER–R. CALFEE (szerk.). *Handbook of Educational Psychology*. MacMillan, New York. 709–725.
- KRATWOHL, D. R. (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman, New York.
- BÁRDOSY I.–DUDÁS M. (2011). *Pedagógiai nézetek. Tanári mesterképzést bevezető tanulási/tanítási program oktatók és hallgatók számára*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- BINGHAM, J. (1999). *Guide to Developing Learning Outcomes*. Sheffield Hallam University, Sheffield.
- BOLDIZSÁR I. (2009., szerk.). *Mesék életről, halálról és újjászületésről*. Magvető, Budapest.
- BOLDIZSÁR I. (2010). *Meseterápia. Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Magvető Kiadó, Budapest.
- CALDERHEAD, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. In D. BERLINER–R. CALFEE (szerk.). *Handbook of Educational Psychology*. MacMillan, New York. 709–725.
- DÁVID M. (2011). A tanári pályalkalmasság megítélésének szakmai koncepciója. In M. DÁVID (szerk.), *A tanári pályalkalmasság megítélésének módszerei*. TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0002, 13. alprojekt, Eger.
- DEMETER K.–SZARKA J. (2011., szerk.). *NÓK Tanterv, Tájékoztató jegyzet óvodapedagógus hallgatóknak a képzésről*, 2011. július 1. ELTE TÓK, Budapest.
- DERÉNYI A. (2006). Tanulási eredmények kidolgozása és használata: elvi megfontolások és gyakorlati útmutatások. *Társadalom és gazdaság. BCE 28/2*, 182–202.
- DUDÁS M. (2007). Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In FALUS I. (szerk.). *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- EHMANN B. (2002). *A szöveg mélyén*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

⁹⁰ Nézeteik nemcsak az általuk írt mesékben, hanem vizuális alkotásaikban, metaforáikban, önfeljedési beszámolóikban is megmutatkoznak (lásd TRENTINNÉ BENKŐ 2013a,b,c).

- FALUS I. (szerk.) (1998). *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- FALUS I. (2001). Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2, 21–28.
- FALUS I. (2003). A pedagógus. In I. FALUS (szerk.), *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- FALUS I. (2006). Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. In DEMETER K. (szerk.). *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 299–309.
- FALUS I. (szerk.) (2007). *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- FALUS I. (szerk.) (2011). *Tanári pályaalakalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- FISCHER A.–HALÁSZ G. (2009). *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben. Kutatási beszámoló a Tempus Közalapítvány számára. (= Bologna Füzetek 2.)* Tempus Közalapítvány, Budapest.
- GOSLING, D.–MOON, J. (2001). *How to use Learning Outcomes and Assessment Criteria. SEEC Office, London*.
- HUNYADY Gy. (1993). Szépirodalom és pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 43/7–8, 107–114.
- HUNYADY Gy. (2001). Laikus pedagógiai nézetek vizsgálata. In *Tanulmánykötet*. NyME Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar. 62–71.
- HUNYADY Gy. (2004): Laikus pedagógiai tapasztalatok és nézetek vizsgálata a tanítójelöltek körében. In BOLLÓKNÉ PANYIK I. (szerk.). *Gyermek–nevelés–pedagógusképzés. Az ELTE TÓFK Tudományos Közleményei XXVII*. Trezor Kiadó, Budapest. 9–33.
- HUNYADY Gy. (2006). Pedagogikum a szépirodalomban. In M. NÁDASI M. (szerk.). *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése: Pedagogikum a hétköznapokban és a művészetekben*. Bölcsész Konzorcium, Budapest. 15–36.
- KENNEDY, D. (2007). *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata. Gyakorlati útmutató*. University College Cork, Cork.
- KIMMEL M. (2007). A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In FALUS I. (szerk.). *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- KOVÁCS J.–MOLNÁRNÉ LIPTÁK E. (2003). Ahol az élet két nyelven folyik. *Óvodai nevelés*, 7.
- KOVÁCS J.–TRENTINNÉ BENKŐ É. (2010). Hitek és tévhitek. Idegennyelvi fejlesztés az óvodában. *Óvónők Kincsestára*, E 3.7, 1–24.
- KOVÁCS J. (2006). *Magyar–angol kéttannyelvű általános iskolai programok közoktatásunkban*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- KOVÁCS J. (2008). Innováció a kéttannyelvűségben: a párban történő magyar–angol általános iskolai program vizsgálata. In VAMOS Á.–KOVÁCS J. (szerk.).

- A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban. Jubileumi tanulmánykötet.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 187–212.
- KOVÁCS J. (2009). Magyar–angol kéttannyelvű tanító- és óvópedagógus-képzés az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karán. In KOVÁCS J.–MÁRKUS É. (szerk.). *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 42–52.
- M. NÁDASI M. (1999). *Hétköznapi és/vagy tudományos pedagógia? Tanári létkérdések.* Raabe Kiadó, Budapest.
- M. NÁDASI M. (2002). Az oktatáselméletek hatás(talanság)a a gyakorlatra. In BÁBOSIK I.–KÁRPÁTI A. (szerk.). *Összehasonlító pedagógia.* Books in Print Kiadó, Budapest.
- M. NÁDASI M. (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.
- MÁRKUS É. (2008). Kétnyelvű oktatás vagy nyelvoztatás? Egy empirikus vizsgálat tapasztalatai. In VAMOS Á.–KOVÁCS J. (szerk.). *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 213–233.
- MÁRKUS É. (2009). Az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának magyar–német kéttannyelvű tanító- és óvópedagógus képzési programjai. In KOVÁCS J.–MÁRKUS É. (szerk.). *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 53–70.
- PAJARES, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62/3, 307–332.
- PROPP, V. J. (1975). *A mese morfológiája.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- RICHARDSON, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In SIKULA, J. (szerk.). *Handbook of Research on Teacher Education.* 2nd ed. Macmillan, New York. 102–119.
- SEIDMAN, I. (2002). *Az interjú, mint kvalitatív kutatási módszer.* Kutatás-módszertani kiskönyvtár, Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- SZABOLCS É. (1993). Deduktív (analitikus) jellegű kutatások. Tartalomelemzés. In FALUS I. (szerk.). *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.* Keraban, Budapest. 106–121, 330–339.
- SZABOLCS É. (1999). A kvalitatív kutatási módszerek megjelenése a pedagógiában. *Magyar Pedagógia*, 3, 343–348.
- SZABOLCS É. (2001). *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- SZIVÁK J. (2002). *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- SZIVÁK J. (2003a). *A reflektív gondolkodás fejlesztése.* Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.

- SZIVÁK J. (2003b). Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei. *Iskolakultúra*, 5, 88–95.
- TÁRNOK P. (2009). Kompetencia alapú nyelvelsajátítás óvodákban. In KOVÁCS J.–MÁRKUS É. (szerk.). *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 101–104.
- TOLNAI K. (2009). Félúton – A természetes és a mesterséges között (A Habakukk Alapítványi Óvoda Európai Nyelvi Díjjal kitüntetett „Szelíd nyelvi nevelés” című programjának bemutatása). In KOVÁCS J.–MÁRKUS É. (szerk.). *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- TRENTINNÉ BENKŐ É. (2008). Az „ideális” kéttannyelvű tanár – ahogy a pedagógusok látják. In VAMOS Á.–KOVÁCS J. (szerk.). *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban. Jubileumi tanulmánykötet*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 248–264.
- TRENTINNÉ BENKŐ É. (2009). Az „ideális” kéttannyelvű tanár – ahogy a pedagógusok látják. In KOVÁCS J.–MÁRKUS É. (szerk.). *Kéttannyelvűség – Pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest 143–158.
- TRENTINNÉ BENKŐ É. (2013a). *A korai kétnyelvűség támogatására szolgáló pedagóguskompetenciák és pedagógusképzés*. Doktori értekezés. Kézirat. ELTE PPK NDI, Budapest.
- TRENTINNÉ BENKŐ É. (2013b). Kétnyelvi pedagógusképzésben részt vevő hallgatók nézeteinek megjelenése kreatív vizuális alkotásaikban. *Gyermeknevelés online tudományos folyóirat, ELTE TÓK, I/1*, 73–105.
- TRENTINNÉ BENKŐ É. (2013c). A kétnyelvi képzésre jelentkező óvodapedagógus hallgatók nézetei és motivációi az ELTE TÓK-on. In ÁRVA V.–MÁRKUS É. (szerk.). *Education and/und Forschung II.* (= Az ELTE TÓK Tudományos Közleményei XXXV.) ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 251–276.
- VAMOS Á.–KOVÁCS J. (2008., szerk.). *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban. Jubileumi tanulmánykötet*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- VAMOS Á. (2000). A tannyelv iskolai fogalma. *Educatio*, 9/4, 729–742.
- VAMOS Á. (2001). Metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 1, 85–114.
- VAMOS Á. (2003a). *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- VAMOS Á. (2003b). Metafora a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra*, 4, 109–112.
- VAMOS Á. (2008a). *A kétnyelvű oktatás tannyelv-politikai problémátörténete és jelenkora*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- VAMOS Á. (2008b). A kezdő tanár mint hős: a mese és pedagógiai felhasználása. *Iskolakultúra*, 1–2, 24–38.

- VÁMOS Á. (2011). *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben 2.* (= *Bologna füzetek 6.*) Tempus Közalapítvány, Budapest.
- VASS, V. (2004). The competency-based content regulation system in Hungary In LETSCHERT, J.–BRON K.–HOOGHOFF H. (eds). *The Integrated Person. How curriculum development relates to new competencies.* CIDREE, Enschede. 125–136.
- VASS V. (2006a). A kompetencia fogalmának értelmezése. In DEMETER K. (szerk.). *A kompetencia.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 139–161.
- VASS V. (2006b). A kompetencia fogalmának értelmezése. In KERBER Z. (szerk.). *Hidak a tantárgyak között.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Mellékletek

1. sz. melléklet

Samu süni megtanul beszélni, kétszer c. mese

Samu süni megtanul beszélni, kétszer

Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy kis sündisznó. Ezt a kis sünmalacot Samunak hívták, és egy hatalmas tölgyerdőben élt a többi sün között. Volt neki két testvére, Sára és Sebi. Mindketten azon voltak, hogy Samu minél hamarabb megtanuljon beszélni. Mondókákat, énekeket, verseket tanítottak neki. Ezeket Samu ügyesen utánozta, rövid időn belül Samu megtanult beszélni, sőt mindenkinél szebben beszélt sünül. Családjának rendszeresen szavalt verseket, amiket nagy örömmel hallgattak a családtagok.

Samu nagypapja minden este mesélt nekik egy történetet a nagy tölgyerdőről és a benne lakó állatokról. Egyik este nagypapa egy másik erdőről mesélt, egy bükkerdőről. Ez az erdő a tisztáson túl volt. A sok tölgyfa helyett ott bükkfák adták ételmet és védelmet az állatoknak.

- Abban az erdőben is élnek sünök, egyszer találkozom velük, amikor eltévedtem a tisztáson.

Nagyon kedvesek és barátságosak - mesélte nagypapa. De sajnos más nyelvet beszélnek, mint mi. Senki sem tudja, hogyan lehetne velük beszélni, nem értjük egymást.

- Nekem van egy ötletem - kiáltott Samu. - Mi lenne, ha valaki elmenne hozzájuk és megtanulná a nyelvüket, ahogy én is megtanultam a saját nyelvünket.

- Hát tudod Samu, a sünök nem tanulnak könnyen. Nem hiszem, hogy lenne olyan sün, aki elvállalná ezt a feladatot - felelte nagypapa.

- Majd én. Én elmegyek, és ugyanúgy megtanulom az ő nyelvüket, ahogy beszélni tanultam - lelkesedett Samu. - Holnap reggel indulok.

Másnap reggel anyukája Samu hátra tette két almát és egy körtét útravalóul. Nagypapa elmondta neki merre menjen. És Samu már el is indult a tisztás felé. A tisztás nagyobb volt, mint amekkorának Samu elképzelte. Nekivágott, ment, mendegélt. Útközben megette a két almát, a megmaradt körtét ajándéknak szánta. Egy kevés gyaloglás után elérte az ismeretlen erdő szélét. Félve lépett be az új, ismeretlen fák közé. de észbe jutottak nagypapa szavai: Ugyanolyan barátságos az az erdő is, mint a miénk, csak bükkfák vannak tölgyfák helyett.

- Szóval így néznek ki a bükkfák. És vajon makk is van itt? - Tűnődött Samu. Ekkor észrevett a földön apró terméseket. Háromszög alakú héjakat is talált. Kezébe vett néhány termést, meghámozta őket, és óvatosan megkóstolta.

- Hát ez hasonlít a makkra, sőt finom is, elnevezem bükkmakknak. - Majd Samu folytatta útját az erdő sűrűjébe, ami már nem is tűnt félelmetesnek. Néhány lépés után hangokat hallott. Elindult a hangok irányába, mert biztosra vette, hogy csak sünök adhattak ki ilyen hangot.

Aztán hirtelen egy bokor mögül egy sün család bukkant elő. Amikor meglátták Samut, rámosolyogtak, elkezdtek beszélni hozzá. De Samu semmit sem értett belőle, viszont nem ijedt meg, mert az érthetetlen nyelvből is jóság, kedvesség sugárzott. Samu minden erejét bevetve elmutogatta, hogy ő a tölgyerdőből jött. Az ismeretlen sünök bólogattak, és megmutatták Samunak az otthonukat. Habár nem értették egymást, barátságosan mutogatták egymás felé, bogyóikat. Ilyeneket Samu még sosem látott, ilyenek nem teremtek a tölgyerdőben. A család rámutatott egy piros bogyóra:

- Strawberry. - Samu elismételte: Strawberry. Majd magára mutatott: Samu. A család elismételte, és megölelték. Ezután a család legkisebb süne körbeszaladt, és elmondta az ő neveiket. A bemutatkozás után Samu átnyújtotta a körtét:

- Körté. - Erre a kis sün válaszolt: Pear.

Mutogatással, ismételtetéssel Samu rengeteg szót tanult. Eszrevette, hogy az érthetetlen mondatok hangzásából is ki lehet találni, hogy mit akarnak mondani. Samu náluk maradt néhány hétig. Összebarátkozott a gyerekekkel, megismerte a búkkerdőt. És újra megtanult beszélni, de most már egy másik nyelven. Mesélt új barátainak az otthonáról és az ő nyelvéről. Miután mindent megértett, elhatározta, hogy visszatér a tölgyerdőbe. Így is tett, elbúcsúzott a családtól, kapott tőlük minden gyümölcsből, ami nem termett a tölgyerdőben és elindult haza.

Otthon már nagyon várták, Samu anyja nagyon aggódott, hogy hol marad ilyen soká. Este köré gyűlt a család, és elkezdett mesélni.

- Néhány hét alatt megtanultam az ő nyelvüket, habár be kell vallanom kicsit nehéz volt. De nem azért, mert az ő nyelvük nehezebb vagy érthetlenebb volna, hanem mert én már beszéltem egy nyelvet, az anyanyelvemet. Egy új nyelvet tényleg nehéz megtanulni, de nekem sikerült. És szerintem nektek is sikerülne.

Ezután Samu még többször visszajárt a búkkerdőbe, és tökéletesítette nyelvtudását.

Végén már mindkét sűnyelven tökéletesen tudott beszélni, de sosem felejtette el, hogy melyik nyelven tanult meg először.

2. sz. melléklet

A királynő és az angol c. mese

A királynő és az angol

Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy király. A feleségével már nagyon rég óta szerettek volna egy gyermeket. Mikor megszületett kislányuk, tudták, hogy már nem lesz idejük és energiájuk, hogy felneveljenek még egy gyermeket annak reményében, hogy majd fiú lesz, ezért tudták, az ő kislányuk lesz az első női uralkodó az országban.

A király minden energiáját abba fektette, hogy kislányából egy tisztességes, okos és képzett királynőt faragjon. Nagyon fontosnak tartotta, hogy az országára egy megfelelő uralkodót hagyjon, hiszen az messze földön híres volt. Kereskedők ezrei jöttek évente az ország portékáért, hiszen azok minden pénzt megértek.

Az öreg király mindig is fontosnak tartotta az idegen nyelveket, azon belül is az angolt. Szeretett a hetedhét országból érkező uralkodókkal, küldöncökkel ő maga beszélni, hiába, nem bízott az udvari tolmácsaiban, meg hát, amúgy is jól értett a kommunikációhoz. Talán ezért is működött olyan jól az ő birodalma. Ezért aztán elhatározta, hogy az ő lányának mindenképp megadja a lehetőséget a nyelvtanulásra, de ezt szeretne volna minél hamarabb biztosítani. Ki is hirdetett egy versenyt az országban, hogy akinek sikerül a lányát rávenni a nyelvtanulásra, azt havonta 1000 arannyal jutalmazza meg.

A királyság minden pontjába eljutott a hír, még a távoli faluba, a szegény emberhez is. Neki volt három lánya. Nem volt sok pénze, ezért csak a legidősebbiket tudta kitaníttatni. Londonba küldte őt, ahol igazi nemesemberek képezték őt, a legmodernebb módszereket tanították meg neki, így végül igazi kétnyelvű pedagógus vált belőle. A szegény ember el is küldte lányát a királyi udvarba szerencsét próbálni.

A legidősebb királynőny nyomban ki is próbálta a módszereit. A négy éves királykisasszonyt leültette egy székre, megpróbált neki szavakat tanítani, majd nádpálcával verte, ha nem sikerült neki. A királykisasszony csak sírt-rítt, próbálta megjegyezni a szavakat, de úgy félt az új tanárától, hogy semmi nem maradt meg a fejében. A király mikor meglátta, nyomban kiadta az útját a lánynak.

- Hát te meg mit képzelsz magadról? Bántod a lányomat? Miféle módszerek ezek? Eredj innét, meg ne lássalak többet az udvaromban!

Otthon a szegény ember nagyon elkeseredett, mikor megtudta, hiába taníttatta lányát. Csálódottságában megkérdezte középső lányát, hogy nem menne el ő is szerencsét próbálni. Igaz, ő csak a falusi iskolában tanult angolt, de hátha talán sikerül neki. Nosza, elindult ő is. Mikor a királykisasszonyhoz küldték, nagyon kétségbe esett. Sosem látott még 4 éves kislányt, nem tudta, hogy kell a gyerekekkel foglalkozni. A királykisasszony elkezdte húzogatni a középső lány haját, mert már nagyon unatkozott, az pedig kétségbeesve lapozgatta könyvét, hátha talál benne valami megoldást, mit kéne most tennie. Végül úgy döntött, hagyja, hogy azt csinálja a kislány, amit akar. Az nyomban elkezdte firkálni a frissen festett, aranyozott, díszes falakat, mert tudta, senki nem szab neki határt. A király a középső lányt sem túrta meg sokáig, elküldte őt is az udvarból.

Mikor hazért a középső lány is, a szegény ember feladta próbálkozásait. Úgy érezte, hogy nincs több esélye, a családjának télen nem tud majd mit enni adni, mert az összes pénzét a lányai taníttatására fordította.

Eszébe sem jutott, hogy talán a legkisebb lányát is elküldhetné, hiszen az ügysem tud semmit. Az ő élete csak az állatok etetéséről szólt, mit tud ő az idegen nyelvekről, vagy a gyerekekről? Nem is tudta, hogy a legkisebb lánya éjszakánként idősebb testvérei angolkönyveit bújtja, és olyan tökéletes angoltudásra tett szert, hogy akár tolmácsnak is elmegethet volna. Szabadidejében a falubeli gyerekeken tesztelte tudását, és tudta, hogy a vérében van a pedagógia. Engedélyt kért édesapjától, hogy hadd próbáljon szerencsét, de az elutasította, sőt ki is nevette szegény kislányát.

-Ugyan, gyermekem, mégis mit gondolsz? A nővéreidnek nem sikerült, majd neked fog? Menj, és takarítsd fel inkább az istállót, az a neked való munka.

A kislálynak nagyon rosszul estek apja szavai, de elhatározta, hogy az éjszaka megszökik, és csak azért is megpróbálkozik az udvarban. Miután befejezte este a munkát, úgy is tett. Hajnalra oda is ért, a király pedig beengedte. Már nagyon elkeseredett volt, egy pedagógussal nem találkozott eddig, akinek a módszereivel elégedett lett volna.

A lány meglátta a királykisasszonyt, rögtön meg is kedvelték egymást. Megtanított neki mondókákat, dalokat, játékokat, nagyon jól mulattak együtt. A királykisasszony pedig úgy tűnt, csak úgy szívja magába az összes tudást, pedig úgy tűnt, hogy csak játszanak. A királynak nagyon megtetszett ez a módszer, örült, hogy a kislánya boldog, és még okosodik is. Nyomban felvette a legfiatalabb lányt udvari pedagógusnak.

A lány nyomban hazarohant, mert tudta, hogy apja már keresi őt. Elmesélte neki, hogy mit tett. Az öreg szegyeelte is magát, meg büszke is volt lányára, aki ily bátor volt, és szorgalmas. A családnak többé nem kellett éheznie, a nővérei pedig új szakmákat tanulhattak, amelyek jobban illettek hozzájuk. Boldogan éltek, amíg meg nem haltak.

TRENTINNÉ BENKŐ ÉVA PhD

Az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszékének adjunktusa. Oktatóként az angol műveltségterületi tanítóképzésben és a kétnyelvi óvóképzésben vesz részt (tantárgyai: angol módszertan, angol gyermekirodalom, angol gyermekjátékok, tanítási gyakorlat, kétnyelvűség elmélete és gyakorlata, kétnyelvűség módszertana, kétnyelvű óvodai gyakorlat). 2013-ban doktorált az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájában. Doktori értekezésében a korai kétnyelvű fejlesztést támogató pedagóguskompetenciákkal és pedagógusképzéssel foglalkozik. Kutatási területei: a gyermeknyelvpedagógia, a kétnyelvű oktatás-nevelés, a kvalitatív kutatási metodológiák elmélete és gyakorlati alkalmazása. Gyakorló nyelvpedagógusi, mentortanári, nyelvvoktatási szakértői, tanártréneri háttérrel, valamint az idegennyelvi tanítóképzés területén a Leedsi Egyetemen szerzett Master of Education végzettséggel rendelkezik.
Elérhetőség: tbenko.eva@gmail.com

OSVÁTH ERIKA

(Tempus Közalapítvány, Budapest)

Kibújt a Nyelvpalánta...

Képzés és önképzés a kisgyermekkorai angol nyelvi nevelésben

... mert elvetettük a magokat és gondosan öntözzük. Igaz, még csak egy icike-picike zöld levelecske látszik a föld felszínén, de nagyon fényesen zöld. Természetesen, mindehhez termékeny földet is kellett találnunk. Ők azok:



1. kép. 2013. április – Kisgyermekkorai Angol Nyelvi Nevelés Pedagógus Továbbképzés, Tempus Közalapítvány

...és még sokan mások, akik nincsenek ezen a képen, de lélekben és tettekben igen.

Mindannyian más-más területről, tudással, tapasztalatokkal érkeztünk, és egy volt bennünk a közös: a tenni akarás azért, hogy jobban rálássunk a mindennapi nyelvi nevelési munkánkra és megfelelő szakmai tudással végezzük ezt.

Még mindig óriási hiányérzettel és bizonytalansággal van tele nagyon sok óvodai és általános iskolai nyelvpedagógus. Egyre több elvárás születik intézményesített kereteken belül és/vagy a szülők részéről, emellett pedig a pedagógusoknak szánt szakmai segítség oly csekély. Ha létezik is, többnyire elméleti szinten történik a tudásátadás, megtapasztalások nélkül. A szülők elvárásai vagy

tájékozottság hiányában hangoztatott idegennyelvi nevelés ellen szóló érveik sokszor megingatják a korai idegen nyelvi pedagógusokat és szülőtársaikat.

Ez indított el azon az úton, hogy tanárképző tanárként és kisgyerekkori nyelvi neveléssel immár 20 éve foglalkozóként elkezdjek kidolgozni egy pedagógus-továbbképző programot, ami egy 30 órás akkreditált képzésben teljesedett ki a Tempus Közalapítvány keretein belül *Kisgyermekkori Angol Nyelvi Nevelés* címmel. A képzés célja, hogy pedagógiai és módszertani útmutatóul szolgáljon azok számára, akik a korai nyelvi nevelésben tudatosabban és kellő eszközökkel felvértezve szeretnének tevékenykedni, legyen az óvodapedagógus vagy alsó tagozatos (nyelv)pedagógus vagy éppen édesanya, aki idegen nyelven is szeretné nevelni gyermekét.

Nem titkolom, hogy személyes célom is volt e képzés létrehozásakor. Az, hogy újra megtanuljunk saját magunktól és egymástól tanulni megfigyelésen, elemzésen, kételkedésen, megértésen keresztül. Azért 'újra', mert szerintem ezt valamikor tudtuk, csak valahogy hagytuk, hogy a rendszer átgyúrjon minket a hosszú évek során. Annyira belénk ivódott, hogy már észre sem vesszük, és mi is így neveljük fel gyerekeinket. Célom, hogy újra megtanuljunk bátornak lenni, megnyíljunk elsősorban önmagunk felé, elfogadók, nyitottak legyünk, merjünk tapasztalni, sebezhetőnek lenni, megkérdőjelezni és mindezekből tanulni. Ezt egymás előtt is felvállalni. Aztán továbbadni mindazt a tudást, amit ezáltal megszereztünk.



2. kép. Bejegyzés a Kisgyermekkori nyelvoktatás Facebook-csoportból

Az első ilyen képzés 2012 őszén indult, és már akkor is megmutatkozott az igény a folytatásra és a további együttműködésre, hogy együtt fejlődhessünk annak ellenére, hogy többen közülünk már sokéves tapasztalattal rendelkeztek a kisgyerekkori nyelvi nevelés terén, így voltak köztünk idegennyelvi munkaközösség-vezetők is. Facebook-csoportot hoztunk létre, ahol szakmai eszmecsere, segítségkérés és -nyújtás, napi sikerek megosztása, egymás lelkesítése, tudósítók szakmai oldaláról/előadásokról/konferenciákról, tananyagok megosztása

és még sok-sok hasznos, nagy űrt kitöltő és lélekemelő dolog történik. Mind a mai napig, és ez nekünk nagyon, de nagyon jó és kell.

A második képzés 2013 tavaszán volt, amikor már az első órától kezdve száryalt mind a 17 résztvevő. A csoport tagjai között voltak óvodapedagógusok, alsó, felső tagozatos és gimnáziumi nyelvtanárok, gyermeküket angol nyelven is nevelő édesanyák, óvodavezetők, de olyanok is, akik ismert szakemberei ennek a területnek az ország minden részéről. Az ötnapos intenzív együttgondolkodás és -dolgozás elején már kipattant a vágy, hogy ezt a hozzáállást, tudást és lelkesedést mással is megoszthassuk, közösen gyarapíthassuk, hiszen biztosan sokan szomjúhozzák még, ugyanúgy, mint mi. A vágy aziránt, hogy olyan közeget teremtsünk, ami a tapasztalatcsere, tudakozódás, inspiráció, segítségkérés és -nyújtás, kétélyek felvetésének és megválaszolásának helye legyen, ahol a pedagógusok és szülők is válaszokat kaphatnak mind általános, mind gyakorlati kérdésekre. Egy olyan hely, ami segítségül szolgál az idegennyelvi magok elvetésében, szerető gondozásában és a kibújt nyelvpalánta odaadó nevelésében. Ezeket ültethetjük el a gyerekeinkben a korai években – legyen az születéstől vagy óvodáskortól kezdve – majd vigyázhatjuk a kisiskolai évek alatt.

A tavaszi képzés végére konkrét ötlet is született arra, hogy célunk milyen formában valósuljon meg első lépésben. Magyar nyelvű honlapot hozunk létre, aminek a fő szerkezeti elemeit, tartalmát, minőségbiztosítását és menedzsmentjét is egyeztetjük, és a tárhelyre szükséges pénzt helyben összeadtuk. Ez év június 8-án egy részletesebb egyeztetésre is sor került, amit élőben közvetítettünk azon pedagógustársaink részére, akik személyesen nem tudtak jelen lenni. Amint a honlap feltöltődik kezdeti tartalommal, a megfelelő fórumokon közzétesszük majd.



3. kép. 2013. április – ötletek megosztása
a Kisgyermekkorai Angol Nyelvi Nevelés Pedagógus Továbbképzésen, Tempus Közalapítvány

Természetesen sokat kell tennünk ahhoz, hogy a palánta tovább növekedhessen. Elsősorban nekünk, az alapítóknak kell időt és energiát nem sajnálva beletennünk tapasztalatunkat és tudásunkat a Nyelvpalántánkba. Abba a Nyelvpalántába, ami igazából közös és mindazoké, akik érdemnek belőle és táplálják. Nemsokára hírt adunk magunkról, de inkább abban bízom, hogy mire ezt az írást olvassátok, már hallottatok rólunk. Gyertek és csatlakozzatok, hogy együtt nőhessünk! Látogassatok el a www.nyelvpalanta.hu oldalra. Várjuk a ti gondolataitokat és írásaitokat is szeretettel.

OSVÁTH ERIKA

1993-ban szerezte meg matematika tanári diplomáját a Temesvári Egyetemen, majd rá egy évre angol tanári oklevelét. 1996-ig a temesvári International House Nyelviskolában tanított és gyermekszekció-vezetőként is tevékenykedett. Ugyanezt a munkát folytatta a budapesti IH-ban, ahol 1999-től a Cambridge DTEFLA oklevél megszerzése után tanárképző lett a CELTA, LCCI 1-1, Business English, YL és VYL képzéseken, illetve később tanulmányi igazgatóként dolgozott. 2010 óta szabadúszó tanár, tananyagíróként és trénerként tevékenykedik: társszerzője az Európai Nyelvi Díjas hathetes online nyelvvizsgafelkészítő tanfolyamnak, tanárképző programokat ír és tart Magyarországon és főleg Közép- és Kelet-Európában, többek között az Oxford University Press és a Tempus Közalapítvány felkérésére. Gyerekcsoportok tanítása a mai napig kedvenc elfoglaltsága, és előadásai során sokat merít személyes tanítási tapasztalataiból. Országszerte és számos más országban tart bemutató órákat és műhelymunkákat, továbbképzéseket tanároknak. Blogot ír a www.erikaosvath.com címen angoltanároknak.

A konferencia képekben

A KORAI IDEGENNYELVI FEJLESZTÉS
ELMÉLETE ÉS GYAKORLATA
c. szakmai konferencia
Az ÓVÓ- ÉS TANÍTÓKÉPZŐK EGYESÜLETE
Idegennyelvi Tagozata,
az ELTE TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZŐ KAR
Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszéke,
a BRITISH COUNCIL és a GOETHE-INSTITUT
támogatásával

2013. MÁJUS 24., GOETHE-INSTITUT, BUDAPEST

Program

- 9.00 Regisztráció
- 9.30 Megnyitó: **Dr. habil. Mikonya György** dékán
(ELTE TÓK, Budapest)



- 9.40 **Köszöntők:**
Gisela Gibtner
(a Nyelvi Osztály vezetője, Goethe-Institut)



- Simon Ingram-Hill**
(igazgató, British Council)



- Dr. Rádli Katalin**
(főtanácsos, EMMI, Budapest)



Öveges Enikő

(főtanácsos, EMMI, Budapest)



Lipócziné Dr. Csabai Sarolta

(ÓTE Idegennyelvi Tagozat vezetője, KF TFK)



10.00 **Prof. Dr. Janet Enever**

(Svédország, Umeå Universitet):

Az ELLiE kutatás ismertetése és kitekintés az óvodai korosztályra

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



10.30 **Prof. Dr. paed. Patricia Nauwerck**

(Németország, Schwäbisch Gmündi Pedagógiai Főiskola):
Az óvodai nyelvfejlesztés módszertana (Methodik und Didaktik
des frühen Fremdsprachenlernens im Kindergarten)



11.00 Kérdések, válaszok

11.15 **Fehér Judit**

(British Council, Budapest):
Családi Angol – a British Council segítségével



11.30 **Kitzinger Arianna**

(NYME, BEPK, Sopron):
Multilingvális és multikulturális kihívások egy magyar óvodában



11.45 **Molnár Andrea–Hierholcz Tünde**

(Montessori Mária Kétnyelvű Óvoda és Bölcsőde, Budapest):

A korai nyelvi nevelés lehetőségei a Montessori pedagógia keretei között a 3–7 korosztály számára



12.00 **Dr. Bozzayné Káli Tünde–Noé Zsuzsanna**

(Százszorszép Óvoda, Budapest)

Egy gyermek, két nyelv. Kétnyelvű nevelés a Százszorszép Óvodában



12.15 **Endrődy-Nagy Orsolya**

(ELTE TÓK, Budapest):

Korai nyelvoktatási módszerek Japánban és Magyarországon



12.30 Ebédszünet

- 13.15 **Horváth Mónika–Erdélyi Nóra**
(XIII. kerületi Óvodák Pitypang Tagóvodája, Budapest)
Manó-Világ Kétnyelvű Óvodai Program alkalmazása
a magyar óvodapedagógia keretein belül



- 13.30 **Dr. Furcsa Laura–Dr. Sinka Annamária**
(SZIE ABPK)
Kétnyelvű óvodából érkező gyerekek nyelvi beilleszkedése,
előmenetele az általános iskola alsó tagozatán



- 13.45 **Dr. Morvai Edit–Veress Bernadett**
(Goethe-Institut, Budapest)
Könnyedén, jókedvvel németül (6–10 éves korosztály)



14.00 **Görcsné Dr. Muzsai Viktória**

(NYME, ACSJK, Győr)

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



14.15 **Andrew Wright**

(I.L.I. Nemzetközi Nyelvek Intézete)

Primary French in the Balance



14.30 **Németh Ildikó**

(Petőfi Sándor Általános Iskola, Nemesvámos)

Országismereti projektmunka az általános iskola alsó tagozatán



14.45 **Sárvári Tünde**

(SZTE JGYPK, Szeged)

A drámapedagógia alkalmazási lehetőségei korai idegen nyelvi fejlesztésben



15.00 **Dr. Szaszko Rita–Jezsik Kata**

(SZIE ABPK)

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



15.15 Kávészünet

15.45 **Price Beatrix**

(IATEFL-H)

Mozgással kísért nyelvtanítás és a Krashen-féle természetes nyelvelsajátítási modell



16.00 **Dr. Hardi Judit**

(Kecskeméti Főiskola, TFK)

Általános iskolások osztálytermi tanulás

keretében alkalmazott szókinccstanulási stratégiái



16.15 **Mihály István**

(Szabó Magda Angol–Magyar Kéttannyelvű

Általános Iskola, Budapest)

Science óra a kéttannyelvű általános iskolában



A konferencia háziasszonya:

Trentinné Dr. Benkő Éva

(ÓTE Idegennyelvi Tagozat vezető-helyettese, ELTE TÓK, Budapest)





Előadásabsztraktok

<p>Prof. Dr. Janet Enever <i>Svédország, Umeå Universitet</i></p>	<p>Az ELLiE kutatás ismertetése és kitekintés az óvodai korosztályra (What can we expect of an early start to foreign language learning in Europe today?)</p> <p>In the light of the global trend towards an ever-earlier start to foreign language learning, this presentation will review the European Commission policy handbook, Language learning at pre-primary school level (2011), highlighting the challenges of equitable provision for this non-compulsory education sector. The discussion draws on data evidence from the ELLiE study (2006-10) 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. In conclusion I will highlight concerns for quality provision in contemporary contexts of increasing labour mobility and economic migration.</p>
<p>Prof. Dr. paed. Patricia Nauwerck <i>Németország, Schwäbisch Gmündi Pedagógiai Főiskola</i></p>	<p>Az óvodai nyelvfejlesztés módszertana (Methodik und Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens im Kindergarten)</p> <p>Der Vortrag „Methodik und Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens“ 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 sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Prämissen vorgestellt.</p> <p>Im Kontext der Gelingensbedingungen für das frühe Fremdsprachenlernen im Kindergarten werden außerdem methodische Aspekte beleuchtet. Dabei stehen mit Blick auf den Übergang in die Grundschule sowohl die Förderung der mündlichen Sprachfähigkeiten als auch die Begegnung mit schriftsprachlichen Strukturen (biliteracy) im Vordergrund. Darüber hinaus thematisiert der Beitrag, welche Kompetenzen pädagogisches Fachpersonal benötigt, um frühe Fremdsprachenangebote im Vorschulbereich effizient und kindgerecht zu gestalten.</p>

<p>Fehér Judit <i>British Council, Budapest</i></p>	<p>Családi Angol – a British Council segítségével A kisgyermekkor a nyelvelsajátítás kiemelkedő időszaka. Sok szülőben megfogalmazódik az az igény, hogy ezt a időszakot ne csak az anyanyelv, hanem legalább egy idegen nyelv elsajátítására is fordítsák. Ezt az igényt és a szülői hatás egyedülálló fontosságát felismerve a British Council létrehozta Learn English Family, azaz Családi Angol programját. A prezentáció ennek a programnak az elemeit, módszereit és eddigi tapasztalatait mutatja be a következő tartalmakkal: A program fő céljai és módszerei / Nyomtatott források / Online források / A szülői foglalkozások módszerei, tapasztalatai és a szülők visszajelzéseinek tanulságai.</p>
<p>Kitzinger Arianna <i>NYME, BEPK, Sopron</i></p>	<p>Multilingvális és multikulturális kihívások egy magyar óvodában Az előadás egy hazai és nemzetközi viszonylatban is különlegesnek számító óvodában végzett kutatást mutat be. 2008 ősze óta a pápai katonai légibázis NATO-katonáinak gyermekei a helyi lakótelepi óvodába járnak. A hat különböző országból származó 23 külföldi családnak köszönhetően az óvodában magyar, svéd, bolgár, norvég, holland, illetve az amerikai családoknál angol, filippínó és spanyol anyanyelvű gyerekeket nevelnek. A triangulációval végzett kutatás ebben a nyelvpedagógiai szempontból igen komplex helyzetben vizsgálja a fő kérdést, azt, hogy hogyan tudják megtalálni az óvodapedagógusok, a gyerekek, a szülők, illetve az oktatáspolitikusok a közös nyelvi, kulturális és pedagógiai alapot a migráns és a magyar családokból jövő gyermekekkel folyó kommunikációban. A kutatásban megjelenő értelmezések kibontásával új, az adott közösségben érvényes jelentések megértése és bemutatása a cél.</p>
<p>Molnár Andrea– Hierholcz Tünde <i>Montessori Mária Kétnyelvű Óvoda és Bölcsőde, Budapest</i></p>	<p>A korai nyelvi nevelés lehetőségei a Montessori-pedagógia keretei között a 3–7 éves korosztály számára Miért fontos és hasznos az idegen nyelvel 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 következő területeken 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.</p>

<p>Dr. Bozzayné Káli Tünde– Noé Zsuzsanna <i>Szászszorszép Óvoda, Budapest</i></p>	<p>Egy gyermek, két nyelv. Kétnyelvű nevelés a Szászszorszép Óvodában A Szászszorszép Óvodában 12 évvel ezelőtt indult a kétnyelvű nevelés (magyar és angol nyelven). A hatékonyan, sikeresen működő pedagógiai program választ ad a kora gyermekkori nyelvtanítás, vagy ahogyan mi nevezünk, spontán nyelvsajátítás ellenérveire, megerősíti a mellette szóló érveket. Az előadás rövid filmbejársásokkal illusztrálva mutatja be a Szászszorszép Óvoda nevelő testülete 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 mindeközben az általános fejlesztés nem sérül, sőt...</p>
<p>Endrődy-Nagy Orsolya <i>ELTE TÓK, Budapest</i></p>	<p>Korai nyelvtanítási módszerek Japánban és Magyarországon Több mint 10 éve foglalkozom az 3–6 éves korosztály angolnyelv-oktatásával. 2000–2005-ig éltem és tevékenykedtem Japánban, így lehetőségem nyílt megismerni az ország angolnyelv-tanítási módszereit. Dolgoztam a SEIHA English Academy utazó angoltanáráként, ahol óvodai angol foglalkozásokat és különórákat, valamint az oszakai Blue dolphins International Preschool tanáráként, ahol az „immersion” módszerrel segítettem a japán, brazil, pakisztáni és más külföldi gyermekek angolnyelv-elsajátítását és az európai kultúra megismertetését, megkedveltetését. Hazatérésem óta egy budapesti játszóházban tartok angol nyelvű zenés-táncos játékos foglalkozásokat és folyamatosan figyelemmel követem a hazai korai angolnyelv-oktatás kihívásait, pl. a kétnyelvű és nemzetközi óvodákban. (2007-ben felmérést is készítettem róluk a Brit Nagykövetség felkérésére.) Ezeket a tapasztalatokat szeretném most megosztani a konferencián. Jelenleg az ELTE TÓK Neveléstudományi tanszékén vagyok doktorjelölt.</p>
<p>Horváth Mónika– Erdélyi Nóra <i>XIII. kerületi Óvodák Pitypang Tagóvodája, Budapest</i></p>	<p>Manó-Világ Kétnyelvű Óvodai Program alkalmazása a magyar óvodapedagógia keretein belül A Manó-Világ Kétnyelvű Óvodai Program önkormányzati fenntartású óvodákkal együttműködve nyújt lehetőséget 3–7 év közötti gyermekeknek az angol nyelv korai nyelvsajátítására. A kétnyelvű óvodai program a helyi pedagógiai programba illeszkedik, melyet angol anyanyelvi pedagógusok a magyar óvodapedagógusok irányításával valósítanak meg. Célunk nem a nyelvtanítás, hanem a kétnyelvű környezet megteremtése. Az előadás felépítése: 1. Program rövid bemutatása / 2. Program szemléltetése – filmvetítés / 3. Módszertani elemek összefoglalása / 4. Kérdések, felvetések</p>

<p>Furcsa Laura– Sinka Annamária <i>SZIE ABPK</i></p>	<p>Kétnyelvű óvodából érkező gyerekek nyelvi beilleszkedése, előmenetele az általános iskola alsó tagozatán Kutatásunkban kétnyelvű óvodából érkező gyermekek beilleszkedését vizsgáltuk a nyelvtanárok szemszögéből. A kutatás helyszíne a jászberényi SZIE ABK Gyakorló Iskolája, ahol minden évben számos gyermek érkezik a kétnyelvű csoporttal működő Maci Alapítványi Óvodából. Az iskola nyelvtanáiraival készített strukturált interjú során arra kerestük a választ, hogyan illeszkednek be a kétnyelvű óvodából érkező gyermekek egy hagyományos, kezdő nyelvi csoportba, a nyelvtanárok szerint hogyan befolyásolja az óvodában szerzett nyelvi előnyük további előmenetelüket. Az órai munka és a tanulói csoport is változtatásokat kíván a nyelvtanítás módszereit illetően. Ezenkívül kíváncsiak voltunk, hogy befolyásolja a kétnyelvű óvodából érkező gyerekek tanítása a nyelvtanárok elképzeléseit a korai nyelvtanítás hasznáról, illetve milyen javaslatok lennének a kisgyermekkorai nyelvtanítás elősegítésére.</p>
<p>Dr. Morvai Edit– Veress Bernadett <i>Goethe-Institut, Budapest</i></p>	<p>Könnyedén, jókedvvel németül (6–10 éves korosztály) A budapesti Goethe Intézet 2009 és 2012 között több különböző programot dolgozott ki a 6–10 éves korosztály német nyelvi fejlesztése céljára. A nyelvel 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. Az előadás során ezeket az anyagokat mutatjuk be, bepillantást engedve a megvalósulás folyamatába is.</p>
<p>Görcsné Dr. Muzsai Viktória <i>NYME, ACSJK, Győr</i></p>	<p>Tartalom alapú nyelvtanulás és -oktatás a korai szakaszban: innovatív tananyagok és -eszközök, tanulászervezési formák és módok A NYME Apáczai Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Intézeti Tanszéke huszonöt éves fennállása óta folyamatosan segíti 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 többnyelvűségre, 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 tanulászervezési formák és módok közül (pl. portfólió angol–magyar–német nyelvtanuláshoz, modultankönyv magyar mint idegen nyelv tanuláshoz, multimédia támogatottságú nyelvi műhely, mikro-, és projekttanítás, stb.), melyeket szervesen beépítettünk az angol–német választott műveltségterületen folyó tanítóképzési tevékenységünkbe.</p>

<p>Andrew Wright <i>I.L.I. Nemzetközi Nyelvek Intézete</i></p>	<p>Primary French in the Balance: Large scale research into foreign language teaching to children In this session I will summarise the work and the research findings of a very large scale trial of materials for teaching a foreign language to children in the UK. I will go on to relate perceptions of what is ‘good’ and ‘bad’ in teaching to transient social perceptions, values and behaviours.</p>
<p>Németh Ildikó <i>Petőfi Sándor Általános Iskola, Nemesvámos</i></p>	<p>Országismereti projekt munka az általános iskola alsó tagozatán A gyakorlatban dolgozó tanárok többféle tanítási módszert ismernek, mint amennyit használnak. A ritkán alkalmazott módszerek közé tartozik a projektoktatás. A projektoktatással (pontosabban projektorientált oktatással) az aktuális tananyagot nem frontálisan, hanem témakörök szerint modellezett élethelyzetekben, közösen sajátítják el a tanulók. Kutatásom egyik állomásaként azt vizsgálom, hogy iskolai kereteken belül a gyakorló pedagógusok miként tudják megvalósítani a projektoktatást az idegen nyelv, pontosabban a német nyelv, oktatásában. A módszer használatánál egyértelműen kiderült, hogy bővíti a szókincset, fejlődnek a szótárhasználati és kommunikációs készségek, javul az idegen nyelven való szövegalkotás, mesemondás, dramatizálás, éneklés, kreativitás és a nemzeti kötelekeket is felerősítheti. Jelen esetben az előadásban bemutatásra az országismeret témakört emelném ki.</p>
<p>Sárvári Tünde <i>SZTE JGYPK, Szeged</i></p>	<p>A drámapedagógia alkalmazási lehetőségei korai idegen nyelvi fejlesztésben 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, mások szerint a dráma egy módszer, ami a legtöbb tevékenységbe bevihető, minden foglalkozáson, tanórán jelen lehet. CZIKE (2012: 66) a drámát olyam „pezsgőtablettának” nevezi, „ami bármely folyadékban feloldódik”, ami egyfajta „katalizátor”. Az előadás célja megvizsgálni és bemutatni, hogyan alkalmazható a drámapedagógia a korai idegen nyelvi fejlesztésben. A tapasztalatom szerint sikerrel alkalmazható dramatikus tevékenységeket a drámafoglalkozásokra jellemző három nagy szakasz (warm up, action, sum up) alapján csoportosítom és mutatom be.</p>

<p>Dr. Szaszko Rita– Jezsik Kata <i>SZIE ABPK</i></p>	<p>A korai kéttannyelvű oktatás hatása a kisiskolások anyanyelvi szövegértési és helyesírási kompetenciájára</p> <p>A korai két tanítási nyelvű oktatási programokban résztvevő kisgyermekek szüleiiben gyakran felmerül a kérdés, vajon e speciális iskolai képzés milyen hatással van gyermekeik anyanyelvi szövegértési és helyesírási kompetenciájára. Ezért e célcsoport említett készségeinek vizsgálata releváns nyelvpedagógiai kutatási témának tekinthető. A vizsgálatunk első szakaszában két 2. osztályos csoport vett részt A vizsgált csoport 1. osztályban technika és életvitel, testnevelés, valamint rajz és vizuális nevelést tanult angol nyelven, majd 2. osztályban a technikát az ének-zene váltotta fel. A kontrollcsoportnak minden tantárgy oktatása magyarul zajlik. Kutatóeszközként egy a korosztály számára kidolgozott magyar nyelvű szövegértési és kompetenciatesztet használtunk. Jelen kutatás következő mintavételének tervezett időpontja 2013 szeptembere.</p>
<p>Price Beatrix <i>IATEFL-H</i></p>	<p>Mozgással kísért nyelvtanítás és a Krashen féle természetes nyelvelsajátítási modell</p> <p>A Krashen-féle természetes nyelvelsajátítási modell öt alapfeltevésének rövid bemutatása, különös tekintettel a spontán nyelvelsajátítás és a nyelvtanulás közötti eltérések összehasonlítására (saját példákkal illusztrálva, kétnyelvű gyerekek nyelvtanulásának természetes útjáról). Krashen Input-hipotézisének ismertetése: a sikeres nyelvelsajátítás érdekében az input csak egy szinttel legyen feljebb, mint a tudásszint; azaz a bemenő információ szintje $i+1$ legyen). Gyakorlati tapasztalatok megosztása a korai nyelvtanítás gyakorlatában mozgással kísért nyelvtanítás alkalmazásával, a kisgyermek életkori sajátosságait figyelembe véve különböző típusú mozgás- és játékformák bemutatása. Példáim abból a hitből táplálkoznak, hogy csak az örömmel áthatott tanulásnak van értelme, jogosultsága és tartóssága. Élmények, amelyek nyomot hagynak a gyermekben, további ismeretszerzésre ösztönöznek. Keretet adni, formát önteni a felnőttek feladata – és azt étellel a gyerek megtölti maga.</p>

<p>Hardi Judit <i>Kecskeméti Főiskola, TFK</i></p>	<p>Általános iskolások osztálytermi tanulás keretében alkalmazott szókincstanulási stratégiái Az idegen nyelvek tanulása terén kevés az osztálytermi megfigyelésen alapuló módszer, amely vitathatatlan előnye, hogy a tanulást természetes közegében vizsgálja. A stratégiakutatásban, főként kognitív tevékenység lévén, nem ismert megfigyelésen alapuló kutatás. A módszer használatát mindezek ellenére az indokolja, hogy a megfigyelés olyan stratégiák feltárását is lehetővé teszi, amelyeket a tanulók nem tudatosan alkalmaznak, illetve nem tartanak számon tanulási stratégiaként, vagyis más módszerekkel nem biztos, hogy felszínre kerülnek. Előadásomban 3–8. osztályos általános iskolás gyerekek idegennyelvi szókincstanulási stratégiáit szeretném bemutatni. A kutatást három korcsoportban végeztem, ahol a legfiatalabb korosztály a 3–4. osztályosok, mivel a tanulók zöme ezen az évfolyamokon kezdi meg az idegennyelv-tanulást. A kezdeti lépések megismerése fontos, mert ezekből lehet következtetni, hogy mennyiben változnak, illetve maradnak stabilak a nyelvtanuláshoz kezdetben alkalmazott stratégiák, amelyek közvetlen hatással vannak a nyelvtanulás sikerére.</p>
<p>Mihály István <i>Szabó Magda Angol–Magyar Kéttannyelvű Általános Iskola, Budapest</i></p>	<p>Science óra a kéttannyelvű általános iskolában Budapest II. kerületében, a Rózsadombon öt éve működik a Szabó Magda magyar–angol két tanítási nyelvű alapítványi általános iskola. Ezen a konferencián azt szeretnénk bemutatni, hogy milyen eredményeket értünk el az elmúlt évek során a célnyelven történő tantárgytanításban. A környezetismeret (Science) tantárgy egy órájának rövid részletét mutatjuk be filmünkön. Célunk, hogy megosszuk tapasztalatainkat a konferencia résztvevőivel arra vonatkozóan, hogy az értelmes kontextusban történő, azaz tantárgyi tartalom köre szerveződő célnyelvi tanítás lehet sikeres. Az órán nincs szükség az anyanyelv használatára, mert a tantárgyi kontextus megkönnyíti a megértést. Szándékunk nem az, hogy valamiféle ‘bemutató órát’ tartsunk, hanem új, tanulói kísérletet is tartalmazó anyag tanításán keresztül a nyelvi és tantárgyi fejlődés folyamat jellegét kívánjuk hangsúlyozni.</p>

A kötet szerzői

Árva Valéria (Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest)

Bereczkiné Záluszkai Anna (Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest)

Bozzayné Káli Tünde (Százszorszép Óvoda, Budapest)

de Jong, Niels (Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Linz)

Endrődy-Nagy Orsolya (Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest)

Enever, Janet (Umeå University, Sweden)

Erdélyi Nóra (Manó-Világ Kétnyelvű Óvoda, Budapest)

Fehér Judit (British Council, Budapest)

Furcsa Laura (Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógia Kara, Jászberény)

Gergely Zita (British Council, Budapest)

Göröcsné Muzsai Viktória (NYME Apáczai Csere János Kar, Győr)

Gyurkóné Mohai Zsuzsanna (Széchenyi István Általános Iskola, Budakeszi)

Hardi Judit (Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar)

Hierholcz Tünde (Montessori Óvoda és Bölcsöde Budapest)

Horváth Mónika (Manó-Világ Kétnyelvű Óvoda, Budapest)

Jezsik Kata (Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógia Kara, Jászberény)

Kézi Erzsébet (Miskolci Egyetem, Comenius Kar, Sárospatak)

Kitzinger Arianna (Nyugat-magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron)

Kovács Judit (Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest)

Márkus Éva (Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest)

Mikonya György (Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest)

Molnár Andrea (Montessori Óvoda és Bölcsöde Budapest)

Morvai Edit (Goethe Intézet, Budapest)

Müller Márta (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Budapest)

Nagy Katalin (Bilinguale Grundschule „Altmark” Stendal)

Nauwerck Patricia (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd)

Németh Ildikó (ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest)

Noé Zsuzsanna (Százszorszép Óvoda, Budapest)

Osváth Erika (Tempus Közalapítvány, Budapest)

- P. Márkus Katalin** (Ritsmann Pál Német Nemzetiségi Általános Iskola, Biatorbágy)
- Sárvári Tünde** (Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar)
- Sinka Annamária** (Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógia Kara, Jászberény)
- Szaszkó Rita** (Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógia Kara, Jászberény)
- Szepesi Judit** (Eötvös Loránd Tudományegyetem Gyakorló Általános Iskola, Budapest)
- Trentinné Benkő Éva** (Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest)
- Vinnainé Vékony Márta** (Miskolci Egyetem, Comenius Kar, Sárospatak)
- Wright, Andrew** (I.L.I., Gödöllő)

Szeretettel ajánljuk egykori kolléganőnk, Molnárné Dr. Batári Ilona emlékének.