

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar  
Nyelvtudományi Doktori Iskola  
Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program

Sebestyénné Kereszthidi Ágnes

**Német két tanítási nyelvű alsó tagozatos oktatás elemzése és  
értékelése**

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető:

Dr. Nikolov Marianne

Pécs, 2011

## **Témavezetői nyilatkozat**

## **Köszönetnyilvánítás**

Őszinte köszönettel tartozom Dr. Nikolov Mariannának, témavezetőmnek az iránymutatásért és a széleskörű szakmai és emberi támogatásért.

Hálás köszönet a vizsgálatban részt vevő iskola igazgatójának és tanárainak munkám támogatásáért, illetve az adatgyűjtés biztosításáért.

## Tartalom

<b>Bevezetés</b> .....	7
<b>I. A korai nyelvtanulás elméleti háttere</b> .....	10
<b>1. Nyelvelsajátítás</b> .....	10
1.1. A nyelvelsajátítást befolyásoló tényezők.....	10
1.2. Az anyanyelv elsajátításának folyamata.....	12
1.3. Nyelvelsajátítási elméletek .....	16
<b>2. Idegennyelv-tanulás</b> .....	21
2.1. Az anyanyelv és a második nyelv megtanulásának összefüggései .....	21
2.2. Idegennyelv-elsajátítási elméletek .....	23
2.3. Nyelvtanulást befolyásoló tényezők.....	27
2.3.1. Életkor.....	27
2.3.2. A nyelvtanuló kognitív tulajdonságai .....	30
2.3.3. A nyelvtanuló affektív tulajdonságai.....	30
2.4. Nyelvtanítási módszerek.....	32
2.4.1. Nyelvtani-fordító módszer .....	32
2.4.2. Audiolingvális és audiovizuális módszer.....	33
2.4.3. Kommunikatív módszer.....	34
<b>3. Alsó tagozatos nyelvoktatás</b> .....	36
3.1. Az alsó tagozatos nyelvoktatás céljai .....	36
3.2. Az alsó tagozatos korosztály.....	37
3.3. Az alsó tagozatos nyelvoktatás didaktikai és módszertani jellemzői.....	38
<b>4. Két tanítási nyelvű oktatási forma</b> .....	47
<b>II. A német két tanítási nyelvű alsó tagozatos oktatás elemzése és értékelése</b> .....	52
<b>5. A kutatás módszertana</b> .....	52
5.1. A kutatás célja.....	52
5.2. A kutatás helyszíne.....	52

5.3. Kutatási kérdések .....	53
5.4. A vizsgálatban részt vevő pedagógusok.....	54
5.5. A megfigyelt diákok .....	55
5.6. Az adatgyűjtés eszközei.....	56
5.6.1. Strukturált interjú a program vezetőjével.....	57
5.6.2. Strukturált interjú a pedagógusokkal .....	57
5.6.3. Megfigyelési szempontsor.....	58
5.6.4. Kötetlen szakmai beszélgetések .....	59
5.6.5. Dokumentumelemzés.....	59
5.7. Az adatgyűjtés menete.....	60
5.7.1. A strukturált interjúk elkészítése .....	60
5.7.2. Osztálytermi megfigyelések lebonyolítása.....	61
5.7.3. Tantervi dokumentumok vizsgálata.....	63
<b>6. Eredmények.....</b>	<b>65</b>
6.1. A két tanítási nyelvű általános iskola alapításának körülményei.....	65
6.2. A pedagógusok véleménye az alsó tagozatos két tanítási nyelvű programról... 66	
6.2.1. A korai nyelvoktatás a nyelvtanítók szemszögéből.....	66
6.2.2. Az alsó tagozatos két tanítási nyelvű oktatás melletti érvek .....	68
6.2.3. Ellenérvek a pedagógusok véleménye szerint.....	71
6.2.4. A diákok nyelvpedagógusi szemmel .....	72
6.2.5. A szülők szerepe .....	75
6.2.6. A németórák a pedagógusok megítélése alapján.....	76
6.2.7. Vélemények az 1-4. évfolyamon német nyelven oktatott tárgyakról ....	79
6.2.8. A sikeres német szakórák eljárásai a pedagógusok szerint.....	82
6.2.9. Vélemények a sikeres célnyelvű szakórákról.....	83
6.2.10. A pedagógusok nyelvhasználata saját értékelésük szerint .....	84
6.2.11. Tankönyvek, kiegészítő anyagok és technikai eszközök használata ...	87
6.2.12. Szakmai tanácsok leendő nyelvtanítóknak.....	88
6.2.13. A nyelvpedagógusi munka eredményei .....	89
6.2.14. A pedagógusok szakmai kívánságai és tervei .....	90
6.2.15. Szakmai jellegű problémáik .....	91
6.2.16. Az interjúk elemzésének összegzése .....	92
6.3. A tantervi dokumentumok vizsgálatának eredményei .....	95
6.3.1. Központi tantervek elemzése.....	95

6.3.2. Helyi tanterv vizsgálata.....	101
6.3.3. Helyi tanmenetek elemzése .....	109
6.4. Osztálytermi megfigyelések tapasztalatai.....	110
6.4.1. A nyelvtanárok munkájának jellemzése a megfigyelések alapján .....	110
6.4.2. A megfigyelt diákok jellemzése, órai szereplése.....	111
6.4.3. Az osztálytermi környezet.....	112
6.4.4. A német nyelvórák elemzésének eredményei .....	114
6.4.4.1. Mi történt a nyelvórákon?.....	115
6.4.4.2. Tevékenységek, feladattípusok .....	121
6.4.4.3. Munkaformák a megfigyelt órákon.....	125
6.4.4.4. Hibajavítás .....	127
6.4.4.5. A pedagógusok és a diákok nyelvhasználata .....	129
6.4.4.6. Tananyagok, kiegészítő anyagok és eszközök használata....	136
6.4.5. A német nyelvű szakórák elemzésének eredményei.....	137
6.4.5.1. Tevékenységek a megfigyelt testnevelésórákon .....	138
6.4.5.2. Rajz- és technikaórák jellemző tevékenységei.....	143
6.4.5.3. Tevékenységek a megfigyelt környezetismeret-órákon .....	149
6.4.5.4. A német nyelvű szakórák vizsgálatának összegzése .....	157
6.5. Következtetések a pedagógusok nyelvelsajátítási elméleteire .....	159
<b>7. Összefoglalás .....</b>	<b>164</b>
<b>A disszertáció német nyelvű összefoglalója .....</b>	<b>168</b>
<b>Hivatkozások .....</b>	<b>185</b>
<b>Mellékletek.....</b>	<b>CD-én csatolva</b>

## Bevezetés

Az elmúlt években hazánkban az idegennyelv-tudás rendkívül módon felértékelődött. Még soha nem volt akkora gazdasági, társadalmi és politikai jelentősége, mint napjainkban. A használható nyelvtudás számos területen a munkahely megszerzésének és megtartásának elengedhetetlen feltételévé vált, a mindennapi életben is egyre gyakrabban van szükség nyelvismeretre, amelynek következtében az idegennyelv-oktatás fokozatosan, mindinkább a figyelem középpontjába került. A szülői nyomásnak engedve az iskolák egyrészt egyre korábbi évekre teszik a nyelvtanulás kezdetét (Morvai, Öveges és Ottó, 2009), amely nemcsak hazánkban, hanem az egész világon egyaránt megfigyelhető (Edelenbos, Johnstone és Kubanek-German, 2006; Engel, Groot-Wilken és Thürmann, 2009; Moon és Nikolov, 2000; Nikolov, 2004; Nikolov és Curtain, 2000; Nikolov és Mihaljević-Djigunović, 2006). Másrészt egyre több iskola indít két tanítási nyelvű programot, annak ellenére, hogy a két tanítási nyelvű képzés kizárólag a nemzetiségi tanítói és nyelvtanári képzésben létezik, illetve rövid továbbképzések keretében (Nikolov, 2011). Nikolov (2011) figyelemre méltónak tartja azt az egyre erősödő trendet, amely szerint növekszik a két tanítási nyelvű osztályban tanuló diákok száma: elsőben 1409 diák tanul angolul, 744 németül, másodikban 1052 az angolul tanulók száma és 643 a németül tanulóké, harmadikban pedig 975 és 601 fő (Morvai, Öveges és Ottó, 2009). A két tanítási nyelvű iskolák népszerűsége hazánkban töretlen, annak ellenére, hogy működésük során rengeteg problémával szembesültek (Bognár, 2005; Bors és Nagy, 2006; Federmayer, 2002, 2005).

A kisgyermekkorai nyelvtanulás előnyei, feltételrendszere, módszertana elfogadott és kidolgozott. A minisztérium a 6–9 éves korosztály idegen nyelvi oktatásának eredményesebbé tételére ajánlásokat fogalmazott meg (Világ–Nyelv program: Idegen nyelvi program..., 2004), továbbá ingyenesen elérhető DVD módszertani segédletet is közre adott („Jó gyakorlat”..., 2005), de a korai nyelvi programok megvalósulásáról kevés adat áll rendelkezésünkre. Még mindig keveset tudunk arról, hogy mi történik az alsó tagozatos nyelvórákon, és hogyan jellemezhető a mindennapi nyelvtanítási gyakorlat a két tanítási nyelvű általános iskolákban. Az alsó tagozatos nyelvtanítás empirikus vizsgálatára a „Tudást mindenkinek! Cselekvési terv 2006-2010” című, 2006-ban készült dokumentum „Tartalmi reform 2006-2010” fejezetének 13. pontja is felhívja a figyelmet, amely szerint: „Meg kell vizsgálni, mennyire szolgálja a készség, képesség fejlesztést az idegen nyelv oktatás az általános iskola első-negyedik évfolyamán”. A kutatás azért is időszerű, mert

néhány, a közelmúltban végzett átfogó vizsgálat azt mutatta, hogy komoly gondok vannak az általános iskolákban megszereshető nyelvtudás minőségével, különösen német nyelvből (Csapó, 2001; Józsa és Nikolov, 2005; Nikolov, 1999, 2003a, 2003b; Nikolov és Józsa, 2003; Vágó, 2007; Vágó és Vass, 2006). A felmérések egybehangzó adatai szerint angolból jobbak a teljesítmények, mint németből (Csapó, 2001; Nikolov, 2003b; Nikolov és Ottó, 2006). Az osztálytermekben a nyelvórákon folyó munka nem minden esetben felel meg a jó gyakorlatnak (Edelenbos, Johnstone és Kubanek-German, 2006), amit nemcsak az általános iskolákról, hanem a középiskolákról is el lehet mondani (Bors, Lugossy és Nikolov, 2001; Bukta, 2001; Dombi, Nikolov, Ottó és Öveges, 2009; Einhorn, 2001; Nikolov, 1999, 2000, 2003a, 2003b, 2003c, 2008, 2009; Nikolov és Nagy, 2003; Nikolov és Ottó, 2005a, 2005b, 2006; Nikolov, Ottó és Öveges, 2008, 2009; Nikolov és Öveges, 2006). Az eredményes nyelvoktatás érdekében szükséges annak feltárása, hogy mi történik az alsó tagozatos nyelvi foglalkozásokon, a tevékenységek hogyan tükrözik a gyerekek életkori sajátosságaihoz igazodó nyelvpedagógiai alapelveket, tantárgyi célokat (Nikolov, 2007).

A disszertáció célja az alsó tagozatos német két tanítási nyelvű oktatás elemzése és értékelése. Arra keresi a választ, hogy hogyan jellemezhető ez a képzési forma, milyen pedagógiai és nyelvelsajátítási alapelvek húzódnak meg mögötte, és ezek hogyan valósulnak meg az osztályteremben egy konkrét általános iskolában. Célja: osztálytermi megfigyelésekre, tanárokkal készített strukturált interjúkra, tantervek és tananyagok elemzésére támaszkodva reális képet kapni az ott folyó pedagógiai folyamatokról.

A disszertáció két részre oszlik. Az első rész a kutatás elméleti hátterét mutatja be, és négy témakörre tagolódik. Az 1. fejezet áttekinti a nyelvelsajátítás irodalmának idevonatkozó területét, foglalkozik a nyelvelsajátítást befolyásoló tényezőkkel, az anyanyelv elsajátításának folyamatával és a nyelvelsajátítási elméletekkel. A 2. fejezet az idegennyelv-tanulás témakörét öleli fel, tárgyalja az anyanyelv elsajátításának és a második nyelv megtanulásának összefüggéseit, az idegennyelv-elsajátítási elméleteket. A dolgozat kitér a nyelvtanulást befolyásoló tényezőkre, ezen belül elsősorban az életkor és a motiváció szerepére, továbbá a kutatás szempontjából fontosabb módszereket ismerteti. A 3. fejezet az alsó tagozatos nyelvoktatás céljait, didaktikai és módszertani sajátosságait, illetve az alsó tagozatos korosztálynak a nyelvoktatás szempontjából fontos jellemzőit mutatja be. Az első rész utolsó fejezete a két tanítási nyelvű iskolai oktatás fogalmát járja körül.



A vizsgálatról a második rész számol be. Az 5. fejezet a kutatást helyezi el a kontextusban, és információt nyújt a célokról, a helyszínről és a résztvevőkről, valamint az adatgyűjtés eszközeiről és menetéről. Az ezt követő fejezet a kutatási eredményekről szól. A 6.1. fejezet a vizsgált iskola alapításának körülményeit foglalja össze röviden. A 6.2. fejezet a kutatásban részt vevő német két tanítási nyelvű iskola alsó tagozatán német nyelvet és német nyelven szaktárgyakat tanító pedagógusokkal készített strukturált interjúk eredményeit taglalja. Elemzi a nyelvtanítóknak a korai nyelvoktatás, valamint a két tanítási nyelvű alsó tagozatos program alapelveiről, előnyeiről és hátrányairól kialakult tapasztalataikat, véleményüket, illetve szakmai kívánságaikat, terveiket és problémáikat. A 6.3. fejezet a korai nyelvoktatás és a tantárgyi integráció szemszögéből vizsgálja a tanterveket és a tanmeneteket, valamint felméri, milyen mértékben és formában jelennek meg a dokumentumokban a korai nyelvoktatásnak és a két tanítási nyelvű programnak a szakirodalomban megfogalmazott elvei. A következő fejezet az osztálytermi gyakorlatról ad képet, jellemzi a nyelvtanárok és a diákok munkáját, valamint az osztálytermi környezetet, ismerteti, hogy mi történt a nyelvórákon, továbbá elemzi a megfigyelések során előfordult tevékenységeket, feladattípusokat, munkaformákat, a hibajavítás formáit, az órai nyelvhasználatot. A nyelvórákat követően az idegen nyelvi szakórák vizsgálatára tér át a dolgozat, végül részletezi a felhasznált tan- és kiegészítő anyagokat, technikai eszközöket. A 6.5. fejezet az interjúk és az óramegfigyelések alapján levont következtetéseket összegzi, vagyis hogy milyen nyelvelsajátítási és nyelvtanulási elméletet tükröz a vizsgált pedagógusok gyakorlata és meggyőződése, és mindez mennyiben van összhangban a napjainkban elfogadott alapelvekkel. Végül a 7. fejezet összefoglalja az eredményeket, a kutatás következtetéseit, korlátait, valamint javaslatokat tesz jövőbeli kutatási témákra.

Ez az empirikus kutatás várhatóan hozzájárul a két tanítási nyelvű iskolákban az 1-4. évfolyamos német- és német nyelvű szakórákon folyó munka jobb megismeréséhez. Tanulságokkal szolgál az idegen nyelvet tanítók és a tananyagot készítők számára. A vizsgálat tapasztalatai hasznosíthatóak lehetnek az alsó tagozatos nyelvoktatásban és a nyelvtanító képzésben, hozzájárulnak a képzés színvonalának emeléséhez, a nyelvszakos tanítók és tanárok képzésének átalakításához. A témaválasztás hasznosságát az is igazolja, hogy Magyarországon ilyen témájú kutatás nem készült.

## **I. A korai nyelvtanulás elméleti háttere**

A korai idegennyelv-elsajátítás a természetes anyanyelv-elsajátítás folyamataira épül, és messzemenően fedik egymást (Wode, 1993, 1995). A dolgozat elméleti hátteréül ezért az első és második nyelv elsajátításának elméletei, folyamatai és összefüggései, illetve az elsajátítást befolyásoló tényezők szolgálnak. Ahhoz, hogy sikeresen elemezhessük az osztálytermi gyakorlatot, ismerni kell, hogy a szakirodalom mit tart jó gyakorlatnak a vizsgált korosztályt illetően, milyen módszerekkel és eljárásokkal fejleszthető nyelvtudásuk, továbbá mit takar a két tanítási nyelvű oktatás fogalma.

### **1. Nyelvelsajátítás**

A gyermekek az első nyelvet, az anyanyelvüket, néhány év alatt magától értetődően elsajátítják. Az a könnyedség, ahogyan ezt teszik, elfelejteti velünk, hogy az anyanyelv elsajátítása a legnehezebb intellektuális feladat, amivel egy embernek meg kell birkóznia (Bloomfield, 1933, idézi: Apeltauer, 1997: 19). Dolgozatomban először ezt a természetes, de bonyolult folyamatot szeretném röviden bemutatni. Áttekintést adok az anyanyelv elsajátításának feltételeiről, folyamatáról és ismertetem a fontosabb nyelvelsajátítási modelleket. A téma kifejtésében a következő kutatók, nyelvészek munkáira támaszkodom: Apeltauer (1997), Atkinson és Hilgard (2005), Bruner (1987), Butzkamm (1993), Butzkamm és Butzkamm (1999), Chomsky (1974, 2003), Cole és Cole (1997), Crystal (1998), Gósy (2005), Dalgalian (2005), Lengyel (1981), Lenneberg (1974), Lukács (2006), Piaget (1997), Piaget és Inhelder (2004), Pléh (2003, 2006), Pléh és Réger (2004), Slobin (1987), Tomasello (2002), valamint Wode (1993).

#### **1.1. A nyelvelsajátítást befolyásoló tényezők**

Bleyhl (2000) az anyanyelv elsajátítását bio-pszicho-szociológiai folyamatnak tekinti. Alapvető követelmény, hogy a nyelvet tanuló lény ember legyen, aki megfelelő artikulációs bázissal (nyelv, garat megfelelő működése) és agyi struktúrákkal rendelkezik. Számos kutató végzett kísérletet csimpánzokkal, azzal a céllal, hogy megtanítsák őket a kommunikációra, de többévi nehéz munka után egyetlen csimpánz sem képes kreatív

nyelvhasználatra. „Eddig senki sem bizonyította be, hogy az emberen kívül más élőlény el tudja sajátítani a beszédészlelés elveit, vagyis a fonémák elemzését, a mondat szintaktikai szerkezetének megértését, vagy azt a képességet, hogy közölje bármely absztrakt vagy konkrét szó teljes szemantikai terjedelmét” (Lenneberg, 1974: 113).

Értelmi fogyatékosággal párosuló genetikai rendellenességben, a Down-kórban szenvedő betegek pedig rávilágítanak arra a tényre, hogy a nyelv hangtani, nyelvtani, jelentéstani és pragmatikai elemeinek harmonikus fejlődéséhez ép biológiai háttér minimális szintje szükséges. Habár a Down-kóros gyerekek képesek beszélgetni, szókincsük viszonylag korlátozott, a használt nyelvtani szerkezetek egyszerűek. Ezzel szemben egy ritka anyagcsere-rendellenességben, a Williams-szindrómában szenvedő gyerekek szintén értelmi fogyatékosak, azonban sokuk képes majdnem normális nyelvtani szerkezetű mondatokat alkotni, tisztán és érthetően kiejteni. Ezek az eredmények arra engednek következtetni, hogy a normális nyelvi fejlődéshez a kognitív képesség bizonyos fejlettségi szintje szükséges, de a nyelv legalább néhány vonatkozása az általános kognitív képességektől függetlenül fejlődik (Apeltauer, 1997; Butzkamm és Butzkamm, 1999; Cole és Cole, 1997; Lukács, 2009; Pléh, Kas és Lukács, 2008).

Továbbá az ép biológiai háttérrel, megfelelő kognitív képességekkel rendelkező nyelvet elsajátító embernek természetes emberi környezetben kell felnőnie, és nemcsak hallania kell a nyelvet, hanem részt is kell vennie a család tevékenységeiben, és a nyelvről alkotott elképzeléseiket ki is kell próbálnia az emberekkel folytatott mindennapi kommunikációban. A nyelvelsajátítás sajátosan emberi képesség, de hogy ki melyik nyelvet sajátítja el, az döntően a gyermeket körülvevő társadalmi környezettől függ (Cole és Cole, 1997).

A normális nyelvi fejlődésnek bizonyos időkereten belül ki kell alakulnia. Lenneberg (1974) esettanulmányokra, szellemileg visszamaradt gyermekekről készült leírásokra hivatkozva úgy véli, hogy a nyelv elsajátításának van egy ideális időszaka, és ezt követően ez a képesség elvész. Ezt a jelenséget a nyelvsajátítás kritikus periódusának nevezte. A kutatók 6-7 éves korban feltételeznek (Gósy, 2005) egy első biológiai sorompót, amikor még sikeresen el tudja a gyermek sajátítani az anyanyelvet. Azonban feltételezhetőleg létezik egy második biológiai sorompó a pubertáskori időszakban (10-11 éves kor), mely életkorig, ha nem éri nyelvi inger a gyermeket, akkor nem lesz képes normális nyelvi fejlődésre, nyelvtudása sohasem éri el az életkorának megfelelő szintet (Scovel, 1979, idézi: Gósy, 2005: 253).

Számos felfogás azt hangsúlyozza (Pléh, 2003), hogy egy egyszeri kritikus periódus helyett a nyelv részrendszereinek az elsajátítására eltérő életkorok érzékenyek. Különösen a második nyelv elsajátítása esetén érvényes ez. Pléht idézve (2003: 199):

[...] a hangtan és az intonációs rendszer kialakulásának kritikus szakasza korai, míg a bonyolultabb mondattani és szemantikai szerkezetek (gondoljunk a lehetetlen feltételeket tartalmazó szerkezetekre például *Ha én király volnék ...*) elsajátítása egy második nyelvben későbbi életkorokban könnyebb. A nyelvhez kapcsolódó szociális szokásrendszer és a szókincs elsajátítása meglehetősen folytonosnak tűnik.

A sajátosan emberi nyelvi képesség, a kognitív fejlettség, az életkor és a társadalmi közeg egyaránt fontos feltételei az anyanyelv elsajátításának. A kutatók egyetértenek abban, hogy e folyamatot még nem ismerjük kellő alapossággal, számos rejtélyt tartogat.

## **1.2. Az anyanyelv elsajátításának folyamata**

Az anyanyelv elsajátítása során óriási feladat hárul a gyermekekre, hiszen elsajátítják anyanyelvük hangjait, szókincsét, a nyelvtani szabályokat és a kivételeket, továbbá a nyelv pragmatikáját, vagyis hogy hogyan kell használni a nyelvet az adott közösséget jellemző kommunikációs helyzetekben. E folyamat eredménye a kommunikatív kompetencia kialakulása (Pléh és Réger, 2004), vagyis a nyelvet tanuló gyermek képes lesz nyelvtanilag helyes és a beszédhelyzetnek megfelelő mondatok közlésére és megértésére. Az anyanyelv elsajátításának folyamata univerzális (Apeltauer, 1997; Chomsky, 2003; Slobin, 1987), nyelvtől függetlenül minden egyes gyerekre jellemző, de nagyon eltérő, egyedi vonásokat is mutat.

Az újszülött hangadással jön a világra, felsír, és ezt a feltételes reflexet a második héttől környezeti körülményektől függő reflex váltja fel, amit a szakirodalom kifejező sírásnak nevez. A csecsemő így jelzi környezetének, hogy éhes, unatkozik, nem érzi jól magát, esetleg fáj valamije. A hangadás mellett a babák kitüntetett figyelemmel kísérik az emberi beszédet, és képesek az anyanyelvi és az anyanyelvi hangoktól távol eső hangok megkülönböztetésére, az azonos hangzásúak felismerésére, illetve a különbözőek differenciálására. A gyermek már jóval a beszédképesség kialakulása előtt képes anyanyelve hangjait és hanglejtését megkülönböztetni (Dalgalian, 2005; Lukács, 2006; Pléh és Réger, 2004). Az utóbbi tényt olyan kísérletekkel állapították meg, amelyek során cumizó

csecsemőknek két hangot mutatnak be egymás után. Az új hangok bemutatásánál a csecsemők gyorsabban szívják a cumit, így szopásuk intenzitásából kideríthető, hogy a két egymást követő hangot azonosnak vagy különbözőnek érzélik-e. (Atkinson és Hilgard, 2005; Butzkamm és Butzkamm, 1999; Dalgalian, 2005; Petit, 2006).

Két és fél hónapos kor körül a csecsemők kommunikációja kibővül a szociális mosollyal, gügyögni, majd később gagyogni kezdenek. A gagyogás, gőgicsélés a beszédet készíti elő, a csecsemő begyakorolja a beszédhangok létrehozásához szükséges mozdulatsorokat, miközben az artikulációs mozgás és a létrejött hangok akusztikai sajátosságai örömet okoznak neki (Cole és Cole, 1997). A hangkapcsolatokat hét és tíz hónapos kora között megduplázza, egyre hosszabb hangsorokat ejt, érzékeny a prozódiaira, a dallam és a hangsúly megváltozására. A gyermek kezdi észrevenni, hogy bizonyos hangsorok bizonyos eseményekkel járnak együtt. A fejlődés során a csecsemő hangállománya részben bővül, részben szűkül. Egyre több anyanyelvi beszédhang hallható a gőgicsélt hangsorban, ugyanakkor fokozatosan eltűnnek az anyanyelvtől távol eső hangok (Gósy, 2005).

A gagyogásból kiemelkedő első szavak körülbelül tíz hónapos és egy éves kor között jelennek meg, az ezt követő első félévben lassan bővül a gyermekek szókincse. Az első szavak szinte minden gyereknél azonosak, a közvetlen környezetükben lévő személyekre, tárgyakra utalnak, alapszintű kategóriákat jelölnek, szituációhoz kötöttek, kapcsolatfelvételt, érzések kifejezését szolgálják, és gyakran individuális jelentéssel bírnak. A szakirodalom a gyermek első jelentéssel bíró hangsorait szómondatoknak, holofrázisoknak nevezi. Jelentésük nem állandó, hanem a kontextus, hangsúly, mimika függvényében változik. A szavak megértésére azonban már ezt megelőzően képesek (Gósy, 2005).

A szavak jelentését a gyermek számára azoknak a cselekvéseknek, tevékenységeknek a kontextusa határozza meg, amelyekben a szavak szerepelnek. Idővel egyre több olyan helyzettel ismerkednek meg, amelyekben ugyanaz a szó előfordul, a szavak lassan elnyerik fogalmi jelentésüket, és függetlenné válnak a szituációtól. A referencia problémájára, hogy hogyan kapcsolják össze a gyermekek a szavakat alkotó hangsorokat a megfelelő jelentéssel, és hogyan tudják megállapítani, hogy mire utal az új szó, számos feltételezés született (Lukács, 2006; Pléh és Réger, 2004; Pléh, 2006; Tomasello 2002). „Az egyik lehetséges elképzelés szerint a gyereket bizonyos megszorítások korlátozzák a szójelentés-tanulásban, és így egy új szó hallatán bizonyos feltételezései vannak a szó jelentésére vonatkozóan” (Lukács, 2006: 101). Ilyen például a teljes tárgy elve, vagyis a hallott szó valószínűleg az

egész tárgyat jelöli és nem egy részét. Az egyediség elve szerint pedig az új szó nem vonatkozhat olyan tárgyra, aminek már ismert a neve. Ezek az elvek hasznosak a nyelvelsajátítása során, de idővel a gyerekek felül kell bírálniuk őket, „hiszen vannak tárgyrészekre és tulajdonságokra utaló szavak is, s az is előbb-utóbb nyilvánvalóvá válik számukra, hogy egy tárgynak egynél több neve is van” (Lukács, 2006: 102).

Tomasello (2002) a nyelvelsajátításnál a szociális meghatározottságot hangsúlyozza. Szerinte ahhoz, hogy a gyermek a hozzá intézett beszédet, gesztusokat és kézmozdulatokat kommunikációs jelentéssel bíró dolognak tartsa, meg kell értenie a mögöttük meghúzódó szándékot. Ez csak a társas kognitív háttérrel biztosító közös figyelmi jelenetben lehetséges, vagyis amikor a gyermek és a felnőtt közösen figyel valamire, és a gyermek feltételezi, hogy a felnőtt arról beszél, amire éppen figyelnek, amit éppen néznek. A gyermekek az új szavakat leghatékonyabban a rendszeresen ismétlődő mindennapi tapasztalataik során sajátítják el.

A szóelsajátítás 18 hónapos kor körül felgyorsul, a gyermek elkezd kombinálni a szavakat, hogy különböző jelentéseket fejezzen ki velük, de ezek a kétszavas közlések azonban még nem követik a nyelvtani szabályokat. A beszédértésben ezen időszakra a kulcsszó-stratégia érvényesülése jellemző. A kéttagú közléseket a telegrafikus vagy távirati stílusú beszéd váltja fel, amikor kijelentéseiben a gyermek kevés nyelvtani jelölést használ, a kevésbé lényeges elemeket (ragokat, végződéseket...) elhagyja. A kutatások szerint a gyermek kétszavas közléseiben gyakrabban szerepelnek konkrét jelentéssel bíró, konkrét tárgyakra vonatkozó tartalmas szavak, mint a nyelvtani viszonyt jelölő funkció szavak (névelők, névmások, elöljárószók stb.). Ez azzal magyarázható, hogy a gyermek „könnyebben sajátítja el a világos, könnyen megragadható tárgyi jelentéssel bíró s a mondat hangsúlyviszonyai által jobban kiemelt elemeket. A tartalmas szavak használata [...] kommunikációs célok szempontjából is „gazdaságos”, hiszen információs értékük igen nagy, míg a funkcióelemeké csekély” (Pléh és Réger, 2004: 200).

Két és fél éves kortól a gyermekek közléseinek hossza fokozatosan növekszik, fejlett grammatikai stratégia kezd kialakulni, megjelennek az első grammatikai morféimák. A gyermek egyre hosszabb és bonyolultabb mondatokat is megért. Slobin (1987) bizonyos alapelvek meglétét feltételezi, melyek a hipotézisalkotást vezérlik, és amelyeket a gyerekek a legtöbb kultúrában a beszéd elsajátításakor követnek. Úgy véli, hogy a nyelvtan elsajátítása során a kisgyerekek hipotéziseket állítanak fel egy-egy nyelvi szabály meglétéről, ellenőrzik ezeket és megtartják, ha beválnak, és elvetik, ha nem. A grammatikai viszonyokat kifejező morféimák elsajátítása a gyermek kognitív fejlődésének

szintjét jelzi, vagyis Slobin (1987) szerint a gyermek először megérti: mit jelent a kérdéses nyelvi forma, és csak utána kezdheti meg egy adott nyelvi forma értelmes használatát. Az elsajátítás sorrendjét befolyásolhatják (Pléh, 2006) az adott nyelvtani morféma mondatszerkezeti és jelentéstani bonyolultsága, gyakorisága, valamint hogy az adott nyelvben egy-egy nyelvtani kategória mennyire egyértelmű és szembetűnő. A grammatikai eszközök elsajátításának sorrendje egyazon nyelven belül nagyfokú állandóságot mutat (Lengyel, 1981; Pléh és Réger, 2004). Megfigyelték, hogy a magyar gyerekek beszédében elsőként megjelenő grammatikai morféma: a *-t* tárgyrag, a *ba /-be* helyhatározói rag, az *-é* birtokjel, az *-m* birtokos személyjel, a *-k* többes jel, és a *-nak / -nek* részeshatározórag (Pléh és Réger, 2004: 201).

A német anyanyelvű gyermekek esetében másképpen alakul a nyelvtani kategóriák elsajátításának sorrendje, és más nyelvtani formák jelentenek nehézséget (Apeltauer, 1997). Az eseteket tekintve először az alanyeset, majd a tárgy-, részes, végül öt éves kor táján a birtokos eset következik. A gyermekek beszédében az előljáró szavak közül elsőként az *in* jelenik meg, majd ezután az *auf*, *zu*, *bei*... A gyermekek a cselekvések kifejezésére kezdetben főnévi igenevet használnak, majd megjelennek az E/1 és E/2. személyű jelen idejű ragok. A múlt idő kifejezésére szolgáló formák közül a *Präteritum* előtt a *perfekt* alakokat sajátítják el. Kezdetben a *haben* segédigét részesítik előnybe, ott is, ahol a *sein* segédige használata a helyes. Túláltalánosítás jellemző a nem szabályos formák alkalmazására is. A német nyelvet, mint idegen nyelvet tanulók életét igen megkeserítő nemek elsajátítása az anyanyelveknek sem egyszerű, jellemző a nőnem túláltalánosítása még hat éves korban is. Ugyanez mondható el a melléknév ragozásáról is, előszeretettel használnak *-e* végződést. A szenvedő szerkezet, a vonatkozó mellékmondatok használatát igen későn, hat és kilenc éves kor között birtokolják teljes biztonsággal. A nyelvtani formák elsajátítása hasonlóságot mutat egy nyelven belül, és ez a megállapítás akkor is érvényes, ha a nyelvet idegen nyelvként tanulják (Apeltauer, 1997). Jó, ha a német nyelvet oktató nyelvtanár tisztában van ezzel, mert akkor türelmesebben, megértőbben reagál egy – egy nyelvi probléma, hiba előfordulásakor.

Az anyanyelv elsajátítása során gyakran előfordul, hogy a gyerekek hibáznak, vagy legalábbis eltérnek a felnőtt nyelvhasználatától. Egyes szavakat például túl tág, vagy túl szűk értelemben használnak. Túláltalánosítás esetén kutyának nevezik az összes szőrös négylábút, a szűkítés pedig azt jelenti, hogy a kutya szó csak a sajátjára vonatkozik. A nyelvtani morféma elsajátítása során is találunk az általánosítás túl széleskörű alkalmazására példát: *kenyért, ló*...stb. A hibák elemzése fontos információt nyújt a

nyelvelsajátítás folyamatáról. A téves analógiák, túláltalánosítások, mind grammatikai mind fonetikai és fonológiai szinten azt jelzik, hogy a gyermek a felismert mintát követi, illetve az elsajátított szabályt új alakokra is kiterjeszti. A gyermeki nyelvhasználat kreativitását igazolják és bizonyítják, hogy a gyerek az anyanyelvét nem csupán utánzással tanulja, hiszen a felnőtt beszédében nem hall ilyen hibákat.

Az anyák, segítve a gyermeket a nyelvelsajátításban, ösztönösen sajátos módon beszélnek gyermekeikhez a megszületés pillanatától fogva. Kutatások igazolják, hogy a kisgyermekekhez intézett beszéd eltér a felnőtt nyelvhasználati módtól. Erre az anyai nyelvre magasabb hangfekvés, gyakoribb és erősebb hangsúlyozás, egyszerű hangtani felépítésű és a kommunikációs helyzetnek megfelelő szavak, egyszerű mondatszerkezet a jellemzőek. A közös cselekvést a felnőttek beszéddel kísérik, a gyermek figyelmét arra terelik, amiről éppen szó van, értelmezik és kommentálják a gyermek, sőt már az újszülött hangbeli megnyilatkozásait is, és ezáltal „gazdag és támogató környezetet teremtenek a nyelv elsajátításához” (Pléh és Réger, 2004: 192).

Röviden összefoglalva az anyanyelv elsajátításának biológiai és környezeti feltételei vannak. A megfigyelések igazolják, hogy minden gyermek a nyelvi fejlődésnek ugyanazon szakaszain halad keresztül nyelvtől és kultúrától függetlenül. A folyamat gyakorlatilag egész életünkön át tart. Az anyanyelv intézményes oktatása, az olvasás és az idegen nyelv tanulása megerősíti a nyelvi tudatosságot, s a kognitív szint fejlődésével párhuzamosan a nyelv is fejlődik tovább.

### **1.3. Nyelvelsajátítási elméletek**

Bár számos kutatót foglalkoztat az a rejtély, hogy hogyan jut a gyermek a nyelvi rendszer birtokába, kielégítő választ azonban még senki sem tudott adni. A dolgozat ebben az alfejezetben arra a négy elméletre tér ki, amely a nyelvelsajátításra vonatkozóan nagy hatással volt.

A behaviorista elmélet (Skinner, 1957, idézi: Apeltauer, 1997: 64) a nyelvelsajátítást utánzásból és megerősítésből álló folyamatnak tekinteti, vagyis a gyerekek a nyelvi rendszert utánzás, ismétlés révén sajátítják el. A felfogás szerint a gyerek passzív befogadó, úgy tanulja meg a nyelvet, hogy megpróbálja utánozni azt, amit hall, és a felnőtt megerősítést ad a helyes formára, a helytelen pedig kioldódik. Utánzással a gyermek



valóban sok mindent elsajátíthat, például hangokat, szavakat, de ez önmagában véve kevés, hiszen soha nem halott mondatokat is megért és mond. Chomsky (2003: 150) érvelése szerint egyrészt:

[...] sok minden, amit a nyelv normális használata közben mondunk, tökéletesen új, semminek nem ismétlése, amit előzőleg hallottunk. [...] Ugyanakkor minden bizonnyal tény, hogy azoknak a mondatoknak, amelyet valaki az anyanyelvén azonnal megért, anélkül, hogy nehézséget vagy furcsaságot érezne, a száma csillagászati, és hogy a normális nyelvhasználatunk alapját képező, valamint nyelvünk értelmes és könnyen érthető mondatainak megfelelő minták száma nagyságrendekkel nagyobb egy élet másodperceinek számánál.

A behaviorista elképzelés azt sem tudja megmagyarázni, hogy a gyerekek miért használnak olyan sok nyelvtanilag hibás formát. Ha csak utánoznának, nem jelenhetnének meg bizonyos hibás formák, mivel nem hallották. Számos tanulmány bebizonyította, hogy a gyerekek nem utánoznak mindent, amit a nyelvi környezet ingerként számukra felkínál, éppen ellenkezőleg. Crystal (1998: 293) az utánczás korlátait McNeill (1966) amerikai pszicholingvista által rögzített anya és gyermeke közt lezajlott párbeszédre utalva mutatja meg. Habár az anya többször elismétli gyermeke hibás mondatát helyesen „Nem így, úgy mondd, hogy senki sem szeret.”, a gyermek még sem képes a helyes forma megteremtésére. Crystal a következőképpen kommentálja: „A gyermek nyelvtanulásának ezen a pontján nyilvánvalóan még nincs felkészülve az anyja által kívánt szerkezet használatára” (Crystal, 1998: 293). Az ilyen és hasonló példák azt igazolják, hogy a nyelvelsajátítás nem annyira az utánczás, inkább az érettség kérdése.

A nativisták lehetetlennek tartották, hogy a beszédet tapasztalati úton, utánczás révén sajátítsuk el, szerintük kell lennie valaminek a tudatban, amivel születünk. A gyerek születésétől fogva képes az emberi beszédre, mintegy genetikailag öröklődik a beszédképesség, pl a járással együtt fejlődik ki a környezeti hatásoktól függetlenül. A nativisták elképzelése szerint minden gyermek a nyelvelsajátítás veleszületett képességével jön a világra. Ezt az elvet vallotta, az elmélet megalkotója, Chomsky (1974, 2003) is, aki bár nem tagadja, hogy a gyermek tapasztalata, a felnőttek megfigyelése és utánczása segíti a nyelvelsajátítást, de ez önmagában véve azt nem is magyarázza. Chomsky szerint a gyerek egy egyetemes nyelvtannal a fejében születik, és képes a véges számú szavakból végtelen számú mondatot alkotni és megérteni a saját, veleszületett, biológiailag kódolt nyelvelsajátító eszköze segítségével, amely „lemásolja a nyelvi kompetencia elsajátításában sikeres ember teljesítményének bizonyos vonatkozásait” (Chomsky, 1974:

86). Ez az egyetemes nyelvtan a világ valamennyi nyelvében előforduló legáltalánosabb vonásokat tartalmazza, és amelyre bármely nyelv grammatikája épülhet (Chomsky 2003). A gyerek környezetét hallva fokozatosan kiszorítja ebből az univerzális grammatikából azokat az elemeket és jelenségeket, amelyeket a hallott beszéd alapján nem érez odatartozónak. Chomsky szerint (2003: 248) a nyelvtanulónak az

a feladata, hogy a lehetséges nyelvtanok között kutatva kiválasszon egy olyat, amelyet a számára elérhető adatok nem zárnak határozottan ki. E feltevések alapján egy nyelv tanulóját nem az a teljesíthetetlen feladat várja, hogy a leromlott adatok alapján kidolgozzon egy rendkívül absztrakt és finoman strukturált elméletet, hanem az a jóval kivitelezhetőbb feladat, hogy meghatározza, ezek az adatok a lehetséges nyelvnek meglehetősen szűk készletéből az egyikhez vagy egy másikhoz tartoznak.

A gyerek hipotéziseket állít fel a hozzá intézett beszéd alapján nyelve speciális grammatikájáról, és beszédtevékenysége során ellenőrzi ezeket a hipotéziseket. Ha a feltevés igazolódik, megmarad a hipotézis mellett és beépíti kompetenciájába. Ha nem, akkor a gyerek javít rajta. Ha a javítás nem segít, akkor elveti a hipotézist (Chomsky, 1974).

A gyerek nemcsak egyszerűen utánoz, hiszen egyrészt olyat is mond és megért, amit korábban nem hallott, másrészt a gyermek rendelkezésére álló adatok nemcsak szegényesek, hanem hibásak is (Chomsky, 1974). A nyelvelsajátító készülék feltételezésének támogatói egyet értettek abban, hogy „szükség van egy ilyen fogalomra, ha meg akarjuk magyarázni a gyermekek beszédtanulásának rendkívüli sebességét, valamint azokat a jelentős hasonlóságokat, amelyek minden gyermek és minden nyelv esetében jellemzik a nyelvtani rendszer elsajátítását” (Crystal, 1998: 293). Chomskynak a nyelvtani szabályok kialakulásával kapcsolatos hipotézisei számos kutatót további vizsgálatra ösztönöztek, és ezek a kutatások megmutatták, hogy a mondattani szabályok megtanulása nem korlátozódik passzív utánzásra, hanem tartalmaz eredeti megoldásokat is (Piaget és Inhelder, 2004).

A kognitív elméletet képviselő Piaget (1997) elgondolása szerint a beszédfejlődés és a kognitív fejlődés összefügg, de ez nem zárja ki a nyelvi fejlődés igazolhatóan autonóm voltát. A kognitív fejlődés megelőzi a nyelvi fejlődést, ugyanis nincs nyelvi megfelelője annak a fogalomnak, amely még a gyermekben nem alakult ki. Egy nyelvtani szerkezet csak akkor jelenik meg a gyermek beszédében, ha már kialakult hozzá a kognitív alap. Vagyis *Ez az autó nagyobb, mint az.* típusú mondatokat csak akkor fog használni a

gyermek, ha már az értelmi fejlődése elérte azt a szintet, hogy képes a tárgyak nagyságát összevetni (Crysal, 1998). Kutatási eredmények azt sugallják, hogy „a beszéd nem forrása a logikának, hanem ellenkezőleg, a logika strukturálja a beszédet” (Piaget és Inhelder, 2004: 77).

A társas cselekvésközpontú elmélet szerint a nyelv szociális kontextusban, az emberek egymás közötti, vagyis a környezettel való interakcióban fejlődik. A nyelvelsajátítás a csecsemő és a felnőtt közös tevékenysége során megy végbe (Bruner, 1987). A nyelvi kompetenciával rendelkező felnőtt strukturálja és alakítja a gyerek nyelvi környezetét, közléseit a gyerek nyelvi és kognitív szintjéhez igazítja. A nyelvi képességek kialakulásának elengedhetetlen feltétele, hogy a gyerek a nyelvről alkotott elképzeléseit az emberekkel folytatott, mindennapi interakcióban kipróbálja, megfigyeli a társas interakciókat és igyekszik részt venni bennük. Bruner (1982, idézi Cole és Cole, 1997: 318) szerint azok a kulturálisan meghatározott események, amelyek keretén belül a gyerekek birtokba vesznek egy nyelvet, egy nyelvelsajátítást elősegítő rendszert alkotnak, amely a nativisták által hangsúlyozott veleszületett nyelvelsajátító készülékkel együttműködve segíti a gyermeket a nyelv szabályainak és funkcióinak felfedezésében. Az elmélet alap gondolata, hogy az anyai beszéd a gyermeki nyelvelsajátítás kezdetén fontos szerepet játszik. A felnőttek kisebb gyerekekhez szólva egy leegyszerűsített, a gyermek életkorának megfelelő nyelvet használnak, amelyet sajátos fonológiai, morfológiai és szintaktikai jegyek jellemzik, és sokszor tartalmaz a felnőttek számára már ismert többletinformációt. A gyermek életkorának növekedésével azonban az anyai vagy gondozói beszéd bonyolultsága is fokozódik.

Tomasello (2002) a gyors nyelvelsajátítást a kisgyermek azon képességével magyarázza, hogy ki tudja találni a hozzá beszélő felnőtt gondolatát, szándékát. Tomasello (2002: 105) szerint:

[...] a kommunikációs szándék megértése csak a társas-kognitív háttérrel biztosító közös figyelmi jelenetben lehetséges, ezenkívül annak, hogy másokéval azonos kommunikációs szándékot fejezzünk ki (azonos kommunikációs eszközöket használva), azt is megkívánja, hogy megértsük a kommunikációs esemény szerepeinek felcserélhetőségét: én is megtehetem azt az ő irányába, amit ő az imént az én irányomba tett.

Átfogó magyarázatot a nyelv elsajátításában szerepet játszó folyamatokról a röviden ismertetett elméletek egyike sem nyújt. A biológiai feltételek mellett minden bizonnyal egyformán fontos szerepet kap az utánzási készség, egy általános nyelvtanulási mechanizmus, a kognitív tudatosság, az érthető bemenet és a környezet. A gyermek a nyelv elsajátítása során nem kész mondatokat utánoz, hanem környezete nyelvi közléseit elemzi, szabályokat alkot, és a környezetével folytatott interakciók során kreatívan használja a nyelvet.

## 2. Idegennyelv-tanulás

### 2.1. Az anyanyelv és a második nyelv megtanulásának összefüggései

A nyelvtanulási képesség alapvetően nem egy nyelvre korlátozódik, mindenki képes anyanyelvén kívül több nyelv elsajátítására (Wode, 1995). A nyelvtanulással foglalkozó kutatókat már hosszú idők óta foglalkoztatja az anyanyelv idegen nyelvre gyakorolt hatása. A leggyakrabban felmerülő kérdések, hogy vajon miben hasonlít, és miben különbözik az anyanyelv és az idegen nyelv elsajátítása, a két nyelv hogyan hat egymásra.

Singleton (2000) véleménye szerint a második nyelvi tanuló a fejlődés mind fizikai, mind kognitív értelemben előrehaladottabb állapotban van, hiszen már egyszer végigjárt egy nyelvelsajátítási folyamatot, a gyermek nem fog újra gügyögni és gagyogni, már tudja, hogyan kapcsolódnak a szavak a nyelven kívüli valósághoz és egymáshoz. Azonban neki is meg kell tanulnia az anyanyelvétől eltérő hangokat, az új nyelv fonológiai rendszerét. Szemantikai síkon mindig lesznek a jelentésnek olyan területei, amelyek esetében nincs teljes átfedés. Ez a magyarázata annak, hogy az anyanyelv elsajátításához hasonlóan lexikai bizonytalanságok, túláltalánosítások és jelentésszűkítések figyelhetők meg egy új nyelv tanulásakor.

Peltzer-Karpf és Zangl (Peltzer-Karpf, 2001; Peltzer-Karpf és Zangl, 1998; Zangl és Peltzer-Karpf, 1998), akik Bécsben az első osztálytól folyó idegennyelv-oktatást kísérik figyelemmel, az anyanyelv és az idegen nyelv elsajátítása között abban látják a legfőbb hasonlóságot, ahogyan az agyunk a nyelvet feldolgozza. A legfőbb különbségek pedig: az idegrendszeri fejlődés szintje, korfüggő kognitív képességek, háttérismeret, nyelvi input - a minőség, mennyiség vonatkozásában és a kapcsolat időtartamát tekintve -, valamint a személyes tényezők, mint például a motiváció.

Mindenesetre eltérések figyelhetők meg az anyanyelv és az idegen nyelv elsajátítása között, amennyiben az utóbbi időben később történik meg. A nyelvtanuló átugorja az anyanyelv elsajátításának bizonyos fázisait, mint például a hangképzés előkészítését szolgáló gügyögés korszakát, és a legfontosabb fogalmak jelentése is már ismert. Nem mindegy, hogy spontán vagy irányított nyelvelsajátításról van szó, vagyis, hogy kétnyelvű környezetben nőünk fel, vagy óvodai és iskolai keretek között tanuljuk a nyelvet. Az első esetben a nyelvtanuló célnyelvi környezetben, részben a célnyelvi kultúrába beolvadva természetes kommunikáció során sajátítja el az idegen nyelvet. Az irányított nyelvtanulás távol a célnyelvi környezettől történik, és a tanórán kívül egyáltalán nincs vagy kevés

lehetőség van az idegen nyelv használatára. A természetes környezetben folyó elsajátítás menete és jellemzői több szempontból is eltérnek az intézményi keretek között zajló nyelvtanulástól. Zydatið (2000) iskolai keretek között folyó nyelvoktatásról beszél. A nyelvtanulók szerint inkább nyelvtanulási helyzetben vannak, mint nyelvelsajátítási, mert

- a nyelvtanulók kevesebb nyelvi inputot kapnak,
- az interakciós folyamatok pedagógus és diák, illetve diák és diák között mind mennyiség, mind minőség szempontjából korlátozottak,
- a nyelvtanulónak többnyire kényszerből határozatlan strukturális elemzést kell elvégeznie a hallott információ jelentésének befogadásához,
- a nyelvtanuló megnyilatkozásai kevésbé produktívak, nyelvileg nem annyira összetettek,
- a nyelvtanuló az osztálytermi kommunikáció során a pedagógus szerepéhez viszonyítva inkább csak reagál, és beszélgetést maga ritkán kezdeményez,
- sokkal kevesebb idő áll a rendelkezésre.

Butzkamm (2004) is hasonlóan látja a természetes közegben és az intézményi keretek között lezajló nyelvelsajátítás közti különbségeket: a nyelvi kontaktus korlátozott, csak egy élő nyelvi minta áll a gyerekek rendelkezésére, a kezdés késői, a nyelvi közeg csak az osztályteremre redukálódik, és az idegen nyelv elsajátításához nem kötődik semmilyen egzisztenciális kényszer.

Johnstone (2004) azonban úgy véli, ha megfelelő input éri a kisgyermeket, interakcióban vesz részt, és az érzelmi viszonyok rendezettek, akkor az anyanyelvhez hasonlóan további nyelvek is elsajátíthatóak. Ahhoz, hogy gyermeknek a természetes nyelvelsajátító képessége aktiválódjon, elegendő időt kell arra biztosítani, hogy nyelvileg megfelelő input érje őket, valamint önmagukban is érdekes tevékenységekben és megfelelő interakcióban vegyenek részt.

## 2.2. Idegennyelv-elsajátítási elméletek

Az anyanyelv elsajátításáról szóló elméleteket egy új nyelv tanulására is adaptálták. Az azonossági hipotézis követői (Dulay és Burt, 1974, idézi: Henrici és Riemer, 2003: 40; Zydaniß, 1990: 51) azt a véleményt képviselik, hogy az anyanyelv és a második nyelv elsajátítása egyformán történik, mivel a tanuló által aktivált, velünk született mentális folyamatok ekkor is hatnak. A nyelvelsajátítás folyamatában univerzális fejlődési sorrend figyelhető meg. A nyelvtanulók az egyes nyelvtani morféákat, szabályokat mindig ugyanabban a szigorú sorrendben sajátítják el, attól függetlenül, hogy természetes vagy osztálytermi környezetben tanulnak, illetve, hogy milyen sorrendben próbálják tanítani nekik ezeket az elemeket (Wode, 1995, 2009). Tudományosan bebizonyított tény, hogy az egyes szerkezetek elsajátításának sorrendje iskolai keretek között a szabályok korai tudatosításával sem befolyásolható (Pienemann, 2006). Wode (2009) angol, illetve német anyanyelvűeknél, valamint angol, illetve német idegen nyelvet tanuló gyerekeknél vizsgálta a tagadás elsajátításának sorrendjét, és arra a következtetésre jutott, hogy az angolt, illetve a németet idegen nyelvként tanuló gyerekek ugyanabban a sorrendben sajátítják el tagadást, mint ahogyan azt anyanyelvű társaik teszik. Az 1. számú táblázat is jól mutatja, hogy az anyanyelv (L1) és a második nyelv (L2) elsajátítása egyszavas *nein*, illetve *no* tagadásokkal kezdődik, amit kétszavas tagadások követnek. Ezeket az első két szakaszra jellemző struktúrákat a gyerekek gyakran hallják a környezetüktől. A harmadik szakaszban előforduló tagadások esetén azonban már más a helyzet, hiszen *nein hauen* [nem csapni] és *no close* [nem csukni] szerkezetekkel a nyelvet tanuló gyerekek nem találkozhatnak, ezek a struktúrák saját nyelvi kreativitásukra utalnak. A tagadás elsajátításának negyedik szakaszában a tagadószó, leggyakrabban a *nein* vagy a *no*, ritkábban a *nicht* vagy a *not* az alany és az állítmány között jelenik meg. A táblázatban is jól megfigyelhetőek a tagadás birtokba vétele során fellépő párhuzamok az anyanyelv és az idegen nyelv között. Ezt követően azonban a két nyelv sajátosságaiból adódóan a fejlődés eltér, de a gyerekek mind az anyanyelv, mind az idegen nyelv esetén továbbra is produkálnak olyan hibákat, amelyeket nem hallhattak másoktól. A táblázatban dőlten szedett szerkezetek az elhangzott közlések konkrét jelentésére utalnak.

*1. sz. táblázat: Korai tagadó szerkezetek az L1-német, L1-angol, L2 német /L1-angol és L2-angol /L1-német nyelvek fejlődésében (Wode 2009: 58)*

L1- Deutsch		L2- Deutsch / L1-Englisch	
Stadium		Stadium	
<b>I.</b>	nein	<b>I. -II.</b>	nein
<b>II.</b>	nein, Milch <i>nein, (ich möchte) Milch</i>		nein, da <i>nein, (es ist) da</i>
<b>III.</b>	nein hauen <i>nein, nicht (auf den Tisch hauen)</i>	<b>III.</b>	nein helfen <i>nicht helfen</i>
<b>IV.</b>	Heiko nicht essen <i>Heiko isst nicht</i> die nicht kaputt <i>die ist nicht kaputt</i>	<b>IV.</b>	Katze nein schlafen <i>die Katze schläft nicht</i> Milch nicht da <i>die Milch ist da nicht</i>
L1-Englisch		L2-Englisch / L1- Deutsch	
<b>I.</b>	no <i>nein</i>	<b>I.-II.</b>	no <i>nein</i>
<b>II.</b>	no, Mom <i>nein, Mama</i>		no, you <i>nein, du</i>
<b>III.</b>	no close <i>mach (die Tür) nicht zu</i>	<b>III.</b>	no play baseball <i>wir wollen nicht Baseball spielen</i>
<b>IV.</b>	Katherine no like celery <i>Katherine mag keinen Sellerie</i> Katherine not quite through <i>Katherine (ist) noch nicht ganz fertig</i>	<b>IV.</b>	taht's no good <i>das ist nicht gut</i> Mary like no sleepy <i>Mary mag nicht schlafen</i> lunch is no ready <i>das Mittagessen ist noch nicht fertig</i> me no close the window <i>ich mag das Fenster nicht zu</i> you get not that little wheel <i>du kriegst das kleine Rad nicht</i> me and Jennifer not play <i>ich und Jennifer spielen nicht mit</i>

A nyelvi fejlődést az oktatás nem befolyásolja (Bleyhl, 2000), a nyelvi hibák fejlődésére jellemző struktúrák megmutatják (Wode, 1995, 2009), hogy a gyermek a fejlődés melyik szintjén áll az elsajátítási folyamatban.

A behaviorista elmélet szerint az anyanyelv elsajátításához hasonlóan a tanulási folyamatot az ingerre adott válasz váltja ki. A nyelvtanulás utánzásból és megerősítésből



álló folyamat, a cél új, helyes szokások kialakítása intenzív gyakorlás révén. A behaviorizmus feltételezi, hogy az anyanyelv jellemzői hatással vannak az idegen nyelv elsajátítására. A nyelvtanuló a már kialakult szokásokat viszi át a második nyelvre, és ez az átvitel tanulási nehézségeket okoz. Ezt a felfogást a már fent említett példák is cáfolják.

A behaviorista szemlélettel szemben álló nativista felfogás a hipotézistesztelés híve, vagyis a nyelvtanuló hipotéziseket alkot az idegen nyelv szerkezetéről, kipróbálja azokat, a hibás következtetéseket megváltoztatja, a jókat megőrzi. A velünk született, biológiailag kódolt nyelvelsajátító képesség mind az anyanyelv, mind az idegen nyelv elsajátítását lehetővé teszi.

A kontrasztív hipotézis egyik képviselője, Lado (1967) szerint a második nyelv elsajátítását döntően a már korábban elsajátított nyelv szerkezete határozza meg, ami megkönnyítheti, de meg is nehezítheti a tanulási folyamatot. Az új nyelvi rendszer az anyanyelvvvel párhuzamosan fejlődik. A hipotézis alapgondolata, hogy a tanuló az idegen nyelv elsajátításakor a már elsajátított anyanyelvre támaszkodik, így a két nyelv között minél nagyobb a távolság, annál inkább eltér az anyanyelv és az idegen nyelv elsajátításának folyamata. Hasonló szerkezetek esetén pozitív transzfer, az eltérő szerkezetek esetén pedig negatív transzfer jön létre, és a nyelvtanárnak a különbségekből adódó interferencia jellegű eseményekre kell odafigyelnie. Ezt a feltételezést későbbi kutatások nem erősítették meg, sőt kiderült, hogy két nyelv közötti azonosságok ugyanannyi, sőt gyakran még több problémát is okozhatnak (Wode, 1995, 2009). A célnyelvi hibaelemzésből kiindulva a nyelvtanulók számos olyan hibát is produkálnak, amelyek nem magyarázhatóak az anyanyelvi hatással, illetve a megjósolható hibák nagy részét a nyelvtanulók sohasem produkálják.

A köztes nyelvi rendszer hipotézis (Selinker, 1972) a nyelvtanulás folyamatát nem véli megismerhetőnek pusztán az anyanyelv és a célnyelv tanulmányozásán keresztül. A nyelvtanulók beszédéből empirikusan gyűjtött adatok alapján a nyelvtanuló idegen nyelvi tudását az anyanyelv és az idegen nyelv közötti folyamatként határozzák meg, vagyis köztes nyelvi rendszernek fogják fel azt a fokozatosságot, ahogy a tanuló kiépíti célnyelvi kompetenciáját. A folyamat jellemzője, hogy mind az anyanyelv, mind a célnyelv bizonyos elemeit tartalmazza, de olyan elemek is előfordulhatnak, amelyek egyik nyelvben sincsenek jelen.

A nativista kognitív elképzelések közül Krashen (1981, 1995, 1996) elmélete a legmeghatározóbb. Krashen elméletében élesen elválasztja egymástól a spontán és az irányított tanulást. Az elsajátítás spontán, természetes, tudattalan, egész embert érintő

folyamat, és csak természetes tanulási szituációkra vonatkozik. A tanulás ezzel ellentétben egy formális környezetben lezajló, tudatos, szabályok által irányított folyamat.

A nyelvtanulás folyamatában Krashen kiemelt szerepet tulajdonít az érthető nyelvi inputnak, az érzelmi szűrőnek és a monitornak. Az input szó nyelvtanulás-nyelvelsajátítási bemenetet, vagyis tananyagot jelent (Bárdos, 2000). Az ideális input mindig csak egy kicsiny fokozattal bonyolultabb a nyelvtanuló nyelvi szintjénél. Ha a tananyag túl könnyű, akkor a diák unatkozik, és nem dolgozik, ha pedig túl nehéz, akkor frusztrált lesz, és ugyancsak elveszti érdeklődését (Bárdos, 2000). A nyelvtanulás sikerét nagymértékben befolyásolják bizonyos érzelmi állapotok, a tanulási légkör. A nyelvtanulónak nyitottnak kell lennie az input feldolgozására, továbbá oldott légkört kell teremteni. Motivátlanság, önbizalomhiány, nyelvi szorongás vagy félelem esetén olyan érzelmi szűrő alakulhat ki, amelyek meggátolják az eredményes nyelvtanulást. A tudatosan tanult tudás Krashen szerint csak monitorként tud működni, amelynek funkciója a közlés helyességének ellenőrzése, javítása. A monitor hatékony működésének feltétele, hogy a tanulónak ismernie kell a szabályt, és elég idő kell, hogy rendelkezésére álljon, hiszen ellenőriznie kell a közlés formális helyességét, és ha kell, azt rekonstruálnia kell. Ez hátráltatja a beszéd folyamatosságát. Krashen hangsúlyozza, hogy amennyiben az elsajátítás természetes úton megy végbe, a tanuló azokat a nyelvi eszközöket, formákat sajátítja el, amelyek az adott fejlődési szintjének megfelelnek. A nyelvi struktúrák elsajátításának sorrendje egyetemes, mind az anyanyelv, mind az idegen nyelv esetében hasonló.

Krashen elgondolásait sokan nem tartották kellően bizonyítottnak, de mivel felhívta a tanuló szerepére a figyelmet, semmiképpen sem lehet figyelmen kívül hagyni elgondolásait. Elképzelései közvetlen és jótékony hatást gyakoroltak az idegennyelv-oktatásra (Holló, 2006). Bárdos (2000) Krashen elméletének pedagógiai következményeire hívja fel a figyelmet: az elsajátításhoz szükséges helyzeteket teremtsünk, társalgásba merüléssel, olvasással, akármilyen természetes nyelvi tevékenységgel, hogy az elsajátítás tempója felgyorsuljon. A tanuló kapjon bőséges és érthető célnyelvi inputot. Fontos a tananyag megfelelő kiválasztása, és olyan nyelvtanulási környezet létrehozása, amelyben a természetes nyelvi jelenségek elsajátítás formájában, stresszmentes környezetben válhatnak nyelvi kompetenciává.

Más elképzelések a nyelvtanulás szociális és szociálpszichológiai jellegzetességeire helyezik a hangsúlyt. Ezek közül a legmeghatározóbb Schumann akkulturációs modellje (1986), amely szerint egy idegen nyelv megtanulása az adott kultúrához való közeledést, annak elfogadását jelenti. A nyelvtanulást nagyban befolyásolja a tanuló és a célnyelvi

kultúra közti társadalmi és pszichológiai távolság. Minél közelebb érzi magát valaki egy kultúrához, annál inkább képes egy nyelvet megtanulni. Ennek az elgondolásnak fő pozitívuma, hogy a környezeti és lélektani tényezőket egyaránt figyelembe veszi, azonban figyelmen kívül hagyja a lelki állapot, az attitűd és a motiváció változékonyságát. Nemcsak a tanuló és a célnyelvi kultúra közti távolság hat a nyelvtanulás sikerére, hanem ez fordítva is igaz lehet, vagyis aki eredményeket ér el a nyelvtanulás során, az pozitívabban viszonyul a célnyelvi kultúrához.

### **2.3. Nyelvtanulást befolyásoló tényezők**

Normál körülmények között minden ember elsajátítja anyanyelvét. További nyelvek esetén, különösen osztálytermi keretek között a nyelvtanulás sikerességét az egyéni különbségek erőteljesen befolyásolják. Apeltauer (1997) az idegen nyelv elsajátításában szerepet játszó tényezők között a biológiai tényezőket - az agyi érettséget és az életkort -, kognitív fejlettséget és az affektív tényezőket emeli ki, valamint az anyanyelv szerepével is foglalkozik. A dolgozat az első három tényező taglalására tér ki.

#### **2.3.1. Életkor**

A gyerekek és a felnőttek között biológiai tekintetben jelentős különbségek vannak, amelyek az idegen nyelv elsajátítására, tanulására is kihatnak (Johnstone, 2004; Nikolov, 2004). A szakirodalomban az életkor és a nyelvtanulás összefüggésének kapcsán eltérőek az álláspontok. Számos kutató (Dulay, Burt és Krashen, 1982; Scovel, 1988; Larsen-Freeman és Long, 1991; Johnson, 1992, idézi: Nikolov, 2004: 4) kutatásaik alapján arra a következtetésre jutott, hogy az idegen nyelv tanulásakor a korai kezdés az alapvető feltétele az anyanyelvi szintű kiejtés elérésének. Aki felnőttként kezd el egy nyelvet tanulni, soha nem fog tökéletes nyelvtudással rendelkezni, főként az akcentusa, kiejtése, intonációja miatt. Ez a vélemény a kritikus periódus meglétét feltételezi: csak ezen perióduson belül képesek az emberek akcentus nélküli kiejtés elsajátítására. Sokan ellentmondanak ennek a felfogásnak. Megfelelő motiváció és megfelelő gyakorlás esetén fiatal felnőttek is képesek anyanyelvi szintű kiejtés elsajátítására (Nikolov, 2004).

Abban azonban a szakirodalom egyetért, és a gyakorlat is azt mutatja, hogy az életkorral változik a mód, ahogyan az idegennyelv-tudás fejlődik. Fontos, hogy mindenkit az életkori sajátosságainak figyelembevételével tanítsunk. Életkort tekintve most összefoglalóan gyerekekről és felnőttekről van szó. Igaz, ezek elég tág kategóriák, hiszen nem mindegy, hogy 5 vagy éppen 14 évesről beszélünk. Ugyanez vonatkozik a felnőttekre is, mert másképpen tanul egy 20 és egy 50 éves. A dolgozatban vizsgált korosztályra, a 6–10 évesekre később részletesebben kitérek (ld. 3.2. fejezet).

Közismert, hogy a kisgyerekek szívesen utánoznak, és minden érzékszervet bevonnak a megismerés folyamatába. Utánozzák a kiejtést, a hangsúlyt, az intonációt, a mimikát, a gesztusokat. Ezen túlmenően a gyerekek rövidebb ideig képesek egy dologra figyelni, nagy a mozgásigényük, több változatosságot igényelnek. A beszédkésztség elsajátítása még ösztönös, automatikus, a gyermek a célnyelvet hallva, a beszédhelyzetet értve és élményt nyújtó tevékenységeken keresztül fokozatosan sajátítja el az idegen nyelvet. A nyelvelsajátítás gyakorlatilag ugyanazon az úton történik, mint az anyanyelv elsajátítása (Wode, 1995). Hajtóerő a motiváció, az érdeklődés, a kommunikáció igénye. A gyermek közölni szeretne valamit az adott idegen nyelven, számára a tartalom a fontos és nem a helyes nyelvi forma. A gyermeknek gátlásai még alig vannak, ezért általában lelkesen vesz részt a kommunikációban. Az életkorral azonban a nyelvtanuló egyre inkább képes azt elemezni, amit hall és olvas, valamint a koncentráció, a memória növekedésével a nyelv egyre több aspektusát fel tudja dolgozni, az automatikus folyamatokat pedig egyre kevésbé veszi figyelembe. .

Kisgyerekek esetén a nyelvelsajátítás nem tudatos, nyelvi ösztönön alapul, nyelvtani magyarázatokra, szabályok magolására nincs szükség. Tudatos, analitikus tanulásról, amelyre a szabályrendszeren alapuló folyamatok a jellemzőek, a korai serdülőknél, illetve felnőtt korban beszélhetünk. A „gyerekek a memória-alapú folyamatokra támaszkodnak jobban, míg a felnőttekre inkább a szabályrendszeren alapuló folyamatok a jellemzőek” (Nikolov, 2004: 7). A pubertáskortól a tanuló már nem ösztönösen közelít a nyelvhez, hanem formálisan, logikai úton. Piaget (1997) szellemében a felnőtt képes a formális műveletek elvégzésére, és alkalmazni is akarja ezeket. A szabályok a nyelvtanulás folyamatát lerövidítik, de az ösztönös nyelvelsajátítási folyamatnak, a nem tudatos nyelvhasználatnak azonban az útjában állnak. Ez a magyarázata annak, hogy a kisgyermekeknél nem az absztrakt szabályokon keresztül vezet az út a nyelvhez (Rück, 2008). Azonban még az idősebb korosztálynál is elkerülendő a nyelvtani szabályok magoltatása, kontextus nélküli monoton gyakoroltatása, annál is inkább, mert a felnőttek

nyelvtanulási tapasztalatait vizsgálva Nikolov és Nagy (2003) arra az eredményre jutott, hogy a megkérdezettek többsége negatív élményként idézte fel a mechanikus nyelvtani gyakorlást.

A felnőttek számára előnyt jelent, hogy hosszabban képesek figyelni, jobb a memóriájuk, kialakultak a tanulási szokásaik, nagyobb háttérismerettel rendelkeznek, támaszkodhatnak korábbi nyelvtanulási tapasztalataikra. A gyerekek a felnőttekhez viszonyítva érzékenyebbek a hangok iránt, és rendre jobb eredményt érnek el a kiejtésben, de nehézséget okoz számukra az alaktan és a mondatban. A felnőttek gyakrabban morfológiai és mondatnyi jellemzőkre koncentrálnak, és hátrányban vannak az anyanyelvben nem létező idegen hangok, eltérő intonációs minták megtanulása szempontjából (Apeltauer, 1997). Az idegen nyelvi fejlődés üteme jóval lassabb a kisgyermeknél, mint a serdülőknél vagy a fiatal felnőtteknél, ezt kutatások is bizonyítják (Nikolov és Mihaljević-Djigunović, 2006). A tanulás folyamata az idősebb korosztálynál az érzékszervek romlásával újra lelassul. Az 5 és 14 éves gyerekek 85%-a rendelkezik normális hallásértéssel, míg az 56 éveseknél csak 12%. Ugyanez vonatkozik a látásra is, 18 éves korig teljesen tökéletesen kifejlődik, és utána lassan kezd leépülni. Ilyen feltételek megléte alapján az idősebb korosztálynak jóval több ideig tart a nyelvi adatok felvétele (Apeltauer, 1997).

Azok, akik szociolingvisztikai érvekkel élnek, úgy gondolják, hogy a felnőttek körében a célnyelvi beszélőkkel szemben kialakult negatív hozzáállás gátolhatja a nyelvtanulás sikerét. A kisgyerekekénél ez még nincs jelen, sokkal nyitottabbak. Hasonló következtetést vonhatunk le Schumann (1986) akkulturációs modelljéből is. Az akcentus a felnőttek énképével is összefügghet, mivel akcentusukkal az anyanyelvi csoporthoz való tartozásukat hangsúlyozzák, így sokan nem is törekednek a tökéletes kiejtésre (Apeltauer, 1997).

### **2.3.2. A nyelvtanuló kognitív tulajdonságai**

Az életkor, a kognitív érettség szoros összefüggésben áll a nyelvtanulás módjával, de nem minden sajátosság magyarázható csak a korról (Apeltauer, 1997; Bárdos, 2000). Másképpen tanul egy mezőfüggő és másképpen egy mezőfüggetlen. Vannak, akik könnyebben, gyorsabban sajátítják el az idegen nyelvet, mert jobb nyelvérzéssel rendelkeznek. A nyelvtelhetség önmagában azonban nem meghatározó. Megfelelő módszerekkel és tanulási stratégiák alkalmazásával kevésbé jó nyelvérzékű tanulót is lehet jó eredményre ösztönözni, míg egy jó nyelvérzékű diák tehetségét is elnyomhatja egy kevésbé rátermett tanár.

Az okos nyelvtanuló nyelvtanulási stratégiákat használ, vagyis olyan technikákat, „amelyeket a tanár által előírt feladatokon túl a tanuló önszántából alkalmaz, hogy általuk megkönnyítse, és intenzívebbé tegye a nyelv tanulását” (*Pedagógiai lexikon*, 1997: 637). Nikolov (2003b) hatodikos diákok stratégiahasználatát vizsgálta olvasott szöveg és íráskészséget mérő feladatokon angol nyelvből, és arra következtetésre jutott, hogy a diákok számos stratégiát használnak, de csak kevesen teszik ezt tudatosan. Sillár (2004) egy sikeres nyelvtanulót vizsgált, hogy célja elérése érdekében, milyen nyelvtanulási stratégiákat használt. Bár minden tanuló különböző, minden nyelvtanulási szituáció eltérő, Sillár hasznosnak tartja, ha felhívjuk a tanulók figyelmét ezekre a stratégiákra, és ha a tanulók megismerhetik egymás tanulási technikáit. Edwards (2004) egy sikeres nyelvtanuló vizsgálata során azt a tanulságot vonta le, hogy a nyelvtanárnak meg kell ismernie a nyelvtanulók tanulási stratégiáit, mert könnyebben orvosolni tudja a felmerülő problémákat. A cél pedig ne az legyen, hogy a nyelvtanulónak a stratégiák sokaságát tanítsuk meg, hanem hogy segítsünk a személyiségüknek, tanulási stílusuknak megfelelő stratégiák kiválasztásában.

### **2.3.3. A nyelvtanuló affektív tulajdonságai**

Számos személyiségjegy az érzelmekkel áll szorosabb kapcsolatban (Apeltauer, 1997; Bárdos, 2000). Egyes személyiségjegyek segítik, mások gátolják a nyelvtanulót a célok elérésében. Az idegen nyelvi teljesítményt befolyásolhatja, hogy mennyire merész a tanuló, fél-e az újonnan hallott szavak és kifejezések használatától, hogy mennyire túri a sikertelenséget. Egy gátlásos tanuló nem mer mások előtt megszólalni, fél a hibázástól, a

társak negatív véleményétől, így nem használ ki minden alkalmat a nyelv gyakorlására, tulajdonsága hátráltatja az előrehaladásban Egy bátortalan, bizonytalanságot nem tűrő tanuló nem szívesen találgat, könnyen feladja, ha számára ismeretlen dologba, egy új szóba vagy nyelvi szerkezetbe ütközik. A diákok a tanulási stílusukat tekintve is különböznek, vagyis aszerint, ahogyan „a tanuló a tananyag felé fordul, feldolgozza, raktározza, felidézi, kiegészíti, átalakítja, hasznosítja azt” (Réthy, 2003: 68).

A motiváció kialakításában és fenntartásában (Nikolov, 1995) a 6-14 éves gyerekek esetén a tanulási szituációnak, a pedagógusnak, a játékos feladatoknak, az önmagukban érdekes motiváló tevékenységeknek és tananyagoknak jut fontos szerep. Kisiskoláskor kezdetén érzelmi motívumok dominálnak. Az életkorral a tudás, mint cél fokozatosan átveszi a külső motivációs tényezők (jutalmak, dicséret) szerepét, illetve a tanulási szituációval és a tanár személyével kapcsolatos motívumok veszítenek jelentőségükből. A kutatási eredmények alapján Nikolov (1995) arra hívja fel a tanítók figyelmét, hogy a gyerekek akkor motiváltak az idegen nyelvek tanulására, ha a tananyag, a feladatok érdekesek, nem túl könnyűek és nem túl nehezek, vagyis erőfeszítésre érdemesnek tartják a diákok. A tanulás a kognitív kihívás fölött érzett örömből táplálkozik.

A felnőttek nyelvtanulási tapasztalatai is (Nikolov és Nagy, 2003) egyértelműen rámutatnak arra, hogy az alapvetően kedvező hozzáállás ellenére az osztálytermi folyamatok a nyelvtanulási motivációt és a nyelvi teljesítményt egyaránt befolyásolják. A megkérdezettek többsége nyelvtan-centrikus, értelmetlen magoláson, unalmas ismétlésen alapuló nyelvtanulási tapasztalatokról, fordító, drillező és számonkérési eljárásokról számolt be, amely a negatív nyelvtanulói énkép és a motiváció csökkenéséhez vezetett. Gimnazisták körében végzett kutatások is megerősítik, hogy a motiváció hiánya a nem megfelelő tanítási és tanulási körülményekkel szoros összefüggésbe hozható (Kormos és Lukóczy, 2004).

Az iskolai nyelvoktatásban a szülőnek is fontos motivációs szerepe van, nagyban befolyásolhatja a gyermek hozzáállását az adott idegen nyelv iránt és egyben a nyelvtanulás eredményességét is. A nyelvtanulással kapcsolatos motivációra pozitívan hathatnak a célnyelvi országba tett családi utazások, nyaralások, a családnak a célnyelvet beszélőkkel való kapcsolata, barátsága, az otthoni környezet, hogy a gyermek bármikor kézbe vehet idegen nyelvű könyveket, újságokat. A magasabb képzettséggel rendelkező szülő már általános iskolában is igyekszik gyermekének jobbat választani, például valamilyen tagozatos formát, vagy gondoskodik különóráról (Andor, 1999). Csapó (2000), aki tanulmányában nemcsak idegen nyelvi, hanem a különböző tantárgyakhoz kapcsolódó

attitűdökkel, illetve a tantárgyak közötti összefüggések felmérésével foglalkozik, arra a következtetésre jutott, hogy a szülői iskolázottság szerepe az idegen nyelv esetében a középiskola végéig jelen van.

Összegzésképpen elmondható, hogy az életkortól függően a különböző személyiségjegyekkel, tanulási stílussal rendelkező, eltérő motiváltságú tanulók más-más tanítási stílust igényelnek. A pedagógusnak ismernie kell a tanítványok egyéni jellemzőit, tanulási szokásait, mert a siker elérése érdekében ennek figyelembe vételével kell az órát, a tanulás folyamatát megterveznie.

## **2.4. Nyelvtanítási módszerek**

A nyelvtanítás, nyelvtanulás sikerét az órán használt eljárások is befolyásolják. A dolgozat azoknak a módszereknek az ismertetésére tér ki, amelyek a hazai kutatások szerint a nyelvórákon jelen vannak: vagyis a nyelvtani-fordító, az audiolingvális, az audiovizuális és a kommunikatív módszerekre. Rövid bemutatásukhoz Bárdos (1988, 2005), Medgyes (1995), Neuner (1981, 2003), Neuner és Hunfeld (1993), Zerkowitz (1988) munkái szolgáltak forrásul.

### **2.4.1. Nyelvtani-fordító módszer**

A módszer a 18. és 19. században a nagy befolyással bíró klasszikus latin és ógörög nyelv hagyományos oktatására vezethető vissza, ahol az írott nyelv aprólékos elemzése, fordítási gyakorlatok és a szövegértés játszották a fő szerepet. A modern nyelvek leírásának alapjául a latin nyelvtan kategóriái szolgáltak, annak ellenére, hogy a latin nyelv rendszere nem egyezik meg például a német nyelv rendszerével, így a megfogalmazott szabályok számos kivételt is tartalmaznak, amelyek az oktatás során fontosabb szerepet töltek be, mint maga a szabály. Mivel az órák a célnyelvről szóltak és nem a célnyelven, a nyelvtanuló sokat megtanult a nyelvről, de magát a nyelvet nem. Ez a módszer a nyelvtanulás céljából az idegen nyelv nyelvtanának teljes körű ismeretét, szépirodalmi szövegek olvasását és fordítását tűzte ki. A lapja a nyelvtani szabályok anyanyelven való deduktív magyarázata volt, vagyis a diákoknak meg kellett tanulniuk a nyelvtani szabályokat a kivételekkel együtt. A begyakorlást mechanikus nyelvtani gyakorlatok, az adott nyelvtani elemet



tartalmazó anyanyelvi mondatok célnyelvre történő fordítása jelentette, a szabályok alkalmazása azonban valós, életszerű szituációkban már nem jelent meg. A nyelvi korrektség, a ragozások és a nyelvtani szerkezetek fontosabb szerepet töltek be, mint a célnyelvi kommunikáció, a beszéd vagy a hallásértés. A szavak memorizálása, szöveggörnyezetből kiragadott kikérdezése kizárólag anyanyelvi megfelelésre épült. A bevésés kizárólagos eszközének a magolást tekintették. A tanár szaktekintély, a tudás elsődleges forrása volt, a tanuló az ő utasításait követte. A módszert a nyelvtani helyességhez való ragaszkodás, azonnali hibajavítás jellemezte.

#### **2.4.2. Audiolingvális és az audiovizuális módszer**

A módszer Amerikában jelent meg 1940 körül és az 50-es évektől Európában is elterjedt. Létrejöttét a strukturalista nyelvészetnek és a behaviorista elképzeléseknek köszönhető, és elterjedése szorosan összefüggött a technika fejlődésével. A strukturalista nyelvészek az élő beszélt nyelvvel foglalkoztak, a nyelvet elemeire bontották, és az ezen elemek közti viszonyokat kutatták. A behavioristák a nyelvtanulásra, mint szokások kialakulásának folyamatára tekintettek, és szerintük ez a túltanulással kialakítható. A behaviorista szemlélet nem ad szabad teret a tanulók kreativitásának és kognitív tevékenységének. Az elképzelésük szerint a nyelvtanulás során a nyelvtanuló új szokásokat alakít ki, mindennapi párbeszédekben előforduló szerkezeti mintákat utánoz és gyakorol be, amíg automatikussá válik az idegen nyelv használata.

A módszer sajátosságai a mondatstruktúrákat begyakorló drillek, az ismétlés és a behelyettesítéses, illetve különféle átalakítást kérő feladatok. Alapvető elv a szóbeliség elsőbbsége az írottal szemben. Az anyanyelv kizárására törekedett, a tanulást utánzásra, ismétlésekre, drillekre és megerősítésre alapozta. A módszert papagáj-módszernek is hívják, mert a tanuló a nyelv legfontosabb szerkezeteit, alapvető mintamondatait utánzással, memorizálással sajátítja el. A tanár a nyelvi modell, akinek célja a hibák megelőzése, szükség esetén azonnali javítása. Az eljárás háttérében az az elképzelés állt, hogy ha valaki hibásan hall, vagy hibásan mond ki egy nyelvi szerkezetet, akkor az rögzül, és a tanuló azt hibásan fogja megtanulni, vagyis a hibák rossz szokások kialakulásához vezetnek.

Az audiovizuális módszert az audiolingvális módszer továbbfejlesztésének is tekinthetjük. A XX. század 60-as éveiben Franciaországban dolgozták ki. A módszer kialakulásához a vizuális médiák további fejlődése (dia, írásvetítő) nagyban hozzájárult. Az oktatás középpontjába a szemléltetés került. A magnó és az azzal szinkronban működő diavetítő segítségével teremtette meg a kontextust, vagyis összekapcsolta a hangot a képpel. A tanulók a tanár irányításával ebből az egész szituációból bontják le és elemzik a nyelvet, a nyelvi szerkezeteket. A gyakorlatokban, a módszer alapvető jellemzőiben nincs változás az audiolingvális módszerhez képest.

### **2.4.3. Kommunikatív módszer**

Cél az idegen nyelven jól kommunikáló, jó kommunikatív kompetenciával rendelkező nyelvhasználó képzése. A kommunikatív kompetencia nyelvi, szociolingvisztikai és a pragmatikai összetevőkből áll (KER, 2002). A nyelvi kompetencia jelenti a nyelvi elemek: nyelvtan, lexika, kiejtés, helyesírás stb. ismeretét. A nyelvtanulás folyamata azonban sokkal több, mint a nyelvtani szabályok és a szavak elsajátítása. A szociolingvisztikai kompetencia a nyelvhasználat megfelelő szociokulturális használatára vonatkozik, vagyis annak képessége, hogy a nyelvet a szituációnak és szociálishelyzetnek megfelelően használjuk. A más kultúrából származó emberek közti sikeres kommunikációhoz nem elegendő csak a nyelv megfelelő szintű ismerete, a kulturális különbségek, a társadalmi szokások erősen befolyásolják, hogy mondanivalónkat mások hogyan értelmezik. A pragmatikai kompetenciák szabályozzák a nyelvi eszközök funkcionális használatát, és tartalmazzák „a diskurzusra, a kohézióra és koherenciára vonatkozó kompetenciát, a különböző szövegfajták és szövegtípusok, az irónia és a paródia felismerésének képességét” (KER, 2002: 17).

A kommunikatív oktatás egyik alapelve, hogy mind a négy alapkészséget integrálja. A nyelvóra célnyelvre koncentrálnak, ezért a célnyelvű óravezetés a kívánatos. A kontextustól független mechanikus feladatokat felváltják a kommunikatív feladatok: információhiányra épülő gyakorlatok, szimulációs játékok, szerepjátékok, csoportos beszélgetések, nyelvi játékok, amelyek célja, hogy a tanuló jelentéssel bíró, autentikus nyelvet használjon, hogy a diák valódi vagy valódihoz hasonló szituációkban gyakorolhassa a nyelvet. Medgyes (1995) a nyelvtanítás fontos feladatát abban látja többek között, hogy áthidalja az

osztályterem és a valóság közötti távolságot, hogy a diák az órán tanult kifejezéseket és szerkezeteket szabadon és kreatívan tudja használni. A nyelvi elemek összefüggésbe hozhatók egy-egy nyelvi funkcióval, a konkrét nyelvtani témák helyett a nyelvi funkciók kapnak kiemelt hangsúlyt. Az új nyelvi elemek kontextusban, autentikus szövegekben kerülnek bemutatásra, valamint nagyobb hangsúly helyeződik az egyéni különbségek figyelembevételére. Változik a diák és a tanár szerepe, a tanárközpontúságot felváltja a diákközpontúság. A frontális munkával szemben előtérbe kerül a pár- és csoportmunka, amely a lehető legtöbb alkalmat ad arra, hogy a diákok beszéljenek.

Hazai kutatási eredmények szerint a közoktatás gyakorlatának jelentős részét ma is a hagyományos nyelvoktatás jellemzi, vagyis a nyelvről való tudás nagyobb hangsúlyt kap a használható nyelvtudásnál. A hazai nyelvpedagógiai dokumentumokban és a tanító- és tanárképzési programokban a kommunikatív alapelvek már elterjedtek, a hazai gyakorlatban azonban továbbra is a grammatizáló-fordító, drillekre épülő osztálytermi eljárások fordulnak elő a leggyakrabban (Nikolov, 2003a, 2011). Az általános és középiskolai angol szakos tanárok strukturált megfigyelése során szerzett adatok (Nikolov, 1999, 2008) arra engednek következtetni, hogy a követendő jó gyakorlattal szemben a nyelvi tudatosításon és drillezésen alapuló eljárások a meghatározóak, a leggyakoribb megfigyelt osztálytermi eljárás a fordítás, nyelvtani gyakorlás, hangos felolvasás, tábláról másolás és kérdés-feleletre épülő szóbeli drill. Az órák többségét frontális osztálymunka jellemzi pár- és csoportmunka helyett. A kommunikatív nyelvtanítás fontos elvárása, a négy alapkészség összehangolt fejlesztése sem valósul meg. A tanároknak a tanórával kapcsolatosan megfogalmazott célkitűzései nem minden esetben tükrözik a kommunikatív szemléletmódot (Csizér, 2003). A tanárok és tanulók egyaránt gyakran beszélnek magyarul, az óra szervezésére, fegyelmezésre, valamint személyes kommunikációra rendszerint nem használják a célnyelvet (Nikolov, 1999, 2000, 2008; Nikolov és Ottó, 2005a, 2005b, 2006; Nikolov, Ottó és Öveges, 2009). Az osztálytermi megfigyelések egyeznek a diákok véleményével, amely szerint a nyelvórán előforduló leggyakoribb feladatok között fordítás, hangos felolvasás, nyelvtani gyakorlás, illetve írásbeli számonkérés szerepel. A legritkábban a párbeszéd, szerepjátékok, pár- és csoportmunka, valamint nyelvi játékok fordulnak elő (Nikolov, 2003a).

## 3. Alsó tagozatos nyelvoktatás

### 3.1. Az alsó tagozatos nyelvoktatás céljai

A kisgyermekkorú idegennyelv-tanítás alapvető célja (*Nürnberger Empfehlungen*, 1996):

- kedvet ébreszteni a nyelvek tanulása és más népek kultúrájának megismerése iránt,
- hozzájárulni a gyermek személyiségének sokoldalú fejlődéséhez,
- megalapozni és fejleszteni a tanulók idegen nyelvi ismereteit,
- motiválni a tanulót, hogy ne csak anyanyelvén, hanem más nyelven is képes legyen magát kifejezni, és ezáltal a tanulók megtanulják tudatosabban szemlélni és használni saját anyanyelvüket,
- megismertetni a tanulókat olyan stratégiákkal és technikákkal, amelyek segítik őket az egyre önállóbb tanulásban.

Kisgyerekeknél az idegen nyelvi ismeretek közvetítésekor nemcsak a nyelvről van szó, hanem mint az alsó tagozatos nevelés egyik legalapvetőbb céljáról a gyermek egész személyiségének a fejlődéséről. A korai nyelvoktatás fontos feladata, hogy a gyermeket egy egész életre szóló, tartós idegen nyelvi ismeretekkel ruházza fel, és mind nyelvileg mind kulturálisan felkészítse arra, hogy Európának aktív részesei lehessenek (Fröhlich-Ward, 2003). Morvai és Poór szavaival élve (2006: 18) a korai nyelvoktatás célja tehát messze nem az, hogy

[...] már kisgyermekkorban megtanítsuk azt, amit más esetben a felsőbb évfolyamokon tennénk. A „mennyiségi” célok (tételes nyelvtudás) mellett, illetve részben helyett kiemelkedően fontosak a „minőségi” célok (a nyelv eszközeivel történő nevelés), ami természetesen nem jelent(het)i azt, hogy a gyermekek mérhető nyelvtudása csak indokolatlanul lassan vagy egyáltalán nem fejlődik.

A célok elérése érdekében olyan módszereket kell alkalmaznunk, amelyek megfelelnek a gyerekek életkorának, pszichikai sajátosságainak, igényeinek, és amelyek biztosítják a sikerélményt a tanulási folyamatban. A következő két alfejezet ennek a témakörnek a szakirodalmát tekinti át.

### 3.2. Az alsó tagozatos korosztály

Amikor a korai nyelvoktatásra terelődik a szó, akkor sokszor előkerül az a gondolat, hogy a gyermekeket életkori sajátosságainak figyelembe vételével kell tanítani. A korosztály fontosabb sajátosságairól nem könnyű átfogó képet adni, hiszen nagy a különbség egy hat és egy tíz éves gyermek képességei között, és ráadásul az egykorú gyermekek is eltérő fejlettségi szintet mutatnak, egyesek korábban, míg mások később érnek.

A kisiskoláskor a fejlődés fontos szakasza, a gyermek keresi saját helyét és értékeit. A szülő, a tanító tekintélyt jelent számára, ezért a tanító személyisége, véleménye fontos szerepet tölt be az énkép kialakulásának folyamatában. A hat és tíz év közötti gyermek örömmre fogékony, érdeklődő, kapcsolataiban nyitott és aktív. A tanítási órákon őszinte lelkesedés jellemzi őket, sokat jelentkeznek, élénken vesznek részt az egyes tevékenységekben. A kor egész hangulatát kellemes érzelmek, a sikerélmény utáni törekvés és a vállalkozó kedv gyönyörűsége, vagyis az életvidám alaphangulat határozza meg (Kiss, 1984). A gyermekek fizikai felépítése megváltozik. Mozgásigényük és játékszükségletük nagy, mozgáskészségük fokozatosan fejlődik, mind a finommotorika, mind a nagymozgások terén. A csontrendszer fejlődése még nem fejeződik be. Ügyelni kell a helyes testtartásra, a megfelelő mozgásra és figyelembe kell venni, hogy íráskor az ujjak hamar elfáradnak. A látási, hallási érzékelés és észlelés egyre finomodik, fejlődik. A gyermek egyre jobban tud differenciálni a színek, formák és hangok világában. Feladattudata fokozatosan nő, képes egyedül, felügyelet nélkül feladatokat végrehajtani, miután egy felnőtt utasításokkal látja el (Luria 1961; Miller, Shelton és Flavell, 1970, idézi: Cole és Cole, 1997: 460).

A gyermek ráébred a saját énjétől független tárgyi világra, amely saját törvényekkel rendelkezik. Lehet, hogy nem érti az egyes szabályokat, de tudja, hogy be kell őket tartani (Kiss, 1984). Érdeklődését az őt közvetlenül körülvevő valóság köti le. Kíváncsi, szeretné megismerni a körülötte lévő világot, az oksági kapcsolatokat, összefüggéseket.

Az önkéntelen figyelem mellett a kisiskolásnál egyre inkább előtérbe kerül a szándékos figyelem, a kisdíák már nemcsak arra és akkor figyel, amihez kedve van, és amit érdekesnek talál, hanem kötelességszerűen is. Az öt és hét év közötti gyermek megközelítőleg 15, a hét és tíz közötti pedig 20 percig képes a feladatra koncentrálni (Kiss, 1984), és figyelme még nagyon könnyen elterelhető. Természetesen a gyermek figyelmét nagyban befolyásolhatja a szituáció és a figyelem tárgya. Ha valami felkelti a gyermek érdeklődését, akkor pontosabban és hosszabb ideig képes az adott dologra koncentrálni. A

figyelem nemcsak a terjedelem és a tartósság terén, hanem a szándékos koncentráció és a megosztásra való képesség terén is fokozatosan fejlődik (Cole és Cole, 1997).

Változik az emlékezet minősége is, növekszik terjedelme, fejlődnek az emlékezeti stratégiák. A gyermek azokra a tárgyakra, jelenségekre és benyomásokra emlékszik jobban, amelyek személyes szükségleteihez, cselekvéses tapasztalataihoz, élményeihez kötődnek. Legkönnyebben konkrét tartalmakat, szemléletes jelenségeket képes a kisiskolás felidézni és csak fokozatosan halad emlékezetük az elvont tartalmak irányába (Kiss, 1984). Az iskoláskorhoz kötődő emlékezeti változások szoros összefüggésben állnak a gyermek háttérismereteivel. Egyre több tapasztalatuk van a világról, bővül a megjegyzendő dolgokra vonatkozó tudásalap (Cole és Cole, 1997).

A gyermek gondolkodása ebben az életkorban közvetlen érzéki tapasztalatokhoz, gyakorlati cselekvésekhez kötődik, a gondolkodás elvonttá válása az életkori szakasz végén kezdődik. Alsó tagozatos korban Piaget (1997) szavaival a gyermeknek a kognitív fejlődése a konkrét műveleti szakasz fokán van.

Az alsó tagozatos korosztály nyitott a nyelvek, a nyelvi tevékenységek iránt, szívesen játszik a nyelvvel, talál ki új szavakat (Felderbauer, 2005). A gyerekek a nyelvhez érzelmi alapon közelítenek, azt a kommunikáció eszközének tekintik, és nem pedig szabályok összességének. A gyermekek közlési vágya erős, sokat és szívesen beszélnek élményeikről, tapasztalataikról, szeretnek spontán módon reagálni. Az idegen nyelv birtokba vétele az anyanyelv elsajátításának mintájára zajlik. A gyerekek nyolc éves korukig utánzással tanulnak, és ezt követően kap a kognitív tanulás fokozatosan egyre nagyobb teret (Nikolov és Mihaljević-Djigunović, 2006).

### **3.3. Az alsó tagozatos nyelvoktatás didaktikai és módszertani jellemzői**

Gyermekkorban a nyelvtanulás a természetes nyelvelsajátítás folyamataira épül, amelynek alapján a gyermek ösztönösen használja a már ismert stratégiákat az idegen nyelv elsajátításakor is (Fröhlich-Ward, 2003; Nikolov, 2011). A nyelvoktatás feltétele ebben az életkorban a gyerekek számára érdekes, értelmes, önmagukban motiváló és kognitív szintjüknek megfelelő kihívást jelentő tevékenységekben való részvétel, tartalomalapú és szituációba ágyazott nyelvhasználat, rendszeres és gyakori találkozás az idegen nyelvvel, továbbá az oldott, játékos, örömteli légkör. Azok a nyelvtanítási módszerek, amelyek

maximálisan építenek a gyermek magával hozott tudására, ösztönös kíváncsiságára, tanulási kedvére, és a komplex készségfejlesztésre helyezik a hangsúlyt, sikeresen alkalmazhatók a 6–12 éves kezdő nyelvtanulók körében, és biztosítják a gyermek holisztikus fejlődését (Moon, 2005; Nikolov, 1995, 2011; Nikolov és Curtain, 2000).

A kisdíákok a célnyelvet hallva, a szituációt, kontextust értve haladnak előre a nyelv elsajátításában (Butzkamm, 2004; Felderbauer, 2005; Mayer, 2005). A kisdíákokat az idegen nyelv birtokba vétele során elsősorban nem a szavak és a nyelvtani szabályok ismerete segíti, hanem „egy globális képességük, amelyet ’értelemteremtő’ képességnek is nevezhetünk” (Donaldson, 1978; Wood, 1988, idézi Kovács 2009a: 42, illetve 2009b: 45). A történetek és a kontextusba ágyazott tevékenységek a tartalomra, a jelentésre összpontosítják a figyelmet és hozzájárulnak a gyerekek nyelvi fejlődéséhez (Nikolov, 2004). Mivel a gyerekek nem a formára figyelnek, hanem a közlés tartalmára, a jelentésére (Moon, 2005), a szókincset, a nyelvi struktúrákat értelmes összefüggésekbe ágyazva, tevékenységekhez kötötten és nem elszigetelten kell bevezetni és gyakoroltatni. A kontextus nélküli, összefüggéstelen szólisták magolása nem tanácsos (Bohn, 1999; Zangl és Peltzer-Karpf, 1998). Ebben a korban még nincs tudatos nyelvtanítás, szabályalkotás, de ez nem azt jelenti, hogy ebben a szakaszban is ne jelennének meg bizonyos fogalmakkal és viszonyokkal kapcsolatos nyelvtani kategóriák. Mindezt azonban szemléltetéssel, szituációteremtéssel érzékeltessük, úgy hogy a gyerekek ráérezzenek, miről van szó, anélkül, hogy metanyelvi információkat adnánk nekik (Christ, 2003). Krashen (1996) sem tartja indokoltnak a nyelvtan tanítását, szerinte a legegyszerűbb nyelvtani szabályok kivételével a grammatika megértésének képessége csak a Piaget által meghatározott formális gondolkodás szintjének elérésével lehetséges. Abban a mértékben azonban, ahogyan fejlődik a kisdíákok analitikus gondolkodása, lassan rá lehet őket vezetni a szabályszerűségek felfedezésére, az összefüggések megfigyelésére (Morvai és Poór, 2006).

Az idegen nyelvi óra számos olyan kommunikációs helyzetet teremt (mint például az üdvözlés, búcsúzás, dicséret, fegyelmezés, figyelemfelhívás), amelyek a hétköznapi életben is jelen vannak. A konkrét helyzetek kihasználása lehetővé teszi a kifejezések valós információkat tartalmazó szituációban való gyakorlását, a tanulók értelmes összefüggésekben hallják és használják a kifejezéseket, az idegen nyelvi szókincset reális helyzetekhez tudják kötni. Ebből az is következik, hogy a pedagógusnak törekednie kell az idegen nyelv minél gyakoribb használatára, továbbá figyelnie kell a kisdíákok kezdeményezéseire is. A tanulók szívesen beszélnek számukra releváns témákról, és ennek kihasználása motiváló erővel hat a nyelv elsajátítására (Zangl és Peltzer-Karpf, 1998).

A vizsgált korosztály életkori sajátosságából adódóan aktív, kíváncsi, tevékeny és nagy a mozgásigénye. A hatékony és élményszerű tanulás lehetőségének megteremtése érdekében fontos a tanulóknak ezen életkori sajátosságainak figyelembe vétele. A tevékenykedtető tanulás, a tárgyakkal való tevékenységek, körjátékok, mozgással kísért dalok, barkácsolás nemcsak a diák mozgásigényét elégítik ki, hanem egyben segítenek megteremteni a kontextust a kommunikációhoz (Felderbauer, 2005). Az idegen nyelv a tevékenységek révén elveszíti absztrakt jellegét, és a szó legszorosabb értelmében a gyerekek számára felfoghatóvá válik. A funkcionális aspektus kezdetektől fogva előtérbe kerül, a tanulók megtapasztalják, hogy hogyan használják a nyelvet különböző feladatok elvégzésére, másokkal való kapcsolat felvételére (Klippel, 2000), vagyis a nyelv elsajátítása aktív nyelvhasználat során történik. Ez egyben azt is jelenti, hogy a feladatok nagy részét másokkal együttműködve végzik a tanulók, előtérbe kerülnek a társas tanulási módszerek, a versenyt felváltja a kooperáció.

A cselekvések bevonása a nyelvtanításba természetesen nem új gondolat (Bárdos, 2005). Már a XVIII. században a filantropizmus hívei az egész ember nevelésére törekedtek, ahol az akarat, az érzelmek és a test kiművelését is fontosnak tartották. Céljuk, hogy a tanulók természetközeli módszerekkel, sétákkal, beszélgetésekkel, tapasztalással szerezzenek praktikus és közhasznú ismereteket. Az oktatást játékosá, szemléletessé kívánták tenni. Trapp például az idegen nyelv oktatásához játékos feladatokat készített (Rottmann, 2006).

Szűkebb értelemben véve Gouin sorozat módszerét, a Gouin-sorokat kell elsőként megemlíteni. Gouin „ráérzett a cselekvésben való tanítás természetes memóriafejlesztő erejére” (Bárdos, 2000: 67), és a gyerekek első nyelvelsajátításának megfigyeléseiből kiindulva cselekvéssorokkal tanított nyelvet. A cselekvéseket sorozatokra bontotta, és végrehajtásuk során a tanulónak mondanía is kellett, hogy mit tesz. Módszere nem lehetett eléggé sikeres, amit Bárdos (2000) azzal magyaráz, hogy sorokból, ciklusokból és főtémákból álló, az egész világot leképező rendszerében közel nyolcezer szót kívánt elsajátíttatni egyetlen nyelvtanulási stratégia vagy inkább csak technika segítségével.

Miközben Gouinnál a nyelvi közlés korábbi vagy a beszéddel párhuzamosan zajló cselekvésre vonatkozik, addig Palmernél ez váltja ki a cselekvést. Palmer az 1925-ben megjelent *'Englisch through Actions'* című művében fejtette ki az első nyelvelsajátítási elven alapuló koncepcióját, amely szerint a nyelvi fejlődés első lépése a gyermeknek a nyelvi stimulusra adott motorikus reakciója (Rottmann, 2006). A módszere, hogy a tanár gesztikulációval támogatott szóbeli utasításokat ad, amit a tanulók végrehajtanak.



Asher (Bárdos, 2005), a cselekedtető módszer kidolgozója is utasítások formájában dolgozza fel és tanítja a nyelvet. Asher abból a megfigyelésből indult ki, hogy egyrészt a motorikus tevékenység révén jobban rögzül a megtanulandó, vagyis a fizikai cselekvés és a memória között összefüggés fedezhető fel, másrészt az anyanyelv elsajátításakor is a hallásértés jóval megelőzi a beszédet. Stratégiája három fő ponton alapszik: 1) a hallásértés messze megelőzi az első megszólalást, 2) a hallásértést lehet mozgás révén fejleszteni, 3) felesleges erőltetni az első megszólalást idegen nyelven, magától eljön az ideje a beszédnek (Bleyhl, 2000). A módszer lényege, hogy a tanulók célnyelvi utasításokra cselekvéssel válaszolnak, az értettséget a bemutatott mozgás igazolja. Az elsajátítandó szavakat és a nyelvtant Asher az utasítások szövegébe építi be.

Fontos, hogy az óra ne egy nyelvtani kategória vagy összefüggés nélküli szavak köré épüljön fel, hanem a gyerek számára vonzó, érdekes téma, illetve a gyerek valós élethelyzeteihez alkalmazkodó tartalom álljon az óra középpontjában. A narratívákon alapuló nyelvoktatás - vagyis ha a szavakat, dialógusokat nem izoláltan tanítják -, jobb kommunikációs készséget, gazdagabb szókincs és nyelvi szerkezetek elsajátítását eredményezi, mint a hagyományos oktatás, ahol a hangsúly mondatmintákra helyeződik (Blondin, Candelier, Edelenbos, Johnstone, Kubanek-German és Taeschner, 1998). Taeschner (1991, idézi Blondin, Candelier, Edelenbos, Johnstone, Kubanek-German és Taeschner, 1998: 48) nyolc éves angol, illetve német nyelvet tanuló gyerekeket vizsgált. A kísérleti csoport meséken, történeken, dalokon, játékokon keresztül ismerkedett az idegen nyelvvel, míg a kontrollcsoport hagyományos keretek között tanulta a nyelvet. A kísérleti csoport tanulói harmadik osztály végén spontán tudtak beszélni, szavakat, mondatrészeket és egyszerű mondatokat használtak hibásan vagy hibátlanul. A hagyományos módon idegen nyelvet tanuló gyerekek más nyelvi magatartást mutattak, kívülről megtanult, egyszerű szerkezetű, viszonylag korrekt mondatokat használtak. A kísérleti csoport ötödik osztály végén már rövid történeteket tudott mondani, mellé- és alárendelő szerkezeteket alkalmazott, míg a kontrollcsoport erre nem volt képes.

A nyelvi inputot tekintve kisgyermekkorban fontos szerepet töltenek be a mesék, a történetek. Kinek jutna eszébe anyanyelven csak azért lemondani a mesélésről, meseolvasásról, mert a gyermek esetleg nem ért meg mindent. Éppen ellenkezőleg, azért olvasunk mesét gyermekeinknek, hogy egy más világot ismertessünk meg velük, megmutassuk a nyelv gazdagságát, bővítsük kifejező készségüket.

Az anyanyelv elsajátítása során az anyai, gondozói beszéd kiemelt szerepet játszik. Iskolai kontextusban ugyanezt a feladatot az idegen nyelvet oktató tanító tölti be. Fontos,

hogy a pedagógus gazdag nyelvi környezetet biztosítson a tanulók számára, beszédét igazítsa a tanulók nyelvi kompetenciájához, és használjon nem nyelvi eszközöket. Krashen elvét (ld. 2.2. fejezet) felidézve, az ideális input mindig csak egy kicsit haladja meg a nyelvtanuló nyelvi szintjét. A tanulók így könnyebben megértik, elemzik a nyelvi inputot, és hipotéziseket tudnak felállítani, illetve tesztelni a nyelv működésére vonatkozóan. Kuhn (2003) szerint a tanítói beszédet a következők jellemzik:

- lassúbb, hangsúlyozottabb beszédmód,
- egyszerű szókincs és mondat szerkezetek,
- érthetőbb hangsúly és szünet, amelyek segítik kihallani és azonosítani a nyelvi inputban a mintát,
- ismétlések, kérdések,
- bővítést, apró változtatást tartalmazó ismétlések,
- szavak és szerkezetek ismétlése új szövegkörnyezetben,
- szabályos alakok előnybe részesítése,
- szemkontaktus,
- élénk mimika és gesztusok.

Rück (2008) is hangsúlyozza az elegendő, megfelelő szintű, érthető és értelmezhető inputnak a szerepét, amely nem terjengős, konkrét szituációhoz kötődik, - adott esetben rituális jelleget is felölthet - és amelyet nem nyelvi eszközök kísérnek.

Sok nyelvtanító elköveti azt a hibát, hogy a történeteket a gyermekek nyelvi szintjéhez igazítja, és ezáltal nyelvileg annyira leegyszerűsíti, hogy a mese nem áll másból, mint szavakból és összefüggéstelen mondatokból. A pedagógus ezáltal megakadályozza, hogy a nyelvtanuló megmártózzon a nyelvben, és olyan stratégiákat sajátítson el, amelyek megkönnyítik a történet, a tartalom megértését (Groß, 2002).

A tanuló természetesen nem fogja azonnal megérteni, hogy mit mikor és miért mondunk. Hipotézisek alkotásához és teszteléséhez fontos, hogy az adott nyelvi forma egyrészt többször is előforduljon. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy a szavak, a nyelvi struktúrák mindig ugyanabban a formában jelennek meg. A monoton ismétlés romboló hatást fejt ki a motivációra. Nem szabad, hogy a gyerekekben 'oh, már megint ' érzést keltsük (Rück, 2008). Másrészt az értést a szituáció és az anyanyelvi háttértudás mellett szemléltető eszközöknek, képeknek, tárgyakkal a használata, mimika, gesztikuláció

könnyíti meg (Böttger, 2010; Kraft, 2005; Peltzer-Karpf, 2001; Rück, 2008; Schmid-Schönbein, 2008). A szemléltetés annál eredményesebb, minél több érzékszervet (látás, hallás, tapintás, szaglás) mozgósít, minél több érzékszerv számára hozzáférhető. A valós tárgyak használata motiválja a tanulókat, segíti a szavak és struktúrák könnyebb megértését, érthetővé teszi a nyelvi eszközök funkcióját (Karbe, 2000). A hosszú távú memóriában a megtanultak tárolása is eredményesebb, ha a fogalmakat képpel asszociálja a tanuló (Klippel, 2000). Ez a korai nyelvoktatásban könnyen megvalósítható, hiszen ebben a korban a tanulók szókincse még konkrét, és így könnyen szemléltethető (Maier, 1991).

Az idegen nyelv kizárólagos használata ma már nem követelmény, de ajánlatos (Klippel, 2000). Hiszen a diák minél többet hallja az idegen nyelvet, annál gyorsabban megszokja az ismeretlen hangokat, annál hamarabb megérti a tanári beszédet. Használjuk az idegen nyelvet az órai munka megszervezésekor, egyszerű utasítások megfogalmazásakor, valódi információ közlésekor. Az idegen nyelvi óravezetés mellett szólnak azok a kutatások is, amelyek arról számolnak be, hogy a tanulók azokat az utasításokat sajátítják el legkönnyebben, amelyek a nyelvórákon rendszeresen ismétlődnek, és amelyek jelentésének megfejtését szituáció, nem nyelvi eszközök, illetve szemléltetés könnyítik meg. Nem lesz eredményes a nyelvoktatás, ha az idegen nyelv használata csak nyelvi gyakorlatok elvégzésére korlátozódik, és minden más esetben az anyanyelvhez nyúlunk vissza. Kialakulhat a tanulóknál az az érzés, hogy a nyelv inkább tananyag, mint valódi kommunikációs eszköz. A nyelvóra akkor hoz érzékelhető eredményt, ha a gyermek érzi, hogy a pedagógus szívesen beszél az idegen nyelvet, otthon érzi benne magát, és bizonyos fokig magáénak vallja a célnyelvi kultúrát (Rück, 2008).

Butzkamm (2004) elkerülhetetlennek tartja az anyanyelv részvételét az idegennyelv-tanulás során, szerinte az anyanyelv mindig jelen van, s szerepe inkább fejlesztő hatású, mint gátló. Azonban ez nem jelenti azt, hogy rögtön az első ismeretlen kifejezésnél az anyanyelvhez kell nyúlni, mert ezen a módon semmiképpen sem fejlesztjük a diákot. Butzkamm tanulmányában (2004: 16) utal Solmeck (1998) angol nyelvi órákon tett megfigyeléseire, ami szerint sok nyelvtanár abbéli félelmében fordítja le saját célnyelvi utasításait anyanyelvre, mert a diákok nem értik meg, mi a feladat. Sokan nem is fáradoznak azon, hogy érthetően fejezzék ki magukat célnyelven. Ennek az a következménye, hogy a tanulók nem veszik a fáradságot az idegen nyelvű utasítás megértésére, mert tudják, hogy úgy is elhangzik anyanyelven is. Klippel (2000) úgy véli, hogy annyi idegen nyelv, amennyi lehetséges, és annyi anyanyelv, amennyi szükséges.

A diákok részéről azonnal célnyelvi kommunikáció nem várható el, hiszen még nem képesek arra, hogy gondolataikat, kérdéseiket célnyelven fejezzék ki. Célnyelvi megnyilatkozásokra természetesen tevékenységgel is válaszolhatnak (Bleyhl, 2000; Klippel, 2000; Wode, 1995, 2009). Anyanyelvi kérdés, véleménynyilvánítás esetén a pedagógusnak törekednie kell a diák anyanyelvi mondataira a kontextusnak megfelelően idegen nyelven reagálni, észrevételeit saját célnyelvi közléseibe beépíteni, és nyelvi mintát adni (Peltzer-Karpf, 2001; Schmied-Schönbein, 2008; Werlen, 2003).

A 'pedagógus, fogd vissza magad és hagyd a gyereket beszélni' elv a nyelvoktatás korai szakaszában nem érvényesülhet, hiszen kitől hallja a gyerek az elsajátítandó nyelvet, ha nem a tanártól (Rück, 2008). Aki keveset hallgat, és akinek rögtön beszélni kell, az csak utánozni tud, és nem lesz képes a nyelvben rejlő törvényszerűségeket felfogni (Rück, 2008). A kezdeti időszakot az úgynevezett csendes szakasz elfogadása kell, hogy jellemezze. Az első megszólalást jóval megelőzi a hallásértés. Ekkor a gyermek már sok mindent megért, utasításokat hajt végre, de még nem szólal meg. Ez az elv Vollmuth (2004) szerint nem áll ellentmondásban azzal, hogy a korai nyelvoktatás során a hangsúly a szóbeliségen van. Ha a tanuló már maga úgy érzi, és elég önbizalomra tett szert, csak akkor ösztönözzük őket óvatosan, kellően motiváló feladatokkal a nyelvi eszközök aktív használatára.

A nyelvtanítónak nem szabad attól tartania, hogy ez az időszak kárba vész, hiszen a nyelvelsajátítás már akkor elkezdődik, amikor a nyelvet fülünkkel felfogjuk, feldolgozzuk és megértjük, hogy miről is van szó, mit szeretne tőlünk a hozzánk szóló (Butzkamm, 2004). Bár a gyermek látszólag semmilyen célnyelvi produktumot nem mutat fel, ekkor sem tétlen, hiszen ismerkedik a számára még ismeretlen nyelv hangjaival, szókinccsével és nyelvtani rendszerével. A teljes testi választ igénylő, tevékenységgel válaszoló, hallásértésen alapuló utasításokra adott nem nyelvi válaszok fontos részét képezik az idegen nyelv elsajátításának (Bleyhl, 2000).

A kisgyermeknél akkor ér el eredményt a nyelvoktatás, ha életkori sajátosságait figyelembe véve minden érzékszervüket igyekszünk bevonni a tanulásba (Böttger, 2010; Felderbauer, 2005). A holisztikusan végrehajtott tevékenységek az egész tanulót megszólítják (Löffler és Schweitzer, 1988). Az egész emberre kiterjedő, minden érzékszervet megmozgató nyelvtanítás felel meg leginkább a gyermek életkori sajátosságainak.

A gyerekek korosztályi sajátosságaiból következik, hogy fő tevékenységi formájuk a játék. Az anyanyelv elsajátítása során is fontos szerep jut a játéknak, hiszen a gyermek

játszik szüleivel, testvéreivel, más gyerekekkel, és közben tanulja, próbálgatja a nyelvet, és a nyelvelsajátításnál nélkülözhetetlen visszajelzéseket kap. Játék közben értékes tapasztalatokra, ismeretekre tesz szert, fejlődnek készségeik. A játék felkelti a gyerekek érdeklődését, figyelmüket hosszabb ideig képes fenntartani. A gyermek a játék menetére és annak eredményes elvégzésére koncentrálnak, a játékhoz kapcsolódó tanulási és gyakorlási folyamatokat mellékesen érzékeli. A pedagóguson múlik, hogy milyen tartalmú ismeretekkel tölti meg az órát, milyen készségek fejlesztését tűzi ki célul. Bliesener és Edelenbos (1998) a játék eltúlzását azonban nem javasolja. Többen is óva intenek, hogy az öncélú játék, a játék a játék kedvéért nem vezethet eredményre. Ne az óra színesítése kedvéért, unaloműzésül játsszunk, hanem tegyük a játékot az óra hatékony elemévé. Sikerhez csak az előre átgondolt, gondosan felépített játékok vezethetnek.

A játékot gyakran kíséri ének, zene, vers, mondóka, ritmikus tapsolás, amelyek rendszeres ismétlése fejleszti és megalapozza a helyes kiejtést, intonációt, fejleszti a memóriát, élvezetessé, változatossá teszi a nyelvi foglalkozásokat, könnyű sikerélményt nyújt, és egyben hozzájárul a célnyelv kulturális hagyományainak megismeréséhez is. A játékos, ritmikus, zenés tevékenység egy holisztikus tanulási kultúrához járul hozzá, amely a korai nyelvoktatás fontos alappillére.

Természetesen, ha az ember használja a nyelvet, kísérletezik, tevékenykedik, akkor gyakran előfordul, hogy hibázik is. A hibák természetes velejárói a tanulási folyamatnak (Pienemann, 2006; Schmid-Schönbein, 2008; Wode, 1993, 2009), ezzel tanárnak és tanulónak egyaránt tisztában kell lennie. Azt mutatják meg, hogy mi az, amit a tanuló még nem ismer, nem ért, vagy nem gyakorolt elegendő mértékben. A tanulóknak minél több lehetőséget kell kapnia arra, hogy a nyelvvel negatív következmények nélkül kísérletezhessenek, a saját hibáikat maguk fedezzék fel, s ezáltal egyre nagyobb biztonsággal legyenek képesek az idegen nyelvet a kommunikáció eszközeként alkalmazni (Morvai és Poór, 2006). Ha tanulóinkat állandóan korrigáljuk, félénkké, visszahúzódnak, gátlásossá válhatnak. Természetesen azt sem engedhetjük, hogy a kifejezések hibásan rögzüljenek. Ezt az ellentmondást úgy oldhatjuk fel, hogy a társalgás, a játékok során ejtett hibákat a pedagógus megjegyzi, összegyűjti, és későbbi időpontban visszatér azokra, amelyek rendszeresen előfordulnak, és a helyes formát gyakoroltatja (Dines, 2000).

Az eddig taglalt jellemzők az órán természetesen nem külön-külön jelennek meg, hanem összhangban, és ezáltal biztosítanak természetes nyelvelsajátításhoz közeli tanulási környezetet. A korai nyelvoktatás akkor hatékony – ezt támasztja alá egy hazai, általános iskolás gyerekek angol nyelv iránti motivációját vizsgáló hosszanti kutatás is (Nikolov,

1995) –, ha a tanulók érdekes, motiváló, kognitív kihívást jelentő tevékenységekben örömmel vesznek részt, és a nyelvtanulás folyamatát sikerként élik meg. A kisdíákok nyelvtudását olyan eljárásokkal fejleszthetjük eredménnyel, amelyek az anyanyelv elsajátításában is meghatározó szerepet játszanak, mint például a kontextushoz, konkrét tevékenységekhez kapcsolódó mondókák, dalok, körjátékok, társasjátékok, mesék, történetek, szerepjátékok, amelyekben rendszeresen ismétlődnek a mindennapi tevékenységeket kísérő kifejezések és nyelvi szerkezetek (Nikolov, 2011).

## 4. Két tanítási nyelvű oktatási forma

Két tanítási nyelvű intézménynek tekinthető hazai viszonyok között az olyan intézmény, melyben idegen nyelven oktatnak bizonyos tantárgyakat meghatározott időkereten belül. A mindenkori minisztériumi előírások, irányelvek a döntőek, ezek szabályozzák az idegen nyelven tanítható tárgyakat, óraszámokat.

A jelenleg érvényes szabályozás értelmében (26/1997. (VII. 10.) MKM rendelet) a két tanítási nyelvű általános iskolában legalább három tantárgy célnyelven való tanulását kell lehetővé tenni. A célnyelv és a célnyelvű órák aránya nem lehet a tanuló kötelező tanórájának 35%-ánál kevesebb és 50%-ánál több. A magyar nyelv és irodalom kivételével valamennyi tantárgy tanítható célnyelven. A tantárgyak kiválasztása az iskola jogkörébe tartozik, de a rendelkezés a tanulók életkori sajátosságainak legjobban megfelelő tantárgyakat javasolja. A rendelet előírja ezen kívül, hogy a két tanítási nyelvű iskolai oktatásban a pedagógus munkakörben foglalkoztatottak között kell, hogy legyen legalább egy olyan pedagógus, akinek a célnyelv az anyanyelve. A két tanítási nyelvű oktatás célja (26/1997. VII.10. MKM rendelet melléklete: 2. oldal):

1. A két tanítási nyelvű iskolai oktatás célja, hogy az anyanyelvi és idegen nyelvi tudást egyidejűleg és a lehető legkiegyensúlyozottabban fejlessze. A tanulók alkalmassá váljanak arra, hogy tanulmányaikat akár magyarul, akár idegen nyelven folytassák, illetve szakmájukat mind a két nyelven gyakorolják. Célja továbbá, hogy különböző kultúrák értékein keresztül nevelje a tanulókat türelemre, megértésre és nyitottságra; törekedjen pozitív én- és országgép kialakítására; értesse meg a nemzetközi kapcsolatok és együttműködés fontosságát.
2. A két tanítási nyelv alkalmazásával az intézményes idegennyelv-tanulás a természetes nyelvelsajátításhoz közelít. Ezáltal elérhető, hogy az anyanyelv-tudás fejlesztése és a magyar kultúra megismerése mellett, a tanulók magas szintű idegennyelv-tudás és idegennyelv-tanulási képesség birtokába jussanak, tehetségük kibontakozhasson. Követelmény tehát, hogy legyenek képesek az idegen nyelven való gondolkodásra, az idegen nyelv használatára az információszerzésben, -közlésben és -alkalmazásban. A tanulók értsék meg az idegennyelv-tudás állandó gondozásának szükségességét, a mind kiegyensúlyozottabb kétnyelvűség elérése és megtartása érdekében.

A nyelvóra és az idegen nyelvi szakóra célja nem egyezik meg. Nyelvórán az elsődleges cél a nyelv, az idegen nyelvi készségek fejlesztése, az idegen nyelvi szakórán pedig a szaktárgyi ismeretek és készségek elsajátítása. A célnyelven oktatott szaktárgyak programja nem különbözik a magyar tannyelvű változattól.

A világban több immerziós program is sikeresen működik (Mihály, 2006; Wode, 1995; Zydatiñ, 2000), amelyek közül a dolgozat a németországi Altenholzban 1996 óta

sikeresen működő modellt ismerteti röviden. A választás azért esett erre a képzési programra, mert a dolgozatban vizsgált iskolához hasonlóan a környezet anyanyelve itt sem a célnyelv: a diákok a célnyelvet az iskolai környezetben sajátítják el, ahol célnyelvet anyanyelvi szinten beszélő diákok nem tanulnak. A különbség az, hogy egyrészt Altenhozban a kétnyelvű 1-4. évfolyamos oktatást egy kétnyelvű óvodai program előzi meg, másrészt az iskolában német nyelv és irodalom kivételével minden más tantárgyat angol nyelven oktatnak.

A gyermekek három évesen kerülnek az angol-német kétnyelvű óvodába, ahol a csoporttal kettő óvónő, egy német és egy angol anyanyelvű foglalkozik. Természetesen az angol anyanyelvű óvónő is jól tudja a német nyelvet, érti a gyermekek anyanyelvi beszédét, de ő csak angolul kommunikál velük, német nyelvű közlésekre angol nyelven reagál. Az óvodások szabadon eldönthetik, hogy a német vagy az angol nyelvű foglalkozásokon vesznek részt.

A program az 1-4. évfolyamos Claus-Rixen elnevezésű iskolában folytatódik, ahol az oktatás 70%-ban angol nyelven folyik. A német nyelv és irodalom tantárgyak kivételével minden más tantárgyat angol nyelven tanítanak. Az óvodában és az iskolában folyó munkát 1996 óta Kiel egyetem kutatói kísérik figyelemmel, és a tapasztalatokat, valamint a vizsgálatok eredményeit rendszeresen publikálják (Burmeister, 2006; Burmeister és Pasternák, 2004; Kersten, 2005; Piske és Burmeister, 2008; Wode, 2001, 2009; Wode, Burmeister, Daniel, és Rohde 1999; Wode, Devich-Henningsen, Fischer, Franzen és Pasternak, 2002). A program elindítását az Európai Unió azon alapkövetelménye vezérelte, hogy minden gyermeknek lehetősége legyen iskolai tanulmányai alatt anyanyelve mellett még kettő idegen nyelvet megfelelő szinten elsajátítani. Ezt a célt hagyományos keretek között folyó nyelvoktatás során - vagyis ha az első idegen nyelvet heti három órában harmadik vagy ötödik évfolyamon kezdik el tanítani - idő és intenzitás hiányában Wode (2009) nem látja megvalósíthatónak. Azonban ez a modell lehetővé teszi ennek a célnak a megvalósítását, ugyanis a kisdíákok a nyelvet nem, mint tantárgyat tanulják, hanem a nyelv, mint eszköz, mint a tanítás nyelve jelenik meg szaktárgyi órákon. Tudományosan bebizonyított tény (Wode, 1995, 2009), hogy az immerziós programokban a nyelvtanulás sokkal eredményesebb, mint a hagyományos nyelvoktatás keretében, sem az anyanyelv, sem a szaktárgy nem szenved hátrányt, valamint egy idegen nyelv korai elsajátítása a gyermek kognitív fejlődését nem veszélyezteti, sőt ellenkezőleg hosszú távon segíti. A program a diákok részéről nem igényel különös képességeket. Ez a képzési forma az oktatási időt duplán kihasználja, hiszen az oktatás nyelve az idegen nyelv, a cél a tantárgyi

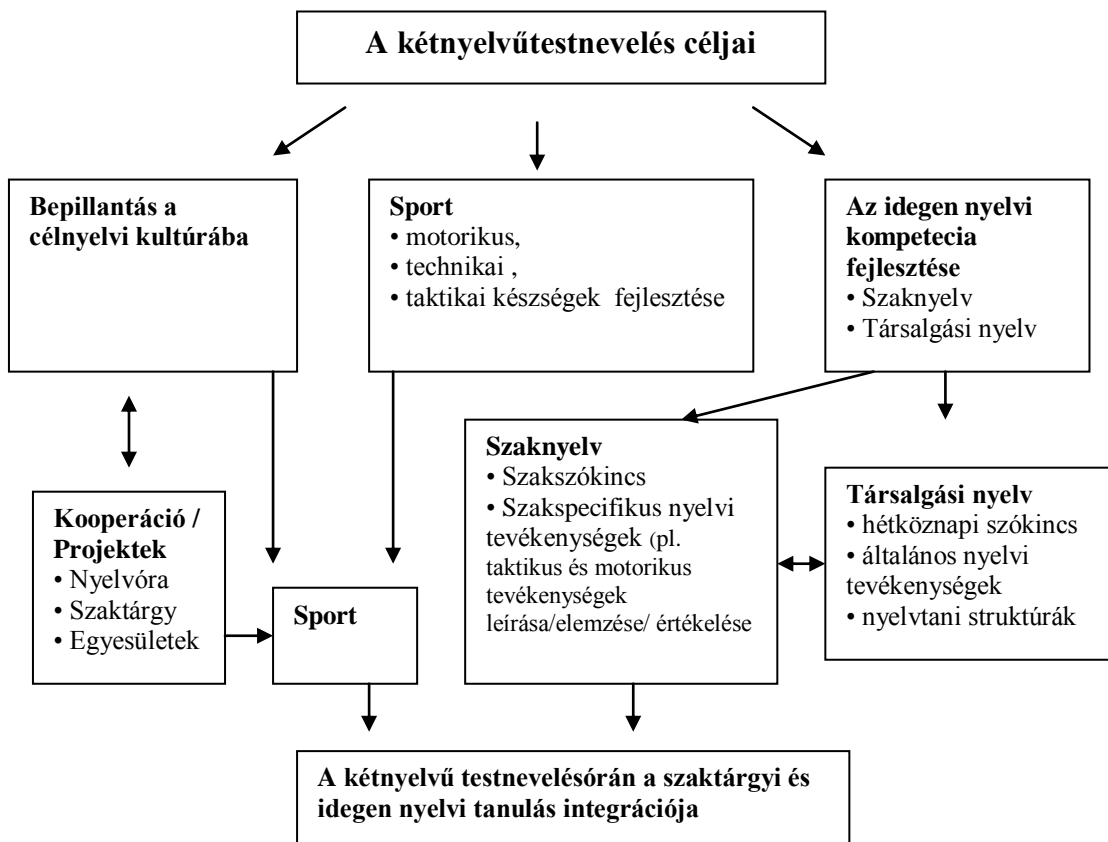


ismeretek elsajátítása, így az idegen nyelv a tantárgyi ismeretek elsajátításával párhuzamosan fejlődik, és sokkal magasabb idegen nyelvi szint érhető el. Továbbá külön tanerőre, magasabb óraszámra nincsen szükség, vagyis nem terhelik többletköltségek az intézményt. A gyermek életkori sajátosságainak leginkább ez a modell felel meg, mert az idegen nyelv elsajátítása az anyanyelvéhez hasonlóan zajlik.

A gyermekek már az első tanév végén egy olyan színvonalat érnek el, amelyet Európa más országában általában három, négy év után minimum heti öt órában tanított intenzív kurzusokon érnek el a diákok. Ezen kívül nemzetközi tesztek is bizonyítják, hogy az althenholzi kisdíjak a negyedik év végén a nyelvtudásukat tekintve a világ élvonalához tartoznak, figyelembe véve azt a tényt, hogy a diákok a nyelvet osztálytermi keretek között sajátítják el. Hallásértésük majdnem eléri az anyanyelvi szintet, és az iskolában releváns témákról, ha nem is hibátlanul, de könnyedén tudnak társalogni (Wode, 2009).

Nietsch, Vollrath (2007), illetve Rottmann (2006) kutatásaikban azt vizsgálták, hogy testnevelést hogyan lehet célnyelven oktatni.

1. sz. ábra: A kétnyelvű testnevelés céljai Nietsch és Vollrath szerint (2007: 149)



A két tanítási nyelvű testnevelés céljai közt Nietsch és Vollrath (2007), ahogy az 1. ábra is mutatja, három fő célt különböztet meg: először is középpontban a sport, a mozgás áll. Továbbá egy idegen nyelv használata a szaktárgy számára is új lehetőségeket biztosít, új témákat tesz lehetővé. A sport esetén a célnyelvi országra jellemző sportágak bepillantást engednek nyújtani a célnyelvi kultúrába. A célnyelvi országokból származó sportolók, az olimpiai játékok, a világversenyek kiváló kiindulópontok több tantárgyat átfogó projektek készítésére. A harmadik, de nem utolsó szempont az idegen nyelvi kompetenciák fejlesztése. Mivel a testnevelésóra nyelvi eszközeinek nagy része a hétköznapi nyelvből származik, egyrészt fejlődik a diákok általános kommunikációs készsége, rögzül és bővül a más órákon tanult szókincs. Másrészt bizonyos szakszókincs elsajátítása is lehetővé válik.

Bár a tornaóra a mozgásról szól, és nem pedig a beszéd, a társalgás jellemzi, Nietsch, Vollrath (2007), illetve Rottmann (2006) kutatásaik alapján a testnevelésórát idegen nyelvi készségek fejlesztésére alkalmasnak találják. Az órákon elsősorban a tanári beszéd dominál (Nietsch és Vollrath, 2007). Tantárgyi sajátosságokból adódóan a tevékenységek jól szemléltethetők. A testnevelő be tudja mutatni az elvégzendő feladatot, mondandóját mozgással, gesztusokkal kísérheti, és akár képek, szemléltető eszközök használatához is folyamodhat. A kognitív elemek motorikus mozgással vannak összekötve. A diákok a tanári utasításra mozgással reagálnak, így azonnal visszajelzést is adnak az értésről. Az instrukciókat nem kell feltétlenül szóban kiadni, írásban, kártyákon is megkaphatják a tanulók az elvégzendő feladatot. Az értést rajzokkal lehet segíteni. Ezáltal az olvasáskészség fejlesztése is lehetővé válik (Rottmann, 2006).

A testnevelésórán elhangzó szavak, kifejezések többsége a társalgási nyelvben is előfordul, és csak kisebb része tartozik szorosan a szakszókincshez, hiszen az egyes sportágak, testrészek, mozgás fajtájának megnevezése, az irány- és helymeghatározás a mindennapi szókincs szerves részét képezik. A nyelvóráról ismert szavakat a tanulók más kontextusban használják. Továbbá az órán előforduló kommunikációs helyzetek, mint például az üdvözlés, köszönés, búcsúzás, dicséret, fegyelmezés, figyelmeztetés, figyelemfelhívás olyan beszédshándékok, amelyek a hétköznapi életben gyakran előfordulnak, amelyek a testnevelésórán kívüli kommunikációs helyzetekre készítene fel. A kisdíákok értelmes összefüggésekbe helyezve hallják a kifejezéseket, az idegen nyelvi szókincset reális helyzethez tudják kötni, és nem olyan elképzelt szerepjátékot kell eljátszaniuk, amelybe bele kell élniük magukat (Rottmann, 2006).

Összegzésképpen elmondható, hogy a két tanítási nyelvű oktatás során a tanulók sokkal több lehetőséget kapnak, hogy a természetes tanulási képességeiket igényük és fejlettségi szintjük szerint aktiválják (Wode, 1995). A sikeres nyelvtanulás meghatározó feltételei között az idegen nyelvvel való foglalkozás időtartama és intenzitása kiemelt helyen áll. Ha a nyelvet nemcsak nyelvórai keretek között, hanem más tantárgyak oktatásakor is használjuk, akkor nő az időtartam és az intenzitás is, hiszen a tanulók az idegen nyelvvel sokféle kontextusban és szaktárgyi szókincshez kötve kerülnek kapcsolatba. A két tanítási nyelvű oktatás lehetővé teszi az idegen nyelv intenzív módon történő tanítását anélkül, hogy nagyon megterhelné az iskolai órarendet (Wode, 2009). Az idegen nyelv tanulása a tanulók mindennapos tevékenységévé válhat. Alsó tagozaton az idegen nyelven oktatott készségtárgyak biztosítják a játékos, észrevétlen nyelvtanulást, a rendszeres ismétlést, az átfogó ismeretek kialakítását, valós információt tartalmazó kommunikációban való gyakorlást, vagyis hogy a szavak tevékenységekhez kötötten, értelmes összefüggésekbe ágyazva és nem elszigetelten rögzüljenek, valamint hogy az idegen nyelvnek ismeretszerzési funkciója legyen (Wode, 1995, 2009).

## **II. A német két tanítási nyelvű alsó tagozatos oktatás elemzése és értékelése**

### **5. A kutatás módszertana**

#### **5.1. A kutatás célja**

A kutatás célja, hogy megvizsgáljam, hogyan jellemezhető a két tanítási nyelvű oktatás, milyen pedagógiai és nyelvelsajátítási alapelvek húzódnak meg mögötte, és ezek hogyan valósulnak meg az osztályteremben egy konkrét általános iskolában. További cél megtudni, hogy hogyan vélekednek a képzésben oktató pedagógusok a korai nyelvoktatás alapelveiről, előnyeiről és hátrányairól, a két tanítási nyelvű alsó tagozatos programról, továbbá, hogy megismerjem szakmai kívánságaikat, eredményeiket, problémáikat, illetve véleményüket egybevetve az órán tapasztaltakkal.

#### **5.2. A kutatás helyszíne**

A vizsgálat helyszínéül egy vidéki német két tanítási nyelvű általános iskolát választottam, ahol több mint tíz éve folyik német két tanítási nyelvű oktatás mind a nyolc évfolyamon. Az iskola egyaránt foglalkozik hátrányos szociokulturális családi környezetben élő gyerekekkel és a legmagasabb iskolai végzettségű szülők gyerekeivel is. Az intézmény eszköz- és szakos ellátottsága megfelelő.

Alsó tagozaton első osztálytól kezdve a heti öt németóra mellett rajz, technika és testnevelés szaktárgyakat oktatnak német nyelven heti egy-egy órában. A készségtárgyakon kívül harmadik és negyedik évfolyamon az egy óra anyanyelvi környezet mellett hetente egy alkalommal német nyelvű környezetismeret-órájuk (Heimatkunde) is van a tanulóknak. A 2. táblázat jól mutatja a vizsgált iskolában az alsó tagozaton oktatott tárgyak heti óraszámát évfolyamokra lebontva.

**2. sz. táblázat: Az alsó tagozaton oktatott tantárgyak heti óraszámja**

	1. évfolyam		2. évfolyam		3. évfolyam		4. évfolyam	
	Magyar	Német	Magyar	Német	Magyar	Német	Magyar	Német
Anyanyelv és irodalom	8	-	8	-	7	-	7	-
Matematika	5	-	5	-	5	-	5	-
Német	-	5	-	5	-	5	-	5
Környezet	1	-	1	-	1	1	1	1
Ének	1	-	1	-	1	-	1	-
Rajz	-	1	-	1	-	1	-	1
Technika	-	1	-	1	-	1	-	1
Testnevelés	2	1	2	1	2	1	2	1

A német nyelvet magas osztálylétszám esetén csoportbontásban oktatják. Német nyelvű szakórákon bontás nincs, a teljes két tanítási nyelvű osztályokban sem.

### 5.3. Kutatási kérdések

A vizsgálathoz a következő átfogó kérdéseket fogalmaztam meg:

1. Hogyan jellemezhető a két tanítási nyelvű alsó tagozatos oktatás osztálytermi folyamata és tartalma a megfigyelések, a megfogalmazott vélemények és a rendelkezésre álló dokumentumok alapján a vizsgált iskolában?
  - 1.1. Milyen feladattípusok, munkaformák jellemzőek a nyelvórán?
  - 1.2. Hogyan jellemezhető a pedagógusok és a diákok nyelvhasználata? Milyen módon történik az ismeretlen jelentésű szavak és közlések értelmezése?
  - 1.3. Hogyan jelzi és javítja a pedagógus a diákok nyelvi hibáit?
  - 1.4. Milyen tananyagokat, kiegészítő anyagot és eszközöket használnak a pedagógusok?
  - 1.5. Milyen osztálytermi környezetben tanulnak a diákok?
  - 1.6. Hogyan jellemezhető a pedagógusok és a diákok hozzáállása, aktivitása és órai munkája?
  - 1.7. Hogyan járulnak hozzá az idegen nyelven oktatott tantárgyak az alsó tagozatos diákok nyelvi fejlődéséhez?
2. Hogyan valósul meg a szaktárgy és az idegen nyelv integrációja a megfigyelések, a megfogalmazott vélemények és a rendelkezésre álló dokumentumok alapján a vizsgált iskolában?

3. Miben látják az alsó tagozatos két tanítási nyelvű program előnyeit és hátrányait az ott tanító pedagógusok?
  - 3.1.Hogyan sikerült elindítani a német alsó tagozatos két tanítási nyelvű programot a vizsgált iskolában?
  - 3.2.Hogyan sikerül meggyőzni a szülőket, hogy gyermekeiket német alsó tagozatos két tanítási nyelvű osztályba írassák?
  - 3.3.Hogyan jellemzik a pedagógusok az alsó tagozatos gyerekeket, miben jók, illetve mi okoz nekik nehézséget?
  - 3.4.Miben látják a pedagógusok az alsó tagozatos német nyelvi és a német nyelvű szaktárgyi óra sikerét?
  - 3.5.Mennyiben kíván más módszereket és felkészülést az alsó tagozatos német nyelvi és a német nyelvű szaktárgyi óra?
  - 3.6.Milyen tanácsokat adnának egy német szakos pedagógus jelöltnek, aki két tanítási nyelvű osztályban szeretne alsó tagozatosakat tanítani?
4. Milyen szakmai jellegű terveik, kívánságaik, eredményeik és problémáik vannak a két tanítási nyelvű iskola pedagógusainak a megfigyelések és a megfogalmazott vélemények alapján a vizsgált iskolában?
5. Milyen pedagógiai és nyelvelsajátítási elvek, elméletek tükröződnek a pedagógusok megfigyelt gyakorlatában és a meggyőződésében?

#### **5.4. A vizsgálatban részt vevő pedagógusok**

A kutatás megkezdésekor az iskolában hat német szakos pedagógus dolgozott, akiket a dolgozatban álnéven említek: Emese, Enikő, Karolina, Mária, Renáta és Szilvia. Végzettségüket tekintve Emese tanítói diplomával rendelkezik (3. táblázat), és a német műveltségterületet levelező képzés formájában végezte el. Renáta nappali tagozaton szerezte meg nyelvtanítói diplomáját, és levelező képzés formájában elvégezte a tanárképző főiskolát is. Mária és Szilvia eredetileg tanítóképző főiskolát (rajz-pedagógia, illetve testnevelés-pedagógia speciálkollégiumot) végzett, és utólag levelező képzés útján szerzett német nyelvből nyelvtanítói, majd tanárképző főiskolai szintű végzettséget. Enikő és Karolina tanárképző főiskolát végzett. Karolina anyanyelvű lektorként tanít az iskolában. Édesanyja német származású, ő maga Németországban született, de

tanulmányait Magyarországon folytatta. A hat nyelvpedagógus közül öten, a kizárólag tanítói diplomával rendelkező pedagógust leszámítva, az általános iskola mind a nyolc évfolyamán tanítanak német nyelvet.

*3. sz. táblázat: A megfigyelt pedagógusok végzettsége*

	Tanítóképző főiskola		Tanárképző főiskola		
		Műveltségi terület - nappali	Műveltségi terület - levelező	Nappali	Levelező
<b>Emese</b>	X		X		
<b>Enikő</b>				X	
<b>Karolina</b>				X	
<b>Mária</b>	X		X		X
<b>Renáta</b>		X			X
<b>Szilvia</b>	X		X		X

A vizsgált pedagógusok tanulmányaik során nem kaptak felkészítést a szaktárgyak célnyelven történő tanításához. A célnyelvű oktatás módszertanát továbbképzéseken, szakmai találkozások és más intézményekben tett hospitálások alkalmával sajátíthatták el.

A tanítási tapasztalatot tekintve Mária és Szilvia viszonylag hosszabb ideje van a pályán. Emese is több mint 20 éve tanít alsó tagozatos diákokat, de német szakos nyelvtanítóként a többiekhez hasonlóan öt és tíz év közötti tanítási tapasztalattal rendelkezik. A kutatás ideje alatt Enikő szülési szabadságra ment, a kutatás harmadik fázisában nem tartózkodott az iskolában. Helyettesítésként felvettek egy nyelvtanítót, de kérésére a kutatásomba őt nem vontam be.

### **5.5. A megfigyelt diákok**

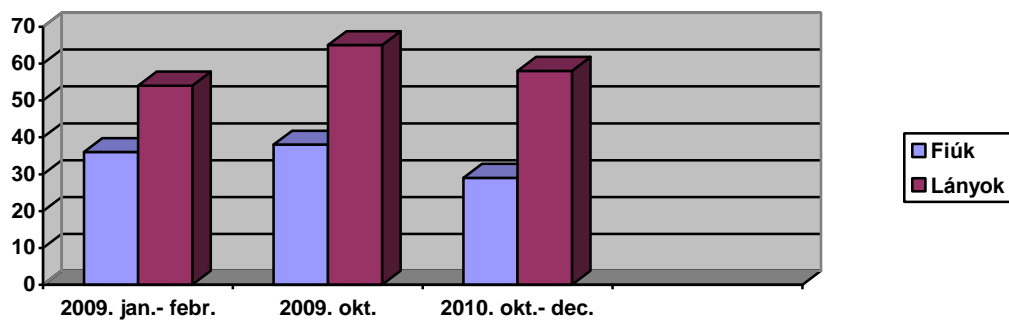
A megfigyelt osztályokban a csoportlétszámok 11 és 26 fő között mozognak (4. táblázat). A 2008/2009-es tanévben 4. évfolyamon 20 fővel, 3. évfolyamon pedig egy 11 fős csoport mellett 26 fővel egy teljes két tanítási nyelvű osztály működött. A 2009/2010-es tanévben is el tudtak indítani egy 21 fős osztályt és egy 12 fős csoportot. A többi évfolyamon csak az osztály fele vett részt ebben a képzési formában. A létszámot tekintve a vizsgált időszakban a 2009/2010-es tanév végén történtek változások: a harmadik évfolyam után két fiú elhagyta az iskolát, másik két fiú pedig harmadik évfolyamon kapcsolódott be a két tanítási nyelvű programba.

4. sz. táblázat: A diákok évfolyam szerinti eloszlása

évf.	1. évfolyam			2. évfolyam			3. évfolyam			4. évfolyam		
	2009. jan./febr.	2009. okt.	2010. okt./dec.	2009. jan./febr.	2009. okt.	2010. okt./dec.	2009. jan./febr.	2009. okt.	2010. okt./dec.	2009. jan./febr.	2009. okt.	2010. okt./dec.
fő	14	21 12	25	15	14	21 11	26 11	15	16	20	26 11	13

A nemek szerinti eloszlást figyelve a számok jól mutatják (2. ábra), hogy a kutatás mind három fázisában a lányok vannak többségben.

2. sz. ábra: A diákok nemek szerinti eloszlása



## 5.6. Az adatgyűjtés eszközei

Az adatokat 1) az első négy évfolyamon strukturált megfigyelési szempontsossal, 2) strukturált interjúkkal, 3) a pedagógusokkal folytatott informális, kötetlen beszélgetésekről készült feljegyzésekből, és 4) az alsó tagozaton, német nyelven oktatók tárgyak tanterveinek és tanmeneteinek elemzéséből gyűjtöttem. Az adatgyűjtő eszközök kiválasztásánál és összeállításánál az idevágó szakirodalomra (Babbie, 2003; Falus, 2004; Fóris, 2008; Golnhofner, 2001; Károly, 2002; Kormos, 2004; Seidman, 2002; Szabolcs, 2001; Tomcsányi, 2000; Ziebell, 2002) és szakértői véleményekre támaszkodtam.



### **5.6.1. Strukturált interjú a program vezetőjével**

A program vezetőjével készített strukturált interjú 25 nyitott kérdést tartalmaz, és az alapítás körülményeit, a képzés jellegét méri fel. Az interjú megtalálható a CD-én, az 1. számú mellékletben. Az első nyolc kérdés az indítás körülményeire, azzal kapcsolatos gondokra és azok orvoslására kérdez rá, illetve, hogy hogyan tudják a szülőket meggyőzni, hogy gyermekeiket német két tanítási nyelvű osztályba írassák be. A következő öt kérdés a két tanítási nyelvű programban részt vevő pedagógusokkal foglalkozik, azok feladataival, speciális készségeikkel és továbbképzési lehetőségeikkel. A 14-15. kérdés az anyanyelvi lektorról kérdez, és hogy milyen terheket ró az iskolára egy anyanyelvi lektor alkalmazása. A 16–19. pontban megfogalmazott kérdések a képzés jellegére, feladataira, céljaira, valamint a rendelkezésre álló tananyagokra, kiegészítő anyagokra irányul. A következő két kérdés a diákok kiválasztásának módjára keresi a választ. Az utolsó négy kérdés a terveket, kívánságokat és a jelenlegi problémákat tárja fel.

### **5.6.2. Strukturált interjú a pedagógusokkal**

A pedagógusokkal készített strukturált interjú hat nagyobb témakörre tagolódik, és 59 nyitott kérdést tartalmaz. Az interjúk nyelve magyar. A kérdések összeállításakor törekedtem az egyszerű, világos megfogalmazásra. Ezeknek a vázlata a CD-én, az 1. számú mellékletben megtalálható. Az interjú kérdéseit igyekeztem úgy megfogalmazni, hogy minél jobban megismerjem a pedagógusoknak a korai nyelvoktatásra és a két tanítási nyelvű alsó tagozatos programra vonatkozó, maguk által megfogalmazott elveket és személyes véleményüket. A kutatás megkezdése előtt próbainterjút készítettem két olyan pedagógussal, akik nem vettek részt a vizsgálatban, és bár két tanítási nyelvű iskolában tanítanak, nem a kutatás helyszínén.

Az első rész hat kérdést tartalmaz, és a pedagógus végzettségére, tanítási tapasztalataira, továbbképzéseken való részvételére, illetve alsó tagozaton német nyelvtanítóként eltöltött idejére kérdez, továbbá, hogy milyen tantárgyakat, melyik évfolyamon és heti hány órában tanít német nyelven. A kérdések a válaszadó pedagógus alapos megismerését szolgálják.

A második témakör a korai nyelvoktatás és az alsó tagozatos két tanítási nyelvű program előnyeit és hátrányait tárja fel a pedagógusok szemszögéből. Kíváncsi vagyok

arra is, hogy az iskola hogyan tudja a leendő elsősök szüleit meggyőzni, hogy gyermekeiket a német két tanítási nyelvű csoportba írássák.

A 14-24. pontban megfogalmazott kérdések a két tanítási nyelvű programban résztvevő diákok egyéni jellemzőire, képességeire, nyelvérzékükre, motiváltságukra irányul, valamint ezen vonások összehasonlítását kéri az iskola többi diákjával. Cél megtudni, hogy milyen képességű gyerekek járnak a német két tanítási nyelvű csoportokba, és hogy ők mennyiben tekinthetők válogatott tanulóknak.

A következő két kérdéskör az osztálytermi folyamatokra irányul, a két tanítási nyelvű alsó tagozatos program sajátosságait és kihívásait, a tananyagokat, valamint a nyelvórákon alkalmazott eljárásokat vizsgálja. Néhány kérdés a pedagógusok órai nyelvhasználatát elemzi, nevezetesen, hogy az órán a pedagógus saját megítélése szerint mennyit beszél idegen nyelven, mire használja az idegen nyelvet és az anyanyelvet. A 25–38. kérdések konkrétan a német nyelvi órára fókuszálnak, a 39–54. kérdések pedig a német nyelven oktatott szaktárgyi órákra vonatkoznak. A kérdések rávilágítanak arra, hogy a pedagógusok miben látják a különbséget egy nyelvóra és egy német nyelvű szaktárgyi óra között, az utóbbi mennyiben kíván más módszereket, felkészülést, továbbá miben látják az idegen nyelvű szakóra sikerét. Az is érdekel, hogy a pedagógusok milyen tanácsokat adnának egy német szakos pedagógusjelöltnek, aki két tanítási nyelvű osztályban szeretne alsó tagozatosokat tanítani. Az interjú utolsó öt kérdése a pedagógus szakmai kívánságait, terveit, problémáit és nyelvtanítói munkájának legfontosabb eredményeit törekszik feltárni, hogy megismerjük a kollégák szakmai helyzetét és jövőképét.

### **5.6.3. Megfigyelési szempontsor**

Az adatgyűjtő szempontsor két részre tagolódik. Az első részben a megfigyelés pontos ideje, az évfolyam, a nyelvórán részt vevő fiúk és lányok létszáma, az óra anyaga és célja szerepel, ezt a megfigyelt órán előforduló feladattípusok, tevékenységek és munkaformák leírása követi. A következő szempontok a tanár, valamint a tanulók idegen nyelv és anyanyelv arányának használatára világítanak rá; vagyis, hogy a nyelvtanár milyen célokra használja a két nyelvet, és hogy hogyan segít a tanulóknak az ismeretlen szavak, kifejezések jelentésének feltárásában. A következő szempont a tanároknak a tanulók hibáihoz való hozzáállását és a hibajavítás módját tárja fel. Az adatgyűjtő eszköz a

megfigyelt nyelvórán használt tananyagokra, technikai eszközökre és kiegészítő anyagokra, továbbá a tanterem berendezésére, felszereltségére, hangulatára, valamint a padok elrendezésére is rákérdez. Az utolsó előtti három kérdés a pedagógusnak a csoporthoz és a megfigyeléshez való viszonyát, a tanulók órai munkáját, aktivitását, hozzáállását és órai motivációját vizsgálja. Az első rész utolsó kérdése a megfigyelt óráról kialakult összbenyomást értékeli.

A megfigyelési szempontsor második része a nyelvóra menetét feltáró táblázat, amely tartalmazza az óra rövid vázlatát, a tevékenységek, feladatok lejegyzését, hosszát, valamint a megvalósítás munkaformáit és a felhasznált anyagot. A táblázat kitöltésére a megfigyelés során kerül sor a táblázat fejlécében látható, fent említett kérdésekre válaszolva, szempontként elkülönített oszlopokban. Célja, annak feljegyzése, hogy mi történik a nyelvórán.

A nyelvóra tapasztalatait összegző adatlap kitöltése a megfigyelt óra előtt, alatt és utána történik. Az adatlap magyar nyelvű, kivételt az órán elhangzott, konkrét nyelvhasználatra utaló példák képeznek. Természetesen ezek azon a nyelven kerülnek lejegyzésre, ahogyan az órán elhangzanak. A megfigyelési szempontsor a CD-én, az 1. számú mellékletben megtalálható.

#### **5.6.4. Kötetlen szakmai beszélgetések**

Az órák előtt és után lezajló kötetlen beszélgetések számos lényeges információval szolgálnak az iskolában folyó és a nyelvoktatást érintő munkáról, a pedagógus személyes véleményéről a korai nyelvoktatást és a két tanítási nyelvű programot illetően. Törekedtem az elhangzott megjegyzéseket minél hamarabb és minél pontosabban papírra vetni.

#### **5.6.5. Dokumentumelemzés**

A két tanítási nyelvű iskolában folyó program vizsgálatához a fent említett eszközökön kívül a dokumentumelemzés módszerére is támaszkodom. A következő dokumentumoknak az 1-4. évfolyamra vonatkozó és a kutatásom szempontjából érdekes részét elemzem: *Nemzeti alaptanterv* (2007), a *Kerettanterv az alapfokú nevelés-oktatás*

*bevezető és kezdő szakaszára* (2004) és a *Célnyelvi kerettanterv a két tanítási nyelvű általános iskolák részére* (2000), továbbá a helyi tantervet, valamint a tanmeneteket a korai nyelvoktatás és a tantárgyi integráció szemszögéből. Felmérem, milyen mértékben és formában jelennek meg a dokumentumokban a korai nyelvoktatásnak és a két tanítási nyelvű programnak a szakirodalomban megfogalmazott elvei. A dokumentumokat összevetem az osztálytermi megfigyeléseken szerzett tapasztalatokkal.

## **5.7. Az adatgyűjtés menete**

A német két tanítási nyelvű általános iskola kiválasztásánál az elérhetőség játszott fontos szerepet. Előzetes telefonos egyeztetést követően 2009. január közepén személyesen kerestem fel az iskola igazgatóját, és kértem engedélyt a kutatás lebonyolítására. Röviden ismertettem a kutatásom célját, az adatgyűjtés eszközeit és a lebonyolítás részletes menetét, továbbá ígéretet tettem az etikai normákra vonatkozó szabályok betartására, valamint hogy a kutatásokról készült tanulmányokban mind az iskola, mind a tanárok és a diákok név nélkül, álnéven szerepelnek. Az igazgató beleegyezését követően a program vezetőjével vettem fel a kapcsolatot. A fentebb említetteket vele is ismertettem, majd egyeztettük a konkrét órákat és a hospitálás lehetséges időpontjait. Ezek alapján beszélt a programban oktató pedagógusokkal, és közösen, jelenlétem nélkül, kéréseim figyelembe vételével összeállítottak egy hospitálási órarendet. A megfigyelt tanárokkal közvetlenül az első óra előtt, 2009 februárjában találkoztam először.

### **5.7.1. A strukturált interjúk elkészítése**

Az interjúkat mind a hat német szakos, két tanítási nyelvű osztályban tanító pedagógussal elkészítettem. Az interjúk elkészítésére 2009 februárja és júniusa között került sor. Előre közöltem az interjúk elkészítésének célját és várható időtartamát, továbbá engedélyt kértem a pedagógusoktól a beszélgetések diktafonra való rögzítésére. Az interjúk helyszínét a válaszadó pedagógusok jelölték ki. A helyszínt illetően azt kértem, hogy a felvétel a jó minőség érdekében nyugodt, csendes környezetben kerüljön sor, ahol senki és semmi nem zavarja meg a beszélgetést. A válaszadók közül négyen saját otthonukat

választották, ketten pedig az iskolát. A beszélgetéseket semmi rendkívüli nem zavarta meg, a pedagógusokat kezdetben feszélyezte a diktafon jelenléte, de a beszélgetés során sikerült megfélekedezniük róla. Mindegyik interjúra a párbeszéd természetessége volt jellemző. Minden előre eltervezett kérdéskörre sor került, azonban az interjúalanyok válaszai befolyásolták a kérdések sorrendjét, illetve előfordult, hogy egy-egy kérdést elhagytam, mert egy másik kérdés kapcsán a kérdés megválaszolásra került. Ez minden interjúnak egyéni jelleget kölcsönzött. Egy-egy interjú 30-60 percig tartott, és magyar nyelven folyt. A program vezetőjével kérésére a két interjút egyszerre készítettem el: vagyis először a program indításának körülményeiről és a képzés általános sajátosságairól beszélgettünk, majd ezt követően áttértünk azokra a kérdésekre, amelyeket a többi vizsgálatban részt vevő pedagógusnak is feltettem.

Az interjúk szövegét röviddel a diktafonra rögzítést követően szöveghűen átírtam, és az átírás helyességét ellenőriztettem egy olyan szakemberrel, aki a kutatásban nem vett részt. Ezt követően az átírt interjúk tartalmát elemeztem. Az eredmények tárgyalása során a résztvevőktől idézett szövegeket idézőjelben, dőlt betűvel jelöltem, zárójelben megadtam a válaszadó tanár álnévét. Az interjúk átírt szövege a CD-én, a 2. számú mellékletben olvasható.

### **5.7.2. Osztálytermi megfigyelések lebonyolítása**

Az órákat három fázisban figyeltem meg: 1) 2009. jan.-febr.; 2) 2009. szept.– okt.; 3) 2010. szept.-nov. Az alsó tagozat mind a négy évfolyamán figyeltem meg német és német nyelvű rajz-, technika-, testnevelés- és környezetismeret-órákat. Az adatok rögzítése a strukturált megfigyelési szempontsor használatával a tanóra folyamán és azt követően történt. A hospitálás során folyamatosan jegyzeteltem. Egyrészt lejegyeztem az óra menetét, munkaformákat, feladattípusokat, nyelvhasználatot, másrészt minden olyat, ami érdekes lehet a kutatás során. Az órákat követően a szempontsor alapján elemeztem és értékeltem a látottakat. A szempontsor kitöltéséhez a 45 perces nyelvórai hospitáláson túl megközelítőleg 45-50 perc volt szükség az előzetes kipróbálás alapján. Az órákról magnó és videofelvétel nem készült, a dolgozatban szereplő példákat az órán jegyeztem fel. A megfigyelt órák eloszlása az 5. számú táblázatban követhető nyomon.

A kezdeti megfigyelések során elsődleges cél az volt, hogy kölcsönösen megismerjük egymást a kutatásban részt vevő kollégákkal, továbbá hogy egy általános képet kapjak tanítási módszereikről, illetve kipróbáljam, validáljam a strukturált osztálytermi megfigyelési szempontsoromat. A megfigyelésekre 2009 januárjában és februárjában került sor. Az órák kiválasztását az első fázisban a kutatásban részt vevő pedagógusokra bízam. A kérésem az volt, hogy minden német szakos kollégához bemehessek, és minden alsós évfolyamon megnézhessek német nyelvi és német nyelvű szakórákat. Az első fázisban első és második évfolyamon csak Szilviának volt német nyelvi órája. Harmadikban Szivia, Renáta és Enikő, negyedikben pedig csak Enikő tanított német nyelvet. Szilviánál első osztályban 4, másodikban 3, harmadikban 6 órát; Enikőnél harmadikban és negyedikben 1-1 órát, Renátánál pedig harmadikban 1 órát figyeltem meg. A német nyelvű szaktárgyi órákat tekintve Szilviánál első, második és harmadik osztályban 1-1 technikaórán, illetve harmadik évfolyamon 2 testnevelésórán; Renátánál harmadik évfolyamon 1 technikaórán gyűjtöttem adatokat. Máriánál az első három évfolyamon 1-1 rajzórán, Karolinánál harmadik osztályban 4 környezetben, Emesénél negyedik évfolyamon 2 rajzórán és 2 környezetismereten készítettem jegyzeteket.

A kutatás második fázisára 2009 októberében került sor. Eredetileg már rögtön a tanév elején is terveztem órákat látogatni, de szeptemberben a német szakos pedagógusok egy része felső tagozatos diákokkal Németországban található testvériskolájukba tett kirándulást. Helyettesítésekkel, óracserével és csoportok összevonásával oldották meg az órákat, és kérték, hogy ebben az időszakban ne végezzek vizsgálatot. Októberben összesen 17 németórát (első évfolyamon Máriánál 1 órát, Szilviánál második évfolyamon 5 órát és negyedik évfolyamon Renátánál 5, Szilviánál 5 és Enikőnél 1 órát), valamint 11 német nyelvű szaktárgyi órát (technikából Enikőnél elsőben 1 órát, Szilviánál másodikban 1, harmadikban 2, negyedikben 1 órát, Renátánál negyedikben 2 órát; testnevelésből Renátánál első osztályban 2 órát, Máriánál negyedikben 1 rajzot és 1 környezetet) figyeltem meg.

A harmadik fázisra 2010 októberében került sor. A németórák közül 3 órán készítettem feljegyzéseket: Renátánál 1 első és Emesénél 2 másodikos órán. Ami a szaktárgyakat illeti, Máriánál negyedikben 2 környezetismereti, Emesénél másodikban 2 rajz-, Renátánál elsőben 2 és Szilviánál 1 technikaórát figyeltem meg. A vizsgált időszakban összesen 36 németórán, 9 környezetismereten, 8 rajz-, 14 technika- és 4 testnevelésórán gyűjtöttem adatokat.

5. sz. táblázat: A megfigyelt órák eloszlása

Osztályok/ /tantárgyak	Németóra tanár /óraszám	Környezetism. tanár /óraszám	Rajz tanár /óraszám	Technika tanár /óraszám	Testnevelés tanár /óraszám
<b>2009. jan.-febr.</b>					
<b>1a</b>	Szilvia 4		Mária 1	Szilvia 1	
<b>2a</b>	Szilvia 3		Mária 1	Szilvia 1	
<b>3a /3b</b>	Enikő 1 Renáta 1 Szilvia 6	Karolina 4	Mária 1	Renáta 1 Szilvia 1	Szilvia 2
<b>4a</b>	Enikő 1	Emese 2	Emese 2		
<b>2009. okt.</b>					
<b>1a / 1c</b>	Mária 1			Enikő 1	Renáta 2
<b>2a</b>	Szilvia 5			Szilvia 1	
<b>3a</b>				Szilvia 2	
<b>4a /4b</b>	Renáta 5 Szilvia 5 Enikő 1	Mária 1	Mária 1	Renáta 2 Szilvia 1	
<b>2010. okt.</b>					
<b>1a</b>	Renáta 1			Renáta 2	
<b>2a</b>	Emese 2		Emese 2		
<b>3a</b>				Szilvia 1	
<b>4a</b>		Mária 2			
<b>Összesen</b>	36	9	8	14	4

Az eredmények ismertetésénél az idézett német nyelvű példákat lefordítottam magyar nyelvre, és szögletes zárójelben tüntetem fel, amennyiben a pedagógus vagy csak német nyelven beszélt, vagy közlését nem szó szerint fordította magyar nyelvre. Az órákról készült és számítógéppel átírt jegyzetek a CD-én, a 3–7. számú mellékletben olvashatóak.

### 5.7.3. Tantervi dokumentumok vizsgálata

A kutatás során a következő dokumentumoknak az 1-4. évfolyamra vonatkozó és a kutatásom szempontjából érdekes részét elemeztem: *Nemzeti alaptanterv* (2007), a *Kerettanterv az alapfokú nevelés-oktatás bevezető és kezdő szakaszára* (2004), és a *Célnyelvi kerettanterv a két tanítási nyelvű általános iskolák részére* (2000), továbbá *A magyar-német nyelvű oktatás helyi tanterve alsó tagozaton* című dokumentumot, valamint a tanmeneteket a korai nyelvoktatás, valamint a tantárgyi integráció szemszögéből. Felmértem, milyen mértékben és formában jelennek meg a dokumentumokban a korai

nyelvoktatásnak és a két tanítási nyelvű programnak a szakirodalomban megfogalmazott elvei és követelményei. Megvizsgáltam, hogy az említett dokumentumok alapján hogyan valósulhat meg a nyelvi óra és a szaktárgy integrációja. A dokumentumokat összevettem az osztálytermi megfigyeléseken szerzett tapasztalataimmal. Az elemzésem tárgyául azért választottam az említett három központi dokumentumot, mert a pedagógusok az interjú és a kötetlen beszélgetések során utaltak arra, hogy ezt a hármat tekintik irányadónak.

A német két tanítási nyelvű képzés helyi tantervét és a tanmeneteket a vizsgált pedagógusok bocsátották a rendelkezésemre, és tették lehetővé, hogy elemezzem. Ahhoz azonban, hogy a vizsgált dokumentumokat dolgozathoz mellékletként csatoljam, nem járultak hozzá.



## 6. Eredmények

### 6.1. A két tanítási nyelvű általános iskola alapításának körülményei

A programvezetőjével, Máriával az alapítás körülményeiről, az iskola pedagógus ellátottságáról, a képzés sajátosságairól, a nyelvi csoportok kialakításánál figyelembe vett szempontokról, továbbá eredményekről, tervekről, problémákról beszélgettem.

Az első német két tanítási nyelvű osztályt 1999/2000-es tanévben indították el először. A kezdetekről végül Szilvia mesélt bővebben, mert ő volt az egyedüli pedagógus, aki abban az évben az iskolában német nyelvet tanított. A program jelenlegi vezetője, Mária egy évvel később, a 2000/2001-es tanévben került az iskolába. Az indítás ötletét az iskola akkori igazgatója vetette fel, ami nemcsak a német szakos kollégák, hanem az egész tanári kar támogatását élvezte. A programot egy másik vidéki, német két tanítási nyelvű iskolától vették át, akiktől nagyon sok segítséget, tanácsot, tanítási segédanyagot kaptak. Problémáikkal, gondjaikkal nyugodtan fordulhattak hozzájuk, órákat látogathattak, szinte napi kapcsolatban álltak egymással.

A programvezető véleménye szerint az egyik égető gond különösen kezdetben az volt, hogy a német nyelven oktatott szaktárgyakhoz (technikához, rajzhoz és a testneveléshez) nem volt tankönyv, tanárok számára készült segédanyag, tanári kézikönyv. A szaktanárok maguk dolgozták ki a tanmenetet, a tananyagot, az egyes órák anyagát, ami többletmunkát jelentett számukra. Egy-egy órára sokkal többet kellett és kell még ma is készülniük, mint azon kollégáiknak, akik számára kész oktató csomag áll a rendelkezésükre.

Egy ilyen programban való részvétel nem kis feladat, hiszen az egyetemeken, főiskolákon nem oktatták, hogyan kell bizonyos szaktárgyakat idegen nyelven tanítani. Ennek módszertanát a már gyakorló pedagógusoktól tudták elsajátítani. Az évek folyamán a vizsgált iskola belépett a Kétnyelvű Iskoláért Egyesületébe, amely továbbképzésekkel, konferenciákkal, szakmai találkozókkal segítette és segíti a két tanítási nyelvű iskolák munkáját.

A két tanítási nyelvű iskolai oktatásban a célnyelv elsajátítása és a célnyelven történő tanulás egyidejűleg kezdődik. Mivel a magyar nyelv és irodalom kivételével valamennyi tantárgy tanítható célnyelven, és az iskola jogkörébe tartozik a tantárgyak kiválasztása, a vizsgált iskola alsó tagozaton a rajz, technika, testnevelés és harmadik osztálytól a környezet mellett döntött. Az első két tárgyat csak német nyelven, a testnevelést elsőtől és

a környezetet pedig harmadik osztálytól mind a két nyelven tanítják. A német nyelv oktatása első osztálytól kezdve öt órában, csoportbontásban történik.

Az idegen nyelvi szakóra nem tekinthető szokványosnak, hiszen a hangsúly nem az idegen nyelven van, hanem a tartalom. Az idegen nyelvű tanóráról azonban nem számúzhetőek teljesen a nyelvtanításszerű mozzanatok, ezért a két tanítási nyelvű oktatásban részt vevő szaktanároknak egy kicsit nyelvtanárnak is kell lenniük (Vámos, 1993). Ebből következik, hogy az idegen nyelvet oktató pedagógusnak a szükséges nyelvtudás mellett rendelkeznie kell az általa tanítandó nem nyelvi tantárgy megfelelő ismeretével és annak módszertani kultúrájával. Az alsó tagozat ebből a szempontból különleges helyzetben van, mivel a nyelvi műveltségterületet végzett tanító képes az összes tantárgy tanítására, de konkrétan olyan jellegű képzésben, hogy szaktárgyat idegen nyelven oktassanak, a megfigyelték nem részesültek.

A programvezetőjének véleménye szerint a jövő biztató. A problémák ellenére az iskolának, az ott német nyelvet oktató pedagógusoknak nincs okuk szomorkodniuk, kitartó munkájuk meghozza gyümölcsét. A szülői, tanulói érdeklődés folyamatos, 2009/10-es tanévben is el tudják indítani a német két tanítási nyelvű osztályt. Távlati tervek között gimnáziumi osztály indítása is szerepel, ahol emelt szintű német nyelv oktatását tervezik, és ezáltal biztosítják, hogy a tanulók igen magas német nyelvtudásra tegyenek szert. A tervekről, problémákról, kívánságokról részletesebben írok a következő fejezetekben.

## **6.2. A pedagógusok véleménye az alsó tagozatos két tanítási nyelvű programról**

### **6.2.1. A korai nyelvoktatás a nyelvtanítók szemszögéből**

Az interjú során a kutatásban részt vevő pedagógusokkal elsőként arról beszélgettem, hogy hogyan vélekednek a korai kezdésről, annak előnyeiről és hátrányairól. A megkérdezettek kivétel nélkül előnyösnek tartják, hogy a gyerekek első osztálytól fogva tanulhatnak német nyelvet, és semmilyen hátrányát nem látják. Renáta véleménye szerint, „*a pici gyermekek még sokkal fogékonyabbak*”. A többségük már óvodáskorban elkezdene a nyelvtanulást, sőt Enikő és Emese véleménye szerint akár az anyanyelvvvel párhuzamosan. Emese úgy gondolja, hogy a gyermek „*anyanyelvével együtt megtanulja az idegen nyelvet*”. Mária az

interjúban arra utal, hogy az alsó tagozatosaknál még „*nagyon előtérbe kerül az utánzási vágy, és nincsenek gátlásaik, ami esetleg ugye már felső tagozatosoknál, vagy nagyobbaknál jelentkezik, hogy én nem tudom mondani, nem merem mondani*”. „*Az egész nyelvtanulást végül is ők játéknak fogják fel*”.

A megkérdezettek fele (Enikő, Renáta és Szilvia) a korai nyelvtanulás előnyeként a kiejtést említi. Példaként Renáta egy kisfiút hoz fel, aki már egészen kiskora óta német nyelvű adásokat néz, főleg meséket, és tökéletes kiejtésre tett szert. A kutatások nem igazolják egyértelműen, hogy a korai kezdés feltétlenül együtt jár a tökéletes kiejtéssel (Wode, 2009). Wode a Claus-Rixen iskola (az iskola bemerítéses programjáról részletesebben ld. 4. fejezet) diákjainál azt figyelte meg, hogy bár a kiejtésük jó, de a német akcentus a negyedik évfolyam végén is érződik, sőt egy-egy csoportra jellemző akcentus is kialakulhat. Az utóbbit Wode azzal magyarázza, hogy a gyerekek így fejezik ki a csoporthoz való tartozásukat. Könnyen előfordulhat - véleményem szerint -, hogy csak a tanár kiejtését veszik át. Nikolov (1999) felveti a kérdést, hogy elérhetnek-e a gyerekek anyanyelvihez hasonló kiejtést, ha a tanár kiejtése sem tökéletes, és a nyelvi foglalkozásokon csak elvétve hallgatnak hanganyagot (Nikolov, 2008).

Karolina véleménye a korai nyelvoktatást tekintve nem teljesen egyértelmű. Hasznosnak tartja, hogy a gyerekek „*pici korban hallják a hangzást és a kiejtést*”, de szerinte magyar környezetben komoly haladás nem várható el. Elég, ha „*játékos módon megismernek dalokat, mondókákat*”. Ha a gyermek később kezd el nyelvet tanulni, akkor is nagyon szép eredményt lehet elérni, és példának saját lányát hozza fel. Az ő esetében - véleményem szerint - lényegesen más a helyzet, mint egy átlagos magyar gyermeknél, hiszen az anyuka német származású, vannak német rokonaik, s bár otthon magyarul társalognak, azért a kislány gyakran hall német beszédet, verseket, mondókákat, illetve szoros a kapcsolat a németországi rokonokkal, rendszeresen látogatják egymást. Karolina úgy gondolja, hogy nem sikerült odahaza elérnie, hogy gyermekeivel németül beszéljen, és így lehetőségük legyen a magyar nyelv mellett a német nyelvet is anyanyelvként elsajátítani. A következőképpen nyilatkozik erről: „*moss kezdet, gyere ide, tehát ezek a dolgok, amik otthon ugye előfordulnak, ezeket ugyan mondtam nekik németül, de semmi komolyabb dolgot, hát voltak ilyen fellendülések, [...] otthon nem sikerülnek ezek, [...] az embernek a nagy rohanás közepette minden eszébe jut csak az nem, na, hogy most németül beszéljen közben*”. Karolina úgy érzi, „*valamilyen szinten mégis csak a magyar kötődik jobban itt hozzám*”. Meggyőződése szerint az iskolába lépő kisdíák számára az a

legfontosabb, hogy „*megtanuljon írni, olvasni, és amikor már nagyjából berögződtek ezek a dolgok*”, akkor elég elkezdni a nyelvtanulást, vagyis harmadik, negyedik osztályban.

A megkérdezett pedagógusok véleménye összecseng az Oktatási és Kulturális Minisztérium felkérésére készült, az általános iskola 1–3. évfolyamán folyó nyelvtanítást vizsgáló felmérés eredményeivel (Morvai, Öveges és Ottó, 2009). A válaszadó nyelvtanárok jelentős hányada úgy véli, hogy az iskolai idegennyelv-tanulás megkezdésének ideális időpontja az első évfolyam. Érveik között szerepel ebben az életkorban az anyanyelv elsajátításához hasonló tanulás képessége, a nyelvi fogékonyság, a tökéletes kiejtés elsajátítására való képesség, az utánzás képessége, a szerepjátszáshoz való kedv, a kevés gátlás. Ellenérvként pedig az a tévhit jelenik meg, mely szerint biztos anyanyelvi ismeretek szükségesek a sikeres idegennyelv-tanuláshoz.

### **6.2.2. Az alsó tagozatos két tanítási nyelvű oktatás melletti érvek**

A korai kezdést követően az alsó tagozatos két tanítási nyelvű program előnyeiről és hátrányairól kérdeztem az interjú alanyait. Arra is kíváncsi voltam, hogy saját gyermekeiket beíratnák vagy beíratták-e két tanítási nyelvű osztályba, illetve, hogy a szülőket hogyan tudják meggyőzni a képzés előnyeiről.

A hat pedagógus közül Enikőnek és Renátának nincsen gyereke, de ha lesz, mindenképpen két tanítási nyelvű osztályba íratják be őket. Ezt Renáta a nyelvismeret fontosságával indokolta, továbbá meggyőződése szerint „*sok pluszt el lehet sajátítani azáltal, hogy bizonyos tantárgyakat más nyelven tanul, illetve sokkal előbb elsajátítja az idegen nyelvet a gyermek és [...] a két tanítási nyelvű osztályokban többről van szó, mint pusztán a nyelvtanulásról, [...] speciális dolgok is jönnek még hozzá*”. Enikő úgy gondolta, hogy „*akinek van egy kis nyelvérzéke, szerintem nem túl sok hozzátanulással, nagyon könnyen meg tud németül tanulni, mivel hogy napi szinten hallja, és az ... és az első másfél évben szinte, mint az anyanyelvét úgy tanítjuk a németet, csak hallás után és ismételve*”.

Emese és Karolina nem íratna be két tanítási nyelvű osztályba gyermekeit. Emese esetében a nagyobbiknál nem volt még rá lehetőség, a kisebbiknél pedig a gyermek mozgásigényét figyelembe véve inkább sportosztályt választottak. Karolina az iskolaválasztásnál az iskola közelségét és a környezetet tartotta elsődleges szempontnak, illetve, hogy a választott iskolában első osztálytól kezdve lehet nyelvet tanulni, igaz heti

egy órában, majd harmadiktól heti három és felső tagozaton pedig heti öt órában. Mivel mind az iskolával, mind az ott folyó munkával meg voltak elégedve, a második gyermeknél már nem is gondolkodtak más variáción.

Mária és Szilvia, amikortól már volt rá lehetőség, két tanítási nyelvű osztályba hozta gyerekeit. Mária elmondása szerint az egész család *„megfertőződött ezzel a két tannyelvű oktatással”*, mert általános iskola után mindkét nagyobbik gyereke önszántából két tanítási nyelvű középiskolába ment továbbtanulni, annak ellenére, hogy a lakóhelyükön nincs ilyen jellegű iskola. *„Ugye a nagyobbak már jártak a két tannyelvű középiskolába, amikor én elkezdtem itt tanítani, tehát én is láttam, hogy ez nem egy rossz dolog.”*

Amikor arról kérdeztem őket, hogy hogyan tudják a szülőket meggyőzni, hogy két tanítási nyelvű osztályba írassák gyermekeiket, ketten a nyelvismeret fontosságáról beszéltek. Renáta szerint *„a szülők maguk is tapasztalják, hogy mekkora előny a mai világban minimum egy nyelv ismerete”*. Mária úgy fogalmazott, hogy *„a mostani szülők saját bőrükön is érzik azt, hogy bármilyen állásinterjúra, bármilyen álláshirdetés, ha megjelenik, a nyelv angol és/vagy német már mindenütt alapvető követelmény, ugye mivel ezek a szülők még nem igazán beszélnek idegen nyelveket, és talán, az, hogy a gyerek valamilyen szinten elsajátít egy idegen nyelvet. Ugye a legtöbb szülő fontosnak tartja, hogy a gyereke, ha már ő nem tud, akkor a gyereke tudjon ... idegen nyelveket”*.

Karolina főleg azoknak a szülőknak javasolja a két tanítási nyelvű osztályt, *„akik nem biztos, hogy tudnának önerőből külön nyelvórákat megfizetni”*, hiszen a képzés során *„itt ugye tulajdonképpen plusz órákat kapnak”* vagyis azoknak, akik nem tudnak otthon a gyermekeiknek segíteni.

Emese a német nyelv melletti érveket sorolta fel: *„sokkal közelebb vagyunk német nyelvterülethez, mint akármilyen, tehát mondjuk a menő angol nyelvterülethez, sokkal [...] több gazdasági kapcsolat van Németország és Magyarország között. Sokkal több német vállalat van [...] Magyarországon, mint bármilyen más vállalat, szerintem”*.

Enikő a képzés jellemzőit ismerteti a szülőkkal, vagyis *„az első, második félévben csak hallás utáni játékos tanulás, és akkor második év második félévétől a német abc-vel való ismerkedés, és lényegében harmadiktól, amikortól ugyanúgy más osztályokban is fakultáció szintjén lehet idegen nyelven tanulni, onnantól kezdve kezdik el komolyabban, tehát a nyelvtani szabályok, meg minden ilyesmi”*. Enikő válaszából arra a következtetésre jutottam, hogy nincs teljesen tisztában a kezdeti, játékos hallásértésen alapuló szakasznak az idegen nyelv elsajátításában betöltött szerepével. A válasz számomra azt sugallja, hogy szerinte, amíg a gyerekek nem foglalkoznak nyelvtani szabályokkal, addig a nyelvtanulás

terén nem végeznek komoly munkát. A valóság éppen ennek ellenkezője. A változatos beszédhelyzetek, a megfelelő nyelvi input, a mesék, a dalok, a mondókák lehetőséget teremtenek arra, hogy a gyerekek hipotéziseket állítsanak fel a nyelv szókincsére, struktúrájára vonatkozólag (Rück, 2008; Wode, 2009). A történetek és a kontextusba ágyazott tevékenységek a tartalomra, a jelentésre összpontosítják a figyelmet és hozzájárulnak a gyerekek nyelvi fejlődéséhez (Nikolov, 2004).

A legmeggyőzőbb érv azonban Renáta és Mária véleménye alapján a sikeres nyelvvizsgáról kiállított bizonyítvány önmagában motiváló tényező a szülők számára, és bár a szülők tisztában vannak vele, hogy munkavállaláskor a munkaadóval folytatott beszélgetés a döntő, *„de le kell tenni sajnos a papírt. [...] én úgy vettem észre, hogy a szülőket ez a papír ez borzasztóan motiválja”* (Renáta). A nyelvvizsgákon való megfelelés a szülők számára az iskolában folyó hatékony munka egyik mutatója (Petneki, 2002). A megkérdezett pedagógusok igyekeznek is minél több gyereket eljuttatni a megfelelő szintre. Mária úgy vélte, hogy a gyermek *„úgy tud tizennégy évesen középiskolába kerülni, hogy van nyelvvizsgálója, és akkor egy másik nyelvet elkezdhet teljes energiával”*. Szilvia a nyelvvizsga kapcsán a kezdetekre utalt. Azok a kollégák, akiktől átvették a két tanítási nyelvű programot, azt mondták, hogy a két tanítási nyelvű osztály fele sikeres középfokú nyelvvizsgát tesz. A dolgozatban vizsgált iskolában ezt nem sikerült ilyen arányban elérni. Az első két tanítási nyelvű programban részt vevő, 2007-ben végzett 15 fős csoportból kettőnek sikerült középfokú (B2), és egy tanulóknak alacsonyabb (B1) nyelvvizsgát tenni. A következő évben az arány jobb volt, a 2008-ban végzett diákok közül öten tettek sikeres középfokú „C” típusú (B2), ketten pedig alacsonyabb írásbeli (B1) nyelvvizsgát. Szilvia szavaiból ítélve jobb eredményt vártak el a képzéstől, és a várt siker elmaradását a nyelvvizsga szintjének megemeléseivel indokolták. Osztom Nikolov (Bors, Lugossy és Nikolov, 2001: 87) véleményét, amely szerint:

[...] a nyolcadik osztályban államilag elismert nyelvvizsgával dokumentált nyelvtudás hamar elveszti fényét, ha nem fejlesztik tovább kitartó, rendszeres munkával. [...] Másrészt a vizsgákra való felkészülés néhány tipikus vizsgafeladat állandó, unalomig tartó gyakoroltatásával jár, készre kidolgozott tételek, szövegek magoltatásával, oda-vissza fordítással, melyek nem igazodnak sem a gyerekek érdeklődéséhez, sem életkori sajátosságaihoz. Semmi sem igazolja, hogy az ilyen vizsgafeladatok hosszú távon hatékonyan fejlesztenék a diákok használható nyelvtudását.

A nyelvvizsgák anyagait (a junior nyelvvizsgától eltekintve) nem a gyerekek világához, gondolkodásához igazítják, hanem a felnőttek ismereteit veszik alapul. Egy tizennégy éves gyereknek, aki nem olvas napilapokat, nem néz rendszeresen híradót, annak komoly erőfeszítést jelent a nyelvvizsga.

### **6.2.3. Ellenérvek a pedagógusok véleménye szerint**

Az interjúk során a megkérdezettek nem soroltak fel olyan érveket, amelyek a két tanítási nyelvű oktatás ellen szólnak, de ketten a diákok leterheltségére többször visszatértek. Renáta például a diákok hátrányos vonásaira vonatkozó kérdésem kapcsán beszélt a szülői visszajelzés alapján a tanulók többletterheiről: *„mivel itt nagyobb mennyiségű a tananyag, és ugye heti öt órában tanulunk [...] csak németet, és akkor még nincs itt a német környezet és az egyéb német tárgyak, tehát így ... így ezért sokkal többet kell készülni”*.

Karolina a tanulók képességeit emelte ki, amikor arra a kérdésre válaszolt, hogy a szülőket hogyan győzi meg arról, hogy a gyermekeiket a két tanítási nyelvű osztályba írassák. Fontosnak tartja felhívni a figyelmet arra, *„hogy tényleg a gyereknek a képesség tényleg olyan legyen, hogy ez... ez nagyon nagy teher, tehát azt látom, hogy azért nekik jóval több órájuk van”*. Karolina az interjú során később újra utalt azokra a gyerekekre, *„akik nem bírják a tempót ... nincs sikerélményük, lemaradnak. Magyarra is küszködnek, és akkor jön még a német is hozzá, és az előbb-utóbb ki szokott bukni és utána, vagy végig húzzák nyolcadikig valamilyen módon. Nyilván, hogy így is ragad rájuk azért német, de nem biztos, hogy ... hogy az ő kis lelküknek ez jó, mert akkor ... akkor sokkal több sikertelenség éri őket”*. A szülők felelősségét hangsúlyozta, nekik kell *„átgondolni, hogy én ezt, ezt tudom vállalni, hogy a gyerekem ezt tudja-e vállalni”*.

A két vélemény ellentmond Wode (2009), az Altenholzban lévő Claus-Rixen elnevezésű 1-4. évfolyamos iskolában folyó kétnyelvű oktatást figyelemmel kísérő csoport vezetőjének a tapasztalataival. Wode többek között abban látja a program előnyét, hogy a diákok részéről nem feltételez rendkívüli képességeket, illetve a nyelvtanulás semmilyen többletterhet nem jelent, sem az iskolának, sem a diákoknak. A diákok órarendjébe plusz órákat nem építenek be, az iskolában eltöltött időt a tanulók duplán kihasználják, a nyelvet szaktárgyi ismeretek tanulása közben sajátítják el. A bemelegítő program, a kontextuson alapuló nyelvhasználat aktivizálja a gyermek természetes nyelvsajátítási mechanizmusait (Wode, 2009).

#### 6.2.4. A diákok nyelvpedagógusi szemmel

Az interjúban arra is kíváncsi voltam, hogy a pedagógusok szerint milyen előnyös és hátrányos tulajdonságok jellemzik az alsó tagozatos nyelvtanulókat. A hat megkérdezett pedagógus a következőképpen jellemezte ezt a korosztályt: „*fogékonyak*” (Renáta, Emese), „*érdeklődők*” (Emese), „*ügyesek*” (Renáta, Szilvia), „*mernek megszólalni idegen nyelven*” (Szilvia), „*lelkesek*”, „*szeretnek játszani*” (Karolina), „*a nyelvtanulást játékként fogják fel*” (Mária), „*könnyebben kezelhetőek, irányíthatóbbak*” (Karolina), „*őket még el lehet varázsolni, a tanító néni kedvéért mindent megcsinálnak*” (Mária), „*természetesebb nekik, tehát használják is a nyelvet*” (Emese), „*nincsenek még gátlásaik, bátrabban mernek bármit kimondani*” (Mária), „*amit játszva, játékkal tanulnak meg, az minden könnyebben megy, mindegy, hogy mi*” (Emese). *A kiejtést nagyon szépen el tudják sajátítani*” (Renáta).

Karolina utalt arra, hogy a gyerekek szívesen beszélnek saját tapasztalataikról, élményeikről. Ez jól hasznosítható az idegen nyelv tanulásakor is: „*én azt gondolom, hogy ... hogy nagyon szívesen elmondják mindig a kis tapasztalataikat, nyilván magyarul, és akkor ehhez fűződően megtanuljuk a szavakat például ugye németül [...] és akkor ugye jönnek a kis saját élményeik, [...] nagyon szívesen tanulnak szavakat, [...] meg játékokat ehhez kapcsolódóan*”.

Mária a diákok jellemzésekor azt emelte ki, hogy mennyire megterhelő az alsósokkal való nyelvi foglalkozás, sokkal több munkát, nagyobb felkészültséget igényel. Úgy véli, hogy alsóban „*nehezebb tanítani, sokkal fárasztóbb megtartani egy órát, mint egy felső tagozatban, ... rövidebb a figyelmük, tehát sokkal változatosabb módszerekkel kell tanítani, ... nagyon nehéz lekötni a figyelmüket, gyakrabban kell váltani, mozogni kell nagyon sokat, tehát nem lehet az, hogy most leülünk, és negyvenöt percig a helyén ül a gyerek*”. Erre mondták angol szakosok: az általános iskola, az módszertan! (Nikolov, 2008).

A két tanítási nyelvű osztályokba járó diákokat elmondásuk szerint előzetesen nem válogatják – bár beiratkozás előtt a leendő kisdíákok egy játékos foglalkozáson vesznek részt, de elutasítani még egyetlen jelentkezőt sem utasítottak el –, vannak köztük ügyesebbek, tehetségesebbek és kevésbé jó képességű diákok. A többi osztályhoz hasonlítva Renáta úgy gondolja, hogy „*tehetségesebb diákok kerülnek*” be a német nyelvű csoportba. Enikő ugyanezen a véleményen van, szerinte is tehetségesebbek és motiváltabbak. Ez azzal is magyarázható, hogy eleve olyan szülők íratják ebbe az



osztályba gyermekeiket, akik maguk is fontosnak tartják a nyelvtanulást, és ennek megfelelően motiválják is csemetéiket.

Az alsós korosztály jellemzésekor a nyelvtanra Mária kivételével mindenki kitért, csak más megközelítésből. Karolina, aki csak német nyelvi szaktárgyi órákat tanít alsó tagozaton, nem tudott olyan területet megemlíteni, amely ennek a korosztálynak gondot jelent, és ezt azzal indokolta, hogy *„én nem tanítok nekik ... nyelvtani részt, ... nem tanítok nekik olyan mondatfelépítéseket, ami az én feladatom lenne”*. Renáta a nyelvtant az alsósok pozitív vonásai között említette: *„Hát mindenképpen a nyelvtan, mivel ott még egyszerű és ... és ők még élvezik, és ők még szeretik, és ... és tényleg, amit kérek, azt ők megcsinálják, és ... és még követni tudják, és szépen visszaadják nekem”*. Emese, Enikő és Szilvia problémás területnek tekintette a nyelvtant. Emese szerint a nyelvtani szabályok már gondokhoz vezetnek, de *„végül is a szorgalmasabbaknak nem okoz nehézséget, mert ... mert könnyen megértik a logikáját, és utána meg már megtanulják. Tehát amit be kell fenekelni, azt megtanulják”*. Enikő is hasonló gondolatokat fogalmazott meg, szerinte *„annyi a nehézség, hogy amikor ugye a harmadikban bejön, hogy a német mondatban ugye a második helyen az ige áll, akkor még esetleg magyar nyelvtanból nem tudják, hogy mi az, hogy ige, és akkor ugye csak kell beszélnünk erről nagyon sokat, hogy az ige az cselekvést kifejező szó”*. A diákoknak az eltérő nyelvi fejlődését is a nyelvtani hiányosságokkal magyarázta: *„amikor harmadiktól elkezdődik egy kicsit keményebben a tanulás, akkor ugye beindul az a nagyobb szóródás is, hogy vannak, akik addig jobbak voltak, de onnantól kezdve gyengébbek, ez mondjuk, lehet, hogy egy kicsit hátráltatja őket”*. Nem csoda, hiszen a hagyományos nyelvtanítás „a jobb nyelvérzékkel, előnyösebb gondolkodási képességgel rendelkező” diáknak kedvez (Nikolov, 2003a: 53).

A megkérdezett pedagógusok véleménye szemben áll a szakirodalomban elfogadott elvekkel, ugyanis a nyelvtani struktúrák tudatosítása, a nyelvtan rendszerbe foglalása nem célja az alsó tagozatos nyelvóráknak (Hurell, 2005; Mayer, 2005). Nincs is értelme, hiszen, mint ahogyan Enikő is fogalmaz, még az anyanyelvi órán sem tisztázták az adott nyelvtani kategória fogalmát. A kisdíákok még nem ismerik a nyelvtani rendszer alapfogalmait, a szófajokat, az alany, állítmány, tárgy fogalmát, ennek ellenére használják anyanyelvükön az egyes toldalékokat, kötőszavakat és nyelvtani szerkezeteket, csak nem tudatosan, hanem az ösztönös anyanyelvi kompetenciájukra építve. Miért akarja átvenni a nyelvtanító az anyanyelvi tanító szerepét, és próbálja elmagyarázni a különböző nyelvi szerkezetek képzését és használatát? Miért fordítanak mondatokat oda-vissza, amely már tudatos nyelvhasználatot feltételez? Ebben a korban a nyelvet a maga komplexitásában kell

felkínálni, a nyelvelsajátítás az érthető bemeneten alapul (Krashen, 1996). A gyerekek nem a szabályokon, hanem a szituációban megértett szavakon, kifejezéseken keresztül jutnak el a nyelvtanhoz (Butzkamm, 2004). A megértés nem azt jelenti, hogy a diákok értik az egyes szavak, nyelvtani szerkezetek jelentését, hanem felfogták a közlési szándékot, a közlés üzenetét, vagyis a célnyelvi szavak és mondatok jelentését a kommunikatív használatból következtetik ki (Werlen, 2006). A szavakat, nyelvtani szerkezeteket minden esetben (még később is) értelmes összefüggésekbe ágyazva kell bevezetni és gyakoroltatni (Klippel, 2000). „Később, abban a mértékben, ahogy fejlődik analitikus gondolkodásuk, fokról fokra rá lehet vezetni őket az összefüggések megfigyelésére, a szabályszerűségek felfedezésére” (Morvai és Poór, 2006: 21).

Petit és munkatársai (Petit, 2006) egy francia iskolában német nyelvet tanuló harmadik osztályos diákoknál megtapasztalhatták, hogy a természetes nyelvelsajátítás miben különbözik a tudatos nyelvtanulástól. Azt tűzték ki célul, hogy a nyelvtanulás első évében a gyakorisági tényező figyelembevételével fokozatosan ismertetik meg a tanulókkal, hogy a német nyelvben hogyan képezik a főnevek többes számát. Azzal a tudatos szándékkal, hogy a tanulók minél kevesebb hibát ejtsenek, csak olyan szavakat használtak minden új forma bevezetésénél, amelyek az adott szabály szerint képzik a többes számot. A nyelvtanulás második évében, amint az elsajátítandó szókincs ugrásszerűen megnőtt, a diákok az előző tanévvel ellentétben nagyon sok hibát ejtettek a többes szám képzésénél. A kutatók azt figyelték meg, hogy a diákok először a német nyelvre leginkább jellemző többes számú alakot kezdték el használni, és a többi helyes alak csak később lassan, fokozatosan jelent meg. A vizsgálatból arra következtettek, hogy amíg az elsajátítandó szókincs mennyisége kevés volt, a diákok a többes számú alakokat önálló lexikai egységként jegyezték meg. Az új szókincs gyarapodása azonban megnehezítette a visszaemlékezést, és a természetes nyelvelsajátítási stratégia azonnal működésbe lépett. A diákok ösztönösen szabályokat kezdtek el keresni, hipotéziseket állítottak fel, és ez vezetett a túláltalánosításból eredő tévesztésekhez. A hibákat nem lehet elkerülni, az elsajátítási folyamat természetes velejárói (Bleyhl, 2000; Krashen, 1996; Pienemann, 2006; Schmid-Schönbein, 2008; Wode, 1993, 2009), a nyelvtanulók nyelvi kreativitását, a fejlődést jelzik.

Természetesen az idősebb korosztálynál sem szabad megfélekedezni arról, hogy a nyelvtani szabálynak az ismerete még nem jelenti a helyes nyelvhasználatot. Pienemann (Pienemann, 1987, 1989; Jansen 1991, idézi Pienemann 2006: 43) utal olyan kutatási eredményekre, amelyek azt bizonyítják, hogy a nyelvelsajátítás fokait még idősebb korban

sem lehet kikerülni vagy átugrani. Egy egyetemi nyelvi kurzus résztvevői spontán megnyilatkozásaikban is azt az utat követik, mint azok, akik a természetes úton, az anyanyelvhez hasonlóan sajátítják el a célnyelvet. Annak ellenére, hogy a megfelelő nyelvi szabályokat explicit tanulták, a helyes használatot tekintve pedig visszajelzést is kaptak.

### 6.2.5. A szülők szerepe

Az interjúk során, más-más kérdés kapcsán a szülők szerepére, a szülőkkel való együttműködésre is kitértek a megkérdezettek. Mária az alsó tagozatos diákoknak a nyelvtanulás szempontjából előnyös tulajdonságai kapcsán beszélt arról, hogy mennyire fontosnak tartja a nyelvi program céljának, módszereinek megismertetését a szülőkkel. Otthon a szülő gyermekétől *„megkérdezi, hogy mit csináltatok németen, és akkor a gyerek mit mondott mindig, hogy játszottunk. Ezt azért a szülőértekezleten el kellett mondani a szülőknél, hogy igen, mi játszottunk, ... hogy a játékon keresztül mi nagyon sok mindent megtanítunk velük, nagyon sok mindent a játékon keresztül megtanulunk”*. A szülők többsége nem alsó tagozaton kezdte az idegen nyelv tanulását, nem ismeri a korai nyelvvoktatás eredményre vezető módszereit, amelyek a saját nyelvtanulási tapasztalataiknak - kétnyelvű szótárfüzet, szabálytanulás, fordítás – ellentmondanak. Érdeemes a szülőket megismertetni a korai nyelvvoktatás céljaival, előnyeivel és sikeres eljárásaival (Schmied-Schönbein, 2008).

Szilvia és Enikő többször is utalt arra, hogy a szülők többsége nem beszél a nyelvet. Ennek ellenére örülnek a szülői segítségnek, sőt számítanak is rá. A gyermek mellé *„le kell ülni, és amelyik szülő fontosnak tartja, és tényleg azért hozta ide gyerekét, az le is ül mellé és segít”* (Szilvia) például a szótanulásban, kikérdezi a szavakat, vagy másolás esetén, még nyelvismeret hiányában is *„le tudja ellenőrizni a szülő, hogy hiba nélkül lemásolta-e a gyermeke”* (Enikő) a feladatot, vagy *„amikor már komolyan kellene ugye a mondatszerkezet, igeragozás, megfelelően ragozva, tehát itt-ott kellene nagyon gyakorolgatni egy kicsikét, anyukának, apukának még mellé ülni picit”* (Szilvia). Az írás és olvasás megkezdésekor is számít Szilvia a szülői segítségre, *„mert ez most egy picit olyan, mint amikor magyarul elkezdtek írni, olvasni, ott is le tetszettek ülni velük, még ha nem tudja az anyuka a nyelvet, de tetszik hallani, hogy olvasta, amit ma tanultunk, akkor ez nagy segítség lesz nekem”*. Egy másik mondatával Szilvia a szülői segítség fontosságát

látszik megkérdőjelezni, mert véleménye szerint az otthon nem gyakorló gyerekek is „egy idő után annyira feljönnek” [...] „annyira ügyesen mennek a szavak”. A szülői segítség a rendszeres otthoni készülés, a házi feladatok megoldása és a gyakorlás terén, mint elvárás a pedagógus részéről az említett 2009-es (Morvai, Öveges és Ottó, 2009) felmérésben is megfogalmazódott (ld. 3.2.1. fejezet).

Wode (2009) a Claus-Rixen 1-4. évfolyamos iskolában tanuló gyerekek szüleit lebeszéli arról, hogy csemetéikkel gyakorolják otthon az angol nyelvet. Ezt azzal indokolja, hogy a szülők által, a saját nyelvtanulásuk során megismert módszerek pl. szókérdés, mondatalkotás, helyesírás gyakorlása nem vezetnek eredményre. Wode éppen azokat az eljárásokat nevezi meg, amelyeket az interjúban megkérdezett kollégák a szülőktől elvárnak, mint segítség. A család legfontosabb feladatát ezzel ellentétben Wode abban látja, hogy a szülők inkább a gyermek anyanyelvi fejlődésére figyeljenek, beszélgessenek sokat csemetéikkel, olvassanak nekik gyakran mesét. Ha a gyermeket a célnyelv elsajátításában szeretnék segíteni, és közben nem akarnak hibát elkövetni, akkor gondoskodjanak arról, hogy a gyermek a nyelvet autentikus szituációkban élje meg. A legjobb, ha a család célnyelvi országban nyaral, természetesen nem olyan helyen, ahol nyüzsögnek a turisták, és célnyelvi beszélővel nem találkozhat az ember (Wode, 2009). Külföldi nyaralás már Magyarországon sem elérhetetlen cél. A testvérvárosi és testvériskolai kapcsolatok számos lehetőséget kínálnak arra, hogy a diákok célnyelvet anyanyelvként beszélőkkel találkozhassanak. A személyes találkozáson túl a célnyelvi TV műsorok, mesekönyvek, CD-k, az internet is kiváló lehetőséget nyújtanak a célnyelv autentikus kontextusban való gyakorlásához.

#### **6.2.6. A németórák a pedagógusok megítélése alapján**

Az interjúkat német nyelvi órákra vonatkozó kérdésekkel folytattam, amelyek a megkérdezettek megítélése alapján a sikeres németóra ismérveit, az órára jellemző eljárásokat, a diákok kedvenc tevékenységeit tárják fel.

Alsó tagozaton a hat pedagógusból csak Karolina nem tanít német nyelvet, neki csak német nyelvű környezet, illetve testnevelésórája van, így vele csak a német nyelvű szakórákról beszélgettem. A megkérdezettek akkor tekintik eredményesnek a nyelvórát, ha sikerül a kitűzött célt elérni, a gyerekek jól érzik magukat az órán (Renáta). A jó óra

mindenképpen játékos, kommunikatív (Renáta) és hozzájárul ahhoz, hogy a kisdíákok megszeressék a nyelvet (Renáta). Renáta sikernek élte meg a következő kis történetet: *„Elsősek voltak és ... és valahogy év közepe volt, és egyszer becsöngetés után néhány perccel mentem be. Késtem egy kicsit és arra... arra mentem be, hogy a gyerekek németül játszottak, és észre se vettek. Én csak szépen csendben leültem és figyeltem őket, és ők meg szépen németül játszottak, a kis ideig tanult dolgainkat és ... és akkor, az tök jó érzés volt, hogy tényleg, hogy valamit elértem, amit meg akartam valósítani. Hogy kedvük volt hozzá, szerették, megcsinálták anélkül is, hogy ott voltam, hogy kértem volna tőlük”*. Az említett példa igazolja, hogy Renátának sikerült felkeltenie a nyelvtanulás iránti kedvet, amely a korai nyelvoktatásnak az egyik célja (*Nürnbergi Empfehlungen*, 1996). A gyermekek számára az idegen nyelv tanulása rendszerint nem természetes motivációból fakad, általában a szülő kívánsága. Nagyon fontos, hogy felkeltsük a kisdíákokban a belső motivációt, amely a tanár személyiségéből, a tartalomból, a módszerekből, a nyelvórán szerzett élményekből fakad. Az idegen nyelvek iránti pozitív hozzáállás a tanulót az egész élete során elkísérheti. Sajnos a korán kialakítható pozitív hozzáállás és motiváció nem mindig velejáruja a korai programoknak (Nikolov, 1998).

Enikő a sikeres óra kapcsán arról kezdett el beszélni, hogy hogyan szeret dolgozni az alsós nyelvórákon. *„Mindenféléképpen játékkal kezdődjön, szerintem, vagy valami kis szórejtvénnyel”*. Utána a házi feladatok ellenőrzésének fontosságáról beszélt: *„akár másolás volt, akár fordítás, ilyen egyszerű mondatoknak a fordítása, tehát én azt szeretem mindig leellenőrizni, illetve, ha órán írunk a táblára, akkor is mindent leellenőrzök, hogy mindent helyesen írjanak le. Hát, ha új nyelvtan van, mondjuk ugye akár a tőhangváltós igéknek a ragozása, akkor azokat az órán átbeszéljük, melyek ezek az igék, leírjuk a ragozását. Általában egy-két órán belül számon is szoktam kérni”*. Ha minden órán nem is, de a pedagógus megítélése szerint gyakran hallgatnak magnót, párbeszédet gyakorolgatnak. *„A lehetőségekhez képest a legtöbb játékot szoktam mindig beleiktatni egy-egy órába”*.

Enikő válaszai arra engednek következtetni, hogy órai munkáját a nyelvi tudatosság, a nyelvtani-fordító módszer eljárásai és a behaviorista hagyomány jellemzik. A siker kulcsát a nyelvtani magyarázatokban, a szabályok lejegyzésében és megtanulásában látja, továbbá feltételezi, hogy amit egyszer megtanulnak, azt a kisdíákok tudni is fogják. A nyelvtan tanítása hosszú évtizedeken keresztül egyet jelentett a nyelvtanítással, a sikert a szabályok ismerete jelentette, és nem pedig a célnyelv használata. E szemlélet jelenléte ma is megfigyelhető (Nikolov, 2003a, 2008, 2011). Bárdos szavaival élve (2005: 48):

[...] a nyelvtani-fordító módszer elemei munkálnak minden olyan ponton, ahol a nyelv elemzése formális, ahol a célnyelv nyelvtanának tanítása szabályok ismeretéből áll, ahol a begyakorlás fő formája a kétirányú fordítás, ahol a ragozások, szerkezetek pontossága fontosabb, mint a folyamatos beszéd, ahol a bevésésnek szinte kizárólagos eszköze a bemagolás, a biflázás és a mnemotechnikai trükkök.

Enikő törekvése, hogy minden helyesen, hibátlanul kerüljön a füzetbe, a behavioristák elképzelését tükrözi, ami szerint, ha valami hibásan hangzik el, vagy hibásan kerül lejegyzésre, akkor az hibásan rögzül.

Renáta az óra célkitűzésétől teszi függővé az órai tevékenységeket, „*de mindenképpen van egy motivációs része az óra első részének, és utána rátérünk az anyagra, és akkor a végén megint egy kis lazább játékkal*” fejezik be az órát. Fő célja, „*hogy amit ... amit megtanultak, és amit ... amit tanulunk, éppen tudunk, azt mindenképpen kommunikatívan próbálják használni, tehát, hogy merjenek beszélni, mert van [...] olyan tapasztalatom, [...] már a nagyobb korú gyerekeknél, hogy rengeteget tudtak, nagyon ügyesek voltak, nagyon tehetségesek, és egyszerűen nem merték használni a nyelvet, tehát én ezt mindenképpen szeretném elkerülni*”.

Renáta szavaiból egyértelműen az derül ki, hogy a beszéd közben előforduló hibákat elfogadja, és fontosabbnak tekinti a folyamatos beszédet. Arra törekszik, hogy a megtanultakat mindenképpen „*kommunikatívan próbálják használni, tehát, hogy merjenek beszélni, merjenek, és az se baj, hogy ha még most hibásan vagy esetleg nem jól használják, de lényeg, hogy merjék*”. A gondolat, hogy a gyermekek nem félnek németül beszélni, arra enged következtetni, hogy az órán sikerül a pedagógusnak jó kapcsolatot kialakítani a tanítványaival, valamint olyan oldott légkört teremteni, ahol a diákok szorongás és gátlások nélkül szívesen megszólalnak idegen nyelven (ld. Krashen alacsony érzelmi szűrő hipotézisét 2.2 fejezet), és nem rettegnek a hibázástól.

Szilvia a sikeres németóra kapcsán röviden a munkaformákra is kitért, hangsúlyozta, hogy a frontális osztálymunka mellett szívesen alkalmazza a csoport- és pármunkát is, bár az utóbbit megítélése szerint a gyerekek jobban szeretik. A csoportmunkánál vegyes képességű gyerekekből álló csoportokat alakít ki, így a gyerekek tudnak egymásnak segíteni.

A pedagógusok szerint a gyerekek szeretik a németórákat, az írástól (Enikő), a szótármásolástól (Renáta) és a tollbamondástól (Szilvia) eltekintve bármit szívesen megtesznek. „*Megcsinálják azt is, hogy ha tábláról kell másolni, meg kitölteni* (Enikő). „*Nagyon szeretnek olvasni, fordítani, a nyelvtani feladatokat, az igeragozásokat, tehát már*

*most van sikerélményük és...és nagyon szeretik” (Szilvia). A megkérdezettek kivétel nélkül a játékot tartják a kisdíákok kedvenc órai tevékenységének. Renáta fontosnak tartja, hogy a gyermeknek „személyes sikerélménye is legyen a játékban, és mindenképpen kell őket még jutalmazni is”. A játék mellett Szilvia a dolgozatot és a számonkérést említette még meg a kérdés kapcsán: „A mostani harmadikosok kimondottan élvezik, amikor dolgozatot írunk. Én úgy érzem, hogy annyira felkészültnek érzik magukat. Természetesen még kérdegetnek közben, oda megyek, segítek, nem úgy, hogy megmondom a megoldást, hanem valamilyen szinten rávezetem, illetve ha rákérdez, hogy ezt kell most ideírni, akkor rábólintok, és akkor utána gyönyörűen tudnak egyedül dolgozni”. A gyerekek fejlesztése akkor eredményes (Vigotszkij, 1967), ha ahhoz a szinthez kapcsolódik, amelyik már meghaladja az aktuális fejlettségi szintjét, de amely még nincs az adott szinttől távol, és a tevékenységben még aktívan részt tud venni.*

#### **6.2.7. Vélemények az 1-4. évfolyamon német nyelven oktatott tárgyakról**

Az interjúkban a német nyelvi órákon túl a német nyelvű szakórák jellemző eljárásaira is rákérdeztem. Kíváncsi voltam, hogy a megkérdezettek véleménye szerint hogyan lehet egy szaktárgyat németül oktatni olyan gyerekeknek, aki még csak most ismerkednek a nyelvvel. Céлом volt megtudni, hogy mennyiben különböznek ezek az órák egyrészt a hagyományos nyelvórától, másrészt az anyanyelvi szakórától.

A hat megkérdezett pedagógus jónak tartja, hogy a heti öt óra német mellett alsó tagozaton heti egy órában technikát, rajzot, testnevelést, valamint harmadik és negyedik osztályban még környezetismeretet tanulnak a diákok német nyelven. Meggyőződésük szerint ezt a gyerekek is szeretik. A pedagógusok egyetértenek abban, hogy az idegen nyelven oktatott készségtárgyak hozzájárulnak a diákok idegen nyelvi fejlődéséhez. Renáta szerint „nemcsak magát a társalgási nyelvet lehet megtanulni, hanem egy picit az élet más területein is betekintést nyerhetnek... összetettebb, komplexebb lesz a nyelvtudásuk”. Enikő is hasonló gondolatokat fogalmazott meg: A kisdíákok „nap, mint nap német szöveggörnyezettel és német mondatokkal, szavakkal találkozik, akár szakkifejezésekkel, ami szerintem pozitív irányba lendíti elő megint csak a tudásukat”. Továbbá olyan szavakat megtanulnak, „ami mondjuk egyetlen egy nyelvkönyvben sem fordulna elő” (Mária). Szilvia úgy fogalmazott, hogy „az egyik mankója a másiknak”. Németórán a

gyerekek gyakran mondják egy-egy szó kapcsán, hogy ezt már tanultuk német technikán vagy német környezetben. Karolina is úgy gondolja, hogy a német nyelvű technika „*nem annyira megterhelő*” a diákoknak, „*és itt is lehet olyan utasításokat, vagy eszközöket németül megtanulni, ami ... amit mondjuk, megtanul a négy év alatt úgy, hogy észre sem vették, és akkor egy-egy munkamenetet megtanulnak*”. A válaszok azt sugallják, hogy a megkérdezettek elsősorban a szókincs gazdagodásában látják a két tanítási nyelvű oktatás legfőbb nyereségét. Hasonló eredményt hozott a szakképző intézmények átfogó kutatása is (Nikolov, Ottó és Öveges, 2008).

A tanmenet, a tantárgyi követelmény a német nyelvű testnevelés, rajz és technika esetén megegyezik az anyanyelvi szaktárgyéval. A pedagógusok egyetértenek abban, hogy szaktárgyi órán annak tananyaga kerül előtérbe, rajzórán rajzolnak, technikán barkácsolnak. „*Óraszámában ez nem jelent pluszt nekik, a németóra az plusz, mert ugye nyelvórájuk nem lenne első, második osztályban, harmadikban, de technikaóra a magyar technika helyett van*” (Szilvia). „*Technikán barkácsolunk, most azt ugyanúgy barkácsolunk németül is, meg magyarul is. Szerintem, ami különbség a kettő között, hogy ezeket a munkafolyamatokat, illetve esetleg, hogy miből csináljuk, azokat a szavakat németül is megtanulják*” (Enikő). Renáta szerint is a német nyelvű technika „*gyakorlatilag ugyanaz, mint egy magyar nyelvű technikaóra, [...] a német nyelvű részét járom egy kicsit jobban körbe, hogy mi az, amit át lehet adni németül, mi az, amit nem, mi az, amit meg tudunk valósítani, mi az, amit át tudok venni esetleg a tanultakból*”. Renáta válaszában ellentmondást érzek, hiszen egy anyanyelvi technikán vagy rajzórán a tanító csak az elkészítendő darabra koncentrálna, és nem azon fog gondolkodni, hogy nyelvileg mit lehet átadni.

A német nyelvű környezet harmadik osztályban lép be heti egy órával, a heti kettő óra anyanyelvi mellett. Tartalmilag újat nem tanulnak, a tananyagot anyanyelven már előző évfolyamokon elsajátítják a diákok. Karolina, az interjú elkészítésének idejében német környezetet oktató tanár így fogalmazott: „*szinte ugyanezeket tanulják magyarul is, csak kicsit hamarabb. Tehát mondjuk, ez ilyen általános dolgokat érint, mint az iskola vagy az évszakok, halmazállapotok, az anyagoknak a minősége, hogy milyen anyagok vannak, akkor közlekedés, testrészek, akkor a növények részei...*”. Wode (1995) azon a véleményen van, hogy egy úgynevezett dupla tanulásra nincsen szükség, nem kell ugyanazt a témát először anyanyelven, majd pedig nyelvileg leegyszerűsített formában a célnyelven is átvenni. A kisdíákok megfelelő módszertani eljárások alkalmazása mellett képesek célnyelven a szaktárgyi ismeretek, készségek és képességek elsajátítására.



A német nyelvi órától az interjú alanyok szerint egy német nyelvű szakóra abban különbözik, hogy *„ott igazán a kezek járnak, és nem annyira a beszédről szól az óra”* (Mária). *„Tevékenykedik a gyerek, más szókincset tanul meg, nyelvtani dolgokra, annyira nem igazán hegyezzük ki, és ott nem annyira kommunikálunk”* (Szilvia). Renáta így fogalmazott: *„Csak az adott tárgyra koncentrálok a dolog, tehát például, hogyha van egy elkészítendő kis kütyünk, akkor ... akkor próbálom ezt körbe járni az adott szókinccsünkkel, az adott nyelvtani tudásunkkal, ... egy picit erről beszélgetünk, valami kis játékos feladatot hozzászól, és lényegében utána próbálom németül vezetni az elkészítést is, de ... de ez még nem mindig jön össze alsó tagozatban”*.

Németóra és a német környezetismereti óra közötti különbséget Karolina a szókinccsben és a nyelvtani anyag hiányában látja. *„Tulajdonképpen az új szavakra alapozom, a környezethez kapcsolódóan meg tudjuk nevezni a dolgokat, és ezeket a legegyszerűbb mondatokban ki tudjuk fejezni, illetve kérdéseket feltenni”*. Nyelvtani anyagot nem tanít, de ha *„valamin megakadunk, vagy valaki nagyon helytelenül mond valamit, akkor felhívom rá a figyelmét, hogy tudod, így szoktunk kérdezni, vagy tudod, hogy így szoktunk válaszolni, és akkor így ezt megbeszéljük gyorsan”*. Vagy *„ha nagyobb gond van valamivel, akkor röviden szóban el szoktam mondani a nyelvtani részét, hogy tudod ez azért van, [...] nagyon beléjük szoktam sulykolni, mert még nyolcadikra se szokott menni, hogy alany, állítmány és a többi utána következik, mert amikor mondatban kell nekik mondani valamit, akkor rögtön már nincsen helyes vége a mondatnak, és akkor így a magam részéről megpróbálom ezt beléjük sulykolni”*. A pedagógus maga elismerte, hogy a sulykolás nem vezet eredményhez, hiszen több évi tanulás után is előfordulnak hibázások. El kell fogadni, hogy egyrészt a nyelvtani hibák a tanulás velejárói, másrészt a helyes nyelvhasználathoz nem a szabályok ismeretén át vezet az út. Pienemann (1998, idézi Pienemann, Keßler és Liebner, 2006: 77) is rámutat arra a tényre, hogy egy szabályt az idegen nyelvet tanuló felnőttek sem sajátítják el 100 százalékosan, sőt a 90, és a 80 százalékot is ritkán érik el.

A jó gyakorlat esetén az idegen nyelvű szaktárgy és a hagyományos nyelvoktatás között az a fő különbség, hogy az első esetben az óra célja a szaktárgyi ismeretek átadása egy idegen nyelv segítségével, vagyis a nyelv egy eszköz (Burmeister, 2006). A második esetben a nyelvi ismeretek fejlesztése az elsődleges feladat, amely különböző, akár szakmai jellegű témák segítségével történik. A hagyományos nyelvoktatás során például az *állatok* téma azért kerül elő, mert a gyermekek érdeklődésének megfelelően, motivál, ez következik a tankönyvben, vagy a téma éppen alkalmas egy nyelvi struktúra

begyakorlására. Az idegen nyelvű szaktárgy keretei között azonban a pedagógus azért tér ki az *állatok* témára, mert az szerepel az anyanyelvi tantervben és tanmenetben. Az ismeretek átadása az idegen nyelven történik, és az adott témától függ a nyelvi eszközök kiválasztása (Burmeister, 2006).

A megkérdezett pedagógusok válaszai egyértelműen arra utalnak, hogy a szaktárgy az idegen nyelv fejlesztését szolgálja, és nem fordítva. A tantárgy német nyelven történő tanítása helyett, saját elmondásuk szerint a nyelvről tanítanak, cél a szókincs, illetve a nyelvi szerkezetek begyakorlása, és már ismert tudást közvetítenek a német nyelvórán megszokott eljárásokkal.

### **6.2.8. A sikeres német szakórák eljárásai a pedagógusok szerint**

Renátának a német nyelvű technikára és rajzra jellemző óravezetésről tett megjegyzései tipikusnak mondhatóak. Az órát az elkészítendő munkadarabhoz kapcsolódóan német nyelvű játékkal vagy beszélgetéssel kezdi, majd a feldolgozandó anyagot, az elkészítéshez szükséges eszközöket ismerteti németül, „*amit már tudunk, esetleg vagy amit már értenek, vagy amivel körbe tudom járni, azt megpróbálom azért német nyelven leadni. [...] Eszközöket, anyagokat [...] az óra anyagát, tényleg amihez kapcsolható, színeit, bármit esetleg az elkészítés menetét is [...] imitt-amott már fel szoktam írni a táblára, tehát azt azért már úgy lassan megértik [...] utána pedig attól függően, hogy ... hogy milyen bonyolult az adott munkadarab elkészítése, azért próbálom németül vezetni az órát, de ... de azért kell magyar segítség*”. Az óra elején az elkészítendő anyag kapcsán előkerül egy mondóka, vers vagy dal, esetleg átismétlik, amit már tanultak, szavakat gyűjtenek, szójátékot játszanak. A rövid bevezetőt követően az interjúalanyok elmondásuk szerint megnevezik idegen nyelven a munkadarabot, az elkészítéshez szükséges eszközöket és ismertetik a munka menetét. Harmadik osztályban ezt le is írják közösen a füzetbe, negyedik osztályban pedig már a számonkérés tárgyát képezik ezek a kifejezések. Munka közben elismétlik az órán használt anyagok, eszközök nevét, színét és a munkamenethez kapcsolódó egyszerűbb utasításokat. Az óra végén pedig, ha van idő, a kész munkadarabban játszanak valamilyen nyelvi játékot. A kutatás egyik célja, hogy összevegyem a résztvevők véleményét a megfigyelések során tapasztaltakkal, amelynek eredményeit a dolgozat végén összegzem.

A környezetismeret Karolina szavaiból megítélve elsősorban szavak, egyszerű mondatok memorizálására, ismétlésére épül. A kiindulópont általában a témához kapcsolódó kép, amihez német szavakat gyűjtenek, és *„ezeket a szavakat az egyszerű mondatokba beilleszteni és akkor nyilván jönnek a feladatok, mit tudom én, virágokat leírni, kiszínezni [...] kitöltős feladatok [...] Óra elején mindig szoktam őket számon kérni szóban, hogy akkor, hogy volt ez, és akkor visszamegyek két-három órával előre, és átismételjük, hogy megmaradjon”*. Az ismétlés hogyan történik, az a beszélgetésből nem derült ki. A szakirodalom kétségbe vonja a mechanikus ismétlés eredményességét (Roche, 2005), csak akkor van értelme, ha az ismétlés során a diák egyben új ismereteket is feldolgoz, vagy más területek aktivizálódnak. Ez azt jelenti ebben az esetben, hogy a tanult új szókincs más szövegkörnyezetben, más típusú feladatokban fordul elő. Karolina rendszeresen írat felmérőket, azzal a céllal, hogy a diák *ha addig nem is, de legalább akkorra átnézze azokat a szavakat, feladattípusokat, de mindig csinállok egy ilyen hasonlót, [...] ami alapján írunk egy kis felmérőt”*. A pedagógus tudatos magolásra számít, ami ellenkezik a korai nyelvoktatásnak a természetes nyelvelsajátításon alapuló elveivel.

A fentiekből egyértelműen látható, hogy a természetes nyelvelsajátításon alapuló eljárásokkal ellentétben a tudatos nyelvtanulásra épülő technikák jellemzik a célnyelvi szakórákat. A munkadarab, az eszközök, továbbá a munkafolyamat kétnyelvű megnevezése és lejegyzetelése tudatos nyelvtanulásra utalnak. A célnyelvi szaktárgyat szűken értelmezik: kizárólag a szókincs elsajátítását jelenti.

### **6.2.9. Vélemények a sikeres célnyelvű szakóráról**

A megkérdezett pedagógusok akkor érzik sikeresnek a szaktárgyi órát, ha a diákoknak az óra során bővült a szókincsük, ha sikerült német nyelven vezetni az órát, továbbá, ha a diákok aktívan vesznek részt az órai tevékenységekben. Szilvia elégedett, ha *„négy-öt olyan szó volt, amit ... ami esetleg megragad, vagy ha passzívan is még, de már a szókincsükbe került, akkor én úgy gondolom, hogy ott már nyert ügyem van”*. Karolina eredményesnek tekinti a szakórát, ha a gyerekek az *„órán figyelnek”* [...] *„kész a házi feladat”,* [...] *„lelkesen jelentkezgetnek”*. Mária számára a motiváció a siker kulcsa, *„hogy szívesen csinálják. Hát ne muszájból, ne az, hogy ott kell ülni, mert egy kis gyerek úgy nem tud tanulni”*. Renáta télapó, illetve karácsony környékén megtartott technikaórákat élte

meg sikerként, amikor az ünnepeknek megfelelő dekorációt készítettek: „akkor úgy körbejártuk ezt az ünnepkört és ... és tök sok mindent megtanultak a gyerekek is, és használták a német technikán, és ... és mondták a télapót, a karácsonyt, használtuk hozzá az igéket és ... és viszonylag tudtam az óravezetést is németül”. Emese is hasonló gondolatokat fogalmazott meg, „esetleg egy rajztechnikát németül mondtam el, és megértették, alkalmazzák, akkor mindenképpen” eredményesnek tekinthető az óra.

### **6.2.10. A pedagógusok nyelvhasználata saját értékelésük alapján**

A nyelvhasználatot tekintve elmondásuk szerint a pedagógusok törekednek a német óravezetésre. Emese állította azt, hogy bár igyekszik, többet beszél az anyanyelvén, mint német nyelven. A többiek saját beszámolójuk szerint a nyelvórákon többet beszélnek célnyelven, mint a német nyelvi órákon. Renáta akkor használja az anyanyelvet, amikor a diákok „már végleg, végleg nem értik, hogy mit akarok, vagy éppen csak egy kis segítség, vagy csak az az egy kulcsszó hiányzik akkor, de azért igyekszek németül vezetni az órát”. Az adott óra célja, a tananyag is befolyásolhatja Enikőnél a nyelvhasználatot, „ha egy új tananyagot tanulunk, akkor azt magyarul beszéljük meg, de ha ismétlésről van szó, vagy tehát ilyen alapvető utasításokat, azokat németül szoktam már elsőtől kezdve”. Megfogalmazása szerint „még harmadikban is van olyan, hogy elmondok egy német mondatot, és akkor megvárom, hogy ők lefordítsák, vagy, hogyha nem megy nekik, akkor utána elmondom magyarul is.” Tipikusnak mondható az alábbi eljárás: „elmondom németül, és hogyha úgy néznek rám, akkor gyorsan elmondom magyarul is, de mindig elmondom németül először, és utána pedig ők németül felelnek” (Karolina). Szilvia szerint gyakran éppen a fordítottját teszi, először az anyanyelven mondja el az utasításokat, utána pedig elismétli a célnyelven. Az anyanyelvre való áttérést pedig a következőképpen magyarázza: „nem akarom, hogy akik nem értik, azok lemaradjanak... azt sem akarom, hogy teljesen elvegyem a kedvét, és akkor abszolút nem érti, hogy miről van szó, és akkor már teljesen elmegy a kedve”. Kérdés, hogy miért feltételezik, hogy a diákok nem értik meg a célnyelvet, továbbá hogy ez a megfelelő szemléltetés hiányával magyarázható, vagy amit a pedagógus el akar mondani, az haladja meg a tanulók kognitív szintjét. Ezekre a kérdésekre az osztálytermi megfigyelések tükrében tudok választ adni.

Emese nem használja ki az órán adódó lehetőségeket, „*hirtelen valamit, azt csak magyarul, például elfogyott a sárgája, és akkor ott van a szekrényben, vedd ki sárgát, azt csak magyarul mondom*”. Az anyanyelv használatát nyelvi hiányosságaival magyarázta. „*Nekem ez nehezen megy, mert ... azokat a kifejezéseket ... nem mondom nekik németül, amiket ... amiket németül is lehetne, kellene mondani, tehát ilyen szakkifejezéseket, azokat én magyarul szoktam mondani*”. Az órán számos, előre el nem tervezett mozzanatok is előfordulnak, amelyek szorosan nem tartoznak a tananyag feldolgozásához: például elfogyott a kréta, valami leesett a földre, egy osztálytárs megbetegedett vagy a tanár megkér valakit, hogy csukja be az ablakot, esetleg megszid valakit, mert beszélget óra közben. Amennyiben a pedagógus ezekben a helyzetekben célnyelven reagál, természetessé teheti a nyelvhasználatot és hozzájárul a diákok nyelvi fejlődéséhez.

A nyelvhasználatot tekintve az elhangzott vélemények arra engednek következtetni, hogy a szaktárgyi órán hasonló vagy még rosszabb a helyzet. Mária és Renáta kételkedik a német nyelvű óravezetésben. „*Németórán megpróbálunk szinte, tehát mindig csak németül beszélni, ez rajzórán igazán nem igazán valósítható meg, mert még nagobbaknál sem, mert nem értenék meg*” (Mária). A technikaórán „*nem lehetséges ugye a német nyelvű óravezetés vagy csak részben*” (Renáta). Máriához hasonlóan Renáta is úgy ítéli meg, hogy lényegesen kevesebbet beszél németül egy technikaórán, mint egy németórán, „*ez attól is függ, hogy ... hogy mennyit tudunk már, vagy hol járunk, de ... de én mindenképpen próbálok azért erőltetni az óravezetést, mert ... mert sokat tanulhatnak abból is, tehát azért idővel megértik, reagálnak rá a gyerekek*”.

A beszédértést az interjúalanyok a németórához hasonlóan a szaktárgyi órán is az anyanyelv használatával segítik: „*a mostani osztályomat - mondta Enikő -, őket tanítottam elsőben is, és akkor úgy volt, hogy elmondtam először németül az utasítást, és utána elmondtam magyarul is. De második félévtől, mikor meg már tudták, hogy mi az, hogy olló, meg vedd elő ezt, vagy a papírt, akkor már nem kellett magyarul elmondani, akkor már megértette mindegyik*”. Hozzáteszi, hogy szerinte „*az is sokat számít, hogy ... hogy vannak ügyesebbek, vagy akik könnyebben megtanulják, és ugye látják a többiek, hogy ők mit csinálnak, és akkor egy idő után a cselekvés és a német utasítás úgy összekapcsolódik*”. Természetesen az idegen nyelvi utasítások megértését az is segíti, hogy a diákok figyelik, utánozzák egymást. A fordítás helyét azonban mindenképpen a szemléltetés, a tevékenység elmutogatása, a nem nyelvi eszközök használata, a tárgyra való rámutatás kell, hogy átvegye. A gyermek azt tanulja meg a legkönnyebben, amit a pedagógus mond, és közben mutat, vagy tevékenységgel kíséri. A pedagógusnak közléseit jól érzékelhető kontextusba

kell helyezni, és a diáknak időt kell hagyni, hogy a nyelvet a nyelvi inputból kikövetkeztetve megértse. Fontos, hogy a közlés értését a kontextus tegye lehetővé (Burmeister, 2006).

Szilvia szerint a német nyelvű testnevelésórán is jelen van az anyanyelv, annak ellenére, hogy a mozdulatok, a gyakorlatok nagyon jól bemutatathatóak. A rendszeresen előforduló utasítások esetén a tanító egy idő után már elhagyja a magyar nyelvű ismétlést, de *„amikor valamilyen új mozdulatsor vagy egy új gimnasztikai elem van vagy valami, akkor azt ... azt elmondom”* mind a két nyelven. Azáltal, hogy a pedagógus szemlélteti az utasítást, bemutatja a gyakorlatot, valójában feleslegessé válik az anyanyelv használata.

A megfogalmazott vélemények alapján úgy gondolom, hogy az anyanyelv túlzott használata és a gyakori fordítgatás a következő okokkal magyarázhatóak: Egyrészt Enikő válasza arra enged következtetni, hogy a nyelvtudás nem mindenkinél kellően megalapozott. Az óramegfigyelések majd választ adnak arra a kérdésre, hogy ez általános tendenciának tekinthető-e az iskolában. Másrészt a pedagógusok nem tartják reálisnak a célnyelv folyamatos használatát, az autentikus nyelvhasználatot a diákok csekély szókincse miatt. A problémára, hogy a nyelvtanítók úgy gondolják, a beszélgetés csak nagyon egyszerű dolgokra korlátozódhat, mint például *’Jó reggelt. Zsuzsa vagyok. Hogy hívnak?’*, más kutató is felfigyelt (Doyé, 2005). A korai nyelvoktatás egyik alapelve a tevékenykedve tanulás, vagyis minden, amit tesznek, látnak és hallanak a diákok, nyelvvel is lehet kísérni. A gyerekek megértik mindazt, amit képekkel, mimikával, arcjátékkal, hanggal vagy tapintással elmagyarázható. Ebben a korban a gyermekek a szókincset, a nyelvtani struktúrákat kontextusba helyezve, természetes élethelyzetekben való kommunikáció útján tudják a legkönnyebben elsajátítani, a megértést a szituáció, a kontextus teszi lehetővé (Burmeister, 2006; Wode, 2009). Nem gond, ha nem értenek mindent azonnal a gyerekek, hiszen az utasítások ismételhettek, többször előfordulnak (Kraft, 2005: 155), másik szemléltető eszközzel is bemutatathatóak. Ha azonnal az anyanyelvet használjuk, a gyerekek nem törekszenek az idegen nyelvű utasítás megértésére, hiszen tudják, úgyis elhangzik az anyanyelven is (Solmeck, 1998, idézi Butzkamm, 2004: 16).

### 6.2.11. Tankönyvek, kiegészítő anyagok és technikai eszközök használata

Az interjúk során tankönyvekre, kiegészítő anyagokra, technikai eszközökre is rákérdeztem. A megkérdezettek a technikai eszközök közül a kazettás magnót, illetve a CD-lejátszót használják rendszeresen. Említették még a videót (Renáta, Emese és Enikő), illetve a DVD-lejátszót (Renáta). Az írásvetítő is majdnem mindenkinél szerepelt (Karolina, Emese és Enikő), bár megjegyezték, hogy nem minden teremben található (Karolina), vagy ha van is, nem tudnak hová vetíteni (Enikő). Emese abban a szerencsés helyzetben van, hogy alsós osztálya van, és saját termében tanít.

Tankönyvet a 2008/09-es tanévben németórán az elsősöknél nem használtak, második osztályban a *Schulbus 1*-et (Klinger, 2006), harmadik és negyedik osztályban a *Deutschmodil Neu 1*-t (Douvitsas-Gamst, Xanthos-Kretzschgmer és Xanthos, 2007). Második osztályban a tankönyvet az idegen nyelvi olvasás tanításához tartják szükségnek. Szilvia a korábban használt nemzetiségi tankönyvvel elégedettebb volt, szerinte jobban hasonlított az anyanyelvi olvasókönyvhöz, „*az tipikusan olyan fajta volt, mint a magyar, hogyan tanulok meg írni és olvasni tankönyv*”, de anyagi okokból váltani kellett.

*Deutschmodil Neu 1*-ből (Douvitsas-Gamst, Xanthos-Kretzschgmer és Xanthos, 2007) a 2008/09-es tanévben a harmadik és negyedik osztályban német nyelvet tanító négy pedagógus (Emese, Enikő, Renáta és Szilvia) dolgozott. Szilvia elégedett volt a tankönyvvel, véleménye szerint változatos, mind a hallás, mind a szövegértést fejlesztő feladatok érdekesek. Enikő úgy gondolta, hogy ez a korosztálynak megfelelő, játékos, a gyerekek szeretik a könyvben szereplő fantázia-figurákat, azonban kevesellte a nyelvtani feladatokat, és hiányolta az anyanyelvi szabálymagyarázatokat. „*Még olyan kicsik a gyerekek, hogy úgy gondolom, még ugyanúgy kellene, mint ahogy a magyar nyelvben is le vannak írva a nyelvtani szabályok, hogy meg tudják tanulni*”. Emese is megemlítette a nyelvtani szabályok hiányát, de gyorsan hozzáfűzte: „*végül is a szabályokat meg leírjuk a füzetbe*”. Az utóbbi okokból Renáta pedig könyvet szeretne váltani. Szerinte nemcsak, hogy kevés a gyakorló feladat, hanem „*néha kicsit rendszertelen, maga a nyelvtan is*”, és szerinte a kommunikatív jellegű feladatból is szerepelhetne több a tankönyvben. A megkérdezettek ellentmondásos gondolatot fogalmaztak meg, hiszen alsó tagozatos gyerekeknek készült kommunikatív tankönyvekből a nyelvtani magyarázatokat, a tudatos, szabályokból kiinduló nyelvtani feladatokat hiányolták. A nyelvtani szabályok ismerete egyáltalán nem jelent helyes nyelvhasználatot, továbbá a gyerekek anyanyelvből is most kezdenek el ismerkedni az alapvető nyelvtani kategóriákkal, fogalmakkal, és ezt a

pedagógusok is tudják, ennek ellenére a szabálymagyarázatok hiányát fogalmazták meg kritikaként az angol szakos kollégákhoz hasonlóan (Nikolov, 2008).

Kiegészítésül mind a négyen (Emese, Enikő, Renáta és Szilvia) saját készítésű feladatlapokat, képeket, rajzokat, kép- és szókérdőket használnak. Szilvia gyerekeknek készült német nyelvű folyóiratokat említett még.

A német nyelvű technika-, rajz- és a testnevelésórákhoz nincsen tankönyvük. Igyekeznek az anyanyelvi tankönyvekhez, segédanyagokhoz igazodni, de különböző német nyelvű szakkönyvekben, interneten is találnak sok értékes ötletet, kész feladatlapokat, illetve a német testvériskolától is kaptak már jól hasznosítható anyagokat.

Az interjú elkészítésének évében környezetet oktató két pedagógus, Karolina és Emese könnyebb helyzetben volt. Kezdetben itt is kutató munkát kellett folytatni, de miután sikerült beszerezniük egy Magyarországon megjelent, hat és hét évesek számára készült német nyelvű tankönyvet (Gálné Domszlai: *Umweltkunde für 6-7-jährige*, 2004), nagy teher esett le a vállukról. Karolina a könyvvel összességében meg volt elégedve, kiegészítő, gyakorló feladatlapokat készít az adott szókérdő jobb begyakorlása céljából. Előfordul, hogy egy-egy részt az adott csoport számára nehéznek talál, akkor azt kihagyja, vagy leegyszerűsíti, a gyerekek tudásszintjéhez alakítja. Emese pedig maradt az általa összegyűjtött anyagnál.

A válaszokból következik, hogy a megkérdezettek szükségesnek tartják a tankönyvek kiegészítését szabálymagyarázatokkal, különböző nyelvtani feladatokkal. A tankönyvválasztásnál anyagi okok is szerepet játszanak.

### **6.2.12. Szakmai tanácsok leendő nyelvtanítóknak**

A két tanítási nyelvű osztályok leendő tanítóinak adott tanácsok elsősorban a nyelvi felkészültségre vonatkoztak, a szaktárgyak szókérdőinek kellő ismerete szerepelt az első helyen. Ezen kívül Mária a változatos módszerek használatára is felhívta a figyelmet. Renáta szerint a leendő nyelvtanító legfontosabb célja az legyen, hogy a tanítványai megszeressék a nyelvet. A tanácsok között személyes jegyek is szerepeltek, *„mindenképpen legyen valami ilyen vonzódása a pici gyerekekhez és szeresse őket, szerintem kell egy ilyen kisugárzás, amit a gyerekek levesznek, é ...és ugye nem mogorván, vagy pedig kategorikusan, amit én nagyon nehezen tanultam meg például, mert én is gimnáziumban kezdtem el tanítani, és utána, amikor lemész a picikhez, nagyon nehéz*



*átállni. Ezt meg kell szokni”* (Karolina). Karolina a saját bőrén tapasztalta, hogy az eltérő korú gyerekek más módszereket, eljárásokat igényelnek, és a pedagógusnak ismernie kell az adott korosztályt. Emese javasolja, hogy aki teheti, menjen ki Németországba hosszabb-rövidebb időre dolgozni, sőt egy német iskolában való hospitálást be is építene a képzési folyamatba.

A megkérdezettek látszólag tisztában vannak a két tanítási nyelvű programban oktató nyelvtanítóval szemben támasztott követelményekkel, és a tőle elvárt kompetenciákkal. Az idegen nyelvet oktató pedagógusnak a szükséges nyelvtudás mellett rendelkeznie kell az általa tanítandó szaktárgy megfelelő ismeretével és annak módszertani kultúrájával, valamint ismernie kell a diákok életkori sajátosságait és az annak megfelelő eljárásokat és technikákat.

### **6.2.13. A nyelvpedagógusi munka eredményei**

Az eredmények között a gyerekek kommunikációs készsége szerepelt elsősorban. Enikő eredményként pozitív szülői visszajelzéseket is megfogalmazott, és hogy a gyerekek szeretik a nyelvet (Renátánál, Emesénél is megjelent ez a gondolat), a német a kedvenc tantárgyuk. A legnagyobb öröm számukra azonban az, hogy a kisdíákok mernek beszélni, és kérdéseket feltenni német nyelven. Mikor *„kimegyünk Németországba, és akkor a gyerekek tudnak beszélni, lehet, hogy hibásan, de meg tudják magukat értetni”* (Mária). Ez a gondolat arra enged következtetni, hogy a diákokban nem alakulnak ki a nyelvtanulóokra oly gyakran jellemző rossz beidegződések, gátlások. Nem tartanak attól, hogy negatív következménye lesz annak, ha beszédben hibákat követnek el.

A vizsgált iskolában elsősorban a felső tagozatosoknak van lehetőségük arra, hogy a nyelvtudásukat a gyakorlatban is kamatoztassák. Az iskola több éve jól működő német testvériskolai kapcsolattal rendelkezik, rendszeresen látogatják egymást, közös projekteken munkálkodnak. A cserekapcsolatnak kiemelt szerepe van a nyelvtanulásban és a nyelvgyakorlásban. A diákok tanítási órákon, közös kirándulásokon és programokon vesznek részt, családoknál laknak, tehát anyanyelvi környezetben gyarapíthatják és mélyíthetik el a németórákon tanultakat. A baráti kapcsolatok nem szűkülnek le az évente kétszeri találkozásra, régebben leveleztek egymással a gyerekek, manapság az internet térhódításával ’emailezhetnek’, ’chattelhetnek’, és így válhat mindennapi gyakorlattá a német nyelv használata.

#### **6.2.14. A pedagógusok szakmai kívánságai és tervei**

Az interjúalanyok szakmai kívánságai között első helyen a gyerekek szerepeltek. Legyen meg minden évben a két tanítási osztály beindításához szükséges kellő számú gyermek, legyenek „*okosak, ügyesek*” (Enikő), „*jó képességűek és szeressék a nyelvet*” (Renáta), továbbá „*mindig át tudjam adni, azt, amit tudok*” (Renáta). Karolina a diákok szociális hátterére is kitért. Az volt a kívánsága, hogy „*a családok tényleg ne hanyagolják el a gyerekeiket*”. Szerinte nagyon sok gyermeknek elváltak a szülei, sokan rossz körülmények között élnek, és ezekkel a gyerekekkel sokkal nehezebb dolgozni, nem tudnak a tanulásra koncentrálni, fáradtak, hozzák magukkal otthonról a gondokat. A kívánságok között szakmai elismerés, jó tankönyvek, jobb technikai felszereltség és külföldi tanulmányút is szerepeltek. Az utóbbi különösen hasznos a nyelvtanító számára, mert az egynyelvű óravezetéshez, hatékony nyelvtanításhoz szükséges kiváló nyelvi kompetenciára a felsőfokú tanulmányok során csak részben lehet szert tenni. A válaszadók nagyon hasznosnak tartják a célnyelvi környezetben szerzett tapasztalatokat.

Ami a terveiket illeti, hárman szeretnének tovább tanulni, és mesterképzésre jelentkezni (Mária, Karolina és Renáta). Az iskola a közeljövőben egy német nyelvi emelt szintű gimnáziumi osztály beindítását tervezi, de ehhez még többek között a személyi feltételek hiányoznak. Renáta így fogalmaz: „*jó lenne tovább lépni, tehát én szeretek tanítani, és én ezzel szeretnék foglalkozni, úgy gondolom, de szeretném azért különböző területeken is, évfolyamokon, tehát idősebb gyerekeknél is, esetleg más tárgyaknál esetleg szakirányban is kipróbálni magam*”.

Emese, Enikő és Szilvia nem neveztek meg konkrét terveket, a kérdés kapcsán másról kezdtek el beszélni. Emese a kívánságait fogalmazta meg, Enikő nem akar idegen nyelven technikát, rajzot oktatni, könnyebbnek érzi, ha csak német nyelvet tanít. Szilvia a tervek kapcsán arról beszélt, hogy szeret tanítani, mind az alsó, mind a felső tagozaton, és reményeinek ad hangot. „*Nagyon remélem, hogy azért legalább egy osztályra való azért mindig összejön, mert én úgy gondolom, hogy Ausztria, Németország mégiscsak itt van a közelünkben, és lehet, hogy angolul is ért az osztrák, de ha ne adj isten, odamegy ki pincérnek, nem angolul fogja megrendelni az ételt, hanem németül. Tehát én bizakodó vagyok*”.

### 6.2.15. Szakmai jellegű problémáik

Problémákról már egy-egy másik kérdés kapcsán kérdezés nélkül is beszéltek a megkérdezett pedagógusok. A beszélgetések során visszatérő gond az általános iskola utáni folytatás. A középiskolába bekerülve a diák jobb esetben új nyelvet kezd, és a németet magántanárnál folytatja. Többször előfordult, hogy a gyermek nyolc évi nyelvtanulás után kezdő csoportba került, vagy a haladónak kikiáltott csoport is nulláról kezdett. A nem megfelelő szintű folytatás vagy annak teljes hiánya, mint probléma nemcsak ebben az iskolában jelentkezik (Nikolov, 2004; Nikolov és Nagy, 2003; Vágó, 2007). Számos felmérés utal arra, hogy az átmenet nemcsak nálunk, hanem más országokban is gondot okoz (Engel, Groot-Wilken és Thürmann, 2009; Nikolov és Curtain, 2000). Hazai kutatások azt mutatják, hogy „a 9. évfolyamos tanulók csaknem kétharmada nulláról vagy alapszintről kezd, illetve újrakezdi az első idegen nyelv tanulását” (Vágó, 2007: 155).

A megfelelő tankönyvek, segédanyagok hiánya is többletmunkát jelent a pedagógusok számára, bár az internet az utóbbi években nagy segítséget jelent. Megítélésük szerint sokkal többet kell készülniük az órákra, mint azoknak a kollégáiknak, akiknek tantárgyuk tanításához egész oktatócsomag áll rendelkezésre. A megfelelő tananyag hiánya nemcsak a vizsgált iskolában okoz gondot, hanem országos problémának tűnik, mind az alsó tagozatos nyelvtanítást (Morvai, Öveges és Ottó, 2009), mind a szaktárgyak idegen nyelven történő oktatását illetően (Bognár, 2005; Bors és Nagy, 2006; Federmayer, 2002, 2005).

Emese a nyelvtudásával elégedetlen, Enikő pedig, aki tanári diplomával rendelkezik, az adott szaktárgy ismeretének hiányát vetette fel. Tanított már technikát német nyelven, annak ellenére, hogy nem technika szakos tanár, és nincs tanítói diplomája. Meglátása szerint, a „*technika szakos kollégák nyilván szebb vagy ügyesebb dolgokat tudnak kihozni, mint amikor én is tanítottam, nekem ez elég nehézséget okozott*”. Ilyen esetekben mindig szakos tanártól kér segítséget. Az interjú során azonban hangot adott annak a kívánságának, hogy nem akar idegen nyelven szaktárgyat oktatni.

Renáta úgy érzi, hogy nyelvileg visszafejlődik, ha csak alsósokat tanít, és örömként éli meg, hogy az interjú elkészítésének évében több órát kapott felső tagozaton, ahol a német nyelvű szaktárgyak (országismeret, technika, testnevelés) „*már rendszeres készülést igényel [...] jobban oda kell tennie az embernek magát, szakmailag és nyelvileg engem is ösztönöznek*”. Renáta úgy érzi, hogy igazi nyelvtanítás csak idősebb korosztállyal

lehetséges, a korai nyelvoktatást nem tekinti hosszabb távon kihívásnak. A helytelen gyakorlatot jellemző formaorientált, a jól ismert szókincset, tankönyvi szöveget, feladatokat feldolgozó nyelvtanítás nem állítja a tanárt váratlan nehézségek elé, a pedagógus nyelvileg megragad egy szinten, sőt vissza is fejlődik. Kovács (2009a) szerint ez a rossz gyakorlat vezetett ahhoz a nézethez, miszerint „a nyelvtanító munka alacsonyabb szintű, mint a nyelvtanári, holott csak rosszul felfogott szerepről van szó. Ha a nyelvi fejlesztés központjában nem a tankönyv, a tananyag van, hanem maga a nyelv, akkor a nyelvtanító minden nyelvi kompetenciájára szükség van a sikeres órávezetéshez” (Kovács, 2009a: 74). Ez különösen érvényes a két tanítási nyelvű iskolákban oktató nyelvtanítóira, hiszen az adott szaktárgy szókincset és eljárásait is jól kell ismernie. Renáta véleménye más hazai kutatás során is megfogalmazódott (Nikolov, 2008). Tanárokkal készült interjúk rávilágítanak arra, hogy a korai nyelvoktatás kevés pedagógust tölt el az elégedettség érzésével. A diákokat szeretnék képességeik szerint csoportokba osztani, és csak a jó képességűekkel foglalkozni, vagy idősebbeket akarnak tanítani. A mesélést felesleges időtöltésnek tekintik (Lugossy, 2006, 2008).

A jövőt illetően Enikő nagyon borúlátó. A pénzühiányra hivatkozik, és elérhetetlennek látja a legújabb technikai eszközök, mint például a digitális tábla beszerzését. A többiek optimistán tekintenek a jövőbe, ugyanis a két tanítási nyelvű osztályba van elég jelentkező, és ha sikerül a gimnáziumi osztályt is elindítani, ahol emelt óraszámban oktatják a német nyelvet, akkor az növeli az iskola népszerűségét, és biztosítja a munkahelyük.

### **6.2.16. Az interjúk elemzésének összegzése**

Az interjúk szövegéből kedvezőtlen kép bontakozik ki. A megkérdezettek egyrészt nincsenek tisztában a természetes nyelvelsajátítási folyamatokkal, másrészt, amit erről tudnak, azzal ellenkező alapelvek jellemzik gyakorlatukat. Gondolkodásukat a kontrasztív nyelvszemlélet, a nyelvi tudatosságra való törekvés és a nyelvtani-fordító módszer jellemzi, amelyek nem tekinthetőek a legeredményesebb eljárásoknak az alsó tagozatos korosztály német nyelvi fejlesztése céljára.

Az interjúk során vissza-visszatérő gondolat a nyelvtani szabályok tanítása, bár a vizsgálatban résztvevő pedagógusok hangsúlyozzák, hogy ez az alsó tagozatos nyelvoktatásnak nem célja, mégis rendszeresen visszatérnek válaszaikban az ezzel

kapcsolatos problémákra. A jó gyakorlat esetén nyelvtani magyarázatok és szabályok magolása helyett a kisiskolások számára az idegen nyelvi struktúrákkal való ismerkedés tevékenység alapú, életszerű szituációhoz kötött feladatokban történik, amikor a diákok nem a formára, hanem a tartalomra figyelnek. Az interjúk szövegében jól látható, hogy a megkérdezett pedagógusok nem tudják ezt megvalósítani: visszatérő problémájuk, hogy a gyerekek nem képesek a nyelvtani szabályokat „megtanulni”. Az anyanyelvét elsajátító gyermek sem gondol magára a nyelvre, amikor elkezd beszélni, hanem kapcsolatot szeretne teremteni környezetével, szeretné érzelmeit kifejezni, felhívni az édesanyja figyelmét. Mindezt a nyelv segítségével megteheti. Mi felnőttek is csak akkor mondhatjuk el magunkról, hogy jól tudunk egy idegen nyelven, ha figyelmünk nem magára a nyelvre irányul, hanem azon keresztül valami másra, ha cselekszünk vele, és nem a nyelvre koncentrálnak. A nyelv a kommunikáció, a gondolkodás és a cselekvés eszköze (Butzkamm, 2004).

A megkérdezettek az elmondásuk szerint az idegen nyelvi közlések tartalmának megértését elsődlegesen az anyanyelvi megfelelő megadásával segítik. A nem verbális eszközöknek, a szemléltetésnek, a szituációnak a megértésben betöltött szerepéről nem beszéltek. Az osztálytermi megfigyelések tapasztalataiból a gyakorlatukat elemezhetjük a meggyőződésekkel összevetve.

A két tanítási nyelvű iskola nyelvtanítói nincsenek könnyű helyzetben. Az egyik égető gond, hogy a német nyelven oktatott szaktárgyakhoz (technikához, rajzhoz és a testneveléshez) nincs tankönyv, segédanyag, tanári kézikönyv. A szaktanárok maguk dolgozták ki a tanmenetet, a tananyagot, az egyes órák anyagát, ami többletmunkát jelentett számukra. Egy-egy órára sokkal többet kellett és kell még ma is készülniük, mint azon kollégáiknak, akik számára kész oktatócsomag áll rendelkezésre. Sok esetben a pedagógusok találékonysága és kitartó munkája segít a problémák leküzdésében. Gyakran kapnak segítséget a német testvériskolától, amely számos anyanyelvi tankönyvet, segédanyagot, más jól hasznosítható anyagot ajándékozott az iskolának, továbbá az internet is gazdag forrás, sok értékes ötletet, kész feladatlapokat lehet találni, amely lehetőségeket részben kihasználják a megkérdezettek.

A tanulói oldalról tekintve a képzés folytatásának hiánya okozza a legnagyobb problémát. Az általános iskolát elvégezve a középiskolában nem tudják a német nyelvi ismereteiket, készségeiket saját nyelvtudásuknak megfelelő szinten tovább fejleszteni. Sokan egy új nyelvet kezdenek el. Természetesen a német nyelv tanulása során szerzett nyelvtanulási technikák, stratégiák jól hasznosíthatóak a második idegen nyelv

elsajátításánál is. A folytatás hiányának problémája más kutatásokban is megfogalmazódott, és ez nemcsak nálunk Magyarországon okoz problémát (Nikolov és Nagy, 2003; Nikolov és Curtain, 2000).

Mária, amikor arról beszélt, hogy az idegen nyelvi rajzórán nem tartja megvalósíthatónak a kizárólagos célnyelvi óravezetést, megjegyezte, hogy *„jó vagy nem jó, nekem senki nem mondta, hogy hogyan kell csinálni”*. Az észrevétel kapcsán számos kérdés merült fel bennem: A nyelvtanítóknak valóban van-e lehetőségük az elméletben megtanultakat, az életkori sajátosságoknak megfelelő természetes nyelvsajátításra épülő módszereket a valós életben megtapasztalni, kipróbálni és gyakorolni? Mennyiben készítenek fel nyelvileg, elméletileg és gyakorlatilag a tanító- és tanárképző intézmények a szaktárgyak idegen nyelven történő tanítására? Mikor és hol látnak jó gyakorlatot a leendő nyelvtanítók a külső gyakorlaton? Külön kérdéskör, hogy a jó gyakorlatot hogyan tudják megvalósítani. Mint az eredményekből látható, tudják, hogy mi a korai nyelvtanulás záloga, mégsem azt ültetik át a saját gyakorlatukba. További kutatásokra van szükség ezeknek a kérdéseknek a megválaszolására. Mindenképpen követendőnek tartom Nikolov (2008) javaslatát, aki egy olyan folyamatos továbbképzésre gondol, „amelynek során a gyakorló pedagógusok saját osztálytermi gyakorlatuk folyamatos önértékelésén keresztül eljuthatnak a jó gyakorlathoz”. A német nyelvet vagy szaktárgyat német nyelven tanító pedagógus számára elengedhetetlenül fontos az állandó önképzés, különösen célnyelvi környezetben a nyelvtudásának és a módszertani ismereteinek felfrissítése, illetve továbbfejlesztése (Schmid-Schönbein, 2008).

### **6.3. A tantervi dokumentumok vizsgálatának eredményei**

A kutatás során a következő dokumentumoknak az 1-4 évfolyamra vonatkozó és a kutatásom szempontjából érdekes részét elemeztem: *Nemzeti alaptanterv* (2007), a *Kerettanterv az alapfokú nevelés-oktatás bevezető és kezdő szakaszára* (2004), és a *Célnyelvi kerettanterv a két tanítási nyelvű általános iskolák részére* (2000), valamint *A magyar-német nyelvű oktatás helyi tanterve alsó tagozaton* című dokumentumot, illetve a tanmeneteket a korai nyelvoktatás, valamint a tantárgyi integráció szemszögéből. Felmértem, milyen mértékben és formában jelennek meg a dokumentumokban a korai nyelvoktatásnak és a két tanítási nyelvű programnak a szakirodalomban megfogalmazott elvei és követelményei. Megvizsgáltam, hogy az említett dokumentumok alapján, hogyan valósulhat meg a nyelvi óra és a szaktárgy integrációja. A dokumentumokat összevettem az osztálytermi megfigyeléseken szerzett tapasztalataimmal. Az elemzésem tárgyául azért választottam az említett három központi dokumentumot, mert a pedagógusok az interjúk és a kötetlen beszélgetések során utaltak arra, hogy azt a hármat tekintik irányadónak.

A német két tanítási nyelvű képzés helyi tantervét és a tanmeneteket a vizsgált pedagógusok bocsátották a rendelkezésemre, és tették lehetővé, hogy elemezzem. Ahhoz azonban, hogy a vizsgált dokumentumokat dolgozathoz mellékletként csatoljam, nem járultak hozzá.

#### **6.3.1. Központi tantervek elemzése**

A *Nemzeti alaptanterv* (2007) az élő idegen nyelv oktatását a negyedik évfolyamtól teszi kötelezővé, de az iskolák ezt megelőzően is elkezdhetik a nyelvtanítást meghatározott feltételek teljesülésekor. A tanterv nem részletezi ezeket a feltételeket, csak azt hangsúlyozza, hogy a nyelvtanulás az első öt évfolyamon elsősorban játékos ismerkedést jelent az idegen nyelvvel. Az idegen nyelv tanításának és tanulásának céljait a tanulók szükségletei határozzák meg, azonban elsődleges cél a kommunikatív nyelvi kompetencia kialakítása, ami az adott szituációnak megfelelő nyelvhasználat képességét jelenti. Követelményeket a hatodik évfolyam végére fogalmaz meg először, amelyeket a négy alapkészség – beszédértés, beszédalképeség, olvasásértés, írás - területén kell teljesíteni. Minden diák számára minimális szintként az A1- vagy A1-es szint elérését határozza meg, attól függően, hogy a diák a 12. évfolyam végére milyen nyelvi szintet akar elérni. A helyi

tantervekben a lehetőségeknek megfelelően ennél magasabb szint is előírható. Olyan tanterv, amely az 1–3. évfolyamra érvényes, a mai napig nincs, illetve kerettantervi ajánlások érhetőek el, amelyeknek a státusza tisztázatlan (Nikolov, 2011).

A *Kerettanterv az alapfokú nevelés-oktatás bevezető és kezdő szakaszára* (2004) című dokumentum röviden megfogalmazza a célokat, fejlesztési feladatokat, amelyek összhangban állnak az életkori sajátosságokkal. A célok között a nyelvi célok mellett lelki célok is megjelennek, amelyek között a nyelvtanulás iránti motiváció, a sikerélmény és a későbbi nyelvtanulás megalapozása olvashatóak. A kerettanterv hangsúlyozza, hogy gyermekkorban a nyelvtanulás a természetes nyelvsajátítás folyamataira épül, a gyerekek számukra érdekes és kognitív szintjüknek megfelelő, kihívást jelentő tevékenységekben vesznek részt és a célnyelvet hallva, a szituációt értve sajátítják el a nyelvet. A készségek közül a hallott szöveg értésének a készségét emeli ki, amelynek fejlődése az órai utasítások és a cselekvésre épülő játékos feladatok teljesítésében követhető nyomon. A javasolt témakörök (6. táblázat) összhangban állnak a kisdíjak érdeklődésével, tapasztalataival.

**6. sz. táblázat: Javasolt témakörök (Kerettanterv az alapfokú nevelés-oktatás bevezető és kezdő szakaszára (2004: 47))**

<i>Témalista (ajánlás)</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Én és a családom: bemutatkozás, a család bemutatása.</li> <li>• <input type="checkbox"/> Az otthon: a szűkebb környezet: a lakás bemutatása; a lakószoba bemutatása; kedvenc állatok; kedvenc játékok.</li> <li>• <input type="checkbox"/> Étkezés: kedvelt és kevésbé kedvelt ételek, italok.</li> <li>• <input type="checkbox"/> Öltözködés: ruhadarabok télen és nyáron; testrészek.</li> <li>• <input type="checkbox"/> Iskola: az osztályterem tárgyai, az iskola helyiségei.</li> <li>• <input type="checkbox"/> Tágabb környezetünk: állatok a világ különböző tájain.</li> <li>• <input type="checkbox"/> Szabadidő, szórakozás: kedvenc időtöltés.</li> </ul>

A *Célnyelvi kerettanterv a két tanítási nyelvű általános iskolák részére* (2000) dokumentum az 1-8. évfolyamon német, mint idegen nyelv tantárgyra vonatkozó, általános célokat fogalmaz meg, amelyek nem tükrözik az életkori sajátosságokból adódó különbségeket. A német nyelven oktatott szaktárgyakkal a vizsgált dokumentum nem foglalkozik, azokra vonatkozólag nem fogalmaz meg célokat, fejlesztési feladatokat és követelményeket. Konkrét utalást arra, hogy miképpen kellene, lehetne a nyelvi tantárgyat a többi tantárggyal összehangolni, sem a kerettanterv, sem a NAT nem tartalmaz.

A vizsgált dokumentum első alfejezete (*Gondolatok a korai idegennyelv-tanulásról*) a korai kétnyelvű oktatás jelentőségét indokolja röviden, arra hivatkozva, hogy ez a képzési forma pozitívan hat a gyerekek értelmi fejlődésére, kognitív képességeire. A



gondolat folytatódik tovább a bevezetés első részében is, utalva a 6-7 éves korosztály életkori sajátosságaira, hogy gátlás nélkül, játékos tevékenységeken keresztül sajátítja el az idegen nyelv alapjait, és szinte észrevétlenül jut meghatározott ismeretek birtokába. A motorikus és emocionális elemek, a tárgyakkal való manipulálás, a rajz, az imitációs mozgás, az énekes és táncos játékok szerepének a kiemelésével a dokumentum is igazolja, hogy ebben az életkorban a célnyelven oktatót készségeket pozitívan járulnak hozzá az idegen nyelvnek az elsajátításához. Bár a dokumentum az 1-8. évfolyamra készült, az idősebb korosztállyal kapcsolatban semmilyen megjegyzést nem tesz.

A célnyelvi kerettanterv a célok, illetve a fejlesztési követelmények tekintetében is általánosságokat fogalmaz meg. Célként többek között nyolcadik év végére középszintű nyelvtudás elérését tűzi ki, de hogy ez konkrétan mit takar, nem részletezi. A dokumentum utal az egyéb műveltségi területekkel való kapcsolódási pontokra és ismerteti a közös követelményeket, amely a *Nemzeti alaptantervnek (1995) A műveltségi területek oktatásának közös követelményei* című fejezet (1995: 11) rövid kivonata.

A dokumentum a nyelvi készségek elsajátításán kívül egy másik kultúra sajátos értékeivel való megismerkedést is hangsúlyozza és javasolja a célnyelvi kultúra, mint tananyag beépítését egyrészt a célnyelvi órák anyagába, másrészt külön tantárgyként való oktatását. Az óraszámokat tekintve évfolyamonként heti öt óra német, mint idegen nyelv tanítását írja elő. A tantárgyi követelmények teljesítését a célnyelv csoportbontásban való tanítása esetén látja biztosítottnak. Az órakeret felhasználásának tervezésekor kéri, hogy „első tagozaton az életkori sajátosságok miatt a tanult anyag gyakorlására és a folyamatos ismétlésre helyezzük a hangsúlyt” (*Célnyelvi kerettanterv a két tanítási nyelvű általános iskolák részére*, 2000: 9). A jó gyakorlattal ellentétben az 1-4. évfolyamon a nyelv elsajátítás helyett a tanulást emeli ki. Az ismétlés természetesen fontos, de nem mindegy, hogy milyen formában történik. Lényeges, hogy a mechanikus ismétlés helyett a kisdíjakok számukra érdekes és kognitív szintjüknek megfelelő, kihívást jelentő tevékenységekben vegyenek részt és a célnyelvet hallva, a szituációt értve sajátítsák el a nyelvet.

A dokumentum az elsajátítandó témaköröket, kommunikációs szándékokat, nyelvtani fogalmakat és a továbbhaladás feltételeit évfolyamokra lebontva rögzíti. A témakörök a *Nemzeti alaptanterv (1995)* dokumentumban szereplő témakörökkel megegyeznek, csak egyes évfolyamokra való bontásban szerepelnek és egyre bővebb, tágabb kontextusba helyezve ismétlődnek.

7. sz. táblázat: *Kommunikációs szándékok az 1-4. évfolyamon (Célnyelvi kerettanterv a két tanítási nyelvű általános iskolák részére, 2000: 13)*

<b>Kommunikációs szándékok</b>	
<b>1. évfolyam</b>	<b>2. évfolyam</b>
Köszönések; bemutatkozás Jókívánságok Dolgok azonosítása, megnevezése Kérés, megköszönés; bocsánatkérés Utasítás, felszólítás	Köszönések; üdvözlések, megszólítás Információkérés és -adás Dolgok, emberek azonosítása, megnevezése Emberek, helyek leírása. Tetszés - nem tetszés kifejezése Utasítások, felszólítások bővebben
<b>3. évfolyam</b>	<b>4. évfolyam</b>
Információ kérése és adása különböző szituációkban (vásárlás, iskola, szabadidő stb.) Dolgok, emberek azonosítása, megnevezése Egyetértés, egyet nem értés kifejezése, vélemény kérése, kifejezése Képesség, felszólítás, tiltás Tetszés - nem tetszés kifejezése Utasítások adása Javaslatétel Udvarias kérés kifejezése	Emberek, helyek, állatok, folyamatok leírása Emberek, dolgok összehasonlítása Információ kérése és adása különböző szituációkban További utasítások adása Udvarias kérés Segítség felajánlása, elfogadása, figyelemfelhívás Javaslatétel, meghívás Térbeli viszonyok: irányok, helyek, méretek, súly, űrtartalom egyszerű kifejezése Helyeslés és rosszallás Vélemény kérése, kifejezése Tetszés - nem tetszés Modalitás: akarat, kívánság, szándék Képesség, szükségletek kifejezése Megbocsátás, sajnálkozás, helyeslés

A célnyelvi kerettantervben megfogalmazott kommunikációs szándékok (7. táblázat) mellé konkrét nyelvi forma nincsen rendelve, és az egyes évfolyamokra lebontott nyelvtani fogalomkörök sincsenek részletesen kifejtve (8. táblázat). A dokumentumból nem derül ki, hogy ezeknek a nyelvtani fogalmaknak az explicit oktatását várja el, vagy a pedagógus ezeket használhatja a tanári beszédben, illetve, hogy a diáknak csak megértési szinten vagy produktívan is kell tudnia használni az adott évfolyamon. A dokumentum nem érezteti a témakörök, a kommunikációs szándékok és a nyelvtani fogalomkörök közti kapcsolatot.

8. sz. táblázat: Fogalomkörök az 1-4. évfolyamon (Célnyelvi kerettanterv a két tanítási nyelvű általános iskolák részére, 2000: 15-16)

<b>Fogalomkörök - Nyelvtan</b>	
<b>1. évfolyam</b>	<b>2. évfolyam</b>
Az idegen nyelv hangjainak kiejtése, szó- és mondathangsúly, intonáció Határozott és határozatlan névelők Főnevek többes száma Létezés kifejezése Birtoklás kifejezése Alapvető minőségi viszonyok Alapvető térbeli viszonyok Mennyiségi viszonyok kifejezése (számok 1-10ig) Személyes névmások alanyesetű alakjai Birtokos névmások (egyes szám 1. és 2. személyben) Felszólító mód a megértés szintjén Egyszerű állító és kérdő mondat A kiegészítendő és eldöntendő kérdések szerkezete A jelen idő a megértés szintjén A legfontosabb kérdőszavak	Helyes kiejtés, hangsúly és intonáció gyakorlása Határozott és határozatlan névelők Főnevek többes száma Felszólító mód A jelen idő alakjainak bővítése Személyes és birtokos névmások Fontosabb előljárósók Létezés kifejezése Birtoklás kifejezése Mennyiségi viszonyok kifejezése (számok 20-ig) Fontosabb kérdőszavak Az egyszerű mondatok szórendje Térbeli viszonyok kifejezése
<b>3. évfolyam</b>	<b>4. évfolyam</b>
Jelen idő Birtokviszony Főnevek egyes és többes száma Mennyiségi viszonyok (számok 21-100-ig), tőszámnevek, sorszámnevek Egyes módbeli segédigék Felszólító mód Az ige infinitív alakja Néhány előljárósó Kérdőszavak Az ABC, a tanult szavak helyesírása A tagadás kifejezése egyéb formában Az egyszerű mondat szórendjei	Igeidők és igealakok használata a különböző idegen nyelvek sajátosságainak figyelembevételével (Angol: jelen – folyamatos, egyszerű -, múlt – egyszerű -, jövő – will, going to. Német: igeragozás - a szabályos, rendhagyó és igekötős igék) További módbeli segédigék Létezés kifejezése Melléknevek fokozása Hasonlító mondatok melléknevekkel Határozósók Felszólító mód Kérdőszavak

Módszertani ajánlásokat az idegennyelv-oktatás számára a célnyelvi kerettanterv nem tartalmaz, nem utal az egyes korosztályok eltérő nyelvelsajátítási és nyelvtanulási jellemzőire, valamint az ebből adódó eltérő fejlesztési követelményekre és tevékenységekre. A megfogalmazott célok akármilyen módszerekkel nem érhetőek el, és ennek tükröződnie kellene a tantervekben is (Petneki, 2002).

A célnyelven oktató tantervekhez eddig Magyarországon központi tanterv nem készült. A pedagógusoknak hazánkban az anyanyelven tanítandó tanterv tantervéhez kell, hogy tartásuk magukat. Életkori sajátosságokból adódóan a korai nyelvtanulásban nagy szerepe van a manuális tevékenységeknek, a motorikus és emocionális elemeknek, az énekes és táncos játékoknak, a rajznak, az imitációs mozgásnak. Mivel a készségtárgyak -

ének-zene, rajz, technika és testnevelés – központi eleme a tevékenység, a cselekvés és a cselekedtetés, így ezeknek a tantárgyaknak idegen nyelven való oktatása lehetővé teszi, hogy a kisdíákok személyiségük egészével, minél több érzékszerv bevonásával vegyenek részt a nyelvelsajátítási folyamatban.

A célnyelvi környezetismeret megértése és befogadása sem okoz valószínűleg gondot a díáknak, amennyiben az új ismeretek konkrét tapasztalatokon alapulnak, konkrét cselekvésbe ágyazódnak, tevékenységek során végzett megfigyelésekhez kötődnek. Alapvető követelmény a magyar nyelvű környezetismereti órán is, hogy az „élő és élettelen környezettel kapcsolatos fogalomalkotást mind személyes, mind közös, tevékeny tapasztalatszerzéssel készítse elő” (*Kerettanterv az alapfokú nevelés-oktatás bevezető és kezdő szakaszára*, 2004: 49). A környezetismeret tantárgy célja, hogy felkeltse a tanulóknak a környezetük élő és élettelen világa iránti érdeklődést. A tanulók ismerkedjenek meg lakóhelyük, majd – egyre táguló körben – távolabbi természeti és ember által létrehozott környezetük jellemző anyagaival, jelenségeivel, élőlényeivel, illetve azok változásával, valamint az emberek és környezetük kapcsolatával. A fejlesztési követelmények - 1) Ismeretszerzési, - feldolgozási és alkalmazási képességek, 2) Tájékozottság az anyagról, 3) Tájékozódás az időben. Az idő és a természeti jelenségek, 4) Tájékozódás a térben. A tér és a természeti jelenségek, 5) Tájékozódás a természettudományos megismerésről, 6) Emberismeret, önismeret, honismeret – nemcsak a környezetismeret, hanem az idegen nyelvi órák témaköreiben is megfogalmazódnak. A napszakok váltakozása, az időjárás, az évszakok, az állatok, növények, testünk és életműködésünk, tájékozódási alapismeretek, a lakóhely ismerete megegyezik a *Kerettanterv az alapfokú nevelés-oktatás bevezető és kezdő szakaszára* (2004) és a *Célnyelvi kerettanterv a két tanítási nyelvű általános iskolák részére* (2000) című dokumentumokban szereplő témakörökkel.

### 6.3.2. Helyi tanterv vizsgálata

A német két tanítási nyelvű képzés helyi tantervét (*A magyar-német nyelvű oktatás helyi tanterve alsó tagozaton*) a vizsgált iskolában a pedagógusok elmondása szerint a következő dokumentumok figyelembe vételével készítették el: *Nemzeti alaptanterv* (2007), a *Célnyelvi kerettanterv a két tanítási nyelvű általános iskolák részére* (2000) és annak az iskolának a helyi tanterve, amelytől a programot átvették. A dokumentumban a másik iskola helyi tantervére és a *Nemzeti alaptanterv*re olvasható utalás évszám nélkül. A német nyelvű szaktárgyak esetén a pedagógusok elmondása alapján az érvényben lévő *Nemzeti alaptanterv*nek az adott tárgyra vonatkozó célkitűzéseire és követelményrendszerére támaszkodnak.

A vizsgált dokumentumban nincsen feltüntetve, hogy a helyi tanterv mikor készült, csak a helyi pedagógiai programban utalnak arra, hogy az egyes tantárgyakra vonatkozó, módosított tantervek a 2009-es tanévtől érvényesek. (Az iskola helyi programja az interneten elérhető, az iskola névtelensége miatt a hivatkozott irodalomban nem adtam meg az elérhetési helyét.)

A német két tanítási nyelvű képzés helyi tantervének bevezetőjében a használható nyelvtudás elérését tűzi ki, valamint az idegen nyelv, azon belül a német nyelv ismeretének fontosságát indokolja. Az első nagyobb egység a német nyelvre vonatkozó általános fejlesztési követelményeket, módszertani alapelveket fogalmazza meg, felsorolja a tárgyi és személyi feltételeket, a javasolt taneszközöket, illetve az értékelés szempontjait. „A nyelv egy jelrendszer – olvasható a helyi tantervben – Ezért ... (*A magyar-német nyelvű oktatás helyi tanterve alsó tagozaton* című dokumentumból)

[...] tanulóinkkal elsősorban nem elszigetelt nyelvi jelenségeket sajátítatunk el, hanem nyelvi rendszert. Ugyanakkor azt is figyelembe kell vennünk, hogy szavak és nyelvi szabályok nélkül nem lehetséges a nyelvet kommunikációs eszközként felhasználni.

A nyelvet kommunikációs eszközként használja már az 1-2. osztályos gyermek is, aki játékkal és megtapasztalással kötetlen formában, valamint elsősorban automatizációval sajátítja el.

A nyelvtanításban a későbbiekben helyes arányban kell összekapcsolnunk a tudatosságot az automatizációval. Elsősorban a nyelvi anyag és a tanulók pszichikai sajátosságai döntik el, mikor dominál az imitatív - automatizáló gyakorlás, és mikor kell a tudatos elemeket bekapcsolnunk a tanítás- tanulás folyamatába.

Az alapelvek között a továbbiakban a kellemes légkör, a szóbeliség és a német nyelvű óravezetés fontosságára hívja fel a figyelmet a szöveg. A szavak, a nyelvi szabályok, az

utánzó – automatizáló gyakorlás azt sugallják, hogy a nyelvi órákon hagyományos, drilleken és nyelvi szerkezetek ismétlésén alapuló nyelvoktatásról van szó, amely nem jellemző a természetes nyelvelsajátítás folyamatára.

A helyi tanterv pozitívuma, hogy az értékelést a tanulási-tanítási folyamat szerves részének tekinti, amely nem cél, hanem eszköz, mind a tanárnak, mind a diáknak információt nyújt a haladásról. Az ellenőrzés folyamatos és a megtanult ismeretekre, valamint a kialakult készségekre irányul. Az értékelés céljai közt a visszajelzésen túl megjelenik az ösztönzés, a pozitív megerősítés és a jó teljesítményre való figyelemfelhívás.

Az általános részt a német, majd a német nyelvű szaktárgyak – természetismeret, sport, művészetek és technika - taglalása követi. A német tantárgy tanterve évfolyamokra való bontásban ismerteti az évi óraszám eloszlását, célokat, követelményeket, témaköröket, fogalomköröket, beszédzándékokat, tevékenységi formákat és az értékelést.

Az 1-4. évfolyamon a diákoknak heti öt óra német órájuk van, ez éves szinten 185 órát jelent, amelynek az egyes témakörök közötti eloszlását a helyi tanterv óraszámában adja meg (9. táblázat). Az adatok nem egyértelműek. A dokumnetum a készségfejlesztést első és második évfolyamon külön területként említi meg, és ismétléssel együtt 35, illetve 30 órában határozza meg, ezzel szemben a harmadik és negyedik évfolyamon ez az óraszám már nem jelenik meg. Nem világos, hogy hogyan lehet ezt óraszámában meghatározni, hiszen a készségfejlesztésnek minden nyelvórán jelen kell lennie, a rendszeres órai tevékenységek a gyermek egész személyiségének a fejlődéséhez kelljenek, hogy hozzájáruljanak. Hasonló olvasható a beszélgetésre, társalgásra vonatkozólag is. Az első két évfolyamon 120, majd 80 órát ír elő, a következő két évfolyamon pedig eltűnik a beszélgetés, társalgás, mint terület megnevezése. Nem világos, hogy mit jelentenek ezek az óraszámok. Kezdetben nem is beszélhetünk a szó szoros értelemben társalgásról, hiszen kicsiknél a beszélgetés még egyoldalú, a gyermek megérti a tanári utasításokat, közléseket, és arra nem nyelvi úton válaszol. Felsőbb évfolyamokon, amikor már elvárható társalgás, azonban mint terület nem jelenik meg, helyébe új anyag és ismétlés lép. Az évi 185 órából 140 órát új anyag feldolgozásának, 20 órát pedig ismétlésnek szentelnek. További 10 óra jut dolgozatírásra és javításra, valamint 10 órával a pedagógus szabadon gazdálkodhat. Nem világos, hogy mit takarnak a számok, mit értenek új anyag feldolgozásán és ismétlésen, hiszen az utóbbinak kulcsszerepe van abban, hogy az elsajátítandó anyag beépüljön a már meglévő ismeretekbe.

9. sz. táblázat: Évi óraszám eloszlása a helyi tanterv szerint

Évfolyam	Terület	Óraszám	Évi óraszám
1.	Beszélgetés, társalgás Dalok, versek tanítása Készségfejlesztés, évközi és év végi ismétlés	120 30 35	185
2.	Beszélgetés, társalgás Betűismertetés Írásgyakorlás Dalok, versek tanítása Készségfejlesztés, évközi és év végi ismétlés	80 40 40 10 15	185
3.	Új anyag feldolgozása Ismétlés Dolgozatírás, javítás Szabadon választható órakeret	140 20 15 10	185
4.	Új anyag feldolgozása Ismétlés Dolgozatírás, javítás Szabadon választható órakeret	140 20 15 10	185

A helyi tantervben az első és második évfolyamon a központi dokumentumokban is olvasható célok, vagyis a nyelvtanulás iránti pozitív hozzáállás, a gyermekek egész személyiségének fejlesztése, valamint a hallásértés készségének fejlesztése szerepelnek. Ezek a célok második évfolyamon az idegen nyelven történő írás-olvasás alapjainak elsajátításával egészülnek ki. A harmadik és negyedik évfolyamon a beszéd-készség fejlesztése jelenik meg központi célként, vagyis hogy a diákok merjenek idegen nyelven megszólalni, az ismert szókincs felhasználásával a tanult témakörben nyilatkozni. A helyi tanterv korai nyelvtanítás alapelveivel ellentétben már harmadik évfolyamon kitűzte célul, hogy a diákok a magyar nyelv segítségével igyekezzenek felismerni a tananyagban előforduló nyelvtani szerkezeteket, fogalomköröket, és próbáljanak párhuzamot vonni a két nyelv között. A cél túl korai, hiszen anyanyelvi órákon akkor kezdenek el ismerkedni a nyelvtani fogalmakkal, a nyelvtani szerkezetekkel, a magyar nyelv felépítésével.

Az áttanulmányozott helyi tanterv követelményei a *Célnyelvi kerettanterv a két tanítási nyelvű általános iskolák részére* című dokumentum követelményein alapulnak, gyakran szó szerinti idézetei, kiegészítve egy-egy oda nem illő gondolattal. A legkirívóbb példa harmadik évfolyamon a beszédértés területén az az elvárás, hogy a „diákok tudjanak különbséget tenni német és magyar akcentus között”, illetve „tudjanak nonverbális válaszokat adni”. Az elsőnek nem látom értelmét, a második követelmény pedig már az elsősöknél meg kell, hogy fogalmazódjon. A további eltérés, hogy a központi célnyelvi kerettantervhez képest jóval alacsonyabb számban határozza meg az elsajátítandó szókincs minimum szintjét, illetve az első évfolyamra nem is ad meg minimumot. Nem célo

megvizsgálni, hogy mennyire reálisak a számok, de ha azt figyelembe veszem, hogy egyrészt a heti öt németóra mellett német nyelvű rajz, technika, testnevelés, harmadiktól pedig környezetismeret órájuk is van, alacsonynak tartom a szintet. Másrészt már első osztályban is megértenek német nyelvű utasításokat, tudnak verseket, dalokat és egyszerűbb kifejezéseket, amik meg is vannak fogalmazva a követelmények között. Mindkét dokumentumra vonatkozik az a megállapításom, hogy az elsajátítandó passzív és aktív szókincsnek az aránya nem reális (10. táblázat). A passzív szókincs mindig gazdagabb, mint az aktív, hiszen a nyelvtanuló sokkal több mindent megért, mint amit produktívan használni tud. Ez különösen érvényes a korai nyelvoktatásra. Kezdetben a beszédértés, a hallás utáni megértés a legfontosabb elérendő cél, vagyis a passzív szókincs fejlesztése. A gyermek a tevékenységgel, mozgással, cselekvéssel kísért nyelvi helyzetek szókincsét érti, bevési, raktározza, felidézésükre és produktív használatukra csak a későbbiekben lesz képes. A pedagógusnak építenie kell a passzív szókincsnek az elemeire, amelyek a nyelvtanulás során kis energiával aktivizálhatóak, ha megfelelő kontextust teremtünk az újra és újra felhasználásukhoz.

*10. sz. táblázat: Minimális követelmény a szókincsre vonatkozóan*

Évf.	Helyi tanterv		Célnyelvi kerettanterv a két tanítási nyelvű általános iskolák részére (2000)	
	Aktív szókincs	Passzív szókincs	Aktív szókincs	Passzív szókincs
1.	-	-	150	50
2.	100	50	300	100
3.	150	100	400	200
4.	250	100	600	300

A helyi tantervben megadott témakörök megegyeznek a központi dokumentumokban felsorolt témakörökkel, illetve a harmadik és negyedik évfolyamon használt tankönyvnek a konkrét témáival egészülnek ki. Beszédszándékok (11. táblázat) kidolgozottsága hiányos, harmadik és negyedik évfolyamon pedig teljes egészében hiányzik.



11. sz. táblázat: Beszédszándékok a helyi tantervben

Beszédszándékok	
<b>1. évfolyam</b>	Kontaktus felvétele, üdvözlés, az üdvözlés viszonzása napszaknak megfelelően, bemutatkozás, rákérdezés személyre, dologra, feltett kérdésre történő válaszadás nagyon leegyszerűsített válasz formájában, mindennapi szituációkban való részvétel, dolgok azonosítása.
<b>2. évfolyam</b>	Társ felszólítása a tanult szókincsen belül, érdeklődés a dolgok és a dolgok holléte iránt./ Was ist das? Wer ist das? Wo ist das?/ Figyelemfelhívás, megszólítás./ Bitte. Herr , Frau.../ Adott szituációban való részvétel. /pl. bevásárlás, játék/

A dokumentum a beszédszándékokkal ellentétben a nyelvtani fogalomkörök egész sorát fogalmazza meg az egyes évfolyamokon (12. táblázat). A tanterv azt sugallja, hogy a nyelvtani szerkezetek tanítása kiemelt helyen áll a nyelvórákon.

12. sz. táblázat: Nyelvtani fogalomkörök a helyi tantervben

Nyelvtani fogalomkörök	
1. évfolyam	2. évfolyam
Létezés kifejezése / ist, sind/ Mennyiségi viszonyok kifejezése /tőszámnevek 0-12-ig/ Minőségi viszonyok kifejezése /színek/ Térbeli viszonyok kifejezése /irányok/ Főneveknek a névelővel együtt történő használata Birtoklás kifejezése /haben/ Igenlés, tagadás	Térbeli viszonyok kifejezése. /hier, dort/ Időbeli viszonyok. / jetzt, heute/ Minőségi viszonyok: szín, alak, kiterjedés legegyszerűbb kifejezései. /rot, klein, gross/ Szavak helyes írása. Igeragozás: Jelen idő egyes számban. /ich trinke/
3. évfolyam	4. évfolyam
1. Az ige: Igeragozás egyes és többes számban / Igekötős igék használata / Módbeli segédigék használata (wollen, möchten) / Haben, sein egyszerű múltban / Es gibt szerkezet 2. A főnév: A határozott névelő alany és tárgy esete / A határozatlan névelő alany és tárgy esete / A főnév tagadása kein-nel 3. Névmas: Személyes névmások alany esete /A mein , dein birtokos névmás alany és tárgy esete / Kérdő névmások használata (wer, wie, was, wo, wann, woher, wie viel/) /Man általános alany 4. Számnév: Tőszámnevek 1-100-ig / Sorszámnevek / Évszámok / Óra időpontok kifejezése 5. Melléknév: Ellentétes melléknévek 6. Elöljárószavak : / in, aus, am, im, vor, von..bis, mit, für, um,nach / Hová kérdésre, tárgyeset 7. Mondattan: Kijelentő mondat szórendje / Kérdő mondat szórendje / Tagadás kifejezése nein-nel, nicht-tel, kein-nel / Az ige helye a mondatban / Und, oder egyenes szórenddel 8. Az idő kifejezése: (Um , von..bis, nach, am)	1. Módbeli segédigék, /können, wollen, möchten, müssen, mögen,dürfen/ jelen és egyszerű múltban. 2. Felszólítómód. 3. Elöljárók tárgyesettel, részes esettel /an, auf, über, unten, vor, neben, zwischen, in/. 4. Személyes névmás tárgyesete, részes esete. 5. Melléknév fokozás, összehasonlítás /als, wie/ 6. Összetett múlt, haben vagy sein segédige. 7. Egyszerű múlt. 8. Mellékmondatok wenn kötőszóval.

A dolgozatnak nem célja megvizsgálni, hogy a helyi tantervben megfogalmazott témaköröket, kommunikációs szándékokat és nyelvtani fogalmakat hogyan sikerül teljesíteni az egyes évfolyamokon. Azt azonban meg lehet állapítani, hogy a hangsúly a nyelvtani szerkezeteken és az egyes témakörök szókincsén van. A helyi tantervben megfogalmazott célokhoz képest (hallásértés, beszédképesség fejlesztése, használható nyelvtudás) a fogalomkörök leírása elég nagy mennyiségű nyelvtani anyagot tartalmaz.

A helyi tantervben játékok, kártya, dominó, versek, dalok, rajzolás szerepelnek, mint a tevékenységi formák, amelyek másodikban mondatmásolással, névelő totóval, tollbamondással, betűrejtvényekkel bővülnek. Tevékenységi formákat - kérdésfeltevés, válaszadás, egyszerű dialógusszerkesztés, szituációs játék, rövid memoriter, szórejtvény - harmadik évfolyamon ad meg utoljára. A felsorolásból a meseolvasás, a mesék eljátszása, a dramatizálás kimaradt, annak ellenére, hogy a mesék és a képeskönyvek alkalmazása az idegennyelv-oktatásban jótékony hatással van a gyerekek nyelvi fejlődésére, és a tanításban való felhasználásának gazdag szakirodalma van. (Német nyelvű irodalom a teljesség igénye nélkül: Bleyhl, 2002; Groß, 2002; Lundquist-Mog, 2002; Piepho, 2000; Rück, 2008; Schmid-Schönbein, 2008; Stefanova, 2005; Tings, 2005; Weber, 2004). A mesélés ideális feltételeket teremt a nyelvtanuláshoz, mivel érthető inputtal szolgál, és kiváló alkalmat teremthet interakcióra is.

**13. sz. táblázat: Értékelés a helyi tantervben az egyes évfolyamokra lebontva**

<b>Értékelés az egyes évfolyamokra lebontva</b>	
<b>Német</b>	
<b>1. évfolyam</b>	Minden órán ellenőrizzük a gyerekek helyes kiejtését, jutalomkártyákkal értékeljük munkájukat. Negyedévenként szöveges értesítést küldünk a szülőknek a gyerekek előmeneteléről.
<b>2. évfolyam</b>	Az írásbeli feladatokat állandóan javítjuk, a szótárakat, órai munkát minden órán ellenőrizzük. Félévkor és év végén szöveges értékelést adunk a tanulók előmeneteléről.
<b>3. évfolyam</b>	Értékeléskor megfigyeljük, hogy a tanulók /milyen mértékben/ mennyire sajátították el a szókincsét, illetve a nyelvtani fogalomköröket. A tanult szókincs ellenőrzése történhet írásban és szóban is, a nyelvtani anyag számonkérése feladatlapos formában. Kiemelten figyelembe vesszük a tanulók önmagukhoz mért fejlődését.
<b>4. évfolyam</b>	A tanult szókincs rendszeres számonkérése /szódolgozat, szógyűjtés, különböző szempontok szerint, TOTO/ A tanult és gyakorolt nyelvtani anyag számonkérése, feladatlapos formában. Írásbeli fordítás fokozatos gyakorlása./pl. meserészlet, újságból rövid cikk /. Képleírás rendszeres készítése, önálló képregényt írni. Személyek, állatok, környezetünk rövid bemutatása szóban.

Az értékelés kifejtésekor ellentmondást érzek az általános részben és az egyes évfolyamoknál említett leírás között (13. táblázat). Amíg a bevezetőben a dokumentum azt hangsúlyozza, hogy az ellenőrzés folyamatos, és a megtanult ismeretekre, valamint a kialakult készségekre irányul, addig évfolyami szinten a nyelvi tartalom kerül előtérbe. Elsőben a helyes kiejtés ellenőrzését emeli ki, harmadikban a tanult szókincs és a nyelvtani fogalomkörök értékelése van középpontban. Negyedikben a szókincsnek és a nyelvtannak a számonkérése mellett írásbeli fordítás, képleírás, önálló képregény-írás is szerepel.

A helyi tanterv a továbbiakban a német nyelvű szaktárgyak általános módszertani alapelveit ismerteti, majd áttér az egyes tantárgyakra: természetismeret, testnevelés, művészetek és technika területek tárgyalására. Az alcím (*Általános módszertani alapelvek a tantárgyak kétnyelvű tanításához*) nekem azt sugallja, hogy a korosztályra vonatkozó módszertani útmutatót olvashatok a szaktárgyak német nyelvű tanításához, de konkrét javaslatokat a dokumentum nem tartalmaz. A kétnyelvű oktatás fő céljának a dokumentum azt tekinti, hogy a „tanulók legyenek képesek a tanult alapvető ismeretek, tartalmi összefüggések megfelelő szintű német nyelvű reprodukálására is. Vagyis a tanulók az elsajátítandó tananyag alapvető német szókincsének a birtokában legyenek képesek az életkoruknak megfelelő szintű szövegek, instrukciók, beszéd megértésére, és arra, hogy aktívan (elsősorban szóban) reprodukálni tudják a tanultakat” (Helyi tanterv). A szaktárgyak tekintetében az anyanyelvi tanterv az útmutató. A helyi tantervben az idegen nyelvi készségtárgyak célja és követelmény rendszere igazodik az anyanyelvi készségtárgyakra vonatkozó központi tantervekben megfogalmazottakhoz, kiegészülve azzal, hogy a diák sajátítsa el az adott szaktárgy szókincsét.

A dokumentum hangsúlyozza a német nyelvű óravezetést, ami azonban nem zárja ki az anyanyelv használatát, sőt a dokumentum kimondja, hogy amíg „a tanulók a szükséges alapvető német nyelvtudás birtokába nem jutottak, a tantárgyak német nyelvűsége a nyelvoktatás keretei között elsajátított ismeretek függvényében alakul, az ott feldolgozott ismeretekre, témákra épül” (Helyi tanterv). Ez ellentmond a természetes nyelvsajátításra épülő korai nyelvoktatás alapelveinek. Alapvetően nem arról van szó, hogy a német nyelvi szakórán a diákok minimális idegen nyelvi kompetenciájára való tekintettel a korábban már magyarul megszerzett ismereteket veszik át német nyelven, vagy a németórán átvett témákat ismétlik, illetve egészítik ki. Úgy kell kialakítani a tanulás-tanítás folyamatát, hogy a gyermek az idegen nyelv segítségével tegyen szert új ismeretekre, teljesítse az adott szaktárgyra vonatkozó követelményeket. A 6-10 éves korosztály még nem tudatosan sajátítja el a nyelvet, hanem az anyanyelvhez hasonlóan, akaratától függetlenül,

tevékenységek közben, az adott szituációt értve. A hangsúly nem a nyelvtanon van, hanem a tartalom, a gyermek nem szabályokon keresztül tanulja a nyelvet, hanem a szaktárgy tartalmán keresztül.

A helyi tantervben megfogalmazott német nyelvi természetismeret tantárgy alapvető célja az anyanyelvi környezetismeretre vonatkozó célokat (*Kerettanterv az alapfokú nevelés-oktatás bevezető és kezdő szakaszára*, 2004) tükrözi, vagyis a tanulók életkoruknak megfelelő szinten tájékozódni tudjanak a természet és társadalmi környezetben, sajátítsák el a természettudományos ismeretszerzés módszereit, és eközben fejlődjön a megfigyelő-, leíró-, rendszerező képességük, kommunikációs és vitakészségük. A helyi dokumentum is hangsúlyozza a cselekvés, a tevékenység közbeni tapasztalás, tanulás szerepét. Az ismeretanyag összeállítása, a megismerési és ismeretszerző módszerek az ismert szóanyag bővítését és gyakorlását szolgálják. A megfogalmazásból arra következtetnek, hogy a német nyelvi környezetismereti órákon a szókincs tevékenység közbeni bővítése és gyakorlása az elsődleges cél, az új tantárgyi ismeretek megszerzése helyett.

**14. sz. táblázat: Német nyelvi természetismeret (Helyi tanterv)**

<b>Német nyelvi természetismeret témakörei</b>	
<b>3. évfolyam</b>	<b>4. évfolyam</b>
Alapismeretek az élő természetből Közlekedési ismeretek Tájékozódási alapismeretek Testünk és életműködésünk Háztartástan	Alapismeretek az élő természetből Alapismeretek az élettelen természetből Testünk és életműködésünk Tájékozódás

A témakörök (14. táblázat) igazodnak az előző alfejezetben tárgyalt mind az idegen nyelvre, mind az anyanyelvi környezetismeretre vonatkozó központi tantervekben megjelölt témakörökhöz. A követelmények a témakörök szókincsének és ismeretanyagának elsajátítását kérik, és összhangban állnak a *Kerettanterv az alapfokú nevelés-oktatás bevezető és kezdő szakaszára* (2004) című dokumentumban megfogalmazottakkal.

Összességében megállapítható, hogy a helyi tanterv adminisztratív jelleggel íródott, és nem ezen alapul a megfigyelt iskolai nyelvoktatás. A dokumentum helyenként hiányos, és a megfogalmazás gyakran nem kellően átgondolt. Sok pontban ellentmond a korai és a tartalomalapú nyelvoktatás alapelveinek. A helyi tantervben megfogalmazottak alapján úgy gondolom, hogy a természetes nyelvsajátításon alapuló eljárásokkal ellentétben a

tudatos nyelvtanulásra és szókincsbővítésre épülő technikák jellemzik a németórákat és a német nyelvű szakórákat. Ennyiben, sajnos, a gyakorlatot tükrözi.

### **6.3.3. Helyi tanmenetek elemzése**

A vizsgálatban résztvevő pedagógusok elmondása alapján minden tanévben új tanmenet készül, igazodva a csoporthoz, valamint az adott tanév programjához. Egyrészt az előző tanév tapasztalatait figyelembe véve, másrészt továbbképzéseken és szakkönyvekből szerzett új ismeretek alapján módosítják az egyes tevékenységeket, témaköröket.

A vizsgált tanmenetek német nyelvűek, az adott tárgy témaköreit bontják le az egyes órákra, megnevezik a tananyagot, a tanóra konkrét tevékenységeit, az új szókincset, a felhasználandó eszközöket, és hogy az adott órához milyen szemléltető eszköz, dal, mondóka, illetve játék kapcsolódik. Németórákon a tanmenet a konkrét nyelvi csoportban alkalmazott nyelvkönyvre épül. Technikából és rajzból a szókincs címszó alatt az elkészítendő munkadarab és a felhasználandó munkaeszközök német nevei szerepelnek. Az, hogy az adott órai tevékenység milyen készséget fejleszt, milyen új információt közvetít a diák felé, a tanmenetekben nincsen megfogalmazva. A szókincs kiemelése azt sugallja, hogy elsődleges cél a megadott szavak elsajátítása.

## 6.4. Osztálytermi megfigyelések tapasztalatai

A dolgozat következő fejezeteiben céloim összefoglalni és bemutatni a két tanítási nyelvű iskola alsó tagozatán német nyelvi és német nyelvű szakórákon szerzett tapasztalataimat. Először jellemzem a nyelvtanárok és a diákok munkáját, az osztálytermi környezetet, ismertetem, hogy mi történt a nyelvórákon, továbbá elemzem a megfigyelések során az előfordult tevékenységeket, feladattípusokat, munkaformákat, a hibajavítás formáit, az órai nyelvhasználatot. A nyelvórákat követően az idegen nyelvi szakórák vizsgálatára térek át, végül részletezem a felhasznált tan- és kiegészítő anyagokat, technikai eszközöket.

### 6.4.1. A nyelvtanárok munkájának jellemzése a megfigyelések alapján

A gyerekek tanulási kedvének legfontosabb feltétele ebben a korban, hogy a pedagógus örömet lelje a tanításban (Butzkamm, 2004). A megfigyelt pedagógusok motiváltak, lelkesek voltak, törekedtek arra, hogy minden diákot bevonjanak az órai munkába. Óravezetésüket dinamika, lendület jellemezte, a feladatok változatosak voltak. A diákok munkáját folyamatosan értékelték, ez rendszerint dicséretet, bátorítást jelentett. Érzékelhetően jó viszonyban vannak a diákokkal, figyeltek reakciójukra, viselkedésükre. Különösen Szilviára volt jellemző, hogy érzéseit kimutatta, a gyerekekkel együtt örült, ha valami jól sikerült és együtt bánkódott, ha valami nem jól ment. Egy alkalommal az egyik kisfiú még puszit is kapott a fejére, mert annyira szépen dolgozott az órán, és a pedagógus elmondása szerint „*ez nem volt jellemző rá*”.

Ha a megfigyeltek észrevették, hogy a tanulók fáradtak, vagy figyelmük lankadt, váltottak, elénekeltek közösen egy dalt, vagy játszottak egyet. Az egyik órán például egy kislány 'elbambult', amire Szilvia felfigyelve, egy 'ébresztőt' énekelt el a tanulókkal közösen. Egy másodikos osztályban az olvasást gyakorolták, egyenként összefüggés nélküli mondatokat olvastak hangosan, majd Szilvia felolvasott egy mondatot, feltett egy kérdést, és a választ a tanulóknak be kellett karikáznuk (1. példa).

1. számú példa: 2. osztály

Szilvia: „*Walter lernt im Garten. Wer lernt im Garten?*” [Walter a kertben tanul. Ki tanul a kertben?]

A feladat nem kötötte le tanulókat, a gyerekek ásítóztak, sokan nem is karikázták be a kért kifejezést, még akkor sem, amikor a pedagógus magyarul is elmondta, mi a feladat, mit

jelent a mondat. Szilvia is észrevette ezt, néhány mondat után feladta a házi feladatot, és az óra hátralévő részében nyelvi játékokat játszottak. A gyerekek azonnal felébredtek, az ásitózasok megszűntek, mindenki lelkesen vett részt a játékban. A pedagógus a 6. órával magyarázta a diákok fáradtságát, passzív hozzáállását, azonban a megfigyelések ezt nem támasztották alá. A diákok viselkedése megváltozott, miután számukra érdekes tevékenységben vettek részt.

Szilvia egyik elsős óráján kitalálós játékot játszottak, bekötötték egy gyereknek a szemét, és kezébe adtak egy tárgyat, amit a diáknak ki kellett találnia. Mivel a *tanárnő* szó is az ismételt szókincshez tartozott, az egyik alkalommal a pedagógus ült a bekötött szemű gyereknek az ölébe, és ő volt a kitalálendő szó. Ez nagyon tetszett minden kisdíáknak, rögtön mindenki odafigyelt.

#### **6.4.2. A megfigyelt diákok jellemzése, órai szereplése**

A megfigyelt gyerekek többnyire aktívak voltak, láthatóan szívesen dolgoztak és oldották meg a pedagógus által kért feladatokat. Egy alkalommal figyeltem meg egy harmadikos csoportban, hogy egy gyermeknek nem tetszett, hogy a füzetben dolgoznak tovább, és ennek magyarul hangot is adott (2. példa).

2. számú példa: Nemtetszés kifejezésére 3. osztályban

Szilvia: „*Öffnet das Heft!*” [Nyissátok ki a füzetet!]

T „*Nemá.*”

Ettől az egy megfigyelt példától eltekintve a gyerekek szó nélkül megtették, amit kért a pedagógus, örömeiket azonban minden esetben hangosan kifejezték (3. példák), a szemek csillogtak, néhányan tapsoltak. A játékokat, főleg a mozgásos tevékenységeket fogadták kitörő örömmel. A tetszés kifejezésére német nyelvű kifejezéseket nem hallottam.

3. számú példák: Öröm kifejezése

a) T „*Jaj, de jó!*”

b) T „*Ez a kedvenc játékom!*”

A diákok óra elején vagy a folyosón mosolyogva köszöntötték a német tanítóikat, beszámoltak élményeikről, a másik órán tanultakról. A gyerekek szeretik a németórákat, a német nyelvű tantárgyakat, erről nemcsak az interjúkban elhangzottak győztek meg, hanem maguk a gyerekek. Két kisfiú is odajött hozzám a folyosón és érdeklődött, hogy miért, és még mikor megyek be hozzájuk, illetve elmondták, hogy nagyon szeretik a németórákat és a tanító nénit. Az első osztályosok az egyik németóra előtt az ajtóban várták Szilviát, kezükben az előző német rajzórán készített munkával. A pedagógus magyarul megdicsérte őket, azonban a kínálkozó alkalmat nyelvileg nem használta ki.

Komoly fegyelmezési probléma a megfigyelt órákon nem fordult elő, egy szóbeli figyelmeztetés, csöndre intés elegendőnek bizonyult. A frontális osztálymunka, a gyakori kérdés-felelet séma következtében nem biztos, hogy mindig minden gyerek odafigyelt. Az, akit nem szólítottak fel, általában csöndben volt, nem foglalkozott mással, de hogy a tanár és az osztálytárs közti interakcióra mennyire figyelt, és abból mennyit profitált, azt megfigyelőként nem tudtam megállapítani. Egy csoportban volt három fiúval komolyabb probléma, mindig ők akartak a középpontban lenni, és bár távol ültek egymástól, ez nem zavarta őket és hangosan kommunikáltak egymással. *„Viselkedésük - Szilvia elmondása szerint - a nem nyelvi órákon is gondot okoz, és ha a három közül csak egy hiányzik, akkor is könnyebben leköthetőek, kezelhetőek”.*

### **6.4.3. Az osztálytermi környezet**

Nyelvi tanterem nem található az iskolában. A megfigyelt órák többségét Karolina, Mária, Renáta és Szilvia a tanulók osztálytermében tartotta, Emese alsós, Enikő pedig saját felsős osztályának termében. Mária egy esetben vonult át egy másik terembe, mivel az órát csoportbontásban tartották, és az osztály egyik fele maradt saját tantermében. Enikő egy alkalommal saját terme helyett az angol szaktanteremben tartotta óráját. Szilvia egy esetben kényszerült technikaóráját egy kis 'lyukban' megtartania. A megfogalmazást szó szerint kell érteni, a helyiségben nyolc pad volt összetolva, ami köré ültek a gyerekek. Mozgásra hely egyáltalán nem volt, éppen hogy mindenki le tudott ülni. Tanári asztal hiányában a pedagógus a diákok között foglalt helyet. A falak csupaszok voltak, semmilyen dekoráció nem tette barátságossá a környezetet. A pedagógus elmondása



szerint nem szoktak itt órát tartani, csak korrepetálásra használják. A további elemzésnél nem foglalkoztam ezzel a helyiséggel.

Az ideális tanteremben a mozdítható asztalok és székek, amelyek az óra jellegének megfelelően átrendezhetőek, úgy vannak elhelyezve, hogy a diákok jól láthassák és hallhassák egymást. Mozgásos játékok, körjátékok számára van elegendő hely, valamint található egy szőnyeg, ahová a gyerekek leülhetnek, és mesét hallgathatnak. Hasznos egy idegen nyelvi sarok kialakítása, ahol mesekönyvek, verseskönyvek, gyerekeknek szóló folyóiratok, szókártyák, képkártyák, társasjátékok kaphatnak helyet.

A vizsgált iskolában nyolc tanteremből, ahol megfigyeléseimet végeztem, öt terem hagyományosan, párhuzamos padsorokkal volt berendezve, ahol a diákok egymás előtt ültek. Az öt terem közül négyben mozgásra, szabad játékokra csak a padsorok között volt lehetőség. Egyetlen egy tanteremben volt hely a padok mögött arra, hogy a kisdíákok a helyüket elhagyják, a hagyományos ülésrendet megtörjék. A nyolcból egy tanteremben álltak a padok lazán félkörben, egyben pedig középen volt négy-négy pad összetolva. A hagyományos elrendezéshez képest a tanulók sokkal jobban látták és hallották egymást, a különféle tevékenységek végrehajtására is könnyebben tudtak helyet kialakítani. Egy órát az angol szaktanteremben figyelhettem meg, ahol a padok összetolva álltak, és a gyerekek téglalap alakban helyezkedtek el, jól láthatták egymást. Itt csak fél csoport számára volt hely, mozgásra lehetőség nem volt adott. A pedagógus elmondása szerint a megfigyelés idejében csak felső tagozatos tanulóknak tartottak ott órákat. Enikő a megfigyelt órát is a saját termében tervezte megtartani, de eltűnt a terem kulcsa, és nem tudtunk bemenni.

A tantermek világosak voltak, a berendezés nem volt új, de nem is kopott. A falakat hat tanteremben a gyerekek életkorának megfelelő színes dekoráció díszítette: egyrészt a diákok munkái, másrészt alsó tagozatos anyanyelvi dekoráció, amely elsősorban a matematika, az anyanyelv és a környezet tanításához kapcsolódott. Az angol szaktantermet leszámítva (ahol természetesen az angol órákhoz kapcsolódó országismereti képek és nyelvtani táblázatok voltak láthatóak) célnyelvi dekoráció is látható volt: német nyelvű poszterek (Unsere Welt – Bedrohte Umwelt in der Stadt, Einheimische Vögel [Mi világunk – Veszélyeztetett városi környezet, Hazai madarak]), német és magyar zászlót ábrázoló rajz, tanult anyaghoz kapcsolódó képek (állatok német megnevezéssel). Enikő termében a dekoráció nem az alsó tagozatos korosztályt célozta meg. A falakra egyrészt a pedagógus osztályának életével összefüggő tájékoztatások, képek voltak kitéve, másrészt Németország térképe, egy az új helyesírási szabályokat összefoglaló táblázat és más

nyelvtani táblázatok, képek. A németórák tananyagához aktuálisan kapcsolódó dekorációt nem figyeltem meg.

A jól megválasztott célnyelvi dekorációt a tanulók információforrásként is tudják hasznosítani. Renátának az egyik megfigyelt negyedikes óráján a főnevek többes számú alakjának a képzését gyakorolták. A diákok négy csoportban dolgoztak, és állatneveket csoportosítottak az alapján, hogy melyik szó hogyan képezi a többes számot. Az előttem ülő csoportban az egyik gyermek felfedezte a falon lévő plakáton a madár [der Vogel] szó többes számú alakját.

A technikai eszközök közül televízió hét, DVD vagy videó hét, írásvetítő szintén hét teremben állt rendelkezésre. A magnót Emese és Enikő a teremben tartotta egy szekrényben elzárva, a többiek vitték magukkal az órára.

Összességében a nyelvórák helyszíne kellemes benyomást keltett, a termék barátságos hangulatúak voltak. Az alsó tagozatos pedagógusok ügyeltek arra, hogy a dekoráció alkalmazkodjon az évszakhoz, az adott ünnepekhez, a gyerekek mindennapi életéhez.

#### **6.4.4. A német nyelvórák elemzésének eredményei**

A vizsgált időszakban összesen 36 németórán végeztem megfigyeléseket és készítettem feljegyzéseket. Az órák eloszlását az 15. táblázat mutatja. Szilviánál az első évfolyamon 4, másodikban 8, harmadikban 6 és negyedikben 5 órán; Renátánál az első évfolyamon 1, harmadikban 1, negyedikben pedig 5 órán; Enikőnél harmadikban 1 és negyedik évfolyamon 2 órán; Emesénél második évfolyamon 2; illetve Máriánál 1 órán gyűjtöttem adatokat. Karolina alsó tagozaton csak szaktárgyi órákat tartott.

*15. táblázat: A megfigyelt németórák eloszlása*

évfolyam/ pedagógusok	Mária	Emese	Enikő	Renáta	Szilvia
<b>1</b>	1			1	4
<b>2</b>		2			8
<b>3</b>			1	1	6
<b>4</b>			2	5	5

Megfigyeléseim során az előforduló tevékenységeket, feladattípusokat, munkaformákat, tan- és kiegészítő anyagokat, technikai eszközöket, a hibajavítás formáit vizsgáltam, továbbá az órai nyelvhasználatot, a német és magyar nyelvű közlések tartalmát és arányát. Célom volt megtudni, hogy hogyan jellemezhetőek az alsó tagozatos nyelvórák. A megfigyelt 36 nyelvórából 35-en a már tanultakat gyakorolták, ismételték, és egyetlen 1 órán került sor új anyag feldolgozására. Az órák elemzésénél zárójelben tüntettem fel a megfigyelt órák számát és az egyes feladatok, munkaformák gyakoriságát, vagyis hogy hány órán figyelhettem meg az adott tevékenységet.

#### **6.4.4.1. Mi történt a nyelvórákon?**

Először röviden áttekintem, hogy mi történt a megfigyelt pedagógusoknál a nyelvórákon, mi volt az órák célja. A következő fejezetekben részletesen kitérek a feladattípusok, tevékenységek, munkaformák, nyelvhasználat, hibajavítás részletes elemzésére.

Szilviánál első osztályban a megfigyelt órákon (4) az iskolaszerek német megfelelőit tanulták. Szilvia ugyanazzal a 10-12 szóval dolgozott, de mozgásos és mozgást nem igénylő feladatok gyorsan váltották egymást, változatosak voltak. Konkrét tárgyak mellett képeket, képes dobókockát, fénymásolt lapokat is használt a pedagógus. Egy-egy kép kapcsán a már tanult mondókák, dalok is előkerültek. Szilvia a szavakat névelővel együtt tanította, és azok tudatosítására játékos feladatokat is használt. Második osztályban a tavaszi félévben a megfigyelt órákon (3) az írás- és olvasástanítás volt a cél. Közös, illetve egyenként olvastak a tankönyvből, betűket karikáztak be a tankönyv szavaiban, mondataiban. Új nyelvtani részt is felvetett a tankönyv, az 'ein / eine' határozatlan névelő használatát, amit magyarul beszéltek meg. A házi feladat olvasás, másolás vagy mondatokhoz rajz készítése volt. Az őszi félévben (5 óra) a bútorok német megfelelőit tanulták, az órák a szókincs elsajátítására, begyakorlására épültek. Harmadik osztályban a nyelvórák (6 óra) célja a lakás és az egyes helyiségekhez kapcsolódó tevékenységek megnevezése, illetve jelen idejű igeragozás gyakorlása volt, valamint egy szöveget hallgattak meg, és oldották meg a hozzá kapcsolódó feladatot a tankönyvben. Negyedikben (5 óra) az állatokról tanultak, memoritert mondtak fel, igéket ragoztak, illetve a felszólító mód képzésének szabályait tudatosították és gyakorolták. A negyedik évfolyamos órák a

nyelvtani anyag gyakorlására, ismétlésére épültek, a diákok kontextus nélküli feladatokat oldottak meg elsősorban írásban.

Renátánál az első évfolyamon megfigyelt óra (1) gyakorló óra volt, a szókincs (családtagok és a magyarhoz hasonló szavak: das Auto, der Bus, der Pullover...) ismétlésére épült. Az óra az igen gyakran megfigyelt „*Wortkönig*” [Szókirály] játékkal indult, majd a pedagógus képkártyákat mutatott fel, és kérdéseket tett fel, amelyre a diákok a gyakorolt szerkezettel válaszoltak (4. példa).

4. számú példa: Nyelvi szerkezetek gyakorlása 1. osztály

Renáta: „*Ist das das Krokodil?*” [Ez krokodil?]

T „*Nein, das ist die Bluse.*” [Nem, ez blúz.]

Pár kérdés-válasz után egy-egy gyerek vette át a pedagógus szerepét. Újabb képek következtek, és egyenként megnevezték a képen látható személyt (5. példa).

5. számú példa: Nyelvi szerkezetek gyakorlása 1. osztály

Renáta: „*Wer ist das?*” [Ki ez?]

T „*Das ist der Vater.*” [Ez az apa.]

Kitalálós játékkal folytatódott az óra, amikor először a pedagógus egy családtagra gondolt, és a diákok a gyakorolandó struktúrával kérdéseket tettek fel, hogy kitalálhassák a gondolt személyt (6. példa). A minta után a tanulók léptek a tanító szerepkörébe.

6. számú példa: Nyelvi szerkezetek gyakorlása 1. osztály

Renáta: „*Ich denke an jemanden.*” [Gondolok valakire.]

T „*Ist das die Mutter?* [Anya?]

A gyerekek élvezték a kitalálós játékot, jelentkeztek, mosolyogtak, ragyogott a szemük. A következő feladatnál egy önként jelentkező gyermek, a mesélő társai közül kijelölt egy családot, apát, anyát, nagyszülőket és gyerekeket, majd pedig németül bemutatta őket („*Das ist der Großvater. Der Großvater heißt Béla.*” ...[Ez a nagypapa. A nagypapát Bélának hívják.]) A szöveget jól tudták a diákok, ritkán igényeltek segítséget a pedagógustól, a névadást jól megfontolták. Egy családtagokat felsoroló vers következett, majd különböző nagyságú családokat ábrázoló képeket húztak, és röviden bemutatták a képet (7. példa). Az óra egy memória játékkal zárult.

7. számú példa: Nyelvi szerkezetek gyakorlása 1. osztály

T „*Das ist der Vater. Das ist die Mutter. Das ist das Kind.*” [Ez az apa. Ez az anya. Ez a gyerek.]

Harmadikban (1 óra) a melléknevek, 'Milyen a toll?', és a 'Nehéz a toll?' szerkezetű mondatok ismétlése volt a cél. Az órát „*Wortkönig*” [Szókirály.] játékkal kezdték, majd ellenőrizték a házi feladatot. Ezt követően összegyűjtötték a táblán a tanult mellékneveket. A pedagógus a gyerekeket az ismert szókincs előhívásában kérdő mondatokkal segítette. A frontális munkát pár-, majd csoportmunka követte. A pármunka során képek felhasználásával kérdéseket tettek fel egymásnak a példához hasonlóan:

8. számú példa: Nyelvi szerkezetek gyakorlása 3. osztály

T „*Wie ist dein Heft?*” [Milyen a füzeted?] –

T „*Mein Heft ist blau und klein.*” [A füzetem kék és kicsi.]

A kérdés és a válasz természetesen a képtől függően változott. A csoportmunkánál egy tanuló által gondolatban kiválasztott tárgy képét kellett kérdések segítségével a többieknek kitalálniuk („*Ist es rund?*” [Kerek?]). A kisdíákoknak nem tűnt ismeretlennek az utóbbi két munkaforma, ha elkészültek, kértek újabb képeket és dolgoztak tovább. A pedagógus csoportról csoportra járt, figyelte a munkát, és akinek kellett, segített. Renáta kerülte a felesleges tanári beszédet, a pármunkánál is egy diákkal eljátszva a párbeszédet röviden bemutatta, mi a feladat, vagy elhangzott az utasítás „*Sammeln wir Wörter*” [Gyűjtsünk szavakat], és gyorsan felrajzolt a táblára egy napocskát, középebe beleírta a *Wie?* [Milyen?] kérdőszót, és az egyik sugarához írt egy példát.

Negyedikben (5 óra) az állatokról mondtak leírást, a *können* [tudni] segédigét gyakorolták, és a többes szám képzésének formáit tanulták. A tankönyvben olvasható minta alapján a gyerekek párbeszédet adtak elő, továbbá kitalálós játék keretében állatokat jellemeztek szóban. A *können* ige kapcsán munkafüzetben oldottak meg feladatokat, továbbá állatokat csoportosítottak a többes szám képzésének formái alapján. A gyerekeknek nehezen ment az utóbbi feladat, nagyon sok idő elment vele főlegesen, különösen az ellenőrzésével. A negyedikeseknél az utolsó megfigyelt óra közvetlenül dolgozat előtti óra volt, és Renáta a dolgozathoz hasonló feladatsort állított össze, amit a diákok önállóan oldottak meg. Minden egyes feladat után megálltak, és megbeszélték a megoldást.

Enikőnél egy harmadikos és két negyedikes nyelvórát figyeltem meg. Az utóbbi két óra közül az egyiket az első, a másikat a második megfigyelési periódusban. Kettő dolgozat előtti, összefoglaló, egy gyakorló óra volt. Az összefoglaló óra harmadikban a lakás és az egyes helyiségekhez köthető tevékenységek témaköréhez kapcsolódott. Negyedikben pedig az igék *Perfekt* múlt idejű alakját ismételték. Az órákon rövid feladatok gyors egymásutánban követték egymást. Jellemző stratégia a frontális osztálymunka, önálló, nyelvtani gyakorlásra, fordításra épülő, írásbeli tevékenységekkel kombinálva. Harmadikosoknál az óra elején, amíg a pedagógus a táblára felírt néhány később megoldandó feladatot, a diákok egymástól szavakat kérdeztek. A házi feladat ellenőrzését fordításra épülő szókikérdezés követte. Először két csapatban versenyeztek, és amelyik csapat előbb meg tudta mondani a magyar szó megfelelőjét, jutalompontot kapott, majd pedig a „*Wortkönig*” játék következett. A következő témakörhöz egy akasztófajátékkal tértek át, ahol a „*Wo schlaft ihr?*” [Hol alszotok?] kérdő mondat volt a megoldás, amire a diákok szóban, egész mondattal válaszoltak. A kérdést több hasonló követte. A hibákat azonnal javította a pedagógus, a helyes mondatot a tanulóval megismételtette. Ezt egy betanult, a témához kapcsolódó, néhány mondatos szövegnek a felmondása követte. Bár nem hangzott el, és kiszámolóval választották ki, hogy kiknek kell elmondani ezt a pár mondatot, felettetés jellege volt, és a tanulók jegyet is kaptak rá. A kiválasztott három diák nagyon szépen teljesített, folyamatosan, nyelvtani hiba nélkül felelt. Írásban, önállóan dolgoztak tovább. A megoldandó három feladat a táblán volt látható: egy szórejtvény, megadott szavakból nyelvtanilag helyes mondatalkotás és nyelvtanilag hibás mondatok javítása. Az órát nyelvtanra épülő kérdés-felelet zárta. A negyedikeseknél az óra akasztófajátékkal kezdődött, amelynek megoldása egy múlt idejű mondat volt. Enikő kérésére a diákok magyarul összefoglalták, mit tanultak az adott nyelvtani anyagról. Az elméleti részt az igék múlt idejű alakját ismétlő, írásos és szóbeli feladatok követték. Az ellenőrzés egyik megfigyelt órán sem maradt el az önálló munka után. Miután közösen megbeszélték a jó megoldást, és hogy hány jó válasz esetén milyen jutalom jár, Enikő egyenként megnézte a füzeteket, hogy tényleg jól javították-e ki a tanulók a feladatot. Mindkét osztályban a házi feladat az óra témájához kapcsolódó egyszerű mondatok fordítása volt anyanyelvről idegen nyelvre. A pedagógus feltűnően kihangsúlyozta a személyes névmásokat („*Te olvasol a nappaliban.*”), így a mondatok magyar nyelvhelyességi szempontból kifogásolhatóvá váltak.

A második periódusban megfigyelt negyedikes németórán (1) a házi feladat ellenőrzését követően egy tankönyvbéli szöveget olvastak, és mondatonként fordították.

Az olvasmány nem volt ismeretlen, az előző órán már foglalkoztak vele. Renáta szöveghű fordítást várt el (9. példa).

9. számú példa: Fordítás magyar nyelvre 4. osztály

T „*Ők lehetnek 3 méter hosszúak.*”

Renáta: „*Nem. Ő lehet 3 méter hosszú.*”

A mondatok ellentmondanak a magyar nyelvhelyességi szabályoknak. Enikő nem volt megelégedve a diákok teljesítményével, aminek hangot is adott, megkérdezte magyarul, hogy ki hányszor olvasta el otthon az olvasmányt. A füzetben dolgoztak tovább, a feladatot Enikő csak magyarul ismertette (10. példa).

10. számú példa: Magyar nyelvű instrukció 4. osztály

Enikő: „*Hallani fogsz öt magyar szót, kapsz egy percet, és németül le kell írnod a füzetbe. Mondom a szavakat: Ázsia, Ausztrália, láb, vödör, flamingó*” (A szavak az olvasmányban előfordultak.)

T „*Sorrendben kell?*”

Enikő: „*Nem kell sorrendben, csak az a lényeg, hogy meglegyen az öt.*”

T „*Névelővel?*”

Enikő: „*Igen, aminek van.*” (Egy perc elteltével) „*Die Zeit ist um. Grün in die Hand!*” [Az idő letelt. Vegyetek zöldet a kezetekbe!] „*Kinek lett hibátlan?*”

A szókiképzés újra megismétlődött, azzal a különbséggel, hogy Enikő németül mondta a szavakat, és a tanulók magyarul írták le. Utána egy helyes kiejtést gyakoroltató feladatot hallgattak meg CD-ről, és oldották meg a hozzá tartozó feladatot a tankönyvből. Végül Enikő kijelölte a házi feladatot: diákok a kedvenc háziállatukról írtak fogalmazást a munkafüzetben megadott német nyelvű szempontok alapján (11. példa).

11. számú példa: Otthoni fogalmazás előkészítése 4. osztály

Enikő: „*Olvassuk el, milyen szempontok alapján kell fogalmazást írnod. Olvassuk és fordítsuk le! (Lefordítanak minden mondatot.) Természetesen szeretném, ha ezekre egész mondattal válaszolnál. Ez így néz ki, hogy Mein Lieblingstier ist der Hund. [Kedvenc állatom a kutya.] Lehet jegyzetelni, hogy otthon tudjad.*”

A szempontok szó szerinti fordítását követően Enikő szóban minden kérdéshez adott egy mintát. Mivel az órából még maradt néhány perc, megoldottak még egy feladatot a munkafüzetből (12. példa), amit Enikő magyarul részletesen ismertetett.

12. számú példa: Magyar nyelvű instrukció 4. osztály

Enikő „*Most pedig van még egy picike időnk. A hármás feladatot szeretném, ha villámgyorsan megoldjuk.*”

Máriánál első osztályban a megfigyelt óra (1) gyakorló óra volt, a szókincs (családtagok és a magyarhoz hasonló szavak: *das Auto, der Bus, der Pullover...*) és egyszerű szerkezetek (*Mein Vater heißt...; Das ist der Vater. Das ist das Telefon.*) ismétlésére épült. A rövid feladatok gyorsan váltották egymást, két dal, kiszámoló és két mondóka is elhangzott az órán. A szavakat képkártyák és apró játékokkal a már ismertetett eljárásokkal gyakorolták, ismételték. Mária törekedett német nyelvű óravezetésre, de keveset beszélt, és akkor is nagyon egyszerű, rövid utasításokat adott. A nyelvhasználata alig haladta meg a diákoktól elvárt tananyag szókincsét.

Emesénél kettő másodikos órán gyűjtöttem adatokat. Mindkét óra a szókincs ismétlésére épült, élelmiszerek német megfelelőit gyakorolták. Képkártyákat neveztek meg, majd ki kellett találni, hogy a táblán látható képek közül, melyiket vette le a pedagógus, továbbá memória játékot, „*Die Hexe will..*”, névelő totó játékokat játszottak, és két mozgással kísért dalt énekeltek el. A gyerekek túlnyomórészt csak szavakat mondtak német nyelven, egyedül a képek megnevezésénél válaszoltak mondatban (13. példa).

13. számú példa: Nyelvi szerkezetek gyakorlása 2. osztály

Emese: „*Was ist das?*” [Mi ez?] (Közben felmutatott egy képet.)

T „*Das ist der Käse.*” [Ez sajt.]

Az órán hallásutáni szövegértésre figyeltem meg példát. A tanító felolvasott egy rövid versikét, és a tanulók lerajzolták, amit hallottak. Az instrukció mind a két nyelven elhangzott (14. példa).

14. számú példa: 2. osztály

Emese: „*Ich sage einen Reim. Mondok egy mondókát. Le kell rajzolnotok! Zeichnet, bitte!* [Rajzoljatok!] *Figeljjünk! Aufpassen!*” [Figyelni!]

A tanító négyszer is elmondta a mondókát, amely arról szólt, hogy egy anyuka különböző ételeket tesz az asztalra, és reggelizni hívja gyermekeit. A diákok a reggeliző asztalt a versben elhangzó ételekkel ügyesen le tudták rajzolni, azonban a szituáció, hogy anyuka



reggelizni hívja gyermekeit, már nem jelent meg a rajzokon. Az ellenőrzés a vers mondatonkénti fordításával történt, ami láthatóan gondot okozott a tanulóknak.

Összességében Emese mind a két megfigyelt órája változatos volt, a feladatok gyorsan követték egymást, és a tanulók láthatóan élvezték az órát. Egy-egy feladat kapcsán hangot is adtak annak, hogy szeretik azt a játékot vagy azt a tevékenységet, ami következett. A szókincs mindenki számára ismert volt, már több órája gyakorolták. Az ismétlés valószínűleg ugyanezekkel a tevékenységekkel történt, mert a tanulók a szűkszavú utasítások ellenére is tudták, mi a feladat. Emese az órán feltűnően keveset beszélt. A német nyelv használata az órán ismétlődő szókincre és olyan rövid, egyszerű instrukciókra korlátozódott, amiket a diákok néhány nyelvóra után már értenek (*Steht auf!, Setzt euch!*).

#### **6.4.4.2. Tevékenységek, feladattípusok**

Az óramegfigyelések egyik szempontjának az előforduló tevékenységek és feladattípusok jellemzőit és gyakoriságát tűztem ki, mivel a gyerekek életkori sajátosságainak megfelelő eljárások a játékos, szituációba ágyazott, tevékenykedtető, nyelvi jelentésen alapuló, érthető bemenetet biztosító feladatok. A szakirodalom szerint a korai nyelvoktatásban leginkább előforduló tevékenységi formák: a játék, a mozgással kísért dalok, mondókák, a szóbeli utasítások végrehajtása, mesék, történetek dramatizálása. Ezek a tevékenységek megfelelnek a tanulók életkori sajátosságainak, pozitív élményhez juttatják a kisdíákokat, és támogatják a nyelvelsajátítást. A kutatás során választ akartam arra kapni, hogy ez mennyire valósul meg a gyakorlatban.

A megfigyelt órákon első (6 óra) és második (7 óra) osztályban a játékos feladatok a szókincs bevésését célozták meg. A második évfolyamon a második félévben (3 óra) az olvasás gyakorlására fordítottak jelentős időt, közösen, illetve egyenként olvastak a tankönyvből, betűket karikáztak be a tankönyv szavaiban, mondataiban, másoltak, vagy mondatokhoz rajzokat készítettek. Harmadik (9 óra) és negyedik (11 óra) évfolyamon nyelvi forma-központú feladatok kerültek előtérbe, amire a megfigyelt pedagógusok az interjúk során is utaltak. Egy órán átlagban nyolc-tíz feladattípus fordult elő. Hanganyagot négy esetben használtak, és két alkalommal írtak szódolgozatot. A 45 percet minden esetben idegen nyelvi készségek fejlesztésére fordították.

A megkérdezettek az interjúk során mind kiemelték a kisgyerekek nehézségeit a nyelvtani jelenségek tudatos használatában, mégis gyakori volt az explicit nyelvtani szabályok tudatosítása. Szilvia harmadik osztályban önálló munka keretében arra kérte a gyerekeket, hogy írják le németül azokat a bútordarabokat, amelyek otthon a szobájukban megtalálhatóak. Az ellenőrzéskor a diákok kerek mondatban olvasták fel a gyűjtött szavakat. A példamondatot a pedagógus nem adta meg, de minden tanuló az *'Ich habe...'* [Nekem van ...] szerkezetet használta, amely határozott névelővel az adott kontextusban nem felel meg a helyes nyelvhasználatnak. Egy tanuló rosszul használta a tárgyestet. Szilvia javította, és rövid magyar nyelvű magyarázatot fűzött hozzá.

15. számú példa: Nyelvtani szabály tudatosítása 3. osztály

T „*Ich habe das Bett, der Schreibtisch.*” [Nekem van az ágy, az íróasztal..]

Szilvia: „*Den Schreibtisch. Emlékeztek? A 'haben' mellett tárgyestet használunk, a 'der'-ből 'den' lesz, a 'die' marad 'die' és a 'das' is marad 'das'. Többes számban a 'die' marad 'die'.*”

A fenti példa a többi helyes nyelvi forma gyakorlását célzó feladathoz hasonlóan nem volt tevékenységbe, valós szituációba ágyazva, a figyelmet a formára és nem a nyelvi jelentésre irányította. A diákok a szógyűjtést megelőzően kártyára felírt kérdéseket húztak, és a begyakorolandó szerkezettel válaszoltak (*Wo kocht die Mutti? In der Küche. Wo spielen die Kinder? Im Kinderzimmer.* [Hol főz anya? A konyhában. Hol játszanak a gyerekek? A gyerekszobában.]). A kérdések nem voltak szövegösszefüggésbe helyezve, a válasz tetszőleges volt, a forma helyességén volt a hangsúly. Az órák fordításra, nyelvtani szabályok tudatosítására, igei alakok mechanikus memorizálására épültek. Ez a pedagógiai gyakorlat ellentmond a természetes kontextusos nyelvelsajátításnak. Nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy a gyerekek és a felnőttek nyelvelsajátítása eltér egymástól: a gyerekek esetében ez nem tudatos, nyelvi ösztönön alapuló elsajátítás, csak felnőtt korban beszélhetünk tudatos, analitikus tanulásról, amelyre már inkább a szabályrendszeren alapuló folyamatok a jellemzőek (Nikolov, 2004). A gyerekek intellektuális fejlődése 11-14 éves korban lép be Piaget értelmében a formális műveleti szakaszba, ettől kezdve lesznek a gyerekek képesek a nyelvtani szabályokat kezelni, segítségükkel saját teljesítményüket ellenőrizni, javítani, és a szabályból tudatosan levezetni a közléseket (Wode, 1993). Ebből adódóan kisiskoláskorban még nincs szükség nyelvtani magyarázatokra, szabályok magolására. A nyelvi formát drillező feladatok helyett a jelentésen alapuló tevékenységeket, értelmes szituációkba ágyazott feladatokat kell

előnyben részesíteni. A jó gyakorlatot követő órán a nyelvtani struktúrák a gyerekek számára szókapcsolatokként jelennek meg, és szituációkban, dalokban, beszélgetésekben való gyakori előfordulásuk során rögzülnek. Célszerű kerülni az olyan típusú gyakorlatokat, amelyek utasításai a következők: Tegyétek az igéket Perfekt alakba! Hiszen társalgás során a beszélőnek sohasem az a feladata, hogy tegye az igéket Perfekt vagy Präteritum alakba, hanem hogy tudjon múltbeli eseményekről beszámolni. A jelentésközpontú feladatok készítésekor sok fantáziára, leleményességre van szükség, hogy megtaláljuk azokat a valós helyzeteket, amelyekben az adott nyelvtani jelenséget a kisdíákok a funkciónak megfelelően használni tudják. Az idézett utasítás helyett adjunk parancsokat például egy robotnak, vagy gyűjtsünk olyan tiltásokat, amelyek az iskolai életben gyakran előfordulnak. Erre példát a megfigyelt órákon nem láttam.

A 36 megfigyelt órából 20 óra a házi feladat ellenőrzésével kezdődött, 6 alkalommal az óra közben tértek ki rá. A feladattól függően közösen megbeszélték (23 óra), vagy a pedagógus odament mindenkire, és egyenként megnézte a füzeteket (3 óra). Az utóbbi esetben a gyerekek feladatot nem kaptak, unatkoztak, értékes percek teltek el fölöslegesen.

Játék (42 óra), mondóka (8 óra), dal (16 óra) alkalmazására is láttam példát, mesével egyetlen egy alkalommal sem foglalkoztak. Átlagban egy órán első és második osztályban kettő - három, harmadikban egy mondóka vagy ének fordult elő. Szilvia óráin gyakran egy-egy kép kapcsán is előkerült egy-egy tanult mondóka vagy dal. Az énekek, dalok, mondókák, mint már a bevezetőben is említettem, szerves része kell, hogy legyenek a korai nyelvoktatásnak. A kisdíákok az egész személyiségükkel tanulnak. A mozgásos játékok, a mondókákat kísérő tevékenységek jótékonyan hatnak a tanulásra, segítik a nyelvi struktúrák bevésését, növelik a figyelmet, koncentrációt, s nem utolsósorban örömet okoznak. A mozgásos játékok, versek, dalok lehetővé teszik, hogy a diákok lehetőleg több érzékszerv bevonásával tanuljanak (Klippel, 2000).

A megfigyelt németórákon játszottak *Wortkönig* [Szókirály] (13 óra), *Die Hexe will...* [A boszorkány kéri...] (8 óra), memória (5 óra), akasztófa (4 óra), kitalálás (3 óra), bingó (1 óra), szókégyó (1 óra), Mit visz a kishajó? (1 óra) és mondókára épülő játékokat (2 óra). Rück (2008) felteszi a kérdést, hogy mennyiben tekinthető játéknak a nyelvórán játszott memória, amikor a megtalált párok megtartása a célnyelvi megnevezéshez kötődik, vagyis a diák csak akkor tarthatja meg a párokat, ha sikerül helyesen megmondani a kép célnyelvi megfelelőjét, vagy például az olyan labdajáték, amelynek célja egy dialógus begyakorlása. Nagyon fontos, hogy a játék az játék maradjon, örömet okozzon, és természetesen legyen nyelvi hozadéka is (Rück, 2008).

A számok megmutatják, hogy a két leggyakrabban előforduló játék a *Wortkönig* [Szókirály] és a *Die Hexe will...* [A boszorkány kéri..], amelyeket pedagógustól függetlenül első és második évfolyamon majdnem minden megfigyelt órán játszottak. Az első játéknak tűnő, fordításon alapuló versenyszerű szókérdés. A feladat nagyon egyszerű, a pedagógus felszólít két diákot, mond egy tanult szót magyarul, és amelyik diák gyorsabban meg tudja mondani a német megfelelőjét, az marad játékban. A *Wortkönig* természetesen az a játékos, aki egyszer sem esett ki. Felmerül bennem a kérdés, hogy mennyire tekinthető ez a feladat jó gyakorlatnak. Egyrészt, mert fordításon alapszik, a szókincset elszigetelten, szövegösszefüggés nélkül gyakoroltatja. Másrészt pedig - bár a megfigyelt órákon a kisdíákok többsége élvezte a játékot, és örült, ha megszerezte a *Wortkönig* címet - az egy-két örvendező tanulón kívül a többi lassúbb, görcsösebb gyermek gyakorlatilag garantált kudarcélményhez jut általa. Az egyik alkalommal egy kisfiú el is sírta magát, mert nem nyerte meg a játékot. Így ez a gyakorlat a játékoság mellett – vagy helyette – inkább stresszes helyzetet hoz létre.

A *Die Hexe will...* [A boszorkány kéri..] hallásértésen alapuló mozgásos játék. A pedagógus megmondja, mit szeretne a boszorkány, vagyis megnevez egy tárgyat, a diákok odaszaladnak, és megérintik a kért dolgot. Aki utolsóként ér oda, vagy nem a kért tárgyat érinti meg, az kiesik. A gyerekek örömmel fogadták a játékot. Szilvia motiváló tényezőként is használta, két órán is felhívta a gyerekek figyelmét, ha ügyesek lesznek, és szépen dolgoznak, akkor óra végén játszanak *Die Hexe will...* [A boszorkány kéri..] játékot. A stresszhelyzet itt is jelen van, különösen első és második osztályosoknál volt megfigyelhető, hogy a nyertesek nagyon boldogok voltak, a vesztesek azonban el voltak keseredve. Butzkamm (2004) úgy véli, hogy a tanulóknak meg kell ismerniük a versennyel járó pozitív élményeket, továbbá meg kell tapasztalniuk, hogy egy versenyt akkor is élvezhetünk, ha veszítünk, hiszen a közös játékon van a hangsúly, és nem a végső eredményen.

A korai nyelvtanulásban fontos helye van a nem nyelvi válaszadásnak, az utasítások végrehajtásának, a nyelvi közlésekre történő cselekvésnek, amire kevés példát láttam a megfigyelt órákon. Szívesen színezték, rajzoltak az első és második kisdíákok. Szilvia rövid mondatokat mondott, mint például *'Der Tisch ist braun'* [Az asztal barna.], amit a diákok lerajzoltak. A feladat a következő órán annyiban változott, hogy a tanulók egy fénymásolt lapon színezték ki az utasításnak megfelelően a kért képet.

Összességében a megfigyelt pedagógusok gyakorlatában a természetes nyelvelsajátításra jellemző eljárásokkal szemben a behaviorista hagyományokon alapuló

drillezés, a kontrasztív nyelvszemlélet, a nyelvtani-fordító módszer eljárásai és a fordítás alkalmazását figyelhettem meg. Az órai tevékenységek egyrészt ritkán vagy eleve nem ágyazódtak be a diákok számára érdekes kontextusba, másrészt megoldásuk erőfeszítést, kreativitást vagy gondolkodást nem igényelt. Hasonlókat tapasztalt Nikolov (2008) is az első tagozatos angolórák megfigyelései során.

#### 6.4.4.3. Munkaformák a megfigyelt órákon

A megfigyelt órákat frontális osztálymunka jellemezte, pármunkára (4 óra), csoportmunkára (4 óra) és önálló munkára (7 óra) láttam példát. Szívesen alkalmazták azt a stratégiát, hogy a pedagógus feltett egy kérdést, és a diák válaszolt a kérdésre, majd jött a következő kérdés és a következő diák. Az óra menetét mind tartalmilag, mind formailag a pedagógus határozta meg, ő kérdezett, értékelt, engedélyezte a gyerekeknek a közlést, a feladat elvégzését. A megfigyelték irányított beszélgetéseket folytattak, törekedtek, hogy mindenki szót kapjon, és azok is sorra kerüljenek, akik ezt maguktól nem nagyon akarják. A pedagógusok igyekeztek elérni, hogy lehetőleg az hangozzék el, amit hallani szeretnének, vagyis a begyakorolandó szavak és szerkezetek (16. példa).

16. számú példa: Tanári irányítás 4. osztály

Renáta: „*Du bist der Lehrer.*” [Te vagy a tanár.] (Renáta kijelöl egy kisfút.)

T „*Es ist gelb, schwarz.*” [Sárga és fekete.] (A tanuló gondolkodik, hogy mit is mondjon.)

Renáta: „*Was kann es machen?*” [Mit tud csinálni?]

T (Nem válaszol azonnal, a pedagógus segít.)

Renáta: „*Es kann ....*” [Tud ...]

T „*Es kann schnell laufen, klettern..*” [Gyorsan tud futni és mászni.]

Renáta: „*Wie groß ist es?*” [Milyen nagy?] „*Es ist ....*” [Ő...]

T „*Es ist 3 m lang.*” [3 méter.]

Renáta: „*Tessék róla mindent elmondani!. Was frisst es?*” [Mit eszik?]

T „*Es frisst Fleisch.*” [Húst eszik.]

Renáta: „*Lányokat tessék szólítani!*”

Az irányítás a tanító kezében volt, még abban az esetben is, amikor egy-egy játékos feladat kapcsán a diákok a tanító szerepébe bújnak, és ők tettek fel kérdéseket. Renáta óráján negyedik osztályban az állatokról tanultak: hogy azok hogyan néznek ki, hol élnek, mit esznek, és mire képesek. A megfigyelt órán kitalálós játékot játszottak, a pedagógus adott egy rövid jellemzést, és a tanulóknak meg kellett az állatot nevezni. A mintát követően a

diákok vették át a tanár szerepét. Az első jelentkezőt Renáta választotta ki, azt követően a gyerekek szólították egymást, de a pedagógus javaslatot tett, illetve hangot adott annak a kérésének, hogy lehetőleg olyat, aki még nem volt, illetve a lányok fiúkat, a fiúk pedig lányokat szólítsanak. Az állatot leíró diákot Renáta kérdésekkel segítette, és addig a többieknek nem lehetett megmondani a megoldást, amíg minden olyan ismert és tanult szerkezet el nem hangzott, amit Renáta elvárt. Az utasítás, hogy tartsuk magunkat a tanult szókincshez, elnyomja a gyerekek közlés iránti vágyát (Butzkamm, 2004).

A pedagógusok elvárták a diákoktól, hogy figyeljenek egymás válaszára, feladatmegoldásaira, ennek ellenére előfordult, hogy elkalandoztak, ha nem ők voltak soron (17. példa).

17. számú példa: Figyelmeztetés 2. osztály

Szilvia: „*Figyelj, Kittike magától tudta a szót, pedig még nem jött elő a mai órán! Tanulsz tőle!*”

A megfigyeltek igazolják, hogy a frontális munka során a közös tanulásban azonban csak azok a tanulók vesznek részt, akik a pedagógussal együtt tudnak és akarnak haladni. Ez a munkaforma - M. Nádas szerint (2003) -, ugyan minden tanuló számára biztosítja a tanulás lehetőségét, a feltételeit azonban nem. A megfigyelt órákon a gyerekek többsége figyelt, jelentkezett, válaszolt. Néhányan, az órát követni nem tudó vagy nem akaró diákok azonban álmodoztak, szundikáltak, esetleg egymást szórakoztatták. Megfigyelőként nehéz volt megállapítani, hogy az a gyermek, aki nyugodtan, csendben ült, valóban figyelt is.

A frontális munka a nyelvórák leggyakrabban alkalmazott szervezési módja, amelyet a jelen megfigyelések mellett más kutatások is igazolnak (Nikolov, 1999, 2003b, 2008, 2009; Nikolov, Ottó és Öveges, 2008). M. Nádas (2003) a következőkben látja a gyakoriság okát: egyrészt ez a szervezési mód teszi lehetővé a tananyag elvégzését, a leggyorsabb tanítást (nem a tanulást), másrészt a pedagógusnak az együtt haladás illúzióját adja, illetve a frontális munka alkalmazásának külső jegeit a pedagógusok saját tanulmányaik alatt szociális tanulás útján sajátították el.

A megfigyelt tanárok a frontális munkát önálló (7 óra), pár- (4 óra) és csoportmunkával (3 óra) kombinálták. Bár az interjúk során mindenki utalt arra, hogy szívesen alkalmazza a pár- és csoportmunkát, azonban a 36 megfigyelt órából csak 13 órán tapasztaltam használatukat. Renáta egy esetben pár- és csoportmunkát is alkalmazott ugyanazon az órán. Az önálló munka során a diákok írásban szavakat gyűjtöttek, tankönyvben dolgoztak, hibás szavakat, mondatokat javítottak ki, nyelvtani anyagra épülő

mechanikus feladatot oldottak meg írásban, és egy alkalommal egy második osztályban a gyerekek darabokra vágott képet raktak ki, ami egy tanult szót ábrázolt, és ellenőrzéskor hangosan megnevezték. A pármunka során Enikőnél a diákok szavakat kérdeztek ki egymástól a szótárfüzetből, miközben ő a soron következő feladatot készítette elő. Renátánál a negyedikesek párokban állatokat mutattak be egymásnak, és a leírás alapján a partner megnevezte azt az állatot, amelyikre a leírás vonatkozott. A harmadikosok „*Wie ist dein Heft? Mein Heft ist blau.*” [Milyen a füzeted? A füzetem kék.] típusú szerkezetet gyakoroltak képkártyák felhasználásával. Szilvia kirakós feladatot használt pármunkánál. Csoportmunkát kitalálós játékokra, szógyűjtésre, képkirakóra és képek megnevezésére használták. Az utóbbi tevékenységnél Szilvia második óráján minden csoport kapott egy-egy képes dobókockát. A diákok egymás után dobtak, és megnevezték a képen látható tárgyat, majd kis idő elteltével a csoportok dobókockát cseréltek. Jól megfigyelhető volt, hogy a gyerekek segítettek egymásnak, ha valaki nem tudott egy szót, a másik megmondta. Tanári irányítás nélkül dolgoztak. Egymás között magyarul beszélgettek, az idegen nyelv a kért szó, kifejezés használatára korlátozódott.

Differenciált eljárásokat egyetlen megfigyelt órán sem használtak. Minden kisdíák azonos feladatot kapott, annak ellenére, hogy az interjúkban utaltak rá, hogy vannak, „*akik nem bírják a tempót ... nincs sikerélményük, lemaradnak*” (Karolina). A differenciált eljárások hiánya nemcsak a megfigyelt alsó tagozatos németórákat jellemezte, alsós angol órákon is megfigyelhető jelenség (Nikolov, 2008).

#### **6.4.4.4. Hibajavítás**

A nyelvi hibák a tanulási folyamat részei, és a nyelvi fejlődés útját jelzik. A nyelvtanítónak úgy kell reagálnia hiba esetén, mint ahogy a szülő is teszi, vagyis a tanulói megnyilatkozások tartalmának a helyességére figyel, és a válaszban az átalakítás, illetve a bővítés eszközével élve kínál megfelelő nyelvi modellt (Bleyhl, 2000). A hibajavítás szempontjából fontos szem előtt tartani azt is, hogy az adott nyelvi tevékenységnek mi a célja: a folyékony nyelvhasználat, amikor a tanulók egy téma, játék során a tartalomra, a mondanivalóra összpontosítanak, vagy a korrekt nyelvhasználat, vagyis egy-egy kifejezés, nyelvi forma begyakorlása. Mindkét esetben másképpen kell kezelni a hibákat.

A megfigyelések során csak nyelvórákon láttam példát a hibajavításra. A leggyakrabban használt eljárás az volt, hogy a pedagógusok a tanulók szóbeli hibáit azonnal javították, a hibás részt elmondták helyesen, majd a helyes megoldást elisméltették a tanulóval (18. példák).

18. számú példák: Hibajavítás

a) (Szilvia elsősei képeket neveztek meg.) T „*Das ist die Kuli.*” [Ez a toll.] (T elrontja a névelőt.)

Szilvia: „*Der. Das ist der Kuli.*” [Ez a toll.]

T „*Das ist der Kuli.*” [Ez toll.]

b) Renáta: „*Ist das die Bluse?*” [Ez a blúz?] (Renáta képeket mutatott a tanulóknak, és ennek alapján válaszoltak a kérdésre.)

T „*Nein, die ist die Bluse.*” (T a mutató névmás helyett névelőt használ.)

Renáta: „*Falsch. Das ist die Bluse.*” [Rossz. Ez a blúz.]

T (helyesen megisméltette) „*Das ist die Bluse.*” [Ez a blúz.]

A megfigyelt pedagógusok minden hibát javítottak, megszakítva ezzel a munkamenetet. A gyerekek ehhez már hozzászoktak, és automatikusan megismélték a helyes formát, a javítást magától értetődőnek tekintették.

A folyamatos beszéd gyakorlására két példát láttam, de ezekben az esetekben sem beszéltek szabadon a tanulók a megadott témáról. Enikőnél a legjobb barátról a diákok által előre megírt, a pedagógus által korábban javított szöveg felmondása történt. Enikő beszéd közben nem szakította félbe a tanulókat, de a végén a hiba típusára való utalás nélkül megjegyezte, hogy sikerült-e elmondani a szöveget hibátlanul vagy nem. A tartalom értékelésére nem került sor. Szilviánál az elefántról szóló tankönyvbeli szöveget mondtak fel a diákok. Spontán, kreatív nyelvhasználat, önálló gondolatok kifejezése nem volt megfigyelhető az órákon.

Főleg Szilviánál volt jellemző a következő eljárás: ha a kérdésére a diák nem reagált azonnal, akkor az elvárt választ a tanító maga kezdte mondani lassan, és a diáknak gondolkodás nélkül csak utána kellett mondania. A megfigyelt nyelvórákra is érvényes Fischernek (1999) azon megállapítása, hogy ha a válasz nem születik meg egy másodpercen belül, a tanár máris beavatkozik, megismélti, vagy újrafogalmazza a kérdést, újabb kérdést tesz fel, vagy egy másik gyereket kérdez. A mi esetünkben a tanító megadja a kész választ, és a diáknak nincs más dolga, mint a választ elisméltetni. Hiába tűnik egyszerűnek a kérdés, egy összetett folyamat játszódik le a diákban, hiszen meg kell



értenie az adott kérdést, és elő kell hívnia a megfelelő választ, amely még nem rögzült teljesen. „Ha kérdezzük, meg kell tanulnunk a csend értékét” (Fischer, 1999: 36).

A pedagógusok a diákok írásbeli munkáját is folyamatosan ellenőrizték. Különösen Enikő ragaszkodott ahhoz, hogy mindig minden hibátlanul kerüljön a füzetbe, illetve a diákok is jól javítsák ki saját munkájukat. Ezt óra közben is gyakran ellenőrizte, így értékes idő ment el. Az interjúban is, és óra után, egy kötetlen beszélgetés során is hangsúlyozta, hogy *„nagyon fontosnak tartom a diákok írásbeli munkájának ellenőrzését, mert véleményem szerint, ha valami hibásan kerül a füzetbe, akkor azt hibásan tanulják is meg és ez a szóbeli munkájukra negatívan hat ki”*. Enikő nem tudja elfogadni, hogy a hibázás a tanulási folyamat velejárója. A régi közmondás szerint *”csak az nem hibázik, aki nem dolgozik”*. A régi igazság a nyelvtanulásra is vonatkozik, hiszen a diák azért követ el hibákat, mert megpróbált valamit idegen nyelven kifejezni. Ez pedig feltétlenül dicséretet és biztatást érdemel, semmi esetre sem ledorongoló kritikát (Holló, Kontráné és Tímár, 1996: 157).

#### **6.4.4.5. A pedagógusok és a diákok nyelvhasználata**

A németórákon a megfigyelt pedagógusok törekedtek a német nyelvű óravezetésre, de a magyar nyelv minden órán jelen volt. A tanári nyelvhasználat szempontjából két eljárást használtak leggyakrabban a pedagógusok: először németül, majd magyarul mondták el az utasítást, adták ki a feladatot, dicsérték meg a tanulókat (19 példa), vagy kizárólag magyar nyelven adták az instrukciókat, magyarázatot, illetve fegyelmeztek.

Az órán elhangzott célnyelvi struktúrákat két csoportba oszthatom: a pedagógus által használt tipikus utasítások (19. példa), illetve a megtanulandó és begyakorolandó szavak, kifejezések, és a rájuk vonatkozó tanári kérdések.

19. számú példák: Utasítások

- a) *„Sammeln wir Wörter!”* [Gyűjtsünk szavakat!]
- b) *„Sucht bitte einen Partner!”* [Keressetek partnert!]
- c) *„Grün in die Hand!”* [Vegyetek zöldet a kezetekbe!]
- d) *„Macht das Buch zu, öffnet bitte das Heft!”* [Csukjátok be a könyvet, és nyissátok ki a füzetet!]
- e) *„Öffnet bitte das Lehrbuch Seite 93!”* [Nyissátok ki a tankönyvet a 93. oldalon!]
- f) *„Passt auf!”* [Figyeljete!]

A fegyelmezés szinte mindenütt magyarul történt (20. példák).

20. számú példák: Fegyelmezés magyar nyelven

a) Szilvia: „*Pszt!*”

b) Szilvia: „*Száját beragasztani!*”

c) Szilvia: „*Csend legyen!*”

d) Szilvia: „*Dreh dich um! Fordulj meg azonnal! Figyelj, mit mond Adél, abból is tanulsz!*”

f) Szilvia: „*Ne csörögj, kérlek!*”

Az egyik mozgásos játéknál Szilvia magyarul is és németül is nyugodt játékra intette a tanulókat. A két figyelmeztetés nem ekvivalense egymásnak, más-más tartalom húzódik meg mögöttük (21. példa).

21. számú példa: Figyelmeztetés németül és magyarul

Szilvia: „*Aufpassen!*” [Vigyázni!], „*Nem ész nélkü!*”

A gyerekeket gyakran dicsérték németül (22. példák). Évfolyamtól függetlenül mindig ugyanazokat a kifejezéseket hallottam. Dicsérő kifejezéseiket a pedagógusok nem bővítették, módosították, igazodva a diákok nyelvi fejlődéséhez.

22. számú példák: Dicséret német nyelven

a) „*Prima!*”

b) „*Sehr gut!*” [Nagyon jó!]

c) „*Gut gemacht!*” [Jól csináltad!]

d) „*Super!*”

Több esetben is megfigyeltem, hogy a pedagógusok a gyerekek munkájáról először röviden, németül adtak visszajelzést, majd magyarul hosszabban, több részlettel kiegészítve (23. példa). Szilvia a feladat végén megdicsért egy kislányt, és leszidta a fiúkat.

23. számú példa: Visszajelzés két nyelven 2. osztály

Szilvia: „*Sehr gut! Bravo!* [Nagyon jó! Bravó!] *Kittikének nagyon örülök, mert magától mondta. A fiúk nem figyeltek, pedig egymástól is tanulnak.*”

Ha az órán nyelvtani probléma merült fel, a pedagógusok csak az anyanyelvet használták a kérdés megvitatására (24. példa, 4.3.4.2.fej. 15. példa).

24. számú példa: Nyelvtani magyarázat 4. osztály

Szilvia: „*Mit vetettek észre a szövegben? Az igéknél.*”

T „*Előre került az ige.*”

Szilvia: „*Hol tanultunk ilyet?*”

T „*A kérdő mondatoknál.*”

Szilvia: „*De itt nincs kérdőjel a mondat végén.*”

Feladatvégzés és játék során a pedagógusok hol németül, hol magyarul szóltak a diákokhoz. A következő példák (25) Renáta óráján „*Wortkönig*” [Szókirály] játék közben kerültek feljegyzésre:

25. számú példák: 1. osztály

a) Renáta: „*Figyeljen a hármask! Achtung, Jungs!* [Figyelem fiúk!] *Mondok még egyet.*”

b) Renáta: (Szókirályt játszanak.) „*Kinga, te kivel vagy? ... Peti, setz dich.*[Úlj le!] ... *Linda, te nyertél.*”

c) Renáta: „*Wir haben keine Zeit mehr.* [Nincs több időnk.] *Becsukunk mindent!*”

d) Renáta: (Memóriajáték közben) „*Ma nehéz párokat találni. Du hast ein Paar.*” [Neked van egy párod.]

A konkrét tananyagtól, a tanórai feladattól eltekintve a pedagógusok nem ösztönözték tanítványaikat a német nyelv használatára, csak ritkán integrálták a tanulói beszédet saját idegen nyelvű beszédükbe (26. példa/a), vagy reagáltak német nyelven a gyerekek magyar nyelvű kéréseire (26. példa /b), ami a jó gyakorlatnak megfelelő.

26. számú példák:

a) Renáta: (4. osztály) „*Sucht Paare! Ihr braucht einen Stift.*”

T „*Összehúzzuk?*”

Renáta: „*Ja.. Zusammenziehen bitte!*”[Tessék összehúzni!]

b) (3. osztály) T „*Még egyet!*”

Renáta: „*Nein, wir haben keine Zeit.*”[Nem, nincs időnk.]

A diák természetesen nem tudja azonnal gondolatait a célnyelven kifejezni, és az anyanyelvét hívja segítségül. A pedagógus feladata ezeket az anyanyelvi közléseket felfogni, és a célnyelven visszaadni (Burmeister, 2006). A játékhoz szorosan kapcsolódó valós kommunikáció magyar nyelven folyt, nyelvtanulás szempontjából kihasználatlan maradt (27. példák).

27. számú példák: Kihasztnálatlan kommunikációs helyzetek

a) Enikő: „*Engedjétek Katit is ide!*”

b) Enikő: „*Mondjad már!*”, „*Melyik 'S'-re gondoltál?*” (Akasztófajáték közben)

c) T „*Kezdhetem?*” (Emese másodikosai memóriajáték közben)

T „*Ki szoktuk számolni.*”

T „*Ne sűgjal!*”

T „*Én tudom, hol van.*”

T „*Most én jövök?*”

Egy másik nyelvileg kihasztnálatlan helyzetben Szilviánál a harmadikosok egy-egy kézzel írt kártyát kaptak, amin egy német nyelvű kérdés volt olvasható. Az egyik diák nem tudta kiolvasni a kérdő mondatot, és hangosan szűlt a tanítónak, aki jelezte, hogy törekedett a szépírásra, és segített a mondatot kiolvasni (28. példa).

28. számú példa: Kihasztnálatlan kommunikációs helyzet 3. osztály

T „*Nem tudom kiolvasni.*”

Szilvia: „*Próbáltam szépen írni.*”

Spontán nyelvhasználat nem fordult elő a megfigyelt órákon, a beszélgetések az ismétlés és a nyelvi struktúrák, a szavak, a lexikai egységek begyakorlását szűgálták. Egyetlen egy esetben figyeltem meg valós célnyelvi kommunikációt, amikor Mária egy hiányzó diák felől érdeklődött. A célnyelvi beszélgetést minden esetben a tanító kezdeményezte, és csak tanító és diák között volt megfigyelhető. Diák és diák egymás között csak konkrét feladat kapcsán, pár- és csoportmunka alkalmával használta a német nyelvet, de ekkor sem spontán jelleggel, hanem az adott szókincs, struktúra begyakorlása céljából, vagyis a tanulók a tanító által meghatározott szerkezeteket használták. A tanár-diák interakciót a kérdés-válasz séma jellemezte, vagyis a tanár feltett egy kérdést, amelyre a begyakorolandó szerkezettel kellett válaszolni. A válaszadás a tanulók részéről kreativitást, spontán nyelvi produkciót nem követelt meg.

A fordítás a jó gyakorlattal ellentétben gyakori eleme volt a németóráknak: az utasítások többsége mindkét nyelven elhangzott, és az ismeretlen szavak jelentésének feltárása az esetek többségében az anyanyelvi megfelelő megadásával történt. A megfigyelt pedagógusok kérdéseik, utasításaik nagy részét gyakran azonnal elismételték magyarul is, esélyt sem hagyva a gyerekeknek a megértésre, a reagálásra, illetve új tartalommal egészítették ki, vagy módosítottak rajta (29. példák). Ezt a stratégiát nem

tartom jónak, mert a diákok nem tudják, hogy mikor melyik technikát alkalmazta a pedagógus.

29. számú példák: Utasítások

a) Szilvia: (4. osztály) „*Welche Leute arbeiten im Zirkus? Kik dolgoznak a cirkuszban? Magyarul szedjük össze!*”

b) Szilvia: (2. osztály) „*Worüber lernen wir jetzt? Miről tanulunk most?*”

c) Szilvia: (2. osztály, feladat ellenőrzése) „*Habt ihr alle das gemacht? [Mindannyian ezt csináltátok?] Mindenki ezt színezte? Mondjuk el a bútordarabokat, de csak németül! Sagen wir die Möbelstücke!*”  
[mondjuk el a bútordarabokat!]

d) Szilvia: (3. osztály) „*Worüber lernen wir heute? Miről tanulunk ma? A lakásról. Sammeln wir Wörter! Gyűjtsünk szavakat! Milyen helyiségek vannak egy lakásban?*”

e) Szilvia: (4. osztály) „*Ich möchte Sätze hören. [Mondatokat szeretnék hallani.] Alkossál mondatokat a táblára felírt szavakból!*”

f) Renáta: (4.osztály) „*Forduljatok meg! Fordítsátok meg a székeket! Dreht euch um! Weg mit der Federmappe! Wir brauchen keine Federmappe!*” [Forduljatok meg! El a tolltartóval! Nincs szükség tolltartóra!]

A megfigyelt órákon az is jellemző stratégia volt, hogy a feladat német nyelvű ismertetése után nem maguk a pedagógusok fordították le a mondottakat, hanem megkértek egy diákot, hogy mondja el magyarul, mit is kell tenni (30. példa).

30. számú példa: 4. osztály

Szilvia: „*Ihr hört Sätze. Ihr sollt entscheiden, ob die Sätze richtig oder falsch sind. [Mondatokat hallotok. El kell döntenetek, hogy a mondatok helyesek vagy hibásak.] Ki tudná elmondani, mi a feladat?*”

T „*Amit tanító néni mond mondatokat, el kell döntenünk, helyesek vagy nem.*”

Szilvia: „*Nem kell mást csinálnotok, csak 'richtig' [helyes] vagy 'falsch' [helytelen] egymás mellé írni.*”

Ez láthatóan nem ment mindig könnyen a gyerekeknek, még az a tanuló is gondolkodóba esett, aki rögtön teljesítette a kérést. Az egyik utasításban (31. példa) a negyedikeseknél Enikő a „*Verben*” [Igék] kifejezést használta. Az utasítást félbeszakítva anyanyelven megkérdezte a tanulóktól, mit is jelent ez. A nyelvtani kategória használata szerintem elkerülhető lett volna, egy-egy konkrét példa ismertetésével a tanulók hamar megértették volna a tennivalót. Az órán felmerülő nyelvtani problémákat anyanyelven beszéltek meg.

31. példa: Nyelvtani magyarázat 4. osztály

Enikő: „*Ihr hört dreimal fünf Verben. Ihr sollt die Verben im Perfekt schreiben.* [Háromszor hallotok öt igét. Az igéket le kell Perfekbe írnotok. ] *Mit is jelent a Verben? Ki tudja?* ”

T (Válasz nem érkezett.)

Enikő: „*Igék. Öt igét hallotok háromszor, és íjátok le a múlt idejű alakjukat.*”

A tanári közlések gyakran a szükségesnél hosszabban, bonyolultabban voltak megfogalmazva, sőt gyakran el is hagyhatók lettek volna, ha a pedagógusok példával illusztrálnak. Arra is láttam példát, hogy az utasítást elkezdték németül, majd folytatták magyarul (32. példa).

32. számú példa: Nyelvtani magyarázat 4. osztály

Enikő: „*Jetzt machen wir das umgekehrt.* [Most fordítva csináljuk.] *Most Perfekt alakokat mondok. Írjátok le a főnévi igenevüket!*”

A fordítások, az anyanyelvi kiegészítések annak ellenére történtek, hogy a németórákon rendszeresen elhangzó instrukciókat a diákok értették az anyanyelvi jelentés megadása nélkül is (33. példák). Renáta az óra elején kérte a gyerekeket, hogy csukják be az ablakot (33. példa/a), az óra végén pedig, hogy töröljék le a táblát (33. példa/b). A gyerekek értették a kérést, azonnal teljesítették a feladatot. Egy másik alkalommal üdvözlést követően Renáta „*Wortkönig*” [Szókirály] játékkal kezdte az órát, és kérte a diákokat, hogy maradjanak állva, és keressenek egy társat (33. példa/c). A 33./d példában Renáta egy tanulót kért meg arra, hogy csukja be a könyvét. Egy kitalálós játéknak a végén a soron következő kislány automatikusan felállt, hogy ő jön. Renáta azonban jelezte a játék végét, és a lány visszaült a helyére (33. példa/e). Szilvia egy zacskóval foglalatoskodó diákot figyelmeztetett németül, hogy pakoljon össze, és tegye ki a zacskót a tanári asztalra (33. példa/f).

33. számú példák: Német nyelvű utasításokra

a) Renáta: „*Macht bitte das Fenster zu!*” [Csukjátok be kérlek az ablakot!]

b) Renáta: „*Macht die Tafel sauber!*” [Töröljétek le a táblát!]

c) Renáta: „*Bleibt stehen! Wir spielen Wortkönig. Sucht einen Partner!*” [Maradjatok állva! Szókirályt játszunk. Keressetek egy partnert!]

d) Renáta: „*Mach das Buch zu!*” [Csukd be a könyvet!]

e) Renáta: „*Du brauchst nicht mehr zu kommen. Das Spiel ist zu Ende.*” [Már nem kell jönnöd. A játéknak vége.]

f) Szilvia: „*Pack das zusammen! Leg die Tüte auf meinen Tisch!*” [Pakold össze! Tedd a zacskót az asztalomra!]

A gyerekek rendelkeznek azzal a képességgel, hogy a közlés jelentését akkor is megértik, ha nem ismernek minden szót. Hangsúly, mimika, gesztusok, kontextus, szemléltetés, anyanyelvi háttérismeret segítik a hallottak megértését (Ellis és Brewster, 2002, idézi Schmied-Schönbein, 2008: 87; Werlen, 2006). A hallgatás, a feladat figyelmen kívül hagyása, vagy meg nem értése gyakran nem a célnyelv használatával magyarázható. Több esetben megfigyelhettem, hogy a fordítás ellenére is előfordult, hogy a tanulók visszakérdeztek, vagy nem adtak azonnal választ. A fordításnak, anyanyelvi magyarázatoknak akkor van értelme, ha az adott szó vizuálisan nem szemléltethető, ha egy-egy feladat ismertetése idegen nyelven túl bonyolult. Ha a gyerekek az új szavakkal, szókapcsolatokkal egyértelmű kontextusban találkoznak, és ezeket képekkel, cselekvéssel össze tudják kapcsolni, akkor nagy a valószínűsége, hogy meg is értik azokat. Ha nem kínáljuk tálcán a megoldást, vagyis fordítással nem adjuk meg az adott szó, utasítás jelentését, akkor fejlesztjük a diákok találékonyságát, problémamegoldó képességét, segítjük az idegen nyelven való gondolkodás kialakulását (Butzkamm, 1993; Wode, 1993).

Szilvia óráin láttam két példát arra, hogy a kérdő mondatok („*Wo laufen die Kinder?*” [Hol futnak a gyerekek?]) megértését pantomimmal segítette, de végül a magyar fordítás is elhangzott. Renáta egy esetben körülírást alkalmazott a fordítás helyett, amikor a pedagógus a napocska szót akarta a diákokból előcsalogatni: „*Was ist das? Das ist zitronengelb, oben und es macht warm.*” [Mi az? Citromsárga, fent van és meleget ad.]. A feleletre nem kellett sokat várni.

A megfigyelt tanulók nyelvhasználatára jellemző, hogy a német nyelvet a konkrét feladatok megoldásánál, tanári kérdések megválaszolásánál használták, begyakorolandó szavakat és szerkezeteket ismételték, többnyire magyar megfelelővel. Az óra elején és végén németül üdvözölték a tanítót, óra közben németül bekiabálással jelezték, ha készen voltak egy feladattal („*Fertig!*” [Kész!]), és németül köszönték meg a tanítónak („*Danke!*” [Köszönöm!]), ha valamilyen segítséget kaptak tőle: például Szilvia felvette egy diák ceruzáját a földről. Minden más esetben egymáshoz és a tanítóhoz is magyarul szóltak a gyerekek. A megfigyelt pedagógusok nem várták el a tanulóktól, hogy a konkrét feladatokon kívül is használják a német nyelvet. Hasonlókat figyelt meg Nikolov (2000) is, amikor a tanulók nyelvhasználatát vizsgálta angolórákon pár- és csoportmunka során. A gyerekek egymás között leggyakrabban magyarul beszéltek, kivéve a betanult párbeszédet.

Összegezve a megfigyeléseim alapján kijelenthetem, hogy a pedagógusok gyakran használták az anyanyelvet olyan helyzetekben, ahol a célnyelv is érthető lett volna, sok

esetben felesleges volt a fordítás. Bármilyen előre nem tervezett esemény esetén a pedagógusok magyarul reagáltak, és a diákoktól sem várták el ilyenkor a német nyelv használatát. Nem használták ki nyelvtanulás szempontjából a váratlan helyzeteket. A pedagógusok ritkán használtak testbeszédet a feladatok szemléltetésére, a mimika, a gesztusok, a hanglejtés adta lehetőségekkel a megfigyelt órákon nem éltek. A nyelvórát a tanítói beszéd uralta, a tanítók egyértelműen többet beszéltek a megfigyelt órákon, mint a diákok. Az óravezetésre, fegyelmezésre, dicséretre használt célnyelvi kifejezések, vagyis a tanórán előforduló kommunikációs helyzeteknek a kihasználása hozzájárul a diákok nyelvi fejlődéséhez, ennek ellenére a megfigyelték ritkán éltek ezekkel a nyelvi eszközökkel.

#### **6.4.4.6. Tananyagok, kiegészítő anyagok és eszközök használata**

Technikai eszközök közül csak CD-lejátszó (4 óra) használatát figyeltem meg. Szilvia a tankönyvben szereplő hallásértést fejlesztő gyakorlat megoldásához használta ezt harmadik osztályban (1 óra). Renátánál egy dialógust hallgattak meg negyedikben (1 óra), Enikőnél pedig egy helyes kiejtést gyakoroltató feladatot oldottak meg a negyedikesek CD felhasználásával (1 óra). Emese második osztályban hívta segítségül a technikát két dal eléneklésekor (1 óra). Más technikai eszköz például DVD, videó, írásvetítő használatára nem láttam példát.

A tankönyv és a munkafüzet a második osztály tavaszi félévétől minden megfigyelt németórán jelen volt, de kizárólagos tankönyvhasználat nem jellemezte az órákat. Kiegészítő anyagokat illetően fénymásolt lapokat (8 óra), kép- (14 óra), szó- (3 óra) és mondatkártyákat (1 óra), kirakót (4 óra), dobókockát (2 óra), valamint apró tárgyakat (1 óra) alkalmaztak a pedagógusok.

A tankönyvekkel kapcsolatban az interjúk során a pedagógusok túlnyomórészt pozitív véleményeket fogalmaztak meg, kritikaként a nyelvtani gyakorló feladatok hiányát emelték ki. Ezt ellensúlyozták harmadikos és negyedikos csoportokban saját készítésű anyagokkal, pl. szókétyákat készítettek a többes szám (2 óra), illetve a felszólító mód (1 óra) gyakorlásához, valamint feladatlapokat (2 óra) és dobókockát az igeragozás (1 óra) ismétléséhez, tudatosításához. Az egy témakörhöz tartozó szókécs, illetve mondat szerkezetek begyakorlásához, memorizálásához elsősorban képkártyákat használtak, amelyekkel többször, gyakran egy órán belül is különböző feladatokat, játékos



tevékenységeket végeztek (kitalálás, pároztató, memória, bingó). Az egyik alkalommal képkirakóval játszottak Szilvia óráján, és az egyik kisfiú hangosan megjegyezte, hogy a képet már az előző órán kirakta. (34. példa)

34. számú példa: Reklamáció 2. osztály

T „Ezt már kiraktam egyszer!”

Szilvia: „Ich kann nicht jede Stunde ein neues Bild mitbringen. [Nem tudok minden órán új képet hozni.] Nem tudok minden órára újat hozni.”

Össességében a megfigyelések szerint a meglévő tárgyi feltételeket nem aknázták ki, egyoldalú volt a kiegészítő eszközök használata.

#### 6.4.5. A német nyelvű szakórák elemzésének eredményei

A vizsgált időszakban összesen 35 német nyelvű szaktárgyi órán, 4 testnevelés-, 14 technika-, 8 rajz- és 9 környezetismeret-órán végeztem megfigyeléseket, és készítettem feljegyzéseket (16. táblázat).

16. sz. táblázat: A megfigyelt szakórák eloszlása

évfolyam / szakórák	Környezetismeret tanár /óraszám	Rajz tanár /óraszám	Technika tanár /óraszám	Testnevelés tanár /óraszám
1.		Mária 1	Enikő 1 Renáta 2 Szilvia 1	Renáta 2
2.		Emese 2 Mária 1	Szilvia 2	
3.	Karolina 4	Mária 1	Renáta 1 Szilvia 4	Szilvia 2
4.	Emese 2 Mária 3	Emese 2 Mária 1	Renáta 2 Szilvia 1	
<b>Összesen</b>	9	8	14	4

A megfigyelt szaktárgyi órákon azt vizsgáltam, hogy hogyan valósul meg a tartalomalapú nyelvoktatás alapelve, amely szerint a célnyelv a szaktárgyi ismeretek átadásának eszköze, továbbá, hogy mennyiben alkalmasak az alsó tagozatos idegen nyelvi szakórák a tantárgyi követelmények teljesítésére, illetve az idegen nyelvi készségek fejlesztésére.

### 6.4.5.1. Tevékenységek a megfigyelt testnevelésórákon

Testnevelésórára nem szívesen engedtek be a megfigyelt pedagógusok. Ezt azzal magyarázták, hogy gyakran nem jutnak be testnevelésórán a tornaterembe. Az iskolában sportosztályok is működnek, és a két tornaterem nem elégíti ki az igényeket. Sok esetben a csoport létszámától függően folyosón, tanteremben tartják meg a német nyelvű tornaórát. Ha az időjárás engedi, kimennek az udvarra, ahol azonban nincsen kialakítva szabadtéri testnevelés oktatására alkalmas terület. A vizsgált időszakban hárman tanítottak német nyelvű testnevelést alsó tagozaton: Szilvia, testnevelési szakkollégiumot végzett nyelvtanító, Renáta alsó tagozatos nyelvtanító és Karolina, tanárképző főiskolát végzett nyelvtanár.

Összesen négy testnevelésórán gyűjtöttem adatokat, kettőt Szilviánál, kettőt Renátánál. A harmadik megfigyelési szakaszban szerettem volna Karolinánál is megfigyelést végezni testnevelésórán, de nem sikerült. Amikor az óralátogatás időpontjait egyeztettem, jelezte, hogy szívesebben látna egy felsős németórán, de végül kérésre igent mondott, és egy második órát választott ki. A hospitálást megelőző napon azonban betegsége miatt lemondta az óralátogatásomat. Ezt követően kértem egy másik időpontot, amit meg is kaptam, de a hospitálás napján a többi kolléga értesített, hogy Karolina aznap nem tud bejönni az iskolába. Ezek után lettem arról, hogy megfigyeljem az óráját.

Szilviának mindkét harmadikos osztályban megtartott testnevelésórájára csaknem teljes német nyelvű óravezetés volt jellemző. A két óra felépítésében nagyon hasonlított egymásra, a tevékenységek sorrendje volt eltérő. A tanulók a tornateremben gyülekeztek. Az órakezdés nem volt ismeretlen a diákok számára, a tanító magasba emelte a kezét, elhangzott a német utasítás: „*Antreten!*” [Sorakozó!], és a diákok a tanár előtt felsorakoztak. Német nyelven üdvözölték egymást, és egy diák a tanári kérdésre válaszolva elmondta, hogy az óráról nem hiányzik senki (35. példa).

35. számú példa. Testnevelésóra 3. osztály

Szilvia: „*Wer fehlt heute?*” [Ki hiányzik ma?]

T: „*Niemand.*” [Senki.]

Az óra megszokott rituáléval kezdődött, a pedagógus karjelzéssel és szóbeli utasítással jelezte az óra kezdetét. Az üdvözlés, az óra eleji beszélgetés is része minden

testnevelésórának, rendszeresen ismétlődő elemek. A bemelegítésnél a gyerekek nagy körben mozogva követték a tanító utasításait (36. példa).

36. számú példa: Testnevelés 3. osztály

Szilvia: „*Langsam laufen!*” [Lassú futás!], „*Gehen!*” [Járás!], „*Hände hoch! Auf Zehenspitzen!*” [Kezeket fel! Lábujjhegyen!], „*Auf Fersen!*” [Sarkon!], „*Knie hoch heben, wie ein Storch!*” [Magas térdemelés, mint egy gólya!], „*Jetzt kommt der Zwerg!*” [Most jön a törpe.]

A pedagógus a kör közepén az egyszeri és csak német nyelvű utasítással párhuzamosan mutatta is a gyakorlatot. Ezt követően német nyelvi utasításra a tanulók két sorban sorakoztak fel, és a terem másik végében felállított két zsámolyhoz kellett a tanító által megjelölt formában eljutniuk, és annak megkerülésével vissza kellett menniük az eredeti helyükre (37. példa).

37. számú példa: Testnevelés 3. osztály

Szilvia: „*Zum Kind laufen, den Boden rühren, zurück gehen!*” [Fuss a társadhoz, érintsd meg a talajt, visszafelé sétálj!], „*Jetzt kommt der Bär!*” [Most jön a medve!], „*Jetzt kommt der Hase!*” [Most jön a nyúl!], „*Hasensprung!*” [Nyusziugrás!], „*Jetzt kommt der Frosch!*” [Most jön a béka!], „*Jetzt kommt der Krebs!*” [Most jön a rák!], „*Jetzt wie ein alter Mensch!*” [Most, mint az öreg ember.], „*Jetzt kommt die Robbe!*” [Most jön a fóka!]

A tanulók számára ismert volt a feladatsor, várták is a különböző állatokat, hangosan jelezték, hogy melyiket hiányolják. A diákok az állatok neveit németül mondták, de mint ahogyan a 38. példa is mutatja, anyanyelvi mondatba foglalták. Szilvia nem építette be a diákok közléseit saját beszédébe, nem ismételte meg német nyelven, célnyelvi mintát nem adott a gyerekeknek mondandójuk kifejezésére.

38. számú példa: Testnevelés 3. osztály

T „*Der Frosch [béka] még nem volt!*”

Az órát kiütős labdajátékkal fejezték be. Egy–egy jó dobás vagy találat elkerülése esetén a pedagógus német nyelven adott tetszésének hangot (39. példa). A nyelvi input azonban meglátásom szerint szegényes volt. A gyerekek már harmadikosok, és nem hallottam olyan kifejezést, ami ne fordult volna elő első és második évfolyamon. Új nyelvi elemmel nem gazdagodott a diákok nyelvtudása.

39. számú példa: Dicséret testnevelésórán

Szilvia: „*Gut gemacht!*” [Jól csináltad!], „*Sehr gut!*” [Nagyon jó!]

Vitás esetben Szilvia gyorsan meghozta a döntést (40. példa), és annak ellenére, hogy csak német nyelven közölte a diákokkal, nem okozott problémát, mindenki értette, miről van szó.

40. számú példa: Testnevelés 3. osztály

Szilvia: „*Kati wirft den Ball!*” [Kati dobja a labdát!]

Összességében egy lendületes órát láttam, a gyerekek láthatóan örömeiket lelték a mozgásban, és nem zavarta őket a német nyelvű óravezetés, tudták, mit kell tenniük.

A nyelvhasználatot tekintve ez volt az egyetlen olyan óra a megfigyelték közül, amire teljes célnyelvi óravezetés volt a jellemző. Szilvia részéről összesen két esetben figyeltem meg kódváltást. Először a tanulókat óvatosságra intette (41. példa):

41. számú példa: Figyelmeztetés testnevelésórán 3. osztályban

Szilvia: „*Vorsichtig!* [Óvatosan!] *Ne törjétek el a kezeteket! Das ist gefährlich!*” [Ez veszélyes!]

A második alkalommal pedig magyarul figyelmeztette azt a kisfiút, akinek akkor vették le a gipszet a kezéről, hogy inkább pihenjen (42. példa):

42. számú példa: Figyelmeztetés testnevelésórán 3. osztályban

Szilvia: „*Ha fáj a kezed, ezt most ne csináld!*”

A megfigyelt óra igazolja Nietsch és Vollrath (2007) illetve Rottmann (2006) megállapításait. A diákok más kontextusban hallják és használják a nyelvórán tanult szavakat. A nyelvtanulók minél többször asszociálják a nyelvi formát a testi tevékenységgel, minél gyakrabban hozzák összefüggésbe a verbális ingereket a motorikus ingerekkel, annál jobb az input megértése, feldolgozása és bevésése. A pedagógus két esettől eltekintve idegen nyelven beszélt, amit mondott, azt érthetően szemléltette, a diákokkal együtt végezte. A bemelegítéshez használt utasítások szókinccse, nyelvi eszközei része a kisdíákok mindennapi nyelvhasználatának.

Renátánál két órát figyeltem meg első osztályosoknál. A pedagógus az öltözőbe ment a gyerekekért, akik nagy lelkesedéssel fogadták, és alig várták, hogy elénekelhessék az új

német dalt. A tornaterembe közösen vonultak be. Az óra mind a két esetben sorakozóval kezdődött. A pedagógus rövid vezényszavára „*Turnreihe!*” [Sorakozó!] felsorakoztak egy vonalban. A sorral nem volt a tanító meglegedve, aminek hangot is adott, de anyanyelven. Ezt követően többször leültette, felállította a gyerekeket, és újra sorakozót rendelt el, majd a jobbra és balra fordulást gyakorolták. Az órát futással folytatták, és tapsra különböző feladatokat végeztek (43. példa):

43. számú példa: Testnevelés 1. osztály

Renáta: „*Halt! Wenn ich klatsche, macht so*” [Állj! Ha tapsolok, csináljátok utánam.]

Renáta: „*Halt! Wenn ich klatsche, Rückenlage. Hanyattfekvés.*” [Állj! Ha tapsolok, hanyattfekvés.]

Renáta: „*Halt! Wenn ich klatsche, Bauchlage. Hasrafekvés.*” [Állj! Ha tapsolok, hasrafekvés.]

Renáta: „*Halt! Wenn ich klatsche, bist du der Zwerg.*” [Állj! Ha tapsolok, törpe vagy.]

Renáta: „*Halt! Wenn ich klatsche, musst du dich wenden, in die Gegenrichtung laufen.*” [Állj! Ha tapsolok, meg kell fordulnod, és az ellentétes irányba kell futnod.]

Renáta: „*Halt! Wenn ich klatsche, Hasensprung.*” [Állj! Ha tapsolok, nyusziugrás.]

A pedagógus törekedett szemléltetni a tevékenységeket, de nem volt testnevelésórához öltözve (ez az egy testnevelésórája volt aznap), és ez határt szabott a gyakorlatok elmutogatásának. Amikor az öltözéke miatt problémája támadt a bemutatásban, az anyanyelvet hívta segítségül. Ahogy a fenti példa mutatja, minden olyan kifejezést, amelyet ismeretlennek gondolt, azonnal magyarul is elmondott.

Az egyik megfigyelt óra sorversennyel folytatódott, a másik óra pedig mozgásos játékokkal. A játékok közül kettőt jól ismertek a gyerekek, magyarázatot nem igényelt a végrehajtásuk. Elhangzott a játék neve, és ők tudták, mit kell tenni. A harmadik esetben a tanító anyanyelven ismertette a játékszabályt. A játék közben a pedagógus kevert nyelvet használt, hol németül, hol magyarul beszélt, amit a feljegyzett példák (44. példa) jól mutatnak.

44. számú példa: Testnevelés 1. osztály

a) Renáta: „*Ha valaki rosszul csinálja, kiesik.*”

b) Renáta: „*Lóri ist aus.*” [Lóri kiesett.]

c) Renáta: „*Nóri hat gewonnen.* [Nóri nyert.] *Tapsoljuk meg!*”

d) Renáta: „*Peti, nem ér elbújni.*”

f) Renáta: „*Jetzt machen wir drei große Schritte.*” [Három nagy lépést teszünk.]

g) Renáta: „*Már meg volt a három lépés, tessék visszamenni.*”

h) Renáta: „*Julcsi, kiütöttek!*”

i) Renáta: „*Ki szeretne fogó lenni?*”

i) Renáta: „*Hallo, hallo Laci!* (Laci rendetlenkedett.)

j) Renáta: „*Jungs, holt bitte die Bank!*” [Fiúk, hozzátok ide a padot!] (Renáta rámutatott a padra.)

A megfigyelések során gyűjtött adatok igazolják, hogy a hétköznapi életben előforduló kommunikációs szándékok, mint például az üdvözlés, köszönés, búcsúzás, dicséret, fegyelmezés, figyelmeztetés, figyelemfelhívás, buzdítás, olyan beszédshándékok, amelyek a testnevelésórán is gyakran előfordulnak (Rottmann, 2006). A kisdíákok értelmes összefüggésekbe helyezve hallják a kifejezéseket, az idegen nyelvi szókinccset az aktuális helyzethez tudják kötni. A megfigyelt órákon a mozgásos játékok nyelvileg számos olyan lehetőséget nyújtottak, amelyek kihasználatlanul maradtak. Abban az osztálytermi helyzetben (44/c példa), amikor például Nóri nyert, és a pedagógus arra kérte a diákokat, hogy tapsolják meg, a pedagógus az anyanyelvi utasítás helyett a célnyelvű utasítást tapssal kísérte volna, akkor egyértelműen kiderült volna a tanulók számára a célnyelvű mondat jelentése. Egy másik esetben például (44/d), ha a tanító Petihez nem magyarul, hanem németül szólt volna, valószínűleg akkor is tudta volna a kisfiú a szituációból kiindulva, hogy miről van szó, ugyanúgy, mint Laci esetében (44/i példa). A célnyelvi mondat semmilyen információt nem tartalmazott, Laci mégis tudta, hogy miért szóltak rá.

A testnevelésórákat a diákok örömmel fogadták. Ez a gyerekek életkori sajátosságaiból adódóan nagy mozgásigényükkel is magyarázható, hiszen megváltozik a környezet, a diákok kikerülnek a padokból, mozoghatnak, játszhatnak, labdázhatnak. A teljesítménykényszer minimális, nincsenek írásbeli feladatok, nincsen számonkérés, házi feladatot nem kapnak a tanulók.

A három megfigyelt órából nem lehet általánosítani, de a lehetőségeket figyelembe véve felmerül bennem a kérdés, hogy túlnyomórészt folyosón, tanteremben megtartott testnevelésórák mennyiben tudnak a gyermek egészséges testi fejlődéséhez hozzájárulni. A kérdés megválaszolásához feltétlenül további kutatások szükségesek, melyek leírása, kidolgozása nem feladata jelen dolgozatnak. Ami a tartalomalapú oktatást illeti, a tanári nyelvhasználat alig ment túl a német nyelvórán tanultakon. A megfigyelt pedagógusok a nyelvórai stratégiáikat alkalmazták itt is: amiről azt feltételezték, hogy „új anyag”, magyarul mondták.

#### 6.4.5.2. Rajz- és technikaórák jellemző tevékenységei

A vizsgált iskolában összesen 14 technika- és 8 rajzórán gyűjtöttem adatokat, ebből Szilviánál 8, Renátánál 5, Enikőnél 1 technikaórát, Emesénél 4 és Máriánál 4 rajzórát figyeltem meg. A két szaktárgy felépítésében, menetében, az alkalmazott eljárásaiban nagyon hasonlítottak, így ezeket az órákat egy alpontban elemeztem.

A 22 megfigyelt óra közül az óra elején 5 esetben előkerült egy mondóka, vers vagy dal az elkészítendő munkadarabhoz kapcsolódóan, 7 alkalommal azonnal a munkadarab elkészítéséhez fogtak, 10 óra pedig hagyományos frontális osztálymunkával kezdődött, amikor a tanár kérdéseket tett fel, a tanulók pedig válaszoltak. A megfigyelt pedagógusok, ha nem kaptak azonnal választ, a kérdéseket anyanyelven is elismételték. Feleletként évfolyamtól függetlenül szavakat, rövid kifejezéseket vártak el németül. Amennyiben a diákok nem tudták célnyelven megfogalmazni mondandójukat, anyanyelven válaszoltak. A megfigyelt pedagógusok közül Mária, Renáta és Szilvia törekedett német nyelven elismételni a diákok feleletét, de ez nem valósult meg minden esetben. Jól megfigyelhető, hogy azok a csoportok, amelyeket a pedagógusok jó képességűnek ítélték meg, a témával kapcsolatban több kifejezést fel tudtak sorolni célnyelven.

Mária az egyik másodikos rajzórát két kérdéssel indította: „*Welche Tiere kennt ihr?*” [Milyen állatokat ismertek?] és „*Welches Tier lebt im Wasser? Melyik állat él a vízben?*”. Az első kérdésre a tanulók többnyire németül neveztek meg állatokat, az egy-egy magyar nevet a pedagógus a célnyelven megismételte. A második kérdésnél már csak anyanyelven hangoztak el az állatok nevei, és a tanító nem ismételte el ezeket célnyelven. Mária valójában a *hal* szót akarta hallani, mert az órán mozaik hal készítése volt a cél, a diákok azonban más vízi állatokat, illetve halfajtákat (45. példa) soroltak fel lelkesen.

45. számú példa: Rajzóra 2. osztály

Mária: „*Welche Tiere kennt ihr?*” [Milyen állatokat ismertek?]

Tanulói válaszok: „*der Tiger*”, „*der Hund*”, „*die Katze*”, „*der Elefant*”, „*der Löwe*”, „*der Wolf*”, „*die Giraffe*”, „*die Maus*”, „*der Bär*”, „*Papagei*”, „szarvas”

Mária: „*der Hirsch*”

T „*kígyó*”

Mária: „*die Schlange*”

Mária: „*Welches Tier lebt im Wasser? Melyik állat él a vízben?*”

Tanulói válaszok: „bálna”, „cápa”, „fóka”, „delfin”, „ponty”, „csuka”, „harcsa”

Harmadik osztályban farsangi álarcot, egy bohócfejet készítettek rajzórán. Itt „*Punkt, Punkt, Komma, Strich, / Fertig ist das Mondgesicht, / Und noch zwei kleine Ohren dran, Fertig ist der Hampelmann.*” mondókával kezdődött az óra, amit a pedagógus egyedül mondott el, a gyerekeket nem sikerült bevonni a versmondásba. Az nem derült ki, hogy ennek mi az oka: a diákok nem ismerték a mondókát, vagy a pedagógus nem motiválta megfelelően az osztályt. Ezt követően Mária a táblára kitette az elkészítendő mintát, rámutatott az arc egyes részeire, és a „*Was ist das?*” [Mi ez?] kérdésre válaszolva a diákok megmondták a kért szót németül, majd „*Wie sind die Augen?*” [Milyen a szem?] és „*Wie sind die Haare?*” [Milyen a haj?] kérdések kapcsán a színek is előjöttek. Az óra végi kitalálós játék, amikor az elkészült és a táblára kitett bohócfejek leírása alapján meg kellett mondani, hogy melyik bohócról van szó, azt mutatta, hogy az óra eleji kérdés-felelet jóval a gyerekek nyelvi szintje alatt maradt. Lényegesen többet tudtak németül, mint a pedagógus feltételezte.

Első osztályban, amikor havas fenyőfát készítettek, a nyelvi rész elmaradt, azonnal a konkrét tevékenységhez fogtak. Óra elején Mária németül megnevezte az elkészítendő tárgy nevét és a hozzá szükséges eszközöket, és bár mutatta is, mire van szükség, magyarul is elismételte. Ezután következett az elkészítés menete németül, amit jól láthatóan szemléltetett, ennek ellenére mindezt elmondta magyarul is: a gyerekek először ceruzával megrajzolták a fenyőfát, majd bekenték ragasztóval, grízbe nyomták, és pár perc száradás után kifestették. A grízes tál a tanári asztalon állt, és a gyerekek egyesével tudták csak belenyomni a beragasztózott rajzot. Közben a pedagógus magyarul adott tanácsokat: „*Jó nyomjuk bele! Keziddel simítsd el!*” A gyerekek miközben várahoztak, az asztal előtt tolongtak. Mária magyarul és németül is rendre utasította őket: „*Ne toladogjatok! Schlange stehen!*” [Sorba állni!]. A pedagógus egy esetben reagált németül tanulói kérdésre (46. példa):.

46. számú példa: Rajzóra 1. osztály

T „*Lehet festeni?*”

Mária: „*Ja, du kannst Wasser holen und malen.*” [Igen, hozhatsz vizet és festhetsz.]

A megfigyelt negyedikes órán a hideg és a meleg színek tudatosítása volt a cél. Az óra nyelvileg nem jelentett többet, mint a színek megnevezése idegen nyelven, ami egy német két tanítási nyelvű iskola negyedik évfolyamán messze alul marad az elvárható nyelvi szinttől. A megfigyelt órákon összességében Mária keveset beszélt német nyelven,



közléseit majdnem minden esetben elismételte anyanyelven. A diákokat munkavégzés közben sokat dicsérte: „*Schön!*” [Szép!]. A diákok anyanyelven szóltak a tanítóhoz és egymáshoz is. A pedagógus nem várta el a diákoktól a német nyelv használatát.

Emese a megfigyelt 4 rajzórán először célnyelven ismertette az elkészítendő munkadarabot, a szükséges eszközöket, amelyeket rámutatással egyben szemléltetett is, majd az óra anyanyelven folytatódott. A gyerekek önállóan dolgoztak, a tanító figyelte a gyerekek munkáját, segített, tanácsokat adott, de egy-egy „*Schön!*” [Szép!] dicsérő szót leszámítva magyarul beszélt. Nyelvi felkészültsége elmarad a többi vizsgált pedagógus mögött. Alapvető német nyelvi hiányosságai nagyban hozzájárultak ahhoz, hogy az órán halkán és szűkszavúan beszéljen, nemegyszer magyarul fejezze be németül elkezdett mondatait, vagy eleve csak a magyar nyelvet használja. Emese az interjú során említette, hogy nem képes a szakórákon megvalósítani az idegen nyelvű óravezetést, amit a megfigyelések tapasztalatai alátámasztottak. A pedagógusnál a vizsgálat során nyelvi fejlődést nem vettem észre.

A szógyűjtés, a kérdés-felelet a technikaórákon is jelen volt. Szilvia harmadik osztályban a következő kérdéssel indított: „*Welche Jahreszeit haben wir jetzt?*” [Milyen évszak van most?]. A gyerekeknek időt sem hagyva a kérdés értelmezésére, azonnal elismételte anyanyelven is: „*Milyen évszakokat ismerünk?*”. A két kérdés azonban nem fedte teljesen egymást. A tanulók egyenként, szólítás nélkül, németül megnevezték az évszakokat. A következő kérdésekre: „*Welche Obstarten haben wir im Herbst? Milyen gyümölcsök vannak ősszel?*”, „*Was können wir im Herbst sammeln? Mit tudunk ősszel gyűjteni?*” már magyar válaszok érkeztek, amelyeket a pedagógus célnyelven elismételt. Utolsó kérdésével („*Was können wir aus Kastanien basteln? Mit tudunk gesztenyéből barkácsolni?*”) Szilvia az óra céljára utalt, ugyanis a megfigyelt órán gesztenyéből készítettek a diákok önállóan figurákat.

A konkrét tevékenység megkezdése előtt a pedagógus minden alkalommal bemutatta az elkészítendő munkadarabot, amit először célnyelven, majd néhány kivétellel minden esetben anyanyelven is megnevezett. Ezt követően felmutatta és elmondta a szükséges eszközöket, továbbá bemutatta, és szóban ismertette az elkészítés menetét, amit harmadik osztályban (47. példa) fel is írt a táblára, a gyerekek pedig leírták a füzetbe, és otthon meg kellett tanulniuk.

47. számú példa: Technika 3. osztály

Szilvia: „*Heute basteln wir aus Kastanien. Ma gesztenyefigurákat készítenk. Vedd elő a füzetet! Írjuk be a következőket!* :

*Figuren basteln = figurákat barkácsolni  
e Ahle = ár  
r Zahnstocker = fogpiszkáló  
e Kastanie = gesztenye*”

A pedagógus a cipézszerszám kapcsán elmondta magyarul, kik és mire használják a szerszámot. A célnyelvű ismertetés kimerült abban, hogy a *cipész* szót a pedagógus megnevezte németül („*Hogy mondjuk, hogy cipész? Schuhmacher.*”). A szavak tevékenység közbeni kontextusos használata helyett Szilvia kórusban elismételtette a diákokkal a táblára felírt szavakat mind célnyelven, mind anyanyelven. Hasonló ismételtetést még Enikőnél figyeltem meg egy első osztályos technikaórán. A munkaeszközök és tevékenységek füzetbe leírása, ismételtetése egyáltalán nem jellemző egy szakórára, inkább a hagyományos nyelvórára emlékeztet, de ott sem tekinthető jó gyakorlatnak, hiszen a szavakat a kontextusból kiragadva ismétlik, és nem a tevékenységhez kapcsolódik a természetes nyelvhasználat.

Technika- és rajzórakon tipikus a kevert nyelvhasználat: a pedagógus mindkét nyelven elmondja észrevételeit, kérdéseit, utasításait, amit a következő harmadikos technikaórán feljegyzett példák (48. példa) jól szemléltetnek. Az órán a gyerekek gesztenyéből figurákat készítettek. Szilvia a szerszámok kiosztásánál mind a két nyelven figyelmeztette a diákokat, és mikor mindenki megkapott minden szükséges eszközt, kiadta az utasítást, hogy a munka elkezdhető.

48. számú példa a kevert nyelvhasználatra: Technika 3. osztály

Szilvia: „*Ganz vorsichtig! Nagyon óvatosan! Es ist gefährlich. Veszélyes.*”

Szilvia: „*Ohne Laut! Hang nélkül! Leise! Halkan! Ihr könnt arbeiten. Dolgozhattok. Igel ist am einfachsten. A süni a legegyszerűbb.*”

A gyerekeket csendre inteni kézjelzéssel is lehet, amit a diákok szóbeli utasítás nélkül is jól értenek, így az anyanyelvi ismétlés teljesen felesleges. A gyerekek harmadik osztályosok, és a rendszeresen ismétlődő kifejezéseket, amit a németórákon megfigyeltem, már jól értik.

Óra közben a pedagógus diákról diákra járt, figyelte őket, hol magyarul, hol németül, hol mindkét nyelvet használva kérdéseket tett fel, dicsért. Időnként egy-egy munkát felmutatott (49. példák).

49. számú példák a kevert nyelvhasználatra: Technika 3. osztály

Szilvia: „*Was machst du? Mit csinálsz?*”

T „Katonát.”

Szilvia: „*Soldat. Schön!* [Katona. Szép!] *Mach noch etwas anderes! Csinálg még mást! Nimm noch Kastanie! Vegyél még gesztenyét!*”

T „*Szilvia néni! Itt van a katona kardja.*”

Szilvia: „*Kardja? Das ist Schwert.*” [Ez a kard.]

Szilvia: „*Kitti hat zwei Augen für den Igel gemacht. Kitti két szemet csinált a süninnek.*”

Szilvia: „*Ein Sportler, der Gewicht hebt. Egy sportoló, aki súlyt emel.*”

Szilvia: „*Sonne. Nap. Ügyes! Sehr schön!*”[Nagyon szép.]

Szilvia: „*Nézd, milyen jópofán megoldotta a zsiráf farkát. Nagyon ügyes!*”

Szilvia: „*Ein Hund.* [Egy kutya.] *Egy kutyus is született.*”

Szilvia: „*Sehr gut!* [Nagyon jó!] *Das ist ein Pferd. Ez egy ló. Der Mensch sitzt auf dem Pferd.* [Az ember a lovon ül.] *Egy ember ül a lovon. Er ist der Reiter. Ő a lovas.*”

A pedagógus következetlenül hol a tükörfordítás eszközével élt, hol magyarul bővítette, színesítette, új információval egészítette ki, amit németül mondott. Ezt nem tartom jó stratégiának, mert a diákok nem tudják, hogy mikor melyik technikát alkalmazza a pedagógus. Az idézett óra elején lejátszódott szituáció is jól mutatja, hogy mennyire felesleges az anyanyelvi ismétlés, mennyire sokat segít az értésben a kontextus. Szilvia az üdvözlést követően észrevette, hogy az egyik padban hárman ülnek, és figyelmeztette a gyerekeket (50. példa). A kislány, aki nem a helyén ült, azonnal tudta miről van szó, felállt és a helyére ment. Szilvia magyarul nem mondott semmit, nem szólította nevükön a gyerekeket, egyszerűen csak rájuk nézett.

50. számú példa: Technika 3. osztály

Szilvia: „*Wir sitzen nicht zu dritt!*” [Nem ülünk hárman!]

A tanulók élvezték az órát, szívesen barkácsoltak. Örömmel mutatták meg munkájukat, és a többiekére is kíváncsiak voltak. Az óra nyelvileg sok lehetőséget kínált, de mivel Szilvia mindent elmondott mind a két nyelven, a tanulók megfigyelésem szerint nem figyeltek a német nyelvű közlésekre.

Renáta a jó gyakorlattal ellentétben az egyik megfigyelt harmadikos technikán az órát egy nyelvi és egy szaktárgyi részre választotta szét. A pedagógus szógyűjtéssel kezdett, mind a négy évszak jellemzőire rákérdezett, és a táblára felírta az elhangzó célnyelvi

válaszokat. Az volt az érzésem, hogy meg akarta mutatni, milyen gazdag szókinccsel rendelkeznek a diákok. Hogy a kifejezések, szavak táblai összegyűjtését mi indokolta, az nem derült ki az órából. A szógyűjtést követően a többi megfigyelt órához hasonlóan célnyelven ismertette az elkészítendő munkadarabot, a szükséges eszközöket és az elkészítés menetét, majd felhívta a gyerekek figyelmét, hogy az órának a német nyelvi része véget ért, és onnantól fogva lehet magyarul beszélni: „*Vége a német nyelvi résznek, most már lehet magyarul beszélni*”. Gyorsan átrendezték a termet, három nagy csoportban foglaltak helyet, és munkához láttak. Az óra teljesen magyarul folyt tovább: „*Toljuk össze a padokat!*”, „*Húzzátok fel a ruhaujját!*”, „*Rosszul fogod az ecsetet!*”, „*Nem látok még hóembert.*”, „*Állatokat is rajzolhattok.*” Csak néhány példa, amit a diákok német nyelven is értettek volna, és megvalósulhatott volna a nyelv természetes használata. A pedagógus az óra elején lendületesen, biztonságosan használta a német nyelvet, magyar szó el sem hangzott. A diákok odafigyeltek, aktívan részt vettek a válaszadásban, a szógyűjtésben, anyanyelvi megoldást nem mondtak. A többi megfigyelt órán nem találkoztam ezzel a felosztással, és a megfigyelések alapján Renáta az, akire leginkább jellemző volt a német nyelvi óravezetés: a megfigyelt órákon, különösen a német nyelvi órákon a célnyelv használata dominált, élvezetesen, jó tempóban, a gyerekek számára érthetően beszélt, és ő élt legkevésbé az ide-oda fordítgatással. A megfigyelt órák igazolják az interjúban megfogalmazott véleményét, ami szerint a szaktárgyi óráit már nem sikerül olyan mértékben célnyelven vezetni, mint a németórákat.

Követendő példa Szilviánál, az egyik második osztályos technikaórán látottak. Láncfűzés közben német gyerekdalokat hallgattak. Az óra elején a pedagógus felmutatta, és közösen németül megnevezték az elkészítendő munkadarabot, a hozzá szükséges anyagokat, és elmondták a munka menetét. „*Wem soll ich helfen*” [Kinek segítek?] kérdést többször is feltéve, diáktól diákiig járt, és akinek kellett, annak segített. Miután megbizonyosodott arról, hogy mindenki munkához látott, és szépen haladt a láncfűzéssel, elindította a CD-lejátszót, és dalokat hallgattak. Amelyiket ismerték, azt el is énekelték. Az énekeket mondókák és egy nyelvtörő is követte. A tanulóknak láthatóan tetszett, hogy miközben tevékenykedtek, énekeltek is. Mindenki odafigyelt, egyetlen egy alkalommal sem kellett a gyerekeket fegyelmezni.

Hasonló éneklést Szilviánál harmadik osztályban is megfigyeltem, amikor farsangi szemüveget készítettek. Az órát egy csupasz, kisméretű teremben tartották, alig fértek el benne a tanulók. A padok közepén, mint egy nagy asztal összetolva, és azt ülték körbe. Az óra menete annyiban tér el a második osztályétól, hogy nem használtak CD-lejátszót,

énekelni kevesebbet énekeltek, mondókára, nyelvtörőre nem került sor, helyette az óra utolsó harmadában magyarul társalogtak. A hangulat jó volt, élvezték az együttlétet és a közös munkát.

A gyerekek a megfigyelt technika- és rajzórakon az óra eleji rövid válaszokon kívül németül nem szólaltak meg. A megfigyelt pedagógusok gyakran fordították célnyelvi közléseiket, vagy csak anyanyelven beszéltek, annak ellenére, hogy a tevékenységgel párosuló szituáció könnyen értelmezhetővé tette volna az idegen nyelvi közléseket. Óra elején a munkaeszközök és a munkamenet bemutatását követően a pedagógusok ritkán kísérték tevékenységüket célnyelvi beszéddel. Az új tantárgyi tartalom elsajátítását, amely az új szókincset, a kifejezéseket jelentette, a pedagógusok egyrészt az új szavak anyanyelvi és célnyelvi, kontextustól mentes, mechanikus ismétlésétől, másrészt otthoni tudatos tanulástól várták. Másképpen fogalmazva: a németórákon alkalmazott eljárásokat alkalmazták, és nem valósult meg a tartalomalapú nyelvtanítás.

#### **6.4.5.3. Tevékenységek a megfigyelt környezetismeret-órákon**

A környezetismeret bőven ad alkalmat konkrét tapasztalatok szerzésére, az élményszerű, minden érzékszervvel való tanulás megvalósítására. Egy-egy témát sok oldalról megközelíthetünk, kísérletezhetünk, rajzolhatunk, barkácsolhatunk, énekelhetünk, számolhatunk a gyerekekkel. A megfigyelésen, érzékelésen, szagláson, tapintáson, kóstoláson keresztül lehetővé válik az információk jobb megértése, feldolgozása és memorizálása. Kíváncsian vártam a német nyelvű környezetismeretet. Összesen 9 órát figyeltem meg: 4 órát Karolinánál két harmadikos osztályban, 3 órát Máriánál negyedikes osztályokban, és 2 órát Emesénél szintén negyedikes osztályban.

Karolina a megfigyelések első fázisában kettő párhuzamos harmadik osztályban tanított környezetismeretet, egy 26 fős osztályban és egy 11 fős csoportban (Az osztály másik fele nem vesz részt a német két tanítási nyelvű programban.). A két csoport párhuzamosan haladt a tananyaggal. A megfigyelt órákon egy új témával, az iskolával kezdtek el foglalkozni. Az óra egy rituáléval indult, a diákok állva fogadták a tanárt, németül üdvözölték egymást, majd a két hetes jelentett (51. példa).

51. számú példa: Környezetismeret, 3. osztály

T „*Ich melde: Die Klasse 3a ist für den Unterricht bereit.*” [Jelentem: A 3.a osztály az órára készen áll.]

Karolina: „*Wer fehlt heute?*” [Ki hiányzik ma?]

T „*Niemand.*” [Senki.]

Elsőként a diákok megkapták az előző órán megírt dolgozatokat, amelynek témája a házimunka volt. A gyerekek három feladatot kaptak a témához kapcsolódóan. Német és magyar nyelvű igéket kellett összekötni, két német mondatot magyarra fordítani, majd meg kellett nevezni a képeken látható házimunkát. Közös megnézték a dolgozatokat, Karolina elmondta a helyes megoldást, és válaszolt a gyerekek magyar nyelvű kérdéseire. A feladatok nem tantárgyi ismeretekre kérdeztek, hanem arra irányultak, hogy a gyerekek mennyire tanulták meg az új szókincset németül.

A dolgozat megbeszélését követően tértek át az új témára, az iskolára. Karolina először felírta a táblára az iskola nevét németül (*Unsere Schule heißt ....*), és a gyerekek leírták a füzetbe. A pedagógus felmutatott egy iskolát ábrázoló fénymásolt lapot, amely kisméretű és fekete-fehér volt, figyelemfelkeltőnek semmiképpen sem mondható. Én, mint megfigyelő elől, oldalt ültem a tanári asztalnál, így nem tudtam megállapítani, hogy a hátsó padokban ülők mennyire látták a képet. A pedagógus részéről elhangzott az első kérdés: „*Was siehst du auf dem Bild?*” [Mit látsz a képen?], de válasz nem érkezett, így a pedagógus magyarul folytatta: „*Mit mondtam?*”. A gyerekek továbbra is hallgattak, erre a pedagógus átfogalmazta a kérdést „*Hogy mondjuk németül iskola?*”. A tanár megkönnyebbülésére elhangzott a várt szó: „*die Schule*”. Ezt követően Karolina magyar nyelvű utasítására közösen, a pedagógus a táblánál, a gyerekek a füzetben lerajzoltak egy képzeletbeli iskola-alaprajzot, és a gyerekek ötleteket adtak, hogy milyen helyiségeket rajzoljanak bele. A tanulók lelkesen mondogattak szavakat, kezdetben németül, majd pedig magyarul. Az anyanyelven elhangzott szavakat a pedagógus németül elismételte, és felírta a táblára, a gyerekek pedig a füzetbe. Egy esetben a *tanári szoba* szónál megpróbálta a gyerekeket rávezetni a szóösszetétel kitalálására, de maga oldotta meg a rejtvényt (52. példa).

52. számú példa: Környezetismeret 3. osztály

Karolina: „Hogy mondják tanár?”

T „Lehrer.”

Karolina: „Hogy mondják szoba?”

T „Zimmer.”

Karolina: „Tanári tehát Lehrerzimmer.”

A táblára és a füzetbe leírt szavakat kórusban, majd egyenként elismételték, az óra így telt el. Megkapták a gyerekek a házi feladatot, otthon ötször el kell mondani az iskola nevét, megtanulni a szavakat, és egy osztálytermet ábrázoló képhez szavakat gyűjteni.

A következő óra sem sokban tért el. Az üdvözlést és a jelentést követően Karolina saját készítésű rajzokat mutatott fel, amelyek az iskolában található helységeket szimbolizáltak. A rajzok halványak és nem egyértelműek voltak. Némelyiknél Karolinának magyarul is meg kellett neveznie, hogy mit ábrázol a kép. Az óra egyéni munkával folytatódott, az előző órához hasonlóan, csak most táblai rajz nélkül. A gyerekeknek iskolát kellett tervezniük, és a rajzba beleírni az egyes helyiségek neveit. Az utasítás csak magyarul hangzott el, és nem azt várta el a pedagógus a diákoktól, hogy kreatív rajzok szülessenek, hanem hogy legalább egyszer leírja mindenki az új szavakat. A rajzhoz olyan tervek neveit kellett felhasználni, amelyeket már tanultak németül is. Az ellenőrzésnél a diákok nem mutatták meg egymásnak a rajzokat, hanem néhányan felolvasták németül a helyiségek neveit.

Az óra szógyűjtéssel folytatódott. Egy tantermi kép kapcsán „Was siehst du im Klassenzimmer? [Mit látsz az osztályteremben?] Gyűjtsük össze, mi van a teremben, később majd le is írjuk!” utasításra az előző órához hasonló módon megnevezték a képen látható bútorokat, tárgyakat. Végül a pedagógus a táblára, a gyerekek pedig egy fénymásolt lapon a tárgyak mellé írták a szavakat (53. példa).

53. számú példa: Környezetismeret 3. osztály

Karolina: „Hogy van a mosdókagyló? Tudom még nem tanultátok. Nagyon nehéz szó. Mi az, hogy mosni?”

T „Waschen.” [Waschen.]

Karolina: „Ehhez jön a Becken. Waschbecken.”

A 53. példa kapcsán felmerült bennem a kérdés: mitől nehéz a szó, hiszen minden teremben van mosdókagyló, és számtalan olyan helyzet adódik, amikor kezét kell valakinek mosnia, vagy vízre van szüksége például rajzórán a festéshez. Ha a gyerekek a

szót többször, különböző tevékenység közben, szituációba ágyazva hallják, nem okozhat gondot annak elsajátítása, ráadásul szimpla szóösszetétel. A tanító azt sugallja, csak azt tudhatod, amit megtanítottak neked, magadtól semmit, plusz a nyelvtanulás igen nehéz dolog!

Az óra hátralévő részében Karolina tárgyakat nevezett meg németül, amelyeket előzőleg lejegyeztek, és a kisdíákoknak rá kellett mutatniuk, majd pedig a nyelvóráról már jól ismert *Die Hexe will ...* játékot játszották az órán elhangzott szavakkal. A házi feladatként a szavakat kellett megtanulniuk, és az elkészült tervrajzba a bútorokat berajzolniuk.

A párhuzamos harmadikos osztályban is hasonló tevékenységek jellemezték a két megfigyelt órát. Karolina gyakran használta az anyanyelvet, a gyerekektől otthoni, tudatos szótanulást várt el, és az órái frontális munkán, közös szógyűjtésen, ismétlésen alapultak. Az órák célja olyan szavak megtanítása volt, amelyek a mindennapi iskolai életben előfordulnak. Új információ nem hangzott el az órákon. A gyerekek aktívak voltak, különösen a jobb képességűnek tartott csoportban, de zajosak is egyben. Gyakran intette őket csendre, ami kizárólag magyarul történt. A gyerekek figyelmét nem kötötte le a szógyűjtés, gondolataik gyakran elkalandoztak, és fegyelmezetlenné váltak.

A pedagógus az órák előtti beszélgetés során utalt arra, hogy a teljes létszámú osztályban a gyerekek nagyon lelkesek, motiváltak, jó képességűek, míg a kisebb csoportban kevésbé aktívak, „*gyakran majd elalszanak, úgy kell belőlük kihúzni a válaszokat*”. A szavakat nem tanulják meg, és ez baj, mert ismétlésre nincsen sok ideje, „*a tanmenettel is haladni szeretnék*”. A német nyelvű környezetismeret heti egy óra, és az órák között sok idő telik el. A pedagógus másik gondja a német nyelvű óravezetés. Úgy érzi, ha németül beszél, „*akkor a diákok csak néznek*”, így inkább meg sem próbálkozik vele. Érdekes volt megfigyelni, hogy a gyengébb csoport mennyire másképpen viselkedett Szilvia óráin, és bár igaz, hogy Szilvia sokszor fordította saját utasításait feleslegesen, a gyerekek sok mindent megértettek. A csoport nyelvóráin tett megfigyeléseim arra engednek következtetni, hogy a diákok többet értenek, mint ahogyan Karolina azt gondolja.

Emese mindkét megfigyelt órája ismétlő óra volt, az állatoknak és azok kicsinyeinek német neveit, továbbá jellemző mozgásukat kifejező igéket ismételték. Az egyik órán négy csoportban, versenyszerűen dolgoztak. A csoportokat a pedagógus jelölte ki. A feladatok közül három szókinszre épült: elsőként a gyerekek képek mellé írták a kért állat nevét németül, majd szavakat csoportosítottak, illetve kép- és szókétyákat pároztattak. Ezt



szövegértés követte: rövid leírás alapján fel kellett ismerniük, hogy melyik állatról szól a szöveg. Végül minden csoportból egy tanuló egy képkártyát húzott, és a képen látható állatról néhány mondatot mondott, amelynek alapján a csoport többi tagja megpróbálta az állat nevét kitalálni. A tanítói utasítások nagyon rövidek, tömörek voltak, a diákok a kapott feladatlapon, kép- és szóképek, illetve szövegek alapján hamar rájöttek, hogy mit kell tenniük. A csoportban mindenki dolgozott, egymás között a gyerekek magyarul beszélgettek. Emese az utasításait vélhetőleg előre megfogalmazta, és ragaszkodott hozzá, a megfogalmazáson sohasem változtatott. Váratlan helyzetekben az anyanyelvén fogalmazta meg mondandóját. A másik megfigyelt órán a tanulók ugyanazokat a feladatokat oldották meg, de most önállóan.

Máriánál két téma feldolgozását figyeltem meg az órákon: a növények részei és a járművek. Az első témakörrel foglalkozó órán kiváló példát láttam arra az esetre, hogy fordítás nélkül hogyan tehető érthetővé az utasítás. Mária a témát egy képkirakóval vezette be. Amikor az osztályt három csoportra akarta osztani a puzzle segítségével, németül gyorsan elmondta, hogy mit vár el: „*Machen wir drei Gruppen! Zieht eine Karte! Ich habe drei Bilder zerschnitten. Jede Karte gehört zu einem Bild. Sucht eure Gruppe und stellt das Bild zusammen! Ist es klar?*” [Alkossunk három csoportot! Húzzatok egy kártyát! Három képet szétvágtam. Minden kártya egy képhez tartozik. Keressétek meg a csoportotokat és rakjátok ki a képet! Világos?]. A gyerekek azonban nem mozdultak. Mária rám nézett, és úgy tűnt, hogy hezitál, mit is tegyen. Végül a jó megoldás mellett döntött: újra elmondta a feladatot, de közben már húzhattak a gyerekek egy kártyát, és a szituációból rájöttek, mit akar a pedagógus tőlük. A három csoport gyorsan kirakta a képet, amely az óra anyagát, egy pityangot ábrázolt. A kétnyelvű tanári kérésre a diákok magyarul megnevezték a képen látható virágot (54. példa).

54. számú példa kétnyelvű utasításra: Környezetismeret 4. osztály

Mária: „*Was seht ihr auf dem Bild?* [Mit láttok a képen?...]... *Felismeritek?*”

Tanulói válaszok: „*pityang*”, „*gyermekláncfű*”, „*kutyatej*.”

Az óra magyarul folytatódott, Mária először elmesélte, hogy Németországban már evett olyan salátát, amelyet a pityang leveléből készítettek, majd pedig a virág magyar, illetve német elnevezésének az eredetéről beszélt. Élmények, új információk átadásánál a pedagógus lemondott a célnyelv használatáról. Nem használta ki azt a lehetőséget, amely szerint a releváns témák motiváló erővel hatnak a nyelv elsajátítására, a tanulók értelmes

összefüggésekben, valós információkat tartalmazó szituációban hallják a kifejezéseket, az idegen nyelvi szókinccset reális helyzetekhez tudják kötni (Zangl és Peltzer-Karpf, 1998).

Az óra anyaga nem volt ismeretlen a diákok számára, amit Mária hangosan meg is erősített: *„Magyar környezetből már tanultátok, most megismerjük németül, amit már magyarul tudtok.”* A táblára feltett egy pitypangot ábrázoló képet, és egy kérdés kíséretében felmutatott egy szókétyát. A diákoktól a német szavak magyar fordítását várta el (55. példa). Minden egyes szókétyát a megfelelő virágrész mellé helyezett a táblán. A válaszok arra engednek következtetni, hogy az óra céljául kitűzött szókinccs nem volt ismeretlen.

55. számú példa: Környezetismeret, 4. osztály

Mária: *„Was ist das Blatt?”* T *„Levél.”*

Mária: *„Was ist die Blüte?”* T *„Virág.”*

Mária: *„Was ist die Wurzel?”* T *„Gyökér.”*

Mária következő kérdésére: *„Was fehlt noch?”* [Mi hiányzik?], a gyerekek magyarul megnevezték a szárat és a magot, amit a tanító németül megmondott. Az óra a szókinccs memorizálásával folytatódott. Először Mária németül megnevezett egy virágrészt, amit a gyerekek felszólításra magyarra fordítottak. Ezzel a technikával Mária minden szót kétszer visszakérdezett, és végül rákérdezett: *„Jól megjegyeztétek?”* Három csoportban dolgoztak tovább, kép- és szókétyákat párosítottak, majd egy fénymásolt lapon látható pitypang részei mellé odaírták a megfelelő német kifejezést, és kiszínezték a rajzot. Végül memória játékot játszottak a szó és képkétyákkal: a 16 kétyát, a képet és a szót tartalmazó oldallal lefelé fordítva a padra tették, majd egyenként megfordítottak két kétyát. Ha a két kétya egy párt alkotott, akkor a diák megtarthatta a párt, ha nem, akkor lefelé fordítva visszatette a helyére. Bár a pedagógus kérte, hogy minden képet nevezzenek meg németül, és a szókétyán lévő szót olvassák fel, a gyerekek átadták magukat a játék örömének, és amelyik csoport a tanító nélkül dolgozott, figyelmen kívül hagyta a kérést. A memória játék és a hozzá hasonló szójátékok a szakórákon is kedveltek, motiválóak, a szókinccs ismétlésére, rögzítésére alkalmasak, azonban ami a téma tartalmi átadását illeti, ezek az anyagok nem elegendőek (Burmeister, 2006). Ha az új tantárgyi tartalom csak az új szavak, kifejezések elsajátítását jelenti, akkor nem beszélhetünk tartalomalapú nyelvoktatásról.

A járművek téma feldolgozását két negyedikes órán is megfigyeltem, az egyiket 2009 októberében, a másikat egy évvel később, 2010 novemberében. Az utóbbi időjárásról szóló

beszélgetéssel indult, pontosabban a pedagógus német nyelvű kérdéseket tett fel, amelyre németül várt feleletet a tanulóktól a tanult szókincs, szerkezetek felhasználásával. Ahogyan az 56. példa is mutatja, hasonló a kérdések hangzottak el rajz- és technikaórákon is.

56. számú példa: Környezetismeret 4. osztály

Mária: „*Wie ist das Wetter heute?*” [Milyen az időjárás ma?]

Mária: „*Wie sind die Blätter?*” [Milyenek a levelek?]

Mária: „*Welches Obst können wir im Herbst essen?*” [Milyen gyümölcsöt eszünk ősszel?]

Mária: „*Was machen die Zugvögel?*” [Mit csinálnak a költöző madarak?]

Mária: „*Was sammeln wir im Herbst?*” [Mit gyűjtünk ősszel?]

Mária az utolsó kérdésnél a „gesztenye” szót szerette volna hallani, de a tanulók nem mondták. Szemével szemléltető eszköz után keresett a teremben, de nem talált, végül megmondta magyarul, majd gyorsan németül elismételte.

Az időjárásra és évszakra vonatkozó kérdéseket az óra anyagához kapcsolódó kérdések váltották fel. A pedagógus meg akarta tudni, ki hogyan érkezett az iskolába (57. példa).

57. számú példa: Környezetismeret 4. osztály

Mária: „*Wer ist mit dem Auto zur Schule gekommen?*” [Ki jött autóval az iskolába?]

Mária: „*Wer ist mit dem Fahrrad zur Schule gekommen?*” [Ki jött kerékpárral az iskolába?]

Mária: „*Wer ist mit dem Bus zur Schule gekommen?*” [Ki jött busszal az iskolába?]

Mária: „*Wer ist zu Fuß zur Schule gekommen?*” [Ki jött gyalog az iskolába?]

A tanulóknak a megfelelő kérdésnél fel kellett tenniük a kezüket. Az egyik kisdíák minden kérdésnél jelentkezett. Mária magyarra váltott, és megkérdezte tőle: „*Hogyan is jöttél iskolába?*”. Az óra egy kitalálós játékkal folytatódott. A pedagógus húzott egy járművet ábrázoló képet, és feltette a következő kérdést: „*Womit bin ich heute zur Schule gekommen?*” [Mivel jöttem ma az iskolába?]. A diákok „*Mit dem Taxi?*, *Mit der Straßenbahn?*...” [Taxival? Villamossal?] nyelvi szerkezetek felhasználásával megpróbálták kitalálni a helyes választ. A példa bemutatása után a pedagógus szerepét egymást követően három diák vette át. Végül Mária minden képet kiosztott, és attól függően, hogy az adott jármű a levegőben, a vízen vagy a szárazföldön közlekedik, a tanulók a megfelelő helyre tették a táblán. Az utasítás csak németül hangzott el, és a pedagógus tevékenységgel kísérte, amit mondott. A diákoknak nem okozott gondot az idegen nyelvű utasítás megértése. A feladatot könnyen meg tudták oldani, nem jelentett

kognitív kihívást a kisdíjakok számára. Ellenőrzésekor az idézett példákhoz hasonló mondatokat mondtak: „*Das Flugzeug fliegt in der Luft. Das Schiff schwimmt auf dem Wasser.*” [A repülő a levegőben repül. A hajó a vízen úszik.]. Ezt követően Mária megkérdezte, hogy mire kell ügyelni az utcán: „*Wenn wir auf der Straße sind, worauf müssen wir achten?*” [Ha az utcán vagyunk, mire kell figyelnünk?], és közben felmutatott egy közlekedési lámpát ábrázoló képet: „*Die Verkehrsampel*” [A közlekedési lámpa], amelynek kapcsán Mária elmondott egy már ismert versikét először egyedül, majd a gyerekekkel közösen. Az óra a házi feladat ellenőrzésével folytatódott. A tanulóknak németül fel kellett sorolniuk a környezetet szennyező járműveket. Magyarul megbeszélték, hogy melyik jármű miért, vagy miért nem szennyezi a környezetet. Az óra utolsó tíz percében Mária az utasítást németül, majd magyarul elismételve arra kérte a diákokat, hogy rajzolják le azokat a közlekedési táblákat, amelyeket ismernek. A rajzok elkészítésére hagyott egy kis időt, majd kérdéseket tett fel, amelyeket mind a két nyelven megfogalmazott (58. példa):

58. számú példa: Környezetismeret 4. osztály

Mária: „*Welche Farben habt ihr benutzt? Milyen színeket használtatok?*”

T „*Rot.*” [Piros.]

T „*Blau.*” [Kék.]

Mária: „*Was bedeutet die rote Farbe? Mit jelent a piros szín?*”

T (A tanulók hallgatnak.)

Mária: „*A piros megtilt valamit. Es ist verboten.* [Tilos.] *Was ist verboten?*” [Mi a tilos?] (Mária közben felmutatja a megfelelő közlekedési tábla rajzát.)

T (A tanulók hallgatnak.)

Mária: „*Hier darf man nicht Fahrrad fahren. Itt tilos kerékpározni.*” (Mária felmutatja a következő közlekedési tábla rajzát.) „*Hier darf man nicht einfahren. Ez mit jelent?*”

T (A tanulók hallgatnak.)

Mária: „*Nem szabad behajtani.*”

A kérdésekre a gyerekek nem tudtak választ adni, ami csak részben magyarázható a háttérismeret hiányával, sokkal inkább azzal, hogy a feladat nem felelt meg a célnak. A kérdéseket a pedagógus válaszolta meg, és a jelentés tisztázására a magyar nyelvet használta. A táblák jelentése képekkel, rajzokkal jól szemléltethető lett volna, amely a fordítást feleslegessé teszi. A megfigyeltekből nem derült ki, hogy ezzel a feladattal mi volt a pedagógus célja, új szavak és kifejezések tanítása, vagy a témát a tartalom felől

akarta megközelíteni, és a táblák jelentését szerette volna tisztázni. A téma feldolgozására nem maradt kellő idő, a tanulók sem új ismerettel, sem új szókinccsel nem gazdagodtak.

Az egy évvel korábban megfigyelt, a járművek témát feldolgozó óra eljárásaiban, nyelvhasználatban nagyon hasonlított az imént elemzett órához. Az óra elején az időjárásról való beszélgetés helyett a pedagógus a témához kapcsolódó táblai kép segítségével arra kérte a diákokat, hogy nevezzenek meg minél több járművet németül. Az elemzett órához hasonlóan képkártyákat csoportosítottak attól függően, hogy melyik hol közlekedik, megnevezték a környezetbarát és a környezetszennyező járműveket, továbbá a pedagógus megkérdezte, ki hogyan jár iskolába. Az óra szógyűjtéssel zárult. Egy poszter segítségével olyan foglalkozásokat neveztek meg, és írtak le a füzetbe, amelyek az egyes járművekhez köthetőek („*Der Taxifahrer*”, „*der Busfahrer*”, „*der Müllmann*”...[Taxis, buszvezető, kukás ...]).

Mária környezetismeret-óráin Karolinához hasonlóan a megfigyelt órák célja a szókincs bővítése volt. A gyerekek szavakat tanultak, és az ismeretlen szókincs jelentésének tisztázásánál a fordítás elhagyhatatlan eljárás volt, annak ellenére, hogy a képek egyértelművé tették a szavak jelentését. A megfigyelt pedagógusok a nyelvórai stratégiáikat alkalmazták, a tanári nyelvhasználat nem ment túl a német nyelvórán tanultakon, a tantárgyi ismeretek, információk közlésére a magyar nyelvet használták.

#### **6.4.5.4. A német nyelvű szakórák vizsgálatának összegzése**

A szaktárgyak idegen nyelven történő oktatása a pedagógus részéről kreatív eljárásokat igényel, hiszen arra kell törekednie, hogy a tananyagot ne csak nyelvi úton tegye érthetővé (Kerstin, 2005). A kihívást elsősorban az jelenti, hogy mimika, gesztusok, képek, fotók, tárgyak segítségével olyan szemléletesen mutassa be a tananyagot, hogy az éppen kiejtett és mutatott dolog, továbbá annak jelentése, valamint funkciója között a gyermek kapcsolatot tudjon teremteni (Burmeister és Pasternak, 2004). A készségtárgyak és a környezetismeret jól szemléltethető tantárgyak, amelyek nonverbális kommunikációra bőven adnak lehetőséget. A megfigyelt órákon azonban a pedagógusok nem éltek ezzel a lehetőséggel, a jelentés feltárásában a fordítás volt a leggyakrabban használt eljárás, még akkor is, amikor szemléltetéssel, a tevékenység bemutatásával érthetővé tették az adott közlést. A megfigyelt szaktárgyi órák inkább hasonlítottak nyelvórához, mint egy idegen

nyelvű szakórához, ahol a szaktárgyi ismeretek és készségek elsajátításán kell, hogy legyen a hangsúly. A megfigyelt órák a szókincs bővítését célozták meg, amire a megfigyelt pedagógusok az interjúk során is utaltak. A megfigyelések során új információ, új ismeret átadására nem használták az idegen nyelvet. A nyelvórákhoz képest, várakozásaimmal ellentétben, a megfigyelt pedagógusok kevesebbszer éltek a célnyelvű óravezetéssel, közléseiket rendszeresen fordították, és gyakran használták az anyanyelvet olyan helyzetekben, amikor a célnyelv is érthető lett volna. A diáktól otthoni tudatos szótanulást vártak el, ahelyett hogy az órán tevékenységeikbe beépítették volna az elsajátítandó nyelvi anyagot. A nyelvi input minőségének és mennyiségének fontos szerepe van a korai nyelvtanulás során, hiszen a kisdíákok a nyelvet hallva sajátítják el. A megfigyelt órákon látott kevés és szegényes input nem teremtett kellő lehetőséget a gyermekek nyelvi fejlődéséhez. A szakórai kommunikáció jelentős része a mechanikus ismétlést, a lexikai elemek begyakorlását szolgálta két nyelven. A megfigyelt órákat frontális tanár-diák interakció jellemezte: a társalgást a tanár indította egy zárt kérdéssel, amire a diákok a begyakorolandó formával, általában egy szóval válaszoltak. A gyerekek részéről spontán reakcióra, önálló gondolatok idegen nyelvi kifejezésére nem volt lehetőség. Az órákon a pedagógus állt a középpontban. A nyelvet nem az információszerzés eszközeként, hanem önmagáért használták. Ez vonatkozik a nyelvi játékokra is, amelyek az új szókincs begyakorlását célozták meg.

Az idegen nyelvű szaktárgyak esetében „a nyelv a cselekvési, a megismerési, a gondolkodási stb. folyamat eszköze” (Vámos, 1993: 17). Bár egy idegen nyelvű szakórán nyelvtanításszerű mozzanatok is zajlanak, a „nyelv átmenetileg a tanítás tárgya is lehet”, a lényegyet tekintve azonban „az idegen nyelv kapcsolatteremtő eszközként, és új tartalom hordozójaként használatos” (Vámos, 1993: 17). Ez nem valósult meg a megfigyelt órákon.

## 6.5. Következtetések a pedagógusok nyelvelsajátítási elméleteire

Az interjúk és az óramegfigyelések alapján következtetéseket lehet levonni arra vonatkozólag, hogy a vizsgált pedagógusok gyakorlata és meggyőződése milyen nyelvelsajátítási és nyelvtanulási elméletet tükröznek, és mindezek mennyiben vannak összhangban a napjainkban elfogadott alapelvekkel. A jó gyakorlatnak megfelelő korai nyelvoktatást a természetes, kontextusos nyelvelsajátítás jellemzi, a tevékenységek természetes velejárója a nyelv. A célnyelvet a kommunikációra használják, vagyis arra, amire való. Ezzel ellentétben a megfigyelt pedagógusok gyakorlatában a kontrasztív nyelv szemlélet, a nyelvtani-fordító módszer eljárásai, a fordítás alkalmazása és a behaviorista hagyományokon alapuló drillezés voltak megfigyelhetőek. Hasonlókat tapasztalt Nikolov (2008) is az alsó tagozatos angolórák megfigyelései során.

A megfigyelt pedagógusok a kontrasztív tanítás hívei, a tudatosítást, a nyelvi szabályokat hangsúlyozzák, a nyelvi jelenségek explicit tanítására törekszenek. Meggyőződésük szerint a gyerekek azt tudják megtanulni egy új nyelven, ami tudatos az anyanyelven. A pedagógusok az interjúk során kifogásolták, hogy németórákon olyan nyelvtani anyagot kell megtanítaniuk, amit még a diákok anyanyelvi órán sem tanultak. Ez ellentmond a természetes nyelvelsajátítás elvének, hiszen a kisgyerekek anyanyelvükön is használnak nyelvi szerkezeteket, de a nyelvtani szabályt csak az általános iskolás évek alatt fogalmazzák meg. A megfigyelt pedagógusok a nyelvtant elkülönítik a nyelvhasználattól. Karolina, aki a vizsgált időszakban német nyelvű környezetismeretet és testnevelést tanított alsó tagozaton, úgy fogalmazott, hogy *„én nem tanítok nekik ... nyelvtani részt, ... nem tanítok nekik olyan mondatfelépítéseket, ami az én feladatom lenne”*. A gondolat, hogy a pedagógus tanít, és amit lead, vagyis megtanít, azt a diák megtanulja és tudja, másoknál is megjelent, illetve az órákon is megfigyeltem (59. példa). Renáta egyszer a diákok előnyös és hátrányos vonásai kapcsán fogalmazta meg ugyanezt a gondolatot: *„megpróbálom úgy leadni nekik a tananyagot, hogy világos legyen, egyszerű legyen”,* illetve *„amit kérek, azt ők megcsinálják, és, és még követni tudják, és szépen visszaadják nekem”*, majd a sikeres nyelvvóra ismérveként *„át tudjam adni, azt, amit tudok”*.

59. számú példa: Környezetismeret 4. osztály

(A diákoknak önállóan egy feladatlapon foglalkozásokat és munkaeszközöket kötöttek össze. A párbeszédet a feladat ellenőrzésekor jegyeztem fel.)

Mária: *„Womit arbeitet der Tischler?”* [Mivel dolgozik az asztalos?] (Válasz nem érkezett.)

Mária: *„Ezt tudjátok, már másodikban tanultátok. Mit dem Hammer.”* [Kalapáccsal.]

A pedagógusok a kommunikatív tankönyvekből is az explicit nyelvtant hiányolják. Az interjúban utaltak rá, hogy a fontosabb nyelvtani szabályokat leírják a füzetbe. Igaz, erre konkrét példát nem láttam, de az jól megfigyelhető volt, hogy nyelvtani hiba (ld. 6.4.4.2. fejezet: 15. példa; 60. példa) vagy egy feladat kapcsán (61. példa) a megfigyeltek egy-egy már tanult szabályra utaltak.

60. számú példa: Németóra 2. osztály

(Az órán a bútorok neveit ismételték. A gyerekek egyenként képeket húztak, megnevezték a képeken látható bútorokat, és hogy melyik helyiségbe teszik: például *Das ist der Schrank. Ich stelle den Schrank ins Wohnzimmer.* [Ez a szekrény. A szekrényt a nappaliba teszem.]

T: „*Das ist der Stuhl und der Tisch.*” [Ez a szék és az asztal.]

Szilvia: „*Das sind der Stuhl und der Tisch, miért mondtam 'sind'-et? Mert kettő van belőle. Tudjátok, ha egy, akkor 'ist', ha kettő vagy több, akkor 'sind'.*”

61. számú példa: Németóra 4. osztály

(Az előző órákon az elefántról olvastak és tanultak. Az adott feladatnál a diákoknak vicces kérdéseket kellett írniuk az elefánttal kapcsolatban: például *Kann der Elefant 500 Meter tauchen?* [Tud az elefánt 500 métert merülni?])

Szilvia: „*Peti, lies eine Frage vor und ruf jemanden auf!*” [Peti, olvass fel egy kérdést, és szólíts fel valakit!]

T: „*Der Elefant is rot?*” [Az elefánt piros?]

Szilvia: „*Peti, emlékszel? Ha kérdezzük, akkor igével kezdjük a mondatot. Ist der Elefant rot?*” [Piros az elefánt?]

T: „*Ist der Elefant rot?*” [Piros az elefánt?] (A diák megismétli a helyes megoldást.)

A megfigyelt tanárok és tanítók a memorizálást a tudással egyenlőnek tekintik. Renáta például negyedikben a dolgozat előtti összefoglaló órán többször is utalt arra, hogy aki tanul, az tud is, aki pedig nem, az hibázik (62. példa):

62. számú példa: Németóra 4. osztály

Renáta: „*Nem vettétek észre a Plural-t. Nem tanultátok meg!*”

Renáta: „*Aki a házit megcsinálta, annak tuti, hogy jó.*”

A tanárok összességében elégedettek. Az interjúban utaltak rá, hogy a diákok, „*amit be kell fenekelni, azt megtanulják*” (Emese). A tapasztalatok azonban azt mutatják, hogy a szabály ismerete még nem jelent helyes nyelvhasználatot.



A fordítás a jó gyakorlattal ellentétben gyakori eleme volt a németóráknak és a német nyelvű szakóráknak: az utasítások többsége mindkét nyelven elhangzott, kedvelték a fordításra épülő „*Wortkönig*” szókikérdezős játékot, és az idegen szavak jelentésének feltárása is az esetek többségében az anyanyelv segítségével történt. Az anyanyelv meghatározó szerepet töltött be, minden megfigyelt órán jelen volt, és a pedagógusok az interjúk során is utaltak arra, hogy nem sikerült a kizárólagos német nyelvű óravezetést megvalósítaniuk. A megfigyelt pedagógusok gyakorlatában nyomon követhető az a meggyőződés, hogy a diák csak úgy tudhat németül, ha az idegen nyelvű közlést magyarul szóról-szóra pontosan érti (63. példa; további példák: 6.4.5.3. fejezet: 53. és 55. példa).

63. számú példa: Technika 3. osztály

(A tanulók megmutatják, hogy mit készítettek a gesztenyéből.)

Szilvia: „*Versenyautó. Kipufogója is van. Ismételjük együtt! Rennauto. [Versenyautó.] Rennen rohanni. Az autót már ismeritek.*”

A vizsgált pedagógusok fontosnak tartják a német nyelvű szövegek pontos megértését. Szó szerint lefordították a tankönyvben található, szövegértés gyakorlására készült szövegeket, ami ellentmond az adott feladat céljának. A mondókák tanítása során is ragaszkodtak a szószerinti fordításhoz, nem éltek a képekkel és pantomimmal való illusztrálás lehetőségével. A tanári utasítások esetén megfigyelhető volt az az eljárás, hogy a pedagógus vagy elismételte a német nyelvű közlést magyarul, vagy a diákokkal lefordította az instrukciót, így ellenőrizve annak megértését (ld. 6.4.4.5. fejezet: 30. példa). Az említett példák alátámasztják a pedagógusoknak azt a meggyőződését, hogy a nyelvtanulás egyenlő a folyamatos oda-vissza fordítással. Azonban nem világos, hogy az állandó tanári kódváltás hogyan járul hozzá a diákok nyelvi fejlődéséhez.

A behaviorista hagyomány, az audiolingvális eljárás a változatos ismétlésekben volt érzékelhető. A megfigyelt órákat a játékos tevékenységeken keresztüli ismétlés jellemezte, amikor egy témához tartozó szókincset és egyszerű nyelvi szerkezeteket gyakoroltak. A gyermek nem utánozó gép, hanem aktívan vesz részt a célnyelv felépítésében (Pienemann, 2006). A megfigyelt példa (64.) arra enged következtetni, hogy a pedagógusok nem értékelik pozitívan a gyerekek kreatív szóalkotását, kihagyják a diák számára a sikerélmény lehetőségét. Igaz, a szóalkotás ebben az esetben nem helyes, de a diákok számára már ismert tűzoltó (németül Feuerwehmann) szó is ilyen típusú szóösszetétel. Gondolom a diák ennek mintájára próbált egy új szót alkotni.

64. számú példa: Kreatív szóalkotás Környezetismeret 4. osztály

Mária: „*Wer sitzt im Rettungswagen?*” [Ki ül a mentőautóban?]

T: „*Rettungswagenmann.*” [Mentőautós ember.]

Mária: „*Hülyeség!*”

T1: „*Arzt.*” [Orvos.]

T2: „*Mi az?*”

Mária: „*Nem tanultátok még?*”

Többen: „*Nem*”

Mária: „*Azt hittem, már tanultátok.*”

T 1: „*Anyukámnak van egy németkönyve, abban olvastam.*”

A párbeszéd folytatása jól jelzi, hogy a gyerekek a tanórán kívül hallottakat és látottakat kamatoztatni tudják és akarják németórán. Ráadásul a negatív visszajelzés („*hülyeség*”) könnyen elveheti a tanulók kedvét attól, hogy a német nyelvet kreatívan használják.

A mondatmodellekkel való állandó gyakorlás az automatizálást és az idegen nyelvi szokásrendszer kialakulását szolgálja. Medgyes (1995) szerint azonban a tapasztalatok azt mutatják, hogy a tanuló közvetlenül a drillezés után sem képes alkalmazni az agyongyakorolt szerkezeteket, és idézi Krashen és Terell (1983) gondolatait, ami szerint „a nyelvi jelenségek kontextusban való bemutatása szükséges, egyszersmind elégséges is. Ezért a drillezés, amely inkább a formális, mintsem a tartalmi elrendezésen alapszik, nem eredményez használható nyelvtudást” (Krashen és Terell, 1983, idézi Medgyes, 1995: 63). A szakirodalomban elfogadott elv alapján, hogy a korai nyelvoktatás a természetes nyelvelsajátításra épül, a drillek, a mondatminták gyakori és kontextus nélküli ismétlése elkerülendő gyakorlat. Medgyes (1995: 67) a következőképpen magyarázza:

Mivel az anyanyelvelsajátítás az állandó nyelvhasználat során és révén következik be, a formalista nyelvpedagógia nyelvhasználati irányultsága megnehezíti a transzferképesség kibontakozását. A nyelvhasználat mindig a szükségletekből táplálkozó beszédhelyzetekben zajlik, ezért ezek létrehozása az idegennyelv-oktatás léteérdeke. A formalista irányzatok nem képesek (sokszor meg se kísérelnek) ilyen beszédhelyzetet teremteni, így az általuk bevett módszerek (mint amilyen a drill) másodlagos értékűek, túlzott alkalmazásuk pedig kifejezetten gátolja a nyelvtanulást.

A hagyományos nyelvoktatás, amely mondatmintákat, egyszerű nyelvi szerkezeteket közvetít, egy leegyszerűsödött nyelvhasználathoz vezet, sőt a nyelvelsajátítás leállítását is eredményezheti. A kívülről megtanult szerkezetek gátolják a természetes nyelvelsajátítás

folyamatát (Pienemann, 2006). Ezt támasztják alá azok a kutatások is (Pienemann, 2006), amelyeket az alsó tagozatos korosztálynál végeztek, és arra fókuszáltak, hogy az angol nyelv tanulásának folyamata mennyiben zajlik az ismert nyelvelsajátítási törvényszerűségek szerint, és milyen nyelvi szinten állnak a tanulók. A kutatók azt figyelték meg, hogy a hagyományos, mondatmintákat közvetítő nyelvoktatási keretek között tanuló diákok formális kifejezéseket használnak, a mondandójukat egyszerűsítik, ezzel szemben a természetes nyelvelsajátításon alapuló módszerek szabadabb, a standardhoz közelebbi nyelvhasználatot eredményeznek ugyanolyan gyakoriságú és időtartamú nyelvtanulás mellett.

## 7. Összefoglalás

A dolgozat megírásának célja az volt, hogy értékeljem és elemezzem az alsó tagozatos német két tanítási nyelvű oktatást, megvizsgáljam, hogy az elméleti háttérben ismertetett pedagógiai és nyelvelsajátítási elvek hogyan valósulnak meg az osztályteremben egy konkrét általános iskolában. A vizsgálat során osztálytermi megfigyelésekre, tanárokkal készített strukturált interjúkra, dokumentumok elemzésére támaszkodva törekedtem arra, hogy reális képet kapjak az ott folyó pedagógiai folyamatokról.

A kutatás során az összegyűjtött adatok alapján kedvezőtlen kép bontakozott ki: egyrészt a megkérdezettek nincsenek tisztában a természetes nyelvelsajátítási folyamatokkal, másrészt, amit erről tudnak, azzal ellenkező alapelvek jellemzik gyakorlatukat, a korai nyelvtanulást támogató hatékony eljárásokat nem alkalmazzák. Az osztálytermi eljárásokat, valamint a megkérdezett pedagógusok gondolkodását a kontrasztív nyelvszemlélet, a nyelvi tudatosságra való törekvés és a nyelvtani-fordító módszer jellemzi, amelyek nem tekinthetőek a legeredményesebb eljárásoknak az alsó tagozatos korosztály német nyelvi fejlesztése céljára, továbbá ellentmond a központi és helyi tantervben megfogalmazott céloknak.

Az órák többségében frontális osztálymunka dominált, pár- és csoportmunkát ritkán alkalmaztak. A nyelvi interakciót minden esetben a pedagógus indította, és a kérdés-felelet séma jellemezte: vagyis a pedagógus feltett egy kérdést, és a diákok a tanult vagy éppen begyakorolandó szerkezettel válaszoltak. Ha a tanuló a kérdésre nem reagált azonnal, vonakodott a válasszal, akkor a pedagógus beavatkozott, megválaszolta a kérdést, és a diáknak nem volt más dolga, mint elismételni a helyes választ. Az óra menetét mind tartalmilag, mind formailag a pedagógus határozta meg. A tanári kérdések zárt kérdések voltak, a diák részéről spontán nyelvi reakciót nem tettek lehetővé. Spontán nyelvhasználat nem fordult elő a megfigyelt órákon. A társalgás a szókincs, a kifejezések és a helyes nyelvi formák begyakorlására, valamint ismétlésére korlátozódott, amit az interjú során a pedagógusok a diákok szegényes szókincsével és nyelvtudásuk alacsony szintjével magyaráztak. Az osztálytermi megfigyelések és az interjúk arra engednek következtetni, hogy a pedagógusok nem eléggé bíznak abban, hogy a tanulók mire lennének képesek.

Az interjúk során a pedagógusok helyesen ítélték meg az órai nyelvhasználatukat. Elmondásuk szerint, és a megfigyelések is ezt igazolják, törekednek célnyelven megtartani az órát, de ez nem sikerül teljesen. Gyakran használták az anyanyelvet olyan helyzetekben, ahol a célnyelv is érthető lett volna. A fordítás a jó gyakorlattal ellentétben gyakori eleme

volt a németóráknak: az utasítások többsége mindkét nyelven elhangzott, illetve az ismeretlen szavak jelentésének feltárása az esetek többségében az anyanyelvi megfelelő megadásával történt. Sok esetben a pedagógus német nyelvű közléseit magyarul bővítette, színesítette, új információval kiegészítette. A tanulóktól nem várták el, hogy a konkrét feladatokon és a tanári kérdések megválaszolásán kívül is használják a német nyelvet.

Hibajavításkor a leggyakrabban használt eljárás az volt, hogy a pedagógus a tanulók szóbeli hibáit azonnal javította, a hibás részt elmondta helyesen, majd a helyes megoldást elisméltette a tanulóval. A diákok a javítást magától értetődőnek tekintették.

A tanteremben rendelkezésre álló technikai felszereléseket nem aknázták ki a megfigyelt órákon, a szemléltető eszközök közül a képkártyák használata dominált. Ugyanazokat a képeket többféle céllal és feladatban is alkalmazták. A németórákon használt tankönyvekkel kapcsolatban az interjúk során a pedagógusok túlnyomórészt pozitív véleményeket fogalmaztak meg, kritikaként a nyelvtani gyakorló feladatok hiányát emelték ki, amit saját készítésű feladatlapokkal kompenzáltak.

A megkérdezett pedagógusok válaszai és az órai megfigyelések egyértelműen arra utalnak, hogy a szaktárgy az idegen nyelv fejlesztését szolgálja, és nem fordítva. A tantárgy német nyelven történő tanítása helyett - saját elmondásuk szerint, és a megfigyelések is ezt igazolják - a nyelvről tanítanak, cél a szókincs, illetve nyelvi szerkezetek begyakorlása, és már ismert tudást közvetítenek a német nyelvórán megszokott eljárásokkal. A célnyelvi szaktárgyat szűken értelmezik: kizárólag a szókincs elsajátítását jelenti, nem valósul meg a tartalomalapú nyelvtanítás. A szavak tevékenység közbeni kontextusos használata helyett a pedagógusok az új szókinceset mind a két nyelven leírták a füzetbe, és kórusban elisméltették, ami egyáltalán nem jellemző egy szakórára, inkább a hagyományos nyelvórára emlékeztet, de ott sem tekinthető jó gyakorlatnak. A megfigyelt pedagógusok a nyelvórai stratégiáikat alkalmazták, a tanári nyelvhasználat a németórán tanultakon nem ment túl, a tantárgyi ismeretek, információk közlésére a magyar nyelvet használták. A megkérdezett pedagógusok válaszaiból és osztálytermi gyakorlatából az a meggyőződés bontakozik ki, hogy a tanulóknak egyrészt előbb célnyelven egy bizonyos, meg nem határozott szintet el kell érniük, másrészt először magyarul kell megtanulniuk a szaktárgyi ismereteket, mielőtt az adott tárgyat teljes egészében célnyelven oktatják. Ezen a területen megújulásra van szükség, hiszen a dolgozatban ismertetett nemzetközi kutatások ennek ellenkezőjéről győztek meg.

A vizsgálatban részt vevő pedagógusok elmondásuk szerint nincsenek könnyű helyzetben. A német nyelven oktatott szaktárgyakhoz nincs tankönyv, segédanyag, tanári

kézikönyv. A szaktanárok maguk dolgozták ki a tanmenetet, a tananyagot, az egyes órák anyagát, ami többletmunkát jelentett számukra. Egy-egy órára sokkal többet kellett és kell még ma is készülniük, mint azon kollégáiknak, akik számára kész oktatócsomag áll rendelkezésre.

A tanulói oldalról tekintve a képzés folytatásának hiánya okozza a másik problémát. A diákok az általános iskolát elvégezve a középiskolában nem tudják a német nyelvi ismereteiket, készségeiket saját nyelvtudásuknak megfelelő szinten tovább fejleszteni.

A harmadik probléma a nyelvtani szabályok tanítása. Az ezzel kapcsolatos problémákra az interjúk során a megkérdezettek rendszeresen visszatértek, bár hangsúlyozták, hogy ez az alsó tagozatos nyelvoktatásnak nem célja. A nyelvtani ismeretek kiemelt helyét a helyi tanterv is megerősíti, ugyanis a nyelvtani fogalomkörök egész sorát fogalmazza meg az egyes évfolyamokon szemben a hiányosan kidolgozott beszédszándékokkal.

Tanulásokhoz tartozik hogy ez a képzés, különösen ilyen formában, igen költséges eleme a közoktatásnak, hiszen azokon az évfolyamokon, ahol nem tudnak egy teljes osztályt elindítani, ott a nyelvórák mellett a célnyelvi szaktárgyakat is csoportbontásban tanítják. Abban az esetben, ha az óra nem célnyelven folyik, és nem valósul meg az az elv, hogy a nyelv az ismeretek átadásának eszköze a szakórákon, akkor nincsen értelme kics csoportban oktatni.

A dolgozatban kifogásolható, hogy bizonyos angol nyelvű elméletekre és kutatásokra más tanulmányokon keresztül történik a hivatkozás. Ennek oka abban rejlik, hogy egyrészt a külföldön megjelent szakirodalom nehezen hozzáférhető, másrészt jelentős részük angol nyelven íródott. A német kutatók is eredményeiket sokszor angol nyelven publikálják. Ez a tény jelzésértékű lehet. Az általános és középiskolában oktató pedagógusokhoz nem jutnak el a legújabb tapasztalatok, ami hátrányosan éri őket szakmai fejlődésük szempontjából. Egyetértek Dalgalian (2000) véleményével, aki úgy gondolja, ha a kutatónak kötelessége idegen nyelven olvasni és idegen nyelven közzétenni kutatásait, akkor van egy másik kötelezettsége is, mégpedig a tudás átadása anyanyelven, a tudáshoz és a tanuláshoz jutás esélyegyenlőség megőrzése érdekében.

A sikeres alsó tagozatos két tanítási nyelvű oktatás kulcsa a nyelvtanítók és nyelvtanárok képzése és továbbképzése. A kutatás eredményeit szem előtt tartva, hogy minél eredményesebb legyen a kisgyermekek idegen nyelvi oktatása, nyelvileg és módszertanilag is jól felkészült tanítókra van szükség, akik a szükséges nyelvtudás mellett rendelkeznek az általa tanítandó szaktárgy megfelelő ismeretével, és annak módszertani

kultúrájával, ismerik a diákok életkori sajátosságait és az annak megfelelő eljárásokat, valamint ismerik azokat az eljárásokat, amelyek lehetővé teszik, hogy alsó tagozaton a célnyelv legyen az ismeretszerzés eszköze.

Feltétlenül további kutatásokra van szükség ahhoz, hogy megtudjuk, mennyire általánosak a dolgozatban bemutatott eredmények. Fontos lenne a nyelvtanító- és tanárképzéssel kapcsolatosan további kutatásokat végezni, és megvizsgálni, hogy mennyiben készítene fel nyelvileg, elméletileg és gyakorlatilag a tanító- és tanárképző intézmények a szaktárgyak idegen nyelven történő tanítására, mikor és hol látnak jó gyakorlatot a leendő nyelvtanítók a külső gyakorlaton. Ezek a kutatási területek már túlmutatnak ennek a disszertációnak a keretein, de feltérképezésük hozzájárulna ahhoz, hogy jobban felkészíthessük a nyelvtanítókat arra, hogy sikeresen fejlesszék a hat és tíz év közötti korosztály nyelvtudását.

A tapasztalatok általánosítását korlátozza, hogy a kutatás egy konkrét két tanítási nyelvű általános iskolában vizsgálta alsó tagozaton a német és a német nyelvi szaktárgyak oktatását. Ez az empirikus kutatás nem tekinthető reprezentatívnak, de reményeim szerint várhatóan hozzájárul a két tanítási nyelvű iskolákban az 1-4. évfolyamon folyó munka jobb megismeréséhez. A vizsgálat tapasztalatai hasznosíthatóak az alsó tagozatos nyelvoktatásban és a nyelvtanító képzésben, hozzájárulnak a képzés színvonalának emeléséhez, a nyelvtanítók képzésének átalakításához, továbbá tanulságokkal szolgál az idegen nyelvet tanítók és a tananyagot készítők számára. A kutatás eredményei remélhetőleg minden olyan szakember számára érdekesek, aki keresi a lehetőségeket az iskolai nyelvoktatás eredményesebbé tételére.

# **Analyse und Bewertung vom deutschen, zweisprachigen Primarunterricht**

## **1. Einführung**

In den vergangenen 15-20 Jahren hat das Interesse am Fremdsprachenunterricht in Ungarn zugenommen. Die ständig zunehmende Globalisierung macht das Beherrschen einer oder mehrerer Fremdsprachen heute wichtiger denn je. Fremdsprachenkenntnisse hatten nie so große wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Bedeutung, wie in unseren Tagen. Man hat fast keine Chance mehr auf dem Arbeitsmarkt ohne Fremdsprachenkenntnisse Erfolg zu haben. Der frühe Fremdsprachenunterricht gewinnt an ungarischen Schulen zunehmend an Bedeutung. In immer mehreren Schulen werden Fremdsprachen auf Druck der Eltern schon ab dem ersten Schuljahr angeboten (Morvai, Öveges und Ottó, 2009; Nikolov, 2003c), was auf der ganzen Welt beobachtet werden kann (Edelenbos, Johnstone és Kubanek-German 2006; Engel, Groot-Wilken és Thürmann, 2009; Moon és Nikolov 2000; Nikolov 2004; Nikolov és Curtain 2000; Nikolov és Mihaljević-Djigunović 2006) Auch die Zahl der Schüler, die in einer zweisprachigen Schule lernen, wächst ständig (Morvai, Öveges und Ottó, 2009; Nikolov, 2011). Die Vorteile, die Methoden und die Bedingungen des frühen Fremdsprachenunterrichts sind bekannt und angenommen, aber wir wissen noch wenig davon, was im Klassenzimmer wirklich vor sich geht (Roos 2006). Im Interesse des erfolgreichen Fremdsprachenunterrichtes ist es wichtig ein reales Bild über die Qualität und die gegenwertige Lage dieser Bildungsform zu bekommen.

Die Doktorarbeit präsentiert einen Einblick in die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, die sich mit der Analyse einer konkreten, zweisprachigen Grundschule in Ungarn befasst. Die Dissertation besteht aus zwei größeren Teilen: aus einem theoretischen und einem empirischen Teil. Da für den frühen Fremdsprachenunterricht der Prozess des Mutterspracherwerbs sehr in vielen Aspekten sehr wichtig ist, gibt das erste Kapitel Einblick in die Fachliteratur der Aneignung der Sprachen, beschäftigt sich mit der Entwicklung der Erstsprache, mit Erwerbtheorien und mit Faktoren, die die Aneignung von der ersten Sprache beeinflussen. Das zweite Kapitel widmet sich dem Fremdsprachenlernen und behandelt die Zusammenhänge der Aneignung von ersten und fremden Sprachen, die Bedingungen für die Aneignung einer fremden Sprache, wie das Alter, die Motivation und die wichtigsten Methoden, die für den Fremdsprachenunterricht in Ungarn heutzutage charakteristisch sind. Um die Unterrichtsverfahren erfolgreich



analysieren zu können, muss man wissen, was die Fachliteratur als gute Praxis bei der unersuchten Altersklasse betrachtet und mit welchen Methoden und Verfahren die Grundschulkinder erfolgreich und altersadäquat in einer Fremdsprache unterrichtet werden können. Das dritte Kapitel enthält eine Zusammenfassung der Ziele, der didaktischen und methodischen Merkmale des frühen Fremdsprachenunterrichts und stellt die untersuchte Altersklasse vor. Im letzten, theoretischen Kapitel geht es um den Begriff des zweisprachigen Grundschulunterrichts.

Nach der Darlegung dieser theoretischen Grundlagen folgt der empirische Teil der Arbeit. Dazu werden zunächst das Forschungsdesign sowie die Durchführung der Erhebung erläutert. Der zweite Abschnitt des empirischen Teils ist der Darstellung der Untersuchungsergebnisse gewidmet.

Diese empirische Untersuchung leistet voraussichtlich einen Beitrag dazu, dass man die Arbeit in den Deutsch- und deutschsprachigen Fachstunden der Grundschule besser kennen lernt. Die Ergebnisse können nicht nur für die Fremdsprachenlehrer sondern auch für die Lehrbuchautoren lehrreich sein. Die Erfahrungen können sowohl beim frühen Fremdsprachenunterricht als auch bei der Lehrerausbildung benutzt werden.

Das Thema ist relevant, ähnliche Untersuchung wurde in Ungarn noch nicht durchgeführt. Es ist nach wie vor viel zu wenig erforscht, was im Klassenzimmer wirklich vor sich geht, wie Deutschunterricht in der Grundschule tatsächlich aussieht.

## **2. Ausgangspunkt und Untersuchungskontext**

Auf der Welt wird zweisprachiger Unterricht seit vielen Jahrzehnten erfolgreich eingesetzt (Wode 2009). Bekanntlich werden zweite und weitere Sprachen dann besonders erfolgreich gelernt, wenn früh damit begonnen wird, wenn die Lernenden intensiven Kontakt zur neuen Sprache erhalten und auf das im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht übliche Drillen, Übersetzen, Korrigieren und Erklären verzichtet wird. Das macht es den Kindern möglich, sich die neue Sprache eigenständig zu erschließen (Wode 2009).

In Ungarn kann eine Schule zweisprachig betrachtet werden, wo bestimmte Fächer in bestimmten Stundenzahl in einer Fremdsprache unterrichtet werden. Entscheidend sind die gültigen Vorschriften und Maßnahmen des Ministeriums. Laut der Rechtsregelung des bilingualen Unterrichts (Richtlinien der zweisprachigen Schulbildung. Verordnung des Bildungsministeriums 26/1997. (VII. 10.) müssen in einer zweisprachigen, achtklassigen

Grundschule minimum drei Unterrichtsfächer in einer Fremdsprache unterrichtet werden. Mit Ausnahme des Faches Ungarische Sprache und Literatur kann ein jedes Fach in der Fremdsprache angeboten werden. Im Pädagogischen Programm der Schule wird von dem Lehrerkollegium selbst bestimmt, welche mindestens drei Fächer in minimum 35% und maximum 50% der verbindlichen Wochenstundenzahl in deutscher Sprache unterrichtet werden. Kunst, Musik, Technik und Sport werden aus dem Grund mit Vorliebe als zweisprachige Unterrichtsfächer in der Grundschule gewählt, weil diese Fachkenntnisse durch imitatives Lernen, handlungsorientiert erfolgreich vermittelt werden können. Laut der Rechtsregelung des Ministeriums soll die Schule über eine Lehrkraft mit L1 Deutsch verfügen.

Der deutschsprachige Fachunterricht kann mit dem herkömmlichen Fremdsprachenunterricht nicht gleichgestellt werden. Im Fremdsprachenunterricht fungiert die Sprache als Lehr- und Lernziel, der Lerngegenstand ist die Sprache. Im deutschsprachigen Fachunterricht geht es um einen inhaltsorientierten Unterricht, Sachfachinhalte werden mit Hilfe einer Sprache vermittelt und angeeignet. Die Sprache ist ein Mittel, um Inhalte zu vermitteln, der Lerngegenstand ist das Sachthema. Die Kinder können sich das L2-System durch den Kontakt mit der Sprache und während der Beschäftigung mit Sachinhalten erschließen. Auch in diesem Fall sollen die Lehrkräfte die bekannten didaktischen und methodischen Grundregeln eines erfolgreichen, grundschulgerechten Fremdsprachenunterrichts befolgen (Bleyhl, 2000, 2002; Böttger, 2010; Christ, 2003; Doye, 2005; Felderbauer, 2005; Fröhlich-Ward, 2003; Klippel, 2000; Kraft, 2005; Mayer, 2005; Moon, 2005; Morvai und Poór, 2006; Nikolov, 1995, 2011; Nikolov und Curtain, 2000; Rück, 2008; Schmied-Schönbein, 2008; Zangl und Peltzer-Karpf, 1998). Die Unterrichtstrategien basieren auf didaktischen Konzepten des modernen Fremdsprachenunterrichts wie Inhalts-, Handlungs-, Aufgaben- und Prozessorientierung, Ganzheitlichkeit und Anschaulichkeit. Diese Konzepte sind bei einem zweisprachigen Grundschulunterricht unerlässlich.

### **3. Forschungsdesign**

#### **3.1. Ziele und Fragestellungen**

Die Untersuchung hatte zum Ziel, den zweisprachigen Unterricht in einer konkreten Grundschule zu analysieren und zu bewerten, um ein reales Bild über die Qualität und die gegenwertige Lage des frühen, zweisprachigen Deutschunterrichts zu bekommen. Eine Antwort wurde auf die Fragen gesucht, wie diese Bildungsform charakterisiert werden kann, was für pädagogische und fremdsprachenerwerbliche Prinzipien dahinter liegen und wie diese Prinzipien in einer konkreten Grundschule verwirklicht werden. Die folgenden Forschungsfragen wurden formuliert:

1. Wie kann die zweisprachige Unterrichtsgestaltung aufgrund der Beobachtungen, der Meinungen der Lehrpersonen und der Dokumenten in der untersuchten Grundschule charakterisiert werden?
  - 1.1. Was für Aufgaben und Sozialformen kommen in den Deutschstunden vor?
  - 1.2. Wie ist die sprachliche Interaktion? Wie werden die unbekanntes Wörter und Mitteilungen semantisiert?
  - 1.3. Wie korrigieren die Lehrer die Sprachfehler?
  - 1.4. Was für Lehrbücher, Ergänzungsmaterialien und Arbeitsmittel benutzen die Lehrpersonen?
  - 1.5. Wie sieht das Klassenzimmer aus?
  - 1.6. Wie können die Motivation und die Aktivität der Lehrer und der Schüler charakterisiert werden?
  - 1.7. Wie tragen die fremdsprachlichen Sachfächer zur sprachlichen Entwicklung der Grundschulinder bei?
2. Wie wird die Integration von Deutsch- und Sachunterricht aufgrund der Beobachtungen, der Meinungen der Lehrpersonen und der Dokumenten in der untersuchten Grundschule verwirklicht?
3. Wo sehen die Lehrpersonen Vor- und Nachteile des zweisprachigen Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule?
  - 3.1. Wie konnte das zweisprachige Program in der untersuchten Grundschule in Gang gebracht werden?
  - 3.2. Wie können die Eltern überzeugt werden, dass sie ihre Kinder in die deutschsprachige Klasse bringen?

- 3.3. Wie charakterisieren die Lehrpersonen die Grundschul Kinder? Worin sind die Grundschul Kinder gut, und was bereitet ihnen Schwierigkeiten?
- 3.4. Wann halten die Lehrpersonen eine Deutsch- und eine deutsche Fachstunde für erfolgreich?
- 3.5. In wie weit verlangen eine Deutsch- und eine deutschsprachige Fachstunde andere Methoden und andere Vorbereitung?
- 3.6. Was für Ratschläge würden die Lehrpersonen den zukünftigen Fremdsprachenlehrern geben, die in einer zweisprachigen Grundschule unterrichten möchten?
4. Was für Pläne, Wünsche, Ergebnisse und Probleme haben die untersuchten Lehrer?
5. Was für pädagogische und fremdsprachenerwerbliche Prinzipien spiegeln sich in der Praxis und in der Meinung der beobachteten Lehrpersonen wieder?

### **3.2. Methoden**

Der Sprachunterricht in einer konkreten, zweisprachigen Grundschule wurde 1) durch die Analyse der Lehrpläne der Schule, 2) aufgrund von Interviews mit den Lehrkräften, sowie 3) von Unterrichtsbeobachtungen charakterisiert.

### **3.3. Durchführung der Datenerhebung**

Die Forschung wurde in den Schuljahren 2009/2010 und 2010/2011 durchgeführt, wo zweisprachiger Unterricht seit zehn Jahren in Klassen von 1-8 erteilt wird. Um den frühen Deutschunterricht analysieren zu können, wurden nur die 1-4 Klassen untersucht.

In die Untersuchung wurden sechs Lehrpersonen einbezogen, die während der Forschung in der Schule arbeiteten. Alle sechs Lehrkräfte wurden interviewt. Die Interviews wurden mit Hilfe eines Leitfadens durchgeführt, auf Tonträger aufgezeichnet, transkribiert und schließlich ausgewertet. Die Unterrichtsbeobachtungen wurden in den Klassen 1-4 sowohl in Deutschstunden als auch in deutschsprachigen Fachstunden - Sport, Technik, Kunst und Heimatkunde – mit Hilfe eines Beobachtungsrasters durchgeführt, der im Hinblick auf die vorliegende Untersuchung entwickelt wurde. Insgesamt wurden 36 Deutschstunden, 9 Heimatkunde-, 8 Kunst-, 14 Technik- und 4 Sportstunden beobachtet.

Im Folgenden fasse ich die wichtigsten Ergebnisse zusammen, die sich nach der Analyse der Daten ergaben.

## 4. Auswertung der Ergebnisse

### 4.1. Lehrplan-Struktur

In der untersuchten Schule haben die Grundschulkinder, die an diesem Programm teilnehmen, pro Woche fünf Stunden mehr als die anderen, denn jede zweisprachige Klasse hat zusätzlich fünf Deutschstunden ab dem ersten Schuljahr (Tabelle 1). Die Sprache wird in Kleingruppen unterrichtet. Da die Kinder vorher keinen Kontakt zum Deutschen hatten, werden die Kinder im ersten Schuljahr an die neue Unterrichtssprache gewöhnt. Dies geschieht durch motivationsfördernde Aktivitäten: Reime, Lieder und Spiele. Mit dem Lesen und Schreiben in der Fremdsprache wird erst im zweiten Schuljahr angefangen. Außer der Deutschstunde werden noch Sport, Technik und Kunst in einer Wochenstunde in Deutsch unterrichtet und ab dem dritten Schuljahr Heimatkunde. Sport und Heimatkunde werden parallel sowohl in der Muttersprache, als auch in der deutschen Sprache unterrichtet. Die interviewten Lehrer denken, dass die Kinder, besonders die mit schwächeren Fähigkeiten wegen der höheren Stundenzahl in den zweisprachigen Klassen überfordert sind. Sie können das Fremdsprachenlernen als Misserfolg erleben.

*1. Tabelle: Die Stundenzahl in der untersuchten Grundschule*

	1. Jahrgang		2. Jahrgang		3. Jahrgang		4. Jahrgang	
	Ungarisch	Deutsch	Ungarisch	Deutsch	Ungarisch	Deutsch	Ungarisch	Deutsch
<b>Ungarisch: Grammatik und Literatur</b>	8	-	8	-	7	-	7	-
<b>Mathematik</b>	5	-	5	-	5	-	5	-
<b>Deutsch</b>	-	5	-	5	-	5	-	5
<b>Heimatkunde</b>		-		-	1	1	1	1
<b>Musik</b>	1	-	1	-	1	-	1	-
<b>Kunst</b>	-	1	-	1	-	1	-	1
<b>Technik</b>	-	1	-	1	-	1	-	1
<b>Sport</b>	2	1	2	1	2	1	2	1

Das Programm der zielsprachigen Unterrichtsfächer unterscheidet sich vom Programm der Unterrichtsfächer in der Muttersprache theoretisch nicht, aber wie es in der Praxis aussieht, das wurde untersucht.

Die zielsprachigen Unterrichtsfächer: Sport, Technik und Kunst ermöglichen das spielerische und unbewusste Fremdsprachenlernen. Die Schüler in diesem Alter sollen mit allen Sinnen lernen. Dies entspricht einem kindgemäßen Spracherwerb zwischen Spielen und Lernen. Denn besonders jüngere Kinder nehmen fremdsprachliche Informationen mit allen Sinnen auf. Sie lernen, was sie sehen, fühlen, hören und tun. Die Lerninhalte der

Heimatkunde liegen in den ersten Schuljahren sehr nahe an die Themen, die auch beim Fremdsprachenunterricht am Anfang behandelt werden. Durch angemessenes, methodisches Verfahren sind die Schüler in der Lage, die Sachinhalte in der Zielsprache anzueignen. Die Lehrkräfte in der untersuchten Schule meinen aber, dass ein Sachverhalt zuerst in der Muttersprache verstanden werden muss, bevor er in der deutschen Sprache erarbeitet werden kann. Mit dieser Auffassung kann erklärt werden, warum Heimatkunde einerseits erst im dritten Schuljahr in der deutschen Sprache angeboten und andererseits parallel in beiden Sprachen unterrichtet wird.

#### **4.2. Lehrer-Interviews**

In der untersuchten Grundschule wird der Unterricht in den deutschsprachigen Stunden von schulangehörigen Lehrkräften mit L1 Ungarisch erteilt, die über eine Bildung im Fach Deutsch verfügen. In der Schule arbeitet noch eine Lehrerin, die die deutsche Sprache als Muttersprache spricht. Sie ist in Deutschland geboren, ihre Mutter ist deutscher Herkunft, aber zur Schule ist die Lehrerin in Ungarn gegangen.

Bei den Lehrern ist eine sehr hohe Kompetenz im Deutschen erforderlich, da sie nicht nur alle Sachinhalte auf Deutsch vermitteln müssen, sondern auch vor der Aufgabe stehen, auf alles, was im Unterricht passiert, sprachlich adäquat auf Deutsch zu reagieren. Nur eine Lehrerin wies in den Interviews darauf hin, dass ihr die sprachlichen Mittel häufig nicht ausreichen, um sich auf Deutsch auszudrücken.

Was die Qualifikation der Lehrkräfte anbelangt, verfügt eine von ihnen über Hochschulabschluss für Primarstufe, drei Lehrpersonen verfügen über Hochschulabschluss für Primarstufe und Sekundarstufe 1. und zwei Pedagogen verfügen über Hochschulabschluss für Sekundarstufe 1. Sie haben keine Zusatzqualifikation im zweisprachigen Unterricht, wurden nicht ausgebildet, wie man ein Sachfach in einer Fremdsprache unterrichten soll.

Die zweisprachige Unterrichtsform beurteilten die befragten Grundschullehrer im Allgemeinen positiv. Sie sind der Meinung, dass die Kinder in diesem Alter noch keine Hemmungen haben, durch Spiele leicht zu motivieren sind, und keine Probleme mit der Aussprache haben. Nikolov (1999) stellt die Frage, wie die Schüler eine hervorragende Aussprache erwerben können, wenn nicht einmal die Aussprache der Lehrer perfekt ist und wenn Kassetten und CD-s in den Stunden nur selten benutzt werden (Nikolov, 2008).

Die größten Erfolge wurden nach der Meinung der Lehrer in zwei Bereichen erreicht: einerseits in der Entwicklung der Fremdsprachenkenntnisse der Schüler, andererseits in der Herausbildung einer positiven Einstellung gegenüber Fremdsprachen und fremden Kulturen. Die Lehrkräfte waren darin einverstanden, dass mit zweisprachigen Fächern ein beträchtlich höheres Niveau in der Fremdsprache und einen reicheren Wortschatz erreicht wird als bei den herkömmlichen Formen des Fremdsprachenunterrichts. Die Lehrer sind zufrieden, weil einige Schüler vor Abschluss der achten Klasse eine Sprachprüfung ablegen können. Im Jahre 2007 konnten zwei Schüler eine Sprachprüfung B2 machen, ein Jahr später konnten fünf Schüler eine Sprachprüfung B2 und zwei Schüler eine Sprachprüfung B1 bestehen. Diese Ergebnisse betrachte ich als keinen Erfolg, denn der Stoff der Prüfungen (abgesehen von der Junior-Prüfung) richtet sich nicht nach der Welt und nach der Gedankenweise der Kinder, sondern nach den Kenntnissen der Erwachsenen. Für einen 14-jährigen Jugendlichen, der noch selten Tageszeitungen gelesen hat, der die Nachrichten noch nicht verfolgt, bedeutet eine Sprachprüfung Schwierigkeiten.

Auf die folgenden Probleme wiesen die Befragten hin:

- fehlende Lehrstoffe und Unterrichtsmaterialien
- Kontinuität des Programms nach der achten Klasse
- mangelnde grammatische Kenntnisse der Schüler

Die verwendeten Materialien wurden von den Lehrkräften zu einem Großteil selbst entwickelt, da es an guten Lehrbüchern und Unterrichtsmitteln fehlt. Die Lehrkräfte müssen sich ihrer Meinung nach viel mehr auf die Stunden vorbereiten, als ihre Kollegen, denen Unterrichtspakete zur Verfügung stehen.

Auf die Weiterführung des Programms in der Mittelschule (in Klassen 9-12) wird nach ihrer Auffassung nicht geachtet, die Schüler können das Erlernen der deutschen Sprache nach der achten Klasse nicht bruchlos fortsetzen. Die meisten Schüler fangen mit dem Englischen an und hören mit dem Deutschen auf, da die Mittelschulen Deutsch nur für Anfänger anbieten. Das Problem der Kontinuität wurde auch bei anderen Forschungen formuliert und verursacht nicht nur in dieser Schule Schwierigkeiten (Nikolov und Curtain, 2000; Nikolov und Mihaljević-Djigunović, 2006; Nikolov und Nagy, 2003).

Alle interviewten Lehrpersonen beschwerten sich über die mangelnden grammatischen Kenntnisse der Schüler. Sie sind der Meinung, dass sie grammatische Begriffe unterrichten sollen, die die Schüler nicht einmal in der Muttersprache gelernt haben. Das bereitet ihnen große Schwierigkeiten. Alle wiesen darauf hin, dass ein systematischer Sprachaufbau, die Bewusstmachung der grammatischen Regeln

unerlässlich ist. Obwohl sie sich darüber im Klaren sind, dass dies nicht zu den Zielen des frühen, zweisprachigen Fremdsprachenunterrichts gehört. Statt grammatische Erklärungen und Regeln zu pauken, lernen die Schüler in diesem Alter die sprachlichen Strukturen und die lexikalischen Einheiten mit allen Sinnen, handlungsorientiert und situativ kennen, wenn die Kinder nicht auf die Form, sondern auf den Inhalt achten. Aus den Ergebnissen der Interviews geht hervor, dass dies die Lehrkräfte nicht verwirklichen können, ihr zurückkehrendes Problem ist, dass die Kinder die grammatischen Regeln weder erlernen und noch ohne Fehler anwenden können.

### **4.3. Unterrichtsbeobachtungen**

#### **4.3.1. Deutschunterricht**

In den beobachteten Deutschstunden (36) im ersten (6 Stunden) und zweiten (7 Stunden) Schuljahr dienten die spielerischen Aufgaben der Einübung von Einzelwörtern. Im zweiten Halbjahr des zweiten Schuljahres übten sie das Lesen (3 Stunden), sie lasen im Chor oder einzeln aus dem Lehrbuch, unterstrichen Buchstaben in einfacheren Texten, schrieben Sätze und Wörter ab, zeichneten Bilder zu den einzelnen Sätzen. Im dritten (8 Stunden) und vierten (12 Stunden) Schuljahr kamen die grammatischen Aufgaben in den Vordergrund, auf die die Lehrpersonen auch in den Interviews hinwiesen. Hörtexte wurden selten (2 Stunden) benutzt und das Vokabular wurde in 2 Stunden schriftlich ausgefragt. Die Unterrichtszeit wurde fast ausschließlich für die Arbeit an sachfachlichen und sprachlichen Zielen genutzt. Die beobachteten Stunden waren meistens sehr gut organisiert und strukturiert. Die Übergänge zwischen den Unterrichtsphasen erfolgten reibungslos. Individualisierende und differenzierende Maßnahmen konnte ich nicht beobachten, obwohl die Lehrer in den Interviews auf die heterogenen Sprachstände der Schüler hinwiesen.

Die beobachteten Stunden (36) waren lehrerzentriert, der Unterrichtsablauf wurde von der Lehrperson bestimmt und kontrolliert. Die sprachliche Interaktion ging von der Lehrkraft aus und kann durch Frage-Antwort-Schema charakterisiert werden. Das heißt: Die Lehrerin stellte eine Frage, die mit Hilfe der einzuübenden Form beantwortet wurde. Die Lehrerfragen waren geschlossen, die keine spontane Sprachproduktion durch die Schüler zuließen. Offene Fragen kamen nicht vor. Die Kommunikation fand zwischen der Lehrkraft und einem einzelnen Schüler oder der gesamten Klasse statt. Für Spontaneität und eigenständigen Sprachgebrauch blieb dabei kein Raum. Das Lehren und Lernen von



Sprache stand im Vordergrund. Die Schüler blieben relativ unbeteiligt. Ihre sprachliche Aktivität beschränkte sich auf formelhafte Äußerungen. Wenn die Schüler auf die Fragen nicht gleich reagierten, mit der Antwort zögerten, mischte sich die Lehrperson ein, und beantwortete die Fragen selbst. Die Schüler hatten nichts anderes zu tun, als die Antwort zu wiederholen.

Ein großer Teil der Kommunikation diente der Wiederholung und Einübung von Einzelwörtern, sprachlichen Strukturen und lexikalischen Einheiten. Die Lehrkräfte meinten, dass sich der Unterricht wegen der mangelnden Kenntnisse der Kinder auf einfache Strukturen, formelhafte Ausdrücke beschränken muss. Echte Kommunikation konnte nicht beobachtet werden. Die Sprache wurde um ihrer selbst willen verwendet und weniger als Mittel zum Zweck. Dies gilt auch für die Spiele, bei denen es um das Einüben sprachlicher Elemente ging.

Der Frontalunterricht dominierte in den Stunden, Partnerarbeit (4 Stunden), Gruppenarbeit (4 Stunden) und Einzelarbeit (7 Stunden) fanden selten statt, obwohl die Lehrpersonen in den Interviews darauf hinwiesen, dass sie gern Partner- und Gruppenarbeit verwenden.

Nach den Forschungsergebnissen waren in der Praxis die konventionellen Methoden zum Grammatiküben, Übersetzen und Drillen am typischsten, obwohl sich die Lehrerinnen in der untersuchten Schule darin einverstanden, dass das Ziel des Sprachunterrichts die Entwicklung der brauchbaren Sprachkenntnisse sein soll und die Bewusstmachung der grammatischen Regeln den Kindern in diesem Alter Schwierigkeiten bereitet. Die Aufgaben waren nicht in Situationen eingebettet, die Aufmerksamkeit wurde nicht auf die sprachliche Bedeutung, sondern auf die Form gerichtet. Dies konnte auch im traditionellen Englischunterricht in den ungarischen Grundschulen beobachtet werden (Nikolov, 2008, 2009b).

Aus den Angaben der Studie können wir darauf schließen, dass die Sprachlehrer sowohl ihre Möglichkeiten zur Sprachentwicklung als auch die Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler unterschätzen. Die Unterrichtsbeobachtungen zeigten, dass die Mitteilungen der Sprachlehrer in den Stunden durchschnittlich zu einem Drittel ungarisch erklangen. Die effektive Unterrichtszeit in Deutsch war sehr kurz. Die Lehrpersonen versuchten im Unterricht deutsch zu sprechen, sie benutzten die deutsche Sprache beim Begrüßen der Schüler am Anfang der Stunde, beim Abschied, bei Arbeitsanweisungen, bei konkreten Aufgaben; aber bei Erklärungen, komplexeren Inhalten oder Sachfragen wechselten sie ins Ungarische. Die Sprachwechsel erfolgten spontan, z.B. wenn der

Lehrperson ein deutsches Wort nicht einfiel, wenn echte Sachfragen aufkamen oder unerwartete Situationen vorkamen. Zur Verständnissicherung ließen die Lehrpersonen von ihren Schülern Wörter oder Sätze übersetzen, oder sie selbst wiederholten deutsche Erklärungen und Anweisungen in ungarischer Sprache. Diszipliniert wurde nur auf Ungarisch. Beim Bewerten konnten zwei Verfahren beobachtet werden: Die Lehrerinnen lobten die Schüler kurz, auf Deutsch oder sie bewerteten die Kinder zuerst kurz, auf Deutsch, dann länger auf Ungarisch. In den beobachteten Stunden wurden die folgenden kurzen deutschen Ausdrücke beim Loben benutzt: „*Gut*“, „*Schön*“, „*Brav*“, „*Super*“, „*Sehr gut*“.

Das Übersetzen war ein ständiges Element der Stunden. Es war egal, ob es um die Anweisungen oder die neuen, unbekanntenen Wörter ging, fast alles wurde ins Ungarische übersetzt, obwohl die Lehrkraft bei der Wortklärung Bilder, Gegenstände benutzte oder die Kinder die Bedeutung des Wortes aus dem Kontext erschließen konnten. Auch bei Reimen, Gedichten oder beim Leseverstehen hielten die Lehrer das genaue, wörtliche Übersetzen für wichtig. Durch die Übersetzung wollten die Lehrer sichergehen, ob die Lernenden den Text, den Inhalt richtig verstanden. Das ständige Übersetzen wurde von den Lehrern mit ihrer eigenen Angst erklärt, dass nicht alle Schüler die fremdsprachlichen Mitteilungen verstehen können und deshalb können sie dann die Stunde nicht verfolgen und die Lust am Fremdsprachenlernen verlieren. Obwohl die Kinder verstanden, was durch die Situation, mit Bildern, Mimik und Gestik erklärt wurde, blieb das Übersetzen nur in einigen Fällen weg.

Die beobachteten Lehrpersonen wiederholten die Mehrheit ihrer Fragen und Anweisungen gleich in der ungarischen Sprache, sie ließen den Kindern keine Zeit, darauf zu reagieren. Es kam oft vor, dass die Mitteilungen der Lehrpersonen modifiziert oder mit einem neuen Inhalt ergänzt wurden. Ich halte dieses Verfahren für eine schlechte Strategie, denn die Schüler wissen nicht, wann welches Verfahren verwendet wird.

Die Schüler beantworteten die Lehrerfragen meistens auf Deutsch, wozu sie in der Regel vorgegebene Strukturen oder einzelne Wörter benutzten. Für komplexere Antworten oder für Themen, die nicht direkt zur Thematik der Stunde gehörten, wurde die Muttersprache verwendet. Bei Schüler-Schüler Interaktion wurde ungarisch gesprochen.

Das Üben der grammatischen Regeln, das Drillen und das Übersetzen helfen den Schülern kaum, die Zielsprache zur Kommunikation zu benutzen und ihre brauchbaren Sprachkenntnisse zu entwickeln. Kinder interessieren sich in erster Linie nicht für sprachliche Phänomene, sondern vorrangig für bestimmte Themen, Gegenstände oder

Situationen. Wir dürfen nicht vergessen, dass die Kinder und die Erwachsenen eine Fremdsprache anders lernen. Bei den Kindern geht es um einen natürlichen, unbewussten Spracherwerb, nur bei den Erwachsenen kann über ein bewusstes, gesteuertes, analytisches Fremdsprachenlernen gesprochen werden (Nikolov, 2004, 2009a; Nikolov und Mihaljević-Djigunović, 2006). Bewusstes Arbeiten an grammatischen Strukturen und die Vermittlung von Regeln dürfen kein konstitutives Element des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule sein. Zu viel Grammatik ist auch bei älteren zu vermeiden, denn die Untersuchungen von Nikolov und Nagy (2003) ergaben, dass das mechanische, grammatische Üben auch in Erwachsenen negative Erinnerungen wach rief.

Die beobachteten Lehrpersonen verbesserten jede ihnen aufgefallene Inkorrektheit. Sie unterbrachen den Schüler, wiederholten richtig den falschen Satz oder das falsche Wort und manchmal fügten auch grammatische Erklärungen dazu. Der Schüler sagte seine Mitteilung noch einmal, aber schon richtig. Die Fehlerkorrektur wurde von den Schülern als Selbstverständlichkeit hingenommen, sie schienen daran gewohnt zu sein.

Die Hausaufgabe wurde entweder am Anfang der Stunde (20) oder während der Stunde (6) kontrolliert. Abhängig von der Aufgabe wurde die Hausaufgabe entweder gemeinsam besprochen und kontrolliert (23 Stunden) oder die Lehrpersonen gingen einzeln zu den Kindern und kontrollierten die Hefte. Inzwischen bekamen die Schüler keine Aufgabe, langweilten sich und wertvolle Minuten vergingen überflüssig. Spiele, Reime, Lieder konnten besonders im ersten und im zweiten Schuljahr beobachtet werden, aber Märchen, Geschichtenerzählen, Rollenspiele kamen in den beobachteten Stunden nicht vor. Lehrbücher wurden ab dem zweiten Halbjahr vom zweiten Schuljahr benutzt, als Unterrichtshilfen wurden vorwiegend Bilder, Bildkarten und Arbeitsblätter, Würfel eingesetzt.

Drei Spiele (*Wortkönig*, *Hexe will ...*, *Memory-Spiel*) kamen in den beobachteten Stunden am öftersten vor. *Wortkönig* und *Hexe will...* konnte ich in der ersten und zweiten Klasse fast in jeder Stunde beobachten. Das erste Spiel beruht auf Übersetzung und die Vokabel wird wettbewerbähnlich abgefragt. Die Aufgabe war einfach, die Lehrperson rief zwei Schüler auf, sagte ein ungarisches Wort, das die zwei Schüler deutsch benennen sollten. Der schnellere spielte weiter. Der Wortkönig war der Schüler, der nicht ausgefallen ist. Ich bin nicht sicher, dass dieses Spiel wirklich der guten Praxis entspricht. Das ist einerseits eine Übersetzung, das Vokabular wird ohne Kontext abgefragt, andererseits bedeutet dies für langsamere Kinder garantiert einen Misserfolg.

Beim Spiel *Hexe will* ... konnten die Schüler ihr Sprachverständnis durch Handlungen deutlich machen. Die Lehrperson sagte, was die Hexe haben will, das heißt, die Lehrperson benannte einen Gegenstand und die Schüler versuchten ihn so schnell wie möglich zu berühren. Der Schüler, der etwas anderes berührt hat oder der als letzter zum Gegenstand laufen konnte, fiel aus. Die Stresssituation, die Chance, das Spiel zu verlieren, war auch hier anwesend, besonders bei den Erstklässlern konnte beobachtet werden, dass sie sehr traurig waren, wenn sie beim Spiel nicht gewinnen konnten. Butzkamm (2004: 311) denkt, „Schüler müssen erfahren, dass Wettstreit auch Spaß macht, wenn man ihn verliert, und dass das Spiel wichtiger ist als das Endergebnis“. Das Spiel war unter den Kindern beliebt, sie konnten ihren Bewegungsdrang ausleben.

Das Memory-Spiel ist ein bekanntes Spiel, obwohl Rück (2008) die Frage stellt, ob das wirklich so spielerisch ist, wenn das Behalten der Karten an die fremdsprachliche Benennung des jeweiligen Bildpaares geknüpft wird. Ich konnte auf jeden Fall beobachten, dass die Schüler vergaßen die Bildpaare deutsch zu benennen, wenn die Lehrerin nicht zuhörte. Alle beobachteten Spiele dienten der Einübung der Einzelwörter oder lexikalischer Einheiten.

Beim Spielen, bei unvorhergesehenen Ereignissen griffen sowohl die Kinder als auch die Lehrpersonen auf die ungarische Sprache zurück. Wirklichen Gewinn könnten die Schüler aus dem Unterricht ziehen, wenn die Zielsprache nicht nur bei den konkreten Aufgaben benutzt würde, sondern wenn sie in die Abläufe der Stunde eingebettet wäre.

Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass in der Unterrichtspraxis der beobachteten Lehrer im Gegenteil zu den für den natürlichen Spracherwerb charakteristischen Methoden und Tätigkeiten das Drillen, die Bewusstmachung der grammatischen Strukturen beobachtet werden konnten, die an die Grammatik-Übersetzungsmethode und die behavioristischen Traditionen erinnern

#### **4.3.2 Deutschsprachigen Fachunterricht**

Der beobachtete Sachunterricht in Deutsch entsprach mit Bezug auf die sachlichen Lernziele, die Methoden, die Interaktionsgelegenheiten den Vorstellungen eines zeitgemässen Sachunterrichts gar nicht. Der fremdsprachliche Input war sehr arm. Die fremdsprachliche Eigenproduktion der Schüler beschränkte sich auf die Wiederholung einzelner Wörter und vorstrukturierter Sätze.

In der Heimatkunde gingen die Lehrer auf die fachsprachlichen Kenntnisse kaum ein, da sie der Meinung sind, ihre Schüler seien dazu nicht fähig, das Wesentliche aus den gehörten oder gelesenen Texten oder die Bedeutung von konkreten Wörtern und Ausdrücken aufgrund ihres mangelnden Wortschatzes und ihres Hintergrundwissens herauszuschälen. Obwohl die Themen des Heimatunterrichts sehr nahe an den Themen sind, die auch beim Fremdsprachenlernen am Anfang stehen, und gut veranschaulicht werden können, sind die Lehrpersonen der Meinung, dass der den Lernenden zur Verfügung stehende Wortschatz noch zu gering ist, um das Fach nur in der Zielsprache zu unterrichten. Die Lehrpersonen wählten Themen, die inhaltlich in der muttersprachlichen Heimatkunde schon bearbeitet wurden. In der deutschsprachigen Heimatkunde konzentrierten sich vor allem auf das Vokabular. Anhand der Sachthemen wurden elementare Satzbaumuster und Grundvokabular vermittelt. Spiele, Aktivitäten und Materialien wurden benutzt, die für den Fremdsprachenunterricht konzipiert wurden, und eigneten sich vor allem auch dort zum Festigen von Wortschatz und zum Wiederholen von Strukturen.

Für diese Problematik ist der folgende Ausschnitt ein gutes Beispiel. Die Schüler lernten in der Heimatkunde über die Teile der Pflanzen. Das Thema war für die Kinder nicht unbekannt, was die Lehrerin laut verstärkte: *„Magyar környezetből már tanultátok, most megismerjük németül, amit már magyarul tudtok.”* [In der ungarischen Heimatkunde habt ihr das schon gelernt, jetzt lernen wir kennen, was ihr auf Ungarisch schon wisst.] Ein themenorientierter Sprachunterricht heißt für die Grundschule nicht, dass ein gleiches Thema zuerst in der muttersprachlichen Stunde, dann vereinfacht auch in der Fremdsprache behandelt werden muss. Die Untersuchungen der Forschungsgruppe der Universität Kiel (Wode, 1995, 2009) in bilingualen Grundschulklassen haben gezeigt, dass ein explizit doppeltes Lernen nicht notwendig ist. Die Schüler sind bei angemessenen, methodischen Verfahren in der Lage, sich in der Zielsprache Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten anzueignen.

Die beobachteten Technik- (14) und Kunststunden (8) wurden mit einem Lied, Reim (6) oder mit einem Frage-Antwort-Schema (10) angefangen. Die Lehrperson stellte eine Frage und ein Schüler gab die Antwort darauf. Die Kommunikation diente zur Festigung von Einzelwörtern und sprachlichen Strukturen, wie in den Deutschstunden. Vor der konkreten Arbeit präsentierten die Lehrpersonen die Aufgabe zuerst in der deutschen Sprache, dann in der Muttersprache, sie zeigten und benannten die nötigen Arbeitsmittel,

Werkzeuge und Materialien. Trotz der Veranschaulichung blieb aber das Übersetzen nicht weg.

Statt die Wörter situativ und handlungsbegleitend zu verwenden, ließen die Lehrpersonen die neuen Wörter und Ausdrücke im Chor wiederholen. Im dritten und im vierten Schuljahr wurden die Arbeitsmittel, die Werkzeuge, die Materialien und die Tätigkeiten ins Heft geschrieben und abgefragt. Dies kann nicht als gute Praxis betrachtet werden, denn die Wörter werden aus dem Kontext herausgerissen und die Sprache begleitet die Tätigkeiten der Schüler nicht. Der Erwerb von den Sachinhalten, die für die Lehrpersonen das neue Vokabular bedeutete, wurde vom ständigen, mechanischen, kontextenthebenden Wiederholen und vom bewussten Lernen zu Hause erwartet. Das methodische Verfahren wurde dem traditionellen Fremdsprachenunterricht entlehnt, der themenorientierte Fremdsprachenunterricht wurde nicht verwirklicht.

Im Gegenteil zu der guten Praxis konnte beobachtet werden, wie eine Technikstunde in zwei Teile geteilt wurde, in ein sprachliches und ein sachfachliches Teil. Zu Beginn der Stunde sammelten die Schüler mit der Steuerung der Lehrperson Wörter und Ausdrücke zum Thema Jahreszeiten. Die Lehrerin schrieb jedes Wort und jeden Ausdruck an die Tafel, aber warum sie das getan hat, stellte es sich nicht heraus. Nach dieser Einführung präsentierte die Lehrperson die Aufgabe in der deutschen Sprache und benannte die nötigen Arbeitsmittel, Werkzeuge und Materialien, dann machte sie die Kinder darauf aufmerksam, dass das sprachliche Teil zu Ende ist, von nun an kann man auf Ungarisch sprechen.

Die beobachteten Sportstunden (4) bedeuteten teilweise eine Ausnahme. In den Stunden wurde geturnt und gespielt und nicht viel geredet. Die Aufgaben, die Bewegungen wurden vorgezeigt, die Spiele waren den Kindern bekannt, die Spielregeln mussten nicht erklärt werden. Das Spiel musste nur genannt werden, und die Schüler wussten, was sie machen sollen. Die Arbeitsanweisungen erklangen auf Deutsch, aber in Situationen, die nicht eng zu den Tätigkeiten der Stunde gehörten, wurde auf Ungarisch gesprochen, wie in den anderen deutschsprachigen Stunden.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Lehrkräfte in den deutschsprachigen Fachstunden ihre Tätigkeiten abgesehen von der Einführung zielsprachig nicht begleitet haben. Das neue Vokabular bedeutete den sachfachlichen Inhalt. Den Erwerb der neuen sachfachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse erwarteten die Lehrpersonen einerseits vom mechanischen, kontextenthebenden Wiederholen des neuen Vokabulars, andererseits vom bewussten Lernen zu Hause. In den beobachteten Stunden wurden die für den

herkömmlichen Unterricht charakteristischen Methoden verwendet und der themenorientierte Fremdsprachenunterricht wurde nicht verwirklicht.

Bilingualer Unterricht erfordert sehr kreative Methoden von Seiten der Lehrenden, denn diese müssen sich bemühen, den Stoff auch auf andere Weise als rein sprachlich verständlich zu machen (Kerstin, 2005: 25). Die Schulfächer, wie Heimatkunde, Kunst, Technik und Sport sind gut zu veranschaulichen, sind kontextgebunden und geben genug Möglichkeiten zur nonverbalen Kommunikation. Die Lehrkräfte ergriffen die Möglichkeit nicht, ihre Mitteilungen handlungsorientiert umzusetzen, die neue Lexik und die neuen Inhalte in Handlungen einzubetten. Die sprachlichen Äußerungen der Lehrkraft wurde durch Übersetzen verständlich gemacht. Das Ziel der Fachstunden war die Erweiterung des Vokabulars, bei der Vermittlung der neuen Kenntnisse gingen die Lehrpersonen in die ungarische Sprache über, in der Meinung, die Schüler würden die neuen Informationen in der deutschen Sprache nicht verstehen. In den Interviews wiesen die Lehrkräfte darauf hin, dass sie wenig Vertrauen in die Verstehenskompetenz der Schüler haben. Die verwendeten Methoden wurden dem herkömmlichen Fremdsprachenunterricht entlehnt, dienten vor allem der Festigung der neuen Lexik. Im Vergleich zu den Deutschstunden benutzten die Lehrkräfte die Muttersprache viel öfter, auch in Situationen, in denen die Zielsprache zu verstehen war. Das sprachliche Input war wenig, und bot wenige Möglichkeiten zur sprachlichen Entwicklung der Kinder.

## 5. Schlussfolgerungen

In den vorangehenden Kapiteln versuchte ich die wichtigsten Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zusammenzufassen, die sich mit der Analyse einer zweisprachigen Grundschule beschäftigt. Ich wollte erfahren, wie zweisprachiger Deutschunterricht in einer Grundschule aussieht, was im Klassenzimmer wirklich vor sich geht.

Die Unterrichtsrealität ist unbefriedigend. Die Stunden sind stark auf die Lehrperson zentriert. Frage-Antwort-Schema, Bewusstmachung der grammatischen Strukturen, das Drillen und das Übersetzen prägten das Unterrichtsgeschehen sowohl in den Deutschstunden als auch in den zielsprachigen Fachstunden. Die Analysen, wie sie im vorliegenden Beitrag durchgeführt wurden, lassen erkennen, dass die echte, an Sachthemen orientierte sprachliche Kommunikation, wie sie sowohl im zweisprachigen als auch im kommunikativen Fremdsprachenunterricht selbstverständlich sein soll, nicht verwirklicht wurde. Die beobachteten Lehrpersonen konnten nicht völlig umsetzen, was sie aus der Fachliteratur kennen. Wenn wir uns die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung ansehen, können wir uns des Eindrucks nicht erwehren, dass das Potential, das die Schüler mitbringen, durch den Fremdsprachenunterricht bei weitem nicht ausgeschöpft wird.

Die Ergebnisse gelten als nichtrepräsentativ, aber vermitteln unbedingt ein reales und informatives Bild über den zweisprachigen Unterricht in einer konkreten Grundschule. Wir brauchen unbedingt weitere Forschungen, um zu erfahren, wie allgemeingültig die in der Doktorarbeit dargestellten Ergebnisse sind. Ein weiterer wichtiger künftiger Forschungsschwerpunkt sollte auf der empirischen Untersuchung der Lehrerbildung liegen. Es wäre wichtig, zu untersuchen, inwiefern die zukünftigen Lehrpersonen sprachlich, theoretisch und praktisch auf das Lehren der Sachfächer in einer Fremdsprache vorbereitet werden können.



## Hivatkozások

- Andor Mihály (1999): Az iskolákon át vezető út. *Új Pedagógiai Szemle* 49/10. 3-18.
- Apeltauer, Ernst (1997): *Grundlagen des Erst-und Fremdsprachenerwerbs*. Fernstudieneinheit 15. München / Kassel: Langenscheidt.
- Atkinson és Hilgard (2005): *Pszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Babbie, Earl (2003): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Bárdos Jenő (1988): *Nyelvtanítás: Múlt és jelen*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos Jenő (2005): *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Bleyhl, Werner (szerk.) (2000): *Fremdsprachen in der Grundschule*. Hannover: Schroedel.
- Bleyhl, Werner (szerk.) (2002): *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*. Hannover: Schroedel.
- Bliesener, Ulrich és Edelenbos, Peter (1998): *Früher Fremdsprachenunterricht. Begründungen und Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Blondin, Christiane; Candelier, Michel; Edelenbos, Peter; Johnstone, Richard; Kubanek-German, Angelika és Taeschner, Traute (1998): *Fremdsprachen für die Kinder Europas. Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Bognár Anikó (2005): A tartalom fontossága az idegen nyelvek oktatásában – is. *Új Pedagógiai Szemle* 55/9. 37-45.
- Bohn, Rainer (1999): *Probleme der Wortschatzarbeit*. Berlin: Langenscheidt.
- Bors Istvánné és Nagy Adrienn (2006): Tartalom alapú nyelvoktatás az általános iskolában. *Új Pedagógiai Szemle* 56/4. 61-64.
- Bors Lídia, Lugossy Réka és Nikolov Marianne (2001): Az angol nyelv oktatásának átfogó értékelése pécsi általános iskolákban. *Iskolakultúra* 11/4. 73–88.
- Böttger, Heiner (2010): *Englisch lernen in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bruner, Jerome (1987): A kommunikációtól a nyelvig. In: Pléh Csaba: *Szöveggyűjtemény a pszicholingvisztika tanulmányozásához*. Budapest: Tankönyvkiadó. 455-486.
- Bukta Katalin (2001): Mit tanulnak a diákok angol órán? *Iskolakultúra* 11/8. 34-47.
- Burmeister, Petra (2006): Immersion und Sprachunterricht im Vergleich. In: Pienemann, Manfred; Kessler, Jörg-Ulrich és Roos, Eckhard (szerk.): *Englischerwerb in der*

- Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch.* Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh. 197- 216.
- Burmeister, Petra és Pasternak, Ruth (2004): "Früh und intensiv: Englische Immersion in der Grundschule am Beispiel der Claus-Rixen-Grundschule in Altenholz". In: Fachverband Moderne Fremdsprachen fmf, Landesverband Schleswig Holstein, Mitteilungsblatt August. 24-30.  
Letöltve: [www.fmks-online.de/\\_wd\\_showdoc.php?pic=300](http://www.fmks-online.de/_wd_showdoc.php?pic=300) webhelyről 2010. 09. 04.
- Butzkamm, Wolfgang (1993): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts.* Tübingen/Basel: Francke Verlag.
- Butzkamm, Wolfgang (2004): *Lust zum Lehren. Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht.* Tübingen und Basel: Francke Verlag.
- Butzkamm, Wolfgang és Butzkamm, Jürgen (1999): *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit der Menschen.* Tübingen und Basel: Francke Verlag.
- Célnyelvi Kerettanterv a két tanítási nyelvű általános iskolák részére* (2000): Budapest.  
Letöltve: [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/kerettanterv\\_altisk\\_kettan.doc](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/kerettanterv_altisk_kettan.doc)  
webhelyről 2009 11.11.
- Chomsky, Noam (1974): Újabb adalékok a velünk született eszmék elméletéhez. In: Pap Mária (szerk.): *A nyelv keletkezése.* Budapest: Kossuth Kiadó. 85-96.
- Chomsky, Noam (2003): *Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme.* Budapest: Osiris Kiadó.
- Christ, Herbert (2003): Erwerb Fremdsprachen im Vorschul- und Primarschulalter. In: Bausch, Karl-Richard; Christ; Herbert és Krumm, Hans-Jürgen (szerk.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: A. Francke. 449-454.
- Cole, Michael és Cole, Sheila R. (1997): *Fejlődéslélektan.* Budapest: Osiris Kiadó.
- Crystal, David (1998): *A nyelv enciklopédiája.* Budapest: Osiris Kiadó.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia* 100/3. 343-366.
- Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra* 11/8. 25-35.
- Csizér Kata (2003): Az angolnyelv-tanítás helyzete Magyarországon. *Modern Nyelvoktatás* 9/4. 13-24.
- Dalgalian, Gilbert (2000): A többnyelvű közoktatás mint az Európához vezető kulturális politika alapja és próbája. In: Titone, Renzo: *A többnyelvű és interkulturális nevelés megvalósításáért.* Szeged: JATEPress. 13-25.

- Dalgalian, Gilbert (2005): Frühe Zweisprachigkeit – Was uns die Psycholinguistik und die Neurowissenschaften zu sagen haben. In: Doye, Peter (szerk.): *Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann. 128-139.
- Dines, Peter (2000): Themenorientierter Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. In: Bleyhl, Werner (szerk.) (2000): *Fremdsprachen in der Grundschule*. Hannover: Schroedel.
- Dombi Judit; Nikolov Marianne; Ottó István és Öveges Enikő (2009): Osztálytermi megfigyelések tapasztalatai szakképző intézmények nyelvóráin. *Iskolakultúra*. 19/5-6. 16-39.
- Doye, Peter (szerk.) (2005): *Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann.
- Edelenbos, Peter; Johnstone, Richard és Kubanek-German, Angelika (2006): Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Sprachen für die Kinder Europas. Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis und zentrale Prinzipien. Endbericht der Studie EAC 89/04 (Lot 1). Letöltve: [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_de.pdf) webhelyről 2011. 02. 19.
- Edwards, Melinda (2004): A sikeres közösségi nyelvtanuló. In: Kontráné Hegybíró Edit és Kormos Judit (szerk.): *A nyelvtanuló. Sikerek, módszerek, stratégiák*. Budapest: Okker Kiadó. 65-82.
- Einhorn Ágnes (2001): A német nyelv tanítása a szakképző iskolában. *Iskolakultúra* 11/8. 13-24.
- Engel, Gaby; Groot-Wilken, Bernd és Thürmann, Eike (2009): *Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Falus Iván (szerk.) (2004): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Federmayer Katalin (2002): Múlt a jövőben? Tanári töprengés a két tannyelvű oktatás problémáiról. *Köznevelés* 58. 26-9.
- Federmayer Katalin (2005): Hogyan lesz az elsőből utolsó? – Működési anomáliák a két tanítási nyelvű oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle* 55/5. 24-29.
- Felderbauer, Maria (2005): Integrierter Fremdsprachenunterricht. In: Doyé, Peter (szerk.): *Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann. 40-53.
- Fischer, Robert (1999): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

- Fóris Ágota (2008): *Kutatásról nyelvészeknek. Bevezetés a tudományos kutatás módszertanába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fröhlich-Ward, Leonora (2003): Fremdsprachenunterricht im Vorschul-und Primarbereich. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert és Krumm, Hans-Jürgen (szerk.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke. 198-202.
- Golnhof Erzsébet (2001): *Az esettanulmány*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Gósy Mária (2005): *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Groß, Christiane (2002): Geschichten im frühen Fremdsprachenunterricht. *Primar* 30. 11-16.
- Henrici, Gert és Riemer, Claudia (2003): Zweitsprachenerwerbforschung. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert és Krumm, Hans-Jürgen (szerk.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke. 38-43.
- Holló Dorottya (2006): Idegennyelv-tanulás, Idegennyelv-oktatás. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 996-1017.
- Holló Dorottya; Kontráné Hegybíró Edit és Tímár Eszter (1996): *A krétától a videóig*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Hurell, Alison (2005): Fremdsprachenunterricht auf der Grundlage der Vorerfahrung der Kinder. In: Doyé, Peter (szerk.): *Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann. 67-79.
- Johnstone, Richard (2004): Az életkor szerepéről: néhány nyelvpolitikai implikáció. *Iskolakultúra* 14/10. 3-15.
- „Jó gyakorlat” a kisiskolások idegennyelv-tanításában (Órarezlet-gyűjtemény az alsó tagozatos nyelvoktatásról) (DVD) (2005): Budapest: Oktatási és Kulturális Minisztérium.
- Józsa Krisztián és Nikolov Marianne (2005): Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia* 105/3. 307-337.
- Karbe, Ursula (2000): „Anschauung / Veranschaulichung”. In: Karbe, Ursula és Piepho, Hans Eberhard: *Fremdsprachenunterricht von A-Z. Praktisches Begriffswörterbuch*. Ismaning: Hueber. 16-22.
- Károly Krisztina (2002): Az alkalmazott nyelvészeti kutatások néhány alapvető módszertani kérdéséről. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 2. 77-87.
- KER - Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. (2002): Pilisborosjenő: Pedagógustovábbképzési Módszertani és Információs Központ.

- Kerettanterv az alapfokú nevelés-oktatás bevezető és kezdő szakaszára. (2004): *Magyar Közlöny* 68/2. Letöltve:  
[http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/kerettanterv/mk68/MK68\\_1\\_03-1.mell-p8-91-kerettanterv\\_1-4o.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/kerettanterv/mk68/MK68_1_03-1.mell-p8-91-kerettanterv_1-4o.pdf) webhelyről 2010. 04. 12.
- Kersten, Kirstin. (2005): "Bilinguale Kindergärten und Grundschulen: Wissenschaft und Praxis im Kieler Immersionsprojekt." In: P. Baron: *Bilingualität im Kindergarten und in der Primarstufe. Bessere Zukunftschancen für unsere Kinder*. Opole: Niemieckie Towarzystwo Osviatowe. 22-33. Letöltve: [http://www.kristin-kersten.de/media/Kersten\\$202005\\$20Bilinguale\\$20Kitas\\$20und\\$20Grundschulen\\$20\\$28Publ\\$29.pdf](http://www.kristin-kersten.de/media/Kersten%202005%20Bilinguale%20Kitas%20und%20Grundschulen%20$28Publ%29.pdf) webhelyről 2010. 08. 10.
- Két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvek kiadásáról. 26/1997. (VII. 10.) MKM RENDELET. Letöltve: [http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kettan\\_iranyelvek.doc](http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kettan_iranyelvek.doc). 2009-07-14. webhelyről 2009. 01. 05.
- Kiss Lajos (1984): A kisiskoláskor. In: Geréb György (szerk.): *Pszichológia*. Tanárképző főiskolai tankönyvek. Budapest: Tankönyvkiadó. 211-241.
- Klippel, Friederike (2000): *Englisch in der Grundschule. Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Kormos Judit (2004): Az esettanulmány. In: Kontráné Hegybíró Edit és Kormos Judit (szerk.): *A nyelvtanuló. Sikerek, módszerek, stratégiák*. Budapest: Okker Kiadó. 25-30.
- Kormos Judit és Lukóczy Orsolya (2004): A demotivált nyelvtanuló, azaz a motiváció hiánya az angol nyelvtanulásban. In: Kontráné Hegybíró Edit és Kormos Judit (szerk.): *A nyelvtanuló. Sikerek, módszerek, Stratégiák*. Budapest: Okker Kiadó. 109-124.
- Kovács Judit (2009a): *A gyermek és az idegen nyelv*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Kovács Judit (2009b): Magyar-angol kéttannyelvű pedagógusképzés az ELTE TÓFK-on. In: Kovács Judit és Márkus Éva (szerk.): *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 41-52.
- Kraft, Hannelore (2005): Exemplarischer Fremdsprachenunterricht. In: Doyé, Peter (szerk.): *Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann. 153-160.
- Krashen, Stephen (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamonn Press.
- Krashen, Stephen (1995): *Principles und Practice in Second Language Acquisition*. Hemel Hempstead, Hertfordshire: Phonix ELT.

- Krashen, Stephen (1996): Az angol mint idegen nyelv oktatásának néhány alapelve. *Modern Nyelvoktatás* 2/4. 31-37.
- Kuhn, Antje (2003): Erstspracherwerb und früher Fremdspracherwerb. Letöltve: <http://www.schulebw.de/schularten/sonderschulen/fruehesfremdsprachen/unterlagen/Erstspracherwerb.pdf> webhelyről 2010. 10. 10.
- Lado, Robert (1967): *Moderner Sprachunterricht*. München: Hueber.
- Lengyel Zsolt (1981): *A gyermeknyelv*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Lenneberg, Eric (1974): A nyelv biológiai szempontból. In: Pap Mária (szerk.): *A nyelv keletkezése*. Budapest: Kossuth Kiadó. 310-330.
- Löffler, Renate és Schweitzer, Klaus (1988): *Brainlinks. Bausteine für einen ganzheitlichen Englisch-Unterricht*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Lugossy Réka (2006). Shaping teachers' beliefs through narratives. In: Nikolov, Marianne és Horváth, József (szerk.): *UPRT 2006: Empirical studies in English applied linguistics*. Pécs: Lingua Franca Csoport. 313-336.
- Lugossy Réka (2008): Autentikus képeskönyvek az angolul tanuló gyermekek és tanáraik életében. In: Nikolov, Marianne; Mihaljević-Djigunović, Jelena; Mattheoudakis, Marina; Lundberg, Gun és Flanagan, Tanya (szerk.): *Temolayole. Idegen nyelvek tanítása gyermekeknek: Tanárok, tantervek, tananyagok*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 77-90. Letöltve: <http://archive.ecml.at/mtp2/TEMOLAYOLE/html/temolayole.pdf> webhelyről 2011. 04.05.
- Lukács Ágnes (2006): Nyelvvelsajátítás. In: Kovács Ilona és Szamarasz Vera Zoé (szerk.): *Látás, Nyelv, Emlékezet*. Budapest: Typotex. 95-111.
- Lukács Ágnes (2009): Megismerő képességek Williams szindrómában. *Gyógypedagógiai Szemle* 37/4. 218-229.
- Lundquist-Mog, Angelika (2002): Stationenlernen mit Pixi-Büchern. *Primar* 30. 27-34.
- Maiert, Wolfgang (1991): *Fremdsprachen in der Grundschule. Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*. Berlin: Langenscheidt.
- Mayer, Nikola (2005): Entdeckendes Lernen im Fremdsprachenunterricht der Grundschule. In: Doyé, Peter (szerk.): *Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann. 54-66.
- Medgyes Péter (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

- Mihály Ildikó (2006): Európai áttekintés a két tannyelvű oktatás tapasztalatairól. *Új pedagógiai Szemle* 56/5. 99-106.
- Moon, Jayne (2005): Teaching English to young Learners: the challenges and the benefits. Letöltve: <http://www.britishcouncil.org/ie2005w30-jayne-moon.pdf> webhelyről 2010. 09. 30.
- Moon, Jayne és Nikolov, Marianne (szerk.): (2000): *Research into teaching English to young learners*. University Press Pécs: International perspectives. Pécs.
- Morvai Edit, Öveges Enikő és Ottó István (2009): Idegennyelv-oktatás az általános iskola 1-3. évfolyamán. Budapest: Oktatási és Művelődési Minisztérium. Letöltve: [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/vilagnyelv/vny\\_okm\\_1\\_3\\_felmeres\\_100510.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/vilagnyelv/vny_okm_1_3_felmeres_100510.pdf) webhelyről 2009. 06. 20.
- Morvai Edit és Poór Zoltán (2006): Korai nyelvoktatás a magyar oktatási intézményekben. Letöltve: [http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200610/korai\\_nyelvoktatás\\_061010.pdf](http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200610/korai_nyelvoktatás_061010.pdf) webhelyről 2009. 09. 14.
- M. Nádasi Mária (2003) Az oktatás szervezési módjai. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 361-384.
- Nemzeti alaptanterv. Élő idegen nyelv.* (1995): Budapest: Korona Kiadó.
- Nemzeti alaptanterv* (2007): Budapest: Oktatási és Művelődési Minisztérium. Letöltve: [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat\\_070926.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf) webhelyről 2011. 01. 12.
- Neuner, Gerhard (1981): Zum Wandel der Prinzipien und Übungsformen in der Fremdsprachenmethodik. In: Neuner, Gerhard; Krüger, Michael és Grever, Ulrich: *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. München: Langenscheidt. 7-15.
- Neuner, Gerhard és Hunfeld, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Berlin: Langenscheidt.
- Neuner, Gerhard (2003): Vermittlungsmethoden. Historischer Überblick. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert és Krumm, Hans-Jürgen (szerk.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: A. Francke. 225-234.
- Nietsch, Petra és Vollrath, Rolf (2007): Physical Education. Sprachlernpotencial im bilingualen Sportunterricht. In: Wildhage, Manfred és Otten, Edgar (szerk.): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen Verlag. 147-169.
- Nikolov Marianne (1995): Általános iskolás gyerekek motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására. *Modern Nyelvoktatás* 1/1. 7-20.

- Nikolov Marianne (1999): Osztálytermi megfigyelés átlagos és hátrányos helyzetű középiskolai angolos csoportokban. *Modern Nyelvoktatás* 5/4. 9-31.
- Nikolov Marianne (2000): Kódváltás pár- és csoportmunkában általános iskolai angolórakon. *Magyar Pedagógia* 100/4. 401-22.
- Nikolov Marianne (2003a): Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai. *Új Pedagógiai Szemle* 53/3. 46-57.
- Nikolov Marianne (2003b): Hatodikosok stratégiahasználata olvasott szöveg értését és íráskészséget mérő feladatokon angol nyelvből. *Magyar Pedagógia* 103 /1. 5–34.
- Nikolov Marianne (2003c): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra* 13/8. 61–73.
- Nikolov Marianne (2004): Az életkor szerepe a nyelvtanulásban. *Modern Nyelvoktatás* 10/1. 3–26.
- Nikolov Marianne (2007): A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika: Nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében, In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 43-72.
- Nikolov Marianne (2008): „Az általános iskola, az módszertan!” Alsó tagozatos angolórák empirikus vizsgálata. *Modern Nyelvoktatás* 14/1–2. 3–19.
- Nikolov, Marianne (2009): The dream and the reality of early programmes in Hungary. In: Enever, Janet; Moon, Jayne és Raman, Uma (szerk.): *Young learner English language policy and implementation: International perspectives*. Reading, UK: Garnet Education / IATEFL. 127-135.
- Nikolov Marianne (2011): Az angol nyelvtudás fejlesztésének és értékelésének keretei az általános iskola első hat évfolyamán. *Modern Nyelvoktatás*. 17/1. 9-31.
- Nikolov, Marianne és Curtain, Helena (szerk.) (2000): *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond*. Strasbourg: Council of Europe.
- Nikolov Marianne és Józsa Krisztián (2003): Idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben. Budapest: Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont.
- Letöltve: [http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/orszmer2003/idegen\\_nyelv\\_beliv.pdf](http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/orszmer2003/idegen_nyelv_beliv.pdf) webhelyről 2011. 02. 17.
- Nikolov, Marianne és Mihaljević-Djigunović, Jelena (2006): Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics* 26. 234-260.



- Nikolov Marianne és Nagy Emese (2003): „Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova”: Felnőttek nyelvtanulási tapasztalatai. *Modern Nyelvoktatás* 9/1. 14–40.
- Nikolov Marianne és Ottó István - NYEK kutatócsoport (2005a): Jelentés a nyelvi előkészítő évfolyamos tanulók körében a 2004/2005. tanév őszi félévében elvégzett felmérésről angol és német nyelvből.  
Letöltve: [http://www.om.hu/letolt/vilagnyelv/om\\_nyek\\_jelentes\\_2004\\_osz.pdf](http://www.om.hu/letolt/vilagnyelv/om_nyek_jelentes_2004_osz.pdf) webhelyről 2011.02.17.
- Nikolov Marianne és Ottó István - NYEK kutatócsoport (2005b): Jelentés a nyelvi előkészítő évfolyamos tanulók körében a 2004/2005. tanév tavaszi félévében elvégzett felmérésről angol és német nyelvből. Letöltve:  
<http://www.om.hu/main.php?folderID=710&articleID=6097&ctag=articlelist&iid=1> webhelyről 2011. 02. 17.
- Nikolov Marianne és Ottó István (2006): A nyelvi előkészítő évfolyam. *Iskolakultúra* 16/5. 49–67.
- Nikolov Marianne; Ottó István és Öveges Enikő (2008): Az idegennyelv-tanulás és tanítás helyzete és fejlesztésének lehetőségei a szakképző intézményekben.  
Letöltve: [http://www.oktatasert.hu/files/idegennyelvi\\_kutatas\\_jelentes.pdf](http://www.oktatasert.hu/files/idegennyelvi_kutatas_jelentes.pdf) webhelyről 2010. 10. 12.
- Nikolov Marianne; Ottó István és Öveges Enikő (2009): A nyelvi előkészítő évfolyam értékelése 2004/2005-2008/2009. Letöltve:  
[http://www.nefmi.gov.hu/letolt/vilagnyelv/vny\\_nyek2009\\_jelentes\\_100510.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/vilagnyelv/vny_nyek2009_jelentes_100510.pdf) webhelyről 2011. 02. 17.
- Nikolov Marianne és Öveges Enikő (2006): Jelentés a nyelvi előkészítő évfolyamot indító iskolák vezetői, nyelvtanári és tanulói körében 2006 tavaszán végzett felmérésről. Budapest: Oktatási és Kulturális Minisztérium. Letöltve:  
<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=710&articleID=227933&ctag=articlelist&iid=1> webhelyről 2011. 02. 17.
- Nürnbergi Empfehlungen* (1996): Goethe Institut. Letöltve:  
<http://www.goethe.de/lhr/prj/nef/deindex.htm> webhelyről 2011. 04. 12.
- Pedagógiai lexikon*. Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.) (1997): *Pedagógiai lexikon*. Budapest: Keraban Kiadó.
- Peltzer-Karpf, Annemarie (2001) (Kézirat): *Psycholinguistische Grundlagen des frühen Fremdspracherwerbs*. Studienbrief der Universität Koblenz-Landau in der Reihe Fremdsprachen in Grund- und Hauptschulen. Koblenz: Fernstudienprojekt.

- Peltzer-Karpf, Annemarie és Zangl, Renate (1998): *Die Dynamik des frühen Fremdspracherwerbs*. Tübingen: Narr.
- Petit, Jean (2006): Warum Französisch als erste Fremdsprache in der Grundschule? In: Schlemminger, Gérald (szerk.): *Aspekte Bilingualen Lehrens und Lernens. Sprachenlernen Konkret! Angewandte Linguistik und Sprachvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 31-57.
- Petneki Katalin (2002): Az idegen nyelv tanításának helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle* 52/7-8. 147-160.
- Piaget, Jean (1997): *Az értelem pszichológiája*. Budapest: Kairosz Kiadó.
- Piaget, Jean és Inhelder, Bärbel (2004): *Gyermeklélektan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Pienemann, Manfred (2006): Spracherwerb in der Schule. Was in den Köpfen der Kinder vorgeht. In: Pienemann, Manfred; Kessler, Jörg-Ulrich és Roos, Eckhard (szerk.): *Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh. 33-66.
- Pienemann, Manfred; Kessler, Jörg-Ulrich és Liebner, Manfred (2006): Englischerwerb in der Grundschule. Untersuchungsergebnisse im Überblick. In: Pienemann, Manfred; Kessler, Jörg-Ulrich és Roos, Eckhard (szerk.): *Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh. 67-88.
- Piepho, Hans-Eberhard (2000): Story telling – wich, when, why. In: Bleyhl, Werner (szerk.): *Fremdsprachen in der Grundschule*. Hannover: Schroedel. 43-55.
- Piske, Thorsten és Burmeister, Petra (2008): Erfahrungen mit früher englischer Immersion an norddeutschen Grundschulen. In: Schlemminger, Gérald (szerk.): *Erforschung des Bilingualen Lehrens und Lernens. Forschungsarbeiten und Erprobungen von Unterrichtskonzepten und –materialien in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 131-150.
- Pléh Csaba (2003): Kritikus periódusok a nyelv elsajátításában. In: Pléh Csaba: *A természet és lélek*. Budapest: Osiris Kiadó. 193-208.
- Pléh Csaba (2006): A gyermeknyelv. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 753-782.
- Pléh Csaba, Kas Bence, és Lukács Ágnes (2008): A nyelvi fejlődés zavarai. In: Kállai János, Bende István, Karádi Kázmér, Racsmány Mihály (szerk.): *Bevezetés a neuropszichológiába*. Budapest: Medicina Könyvkiadó. 287-337.
- Pléh Csaba és Réger Zita (2004): Az anyanyelv elsajátítása. In: Kenesei István (szerk.): *A nyelv és a nyelvek*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 190-209.

- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, Tanulás, Tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Roche, Jörg. (2005): *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Rottmann, Birte (2006): *Sport auf Englisch. Lerngelegenheiten im bilingualen Sportunterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rück, Heribert (2008): *Fremdsprachen in der Grundschule. Französisch und Englisch*. Landauer Schriften zur Kommunikations- und Kulturwissenschaft. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Schmid-Schönbein, Gisella (2008): *Didaktik und Methodik für den Englischunterricht*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Schumann, John H (1986): Research on the Acculturation Model for SL Acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 7. 379-92.
- Seidman, Irving (2002): *Az interjú, mint kvalitatív kutatási módszer*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10- 209-31.
- Sillár Barbara (2004): Egy sikeres nyelvtanuló esete a stratégiákkal. In: Kontráné Hegybíró Edit és Kormos Judit (szerk.): *A nyelvtanuló. Sikerek, módszerek, stratégiák*. Budapest: Okker Kiadó. 31-48.
- Singleton, David (2000): A második nyelv a „mentális lexikon” kontextusában. *Modern Nyelvoktatás* 6/2-3. 3-23.
- Slobin, Daniel Isaac (1987): A grammatika fejlődésének kognitív előfeltételei. In: Pléh Csaba (szerk.): *Szöveggyűjtemény a pszicholingvisztika tanulmányozásához*. Budapest: Tankönyvkiadó. 416-454.
- Stefanova, Pavlina (2005): Kinderliteratur im Fremdsprachenunterricht der Grundschule. In: Doyé, Peter (szerk.): *Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann. 80-93.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Tings, Nadine (2005): Authentische Kinderliteratur im Englischunterricht der Grundschule. In: Doyé, Peter (szerk.): *Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann. 184-198.
- Tomasello, Michael (2002): *Gondolkodás és kultúra*. Budapest: Osiris Kiadó.

- Tomcsányi Pál (2000): *Általános kutatómódszertan*. Gödöllő: Szent István Egyetem.
- Tudást mindenkinek! Cselekvési terv 2006–2010 (2006): Budapest: Oktatási és Kulturális Minisztérium.
- Vágó Irén (2007): Nyelvtanulási utak Magyarországon. In: Vágó Irén (szerk.) *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 137-74.
- Vágó Irén és Vass Vilmos (2006): Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. 197-219.
- Vámos Ágnes (1993): Amikor a tanítás két nyelven folyik. *Új Pedagógiai Szemle* 43/11. 10-18.
- Vigotszkij, Lev Szemjonovics (1967): *Gondolkodás és beszéd*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Világ–Nyelv program: Idegen nyelvi program az 1–3. évfolyam számára. (Ajánlás a 6–9 éves korosztály idegennyelv-tanításához) (2004). Budapest: Oktatási és Kulturális Minisztérium Letöltve:  
[http://www.nefmi.gov.hu/letolt/vilagnyelv/idegen\\_nyelvi\\_program\\_20040910.doc](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/vilagnyelv/idegen_nyelvi_program_20040910.doc)  
 webhelyről 2011. 04. 18.
- Vollmuth, Isabell (2004): *Englisch an der Grundschule. Wie Handreichungen den Frühbeginn sehen. Eine didaktisch-methodische Analyse*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Weber, Katja (2004): Lernen anhand von Erzählungen. In: Kubanek-German, Angelika és Edelenbos, Peter (szerk.): *Praxis Fremdsprachenlernen im Kindergarten und Schuleingangsstufe*. Donauworth: Auer Verlag.
- Werlen, Erika (2003): Ausgangslage des 4. WiBe-Zwischenberichts und Zusammenfassung der Erfahrungen. In: Werlen, Erika; Weskamp, Ralf; Bleutage, Christiane; Haunss, Jeanette; Manz, Stephanie és Obermann, Jacqueline (szerk.): *4. Zwischenbericht. Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Fremdsprache in der Grundschule Zielsprache Englisch und Zielsprache Französisch*. Tübingen: Universität Tübingen, Forschungsstelle für Schulpädagogik. 2-8.
- Werlen, Erika (2006): Kontexte und Ziele Bilingualen Lehrens und Lernens. In: Schlemminger, Gérald (szerk.): *Aspekte Bilingualen Lehrens und Lernens. Schwerpunkt Grundschule. Sprachenlernen Konkret! Angewandte Linguistik und Sprachvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 199-220.

- Wode, Henning (1993): *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von der Sprache*. München: Hueber.
- Wode, Henning (1995): *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. München: Hueber.
- Wode, Henning (2001): Spracherwerb in der KITA. Letöltve: [http://www.anglistik.uni-kiel.de/Chairs/Linguist/docs/ger/texte/Sprerwerb\\_Kita.pdf](http://www.anglistik.uni-kiel.de/Chairs/Linguist/docs/ger/texte/Sprerwerb_Kita.pdf) webhelyröl 2009. 05. 05.
- Wode, Henning (2009): *Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschulen*. Braunschweig: Westermann.
- Wode, Henning; Burmeister, Petra; Daniel, Angelika és Rohde, Andreas (1999): Verbundmöglichkeiten von Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe I im Hinblick auf den Einsatz von bilinguaem Unterricht. ZIFU 4. Letöltve: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-04-2/beitrag/wode2.htm> webhelyröl 2011. 02. 20.
- Wode, Henning; Devich-Henningsen, Sabina; Fischer, Uta; V. Franzen és Pasternak, Ruth (2002): Englisch durch bilinguale Kitas und Immersionsunterricht in der Grundschule: Erfahrungen aus der Praxis und Forschungsergebnisse. In: Voss, Bernd és Stahlheber, Eva (szerk.): *Fremdsprachen auf dem Prüfstand: Innovation – Qualität – Evaluation*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag. 139-149.
- Zangl, Renate és Peltzer-Karpf, Annemarie (1998): *Die Diagnose des frühen Fremdsprachenerwerbs*. Tübingen: Narr.
- Zerkowitz Judit (1988): *Tanítunk nyelveket!* Budapest: Tankönyvkiadó.
- Ziebell, Barbara (2002): *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*. Fernstudieneinheit 32. Berlin: Langenscheidt Verlag.
- Zydatiñ, Wolfgang (1990): „Vorsicht vor den vielen Vereinfachungen“: Zur Theoriebildung über den Zweit- und Fremdsprachenerwerb. In: Kühlwein, Wolfgang és Raasch, Albert (szerk.): *Angewandte Linguistik heute*. Frankfurt am Main: Lang. 49-64.
- Zydatiñ, Wolfgang (2000): *Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*. Ismaning: Hueber.

### **A dolgozatban hivatkozott tankönyvek, kiegészítő anyagok**

Douvitsas-Gamst, Jutta; Xanthos-Kretzschmer, Sigrid és Xanthos, Eleftherios (2007): *Das neue Deutschmobil*. Budapest: Klett Kiadó

Gálné Domoszlai Erika (2004): *Umweltkunde für 6-7-jährige*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Klinger Lőrincné (2006): *Schulbus*. Székesfehérvár: Lexika Kiadó.