

KÉT TANÍTÁSI NYELVŰ KÉPZÉSBEN, ALSÓ TAGOZATON OKTATÓ NYELVTANÍTÓK MEGGYŐZŐDÉSEINEK ELEMZÉSE

Sebestyénné Kereszthidi Ágnes

Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti Kar

Tanulmányomban egy vidéki, német két tanítási nyelvű iskola alsó tagozatán német nyelvet és német nyelvű szaktárgyakat tanító pedagógusokkal készített strukturált interjúk eredményeit ismertetem. Bemutatom a nyelvtanítók korai nyelvoktatásról, valamint a két tanítási nyelvű alsó tagozatos program alapelveiről, előnyeiről és hátrányairól kialakult véleményüket, tapasztalataikat. A dolgozat egy nagyobb kutatás része, melynek célja az alsó tagozatos német két tanítási nyelvű oktatás elemzése és értékelése: hogyan jellemezhető ez a képzési forma, milyen pedagógiai alapelvek és nyelvelsajátítási elvek húzódnak meg mögötte, és ez hogyan valósul meg az osztályteremben egy általános iskolában.

A kutatás elméleti háttere

Anyanyelvét minden ember elsajátítja, csak különböző mértékben. 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 gyerekek és a felnőttek között biológiai tekintetben jelentős különbségek vannak, amelyek az idegen nyelv elsajátítására, tanulására is kihatnak. A nyelvtanulásban az életkornak betöltött szerepéről lásd *Nikolov* (2004) tanulmányát. A szakirodalomban az életkor és a nyelvtanulás összefüggésével kapcsolatban eltérőek az álláspontok. Számos kutató (pl. *Dulay, Burt és Krashen*, 1982; *Johnson*, 1992; *Larsen-freeman és Long*, 1991; *Scovel*, 1988 idézi *Nikolov*, 2004. 4. o.) kutatásaik alapján arra a következtetésre jutott, hogy idegen nyelv tanulásakor a korai kezdés az alapvető feltétele az anyanyelvi szintű kiejtés elérésének. Aki felnőttként kezd el egy nyelvet tanulni, a kiejtést alapul véve soha nem fog tökéletes nyelvtudással rendelkezni. Ez a vélemény a kritikus periódus meglétét feltételezi, és az ember csak ezen a perióduson belül képes akcentus nélküli kiejtés elsajátítására. Több kutató is rámutatott azonban arra (*Nikolov*, 2004), hogy meg-

felelő motiváció és megfelelő gyakorlás esetén fiatal felnőttek is képesek anyanyelvi szintű kiejtés elsajátítására.

A kisgyerekek szívesen utánoznak (*Apeltauer, 1997*), és minden érzékszervet bevonnak a megismerés folyamatába. Nemcsak a kiejtést, hanem a hangsúlyt, intonációt, mimikát, gesztusokat is utánozzák. A gyerekek rövidebb ideig képesek egy dologra figyelni, nagy a mozgásigényük, több változatosságot igényelnek. A beszédképesség elsajátítása még ösztönös, a gyermek a célnyelvet hallva, a beszédhelyzetet értve és élményt nyújtó tevékenységeken keresztül fokozatosan veszi birtokba az idegen nyelvet. A nyelvelsajátítás gyakorlatilag ugyanazon az úton történik, mint az anyanyelv elsajátítása (*Wode, 2009*). 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 nincsenek, ezért általában lelkesen vesz részt a kommunikációban. Az életkorral azonban a nyelvtanuló egyre inkább elemezni fogja azt, amit meg kell tanulnia, és a koncentráció, a memória növekedésével a nyelv egyre több aspektusát fel tudja dolgozni, az automatikus folyamatokat pedig egyre kevésbé veszi figyelembe (*Butzkamm, 2004; Wode, 1995, 2009*).

Kisgyerekek esetén a nyelvelsajátítás nem tudatos, nyelvi ösztönön alapul, nyelvtani magyarázatokra, szabályok magolására nincs szükség. Tudatos, analitikus tanulásról, amelyre már inkább a szabályrendszeren alapuló folyamatok a jellemzőek, csak felnőtt korban beszélhetünk. A „gyerekek a memória-alapú folyamatokra támaszkodnak jobban, míg a felnőttek inkább a szabályrendszeren alapuló folyamatok a jellemzőek” (*Nikolov, 2004. 7. o.*). A szabályok a nyelvtanulás folyamatát lerövidítik, de az ösztönös nyelvelsajátítási folyamatnak, a nem tudatos nyelvhasználatnak az útjában állnak. 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 gyerekek a felnőttekhez viszonyítva érzékenyebbek a hangok iránt, rendre jobb eredményt érnek el a kiejtésben, de nehézséget okoz számukra az alaktan és a mondat-tan. A felnőttek morfológiai és mondattani jellemzőkre koncentrálnak, és hátrányban vannak az anyanyelvben nem létező idegen hangok, eltérő intonációs minták megtanulása szempontjából (*Apeltauer, 1997*). Az idegen nyelvi fejlődés üteme jóval lassúbb a kisgyermekeknél, mint a serdülőknél vagy a fiatal felnőtteknél (*Nikolov és Mihajljevic-Djigunovic, 2006*). A tanulás folyamata az idősebb korosztálynál az érzékszervek romlásával újra lelassul (*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 kisgyerekeknél ez még nincs jelen, sokkal nyitottabbak. Az akcentus a felnőttek énképével is összefügghet, mivel akcentusukkal az anyanyelvi csoporthoz való tartozásukat hangsúlyozzák, így nem is törekednek a tökéletes kiejtésre (*Apeltauer, 1997*).

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*). A korai nyelvvoktatás akkor hatékony, ha

a tanulók érdekes, motiváló, kognitív kihívást jelentő tevékenységekben örömmel vesznek részt, és a nyelvtanulás folyamatát sikerként élik meg. Ezt támasztja alá egy hazai, általános iskolás gyerekek angol nyelv iránti motivációját vizsgáló longitudinális kutatás eredménye is (Nikolov, 1995).

A kutatás leírása

A kutatás céljai

A tanulmány német két tanítási nyelvű alsó tagozatos osztályokban nyelvet tanító pedagógusokkal készített strukturált interjúk eredményeit mutatja be. A kutatás célja az volt, hogy megtudjuk, (1) hogyan vélekednek a képzésben oktató pedagógusok a korai nyelvoktatás alapelveiről, előnyeiről és hátrányairól, (2) mit gondolnak a két tanítási nyelvű alsó tagozatos programról, továbbá (3) milyen szakmai kívánságokat, eredményeket, problémákat fogalmaznak meg.

Mérőeszközök

Az adatokat a pedagógusokkal készített strukturált interjúkkal gyűjtöttem. A strukturált interjú hat nagyobb témakörre tagolódik, 59 nyitott kérdést tartalmaz. Az interjúk nyelve magyar. Az első rész hat kérdést (1–6.) tartalmaz és háttéradatakra kérdez: a pedagógus végzettségére, tanítási tapasztalataira, továbbképzéseken való részvételére, illetve alsó tagozaton német nyelvtanítóként eltöltött idejére, továbbá arra, hogy milyen tantárgyakat, melyik évfolyamon és heti hány órában tanít német nyelven. A kérdések a válaszadó pedagógus alapos megismerését szolgálják.

A második témakör (7–13.) a korai nyelvoktatás és az alsó tagozatos két tanítási nyelvű program előnyeit és hátrányait tárja fel a pedagógusok szemszögéből, továbbá 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. Céloom megtudni, hogy milyen képességű gyerekek járnak a német két tanítási nyelvű csoportokba, és hogy ők mennyiben tekinthetők válogatott tanulóknak.

A következő kérdések (25–54) 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 a német nyelvi órára fókuszálnak, a 39–54. kérdések a német nyelven oktató szaktárgyi órákra vonatkoznak. E kérdésekkel cél azt megtudni, hogy a pedagógusok miben látják a különbséget egy nyelvi óra és egy német nyelvű szaktárgy között,

az utóbbi mennyiben kíván más módszereket, felkészülést, továbbá miben látják az idegen nyelvű szakóra sikerét. Azt is vizsgálják a kérdések, hogy a pedagógusok milyen tanácsokat adnának egy német szakos pedagógusjelöltnek, aki két tanítási nyelvű osztályban szeretne alsó tagozatosokat tanítani. Az interjú utolsó öt kérdése (55–59.) a pedagógus szakmai kívánságait, terveit, problémáit és nyelvtanítói munkájának legfontosabb eredményeit tárja fel.

Eljárás

A vizsgálat helyszíne egy vidéki német két tanítási nyelvű általános iskola, ahol több mint tíz éve folyik német két tanítási nyelvű oktatás mindegyik évfolyamon. Alsó tagozaton első osztálytól kezdve a heti öt németóra mellett a rajzot, a technikát és a testnevelést oktatják német nyelven heti egy-egy órában. A készségtárgyakon kívül harmadik és negyedik évfolyamon az egy óra anyanyelvi környezetismeret mellett hetente egy alkalommal német nyelven tanulják a környezetismeretet.

A kutatás megkezdésekor az iskolában hat német szakos pedagógus dolgozott, akiket a tanulmány nem a saját nevükön említ. A pedagógusok végzettségét az 1. táblázat foglalja össze. Az X-ek az adott végzettség meglétét jelentik: például Emese tanítói diplomával rendelkezik 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 tanít német nyelvet.

1. táblázat. A megfigyelt pedagógusok végzettsége

A pedagógusok végzettsége	Tanítóképző főiskola			Tanárképző főiskola	
	Tanító szak	Német műveltségi terület – nappali	Német műveltségi terület – levelező	Nappali	Levelező
Emese	X		X		
Enikő				X	
Karolina				X	
Mária	X		X		X
Renáta		X			X
Szilvia	X		X		X

A hat interjú elkészítésére 2009 februárja és júniusa között került sor. Az interjúk helyszínét a pedagógusok jelölték ki. A beszélgetéseket semmilyen rendkívüli esemény nem zavarta meg. 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.

A tanulmányban az eredményeket a kérdések logikai sorrendjében mutatom be. A résztvevőktől idézett szövegeket idézőjelben, dőlt betűvel jelölöm, zárójelben áll a válaszadó tanár neve. A három pont (...) mindig szünetet jelöl. Ha az idézett szövegből hiányzik egy szó vagy mondatrész, akkor azt szögletes zárójelbe tett három ponttal jelzem ([...]).

Eredmények

A korai nyelvoktatás a nyelvtanítók szemszögéből

A megkérdezettek kivétel nélkül előnyösnek tartják, hogy a gyerekek első osztálytól fogva tanulhatnak német nyelvet és semmilyen hátrányt nem látnak benne. Renáta véleménye szerint, „*a pici gyermekek még sokkal fogékonyabbak*”. A többségük már óvodás korban 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, 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). Nikolov (1999) felveti a kérdést, hogy szert tudnak-e tenni a gyerekek anyanyelvihez hasonló kiejtésre, ha a tanár kiejtése sem tökéletes és a nyelvi foglalkozásokon csak elvétve hallgatnak hanganyagot (Nikolov, 2008).

Karolina véleménye a korai nyelvoktatást tekintve nem 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 lényegesen más a helyzet, mint egy átlagos magyar gyermeknél, hiszen az anyuka német származású, vannak német rokonaik, s bár otthon magyarul társalognak, azért gyakran hall német beszédet, hall verseket, mondókákat, illetve szoros a kapcsolat a németországi rokonokkal, rendszeresen látogatják egymást. Karolina úgy gondolja, hogy nem sikerült otthon elérnie, hogy gyermekeivel németül beszéljen, és így lehetőségük legyen a magyar nyelv mellett a német nyelvet is anyanyelvként elsajátítani. A következőképpen nyilatkozik er-

ről: „*moss kezet, 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.

Az alsó tagozatos két tanítási nyelvű oktatás melletti érvek

A korai kezdést követően az alsó tagozatos két tanítási nyelvű program előnyeiről és hátrányairól kérdeztem a pedagógusokat. Arra is kíváncsi voltam, hogy saját gyermekeiket beíratnák vagy beíratnák-e két tanítási nyelvű osztályba, illetve, hogy a szülőket hogyan tudják meggyőzni a képzés előnyeiről. A hat pedagógus közül Enikőnek és Renátának nincsen gyermeke, de ha lesz, mindenképpen két tanítási nyelvű osztályba íratják be őket. Ezt Renáta a nyelvismeret fontosságával indokolja, 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 gondolja, 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 íratta be két tanítási nyelvű osztályba gyermekeit. Emese esetében a nagyobbiknál nem volt még rá lehetőség, a kisebbiknél a gyermek mozgásigényét figyelembe véve inkább sportosztályt választottak. Karolina az iskolaválasztásnál az iskola közelségét és a környezetet tartotta elsődleges szempontnak, illetve a választott iskolában is lehet első osztálytól kezdve nyelvet tanulni, igaz heti egy órában, majd harmadiktól heti három és felső tagozaton heti öt órában. Mivel mind az iskolával, mind az ott folyó munkával elégedettek voltak, a második gyermeknél már nem is gondolkodtak más variáción.

Mária és Szilvia, amikortól már volt lehetőség, két tanítási nyelvű osztályba hozta gyerekeit. Mária 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 szülőknek 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 angolnyelv-területhez, 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 szülőkkel, vagyis „*az első, második félévben csak hallás utáni játékos tanulás és akkor második év második félévétől a német ábécével 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 ilyesm*”. 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 amíg a gyerekek nem foglalkoznak nyelvtani szabályokkal, addig a nyelvtanulás terén nem végeznek komoly munkát. Ezzel ellentétben 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, amely már önmagában motiváló tényező a szülők számára. Annak ellenére, hogy a szülők tisztában vannak azzal, 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 gyermeket eljuttatni a megfelelő szintre. Mária úgy véli, 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 utal. Azok a kollégák, akiktől átvették a két tanítási nyelvű programot, azt mondták, hogy a két tanítási nyelvű osztály fele sikeres középfokú nyelvvizsgát tesz. A 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 tanulónak alapfokú (B1) szintű nyelvvizsgát tenni. A következő évben az arány jobb volt, a 2008-ban végzett diákok közül öten tettek sikeres középfokú C típusú (B2), ketten pedig alapfokú írásbeli (B1) nyelvvizsgát. Szilvia szavaiból ítélve jobb eredményt vártak el a képzéstől, és a várt siker elmaradását a nyelvvizsga szintjének megemelésével indokolják. Egyetérttek Bors, Lugossy és Nikolov (2001. 87. o.) véleményével, miszerint a „nyolcadik osz-

tályban államilag elismert nyelvvizsgával dokumentált nyelvtudás hamar elveszti fényét, ha nem fejlesztik tovább kitartó, rendszeres munkával”. 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, komoly kihívást jelent a nyelvvizsga megszerzése.

A két tanítási nyelvű oktatás ellen szóló érv a nyelvtanítók véleménye alapján

Az interjú 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 problémás tulajdonságaira vonatkozó kérdésem kapcsán beszélt a szülői visszajelzés alapján a tanulók leterheltségéről: „*mivel itt nagyobb mennyiségű a tananyag és ugye heti 5 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 gyermekeiket a két tanítási nyelvű osztályba írassák. Fontosnak tartja felhívni a figyelmet arra, „*hogy tényleg a gyerekek 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 sikerterheltség éri őket*”. A szülők felelősségét hangsúlyozza, 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 nevű, 1–4. évfolyamos iskolában folyó kétnyelvű oktatást figyelemmel kísérő csoport vezetőjének 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 kötelező óraszám felüli 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 nyelv-elsajátítási mechanizmusait.

A diákok nyelvtanítói szemmel

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, élményeiről. 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 azt emelte ki, hogy mennyire megterhelő az alsósokkal való nyelvi foglalkozás, sokkal több munkát, nagyobb felkészültséget igényel. Úgy véli, hogy alsóban „*nehézebb tanítani, sokkal fárasztóbb megtartani egy órát, mint egy felső tagozatban, ... rövidebb a figyelmük, tehát sokkal változatosabb módszerekkel kell tanítani, ... nagyon nehéz lekötöni a figyelmüket, gyakrabban kell váltani, mozogni kell nagyon sokat, tehát nem lehet az, hogy most leülünk, és negyvenöt percig a helyén ül a gyerek*”. Hasonló gondolatot fogalmazódott meg egy angol szakos pedagógusokkal készült kutatásban is, ahol az egyik interjúalany így fogalmazott: „*az általános iskola az módszertan!*” (Nikolov, 2008).

Az alsósok elemzésekor a nyelvtanra Mária kivételével mindenki kitért, csak más megközelítésben. Karolina, aki csak német nyelvi szaktárgyi órákat tanít, nem tudott olyan területet említeni, 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 feladatomban 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 tekinti 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 beszélünk 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*”. A hagyományos nyelvtanítás „*a jobb nyelvérzéssel, előnyösebb gondolkodási képességgel rendelkező*” diáknak kedvez (Nikolov, 2003. 53. o.).

A pedagógusi vélemények szemben állnak a szakirodalomban elfogadott elvekkel (Hurell, 2005; Mayer, 2005), ugyanis a nyelvtani struktúrák tudatosítása, a nyelvtan rendszerbe foglalása nem célja az alsó tagozatos nyelvóráknak. Hiszen, mint ahogyan Enikő is fogalmazott, még az anyanyelvi órán sem tisztázták az adott nyelvtani kategória jelentését. A diákok még nem ismerik a nyelvtani rendszer alapfogalmait, a szófajokat;

az alany, az állítmány, a tárgy fogalmát, ennek ellenére használják anyanyelvükön az egyes toldalékokat, kötőszavakat és nyelvtani szerkezeteket, csak nem tudatosan. Miért akarja átvenni a nyelvtanító az anyanyelvi tanító szerepét és próbálja elmagyarázni a különböző nyelvi szerkezetek képzését és használatát, és miért fordítanak mondatokat oda-vissza, amely már tudatos nyelvhasználatot feltételez? A gyerekek nem a szabályokon keresztül, hanem a szituációban megértett szavakon, kifejezéseken át 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 és a tudatos nyelvi reflexióra”* (Morvai és Poór, 2006. 21. o.).

A szülők szerepe a nyelvtanítók véleménye alapján

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 csináltak németen, és akkor a gyerekek mit mondtak mindig, hogy játszottunk. Ezt azért a szülőértekezleten el kellett mondani a szülőknek, hogy igen, mi játszottunk, ... hogy a játékon keresztül mi nagyon sok mindent megtanítottunk velük, nagyon sok mindent a játékon keresztül megtanultunk”*. A szülők többsége nem alsó tagozaton kezdte az idegen nyelv tanulását, nem ismeri a korai nyelvoktatás eredményre vezető módszereit, melyek a saját nyelvtanulási tapasztalatainak – kétnyelvű szótárfüzet, szabálytanulás, fordítás – ellentmondanak. Érdemes a szülőket megismertetni a korai nyelvoktatás céljaival, előnyeivel és sikeres eljárásaival (Schmied-Schönbein, 2008. 33. o.).

Szilvia és Enikő többször utalt arra, hogy a szülők többsége nem beszél a gyermek által tanult 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 gyereket, 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 mondat szerkezet, igeragozás, megfelelően ragozva, tehát ott-ott kellene nagyon gyakoroltatni egy kicsikét, anyukának, apukának még mellé ülni picit”* (Szilvia). Az írás és olvasás megkezdésekor is számítt 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*”.

Wode (2009) a Claus-Rixen 1–4. évfolyamos iskolában tanuló gyerekek szüleit lebeszéli arról, hogy gyakorolják otthon az angol nyelvet. Ezt azzal indokolja, hogy a szülők által, a saját nyelvtanulásuk során megismert módszerek, például szókikérdezés, mondatalkotás, helyesírás gyakorlása, nem vezetnek eredményre. Wode éppen azokat az eljárásokat nevezi meg, amelyeket az interjúban megkérdezett kollégák a szülőktől elvárnak. A család legfontosabb feladatát ezzel ellentétben Wode abban látja, hogy a szülők inkább a gyermek anyanyelvi fejlődésére figyeljenek, beszélgessenek sokat gyermekükkel, gyakran olvassanak nekik 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).

A németórák a pedagógusok megítélése alapján

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 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 dolgaimat és – és akkor, az tök jó érzés volt, hogy tényleg, hogy valamit elértem, amit meg akartam valósítani. Hogy kedvük volt hozzá, szerették, meg csinálták anélkül is, hogy ott voltam, hogy kértem volna tőlük*”. Az említett példa igazolja, hogy Renátának sikerült felkeltenie a nyelvtanulás iránti kedvet. A gyermekek számára az idegen nyelv tanulása rendszerint nem természetes motivációból fakad, általában a szülő kívánsága. Nagyon fontos, hogy felkeltsük a diákokban a belső motivációt, ami 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. A korán kialakítható pozitív hozzáállás és motiváció nem mindig velejárája a korai programoknak (Nikolov, 1998).

Enikő a sikeres óra kapcsán először arról beszélt, hogyan szeret dolgozni ezeken az órákon. „*Mindenféleképpen játékkal kezdődjön, szerintem, vagy valami kis szőrejtvény-nyel*.” Ezt követően a házi feladatok ellenőrzésének fontosságát említette: „*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 1-2 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 válaszaiból arra következtethetünk, 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 diákok tudni is fogják. A nyelvtan tanítása hosszú évtizedeken keresztül egyet jelentett a nyelvtanítással, a sikert a szabályok ismerete jelentette, és nem a célnyelv használata, ám jelenléte ma is megfigyelhető (Nikolov, 2003, 2008). Enikő törekvése, hogy minden helyesen, hibátlanul kerüljön a füzetbe, a behavioristák elképzelését tükrözi, ami szerint ha valami hibásan hangzik el vagy hibásan jegyzik le, 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 többek között 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 nélkül szívesen megszólalnak idegen nyelven, nincsenek gátlásaik, és nem rettegnek a hibázástól (Wode, 2009).

A pedagógusok szerint a gyerekek szeretik a németórát, az írástól (Enikő), a szó-tármásolástól (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 megkérdozettek kivétel nélkül a játékot tartják a diákok kedvenc órai tevékenységének. Renáta számára fontos, hogy a gyermeknek „*személyes sikerélménye is legyen a játékban, és mindenképpen kell őket még jutalmazni is*”. A játék mellett Szilvia a dolgozatot, a számonkérést is említette e kérdés kapcsán: „*A mostani harmadikosok kimondottan élvezik, amikor dolgozatot írunk. Én úgy érzem, hogy annyira felkészültnek érzik magukat. Természetesen még kérdezgetnek 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*”.

Vélemények az 1–4. évfolyamon német nyelven oktató tárgyakról

A pedagógusok jónak tartják, hogy a heti öt óra német mellett alsó tagozaton heti egy órában technikát, rajzot, testnevelést, valamint harmadik és negyedik osztályban környezetismeretet is tanulnak német nyelven a diákok. Meggyőződésük szerint ezt a gyerekek is szeretik. A pedagógusok egyetértenek abban, hogy az idegen nyelven oktató tárgyak 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 fogalmaz meg: A diák *„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. Ugyanerre az eredményre jutott 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 ellentmondás húzódik meg, hiszen egy anyanyelvi technika- vagy rajzórán a tanító csak az elkészítendő darabra koncentrálnak, és nem nyelvi szempontokat vesz figyelembe, ami a fenti idézetből jól látható.

A német nyelvű környezetismeret harmadik osztályban lép be heti egy órával, a heti egy óra anyanyelvi mellett. Tartalmilag újat nem tanulnak, a tananyagot anyanyelven már előző évfolyamokon elsajátítják a diákok. Karolina, az interjú elkészítésének idején 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) szerint

dupla tanulásra nincsen szükség, nem kell ugyanazt a témát először anyanyelven, majd nyelviileg leegyszerűsített formában a célnyelven is átvenni. A diákok megfelelő módszertani eljárások alkalmazása mellett képesek célnyelven a szaktárgyi ismeretek, készségek és képességek elsajátítására.

Az interjúalanyok szerint a német nyelvi órától 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 szókinccset 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 próbálok ezt körbejárni az adott szókinccsünkkel, az adott nyelvtani tudásunkkal, ... egy picit erről beszélgetünk, valami kis játékos feladat hozzá, és lényegében utána próbálok németül vezetni az elkészítést is, de ... de ez még nem mindig jön össze alsó tagozatban*”.

A németóra és a német környezetismeret 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 legeslegegyszerűbb 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 „*hogyha 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 megpróbálok ezt beléjük sulykolni*”. A pedagógus maga elismeri, 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 vezet az út. Pienemann (1998 idézi Pienemann, Kefler és Liebner, 2006. 77. o.) is rámutat arra a tényre, hogy egy szabályt az idegen nyelvet tanuló felnőttek sem sajátítják el teljes mértékben, 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. A második esetben a nyelvi ismeretek fejlesztése az elsődleges feladat, ami különböző, akár szakmai jellegű témák segítségével történik (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 a nyelvről tanítanak, cél a szókinccs, illetve a nyelvi szerkezetek begyakorlása és már ismert tudást közvetítenek a német nyelvórán megszokott eljárásokkal.

A sikeres célnyelvű szakórák eljárásai a pedagógusok szemszögéből

Renátának a német nyelvű technikára és rajzra jellemző óravezetésről tett megjegyzései jól jellemzik a megfigyelt technikaórákat. 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, s negyedik osztályban már a számonkérés tárgyát képezi. Munka közben elismétlik az órán használt anyagok, eszközök nevét, színét és a munkamenethez kapcsolódó egyszerűbb utasításokat. Az óra végén, ha van idő, a kész munkadarabban játszanak valamilyen nyelvi játékot.

Karolina szavai alapján a környezetismeret 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 átismétljük, hogy megmaradjon*”. Az, hogy az ismétlés miként történik, 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 szókinccs más szöveggörnyezetben, más típusú feladatokban fordul elő. Karolina rendszeresen írat felmérőket azzal a céllal, hogy a diák „*ha addig nem is, de legalább akkorra átnezzze azokat a szavakat, feladattípusokat, de mindig csinállok egy ilyen hasonlót, [...] ami alapján írunk egy kis felmérőt*”. A megkérdezett pedagógus tudatos magolásra számít, ami ellenkezik a korai nyelvtanításnak a természetes nyelvelsajátításon alapuló elveivel (Wode, 2009).

A válaszokból 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 szókinccs elsajátítását jelenti.

Vélemények a sikeres célnyelvű szakórákról

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 „négyöt 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 jelentkezőknek”. Mária számára a motiváció a siker kulcsa, „hogy szívesen csinálják. Hát ne muszájból, ne az, hogy ott kell ülni, mert egy kisgyerek úgy nem tud tanulni”.

Renáta a télapó, illetve a 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 fogalmaz meg, „esetleg egy rajztechnikát németül mondtam el és megértették, alkalmazzák, akkor mindenképpen” eredményesnek tekinthető az óra.

A tanítók 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 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 hogy ha nem megy nekik, akkor utána elmondom magyarul is.” Tipikusnak mondható az alábbi eljárás: „elmondom németül, és ha úgy néznek rám, akkor gyorsan elmondom magyarul is, de mindig elmondom németül először, és utána pedig ők németül felelnek” (Karolina). Szilvia ennek gyakran a fordítottját teszi, először az anyanyelven mondja el az utasításokat, utána elismétli a célnyelven. Az anyanyelvre való áttérést 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”.

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 a sárgát, azt csak magyarul mondom”. Az anyanyelv használatát nyelvi hiányosságaival magyarázza. „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, vagy a tanár megkér valakit, hogy csukja be az ablakot. A pedagógus amennyiben ezekben a helyzetekben célnyelven reagál, természetessé teheti a nyelvhasználatot és hozzájárul a diákok nyelvi fejlődéséhez (Klippel, 2000).

A nyelvhasználatot tekintve az elhangzott véleményekből arra következtethetünk, 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 nagyobbaknál 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”*.

Az értést 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 oló, 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 helyeznie, és a diáknak időt kell hagyni, hogy a nyelvet a nyelvi inputból következtetve 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 bemutatathatók. A rendszeresen előforduló utasítások esetén 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. Ha a pedagógus szemlélteti az utasítást, bemutatja a gyakorlatot, valójában feleslegessé válik az anyanyelv használata (Butzkamm, 2004; Wode, 1995, 2009).

A megfogalmazott vélemények alapján úgy gondolom, hogy a pedagógusok nem tartják reálisnak a célnyelv folyamatos használatát, az autentikus nyelvhasználatot a diákok csekély szókinccse miatt. A korai nyelvtanítás egyik alapelve a tevékenykedve tanulás, vagyis minden, amit tesznek, látnak és hallanak a diákok, nyelvvel is lehet kísélni. Ebben a korban a gyermekek a szókinccset, a nyelvtani struktúrákat kontextusba helyez-

ve, 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 ismételtetők, többször előfordulnak (Kraft, 2005), másik szemléltető eszközzel is bemutathatók. Ha azonnal az anyanyelvhez nyúlunk, a gyerekek nem törekszenek az idegen nyelvű utasítás megértésére, hiszen tudják, úgyis elhangzik az anyanyelvén is (Solmeck, 1998 idézi Butzkamm, 2004. 16. o.).

A tankönyvek, kiegészítő anyagok és technikai eszközök használata

A beszélgetések alkalmával tankönyvekre, kiegészítő anyagok, technikai eszközök használatára s rákérdeztem. A megkérdezettek a technikai eszközök közül a kazettás magnót, illetve a CD-lejátszót használják rendszeresen. Említették a videót is (Renáta, Emese, Enikő), valamint a DVD-lejátszót (Renáta). Az írásvetítő 3 pedagógusnál szerepelt (Karolina, Emese, Enikő), bár megjegyezték, hogy nem minden teremben található (Karolina), vagy ha van is, nem tudnak hová vetíteni (Enikő).

Tankönyvet a 2008–2009-es tanévben német nyelvórán az elsősöknél nem használtak, második osztályban a *Schulbus*-t (Klinger, 2006), harmadik és negyedik osztályban a *Deutschmobil Neu 1*-et (Douvitsas-Gamst, Xanthos-Kretzscgmer és Xanthos, 2007). Második osztályban az idegen nyelvi olvasás tanításához tartják szükségnek a tankönyvet. 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-olvasni tankönyv*”, de anyagi okokból váltani kellett.

Deutschmobil Neu 1-ből (Douvitsas-Gamst, Xanthos-Kretzscgmer és Xanthos, 2007) a 2008–2009-es tanévben a harmadik és a negyedik osztályban német nyelvet tanító négy pedagógus (Emese, Enikő, Renáta, Szilvia) dolgozott. Szilvia elégedett volt a tankönyvvel, véleménye szerint változatos, mind a hallás, mind a szövegértést fejlesztő feladatok érdekesek. Enikő úgy gondolja, hogy ez a korosztálynak megfelelő, játékos, a gyerekek szeretik a könyvben szereplő fantáziafigurákat, 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 könyvet szeretne váltani. Szerinte nemcsak, hogy kevés a gyakorlásra szánt feladat, hanem „*néha kicsit rendszertelen, maga a nyelvtan is*”, és szerinte a kommunikatív jellegű feladatból is szerepelhetne több a tankönyvben. Kiegészítésül mind a négyen (Emese, Enikő, Renáta, Szilvia) saját készítésű feladatlapokat, képeket, rajzokat, kép- és szókérdőket használnak.

A német nyelvű technikához, rajzhoz és a testneveléshez nincsen tankönyvük. Igyekeznek az anyanyelvi tankönyvekhez, segédanyagokhoz igazodni, de különböző német nyelvű szakkönyvekben, interneten is találhatnak 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 van. Kezdetben itt is kutatómunkát kellett folytatni, de miután sikerült beszerez-

niük egy Magyarországon megjelent, hat- és hétévesek számára készült német nyelvű tankönyvet (*Umweltkunde für 6-7-jährige*), nagy teher esett le a vállukról. Karolina a könyvvel összességében elégedett, kiegészítő, gyakorló feladatlapokat készít még az adott szókincs jobb begyakorlása érdekében. Előfordul, hogy egy-egy részt az adott csoport számára nehéznek talál, akkor azt kihagyja, vagy leegyszerűsíti, a gyerekek tudásszintjéhez alakítja. Emese az általa összegyűjtött anyagot használta.

A válaszok alapján a megkérdezettek szükségesnek tartják a tankönyvek kiegészítését szabálymagyarázatokkal, különböző nyelvtani feladatokkal. A tankönyvválasztásnál anyagi okok is szerepet játszanak.

Szakmai tanácsok leendő nyelvtanítóknak

A két tanítási nyelvű osztályok leendő tanítóinak adott tanácsok elsősorban a nyelvi felkészültségre vonatkoztak, főleg a szaktárgyak szókincsének kellő ismerete szerepelt az első helyen. Mindezen 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 és... 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 tisztában vannak a két tanítási nyelvű programban oktató nyelvtanítóval szemben támasztott követelményekkel, 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 (*Schmied-Schönbein, 2008*).

A nyelvtanári munka eredményei

Az eredmények között a gyerekek kommunikációs készsége szerepel első helyen. Enikő eredményként pozitív szülői visszajelzéseket is megfogalmazott, és azt is, hogy a gyerekek szeretik a nyelvet (Renátánál, Emesénél is megjelent ez a gondolat), s a német a kedvenc tantárgyuk. A legnagyobb öröm számukra az, hogy a diákok 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). Ebből a megfogalmazásból egyértelműen látható, hogy a diákokban nem alakulnak ki a nyelvtanulóakra oly gyakran jellemző rossz beidegződések, gátlások. Nem tartanak attól, hogy negatív következménye lesz annak, ha beszédben hibákat követnek el.

A pedagógusok szakmai kívánságai és tervei

Az interjúalanyok szakmai kívánságai között első helyen a gyerekek szerepelnek. 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 kitér. Az 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 szerepelnek. Az utóbbi különösen hasznos a nyelvtanító számára, mert az egynyelvű órávezetéshez szükséges kiváló nyelvi kompetenciára a felsőfokú tanulmányok során csak részben lehet szert tenni. Nagyon hasznosak a célnyelvi környezetben szerzett tapasztalatok.

A terveket tekintve hárman szeretnének továbbtanulni és mesterképzésre jelentkezni (Mária, Karolina, Renáta). Az iskola a közeljövőben két tanítási nyelvű gimnáziumi osztály indítását tervezi, de ehhez még – többek között – személyi feltétel hiányozik. 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, oda megy ki pincérnek, nem angolul fogja megrendelni az ételt, hanem németül. Tehát én bizakodó vagyok*”.

Szakmai jellegű problémáik

Problémákról már egy-egy másik kérdés kapcsán kérdés nélkül is beszéltek a pedagógusok. A beszélgetések során visszatérő gond az általános iskola utáni folytatás. A középiskolába bekerülve a diák jobb esetben új nyelvet kezd, és a németet magántanár-nál folytatja. Többször előfordult, hogy a gyermek nyolcévi nyelvtanulás után kezdő csoportba került vagy a haladónak kikiáltott csoport is újra az alapoktól 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 (Nikolov és Curtain, 2000). Hazai kutatások azt mutatják, hogy „*a 9. évfolyamos tanulók*

csaknem kétharmada nulláról vagy alapszintről kezdi, illetve újrakezdi az első idegen nyelv tanulását” (Vágó, 2007. 155. o.).

A megfelelő tankönyvek, segédanyagok hiánya is többletmunkát jelent az ott oktató pedagógus 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.

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 ő is azt mondta, 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. Ez a vélemény más hazai kutatás során is megfogalmazódott (Bors, Lugossy és Nikolov, 2001; Lugossy, 2006; Nikolov, 2002 idézi Nikolov és Djigunovic, 2006. 17. o.). A tanárokkal készült interjúk rávilágítanak arra, hogy a korai nyelvoktatás kevés pedagógust tölt el az elégedettség érzésével.

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

Összegzés

A tanulmány egy vidéki, német két tanítási nyelvű iskola alsó tagozatán német nyelvet és német nyelvű szaktárgyakat tanító pedagógusokkal készített strukturált interjúk eredményeit ismertette. Bemutatta a nyelvtanítók korai nyelvoktatásról, valamint a két tanítási nyelvű alsó tagozatos program alapelveiről, előnyeiről és hátrányairól kialakult véleményüket, tapasztalataikat

Az interjúk szövegéből az a kép bontakozik ki, hogy a megkérdezettek nincsenek tisztában a természetes nyelvelsajátítási folyamatokkal. Gondolkodásukat a kontrasztív nyelvszemlélet, a nyelvi tudatosságra való törekvés és a nyelvtani-fordító módszer jellemzi, amelyek nem tekinthetők a legeredményesebb eljárásoknak az alsó tagozatos korosztály német nyelvi fejlesztése céljára.

Az interjúk során vissza-visszatérő gondolat a nyelvtani szabályok tanítása. 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 interjúkból jól látható, hogy a pedagógusok tudják ezt megvalósítani: visszatérő problémájuk, hogy a gyerekek nem képesek a nyelvtani szabályokat megtanulni. Elmondásuk alapján az idegen nyelvi közlések tartalmának megértését elsődlegesen az anyanyelvi megfelelő megadásával segítik.

A két tanítási nyelvű iskola nyelvtanítói nincsenek könnyű helyzetben. Az egyik égető gond, hogy a német nyelven oktatott szaktárgyakhoz (technikához, rajzhoz és testneveléshez) nincs 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 oktatócsomag áll rendelkezésre. Gyakran a pedagógusok találékonysága és kitartó munkája segített és segít a problémák leküzdésében. Gyakran kaptak és kapnak segítséget a német testvériskolától, számos anyanyelvi tankönyvet, segédanyagot, más, jól hasznosítható anyagot ajándékozott az iskolának, továbbá az internet is gazdag forrás, sok értékes ötletet, kész feladatlapokat lehet találni, amivel élnek is 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 továbbfejleszteni. Sokan egy új nyelvet kezdenek el. Természetesen, a német nyelv tanulása során szerzett nyelvtanulási technikák, stratégiák jól hasznosíthatók a második idegen nyelv elsajátításánál is. A folytatás hiányának problémája már más kutatások során is megfogalmazódott, és ez nemcsak Magyarországon okoz problémát (Nikolov és Nagy, 2003; Nikolov és Curtain, 2000).

Mária, amikor arról beszél, hogy az idegen nyelvi rajzórán nem tartja megvalósíthatónak a kizárólagos célnyelvi óravezetést, megjegyzi, hogy „jó vagy nem jó, nekem senki nem mondta, hogy hogyan kell csinálni”. Az észrevétel kapcsán számos kérdés merült fel bennem: A nyelvtanítóknak valóban volt-e, illetve van-e lehetőségük az elméletben megtanultakat, az életkori sajátosságoknak megfelelő természetes nyelvelsajátításra épülő módszereket a valós életben megtapasztalni, kipróbálni és gyakorolni? Mennyiben készítenek fel nyelvileg, elméletileg és gyakorlatilag a tanítóképző 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. 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. 18. o.) 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 is elengedhetetlen az állandó önképzés, különösen célnyelvi kör-

Két tanítási nyelvű képzésben, alsó tagozaton oktató nyelvtanítók meggyőződéseinek elemzése

nyezetben nyelvtudásának és módszertani ismereteinek felfrissítése, illetve továbbfejlesztése.

Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozom *Nikolov Marianne* témavezetőmnek értékes tanácsaiért és megjegyzéseire. Hálás köszönet azoknak a német szakos kollégáknak, akik lehetővé tették az interjúk elkészítését.

Irodalom

- Apeltauer, E. (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs*. Fernstudieneinheit 15. Langenscheidt, München / Kassel.
- Bors Lídia, Lugossy Réka és Nikolov Marianne (2001): Az angol nyelv oktatásának átfogó értékelése pécsi általános iskolákban. *Iskolakultúra*, 11. 4. sz. 73–88.
- Burmeister, P. (2006): Immersion und Sprachunterricht im Vergleich. In: Pienemann, M., Kessler, J. U. és Roos, E. (szerk.): *Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch*. Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn. 197–216.
- Butzkamm, W. (2004): *Lust zum Lehren. Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Francke Verlag, Tübingen und Basel.
- Fröhlich-Ward, L. (2003): Fremdsprachenunterricht im Vorschul- und Primarbereich. In: Bausch, K. R., Christ, H. és Krumm, H. J. (szerk.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke, A. Tübingen. 198–202.
- Hurell, A. (2005): Fremdsprachenunterricht auf der Grundlage der Vorerfahrung der Kinder. In: Doyé, P. (szerk.): *Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule*. Praxis Pädagogik. Westermann Schulbuch, Braunschweig. 67–79.
- Klippel, F. (2000): *Englisch in der Grundschule. Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht*. Cornelsen, Berlin.
- Kraft, H. (2005): Exemplarischer Fremdsprachenunterricht. In: Doyé, P. (szerk.): *Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule*. Praxis Pädagogik. Westermann Schulbuch, Braunschweig. 153–160.
- Mayer, N. (2005): Entdeckendes Lernen im Fremdsprachenunterricht der Grundschule. In: Doyé, P. (szerk.): *Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule*. Praxis Pädagogik. Westermann Schulbuch, Braunschweig. 54–66.
- Morvai Edit és Poór Zoltán (2006): Korai nyelvoktatás a magyar oktatási intézményekben. http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200610/korai_nyelvoktatás_061010.pdf. Utolsó megtekintés: 2009. 09. 14.
- Nikolov Marianne (1995): Általános iskolás gyerekek motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására. *Modern Nyelvoktatás*, 1. 1.sz. 7–20.
- Nikolov Marianne (1998): Általános iskolás gyerekek bevonása egy tárgyalásos, történet-alapú angol nyelvi tanterv kidolgozásába. *Magyar Pedagógia*, 98. 3. sz. 239–251.
- Nikolov Marianne (1999): Osztálytermi megfigyelések átlagos és hátrányos helyzetű középiskolai angolos csoportokban. *Modern Nyelvoktatás*, 1. 1. sz. 7–20.
- Nikolov Marianne (2003): Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 46–57.
- Nikolov Marianne (2004): Az életkor szerepe a nyelvtanulásban. *Modern Nyelvoktatás*, 10. 1. sz. 3–26.

- Nikolov Marianne (2008): „Az általános iskola, az módszertan!” Alsó tagozatos angolórak empirikus vizsgálata. *Modern Nyelvoktatás*, **14**. 1–2. sz. 3–19.
- Nikolov Marianne és Curtain, H. (2000, szerk.): *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond*. Council of Europe, Strassbourg.
- Nikolov Marianne és Mihajevic-Djigunovic, J.(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. sz. 14–40.
- Nikolov Marianne, Ottó István és Öveges Enikő (2008): Az idegennyelv-tanulás és tanítás helyzete és fejlesztésének lehetőségei a szakképző intézményekben.
http://www.oktatasert.hu/files/idegennyelvi_kutatas_jelentes.pdf. Utolsó megtekintés: 2010. 10. 12.
- Petneki Katalin (2002): Az idegen nyelv tanításának helyzete és fejlesztési feladatai. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Pienemann, M., Kessler, J. U. és Roos, E. (2006, szerk.): *Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch*. Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn.
- Roche, J. (2005): *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. Narr Francke Attempto, Tübingen.
- Rück, H. (2008): *Fremdsprachen in der Grundschule. Französisch und Englisch*. Landauer Schriften zur Kommunikations- und Kulturwissenschaft. Verlag Empirische Pädagogik, Landau.
- Schmid-Schönbein, G. (2008): *Didaktik und Methodik für den Englischunterricht*. Cornelsen, Berlin.
- Vágó Irén (2007): Nyelvtanulási utak Magyarországon. In: Vágó Irén (szerk.) *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 137–74.
- Werlen, E. (2006): Kontexte und Ziele Bilingualen Lehrens und Lernens – Grundzüge einer Didaktik des Bilingualen Lehrens und Lernens. In: Schlemminger, G. (szerk.): *Aspekte Bilingualen Lehrens und Lernens. Sprachenlernen Konkret! Angewandte Linguistik und Sprachvermittlung*. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler. 199–220.
- Wode, H. (1995): *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Hueber, München.
- Wode, H. (2009): *Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschulen*. Westermann, Braunschweig.
- A dolgozatban hivatkozott tankönyvek, kiegészítő anyagok**
- Douvitsas-Gamst, Jutta; Xanthos-Kretschgmer, Singrid és Xanthos, Eleftherios (2007): *Deutschmobil Neu 1*, Klett Kiadó, Budapest.
- Gálné Domszalai Erika (2004): *Umweltkunde für 6-7-jährige*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Klinger Lőrincné (2006): *Schulbus*. Lexika Kiadó, Székesfehérvár.

Két tanítási nyelvű képzésben, alsó tagozaton oktató nyelvtanítók meggyőződéseinek elemzése

ABSTRACT

SEBESTYÉNNÉ KERESZTHIDI ÁGNES: REFLECTIONS OF LOWER PRIMARY TEACHERS
TEACHING IN BILINGUAL SPECIAL LANGUAGE CLASSES

The survey summarises the findings of structured interviews carried out with teachers of two provincial German-Hungarian bi-lingual schools. They teach German as a second language as well as other subject areas in German in the lower primary. The survey summarizes their experiences and opinion concerning the principles, advantages and disadvantages of the bi-lingual lower primary program and those of the early language teaching programs, it reveals their professional achievements, hopes and problems. Based on the findings of the interviews we get the impression that the interviewees do not have a clear view of the natural acquisition processes. Their views are dominated by the contrastive view striving to provide language awareness and the application of the grammar-translation method, which cannot be considered as the most successful ways of language development for the given age group in the lower primary. The present essay is part of a greater research, which aims to analyse and assess German language teaching in bi-lingual lower primary teaching, that is how to analyse this kind of teaching process, what are its underlying pedagogical and language developmental principles and how these are carried out at the two particular schools. An empirical research is needed for the bi-lingual lower primary teaching process in order to define its quality and present position.

Magyar Pedagógia, **111**. Number 1. 79–103. (2011)

Levelezési cím / Address for correspondence: Sebestyénné Kereszthidi Ágnes, Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Kar, H–5100 Jászberény, Rákóczi út 53.