



SZTE JGYPK

Szegedi Tudományegyetem
Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék



Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban

Развитие навыков общения и речи на практике

**Entwicklung der Kommunikations- und
Sprachfähigkeit in der Praxis**

Communication and Speech Development in Practice

Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban
Развитие навыков общения и речи на практике
Entwicklung der Kommunikations- und Sprachfähigkeit
in der Praxis
Communication and Speech Development in Practice

Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban
Развитие навыков общения и речи на практике
Entwicklung der Kommunikations- und Sprachfähigkeit
in der Praxis
Communication and Speech Development in Practice

A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén meghirdetett,
2020. május 8-i konferencia tanulmánykötete

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
Szeged
2020

Főszerkesztők:
JUHÁSZ VALÉRIA, SULYOK HEDVIG

Szerkesztők:
BALOG EDIT, BASCH ÉVA, CSETÉNYI KORINNA, ERDEI TAMÁS,
MAGONYNÉ VARGA EMŐKE, SÁRVÁRI TÜNDE, TÓTHNÉ ASZALAI ANETT

Lektorálták:
NÓBIK ATTILA,
BALOG EDIT, BASCH ÉVA, CSETÉNYI KORINNA, JUHÁSZ VALÉRIA,
MÁGOCSI NYINA, NYIKITINA NATALJA NYIKOLAJEVNA,
SÁRVÁRI TÜNDE, SULYOK HEDVIG, TÓTHNÉ ASZALAI ANETT

Olvasószerkesztő:
SULYOK HEDVIG

Technikai szerkesztő:
ERDEI TAMÁS

Borítóterv:
HERASZIKA VIKTÓRIA

© szerzők, szerkesztők, kiadó
A tanulmányokban közölt tartalmakért a szerzőket illeti felelősség.

ISBN: 978-963-306-755-0

Kiadja: SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
Szeged, 2020

Tartalom

| | |
|---|-----|
| Előszó | 9 |
| Beszédfejlesztő módszerek | 17 |
| SZÁNTÓNÉ BALOGH RÓZA: Érted értem. Beszédfejlesztés első osztályban..... | 19 |
| MURÁNYVÁRI ALIZ: Beszédmozdulás | 32 |
| BARNA KÁROLYNÉ: „Egymásra hangolva” | 45 |
| LADÁNYI ÉVA: Fejlesztési lehetőségek a bábjátékban..... | 54 |
| DENCs KRISZTINA: Szókincsfejlesztés népmesékkel | 62 |
| HARKAI ANITA: Szókincsfejlesztő kártyák felhasználási lehetőségei a tanórán | 75 |
| JUHÁSZ VALÉRIA: A beszéd- és értelemgyakorlatok tantárgy célja, tartalma és módszertana Nagy László vezérkönyve alapján..... | 82 |
| ERDEI TAMÁS: Diskurzusjelölők korpuszalapú vizsgálata a <i>de viszont</i> -tal és a <i>hát</i> -tal kapcsolatos nyelvi babonák kapcsán... | 103 |
| SULYOK HEDVIG: Most akkor csütörtököt vallunk – vagy kudarcot mondunk? Szóláskeveredés, szótévesztés az élőbeszédben és a médiában | 116 |
| BASCH ÉVA: A kreatívírás-tanítás és gyakorlatok | 126 |
| A beszéd és kommunikáció fejlesztésének logopédiai vonatkozásai | 141 |
| KELEMEN MÁRTA: Hangfejlesztő szondák alkalmazása a logopédiai gyakorlatban | 143 |
| BAGÁNY ÁGNES, BÚS SZUZANNA: A szerbiai inkluzív oktatási rendszer hiányosságai és lehetőségei – beszédfejlesztő foglalkozások az Ügyes Tanodában..... | 155 |
| PÁSZTOR LILLA, TÓTHNÉ ASZALAI ANETT: A Hófehérke Óvodai Fonológiai Tudatosságot Fejlesztő Program tapasztalatai | 166 |
| A társművészetek szerepe a 3–7 éves korosztály kommunikációs készségének fejlesztésében | 179 |
| BÁRDOS JÓZSEF: Kapcsolatteremtés a tündérmesékben | 181 |

| | |
|--|-----|
| DARÓCZI GABRIELLA: A szájhagyományozás egyik legújabb kori magyar példája – avagy érintkezés nem „membránon keresztül” | 189 |
| URBANIK TÍMEA: Az óvodáskori olvasóvá nevelés kommunikációs módjai | 196 |
| VISY BEATRIX: Mondd, hogy csííz! – A fénykép mint „valóság”, a fénykép mint (fikciós) kép szerepe, használata kisgyermekkorban..... | 211 |
| MAGONYNÉ VARGA EMŐKE: Mi van a képen? A pedagógus és a kisgyermek közti nyelvi-képi kommunikáció metodológiai kérdései | 224 |
| Idegennyelv-tanítás | 237 |
| TÓTH ORSOLYA: A tanult szókincs játékos gyakoroltatásának kezdeti lépései gyakorlati példák segítségével a kisgyermekkorú idegennyelv-oktatásban | 239 |
| MOLNÁR KERI EDIT: Szókincsvizsgálat 10–14 éves korú vajdasági gyermekeknél az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás összefüggéseiben | 248 |
| SZAKTER ZSUZSA: Az idegen nyelvi kommunikáció fejlesztése – a spontán szabad beszélgetés módszeréről | 257 |
| GYURIS EDIT: Kommunikációfejlesztés az alsó tagozatos németnyelv-órán a drámapedagógia eszközeivel | 267 |
| MESTER RÉKA: A „szatellitgeneráció” német nyelvtani kompetenciái | 279 |
| TEKNŐS VIKTÓRIA: A felnőttek motivációi és attitűdjei az idegennyelv-tanulásban | 290 |
| ALBERT MÓNIKA: Angol igeidők szóbeli gyakoroltatása kommunikatív módszerrel | 302 |
| MEGGYESNÉ HOSSZU TÍMEA: Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegen nyelvi kommunikációjának fejlesztése | 310 |
| English Language Teaching | 323 |
| ANDRÁS BERNÁTH: The Debate on Labelling: A Debating Skills Exercise in English for Special Education Classes..... | 325 |

| | |
|---|------------|
| ISTVÁN JUHÁSZ, VALÉRIA JUHÁSZ, ÁGNES MAGNUCZNÉ GODÓ: ENGA GE project: English and German Task Bank for dyslexic learners and their inclusive classes | 340 |
| LYDIA CONRAD: Facilitating Discourse in Academic Settings Through the Lens of an SLP | 353 |
| KARINA DUPÁK, ÁGNES T. BALLA: Shadowing as a language teaching technique: a case study | 357 |
| Sprachförderung Deutsch: Wer? Wie? Was? Wo?..... | 377 |
| ERZSÉBET DRAHOTA-SZABÓ: Zur Förderung der schriftlichen Textkompetenz in der Deutschlehrausbildung..... | 379 |
| ERIKA GROSSMANN: Vorbereitung der Studierenden auf die mündliche Grundprüfung mit C1 Niveau | 396 |
| GYÖRGY SCHEIBL: Wie modelliert man eine mündliche Prüfung in einem Printbuch?..... | 406 |
| DOROTTYA SZÁSZ: Grammatikübung im Netz: digitale Medien im Dienste der Sprachförderung | 417 |
| TÜNDE SÁRVÁRI: Sprachförderung durch Erzählen im frühen Deutschunterricht | 431 |
| Слово славян: Речь – лучшее наследство предков | 443 |
| АНДРЕА КОЧИШ: Старые мастера – благодарные потомки. Серии Гуэна на удалёнке..... | 445 |
| ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА КАДОЛО: Развитие коммуникативных навыков при изучении русского языка с помощью вспомогательных ресурсов цифровой образовательной среды | 453 |
| ЭВА КАТАЛИН ВАРГА: Развитие навыков общения на занятиях по медицинскому русскому с нуля..... | 465 |
| НАТАЛЬЯ НИКОЛАЕВНА НИКИТИНА: Арт-терапия как креативное пространство установления межкультурных отношений. 474 | |
| ЭДИТ БАЛОГ: Тонкости развития навыков делового общения у студентов по специализации "Референт делового русского языка" | 478 |

Előszó

A Szegedi Tudományegyetem Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke 2020. május 8-ra konferenciát hirdetett, amelynek célja, hogy felhívja a figyelmet a kommunikáció- és beszédfejlesztés fontosságára a köznevelés és a felsőoktatás széles spektrumában. Számos kutatás megerősítette már azt a tényt, hogy a gyermek, a tanuló verbális fejlettsége hosszú távon meghatározza a tanulási sikerességet. A konferencia a kitűzött időpontban a vírushelyzet miatt nem valósulhatott meg, az előadások anyagai azonban megszülettek, amelyeket e kötetben közzé is teszünk. A tanulmányok jó részére jellemző, hogy elméleti megalapozottságú, gyakorlatorientált kérdést tárgyal – eltérő hangsúlyokkal. Ebből következően sikerült a konferencia eredeti célját teljesítenünk: hidat képeznünk a kutatások és a gyakorlati megvalósulások közt. A konferencián hét szekcióba jelentkeztek köznevelésben és felsőoktatásban tanító-oktató szakemberek.

1. Az első szekció témakörei a *beszédfejlesztés* köré csoportosultak. *Szántóné Balogh Róza* tanítónő, nyelv- és beszédfejlesztő tanár tanulmányában az iskolájában sikeresen bevezetett és alkalmazott játékos fejlesztő óráját mutatja be, amelynek célja a beszédészlelési, beszédmegértési zavarok enyhítése. A gyermekek nyelvi felmérése után játékok segítségével végzett (beszéd)fejlesztést. Tanulmányában az általa kitalált és alkalmazott fejlesztő játékokat adja közre. A szekció második tanulmánya *Murányvári Aliz*, konduktív pedagógus, nyelv- és beszédfejlesztő tanár írása, aki a ritmikai készségek nyelvi képességekre gyakorolt pozitív hatásait elemzi oly módon, hogy figyelembe veszi azoknak az olvasásra, a matematikai gondolkodásra, a memóriára és az intelligenciára gyakorolt befolyását is. A megfelelő fejlődés elősegítése érdekében a ritmikai fejlesztést annak szenzitív időszakának idejére célszerű illeszteni, amelynek a legintenzívebb szakasza óvodáskorra és kisiskoláskorra tehető. A harmadik előadásban *Barna Károlyné* tanító, nyelv- és beszédfejlesztő tanár mutatja be az alsó tagozatosokkal végzett beszédfejlesztési gyakorlatait, melyek fókuszában – a hazai gyermekirodalom felhasználásával – dramatikus, mozgásos elemekkel dúsítva a többszólamúságon és együttműködésen alapuló játékos feladathelyzetek és képességfejlesztések állnak. A következő tanulmányban *Ladányi Éva* olyan bábjáték-előkészítési és -megvalósítási folyamatot mutat be tanító szakos hallgatókkal, amelynek célja nemcsak a produkum színpadra állítása, hanem a munka során végzett nyelv- és beszédfejlesztés is, például: a megfelelő hangerő, hangszín és beszédtempó megválasztása, a hangsúly és a hanglejtés tartalomhoz alkalmazkodó

használata, a helyes beszédlegzés és megfelelő artikuláció fejlesztése, valamint a tanári beszédhez szükséges nyelvhasználat fejlesztése, amely főként a szövegkoherenciára fókuszál. A szekció következő előadása *Dencs Krisztina* gyogyepedagógus, nyelv- és beszédfejlesztő kutatása, aki – miután felmérte diákjai szókincsét a *Szó? Nem szó?* teszttel – a 77 magyar népmeséhez kapcsolódóan saját szókinccs-tréninggel fejlesztette tanítványait. Mintaóratervén keresztül bemutatja azt a komplex fejlesztő tevékenységet, amelyet diákjaival végzett. A következő írásban *Harkai Anita* mutatja be a szókártákban rejlő fejlesztési lehetőségeket az anyanyelvórákon és az idegen nyelv oktatása során. A szókárták alkalmazásával jelentősen fejleszthető a tanulók figyelve, továbbá a memória és a beszédképesség. A pedagógus olyan jól bevált, szókártákkal játszható feladatokat is ismertet, amelyekkel segíthetjük a kommunikációs készségek fejlődését is. A hetedik előadás *Juhász Valéria* tanulmánya, aki kvalitatív elemzésből származó eredményeivel azt tárja föl Nagy László (1871) beszéd- és értelemgyakorlat tantárgyának a vezérkönyvéből, hogy milyen módszerrel fejlesztették a gyerekek szókincsét, beszédképességét és gondolkodását ezeken az órákon. A tanulmány elsődlegesen azokra az elemekre fókuszál, amelyek – kritikai értékelés után – újra beépíthetők lennének a mai oktatásba is. A szekció nyolcadik előadója *Erdei Tamás*. Tanulmányában a hétköznapokban és az iskolában a mai napig is gyakorta stigmatizált két kifejezéssel foglalkozik, a 'de viszont'-tal és a 'hát'-tal. Korpuszlekérdezéssel bizonyítja, hogy mindkét kifejezés több száz éve a magyar nyelvhasználat szerves része, illetve bemutatja a két kifejezés diskurzusjelölői funkcióit. A következő tanulmányban *Sulyok Hedvig* foglalkozik a mindennapokban gyakran elhangzó – sokszor képzavart is indukáló – hasonló szerkezetű vagy jelentésű szólások keveredésével, illetve a szó- és jelentéstévesztés eseteivel. Megvizsgálja, milyen okok állhatnak e jelenség hátterében, s hogyan tükrözi, befolyásolja a bulvármédia frazémahasználatunkat. A szekció utolsó előadásában *Basch Éva* foglalkozik a kreatív írással: ismerteti a kreatív írás külföldi és hazai előzményeit és jelenlegi helyzetét, majd bemutat kipróbált kreatív írásos feladatokat, illetve leírja, hogy milyen módszerekkel, szempontrendszerrel lehet ezeket értékelni.

2. A beszéd és kommunikáció fejlesztésének logopédiai vonatkozásai című szekció három olyan előadást fog össze, melyek célja a fejlesztés megújítása, innovációja. *Kelemen Márta* tanulmánya a logopédiai segédeszközök bemutatására, csoportosítására vállalkozik. Ezen eszközöket még csak szűk körben alkalmazzák a szakemberek, ugyanakkor fontos szerepet játszhatnak az artikulációs zavarok kezelésében, megkönnyíthetik a hangfejlesztést, így téve hatékonyabbá a logopédiai

folyamatot. *Bagány Ágnes és Bús Szuzanna* tanulmánya a szerbiai oktatás egy innovációs programját mutatja be. Az Ügyes Tanoda célja az óvoda-iskola átmenet gördülékenyebb megvalósítása, a beilleszkedés, a szociális képességek fejlesztése, a különleges bánásmódot igénylő tanulók integrációjának elősegítése. Részletesen megismerhetjük a beszéd- és nyelvi képességek fejlesztésének lehetőségeit, az eddig megvalósult eredményeket. A harmadik tanulmányban *Tóthné Aszalai Anett* mutatja be a Hófehérke óvodai fonológiai tudatosságot fejlesztő programot. A logopédus a bemeneti vizsgálatot követően az óvodai csoport számára 10 hetes fejlesztőprogramot állított össze. A fonológiai tudatosság fejlesztése az óvodapedagógusok és logopédus közös szakmai munkájával valósult meg. A kutatás mintául szolgálhat a szakemberek közötti együttműködésre a nagycsoportos óvodás gyermekek iskola-előkészítésében.

3. *A társművészetek szerepe a 3–7 éves korosztály kommunikációs készségének fejlesztésében* című szekció tanulmányai több tudományterület horizontján helyezhetők el: az irodalom- és a könyvtártudomány, a szociológia, a film- és a képelemlet perspektíváiban. *Bárdos József Kapcsolatteremtés a tündérmesékben* című tanulmánya a gyermeki nyelvhasználatban jelen levő és a tündérmesékben megőrződött tegező köszönési formákat vizsgálja. Példákkal illusztrálja ezek nyelvészeti hátterét, mely közvetlenül idézte elő a megszólítási formák mai sokszínűségét, illetve az ebből fakadó bizonytalanságokat és zavarokat is. *Daróczy Gabriella* tanulmánya irodalmi-népköltészeti művek, gyermekmondókák szerepét elemzi az anyanyelvi nevelési folyamatban. Értelmezi a Gróh Ilona nevéhez kötődő Ringató-mozgalom metodológiai specifikumait, kiemelve azt, hogy a mondókabeszéd tényleges fizikai részvételt kíván meg, továbbá hogy „a játékok tér- és időbeli jeleneiben a résztvevők együtt befolyásolhatják a játékos történetek ívét.” Olvasásszociológiai felmérések eredményeit összegzi *Urbanik Tímea* tanulmánya: milyen attitűdök játszanak szerepet az egyes gyerekkiadványok és -műfajok befogadók általi preferáltságában; milyen lehetőségei és feladatai vannak a családoknak, a nevelési intézményeknek és a könyvtáraknak a három-hat évesek olvasóvá nevelésében, mely tényezők befolyásolják a mesehallgatáshoz, a könyvolvasáshoz, a médiahasználathoz kötődő szokások kialakulását? *Visy Beatrix* tanulmánya a kisgyermekek vizuális nevelésében hasznosítható, a fénykép-olvasásról szóló elméletek praxisba átvezethető szempontjait veszi számba. Hogyan dekódolja a gyermek a képen megjelenített valóságot, miképpen formálja a fotó az affekciót, a szemléltető identitáshoz kapcsolódó tér-idő tényezőket, emlékeket? Mi határozza meg a képleírást,

hogyan pásztázza a fotót a gyermeki tekintet? Ez az utóbbi kérdés foglalkoztatja – többek közt – A mi van a képen? A pedagógus és a kisgyermek közti nyelvi-képi kommunikáció metodológiai kérdései című tanulmány szerzőjét, *Magonyné Varga Emőket* is. Írásában a Szegedi Tudományegyetem kurzusain felvett adatok alapján értelmezi a Piroska és a farkas, valamint a Milyen színű a boldogság? című képeskönyv egyegy illusztrációjáról szóló, felnőtt-gyermek közti beszélgetés szöveganyagát. Elsősorban a három–hat éves gyerekek képi észlelésének, szimbolikus és analogikus képértésének a nyelvi produkcióban reprezentálódó jellemzőit veszi számba.

4. Az *idegennyelv-tanítás* módszertani kérdéseivel foglalkozó szekció tanulmányaiból kiderül, hogy milyen sok szintéren lehet érvényre juttatni a kreativitást a köz- és felsőoktatásban, az anyanyelv és az idegen nyelvek tanításában, illetve a (kis)gyermek és a felnőttek képzése során. *Tóth Orsolya* tanulmánya a szókincs fejlesztésével foglalkozik az idegennyelv-tanításban. Az általa alkalmazott játékos módszereket mutatja be, amelyek segítségével könnyebbé válik az alsó tagozatos gyermekek idegen nyelvi szókincsének gazdagítása. A szerző bebizonyítja, hogy a játékos szókinccstanítás nagyban hozzájárul a memória, a koncentráció és az önfegyelem fejlesztéséhez is, így ez más tantárgyak tanulását is segíti. *Molnár Keri Edit* tanulmányában az anyanyelvi és az angol nyelvi szókincs összefüggéseit vizsgálja 10–14 éves, magyar anyanyelvű vajdasági tanulók körében. A szerző abból a feltételezésből indul ki, hogy a tanulók anyanyelvi szókincsének gazdagsága vagy hiányossága alapvetően befolyásolja az idegen nyelvi szókincs elsajátításának sikerességét. *Szakter Zsuzsa* tanulmányában bemutatja, hogy az idegen nyelvi órákon hogyan indítsunk spontán, szabad beszélgetéseket. Ismerteti a spontán kommunikáció jellemzőit, nehézségeit és motivációs erejét, a célnyelvi kommunikációt támogató verbális és nonverbális technikák (mimikai eszközök, gesztusok, szupraszegmentális eszközök) szerepét, továbbá bemutat néhány, az életkornak és érdeklődési területeknek megfelelő feladattípust is. *Gyuris Edit* tanulmányában bemutatja a kollégáival közösen kidolgozott, a drámapedagógiát és a németnyelv-tanítást ötvöző módszert, illetve a 6–10 éves gyermekek németnyelv-tanulását segítő gyakorlati példákkal igazolja a drámapedagógiai módszerek alkalmazásának létjogosultságát és hatékonyságát a németórán. *Mester Réka* azt kutatta, milyen különbségek fedezhetők fel azon német nyelvszakos bölcsészhallgatók némettudása között, akik úgynevezett szatellitgenerációként a német tévéadók közvetítette műsorok segítségével, spontán sajátították el a nyelvet, illetve akik intézményes (iskolai) keretek között tanulták azt. *Teknős*

Viktória felnőttek idegennyelv-oktatása során szerzett tapasztalatait osztja meg velünk, hallgatói motivációinak és attitűdjeinek feltárásával. A tanulmányból kiderül, hogy milyen szerepet játszik e két jelenség egy idegen nyelv elsajátításának sikerében, illetve sikertelenségében. *Albert Mónika* tanulmánya a kommunikatív idegennyelv-oktatás módszertanára építve mutatja be az angol igeidők tanításának egy lehetséges módját. A főbb kommunikatív feladattípusok: a játék, a természetes kontextusba helyezést szolgáló tevékenységek, a készségek integrálását célzó tevékenységek és a személyes bevonódást ösztönző feladatok. *Meggyesné Hosszu Tímea* tanulmánya az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegen nyelvi kommunikációjának fejlesztési jellemzőit vázolja fel. A nyelvtanítást esélyegyenlősítési területként értelmezi, ami új tanítási szituációt eredményez. Bemutatja a fókuszban lévő tanulócsoporthoz idegennyelv-tanulását befolyásoló sajátosságait, a hatékony tanítás módszereit.

5. Az *English Language Teaching* angol nyelvű szekciója négy tanulmányt tartalmaz. *Bernáth András* Vita a címkézéstről: a vitakészség fejlesztése gyógypedagógiai angol szaknyelvi órákon című tanulmányából kiderül, hogy a vitakészséget fejlesztő feladatokat idegen nyelvi órákba is hasznos beépíteni, hiszen kiváló alkalmat biztosítanak egy adott témában való elmélyüléshez és a hozzá tartozó szókinész kibővítéséhez. A szerző egy gyógypedagógiai angol szaknyelvi óra kapcsán mutat be erre egy konkrét példát. A következő cikkben a három szerző bemutat egy 4 ország közreműködésével elkészített angol és német nyelvű digitális tananyagot, amelyet elsősorban diszlexiások nyelvtanulásának megsegítésére fejlesztettek ki 4-8. osztályos tanulók számára a KER 4 (A1-, A1+, A2-, A2+) nyelvi szintjén. Az ENGaGE-projektben megvalósuló tananyag kialakításának fő koncepciója egybevág az inkluzív oktatás módszertani irányelveivel. *Lydia Conrad* Beszédfejlesztés iskolai környezetben egy logopédus szemszögéből című írásában egy amerikai általános iskolákban dolgozó logopédus osztja meg a tapasztalatait azzal kapcsolatban, hogyan lehet elősegíteni a beszédfejlesztést. Betekintést nyerhetünk egy iskolai logopédus feladataiba, és ötleteket kapunk arra, hogyan strukturáljuk a terápiás foglalkozásokat úgy, hogy elősegítsük a nyelvi fejlődést. *Dupák Karina és T. Balla Ágnes* a 'Shadowing' mint nyelvtanítási technika témájú tanulmányukban vizsgálják azt a módszert, mely az idegen nyelvi fluenciát, a kiejtést és a hallásértést is bizonyítottan javítja. Az esettanulmány két résztvevő több hónapon át tartó, folyamatos visszajelzéseire építve mutatja be ezt a technikát.

6. *Sprachförderung Deutsch: Wer? Wie? Was? Wo?* – németnyelvtanítási szekcióban öt német nyelvű tanulmány olvasható. Német nyelvterületen gyakran hallható az „auf die Lehrenden kommt es an” mondat, ami arra utal, milyen nagy a tanárok felelőssége. Ezért először azt tudhatjuk meg, milyen formában készítik fel a leendő németnyelv-tanárokat az egyetemi képzés során arra, hogy eredményesen fejlesszék diákjaik kommunikáció- és beszédképességét. *Drahota Szabó Erzsébet* egy rövid elméleti bevezető után azt mutatja be, hogy a Német és Német Nemzetiségi Tanszéken tartott nyelvészeti kurzusai hogyan segítik elő a leendő németnyelv-tanárok szövegkompetenciájának fejlődését. A nyelvészeti kurzusok részben azokra a tapasztalatokra és ismeretekre építenek, amelyeket német szakos hallgatóink a Nyelvi kompetenciafejlesztés 1. és 2. szemináriumok keretében szerezhettek meg. *Grossmann Erika* e kurzus céljainak és tartalmának rövid bemutatása után a beszédképesség fejlesztésének bevált lehetőségeit foglalja össze – egyfajta jó gyakorlatként. A tanszékünkön idegennyelv-tanári szakképesítést szerző hallgatók általános és középiskolában is taníthatnak. A középiskolai tanulmányok lezárása a kétszintű érettségi vizsga. *Scheibl György* tanulmányában saját tesztkönyvéből vett példák alapján arra tesz javaslatot, hogyan készíthetjük fel eredményesen a középiskolás diákokat az emelt szintű német nyelvi érettségi szóbeli részére. Az országos mérések, – így az érettségi vizsga eredményei is – azt tükrözik, hogy a nyelvtanulók továbbra is ádáz harcot vívnak a német nyelvtannal. *Szász Dorottya*, a tanszék ÚNKP-ösztöndíjas hallgatója kutatásában azt vizsgálja, hogyan lehetne a német nyelvtant a középiskolai németórakon a Nemzeti alaptantervben is előírt funkcionális szemléletnek megfelelően, digitális eszközök segítségével eredményesen gyakorolni. A Nemzeti alaptanterv értelmében Magyarországon legkésőbb az általános iskola negyedik évfolyamán el kell kezdeni az első idegen nyelv tanítását. Ha azonban adottak a feltételek, már az 1–3. évfolyamon is lehetőség nyílik a korai nyelvoktatásra. *Sárvári Tünde* saját gyakorlatából vett példákon azt szemlélteti, hogy a nyelvtanulás e speciális szakaszában hogyan valósul meg a kommunikáció- és beszédfejlesztés a történetmesélés különböző formáinak segítségével.

7. *А Слово славян: Речь – лучшее наследство предков* szekcióban öt tanulmányt olvashatunk. *Kocsis Andrea* Régi mesterek mai órákon című tanulmánya a Gouin-sorok alkalmazhatóságáról és a tartalmi kimeneti szabályozóknak való megfeleléséről, egy nyelvtani egységnek egy szóbeli témakörrel harmonizáló funkcionális tanításának lehetőségéről és egy 150 éves történeti módszer 21. századi, illusztrált adaptálásáról szól. *Kadolo Tatjana Alekszandrovna* Kommunikációs készségek

fejlesztése az orosz nyelvtanulásban számítógépes oktatási környezet segédanyagainak felhasználásával című tanulmánya a szociális hálók nyújtotta interakciók felhasználhatóságát vizsgálja a négy nyelvi készség fejlesztésére, valamint összeveti az orosz VK («ВКонтакте») és a Facebook felületeit az oktatás céljaira történő hasznosítás szempontjából. *Varga Éva Katalin* Beszédkészség fejlesztése nulláról kezdő orosz orvosi szaknyelvórán című tanulmánya az orvos–beteg kommunikáció valós helyzetait modelláló párbeszédok beszédfejlesztő módszeréről szól. A valós kommunikációs helyzet megteremtését autentikus illusztrációk és gyakorlatorientált civilizációs háttéranyagok segítik, pl. receptek, a rendelőintézet vagy kórház osztályait ábrázoló vázlatrajz. *Nyikityina Natalja Nyikolajevna* A művészetterápia mint a kultúraközi kapcsolatok kreatív területe című tanulmányának alap gondolata: a kultúraközi kapcsolatok pozitív fejlődése. Az ismertetésre kerülő közös orosz–magyar művészetterápiás együttműködés ékes példája a művészi élmény erejének, amelynek hatására az ember különböző korok és kultúrák, tudományos iskolák találkozási pontjában feltöltődve valóban gazdagabban megy tovább az útján. *Balog Edit* Üzleti nyelvi készségek fejlesztésének árnyalatai orosz üzleti nyelvi szakreferens szakos hallgatóknál című tanulmánya összefoglalja az orosz üzleti nyelvi készségfejlesztés egy kísérleti módszertani megközelítésének eredményeit: három diszciplína – a nyelv, a gazdaság és a pedagógia – kompetenciáinak és készségeinek párhuzamos és kiegyensúlyozott fejlesztésének lehetőségeit mutatja be az alkalmazott pszichológia és a művészetterápia eszközeinek felhasználásával.

Szeged, 2020. július 4.

A szerkesztők

Beszédfejlesztő módszerek

Szekcióvezetők: Sulyok Hedvig, Erdei Tamás

Érted értem. Beszédfejlesztés első osztályban

SZÁNTÓNÉ BALOGH RÓZA

Okányi Általános Iskola, Okány

okanyiskola@gmail.com

1. Bevezető

Pedagógusi munkám során mindig nagy figyelmet szenteltem az iskolába lépő tanulók beszédfejlesztésének. Eddig mindez „csak” tanórákba ágyazott játékok beiktatásával történhetett meg, melynek fejlesztő hatása ugyan érzékelhető volt, de szerettem volna, ha lehetőség adódik egy kiscsoportos foglalkozás beindítására is. Ebben a tanévben ez innovációként jelent meg az Okányi Általános Iskolában. A célom nem a torzan ejtett hangok javítása, a beszédhibák korrekciója, hanem a beszédészlelési-, beszédmegértési zavarok enyhítése volt.

A munkámat azzal kezdtem, hogy felvettem a kapcsolatot néhány logopédussal, köztük Dudáné Driszkó Adrienn-nel, aki az ABC Akadémia állandó szakértője. Abból indultunk ki, hogy az elsődleges fejlesztési teendő egy-egy beszédhibás gyermeknél: a beszédészlelés és beszédmegértés fejlesztése, ha szükséges, amire ráépülhet a hangzók ejtésének javítása, mert a „rejtett hibák” fejlesztése nélkül a „látható” fejlesztési területek erősítése is hiábavaló. A beszédészlelés és -megértés fejlettsége határozza meg a kommunikációt, az írás-olvasás elsajátítás és a tanulás sikerességét. Gósy Mária szülők számára írt fejlesztő füzetében azt írja: „Az életkornak megfelelő szintű beszédészlelés biztosítja a gyermek számára, hogy nehézség nélkül tanuljon meg olvasni, írni, majd idegen nyelvet elsajátítani” (Gósy 2009: 3). Tehát kiemelt feladatnak kell tekintenie minden pedagógusnak a beszédészlelést és a beszédfejlesztést. Ugyanakkor fontos elkülöníteni e két fogalmat egymástól, hogy a fejlesztésünk a valós célját érhesse el. „A beszédészlelés az a készség, amelyik lehetővé teszi a gyermek számára, hogy beszédhangokat, beszédhangok kapcsolódásait, hosszabb hangsorokat (pl. a, ő, z, p, kű, sé, kemi, vósa) felismerjen, és képes legyen elhangzásuk sorrendjében megismételni azokat” (Gósy 2009: 3). A beszédmegértés fogalma pedig az elhangzott szavak, mondatok, verbális szövegek jelentésének és azok tartalmának megértését jelenti (Gósy 2009).

A DIFER-vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy a gyermekek fele gyenge beszédhanghallással érkezik az iskolába (Fazekas 2004). A beszédészlelés és -megértés megannyi képességcsoporttal korrelál, mint

például az emlékezet (vizuális, auditív), a szókincs és a fonéमतudatosság, azaz komplex fejlesztésben kell ez esetben is gondolkodnunk. „A beszédhanghallás-fejlesztő gyakorlatok alkalmazása egy olyan olvasástanulást megelőző és azt kísérő eljárás, amely az olvasástanulással tovább fejlődik ugyan, de már előtte is előkészíti a gyerekeket a sikerebb olvasáselsajátításra” (Juhász–Kálló 2017).

Munkámat egy bemeneti méréssel, Dudáné Driszkó Adrienn online tesztjével kezdtem (<http://www.abcaademia.hu/tesztek.html>). Ezen a felületen – korosztályonként csoportosítva – több teszt áll a vizsgálatot végző személy rendelkezésére. Az én tanulóim éppen iskolát kezdő 6-7 évesek voltak. Velük az egy évvel korábbi, az 5-6 éveseknek szóló tesztet ajánlott elvégezni. Azért tartom ezt kiemelkedően jó tesztnek, mert online elvégezhető, a szülők számára is elérhető, és hanganyag is kapcsolódik hozzá, mely a teszt során lehetővé teszi, hogy objektív módon végezhesük el a képességek vizsgálatát: minden esetben ugyanolyan feltételekkel. Ugyanakkor az online teszt a kiértékelés után a szülők, a teszt elvégzője számára fejlesztési lehetőségeket, útmutatót, játékokat kínál fel, a fejlesztést lehetővé téve, segítve.

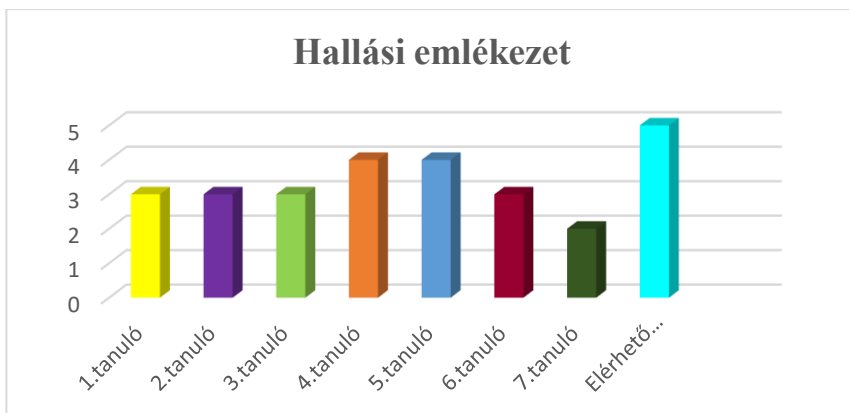
A teszt a következő részekből áll:

- szociális érettség;
- értelmi képesség;
- nagymozgás;
- finommozgás;
- emberábrázolás;
- hallási emlékezet;
- hallási lényegkiemelő képesség;
- hallási megkülönböztető képesség;
- szókincs, beszédértés;
- szókincsaktivizálás;
- artikuláció;
- nyelvi készség;
- képi emlékezet;
- sorrendemlékezet;
- alak-háttér látás.

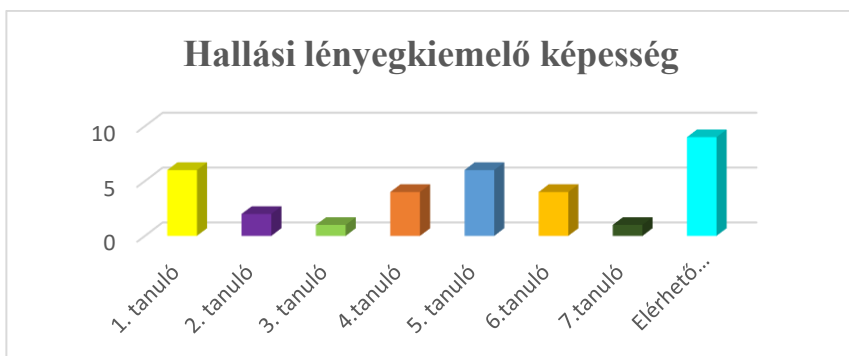
A teszt a szociális érettség, az értelmi képesség, a nagymozgás és a finommozgás fejlettségének mérésére egy kérdéssort használ, melyet a tesztet végzőnek kell kitöltenie saját tapasztalatai alapján. Az emberábrázolás vizsgálatához egy pontos és részletes szempontsort ad, mely

alapján el kell döntenie a tesztelőnek, hogy az az állítás az adott rajzra igaz-e, vagy sem. Pl.: Az ujjak száma mindkét kézen megfelelő. A tesztelésbe ezután lép be tevőlegesen is a gyermek. A hallási megfigyelőképesség vizsgálata során a hallási emlékezetet vizsgáljuk először. Itt egy komplex hanganyag áll a rendelkezésre, amelyben tizenkét szót hall a gyermek, és fel kell sorolnia azokat, amelyekre emlékszik. Majd a hallási lényegkiemelő képesség tesztelésénél szintén egy hanganyag áll rendelkezésre, és a gyermeknek azt kell jeleznie, hogy mikor hallja a kiemelt szót, mely jelen esetben a *kakas* szó. Ezután következik a hallási megkülönböztető képesség vizsgálata: két szót hall a tanuló, és meg kell mondania, hogy ugyanazt a két szót hallja-e. A hanganyag itt is nagy segítség a tesztet végző számára, hiszen véletlenül sem léphet fel az a helyzet, hogy a tesztelő akaratlanul – akár a nonverbális eszközeivel is – segítse a gyermeket a helyes megoldás megtalálásában. A következő teszt a szókincs, beszédértés nevet viseli, ahol három kép közül kell kiválasztani a mondathoz leginkább illőt. Itt vizsgálja – többek között – a határozatlan számnév ismeretét, az ok-okozati összefüggések megértését, a relációs szavak mondat szintjén történő megértését. A szókincs-vizsgálaton belül egy aleggységként jelenik meg a szókincs-aktivizálás és az artikuláció vizsgálata, mely minden hangra kiterjed. Ebben a részben található a nyelvi helyesség vizsgálata, mely széleskörű, átfogó, szinte minden nyelvhelyességi alapproblémára kiterjed. Így vizsgálja a többes szám ismeretét, a tárgyeset használatát, az ígeragozást, a helyes rag alkalmazását. Kiterjed a múlt idő, a birtokjel, a helyhatározók, a névutók helyes használatára is. A következő részekben a gyermek emlékezetének vizsgálata, a munkamemória és a sorrendemlékezet fejlettségének képek segítségével történő mérése következik. Majd utolsó feladatként az alak-háttér felismerésére irányul a figyelem.

A képességcsoportok vizsgálatánál néhány esetben a megfigyelés, beszélgetés módszerét alkalmaztam (szociális érettség, értelmi képesség, nagymozgás), míg a többi esetben az adott tesztet használtam a bemeneti mérés elvégzésére. A vizsgálatban 10 első osztályos tanuló vett részt a szeptemberi óvoda-iskola átmeneti program idején, 8 fiú és 2 lány. Egyik gyermek sem BTMN-es vagy SNI-tanuló. Az alábbi diagram azoknak a tanulóknak az eredményeit mutatja, akiknek a vizsgálat után ajánlottam a beszédfejlesztést. A „kimaradt” tanulók jól teljesítettek. A fejlesztendő gyerekek eredményei néhány képességcsoportnál meglepőek voltak. Az alábbi diagramok néhány képességcsoport eredményeire mutatnak rá:

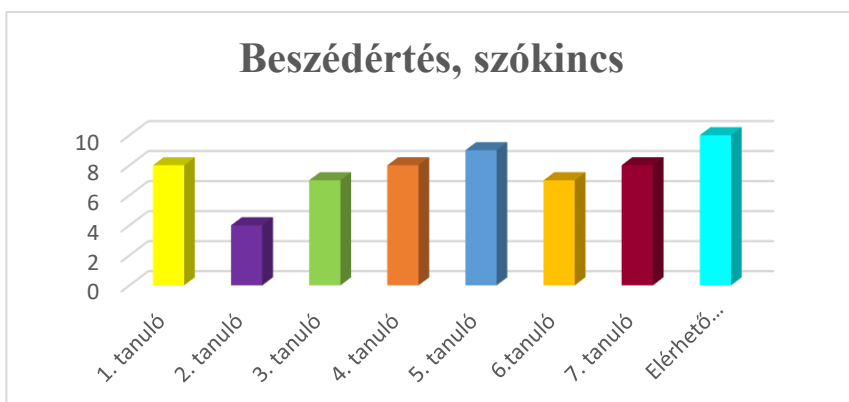


1. ábra: A hallási emlékezet vizsgálatának eredményei



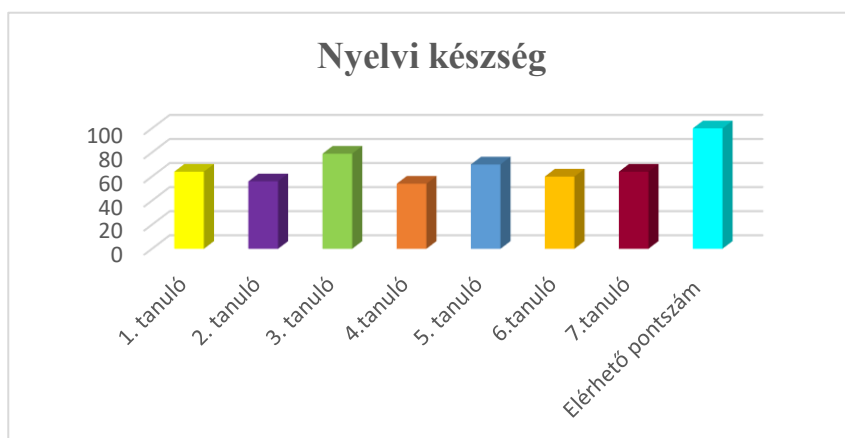
2. ábra: A hallási lényegkiemelő képesség vizsgálatának eredményei

A hallási emlékezetük gyenge, senki sem érte el az 5 pontot. Ez korrelál a hallási lényegkiemelő képesség fejlettségével, ahol több tanuló 50%-os eredményt sem ért el.



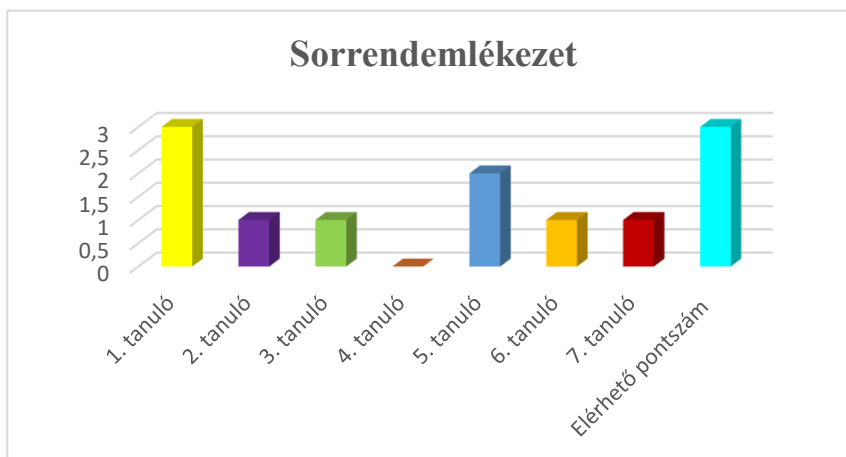
3. ábra: A beszédértés, szókincs vizsgálatának eredményei

Érdekes, hogy szókinsük, szókins-aktivizálásuk eredménye jónak mondható.



4. ábra: A nyelvi készség vizsgálatának eredményei

Ugyanakkor a nyelvi készségük nagyon gyenge. A toldalékok használata nehéznek bizonyult. Szótövekkel válaszoltak, a ragokat teljes mértékben elhagyták, illetve csak a többes szám jelét használták. A -t tárgyrag használata is gondot okozott.



5. ábra: A sorrendlékezet vizsgálatának eredményei

Sorrendlékezetük volt a leggyengébb: volt olyan tanuló, aki három kép/tárgy nevét sem volt képes ugyanabban a sorrendben vissza-mondani. Ez az eredmény a munkamemóriájuk gyengeségére utal. Felvetődött tehát a kérdés, hogyan is jegyezhetne meg egy tanuló egy

egyszerű utasítást, amikor ennyire gyenge a hallási, képi, sorrend-
emlékezete, és ehhez társulva sem a ragokat, sem a relációs szavakat
nem érti.

A mérés után elkezdődött a fejlesztés. A következőkben – a teljesség
igénye nélkül – bemutatok néhány olyan képességfejlesztő játékot,
amely kis kezűgyességgel otthon, iskolában elkészíthető, és a fejlesztést
érdekesebbé, játékosabbá teszi.

2. Sorrendemlékezet, képi emlékezet

2.1. Kockajáték

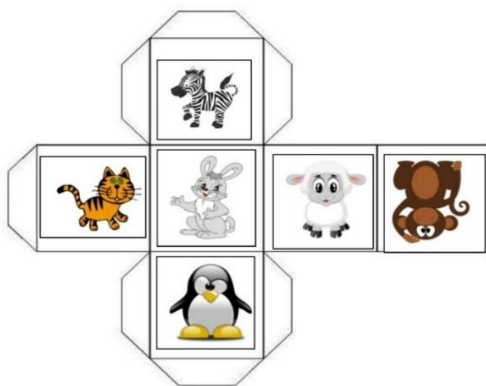
Egy egyszerű kocka hálójára szerkeszthetünk különböző képeket
témakörönként is: háziállatok, vadon élő állatok, „nemszeretem állatok”,
növények, foglalkozások, színek, bolygók, ruhaneműk, évszakok, betűk,
számok.

Feladat: Dobj háromszor! Majd sorold fel mind a három kép nevét
ugyanabban a sorrendben, ahogyan dobtad!

Nehezítés: a dobások számának növelésével. A későbbiekben nehezi-
tethetjük a feladatot például úgy, hogy pontosan meg kell nevezni a fák,
cserjék, virágok fajtáját.

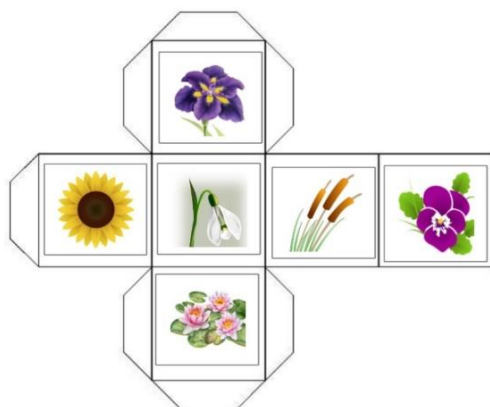
Variációk: A kép nevének kezdőbetűjével/kezdő szótagjával mondjon
szót a dobás után, később ne a kép nevét nevezze meg, hanem azt a szót
mondja ki, amely a képről leghamarabb eszébe jut. Majd ezt kell
sorrendben visszamondania neki, vagy a társának.

További variáció: mondatot (kijelentő, kérdő, óhajtó stb.) kell alkotni
a képen ábrázolt dologgal, majd ő vagy a játékban részt vevő társa
mondja ezeket vissza a megfelelő sorrendben.



6. ábra: Kockajáték sablon I.

Forrás: <https://printkerblog.files.wordpress.com/2016/05/02.png>, <https://pixabay.com/hu>



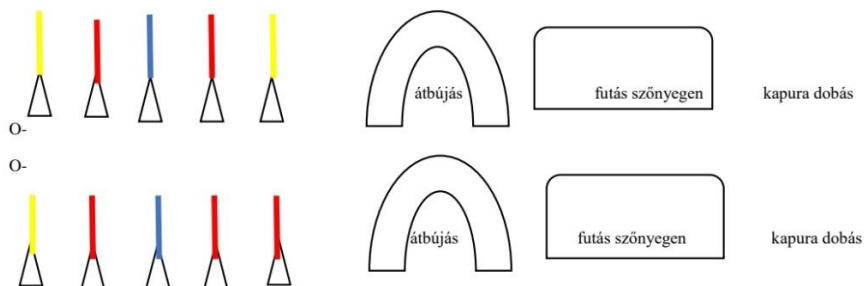
7. ábra: Kockajáték sablon II.

Forrás: <https://printkerblog.files.wordpress.com/2016/05/02.png>, <https://pixabay.com/hu>

2.2. Autóverseny: Sorrendemlékezet fejlesztése nagymozgással összekötve

Egyszerű akadálypálya építésével is megoldható a fejlesztés, ehhez bójákba különböző színű jelzőbotokat dugunk. Párhuzamosan két pályát építünk, és sípszóval két tanulót indítunk. Az, hogy mi minden épül a pályán, csak a fantáziánkon múlik (pl.: átbújás alagúton, kosárba dobás, futás különböző felszínű talajon, gyöngygyűjtés talppal karikába). A sorrendemlékezetet az fogja fejleszteni, hogy induláskor elsoroljuk, milyen sorrendben kell megérinteni a jelzőbotokat, pl.: kék, sárga, piros, sárga.

Nehezítés: ha a kiindulópályát gurulóátfordulás előre, gurulóátfordulás hátra vagy hossz tengely körüli gurulás, esetleg ha a pálya több részébe is építünk be jelzőbotos bójákat.



8. ábra: Autóverseny

2.3. Sorrendemlékezet fúvó gyakorlatokkal

Egy asztal szélére három, négy, a későbbiekben öt, hat műanyag poharat ragasztunk fel ragasztószalaggal, úgy, hogy a pohár szája éppen az asztal széléhez illeszkedjen. Az asztal peremére érdemes építőjátékokat tenni. Az asztalra különböző színű könnyű, műanyag labdákat helyezünk.

Feladat: Fújd a labdát a pohárba!

Meghatározhatjuk az időintervallumot is. Ezután a tanulónak meg kell mondania, hogy melyik színű labdát, hová fújta először, másodjára, harmadjára stb.

Variáció: Ha két tanuló játszik egyszerre, akkor a másik tanuló lehet az ellenőr. Ilyenkor ő ellenőrzi, hogy helyes sorrendet mondott-e a társa, majd cserélnek.

2.4. Indulj el egy úton!

Feladat: A tanteremben különböző tárgyakat, képeket, szókérdőket helyezünk el életkortól függően, első osztályosoknak például termésképeket, hívóképeket, negyedikeseknek Magyarország nagy tájainak nevét, képét, városneveket. A tanuló elindul a teremben, követi őt a tanító vagy a társa.

Közben énekelhetnek is (*Indulj el egy úton!* című dalt). A tanulónak a dal végén el kell sorolnia, hogy mi mindennel találkozott útja során. A társ figyel, hogy megfelelő sorrendben mondja-e a talált dolgokat.

Variáció: Betűket helyezünk el a teremben, és a tanulónak egy papírra – emlékezetből – a megfelelő sorrendben kell leírnia a megtalált betűket, majd abból szavakat kell alkotnia.

3. Hallási emlékezet

3.1. Nyomozósdí

A tanteremben eldugunk egy tárgyat.

Feladat: A relációs szavak megjegyzésével meg kell keresni a tárgyat. Pl.: Lépj előre négyet, azután balra hármat, majd még kettőt előre!

Nehezítés: Több irányt is megadhatunk egyszerre. Pl.: Lépj előre hármat, balra kettőt, egyet hátra, ötöt jobbra!

3.2. Labdakereső

Egy kosárnyi kislabda kell hozzá. A labdákra egyszerű cellulsszal egy-egy szót/képet erősítünk. A tornaterem felezővonalára állnak a gyerekek, háttal a tanítónak. A tanító különböző hangerővel 5-6 szót sorol, ezek megtalálhatóak a labdákon. A tanító a kosárban lévő labdákat szétgurítja a teremben. A gyerekek sípszóra indulhatnak a labdákat megkeresni. Az az ügyes, aki adott idő alatt megtalálja a tanító által mondott szavakat a labdákon, és visszahozza azokat a kosárba.

Nehezítés: Ha a labdák egyszínűek, vagy ha hasonló szavak (akár értelmetlen szavak is) kerülnek labdákra. Nehezíthető a feladat azzal is, ha kisebb betűvel, szólások, közmondások kerülnek rá.

4. Szókincsfejlesztés

4.1. Ne hezitálj!

Érdekes, hogy a tanulóim körében a legegyszerűbb játék volt a legizgalmasabb, sokszor kérték, hogy játsszuk ezt a játékot.

Egy pakli kép szükséges hozzá, ez lehet akár régi vagy új hívóképsorozat is. A pakli kártyát megkapja a gyerek – képpel lefelé.

Feladat: Gyorsan megfordítani a lapokat egyesével és kimondani a kép nevét. Először lehet számolni két-három másodpercig, később ez elhagyható. Ha a tanuló gyorsan ki tudja mondani a kép nevét, akkor az a lap nála marad. Ha valahol megakad, akkor tovább kell adnia a paklit. Ilyenkor megmondjuk a kép nevét (pl.: gyűszű), majd visszatesszük a pakliba. Az nyer, aki több kártyát gyűjtött be.

A kártyák számát érdemes néhány kör után bővíteni.

4.2. Sorold!

Több helyről is letölthető már ez a társasjátéksablon (pl.: <https://hu.pinterest.com/pin/515099276134068179/>), vagy azt is megtehetjük, hogy a tanulóval együtt készítünk el egy társasjátékot, figyelembe véve a tanuló érdeklődését, életkorát. (Lásd 9. ábra!)

Egy kis szerkesztéssel pedig szókincsfejlesztő játékká alakítható a játék. A mezőkbe olyan képeket kell ragasztani/szerkeszteni, amelyek egy főfogalomhoz tartoznak, például egy bútort, egy virágot, emlőst, egy madarat, kételtűt, halat, cserjét, fát, járművet.

Feladat: Dobj a dobókockával! Lépj! Nézd meg a főfogalmat, és sorold fel annyifélet belőle, amennyit dobtál! Ha nem sikerül, vissza kell lépned a kiindulópontra. Az nyer, aki hamarabb célba ér.

Érdeemes különböző színnel jelölt üres mezőket hagyni. Itt megadhatjuk, hogy milyen szófajú szót, vagy külső, belső tulajdonságot kell mondani. Az alábbi képet illusztrációként szerkesztettem.



9. ábra: Társasjáték

4.3. Morzsoló mesélő

Ne feledkezzünk meg a régi népi munkákról sem a fejlesztés során. A gyerekeknek élményt nyújthat egy „időutazás” a múltba. A hangulat megteremtése érdekében használhatunk régi kézi morzsolót, vesszőkosárba tett csuhét, piros és sárga kukoricacsöveket, kóródarabokat. Szükségünk lesz még néhány kukoricacsőre és egy nagy vesszőkosárra, amit körbeülünk a gyerekekkel.

Feladat: Adják körbe a kukoricacsövet, és morzsolják le a szemeket úgy, hogy közben egy-egy mondattal folytassák a megkezdett mesémet!

Variáció:

1. Neheztett változat, ha a közepén lévő kosárba szókártyák kerülnek, és azokból húzni kell egyet, ezután a választott kifejezést bele kell illeszteni a megkezdett szövegbe.
2. Megadom a mesefajtát (2–3. osztály), és ehhez alkalmazkodva kell a mesét továbbszőni.

Bonyolult lehet egy csalímese, tréfás mese kitalálása. Könnyebb talán a láncmese, ebbe beleszöhetünk olyan népies szavakat, amelyek a szókincs bővítést segítik.

Pl.: honcsok = ürge, vakond, pacuha = rendetlen öltözetű ember, ménes = lovak csoportja...

4.4. Szinonimabújócska

Feladat: 6-8 búvóhelyet építünk a tornaterem különböző pontjaira. A gyerekek egy-egy szókárttyát húznak, és a búvóhely elé kitett szavak közül meg kell keresniük, melyik az ő búvóhelyük. Ha megtalálták a kapott szó szinonimáját, akkor bebújhatnak a rejtekhelyre. Természetesen van olyan hely is, ahová egy gyerek sem bújhat, az a kakukktójas. Miután mindenki elbújt, a csapattagok ellenőrzik, hogy valóban mindenki közéjük való-e.

Variáció: Egy szókárttya piros színnel jelölt. Aki ezt a kártyát húzza, annak direkt rossz helyre kell bújni. Két gyerek nem húz kártyát, ők lesznek a hunyók. Az ő feladatuk a csoport ellenőrzése, a kakukktójas megtalálása.

5. Egyéb nyelvi készség fejlesztése

A nyelvi készség fejlesztése olyan sokrétű fejlesztési terület, mely a különböző morféma helyes használatától egészen a mondatalkotáshig, majd a szóbeli szövegalkotáshig tart, és alapköve a szövegértésnek.

A fejlesztést itt szituációs játékokkal oldottam meg.

5.1. Kosárbjáték (-t tárgyrag)

Egy kosárba különböző tárgyakat teszünk, és letakarjuk őket. A taktilis érzékelést is fejleszti, ha a tanuló csak belenyúl, és tapintás útján kitalálja, hogy mit rejt a kosár.

Ha a fő célunk a -t tárgyrag használatának kialakítása a mondatban, akkor csak egész mondatos választ fogadjunk el, és feltétlenül követeljük meg a tárgyrag használatát.

Pl.: Vadnarancsot rejt a kosár.

5.2. Iskolásdi

Ez a játék segítette leginkább a munkámat ezen a területen, mert komplex nyelvi fejlesztésre adott lehetőséget úgy, hogy a gyerekek azt

hitték, csak a bábukkal, eszközökkel játszunk. Ehhez a játékhoz szükségünk van egy maketre és néhány bábura. Lásd az alábbi képet!



10. ábra: Mesefilmmakett

Ez a makett a gyerekek kedvenc meséjéhez készült – doboz és színes papír felhasználásával. Gyakorlatilag az eszköz hozza magával a játékot, a fejlesztési lehetőségek sokaságát. A bábokhoz készülhet iskolatáska, van, amiben ceruza, könyv, táblagép vagy bármilyen más apró dolog található.

Ezután – ügyelve a kérdésekre – kezdődhet a játék:

Kik jöttek ma iskolába? Hová tegye az iskolatáskáját Marinett? Mit találtál a Feketemacska táskájában? Hol menjenek be a terembe? Hová menjenek szünetre? Kit szeretnél Katica mellé ültetni? Hol van a könyv, a ceruza? Hová tetted a táblagépet?

A fejlesztő órára át kell gondolni, hogy milyen nyelvi területre szeretnénk fókuszálni. A szavak, toldalékok használata, a mondatok vagy a szóbeli szövegalkotás szintjén szeretnénk végezni a fejlesztést? Sok idő és gyakorlás, amíg a tanulók már önállóan, a hétköznapi társalgásukban is használják a ragokat, képzőket, de érdemes ezzel a területtel többet foglalkozni, így a feladatadások során is könnyebben megértik majd az utasításokat, és később a szövegértő gyakorlatokban is hasznát veszik.

6. Összegzés

Hadd kezdjem összegzésemet egy idézettel, mely munkám során sokszor eszembe jut: „Az teszi széppé a sivatagot (...), hogy valahol egy kutat rejt” (Antoine de Saint-Exupéry). Iskolánkban fontos lépést tettünk meg a gyerekek érdekében azzal, hogy mertünk valami újba kezdeni a beszédfejlesztő órák bevezetésével. De megtaláltuk a kutat:

ez a kút maga a lehetőség. A beszédészlelés és -megértés az alapja a későbbi kommunikáció sikerességének, és igyekeztem ezt a lehető legkülönfélébb formában fejleszteni, hogy a tanulóim nehézségek nélkül tanuljanak meg olvasni, írni. A bemutatott játékok, feladatok csak egy részét tükrözik a napi munkának, ösztönzéseként, hogy merjünk túllépni a feladatlapok sivárságán, és higgyünk abban, hogy mozgással, játékkal ugyanolyan eredményesen végezhetjük a feladatainkat, mint a papíralapú fejlesztéssel. A felsorolt példákkal szerettem volna rávilágítani arra, hogy nemcsak tanteremben, hanem akár tornateremben, udvaron, játszótéren is vannak olyan megvalósítható játékok, amelyek a beszédfejlesztés alapjául szolgálhatnak. Törekedtem arra, hogy megpróbáljam a tanulóimat a lehető legtöbb oldalról megismerni. Ehhez mindenkinek azt ajánlom, hogy végezzünk többféle tesztet, vizsgálati módszert. Kreatívan nyúljunk hozzá azokhoz a kész ötletekhez, amelyeket a különböző netes felületeken találunk! Egészsítsük ki, tegyük még érdekesebbé, hogy tanulóink élvezzék a fejlesztés óráit, s az maradandó élményt nyújtson! Használjunk többféle eszközt, módszert az emlékezetfejlesztésre, vegyük figyelembe az auditív és a vizuális emlékezetfejlesztésen kívül a sorrendemlékezet fontosságát is! S mindenekelőtt nézzünk a látható hibák mögé, keressük meg a valódi „rejtett” okokat, és próbáljunk azokra is fókuszálni! Nekünk, pedagógusoknak kell tudnunk azt, hogy mi húzódhat egy-egy fejlődési elmaradás, retardáció, regresszió mögött. S érezze azt minden tanuló, hogy a fejlesztés érte történik, az ő szükségleteit figyelembe véve, mely ebben a korosztályban még elsődlegesen a mozgás és a játék.

Irodalom

- Fazekasné Fenyvesi M. 2004. Beszédhanghallás. In: Nagy J. (szerk.) *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Szeged: Mozaik Kiadó. 18–30.
- Gósy M. 2005. *A beszédészlelés és a beszédmegértés fejlesztése (szóban és írásban) iskolásoknak*. Budapest: Nikol Kiadó.
- Gósy M. 2009. *A beszédészlelés és a beszédmegértés fejlesztése óvodásoknak*. Budapest: Nikol Kiadó.
- Juhász V. – Kálló V. 2017. Fonológiai tudatosságot alapozó szókinces-fejlesztő feladatsor – Játéksor az m fonémára 5-6 éveseknek óvodai foglalkozásra. *Fejlesztő Pedagógia* 28/3–6. 164–175.

Beszédmozdulás

MURÁNYVÁRI ALIZ

Gyurkovics Tibor Óvoda, Általános Iskola és EGYMI, Budapest

alيزmuranyvari@hotmail.com

1. Bevezetés

Számos szakember megerősíti, hogy a csecsemő saját mozgásán keresztül játékosan fedezi fel a világot, szerzi tapasztalatait, és ez adja az értelmi műveletek eredetét. A gyerekek korai fejlődésének az alapja a motoros viselkedés és a motoros észlelés, melyek funkcionális egységet alkotnak (Kiphard 2001, Marton 2002). Az észlelési folyamatok fejlődésében, illetve a szenzoros integrációban kiemelten fontos szerepe van a mozgásnak, ezen belül is a természetes mozgásoknak. Kutatók, ideggyógyászok és terapeuták is egyhangúlag erősítik meg, hogy a mozgások segítik a neurológiai érési folyamatokat, ezáltal az információk összerendezését.

Több szakember a beszédet tekinti a legkomplexebb teljesítménynek. A beszéd fejlődését számos nem verbális előkészítő folyamat előzi meg, és azok integrációja el kell, hogy érjen egy kritikus fejlődési mértéket ahhoz, hogy a gyermek számára a beszéd elsajátítható legyen. Az előkészítő folyamatok kutatásának nagy jelentősége van a beszédzavarok és – ezzel egyidejűleg – az olvasási-írási nehézségek okainak feltárásában. A beszédzavarok vagy az iskolai kudarcok csak következményesek, a primer okok az eltérő fejlődésben, a megelőző folyamatok normális lefolyásának zavarában keresendők. A zavarok elsődleges okait egy alacsonyabb fejlődési szakaszban kell keresnünk, az észlelési folyamatok körében (Rácz et al. 2012).

Az ember külvilághoz való alkalmazkodási folyamataihoz a környezetből érkező ingerek megfelelő lokalizálása szükséges. Ezáltal a szervezet részei között, valamint a szervezet és a környezet között fennálló fizikai reakciók folyamatos észlelése következtében megtörténik a kéreg alatti, illetve a tudatos értelmezés. Ezeknek az információknak az összerendezését, a magasabb funkcionális egységbe való integrálását a testvázlat fogalmával jelöljük (Lakatos 2000).

A testséma és a testvázlat azonos jelentéstartalmú kifejezések, a személyiség szervezésével és vezetésével összefüggő – a fentebb ismertetett – alkalmazkodási rendszert jelölik. A testséma fogalom alatt azt is értjük, ahogy a test uralja saját mozgásait, ez minden mozgás kiinduló pontja. A testséma érettsége megmutatkozik a motoros feladatok

megoldásának minőségében, az új, váratlan mozgásszituációkban való „megfelelésben”. A testkép a beszéd kialakulása után az énfogalommal összekapcsolódva az „én” hordozójává válik. A testkép fejlődésére jellemző, hogy a kezdeti kivitelező és végrehajtó (aktív, motoros) tevékenységeket a megismerő (kognitív) jelleg váltja fel. A kineztiásmotoros kapcsolatok előbb sztereotípekké szerveződnek, létrehozák a testvázlatot, majd a szemléleti elemek háttérbe szorításán és absztrakcióján keresztül vezetnek a testkép és az énkép felé. Ez a motoros előzmény és a (mozgás- és beszédfejlődéssel párhuzamosan történő) fokozatosan kialakuló tudatosság feltétele a testképnek. A testtudat fogalma a testséma, a testtartás és a testhelyzet szabályozó elveinek összessége a térben történő mozgások vonatkozásában. A test személyi zónájának alakítása, a térbeli tájékozódás, a jobb-bal diszkrimináció ezzel párhuzamosan történő folyamatos fejlődés eredménye, a gyerek jobb tájékozódását segíti elő, s továbbra is összefügg a nagymozgások és a finommozgások fejlettségével (Lakatos 2000).

Mind az egyes érzékek működésében, mind az érzékletek összerendezésében felléphetnek nehézségek anélkül, hogy észrevennénk. Stein és Walsh (1997) fonológiai elméletükben kifejtik, hogy az írás- és olvasástanulás kifinomultabb látási, hallási és finommotorikai készséget kíván tőlünk, mint bármely más dolog megtanulása. Rendkívül kicsi szimbólumokat kell megkülönböztetni és fonemikus hangsorrendbe tenni, hogy szavakat alkossanak (Rác 2012).

Erős (1992) a hallás vonatkozásában a ritmusérzék a ritmusészleléssel megegyező képességként definiálja, ugyanakkor megállapításai-
ban nem tér ki a ritmikus motorikus mozgásokra, a ritmusreprodukció képességére. A szavak jelentéséből (észlelés, érzék) nem következik a ritmus előállításának lehetősége, így az mindössze a befogadásra, érzékelésre utal. A tudományos szakirodalom ennek ellenére mindkét kifejezést használja, még a motorikus készségek kifejezésére is. A hétköznapi szóhasználatban a két tevékenység némileg elkülönül egymástól. A hangok (így a ritmus) észlelését főként általános zenei kontextusban (minden zenei dimenzióra kiterjesztve) használjuk, mondván: „jó a zenei hallása”, vagy „jó a füle”. A ritmus előállításával kapcsolatban a ritmusérzék kifejezést használjuk: ha valaki pontosan és egyenletesen tapsol, vagy ritmusosan mozog, akkor „jó a ritmusérzéke” (Mucsi 2018).

Mára már világos, hogy az olvasási zavarnál a legnagyobb problémát a fonémák gyenge megkülönböztetése jelenti. Így a gyerekek 5 éves

korokban mért fonológiai készsége előrejelzi a későbbi olvasási előmenetelüket, és a fonológiai fejlesztés ennél fogva meggyorsíthatja az olvasástanulást (Juhász–Kálló 2017, Rácz 2012).

Az emlékezésnek is nagy szerepe van a beszéd kialakulásában. Az ingerek megjegyzéséhez szükséges, hogy létrejöjjön az emléknyom, amely az ismétlődések során bevésődik. A gyakori ismétlés biztosítja a mélyebb bevésést (Lendvainé 2007).

2. A ritmikai készségek jelentősége

A ritmusok egész életünket átszövik, szerves részei mindennapjainknak, cselekvéseinket térben és időben egyaránt meghatározzák. Minden optimálisan, sikeresen végrehajtott tevékenységnek megvan a rá jellemző optimális ritmusa (Lakatos 2000).

Több kutatás is kimutatta a ritmikai készségek fejlesztésének pozitív transzferhatását az olvasásra, illetve a fonológiai tudatosságra és a fonémaészlelésre (Anvari et al. 2002, Cason et al. 2015, Janurik et al. 2018, Milovanov–Tervaniemi 2011). Az olvasással való összefüggések a tipikusan fejlődő (Tierney–Kraus, 2013) és a diszlexiás (Leong–Goswami, 2014) gyermekek esetében is kimutathatók. A jobb hallási diszkriminációval rendelkező gyermekek beszédhanghallása fejlettebb, mint társaiké, valamint a beszéd ritmusának és hangsúlyainak megértésében is jobban teljesítenek (Janurik–Józsa 2016a). Ugyancsak a ritmus és a nyelv összefüggéseit igazolta Moritz et al. (2013) kutatása. Vizsgálataik szerint az óvodáskorúak ritmikai fejlettsége meghatározó volt a későbbi fonológiai tudatosság és szövegismerési készségük tekintetében. A ritmikai készségek meghatározó jellege hatéves korban is kimutatható: a hatéves gyermekek ritmusészlelési képessége jelentős részben magyarázza a nyelvi készségek fejlettségét (Gordon et al. 2015). Janurik és Józsa (2016) óvodások körében végzett vizsgálatai szoros kapcsolatot mutattak ki a ritmushallás és a DIFER-készségek között (Nagy et al. 2004). Ez a kapcsolat a nagycsoportos gyermekek esetében még jelentősebb, amely korosztályban az elemi számolási készség és a ritmushallás kiemelkedően erős kapcsolatot mutat (Mucsi 2018).

3. A ritmikus intendálás a konduktív pedagógiában

A ritmikus intendálás is facilitáció. Két fontos tényezőt foglal magában: a tevékenység akaratlagossá tételét és a ritmust. A szóbeli intendálás jelentőségét a tevékenység megkezdése előtt már ismerjük.

Tudjuk, hogy a beszéd és a tevékenység egybekapcsolásával a reaffe-
rentatív szabályozókörben válik a cél elérése tudatossá, intendálhatóvá.
A szóbeli intendálás előkészíti a tevékenységet, beindítja azt teljes
bonyolultságában. Miben áll azonban a számolás jelentősége? Az
agyban számos, többé-kevésbé szilárd kapcsolatrendszer alakul ki,
ezeket szokták mintázatoknak, patterneknek, sztereotípeknek nevezni.
A legszilárdabb sztereotípek egyike a számok sorrendje. Ha elkezdünk
számolni, s hirtelen abbahagyjuk, a környezetünkben levők magukban
akaratlanul továbbszámolnak. A számok sorozata mintegy rákényszeríti
maga az emberre. A számolás éppen ezért az egyik legalkalmasabb
módszer a ritmus átadására is. Ha elkezdünk számolni, s valakivel
folytatjuk a számok felsorolását, önkéntelenül átveszi a mi számolási
ritmusunkat is. A ritmusadás egyszerűsége lehetővé teszi, hogy azok is
bekapcsolódjanak a ritmikus intendálásba, akik különben nem tudnak
beszélni. Így kezdik hallani a saját ritmusukat, majd kezdik azt
hangadással is produkálni. A ritmikus intendálás ily módon bevezetést
alkot a beszéd oktatásába, amelynek a kezdetleges formája éppen a
ritmikus intendálás révén jelenhet meg (Hári 1971).

A beszéd és a ritmus kapcsolatáról Gósy Mária a következőket írta:
„A beszéd voltaképpen egy ritmikus szervezett viselkedés, csakúgy,
mint szinte valamennyi begyakorlott motoros tevékenységünk, például
a kézírás vagy a gépelés” (Gósy 2000). A beszédritmust alkotó faktorok
különbözőek lehetnek, úgy tűnik azonban, két tényező meghatározható.
Az egyik a periodikusság, a másik a szerkezet. Nincs vita abban, hogy a
ritmus az időzítéssel kapcsolatos, és hogy alapja – legáltalánosabban
elfogadva – a szótag (Gósy 2000).

4. Ritmusjátékok

Milyen ingerek tudnak rávenni valakit, hogy ne figyeljen semmi
másra, csak egyetlen, fókuszban lévő bemenő jelre? A nyugodt, ritmu-
sos hangon kimondott szavak fontos elemei lehetnek az összpontosítás-
nak (Horowitz 2016). A megfigyelő és összpontosító tevékenység
fejlesztésére ugyanúgy hasznosíthatók a ritmusjátékok, mint a csoport-
munka összehangolására (Gabnai 2001).

A ritmusérzék finomítása óvodásoknál, kisiskolásoknál:

- Bármilyen két- vagy négynegyedes ütemű gyermekdal, népdal
ritmizálása (pl.: Zsipp- zsupp; Bújj, bújj, zöld ág; Csön-csön
gyűrű; Lóg a lába; Tekeredik a kígyó; Lánc, lánc, eszterlánc stb.).
A gyerekek vagy tapsolják, vagy ököllel ütik ki, fejükkal bólint-
ják, vállhúzóatással, térdrugózással jelzik a ritmust.

- Nemcsak hallható, hanem látható ritmusok is vannak. Egyenletes ritmusa van például a bordásfalnak. Próbáljátok meg eltapcsolni a bordásfal ritmusát! A könyvespolcon kétféle ritmus is található, a könyveké és a polc oszlopaié. Kopogjátok a könyvek ritmusát, dobbantsátok az oszlopokét!
- Bonyolultabb ritmusok eljátszását is megpróbálhatjuk. Tapsoljunk, dobogjunk, lépjük az 5/4-es ritmust! Ennek a belső osztása lehet 2:3 (vagyis egy-két, egy-két-há'), illetve 3:2 (vagyis egy-két-há', egy-két), 5/8 (ill. 5/4). Ez a lüktetés található pl. ír, spanyol, görög, bolgár, török, észak-amerikai indián, ill. magyarországi cigány dalokban (Gabnai 2001).
- A versek alkalmasak a ritmusérzék fejlesztésére.
- Mozgással kísért versek és mondókák (pl. Juhász–Kálló 2017, Szabó 2017).
- Igen nagy kár lenne, ha a sok, okos, bonyolult vagy egyszerű, de mindenképpen kimódolt ritmusgyakorlat mellett elfeledkeznénk azokról a nagyszerű kiszámolókról, melyeknél szebbet-jobbat máig sem sikerült kitalálni, s melyek erős ritmusukkal oly korán örömet szereznek a legkisebbeknek is (Gabnai 2001).

5. Egyenletes mérő kialakítása

A beszédritmusban szerepet játszik az egyenletes mérő, így az első feladatunk a mérő tanítása.

Ennek legegyszerűbb formája a járás. Segíthetjük a dalok, mondókák lüktetésének megérzését dobogással, tapssal, hangszerkísérettel. (A hangszeres kezdetben jobb, ha határozott hangot adnak, ilyen a dob vagy az ütőfa. Csörgőkkel – mivel nem pont akkor, és annyi ideig szólnak, amikor megszólaltatjuk őket – nehezebb kialakítani az egyenletes lüktetés megérzését. Mozgással többféle mérőt is kialakíthatunk: találjunk ki minél többfajta kíséretet! Keressünk olyan mozdulatot vagy hangot, amely kifejez valamit a dalból (pl. Csip-csip csóka: csókát utánozó szárnylengetés). Bonyolultabb formája a mérő kifejezésének, ha valamit ütésenként kell továbbadni (pl. Ég a gyertya: égő gyertyát, Itt a köcsög – valódi köcsögöt). Ilyenkor figyelni kell a dal, vers ritmusára, egymásra, arra, hogy hol tart a tárgy, és össze kell hangolni a továbbadás bonyolult műveletét. Kisebb gyerekeknél labda vagy lufi megfelelő időben való továbbadása is nehéz feladat. Mérőütésenként adjuk tovább a lufit a szomszédnak. Mindenki csak addig énekelhet, amíg a következő

játékos meg nem kapja a léggömböt. Akinél „elfogy” a dal, újabb dallamot kezdhet el. A játék lényege, hogy az átadások pontosak legyenek, de mégsem „szakadhat” el a dal (Tiszai 2019).

6. Koordinációs gyakorlatok

- Hallgassanak vagy énekeljenek a gyerekek egy 2/4-es ritmusú dalt, közben kopogják a 2/4-es ritmust két kézzel! Utána bal kézzel kopogjanak, a jobb kezükkel fel-le vezényeljenek egyszerre. Tartsák a ritmust mindkét kézzel! Ugyanezt végezzék el kézcserevel is!
- A 2/4-es ritmusú dalt úgy ritmizáljuk, hogy tapsolunk és a lábunkkal pedig dobogjuk is egyszerre! Utána minden első negyedre dobbantunk, minden második negyedre tapsolunk, vagy ellenkezőleg. Esetleg nehezítésként számolhatunk is. (Pl.: ta egy – dobbantással, ti-ti két-há – tapsolással, vagy ti-ti- egy-két – dobbantással, ti-ti há-négy – tapsolással, majd újrakezdjük a számolást, mindig négyig számolunk.)
- Énekeljenek vagy hallgassanak egy 4/4-es ritmusú dalt a gyerekek, s járjanak ritmus szerint (pl. Ég a gyertya, ha meggyújtják; Elmentem a piacra; Csipkefa bimbója; Kémény tetején kelepel a gölya; Kárókatona). Először minden lépéskor tapsoljanak is. Utána négyet tapsoljanak állva, négyet lépjenek taps nélkül! A gyakorlat végezhető körben vagy oszlopban járva is.
- Énekeljenek vagy hallgassanak a tanulók egy dalt! Fél hangjegyértéknek megfelelőnél lépjenek, negyedeknél tapsoljanak! Egy egyezményes jelre váltás: a negyedeket lépjék, a fél értékeket tapsolják! A gyakorlat nehezítéseként négy vagy nyolc ütemenként egy ütemnyi szünet közbeiktatásával is végezhető (pl. Kis-ke-ce-lá-nyom, ta-ti-ti-ta-ta, lép-taps-taps-lép-lép; Lát-tál-e-már-va-la-ha, ti-ti-ti-ti-ti-ta, taps-taps-taps-taps-taps-taps-lép).
- Tanuljunk vezényelni! Gyakoroljuk a két-, három- és négy-negyedes ütemeket!
- Gyakorolják jobb és bal kézzel egyaránt! Aki jól tud vezényelni, járás közben is vezényelhet.
- Ha van dobunk, triangulumunk vagy más ütőhangszerünk, ezek segítségével mutassuk meg a ritmusokat! A gyakorlatok végzése alatt is segíthetik a hangszerek e ritmus megtartását (Gabnai 2001).

7. Számolós játék

- A csoport körben helyezkedik el, s az első négy számot mondja egymás után úgy, hogy a négy szám közül mindig csak egy hangsúlyos. Ez a hangsúly minden ismétléskor továbbkerül. Ha jól megy, elindulnak körbe, s folytatjuk a számolást: **1234**, 1234, 12**34**, 1234 stb.
- Ugyanezt játszhatjuk, ha ötig vagy hétig számolunk ilyen módon. Ki-ki tetszés szerint találhat ki magának ilyen gyakorlatokat (Gabnai 2001).
- A hangsúlyt „alátámaszthatjuk” egy mozdulattal, például a kéz emelésével (esetleg tapssal) kezdőknek, így könnyebb a játék. Nehezíthetünk azzal, hogy vezetői jelzésre magunkban számolunk tovább, majd újabb jelre az éppen következő játékos hangosan számol (Kaposi 2002).

8. Hogy hívnak? Ki vagy te?

A játékosok kitapsolják a kérdést, s a kérdezett játékos a körben ritmikusan kimondja és kitapsolja a nevét vagy személyiségét jelző ritmusképletet, s a többiek ismétlik. A játék körben folyik, úgy, hogy mindenki sorra kerüljön. Három változat:

- Az első játékos kérdezi a másodiktól: „Hogy hívnak?”, s a kérdést ritmikus mozgással kísérik. A második játékos szintén felel – ritmikus mozdulat kíséretében. A többiek utána ismétlik. A „Ki vagy te?” kérdés megválaszolásakor a játékos nem befolyásoljuk, csak figyelünk, hogyan próbálja meg saját ritmikus kifejezését meglelni. Lehetőleg ne az előzőét ismétlje.
- A játékos szavak nélkül kérdez, csupán ritmikus mozgással és hanggal (papa-papapa), a másik hasonló módon felel, a többiek ismétlik.
- A játékosok kérdeznek és válaszolnak. Fenyegetően, tragikusan, komikusan stb. A ritmikus mozgásnak megfelelőnek kell lennie a kifejezni kívánt érzéshez és az intonációhoz (Gabnai 2001).

9. Most

A gyerekek körben ülnek. Háromnegyedes ütemre a következő három mozgást végzik: egyre mindkét kézzel ráütnek az asztalra vagy a térdükre, kettőre tapsolnak, háromra csettintenek jobb kézzel, vagy tenyérrel lefelé előrenyújtják a kezüket. A játékot az első gyerek kezdi

a ritmus beindításával, a többiek azután csatlakoznak. Két ütem a begyakorlásra. A harmadik ütem harmadik eleménél, amikor csettint, azt mondja: „most!”, és folytatják a ritmust előlről. Térdre csapás, két taps, és a harmadik elemnél, amikor csettint, ezzel egy időben mond az első gyermek a bal oldali szomszédjának egy hangot, például 'b'. Aki megkapta a b hangot, a következő ütem harmadik eleménél ezzel a betűvel mond egy szót csettintés helyett, tehát térdre csapás, két taps, baba. A következő ütem harmadik eleménél most ez a játékos ad a bal oldali szomszédjának egy másik hangot, aki a következő megfelelő időben (harmadik elem-csettintés) szót mond vele, és így tovább. Addig játsszák, amíg valaki ront, azaz nem a megfelelő elemnél mond egy betűt vagy egy szót, vagy már elhangzott szót ismétel. Ilyen esetben a rontó újratekdi a ritmust, majd a harmadik elemnél mond egy hangot bal oldali szomszédjának (Gabnai 2001).

10. Visszhangjáték

Változó nehézségű és hosszúságú ritmusok visszatapsolása. Az esetek nagy részében a feladat könnyebb, ha eleinte szavakat is mondunk hozzájuk (pl. cica, elefánt, földikutyá), vagy a tanulók nevét. Ha ez már biztosan megy, szavak helyett próbálkozhatunk a ritmusképlet nevének hangoztatásával, legvégül pedig pusztán a ritmus visszaadásával. Néhány beszédészlelési probléma esetén a hangoztatás nélküli visszatapsolás könnyebben megy. A ritmusképlet felismerése és megnevezése már a beszédészlelés és a beszédértés közötti szintet segít áthidalni (Tiszai 2019).

11. Tilos ritmus

A mintázat felismerését segíti a tilos vagy a kakukktojás ritmus. A visszhangjáték változata, azzal a nehezítéssel, hogy egy előre megbeszélt ritmusmintázatot nem szabad visszatapsolni. Ha hosszabb ritmusképletbe rejtjük el a kakukktojást, nagyobb gyerekek számára is kihívást jelent.

Egy gyermek ritmusokat tapsol belerejtve az előre megbeszélt ritmusmintázatot (pl. ta-ti-ti-ta-ta–viz-sza-ne-tap-sold!), aki legelőször beletapsol a „tilosba” (vagyis ezt is visszatapsolja: ta-ti-ti-ta-ta), az a gyermek lesz a következő ritmustapsoló (Tiszai 2019).

12. Cserebere

Ha tanulóink a ritmus és mérő használatában már biztosak, változtatjuk a ritmus és a mérő (ritmus és a dal szívverése) játékát, akár úgy, hogy az egész csoport ugyanazt játssza, de versszakonként – vagy refrénre – cserélünk: az első versszakban a mérőt ütjük, a másodikban a ritmust. A játék nehezebb formája, ha jelre (dobbantás vagy egy kártya felemelése) váltjuk a ritmus és mérő játékát (Tiszai 2019).

13. Néma és hangos verselés

Az osztály hangosan mondja a verset, és bizonyos jelre elhallgatunk, magunkban folytatjuk tovább. A következő jelre újra hangosan mondjuk. A játék könnyebb, ha versszakonként váltunk, nehezebb, ha váratlanul vagy gyorsan váltakozva mondjuk.

14. Dalszövegek ritmusán alapuló játékok

Bizonyos dalaink korlátlanul bővíthetők a megfelelő ritmusú szavakkal. Ilyen Gryllus Vilmos Szalakóta c. dala.

Ragyogókék szalakóta, de csodállak téged!
Repülésed csak az égbolt tetején ér véget!
Odafentről kicsi kék pont: feleséged látszik,
Aki épp a szalakóta gyerekekkel játszik.

Odafentről kicsi kék pont: feleséged látszik,
Aki épp a bokor ágán csipogó kis puha pelyhes
Ragyogókék szalakóta gyerekekkel játszik.

A dal ritmusa adja, hogy a bővítés vagy helyettesítés szabálya az adott ritmusmintázat folytatása (pl. jelzők ti-ti ta-ta ritmusban). Nagyobbaknál tudatosíthatjuk a képletet, kisebb gyerekekkel megéreztetjük a ritmust („Mondj még ilyen szót: pici csíkos, csokoládés, kicsi édes stb.” Tiszai 2019).

15. Kézfogó

A játékosok a kör kerületén, a körvonal irányában párosával egymással szemben állnak. A játékvezető utasítására egyszerre indul a csoport. A párok tagjai kezét fognak, és mondják a nevüket (elég az utónév, másként lelassul a játék), majd egymással ellentétes irányban haladnak tovább a kör kerületén. Sorban kezét fognak a velük ellentétes irányban haladókkal. Figyelem! Mivel kerülgetik egymást, minden második

kézfogás balkézrel történik (a társaság fele a körvonalon ellentétes irányban „szlalomozik”). Fontos a közös ritmus (Kaposi 2002).

16. Játék a vers zeneiségével

Az egyik csoport ritmizálja a verset, a másik csoport egy-egy szó különböző hangmagasságon való éneklésével-hangoztatásával aláfesti a vers hangulatát (Tiszai 2019).

17. Összegzés

A ritmusjátékok segítségével fejleszthetjük a gyermekek beszédét, mozgását, téri tájékozódását (jobb és bal irányokat), illetve az időbeli tájékozódását is, mivel a mozgás és a beszéd észlelése (és az ezekhez való alkalmazkodás) bizonyos időhatárok között történik, amit a ritmus foglal keretbe. A tanulók ritmikai készségeinek fejlesztésével további képességek és készségek fejlődését is segíthetjük, például a fonológiai tudatosságot.

Irodalom

- Anvari, S. H., Trainor, L., Woodside, J., Levy, B. A. 2002. Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preeschool children. *Journal of Experimental Child Psychology* 83/2. 111–130.
- Cason, N., Astésano, C., Schön, D. 2015. Bridging music and speech rhythm. Rhythmic priming and audio–motor training affect speech perception. *Acta Psychologica* 155. 43–50.
- Gabnai K. 2001. *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. Budapest: Helikon Kiadó.
- Gordon, R. L., Shivers, C. M., Wieland, E. A., Kotz, S. A., Yoder, P. J., McAuley, D. J. 2015. Musical rhythm discrimination explains individual differences in grammar skills in children. *Developmental Science* 18/4. 635–644.
- Erős I. 1993. *Zenei alapképesség*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Esteki, M. 2013. Effectiveness of ”Music Training” on reorganization of brain and poor intellectual abilities in female students with

- dyscalculia (7–9 years old). *Global Journal of Arts Education* 3/2.16–20.
- Flaugnacco, E., Lopez, L., Terribili, Ch., Zoia, S., Buda, S., Tilli, S., Monasta, L., Montico, M., Sila, A., Ronfani, L., Schön, D. 2014. Rhythm perception and production predict reading abilities in developmental dyslexia. *Frontiers in Human Neuroscience* 8. 1–32.
- Gombás J., Stachó L. 2006. Matematikai és zenei képességek vizsgálata 10–14 éves gyerekeknél. In: Majoros P. (szerk.) *BGF Tudományos Évkönyv 2006: Stratégiák 2007 és 2013 között*. Budapest: Budapesti Gazdasági Főiskola. 404–416.
- Hári M., Ákos K. 1971. *Konduktív pedagógia I.* Budapest: Tankönyvkiadó.
- Horowitz, S. 2016. *Az univerzális érzék. Hogyan formálja a hallás az elmét?* Budapest: HVG Kiadó Zrt.
- Janurik M. 2010. *A zenei hallási képességek fejlődése és összefüggése néhány alapképességgel 4–8 éves kor között*. PhD-értekezés. Szegedi Tudományegyetem: Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Janurik M., Józsa K. 2012. A zenei képességek fejlődése – egy három hónapos zenei fejlesztő kísérlet eredményei. In: Kozma T., Perjés I. (szerk.) *Új kutatások a neveléstudományban*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 63–80.
- Janurik M., Józsa K. 2016a. A zenei képességek összefüggése a DIFER-képességekkel óvodáskorban. *Neveléstudomány* 4/1. 49–69.
- Janurik M., Józsa M. 2016b. Zene és tanulás. *Tanító* 54/1. 21–24.
- Janurik, M., Antal-Lundström I., Józsa K. 2018. A zenei hallás korai fejlesztésének a szerepe a beszédészlelés fejlődésében. Egy zenei fejlesztőprogram tanulságai. *Gyermeknevelés* 6/2. 64–79.
- Juhász V., Kálló V. 2017. Fonológiai tudatosságot alapozó szókinces-fejlesztő feladatsor – Játéksor az m fonémára 5-6 éveseknek óvodai foglalkozásra. *Fejlesztő Pedagógia* 28/3–6. 164–175.
- Kaposi L. 2002. *Játékkönyv*. Budapest: Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Marczibányi Téri Művelődési Központ.

- Kiphard, E. J. 2001. From persistent reflexes to movement control. Early intervention in children with delayed motor development. *Ergotherapie und Rehabilitation* 4. 11–17.
- Lakatos K. 2000. *Szenzomotoros szemléletű vizsgálatok. Az állapot- és mozgásvizsgáló teszt*. Budapest: HRG Alapítvány.
- Lendvainé Décsy K. 2007. *A megkésett beszédfejlődés lehetséges és kizárható okai, valamint terápiás lehetőségek és eredmények egy konkrét gyermek esetében*. PhD-értekezés, Veszprém: Pannon Egyetem.
- Leong, V., Goswami, U. 2014. Assessment of rhythmic entrainment at multiple timescales in dyslexia: evidence for disruption to syllable timing. *Hearing Research* 308. 141–161.
- Marton-Dévényi É. 2002. Az alapozó terápia elmélete és gyakorlata. In: Martonné Tamás M. (szerk.) *Fejlesztő Pedagógia*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Milovanov, R., Tervaniemi, M. 2011. The Interplay between musical and linguistic aptitudes. A review. *Frontiers in Psychology* 2/321.
- Moritz, C., Yampolsky, S., Papadelis, G., Thompson, J., Wolf, M. 2013. Links between early rhythm skills, musical training, and phonological awareness. *Reading and Writing* 26/5. 739–769.
- Mucsi G., 2018. A ritmikai készségek fejlődése 12 éves korig. *Gyermeknevelés* 6/2. 108–118.
- Nagy J., Józsa K., Vidákovich T., Fazekasné Fenyvesi M. 2004. *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló és Kritériumorientált Fejlesztő Rendszer 4–8 évesek számára*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Overy, K. 2003. Dyslexia and music – From timing deficits to musical intervention. The neurosciences and music. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 999/1. 497–505.
- Rác K., F. Földi R., Barthel, B. 2012. A beszéd- és mozgásfejlődés összefüggései. *Gyógypedagógiai Szemle* 2. 136–145.
- Stein, J. Walsh, V. 1997. To see, but not to read: the magnocellular theory of dyslexia. *Trends in Neuroscience* 20. 147–152.

- Szabó B. 2017. *Mozdulj rá!* Budapest: Logopédiai Kiadó.
- Tierney, A. T., Kraus, N. 2013. The ability to tap to a beat relates to cognitive, linguistic, and perceptual skills. *Brain and Language* 124/3. 225–231.
- Tiszai L. 2019. *Zene és transzferhatás*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.

„Egymásra hangolva”

BARNA KÁROLYNÉ

Szent István Katolikus Általános Iskola, Szatymaz

vimoncsi@freemail.hu

1. Bevezetés

A szatymazi Szent István Katolikus Általános Iskolában – befogadó iskolaként – nagyon eltérő nyelvi fejlettségű gyerekekkel találkozunk első osztályban. Nagy hangsúlyt helyezünk a kollégáimmal az anyanyelvi felzárkóztatásra – beszédfejlesztő gyakorlatokon keresztül. Ezek a játékos feladathelyzetek komplex képességfejlesztést és személyiségfejlesztést is jelentenek, hiszen több mint 30 éves tanítói munkám során egyre inkább tapasztalom, hogy az iskolába kerülő gyerekeket meg kell tanítanunk egymás elfogadására és tiszteletére is. Még akkor is, ha többségük korábban a helyi óvodába járt, és csoporttársak, de legalábbis óvodatársak voltak 3-4 éven keresztül. Az iskolai közegben új hierarchiák alakulnak ki, a státuszharok során számos konfliktushelyzetet kell megoldanunk. Ezen túl az integrált nevelés-oktatás megvalósítása során egyre több képességdeficités gyerekekkel foglalkozunk, az ő fejlesztésükre is alkalmasak ezek a játékos feladathelyzetek. A kórusban a társak is segítik a beszédbátorság fejlődését, növekszik a tanulók önbizalma. Ezek a beszédfejlesztő gyakorlatok felszabadítják a gyerekeket, valamint egymásra is kell figyelniük ahhoz, hogy szépen hangozzék a több szólamban megszólaltatott gyermekvers vagy mondóka. Igyekszem olyan játékos helyzeteket teremteni, amelyek a nyelvi képességek fejlődését is elősegítik, hiszen a nyelvi játékok során a ritmusérzékük, koncentrációképességük, memóriájuk és a szókincsük is fejlődik. Ezeket a gyakorlatokat szívesen alkalmazom tanórákon is, akár az óra elején bemelegítésként – a szünet eseményeinek lecsillapításaként – vagy óra közben, hogy felélénkítsem őket, míg az óra végén inkább lazításként, örömforrásként használom a gyakorlatokat. Gazdag mondókakincsünk felhasználásával észrevétlenül vezetem be őket a gyermekirodalmi alkotások világába, amelyeket később dramatizálva is elő tudunk adni egy-egy iskolai rendezvényen vagy tanórán kívüli foglalkozáson. Ezek – a többszólamúság gyakorlásán túl – érzelmek kifejezésére, hangerőváltás gyakorlására is alkalmasak, hiszen ilyenkor szabad kiabálni az órán. Ezt (ellenőrzött körülmények között) nagyon élvezik a tanulók. Szívesen használom a kortárs énekesek – Palya Bea, Gryllus

Vilmos – gyerekeknek szánt alkotásait is, amelyek alkalmasak mimetikus gyakorlatokra vagy érzékenyítésre. A sikeres felnőtté válás és a társadalomban való helytállás egyik alappillére, hogy tudjunk egymással együtt dolgozni, tudjunk egymáshoz alkalmazkodni, vagyis a felnőtt élet során is szükségünk van arra, hogy „egymásra tudjunk hangolódni”. Ezt tudom elősegíteni kollégáimmal az iskolai életük alatt a beszéd-fejlesztő gyakorlatokkal.

2. Gyakorlatok a gyerekek egymásra hangolódásához

Weöres Sándor: Olvadás

Csipp, csepp, egy csepp,
öt csepp, meg tíz.

Olvad a jégcsap, csepereg a víz.

Az első sikerélményt ezzel a mondókával szoktam megadni a gyerekeknek, hiszen általában ismerik ezt a verset az óvodából. Jól ritmizálható, így a ritmusérzék fejlesztésére is alkalmas. A közös versmondás örömteli élményét segítem ritmustapssal, dobbantással, sorbújtatással. A gyakorlatot állva végezzük. Az első sort hangosan mondjuk, a második sort némán, csak magunkban, a harmadik sor első felét újra hangosan, majd megint némán. A közös osztálygyakorlatok után kezdjük a többszólamúság megtanulását. Először a pedagógus mintát ad a gyerekeknek. Itt lehet egy ügyesebb gyereket választani, akivel végrehajtják a gyakorlatot, amíg az osztály figyel. Kezdetben a tanár a vezérszólam (a mondóka szövegét mondja), a segítő gyerek az aláfestő szólam (csipp, csepp ismételtetése). Majd a mintát átveszi az osztály. Ilyenkor az aláfestő szólamot a gyerekek mondják, a tanító pedig a mondóka szövegét. Ha már biztosan megy, akkor az osztály lesz a vezérszólam, a pedagógus pedig az aláfestés. Ezután két csoportra osztom az osztályt. A vezérszólam mondja a mondókát egyenletes ütemben, az aláfestő szólam folyamatosan mondja párhuzamosan, hogy „csipp, csepp, csipp, csepp...” A vezérszólamnak figyelnie kell a mondóka ritmusára. Ennél a gyakorlatnál a két szólam nem egyszerre kezd, hanem az aláfestő szólam kezdi a csipp, csepp váltogatását, majd négyszeri ismétlés után belép a vezérszólam. A tanár kezdetben segíti a szólamokat. Később azzal is változatosabbá lehet tenni a játékot, hogy az aláfestő szólamból egy gyerek kezdi a csipp, csepp mondását, majd láncban bekapcsolódnak a szólamba a társai, egyre duzzadva, erősödve, és a vezérszólam az aláfestő szólam utolsó tanulója után lép be a mondókával, és válik ketté a két szólam. Tovább nehezítve a feladatot a

gyerekek a versmondás alatt ellentétesen mozgathatják a tenyerüket. Ezt behajlított könyökkel ellentétes tenyértartással végezhetik egyenletes ütemben, makacs ritmusként. Lehet színesíteni a gyakorlatot az aláfestő szólamban: állva és guggolva. A csipp szóra áll a gyerek, a csepp szóra guggol kartámasz nélkül. Az aláfestő szót is lehet bontani úgy, hogy csak a csipp szót mondja egy részük, a másik részük pedig csak a csepp szót. Fontos, hogy a befejezést is megtanulják a gyerekek. Ezt következetes gyakorlással sikeresen tudják elsajátítani, ami hasonló helyzetben már automatikussá válik. Én karmesterjelzéssel szoktam ebben segíteni. Biztos vagyok benne, hogy kollégáim még számos variációt tudnak kitalálni ehhez a gyakorlathoz; érdemes a gyerekeket is bevonni az ötletek gyűjtésébe. Nagy élmény az együttes játék gyerekeknek, felnőtteknek egyaránt.

Illyés Gyula: Mozdony

Ssh-sszh, beh
sok súly!
Meg se
mozdul!
Friss sze-
net, ha
bekapok:
messze,
messze
szaladok,
szaladok...

Ezt a verset már első osztályban, szeptemberben megtanítom a gyerekeknek. Egyrészt az s-sz hangok helyes ejtésének gyakorlására is alkalmas, másrészt mimetikus mozgással élénkítő, megmozgató gyakorlat, amit szívesen játszunk együtt. Először közösen mozdonykereket formálva a testünk mellett, meghajlított karunkkal ellentétesen mozogva, lassú mozgással, fújtatva indítjuk a szerelvényt, majd felgyorsulva a karunkkal és helyben futva utánozzuk a gyorsan tovaszaladó vonatot. Több szólamban a vezérszólam mondja a verset, az aláfestő szólam pedig fújtat alatta s-sz hangokat váltogatva, fokozatosan gyorsulva, alkalmazkodva a vezérszólamhoz.

Weöres Sándor: Regélő

Három görbe legényke, róka rege róka,
Tojást lopott ebédre, róka rege róka,

Lett belőle rántotta, róka rege róka,
A kutya lerántotta, róka rege róka.
Egyik szidta gazdáját, róka rege róka,
Másik meg a fajtáját, róka rege róka,
Harmadik az ükapját, róka rege róka,
Hozzávágtá kalapját, róka rege róka.

A csoportot kétfelé osztom. Az egyik szólam mondja a verset, a másik szólam folyamatosan mondja azt, hogy „róka rege, róka rege, róka rege...”. Az első szólam, mintha kikiáltó lenne, elmeséli a történetet kiáltva, népies stílusban. A másik csoport középhangerővel mondja a szólamát egyenletes ütemben. Figyel a vezérszólamra, mert amikor az utolsó sorhoz érnek a kikiáltók, akkor az első szólam és a második szólam együtt mondja az utolsó sort, és karlendítéssel utánozzák a bosszús mozdulatot.

A karmester a tanár, aki indítja a gyakorlatot. Fontos, hogy megtanulják a gyerekek, hogy csendből indulunk. A gyakorlat megtanítása során először az osztály az aláfestő szólam, a vezérszólam a tanár. A gyakorlat során az aláfestő szólam kezd, 4-szer mondja a szólamát önállóan, addig a vezérszólam felkészül az indításra. A 4. után kezdi a kikiáltást. Ennél a gyakorlatnál figyelniük kell a feszes ütemtartásra, a kis szünetekre, és arra is, hogy a népies hangzásnál az utolsó szótagot kicsit elnyújtva mondjuk. A begyakorlás során a vezérszólamot is megtanulja az osztály, először kivetített szöveggel, majd emlékezetből. A tanár az aláfestő szólam. A szólamgyakorlatok után lehet az egymásra hangolást kezdeni. Először a vezérszólamnak szoktam segíteni. Ekkor még az aláfestők el szoktak bizonytalanodni, nem baj, utána nekik segítek. Néhány nekifutás után együtt örülünk a sikeres ráhangolódásnak. Ezt tovább lehet fejleszteni mozgással, ritmustapssal a végén „róka rege róka” (titi-titi-TÁ-TÁ) alatt, ami nagy koncentrációt igényel.

Weöres Sándor: Kutya-tár

Harap-utca három alatt
Megnyílott a kutya-tár,
Síp-pal-dobbal megnyitotta
Kutyafülű Aladár.
Kutya-tár! Kutya-tár!
Kutyafülű Aladár!

Húsz forintért tarka kutya,
Tízért fehér kutya jár,
Törzs-vevőknek öt forintért

Kapható a kutya már.
Kutya-tár! Kutya-tár!
Kutyafülű Aladár!

Az előzőekben említett betanítási sorrendet követve lehet ezzel a verssel is játszani. Itt az aláfestő szólam a „kutya-tár” szavakat ismételteti, a Kutyafülű Aladárt pedig közösen mondja a vezérszólammal. A vezérszólam a verset kikiáltóként mondja, az aláfestő szólam pedig monoton hangon ismételteti a szavait. A gyerekek szívesen játszanak a hangjukkal. Itt egy-egy gyereknek lehet kutyahangot (vau, vau) is megszólaltatni, amely színesíti a közös hangzást. Ennek szabályosságát közösen találjuk ki a gyerekekkel. Lehet a sor végén egy ugatás, lehet csak a második versszaknál – több gyereket is bevonva –, ha a csoportlétszám engedi. Ez a gyakorlat jól fejleszti a megosztott figyelmet. Ugyanakkor szerepjátékra is lehetőséget ad, hiszen „állatbőrbe bújhatnak” az ugatás kapcsán. Itt el szokta kapni a hév a gyerekeket, tehát fontos, hogy megértsék, hogy a játék csak akkor élvezetes, ha betartjuk a mértéket. Ezt a gyakorlatot jutalomjátéknak is szoktam alkalmazni egy-egy jól sikerült tanóra végén. A kutyaugatást is lehet motivációs eszközként alkalmazni: remek nevelő hatása van.

Palya Bea: Szaladnak a madarak a tetőn

Szaladnak a madarak a tetőn
Szaladnak a madarak a tetőn
Szaladnak a madarak a tetőn
Szaladnak a madarak a tetőn
Leverik a cserepeket, beázik a ház
Leverik a cserepeket, beázik a ház

Osonnak a macskák a tetőn
Osonnak a macskák a tetőn
Osonnak a macskák a tetőn
Osonnak a macskák a tetőn
Leverik a cserepeket, beázik a ház
Leverik a cserepeket, beázik a ház

Szökken a menyét a tetőn
Szökken a menyét a tetőn
Szökken a menyét a tetőn
Szökken a menyét a tetőn
Leverik a cserepeket, beázik a ház
Leverik a cserepeket, beázik a ház

(https://www.youtube.com/watch?v=O_-0byCboeE. Letöltés: 2020. 05. 05.)

Ezt a dalt – a hozzá tartozó mozgással – érzékenyítésre használom a gyerekeknél. Első osztályomnál figyeltem meg, hogy egy-egy körjátéknál, népi gyermekjátéknál vannak olyan gyerekek, akik nem szívesen fogják meg a másik kezét, vagy nem szívesen érintik meg a másik gyereket. Ez nem kifejezetten csak peremhelyzetű gyerekek esetén fordul elő egyes gyerekek részéről, hanem rendezetlen konfliktus esetén is. Párban állnak a gyerekek, az egyik háttal áll a másiknak – karnyújtásnyira. Ilyenkor igyekszem először én is úgy párt választani, hogy a kevésbé népszerű gyerekekkel dolgozom. A dal dallama egyszerű – nem fontos az eredeti dallammal megtanulni –, mi is kitalálhatunk néhány hang váltogatásával dallamot. A mozgás, érintés a lényeges. A gyerekek álljanak egymás mögött! A dal éneklése alatt a háttal álló gyerek passzív, a mögötte álló gyerek végzi az érintéseket az előtte álló gyerek hátán. A madarak szaladgálását föl-le mozgással érzékelteti az aktív gyerek a passzív gyerek hátán, az ujjai lépegetést utánzó mozgásával. A cserepek összetörését pedig tenyérütögetéssel jelzi, ellentétes mozgással a háton. A macskák osonásánál karommozdulatokkal lassan, megfontoltan játszik a gyerek hátán a mozgást végző társ, majd a cseréptörésnél a már ismert mozdulatot végzi. A menyét szökkenését szökkenő mozdulattal és nyíló-csukódó ujjmozgással (kisujjtól gyors láncszerű csukódással mutatoujjig) utánozva, váltakozó függőleges irányú mozdulatokkal imitálva végzi a gyerekháton az aktív tanuló. Végül újra cseréptörés. Fontos, hogy a gyerekek ne okozzanak fájdalmat a másiknak. Ez a játék egymás tiszteletére neveli őket. Szerepcserével folytatható a gyakorlat.

3. Érzékenyítés testnevelésórán

A gyerekek párban végzik a gyakorlatot. Az egyik gyerek hason fekszik, karjai kétoldalt kinyújtva, lábai párhuzamosan egymás mellett. A másik gyerek merőlegesen, deréktájon, a két térdén támaszkodik mellette. A gyakorlathoz labdát használunk. Ehhez magnó a segédeszközöm. Először csak relaxációs (Chopin: Spring Waltz) zenével gyakoroljuk, amely hallgatása során a labdát saroktól fölfelé fejig, majd vissza az egyik karján, majd a másik karján át, újra a sarkáig görgeti a térdelő gyerek. Fontos megértetni velük, hogy vegyék át a zene ritmusát, és lassan végezzék a gyakorlatot. A játékot szerepcserével folytatjuk. Ez a fajta tevékenység rendkívül megnyugtatója őket, valamint egymás elfogadására is nevel. Lehet népdalokat énekeltetni alatta, természetesen csak a labdás gyerekek énekelik. Megfelelő erre –többszöri ismétléssel – a „Tavaszi szél vizet áraszt” két versszakkal, majd később, ha tudják a

többi versszakot, akkor elég egyszer végigénekelni a népdalt, majd csere.

4. Mozdulatlác

Első osztályosoknál a nem verbális jelek továbbadását is szívesen játszom. Ezeket kis csoportban, könyvtári foglalkozásokon, fejlesztő foglalkozásokon alkalmazom. Körbeülünk a szőnyegen, elindítom a jelet, pl. fejkavarás. Ránézek a tőlem jobbra ülő gyerekekre, ő megismétli a jeleket, majd hozzáteszi az saját mozdulatát. Fejkavarás, csettintés. Ránéz a tőle jobbra ülőre, aki megismétli a mozdulatsort, majd bővíti a saját jelzésével. Kiváló memóriafejlesztő gyakorlat, és az egymásra hangolódást is segíti.



1. ábra: Mozdulatlác-gyakorlat egy könyvtárfoglalkozáson

5. Összegzés

A magyar gyermekirodalom gazdag kincsesbánya a nyelv- és beszédfejlesztő pedagógus számára. Számomra az is fontos, hogy lélekszépítő, élményt adó gyakorlatok során gazdagítsam a kisgyermeki személyiséget. Az iskolába lépő gyermek érdeklődésének középpontjában a játék áll, ezért elengedhetetlen, hogy a foglalkozásainkat játékos formában végezzük, belecsempészve a fejlesztendő területeket. A gyakorlatok lehetőséget adnak a személyiség kibontakoztatására, hiszen ezeket nemcsak öncélúan végezzük a beszédtechnika fejlesztése kapcsán, hanem dramatikus helyzetet is teremthetünk, jelmezbe bújhatunk, mozdulatsort alkalmazhatunk a tevékenység során, sőt szerepjátékokra is felhasználhatjuk. A versek, mondókák szövege alkalmas viselkedésmódok megerősítésére, az érzelmek kifejezésére. A harapós kutya, a szelíd kutya érzelmeinek kifejezésére is nagyszerű lehetőségünk van ezek alkalmazása során. A gyerekek beleélő képességét is fejleszthetjük ezáltal, sőt az érzelmek háttérének megbeszélése kapcsán egy-egy problémamegoldást, konfliktusfeloldást is elősegíthetünk. A nagyobbakkal már kreatív nyelvi játékokat is játszhatunk akár a Kutya-tár felhasználásával. A gyerekek a vers kapcsán reklámot vagy hirdetést is megfogalmazhatnak, továbbáncolva a gyakorlatot.

Ezek az ötletmorzsák a szeptemberben bevezetésre kerülő új Nemzeti alaptanterv megvalósítását is elősegítik, hiszen a magyar nyelv és irodalom tanítása során alapvető cél a „Kárpát-medencei magyarság által létrehozott nyelvi, irodalmi kultúra legkiemelkedőbb alkotásainak megismertetésével olyan műveltségstenderd kialakítása a tanulóknak, amely biztosítja a nemzeti kultúra generációkon átívelő megmaradását és fejlődését” (Nat 2020: 301).

A dokumentum azt is hangsúlyozza, hogy a „sikeres óvoda-iskola átmenet, gyengéd átmenet érdekében szükséges a nyelvi, a mozgás-koordinációs és egyéb hátrányok iskolakezdekor történő felmérése, és a hátrányok mértéke szerint a kompenzációs és fejlesztő gyakorlatok: beszédgyakorlatok, téri tájékozódást és mozgáskoordinációt fejlesztő gyakorlatok beépítése a tanórákba” (Nat 2020: 302).

Az iskolák a pedagógiai programjuk helyi tantervének átdolgozásának időszakában vannak, így lehetőségük nyílik hangsúlyosan megjelölni a nyelv- és beszédfejlesztéssel kapcsolatos feladatokat a helyi sajátosságok figyelembevételével az intézmény alapdokumentumában.

Források

5/2020. (I.31.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI.4.) Korm. rendelet módosításáról. 2020. *Magyar Közlöny* 17. 290-465. URL: <https://magyarkozlony.hu> > dokumentumok > letoltes. (Letöltés: 2020. 05. 05.)

<https://egyszervolt.hu/vers/mozdony.html>. (Letöltés: 2020. 04. 05.)

<https://www.nepmese.hu/index.php/mesetar/gyermekversek/90-weores-sandor-regelo->. (Letöltés: 2020. 05. 05.)

<http://operencia.com/weoeres-sandor-olvadas/>. (Letöltés: 2020. 04. 05.)

https://www.youtube.com/watch?v=O_-0byCboeE.

(Letöltés: 2020. 04. 05.)

Fejlesztési lehetőségek a bábjátékban

LADÁNYI ÉVA

Eötvös József Főiskola, Baja

ladanyi.eva@ejf.hu

1. Bevezetés

A tanulmányban bemutatott előadás, *Az üveghegyi királylány* című bábjáték, 2019-ben az Eötvös József Főiskolán valósult meg. A bábjáték kidolgozásának gondolata abból az elhatározásból született, hogy hozzunk létre egy olyan tantárgyi integrációt, ahol több fejlesztési területet is érinthetünk a tematika kidolgozása során, illetve hogy az újdonság hatással legyen a hallgatók aktív részvételére, motivációjára is. A tematikákban megjelölt ismeretanyagon túl fontos célnak tekintettük a személyiség- és képességfejlesztést, hiszen az alkalmazott bábjáték során nem csak a produktum számít: a bábtárggyal végzett cselekvések közben más pedagógiai célok is megvalósulhatnak – ezáltal válva a nevelési folyamat eszközévé. Így találkozott a bábmódszertan és a drámapedagógia, a cél pedig egy pedagógiai bábjáték megvalósítása lett. A féléves tematika kidolgozása során fontos szempontnak tekintettük, hogy megvalósuljanak a főbb irányvonalon túlmutató egyéb célkitűzések is (Arany et al. 2010). Többek között az, hogy a hallgatók az elsajátított ismereteket majd a saját gyakorlati munkájukban is alkalmazni tudják. Találkozzanak azokkal a lehetőségekkel, amelyekkel színesíthetik pedagógiai munkájukat; valamint a nehézségekkel is, amelyek előfordulnak egy ilyen komplex projekt megvalósítása során. Természetesen módszertani szempontból hangsúlyos feladat volt az is, hogy a hallgatók tapasztalati úton is találkozzanak olyan munkaformákkal, amelyek alkalmasak a frontális oktatás ellensúlyozására. Az előadás, a fellépés izgalma a hallgatók motivációjára is hatással volt, sokkal nagyobb hatékonysággal kapcsolódtak be a művészeti és drámafoglalkozásokba. Egyértelmű fejlesztési terület volt a nyelvhasználat és a beszéd fejlesztése is, ez egy 2017-ben készült bemeneti mérésre támaszkodott. A hallgatók saját maguk írták és tökéletesítették a szereplők megnyilatkozásait, gondosan figyelembe véve azok kontextusát. Ehhez a szoros megfigyeléshez használtam az alkotó-fejlesztő mesefoglalkozások keretrendszerét. A foglalkozásokon megvizsgáltuk a szereplők attitűdjét, szándékait, a történet cselekményrendszerét és ezek globális együttesét. Az előadás folyamán – a beszéd tartalmi jegyein túl – a hangzó beszéd minősége is kiemelt szerephez jutott, így a felkészülés

alatt a hallgatók megszólalásának szupraszegmentális elemei is fókuszba kerültek. Mivel kisebb hallgatói csoporttal dolgoztunk, lehetőségünk nyílt a személyes és differenciált készségfejlesztésre. Az alkalmazott drámajátékokkal erősödött a hallgatók önismereten, önkritikán, kritikus szemléleten alapuló együttműködési képessége is.

2. A hallgatók beszédére vonatkozó fejlesztési célok kijelölése

A fejlesztési célok kijelölésében kiemelt szerepet kapott egy, a hallgatók beszéd-sajátosságait és kommunikációs jellegzetességeit vizsgáló felmérés (Ladányi 2018) eredménye. A vizsgálat a főiskola első évfolyamos hallgatóinak azon beszéd-sajátosságairól, kommunikációs jellegzetességeiről adott állapotfelmérést, amelyek a későbbi pedagógiai munkájuk hatékonyságában meghatározó szerepűek lesznek. A vizsgálat szempontrendszere – a hallgatók félinterpretatív szóbeli szövegalkotása során (Gósy 2005) – a beszéd szupraszegmentális jegyeire (hangerő, hangmagasság, hangsúly, hanglejtés, beszédtempó, szünet), beszédtechnikai szempontokra (beszédlégzés, artikuláció minősége) és a szöveg koherenciájára (a mondatok grammatikai minősége, szövegtervezés) irányult. A vizsgálat eredménye – igaz, eltérő mértékben – minden szempontot fejlesztési területként emelt ki, kijelölve egy olyan komplex fejlesztési program igényét, amely hangsúlyos területként határozza meg a hallgatók nyelv- és beszédfejlesztését. A hangzó beszéd fejlesztésében fontos feladat volt, hogy a hallgatók rendelkezzenek megfelelő hangterjedelemmel; ez biztosítja, hogy elkerüljék a monotonitást és megfelelően árnyalják a beszéd érzelmi és tartalmi vonatkozásait, a hangsúlyozással pedig segítsék a szöveg logikai elrendezését. A hangerő, a beszédtempó megválasztásának, megtartásának és váltakoztatásának is biztos gyakorlata legyen. A hallgatók körében jellemző hiba volt a hangok megnyújtása és a hangmagasság hirtelen emelkedése, ami a bizonytalanság és a megakadás jeleként volt értelmezhető. Megakadásnak tekinthető az érintett hallgatók esetében az is, hogy a szüneteket gyakran valamilyen diskurzusjelölővel (*ööö, és, hát*) töltötték ki. Gyakori hiba volt az artikuláció lazasága, a renyhe szájmozgás, ami nem meglepő, hiszen ez általános tendencia a beszélők körében.

A nyelvi hibák mennyisége és minősége következtében releváns lett az a fejlesztési cél is, hogy a hallgatók gyakorolják a félinterpretatív beszédet. A legtöbb hallgató jelentős mennyiségű hibát vétett a mondatok grammatikai tervezése és a szöveg makrotervezése során is.

Az elemzés után egy komplex fejlesztési program összeállítását tűztük ki célul, melyben hangsúlyos szerepet kapnak a kijelölt fejlesztési területek. Ennek részeként született meg a bábjáték, hiszen a színpadi munka megkívánja a kiváló beszédtechnikát, a beszéd-sajátosságok tudatosítását. Mindezek előkészítése a legjobb beszédtechnikai felkészülés volt; a bábok hangjának megalkotása előtt mindenkinek a saját beszédhangját, annak sajátosságait kellett tudatosítania magában. Ezután következhetett csak a báb életre keltése olyan hangjátékkal, ami túlmutat az egyszerű színpadi gyakorlaton (Montágh 1982). A szövegalkotás szintjén a félinterpretatív beszéd is előtérbe került: a drámapedagógiai és mesepedagógiai foglalkozások során a hallgatók rögtönöztek, játszottak, beszéltek. Majd következett a nyelvi tervezés: a rögtönzött szövegeket stilárisan javították, ezzel formálva sajátta a szövegkönyvet.

3. A bábjáték mint a módszertani sokszínűség lehetősége

A pedagógusképzésben a bábjáték és a tőle elválaszthatatlan bábkészítés marginális szerepet kap, holott a témát – szakszerű alkalmazás mellett – a jelenleginél jóval nagyobb hatásfokkal lehetne alkalmazni az oktatásban. A kurzus során tehát a bábjátékot és a bábkészítést mi sem választottuk szét: a karakterek drámapedagógiai módszerekkel való feldolgozásának integráns része volt a bábok külső karakterjegyeinek kitalálása és megformálása. A módszertani kidolgozás során mindenképpen azt kellett szem előtt tartanunk, hogy a bábjáték pedagógiája komplex tevékenységeket ötvöz, így munkánk során összekötöttük a művészeti nevelés, a bábkészítés, a drámapedagógia, az alkotó-fejlesztő mesepedagógia eszköztárát.

A munkát tehát úgy építettük fel, hogy előkészítésként a drámapedagógia és a mesepedagógia eszköztárával felkészítettük és érzékenyítettük a hallgatókat, ezzel párhuzamosan folyt a művészeti foglalkozás, a hallgatók elkészítették a marionettbábokat is. Ezután következett a színpadra állítás, a díszletmegvalósítás, majd az előadás.

3.1. Az előkészítés folyamata az alkotó-fejlesztő mesefoglalkozásokkal

A bábjáték megformálása a mű kiválasztásával kezdődött. Műfaji kérdésben egyértelmű döntés volt a mese, hiszen epikai alkotásként alkalmas arra, hogy a színpadi adaptáció során éljünk a narráció által

biztosított cselekményvázsal, valamint arra, hogy a szereplők megszólalásain keresztül drámai elemeket vigyünk az előadásba. A mesékben a narráció általában hangsúlyosabb a dialógusoknál, ezért a munka során törekednünk kellett arra, hogy a hallgatók az érzékenyítő, értelmező foglalkozásokon keresztül eljuthassanak oda, hogy a szereplőknek a mesében ki nem mondott gondolatait is színpadra tudják vinni. Ennek eszközeként választottam az alkotó-fejlesztő mesefoglalkozás típusát a bábjáték előkészítéseként, kihasználva a mese műfajának pedagógiai célú lehetőségeit.

A meséről való gondolkozás egyre népszerűbb a tudományos és a közéleti diskurzusban. Egyre többen nyúlnak vissza ehhez a műfajhoz, felismerve a benne rejlő lehetőségeket a neveléssel, az oktatással, a lélekgyógyítással kapcsolatban. Újabb és újabb módszerek születnek, amelyek a mesék konvencionális tanításához, továbböröklődő bölcsességéhez kötődnek. A meseterápia nem véletlenül népszerű, hiszen arra az alapvető tudásra helyezi módszertanának alapját, amit a mesék műfaji keretükből kifolyólag természetszerűen hordoznak. Boldizsár Ildikó (2010) a műfaj értékelésében az alábbi gondolatokat hangsúlyozza: a mesék egy olyan komplex tudásanyagot foglalnak magukban, amelyet évszázadokon keresztül örökítettek tovább a mesélés segítségével. Ez a tudásanyag olyan kérdésekre ad választ, amelyek a világ működéséről és az ember feladatairól közvetítenek információkat, olyan lehetőséget biztosítva, hogy azt mindenki a saját életkorára, életszakaszára tudja vonatkoztatni. A meseterápia látszólag két egyszerűen megvalósítható lépésből áll: egy kiválasztott mesére a terapeuta ráépít egy kreatív foglalkozást, amely aktiválja a hallgató képzelet- és fantáziavilágát. A meseválasztásnál figyelembe kell venni a célcsoport helyzetét, gondolatát, érzelemlátását, valamint ha nem terápiáról, hanem foglalkozásról van szó, a mesére kell ráépíteni az egyéb pedagógiai célokat. A mese képes arra, hogy az olvasó vagy hallgató megtalálja azt a hőst, aki ő szeretne lenni, vagy önmagára ismer benne. Képes arra, hogy a mesebeli helyszínekben felismerje saját élethelyzetét, ahol a hős még a feladatok előtt áll, vagy már éppen teljesítette azokat, és a továbblépés következik. Képes arra, hogy egy szereplőben ráismerjen saját félelmeire, vagy egy vonzó segítőben rálásson arra, hogy milyen segítséget szeretne megkapni ahhoz, hogy egy adott szituációból tovább tudjon lépni.

Az előadás meseválasztása ezen módszertani megfontolások alapján az *Az üveghegyi királyleány* című mesére esett. Ebben a munkafolyamatban azok a tanító szakos hallgatók jelentették a csoportot, akikkel már több kurzuson is dolgoztunk együtt. Meglátásom szerint olyan mesét kellett keresnünk, ahol meghatározóak, de nem egyértelműek a

szereplők érzései. Ezért esett erre a mesére a választás, hiszen ebben a szeretet mint alapérték a meghatározó, de nem egyértelmű. Például az apa-fiú közti szeretet kérdése: mindegyik útnak induló királyfi szöveg-szerűen jelölve is szereti az apját, mégsem sikerül a kérését teljesíteniük, hamar letérnek a megoldáshoz vezető útról. Az apa részéről megkérdőjelezhető döntés, hogy a csodaszert felkutató legkisebb fiát halálra ítéli. A testvéri szeretetet olyan mértékben szövi át – vagy írja felül – az irigység, hogy az idősebb testvérek apjuk gyógyulását is kockáztatják. Kérdéses az üveghegyi királylány szerelme is, hiszen a királyfi marasztalásánál kizárólag a saját érdekeit veszi figyelembe. Felmerül a megbocsátás képessége, egyes cselekedetknél pedig a megbocsáthatóság kérdése is. Miért bocsát meg a legkisebb királyfi az apjának, a testvéreinek? A király hogyan tud megbocsátani magának? Mit bír el a szeretet? Mi bocsátható meg – és kinek?

Ezek a kérdések határozták meg a foglalkozások felépítését, melyek során természetesen nemcsak a mesebeli szereplők attribútumát vizsgáltuk meg közelebbről, hanem implicit vagy explicit módon önismereti kérdéseket is megvitattunk, amelyek a hallgatók egyéni gondolkodásmódjának is teret engedtek. Mivel a mesében a válaszok sok esetben rejtve maradtak, ezért lehetőségünk volt arra, hogy a beszélgetések, drámajátékok során sok nézőpontot megismerjünk a szeretet és a megbocsátás kérdésében, közösen döntve a meseadaptáció formálásáról.

A gyakorlati megvalósítás során minden főbb szereplő (legidősebb, középső, legkisebb királyfi; király, királylány) megismerése, formálása 90 perces foglalkozás keretén belül valósult meg, ahol drámapedagógiai eszközökkel kerültünk közelebb az adott szereplőhöz úgy, hogy az a báb megformálását és életre keltését is segítse. A folyamat során a hallgatók maguk jelentkezhetnek azon szereplő jellemének megformálására, akit a legközelebb éreztek magukhoz. Azt, hogy ezek a foglalkozások mennyire segítettek, hogy a bábok személyes motivációtól vezérelve keljenek életre, a hallgatók által írt reflexiók mutatják a legjobban. Ezek azok a kilépő gondolatok, amelyek lezárták a szereplővel való munkafolyamatot, jól tükrözve a közös és az egyéni gondolkodás eredményét. Az előadás után a hallgatók – kilépve a díszlet és a bábjáték teréből – gondolataikat a közönséggel is megosztották. Szemléltetésként részleteket idézek munkájukból:

„Az én szereplőm a legidősebb fiú, aki a mesékben (és gyakran a valóságban is) elsőnek állja ki a próbákat, és utána elsőként bukik el. Ez most sem volt másként. Bár az apját nagyon szereti, és megtenne érte bármit, felülkerekedik rajta az önzése és a szenvedélybetegsége. Valahol érthető a dac, ami benne van. A rá legjellemzőbb mondat

szerintem az »úgyis elküldi majd a többieket is«. Beletörődik a veszteségébe, tisztában van a hibáival, de azzal is, hogy lesz más, aki teljesíteni tudja a kihívást. Azonban a lakodalomra megbékél testvéreivel és apjával is, és talán ez a legfontosabb. Szeretni és szeretve lenni, a hibáinkkal együtt is” (a legidősebb királyfi megformálója).

„Amikor a karakter megformálásán gondolkodtam, sokat segített, hogy édesapámmal kiemelkedően jó a kapcsolatom, és én is a legkisebb testvér vagyok. Ha egy valamit vinnék magammal, amit ez a szereplő adott nekem, az talán az lenne, hogy a szeretet mindent megváltoztat és mindent megbocsát” (a legkisebb királyfi megformálója).

3.2. Érzékenyítés, nyelvi tudatosítás a drámapedagógia eszközeivel

A dramatikus tevékenységformák (Bolton 1993) közül főként gyakorlatokat, dramatikus játékokat és színházi formát alkalmaztam. A gyakorlatok a ráhangolódás szerepét töltötték be, de további létjogosultságot adott nekik az a tény is, hogy ezek a tanítási folyamatba is jól beilleszthetők, hiszen szabályszerűek, könnyen ismételhetők, és az adott tartalomhoz könnyen hozzáigazíthatók. A hallgatók tehát megismerkedtek több olyan eszközzel is, amelyet a saját pedagógiai munkájuk során is egyszerűen tudnak alkalmazni. Ide tartoznak az alkalmazott fantáziafejlesztő, feszültségoldó, ön- és csoportismereti játékok, valamint a beszédképesség-fejlesztő gyakorlatok. A szeretetről való beszélgetést például vitajátékkal indítottuk: *a szeretet határtalan* kijelentés mellett kellett érvelni – vagy ellenérveket megfogalmazni.

A dramatikus játékok nagyon hasonlítanak a gyermeki „mintha” játékhöz, azonban könnyen az adott témához kapcsolhatók, hiszen a helyszín, az idő és a probléma ebben a keretben kötött, biztosítják azonban az egyéni kreativitás és a csoport általi formálás lehetőségét. A közös gondolkodáshoz is jó színtér, hiszen nincs határozott célja, nem törekszik lezártágra. Ezeket a játékokat az értelmezés szempontjából meghatározó jeleneteknél alkalmaztuk – ahol szövegszerűen hiányosak voltak a szereplők belső vagy kimondott gondolatai, indítékai –, illetve a meséből kihagyott cselekményrészletek megjelenítésére. A szereplők jellemábrázolásának árnyalását „a szerep a falon” munkamódszerrel rögzítettük, amelyet mindenki szabadon bővíthetett a munkafolyamat során. Természetesen a tisztázás közös munka eredménye volt. A nem részletezett cselekmények megformálására alkalmazott játékokra (Kaposi 2013) néhány példa:

- Monológ. Mit gondol a legidősebb királyfi, miután kijött az útszéli csárdából, és szegyenszemre haza kell térnie?

- Pletykajáték: Mit mond a vár népe, amikor a középső fiú is kénytelen visszatérni a királyi várba?
- Beszélj róla! Mit beszél a három fiú, miután apjuk közli velük betegsége hírét és kérését?
- Fórumszínház: Az öreg király és a legkisebb királyfi találkozására, miután az visszatér a palotába, mert apja rájön: tévedett.
- Forró szék: Minden szereplő került ilyen játékhelyzetbe, ez is segítette a jellemformálást, hiszen a szereplőknek olyan kérdéseken is el kellett gondolkozniuk, amelyek maguktól nem biztos, hogy eszükbe jutottak volna.
- Naplóbejegyzés: Mit ír naplójába a királylány, miután a királyfi elindul az orvossággal?
- Tanúskodás: Hogyan gondolnak vissza a testvérek arra a napra, amikor apjuk közli velük a kérését? Az időpont a lakodalom előtti este.

A színházi forma a végső munkafolyamatot jelentette, hiszen a hallgatók a gyakorlatok és a dramatikus játékok során formálták a meseadaptációt: árnyalták a szereplők jellemábrázolását, kidolgozták a mesében elnagyolt cselekményrészeket, a narratív szövegrészeket dialogikus szöveggé alakították. A színházi forma így csak a közös dramatizálás után valósulhatott meg, hiszen a rögzítés (a rögtönzések szövegének csiszolása) a munkafolyamat része volt. A próbafolyamatok alatt a hallgatók saját maguk rögzítették a rögtönzésekből született megnyilatkozásokat, és ezeket otthon formálták stílusosan megfelelővé.

4. Összegzés

A bábjáték jó gyakorlatnak bizonyult a hallgatók fejlesztése és motivációja szempontjából – amellet, hogy az előadást nemcsak a szereplők, hanem a közönség is élvezte. Az újdonság és a fellépés lehetősége átemelte a hallgatókat sok nehézségen, legfőképpen számos beszédtechnikai gyakorlaton, a saját hangzó beszédük megfigyelésén és csiszolásán. Ennek tökéletesítése azért volt kiemelt feladat, mert nem használtunk kihangosítást, és gesztusokkal, mimikával nem kompenzálhatták a beszéd esetleges hiányosságait: hiszen nem ők voltak főszerepben, hanem a báb. Így minden szupraszegmentális elem hangsúlyos lett, a testbeszédet pedig vissza kellett szorítani. Talán ez volt a legnehezebb feladat. Emellet úgy látom, hogy a hallgatók a szövegek nyelvi csiszolására is sok időt fordítottak, talán amiatt is, mert nagyon elkötelezettek lettek a saját szereplőjük iránt, és szinte minden próbafolyamat után

finomítottak a párbeszédeken. A bábjáték alkalmasnak bizonyult egy olyan komplex fejlesztési program megvalósítására, ahol fontos a nyelv- és beszédfejlesztés, a szociális és önismereti készségek fejlesztése és a művészeti célok megvalósítása.

Irodalom

- Arany E., Kaposi L., Láposi T., Lipták I., Perényi B., Hancock M. 2010. *Módszertani segédlet a bábjáték és a bábkészítés, valamint a dráma és színjáték tárgyak tanításához*. Budapest: Bábjátékos Egyesület.
- Boldizsár I. 2010. *Meseterápia: Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Bolton, G. 1993. *A tanítási dráma elmélete*. Budapest: Marczibányi téri Művelődési Központ.
- Gósy M. 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kaposi L. 2013. *Játékkönyv*. Budapest: II. Kerületi Közhasznú Nonprofit Kft.
- Ladányi É. 2018. Pedagógushallgatók beszédsajátosságai, kommunikációs jellegzetességei. In: Bíró V. (szerk.) *A pedagóguspálya hívása és kihívása*. Baja: Eötvös József Főiskola Kiadó. 101–119.
- Montágh I. 1982. A bábu hangja. In: Híves László (szerk.) *A bábjáték II*. Budapest: Népművelési Propaganda Iroda. 17–29.

Forrás

- Majtényi Z. 1999. *Tündér mesék: Hajnalcsillag*. Budapest: Unikornis Kiadó.

Szókincsfejlesztés népmesékkal

DENCs KRISZTINA

Csongrád Megyei Pedagógiai Szakszolgálat, Szeged

csmpsz.dencskrisztina@gmail.com

1. Bevezetés, előzmények

Egy általános iskolában dolgozom gyógypedagógusként mint szakszolgálati munkatárs. Munkám során – a fejlesztő foglalkozások mellett – kéttanáros modellben is részt veszek, így napi rendszerességgel működöm együtt a tanítókkal, pedagógusokkal, diákokkal. A folyamatos egyeztetések során többször esett szó arról, hogy a gyerekek szókincsre igen szegényes, nehezen tudják kifejezni gondolataikat, érzéseiket. A szabadidejükben, a délutáni foglalkozások keretein belül sokszor kéri, hogy olvassunk nekik magyar népmeséket, vagy esetleg megnézhesse nekik néhányat közülük különböző online felületeken.

Szókincsfelméréssel kiválasztottam az alsó tagozatosok közül egy kisebb csoportot, akiknél alacsonyabb szókincs igazolódott. Ezek után kijelöltem 16 mesét Illyés Gyula: *Hetvenhét magyar népmese* című könyvéből. A meseválasztás legfőbb szempontjai között szerepelt, hogy a szöveg – az óra időkerete miatt – viszonylag rövid vagy könnyen rövidíthető legyen, tartalmazzon olyan szavakat, kifejezéseket, amelyekről azt feltételeztem, hogy a gyermekek számára ismeretlenek, de egészében véve a korosztály számára érthető legyen a mese. Ezt követően megkezdtem a fejlesztési időszakot, amely a kialakult járványügyi helyzet miatt félbeszakadt. A megvalósult fejlesztések eredményességének felmérésére készítettem egy online szókincsvizsgát, amelybe azokat a szavakat, kifejezéseket emeltem be, amelyek vagy ismeretlenek voltak, vagy nehézséget okoztak a gyermekeknek a fejlesztőfoglalkozások során. A vizsgát visszaküldés után kiértékeltem. Ennek eredményéről elmondható, hogy a szókincsfejlesztő időszak végén azok a diákok teljesítettek jól, akik a *Szó? Nem szó?*-vizsgán is eredményesebbek voltak.

2. Néhány gondolat az olvasásról

Ha az olvasásra mint kommunikációra gondolunk, akkor az üzenet adója (kódolója) az író, az üzenet vevője (dekódolója) pedig az olvasó. Ez esetben az írásos üzenetet kell dekódolni és megérteni. Emellett más

tényezők is szükségesek a megértéshez: a kontextus, a beszédhelyzet, illetve a pragmatikai ismeretek is (Adamikné 2001).

Az olvasás kognitív és szociális képesség, ami igen nagy mértékben meghatározza az iskolai eredményességet és az életminőséget is. Az olvasás definíciója attól is függ, hogy mely tudományterület szemszögéből közelítjük meg (Csapó et al. 2015).

Az olvasás definíciója sok változáson ment át az évek során, a több szempontú megközelítésnek köszönhetően bonyolultabbak, összetettebbek lettek. Erre jó példa a RAND (Reading Study Group) háromdimenziós definíciója, amely szerint „A szövegértés a jelentés szimultán kivonatolása és konstruálása az írott nyelvből interakción és együttműködésen keresztül” (Snow 2002: 33, idézi Csapó 2015: 17). Ez a definíció szintetizálja a szövegértő olvasásnak a tranzakciós, a szociális és a funkcionális elméleteit (Steklács 2013).

3. A szókincs fogalma, fejlődése és fejlesztése

A szókincs fontos összetevője a szövegértési és tanulási képességnek is, ezért elengedhetetlen, hogy a tudatos fejlesztőmunka során feltérképezzük a gyermekek szókincsét. Egy gyermek szókincsének felmérésekor csak megközelítőleg pontos adatokat kaphatunk, hiszen ez a szómennyiség folyton változik. A szakirodalom eltérően használja a szókincs és a szókészlet fogalmát (Juhász 2019). Dolgozatomban a szókincs fogalma alatt az egyén által birtokolt szavak összességét értem.

Elengedhetetlen, hogy a pedagógusok ismerjék diákjaik szókincsének hozzávetőleges nagyságát, hiszen ebből a szövegértési és tanulási képességükre is következtetéseket tudnak levonni. A szókincs önmagában még nem garantálja egy szöveg megértését, annak hiánya viszont garantálja a szövegértés sikertelenségét (Biemiller 2005: 223, idézi Juhász–Radics 2019: 52). A szövegértő olvasási készség feltétele, hogy a szöveg tartalmazzon olyan szavakat, amelyeket ismer az olvasó személy. A szövegértés szintjét nagyban befolyásolja, ha a szövegben az ismertekhez képest túl sok az ismeretlen szó és szókapcsolat (Juhász–Radics 2019).

A mentális lexikon fogalmának definíciója még a mai napig nem egyetemesen elfogadott, de abban megegyeznek, hogy az egy tárolóegység, amely magában foglalja a szavak vizuális, akusztikus formáját, szemantikai vonatkozásait és használati szabályait (Pléh 2006, idézi Kiefer 2006). A mentális lexikon egy fluid és flexibilis entitás, amely változtatható és befolyásolható, így elmondható, hogy az egész életen át tartó tanulási képesség alaptényezője. Ezért kiemelt figyelmet kell

fordítani a szókincsre, annak fejlesztésére és gyarapítására, hiszen mindez hozzájárul a sikeres tanuláshoz (Juhász–Radics 2019).

A szókincsfejlődés lehet direkt és indirekt is, de a kettő nem minden esetben választható el egymástól. A mennyiségi növelés indirekt módja az olyan hétköznapi tevékenységek gyakorlása, mint például az olvasás. A direkt szókincsfejlesztés lehet tervezett és spontán. A tervezett szótanítás alapja, hogy kiválasztjuk a szöveget és abból azokat a szavakat és kifejezéseket, amelyeket érdemes megtanítani. A szóválasztás ekkor nem lehet véletlenszerű, több tényezőt is figyelembe kell venni. Ilyen például az, hogy mennyire reprezentáns tagja a kiválasztott szó a szócsaládnak, vagy az is, hogy mennyire kell majd a gyermeknek az adott szót később használnia akár beszédben, akár írásban. A szótanítás megkezdése előtt meg kell vizsgálni a szöveget a tekintetben, hogy az adott szó hányszor szerepel a szövegben, a kontextusból felfejthető-e a jelentés (Juhász–Radics 2019).

4. A népmese

A népmese a kisiskolás gyermekek egyik legkedveltebb műfaja, amely egész életre szóló, meghatározó élményeket nyújt számukra, és nagy hatást gyakorol lelki életük fejlődésére is. A népmesének óriási szerepe van a gondolkodási és megismerési folyamatban, a gyermek lelki jellemvonásainak kialakulásában, a pozitív emberi és erkölcsi tulajdonságok formálódásában, a személyiség kialakulásának folyamatában (Baksa 2018: 79–80).

A népmesék olvasásának nem az ismeretszerzés az elődleges célja; fontos szempont, hogy a gyermekek azt érezzék, hogy a mesék róluk szólnak, segítenek tájékozódni a világban. Mesehallgatás során a gyermek kialakít egy belső képet, amely segít a tudattalan feszültségek, szorongások feloldásában. „A valóság, a világ megismerése a gyerek számára a mesék segítségével történhet, a mese nemhogy elvezetne a valóságtól, hanem ez az a forma, mely megfelel a gyermeki gondolkodásnak. A mesét a gyerek szereti, élvezi, mert a mesei motívumok, fordulatok összhangban vannak a gyermek pszichés fejlődésének jellegzetes gondolati, indulati, szemléleti vonásaival” (Zóka 2007).

5. A fejlesztésre szánt mesék kiválasztása és a mesélés rendszeresége

A mesék kiválasztása szempontjából a tapasztalatok azt mutatják, hogy elsődleges az élményaktivitás, vagyis az, hogy a gyermekek

szívesen hallgassák. Fontos szempont a terjedelem is, hiszen ha a mese túl hosszú, a gyermekek elfáradnak, figyelmük lankad, unatkozni kezdenek. Az ismétlések száma nincs pontosan meghatározva, ajánlott a napi kétszeri felolvasás. Azonban a gyermekek a kedvenc meséiket akár naponta többször is szívesen meghallgatják, gyakran a teljes elsajátításig ismételtetik a felolvasóval. Ennek következtében az elbeszélő mondatsémák, szövegsémák beépülnek a gyermekek tudatába, ezáltal fejlődhet a nyelvi képességük és a gondolkodásuk is. Nagy József (2009) szerint a gondolkodásfejlődés szándékos segítségével elemi feltétele, hogy a mesében szereplő fogalmak ismertek legyenek, enélkül a kifejezés érthetlenné válik a gyermek számára. Épp ez az indoka annak, hogy a gyerekeknek szánt könyvek igen nagy részében találhatunk illusztrációkat, azonban ezek mennyisége és minősége hagy némi kívánnivalót maga után (Nagy 2009: 27–28).

6. A csoport bemutatása

Kutatásom megkezdése előtt kiválasztottam azt a csoportot – a Szent Miklós Katolikus Általános Iskola Ópusztaszeri Tagintézményének 2. osztályos tanulóit –, amelynek esetében a legszükségesebbnek ítéltam a szókincsfejlesztő tréninget. A csoport tagjai nagycsoportos óvodásokként részesültek fejlesztésben, és 1. osztályos koruk óta járnak hozzám fejlesztő foglalkozásokra. Mivel a kéttanáros modell keretein belül – e foglalkozásokon túl – heti két alkalommal részt veszek a gyermekek nyelvtanóráin is, lehetőségem nyílt őket különböző tanulási helyzetekben is megfigyelni. Az osztálytanítóval folyamatosan konzultálva dolgozunk, segítjük egymás munkáját.

7. A kliensek bemutatása

A csoportba 3 fiú és 1 lány jár, a lány életkorának megfelelően fejlett. Közvetlen, nyitott, szívesen beszélget, de szóbeli megnyilatkozásai nem mindig helyesek grammatikailag, ezeket próbáljuk javítani. Kortársaival és a felnőttekkel is tisztelettudó. A tankönyvein kívül nincs sok könyve otthon. A szülei Romániából költöztek Magyarországra, a gyermek már Magyarországon született. Nem írnak és olvasnak jól magyarul, így a szülők nem tudnak segíteni a kislánynak a tanulásban. Az első osztályban nővére segítette, ellenőrizte a feladatait, ő azonban már ettől a tanévtől kollégiumban lakik gimnáziumi tanulmányai miatt.

A 2. számú gyermek alacsony, vékony testalkatú fiú, sokszor beteg. A tanítási órákon halk szavú, de az udvari játék során, illetve a fejlesztőfoglalkozások alkalmával szívesen beszélget. A 2019/20-as tanév elejétől logopédiai foglalkozásokon is részt vesz. Édesanyja elmondása alapján sokat gyakorolnak otthon, esténként mesél a gyermeknek.

A 3. számú gyermek életkorának megfelelően fejlett fiú. Tiszteletudó a felnőttekkel, de osztálytársait sokszor kioktatja. Szívesen mesél a vele történekről, beszélget, szókincese átlagosnak mondható. Otthoni tanulását nővére segíti. Elmondása alapján sok könyvük van otthon, amelyekből mesélnek is neki, sok mesét és történetet ismer.

A 4. számú gyermek életkorának megfelelően fejlett fiú, de ruházata sokszor rendezetlen, felszerelése hiányos. Sokszor beteg, de jár iskolába. A családban sok gyermek van, a szülők, akik nehezen elérhetőek, elmondásuk alapján sokat dolgoznak, olykor éjszaka is, így a nagyobb testvér gondoskodik a kisebbekről. A gyermek főként a mozgásos játékokat kedveli, a fejlesztő foglalkozásokon is sokszor nehéz leültetni őt egy feladathoz. Ilyenkor fitneszlabdára ültetem, így feladatvégzés közben is tud mozogni.

8. A vizsgálat célja, előzetes eredmények

A fejlesztési időszakot megelőzően felvettem Lőrík József: *Szó? Nem Szó?*-tesztjét a kiválasztott csoporttal. A vizsgálatnál arra szerettem volna választ kapni, hogy valóban indokolt-e az intenzív szókincesfejlesztő időszak. A gyermekek, egy kivétellel, átlag alatt teljesítettek. Ennek több oka is lehet, a háttérben a szegényes szókinces, figyelmi és motivációs problémák, esetleg a kifáradás is állhat. Az átlag alatti teljesítménynek a gyermekek alacsony szókincese lehet a fő oka, ezért úgy véltem, hogy a megtervezett, népmesékre alapuló szókincesfejlesztő időszak elősegíti a gyermekek szókincesgyarapodását.

Vizsgálatom központi kérdése az volt, hogy egy intenzív, szókincesfejlesztésre összpontosító fejlesztési időszak során a gyerekek milyen szinten tudják elsajátítani a megtanított szavakat. Kutatásommal azt szerettem volna elérni, hogy több tapasztalatot szerezzek a népmesékkal történő szókincesfejlesztés témájában. A vizsgálatom során arra kívántam rávilágítani, hogy a beszéd- és nyelvi készségek területén elmara-dást mutató gyermekek esetében eredményes lehet a szókincesfejlesztés.

9. A fejlesztőfoglalkozások célja, megtervezésük módja

A foglalkozások megtervezése során meghatározott céljaim között szerepelt, hogy a diákok olyan tudásra tegyenek szert, amelyet később is tudnak hasznosítani, a meglévő tudásukat pedig különböző feladathelyzetekben tudják alkalmazni, gyarapodjon a szókincsük, fejlődjön a szövegértésük. Fontos célnak tekintettem, hogy a figyelmük terjedelme növelhető legyen, illetve könnyen irányíthatóvá váljon a foglalkozások során, valamint az önkontrolljuk, önfegyelmük erősödjön, legyenek egymással türelmesek, a feladatvégzés során kitartóak.

Direkt szótanulást és szótanítást terveztem, meghatároztam, hogy az adott meséből melyek azok a szavak vagy kifejezések, amelyeket érdemes megtanítani. A kiválasztáskor figyelembe vettem, hogy melyek azok a szavak, amelyeket a gyermekek vélhetőleg nem ismernek, vagy kevés szinonimát tudnak hozzá, valamint azt is, hogy a későbbiekben mennyire kell aktívan használniuk beszédben vagy írásban.

9.1. A fejlesztőfoglalkozások felépítése

A fejlesztőfoglalkozások egy előre megtervezett séma alapján épülnek fel, a feladatok meghatározott sorrendben követik egymást. Az elsajátítandó szavakat mindig az éppen aktuális meséből emeltem ki, és ezeknek megfelelően dolgoztam át a feladatokat.

A mintaóraterv feladatai:

- Köszöntés: bizalmi légkör létrehozása.
- Érdeklődés felkeltése: játék a beszéd és a mozgás összerendezésének segítésére.
- Szólások, közmondások: jelentés megbeszélése.
- Ismeretlen szavak: szótagolás, betűzés, időtartam-differenciálás.
- Egyforma/nem egyforma hangsorok.
- A mese felolvasása.
- Felidéző, véleménykérő, kitaláló beszélgetés Nagy József: *Fejlesztés mesékkal* könyve alapján.
- Igaz/hamis állítások.
- Az események sorrendje.
- Szinonimák: képi segítség, mondatalkotás a szinonimákkal.
- Hiányos szöveg: a tanított szavak pótlása mondatokban.
- Levezető játék és értékelés.

A foglalkozásokat 45 percesre terveztem, ez azonban nem mindig valósult meg: a diákok számára kezdetben túl soknak bizonyult a feladatok mennyisége ekkora időtartamra, illetve a feladatok megértése

is nehézkes volt. Később ez sokat változott, hiszen megtanulták a típusfeladatok megoldási stratégiáit, így teljesíteni tudtuk a tervezett feladatokat.

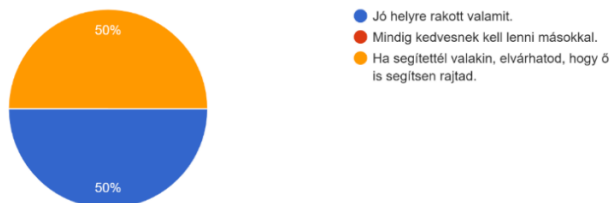
A heti két alkalmat nem minden esetben tudtam megvalósítani. Az esetleges betegségek, iskolai szünetek és programok miatt el kellett halasztani a foglalkozásokat. Ha egy gyermek hiányzott a csoportból, akkor nem a szókincsfejlesztő foglalkozást tartottam meg. Szerettem volna, ha a visszamérő szókincseszt során reális képet kapok. A foglalkozások során jelöltem ki azokat a szavakat és kifejezéseket, amelyeket a gyerekek nem – vagy kevésbé – ismertek.

A foglalkozásokhoz eredetileg 16 mesét választottam ki. A koronavírus következtében kialakult járványügyi helyzet miatt azonban a foglalkozásokat nem tudtam maradéktalanul megtartani, így csak a 13. meséig jutottunk el. Az utolsó mese után elkészítettem egy online elvégezhető szókincsesztet. Ebben a tesztben azokat a szavakat szerettem volna visszamérni, amelyeket a korábbi foglalkozások során megjelöltem. A feladatokat úgy alakítottam ki, hogy változatosak és egyértelműek legyenek. Fontos szempont volt számomra, hogy a diákok szülői segítség nélkül is boldoguljanak, hiszen csak így kaphattam egyértelmű képet az elsajátított szavakról. A feladatok típusukat tekintve feleletválasztós vagy rövid válasz megfogalmazását kérő feladatok voltak. A kérdőívet a korábban már az online oktatás miatt kialakult Facebook-csoporton keresztül elküldtem a szülőknek, és arra kértem őket, hogy ne segítsenek a gyermekeknek a kitöltésében.

10. A fejlesztést követő szókincseszt kiértékelése

Az online szókincsesztet a csoport összes tagjától visszakaptam, 3 fiú és 1 lány töltötte ki. A teszt első pontjában a kitöltő gyermek nevét kérdeztem meg. Mindenkinek kötelező volt beírnia a nevét, így nyomon tudtam követni az egyéni válaszokat is. A kérdőív 22 kérdésből állt, amelyekre a kitöltők maradéktalanul válaszoltak.

Mit jelent a következő mondás? Jó tett helyébe jót várj!
4 válasz



1. ábra: Mit jelent a következő mondás? Jó tett helyébe jót várj!

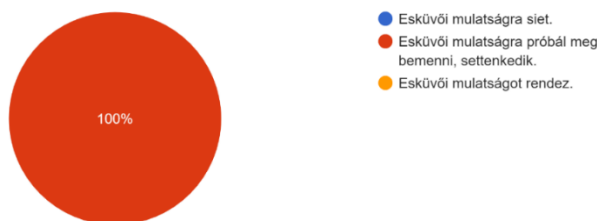
A fent látott diagram alapján elmondható, hogy a gyermekek közül 2 fő (50%) helyesen válaszolt a kérdésre, felismerték a megfelelő jelentést. Tekintve, hogy ez a közmondás sok népmesében, elbeszélésben szerepel, így nem kellett volna, hogy a tanulók számára gondot okozzon.

A következő tesztfeladatban egy *tarisznyát* kellett kép alapján felismerni. A mérés során ugyanazt a képet használtam, mint a fejlesztőfoglalkozáson, ennek következtében mind a négy válaszadó helyesen választotta ki a megfelelő szót (a felkínált galuska, bokréta és szűr szavakat senki sem jelölte meg). Szintén jól feleltek a válaszadók, amikor a *buzogányt* kellett azonosítani. Ehhez a feladathoz is a foglalkozáson megismert képet választottam, amely – véleményem szerint – nagyban segítette a felismerést.

A gyermekek közül képi formában 3 fő (75%) ismerte fel a *vályút*, a 4-es számú gyermek viszont a csatorna szót választotta. A kérdés megalkotásakor a fejlesztőfoglalkozáson használttól eltérő képet választottam, ez is közrejátszhatott a 4-es számú gyermek hibás jelölésében.

A gyermekeknek a továbbiakban a *cifraszűrt* ábrázoló képet kellett felismerniük, de a helyes megoldás helyett mindannyian a *kabát* válaszlehetőséget jelölték meg. A tesztben megadott kép megegyezett ugyan a fejlesztőfoglalkozás során használt képpel, ám mivel a gyermekek mindennapi szóhasználatának nem szerves része a cifraszűr, így a szó bevésése valószínűleg ezért nem volt pontos.

Mit jelent az, hogy belopózik a lakodalomba?
4 válasz



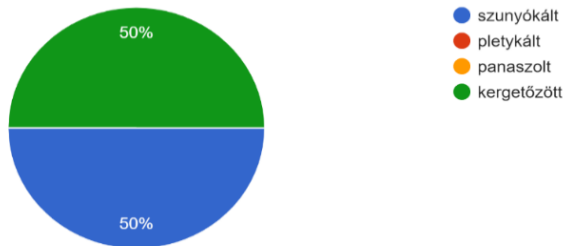
2. ábra: Mit jelent az, hogy belopózik a lakodalomba?

A következő kérdés során a *belopózik* ige jelentésének megfelelő használatát mértem fel. Ahogy az ábráról (2. ábra) is leolvasható, a gyermekek közül mindenki a helyes jelentést jelölte meg. A *belopózik* ige *A róka és a farkas a lakodalomban* című népmesében szerepel, amelyben a vizsgált ige a *belopózik a lakodalomba* szókapcsolatként szerepel. Azt gondolom, hogy ezt az igét a gyermekek megfelelően elsajátították, ismerik a jelentését.

A *vigyorog* szó esetében minden gyermek a helyes *mosolyog* igét választotta.

Mit csinált a rest macska egész nap?

4 válasz



3. ábra: Mit csinált a rest macska egész nap?

Az 3. számú ábráról leolvasható, hogy a megkérdezett gyermekek fele szerint a rest macska kergetőzött, a másik fele szerint pedig *szunyókált*. A helyes megoldás a *szunyókált*, hiszen aki rest, az lustálkodik, nem szívesen dolgozik.

Szintén két gyermek válaszolt helyesen az *összezdültek* szó kapcsán. A feladat az *összezdültek* szó jelentésére kérdezett rá a következő mondatban: *Fiatalok voltak, de a nagy szegénység miatt egyszer-egyszer azért összezdültek.* A jó megoldás a *hangosan vitáztak* válaszlehetőség volt, amelyet a 3. és a 4. gyermek választott. A másik két gyermek a *zörrenő hangot adtak* lehetőséget jelölte meg. Ők valószínűleg azért nem értelmezték jól a példamondatot, mert hangutánzó szóként azonosították az *összezdültek* szót.

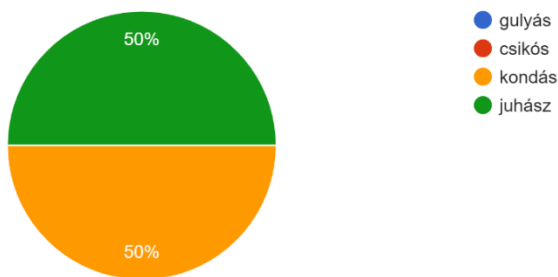
A *bámultak* szó jelentését kellett kitalálni a következő példamondat alapján: *Az urak csak bámultak, egy szót sem értettek az egészből.* A gyermekek közül mindenki a helyes választ, vagyis a *csodálkozva néztek* opciót jelölte. Ugyancsak helyesen válaszoltak a *megtréfál* szóval kapcsolatban is, amelynek helyes jelentése a megviccel. Ebben az esetben a kioldoz valamit és a vicceket olvas lehetőségek voltak a helytelenek.

Több szó esetében választottam azt a lehetőséget, hogy a diákoknak saját szavaikkal kell megfogalmazniuk a megfelelő jelentést. A *tudakol* szó esetében mind a négy választ helyesnek ítéltem. A megfogalmazások lényege minden esetben az volt, hogy valaki meg akar tudni valamit. A *megilletődik* szó esetében a 3-as számú gyermek azt válaszolta, hogy szégyellős, a többi gyermektől a *nem tudom* választ kaptam. A *zsugori* szó kapcsán két esetben érkezett elfogadható választ,

a 3-as számú gyermek azt írta, hogy sajnálja mástól a pénzt, az 1-es számú gyermek pedig azt, hogy nem ad másnak pénzt, így mindkét megfogalmazást helyesnek ítélt. A 2-es és a 4-es számú gyermek válasza a *nem tudom* volt.

Mit látsz a képen? Hogy hívjuk azt, aki a disznókat őrzi?

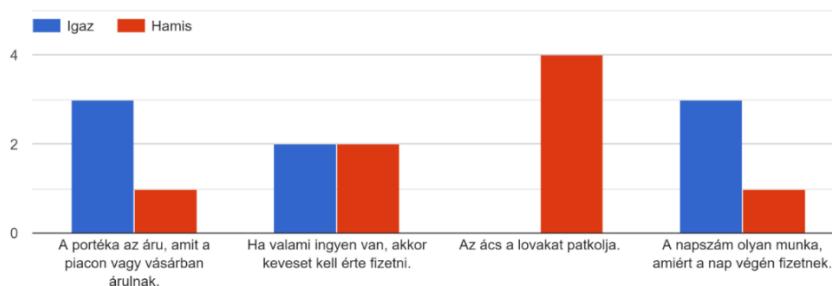
4 válasz



4. ábra: Mit látsz a képen? Hogyan hívjuk azt, aki a disznókat őrzi?

A diákoknak azt kellett eldönteniük, hogy hogyan nevezik a képen látható személyt. A fotón egy *kondás* látható, miközben az disznókat őríz. Két gyermek adott megfelelő választ. Tapasztalataim szerint a gyermekek többsége a juhász szóra voksolna, ha azt látná, hogy egy ember állatokat őríz. Nem tesznek különbséget kondás, juhász, gulyás vagy esetleg a csikós között.

Igaz vagy hamis?



5. ábra: Igaz vagy hamis?

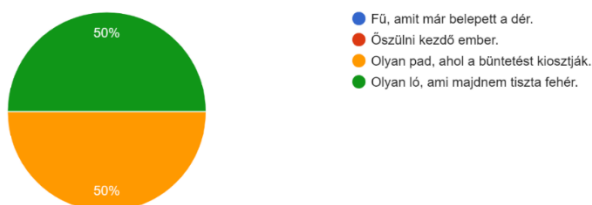
A fenti ábra (5. ábra) azt mutatja be, hogy a gyermekek milyen arányban választották az igaz vagy hamis lehetőséget az állításokkal kapcsolatban. Az állításokban a mesék során tanult *portéka*, *ingyen*, *ács* és *napszám* szavak szerepeltek. A portéka szóval kapcsolatos állításra

egy helytelen válasz érkezett, az ingyen esetében csak a gyermekek fele találta el a helyes választ. Az ács szóval kapcsolatos állításnál mind a négy gyermek helyesen jelölte a hamis rubrikát, a napszám esetében pedig egy gyermek jelölt helytelenül.

Tesztkérdésként szerepelt az is, hogy mennyi idő egy *esztendő*. Erre minden gyermek helyesen választotta ki az 1 év válaszlehetőséget. Ugyanígy helyesen válaszoltak arra a kérdésre, hogy mit csinál az ember a képen. A fotón egy férfit láttak, aki egy különböző háztartási eszközöket és bútorokat szállító teherautót vezet. A helyes válasz a *fuvaroz* volt, a hajít, a megegyez, az alkudik pedig a helytelen.

A teszt során szerettem volna megtudni, jól értelmezik-e a *deres* szót a következő mondatban. Matyi feltápáskodott a deresről a 25 botütés után.

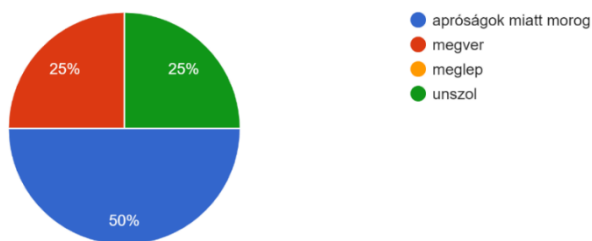
Mit jelent ebben a mondatban a deres szó? Matyi feltápáskodott a deresről a 25 botütés után.
4 válasz



6. ábra: Mit jelent ebben a mondatban a deres szó?

A választható lehetőségek közül mindegyik a deres szó jelentése, azonban ebben a mondatban azt a padot jelenti, ahol a büntetést kiosztják. A gyermekek közül ketten eltalálták a helyes választ, a másik két diák a lóra asszociált, amelyiknek a szőre majdnem teljesen fehér. Véleményem szerint ez azért lehetséges, mert a diákok szülei mezőgazdasággal és állattartással foglalkoznak, így a deres szóról a ló jutott az eszükbe, mert a mindennapi szóhasználatukban ez a jelentés fordul elő gyakran.

Mit csinál az az ember, aki zsörtölődik?
4 válasz



7. ábra: Mit csinál az az ember, aki zsörtölődik?

A válaszadók fele jól válaszolt a *zsörtölődik* szó estében. Ahogyan a fent látható ábra (7. ábra) is mutatja, a másik két gyermek a megver és az *unszol* szót jelölte. Az 1-es számú gyermek valószínűleg azért voksolt az *unszol* szóra, mert annak a jelentését nem ismeri.

Az utolsó kérdésben a *csősz* szó szerepelt. Erre mindannyian helyes választ adtak, miszerint a csősz az, aki vigyáz a mezőkre, rétekre, szőlőkre és a legelőkre.

Összességében elmondható, hogy a gyermekek a várt eredményeknek megfelelően teljesítettek. Jól látszik, hogy azok a diákok, akik az előzetesen felvett *Szó? Nem szó?*-teszten jobban teljesítettek, azok az intenzív szókincsfejlesztő időszak után kitöltött online teszten is jobb eredményt értek el. Az 1-es, 2-es és a 4-es számú gyermek esetében elmondható, hogy a foglalkozások ideje alatt figyelmük könnyen elterelődött, a feltett kérdésekre, feladatokra kisebb pontossággal tudtak megfelelően válaszolni, így feltételezem, hogy a szavak tartós bevésése is kevesebb sikerrel történt meg náluk. A 3-as számú gyermek aktivitása kiemelkedő volt a foglalkozások során, éber és együttműködő volt, sokszor társait is segítette a válaszadásban.

Megítélésem szerint a diákoknál mindenképpen eredményes volt a szókincsfejlesztő időszak, hiszen nem volt olyan teszt, amelynek minden kérdésére helytelen választ kaptam volna.

11. Összegzés

A bemutatott fejlesztési időszak nagyon rövid idő ahhoz, hogy a vizsgálatból általános érvényű következtetéseket vonjak le. A tanulmány eredményeinek értékelésekor figyelembe kell venni azt is, hogy kis mintával dolgoztam, így csak nagyobb elemszámú kutatás erősítheti meg a fejlesztés érvényességét. Az eredmények alapján elmondható, hogy azok a diákok, akik az előzetesen felvett teszten átlagos eredményt értek el, a szókincsteszten is megfelelő teljesítményt nyújtottak. A fejlesztőfoglalkozások során végzett megfigyelések alapján párhuzam vonható a diákok szókincsteszten elért eredménye és a foglalkozáson mutatott aktivitása között, és bebizonyosodott, hogy az intenzív szókincsfejlesztő időszak során a tanulók szókincse gyarapodott. Meglátásom szerint a bemutatott tréning hatékony lehet más csoportok esetében is, esetlegesen felsőbb osztályokra is adaptálható lenne.

Irodalom

- Adamikné Jászó A. 2001. *A magyar olvasástanítás története*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Baksa B. 2018. Fejlesztési lehetőségek a népmesék feldolgozásában. In: Fehér Á., Megyeriné Runyó A. (szerk.) *A mese szerepe a nevelésben, oktatásban. A Brunszvik Teréz Szakmai Napok keretében szervezett II. Nemzetközi Kisgyermek-nevelési Konferencia kötete*. Vác, 2018. március 20–21.
- Csapó B. et al. (szerk.) 2015. *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Kiefer F. 2006. *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Juhász V., Radics M. 2019. *Anyanyelvi nevelés, írás-olvasás előkészítés óvodás- és kisiskoláskorban*. Szeged: SZEK JGYFK.
- Nagy J. 2009. *Fejlesztés mesékkal. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkal 4–8 éves életkorban*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Steklács J. 2013. *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Zóka K. 2007. A meseválasztás kérdései az óvodában. *Könyv és Nevelés* 9/2, 43–51.

Szókincsfejlesztő kártyák felhasználási lehetőségei a tanórán

HARKAI ANITA

Csáki Lajos Általános Iskola, Topolya

harkaianita92@gmail.com

1. Bevezetés

Nyelv- és beszédfejlesztő–angol szakos tanárként számomra a nyelvtanulás, a beszédfejlesztés három kulcsfogalom köré épül: tapintani, látni és érteni. Ebből következik, hogy a mai digitális lehetőségek mellett én is azok közé tartozom, akik előnyben részesítik azokat a tanítási módszereket, amelyekkel a megtanulandó anyagot multimodálisan is érzékeltethetjük a tanulóinkkal: megtapinthatják, láthatják, hallhatják, esetleg meg is szagolhatják, vagy mozgással is megerősíthetik az új információ bevéését (Carreker, Birsh 2005). Egyre több szakirodalom és képzés jelenik meg a játékok, a játékosítás oktatási alkalmazásának hatékonyságáról (Fromann, Damsa 2016, Juhász 2020, K. Nagy 2014, Maszler 2002, Prievara 2015, Rigóczki 2016 stb.), aminek az egyik sarokköve, hogy hozzá tudjuk-e megfelelően rendelni az oktatási-pedagógiai céljainkhoz a játékokat. Ez vezetett engem arra, hogy kipróbáljam a szókétyákban rejlő lehetőségeket. Többéves használatuk alatt azt tapasztaltam, hogy a szókétyák sokoldalú használata sikeresen alkalmazható a nyelvtanulásban és a beszédfejlesztésben.

Mint nyelvtanár a szavak egymás utáni kikérdezését mindig unalmasnak tartottam, és nem találtam elég hatékonynak. Mindig az értelemmel való tanításra törekszem, a szavak kontextusban történő használatára. A tanítványaimnak saját szókétyagyűjteményük van egy dobozban, amit folyamatosan bővítenek. A megtanulandó, ismétlődő szavakat bármikor könnyedén elővehetik, és gyakorolhatják azokat. Az egyik oldalra az adott idegen nyelven írják rá a szavakat, a másakra az anyanyelvükön. Ezekkel a kétoldalú szókétyákkal otthon gyakorolnak. A szavak különféle módú rendszeres ismétlése jobban elraktároz egy-egy szót a hosszú távú memóriában, és így azok gyorsabban előhívhatók, amikor szükség van rájuk. Ez a fajta tanulás szemléletessé, „kézzel foghatóvá” teszi a tanulóknak a tudásuk gyarapodását is, hiszen folyamatosan nő a szókétyák, s így a megtanult szavak száma, tehát a nyelvtudásuk is. Elmondásuk szerint ez a sikerélmény motiválja őket, hogy egyre több szót tanuljanak meg. A következőkben olyan szókétyajáték-

ötleteket osztok meg egy- vagy kétoldalú szókétyák felhasználásával, amelyek egy része saját ötletből származik, és amelyekről úgy vélem, mások is sikeresen alkalmazhatják ezeket a munkájuk-tanításuk során.

2. Szókétyajátékok

Elővesszük a kétnyelvű szókétyákat, és egy hosszú sorban lehelyezzük őket az asztalra úgy, hogy egységesen mindegyik vagy az anyanyelvi oldalával, vagy az idegen nyelvi oldalával legyen fölfelé fordítva. A csoportból két tanuló kezd a játékot: az egyik jobbról, a másik balról kezd el nézni a kétyasort. Megnézi, mi van a kétyán, és kimondja azt a szót, ami a kétya hátulján van, vagyis a másik nyelvű megfelelőjét. Amikor a közös szóhoz érnek, összeszámolják, hogy melyikük mondott több szót helyesen. Ha pont a közepénél találkoznak, akkor kő-papír-olló játékkal eldönthetik, hogy ki esik ki, és a következő diák jön versenyezni a játékban maradottal. A szavak sorrendjét keverhetjük, új szavakat adhatunk hozzá, nehezíthetjük a feladatot úgy, hogy mondatba kell tenni a szót, vagy szinonimát kell hozzá mondani, esetleg, ha olyan a szókéty, antonimát is lehet mondatni rá. Úgy is nehezíthetjük a feladatot, hogy a kétyákat váltakozva fektetjük le az asztalra: egyszer az anyanyelvi oldala van fent a kétyának, másszor az idegen nyelvi – így, egymás után váltakozva. Ez a feladat jól megoldoztatja a figyelmet, a mentális lexikonban (anyanyelvi/idegen nyelvi) való keresést és a végrehajtó funkciók működését.

A következő, csoportos játékban mindenki felír egy papírra egy számára nehéz szót a tanult idegen nyelven. A tanulók körben állnak az összehajtogatott papírjukkal a kezükben. Az a feladat, hogy adogassák egymásnak körbe a papírokat addig, amíg el nem hangzik egy *Megállj!* kiáltás; akkor abba hagyják az adogatást, és mindenki megnézi a kezében lévő szót. A tanár néhány tanulót megkér, hogy mondjon egy mondatot a nála lévő szóval, definiálja a szó jelentését, vagy mondjon rá rokon értelmű szót, esetleg a szó ellentétét. Ugyanezzel a kezdettel a játékot úgy is játszhatjuk, hogy a *Megállj!* utasításra mindenki megnézi a nála lévő papírt, és az a három tanuló nyeri a kört, akik a leggyorsabban mondják ki a kezükben lévő szó anyanyelvi megfelelőjét.

Egy másik, szintén az egész osztályt foglalkoztató játék, a következő szótanuló játék. Mindegyik 5 fős csoportnak van 15-20 szava szókétyákon (csak az egyik oldalára vannak írva szavak). Ezeket néhány percig nézhetik, aztán megfordítják őket. A tanár mond egy szót, és emlékezet-

ből meg kell találniuk a szó idegen nyelvi megfelelőjét, de akár magyarázatot, körülírást, szinonimát is mondhat a tanár, a diákok viszont a szót találják meg a lefordított lapok közt.

Egy másik közkedvelt játékunk a táblán vagy akár a padlón is játszható. A szókétyákat felragasztjuk a táblára, és két vállalkozó személynek – a hangulat fokozása érdekében – két légycsapót adunk, amelyekkel a megfelelő szóra kell csapni. Egy harmadik személy körülír egy szót a táblán lévők közül, vagy asszociációt mond rá, és várja, hogy melyik tanuló csap rá az általa gondolt szóra.

Nagyon hasznos szótanulásra a klasszikus dominójáték is. Anyanyelvoktatás szempontjából a szó és meghatározás vagy szinonima/antonima párosítása lehet a cél, idegennyelv-oktatás esetében viszont az előbbieken túl lehet még az anyanyelvi és az idegen nyelvi szó párosítása is. Népszerű a gyerekek körében a memóriajáték is: szó ilyenkor is csak a kártya egyik oldalára van írva. A lényege, hogy itt is párkapcsolatokat hozunk létre a kártyák között. A játék – a szókincesfejlesztésen túl – a memóriát is edzi.

A Fekete Péter nevű kártyajátékot is sikerült bevonjunk a szótanulásba. Hasonlóan játszunk vele, mint a memóriakártyával, vagyis felírjuk a szópárokat (ellentétes szavak/szinonimák/ forrásnyelv és célnyelv) 8-8 papírra (csak az egyik oldalára írunk szavakat), és hozzáteszünk egy Fekete Péter-kártyát, majd a paklit összekeverjük. A játékosok közt 9-8 arányban elosztjuk a kártyákat. Ha párokat találnak maguknál, rögtön kiveszik a kezükben lévő kártyák közül, és leteszik maguk elé, majd felváltva húznak egymástól kártyákat. Aki a leggyorsabban megtalálja a párokat, és megszabadul a Fekete Pétertől, az a játékos lesz a nyertes. A játékot többen is lehet játszani, akár több kártyapár bevonásával.

Sokszor bevonom a játék előkészítésébe a diákjaimat is. A diákokat megkérjük, hogy a számukra nehezen megjegyezhető idegen szót írják le egy kis papírra az anyanyelvükön. Ezekből a kártyákból két egyenlő számú kártyakupacot készítünk, és lefordítva lehelyezzük azokat az asztalra. Egyszerre két diák játszik. Az egyik az egyik kupacból, a másik a másik kupacból fordít fel egy-egy szót, és egymásnak megmutatják azt. Az a nyertes, aki előbb kimondja a másik által felmutatott szót az idegen nyelven.

A következő játékot csoportban játszunk, általában négyesével. Három játékosnak ugyanazok a szókétyái vannak idegen nyelven, a negyediknél magyarul vannak az idegen nyelvű szavak megfelelői. A negyedik játékos kidob egy kártyát, amin magyarul van a szó, a többiek pedig megkeresik az idegen nyelvi párját a kezükben. A leggyorsabb nyeri a magyar szót tartalmazó kártyát. A kártyapárt maga elé helyezi

fölfelé fordítva. Aki az elsónél lassabban találta meg az asztalra kidobott kártya párját, az félreteszi azt maga elé, lefelé fordítva. Utána egy következő magyar nyelvű szót tartalmazó kártyát is kidob a kezéből a negyedik játékos, és így tovább. Akinek a legtöbb felfelé fordított kártyapárja van maga előtt, az nyeri a játékot.

Az alábbiakban egyszerűbb játékokat írok le, de a szókincsfejlesztés mellett ezek is alkalmasak például a koncentráció vagy a memória fejlesztésére is. Pár szókátyát kiteszünk vízszintesen az asztalra, és néhány percnyi megfigyelés után emlékezetből próbáljuk visszamondani a rajtuk lévő szavakat. A másik lehetőség, hogy a lerakott kártyák közül néhányat elveszünk, és a tanulóknak meg kell mondaniuk, hogy melyik hiányzik. Ezek az egyszerű feladatok – versenyhelyzetet teremtve – nagy lelkesedést keltenek a tanulóknál.

A következő szókincsfejlesztő játékot egy gyermekkori játékom ihlette. Kinyomtatok egy táblázatot az összes olyan szóval, amit gyakoroltatni szeretnék. Ilyenkor lehet minél több szó, 40-50 is felírható a táblázatba. Minden játékos előtt van egy kinyomtatott táblázat a szavakkal. Ugyanezek a szavak, vagy az ellentétük, vagy az idegen nyelvi alakjuk van kiírva kis kártyákra. A játékosoknak ezekből osztunk 3 kártyát, ők egyszerre felfordítják a kártyákat, majd megkeresik az előttük lévő táblázatban a felfordított kis kártyán lévő szavak párját. Aki először megtalálja a táblázatban a keresett szavakat, az kap pontot, és addig folytatjuk, míg el nem fogynak a kártyák. Az a nyertes, akinek a végén a legtöbb kártyája gyűlik össze.

Az ismert Dobble-játékot is felhasználhatjuk az anyanyelv vagy az idegen nyelv fejlesztésére. A Dobble egy 55 lapos kártyapakli, amelynek minden lapján 8 szimbólum, tárgykép szerepel. Dobble-kártyákat magunk is készíthetünk. Bármelyik két lapon a 8-8 szimbólum közül egy szimbólum azonos. Többféle játék játszható ezzel a társasjátékkal, aminek a célja a gyors észlelés után a transzformációs képesség/a gyors megnevezési képesség edzése, vagyis hogy ki mondja ki először annak a tárgyképnek a nevét, ami a két kártyán azonos. Az egyik játék célja, hogy a játékos minél több olyan kártyát gyűjtsön, ami a kártyáján szerepel. Van benne olyan játék is, ahol egyszerre 9 kártyát nézhetnek, és találni kell 3 olyan kártyát, amelyen ugyanazok a képek vannak.

Most néhány beszédfejlesztő feladatot írok a kártyákhoz kapcsolódóan. A tanulók is szeretik azt a szóismétlő feladatot, amikor az egész osztályt bevonhatjuk a játékba, és miközben szavakat is tanulnak, a beszédet is fejlesztik. Két tanuló kijön a táblához, a tanár pedig felragaszt egy szókátyát a táblára úgy, hogy azt – a két tanuló kivételével – az egész osztály lássa. Az osztály tanulói próbálják körülírni a szót, vagy

szinonimát mondanak rá, és a tábla előtt állóknak ki kell találniuk a táblára föltett szót, amit körülírnak a többiek.

Egy másik asszociációs játékot a következőképpen játszunk. A gyerekek a szókárttyák közül kihúznak egy szót, és mondanak rá egy asszociációt. Ha valaki egy asszociációból kitalálja a szókárttyán lévő szót, az 5 pontot ér, azonban ha csak a második asszociációs szó után találja ki valaki, akkor az 4 pont, és így csökken mindig eggyel a pontok száma.

Szókárttyákra képeket nyomtatok. Ugyanazokat a képeket nyomtatom ki mindenkinek. Egy játékospár kiválaszt egy képet, és mesélnek a képről egy percig. A lényeg, hogy minél elvontabban, vagy nehezebben lehessen rájönni, melyik képről beszélnek. A körülírás végén minden pár kiválasztja azt a kártyát, amelyikről az első páros beszélhetett, majd lefordítva lehelyezik az asztalra, amit felfordítunk, és megnézzük, hogy melyik páros találta ki a beszélő páros eredeti képét. Pontokban mérhetjük, de kiesésre is lehet játszani.

A képzelet, a kreativitás és a beszédkészség fejlesztésére való a következő játékos feladat. Akár a tanult szavak, akár a diákok által írt, fantázia ihlette szavak kerülhetnek a kártyára. Ebből a kártyakupacból húz az egyik játékos néhány kártyát, és a megadott szavakkal kell egy történetet kitalálnia és elmesélnie a többieknek, majd a hallgatóknak rá kell jönniük, hogy mely szavak lehettek megadva, amelyeket a játékosnak használnia kellett. Ha olyan feladatról van szó, ahol egymásra kell figyelniük, a másik meghallgatásáról van szó, akkor általában a hallgatókat is érdemes feladattal ellátni, hogy az érdeklődésük ne lankadjon.

A pontos instrukcióadás megtanulására való a következő feladat. Az egymásnak háttal ülő tanulók párban dolgoznak. Egyiküknek adunk egy képet, ő pedig elmondja, hogy pontosan mit lát rajta, de olyan pontosan, hogy a másik tanuló ez alapján lerajzolhassa, hogy mit lát a párja a képen. Majd összehasonlítják a két képet, és megbeszélik, melyik instrukció nem volt elég pontos ahhoz, hogy ugyanúgy elkészülhessen a rajz, mint az eredetin. Érdemes egyszerű, akár geometriai alakzatokkal kezdeni, körökkel, háromszögekkel, négyzetekkel, kisebbekkel, nagyobbakkal, akár hárommal csupán, amelyek egymáshoz viszonyított elhelyezéséhez pontos irányinstrukciókat is meg kell fogalmazniuk. Pl. alatta átlósan jobbra egy centiméterre stb. Illesszük a tanórához, illetve az erre szánható időkerethez a feladat összetettségét!

A tanulók felszabadultabban érzik magukat, amikor más bőrébe bújhatnak, vagyis szerepjátékban vehetnek részt. Ezzel az apró kis trükkkel sokkal nyitottabbá válnak, ami a beszédmotivációjuk megnöve-

kedésében nyilvánul meg. Nyelvtantanításkor ezt úgy szoktam alkalmazni, hogy húznak egyet a foglalkozásokat tartalmazó szókétyákból, és mellé egy igeidőt is húznak. Olyan történetet alakítanak belőle, amelyet szeretnének, ám sokszor ezt tartják a nehezebbnek, vagyis amikor szabad teret kap a fantáziájuk. Ezt a játékot úgy is játszhatjuk, hogy meghatározzuk, mely szavakat szójék mindenképp bele a mondatjukba.

A nyelvtant is sokszor érdekessé lehet tenni néhány kártyával. Két pakli kártyánk van. Az egyik kártyakupacból képet húz a tanuló, a másik szókétyakupacból viszont egy igeidőt vagy egy melléknév fokozását, esetleg egy segédige használatát, és a megadott szerkezettel kell neki mondatot mondania, akár kisebb történetet a képről.

Fokozhatjuk ezeket a szerepjátékokat nyelvtangyakorlással is úgy, hogy több szókétyakupacot készítünk el, és a tanulók húzhatnak, ami által meghatározzák, hogy kinek a bőrébe bújnak, hol játszódik a cselekvés és mikor, de egy bizonyos szót mindenképp használniuk kell a társalgásban. Ezeket a feladatokat nagyon szokták kedvelni, mert igen szórakoztató dialógusok születnek.

3. Összegzés

Az említett szókétyáknak számos kombinációja lehet hatékony az oktatás folyamán. Azok a játékos feladatok, amelyeket leírtam, valóban jól bevált gyakorlatok a tanítási munkám során. A legtöbb játék egyaránt használható szókincsfejlesztésre, figyelem- és memóriafejlesztésre is, nem beszélve a beszédfejlesztésről, azaz több készségre hatnak egy időben. A másik előnye ezeknek a játékoknak, hogy nemcsak az anyanyelv használatának a tökéletesítésére ajánlhatók, hanem az idegen nyelv-tanulás során is felhasználhatók. A szókétyák mellett nagyon fontos, hogy a tanár hogyan tanítja meg a játékokat, hogyan kelti föl az egyes tanulók érdeklődését a gyakorlat iránt. Kulcstényező, hogy a tanulás alatt végig fenntartsuk a diákok motivációját. Nagy szerepe van a tanulásban a tanár lelkesedésének, hisz anélkül egy feladat sem lenne sikeres, érdekes. A szókétyás feladatokat össze lehet kötni mozgásos feladatokkal is, ami segítheti a motiváció fenntartását és a multimodalitáson keresztül a mélyebb bevéődést is. A tanórákon alkalmazott játékoknál lényegesnek tartom, hogy kevés eszközt igényeljen a játék, hogy időtartamát tekintve az órába beépíthető legyen, illetve hogy minél több tanulót bevonhassunk a játékba, és hogy a játékoknak legyen oktatási és pedagógiai célja is.

Irodalom

- Carreker, S., Birsh, J. R. 2005. *Multisensory teaching of basic language skills: Activity book*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. https://archive.brookespublishing.com/documents/Birsh_4e_excerpt.pdf. (Letöltés: 2020. 04. 27.)
- Fromann R., Damsa A. 2016. A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban: A gamifikáció jelentése és jelentősége. *Új Pedagógiai Szemle* 3–4. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-gamifikacio-jatekositas-motivacios-eszkoztara-az-oktatasban>. (Letöltés: 2020. 03. 08.)
- Juhász V. 2020. A gamifikáció mint eszközrendszer és motivációs módszer az oktatásban. *Neveléstudomány*. 2. 37–51.
- K. Nagy E. 2014. *Gondolkodásfejlesztés táblajátékokkal*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek.
- Maszler I. 2002. *Játékpedagógia*. Pécs: Comenius Bt.
- Prievara T. 2015. *A 21. századi tanár: Egy pedagógiai szemléletváltás személyes története*. Modern pedagógus sorozat. Budapest: Neteducatio Kft.
- Rigóczki Cs. 2016. „Gyönyörűségnek társa legyen a hasznosság” – Gamifikáció és pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle* 66/3–4. 69–75. <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/gamifikacio-jatekositas-es-pedagogia>. (Letöltés: 2020. 04. 15.)

A beszéd- és értelemgyakorlatok tantárgy célja, tartalma és módszertana Nagy László vezérkönyve alapján

JUHÁSZ VALÉRIA

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Magyar és Alkalmazott

Nyelvészeteti Tanszék

juhaszvaleria@jgypk.szte.hu

Mottó

„Korunkban teljes érvényre emelkedett azon eszme, hogy a közértelmiség kifejlődése nélkül a társadalmi életben haladás, egyeseknél boldogulás akár az anyagi, akár a szellemi téren lehetetlen.

Népiskoláinknak a kor ezen eszméje szerint kell átalakulniok, ha a társadalmi jólét többi tényezői közt fontosságra nézve jogosult helyüket meg akarják tartani. Ennélfogva népiskoláinknak többé nem gépies ismeretiskoláknak, hanem oly tanintézeteknek kell lenniök, melyek a közlött ismereteken kívül azon értelem-fejlettséget is megadják a nép gyermekeinek, melyet a haladás e korszakában a nép helyzete a közjólét érdekében jogosan követel. Népiskoláinknak ezen az alapon kell kezdeni az új építkezést.”

(Nagy 1871: 1)

1. Bevezetés

1777-ben adta ki Mária Terézia a Ratio Educationis néven ismert tanügyi rendeletét, amellyel állami szabályozás alá került az oktatásügy. Az állam továbbra is igénybe kívánta venni az egyházakat az iskoláztatásban, az oktatásban, de a saját irányítása alatt. Bár a protestánsok ezt elutasították (Pukánszky–Nóvik 2015), az állam fokozatosan kiterjesztette a hatalmát az oktatás egész területére (Nagy 1994). Létrehozták a tankerületeket, megerősítették az iskolaszervezetet: népiskola, gimnázium (3 grammatika+1retorikai és 1 poétikai osztály), akadémia (jog/filozófia 2 év), egyetem (jog 3 / teológia 4 / orvosi 5 év), és államilag meghatározták a tananyagot. A katolikus népiskolákhoz a tanítókat a *normaiskolában* képezték. Az oktatás alsó szinten nemzetiségi nyelven történt, középszinten 1777-től nemzetiségi nyelven és latinul; II. József alatt előtérbe került a német, felsőbb szinten főleg latinul, később németül tanultak. Az 1790. évi 26. törvénycikk törvénybe iktatta a magyar nyelv iskolai oktatását is azoknak, akik nem tudtak magyarul. A II. Ratio Educationis 6–12 éves korig kötelezővé tette az elemi két

osztályának anyanyelven történő elvégzését (Pukánszky–Nóbik 2015). (Az oktatás teljes vertikumában azonban magyarul csak az 1844-es – a magyart mint államnyelvet hivatalossá tevő – törvény után lehetett tanulni, illetve tanítani.) Alapszinten bevezették az egy-, két- és háromtanítós modellű népiskolákat a falvakban, városokban. 1828-ban Egerben alakult meg az első – katolikus – tanítóképző intézet.

Magyarország első népoktatási törvénye – az analfabetizmus felszámolására – Eötvös József, az első magyar vallás- és közoktatásügyi miniszternek szorgalmazására 1868-ban (XXXVIII. tc.) született meg. Ekkor vezették be az általános tankötelezettséget a 6–12 éves gyerekeknek a hatosztályos elemi népiskolában. A 12–15 éves gyerekek ismétlődő elemi iskolába jártak, de ez utóbbiban már nem folyt minden nap oktatás. A század végére a hatosztályos iskolák négyosztályosok lettek, amit a szintén négyosztályos polgári iskola követett. Az 1868-as törvény rendelkezik az iskolaszék (feladata a népiskola felügyelete), a népiskolai hatóságok, tanfelügyelők hatásköréről is. Megszervezték a tanfelügyelők rendszerét, amely a felekezeti népiskolákat is ellenőrizte (Pukánszky–Nóbik 2015). Megújították az írás-olvasás tanításának módszertanát. Számos iskola és tanítóképző épült, mert addig csak felekezeti iskolák voltak. Fellendült a tankönyvírás, és az oktatás kiemelt szerepét mutatta az a számos folyóirat¹, könyv, ami ezekben az években keletkezett. A Gönczy Pál, Gáspár János és Nagy László nevével fémjelezhető népiskolai tanítás a Comenius – Pestalozzi – Diesterweg – Dittes irányzatát képviselte hazánkban (Adamikné 2016). A törvény azonnal nem oldotta meg az iskolába járási hajlandóságot, bár

¹ Pl. *Religio és Nevelés* 1841-től/később 1849–1930-ig *Religio, Protestáns Egyházi és Iskolai Nevelés* 1842–1848, 1857, a *Néptanítók Lapja* 1868–1944, *Népnevelők Közölnye* 1862–1863, ami később a *Népnevelők Lapja* 1863., *Néptanoda* 1870–1874, *Népnevelő* 1882–1894: *Nagyszombat, Népnevelő* 1895–1918: Budapest, *Nemzeti Iskola* 1893–1903, *Népiskolai Tanügy* 1878–1885, *Debreceni Protestáns Lap az Egyház és Iskola Köréből* 1881–1909, *Sárospataki Lapok* 1881–1905, *Dunántúli Protestáns Lap* 1890–1945 stb. Géczi tanulmányából megtudjuk, hogy az 1890. évben 49, 1900-ban 59, 1910-ben 92, a pedagógia világát valamiképpen megjelenítő hazai folyóirat működött. A legtöbbjük rövid időn belül megszűnt. Az 1890-esek közül csupán 20 kiadvány marad meg 1910-re, ugyanakkor 1910-ben 92 lapról számol be Géczi (2007).

– ismétlődés esetén² – az első paragrafusa az iskolába járás elmulasztását pénzbírsággal is sújtotta. 1868-ban a tankötelezettek csak 48%-a³, 1872-ben az 55%-a, 1896-ban a 79%-a, 1913-ban pedig a gyerekek 93%-a járt valóban iskolába (Pukánszky–Németh 1994: 478).⁴

2.A beszéd- és értelemgyakorlatok bevezetése

A *beszéd- és értelemgyakorlatok* nevű tantárgy 1868-tól 1963-ig szerepelt a tantervekben – változó tartalommal, változó névvel (Adamikné 2006). 1879-től a nem magyar anyanyelvű iskolákban a magyar nyelv oktatásának is az eszköze lett⁵ (Balogh 2017: 253).

Ezeknek a bevezető beszélgetéseknek az volt a célja, hogy előkészítse az írás-olvasás tanulását: az egész személyiség fejlesztése érdekében szükség van a beszédnek és a gondolkodásnak a szemléltetés (Pestalozzi elvei) alapján történő fejlesztésére – még az olvasás-írás tanításának megkezdése előtt. Az óra spontánul ható, de gondosan megtervezett beszélgetésekből állt (Adamikné 1990). Eleinte az

² Az a szülő, aki gyermekét az iskolától visszatartja, először figyelmeztetésben, majd 50 krajcár, visszatérő esetben 1–4 forint büntetésben részesül. Ez mégsem volt hathatós. Az 1921-es 30. tc.-ben szigorítják ezt, de a háborúk és egyéb körülmények miatt csak az 1951. évi 15. sz. tvr.-ben határozzák meg a nyolcosztályos, ingyenes, kötelező iskolai tanulmányok bevezetését (Felkai 1969).

³ Eötvös és a korabeli oktatással foglalkozók a tankötelezettség teljesítésének első akadályát az iskolák és a tanítók – vagy a tanítók rendes fizetésének – hiányában, az iskolák állapotában látják, de hátráltató tényezők lehetnek a nagy létszámú (néha több száz fős) osztályok is (Pukánszky–Nóvik 2015), vagy hogy szociális okokból (ruhanihiány, tandíj), otthoni munka miatt vagy közönyösségből a szülők nem járatják a gyerekeket iskolába. Ezenkívül Schvarcz Gyula 1868-as felszólalásából azt is tudjuk, hogy hiába született a törvény, hogy a községek kötelesek népiskolát nyitni, nem szabták meg a határidőt, és nem gondoskodtak azokról a rendszabályokról, amelyek a vonakodó községeket népiskolák állítására kényszeríthetik (Felkai 1969).

⁴ A különböző munkákban eltérő adatok szerepelnek, a tájegységtől függően is (Felkai 1969, Nagy 1994). Pl. 1869-ben a tanköteleseknek 52%-a nem járt iskolába, ez a szám 1872-ben 45%-ra, 1896-ban 21%-ra, az 1913/14. tanévben 12%-ra apad le (Felkai 1969).

⁵ Eötvös népoktatási törvényének 58. §-a leírja, hogy minden növendék anyanyelvén nyerje az oktatást, amennyiben ez a nyelv a községben divatozó nyelvek egyike (a Néptanítók Lapja eredetileg 7 nyelven jelent meg); nagyobb községekben, ahol többnyelvű lakosok laknak, ajánlja különböző ajkú segédtanítók alkalmazását is. A Tisza Kálmán-kormány magyarosítási intézkedése 1879-ben XVIII. tc.-ben elrendeli a magyar nyelv kötelező tanítását a nem magyar ajkú növendékek által látogatott népiskolákban is, majd Apponyiék alatt az 1907-es XXVII. tc. már egyértelműen kötelezi a tanítókat a magyar nemzethez tartozásra való nevelésre (Felkai 1969).

iskolába szoktatás, az írás-olvasás tanulás, beszéd- és gondolkodás-fejlesztés alapozó tárgyaként⁶, majd 1905-től a környezetismeret elődjeként természetismereti tantárgy lett. A beszéd- és értelemgyakorlatok 1925-től a népiskola első két, majd később az első négy évében jelent meg önálló tantárgyként. A tantárgy neve 1945-ben beszélgetés lett, 1956-ban csak az első osztályra és heti 1 órára korlátozták, 1963-ban megszüntették, s helyette hozták létre a környezetismeretet.

Nagy László (Tolna–Baranya megyei tanfelügyelő) 1862-ben nyújtotta be a beszéd- és értelemgyakorlatok⁷ című pályaművét, melynek alapja az akkor népszerű „Grossmann-féle elv, az érzéki világnak észteni kategóriák szerinti vizsgálása és beosztása”. Ezt a pályaművet azonban a vallás- és közoktatási miniszter által összehívott szakbizottság javaslatára átdolgozta „*Az értelem és beszéd képzését a gyermek szemléleti látkörébe eső elemi ismeretek közlésével, a szív és erkölcs nemesítésével kívánta összekötni s ez által alapjává tenni minden erre következő oktatásnak...*” (Nagy 1871: Előszó); címe: *Vezérkönyv a beszéd- és értelemgyakorlatok tanításában – a népiskolák első és második osztálya számára.*

Tanulmányom célja, hogy e tantárgyon keresztül – némileg a mai tudományos ismeretek tükrében, a vezérkönyv kvalitatív elemzésével (Juhász 2008) – megvizsgáljam a korabeli írás-olvasás előkészítés módszertanát, és kiemeljem azokat a jó gyakorlatokat, amelyek ma is működőképesek lehetnek.

Nagy László nemcsak a képességek technikai megalapozását, hanem a beszédértés és a beszéd fejlesztését is az írás-olvasás előkészítés részének tekintette. Az olvasásnak ez a megközelítése egybevág az olvasás egyszerű modelljével (simple view of reading), amit Gough és munkatársai (Gough–Tunmer 1986, Hoover–Gough 1990) alkottak meg, mely szerint az olvasás = dekódolás és szövegértés (linguistic or language comprehension), ami az olvasásra kétféleképpen utal: egyszer

⁶ A beszéd- és értelemgyakorlatok tantárgy hazai előzménymunkáinak tekinthetők az óvodai és kisiskolai beszédfejlesztések, pl. Edvi 1837–38-as, Wargha 1837–38-as, Sasku 1837-es, Veres 1846-os, Karády 1848-as, Hegedüs 1853-as, Koller (Otó után) 1855-ös, Fellner 1862-es, illetve Árvai 1863-as, Kohányi 1864-es, Pásztor 1864-es, Veres 1866-os, Szabó 1870-es, Juhay 1892-es, Molnár 1894-es, Dreisziger 1897-es munkái. Árvai fordította németből (Denk- und Sprechübungen) a tantárgy nevét (Adamikné 1990). Az itt felsorolt könyvek tartalmáról, kritikájáról lásd Peres 1887/1900.

⁷ A külföldi és a hazai népiskolai irodalomban ez a tárgy: nézlettan; szemléleti oktatás; szemlélési és beszédgyakorlatok; szülőföldisme, s más efféle elnevezések alatt jelenik meg (Nagy 1871: 3).

mint a dekódolás/olvasás folyamatára, másszor pedig a nyelvi jelekhez társított jelentés megértésére. Az olvasásértést tehát két tényező akadályozhatja: a gyenge dekódolási képesség, illetve a gyenge megértési képesség – pl. alacsony szókincs, kevés nyelvi tapasztalat, kevés nyelvi minta esetén. Amikor a dekódolás jól megy, az erőforrásokat a megértésre lehet összpontosítani. Az olvasásértés alapja tehát a jó beszédértés.

A vezérkönyvben megjelenik:

1. az olvasás technikai előkészítése, a fonématudat kialakítása a hangutánzó szavak, majd a hangutánzó hangok megjelenésével;
2. az íráselemek előkészítése a mindennapi használati tárgyak egyszerű vonalrajzainak segítségével;
3. a hallás utáni beszédértés fejlesztése, ami az olvasott szöveg megértésének az alapja, illetve,
4. az önálló szövegalkotás a begyakorolt szakszavak, fogalmak, nyelvi formák, gondolkodási összefüggéseket mutató mondatsémák használatával.

Nagy László a nemzetközi szakirodalomban írtak alapján a magyar helyzethez adaptálta a tananyagot. Mivel nálunk ekkor még nincsenek elterjedve a gyermekkertek és kiseddóvók⁸, így célszerűnek látszott, hogy az életkorilag odaillő anyagokat is átvegyék első osztályban: közös tudásalapot hozzanak létre, hiszen a gyerekek akkor is nagyon különböző ismeretekkel, képességekkel rendelkeztek hatéves korban. A szerző célja tehát egy strukturált közös tudásalap megteremtése a gyerekek számára.

A módszertanát illetően – a külföldi gyakorlattól eltérően, ahol már jóval fejlettebbek a népiskolák, és csak a törzsanyagát adják a beszéd- és értelemgyakorlatoknak – Nagy László, a hazai minták hiánya miatt, célszerűnek látta megadni a teljes, szinte szó szerinti részletezettségű tanmenetet.

A beszéd- és értelemgyakorlatok bevezetésének célja (az írás-, olvasás- és számtantanítás mellett), hogy megalapozza és hatványozza a tanulás sikerességét, mert a szellemi élet alapja a „szemlélet, vizsgálódás, gondolkozás és a beszéd”. A heti négyórás tantárgy feladata tehát:

⁸ Az első kisgyermekiskolát (óvodát) 2–6 éveseknek 1828-ban nyitotta meg Brunszvik Teréz Budán. Széles körű elemi oktatás folyt ott: célja a konkrét tárgyak alapos megismerése, és ezen keresztül a pontos fogalmak kialakítása. Betűismeret, olvasástanítás, vallástani ismeretek tanulása – eleinte németül. Az első óvóképzőt Tolnán hozták létre 1837-ben (Pukánszky–Nóvik 2015). 1891-ben jelent meg az első óvodai törvény. Az óvodát beillesztették a magyar köznevelési rendszerbe. Célja: a 3–6 éves gyerekek testi, értelmi és erkölcsi fejlődésének elősegítése.

1. a gyermek eddigi ismereteinek rendezése, kiegészítése új fogalmakkal, ismeretekkel;
2. a gyermek vizsgálódó figyelmének kialakítása;
3. a gyermek gondolkodásra való készítése;
4. szókincsbővítés;
5. a gyermek világos, nyelvtanilag helyes beszédre szoktatása;
6. a gyermek erkölcsi nevelése.

A tantárgy témaköre a gyermeket körülvevő világból származik „*a természet, a művészet (széles értelemben), jelenségek, események, erkölcsi viszonyok, melyek az iskolában, szülei háznál, helységben, helység határán, fenn az égen szemlélhetők, észlelhetők, s a melyeknek feldolgozása ugy az életben, mint az iskolai tanításban értékkel bír*” (Nagy 1871: 3–4).

3. A beszéd- és értelemgyakorlatok témaköreinek szerkezete

A tantárgyat Nagy László első és második osztályra dolgozta ki, 3-3 főbb témakörrel az egyes évfolyamokban, összesen 51 témával.

1. osztály

Első témakör a gyermek szoktatása, előkészítése.

Témák: 1. a gyermek fogadása, 2. a bizalom felkeltése, 3. a gyermek fegyelemre szoktatása, 4. beszédre készítése, 5. az iskolai rend és a kötelességek ismerete, 6. szorgalomra ösztönzés és írásra való előkészítés, 7. szemléltetés és „írva-olvasásra” előkészítés, 8. hallásfejlesztés és szem-kéz gyakorlatok, 9. további olvasásra való előkészítés, az előzőek gyakorlása.

Az első témakör befejezése után lehet elkezdeni az „írva-olvasás” tanítását.

Második témakör az iskolában lévő tárgyak, az iskola, az iskolai élet.

Témák: 10. Az iskolai tárgyak megnevezése és rendszerezése (közös név alá), 11. az iskolai tárgyak helye, 12. az iskolában lévő tárgyak megnevezése, szemléltetése, 13. a tárgyak rendezése szín szerint, 14. alakjuk szerint, 15. terjedelmük szerint, 16. anyaguk szerint, 17. az iskolában lévő tárgyak használata, 18. az előzőekben szerzett ismeretek alapján a tárgyak jellemzése összefüggő szövegben, 19. a tárgyak összehasonlítása és megkülönböztetése, 20. tanító és tanítvány az iskolában.

Harmadik témakör a szülői ház, háziállatok, a családi élet.

Témák: 21. a szülői ház, bútorok, melléképületek, konyhai és gazdasági eszközök, 22. a háziállatokról általában, 23. a kutya, 24. a macska,

25. a tehén, 26. a ló, 27. a szamár, 28. a juh, 29. a kecske, 30. a disznó, 31. a tyúk, 32. a lúd, 33. a ruca, 34. a pulyka, 35. a galamb, 36. a háziállatok osztályozása főbb jegyeik szerint, 37. a kártékony házi állatok, 38. az ember és a családtagok, rokonsági viszonyok.

2. osztály

Negyedik témakör a helység és lakosai, a polgári élet.

Témák: 39. a helység, a magán- és középületek, a piac, az utca, 40. a helység lakosai különböző szempontok szerint.

Ötödik témakör a helység és határa, egybekötve földrajzi előfogalmakkal, növény- és állatismerettel.

Témák: 41. égtájak, 42. a helység határai, 43. kert, gyümölcsfák, vetemények és virágok, 44. szántóföldek, rétek 45. erdők, 46. emelkedések, vizek, ásványok, 47. áttekintése a tanultaknak.

Hatodik témakör a természet körébe eső dolgok: ég, eső, Isten.

Témák: 48. levegő, 49. természeti jelenségek, 50. az ég, 51. a nap és az idő, a hold, föld, Isten.

A témák spirálszerűen vannak fölépítve: előbb a gyermek saját közvetlen környezete, majd tágul a kör a világra, az égre és az Istenre. Az első téma után lehet elkezdni az *írvaolvasást*, mert az első szakaszban lévő gyakorlatok előkészítik azt.

4. Javaslat a könyv használatára

Bár a vezérkönyv viszonylag részletesen leírja a tananyagot, ahogy a bevezetőben is jelezte, máskülönben azt írja, hogy ez csak irányadó:

„...a tanítónak mindenkor a maga belátása és a helyi viszonyok szerint kell eljárását alkalmaznia, a tárgyakat módosítania, a tárgyalást egész terjedelemben, vagy szűkebbkörre szorítva tennie, s nem a betűhöz, hanem a dolog lényegéhez kell ragaszkodnia. Ezen vezérkönyvet csak azon tanító használhatja okszerűen, ki nemcsak az egészséget átlengő szellemet fogja fel, hanem az egyes gyakorlatokat is lényegben úgy áttanulmányozza, hogy a feldolgozandó anyagnak valódi mestere lesz” (Nagy 1871: 5). Életszerű Nagynak az a gondolata, amikor az önálló, alkalomhoz illő rendezést hangsúlyozza (ekkor még nem volt szempont az átjárhatóság): második osztálytól akkor kell tanítani az anyagot, amikor az épp aktuális: legyen az időjárás, évszak vagy egy esemény, például szivárvány az égen. Javasolja, hogy a tanítók kössék össze a tanultakat az olvasókönyvben lévő olvasmányokkal, szövegekkel. Azok a tanítók még szabadabban bánhatnak az anyaggal, akik a 6–12 éveseket összevontan, egy osztályban tanítják.

5. A tipográfia jelentése

A tipográfiára vonatkozólag háromféle betűt használt a szerző: a kis betűkkel szedettek a tanítónak szóló megjegyzések, a közepes nagyságúak a tantárgy módszeres közlésére utasítják a tanítót, a legnagyobb betűs részek azok, amelyeket a gyerekek kell megtanítani, a gyerekek is tudnia kell mondani. A könyvben az új kifejezések, fogalmak ritkábban vannak szedve, de ez a könyv egészében nem következetes. A könyv későbbi részében nem válnak el élesen a tanító mondatai a gyerekek által elvárt feleletek mondataitól, hiszen a módszertant már korábban felépítette, így azt a szoros tananyagot közli, amit a tanulóknak tudniuk kell.

6. Tantárgyi integráció a beszéd- és értelemgyakorlatokban

Ha megnézzük az órák témáit és az azokban foglaltakat, valamint összevetjük a ma első osztályban kötelezően tanított tantárgyakkal, azt tapasztaljuk, hogy a beszéd- és értelemgyakorlatok tantárgy megvalósítja a tantárgyi integrációt. A magyar nyelv és irodalom tantárgyat (olvasás- és írástanítás) többféle szempontból támogatja: komplex nyelvi-gondolkodási fejlesztést végez. A gyerekek verseket tanulnak, történeteket hallgatnak és értelmezik azokat. Tárgyak vonalrajzaival segíti az íráshoz szükséges finommotorika kialakítását, vagyis a rajzkészség fejlesztése támogatja az íráselemek begyakorlását. A témáit tekintve változatos, a közvetlen környezetből tágitja a tudásanyagot azon természetismereti témák irányába, amelyek a mindennapi falusi élet nélkülözhetetlen ismereteit tartalmazzák. Eközben technikai tudást is fejleszt az anyagismereten keresztül: mi miből készül, milyen összetevői vannak, verbalizál egyes munkafolyamatokat. Különös hangsúlyt helyez – főleg a beszoktatás idejében – a viselkedési szabályok, az erkölcsi normák megtanítására, amelyet egybeköt a keresztény életre neveléssel (etika/hit- és erkölcsstan). Időnként énekléssel, kisebb mozgással tarkítja az órákat. Ez a tantárgy tehát önmagában tartalmazza azt a komplex tanulási formát, amelyet ma például különböző projekt-hetekkel, projektoktatásokkal kívánnak létrehozni, illetve amit a természettudomány tantárgyban kívánnak megvalósítani.

7. Az órák szerkezete

Az órák előtt, olykor közben is, gyakran a *figyelmeztetést* olvashatjuk, ami a tanítónak szól. Ez a figyelmeztetés a tanító figyelmének a felhívása az előzményekre és a folytatás mikéntjére.

„Figyelmeztetés. Az új gyermek lassankint hozzá szokik az iskolai rendhez és kötelességeinek teljesítéséhez a naponkinti figyelmeztetések és gyakorlat által; de azért nem csak nem felesleges, hanem a fegyelem könnyítése végett szükséges is, hogy kiválóbb kötelességeit minél korábban tudatára hozzuk” (Nagy 1871: 16).

Ezután következik az *eljárás*, vagyis az óra menete. A tanítás lényege az egyes, közös jeggyel bíró entitások megfigyelése, és a megfigyelésekből az általános következtetés levonása, vagyis az induktív, tapasztalatra alapozott tanulást helyezi előtérbe. Az órák menetére a szakaszos változatosság a jellemző: belekezd egy témakörbe, majd megszakítja azt rajzzal, énekléssel, verssel, erkölcsi tanulságot megfogalmazó történetekkel, és folytatja a tananyagot: ez a módszer figyelembe veszi a kisgyerekek koncentrációs idejét, segíti a figyelem fenntartását, és a visszatérő ismétlésen keresztül a tananyag elmélyülését. Rendszeresen részösszefoglalásokat végez az ismétlésekkel.

8. Szemléltetés – az induktív módszer alapja

A szemléltetésnek és a szemléletességnek éppúgy meg kell valósulnia a gyermekek környezetében lévő tárgyakra, emberekre vonatkozóan, illetve ezeknek a képek által való bemutatásában, vagy az átélt tapasztalatokra való emlékezésben, reflektálásban, mint a beszédművek megalkotásában, mivel ez az életkor még nem alkalmas arra, hogy csak szó és elképzelések, absztrakciók által tanuljanak a gyerekek. Minden tanítás tehát előzetes tapasztalati tudással, szemléltetéssel kezdődik. Például:

„Mivel van fedve a ti házatok? – Hát a tietek? – A házak fedele tehát mifélekkel van fedve? – A házak fedele fedve van vagy cseréppel, vagy fazsindelylyel, vagy deszkával, vagy náddal, vagy szalmával, némelyeké palakövel, vagy rézzel” (i.m. 81).

„Vizsgáljátok meg ezt a négykrajczátos pénzt, vesztek-e észre ennek a lapján szögletre menő széleket? – Ugy-e ennek a széle egészen kerekre megy ki? – Az ilyen alak kerek lap (körlap) (a tanító szemléltet másféle pénzeket is, szemlélteti a korsó, veder, dézsa fenekét, az óra czimlapját, következő mondatokba foglaltatja a szemlélteteket kérdései által.) A pénzek kerek lapot képeznek. A korsó feneké kereklapot képez. A veder feneké kereklapot képez stb. A korsó, veder, dézsa, hordó fenekéi kereklapot képeznek” (i.m. 53).

9. Kérdés-felelet alapú tanulás – a megtanultak gyakori, kórusban való ismétlésével

A tanulás alapja a beszélgetés (főként kérdés-felelet formájában), a sok ismétlés. Az útmutatóban azt írja, hogy ez ne magoltatás legyen; azt csak a didaktikus verseknél követeli meg. A gyermeknek eleinte nem kell egész mondatban felelnie a kérdésekre, viszont a megtanultak összefoglalását összefüggő felelettel, teljes mondatokban kell fogalmaznia, mert ez növeli a beszédére fordított figyelmét: „*gyakran kell az egész osztálylyal együtt mondatni a feleletet, arra vigyázzván, hogy a szótagokat együttesen mondják, csak nem ütem-szerűleg és nagy lármát vele ne csináljanak*” (Nagy 1871: 6). „*Mondjátok együtt! – Van fiunév, van leánynév. Feleljetek együtt kérdéseimre! Micsoda név ez: Zsuzsánna? (Együtt mondják) Zsuzsánna leánynév. Péter micsoda név? – Péter fiu név*” (i.m. 15).

Látjuk, hogy ebben az útmutatóban, ha talán nem is tudományosan megalapozott háttérrel, de meglehetősen jó érzékkel figyel a szerző a beszédritmus megtartására, ami együttesen fejlesztheti a beszédfeldolgozást az auditív percepción keresztül, fejlesztheti a beszédprodukción az artikuláción keresztül, illetve előkészíti a helyesírást is. A szupraszegmentális elemek és a beszédritmus megfelelő észlelésének jelentős szerepe van az írás-olvasási képesség elsajátításában (Goswami 2011, Leong–Goswami 2014), ez elsősorban az akusztikai elemzésen keresztül segít kivonni a szótagokat, amelyektől eljutnak a fonémákig.

Később is gyakran használja az együttmondást módszerként.

10. Hallásfejlesztés, fonéमतudat, szótudat fejlesztése

Az útmutató 8. §-ának címe így kezdődik: „*A hallás öntudatosá tétele, figyeltetés a hallott beszédre ...*”. Az óra első részében énekelnek, majd megfigyelteti a fület, annak funkcióját. Ezek után – a gyerekek mindennapos tapasztalatára építve – megbeszélik az állathangutánzó szavakat: „*Mit hallatok, mit csinál a tehén mikor haza felé jön a csordáról? – Halljuk, hogy a tehén bögg*” (i.m. 31). Sorra kerül a ló, a varjú, a bány, a disznó, a fülemüle, a tyúk, a lúd stb.

Megbeszélik, hogy a fülek arra is valók, hogy figyeljenek a másakra, amit egy versben összegeznek:

„*A füleim azért vannak, / Hogy azokkal mindent halljak, / Hallgatom is tanítomat, / Vezéremet, oktatómat. / Szüleimre is figyelek, / Mert így szokott a jó gyerek*” (i.m. 33).

A következő leckében, a 9.-ben, a száj részeinek, funkciójának megismertetésével az olvasás-előkészítés részeként tovább folytatja a hangutánzás módszerével a hangok tudatosítását, de itt már az önálló hangzók kiejtését gyakoroltatja, vagyis előkészíti a fonématudatot:

„*Figyeljete! milyen hangot ad a víz, mikor a forró zsirba töltik? Ugye ilyet: s s s. – Hangoztassátok mindnyájan – milyen hangot ad a lúd mikor sziszeg? ugye ilyet: sz sz sz. Hangoztassátok ti is. Hangoztasd A... B... stb. Mikor fúvunk valamit ilyformán hangzik: f f f. Hangoztassátok ti is. Most összefogom a két ajakamat s majd mikor egymástól szétpattan, egy hangot hallotok (a tanító hangoztatja a b-t.) Hangoztassátok ti is. Most adok egy hangot: p Hangoztasd A... stb. (A tanító ezen a nyomon hangoztatja a többi mássalhangzó hangjait is; nem engedvén, hogy azokhoz mellékhangot is mondjanak: p, t, s.)*”

A továbbiakban is gyakorolják a fonémákat, de itt már a szótudat fejlesztéséhez kapcsolva. Mondani kell megadott számú szót, majd rövid, maximum 3 hangot tartalmazó szavak elemzésével folytatja:

„... a szókból levő hangok megkülönböztetésére következőleg járhat el: Mondok egy szót: ól. Ha jól rá figyelünk, ebben a szóban két hangot lehet észrevenni, egyik az ó, másik az l. Micsoda két hang hangzik tehát ebben a szóban: ól? Melyik az első, melyik a második hang? Most mondok egy másik szót, jól figyeljete, mert most magatoknak kell kitalálni, micsoda hangok hangzanak abban, Ur – micsoda hangok hangzanak ebben? melyik az egyik, az első, a második? stb.” (i.m. 39–40).

Tovább folytatja tehát a fonématudat kialakítását az analízálás módszerével a szeriális észlelés és figyelem fejlesztésén keresztül.

A tárgyak megismerése közben kialakítja a fogalmakhoz tartozó szómezőt, az alá-fölé-mellérendelt viszonyok, a rész-egész rendszerében. Például: „A zár részei: a boriték, kilincs, závár, tolózár. Az ablak ezen részekből van összeállítva: Ablak félfák, keresztfa, ablakszárnyak, fordítók, ablaksarkok. Az ablakszárnyak részei: ablakramák, ablakfiókok, üvegtáblák, ablaksarkok, fogantyúk, ablak sarkvasak” (i.m. 49).

Ha a tankönyv szóállományát nézzük, akkor azt tapasztaljuk, hogy olyan fogalmakat is „megtanít”, különösen eleinte, amit egy mai hároméves gyermek is tud, ugyanakkor olyan fogalmakat is használ, amelyeket nem feltétlenül gondolunk szükségesnek egy első osztályos tanuló mindennapi szókinésében, azonban az akkori falusi, gyakorlati élet hétköznapi ismeretei közé tartozhattak. Az első osztály utolsó harmadából egy példa:

„Az ajtó-leírása. Ezen tárgy neve ajtó. Szinebarna (?). Részei: a két ajtófél, küszöb, szemöldökfa (felső-küszöb), ajtó, (ajtószárny), ajtószark,

sarkvasak, zár, ütköző. A zár részei: a kilincs, boriték, belől a rugó, a závár, tolózár. Alakjára nézve: az ajtófél az alsó- és felső-küszöbökkel négyszögletet képez, és magasan nyúlik fel a falba. A két ajtófél egymással egyenközű, egyenlő hosszúságú, függőleges állású. A két küszöb egymással átellenben szinte egyenközű, egymással egyenlő hosszúságú, de az ajtó feleknél rövidebb, s mind kettő vízszintes állású. Az ajtószárny egy hosszukás négyszögletű táblát képez. Az ajtót és ajtófeleket készítik fából, a sarkokat, sarokvasakat és zárt vasból. A fából készült részeket készíti az asztalos, a Vasból valókat a lakatos. Használják a ki- és bejárásra és a szoba bezárására” (i.m. 66–67).

11. Mondatisméltetések

Az útmutatóban Nagy (1871) azt írja, hogy alapvetően nem magol-
tat, ugyanakkor az óra menetében gyakran használja a megerősítő
recitálást, a kórusban visszamondatást tanulási módszerként, miután
szemléltette, elmagyarázta, megértette a gyerekekkel az anyagot. Ezzel
nemcsak magát a tartalmat tanítja, hanem a szó szerinti ismétlésekkel
azokat a mondatformákat, nyelvi megfogalmazásokat is, amelyekbe
ágyazza a tartalmat. A szó szerinti ismételtetésekről, szó-, illetve
mondatisméltetésekről tudjuk, hogy jól jelzik a nyelvi képességeket, a
memóriakapacitást, a beszédészlelés, a beszédfeldolgozás, a beszédértés
és a beszédprodukció sikerességét. Mindebbe belejátszik a szókincs, a
mondatterjedelem, a szintaktikai-grammatikai szerkezet. Az ismétlési
folyamatok sikeressége a nyelvi-kognitív érési folyamatok és ezzel
összefüggésben életkor (Bóna 2016, Fejes 2016, Imre 2007) függvénye
is. Megjegyezzük, hogy a mondatisméltések sikerességéhez nem
szükséges a teljes mondat feldolgozása, megértése (Pléh 2014); ennél a
beszédészlelési folyamatnál jelentős szerepet játszik a munkamemória
(Vakula 2013) a mondatok formai elemeinek ismétlésénél⁹. A beszéd-
isméltési, mondatisméltési képesség már egész kis korban utalhat a
későbbi iskolai sikerességre, hiszen összefügg az olvasottak általi
megértéssel. Az útmutatóban természetesen nem didaktikusan felépített
mondatisméltetések vannak, mégis nagyon fontos, hogy a szerző
különböző típusú mondatszerkezeteket gyakoroltat a gyerekekkel.

⁹ Ez a nyelvfajlódási zavarral küzdő gyerekeknél, az diszlexiásoknál, autizmus
spektrumzavaros, ADHD-s vagy akár a kétnyelvűeknél gyakori probléma: ismétléskor
kihagynak szavakat, módosítják a számukra ismeretlenebb nyelvi szerkezeteket, vagy
kicszerélik a szavakat: gyakran tartalmilag odaillővel (almát gyümölcsre például, vagy
szinonimával), de a funkciósavak ismétlése is jelzésértékű (Marshall–Nation é. n.,
Mohai–Szabó 2014, Riches et al. 2010).

Ezeket az ismétlődő mondatokat a könyvben gyakran ritkított betűszedéssel olvashatjuk.

Eleinte egyszerűbb, később összetett mondatokat ismételtet:

„Mondjátok együtt! – Van fiunév, van leánynév” (i.m. 15).

„(Karban mondjátok.) Az én rendes helyem van az első székben” (i.m. 19).

„(Együtt) nekem két kezem van” (i.m. 21).

„Ez a hüvelykujj, ez a mutatóujj, ez a középujj, ez a nevetlenujj, ez a kisujj” (i.m. 21).

Alárendelő mondatszerkezet:

„A ki az utczán és más udvarára hajigál, nem helyesen cselekszik. Mondjátok együtt a mit mondtam” (i.m. 25).

„Tanulótársainknak nevezzük az olyan gyermekeket, akik egy iskolában egy tanító alatt együtt tanulnak” (i.m. 75).

„Az olyan kerteket, melyekben virágokat növelnek, nevezik virágos kerteknek” (i.m. 151).

„Vannak e földön olyan dolgok, melyeket ember nem tud előállítani, melyeket csak Isten tud teremteni, ilyenek az állatok, növények, ásványok; ezeket együtt véve nevezik természeti tárgyakká” (i.m. 182).

12. A szövegértés ellenőrzése, a gondolkodás fejlesztése

Nagy (1871) a hallás utáni megértést gyakran teszteli ellenőrző kérdésekkel. Ezek a kérdések sokszor információ-visszakereső kérdések, időnként pedig az elhangzott kontextussal kapcsolatos gondolkodtató kérdések.

„Miről beszéltem én most nektek? – Feriről. Mit beszéltem róla? – Mikre tanította meg kis kutyáját? Hogy szólott Ferihez az atyja stb. Ime én beszéltem most nektek, ti is elbeszéltétek ugyanazt, amit én elbeszéltem” (i.m. 39).

Az ok-okozati gondolkodás felébresztése:

„Mit gondoltok, miért kell estve gyertyát gyújtani? – Azért, hogy lássunk a világánál” (i.m. 42).

Véleménykérés:

„Most mondjátok meg, mit gondoltok ezen kérdéseimre: Jó gyermeke az, a ki szájával káromkodik?” (i.m. 42).

Tapasztalati következtetés:

„Mit gondoltok, ha ezeket a sodronyokat még meszszebb is kihúznók ugyanezen irányban, összeérnének e valahol? – Miért nem érnének össze? – Mert mindig egyenlő távolságban maradnának egymástól” (i.m. 66).

„Mit gondoltok most már, miért tartják pinczében a bort? – Pinczében azért tartják a bort, mert abban nincsen sem nagyon hideg, sem nagyon meleg, tehát ott a bor nem romlik meg.” (i.m. 82. o.)

„Miért fedik a házfedelet cseréppel? – Zsindelylyel? – Náddal? – Szalmával? – (mert kevesebbe kerül.) Miért kell a fedeleket lejtősen csinálni?” (i.m. 81).

13. Kérdés-feleletekből szövegalkotás

A gyerekek – a tanító kérdésére felelve – eleinte a saját tapasztalataikat, tudásukat fogalmazzák meg egy-egy szóban, mondatban, például:

„Most feleljetek együtt kérdéseimre! a falak részei-e az iskolaszobának? A falak részei az iskola szobának, (miért?) mert az iskolaszobához tartoznak (a tanító kihozza még kérdései által ezen együttes feleleteket)”.

„Most összefoglalva számláljátok el az ajtó minden egyes részzeit! Az ajtó részei: az ajtófelek, alsó-küszöb, felső-küszöb (szemöldökfa), az ajtószárny ajtószarkok, sarkvasak és a zár (a tanító mindig mutatja az egyes részeket, másként zűrzavar áll elő az együttes felmondásban)”.

Az első osztály második szakaszától kezdve elvárás, hogy a feleletek szabatosan, egész mondatokban hangozzanak el. Ezek többnyire előre jól átbeszélt, begyakorlott, többmondatos feleletekre vonatkoznak. Például:

„A t. megvizsgálat az iskolában több tárgyakat is, melyeken ezen háromféle kiterjedés feltaláltatik, megjelölteti ezeket, s az eredményt következő teljes mondatokba foglaltatja kérdések által. A falitáblának van hosszúsága, szélessége, vastagsága. Az asztal táblájának van hosszúsága, szélessége, vastagsága” (i.m. 54).

Miután megtanulták a tananyagot, azt önálló összefüggő feleletben kell a tanulóknak megfogalmazniuk, de megadja a logikai vezérfonalat: „a tárgy neve, minősége u. m. szín, alak, terjedtség; a részek, az egyes részek száma, helyzeti állás, anyag és készítője, használata” (i.m. 18. § 60. o.).

Példa egy összefüggő feleletre:

„A falitábla leírása. Ennek a tárgynak a neve falitábla. Minőségét tekintve: színe fekete (néhol kopott fakó), alakja hosszukás négyszegletű. Egyes részei a lapok, szám szerint hat, melyek közül egy van elől, egy hátul, egy felül, egy alul, egy jobbról, egy balról. Az egész tábla fából van készítve, készíti az asztalos. Mint taneszközt arra használják, hogy rá krétával írjanak.”

14. Írás-előkészítő rajzolóstanulás relációszavakkal

Az útmutató rajzolásos gyakorlatai egyértelműen az írás-előkészítést szolgálják. A rajzolás elkezdése előtt megalapozza és megerősíti a téri tájékozódást, az ehhez kapcsolódó relációs kifejezések használatát. Az első hetekben – és később is – folyamatosan bővíti a fogalmi kört: gyakorolják az irányokat jobb kéz, bal kéz (további páros testrészek), jobbra, balra, jobbról, balról, fel, le, fölött, alatt, előtt, mögött, középen, a falnál, hátsó, külső stb.

Módszerét tekintve a verbálisan kísért szemléltetés a jellemző. Előbb a levegőben rajzolnak jobbra vízszintes, dőlt vonalakat a tanítóval együtt, majd lerajzolnak például egy zsámolyt, miközben a tanító ezeket mondja:

„(A tanító egy zsámolyszéket felmutatva) látjátok-e ezt a zsámolyszéket? Ez itt a teteje, szép egyenesen fekszik mint a vízszine. Ez itt az egyik lába a teteje alatt, – hogy dől ez? Ugy-e jobbról balra? Hát a másik lába? Ugy-e balról jobbra? Én ezt lerajzolom nektek a táblára krétával. Először lerajzolom a tetejét (a tanító huz egy fekvő vonalat balról jobbra) itt van. Hogy dől csak az egyik lába? – Jobbról balra. Ugy-e a lába alatta van a tetejének, (a tanító aláhuz egy egyenes vonalat jobbról balra), itt van az egyik lába. Hogy dől a másik? – balról jobbra, (a tanító aláhuzza a másik végén a másik vonalat.) Ime itt van a másik lába. Készen van az egész, le van rajzolva, (a tanító arra is figyelmeztet, hogy a két lába egyenlő hosszúságú, sőt meg is méri előttök.) Ezt már ti is szeretnétek lerajzolni tudom. Próbáljátok meg először a levegőben, (a tanító vezesse szóval, honnan merre kell vinni kezöket.) No, próbáljátok meg a palatáblán” (i.m. 23–24).

A gyerekeket porban, földön, homokban is rajzoltatja.

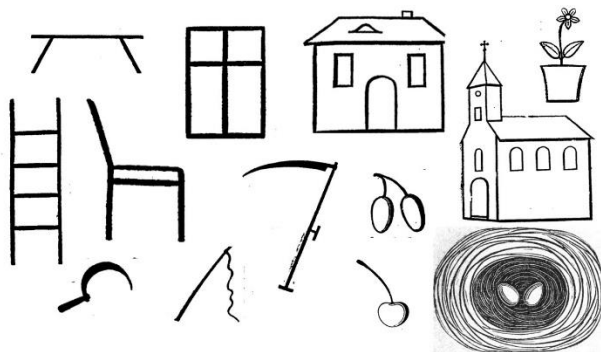
A másik módszer, hogy megfigyelteti a gyerekekkel a lerajzolandó tárgyat, megnevezik a tárgyak részeit, elemzik azok egymáshoz való elhelyezkedését, azután pedig lerajzolják az előbbi módon:

„Egy kis lajtorja. (Az oldalára mutatva.) Mije ez ennek a kis lajtorjának? – Az egyik oldala. Hát ez? – A másik oldala. Hány oldala van? – A lajtorjának van két oldala. Egyenlő távolságra van-e egymástól a két oldal? – Hosszabb-e egyik oldal mint a másik? – (A lajtorja fogaira mutatva.) Mik ezek itt a lajtorja oldalába beeresztve? – A lajtorja fogai. Számláljuk meg hány foga van?” (i.m. 27).

„Mely ablakfák egyenlő hosszúságúak? – Egyenlő hosszúságúak a felső az alsóval. És a keresztfa kisebbik részével. Egyenlőek a bal- és

jobbfelől eső s a középfák. Melyek mennek egymással egyenlő huzamban? –Az oldalfák és a keresztfa nagyobbik része, a felső alsó ablakfél és a keresztfa kisebbik része” (i.m. 28).

Így rajzolnak zsámolyt, létrát, ablakot, asztalt, házat, templomot, ostort, sarlót, kaszát, szilvát, meggyet, fészket stb.



1. ábra: Írás-előkészítő vonalrajzos tárgyak
Nagy László beszéd- és értelemgyakorlatok vezérkönyvében (1871)

Az íráselemeket tehát indirekten, mindennapi tárgyak vonalrajzain keresztül tanítja, miközben megfigyelteti, analizálja a tárgyakat, verbalizálja a megfigyeléseket, a szóbeli leírásokban gyakorolja a relációs szókincset és olyan kifejezéseket a rajzolás előtt és közben, mint például: fekvő vonal, fekvő egyenes, vízszintes vonal, függő vonal, „függélyes vonalban”, görbe, „csavargós görbe”, „dülősen”, jobb felé dőlve, egyenlő távolság, hosszúkás, gömbölyű, kereken, körös-körül, de még összehasonlításban is használja ezeket a kifejezéseket: gömbölyűbb, hosszabb stb.

15. Erkölcsi tanítás

A beszéd- és értelemgyakorlatok lényeges eleme – különösen első osztályban a beszoktatás idején – az erkölcsi nevelés. Ezt különféle módszerekkel oldja meg, de az erkölcsi tanítás – időnként a szituációhoz kapcsolódóan – mindig az óra részét képezi. Módszerét tekintve előfordul, hogy a példát kisebb életszerű történetekbe helyezi, ami után gyakran következik a direkt tanulság levonása, de néha a tanulság direkt levonása nélkül fogalmazza meg a tanítást – történetbe vagy versbe ágyazva.

Nagy első osztályban a következő erkölcsi témákat tárgyalja: iskolából való késés, a köszönés kötelessége és módja, a rend hasznos-sága, veszélyes eszközök (balta stb.) használata nem gyerekeknek való, a

munka szeretete, a szorgalom dicsérete, a restség, hanyagság elítélése, mások segítése, dobálózni-hajigálni veszélyes, verekedni nem szabad, kegyetlenség állatokat kínozni, bántalmazni, a sérültekkel való együttérzés, egymásra figyelés, meghallgatni a másikat (tanítót, társakat), szófogadás, az ígéretek megtartása, a becsület, a lopás, a káromkodás, az átkozódás, csúfolódás, szájhúzogató másra, felelni, ha kérdeznek, a rongálás, a könyvekkel való gondos bánásmód, a pénz és a boldogság viszonya, ajtócsapkodás, kiabálva beszaladás, kopogás, engedélykérés a házba való belépésre, kalaplevétel, adakozás, a tűzzel vigyázni kell, a tanító tisztelete, engedelmesség, jó magaviselet, jóindulat mások iránt, türelem, a másik tisztelete, békesség. A történetek, versek feldolgozása is szövegértő kérdésekkel, véleménykérésekkel történik.

16. Nagy vezérkönyvének kritikája

Nagy vezérkönyve – a hazai szakirodalom alapján – az egyik legismertebb, ugyanakkor utána még többen is írtak beszéd- és értelemgyakorlatokat. Igyekeztek továbbfejleszteni a művét, hiszen Peres (1887/1900: 5) szerint:

„Ez a munka évtizedeken át vezette ennek a tanítástárgynak a módszerét. Anyaga megfelelő, de elrendezése nem koncentrikus, az évszakokhoz nem alkalmazkodik s a tárgyak részeinek ismertetésébe nagyon elmerül. Anyagát a kedély nevelésére nem tudja felhasználni; az a néhány elbeszélés és vers, melyet e célra fölvesz, meglehetősen silány. A szemléltetést nem domborítja ki erősen; az összehasonlítást sokszor mellőzi; a képzetek csoportosítására, beosztására nem gondol; átmeneget a rendszeres tanulásra száraz, képzeletet, kedélyességet, kézügyességet mellőző eljárásával nem alkot; a lélektani, az erkölcsi képzeteket csak alig s ekkor is csak pár fejtegetésben érinti, világosabbá tenni tehát nem tudja.”

Bár Nagy az útmutatóban leírja, hogy a tanítók a témasorrendet igazítsák az aktuális eseményekhez, Peres némely kritikai megjegyzései nem alaptalanok. Erre reagálva írja meg saját útmutatóját (Peres 1887/1900).

17. Összegzés

A beszéd- és értelemgyakorlatok egy olyan multi- és interdiszciplináris tantárgy volt, amely összetettségénél fogva képes volt komplexen előkészíteni és fejleszteni a literációs képességek és készségek széles körét. A beszéd- és értelemgyakorlatok tantárgynak ma is lenne helye

az iskolában, mert egy tantárgyon belül változatos módszerekkel készítette elő az írást-olvasást, bővítette a szókincset, a megfigyelésen keresztül tanított gondolkodni: analizálni, szintetizálni, összehasonlítani – előkészítette a fogalmazást. Az olvasást és írást tehát nemcsak technikailag alapozta meg a fonématudat, a rímes, ritmusos versikék, a szeriális gyakorlatokon, az íráselemek rajzolásán keresztül, hanem gondot fordított a beszédértés-fejlesztésre és a szövegalkotásra is. Begyakoroltatott olyan mondatsémákat, amelyek logikailag leképezték, nyelvi formába öntötték a valóságot, az abban való összefüggéseket, vagyis a valóságról való gondolkozást. Úgy véljük, hogy az effajta tudatos beszédértés-fejlesztésnek, összefüggő szöveg elmondása fejlesztésnek ma is helyet kell szorítani a tanításban, amennyiben azt a megértés, a gondolkodtatás előzi meg, ahogy Nagynál.

A tantárgy emberségre, illemre, a helyes viselkedés normáira, empátiára, tisztességre, az egymásra való odafigyelésre tanította a gyerekeket.

A teljes részletezettségű vezérkönyv előnye, hogy a gyermekek valóban ugyanazt tanulták mindenhol, ugyanakkor – bár Nagy László igyekezett, hogy a kor módszertani újításával, a szemléletesség, megfigyeltetés előtérbe helyezésével érdekessé és hasznossá tegye a tárgyat – miközben teljes kapaszkodót nyújtott a tanítóknak, egyúttal be is merevítette a tárgyat (Adamikné 2006: 66). A tanítók nem vették figyelembe Nagy László eredeti célját: érdekesen, színesen, beszélgetve, példákkal kell tanítani, mindig azt, ami éppen aktuális a tananyagból: ha lehet, ki kell menni a tanteremből és megfigyeltetni a környezetet, a dolgok egymáshoz való viszonyát, hogy a gyerekek nyelvi formába tudják önteni az ok-okozati összefüggéseket, tapasztalatokat. Nagy fontosnak tartotta a fogalmak viszonyainak tanítását, a faj- és nemfogalom kialakítását, a felosztást és osztályozást, rész-egész viszonyokat, a részekre bontást, az összehasonlítást: a hasonlóságok és különbségek megfigyelését, a gondolkodásra nevelést (Adamikné 2006). A tanító bemutatta a dolgokat, verbalizálta a gyerekeknek, együtt csinálták a gyakorlatokat, majd végül a gyerekek önállóan is elvégezték azokat. Megvolt a „látom, hallom, csinálom és tudom” alapvető tanulási folyamat lépcsőzetes szerkezete, amikor ezt a tananyag engedte.

Irodalom

Adamikné Jászó A. (szerk.) 1990. *A magyar olvasástanítás története*. Budapest: Tankönyvkiadó.

- Adamikné Jászó A. 2006. *Az olvasás múltja és jelene: Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Adamikné Jászó A. 2016. *A mondattani elv és a kisnyelvtanok: Az anyanyelvi tárgyak tanítása a magyar népiskolában 1868-tól 1905-ig*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Árvai J. 1863. *Beszéd és értelemgyakorlatok a szemléltetés alapján / tanítók számára*. Sárospatak.
- Balogh G. 2017. Gondolkodás és beszéd, írás és olvasás kultúrtechnikái a magyar népiskolai oktatásban, 1869–1925. *Irodalomtörténet* 98/2. 252–276.
- Bátky K. 1852. *Gyermek-barát, vagy Szemléleti, nevelési és erkölcsi oktató, fiú és leány gyermekek számára*. Kecskemét: Szilády Nyomda.
- Bóna J. 2016. Hallásalapú és vizuális alapú közlések vizsgálata 3–7. osztályos korban. *Anyanyelv-pedagógia* 9/4. 5–20. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/img/keptar/2016_4/Anyp_IX_2016_4_1.pdf. (Letöltés: 2020. 03. 16.)
- Edvi I. P. 1838. *Első oktatásra szolgáló kézikönyv, vagyis a legszükségesebb tudományok öszvessége, vallási különbség nélkül minden néptanítók s tanulók számára*. Buda.
- Fejes A. 2016. Mondatészlelés az életkorok függvényében. In: Balázs G., Veszelszki Á. (szerk.) *Generációk nyelve. Tanulmánykötet*. Budapest: ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék. 63–72.
- Felkai L. 1969. A népiskolai törvény és végrehajtása. *Magyar Pedagógia* 1–2. 151–163.
- Fellner L. 1862. *Szemléltető, vagyis segédkönyv a szemléltetéshez szülők, nevelők, tanítók, tanítójelöltek és kisedővők használatára*. Pest: Müller Nyomda.
- Géczi J. 2007. A magyar neveléstudományi sajtó a 19–20. század fordulóján. *Magyar Pedagógia* 107/1. 57–66.
- Gough, P. B., Tunmer, W. E. 1986. Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education* 7/1. 6–10.

- Hegedűs L. 1853. *Elemi oktatás beszéd-, írás- és olvasásban.* (8-r. 96 l.)
Sárospatak: Református Főiskola bet.
- Hoover, W. A., Gough, P. B. 1990. The simple view of reading. *Reading and Writing* 2/2. 127–160.
- Imre A. 2007. A beszédmegértés és az olvasás összefüggése. In: Gósy M. (szerk.) *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban.* Budapest: Nikol Kiadó. 184–201.
- Juhász V. 2008. A MaxQDA szövegelemző program. In: Nádor O. (szerk.) *A magyar nyelv mint európai világnyelv. MANYE XVIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus.* Budapest: MANYE-Balassi Intézet.
- Juhay A. 1892. *A gyermek első tanítója: gyakorlati vezérkönyv, az elemi népiskola első osztályában kötelezett összes tantárgyak tanítására.* Budapest: Juhay.
- Karády I. 1848. *Elemi nevelés szülők és nevelők használatára.* Pozsony: Belnay Nyomda.
- Kohányi S. 1864. *Nyelv- és elmegyakorlatok: útmutatás: mikép és mit kell kis gyermekekkel beszélni: szülők, óvók és néptanítók számára.* Pest: Lauffer, Pest: Hornyánszky–Hummel Nyomda.
- Koller K. 1855. *Tanító az elemi tanodában, vagy nézleti oktatásmód; Dr. Ottó után.* Pest: Heckenast, Pozsony: Schreiber Nyomda.
- Marshall, C. M., Nation, K. é. n. Individual differences in semantic and structural errors in children's memory for sentences. *Educational and Child Psychology* 20/3. 7–18.
- Mohai K., Szabó C. 2014. A munkamemória vizsgálata. *Gyógypedagógiai Szemle* 42/3. 211–219.
- Molnár M. 1894. *Kisdedóvodai beszéd- és értelemgyakorlatok (társalgás) kézikönyve.* Eperjes: Sziklai Henrik.
- Nagy L. 1871. *Vezérkönyv a beszéd- és értelemgyakorlatok tanításában. A népiskolák első és második osztálya számára.* Buda: Magyar Királyi Egyetemi Könyvnyomda.
- Nagy P. T. 1994. *Tanügyigazgatás és oktatáspolitikai a polgári Magyarországon* [Kandidátusi értekezés]. <http://real-d.mtak.hu/814/1/11756.pdf>. (Letöltés: 2020. 03. 18.)

- Pásztory L. 1864. *Útmutatás a nézeti oktatáshoz képekkel: kiseddévó intézetek, magán, köznevelők s növeldék valamint népiskolák és elemi tanodák használatára*. Pest: Lampel, Pest: Vodianer Nyomda.
- Peres S. 1887/1900. *A beszéd- és értelemgyakorlatokról: vezérkönyv gyanánt*. Budapest: Neumayer Ny. http://misc.bibl.u-szeged.hu/23695/1/koll_008_008_001-106.pdf. (Letöltés: 2020. 05. 11.)
- Pléh Cs. 2014. A mondatmegértés. In: Pléh Cs., Lukács Á. (szerk.) *Pszicholingvisztika*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 251–286.
- Pukánszky B., Németh A. 1994. *Neveléstörténet*. Budapest: Nemzeti Tankönyv Kiadó.
- Pukánszky B., Nóbik A. 2015. *A magyar iskoláztatás története a 19–20. században*. Szeged: Mentorháló. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Magyar_isk_tortenete/index.html. (Letöltés: 2020. 02. 15.)
- Riches, N. G., Loucas, T., Baird, G., Charman, T. és Simonoff, E. 2010. Sentence repetition in adolescents with specific language impairments and autism: An investigation of complex syntax. *International Journal of Language & Communication Disorders* 45/1. 47–60.
- Sasku K. 1837. *A tanítás alaptudománya*. I–III. Pest: Beimel.
- Szabó E. 1870. *Előgyakorlatok az értelemfejlesztés köréből. Kiseddévóvodák, gyermekkertek, a népiskolák alsóbb osztályai és családi használatra*. Debreczen: Csáthy Károly.
- Vakula T. 2013. Kísérlet a munkamemória, a szókincs és a szövegértés összefüggéseinek a jellemzésére 3–8 éves korban. *Anyanyelv-pedagógia* 3. <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=468>. (Letöltés: 2020. 04. 12.)
- Veres L. 1846. *Vezérlés a szemlélő oktatásra kérdésekben és feleletekben... / Denzel német útmutatása szerint magyarázva*. Pest: Heckenast Gusztáv.
- Wargha J. 1838. *Vezérkönyv az elemi nevelés és tanításra*. I–II. Buda.

Diskurzusjelölők korpuszalapú vizsgálata a *de viszont*-tal és a *hát*-tal kapcsolatos nyelvi babonák kapcsán

ERDEI TAMÁS

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar,

Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

erdeit@jgypk.szte.hu

1. Bevezetés

Hallgatóimtól tudom, hogy néhány nyelvi babona a mai napig felbukkan a közoktatásban magyarórákon, még hozzá tényként, tananyagként, sőt szabályként bemutatva. A leginkább nyelvművelés-ként emlegetett mozgalom, folyamat eredményeképpen (valamint saját tanáraiktól „megörökölve”) számos pedagógus pánikba esik, ha ilyen nyelvi babonák által tiltott kifejezéseket hall diákjaitól, és nem késlekedik ezeket helytelennek nyilvánítani. (A nyelvművelés működéséről, nézőpontjairól, a magyartanárokra tett, mai napig élő hatásairól és a nyelvi babonákról lásd pl. Kálmán 2010, Sándor 2016.) Napjaink technikai eszközei segítségével azonban ezek az állítások már pillanatok alatt megcáfolhatóak. Jelen tanulmányban három magyar nyelvű korpusz segítségével mutatom be, hogy a két leggyakoribb nyelvi babona, a *de viszont* és a *háttal* kezdett mondat helytelennek való címkézése tarthatatlan állítások, mivel nemcsak a szinkrón, hanem a történeti korpuszokból is adatolhatóak több száz évre visszamenőleg. Fontosnak tartom megjegyezni, hogy az alábbiakban alkalmazott eszközök használata nem számít kivételesnek vagy ritkán használatnak. A céloom éppen az volt, hogy megmutassam: percek alatt megtanulható a korpuszok lekérdezőfelületének olyan szintű használata, amivel adatolható a *de viszont*, és a *háttal* kezdett mondat előfordulása. Mint azt a továbbiakban jelzem, ezek előfordulását, diakrón használatát több kutató is megvizsgálta, és különböző történeti szövegekből és korpuszokból példákat hozott rájuk. Éppen ezért meglepő, hogy a magyartanárok ma is továbbadják ezeket a tévhiteket, annak ellenére is, hogy ezek a tudományos diskurzusban hosszú ideje cáfolt tételek, és a *de viszont* és a *háttal* kezdett mondat a (nyelv)tudomány szerint a magyar nyelv szerves része.

Annál is inkább, mivel ezek legtöbbször diskurzusjelölőként funkcionálnak a mondatokban, ilyen minőségükben pedig igen fontos szerepet töltenek be: a beszélő attitűdjeit kódolják, és ily módon a

beszélő információval szolgál a befogadó számára arról, hogy értelmezze az elhangzottakat, vagyis segít neki az értelmezésben. Tehát nem véletlenül vannak ott, a jelenlétük nem nyelvi hiba.

2. A diskurzusjelölőkről röviden

A diskurzusjelölők számos funkcióval rendelkeznek, ám ezek nagy része nem a grammatikai, hanem a szemantikai és a pragmatikai szinten, illetve a diskurzusirányítás során jelentkeznek. Dér Csilla Ilona (2005) összefoglalásában főképpen kötőszók, határozószók, előjárós szerkezetek, idiomatikus kifejezések és (főleg mondással kapcsolatos) igék közül kerülnek ki, tehát nem grammatikai kategóriák, hanem a diskurzus során a beszélőnek a hallgató felé irányuló instrukciói. Mégis, sokáig formai, grammatikai ismérveket kértek rajtuk számon, amelyeknek egy diskurzusjelölőnek nem kell megfelelnie. Az viszont kijelenthető, hogy grammatikalizációs folyamat eredményei, már amennyiben a szemantikai-pragmatikai folyamatok a grammatika részei. Ennek a folyamatnak a során fonológiai redukción és dekategoriizáción esnek át, ellenben pragmatikai funkciójukban erősödnek: megnő a szubjektív kifejező erejük, és kontextusfüggő módon nézőpontokat és attitűdöket képesek kódolni. A multikategorialitásuk kapcsán érdemes megjegyezni, hogy nem az adott szófaj egy újabb funkciójáról van szó, hanem arról, hogy az adott elem szerepelhet diskurzusjelölőként is, ám nem minden előfordulása az.

Fraser (1999) szerint a diskurzusjelölők elsősorban diskurzus-szegmensek összekapcsolására szolgálnak; működésüket a következő képlettel fejezi ki: S1. DJ+S2. Itt a diskurzusjelölő funkciója az, hogy S2 szegmenst valamilyen módon és értelemben az S1 szegmenshez kapcsolja, és a köztük lévő logikai viszonyt kifejezze. S1 nem feltétlenül az előző mondatot vagy tagmondatot jelenti: a diskurzusban található, tehát lehet egy korábbi eleme a szövegnek, ám lehet az aktuális szöveg kivül, de még a diskurzus kontextusában található elem is. Az sem kötelező érvényű, hogy a diskurzusjelölő éppen az S2 szegmens elején legyen, lehet valahol benne is, sőt testetlen formában is „megjelenhet”.

Deborah Schiffirin (2005) szerint a diskurzusjelölők egyszerre öt szinten működnek, és vizsgálatukkor mindet figyelembe kell venni. Ezek a szintek az információ, a részvétel, a gondolatstruktúra, a (beszéd)cselekvések és a cserék szintje, s mint látható, Schiffirin kevésbé a szemantika és a pragmatika, mint inkább a variációs szociolingvisztika és a diskurzuselemzés nézőpontjából vizsgálja őket.

3. *De viszont*

A *de viszont* „hibás” volta ma is elevenen élő nyelvi babona. Jól mutatja ezt, hogy az Édes Anyanyelvünkben még 2005-ben is megjelenhetett olyan cikk (Fazekas 2005), ahol a használatát – a felsorolt irodalmi példák ellenére – egyértelműen hibának tekintik, és az ellene való „küzdésre” biztatnak. A szerző nem hoz, nem is hozhat tudományos igényű érveket vagy adatokat állítása alátámasztására, forrásként középiskolai nyelvtanárát jelöli meg. Jól mutatja ez azt a – többek között – Sándor Klára (2016) által is bemutatott folyamatot, ahogy ezek a tévképzetek a közoktatás révén generációról generációra öröklődnek.

A fentebb idézett cikk szerzője egyedüli érvként azt a gyakran hangoztatott állítást alkalmazza, hogy a *de* és a *viszont* ugyanúgy ellentétet kifejező kötőszók, tehát ez kötőszóhalmaz, az egyik közülük felesleges. Amennyiben a *de viszont*ot diskurzusjelölőnek tekintjük, úgy figyelembe vehetjük Dér Csilla Ilona (2005, 2009) megfigyelését, miszerint a diskurzusjelölők halmazása, illetve a többszavas diskurzusjelölő sem a magyarban, sem más nyelvekben nem ritka jelenség. Schirm Anita (2014) két további gondolatot fűz a fenti állításhoz. Egyfelől a *de* és a *viszont* funkciója egyáltalán nem azonos. A *de* legtöbbször megszorító ellentétet fejez ki (ahol a *de* utáni állítás korlátozza az előtte lévő tartalmát), ezen felül szembeállítást, kizáró ellentétet és ellentétes hozzátoldást, sőt fokozást, nyomósítást, megengedést és témaváltást is kifejezhet. A *viszont* tipikusan szembeállító ellentét kifejezésére használatos, kifejezhet még kölcsönösséget és kapcsolatos mellérendelést, továbbá használható ’márpedig’ értelemben, magyarázó kötőszóként és témaváltásra is. Mint látható, mind a kettő használható a gondolatmenet strukturálására, továbbfűzésére, ami a diskurzusjelölők sajátossága. Schirm másik fontos megállapítása, hogy a *de viszont* a részeihez képest többletjelentéssel bír. Bevezetheti a várakozásnak, elvárásnak nem megfelelő kijelentést, kiemelheti a nem várt következményt, az egymást nem korlátozó kijelentéseket kapcsolhatja össze szembeállító ellentétes viszonyban, és hozzátoldó vagy fokozó kapcsolatos viszonyt is jelölhet. Ez a négy funkció az, aminek a felsorolásával a *deviszont* így, egybeírva 2014-ben bekerült a Magyar nyelv nagyszótárába (Ittész 2014). Mint Schirm megjegyzi, az online sajtó *A tudomány meghajolt a deviszont előtt* címmel számolt be erről, ám ez a cím félrevezető. Azt sugallja, hogy eddig ezt az alakot a tudomány nem fogadta el, ez azonban koránt sincs így. Valójában a *de viszont* hosszú ideje használatos a magyar nyelvű szövegekben.

Mind Schirm Anita (2015), mind Szabó Tamás Péter (Szabó 2008, 2011) számos példát hoz az elmúlt évszázadokból a *de viszont* használatára. Az alábbiakban én is megmutatom az előfordulását néhány magyar korpuszban, és bemutatom néhány használóját is. Szabó Tamás Péternek (2011) a helyzetet jól kifejező szavaival élve: „Persze a *de viszont* csak hatvan éve számít hibának, így a régi szerzők felmentve érezhetik magukat.” Szabó (2008) kutatásából kiderül: a *de viszont*-ot az ötvenes évektől bélyegezték nyelvhelyességi hibának, elsősorban szerkesztők számára kiadott kézikönyvekben. Nem véletlen, hogy az ez után következő időszakban könyvekben és újságokban alig olvasható. Mind Szabó (2008), mind Schirm (2015) megmutatta, hogy az ötvenes évek előtt még nyelvészeti munkákban és folyóiratokban is előfordul, olyan nyelvészek is használták, mint Bárczi Géza, Gombocz Zoltán vagy Horger Antal.

Nézzünk tehát néhány példát és adatot magyar korpuszokból! A Magyar Nemzeti Szövegtár (Oravecz et al. 2014) jelenleg már több mint egymilliárd szövegszót tartalmaz, és a mai magyar nyelvet hivatott reprezentálni. Ebben a korpuszban is, mint ahogyan a továbbiakban is (amennyiben ez lehetséges volt), a vizsgált kifejezésre CQL-kifejezés segítségével kerestem rá: `[word="[dD]e"][word="viszont"]`. A `word` attribútum célja, hogy pontosan ezt a kifejezést találjuk meg, a `"[dD]e"` funkciója pedig az, hogy kisbetűvel és nagybetűvel kezdve is megtaláljuk. A korpuszban 2590-szer fordul elő a *de viszont* kifejezés, nagyjából olyan gyakorisággal, mint pl. a *de hogyha*, a *de nyilván*, a *de emellett*, a *de különösen* vagy a *de teljesen*. Az alábbi, 1. ábrán láthatjuk a *de viszont* alkorpuszok szerinti megoszlását. A vonaldiagramon a vonal szélessége az előfordulások számát (Freq címkéjű oszlop), hossza a relatív gyakoriságot (Rel[%] címkéjű oszlop) jelenti, vagyis hogy arányaiban mennyire jellemző a kifejezés az adott regiszterre (alkorpuszra). A *de viszont*, mint a legtöbb diskurzusjelölő (lásd Dér 2005), leginkább a beszélt nyelvre jellemző, de mint azt a továbbiakban látni fogjuk, szépirodalmi és tudományos művekben is előfordul.

| <u>doc.style</u> | <u>Freq</u> | <u>Rel [%]</u> |
|---------------------|-------------|----------------|
| beszéltnyelvi | 655 | 1243.8 |
| személyes-közösségi | 1460 | 565.8 |
| személyes-fórum | 180 | 310.7 |
| tudományos | 63 | 29.2 |
| hivatalos | 41 | 18.0 |
| sajtó | 40 | 10.9 |
| szépirodalom | 151 | 10.7 |

1. ábra: A *de viszont* megoszlása a Magyar Nemzeti Szövegtár (Oravecz et al. 2014) alkorpuszaiban

A Magyar Történeti Szövegtár (Csengery 2006) az újmagyar kor kezdetétől (1772-től) tartalmaz szövegeket, eredetileg a Magyar nyelv nagyszótárához (Ittész 2011) készült korpusz. A *de viszont* kifejezésre a fenti CQL-lekérdezéssel 139 találatot kapunk. Az első példa 1816-ból való, a szerző pedig nem más, mint Kazinczy Ferenc, aki nyelvi kérdésekben az oktatási rendszerben is igazodási pontnak számít, és szépkiejtési verseny viseli a nevét. A *de viszont* használatán túl érdemes figyelni a példa pontosvessző utáni részére is, témánk szempontjából is jelentős gondolata ez Kazinczynak:

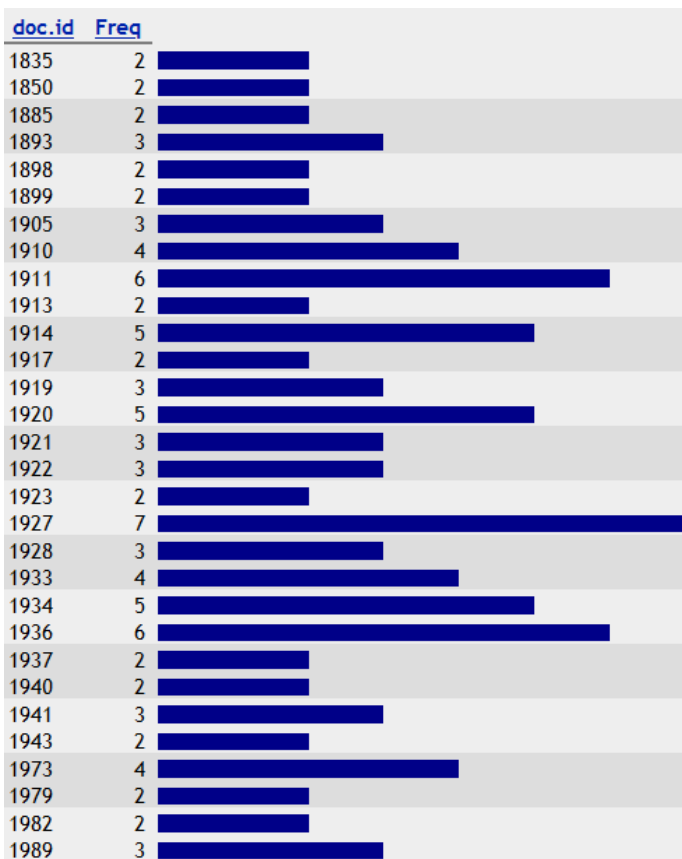
- (1) *Nem ért a dologhoz, a ki ezen apró gondokat haszontalanságnak nézi: de viszont az Adelungok tévednek meg, midőn ők akarnak lenni a mi mestereink, s kedvök-telve lövelik ránk villámjaikat; mert az aethetica és a grammatica két egészen különböző táj, s a mi az egyikben vétkes, nem mindig vétkes a másokban.*

| doc.author | Freq | Rel [%] |
|-----------------------|------|---------|
| Ady Endre | 4 | 57.5 |
| Csalog Zsolt | 3 | 2242.9 |
| Csizmadia Sándor | 2 | 872.2 |
| Csűry Bálint | 2 | 5233.3 |
| Füst Milán | 2 | 213.6 |
| Hatvany Lajos | 6 | 3140.0 |
| Karinthy Frigyes | 4 | 201.3 |
| Kemény Zsigmond | 2 | 327.1 |
| Kornis Mihály | 2 | 5233.3 |
| Lukács György | 3 | 628.0 |
| László-Bencsik Sándor | 3 | 3140.0 |
| Mikszáth Kálmán | 3 | 84.4 |
| Molnár Ferenc | 4 | 550.9 |
| Móricz Zsigmond | 8 | 761.2 |
| Nagy Lajos | 9 | 1427.3 |
| Papp Dániel | 2 | 1308.3 |
| Porzolt Lajos | 2 | 1744.4 |
| Schöpflin Aladár | 2 | 805.1 |
| Szabó Dezső | 4 | 872.2 |
| Szentkuthy Miklós | 5 | 1539.2 |
| Szász Károly | 2 | 141.4 |
| Széchenyi István | 4 | 675.3 |
| Veres Péter | 5 | 872.2 |
| Várnai Sándor | 2 | 10466.7 |

2. ábra: A *de viszont*-ot egynél többször használó szerzők (Magyar Történeti Szövegtár, Csengery 2006)

Szerzőnként legalább négy példa származik olyan alkotóktól, mint Ady Endre, Hatvany Lajos, Karinthy Frigyes, Molnár Ferenc, Móricz Zsigmond, Nagy Lajos, Szabó Dezső vagy Széchenyi István. Tehát a *de viszont* irodalmi művekben és hírlapi cikkekben (Széchenyi kétszer alkalmazza ily módon) is előfordult. A Várnai Sándortól származó két

példa pedig jogi szakkönyvből került a korpuszba. A 2. ábrán látható azoknak a szerzőknek a listája, akik (a korpuszba bekerült szövegekben) a kifejezést egynél többször alkalmazzák. A 3. ábrán pedig minden olyan évszám látható, amiből a korpuszban egynél több példa található. Megfigyelhető, hogy a huszadik század első felében már szélesebb körben alkalmazták – ez éppen az az időszak, amikor a nyelvművelő mozgalmak elkezdték bizonyos nyelvhasználati formák megbélyegzését.



3. ábra: A *de viszont* diakrón előfordulása a Magyar Történelmi Szövegtárban (Csengery 2006)

A Történelmi Magánéleti Korpusz (Dömötör et al. 2017, Novák et al. 2018) a lehetőségekhez képest a legjobb forrása az ó- és középmagyar kor informálisabb, magánéleti nyelvi regiszterének, ugyanis 1772 előtti magánlevelek szövegeit és peres eljárások jegyzőkönyveit tartalmazza. A tanulmány írásának idején kb. egymillió-ötvenezer elemzett szöveg-szót tartalmaz. Bár ez a lehetőségekhez és a források szűkösségéhez képest jelentős terjedelemnek mondható, általában véve nem számít

nagy korpusznak, éppen ezért rendkívül beszédes adat, hogy ebben a *de viszont* kifejezés négyszer is előfordul. Ebből egy-egy 1761-es jegyzőkönyvben szerepel, három pedig az ország főnemeseinek feleségükhöz írt magánleveleiben található. Károlyi Sándor két 1705-ös keltezésű levelében alkalmazza, Nádasdy Tamás pedig egy 1559-es levelében használja a kifejezést. Nádasdy neve nemcsak azért fontos témánk szempontjából, mert már 1559-ben *de viszont* szerepel az általa írt levélben, hanem azért is, mert a korszak olvasott, művelt és művészetpártoló főnemeséről van szó, aki Bolognában és Rómában tanult. Sárváron olasz építészekkel egy korszerű reneszánsz főúri központot építtetett, ahol nyomdát is létrehozott. Ez volt az első magánkézben lévő nyomda az országban, és itt készült az első magyar nyelvű nyomtatott könyv is. Nádasdy fiatal feleségét személyesen tanította meg írni és olvasni, és ettől kezdve távollétei alatt bensőséges hangú leveleket váltottak egymással (Nagy 2010). Egy ilyen levélből származik az a mondat, amely a Történeti Magánéleti Korpuszban is helyet kapott:

(2) *Az is használ valamit nekünk, de viszont esmég igen árt nekünk, hogy az törököt¹⁰ tizezer spanyolt vágtak le Afrikába.*

Úgy tűnik, a *de viszont* a korábbi évszázadok során a művelt emberek nyelvhasználatában sem volt hibásnak nyilvánítva, az ő levelezésükben, valamint irodalmi művekben, jegyzőkönyvekben és szakmai művekben is alkalmazták – mindenfajta megbélyegzés nélkül.

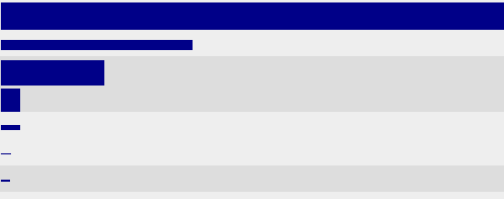
4. *Hát* a mondat elején

A másik gyakran hangoztatott tévhit, hogy „*háttal* nem kezdünk mondatot”. Pedig a *hát* teljesen természetes része nyelvünknek: Dér és Markó (2007) kutatása szerint a *hát* az egyik leggyakoribb diskurzusjelölő. Fraser (1999) fentebb bemutatott képlete alapján pedig egy diskurzusjelölő teljesen természetes módon állhat egy szegmens, akár mondat elején.

Schirm Anita (2007) mutatta meg, hogy a *hát* használata már 1474-től adatolható magyar nyelvű szövegekben. Kezdetben helyet, majd időt, később következtető logikai viszonyt jelölt, és még később vált fokozatosan diskurzusjelölővé. A helyhatározói használat idővel kikopott a nyelvből, a többi még használatos, de egyértelműen a diskurzusjelölői használat a legelterjedtebb. Nem mindig dönthető el egyértelműen, hogy mely példákban határozószó, és melyekben diskurzusjelölő a *hát*.

¹⁰ A korpusz készítői szerint vélhetően a *törökök* szó elírt alakja (Dömötör és mtsai. 2017; Novák és mtsai. 2018).

Néhány példában egyfajta átmeneti állapot figyelhető meg, ahol mindkettő lehet. Schirm (2007, 2011) kutatásai szerint mint diskurzus-irányító elem, legtipikusabban bizonytalanságot, hezitációt, gondolkodást fejez ki; de alkalmazták udvariassági stratégiaként; kérdések és felszólítások nyomatékosítására; válaszelőként; értékelő és érzelmi többlettartalom (unalom, meglepődés, szomorúság kifejezése, idegesség palástolása) kifejezésére; fordulat, magyarázkodás vagy önjavítás jelzésére; és megnyilatkozások összekötésére. A Magyar Nemzeti Szövegtárban a megfelelő kifejezésre ([word="Hát"], hogy csak a nagybetűs alakokat találjuk meg) való keresés 212678 találatot ad. (Megjegyzés: a szófaji címkézés szerinti szűrés itt sajnos nem használható, mivel a korpuszban számos diskurzusjelölői értelmű *hát* van alanyesetű főnévként címkézve. De mivel az alanyesetű *hát* főnév meglehetősen ritka mondat elején, így feltételezem, hogy az eredményeket kevésbé torzítja. Így járok majd el a többi korpusz esetében is.) A 4. ábrán látható a mondatkezdő *hát* megjelenése az egyes regiszterekben. Ez is a beszélt nyelvi alkorpuszra jellemző leginkább, de a többi alkorpuszban is nagy számban fordul elő.

| <u>doc.style</u> | <u>Freq</u> | <u>Rel [%]</u> | |
|---------------------|-------------|----------------|---|
| beszéltnyelvi | 58203 | 1346.0 |  |
| személyes-fórum | 23923 | 502.9 | |
| személyes-közösségi | 57048 | 269.2 | |
| szépirodalom | 52258 | 45.1 | |
| sajtó | 13485 | 44.9 | |
| hivatalos | 4499 | 24.0 | |
| tudományos | 3262 | 18.4 | |

4. ábra: A mondatkezdő *hát* megoszlása a Magyar Nemzeti Szövegtár (Oravecz et al. 2014) alkorpuszaiban

A Magyar Történelmi Szövegtárban 13784 mondatkezdő *hát* található, jóval több, mint *de viszont*. Használói között a teljes magyar irodalmi kánont megtaláljuk Gárdonyi Gézától Móricz Zsigmondig, Petőfi Sándortól Kosztolányi Dezsőig. Az 5. ábrán azoknak a neve szerepel (majdnem teljesen ábécérendben – az ékezetes betűket ábécérend szempontjából nem kezeli jól a rendszer), akik több mint százszor kezdtek mondatot *hát*-tal. A 6. ábrán látható a mondateleji *hát* diakrón alakulása.

| <u>doc.author</u> | <u>Freq</u> | <u>Rel. [%]</u> | |
|------------------------|-------------|-----------------|-------|
| Csathó Kálmán | 123 | 3055.6 | ————— |
| Déryné Széppataki Róza | 148 | 1838.3 | ————— |
| Füst Milán | 133 | 269.7 | ——— |
| Gárdonyi Géza | 272 | 871.9 | ————— |
| Herczeg Ferenc | 115 | 423.2 | ——— |
| Kaffka Margit | 111 | 208.1 | ——— |
| Karinthy Frigyes | 167 | 159.6 | ——— |
| Kosztolányi Dezső | 125 | 24.8 | - |
| László-Bencsik Sándor | 111 | 2206.0 | ————— |
| Mikszáth Kálmán | 423 | 226.0 | ——— |
| Molnár Ferenc | 371 | 970.2 | ————— |
| Móra Ferenc | 229 | 517.2 | ——— |
| Móricz Zsigmond | 751 | 1356.9 | ————— |
| Nagy Lajos | 107 | 322.2 | ——— |
| Németh László | 269 | 387.4 | ——— |
| Sarkadi Imre | 157 | 780.1 | ——— |
| Spiró György | 108 | 894.3 | ——— |
| Szabó Dezső | 134 | 554.8 | ——— |
| Tamási Áron | 415 | 1145.5 | ————— |
| Tersánszky Józsi Jenő | 517 | 3425.0 | ————— |
| Vörösmarty Mihály | 106 | 24.7 | - |
| Örkény István | 122 | 303.1 | ——— |

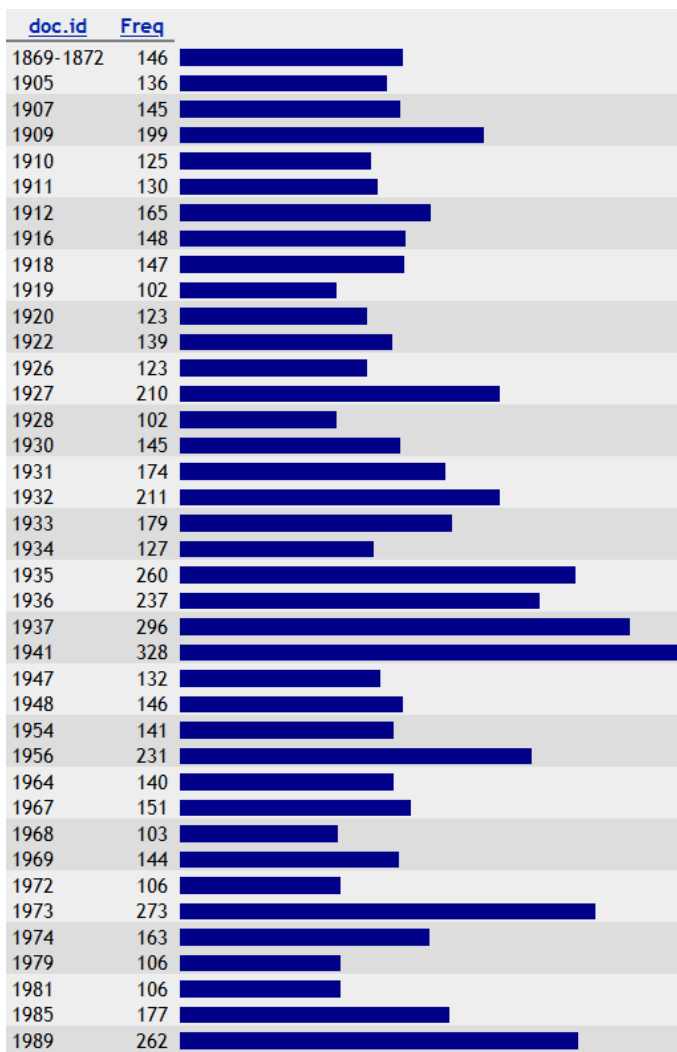
5. ábra: Akik több mint százszor kezdtek mondatot *hát*-tal a Magyar Történeti Szövegtárban (Csengery 2006) található szövegekben

A Történeti Magánéleti Korpuszban 159 példát találunk *hát* kezdetű mondatra. Ezek túlnyomórészt boszorkányperek jegyzőkönyveiben fordulnak elő. Levelekből „csak” 8 példa származik, nagyrészt Károlyi Sándornak a feleségéhez írt leveleiből. De megtalálható a *háttal* kezdetű mondat Drágffy János országbíró 1524-es, Pápai Páriz Ferenc tanár 1715-ös vagy Miskolczi Csulyak István református lelkész és költő 1630-as nyelvhasználatában is, utóbbi Rákóczi György erdélyi fejedelemnek írott levelében alkalmazza:

(3) *Hat* valamit az isten chielekedic az egekben, azont kell az Magistra-tusnak is ez földön chielekedni.

Az alábbi mondat pedig Mikes Kelemen levelében szerepel, amelyet féltestvérének, báró Huszár Józsefnek írt 1761-ben:

(4) *Hát* még Őtsém Uram, miképen látnak it a' Nagy Urak istaloiban az Lovakhoz, azt tsak a' hiheti el a'ki látta mitsoda nagy kényeztetésel, mitsoda szorgalmatossággal, mitsoda nagy tisztasággal bánnak it vélek, hogy az ugyan bálványozás, azért mongyák a' Franciák, hogy it vagyon a' Lovak paraditsomja, és az Aszszonyok Pokla.



6. ábra: A mondateleji *hát* diakrón előfordulása a Magyar Történelmi Szövegtárban (Csengery 2006), csak a száznál több előfordulást tartalmazó évszámokat megjelenítve

5. Összegzés

A fenti adatokból kitűnik, hogy bár a *de viszont* és a mondatkezdő *hát* használatát többek között pedagógusok, nyelvмűvelők és szerkesztők nyelvhelyességi vétségnek tartják, ezek helytelen volta már korábban sem lehetett volna védhető állítás, 2020-ban pedig, amikor egy korpuszlekerdeztést néhány másodperc alatt le lehet futtatni, egyenesen elfogadhatatlan. Ne feledjük: ma már minden diák zsebében ott lapul

egy komplett számítógép képességeivel rendelkező eszköz, amin meg tudják mutatni a tanáruknak például azt, hogy a *de viszont* kifejezést már 1559-ben használta az ország akkori, talán legműveltebb főnemese.

A közoktatásban maga a tananyag is nehezen változik, de még nehezebben változik meg az alapvető gondolkodásmód, annak ellenére, hogy a tudományos diskurzus évtizedek óta próbálja ezt elérni. Éppen ezért, valamint a fentiek fényében, továbbá az infokommunikációs készségek, képességek fejlesztése céljából talán elősegíthető lenne a változás azzal, ha alapszintű korpuszlekérdezéseket már a közoktatásban megtanulnának a diákok lefuttatni. Hiszen egy egyszerű Google-kereséssel már így is tulajdonképpen meg tudják ezt tenni.

Irodalom

- Csengery K. 2006. Az elektronikus korpusz. In: Ittész N. (szerk.) *A magyar nyelv nagyszótára I. Segédletek*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Dér Cs. I. 2005. Diskurzusszerveződés és grammatikalizáció: Néhány magyar diskurzusjelölő kialakulásáról. *Nyelvtudományi Közlemények* 102. 247–264.
- Dér Cs. I., Markó A. 2007. A magyar diskurzusjelölők szupraszegmentális jelöletlensége. In: Gecső T., Sárdi Cs. (szerk.) *Nyelvelmélet – nyelvhasználat*. Székesfehérvár, Budapest: Kodolányi János Főiskola, Tinta Könyvkiadó. 61–67.
- Dér Cs. I. 2009. Többszavas diskurzusjelölők a magyar nyelvben. In: Gecső T., Sárdi Cs. (szerk.) *A kommunikáció nyelvészeti aspektusai*. Székesfehérvár, Budapest: Kodolányi János Főiskola, Tinta Könyvkiadó. 74–78.
- Dömötör A., Gugán K., Novák A., Varga M. 2017. Kiútkeresés a morfológiai labirintusból – korpuszépítés ó- és középmagyar kori magánéleti szövegekből. *Nyelvtudományi Közlemények* 113. 85–110.
- Fazekas B. 2005. De viszont. *Édes Anyanyelvünk* 27/3–4.
- Fraser, B. 1999. What are discourse markers? *Journal of Pragmatics* 31. 931–52.

- Ittész N. 2011. *A magyar nyelv nagyszótárának lexikográfiai koncepciója, különös tekintettel a szemantika és a grammatika összefüggésére a szótárírásban*. PhD-értekezés. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.
- Ittész N. 2014. *A magyar nyelv nagyszótára*. V. kötet. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Kálmán L. 2010. Mit művelünk? *Tani-tani*. 15/1. 3. http://www.tani-tani.info/101_kalman (Letöltés: 2020. 04. 30.)
- Nagy Gy. 2010. *Magyarország apróbetűs története: a honfoglalástól napjainkig*. Budapest: Kossuth Kiadó.
- Novák A., Gugán K., Varga M., Dömötör A. 2018. Creation of an Annotated Corpus of Old and Middle Hungarian Court Records and Private Correspondence. *Language Resources and Evaluation* 52/1. 1–28.
- Oravecz Cs., Váradi T., Sass B. The Hungarian Gigaword Corpus. In: *Proceedings of the 9th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC2014)*. Reykjavík: European Language Resources Association. http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2014/pdf/681_Paper.pdf. (Letöltés: 2020. 04. 05.)
- Sándor K. 2016. *Nyelv és társadalom*. Budapest: Krónika Nova.
- Schiffrin, D. 2005. Discourse Markers: Language, Meaning, and Context. In: Schiffrin, D., Tannen, D., Hamilton, H. E. *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell. 54–75.
- Schirm A. 2007. A hát diskurzuszjelölő története. *Acta Universitatis Szegediensis: Sectio Linguistica = Nyelvtudomány* 3–4. 185–201.
- Schirm A. 2011. A diskurzuszjelölők funkciói a számok tükrében. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 6/1. 185–197.
- Schirm A. 2014. A deviszont viszontagságai. *Nyelv és tudomány*. <https://m.nyest.hu/hirek/a-deviszont-viszontagsagai>. (Letöltés: 2020. 04. 30.)

- Schirm A. 2015. Deviszont vannak még érdekességek a deviszont körül. *Nyelv és Tudomány*. <https://m.nyest.hu/hirek/deviszont-vannak-meg-erdekessegek-a-deviszont-korul>. (Letöltés 2020. 04. 30.)
- Szabó T. P. 2008. Diakrónia a nyelvhelyességi szabályok közvetítésében. In: Büky L., Forgács T., Sinkovics B. szerk. *A nyelvtörténeti kutatások újabb eredményei V*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Magyar Nyelvészeti Tanszék. 215–226.
- Szabó T. P. 2011. Vagy de, vagy viszont! Vagy de viszont... *Nyelv és Tudomány*. <https://www.nyest.hu/hirek/vagy-de-vagy-viszont-vagy-de-viszont>. (Letöltés: 2020. 04. 30.)

Most akkor csütörtököt vallunk – vagy kudarcot mondunk? Szóláskeveredés, szótévesztés az élőbeszédben és a médiában

SULYOK HEDVIG

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar,
Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

sulyok@jgypk.szte.hu

1. Bevezetés, előzmények

Globalizálódó és felgyorsult világunkban nemcsak szókészletünk gyors és rugalmas változásának, növekedésének lehetünk tanúi, azt is érzékeljük, hogy frazémáink – köztük a szólások, szóláshasonlatok – is gyakran különös metamorfózison mennek keresztül. Szemünk-fülünk a tanú erre: papíralapú vagy internetes újság olvasása, illetve tévészés közben olykor még a kevésbé figyelmes sajtófogyasztó is azt veszi észre: a kifejezésben, szólásban, amit hall/olvas, van valami szokatlan..., de már jön is a következő információ, amely – esetleg – törli az egészet, s ha nem, töprengésre késztet. De mi is az a látott-hallott furcsaság, ami miatt a hírdömpingben egy pillanatra megálltunk: egy megbicsaklott kifejezés, szokatlan szófordulat, képes képtelenség, jól fejlett képzavar? Egy már ismert – de nem így ismert – szólás?

2. Szólások és szóláskeveredések¹¹

A Magyar értelmező kéziszótár (ÉKsz. 2003: 1275) azt írja a szólásról: „Közkeletű, sajátos stílusértékű, állandósult szókapcsolat, *melynek jelentése alkotó szavainak külön-külön vett jelentéseiből már nem érthető...*” (kiemelés: S. H.). A Magyar néprajzi lexikon (Ortutay 1981) szócikkét olvasva pedig megtudjuk, hogy a szólás: „Egy nagyobb közösségben, szájhagyomány útján terjedő szókapcsolat vagy mondat: a közmondásnál kevésbé tisztán tanító műfajú, közvetlenebbül magában foglalja a történetet, amelyet egyúttal értelmez (pl. Se híre, se hamva). [...] Az írott szövegekben fokozatos leértékelődésen ment át. [...] Napjainkban nem művészi igényű sajtótermékekben a leggyakoribb: újságcikkekben, gyerekkönyvekben találkozhatunk vele, valamint nyelvkönyvekben, ahol a szólásokat az idiómák közé sorolják. *A szólás*

¹¹ Bár az alcím szóláskeveredést jelöl, a jelenség más állandósult szókapcsolatokra, közmondásokra is vonatkozhat.

használatát nyilvánvalóan a történelmi változékonyság függvénye” (kiemelés: S. H.).

A kiemelések két jellemző, egymástól elválaszthatatlan sajátosságra hívják fel a figyelmünket. Arra tudniillik, hogy – bár sok olyan szólás, közmondás van nyelvünkben, amelyek a mai nyelvhasználatnak is érthetők, bővebb magyarázatot nem igényelnek –, számos szólásunkban már elhomályosult valamelyik alkotó tag jelentése, és így az összetevő elemek együttes jelentéstartalma nem mindig világos. A mai beszélő pedig – térben és időben egyaránt – távol van attól a történelmi és kulturális valóságtól, amelyben az adott frazeológiai egység gyökerezik. Így fordul elő, hogy két szólás, állandósult kifejezés elemei a hasonló jelentés vagy hasonló szerkezet miatt vegyülnek: képzavar, szóláskeveredés jön létre (pl. *lehúzza róla a keresztvizet* < *ráhúzza a vizeslepedőt x leszedi róla a keresztvizet*).

A jelenség nem új, a közelmúltban már több fórumon is esett szó róla; az Édes Anyanyelvünk hasábjain Grétsy László (2018: 11) egy bulvárhírlapi cikk apropóján jegyezte meg: „Immár évek óta tapasztalom, hogy ez a szólásforma (*vaj van a füle mögött*) nem okoz semmiféle zavart. A nyelvhasználók jelentős részének szinte természetes ez a forma.” Mint tudjuk, a (nem is annyira) „újszülött” alak két szólás keveredéséből származik: *vaj van a fején x valami van a füle mögött*. Zimányi (2006) nyelvhelyességgel foglalkozó jegyzetében több olyan – egyébként gyakori használatú – szóláspárt is említ, amelyekből egy-egy újabb forma jön létre, s közülük például *a gátat vet x határt szab* vegyüléséből keletkezett *gátat szab* alak használatára a Google már 149 ezer példát talál 0,33 másodperc alatt¹². *Gátat szab a MNB az új devizahitelekben* – írta a közelmúltban egy internetes újság; ez a szóláskeveredés tehát mára nem szokatlan, terjed, és – úgy tűnik – polgárjogot nyert az élőbeszédben, sajtónyelvben egyaránt.

A szólások a közmondásoknál kevésbé zárt formájúak, alkalmazkodnak a mondat környezetéhez, változhat benne a személy, esetleg ragot vagy jelet kapnak, de szabadon nem alakíthatók. Egyfunkciósak abból a szempontból, hogy egy egyszerű szónak, kifejezésnek a képi tartalommal bíró szinonimái, amelyek mondanivalónkat, közléseinket élénkítik (vö. *csehül áll, csehül van*). Ez a szólás – egy másikhoz hasonlóan – (kifelé áll a szekere rúdja x rosszul áll a szénája > *kifelé áll a szénája*) mára már *csehül áll a szénája* alakot is öltött, ennek létrejöttében a kvázi jelentésazonosság (‘gyengén áll’, ‘rossz helyzetben van’) is közrejátszott.

¹² 2020.V. 20-án.

Egy-egy szólás, szóláshasonlat (állandósult szókapcsolat) több változáson is keresztülmehet, pl. az eredetileg vadászberkekben honos kifejezést, az *ismeri a dürgést* (a fajdkakas *dürrög* a párzási időszakban) a terminust értelmezni nem tudó többség nyelvén hamar dörgéssé vált, majd mostanában ezzel a kifejezéssel találkozhattunk a sajtóban: jól *ismeri a zörgést* (ti. az illető tájékozott bizonyos ügyekben). A *kivágja a 21-et x nem enged a 48-ból* keveredés szülötte a *nem enged a 21-ből*, de ennek újabb, aktualizált variációja is ismert: *nem enged az 56-ból*, ami először politikai jelszóként született meg (Balázs 2020). Nem fogok rá *tücsköt-békát kiabálni* – hangzott el nemrég egy közéleti személyiség szájából egy tv-csatornán, ennek eredete: *tücsköt-bogarat összehord x kígyót-békát kiabál rá*. A szóláskeveredések élőbeszédben – mivel kevesebb a korrekciós lehetőség, gyorsabb a beszéd- és gondolkodási tempó – gyakoribbak (pl. *örül, mint hal a vízben* < él, mint hal a vízben **x** örül, mint majom a farkának; *olyan hírek keltek lábra* < lába kel valaminek **x** olyan hírek keltek szárnyra). Nemcsak a régebben létrejött formák között találkozunk ezzel a jelenséggel, érinti ez a szlengesebb réteghez tartozó példákat is (vö. *felhúzta a vizet* < felhúzta az orrát **x** felkapta a vizet; *ez már a kisujjamon jön ki* < a kisujjamban van **x** a könyökömön jön ki), és az írott sajtóban sem ritkák, ahogyan ezt az alábbi példák tanúsítják¹³.

*Óriási baklövést vétett a kormány; hatalmas baklövést vétettek a mentorok; ... Angliában is képesek szörnyű baklövést véteni olykor a csapatok...; balul sült el a kormány csodafegyvere (baklövést vét < bakot lö **x** hibát vét); Olaszországban most csend van, lesütött fejek... (< lesütött szemek **x** lehajtott fejek); ha hülyeségeket beszélsz, mindig a szemedre fogom olvasni (< szemére hány **x** fejére olvas).*

Az egy cipőben evezünk, egy hullámhosszon pendülünk, a körbehor-dozzák, mint a véres rongyot, illetve a nem szabad csőstül rohanni a házba, két malom közt vergődünk stb. gyűjteményhez szinte naponta új makarónikumok járulnak (a terminusra vö. Penavin 1979: 158), például: *...immunrendszere, amikor pedig a járvány miatt szüksége lett volna rá, csődöt vallott; ...próbálkozásaim csődöt vallottak; a nemi sztereotípiákra nevelés teljes csődöt vallott (< csődöt mond **x** kudarcot vall).* Az élőbeszédben talán ritkábban hallható *csütörtököt vallott*

¹³ A bemutatott példaanyag pontos megjelenési helyének, idejének részletes dokumentálása indokolatlanul terhelné a szöveget, illetve olykor a forrás jó hírnévhez való jogának megsértésével járhatna.

szerkezetre írásban nemcsak régi¹⁴, hanem újabb példák is akadnak (...az amerikai titkosszolgálatok [...] az iraki tömegpusztító fegyverek meglétét illetően csütörtököt vallottak; a barátom áthívott „filmet nézni”, de aztán csütörtököt vallott – internetes blogbejegyzés).

„A sajtó nyelve a legváltozékonyabb stílusréteget képviseli. Naponta megújul, hiszen a figyelemfelkeltés, a jó és a rossz értelemben vett szenzáció tálalása újabbnál újabb nyelvi leleményt követel a tollforogatótól. Ugyanakkor éppen a napi kényszerből fakadóan is állandó a sajtó nyelvezete, s ezt elsősorban a nyelvi klisék, közhelyek, frázisok bizonyítják. (...) Alkalmazásuk során azonban „tipikus hibafajta a szólások hibás használata” – jegyzi meg Minya (2004: 20–22), és – egyebek mellett – két, újsághírből kiemelt szóláskeveredéssel is illusztrálja mondandóját: *Egy kalap alatt két diploma* (< egy füst alatt x egy kalap alá vesz); *...fityyet mutat a költségvetésnek...* (< fityyet hány x fityiszt mutat)¹⁵.

3. Ok és okozat

A szóláskeveredés – a szerkezetvegyítés egy speciális változata –, úgy tűnik, szóban és írásban egyre gyakoribbá válik. E kontamináció több forrásból is táplálkozhat: előfordulhat például téves szótalálás (hibás aktiválás a mentális lexikonból): *a talpára állt* (sarkára), másrészt generációs kérdés is. A közmondások, szólások aktív használói főként az idősebb nemzedék köréből kerülnek ki, a középnemzedék is ismeri, többé-kevésbé használja (vagy passzív befogadója), a fiatalabbak egy része pedig már csak felszínesen ismeri. Ha az idióma jelentése vagy a szerkezete – akár csak részben is – azonos, könnyen vegyíti, s ezért az sem (mindig) zavarja (talán észre sem veszi), ha mások is az „öszvér” szólásokat használják. A személyes beszélgetések a valós térből a kiber-térbe mozdulnak, tűnőben van az a háttér, amely ezeknek a szólásoknak az éltető forrását adta, emellett az olvasási szokások változása¹⁶ is

¹⁴ „...így keletkeztek a miniszteri rendeletek és az ellenzék igyekvése *csütörtököt vallott*,...” (Magyar Ujság, 1898. március); „...mesterkedése *csütörtököt vallott*, győzött az igazság és a tisztesség” (Magyar Vasutas, 1905. IV/21.); „S minden ily irányban való újságbeli propaganda (...) *csütörtököt vallott*” (Esztergom és Vidéke, 1919.V.18. Kiemelés: S.H.)

¹⁵ Egy képzavaroktól, hibás megfogalmazásoktól hemzsegő bulvárcikk elolvasása után így reflektált egy jó humorú olvasó: „... hogy stílszerű legyek, nekem ökölbe szorult a bicska a zsebemben...”

¹⁶ Másként olvasunk képernyőről: a gyors információszerzésre való törekvés több „ugrásra” sarkall, az olvasás is gyorsabb, felületesebb, előtérbe kerülnek az ábrák, képek, nő a vizualitás szerepe. Ugyanakkor gyakori, hogy az újságíró – az idővel való

hozzájárul jelentésük halványulásához, s ily módon keveredésükhöz is. A nyelv viszont élő, kreatív organizmus: ötletes, képszerű új szólások, szóláshasonlatok születnek, ezek részben „átköltései” a régieknek, részben szállóige-ferdítések, illetve ún. bemondások, amelyek stílusukban igazodnak a mai generációk nyelvhasználathoz (pl. *Hiányzott, mint mókusnak az erdőtűz / ...lufiárusnak a nyílzápor; Nehogy már a nyúl vigye a puskát; A szomszéd gépe mindig gyorsabb* stb.), de tűnékenyek, változékonyak is, mint a körülmények, amelyek között létrejöttek.

4. Szó- és jelentéstévesztés

Amikor a hasonló hangzású szavak ugyanarra a töre mennek vissza (*gondtalan – gondatlan*), azt a szakirodalom szűkebb értelemben vett paronímiának nevezi, amikor viszont nincs köztük etimológiai rokonság, azaz különböző töből erednek, akkor azt a jelenséget paronomáziának hívjuk, pl. *ökonikus – ökumenikus* (Forgács 2007: 46). A szélesebb értelemben vett paronímiához azonban azok a szavak is odatartoznak, amelyek hasonlítanak egymáshoz hangzásukban, függetlenül attól, hogy van-e köztük etimológiai összefüggés vagy nincs. Szótévesztésről beszélünk, ha ezeket az egymáshoz írásban és ejtésben is közel álló szavakat (paronimákat) felcseréljük, egymás helyett használjuk. Ennek lehet lélektani magyarázata is (a beszélő tudatában véletlenül keverednek össze a szavak), ám lehet, hogy helytelenül rögzült a szópárok jelentése. Ilyen típusú szótévesztéssel egyaránt találkozhatunk magyar és idegen eredetű lexémák esetében is (Zimányi 2006, Sulyok 2016).

Immár klasszikus példa a téves szóhasználatra, illetve a jelentés-változásra az *idejekorán*, amelynek jelentése ’a kellő időben, nem késve, jókor’; azonban az ÉKsz. is rögzíti (és pongyola stílusúnak minősíti) azt a jelentését, amely egyre gyakoribb: ’idő előtt, korán’ (2003: 553)¹⁷. Harangláb, a fondor lelkületű (valódi) egyházi, ma csodálkozhatna, mikor a sajtóban sorozatosan egyházfinak titulálnak magas egyházi méltóságot viselő személyeket: „... *egy kanizsai egyházfinak köszönhető...*” (itt a néhai Kanizsai Pálfi János protestáns püspökről volt szó); a közelmúltban pedig „*a kormánypartokhoz ezer szállal kötődő egyházfi...*”-ről cikkezett egy országos napilap. A példa nem egyedi, a

versenyfutás során – kevésbé kritikusan viszonyul saját szövegéhez: nem ellenőrzi, amit leír, így lehet pl. *felülszárnyalni a mostani növekedési adatokat* (< felülmúlni x túlszárnyalni) és *abbafejezni a siránkozást* (< abbahagy x befejez) stb.

¹⁷ A határozószó ez újabb jelentésére lásd: *idejekorán meghalt* a Google 43.400 (0,21 sec), a választékosabb *idejekorán elhunyt* használatára 33.500 találatot jelzett (0,24 sec) 2020. IV. 20-án.

sor pedig folytatható: mára a *bombasztikus* ('dagályos, fellengzős, üres' [stílus] ÉKsz. 2003: 142) melléknév egyre gyakrabban lép a *bomba* (fokozó értelemmel bíró, melléknévként is funkcionáló) 'pompás, remek' jelentésű szó helyébe. A *bomba jó(l)*, *bombagól*, *bomba nő*, *bomba formában van*, *bombaerős* stb. típusú kifejezések mellett – és főleg helyett! – a médiában tömegével hallhatjuk-olvashatjuk: *bombasztikus teste van*, *bombasztikus rajtot vett*, *bombasztikus családi programok*, *bombasztikus csatársor*, *bombasztikus mellek* stb.¹⁸ Grétsy (2008: 16) a témát illetően e vélekedésének ad hangot: „... a 90-es évektől kezdve a bombasztikus – részben talán a fantasztikus szó alapján is – egyre inkább a... bomba főnév hatása alá került...és (...) mindinkább áradozó, elismerő csettintést kiváltó jelentésben bukkan fel, sőt dűskál.”

A háttérben itt az alaki hasonlóság mellett még a jelentés tisztázatlansága is állhat, s úgy tűnik, a szó fokozatos jelentésváltozáson és -bővülésen megy keresztül, olyannyira, hogy A magyar nyelv nagyszótárának 4. kötetében már ezt a jelentését is feltüntetik: 'átütő erejű, nagy hatást kiváltó' – (sajtó) stílusminősítéssel (vö. Kemény 2014). A *bomba x fantasztikus* > *bombasztikus* jelentésének formálódásában pedig az is fontos tényező lehet, hogy a mentális lexikonunkban létezik egy fonetikai hasonlóságon alapuló elrendezés, és ez könnyebben hozzáférhető, előhívható, mint a szemantikai alapú (Gósy 2002).

Elmaradt a migráns kézfogó – olvashattuk egy internetes újságcikk címében. Nem eljegyzésről szól a hír, egy muszlim férfiú nem fogott kezét a svájci hivatalnoknővel, így nem lett érvényes az állampolgársági esküje. *Kézfogó Düsseldorfban* – hangzik egy másik újságcikk címe, a mellékelt fotó pedig két menedzser kézfogását ábrázolja. *Igazgatói kézfogó* – így egy harmadik, ahol az iskolaigazgató oklevelet nyújt át a diákoknak. A kézfogó az 'eljegyzés, eljegyzési ünnepség' (ÉKsz 2003: 663), ám a felsorolt példákban 'kézfogás' értelemben használják az újságírók. *Cölibátusban él Linda!* Linda Hamilton, a Terminátor-filmek szereplője éli férfi nélkül (de nem 'papi nőtlenségben') az életét.¹⁹ *Szó szerint száznyolcvan százalékos fordulatot vett egy keverék kutyus élete*

¹⁸ A bombasztikus jelző használatában a bulvársajtó, különösen a sportrovatok, valamint a divat- és gasztromagazinok jeleskednek, vö. *bombasztikus szabadrúgásból, testedzés, csatársor, átigazolások, edzésterv; bombasztikus megjelenés, alak, nyári divat, mellkivágás; bombasztikus joghurtpanír, dinnyefagyi, recept* stb. „Nekem ez olyan, mint a fantasztikus” – felelte a hallgató órán, mikor a *bombasztikus karácsonyi ajándék* (újságcím) jelentéstartalmát értelmeztük.

¹⁹Ezt a hírt azokban a napokban többféle formában, de ugyanezzel a téves szóhasználattal még négy bulvárlapunk adta tovább, a „forráskritika” tehát nem működött.

– írja egy újságcikk (száznyolcvan fokos helyett). A *bácsi még nyolcvanon túl is nagyon energetikus* megállapítás, illetve a *kordonban tart* valakit (a kordában tart helyett) szintén a tévesen használt szavak, szólások csoportját gyarapítják.

A fenti esetek szótévesztései különféle okokra vezethetők vissza, gyakran elsősorban használójuknak a világról való nem megfelelő ismereteit, tudását tükrözik. Evellei (2009: 213) a téves szótalálások alcsoportjaként tárgyalja például az ún. malapropizmus jelenségét, amikor a beszélő – szintén hiányos tudásából fakadóan – egy szónak más értelmezést tulajdonít, és következetesen tévesen is használja. Ilyenkor a beszélő két, kisebb-nagyobb mértékben megegyező, ám különböző jelentésű hangsort kever össze úgy, hogy egyik hangsorhoz a másik hangsor jelentését társítja, és a kettő együttesen rögzül a memóriájában (vö. *Most nem tudom restaurálni a párbeszédet* [rekonstruálni]). Ez leggyakrabban az idegen eredetű szavak esetében figyelhető meg, például egyezik a szavak ritmusa, ehhez még részleges fonémamegfelelés, esetleg grammatikai hasonlóság is járul. (Míg a téves szótalálásnál a beszélő tudja, mit akar mondani, de valami oknál fogva nem tudja aktiválni a kívánt szót, a szótévesztésnél [bomba – bombasztikus, energikus – energetikus, kordon – korda] a jelentéspárok használóik mentális lexikonában téves jelentéssel rögzültek.)

5. Összegzés

A szólások – szóértékű nyelvi elemeink – „...szavakat helyettesítenek, egyszerű szavak helyett álló kifejezések, olyan nyelvi eszközök, melyek a természetes nyelv rendszerébe épülnek be, s melyeket bizonyos kommunikációs szituációban alkalmazunk” (Penavin 1979: 160). Ezek a frazeológiai egységek színesebbé, hangulatosabbá teszik mondanivalónkat, de használatuk élettartama attól is függ, érvényes-e, aktuális-e ma is a mögöttük álló tartalom. A szólások – akár egyéb proverbiumok²⁰ – szoros kapcsolatban állnak az életformával, szokásokkal, történelmi eseményekkel; ha megváltoznak azok a társadalmi-gazdasági és művelődési viszonyok, amelyben születtek, a beszélő számára halványul – vagy el is tűnik – a szólást alkotó szavak mögül a jelentés, fellazul a szerkezet. Így fordulhat elő, hogy a mentális lexikonból a két hasonló szó vagy szólás egyszerre aktiválódik, és mindkettőből kimondunk egy részt. Ezek a hasonló jelentésű, felépítésű szólások

²⁰ A proverbium terminust, ahogy a nemzetközi folklorisztika is, összefoglaló névként használom, nem csak 'közmondás' értelemben.

kontaminálódnak és az élőbeszédben, illetve a kevésbé igényes médiában ebben a hibrid formában bukkanak fel. A megváltozott szólások között olyanok is akadnak, amelyek használata mára széles körben elterjedt, szólásvariánsként funkcionálnak (vö. *gátat szab; nem lehet egy lapon említeni*). A proverbiumfélék használata generációs kérdés is: a fiatalok az élőnyelvi diskurzusokban már nem (vagy alig) használják, viszont – az autentikus, régebbi proverbiumok mintájára és ritmusára – új, szellemes, gyakran elferdített (be)szólásokat, szóláshasonlatokat alkotnak. Ezek az új „frazémák” idomulnak a kor mentalitásához: már nem tanítást, tanácsot közvetítenek, mint egykor például a gazdaregulák, nem évszázados bölcsességeket, ítéleteket fogalmaznak meg, céljuk inkább a meghökkentés, nagyotmondás, humoros tartalmak földézése (*Betakarlak, mint Moszkvát a hó; Elverlek, mint jégeső a termést; Bizzál istenben, és mentsél rendszeresen. Nekem pezsegsz, kicsi Plusssz?*). E (be)szólások jellemző vonása még a formagazdagság, több variációban léteznek, az internet világában könnyen terjednek, de hamar el is enyésznek; stílusuk, nyelvezetük szlenges, humoros, olykor durva, groteszk.

Szótévesztésről akkor beszélünk, ha az egymáshoz írásban és kiejtésben is közel álló szavakat (paronimákat) felcseréljük, egymás helyett használjuk. Erre – többek között – akkor kerülhet sor, ha (hiányos ismereteink miatt) mentális lexikonunkban tévesen rögzültek, esetleg elhalványult az eredeti jelentésük; a bulvármédiában történő gyakori előfordulásuk viszont stilisztikai igénytelenségről is tanúskodik. A felgyorsult életritmus, az életmódváltás (itt említhetjük az olvasási szokások megváltozását is), az internetes kommunikáció erőteljes térhódítása nagymértékben befolyásolják nyelvhasználatunkat. Az elektronikus médiából megismert átköltések, persziflázsok – alakjukkal – felidéznek még az eredeti proverbiumot, de többnyire híján vannak annak a képi megjelenítő erőnek, metaforikus tartalomnak, amelyet az eredeti hordozott (vö. Vak tyúk is talál szemet > *vastyúk is talál szemet*) – hívja fel rá figyelmünket Balog (2011).

A frazeológiai egységek, köztük az idiómák (szólások és közmondások) közösségi produktumok, s mivel egyúttal kultúrtörténeti dokumentumok is, kutatásuk interdiszciplináris megközelítést igényel (Rozgonyiné 2016). E felfogás jegyében is mondhatjuk, hogy a fent bemutatott kérdéskör elemzésében, vizsgálatában több nyelvészeti tudományág (pszicholingvisztika-beszédkutatás, antropológiai nyelvészet, szociolingvisztika, lexikológia, szemantika stb.) található továbbgondolásra érdemes kutatási területet; a publicisztika, a diáknyelv, a multimediális szféra pedig – miközben egy szólásból új értelemmel új

képet alkot – szinte kimeríthetetlen „táptalaját”, forrását nyújtja a nyelvi humornak: szójátékoknak, mémeknek.

Irodalom

- Balázs G. 2020. Nem engedünk ötvenhatból. In: *Magyar Nemzet*. 2020. 05. 21. <https://magyarnemzet.hu/lugas-rovat/nem-engedunk-otvenhatbol-8145131/>. (Letöltés: 2020. 05. 21.)
- Balog L. 2011. Járt szólást a járatlanért el ne hagyj! *Édes Anyanyelvünk* 33/1. 4.
- ÉKsz. 2003. = Pusztai F. (főszerk.) *Magyar értelmező kéziszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Evellei K. 2009. A téves szótalálás kiváltó okai. *Magyar Nyelvőr* 133. 209–223.
- Forgács E. 2005. *Nyelvi játékok. Kreativitás a viccekben, a reklámyelvben, a sajtónyelvben és irodalmi szövegekben*. Szeged: JGYF Kiadó.
- Gósy M. 2002. A megakadásjelenségek eredete a spontán beszéd tervezési folyamatában. *Magyar Nyelvőr* 126. 192–204.
- Grétsy L. 2018. Megbicsakló szólások. *Édes Anyanyelvünk* 40/1. 11.
- Kemény G. 2014. „Félreértett” idegen szavak. *Édes Anyanyelvünk* 36/2. 7.
- Minya K. 2004. Hibák, szólások, metaforák (Sajtónyelvi helyzetkép). In: Varga G. (szerk.) *Kommunikáció és nyelvhasználat*. Eger: Az Eszterházy Károly Főiskola Tudományos Közleményei. (Új sorozat, 31. köt.) 20–28.
- Ortutay Gy. (szerk.) 1981. *Magyar néprajzi lexikon IV*. Budapest: Akadémiai Kiadó. <http://mek.niif.hu/02100/02115/html/5-129.html>. (Letöltés: 2020. 05. 21.)
- Penavin O. 1979. A proverbiumokról. *Hungarológiai Közlemények* 11/39–40. 155–180.
- Rozgonyiné Molnár E. 2016. *Frazeológiai kaleidoszkóp. Tanulmányok a magyar szólásokról, közmondásokról*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

- Sulyok H. 2016. Nyelvhasználat – nyelvhelyesség – nyelvszokás. In: Annus G., Sulyok H., Tóth Sz. (szerk.) *Írások az anyanyelvi készségfejlesztéshez*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. 81–106.
- Zimányi Á. 2006. *Nyelvhelyesség*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola, Líceum Kiadó.

A kreatívírás-tanítás és gyakorlatok

BASCH ÉVA

*Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar,
Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék*

basch@jgypk.szte.hu

1. A kreativitás fogalma

Az utóbbi években egyre gyakrabban lehet hallani a kreatív írás kifejezést. A kreatív írás nem pusztán egy divatos, efemer jelenség, hanem mára már sokak számára szükségsszerűvé vált tevékenység. Ezt bizonyítja az a tény is, hogy a legfrissebb Nemzeti alaptanterv teljes struktúrájának sarkalatos pontját képezi, s noha expressis verbis még csak a kulcskompetenciák között jelenik meg: „A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái” (Nat 2020: 297), az életkorokra bontott, részletes kifejtésben egyértelmű elvárások, előírások jelzik a jelentőségét. A Nat az általános iskola első négy évét elvégző tanulók számára a következő elvárásokat fogalmazza meg a kreatív és digitális szövegoktatással kapcsolatban: „Tanítói segítséggel megadott rímpárokból különböző témákban 2–4 soros verset alkot; megadott szempontok alapján rövid mesét ír, kiegészít vagy átalakít; a megismert irodalmi szövegekhez, iskolai eseményekhez plakátot, meghívót, saját programjaihoz meghívót készít hagyományosan és digitálisan; alapvető hagyományos és digitális kapcsolattartó formákat alkalmaz” (Nat 2020: 306). A nyolcadik évfolyamot befejező tanulókkal szembeni követelményekkel kapcsolatban – a szövegalkotás témakörében – pedig így fogalmaz: „Érthetően, a kommunikációs helyzetnek megfelelően beszél; gondolatait, érzelmeit, véleményét a kommunikációs helyzetnek megfelelően, érvekkel alátámasztva fogalmazza meg, és mások véleményét is figyelembe veszi; a tanult szövegeket szöveghűen és mások számára követhetően tolmácsolja; az általa tanult hagyományos és digitális szövegtípusok megfelelő tartalmi és műfaji követelményeinek megfelelően alkot szövegeket; a szövegalkotás során alkalmazza a tanult helyesírási és szerkesztési szabályokat, használja a hagyományos és a digitális helyesírási szabályzatot és szótárt; az egyéni sajátosságaihoz mérten tagolt, rendezett, áttekinthető írásképpel, egyértelmű javításokkal alkot szöveget; tanári segítséggel kreatív szöveget alkot a megismert műhöz kapcsolódóan hagyományos és digitális formában; egyszerű rímes és rímtelen verset alkot” (Nat 2020: 310). A 9–12. évfolyamot végzett tanulókkal kapcsolatban így rendelkeznek:

„Megadott szempontrendszer alapján szóbeli feleletet készít; képes eltérő műfajú szóbeli szövegek alkotására: felelet, kiselőadás, hozzászólás, felszólalás; rendelkezik korának megfelelő retorikai ismeretekkel; felismeri és megnevezi a szóbeli előadásmód hatáskeltő eszközeit, hatékonyan alkalmazza azokat; írásbeli és szóbeli nyelvhasználata, stílusa az adott kommunikációs helyzetnek megfelelő. Írásképe tagolt, beszéde érthető, artikulált; a tanult szövegtípusoknak megfelelő tartalommal és szerkezettel önállóan alkot különféle írásbeli szövegeket; az írásbeli szövegalkotáskor alkalmazza a tanult szerkesztési, stilisztikai ismereteket és a helyesírási szabályokat; érvelő esszét alkot megadott szempontok vagy szövegrészek alapján; ismeri, érti és etikusan alkalmazza a hagyományos, digitális és multimédiás szemléltetést; különböző, a munka világában is használt hivatalos szövegeket alkot hagyományos és digitális felületeken (pl. kérvény, beadvány, nyilatkozat, egyszerű szerződés, meghatalmazás, önéletrajz, motivációs levél); megadott vagy önállóan kiválasztott szempontok alapján az irodalmi művekről elemző esszét ír” (Nat 2020: 313). Látható tehát, milyen sok szempontból szükséges a kreatív írás: ez nemcsak az iskolai tanulmányokhoz, hanem az életben, a munkaerőpiacon elvárt teljesítményekhez kívánatos képességek kialakításához is nagymértékben hozzájárul.

Először érdemes tisztáznunk magának a kreativitásnak a fogalmát. Bakos Ferenc a következő meghatározást közli: „alkotóképesség; az embernek az a szellemi képessége, hogy vmi újat hozzon létre” (Bakos 1994: 430), Balogh László pedig így határozza meg a fogalmat: „Kreativitásnak azt a képességet nevezzük, amelynek segítségével eredeti, inventív módon tudjuk a problémákat megoldani. A függetlenség és a produktív gondolkodás magas szintje a rutinszerű vagy reprodukív gondolkodással helyezhető szembe” (Balogh 2010: 14). Az utóbbi definíció önmagában sugallja, hogy a modern oktatásban miért szükséges előtérbe helyezni a kreativitást: ez a képesség az alapja a megrögzött sémáktól való elszakadásnak, hogy a szokványos helyébe az újító, alkotó gondolkodás és problémamegoldás léphessen, amely nemcsak az iskolai oktatásban, hanem az élet (szinte) minden területén elengedhetetlenül fontos. Ezzel kapcsolatban Takács Nándor így ír: „Nevelési szempontból a problémamegoldás készségének fejlesztése alapvető jelentőségű” (Takács 2018: 72). A kreativitás lényege, hogy segítségével valamilyen új, individuális, a kánontól eltérő alkotás jöhet létre. Ezt erősíti meg Benő Eszter is: „A 90-es évektől a kreativitás ismertetőjegyeként az *újszerűséget* határozták meg” (Benő 2012: 13). Haase Zsófia Csíkszentmihályi Mihály (1997: 19) meglátásával ért egyet, aki a kreativitás lényegét három alapvető komponensre bontja: a kultúra,

az egyén és a szakértők interakciójában látja. A szimbolikus szabályok alapján szerveződő kultúrát az egyén valami újjal gazdagítja, a szakértők pedig értéklik és visszaigazolják ezt az újdonságot (Haase 2017). Mindezek alapján a kreativitás nem valamiféle dolognak, hanem inkább cselekvésnek, eseménynek tekinthető, így – a szöveg és az olvasó kapcsolatát tekintve – nem annyira az (irodalmi) szövegben, mint inkább az olvasó és a szöveg interakciójában rejtezik. Megérteni egy szöveget annyit tesz, mint tudni, mit lehet vele tenni, mit jelent nekünk, hogyan segít minket többet gondolni és látni belőle, mint megelőzőleg. A kreativitás nem az embernek vagy a szövegnek a tulajdona, hanem egy társadalmilag közösen alkotott jelenség. A mai társadalomban háromféle kreativitás különíthető el:

- kombinatorikus: a már ismert elemek új kombinációja;
- felfedező: a létező eszmék és gyakorlatok továbbvitele;
- transzformációs: egy új eszme vagy gyakorlat, amely teljesen megváltoztatja az addigi megértést, gyakorlatot.

A szépirodalom olvasása nagyban hozzájárul a kreativitás fejlesztéséhez, hiszen ennek az a feladata, hogy kizökkentse az olvasót a szokásos, mindennapi észlelési és megértési zónájából, a nyelv felépítési (szervezettségi) módja pedig elősegíti, megkönnyíti ezt a célt. Az irodalmi nyelv használata önmagában kreatív, mivel arra irányul, hogy sorjában új felfogásokat és eszméket kínáljon, ezt „kérdő kreativitásnak” is nevezhetjük, mert efféle kérdések feltevésére inspirálja az olvasót: Valami miért épp ilyen? Csak ilyen lehet-e? (Hall 2017).

Összefoglalva elmondható, hogy a kreativitás olyan képesség, amely által az ember el tud térni a gondolkodás és problémamegoldás sablonos, klisészerű hagyományaitól, önálló, újszerű, csak az egyénre jellemző, szokatlan (ön)kifejezésmódot tesz lehetővé, és amely akár egy újfajta világfelfogást is eredményezhet.

2. A kreatív írás fogalma, külföldi és hazai előzményei

A kreatív írás fogalmát Raátz Judit így határozza meg: „A kreatív írás (*creative writing*) eredeti formájában olyan szervezett keretek között történő írásgyakorlat, amely a különféle műfajokban való alkotás szabályait igyekszik megtanítani változatos, értékelő, elemző, kritikai módszerekkel. Az írásgyakorlat célja: az idők folyamán kialakult szövegszerkesztési és alkotási fogások elsajátítása után az író legyen képes a szabályszerűtől, a kánontól való tudatos eltérésre” (Raátz 2008). Ez a definíció általánosan jellemzi a kreatív írást, amelynek két fő

iránya, célközönsége is lehet: vagy a leendő írók, vagy a közoktatásban tanuló diákok számára ad technikai ismereteket az újszerű, egyéni kifejezőmód elsajátításához. Haase Zsófia erre a kettősségre hívja fel a figyelmet azzal, hogy kétféle elnevezést használ: a jövőbeli hivatásos írókkal kapcsolatos kreatív írást 'Creative Writing', a közoktatásban – akár az anyanyelven, akár az idegen nyelven – tanítottat pedig 'KÍ'-ként említi (Haase 2017), ám nem definiálja egyik fogalmat sem, ami látens arra utal, hogy igen képlékeny, komplex, így nehezen körülhatárolható tevékenységről, jelenségről van szó. Samu Ágnes a közoktatásbeli kreatív írás jellemzőit határozza meg: „A kreatív írás gyakorlatába leginkább a versek, rövid történetek, novellák, dalok, naplók, monológok, jelenetek tartoznak – olyan műfajok, amelyek már téma-választásuk révén is személyes jellegű megszólalást tesznek lehetővé, segítik az egyén személyiségének fejlődését, társadalmi megnyilvánulásainak hatékonyságát, fejlesztik önbizalmát és helyes önértékelését, azaz az önkifejezés eszközei” (Samu 2004: 11). A kreatív írás tehát egy olyan tevékenység, amelynek során az alkotó (hivatásos író vagy diák) a nyelv lexikai és grammatikai repertoárjából újszerűen válogatva, a szokványos szabályszerűségektől eltérően, formabontóan, a saját individuumát érvényre juttatva fogalmazza meg mind a külső, mind a belső világra vonatkozó ismereteit, érzéseit, értékítéleteit, amelyek által gazdagít(hat)ja a kultúrát, és a nyelv fejlődéséhez is hozzájárul(hat).

A kreatívírástani tanítás az Amerikai Egyesült Államokban már az 1910-es években megjelent, majd az 1940-es években az USA egyetemén önálló diszciplínává nőtte ki magát. Az 1930-as évektől kezdve még a valamikori Szovjetunió területén is voltak íróiskolák. Az írással való foglalkozás egyre inkább elterjedt Európában is, elsősorban Nagy-Britanniában és Írországon, Finnországon pedig olyan népszerűsége lett, hogy ott akár a doktori fokozatig is el lehet jutni vele. A kreatív írással szemben az egyetemi kurzusok nemcsak hagyományos, hanem online formában is léteznek, ezeket professzionális írók vezetik. A képzések a legkülönbözőbb műfajokat és témákat ölelik fel az elbeszélésektől, novelláktól kezdve a regényen át egészen a világhálón olvasható írással, de a szakmaiságon túl szóba kerül a szerzői jog, a kiadókkal való tárgyalásmód és a plágium kérdése is (Fábián 2004). Magyarországon a II. világháborúig a gimnáziumi oktatás természetes részét képezte a szépírás, amelynek során a diákok megtanulták a klasszikus fogalmazásmódot, gyakran klasszikus nyelveken (latin, görög) is, s bár ez formailag még a felvilágosodás kori hagyományokat őrizte, így nem alkalmazkodott az aktuális nyelvi állapothoz sem, mégis kiváló alapokat adott a Nyugat költőinek is (Lackfi 2012). Az egyetemi kreatív írás

oktatása 2004-ben indult Lackfi János és Vörös István kezdeményezésével, s olyan keresetté vált, hogy 2008-tól már MA-képzést is indítottak belőle. A Magyar Író Akadémia által meghirdetett Kreatív írás kurzusokon ismert írók és költők mutatják be írástechnikájukat, illetve számolnak be szakmai sikereikről és kudarcaikról, melyek tanulságosak lehetnek a kurzus résztvevői számára. A kreatív írás elsajátítására láthatóan egyre inkább növekszik a kereslet.

3. A kreatív írást segítő tényezők

Lackfi János szerint ahhoz, hogy igazán sikeres és hatékony legyen a kreatívírás-tudás, az írásgyakorlaton túl három másik tényező szükséges. Ezek egyike a kortárs magyar és külföldi szépirodalmi alkotások minél alaposabb ismerete és folyamatos követése (Lackfi 2012). Ennek azért van nagy jelentősége, mert – ahogyan Benő Eszter is utal a Marcela Jasová által Kylvouškovától átvett meglátásra – az irodalmi művek olvasása többféle szerepet is betölt:

- kognitív funkció: a szépirodalom olvasása az egyik útja a világ megismerésének (a másik a tudomány), amelynek segítségével az olvasó szerteágazó információk birtokába jut;
- kommunikatív funkció: az irodalmi szöveg gondolkodásra, véleményalkotásra és – mivel minden befogadónak más az olvasata ugyanarról a szövegről – véleményütköztetésre, vitára, azaz nyelvi interakcióra készítet;
- formatív funkció: az olvasás serkenti a fantázia működését, segít az olvasó személyiségének alakításában;
- esztétikai funkció: a befogadó szembesül az irodalmi mű szépségével, a nyelvi megformálás gazdagságával;
- stilisztikai funkció: az olvasó sokféle nyelvi regiszterrel, stílusváltozattal találkozik, így gyarapszik a szókincese, a grammatikai és stílusbeli nyelvi repertoárja;
- ellazító funkció: az irodalmi művek olvasása örömteli, felszabadító tevékenység (Benő 2012: 15).

Lackfi szerint a kreatív íráshoz szükséges másik fontos elem az irodalmi művek tudatos olvasása, amely kimondottan az írástechnika (szakmai fogások, az olvasó befolyásolásának mikéntje) megfigyelésére irányul, továbbá elengedhetetlen a világ eseményeinek, jelenségeinek állandó érzékelése, az ezekre való folytonos nyitottság, kíváncsiság, érzékenység (Lackfi 2012). Mindebből következik, hogy az élet

bármely történése szolgálhat az írás témájául, ha valaki kellő érdeklődéssel szemléli ezeket, illetve minden esemény érthetőbbé válik azáltal, ha az író – a pusztá kontempláción túllépve – a saját szubjektumán átszűrt tapasztalatait, érzéseit, meglátásait hozzáadva írásban fogalmazza meg ezeket.

4. A kreatív írás jelentősége az oktatásban; az értékelés paraméterei

A kreatív írás elsajátítása nem öncélú folyamat, hanem az egyén számára pszichikailag és társadalmilag is boldogulást jelentő tevékenység, amelynek során az újszerűsége van a hangsúly. Lényeges szempont, hogy ez a diákok számára örömteli foglalatosságot jelentsen, így változatos feladatokkal, munkaformákkal kell színesíteni az órákat.

Magnuczné Godó Ágnes szerint az írás „olyan kognitív folyamatokat generálhat, melyek elősegítik az értelmező- és rendszerezőkészségek fejlődését” (Magnuczné 2003: 93). Ebből következően minél több és többféle szöveget olvasnak és írnak a diákok, annál jobban gazdagszik nemcsak a művek, hanem a világ jelenségeinek értelmezésére és rendszerezésére irányuló képességük is, ezért szükséges, hogy sokféle irodalmi alkotást ismerjenek, ezáltal a szigorú szövegértelmezésen túllépve megtanulnak a sorok között is olvasni. Ehhez a tanárnak számtalan típusú írásgyakorlatot kell biztosítania az írásórákon, figyelembe véve az órai kötöttségeket is: a hely- és időkorlátot, ugyanis a meghatározott helyen, időben és körülmények között történő írás nehezíti a szabad gondolkodás és fogalmazás lehetőségét. Ebből következően a tanárnak vagy az említett szempontokat figyelembe vevő, vagy olyan gyakorlatokat kell adnia, amelyek előzménye az otthoni felkészülési folyamat (információ- és anyaggyűjtés, előzetes tervezés). Takács Nándor utal arra, hogy Horváth Viktor három összetevőt: a komponálást, a reflexiót és a minőséget tartja fontosnak az írásbeli alkotás folyamatában (Takács 2018). A komponálás segít a mű szerkesztési elveinek megértésében és elsajátításában, az önreflexió, illetve mások (tanár, diáktársak) visszajelzései a tudatosságot, a javítást és a továbbfejlesztést, -fejlődést szolgálják, a minőségi szempont pedig annak megítélésére utal, hogy a tanuló által elkészített írásmű elérte-e azt a szintet, amely már nem igényel további módosítást, javítást, fejlesztést, és az elvárások alapján késznek tekinthető (Takács 2018). Ez utóbbi megítéléséhez Nagy Zsuzsanna kínál értékelési szempontrendszer, melynek elemei: stílus, érthetőség, nyelvhelyesség, helyesírás, közpon-tozás, külalak, olvashatóság és összbenyomás (Nagy 2003, idézi:

Takács 2018). Ebben nem nehéz felismernünk a hagyományos, klasszikus értékelés elemeit, amelyek egy része (nyelvhelyesség, helyesírás, központosítás, külalak) objektíven bírálható, mérhető (egyeztetési, helyesírási, központosítási hibák száma), ugyanakkor ez a szempontrendszer nem ad támpontot magának a kreativitásnak a megítéléséhez. A stílus, érthetőség, olvashatóság és összbenyomás már csak szubjektíven értékelhető paraméterek, így ezen a ponton elérkeztünk az írásművek megítélésének problematikájához, ami éppen az (kreatív) írás természetéből fakad: ahány befogadó (tanár) olvassa a művet, annyiféle értékítélet születhet. Ezt mi sem mutatja jobban, mint a Horváth Zsuzsa által említett vizsgálat, amelynek esetén a diákok által készített fogalmazások mindegyikét több pedagógus is bírálta, és azokban az esetekben, amikor a bíráló és a szerző között nem volt személyes kapcsolat, sokkal objektívebb értékítéletek születtek, mint amelyekben a két fél ismerte egymást (Horváth 1998, idézi: Szilassy 2020). Látható, hogy egy mű megítélése rendkívül komplex folyamat, amelynek (többek között) két szubjektív komponense is van: a befogadó (olvasó, bíráló) individuuma és a szerzővel kapcsolatos pszichés attitűdje, mindezen túl a megítélés nehézsége abból (is) adódik, hogy a kreatív írásnak nincs számokban kifejezhető paramétere. Ezt felismerve Szilassy kínál segítséget a Linda Flower és John Hayes alkotta szövegalkotási részfolyamatokra hivatkozva, melyek: a tervezés, megformálás és az átdolgozás. A tervezési szakasz a célok kitűzését (a szerző egy saját magát, a mű célját és a várható befogadót egységbe rendező retorikai célt fogalmaz meg), az anyaggyűjtést (a célnak adekvát gondolatok és nyelvi elemek aktiválása) és az elrendezést (az író az anyaggyűjtéssel szerzett elemeket valamilyen szempontból rendszerbe szervezi) foglalja magában. A megformálás átmeneti művelet a tervezés és az átalakítás között, és a gyűjtött és (valamelyest) elrendezett anyag szöveggé szervezését jelenti, amelynek lényege, hogy az író a nyelvi vagy képi alakban előhívott információkat mondatokban jeleníti meg. Az átdolgozás pedig az a folyamat, amelynek során a szerző vagy az éppen elkészült részfolyamat egységét javítja, vagy a teljes szöveget vizsgálja felül, és a kompozíció egészére vonatkozó javításokat tesz (Szilassy 2020). A felsorolt fogódzók mind az író, mind pedig az olvasót segítik az objektívebb, tudatosabb munkában, illetve megítélésben. További könnyítést jelent a szintén Szilassy által hivatkozott, Carl Bereiter-féle modell, amely a fogalmazási képesség fejlődési szakaszait mutatja be. A modell első stádiuma az asszociatív írás, ez a kisiskoláskorban bekövetkező folyékony írástechnikára utal, és a gondolatok anyaggyűjtés idején mutatott,

irányított asszociációját jelenti. Az író e szakaszban magára a produktumra fókuszál. A performatív írás stádiumában a szerző már a szöveg tartalmára is tudatosan ügyel. A kommunikatív írási stádiumban a befogadó kerül előtérbe: a szerző célja, hogy hatást gyakoroljon az olvasóra. A következő etap az egységes írás stádiuma, ekkor az író képessé vált a saját művének olvasóként való recepciójára és kritikus szemléletére. Az ötödik (utolsó) stádiumban újra a fogalmazási folyamatra helyeződik a hangsúly: az írás a gondolkodás, valamint a tudás létrehozásának és alakításának inherens részévé, illetve a szellemi felfedezés átadásának közegévé válik (Szilassy 2020).

A továbbiakban azt kell megvizsgálnunk, hogy miként fejlődik egy szerző írástudása a kezdőponttól a végpontig, azaz addig a pillanatig, amikor már gyakorlott, a kreatívírás-tudás birtokában lévő (akár professzionális) íróról beszélhetünk. Ismét Szilassy mutatja be a Carl Bereiter és Marlene Scardamalia-féle összehasonlító modellt, amely a kiinduló- és a végpont jellemzőit állapítja meg. Ennek vázolója előtt megjegyzendő, hogy a „végpont” csak munkaelnevezésnek tekinthető, mivel a tanulási és írástudás-formálási folyamatnak soha nem lehet vége: egy-egy mű létrejötte után maga a szerző is úgy tart(hat)ja, hogy még változtatnia, csiszolnia kell az elkészült íráson. Bereiter és Scardamalia a kiindulóponthoz a tudáselmondó, a végponthoz pedig a tudásátformáló modellt hozta létre. Az előbbi a gyermekek, illetve kezdő szerzők, az utóbbi pedig a felnőttek és/vagy a gyakorlott írók írástudására vonatkozik. A kezdőpont jellemzői: az írónak a téma és a műfaj ismeretében valamilyen ötlete támad, ezt leírja, ezt követi az újabb gondolat, amit szintén leír. Ennek lényege, hogy nincs még szükség általános tervezésre, általános célkitűzésre és különösebb problémamegoldó tevékenységre, így is koherens szöveg születik. A végpont ismérvei: a szerző figyelembe veszi a tartalmi kérdések megformálását, a retorikai kérdések felvetését, és csak azt írja le, ami megfelel a tartalmi, műfaji és retorikai kritériumoknak. Ekkor már szükség van általános tervezésre, célkitűzésre és problémamegoldó gondolkodásra (a probléma megoldásának tervezését is beleértve), a mű állandó átgondolására és átalakítására. Ez esetben az alkotás folyamata retorikai problémamegoldás, amelynek eredményeként új ismeretek jöhetnek létre (Szilassy 2020).

Mindez azt szolgálja, hogy az írásbeli alkotás valóban kreatív legyen, a szerző eltávolodjon a klisékben, sablonokban történő gondolkodás- és fogalmazásmódtól, így a szöveg is individuálissá válik, továbbá a megítélés folyamatát is megkönnyíti.

5. Általános gyakorlatok a kreatív írás oktatásához

Az írásgyakorlathoz számtalan feladattípust kínál a szakirodalom. E tekintetben Benő Eszter az irodalmi szövegeket veszi alapul, s a következő gyakorlatokat javasolja:

- Párhuzamos szöveg írása, amelynek esetében kétféle feladat is kínálkozik: ugyanaz a forma eltérő tartalommal, illetve ennek fordítottja, azaz a tartalom változatlan, de más formát ölt.
- A szövegtípus megváltoztatása. Ez valamelyest hasonló az előző feladathoz, ez esetben a változatlan (vagy alig módosított) tartalmat másféle szövegtípusokban (levél, hír, újságcikk, reklám) kell megjeleníteni.
- A szöveg folytatása, továbbírása. Ekkor több lehetőség is adódik a kreativitás kibontakoztatására: az irodalmi mű kezdő- vagy zárómondatát kiindulópontként véve kell megírni a folytatást, illetve az utolsó mondat előtti történetet, valamint mindkét mondat ismeretében kell leírni a kettő közötti cselekményt, eseményeket.
- Perspektívaváltás. Az adott szöveg tartalmát (az eredetitől eltérően) egy másik szereplő perspektívájából kell szemléltetni (Benő 2012).

Ha a különböző feladatok elvégzésével a tanulók idejekorán szert tesznek a kreatívírás-tudásra, azzal nemcsak az egyetemi tanulmányok során, hanem az élet bármely területén is hasznosítható és továbbfejleszhető képességek birtokába jutnak.

6. Kreatívírás-feladatok az egyetemi órákon

Az egyetemi hallgatóknak tartott kreatívírás-kurzusomon többféle és különféle célú, nehézségű gyakorlat szerepelt. Elsőként, miután tisztáztuk a haiku fogalmát, a hallgatóknak haikut kellett írniuk egy tetszés szerinti témából. A feladat egyszerűnek tűnhet, tekintve, hogy a rím nem követelmény, és mindössze egy háromsoros, meghatározott szótagszámú (5-7-5) versformáról van szó, ugyanakkor épp ebben rejlik az egyik nehézsége is: nem lehet megszegni a formai kötöttséget, továbbá nem könnyű a haiku követelte témát (az élet egy mozzanata) plasztikusan megjeleníteni egy 17 szótagú versben.

A következő feladatként egy karácsonyi emlék rövid leírását kértem a hallgatóktól, akiknek ez esetben semmilyen kötöttséghez sem kellett alkalmazkodniuk, mert a cél az volt, hogy minél szabadabban fogalmazták meg az érzelmeiket, gondolataikat, minél inkább érvényre tudják

juttatni az egyéniségüket. A hallgatók az előző feladathoz képest lényegesen jobban teljesítettek, sokkal szabadabban és láthatóan kreatívabban tudtak fogalmazni.

Ezután egy három lépésből álló feladat következett: a hallgatóknak olyan kurrens, a hétköznapiakban állandóan használt szavak szinonimáit kellett szótárhasználat nélkül gyűjteniük, mint az 'és' kötőszó, a 'de' kötőszó, illetve a 'talán' határozószó. A következő táblázat ennek eredményét tartalmazza:

| ÉS | DE | TALÁN |
|-----------|------------|--------------|
| s | ám | esetleg |
| meg | ugyanakkor | tán |
| valamint | csakhogy | hátha |
| illetve | azonban | valószínűleg |
| továbbá | csak | lehet |
| aztán | mégis | meglehet |
| azonkívül | viszont | előfordulhat |
| plusz | ellenben | nem kizárt |

1. táblázat: Az 'és', a 'de' és a 'talán' szavak hallgatók által gyűjtött szinonimái

A továbbiakban a hallgatóknak mindegyik gyűjtött szóhoz adekvát kontextusokat kellett kitalálniuk (disztribúciós gyakorlat), végül ugyanabba a szövegbe kellett behelyettesíteniük egy adott szó szinonimáit (szubsztitúciós gyakorlat). A feladatsornak több célja is volt: egyrészt a passzív szókinccs aktivizálása, másrészt a megfelelő szövegekörnyezet megtalálása, illetve annak megítélése, hogy a különböző szinonimák használata milyen stílusváltozást, stílustörést eredményez ugyanabban a kontextusban.

A stílushoz kapcsolódott a következő feladat is: egy mindenki által ismert mesét kellett elmondani először egy rendőrségi jegyzőkönyv stílusában, majd szlengben. Ez esetben azt vizsgáltuk meg, hogy mi okozza a kétféle szöveg markáns különbségét.

A kreatívírás-kurzusok klasszikus gyakorlata egy könyvből véletlenszerűen választott szóra épülő történet közös kitalálása volt, melynek célja az együttes kreatív gondolkodás és fogalmazás kialakítása, valamint a fantázia fejlesztése volt.

Szintén csoportos feladat volt egy rövid thriller kitalálása, amelynek esetén minden mondat más és más hallgatótól hangzott el, így a résztvevőknek nemcsak a történetészövésre, hanem egymásra is figyelniük kellett.

A kreatívírás-gyakorlatok standard eleme a leíráskészítés egy személyről, tárgyról vagy helyszínről. Ezt úgy módosítottam, hogy egy, az óra időpontjában aktuális, női hetilapban megjelent cikk riportalanjának (Jane Goodall) fényképe alapján kellett kitalálni a riportban írtakat.

A következő lépésben a leírási feladatot annyiban nehezítettem, hogy a hallgatónak egy nem létező tárgyat, a *csuszbogót* kellett leírniuk, jellemezniük. Ez a feladat kiváló terep a fantázia szabad szárnyalásához, mivel a leírandó „dolognak” nincs (a valóságban) referense, így azt a halandzsaszó hangalakja alapján kell elképzelni.

Fentebb már szó esett arról a közhelyről, hogy bármilyen esemény válhat egy írásmű témájává. Ezt bizonyította az a gyakorlat, amelyhez egy banális eseményt (egy rosszul sikerült frizura) kellett először humorosan, majd tragédiaként megélve elmesélni.

Az előző feladat következő, nehezebb változatában ugyanazt az épületet kellett leírni: egyszer egy boldog, aztán egy csalódott, elhagyott szerelmes nő perspektívájából. Ez a gyakorlat felszínre hozza az emlékeket, érzelmeket, amelyek alapján – a megadott szempont szerint – szelektálni kell a változatlan tárgyat (épület) jellemző tulajdonságok között.

Tekintve, hogy a hallgatók a feladatok többsége esetében váratlanul jó megoldásokat adtak, egy meglehetősen bizarr gyakorlat elvégzését kértem tőlük: írják le egy illemhely történéseit úgy, hogy az a legkényesebb olvasónak se bántsa az ízlését. A hallgatók kitűnően teljesítettek, mert semmi konkrétum nem hangzott el, csupán a tények körülményeit érzékeltették úgy, hogy mégis pontosan lehetett tudni, miről van szó.

E tanulmány 3. pontjában szó esett már az olvasás mint a kreatív írást alapvetően meghatározó tevékenység szerepéről, jelentőségéről. Az olvasást úgy építettem be a kreatív írás tanításába, hogy a hallgatóknak különböző írásművek egy-egy mondatát – vagy legfeljebb egy bekezdését – mutattam be, s ezekről nekik kellett értékítéleteket megfogalmazniuk. A művek repertoárjában külföldi és magyar szerzők (Charlotte Brontë, Agatha Christie, Kolozsvári Grandrieur Emil, Szabó

Magda stb.), illetve különféle regénytípusok szerepeltek. A gyakorlat során a kérdező kreativitás (vö. Hall 2017) fejlesztése volt a cél, a hallgatónak azt kellett megítélniük egy-egy idézetről, hogy miért tartják azt jónak vagy nem jónak, lehetne-e másként, hatásosabban (ha igen, akkor hogyan) megfogalmazni ugyanazt a gondolatot (eseményt, jelenséget).

7. Összegzés

Ma már nem kétséges, hogy a kreativitás az élet minden szegmensében nélkülözhetetlen képesség, amely segíti az egyén boldogulását mind a magán-, mind a társadalmi életében. A modern kor kihívásai minden szintéren megkövetelik a megrögzött, rutinszerű cselekvésektől való eltávolodást, az újszerű, individuális, friss szemléletű megoldásokat, az alkotó gondolkodásmódot. Ezt a szükségletet ismerték fel az aktuális Nemzeti alaptanterv létrehozói is, mert – amint az a Nat vizsgálatából kiderült – a kreativitás és a kreatív írás a közoktatás egyik alappillérvé vált. E tanulmányban megkíséreltem tisztázni a kreativitás és az ennek kialakításához, fenntartásához nagyban hozzájáruló kreatív írás fogalmát. Röviden ismertettem a kreatív írás külföldi, majd magyarországi előzményeit és jelenlegi státuszát. Bemutattam néhány olyan tényezőt, amelyek a kreatív írási tevékenységet segítik, kiemelve az olvasás szükségességét és funkcióit. Szemléltettem a kreatív írás közoktatásban betöltött szerepét és jelentőségét, majd kitértem az írásművek értékelésének nehézségeire. Ennek megkönnyítésére ismertettem egy szempontrendszer, illetve bemutattam egy olyan megközelítést, amely részegységekre bontja az alkotás folyamatát, ezzel segítve a bíráló objektívabbá tételét. Taglaltam a kreatívírás-tudás kezdő- és végpontjának jellemzőit, amelyek alapján összehasonlítható az író alap- és felsőfokú írástechnikai ismerete, valamint amelyek segítségével követhető a szerző írástudásbeli fejlődése. Ismertettem néhány kreatív írási gyakorlattípust, majd bemutattam azokat a feladatokat, amelyeket a saját kreatívírás-óráimon alkalmaztam az egyetemi hallgatók körében.

A kreatívírás-óra szűkre szabott időkeretei miatt nem volt mód több munkaforma és feladat megvalósítására, illetve elvégzésére, de a továbbiakban erre ajánlok néhány lehetőséget. Az egyéni munka mellett érdemes páros és csoportos feladatokat is végeztetni. A páros gyakorlat során ketten tervezik és írják a szöveget, majd bemutatják az egész csoportnak, amely értékeli, illetve ki-ki saját ötleteivel gazdagítja azt. Kiscsoportos feladat lehet, amikor két hallgató ugyanarról a témáról ír, majd kicserélve az elkészült szövegeket, mindketten a másik alkotását

értékelik, módosítják, majd megbeszélik az erre vonatkozó észrevételeiket.

A kreatív írással kapcsolatban sokféle feladattípusról olvashatunk a szakirodalomban, egy ponton azonban hiátus mutatkozik: ebben kevés szó esik a megírt művek címének kiválasztási módjairól, technikájáról. A cím jelentősége nem negligálható, tekintve, hogy ez az első tényező, amivel a befogadó találkozik, így akár ezen is múlhat, hogy a továbbiakban mi lesz a mű sorsa: elolvassa-e a közönség, következésképpen a címet igen gondosan kell megtervezni ahhoz, hogy felkeltse az érdeklődést. Ehhez figyelembe kell venni a mű témáját – a cím jelezze, hogy mit várhat az olvasó –, valamint a célközönséget. A jó cím megválasztása jelentéktelennek tűnő, ám korántsem egyszerű feladat, mivel röviden és találóan kell megfogalmazni a mű tartalmára utaló jelzést. Mindenképpen fontosnak tartom tehát a címtervezés, -fogalmazás beépítését az órák menetébe.

Annak is nagy jelentőséget tulajdonítok, hogy az órákon teret kapjon a kritikus szemlélet, a kérdező kreativitás kialakítása is, amely az olvasott művek bírálatának, az azokról alkotott értékítéletek megfogalmazásának gyakoroltatásával érhető el.

Összességében elmondható, hogy a kreatív írás oktatása maga is kreatív feladat, mert megannyi munka-, feladat- és gyakorlatforma kigondolását teszi lehetővé, így pusztán az oktató fantáziáján (kreativitásán) múlik, mennyire válnak érdekessé, élvezetessé a foglalkozások.

Irodalom

- Bakos F. 1994. *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Balogh L. 2010. Általános alapfogalmak. In: Czimer Gy., Balogh L. *Az irodalmi alkotótevékenység fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 7–49.
- Benő E. 2012. *Kreatív írás és szépirodalmi szövegek az idegennyelv-tanításban*. <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2012/nyar/2.pdf>. (Letöltés: 2020. 06. 14.)
- Fábián É. 2004. A „kreatív írás” tanításának lehetőségei. *Korunk* 3. <https://epa.oszk.hu/00400/00458/00075/2004honap3cikk571.htm>. (Letöltés: 2020. 03. 18.)

- Haase Zs. 2017. Szövegnyelvészet és kreatív írás. Szövegnyelvészeti ismeretek kreatív közvetítése a felsőoktatásban. In: Dobi E., Andor J. (szerk.) *Esettanulmányok a szövegkoherenciáról*. Officina Textologica 20. Debrecen: Debreceni Egyetem, Magyar Nyelvtudományi Tanszék. 147–160. <http://mnytud.arts.unideb.hu/ot/20/11haasezs.pdf>. (Letöltés: 2020. 06. 19.)
- Hall, G. 2017. Literature, Creativity and Language Awareness. In: Garrett, P., Cots, J. M. (eds.) *The Routledge Handbook of Language Awareness*. https://books.google.hu/books?id=4jg9DwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=hu&source=gbs_ge_summary. (Letöltés: 2020. 06. 02.)
- Lackfi J. 2012. *Kreatív írás*. <http://www.lackfi-janos.hu/kreativ-iras-2/>. (Letöltés: 2020. 02. 17.)
- Magnuczné Godó Á. 2003. Hogyan válhat az írás a gondolkodás fejlesztésének eszközévé? *Iskolakultúra* 13/9. 93–98.
- Nemzeti alaptanterv 2020. *Magyar Közlöny* 2020. 1. 17.
- Raátz J. 2008. A kreatív írás gyakorlatai. *Anyanyelv-pedagógia* 3–4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=128>. (Letöltés: 2020. 03. 18.)
- Samu Á. 2004. *Kreatív írás*. Budapest: Holnap Kiadó.
- Szilassy E. 2012. Az írás és a fogalmazásjavítás stratégiái. *Anyanyelv-pedagógia* 5/1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=357>. (Letöltés: 2020. 06. 20.)
- Takács N. 2018. Kreatív gyakorlatok megtervezésének alapelvei az irodalomoktatásban. *Iskolakultúra* 3–4. 70–76. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/2788/22510>. (Letöltés: 2020. 06. 13.)

A beszéd és kommunikáció fejlesztésének logopédiai vonatkozásai

Szekcióvezető: Tóthné Aszalai Anett

Hangfejlesztő szondák alkalmazása a logopédiai gyakorlatban

KELEMEN MÁRTA

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar,

Gyógypedagógus-képző Intézet

kelemen.marta@jgypk.szte.hu

1. A logopédiai segédeszközök és a logopédiai terápiás eszközök

1.1. A logopédiai segédeszközök áttekintésének szempontjai

A *logopédiai terápiás eszköz* kifejezés azokat a tárgyi segédeszközöket jelenti, amelyeket a gyakorlati logopédiai munka során, a logopédiai diagnosztikában és a terápiában felhasználhat a logopédus. Tág interpretációban tehát az alábbi, az eszközök eredeti funkciója alapján történő felosztás mind a négy eszközcsoportjára vonatkoztatható a *logopédiai terápiás eszköz* kifejezés, szűkebb értelmezésben azonban csak a negyedik alábbi kategóriára, a logopédiai terápiás cél érdekében kifejlesztett, elkészített és használt eszközökre értjük.

A terápiás eszközök első csoportját azok a logopédiai terápiás/diagnosztikus munka során alkalmazott segédeszközök alkotják, amelyek a hétköznapi életben is előfordulnak. Ilyen eszközeink például a fogpiszkáló, a háztartási vatta, a szívószál stb. Az eszközök köre rendkívül széles lehet.

A logopédiai gyakorlat második nagy eszközcsoportja a pedagógia eszközeinek logopédiai felhasználását fedi le. Ebbe a csoportba tartoznak a számolópálcikák, a számolókorongok, számolórudak, a logikai játékok, a műanyag hőmérők, órák, de ebbe a csoportba sorolhatók például a társasjátékok is.

A logopédia által használt harmadik nagy eszközcsoport az egészségügy, a gyógyítás területéről átvett eszközök csoportja. Ezek a különféle spatulák, szájterpeszek, szilikoncsövek, ebbe a kategóriába tartoztak a szájpadzáró műtétek protokolljának bevezetése előtt használt palatális obturátorok, vagy ide sorolhatók a gége nélküli beszéd kialakításakor használt primer zöngékeltő eszközök is (Servox Electro-Larynx), továbbá az orofaciális és myofunkcionális trénerek (Myobrace, Rehákféle gyógyuccli) és az elektromyostimulációs eszközök is (TENS).

A *logopédiai terápiás eszközök* azok a kifejezetten logopédiai felhasználásra tervezett eszközök, amelyek a logopédia eszközeinek negyedik csoportját alkotják: beszédterápiás szondák, speciális

diagnosztikus eszközök és logopédiai segédeszközök. Ebbe a csoportba tartoznak a logopédiai vagy beszédterápiás szondák. A *logopédiai terápiás eszközök* áttekintésére számos szempont kínálkozik, amelyek közül jelen tanulmányban az eszköz célja lesz releváns. A segédeszközök számba vehetők még a megcélzott kórkép alapján; a terápiában résztvevők korcsoportja alapján; vagy hogy a terápiás órán történő használatra, illetve az otthoni gyakorlásra alkalmas-e az eszköz; szemléltetésre, diagnosztikában vagy terápiában használható-e, vagy esetleg mindhárom célra kiterjeszhető a felhasználás köre.

1.2. Beszédfejlesztő szondák a logopédiai gyakorlatban (logopédiai szondák)

A beszédfejlesztő szondák alapvetően kétféle célt szolgálhatnak: a beszédszervek izomzatának stimulációját (masszázsszondák) végezhetik, vagy az artikulációs zavarok terápiájában a beszédhang motoros kialakításában lehetnek a terapeuta segítségére (hangfejlesztő szondák).

Az oromotoros, faciomotoros vagy linguomotoros izomstimuláció megvalósulhat mechanikus úton; presszúrás, vibrációs, termikus vagy elektromos ingerekkel; manuálmasszázs formájában; továbbá vibrációs, elektromos vagy hőingert biztosító készülékekkel.

A beszédszervi *masszázsszondák* között elsőként a kelet-európai hagyomány alapján kialakított huzalszondakészletek érdemelnek említést, de a masszázsszondák közé sorolhatók az amerikai terápiás hagyományban a Beckman vagy az ARK Therapeutic orálmotoros eszközei, a különféle elektromos izomstimulációs eljárások, továbbá az ARK Therapeutic Z Vibe modellje, melynek rezgő nyeléhez cserélhető szondafejek csatlakoztathatók (Lowsy é. n., Ponyi 2020). A logopédiában használt segédeszközöknek ez a csoportja jelenleg is dinamikusan fejlődő, számottevő gyakorlati eredménnyel kecsegtető területe a nemzetközi diagnosztikai és terápiás palettának.

A *hangfejlesztő szondák* alkalmazásának két markáns vonulata a 20. századi európai huzalszondák, illetve az Amerikai Egyesült Államokban a 21. században kifejlesztett Speech Buddies. Mindkét hangfejlesztő szondakészletről a továbbiakban bővebben is szó esik majd.

A *logopédiai szondák* kiegészítő segédeszközként a logopédiai terápia számos területén jól alkalmazhatók:

- nyelési, rágási rendellenességek;
- hasadékos kórképeknél a különféle masszázstechnikák és izomstimuláció;

- artikulációs izomzat tónuseltéréseinek optimalizálása;
- beszédszervi izomzat mozgáskoordinációjának összerendezése;
- beszédhangok kialakítása;
- hangképzési zavarok terápiája;
- nyelésterápiák;
- grafomotoros fejlesztés.

A fenti felsorolás alapján több logopédiai kórkép terápiás tervezésekor jöhet szóba kiegészítő terápiaként a szondás intervenció alkalmazása. A korai fejlesztés/beszédindítás során, az artikulációs zavarok terápiája, a nyelvlökéses nyelés, a dysarthria, a dysphagia, az aphasia, az orrhangzós beszéd terápiája közben, a dysphonia kezelésekor, a különféle orthodontiai kezelések, a fej-, nyaksebészeti esetek (tumoros megbetegedések), a temporomandibularis és harapási rendellenességek kezelésekor, továbbá a logopédiai terápia kiegészítő része lehet postoperatív esetekben is.

2. Hangfejlesztő szondák

2.1. A hangfejlesztő szondák szakirodalma és terápiás hagyományai

A logopédiai szondákkal első alkalommal hallgatóként, főiskolai gyakorlatom ideje alatt kerültem kapcsolatba. Gyakorlatvezető mentortól kaptam az első hangfejlesztő huzalszondakészletemet. Az eszköz használata során szinte kizárólag saját tapasztalataimra számíthattam, mert hazai szakirodalma a témának gyakorlatilag nem létezik. Az ismeretek összefoglalásakor ezért, jobbára – a csekély számú fellelhető idegen nyelvű szakirodalom mellett – saját, a logopédiai gyakorlatban eltöltött élményeimre és tapasztalataimra támaszkodom.

A hazai logopédiai szakirodalom mostohagyermekének, a hangfejlesztő szondáknak mindössze két magyar forrását találtam meg. Mindkét forrás teljes szövegét közzéteszem, mert egyrészt terjedelmük minimálisnak nevezhető, másrészt meghökkentő, hogy az információs robbanás után egy olyan témának, amely a közösségi platformok logopédiai vonatkozású csoportjaiban is nagy érdeklődésnek örvend, mennyire elenyésző mennyiségű a magyar nyelvű szakirodalmi háttere.

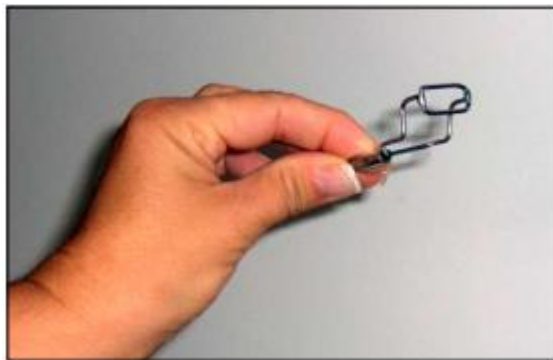
A hangfejlesztő szondák legkorábbi említése a *Magyar Siketnéma-Oktatás* című folyóiratban olvasható:

Dr. Gutzmann ajánlja, hogy „a nyelv hátára szondát helyezzünk, hogy vele a hosszcsatornát megalkossuk, melyen át a légáram a szonda hosszában kimehessen“. Ha

e közben a nyelv hegye túlságosan odaszoríthatná a fogsorhoz, akkor még egy „haránt fekvésű szondát is alkalmazunk az alsó fogsor mögé“, mely a nyelv hegyét hátrafelé szorítja (Stern–Váradi 1911: 48).

Több mint száz évvel később a *Sérülésspecifikus eszköztár beszéd-fogyatékos gyermekek, tanulók együttneveléséhez* című kiadványban a hangfejlesztő szondákról a következőket olvashatjuk:

Gutzmann- és Rau-féle szondák segítik a logopédusok hangfejlesztő munkáját. A speciális szondák orvosi fémből készülnek, meghajlításuk lehetővé teszi, hogy a szájterben a beszédszervek helyzetét az adott hang képzésének megfelelő állapotba hozzuk. Fotónkon a Rau-féle S-vas látható. A szondák használatát mindig jól előkészítjük: nem szabad, hogy a gyermek féljen tőlük! Általában csak akkor vesszük őket igénybe, ha egy-egy hang fejlesztése tanítványainknál meglehetősen nehéznek bizonyul. „Varázsvasnak” elkeresztelve mesés környezetbe helyezhetjük, amely motiválja a gyermeket. Gondosan fertőtlenítjük, használat előtt testmeleg vízbe állítjuk őket (Ványi–Róth 2017: 12).



1. ábra Rau-féle S vas (Ványi–Róth 2017: 12)

A 20. század első felében Albert Gutzmann (Németország) alkalmazott először huzalszondákat a hallássérültek kiejtéstaniásában. Gutzmann módszerét Levina módosítási javaslatai alapján Rau (Szovjetunió) fejlesztette tovább és alkalmazta a szurdopedagógiában. A Rau által leírt és használt szondaformák azok, amelyeket a magyarországi logopédiai terminológia Gutzmann- vagy Rau-féle szondákként említ (Rau–Slezina 1981).

A magyar nyelvű források pontosan leképezik a hangfejlesztő szondák történetét. A források eredetének vizsgálatakor egyértelművé válik, hogy a logopédia a hangfejlesztő szondák alkalmazását a hallási fogyatékosok kiejtés-tanításából vette át. A hangos beszéd tanításakor a beszédhangok kialakítását segítő eszközök, amelyek eredetileg a szurdopedagógia eszköztárát gyarapították, átkerültek a logopédia felhasználási körébe.

Napjaink logopédiai gyakorlatában hangfejlesztő szondákat elsősorban a Szovjetunió utódállamaiban és az Amerikai Egyesült Államok területén használnak a logopédiai terápia során, azonban a téma szakirodalma ezekben az országokban sem bőséges.

A beszédterápia kiemelt területe a beszédhangok kiejtésének javítása. Jelen tanulmányban terjedelmi korlátok miatt nem térek ki a magyar artikulációs bázis leírására, a beszédhangok létrehozásának élettani hátterére, illetve az artikulációs zavarok okaira és terápiájára. Nem részletezem továbbá a fonémák kialakításának percepció-s vonatkozásait sem, mert a hangfejlesztő szondák célzottan a fonéma motoros létrehozásában segítik a logopédiai terápiát.

Az artikulációs zavarokat célzó terápiák kezdeti lépései a beszéd hangjainak (fonémák) felismerése és megkülönböztetése, illetve a hang helyes és hibás kiejtése közötti különbség felismerése. Az audiomotoros koordináció megszilárdulását és a megfelelő artikulációs pozíció létrehozását először a fonémakapcsolatokban, majd a teljes beszéd-folyamat során történő alkalmazása követi, ami végül a spontán beszédbe automatizmusként kerül át.

Az artikulációs zavarok logopédiai terápiájában a hangfejlesztés egy új dinamikus sztereotípiát kialakítását jelenti, ami a fonéma helyes artikulációs motoros kivitelezésén alapul. Első lépésben a célfonéma reprodukcióját legalább elszigetelt formában kell kialakítani. A különféle analizátorokra (hallás, látás, kinesztetikus és proprioceptív érzékelés) történő támaszkodás nagyban megkönnyíti az új artikuláció reprodukcióját. A hangfejlesztés során a kívánt artikulációs komplexumot kisebb mozgásokra osztjuk, és ezeket a részmozdulatokat gyakoroltatjuk az előkészítő gyakorlatok motoros gimnasztikája során. Az előkészítő gyakorlatok mozgássora optimalizálja a beszéd-szervi izomtónust, fejleszti az artikulációs izmok koordinációját, illetve kinesztetikus érzetet hoz létre a beszéd-szervek helyzetéről. A már kidolgozott mozgások komplexekké kombinálásának eredményeképpen jön létre az optimális artikulációs struktúra, és a fonéma izolált megszólaltatásához már csak a levegő- vagy zöngéáramra van szükség (Iljakova 2005).

A helyes kiejtési készségek kialakításához három módszert használnak a szakemberek, a hangfejlesztésnek hagyományosan három módja van: utánzás, mechanikus és vegyes módszer.

Az indirekt vagy imitációs módszer alkalmazásakor a kliens a szóbeli utasításokra támaszkodva, a beszédterapeuta, illetve a saját akusztikai, vizuális, tapintási és izomérzeteire hagyatkozva, tudatosan próbálja reprodukálni a célfonéma kiejtéséhez szükséges artikulációt.

Mechanikus segítségnyújtáskor a beszédszervek helyes artikulációs viszonyainak kialakítása érdekében mechanikus hatást alkalmazunk. A mechanikus segítségnyújtás történhet manuálisan, spatulával, pálcával stb. vagy hangfejlesztő szondák segítségével.

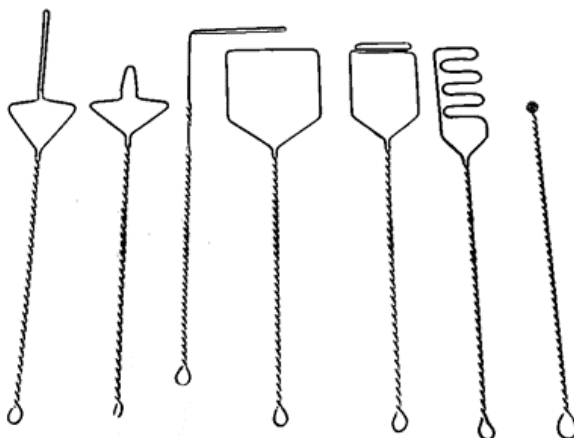
A hangfejlesztés harmadik útja a két előző módszer kombinációja; ebben az esetben a beszédterápiás szondáknak kiegészítő szerep jut a pontosabb és teljesebb artikulációs mozgások kialakításakor (Iljakova 2005).

2.2. Hangfejlesztő huzalszondák (Rau)

A Rau-féle szondák orvosi fémből készülnek, használatuk során minden szerző kiemelten hangsúlyozza az alkoholos fertőtlenítés vagy a sterilizálás fontosságát (Iljakova 2005).

A Rau-féle hangfejlesztő szondák (2. ábra):

1. *Hosszú szonda* az SZ és Z hangok beállításához.
2. *Rövid szonda* az SZ és Z hangok beállításához.
3. *L alakú szonda* (oroszul eredetileg Γ alakú szonda) az L és réshangok kialakításához.
4. *Keretszonda* az L hang kialakításához.
5. *Hurokszonda* az S, ZS, CS hangok kialakításához.
6. *Spatula* az S, ZS, CS, K, G, J, H, R hang kialakításához.
7. *Golyós szonda* (3 méret) az R hang kialakítására (Hvatcev 2009; Iljakova 2005).



2. ábra Rau-féle hangfejlesztő szondák (saját fotó nyomán)

A hangfejlesztés mechanikai megsegítése nem szükséges minden esetben, de nagymértékben felgyorsítja a hangok beállítását, különösen azoknál a személyeknél, akik valamilyen oknál fogva nem képesek a beszédterapeuta által bemutatott mozgások pontos reprodukálására (például abban az esetben, ha valaki nem képes önállóan megtartani a nyelvét az alsó fogaknál, vagy nem tudja felemelni a nyelv elülső részét a felső fogakhoz vagy a felső ajakhoz). A mechanikus segítségnyújtással létrehozott artikulációs módot fokozatosan rögzítjük, amit később a kliens önállóan reprodukál (Iljakova 2005).

A korrekciós munkát megelőzően alaposan meg kell vizsgálni az artikulációs szervek morfológiáját és mobilitását, illetve a fonémahallás állapotát. Súlyos beszédészervi ügyetlenség esetén szükség lehet az artikuláció szerveinek manuális vagy szondamasszázsára, és csak ezt követően lehet megkezdeni mechanikus segítséggel a hangok kialakítását.

Hangfejlesztő huzalszondák segítségével a célfonéma előállításakor bármely kezdeti verbális struktúrából kiindulhatunk, azaz bármely helyesen kiejtett beszédhang lehet forrásfonéma, de forrásfonéma nélkül, a beszédészervi konstelláció beállításából is létrehozható a célhangzó (Pokrovszkaja–Grigorenko 2015).

2.3. Speech Buddies

A szondakészlet fejrészének anyaga rugalmas szilikongumi, a nyél merevebb műanyag. A szondák tisztítása a használati útmutató szerint szappanos oldattal történik.



3. ábra: Speech Buddies (Sz. n. 2011b nyomán)

Speech Buddies (magyarul: Beszéd Pajtik) szondák (3. ábra):

1. Lion Buddy (Oroszlán haver) az L hang kialakításához.
2. Rabbit Buddy (Nyuszi haver) az R hang kialakításához.
3. Seal Buddy (Fóka pajti) az SZ hang kialakításához.
4. Shark Buddy (Cápa pajti) az S hang kialakításához.
5. Cheetah Buddy (Gepárd pajti) a CS hang kialakításához (Sz. n. 2011a).

A Speech Buddies szondákat a gyártó szülői használatra, a gyermekeknek önálló gyakorláshoz, a logopédusoknak pedig kiegészítő terápiás eszközként ajánlja. A Speech Buddies beszédterápiás eszköz alkalmas mind az otthoni gyakorlásra, mind pedig a logopédiai terápia során történő felhasználásra. A szülő kiválasztja a megfelelő eszközt a szondakészletből, és hetente háromszor 10 percig gyakorol gyermekével. A gyártó ugyan nem hivatkozik empirikus vizsgálatra, de állítása szerint az eszközök használata 3-4-szer gyorsabban javítja a beszédhibákat, mint a hagyományos módszerek alkalmazása, és néhány heti gyakorlás után az eredmény garantált. A Speech Buddies eszköz használata a professzionális beszédterápiával együtt felére csökkentheti a terápia idejét. A logopédus döntheti el, hogy az eszközöket a logopédiai munkamenet során használja, vagy hazaadja otthoni szórakoztató, játékos felhasználásra. A *Speechbuddy.com* weblap ingyenes online játékokat is kínál, amelyek az otthoni gyakorlást szórakoztatóvá és egyszerűvé teszik. A honlap rendelkezik továbbá szakemberkereső funkcióval: irányítószám alapján megtalálhatók az American Speech-

Language-Hearing Association tanúsítványával rendelkező terapeuták (Sz. n. 2011b).

A Speech Buddies honlapja elsősorban kereskedelmi és terápiás tartalmú weboldal. Az oldalon található ábrák rendkívül tetszetősek, az ingyenes webes játékok kivételével minden eszköz és gyakorlóanyag, illetve szolgáltatás ára fel van tüntetve. A szondakészlet egyszerre vagy akár darabonként is megvásárolható. Valamennyi eszközüket praktikus fémdobozban forgalmazzák, rövid, de nagyon esztétikus használati utasítás kíséretében.

A szondák használatának leírásakor a használati utasítás kiemelt helyen kezeli a gyermek megismerkedését a szondákkal. Lehetőséget kell biztosítani arra, hogy a gyerekek kezükbe véve közelről is megszemlélhessék és megtapogathassák az eszközöket (Sz. n. 2011a, 2011b).

A hangfejlesztés során a szondák fejrészét a megfelelő artikulációs ponton kell elhelyezni (általában a fogakhoz illeszteni). A használati utasítás nagyon pontosan és követhetően leírja, illetve képekkel is szemlélteti az eszközök beszédszervekhez illesztésének javasolt módját, továbbá a honlap videóanyaggal is segíti a felhasználót. A honlap és a használati utasítás is rövid automatizáló szöszedetet (szó eleji, szó közbeni, szó végi helyzet) közöl az aktuális célfonémának megfelelően (Sz. n. 2011a, 2011b).

2.4. A Rau-féle huzalszondák és a Speech Buddies-készlet gyakorlati tapasztalatainak összehasonlítása

A Speech Buddies-eszközök formája az izolált fonémák kialakításához igazodik. A terápiás tapasztalat alapján a szilikongumi szondafej puhasága miatt az eszközök nem alkalmasak maradéktalanul arra, hogy a beszédszerveket (nyelv) a beszédhangok képzéséhez beállítsák. A kliens nyelvét nem az eszköz vezeti a megfelelő képzési helyre, hanem a kliens illeszti a nyelvét az eszközhöz (Sz. n. 2011a); ennek előfeltétele a már kialakított pontos szájtéri tájékozódás és izomkoordináció képessége. A nyelv pontos mozgatásának képességével már rendelkeznie kell a Speech Buddies-szondát használó személynek, illetve képesnek kell lennie arra is, hogy kifogástalan szájtéri tájékozódás mellett a nyelve alakját pontosan a célfonéma képzésének megfelelően alakítsa. A külső és belső nyelvizomzat működését tökéletesen kell uralnia, továbbá hibátlan orális tájékozódással és a szájtéri izmok kifogástalan kinesztetikus és proprioceptív érzékelésével kell rendelkeznie a terápia alanyá-

nak. Olyan esetekben használhatók ezek az eszközök, amikor az artikulációs izomtónus és artikulációs-motoros koordinációs képességek már eljutottak a terápia során a hang tudatos megformálásához elegendő szintre.

A Rau-féle hangfejlesztő szondák anyaga kemény fém, ezért abban az esetben, ha a motoros funkciók csökkenése nem teszi lehetővé az artikulációs komplexum önálló létrehozását, akkor az izommozgások pontos pozicionálásával ezek a szondák kialakítják a célfonémára jellemző artikulációs struktúrát.

A Rau-féle szondakészlet egyes eszközeit több célfonéma, illetve több fonémacsoport kialakítására tervezték. A terápiát végző szakember, a terápia résztvevőjének adottságaihoz igazodva, többféleképpen alkalmazhatja a szondákat. A Speech Buddies-szondák kizárólagosan egy-egy célfonéma kialakítására alkalmasak.

Az orosz logopédiai hagyomány hangfejlesztő eszközei a múlt század eleje óta fokozatosan kerültek be a beszédterápiás gyakorlatba. A Rau-szondák, immár a logopédiai terápia részeként, szervesen illeszkednek az artikulációs zavarok metodikájának menetébe mint a hangfejlesztés alternatív segédeszközei (Hvatcev 2009, Pokrovszkaja–Grigorenko 2015). A Speech Buddies használati útmutatása éppen a logopédiai terápiát kényszeríti az alternatíva szerepébe, a szülői segítséggel történő és az otthoni gyakorlás mellett (Sz. n. 2011a, 2011b). A módszer kezdő, középhaladó és haladó szinten javasolja a gyakorlást. Kezdő szinten szondával, középhaladó szinten szondával és szonda nélkül felváltva, haladó szinten pedig szonda nélkül kell gyakorolni az izolált fonémákat és az automatizáló szósorokat (Sz. n. 2011a).

A Speech Buddies használatakor nem árt figyelembe venni a nyelvi artikulációs bázist. Az angol nyelv r hangjának képzési módja például merőben különbözhet a magyar nyelvben elvárt alveoláris nyelvhegyi tremulánsétól: a Speech Buddies r hang fejlesztésére tervezett kunkorodó *Rabbit* szondafeje például kifejezetten lefogja a nyelvhegyet, megakadályozza a nyelvhegyi perdületet, mert az angol hangképzési bázis retroflex képzésű fonémájának kedvez.

A Speech Buddies már elnevezésében is játékosságot sugall. A honlap színes, hívogató, ábrái és online játéka is ugyanezt a könnyedséget és gyermekközelséget erősítik, nem utolsósorban vevőcsalogatóként is szolgálnak. A gyakorlatok szakmai részletezettsége hagy némi kívánnivalót maga után, különös tekintettel arra, hogy a logopédiai terápia átadása a szülők kezébe már az elmúlt hónapokban is – a telelogopédia ugrásszerű térhódítása miatt – számos szakmai nézetütközésre adott okot a szakemberek között.

A Rau-féle szondakészlet eszközei ugyan ridegebb hatást keltenek első ránézésre, mint az amerikai eszközök, de a terápiás tapasztalat azt mutatja, hogy a felnőtt klienseknek első látásra sem okoznak problémát a vasak, a gyermekeknek pedig, rövid játékos ismerkedés után, szintén nem esik nehezükre a szondahasználat.

3. Összegzés

Jelen tanulmányban kísérletet tettem a logopédiai terápiás segéd-eszközök meghatározására és felosztására, továbbá részletesen bemutatam az artikuláció fejlesztését célzó logopédiai terápiák hangfejlesztési szakaszában segítségül hívható két komplex eszközcsoportot. Gyakorlati tapasztalataim alapján összehasonlítottam a tárgyalt eszközök használatának előnyeit és hátrányait. Végül, de korántsem utolsósorban, szót kell ejteni a hangfejlesztő szondák hozzáférhetőségéről. A *Speechbuddy.com* kereskedelmi dominanciájú weboldal, ahonnan az eszközök viszonylag egyszerűen megrendelhetők. Egyetlen gond van a Speech Buddies beszerzésével: az eszköz ára. A még amerikai léptékkal mérve is borsos eredeti árhoz magyarországi megrendelés esetén hozzáadódik a szállítás és a vámkezelés magas költsége. A Rau-féle szondákat sem gyártják Magyarországon, a piac igényeinek feltérképezése pedig még a megfizethető külföldi gyártó meglétekor sem lehet eredményes egészen addig, amíg a hazai logopédiai szakirodalom érdeklődési körébe nem kerül be a *logopédiai segédeszközök* használatának témaköre.

Irodalom

- Hvatcev, M. E. 2009. *Logopedija. Knjiga 1.* Moszkva. Vladosz. Хватцев, М.Е. *Логопедия. Книга 1.* Москва: Владос.
- Пјакoвa, N. E. 2017. *Posztanovocsnije zondi v korrekcii zvukoproiznosenyija. Poszobie dlja logopedov.* Moszkva: Gnom. Ильякова, Н. Е. *Постановочные зонды в коррекции звукопроизношения. Пособие для логопедов.* Москва: Гном.
- Lowsky, D. C. é.n. *Tips & techniques for the Z-Vibe & Z-Grabber.* Ark Therapeutic Services: INC.
- Pokrovskaja, Ju. A., Grigorenko., N. Ju. 2015. *Vvegyenyije v logopedicseszkuju szpecialnoszty. Logopedicseskaja rabota po preodolenyiju narusenij zvukoproiznosenyija.* Moszkva: Logomag.

- Покровская, Ю. А. – Григоренко Н. Ю. *Введение в логопедическую специальность. Логопедическая работа по преодолению нарушений звукопроизношения.* Москва: Логомаг.
- Ponyi R. 2020. *ARK Therapeutic eszközök – Beszédterápiás segéd-eszközök a logopédiai gyakorlatban.* Szakdolgozat. Szeged: SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet.
- Rau, F. F., Slezina, N. F. 1981. *Metodika obucsenyija proiznosenyiju v skole gluhih: Poszobije dlja ucsityelej.* Moszkva: Proszvesenyije.
- Рай, Ф. Ф. – Слезина, Н. Ф. *Методика обучения произношению в школе глухих: Пособие для учителей.* Москва: Просвещение.
- Stern, O. 1911. A mássalhangzók (konzonánsok) kifejlesztése a siketnémák I. (artikulációs) osztályában. *Magyar Siketnéma-Oktatás* 13/2 45–50.
- Sz. n. 2011a. *Speech Buddies. Professional Set Instruction Guide.* San Francisco: Articulate Technologies Inc.
- Sz. n. 2011b. *Speechbuddy.com.* <https://www.speechbuddy.com/slps/tools> (Letöltés: 2020. 04. 15.)
- Ványi Á., Róth M. 2017. *Sérülésspecifikus eszköztár beszéd fogyatékos gyermekek, tanulók együttneveléséhez.* Vác: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. https://tanitonline.hu/uploads/638/eszkoz_beszedfogyatekos.pdf. (Letöltés: 2020. 04. 15.)

A szerbiai inkluzív oktatási rendszer hiányosságai és lehetőségei – beszédfejlesztő foglalkozások az Egyes Tanodában

BAGÁNY ÁGNES

*Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar,
„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs,
Magyarkanizsa, Szerbia*
baganyagnes@gmail.com

BÚS SZUZANNA

Gyöngyszemeink Iskoláskor Előtti Intézmény, Magyarkanizsa, Szerbia,
vsuzy@gportal.hu

1. Bevezető

A nemzetközi gyermekjogi egyezményeket követve a magyar és a hazai terminológia is nagy változásokon ment keresztül az elmúlt évtizedekben. Angol nyelvterületen a „children with special educational needs” meghatározást használják, és minden olyan gyermek beletartozik ebbe a csoportba, akinek az oktatás és a nevelés terén sajátos támogatásra van szüksége ahhoz, hogy úgy tudja elsajátítani az iskolai tananyagot, mint a társai. A magyarországi meghatározás a „sajátos nevelési igény” elnevezést használja, tehát mintha csak a nevelés terén igényelne a gyermek különleges odafigyelést, megsegítést, pedig a gyakorlatban az iskolában jórészt az oktatás terén nyilvánul meg ez a sajátos igény. Ezzel szemben szerb nyelvterületen inkább a „posebne potrebe u obrazovanju” kifejezés terjedt el (’egyéni/sajátos oktatási igény’), ami viszont a nevelés terén jelentkező sajátos nevelési igény negligálását jelenti, legalábbis ami a megnevezést illeti. Jelen tanulmány azt körvonalazza, hogy a szerbiai inkluzív oktatási folyamatok milyen lehetőségeket nyitottak a fejlesztő foglalkozások megvalósítására azon óvodáskorú gyermekek megsegítésére, akik magatartásproblémával, tanulási nehézségekkel, nyelvi és beszédproblémákkal küzdenek, hátrányos helyzetűek – vagy éppen a személyiségük fejlődésében zavar keletkezett.

2. Az integráció fajtái

Az integrációnak különböző fokai vannak, melyek az átlagos és a különleges bánásmódot igénylő gyerekek oktatási lehetőségeit valósítják meg (Vicsek 2007):

- Lokális integráció: amikor a gyerekek közös épületben tanulnak, de külön osztályokban. A Vajdaságban ilyenek a kisegítő tagozatok, Magyarországon pedig például a logopédiai osztályok. Ebben az esetben a többségi és a különleges bánásmódot igénylő gyerekek között nincs sok kapcsolat, de van rá lehetőség a közös játékok, kirándulások és rendezvények alkalmával.
- Szociális integráció: nagyon hasonlít a lokálishoz, de ebben az esetben tudatosan egyesítik a gyerekeket a szabadidős tevékenységekben.
- Részleges integráció: a lokális és a szociális keveréke, amikor a gyerekek azonos helyen tanulnak, de nemcsak a szabadidőben vannak együtt, hanem bizonyos órákon is. Itt természetesen csak azokról a sajátos nevelési igényű gyerekekről van szó, akiknek ez megfelelő. Minden esetben a gyermek érdeke az első.
- A teljes integráció, vagyis az inklúzió. Az inklúzió során a sajátos nevelési igényű gyermek normál iskolában tanulhat, a pedagógus a megfelelő szakemberek segítségével egyéni fejlesztési tervet készít, mely lehetőséget biztosít a gyermek fejlesztésére.
- A spontán vagy más néven rideg integráció: ez az a folyamat, ami jelen esetben nálunk Szerbiában már folyik, és úgy tűnik, hogy ez fog folytatódni. Ebben az esetben mindenféle feltétel megléte nélkül – vagy csak nagyon kevés feltétel meglétével – valósul meg a sajátos nevelési igényű gyermek integrációja.

3. Az inkluzív oktatás megvalósulása Szerbiában

Az új szerbiai oktatási kerettörvényben olvashatjuk, hogy a beiratkozás korhatárát hét esztendő helyett hat és fél éves korra csökkentették. Eddig az iskola-előkészítő folyamat során külön-külön vizsgálták minden egyes tanuló pszichofizikai és szociális érettségét, s ennek alapján esetleg későbbre lehetett halasztani az iskolakezdést. Ha a szakértői bizottság (melyben gyermekgyógyász, pszichiáter, pszichológus, gyógypedagógus és szociális gondozó is helyet kapott) úgy ítéli meg, akkor vagy kisegítő tagozatba, vagy egy olyan, szakmailag és

tárgyi szempontból is felkészült, szakosodott intézménybe utalja a gyermeket, amely alkalmas a különleges igényekkel élő gyermekek oktatására és nevelésére. Ez a folyamat – bár nem minden esetben jár nehézségek nélkül – alapjában véve eredményesnek mondható, hiszen a sajátos nevelési és oktatási, olykor egészségügyi és szociális igényekkel élő gyermekek számára lehetővé tette, hogy akár szakmát is tanuljanak (Mrše–Jerotijević 2012). Az új oktatási törvény viszont – a nemzetközi jogszabályokkal összhangban – azt szavatolja, hogy minden gyermek és felnőtt egyenlő jogokkal rendelkezik.

Minden olyan esetben, amikor valamilyen változás előfeltétele, hogy a pedagógusok és az iskolák másképpen működjenek, két logika alapján lehet oktatáspolitikát tervezni: a feltételek megteremtésébe való befektetéssel (előkészítő politika), avagy a változáshoz való alkalmazkodás kikényszerítésével (kényszerítő politika). Az első – a tényleges integráció megvalósítása – egy radikális pedagógiai kultúraváltást igényel, a második az integráció kikényszerítésével készíti a radikális pedagógiai kultúraváltásra (Radó 2010). Az „előkészítő politika” a bizonytalan jövőbe tolja ki az integrációt, miközben az iskolában generált változtatások az inklúzió szempontjából fókuszátlanok maradhatnak. A „kényszerítő politika” legérzékenyebb pontjai egyrészt a gyermekek, akik a „rideg integráció” miatt kárt szenvednek, másrészt az inklúziós politikával szembeni hatalmas ellenállás (Radó 2010). Szerbia a kényszerítő logikát alkalmazza. A szerb inklúziós politika nem a speciális iskolai hálózatban lévő gyermekek normál iskolákba való átirányításán, hanem a beiskolázási mechanizmus radikális megváltoztatásán, tehát „felmenő rendszerű” integráción alapszik. Ennek megfelelően három kulcseleme van (Janjić et al. 2012):

- Minden gyermek automatikusan egy normál általános iskolába kerül felvételre. Az ettől való eltérést rendkívül szigorú, garanciális elemekkel teletűzdelt procedurális szabályok alapján engedik csak meg.
- A gyermekek szakértői vizsgálata nem a beiskolázás előtt, hanem utána történik meg: az iskola és a szülők döntenek el, hogy igénybe veszik-e a szakértői bizottságok segítségét. Ennek megfelelően átalakul a szakértői bizottságok tevékenysége, az értékelésük célja csupán az egyéni nevelési, egészségügyi és szociális támogatási igények megállapítása, s nem a beiskolázási döntés támogatása.

Amennyiben a szakértői vizsgálat sajátos nevelési igényt állapít meg, annak fajtájától és súlyosságától függően három dolog történhet:

- a gyermek átkerül egy olyan speciális intézménybe, amely alkalmas az adott organikus eredetű fogyatékkal kapcsolatos rehabilitációra és rehabilitációra;
- normál iskolában marad, de egyéni oktatási program szerint tanul, amely megengedi a tantervi követelményektől való eltérést;
- normál iskolában marad, a normál tantervi követelmények szerint tanul, de egyéni oktatási program keretén belül.

A legnagyobb nehézséget abban látjuk, hogy egy külföldi modellt építenek be a hazába anélkül, hogy annak meglenne a megfelelő szakmai, tárgyi, személyi és – nem utolsósorban – pénzügyi feltétele. Az inkluzív oktatás ugyanis csak és kizárólag akkor működik hatékonyan, ha a megfelelő kis létszámú csoport (12, maximum 15 fős óvodai csoport vagy osztály) csak *egy* sajátos nevelési igényű gyermeket fogad be, akinek a mindennapi boldogulását az intézményben pedagógiai asszisztens segíti. Enyhébb esetekben pedig az óvodai csoportot vezető óvodapedagógus vagy az osztályt vezető tanító külön szakképesítése révén eldöntheti, hogy milyen sajátos módszerekkel, eszközökkel tudja a sajátos nevelési igényű gyermek oktatását megvalósítani, és ez az, amit minden szülő az iskolától vár. Mindaddig, amíg ezeket a feltételeket nem biztosítja az iskola, nem beszélhetünk inkluzív oktatásról.

Sok esetben a pedagógus sem rendelkezik megfelelő módszertani ismeretekkel a sajátos nevelési igényű gyermek fogadására, hiszen a pedagógusképzésben őt arra képezték ki, hogyan dolgozzon átlagos képességű gyerekekkel. Így azonban csak integrációról, szociális befogadásról beszélhetünk, ami nem biztos, hogy minden gyermek esetében a lehető legjobb megoldás.

4. Oktatási problémák és lehetőségek

Iskolakezdés előtt elvileg mindenkinek el kell végeznie az iskola-előkészítő óvodai oktatást, orvosi vizsgálatokon kell átesnie, rendelkeznie kell a beiratkozáshoz szükséges megfelelő okiratokkal (pl. születési anyakönyvi kivonat, lakcímkártya stb.). A törvény (Törvény az alapfokú oktatásról és nevelésről) szövege azonban az „érzékeny szociális csoportokba tartozó gyermekek” esetében eltekint ettől a követelménytől. Számukra ugyanis azt is lehetővé teszi, hogy iskola-előkészítő, anyakönyvi kivonat, sőt a lehetséges lakcímre vonatkozó bármilyen adat hiányában egy egyszerű szülői nyilatkozat alapján is be lehessen őket iskolázni. Mi több, az iskolák semmilyen feltételek mellett sem tagadhatják meg senkitől, hogy első osztályba iratkozzon, ha a szülő úgy véli,

a gyermek legjobb érdeke ezt kívánja. Ettől a kormány nem titkoltan azt várja, hogy rövid idő leforgása alatt, mintegy varázsütésre megoldódik a még mindig súlyosnak számító írástudatlanság, csökkenni fog az országszerte egyre nagyobb számban csellengő, a közoktatási rendszer közelébe sem jutó gyermekek száma. Ezáltal lassan megoldódnak azok a nyomasztó szociális és társadalmi problémák is, melyekkel a nagyvárosok peremén kinőtt bádogvárosok vagy a kisebb települések hulladéklerakói környékén megtelepedő, továbbá üresen álló házakat önkényesen elfoglaló népes családok, s velük együtt a települések egész lakossága küszködik. Mindeközben az inklúzió kérdésköre összemosódik a különleges bánásmód iránti egészen másfajta igények sokaságával (Booth–Ainscow 2012). Az érzékeny társadalmi csoportokból származó tanulók iskolaérettségi vizsgálata sem az esetleges hátrányaik pontos diagnosztizálását szolgálja (nehogy megnehezüljön a beiratkozásuk), hanem a velük majdan folyó oktatási folyamat megfelelő tervezését és követését. Külön hangsúlyt helyez az utasítás a roma gyerekek integrálására. Ennek alapvető feladata, hogy felmérje, vajon a gyermekek mennyire alkalmazkodtak saját tipikus körülményeikhez. Mert ha egy gyermek el tudja fogadni a családja megszokott otthoni életfeltételeit, akkor arra is alkalmas, hogy a tanulói közösség elvárásaihoz igazodjon.

Az iskolák feladata, hogy a különféle kormányzati, intézményi és civilszervezetek segítségével összeállított tankötelessítéről minden gyermeket beiskolázzon. Az iskolánként eltérő számú (környezettől függően akár a teljes létszám egynegyedét is elérő) felzárkóztatást igénylő tanulókat arányosan szétosztja az elsős tagozatokban, majd pedig a nyár folyamán (a minisztérium által kidolgozott ütemterv szerint júniustól augusztusig) – látatlanban – kidolgozza számukra a szükséges külön támogatás szakmai kereteit. Minden tanítónő energiáját, empátiáját és pedagógusi kreativitását a különleges igényű tanulók irányába összpontosítva próbálja meg elérni azt, amit elérhető célként a tanulók szülei elfogadtak. Mindeközben megoldja az eltérő szokás- és értékrendből származó napi gondjaikat a tisztálkodás, a ruházat, a tanfelszerelés, az étkezés, a nyelvhasználat terén. Az ehhez szükséges eszközök, feltételek azonban gyakran nincsenek biztosítva. Külön pénz ugyan kapható e különleges feladatok ellátására, de csak akkor, ha azt a társadalmi bizottság is jóváhagyja.

Ha a gyermeknek részképességzavara van, ha külön fejlesztésre jár, ha viselkedési problémái vannak, ezek mind „mássá” teszik őt, akár mennyire is próbálkoznak a pedagógusok ugyanolyan gyermekként fogadni és kezelni őt, mint társait (Babos 2016).

Ezen problémákból adódóan az évek folyamán több olyan magán-jellegű próbálkozás született e gyermekek oktatási-nevelési igényének kielégítésére, amellyel a különleges bánásmódot igénylő gyerekek felzárkóztatását próbálták megvalósítani. A lehetőségek többrétűek, de anyagi forrást az állam jelen esetben nem tud biztosítani a pedagógusokra háruló teher enyhítésére. A fenti gondok kiküszöbölésére tett kísérletképpen indult el az Ügyes Tanoda megalapításának ötlete is.

5. Az Ügyes Tanoda története

2014 novemberében még csak néhány gyermek vett részt a programban, 2019 decemberében pedig már több mint 70 gyermekkel zártuk eredményesen foglalkozásainkat. Az Ügyes Tanoda a Csigabiga Észak-bácskai Gyógypedagógusok Egyesülete, a magyarkanizsai Gyöngyszemeink Iskoláskor Előtti Intézmény és a magyarkanizsai Szociális Központ együttműködésével jött létre. Kezdetben szociális-képesség-fejlesztő, kognitív, illetve grafomotoros fejlesztő foglalkozások valósultak meg. Úgy ítéltük meg, hogy a hátrányos szocioökonómiai státusszal rendelkező családok gyermekei leginkább ezekben a kompetenciákban maradnak le társaiktól. A szociális készségek alapvető jellemzője, hogy tanulás (megfigyelés, modellkövetés, ismétlés és megerősítés) útján sajátítjuk el. A szociális készségek speciális verbális és nem verbális viselkedési formákat tartalmaznak, valamint lehetővé teszik a hatékony és megfelelő viselkedést, illetve reakciót mások viselkedésére. A szociális készségek szituációfüggők, s hatással vannak rájuk a körülményekből fakadó elvárások és követelmények is. Fejlődésük főként gyermekkorban befolyásolható. A társas fejlődés ugyanis olyan kétoldali folyamat, amellyel a gyerekek egyszerre integrálódnak közösségükbe, és differenciálódnak mint különálló egyének. Az egyik oldala ennek a szocializáció, amely során a gyerekek elsajátítják a társadalom normáit és értékeit. A másik oldala a személyiségalakulás, amikor a gyerekek eljutnak azokhoz a sajátos érzés- és viselkedésmódokhoz, amelyekkel a változatos körülményekre reagálnak. A program előzményeihez tartozott az igény feltérképezése, az óvónőkkel való konzultáció, a javaslatok meghallgatása, óvodai csoportlátogatások, individuális és csoportmegfigyelések, további iskolaérettségi vizsgálatok a középső és az iskola-előkészítő csoportokban.

Célcsoportunkhoz tartoztak azok a 3–7 éves gyermekek, akiknél nehezített volt az óvodai csoportba történő beilleszkedés, szocializációs fejlődésük késett, és a csoportátlaghoz viszonyítva kevésbé harmonikus fejlődést tanúsítottak. A foglalkozások főként csoportosak voltak, de

szükség esetén egyéni foglalkozást is alkalmaztunk. Alacsony csoportlétszámmal dolgoztunk, mivel sok esetben volt szükség az individuális munkára, egyéni segítségnyújtásra.

6. Az inklúzió adta lehetőségek

Az Ügyes Tanoda elsődleges célja, hogy a gyermekeknek segítsünk beilleszkedni a közösségbe, de ugyanakkor alkalmat nyújtunk arra is, hogy – mint különálló egyének – differenciálódjanak. További céljaink közé tartozik, hogy a gyermekeknek gördülékenyebben menjen az iskolába történő beilleszkedés, könnyebben tanuljanak, és minél több pozitív élménnyel gazdagodjanak. A szerbiai inklúziós oktatási rendszer bevezetése óta a pedagógusok véleménye alapján az egyik legnagyobb problémát a személyi feltételek hiányosságai jelentik. Magyarországon (≈22000 lakos) gyógypedagógiai ellátás az óvodai nevelésben 2017-ig egyáltalán nem volt, logopédiai még most sincs. Az ellátórendszer nehézségeinek megoldására, megsegítésére indult el a tanoda-platform foglalkozásainak ötlete is. Szükség volt egy olyan tevékenységi formára, ahol segítséget nyújtanak az óvodáskorú gyerekeknek és szüleinek. Az óvoda-iskola átmenet segítését és a szocializációs képességek fejlesztését tűztük ki célként magunk elé. Ma több mint 70 gyerekkel dolgozunk, és adottságaikhoz mérten alakítottuk ki számukra a megfelelő képességstruktúra fejlesztését.

Foglalkozásaink típusai:

- komplex fejlesztő foglalkozás, ahol a részképességek fejlesztése történik 4-5 és 5-6 éves korcsoportokban, pszichológus, gyógypedagógus és gyakorló óvónő vezetésével;
- játékos beszédindító foglalkozások 2-3 éveseknek;
- beszédfejlesztő foglalkozások 3-4 éveseknek;
- artikulációs terápiák.

Minden foglalkozáson nagy hangsúlyt fektetünk a kapcsolatfelvételekre (a társakhoz és a pedagógusokhoz való viszonyulás kialakításának képességére) és a modellnyújtásra (a kívánt viselkedés bemutatására, mert így az elvárt magatartás minden mozzanata jól illusztrálható). A megerősítést (jutalmazás, dicséret) minden foglalkozáson alkalmazzuk, hiszen nagy szerepe van a viselkedés befolyásolásában. Szerepjátékokra is sor kerül, ez alkalmas az empátia és a proszociális (segítő, a közösséget szem előtt tartó) magatartás fejlesztésére. Megbeszéljük a játéksituációkat, kiosztjuk a szerepeket, majd ezeket eljátsszák a gyerekek. A kicsik nagyon élvezik a kapcsolatteremtő és kapcsolattartó, valamint a beszédképesség-fejlesztő játékokat, a mozgáskészség-, az önismeret-,

az együttműködést fejlesztő és lazító játékokat. Nagyon gyakran mondókázunk, énekelünk, labdajátékokat játszunk, rajzolunk, festünk, agyagozunk, elősegítjük a kéz finommozgásának a fejlesztését. Fejlesztő eszközeink egy részét az egyesület biztosítja, de azokat legtöbbször magunk készítjük, saját költségből. Elvünk, hogy kis lépésekben haladva, a tanuláshoz szükséges optimális idő megadásával a gyermek egyéni sajátosságaihoz alkalmazkodva, a gyermek jóllétének figyelembevételével alakítsuk ki a hatékony terápiás eljárásainkat. Az Ügyes Tanoda szakemberei között van pszichológus, gyógypedagógus, logopédus, gyógypedagógiai tagozaton tanító tanítónő, gyógypedagógus-logopédus hallgató, tanítónő és óvónő.

7. Beszédfejlesztő foglalkozások a Tanodában

Az elmúlt 6 év tapasztalatából okulva a fejlesztendő területek közül a legnagyobb igény a beszédfejlesztésre volt. Az óvodásaink több mint fele valamilyen problémával küzd ezen a területen. Többnyire artikulációs nehézségekről beszélhetünk, de az óvodáskorú gyermekeink körében a nyelvi késéstől a beszédfolyamatossági zavarokig mindenféle nyelvi és beszédzavar megtalálható. Ennek kapcsán az idei évtől a beszéd- és nyelvi képességet fejlesztő foglalkozások kerültek előtérbe gyógypedagógus, logopédus kolléganők vezetésével. A beszéd- és nyelvi fejlesztő foglalkozások alkalmával a logopédiai fejlesztésen kívül a következő területek fejlesztésére helyeztünk hangsúlyt: egyensúlyfejlesztés, memóriagyakorlatok, az artikuláció fejlesztése, az ajakizmok erősítése játékos feladatokkal, szem-kéz koordináció fejlesztése, téri orientációt fejlesztő játékos gyakorlatok kombinálva mozgáskoordináció fejlesztésével, nagymozgások fejlesztése, szem-láb, szem-kéz-láb koordináció fejlesztése stb. A következő csoportokat alakítottuk ki:

- **Játékos beszédindító foglalkozások 2-3 éveseknek:** kiscsoportos, családi foglalkozások, logopédus és tanító vezetésével. Itt a gyermekek a szülővel együtt játékos formában, mozgással kísérve tanulhatják meg a beszédigényt elősegítő feladatokat. Beszédindító foglalkozásainkon a fentiekén kívül a következő területekkel foglalkozunk: az artikuláció fejlesztése, ajakizmok erősítése játékos feladatokkal, szókincsfejlesztés, az alkotó fantázia fejlesztése, a testséma fejlesztése, a téri orientációt fejlesztő játékos gyakorlatok kombinálva a mozgáskoordináció fejlesztésével.
- **Beszédfejlesztő foglalkozások 3-4 éveseknek:** két csoportot különítettünk el, a nyelvi késéssel küzdő gyermekek csoportja és

az artikulációs nehézségekkel küzdők csoportja szülővel vagy szeparáltanfoglalkozásvezetőtől függően – logopédus és tanító vezetésével. A fejlesztési területek: beszédértést, -észlelést fejlesztő gyakorlatok, kognitív funkciók fejlesztése: a megfigyelés, gondolkodás, emlékezet. Vizuálisészlelés-differenciálás, auditívészlelés-differenciálás, komplex mozgásfejlesztés: nagymozgások, mozgáskoordináció, az egyensúly játékos fejlesztése.

- Artikulációs terápiák: egyéni vagy páros munka formájában, logopédus vezetésével.

8. Összegzés

A szerbiai inklúziós oktatási követelményeket az évek folyamán fokozatosan elfogadta a pedagógustársadalom, és jelenleg is hatalmas erőfeszítéseket tesznek annak érdekében, hogy a különleges bánásmódot igénylő tanulók hatékony módon vegyenek részt a többségi tagozaton történő oktatási-nevelési munkában. Az esélyegyenlőségre törekvő iskola ugyanakkor nemcsak az egyes diákok fejlődésbeli eltéréseit veszi figyelembe, hanem azt is, hogy a gyerekek más-más családi háttérrel rendelkeznek, ami nagyon erősen meghatározza iskolaérettségüket és motivációjukat a tanulásra. Az iskoláskor előtti nevelés-oktatás jelentősen hozzájárul a hátrányos helyzetben lévő csoportok integrálásához, továbbá hozzásegítheti ezen gyerekeket az általános készségszintjük növeléséhez, ami csökkenti az oktatási különbségeket, és alapvető fontosságú a lemorzsolódás mérséklése szempontjából.

Felismerve a korai években megvalósuló fejlesztés kulcsfontosságát, többen igyekeznek a minőség kérdéskörére koncentrálni emelni a nevelés és gondozás színvonalát (Török 2015). Ez a legszenzitívebb időszak gyermekeink fejlődésében. A színvonalas, mindenki számára hozzáférhető kisgyermekkori nevelés és gondozás az esélykiegyenlítő szerep mellett egyúttal zökkenőmentes átmenetet biztosít a gyermekeknek az iskolarendszerbe, a későbbi eredményes, egész életen át tartó tanulás alapjainak erősítésével (Török 2015). A sikeres országokban a legnagyobb anyagi támogatást az iskoláskor előtti intézményrendszer kapja, sajnos nálunk még mindig a legkevésbé támogatott ez a terület.

Az Ügyes Tanoda ugyan még több területen fejlesztésre szorul, elsősorban a gyermekek korcsoportonkénti fejlesztése nem megfelelő felosztású, de sajnos nincs meg a személyi és anyagi feltétel arra, hogy több kisebb, képességstruktúrához igazodó csoportot hozzunk létre. Ez legfőképp a 2-3 éves beszéd- és nyelvi képességet fejlesztő, valamint az

iskola-előkészítő csoportnál érezhető. Nagyobb hangsúlyt kell fektetnünk a gyermekek bemeneti vizsgálatára – amely a differenciálás alapfeltétele kell, hogy legyen –, továbbá e vizsgálatnál komplex képet kaphatunk a meglévő képességek és nehézségek állapotáról. A pozitív szülői, pedagógusi, szakszolgálati visszajelzés azt mutatja, hogy nagy szükség van ehhez hasonló tevékenységre a Vajdaság területén; mi pedig mindent megteszünk annak érdekében, hogy tovább folytathassuk munkánkat. Programunk létjogosultsága addig indokolt lesz, míg az oktatási-nevelési rendszer nem ismeri fel, hogy a társadalmi beruházás időszaka nem az iskoláskorral kezdődik.

Irodalom

- Babos B. 2016. Fejlesztési módszerek és ötletek óvodás és kisiskolás gyermekek számára. *Különleges Bánásmód* 2/4. 95–104.
- Booth, T., Ainscow, M. 2012. *Priručnik za inkluzivni razvoj škole. Index for Inclusion: developing learning and participation in schools; revised edition.* <http://inkluzivno-obrazovanje.rs/files/Prirucnik-za-Inkluzivni-razvoj-skole.pdf>. (Letöltés: 2013. 05. 20.)
- Janjić, B., Milojević, N., Lazarević, S. 2012. *Priručnik za zaposlene u vrtićima i školama, Primena i unapređenje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji.* http://inkluzivno_obrazovanje.rs/files/primena%20i%20unapredjenje%20inkluzivnog%20obrazovanja%20final%20web.pdf. (Letöltés: 2013. 05. 20.)
- Mrše, S., Jerotijević, M. 2012. *Priručnik za planiranje i pisanje individualnog obrazovnog plana, Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.* http://inkluzivno_obrazovanje.rs/files/prirucnik%20za%20planiranje%20i%20pisanje%20iopa%20%28n%20rediovana%20ver%29%281%29.pdf. (Letöltés: 2013. 05. 20.)
- Török B. 2015. Az óvodáztatás transznacionális környezete. In: Török B. (szerk.) *Változások az óvodarendszerben.* Budapest: Oktató- és Fejlesztő Intézet.
- Radó P. 2010. *SNI inklúzió Szerbiában – egy bátor kísérletről.* <http://oktapolcafe.hu/sni-inkluzio-szerbiaban-egy-bator-kiserletrol-300/>. (Letöltés: 2012. 09. 20.)

Vicsek A. 2007. *Kézikönyv a tanulási nehézséggel küszködő általános iskolás tanulók pedagógiai vizsgálatához. Vizsgálati feladatlapok.* Újvidék: Vajdasági Pedagógiai Intézet.

Törvény az alapfokú oktatásról és nevelésről. (Szerb Köztársaság Közlönye, 55/2013. sz. és 101/2017. sz.) Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju "Sl. glasnik RS", br. 55/2013, 101/2017, 10/2019 i 27/2018 - dr. zakon <http://shorturl.at/IJNQR>. (Letöltés: 2020. 05. 26.)

A Hófehérke Óvodai Fonológiai Tudatosságot Fejlesztő Program tapasztalatai

PÁSZTOR LILLA

*Csongrád Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Szegedi Tagintézménye,
Szeged*

logoliko@gmail.com

TÓTHNÉ ASZALAI ANETT

*Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Gyógypedagógus-képző Intézet, Szeged*

aszanett@jgypk.u-szeged.hu

1. Bevezetés

A fonológiai tudatosság a szavak belső szerkezetéhez, a fonológiai egységekhez (a szótagokhoz, szótagszerkezetekhez, rímekhez, fonémákhoz) való hozzáférést, felismerést, azonosítást, produkciót, valamint a velük végzett szándékos műveletek, manipulációk végzésének képességét jelenti (Juhász et al. 2017a: 34). A fonológiai tudatosság a nyelvi rendszeren belül a nyelvi tudatosságnak a része, amely nemcsak önmagában a szavakkal, illetve a hangokkal történő manipulálásért felelős, hanem annak érettsége, fejlettségi szintje kihatással van az olvasás- és (helyes)írásstudás sikerességére is (Lőrincz 2006). Szintjei a szótagtudat és a fonématudat. A téma különös jelentőséggel bír napjainkban, hiszen számos kutatás igazolta, hogy az írás-olvasáson keresztül fontos szerepet játszik a tanulási képesség fejlődésében.

A négy- és ötéves gyermekek szótagszintézise és -szegmentálása az érés folyamatában van. Hatévesen beindul a szótagokkal történő manipuláció folyamata is (Jordanidisz 2009). Ha azok a gyerekek, akiknél nyelvi elmaradást észlelünk, időben megkapják a fejlesztést, kiküszöbölhetőek lesznek az iskolai sikertelenségek, és csökkenthetők a társadalmi egyenlőtlenségek (Kas et al. 2017).

Mivel egyre inkább beigazolódnak, mennyire lényeges a fejlesztés, mindenképpen szükségesnek látszik olyan programok létrehozása, amelyek segítségével még az iskolába lépés előtti időszakban fejleszthetők az érintett területek. Így tehát már az óvodai előkészítések között szerepelnie kellene a hangtani tudatosság fejlesztésének (Juhász et al. 2017), bár az Óvodai nevelés országos alapprogramjában ez külön nem jelenik meg.

A gyengébb teljesítményt mutató gyermekeknél fejlesztő eljárásra van szükség ahhoz, hogy elérjék az átlagos szintet. Erre a jogos igényre reagálva jelentek meg az utóbbi időben olyan segédanyagok, programok, melyek segítik az iskolába lépés előtt álló gyermekek fejlesztését (pl. Juhász et al. 2019, Magyariné et al. 2019). Kutatásunk jól illeszkedik ebbe a körbe.

2. Kutatásunk

A kutatás során a Hófehérke Óvodai Fonológiai Tudatosságot Fejlesztő Programot (HÓFTFP) dolgoztuk ki. Azt vizsgáltuk, vajon az iskolába lépés előtt álló gyermekek fonológiai tudatossága a tízhetes Hófehérke Óvodai Fonológiai Tudatosságot Fejlesztő Program (HÓFTFP) hatására pozitív irányú fejlődést mutat-e az első, bemeneti vizsgálatfelvétel eredményeihez képest. Választ kerestünk a következő kérdésekre: hogyan vonhatók be az óvodapedagógusok a fejlesztő program kivitelezésébe? Beilleszthetőek-e a speciális fejlesztő gyakorlatok az óvodai csoport egyéves programjába? Feltételezésünk szerint az általunk kidolgozott Hófehérke óvodai fonológiai tudatosságot fejlesztő program hatékony eszköz lehet az óvodáskorú gyermekek fonológiai tudatosságának fejlesztésében. A logopédus és az óvodapedagógusok együttműködésével a gyermekek fonológiai tudatossága hatékonyan fejleszthető.

Kutatásunk első szakaszában felmértük az iskola előtt álló, óvodáskorú gyermekek fonológiai tudatosságát. A bemeneti és kimeneti vizsgálatban összesen húsz, tipikus fejlődésmentű óvodás gyermek vett részt (10 fiú, 10 lány). A vizsgálati személyek mindannyian egy óvodai csoportba járnak, és közülük senki nem részesült logopédiai fejlesztésben. A csoporttagok átlagos életkora 5;11 hó volt.

A kísérlet egy saját összeállítású fonológiai tudatosságot fejlesztő programra alapult, amelyet az óvodapedagógusok tudatos bevonásával tíz héten keresztül beépítettünk a vizsgálatban részt vevő gyermekek óvodai csoportjának mindennapi tevékenységeibe. Ezt követően visszamértük a gyermekek fejlődését. A be- és kimeneti mérés eszközeként a Lőrík és Májercsik által kidolgozott „Iskolába lépő és 1. osztályos gyermekek néhány olvasási-írási alapkészségének vizsgálata” Hangtani tudatosság teszt feladatait alkalmaztuk (Lőrík et al. 2015).

3. A bemeneti vizsgálat eredményei

A bemeneti vizsgálatban a gyermekek egyénileg elért teljesítményei között számottevő különbség volt kimutatható. A bemeneti vizsgálat személyenként elért összpontszámát tekintve a leggyengébb mérési eredmény 6, míg a legjobb 40 pont volt. A húsz gyermek által megszerzett összpontszám 313 pont volt. Az átlagosan elért eredmény 15,65 pont, ami azt jelenti, hogy együttesen, átlagértéket tekintve a vizsgált személyek 39,1%-ra teljesítették a tíz szubtesztet.

A bemeneti vizsgálat során a minta átlageredménye a rímfelismerés feladatban 71,25%, a rímválasztásban 41,25%, a szóvégi szótag leválasztásában 81,25%, a szókezdő szótag leválasztásában 35% volt. A szókezdő hang megadása átlagosan 50%-os teljesítményt mutatott. A szókezdő szótag leválasztása bizonyult a legnehezebb feladatnak, az átlagos teljesítmény 10%. A hangszintézis átlagosan 26,25%-os, míg a hangszegmentálás 18,75%-os, a szóvégi hang leválasztása 40%-os teljesítményt mutatott. A szóvégi hang megadásának, leválasztásának képessége a gyermekek többségénél nem alakult ki, az átlag 17,50% volt. A kapott adatok alapján a legjobb teljesítményt a szóvégi szótag leválasztása feladatban mutatták, a legalacsonyabbat a szókezdő hang leválasztásánál érték el.

4. A Hófehérke Óvodai Fonológiai Tudatosságot Fejlesztő Program bemutatása

Az eredmények kiértékelését követően pontos adatokat kaphattunk a gyermekek nyelvi szintjének, azon belül pedig a fonológiai tudatosságának fejlettségéről, amely a HÓFTFP megtervezésének egyik alapját képezte.

A témával foglalkozó kutatók által végzett vizsgálatok és fejlesztési javaslatok (pl. Damó 1998, Jordanidisz 2009; Juhász et al. 2017a, Juhász et al. 2017b) áttekintése után kezdtünk hozzá a saját program megtervezéséhez.

A bemeneti vizsgálatfelvételt követően interjút készítettünk az óvodapedagógusokkal. Megismertük az óvoda napi programját, a nyelvi fejlesztés tartalmát és eszközeit. A kapott adatokból kiemeljük, hogy az óvodapedagógusok elmondása szerint a gyermekek nem kapnak elegendő és megfelelő beszéd- és nyelvi fejlesztést, hiszen a város térségében szakemberhiány uralkodik, ezáltal sem fejlesztőpedagógus, sem logopédus nem látja el a gyermekeket. Az iskola-előkészítést az óvodapedagógusok végzik. Ennek tartalma: versek, dalok, mondókák

tanítása, ritmizálás. A szövegek feldolgozása úgy zajlik, hogy a csoport figyelemmel kíséri, míg az óvodapedagógus mesél vagy felolvas egy történetet, utána megbeszéljük a mese tartalmát. Általában megvalósul a szókincsbővítés, szinonimakeresés vagy az összehasonlítás, a párhuzamba állítás művelete. A szókincsfejlesztés az említett módszer mellett napi szintű mondóka, vers- vagy daltanítással egészül ki. A szavakkal, illetve a hangokkal kapcsolatos játékok ritkán jelennek meg a foglalkozásokon. Hangutánzó gyakorlatokat kevésbé alkalmaznak, szótagokkal, a szavak részeivel ritkán végeznek feladatot.

Kiemelten fontosnak tartottuk, hogy a fonológiai tudatosságot fejlesztő programunk az óvodai pedagógiai tervezéshez igazodjon, ezért azokat a verseket és meséket használtuk, amelyek az adott fejlesztési időszakban az óvodapedagógusok fejlesztési tervében szerepeltek.

A HÓFTFP egy hangtani tudatosságot fejlesztő tréning az iskola előtt álló óvodás gyermekek számára. A fejlesztést tíz hétre terveztük, és a program bemeneti vizsgálatában részt vevő gyermekek vizsgálati eredményére épül. Minden hétre három nap gyakorlást terveztünk, amely naponta 15-20 perc foglalkozási időt igényelt.

A fejlesztési program összeállítása során a következő elveket vettük figyelembe:

- játékosság;
- fokozatosság;
- folyamatosság, hiszen a fejlesztés csak úgy valósulhat meg, ha rendszeres megsegítést biztosítunk;
- csoportszintű fejlesztés, a feladatok egyszerre több gyermek bevonásával is kivitelezhetőek legyenek;
- több érzékszerv bevonása;
- kis eszközigény, a játékok az óvodai csoportban megtalálható eszközökre épüljenek.

Több fejlesztési területtel dolgoztunk egy napon, folyamatosak voltak az ismétlések, így biztosítottuk, hogy a feladatok optimális kihívást jelentsenek mind a jobb képességű, mind a gyengébb képességű gyermekek számára is. Az 1. táblázat heti bontásban foglalja össze a fejlesztett területeket.

| Fejlesztési területek | | Hetek száma | | | | | | | | | |
|---|----------------|--------------------------------------|--|------|-------------------------------------|--------------------|-----|----------------------------------|---------------------------------------|-----|----|
| | | I. | II. | III. | IV. | V. | VI. | VII. | VIII. | IX. | X. |
| Szókincs | Színymakerés | X | | | | | | | | | X |
| | Szövegértés | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| | Szómagyarázat | X | | X | X | | | | | | |
| | Szókeresés | X | X | X | X | X | | | | | X |
| | Szóalkotás | | X (össze- tett szavak képzése) | | | X | | X | X | X | X |
| Hallási figyelem | Hangutánzás | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| | Diszkrimináció | X (hangok) | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| | Differenciálás | Különböző hangok | X | X | X | X | | | X | | X |
| | | Valódi szó/álszó | X | | | | | | X | | |
| Hosszú/ rövid | | | | | | X | | X | | X | |
| Ritmus | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Rim | Rímfelismerés | X | | | | X | | | | | |
| | Rímkeresés | | X | | | X | | X | | | |
| Hang szóhoz rendelése (Van-e a szóban megadott hang?)/Lokalizálás | | X | X | X | X (hang lokalizálá- sával) | | X | X | X | X | X |
| Szegmentálás | | X (izolált hangok utánzása) | X (hang- számlálás) | | X (szóvégi szótag lev.) | | | X (szóvégi szótag lev.) | X (első és utolsó szótag l.) | X | X |
| Szintézis | | | | | | X (szó- tag) | | X (hang) | X (hang) | X | X |
| Hangmegadás | | | | | | X | | | X | | X |

1. táblázat: Fejlesztési területek heti lebontásban

A bemeneti méréskor a gyermekek elért átlagos pontszámát tekintve a rímfelismerés, illetve a szóvégi szótag leválasztásának feladatainak teljesítettek a legjobban. Tudásukra alapozva és a sikerélmény biztosítása érdekében ezek gyakorlásával indult el a fejlesztés. Természetesen nem minden esetben választhatók külön a fejlesztési területek. Azzal például, hogy a rímfelismerést tanítjuk, a gyermekek számos képessége fejlődik, például a hallási figyelem, a koncentráció, a nyelvi gondolkodás, a morfológia, a szókincs is. Ugyanakkor az összeállított feladatok legfőbb célja, hogy kialakuljon a gyermekeknél a fonológiai tudatosság-hoz sorolt műveletek elvégzésének képessége, vagyis képesek legyenek pl. a rímek felismerésére, azok tudatos kiválasztására, a szavak szegmentálására vagy szintézisére, később pedig a hangokkal való manipulációra is – magasabb szinten.

Az említett területek mellett már az első fejlesztési héten elkezdődött a hangok utánzása, a hallási differenciálás és diszkrimináció. A hangkiemelést versekbe, mesékbe ágyazottan alkalmaztuk, indirekt módon, először egymástól jól elkülöníthető hangokkal

(a 'm', 'z', 'k', 'f', 's'). A Pöttöm, a kiska c. szöveg feldolgozása során hallhatták a gyerekek morgó maci (m), a zümmögő méhecske (z), a kopogtató harkály (k), a szél (f) és a kisvonat hangját (s), melyek felhasználásával hangutánzást, illetve hallási figyelemfejlesztést végeztek. A hangzók gyakorlása, differenciálása új hangok bevonásával a napi feladatok többségében megjelent. A megtanult hangok a tíz hét során többféle feladatban is szerepeltek a hangutánzás, szókeresés, mozgásos tevékenység vagy más hangoktól való elkülönítés alkalmával. A versek feldolgozása során a hangok gyakorlása mellett ritmusfejlesztés történt különböző eszközökkel, mozgásokkal. A már feldolgozott mondókák, versek szövegét több gyakorlathelyzetben is alkalmaztuk, mindig más fejlesztési céllal: egyszer ritmusgyakorlat során, máskor mozgással összekapcsolt feladatban. A fejlesztés elején nagyobb egységekből indultunk ki. A szavakkal való műveletvégzés és gyakorlás után következhetett a szavak szótagokra történő felbontása, egyes részeinek elhagyása. A szótagokkal történő manipulációt követve érkeztünk el a szavak hangokra bontásáig, amely a gyermekek számára az egyik legnehezebb tevékenységnek bizonyult, fejlesztésének felvezetése pedig nem azonnali direkt műveletvégzéssel, hanem a hangok megfigyelésével, azok utánzásával indulhatott el indirekt módon. A szótagokkal történő manipuláció tanítását szintén indirekt módon, játékos keretek között vezettük be a tevékenységekbe, ez pedig a „papagájos játék” volt. Ha pl. elő- vagy utószótag leválasztása a cél, a feladatot végrehajtó személy kerül a rendetlen papagáj szerepébe, aki csak az elvárt szórészt mondja a fejlesztést végző személy után, nem az egész szót ismétli. Az ötödik héttől kezdve épül be a gyakorlatok közé a szótagok-, a hatodik-tól pedig már a hangok szintézise, szegmentálása, melyet robotnyelv elnevezéssel iktatunk be a feladatokba. Ekkorra a hangmegadás gyakorlása is tudatos műveletvégzéssel történik, mindeközben pedig az előzőleg említett gyakorlatok differenciált alkalmazása is folytatódik. A hangok egymástól való elkülönítése szintén a mindennapos tevékenység részét képezi, de egyes gyakorlatoknál álszavak és valódi szavak megkülönböztetési feladataival, máskor hosszú-rövid magánhangzók differenciálásának játékaival találkozunk. Az említett területek a tizedik hét végéig váltakozva, színes, változatos játékok keretein belül cserélődnek vagy ismétlődnek.

Az óvodapedagógusokat felkészítettük a programban szereplő feladatokra, a betanítás keretein belül a tízhetes fejlesztési programot instrukciókkal, feladtleírással, megjegyzésekkel írásban kapták meg. Az első hét fejlesztési feladatait a logopédus végezte a csoportban. Ez segítséget nyújtott a pedagógusoknak, utat mutatott a következő hét

feladatainak elvégzéséhez, hiszen a feladatok típusai, azon belül pedig az alkalmazott versek, eszközök egymásra épülve folytatódnak tovább.

A 2. táblázat a HÓFTFP részletét mutatja.

| Fejlesztési tartalom, instrukciók; tevékenységek | Célok, feladatok |
|---|---|
| <p><u>Egyforma-nem egyforma</u></p> <p>A gyerekek ennél a feladatnál eleinte nézhetik az óvodapedagógus száját, hogy a vizuális csatorna segítse a hangzó sémájának megerősítését. Az azonosság jelölésére mutassák a <i>tetszik</i> (👍) jelét, ha nem egyformák, akkor a <i>nem tetszik</i> jelét. Az alábbi szópárok csak a különbözőséget jelzik, időnként egyforma két szót mondjunk, máskor az eltérő párjával!</p> <p>Instrukció: <i>Morgós medve barátunk és párja, Mimi, sokszor hallgatóznak az erdőben, otthon is szoktak fülhegyezőset játszani. Mi is ilyet fogunk most játszani. Mindig két dolgot fogok mondani. Állapítsátok meg, hogy a két dolog egyforma, vagy nem egyforma! Mutassatok felfelé a hüvelykujjaitokkal, ha azonos, és fordítsátok azt lefelé, ha nem!</i> (Juhász–Kálló 2017b alapján)</p> <p>Szavak: kar – kar, mez – méz, méz – néz, mama – nana, sem–sem, Mimi – nini, szán – szán, köröm – köröm, állom – állon, gém – gém, jelem – jelen, szenes – szenes, mos – nos.</p> | <p>A cél, hogy a gyerekek felismerjék, hogy a két szó azonos vagy sem.</p> <p>Auditív figyelem, diszkrimináció és differenciálás fejlesztése.</p> <p>Hangtani tudatosság fejlesztése csoportos munkaformában.</p> |

Álszavakkal: ret – ret, milo – nilo, moko – moko, mét – nét, es – es, lumrit – lunrit, számág – szanág, kala –kala, poli – boli.

Rendetlenpapagáj-játék

A pedagógus helyesen kimondja az egész szót, a gyerekek viszont csak a szó elejét, első szótagját mondják, a végét nem, mert ők a rendetlen papagájok!

Instrukció: *Rendetlen papagájok lesztek! Mondok egy szót, Te ismételd meg, de csak az elejét! Ha azt mondom kelet, te azt mondod –ke!*

Szavak: kocsi – ko; mozdony – moz; óra – ó; gomba – gom, cukor – cu, kabát – ka, erdő – er, álmos – ál, konyha – kony, létra – lét, malac – ma.

A szótaghatárnál tarthatunk egy nagyon rövid szünetet, éreztetve a gyerekekkel, hogy hol kell elválasztaniuk a szót.

Hosszú vagy rövid? – Hallgasd és lépj!

A gyerekek felállnak. A pedagógus szavakat mond a gyermekeknek. A feladat az, hogy megfigyeljék: hosszú vagy rövid magánhangzót tartalmaz-e a hallott szó, és annak megfelelően nagy vagy kicsi lépést lépjenek előre.

A gyerekek legyenek képesek megkülönböztetni a valódi jelentéssel bíró szavakat az álszavaktól.

A cél, hogy a gyermekek képessé váljanak arra, hogy felismerjék a szótaghatárt és a szavakból részeket (szótagokat) hagyjanak el. Szavakkal való manipulálás fejlesztése, szókincsbővítés.

Hosszú és rövid hangok elkülönítése, auditív differenciálás és figyelem fejlesztése mozgással összekapcsolva.

| | |
|--|--|
| <p>Instrukció: <i>Ha rövid szótagot mondok, akkor lépj rövidet, ha hosszút mondok, lépj hosszút!</i></p> <p>Szavak: ól, sas, ház, szél, nyár, vas sí, bál, szép, hó, lány.</p> | |
|--|--|

2. táblázat: HÓFTFP részlete (VII. hét 2. nap)

5. A kimeneti vizsgálat eredményei

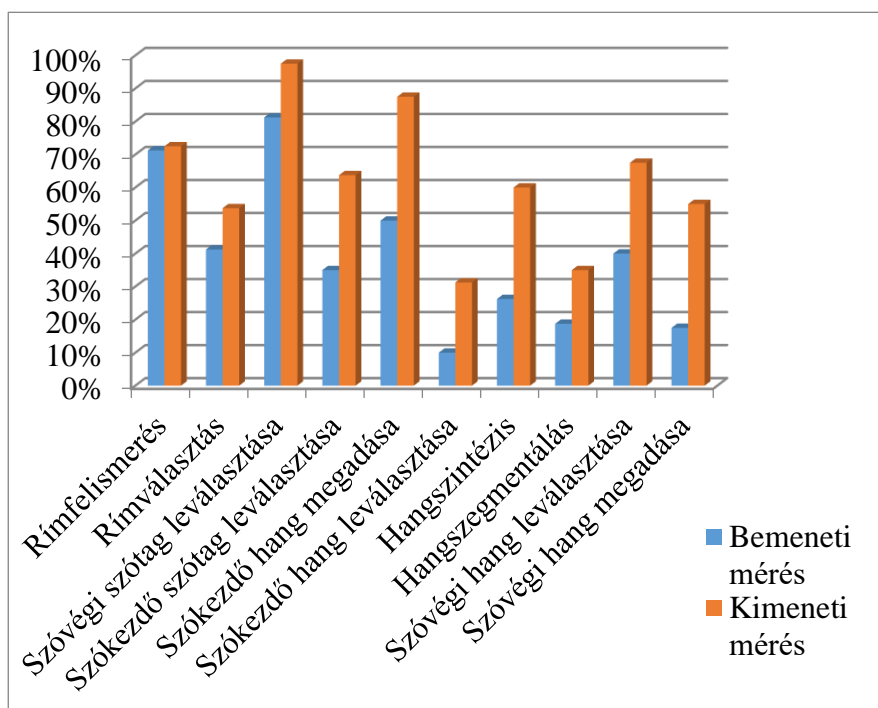
A kimeneti vizsgálat felvételére a tízhetes fejlesztő tréning után került sor. A kimeneti vizsgálat személyenként elért összpontszámát tekintve a leggyengébb mérési eredmény 10, míg a legjobb 40 pont volt. A gyermekek által megszerzett összpontszám 499 pont volt. Az átlagosan elért eredmény csoportszinten egy gyermek esetén 24,95 pont, vagyis a vizsgált személyek 62,37%-ra teljesítettek átlagosan a fejlesztő program kimeneti mérésénél.

A rímfelismerésben a minta átlageredménye 72,50%, a rímválasztásban 53,75%, a szóvégi szótag leválasztásában 97,50%, a szókezdő szótag leválasztásában 63,75%, a szókezdő hang megadásában 87,50%, a szókezdő hang leválasztásában 31,25%, a hangszintézis feladatban 60%, a hangszegmentálás feladatban 35%, a szóvégi hang leválasztásánál 67,50%, a szóvégi hang megadásában 55%-os. A legjobb teljesítményt a szóvégi szótag leválasztása feladatban, a legalacsonyabb átlagos pontszámot a szókezdő hang leválasztásánál érték el.

6. A bemeneti és kimeneti vizsgálat eredményeinek összehasonlítása

A bemeneti és kimeneti vizsgálatok felvétele között közel öt hónap telt el. A két vizsgálat átlagos eredményei között jelentős különbség mutatható ki. A gyermekek a kimeneti vizsgálat alkalmával a vizsgálatban szereplő feladatok mindegyikénél magasabb eredményt értek el. Az első és a második mérés során is a szóvégi szótag leválasztásánál érték el a legmagasabb pontszámot. A rímfelismerésnél átlagosan 1,25%-kal; a rímválasztásnál 12,5%-kal; a szóvégi szótag leválasztásánál 16,25%-kal; a szókezdő szótag leválasztásánál 28,75%-kal; a szókezdő hang megadásánál 37,5%-kal; a szókezdő hang leválasztásánál 21,25%-kal; a hangszintézisnél 33,75%-kal; a hangszegmentálásnál 16,25%-kal; a szóvégi hang leválasztásánál 27,5%-kal és a szóvégi hang megadásánál 37,5%-kal értek el jobb eredményt. A kimeneti méréskor közel 40%-kal teljesítettek jobban a szókezdő hang megadásánál, vagyis itt mutatható

ki a legmagasabb átlagos fejlődés. A legkisebb különbség a rímfelismerésnél jelentkezett. Átlagosan a legkevesebb pontot a bemeneti és a kimeneti méréskor is a szókezdő hang leválasztásának feladata mutatta. Az 1. ábra az be- és kimeneti vizsgálat eredményeit mutatja.



1. ábra: A bemeneti és kimeneti mérés átlagos összeredményeinek összehasonlítása

A gyermekek nyelvi rendszere, fonológiai tudatossága ebben a korban spontán, szakember általi megsegítés nélkül is fejlődik, azonban a HÓFTFP hatására jelentős a pozitív irányú változás.

A bemeneti méréskor a gyermekek átlagosan 15,65 pontot értek el egyénenként a vizsgálatban, míg a másodiknál átlagosan 24,95 pontot szereztek. Az előmérésnél 39,13% volt az átlagos vizsgálati eredmény személyenként, az utómérés esetén átlagosan ez az érték 62,38%-ra fejlődött. Vagyis az adatok alapján átlagosan a gyerekek egyenként 23,25%-kal teljesítettek jobban. Emellett a vizsgálatok felvételének ideje az utómérés alkalmával kevesebb volt minden gyermek esetében. Míg az első mérésnél a gyerekek átlagosan egyénenként 17,45 perc alatt tudták teljesíteni a vizsgálat feladatait, a második vizsgálat alkalmával ez 10,7 perc volt. A két idő közötti eltérés átlagosan 6,75 perc, amely jelentős különbséget jelent.

7. Az óvodapedagógusok tapasztalatai a HÓFTFP-ről

Az óvodapedagógusokkal végzett záróinterjú összegezve elmondható, hogy a HÓFTFP feladatait könnyedén, gond nélkül be tudták illeszteni a mindennapi tevékenységeikbe. A program feladatköre alkalmazkodott a pedagógiai tervezéshez, jól kiegészítette azt. A gyerekek szívesen végezték a feladatokat, mert játékosak, érdekesek és változatosak voltak. A mozgásba ágyazott gyakorlatokat jobban kedvelték az óvodások. A program előnyeként írták le, hogy a játékok az óvodában megtalálható eszközökre épültek. Nehézségként azt emelték ki, hogy nem volt könnyű feladat a hiányzó gyermekek felzárkóztatása. A gyermekek számára azok a feladatok voltak a legnehezebbek, amelyeknél a tesztben is gyengébb teljesítményt értek el. Az óvodapedagógusok szerint a szavakkal, szótagokkal való játékot jobban szerették a gyerekek, valószínűleg azért, mert a csoport legnagyobb részénél nem alakult még ki a hangokkal történő manipuláció. Éppen ezért, a hangszintézist, -szegmentálást gyakorló feladatok nehezebbnek bizonyultak, így ezek folyamatos, mindennapi ismétlést igényelnének – több helyzetben is.

A pedagógusok megfogalmazták, hogy a fonológiai fejlesztés hatékonysága érdekében a 10 hetes fejlesztési időt egész évre szóló tervezéssel lehetne hatékonyabbá tenni. Ha ez megvalósulhatna, azok a gyermekek is felzárkózhatnának, akik sokat vannak távol az intézménytől, és azoknál is eredményesebb lehetne a fejlesztés, akiknek a fejlődése sokkal több megerősítést, gyakorlást és ismétlést igényel.

8. Összegzés

Tanulmányunkban a Hófehérke Óvodai Fonológiai Tudatosságot Fejlesztő Programot mutattuk be. A kutatás legfőbb célja az volt, hogy felmérjük a fejlesztőprogram hatékonyságát. A bemeneti és kimeneti vizsgálatban elért pontszámokat összehasonlítva elmondható, hogy a tréningen részt vevő óvodások a kimeneti vizsgálat során nemcsak több helyes választ tudtak adni, hanem mindezt magabiztosabban, kevesebb reakcióidővel produkálták. A gyermekek nyelvi rendszere a fejlesztett területek tekintetében magasabb szintre fejlődött. A kutatás egyik legfőbb értéke, hogy a fejlesztés beépült az óvodai tevékenységekbe, az óvodapedagógusok és logopédus együttműködésével valósult meg. A logopédusok gyakran leterheltek, intenzív ellátást csak ritkán tudnak biztosítani. A Hófehérke óvodai fonológiai tudatosságot fejlesztő program hatékony eszköznek bizonyult az iskolába lépő gyermekek fonológiai tudatosságának fejlesztésében, hozzájárulva az óvoda-iskola közötti lágy átmenet elősegítéséhez.

Irodalom

- Magyarné V. Z., Szabóné V. A., Szatmáriné M. N. 2019. *Hang-lépcső*. Székesfehérvár: Logotech Kft.
- Damó E. 1998. A fonológiai tudatosság szerepe az olvasástanulásban: feltétel vagy következmény? *Beszédgyógyítás* 3. 54–63.
- Jordanidisz Á. 2009. A fonológiai tudatosság fejlődése az olvasástanulás időszakában. *Anyanyelv-pedagógia* 2/4. <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=222> (Letöltés: 2020. 02. 01.)
- Juhász V., Kálló V. 2017a. A szótagtudat fejlesztése óvodás-, illetve kisiskoláskorban. *Anyanyelv-pedagógia* 10/3. 34–48.
- Juhász V., Kálló V. 2017b. Fonológiai tudatosságot alapozó szókincsfejlesztő feladatsor – Játéksor az m fonémára 5-6 éveseknek óvodai foglalkozásra. *Fejlesztő Pedagógia* 28/3–6. 164–175.
- Juhász V., Kálló V., Radics M. 2019. *Anyanyelvi nevelés, írás-olvasás előkészítés óvodás- és kisiskoláskorban*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Kas B., Lőrík J., Bertalan R. F. 2017. A korai nyelvi-kommunikációs fejlettség új mérőeszköze, a MacArthur-Bates Kommunikatív Fejlődési Adattár 3. (KOFA-3) alapjai és gyakorlati alkalmazási lehetőségei. *Logopédia* 2/1. 41–56.
- Lőrík J. 2006. A gyermeki fonológiai tudatosság megismeréséről. *Beszédgyógyítás*. 17.
- Lőrík J., Májericsik E. 2015a. Iskolába lépő és 1. osztályos gyermekek néhány olvasási-írasi alapkészségének vizsgálata. *Tesztfelvételi, pontozási és értékelési útmutató*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Lőrík J., Májericsik E. 2015b. Iskolába lépő és 1. osztályos gyermekek néhány olvasási-írasi alapkészségének vizsgálata. *Instrukciós füzet és vizsgálati jegyzőkönyv*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor>. (Letöltés: 2020. 06. 03.)

A társművészetek szerepe a 3–7 éves korosztály kommunikációs készségének fejlesztésében

Szekcióvezető: Magonyné Varga Emőke

Kapcsolatteremtés a tündérmesékben

BÁRDOS JÓZSEF

Neumann János Egyetem, Kecskemét

bardos.j@gmail.com

1. Szabad kérnem?

„*Nem találunk szavakat*” – kezdi Esterházy Péter meglepően a *Termelési-regényt* (Esterházy 1979). S ha ő, aki mestersége szerint a nyelv szakértője, így áll a dologgal, akkor mit mondjak én, és mit várhatunk a gyerekeinktől? Ne csodálkozzunk tehát, hogy gyakran ügyetlenkednek, nevetlennek tűnnek, hiszen ki – és mire is – nevelné őket, ha mi is bizonytalanok vagyunk.

Először is talán fel kellene tennünk a kérdést, miért is hagy cserben bennünket a nyelv, amikor megszólítani, köszönni akarunk.

Nem is annyira a nyelv a hibás, inkább a nyelvhasználat. Az, ahogyan a magyar társadalom tagjai egymáshoz viszonyultak az elmúlt századokban, beleértve a XX. századot is. Szokás mondani, hogy nálunk megkésett a polgárosodás, hogy nálunk erős polgárság sosem létezett. Azaz a magyar társadalom a XX. század közepéig szinte kasztszerűen elkülönülő, öröklődésen alapuló, rendkívül zárt társadalmi csoportokból állt. A magyar nyelv is ezt a társadalmi formációt szolgálta ki a maga nyelvhasználati lehetőségeivel.

Nem vagyok járatos a szociolingvisztikában, tehát csak felszínesen tudok beszélni erről a problémáról. Akit igazán érdekel ez a kérdéskör, annak Domonkosi Ágnes (2002) kiváló és könnyen elérhető munkáját ajánlom figyelmébe. Magam is ezt használtam háttértudásként. De a dologról beszélni muszáj, mert napjaink egyik nyelvhasználati problémájáról van szó.

A társadalmi elkülönülés élesen mutatkozott meg a XVII. századtól, amikor az addig szinte általános (bár megszólításokkal különbözővé tehető) tegezést felváltotta a fölfelé magázás, lefelé tegezés szokásrendje. Ehhez idomultak a megszólítások és köszönések is. Fölfelé általánosan az „*úr*”, „*asszony*”, „*kisasszony*”, „*ifiúr*” megszólítás járta, hozzáteve a megszólított öröklött rangját. Tehát „*gróf úr, hercegkisasszony, királyfi*” stb. Később a társadalmi tagozódás növekedése a viselt rangot is beemelte/beemeltette a megszólításba, mégpedig szigorúan megkövetelt megkülönböztetéssel. Így terjedt a *nagyságos, méltóságos, kegyelmes*, majd a XX. század meghozta a főméltóságú *úr/asszony* formákat is. Köszönésként ehhez csatlakozott fölfelé a

„Tiszteletem”, „Alázatos szolgája” (s eredetileg ide tartozhatott valószínűleg a később használatot váltott „Szervusz, kérlek alázatosan” is).

A magasabb társadalmi rangú hölgyeket megillette a „Kezeit/kezét csókolom” köszöntés. Lefelé maradt a „letegezés”. Érdekes módon itt a tegezés mellé a keresztnév járult, tehát „Adjon Isten, te János!” Az azonos neműek, hasonló rangúak és korúak között maradt a közvetlenség, a tegezés, de néhány év korkülönbség már rangkülönbségként működött. Általánosan itt is ugyanaz a szabály uralkodott, az idősebbnek, nagyobb hatalmúnak kijárt a magázás, de lefelé mindenki tegeződött.

Így állt a dolog a családban is. A férjet a feleség mindig magázta, a férj megtehetette, hogy ő is magáz, de tegezhetette is feleségét; a gyerekeket és cselédeket/szolgákat/szolgálókat mindenki tegezhetette. Hogy ez nemcsak nálunk volt így, bizonyítja a következő, összefoglaló jellegű néhány megállapítás:

„Az eredeti egyes számú névmás a T [te] volt. [...] Sokféle személyi jellemző fejezhet ki hatalmat. Az, akit V-vel (ön, maga) szólítanak, különbözhet erőben, életkorban, vagyonban, születésben, nemben vagy foglalkozásban attól, akinek a T jár ki. Mihelyt különbözik két ember a hatalom dimenziójában, egyikük elkezd mondani a V-t. [...] A szolidaritás az egyenlő hatalmúak közötti megszólítás megkülönböztetésének eszközeként került az európai névmásokba. Az egyenlő hatalmúak szintjén vezet be egy második dimenziót a szemantikai rendszerbe” (Brown–Gilman 1975: 359–387).

2. Kedves Elvtársak!

Gyökeres fordulatot hozott ebben is a negyvenes évek vége, az ötvenes évek eleje. Hivatalosan hirtelen mindenki „elvtárs” lett, esetleg „kartárs”, „szaktárs” – bár az utóbbiaknak lett némi negatív mellékíze. Hozzájuk a vezetéknev járult (*Kovács elvtárs, Tóthné kartársnő*). És az ideológia hirdette egyenlőség nevében mindenki mindenkivel tegeződött. Köszönésként általánosan megkívánt volt a „Szabadság!”. Nem hivatalosan és faluhelyen tovább élt az „Adjon Isten jó reggelt/napot/estét, de az „adjon Isten” gyorsan kopni kezdett belőle.

A zürzavar igazán a Kádár-korszakban alakult ki. Lehetett elvtárszni, de előbújt az „úr” (előbb a diplomás foglalkozásoknál: tanár úr, doktor úr, mérnök úr, ügyvéd úr stb.). Az elvtárs mellett megjelent az „elvtársnő”, a „kartársnő”, amiket lehetett vezetéknev után használni teljes zavarban (*Kovács Elvtársnő, Kovácsné elvtársnő* stb.). Ugyanakkor bizonyos viszonylatokban (lefelé) megmaradt a „lekezelés”, igaz,

oly módon, hogy a keresztnévhez a „bácsi” vagy „néni” tétetett hozzá (pl. „*János bácsi*”, „*Juliska néni*”, fiatalabbaknál ugyanez bácsi vagy néni nélkül is, hozzá magázás, mikor fölfelé, illetve az egyenlőket természetesen tegeztek). Fontos változás, hogy a szülő-gyermek kapcsolatra is kiterjedt a tegezés. Bár a rangkülönbséget őrzi, hogy a szülő gyermekét utónéven szólítja (becézi), a gyerek ezt nem teheti meg a szülővel. Ott az apa, anya, nagypapa, nagymama járja.

Miután nagy empirikus vizsgálatra most módom nem volt, ismét Esterházy regényéhez fordulok:

„*Ha én főnök lennék,*

– *a krétakört, amelyet az íróasztalom köré rajzolnék, nem léphetné át senki, csak én és a takarítónő.*

– *nem szólíttatnám magam »elvtárs«-nak, hanem »Főnök úr«-nak, és a jelenlétemben mindenkit elvtársnak szólítanék, csak Sári nénit nem, a takarítónőt” (Esterházy 1979: 46).*

Ezek után ne csodálkozzunk, hogy gyerekeink nem tudnak helyesen (illendően) viselkedni. Iskoláskorig a gyerekek mindenkit korra, nemre, foglalkozásra tekintet nélkül tegeznek, ezt várjuk tőlük, engedjük nekik. Ehhez a pá-pá után az általános „szia!” járja.

Amikor iskolába kerülnek, hirtelen azt várjuk, magázzák a tanító néniket, bácsikat, esetleg Éva nénit, Sándor bácsit. Erről egy másik (magyar) szerző így vélekedik:

„*A gyerekeknek állandóan figyelembe kell vennie a címzett korát, beosztását (»társadalmi rangját«), hogy a megfelelő köszönési formulát és megszólítást tudja alkalmazni. Ugyanakkor a gyerek szociális tapasztalatai ebben az irányban még hiányoznak. Így nincs semmiféle csodálkozónivaló azon, hogy általában a sztereotip Bácsi! Néni! és Csókolom szerepel kezdetben a repertoárban, majd a kiskamaszkor vége felé kezdenek megjelenni a Maga, Ön, Jóska bácsi, Jó napot és más formulák” (Lengyel 1987: 56).*

3. A tündérmesék tanúsága

A tündérmesék nyilvánvalóan a totális tegezés korszakát őrzik. Itt tegeződik a család minden tagja egymással, paraszt a királlyal, fiatal az öreggel, mégis egészen világosan megadják egymásnak az elvárható tiszteletet.

Bennünket most elsősorban az érdekel, van-e, lehet-e ennek bármi-féle haszna a mai nyelvhasználatot illetően. Először is azt láthatjuk, hogy a leggyakoribb megszólítási forma idegenek között (általában minden mesei műfajban) a rang/foglalkozásnév vagy a „*legény, leány,*

öregasszony, öregapó”. Ez utóbbi inkább családias, bizalmasabb kapcsolatban. Például:

„–No, te öregasszony – mondá a király –, azt hallottam, hogy meg tudod gyógyítani a feleségemet.

–Felséges királyom – mondá az ördögös szüle –, a királyné addig meg nem gyógyul, míg a királyfi szívéből s a bal kezének kicsi ujjából rántottát nem csinálnak, s azt meg nem eszi” (Benedek é. n.: 90).

„–Hallod-e te szegény legény, most már mehetsz, de arra ne is gondoldj, hogy többet az életben megtalálsz a botodat” (Benedek é. n.: 90).

„–Ó, te leánya, te segélj rajtam, megáld érte az Isten” (Benedek é. n.: 106).

„–Állj meg, kocsis, végy fel a hintóba, s bizony megszolgálom!” (Benedek é. n.: 152).

„–Azért jöttem hozzád, te juhász, hogy add el nekem ezt az arany-szőrű bárányt, s annyi pénzt adok érte, hogy haláلودig hatlovas hintón jársz” (Benedek é. n.: 484).

Amint látható, lényegét tekintve a mai napig minden változatlan. Megszólításban nagyjából folytatódik a nyelvi hagyomány: „Tanító néni!”, „Tanár úr!”, „Szomszédasszony!”, „Főnök úr!” „Mester úr!” „Doktor úr!”, „Kisfiam”, „Lányom!”

Itt mégis muszáj szólni a férfiak és nők megszólításának eltérő megoldottságáról. Domonkosi Ágnes így ír: „...*problematikusabb a nők hivatalos megszólítása azokban az esetekben, amelyekben nincs megfelelő a rangra, címre, pozícióra utaló elem. A férfiak megszólításában terjedő és egyre általánosabbá váló vezetéknev + úr formának nincs megfelelője. Az úrhölgy és úrnő formák általánossá válását a vezetéknevi elem mellett az is gátolja, hogy ezeknek szokatlanságuk miatt sokan fokozottan udvarias jelleget tulajdonítanak, ebben a helyzetben viszont semleges értékű formára lenne szükség. A megszólítási elemkészletnek ez a hiányossága azt eredményezi, hogy a nők hivatalos megszólítása még státuszjelölt színtereken is a bizalmasabb, keresztnévi formák felé vagy pedig az adatközlők többsége által (63,4%) udvariatlannak tartott önmagában álló, vezetéknev + né változat felé mozdulhat el. A kérdőívben kapott szubjektív nyelvi adatok alapján két forma tűnik pozitív megítélésűnek, ezért ezek terjedésére lehet számítani: a vezetéknev + kisasszony változatot az adatközlők 86,9%-a; a vezetéknev + né + asszony megszólítási lehetőséget pedig 73,2% találta udvariasnak. Bár ezek a megszólítási formák utalnak a megszólított családi állapotára, ezért nem tekinthetők általános érvényűnek...*” (Domonkosi 2002: 120).

A baj a folytatással van. A tegezés vagy magázás kérdésével. Ez viszont már a vagy kétszáz éves zavar öröksége. Ismét a nyelv, a nyelvhasználat áll a gondok mögött. A Magyar grammatikában erről ezt olvashatjuk: „*A magázó formájú személyes névmás az ön – önök, maga – maguk névmások szintén rendelkeznek esetparadigmával, szám személy tekintetében azonban csak a fenti változatokat mutatják. Ezeket a névmásokat grammatikáink az alaki szempontokat előtérbe helyezve a harmadik személyhez sorolják (egyeztetés: ön vár – *ön vársz, maguk várnak –*maguk vártok; az ön könyve, a maguk könyve) korlátlan helyettesíthetőségük is ezt támasztja alá. Szemantikailag azonban világosan a második személyhez tartoznak, hiszen a beszédhelyzetben a hallgatót jelölik, s pusztán pragmatikailag van eltérés a te/ti és a maga/maguk, ön/önök névmások között, jelentésszerkezetük és referenciaviszonyaik egyébként teljesen azonos*” (Keszler 2000: 159–160).

Ilyen egyszerű. Talán már értjük, miért sajátítják el ezek használatát a gyerekek csak tízéves koruk táján. Vagy akkor sem jól.

Tökéletesen ragadta meg a probléma hétköznapi részét Karinthy Frigyes a *Tegezés* című kis jelenetében. A két szereplő, Kovács és Takács találkoznak, leülnek, hogy ne kelljen köszönni, hisz nem tudják, tegező vagy magázó viszonyban vannak-e. Ezért próbálják elkerülni a döntést. Hátha a másik szavaiból rájönnek. Részlet a novellából:

Kovács (félre): Fene egye meg, dolgom van, de nem merek elmenni, mert akkor vagy azt kell mondani »szervusz«, vagy azt, »alászolgálja«, de nem tudom, pertuk vagyunk-e?

Takács: Tetszik?

Kovács: Nem szóltam semmit... Csak úgy dúdoráztam.

Takács (kínosan nevet): Ja... pardon... azt hittem... (Félre). A gáz vessen fel, most hogyan búcsúzzam el, szervuszt mondjak vagy szolgáját?

(Kínos szünet)

Kovács: Hát izé... a család mit csinál?

Takács (szórakozottan): Milyen család?

Kovács: Hát a (viccesen) a családunk. A – nagyságos asszony – meg a gyerekek...

Takács (bután): Ja – hogy az én gyerekeim? (Ránéz)

Kovács: Á, persze, persze... A izé... a gyerekek, persze.

Takács (forszírozva): Hja, már minthogy az én gyerekeim... (magára mutat) – vagy talán...

Kovács (kínban): Na, igen, csak úgy mondtam, hogy a »családunk«, ahogy mondani szokták viccesen, hehehe... (homlokát törölve) Fü.

Takács (kacag): Hja, viccesen! értem! Hehehe.

Kovács: Hihhi...

Takács: Hehehe... ” (Karinthy é. n.: 278).

Végül felpofozzák egymást, és a dühvel kijön a „*te pimasz fráter!*”, boldogan összeölelkeznek, hiszen innen biztos, hogy tegezõ viszonyban vannak.

Érdemes aztán a köszönési módokat is megnézni a tündérmesékben:

„Bemegy az esztenába, ott találja az öreg juhászt, s szerencsés jó napot kíván.

–Adjon Isten – fogadá a juhász... ” (Benedek é. n.: 75).

„–Isten hozott, Miklós! Éppen téged vártalak” (Benedek é. n.: 331).

„–Adjon Isten jó napot, bátyám uram!

–Adjon Isten, fiam, hát te mi járásbéli vagy?” (Benedek é. n.: 381).

Elmegy Szép Miklós, megy, mendegél hetedhét ország ellen, a hetedik nap megérkezik nagy Meseországba, nagy Meseországban a vén boszorkány udvarába. Bemegy a boszorkányhoz, köszön illendõképpen.

–Adjon isten, jó napot, öreganyám!

–Köszönd, hogy öreganyádnak szólítottál, mert különben élve ki nem mégy innét” (Benedek é. n.: 317).

–Adjon isten szerencsés jó estét, öregapó!

–Szerencséd – feleli az õsz ember –, hogy öregapónak szólítottál, mert különben halál fia vagy” (Benedek é. n.: 145).

„Megy tovább, de egy óra, kettõ alig telik belé, jõ szembe vele a Hajnal. Köszönti ezt is:

–Jó reggelt, húgomasszony!

–Adjon isten, te királyfi!” (Benedek é. n.: 448).

Mint látható, általános az „*Adjon Isten jó napot/reggelt/estét/éjszakát!*” köszönés nemtõl, kortól, rangtól függetlenül.

4. Szép, jó napot, Tanárnõ!

Valójában ma is az elõbb ismertetett volna a helyzet a tegezéssel, illetve magázással, ha a társadalmi változások, a szekularizáció le nem választotta volna az „Adjon Isten” formulát a köszöntés elejérõl. Ami maradt, a „Jó reggelt/ napot/ estét/ éjszakát”, vagy tovább kopva, az elejét elnyelve kinyögött valami pedig érzékelhetõen hivatalossá, érzéketlenné, formulává, szinte sértéssé vált a napi használatban.

Mit mondhat mindez a mai gyerekeknek, fiatal, s kevésbé fiatal felnõtteknek? Mindenekelõtt, hogy köszönni illik, köszönni kell „*illendõképpen*”. Az is megtanulható, hogy mindig az érkezőnek illik elõbb köszönnie, és viszont: illik tisztességesen fogadni a köszönést. Ez azt

jelenti, hogy a tegezéshez (családtagok, barátok, közeli ismerősök, gyerekek, óvodások, iskolások) használatos formák (szervusz stb.) mellett általános használatra ajánlható a régi köszöntés némileg felpuhított, szekuláris változata, a „*Szép, jó reggelt/napot/estét/ éjszakát!*”, amely után akár tegezés, akár magázás állhat.

Idősebbet, kortársat, ha ismeretlen, nem illik (tilos!) letegezni, tehát a boltban a pénztáros, a vonaton a kalauz részéről ez illetlen/tilos!

Különös helyzet a betegek és az ápolók/orvos közötti viszony. Alapvetően itt is a magázás az illendő. Ezzel általában nincsen baj. Ami viszont általános és elvetendő, hogy a betegek megszólításában eltérnek a sztenderdtől. A „*keresztnev + bácsi, néni*” lekezelő, nem kedveskedő, emlékezzünk az Esterházy-idézetre, a takarítónő megszólítására. Még rosszabb, amikor a vezetéknev mellett használják a bácsi, néni titulust. A legrosszabb, amikor annyi fáradságot sem vesznek, hogy a kezükben/kezük ügyében lévő lázlapról leolvassák a nevet, s a megszólítás az ágy becézésére szorítkozik: „*Ketteske! Ötöske!*”

Elvárható volna a szokásos foglalkozásnev + magázás, tehát a „*fodrász kisasszony, könyvelő úr, pénztáros asszony, tanárnő*” megszólítás. Ugyanakkor a felnőtt természetesen módon tegezheti/tegezi kezdőként vagy válaszadóként is a gyerekeket.

5. Összefoglaló

A köszönés és a megszólítás kiválóan gyakorolható már az óvodában, akár a mesék apropóján is. Kezdetben az ismert (odaképzelt) mesefigurák találkozásait lehet eljátszani. Aztán mindenféle szerepjátékot lehet a megszólítással, köszönéssel megidézni (pl. boltost, orvost, papás-mamást, tévészerelőt stb.). Jó eszköz lehet a fakanál báb is. Az egyik gyerek kezében egy orvos-báb/pénztáros-báb stb., a másiknak köszöntenie kell illendőképpen a szép jó napot + foglalkozásnev+ néni, bácsi megszólítással. A báb vissza is köszönhet. Aztán lehet iskolással is játszani (azaz a báb nélküli gyerek iskolást játszik). Sőt lehet két felnőttként is játszani, vagy éppen azt kérni, a szülőkkel is játsszanak hasonlóan.

Jó lenne, ha terjednének a közmegegyezéssel elfogadható/elfogadott formák.

Irodalom

- Benedek E. é. n. *Magyar mese- és mondavilág*. Budapest: JLX.
- Brown, R., Gilman, A. 1975. A hatalom és a szolidaritás névmásai. In: Pap M., Szépe Gy. (szerk.) *Társadalom és nyelv (Szociolingvisztikai írások)*. Budapest: Gondolat. 359–388.
- Domonkosi Á. 2002. *Megszólítások és beszédpartnerre történő elemek nyelvhasználatunkban*. <https://mek.oszk.hu/01700/01715/01715.pdf>. (Letöltés: 2020. 04. 04.)
- Esterházy P. 1979. *Termelési-regény*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Karinthy F. é. n. Tegezés. In: *Karinthy Frigyes munkái VIII. Színház*. Budapest: Athenaeum. 278.
- Lengyel Zs. 1987. *Az anyanyelvi nevelés pszicho- és szociolingvisztikai vonatkozásai*. Budapest: Magánkiadás.

A színhagyományozás egyik legújabb kori magyar példája – avagy érintkezés nem „membránon keresztül”

DARÓCZI GABRIELLA

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító - és Óvóképző Kar, Budapest
daroczi.gabriella@tok.elte.hu

Dolgozatom fókuszában a Gróh Iona által 1991-ben elindított „*Vedd ölbe, ringasd, énekelj*” – gondolatot zászlójára tűző Ringató-mozgalom eljárásainak, technikájának leírása áll, mégsem a rendszerezés kvázi módszertani ígérete csábító a Ringató-mozgalomhoz való közelítésben. A leírást sokkal inkább a mozgalom által alkalmazott módszerek felülete, eljárásaik összeszövődésének reflexióra készítő hatása motiválja: e módszerek, eljárások láthatósága, hallhatósága, a térközszabályozáson alapuló motoros élmények és az érintések reciprocitásának hatásai. S miközben az országban, s határainkon túl is, a magyar ajkú vidékeken ma már számtalan helyen zajlanak Ringató-foglalkozások, tanítják és tanulják a módszer fogásait, mégis az az érzése az embernek, hogy olyan valami ez, aminek a lényege az aktivitás, amiről lehet beszélni ugyan, de valójában jobb, ha csinálja az ember.

S ha megpróbálunk róla mégis beszélni, akkor is érdemes e gyakorlat közelében maradni, a Ringató-mozgalom mottójában is fókuszban álló praxistól indítani a gondolkodást.

A mozgalom mottójában megjelenő „*Vedd ölbe, ringasd, énekelj!*” – kérés szenzomotoros élmények egymásba és egymásból szárazódó kapcsolatának a jelentőségét hangsúlyozza: kinesztétikus, hallási, taktilis élmények észleléses és cselekvéses alapozottságának a jelentőségére irányítva a figyelmet.

A foglalkozásokon létrejövő játékhelyzetekben az együtt játszó kisgyermeknek és szülőjének testi kifejező és megjelenítő készségei kerülnek előtérbe: jelenlétük zenei, ritmikus gesztusszerű mozgások, interakciók egymásutánjában teljesedik ki valójában.

Számtalan nyilatkozatban olvasható: a mozgalmat alapító Nemzetközi Forrai Katalin-díjas zenepedagógus egyik alapvető célja az, hogy a gyermekek a legértékesebb társas helyzetben, a szülővel való oldott, szeretetteljes helyzetben részesüljenek zenei élményben. Illetve ezt most tovább fogalmazva: a zenei élmény az ember számára legértékesebb koordinációt a gyermek-szülő interszjektív helyzetét galvanizálhassa.

A dallammal kísért verses formájú szövegek közül az egyik leggyakrabban megjelenő kötőanyaga e játékhelyzeteknek a formula-szerűség par excellence megtestesítője: a mondóka. A magyar nyelv szóhangsúlyaira épülő, dallamos hanglejtésű, a nyelvi (megjelenítő) egységeket ritmikusan sorjázó, rímes mondókabeszéd hangzásszerkezete a mondók, játszók közösségéhez való odatartozásra, odafordulásra készítet a játékhelyzet hallótávólában szinte bárkit, aki a közelben tartózkodik. Nem véletlen e beszédforma, irodalmi forma archaikussága, miközben a mondókabeszéd iránti érdeklődéshez, azaz a hétköznapiól eltérőre, másra való érzékenységhez nincs szükség feltétlenül irodalmi tapasztalatokra, még akkor sem, ha a mondókabeszéd – és játék „fölébe megy” a hétköznapi beszédnek. Átékelhetők ezek a helyzetek irodalmi kódok ismerete nélkül is, ráadásul ezekben a játékhelyzetekben sokkal inkább az átélésen, mintsem az értelmezésen, elhelyezésen van a hangsúly.

Bármiféle értelemről lehessen szó e kötött-formalizált beszéddel játszó helyzetben, az tehát a foglalkozásokon sohasem kizárólag a nyelvhez kötött, nem kizárólag nyelvi jelöltségében, hanem a beszédet kísérő játékos gesztusok, mozgássorok együttesében jön létre.

A Ringató-foglalkozásokon a jelenlévők szinte szó szerint a játékhelyzetekben, a beszéd, mozgás aktivitásának folyamatában, tényleges fizikai részvétellel alakítják, hozzák készre a játék anyagát, s abban a szöveget magát is, ami e játékhelyzet komplexitásában további más jelentők – mozgás, dinamika – láncolatában, egy folyamat részeként tölti be szemiotikai funkcióját.

A tenyércsiklandozók – simogató, höcögtető, lovagoltató, beszédet kísérő játékos gesztusok – a gyermek fejének megsimogatása, arcának érintgetése, a föl-le-oldalra történő döntögetés dinamikai lehetőségei a szövegek hangzásbeli aspektusaival, illetve ezeknek a játékban megvalósuló lehetőségeivel szervesülnek. A játékosok máskor a szövegeket tagoló állításformájú közléségeket vehetik figyelembe a gesztus-szerű játékmozdulatok kivitelezésekor, azokat, amik „cselekvési mintákkal szolgálhatnak” (Lehmann 2003).

Ezeknek a játékhelyzeteknek a lényege a performativitás. A játékok tér- és időbeli jeleneteiben a résztvevők együtt befolyásolhatják a játékos történetek ívét, ami konkrét térbeli és időbeli kiterjedésű gesztusok, játékhangok sorozatában épül.

„*Hasítom, hasítom, // Vágom, vágom, // Szúrom, szúrom, // Könyökölöm, könyökölöm, // Pacsit adok, pacsit adok, // Megpusztilom, megpusztilom*” (Gróh 2012: 12). Ebben a mondókás játékhelyzetben a propozicionális értelmi egységek egyszerre játszhatók és beszélhetők el. A

szövegmondással egy időben játszható mozdulatsort Gróh Ilona ismerteti az *Ölbéli játékok, mondókák, dalok* (Gróh 2012) című Ringatókiadványban. Azonban a mozgás ebben a játékhelyzetben sem alsóbb rendű reprezentációja a szónak, még akkor sem, ha a jelentő elemek egymásra strukturálódását nyelvi jellegű összefüggések határozzák meg. A játékhelyzetek létrejötte nem a külső (pl. egy gesztus, mimika, testtartás) és valami belső gondolati, érzelmi tartalom adekvációjának az egyértelműsítő szándékán alapul. Így a foglalkozások auráját a didaxis semmiféle árnyéka nem takarja. A mondás hogyanja és a mondott dolog a játékgesztusok kinézisében és tónusai között nem válnak szét két külön tapasztalatra (Kulcsár Szabó 2015). Amennyiben bekövetkezik az absztrakció, a gyermeknek „azt is értenie kell, ahogy az kimondásra került.” A líra ezekben a helyzetekben tehát olyan aktivitássá válik, melynek során éppen a nyelvhasználat és játékgesztusok összeszalazódása miatt a lírai alany és a tárgy különállósága s korrelációja meg is szűnhet, a lírai műfajok kategóriájának egészen a szélére sodródva ezáltal. A játék helyzeti energiája ugyanakkor éppen ebből fakad. Az általam ismert esztétikai jellegű módszerek, eljárások közül a Ringató-eljárások elemei támogatják és építik fel a legélményszerűbben a játékhelyzetek fizikai valóságát. Ez a játékhelyzet hol a hangerő, hol a tempó, máskor az érintések, cirógatások során, azaz taktilis-motoros, vizuális és auditív módon megszerezhető tapasztalatokban válik egy élményegyüttes egymáshoz szervesülő részeiként a gyermekek tapasztalatává. A Ringató játékmesterei valójában a mondókák eredendő funkcionális meghatározottságát érvényesítik ezekben a helyzetekben. A funkciók közül a legtöbb a gyermek érzelmeinek, állapotának befolyásolását célozza, végső soron az érzékelés pályáival számtalan módon huzalozott testi lelket.

Szabolcsi Bencének – a magyar népi altatódalok gyűjtése során – egy gyermekét nevelő asszony fogalmazta meg e befolyásolásnak az egyik leghétköznapibb okát „... énekeltem mindent, ami eszembe jutott, ... csak aludjon el (mármint a gyermek – D.G.)” Más és más mintája, végső soron gyakorlata, a szövegmondás során alkalmazható gesztussora lehetséges ugyanazon típuson belül is egy-egy funkciónak.

Tónusában a találós kérdések játékosságát idéző *Kerekecske, gombocska* kezdetű mondókához képest az „*Aspis, kerekes*” kezdetű mondóka játékot létrehozó simító, érintő mozdulatsorában kiszámíthatóbban érkeznek információk a test felszínéről. Mindehhez képest a „*Poros úton kocsi zörög*” kezdetű mondóka a kinézis megsokszorozódó élménye miatt nyújt egészen más jellegű információt a játszó félnek a saját testéről.

Áspis, kerekes, // Úti füves leveles, // Bibola, bibola // Pacs, pacs, pacs!! E szöveg lágy, legfeljebb középerős tempójú kezdéséhez képest a „*Poros úton // kocsi zörög*” kezdetű mondóka mondása során már a felütésnél ráhuppanhat a szövegmondó a szöveg egyenletes lüktetésére, beszéde jól hallhatóan ritmusos, hiszen éppen ez lesz a narratívából áradó derű és jókedv megteremtésének egyik biztosítója. Az *Áspis, kerekes* kezdetű szöveghez hasonlóan teremti meg a játék helyzet fikcióját a *Kerekecske, dombocska* kezdetű mondóka játék. A két szöveg narratív építkezése hasonló. A jelentéstér topologikusan mindkét esetben a gyermek „konkrét észleleteinek szinesztéziájára épül”, azaz az észleleteiben épül ki. Az utóbbi szöveg deiktikus elemeinek fontos szerepe van ebben. „*Itt szalad a nyulacska, / Erre megyen, itt megáll, // Itt egy körutat csinál, // Ide búvik, ide be, // kicsi keblibe!*” (kiemelések tőlem: D. G.). Ezek a nyelvi elemek, valamint a mondásukkal egy időben induló mutató, finoman bökdöső, simító mozdulatok ebben az esetben is az átélést, a játékállapotot erősítik. A gyermeknek pedig nem kell feltétlenül látható módon cselekednie, tevékenykednie ahhoz, hogy a játszás, a játékállapot létrejöhsen. Az imitáló fikció a látási, hallási és taktilis élmények szinkronitálásában – melyeket a gyermeknek az őt ölében tartó felnőtt nyújt – épül ki, amikor a gyermek egyszerre válik lehetőségfeltételévé és főszereplőjévé is a játéknak.

Eleinte még nem a „játszásból” csinálás miatt marad része a helyzetnek, de azt valószínűleg elkezd felfedezni a játék helyzetnek köszönhetően, hogy az ún. látható, hallható valóság mellett további más univerzumok is léteznek. Az ezek között tételezhető reláció létrehozásának érzéki felételei épülnek ki ugyanis. A *Poros úton kocsi zörög* kezdetű mondóka játék természete eltérő lehet ettől, attól függően, hogy milyen életkorú gyerekekkel játszunk. Az egyszerű narratíva alap helyzete egy nagyon jól modellálható esemény, amelynek része kocsi és gazdája, akit, úgy tűnik, egyáltalán nem érint meg ennek a szerkezetnek a megereszkedett állapota. E mondóka játék funkciója is a *most* áthangolása játékba. A „döcögő” mondóka helyzetben az 1–3 éves korú játzó gyermek nem biztos, hogy képes már felismerni, elhatárolni egymástól külsőt és belsőt, univerzumokat, melyek között kapcsolatot lehet létesíteni műveleteket végezve velük. A 3-4 éves gyermek, aki a szimbolikus gondolkodás művelési szintjén áll, ezeket a használati műveleteket – mondhatni – problémátlanul elvégzi, és boldogan tűnik el a „minthelyzet” játékosságában.

Egészen bizonyos ugyanakkor az, hogy e játékok során a gyermekek számára a szülővel való közösködés, a „közös tettetés” felbecsülhetetlen jelentőségű a fikciós kompetenciájának működése szempontjából.

Ebben a koordinált helyzetben a szülő és gyermeke egymásra vannak utalva a játékban. Nemcsak a taktilis játékgesztusokkal működő simogatók, pizszók játékhelyzeteinek reciprocitása értelmében, hanem az adott játékhelyzetben bármiféle értelem létrejötte, létesülése vonatkozásában is. A testhez kapcsolódó értelem létrejöttével kapcsolatosan bizonyítékként annak, hogy ez az értelem is „szétválaszthatatlanul természeti” és szociális (Vermes 2006: 43).

Habár a Ringató-módszerek esetében tartózkodtam a „tan”-ba szorítás gesztusától, mert az azt a látszatot kelthetné, hogy a Ringató-foglalkozások játékmesterei/vezetői szándékuk szerint a lehetőségeket kihasználva/kimerítve felhasználhatnák ezeket bármikor, tekintet nélkül a jelenlévők hangoltságára; mégis jó, ha van a foglalkozások játékmestereinek tapasztalata a játékok aurájáról, ezek érintkezéséről.

A hangutánzó népi játékok gazdag aurális terében a gyermek pillanatok alatt kiismerheti magát, az egyszerű játékhelyzet elemei egységes élményt nyújtanak számára. Gróh Ilona „kacagtató mondókáknak” nevezi ezeket a szövegeket; „...egyikükben sem a történeten van a hangsúly, hanem a huncutkodó játékon” – mondja ő. A hangszínekkel, hangmagasságokkal való játék nagymestereként a foglalkozásokon a játékérzést ezeknek az eszközöknek a változatos, intenzív használatával pillanatok alatt képes megteremteni és hozzájárulni a játék működésben tartásához.

„A farkas bekiált a faluba:// Adós nekem ez a falu-u-u...!// A nagy kutya rámondja.// Nem adós, nem adós! Nem, nem, nem!// A kiskutya félénken// Meg kell adni, meg, meg, meg!// De a farkas nem is figyel,// csak vonyít messziről: Adó-ó-ó-ós nekem /ez a falu-u-u!” Érdemes az írásban rögzített szöveg esetében jelölni a szakaszokat, sorokat a szövegrészek közötti feszültségek és erőviszonyok jelölésére. Ezeknek a viszonyoknak a létrehozását a játékhelyzetben résztvevők teste úgy biztosítja, mint egy – kezdetben a karvezető által működtetett – keverőpult. A játékhelyzet a halk-hangos, hosszú-rövid különbözőségeiben nyújt élményszerű tapasztalatot a saját testükről a résztvevőknek. Másrészt a hangadás által a magasabb vagy alacsonyabb fokozatra kapcsolás során a játszó gyermek és felnőtt a saját testét valamilyen figuraként hozza létre. Nem egy különálló tárgyat, dolgot reprezentálnak vagy testesítenek meg a játékosok, hanem a mozgás, a hangadás folyamatában, abban, amit és ahogyan csinálnak, jön létre, válik felismerhetővé a mélyen sebzett farkas makacs tántoríthatatlansága, a falu biztonságából kiugató nagy kutya átlátszó magabiztossága és az adott-ságai miatt eredendő kiszolgáltatottságával tisztában lévő kiskutya

bátortalan próbálkozása. A játékosok tehát figurák: vonyító farkasok, csihölő, csaholó kis- és nagy kutyák.

A hangutánzás különösen kedves a gyermekek számára, mert igen hatékony az interakcióra készítő ereje, másrészt a hangutánzó szavak – minthogy ikonikus jelek – közvetlenül idézhetnek fel jelentetteket, és rántják be ezáltal – vagy pusztán az önkifejezés könnyen utánozható lehetőségeit kihasználva – a gyerekeket a tényleges fizikai részvételt felkínáló játékhelyzetbe. A gyerekek ezekben a helyzetekben szó szerint eljátszhatják a hangokat. A hangok hallhatóvá tétele a megtestesítés, „a jelölők végtelen láncolatának” (Angyalosi 2018: 11) folyamatában kiszélesítik a figurák reprezentációjának a kontextusát (Kiss 2008: 257). A játékmesterek szerepe az, hogy a dinamikai váltások lehetőségének a biztosításával minél hosszabb ideig tartsák fenn a belemerülő attitűdöt. A foglalkozásokon a játszani tudásnak nem kizárólagos kulcsai ők, de az aktiválás, sőt a reaktiválás érzékletes motivátorai.

Összegzés

A Ringató-mozgalom játékhelyzeteinek a különlegességét egyrészt szaturált érzékletességük adja. Mindezen túl a játékosvá válás személyközi helyzetei, amelyeknek az átesztétizálása teszi a kortárs kezdeményezések között egyedülállóvá ezt a jelenséget.

A címben megjelenő, „membránon keresztül” szerkezettel a kortárs zenei élmény elszegényedését, degenerálódását hánytorgatta fel Halmos Béla egy vele és Sebő Ferencsel készített beszélgetésben 2000-ben. A XXI. század fiataljai „úgy ismerkednek meg a zenével — fogalmaz Halmos Béla —, hogy valami membrán zizeg a fülükbe vagy közvetlenül a fülhallgatón, vagy valamilyen gépből. Lényegében degenerálódik a zene hangzása azzal, hogy egy membránlemez rezeg. Márpedig csak ez történik abban a pillanatban, ha nem akusztikus hangszereken muzsikálnak – a torkukat is beleértve. Olyan ez, mintha a nagyanyám fasírtos kelkáposzta-főzelékét – ami igen jó, ha szereti valaki – lefényképeznék, és betennék egy szakácskönyvbe; „...minden az emberen múlik — folytatja Sebő Ferenc az előbbi gondolatot —, nem az eszközön. Azon, hogy az ember hogyan képes megválogatni és felhasználni az eszközeit. Semmi sem helyettesítheti azt, hogy az ember megtanulja az érzelmeit artikuláltan kifejezni zenében és táncban.”

A Ringató játékhelyzeteiben – reményeim szerint – megszületik s megalapozódik az a cinkosság, ami mindig maga mögé utasítja a későbbiekben is a részesülésnek és önkifejezésnek ezt a kritizált kortárs

dinamikáját. S hát miért is ne remélhetnénk? Kivételes a Ringató-játék-helyzet: játék, amit csak szabad lélekkel művelhetünk, s játék-helyzet, ami minden pillanatában fenn is tartja azt.

Irodalom

- Angyalosi G. 2018. *Dekonstrukció és esztétika*. Budapest: Kronosz Kiadó.
- Gróh I. 2017. *Ringató – Ölbéli játékok, mondókák, dalok*. Budapest: Kolibri Gyerekkönyv-kiadó.
- Kiss G. Z. 2008. A narratológiától a ludológiáig. In: Thomkla B. (szerk.) *Narratívák 7. Elbeszélés és szimuláció a digitális médiában*. Budapest: Kijárat Kiadó. 257–270.
- Kulcsár Sz. E. 2015. *Tárgyi élvezet vagy történő igazság? Az irodalom-értés és -oktatás néhány kérdéséhez*. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21672>. (Letöltés: 2020. 05. 10.)
- Lehmann M. 2003. *A reprezentáció realitása*. http://old.tok.elte.hu/tarstud/filmuvtort_2004/repreal.pdf. (Letöltés: 2020. 05. 10.)
- Vermes K. 2006. *A test éthosza*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.

Az óvodáskori olvasóvá nevelés kommunikációs módjai

URBANIK TÍMEA

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar,

Művelődéstudományi Intézet, Szeged

u-time@jgypk.szte.hu

„Az olvasóvá válás kérdése az iskolába járás előtt dől el.”

Robert Escarpit

A francia irodalomszociológusnak, *Robert Escarpit*-nek (1973) tulajdonított állítás (Gereben 1992: 361) érvényességét szeretném körüljárni a legfrissebb magyar olvasásszociológiai kutatások eredményei és megállapításai mentén. Az óvodáskori olvasóvá nevelés hatását az egyes kutatók és a témát tárgyaló szerzők különböző módon fogalmazzák meg. Alapként szerepel a gyermekek beszédképességének és nyelvi tudatosságának fejlesztése, az olvasás- és írástanulás előkészítése (Cs. Czachesz 2001, Juhász 2017, Szinger 2009). A meséknek a nyelvi kompetenciák fejlődésében betöltött szerepe már évtizedek óta evidencia (Nagy 1980, idézi Nyitrai 2016). A meséknek a kognitív fejlődésben, hangsúlyozottan a gondolkodási képességek közé tartozó összefüggéskezelés fejlődésében is fontos szerepe van (Nyitrai 2016). A mesélésnek a szókincs gyarapításában is jelentősége van. A gyakorlott olvasóvá válás feltétele a kritikus szókészlet (a leggyakoribb kb. 5000 szó) ismerete (Nagy 2006). A mesehallgatás spontán fejlesztő hatása is jelentős. A rendszeresen, gyakran mesét hallgató gyermekek fejlődésben kb. másfél évvel megelőzik azokat a társaikat, akiknek a meseélményben csak ritkán van részük (Nagy 1980). Más kontextusban a kultúraátadás egy lehetséges eszközeként is tekintenek rá, a következő generáció írásbeliséghez való viszonya jelentheti a szellemi értékek továbbélését, a kultúra egyik generációról másikra való áthagyományozhatóságának garanciáját. S pragmatikusan nézve az iskolai teljesítmény, a továbbtanulás, majd a munkahelyi előmenetel múlik, múlhat a literáció olvasás előtti szakaszán (Tóth 2020). Egy másik, nem kevésbé pragmatikus szemlélet az önismeretet, a személyiség fejlődését és a társas kapcsolatokat emeli ki: „a könyvek az önismereti fejlődésben, a világról való tanulásban, a napi konfliktusok megoldásában, a társakhoz való kompetens kapcsolódásban, a társadalomba való sikeres beilleszkedésben segítik a gyermeket” (Béres 2020: 4–5). A mesék érzelmi intelligenciára gyakorolt pozitív hatását is fontos említeni (Kádár 2012).

Kiemelt fontosságú téma tehát a gyerekeknek a literáció világába való bevezetése az első köznevelési intézménybe, az óvodába járás időszakában. A születéstől hároméves korig tartó időszak olvasáshoz, könyvekhez való kapcsolatát a család literációs közege és szokásai határozzák meg. Intézményes szinten ebben az időszakban a könyvtárak jelennek meg lehetséges és talán elsődleges lehetőségként mint olyan helyek, amelyek az olvasáskultúra képviselője mellett a kisgyermek sokféle igényét képesek kiszolgálni, akár találkozóhelyként, akár különböző programokon való részvétellel, könyves környezetbeli játéklehetőségekkel és a szülők szórakozását és tájékozódását segítő könyvekkel, programokkal.

A Könyvtári Egyesületek és Szervezetek Nemzetközi Szövetsége, az IFLA (International Federation of Librarian Associations and Institutions) szakértői csoportja 2007-ben összefoglalta a babák és kisgyermek könyvtári szolgálatának irányelveit (A babák és kisgyermek könyvtári szolgálatának irányelvei – Guideline for Library Services to Babies and Toddlers).

„Azáltal, hogy a közkönyvtár a programok és dokumentumok széles kínálatát tudja biztosítani, lehetőséget nyújt a babáknak, a kisgyermeknek és az őket gondozó felnőtteknek, hogy a könyvtár olyan hely legyen a számukra, ahol szívesen látják őket, ahol kifejezetten az ő igényeikre szabott tanulást támogató források gazdag választékát érhetik el, illetve ahol megtapasztalhatják a korosztályuknak megfelelő mondókák, dalok, tapintható és képes könyvek élményét” (Béres–Szinger 2018: 8). Jól érzékelhető az idézetből a közkönyvtáraknak az a törekvése, hogy a gyerekek mellett a szülők igényeit is kiszolgálják: „Az óvodásoknak szóló programokat megvalósító könyvtárosok nem titkolt célja a gyermekeken keresztül a szülők, nagyszülők, hozzátartozók megszólítása” (Szinger 2019: 19).

Az olvasóvá nevelés, a történetek ritmusának átélése már magzati korban elkezdődik, de Gombos Péter megfogalmazása szerint az már az anya születésekor megkezdődik (Gösi 2016). A szülői minta és az otthoni könyves környezet hatása elvitathatatlan, a kutatások több oldalról is igazolják ennek fontosságát. Gereben Ferenc olvasásszociológiai elemzése szerint: „...a gyermek jelenléte a családban alapvetően mégiscsak a család olvasási aktivitását növelő tényező; egyfelől azáltal, hogy a gyerekek az átlagosnál többet olvasnak, másfelől pedig olyképpen, hogy közvetett jelekből ítéhetően felnőtt családtagjaikat is motiválják valamelyest az olvasásra. Az olvasási kedv ugyanis azokban a családokban is meghaladja a gyermektelen családokét, ahol csak – olvasni még

nem tudó – 0–6 éves korú gyermekek találhatók. A gyermek tehát nemcsak többet olvas, hanem többet olvastat is” (Gereben 1998: 66).

A család olvasáshoz, kultúrához való viszonya meghatározó az olvasóvá nevelésben. A nemzetközi szakirodalom family literacyként említi a családi írásbeliséget, családi műveltséget, vagyis azt a komplex tevékenységmezőt, amely magában foglalja a család által folytatott olvasási tevékenységet, aminek együttesen részese a család, és ami – hatását tekintve – a család minden tagjára kiterjed. A család, a szülő hatása olyannyira fontos, hogy Nagy Attila olvasáskutató így fogalmaz: „Az olvasással kapcsolatos attitűdök a családban alakulnak ki. A nem olvasó gyerek mögött nem olvasó szülő áll” (Nagy 2002: 32). Az attitűd, a szemlélet formálása a személyes példa és a környezet megválasztása és kialakítása révén hat, s az ebbe való bevonás módjai a történetek mesélése, a meseolvasás, vagy a képeskönyv-nézegetés közös tevékenysége. Míg a szóbeli közlés kultúrája spontán módon alakul és hagyományozódik generációkon át, addig az írásbeliség és az olvasás csak tudatos tevékenységgel vihető át egyik nemzedékről a másikra (Tóth 2018).

Ennek a tudatos tevékenységnek az egyik formája a rendszeres, általában esti meseolvasás, -mondás gyakorlata. „Esti mesével bejutni az egyetemre” – ezzel a szlogennel mutatta be a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár „Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek” pályázati projekt keretében végzett felmérés meseolvasás és olvasóvá válás összefüggéseiről szóló adatait a nagyközönségnek, és ezzel hívta fel a könyvtárosok figyelmét a meseolvasás fontosságára. Az adatok mellett a következőket olvashatjuk a promóciós anyagban: „100 kisgyerekből, akiknek naponta mesélnek, 73 válik rendszeresen olvasó felnőtté, viszont azok közül, akiknek alkalmyszerűen, vagy soha nem mesélnek, mindössze 2” (Farkas 2018). Gombos Péter egy 2012–2013-as felmérésre utal, amikor középiskolásokat kérdeztek irodalomról, olvasásról. Az eredmények bizonyítják, a mesélésnek döntő jelentősége van. Azok közül a fiatalok közül, akiknek gyermekkorukban rendszeresen meséltek, pontosan kétszer annyi lett a sokat olvasó, és feleannyi az egyáltalán nem olvasó, mint azok közül, akiknek nem meséltek (Gósi 2016).

Transzgenerációs szinten is kimutatható már az X és Y generációjú szülők mesemondáshoz való hozzáállásának változása. „A 30 év alatti szülők közül bizonyíthatóan kevesebben mesélnek gyermeküknek, mint a 30 év felettiak. [...] azok a szülők, aki gyermekkorukban rendszeresen hallottak mesét a szüleiktől, szülői szerepükben ezt a tudást alkalmazzák, és ők is rendszeresen és hosszabb időintervallumban mesélnek gyermekeiknek. Ellenben azok a szülők, akik gyermekkorukban nem élték át az említett élményt, szülői szerepükben kevesebben mesélnek,

ha pedig mégis, akkor azt ritkábban és rövidebb ideig teszik, mint a meseélményes felnőttek” (Büdi 2015: 63–64).

A hazai könyvtárszakma egyik kiemelkedő teljesítménye és lehetősége a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár az EFOP-3.3.3-VEKOP-16-2016-00001 „Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek” pályázatához kötődik, melyben két alkalommal – 2017-ben és 2019-ben – országos reprezentatív kutatást végeztek a hazai 3 és 18 év közötti lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásairól. Korábban ilyen átfogó, az iskoláskor előtti, a 3–6 éves gyerekek literációs szokásait is felmérő kutatás nem készült. A reprezentatív kutatás kérdőíves felméréssel készült, s ugyanazokat a kérdéseket tették fel minden korosztálynak. A 3–6 éves gyerekek mellett és helyett a szülők, nagyobb rész az anyák válaszoltak. A feltételezett pozitív szülői mintának való megfelelés némi torzításhoz vezethet az eredmények tekintetében. A felmérés koncepciójának viszont újszerű pontja, hogy a még nem olvasó gyerekek könyvekhez kapcsolódó szokásait is vizsgálja, és összehasonlítási lehetőségeket kínál a két kérdezési időpont és a többi korosztály között is. A 3–6 éves korosztályban a felolvasás, az illusztrációk nézegetése, a „bontakozó írásbeliség” (Szinger 2019) tendenciái is láthatóvá válnak valamelyest a szülők szűrőjén keresztül.

A kérdőív vizsgálja az olvasási szokásokat, az olvasói ízlést, a könyvbeszerzési szokásokat, a házi könyvtárat, a könyvtárlátogatási, könyvtárhasználati szokásokat és a médiahasználatra vonatkozóan is tartalmaz kérdéseket.

Az olvasási szokásokon belül az olvasás gyakoriságára vonatkozó kérdés ennél a korosztálynál nehezen értelmezhető, amennyiben a könyvek mennyiségére kérdez. A 3–6 éves gyerekeknek gyakran mesegyűjtemények egy-egy részét olvassák fel, vagy a gyerekek gyakran újraolvasatnak maguknak meséket, könyveket. Mindkét jellemző szokás megnehezíti a használt/olvasott könyvek számszerűsítését.

Az olvasásszociológiában fontos mutató az egy év alatt olvasott könyvek mennyisége. A kérdésfeltevés is ez alapján történt, s az óvodás korosztály eredményei 2019-ben a következők voltak:

- Egyet sem olvasott az utóbbi 12 hónapban 38,2%.
- 1–3 könyvet elolvasott az utóbbi 12 hónapban 20,7%.
- Legalább egyet negyedévenként 12,5%.
- Havonként legalább egy könyvet elolvasott 23,2%.
- Nem tudja / nem 5,4%.

A gyerekkori mesehallgatás gyakoriságára is rákérdeztek a kérdőívben, amely fontos mutatója lehet a későbbi olvasóvá válásnak. A

„Milyen gyakran meséltek neked kiskorodban?” kérdésnél az óvodások szülei vajon az aktuális állapotot vették alapul, vagy a gyerek korábbi életkorát? Az eredmények a következők voltak:

- naponta 60,0%;
- hetente 1-2-szer 26,4%;
- havonta 2,5%,
- ritkábban, mint havonta 2,9%;
- soha 8,2%;
- nem tudja / nem válaszolt 0,0%.

A szülők 60%-a naponta mesél, ez a szám valószínűleg lefedi a gyakoriságnál a következő válaszokat adókat: Legalább egyet negyedévenként 12,5%, Havonként legalább egy könyvet elolvasott 23,2%. Az újraolvasott mesék, a fejből mondott mesék nem tudnak a könyvek mennyiségében megjelenni, viszont a mesemondás gyakoriságában realizálódnak. Ugyanakkor ennél a kérdésnél a kisgyerekek való olvasás pozitív sztereotípiájával is kell számolni. A mesehallgatás és a későbbi olvasóvá válás összefüggése a 2019-es felmérésben a következő: „A rendszeres olvasók több mint 80%-ának naponta meséltek, és közülük csak 2,02% olyan van, akinek soha nem olvastak mesét. Ezzel szemben azok közül sem vált mindenki olvasóvá, akinek naponta olvastak” (Tóth 2020: 26).

A meseolvasó család demográfiai jellemzőit vizsgálva világosan kirajzolódik, hogy elsősorban a magasan iskolázott, nagyvárosi, szellemi foglalkozású, jó anyagi körülmények között élő szülők körében kell keresni a gyerekeknek napi rendszerességgel mesélőket, azaz pont ott, ahol a rendszeres olvasókat és a könyvtárhasználókat is (Tóth 2018: 556).

Az olvasói ízlést több oldalról próbálták feltérképezni. Rákérdeztek, hogy jelenleg melyik könyvet olvassa, vagy mit olvasott legutóbb. Itt az a kérdés merül fel, hogy az adott művek mennyire a gyermek és mennyire a felolvasó felnőtt választásai. Tóth Máté szerint a felsorolt szerzők sokkal inkább tükrözik a szülői értékrendet, mintsem a gyerekekét (Tóth 2020: 31).

2017-es lista

1. Bartos Erika 8,20%
2. Benedek Elek 4,64%
3. Grimm testvérek 3,83%
4. Walt Disney 2,73%
5. Csukás István 1,91%

2019-es lista

1. Bartos Erika 11,74%
2. Walt Disney 6,05%
3. Milne 2,14%
4. Awdry 2,14%
5. Benedek Elek 2,14%

| | |
|-------------------------|--------------------------|
| 6. Lázár Ervin 1,37% | 6. Grimm testvérek 2,14% |
| 7. Fekete István 0,82% | 7. Marék Veronika 1,14% |
| 8. Marék Veronika 0,82% | 8. Berg Judit 1,07% |
| 9. Tony Wolf 0,82% | 9. Andersen 1,07% |
| 10. Milne 0,82 | 10. Csukás István 0,71% |

A 3–6 évesek aktuális olvasmányainak szerzői listáján két név messze kiemelkedik: Bartos Erika és Walt Disney. Bartos Erika évek óta a legnépszerűbb gyermekkönyvszerző. Anna, Peti és Gergő rövid, való életből vett történetei, melyek akár mintát is szolgáltatnak a fejből mondott saját életmesékhez és a Bogyó és Babóca kalandjai nagy kedvencei az óvodás korosztálynak. Megjelenik a média hatása: Disney-t szerzőként említik, s könyvet kapcsolnak hozzá. Kérdés, hogy itt a rajzfilmekre alapuló mesekönyvekre történik utalás, vagy a rajzfilmek szerepelnek a mese szinonimájaként. Benedek Elek és a Grimm testvérek meséi mindkét listában szerepelnek, bár a helyzetük változott. Viszont több népmese kiesett a népszerűségi listából amiatt, hogy nem kapcsolható hozzá egyetlen szerző, hanem többféle változatban, adaptációban élnek. S a magyar népmeséknél ismét felmerülhet a kérdés, hogy felolvasott vagy a nagy sikerű rajzfilmsorozat miatt lesz kedvenc egy-egy mese. A 2019-es listán a rajzfilmek hatásának erősödése figyelhető meg. Viszont a magyar kortársak közül Marék Veronika mellett megjelenik Berg Judit neve is, aki különböző korosztályok számára ír könyveket – egészen a kamaszkorig. „Fekete István helyét e rangsorban nehéz megmagyarázni. Reálisan 6-8 évvel később kerülhetne elő, ez esetben arra láthatunk példát, amikor a szülő a saját kedvenceit szeretné a gyerekekkel megismertetni” (Gombos 2019: 154).

Ha az Óvodai nevelés alapprogramjának vonatkozó részét nézzük: „Az óvodában a népi, a klasszikus és a kortárs irodalmi műveknek egyaránt helye van” (2012 V/7), akkor ezek a listák – főként a 2019-es – nagyrészt lefedni látszanak azt.

Rákérdeztek a kedvenc mesehős alakjára is. „A Bogyó és Babóca messze kiemelkedik a kedvenc mesehősök között. Bartos Erika történetei a katicalányról és a csigafiúról generációs élményt jelentenek a legkisebb gyerekek számára. Bartos Erika volt a legnépszerűbb szerző ebben a korosztályban, így ez az eredmény nem meglepő. Annál inkább az, hogy ugyanezen szerző hősei, Anna, Peti és Gergő éppen csak bekerültek a 10 legnépszerűbb mesehős közé. Egyértelmű, hogy ennek a rajzfilm-adaptáció az elsődleges oka, hiszen a további népszerű hősök egytől egyig nemcsak könyvek, hanem animációs filmek szereplői is (Mancs őrző, Jégvarázs, Thomas, a gőzmozdony, Sam, a tűzoltó, Vuk,

Micimackó stb.). A Walt Disney mesék hősei egyértelműen dominálnak ebben a korosztályban. Anna, Peti és Gergő üdítően hat ebben a kontextusban, hiszen ott legalább biztosak lehetünk abban, hogy egy olvasmány és nem filmélmény alapján választották kedvencüknek a válaszadók” (Tóth 2020: 38).

A kedvenc műfajnál 2019-ben a 3–5 éves korosztályban a mesék, meseregények, a versek, gyermekversek, képeskönyvek, lapozók és a mondókák a legnépszerűbbek a következő arányszámokkal: mesék, meseregények 77,6%; képeskönyvek, lapozók 54,8%; versek, gyermekversek 54,8%; mondókák (ringatók, ölbéli játékok) 50,9%. De ezek mellett, három műfaj kivételével (a horror és a történelmi regények és a tiniregények) minden műfajnál érintettek a legkisebbek is (találós kérdések 14,6%; képregények 8,5%; humoros, szórakoztató regények 3,6%; tudományos, ismeretterjesztő művek 2,1%; kalandregények 1,8%; hobbi 1,4%; sport 1,4%; vörös és arany pöttyös könyvek 1,1%; klasszikus regények 0,7%; sci-fi 0,7%; krimik 0,4%; fantasy 0,4%; egyéb 0,4%).

A felmérésben a következő kérdések a könyvbeszerzésre és a házi könyvtárra vonatkoztak. „A gyerekeket nevelő családokban az országos átlagnál jóval kisebb az aránya a könyv nélküli háztartásoknak. Az olvasás mennyisége és a házi könyvtár mérete között szintén egyenes arányosság van. Azoknál, akik egy év alatt egyetlen könyvet sem olvastak 9,6%-ban olyan háztartásban élnek, ahol egyetlen könyv sincs és 17,2%-ban olyanban, ahol több mint 100 kötet. Ezzel szemben a rendszeres olvasóknak csak az 1%-a él könyv nélküli háztartásban és 39,4%-ban olyanban, ahol több mint 100 könyv található” (Tóth 2020: 44). Ez az eredmény egybevág Gereben Ferenc idézett állításával, hogy a gyerekek pozitívan befolyásolják a család házi könyvtárának nagyságát (Gereben 1998). „A PIRLS 2016 mérés eredményei egyértelmű összefüggést mutatnak a tanulók mérés során nyújtott teljesítménye és a családi könyvtár nagysága, illetve a tanuló saját könyveinek száma között. Minél nagyobb a tanuló családjának otthoni könyvtára, és minél több saját könyve van a tanulónak, annál magasabb pontszámot ért el a mérés alkalmával” (Erdős–Lak 2019: 24).

Könyvvásárlás szempontjából egyértelmű a trend: míg a legkisebbek háromötödének vásárolnak vagy vásároltak könyvet az elmúlt egy évben, addig a középiskolás korosztály esetében mindez már alig több mint a válaszadók egynegyedére „olvad”. Az életkor előrehaladásával együtt csökken a könyvet kapó gyerekek aránya (Tóth 2020: 45).

A következő kérdés, hogy milyen összefüggés van a könyvvásárlás és az olvasás között. Az adatok alapján a válasz egyértelmű: amelyik

gyerek rendszeresen kap könyvet, az nagyobb eséllyel olvas rendszeresen.

A könyvtárhasználaton belül az első kérdés a könyvtári tagságra vonatkozik. A 3–5 éves gyerekek 6,8%-a volt – vagy jelenleg is – könyvtártag, esetleg több könyvtárnak is tagja. Ebben az életkorban még nem jellemző széles körben a könyvtári tagság. A gyerek vagy a szülővel, vagy az óvodai csoportjával látogatja a könyvtárat, alkalomszerűen. A tagság már rendszerességre utal, és az ebben az életkorban kizárólag családi támogatással valósulhat meg, csak a szülő írathatja be a gyermeket a könyvtárba.

A kérdőív kitér az első könyvtárlátogatás élményére is. A gyerekek első könyvtári élménye jellemzően az iskolai vagy óvodai csoporttal tett látogatáshoz kötődik. A könyvtárba járás viszont az óvodás korosztálynál 66,7%-ban a családhoz kötődik (Tóth 2020: 50). „Az óvoda, az óvodapedagógus szerepe az első könyvtári élmény biztosításában az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyerekeinél sokkal meghatározóbb” (Szinger 2019: 16). „Egy 3–8 éves gyermekek szülei körében végzett nem reprezentatív kérdőíves felmérés tanulsága szerint (Kántor 2012) a szülők egy része azt sem tudja, hogy jár-e, illetve milyen gyakorisággal jár gyermeke az óvodával, iskolával könyvtárba” (Szinger 2019: 19).

A könyvtár szolgáltatásaival kapcsolatban a legkisebbek között 37,5% a könyvtárba játszani betérők aránya. A tanulás kapcsán az óvodás korosztályból 6,1% válaszolt igennel (Tóth 2020: 54).

A médiahasználattal kapcsolatos kérdések először az eszközökre kérdeztek rá. „2017-ben fontos tapasztalatunk volt, hogy a gyerekes háztartásokban sokkal nagyobb arányban vannak jelen a médiaeszközök, mint ott, ahol csak felnőttek élnek” (Tóth 2020: 61). Érdekes itt a lehetséges párhuzam a házi könyvtárral kapcsolatban. A 3–5 évesek 51,8%-a naponta 1–3 óra közötti időt tévézik. A legifjabb internethasználók aránya 2017-hez képest nőtt: 68,9% volt a nem használók aránya, 2019-ben 55,7% lett. Ez a kutatási beszámoló nem tér ki ennél részletesebben az óvodás korosztály médiahasználatára, viszont már történtek ebben az irányban kutatások. Egy szegedi felmérés adatai alapján az óvodás gyerekek 68,3%-ának nincs saját IKT-eszköze. Az óvodáskorú gyermekeknek jellemzően táblagépe van 21,0%, s 9,1%-a rendelkezik okostelefonnal, 2,0%-a számítógéppel vagy lappal (Hódi et al. 2019: 28). „Az adatok szerint minél idősebb a gyermek, annál több időt tölt IKT-eszközökkel egy héten: a kiscsoportos eszközhasználó gyermekek hetente átlagosan 4,4 órát, a középsősök 5,0 órát, míg a nagycsoportos gyermekek 5,5 órát.” A legtöbb gyermek (80,1%)

meséket, filmeket néz a mobilkészülékeken, illetve számítógépen, 38,4%-uk fotó- és képnézegetésre, 36,2%-uk zenehallgatásra használja azokat (Hódi et al. 2019: 31). Az összegzésben megfogalmazódik, hogy „a pedagógusoknak, gyermeknevelésben érintetteknek számolniuk kell az óvodáskorú (esetünkben 3–7 éves korosztály) gyermekek IKT-eszköz-használatával, valamint annak hatásaival” (Hódi et al., 2019: 38). Emellé az átlagosan heti 5 órányi képernyőidő mellé sorakozik még a tv-nézés, s kérdés, mennyi szabadidő marad más tevékenységekre. „Egyre inkább jellemző a gyermekekre a magányos médiafogyasztás, aminek következtében nem valósulhat meg a szülői felügyelet, kontroll, azaz a szülői mediáció” (Antalóczy 2012: 152). Pedig épp a médiafogyasztás igényelné leginkább azt, hogy ne maradjon vele egyedül a gyerek. A közös élmények átélése, megbeszélése jó lehetőség szülőknek, nevelőknek egyaránt az értékek közvetítésére, a gondolkodásmód fejlesztésére. A magányos médiafogyasztással szemben nagy varázsa van a mesemondásnak, mely egy kifejezetten interaktív, közös tevékenység. A felolvasással, mesemondással együtt a szülők, nevelők az idejüket és a figyelmüket osztják meg a gyerekekkel.

Az olvasóvá nevelés részben beépíthető lehet az IKT-eszközök használatának idejébe is, például az interaktív könyv lehetőségével. A magyar startup vállalkozás, a BOOKR Kids például egy olyan, 2015 tavasza óta működő és folyamatosan fejlődő okostelefon–tablet alkalmazás, mely mind technikailag, mind a minőség szempontjából igyekszik segíteni az olvasóvá nevelést, a 2–11 éves korosztályt célozva meg (Boldog et al. 2018, Urbanik 2018, Varga 2020). A Magyar Olvasástársasággal együttműködésben *Így mesélj, hogy olvasson* (Pompor 2019) címmel könyvet is adtak ki, melyben az olvasóvá neveléshez adnak praktikus ötleteket, elsősorban szülőknek.

A szülők mellett a könyvtárosok és óvodapedagógusok tájékozódását is egyre több olvasásnépszerűsítő program és kiadvány segíti. A teljesség igénye nélkül néhány példa: A reprezentatív olvasásszociológiai felmérés mellett módszertani kötetek sora jelent meg *Az én könyvtáram* projekt keretein belül, ami akár óvodai foglalkozásokhoz is segítséget nyújtó mintaprogramokat is tartalmaz. A programokon belül többféle módon kereshetünk korosztályra, létszámra és fejlesztési irányra is.

A pécsi Csorba Győző Könyvtár 2012-ben saját ötlet és koncepció alapján indított egy olvasásnépszerűsítő projektet, *Irány a tudás – Sokszerű olvasás- és könyvtárfejlesztés Baranyában* elnevezéssel. A program keretén belül több generációt igyekeztek megszólítani, így indult elsőként a Babaváró biblioterápiás csoport, amely a szülőknek és a nagyszülőknek szólt, majd elindították a Születéscsomagot, amelyet a

könyvtár újszülöttet nevelő olvasói ingyenesen kaptak meg. A csomag információs anyagokat, babakönyveket tartalmazott, továbbá az *Olvasásra születtem!* (Béres 2015a) című füzetet, amely a 0–3 éves korosztály szüleinek készült, hogy megkönnyítsék a szülők olvasmányválasztását, az otthoni meseolvasás, könyves tevékenységek beépülését a mindennapokba. Az első kiadvány után, 2014 decemberében elkészült a második kötet, a 3–6 éves korosztály számára, *Olvass nekem!* (Béres 2015b) címmel. A kiadványok ingyenesen igényelhetők a Csorba Győző Könyvtár Körbirodalom Gyermekkönyvtárban, vagy letölthetők a könyvtár honlapjáról.

A könyvtárak mellett felsőoktatási intézmények is bekapcsolódnak az olvasóvá nevelésbe. A Kecskeméti Főiskola (új nevén Pallas Athéné Egyetem) az óvodás és kisiskolás korosztály számára dolgozott ki *Olvass gyermekeidnek, gyermekeiddel, gyermekeidért!* című 6 éves programsorozatot a szülőknek (Szinger 2017).

A szülők támogatásának számtalan lehetséges módja van, és erre remek hazai és nemzetközi példákat lehet sorolni. A formális oktatás megkezdése előtt jó, ha a könyvtárak maguk a formális oktatást támogató, de azon kívülálló lehetőségeiben az óvodás korosztály megismerkedik azokkal az olvasáshoz köthető kulturális lehetőségekkel, technikákkal, amelyek a szórakozást és tanulást egyaránt támogathatják. „A könyvtárak önmagukban nem oldják meg az olvasóvá nevelés feladatait, de az olvasóvá nevelés könyvtárak nélkül elképzelhetetlen” (Bocsák 1995: 69).

Összegzés

Zárásul néhány lehetőséget emelek ki annak kapcsán, hogy egy rendkívüli helyzetben, a járványveszély alatti intézménybezárások idején milyen segítségeket kaptak az óvodás korosztály és a szülők az olvasóvá nevelés segítésére. Voltak óvodák, ahol elektronikusan továbbították a szülőknek a javasolt témákat, meséket, dalokat a hozzájuk kapcsolódó lehetséges tevékenységekkel együtt. Volt, ahol az óvodapedagógusoktól alkalomszerű mesemondást, kézműves javaslatokat kaptak elektronikusan a szülők, gyerekek. A könyvtárak igyekeztek minél több programot átköltöztetni az online térbe. Online mesefoglalásokon lehetett részt venni. Az említett Bookr Kids egy hónapig ingyenesen kínálta a mesetár tartalmát. A Bácskai Márta által koordinált 16 éve működő kifejezetten óvodás korosztályt célzó Blum program a közösségi médiában egy szakembergárdával támogatott mesefolyamot indított Boldizsár Ildikó (2010) védnökségével. A felolvasott mesénél

két folytatás közül lehetett választani, s szakértői és ösztönző előadások kísérték Kovácsné Kelemen Anikó pszichológus meséjét, mely a kialakult helyzetet próbálta feldolgozni az óvodás korosztály számára.

A bezártság megnövelte a mesélésre való igényt, s sokan fogtak online mesemondásba, felolvasásba. Az eddiginél több papírszínházi mesemondás is született. A könyvkiadók gyerekkönyves összefogásában a Cerkabella, a Csimota, a Móra és a Pagony Kiadó egymás után jelentkezett online műsorral az idén elmaradt könyvfesztivál szombatján (Gökhan 2020). Talán ebben a helyzetben plasztikusan érzékelhető volt a mesék, a történetek fontossága, az életet segítő volta, s ennek átadásában a szülők, pedagógusok és intézmények felelőssége.

Irodalom

363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk12171.pdf>. (Letöltés: 2020. 04. 25.)

Antalóczy T., Pöröcz Zs., Vaskuti G. 2012. Óvodások távirányítóval. Média- és filmfogyasztás a legifjabb nemzedékek körében. *Kultúra és Közösség* 3/1–2. 143–153. http://www.kulturaeskozosseg.hu/pdf/2012/1/KEK%202012_1_13.pdf. (Letöltés: 2020. 04. 25.)

Béres J. (főszerk.) 2015a. *Olvasásra születtem!: ismeretterjesztő és könyvajánló segédlet szülőknek. 0–3 éves korosztály részére*. Pécs: Csorba Győző Könyvtár. <https://www.csgyk.hu/olvasasra-szulettem-ismeretterjeszto-es-konyvajanlo-segedlet-szuloknek> (Letöltés: 2020. 04. 25.)

Béres J. (főszerk.) 2015b. *Olvas nekem!: ismeretterjesztő és könyvajánló segédlet szülőknek. 3–6 éves korosztály részére*. Pécs: Csorba Győző Könyvtár. https://www.csgyk.hu/sites/default/files/olvas_nekem_uj_kiadas_0.pdf (Letöltés: 2020. 04. 25.)

Béres J. 2020. *Az olvasás szerepe a személyiség gazdagításában: a kisgyermekes családok és a helyi fiatalok könyvtári támogatása*. <http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/34323/B%C3%A9res+Judit.pdf/d15f420b-ab08-4db1-8985-b8954cd2ed4c>. (Letöltési idő: 2020. 04. 25.)

- Béres J., Szinger V. (ford.) 2018. Útmutató a babáknak és kisgyermeknek nyújtott könyvtári szolgáltatásokhoz. [IFLA-irányelvek]. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros* 27/9. 7–26.
- Boldizsár I. 2010. *Meseterápia: mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Boldog A., Daróczi G., Horváth D., Horváth D., Ruttkay Zs., Varga E. 2018. *A könyvek életre kelnek. Bevezetés az interaktív könyv elméletébe és gyakorlatába a Bookr Kids alkalmazásaival*. Budapest: Móra-BOOKR Kids.
- Büdi B. 2015. Transzgenerációs hatás érvényesülése a meseolvasási szokások tekintetében. *Könyv és Nevelés* 1. 53–65. http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/transzgeneracios_hatas_ervenyesulese_a_meseolvasasi_szokasok_tekinteteben (Letöltés: 2020. 04. 25.)
- Cs. Czachesz E. 2001. Olvasás és nevelés az iskoláskor előtt. *Könyv és Nevelés* 3/2. 30–39. <http://opkm.hu/konyvesnevels/2001/2/cikk4.html>. (Letöltés: 2020. 04. 25.)
- Erdős A., Lak Á. R. 2019. *Olvasási szokások a PIRLS-eredmények tükrében*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/KEJ/Olvasasi_szokasok.pdf. (Letöltés: 2020. 04. 25.)
- Escarpit, R. 1973. *Irodalomszociológia. A könyv forradalma*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Farkas F. 2018. A Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek. EFOP-3.3.3-VEKOP-16-2016-00001. A jövő könyvtára – magyar könyvtárosok nemzetközi együttműködése. Székelyudvarhely, 2018. augusztus 30–31. <https://www.slideshare.net/enkonyvtaram/a-jv-knyvtra-112912880>. (Letöltés: 2020. 04. 25.)
- Gereben F., Katsányi S., Nagy A. 1992. *Olvasásismeret: olvasásszociológia, olvasáslélektan, olvasáspedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gereben F. 1998. *Könyv, könyvtár, közönség: a magyar társadalom olvasáskultúrája olvasás- és könyvtárszociológiai adatok tükrében*. Budapest: Országos Széchényi Könyvtár.

- Gombos P. 2019. A digitális generáció olvasási szokásai – A 2017-es reprezentatív olvasásfelmérés tapasztalatai. In: Barátné Hajdú Á., Béres J. (szerk.) *Olvasásfejlesztés könyvtári környezetben*. Budapest: Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár. 149–191. <http://www.azekonyvtaram.hu/documents/11543/45783/Olvas%C3%A1sfejleszt%C3%A9s.pdf/408e4a9b-cf71-43a3-8b06-ebe731c91dd2>. (Letöltés: 2020. 04. 25.)
- Gökhan, A. 2020. *Kiadói körkép járvány idején – Csimota Kiadó. Szabó Sándor szerkesztő válaszolt körkérdésünkre*. <https://igyic.hu/mesecentrum-interjuk/csimota-kiado-szabo-sandor-szerkeszto.html>. (Letöltés: 2020. 05. 26.)
- Gösi L. 2016. Olvasóvá nevelés: „A mesélésnek döntő jelentősége van”. *Új Köznevelés* 1. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/olvasova-neveles>. (Letöltés: 2020. 04. 25.)
- Hódi Á., Tóth E., B. Németh M., Fáyiné Dombi A. 2019. Óvodások IKT-használata otthon – szülői minta és szerepvállalás. *Neveléstudomány* 2. 22–41. <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2019/07/ovodasok-ikt-hasznalata-otthon-szuloi-minta-es-szerepvallalas/>. (Letöltés: 2020. 04. 25.)
- Juhász V. 2017. A literációs tudatosság kialakulása az olvasástanulás előtt. *Könyv, könyvtár, könyvtáros* 26/12. 38–45. <http://ki2.oszk.hu/3k/2017/12/a-literacios-tudatossag-kialakulasa-az-olvasastanulas-elott/>. (Letöltés: 2020. 04. 25.)
- Kádár A. 2012. *Mesepszichológia: Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.
- Kántor J. 2012. Olvasási szokások felmérése a 3–8 évesek szülei körében. In: „Tudásdepó-Expressz” a Kecskeméti Főiskolán. „Olvasás, érték, korszerűség” – Informális és nem formális készségek fejlesztése az élethosszig tartó tanulás érdekében – A Kecskeméti Főiskolán és Kecskemét egyes közoktatási intézményeiben. TÁMOP-3.2.4-08/1-2009-0050. Zárótanulmány. Kecskemét: Kecskeméti Főiskola. 72–73.

- Nagy A. 2002. Háttal a jövőnek? (Tennivalók az Olvasás Éve után.) *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros* 12. 29–36. <http://epa.oszk.hu/01300/01367/00036/nagy.html>. (Letöltés: 2020. 04. 25.)
- Nagy J. 1980. *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Nyitrai Á. 2016. Mese és mesélés. *Iskolakultúra* 26/4. 75–83. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21791/21581>. (Letöltés: 2020. 04. 25.)
- Pompör Z. (szerk.) 2019. *Így mesélj, hogy olvasson. 12 fejezet gyakorlati tanácsokkal az olvasóvá neveléshez*. Budapest: Móra Könyvkiadó.
- Szinger V. 2009. Nagycsoportos óvodások írásbeliséggel kapcsolatos tudása és tevékenységei. *Könyv és Nevelés* 11/2. http://epa.oszk.hu/01200/01245/00042/szv_0902.htm#1. (Letöltés: 2020. 04. 25.)
- Szinger V. 2017. Játsszunk, rajzoljunk, hallgassunk együtt mesét! Olvasásnépszerűsítő könyvtári program óvodásoknak és kisiskolásoknak. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros* 26/6. 34–43. <http://ki2.oszk.hu/3k/2017/06/jatsszunk-rajzoljunk-hallgassunk-egyutt-meset-olvasasnepszersusito-konyvtari-program-ovodasoknak-es-kisiskolasoknak/>. (Letöltés: 2020. 04. 25.)
- Szinger V. 2019. „Nem lesz annak többet unalmas órája, kit érdekel a könyvtár ezernyi csodája.” Óvodások olvasóvá nevelése a könyvtárban. In: Gombos P., Péterfi R. (szerk.) *Együtt az olvasóvá nevelésért*. Budapest: Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár. 15–23. <http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/49997/Egy%C3%BCtt+az+olvas%C3%B3v%C3%A1%20nevel%C3%A9s%C3%A9rt>. (Letöltés: 2020. 04. 25.)
- Tóth M. 2018. Meseolvasás és olvasóvá válás. *Könyvtári Figyelő* 65/4. 549–557. http://epa.oszk.hu/00100/00143/00354/pdf/EPA00143_konyvtari_figyelo_2018_04_549-557.pdf. (Letöltés: 2020. 04. 25.)
- Tóth M. 2020. A 3–18 év közötti hazai lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2019-ben. <http://www.azenkonyvtaram.hu>

/documents/11543/49234/Toth_Mate_gyerek_olvasas_konyvtarhasznalat.pdf/18596353-e1fa-4740-9a91-8ca797306668. (Letöltés:

2020. 04. 25.)

Urbanik T. 2018. Négyszögletű kerek mesék – Gondolatok a BOOKR Kids Mesetár körül. In: Dömsödy A., Németh Sz. (szerk.) *Olvasás, élmény, könyvtár. Egy könyvtárostanári konferencia lenyomata*. Budapest: Könyvtárostanárok Egyesülete.

Varga E. 2020. *Az interaktív könyv – Teóriák és példák*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.

Mondd, hogy csííz! – A fénykép mint „valóság”, a fénykép mint (fikciós) kép szerepe, használata kisgyermekkorban

VISY BEATRIX

Országos Széchényi Könyvtár, Budapest

visy.beatrix@oszk.hu

Manapság már közhelyszámba megy, hogy képkorszakban élünk. Elképesztő mennyiségű (fény)kép, digitális kép vesz minket körül. A mai gyerekek ezek közé születnek: képek tömegével együtt növekednek, életük szinte minden pillanatát, születésüktől kezdve fényképek, rövid videók leginkább leválogatatlan, megrostálatlan terabájttjai őrzik. Vajon milyen lehetőségeink adódnak, hogy a legfiatalabb nemzedékek ne vesszenek el a kép- és pixelhegyek alatt, hogy képesek legyenek elkülöníteni a képek közvetítette valóság „valóságosságát” és konstruáltságát a háromdimenziós világ észlelésétől és tapasztalásától? Hogy minél inkább felismerjék a ma már szinte egybemosódó, összenövő két „világ” határait, és képesek legyenek az életkoruknak megfelelő reflexiókat adni az őket körülvevő fotók és digitálisan előállított szimulárumképek sokaságára.

A képi fordulat filozófiai, esztétikai, társadalmi háttérét értelmező és vizsgáló elméleti felvetések a *visual studies* tudományterületéhez utalhatók. A képet ugyanis nemcsak mint életünket körülvevő tárgyakat kell szemlélnünk, hanem a képkorszak új tapasztalásmódot, világképet jelent, amelynek kezdetei Heidegger *A világkép kora* (1938) (Heidegger 2006: 70–102) című írásánál és Wittgenstein (1998) nyelvfilozófiai vizsgálódásainak a nyelvben rejlő képek és metaforák dominanciájával szembeni fenntartásai, kételyei kapcsán jelölhető ki. A *visual studies* leginkább azt vizsgálja, miképpen kapcsolódnak össze az élet, a társadalom és a különböző médiumok különféle közegeiben, területein létrejött, létrehozott, sőt: magában az emberben mentálisan megalkotott komplex képek. A vizuális kultúra figyelme a kép minden fajtájára kiterjed, és a vizualitás mindennapi tapasztalatát és számtalan fajta felhasználását helyezi előtérbe.

Ugyanakkor a képek használata, értelmezése és a róla való bármilyen – interperszonális, társadalmi és tudományos (meta)diskurzus kapcsán fontos azt is látni, hogy „minden közeg kevert és minden reprezentáció heterogén; nincsenek ’tisztán’ vizuális vagy képi művészetek, még ha a modernizmus egyik központi utópisztikus gesztusa is

az a törekvés, hogy megtisztítsa a médiumokat” (Mitchell 1994: 5). A vizuális kultúrát meghatározó egyik alapfeltevés tehát az, hogy a kép is szavakkal telített. Keith Moxey (2005) átfogó tanulmányában viszont azt is kiemeli, hogy nem lehet teljes mértékben, kielégítően szavakká formálni a képeket, a jelrendszerek összefonódottsága térben és időben minden egyes kultúrának a jellemzője. A jelentésképzés keretére összpontosító visual studies érdeklődésének középpontjában tehát az áll, miképpen érthetők a képek kulturális praxisként, módszerében pedig a diskurzusanalízishez hasonlítható, amely a nyelvhez nem mint a világhoz vezető úthoz, hanem a világot helyettesítő önkényes jelek tárához közelít.

A vizuális kultúra tudományterülete, illetve az imént vázolt főbb elméleti-módszertani vonásai a fotográfia és a fotókról való beszéd szempontjából azért tűnnek figyelemre méltónak, mert egyfelől a fényképek státuszával, létmódjával kapcsolatos hosszú évtizedeken (évszázadon) át vitatott „gyötrő” dilemmákat is csillapították, és új értelmezési keretekbe helyezték, a fénykép művészet mivoltával kapcsolatos kételyeket pedig feloldották (feloldhatják) – vagy legalábbis zárójelbe helyezték.

Előljáróban szintén érdemes néhány szót ejteni a W. J. T. Mitchell és Gottfried Boehm által megfogalmazott képi fordulatról, melyről magyar nyelvű összegzést Hornyik Sándor (é. n.) *Képi fordulat* című írása ad. Mindkét teoretikus közel egy időben harangozta be felismerését: Mitchell a „pictorial turn” (Mitchell 1994: 11–35)²¹, Boehm az „ikonische Wendung”, illetve az „iconic turn” (Boehm 1994: 11–38) kifejezést vezette be a képekkel és szövegekkel dolgozó tudományos diskurzusba, mindketten Richard Rorty „linguistic turn” (Rorty 1967) kifejezésének fordulataira is rájátszva. A képi fordulat diagnózisa mögött álló jelenségek, filozófiai, nyelvészeti teóriák szintén a nyelv és kép viszonyára irányítják a figyelmet, a nyelvvel szembeni bizalmatlanság fokozódásával egy időben a kép, képiség jelentőségének hangsúlyozása, felértékelődése történt meg (Hornyik 2007). A paradigmaváltást „meghirdető” írások óta eltelt mintegy 25 év azonban azt is megmutatta, hogy a folyamatok sokkal gyorsabbak és szerteágazóbbak, mára a tendenciák felismerése, leírása, tudományos keretekbe illesztése is pillanatfelvétel-szerű, és a jelenségek megközelítésére, értelmezésére csakis interdiszciplináris térben – képelmélet, nyelvészet, szociológia,

²¹ A tanulmány először az *Artforum* 1992. márciusi számában jelent meg.

antropológia, pszichológia, esztétika, digitális kultúra összefüggésrendszerében (amelyeket a visual studies is kutatási területébe von) – van esély.

A képelmélet mint önálló tudományterület létrehozásának igénye, sok szempontból elszakadva a hagyományos képek értelmezési hagyományától és a művészettörténettől, egyre inkább a technikai és digitális képek médiumára, és az ezek által kiváltott hatások változásaira, újféle viszonyrendszereire koncentrálnak. Mitchell (1994) egy önálló képelmélet (picture theory) fontossága mellett érvel, mivel szerinte világunkat és identitásunkat nemcsak *leképezik*, hanem alakítják is az embereket körülvevő képek, így azok egyre fontosabb szerepet játszanak társadalmi – és ezen belül egyéni – valóságunk, létszemléletünk felépítésében (vö. Hornyik 2007). Felvetéseiből az is jól kitűnik, hogy a kép jelenkori aktualitása új elméleti lehetőségeket, irányokat implikál, hiszen e fordulat nem jelent visszafordulást (return) a reprezentáció mimetikus elméleteihez vagy a képi „jelenlét” újabb metafizikájához, hanem a kép posztlingvisztikai, posztszemiotikai (újra) felfedezésére nyílik lehetőség, amelynek során a vizualitás, az apparátus, a diskurzus, a test és a figuralitás komplex összjátékként tekinthetünk a képre.

A gyerekek képekhez, fotókhoz való viszonyának feltárásához jól „hasznosítható” Belting (2008) antropológiai megközelítése is, aki a képek világához az ember és a test felől közelít. Elméletében a test előadó (képeket vagy önmagát képként reprezentáló) és észlelő közeg egyaránt; továbbá mindvégig hangsúlyozza a fizikális és mentális képek kapcsolatát, kölcsönhatását, a kép fogalma nem választható el a külső és belső képek kettős értelmétől, sőt, pusztán létezésük helyett/mellett – közvetítés és észlelés általi – (meg)történésüket, térnyerésüket (happen, take place) és folyamatos változásukat emeli ki. Belső képeinkre hatással vannak a külvilág képei, tehát azok nem mindig individuálisak, ám „ha kollektív eredetűek, akkor is olyannyira belsővé tesszük őket, hogy saját képeinknek tekintjük őket. [...] A kollektív kép éppen ezért azt jelenti, hogy a világot nemcsak individuumokként észleljük, hanem kollektív módon is, ami észlelésünket az aktuális korszaknak veti alá” (Belting 2003: 23–24). Míg Belting a belső és külső képek közös vonásaira, áthatásaira koncentrálnak, Mitchell képtipológiája a belső és materiális képek (látszólagos) különbségeit is tárgyalja, amikor a mentális képek képlékenységből, instabilitásából, szubjektív mivoltából indul ki, amelyek nem kizárólag vizuális természetűek, mint a „valódi” képek, hanem az összes érzékszervet foglalkoztatják. Ám gondolatmenetében arra jut, hogy a közhiedelemmel ellentétben az „igazi” képek sem szilárdak és statikusak, a befogadói tudat a mentális

képekhez hasonlóan eleve bizonytalanul észleli őket²² (Mitchell 1997: 346), továbbá önmagukban sem kizárólag vizuálisak, hanem több érzék-szervet igénybe vevő felfogást és értelmezést igényelnek.

A belső és külső képek áthatásaira, viszonyára, továbbá a képelmélet nyelvhez (és értelmezéshez) való – ellentétes, párhuzamos, érzékeny stb. – kapcsolatára azért is fontos kitérni, mert egyrészt a kisgyermek világában az egyes területek (belső-külső képek, valóságos-nem valóságos, látvány, és aminek maga a látvány mutatkozik, vagy ahogyan a gyerek látni „akarja”) átfedése, összemosódása, differenciátlansága fokozottan érvényesül. Másrészt a képekkel való foglalkozás, a képekről való beszélgetés során a (fény)képek látványának leírása, narrációs lehetőségei, tehát bármiféle transzmediatizációja nem függetleníthető szövegalkotási folyamatoktól, a nyelvi reprezentáció kérdéseitől, lehetőségeitől.

A fotográfiát mint újfajta médiumnak, technikai képnek a valósághoz való viszonyát, realitását, létmódját, hatását szinte megjelenésétől kezdve élénk viták kísérték. Ezek közül is a legelevenebb kérdések és felfogások a fénykép realitása, valóságábrázoló, -leképező vonása körül bontakoztak ki. S bár a fotóelmélet számos meghatározó írása²³ leszámolt a fénykép objektivitásának elvével, az általános társadalmi használat makacsul ragaszkodik a képen látható valóság (vagy valóságszerűség) képzetéhez. A gyerekek képészlelése és képértelmezése is döntően így működik, ezért ebből az alapállásból érdemes kiindulni, amikor fényképeket használunk a (vizuális) foglalkozásokon. A szélesebb körű társadalmi használatban a fotónak „dokumentarista vonást, kikerülhetetlen igazságértéket tulajdonítanak” (Krauss 2000: 12). E képzet, vélekedés kialakulásához erősen hozzájárult, hogy a fénykép (volt) az első olyan reprezentációs eljárás, amely zavarbaejtő hasonlóságot mutat ábrázolt és ábrázoló között, s ennek a magas „hasonlósági faktornak”, illetve az ebben való hitnek,²⁴ minden bizonnyal nagy szerepe volt a fotó népszerűségében, széleskörű elterjedésében. A fotó valóságosnak tételezése, olykor már-már bizonyítékértékű „hitelessége” nemcsak a fotóelméleti meglátások, cáfolatok ellenére tartja magát, hanem azzal együtt is, hogy

²² Már csak azért is, mert a tudat paradox tükre nélkül nem lehet valamit (képet, képen lévő dolgot) egyszerre „ott” és „nem ott” látni.

²³ A teljesség igénye nélkül néhány jelentősebb írás: Flusser (1990): *A fotográfia filozófiája*; Mitchell (1997): *Mi a kép?*; Belting (2003): *Test-kép-médium*; François Soulages (2011): *A fotográfia esztétikája. Ami elvész, és ami megmarad*; Siegfried Kracauer (1983): *A fotográfia*.

²⁴ Továbbá az alkotói kezét, szemet, szubjektivitást – látszólag – kiiktató, „független” technológiába vetett bizalomnak.

a fotó társadalmi használata is már számtalan esetben rávilágított a fényképek valóságot torzító vonásaira, a csúsztatás – nem is mindig rosszindulatú, manipulatív – eszközeire. Fényképhasználatunk, így fényképkészítésünk és nézésünk ugyanis szinte sosem lehet ártatlan tevékenység, a fiatal korosztályok is igen hamar beletanulnak a képhasználati szokásokba, kontextusokba, ám a konvenciók, képhasználat, szemléleti módok területein a nevelők is eredményesen terelhetik őket. A szigorú értelemben vett művészfotóval szemben a fénykép más felhasználási területei – pl. riport-, sajtó-, reklámfotó, családi és műtermi fotográfiák – szorosban kapcsolódnak kontextusokhoz, előre sugallt vagy megadott értelmezési keretekhez, sőt, ideológiai struktúrákhoz (Bourdieu 1982), ami arra is rámutat, hogy a látvány dekódolása, jelentése nem eleve adott, magától értetődő, és hogy a befogadói oldal, az észlelés, értelmezés irányítható.

A ma már korainak számító, bár jelentőségük szempontjából ma is meghatározó (eredeti megjelenésük szerint: Benjamin (1931), Sontag (1977), Barthes (1979), Flusser (1990)²⁵) fotóelméleti munkák azonban még kevésbé koncentráltak a kép társadalmi használatának különbségeire, amikor a fénykép ontológiáját vagy valósághoz, pillanathoz, múltához való viszonyát vizsgálták. Az ezekre a teoretikus művekre támaszkodó, hozzájuk valamilyen módon viszonyuló újabb elméleti megközelítések mellett, hogy szem előtt tartják a fotó ontológiai értelemben vett realitását, és a fénykép lét(rejött)ét a valósághoz, annak leképezéséhez kötik, mégis sorra leszámoltak a fénykép realizmusának, objektivitásának képzetével.²⁶ A fénykép valósághoz kötődő, abból eredő ontológiai alapállását ugyanis az adja, hogy a lefényképezett dolog valaha létezett, így a fotó végérvényesen soha nem választható el az őt kiváltó aktustól. Az ebből a tényből kiinduló, a fényképek létmódját vizsgáló szemiotikai-szemiológiai megközelítés a fotóelmélet legjelentősebb vonulatának tekinthető. A jelelméleti megközelítés a fényképet jelnek tekinti, fénykép és tárgyának indexikus viszonyát hangsúlyozza, hiszen minden fotó tulajdonképpen „a fényérzékeny felületre rávetülő fény fizikai nyoma” (Krauss 2000: 8). A Peirce nyomán haladó Rosalind Krauss a fotó indexikus mivolta mellett érvel, de ahogy majd látható lesz, különféle szempontokat mozgatva és a peirce-i felosztás három kategóriáját játékban tartva több elmélet is erre a megállapításra

²⁵ Walter Benjamin (1980): *A fényképezés rövid története*, Susan Sontag (1981): *A fényképezésről*. Roland Barthes (1985): *Világoskamra*; Flusser (1990): *A fotográfia filozófiája*.

²⁶ Ld. 23. lábjegyzet

jut. A „fénykép egyfajta ikon vagy vizuális hasonmás, amely indexikus viszonyban áll tárgyával. Az igazi ikonoktól fizikai genezisének abszolút volta választja el, hiszen ez a folyamat látszólag rövidebbre zár, lehetlenné tesz mindenfajta sematizálási kísérletet vagy szimbolikus beavatkozást, amely a legtöbb festmény esetében a grafikus megjelenítés alapja”²⁷ (Krauss 2000: 8). Krausshoz hasonlóan, aki szerint a fotó csak indexként érvényesül, „jelentése pedig az imagináriushoz kapcsolódó identifikációs módozatokban rejlik” (Krauss 2000: 8), Max Bense (1974) szintén a fotó szemiotikai besorolhatóságát veszi számba. Ő a fénykép esztétikumát anyagi létehez (is) köti. A fotó esetében nincs úgynevezett esztétikai *a priori*, az esztétikai információ csakis tapasztalati tény lehet. Ez alapján rekeszti ki ő is a szimbólumot mint jelformát a fotó létmódjából: a fénykép képfelületének minden pontjához tartozik egy képfelületen kívüli pont, „abból az esztétikai megoszlásból, amit a fénykép esztétikai információjaként érzékelünk, reális viszonyokra lehet következtetnünk. Szemiotikailag nézve beigazolódik itt, hogy a fotografikus formálás folyamata elsődlegesen egyszerre »ábrázoló« és »utaló«, »ikonikus« és »indexális« módon megy végbe, de sohasem »szimbolikusan«. Egyidejűleg kerül sor »prezentálásra« és »reprezentálásra«, és e jelfunkciók elválaszthatatlansága a fényképezés lényegéhez tartozik; mert a festészetben elválaszthatók egymástól” (Bense 1974: 9).

Soulages művében a fotó különféle társadalmi használatának aspektusával egészül ki (Soulages 2011)²⁸. A francia teoretikus azonban nemcsak a fotó indexikus mivoltát hangsúlyozza, nála Peirce jól ismert

²⁷ Krauss idézi Peirce-t (2007): „A fotográfia, különösen a pillanatfelvételek, nagyon tanulságosak, ugyanis tudjuk, hogy bizonyos szempontból teljesen olyanok, mint az általuk megjelenített tárgyak. De ennek a hasonlóságnak az az alapja, hogy a fénykép olyan körülmények között készül, hogy a természet pontról pontra fizikailag rákényszeríti ezt a hasonlóságot. Ebből a szempontból tekintve tehát a jeleknek egy másik osztályába [az indexekhez] tartoznak, azokhoz a jelekhez, amely fizikai kapcsolat alapján jönnek létre” (Krauss 2000: 13).

²⁸ A szemiológiai megközelítés kapcsán Soulages Philippe Dubois-ra (Philippe Dubois: *L'acte photographique*, Nathan, Paris, 1990.), Jean-Marie Schaefferre (Jean-Marie Schaeffer: *L'image précaire*, Seuil, Paris, 1978.), Bourdieu-re és Skullára hivatkozik. Dubois azt hangsúlyozza, hogy minden fotó függ létrehozásának körülményeitől, ily módon a fényképezés átalakítja a valóságot. Schaeffer a „kimenettel” kapcsolatban állítja ugyanezt: a befogadás körülményei határozzák meg a fénykép értelmezését, jelentését. Továbbá Soulages a fotó realizmusának kérdése kapcsán Bourdieu-re is hivatkozik, aki kimutatja, hogy a fotó mindig ideológiailag strukturált, illetve Skullára, aki arról ír, hogy a fénykép megértése a gyakran nem is tudatos olvasási kód elsajátításával van kölcsönhatásban: tehát a fotó nem a valóság tükörképe, hanem annak átalakítása és értelmezése (vö. Soulages 2011: 94–95).

hármás felosztása a fotó három lét- és befogadási módjára utal: az ikon a referenst részesíti előnyben, elsősorban a nem művészi fotográfia, dokumentumfotó, családi kép, önarckép használhatja. A szimbólum az unáris fotográfiák és a művészi szándékkal készült képek esetében lép működésbe, a befogadó tevékenysége kerül előtérbe, az index viszont olyan jel, amely a fotográfia esetében azért jelöli, jelenti a tárgyat, mert valóban kapcsolatban áll(t) vele, a tárgy létezését jelzi, és az ikonnal, szimbólummal ellentétben minden fotográfia esetében működik (vö. Soulages 2011: 95).

Amennyiben megpróbáljuk rávezetni a gyerekeket a fénykép valóságából kiszakított, attól már elkülönülő, ezért más, új jelentésekkel is felruházható mivoltára, a látvány megértésének, értelmezésének módjára, a fotó tér-idő komponenseivel dolgozhatunk. A fotográfia esetében a témától való távolság, a kép határainak kijelölése, a nézet irányának, a fókusznak, mélységelességnek, záridőnek, az exponálás pillanatának a megválasztása ugyanis mindig egy olyan egyszeri kompozíciót hoz létre, amely megismételhetetlen, s amely ezeknek a tér-idő tényezőknek az összjátékából bontakozik ki. Ezek közül az idő emelkedik ki inkább a fotókról írt teóriákban. A fénykép mágiáját, varázsát kétségtelenül a pillanat megállításának, megragadásának képzelete, az egymás mellé helyezhető időmetszetek adják, s természetesen ez (is) erősen táplálja a fotográfia realitásának „tételét”. Ugyanannak a tárgynak vagy személynek különböző nézőpontú (pl. felülről, alulról, különleges szögből), képkivágatú (távolról, közlelről, nagyon közlelről, félig levágva a figurát), eltérő háttérű (pl. állatok, tárgyak különböző közegben) képeivel rámutathatunk arra, hogy mennyire másként „olvasható”, mennyire más „mese” társítható egy-egy kép látványához. A kép és a valóság különbségét éppen a távolság rejtélyét (*ott van/volt* és *itt nézem*) láthatóvá tévő fotó hordozza, az a térből és időből, vagy a másik irányból nézve teret és időt – vagy ezek darabjait – a valós térből és az idő menetéből kiragadó momentum, amely a fénykép szemlélésekor már *post factum* áll előttünk (Belting 2003: 252). Ez a távolság tehát, amely szemantikai távolságot is eredményez, elrugaszkodás a világtól, és a kép ettől kezdve önálló életre kel. A fotó tehát térben és időben is éles szakadás, s ennek a kiragadottságnak a ténye megteremti valós valótlan-ságának paradox létmódját, hiszen *itt*-léte, *jelen*valósága csakis az *ott volt* percepciójaként értelmezhető (Krauss 2000: 15).

A (fény)kép mint a világra nyíló ablak ismert (és sokáig stabilnak tűnő) gondolata már a 20. század első felében is megingatható (lehetett

volna).²⁹ Edmund Husserl (1997) és Eugen Fink (1997) a tér és az idő aspektusaiból közelít kép és valóságos látvány eltéréseihez, és így jutnak el a kép „többletéhez”, autonómiájához. Fink a képvilág nem-valóságát a kép összvalóságához vezeti, amely nem más, nem meglepő módon, mint a képvilág és a hordozó médium egysége, s ez a kettősség a képészlelés aktusát is meghatározza. Meglátása szerint amíg a képtudat egységesen működik, a hordozó „elfedett”, anonim szerepben marad. Imdahl pedig a képészlelés, képmeghatározás kapcsán a háromdimenziós látvány képi ábrázolásának azt a fajta dimenzióvesztését tárgyalja, amely a kép korlátozott/adott látottságát-láthatóságát, tehát imaginárius mivoltát, irracionálisát, „identitását” eredményezi. „A harmadik dimenzió irrealitása hozzátartozik a kép identitásához, ahogy a tárgy adott látottságként való expozíciója is” (Imdahl 1993: 115–116).

A vizuális foglalkozások során nagy valószínűséggel a fényképekről való beszélgetés – pl. család bemutatása, saját élmény elmesélése, fiktív történet, mese kitalálása – fogja a tevékenység lényegi részét képezni. A képnél való időzés (a szituáció felismertetése, lényeglátásra ösztönzés, illetve a részletek kiemelése, a figyelem aktivizálása), a látvány verbális rögzítése, leírásának kísérlete egyúttal megértési, értelmezői folyamat is, melynek során feltárulnak a kép pásztázásának irányai, a képet szemlélő tekintetének haladása, megtörténik egyes képelemek kiemelése, mások észrevétlenül hagyása, bizonyos rész(let)ek összekapcsolása. A kisgyerekek esetében személyiségfejlődésük folyamataira, belső világukra, családi vagy egyéb konfliktusaikra, félelmeikre is jól rámutathat, hogyan „olvassák” a képeket, mit ugranak át, hagynak figyelmen kívül (visszatérően) például a saját magukról készült vagy családi fényképeken, vagy milyen jelentéseket, viszonyokat társítanak a látottakhoz. A képleírások során érdemes tisztázni, elkülöníteni egymástól a különböző elbeszélésformákat (szorosán értve mit lát a képen – leírás –, családi történet, emlék elbeszélése, mese). E fényképleírások gyakran a *descriptio* sajátos típusaként tűnnek fel, mivel menetük leginkább a tér leírásával mutat párhuzamot – legyen szó portréről, csoportképről, tájképről stb. – a térdeixisek, spaciális viszonyok térképszerű megjelenítése által (amelyekben a *mellett*, *alatt*, *fölött*, valamitől *jobbra*, *balra*

²⁹ Mitchell szerint éppen azért kell észrevenni a képeket, meglátni eszközeiket, médiumaikat és azért szorgalmazza nyelvként való megértésüket, mert a képek „nem a világra nyíló átlátszó ablakot jelentik többé, hanem olyan jelnek tekintik őket manapság, amely a természetesség és átlátszóság megtévesztő látszatába burkolódik, miközben elfedi a reprezentáció homályos, torzító, önkényes mechanizmusát, az ideologikus misztifikáció folyamatát” (Mitchell 1997: 339).

stb. helyhatározói viszonyok dominálnak), így a térdimenziók fejlesztésére is lehetőséget kínálhatnak.

Mindenféle kép nézéséről elmondható, hogy a befogadás irányait részben a kép szerkezete, részben a néző szándékai alakítják; a jelentés a két fél (kép és befogadó) dialógusából bontakozik ki a visszatérés, visszakérdezés, jelentéstulajdonítás hermeneutikai körforgásának struktúrája szerint, s ez, a képen látható pillanaton és látványon túl, a befogadás menetét, idejét, módját, valamint a kép befogadásban kialakuló szerkezetét, kompozícióját is feltárja. Az egyes elemek között körkörösen létrejövő, létrehozott kapcsolatok, társítások ily módon a kölcsönös jelentések terét rajzolják ki (Flusser 1990: 8–9). A tekintet képrészletek közötti haladása, a pillantás végigvezetése a különböző képelemeken, szintén a keresés, megismerés, megértés vágyát hordozza magában. A kép leírása és tériésítése tehát nem független a megértés, önmegértés folyamataitól, irányaitól, s ennek nyilvánossá tételétől. A képekről való beszélgetések, különböző szempontú megfigyelések, feladatok során a gyerekeknek nemcsak önkifejezésre, saját világuk, világlátásuk megosztására van lehetőségük, hanem a fénykép vizuális kifejezőeszközeinek elsajátítására is, például a fényképen rögzített látvány torzításainak, furcsa mozdulatainak, rövidüléseinek, árnyékainak megfigyelésére, a véletlen és elmúlt pillanatok tudatosítására, a fényképek szín- és formavilágának, anyagszerűségének megtapasztalására.

Ahogy az elméleti diskurzussal párhuzamosan és szoros kölcsönhatásban változott a fénykép művészi megítélése, társadalmi és mindennapi életben betöltött státusza; alkalmi aktusokból, kitüntetett életfordulókhoz kapcsolódó eseményekből mindinkább a hétköznapi élet részévé vált. A fénykép történelmi, társadalmi események rögzítésében vállalt és kapott szerepe megváltoztatta a történelemhez, múlthoz való viszonyt, s a történetírás, sajtó verbális eszközei mellett képi dokumentumként, „bizonyítékként” is feltűnik. A legfiatalabb nemzedékek már leginkább a fényképek társadalmi, hétköznapi státuszaival találkoznak (családi képek, portrék, reklámfotók, természetfotók). Mivel a fotográfia egyre inkább a hétköznapi ember mindennapjainak, de elsősorban önmegjelentésének lehetőségévé és eszközévé is vált, a kulturális, nemzedéki, egyéni emlékezet hordozófelületévé, így irodalmi művekbe, szövegekbe íródásuk egyszerre töltheti be akár a történelmi, kollektív, akár az egyéni emlékezet szerepét (ezt segítik elő a régi fotók gyűjtésére létrehozott adatbázisok, internetes portálok), ám a gyerekek számára a családi- és társas viszonyok felismerését, kontextualizását is elősegítheti.

Fénykép és emlékezet viszonyának tárgyalása kapcsán ismét Barthes-ra utalhatunk, aki részletesen tárgyalja a megállított pillanatot,

és az *ott* és *akkor* percepcióját emeli ki, mely egy újfajta tér-idő tapasztalattal szembesít a fényképek szemlélése során: *itt* van, *itt* áll előttem a *korábban*. Ez a tér- és időbeli éles szakadás szintén a fotográfia valós valótlanságának paradox létmódjára mutat rá (vö. Krauss 2000: 15). Az emlékezéshez és az idő múlásához szintén számos teoretikus felvetés köthető, ezek szerint a fotó védekezés az idő és testünk múlásával szemben, *memento mori*, előgyakorlat a halálhoz (Sontag 1981: 27–28, Kibédi Varga 1997: 144, Belting, 2003: 14; 213), de egyben az én megsokszorozása és rögzítése is a múltó időben.

A fényképek az emlékek helyettesítőjeként is funkcionál(hat)nak, átveszik mentális képeink helyét és szerepét. Szinte mindannyiunknak van olyan tapasztalata, hogy nem magára a dologra, eseményre emlékezünk később, hanem az arról készült fényképre, amely helyettesíti magát az emlékképet. Úgy vélhetjük, hogy az egyéni és a kollektív emlékezet eltűnését kompenzálja, ha az emlékezés anyagát archívumok és médiumok technikai memóriájában halmozzuk fel. A testünkben mint eleven hordozó médiumban keletkező mentális képek mulandóságához, anyagtalanságához, sérülékenységéhez képest a képek, fotók kézzelfoghatók, megbízhatók, kívül(ünk) állnak, a maguk saját médiumában, anyagi hordozójában.

Ugyanakkor már a gyerekek is szívesen emlékeznek a fényképek láttán. Az időhöz, múlthoz való tapasztalás, érzékelés, időérzék kialakulását is segíthetik a múltbeli események fényképek általi felidézése, sőt, régebbi képekkel a születésük előtti régebbi múlt is jobban megtapasztalható lesz számukra, ez az élmény erősen eltér a rajzok, festmények által közvetített múlttól.

A fényképek ezen túl affektív argumentumként is igen erőteljesek, így nemcsak az emlékezethez, hanem a vele szorosan összefüggő identitáskereséshez is hatásosan bevethetők. A fénykép általi identifikáció, az önmagam más(ik)ban való felismerésének gondolata Lacan tükörstádium-elméletét is előhívja, s bár az óvodáskorú gyermekek már túl vannak a szorosan értett tükörstádium időszakán, de az énkép alakulásában még ebben a korszakban is nagy szerepe lehet annak, amikor a szubjektum a magáról látott kép befogadásának aktusában nemcsak „másikként tapasztalja meg önmagát, hanem csakis az önmagáról alkotott kép külső kontrollja által válik szubjektummá” (Belting 2003: 41). A képelméletek egyébként is szívesen dolgoznak Lacan tükörstádium fogalmával kép és identitás kapcsolatának vizsgálatakor, mivel az a szubjektum formálódását egy mindig változó dinamikus folyamatként tételezi. Arra mutat rá, hogy amikor a gyerek narcisztikusan azonosul egy képmással, ami én-ideállá válik, a gyerekben ugyanakkor

az is tudatosul, hogy képmása – valaki másnak a szeméből nézve – pusztá tárgy. Lacan nemcsak az ellentétes, paradox természetét állítja a folyamatnak, aminek során a gyerek egyszerre azonosul és elidegenedik egy önképtől, de a folyamat folytatódását és végnélküliségét is állítja (vö. Moxey 2005). A személyiségalakzatok egyszerre belső és külső nézőpontú szétválásához és összeépülésének gondolatához nem nehéz mozgósítani Ricoeur narratív azonosságról írt meglátásait sem: „[...] identifikáció révén szert tenni egy személyiségalakzatra azt jelenti, hogy képzeleti változások játékanak rendeljük alá magunkat, amiből az én képzeleti változatai jönnek létre. E játék által igazolódik Rimbaud híres mondata [...]: *Az én az valaki más*” (Ricoeur 2001: 23). Az énkép megalkotása tehát egyrészt az egyén megismerő folyamatának eredménye, éppen ezért normatív fejlődési folyamaton megy keresztül az önjellemzés változása. A fényképek – például beállított (műtermi jellegű) és spontán képek összehasonlítása, az önarcképek, portrék leírása, jellemzése – szintén segítheti ezt az (ön)megismerési folyamatot. Egy-egy életkorban az adott kognitív képességek és korlátok határozzák meg azt, hogy hogyan látja a személy önmagát, milyen jellemzőket sorol fel, hogyan szervezi önjellemzését. Ugyanakkor az énkép kialakulásának szociális háttere is van, ugyanis azok a tapasztalatok, amelyekből a személy megalkotja az énreprezentációját, jórészt társas környezetből származnak. S mindehhez a különböző helyzetekben készült fényképek szintén „valóságos” tapasztalatot nyújthatnak.

A fényképben mint a vizuális nevelés eszközében a személyiségfejlődésen és a társas viszonyok formálódásán tehát a „földhözragadt” valóságosságon túl is rejlenek lehetőségek. A technikai médium a gyerekek fantáziájának, vizuális érzékelésének számos fejlesztésére kínálhat lehetőséget. Szituációk, emberi szándékok, érzések felismertetése jóval bonyolultabb, árnyaltabb módon történhet a fényképek segítségével, mint másfajta képek sematikusabb ábrázolásai által. A fényképek látványából kiinduló meséket, álmokat is szöhetnek a gyerekek. Az észlelés, megfigyelés terén pedig érdekes feladatot kínálhat például különböző felületek, nem mindennapi tárgyak közelképei, makrofotói (pl. narancs, fakéreg, levélerezet, vízcseppek stb. közelnézeti látványai). De nagyobb korcsoportokkal fotómontázsok készítésével is lehet próbálkozni.

Összegzés

Úgy gondolom, hogy az az óriási fényképmennyiség – régi, fekete-fehér, későbbi színes, illetve digitális képek –, amely körbeveszi,

szervezi világunkat, még a legritkább esetekben kap szerepet és figyelmet a kisgyermek vizuális nevelésében, fejlesztésében. Holott mai életünknek mindennapi kellékei, világunk – vágyott, torz, szimbolikus – tükörképei, s ha nem kezdünk velük valamit, nemcsak számítógépeink, eszközeink memóriaegységeit, hanem minket is reflektálatlanul, szelektálatlanul el fognak borítani. Írásom ezért nemcsak, illetve nem elsősorban gyakorlati feladatokra, lehetőségekre fókuszált, hanem igyekezett a fénykép óriási elméleti háttéréből összegyűjteni mindazokat a felvetéseket, amelyek segíthetik a nevelőket is eligazodni a fényképek világában, és ötleteket, segítséget nyújthatnak a kisgyermek fotóhasználatához.

Irodalom

- Barthes, R. 1985. *Világoskamra*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Belting, H. 2003. Test-kép-médium. In: Belting, H. *Kép-antropológia. Képtudományi vázlatok*. Budapest: Kijárat Kiadó.
- Belting, H. 2008. Kép, médium, test: az ikonológia új megközelítésben. *Apertúra* 2008. ősz. <http://uj.apertura.hu/2008/osz/belting/>. (Letöltés: 2020. 05. 05.)
- Benjamin, W. 1980. A fényképezés rövid története. In: Benjamin, W. *Angelus novus. Értekezések, kísérletek, bírálatok*. Budapest: Magyar Helikon. 689–709.
- Bense, M. 1974. Fotóesztétika. *Fotóművészet* 3. 8–11.
- Boehm, G. 1994. Die Wiederkehr der Bilder. In: Boehm, G. (szerk.) *Was ist ein Bild*. München: Wilhelm Fink Verlag. 11–38.
- Bourdieu, P. 1982. A fénykép társadalmi definíciója, A sokarcú kép. In: Horányi Ö. (szerk.) *Válogatott tanulmányok*. Budapest: Tömegkommunikációs Kutatóközpont.
- Fink, E. 1997. Megjelenítés és kép. In: Bacsó B. (szerk.) *Kép, fenomen, valóság*. Budapest: Kijárat Kiadó. 47–96.
- Flusser, V. 1990. *A fotográfia filozófiája*. Budapest: Tartóshullám – Belvedere – ELTE BTK.
- Heidegger, M. 2006. A világkép kora. In: Heidegger, M. *Rejtektutak*. Budapest: Osiris. 70–102.
- Hornyik S. 2007. A képi fordulat és a kritikai ikonológia. *Balkon* 11–12, 7–9. http://balkon.art/1998-2007/2007/2007_11_12/02hornyik.html. (Letöltés: 2020. 05. 05.)

- Hornyik S. é. n. *Képi fordulat*. <http://exindex.hu/print.php?page=3&id=417>. (Letöltés: 2020. 05. 05.)
- Husserl, E. 1997. Fantázia, képtudat, emlékezet. In: Bacsó B. (szerk.) *Kép, fenomén, valóság*. Budapest: Kijárat Kiadó. 9–47.
- Imdahl, M. 1993. Gondolatok a kép identitásáról. *Athenaeum* I/4. 115–116.
- Kibédi Varga Á. 1997. A realizmus alakzatai (Zeuxisztól Warholig). In: Thomka B. (szerk.) *Az irodalom elméletei*, IV. Pécs: Jelenkor. 131–149.
- Kracauer, S. 1983. A fotográfia. In: Bán A., Beke L. (szerk.) *Fotóelméleti szöveggyűjtemény*. Budapest: Magyar Fotóművészek Szövetsége.
- Krauss, R. 2000. Megjegyzések az indexről. *Ex Symposion*. 32–33. 4–16.
- Mitchell, W. J. T. 1994. The pictorial turn. In: Mitchell, W. J. T. *Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representaion*. Chicago: University of Chicago Press. 11–35.
- Mitchell, W. J. T. 1997. Mi a kép? In: Bacsó Béla (szerk.): *Kép, fenomén, valóság*. Budapest: Kijárat Kiadó.
- Moxey, K. 2005. *Nosztalgia a Valódi után. A művészettörténet és a visual studies problematikus viszonya. Magyar Építőművészet* 5. <http://meonline.hu/vizualis-kultura/nosztalgia-a-valodi-utan/>. (Letöltés: 2020. 05. 05.)
- Peirce, C. S. 2007. *Logic as Semiotic, The Theory of Signs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. 2001. A narratív azonosság. In: László J., Thomka B. (szerk.) *Narratívák 5., Narratív pszichológia*. Budapest: Kijárat Kiadó.
- Sontag, S. 1981. *A fényképezésről*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Soulages, F. 2011. *A fotográfia esztétikája. Ami elvész, és ami megmarad*. Budapest: Kijárat Kiadó.
- Wittgenstein, L. 1998. *Filozófiai vizsgálódások*. Budapest: Atlantisz Könyvkiadó.

Mi van a képen? A pedagógus és a kisgyermek közti nyelvi-képi kommunikáció metodológiai kérdései

MAGONYNÉ VARGA EMŐKE

*Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar,
Alkalmazott Pedagógiai Intézet, Szeged*

v.emo21@gamil.com

1. A képektől a szavak felé

Az óvodai kommunikációs készségfejlesztésben, mind az intézményi, mind az egyéni pedagógiai programokban, lényegesen nagyobb hangsúlyt kapnak azok a módszertani eljárások, amelyek – bár hallgatólagosan elfogadják a nyelvi és a képi információk összekapcsolni tudásának fontosságát – a gyermeki kommunikáció, a gyermek általi történetformálás kognitív folyamatát a szövegtől a képi felé haladásban gondolják el – fordítva nem. Egyetlen szakember sem vonja kétségbe tudniillik a hallott szöveg hatására megképződő mentális képeknek a szövegértés fejlesztésében vagy az olvasási készségek kialakításában játszott elengedhetetlenül fontos szerepét, ahogyan azt sem, hogy a gyermeknevelésnek evidensen része a mesék illusztráltatása, azaz a nyelvileg közvetített információk hatására keletkező érzések képi elabórálásának elősegítése. Ugyanakkor a képiből mint entitásból, mint artefactumból stb. kiinduló percepciók folyamatok – így a nyelvibe történő átvezetés – funkcióinak a megítélésében a magyarországi pedagógiai gyakorlat ma is főbikus. A hivatásos közvetítők elsősorban a különböző médiumok és multimediális műfajok mozgóképeinek fantáziablokkoló hatásától tartanak, hol a technikát, hol magát a képet téve felelőssé. Így azután a kommunikációs képességfejlesztési praxis, mint az eredendően multimodális közvetlen emberi kommunikációhoz kapcsolódó kompetenciák kialakítására irányuló pedagógiai tevékenység, felemás marad. Gerő Zsuzsa szavaival élve: „nem egyszerűen a formaalakítás terén kell munkát végezni, hanem elő kell segíteni a vizuális gondolkodás, az élményt kísérő emocionális háttér tudatosítását” (Gerő 2015: 165–166). A szövegtől a kép és a képtől a szöveg felé kiépülő irányok szimmetriájának e hiányát jelzi, hogy a leendő közvetítők (az óvodapedagógus hallgatók) preferált meseközvetítési módja, a képeskönyvi mesélést messze megelőzve, a fejből történő mesélés és a felolvasás.³⁰

³⁰ A meseközvetítési módok preferálását jelző adatokat a mérők a SZTE JGYPK óvodapedagógus szakos képzésének Gyermekirodalom és társművészetek kurzusán

Bár e rangsorral alapvetően egyetérthetünk, a gyakorlattal már kevésbé: az intézményi meseközvetítésben ugyanis kevés szerep jut a képeskönyvi kommunikációnak, a magyarországi óvodákban gyakran maradnak kihasználatlanul a nyelvilleg strukturált történeteket kísérő illusztrációk, a képeskönyvek multimediális csatornái.³¹ Márpedig a képek hegemoniájának korában a képek „olvasását” lehetővé tevő készségek fejlesztésének, az erre vonatkozó szempontok árnyalásának a feladata nem kerülhető meg, hiszen az új generációk szövegértése egyre kevésbé pusztán textuális-verbális természetű percepción és tudáson alapul majd. Fel kell tehát hívni a figyelmet arra, hogy az illusztrációk és a képeskönyvek vizuális narratívái célzottan kínálják a képi, a multimodális, a digitális olvasás- és szövegértési készségek kialakításának lehetőségeit, beleértve e halmazba a képi percepcióra (is) épülő nyelvi (kommunikációs) készségeket. A képekről beszélgetni, a képek alapján, a képekre irányulóan beszéltetni a gyermeket olyan metodológiai kérdéseket vet fel, mint például hogyan szervezhető meg a képeskönyv, a kép, az illusztráció mint fizikai kiterjedéssel bíró tárgy kommunikációba vonása az óvodai csoportban? Mik a kritériumai az eredményes és készségfejlesztő hatású képeskönyvi metakommunikációnak? Milyen metodológia szempontokat kell szem előtt tartani ahhoz, hogy a felnőtt attitűdje facilitáló, és ne „feleltető”, számonkérő jellegű legyen? Egyáltalán: milyen képelméleti és a gyermeki képi percepció természetére vonatkozó ismeret szükséges a „jó” kérdések megformálásához? Mindenekelőtt pedig mi alapján kell képet és illusztrációt választani?

2. A képeskönyv-kutatás kommunikációelméleti alapkérdései

E kérdések megválaszolásában az utóbbi két évtizedben a nemzetközi kritika jelentős eredményeket ért el. A prosperálás összefüggésben áll azzal, hogy a képeskönyvkutatás a kezdetektől fogva nyitott volt az interdiszciplinaritásra. Ennek köszönhetően az utóbbi évtizedekben szerepet játszott olyan nyelvészeti kutatásokban is, amelyek a kisgyermek szimbolikus nyelvek iránti fogékonyságát vagy a vizuális jelek dekódolási folyamatának eredményeit vizsgálták (Kümmerling-

vették fel szegedi és Szeged környéki óvodákban, 2010 és 2020 közt, több alkalommal. A témához kapcsolódó, a Művészettel az Oktatásért Kutatócsoport által mért adatokról lásd Varga 2020.

³¹ A képeskönyv mint a művészeti nevelés eszköze óvodai kommunikációban betöltött szerepére vonatkozó adatokat a Vizuális kommunikáció kurzus hallgatói (SZTE JGYPK Óvodapedagógus-képző Tanszék) szegedi és Szeged környéki óvodákban vették fel, 2010 és 2018 közt, több alkalommal.

Meibauer 2015). Az elméleti kereteket meghatározó alapmunkák – Nodelman, Perry 1988; Thiele, Jens 2000; Nikolajeva, Maria – Scott, Carole 2001; Lewis, David 2001; Linden, Sofia Van der 2007 (vö. Kümmerling-Meibauer 2015) – mellett jelentősek továbbá azok a vonatkozó kutatások, melyek a felnőtt és a gyerek képeskönyvhöz kötődő kommunikációjának jellemzőit vizsgálják. Strouse, Nyhout és Ganea a fókuszált területeket az alábbiak szerint határolja körül: Hogyan fejleszti a szókincset a képeskönyv? Az illusztráció minőségének szerepe a beszédre készítésben és a gyermeki figyelem koncentrálásában, a figyelem irányának meghatározásában. Hogyan hatnak a képek különböző jellemzői a mesélő és a hallgató közti interakciókra? (Megfigyelték például azt, hogy milyen feltételekkel áll kapcsolatban a felnőtt részvételének megnövekedése; milyen képi jellemzők idézik elő a specifikus nyelvhasználatot stb.) (Strouse–Nyhout–Ganea 2018).

3. Esettanulmányok

3.1. Előkészítés

Elsősorban az utóbbi két témához kapcsolódóan 2019 őszén a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kara óvodapedagógus szakos, levelező tagozatos hallgatói a Kommunikációs készségfejlesztés kurzus keretében a három–hat éves óvodásokkal kortárs meseillusztrációkról beszélgettek, az interakciókról hangfelvételeket készítettek. A kísérleti jellegű beszélgetéssorozat célja az egyéni pedagógiai tapasztalatszerzés elősegítése mellett egy későbbi empirikus kutatás kérdésapparátusának és szempontrendszerének előkészítése volt. A kísérlet vezetői egyenként több, a vizuális dekódolás szempontjából különböző szintű képről szóló felnőtt-gyermek közti interakciót rögzítettek, „próbára téve” ezzel a képeket és a gyermekek ízlését (vizuális preferenciáit), az egyes illusztrációk vonatkozásában megfigyelve az életkor és a nyelvi-képi dekódolás szintje közti összefüggéseket.

Az alábbi idézet az esettanulmányok hipotéziseinek elvi hátterét vázolja fel. „A kisgyermekek nyelvhasználatának fő hiányossága az, hogy sok értelmezési munkát hagy a hallgatóra. Ebben az értelemben a gyermeknyelv nem teljesen kommunikatív (...) Az egyik készség, amit a gyermekeknek el kell sajátítaniuk, hogy nyelvüket kommunikatívvá tegyék, az a hallgató szempontjából egyértelmű jelentést hordozó beszéd.” „Néha még a felnőttek is elmulasztják, hogy a hallgató tudását és nézőpontját figyelembe vegyék” (Cole–Cole 2002: 311).

3.2. Az adatfelvétel folyamata

A képekről folytatott szabad beszélgetésben az adatfelvevők a fentebb „hiányosságként” megnevezett gyermeknyelvi jellemzőt kiaknázatlan interakciós lehetőségként fogták fel és törekedtek arra, hogy az enigmatikus szövegegységeket („hiányosságokat”) kérdések segítségével mintegy „visszavezessék” a képi tapasztalás tárgyához. Így teremtve meg a gyermeki kogníció számára a nyelvi-képi kódok közti folyamatos transzformáció – valamint a felnőtt-gyermek közti oda-vissza ható párbeszéd – megszerveződésének a feltételeit és egyúttal annak lehetőségét, hogy az alanyok nyelvi-vizuális készség szintje minél alaposabban feltérképezhető legyen. A beszélgetések kommunikációs formája a közoktatási és -nevelési rendszer általános gyakorlatához viszonyítva speciális volt, annyiban legalábbis, hogy az interakció kezdetén, valamint annak enigmatikus és „elakadási” pontjain a felnőtt=mesélő=kérdező és a gyerek=hallgató=válaszadó közti hierarchikus viszonyra épült, általában azonban lehetővé tette, sőt megkívánta a szerepkörök folyamatos cseréjét.

3.3. Hipotézisek

Az esettanulmányok, a fentebb említett kísérleti jellegük ellenére, két hipotézis igazolására határozottabban is törekedtek.

(1) Minél alacsonyabb az interakcióban részt vevő gyerekek életkora, annál kevésbé „teljesít” jól a beszélgetésben egy előre strukturált kérdéssor.

(2) A „Mi van a képen?” és a „Hol van a képen a(z)...?” kérdésekkel összefüggésbe hozható, a képi térszerkezetre és helyviszonyokra vonatkozó percepció a legkiugróbb vizuális elemtől kiindulva, az észlelőtől a legtöbb energiabefektetést igénylő részletek felé haladva nyer nyelvi kifejezést a gyermek beszédprodukciónak.

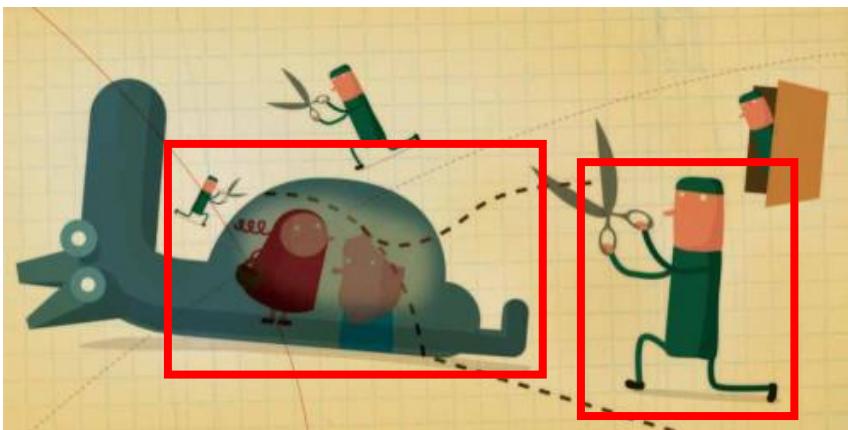
Az első feltevés jogosságát az esettanulmányok igazolták, a másodikat csak feltételekhez kötöttem. E feltételek pontosabb körülhatárolása és a szempontok alterálása egy későbbi kutatás feladata lehet.

3.4. Első példa

E feladat megvalósításához elsősorban a szimbolikus és analogikus gondolkodás, valamint az ideovizuális rajzolás életkori sajátosságai vonatkozásában adhat támpontokat az a beszélgetés, melyet a kísérlet vezetője Baranyai (b) András Piroska és a farkas illusztrációjáról (1. ábra) egy hároméves fiúval folytatott. Az illusztráció ugyanis a reálisan

ábrázolt elemek (olló, ajtó) mellett absztrakt ikonikus jelölőket (szaggatott vonal, négyzetrácsos számtani füzetre alludáló háttér), valamint képzeletbeli figurákat (a hasában két emberi testet egyszerre elbíró farkast) jelenít meg, azaz elvárja a szemlélőtől, hogy értelmezni tudja a szimbólumokat és felismerje az analógiákat. E képtípussal kapcsolatban állapítja meg Strouse, Nyhout és Ganea, hogy „túl a kép szimbolikus voltának és ábrázolási céljának megértésén, a gyerekeknek rá kell jönnie arra is, hogy milyen az ábrázoló entitás természete” (Strouse–Nyhout–Ganea 2018). Tudnia kell tehát különbséget tenni nemcsak a valós tárgyak és a képi entitás, de annak eltérő észleleti minőségei között is.

A jelen példánk esetében a valós fizikai térben a gyerek számára elérhetővé tett kép maga is teret szimulál, ám csak egyes részleteiben és csak jelzésszerűen (árnyékcsíkok a figurák körül, transzparens testábrázolás, mélységérzetet keltő, nyíló ajtó), így szemlélőjére ugyancsak összetett feladatot ró. Mindezekon túl a gyermeknek előzetes ismereteket (hallott mese, illetve más előismeretek) mozgósítva kell felidéznie a szereplőket és tulajdonságaikat, mégpedig úgy, hogy – összekötve a nyelvi alapú ismeretet a képi észleléssel – a konkrét nyelvi információt (például a szereplő nevét) a konkrét képi reprezentációra (például a szereplő megjelenítésére) kell vonatkoztatnia. E vonatkoztatást, vagyis az analogikus gondolkodás folyamatát, nemcsak a figuratöbbszörözés nehezíti meg, de a transzparens ábrázolási mód (ideovizuális rajzolás) is. Bár a párbeszéd arról tanúskodik (lásd a dőlten szedett szöveghelyeket!), hogy a hároméves fiú a bennfoglalás mint helyviszony kifejezés transzparens képi témáját ismeri, ám ezt az ismeretet sem nyelvileg kifejezni, sem pedig analogikusan alkalmazni nem tudja.



1. ábra: A hároméves fiúval folytatott párbeszédben említett fontosabb képrészletek
Baranyai (b) András: Piroska és a farkas

A hároméves fiúval folytatott párbeszéd részlete:

- Gyere csak, mutatok neked egy képet, nézd csak! Mondd el, mi van ezen a képen! Kik vannak a képen?
- Piroska.
- Hol van Piroska?
- Itt. (Megmutatja.)
- Igen. És kit látsz még a képen?
- Az mi?
- Az? Szerinted az ki? Ki az, aki föl vágta a farkas hasát?
- Nem az!
- Azok a...no, mik azok szerinted?
- Az a kék pólójú, az, ki az?
- Ő? (A kísérlet vezetője a jobb oldalon térdeplő figurára mutat.)
- Igen.
- Szerinted, ki? Ki játszott még a mesében?
- Nem.
- Kit evett még meg a farkas? Kit evett meg először a farkas? Piroskát?
- A nagymamát.
- A nagymamát, igen. És kik azok, akik kiszabadították?
- (Öööö...)
- Ki volt az?
- A vadász.
- Igen, a vadász. Hol van Piroska meg a nagymama?
- Ott és ott és ott” (Rámutat a képen a két szereplőre.)
- De hol van az az ott?
- Ott és ott.” (Ismét rámutat a képre.)
- De hol? Ez micsoda itt?
- *Egy ház.*
- Az egy ház? A háznak van szeme?
- *Nem egy ház.*
- Hanem?
- *Az egy...de az egy ház.*
- Az nem egy ház, nézd csak, van neki lába, szeme, orra. Hol volt Piroska meg a...”
- A farkas. (...)
- Tetszik neked ez a kép?

- *Melyik?*
- Ez a kép! (A kérdező rámutat a képre.)
- (Rázza a fejét, hogy nem.)
- És miért nem tetszik ez a kép neked?
- Játsszunk! (Elszaladt játékért.)

A hároméves fiú és az adatfelvevő közti interakcióban, mely előzetes meseismereten és képi megfigyeltetésen alapult, az eredeti kísérleti kérdésstruktúra érzékelhetően felülíródott. Ennek egyik oka az alany helyviszonyokra vonatkozó ismereteinek és szókincsének szűkössége, illetve az volt, hogy a kérdező e szűkösség megtapasztalása után nem tudott a beszédhelyzethez megfelelő rugalmassággal alkalmazkodni. A gyermeki gondolatmenet „hajlékony követése”, a beszélgetés apró mozzanataira való odafigyelés (mely „pontosan körülhatárolt” beszélgetési tervre kell, hogy épüljön és egy elképzelt iránynak is meg kell, hogy feleljen) (Gerő 2016: 73, 74) csak akkor valósulhat meg, ha a pedagógus(jelölt) tisztában van azzal, hogy a gyermek képes-e már a könyvet, a grafikát mint entitást a valóság tárgyaitól elkülöníteni (képes-e rámutatás helyett helyviszonyt kifejező szavakkal válaszolni a „Hol van a(z)...?” kérdésre). Ellenkező esetben, különösen, ha a grafika ikonikus összetettsége a gyermek vizuális előismereteit meghaladja (lásd a párbeszédben a gyermek utolsó kérdését), a kommunikáció kevésbé éri el a célját.

3.5. Második példa

A hatéves alanyokkal folytatott, a *Milyen színű a boldogság?* című könyv utolsó illusztrációjához (2. ábra) kapcsolódó beszélgetések a helyviszonyok gyermeknyelvi reprezentációinak szintjét mérték fel. A „Mi van a képen?” – típusú kérdések a szkennelés jellemzőinek, a konkrét figurákra vonatkoztatott „Hol van a(z)...?” – kérdések pedig a téri relációs szókincs minőségének, a vonatkozó grammatikai szabályok ismeretének a feltérképezését készítették elő.

Bár az egyes nyelvi produkciók közt – az életkori azonosság ellenére – jelentősek voltak a reprezentációs szintkülönbségek, általánosan megállapíthatók a következők. A kísérlet alanyai, mindannyian lányok, kivétel nélkül kedvelték a képet (10 kép közül választották ki), beszédprodukciónak tanúsága szerint beleélték magukat a történetbe, és azonosultak a főalakkal. (Volt, aki a figurához hasonlóan becsukta a szemét, vagy maga is meg akarta próbálni azt, hogy virágokat fújjon egy trombitából). Minél erősebb volt a képi inspiráció, annál változatosabb volt

a nyelvi kifejezés a szóhasználat módját (helyhatározó rag, névutók használata) és a minőségét illetően is.

A pszicholingvisztikai elv, melynek pragmatikai motivációját a szereplővel való azonosulás jelentette, egyetlen kivétellel, minden alanynál az volt, amit Bańczerowski így fogalmaz meg: „legelőször azt, ami a legfontosabb” (Bańczerowski 1991: 203). A gyermekek beszédprodukciónak a szkennelés ezért tehát rendre a főalakkal kezdődött, gyakran a képsík jelentős részét befedő hajkoronára történő utalással, majd folytatódott a hangszer megnevezésével. Megjegyzendő, hogy bizonyára a tartalmi és a vizuális „kiemeltségek” egybeesése is hozzájárulhatott a gyermekek szkennelési eljárásainak homogenitásához.

A kisebb képi részletek nyelvi reprezentációjának sorrendjében viszont jelentősek voltak a különbségek. A 2. beszélgetésben például a kísérlet alanya a képi elemek szerkezeti összetartozásának felismerése nélkül, az érzelmi beállítódás (emlékek) alapján alakította ki a nyelvi felsorolás rendjét, a 3. beszélgetés alanya – részben legalábbis – kategoriális szempontok szerint strukturált (megszámolta az egyforma állatokat), míg az 5. beszélgetés résztvevője a hátulról előre felé haladás elvének megfelelően szkennelt.



2. ábra: A hatéves óvodásokkal folytatott párbeszédben említett fontosabb képrészletek

Szabó T. Anna – Maros Krisztina: Milyen színű a boldogság?

Az első párbeszéd részlete:

- Mi az, ami először feltűnik neked a képen?
- A tavasztündér.
- Szerinted ő egy tavasztündér?

- Igen.
- És miből gondolod?
- Hát, mert a hajában virágok vannak, meg a kürtjéből kijönnek a virágok.
- Miket látsz még a képen?
- Állatokat.
- Milyen állatokat, meg tudod nekem mondani?
- Igen, egy cicát, egy majmot, egy sárga pillangót, meg egy rózsaszín pillangót, egy nyuszit és békákat.

A második párbeszéd részletei:

- Mit látsz ezen a képen?
- Hát azt, hogy a lánynak a fején olyan haja van, amin vannak, hát virág alakú.
- Virág alakú, igen.
- Virág alakok vannak a hajába. És látok egy pillangót, amit, amibe, fújja.
- Igen. Mi van még a képen? Sorold fel!
- Cica, fekete cica, olyan nyuszi, kettő pillangó, asztal, lovon nem tudom, mi az, és olyan díszes ruhája van. (...)
- Hát, tetszik a cica, tetszik a lány és a pillangók, nyuszi, ez a békaszzerű fű... (...)
- Egy nem tetszik? Melyik az, amelyik nem tetszik?
- Hát, az a békafejű fű. (...)
- Hol van a képen ez a békafejű valami, ami nem tetszik neked? A képen hol helyezkedik el?
- Hát, a nyuszinak a lába alatt és a lánynak, a lánynak mellett.

A harmadik párbeszéd részletei:

- Mit látsz a képen?
- Hát azt látom, hogy egy kislány fújja a trombitát.
- Sorold fel, hogy ki vagy mi van a képen?
- Van egy kislány, egy trombita és itt van messze egy hajó, meg még van egy majom, és van még egy béka, sőt van még négy béka, és van két darab pillangó, az egyik citromsárga, a másik rózsaszín és még látok ott virágokat. (...)
- Hol van a képen a hajó?
- A jobb alsó sarokban van.

A negyedik párbeszéd részletei:

- Miért tetszik ez a kép?

- Azért, mert virágokat fúj ki, meg szeretem a pillangókat, meg a nyuszikat, cicákat.
- Mert azok megtalálhatóak a képen?
- Igen, itt egy nyuszmusz, itt egy béka, egy cica, pillangó, pillangó, breki, breki, kígyó, nagyon félelmetes, és majom, és halak. (...)
- Milyen a hangulata ennek a képnek? Mit érzel, amikor ránézel?
- Becsukom a szemem? Akkor azt érzem, minthogyha én is ott lennék a hegyen, és én is fújnam ki a virágokat. Így.

Az ötödik párbeszéd részletei:

- Mit látsz a képen?
- A háttérben látok egy majmot, egy lányt, ami trombitázik, azt hiszem. A lány mögött egy ilyen cica, hajót is látok, nyuszt, békát, meg olyan, mintha a polipnak ott lenne a csápja.
- Látsz még valamit a képen, amit még nem mondtál el?
- Hát, látok a lány vállán egy pillangót, meg a lánynak a hajában is látok ilyen virágokat. Ja, meg még a trombitáján is van pillangó.
- Szerinted mi történik a képen?
- Hát, szerintem egy ilyen kis mezőn a lány kiment, mert megsértődött, mert valaki megbántotta, és akkor kiment az erdőbe, ide, trombitálni egyedül. (...)
- Rajzolnál rá még valamit?
- Hát, én igen. Én úgy, hogy kint van éjszaka, ezért hátulról rajzolnék holdat, meg még hátra kis fákat, bokrokat. Meg ha annak a polipnak a csápja ott lenne, oda rajzolnám az egész polipot.

A téri viszonyok kifejezésében az egyes beszédprodukciók közti hasonlóságnak egy kvázi-fenomenológiai térszemlélet képezte a háttérét, melynek lényege, hogy „egyszerre működik az optikai átláthatóság képzete és a haptikus, tapintásközeli mozgástapasztalat”, egyidejűleg valósul meg a „rálátó kívüliség” és a „benne-lét” (vö. Dániel–Vincze 2018: 181). Minden bizonnyal e „filozofikus” térélménnyel magyarázható a felnőtt nyelv és a grammatika szempontjából olykor hibás reprezentáció (a helytelen határozórag-használat, a nézőpontok keverése), mely mindegyik alany beszédprodukcióját jellemezte, ugyanakkor az az erőfeszítés is, amely jól érzékelhetően a leghatékonyabb nyelvi kifejezés elérésére irányult. Az egyébként pontos helymeghatározások (a lány mögött; a lány vállán) és az absztrakt gondolkodásra utaló „szakszerű” kifejezések (a jobb alsó sarokban; a háttérben) közt felbukkantak a képi

entitást a valóság tárgyaival keverő deixisek is (a lány mögött egy ilyen cica; kiment az erdőbe ide), melyek – feltételezhető funkciójuk szerint az „optikai” (a képen látott) és a „haptikus” (a kézzel érintett képfelület) együttállását is kihasználva – a beszélői szándéknak megfelelően tették expresszívvé a nyelvet.

4. Összegzés

A három–hat éves gyermekek képi percepciójáról a nyelvi reprezentációnak a minősége informálja a felnőttet, többek közt a helyviszonyok kifejezése, a képen látható elemek nyelvi szkennelésének rendje árulkodik arról, hogy a gyermek tudja-e dekódolni a vizuális szimbólumokat, képes-e az életkorának megfelelő analógiák felismerésére, el tudja-e egyáltalán különíteni a képi entitást környezeté tárgyaitól. Miként a nyelv fogalmai, a vizuális fogalmak is tanulási tapasztalatokban formálódnak. A látást tanulni kell, és ehhez épp úgy meg kell adni a segítséget a gyermeknek, mint a beszédtanuláshoz vagy a betűvetéshez. A képekről szóló felnőtt és gyermek közti beszélgetések, az idézett mérések tanúsága szerint, ezt a feladatot azáltal teljesítik, hogy egymáshoz közelítik a látványt, a helyek és a tér reprezentációit (a nyelvi-képi jeleket, kódokat) és a reprezentáció tereit: a képzeletbeli és rejtett tereket.

Irodalom

- Bañcerowski J. 1991. Az ábrázolás fogalma a kognitív nyelvészetben. *Magyar Nyelvőr* 1. 196–205. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1272/127208.pdf>. (Letöltés: 2020. 06. 03.)
- Baranyai (b) A. 2006. *Piroska és a farkas. Rotkäppchen*. Budapest: Csimota Könyvkiadó.
- Cole, M., Cole, S. R. 2002. *Fejlődéslélektan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Dániel M., Vincze F. 2018. Tér. In: Kricsfalusi B., Kulcsár Szabó E., Molnár G. T., Tamás Á. (szerk.) *Média- és médiatudomány. Kézikönyv*. Budapest: Ráció Kiadó. 173–193.
- Gerő Zs. 2015. *Érzelem, fantázia, gondolkodás óvodás korban*. Budapest: Flaccus Kiadó.
- Kümmerling-Meibauer, B. 2015. *From Baby Books to Picturebooks for Adults. European picturebooks in the new millennium*. https://www.academia.edu/16028092/From_Baby_Books_to

[Picturebooks for Adults. European picturebooks in the new millennium.](#) (Letöltés: 2020. 06. 03.)

Strouse, G. A., Nyhout, A., Ganea, P. A. 2018. *The Role of Book Features in Young Children's Transfer of Information from Picture Books to Real-World Contexts* <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.00050/full>. (Letöltés: 2020. 06. 03.)

Szabó T. A., Maros K. 2017. *Milyen színű a boldogság?* Budapest: Pagony Kiadó.

Varga E. 2020. *Az interaktív könyv. Teóriák és példák.* Budapest: L'Harmattan Kiadó.

Idegennyelv-tanítás

Szekcióvezetők: Basch Éva, Sulyok Hedvig

A tanult szókincs játékos gyakoroltatásának kezdeti lépései gyakorlati példák segítségével a kisgyermekkorú idegennyelv-oktatásban

TÓTH ORSOLYA

SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti

Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája, Szeged

ursula.toth@gmail.com

„A játék csak egy másik változata a munkának; összes formájában bensőséges szerepet játszik az emberi tudás felhalmozásában.”

(Raymond Kurzweil)

1. Bevezetés

Korunkban egyre inkább meghatározóvá vált az igény az idegen nyelvek ismeretére. Egyértelművé vált, hogy a mai ember számára a többnyelvűség előnyt, míg az egynyelvűség valójában hátrányt jelent – többek között a karrier, a mobilitás szempontjából. Az Európa Tanács 1997-es „Korai nyelvtanulás, és utána...?” címmel Luxemburgban megrendezett konferenciája iránymutatást adott az idegen nyelvek elsajátításának optimális kezdetével kapcsolatban. Ehhez a kisgyermekkorot tekintik az ideális időszaknak, a konferencián megfogalmazott ajánlásokban leírják a korai nyelvtanulás szükségességét. Célként jelölték meg, hogy minden európai tanuló részesüljön korai nyelvtanításban, ugyanis a nyelvtudással rendelkező emberek alkalmassá válnak a kulturális közvetítő szerepre, értékessé válnak a munkaerőpiacon. Ebből következően mára jelentősen megnőtt az igény a korai idegennyelv-fejlesztés iránt. A luxemburgi konferenciáról bővebben Bérces Judit (2009) azonos című cikkében olvashatunk.

Az idegen nyelv elsajátítása kisgyermekkorban leginkább „cselekvés, megértés, szemlélés, dolgok észlelése, vidám és játékos élmények útján zajlik.”³² Az örömteli játékos tevékenységeknek kiemelt szerepe van, hiszen az iskolakezdő gyermekek szükségletei közé tartozik a játék. Így a játék hatékony eszköze az oktatásnak és a képességfejlesztésnek, ugyanakkor önmagában is motiváló erővel bír. „A gyermek azért játszik,

³² Leopold (1994:34) idézi: Boeckmann et al. 2010. Többnyelvűség az óvodákban – Módszertani kézikönyv korai fejlesztéshez. Universität Wien Institut für Germanistik, Wien, 150. A magyar fordítást készítette a Nyugat-dunántúli Regionális Fejlesztési Ügynökség Közhasznú Nonprofit Kft. megbízásából Balázs István.

mert játszani jó. Mindig az örömet keresi benne. A gyermekek mindenhol képesek bármivel játszani. A játék erős és kellemes érzelmi állapotot hoz létre bennük”³³ (Pásztor 2019: 112).

A tanulmány mottójaként választott idézet teljes mértékben igaz a kisgyermekkorú idegennyelv-oktatásra is, hiszen a játék, a játékos forma fontos szerepet játszik az idegennyelv-tanítás során is. Ugyanakkor ez a játék valójában komoly munka, melynek célja a nyelvtudás megszerzése. Iskolánkban ez a játékos forma a drámapedagógia módszereinek, eszköztárának segítségével valósul meg, ugyanis tagozaton az idegennyelv-oktatás összefonódott a drámapedagógiával. Ez azt jelenti, hogy a tagozatos tanulók számára az idegen nyelv tanítása első évfolyamon kezdődik angol, illetve német nyelvű színjáték tanszakon a művészeti iskola keretei között.

Tanulmányomban néhány általam használt és bevált játékot mutatok be, melyek a szabályjátékok csoportjába tartoznak. A szabályjátékok a drámapedagógiában a Bolton-féle felosztás szerint az „A” típusba, a gyakorlatok közé tartoznak (Bolton 1993). A felosztásról bővebben a későbbiekben esik szó. Ezeket a játékokat az első és második osztályosok szókincsfejlesztése, ezen belül is a gyakorlás folyamata során alkalmaztam. Tekintve, hogy minden téren a kezdetektől kívántam elindulni, a korosztályválasztás és a szókincsfejlesztés okai a következők:

- az első és második osztály az iskolában töltött sok év kezdete;
- az idegennyelv-oktatás első szakaszában a szótanítás kerül előtérbe;
- a bemutatásra kerülő játékok a dramatikus tevékenységekkel való ismerkedést szolgálják, hiszen a szabályjátékok – gyakorlatok – a későbbi összetettebb tevékenységek alapját képezik.

2. Gondolatok a szókincsfejlesztésről

Felmerülhet a kérdés, hogy miért oly fontos a szókincsfejlesztés. A jelentés elsősorban a szavakon keresztül közvetítődik, ezt David Wilkins brit nyelvész így fogalmazza meg: „Míg nyelvtan nélkül kevés közvetíthető, szavak nélkül semmi” (Wilkins 1972). A megfelelő szókincs nélkül nem értjük mások mondanivalóját, és mi sem tudjuk megértetni magunkat másokkal, szavak nélkül nem valósul meg a (szóbeli) kommunikáció.

³³ Pásztor (2019:112): A játékos idegennyelvi foglalkozások megjelenése a magyarországi óvodákban 1959-től napjainkig, különös tekintettel a soproni és Sopron környéki óvodákra (doktori értekezés).

A szókincsfejlesztés a nyelvtanulás olyan része, amely a folyamat során a kezdetektől jelen van, és valójában soha nem zárul le. Ezt Pelcz Katalin és Szita Szilvia a következőképpen fogalmazza meg: „A szókincsfejlesztés a nyelvtanulás teljes folyamatát végigkísérő, a grammatikai ismeretekhez képest nehezebben meghatározható, körvonalazható terület. Kulcsfontosságú kérdés, melynek konzekvens és tudatos feldolgozása jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy *nyelvtanuló*ból *nyelvhasználó* váljék” (Pelcz–Szita 2013: 76).

Iskolánkban az adott korosztályban az idegen nyelv tanítása két évet felölelő, bevezető szóbeli szakasszal indul. Ez a nyelvi előkészítő szakasz, a primer nyelvi készségeket helyezi előtérbe, kizárólag a szóbeliségre épít: a beszédkészségre és a beszédértésre. Ez azt jelenti, hogy nem alkalmazhatók azok a szókincstanítási technikák, amelyek íráshoz vagy olvasáshoz kötöttek (szövegekörnyezet, fordítás, szótárhasználat). Az első évben mindenképpen kiesnek azok a technikák is, amelyek feltételezik a célnyelv egy bizonyos szintű előzetes tudását (részletes körülírás, szinonimák, antonimák stb.), így a lehetőségek az illusztrációk használatára és a bemutatásra szűkülnek le. Az illusztrációk (képek, rajzok, tárgyak, poszterek stb.) főleg a főnevek, tárgyak tanításánál kerülnek előtérbe, míg a bemutatás (mutogatás, testbeszéd, mimika) az igék, cselekvések, valamint a melléknevek, érzelmek tanításánál nyújtanak elsősorban segítséget. Ez teljes összhangban van a Goethe Intézet által kiadott Korai idegennyelv-tanulás – Nürnbergi ajánlások 2010-ben átdolgozott változatában található, a nyelvelsajátítás fejlődéslélektani vonatkozásaival kapcsolatos egyik ajánlásával, miszerint „a gyermekeknek a megértéshez konkrét szemléltetésre van szükségük. Elvont dolgokat csak egy bizonyos kor elérése után képesek megérteni. A sikeres és az örömteli tanulás szempontjából ennek következtében döntő jelentősége van az adott helyzetekre vonatkozó és cselekvésorientált tanulási impulzusoknak” (Widlok et al. 2010: 12).

A tananyaggal, tartalommal kapcsolatban általános igazságként megfogalmazható elvárás, hogy közel álljon a gyermekekhez. Ennek szükségességét az idegennyelv-tanítás kapcsán Sárvári Tünde így indokolja: „Az idegennyelv-órákon a gyermekek a számukra még ismeretlen nyelven hallottakat a világról kialakult ismereteik alapján értelmezik, ezért elengedhetetlen, hogy a tananyag általuk ismert tartalmakra épüljön” (Sárvári 2016: 130). A korábban említett 2010-es Nürnbergi ajánlások közt szerepel a korosztálynak megfelelő tartalommal kapcsolatos ajánlás is: „Az idegen nyelv oktatási kínálatának a gyermekeknek a világról megszerzett tudásához kell kapcsolódnia, és a fontos, a gyermekek számára releváns témák feldolgozása révén

kompetenciáikat a nyelven kívüli területeken is el kell mélyítenie” (Widlok et al. 2010: 9). A cél egy olyan idegen nyelvű mentális lexikon kialakítása, amely könnyen előhívható.

3. Gondolatok a korosztályról

Az életkori sajátosságok figyelembevétele fontos szempont a hatékony tanulási folyamat tervezése során. Ebben az életszakaszban az anyanyelv elsajátítása még nem fejeződött be. Ilyenkor az anyanyelvi kompetencia fejlődése egy természetes nyelvelsajátítási folyamat. Erre épül a kisgyermekkorú idegennyelv-tanulás, így érdemes a két folyamatot szoros összefüggésben szemlélni.

Az iskoláskor kezdete fordulópontnak tekinthető az emlékezeti stratégiák szempontjából is. Ekkor ugyanis jelentős változások történnek a stratégiák használatában. Erről Michael Cole és Sheila R. Cole *Fejlődéslélektan* című munkájukban írnak. Két ilyen emlékezeti stratégiát emelnek ki: az ismételtetést és az emlékezeti szervezést (Cole–Cole 1998). Kulcsfontosságú, hogy a játékok, drámajátékok órai használata ezeknek a stratégiáknak a fejlődését is elősegítik, támogatva az adott életkorban zajló természetes folyamatokat.

Az óvodáskor a szerepjátékok kora, az „úgy tenni, mintha...” világa. Az iskoláskor kezdetével az ilyen játékok csökkennek, és felváltja őket egy fejlettebb játékforma, a szabályjáték (Lányiné 1964). Ezt a gondolatmenetet részletesebben fejti ki Cole és Cole (1988). A szerepjáték a szerepeken, a szabályjáték a szabályokon alapszik. Ez nem jelenti azt, hogy a szerepjátékokban nincsenek szabályok, illetve a szabályjátékokban nincsenek szerepek. Ami ebben a korban változik, az a köztük lévő egyensúly. Az iskoláskor kezdetével a szabályok kerülnek előtérbe, azok határozzák meg, milyen szerepeket és hogyan kell játszani. A résztvevők előre megegyeznek a szabályokban. Ez a változás teszi lehetővé a játékos tevékenységek csoportos munkaformában történő alkalmazását, hiszen ettől a kortól kezdve a gyerekek nemcsak egymás mellett, hanem egymással is játszanak (Cole–Cole 1998).

4. Gondolatok a játékról, a drámás játékokról

A játék az adott korosztály életkori sajátosságai közé tartozó szükséglet, örömforrás, valamint eszköz a tanulás-tanítás folyamatában. A későbbiekben ismertetendő játékok a szabályjátékok közé tartoznak, amelyek a drámapedagógia szemszögéből tekintve a következő helyet

foglalják el a dramatikus formák rendszerében Gavin Bolton felosztása alapján.

Bolton a dramatikus tevékenységformákat alapvetően négy különböző csoportba sorolta:

„A” típus – gyakorlatok;

„B” típus – a dramatikus játékok (komplexebb tevékenységek);

„C” típus – a színházszerű formák;

„D” típus – tanítási dráma (a fenti három típus ötvözése, integrációja) (Bolton (1993).

A gyakorlatok jellemzői közé tartozik, hogy mindig rövid távúak, törekednek a lezártságra, szabályai egyértelműek. Ezek teszik lehetővé azt, hogy bármely tantárgy oktatása során könnyen alkalmazhatók, beépíthetők. Ebben az esetben alkalmazott drámajátékról beszélünk, melyek kiváló eszközei lehetnek a képességfejlesztésnek. A drámatanár-
rok eszköztárában a gyakorlatok különböző technikák elsajátítására alkalmasak, megalapozzák a későbbi összetettebb dramatikus tevékenységek használatát.

A játékok tanórába való beépítését teljes mértékben alátámasztják a Nürnbergi ajánlásokban olvasható gondolatok: „...minden olyan cselekvésorientált oktatási kínálat célravezető, amelyik játékosan közvetít érdekes tartalmakat...” (Widlok et al. 2010: 9). Ugyanezt megfogalmazza a tanítási eljárás elveiben is: „Az idegen nyelvet tanuló gyerekek tanulási folyamata legyen játékos és cselekvésorientált” (Widlok et al. 2010: 30).

5. A játékok

A játékokba igyekeztem a tanulás minél többféle, különböző csatornáját bevonni, hogy megkönnyítsem a különböző tanulótípusba tartozó gyerekek tanulását.

A játékok leírása táblázat formájában olvasható. A bal oldali oszlopban a szempontokat adtam meg. Ezek közül az első a játék neve, ezt követi a célmeghatározás. Mindkét játék célja a gyakoroltatás, megkönnyítve a szavak előhívhatóságát, a mentális lexikonba való hatékony beépítését. Ezt követően a drámás cél található, ami kiegészíti a fent meghatározott főcél. A kiinduló helyzet és a kellékek megadása a játékok előkészületében kíván segítséget nyújtani a tantermi környezet és az eszközigeny tekintetében. Ezt követi a játék részletes leírása, végül pedig különböző variációs lehetőségeket vázoltam fel, ezzel segítve a

játék adaptálását a különböző csoportigényeknek és céloknak megfelelően.

Az első játék a „Make the right order!” fantázianevet kapta; az ismételtetés segíti az emlékezeti stratégia fejlődését. A játék előnyei közé tartozik, hogy minden észlelési típus előkerül, sokféle módon variálható, könnyen igazítható az adott csoport jellemzőihez, és minden témakörben alkalmazható. Nem teremt versenyhelyzetet, ugyanakkor mindenki részt vesz benne.

| | |
|----------------------------|---|
| A játék neve: | „Make the right order!” |
| A játék célja: | A tanult szókincs gyakoroltatása (bármely témakör szavainak gyakorlására alkalmazható). |
| A játék drámás célja: | Koncentráció, a koordináció fejlesztése, egymásra figyelés. |
| Kiinduló helyzet: | A diákok két csoportban ülnek a székeken, egymással szemben. |
| Kellék: | Képek. |
| A játék leírása: 1. kör | A tanár kezében vannak a képek, amelyek a gyakorolni kívánt szavakat ábrázolják, ezeket kiosztja az egyik csoport tagjainak. A másik csoport tagjai kimondják a szemben ülőnél lévő szót. (Az ügyesebbek végigmondhatják a szósort.) Ha kész, a csoportok szerepet cserélnek. |
| 2. kör | A képpel rendelkező csoport tagjai a székek mögé állnak. A kép nélküli csoport első tagja kimond egy tetszőleges szót. A képpel rendelkező csoportból, aki a saját szavát hallja, leül az első székre. Ez a lépés ismétlődik addig, amíg minden, képpel rendelkező diák le nem ül. A kör végén a hallottak alapján a megfelelő sorrendben ülnek a gyerekek a székeken. Ha kész, a csoportok szerepet cserélnek. |
| 3. kör | A játék annyiban változik, hogy a kép nélküli csapat kap egy kis felkészülési időt, hogy összeállítson egy sorrendet a szavakból. Egy |

| | |
|--|---|
| | önként vállalkozó tag a szósortozatot egyszerre mondja el a másik csapatnak, és az összes szó elhangzása után kell megalkotni a megfelelő sorrendet. Ha kész, a csoportok szerepet cserélnek. |
| Variációs lehetőség nagyobbak számára: | A képekről szókapcsolatokat vagy rövid mondatokat kell mondani, pl.: long pencil, blue car stb. A szekunder nyelvi készségek bevezetésénél a képek alá oda van írva a szó, majd később csak a szókétyák alkalmazásával is játszható a játék. |

A második a jól ismert memóriajáték egy élvezetesebb formája. Mint a neve is jelzi, itt a memória fejlesztése kerül előtérbe. Több időt vesz igénybe, mint az előző játék, főleg a szavak, párok kiosztása miatt. Tapasztalataim alapján mindenki számára nehézséget jelenthet megjegyezni a saját szavát, valamint türelmesen megvárni, amíg rájuk kerül a sor. A játék előnye: semmilyen eszközt, kelléket nem igényel, nincs szükség nagy térre. Hátránya: nincs idő arra, hogy mindenki kimenjen és játékostként kipróbálja magát.

| | |
|-----------------------|--|
| A játék neve: | Living memory |
| A játék célja: | A tanult szókincs gyakoroltatása (bármely témakör szavainak gyakorlására alkalmazható). |
| A játék drámás célja: | A memória és az önuralom fejlesztése. |
| Kellék: | |
| Kiinduló helyzet: | A gyerekek ülnek a helyükön. (Tetszés szerint variálható.) |
| A játék leírása: | Egy önként jelentkező diák kimegy a teremből, amíg a tanár kiosztja, megbeszéli a többiekkel, ki micsoda, ki melyik szó és kinek ki a párja. (Ha páratlan a benmaradó gyerekek száma, a tanár is beállhat a játékba.) Amikor készen vannak, behívják az önkéntes diákot, aki a |

| | |
|--------------------------------|---|
| | memóriajáték szabályainak megfelelően próbálja megtalálni a párokat. Kiválasztja két társát, akik felállnak helyükről, majd hangosan kimondják szavukat. Ha párban vannak, kimennek a terem hátuljába, elejébe. Ha nem, visszaülnek a helyükre. A játék addig folytatódik, amíg a játékos meg nem találja az összes párt. |
| Variációs lehetőség 1: | A játék menete ugyanaz, mint az első esetben, csak a szavak kiosztásánál a páros egyik tagja magyarul, míg a másik tagja angolul mondja a szót. |
| Variációs lehetőség 2: | Állatok témakörében jól használható. A játék menete ugyanaz, mint az első esetben, csak a szavak kiosztásánál a páros egyik tagja utánozza az állat hangját, vagy elmutogatja az állatot, míg a másik tagja angolul mondja a szót. |
| Variációs lehetőség 3: verseny | A játék menete ugyanaz, mint az előzőekben, csak két önként jelentkező megy ki, és felváltva szólítják társaikat a páros memóriajáték szabályainak megfelelően. |

6. Összegzés

A szókincsfejlesztés elengedhetetlen része az idegennyelv-oktatásnak, hiszen a szavak a nyelv építőkövei. A játék a gyermek természetes közege, a kisiskolás tanulók életkori sajátosságai közé tartozik, hogy a játékos, kreatív, mozgással egybekötött tevékenységek során könnyedén tanulnak. Ezt a jelenséget kihasználva érdemes az idegen nyelvi órákba beépíteni a szókincsfejlesztő és egyéb játékokat, amelyeknek számtalan variációját lehet kidolgozni az adott életkornak és nyelvtanítási céloknak megfelelően, mindenkor szem előtt tartva, hogy az órai tevékenységek érdekesek, motiválóak és a gyerekek szintjének megfelelőek legyenek, ugyanakkor kihívás is legyen bennük.

Tanulmányom célja az volt, hogy bemutassak néhány olyan példát a drámapedagógia eszköztárából, amelyek élvezetesebbé tehetik a szókincsstanítást első és második osztályban, és amelyek főként a gyakorlás fázisában nyújthatnak segítséget.

Irodalom

- Bérces J. 1998/2009. „Korai nyelvtanulás és utána...?” *Új Pedagógiai Szemle* 48/4. 85–87. <http://regi.ofi.hu/tudastar/korai-nyelvtanulas>. (Letöltés: 2020. 05. 21.)
- Bolton, G. 1994. *A tanítási dráma elmélete*. Budapest: Marczibányi Téri Művelődési Központ.
- Cole, M., Cole, S. R. 1998. *Fejlődéslélektan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Lányiné Engelmayer Á. 1964. A gyermekkor szakaszokra osztása. In: Kaposi László (szerk., 1995) *Drámapedagógiai olvasókönyv. Színházi füzetek/VII*. Budapest: Magyar Drámapedagógiai Társaság Marczibányi Téri Művelődési Központ. 15–28.
- Pásztor E. J. 2019. *A játékos idegen nyelvi foglalkozások megjelenése a magyarországi óvodákban 1959-től napjainkig, különös tekintettel a soproni és Sopron környéki óvodákra*. (Doktori értekezés.) Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar. https://www.ppk.elte.hu/dstore/document/222/doktorjelolt_pasztoerenikojudit_disszertacio.pdf. (Letöltés: 2020. 05. 21.)
- Pelcz K., Szita Sz. 2013. Szókincsfejlesztés a „MagyarOK” tankönyvcsalád koncepciójának tükrében. In: *THL2 1–2*. http://real.mtak.hu/73679/1/EPA01467_thl2_2013_1-2_075-089.pdf. (Letöltés: 2020. 05. 21.)
- Sárvári T. 2016. A drámapedagógia alkalmazási lehetőségei a korai idegen nyelvi fejlesztésben. *Gyermeknevelés* 4/1, 124–139.
- Widlok, B., Petravić, A., Org, H., Romcea, R. 2010. *Korai idegennyelvtanulás – „Nürnbergi ajánlások”*. Átdolgozott, új változat. München: Goethe-Institut. http://www.goethe.de/ins/hu/bud/pro/bkd/korai_idgennyelvtanulas.pdf. (Letöltés: 2020. 05. 22.)
- Wilkins, D. A. 1972. *Linguistics in Language Teaching*. Cambridge: MA MIT Press.

Szókincsvizsgálat 10–14 éves korú vajdasági gyermekeknél az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás összefüggéseiben

MOLNÁR KERI EDIT

Kis Ferenc Általános Iskola, Telecska, Szerbia

edita92@gmail.com

1. Bevezetés

A Jim Cummins által megfogalmazott küszöbhipotézis azt mondja ki, hogy a nyelvtanulóknak anyanyelvükön kell elérniük egy határszintet ahhoz, hogy az idegen nyelvi tanulmányaik során sikereket tudjanak elérni (Cummins és mtsai. 2001). Cummins tételéből kiindulva azt a hipotézist állítottam fel, amely szerint a jobb anyanyelvi kompetenciával rendelkező egyének jobban teljesítenek az idegen nyelvi teszteken, illetve azok az egyének, akiknek gyengébb az anyanyelvi kompetenciájuk, az idegen nyelvi szókincsteszten is alacsonyabb eredményt érnek el.

Egy vajdasági kisiskola angoltanáráként dolgozom olyan gyermekekkel, akik kivétel nélkül mind anyanyelvként sajátították el a magyart. Főleg magyar anyanyelvi közegben élik mindennapjaikat, de időnként szükségyszerűen a szerbrel mint környezetnyelvvél is találkoznak. A Vajdaságban a szerb az államnyelv, egyszersmind a társadalmi környezet nyelve is. Nemzetiségi arányok szempontjából a települések nagyon különbözőek, és ennek következtében a társadalmi környezet is változó képet mutat (Andrić 2006). A környezeti nyelv alatt azt értem, hogy az otthonukon kívül egy olyan szerb nyelvi közeg veszi őket körül, amelyet formális helyzetekben (postán, orvosnál, üzletben, gyógyszertárban stb.) gyakran használnak.

Témaválasztásomban egyrészt a több évtizede folyó szókincskutatásokon alapuló szakmai kíváncsiság, és az a gondolat vezérelt, miszerint már fiatal korban vannak előrejelzések arra vonatkozóan, hogy a gyermek anyanyelvi szókincse alapján előre látható az idegennyelv-tanulásának eredményessége. Céljaimnak megfelelően a magyar szókincstesztet a Kiss Gábor és Lukács Lilla (2017) által összeállított Magyar szókincsteszt munkafüzetből választottam ki, amely öt nehézségi szintre bontva teszteli a gyermekeket, főként a közszókincsre vonatkozóan. Ezt követően került sor az általam összeállított angol szóteszt megírására, amelyet a tanulók korához és az előzetesen elsajátított angol nyelvi ismereteikhez illesztettem. Az angol szókincstesztet

a diákok által használt tankönyvek szókészlete, illetve az órán feldolgozott szövegek alapján készítettem el. Vizsgálatom következő fázisa az eredmények egybevetése és elemzése volt.

2. A szókincs és a szókészlet

Az anyanyelv pontos meghatározása során fontos különbséget tenni a szókincs és a szókészlet fogalmi között. A Magyar nyelv című könyvben található megfogalmazás szerint a szókészlet egy nyelv összes szavát magában foglaló, a nyelvet beszélő társadalom által használt elfogadott szavakból és kifejezésekből áll, szókincsnek pedig az egyén mentális lexikonjában előforduló szómennyiséget nevezzük (Kiefer és mtsai. 2006). A szókészlet sajátossága az, hogy egy beszélőközösségnek a tulajdona, a közösség egészére jellemző tulajdonságokkal bír, az egyén ezt csak részben birtokolja, és olyan, csoportos különbségeket mutat fel, amelyek nem lingvisztikai eredetűek, hanem inkább a kor, nem, műveltség által meghatározottak (Lengyel 2012).

Sominé (2011) összegzése szerint a „beszédfejlődés szintaktikai mérföldköveit” a következő szempontok alapján lehet mérni: a közlések hossza szerint, továbbá a morféma közötti grammatikai viszonyokat jelölő elemek megfelelő alkalmazásán keresztül. Ennek alapján a 10 és 12 éves korú gyermek a megfelelő nyelvi gyakorlás következtében képes komplex szerkezetek használatára, és birtokolja a nyelvet (Sominé 2011: 57–58).

A biológiai programozottság révén maga az elsajátítás folyamata egységes, amit azzal bizonyítottak, hogy ez minden tipikusan fejlődő gyereknél megfigyelhető, független az egyéni intelligenciától, motivációtól és szociális közegtől. A nyelv elsajátításnak előfeltételei azok a pszichikai folyamatok (észlelés, hallás, memória, különféle motoros képességek), amelyek idegéletteni struktúrákon alapulnak (Sominé 2011).

2.1. Az idegen nyelvi szókincs

Az idegen nyelvvel kapcsolatos tanulmányok gyakran vonnak párhuzamot az anyanyelv elsajátítása és az idegen nyelv tanulása folyamán lejátszódó jelenségek között. Az elsődleges különbség abban áll, hogy az anyanyelv mindenki számára elsajátítható, amennyiben a fiziológiai feltételek adottak, míg az idegen nyelv esetében már más eredmények mutatkoznak, és az egyéni eredmények között hatalmas különbségek is lehetnek (Sominé 2011). E tanulmány szerint a második nyelv

feldolgozása során a procedurális memória kevésbé érintett, mint az első nyelv elsajátításakor. Ezt a serdülőkor beálltával magyarázza, amikor a procedurális rendszer enyhülését a deklaratív rendszer fokozódása váltja fel. Ennek következtében a második nyelvet tanulók főleg a deklaratív memóriájukat használják az összetett nyelvi formák és szerkezetek feldolgozásához (Sominé 2011).

Nation (2001) három szempontot fogalmazott meg arra vonatkozóan, hogy egy idegen nyelvet tanulónak mekkora szókincsben kell gondolkodnia attól függően, hogy az adott nyelvet milyen mértékben szeretné alkalmazni: (1) a szavak száma a nyelvben, (2) a nyelvet beszélők által használt szavak száma és (3) hány szó szükséges az adott nyelv használatához.

Nation (2001) előfordulási gyakoriságuk alapján négy kategóriába csoportosította a szavakat: (a) magas gyakoriságú szavak, amelyek az előjáró szavak és a tartalmas szavak kategóriája, ezek a folyószövegek 80%-át teszik ki. A (b) második kategóriába az akadémiai szavak tartoznak, amelyek (értelemszerűen) akadémiai és tudományos szövegekben fordulnak elő, és a szövegek 9%-át teszik ki. A (c) harmadik a technikai szavak kategóriája, amelyek szorosan egy adott témához kapcsolódnak. Ezek a szavak az adott témában íródott szövegek nagy részét képezik, de más szövegekben igen csekély az előfordulásuk, körülbelül 5%-a a szövegeknek. Az utolsó kategóriába (d) az alacsony gyakoriságú szavak kerülnek, amelyek szintén 5%-ot fednek le, és ide tartoznak azon szavak, amelyek nem esnek bele az előző három csoportba. Ezekkel a szavakkal ritkán találkozunk a nyelvhasználat során, és csak szűk témát érintő szövegekben lelhetőek fel.

2.2. Az idegen nyelv és az anyanyelv kapcsolata

Sominé vizsgálatának központi témája az anyanyelv idegennyelv-tanulásra gyakorolt közvetlen hatása volt. Cummins 1979-ben megfogalmazott hipotézise azon a megfigyelésen alapszik, hogy a kétnyelvű gyermekek egyes amerikai iskolákban, ahol kisebbségi diákokként tanulnak, lényegesen rosszabbul teljesítenek a tanórákon, mint azok a diáktársaik, akik a többségi közösség tagjai. Ezzel összefüggésben: „ha a tanuló az anyanyelvi képességeiben alacsony szinten áll, szükségképpen alacsony szintet ér el az idegennyelv-tanulásban is” (Sominé 2011: 59).

A fenti tanulmányban bemutatott kísérlet során bebizonyosodott, hogy a „vizsgált változók közötti szignifikáns összefüggés erőssége az

életkor előrehaladtával és az idegen nyelvi tudás fejlődésével fokozatosan csökken” (Sominé 2011: 60). Hasonlóképpen gyengül az anyanyelvi olvasásértés és az idegen nyelvi készségek korrelációja is. A kutatók úgy magyarázták ezt a jelenséget, hogy a kezdő nyelvtanulók többnyire támaszkodnak az alapvető képességeikre, majd később, az idegen nyelvet már haladóbb szinten beszélők egyre kevésbé alapoznak az anyanyelvi kompetenciákra (Sominé 2011).

3. A kutatás menete

Munkahelyi tapasztalataimból kiindulva, kutatásomat a tanítás gyakorlatához kapcsolódóan végeztem el. Egy magyarlakta vajdasági település általános iskolájában oktatok angol nyelvet. Az iskolában csaknem 70 magyar anyanyelvű gyermek tanul. A diákok a magyar nyelvű tanórákon kívül heti két órában tanulják a szerbet mint környezeti nyelvet, valamint az angolt mint idegen nyelvet.

A kísérletet 30 gyermek tesztelése alapján végeztem el. A gyermekek már elsős koruk óta a kis létszámú osztály állandó tanulói. Minden tanuló első osztálytól kezdve jár a telecskai Kis Ferenc Általános Iskolába, ugyanabba az osztályközösségbe. A tanulók a korosztályuktól elvárt tanmenet szerint haladnak tanulmányaikkal, magyar nyelvű tanórákon vesznek részt.

A tanulók képességeit tekintve az osztályok összetétele igen heterogén. Az általános intelligenciaszint vonatkozásában az első osztályban megfelelő eredményekkel teljesítettek. Néhány tanuló segítségre szorul a követelmények teljesítését illetően, ugyanakkor néhány tanuló, az átlagosnál jobb teljesítménye miatt, tehetségfejlesztő programokban vesz részt matematikából, magyar nyelvből és angol nyelvből is.

A magyar és az angol szókinccstesztek kitöltésekor is jelen voltam. A diákokat önálló munkára ösztönöztem, így segédeszközöket sem használhattak. A feladatlapok kitöltésére minden osztály esetében egy iskolai óra időtartamát, azaz 45 percet szabtam meg. A tanulók a magyar szókinccstesztek kitöltésére szánt időt teljes mértékben igénybe vették, míg az angol szókinccsteszttel hamarabb végeztek.

A feladatokat úgy állították össze, hogy a Tinta Könyvkiadó kétkötetes Értelmező szótár+ kiadványából kiválasztott címszóhoz ellátott meghatározást kínálták fel kérdésnek. A tesztet kitöltő személy ez alapján nevezi meg a szót. Ezzel a kitöltők az aktív és passzív szókinccsük szintagmatikus és asszociatív kapcsolatok leképezésével tudják megoldani a feladatokat. A szerkesztők kétféle segítséget nyújtanak ahhoz, hogy a kitöltők számára egyértelmű legyen a fogalom: a hiányzó

fogalmakat egy példamondaton keresztül mutatják be, illetve minden keresett szónak egy betűje van megadva (Kiss, Lukács 2017).

Az angol szókinccsteszt megismerkedésekor szerettem volna átfogóbb képet kapni arról a szerzett szókincsről, amelyet a tanterv a diákok számára – osztályfokozattól függően – előír, ezért olyan tesztet állítottam össze, amely a tankönyvükben fellelhető, tanterv szerint megkövetelt kifejezésekből és fogalmakból áll.

Az általam készített teszt sor egymástól eltérő címszavakból összeállított, a négy évfolyamhoz egyenként hozzáigazított angol nyelvű szókinccsfelmérő teszt, melynek kifejezéseit a tankönyv tematikusan felosztott tananyagából válogattam. A teszt egy papíralapú, 50 szóból álló feladatsor, amelynek minden kérdésénél egy olyan példamondatot adtam meg, amelyből a keresett címszó hiányzott. A diákok három felkínált kifejezés közül tudtak választani. A címszavakat szófaji szempontból igyekeztem megfeleltetni a korábban megírt magyar szókinccstesztben előforduló fogalmak szófajának.

3.1. Az eredmények

A magyar szókinccsteszt eredményei egyenes arányban változtak a nehézségi szintek előrehaladtával. Az összesített eredmények alapján a kitöltők mindegyike az első nehézségi szinten érte el a legjobb eredményt. A napi szinten használt közsavakat felismerték és nagy arányban helyesen is alkalmazták. Ugyanakkor a tanulók által ritkábban használt, a passzív szókinccsüket képező szavak felismerése jóval nagyobb nehézségnek tűnt.

Az első nehézségi szinten a tanulók azokkal az általános szókinccsbe tartozó közsavakkal dolgoztak, amelyek gyakran előfordulnak a mindennapi társalgás során: így például a legtöbb az *ágy* főnevet tudták előhívni mentális lexikonjukból. A gyermekek viszonylag kevés időt töltöttek ezeknek a szavaknak a megfejtésével.

Már ezen a szinten nehézséget okozott az *eltérő* és a *tündér* szó, amelyek esetében a helyes válaszok 38% és 25% között mozogtak. Ez olyan meglepően alacsony teljesítmény a szavak egyszerűségéhez képest, amely arra enged következtetni, hogy nem a szavak voltak ismeretlenek a diákok számára, hanem inkább a nem egyértelmű szöveggörnyezet okozhatta a problémát.

A második és harmadik nehézségi szinten jelentősen érzékelhető volt a diákok teljesítményében bekövetkező hanyatlás. Ezúttal a hangutánzó szavakra kérdeztem rá (például: *sziszeg*, *röfög*, *berreg*), amelyekre a legnagyobb százalékarányban érkeztek sikeres válaszok.

Az eredmények alapján a tanulóknak 78%-ban sikerült előhívniuk ezeket a szavakat a mentális lexikonjukból.

Ugyanezen a szinten az olyan mindennapi kifejezésekkel kapcsolatban érkeztek nagy arányban sikeres válaszok, mint a *cumi*, *kunyhó*, *jégcsap*, *pikkely*, illetve *legel*; ezeket a tanulók felismerték és beillesztették a hiányzó helyekre, de az imént felsorolt kifejezések jóval kisebb részét képezték a két feladatsorban szereplő szavaknak, így az itt született eredmények lényegesen gyengébb teljesítményt mutattak az első szinthez képest.

A negyedik és ötödik teszt sikertelensége következtében ezeket a tesztek meg kellett ismételni; ennek során a diákok 16%-a tudta dekódolni a *testépítés*, *agancs*, *rámelegszik* és *oltári* szavakat, viszont a többi tanulónak ez alkalommal sem sikerült jobbat produkálnia. Megállapításom szerint a diákok nem feltétlenül az idő, figyelem és koncentráció hiányában teljesítettek gyengébben, hanem azért, mert a kifejezések és a fogalmak nagy része ismeretlen volt a számukra, mert ezek a passzív szókincsükben sem szerepeltek (például: *ekhós*, *szárnyaszegett*, *vurstli*, *zsolozsma*, *üzekedik* vagy *a girbegurba*).

Az angol szókincsteszt nem követte a magyar szókincsteszt formáját, viszont a szintbeli fokozatosságot igyekeztem megvalósítani. Először is a feladatsorokban szereplő megoldások kontextusát adtam fel, amelyek esetében a gyerekeknek három előre megadott lehetőség közül kellett kiválasztaniuk a választ. Ebben a részben 50 kérdés szerepelt, a feldolgozáshoz engedélyezett időtartam pedig 45 perc volt.

Jellemzően az ötödik és hatodik osztályra, a legnagyobb problémát a prepozíciók helyes megválasztása okozta. Ebben az esetben a hibázások arra a negatív transzferre vezethetők vissza, ami a magyar és angol nyelv morfológiai típusbeli különbségeiből fakad: a magyar agglutináló nyelv, amelynél a toldalékmorfémák szigorúan kötött sorrendben tapadnak a szótóhoz, míg az angol mint flektáló nyelv esetében a mondatban szereplő szavak funkcióit jelölő morfémák különálló egységekként jelennek meg.

Az említett két évfolyam számára összeállított tesztek megírásának folyamata kevésbé tért el egymástól. A magyar és az angol tesztek eredményei korrelálnak egymással. A diákok jellemzően nagyobb arányban oldották meg jól a főnevekkel kapcsolatos feladatokat, míg a melléknevekre vonatkozó kérdésekre adták a legkevesebb jó választ. Számos olyan kifejezést nem ismertek, amelyek az ő korosztályuk számára elvárt lenne: *jégcsap*, *torzsa*, *cimbalom*, *véna*, *agancs*. Ezek olyan szavak, amelyekről egyéb tantárgyi órákon (magyar nyelv, biológia, zenekultúra, földrajz stb.) nagy valószínűséggel eshet szó. Ennek

következtében azok a diákok, akiknek nem sikerült ezeket a magyar kifejezéseket felismerniük, igen nehezen értelmezhetik azokat az angol szavakat, amelyek jelentése nem ugyanaz, mint a magyar szavaké, de ugyanahhoz a szófajhoz tartoznak: *skyscraper*, *chef*, *UFO*, *rescue*.

A hetedik osztály tanulói, az összesített magyar és angol szóteszt eredményeit összevetve, az igék tekintetében nyújtottak jobb teljesítményt a főnevekkel kapcsolatos feladatokéhoz képest. Az osztályra általánosan igaz, hogy az első nehézségi szinten boldogultak a legkönnyebben, míg a továbbiakban egyre hanyatlott a teljesítményük.

A diákok teszteredményeinek összegzése azt mutatja, hogy ebben az osztályban 98% és 29% között mozog a teljesítmény: a főnevekkel kapcsolatos feladatok jobban, a melléknevekre vonatkozó tesztek pedig gyengébben sikerültek. A magyar szókinccsteszt első és második nehézségi szintjén mutatnak jobb eredményt az összesített átlagukhoz képest. Ezzel összevetve az angol tesztek eredményeit, a magyar szókinccsteszt átlagához képest az angol tesztek jóval gyengébb eredményt mutatnak. Így igazolást nyert az a feltételezésem, miszerint a tanuló anyanyelvi kompetenciája hatással van az angol nyelvben elért eredményeire is.

A nyolcadikos diákok által írt angol szóteszt összesített eredményei nagy hasonlóságot mutatnak a hetedik osztályéival. Az általuk megoldott magyar szóteszt gyengébb eredményekkel végződött, a tanulók nagyobb hányada már az első két nehézségi szinten sem tudott 71,4%-on túl teljesíteni. A második szinten pedig mindössze az osztály 30%-a érte el a 64,2%-ot, amely az összes osztály eredményét tekintetbe véve meglehetősen alacsony értéknek számít. A szóteszt további szintjein hasonlóan nagy hanyatlás mutatkozott az eredményekben.

Az angol szókinccstesztben szereplő fogalmak és kifejezések szófajai alapján – a hetedikesekéhez hasonlóan – az igék esetében születtek jobb eredmények, a diákok körében az igék felismerése bizonyult a legkönnyebbnek. A magyar szókinccsteszt eredményei is azt mutatják, hogy a diákok az igéket ismerték fel leginkább.

Az angol szótesztben azoknál a kifejezéseknél mutatkozott nehézség, amelyekre a magyar szóteszten sem érkezett kielégítő válasz, például akik a magyar szókinccstesztben nem ismerték fel a *véna* fogalmát, azok az angol megfelelőjét sem tudták. Ugyanez történt a *hazudik* és a *tell lies* esetében is. Ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy a tanulók esetleg olyannyira nem beszélnek a magyar nyelvet, hogy ne ismernék ezt a hétköznapi szókat, csupán további kérdéseket vet fel bennem a szövegkörnyezet meghatározó szerepét illetően.

4. Összegzés

Tanulmányom célja annak bizonyítása volt, hogy az idegennyelv-tanulás sikeressége az anyanyelvi kompetencia, az anyanyelvi szókincs birtoklásának függvénye. A bemutatott vizsgálatban egy vajdasági kisiskola 30 diákját teszteltem. A vizsgálatot két részre osztottam: a magyar szókincs vizsgálatára, amelyet a folyamat közben részben meg kellett ismételni, illetve az angol szókincs tesztre, amelyet a diákok által használt tankönyvek szövegéből állítottam össze. Az általam felügyelt tesztelés során a diákok papíralapú tesztekkel töltötték ki 45 perces határidővel, melynek során nem használhattak segédeszközöket.

Az eredmények kiértékelése alapján igazolódott az a feltételezésem, hogy a tanulók anyanyelvi kompetenciája, egyéni szókincsük nagysága meghatározó paramétere az idegen nyelvi szókincs-elsajátítás képességének. Az eredményekből kitűnik, hogy azok a diákok, akik a magyar anyanyelvi szókincs-tesztben sokkal kevesebb köznyelvi szót ismertek fel, illetve későbbi magyarázat után sem tudták megérteni és használni az adott kifejezést, az angol nyelvű szókincs-teszten is hasonlóképpen gyengén teljesítettek.

Eredményemmel bebizonyítottam azt, hogy a sikeres idegennyelv-oktatáshoz elengedhetetlen a megfelelő anyanyelvi kompetencia, szókincsismeret. Ennek számomra azért van gyakorlati jelentősége, mert a jövőben ezt az általam is megvizsgált jelenséget hasznosítani tudom munkám során. Az eredmények ismeretében nemcsak az idegen nyelvi szókincsfejlesztést tartom nagyon lényeges feladatnak a diákok oktatása során, hanem az anyanyelvi szókincs gyarapítását is figyelembe fogom venni.

Irodalom

- Andrić E. 2006. A környezeti nyelv elsajátításának gondjai. *Hungarológiai Közlemények* 37/3. 67–74.
- Cummins, J. et al. 2001. *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters LTD.
- Kiefer F. et al. (szerk.). 2006. *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kiss G., Lukács L. 2017. *Magyar szókincs-teszt munkafüzet 40 feladat-sor 5 szinten*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

- Lengyel Zs. 2012. *Pszicholingvisztikai alapismeretek. Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfűzetek. 06.* Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Nation, I. S. P. 2001. *Learning vocabulary in another language.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Sominé Hrebik O. 2011. Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás összefüggéseinek megközelítései – egy közös értelmezési keret lehetősége. *Magyar Pedagógia* 111/1. 53–77. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Somine_MP1111.pdf. (Letöltés: 2019. 11. 16.)

Az idegen nyelvi kommunikáció fejlesztése – a spontán szabad beszélgetés módszeréről

SZAKTER ZSUZSA

SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti

Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája, Szeged

szakterzs@gmail.com

1. Bevezetés

Tanulmányom célja annak tudatosítása, hogy az idegen nyelvi órákon hogyan támogassuk a spontán induló szabad beszélgetések kibontakozását. Bemutatom, hogy ezek a beszélgetések milyen nyelvtanulási és idegennyelv-használati motivációt jelentenek, milyen hatást gyakorolnak a tanulók nyelvi kifejezőképességére, a nyelvtanulás eredményességére, valamint a magabiztos nyelvhasználatra.

Magyarországon az iskolai, tantermi idegennyelv-oktatás eredményességét sokszor megkérdőjelezzik, azt állítva, hogy a tanulók, noha a nyelvtani szabályokat kiválóan megtanulják, néhány év idegennyelv-tanulás után sem képesek a legalapvetőbb célnyelvi kommunikációs szándékokat teljesíteni. Az idegen nyelv használatának képessége jelentősen elmarad az Európai Unió tagállamaiéhoz képest. Amennyiben az idegen nyelvi kommunikációban tapasztalható sikertelenség okai a nyelvtanulást befolyásoló tényezőkben rejlenek (Gyarmathy et al. 2016), a nyelvtanárnak a tanórai feladatokat és szituációkat kell a célnak megfelelően alakítania.

2. Az élő idegen nyelv tanításának jogszabályi háttéréről

A Nemzeti alaptanterv az élő idegen nyelv oktatásának elsődleges céljaként a következőt írja: a tanuló „...a nyelvet kommunikációs céljainak és igényeinek megfelelően valódi szituációkban tudja használni” (Nat 2020: 314).

Az általános iskolai idegennyelv-oktatásban az 5–8. osztályban meghatározott cél, hogy „...ezeken az évfolyamokon tovább erősödik az az elvárás, hogy a hagyományos témakörök mellett hangsúlyt kapjanak az éppen aktuális témák, hírek, melyek tárgyalása tovább csökkenti a távolságot az osztálytermi és a valós nyelvhasználat között” (Magyar Közlöny: 316).

Az idegen nyelvi beszédkészség fejlesztése, azon belül a szóbeli interakcióban elérendő célok között a nevelési-oktatási szakasz (azaz a

8. osztály) végére egyik célként szerepel, hogy a tanuló „...váratlan, előre nem kiszámítható eseményekre, jelenségekre és történésekre is reagál egyszerű célnyelvi eszközökkel, személyes vagy online interakciókban” (Nat 2020: 316).

3. A kommunikáció és a kommunikatív nyelvoktatás

Az ember természetes pszichológiai szükséglete, hogy kommunikáljon és vele is kommunikáljanak, a résztvevők a kommunikációt élményként éljék meg. A kommunikáció során a résztvevők interakciója és a beszédhelyzet hatására pszichológiai folyamatok mennek végbe, melyek hatással vannak a beszélgetőkre. Ezért fontos, hogy a nyelvtanárok feladatuknak tartásuk, hogy a kommunikáció során végbemenő pszichológiai folyamatok minél pozitívabb, építőbb hatással legyenek a tanulókra.

A hagyományos nyelvtanítási módszerek helyett alkalmazott kommunikatív nyelvtanítás olyan módszertani megközelítés, amely a diákok kommunikatív kompetenciájának fejlesztését tartja a legfontosabb célnak, melyet a tanítási-tanulási folyamatban résztvevők közötti valódi interakciók alapján kíván elérni. Ebben a folyamatban a tanár feladata, hogy monitorszerepben érdekes feladatokkal segítse elő a diákok közötti kommunikációt, a hibákat a tanulási folyamat természetes és tanulást segítő részének tartsa. A tanulók feladata pedig az, hogy aktívan vegyenek részt a tanórákon és felelősek legyenek a saját fejlődésükért.

A magyar gimnáziumokban a hagyományos és a kommunikatív nyelvoktatásról 2006-ban készült kutatás eredményei szerint a „...nyelvtanárok az angolórákon általában tisztában vannak a kommunikatív nyelvoktatás elméleti alapjaival és módszereivel, de sokan közülük inkább a hagyományos módszert kedvelik, és főleg a nyelvtan tanítására helyezik a hangsúlyt” (Szenes 2006).

A kommunikatív nyelvtanítás során „a nyelvet olyan szituációkban használjuk, amelyekben a párbeszéd menete előre kiszámíthatatlan. A tanórán ilyen szituációkat valósíthat meg például a kreatív szerepjáték, a problémamegoldás vagy megbeszélés feladatainak alkalmazása” (Littlewood 2004: 332). Számítalan olyan anyag áll a tanárok rendelkezésére, amelyek konkrét utasításokat és óravázlatokat tartalmaznak különböző kommunikatív feladattípusokkal (Szenes 2006).

4. Az ösztönös, szabad kommunikáció értelmezése

Az ösztönös, szabad kommunikáció a tanórán, valamint a tanórán kívüli tevékenységek során azt jelenti, hogy az adott szituációban felmerülő témákat azonnal megvitatjuk, azokból kiindulva szituációs helyzeteket teremtünk, melyekre a résztvevőknek előzetes felkészülés nélkül kell reagálniuk. Gianfranco Conti meghatározása alapján az ösztönös, szabad kommunikáció: előre nem megtervezett, autonóm beszédprodukciónak, amelyre a tanuló nem készül fel, semmilyen segéd-esszéköt (szószedet, szótár, gondolattérkép) nem használ (Conti 2015).

Számos könyv, továbbképzés, internetes anyag áll rendelkezésre arról, hogyan tanítsunk kommunikációt idegen nyelven. Meghatározzák, hogy miből induljunk ki, milyen beszédhelyzetet teremtünk, milyen az ideális pár- és csoportalakítás. Ugyanakkor e tervezettségnek némileg ellentmond az a tény, hogy a nyelvhasználat egy személytől, kompetenciától, tértől, időtől és számos más tényezőtől függő, élő jelenség. Ezért kell megtanítani a nyelvtanulókat arra, hogy bármely szituációban, bárkivel beszélgetve, bármikor el tudják mondani a gondolataikat, hogy olyan helyzetekben is boldoguljanak, amikor a nyelvi gát, az anyanyelvinél jóval szűkebb szókincs és kevesebb szerkezet ismerete, valamint a megfelelő nyelvtani ismeret hiánya is akadályozhatja a gondolataik célnyelven való kifejezését.

5. A pedagógus kompetenciái, feladatai

Az ösztönös, szabad kommunikáció fejlesztése a pedagógus részéről tudatosan tervezett, fokozatosságra épülő beszéd-készség-fejlesztést igényel. A tanári beszédidő csökkentésével több lehetőséget kell biztosítani a tanulóknak a célnyelv használatára. A tanár részéről nagy fokú kreativitást igényel a csoport és az egyes tanulók nyelvi szintjének megfelelő, minél motiválóbb beszéd-készség-fejlesztő gyakorlatok alkalmazása (Ramdani–Rahmat 2018), valamint a tanárnak arra is képesnek kell lennie, hogy az előre megtervezett óra menetétől eltávolodjon, és az önreflexió során az óráját akkor is sikeresnek értékelje, ha nem a megtervezett órmenetet valósította meg. A tanítási-tanulási folyamat kezdetétől a tanulók számára megfelelően nyugodt, laza, elfogadó légkört kell teremtenie, ahol a nyelvtanulók biztonságban érzik magukat, szívesen és gátlások nélkül képesek kifejezni a gondolataikat és a véleményüket.

A célnyelven elvárt kommunikáció mennyiségét és minőségét tekintve fontos a fokozatosság elvének érvényesítése és betartása.

Szabad „hibázni”, mivel nem a nyelvhelyesség a fontos, hanem az, hogy a beszélő megértesse magát: a spontán, váratlan helyzetekben is bármikor el tudja mondani a gondolatait.

A tanár feladata az adott helyzethez illeszkedő, a kommunikációt továbbleadító kérdések megteremtése.

6. Az ösztönös, szabad kommunikáció jellemzői és nehézségei

Ez a helyzet a nyelvtanulók részéről nagymértékű rizikóvállalást és spontaneitást igényel. Képesé kell válniuk olyan kompenzáló stratégiák használatára, amelyekkel a beszéd közben kialakuló hiányosságok pótolhatók, s amelyekkel fenntartható a folyamatos kommunikáció (Conti 2015).

Az idegen nyelvi kommunikáció még a legoldottabb, legmagabiztosabb tanulónak is szorongást okozhat, nemhogy a félénk, szorongó diákoknak. Elterjedt vélekedés, hogy a beszélgetőtársak vagy a tanár mindig azt figyelik, hogy a beszéd nyelvtanilag, nyelviileg mennyire hibás, milyen a kiejtés. A nyelvtanárnak arra kell törekednie, hogy a diákokban ne alakuljon ki (vagy oldódjon) a szorongás, bátran ki merjék fejezni gondolataikat a célnyelven. Egymás véleményének tiszteletben tartása, az elfogadó légkör, a beszélgetőtársak figyelmes meghallgatása szintén elengedhetetlen a célnyelv felszabadult használatához. A félénkebb tanulók számára a pármunkában zajló beszélgetések kevésbé kockázatosak, mivel csak egy társuk hallja célnyelvi megfogalmazásukat. A tanulók tisztában vannak azzal, hogy az idegen nyelv tudása szempontjából elsődleges a minél folyamatosabb kommunikáció. A nyelvtani helyesség az általános iskolában még másodlagos szempont.

7. Az ösztönös, szabad kommunikáció mint motiváló tényező

A 21. században elterjedt, mindennapjainkban jelen lévő digitális eszközök rendszeres használata a kommunikáció minőségét és mennyiségét is jelentősen befolyásolja. A gyermekek kiskoruktól hozzászoknak ahhoz, hogy gondolataikat főleg írott formában, rövid mondatokban, esetleg csak néhány szóban vagy képekkel fejezzék ki. Meglátásom szerint a gyermekek számára rendkívül motiváló, ha a saját élményeiről, tapasztalataikról beszélhetnek. Lényeges, hogy meghallgassák őket, elmondhassák véleményüket. A szabad beszélgetések alkalmával a pedagógus jobban megismerheti a tanulóit, ami a sikeres tanítási-tanulási folyamathoz elengedhetetlenül fontos. A diákok nagyon szeretik az órai szabad beszélgetéseket, szívesen és lelkesen vesznek részt

benne, a kiemelt figyelmet igénylő (a sajátos nevelési igényű, a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő, valamint a kiemelten tehetséges) gyermekek is bekapcsolódnak a beszélgetésekbe.

8. Jó gyakorlatok, gyakorlati példák a tanórai szabad kommunikáció megvalósítására

A tanórák elején már az alsó tagozaton is rendszeresen alkalmazom a célnyelvi bevezető beszélgetéseket, így a tanulók hozzászoknak, hogy bármilyen témában röviden ki tudják fejezni a gondolataikat. Az első kérdéseimre adott válaszaik alapján fűzöm tovább a beszélgetés menetét, valamint kérdések feltevésére is inspirálom a csoporttagokat. Lehetőség szerint a bevezető beszélgetések végét a tanóra anyagának irányába fordítom, ezzel a témára való ráhangolódást is biztosítom.

Az általános iskola alsó tagozatán a spontán beszéd készségének a megalapozása a feladat. Az idegennyelv-tanulás első éveiben, a reproductív és imitatív beszédkészség-fejlesztés keretében, a tanulók előre megtanult kifejezés- és mondatmodellek segítségével kommunikálnak (Becker–Roos 2016). A gyermekeket hozzá kell szoktatni, hogy nem az anyanyelvükön beszélnek, meg kell szokniuk, hogy hallják saját magukat a célnyelven beszélni (Make It Real). Ezen a nyelvi szinten még csak szavakkal, esetleg néhány szavas tömondatokkal kommunikálnak. A tanulók még nem képesek a tanult ismeretanyagot önállóan, szabadon alkalmazni. Az alapfokú nyelvtudás szintjén „még több időt és erőfeszítést igényel a gondolatok nyelvi formába öntése, a szavak előhívása a mentális lexikonból, illetve a megfelelő grammatikai szerkezet, ragozás megvalósítása” (Gyarmathy et al. 2016: 12), de a korlátozott idegen nyelvi ismeret ellenére a gyerekek szívesen beszélnek az életükkel kapcsolatos témákról (kedvenc állat, étel, időjárás, ruha, színek stb.). A beszédkészség fejlesztésére rendszeresen alkalmazom a *Mondj valami mást!* feladatot, melyben a megadott mondatmodellben a tanulóknak egy kifejezést vagy szót kell megváltoztatniuk úgy, hogy saját magukra jellemző kijelentést mondjanak. Ennél a feladattípusnál azért fontos, hogy az előzőleg hallott mondaton kell változtatni, mert ezzel a hallás utáni megértést és az egymásra figyelést is fejleszti a gyakorlat.

A 11-12 éves korosztály esetében még nem valósítható meg a folyamatos spontán beszélgetés. A tanulókat ösztönözni kell, hogy egyre kreatívabb nyelvhasználókká váljanak, képesek legyenek a tanult nyelvi szerkezetekkel, illetve a lexikai egységek minimális változtatásával kifejezni a gondolataikat (information gap, képleírás, nyílt végű feladatok).

A spontán beszéd készségének fejlesztésére egyre változatosabb irányított beszédgyakorlatokkal készíthetjük fel a tanulókat (szerepjátékok, irányított párbeszéd, „Találj valakit, aki...”). Ezek jellemzője, hogy a nyelvhasználók még számos segédeszközt (pl. használandó szavak és kifejezések listája, példamondatok, képek), valamint előre meghatározott felkészülési időt kapnak a beszédhez. A jellemző munkaforma a csoport- és pármunka (Conti 2015). A szabad nyelvhasználat ösztönzésére rendszeresen alkalmazok nyílt végű kérdéseket, melyekre az adott helyzetben nincs egyetlen helyes válasz, a válaszadó szabadon használhatja a korábban tanult szókinccset. Képleírásnál a tanulók fantáziájára alapozva tehetünk fel a képen szereplő személyek életkorára, foglalkozására, családi állapotára vonatkozó kérdéseket (Classroom Talk Strategies), amelyekre néhány mondatos, összefüggő szöveggel válaszolhatnak.

Hetedik és nyolcadik osztályban a tanulók kezdenek autonóm, idegennyelv-tudásukat kreatív és produktív módon alkalmazó nyelvhasználókká válni. Szinte bármelyik témakörben képessé válhatnak a szabad beszélgetésre, amennyiben a tanórai munka során figyelünk a válaszaikban rejlő lehetőségekre. A pedagógus feladata, hogy a tanulókat olyan hatékony stratégiákkal ismertesse meg, amelyekkel oldani tudják a nyelvismeret hiányából fakadó kifejezőképtelenséget. A hiányzó szókinccs pótolható kreatív szóalkotásokkal, körülírással, a szavak meghatározásával, hasonló jelentésű szavak, szinonimák, antonimák használatával. A tudatosan megtervezett tanári beszéd megfelelő modellként szolgál, ilyenek például a lexika tanításakor a szemantizáció során alkalmazott tanári célnyelvi szómagyarázatok. A pedagógus feladata a folyamatos ellenőrzés, facilitálás, visszacsatolás. Az általános iskolában ezen a szinten sem a nyelvtanilag hibátlan idegennyelv-használat a cél, hanem az, hogy a tanulók képesek legyenek a hosszú távú memóriájukból minél rövidebb idő alatt, minél több lexikai és nyelvi egység előhívására gondolataik kifejezése érdekében. A visszacsatolás – a folyamatos szabad beszédet nem megzavarva – a tanóra végére javasolható (Conti 2015).

Nyelvhasználati szempontból, decemberben, a környezetvédelem témakörben az egyik tanuló említette, hogy a családja műfenyőt szokott állítani karácsonykor. Erre reagálva indítottam egy szabad beszélgetést, amelynek során a tanulók elmondhatták véleményüket, ki milyen előnyét és hátrányát látja az élő és a műfenyő állításának, milyen hatással lehet a környezetre, hogyan befolyásolja a karácsonyi élményeket stb. Komoly beszélgetés alakult ki, néhányan a korábban olvasott és más tantárgyakból tanult előzetes ismereteiket is elmondták, szabadon beszélgethettek,

vitatkozhattak és próbálhatták egymást meggyőzni. A beszélgetés menetét ők maguk alakították azzal, ahogyan egymás megjegyzéseire reagáltak. A legfontosabb feladatuk az volt, hogy figyelmeztessenek őket, türelmesen hallgassák meg egymást, ne vágjanak egymás szavába. A sajátos nevelési igényű csoporttag is több alkalommal bekapcsolódott a beszélgetésbe. A szociális kompetencia fejlődésére jó hatással volt az, hogy a többiek türelmesen megvárták, meghallgatták őt. A tanóra végéig tartó beszélgetést még csengetéskor sem akarták befejezni. A tanulók egybehangzó véleménye szerint ez volt az elmúlt hetek legjobb órája.

Bármely témában kezdeményezhető beszélgetés, vita, kikérhető a tanulók véleménye, amennyiben a nyelvtanár a tanulók reakcióira figyelve megérzi, hogy melyek az őket érdeklő, foglalkoztató, motiváló kérdések. A beszédkészség-fejlesztés minden szintjén fontos, hogy a tanár ne csak az adott időszakban tanult témakörben kezdeményezzen beszélgetéseket, hiszen a változatos célnyelvi kifejezőképesség fejlesztésekor a tanulóknak képessé kell válniuk a korábban tanult, passzív szókincs előhívására is.

A beszédkészség-fejlesztésnél nagy jelentősége van a változatos kérdezéstechnikának, továbbá annak, hogy mind a pedagógus, mind a tanulók minél többféleképpen fogalmazzák meg a kérdéseket. Az anyanyelv és célnyelv elsajátításának folyamatára irányuló kutatások egyértelműen bizonyították, hogy a nyelvelsajátítás eredményességét nagyban segíti, ha a tanulóknak feltett kérdések minél változatosabbak, hosszabbak és komplexebbek (Conti 2015).

Tapasztalatom szerint az éveken át következetesen alkalmazott irányított és szabad beszélgetések a tanulók idegen nyelvi kifejezőképességét eredményesen fejlesztik, és rendkívül motiváló hatással bírnak. Több csoportomban annyira természetessé vált a célnyelvi kommunikáció, hogy a 13-14 éves diákok rendszeresen angolul csetelnek egymással, s ezt az angol nyelv szeretetével indokolják.

9. További módszerek a megakadt beszélgetés továbbsegítésére

A célnyelvi kommunikáció előzőekben leírt nehézségei miatt lényeges, hogy az elakadó beszélgetések továbbsegítésére a pedagógus megfelelő módszertani készlettel rendelkezzen, és ezeket képes legyen változatosan alkalmazni. A verbális kifejezőeszközök mellett nagy jelentőségűek a nonverbális eszközök, melyek használata jórészt egyénfüggő, ezért általánosan javasolható szabályok nincsenek; alkalmazásuk a tanár egyéniségétől, temperamentumától is függ.

Mimikai eszközök:

- mosolygás, megerősítő pislogás;
- szemkontaktus irányítása.

Gesztusok, testbeszéd:

- a beszélgetés követését jelző bólogatás, egyetértést jelző bólintás vagy fejcsóválás;
- tovább-továbbot jelző kézmozdulatok a beszéd folytatásának ösztönzésére;
- teljes testtel történő odafordulás;
- előredőlés a beszélő felé;
- fül mellé emelt tenyér az elhalkuló, bizonytalan beszélő bátorítására.

Szupraszegmentális eszközök:

- megerősítő vagy bátorító mondatok, helyeslő intonációval;
- az alaphang magasságának és erősségének változtatása érdeklődés kifejezését jelezve;
- hangsúlyozással kiemeljük a beszéd lényegi elemeit, segítve ezzel a megértést, a beszédbe való bekapcsolódást;
- a beszélgetés követését, a figyelmet vagy az egyetértést jelző hümmögés;
- artikulációs tempóváltás, beszédtempóváltás, ami jelzi, hogy hamarosan át fogjuk adni a szót, valakinek;
- szünetek beiktatása, amikor át lehet venni a beszélgetést.

Verbális eszközök:

- megerősítő igenlés;
- az elakadás előtti mondat vagy kifejezés elismétlése, átfogalmazása;
- a kívánt tartalom nyelvileg helyes megfogalmazása a tanuló idegennyelv-tudásának megfelelő szinten;
- visszakérdezés.

A beszélgetések végén alkalmazott verbális és nonverbális eszközökkel megerősített tanári reflexiók és a tanulók önreflexiói motiváló hatásúak.

10. Összegzés

Az idegen nyelvek tanítása számos alkalmat biztosít arra, hogy a tanítási órák keretében a pedagógus megismerhesse a tanulókat, ezért tudatosan kell élni ezzel a lehetőséggel. Fontos, hogy a pedagógus ne tartsa elvesztegetett időnek a beszélgetéseket, amelyek során látszólag nem halad a tanmenetben előírt tananyaggal, mivel az idegen nyelvi kompetencia, a nyelvi kifejezőképesség fejlődése szempontjából nemcsak az előre megtervezett, hanem a spontán, előre meg nem tervezett beszélgetések is kiváló lehetőségeket rejtenek. A tanulók képesek lesznek előzetes felkészülés nélkül, azonnal, a szituációnak adekvátan reagálni. A módszer tudatos, minél gyakoribb használatával elsajátítják a célnyelven gondolkodás képességét, hogy ne az anyanyelvről célnyelvre fordítással fejezzék ki magukat. A pedagógus verbális és nonverbális megnyilatkozásai modellként hatnak a tanulók beszéd- és kifejezőképességének fejlődésére. A tanítási-tanulási folyamat egészében alkalmazott szabad beszélgetéssel nagyban hozzájárulhatunk a tanulók nyelvi kifejezőképességének fejlődéséhez, a nyelvtanulás eredményességéhez, valamint a magabiztos idegennyelv-használathoz.

Irodalom

- Becker, C., Roos, J. 2016. *An Approach to creative speaking activities in teh young learners' classroom by Carmen Becker&Jana Roos.* <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/edui.v7.27613>. (Letöltés: 2020. 05. 21.)
- Conti, G. 2015. *Spontaneity in the Foreign Language Classroom: How do we forge autonomous L2 speakers?* <https://gianfrancoconti.com/2015/09/27/spontaneity-in-the-foreign-language-classroom-how-do-we-forge-autonomous-l2-speakers/>. (Letöltés: 2020. 05. 24.)
- Gyarmathy D., Auszmann A., Neuberger T. 2016. *Az anyanyelvi és az idegen nyelvi spontán beszéd temporális jellemzői.* <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=609>. (Letöltés: 2020. 05. 21.)
- Nat 2020. Magyar Közlöny 17. szám, 2020. január 31. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes>. (Letöltés: 2020. 05. 06.)

- Pearson Edexcel 2016. *Approaches to Spontaneous Speaking*. <https://qualifications.pearson.com/content/dam/pdf/GCSE/French/2016/teaching-and-learning/Classroom-talk-strategies.pdf>. (Letöltés: 2020. 05. 24.)
- Ramdani, J. M., Rahmat, R. 2018. *Promoting speaking spontaneity in large classes: An action research study in an Indonesian*. EFL university setting by Junjun Muhamad Ramdani and Rahmat. <https://ejournal.upi.edu/index.php/IJAL/article/view/13304>. (Letöltés: 2020. 05. 24.)
- Szenes E. 2006. *A kommunikáció tanítása az angol nyelvi órákon*. <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-kommunikacio-tanitasa-az-angol-nyelvi-orakon>. (Letöltés: 2020. 04. 30.)
- Sz. n. é. n. *Make It Real: 7 Foreign Language Speaking Activities That Stimulate Real-world Conversation*. <https://www.fluentu.com/blog/educator/foreign-language-speaking-activities/>. (Letöltés: 2020. 05. 24.)
- Sz. n. é. n. *10 MFL Speaking Activities for a Productively Talkative Classroom*. <https://www.fluentu.com/blog/educator/mfl-speaking-activities/>. (Letöltés: 2020.05.24.)

Kommunikációfejlesztés az alsó tagozatos németnyelv-órán a drámapedagógia eszközeivel

GYURIS EDIT

SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája, Szeged
gyurisedit@gmail.com

1. Bevezetés

Egy többcélú köznevelési intézmény, a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodájának német szakos szakvezető tanáraként az elmúlt években mind az általános, mind pedig a művészeti iskola minden évfolyamán tanítottam már német nyelvet.

Iskolánkban a kommunikatív nyelvoktatás módszerei szerint tanítunk, ennek értelmében fő célunk tanulóink idegen nyelvi kompetenciájának fejlesztése. Mindezt persze úgy kell tenni, hogy a tanulókat motiváljuk, és – nyelvi készségeikkel párhuzamosan – fejlesszük egyéb személyes készségeiket is. A drámapedagógiai módszerek idegennyelv-órai alkalmazása éppen a tanulók holisztikus nevelését teszi lehetővé.

Jelen tanulmányban a drámapedagógiáról mint a kisgyermekkorú németnyelv-tanítás egyik lehetséges komplex oktatási és nevelési módszeréről lesz szó. Céлом nem a módszer teljes körű ismertetése, hanem az, hogy megvizsgáljam és bemutassam, hogyan alkalmazható a drámapedagógia az alsó tagozatos német mint idegen nyelv tanításában a kommunikáció fejlesztésének eszközeként. Távlabbi célom, hogy akik elolvassák ezt a tanulmányt, kedvet kapjanak a módszer elsajátítására, továbbá igényt, valamint bátorságot érezzenek a bemutatott módszerek mindennapos alkalmazására.

A tanulmány elején rövid áttekintést adok a drámapedagógia elméleti alapjairól, más tudományokkal való kapcsolatáról, és bemutatom a drámapedagógiai tevékenységek – ezen belül a drámajáték – típusait, továbbá megvizsgálom a dráma és az idegennyelv-tanulás kapcsolatát. Bemutatom iskolánk idegen nyelvi innovációjának lényegét, melyet idegennyelv-szakos kollégáimmal közösen dolgoztunk ki. Ezt követően gyakorlati példákkal igazolom a drámapedagógiai módszerek alkalmazásának létjogosultságát és hatékonyságát az alsó tagozatos gyermekek németóráin.

2. Gondolatok a drámapedagógiáról

A drámapedagógia, a dráma elnevezés a mai modern oktatásban egy jól csengő kifejezés. Arról azonban különböznek a vélemények, hogy valójában mi is a dráma. Van, aki szerint a dráma egy módszer, mások a pedagógiai gyakorlat különböző szinterein és szintjein alkalmazott dramatikus eljárások és módszerek egyvelegének tekintik, amelynek minden tanórán létjogosultsága van. Az elnevezés különböző volta más nyelveken egyben koncepcionális különbségekre és lényeges eltérésekre is utal: német nyelvterületen például a Theaterpädagogik, Dramapädagogik és Darstellendes Spiel elnevezések ismertek, angol nyelvterületen a Drama in Education mellett a Theatre in Education is elterjedt, de többnyire csak drama néven emlegetik. A jelenleg érvényben lévő Nemzeti Alaptanterv, a NAT (2012) tantárgyként definiálja (Dráma és tánc), mely szabadon választható alsó tagozatban, valamint a felső tagozat ötödik évfolyamán; de emellett javasolt pedagógiai módszerként is említi.

Az új, előreláthatólag 2020. szeptember 1-jétől felmenő rendszerben életbe lépő NAT (2020) más néven (Dráma és színház) és más évfolyamon (7. és 8. évfolyam) de továbbra is önálló tantárgyként határozta meg, olyan komplex művészeti és művészetpedagógiai tevékenységként, mely interakciókon keresztül, játék, cselekvés és tapasztalat útján éri el célját, a dramatikus tevékenységben megvalósuló tanulást.

Az élő idegen nyelvek esetében a tanítás során pedagógiai módszerként is javasolja a NAT (2020) a dramatikus tevékenységek tanórai alkalmazását.

Annak ellenére, hogy a drámapedagógia magyarországi szakemberei többnyire pedagógiaként, némely meghatározása szerint pedig ezen belül is reformpedagógiai irányatként értelmezik, a publikációk jelentős hányadában viszont módszerként, művészetpedagógiai módszer-együttesként jelenik meg. Valamennyi megközelítésmód megegyezik azonban abban, hogy középpontjában a cselekvésen, ezen belül is elsősorban a dramatikus cselekvésen keresztül megvalósuló tanulás áll. Kaposi Lászlónak, a magyar drámapedagógia jeles képviselőjének definíciója szerint: „A dráma olyan csoportos játéktevékenység, melynek során a résztvevők képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, majd ebbe a képzeletbeli világba szereplőként vonódnak be. A fiktív világon belül ugyanakkor valós problémákkal találkoznak, s ezekből a találkozásokból valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert” (Kaposi 2008: 3).

Annak ellenére azonban, hogy a dráma a színház eszköztárát alkalmazza, a drámapedagógiai tevékenység a nevelés folyamatát hangsúlyozza, nem feltétlen velejárója a résztvevők által közönség előtt bemutatott előadás. Kaposi véleménye szerint a drámaórán játszó gyermek nem azért játszik – szemben a színjátszó csoportban játszó gyerekekkel –, hogy a közönségnek közvetítsen valamilyen tartalmat, hanem azért, hogy saját maga élje meg, illetve tapasztalja meg a szerepet (vö. Kaposi 2008: 24).

A drámapedagógia interdiszciplináris jellegét hangsúlyozza Pinczésné (2003), bemutatva, hogy az több tudomány és művészet határán helyezkedik el. Szerinte a drámapedagógia gyökerei a színművészetben, pedagógiában és pszichológiában egyaránt fellelhetők. A dráma a megjelenítési módjait a színművészetből hozta, a fejlődéslélektanral kapcsolatos elméleteit (Piaget, Mérei) a pedagógiától, reformpedagógiai törekvéseit Gordon, Rogers, Freinet, Montessori, Steiner a pedagógiáitól vette át. „A drámapedagógia a személyiség fejlesztésének olyan módszere, amelynek során az egyén ismeretei, készségei, képességei, társas kapcsolatai a nevelő által irányított, csoportban végzett közös dramatikus cselekvés révén fejlődnek” (Pinczésné 2003: 33).

Sárvári (2016) tanulmányában arra a megállapításra jut, hogy Kaposi és Pinczésné ugyan más-más módon határozza meg a drámapedagógia fogalmát, de mindkét megfogalmazás közös eleme a csoport, a közösen végzett dramatikus tevékenység, mely a személyiség fejlesztését eredményezi.

Gabnai a dramatikus folyamat elemeit emeli ki a drámajáték meghatározásánál:

„A drámajáték olyan játékos emberi megnyilvánulás, amelyben a dramatikus folyamat jellegzetes elemei lelhetők föl. A dramatikus folyamat kifejezési formája: a megjelenítés, az utánzás, megjelenítési módja: a földézett vagy éppen megnyilvánuló társas kölcsönhatás, az interakció, eszköze: az emberi és a zenei hang, az adott nyelv, a test, a tér és az idő, tartó szerkezete pedig az emberi cselekvés” (Gabnai 1993: 7).

Az eddigiek alapján kijelenthetjük, hogy a drámajáték gyűjtőfogalom: egyaránt jelent különböző készségeket fejlesztő gyakorlatokat és szerepvállalást igénylő társas rögtönzéseket. Tanulmányomban én is ebben az értelemben használom a drámajáték kifejezést.

A drámajátékoknak és a dramatikus tevékenységeknek többféle csoportosítása ismert (vö. Gabnai 1993, Kaposi 1993, Bolton 1993). Leggyakrabban azonban a Gavin Bolton (1993: 12–19) nevéhez fűződő

típusokat vesszük alapul, aki a drámatanítás során alkalmazható eljárásokat négy különböző típusra osztotta: A, B, C, D típus. Ezek a típusok elsősorban formai-szerkezeti szempontból, illetve az alkalmazásukkal elérni kívánt cél tekintetében jellemzik az egyes tevékenységformákat. Az „A” típusba tartoznak a gyakorlatok, a „B”-be a dramatikus játékok, a „C”-be a színházszerű formák, míg a „D” típus a megértést szolgáló/tanítási dráma.

Az „A” típusú gyakorlatoknak Bolton (1993: 12–14) öt fajtáját különbözteti meg (közvetlen tapasztalatszerzés, dramatikus készségfejlesztés, helyzetgyakorlatok, játékok, egyéb művészetek formanyelvének bevonása). Ezeket a gyakorlatokat mindig meghatározott cél érdekében történő készségek fejlesztésére használjuk. Közös jellemzőjük, hogy a gyakorlatok rövidek, ismételhetők, és kötött szabályok szerint működnek. A „B” típusba a dramatikus játékok tartoznak, melyek jellemzője, hogy nyitott kimenetelű, szerkesztetlen improvizációk, ahol a gyermekek szerepben vannak. A „C” típus a színház, ami alatt egy megtanult, begyakorolt, közönség előtt bemutatott produkciót értünk. A „D” típust Bolton megértést szolgáló drámának vagy tanítási drámának nevezi, mert ennél a komplex formánál a cél az, hogy a játékosok az eljászott témát vagy problémát jobban megértsék.

A drámajátékok kiválasztásánál mindig figyelembe kell venni, hogy melyik az elsődleges fejlesztési területet, amelyet az adott játék megoldoz.

3. A dráma mint az idegennyelv-tanítás egy lehetséges megközelítésmódja

Az idegen nyelv tudását nem a nyelv ismeretén, hanem használatának minőségén mérhetjük le. Ahhoz, hogy a nyelvtanulást vonzóvá és színvonalassá tegyük, különféle pedagógiai módszerek változatos alkalmazására van szükség. Az oktatás sikerességét a jól megválasztott módszerek, valamint a tanulócsoportha és a benne lévő egyénekre adaptált eszközök megtalálása határozzák meg. Ezt minden tanárnak saját magának kell megtalálnia a nyelvórai tervezés kérdéseinek (Milyen céllal?, Ki?, Kinek?, Mit?, Hogyan?, Minek a segítségével?) megválaszolásával. A Hogyan? kérdésre az egyik lehetséges válasz, hogy a drámapedagógiai tevékenységek alkalmazásával.

E módszerek segítségével ugyanis a tanulás észrevétlenné, játékká válik, amit már több szakmai cikkben is bizonyítottak. Marlok Zsuzsa (2003, 2004), a magyarországi németnyelv-oktatás terén egyik legismertebb drámapedagógus, több cikkében is hivatkozik Schewe (1998)

nyelvórai drámajátékot elemző kutatásának eredményeire, melyek szerint a drámapedagógiai alapú nyelvoktatás többek között hozzájárul a tanulók személyiségfejlődéséhez, segíti a koncentrációt, elősegíti a szociális tanulást, motivál, és a súlypont a tanult nyelv szituációkban történő használatán van. Manfred Schewe mellett Elektra Tselikas foglalkozott még ezzel a témával (vö. Sárvári 2014: 297). Sárvári (2013) tanulmányaiban arra is példát mutatott, hogyan válhat a drámapedagógia a korai idegennyelv-tanításnak egyik lehetséges útjává, illetve a drámafoglalkozások triadikus szisztémájára (warm up, action, sum up) építve azt vizsgálta, hogy a nyelvóra egyes fázisaiba melyik dramatikus tevékenység építhető be sikerrel a kisiskoláskori német mint idegennyelv-oktatásban (Sárvári 2014).

Gabnai szellemében, aki szerint: „*mindenki, aki ilyesfajta játékot vezet és alkalmaz, saját módszert fog kialakítani*” (Gabnai 1993: 12), próbáltuk „drámapedagógiai alapúvá” tenni iskolánkban az idegennyelv-tanítást³⁴. A 2008/2009-es tanévben általános iskolánk idegen nyelvi munkaközösségével és művészeti iskolánk színjáték tanszakának idegennyelv-szakos tanáraival közösen intézményi önálló innovációt dolgoztunk ki, melynek keretében ötvöztük az emelt szintű idegennyelv-oktatás és a drámajáték feladatait, szakmai követelményeit.

Az innováció lényege, hogy a nyelvi csoportok a drámajáték, a beszéd és vers tantárgyak, beszéd- és mozgásgyakorlatok, valamint a kommunikatív nyelvoktatási módszerek megfelelő hagyományos nyelvórai keretek között az adott idegen nyelven:

- fejlesztik a tanulók idegen nyelvi kommunikatív és interkulturális kompetenciáját;
- a tanulók adottságainak és képességeinek megfelelően, különböző dramatikus tevékenységformákon, képességfejlesztő gyakorlatokon és improvizációs feladatokon keresztül fejlesztik érzelmi, értelmi, szociális és fizikai képességeiket, készségeiket;
- az egyéni és csoportos kreatív folyamatokon keresztül fejlesztik szociális kompetenciájukat;
- gazdagítják önkifejezési formáikat, és
- elsajátítják, hogyan lehet beszédük oldottabb, természetes, érthető és élvezhető mind a mindennapi kommunikációban, mind pedig dramatikus és színpadi munkájukban.

³⁴ Pedagógiai innovációnk részletesen megtalálható: <http://www.gyak.jgypk.u-szeged.hu/pdf/alapdok/pedprog2010.pdf>.

A kisgyermekkorú idegennyelv-oktatás alapvető célja lélektani és nyelvi: egyrészt kedvet ébreszteni a nyelvek tanulása iránt, sikerélményhez juttatni a diákokat, másrészt megalapozni a későbbi nyelvtanulást. Az előképző első két évfolyamán (1–2. osztály) a szóbeli/primer készségek fejlesztése a cél. Ezekhez járul még a nyelvtanulási stratégiák kialakításának megalapozása.

Az Oktatási Minisztérium által kiadott „Idegen nyelvi program az 1–3. évfolyam számára” ajánlásának megfelelően a 6–8 éves korosztály idegen nyelvi tanulási folyamata – a kisgyermekek életkorának megfelelően – követelmények nélküli. Az idegen nyelvi nevelés célja, hogy a tanulók játékos módszerek segítségével tapasztalatokat szerezzenek gondolataik több nyelven való kifejezésében és a más nyelven beszélők megértésében. Ebben a szellemben készítettük el iskolánk helyi tantervét, mely szerint:

Az idegen nyelvi drámás képzés célja, hogy megismertesse a tanulókkal:

- az érzékszervek működésének jelentőségét;
- a ritmus jelentőségét;
- az alapvető emberi, állati, növényi, illetve különböző tárgyakhoz és jelenségekhez köthető mozgássémákat;
- a kezdet és vég fogalmát;
- a csoportos szerepjátékokban való részvétel élményét;
- a csoportos improvizációkban való részvétel élményét.

További cél, hogy az idegen nyelven megvalósuló tevékenységekkel fejlessze a tanulók:

- érzékszerveinek működését;
- ritmusérzékét;
- megfigyelő és utánozó képességét;
- szókincsét, kifejező-, beszéd- és mozgásképességét;
- helyzetfelismerő képességének, szabálytudatának, én- és társtudatának kialakulását;
- mozgásos ügyességét, koordinációját;
- együttműködési képességét;
- figyelem-összpontosító (koncentráló)képességét.

Az idegen nyelvi órán alkalmazott drámatechnikák az idegen nyelven zajló kommunikációt kívánják elősegíteni, azt autentikusabbá és életszerűbbé tenni. A közös nyelvórai dramatizálásban rengeteg lehető-

ség rejlik, melyekről a Gyakorlóiskolák Iskolaszövetsége által szervezett Vezetőtanárok VII. Országos Módszertani Konferenciáján, Győrben (2012. október 12–13.) *A drámapedagógiai tevékenységek alkalmazási lehetőségei a kisgyermekkorú idegennyelv-tanításban* címmel előadást (Gyuris 2012) is tartottam, hogy saját tapasztalataimat, tudásomat az érdeklődő kollégákkal is megosszam. Ebben az előadásban egy konkrét mese – A brémai muzsikások – németórai feldolgozásának lehetőségeit mutattam be az „*Én és az állatok*” témakör kapcsán 2. osztályban. A következő részben viszont azt kívánom bemutatni, hogyan lehet 8-9 éves gyermekekkel idegen nyelven közösen szövegek könyvet írni a közös előadáshoz.

4. Közös dramatizálás

Művészeti iskolánk színjáték tanszakának angol és német nyelvű csoportjai – ahol tanszakvezetőként koordinálok a tanszak munkáját – a tanév végén – a művészeti hét keretében – színművészeti bemutatókat tartanak, ahol a tanév során feldolgozott színdarabot mutatják be a közönségnek. Az elmúlt években tanítványaimmal alsó tagozaton bemutatott előadásink között szerepelt bemutató foglalkozás, autentikus meseszöveg dramatizálása és szerkesztett játék is:

- Előképző 1. (általános iskola 1. osztály): bemutató foglalkozás;
- Előképző 2. (általános iskola 2. osztály): Die Bremer Stadtmusikanten (A brémai muzsikások);
- 1. évfolyam (általános iskola 3. osztály): Im Filmstudio (A filmstúdióban); Rotkäppchen und der Wolf (Piroska és a farkas); Wir gehen in den Zoo (Állatkertbe megyünk);
- 2. évfolyam (általános iskola 4. osztály): Hans im Glück (Jankó szerencséje).

Az előképző első két évfolyamán diákjaink a Klett Kiadó Hallo Anna tankönyvesaládjából tanulnak. Mint a kiadó honlapján³⁵ is olvasható, ez a háromrészes sorozat olyan kisiskolás gyerekek számára készült, akik már az első tanévtől kezdve ismerkednek a német nyelvvel. Célja, hogy a későbbi, a tantervi követelményeknek megfelelő nyelvtanulást előkészítse, ahhoz jó alapot adjon. A németül tanuló gyerekek Anna és Benno történeteinek keresztül találkoznak először a német nyelvvel. Anna és Benno segítségével megismerkednek az alapvető német szavakkal és kifejezésekkel, a német kisiskolások hétköznapjaival, a

³⁵ A Klett Kiadó honlapja: <http://hallo-anna.e-klett.hu/tanaroknak/koncepcio/>

németországi élet különböző aspektusaival. Közben énekelnek, mondó-
káznak, játszanak, játszva tanulnak.

Néhány éve a harmadik osztályosaim a Hallo Anna 3 tankönyvből
tanultak. A kötet a következő témaköröket érintette:

- Einstiegslektion: Was gibt es Neues? (Bevezető lecke: Mi újság?);
- Lektion 1: Ferien ade (1. lecke: Vége van a nyári szünetnek);
- Lektion 2: Der Herbst ist da (2. lecke: Itt van az ősz);
- Lektion 3: Oje, oje, mein Kopf tut weh (3. lecke: Jaj, jaj, fáj a fejem);
- Lektion 4: Wir machen einen Flohmarkt (4. lecke: Bolhapiacot csinálunk);
- Lektion 5: Mein Zimmer (5. lecke: A szobám);
- Lektion 6: Was ziehe ich an? (6. lecke: Mit vegyek fel?);
- Lektion 7: Wir gehen in den Zoo (7. lecke: Irány az állatkert!);
- Lektion 8: Schöne Ferien (8. lecke: Itt a vakáció!);
- Feste und Feiertage (Ünnepek);
- Wir spielen Theater (Színházat játszunk);

A gyerekek által legkedveltebb témakör az állatokkal foglalkozott, ezért is javasoltam nekik, hogy az év végi bemutató színdarabot erre a témakörre építsük. Mivel itt nem egy konkrét autentikus szöveget akartunk dramatizálni, az év végi színdarabunk a témakör során tanultakra épülő, szerkesztett játék volt. A nyelvi előkészítő fázis során a gyermekek a témakörhöz kapcsolódó legfontosabb szavakat, kifejezéseket sajátították el (állatnevek, érzelmekkel kapcsolatos kifejezések), amelyeket különféle drámajátékok (Kaposi 1994) segítségével rögzítettünk. Ilyen játékok voltak a Pingvintánc (jégtörő, feszültségoldó, ritmusérzék-fejlesztő bemelegítő gyakorlat), a Név-lánc (szótanulás, memóriafejlesztés), a Név-kör (szótanulás, koncentráció), a Cápás játék (szociális kompetencia fejlesztése, koncentrációfejlesztés), a Fogj meg, ha hallasz! (hallásfejlesztés, jó atmoszférát teremtő, feszültségoldó játék), továbbá a „Puffos” játék (koncentráció, nyelvi játék is lehet). A gyerekek megismerkedtek az állatok jellemzőivel (Ich bin...), mint például az állat színe, mérete; megtanulták az állatok származási helyét (Ich komme aus...), utánajártunk, hogy az adott állat mit eszik (Ich fresse...), és eljátszottuk, hogy mit tudnak az állatok (Ich kann...).

A tanult ismereteket kis szituációs gyakorlatok, mimetikus játékok és találós kérdések segítségével gyakoroltuk. Eljutottunk arra a nyelvi szintre, hogy – a tanult szófordulatok alkalmazásával – minden tanuló

be tudta mutatni németül a kedvenc állatát. Írtunk közösen egy rapet az állatkerti állatokról, Zoo-rap címmel:

Zoo-Rap (Lied)

Der Fuchs, die Schlange und der Tiger,
das Zebra, das Kamel und das Pferd,
der Hund, der Löwe und der Adler,
der Hirsch, der Affe sind Tiere.

Mein Zoo ist schön, mein Zoo ist klasse! 4x

Megtanultunk rapelni, és YouTube-videókat nézve táncolni is. Megnéztük a Nyúl és a sün versenyfutása (Der Hase und der Igel) című mesét, amelynek cselekményvázát a tanulók csoportmunkában feldolgozva, tabló formájában jelenítették meg. A tanulóknak csoportonként négy állóképben kellett a történet legfontosabb jeleneteit ábrázolniuk. A következő fázis a mese mozgással történő előadása volt. A jeleneteket némajátékkal, halandzsanyelven és egyszavas mondatokkal is eljátszottuk. A jó jeleneteket igyekeztem rögzíteni, lejegyezni. A produkciót folyamatosan formáltuk egészen addig, míg ki nem alakult a végső variáció. Ezt követte a szöveggel történő találkozás. Itt a gyermekek a korábban már megnézett mese egyszerűsített változatát kapták kézbe, melyet én írtam át a tanulók nyelvi szintjének megfelelően. A megértést segítette, hogy a mesét ismerte már minden gyermek. A szövegfeldolgozás után következett a közösen megálmodott színdarab színpadra állítása.

A forgatókönyvet a gyerekekkel közösen írtuk meg. Megbeszéltük, melyik tanult dalt, szituációt tegyük bele a szövegbe. Kialakult a végleges változat, melybe az év közben tanult dalokat, táncokat, szituációkat, játékokat szerkesztettük bele. A Wir gehen in den Zoo (Irány az állatkert!) című darabunk kezdő képében egy kisfiú unatkozott otthon, fáj a feje (Ich hab alles, was ich brauch...dal), de az édesapjának remek ötlete támadt, menjenek el az állatkertbe (Wir gehen in den Zoo...dal). Az állatkertben a kisfiú nagyon sok állattal találkozott, akik találós kérdés formájában mutatkoztak be neki. Elmondták, mi jellemzi őket, mit esznek, mit tudnak csinálni, honnan származnak. Ez alapján a kisfiú kitalálta, melyik állatról van szó. Azért, hogy ne legyen olyan monoton ez az állatkerti séta, beillesztettük az állatok bemutatkozásába a korábban már említett pingvintánc nevű mozgásos drámajátékot és a közösen írt „állatrapet” (Zoo-rap), amit a gyerekek természetesen el is táncoltak. Az állatkerti séta végén a főszereplőnk megpillantott egy számára ismeretlen állatot, a sünt, amit az édesapja mutatott be neki. Végül

megkérdezte a kisleányt, hogy hallotta-e már a Sün és a nyúl (Der Hase und der Igel) című mesét. Mivel a kisleány ezt a történetet nem ismerte, az apa elmesélte neki. A darab ennél a pontjánál életre kelt, színpadunk átrendeződött, és minden tanuló (akik eddig valamelyik állat szimbolikus jelmezt viseltek) a mese valamely szereplőjévé vált. Állóképből indult a jelenet, majd a sün és a nyúl versenyfutásának története eleve nedett meg a nézők előtt. A mesét is átírtuk kicsit, beleírtuk a történetbe a rókat, aki a nagy versenyfutás előtt bemelegítést tartott a sün házaspárnak. Itt minden gyerek tornázott a színpadon a Körper-rapet énekelve.

A gyermekek nagyon élvezték a játékot és a közös alkotási folyamatot. A német nyelv játékuk természetes kísérőjévé vált, olyan volt, mintha magyarul beszélnének, és csak játszanának. A jelmezeket is közösen készítettük el, ami leginkább színes pólókból és fejdíszekből állt. A díszlet pár szék és egy kevés krepp-papír volt, hiszen a fákat, házat, bokrot is a gyermekek jelenítették meg. Az előadás ideje alatt a teljes nyelvi csoport a színpadon volt. Magától alakult ki a végleges szereposztás, hiszen az állatszerepeket mindenki magának választotta, és a mesében is mindenki eljátszott minden szerepet a próbafolyamat során.

A bemutató előadáshoz közeledve elkészültek a kellékek és a jelmezek, kialakult a díszlet, a ki- és bejárások végső helye, a jelmez használata. A próbák némelyikére vendégeket hívtunk, az ő visszajelzéseik is segítettek a végleges kivitelezést. Aztán elérkezett a szülők számára rendezett előadás napja. Jó érzés volt a szülők arcán a látni büszkeséget, hogy a gyermekük német nyelvű darabban játszott, és az örömet, hogy gyermekük mindezt vidáman, lelkesen tette.

Természetesen felsőbb évfolyamos tanulóknál is jól alkalmazhatóak ezek a módszerek, csak a drámajátékokat a tanulók életkori sajátosságai és a fejlesztendő kompetenciák figyelembe vételével kell megválasztani.

5. Összegzés

Tanulmányomban a drámapedagógiáról mint a kisgyermekkorú németnyelv-tanítás egyik lehetséges komplex oktatási és nevelési módszeréről írtam. Céloom nem a módszer teljes körű ismertetése volt, hanem az, hogy bemutassam, hogyan lehet alkalmas ez a módszer az alsó tagozatos németnyelv-tanítás során – egyéb készségek fejlesztése mellett – a kommunikáció fejlesztésére. A drámás eszközök nyelvórai használata nem elengedhetetlen és nem kötelező, de bármely nyelvtanulási szinten hatékony lehet.

Irodalom

- Bolton, G. 1993. *A tanítási dráma elmélete*. Budapest: Marczibányi Téri Művelődési Központ.
- Gabnai K. 1993. *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. Budapest: Helikon Kiadó.
- Gyuris E. 2012. A drámapedagógia tevékenységek alkalmazási lehetőségei a kisgyermekkorú idegennyelv-tanításban. In: Varga J., Csenger Lné (szerk.) *Tanulmánykötet. Gyakorlóiskolák Iskolaszövetségének VII. Országos Módszertani Konferenciája*. Győr: Gyakorló Iskolák Szövetsége. 218–220.
- Kaposi L. 1994. *Játékkönyv*. Budapest: Magyar Drámapedagógiai Társaság.
- Kaposi L. 2008. Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház. In: Lipták I. (szerk.) *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlet tanfolyami hallgatók számára*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. 2–6.
- Marlok Zs. 2003. Drámapedagógia és nyelvtanárképzés. *Iskolakultúra* 6/7. 153–159.
- Marlok Zs. 2004. Irodalmi szerepjáték a nyelvtanárképzésben és továbbképzésben. *Iskolakultúra* 5. 108–114.
- Marlok Zs. 2004. Dramatikus szemlélet a nyelvtanárképzésben. In: Cs. Jónás E., Székely G. (szerk.) *Nyelvek és nyelvoktatás Európa és a Kárpát-medence régióiban: A XIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai 1–2*. Pécs, Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó. 96–100.
- Pinczésné Palásthy I. 2003. *Dráma, pedagógia, pszichológia*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.
- Schewe, M. 1993. *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität.

- Schewe, M. 1998. Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht: eine ästhetisch-dramapädagogische Perspektive. In: Wolf, A Eggers, D. (Hrsg) *Lern- und Studienstandort Deutschland. Emotion und Kognition. Lernen mit neuen Medien, Materialien Deutsch als Fremdsprache 47. Fachverband Deutsch als Fremdsprache.* 162–178.
- Sárvári, T. 2013. Sprache und Bewegung – Dramapädagogik für Sprachanfänger in der Grundschule. *Frühes Deutsch* 28. 50–53.
- Sárvári T. 2014. A drámapedagógia alkalmazási lehetőségei a korai idegen nyelvi fejlesztésben. In: Márkus É., Trentinné Benkő É. (szerk.) *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 286–306.
- Sárvári T. 2016. A drámapedagógia alkalmazási lehetőségei a korai idegen nyelvi fejlesztésben. *Gyermeknevelés* 41. 124–139.
- Tselikas, E. 1999. *Dramapädagogik im Sprachunterricht.* Zürich: Orell Füssli Verlag AG.

Rendeletek, törvényi hivatkozások

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

A „szatellitgeneráció” német nyelvtani kompetenciái

MESTER RÉKA

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Szeged, Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szeged – alkalmazott nyelvész szakos
mesterreka96@gmail.com

1. Bevezetés

Vajdasági származásomból adódóan nem ismeretlen számomra a kétnyelvűség jelensége, tekintve, hogy két-, sőt többnyelvű környezetben nőttem fel; e speciális helyzet különös sajátossága azonban az, hogy nálam előbb következett be a német nyelv elsajátítása, mint a szerb. Családomnak már születésemkor birtokában volt egy műholdvevő antenna, vajdasági nyelvhasználattal kifejezve: szatellit, így mindannyiunk számára napi rutinná vált a német nyelvű programok nézése. Négyéves koromra a televíziós műsorok konverzációjának nagy részét értettem, viszont hosszú évekig rejtély volt számomra, hogy mindez hogyan lehetséges. Éppen ezért választottam kutatásom témájaként a bilingvizmust; ezen belül az idegen nyelvű televíziós programok hatására kialakult korai kétnyelvűséggel foglalkozom.

A germanisztika alapképzésem ideje alatt azt tapasztaltam, hogy a német nyelvet még gyermekkorban, a német nyelvű televíziós csatornák segítségével elsajátító hallgatók nyelvi, de különösen kommunikációs készségei messzemenően jobbak voltak azon társaikénál, akik oktatási keretek között tanulták e nyelvet, számukra viszont a nyelvtan jelentette a legnagyobb gondot. Egy idegen nyelv tanulója a beszédprodukciója során kezdetben kénytelen a grammatikai alapokra támaszkodni ahhoz, hogy sikeresen tudja kifejezésre juttatni a kommunikációs szándékát. Mi – a szatellitgeneráció tagjai – azonban előbb tudtunk beszélni, mint hogy megtanultuk volna, hogy egyes nyelvtani fogalmak konkrétan mit is jelölnek, így a főnevek névelőjének meghatározása különösen nagy gondot okozott számunkra, ami –természetesen – a melléknevek ragozását is megnehezítette, mivel a német nyelvben a melléknevek ragozása az adott névelőtől függ.

A felmérésemben azoknak a – már szakképzettséggel rendelkező – germanisztika alapszakos bölcsészeknek a német nyelvtani kompetenciáit vizsgáltam, akik a televízió segítségével sajátították el még gyermekkorukban az adott idegen nyelvet, ahogyan én is. Arra szerettem volna választ kapni, vajon ugyanazon nyelvtani hiányosságokkal küzdenek-e, mint akkoriban néhány évfolyamtársam és én. Összehasonlításként –

egyfajta kontrollcsoportként – figyelembe vettem azon germanisták nyelvi kompetenciáit is, akik az iskolában tanulták az idegen nyelvet.

A vizsgálatom megkezdése előtt azt feltételeztem, hogy lényeges különbség van a két csoport nyelvi és grammatikai kompetenciái között.

Hipotéziseim a következők voltak:

(H1) Azok a germanisztika alapszakos bölcsészhallgatók, akik a német nyelvű televíziós programok által sajátították el a német nyelvet, a szintfelmérő tesztben kimutathatóan jobban teljesítenek, mint a kontrollcsoport tagjai.

(H2) Az általam összeállított nyelvtanteszt eredményeinek összevetése után lényegesen gyengébben szerepelnek majd a németet oktatási keretek között tanuló társaiknál.

2. A kétnyelvűség és a gyermekkori kétnyelvűség

Klein (2013) meglátása szerint a kétnyelvűséget sok oldalról, az alkalmazott nyelvészet számos részterületéről lehet megközelíteni. Maga a fogalom vonatkozhat egyénekre, csoportokra, közösségekre, de akár társadalmakra is, és arra a jelenségre utal, amikor ezek az egyének, csoportok, közösségek a hétköznapi kommunikációjukban szükség-szerűen használnak két vagy több nyelvet. Számos kutató definiálta, értelmezte a bilingvizmus fogalmát szűkebb vagy tágabb értelemben. Bloomfield szerint kétnyelvű az a személy a nyelvi ismeretei alapján, aki két nyelvet anyanyelvi szinten beszél. Skutnabb-Kangas maximalista elmélete Bloomfieldéhez hasonló, meglátása szerint kétnyelvű, aki egy többnyelvű közösségben a társadalmi és kulturális követelményeknek megfelelően anyanyelvi szinten képes magát kifejezni, illetve képes azonosulni is ezzel a többnyelvű közösséggel (Borbély 2003, Bartha 2015). Diebold ezzel ellentétben a bilingvizmus minimalista meghatározását állítja fel, mely szerint olyan ember is kétnyelvűnek minősül, aki bár nem képes egy másik nyelven megnyilatkozásokat tenni, de megérti az adott nyelven zajló kommunikációt – vagy legalább annak egy bizonyos részét (Bene 2000, Bartha 2015). Dieboldhoz hasonló álláspontot képvisel MacNamara is, ő azt az egyént tartja kétnyelvűnek, aki egy másik nyelven a négy alapvető nyelvi készség – a beszéd, a hallásértés, az írás és az olvasás – egyikének a birtokában van az anyanyelve mellett (Klein 2013, Bartha 2015).

Az előző megközelítéssel ellentétben, ahol a nyelvtudás minősége áll az elmélet középpontjában, akadnak olyanok, akik inkább a nyelvhasználatot helyezik az értelmezésük centrumába, mint például Grosjean holisztikus szemlélete. Eszerint a bilingvizmus két vagy több

nyelv rendszeres használatát jelenti, kétnyelvűek pedig azok a személyek, akiknek a mindennapi életük során szükségük van mindkét – vagy adott esetben több – nyelvre, és ezeket használják is (Navracscics 2012, Bartha 2015). Weinreich megközelítése értelmében emellett kétnyelvű személy az, aki a két nyelvet felváltva használja (Klein 2013, Navracscics 2012). Haugen ezen felül bilingvisnek tartja azokat, akik teljes és értelmes megnyilatkozásokat képesek tenni az anyanyelvük mellett egy második nyelven is (Bene 2000, Bartha 2015).

Karmacsi (2007) arra hívja fel a figyelmet, illetve a fentiek is egyértelműen bizonyítják, hogy a mai napig nincs teljes egyetértés a bilingvizmus fogalmának meghatározásában, nem született még a kétnyelvűségnek egy olyan átfogó definíciója, amely minden aspektust figyelembe venne: az egyes nyelvészek meghatározásai mind attól függenek, hogy az adott szerző mely tudományág képviselője, illetve a bilingvizmusnak mely egyéni vagy közösségi komponensét helyezi előtérbe.

Bartha meglátása szerint a „kétnyelvű gyermekek olyan sajátos nyelvi környezetnek vannak kitéve, amely sok szempontból eltér az egynyelvű környezetben élőkétől” (Bartha 2015: 26). A leglényegesebb különbség az egy- és kétnyelvű gyermekek között abban rejlik, hogy az utóbbiak a környezetük által produkált megnyilatkozások egyik felét az egyik, míg a másik felét a másik nyelven regisztrálják, így az egyik nyelv megnyilatkozásai a teljes időnek csupán a felét teszik ki. Pléh (2010) úgy véli, ma már közismert és elfogadott az a tény, hogy a nyelvek elsajátítása a gyermekkori kétnyelvűeknél ugyanazt az utat követi, mint az egynyelvűeknél.

Nem csupán a nyelvelsajátítás módja, hanem az agykérgi szerveződés szempontjából sem állapítható meg lényegesebb különbség az egynyelvűek és a korai kétnyelvűek között. Navracscics (2006, 2007) nézőpontja alapján – a neurolingvisták megközelítései szerint – a bilingvis személyek az elsajátított nyelveiket közös agyi területeken tárolják, ezt azonban nagymértékben meghatározza a nyelvtanulás során alkalmazott stratégia, illetve a gyermek életkora. Ha a gyermek az idegen nyelvet informális módon, közvetlenül sajátítja el, akkor annak a tárolása az anyanyelvével azonos területeken, a kéreg alatti struktúrákban, a basalis ganglionokban és a kisagyban történik, ha pedig az iskolában, instrukcionáltan tanulja meg, akkor az agyi kéregben történik a nyelv tárolása (Navracscics 2006, 2007).

A kétnyelvűségnek különböző típusai léteznek, a nyelvelsajátítás ideje szerint a korai vagy gyermekkori bilingvizmuson belül is megkülönböztetjük a szimultán (lingvizmus) és a szukcesszív vagy szekvenciális (glottizmus) kétnyelvűséget. A szimultán bilingvizmusnál a két

nyelv elsajátítása egyszerre, egymással párhuzamosan történik, a szukcesszív esetében pedig a második nyelv elsajátítása később, de mindenképpen az iskoláskor előtt kezdődik (Klein 2013).

Erdei (2010) és Klein (2013) azt az álláspontot képviselik, hogy a szimultán kétnyelvűség leginkább a kétnyelvű családokban felnövő gyermekekre jellemző, ahol az eltérő anyanyelvű szülőkhöz fűződő érzelmi, illetve kommunikációs kapcsolatok jelentenek motivációt a gyermekek számára mindkét nyelv elsajátításához. Az ilyen családi háttérrel rendelkező gyermekek már csecsemőkoruktól ki vannak téve mindkét nyelv hatásainak, a nyelvelsajátításukat illetően pedig kétféle feltevés fogalmazódott meg. Az egyik elmélet szerint a gyermek egy egységes nyelvi rendszerben tárolja mindkét nyelvet, míg a másik megközelítés alapján két különböző, azonban egymásra hatással lévő rendszerben tárolódnak a nyelvi információk (Erdei 2010, Klein 2013).

Klein (2013) úgy gondolja, a szukcesszív vagy szekvenciális korai kétnyelvűség a szimultánnal ellentétben leginkább akkor jellemző, amikor a család és az őket körülvevő környezet nyelve eltér egymástól. A saját meglátásom szerint az idegen nyelvű televíziós programok által bekövetkezett nyelvelsajátítás is ebbe a kategóriába sorolandó. Az általam felhasznált szakirodalomban csupán Erdei (2010) tesz említést erről a jelenségről, és szerinte ez szintén a szukcesszív kétnyelvűséghez tartozik. Klein (2013) meggyőződése szerint a glottizmus esetében az anyanyelv két-három éves előnnyel rendelkezik az idegen nyelvvel szemben, így az első nyelven elért kognitív és nyelvi képességek fogják a második nyelv elsajátításának az alapját adni. Úgy véli, ilyenkor nem két rendszer kialakításáról van szó, hanem egy teljesen új rendszernek a már meglévő, működőképes rendszerbe való beépítéséről, s ezzel a gyermek az idegen nyelvet az anyanyelvére építi, amelyre az első nyelv és annak elsajátítási módja hatással lesz, akár pozitív, akár negatív értelemben.

3. A grammatikai kompetencia

A nyelvtan tanításának a céljai közé tartozik, hogy megalapozza az idegen nyelvek tanulását, hogy megmagyarázza és tudatossá tegye egy beszélő nyelvhasználatát, továbbá, hogy segítse a szövegértő olvasás tanítását, a logikus gondolkodást (Adamikné Jászó A. 2001).

A Közös Európai Referenciakeret (2002) a kommunikatív nyelvi kompetenciának három típusát különbözteti meg: a nyelvi kompetenci-

ákat, a szociolingvisztikai kompetenciákat és a pragmatikai kompetenciákat. A nyelvi készségek közé sorolja a grammatikai kompetenciát, amelyet így definiál:

„A grammatikai kompetencia a nyelv grammatikai forrásainak ismerete és azok használatának képessége. Formális értelemben valamely nyelv nyelvtanát úgy tekinthetjük, mint olyan alapszabályok halmazát, amelyek az egyes elemek értelmes, azonosítható és körülhatárolt láncokká (mondatokká) való összefűzését szabályozzák. A grammatikai kompetencia az a képesség, amely lehetővé teszi, hogy a nyelvhasználó ezen alapszabályokkal összhangban álló, helyesen megformált kifejezések és mondatok előállítására és felismerésére révén jelentéstartalmakat értsen meg és fejezzen ki” (2002: 135).

Teljes mértékben egyetértek Drahot-Szabó véleményével (2011), mely szerint egyetlen idegen nyelvet sem lehet megtanulni anélkül, hogy ne foglalkoznánk annak a grammatikájával. Egy idegen nyelv rendszerének absztrakt szintű ismerete nélkül a kommunikatív kompetencia elképzelhetetlen, grammatika nélkül nem létezhet magas szintű, igényes nyelvi készség. Csapóné (2018) is hasonlóan vélekedik, szerinte a grammatikai szabályok ismerete önmagában nem biztosítja a használható idegennyelv-tudást, viszont annak nélkülözhetetlen feltétele.

4. Anyag és módszer

Az általam végzett empirikus vizsgálatban két tesztelési módszert alkalmaztam. A kutatásban részt vevő adatközlők kiválasztásánál az elsődleges szempont az volt, hogy germanisztika alapszakos bölcsész szakképzettséggel rendelkezzenek. A felmérésben ennek a kritériumnak megfelelően összesen 14 alany vett részt, ebből 7 személy még a gyermekkorában televíziós programokból sajátította el a német nyelvet, 7 fő pedig az iskolában tanult németül. A megkérdezettek többsége személyes ismerősöm, barátom, kollégám, azonban egy fő kilétéről, aki a nyelvet tv segítségével tanulók csoportjába tartozik, egy internetes felhíváson keresztül szereztem tudomást. A nemek eloszlása szerint a kérdőívet tizenhárom nő és egy férfi töltötte ki (ő a nyelvet az iskolában tanulta); átlagéletkoruk 26 év. Egy kivétellel – a német nyelvű televíziós programokból elsajátítók közül ugyanis egy személy román nemzeti-ségű – valamennyi adatközlő magyar anyanyelvűnek vallotta magát.

A kutatás két egymásra épülő vizsgálatból áll, melyek a következők:

A vizsgálatban részt vevő személyeknek első lépésként a Goethe Intézet online elérhető szintfelmérő tesztjét kellett kitölteniük, ugyanis csak olyan egyénnel szerettem volna elvégezni a kutatásom, akik

legalább B2-es szinten birtokolják a nyelvet. A teszt segítségével egyfajta képet is szerettem volna kapni az egyes kitöltők nyelvi kompetenciájának mértékéről. A szintfelmérő tesztet azért tartottam fontosnak, mert a germanisztika alapképzésem ideje alatt azt tapasztaltam, illetve az oktatóim is igazolták azon észrevételemet, amely szerint – noha a B2-es szintű nyelvtudás az egyetemre való bejutás alapfeltétele – sokan mégsem rendelkeztek ilyen erőségű idegennyelv-tudással. A felmérést csak azokkal az egyénnel végeztem el, akik a maximálisan elérhető 30 pontból 60%-nál, azaz 18 pontnál többet értek el, ugyanis az emelt szintű érettségi vizsga és az államilag elismert nyelvvizsgák túlnyomó része is 60%-tól számít sikeresnek.

A kutatásban részt vevő személyeknek ezután egy feladatsort kellett megoldaniuk, amely négy grammatikai példát tartalmazott. Az első feladatot egyedül állítottam össze: a kitöltőknek harminc, névelő nélkül közölt főnév nemét kellett meghatározniuk. A második feladatnál részben az előzőhöz hasonlóan kellett eljárniuk: első lépésként a megadott tíz mondatban szereplő főnevek nyelvtani nemét kellett beazonosítaniuk, majd a főneveket esetek szerint kellett ragozniuk. A harmadik és a negyedik feladatban mellékneveket kellett ragozniuk, tekintve, hogy a német nyelvben a melléknevek helyes ragozásánál szintén elengedhetetlen a főnevek nyelvtani nemének, valamint a négy grammatikai esetnek az ismerete. Az adatközlők a nyelvtantesztet (a kérdőívhez hasonlóan) papíralapon töltötték ki, majd az eredményeket ugyanúgy értékeltem ki.

A felmérést a kollégáimmal csoportosan végeztük el 2019 novemberében; a szintfelmérőt, a kérdőívet és a grammatikai tesztet. Az ismerős adatközlők a jelenlétemben, míg az internetes felhívásomra jelentkező tesztalany önállóan töltötte ki.

5. Eredmények

5.1. A szintfelmérő teszt eredményei

A Goethe Intézet online elérhető szintfelmérő tesztjén az alábbi számbeli adatok születtek: a maximálisan elérhető harminc pontból a legalacsonyabb pontszám a tizennyolc lett, míg a legmagasabb harminc. A tizennégy adatközlő a harmincből összesítve átlagosan 25,64 pontot ért el, így 85,4%-ra teljesített. A szintfelmérő teszten – két csoportra lebontva – a következő eredmények születtek:

A televízióból elsajátítók közül egy személy érte el a harmincből huszonhat pontot, egy válaszadó huszonhatot, három megkérdezett

huszonnyolc pontot, két kitöltő pedig huszonkilencet. Ebben a csoportban tehát a legalacsonyabb pontszám huszonhat, míg a legmagasabb huszonkilenc lett. A német nyelvű televíziós programokból elsajátítók összesítve átlagosan 27,85 pontot értek el a harmincből, tehát 92,8%-ban oldották meg helyesen a feladatokat.

Az oktatási keretek között németül tanulók körében egy adatközlő ért el a harmincből tizenhét pontot, egy válaszadó tizenkilencet, két megkérdezett huszonhárom pontot, egy kitöltő huszonötöt, egy fő huszonhatot, egy illető pedig maximálisan teljesített harminc ponttal. Ebben a csoportban a legalacsonyabb pontszám a tizenhét, míg a legmagasabb harminc lett. Az intézményesen németül tanulók a helyes válaszaik alapján összesítve átlagosan 23,42 pontot értek el a harmincből, így 78,06%-os teljesítményt értek el.

A tévéből elsajátítók minden egyes számbeli adatot összevetve átlagosan 4,43 ponttal és 14,74%-kal értek el többet az iskolában németül tanulóknál, így a vizsgálatom egyik hipotézise, miszerint azt feltételeztem, hogy a televíziós programok által elsajátító germanisztika alapszakos bölcsészhallgatók a Goethe Intézet online elérhető szintfelmérő tesztjén kimutathatóan jobban fognak teljesíteni, mint a kontrollcsoport tagjai, a fenti eredmények alapján egyértelműen beigazolódott.

5.2. A grammatikai teszt eredményei

Az általam összeállított grammatikai teszt eredményei alapján összességében elmondható, hogy az első és a második feladatnál, tehát a főnevek nyelvtani nemének beazonosításában és ragozásában a német nyelvű televíziós programokból elsajátítók 2,36%, valamint 2,2%-kal teljesítettek jobban. Ezzel szemben a harmadik és negyedik példában, azaz a melléknevek ragozásánál az oktatási keretek között németül tanulók szerepeltek jobban 2,84%, illetve 15,7%-kal, csoportonként pedig az alábbi számbeli eredmények születtek:

A német nyelvű televíziós programokból elsajátítók közül egy adatközlő a helyes válaszaik alapján hetvenegy pontot ért el, 71%-ra teljesített, egy megkérdezett 77%-ra, egy kitöltő 79%-ra, egy személy 81%-ra, egy válaszadó 82%-ra, egy fő 85%-ra, valamint egy illető 87%-ra. A csoport ezzel átlagosan 80,25%-ra teljesítette a német nyelv grammatikai szabályaival összhangban a négy feladatot.

Az oktatási keretek között németül tanulók köréből egy adatközlő ért el hatvanhét pontot a nyelvtanteszten, tehát 67%-ra teljesített, egy megkérdezett 79%-ra, egy kitöltő 82%-ra, egy személy 84%-ra, egy válaszadó 86%-ra, egy fő 89%-ra, egy illető pedig 95%-ra oldotta meg

a német nyelvtan szabályai szerint a négy példát. Minden adatot figyelembe véve a csoport összteljesítménye az általam összeállított feladatsoron átlagosan 83,14% lett.

Összességében tehát elmondható, hogy az iskolában németül tanulók minden egyes számbeli adatot összevetve 2,86%-kal teljesítettek jobban a grammatikai teszten, így a vizsgálatom másik hipotézise, amely szerint azt feltételeztem, hogy a német nyelvet a televíziós programok által elsajátító germanisztika alapszakos bölcsészek az általam összeállított nyelvtanteszt összevetése után lényegesen gyengébben szerepelnek az intézményesen németül megtanuló kollégáiknál, a fenti eredmények alapján nem igazolódott be.

6. Összegzés

A tanulmányomban vizsgált kérdések a következőképpen foglathatók össze: Májig nincs egyetértés a bilingvizmus fogalmának meghatározásában, a kétnyelvűségnek nem született még olyan átfogó definíciója, amely minden aspektust figyelembe venne. A nyelvészek meghatározási attól függnék, hogy mely tudományág felől közelítik meg a jelenséget, illetve, hogy a kétnyelvűségnek mely egyéni vagy közösségi komponensét helyezik előtérbe.

A szimultán kétnyelvűség leginkább a kétnyelvű családokban felnövő gyermekekre jellemző, akik már a csecsemőkoruktól ki vannak téve mindkét nyelv hatásainak. Nyelvelsajátításuk két elmélet mentén írható le: az egyik elmélet szerint a gyermekek egy egységes nyelvi rendszerben tárolják mindkét nyelvüket, míg a másik megközelítés szerint két különböző, azonban egymásra hatással lévő rendszerben tárolódnak a nyelvi információk, a gyermek pedig három fő fejlődési fázison megy keresztül öt éves koráig. A szukcesszív vagy szekvenciális korai kétnyelvűség inkább akkor jellemző, ha a gyermek és az őt körülvevő környezet nyelve eltér egymástól, illetve véleményem szerint az idegen nyelvű televíziós programok által bekövetkezett nyelvelsajátítás is ide sorolható. Ebben az esetben nem két rendszer kialakításáról van szó, hanem egy teljesen új rendszernek a már meglévő, működőképes rendszerbe való beépüléséről, és ezen belül négy fő nyelvfelődési fázist különböztethetünk meg.

Egy idegen nyelvet sem lehet megtanulni anélkül, hogy ne foglalkoznánk annak grammatikai rendszerével. A felhasznált szakirodalom segítségével arra a meggyőződésre jutottam, hogy a kommunikatív kompetencia elképzelhetetlen egy idegen nyelv rendszerének absztrakt

szintű ismerete nélkül, grammatika nélkül nem létezhet magas szintű, igényes nyelvi készség.

A felmérésben két tesztelési módszert alkalmaztam, az adatközlők kiválasztásánál pedig az volt az elsődleges szempont, hogy germanisztika alapszakos bölcsész szakképzettséggel rendelkezzenek. A felmérésben a feltételnek megfelelően 14 alany vett részt, 7 fő televíziós programokból sajátította el, 7 fő pedig az iskolában tanulta a német nyelvet. A felmérést a kollégáimmal csoportosan végeztem, az ismerőseim jelenlétében, egy kitöltő pedig önállóan oldotta meg a feladatokat.

A vizsgálatomban azt feltételeztem, hogy lényeges különbség van a két csoport nyelvi és grammatikai kompetenciái között.

A kutatás két egymásra épülő vizsgálatból állt, első lépésként egy szintfelmérő tesztet kellett az adatközlőknek kitölteniük, amelyhez a dolgozatom egyik hipotézise kapcsolódott:

(H1) Azok a germanisztika alapszakos bölcsészhallgatók, akik a német nyelvű televíziós programok által sajátították el a német nyelvet, a szintfelmérő tesztben kimutathatóan jobban teljesítenek a kontrollcsoport tagjainál.

Hipotézisem az eredmények alapján egyértelműen beigazolódott, hiszen a televízióból elsajátítók minden számbeli adatot összevetve a maximálisan szerezhető 30 pontból átlagosan 4,43 ponttal, ezzel 14,74%-kal többet értek el az iskolában németül tanulóknál.

Második lépésként egy általam összeállított, négy feladatból álló grammatikai tesztet kellett az adatközlőknek megoldaniuk, az első és a második feladatban a főnevek nyelvtani nemének meghatározása, a harmadik, illetve negyedik feladatban a melléknévragozás állt a fókuszban. Ehhez fűződött a felmérésem második hipotézise:

(H2) Az általam összeállított nyelvtanteszt összevetése után a germanisztika alapszakos bölcsészhallgatók, akik a német nyelvű televíziós programok által sajátították el a német nyelvet, lényegesen gyengébben szerepelnek majd az oktatási keretek között németül tanuló kollégáiknál.

A feltételezésem nem igazolódott be, hiszen az intézményesen németül tanulók – a számbeli adatokat összevetve – 2,86%-kal jobban teljesítettek ugyan, ám ez az érték igen elenyésző, így a nyelvet a televízióból elsajátítók nem szerepeltek lényegesen gyengébben. A kutatást érdemes lenne kiterjeszteni nagyobb számú adatközlőre, illetve – ugyanezen kritériumok mellett – más nyelvtani jelenségek vizsgálatára is, mint például a szenvedő szerkezet használatára, tekintve, hogy a német grammatikában a feltételes módú passzívum képzése szintén

nehéz feladat, amely komoly kihívást jelent még a germanisztika alapszakos hallgatóknak is.

Irodalom

- Adamikné Jászó A. 2001. *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Bartha K. 2015. Kétnyelvű kisiskolás gyermekek beszédfeldolgozási folyamatai. Doktori disszertáció. Kézirat. Budapest: ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola.
- Bene A. 2000. Vajdaság, egyetem, kétnyelvűség. *Iskolakultúra* 5/2. 3–13.
- Borbély A. 2003. Kétnyelvűség és többnyelvűség. Kiefer F. (szerk.) *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 361–380.
- Csapóné Horváth A. 2018. Mennyi nyelvtanra van szüksége egy leendő német szakos nyelvtanárnak, nyelvtanítónak? *Gradus* 5/1., 58–65.
- Drahota-Szabó E. 2011. (Anya)nyelvi kompetencia és/vagy performancia(?). *Modern Nyelvoktatás* 17/4. 14–35.
- Erdei I. 2010. A többnyelvű környezetben élő gyerekek nyelvi szocializációja. Doktori disszertáció. Kézirat. Szeged: SZTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola.
- Karmacsi Z. 2007. *Kétnyelvűség és nyelvelsajátítás*. Ungvár: Poliprint.
- KER. 2002. *Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás. Nyelvtanítás. Értékelés*. Európa Tanács Közoktatási Bizottsága, Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya. Budapest: Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.
- Klein Á. 2013. *Utak a kétnyelvűséghez. Nyelvek elsajátítása iskoláskor előtt*. Pécs: Pro Pannonia.
- Navracsics J. 2006. A korai és a kései kétnyelvű mentális lexikon rendezettségének összehasonlítása. *Magyar Nyelvőr* 130. 324–335.
- Navracsics J. 2007. *A kétnyelvű mentális lexikon*. Budapest: Balassi Kiadó.

- Navracsics J. 2010. Egyéni kétnyelvűség. Alkalmazott nyelvészeti mesterfüzetek 03. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Navracsics J. 2012. A kétnyelvű gyermek. Veszprém, Budapest: Pannon Egyetemi Kiadó. MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Pléh Cs. 2010. A többnyelvűség pszicholingvisztikai kérdései. *Debreceni Szemle* 18/3. 169–184.

A felnőttek motivációi és attitűdjei az idegennyelv-tanulásban

TEKNŐS VIKTÓRIA

Katedra Nyelviskola Kft., Kecskemét

viktorateknos@gmail.com

1. Bevezetés

E munkámban az idegennyelv-oktatást és -tanulást befolyásoló számos tényező közül a nyelvtanulók motivációjával és attitűdjével foglalkozom. A tanulmány nem kimondottan nyelvi, hanem pszichológiai aspektusból közelíti meg a kommunikáció témakörét, nem magával a nyelvvel vagy a kommunikációval, illetve azok fejlesztésével, hanem a nyelv használójával, annak attitűdjeivel és motivációival foglalkozik, amelyek legalább annyira részei/résztevői a kommunikáció- és beszéd-fejlesztésnek, mint a nyelv. Ez az indoka annak, hogy soraimban az ebben a folyamatban érintettek pszichikai működését tárgyalom.

Magam is német nyelvet tanítottam, tanítok, egy nyelviskolában, így módomban állt tapasztalatokat szerezni a felnőtt nyelvtanulók idegen nyelvvel kapcsolatos motivációiról és attitűdjéről. Ezek sokfélék és igencsak eltérők lehetnek, ugyanakkor egy dolog általánosnak tekinthető az attitűd és a motiváció kapcsolatát illetően: ha valaki motivált, akkor pozitív attitűdöt mutat, és ugyanez fordítva is igaz. Az az állítás is helytálló: ha valakinek pozitív az attitűdje, akkor motivált is lesz a nyelvtanulásban. Nem célom gyakorlati tanácsokat adni arra vonatkozóan, hogyan motiváljunk felnőtteket a nyelvtanulásra, a tanulmány inkább egyfajta áttekintést kíván adni az idegen nyelvet tanulók (lehetőségek) motivációiról és attitűdjeiről. A cikk első felében az általános tudnivalókról szólok (különös tekintettel az attitűdre), a második részében pedig olyan konkrét eseteket mutatok be, amelyekkel oktatói munkám során szembesültem.

2. Az attitűdökről: definíciók, típusok és konkrét esetek bemutatása

Egy felnőttekkel foglalkozó idegennyelv-oktató számára is fontosak a pszichológiai és pedagógiai ismeretek, így kutatásom kiindulópontja Horváth György Pedagógiai pszichológia című műve.

Az attitűd meghatározása az Idegen szavak és kifejezések kézi-szótára szerint: „1. magatartás, viselkedés, modor 2. szellemi beállítottság, magatartás; viselkedési mód 3. szerepjátszás, felvett szerep, póz”

(Bakos 1994: 83). Horváth György szerint az attitűd „beállítódás, érzelmileg színezett véleményrendszer” (Horváth 2004: 281), bővebben kifejtve: „az attitűd *beállítódás* jellegű, vagyis az attitűd a »tárgya« (az attitűdtárgy, egy »pszichikus objektum«) iránti érzelmi viszonyulás [...], melynek *intenzitása* véleményalkotásban, az attitűdre vonatkozó kijelentések elfogadásában vagy elutasításában is megmutatkozik” (Horváth 2004: 271). Esetünkben kiemelten fontos az elfogadás és az elutasítás lehetősége. A németnyelv-tanulásra vonatkoztatva mindezt úgy értelmezhetjük, hogy a tanuló beállítottsága alapvetően kétféle lehet: elfogadja vagy elutasítja a német nyelvet (mindent együttvéve). Ha elfogadó attitűdről beszélünk, akkor ez az elfogadás egyben pozitív viszonyulást is jelenthet a németnyelv-tanuláshoz és magához a német nyelvhez is; feltételezhető, hogy ez esetben a tanuló nem pusztán elfogadja, de akarja is a németnyelv-tanulást. Ellenkező esetben a tanuló beállítódása elutasító, azaz negatív érzelmeket társít a német nyelvhez és a nyelvtanuláshoz.

Horváthnál olvashatjuk azt is, hogy a szociálpszichológia használja az attitűd fogalmat: „A szó eredeti jelentése szerint egy cselekvéshez felvett testhelyzetet, a *cselekvésre való fizikai felkészültség* állapotát jelentette” (Horváth 2004: 237). A szerző neves szociálpszichológusokra hivatkozva mutatja be, hogy az attitűdöt többféle módon is lehet definiálni. A definíciók nagy részében a mentális készenlét kiemelt szerepet kap, ugyanis a készenléti állapot miatt az ember bizonyos ingerre meghatározott módon reagál. A cselekvésre való pszichikus készenlét kifejeződhet úgy is, hogy érzelmileg felfokozott állapotba kerülünk, vagyis a cselekvések kiváltói az érzelme is lehetnek, ezért szerepelt az érzelmi viszonyulás a korábban említett attitűd meghatározásban is, hiszen kapcsolat van az érzelme és az attitűdök között. A már említett attitűdtárgy (pszichikus tárgy) tág kategória – Horváth példaként hozza fel a szimbólumokat, intézményt, személyt, eszmét, munkakört, egyházat stb., mely példákból az is látszik, hogy szinte bármi beletartozhat –, ezért magában foglal(hat)ja az idegen nyelveket és a nyelvtanulást is, mivel ezek is kiválthatnak a nyelvtanulóból (pozitív vagy negatív) érzelmeket; vélhetően az érzelmi viszonyulás milyensége nagymértékben meghatározza, hogy mennyire lesz sikeres vagy sikertelen az idegennyelv-tanulás.

Az attitűddel igen részletesen foglalkozik az N. Kollár Katalin és Szabó Éva szerkesztette háromkötetes kiadvány, amelyben a szerzők – Kiss Paszkál és N. Kollár Katalin – rávilágítanak az attitűd összetettségére is. A szerzőpáros szerint a szociálpszichológia azért vizsgálja az attitűdöket, mert „a társas viselkedés belső irányítóiként” (Kiss–N.

Kollár 2017: 335) szolgálnak. Szerintük az attitűdök általánosítások, viszont – ahogyan azt Horváthnál is olvashattuk – attitűdtárgyhoz is kapcsolódnak, mégpedig olyan szorosán, hogy emiatt nem átvihe-tők/felcserélhetők. Ezek olyan, speciális belső tényezők, amelyek konkrét esetekben befolyásolhatják a viselkedésünket és reakcióinkat (Kiss–N. Kollár 2017).

Az attitűdök komplexitása abban áll, hogy ezt a viszonyulást több összetevő alkotja. Ezek egyike az affektív, azaz érzelmi komponens, az attitűd alapeleme ugyanis az értékelés, amely két pólus: a negatív eluta-sító és a pozitív odafordulás között mozoghat. Az attitűd másik össze-tevője a kognitív komponens, ez az attitűdtárgyra vonatkozó vélekedé-seket, ismereteket, érveket jelenti. A harmadik, az úgynevezett viselke-déses összetevő alatt a viselkedésre való készenlét és viselkedési szándék értendő (Kiss–N. Kollár 2017).

Ehhez kapcsolódóan kiemelendő a viselkedés és az attitűd közti viszony. Már a korai attitűdkutatásoknál kiderült, hogy nem egyértelmű a kapcsolat az attitűd és a viselkedés között, mivel igen eltérő lehet, hogy miként befolyásolja az attitűd a megnyilvánuló viselkedést, így az a kérdés, hogy az attitűd mennyire, milyen mértékben képes megjósolni a viselkedést. Ez azért érdekes az idegennyelv-oktató számára, mert a nyelvtanulók attitűdje alapján már következtetni lehet a nyelvtanuláshoz való viszonyukra. Ugyanakkor előfordulhat olyan eset is, amikor az attitűd félrevezető, mert a tanuló a várttól eltérő viselkedést mutat.

A szerzők rávilágítanak arra, hogy milyen attitűdök jósolják meg inkább a viselkedést: „Azt mondhatjuk, hogy a számunkra fontos, a személyes élményen alapuló, a belső ellentmondásoktól mentes, a speciálisan az attitűdtárggyal kapcsolatos, hozzáférhető attitűdjeink inkább bejósolják a viselkedést” (Kiss–N. Kollár 2017: 350).

Említésre érdemes az a négyféle attitűd, amelyről Ranschburg Jenő (is) ír: 1. meleg-engedékeny, 2. hideg-engedékeny, 3. meleg-korlátozó, 4. hideg-korlátozó. Noha ezek alapvetően a nevelői/szülői viselkedéssel kapcsolatban merülnek fel, kiterjeszthetők szélesebb körre is, mert ezek az attitűdök „nemcsak a nevelés helyzetében érvényesek: *ezek a felnőtt karakterjegyei, melyek éppen úgy megmutatkoznak a nevelő és a gyermek kapcsolatában is, mint az élet egyéb területein*” (Ranschburg 2011: 142). A hangsúly esetünkben a mondat utolsó részére esik, ezért fontos e négy attitűd rövid ismertetése. A meleg-engedékeny attitűdű környezetben felnőtt személyre jellemző, hogy „pozitívan fordul a világ felé: aktív, becsvágyó és barátságos, szelleme rugalmas, kreatív” (Ranschburg 2011: 142). Természetesen az engedékenységek mértékkel

van jelen, egyidejűleg tilalmak és korlátok is vannak. Azonban a rugalmas normák, nem pedig a merev szabályok jellemzőek, amelyek megszegése sem feltétlenül minősül szabálysértésnek. A hideg-engedékeny attitűd következtében agresszív magatartás figyelhető meg, valamint függőségi szorongás is kialakulhat, sőt: akár antiszociális agresszió is jelentkezhethet annál a személynél, akinek a szülei közönyösebben, ellenségesebben viselkednek vele, értelemszerűen az adott személy/gyermek is ellenszenvvel és elutasítóan fog reagálni. A harmadik típus a meleg-korlátozó attitűd, az ilyen attitűdű szülők gyermekei általában nem agresszívak, hanem iskolacentrikusak, illedelmesek, konformista magatartásúak és gondolkodásúak, visszahúzódóak. A meleg-engedékeny attitűddel ellentétben ők már kevésbé kreatívak. A hideg-korlátozó attitűdű szülők rejtett módon hideg, ellenszenvező magatartást mutatnak, így a gyermek szorongó, agresszív és csökkent önértékelésű lesz, a belső zavarok beépülnek a személyiségébe; emellett félénkek és visszahúzódóak, akár az is előfordulhat, hogy hiányzik a felnőttekkel szembeni bizalmuk (Ranschburg 2011).

Végül a kognitív stílusról vagy kognitív attitűdről kell néhány szót ejtenünk, amellyel Horváth is foglalkozik egy rövid fejezet erejéig, N. Kollárnál is szóba kerül, illetve a Pléh és Lukács által szerkesztett könyvben is olvashatunk erről részletesebben. Utóbbit azért érdemes kiemelni, mert Kovács Gábor kicsit másként értelmezi, más aspektusból világítja meg a fogalmat, mint Horváth. Egy rövid összehasonlításból azonnal kitűnik ez a különbség. Horváth szerint a pszichológiában használt *kognitív stílus* fogalom alatt a személyiség általános jellemzőit értjük, amelyek a gondolkodásmódban és a szellemi tevékenységben nyilvánulnak meg. Horváth úgy véli, hogy a kognitív attitűd „tartalmát tekintve [ez] ma még rendkívül változatosan értelmezett, nehezen körülhatárolható fogalom. Az e címszóhoz kapcsolódó kutatások fő iránya azonban kirajzolódott, ez pedig az egyéni véleményalkotások, ítéletek, következtetések *környezettől való függésének vizsgálata*” (Horváth 2004: 90).

Ezzel szemben Kovácsnál azt olvashatjuk, hogy az egyén kognitív stílusának nevezzük az „információfeldolgozás preferált és szokásos módjainak összességét” (Kovács 2014: 631). Az is feltűnő, hogy Kovács következetesen csak a kognitív stílus fogalmat használja, miközben Horváth kognitív attitűdről is beszél, nem téve különbséget közöttük, mintha a két fogalom egymás szinonimája lenne. Kovács a kognitív stílust inkább a tanulási stílussal együtt emlegeti. A szerző általánosnak tartja a fogalmat, ugyanis az információ észlelését, rendszerezését és előhívását foglalja magában. Kovács hangsúlyozza, hogy a kognitív

stílusokat vizsgáló kutatások az idegennyelv-elsajátításban a mai napig nem hoztak megbízható, reprodukálható eredményeket, tekintve, hogy a fogalmak még nem kellően tisztázottak, valamint a mérési eszközök validitása sem stabil (Kovács 2014).

Az alább közölt vizsgálat kilenc személyt érintett, így korántsem beszélhetünk reprezentatív felmérésről és eredményről, de e tanulmány-nak ez nem is célja. Az általam fél éven át oktatott felnőttek négy korcsoportba sorolhatók: 1) 17–19 évesek (2 fő), 2) 23 évesek (2 fő), 3) 27–34 évesek (3 fő), 4) 50 év fölöttiek (2 fő). Jelen esetben a korcsoportokba való beosztásnak nincs különösebb relevanciája (a tanulók kortól függetlenül bármilyen attitűddel állhatnak a nyelvtanuláshoz, így ezt a paramétert nem használhatom fel a viselkedésük elemzéséhez), az életkori adatok csak a pontosság kedvéért szerepelnek. Annál inkább iránymutató a motiváció, amely sok esetben ugyanaz vagy nagyon hasonló, ahogy ez a későbbiekben kiderül.

Az attitűdökre vonatkozóan most két szélsőséges esetet emelek ki. Az egyik esetben egy 19 éves fiatalról van szó, aki nagyon pozitív attitűdöt mutatott, rendkívül motivált is volt, és – mivel a bécsi egyetemre készült – valóban a német nyelv minél magasabb szintű elsajátítása volt a célja. Egy ilyen ambíciókkal érkező tanulóval az oktató is jóval könnyebben boldogul. Lehetőségünk nyílt arra, hogy a tananyag megtanulásán túl az órán közösen is elolvassunk és feldolgozzunk néhány fejezetet az általa olvasott német nyelvű regényből. A tanuló A2-es szinttel érkezett, tehát már volt egy viszonylag stabilnak tekinthető alapja, amire lehetett építeni, és B1/B2, vagyis a középfok volt a célja. Az általa mutatott pozitív attitűd az alábbiakban mutatkozott meg: tetszett neki a német nyelv, lelkesen állt a nyelvtanuláshoz, kitar-tóan és örömmel sajátította el a tananyagot, nyitott és érdeklődő volt, képes volt befogadni és alkalmazni az új információkat, így összességében a német nyelvhez és a nyelvtanuláshoz való hozzáállása elfogadó volt.

A másik végletet egy 34 éves, negatív attitűdű férfi képviselte. Noha rendelkezett már egy csaknem tízéves, alapfokú nyelvvizsgálóval, de a németnyelv-tanulással kapcsolatban téves elképzelései voltak. Meglátása szerint mindössze egy-két hónap alatt eljuthat a középfokig, akár egy hétvége alatt elolvas, megtanul, megért és megjegyyez egy tankönyvet, majd sikeresen leteszi a nyelvvizsgát. Csak néhány tanórán át dolgoztunk együtt, de ezalatt ő is belátta, hogy a nyelvtanulás nem egy rövid ideig tartó, néhány adat bevésését szolgáló munka, hanem egy energia- és időigényes folyamat. Ez a tanuló alapvetően nagyon türelmetlen típus volt, emellett rendkívül agresszív, ingerült magatartást

mutatott. A Ranschburg-féle attitűdtípusok esetében is látható, hogy az agresszió gyakran jellemző a hideg-engedékeny és hideg-korlátozó attitűdökre. A tanuló ilyen fellépése alapvetően megnehezítette a kommunikációnkat, folyamatosan sürgetett, egy órába túl sok anyagot szeretett volna belesűríteni, valamint ő akarta megszabni az óra tempóját is. Elutasító attitűdje abban is megnyilvánult, hogy nem vette komolyan a nyelvtanulást, alábecsülte a nyelvtanulásban rejlő nehézségeket.

Noha a korcsoportokra való bontásnak nem tulajdonítok nagy jelentőséget az attitűdök és motivációk szempontjából, ám ez a nyelvtanulás teljes folyamatában mégsem elhanyagolható tényező, ugyanis két, 50 év fölötti férfi hallgatónk esetében eltérő attitűdöt tapasztaltam. Az egyikük már régóta tanulta a németet, fiatalon két évet töltött osztrák területen, a másik viszont nem tanult intenzíven egyetlen idegen nyelvet sem, csak az általános iskolai emlékeire tudott támaszkodni. Míg az elsónél, aki kiváló nyelvtudással, a C1-es szintnek megfelelő szókinccsel és grammatikai ismeretekkel rendelkezett, lelkes hozzáállást tapasztaltam, és vele főleg beszédorientált/kommunikatív órákat tartottam, addig a másikinál ennek ellenkezőjét láttam: ő folyamatosan teherként tekintett a nyelvtanulásra. Kettejük motivációi és céljai is jelentős különbséget mutattak. Általában elmondható ugyan, hogy minél idősebb korban kezd el valaki nyelvet tanulni, annál nehezebben fogja venni az akadályokat (idősebb korban a tanulási mechanizmus is eltér a fiatalkortól), azonban a másodikként említett 50 év körüli tanulónál hiányzott a megfelelő hozzáállás is: ő valójában nem akart megtanulni németül, ezt csak a munkahelye erőltetette rá. Nem érdekelte a német nyelv, mindenbe belekötött, és gyakran alapvető dolgokat sem tudott elfogadni, megkérdőjelezte pl. az 'asztal' és a der Tisch kapcsolatát, így nehezen és lassan lehetett vele haladni. Sokszor kellett ismételni, újra és újra visszatérni bizonyos nyelvtani egységekhez vagy szójelentésekhez. A folyamatos, értelmetlen megkérdőjelezések miatt ez a hallgató azt az érzést keltette, mintha szándékosan akadályozta volna a saját fejlődését, hátráltatta volna a közös munkát. Összességében elmondható, hogy ilyen beállítódással nagyon nehéz, szinte lehetetlen (jó) eredményeket elérni, hiszen az egyénből hiányzik a nyelvtanulásra való hajlandóság.

A továbbiakban az idegennyelv-tanulás másik fontos jellemzőjével, a motivációval foglalkozom. Horváth szerint a motívum „a cselekvés indítóoka, mozgatója; célképzet is lehet motívum” (Horváth 2004: 287). A szerző nyomán tudjuk, hogy a pszichológiában a „motívum”, illetve „motiváció” fogalmak egyrészt kiszorították, másrészt magukba olvasztották az olyan korábbi fogalmakat, mint a „törekvés”, „akarat”, „érdeklődés” és „érzés”. A motiváció azért tudott ekkora teret hódítani, mert

felismerték, hogy a pszichikumot nem lehet felosztani különálló részekre, hanem számos tényezőt együttesen kell figyelembe vennünk ahhoz, hogy a viselkedést magyarázni tudjuk. Noha többféle motiváció is létezik, a szerző szerint a pedagógiai pszichológia főként az orientációs motiváció iránt érdeklődik. Ebben a felfogásban a motívum „nem egyszerűen indítóok, hanem *ok és cél egysége*” (Horváth 2004: 34).

A korábban hivatkozott N. Kollár és Szabó által szerkesztett tanulmánykötetben három szerző: Kő Natasa, Pajor Gabriella és Szabó Mónika is tárgyalja a motivációt. Meghatározásuk szerint a motiváció: „az ember cselekvéseinek háttérét és mozgatórugóit jelölő gyűjtőfogalom; és e komplex jelenség magyarázatára számos elmélet született” (Kő et al. 2017: 303). A motivációhoz tartozó gyűjtőfogalmak a szükséglet, a hajtóerő (belső késztetés) és az ösztönzés. A motivált viselkedés/állapot így jellemezhető: létrejön egy szükségleti állapot, ami vagy biológiai hiányállapotból, vagy pszichológiai igényből ered, a keletkezett feszültségből kialakul a belső hajtóerő, amely arra törekszik, hogy a szükségletet kielégítse. A biológiai tényezőkön (elsődleges szükségletek: éhség, szomjúság, fájdalom elkerülése vagy szexuális késztetés) túl olyan humán késztetéseink is vannak, amelyek alakulnak és változnak a személyiségfejlődés során. Utóbbiak a másodlagos vagy magasabb rendű motivációk, amelyek nem velünk születettek, de az elsődleges motivációkból alakultak ki. Másodlagos szükségletnek számít például a teljesítmény, az autonómia, a dominancia, a hatalom szükséglete stb. A szerzők a teljesítménymotivációval foglalkoznak behatóbban, s mivel ez nagyon szerteágazó téma, magam is kifejezetten csak az Atkinson-féle teljesítménymotivációt veszem figyelembe. Atkinson szerint a teljesítménymotiváció három részből áll: egyrészt a motivációkból, ezek olyan késztetések, amelyek a siker elérésére és a kudarcok elkerülésére irányulnak, másrészt a siker szubjektív valószínűségéből, valamint a siker elérésének vonzerejéből (Atkinson 1993).

A teljesítménymotiváció kutatásán túl egyre inkább foglalkoznak a célok és motivációk közötti kapcsolattal is. Rendkívül sokféle cél állhat a tanulás háttérében, és a tanulók közötti különbségek összefüggnek az eltérő célkitűzésekkel. Kétféle céltípust különböztethető meg: az eredménycél és a tanulási cél. Az eredménycél lényege mások felülmúlása, jó eredmények elérése, valamint a jó képességek birtoklásának bizonyítási vágya. A tanulási cél esetében a személyre jellemző az akadályok leküzdése, illetve az új ismeretek elsajátítására való hajlandóság (Kő et al. 2017).

A szerzők nyomán kétféle motivációt emelek ki, amelyek az önmeghatározási elmélethez köthetők. Az intrinzik motiváció belső indíttatású

motivációt jelent, ilyenkor „a tevékenységet azért végezzük, mert *érdekes és önmagában kielégülést nyújt*. Ez a motiváció hozzájárul a személyes növekedéshez, a személyiségfejlődéshez” (Kő et al. 2017: 326). Az intrinzik típusú cselekvéshez teljes szabadságra van szükség, nem köthet minket semmiféle kényszer: sem jutalmak, sem büntetések vagy más feltételek. Cselekvésünk önmeghatározott lesz, ha képesek vagyunk együttesen megélni a három alapvető szükséglet – autonómia, kompetencia és a kapcsolati szükséglet – kielégülését. Az extrinzik motiváció esetében a külső jutalom megszerzéséért végezzük el a tevékenységet, így ez a motiváció tőlünk független következményekhez vezet, ami a jutalom (pl. pénz, ajándék stb.) elérésén kívül a büntetés elkerülése is lehet. „Az ilyen módon motivált tevékenységek közös sajátossága, hogy *a tevékenység oka számunkra külső, ennek a külső célnak az eléréséért végezzük*” (Kő et al. 2017: 326). Az intrinzik célok teljesülése azt eredményezi, hogy a személy lelkiileg jól érzi magát, rossz közérzete és negatív érzései csökkennek, ha pedig hosszú távon extrinzik célokat követünk, akkor boldogtalanságérzés alakul ki bennünk. Fontos, hogy a tanulásnál az extrinzik motivációk mellett legyenek intrinzik motivációk is, mert csak így lehet elérni a célokat és a sikerélményt (Kő et al. 2017).

Kovács nyomán még kétféle, az idegennyelv-elsajátításban ismert motivációt érdemes megemlíteni. A nyelvtanulási folyamat rendkívül komplex, számos tényező játszik közre benne, mint például a hallgató önbizalma, értékrendszere vagy jövőképe. A szerző a Gardner és Lambert nevéhez köthető integratív és instrumentális motivációt fejti ki: „*Integratív motivációról beszélünk, ha a nyelvtanuló pozitívan viszonyul az idegen nyelv beszélőjéhez, vágyik a velük való kapcsolatra, sőt akár hozzájuk hasonlónak is szeretne válni és integrálódni az idegen nyelv beszélőinek közösségébe. [...] az érzelmi, affektív tényezők dominálnak. Ezzel szemben az instrumentális motiváció alapja az idegen nyelv tanulásából eredő gyakorlati értékek felismerése, mint például a munkavállalási vagy üzleti lehetőségek bővítése, magasabb fizetés, tudományos információkhoz való hozzáférés, vagy jobb érdemjegyek megszerzése az iskolában*” (Kovács 2014: 637). Korábban úgy gondolták, hogy hosszabb távon az integratív motiváció képes fenntartani a hajtóerőt, az újabb kutatások eredményei viszont azt mutatják, hogy a motiváció instrumentális formái is hatékonyaknak bizonyulnak abban az esetben, amikor a nyelvtanulók az idegen nyelvet a célnyelvi közösségtől elszigetelve tanulják (Kovács 2014).

Saját idegennyelv-oktatási tapasztalataim alapján is meghatározóan fontosnak tartom a motivációt. Alapvetően kétféle motivációt figyeltem

meg (ezek alapján a hallgatók is két csoportra oszthatók), ezek több hallgatónál is dominánsan jelentek meg, jóllehet, az életkorral is összefüggésben állnak. Az egyik csoport tagjai egzisztenciális okok (munkahely megtartása, előnyösebb pozíció) miatt tanultak németül. Az 50 év feletti, elutasító beállítottságú férfit a munkahelye kötelezte a német nyelv tanulására, ez egyfajta külső kényszer volt a munkáltatótól a hallgatóval/munkavállalóval szemben a jobb munkahelyi pozícióért, s noha ez inspirálhatta volna, ő mégis ellenérzéssel viseltetett a nyelvtanulás iránt. (Meglátásom szerint viszont nem akarta betölteni ezt a pozíciót, ezért nem kívánt eleget tenni a vele szemben felállított követelménynek.) Rajta kívül három hallgatót érintett a munkahelyi motiváció. A 34 éves agresszív, negatív attitűdű férfinak azért vált fontossá a nyelvtanulás, mert a munkahelyi előléptetés feltétele egy középfokú nyelvvizsga volt, így ő irreálisan rövid időn belül szeretne volna elérni a célját (letenni a nyelvvizsgát). Nála egyértelműen látszott, hogy ez a munkahelyi késztetés teljes mértékben instrumentális motiváció, őt csupán a jobb pozíció megszerzése, nem pedig a német nyelv iránti érdeklődés vezérelte. Ugyanez volt érvényes egy 23 éves hallgatónőre is: az ő munkáltatója is a középfokú nyelvvizsgát szabta feltételül a pozícióváltáshoz, nála sem volt megfigyelhető az intrinzik motiváció. Egy 27 éves hallgató motivációját a leendő külföldi munkavállalás adta, neki előre biztosították az állást Ausztriában. Voltak már előismeretei német nyelvből, ezeket fejlesztettük és bővítettük ki, s az intenzíven tartott órák segítségével 2 hónap alatt egy olyan magabiztos, stabil A2-es (belépőszint) szintet ért el, amely már elegendő volt ahhoz, hogy boldogulni tudjon új munkahelyén. E csoport határeseteként tartom számon azt a 33 éves, orvosként dolgozó hallgatómat, akinél az integratív motiváció jóval erősebbnek bizonyult, noha instrumentális motivációval is rendelkezett. Egyik célja az orvosi pályájához szükséges C1 felsőfokú nyelvvizsga megszerzése volt. A másik (és talán hosszú távon fontosabb) célja pedig az, hogy külföldre tervezett orvosi munkája során minél hatékonyabban tudjon kommunikálni a német anyanyelvű beszélőkkel. Már rendelkezett középfokú nyelvvizsgával, néhány évig élt is német nyelvterületen, illetve írásban aktívan használta a német nyelvet. Esetében abból következtethetünk az intrinzik motiváció markáns jelenlétére, hogy nagyon pozitív, lelkes hozzáállást mutatott a nyelvtanuláshoz, láthatóan fejlődni akart, és megfelelt a Kovács-féle definícióban írtaknak: pozitívan viszonyult a nyelvhez, és integrálódni akart a német anyanyelvűek közösségébe. Eredményes nyelvtanulása alapvetően az egyszerre jelen lévő integratív és instrumentális motivációknak volt köszönhető, de nem hagyható figyelmen kívül a jó nyelvérzéke sem.

A másik csoport két tagjánál egyrészt az iskola/oktatás, másrészt a közeli jövőkép bírt motiváló erővel. A 17 és a 19 éves tanulók esetében az a vágy játszott meghatározó szerepet, hogy a későbbi, felsőfokú tanulmányaik során jó eséllyel induljanak, illetve a jövőjükhöz is szükségük volt a nyelvtudásra. A 17 éves hallgató, mivel szereti a nyelvet, érettségi után németnyelv-tanári irányban kívánt továbbtanulni. Ez egyértelműen belső indíttatásnak számít. A 19 éves, érettségizett hallgató célja az volt, hogy a bécsi egyetemen tanuljon. Nála is megfigyelhető az intrinzik motiváció – az attitűdök tárgyalásánál őt emeltem ki –, hiszen ő szabadidejében külön is foglalkozott a nyelvvvel (német nyelvű regényeket olvasott részben kedvtelésből, részben a saját fejlődése érdekében).

A bemutatott tapasztalatok is bizonyítják, hogy a hallgatók eltérő nyelvtanulási célokkal, attitűdökkel és motivációkkal rendelkeznek. Meggyőződésem, hogy a belső indíttatású motiváció elengedhetetlen a valóban sikeres, hosszú távon is stabil nyelvtudás megszerzéséhez. Ha nem belülről fakad a késztetés egy idegen nyelv megismerésére, a nyelvet oktató és tanuló egyaránt fokozottabban szembesül az adott idegen nyelv tanításának/elsajátításának nehézségeivel.

A szakirodalmi áttekintés arra is rálátást nyújtott, hogy mind a motiváció, mind az attitűd rendkívül összetett és többféle aspektusból megközelíthető jelenség. E tanulmány megírásával az volt a legfőbb célom, hogy felhívjam a figyelmet a motiváció és az attitűd idegen nyelv-tanulásban betöltött, meghatározó szerepére. Tekintve, hogy – a hasonlóságok ellenére – minden egyes nyelvtanuló külön egyéniség, az idegennyelv-tanítás során – a szakmai szempontokon túl – érdemes figyelembe venni számos egyéb pszichológiai tényezőt is.

3. Összegzés

E munkámban különös hangsúlyt fektettem a nyelvtanulói motivációk és attitűdök ismertetésére. Gyakorlatiassága abban áll, hogy olyan konkrét eseteket mutattam be és jellemeztem, amelyeket a németnyelv-oktatás során tapasztaltam a hallgatóimnál. Indokoltnak tartom, hogy pedagógiai-pszichológiai szempontból is tanulmányozzuk a nyelvtanuláshoz való viszonyulást, mert bár mindkét vizsgált fogalom (attitűd, motiváció) leginkább az emberhez kötődik, s nem a nyelvvvel áll szoros kapcsolatban, ennek ellenére a résztvevők legalább annyira fontosak a nyelvi interakciókban, mint maga a nyelv. Eddigi tapasztalataim alapján fontosnak tartom, hogy tisztában legyünk az idegen nyelvet tanulók motivációival és az adott nyelvvvel kapcsolatos alapvető attitűdjeivel,

hiszen így lehet egyénre szabott és hatékony nyelvoktatást végezni, így lehet a hallgatói igényeknek, céloknak megfelelően tanítani.

Fő célkitűzésem az volt, hogy az idegennyelv-tanulás számos tényezője közül a nyelvtanulóra irányítsam a figyelmet; meglátásom szerint minél jobban ismerjük az emberek belső világát, annál jobban megérthetjük a nyelvvel kapcsolatos viselkedésüket.

Egyetértve Bárdos Jenővel, azzal az általa megfogalmazott gondolattal zárom soraim, amely akár a németnyelv-oktatási pályán töltött időm mottójaként is felfogható: „mert mindig az emberek közötti kapcsolatok fontosak, és nem a tárgyi körülmények. Az empátia csigaházából kell finom szarvacskákkal tapogatni, simogatni, kutaszkodni, érzékenyen kibogozni, hogy milyen az (hallgatóké) érdeklődésük, milyen a beállítódásuk, mivel motiválhatók, hogy csábíthatóak legyenek a szellemi kalandra, a célnyelv rejtekébe vezető, gyakran magányos ösvényeken. [...] Érdeklődésem tehát pedagógiai-pszichológiai, de érzelmi terepeket is kíván feltérképezni, mert motiválni akarok: el akarom csábítani őket, hogy a nyelvtanulás jegyeseivé váljanak” (Bárdos 2004: 174–175).

Irodalom

- Atkinson, J. W. 1993. A kockázatvállaló viselkedés motivációs meghatározói. In: Barkóczi I., Séra L. (szerk.) *Az emberi motiváció II. Humánspecifikus motiváció*. Budapest: Tankönyvkiadó. 179–201.
- Bakos F. 1994. *Idegen szavak és kifejezések kéziszótára*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Bárdos J. 2004. *Nyelvpedagógiai tanulmányok*. Pécs: Iskolakultúra. <http://mek.oszk.hu/02400/02443/02443.pdf>. (Letöltés: 2020. 05. 13.)
- Horváth Gy. 2004. *Pedagógiai pszichológia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kiss P., N. Kollár K. 2017. Vélemények alakulása: attitűdök és az előítélet szerepe az emberek közti érintkezésben és a nevelésben. In: N. Kollár K., Szabó É. (szerk.) *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve II*. Budapest: Osiris. 333–373.
- Kovács G. 2014. Idegennyelv-elsajátítás. Kognitív stílus. In: Pléh Cs., Lukács Á. (szerk.) *Pszicholingvisztika I*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 631–633.

- Kovács G. 2014. Idegennyelv-elsajátítás. Motiváció. In: Pléh Cs., Lukács Á. (szerk.) *Pszicholingvisztika I.* Budapest: Akadémiai Kiadó. 637–639.
- Kő N., Pajor G., Szabó M. 2017. Motiváció. In: N. Kollár K., Szabó É. (szerk.) *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve I.* Budapest: Osiris. 301–345.
- Ranschburg J. 2011. *Érzelmek iskolája.* Budapest: Saxum Kiadó.

Angol igeidők szóbeli gyakoroltatása kommunikatív módszerrel

ALBERT MÓNIKA

SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája, Szeged
albert.monika@szte.hu

1. Bevezetés

Ha nyelvtanulóként visszagondolunk azokra a nyelvórákra, amikor új nyelvtani szerkezeteket tanultunk és gyakoroltunk, vajon mi jut eszünkbe? Talán az, hogy a tanár – egy hatalmas táblázattal szemléltetve – hosszadalmasan magyarázza az új nyelvtani struktúrát a táblánál. Esetleg az, hogy unalmas nyelvtani feladatok hosszú sorát kell megoldani. Netalán az, hogy mondatokat kell fordítani az új nyelvtani ismeretek felhasználásával. De ennek tényleg így kell lennie? Csak ilyen módon lehet egy új nyelvtani jelenséget megtanítani és gyakoroltatni?

Az idegennyelv-oktatásnak mindig is sokat vitatott témája volt, hogy vajon milyen mértékben van szükség a nyelvtan elsajátítására a hatékony nyelvhasználathoz, nem tagadva azt, hogy nyelvtani alapok nélkül nem tudunk használni egy idegen nyelvet sem. A nyelvtan tanításával kapcsolatban számos probléma merülhet fel a nyelvórán. A nyelvtani szabályokat a tanulóknak – és nem a tanároknak – kellene megfogalmazniuk, de ez a gyakorlatban legtöbbször nem így történik. A diákok a nyelvtani szabályok terminológiáját nem értik, sőt azt sem, hogyan kapcsolódik az új nyelvtan az adott lecke témájához. Sok esetben a tanóra nem integrálja a nyelvtant a kommunikatív módszer által követett négy alapkészségbe, az új nyelvtani jelenség bemutatását unalmas feladatok sora követi, és a nyelvtanulók nem tudják a kommunikációban hatékonyan használni azt (Pekoz 2008).

A kommunikatív nyelvtanítás a négy alapvető készségre helyezi a hangsúlyt, de ez nem zárja ki a nyelvtani szerkezetek kommunikatív módon történő gyakorlását. Nézzük, mit jelent az, ha egy nyelvtani jelenséget kommunikatív módon szeretnénk az osztályteremben elsajátíttatni. Az ilyen típusú tanóra kezdődhet az új nyelvtani szerkezet bemutatásával egy szövegben, fontos azonban, hogy a kommunikatív nyelvoktatás alapelveit figyelembe véve induktív módon jöjjenek rá a tanulók a nyelvtani szabályokra, és ne mi mondjuk el nekik előre azokat. Ezután jöhet a második fázis, ahol kontrollált módon gyakoroltathatjuk az új nyelvtant. A kommunikatív nyelvtanóra azonban nem áll itt meg,

hanem ezek után lehetőséget ad arra, hogy a diákok szabadon használhassák az új nyelvtani jelenséget akár szóban, akár írásban, de mindenképpen integrálva az eddigi ismereteiket és személyes tapasztalataikat, élményeiket (Littlewood 2002).

A szakirodalom a nyelvtani szerkezetekre irányuló kommunikatív feladatokat különböző kategóriákba sorolja (Chung 2006). A *játékok* stresszmentes környezetben biztosítanak lehetőséget az élvezetes gyakorláshoz. A *természetes kontextusba helyezést szolgáló tevékenységek* szakítanak a nyelvtani struktúrák mondatszintű gyakoroltatásával, és megmutatják azok működését párbeszédekben vagy írott szövegekben. A *készségek integrálását célzó tevékenységek* – mint ahogy az elnevezés is mutatja – a szövegértést, a hallás utáni értést, a beszéd-készséget és az íráskészséget egy feladaton belül fejlesztik az új nyelvtan gyakoroltatásával. A *személyes bevonódást ösztönző feladatok* hatalmas motivációs erővel bírnak, ugyanis az általános érvényű nyelvtani mondatok helyett a tanulók saját magukról beszélhetnek, egymástól kérdezhetnek az új nyelvtan használatával. Emellett természetesen nagyon fontos a tanár tevékenységben betöltött szerepe is, amit az adott feladattípushoz kell igazítani.

Előadásomban a fenti kategóriák közül a játékokat emelem ki, olyan játékokat, amelyek egyben ösztönzik a személyes bevonódást is, ugyanis úgy gondolom, hogy a mindennapi gyakorlatban ezeket lehet a legkönnyebben beépíteni az általános iskolai nyelvórákba. A nyelvtani játékok nemcsak abban segítenek, hogy tudáshoz jussanak a tanulók, hanem abban is, hogy ezt a tudást alkalmazni tudják. A játékok motiválnak, képesek tartósan fenntartani a gyerekek figyelmét, akik eközben mintegy észrevétlenül sajátítják el az új nyelvtant (Vernon 2009).

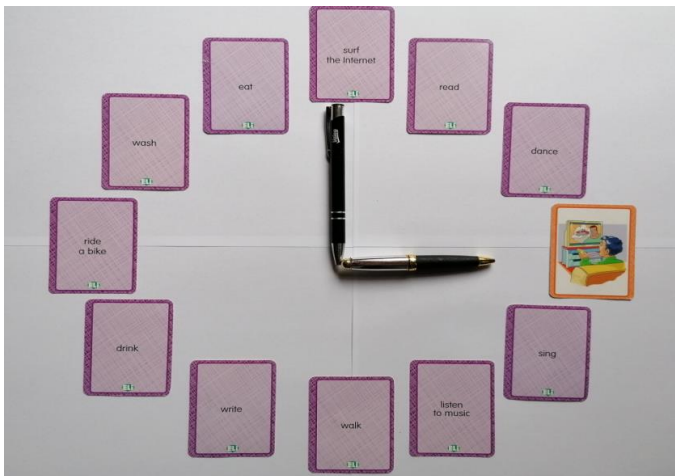
A nyelvtani jelenség pedig, amelyen keresztül példákat szeretnék hozni a játékok alkalmazására, nem más, mint az igeidők gyakorlása. Nem véletlenül esett a választásom erre az anyagra. Az angol igeidőket, melyeknek rendszere egyáltalán nem egyszerű, az általános iskolai nyelvoktatás minden szintjén tartalmazza a tananyag, minden tanévben ismételve és egy kicsit bővítve a használatukat. Ez az a nyelvtani jelenség tehát, amely elkerülhetetlen bármely angolnyelv-tanár számára. A kerettanterv³⁶ az általános iskola 5–8. évfolyamára a 12 angol igeidő közül 3 jelen időt, 2 múlt időt és 1 jövő időt tartalmaz. A következőkben

³⁶ https://kerettanterv.oh.gov.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html

példák segítségével szeretném szemléltetni, hogyan lehet ezeket szóban gyakoroltatni a kommunikatív nyelvoktatás jegyében.

2. Jelen idők

A *present simple* (egyszerű jelen idő) tanítása szinte mindegyik tankönyvben a napirend bemutatásával párosul, és az az elsődleges célunk, hogy a tanuló az időpontokkal együtt el tudja mesélni, mit csinál egy átlagos napon reggeltől estig. A következő játék együtt gyakoroltatja ezeket a cselekvéseket az időpontokkal. Szükségünk van hozzá 12 rajzra, amely egy-egy napirenddel kapcsolatos tevékenységet ábrázol, és ezeket lefordítva le kell raknunk körbe a padlóra az óra számlapjának megfelelően. Egyesével felfordítjuk a képeket, és a gyerekeknek el kell mondaniuk, hogy az adott időpontban mit csinálnak. Miután elmondták mind a 12 mondatot, újra visszafordítjuk a kártyákat, és emlékezetből kell visszamondani a mondatokat, illetve kérhetjük tőlük azt is, hogy egyes szám 3. személyben mondják el ugyanezt, vagy kérdezzenek rá az időpontokra.



1. ábra: Napirend gyakorlása a present simple igeidő használatával.

A *present simple* másik fő használata a bemutatkozás és általános információk közvetítése. Az ehhez kapcsolódó kérdéseknél mindig gondot okoz a *do* és a *does* segédigék használata. Ennek gyakoroltatását célozza a következő játék. A gyerekek párokban dolgoznak, és kapnak egy-egy fotót egy furcsa kinézetű emberről, hozzá pedig egy kérdőívet. A fantáziájukat használva ki kell tölteniük erről a személyről az adatokat, majd utána párokban kérdezik egymást a kérdőív kategóriáit követve, és természetesen válaszolnak is a feltett kérdésekre.



a kép forrása: pixabay.com

first name: _____ surname: _____
age: _____ job: _____
married? _____ children: _____
country: _____ city: _____
hobbies: _____ pets: _____
sports: _____ favourite food: _____
car: _____ favourite colour: _____

2. ábra: Kérdőív a simple present igeidő gyakorlásához

A *present continuous* (folyamatos jelen idő) egyik fő használata a képleírás, így a játékok is kapcsolódhatnak képekhez. A klasszikus „találd meg a két kép között a különbséget” játékon túl másképp is ösztönözhetjük a diákokat arra, hogy a folyamatos jelen idő használatával kommunikáljanak. A 3 fős csapatokból bent marad a teremben egy ember, a többiek kimennek. A bent maradó csapattagoknak kivetítünk egy képet, majd bejön a második csapattag, annak ők körülírják idegen nyelven a képen látottakat, majd bejön a harmadik csapattag, akinek le kell rajzolnia a képet a második csapattag beszámolója alapján. A végén összehasonlítjuk a rajzokat az eredeti képpel.

A folyamatos jelen idő gyakorlásához újságból kivágott képeket is használhatunk. Megmutatunk a képből egy részletet, a tanulóknak pedig tippelniük kell angolul, hogy mi is történik a képen. Egyre több részletet fedünk fel, a végén pedig kiderül, hogy kinek a mondata állt legközelebb a valósághoz.



3. ábra: Képek a Present Continuous igeidő gyakorlásához
(A kép forrása: pixaby.com.)

A *present perfect* (befejezett jelen idő) változatos szerkezetei és használata általában sok gondot szokott okozni a nyelvtanulóknak, ugyanis a magyar nyelvben ez az igeidő nem létezik. Ha egy ilyen nyelvtani szerkezetnél a szórendet szeretnénk gyakoroltatni, akkor a következő játék a jó választás. Felírjuk a táblára egy mondat összes szavának a kezdőbetűjét a megfelelő sorrendben. A gyerekeknek egy nyelvtanilag helyes mondatot kell alkotniuk ezeknek a betűknek a felhasználásával, mindenki kap egy pontot, akinek ez sikerül. Általában számtalan jó megoldás szokott születni, olyanok is, amelyekre nem is gondoltam, és természetesen ők is adhatnak egymásnak feladványokat.

példa: M b h g t t c → My brother has gone to the cinema.

vagy: H y d y h y? → Have you done your homework yet?

A dobókockát nem csak a hagyományos társasjátékokhoz használhatjuk. A következő 6x6-os táblázat igéket tartalmaz, és a rendhagyó igék *past participle* alakját, illetve a *present perfect* igeidőt gyakoroltatja. A gyerekek párokban játszanak, kétszer dobnak egymás után a dobókockával. Ha például a két dobott szám 1 és 2, akkor az *see* igével kell eljátszaniuk egy rövid dialógust, amely során információt szeretnének megtudni a párjuktól.

- *Have you ever seen a ghost?*
- *Yes, I have. / No, I haven't.*
- *Oh, really? That's strange / funny/ ...*

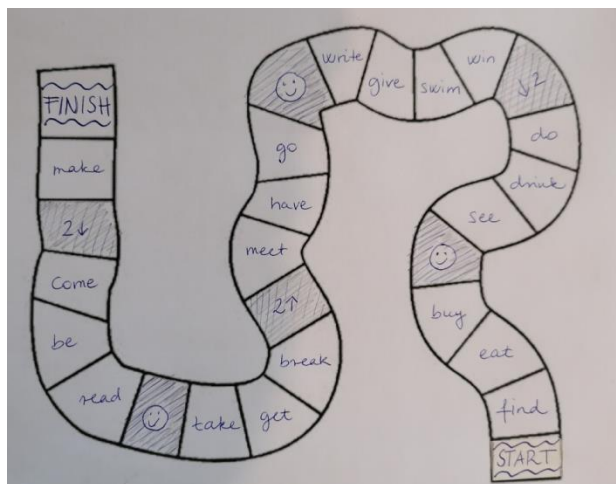
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|------|-------|-------|------|-------|--------|
| 1 | cut | break | drink | eat | make | hit |
| 2 | see | buy | swim | ride | drive | hurt |
| 3 | be | have | get | give | meet | do |
| 4 | bite | build | hear | sell | sing | write |
| 5 | put | take | speak | swim | win | run |
| 6 | ring | lose | sit | pay | lie | forget |

1. táblázat: A past participle alakok gyakorlásához.

3. Múlt idők

Tapasztalataim szerint a gyerekek szívesen társasjátékoznak egymással akár párban, akár kisebb csoportokban. Ha van egy jó társasjátéksablonunk, mindig más és más tartalommal tölthetjük meg, attól függően, hogy melyik nyelvtani jelenséget szeretnénk gyakoroltatni, és

semmi másra nincs szükségünk, csak dobókockákra és bábukra. Az alábbi képen egy olyan társasjáték látható, amely a rendhagyó igék múlt idejét gyakoroltatja. Az igéket én diktálom nekik szótári alakban, ők azokat tetszőleges sorrendben beírják, elhelyezik a speciális mezőket (lépj vissza kettőt, dobj még egyszer...), és kiszínezik a társasjátékot. Ha valaki rálép egy mezőre, mondania kell egy igaz mondatot magáról múlt időben, ha ez sikerül, továbbléphet.



4. ábra: Társasjáték a past simple igeidő gyakorlásához

A következő játékkal nemcsak a nyelvtant, hanem a számokat is lehet gyakorolni. Felírom a táblára a számokat 0–9-ig, és mindegyik szám alá írok egy betűt. A gyerekeknek rendhagyó múlt idejű igéket kell összeállítaniuk a betűkből, de úgy, hogy a hozzá tartozó számkódot írják le. Ezután felolvassák egymásnak a számkódot, a többieknek pedig rá kell jönniük, melyik rendhagyó igeire gondolt az adott tanuló.

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| S | T | A | H | M | E | R | D | N | I |

5. ábra: Táblázat a past simple igeidő gyakorlásához
például: 4275 → MADE

A *past continuous* (folyamatos múlt idő) gyakorlásához a következő játék kiválóan alkalmas. Megbeszélünk egy helyszínt vagy egy helyzetet, a diákoknak pedig el kell mondaniuk folyamatos múlt időben, hogy mondjuk, tegnap délután 3 órakor éppen mit csináltak. Lehet először

klasszikus helyszínekkel kezdeni (park, strand, sportpálya), majd átváltani néhány kreatívabb helyszínre, mint például diliház vagy milliomosok klubja. A gyerekek el is játszhatják a cselekvéseket, majd egyes szám 3. személyben el is mondhatják a többiekről, hogy azok éppen mit csináltak.

A nyelviileg magasabb szinten álló és kreatívabb csoportokban ki lehet próbálni ezt a játékot is: a gyerekeknek arra a kérdésre kell írniuk egy mondatot a *past continuous* (folyamatos múlt idő) használatával, ami erre a kérdésre válaszol: *What were you doing yesterday at midnight?* A válaszokban minél furcsább dolgokat kell leírniuk, és meg is kell indokolniuk, hogy miért is tették ezt.

Példa:

teacher: *What were you doing yesterday at midnight?*

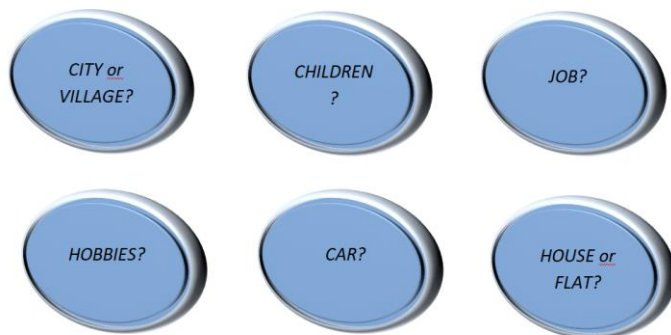
student: *I was sitting on the roof of our house.*

teacher: *Why were you doing that?*

student: *Because I'm a werewolf and I was watching the full moon.*

4. Jövő idő

Tapasztalataim szerint a tanulók nagyon szeretnek magukról mesélni, főleg ha olyan téma kerül elő, amely nem kötődik szorosan az iskolához. Az alábbi buborékos feladatnál a tanulók párban dolgoznak, de utána a csoport előtt is meg lehet beszélni néhány választ. Mindenki kap egy lapot, amelyen 6-8 kör van egy-egy kategóriával. A tanulóknak mindegyik körbe egy szót kell beírniuk magukról a megadott kategóriához. Amikor végeztek, párokban kérdéseket tesznek fel, majd megválaszolják ezeket. Mivel a válaszok különbözőek, így mindegyik kis párbeszéd másról fog szólni. Az alábbi játék a *future simple-t* (egyszerű jövő idő) gyakoroltatja, és a diákoknak azt kell elképzelniük és elmesélniük, hogy mi fog velük történni 20 év múlva.



6. ábra: Buborékok a future simple igeidő gyakorlásához

Példa a párbeszédes feladathoz:

A: *Where will you live, in a big city or in a village?*

B: *I will live in a big city.*

A: *Will you live in Hungary or in another country?*

B: *I think I will live abroad. Maybe in London or in Paris.*

5. Összegzés

Remélem, a fentiekben sikerült megmutatnom, hogy a játékos tevékenységek beépítése a nyelvórákba nem csak szókincs fejlesztésére alkalmas. A nyelvtani jelenségek gyakoroltatására is lehet olyan változatos játékokat találni, amelyekkel a bonyolultnak tűnő angol igeidőket motiváló módon, érdekesen, kontextusba beépítve tudjuk elsajátíttatni a tanulókkal.

Irodalom

- Chung, S. F. 2006. A communicative approach to teaching grammar. Theory and Practice. *The English Teacher* 34. Januar.
- Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára, 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI-rendelet 2. melléklete: https://kerettanterv.oh.gov.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html. (Letöltés: 2020. 05. 10.)
- Littlewood, W. 2002. *Communicative Language Teaching. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pekoz, B. 2008. Integrating Grammar for Communicative Language Teaching. *The Internet TESL Journal* 14/10.
- Vernon, S. 2009. *Teaching Grammar with Games in the ESL Classroom*. http://www.teachingenglishgames.com/Articles/Teaching_Grammar_with_Games_in_the_ESL_Classroom.htm (Letöltés: 2020. 03. 10.)

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegen nyelvi kommunikációjának fejlesztése

MEGGYESNÉ HOSSZU TÍMEA

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar,

Gyógypedagógus-képző Intézet, Szeged

meggyestimea@jgypk.szte.hu

1. Bevezetés

1988-ban az Európai Közösség oktatási miniszterei megállapodtak abban, hogy az európai polgárrá válás kulcstényezője az idegen nyelvek tanulása. A 21. századra az idegennyelv-tudás szerepe jelentősen felértékelődött. Az Európai Bizottság elkötelezte magát a fogyatékos gyermekek idegennyelv-oktatása mellett (Meggyesné 2020). A *Special Educational Needs in Europe: The Teaching and Learning of Languages: Insights and Innovation* című dokumentumban olvashatjuk, hogy az Európai Unióban élő valamennyi fiatalnak, függetlenül fogyatékoságától, függetlenül attól, hogy többségi iskolában vagy speciális, gyógypedagógiai iskolában tanul, joga van, hogy idegen nyelvet tanuljon (European Commission 2005). Az Európai Bizottság ezzel meghirdette „az idegennyelv-tanulás mindenkié” paradigmát, a sajátos nevelési igényű tanulók idegennyelv-tanítását *esélyegyenlősítési területté* emelte (Meggyesné 2020). Az Európai Unióhoz történő csatlakozásunk feltétele volt (sok más elvárás mellett), hogy oktatási rendszerünket az európai normarendszerhez igazítsuk (Menus 2000). Ebbe a normarendszerbe illeszthető a sajátos nevelési igényű tanulók – beleértve az enyhén értelmi fogyatékos tanulók – idegennyelv-oktatásának témaköre is. Az oktatási esélyegyenlőség megvalósítását célzó rendelkezéseink (esélyegyenlőségi törvény, köznevelési törvény, fogyatékos tanulók iskolai oktatásának irányelvei) megerősítik minden tanulót, így a sajátos nevelési igényű gyermekek tanuláshoz való jogát is, beleértve az idegennyelv-tanulást is. Az 1998-ban bevezetett Nemzeti alaptanterv előírta az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek számára a speciális szakiskolák 9–10. évfolyamán az idegen nyelv tanítását, azonban az általános iskolai osztályokban hosszú ideig csak lehetőségként volt jelen az idegen nyelv oktatása. Az Európai Bizottság ajánlásának megfelelően a hazai gyógypedagógiai intézményekben a 2015/2016-os tanévtől vált kötelezővé a 7–8. osztályokban az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek idegennyelv-oktatása (Meggyesné 2020: 7).

2. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-oktatása mint esélyegyenlősítési terület

Az iskolának alapvető feladata az esélyek egyenlősítése. Az esélyegyenlősítés megvalósítása kétféle megközelítést tesz szükségessé. Ezek a megközelítések a szakmai terminológiában fogalmi szinten is elkülönülnek (Varga 2013: 11). Az *esélyegyenlőség (equality)* biztosításán az egyenlő bánásmódot értjük, az egyenlő hozzáférés azonos módon történő biztosítását, ami megelőzi a kirekesztődést, vagyis nem kerülhet senki hátrányba az egyéni adottságai miatt. Az *egyenlő esélyek (equity)* biztosítása túlmutat az előző megközelítésen, a méltányosság fogalmával helyettesíthetjük. Az egyéni különbségek miatt olyan cselekvéseket, intézkedéseket kell alkalmaznunk az oktatás során, melyek célzott támogatások sorával teremtik meg a hozzáférést mindenki számára (Varga 2013). Elhelyezvén az enyhén értelmi fogyatékos tanulók nyelvoktatását ebben az értelmezési keretben, a hazai oktatásszervezési dokumentumok (köznevelési törvény, enyhén értelmi fogyatékos tanulók kerettanterve, sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának irányelvei) megteremtik az egyenlő hozzáférést az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára, megakadályozva ezzel, hogy a kognitív elmaradásuk miatt kirekesztődjenek az idegennyelv-tanulásból. Az egyenlő esélyek biztosítása, a méltányos idegennyelv-tanítás pedig különböző támogató eszközök segítségével valósul meg. Ezek közé sorolható az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára készült papíralapú és a digitálistaneszköz-csomag, az optimális csoportlétszám, az optimális osztálytermi légkör és csoportkohézió kialakítása, a hatékony tanítási módszerek, a differenciálás különböző módozatai, a differenciáló értékelés, a nyelvet tanító pedagógus (gyógypedagógus felsőfokú nyelvvizsgálóval vagy nyelvtanár) végzettsége és szakértelme. A továbbiakban az enyhén értelmi fogyatékos tanulók nyelvtanulásra gyakorolt kognitív jellemzőinek rövid bemutatása után az előbb felsorolt támogató eszközök közül a nyelvtanítás módszertanára és a tanítási stratégiákra térünk ki részletesebben.

3. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók sajátosságai az idegen nyelvi kommunikáció fejlesztésének tükrében

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók nem jutnak el az idegennyelv-tudás magas fokára. Az alacsonyabb szinten teljesítő tanulókat egyéb előnyökhöz juttatja a nyelvtanulás. Esetükben a szerényebb nyelvi

teljesítmények mellett hangsúlyosabb a személyiségük, a képességeik fejlődése és gazdagodása (McColl 2005, Meggyesné 2015).

Amennyiben a kognitív folyamatok bármelyike sérül vagy alulműködik, a tanuló számára a nyelvtanulás örömteli tevékenység helyett kudarcokkal teli kihívás lehet (Tánczos 2006).

3.1. A munkamemória

A munkamemóriának jelentős szerepe van az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás folyamatában egyaránt. Szoros kapcsolat van a verbálismunkamemória-kapacitás, az anyanyelvi, valamint az idegen nyelvi szókincs elsajátításának üteme és sikere között (Kormos, Sáfár 2006). Az értelmi fogyatékos gyermekek tekintetében az eddigi vizsgálatok többnyire a fonológiai hurok-komponensre irányultak. Az eredmények arra engednek következtetni, hogy az értelmi fogyatékos személyek esetében a fonológiai hurok kapacitása korlátozott. Henry és MacLean (2002) csökkent fonológiai hurok-kapacitást figyelt meg, illetve a központi végrehajtó csökkent működését. Rosenquist és munkatársai (2003) azt tapasztalták, hogy a beszédalapú információk időleges tárolásáért felelős fonológiai hurokban zajló, a hallott anyag rövid idejű belső artikulációs ismételtetése az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek esetében hiányos. Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek munkamemóriájának problémája a fonológiai hurok korlátozott kapacitása és a központi végrehajtó csökkent működéséből adódik (Henry–MacLean 2002). A fonológiai észlelés súlyos zavara miatt a fonológiai tárba kerülő információk torzulhatnak (Skoflek 1996). A fonológiai hurok korlátozott tárolókapacitása következtében a hallott idegen nyelvű információk egy része elvész, nem épül be a hosszú távú memóriába. A szótanulás nehezített, a szókincs szűkösebb lesz. A sérült munkamemória-működés okoz elsősorban az anyanyelvi szerkezetek elemzésében és elsajátításában nehézséget, de természetesen az idegen nyelv nyelvtani szerkezeteinek elsajátítását is negatívan befolyásolja (Meggyesné 2020). Az idegen nyelvi kommunikáció fejlesztése során figyelembe kell vennünk a fenti eredményeket. Munkamemória-deficit esetén a pedagógus rövid, jól strukturált, egyértelmű mondatokban beszéljen a gyermekhez, kevés „nehéz” szót építsen a mondataiba, az utasításokat ismétlje meg! Az instrukciók alkalmazása során használja párhuzamosan az idegen nyelvet és az anyanyelvet! A munkamemória súlyosabb zavarával küzdő gyermek a dialógusok során nem képes az elhangzottakat monitorozni, vagy részt venni a párbeszédben, mivel a kommunikáció túl gyors a számára. Ilyenkor csak csendben ül, nézi,

hogyan folyik körülötte a beszélgetés, és azt a benyomást keltheti magáról, hogy szégyenlős, érdektelen, nem figyel – vagy éppen valamiről álmodozik (Meggyesné 2015).

3.2. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók anyanyelv-elsajátítási sajátosságainak hatása az idegennyelv-tanulásra

Az anyanyelv-elsajátítás zavarai hátrányosan befolyásolják az idegennyelv-tanulás folyamatát (Sparks et al. 2009). Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek beszédpercepciója jelentősen elmarad a tipikus fejlődésű gyermekekétől (Gósy 2007). Amennyiben a percepció zavarainak korrigálása elmarad, a külvilágból származó ingerek feldolgozása elégtelenné válik (Macher 2007), és negatív következménye van az idegen nyelvi beszédészlelés és -megértés folyamataira is (Simon 2006). Szókincsük szegényes, mentális lexikonjuk aktiválása bizonytalan. A transzformációs észlelés (jel és alak megfeleltetése) tekintetében elmaradásuk legalább 3 év. Ez leginkább az olvasás, írás elsajátításának zavarához vezet. A szavak felismeréséhez, megtanulásához alapvetően szükséges a szeriális észlelés életkori szintű működése (Macher 2007). Beszédértésükre jellemző, hogy beszédmegértési problémával küzdenek. Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek beszédhanghalló készségének fejlettsége 3-5 évnyi elmaradást mutat a többségi társaikhoz képest (Fazekasné 2009). Idegen nyelv tanulásakor a nyelvtanuló újrajárja a beszédértés folyamatának tanulását. Az idegennyelv-tanulás során az idegrendszer a beszédhanghallásra támaszkodik, csakúgy, mint az anyanyelv-elsajátításban. Amennyiben a beszédhanghallás az anyanyelven nincs optimális fejlettségi szinten, problémát okoz az idegen nyelv tanulásában. Elsősorban a kiejtésben és a szöveg megértésében jelentkezhetnek nehézségek (Fazekasné 2009).

3.3. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók kognitív sajátosságai

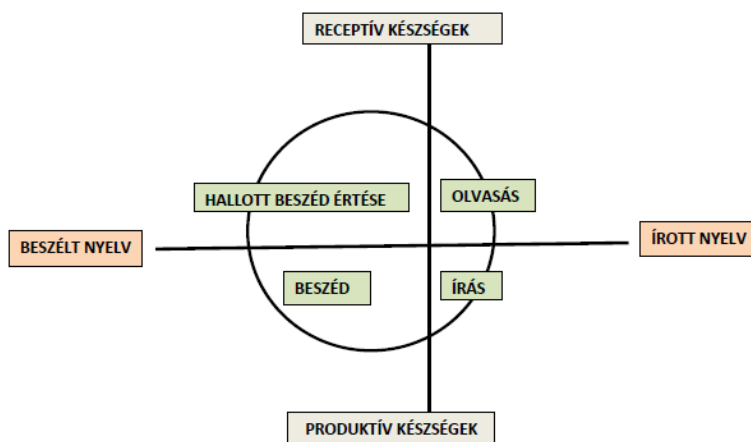
Az enyhén értelmi fogyatékos tanulókat a kognitív fejlődés általános késése jellemzi, ami meghatározza és befolyásolja a nyelvi és az iskolai készségek fejlődését, elsajátítását. Oktatásuk során az egyik legfontosabb feladat a kognitív sajátosságaik maximális figyelembevétele (Afrooz 2013).

Csapó és Nikolov (2009) vizsgálták, hogy a kognitív képességek hogyan járulnak hozzá az idegen nyelvi teljesítményhez. Eredményeik azt mutatták, hogy az induktív gondolkodás erős korrelációt mutat mindegyik nyelvi készség esetén. Szabó (2014) az ötödik és hetedik

évfolyamon tanuló enyhén értelmi fogyatékos gyermekek induktív gondolkodását hasonlította össze többségi gyermekek induktív gondolkodásával. A többségi tanulók fejlettségi szintje az ötödik és a hetedik évfolyamon is szignifikánsan magasabb, mint az enyhén értelmi fogyatékos tanulóké. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók még hetedik osztályos korban sem érik el az ötödik osztályos tanulók átlagos szintjét (Szabó 2014). Ezek az eredmények feltehetően kedvezőtlenül befolyásolják az idegennyelv-elsajátítást, de ennek tisztázása még előttünk áll (Meggyesné 2020). Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára nehézséget okoz az általánosítás. Nehezen használják új ismereteiket és készségeiket olyan helyzetben, amely eltér attól a kontextustól, amelyben ezeket először sajátították el. E nehézségek az idegennyelv-tanítás során a párbeszédalkotásakor, az egyszerű kérdésfeltevésakor, az egyszerű mondatok önálló megalkotása során érhetőek leginkább tetten.

4. Az idegen nyelvi készségek fejlesztésének aránya az enyhén értelmi fogyatékos tanulók nyelvóráin

Az 1. ábra szemléletesen mutatja be az idegen nyelvi készségek javasolt fejlesztési arányát.



1. ábra: Az idegen nyelvi készségek fejlesztésének aránya az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek idegennyelv-oktatása során (Meggyesné 2015)

Az ábrán a függőleges tengely középponttól való eltolódása jelzi, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-oktatása során az írott nyelvi készségek területe kevésbé hangsúlyos fejlesztési terület.

A transzformációs észlelés területén jelentkező jelentős elmaradás eredményezi az anyanyelven jelentkező írás és olvasás zavarait (Macher 2007). Mindez jelentősen nehezítené az idegen nyelven történő írást és olvasást. Ezért az írás és az olvasás – mint alapvető idegen nyelvi készségek – nagyon kis mértékben jelennek meg a felső tagozaton, és céljuk csupán a hallottak megerősítése, támogatása. Az idegen nyelv tanításának-tanulásának célrendszerében a kommunikációs kompetencia fejlesztésén van a fő hangsúly. A nyelvi kompetencia magában foglalja a lexikai, grammatikai, szemantikai és fonológiai ismereteket, továbbá ezek használatának képességét. A receptív nyelvi készségek közül a hallásészlelés fejlesztése, a produktív nyelvi készségek közül a beszédfejlesztés a leghangsúlyosabb terület. A hallott szöveg értésénél törekedni kell a céloknak és igényeknek megfelelő, autentikus, életszerű szövegek felhasználására (Meggyesné 2015, 2020).

5. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók képességeihez igazodó nyelvtanítási módszerek, stratégiák

Az idegennyelv-tanítás során felmerülő nehézségek forrása sokrétű lehet. Az egyik gyakorta felmerülő kérdés, hogy mely nyelvtanítási módszer alkalmazása hatékony az enyhén értelmi fogyatékos tanulók esetében. A következőkben bemutatjuk a leginkább célravezető módszereket és tanítási stratégiákat.

5.1. A cselekedtető módszer (Total Physical Response – TPR)

A cselekedtető módszert a klasszikus nyelvtanítási módszerek közül az innovatív (pszichologizáló, humanisztikus) módszerek közé soroljuk. A módszer James Asher kaliforniai pszichológus professzor nevéhez fűződik. A TPR a beszéd és a mozgás koordinációjára épít, a nyelvet motoros cselekvések segítségével kívánja elsajátíttatni. A módszer utasítások végrehajtásán alapszik. A pedagógus érthető verbális utasításokat ad, a tanulók pedig az utasítás tartalmának megfelelően fizikai (mozgásos) választ adnak. A tanulók az utasításokon keresztül tanulják a nyelvet, nem pedig drilleken keresztül (Asher 2009). A hallott beszéd értése jelentősen megelőzi az első megszólalást. A gyermek jól megért már sok mindent, mielőtt megszólal. Ez az időszak valójában egy felkészülési szakasz, amelyben egyszer csak eljön az ideje a beszédnek, de túl korán erőltetni fölösleges. Asher rendszerében a teljes nyelvi anyag parancsok köré épül (Bárdos 1988, 2005). Ez a módszer előnyös az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára, mert:

- a motoros memória segíti az emléknym megerősödését;
- lehetőséget ad arra, hogy ne kelljen a gyerekeknek azonnal megszólalniuk idegen nyelven, ezzel csökkenti az idegen nyelvi szorongásukat, frusztrációjukat;
- változatos gyakorlatok formájában valósítható meg, ami motiváló hatású;
- az osztályteremben történő mozgás egyrészt kedvezően hat a tanulási motivációra, másrészt fokozza a tanulók figyelem-koncentrációját.

| A játék neve | Leírása | Példák |
|--------------|---|---|
| Simon Says | Jól gyakoroltatja az utasításokat. Az „Állj fel!” és a „Simon mondja: Állj fel!” utasítások között az a különbség, hogy a tanulóknak csak akkor kell végrehajtaniuk, ha az utasítás előtt hallják a „Simon mondja” kifejezést. Nagyon hatékony módja a szelektív figyelem fejlesztésének. | Simon says stand up. Simon says open your book. Open your book. |
| Találd ki! | A cselekvéseket és a sportok nevét lehet jól gyakorolni a játékkal. Sportok gyakorlásánál először bemutatjuk a sportot villámkártyán, majd megmutatjuk a hozzá tartozó mozgássort, és megmondjuk a sport nevét idegen nyelven. | A tanulók ismétlik, majd, amikor a „Találd ki!” játékra kerül sor, a tanulók egyedül nevezik meg a cselekvéssor bemutatásának segítségével. Minden tanulónak adhatunk villámkártyát, amin egy-egy sportot ábrázoló kép van, eljátsszák, a többiek pedig kitalálják. |

| | | |
|----------------------------------|--|--|
| <p>Járg körbe az osztályban!</p> | <p>Lépései: A tanár elmondja az utasítást, és be is mutatja. A tanár mondja az utasítást, a gyerekek eljätsszák, bemutatják. A tanár kipróbálja valamennyi tanulóval (különbözö tárgyakat használjon). A tanulók bemutatják a tanár vagy társai utasítását, körbejárva a teremben.</p> | <p>Open your bag. Close your eyes. Touch your nose. Look at the blackboard. Open the window.</p> |
| <p>Point to the....</p> | <p>Lépései: A tanár elmondja az utasítást, és be is mutatja. A tanár mondja az utasítást, a gyerekek bemutatják. A tanár kipróbálja valamennyi tanulóval (különbözö tárgyakat használjon). A tanulók bemutatják a tanár vagy társai utasítását, körbejárva a teremben.</p> | <p>Point to the door. Point to your friend. Point to the wall.</p> |
| <p>Show me a</p> | <p>Lépései: A tanár elmondja az utasítást, és be is mutatja. A tanár mondja az utasítást, a gyerekek bemutatják. A tanár kipróbálja valamennyi tanulóval (különbözö tárgyakat használjon).</p> | <p>Show me your pen. Show me your book. Show me your pencil case.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | A tanulók bemutatják a tanár vagy társai utasítását, körbejárva a teremben. | |
|--|---|--|

1. táblázat: Játékörletek a TPR-módszerhez

5.2. A lexikális modell

A lexikális modell legfőbb elve, hogy a nyelv alapja a grammatizált lexis, és nem a lexikalizált grammatika (Lewis 1993). Ez azt jelenti, hogy a nyelvtanuló lexikai egységekre, kifejezésekre építve érti meg és állítja elő a nyelvet. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulóknak nem tanítunk nyelvtant. A hangsúly legfőképpen azon van, hogy megtanítsuk a résztvevőknek megérteni és alkalmazni a szociális rutinokat (Thank you, My name's, How are you?), a sztenderd frázisokat, az „előre gyártott nyelvi paneleket” (Meggyesné 2015). Ezt a módszert követi az OFI gondozásában 2019-ben megjelent *Let's do it* tankönyvcsalád is, ami a 7. és 8. osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára készült (Meggyesné 2019).

5.3. Hasznos tanítási stratégiák az idegen nyelvi órákon

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók oktatása során alkalmazott általános tanítási stratégiák használata a nyelvórákon is kívánatos. Ezeket így foglalhatjuk össze:

- cselekvéses (multiszenzoros), kinezetikus tanítási módszer;
- vizuális megerősítés;
- változatos formában megjelenő ismétlés, rögzítés;
- anyanyelvi elemek explicit módszerekkel történő bemutatása;
- idegen nyelvi szerkezetek implicit tanítása;
- a tananyag apró lépésekre bontása (egy-egy tanuló folyamatot, feladatokat rövid, egyéni tevékenységek sorozataként vezetünk be, ahelyett, hogy átfogó képet mutatnánk róla);
- megfelelő tanulási idő és megfelelő számú gyakorlat biztosítása a változatos, utánzásos aktivitásokhoz;
- memóriastratégiák tanítása és alkalmazása (figyelembe véve a rövidebb koncentrációs képességet), melyek segítik a szótanulást, illetve a minimálisan feltétlenül szükséges nyelvtani ismeretek elsajátítását és alkalmazását;

- a pedagógus érzékenysége arra vonatkozóan, mikor áll készen a tanuló a válaszadásra;
- a tanulási stratégiák tanítása a minél nagyobb fokú tanulói önállóság támogatása érdekében;
- a gondolkodás fejlesztése a pedagógus részéről tudatos, ugyanakkor a tanuló számára játékos, érdekes, változatos feladatokkal, tevékenységekkel;
- folyamatos dicséret, jutalmazás, a tanulási motiváció fenntartása;
- differenciált értékelés;
- a reális, pozitív önértékelés erősítése (Meggyesné 2015).

6. Összegzés

Az idegen nyelv tanítása az enyhén értelmi fogyatékos tanulókból ellenérzést váltana ki, ha azt éreznék, hogy mindez számukra megoldhatatlan, pluszteher. Ezért esetükben az idegen nyelv nem válhat teljesítményorientált tantárggyá (Wember 2006). A nyelvórákat érdekes, az életből vett gyakorlati szituációkkal kell megtöltenünk. A nyelvtanulás során tanulóinknak bátorító nyelvi tapasztalatokra kell szert tenniük. Olyan tanulási környezetet kell teremtenünk, amelyben képesek úgy mozogni az új nyelvben, hogy sikeres nyelvtanulóknak érezhessék magukat.

Irodalom

- Afrooz, G. 2013. Psychology and rehabilitation of the mentally retarded children (Persian). Tehran: Tehran University Press.
- Asher, J. 2009. The Total Physical Response (TPR): Review of the evidence. http://www.tpr-world.com/review_evidence.pdf. (Letöltés: 2020. 05.01.)
- Bárdos J. 1998. Nyelvtanítás: múlt és jelen. Budapest: Magvető Kiadó.
- Bárdos J. 2005. Élő nyelvtanítás-történet. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- European Commission 2005. Special Educational Needs in Europe. The Teaching and Learning of Languages. Insights and Innovation. Teaching Languages to Learners with Special Needs.
- Fazekasné Fenyvesi M. 2009. Tanulásban akadályozott gyermekek beszédhanghallása. In: Bene A (szerk.) Az esélyegyenlőtlenség és a

- felzárkóztatás vetületei az oktatásban. Szabadka: Fórum Könyvkiadó.
- Csapó B., Nikolov M. 2009. The cognitive contribution to the development of proficiency in a foreign language. *Learning and Individual Differences* 19/2, 209–218.
- Gósy M. 2007. Az értelmi képesség és a beszédpercepciós folyamatok összefüggései In: Gósy M. (szerk.) *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Budapest: Nikol Kkt. 230–245.
- Henry, L., MacLean, M. 2002. Working memory performance in children with and without intellectual disabilities. *American Journal on Mental Retardation* 107/6, 421–423.
- Kormos J., Sáfár A. 2006. A munkamemória és a nyelvérzék szerepe az intenzív nyelvtanulásban. *Magyar Pszichológiai Szemle* 61, 557–580.
- Lewis, M. 1993. *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove, England: Language Teaching Publication.
- Macher M. 2007. Tanulásban akadályozott gyermekek beszédészlelési és beszédmegértési vizsgálata In: Gósy M. (szerk.) *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Budapest: Nikol Kkt. 247–260.
- McColl, H. 2005. Modern Languages For All: The Challenge for Schools and Education Managers In: Marsh, D. (eds.) *Extracts from: "Special Educational Needs in Europe: The Teaching and Learning of Languages: Insights and Innovation"*. European Commission. 34–39. http://tictc.cti.gr/documents/doc647_en.pdf. (Letöltés: 2020. 04.15.)
- Meggyesné Hosszu T. 2015. A tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanításának kérdései. *Digitális tananyag*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Gyógypedagógus-képző Intézet.
- Meggyesné Hosszu T. 2019. *Let's do it*. Angol nyelvkönyv 7. Eger: Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.

- Meggyesné Hosszu T. 2020. Enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegen-nyelv-tanulási motivációja az eltérő tantervű általános iskolák 8. osztályában. PhD-értekezés. Pécs: PTE BTK.
- Menus B. 2000. Tanuljunk nyelveket – másképpen! Interjú Fazekas Mártával. Új Pedagógiai Szemle 7/8.
- Rosenquist, C., Conners, A. F., Roskos-Ewoldsen B. 2003. Phonological and Visuo-Spatial Working Memory in Individuals with Intellectual Disability. American Journal on Mental Retardation 6. 403–413.
- Skoflek K. 1996. Értelmi fogyatékosok beszédészlelésének és beszédmegértésének vizsgálatáról. In: Gósy M. (szerk.) Gyermekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok. Budapest: Nikol Kiadó. 188–200.
- Simon O. 2006. Anyanyelvi és idegen nyelvi beszédpercepciók összefüggései az általános iskola felső tagozatán. PhD-értekezés. Veszprém: Pannon Egyetem.
- Spark, R., Patton, J., Ganschow, L., Humbach, N. 2009. Long-term relationships among early first language skills, second language aptitude, second language affect, and later second language proficiency. Applied Psycholinguistics 30/4. 725–755.
- Szabó D. F. 2014. Az induktív gondolkodás fejlődésének vizsgálata 5. és 7. osztályos tanulásban akadályozott és többségi gyermekek körében. MA-szakdolgozat Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Tánczos J. 2006. A kognitív folyamatok zavarainak hatása az idegen nyelv tanulására. Iskolakultúra 11. 3–11.
- Varga A. 2013. Az esélyegyenlőség értelmezési kerete. In: Varga A. (szerk.) Esélyegyenlőség a mai Magyarországon. Pécs: Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. 11–15.
- Wember, F. B. 2006. *Englisch im Primarbereich an Sonderschulen: Chance oder Überforderung?* http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/egs/f_wember_chance_o_ueberforderungberforderung.pdf. (Letöltés: 2020. 05. 01.)

English Language Teaching

Szekcióvezető: Csetényi Korinna

The Debate on Labelling: A Debating Skills Exercise in English for Special Education Classes

ANDRÁS BERNÁTH

Department of Modern Languages, Juhász Gyula Faculty of Education, University of Szeged

bernath@jgypk.szte.hu

1. Introduction

The development of communication skills in general and speaking skills in particular is vital in a broad spectrum of education, on various levels and in various ages and fields, both in the mother tongue and in foreign language learning. Debating skills form a special set of communication and speaking skills, which are particularly important and useful for various reasons. On the one hand, debates can occur in all walks of life, therefore teaching and practising debating skills can prepare students for real life situations, in addition to having a number of tangible benefits, including improved communication and speaking skills, as well as critical thinking and various other learning skills. These have been discussed in a number of studies, and will be described in Section 2.1., below. A general problem of education is how to involve and engage students and how to promote active learning. Debates or debating can be particularly useful in overcoming such problems, too.

On the other hand, debating can also enhance foreign language learning. Added to the advantages of debating that can already be noted in the mother tongue, it can also develop communication and speaking skills in the target language and provide an opportunity for the active use of the vocabulary of a particular topic. The benefits of debating in foreign language learning have also been studied by scholars; these will be discussed in Section 2.2. Debating can be used not only in general language classes, with adequate exercises that provide the necessary information for the debate. By carefully selecting the topics, it can be particularly useful in content and language integrated learning (CLIL), for instance, in bilingual education, where certain subjects are taught in the foreign language. However, debating can also be used in various foreign language courses for special purposes, for instance, English for Business, or English for Special Education, which are taught at colleges or universities, including the University of Szeged, Hungary, and will be described in Sections 3 and 4, below. In addition to a review of the benefits of debating in education and foreign language learning, the

main purpose of this article is to describe a debating skills exercise in English for Special Education, an EFL class for Hungarian students of special education needs, which has also proved useful for international students of general education and various other programmes, and might serve as a model for similar exercises in other courses or programmes, too.

2. The Benefits of Debating in Education and in Foreign Language Learning

2.1. Debating in Education

“A debate is a structured contest over an issue or policy” (Beqiri 2018). According to Beqiri, debating itself is an important skill in various “aspects of life, from winning political seats, to negotiating new contracts, to personal development”. Accordingly, debating has a number of benefits, for instance, “allowing you to think about aspects and perspectives you may not have considered” or “learning how to create a persuasive argument.” However, perhaps most importantly, it is particularly useful in “improving public speaking skills.” Organised, formal debates usually have a fixed structure, including a *topic* chosen for the debate, which is also called a *resolution* or *motion*. Within the overall topic, this can be a specific statement, policy or idea. A debate involves two teams with several speakers, normally three speakers each, both in the *affirmative* and the *negative* team. The speakers of the two teams take turns, expressing and arguing for their views, and also responding to and arguing against the views of the speakers of the other team; this is called a *rebuttal*. In a formal debate, the time allowed for the speakers is usually fixed, and finally the debate is judged.



Figure 1. Debating event at the Oxford Union. Photo: VirtualSpeech (Beqiri 2018)

Because of their benefits, debates and debating are highly esteemed in Western democracies, particularly in the Anglo-Saxon culture, and debating skills are taught both in schools and universities; various debating contests are also held. One of the most famous debating societies is the Oxford Union (Figure 1), but debating events are organised for schoolchildren, too. Experts like Bequiri provide guides to debating and improving debating skills, and debating and its benefits have been studied by a number of scholars. Among others, Kennedy argues that in-class debates provide a “fertile ground” for active learning and the cultivation of critical thinking; she also highlights its benefits on “oral communication skills” (Kennedy 2007, 183).

Jerome and Algarra examine the place of debate within secondary schools, in particular students and staff involved in a debate competition in London secondary schools; they consider “debate as a teaching method, to clarify the role of debate within a pedagogy for democracy” (Jerome and Algarra 2005, 493). This study analyses the English Speaking Union’s London Debate Challenge, and finds that teachers’ role is very important in developing students’ public voice. At college level, D’Souza has studied the value of debating among third-year undergraduate students, and finds that while “not all students reflect a positive attitude to debating,” “learning through debates” significantly develops critical thinking and communication skills, and it also facilitated learning, providing “motivation, intellectual challenges and learning in depth” (D’Souza 2013, 538).

2.2. Debating in Foreign Language Learning

Whereas all the above studies confirm that, among other benefits, debating is highly useful in developing communication skills, virtually at all levels or ages already in the native language, it can also enhance foreign language learning. Alasmari and Ahmed describe the use of debate in EFL classes, and argue that “debating in English, the debaters get involved into a challenging and thrilling activity; moreover, they find themselves well-conversant in the aforesaid language” (Alasmari and Ahmed 2013, 147). Their article covers not only numerous aspects and benefits of debating, including various skills it can develop, but it also offers many suggestions and examples, although only briefly.

Krieger also suggests that “debate is an excellent activity for language learning” and he offers a six-class unit to provide “a step-by-step guide that will give teachers everything they need to know for conducting debate in an English class” (Krieger 2005). From the first

class or lesson, “Introduction to Debate”, Krieger gradually guides teachers as well as students to “Class Six: The Debate”, in effect teaching debate to ESL students in a detailed way. While this is very practical and informative indeed, the problem is that unless the whole course is actually concerned with debating, there are rarely six ninety-minute classes available to finally arrive at a debate in a usual college course, as such a schedule can involve half a semester, if there is only one class a week of the given course.

Cinganotto studies “debate as a teaching strategy for language learning”, particularly in Italian secondary schools, where debates are used widely, also in content and language integrated learning (CLIL) (Cinganotto 2019, 107). Drawing on Rybold (2006), she also emphasises the development of speaking skills through debate, and points out that “regular practice of debate will improve fluency, pronunciation and vocabulary” (Cinganotto 2019, 109). Highlighting the link between debating and CLIL, Cinganotto notes that “with debate used as a teaching and learning strategy, students are led to reflect on the use of academic language, in particular the vocabulary and language structures relevant to express the specific cognitive discourse functions (Dalton-Puffer 2013, 2016) linked to the topic of the debate” (109). Cinganotto presents the results of a survey on “teachers’ and students’ perceptions on the use of debates in an EFL class” (112), “which highlight the added value of debating as an effective and engaging teaching strategy,” and concludes that “the use of debate should be promoted in the EFL classroom” (120). Her study provides valuable insights into these perceptions, citing and analysing interviews and questionnaires, with very positive and encouraging results on the use of debate, but it is not concerned with describing a particular debate or debates in detail.

A highly informative and useful study on debating in the ESL or EFL classroom is offered for “the development of speaking skills in intermediate and lower level university classes through the simplified format of debates” by Lustigová (2011: 18). She cites Harmer (2007: 84), who explains that “simplified debates concentrate the content of the ESL/EFL learner’s speech, thus allowing the students to focus on improving their skills by using knowledge already grasped” (Lustigová 2011: 22). Her article provides a detailed description of the formats and methodology of the simplified debates, which focus on topics or resolutions like “Smoking should be banned in public places”, “Being part of the EU helps us live better on a daily basis” or “Love is more important than money” (23). In fact, Lustigová lists some two dozens of

debate topics, and explains that most students “continued into a second semester and thus had the benefit of participating in debate sessions for an entire academic year” (*ibid*). She also points out that “with an increasing number of debates, students began to form their opinions accurately” (22). The “mini-debates primarily focused on language use at the given level of the students” (21), and Lustigová also provides a very useful vocabulary for the debates. Her results were “significantly benefiting the students in terms of speaking ability, specifically-measurable verbal communication and critical thinking skills” (25), and she concludes that “both students and teacher found such teaching – learning tool very useful and highly effective” (28).

To conclude the above review of literature, while all these studies confirm that debating is highly useful in education in general and in the development of communication and speaking skills in particular, both in the native language and in foreign language learning, they tend to be concerned with debating as a regular activity, a frequently repeated practice, which evidently yields significant results over time. However, I believe that debating, particularly in a simplified format, can also be incorporated as an occasional teaching method or activity; its considerable benefits can be utilised not only in regular debating events or classes, but at times also in a range of courses across the curriculum, including specialised subjects and foreign language learning.

3. English Communication and English for Special Purposes: Special Education Needs

3.1. The contexts, objectives and students of the course

The course “English Communication and English for Special Purposes: Special Education Needs” is an optional special course at the Faculty of Education of the University of Szeged; in short it is called “English for Special Education”. It is offered primarily for Hungarian students of special education, who usually have a certificate of intermediate level (B2) language exam in English, according to the Common European Framework of Reference (CEFR), but this is not a prerequisite. Therefore, the groups usually consist of students with different language skills, which can pose challenges: some are on pre-intermediate level, while some have already passed the advanced level exam (C1). Students can take the course in any semester; therefore, they can have various amounts of knowledge and experiences in the field of special education. In addition, the course is also offered for international

students, usually Erasmus students from the EU, Turkey and Israel, visiting the university for a semester, who also have various levels of English and varying familiarity with special education, as they are not necessarily students of special education. They can also be students of general education, the arts or social sciences and the humanities; sometimes they attend other faculties, like the Faculty of Economics, but are interested in the field. These international students have sometimes poor speaking skills in English and no prior knowledge of special education, but occasionally they can be native speakers of English with considerable experiences in the field: for instance, there was an Israeli-American student who was born and raised in New York, but was a special education student in Israel, with extensive experiences. The ratio of Hungarian and foreign students also varies, from all-Hungarian to all-international groups; the mixed groups provide the opportunity to share their considerably different perspectives.

The course has two main objectives: the general aim is to improve the English language skills of the students in possibly all areas, including reading, writing, listening and speaking, but the focus is on communication, particularly on the topics of their own field, special education. Therefore, the specific and most important objective is to introduce students to the special language of special education or special needs education, hence the short name “English for Special Education”. This is done mainly by reading, analysing and discussing the literature on the subject, some articles published in international journals and an introductory yet fairly comprehensive textbook on special education (Heward 2014). Thus the course also offers an introduction to special education in English; therefore, it can be taken by any international student interested in the field. This introduction involves in fact two courses, as the field and the textbook itself include a great number of topics, but some students, including the international ones, attend only the first. The debating skills practice, which will be described in Section 4 below, is in this course.

3.2. The main topics of the course and its connection to debating

The reading assignments and the communication topics include extracts from selected chapters of the textbook: (1) “The Purpose and Promise of Special Education”, (2) “Planning and Providing Special Education Services”, (4) “Intellectual Disabilities”, (5) “Learning Disabilities”, (6) “Emotional or Behavioral Disorders”, (7) “Autism Spectrum Disorders” (Heward 2014). These chapters consist of various

types of materials, including personal accounts by featured teachers, definitions and characteristics of the disabilities, discussions of current issues, and methodological suggestions on teaching and learning. The debating skills exercise is based on Chapter 1, and particularly its section on labelling exceptional children (Heward 2014: 9-13). This raises an important issue already at the beginning of the textbook, serving as a useful introduction to the field and as an excellent tool for a debate, both for native speakers of English and for language learners, who are already at an intermediate level or above. If an actual debate is arranged based on this text, non-native speakers can improve not only their debating skills but also their foreign language skills through the exercise, actively studying the topic.

As has been mentioned, this American textbook is not designed for language learning; it is intended for students of special education, or students and readers interested in the field. However, it provides material that is very useful for debating, not only for native speakers of English, but also for language learners, as it describes a widely debated issue with sufficient information, which can be processed with some preparation by language learners too, particularly if assisted by a language teacher. In short, the text includes both content and language for debating and argumentation, with a highly important and interesting topic and a number of points to discuss and argue for or against. The language aspects can be explained by the teacher, if necessary, together with the rules or guidelines of the debate, and they can also be covered and practised in group work, in the preparation stage for the debate, where the more proficient speakers can also help their peers.

4. A Debating Skills Exercise: The Debate on Labelling

4.1. Labelling: The Context and Topic of the Debate

Before describing the actual debate, it may be useful to explain its context in the field and the textbook. The section “Why Do We Label and Classify Exceptional Children?,” serving as the basis of the debate, is preceded by the sections “Who Are Exceptional Children?” and “How Many Exceptional Children Are There?” (Heward 2014: 7-9). The latter includes a table with the “number of students ages 6-21 who received special education services under the federal government’s disability categories (2009-10 school year).” The first two sections thus cover some basic terms and their definitions, hence also some special

vocabulary of the field; these are given as a reading assignment to students and are also discussed in class before the debate session.

The third section, the actual reading assignment for the debate, explains that these disability categories, like “learning disabilities” or “visual impairments”, can be regarded as labels, which are widely debated for various reasons. There are also other labels that are now outdated and politically incorrect but were widely used in the past and are still used by some, for instance, “mental retardation” for the current “intellectual disabilities.” Moreover, such derogatory words like “dunce”, “imbecile” or “fool” were also applied to these people. More recently, some euphemisms have been used that are intended to be politically correct but are also arguable as labels. These are covered in “Current Issues: Future Trends. What’s in a Name? The Labels and Language of Special Education,” in the last part of the section entitled “Alternatives to Labeling and Classification”. The author here refers to a protest against labelling, recalling that “big yellow and black buttons” were worn by many attendees at an annual convention of the Council for Exceptional Children, proclaiming “Label jars, not children!” (Heward 2014: 12).

In the first part of the section used for the debate, entitled “Labeling and Eligibility for Special Education”, it is pointed out that “to receive special education services, a child must be identified as having a disability (i.e., labelled),” nevertheless, some educators are against labelling. The next part of this section is entitled “Possible Benefits of Labeling and Classification”, where seven points are offered that argue for labelling, while the following part, “Possible Disadvantages of Labeling and Classification”, includes nine points arguing against it (see Appendix). These points can serve as the backbone for an in-class debate: if the debating teams rely on them, a quick debate can be arranged based solely on this text. Students can certainly express other ideas and can also search for other sources in the preparation stage for the debate, but the most important or most common points on labelling, both pros and cons, are already provided here by the author. This can considerably facilitate the preparation and reduce the necessary time, allowing more time for the actual debate. Of course, from the general topic of labelling exceptional children, or people with disabilities, a more specific debate “topic”, a statement, “resolution” or motion must be formulated before the debate. This could be defined somewhat differently on every single occasion in the particular groups, from “Labelling children with disabilities is necessary and useful” to “Labelling exceptional children is harmful and should be discontinued”.

4.2. The Debate: A Simplified Debate Format and its Methodology

As mentioned above, Lustigová suggests a simplified debate format and methodology as a learning tool in EFL (2011: 21-24), which I have found very useful, but have adapted, as the given course is not only a general EFL class. It is in part also CLIL, where the content is particularly important, but it is primarily English for special purposes, focusing on the specialised vocabulary of a particular field. As for the simplified format of the debate, whereas Lustigová suggests “two teams of two or three members” and nine points or steps from the (1) “Affirmative team speech” and the (2) “Opposing team speech” (or negative team speech) to (9) “Teacher provides constructive feedback”, generally allowing one minute for one speech in the mini-debate, I have found that an even more simplified and less rigid format can also be useful, which is sufficiently flexible and can be adapted for the particular group and the actual debate.

As the emphasis is on a possibly free and smooth language and communication practice, focusing on the given topic, I do not always fix the number of speeches and rebuttals in advance, nor do I find it necessary to limit the time allowed for the speeches. These and the number of team members can be tailored to the size of the group and the actual flow of the debate. In case of a bigger group, more than three members can make up each team; I normally divide the group into two teams, and there can be more than three speakers in each team, so that as many students are given an opportunity to speak as possible. Of course, the debate must be terminated at a certain point, taking into account the time-constraints of the class itself. On the other hand, if there are only a few students in a particularly small group, allowing only a couple of speakers in each team, they can give more mini-speeches. A similar arrangement can be made in the odd situation when there are only two students present; in that case one student can represent the affirmative team, and the other one the negative team, even though the students then have to prepare their speeches on their own, or with the help of the teacher, not in an actual teamwork. In short, the main point or general rule is that the speakers of the two teams take turns with their mini-speeches or arguments, which can be very brief, but always to the point, and they also have to respond to the speeches or arguments of the other team, offering sufficient rebuttals, even if briefly.

As for the methodology, the preparation stage for the debate is crucial, and I find Lustigová very useful in this again, from the “topic definition”, the “reading” and “comprehension questions” to the

“vocabulary review of useful debate phrases” (Lustigová 2011: 22). In the vocabulary of the debate phrases, she draws on and cites McCarthy and O’Dell (2008: 68-108), which is also a useful reference work, but I should add that in the present exercise, the specialised vocabulary of the topic or subject needs to be covered in particular detail too. In the actual preparations for the debates, as has been noted, the team members can also help each other, both with content and language: the more experienced students in the field could offer practical explanations and contribute valuable personal points, while the more proficient language users could help their team members with various aspects of the language. As for the text itself, it was also used in various ways: in the debate some students relied on the points of the text very lightly, merely as a basis, offering mostly their own points, and only partly referring to the text, freely commenting on it, while others relied on it more closely, both in content and language. As mentioned, students could use the text in the preparation, which proved to be a great help, but they were asked to use their own words in the debate, apart from some specialised terminology, which they acquired in the preparation and could practise actively during the debate.

4.3. Students’ Responses

Similarly to the students of the above cited studies, students found this activity highly interesting, enjoyable and meaningful, amounting to one of the most valuable and successful classes of the entire the semester, even if it was only a single debate in this format in the course. Students reported that they could better understand and internalise the topic through the debate that followed a preparation in group work or pair work. They found it useful that they had to consider different views, and they found it particularly stimulating if they had to argue for a view that was actually different from their own, or argue against a point that was in fact very close to their own. Students tended to regard the topic itself very important and interesting, but the debate was even more exciting or often indeed thrilling. It was much more motivating to study the topic in this way than merely to read and discuss it as usual, even if the discussions of the other topics were also often fruitful and engaging, as the methodology tended to include group or pair work on other occasions, too.

5. Conclusion

After reviewing the literature on debating in education and in foreign language learning, this paper described a debating exercise in EFL, which can also be regarded as CLIL, but more specifically it is English for special purposes: learning and practising the special language of special education through a particular exercise. On the one hand, the study confirms the earlier findings of the literature that debating is particularly useful to practise and improve communication and speaking skills, not only in the native language, but also in EFL, CLIL, and English for special purposes. The exercise provides an opportunity for active learning and thus internalising and deepening knowledge, in addition to developing reading and critical skills, as well as listening skills, since students need to listen to each other within their team and to the debaters of the opposite team. On the other hand, whereas most studies are concerned with debating as a regular activity, this study further suggests that debating can also be incorporated occasionally in certain courses, yielding similar results and benefits, particularly in language classes focussing on communication. Such activities can enhance studying by developing various skills, including communication and speaking; therefore, they could be used in other courses too, even if only occasionally.

Appendix

Extract from *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*, the reading assignment serving as the basis of the debate (Heward 2014: 10-11)

Possible Benefits of Labeling and Classification

- Labeling recognizes meaningful differences in learning or behavior and is a first and necessary step in responding responsibly to those differences. As Kauffman (1999) points out, “Although universal interventions that apply equally to all . . . can be implemented without labels and risk of stigma, no other interventions are possible without labels. Either all students are treated the same or some are treated differently. Any student who is treated differently is inevitably labelled. . . . Labeling a problem clearly is the first step in dealing with it productively” (p. 452).
- A disability label can provide access to accommodations and services not available to people without the label. For example,

some parents of secondary students seek a learning disability label so their child will be eligible for accommodations such as additional time on college entrance exams.

- Labeling may lead to a protective response in which peers are more accepting of the atypical behavior of a child with disabilities than they would be of a child without disabilities who emitted the same behavior.
- Classification helps practitioners and researchers communicate with one another and classify and evaluate research findings (e.g., National Autism Center, 2009).
- Funding and resources for research and other programs are often based on specific categories of exceptionality (e.g., Interagency Autism Coordinating Committee, 2011).
- Labels enable disability-specific advocacy groups to promote specific programs and spur legislative action (e.g. Autism Speaks, <http://www.autismspeaks.org>).
- Labeling helps make exceptional children’s special needs more visible to policy makers and to the public.

Possible Disadvantages of Labeling and Classification

- Because the labels used in special education usually focus on disability, impairment, or performance deficits, they may lead some people to think only in terms of what the individual cannot do instead of what she can do or might be capable of doing (Terzi, 2005).
- Labels may stigmatize the child and lead peers to reject or ridicule the labeled child.
- Teachers may hold low expectations for a labeled student (Beilke & Yssel, 1999; Bianco 2005) and treat her differently as a result, which may lead to a self-fulfilling prophecy. For example, in one study, student teachers gave a child labeled “autistic” more praise and rewards and fewer verbal corrections for incorrect responses than they gave a child labeled “normal” (Eikeseth & Lovaas, 1992). Such differential treatment could impede the rate at which a child learns new skills and contribute to a level of performance consistent with the label’s prediction.
- Labels may negatively affect the child’s self-esteem.
- Disability labels are often misused as explanatory constructs (e.g., “Sherry acts that way because she is emotionally disturbed”).

- Even though membership in a given category is based on a particular characteristic (e.g., deafness), there is a tendency to assume that all children in a category share other traits as well, thereby diminishing the detection and appreciation of each child's uniqueness (J. D. Smith and Mitchell, 2001).
- Labels suggest that learning problems are primarily the result of something inherently wrong with the child, thereby reducing the systematic examination of and accountability for instructional variables as causes of performance deficits. This is an especially damaging outcome when a label provides a built-in excuse for ineffective instruction (e.g., "Jane's learning disability prevents her from comprehending the printed text.").
- A disproportionate number of children from some minority and diverse cultural groups are included in special education programs and thus have been assigned disability labels (Sullivan, 2011).
- Classifying exceptional children requires the expenditure of a great amount of money and professional and student time that might be better spent in delivering and evaluating the effects of early intervention for struggling students (L. S. Fuchs and Fuchs, 2007).

References

- Alasmari, A. , Ahmed S. S. 2013. Using Debate in EFL Classes. *English Language Teaching* 6. 147-152.
- Beilke, J.R., Yssel, N. 1999. The chilly climate for students with disabilities in higher education. *College Student Journal* 33/3. 364–371.
- Beqiri, G. 2018. *Complete Guide to Debating: How to Improve your Debating Skills*. <https://virtualspeech.com/blog/guide-to-debating>. (Downloaded: 11/5/2020)
- Bianco, M. 2005. The effects of disability labels on special education and general education teachers' referrals for gifted programs. *Learning Disabilities Quarterly* 28. 285–293.
- Cinganotto, L. 2019. Debate as a Teaching Strategy for Language Learning. *Lingue Linguaggi* 30. 107–125.

- Dalton-Puffer C. 2013. A construct of cognitive discourse functions for conceptualizing content-language integration in CLIL and multilingual education. *European Journal of Applied Linguistics* 1/2. 216–253.
- Dalton-Puffer C. 2016. Cognitive Discourse Functions: specifying an integrative interdisciplinary construct. In: Nikula T., Dafouz E., Moore P., Smit U. (eds.), *Conceptualizing Integration in CLIL and Multilingual Education*, Multilingual Matters.
- D'Souza, C. 2013. Debating: a catalyst to enhance learning skills and competencies. *Education + Training* 55/6. 538–549.
- Eikeseth, S., Lovaas, O. 1992. The autistic label and its potentially detrimental effect on the child's treatment. *Journal of Behavioral Therapy and Experimental Psychiatry* 23/3. 151–157.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D. 2007. A model for implementing responsiveness to intervention. *Teaching Exceptional Children* 38/1. 57–61.
- Harmer, J. 2007. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education.
- Heward, W. L. 2014. *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*. Harlow: Pearson.
- Jerome L. and Algarra B. 2005. Debating debating: A reflection on the place of debate within secondary schools. *The Curriculum Journal* 16/4. 493–508.
- Kauffman, 1999. How we prevent the prevention of emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children* 65. 448–468.
- Kennedy, R. 2007. In-Class Debates: Fertile Ground for Active Learning and the Cultivation of Critical Thinking and Oral Communication Skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 19/2. 183–190.
- Krieger D. 2005. Teaching debate to ESL students: A six-class unit. *The Internet TESL Journal* XI. <http://iteslj.org/Techniques/Krieger-Debate.html>. (Downloaded: 11/5/2011)

- Lustigová, L. 2011. Speak Your Mind: Simplified Debates as a Learning Tool at the University Level. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science* 4/1. 18–30.
- McCarthy, M., O’Dell, F. 2008. *Academic Vocabulary in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rybold, G. 2006. *Speaking, listening and understanding: Debate for non-native English Speakers*. New York: International Debate Education Association.
- Smith, J. D., Mitchell, A. L. 2001. Disney’s Tarzan, Edgar Rice Burrough’s Eugenics, and Visions of Utopian Perfection. *Mental Retardation* 39. 221–225.
- Sullivan, A.L. 2011. Disproportionality in special education identification and placement of English language learners. *Exceptional Children* 77. 317–334.
- Terzi, L. 2005. Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special education needs. *Journal of Philosophy of Education* 39. 44–459.

Source of Illustration

Figure 1. VirtualSpeech. <https://virtualspeech.com/blog/guide-to-debating>. (Downloaded: 11/5/2020). Reproduced with permission.

ENGaGE project: English and German Task Bank for dyslexic learners and their inclusive classes

ISTVÁN JUHÁSZ

Sándor Pallavicini Primary School, Sándorfalva

juhasz.p.istvan@gmail.com

VALÉRIA JUHÁSZ

University of Szeged, Juhasz Gyula Faculty of Education, Department of Hungarian and Applied Linguistics, Szeged

juhaszvaleria@jgyfk.szte.hu

ÁGNES MAGNUCZNÉ GODÓ

University of Miskolc, Department of English Language and Literature, Miskolc,

nyegodoa@uni-miskolc.hu

1. Introduction

The ENGaGE project ³⁷ (2017-1-HU01-KA201-035955) was launched with four participating countries, Hungary (University of Miskolc, University of Szeged, Lingua-Met, Navigates), the Czech Republic (Masaryk University, Brno), Poland (University of Warsaw) and England (Lancaster University) in 2017 supported by the European Commission in the framework of Erasmus+ ³⁸. The main aim of the project was to design digital language learning materials in English and German for dyslexic learners and their inclusive classes which are in line with the concepts of inclusion and differentiation. Inclusive classes consist of pupils with mixed abilities, and offer conditions and tailor-made assistance to facilitate learners' development. The ENGaGE Task Bank contains a wide variety of tasks, among others phonics exercises and tasks strengthening orthographic and morphological awareness,

³⁷ The homepage of the project: <http://engage.uni-miskolc.hu>

³⁸ Contributors of the project: Ágnes Magnuczne Godó, Marianna Bazsóné Sörös, Gabriella Bikies, Irina Golubeva, Erika Kegyesné Szekeres, Viktória Láng, Anikó Mátyás, Judit Szabóné Papp, Tünde Paksy, (University of Miskolc), Judit Kormos, Marije Michel, Ursula Maden-Weinberger (Lancaster University), Valéria Juhász, György Scheibl (University of Szeged), István Juhász (Sándor Pallavicini Primary School, Sándorfalva), Zsuzsánna Poór (Lingua-Met General Partnership, Veszprém), Anita Horkai, István Horkai, Károly Tisza (Navigates Ltd.), Věra Janíková, Pavla Marečková, Ailsa Marion Randall, Michaela Sojková Šamalová (Masaryk University), Przemysław Gębał, Slawomira Kolsut, Dorota Czarska-Andrzejewska, Magdalena Kalita (University of Warsaw)

which can effectively support the foreign language learning processes of learners with special educational needs, focusing specifically on dyslexic learners. The thematically organized Task Bank, created on the Screenager educational platform, was designed for 4th to 8th graders, at language levels A1- to A2+ in accordance with CEFR. Supporting the key methodological principles of the project, a Teacher Training Programme accompanies the Task Bank to provide information on teaching dyslexic learners, the role of digital pedagogy and project work in differentiated foreign language teaching, as well as the structure and potential of the Task Bank.

The ENGAGE project relies on and further develops the findings and outcomes of earlier projects exploring the possibilities of teaching foreign languages to dyslexic learners (DysTEFL 1-2, CalDys2). By designing a complex, thematically organised Task Bank both in English and German, it fills a gap in learning materials available for dyslexic learners and their inclusive groups, and also fosters language choice and self-study for all language learners.



Figure 1. Homepage of ENGAGE project (<http://engage.uni-miskolc.hu>)

In the following, we shall define dyslexia and discuss its effects on literacy in general, and foreign language learning in particular, and show how the ENGAGE Task Bank offers techniques to cater for the special language learning needs of dyslexic learners within the framework of inclusive classes.

2. Definition of dyslexia

Dyslexia is one of the most studied and widely recognised learning disorders in the world, which is generally diagnosed in the first years of schooling and have a lifelong impact on dyslexic people's life. The definition of dyslexia has changed a lot over the past two centuries as research has slowly revealed the cluster of symptoms of this atypical neurological development. Therefore, defining the characteristics of dyslexia is still quite a challenge³⁹ as new technical devices and methodology in neurobiology and psycholinguistics allowing deeper insights into the human organization and the functioning of it result in novel comprehensions of dyslexia. The following definitions of dyslexia reflect different approaches to conceptualising this specific learning disorder.

The definition offered by the International Dyslexia Association (IDA) in 2002 is based on congruent research results, and is widely accepted and used by experts in the field:

“Dyslexia is a specific *learning disability* that is *neurological* in origin. It is characterised by difficulties with *accurate and/or fluent word recognition* and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a *deficit in the phonological component* of language that is often *unexpected* in relation to *other cognitive abilities* and the provision of effective classroom instruction. *Secondary consequences* may include *problems in reading comprehension* and reduced reading experience that can impede the growth of vocabulary and background knowledge.”⁴⁰

This definition presents dyslexia as a learning disability, emphasizing its atypical neurodevelopmental origins, which cause difficulties in literacy acquisition, basically, in accurate and fluent decoding, rooted in phonological deficit. The problems in decoding might cause difficulties in comprehension because the attention is focused on the technical part of reading, so there is not enough attention span left for comprehension. Highlighting the unexpected nature of learning difficulties in view of the other cognitive abilities of the learner is a crucial aspect of this approach.

The British Dyslexia Association has adopted Rose's (2009) definition of dyslexia: „Dyslexia is a *learning difficulty* that primarily affects the skills involved in *accurate and fluent word reading and*

³⁹ See a collection about the variety of definitions of dyslexia:

<https://www.idaontario.com/use-the-term-dyslexia/>

⁴⁰ <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>

spelling. Characteristic features of dyslexia are *difficulties in phonological awareness, verbal memory and verbal processing speed*. Dyslexia occurs across the *range of intellectual abilities*. It is best thought of as a continuum, *not a distinct category*, and there are no clear cut-off points. *Co-occurring difficulties* may be seen in aspects of language, motor co-ordination, mental calculation, concentration and personal organisation, but these are not, by themselves, markers of dyslexia. A good indication of the severity and persistence of dyslexic difficulties can be gained by examining *how the individual responds* or has responded to well-founded intervention.”

The British Dyslexia Association (BDA) acknowledges the visual and auditory processing difficulties that some individuals with dyslexia can experience, and points out that dyslexic readers can show a combination of abilities and difficulties that affect the learning process. Some also have strengths in other areas, such as design, problem solving, creative skills, interactive skills and oral skills.⁴¹

This definition defines dyslexia as a learning difficulty, which is a more tolerant approach than the one represented in the IDA definition. Both definitions emphasize the technical part of the reading problem in fluency and accuracy, but the BDA definition specifies phonological deficit as an impairment related to phonological awareness (which is a skill that includes identifying and manipulating units of syllables and sounds/phonemes), highlighting memory problems, processing speed, and other cognitive abilities and motor skills that can also be affected. Another key point is the RTI factor, i.e. response to intervention or teaching, which is significantly slower and more uneven than in the case of typical pupils.

In 2013, the American Psychological Association published a new definition of dyslexia in the Diagnostic and Statistical Manual Disorders (DSM) 5 based on new research evidence. (Basically DSM does not separate and name the specific learning disorders such as dyslexia, dysgraphia or dyscalculia, but at the reading difficulties it characterizes dyslexia.)

Representing a clinical approach, this definition addresses dyslexia among *specific learning disorders* under the code 315 as follows:

”Dyslexia is an alternative term used to refer to a *pattern of learning difficulties* characterized by problems with *accurate or fluent word recognition, poor decoding, and poor spelling abilities*. If dyslexia is used to specify this particular pattern of difficulties, it is important also

⁴¹ <https://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexia/about-dyslexia/what-is-dyslexia>

to specify any additional difficulties that are present, such as difficulties with reading comprehension or math reasoning.”

Thus, DSM 5 enlists dyslexia among the specific learning disorders, narrowing the definition for the technical part of reading (separated from reading comprehension) on the one hand, and widening the co-occurrences to comprehension and mathematical reasoning on the other hand.

Snowling (2019) using the *model of simple view of reading* (Gough–Tunmer 1986, Hoover–Gough 1990), where *reading = decoding and comprehension*, separates the technical part of reading and comprehension, which develops earlier than reading, as language comprehension. It is the deficits in the technical part of reading, i.e. decoding that result in dyslexia. Comprehension results from language experience, patterns and vocabulary the children have been exposed to before reading and of course after reading acquisition.

Related to the above mentioned definition is Wolf–Bowers’s Double-Deficit Theory (1999), which posits that rapid automatized naming (RAN) is an independent deficit that can cause reading difficulties, in addition to or in the absence of phonological processing deficits or phonological awareness (PA). RAN is the speed with which one can name visually-presented familiar stimuli such as letters, numbers, colours and objects out loud (Denckla–Rudel, 1976), and reflects the automaticity of processes which are also important for reading (Norton–Wolf, 2012, Norton et al. 2014). According to this theory, impairments in either RAN or PA can cause reading difficulties, and individuals with a “double-deficit” have more severe deficits in reading than those with single deficits (Wolf–Bowers, 1999, Norton et al. 2014).

Although dyslexia can have different manifestations in different phases of life, it has some general features and typically co-occurring symptom clusters⁴². Some of these difficulties surface in the early years of life in common, daily tasks, including confusing the difference between left and right, poor motor skills, difficulty in dressing, e.g. finding shoelaces and buttons difficult to handle or difficulty in catching, kicking or throwing a ball. Other problems become evident at school,

⁴² Examples from International Dyslexia Association: *Dyslexia in the Classroom. What Every Teachers Need to Know*. <https://dyslexiaida.org/wp-content/uploads/2015/01/DITC-Handbook.pdf> pp. 4-5. and <https://www.bdadyslexia.org.uk/advice/children/is-my-child-dyslexic/signs-of-dyslexia-early-years>. (Downloaded: 2020. 02. 20.)

and manifest themselves in limited concentration, troubles with rhythm perception, difficulties with following (complex) instructions, easily “losing the thread”, slow speed of processing, difficulties with learning to tell the time, and time concepts, as well as seeming dreamy and forgetful. As a result, mental arithmetic processes are a great challenge for dyslexic learners, as they find it very difficult to keep numbers, sums in mind while making arithmetic operations, and confuse place value e.g. units, tens, hundreds, and symbols such as + and x signs in maths.

The co-occurring symptoms of dyslexia have a grave influence on literacy learning and learning foreign languages as well. Dyslexic learners often experience a delay in starting to speak, followed by slow speech development. They tend to experience difficulties finding words in the mental lexicon, pronunciation, long lasting situational speech (difficulties in changing to contextual speech), and organizing spoken and written language. Typical phonological and orthographic challenges include poor auditory discrimination, difficulty in understanding the rhyming of words, learning letters and their sounds, spelling, as well as troubles with recognizing words that begin with the same sound (for example, bird, ball, and big). The most distinctive indicators of dyslexia are unquestionably the deficits of reading: dyslexic learners are slower in learning to read, and have problems with reading quickly enough to comprehend as their reading is hesitant and laboured, especially when reading aloud. They often miss out words, syllables, letters when reading, or add superfluous items. Related problems also surface in writing in the form of poor written work and handwriting, confusing similar or similar sounding letters, refusing anagrams, spelling the same word differently in different pieces of work, or having difficulty with punctuation and/or grammar.

Based on this concept, the ENGaGE project prioritises

- 1) practicing decoding by applying the methodology of phonics and morphophonetics (i.e., teaching the relationship between phonemes and graphemes and practising RAN),
- 2) increasing morphological awareness (developing analytical thinking and teaching the relationship between the forms and meaning of the smallest meaningful parts of the word),
- 3) widening the vocabulary in context and using the language (inter)actively to facilitate involvement and communication.

3. The Screenager platform

Screenager hosting the ENGaGE Task Bank is a new Hungarian, user-friendly educational, teacher-operated platform offering a shortcut between course developers and IT staff in materials design. The editing surface, combined with an effective navigation system, allows for breaking the material into smaller, colour-coded sections, directing attention and facilitating free movement between the tasks. It offers an inspiring, multisensory mind-map-like surface with more than 20 task options. Matching, multiple choice questions (MCQ), ordering, true-or-false, gap-filling etc. tasks offer alternatives for writing, and integrating audiovisual materials to accompany written texts help dyslexic learners in text processing. Authentic materials, built-in gaming modules and external links involving reality in an inspiring format increase learner engagement, while the self-check functions and open-ended project tasks facilitate learner autonomy. Screenager also offers an optional drop-down support function, which is exploited in the ENGaGE Task Bank to provide mother tongue support in Czech, Hungarian and Polish for instructions and key vocabulary as well as presenting background materials (e.g. tape scripts).

The optional classroom function of Screenager includes access for teacher to learner use statistics, enabling them to follow the individual progress of learners and make tailor-made adjustments in the learning path, which is an effective solution for differentiated teaching.

4. The structure and content of the Task Bank

The project offers eight different thematic modules at four levels (CEFR A1-, A1+, A2-, A2+). The topics recycled across the four levels reflect common exam requirements and include the following: All about me, Family, Friends, School, Places, Clothes/Services, Holidays and Food/Health ⁴³ (<http://engage.uni-miskolc.hu/index.php/self-study-course/>). The CEFR level compatibility of texts and vocabulary has been determined with the help of Textinspector (<https://textinspector.com/>), and Englishprofile (<http://englishprofile.org/index.php/wordlists>).

The modules have a uniform lesson structure to help orientation in the Task Bank. The first lesson contains warm-up activities, such as spelling and phonics exercises with some memory games. The tasks

⁴³ See more details here: http://screenager.hu/html5/page.php?kid1=t_d9926f6b91ad2c_02cb84dcddbc54&kid2=t_d9926f6b91ad2c. (Downloaded: 2020. 02. 21.)

include matching and memorizing the orthography of simple words, matching well known abbreviations with their full or spelt forms (e.g. CU, IT, LOL), finding simple words in a word chart (e. g. night, friend, big) or spelling exercises with short words and their pronunciation (side, ride, wide for discovering analogies) with gap-filling as well. Learners have the opportunity to practice matching the written form with the pronounced form, focusing attention on silent letters, letters or letter combinations with corresponding similar sounding phonemes (s/th, l/r, a/e), short letter combinations and their corresponding phonemes (e.g. -tion, -ough). The supporting videos help to understand basic phonics, often in a funny form. At higher levels, the first lessons focus on morphological awareness providing examples for using the smallest meaningful parts of the words (suffixes, prefixes, root forms), and tasks to manipulate them creatively in word formation.

Lessons 2 and 3 develop all four skills using a differentiating approach, and have an identical structure containing two task blocks/lesson. A task block is introduced with a contextualising statement or questions, to be followed by the demonstration of key vocabulary on flashcards using the multimodal possibilities of the software. Each flashcard focuses on a single expression, presenting its written form and its use in a sentence, the pronunciation of the key expression and the sentence, and an illustrative “anchor” image, which is recycled at different points of the module when this language item has to be recalled. The central content of the task block is presented after the flashcards in the form of a reading/listening text, a video or animation. This content is processed in three increasingly complex graded tasks (A, B, C), which offer the opportunity for teachers and learners to match tasks to learners’ competence. In this way, all learners work on the same content and contribute to the final outcome, completing differentiated assignments. As a general principle, tasks A are the least demanding, suitable for dyslexic learners in general, as instead of reading and writing, they rely on listening, visual memory, matching, ordering or choosing different items. Tasks B are somewhat more complex: they require simple (maximum sentence level) reading and/or writing accompanied by audio/visual support and alternatives to writing, suitable for most dyslexic learners as well, while tasks C are usually open-ended, and offer the greatest challenge suitable for all learners.

Lesson 4 in each module contains individual and group project activities related to the central topic of the module. They include drawing a poster, creating a piece of artwork, a brochure, a mind map, make a PPT or a quiz, recording audio description to introduce a wild

animal for example, or a vlog about cooking something. The project lessons also have a unified structure providing a detailed description of the task (aim, necessary equipment, suggested steps, potential outcome(s)) as well as tips and links, which can be useful for completing it. On the one hand, the projects offer an opportunity for students to recycle the language of the module and use it in a creative way; on the other hand, they support cooperation in mixed ability groups, increasing empathy and tolerance through joint work as well as topics involving intercultural differences and living a full life with learning differences or physical disabilities.

Lessons 5 and 6 present tasks for revision and further practice. Lesson 5 contains exercises and games focusing on the vocabulary, language functions and content of the lesson. The exercises apply the learnt materials in new, but familiar contexts, which helps learners recall and automatize previous knowledge. Lesson 6 offers a series of flashcard tasks recycling the flashcard packs of the module using four of the nine task options provided by Screenager.

Throughout the Task Bank, task instructions are accompanied by function icons matching specific function verbs in the instructions to help learners understand what type of linguistic task they have to perform (the “icon bank” is available at http://screenager.hu/html5/page.php?kid1=t_d9926f6b91ad2c_19a73248327e4f&kid2=t_d9926f6b91ad2c). There are icons for all tasks occurring in the modules (e.g., listening, looking, watching, reading, writing, matching, ordering, choosing, etc.), and also to indicate if a task is to be performed individually or in a group. Navigation between the lessons and modules is also supported by icons.

At the end of every task, learners can find a built-in self-check option, and there is also a final result summary at the end of lessons 1, 2, 3 and 5. Learners are encouraged to repeat tasks until perfection as feedback only includes reference to correct and incorrect answers, but not the final solution. Every time the tasks is reloaded, Screenager presents answer options (e.g. items to be matched, ordered, chosen, judged as true or false, etc.) in a random order, giving learners multiple practice opportunities.

The ENGaGE Task Bank has a strong multilingual and multicultural character offering learners L1 support in three languages, and using videos, animations, games to build intercultural knowledge in the language experience. Learners are introduced to the cultures of the target countries (Great Britain, USA, Germany, Austria, etc.), the customs, traditions, and everyday life of children in the Czech Republic, Hungary

and Poland, as well as other countries of the world. Learners are also asked to introduce their own cultures and ways of life. The multicultural orientation of the Task Bank rests on the principles that

- 1) a foreign language is not only a tool for getting to know other cultures, but also a medium for showing ourselves to the world,
- 2) tasks addressing the representation of L1 culture help learners rely on their first-hand experiences,
- 3) communicative competences acquired in L1 are supportive in foreign language learning as well,
- 4) the available multiple L1 support options and project tasks for multicultural sensitisation might raise learners' interest in other languages and cultures.

The modules also exploit the digital platform to teach about new media and facilitate online communication. There are materials about the advantages and dangers of the online media to make pupils more conscious, careful and critical when using them. On the other hand, several tasks focus on typical forms of online communication (SMS, email, social media posts, etc.), encouraging learners to engage in real interaction with their classmates on the class platform as well, for example by sending a selfie with a short description, or post a message about a school programme while others can write comments on it. Overall, these content elements contribute to the key ambition of the Task Bank to increase learners' awareness of and tolerance for differences, and foster cooperation in inclusive classes.

5. Teacher Training programme for using ENGaGE

The ENGaGE homepage contains a Teacher Training Programme as well (<http://engage.uni-miskolc.hu/index.php/teacher-training-programme>) to provide information about dyslexia and ways of helping dyslexic learners during the lessons, inclusive education, and the potential of digital technology and project work in differentiated instruction. The materials are designed in an interactive knowledge building format to enable teachers to experience the learning methods the ENGaGE Task Banks offers to learners. Teachers can check their existing knowledge by doing quizzes, they can organize the new information for themselves by using graphic organizers, and arrange their knowledge and thoughts in mind maps. They can also try the task types and game formats that reoccur in the Task Bank thus learning about them through experience.

The first two modules provides teachers with information about dyslexia and foreign language learning, as well as clues for helping learners with special educational needs. (It is important to note here that these techniques are not only effective for learners with SEN but also for supporting learners without visible learning differences.) The first module demonstrates with exercises what phonological, orthographic, morphological and syntactic or textual awareness means, and why and how teachers should apply multisensory and multimodal methods to teach vocabulary, grammar and syntax.

The third module encourages teachers to consider how and why digital technologies could be used in- and outside their classrooms. Using online resources provides the opportunity to process authentic materials and use language in a less stressful environment: when playing games, watching films or interacting with others online, learners focus on transmitting and comprehending the message, instead of focusing on accuracy or worrying about the feedback of the teacher or peers. Using gamification or gamified elements are also useful in creating and maintaining motivation.

Teaching in inclusive classes faces teachers with a range of challenges, which are addressed in module 4. “Successful inclusive education happens primarily through accepting, understanding, and attending to student differences, which can include physical, cognitive, academic, social, and emotional diversity.”⁴⁴ Inclusive instruction is an educational approach that attempts to cater for this diversity through systematically scaffolding learners to help them develop to their full potential. The methodological techniques of inclusive education address different areas, e.g. increasing academic achievement, fostering cooperation, or handling status problems. In inclusive instruction, one of the major questions is what to differentiate and how. The module sheds light on the areas of differentiation including the content of the material, the learning process, learning outcomes and the learning environment.

Modules 5 and 6 focus on project-based learning, and how to integrate intercultural awareness raising into it. Teachers can learn about the types of projects (based on the circle of participants and topics involved or the open or closed nature of the expected outcome), and about ways to structure project work and evaluate project outcomes.

⁴⁴ http://screenager.hu/html5/page.php?kid1=t_d9926f6b91ad2c_2a2c6e4e15c716&kid2=t_d9926f6b91ad2c&d1=classroom.engage.teachertraining&d2=agnesgodo&d3= (Downloaded: 2020. 03. 15.)

Ideas are also provided for involving in project work different facets of multicultural competence building such as understanding and evaluating learners' L1 culture, making comparisons between elements of L1, L2 and other cultures, developing communication techniques to negotiate meaning and handle potentially problematic situations in intercultural encounters.

6. Summary

Dyslexic foreign language learners have so far largely escaped the attention of course developers. According to field research in relevant previous EU projects (DysTEFL 1, DysTEFL 2, CalDys 2), the differentiated foreign language instruction of learners with SEN in general, and dyslexic learners in particular in mixed-ability classes presents a great challenge for teachers. They often lack awareness of the nature of learning difficulties, training and resources, and they find it difficult to adapt the speed, content and methods of FLT calibrated for “regular” learners for the specific needs of dyslexic learners. The result is often exemption or inadequate instruction, both of which infringe upon the learners' right for equal opportunities in education. Providing adequate training and materials for teachers might not only decrease foreign language use anxiety, and enhance communication skills as well as numerous cognitive functions (e.g. focusing and dividing attention), but may also create interest in other languages and cultures.

The main ambition of the ENGaGE project is to cater for this educational need and produce a thematically organised, flexibly adaptable Task Bank for dyslexic learners and their inclusive classes.

The innovative character of the project rests on 3 principles.

- 1) The Task Bank is tailored for the needs of dyslexic primary school learners, integrating differentiated skills development, and individual and group tasks enabling DLs to participate in collaborative classroom work.
- 2) The learning materials foster cooperation and increasing empathy and tolerance of difference through the differentiated and interactive nature of tasks as well their multicultural orientation.
- 3) The Screenger digital surface hosting the Task Bank provides suitable tools to cater for the special needs of the target group and facilitates learner autonomy.

We hope, and initial piloting results suggest, that the Task Bank will increase learner motivation and engagement, and thus lead to more

productive and effective use of the target languages inside and outside the classroom, and ultimately higher level foreign language competence. At the same time, the Task Bank is meant for dyslexic learners educated in mixed-ability classes, and its important ambition is to offer group projects to foster their inclusion in their learning groups, decreasing negative affective impacts of learning difficulties, improving social skills, educational outcomes and employability prospects in the long run.

References

- Denckla, M. B., Rudel, R. G. 1976. Rapid automatized naming (R.A.N): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia* 14. 471–479.
- Gough, P. B., Tunmer, W. E. 1986. Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education* 7/1. 6–10.
- Hoover, W. A., Gough, P. B. 1990. The Simple View of Reading. *Reading and Writing* 2/2. 127–60.
- Norton, E. S., Black, J. M., Stanley, L. M., Tanaka, H., Gabrieli, J. D. E., Sawyer, C. and Hoeft, F. 2014. Functional Neuroanatomical Evidence for the Double-Deficit Hypothesis of Developmental Dyslexia. *Neuropsychologia* 8/61. 235–246.
- Norton, E. S., Wolf, M. 2012. Rapid automatized naming (RAN) and reading fluency: Implications for understanding and treatment of reading disabilities. *Annual Review of Psychology*. 63/1. 427–452.
- Rose, J. 2009. Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties. An independent report from Sir Jim Rose to the Secretary of State for Children, Schools and Families June 2009. <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/00659-2009DOM-EN.pdf>. (Downloaded: 2020. 03. 01.)
- Snowling, M. J. 2019. *Dyslexia. A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Wolf, M. Bowers, P. G. 1999. The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology* 91/3. 415–438.

Facilitating Discourse in Academic Settings Through the Lens of an SLP

LYDIA CONRAD

*S. Christa McAuliffe Elementary School
Montgomery County, Maryland, U.S.A.*

lydia_j_conrad@mcpsmd.org

1. Introduction

My name is Lydia Conrad and I am a Speech-Language Pathologist for two public elementary schools in Montgomery County, Maryland. In my role in the public schools I work with students both individually and in groups to service their speech-language needs. Such needs involve: fluency disorders (such as stuttering), receptive-expressive language disorders, articulation disorders, etc. The students I work with are ages 3-11 but I have experience working with middle- school age students as well (ages 11-15). A large part of my role involves facilitating discourse on a daily basis with my students. Facilitating discourse not only allows me to see how students are progressing towards their goals but it also encourages the development of their overall oral expression. Whether it is a student who is working on saying their 's' sound the correct way or a student who is working on speaking in grammatically correct sentences, discourse is vital to practicing their skills.

2. Setting Up Therapy to Support Language

Facilitating discourse to me means creating a positive, language-rich environment for students to feel comfortable in which to share their ideas and thoughts. While I often will lead or initiate group discussions in my therapy, it is the ultimate goal for me that students do most of the talking. The first step to enriching a student's speech-language skills is to create a language-rich environment. For me, this involves setting up the therapy room in a way that allows for the flow of language between myself and my students. At my current school, therapy is conducted at a kidney shaped table, where I sit in the middle and my students sit around me. This allows me to access each student from an equal distance as well as for students to see their peers and me. I typically keep my therapy room clean and free of clutter. I am not a fan of a lot of posters or visuals on the wall as I feel that those can sometimes be more

distracting than helpful. Currently I have a list of ‘classroom expectations’ and a rewards chart to create incentive to follow the rules on my blackboard. One practice I hold that is useful for my students is to create with them a ‘goal’ card at the beginning of the year. Each of my students has a concrete list of goals and objectives that they are working towards mastering in speech therapy. When we meet for our first speech session of the school year I typically have read my students their goals, as stated on their academic plan, and then we work to paraphrase their goals. An example would be a student whose goal is “Given 1 visual/verbal cue, “James” will speak in 5-7 word correct sentences to describe a picture in 4 out of 5 opportunities”. The student and I work together to paraphrase the goal to say something like “I will speak in a full sentence to tell about a picture”. I firmly believe that students should know why they are coming to speech-therapy and how what they are working on is helping them reach their goals. This practice of paraphrasing one's goals can be used across academic settings and is a great language activity. Having student’s rephrase goals in their own words helps them to measure their own progress and improves their overall personal investment.

3. Introducing the Speech Lesson

At the introduction of each lesson, whether it be a Kindergarten student working on answering different wh-question types or a 4th grade student working on identifying the main idea of a paragraph, I have in the past implemented a ‘question of the day’ activity. This is where, prior to the lesson, I would write a random question that I know will engage my students in discourse. Questions should be funny or interesting enough so that we can get a 2-3 minute conversation from them. For example, I might ask something like “If you could be any superhero, who would you be and why?” or “If you were stranded on a desert island, what 3 things would you want to have with you?”

I find that opening my sessions this way allows for students to practice their conversation skills in a fun and engaging manner. It allows students to relax and feel comfortable and allows for me to measure their ability to speak in complete sentences, analyze a question, and converse with peers and adults in an informal manner. I may take note on how a student says their /s/ sound in conversation, when they are not hyper-focused on their production. It allows me to see how my student with Autism (who is working on having conversations with peers) engages in back-and-forth discourse. Following our question of the day, I like to

discuss with students what the objective for the lesson is. If it were a speech lesson on how to identify the ‘main idea’ from a text, I would start my lesson by discussing with the student what they know about the subject already. I may ask the question to the group “what does it mean to tell the main idea of a story?” or “when your teacher talks about the main idea, what does that make you think of?” After this activity, I typically jump into working on that skill, meeting the student where they are at. This may mean a quick re-teach of what ‘main idea’ is prior to reading some short texts and working together to identify the main idea when given 3 choices. Perhaps the student is already well-versed in their knowledge of ‘main idea’ and is able to jump right into practicing his/her skills with a grade-level text that is read aloud to them. Allowing students time to tell what they already know allows for the clinician to determine where to begin with addressing a skill and reinforces that knowledge that they already have.

4. Therapy Ideas to Enrich Discourse and Language Skills

Perhaps one of the easiest and most dynamic approaches to developing a child’s language skills is to read them a story. I find books to be the most dynamic tools in my therapy toolbox. I can target a child’s receptive language skills by asking them wh-questions about the story (e.g. “Who are the characters?” “Where does this story take place?” “Why do you think the character did xxx?”). Books can be used to target sequencing skills; a great way to do this is to have the child retell the story in their own words using the pictures from the story. Wordless picture books can target a child’s expressive language skills. I may even use a book for my articulation students to work on a specific sound in a different way.

For students who are English Language Learners (ELL) it is extremely important to use visual aids to help them both with their expressive and receptive language skills. If I am reading a story, I make sure to use a book that has visuals included, so that when I am asking questions during the story, those students can use the pictures to help with their responses. If a student answers in 1-2 words, I will encourage them with phrases like “Can you say that in a sentence?” or “Let’s use a full sentence when we answer that”. Sentence frames are particularly helpful when eliciting oral responses that may include longer sentences. For example, when answering an inferential question from a text, I may write down the phrase “I think...because...” so that my student has the framework to answer a ‘why’ question so they can focus more on the

content of their response rather than needing to also come up with the sentence structure.

Many students with receptive-expressive language needs have difficulty with word recall.

They benefit immensely from having access to visuals during my sessions with them to assist with word finding. An activity to work on word-finding that I have found useful is to hold up a picture card and have my students name three attributes about that card, instead of just saying what the picture is of. The attributes may include but not be limited to: size, shape, location (where you can find it), function (how you use it), and category (person, place, animal). An example would be if I held up a card with a picture of scissors, my student could say “I have this in my art box. It is sharp. It is something you use to cut paper.” I have found that this activity expands a student’s vocabulary and flexibility with language. Through this activity they learn the compensatory strategy of how to describe a word that you are having difficulty retrieving rather than defaulting to nondescript words like “thing” or “stuff” when they are stuck.

Some students benefit from therapy done inside of the classroom, so I will occasionally go into a classroom and co-teach with their general educator in order to target their goals. My preference is to go into the classroom during English or history, or at the start of the day when students are having their morning meetings. These subjects allow for opportunities to enrich students' language skills through discourse. The goal is to get students to participate in discussions in the classroom. Typically the teacher presents the lesson and then I may try to engage students in a conversation about what they learned. This may come in the form of me posing open-ended questions “What did you think about what we read?” or “What do you think the author is trying to teach us about xxx?” I have found it very useful to go and see how my speech-language students are functioning in the general education classroom. It allows one to get a true picture of how that student’s disability does or does not affect their participation as well as to see what skills are or are not transferring from therapy into their everyday life.

5. Conclusion

Discourse is a skill that is vital to human existence. We must learn to communicate effectively in order to function in society. I hope that this paper provides you with some ideas and strategies to elicit discourse and communication from your students.

Shadowing as a language teaching technique: a case study⁴⁵

KARINA DUPÁK

Department of English Language Teacher Education and Applied Linguistics, Faculty of Arts, University of Szeged, Szeged
dupak.karina@gmail.com

ÁGNES T. BALLA

Department of English Language Teacher Education and Applied Linguistics, Faculty of Arts, University of Szeged, Szeged
tba@ieas-szeged.hu

1. Introduction

The connection of the idea of the fluent L2 speaker with L2 proficiency has made the complex notion of fluency, the ultimate goal of the language learning process, an important word in communicative language teaching. Fluency has been defined by Lennon (2000, 26) as “the rapid, smooth, accurate, lucid and efficient translation of thought or communicative intention into language under the temporal constraints of on-line processing”, but there are several other definitions as well (Fillmore 1979, 2000; Hasselgreen 2005; Segalowitz 2010).

Segalowitz (2010) differentiates between three types of fluency from a cognitive perspective: *cognitive fluency*, the ability of the speaker to mobilize and coordinate the underlying cognitive processes necessary for speech production; *utterance fluency*, that is, features of the utterance itself, such as pausing, hesitation and repair; and *perceived fluency*, that is, the listener’s impression of the previous two fluencies when listening to a speaker. Levelt’s (1989, 1999) model of speech production helps gain more insight into cognitive fluency. The model features three main modules: the conceptualizer, the formulator and the articulator. The conceptualizer puts out a preverbal message, which, if appropriate, is conveyed to the formulator where three stages of encoding take place: lexico-grammatical encoding, morpho-phonological encoding and phonetic encoding, with the final component being the articulator generating sounds that the listener and speaker hear.

⁴⁵ The authors are deeply indebted to their students and participants for their commitment to the project. Their cooperation and unconditional trust have served as a motivational factor for us and their feedback inspires us to continue researching shadowing.

Conceptualization is never an automatic process, but formulation and articulation are almost subconscious in L1. As opposed to this, L2 learners have to make a cognitive effort and concentrate during the latter processes (Kadota 2019).

The necessary cognitive effort, along with the temporal constraints and the on-line nature of processing make fluent L2 speech a difficult goal to achieve. Rehbein suggests that fluency could be viewed in terms of being able to handle “routinized complex speaking plans” (1987: 104), which, however, may often compete with each other resulting in disfluent speech. In order to overcome this problem, handling the speaking plans needs to be automatized, which increases the efficiency of processing and contributes to fluent speech.

Based on the difference between how a native speaker and how an L2 speaker uses language, McLaughlin and Heredia (1996) argue that at the beginning phase of language learning learners are only able to process a limited amount of information. Responses and language use happen through controlled processing, that is, the speaker needs to pay close attention to formulating their message, which demands processing capacity. Through practice, however, learners are gradually able to assemble chunks, which eventually leads to automatic processing: a rapid, more effortless processing of the elements of language.

Information-processing models such as Anderson’s ACT (1980) regard language learning as skill learning. Knowledge is represented as declarative skills (rules, forms, the knowledge of ‘what’) and procedural (knowledge of ‘how’). In terms of language knowledge, declarative knowledge is present in the form of chunks, which are small, independent patterns of information, whereas procedural knowledge consists of production rules (steps of cognition). Production rules are triggered by a goal and retrieve one or a few declarative chunks in order to achieve that goal. The various production rules and the chunks compete with other chunks and rules, and the strongest one, the one that is the most often or most recently used, will be triggered (De Jong & Perfetti 2011). It can therefore be seen that the retrieval speed of words and phrases is strongly tied to repetition (Anderson 1983; Anderson et al. 2004), and practice. If a word is often retrieved together with other words, new chunks may be created and eventually strengthened to the point where they can be called formulaic sequences. An important process to help achieve the goal of fluent L2 speech is proceduralization. By performing a task, proceduralization replaces interpretation with production (Anderson 1983). Eventually, proceduralization contributes

to faster speech that will increasingly resemble the speech rate and pause patterns of a native speaker.

In the past, several studies were carried out to see what characterizes L2 speech and what factors make a speaker sound more fluent in the target language. It has been demonstrated that L2 fluency can be improved over time (Dechert 1980; Hansen, Gardner and Pollard 1998; Lennon 1990a, Towell 1987) and that temporal variables and pauses are two important factors in deciding whether somebody is fluent or sounds fluent in their L2 (Freed 1995; Lennon 1990a, 1990b; Riggenbach 1991; Deschamps 1980; Raupach 1980). Some of the first investigations into the temporal variables pointed out the importance of speech rate (Towell 1987; Freed 1995; Towell, Hawkins & Bazergui 1996), others the number and location of pauses (Dechert 1980; Lennon 1984; Deschamps 1980; Riggenbach 1991), suggesting that people who are perceived as fluent make fewer pauses. The location of the pauses also influences how fluent the speaker is perceived (Riggenbach 1991; Freed 1995). It has been observed that native speakers pause at sentence and clause junctures, whereas L2 speakers may pause at other places, making the speech sound disfluent. Another measure of fluent speech is the length of runs between pauses. Möhle (1984) highlights that L2 speakers produce shorter runs between pauses than L1 speakers. Length of runs, however, can be improved (Towell 1987; Lennon 1990b; Towell et al. 1996), which, in turn, helps increase fluency. This happens through the improved skillfulness in blending “automatized chunks of formulaic strings and frameworks of speech together with newly assembled strings of words” (Wood 2001: 578). In her overview of the research on measures of fluency, Kormos (2006: 163) lists the most frequent temporal variables that are used, highlighting speech rate and the mean length of runs as the best predictors for fluency. Taking the overview further, Segalowitz (2010) traces the advancement of fluency research up to 2010, looking at how computers brought about changes in analyzing speech samples and measuring fluency through research done by Cucchiarini, Strik, & Boves 2000, 2002 and De Jong, Schoonen, & Hulstijn 2009. However, despite the extensive research on the topic, there is no “universally applicable, objective measure of oral fluency” (Segalowitz 2010: 39), as definitions of oral performance variables, methods of elicitation and the very definition of fluency still differ.

As previously mentioned, fluency is based on several factors connected to time and pauses, and the use of prefabricated chunks. Another important aspect of fluency is *perceived fluency*, defined by

Segalowitz as “fluency ascribed by a listener to a speaker, based on impressions drawn from hearing speech samples produced by a speaker” (2010: 48). Perceived fluency brings back the initial problems of the definition of fluency, as it is unclear whether a speaker is perceived fluent because of certain characteristics of their speech, or because of the impression of the listener (Segalowitz 2010).

When it comes to perceiving speech on the part of the listener, an impression of fluency often goes hand-in-hand with an impression of pronunciation, the assessment of which is just as problematic as that of fluency. Munro and Derwing’s (1995a, 1995b) *foreign accent*, *intelligibility* and *comprehensibility* constructs are also important perceived factors while listening to an L2 speech sample (for an overview of the definitions and measurement of these terms, see Thomson (2017)). It is difficult to decide what is perceived as ‘good’ pronunciation, and to what extent pronunciation affects intelligibility, not to mention the plethora of cultural, stereotypical and personality-related factors that influence listeners when they are listening to L2 speech. It has been demonstrated that when listeners rate accent, phonological features such as rhythm and segmental and syllable structure play a role (Trofimovich & Isaacs 2012) showing that aspects of pronunciation may also influence how well someone is understood.

Although this area is not as researched as the previously mentioned assessment of fluency and pronunciation, how L2 speakers perceive their own pronunciation and fluency (see e.g. Dłaska & Krekeler 2008) might give further insight into the already complex picture of how language learners perceive fluency, accent, and pronunciation. Investigating the self- and other-assessment of accentedness and comprehensibility of L2 learners in Canada, Trofimovich et al. (2016) found that the relationship between the objective measures and self-assessment performances were weak, both from speakers of the lower and upper end of the accentedness and comprehensibility scales, with the former overestimating and the latter underestimating themselves. The study emphasizes the importance of awareness of one’s skills in what speakers focus on in the input as well as what learning experiences and activities they choose for further development.

In an attempt to gain further insight into what aspects of pronunciation and fluency L2 learners are actually aware of when they speak, after a brief description and research history of a technique called shadowing, based on insights gained from previous related studies and our own teaching experience, we are going to investigate how students doing the shadowing feel about the activity, and how they perceive the

activity to affect their language learning process and their language skills.

2. Shadowing

Shadowing is a technique defined by Lambert as “a paced, auditory tracking task which involves the immediate vocalization of auditorily presented stimuli, i.e. word-for-word repetition in the same language, parrot-style” (1988: 266). Shadowing was a technique initially used in simultaneous interpreting. Its greatest asset (and its greatest difficulty) lies in the fact that it leaves no time for explicitly thinking about grammar or meaning while one is carrying out the task (Kadota 2007 in Hamada 2016). Its effects can be explained through Baddeley’s (1974; 2003) multi-component memory system consisting of the phonological loop, visuospatial sketchpad, episodic buffer and central executive. The phonological loop consists of a phonological store and an articulatory rehearsal-component, with the former processing and storing incoming information a short amount of time, and the latter refreshing it. The phonological loop is especially important from the point of view of phoneme perception, since this can be problematic for lower-level speakers of a foreign language, especially if the native language and the target language are from different language families. If an incoming word is not recognized, the phonological loop is not as efficient as it could be, which also affects the working memory and thus hinders language acquisition. However, with shadowing, the efficiency of the phonological loop can be strengthened. With the simultaneous reproduction of the speech one hears, phoneme perception is improved, increasing, in the long run, the information absorbed and stored as well as leading to improved listening performance (Hamada, 2016).

The positive effects of shadowing go well beyond its original use, interpreting. Many Japanese studies have been published with the purpose of testing the effectiveness of shadowing in language learning. It is assumed that shadowing practice is the most effective at the phonetic encoding and lexico-grammatical encoding stages of speech production and articulation (Kadota 2019), shown to be facilitating the encoding or pronunciation of lexical accents in L2 Japanese, increasing Japanese articulation speed and pitch range (Mori 2011). Although no research to date has conclusively shown that shadowing in and of itself plays an effective role in enhancing the L2 phonetic encoding and L2 lexico-grammatical encoding stages of L2 speech production, the

studies published on oral reading show that used alongside other techniques, the efficiency of shadowing is noticeable.

According to Kojima's model (in Kadota 2019) of aural word repetition routes, it is possible to differentiate between aural repetition (a route used in repeating L2 sounds that we are unfamiliar with), phonological repetition (perception of vowel and consonant phonemes), lexical repetition (dividing the heard speech into words) and semantic repetition (repetition and processing and understanding the meaning). Based on the multiple pathways to repeating aurally input words as proposed by Kojima, it is suggested that there are also several routes to L2 speech shadowing with the first two being acoustic and phonological repetition, where there is no understanding of meaning yet. However, when speech becomes more automatic, repetition becomes lexical and semantic, and the cognitive load that the shadowing task requires is reduced, making way for multitasking: speech production with semantic processing. As the listening, speaking and thinking come together – that is, the person doing the shadowing understands the meaning of what is being shadowed and heard –, the shadowing process arrives at the stage where it helps develop accurate and fluent speech (Kadota 2019).

Shadowing has been previously researched in academic context (Li-Chi 2009; Bovee & Stewart 2009) with people of different levels and L1s, showing that doing the task for several weeks, the participants felt improvement and gained confidence, and it has also been demonstrated that the task has been useful in improving comprehensibility, fluency and the ability to imitate a speech model in the course of 8 weeks (Foote & McDonough 2017). Exactly how shadowing works to improve certain skills, for example, listening, is still not fully understood. Also, it is not sufficiently researched whether the positive effects of shadowing are truly limited to low-proficiency learners (Hamada 2016) (for an effect of Shadowing of Advanced learners in ESL context, see Foote & McDonough 2017). Contrary to assumptions that shadowing promotes fluent speech, Muraoka's study (2017) suggests that shadowing alone does not seem to promote fluency and proceduralization. Combined with oral reading, one of the positive effects of shadowing is that it helps phonetic encoding, articulation and prosodic production by helping learners acquire the rhythm of the language, but more research is needed to find out in what ways students can benefit from regularly or casually practicing shadowing.

To our knowledge, so far two studies have reported how students evaluated shadowing (Bovee & Stewart 2009; Foote & McDonough 2017). Doing a pilot study for laying the groundwork for further

research of shadowing in the Hungarian context, our goal was to implement shadowing into the learning process of two EFL learners in a non-academic EFL context to see how full-time employees, who are only able to dedicate a limited amount of time to language learning in general - a scenario that is characteristic of many adult language learners in the world who study English for business and work purposes - evaluate the activity, and what difficulties and successes they report while engaging in it.

3. Methods

3.1. Participants

The participants of the present study are two adult learners of English. They both have undertaken to improve their English in order to meet the requirements of their respective jobs. They are experienced language learners considering the length of time they spent learning English at certain points of their lives (school education, private lessons). They are eager and motivated learners, willing to invest efforts into increasing their current language proficiency.

Participant 1 is a female adult language learner of English. At the time of the start of the data collection, her general language proficiency is an approximate B1 according to the CEFR, with reading and writing skills slightly above, and listening and speaking skills slightly below B1. Participant 1 works in a multinational work environment, therefore her superiors at her workplace expect her to improve her English. She uses English in written communication with both native and non-native speakers of English almost every day. As regards her language learning, she participates in 3-4 language classes a week, prepares homework, studies on her own every second day, and practices oral communication on her own. In order to improve her speech rate and pronunciation, she agreed to engage in shadowing as an extra activity beyond her language classes. This scenario was changed in the middle of March, when - under the pressure of the circumstances caused by the COVID-19 outbreak - Participant 1 had to give up her regular lessons, but continued shadowing.

Participant 2 is a male language learner. At the time of the start of the data collection, his general language proficiency was approximately B2 according to the CEFR in terms of all the four main skills. Participant 2 works for an IT company, where he uses English on a daily basis in his job. He uses English in written and spoken work-related

communication with native and non-native speakers on a weekly basis. He currently participates in one language class a week, watches TV series and communicates with native speaker co-workers, does homework and spends an average of 2 hours weekly on studying English. He agreed to do shadowing as an extra activity to engage with English when he was on a hiatus from actively attending English classes.

3.2. Procedure

In the course of the data collection period (December 2019-April 2020), Participant 1 received a total of 11 texts, 7 longer ones (3-4 minutes) and 4 shorter ones (1-1:30 minutes). The texts were selected in a way that they matched the participant's proficiency level, consequently, with practice, the difficulty of the task was gradually increased. The texts were monologues and dialogues produced by speakers of different native varieties of English in order to familiarize the participant with a set of different native accents.

The data collection period for Participant 2 was somewhat shorter (December 2019 – March 2020). During these months he received a total of 3 texts: 1:00, 1:27 and 1:50 minutes long respectively. Given that Participant 2 was known to the researcher as a fluent speaker, the recordings he received for shadowing were 1-2 minute extracts from interviews from a *YouTube* talk show, where the guests usually talk uninterrupted for longer stretches of time. Knowing the level and speaking skills of Participant 2, the researcher assumed that assigning him ungraded, authentic, spontaneous and unrehearsed speech that is not primarily targeted at language learners would not cause him any problems, on the contrary, he might view them as a challenge. All three speakers were speakers of American English because that is the variety the participant had been most exposed to, the one he uses for work, and what his accent resembles the most when speaking in English.

When engaging in the task, both participants were asked to follow the same procedure in the case of each text: first, they were asked to listen to the text as many times it was necessary for them to be able to transcribe the text of the recording. They were free to decide how many times and how often they listened to the text, and after how long they stopped the recording in order to take it down. The participants worked on their own and at their own pace. After transcribing the texts to the best of their knowledge, they were presented with the actual script which they studied carefully, while comparing their own transcribed versions with it. Second, the participants were asked to engage in the task of

shadowing. They were free to decide how much practice they needed. In all the cases, the participants were asked to produce two voice recordings of their performance: the first one when they read out the text for the first time and the second when they felt that they had practiced enough in order to read out the text to the best of their ability. In a later study, the authors are planning to present the analysis of these recordings as well as the results and conclusions they yield both for the field of language teaching methodology and for the study of second language acquisition and learning.

During the entire length of the data collection, both participants were in close contact with their language teachers, who are the respective co-authors of the present article. The participants continuously reported on their perception of their progress, their experiences with the tasks, their struggles and their successes.

4. Results and Discussion

4.1. Participant 1's perception of the task achievement and her learning success

As mentioned above, Participant 1 is a B1 level learner of English. When she was first presented with the task, she immediately became very enthusiastic and willing to engage in it. Her efforts and occasional struggles were regularly reported to and reflected upon by one of the authors, therefore the participant's perceptions can be thoroughly documented.

The first impression of the participant was that the tasks - both taking down the text of the recordings and then trying to keep pace while reading aloud - were much more difficult than she expected. She claimed that although the first text did not contain more than five unknown expressions, she still found it extremely difficult and time-consuming to write down the text. She committed lots of mistakes, because of not being able to understand the exact words that she heard. Also, she needed almost forty practice sessions to feel that she can make her second recording. Her accompanying comment was: "Inside I can feel and hear it much better, but when I compare what I hear inside to the actual recording, I hear that it is not good enough yet". This means that the first week of shadowing already caused Participant 1 to feel that there is an improvement going on 'inside'.

By the fourth week and the fourth set of texts, Participant 1 reported for the first time that she was satisfied with her performance. As

mentioned earlier, Participant 1 took part in regular language instruction along with shadowing. On week 5 of the data collection period, she was required to produce a piece of written text. She commented that she was pleasantly surprised while producing the composition, because “there were a lot of expressions finding their way to the surface” and she could “write as quickly as the thoughts were coming”. This was a great breakthrough for her, since she claimed “not to have experienced anything like this before”.

Until the middle of the data collection period, Participant 1 continued to make solely positive comments on her task achievement. Despite the gradual increase in the level of the shadowing tasks she had been set, she kept reporting gradual and linear progress. Her performance during the lessons reflected the same: the researcher-teacher observed improvement in her general performance, both her oral and written accuracy improved and her listening skills soared.

By approximately week 10-12, however, Participant 1 experienced a short period of fallback. She reported not to feel as successful as before and she started to question her improvement. She seemed to have experienced a plateau, a phenomenon typical in language learning. Due to her hard work and perseverance, she managed to move on after two or three weeks. The COVID-19 outbreak caused a significant change in Participant 1’s work schedule, making her unable to attend lessons for a whole month, which caused a major decrease in her exposure to English. She still carried on with shadowing, though, in order to maintain her English. She claimed that she needed to make a decision about how to improve her English in the little time she had, and found shadowing to be the most effective way.

Having followed Participant 1 through five months of shadowing and having kept track of the feedback she provided, we can conclude that according to her perceptions, shadowing is a highly efficient way of improving one’s listening skills, pronunciation, fluency and retrieving vocabulary. Although there has been no systematic data collection made of the oral and written performance of Participant 1, these self-perceived achievements can be underpinned by the observations that the researcher has made and recorded in the lessons during the data collection period. They also run parallel with Participant 1’s answers to what she enjoyed the most about the task, which is as follows: “I really like and enjoy these types of tasks. I learn words, I am listening to and speaking in English, and I write in English. I really like it because I do not need another English book. And I like the topics, you can choose casual, specific, or interesting texts with a lot of accents.” In brief, she

comments on the activation of a variety of skills while experiencing an exposure to a variety of topics and accents. In her own perception, the area where she improved to the greatest extent is her speech production: she feels more comfortable using English, claiming “I am braver when I have to start a conversation, and I can use more words.”

The spontaneous speech samples produced by Participant 1 at the beginning and at the end of the data collection period seem to confirm some of the above self-perceived reflections. While the first sample contains very basic vocabulary with a lot of grammatical errors, many false starts and hesitations, the second sample contains higher-level vocabulary and more correct and consistent grammar. Surprisingly, her speech rate and mean length of runs did not seem to improve (speech rate: 153 syllables per minute in the first sample, and 147 in the second; mean length of runs: 6,65 syllables per run and 5,93 syllables per run), which contradicts earlier research on shadowing, but may be attributable to the decrease in time spent with practicing English due to the circumstances caused by the virus epidemic, as explained above.

4.2. Participant 2’s perception of the task achievement and her learning success

Participant 2 was very enthusiastic about a possibility to improve his language skills during the research period, as at the time his duties prevented him from attending lessons, therefore he agreed to do the task willingly. Using English in his work, he expressed a wish to be fluent, have a great range of vocabulary and accurate grammar. Although he deems a native-like accent important in being taken seriously when talking to a native speaker, he expressed being more concerned about his grammar when speaking, rather than sounding native-like. The only study-related activity he was doing in the course of the four months in question was shadowing, which makes any effects of the task on his language production easier to monitor. Participant 2 was corresponding with one of the authors of the present article regularly, asking questions and giving feedback often, in the form of informal emails and an Excel table, where he kept track of his practice sessions.

Upon being allowed to listen to the first recording as many times he wanted, he was very successful at writing a transcript of it, with only a few function words missing. Having received his transcript corrected (with the mistakes clearly indicated in red so that he could learn from it), he was allowed to start practicing. Working in the field of IT, he tried to discover digital methods that could facilitate his progress (“you know

we IT guys are very creative because we are very, very lazy”), so he started by opening the file in an audio software to look at the spectrogram of the recording, saying that ‘looking at’ the audio file is a much better way to mark the length of pauses during his speech, which was important since he was assigned a 2-minute-long monologue.

Having started his first practice session, his immediate reaction was that it was surprisingly and unexpectedly difficult, but at the same time he was enthusiastic about the addictive quality of the task, saying that he could not stop doing it. A week later, having shadowed the text 32 times over the course of one week, dedicating 20 minutes a day to the activity, one of the authors of the present article received his recorded first attempt, along with which he was also required to send the recording that he considered his best. Having listened to the recording as many times as necessary to write down the content resulted in his being able to shadow up to 3-4-second-long stretches without problems upon his very first try.

After practicing, he sent the recording as agreed, although he himself was not satisfied with his last version. He said it stressed him out, as he had expected to be able to shadow it without mistakes, and felt a little frustrated by the fact that he could not do it. It sounded as if he had underestimated himself, as there were actually only a few expressions he could not pronounce from the almost two-minute long recording. The parts that caused a problem in pronunciation were ‘it *might not necessarily*⁴⁶ mean’, ‘inner intention’, and ‘I’ve actually got the word’. The original speaker pronounces these expressions in one-two seconds with ease, but for Participant 2, the imitation of the flapping of /t/, correctly stressing the word *necessarily* while trying to quickly pronounce the fast sequence of the two fricatives in it, and keeping up with the speed at the same time proved to be challenging. In his email he claimed that his best attempt was the point where he gave up. Apart from a few exceptions, he was almost perfectly able to keep up with the fast pace of the speaker, but he was not completely satisfied with his own performance. Expressions he marked as problematic at his first attempt were ‘like *I’m going to make* a million dollars’, ‘*inner intention*’, ‘so *then they’re* against that worry’, and later more generally the long sentences of the speaker. His technique for working on the problematic parts was slowing the pace of the recording down and practicing it that way before going back to the original speed.

⁴⁶ The italicized parts are the ones the Participant indicated as problematic.

In response to the frustration expressed by the participant at the difficulties which did not seem to completely disappear by the end of the one-week practice session, the researcher offered to send a recording with a slower speech rate, but participant B insisted on receiving recordings of the same difficulty, expressing his wish to improve, even if it meant challenging, fast speakers.

After a week of hiatus due to work-related duties, he received his second recording, in which there were more words that he could not understand while transcribing the assigned part. Despite the difficulties in transcription, his first try of the second task was almost flawless, and what he had to improve on was intonation and stress. After a week of practice, he recorded his best attempt, where there was an audible improvement of both stress and intonation, and he did not stop during the recording at all. The difficulties he pinpointed were the expression 'one of my fondest memories was me and my mom sitting at the kitchen table', and the overall speed of the speaker, which he tried to cope with by once again slowing down the speed of the critical parts and practicing them at a slower pace. Having practiced 45 times in only four (not consecutive) days with an average practice time of 18 minutes, he reported being satisfied with his final recording.

His third transcript contained only a handful of mistakes, otherwise being accurate. This was the most balanced recording in terms of intonation, stress, and pace as regards the first and last attempts. The regularity and frequency of the practice were the same as for the previous session. Sometimes he did not manage to fully pronounce words when they formed part of a fast utterance, three-four syllable words like "consciousness" or "experience", but the pace did not prove to be an obstacle, he could seamlessly go through the recording once again.

His final comment when sending his last recording was that he felt that he improved a lot and his practice methods did, too, which is evident from the fact that he seemed to be able to reduce his practice time to four days, during the course of which he managed to produce a final recording with which he was satisfied.

Having completed the third round of shadowing, he commented that he thought the activity was interesting and useful, adding that he thought his listening skills improved, he gained more experience in paying attention to connected speech, and more conscious of his pronunciation and intonation. He concluded that it would be useful for him to do this type of activity at least every second week, as he felt it would help further develop his pronunciation, listening and speaking skills. Before

the experiment, on a scale from 1-6 on how fluent he considered himself to be, he gave himself a 3, having been out of practice with English for a while. At the end of the experiment he gave himself a 5, saying that he thought the shadowing helped him a lot.

From the feedback and comments of Participant 2, it is clear that he was enthusiastic about the activity and went through the three recordings which had been agreed to at the beginning of the period despite being busy with work and everyday life. The comfort of doing the activity at one's home makes it appealing, and the fact that one can do it when and where and as many times as they want makes it easier to stick with it even if the activity might be challenging at times, as reported by both the participants.

The speech samples provided by Participant 2 at the beginning and the end of the four months show a slight improvement in speech rate (from 157 syllables per minute to 162 syllable per minute), but the improvement in mean length of runs (5,2 syllables per run to 5,7) is almost negligible. It is important to mention here that during the recording of the second speech sample, Participant 2 was audibly exhausted and sounded unfocused during the first half of the recording. Although it is impossible to say whether the improvement in speech rate is a result of shadowing or merely attributable to external reasons, the shadowing activities might still have contributed to his speech becoming more fluent, taking into consideration the fact that he was not involved in any focused studying of English at the time.

5. Conclusion and limitations

In the present paper we have reported on two adult language learners' experiences with shadowing as a task accompanying and complementing their regular language learning routine for a period of 4-5 months. During this time the participants' language skills evidently improved, however, because of the complementary nature of the shadowing task, it is hardly possible to isolate the role of shadowing in the increase experienced by the researcher-teachers in the different aspects of the learners' language proficiency. On the other hand, due to the constant feedback received from the participants on their own perceptions, it is safe to maintain that shadowing had a positive impact on their language development. In spite of the fact that there is no measurable increase in the participants' speech rate, the authors believe the experiment to be a promising complementary method to language teaching. They both reported that they did not only find the task

enjoyable (feedback which ties in with Foote and McDonough's observation (2017) that sticking with shadowing for a longer period of time results in learners appreciating the activity), but they felt that they had generally improved; they perceived raised consciousness and improvement in listening skills, pronunciation, fluency – all the beneficial effects previously described by the literature on shadowing –, furthermore, they reported improvement in word retrieval and the ability to pay attention to connected speech. Both participants perceive shadowing so useful that they are willing to carry on with it as long as they feel necessary.

The limitations to the present paper are numerous. We have worked with two participants at two different levels in the middle section of the CEFR scale, so our conclusions are limited to intermediate to advanced level learners. Also, in a world where free time is scarce, there is a tendency to strive to gain knowledge in the least time-consuming way, and shadowing certainly requires dedication and commitment. Our participants are enthusiastic language learners, who are ready to face challenges and experience with new techniques. They are also hardworking and willing to invest time and effort into their own development. A further limitation is that the role of shadowing cannot be separately accounted for. Future research is yet to invent methods for measuring the effects of shadowing solely, independent of other factors.

References

- Anderson, J. R. 1980. *Cognitive Psychology and its Implications*. San Francisco: Freeman.
- Anderson, J. R. 1983. *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Anderson, J. R., Bothell, D., Byrne, M. D., Douglass, S., Lebiere, C., Qin, Y. 2004. An integrated theory of the mind. *Psychological Review* 111/4. 1036–1060.
- Baddeley, A. D., Hitch, G. J. 1974. Working memory. In: Bower, G.H. (ed.) *The psychology of learning and motivation (Vol.8)*. New York: Academic Press. 47–89.
- Baddeley, A. D. 2003. Working memory and language: an overview. *Journal of Communication disorders* 36. 189–208.

- Bovee, N., Stewart, J. 2009. The utility of shadowing. In: Stoke, A.M. (ed.) *JALT 2008 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.
- Cucchiaroni, C., Strik, H., Boves, L. 2000. Quantitative assessment of second language learners' fluency by means of automatic speech recognition technology. *Journal of the Acoustical Society of America* 107. 989–999.
- Cucchiaroni, C., Strik, H., & Boves, L. 2002. Quantitative assessment of second language learners' fluency: Comparisons between read and spontaneous speech. *Journal of the Acoustical Society of America* 111. 2862–2873.
- De Jong, N. H., Schoonen, R., Hulstijn, J. 2009. *Fluency in L2 is related to fluency in L1*. Paper presented at the Seventh International Symposium on Bilingualism (ISB7), Utrecht, The Netherlands.
- De Jong, N. H., Perfetti, C. A. 2011. Fluency Training in the ESL Classroom: An Experimental Study of Fluency Development and Proceduralization. *Language Learning* 61/2. 533–568.
- Dechert, H. W. 1980. Pauses and intonation as indicators of verbal planning in second-language speech productions: Two examples from a case study. In: Dechert, H. W., Raupach, M. (eds.) *Temporal variables in speech*. The Hague, Netherlands: Mouton. 271–285.
- Deschamps, A. 1980. The syntactical distribution of pauses in English spoken as a second language by French students. In: Dechert, H. W., Raupach M. (eds.) *Temporal variables in speech*. The Hague, Netherlands: Mouton. 255–262.
- Dlaska, A., Krekeler, C. 2008. Self-assessment of pronunciation. *System* 36. 506–516.
- Fillmore, C. 1979. On fluency. In: Fillmore, C. J., Kempler, D., Wang, W. S.-Y. (eds.) *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. New York: Academic Press. 85–101.
- Fillmore, C. 2000. On fluency. In: H. Rigggenbach (ed.) *Perspectives on Fluency*. Ann Arbor: University of Michigan Press. 43–60.

- Freed, B. 1995. What makes us think that students who study abroad become fluent? In: Freed, B. (ed.) *Second language acquisition in a study abroad context*. Amsterdam: John Benjamins. 123–148.
- Foote, J. A., McDonough, K. 2017. Using shadowing with mobile technology to improve L2 pronunciation. *Journal of Second Language Pronunciation* 3/1, 34–56.
- Hamada, Y. 2016. Shadowing: Who benefits and how? Uncovering a booming EFL technique for listening comprehension. *Language Teaching Research* 20/1. 35–52.
- Hansen, L., Gardner, J., Pollard, J. 1998. The measurement of fluency in a second language: Evidence from the acquisition and attrition of Japanese. In Visgatis, B. (ed.) *On JALT '97: Trends and transitions —Proceedings of the JALT 1997 Conference on Language Teaching and Learning*. Tokyo: Japan Association for Language Teaching. 37–45.
- Hasselgreen, A. 2005. *Testing the Spoken English of Young Norwegians: A Study of Test Validity and the Role of 'smallwords' in Contributing to Pupils' Fluency*. New York: Cambridge University Press.
- Kadota, S. 2007. *Shadowing to ondoku no kaagaku [Science of shadowing, oral reading and English acquisition]*. Tokyo: Cosmopier Publishing Company.
- Kadota, S. 2019. *Shadowing as a Practice in Second Language Acquisition: Connecting Inputs and Outputs*. *Routledge Research in Language Education*. London: Routledge.
- Kormos, J. 2006. *Speech production and Second Language Acquisition*. Mawa, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lambert, S. 1988. Information Processing among Conference Interpreters: A test of the depth-of-processing hypothesis. *Meta: Translators' Journal* 3. 377–387.
- Lennon, P. 1984. Retelling a story in English. In: Dechert, H. W., Möhle, D. Raupach, M. (eds.) *Second language productions*. Tübingen, Germany: Gunter Narr Verlag. 50–68.

- Lennon, P. 1990a. The advanced learner at large in the L2 community: Developments in spoken performance. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 28. 309–321.
- Lennon, P. 1990b. Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, 40/3. 387–417.
- Lennon, P. 2000. The lexical element in spoken second language fluency. In: H. Riggensbach (ed.) *Perspectives on Fluency*. Ann Arbor: University of Michigan Press. 25–42.
- Levelt, W. 1989. *Sepaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Levelt, W. 1999. Producing spoken language: A bluepring of the speaker. In: Brown, C. M Hagoort, P. (eds.) *The Neurocognition of Language*. Oxford: Oxford University Press. 83–122.
- Li-Chi, L. 2009. A study of using shadowing as a task in junior high school EFL program in Taiwan. Master's Thesis. National Taiwan University of Science and Technology, Taipei, Taiwan.
- McLaughlin, B., Heredia, R. 1996. Information-processing approaches to research on second language acquisition and use. In: Ritchie, W., Bathia, T. (eds.) *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press. 213–228.
- Möhle, D. 1984. A comparison of the second language speech production of different native speakers. In: Dechert, H. W., Möhle, D., Raupach, M. (eds.) *Second language productions* Tübingen, Germany: Gunter Narr Verlag. 26–49.
- Mori, Y. 2011. Shadowing with oral reading: effects of combined training on the improvement of Japanese EFL learner's prosody. *Language Education & Technology* 48. 1–22.
- Munro, M. J., Derwing, T. M. 1995a. Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning* 45/1. 73–97.
- Munro, M. J., Derwing, T. M. 1995b. Processing time, accent, and comprehensibility in the perception of native and foreign-accented speech. *Language and Speech* 38/3. 289–306.

- Muraoka, Y. 2017. Shadowing and Fluency: How does Shadowing Practice Promote Fluency in the EFL Classroom? *Keisen University Bulletin* 29. 93–112.
- Raupach, M. 1980. Temporal variables in first and second language speech production. In: Dechert, H. W., Raupach, M. (eds.) *Temporal variables in speech*. The Hague, Netherlands: Mouton. 263–270.
- Rehbein, J. 1987. On fluency in second language speech. In: Dechert, H. W., Raupach, M. (eds.) *Psycholinguistic models of production*. Norwood, NJ: Ablex. 97–105.
- Riggenbach, H. 1991. Toward an understanding of fluency: A microanalysis of nonnative speaker conversations. *Discourse Processes* 14. 423–441.
- Segalowitz, N. 2010. *Cognitive Bases of Second Language Fluency*. New York: Routledge.
- Thomson, R. 2017. Measurement of accentedness, intelligibility, and comprehensibility. In: Kang, O., Ginther, A. (eds.) *Assesment in Second Language Pronunciation*. New York: Routledge. 11–29.
- Trofimovich, P., Isaacs, T. 2012. Disentangling accent from comprehensibility. *Bilingualism: Language and Cognition* 15/4. 905–916.
- Trofimovich, P., Isaacs, T., Kennedy, S., Saito, K., Crowther, D. 2016. Flawed self-assessment: Investigating self- and other-perception of second language speech. *Bilingualism: Language and Cognition* 19/1. 122–140.
- Towell, R. 1987. Variability and progress in the language development of advanced learners of a foreign language. In Ellis, R. (ed.) *Second Language acquisition in context*. Toronto: Prentice-Hall. 113–127.
- Towell, R., Hawkins, R., Bazergui, N. 1996. The development of fluency in advanced learners of French. *Applied Linguistics* 17/1. 84–119.
- Wood, D. 2001. In Search of Fluency: What Is It and How Can We Teach It? *The Canadian Modern Language Review* 57/4. 573–589.

Sprachförderung Deutsch: Wer? Wie? Was? Wo?

Szekcióvezető: Sárvári Tünde

Zur Förderung der schriftlichen Textkompetenz in der Deutschlehrerausbildung⁴⁷

ERZSÉBET DRAHOTA-SZABÓ

Universität Szeged Erziehungswissenschaftliche Fakultät Gyula Juhász und J.-Selye-Universität Komorn, Szeged–Komorn

drahota.erszabet@jgypk.szte.hu

1. Thema und Zielsetzung

Die im Beitrag ausgeführten Überlegungen basieren auf meinen jahrelangen Erfahrungen in den Kursen Textlinguistik und Psycholinguistik, die ich an angehende Deutschlehrer halte.

Im Universitätsstudium lernen die Studierenden sowohl die Methoden des strukturalistischen Ansatzes als auch die des generativen Ansatzes kennen. Neben Textlinguistik im engeren Sinne, d. h. Textgrammatik, wird auch auf die Textpragmatik eingegangen. Die Textanalysen setzen sich zum Ziel, vor allem die rezeptive Textkompetenz der Studierenden zu fördern. Es wird allerdings davon ausgegangen, dass die rezeptive Textkompetenz die elementare Basis für die produktive Textkompetenz darstellt, wie auch das Kennen eine Voraussetzung für das Können ist.

Demnach besteht das Ziel dieses Beitrags darin, exemplarisch nachzuweisen, wie die textlinguistischen theoretischen Kenntnisse in die Praxis umgesetzt werden können, genauer: wie die Textkompetenz der Studierenden durch Textanalysen gefördert werden kann.

Unter Textkompetenz wird gewöhnlich „die Fähigkeit verstanden, schriftlich vorliegende Texte verstehend lesen und eigene Texte textsortenangemessen schriftlich verfassen zu können“ (Mohr 2010: 337, in Anlehnung an Portmann-Tselikas 2002). Traditionell werden also mit Textkompetenz Lesen und Schreiben gemeint. Hier wird allerdings mit einem erweiterten Textkompetenz-Begriff operiert, indem auch die mündlichen Sprachfertigkeiten Hörverstehen und Sprechen unter den Begriff Textkompetenz fallen. Wenn über Textkompetenz die Rede ist, so werden nach meiner Auffassung sowohl die rezeptiven als auch die produktiven Fertigkeiten gemeint, in der schriftlichen und in der mündlichen Kommunikation ebenfalls. Bei

⁴⁷ Im Beitrag wird im Interesse einer besseren Lesbarkeit auf eine explizite Unterscheidung von weiblichen und männlichen Personen verzichtet. Die gewählte männliche Form schließt eine adäquate weibliche Form gleichberechtigt ein.

Textkompetenz geht es demnach um die Fähigkeit, den Inhalt und den Sinn schriftlicher sowie mündlicher Texte reflektiert zu erfassen bzw. um die Fähigkeit, die eigenen Gedanken schriftlich oder mündlich sinngemäß, stilistisch treffend und kommunikativ effektiv formulieren zu können.⁴⁸ Textrezeption stellt eine Art der Textkompetenz dar.

Das Thema kann in seiner ganzen Bandbreite in diesem kurzen Aufsatz nicht besprochen werden, so wird die Förderung der schriftlichen Textrezeption, d. h. der Lesekompetenz, in den Mittelpunkt gestellt. Nach einer knappen Erläuterung der jeweiligen Lehrziele werden die Verfahren mit solchen Textbeispielen belegt, die in meinen textlinguistischen und psycholinguistischen Kursen mit den Studierenden behandelt werden. Auf ausführliche Textanalysen muss hier wegen des begrenzten Umfangs verzichtet werden.

2. Was ist Textrezeption?

Möchten wir in der Deutschlehrausbildung die rezeptive Textkompetenz fördern, so sollten wir zuerst klären, was darunter zu verstehen ist. Die Rezeption von Texten wirft eine ganze Reihe von sprachphilosophischen Fragen auf, auf die in der universitären Ausbildung eingegangen wird. Das sind solche Fragen wie: Was ist das Kriterium dafür, etwas verstanden zu haben? Wo fängt Verstehen an und wo endet das? Hat das Verstehen Grade? Bedeutet Verstehen sprachlicher Äußerungen sich adäquat zu verhalten? Wenn ja, dann was versteht man unter adäquatem Verhalten? Geht es beim Verstehen darum, dass man die Äußerung versteht oder darum, dass man versteht, was der Sprecher meint? Im ersten Fall wird das Verstehen linguistisch definiert, d. h. Verstehen sei das Erfassen der sprachlichen Struktur einer Äußerung. Im Gegensatz zu dieser sog. Unabhängigkeitsthese ist die Intentionsthese der Auffassung, dass Verstehen kommunikativ determiniert sei, d. h. Verstehen solle das Erfassen des vom Sprecher Gemeinten bedeuten.⁴⁹ Es handelt sich bei dieser Unterscheidung eigentlich darum, dass Textbedeutung und Textsinn einander nicht unbedingt decken. Dies kann für die Studierenden am einfachsten durch Witze deutlich gemacht werden, die auf pragmatischer Mehrdeutigkeit beruhen. Bei solchen textpragmatischen Betrachtungen kann gleichzeitig auch auf die Sprechakttheorie eingegangen werden, denn

⁴⁸ Zu den Textkompetenz-Auffassungen und zur Relevanz der Förderung der Textkompetenz im DaF- und im DaZ-Unterricht s. Feld-Knapp 2014.

⁴⁹ Zur Unabhängigkeitsthese und zur Intentionsthese s. Hörmann 1991: 127 ff.

die Pointe basiert eben darauf, dass Illokution und Perlokution nicht übereinstimmen, z. B.:

„Wenn Sie weiter so viel Wein trinken, werden Sie nicht alt, Herr Krause“ – sagt der Doktor dem Patienten. – „Was ich immer sage, Herr Doktor: Ein guter Tropfen hält eben jung.“

Richter: „Haben Sie beim Einbruch denn nicht an Ihren armen Vater gedacht?“ – Der Angeklagte: „Schon, aber ich konnte auf die Schnelle nichts Passendes für ihn finden.“

Beim Verstehen sprachlicher Äußerungen wirken zwei Komponenten zusammen, nämlich bottom-up-Prozesse und top-down-Prozesse (vgl. Vater 2002: 220; Hörmann 1991: 124). Einerseits soll man den sprachlichen Input verstehen – deshalb braucht der Fremdsprachenlernende einen reichen Wortschatz, soll vielfältige Satzkonstruktionen kennen, soll die anaphorischen und die kataphorischen Verweise im Text erkennen, d. h. soll die Kohäsion und die Kohärenz erschließen können. Andererseits hängt das Verstehen auch von den Erwartungen des Rezipienten im jeweiligen Kommunikationsakt und besonders von seinem Vorwissen ab.

3. Zur Relevanz der top-down-Prozesse

Im Zusammenhang mit den top-down-Prozessen soll zuerst die Relevanz der Welterfahrungen seitens des Textproduzenten und des Rezipienten betont werden, denn: „Die Inhaltsseiten der sprachlichen Zeichen erhalten ihre 'Auffüllung' erst durch die Erfahrung der Sprachteilnehmer“ (Ernst 2004: 231). Die Vorstellungen, die von einer Lautkette hervorgerufen werden, „beziehen sich nicht auf die reale Welt, sondern auf unsere Erfahrungen in und mit ihr. Dieses 'Erfahren der realen Welt' können wir auch als *Weltwissen* bezeichnen“ (Ernst ebenda). Man kann beim Weltwissen theoretisch noch zwischen Alltagswissen und Erfahrungswissen unterscheiden, wobei allerdings die Grenzen fließend sind. Der Unterschied soll darin bestehen, dass das *Alltagswissen* allen Angehörigen einer Gemeinschaft – wenigstens vergleichsweise – gleich zur Verfügung steht, daher überindividuell sei, während das *Erfahrungswissen* mehr individuell oder zumindest an bestimmte Gruppen (z. B. Berufsgruppen) gebunden sei (vgl. Ernst 2004: 232).

Nach Ernst (2004: 234) sei das *Weltwissen* der Oberbegriff. Das Weltwissen beinhaltet das *Sprachwissen*, und im Sprachwissen ist das *Sprachverhalten* integriert. Bei der Definition von Sprachwissen kann vom Wort selbst ausgegangen werden: *Sprache* + *Wissen*, d. h. Wissen

über die Sprache, Wissen des Vokabulars, der Grammatik, das Kennen der Sprache, kurz die sprachliche Kompetenz. Sprachverhalten ist der Einsatz des Sprachwissens, der situationsgemäße Gebrauch der Sprache, d. h. das Können, die Performanz.

Wenn man die Grundvoraussetzungen für Textrezeption und Textproduktion zusammenfassen möchte, so sind diese die Folgenden: *Weltwissen* (Alltagswissen und Erfahrungswissen) und *Sprachwissen* (dabei Sprachverhalten). Die beiden können zusammen als *Vorwissen* subsumiert werden. In der Fremdsprachenlehrausbildung werden beide Bereiche gefördert, in den linguistischen Kursen vor allem das Sprachwissen.

Verdeutlichen wir die obigen Ausführungen durch ein Beispiel! Vorwissen umfasst also erstens Weltwissen, d. h. alles, was man bereits über die Welt weiß, alle Erfahrungen, die man im Laufe seines Lebens gesammelt hat. Beim Verstehen wird nicht nur sprachliche Information aufgenommen, d. h. es wird nicht nur dekodiert, sondern es wird vom Rezipienten die Information mitgestaltet. Dies bedeutet, dass Verstehen ein aktiver Prozess ist. Beim Verstehen setzt der Rezipient prosodische, syntaktische und semantische Strukturierungsstrategien ein (vgl. Hörmann 1991: 126 ff.). Den Sinn der semantischen Strukturierungsstrategie gibt Hörmann (1991: 131) folgendermaßen an: „beziehe die Wörter einer Äußerung strukturell so aufeinander, wie es dem Inhalt der Wörter nach am ehesten sinnvoll erscheint“. Er gibt als Beispiel folgende Wörter an: *Mann*, *geben* und *Knochen*, die als Äußerung in dieser Struktur einen Sinn ergeben: *Der Mann gibt dem Hund einen Knochen*. Hörmann (ebenda) fügt noch hinzu: „Allenfalls kann noch der Hund dem Mann einen Knochen geben, aber es ist nach unserem Lexikon und nach unserer Weltkenntnis nicht möglich, dass der Knochen dem Hund einen Mann gibt“. Aus dem Beispiel folgt implizit auch, dass man auf die Wortschatzarbeit in der Deutschlehrausbildung – und im Allgemeinen in der Fremdsprachenlehrausbildung und im Fremdsprachenunterricht – besonderen Wert legen soll, denn die Lexik stellt die elementare Basis der Textkompetenz dar. Versteht man die Wörter einer Äußerung, so stellt der Rezipient solch eine Relation unter ihnen her, die seinem Wirklichkeitsmodell entspricht, denn der Rezipient geht davon aus, dass der Sender die Konversationsmaximen – auf das obige Beispiel bezogen: die Maxime der Qualität – einhält.⁵⁰

⁵⁰ Zu den Konversationsmaximen s. Grice 1975: 45 ff.; 1980: 113 f.

4. Zur Rolle vom Sprachwissen

Bei der Textrezeption – und ganz besonders bei der Textproduktion – kommt dem Sprachwissen, als der anderen Art des Vorwissens, eine große Relevanz zu.

Laut meiner langjährigen Unterrichtserfahrung kann behauptet werden, dass Studierende – auf Grund der vielen zu bearbeitenden Informationen – selektives Lesen bevorzugen. Texte kann man gewöhnlich auch dann verstehen, wenn in ihnen einige unbekannte Wörter vorkommen, deren Bedeutungen aber aus dem Kontext erschlossen werden können. Das Scheitern der Textrezeption kann allerdings allein daran liegen, dass ein Wort für den Rezipienten unbekannt ist, besonders dann, wenn dieses Wort das Schlüsselwort des Textes ist. Dies soll mit einem Beispiel aus meiner Unterrichtspraxis verdeutlicht werden. Die Studierenden haben die Aufgabe bekommen, die Thema-Rhema-Gliederung des folgenden Textes von Bertold Brecht zu analysieren:

Mesailance

König Christian der Siebente heiratete eine Haushälterin. Wenn er mit ihr in die Provinz reiste, benahm sich selbst der niedrige Adel ablehnend zu ihr. Sie hatte deshalb ein schweres Leben. Beinahe das Schlimmste aber war für sie, dass Christian sich beim Essen und auch sonst wie ein Bauer benahm.

(zitiert durch Gross 1990: 133)

Das Hyperthema des Textes wird im Titel angegeben: *Mesailance* bedeutet 'nicht standesgemäße Ehe'. Die Studierenden hätten das Wort im Wörterbuch nachschlagen können, aber sie haben gemeint, das wäre ein Eigenname, nämlich der Name der Königin, d. h. der ehemaligen Haushälterin. Dadurch war die ganze Textanalyse falsch, die Textrezeption ist missglückt. Die Vernachlässigung der Wörterbuchbenutzung kann dazu führen, dass Texte missverstanden werden.

Die Schulung der Lesekompetenz ist mit der Wortschatzarbeit aufs Engste verbunden. Nimmt man kurze Lesetexte und entsprechende Aufgaben dazu, so reicht orientierendes, überfliegendes oder selektives Lesen nicht aus: Um Kurztexte zu rezipieren, soll man detailliertes Lesen anwenden, wobei jedes Wort, jede Wendung bekannt sein muss.⁵¹ Der folgende Text ist ein Musterbeispiel dafür, dass alles als Stilmittel

⁵¹ Es gibt bekanntlich mehrere Leseformen, die jeweils unterschiedliche Ziele haben: 1. orientierendes, 2. überfliegendes, 3. selektives und 4. detailliertes Lesen (vgl. Ehlers 2010: 198). Nach der Tiefe der Textverarbeitung können flaches und elaboratives Lesen unterschieden werden (s. Ehlers 2003: 290).

fungieren kann, was quantitativ oder qualitativ auffällt. Das Gedicht besteht aus zehn Zeilen, und in jeder Zeile ist ein Phraseologismus zu finden. Die Aufgabe der Studierenden ist eine intralinguale Sprachmittlung, d. h. sie sollen das Gedicht aus dem Deutschen ins Deutsche „übersetzen“, indem sie statt Phraseologismen freie Wortverbindungen verwenden. Um den Text auf diese Weise paraphrasieren zu können, sollen sie zuerst die für sie unbekanntesten Phraseologismen in Wörterbüchern (z. B. im Duden 2013) nachschlagen. So werden Phraseologismen Teil der Wortschatzarbeit.⁵² Der Text zeigt, dass die Textrezeption bei Gedichten wesentlich vom Titel geleitet wird:

Ein Dorffest

Kraut und Rüben
in Hülle und Fülle,
Kind und Kegel
mit Hand und Fuß,
Pauken und Trompeten
durch Mark und Bein.
Freund und Feind
an Ort und Stelle
sind im Großen und Ganzen
außer Rand und Band.
(Maar 2007: 17)

Um Texte zu verstehen, braucht man nicht nur lexikalische, sondern auch grammatische und sogar orthographische Kenntnisse. Der Stil literarischer Texte kann sich darin äußern, dass sie grammatische Abweichungen aufweisen. Das Erkennen dieser intendierten Normverletzungen setzt Normkenntnisse voraus, wie bei dem folgenden Gedicht:

frühlingsbeginn

weißen ich schneen
frier beißen finger
fußen eis rutschen
nasen ich tropf-tropf
(Jandl 2012: 133)

⁵² Vgl. auch Reder (2015: 77): „Da Phraseme als Wortschatzelemente natürlich Bestandteile der Zielsprache sind, bildet die Phraseodidaktik [...] einen Teilbereich der Wortschatzdidaktik“. Die Phrasemarbeit soll explizit erfolgen, „um die bewusste Entwicklung der Phrasemkompetenz zu unterstützen“ (Reder 2015: 76).

5. Textsyntaktische, textsemantische und textpragmatische Analysen

Die Lesekompetenz der Studierenden kann durch Textanalysen gefördert werden, wobei die Methoden der Textsyntax, der Textsemantik und der Textpragmatik einzusetzen sind. Ulla Fix (1997) nennt mehrere Gründe, die in der universitären Ausbildung – und besonders im Lehramtsstudium – für die text- und stilanalytische Arbeit in den Seminaren sprechen. Der eine Grund lautet folgendermaßen (Fix 1997: 275):

Besseres Theorieverständnis. Theoretisch-methodischer Gewinn

Über das Kennenlernen und die Anwendung verschiedener Analysemethoden gelangen Studenten zum besseren Verstehen von Theorien bzw. Auffassungen, die hinter den Methoden stehen, und vertiefen so ihre theoretischen Einsichten.

Schon durch die Analyse kurzer Texte kann besseres Theorieverständnis und dadurch besseres Textverständnis gefördert werden, indem die Studierenden darauf aufmerksam werden, dass die mittelbare Referenz der Pro-Formen (vor allem der Pronomina) sogar zu Mehrdeutigkeiten führen kann, wie dies auch im folgenden Text der Fall ist.⁵³

Wenn Herr K. einen Menschen liebte

„Was tun Sie“, wurde Herr K. gefragt, „wenn Sie einen Menschen lieben?“ – „Ich mache einen Entwurf von ihm“, sagte Herr K., „und Sorge dafür, dass er ihm ähnlich wird.“ – „Wer? Der Entwurf?“ – „Nein“, sagte Herr K., „der Mensch.“⁵⁴

Für die systematisch durchgeführten Textanalysen im Lehramtsstudium spricht nach Fix (1997: 274) auch dieser Grund:

Gewinn an Reflexivität und Sprachwissen

Bewusstheit für das Wesen des Textes, für seine Textualität (Kohäsion, Kohärenz, Intentionalität, Akzeptabilität, Situationalität, Informativität) kann gewonnen werden, indem man in der Analyse die Realisierung der Textoberfläche – in all ihren Elementen, auf allen Ebenen und in den jeweiligen Zusammenhängen – vor dem Hintergrund der Textualitätskriterien betrachtet.

Die Analysemethoden sollen zu Beginn an einfachen Texten angewendet werden, erst dann können syntaktisch, semantisch und pragmatisch komplexere Texte gewählt werden. Es ist zu empfehlen,

⁵³ Vgl. Ehlers (2003: 289 f.): „Grundlegend für das Leseverstehen ist das Erkennen von satzübergreifenden Verbindungen“. Er empfiehlt Übungen zum satzübergreifenden Verstehen, u. a. „Texte mit mehrdeutigen Proformen und dem Suchauftrag, den passenden Referenten zu finden“.

⁵⁴ Quelle: www.g.eversberg.eu/DUpdf/BrechtKeuner.pdf (letzter Zugriff: 08.05.2020).

mehrere verschiedene Analysemethoden an einem und demselben Text einzusetzen, wie z. B. an diesem:

Arthur und Al auf Freiersfüßen

Es war einmal ein junger Biber, der hieß Al und bewarb sich gemeinsam mit einem älteren Biber namens Arthur um die Gunst eines hübschen Biberweibchens. Die junge Dame wollte von Al nichts wissen, weil er ein Leichtfuß und ein Taugenichts war. Er hatte in seinem Leben noch kein Stück Holz benagt, denn er zog es vor, zu essen, zu schlafen, in den Flüssen herumzuschwimmen und „Hasch mich“ mit den Biberweibchen zu spielen. Arthur dagegen, der ältere Biber, hatte seit der Zeit, da er seine ersten Zähne bekam, immer nur gearbeitet und nie irgendwas mit irgendwem gespielt.

Als der junge Biber das Biberweibchen bat, ihn zu heiraten, sagte sie, das komme nicht in Frage, es sei denn, er bringe es zu etwas. Sie wies ihn darauf hin, dass Arthur schon zweiunddreißig Dämme gebaut habe und zur Zeit an drei weiteren arbeite, während er, Al, bisher noch nicht einmal an ein Brotbrett oder ein Nudelholz herangegangen sei. Al war sehr traurig, erklärte aber, er denke nicht daran zu arbeiten, nur weil eine Frau es von ihm verlange. Als sie ihm daraufhin ihre schwesterliche Liebe anbot, erwiderte er, dass er bereits siebzehn Schwestern habe, deren Liebe ihm vollauf genüge. So nahm er denn sein gewohntes Leben wieder auf: Er aß, schlief, schwamm in den Flüssen umher und spielte mit den Bibermäddchen „Ich sehe was, was du nicht siehst“. Das Bibermäddchen heiratete eines Tages Arthur – in der Mittagspause, denn er konnte seine Arbeit nicht länger als eine Stunde im Stich lassen. Sie bekamen sieben Kinder, und Arthur arbeitete so hart für den Unterhalt der Familie, dass er sich die Zähne bis zum Gaumen abwetzte. Bald war er nur noch ein Schatten seiner selbst, und er starb, ohne je in seinem Leben Urlaub genommen zu haben. Der junge Biber fuhr fort, zu essen, zu schlafen, in den Flüssen umherzuschwimmen und mit den Bibermäddchen „Blindekuh“ zu spielen. Er brachte es nie zu etwas, aber er lebte herrlich und in Freuden und wurde steinalt.

Moral: Es ist besser, zu faulenzten und zu verzichten, als überhaupt nicht zu faulenzten.

(Thurber 1967: 70 f.)

Mit Hilfe der Herangehensweise der *Textsyntax* kann die auf der Textoberfläche erscheinende *Kohäsion* des Textes erschlossen werden, genauer die Pro-Formen (Pro-Fortführung durch Nomina, Pronomina und Adverbien), d. h. die sprachlichen Elemente, unter denen eine Referenzidentität besteht. Des Weiteren kann die Rolle der Konnektoren – d. h. der Konjunktionen, der Adverbien und der Partikeln – untersucht werden, die unterschiedliche semantische Beziehungen (z. B. kausale, adversative, konzessive usw.) zum Ausdruck bringen. An diesem Text

lässt sich auch die Analyse der anaphorischen und kataphorischen Verweise durchführen.⁵⁵

Der obige Text eignet sich hervorragend auch für den Einsatz *textsemantischer Analysemethoden*, d. h. für die Erschließung der Thema-Rhema-Gliederung. Bei der Analyse der *Textkohärenz* werden alle Vorkenntnisse der Studierenden aus dem Bereich Semantik aktiviert: was unter Sem, Semem, Klassem usw. zu verstehen ist.⁵⁶ Auf dieser Basis kann im Text die Semrekurrenz erschlossen werden. Im obigen Text haben die beiden Kontrahenten, d. h. der jüngere und der ältere Biber, völlig gegensätzliche Charaktermerkmale, so lassen sich die beiden entgegengesetzten Isotopie-Ebenen leicht erschließen.

Der textpragmatische Zugang ist hier besonders einfach, denn der Textsinn wird zum Schluss als „Moral“ formuliert. Diese Moral eignet sich auch als Diskussionsstoff. Allerdings kann der Schluss auch weggelassen werden, damit die Studierenden die Aussage des Textes selbst erschließen.

Erst durch Textanalysen kann die Gültigkeit und Verwendbarkeit der Theorie überprüft werden. Nehmen wir als Beispiel die Merkmale der Textualität, die nach Beaugrande und Dressler (1981: 3 ff.) ein Text nachweisen muss. Wird ein Merkmal verletzt oder ist es einfach nicht vorhanden, so handele es sich – nach Beaugrande und Dressler – um einen Nicht-Text. Die sieben zu erfüllenden Merkmale seien die folgenden: 1.) Kohäsion; 2.) Kohärenz; 3.) Intentionalität; 4.) Akzeptabilität; 5.) Informativität; 6.) Situationalität und 7.) Intertextualität. Der vorige Text hat all diese Textmerkmale erfüllt. Wir überprüfen aber mit den Studierenden das Vorhandensein der Textualitätskriterien auch in kreativen Texten, wie in diesem:

wanderung

vom vom zum zum
vom zum zum vom
von vom zu vom
vom vom zum zum
von zum zu zum
vom zum zum vom
vom vom zum zum
und zurück
(Jandl 1979: 74)

⁵⁵ Zu den textsyntaktischen Analysemethoden s. Drahotová-Szabó 2015: 222 ff.

⁵⁶ Zur Textsemantik s. Drahotová-Szabó 2015: 226 ff. Zur „Vernetzung durch Isotopie“ s. z. B. Greule-Reimann 2015: 24 ff.

Kontrolliert man das Textualitätskriterium der Kohäsion, so stößt man auf Probleme: Wie erscheint hier die Kohäsion auf der Textoberfläche? Über grammatische Kongruenz kann nicht die Rede sein, d. h. über Übereinstimmung in Person und Numerus bei Subjekt und Prädikat, denn es gibt im Text kein Subjekt und kein Prädikat im engeren Sinne. Im Text kommt kein Verb vor; das einzige Substantiv ist der Titel selbst, der den Text zu interpretieren hilft bzw. dies überhaupt ermöglicht. Außer diesem Substantiv ist das Adverb am Ende das einzige Inhaltswort, sonst besteht der Text aus zwei Präpositionen und dem bestimmten Artikel bzw. aus der Kontraktion von diesen. Niemand würde allerdings bezweifeln, dass dieses Gedicht ein Text ist. Durch die Analyse kreativer literarischer Texte kann eine kritische Sicht, ein kritisches Denken seitens der Studierenden in Bezug auf die Theorie herausgebildet werden wie auch in Bezug auf die Textdefinitionen.

6. Textanalysen und Intertextualität

6.1. Zur Rolle der typologischen Intertextualität

Ulla Fix (1997: 274) misst der Textanalyse im Universitätsstudium auch deshalb eine große Bedeutung zu, da die Studierenden dadurch die Rolle der Intertextualität bei der Textrezeption selbst erfahren können:

Aktualisierung intertextuellen Wissens. Gewinnen an Sprachbewusstheit

Das Phänomen der Intertextualität wird bewusst gemacht, indem analytisch vorgeführt wird, dass man keine Analyse ohne Bezug auf die vorher schon erfahrenen Texte vollziehen kann, ganz gleich, ob das bewusst oder unbewusst geschieht.

Text- und Stilanalyse wird erfahren als ein Vergleich: a) mit Textmustern (typologische Intertextualität), b) mit Textexemplaren (referentielle Intertextualität), c) innerhalb eines Textes (Intratextualität).

Nimmt man hier zuerst die typologische Intertextualität, so geht es darum, dass der gerade rezipierte Text mit anderen, bereits bekannten Texten derselben Textsorte – bewusst oder unbewusst – verglichen wird.⁵⁷ Die Vorkenntnisse des Rezipienten in Bezug auf die jeweilige Textsorte dienen bei der Textrezeption als Stütze. Wie relevant das

⁵⁷ Vgl. auch Fix–Poethe–Yos (2003: 47) im Zusammenhang mit dem intertextuellen Vergleich: „Ausgangspunkt für diese Vergleichsebene ist die auch für ein Alltagsverständnis von Texten geltende Erfahrung, dass wir Texte vor dem Hintergrund bereits produzierter und rezipierter Texte herstellen, aufnehmen und beurteilen“. Zur Intertextualität s. noch Gansel–Jürgens 2007: 31 ff.

bereits vorhandene Wissen über das Textmuster „Märchen“ bei der Textrezeption ist, zeigt folgender Text:⁵⁸

Kürzestes Märchen

Prinz. Kuss. Schluss.

Auf Grundlage ihrer intertextuellen Vorkenntnisse wissen die Studierenden, dass es in den Märchen gute und böse Gestalten gibt, wie Feen und Hexen; dass der Prinz Proben bestehen muss, um die Prinzessin befreien und zum Schluss heiraten zu können; dass Märchen gewöhnlich so beginnen: „Es lebte / war einmal ...“ und so enden: „Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute“ usw. Deshalb können sie den obigen Kurztext nicht nur verstehen, sondern auf seiner Grundlage einen ausführlichen Märchentext gestalten.

6.2. Zur Rolle der referentiellen Intertextualität

Beim Rezipieren und bei der Text- und Stilanalyse der folgenden Texte wird jeweils nicht nur mit den Textexemplaren typischer Märchen verglichen (das wäre die typologische Intertextualität), sondern zugleich auch mit einem Textexemplar, und zwar mit dem Märchen „Rotkäppchen“ der Gebrüder Grimm (das ist die referentielle Intertextualität).⁵⁹

Der erste Text wurde – wie dem Titel zu entnehmen ist – „für Eilige“ verfasst, er kann als eine sprachlich-stilistische Parodie mit humoristischem Effekt aufgefasst werden. Der Text eignet sich sowohl für die intertextuelle als auch für die textstilistische Analyse. Genauer: Es können bei der Textanalyse alle drei Arten der Intertextualität zur Geltung kommen, nämlich die typologische, die referentielle und auch die intratextuelle. Neben der Lexik ist eher die Syntax stilbildend, d. h. die kurzen, einfachen Sätze machen den besonderen Stil des Textes aus:

Rotkäppchen und der Wolf

(für Eilige)

Oma krank. Mädchen mit Kappe

bringt zur Kranken Happe-Happe.

⁵⁸ Quelle: deecce.de/fun/witze-jokes/kurzwitze (letzter Zugriff: 08.05.2020).

⁵⁹ Es gibt zahlreiche Texte in unterschiedlichem Stil verfasst, welche die Geschichte von Rotkäppchen erzählen. All diese Texte können hier aus Platzgründen nicht aufgeführt werden. Vgl. dazu folgende Webseite: deecce.de/fun/lustige-texte/lustige-maerchentexte/rotkaeppchen (letzter Zugriff: 08.05.2020). Hier findet man „Rotkäppchen“ in vielen Varianten (wie es der Beamte, der Jurist, der Mathematiker, der Psychologe, der Chemiker, der Informatiker, der Linguist, der Lateingeplagte erzählte; Rotkäppchen politisch korrekt erzählt; Rotkäppchen in der Computersprache und in der Sprache der Jugend).

Wolf frißt Oma (wie gemein).
Mädchen tritt in Stube ein.
Denkt: Das ist die Oma nicht,
hat so'n komisches Gesicht.
Wolf frißt rotbekapptes Kind.
(Sieht man mal, wie Wölfe sind.)
Jäger kommt, tut Wolf aufschneiden.
Schluß der Leiden für die beiden.
Ende gut, vorbei die Not:
Oma lebt noch, Wolf ist tot.
(Fluck–Maier 1986: 7)

Im Rahmen des Kurses Textlinguistik werden auch die Charakteristika der Funktionalstile erschlossen.⁶⁰ Diese sollen in erster Linie durch authentische Texte analysiert werden. In den stilistischen Parodien werden allerdings vielfach die textuellen Eigenheiten eines Funktionalstils überspitzt-karikiert dargestellt, somit sind sie für die Textanalysen ebenfalls geeignet, wie auch der folgende Text:

Rotkäppchen, wie es der Jurist erzählte

Es war einmal eine Minderjährige. Der Überlieferung nach im vorpubertären Alter. Die Eltern des Mädchens hatten ihr in Ausübung des ihnen gesetzlich eingeräumten Namenbestimmungsrechts (§1627 Abs.1, 2 BGB) den Rufnamen Rotkäppchen gegeben, unbeanstandet vom Standesamt, das gemäß §§ 16, 17 des Personenstandsgesetzes nach gebundenem Ermessen hätte widersprechen können.

Rotkäppchen wurde von der Mutter beauftragt (§ 622 BGB), Kuchen und Wein zu der im Walde wohnenden kranken Großmutter zu bringen, ohne dass übermittelt ist, ob es sich dabei um die Großmutter väterlicher- oder mütterlicherseits handelte. Im Rahmen der Aufsichtspflicht (§ 832 BGB) erfolgte eine der nach herrschender Meinung ausreichende Belehrung vor den möglichen Gefahren des Weges. In ständiger Rechtsprechung wird die Auffassung vertreten, dass selbst bei einem 6jährigen Kind, soweit keine schädlichen Neigungen festgestellt werden, es ausreicht, vor den allgemein üblichen Gefahren einer Weggefährdung zu warnen, um alsdann das Kind unbewacht zu lassen; eine ständige Begleitung durch eine Aufsichtsperson wird nicht gefordert, ein ständiges Eingesperrtsein des Kindes in diesem Alter ist weder geboten noch aus erzieherischen Gründen erwünscht (VersR 1972, Seite 54)!

Entgegen dieser für ausreichend anzusehenden Belehrung ließ sich das Kind von einem der menschlichen Sprache mächtigen Wolf in ein Gespräch verwickeln und gab bei dieser Gelegenheit Informationen preis, die der Wolf arglistig zu seinem Vorteil ausnutzte. Die insoweit erfolgte Einlassung des Kindes hinsichtlich des Gesprächs mit dem Tier ist nicht zu widerlegen, zumal bekanntermaßen auch Lorient im Fernsehen einen sprechenden Hund vorführen konnte.

⁶⁰ Zur Funktionalstilistik s. z. B. Eroms 2008: 107 ff.

Die weiteren Angaben des Mädchens anlässlich seiner Vernehmung um die Vorkommnisse im Hause der Großmutter, dass nämlich der Wolf zunächst die Großmutter und alsdann nach einem etwas verfänglichem Gespräch auch Rotkäppchen bei lebendigem Leibe verschlungen habe, wurde indirekt durch die Zeugenaussage des Jägers bestätigt, der durch Aufschneiden des sich im Tiefschlaf befindlichen Wolfs die beiden Personen unverletzt befreite. Als Präjudiz kann auf den Propheten Jonas verwiesen werden, von dem in der Bibel überliefert ist, dass er zunächst von einem Fisch (Jonas 2,1) verschlungen und nach 3 Tagen – möglicherweise wegen Unbekömmlichkeit – wieder ausgespuckt wurde (Jonas 2,11).

Das Aufschneiden des Wolfs durch den Jäger ist tatbestandsmäßig als verbotene Vivisektion zu werten. Die mögliche Einlassung des Jägers, eine Tötung des Tieres – etwa durch Kopfschuss – sei wegen der gerade laufenden Schonzeit nicht zumutbar gewesen, wäre eine Schutzbehauptung und darum unbeachtlich. Wegen des vorhandenen Notstandes entfällt jedoch zumindest der Schuldvorwurf, was eine Bestrafung ausschließt (§ 35 StGB).

Dagegen ist der Jäger wegen Tierquälerei nach dem Tierschutzgesetz zu bestrafen, soweit er als Mittäter gemeinschaftlich handelnd (§ 25 Abs.2 StGB) mit der gleichfalls straffälligen Großmutter und dem noch nicht strafmündigen Rotkäppchen (§ 19 StGB) den aufgeschnittenen Wolf mit schweren Feldsteinen füllte und so den qualvollen Tod des Tieres herbeiführte. Die verwirkte Strafe wäre jedoch mit Rücksicht auf die zuvor erbrachte Hilfeleistung zur Bewährung auszusetzen.

Dem Vernehmen nach soll Rotkäppchen später mit dem Jäger die Ehe eingegangen sein, beide sollen die Großmutter zu sich genommen haben.

Und wenn sie nicht gestorben sind, dann lügen sie noch heute.⁶¹

7. Abschluss

Textkompetenz stellt in der Muttersprache wie auch in der Fremdsprache eine Schlüsselkompetenz dar. Die Textrezeption ist eine Voraussetzung dafür, die Welt kennen zu lernen, sich in ihr zu orientieren, sich Kenntnisse anzueignen. Ohne Textproduktion können wir unsere Gedanken und Gefühle nicht mitteilen, wir können mit unseren Mitmenschen nicht kommunizieren, wir können uns nicht durchsetzen usw. Es ist schwer möglich, sich einen Menschen vorzustellen, der in seinem Leben einen Tag ohne jeglichen Umgang mit Texten verbringen könnte.

In der Fremdsprachendidaktik hat man die Relevanz der Herausbildung der Textkompetenz ebenfalls erkannt. Nach dieser pragmatischen Sicht der Sprache wird auf die Förderung dieser

⁶¹ Quelle: janko.at/Humor/Rotkaeppchen/Jurist.htm (letzter Zugriff: 08.05.2020).

Kompetenz auch in der Deutschlehrausbildung großes Gewicht gelegt. In den textlinguistischen Kursen gilt, auf der Basis der theoretischen Kenntnisse mit den Studierenden viele Textanalysen durchzuführen, damit sie die Erfahrungen, die sie beim reflektierten Lesen gewinnen, in die eigene Textproduktion transferieren. Für die Entwicklung der schriftlichen Kompetenzen können die linguistischen Kurse viel tun: In erster Linie ist der Kurs Textlinguistik dafür geeignet bzw. auch der Kurs Psycholinguistik, in dessen Rahmen die Studierenden sich die Kenntnisse über die Prozesse aneignen, die bei der Rezeption und Produktion sprachlicher Äußerungen verlaufen. Ebenfalls in diesem Kurs wird behandelt, wie das mentale Lexikon aufgebaut ist, was für Netzverbindungen existieren, die sowohl auf die Textrezeption als auch auf die Textproduktion auswirken. Für die Förderung der mündlichen Kompetenzen bieten in erster Linie die Sprachpraxis-Kurse eine gute Möglichkeit.

Wo noch ein großer Mangel zu verzeichnen ist: Die mündliche Textrezeption und Textproduktion der Studierenden soll wesentlich intensiver gefördert werden. Darauf soll aber in einem anderen Beitrag eingegangen werden wie auch auf die schriftliche Textproduktion.

Literatur

Primärliteratur

- Fluck, H.-R., Maier, M. 1986. *Stil – Stilkritik – Stilübung. 11. bis 13. Schuljahr*. Hannover: Schroedel Schulbuchverlag.
- Gross, H. 1990. *Einführung in die germanistische Linguistik*. München: Iudicium Verlag.
- Jandl, E. 1979. *Sprechblasen*. Stuttgart: Reclam.
- Jandl, E. 2012. *Der beschriftete Sessel. Autobiographische Gedichte und Texte*. Salzburg/Wien: Jung und Jung.
- Maar, P. 2007. *Jaguar und Neinguar*. Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger.
- Manz, H. 1974. *Worte kann man drehen. Sprach-Buch für Kinder*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Thurber, J. 1967. *75 Fabeln für Zeitgenossen. Den unverbesserlichen Sündern gewidmet*. Reinbek: Rowohlt.

Sekundärliteratur

- De Beaugrande, R.-A., Dressler, W. U. 1981. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Bühler, K. 1934. *Sprachtheorie*. Jena: Fischer.
- Bühler, K. 1965. Das Organonmodell der Sprache (Auszug). In: Bühler, K. *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. 2. unveränderte Auflage. Stuttgart: Gustav Fischer Verlag. 24–30.
- Bühler, K. 1982. Das Organonmodell der Sprache In: Gewehr, W., Klein, K.-P. (Hrsg.) *Grundprobleme der Linguistik. Ein Reader zur Einführung*. 2., verbesserte Auflage. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider. 18–23.
- Drahota-Szabó, E. 2015. *Einführung in die Sprachwissenschaft*. Szeged: Grimm.
- Duden 2013 = *Der Duden in zwölf Bänden. Das Standardwerk zur deutschen Sprache. Band 11. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*. 4., neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin: Dudenverlag.
- Ehlers, S. 2003. Übungen zum Leseverstehen. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag. 287–292. (Kapitel 57)
- Ehlers, S. 2010. Leseverstehen In: Barkowski, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.) *Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag. 197–198.
- Ernst, P. 2004. *Germanistische Sprachwissenschaft*. Wien: Facultas. (= UTB 2541)
- Eroms, H.-W. 2008. *Stil und Stilistik. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag. (= Grundlagen der Germanistik, Bd. 45)
- Feld-Knapp, I. 2014. Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen In: Bassola, P., Drewnowska-Vargáné, E., Kispál, T., Németh, J., Scheibl, Gy. (Hrsg.) *Zugänge zum Text*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 127–149. (= Szegediner Schriften zur Germanistischen Linguistik, Bd. 3)

- Fix, U. 1997. Ein Plädoyer für die Text- und Stilanalyse in der universitären Ausbildung. Fünf Gründe In: Fix, U., Wellmann, H. (Hrsg.) *Stile, Stilprägungen, Stilgeschichte. Über Epochen-, Gattungs- und Autorenstile, sprachliche Analysen und didaktische Aspekte*. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter. 273–276. (= Sprache – Literatur und Geschichte. Studien zur Linguistik/Germanistik, Bd. 15)
- Fix, U., Poethe, H., Yos, G. 2003. *Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 3., durchgesehene Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gansel, Ch., Jürgens, F. 2007. *Textlinguistik und Textgrammatik. Eine Einführung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Greule, A., Reimann, S. 2015. *Basiswissen Textgrammatik*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Grice, H. P. 1975. „Logic and conversation.“ In: Cole, P., Morgan, J. L. (ed.) *Speech Acts*. New York: Academic Press. 41–58. (= Syntax and Semantics 3)
- Grice, H. P. 1980. „Logik und Gesprächsanalyse.“ In: Kußmaul, P. (Hrsg.) *Sprechakttheorie. Ein Reader*. Wiesbaden: Verlagsgesellschaft Athenaion. 109–126. (= Schwerpunkte Linguistik und Kommunikationswissenschaft, Bd. 17)
- Hörmann, H. 1991. *Einführung in die Psycholinguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Mohr, I. (2010): Textkompetenz In: Barkowski, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.) *Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag. 337.
- Portmann-Tselikas, P. 2002. Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb In: Portmann-Tselikas, P., Schmölzer-Eibinger, S. (Hrsg.) *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lehren und Lernen*. Innsbruck: Studien Verlag. 13–44.
- Reder, A. 2015 Überlegungen zu Tendenzen in der Phraseodidaktik. In: Feld-Knapp, I., Heltai, J., Kertes, P., Palotás, B., Reder, A. (Hrsg.) *Interaktionen. Festschrift für Katalin Boócz-Barna*. Budapest: UDV

- [Ungarischer Deutschlehrerverband]. 74–88. (= DUFU [Deutschunterricht für Ungarn], Jahrgang 27, Sonderheft 2015)
- Schulz von Thun, F. 2010. *Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. 48. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Vater, H. 2002. *Einführung in die Sprachwissenschaft*. 4. Auflage. München: Wilhelm Fink Verlag. (= UTB 1799)

Vorbereitung der Studierenden auf die mündliche Grundprüfung mit C1 Niveau

ERIKA GROSSMANN

Universität Szeged, Erziehungswissenschaftliche Fakultät Gyula Juhász, Szeged

grossmannerika@hotmail.com

1. Einleitung: Ziele des Kurses *Förderung der Sprachkompetenz im ersten Studienjahr der Deutschlehrausbildung*

Wie schon erwähnt, haben die an der Lehrerausbildung *Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur* teilnehmenden Studierenden am Anfang des ersten Studienjahres weitreichend unterschiedliche Sprachkompetenzen. Da alle Kurse bereits in den ersten zwei Semestern (z. B. Literatur, Linguistik, Einführung in die Nationalitätenkunde, Kenntnisse der deutschsprachigen Länder) in deutscher Sprache gehalten werden und vielfältige Fachkenntnisse enthalten, ist die Aufgabe der Studierenden und der Dozenten ganz und gar nicht einfach. Der Kurs *Förderung der Sprachkompetenz* hat die keinesfalls leichte Aufgabe, die Studierenden sowohl schriftlich als auch mündlich auf die Niveaustufe C1 zu bringen und folgendes Ziel zu erreichen:

Der Kurs dient der Vorbereitung auf die Grundprüfung am Ende des 2. Semesters, in der die vier sprachlichen Grundfertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben, Sprechen) auf der Niveaustufe C1 des Europäischen Referenzrahmens überprüft werden (<https://www.coosp.etr.u-szeged.hu/Scene-577240>).

Im ersten Semester wird vorwiegend auf das Hörverstehen und das Schreiben konzentriert, mit den folgenden Themenpunkten (<https://www.coosp.etr.u-szeged.hu/Scene-562213>):

Hörverstehen:

- Hörstrategien (globales, selektives und detailliertes Hören),
- Antizipationen,
- Schlüsselwörter,
- semantische und grammatische Gliederungssignale,
- Mitschreibtechniken (Abkürzungen),
- verschiedene Textsorten beim Hörverstehen: Meldung, Bericht, Reportage, Report, Interview, Diskussion, Debatte.

Schreiben:

- verschiedene Textsorten: Beschreibung von Grafiken und Schaubildern, Stellungnahme, Meinungsäußerung, Argumentation,
- Redemittel für die eigene Textproduktion: Angabe und Abgrenzung des Themas, Gliederung und Strukturierungselemente, Bezüge zum Vorwissen, Anführung von Beispielen, Aspekte, Behauptungen, Argumente, Zusammenfassung, abschließende Bemerkungen,
- Entwicklung der Schreibkompetenz in der Praxis: verschiedene Beschreibung von Schaubildern, Diagrammen, Tabellen und Grafiken.

Im zweiten Semester wird der Schwerpunkt auf die folgenden zwei sprachlichen Grundfertigkeiten gelegt (<https://www.coosp.etr.u-szeged.hu/Scene-577240>):

Leseverstehen:

- Leseziele, Lesestrategien,
- orientierendes, kursorisches, selektives, und detailliertes Lesen,
- Textzusammenfassung, Konsequenzen, Meinungsäußerung,
- Überbrückungsmöglichkeiten der Verstehensdefizite,
- Entwicklung der Fertigkeit Lesen in der Praxis.

Sprechen:

- Diskussion, Meinungsäußerung, Argumentierungstechniken,
- Kurzvortrag,
- Fehlerkorrektur im Gespräch,
- Entwicklung der Sprechkompetenz in der Praxis:
 - a) Kurzvortrag mit PPT in einem vom/von der Studierenden ausgewähltem Thema,
 - b) Diskussion in Partnerarbeit über ein vorgegebenes Thema (Meinungsäußerung und Diskussion mit verschiedenen Alternativmöglichkeiten).

Im Weiteren werden die erforderlichen Kompetenzen der vier Fertigkeiten dargelegt, die für die Grundprüfung unumgänglich sind: Von den Studierenden werden differenzierter und bewusster Sprachgebrauch, Informationsmanagement, kreativer und bewusster Umgang mit Strategien zur Problembewältigung, sowie schriftliche und mündliche kommunikative Kompetenz auf hohem Niveau (C1), abstraktes Denken, Argumentationstechniken, effektives selbständiges Lernen und interkultureller Ansatz erwartet (<https://www.coosp.etr.u-szeged.hu>).

2. Kompetente Sprachverwendung und Sprachkenntnisse nach GER

Nachdem die Kursbeschreibungen betrachtet worden sind, sollten wir uns der Globalskala des GER (Europarat 2001) widmen. Unter *kompetenter Sprachverwendung* auf C1 Niveau meint GER Folgendes: Der/Die Sprachbenutzer*in

kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden. (Europarat 2001: 35)

Wollen wir die Sprachkenntnisse näher betrachten, werden im GER fünf qualitative Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs festgelegt (Europarat 2001: 37). Diese helfen uns dabei, die Entwicklung der mündlichen Kompetenz der Studierenden qualitativ zu beschreiben und vergleichbar zu machen. Vorteile sind noch, dass der Fokus auf die *Kommunikation* gelegt wird, d. h. die Fertigkeiten der erfolgreichen Kommunikation in einer Fremdsprache (Verstehen, Sprechen und Schreiben) werden betont (vgl. Europarat 2001: 36).

Statt also ein präzises Profil auf verschiedene Kategorien kommunikativer Aktivitäten herzustellen, sollte man die Performanz auf der Basis von Aspekten der kommunikativen Sprachkompetenz formulieren, welche aus diesen Aktivitäten abgeleitet werden können. Diese Aspekte sind: *Spektrum*, *Korrektheit*, *Flüssigkeit*, *Interaktion* und *Kohärenz* (Europarat 2001: 37 f.). Wenn wir also das *Spektrum* auf C1 Niveau nach GER betrachten, wird von dem/der Sprachverwender*in in erster Linie ein breites Spektrum von Redemitteln erwartet,

aus dem er/sie geeignete Formulierungen auswählen kann, um sich klar und angemessen über ein breites Spektrum allgemeiner, wissenschaftlicher, beruflicher Themen oder über Freizeitthemen zu äußern, ohne sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen⁶² (ebenda).

Bei *Korrektheit* wird eigentlich nur ein recht hohes Maß an grammatischer Korrektheit betont, wobei Fehler nur manchmal vorkommen und kaum auffallen. Wichtig ist noch, dass erwartet wird, dass eventuell vorkommende (grammatische) Fehler meistens von dem/der Sprecher*in selbst korrigiert werden. Aus diesem Grund haben

⁶² Im Kapitel 3 werden diese Redemittel, die im Kurs *Förderung der Sprachkompetenz (Sprechen)* verwendet werden weiterdiskutiert.

wir uns bemüht, auch in der Kursbeschreibung (und natürlich in den Kursen) auf die Fehlerkorrektur im Gespräch einen großen Wert zu legen.

Bei dem Aspekt der *Flüssigkeit* wird auch hervorgehoben (Europarat 2001: 37), dass der/die Sprachbenutzer*in sich mehr oder weniger „müheles spontan und fließend ausdrücken“ kann. Weiters wird noch hier Folgendes festgelegt (ebenda): „begrifflich schwierige Themen können den natürlichen Sprachfluss beeinträchtigen“, wobei jedoch wichtig ist, dass die im ersten Kapitel erwähnten Kurse (u. a. Literatur, Linguistik, Einführung in die Nationalitätenkunde, Kenntnisse der deutschsprachigen Länder) durchaus als fachlich zusammengesetzte („schwierige“) Themen erwähnt werden müssen, in denen die Studierenden sowohl mündlich als auch schriftlich kompetent sein sollten.

Im Falle der *Interaktion* ist es wichtig, dass man aus einem „Repertoire von Diskursmitteln eine geeignete Wendung auswählen“ kann, „um seine/ihre Äußerung angemessen einzuleiten, wenn er/sie das Wort ergreifen oder behalten will, oder um die eigenen Beiträge geschickt mit denen anderer Personen zu verbinden“ (Europarat 2001: 37). Besonders wichtig sind diese Aspekte bei dem Prüfungsteil *Diskussion*, wo man spontan widersprechen, sich zu Wort melden, etwas betonen, Beispiele oder Belege anführen, einer Meinung zustimmen usw. soll⁶³.

Die Wichtigkeit der *Kohärenz* äußert sich in erster Linie bei dem Kurzvortrag mit PPT. Der/Die Studierende „kann klar, sehr fließend und gut strukturiert sprechen und zeigt, dass er/sie Gliederungs- und Verknüpfungsmittel beherrscht“ (Europarat 2001: 37). Das Thema des Vortrages sollen die Studierenden selber auswählen, Ziel ist es, in irgendeiner Form Aspekte der deutschsprachigen Länder zu behandeln. Auch hier ist es eine wichtige Priorität, dass der Vortrag frei gesprochen wird, der Text darf also keinesfalls eingelernt werden. Eine Art „Garantie“ dafür ist, dass alle Kursteilnehmenden (auch in der Grundprüfung) sich den Vortrag anhören, Feedback geben⁶⁴ und anschließend Fragen zur Präsentation stellen. Dadurch werden auch die bereits erwähnten anderen vier Aspekte nach GER behandelt.

Im weiteren Verlauf möchte ich darlegen, welche Kategorien der GER für die kommunikative Aktivitäten verwendet (Europarat 2001:

⁶³ Weitere Beispiele werden im Kapitel 3 mit dem Titel *Tipps und Praxisbeispiele bei Diskussionen und Kurzvorträgen* dargelegt.

⁶⁴ Im Kapitel 3 werden die Aspekte des Feedbacks näher erläutert.

174). In der Tabelle 1 wird auch gezeigt, wo *Diskussion* und *Kurzvortrag* als unser Beispiel von Sprechen (mündliche Kommunikation) dargestellt werden kann:



| | Interaktion (spontan, häufige Sprecherwechsel) | Produktion (vorbereitet, lange Sprecheinheiten) |
|----------------------------|---|---|
| mündliche Kommunikation | <ul style="list-style-type: none"> – Konversation – informelle Diskussion – zielorientierte Kooperation <p> Diskussion</p> | <p>Beschreibung eines speziellen Fachgebietes</p> <p> Kurzvortrag</p> |

Tabelle 1: GER-Kategorien für kommunikative Aktivitäten im mündlichen Bereich

Ziel dieses Beitrages ist unter anderem eigene, gut bewährte Unterrichtsbeispiele aus der Praxis darzulegen. Somit werden im Kapitel 3 weitere Tipps aus dem eigenen Unterricht beschrieben.

3. Tipps und Praxisbeispiele bei Diskussionen und Kurzvorträgen

Wie ich schon in der Einleitung erwähnt habe, werden die Studierenden im zweiten Semester im Rahmen des Kurses *Förderung der Sprachkompetenz* auf das Sprechen (Diskussion und Kurzvortrag) vorbereitet und trainiert. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit möchte ich einige (Kurs)Bücher, Webseiten und Feedback-Möglichkeiten präsentieren, die sowohl den Studierenden als auch der Lehrperson Unterstützung im Kurs geben können.

3.1. Diskussionen

In den Diskussionen arbeiten die Studierenden in Partnerarbeit. Sie erhalten alltägliche Themen, wo sie aus unterschiedlichen Alternativen/Prioritäten wählen können. Im Folgenden wird ein Diskussionsbeispiel (Abbildung 1) dargelegt:

„Mehrere Generationen unter einem Dach...“

Sollten Großeltern, Eltern und Kinder unter einem Dach wohnen?
Verschiedene Überlegungen stehen Ihnen dabei im Vordergrund.

Vergleichen Sie die verschiedenen Alternativen und begründen Sie Ihren Standpunkt.

Widersprechen Sie Ihrem/Ihrer Gesprächspartner*in, wenn Sie nicht einverstanden sind und kommen Sie am Ende zu einer gemeinsamen Lösung. Sie haben ca. 5–6 Minuten Zeit, alles zu klären.

Sie können unter folgenden Alternativen auswählen:

- Kostenersparnis beim Kauf oder Bau
- Gegenseitige Hilfe
- Fehlende Privatsphäre
- Teilen der Erfahrungen
- Konflikte können auftreten

Abb. 1: Ein Diskussionsbeispiel

Das erwähnte Praxisbeispiel war vor allem in der Zeit der Karantäne 2020 aktuell. Da die Studierenden Mitte März wieder nach Hause gezogen sind und Online den Unterricht verfolgen sollten, gab es sicherlich Konfliktsituationen. Ein ähnliches Diskussionsthema war auch z. B.: *Immer noch Hotel Mama?*, oder ein mögliches Beispiel als angehende Lehrer*innen: *Sie arbeiten als Lehrerin und planen mit Ihrer Klasse (14-jährige Schüler*innen) eine dreitägige Klassenfahrt. Wohin würden Sie fahren?* Auch hier können die Studierenden unter mehreren Alternativen auswählen, und diese untereinander in Partnerarbeit diskutieren.

Wie schon im Kapitel 2 diskutiert wurde, sind diese Aspekte bei der Bewertung wichtig: *Spektrum, Korrektheit, Flüssigkeit, Interaktion und Kohärenz*. Als Begleitmaterial im Unterricht habe ich in erster Linie folgende Werke benutzt: Das Kursbuch von Péntek–Szombatiné Fülöp (2010) *Argumentieren und Diskutieren. A német emelt szintű érettségire és nemzetközi nyelvvizsgára. Pro & Kontra. 70 Pro und Kontra-Themen und Graphiken mit Wortlisten*, die Webseite Forum Wirtschaftsdeutsch. Lehr- und Lernhilfen für den berufsbezogenen Deutschunterricht (www.wirtschaftsdeutsch.de) und die Redemittelsammlung zum Lehrwerk *Mittelpunkt B2/C1* von Fitz und Neustadt (2008). Im

Letzteren werden (unter anderen) Redemittel zu folgenden Aspekten verwendet (Fitz–Neustadt 2008: 9):

- Meinungen und Vermutungen äußern,
- Rede strukturieren und Verständigung sichern: Unterbrechen, Zwischenfragen, Nachfragen, Hervorheben, Überleiten, Formulierungsprobleme überwinden, Beispiele anführen,
- Diskutieren: Standpunkt darlegen und begründen, Argumente, Einwände, Widersperchen, Vorschläge unterbreiten, Vereinbarungen treffen ud festhalten, Infomationen erfragen, nach Meinungen und Begründen fragen.

Bei diesen Redemitteln gab es konkrete Beispielsätze, die eine große Hilfe in der Übung und Ausführung der Diskussionsdialogen waren. Die Studierenden haben diese Seiten für sich ausgedruckt und versucht, diese bewusst anzuwenden, sodass die Korrektheit (auch im grammatischen Sinne) geübt werden konnte. In diesem Sinne wurden also die Interaktion und die Kohärenz des Redens vertieft und nach ein paar Monaten Trainingsphase wurden die Redemittel schon automatisch, angemessen und flüssig verwendet.

Das Kursbuch von Péntek–Szombatiné Fülöp (2010) hat meiner Meinung nach in erster Linie darin eine große Hilfe geleistet, dass die Kursteilnehmer*innen unterschiedliche Themen kennenlernen konnten. In diesen Themen wurden Pro- und Kontra-Beispielsätze angegeben, und die Graphiken mit Wortlisten haben dazu beigetragen, dass die Kursteilnehmer*innen diese praktizieren konnten. Ich bin davon überzeugt, dass zahlreiche neue Wörter, stilistische Wendungen, Redemittel zu diesen Themen geübt und einstudiert wurden (die auch in Tests und Klausuren während des Semesters befragt wurden).

3.2. Kurzvorträge mit PPT

Bei den Kurzvorträgen mit PPT sollen die Studierenden ein fachspezifisches Thema selbständig auswählen und einen Vortrag (Referat, Präsentation) von ca. 15 Minuten halten. Das Thema muss in Anlehnung an die deutschsprachigen Länder sein und wichtig ist noch, dass der Wortschatz C1 Niveau erreicht. Es wird von ihnen erwartet, dass sie eine „Miniforschung“ machen und selbstständig nach Quellen, Literatur recherchieren. Das heißt, die Studierenden haben in ihren Recherchen große Freiheit, wie, in welcher Form sie ihre Präsentation halten. Wir versuchen, ihnen die Möglichkeit zu bieten, im Semester mehrere Kurzvorträge zu halten.

Als Praxisbeispiel möchte ich die Wichtigkeit der Feedbacks untermauern und zeigen, mit welchen Methoden die Studierenden sich selber und ihre Kolleg*innen bewerten und einander Feedback geben. In Anlehnung an die Globalskala des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und den leicht modifizierten Bewertungsbogen der Webseite LehrerInnenfortbildung Baden-Württemberg⁶⁵ wurde jeder Vortrag nach folgenden Aspekten von 1–5 bewertet:

- *Inhalt* (sachlich richtig, angemessene Gewichtung von Haupt- und Nebenpunkten oder sachliche Fehler, wichtige Punkte zu kurz, nebensächliche Punkte zu ausführlich),
- *Struktur* (klar erkennbar, zielgerichtet, hilfreich für das Publikum, roter Faden oder nicht nachvollziehbar, ungeschickt, verwirrend),
- *Grammatik, Wortschatz* (fehlerlose Ausführung, reicher Wortschatz, gute Fachsprache oder viele Fehler, an manchen Stellen unverständlich, keine Fachsprache),
- *Sprache* (verständlich in Satzbau und Wortwahl, sicher im Ausdruck oder unverständlich, umständlich, unsicher, unangemessen).

Im Weiteren werden noch folgende Aspekte betrachtet: Redezeit (eingehalten: ja oder nein), Rhetorik (Sprechweise, Stimme, Sprechtempo, Stilmittel), Körpersprache (Blickkontakt, Gestik/Haltung, Mimik), Visualisierung von PPT, Medieneinsatz, Kreativität, Wirkung und freie Rede. Die Studierenden wurden auch gebeten, die „besonderen Stärken“ und „Schwächen – was noch zu beachten ist“ mit eigenen Worten zu formulieren. Dadurch werden sowohl ihre Reflexions- als auch ihre Selbstkompetenz gefördert, die für ihren späteren Lehrerberuf von großer Bedeutung sind. Es ist noch wichtig zu betonen, dass auch in der Grundprüfung diese Aspekte bei der Bewertung und Notengebung betrachtet werden.

4. Fazit

Ziel des vorliegenden Beitrages war es, den Kurs mit dem Titel *Förderung der Sprachkompetenz in der Lehrerausbildung Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur* als gut bewährtes Beispiel für die Entwicklung der Kommunikations- und Sprachfähigkeit in der Praxis darzulegen. Mit den Kursbeschreibungen, der Definition von

⁶⁵ Den als Ausgangspunkt dienenden Bewertungsbogen für die Präsentation, der auch als Download zur Verfügung steht, findet man auf der folgenden Webseite:

https://lehrerfortbildung-bw.de/st_kompetenzen/weiteres/projekt/projektkompetenz/bewertung/praesent.htm

Sprachverwendung und Sprachkenntnissen nach GER wurden auch die vier sprachlichen Grundfertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben, Sprechen) auf der Niveaustufe C1 präsentiert.

Im Weiteren wurde die Fertigkeit Sprechen dargelegt, und Tipps und Praxisbeispiele bei *Diskussionen* und *Kurzvorträgen* aus dem eigenen Unterricht gezeigt. Ich habe versucht, einige Begleitmaterialien und Kursbücher bekanntzugeben und das im Kurs verwendete Feedback wurde ebenfalls ausführlich präsentiert.

Die Ergebnisse der Grundprüfung beweisen, dass die gewählten Methoden und Lernmaterialien, sowie unsere Förderarbeit zur Entwicklung der Sprachkompetenz unserer Studierenden erfolgreich beitragen.

Literatur

Europarat. 2001. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.

Fitz, A., Neustadt, E. (Hg.) 2008. Mittelpunkt B2/C1 Redemittelsammlung. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.

Forum Wirtschaftsdeutsch. Lehr- und Lernhilfen für den berufsbezogenen Deutschunterricht, [online] <https://www.wirtschaftsdeutsch.de/lehrmaterialien/ueberblick-red1.php#RRE>. (Letzter Zugriff: 10.05.2020)

Kursbeschreibung Alapvizsga [Grundprüfung] auf Coospace der Universität Szeged. Lehrstuhl für Deutsch als Nationalitätenkultur, Erziehungswissenschaftliche Fakultät „Gyula Juhász“, Institut für Nationalitätenkulturen, [online] <https://www.coosp.etr.u-szeged.hu>. (Letzter Zugriff: 10.05.2020)

Kursbeschreibung Nyelvi kompetenciafejlesztés 1. [Förderung der Sprachkompetenz 1] auf Coospace der Universität Szeged, [online] <https://www.coosp.etr.u-szeged.hu/Scene-562213>. (Letzter Zugriff: 10.05.2020)

Kursbeschreibung Nyelvi kompetenciafejlesztés 2. [Förderung der Sprachkompetenz 2] auf Coospace der Universität Szeged, [online]

<https://www.coosp.etr.u-szeged.hu/Scene-577240>. (Letzter Zugriff: 10.05.2020)

LehrerInnenfortbildung Baden-Württemberg – Projektkompetenz, [online] https://lehrerfortbildung-bw.de/st_kompetenzen/weiteres/projekt/projektkompetenz/bewertung/present.htm (Letzter Zugriff: 10.05.2020)

Péntek, B., Szombatiné Fülöp, I. 2010. Argumentieren und Diskutieren. A német emelt szintű érettségire és nemzetközi nyelvvizsgára. Pro & Kontra. 70 Pro und Kontra-Themen und Graphiken mit Wortlisten. Győr: Nordwest 2002 Kiadó.

Webseite des Lehrstuhls für Deutsch als Nationalitätenkultur an der Universität Szeged, Erziehungswissenschaftliche Fakultät „Gyula Juhász”, Institut für Nationalitätenkulturen. <http://www.jgypk.hu/tanszek/nemet>. (Letzter Zugriff: 10.05.2020)

Wie modelliert man eine mündliche Prüfung in einem Printbuch?

GYÖRGY SCHEIBL

Lehrstuhl für Germanistische Linguistik, Universität Szeged, Szeged
scheibl@lit.u-szeged.hu

1. Einleitung

Auf die Frage, wie man eine mündliche Prüfung in einem Printbuch modellieren kann, sollte man zunächst einmal mit „gar nicht“ oder „sehr schwer“ antworten. Denn im Gegensatz zu den anderen Prüfungsfächern verlangen moderne Fremdsprachen ein hohes Maß an Interaktivität des Prüfungskandidaten. Zwei der drei Prüfungsaufgaben des Oberstufenabiturs in Deutsch basieren ausschließlich auf einer Partnerarbeit zwischen Prüfer⁶⁶ und Kandidat. Fragen, Zusatzfragen und Gegenargumente des Prüfers sind dem Kandidaten vorher nicht bekannt. Darüber hinaus steht ihm zur Beantwortung der Fragen keine Vorbereitungszeit zur Verfügung.

Eine Auflösung dieses Widerspruchs könnte sein, dass man als Buchautor beim Prüfungskandidaten ein stabiles Sprachwissen, d. h. B1+ voraussetzt, Gedanken versprachlicht, themenspezifischen Wortschatz aufbaut und alle möglichen Prüfungsthemen ausarbeitet, die einem selbstständigen Sprachbenutzer die Basis einer erfolgreichen mündlichen Prüfung bedeuten. Eng damit verbunden gibt es aber ein weiteres Problem, das mit der „Gattung“ des Endprodukts. Es geht dabei um die Wahl zwischen den Gattungen *Vorbereitungsbuch* und *Testbuch*, wobei Letzteres echte Prüfungsfragen und mögliche Musterantworten in Printform (inkl. Hörmaterialien auf CD) enthalten sollte.

Wie man es trotz all dieser Bedenken schafft, eine mündliche Prüfung in einem Print-Testbuch zu modellieren, soll hier anhand von Scheibl Gy.: *Érettségi mintatételek német nyelvből. 50 emelt szintű tétel*. Maxim Kiadó, 2019 gezeigt werden.

2. Testbuch kontra Vorbereitungsbuch

Selbst wenn ein Testbuch geschaffen wird, kann ein Werk mit 50 kompletten Prüfungen, die auf Wunsch des Verlags alle möglichen

⁶⁶ Im Beitrag wird im Interesse einer besseren Lesbarkeit auf eine explizite Unterscheidung von weiblichen und männlichen Personen verzichtet. Die gewählte männliche Form schließt eine adäquate weibliche Form gleichberechtigt ein.

Themen der mündlichen Abiturprüfung abdecken sollen, nicht als Testbuch im engeren Sinne betrachtet werden. Vielmehr ist es ein Werk, das auf eine Prüfung vorbereiten soll und als solches einer gewissen inhaltlichen und strukturellen Progression entsprechend konzipiert werden sollte. Daher bietet sich die Möglichkeit, die Themen in einem oder mehreren Prüfungsteilen progressiv bzw. aufeinander aufbauend zu ordnen – in dem Sinne, dass Unterthemen eines Themas von Test zu Test nacheinander folgen. Dies soll in Tabelle 1 veranschaulicht werden. In den Prüfungsaufgaben *Diskussion* und *Thema* werden die Themen *Individuum / Familie, Einkaufen* und *Reise* in Unterthemen eingeteilt, die sich in den Tests 1–7 thematisch entfalten.

| | Interview | Diskussion | Thema |
|----|--|---|--|
| 1. | Verbreitung des Handys, Funktionen, Jugendliche, Festnetztelefon, Gefahren | Benehmen, Sitten, Elternrollen, Lehrerrollen, schlechtes Benehmen | Einkaufen 1: Markt, Einkaufszentrum |
| 2. | Umweltschutz: Müll, Überflutung, Dürre, bedrohte Tierarten | Mode, Bekleidung, Schönheitspflege, Werbung in der Schönheitsindustrie | Einkaufen 2: Einkaufswagen, Bedienung, Schaufenster |
| 3. | Sport und gesunde Lebensweise, regelmäßige Körperbewegung | Neue Bekanntschaften schließen (im Internet, persönlich), Gefahren | Einkaufen 3: online-Einkauf, Lebensmittelgeschäft |
| 4. | Essen, Essgewohnheiten in Ungarn, ausländische Küche | Rollen in der Familie, ideale Familie, Familienmodelle, Rollenverteilung, Emanzipation | Einkaufen 4: Modegeschäft, Second-Hand-Laden |
| 5. | Wohnort: Wolkenkratzer, Hochhaus, Dorfhaus | Beziehungen am Arbeitsplatz/in der Schule, Kollegen, Mitschüler, bester Freund, Programme nach der Schule | Reise/Transport 1: Bus und Zug |
| 6. | Soziale Netzwerke | Familie/Kindererziehung, ideale Familie, Schule vs. Eltern | Reise/Transport 2: Familienurlaub, Radfahren, zu Fuß gehen |
| 7. | Hobby, Arbeit als Hobby, ungewöhnliche Hobbys | Beziehung/Zusammenleben mehrerer Generationen, Aufgabenverteilung | Reise/Transport 3: Auto, Schiff, Flieger, Fahrrad |

Tabelle 1: Thematische Progression der Unterthemen in den Prüfungsteilen *Diskussion/Thema*

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass die Unterthemen in der Diskussionsaufgabe einer thematischen Ordnung folgen. So werden in den 50 Tests alle Themenbereiche präsentiert. Der Vorteil dieser Anordnung ist es zweifelsohne, dass das Bearbeiten der Prüfungstests durch die thematischen Verknüpfungen der nacheinander folgenden Aufgaben erheblich erleichtert werden kann (vorausgesetzt, dass der Kandidat bei der Vorbereitung dem Aufbau des Buches folgt), da Wortschatz, Redemittel und grammatischer Block der vorangehenden Kapitel zur Bearbeitung der jeweiligen Prüfungsaufgabe zur Verfügung stehen. Dies bleibt allerdings ein verstecktes Ordnungsprinzip, das der Kandidat nicht einmal erkennen muss, dafür aber eine Stütze, die jegliche Vorbereitung effektiver macht. Sind die Unterthemen der Teilprüfung *Thema* von einem anderen Themenbereich beginnend ebenfalls thematisch geordnet, dann kann erreicht werden, dass ein jeder Prüfungstest (wie auch in der echten Prüfung) ohne thematische Überlappungen drei verschiedene Themen präsentiert.

Unter Berufung darauf, dass der Band als Testbuch und nicht als Vorbereitungsbuch konzipiert sein soll, hat der Verlag diesen Vorschlag jedoch abgelehnt und bestand darauf, dass die Unterthemen in allen Teilprüfungen im ganzen Buch völlig zufällig geordnet werden.

3. Prüfungsaufgaben im mündlichen Oberstufenabitur in Deutsch

Die mündliche Oberstufenabiturprüfung in den modernen Fremdsprachen setzt sich aus drei Prüfungsaufgaben zusammen (vgl. *Érettségi vizsgakövetelmények – Élő idegen nyelv I. und II.*): (i) *Interview*: Der Kandidat muss fünf Fragen und weitere Zusatzfragen zu einem bestimmten Thema beantworten. (ii) *Diskussion*: Der Kandidat muss mit dem Prüfer ein Gespräch über eine angegebene Aussage führen, in dem er seine Argumente dafür oder dagegen aufzählt und auf die Gegenargumente seines Gesprächspartners reagiert. (iii) *Thema*: Der Kandidat muss seine Gedanken über ein in Form von Bildkollagen dargestelltes Thema zusammenfassen, indem er die Bilder beschreibt, das geschilderte Problem erläutert und seine Meinung darüber äußert.

Die Niveaustufe der mündlichen Oberstufenprüfung entspricht der Stufe B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (vgl. *Érettségi vizsgakövetelmények – Élő idegen nyelv I. und II.*). Auch der inhaltliche Aufbau und die Aufgabentypen weisen Ähnlichkeiten mit den allgemeinen Sprachprüfungen der Mittelstufe, z. B. mit der ECL-Prüfung, auf.

Doch Abitur und B2-Sprachprüfung unterscheiden sich in ihren Zielgruppen. Wer das Oberstufenabitur ablegt, dem ist eine selbstständigere Sprachverwendung zuzutrauen. Da Deutsch kein Pflichtfach ist, besteht die Zielgruppe hier aus Schülern, die sich eingehender mit der deutschen Sprache beschäftigen wollen oder es auf Pluspunkte abgesehen haben.

4. Implizite Komponenten bei der Konzipierung eines Testbuchs

Ein nach den obigen Richtlinien konzipiertes Buch muss des Weiteren drei implizite Komponenten in Betracht ziehen: 1. die Bewertung der sprachlichen Leistung des Kandidaten, 2. die „Ausarbeitung“ der Prüfungsfragen und 3. die „Modellierung“ der Prüfungssituation. Im Folgenden wird auf diese drei impliziten Komponenten des Buches eingegangen.

4.1. Bewertung der sprachlichen Leistung des Kandidaten

Die Kategorie „richtige Antwort“ gibt es hier nicht. Trotzdem wird die sprachliche Leistung des Kandidaten bewertet. Ziel ist es also nicht, dass er die 60%-Hürde schafft, was ernst genommen dem B1+-Niveau einer Sprachprüfung entsprechen würde, sondern dass er möglichst viele Punkte sammelt. Das Buch muss so aufgebaut werden, dass darin die Bewertungsaspekte der Abiturprüfung deutlich werden. Die zu vergebenden Punkte setzen sich aus drei Fähigkeiten / Fertigkeiten zusammen, die an und für sich problematisch sind und die Aufgabe eines Buchautors erschweren.

- a) Bewertungskriterium *Selbstständigkeit der Inhalte / Selbstständigkeit der Sprachverwendung*. Es ist leicht einzusehen, dass komplett vorgegebene und in ganzen Texten verfasste „Fertig-Inhalte“ theoretisch nicht unbedingt der selbstständigen Sprachverwendung dienen. Dies kann jeder routinierte Prüfer bestätigen, der allein durch die sprachlichen Formulierungen des Prüfungskandidaten ganz genau angeben kann, welches Vorbereitungsbuch dieser benutzt hat. Ebenfalls dürften viele Prüfer die Erfahrung gemacht haben, dass der Prüfungskandidat eben mehr Probleme hat, Gedanken zu einem Thema zu sammeln als diese zu versprachlichen, was sich nach der Prüfung oft in Äußerungen wie „Dazu hätte ich auch auf Ungarisch nicht viel sagen können“ niederschlägt. Von diesen Erfahrungen ausgehend war die ursprüngliche Konzeption, dass

das Buch unabhängig von der Prüfungsaufgabe zu jedem Thema und zu jeder Frage nur stichpunktartige Antworten (Argumente, Gedankengänge und frei einsetzbare inhaltliche Optionen) angibt, auf vollständige Musterantworten in Form von Texten aber verzichtet. Da dies aber nach der Auffassung des Verlags wieder nicht die echte Prüfung hätte „modellieren“ können, wurde diese Konzeption seitens des Verlags abgelehnt.

- b) Bewertungskriterium *Wortschatz / Ausdrucksweise*. Nach den offiziellen Vorlagen soll bei diesem Kriterium in allen drei Prüfungsaufgaben bewertet werden, ob (i) der Wortschatz des Kandidaten dem Thema, der Situation und der Rolle gerecht wird, (ii) sein Wortschatz dem Sprachniveau entsprechend abwechslungsreich ist und (iii) der Kandidat zur Anwendung eines angemessenen Stils (wie z.B. einer höflichen Formulierung in der Zielsprache) fähig ist. Um die Prüfung zu modellieren, muss also der dem Sprachniveau entsprechende Wortschatz vermittelt werden. Dieser Wortschatz bleibt aber in einer in Texten verfassten Musterantwort mehr oder minder implizit. Da könnte nur ein themenspezifisches Wortregister Abhilfe schaffen, dieses wiederum würde nur schwer in die Konzeption eines „Testbuchs“ passen. Zur Lösung dieses Widerspruchs bietet sich nur die Möglichkeit, den relevanten Wortschatz in den Mustertexten visuell (durch farbige Hinterlegung) hervorzuheben, und ihn auf der beigefügten CD alphabetisch geordnet in einem Register aufzulisten.
- c) Bewertungskriterium *Grammatik*. Das schwerste aller Bewertungskriterien, das allerdings 30% der Gesamtpunktzahl in der mündlichen Abiturprüfung ausmacht, ist Grammatik. Bei der Ausarbeitung der Prüfungsaufgaben, d. h. beim Durchlesen der Musterantworten ist davon auszugehen, dass sich der Kandidat eher auf Inhalte und das visuell hervorgehobene Vokabular konzentriert. Die an und für sich komplizierten grammatischen Strukturen, die jedoch erwartet und gewertet werden, bleiben auf Textebene vorerst versteckt. Um sie zu akzentuieren, müssen sie nach jeder Textantwort explizit in einem Grammatikfenster aufgelistet werden, und zwar mit Beispielsätzen aus dem Text, damit ihre Verwendung dem Kandidaten bewusst gemacht werden kann.

Die in a) bis c) kurz beschriebenen Bewertungskriterien *Selbstständigkeit der Inhalte*, *Wortschatz* und *Grammatik* werden hier implizite Komponenten des Buches genannt, da sie dem Kandidaten

während der Vorbereitung auf die mündliche Prüfung nicht bewusst / bekannt sind und aus diesem Grund einer Akzentuierung bedürfen.

Es gibt zwei weitere implizite Komponenten, auf die ich jetzt näher eingehe: die „Ausarbeitung“ der Prüfungsfragen und die Modellierung der Prüfungssituation.

4.2. „Ausarbeitung“ der Prüfungsfragen

Begrifflich und terminologisch irreführend und daher implizit ist diese Komponente, da im Falle der modernen Fremdsprachen und vor allem bei einer mündlichen Prüfung – etwa im Gegensatz zur Oberstufenprüfung in Literatur oder Geschichte – von der Ausarbeitung vorab angegebener Prüfungsthemen nicht die Rede sein kann. Vom Kandidaten wird eine sprachliche Interaktion im Dialog mit dem Prüfer in einer im Voraus nicht bekannten Kommunikationssituation erwartet. Auch wenn das Buch die echte Prüfungssituation „modellieren“ soll, indem es potenzielle Musterantworten präsentiert, ist davon auszugehen, dass keiner ein ganzes Buch einbüffeln wird. Andererseits ist zu befürchten, dass die Mustertexte trotz der Tatsache, dass sie auch als Hörtexte mit beigefügt sind, nicht als mündliche Kommunikationsformen, sondern als Leseverstehen angenähert werden. Der Kandidat nimmt die Musterantworten als schriftliche sprachliche Produkte wahr, unterstreicht vielleicht unbekannte Wörter, konzentriert sich aber hauptsächlich auf das Verstehen der Texte. Und dies kann leicht auf Kosten der aktiven / interaktiven Sprachverwendung gehen, die aber letzten Endes bewertet werden soll, siehe Bewertungskriterium Selbstständigkeit der Inhalte. In Falle der Prüfungsaufgabe *Diskussion* scheint technisch nicht einmal möglich zu sein, eine Musterantwort anzugeben, zumal nicht vorab eindeutig sein kann, welche Rolle der Kandidat (Pro- oder Kontra-Argumente) in der Diskussion zu übernehmen wünscht. Eine gedankliche Orientierung des Kandidaten erweist sich allerdings als nützlich. Das Buch gibt zu jedem Diskussionsthema je sieben Pro- und Kontra-Argumente an, damit der Kandidat nicht erst in der Prüfungssituation darüber nachzudenken braucht, welche Position er in der Diskussion einnehmen sollte, und welche Argumente er für die Verteidigung seines Standpunktes bringen kann.

4.3. Modellierung der Prüfungssituation

Sie ist die letzte und gleich problematischste implizite Komponente bei der Konzipierung eines Testbuchs. Der Verlag hatte den nachdrücklichen Wunsch, dass das Buch die echte Prüfungssituation einer mündlichen Oberstufenabiturprüfung modelliert. Unter Modellieren wollen wir hier die Abbildung eines Originals verstehen, die im Allgemeinen nur diejenigen Attribute des Originals erfasst, die dem Modellnutzer relevant erscheinen. Das *Original* ist in unserem Fall die mündliche Prüfung, der *Modellnutzer* der Prüfungskandidat, daraus folgend müssen *die relevanten Attribute* des Originals aus seiner Perspektive betrachtet werden. Man kann natürlich nur den ganzen Prüfungsablauf modellieren. Der Prüfungskandidat fasst Modellieren *inhaltlich* auf: Er will wissen, was gefragt wird und was geantwortet werden muss. Er will potenzielle Musterantworten bekommen, die der Niveaustufe entsprechend (Wortschatz, Redemittel, Grammatik usw.) formuliert sind.

Doch Modellieren hat neben der inhaltlichen zwei weitere Bedeutungen, die dem Prüfungskandidaten zwar irrelevant erscheinen dürften, aber bei der Konzipierung eines Testbuchs unumgänglich sind: eine *begriffliche* und eine *technische*.

Begrifflich gemeint heißt Modellieren so viel, dass der Buchautor in Kauf nehmen muss, dass er zwar *echte* Prüfungsfragen, aber höchstens *mögliche* Antworten präsentieren kann. Er muss sich damit begnügen, dass diese Antworten nur optionale sprachliche Reaktionen sind, d. h. Antworten und nicht *die* Antworten im Sinne von *richtigen Lösungen* einer gestellten Prüfungsfrage sein können, vgl. die Erörterungen oben über die aktive Interaktion des Sprachbenutzers. Da es sich in unserem Fall um eine mündliche Prüfung handelt, die in einem Printbuch modelliert werden soll, scheint Modellieren begrifflich kontrovers zu sein.

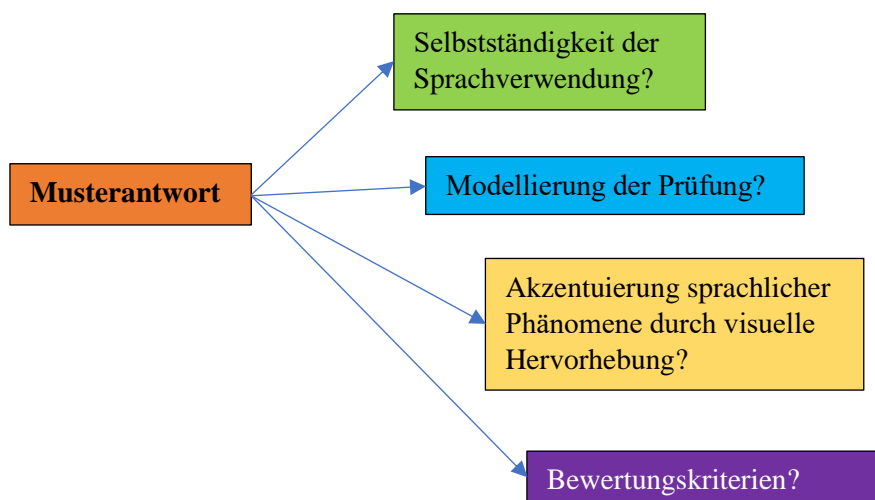
Modellieren kann drittens auch *technisch* verstanden werden: Der Kandidat sieht im Buch das und genau das, was er auch auf dem echten Prüfungsblatt zu sehen bekommen wird. Dies ist natürlich von vornherein unmöglich, der Kandidat sieht ja auf dem Kandidatenblatt nur einen Bruchteil der Prüfungsfragen, die meisten bekommt er in Echtzeit gestellt. Die technische Modellierung der Prüfung ist beim Prüfungsteil *Interview* schlichtweg unmöglich, aber auch bei der *Diskussion* sehr schwer, da der Kandidat die möglichen Pro- und Kontra-Argumente nicht sehen wird. Das „Testbuch“ muss selbstverständlich alle Inhalte des Prüferblatts zeigen. Es ist daher

absolut notwendig, im Buch Kandidatenblatt und Prüfungsblatt visuell zu trennen.

Nach all diesen Erörterungen kommen wir schließlich zur im Titel dieses Beitrags formulierten Frage: Wie schafft man es, eine mündliche Prüfung doch in einem Print-Testbuch zu modellieren?

5. Endprodukt: *Érettségi mintatételek német nyelvből. 50 emelt szintű tétel*, Maxim Kiadó 2019.

In einer Diskussion über die Konzipierung eines Testbuchs für die mündliche Oberstufenabiturprüfung in Deutsch kann man die in den Punkten 1 bis 3 angesprochenen Fragen womöglich unterschiedlich gewichten und dementsprechend unterschiedliche Lösungsvorschläge ausarbeiten. Im letzten Punkt meines Beitrags möchte ich kurz skizzieren, wie ich bei der Lösung der anfangs diskutierten widersprüchlichen oder zumindest problematischen Aspekte vorgegangen bin, um einerseits die Erwartungen des Verlags in Bezug Gattung (Testbuch) und Form (Printbuch) des Endprodukts mit zu berücksichtigen, andererseits auch die genannten impliziten Komponenten in explizite zu verwandeln. Man vergleiche hierzu die folgende zusammenfassende Tabelle (Tabelle 2) und Abbildung 1, die die Prüfungsaufgabe *Thema* von Test 16 in Scheibl (2019) zeigt:



Nach welchen formalen und inhaltlichen Aspekten sollen die Musterantworten verfasst werden?



| Form des Musters | Selbstständigkeit der Sprachverwendung | was das Muster modelliert | was akzentuiert wird | was gemessen wird |
|---|--|-------------------------------------|--|-------------------------------------|
| Thesensätze <i>Diskussion</i> <i>Thema</i> | produktiv | genügend Information | logische Strukturierung von Inhalten / Gedanken | Präsentation des Themas |
| Text <i>Interview</i> <i>Diskussion</i> <i>Thema</i> | rezeptiv (Lesen / Hören) | mündliches Textprodukt | Wortschatz / logische Strukturierung der Argumente | Wortschatz |
| Ausdrücke grammatische Strukturen, Kommunikationsstrategien, Aufrechterhaltung der Interaktion <i>Diskussion</i> <i>Thema</i> | instruktiv | abwechslungsreiche Sprachverwendung | Strukturen, Redemittel | Grammatik |
| Hörmaterialien auf CD | rezeptiv (Hören) | | Hörverstehen, Aussprache | Aussprache, Intonation, Sprechtempo |

Tabelle 2: Formale und inhaltliche Aspekte der Musterantworten in Scheibl (2019)

ÉRETTSÉGI MINTATÉTELEK NÉMET NYELVBŐL

Thema TRACK 49

AM STEUER ODER IM BUS

Äußern Sie sich über die folgenden Bilder, und nehmen Sie dabei Stellung zum genannten Thema.

Gehen Sie dabei auf die folgenden Punkte ein:

- > Welche Situation ist hier dargestellt?
- > Welches Problem wird angesprochen?
- > Was denken Sie über das geschilderte Problem?

Für Ihren Vortrag haben Sie ca. 5 Minuten Zeit.

Inhalte

- > Am **Steuer** meines eigenen Autos zu sitzen, macht mich stolz.
- > Nach einer **erfolgreichen Fahrprüfung** hat man eine coole Alternative zum Bus.
- > **Fahranfänger** haben manche Schwierigkeiten im Stadtverkehr.
- > Großstädte haben ein gut ausgebautes **Verkehrsnetz**.
- > Jugendliche wissen die **Zeit während der Busfahrt** gut auszunutzen.

Muster

Wie kommt man als 18-jähriger Jugendlicher von Punkt A zu Punkt B in einer Stadt? Die beiden Bilder stellen zwei Alternativen dar: das Auto und den Bus. Auf Bild 1 sitzt ein junger Mann am Steuer, während das Mädchen auf Bild 2 bei ihrer täglichen Fahrt zur Schule öffentliche Verkehrsmittel in Anspruch nimmt.

Der Führerschein kann in Ungarn mit 18 Jahren erworben werden. Der junge Mann posiert gerade mit seinem Führerschein vor der Kamera. Nachdem er die Fahrprüfung erfolgreich abgelegt und zum 18. Geburtstag ein kleines Auto geschenkt bekommen hat, hat er vor, ab sofort auf den öffentlichen Stadtverkehr zu verzichten und nur noch seinen Wagen zu benutzen.

Auf der einen Seite ist es erfreulich, denn er braucht sich nicht mehr überallhin fahren zu lassen oder die morgens überfüllte Straßenbahn zu nehmen, wenn er um halb 8 in der Schule sein will. Auf der anderen Seite ist er als Fahranfänger hohem Risiko ausgesetzt. Besonders morgens geht es in Großstädten verkehrsmäßig ziemlich chaotisch zu. Da er noch relativ unsicher im Fahren ist, muss er sich an die Staus

Prüferblatt
visuell vom
Kandidatenblatt getrennt

Thesensätze
Vermittlung von
Gedanken / Inhalten
(für selbstständigere
Sprachbenutzer)

Mögliche Antwort
Wortschatz
hervorgehoben

16. TETEL

in der Stoßzeit und den sowieso regen Stadtverkehr erstmal gewöhnen. In diesem Alter ist man noch weniger reif, das Einschätzungsvermögen ist noch weniger ausgebildet.

Ich finde, für meine Generation ist der Führerschein etwas Besonderes. Die meisten wollen ihn noch vor dem Abi haben, koste es, was es wolle. Mit dem Auto zur Schule zu fahren, ist nach wie vor cool. Theoretisch zumindest. Aber dass man keinen freien Parkplatz in Schulinähe finden kann, und wenn doch, dann dafür bezahlen muss, ist natürlich ärgerlich. Ich meine, anders als in amerikanischen Highschools haben wir hier keine Schulen mit Parkplätzen.

Wer aber nicht auf Raserei und Angeberei mit dem Autobesitz vor der ganzen Schule steht, dem bleibt die herkömmliche Alternative zum Autofahren: öffentliche Verkehrsmittel wie Bus, Straßenbahn, O-Bus oder U-Bahn. Die meisten Jugendlichen gehören zu dieser Gruppe, entweder weil sie noch wegen ihres Alters kein Auto fahren dürfen oder weil sie keins haben.

In Großstädten gibt es zum Glück ein sehr gut ausgebautes Verkehrsnetz. Auch beim mehrmaligen Umsteigen kann man relativ schnell ans Ziel kommen. Im Gegensatz zum Auto hat man sogar den Vorteil, dass man sich während der Fahrt seine Aufmerksamkeit auch etwas anderem widmen kann. Musik hören zum Beispiel wie das Mädchen auf dem Foto, oder noch besser: die Hausaufgaben nochmal schnell durchlesen. Zudem ist die Benutzung der öffentlichen Verkehrsmittel für Jugendliche, die ermäßigte Fahrkarten haben, bedeutend günstiger als Sprit- und sonstige Kosten fürs Auto.

Ich habe meinen Führerschein letzten Sommer gemacht, doch ich bin nicht der Typ, der ohne Auto nicht überleben könnte. Entweder ich nehme die U-Bahn und die Straßenbahn, oder ich steige je nach Wetter aufs Fahrrad und genieße die Freiheit, die der Fahrtwind suggeriert.

Strukturen

- ⊙ **Nachdem** er seine Fahrprüfung erfolgreich abgelegt hat, hat er vor, ...
- ⊙ **Er braucht** sich nicht mehr überallhin fahren zu lassen.
- ⊙ etwas Besonderes
- ⊙ **Wer** nicht auf Raserei steht, **dem** bleibt die herkömmliche Alternative zum Autofahren.
- ⊙ im Gegensatz zum Auto
- ⊙ **Entweder** ich nehme die U-Bahn und die Straßenbahn, **oder** ich steige je nach Wetter aufs Fahrrad.

Strukturen
(Textbeispiele in einem
Fenster extra aufgelistet)

- Grammatik
- Redemittel: Argument, Meinung, Begründung, Widerlegung, eigene Erfahrung etc.
- Pausenfüller, Floskeln und Interjektionen der mündlichen Kommunikation: Emotionen, Hässitation, Rückfragen, Humor, Unsicherheit

Abb. 1: Test 16, Prüfungsteil *Thema*
Am Steuer oder im Bus

6. Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Modellierung einer mündlichen Abiturprüfung in Deutsch in einem Printbuch zwar nicht vollständig, aber doch erreicht werden kann, wenn dabei die konzeptionellen Erwartungen des Verlags und die des Prüfungskandidaten aufeinander abgestimmt und vorerst implizite, aber durchaus relevante Komponenten der mündlichen Prüfung – unter Beibehaltung der Gattungscharakteristika eines Testbuchs – in den Tests explizit gemacht werden.

Literatur

Érettségi vizsgakövetelmények – Élő idegen nyelv I. [online]

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/elo_idegen_nyelv_vk.pdf. (Letzter Zugriff: 20.03.2020)

Érettségi vizsgakövetelmények – Élő idegen nyelv II. [online]

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/elo_idegen_nyelv_vl.pdf. (Letzter Zugriff: 20.03.2020)

Scheibl Gy. 2019. *Érettségi mintatételek német nyelvből. 50 emelt szintű tétel.* Szeged: Maxim Kiadó.

Grammatikübung im Netz: digitale Medien im Dienste der Sprachförderung⁶⁷

DOROTTYA SZÁSZ

Universität Szeged, Erziehungswissenschaftliche Fakultät Gyula

Juhász, Szeged

szasz.dorottya.szte@gmail.com

1. Einleitung

Obgleich die Grammatik in den heute gängigen Methodenkonzeptionen keinen besonderen Stellenwert bekommt, fungiert sie als sprachliches Mittel, dementsprechend sollte auf sie im Fremdsprachenunterricht größerer Wert gelegt werden. Die kommunikative Didaktik geht davon aus, dass die Sprache im realen kommunikativen Kontext zu erlernen ist, so – nach pragmalinguistischer Auffassung – wird sie als sprachliche Handlung angenommen (Ehlich 2007: 12 ff.). Die komplexen Interaktionen bilden Bestandteil des heutigen Lebens und können auch in Unterrichtssituationen simuliert werden. Viele Anreize und Informationsinhalte erhalten die heutigen Jugendlichen in der digitalen Welt, in der sie sich tagtäglich kreativerweise entfalten. Solche Lernumgebung könnte im dauerhaften Sprachlernprozess als ständiger Motivationsfaktor dienen. Diese didaktische Neuerung scheint im 21. Jahrhundert unvermeidlich zu sein: Die Vorschriften und Grundprinzipien des ungarischen Nationalen Grundlehrplans 2020 basieren auf der einen Seite auf die funktionale Sichtweise im Fremdsprachenunterricht, auf der anderen Seite auf den Einsatz der digitalen Möglichkeiten im Unterricht.

Im Beitrag werden zwei Praxisbeispiele zur Förderung schriftlicher Kommunikation und zum grammatischen Bewusstsein mithilfe digitaler Medien für Sekundarstufe I. und II. angegeben. Der Schwierigkeitsgrad der Übungen kann je nachdem umgestaltet werden, welche Lehr- und Lernverhältnisse in der jeweiligen Klasse, bei der jeweiligen Lerngruppe vorhanden sind.

Die vorliegende Arbeit wird in vier größere Teile gegliedert: Im ersten Teil wird geklärt, welche Rolle die funktionale Grammatik in der kommunikativen Didaktik erfüllt. Der zweite Teil befasst sich mit den

⁶⁷ Supported by the ÚNKP-19-2-SZTE-119 New National Excellence Program of the Ministry for Innovation and Technology.

gewöhnlichen Typen der Grammatikübungsaufgaben. Da die neuesten schulischen Regelungen in Ungarn der Medienkompetenz eine maßgebende Rolle zusprechen, wird untersucht, inwiefern die digitalen Medien einzusetzen sind. Im letzten Abschnitt werden aus diesem Grund praxisbezogene, in institutionalisierten Rahmen durchzuführende Beispiele präsentiert, die die funktionale Sichtweise mit der Förderung der Medienkompetenz vereinbaren.

2. Wozu die Grammatik?

Alle Sprachen der Welt erfüllen die Rolle eines Mittels zur Verständigung. Die Aneinanderreihung von verschiedenen – wenn auch zusammenhängenden – Wörtern ergeben im klassischen Sinn keinen Text. Ihre Bedeutung können diejenigen verstehen, in deren Leben sie sinnvoll wirken. Die Kommunikation ist nur in dem Fall arriviert, wenn die sprachlichen Mittel, die Wörter oder Sprachbausteine nach dem Kommunikationskontext gezielt geformt sind (vgl. Barkowski et al. 2017: 10 ff.). Die zwei Ebenen der Äußerungen können wie folgt dargestellt werden. Im Kopf besitzt man eine Mitteilungsabsicht, die man kommunizieren will. Die Mitteilung kann aber lediglich dann gelingen, wenn der im Gedanken formulierte Inhalt dem des Geäußerten entspricht. Die grammatischen Regelmäßigkeiten leisten dabei große Dienste, unsere Gedanken realistisch kommunizieren zu können. Die Ambiguität („Mehrdeutigkeit“) der Sprache kann zu unklaren Verhältnissen in den Satzteilen führen. Die Grammatik ist also „Basis dafür, dass Menschen ihre Mitteilungsabsichten sprachlich realisieren können“ (Barkowski et al. 2017: 10 ff.). Häcker (2008: 311) behauptet, die Grammatik könnte also als Einheit angesehen werden, die zur Verbesserung der sprachlichen und schriftlichen Kompetenzen steht. Obwohl die Grammatik „Begleiterin, Dienerin“ und „Bindeglied zwischen den Teilfunktionen des Faches“ ist, und „nicht Herrin“ (Ulshöfer 1967, zitiert von Häcker 2008: 312), wird ihr wichtige Funktion zugewiesen: Die Entwicklung der guten, bewussten und verständlichen Kommunikation.

3. Grammatik – aber wie?

Grammatik kann in vielen Kontexten verstanden werden. In Unterrichtssituationen wird sie als Lerner-Grammatik gedeutet. Das linguistisch beschriebene System der deutschen Grammatik wird zu pädagogischen Zwecken verwendet, so verzichtet sie auf bestimmte

Formen und stellt nur ausgewählte Sequenzen der großen Systematik dar. Bei der Darstellung bestimmter Regelmäßigkeiten sollte die Tendenz der sog. SOS-Methode (Sammeln-Ordnen-Systematisieren) einen Eingang finden. Dabei handelt es sich um entdeckendes Lernen, welches zu „gut strukturierten, assimilierbaren und transferfähigen Ergebnissen“ (Storch 2001: 187, zitiert in Bakarić 2013: 27) führt. Die Regelbestimmung ist eine Lernaufgabe: sie machen in diesem Modell selbstständig mit, entdecken die Zusammenhänge, sammeln die Strukturen zusammen und bauen daraus ein System auf.

Der Präsentations- und der Semantisierungsphase der Grammatik folgt gewöhnlich die Übungsphase. Zur jeweiligen Grammatikstruktur bieten die zum Kursbuch gehörenden Arbeits- und Übungsbücher zahlreiche, vor allem auf den pattern-drill-Effekt basierende Aufgaben an. Sie sind Aufgaben, in denen die Muster eingeübt, die gelernten Strukturen wortwörtlich wiedergegeben werden müssen. Das Drillen war eigentlich der charakteristische Übungstyp der audiolingualen Methode (Neuner–Hunfeld 1993: 45 ff.), blieb aber bis zur heute eine empfangene und populäre Übungsart der Grammatik. Macht man heute in der Praxis benutzte Arbeitsbücher auf, findet man die alten, den Prinzipien der funktionalen Grammatik nicht annähernden Übungen. Im Folgenden werden die am häufigsten vorkommenden Grammatikübungstypen beleuchtet.

- *Multiple Choice*: Die Multiple Choice-Aufgaben (Mehrwahlantwortaufgaben) eignen sich eindeutig für die ersten Schritte in der Übungsphase. Sie geben drei oder mehr Lösungsmöglichkeiten an, aus denen eine Antwort gewählt werden muss. Die Methode baut auf die Analogiesuche, ist ein geschlossener Aufgabentyp. Die typische Aufgabenstellung lautet: *Kreuzen Sie an. / Was passt? / Markieren Sie. / Was ist richtig?*
- *Lückentext*: Texte, aus denen einzelne Morpheme (Prä- oder Suffixe) oder Lexeme ausgelassen wurden, sind geschlossene Aufgaben. Die ausgelassenen Elemente können anhand des Kontextes entschlüsselt werden. Operiert wird mit folgenden Aufforderungssätzen: *Schließen Sie die Lücken. / Ergänzen Sie den Text / das Gespräch. / Setzen Sie die fehlenden (...) ein. / Welche(r/s) (...) fehlt?*
- *Zuordnungsaufgaben*: Handelt es sich um Grammatikübungen, sollen in Zuordnungsaufgaben Verben, Konjunktionen o. Ä. nach bestimmten Kriterien in Gruppen eingeteilt werden. Dieser

geschlossene Aufgabentyp lässt keinen freien Lauf der Kreativität und wirkt monoton. Die Zuordnungsaufgaben erkennt man an diesen Aufforderungen und Fragen: *Schreiben Sie in die Tabelle. / Ordnen Sie zu. / Welche(r/s) (...) passt wohin?*

- *Umformungsübung*: Bei Umformungen ist das Ziel, Sätze oder syntaktische Ausdrücke nach bestimmten Kriterien umzuschreiben, in eine andere Tempusform oder einen anderen Modus zu übertragen. Sie sind halboffene Aufgaben. Die dazu gehörenden Aufgaben geben die Anweisungen folgendermaßen an: *Formulieren Sie anders. / Schreiben Sie Sätze wie im Beispiel. / Schreiben Sie die Sätze anders.*
- *Satzbau*: Übungen, die die Präsentation richtiger deutscher Wortstellung erzielen, zählen Bausteine eines Satzes durcheinander auf. Werden die sprachlichen Elemente in dieser geschlossenen Aufgabe in die richtige Reihenfolge gestellt, entsteht ein grammatisch korrekter Satz. Typische Fragestellungen lauten: *Schreiben Sie Sätze mit den angegebenen Wörtern. / Bilden Sie Sätze. / Formulieren Sie Sätze wie im Beispiel.*

Mit diesen traditionellen Aufgabentypen stehen wir vor dem grundsätzlichen Problem, dass sie

- die Grammatik als ein aus dem Kontext herausgegriffenes Phänomen darstellen,
- die funktionale Sichtweise nicht einbauen
- und weder motivierend noch interessant wirken.

Lebensnahe und wirklichkeitstreue Übungsstrukturen können nicht nur mündlich vorgegeben werden, sondern auch in schriftlichen Übungen und Aufgaben. Als Ergänzung zum schulischen Arbeits- oder Übungsbuch ergeben sich zahlreiche ermunternde und Interesse erweckende Übungen im Netz, die man als Lehrkraft nicht nur deshalb benutzen sollte, weil sich die neuen Generationen in der digitalen Welt viel besser auskennen, sondern auch wegen der neuen Anforderungen ab September 2020 im ungarischen Schulwesen (vgl. Nemzeti alaptanterv [Ungarischer Nationaler Grundlehrplan] 2020).

4. Zur Rolle der Grammatik im Ungarischen Nationalen Grundlehrplan 2020

Die neuesten Regelungen des Ungarischen Nationalen Grundlehrplans werden im September 2020 in Kraft gesetzt. Das

Dokument berücksichtigt die Anforderungen des Arbeitsmarktes des 21. Jahrhunderts und stützt sich sehr stark auf den Einsatz von digitalen Medien. Der mediengestützte Unterricht erscheint sowohl im Fach Fremdsprache (bei ersten (L2) und zweiten (L3) Fremdsprachen) als auch in anderen Fächern. Als Richtlinie betrachtet er die Prinzipien der kommunikativen Didaktik, so betont er die funktionale Sichtweise grammatischer Erscheinungen. Die Kommunikationsförderung wird in Wort und Schrift auf die digitale Welt ausgedehnt, so bevorzugt das Dokument auch im institutionalisierten Rahmen die Online-Plattformen (Übersetzung von mir – D. Sz.):

- Zum Ziel ist [...] der Einsatz von digitalen Geräten und Inhalten notwendig.
- Der / Die Lernende entwickelt kurze digitale Inhalte in Wort und Schrift.
- Der / Die Lernende äußert seine / ihre Meinung über ein gegebenes Thema in digitaler Welt.
- Der / Die Lernende präsentiert ein freigewähltes Thema mithilfe digitaler Medien.
- Der / Die Lernende benutzt digitale Netzwerke und online Inhalte für Sprachförderung.
- Der / Die Lernende fasst den Inhalt altersgemäßer digitaler Nachrichten zusammen.
- Der / Die Lernende benutzt digitale Inhalte in der Zielsprache sowohl zur Sprachförderung als auch zur Informationssuche und Unterhaltung.
- Der / Die Lernende kennt die Charakteristika der digitalen Gattungen.

Die Auszüge basieren darauf, dass die heutige Jugend einerseits mit den Medien bewusst umgeht, andererseits sie einfach in digitaler Welt kommunizieren kann. Die Online-Inhalte bedeuten dabei Lust zur Betätigung im Unterrichtsprozess und fungieren nicht zuletzt als Motivationsfaktoren.

Die kommunikative Annäherung charakterisiert nicht nur den Grundlehrplan, sondern auch die Abiturprüfungen im Fach Deutsch als Fremdsprache in Ungarn. Im Teil Sprachrichtigkeit wird grammatisches Wissen innerhalb eines klaren Kontextes, d. h. in Nachrichten aus Online-Magazinen, Reportagen, Interviews und Berichten gemessen. Die drei bzw. vier Aufgaben der Sprachrichtigkeit konzentrieren sich auf unterschiedliche sprachliche Elemente, so auf Präpositionen, Konjunktionen, Verb- und Adjektivformen und Tempora. Da

Grammatik ein Mittel oder ein „Werkzeug“ zur besseren Kommunikation ist, ist ihr Prüfen in realen Situationen und Handlungen erforderlich.

5. Realitätsnahe Grammatikübung auf digitalen Plattformen

Das Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts besteht darin, die Grundfertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) zu fördern. Die gesammelten Kenntnisse über Sprache und Grammatik sowie das Weltwissen sollen dabei gleichzeitig vor Auge gehalten werden, d. h. bei Übungen zur mündlichen und schriftlichen Kommunikation ist es unvermeidbar, die Struktur der gelernten / benutzten Sprache in ihrer Komplexität zu betrachten. Im Folgenden wird auf die schriftliche Kommunikation näher eingegangen.

Schreiben gehört zu den produktiven Fertigkeiten. Die Entwicklung dieser Fertigkeit zielt darauf ab, dass die Lernenden angstfrei und effektiv schriftliche Kommunikationssituationen in der jeweiligen Fremdsprache bewältigen können und Spaß am kreativen Schreiben, an der Erzeugung von Texten haben. In diesem Sinne fokussieren kreatives Schreiben, Briefschreibung und allgewärtige schriftliche Aufgaben auf eine allgemeine sprachliche Annehmbarkeit.

Die *Social-Media*-Plattformen und die anderen Netzwerke sind noch keine Garantien dafür, dass sie von den Lernenden fördernd benutzt werden und all ihre Funktionen zum Vorschein kommen können. Im Allgemeinen handelt es sich darum, dass Gattungen der digitalen Medien kennengelernt und gedeutet werden und wegen des größeren Freiraumes im Netz Fantasie und Kreativität in der Betätigung ausgebreitet werden. Der gleichzeitige Präsenz im Online-Raum ermöglicht Lehrenden und Lernenden die sofortige Hilfe, Unterstützung und Evaluation der geleisteten Arbeit, indem die Rückkoppelung und personalisierte Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden die von Kleppin (2003: 264) angegebene reine Gewinner- und Verliererkonzeption vollständig tilgt.

Eine reiche Fundgrube zur schriftlichen Kommunikation bieten die alltäglichen Textverarbeitungsprogramme, die auch ohne Internetzugang zur Verfügung stehen (z. B. MS Word). Diese Grundprogramme ermöglichen aber die oben präsentierten Vorteile der verschiedenen Webtools nicht. Im Folgenden werden zwei internetbasierte Netzwerke dargestellt, in denen die schriftliche Kommunikation als realzeitliche Zusammenarbeit auf mehrere Sprachniveaus entwickelt werden kann: Padlet® und Facebook. Sie sind

im Alltag und zu schulischen Organisierungszwecken häufig benutzte Netzwerke, hinter denen noch vieles mehr steckt. Die Kontakthaltung, die Abstimmung und die Notizen zu erledigenden Tätigkeiten sind nur ein kleiner Teil davon, was Padlet® und Facebook als digitales „Zusatzmaterial“ bieten. Im nächsten Abschnitt wird zu den beiden Tools je eine Möglichkeit präsentiert.

5.1. Padlet®

Padlet® (<https://hu.padlet.com/dashboard>) ist eine virtuelle Pinnwand, die nach eigenem Geschmack und Ziel gestaltet werden kann. Die realzeitliche Kollaboration mithilfe dieses Tools ermöglicht eine motivierende, mehrere Sinne ansprechende Art des Lernens. Kleine Zettel können an die Wand gehängt werden, die nicht nur Texte oder Bilder, sondern auch Links, Videos, GIFs und noch viel anderes sein können. Die Registrierung erfolgt durch Gmail oder Facebook. Nach der Registrierung können neue Wände mit Emojis, Hintergrundfarben, Fotos, Links und Texten dekoriert werden. Nach der Bereitstellung der Padlet-Seite kann die Wand so geteilt (shared) werden, dass der Beigeladene sie auch bearbeiten kann. Mehr darüber finden wir in Busch 2018.

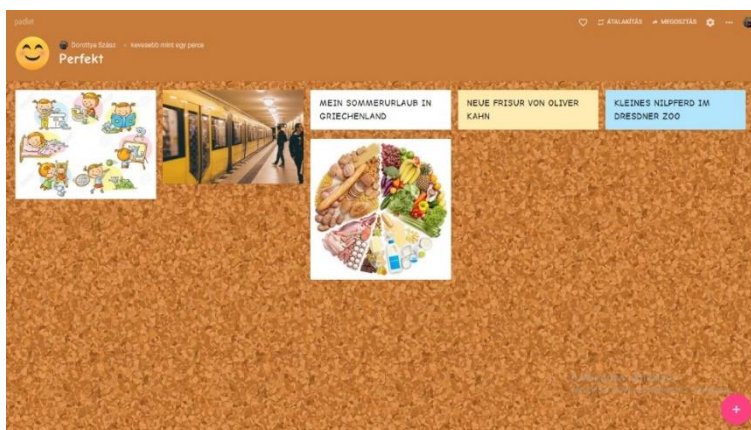


Abb. 1: Padlet-Seite zur Perfektübung

Die Ereignisse der Welt, Nachrichten über berühmte Personen sind populäre Themen der Jugend. An einer Padlet-Wand (Abbildung 1) können kleine Klebezettel mit inspirierenden, aber auch geheimnisvollen Titeln angegeben werden, die später die Lernenden als kreatives Schreiben, aber die jeweilige Grammatik ügend ergänzen können. An der obigen Pinnwand erscheinen Inhalte zu populären

Themen wie *Schönheit, Stadtverkehr, Tiere, Urlaub*. Zum Titel „*Kleines Nilpferd im Dresdner Zoo*“ können sie eine fiktive Nachricht in 4–5 Sätzen schreiben, aber zum GIF mit einer deutschen Straßenbahn können sie eventuell eine Unfallsnachricht oder einen Klassenfahrtbericht anfertigen. Die nach freier Wahl ausgewählten Titel und Bilder sorgen für Motivation: Jeder schreibt über das Thema, das ihm nahesteht. Als Regel gilt: die eben gelernte Grammatik soll in den gefertigten Texten vorkommen (hier: Perfektformen).



Abb. 2: Die Pinnwand wird immer reicher. Erklärungen zu Pinnwandtexten

Die realzeitliche Zusammenarbeit hilft dabei, sofortige Antworten und Reaktionen über die fertiggestellten Texte zu geben. Abhängig davon, was als Ziel ausgesetzt wird, können Rückmeldungs- und Rückkoppelungsmöglichkeiten eingestellt werden.

Der Bericht über die Geburt eines Nilpferdes entspricht den Kriterien der Aufgabe: die Kurznachricht beinhaltet vier Verbformen im Perfekt, sogar zwei mit dem Hilfsverb *sein*. Nicht nur mit den fünf kleinen Sternen wurde die Nachricht bewertet, sondern auch ein Kommentar wurde hinzugefügt, damit das Gespräch und die Aktivität der Lernenden in Bewegung bleiben. In diesem Kommentar können des Weiteren Korrekturen angegeben und weiterführende Fragen gestellt werden (Abbildung 2).

Als allgemeine Rückmeldung (Abbildung 3) lohnt es sich, das Zeichen für Gefallen („Like“) einzustellen. Diese Lösung eignet sich in dem Fall, wenn unter den Klassenmitgliedern ein Kreativitätswettbewerb ausgeschrieben wird: Wer hat die Aufgabe am

kreativsten gelöst? Die Person, die die meisten Herzen sammelt, gewinnt.

Mit den Daumen können auch Reaktionen angegeben werden: Gefallen und Missfallen. Im institutionalisierten Rahmen sollte auf diese Möglichkeit lieber verzichtet werden, damit Gefühle wie Sympathie und Antipathie nicht als Maßstäbe für die Bewertung gelten.

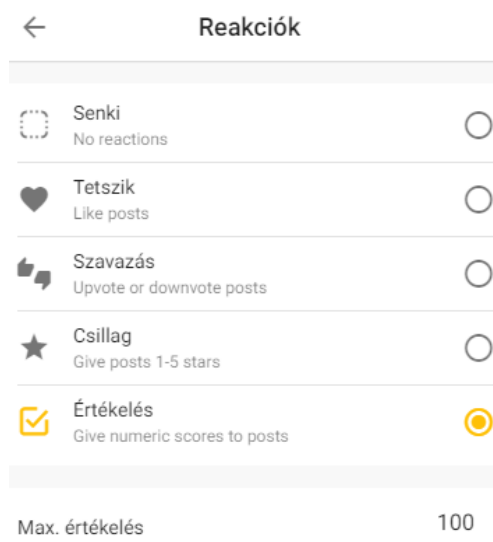


Abb. 3: Reaktionen in Padlet

Sternenreaktionen und numerische Bewertungen sind gute Wahl, falls Lehrkräfte summativ bewerten wollen. Jedenfalls ist eine Kommentar-Hinzufügung in den Einstellungen empfehlenswert, da können sowohl Anmerkungen, Korrekturen und Gedanken als auch Vorschläge mitgeteilt werden.

Die Einbeziehung sozialer Medien in den Unterricht ist eine heikle, umstrittene Frage des Lehr- und Lernprozesses. Hier werden einige Gedanken zu diesem Thema artikuliert und Übungen zur schriftlichen Meinungsäußerung auf der Basis der funktionalen Grammatik angegeben.

Das Lernen – im Sinne des konstruktivistischen Ansatzes – ist nicht nur ein kognitiver, sondern auch ein auf Kooperation bauender Vorgang, indem der Einzelne auf die Gedanken und Anregungen der anderen sein Weltwissen erweitert (vgl. Poore 2015: 38 ff.). Die sozialen Netzwerke bieten so die Gelegenheit, aus den alten institutionellen Rahmen auszubrechen und den Lernenden gemeinsam zu lösende Aufgaben oder Projekte zu geben. Diese Art und Weise des Lernens hilft bei der

Steigerung der Gehirnaktivität und der Annahme der gegenseitigen Unterstützung.

5.2. Facebook

Facebook (<https://www.facebook.com>) ist eines der berühmtesten sozialen Netzwerke der Welt. Damit ist es möglich, jederzeit zu kommunizieren, Emotionen, Tätigkeiten, Ratschläge, Nachrichten etc. mitzuteilen. Da diese Plattform weitbekannt ist, wird es auf die Beschreibung der online Übung begrenzt.

Die Jugendlichen verbringen sehr viel Zeit vor dem Bildschirm ihrer Smartphones oder Laptops, sie sind in verschiedenen Gruppen tätig und werden als Follower („regelmäßiger Empfänger von Nachrichten einer bestimmten Gruppe / Organisation / Institution / eines bestimmten Vereins etc.“) bezeichnet. In einer fiktiven Lebenssituation sind sie alle Mitglieder der Gruppe *Schulmagazin* und erhalten folgenden Post („Beitrag“) einer verzweifelten Schülerin (Abbildung 4):

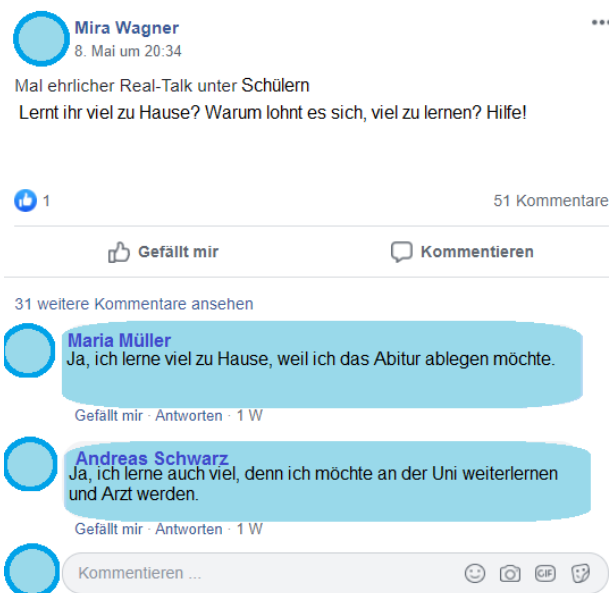


Abb. 4: Lohnt es sich viel zu lernen?

Die Lernenden formulieren als Ratgeber ihre Ideen und möglichen Antworten. Dabei beachten sie die Tatsache, dass sie auf Warum-Fragen antworten und dazu angemessene Konjunktionen und Wortfolgen verwenden. Dabei handelt es sich nicht nur darum, dass sie grammatisch korrekte Sätze schreiben, sondern auch um die Rücksicht auf die

Gattungsmerkmale eines Kommentars. Diese Aufgabe eignet sich besonders gut in dem Fall, wenn die Phase der Textproduktion vorbereitet werden soll.

Bei der Bewertung der „Ratschläge“ kann die Lehrperson schriftliche Rückmeldung angeben, die ganz personalisiert und ermunternd wirken kann. Kommentar kann nicht nur die Lehrperson schreiben, sondern die Lernenden gegenseitig, wodurch die wechselseitige Kommunikation auch gefördert wird. Einige Regeln sollten vor der Arbeit geklärt werden (hier einige Tipps):

- Kommentare und Antworten sind nur auf Deutsch (auf der Zielsprache) erlaubt.
- Ausdruck des Missfallens sollte vermeiden werden.
- Nur zum Thema gehörige Sätze dürfen gepostet werden.
- Jeder Schüler / Jede Schülerin muss mindestens einen Kommentar und eine Antwort schreiben.
- Die Lernenden reagieren auf die Rückmeldungen der Lehrperson.
- Emoticons, GIFs, Fotos und Videos können im Kommentar und in der Antwort ausschließlich unter den Umständen bleiben, wenn sie auch einen Begleittext enthalten.
- Den Einsendetermin des Kommentars soll jeder vor Auge halten.

Beachtet man die oben angegebenen Tipps und bittet die Lernenden um die Einstellung der Facebook-Sprache ins Deutsche, können sie nicht nur zum Thema gehörenden Vokabeln, sondern auch allgemeine Facebook-Ausdrücke wie *Gefällt mir, posten, erstellen, kommentieren, Sticker, einfügen, Gefühle (fühlt sich fröhlich, gesegnet, geliebt, traurig...), Veranstaltungen, Spendenaktionen* usw. erlernen.

Die Auswahl der präsentierten grammatischen Strukturen war nicht willkürlich. Von den genealogischen und typologischen Unterschieden zwischen dem Deutschen und Ungarischen ausgehend kann die Feststellung von Forgács (2007: 127) einen Beweis dafür bedeuten, was für einen herausragenden Platz die Übung der deutschen Vergangenheitsformen annehmen sollte: da es im Ungarischen keine „zusammengesetzten Vergangenheitsformen“ mehr gibt, „bereitet der deutsche Satzrahmen für Ungarn ernste Probleme.“

Wie darauf Brdar-Szabó (2010: 733) hinweist, können auch in Bezug auf die Wortfolgetypologie des Ungarischen Abweichungen festgestellt werden:

In der Wortfolgetypologie des Ungarischen ist sov dominant neben svo. Kennzeichnend ist eine weitgehend pragmatisch geregelte Wortfolge sowohl in Haupt- als auch in Nebensätzen. Die Konfiguralität ist gering. Die Themenkennzeichnung ist prominent. Ausschlaggebend ist die aktuelle Wichtigkeit der Satzglieder in der Kommunikation. Das Deutsche ist dagegen eine überwiegend subjektstrukturelle Sprache mit themamarkierendem Subjekt und erhöhter Konfiguralität bzw. Wortstellungsverbindlichkeit, mit einem vergleichsweise geringeren Maß an wortstellungsfreien Themenstrukturen.

Demzufolge habe ich mich für das zweite Beispiel entschieden, wobei die Lernenden die richtige Wortstellung in kausalen Satzverbindungen in einer lebensnahen Situation üben können.

6. Fazit

Die Sprache ist ein Mittel dazu, unsere Gedanken zum Ausdruck zu bringen, jedoch benötigt man dazu neben dem Wortschatz auch die Grammatik, die dafür sorgt, die Absichten verständlich formulieren zu können.

Die seit Jahrzehnten herrschenden Übungstypen in den Arbeitsbüchern haben den Schritt mit dem Methodenwandel nicht gehalten. Die Drill-Aufgaben, Umformungsübungen und Zuordnungsaufgaben können in sich die Kommunikation und die richtige Sprachverwendung nicht fördern. Der Beitrag stellt dementsprechend zwei mögliche praxisorientierte Schreibaufgaben im Netz dar, die die funktionale Sichtweise der Grammatik widerspiegeln.

Die Miteinbeziehung digitaler Netzwerke in den fremdsprachlichen Unterricht erzielt die Motivationssteigerung und die Förderung der digitalen Kompetenz. Bei Medienauswahl sollte man nicht beliebig vorgehen, sondern die Unterrichtsziele, Lern- und Lehrkompetenzen, die Prinzipien der kommunikativen Didaktik bilden bei der Frage hilfreiche Stützpunkte.

Die in der Arbeit präsentierten zwei Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien regen dazu an, Online-Plattformen und in Realzeit funktionierende Tools als Übungsfläche grammatischer Strukturen anzuwenden. In diesen simulierten, aber der Realität durchaus ähnelnden Übungsmustern können Lernende ihre alltägliche Umgebung mit den schulischen Aufgaben, evtl. auch mit der Unterhaltung verknüpfen.

Literatur

- Bakarić, S. 2013. *Wege der Grammatikarbeit. Diplomarbeit.*
<http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/2047/1/Sandra%20Bakari%C4%87.pdf>. (letzter Zugriff: 18.05.2020)
- Barkowski, H., Grommes, P., Lex, B., Vicente S., Wallner, F., Winzer-Kiontke, B. 2017. *Deutsch als fremde Sprache*. München: Klett-Langenscheidt.
- Brdar-Szabó, Rita 2010. Kontrastive Analyse Ungarisch–Deutsch. In: Krumm, H.-J., Fandrych, Ch., Hufeisen, B., Riemer, C. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. (HSK =Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). Berlin und New York: de Gruyter Mouton. 732–737.
- Busch, M. 2018. *55 Webtools für den Unterricht. einfach, konkret, step-by-step*. Augsburg: Auer.
- Ehlich, K. 2007. *Sprache und sprachliches Handeln*. Berlin: de Gruyter.
<https://kurzelinks.de/5t06>. (letzter Zugriff: 21.05.2020)
- Forgács, E. 2007. *Kontrastive Sprachbetrachtung*. Szeged: Klebelsberg Kuno Egyetemi Kiadó.
- Häcker, R. Wie viel? Wozu? Warum? Grammatik in der Schule. In: Konopka M., Strecker B. (Hg.): 2008. *Deutsche Grammatik - Regeln, Normen, Sprachgebrauch*. Berlin: de Gruyter.
<https://www.degruyter.com/view/book/9783110217360/10.1515/9783110217360.4.309.xml>. (letzter Zugriff: 21.05.2020)
- Kleppin, K. 2003. Sprachspiele und Sprachlernspiele. In: Bausch, K. Christ, H., Krumm, H.-J. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: UTB. 263–266.
- Nemzeti alaptanterv [Ungraischer Nationaler Grundlehrplan] 2020.
<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes>. (letzter Zugriff: 21.05.2020)

- Neuner, G., Hunfeld, H. 1993. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung. Fernstudieneinheit. 4.* Berlin: Langenscheidt.
- Poore, M. 2015. *Hogyan használjuk a közösségi médiát az oktatásban?* (Using Social Media in the Classroom, Ungarisch) übers. von Bozai, Á. Budapest: Wolters Kluwer.

Sprachförderung durch Erzählen im frühen Deutschunterricht

TÜNDE SÁRVÁRI

Universität Szeged, Erziehungswissenschaftliche Fakultät Gyula Juhász, Szeged

sarvari@jgypk.szte.hu

1. Einleitung

Unter frühem Fremdsprachenlernen (auch Frühbeginn genannt) wird im engeren Sinne des Wortes zumeist der Fremdsprachenunterricht im Primarbereich verstanden, aber im weiteren Sinne schließt es auch vorschulische Lernangebote, d.h. Fremdsprachen im Kindergarten oder in der Vorschule mit ein. Im vorliegenden Beitrag wird im Sinne der engen Definition gehandelt, weil Deutsch als Fremdsprache in Ungarn überwiegend erst im Primarbereich angeboten wird.

Frühes Deutsch gilt als ein Spezialgebiet des Fremdsprachenunterrichts. Seine Eigenart ergibt sich einerseits aus den sprachlichen und altersspezifischen Besonderheiten der Zielgruppe. Kinder haben nämlich eigene Lernwege. Sie haben eine andere Herangehensweise auch an Sprachen als Jugendliche oder Erwachsene. Ihr Fremdspracherwerb zeigt viele Ähnlichkeiten mit ihrem Erstspracherwerb. In beiden Fällen spielt der Input eine zentrale Rolle. Der Input soll nicht nur quantitativ angemessen, sondern auch qualitativ hochwertig sein. Eine weitere Ähnlichkeit besteht darin, dass auch im frühen Fremdsprachenunterricht am Anfang die Mündlichkeit den Primat hat. Aus diesem Grund wird die Lehrersprache im Fremdsprachenunterricht unter institutionellen Rahmenbedingungen als die wichtigste Inputquelle bezeichnet. Sie stellt ein anschauliches Modell zur eigenen Sprachproduktion bereit und begleitet den Sprach- und Lernprozess der Kinder. Die Lehrperson dient im Unterricht als Schlüsselfigur und oft als die einzige Bezugsperson, über die das Kind mit der Zielsprache in Kontakt kommt. Im Sprachunterricht ergeben sich viele Situationen, wo die Lehrperson als Inputquelle fungiert:

- Sie gibt Anweisungen, die die Kinder ausführen.
- Sie zeigt Bilder oder Gegenstände und sagt, wie sie heißen.
- Sie spricht Reime oder Zungenbrecher vor.
- Sie singt Bewegungslieder und macht dazu passende Bewegungen.

- Sie begleitet die Handlungen sprachlich, z. B. bei einer Bastelanweisung: *So, und jetzt übertragen wir die Umrisse auf das Tonpapier.*
- Sie erzählt eine Geschichte und zeigt dazu Bilder oder begleitet sie mit Gestik und Mimik.

Auch diese kurze Aufzählung schildert, wie abwechslungsreich das Angebot an für Kinder geeigneten Lernwegen ist. Im Fokus des vorliegenden Beitrags steht von diesen das Lernen mit und durch Geschichten. Dieser Lernweg stellt die Bedeutung des Erzählens als wichtiges Förderungsmittel der mündlichen Kommunikation in den Mittelpunkt und führt repräsentative Praxisbeispiele an, die schildern, wie durch Erzählen die Sprachförderung im frühen Deutschunterricht kindgerecht und effektiv ermöglicht werden kann.

2. Lernen mit und durch Geschichten

Ich teile die Meinung von Chingini und Kast (2009: 30) bzw. die von Lundquist-Mog und Widlok (2015: 130), die behaupten, dass ein für Kinder besonders geeigneter Lernweg die Narration ist, wobei die Kinder die neue Sprache über Geschichten lernen können. Kinder erleben dadurch ein ganzheitliches Sprachbad. Zwischen ihnen und der Lehrperson findet über den Text Kommunikation statt. Nicht nur das Hörverstehen wird entwickelt. Die Kinder lernen auch Hypothesen bilden und analysieren dadurch unbewusst die Sprache. Wenn die Geschichten auch mit sprachbegleitender Bewegung präsentiert werden, werden viele Sinne angesprochen. Aufgrund der Texte erfahren die Kinder auch Neues über die Kultur des Landes, dessen Sprache sie lernen.

An dieser Stelle soll kurz auf die Problematik der Authentizität von als sprachlicher Input gewählten Texten eingegangen werden. Als authentische Texte werden Originaltexte der Zielsprache gesehen, die unverändert im Unterricht verwendet werden. Auch im frühen Fremdsprachenlernen ist die Authentizität von hoher Relevanz. Von Anfang an sollten die Kinder mit altersadäquaten, authentischen Texten arbeiten, weil diese Texte einen kleinen Einblick in die für sie relevante fremde Lebenswelt und Kultur sichern, d. h. die Texte „holen die Welt ins Klassenzimmer“.

Es ist aber nicht einfach, authentische, altersgemäße Textsorten zu finden, die auch sprachlich angemessen sind (vgl. Beirat Frühes Deutsch 2011: 22). Edelhoff (1985: 24) betont, dass authentische Texte „der didaktischen Manipulation bedürfen“. Als für Kinder besonders gut

geeignete, authentische Materialien und Medien gelten Reime, Lieder, Geschichten, Märchen, Kinderzeitschriften, Fernseh- und Radiosendungen für Kinder, DVDs, CDs, digitale Medien und Printmedien wie beispielsweise Bilderbücher.

Ich habe in Anlehnung an Groß (2002: 11 f.) und Klippel (2000: 159) eine Checkliste erstellt (Sárvári 2015: 229), die die wichtigsten Merkmale einer für den Frühbeginn „guten“ Geschichte zusammenfasst:

- Der Erzähler mag die Geschichte.
- Die Sprache ist einfach (kurze Sätze, sich wiederholende Elemente).
- Die Kinder können die verwendeten Strukturen in unterschiedlichen alltäglichen Situationen anwenden.
- Das Thema der Geschichte entspricht der Erfahrungswelt der Kinder.
- Der Sprachinput liegt leicht über dem Sprach- und Wissenstand der Kinder.
- Die Geschichte motiviert zum kreativen, handlungsorientierten Umgang mit dem Text.
- Die Geschichte ist aufschlussreich bebildert.

Geschichten können im frühen Deutschunterricht erzählt, vorgelesen oder von einem Tonträger aufgeführt werden. Die Lehrperson kann entscheiden, welche Möglichkeit sie bevorzugt. Alle haben sowohl Vor- als auch Nachteile. Das Erzählen hat nicht nur in der Kulturentwicklung der Menschheit eine lange Tradition, sondern auch einen festen didaktischen Ort im Rahmen der mündlichen Kommunikation und der Sprachförderung. Das freie Erzählen ist die beste, aber anspruchsvollste Möglichkeit der Präsentation einer Geschichte. Die Lehrperson kann die Präsentation der Geschichte mit Gestik und Mimik sowie Bildern und Requisiten begleiten, die das Verstehen erleichtern. In diesem Fall kann sie vielfältig die Lernenden einbeziehen. Wenn sie sich aber für das Erzählen entscheidet, muss sie sich die wichtigsten Momente der Geschichte, ihre richtige Reihenfolge und bestimmte Kernsätze merken (vgl. Sárvári 2015: 230). Ich bin mit Schüler (2011: 18) einverstanden, der vorschlägt, beim Erzählen möglichst viel direkte Rede einzusetzen und die Erzählung durch Veränderung der Stimme lebendig zu machen.

Wenn die Lehrperson die Geschichte vorliest, kann sie die Kinder auch einbeziehen und mit ihrer Stimme spielen. Sie muss aber aufpassen, weil der (Blick-)Kontakt und die Möglichkeiten der Körpersprache eingeschränkt sind.

Wenn die Geschichte von einem Tonträger aufgeführt wird, können die Kinder Muttersprachler*innen (native speakers) hören und dadurch ihre Aussprache schulen. Ein weiterer Vorteil dieser Präsentation

besteht darin, dass sie wiederholendes Hören während Bastel- oder Malarbeiten ermöglicht. Der Tonträger bietet auch akustische Gestaltung, die beim Hörverstehen eine Hilfe leisten kann, was von großer Bedeutung ist, da bei dieser Möglichkeit keine Interaktion möglich ist und die Mimik, die Gestik sowie die Mundbewegung der erzählenden Person nicht sichtbar sind.

Unabhängig davon, welche Art und Weise der Präsentation gewählt wird, müssen die Kinder auf die Geschichte vorbereitet werden. Die Lehrperson soll ihre Neugier wecken und Spannung aufbauen. Mithilfe von Requisiten oder Bildern aus der Geschichte sowie einer Fantasiereise im Sitzkreis (vgl. Sárvári 2013) können die Kinder auf die Geschichte eingestimmt werden. Die Geschichte soll mehrmals präsentiert werden, weil ein erneutes Hören ein besseres Hörverstehen zur Folge hat. Während der Präsentation der Geschichte passiert oft, dass die Kinder nicht nur ihre Emotionen zeigen, sondern auch unaufgefordert Wörter lustvoll wiederholen, Wiederholungen mitsprechen, Gestik und Mimik imitieren, Bewegungen mitmachen, Laute nachahmen, weil sie den Wunsch haben, zu sprechen und mitzumachen. Dieser Wunsch soll unbedingt genutzt werden.

Geschichten haben auf Kinder eine magische Wirkung, die noch erhöht werden kann, wenn die Geschichten mithilfe von unterschiedlichen Materialien und Methoden erzählt werden. Im folgenden Teil werden anhand von repräsentativen Beispielen aus der Praxis mögliche Materialien und Methoden des Erzählens aus fremdsprachendidaktischem Aspekt dargestellt.

Die Datenerhebung erfolgte mithilfe von Feldnotizen, die ich teilweise während der Unterrichtsplanung, teilweise im Rahmen meiner Deutschstunden im Primarbereich angefertigt habe. Die Stunden fanden von September 2018 bis Mai 2019 in der Klasse 2b der Ausbildungsschule „Gyula Juhász“ in Szeged statt. Die Kinder haben alle Ungarisch als Erstsprache. Sie lernen Deutsch als erste Fremdsprache seit einem Jahr. Sie haben 2 Deutschstunden in der Woche. Als kurstragendes Lehrwerk verwenden wir „Hallo Anna 2“ vom Klett Verlag, aber ich setze von Anfang an regelmäßig authentische, für Kinder geeignete Texte (Lieder, Reime, Geschichten) ein.

3. Bewährte Methoden des Erzählens aus der Praxis

Die Methoden des Erzählens, die sich aufgrund meiner Feldnotizen herauskristallisierten, lassen sich in drei Gruppen einteilen:

- Methoden vor dem Erzählen

- Methoden beim Erzählen
- und Methoden nach dem Erzählen.

Im Weiteren werden diese Methoden beschrieben und aus fremdsprachendidaktischem Aspekt reflektiert.

3.1. Methoden vor dem Erzählen

Vor dem Erzählen werden die Kinder immer auf das Thema eingestimmt. Wenn die Kinder schon Vorkenntnisse in der Fremdsprache haben, werden die bereits bekannten Wörter und Ausdrücke mithilfe von Bildern, Gegenständen oder einer Fantasiereise aktiviert. Die Fantasiereise wird immer mit demselben Spruch eingeführt: „*Fantasie und Fantadu, schließe beide Augen zu!*“ Und das Ende der Fantasiereise wird mit dem Spruch „*Fantasie und Fantarauf, mache beide Augen auf!*“ angedeutet.

Ich habe auch einen sog. *Zaubersack*, mit dem ich Spannung aufbauen kann. Ich stecke vor der Stunde in den Sack ein zum Thema passendes Stofftier und ich zeige es in der Stunde schrittweise den Kindern oder ich lasse die Kinder das Tier mit geschlossenen Augen erfühlen. Am Ende dieser Phase schlüpft das Tier aus dem Sack und aufgrund meiner in der Zielsprache formulierten Fragen sammeln die Kinder alles, was sie über das Tier schon wissen. In dieser Phase werden auch die neuen Schlüsselwörter eingeführt und semantisiert. Zum Geschichtenerzählen gehört in der Klasse auch *das Ritual*, dass ich mit den Kindern auf dem Boden einen Sitzkreis bilde.

3.2. Methoden während des Erzählens

Ich bemühe mich, während des Erzählens die Kinder mit mehreren Techniken vertraut zu machen, damit sie später selbst entscheiden können, welche Präsentationsform sie als Erzähler*in anwenden möchten. Ich arbeite oft mit *Bilderbüchern*. Meistens nehme ich eine Geschichte von Eric Carle, die eben zum aktuellen Thema passt. Den Vorteil dieser Geschichten sehe ich darin, dass die Themen der Geschichten der Erfahrungswelt der Kinder entsprechen und die Sprache authentisch und gleichzeitig einfach ist. Für diese Bilderbücher sind überwiegend kurze Sätze und sich wiederholende Elemente charakteristisch, die die Kinder auch in unterschiedlichen alltäglichen Situationen anwenden können. Da es sich um Bilderbücher handelt, sind die Geschichten selbstverständlich aufschlussreich bebildert. Einige dieser Geschichten wurden auch ins Ungarische übersetzt (z. B. *Die*

kleine Raupe Nimmersatt – A telhetetlen hernyócska, Chamäleon Kunterbunt – A kelekótya kaméleon, Wo mag nur meine Katze sein – Nem láttad a cicámat?), deshalb kennen die Kinder manchmal die Geschichte schon von früher her. Meiner Meinung nach motivieren diese Geschichten zum kreativen, handlungsorientierten Umgang mit dem Text und ermöglichen das fächerübergreifende Lernen im Primarbereich.

Die Geschichte des Bilderbuches wird immer im Sitzkreis auf dem Boden erzählt. Ich blättere die aktuelle Buchseite auf und zeige sie den Kindern. Die Erzählung mache ich immer interaktiv und variiere manchmal den Text, um ihn dem Sprachniveau der Kinder anzupassen. Wenn auf dem Bild Menschen, Tiere, Gegenstände oder Aktivitäten zu sehen sind, die die Kinder schon kennen, frage ich immer danach: „*Guckt mal, was ist denn das?*“ oder „*Wisst ihr noch, wie dieses Tier auf Deutsch heißt?*“ Das Erzählen begleite ich durchgehend mit Gestik und Mimik, um das Verstehen zu erleichtern. Ich bevorzuge beim Erzählen die direkte Rede und verstelle meine Stimme für die Charaktere, wenn sie „sprechen“.

Die Kinder sind während des Erzählens sehr interessiert und aktiv. Sie lachen oder sind traurig, abhängig davon, was in der Geschichte eben passiert. Sie imitieren auch unaufgefordert meine Mimik, Gestik und Bewegung. Für sie witzig klingende oder bereits bekannte Wörter und Ausdrücke sprechen sie lustvoll nach.

Die Geschichte wird immer mehrmals erzählt. Die Kinder bekommen jedes Mal eine andere Aufgabe dazu: Sie müssen z. B. die Geschichte mit Gestik und Mimik begleiten, auf das entsprechende Bild zeigen oder eben die sich wiederholenden Elemente nachsprechen.

Als Präsentationsmittel verwende ich auch gern das sog. *Kamishibai*. Das ist ein Wechselrahmen mit Flügeltüren, der oben geöffnet ist. Zwischen den Leisten gibt es so viel Platz, dass mehrere Bilder als Stapel hineingestellt werden können. Die Bilder werden während des Erzählens im Rahmen betrachtet und nacheinander wieder herausgezogen. Wortwörtlich übersetzt bedeutet *Kamishibai* „Papiertheater“, aber in den deutschsprachigen Ländern wird eher der Begriff „Erzähltheater“ bevorzugt. Funktion und Bedeutung vom *Kamishibai* lassen sich aber aus der wortwörtlichen Übersetzung besser erschließen: *kami* bedeutet auf Japanisch „Papier“ und *shibai* „Theater“ (vgl. Gruschka-Brandt 2012: 9). Damit sind die zwei wesentlichen Eigenschaften vom *Kamishibai* benannt: Papier, in Form von stabilen Bildkarten und der bühnenartige *Kamishibai*-Rahmen. Die Bildkarten können als fertige Sets gekauft werden, aber man kann auch

eigene Bilder je nach Größe des Kamishibais anfertigen und laminieren. Ich benutze meistens fertige Bildersets, aber ich gehe mit den Bildern relativ frei um und variiere manchmal die ursprüngliche Reihenfolge.

Diese Art und Weise der Präsentation schafft nach meiner Meinung eine vertraute Atmosphäre, was für Kinder äußerst wichtig ist. Diese Präsentationsform funktioniert dem Vorlesen einer Bilderbuchgeschichte ähnlich, aber sie hat den Vorteil, dass alle Kinder gleichzeitig das Bild sehen können. Die Bilder wecken nicht nur die Aufmerksamkeit der Kinder, sondern sie schaffen Sprechansätze, z. B. über Tiere, Menschen, Gegenstände und Aktivitäten, die für die Kinder sogar in der Fremdsprache bekannt sind. Das bildgestützte, dialogische Erzählen trägt zugleich zur Wortschatzerweiterung und zur Entwicklung des Sprachgefühls bei.

Auch aus dem Erzählen mit dem Kamishibai gestalte ich ein Ritual: Ich stelle das Erzähltheater auf den Lehrerpult, damit ich mich frei bewegen kann. Die Kinder sitzen im Halbkreis vor dem Erzähltheater. Ich leite die Erzählsituation jedes Mal mit demselben Türöffner-Satz ein: „*Eins, zwei, drei, Geschichte komm herbei!*“ Mit der Zeit sprechen die Kinder diesen Spruch mit oder wenn sie das Kamishibai entdecken, fangen sie automatisch an, den Spruch aufzusagen. Den Text begleite ich mit entsprechenden Bewegungen, die auch die Kinder mitmachen. Erst dann öffne ich die Türen. Die Kinder helfen mit großen Gesten beim Öffnen der Türen. Ich erzähle die Geschichte jedes Mal frei aufgrund der Bilder. Ich lege großen Wert darauf, die Kinder möglichst bei jedem Bild in die Geschichte mit einzubeziehen bzw. sie zum Nachahmen anzuregen. Die Kinder machen entweder körperlich etwas mit oder sie sagen, wen oder was sie auf dem Bild sehen bzw. sie bilden Hypothesen darüber, wie die Geschichte weitergeht. Im Letzteren bringen sie ihre Vermutungen oft auf Ungarisch zum Ausdruck. Ich reagiere auch in diesen Fällen konsequent auf Deutsch. Beim Erzählen gebe ich den einzelnen Figuren eigenständige Stimmen. Dadurch wird das Erzählen viel lebendiger und ich kann mir Übergänge wie „fragte das Chamäleon“ und „antwortete der Eisbär“ ersparen. Am Ende des Erzählens schließe ich die Türen des Kamishibais mit dem Satz: „*Die Geschichte ist aus, wir gehen nach Haus.*“

Als Alternative oder als Ergänzung zum Kamishibai lässt sich beim Erzählen auch die sog. *Erzählschiene* anwenden. Das ist eine einfache Form von Tischtheater, ein Holzbrett mit drei Führungsrillen (Schienen). Sie wurde von Gabi Scherzer entwickelt. Sie ist als Pädagogin, Autorin und freischaffende Künstlerin tätig. Auf die Frage, warum die

Erzählschiene eben drei Rillen hat, antwortete sie wie folgt (Scherzer 2018: 8):

Aller guten Dinge sind drei! Das sagt schon eine Redewendung, die auch hier gilt. Die Zahl drei ist ideal, um Unterschiedlichstes sichtbar zu machen. Unter dem Zeitaspekt kann man die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft darstellen. Auch der räumliche Blick vom eigenen Standpunkt aus nach hinten und nach vorne lässt sich mit drei Rillen gut verbildlichen. Die Zahl drei spielt in Märchen oft eine wichtige Rolle, z. B. drei Wünsche. Die Christen glauben an einen dreifaltigen Gott. Die Drei gilt als heilige bzw. vollkommene Zahl. Die drei Rillen können demnach sowohl zeitlich, räumlich und spirituell als auch emotional und kognitiv sehr vielseitig genutzt werden.

Die aus Papier, Pappe oder laminierten dünnen Materialien angefertigten Figuren werden beim Erzählen in den Schienen bewegt. Beim Vorspielen / Erzählen spreche ich zuerst, dann bewege ich die Figuren. Ich mache das immer in derselben Reihenfolge. Als Anfangs- und Schlussritual verwende ich dieselben Sätze, die die Kinder vom Erzählen mit dem Kamishibai schon kennen. Die Kinder sitzen auch in diesem Fall in einem Halbkreis vor der Bühne. Die Erzählschiene lege ich aber nicht auf den Tisch, sondern auf meinen Schoß, damit sich die Erzählschiene in Brusthöhe der Kinder befindet.

Auch hierbei werden Interaktionsphasen mit den Kindern eingeplant, wie beim Erzählen mit dem Kamishibai. Ich spreche den Text deutlich, langsam und frei. Den einzelnen Figuren gehört auch diesmal eine eigenständige Stimme.

3.3. Methoden nach dem Erzählen

Dem Erzählen folgt die Wortschatzarbeit, wobei ich weiterhin mit den Bildern oder Gegenständen arbeite, damit die Kinder den neuen Wortschatz einüben bzw. vertiefen. Die Lexik bildet die Basis für den späteren kreativen, handlungsorientierten Umgang mit der Geschichte. Im Folgenden werden fünf Methoden dargestellt, die bei der Wortschatzarbeit am häufigsten vorkamen bzw. bei den Kindern besonders beliebt waren.

Ich sage ein Wort und die Kinder machen dazu die *passende Bewegung*, *Mimik* oder *das passende Geräusch* oder sie zeigen auf das passende Bild bzw. auf den passenden Gegenstand. Freiwillige können später meine Rolle übernehmen.

Um neue Wörter zu üben, werden die *Wörter* zuerst im Chor, dann auch einzeln *nachgesprochen*. Ich lege dabei großen Wert auf die korrekte Aussprache und Intonation. Anschließend werden die Wörter

mehrmals auch in unterschiedlichen Stilen gesprochen: langsam, schnell, lustig, traurig oder mit verstellten Stimmen (wie eine Maus, wie ein Bär).

Ich *verteile Bilder oder Gegenstände*, die zum Thema passen. Dann nenne ich nacheinander die Dinge und die Kinder, die sie in der Hand haben, heben sie hoch. Das Spiel wird mehrmals wiederholt, wobei zuerst ich, dann ein mutiges Kind die Wörter in unterschiedlicher Reihenfolge nennt.

Neuer Wortschatz wird oft mit dem sog. *Kim-Spiel* geübt. Ich bitte die Kinder, die Augen zu schließen. Dazu gibt es auch einen Reim: „*Ix, ax, u, Augen zu!*“ Dann nehme ich ein Bild oder einen Gegenstand weg und sage: „*Ix, ax, au, Augen auf! Was fehlt?*“ Die Kinder sollen die fehlenden Dinge benennen. Ich helfe, wenn nötig. Das Spiel wird so lange gespielt, bis es Spaß macht bzw. bis die Kinder sich die neuen Wörter merken. Auch bei diesem Spiel können Freiwillige meine Rolle einnehmen.

Und zum Schluss ein *Bewegungsspiel*. Ich wähle vier Bilder aus und hänge sie in den vier Ecken des Raumes an die Wand. Dann bitte ich die Kinder, sich in der Raummitte zu versammeln. Ich rufe laut die einzelnen Wörter, die auf den Bildern zu sehen sind. Die Kinder sollen in die entsprechende Ecke laufen. Nach ein paar Runden werden neue Bilder in den vier Ecken an die Wand gehängt. Mit der Zeit übernimmt ein mutiges Kind meine Rolle.

Nachdem der Wortschatz gesichert worden ist, beginnt der kreative und handlungsorientierte Umgang mit der Geschichte. Aufgrund meiner langjährigen Unterrichtspraxis kann ich folgende Methoden empfehlen.

Die Geschichten werden *szenisch dargestellt*. Als erster Schritt stellen die Kinder einzelne Szenen der Geschichte in Gruppen *pantomimisch* dar oder sie stellen die Szenen *als Statue* nach. Aus den kennengelernten Geschichten sammle ich anschließend mit den Kindern *Minidialog-Sätze*. Sie sind am Anfang überwiegend Ein-Wort-Sätze. Die Kinder üben zuerst die Sätze in Plenum. Danach werden die Einzelsätze an die Kinder verteilt. Die Kinder bereiten in Paaren ihren Dialog vor. Am Ende spielen die Kinder ihren Minidialog den anderen vor. *Die Geschichten* können aber nicht nur nachgespielt, sondern durch eigene Ideen und Figuren noch *erweitert* werden.

Neben der szenischen Darstellung werden aufgrund der Geschichten auch andere Bereiche im Sinne des fächerübergreifenden Lernens und des CLIL-Ansatzes einbezogen. Dies betrifft im frühen Fremdsprachenunterricht vor allem die Fächer Kunst und Musik. Eine *Anknüpfung an Kunst* ist, wenn ich die Kinder zu einer Bastel- oder Malaktivität einlade. Mithilfe eines fertigen Beispiels erkläre ich ihnen

die Schritte der Bastelarbeit immer auf Deutsch. Dabei sollen die Kinder meine durch Handlung begleiteten Anweisungen zur Erstellung einer Bastelarbeit verstehen und ausführen. Dadurch wird ihr Hör-Seh-Verstehen gefördert. Ein weiteres Beispiel dafür ist, wenn die Kinder Kamishibai-Bildkarten oder Figuren für die Erzählschiene selbst gestalten, und ihre Geschichten mit einfachen Sätzen erzählen.

Musikalische Förderung wird im Deutschunterricht verwirklicht, indem die Kinder ein Lied zum Thema der behandelten Geschichte erlernen. Lieder sind authentische Texte, die bei der Aneignung der richtigen Aussprache und Intonation helfen und das natürliche Sprechtempo trainieren. Ich führe das neue Lied mit Bildern oder Gegenständen ein. Ich unterstütze das Verstehen auch mit Gestik und Mimik. Zuerst üben die Kinder meistens die Melodie und den Rhythmus des Liedes. Sie summen, klatschen, patschen, stampfen bzw. spielen beim wiederholten Hören mit. Dann wird der Liedtext auswendig gelernt: Der Text wird in kleinen Schritten wiederholt und mit passenden Bewegungen begleitet. Auch die Anwendung von Orff-Instrumenten trägt zur musikalischen Förderung bei. In der Deutschstunde verwandle ich oft mit den Kindern die erzählte Geschichte in eine Klanggeschichte. Die Klanggeschichte ist eine erzählte Geschichte, in der den Figuren Rhythmusinstrumente zugeordnet werden. Die Instrumente werden unter den Kindern verteilt. Wenn die Figur in der Geschichte genannt wird, wird der Klang des dazu geordneten Instruments abgespielt. Diese Art des Erzählens entwickelt einerseits diskriminierendes Hören, andererseits die Konzentrationsfähigkeit der Kinder.

4. Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde der Frage nachgegangen, wie durch Erzählen die Sprachförderung im frühen Deutschunterricht kindgemäß und effektiv verwirklicht werden kann. Frühes Deutsch gilt als ein Spezialgebiet des fremdsprachlichen Deutschunterrichts, wobei die Entwicklung und Förderung der primären Fertigkeiten (Hören und Sprechen) im Vordergrund steht. Bei diesem Spracherwerb spielt der quantitativ angemessene und qualitativ hochwertige Input eine tragende Rolle. Im Unterricht wird die Lehrersprache für die wichtigste Inputquelle gehalten. Im frühen Deutschunterricht wird oft mit Geschichten gearbeitet, die von der Lehrperson erzählt oder vorgelesen werden. Aus diesem Grund wurde untersucht, wie das Lernen mit und durch Geschichten die sprachliche Kompetenz der Kinder fördern kann.

Anhand der ausgewählten Praxisbeispiele konnten wir den Weg von der Rezeption über die Reproduktion und Rekonstruktion der erzählten Geschichten zur freien Sprachproduktion verfolgen. Zusammenfassend kann behauptet werden, dass die durchgehend in Handlungen eingebetteten sprachlichen Aktivitäten dazu beitragen, dass die Kinder die neue Sprache ganzheitlich lernen sowie durch Imitieren und Wiederholen zum Sprechen in der Fremdsprache (zuerst im Chor, dann auch einzeln) ermutigt und angeregt werden können.

Literatur

- Beirat Frühes Deutsch. 2011. Arbeit mit authentischen Texten. Möglichkeiten und Grenzen für den frühen Fremdsprachenunterricht. *Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* 21. 4–5.
- Chighini, P., Kirsch, D. 2009. *Deutsch im Primarbereich*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Groß, Ch. 2002. Geschichten im frühen Fremdsprachenunterricht. *Primar. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich* 30. 11–16.
- Edelhoff, Ch. 1985. Authentizität im Fremdsprachenunterricht In: Edelhoff, Ch. (Hrsg.) *Authentische Texte im Deutschunterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag. 7–30.
- Gruschka, H., Brandt, S. 2012. *Mein Kamishibai. Das Praxisbuch zum Erzähltheater*. München: Don Bosco.
- Klippel, F. 2000. *Englisch in der Grundschule mit CD-Rom. Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Lundquist-Mog, A., Widlok, B. 2015. *DaF für Kinder* (dll = Deutsch lehren lernen 8). München: Klett-Langenscheidt.
- Sárvári T. 2013. „Fantasie und Fantadu, schließe deine Augen zu!“ – Überlegungen zur Rolle der Fantasiereisen im frühen DaF-Unterricht. *Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* 29. 13–16.

- Sárvári T. 2015. „Bilder sind gute Begleiter“. Überlegungen zur Entwicklung und Förderung der primären Fertigkeiten im frühen DaF-Unterricht mit Bilderbüchern In: Backes J., Szendi Z. (Hrsg.) *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2014*. Budapest: Gesellschaft ungarischer Germanisten. 225–245.
- Scherzer, G. 2018. *Praxisbuch Erzählschiene*. München: Don Bosco.
- Schüler, H. 2011. *Sprachkompetenz durch Kamishibai*. Dortmund: KreaShibai.

Слово славян: Речь – лучшее наследство предков

Szekcióvezető: Balog Edit

Старые мастера – благодарные потомки. Серии Гуэна на удалёнке

АНДРЕА КОЧИШ

Гимназия им. М. Радноти в г. Сегед, Венгрия; Университет им.

Кароя Эстерхази (аспирант) в г. Эгер, Венгрия

kocsisma@t-online.hu

Мотто: *The organ of language (...) is not the eye; it is the ear.*
(Francois Guoin)

1. Предисловие – Из каких элементов построить предложения?

Идут – с точки зрения преподавания иностранных языков - бурные и революционные годы второй половины 19-го века. Из-за социально-экономических изменений эпохи фокус (в обоих смыслах этого слова) обучения иностранным языкам переходит от грамматико-переводного метода к первичности устной речи. Лингвист и филолог, профессор парижской школы „Ecole pratiques des langues vivantes”, француз Франсуа Гуэн спокойно сидит и разговаривает со своим соседом, пока смотрит, как его племянник – у других авторов: трёхлетний сынок соседа-мельника - играет рядом, в мельника.

«Мальчик совершал определенные действия в строгой хронологической последовательности и сопровождал их пояснениями на родном языке: наполнял мешочек песком, взваливал его на плечи, нес к плотине, клал перед мельницей, передавал воображаемому мельнику и т.д. Помол муки, как цель всех действий, достигался средствами, известными ребенку из наблюдений.» (1)

Гуэн пришёл к выводу, что наблюдения ребёнка за целым рабочим процессом позволили малышу выучить действия и названия действий – в одно и то же время. Этот вывод дал Гуэну идею, что иностранным языкам тоже возможно учиться на основе того, как маленькие дети осваивают свой родной язык. (Этот способ учить ребёнка родному языку вовсе не чужд сегодняшним матерям: они тоже сопровождают все свои действия предложениями-пояснениями, либо в первом лице, либо в третьем лице единственного числа, чтоб привлечь внимание ребёнка.) Гуэн, найдя своё ньютоновское яблоко, после того, как долгие годы он

напрасно пытался выучить немецкий с помощью модным в ту эпоху грамматически-переводного метода (Titone 2007), разработал свой личный метод, который называется сериями или рядами Гуэна. Настоящая статья – поклон этому замечательному лингво-педагогу.

Чем характеризуется метод Гуэна?

Гуэн считал, что основным средством обучения языку должно быть устная речь (а не чтение или письмо, как это было по практике грамматически-переводного метода), и что в основе обучения языку должно быть не слово, а предложение. По его идеям, центром предложения является глагол, вокруг которого группируются другие части предложения. Ряды Гуэна – это серии 18-30 предложений в одной сцене, которые в хронологической и логической последовательности описывают действия в 5 главных (дом, природа, человек в обществе, наука, ремёсла) и в 10-15 более мелких темах (Вахабова 2015, Bárdos 1997). Внутренняя наглядность, т. е. хронологически правильно совершённые действия и их комментирование на иностранном языке способствуют освоению любого языка.

2. Сказуемое – что мы делали?

У автора настоящей статьи более, чем 20-летний опыт в преподавании иностранных языков. Полностью понимает, когда ученикам трудно даётся заговорить, тем не менее, на русском, язык который представляет собой исключительные трудности для учащихся. Поэтому она задала себе следующие вопросы: как облегчить говорение учащихся первого курса гимназии; как прицеливаться в целостность предложения – и создать реальную и живую устную речь.

Научить своих учеников говорению – это основная цель преподавателей иностранных языков; в нас с самого первого момента живо работает желание, чтобы наши ученики раздели свои ингибитии и постепенно начали успешно преодолевать проблемы начального этапа.

Крючкова и Мощинская (2009) дают подробный сопоставительный анализ способностей аудирования и говорения, в котором много интересующих нас фактов с точки зрения совершения метода Гуэна.

| при аудировании | при говорении |
|--|--|
| происходит <i>восприятие</i> чужой речи | происходит процесс <i>воспроизведения</i> своих мыслей, своей речи |
| главную роль играет процесс <i>узнавания</i> языкового материала | главную роль играет <i>воспроизведение</i> языкового материала |

Здесь следует отметить, что для восприятия языкового материала также требуется активный ментальный процесс узнавания чужой речи, который может представить собой трудности (Bárdos 2000), без учёта которых нельзя ожидать правильной целостности компетенции порождения устной речи.

Ряды Гуэна представляют собой монологическую форму речевой деятельности. Крючкова и Мощинская (2009: 281) описывают монологическую речь как речевую деятельность, которая «строится говорящим по собственной программе, развивается по теме и более завершён в структурно-смысловом отношении». Исходя из этого описания, можно понять причины того, почему на начальном этапе обучения иностранному языку монологи являются идеальной формой речевой деятельности: в них низкая вероятность неожиданности, ведь учащийся сам придумывает и строит свои предложения, свою речь. По стандартам «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком» дескрипторы уровня А2 полностью совпадают с совершённым нашими учениками заданием.

| владение коммуникативными компетенциями диалога или монолога | дескриптор А2 говорящий может или умеет: |
|--|--|
| в зависимости от степени адаптации | пользоваться хорошо заученными простыми фразами, заменяя в них некоторые лексические элементы; изменять заученные фразы путём простейшей перестановки элементов высказывания |

| | |
|--|--|
| при ведении диалога или монолога | привлечь к себе внимание собеседников |
| при развитии темы | изложить содержание истории, дать описание в виде простой последовательности предложений |
| целостность и связность речи при построении высказывания | пользоваться простыми союзами для объединения групп слов в предложение; изложить содержание истории, дать описание в виде последовательности простых предложений, используя для их связи наиболее часто встречающиеся союзы, союзные слова |

(Крючкова- Мощинская 2009: 283-285)

На этом начальном этапе обучения русскому языку, выбор темы (наша тема: распорядок дня) и грамматического материала (в данном случае: спряжение глаголов в настоящем времени – в большинстве случаев в 1-м лице единственного числа) полностью соответствуют дескрипторам уровня А2 и формируют с ними гармоничную целость. Именно таким лингвистическим холизмом характеризовались подходы методов обучения иностранным языкам в эпоху реформ в конце 19-ого века. Очевидно для всех и тот факт, что в ходе речевой деятельности невозможно чётко разделить диалоги от монологов: в диалогах тоже фигурируют – более или менее длительные – монологи; а в монологах говорящие также должны быть способными привлекать и поддерживать внимание слушателей. При осуществлении коммуникативной задачи изготовления монолога-видеоролика, одной из целей моих учеников была именно привлечение и поддержание внимания зрителей, которых они должны были достичь также языковыми средствами, как и применением современной кинематографической техники и технологии. (Анализ примеров применённых ими методами может стать предметом другой статьи.) При развитии своих тем Гуэн тоже подчеркнул важность

хронологической последовательности событий и предложений. Наши видеоролики удерживают такую смысловую и хронологическую линейность монологов.

Серии Гуэна полностью совпадают и с критериями Государственных образовательных стандартов:

| умения в процессе обучения говорению: | на базовом уровне иностранец должен уметь: |
|---------------------------------------|---|
| при монологической речи | самостоятельно продуцировать связанные высказывания в соответствии с предложенной темой и коммуникативно заданной установкой; строить монологическое высказывание репродуктивного типа на основе прочитанного текста; тип текста: специально составленные или адаптированные сюжетные тексты, построенные на основе лексико-грамматического материала, соответствующего элементарному уровню |

(Крючкова- Мошинская, 2009: 287)

Принимая во внимание все эти факторы, можно считать абсолютно не случайным то, что в конце 19-го века метод Гуэна начали применять и в обучении глухих (sic!) людей (Smith 1893).

3. Подлежащее, дополнение, обстоятельства места, времени и способа – учащиеся, учебный материал и реализация проекта

Активными агентами этого дидактического попытка были девятиклассники гимназии автора: у всех было около 80 уроков русского языка за полугодие; за исключением двоих все начинающие, а двое уже учили русский до этого учебного года. При изучении темы «Режим дня» идеально можно осуществлять функциональный подход преподавания грамматических структур: применяются наиболее чаще употребляемые повседневные

глаголы, с которыми учащиеся легко даётся сочинять словосочетания, чтобы создать более-менее длинные предложения с дополнением, с определением или с обстоятельствами. Полностью реализуется и давно известный всем принцип подражания природе: ученики сняли видеоролики на основе своих рабочих дней, следовательно им не приходилось придумывать ни линию событий, ни вспомогательные объекты или выражения/части предложения.

С 16 марта 2020 г. в Венгрии в школах началось дистанционное обучение, при котором наша школа применяла программу Zoom для осуществления всех уроков онлайн. Тема и грамматический материал были подготовлены автором и учениками ещё до начала дигитального режима; новая эпоха лишь служила ещё добавочной причиной для завершения изначально придуманного нами проекта. Учащиеся должны были снять дома короткие (1-3 минуты) видеосюжеты о своих повседневных действиях – и поскольку они были всё время дома, на удалёнке, все обстоятельства – видеороликов и используемых ими предложений – сами собой разумелись. В ходе усвоения лексического и грамматического материала – ещё в школе – мы пользовались драматизацией структур: вербализация и актёрская игра учеников взаимно укрепляли друг друга. Переход на дистанционное обучение дал нам возможность использовать технические знания и компетенции учеников с целью укрепления их языковых знаний и компетенций. Снятие видеоролика показалось ученикам более подходящим видом применения гуэнских серий, чем их простая драматизация и исполнение в школе. Дистанционное обучение закрыл нас в своих домах, но в то же время открыл и для образования невероятные просторы. При постоянном применении современной техники, в сознании учеников успешно связались галактика Гутенберга (по Маршаллу Маклюэну), то есть построенная на книгах и учебниках школьное образование, и констелляция Эдисона (Komenczi 2020), то есть мир технического вдохновения, и это – надеемся – приведёт к новым парадигмам образования.

4. Заключение

В данном учебном проекте, построенном на идеях метода Гуэна, использовались все ценности такого подхода: интенсивная активность учащихся как в вербальном, так и в физическом оформлении языкового материала; обработанная тема совпадает с

одной из тем Гуэна; сознательно подстраивая слова и выражения, ученики создали логическую последовательность действий, на уровне не только предложения, но и на уровне текста; допускались объяснения грамматического материала на родном языке; с целью семантизации применялись действия вместо картинных иллюстраций. Соблюдались критерии первичности устной речи и усвоения лексики во фразах. Мы постарались избежать двух минусов оригинального метода: ограничили словарный запас темы на наиболее употребляемые (Гуэн требовал приблизительно 8000 слов), и – соответствуя реальности -, не раздробляли действия на безумно маленькие сегменты, а использовали выражения так, как они появляются в реальной коммуникативной ситуации. Новость проекта заключается в том, что снятие видеороликов идеально совпало с электронным режимом обучения, и это естественно привело к возможности гармонизации 150-летнего метода с современной техникой. Ученики поняли, что история живёт с нами и возможно использовать старых мастеров и в сегодняшней жизни. Удалось полностью доказать свежесть идей (Bárdos 1997) этого знаменитого лингвиста, и, таким образом, доказать, что Ричардс и Роджерс не были правы в своей монографии (Richards-Rodgers 1986), когда утверждали, что Гуэн не оказало никакого длительного влияния на обучение языков, хотя его идеи были исторически значительными.

Ссылки видеороликов, снятых учениками

Ander, Leon:

https://drive.google.com/file/d/1y3lo4Y_NdBe_rlY-twowb9cVPJ9-G3PM/view?usp=drivesdk

Csala Hanga:

<https://drive.google.com/file/d/12GXYiOmyXw9xFQOTXsCvoRTtRil2nSzP/view?usp=sharing>

Gáspár Zsófia:

https://drive.google.com/file/d/1L7M-J_DN-0Cwc7y4a3raXv03Aka1iNyP/view?usp=drivesdk

Библиография

- Bárdos J. 1997. A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma. Veszprém: Veszprémi Egyetem:
- Bárdos J. 2000. Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos J. 2005. Élő nyelvtanítás-történet. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Komenczi B. 2020. Tanulási környezet a digitális átállás világában. Gyöngyös. <http://komenczi.ektf.hu/web/phd%20pedinfo%202020.htm>. (дата обращения: 06.07.2020)
- Richards, Jack C., Rodgers, Theodore, S. 1986. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press.
- Smith, James L. 1983. The Gouin Method. In: American Annals of the Deaf. Vol. 36. N° 3. 177–185
- Titone, Renzo 2007. Teaching Foreign Languages – An Historical Sketch. Georgetown University Press, Washington D.C.
- Вахабова, А.А. 2015. История преподавания иностранных языков во Франции и в России: сопоставительный аспект // Современные проблемы науки и образования. № 6. <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23999>. (дата обращения: 12.05.2020).
- Крючкова, Л. С. и Мошинская, Н. В. 2009. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Флинта-Наука, Москва. 279–287.

ссылка на интернет-ресурс

- (1): Франсуа Гуэн.URL: <https://uchebnikfree.com/inostrannyim-yazykam-obuchenie/fransua-guen-57447.html> (дата обращения: 11.05.2020.)

Развитие коммуникативных навыков при изучении русского языка с помощью вспомогательных ресурсов цифровой образовательной среды

ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА КАДОЛО

Московский государственный гуманитарно-экономический университет, Москва

tatyana.kadolo@mail.ru

Основной задачей преподавания русского языка как иностранного является развитие коммуникативных навыков, к ним относятся рецептивные виды речевой деятельности, «связанные с восприятием речи – устной (слушание) и письменной (чтение)», и продуктивные виды речевой деятельности, «с помощью которых обеспечивается выражение мыслей в устной (говорение) и письменной (письмо) формах» (Азимов, Щукин 2018: 283, 259). Для реализации данной задачи в современной практике преподавания используются разнообразные методики и средства. В последние десятилетия неотъемлемым компонентом образовательного процесса стало активное применение ресурсов, образующих учебную цифровую среду, к ним можно отнести сайт университета и образовательный портал вуза, сайт научной библиотеки вуза, электронные библиотечные системы («IPRbooks», «Университетская библиотека онлайн», «Юрайт», «БиблиоРоссика» и др.), открытые образовательные ресурсы (например, «Единое окно доступа к образовательным ресурсам» (<http://window.edu.ru>)), справочно-информационный портал «Грамота.ру» (<http://gramota.ru>), сайт Национального корпуса русского языка (<http://www.ruscorpora.ru>), электронные словари и энциклопедии, платформы для открытых онлайн-курсов («Универсариум», «Лекториум», «Открытое образование», «Stepik»).

Вспомогательным и в то же время доступным и удобным средством для общения студентов и преподавателей могут стать социальные сети, ресурсы которых активно используются автором статьи в качестве дополнительной площадки для учебного взаимодействия.

По мнению таких авторов, как Е. Э. Жевнерович и О. О. Сергиенко, социальные сети дают «возможность отбирать имеющуюся в сети информацию и добавлять свою», «возможность

активировать отдельно или в комбинации друг с другом разные виды чтения, просмотр видео, прослушивание аудиофайлов, а также речевые виды деятельности», «возможность работы онлайн» (Жевнерович, Сергиенко, 2015: 110), это позволяет рассматривать социальные сети как форму интерактивного взаимодействия (Мушникова 2017). Как видим, координируемая преподавателем работа студента с разными видами контента в социальных сетях, его продуцирование и анализ будет способствовать формированию языковой и коммуникативной компетенций. Применение ресурсов социальных сетей в учебном процессе позволяет воплотить взаимодействие в цифровой среде, направленное на реализацию совместной цели и выполнение сходных функций.

В социологии под социальной сетью понимают социальную структуру, состоящую из группы узлов, которыми являются социальные объекты (люди или организации), и связей между ними (социальных взаимоотношений). В области Интернет-коммуникации социальной сетью называют интерактивный многопользовательский веб-сайт, контент которого наполняется самими участниками сети. Сайт представляет собой автоматизированную социальную среду, позволяющую общаться группе пользователей, объединенных общим интересом. К ним относятся и тематические форумы, особенно отраслевые, которые активно развиваются в последнее время (Прохоров 2006). Е.Д. Патаракин отмечает: «Сеть перестала быть лишь средой передачи информации и транспортным каналом доставки знаний. Она стала местом, где учащиеся находятся постоянно, где они совершают самостоятельные действия при помощи социальных сервисов, помогающих им думать и действовать вместе» (Патаракин 2008: 59). В связи с этим полагаем, что социальные сети могут стать важной частью учебного процесса, так как они позволяют создавать аутентичные тексты и моделировать речевые ситуации, близкие аутентичным.

Ниже представлены результаты сравнительного анализа ресурсов популярных социальных сетей «ВКонтакте» и «Facebook», обладающих потенциалом для использования их в процессе изучения русского языка как иностранного с целью развития коммуникативных навыков.

Социальная сеть «ВКонтакте» представляется нам более удобной для использования ее в учебном процессе, на наш взгляд, популярность данной сети у российских студентов обусловлена тем, что данный ресурс создавался как социальная сеть,

предназначенная для студентов и выпускников российских вузов, показательно, что на этапе разработки проекта рассматривались такие варианты доменов, как studlist.ru, studentlist.ru, studilka.ru, moiuniversitet.ru (Зыков 2012).

1. Как любая другая социальная сеть, «ВКонтакте» дает возможность делать запись на странице, при этом в ней можно разместить текст, ссылку, а также приложить фотографию, видеозапись, аудиозапись, таймер, опрос, карту, документ, заметку, граффити (см. Рисунок 1).

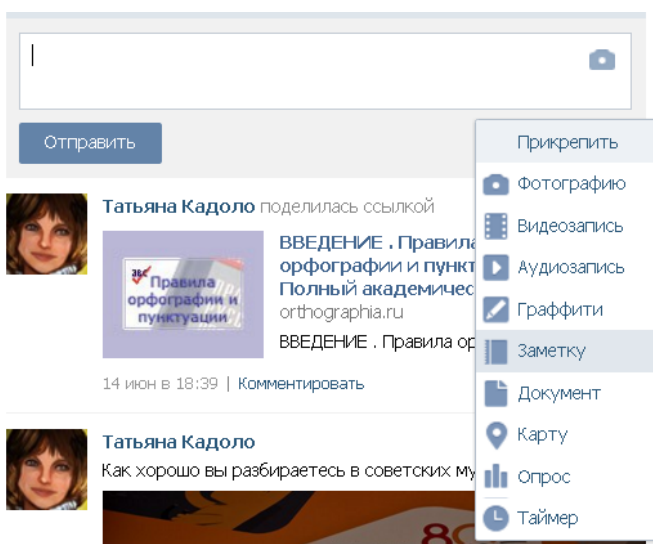


Рисунок 1. Пример оформления записи на странице «ВКонтакте»

Такая опция позволяет размещать разнообразный учебный материал: текстовые сообщения, схемы, изображения, записи теле- и радиопередач, видеолекции, подкасты, планы практических занятий, тексты лекций (Рисунок 2), подобный контент способствует развитию навыка чтения и аудирования. Благодаря возможности комментирования под записью можно обсудить изложенную информацию, ответить на заданный вопрос, разместить выполненное задание, всё это помогает сделать вклад в формирование навыка письма.



Татьяна Кадола

Записи передачи "Живое слово" (канал "Культура") можно посмотреть здесь:

http://tvkultura.ru/video/show/brand_id/59465/



■ Живое слово. Урок 12

234 просмотра

3 сен 2015 | Комментировать

Мне нравится

Рисунок 2. Пример сообщения на странице со ссылкой на запись телепередачи

2. В разделе «Мои видеозаписи» можно выложить видеофайлы в форматах AVI, MP4, 3GP, MPEG, MOV, FLV, WMV, а также добавить видео с видеохостинга «YouTube». Видеоролик не должен превышать 2 Гб, на странице можно выкладывать не более 5000 видеозаписей, которые возможно распределить по альбомам. Здесь можно разместить записи лекций, передач, учебный видеоматериал, при этом важно соблюдать законодательство в области авторского права.

3. Ресурс «Мои аудиозаписи» позволяет выложить аудиофайлы в формате mp3, объем которых не превышает 200 Мб, не нарушающие авторское право других лиц. Записи можно распределить по альбомам. В этом разделе можно разместить теоретический и справочный материал для занятий, а также речевые факты для анализа, например, записи лекций, радиопередач, интервью, песни для заучивания, подкасты. Указанные ресурсы способствуют развитию навыка аудирования.

4. «Мои сообщения». Данная социальная сеть позволяет вести обмен сообщениями в виде диалога и чата, к сообщению можно прикрепить документ, фотографию, аудио- и видеозапись, карту, подарок/стикер (см. Рисунок 3), поэтому данный ресурс удобно использовать для обмена документами: преподаватель может отправить студентам задания для практических занятий, материалы лекций, записи передач, видеолекции, ссылки на интересные статьи, а студенты прикладывают к сообщению выполненные задания в виде текста, изображения, подкаста, видеозаписи или скриншота. Такая возможность помогает

развивать не только навык письма, но и говорения, для этого учащиеся могут прикрепить к сообщению запись собственной устной речи.

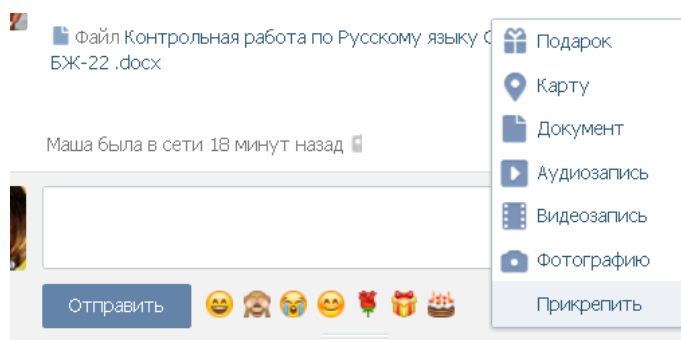


Рисунок 3. Пример оформления сообщения в социальной сети «ВКонтакте»

Полезной опцией сайта является возможность ведения коллективной беседы: пользователь может организовать коллективный обмен сообщениями для группы участников (не более 50), входящих в список его друзей. Воспользовавшись данной функцией, можно провести коллективную консультацию, обсудить научную проблему в рамках учебной дисциплины или выходящей за рамки ее, решить организационный вопрос.

5. «Мои группы». В сети «ВКонтакте» можно организовать три вида сообществ: публичные страницы, группы и мероприятия: «Группа больше всего подходит для дискуссий и объединений по интересам, её в любой момент можно сделать закрытой или даже частной, в неё можно приглашать друзей. Публичная страница удобнее для новостей от лица компании или известного человека, она не может быть закрытой и отображается у каждого из участников на личной странице (в блоке «Интересные страницы»). Мероприятие идеально подойдёт для приглашения людей на встречи: концерты, поездки, дни рождения, вечеринки. Оно всегда привязано к конкретной дате, накануне неё все участники получают напоминание о грядущем событии» (Помощь по сайту 2019).

Данным ресурсом часто пользуются студенты для организации сообщества академической группы, как правило, закрытого, необходимого для обмена информацией, учебными материалами, решения организационных вопросов и неформального общения.

6. В разделе «Документы» содержатся документы, когда-либо отправленные пользователем, доступ к которым имеет только он и

его адресаты, наличие такого раздела облегчает поиск документа, часто рассылаемого студентам.

7. На личной странице пользователя расположен раздел «Интересные страницы», на котором можно расположить ссылки на страницы, полезные для изучения русского языка, например, «Грамота.ру» (<https://vk.com/gramotaru>), «Научный журнал "Видеонаука"» (https://vk.com/journal_videonauka), «Я люблю русский язык!» (https://vk.com/love_russian_language) и др.

8. Недавно появившийся ресурс «Видеотрансляция» (Рисунок 4) может использоваться для проведения лекций, вебинаров, прослушивания и обсуждения докладов учащихся, что важно для совершенствования навыков аудирования и говорения.

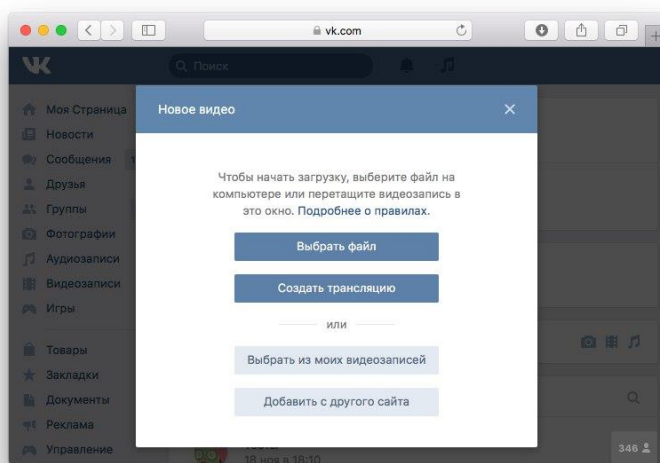


Рисунок 4. Инструкция для создания видеотрансляции в социальной сети «ВКонтакте»

Если для русскоязычной молодежной среды более удобным является применение социальной сети «ВКонтакте», для организации учебного взаимодействия с иностранными студентами, изучающими русский язык, вполне может также использоваться **социальная сеть «Facebook»**. Множество сообществ в сети «Facebook», связанных с темой русского языка как иностранного, организованных преподавателями для взаимодействия со студентами и коллегами, а также студентами для общения друг с другом, подтверждают этот тезис (см. Рисунок 5). Данные сообщества позволяют привлечь учащихся и

преподавателей к обучающим курсам, ознакомить с новыми методиками и учебной литературой.

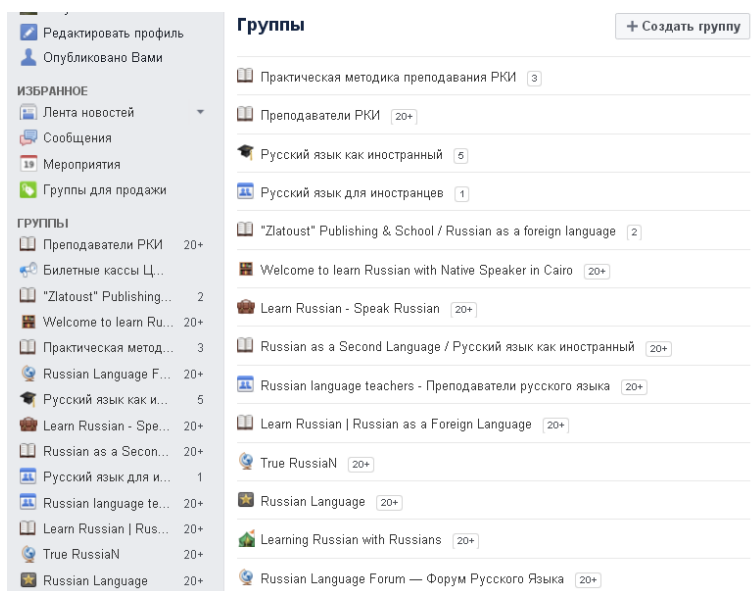


Рисунок 5. Примеры сообществ в социальной сети «Facebook», организованных для изучения или преподавания русского языка как иностранного

Рассмотрим ресурсы социальной сети «Facebook», полезные для учебного взаимодействия.

1. Запись на странице в сети «Facebook» хоть и не позволяет прикреплять к ней разнообразный контент (можно приложить только фотографии и видеозапись), зато дает возможность выбора аудитории публикации: пользователь может выбрать опции «Доступно всем», «Друзья», «Только я», а также указать лиц, которым адресовано сообщение, и тех, кто его видеть не может. Такая функция удобна в том случае, если мы хотим выложить информацию для студентов определенной группы так, чтобы она была недоступна другим контактам или, напротив, сведения из частной жизни, предназначенные для друзей, но не для коллег.

Как и в других сетях, в рассматриваемой имеется возможность комментирования, причем комментарии располагаются «ветвевобразно», что позволяет структурировать обсуждение и эффективно вести дискуссию (Рисунок 6).

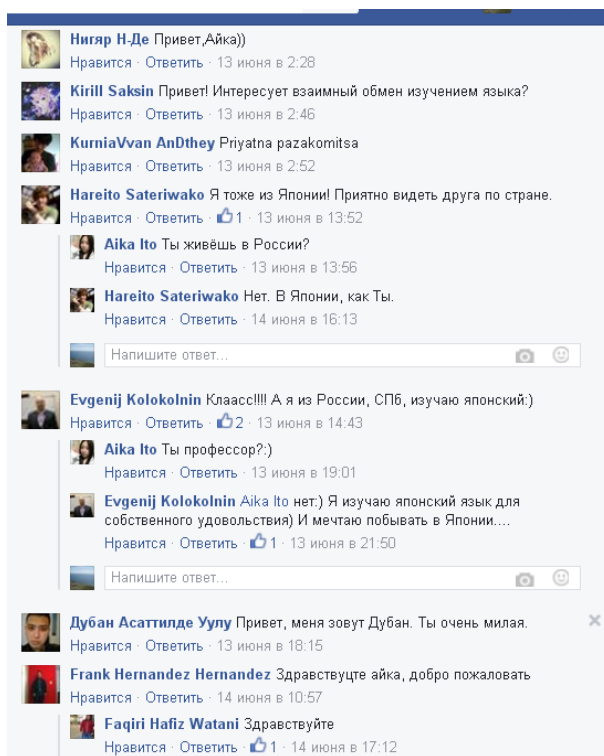


Рисунок 6. Пример комментирования сообщения в социальной сети «Facebook»

2. Обмен сообщениями возможен в специальном разделе в виде диалога, а также в форме мини-чата на странице. К сообщению можно приложить документ, аудиозапись, видеозапись, фотографию. Также имеется функция создания коллективной беседы, что помогает развитию навыков чтения, письма, аудирования и говорения.

3. «Группы». В сети «Facebook» можно создавать группы, публичные страницы, страницы мероприятий, как и в сети «ВКонтакте», можно выбрать одну из трех настроек конфиденциальности: «Доступно всем», «Закрытая группа» или «Секретная группа». Участник группы может опубликовать обновление, добавить фотографию или видео, провести опрос, загрузить файл. Только в группе возможно сформировать банк документов, имеется функция коллективного редактирования документа. Также в группе есть опция создания коллективной беседы с участниками группы, даже на являющимися «друзьями». Данные свойства позволяют с помощью данного сервиса создать

тематическое сообщество, посвященное изучаемой дисциплине, направлению, проекту, определённой теме и т.п.

4. «Видеозаписи». Несмотря на то, что пользователь может выкладывать видеозаписи на своей странице, банк видеоматериалов может быть сформирован только в группе.

5. Анализируемая социальная сеть содержит такую полезную опцию, как «Видеозвонок»: подтвержденные друзья или пользователи, которые знают номер телефона, могут совершить его через окно чата. Этим ресурсом можно воспользоваться для проведения консультации, учебного занятия в рамках индивидуального обучения, что может способствовать развитию навыков аудирования и говорения.

Итоги. Описание ресурсов социальных сетей, выполненное выше, показывает, что данные сети имеют сходные черты, обусловленные их основной функцией – быть средством сетевого взаимодействия пользователей. К таким особенностям относятся возможность размещения поста, описания статуса пользователя, комментирования, обмена личными сообщениями, выставления положительной оценки публичному сообщению или комментарию, размещения контента разного типа (текста, аудио- и видеозаписей). Все рассмотренные возможности социальных сетей «ВКонтакте» и «Facebook» сведены нами ниже в таблицу:

| Функции | Социальные сети | |
|--|--|---|
| | «ВКонтакте» | «Facebook» |
| Запись на странице (микроблог / обновление статуса) | + | + |
| Прикрепление файлов к публикации | + Таймер Опрос Карта Документ Заметка | + Фотография Видеозапись (в группе – опрос, документ) |

| | | |
|---------------------------------------|---|---|
| | Граффити Аудиозапись Видеозапись Фотография | |
| Прикрепление файлов к сообщению | + Подарок Карта Документ Аудиозапись Видеозапись Фотография | + Документ Аудиозапись Видеозапись Фотография |
| Выбор аудитории для публикации | – | + |
| Группы (сообщества) | + публичные страницы, группы, мероприятия | + группы, публичные страницы, мероприятия |
| Обмен личными сообщениями | + | + |
| Мини–чат | + | + |
| Создание коллективной беседы | + | + |
| Видеозвонок | – | + |
| Банк документов | + | – только в группах |
| Банк аудиозаписей | + | – |

| | | |
|---|----------------------------|---|
| Банк видеозаписей | + | – только в группах |
| Комментирование | + | + |
| | Комментарии упорядочены | Комментарии упорядочены |
| Видеотрансляция | + | + |
| Оценивание (только положительная оценка) | + | + |
| | | Дифференцированн ая система оценки  |

Таблица 1. Сравнительный анализ ресурсов социальных сетей «ВКонтакте» и «Facebook»

Как видим, каждая из рассмотренных социальных сетей имеет потенциал для использования их ресурсов в учебном процессе. Наиболее эффективным для образовательной деятельности порталом нам видится сеть «ВКонтакте», поскольку в ней присутствуют удобные опции, например, размещение контента разного типа (таймер, опрос, карта, документ, заметка, граффити, аудиозапись, видеозапись, фотография), создание банка документов, аудиозаписей, видеозаписей. Социальная сеть «Facebook» также содержит много полезных для обучения функций: возможность выбора аудитории публикации, структурированные комментарии, создание коллективной беседы, видеозвонок.

Указанные опции позволяют использовать рассмотренные социальные сети в учебном процессе с разной степенью эффективности. При этом важно помнить, что социальные сети могут выступать лишь в роли вспомогательного средства обучения, не заменяя и не отменяя учебные платформы. Важно учитывать, что список ресурсов сети может меняться в соответствии с политикой владельца сервиса, также следует брать во внимание то, что социальные сети не разрабатывались специально для учебного процесса, поэтому в них содержатся материалы и возможности,

которые способны отвлекать студента от учебного процесса, например, игровые приложения.

Библиография

- Азимов Э.Г., Щукин А.Н. 2018. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. Москва: Русский язык. Курсы. 496 с.
- Жевнерович Е.Э., Сергиенко О.О. 2015. Использование социальных сетей при обучении иностранному языку. Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. Я. И. Яковлева. 336 с.
- Мушникова Ю.С. 2017. Социальные сети как интерактивная форма обучения иностранному языку в старшей школе. В: Молодой ученый. № 33. С. 62–63.
- Прохоров А. Социальные сети и Интернет. <http://www.compress.ru/article.aspx?id=16723&iid=776> (дата размещения 02.10.2006; дата обращения: 28.06.2019).
- Патаракин Е.Д. 2008. Построение учебной среды из множества личных «Кирпичиков». В: Высшее образование в России. № 8. С. 59–64.
- Зыков В. Сеть «В Контакте» могли назвать «Студилкой». <http://izvestia.ru/news/530456>. (дата размещения: 16.07.2012; дата обращения: 28.06.2019).
- Помощь по сайту. <https://vk.com/support?act=faqs&c=3> (дата обращения 28.06.2019).

Развитие навыков общения на занятиях по медицинскому русскому с нуля

ЭВА КАТАЛИН ВАРГА

Университет им. Семмельвейса, Кафедра иностранных языков для специальных целей, Будапешт

varga.eva_katalin@semmelweis-univ.hu

1. Введение

В наши дни главной целью преподавания иностранных языков является обучение общению (Хавронина, Балыхина 2008). На основе современных подходов общение осуществляется посредством речевой деятельности (Щукин 2004), поэтому развитие навыков говорения выходит на первый план. Знание языка является уже не целью, а средством достижения знаний.

В 2019 г. в будапештском медицинском Университете им. Семмельвейса, на кафедре иностранных языков для специальных целей стартовали новые курсы языков для специальных целей, в том числе и курсы шести языков (английского, немецкого, французского, итальянского, испанского и русского) «Введение в профессиональный язык с нуля» для медиков, фармацевтов и стоматологов. Была создана новая единая тематика для всех языков, соответствующая потребностям студентов. Каждая тематика основывается на профессиональных навыках. На занятиях осуществляется интегрированное предметно-языковое обучение языку для специальных целей: материалы строятся на аутентичных речевых актах, интеракции профессионального общения, употребления устных (отчасти и письменных) моделей.

Наши курсы факультативны, бесплатны, все желающие могут посещать занятия без ограничений. Студенты-медики выбирают наши курсы по разным причинам: некоторые хотят принимать участие в академической мобильности, или проходить практику в больнице или же планируют поступить в интернатуру, а также работать за границей. Некоторые занимаются научной работой уже в студенческие годы, они желают ездить на конференции за границу и читать доклады не только на английском. На родине тоже легко найти возможность для использования иностранных языков в профессиональной среде, при лечении или обслуживании иностранных пациентов. Хотя курсы «Введение в профессиональный язык с нуля» предназначены студентам, еще не

изучавшим язык, многие уже знающие язык на каком-то уровне, записываются на курсы по системе предметных кредитов, поэтому у нас смешанные группы.

В настоящей статье представляется методологическая концепция и тематика курса медицинского русского для начинающих с нуля вне языковой среды. Цель преподавания – научить студентов как можно быстрее и эффективнее решать коммуникативные задачи в сфере профессионального общения, поэтому главным приоритетом является устная речь. Наш подход реализуется с помощью стандартизованных диалогов, моделирующих реальные ситуации общения в профессиональной среде, напр. между врачом и пациентом. Предлагаемые нами языковые модели являются образцами живого русского языка. В соответствии с требованиями, мы ставим своей целью довести наших студентов с самого нуля до уровня А2 профессионального общения, за очень короткое время: программа рассчитана на 14 недель, в рамках всего двух академических уроков, т. е. одной пары в неделю. В конце семестра студенты способны провести осмотр пациента в типовых ситуациях, при наличии типичных жалоб и симптомов, в ролевой игре с носителем языка.

Новизна нашей методики заключается в том, что мы начинаем обучение языку для специальных целей с самого нуля. В других венгерских вузах от студентов требуется знание выбранного языка на уровне В1 или выше, или посещение курсов общелитературного языка в течение двух семестров. Это связано с тем мнением, что язык для специальных целей – это общелитературный язык плюс терминология. На наш взгляд, это вовсе не так, и мы, не теряя времени, стремимся интегрировать передачу самых элементарных языковых знаний в обучение профессиональному общению.

Медицинский русский преподают на подготовительных факультетах в языковой среде в российских медицинских вузах или в других русскоязычных странах. Хотя студенты подготовительных факультетов начинают знакомиться медицинской терминологией очень рано, чаще всего уже на третьей неделе интенсивных курсов, их нельзя считать «нулевиками». Не стоит забывать и о том, что за неделю они проходят больше занятий по РКИ, чем мы располагаемся в целом семестре. Кроме этого, учебники медицинского русского предназначены исключительно студентам, учащимся в языковой среде, поэтому обучение будущих врачей навыкам ведения

профессионального диалога «врач-больной» начинается с уровня В1-В2.

2. Принципы методики

Концепция нашего преподавания использует элементы различных методов, в частности аудиовизуального и коммуникативно-деятельностного методов. Она базируется на следующих принципах (см. Щукин 2004: 188; 200):

- 1) единицей обучения является речевой акт, его восприятие и воспроизведение носят целостный характер;
- 2) обучение организуется в последовательности слушание – говорение;
- 3) родной язык вполне исключается либо он используется только в ограниченном объеме, при объяснении языковых явлений;
- 4) материал вводится в виде диалогов с использованием типичных ситуаций профессионального общения;
- 5) отбор и характер подачи лексико-грамматического материала определяются содержанием высказывания и интенциями;
- 6) в качестве основного средства семантизации, закрепления и активизации учебного материала используются средства зрительной наглядности.

Так как целью наших курсов является активное употребление речевых моделей в профессиональном контексте, в первую очередь в общении с пациентами, в тематику курса входит усвоение следующих умений, с непрерывным учетом развития навыков профессионального общения:

- представить основные данные о себе и спросить об этом у пациента;
- предоставить информацию о приемах в поликлинике или в больнице;
- спросить о жалобах и самых частых симптомах;
- собрать анамнез заболевания и анамнез жизни;
- дать инструкции в ходе общего осмотра;
- оформить диагноз;
- дать указания о лечении и о применении лекарственных средств.

Коммуникативные навыки развиваются посредством микродиалогов, содержащих речевые акты и интенции определенной профессиональной ситуации. Речевые акты стандартизованных микродиалогов были избраны и собраны по нескольким учебникам медицинского русского (Дьякова 2002; Дьякова 2014; Орлова 2012; Зудина и др. 2012; Ефремовцева. Кобалава 2007; Кислик и др. 2015; Адашкевич, Белый 2012; Сатретдинава, Самохина 2012) и по двум медицинским разговорникам (Лахтинова 198; Петров 1979).

При выборе речевых актов, использованных в виде моделей и служащих учебным материалом, необходимо было опираться на повседневную профессиональную практику врачей, с точки зрения обыденности и последовательности вопросов. Важнейший аспект – ситуации должны быть реальными, не придуманными преподавателем-филологом, симптомы пациентов и алгоритмы лечения должны соответствовать существующим состояниям больных. Для достоверности наш материал был проверен и подтвержден специалистами. Кроме этого, необходимо было учитывать межкультурные различия, напр., при выборе вопросов сбора анамнеза.

3. Процесс обучения

В процессе овладения структурами выделяются следующие этапы работы (см. Щукин 2004: 189):

1) Заучивание тщательно отобранных структур путем подражания. Каждый студент повторяет высказывания за преподавателем, сначала его элементы, потом все высказывание в целом. Хотя этот подход требует много времени, он дает возможность преподавателю исправить неправильное произношение и интонацию. Заучивание моделей поддерживается проектированием изучаемых высказываний, расположенных в форме таблицы, отражающей порядок слов или роль и место членов предложения в вопросах и ответах. Кроме этого, в таблицы введены и венгерские эквиваленты некоторых слов, значение которых не прозрачно исходя из греко-латинской терминологии, или некоторые слова могут оказаться так называемыми «ложными друзьями», напр. названия таких болезней, как корь, ангина, или инсульт.

2) Практика в употреблении модели с помощью многократного повторения микродиалогов в соответствующих ситуациях. Ранее

уже выученные элементы и высказывания повторяются студентами в микродиалогах. Микродиалоги включают в себя необходимые грамматические структуры, они наблюдаются, повторяются и воспроизводятся студентами, таким образом грамматические упражнения интегрируются в фразы-модели. Использование целостных конструкций ведет к автоматизации произношения и интонации структур, и практически исключает грамматические ошибки.

3) Семантизация и объяснение структур сначала на русском, потом на венгерском языке. Хотя семантизация начинается и перед заучиванием конструкций с помощью ситуативности, жестов, визуального материала, дающего внеязыковую опору, она завершается в этом этапе работы. Учитывая потребности студентов, в процессе обучения визуализация играет огромную роль: коммуникативные и языковые содержания сопровождаются и подкрепляются иллюстрациями (рисунками, схемами или видеофильмами), стимулирующими эвристические операции и ускоряющими восприятие и воспроизведение информации. Коммуникативная-прагматическая направленность сочетается с аутентичным иллюстративным и познавательным страноведческим материалом (напр., рисунками с изображениями частей человеческого тела или симптомов, рецептами лекарств, информационной схемой поликлиники или больницы, сайтом электронной регистратуры и т. д.). Поскольку грамматические структуры усваиваются исключительно через модели речевых актов, наряду с семантизацией в ходе этого этапа следует помогать студентам их осознанно усвоить напр. образование форм прошедшего времени, их согласование по родам (*он болел / она болела / вы болели*). Я считаю этот этап работы очень важным и с другой точки зрения: в этот момент можно и часто нужно переходить на венгерский язык, отвечать на вопросы студентов, и при желании можно давать точный перевод.

4) Употребление усвоенных образцов в различных ситуациях профессионального общения. В конце каждого занятия микродиалоги строятся в единое целое, позволяющее уверенное решение профессиональной коммуникативной задачи (напр. расспрос больного, сбор анамнеза или оформление диагноза). Синтез осуществляется в форме ролевой игры, в которой ситуация и интеракции ролей даются в парафразах на венгерском.

4. Трудности в обучении говорению

Кроме собраний, разработки и организации учебного материала мы сталкиваемся с многими проблемами и трудностями. Говорение мобилизует знания на всех языковых уровнях. Из-за нехватки времени мы должны отказаться от вводно-фонетического курса и от обучения письму, поэтому со стороны студентов требуется много самостоятельной работы. В качестве дополнительного материала я предлагаю им учебник Каравановой Н.Б. «Survival Russian» (2006) с аудиозаписями, охватывающими широкий спектр диалогов повседневного общения, с параллельными английскими переводами. Таким образом можно удовлетворять интерес студентов к разговорным темам вне профессиональной коммуникации. Однако, общение «врач–пациент» со стороны врача характеризуется вопросами, интонация которых оказывается самым трудным явлением для медиков-венгров. Чтобы помочь студентам закрепить правильную интонацию вопросительного предложения, необходимо записывать микродиалоги и стандартизированные диалоги-модели с участием носителей языка.

К сожалению, для закрепления грамматических навыков тоже нет времени. Чтобы экономить время, на занятиях проходим только те грамматические формы, которые встречаются в речевых актах. Это 2-ое лицо множественного числа в вопросах и в инструкциях врача (активно), и 1-ое лицо единственного числа в ответах пациента (рецептивно). Требуется активное знание форм повелительного наклонения в указаниях в ходе физического осмотра, в рекомендациях и советах в связи с лечением и применением лекарств, также выражение возможности, необходимости, запрета и обстоятельств времени. Для самостоятельных упражнений преподаватель должен составлять задания в системе электронного обучения университета.

При разработке ролевых игр надо уделять большое внимание сохранению аутентичности профессиональных ситуаций. Для этого нужно четко изучать конкретные случаи, и только с большой осторожностью, под контролем специалистов можно редуцировать их. В стандартизированных диалогах ролевых игр желательно продемонстрировать различные регистры профессионального языка.

5. Итоги

Как говорится, чтобы судить о пудинге, надо его отведать. В конце семестра студентам пришлось пройти небольшой экзамен, состоящий из ролевой игры, в которой они исполняли роль врача, а в качестве пациента выступал носитель языка, специально приглашенный на последнее занятие. Мной были даны точные инструкции до мелких подробностей. Текст пациента был на русском, «врачи» не видели этого текста, только инструкции, составленные на венгерском. «Врач» должен был не только сыграть роль на русском, но и записать жалобы пациента, чтобы мы могли проверить, правильно ли он все понял. Для иллюстрации рассмотрим один «билет»:

- [Спросите у пациента, на что он жалуется.]
- У меня болит голова и меня тошнит.
- [Попросите пациента, чтобы он показал, где ему больно.]
- Вот здесь, в висках.
- [Спросите у него, измерял ли он давление]
- Да, 150 на 90.
- [Скажите ему, что у него высокое давление. Выпишите ему рецепт на таблетки Eparapril, и объясните пациенту, что он должен принимать два раза по одной таблетке, утром и вечером.]
- А что мне пить от головной боли?
- [Посоветуйте ему принимать парацетамол от головной боли]

Экзамен прошел огромным успехом. «Врачи» говорили правильно и уверенно, носитель языка хорошо понимал их, и симптомы пациентов были правильно собраны. Студенты высказались, что все ситуации были знакомыми для них, они чувствовали себя компетентными и хорошо подготовленными. Конечно, они немножко волновались, но метод видимо сработал.

Библиография

Адашкевич И.В., Белый В.В. 2012. *Русский язык в клинике.* Практикум. Минск: БГМУ.

- Дьякова В.Н. 2002. *Подготовка к клинической практике. Пособие по развитию речи для иностранных студентов-медиков.* Санкт-Петербург: Златоуст.
- Дьякова В.Н. 2014. *Диалог врача с больным. Пособие по развитию речи для иностранных студентов-медиков.* Санкт-Петербург: Златоуст.
- Ефремовцева М.А., Кобалава Ж.Д. 2007. *Распрос больного.* Москва: Изд-во РУДН.
- Зудина Л.Ю. и др. 2012. *Речевое общение врача-стоматолога с пациентами на русском языке (для иностранных студентов стоматологических факультетов, обучающихся на английском языке).* Харьков: ХНМУ.
- Караванова Н.Б. 2006. *Говорите правильно! Курс русской разговорной речи.* 6-е издание, стереотипное. Москва: Русский язык. Курсы.
- Кислик Н.В. и др. 2015. *Профессиональное общение: врач и пациент. Учебно-методическое пособие.* 2-ое издание. Минск: БГМУ.
- Лахтинова Л.Ф. 1980. *Практический русско-английский медицинский разговорник.* 2-ое дополненное, переработанное издание. Киев: Головное издательство издательского объединения «Вища Школа».
- Орлова Е.В. 2012. *Сбор анамнеза и оформление истории болезни. Учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов.* Санкт-Петербург: Златоуст.
- Петров Б.Р. 1979. *Практический русско-английский медицинский разговорник.* Киев: Головное издательство издательского объединения «Вища Школа».
- Сатретдинава А.Х., Самохина Г.А. 2012. *Языковая подготовка к клинической практике. Учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов III–IV курсов, обучающихся по специальности «Лечебное дело».* Астрахань: Изд-во ГБОУ ВПО АГМА.

- Хавронова С.А., Балыхина Т.М. 2008. *Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный». Учебное пособие*. Москва: Российский Университет Дружбы народов.
- Щукин А.Н. 2004. *Обучение иностранным языкам. Теория и практика*. Москва: Филоматис.

Арт-терапия как креативное пространство установления межкультурных отношений

НАТАЛЬЯ НИКОЛАЕВНА НИКИТИНА

Восточно-европейская ассоциация арт-терапии, София-Москва

Казалось бы, что в современном мире европейского сообщества сама тема «межкультурные отношения» является одной из самых разработанных и разрабатываемых, представляющая интерес для разных общественных институтов и являясь предметом изучения в философии, социологии, психологии, а также в филологии. История развития межкультурных отношений насчитывает многотысячелетнюю историю; с одной стороны, весьма непростую из-за политических притязательных амбиций и appetitов одних правительств по отношению к другим, но, с другой стороны, весьма поучительную, в которой встает вопрос об идентификации Другого, отличного от того, что представляет собою «Я» как единичное и «мы» как общее.

Понятие «культура» восходит к латинскому слову “cultura”, что значит возделывание, воспитание, образование и почитание. Интересный фактор, отраженный в языке римлян, заключается в том, что они использовали это слово только в сочетаниях с последующими существительными, тем самым показывая, что cultura - это процесс совершенствования человека в его жизнедеятельности, не оторванный от создания чего-то конкретного, а напротив имеющий к этому самое непосредственное отношение. Другими словами, за понятием «культура» в языке закреплялась позиция, показывающая процесс развития человека, улучшение его персональных профессиональных навыков и рост духовного развития. Изначально, отправной точкой считалась деятельность человека на земле; с той материей, субстанцией, которая в ходе обработки, бережного ухода, любовного досмотра со стороны человека давала ему все насущное для жизни и одновременно была стимулом для собственного «возделывания», духовного преобразования и творчества. Так вместе с телесным, материальным проявлением «культуры» обозначился и ее духовный феномен. Н.А. Бердяев писал, что «культура связана с культом. Древнейшая из Культур – Культура Египта началась в храме, и первыми ее творцами были жрецы. Культура полна священной символики, в ней даны знаки и

подобия иной, духовной деятельности. Всякая Культура (даже материальная Культура) есть Культура духа, всякая Культура имеет духовную основу – она есть продукт творческой работы духа над природными стихиями.» (1, с. 166).

За время существования человечества, а соответственно за время развития философской мысли, культуру немислимо рассматривать исключительно в рамках генезиса человека, она имеет и непосредственное отношение к понятию рода, сообществу людей в целом. Не было и не будет, наверное, периода в истории человечества, когда не происходило перемещение народов, а, стало быть, одновременно с этим и распространение, переплетение, обогащение, но, к сожалению, порою варварское уничтожение культур других народов. В современном мире, по-видимому, этот процесс достиг своего пика, когда ученые говорят о создании мультикультурного общества, которому характерна своя особая мультикультура с открытым доступом к обмену другого культурного опыта и информации. Правда на фоне новых идей и представлений о современном пост-пост-модерновом обществе без границ стремительно растет и мотивационный интерес к самоидентификации народа или народности. Обе крайние точки зрения могут провоцировать отрицание друг друга, нивелировать все ценное, что было создано человеком или родом. Может быть, вполне уместно поставить вопрос, что процесс «окультуривания» - это не только академически вышколенный, выстроенный процесс обучения, но бесконечный путь с лично задаваемыми вопросами и ответами в ситуации, когда не только ты видишь и слышишь «другого» человека, но и «другой» человек видит и слышит тебя.

На наш взгляд, такой путь уже осуществляется в течение семи лет, начиная с 2012 года, благодаря содружеству трех институтов: Сегедского университета в лице секции русского языка и кафедры рисования педагогического факультета, Института психологии и педагогики г. Москвы и Московского социально-педагогического института. Мы имеем ввиду интереснейший образовательный проект по arts therapy в межкультурном пространстве, где «межкультурное пространство» не энциклопедическая дефиниция, а «острие взгляда», позволяющее увидеть, услышать и почувствовать нечто особенное, другое, отличное не только за пределами себя, своего мира, но и в себе самом, внутри себя.

Когда попадаешь в Сегед, спокойный зеленый город на юге Венгрии после Будапешта, то трудно отделаться от мысли, что венгерское где-то рядом, оно Здесь, а не в славном престольном

граде, где его не сразу увидишь из-за толстого «панциря» европейской цивилизации, которая превращает города-мегаполисы в подобию самих себя с минимальными культурными вкраплениями. Принцип «наблюдаемости», выдвинутый В.Н. Никитиным в книге «Образ и сознание в арт-терапии», пожалуй, как нельзя лучше работает в межкультурной среде. «Предмет наблюдения имеет своего субъекта, который актуализирует для себя в процессе восприятия те или иные качества объекта» (2, с.26). В этом контексте, экскурсия по городу Сегед, знакомство с особенностями венгерской архитектуры, сочетание спокойных пастельных цветовых тонов, игра света и тени на дорожках в парках, на домах, переживающих не первый век своего существования; звуки, интонации непривычной для слуха речи, а венгерский вряд ли может походить на что-то кроме самого себя; невербальный мир жестов, взглядов прохожих или стайки зрителей, ожидающих вход в зрительный зал Сегедского театра Оперы и Балета; запахи кофе и пирожного с маком и еще чего-то наполненного в воздухе приобретают особые смыслы, подтексты, оживающие затем в совместной работе на семинарах по арт-терапии в стенах Сегедского университета. «Обладая определенным уровнем рефлексии, индивидуум может выделять сильные и проблемные стороны своей индивидуальности. Именно его уровень рефлексии предопределяет стратегии перестройки его целостности в ходе арт-терапевтического действия» (2, с.26).

Задача проекта невероятно многослойная, как и сам процесс самосовершенствования, потому что будь то нарративный материал в виде венгерской сказки терапии или будь то художественный материал по рисунку – это база, к которой добавляются знаки и символы двух культур: венгерской и русской. Студенты и преподаватели становятся участниками двухстороннего интегрального действия, когда каждый открыт для слушания и видения и общения. Межкультурные отношения априори, как отмечалось, подразумевают существование границ, которые нужно перейти. Что может быть естественнее, трепетнее, острее, толкающее за грани привычного чем творческий акт, выводящий человека на новый виток сознания? Посещение арт галереи и workshops самобытного венгерского живописца Миклоша Шимона, классы по art perfomance современного венгерского художника Габора Рошко, семинары по венгерской сказке профессора Эдит Балог, семинары по анализу рисунка профессора Владимира Никитина и преподавателя Артема

Лобанова приобретают особый колорит и значимость в контексте совместного арт терапевтического творчества и межкультурных отношений.

Плоды совместного труда зафиксированы в вышедшей монографии «Образ и сознание в арт-терапии», которая выдержала уже два издания: первое было подготовлено в Софии Болгарской национальной художественной академией в 2017 и второе в Москве в научно-психологическом издательстве «Когито-Центр» в 2018. В книге отражен реальный межкультурный опыт, который имел огромное значение для студентов и преподавателей Сегедского Университета, Института психологии и педагогики г. Москвы и Московского социально-педагогического института. Результаты образовательного курса по арт-терапии проявились в понимании профессиональной принадлежности, в оттачивании профессионального мастерства в качестве будущих психологов и педагогов, и самое главное, в трансформации, расширении своего личностного восприятия, в объемном видении мира; с «прямой, обратной и воздушной перспективой», дающей человеку обратную связь с миром и надежду на то, что люди все таки «летают», если есть на кого опереться и приподняв голову к небу.

Библиография

Бердяев Н.А. 1990. *Смысл истории*. Москва: Мысль.

Никитин, В. Н., Цанев П. 2018. *Образ и сознание в арт-терапии*.
Москва: Когито-Центр.

Тонкости развития навыков делового общения у студентов по специализации "Референт делового русского языка"

ЭДИТ БАЛОГ

Кафедра современных языков и культур Педагогического факультета им. Дьюлы Юхаса Сегедского университета, Сегед
baloged@jgypk.szte.hu

1. Цель и рамки обучения

Общеизвестно сложное положение по обучению русскому языку в нашей стране [Балог, 2015]. Не больше чем в 5% средних школ преподается русский язык, а в восьмилетке русскому языку практически не обучают. Будучи когда-то обязательным в системе школьного образования, русский язык сейчас осваивается нашей молодёжью на языковых курсах, и в первую очередь, в вузах – с азбуки. Обучение русскому языку как профессии сохранено лишь в экономических вузах. А также в настоящий момент нарастает острая нехватка специалистов, владеющих русским языком – опытное поколение выходит на пенсию. В то же время, (несмотря на санкции ЕС), между Венгрией и Россией осуществляются крупные совместные инвестиции в области энергетики, финансов, тяжёлой и пищевой промышленности.

Отделение русского языка Педагогического факультета Сегедского университета, с уже более 20-летним опытом преподавания русского языка как специальности, стремится познакомить своих студентов с культурными ценностями страны изучаемого языка и обучить их конкурентоспособным профессиональным навыкам по использованию языка. С целью *разработки оптимальных учебных планов преподавания русского языка на базе актуальных рыночных данных* мною были проведены исследования, рассматривающие требования работодателей к знаниям и умениям претендентов на вакантные места с требованием знания русского языка (Балог, 2016). Проводимая нашим отделением для филологов-бакалавров специализация «*Референт делового русского языка*» уже 10 лет обогащает нас педагогическим опытом, а ныне служит основой разработки планируемых новых образовательных программ в

области делового русского языка, туризма, культурного посредничества и прикладной педагогики.

2. Решаемая задача

Перспектива и задача вузовского преподавания русского языка – идти навстречу актуальным требованиям рынка, в первую очередь в области языка специализации. Привожу основные данные своего обзора (Балог 2016: 89-92).

Список самых востребованных профессий со знанием русского языка в Венгрии показывает весьма широкий спектр как профессиональной деятельности, так и уровня квалификации. Следует отметить, что появление вакансий чисто филологического профиля, *переводчика*, а тем более *преподавателя русского языка*



Диаграмма 1

в Венгрии является редкостью. В рейтинге наблюдается значительный перевес профессий в отрасли *торговли* и *обслуживания*. Преобладают должностные обязанности *управленческого, административного, организаторского и вспомогательного*, а также *оценочного* труда. Рейтинг указывает на чрезмерную важность подготовить студентов к успешной *координации трудового процесса* и обосновать такие профессиональные навыки, как *бухгалтерский учёт, отчёты и доклады, презентации, контроль над процессами, оценка*,

разработка стратегий. Наряду с весьма широким спектром профессиональных знаний и умений, рынок требует от специалистов тщательно «отработанных» общих гуманитарных, так называемых «некогнитивных» навыков. Среди наиболее часто востребуемых трудовых деятельностей обнаруживается явное преобладание тех видов, которые связаны с административной работой и с успешной передачей информации.

3. Развиваемые знания и навыки

3.1. Языковые знания и умения, требуемые преобладающим большинством работодателей указываются обычно без названия степени владения иностранным языком: претендент должен «свободно говорить» или «уметь вести переговоры» на русском языке. В рейтинге требуемых личных качеств лидерами оказались такие свойства, которые, хотя и



Диаграмма 2

врождённые, но успешно могут и должны быть развиты соответствующими методами гуманитарного образования (*коммуникабельность, самостоятельность, способность решать проблемы, аккуратность и проактивность*). На первом месте – *сотрудничество, помощь и поддержка контакта*. Одним словом: живое общение, как устное, так и письменное.

4. Методы и приёмы обучения

В целях достижения наиболее быстрой и эффективной языковой подготовки будущих венгерских специалистов-референтов делового русского языка предлагается проводить их обучение *на стыках языкознания, экономики и педагогики*. В основе практики нашего отделения лежит *синергетический подход*: целесообразная пропорция сведений трёх вышеназванных областей образования. Наш учебный план соответствует экзаменационным требованиям по специальности иностранного языка и рассмотренным выше должностным обязанностям будущих специалистов. Мы стремимся осуществить учебный план комплексным методом обучения и воспитания сознательного и в должной степени ответственного деятельного человека.

4.1. Основным когнитивным подходом освоения учебного материала нашей программы служит *критическое мышление*: мы желаем прежде всего сильно развивать у студентов способность ясного суждения (привычки мыслить!) и соответственно способность к целесообразному, организованному действию. Критическое мышление – это не просто недоверчивый подход к явлениям, это целый *комплекс изоощрённого и тщательного подбора и интеллигентной обработки новой информации*, способствующий разработке и осуществлению правильных и полезных решений (Scriven & Paul 1987). Задача состоит в том, чтобы подготовить студентов к принятию решения исходя из чётких выводов, научить их полагаться на традиционные культурные ценности своей страны и страны изучаемого языка, на понимание особенностей изучаемого языка, а также на мнение специалистов и на свои воззрения. Наша цель – активно воспитывать *здравосмыслящих специалистов*. Критическое мышление сильно стимулирует общение, особенно если речь идет о парных и групповых заданиях. В формах работы оно предпочтение даёт парным и групповым заданиям в рамках осуществления проекта.

4.2. Методической базой нашей работы служит *метод комплексного обучения профессионального знания на иностранном языке* (“*Content and Language Integrated Learning*” methods (Hard CLIL)). Сложность и трудность метода в его двойном аспекте: происходит обучение профессии на иностранном языке – также обучаемом. А его явные преимущества в частичном отпадании следующих вопросов методики: *как мотивировать людей? как*

проявить смысл квалификации? как применять вспомогательные методы обучения? как воодушевлять учащихся возможностью понять и целесообразно действовать? Метод может быть успешно применён лишь при пропорциональном и разумном развитии его 4-х основ: *содержания – общения – познания – культуры* (Skyteach 2018). Освоение нового знания происходит на иностранном языке, и это требует от студентов значительных усилий. Поэтому в процессе передачи новой информации, а также в её интерпретации важнейшую роль играет *интерактивность*. Она активизирует участие студента в процессе познания: *«Как понял?»*, *«К чему всё это?»*, *«Ищи ключ к решению!»*, *«Задавай целесообразные вопросы!»*, *«Всё ли так?»*, *«Есть ли альтернатива?»*, *«Не забыли ли что?»*, *«Думай их головой!»*, *«Подбери другую тактику!»*, *«Ты бы что сделал на его месте?»*, *«Каковы преимущества и недостатки?»*, *«Кому это выгодно?»*, *«Каковы будут последствия?»*...

В нашей профессиональной программе отдельные темы в разных дисциплинах появляются не редко параллельно, проистекая друг из друга. Реалии и актуальности изучаемой области демонстрируются аудио-визуальными средствами, вовлечением свежих новостей и достижений, решением оперативных задач. Наши преподаватели на основе своего опыта предлагают студентам пути и возможности углубления в изучаемых темах, а также информационно-технические каналы для обнародования их открытий (Coospace, facebook). Материалы наглядности и часто учебные материалы мы создаём сами.

4.3. Арт-терапия

Наше отделение с 2012 г. активно сотрудничает с одной из двух главных русских школ арт-терапии: с профессором Московского социально-педагогического института Никитиным Владимиром Николаевичем (МСПИ, <http://mspi.edu.ru/>). Мы деятельно включаемся в нарративную, художественную и культурологическую области обучения приёмов терапии искусством. Их цели и принципы – *осознанное формирование личности* посредством синергетического подхода, возможности *коррекции поведения и развития образного мышления* через сознательное восприятие любой ситуации (Никитин, В. Н., Цанев П. 2018.) Что, по нашему мнению, может стать необходимым основанием курсов, как языковых, также культурологических и обществоведческих.

5. Почему о тонкостях?

Экзамены по общему знанию иностранного языка предписывают навыки стабильного понимания информации и незамедлительных, осмысленных реакций на высказывания. В то же время язык специальности требует почти 100% адекватности профессиональных смыслов – в межъязыковом отношении. *Профессионализм – в аккуратности и изящности.* Поэтому в профессиональных целях необходимо развивать тонкость общения, и не только на продвинутом уровне! Однако научить нюансам не легко. Позиции твёрдых базовых навыков имеют свою инерцию, с них трудно двинуть ученика.

Общий наш подход к этой проблеме: *всестороннее освещение проходимых тем.*

Прежде всего надо учиться сознательно относиться, различать. Например, уточнением ситуации («Где», «Кто?», «Кому?», «Зачем?») и активизацией соответствующего ряда синонимов – *продажа / реализация / сбыт; клиент / партнёр / компаньон.* Наряду с сугубо профессиональной терминологией особенно важно выстроить богатый запас модальных и оценочных выражений, а также словарь согласия / несогласия / сомнения: *разрешите / простите / извините / извиняюсь / виноват; ладно / нормально / хорошо / замечательно / вот прекрасно!...* Необходимо поощрение учащихся к *обдуманности* и *селекции*, с требованием адекватного осмысления информации и ожидаемого отклика на высказывание. Нам стоит принять на вооружение простые методы прикладной психологии и педагогики: «Как видишь?», «Что главное?», «Каков тут подход?», «Какова цель?», «Каков объём?», «Каковы альтернативы решения?», «Как успеешь?», «Что может помешать?», «Что изменилось?», «Каковы впечатления?», «Как чувствуешь?», «Где удобно?», «Отчего тревожно?», «Каковы будут отклики?». Задания должны быть интригующие и заставляющие сформировать собственный подход и оценки. Они поддерживают дух бодрости на уроках и не дают увязать даже при самых «сухих» темах. При чём их – нет! Изучая любую тему и ситуацию языка профессии, преподаватель во всём должен найти «изюминку» – проявить тонкость, красоту, изящность, остроумие, указать на взаимосвязь, а также разоблачить опасность, как напр. хитрость или давление. (Неподготовленный студент-референт в тексте о переговорах директора с коммерческим менеджером при доминанте директора

и в его завышенных требованиях не увидит излишней жёсткости – подумав, «директор же». А ведь надо задаваться вопросами: «*Не блефует ли он?*» «*Посмотрим, какова позиция его фирмы.*») Изучение языка специальности позволяет нам *зреть суть вещей*. Непринуждённая и грамотная беседа не будет достаточной. Каждая неточность может стоить дорого. На занятиях студенты учатся понимать истинные смыслы, видеть альтернативы, переключаться в разные подходы и тактики множество раз, если нужно. Такой практикой мы создаём основу дальнейшего саморазвития для своих студентов. Язык должен повышать уровень профессионализма, и говорящий целиком должен создать и сохранять о себе образ профессионала!

6. Тонкости

Уже из вышесказанного понятно, что в обучении языку профессии *развиваемыми тонкостями считаются не только языковые понятия*, но с ними заодно и *весь облик выступающего*, его компетентность, воспитанность, тон, манеры, поступки и внешность. И так, мы на занятиях делового русского языка упражняемся в удачном сочетании тем учебного плана, их проявления в формах работы, а также, в гармонизации формы и содержания любого явления; учимся подбору словаря общезыкового и профессионального, стиля и тона, стратегии и тактики; учимся сбору и селекции деталей; учимся грамотности речи и действия, чёткости и скорости реакции, смекалке в аргументации, споре и организации; учимся убедительности; учимся совместить эффективность с гуманностью и культурой. В идеале всё это осуществимо лишь в том случае, если учебный план построен разумно, если преподаватели в тесной взаимосвязи и согласии и если уделяется должное время на освоение словарного и понятийного запаса, а тонкости отрабатываются на практике.

7. Где первые результаты?

Сравнительно рано показываются достижения в развитии *словарного запаса*, в расширении *знаний* по грамматике и в их закреплении, в оттачивании *стиля*, в отработке навыков *репродукции*, а также во внедрении *автоматизмов*.

Для свободного общения на иностранном языке первая интеллектуальная задача – *быстро находить соответствие*

каждому слову и выражению. Сначала мы создаём «банк» общеязыкового словарного запаса, а потом к фонду дозированно добавляется актуальная в сфере профессии специальная лексика. Знания и навыки укрепляются до автоматизмов в циклических повторах, с постоянным расширением тезауруса понятий. (Например, вышеуказанный ряд синонимов «*продажа / реализация / сбыт*» у нас строится по порядку освоения следующих тем: тема «профессия» – *менеджер по продажам*; тема «рынок и товар» – *реализация продукции*, тема «осмотр завода» – *сбыт готовой продукции*. Знания синтетизируются в последнем семестре, на профессиональных курсах по маркетингу.)

Студенты, даже не филологического профиля, склонны сознательно выяснять основные *грамматические структуры*, охотно делают упражнения, предназначенные для автоматизации разных формул. Для этого используется метод Хаврониной, с чётко и строго построенными грамматическими упражнениями и с которым меня связывает большой положительный опыт в работе. Упражнения прозрачны и вняты, лишь с небольшим количеством новых аспектов, студент не запутывается, ощущает уверенность и нарастание своих сил. Между заданиями автоматического и творческого плана преподаватель должен создать естественный баланс.

Также достаточное любопытство вызывают у студентов *альтернативы литературного – официально-делового – разговорного стилей и сленга*. Проходя разные крупные темы языка специальности, стоит систематически упражняться в передаче информации согласно требованиям различных стилей речи. Для мотивации студентов и отработке мгновенных и адекватных решений полезно поупражняться в ролевых играх стиля: «*Ты – профессор / менеджер / отец / блогер и т.д.*» «*Как это на твоём языке?*» «*Как это ты объяснишь школьнику?*».

Задания для развития чёткой *репродукции* содержания текстов на многих наводят скуку. Эти задания, однако, можно сочетать с требованием очень выразительного чтения. Таким образом включённое повышенное внимание к чёткому произношению и адекватной интонации отменяет монотонность задачи – а объекты информации в многократном повторе должных формулировок могут впитаться в память бессознательно.

Построение *лексических автоматизмов* в упражнениях по мнемотехнике – слов, имён, названий, чисел и реалий – также дало мне положительные результаты: вызов развития оперативной

памяти снимает тягость однообразия и включает инстинкт соревнования и стремление к саморазвитию. Автоматизация межъязыковых эквивалентов частотной лексики для профессионала необходима: например, венгерские эквиваленты русских притяжательных конструкций *процесс принятия решений / döntési folyamat*; *план развития технологии / technológiai fejlesztési terv*; *система подачи топлива / üzemanyag-ellátó rendszer*. Возможное развитие находчивости студента, быстроты его удачного решения укрепляют его уверенность в своей компетентности – а отработанные навыки служат необходимыми кирпичами для развития свободной речи. Задания для укрепления автоматизмов, освобождая от страха совершения ошибок, создают необходимые для речевой сознательности бдительность и осмотрительность в подборе лексики. В этом всё можно обойтись «малой кровью», но при этом с заметными результатами.

8. Где трудности? Что тормозит ученика в пути развития легкости общения?

Это уже многосложные области. Проблемы и промахи, серьёзные недостатки в коммуникативной продукции обнаруживаются там, где имеется в виду осуществление операций не на уровне языка, а на уровне речи и соответствующего поведения. При чём языковые барьеры часто сплетаются с психологическими проблемами, а также с уровнем эрудированности и характером воспитания, с вредным автоматизмом не думать а выполнять... По-этому любые достижения в процессе оттачивания изысканности стиля, речи и поведения станут бесценными в развитии здоровой личности и ответственного профессионала.

Из своего опыта я, как наглядные примеры завышенного риска запнуться, допустить смысловую ошибку, выделяю *работу с эмоциями и намерениями*. Чтобы замотивировать учащегося говорить на иностранном языке, безотказным средством является предоставление ему возможности высказаться от *своего* имени, озвучить *свои* оценки. Это свойство, однако, имеет и тёмную сторону: укоренившая позиция обучаемого в своем имидже часто затрудняет выполнение им таких заданий, где приходится войти в непривычную для него роль. Для студента без опыта работы непременно станет затруднительной необходимостью «надеть» на себя тон официальности и строгости, проявить себя в манерах

консервативности. Также для большинства молодёжи, воспитанной в духе (полит)корректности и гуманности, первые попытки шагов на путях освоения манипулятивных тактик делового общения, где требуется последовательное проведение хитрости, упорства и давления, не дай бог, жёсткости – как первые блины: всегда комом.

В дальнейшем будем рассматривать спектры преодоления трудностей в развитии свободного и изящного устного делового общения по учебным предметам.

9. Учебные дисциплины

Трудно сказать, требование разделить вузовской процесс обучения иностранному языку специальности на *чёткие дисциплины* создаёт ли в самом деле оптимальные рамки для передачи систематизированного знания и отработки нужных навыков, или же наоборот, оно чревато излишней структурированностью процесса, где невозможно исключить нежелательные повторы, нестыковки, избыток или нехватку времени. Безусловно, с конца 1990 гг. в Венгрии было издано достаточно высококачественных пособий по деловому русскому языку для разных целей и групп учащихся – все со своими преимуществами. В одном издании даются базовые знания с очень обдуманной цепью лексико-грамматических и ситуативных упражнений, но лишь с кратким обзором жанров письменного общения (Fodor 2007); в другом - чрезвычайно обширная терминология со всеми необходимыми заданиями для формирования профессионала (Sziklainé 1999); в третьем пособии – сжатая информация, исключительно предназначенная для профессионала, и, соответственно, не направленная на изъяснения понятий и деловых процессов (Sziklainé 1997). И так, при факте обилия изданий, когерентное учебное пособие, всесторонне подготавливающее венгерских учащихся к экзамену по русскому деловому языку – отсутствует. Это само собой отменяет возможность пройти весь экзаменационный материал как специальный курс иностранного языка. Творческая работа преподавателя в составлении учебного материала из разных источников остаётся необходимой: с изобретательностью подбора оптимального подхода, актуализации разных тем, при взаимопонимании и активном содействии с коллегами.

Подготавливая специалиста со знанием русского языка в области *компетенций* мы должны руководствоваться стремлением параллельного развития человеческих и профессионально-технических областей. В сфере *умений и навыков индивидуального плана* мы уделяем особенное внимание сильному развитию самооценки и сознательности поведения человека. А что касается конечных результатов обучения – *применения знаний в конкретной обстановке*, тут прежде всего следует подчеркнуть высокий уровень конкретно-профессиональной подготовленности (Балог 2017).

9.1. Деловой русский язык для начинающих (A1)

Начать изучать иностранный язык можно сразу с языка специальности, я в этом глубоко убеждена. Если нужно, с самого начала можно проходить базовые понятия и тезисы как *гуманитарных, так и естественных наук*. Таким образом, не только экономим время, но и предусматриваем внедрение в процесс обучения всё более комплексные требования рынка.

И так, деловые темы на занятиях русского языка в моей практике «с нуля»: русская азбука – *компьютерная клавиатура, компьютерное устройство*; квартира, класс – *офис*; город – *завод*; семья – *профессия, должность, визитная карточка*; русский глагол – *профессиональная деятельность*; множественное число существительных – *национальность*; притяжательные конструкции – *международное сотрудничество* («*наша цель – развитие*», «*Россия – страна-член BRICS*»); предложный падеж, климат – *природные богатства*; город и страна – *инфраструктура*; прилагательные, магазин – *деловой климат*; неопределённое подлежащее («*Что здесь строят?*») – *неопределённо личные конструкции в деловой жизни* («*имеется, запрещается, обеспечивается, обменивается, открывается/закрывается, осуществляется, применяется*»); дом и квартира – *безопасность на работе*.

Используемые мной пособия характеризуются чрезвычайно обдуманым запасом словаря, чётким и очень последовательным построением введения грамматических структур (Becs – Dudics – Vohmina 2003: 1-40, Чернышов 2001). Коммуникативная функция опирается на простоте и осознанном употреблении элементарных синтаксических структур. С самого начала даются вполне осмысленные предложения, типа «*Антон – адвокат. Наташа –*

журналистка», «Это – ресторан. Что вы здесь делаете?», «Они работают, а мы обедаем», «Я вас спрашиваю» (Чернышов 2001:17-25), которые, без сложных языковых структур могут быть самостоятельными носителями комплексных значений в живой речи. Для укрепления простых и преимущественно естественных конструкций мною вводятся дополнительные задания: «Это наш дом. Видишь?», «Это мои родители. Помнишь?», «Это наша собака. Слышишь?», «Ты знаешь или веришь?»; «Ты – мать, у тебя семья.»; «Отцы и дети, дни и ночи, места и времена»; «вид спорта, друг детства, станция метро, конкурс красоты...»

Студенты филологических направлений привыкли к весьма сложным конструкциям, они склонны чересчур осторожно воспринимать всю новую информацию, свои ожидания строят на опыте структур изучаемых ими других иностранных языков. Они часто взволнованны перед прохождением упражнений для автоматизации базовых конструкций и задаются множеством вопросов. Для них особенно важно чётко расставить по полочкам все правила с исключениями и рассеять их сомнения, приводя последовательный ряд однородных примеров.

Формы работы для активизации речи: *изучение схем и картинных словарей* – к ним следует многократно возвращаться, рассматривая тему всё с новых аспектов, языковых, профессиональных и личных; *простые проекты* – «Моя комната», «Мой офис», «Мой рабочий уголок», «Наш завод», «Наш коллектив», «Наш город». Студенты должны задавать как можно больше вопросов – это не только создаёт базовый навык приобретения нужной информации на иностранном языке, а формирует навык многостороннего внимания в более сложных оперативных заданиях.



Картина 1

9.2. Деловой русский язык для среднего уровня (А2-Б1)

Предметы экономического профиля у нас подготавливаются 4-мя курсами, в которых излагаются основы официально-делового общения. Их задача: дать элементарные тематические компетенции в простых деловых ситуациях при последовательном и обширном развитии всех 4-х базовых навыков общения. Мы целенаправленно развиваем у студентов привычку мыслить и обдуманно, организовано действовать. Это необходимо во избежание недоразумений между партнёрами. Ситуации на работе могут быть чреватые разными неопределенностями, поэтому их системный многосторонний анализ в коллективе помогает в предотвращении возможных недосмотров и недопониманий и в избегании ошибочных решений со всеми вытекающими из них негативными последствиями. В целях интенсификации общения я стараюсь развивать у студентов способность и склонность к *незамедлительной эмоциональной реакции* на новую информацию. Сразу подтвердить приемлемое и, наоборот, переспросить и даже возразить в случае несогласия. Мгновенные отклики подготавливаются оценочными выражениями – *«это можно понять, вот это да!, вот это взаимопонимание!, молодцы!, талантище!, остроумно, забавно; в смысле?, а как вы представляете?, удивляете!, неужели?, даже так?, не может быть!, ну-ну!; обижаете!, расстраиваете!, издеваетесь?»*. Они во многом способствуют укреплению взаимопонимания между студентами, участвующими в диалоге, а также возникновению новых мыслей. Ощутимая эмоциональная сила большинства таких выражений развивает у студентов языковое чутье, понимание стилистических нюансов. Это даёт размах учащимся сдвинуться с удобной позиции отвечать «да» или «нет», «ладно».

В работе преподаватель отдаёт предпочтение *парным и групповым заданиям оценочно-организационного типа, ролевым играм для отработки ясного понимания, согласованности и контроля над процессами*. Например, предлагаются советы по трудоустройству, сравниваются требования и предложения вакансий, собираются справки по кругу должностных обязанностей, подбираются лучшие предложения на кредит, обсуждаются уровни жизни и преимущества разных коммерческих предложений. При осуществлении проекта оперативного сотрудничества от всех требуется *повышенное внимание*. А также применяются *приёмы контроля*: пересказ позиции партнёра, её

оценка и дополнение. Как говорящие, так и слушатели поощряются задавать *интригующие вопросы*. Сначала это сильно затруднительно, просто нет вопросов. А положительный опыт интересных дебатов накапливается с обретением профессиональных знаний, и впоследствии творческий подход становится нормой. При завершении тем, чуточку «сидим на чемоданах» – вдруг забыли чего.

В индивидуальной работе важное место уделяется регулярным *коротким сочинениям*, содержание которых обсуждается на занятиях: составляем личные планы, говорим об опыте работы и т.д. Работы в жанре *аннотации* даются со 2-ого семестра, с помощью тематических справок. Способность чётко ориентироваться в структуре текста, ясное видение семантических пиков и аккуратная работа с объектами информации – исключительно важны для референта.

На занятиях мы часто рисуем спонтанные *схемы*. Это могут быть заметки, наброски идей, сообщения, тезаурусы/гlossарии. Открытие творческого начала при осуществлении бытовой задачи – начертание её объёма, спектров пространственных и временных, качественных отношений, личностных возможностей и обязанностей в целях видеть перед собой, ясно представить всё, сильно поднимает уровень выполнения задания. Способность к визуализации ситуации и анализу структур, а также способность к осознанию силы образного мышления оттачивает интеллект у студента.

9.3. Профильные предметы экономики (Б1-Б2)

Основы экономики и финансов, экономическая терминология, корреспонденция и документация, маркетинг и международные отношения даются нами в русско-венгерских межъязыковых эквивалентах в глубине и подробности, повышающихся по мере овладения русским языком. Задания ставятся всегда с необходимостью *оперативного решения конкретных задач* с многосторонней оценкой уровня выполнения: языковой, стилистической, оперативной. (Например, заказ, командировка, участие в ярмарке...) Изучаются гlossарии, анализируются оценочные данные, обсуждаются альтернативы, проводятся дискуссии, составляются документы. Постепенно даются уже более объёмные тексты, которые требуют *точности в сборе, обработке и оценке информации, что вызывает трудности у*

многих студентов. Они преодолеваются закреплением элементарных законов структуры текста, а также методом рефлексивной педагогики, поэтапного осуществления подбора информации по следующей матрице: *данное – информация – знание – здравомыслие (мотивирование – осмысление – отклик)*. Упрощая: *«Наша задача / желание?» «Где информация?» «Что узнали?» «Что выбрали?» «Что передаём?» «Как действуем?»*

Злободневная и масштабная информация – например экономические и стратегические планы РФ на международной арене, культурные и спортивные достижения – всегда вызывает сильный интерес у многих студентов. Я ввела обычай в начале каждого урока поговорить о самых актуальных событиях, а если они особенной важности, то задаю рефераты. Но и спонтанно, каждый по своим интересам, студенты всё больше и чаще обсуждают новости, ссылаются на увиденный ими репортаж о событиях. Мы обсуждаем структуру ведущих новостей российских порталов, и сравниваем их с нашими отечественными. Иногда выходит, что мы живём в разных мирах. Это в глазах студентов заметно повышает ценность русского языка.

Мы также развиваем презентационные умения своих студентов – умение визуализировать, развернуть и передать информацию. С первых шагов задаёмся вопросами подтверждения: *«Как поняли?» «Как поступите?»*. Для развития презентационных навыков используются методы арт-терапии. Как один из вариантов – визуализация структуры текста для эффективной передачи в сжатой форме. Объём, колорит, пропорции, выделения, информативность и наглядность – тут очень многому надо научиться. Явные недостатки осознаются студентами часто лишь во время презентации (*«почему это так длинно?» «где иллюстрация?» «каков источник?»*). Развитие компьютерных навыков начинается на первых занятиях по набору русского шрифта, а завершается основными сведениями языкового посредничества и красноречия перед выпускными экзаменами.

Изучая экономические и общественно-политические анализы/прогнозы, мы знакомимся с базовыми компетенциями цифровой экономики и социальной инженерии.

9.4. Деловые переговоры (Б1-Б2)

Прибыльность или убыточность деятельности фирмы решается на переговорах. Поэтому на этих занятиях, наряду со сведениями

профессиональной подготовки, организации и оценки ведения переговоров, студенты получают возможность развития сознательности в социальном поведении: способности ясной оценки положения, стратегического планирования, отработки гибкости в техническом выполнении. Развитие многосторонних навыков начинается с творческого анализа ситуаций, с проявления разных мотиваций и перспектив. Находчивость и догадливость студентов укрепляется опять *в многостороннем освещении позиций. Сильное преимущество принадлежит тем студентам, которые имеют опыт работы или чей возраст составляет более 25 лет.* С первых шагов отрабатываются навыки активно слушать партнёра, располагать его к себе. Пользуясь приёмами активной поддержки общения студенты учатся собирать информацию, а также подбирать её нужные объекты. В парах они придумывают аргументы к своей позиции, наблюдают за позициями партнёров. Ведётся многосторонняя подготовка к ожидаемым результатам и неожиданным поворотам.

Формирование эффективного тактического мышления на основе принятой стратегии поведения – труднейшая задача. Мы проходим около 20 разных тактик проведения переговоров, но ролевые игры даже после тщательного анализа ситуации затрудняют студентов. У них сильная комфортная зона в стратегии партнёрских переговоров: они проявляют высокий уровень гуманности и открытости к предложениям партнёра. Однако преимущества тонкой и гибкой позиции / применения силы или хитрости в защите и продвижении своих целей (корпоративного интереса или национального рынка и национальной культуры) приходится отрабатывать в игре. Для решения ситуации применяются разные тактики. Роли получают студенты по своему выбору. Неудачная роль закрывает студента, они склонны прямо отказаться от участия. Удачный подбор подходящего для роли студента даёт сильный пример и способствует постепенному вовлечению других.

Можно выделить следующие проблемные моменты в работе: избегание лишних эмоций, сохранение конфиденциальности, умение делать уступки, но только в целях возможного улучшения позиции (а не из слабости, необдуманности или корысти), оказание давления и применение манипуляции. На переговорах открытыми картами, как правило, не играют. Достижения измеряются не в прямых репликах собеседников, а в продолжительности переговоров и в результатах их завершающих позиций.

Минимальные цели занятий: научить студентов осознать своё положение, развивать умение полагаться на сильные стороны позиции, уметь выходить из затруднительных положений, избегать лишних столкновений и развиваться вместе с партнёрами.

Формы работы: *сокращение теории на минимум* – побольше времени *ролевым играм* для отработки стратегического планирования/тактического мышления – переключения на манипулятивные или жёсткие тактики. Самую высокую активность студенты проявляют в *дискуссиях* о затруднительных моментах жизни.

9.5. Языковое посредничество (Б1-Б2)

На занятиях письменного и устного перевода с русского языка на венгерский и обратно проводятся систематические развивающие задания по языковым и речевым трудностям адекватной передачи информации. Как выше уже было сказано, студенты весьма активно выполняют задания для развития памяти, для обогащения лексической базы и также для нарастания скорости перевода и чёткости переключения на разные коды. Затруднительным для них являются сложные конструкции, работа с пиками значения при большом объёме информации. В развитии нужных для чёткой работы с текстом навыков я считаю очень эффективными приёмы нарративного подхода в арт-терапии: выделение и осознание эмоциональных и смысловых доминант текста, а также визуализацию структуры текста, осязаемое проявление взаимоотношений внутренних его пропорций.

Я заметила, что трудные моменты воодушевляют студента. По всей видимости они ощущают свою личную ответственность за адекватность посредничества на межъязыковом уровне. Поэтому в формах работы должны доминировать *элементы, поднимающие бодрость*, вызывающие желание *отточить ясность и адекватность оформления* мысли. С самого начала могут фигурировать сложные приёмы, даже такие, как *комплексные виды трансформаций в переводе*. Они служат для того, чтобы развить у студента языковую интуицию, когда ему приходится быть готовым молниеносно и всесторонне обдумать передаваемую информацию.

9.6. Социальное поведение (А2-Б2)

Поскольку *развитие и укрепление сознательности личности*, её положения и задачи в мире сильно занимает студента, интригует его и заставляет задумываться – знания межкультурного общения, делового этикета и протокола осваиваются им легко. Тем не менее, в практической сфере социального поведения стоит заниматься выделением *неадекватных стереотипов* в общении с партнёрами и способностью их избегать, заместить более эффективными и приличными формами поведения. Нередко приходится наблюдать картину, когда стремление к быстрому достижению успеха приводит к необдуманному соперничеству в общении с партнерами. Желательно всё таки, чтобы потенциально способный человек научился вести себя спокойно и уверенно для достижения поставленной цели. В этой области главная задача – *работа с нюансами*, удачное сочетание формы и содержания в самом широком смысле. Знание путей взаимопонимания и содействия, умение держаться в обществе, правильное понимание преимущества и недостатков зарубежного партнёра, безусловно, не только помогают молодому человеку быстрее достичь высокого карьерного роста, но и стать более стабильной, образованной личностью. В рамках предмета *развитие личностного роста* под руководством психолога Будаи-Лобанов Евы и художника-педагога Лобанова Артёма Ивановича в Отделении русского языка Педагогического факультета в 2016 г. осуществлялся экспериментальный проект театральной постановки – как комплексного маркетингового задания, выполненного студенческой группой.

Формы работы: *оценочные беседы* – анализ ситуаций с точки зрения соответствия поведения участников нормам культуры и этикета, *планирование мероприятия, работа над собственным обликом*. Это всё весьма благоприятные темы для любых форм общения на иностранном языке.

9.7. Страноведение (Б1=Б2)

Я считаю также основополагающим воспитание *мировоззренческих основ*. Для успеха образования высококвалифицированного специалиста, способного оказать положительное влияние на развитие общественных процессов необходима ясная *эпистула* на базе подлинного знания о мире и о

человеке. Современное нам общество меняется непостижимо быстрыми темпами. Человеку необходимо достичь *высокой степени сознательности*. Позиция обывателя, чисто потребительский подход сегодня сильно шатаются а завтра точно не будут достаточны не только для успеха, но даже для выживания в обществе. Будущую задачу наших студентов мы видим в уравнивании разносторонних позиций, как с точки зрения профессионально-технической подготовленности, так и с точки зрения гуманитарной грамотности. А также стремимся формировать у студентов *подлинную картину мира*, основанную на многотысячелетних корнях культуры страны и достижениях современной науки. Наши программы знакомят студентов с базовыми компетенциями культурологии, цифровой экономики и социальной инженерии (навыки социального общения, управление данными, анализы и прогнозы процессов, систематизированное мышление, подбор целесообразной стратегии и тактики). Формы работы для создания реальной картины мира: *презентация* взаимоотношений законов развития общества – духовной и политико-административной деятельности, материальной культуры и образа жизни, культурных кодов и геополитики, хронологии и фактологии, мифологии и науки; *обсуждение* ведущих тенденций в обществе, *изучение* исторических и философских источников, *проявление альтернативных подходов* к стереотипам, *дебаты и рефераты* с широким использованием ИКТ.

Владеющие русским языком, на мой взгляд, имеют сильное преимущество – достаточно только сослаться на образ развития русского общества, которое, несмотря на попытки раздробления и уничтожения, всё же сохранило культурный код стремления к духовности и заботы о подлинной сущности человека. Студент славист выбирает вузовскую специальность, привлечённый вершинами русской культуры а естественник предпочитает изучать русский язык, чтобы сам влиться в поток русской научной жизни. В ходе занятий по деловому русскому языку они могут убедиться в бесценных возможностях черпать информацию из русских источников как в общественных, так и в технических вопросах.

10. Итоги

Самые надёжные и эффективные, и поэтому, желаемые приёмы в развитии навыков делового общения, на мой взгляд, основаны на *синергетическом* подходе к человеку, к его культуре и создаваемому им обществу. Методы языкознания, укрепившись вышеуказанным образом приёмами прикладной психологии и культурологии, вызывают интерес к предмету, доверие к его открытиям. Они снимают напряжённость, тем самым укрепляют стремление к исконному пониманию и комплексному развитию. Они помогают сообразить, запомнить и применять освоенное в нужный момент. Они наполнены смыслом и стало быть рожают творческую идею.

Библиография

- Балог Э. 2015. Перспектива преподавания русского языка в Венгрии (по результатам опроса, проведённого Сегедским университетом к участию в программе повышения квалификации для преподавателей русского языка). «Вестник» РКЦ – ОКК 29, 59-67.
- Балог Э. 2016. Спрос на образование преподавателей языка специальности в Венгрии. «Преподаватель делового русского языка». (Подготовка проекта профессиональной переподготовки на 4 семестра и 120 кредитов). «Вестник» РКЦ – ОКК 30, 88-94.
- Балог Э. 2017. Преподаватель делового русского языка. Проект профессиональной переподготовки на 4 семестра и 120 кредитов в Сегедском университете. «Вестник» РКЦ – ОКК 31, 117–127.
- Bees K., Dudics P., Vohmina, L.L. 2003. *Русский? Да! Orosz nyelvkönyv*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó Kft.
- Чернышов, С.И. 2002. *ПОЕХАЛИ! Русский язык для взрослых. Начальный курс*. Санкт-Петербург: Lieden & Denz / Златоуст.
- Фодор З. 2007. *Деловые контакты. Начальный бизнес-курс*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

- НИКИТИН, В. Н., ЦАНЕВ П. 2018. *Образ и сознание в арт-терапии*. Москва: Когито-Центр.
- Scriven, M. & Paul, R. 1987. *8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform, Summer*
<http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>. (дата обращения: 28.05.2020)
- Sziklai L. 1997. *Üzleti orosz nyelv. / Ближе к делу*. Budapest: Aula Kiadó / Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem.
- Sziklai L. 1999. *Gazdasági ismeretek oroszul. Вопросы экономики. Курс русского делового языка*. Budapest: Külkereskedelmi Főiskola, I–II. kötet.
- Skyteach 2018. *Как применять элементы методики CLIL на уроке*.
<http://skyteach.ru/2017/10/30/kak-primenyat-elementyi-metodiki-clil-na-uroke> (дата обращения: 28.05.2020)