

Hol tart a német két tanítási nyelvű alsó tagozatos képzés Magyarországon?

Rezümé Jelen tanulmány célja az alsó tagozatos német két tanítási nyelvű oktatás elemzése és értékelése, hogy hogyan jellemezhető ez a képzési forma, milyen pedagógiai és nyelvelsajátítási elvek húzódnak meg mögötte, és ezek hogyan valósulnak meg az osztályteremben. A két tanítási nyelvű alsó tagozatos oktatás empirikus vizsgálata szükséges annak érdekében, hogy képet alkothassunk a képzés minőségéről, jelen helyzetéről.

A kutatás során osztálytermi megfigyelésekre, tanárokkal készített strukturált interjúkra alapozva az a kép bontakozott ki, hogy a pedagógusok nincsenek tisztában a természetes nyelvelsajátítási folyamatokkal. Gondolkodásukat és gyakorlatukat a kontrasztív nyelvszemlélet, a nyelvi tudatosságra való törekvés és a nyelvtani-fordító módszer jellemzi, amelyek nem tekinthetők eredményes eljárásoknak az alsó tagozatos korosztály német nyelvi fejlesztése szempontjából.

Abstract The present essay 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 in the classroom. An empirical research is needed for the bi-lingual lower primary teaching process in order to define its quality and present position.

Based on the findings of the interviews and classroom observation I get the impression that the teacher do not have a clear view of the natural acquisition processes. Their views and practice 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.

Bevezetés

Az elmúlt években Magyarországon 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; 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).

A kisgyermekkorai nyelvtanulás előnyei, feltételrendszere, módszertana elfogadott és kidolgozott, de a korai nyelvi programok megvalósulásáról kevés adat

* Szent István Egyetem, Alkalmazott Bölcsészeti Kar, docens.

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. A kutatás azért is időszerű, mert néhány, a közelmúltban végzett átfogó vizsgálat azt mutatta, hogy komoly gondok vannak az általános iskolákban megszerezhető 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). 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).

Német két tanítási nyelvű alsó tagozatos oktatás

Két tanítási nyelvű intézménynek tekinthető Magyarországon az olyan intézmény, melyben idegen nyelven oktatnak bizonyos tantárgyakat meghatározott időkereten belül. 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 ezenkívül, 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 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 a 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; Zydatisß 2000), amelyek közül a tanulmány 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 Altenholzban 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 háromévesen kerülnek az angol–német kétnyelvű óvodába, ahol a csoporttal két 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 két 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 kisdiákok 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, és sem az anyanyelv, sem a szaktárgy nem szenved hátrányt, valamint egy idegen nyelv korai elsajátítása a gyermek kognitív fejlődését sem veszélyezteti, sőt ellenkezőleg, hosszú távon segíti. A program a diákok részéről nem igényel különös képességeket, mivel ez a képzési forma az oktatási időt duplán kihasználja, hiszen az oktatás nyelve az idegen nyelv, a cél a tantárgyi ismeretek elsajátítása, 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 országaiban általában három, négy év után minimum heti öt órában tanított intenzív kurzusokon tudnak felmutatni a diákok. Ezenkívül nemzetközi tesztek is bizonyítják, hogy az althenholzi kisdiákok 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).

A kutatás ismertetése

A kutatás célja

A tanulmány egy kvalitatív, feltáró jellegű kutatásról számol be, amelynek 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 alapelvek és nyelvelsajátítási elvek húzódnak meg mögötte, és ez hogyan valósul meg az osztályteremben egy konkrét általános iskolában. Célja: osztálytermi megfigyelésekre, tanárokkal készített strukturált interjúkra, tantervek és tananyagok elemzésére támaszkodva reális képet kapjak az ott folyó pedagógiai folyamatokról.

A kutatás helyszíne

A vizsgálat helyszíne egy vidéki német két tanítási nyelvű általános iskola, ahol több mint tíz éve folyik német két tanítási nyelvű oktatás mind a nyolc évfolyamon. Alsó tagozaton első osztálytól kezdve (1. táblázat) 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 is van a tanulóknak. A német nyelvet magas osztálylétszám esetén csoportbontásban oktatják, német nyelvű szakórákon bontás nincs.

1. 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 megfigyelt 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 (2. 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 speciálkolégiumot) végeztek, és utólag levelező képzés útján szereztek német nyelvből nyelvtanítói, majd tanárképző főiskolai szintű végzettséget. Enikő és Karolina tanárképző főiskolát végeztek. 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.

2. táblázat. A megfigyelt pedagógusok végzettsége

	Tanítóképző főiskola			Tanárképző főiskola	
		Műveltségi terület - nappali	Műveltségi terület - levelező	Nappali	Levelező
Emese	X		X		
Enikő				X	
Karolina				X	
Mária	X		X		X
Renáta		X			X
Szilvia	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.

Az adatgyűjtés

A megbízhatóság biztosítása érdekében adatokat 1) az első négy évfolyamon strukturált megfigyelési szempontsorról, 2) strukturált interjúkkal, 3) a pedagógusokkal folytatott informális, kötetlen beszélgetésekről készült feljegyzésekből, és 4) az alsó tagozaton, német nyelven oktatott tárgyak tanterveinek és tanmeneteinek elemzéséből gyűjtöttem. A vizsgálatra 2009 januárja és 2011 decembere között az igazgató és a megfigyelendő tanárok bejegyzését követően került sor.

Az interjúkat 2009 februárja és júniusa között mind a hat német szakos, két tanítási nyelvű osztályban tanító pedagógussal elkészítettem. Az interjúk helyszínét a válaszadó pedagógusok jelölték ki. A helyszínt illetően azt kértem, hogy a felvételre 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 megfedkezniük 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. Az interjúk szövegét röviddel a diktafonra rögzítést követően szöveghűen átírtam és az átírás helyességét ellenőriztettem egy olyan szakemberrel, aki a kutatásban nem vesz részt. Ezt követően az átírt interjúk tartalmát elemeztem.

A német és német nyelvű szaktárgyi órákat három fázisban figyeltem meg: 1) 2009. jan.–febr.; 2) 2009. szept.–okt.; 3) 2010. szept.–nov. 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 vizsgált időszakban összesen 36 németórán, 9 környezetismereten, 8 rajz-, 14 technika- és 4 testnevelésórán gyűjtöttem adatokat.

A kutatás során elemeztem a *Nemzeti alaptanterv* (2007), a *Kerettanterv az alapfokú nevelés-oktatás bevezető és kezdő szakaszára* (2004), és a *Célnyelvi kerettantervnek a két tanítási nyelvű általános iskolák részére* (2000) 1–4. évfolyamára vonatkozó és a kutatásom szempontjából érdekes részét, valamint *A magyar–német nyelvű oktatás helyi tanterve alsó tagozaton* című dokumentumot és 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 elemezsem.

Az eredmények összefoglalása

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 tekinthetők a legeredményesebb eljárásoknak az alsó tagozatos korosztály német nyelvi fejlesztése céljára, továbbá ellentmond a központi és helyi tantervben megfogalmazott céloknak.

A megfigyelt németórákon az első (6 óra) és a második (7 óra) osztályban szavak és nyelvi szerkezetek bevésése történt játékos formában. 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. A harmadik (9 óra) és a negyedik (11 óra) évfolyamon nyelvi forma-központú feladatok, drillek 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 szövegfordítást. 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. A helyi tanterv is azt sugallja, hogy a nyelvtani szerkezetek tanítása kiemelt helyen áll a nyelvórákon, hiszen a dokumentum a beszédszándékokkal ellentétben a nyelvtani fogalomkörök egész sorát fogalmazza meg az egyes évfolyamokon. 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 cselekvésünk vele, és nem a nyelvre koncentrálnunk. A nyelv a kommunikáció, a gondolkodás és a cselekvés eszköze (Butzkamm 2004). Nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy a gyerekek és a felnőttek nyelvsajátítása 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. Összességében a 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 órák többségében frontális osztálymunka dominált, pár- és csoportmunkát ritkán alkalmaztak. Differenciált eljárásokat egyetlen megfigyelt órán sem használtak. Minden kisdíák azonos feladatot kaptak annak ellenére, hogy az interjúkban utaltak rá, hogy a diákok eltérő képességekkel rendelkeznek.

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, kifejezések és a helyes nyelvi formák begyakorlására, valamint ismétlésére korlátozódott, amit az interjú során a pedagógusok a diákok szegényes szókinccsel 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 levezetni 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 németórának: 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 pedagógusok a tanulók szóbeli hibáit azonnal javították, a hibás részt elmondták helyesen, majd a helyes megoldást elisméltették a tanulóval. A diákok a javítást magától értetődőnek tekintették.

A tanteremben rendelkezésre álló technikai felszereléseket nem aknázták ki a megfigyelt órákon, a szemléltetőeszközök 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 szókincset 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 természetes nyelvsajátításon alapuló eljárásokkal ellentétben a tudatos nyelvtanulásra épülő technikák jellemzik a célnyelvi szakórákat. 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 dolgozat elméleti részében ismertetett nemzetközi kutatások ennek ellenkezőjéről győztek meg.

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. A német környezetismeret-órán tartalmilag újat nem tanulnak, a már előző évfolyamokon elsajátított tananyag szókincsét tanulják meg a diákok német nyelven. Ez a gondolat azonban ellentmond Wode (1995) professzor tapasztalatainak, aki azon a véleményen van, hogy egy úgynevezett dupla tanulásra nincsen szükség, nem kell ugyanazt a témát először anyanyelven, majd pedig nyelviileg leegyszerűsített formában a célnyelven is átvenni. A kisdiákok megfelelő módszertani eljárások alkalmazása mellett képesek célnyelven a szaktárgyi ismeretek, készségek és képességek elsajátítására.

A készségtárgyak, 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 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 diákoktól otthoni tudatos szótanulást vártak el, ahelyett hogy az órán tevékenységeikbe beépítenék az elsajátítandó nyelvi anyagot. A nyelvi input minőségének és mennyiségének fontos szerepe van a korai nyelvtanulás során, hiszen a kisdiákok a nyelvet hallva sajátítják el. A megfigyelt órákon látott kevés és szegényes input nem teremt kellő lehetőséget a gyermekek nyelvi fejlődéséhez. A szakórai kommunikáció jelentős része a mechanikus ismétlést, a lexikai elemek begyakorlását szolgálta két nyelven. A megfigyelt szakórát is 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 információszerezés eszközeként, hanem önmagáért használták.

A két tanítási nyelvű programot a vizsgált pedagógusok pozitívan ítélik meg, előnyösnek tartják, hogy a gyerekek első osztálytól fogva tanulhatnak német nyelvet, és semmilyen hátrányt nem látnak ebben a képzési formában. Érveik között ebben az életkorban az anyanyelv elsajátításához hasonló tanulás képessége, a nyelvi fogékonyság, a tökéletes kiejtés elsajátítására való képesség, az utánpótlás képessége, a szerepjátszáshoz való kedv, valamint a kevés gátlás szerepel. Az egyik pedagógus válaszában azonban az a tévhit is megjelenik, mely szerint biztos anyanyelvi ismeretek szükségesek a sikeres idegennyelv-tanuláshoz. A két tanítási nyelvű oktatás legfőbb nyereségét a megkérdezettek elsősorban a szókincs gazdagodásában látják.

A vizsgált két tanítási nyelvű iskola pedagógusai nincsenek könnyű helyzetben. 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 pedagógusoknál tudták megfigyelni. A vizsgált iskola az első német két tanítási nyelvű osztályt az 1999/2000-es tanévben indította el először. A programot egy másik vidéki, német két tanítási nyelvű iskolától vették át, segítségért és tanácsért is hozzájuk fordulhattak.

A másik 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 jelent számukra. Egy-egy órára sokkal többet kellett és kell még ma is készülni, 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 megkérdézettek.

A tanulói oldalról tekintve a képzés folytatásának hiánya okozza a legnagyobb problémát. A diákok 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 hasznosíthatók a második idegen nyelv elsajátításánál is. A folytatás hiányának problémája más kutatásokban is megfogalmazódott, és ez nem csak nálunk, Magyarországon okoz problémát (Nikolov és Nagy 2003; Nikolov és Curtain 2000).

A problémák ellenére az iskolának, az ott tanító német nyelvet oktató pedagógusoknak nincs oka szomorkodni, kitartó munkájuk meghozza gyümölcsét. A szülői, tanulói érdeklődés folyamatos. 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.

Összegzőképpen megállapítható, hogy a korai nyelvoktatást jellemző természetes, kontextusos nyelvsajátítás helyett a vizsgált pedagógusok gyakorlatában és meggyőződéseiben a kontrasztív nyelvszemlélet, a nyelvtani-fordító módszer eljárásai, a fordítás alkalmazása, valamint a behaviorista hagyományokon alapuló drillezés voltak megfigyelhetők. A 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 behaviorista hagyomány, az audió-lingvális eljárások 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 utánzó gép, hanem aktívan vesz részt a célnyelv felépítésében (Pienemann 2006). A hagyományos nyelvoktatás, amely mondatmintákat, egyszerű nyelvi szerkezeteket közvetít, egy leegyszerűsödött nyelvhasználathoz vezet, sőt a nyelvsajátítás leállítását is eredményezheti. A kívülről megtanult szerkezetek gátolják a természetes nyelvsajátítás 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 nyelvsajátítási 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 nyelvsajátításon alapuló módszerek szabadabb, a standardhoz közelebbi nyelvhasználatot eredményeznek ugyanolyan gyakoriságú és időtartamú nyelvtanulás mellett.

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 tapasztalatok egyértelműen arra utalnak, hogy a természetes kontextusos nyelvelsajátítás helyett a megfigyelt pedagógusok a kontrasztív nyelvszemlélet, a nyelvtani-fordító módszer eljárásaival, a fordítás és a behaviorista hagyományokon alapuló drillezés alkalmazásával éltek. A kutatás eredményeit szem előtt tartva, hogy minél eredményesebb legyen a kisgyermek idegen nyelvi oktatása, nyelvileg és módszertanilag is jól felkészült tanítókra van szükség, akik a szükséges nyelvtudás mellett rendelkeznek a 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.

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 hasznosíthatók 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, akik keresik a lehetőségeket az iskolai nyelvoktatás eredményesebbé tételére. A témaválasztás hasznosságát az is igazolja, hogy Magyarországon ilyen témájú kutatás nem készült.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- 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 webhelyről 2010. 09. 04.
- Butzkamm, Wolfgang (2004): *Lust zum Lehren. Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: Francke Verlag.

- Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra* 11/8. 25–35.
- Célnyelvi Kerettanterv a két tanítási nyelvű általános iskolák részére (2000): Budapest. Letöltve: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/kerettanterv_altisk_kettan.doc webhelyről 2009. 11. 11.
- 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 webhelyről 2011. 02. 19.
- Józsa Krisztián és Nikolov Marianne (2005): Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia* 105/3. 307–337.
- 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 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 Oświatowe. 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 irányelvének kiadásáról. 26/1997. (VII. 10.) MKM RENDELET. Letöltve: http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kettan_iranyelvek.doc. 2009-07-14. webhelyről 2009. 01. 05.
- Mihály Ildikó (2006): Európai áttekintés a két tannyelvű oktatás tapasztalatról. *Új pedagógiai Szemle* 56/5. 99–106.
- Moon, Jayne és Nikolov, Marianne (szerk.): (2000): *Research into teaching English to young learners*. University Press Pécs: International perspectives. Pécs.
- Morvai Edit, Óveges 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 webhelyről 2009. 06. 20.
- Nemzeti alaptanterv* (2007): Budapest: Oktatási és Művelődési Minisztérium. Letöltve: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf webhelyről 2011. 01. 12.
- Nikolov Marianne (1999): Osztálytermi megfigyelés átlagos és hátrányos helyzetű középiskolai angolos csoportokban. *Modern Nyelvoktatás* 5/4. 9-31.
- 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 (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 (megjelenés alatt): Az angol nyelvtudás fejlesztésének és értékelésének keretei az általános iskola első hat évfolyamán. *Modern Nyelvoktatás*.
- 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 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”: Felnöttek nyelvtanulási tapasztalatai. *Modern Nyelvtanítás* 9/1. 14–40.
- 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.
- 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.
- Vágó Irén (2007): Nyelvtanulási utak Magyarországon. In: Vágó Irén (szerk.) *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktatáskutató 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.
- 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 bilingualem Unterricht*. München: Hueber.
- Wode, Henning (2001): Spracherwerb in der KITA. Letöltve: http://www.anglistik.uni-kiel.de/Chairs/Linguist/docs/ger/texte/Sperwerb_Kita.pdf webhelyről 2009. 05. 05.
- Wode, Henning (2009): *Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualem Kindergarten 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 bilingualem Unterricht. ZIFU 4. Letöltve: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-04-2/beitrag/wode2.htm> webhelyről 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.
- Zydati, Wolfgang (2000): *Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*. Ismaning: Hueber.