

Nagyházi Bernadette

Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart – gyerekeknek?¹

1. Bevezető gondolatok

Az írás címében Hegyi Endre 1967-es egyetemi jegyzetére utal, melyben a magyar nyelv tanításának akkori, ma már csak részben érvényes körülményeihez igazodó magyarnyelv-pedagógiai nézeteit foglalta össze. Ez a jegyzet máig azon kevesek közé tartozik, amelyek a magyar nyelv oktatásának metodikáját egységben mutatják be. Az elmúlt néhány évtizedben számos olyan, nyelvpedagógiai indíttatású mű született, melyek a magyar idegen nyelvként történő tanításához módszertani segítséget (is) nyújtanak (vö. Giay–Nádor 1998, Szili 2004, Hegedűs–Nádor 2006), továbbá a magyartanítás hivatott folyóiratai közzéteszik azokat a gyakorlati tapasztalatokat, amelyeket a magyar mint idegen nyelv tanárai a tantermekben szereztek. Ugyanakkor átfogó, a magyartanítás szegmenseit módszeresen, rendszerszerűen bemutató nyelvpedagógiai mű máig nem született.

A múlt század második felének nyelvpedagógiai indíttatású írásai – egészen a legutóbbi 15 évig – megegyeznek abból a szempontból is, hogy – megfelelő az akkori célcsoport összetételének – elsősorban felnőtt nyelvtanulókat vesznek figyelembe, mivel a múlt század második felében a magyar mint idegen nyelv tanítása főként fiatal felnőtt, felsőoktatásban részt vevő nyelvtanulókra irányult. A 21. század ebben is változást hozott: ma a nyelvtanulói réteg mind életkorában, mind a nyelvtanulási célban erősen szóródott: óvodás kortól a diplomácia nyelvéig minden nyelvváltozat iránt tapasztalható tanulási igény. Ebben a változásban egyre nagyobb hangsúlyt kap a gyermekkorú nyelvtanulók célcsoportja, hiszen ez a nyelvtanulói csoport egyre nagyobb számban van jelen a magyartanítás mindennapjaiban.

„*Eredményes munkáról csak akkor beszélhetünk, ha tudjuk, mit miért csinálunk, ismerjük a feladat végrehajtásának lendítő körülményeit és korlátait*” (Hegyi 1967, 5). E fél évszázados gondolat jegyében a jelen írás fel kívánja hívni a figyelmet egy, a gyermekek magyartanításra alkalmas nyelvpedagógia megalkotásának szükségességére, és – mintegy gondolatébresztőként, bevezetesként – végiggondol néhány sarkalatos pontot, amelyek különösen fontosak akkor, ha a magyart idegen nyelvként gyerekeknek tanítjuk.

2. A szemlélet kérdése

Elsődlegesen azt kell megfontolnunk, mire támaszkodhat a magyartanítás oktatásmódszertana, milyen forrásokat és hogyan használhat fel a mindennapi nyelvoktatás. Hegyi már idézett jegyzete bevezetőjében olyan pontra hívja fel a figyelmet, amelyet a magyartanításban máig szem előtt kell tartanunk: „*ami bennünket, tanárokat illet, szembe kell néznünk azzal a megtévesztő látszattal, hogy könnyű dolgunk van, hiszen »csak« a magyart tanítjuk, s nem idegen nyelvet*” (uo.) E gondolatban megmutatkozik az a tévhit, amellyel a laikus köztudat nem, de a magyar nyelvtanárok naponta találkozhatnak: anyanyelvünk (szinte) tökéletes ismerete nem biztosítéka annak, hogy a nyelvet sikeresen tudjuk közvetíteni is. Ez utóbbihoz egy sajátos szemléletmód elsajátítására van szükség; a magyar oktatása más megközelítést, módszereket és tananyagot kíván anyanyelvűeknek és nem magyaroknak. Elsősorban szemléletváltásra van szükség, ha anyanyelvünket akarjuk idegen nyelvként tanítani, hogy nyelvünket idegen szemszögből legyünk képesek vizsgálni (Hegyi 1991). A nyelv működésbeli törvényszerűségeit mintegy „kívülről” kell látnunk ahhoz, hogy a magyar

¹ A szegedi MID-napra (2018. március 24.) tervezett előadás utólag írott változata szélesebb közönség számára

nyelv sajátosságait, a jelenségek okait, a nyelvi működést megfelelően tudjuk közvetíteni. Értünk kell, mi az, ami a külföldi nyelvtanuló számára nem egyértelmű, és ennek megfelelően kell megválasztani a tanítás módját. El kell felejtünk saját anyanyelv-ismeretünket, hogy mindabban, ami anyanyelvi beszélőként számunkra egyértelmű, meglássuk, és megértsük azt, ami a nem magyar ajkú számára nehézséget, fejtörést okoz.

A magyar mint idegen nyelv oktatásának módszertani irodalmában jól dokumentált, a leendő és a gyakorló magyartanárok előtt is jól ismert szemléletmód mellett másfajta szemléletváltásra, beállítódásra is szükség van, ha a nyelvoktatás gyermekkorú nyelvtanulókat céloz meg. Könnyen belátható, hogy a gyermekek oktatása eltérő tanári attitűdöt, más tanártípust, másféle metodikát kíván, mint a felnőtteké. Így a felnőtt nyelvtanulók oktatásában gyakorlatot szerzett nyelvtanároknak a módszertan új dimenzióival kell megismerkedniük, amihez a jelenleg rendelkezésre álló szakirodalom ma még kevés támpontot nyújt. Ez pedig igazolja egy olyan oktatásmódszertan megírásának szükségességét, amelynek középpontjában gyermekkorú nyelvtanulók állnak.

3. *A nyelvoktatási folyamat összetevői*

Egy-egy nyelvoktatási folyamat leírásában fel kell sorakoztatni azokat a tényezőket, melyek az adott folyamatra hatást gyakorolnak, befolyásolják a tanítás–tanulás sikerét. Hegyi (1967, 5) tárgyi, személyi és módszertani feltételeket vizsgál; Giay (1998) a nyelvitanítás egyes területei szerint rendezi módszertani elveit kiejtés, szókincs, nyelvtan, szöveg- és készségfejlesztés részegységekbe. Giay a nyelvoktatást meghatározó tényezők közé felveszi a nyelv (magyar) sajátosságait, a tanulási helyzetet, a tanulók életkorát és egyéb sajátosságait, a csoportösszetételt, a tanulás időintervallumát, a rendelkezésre álló taneszközöket, illetve a nyelvoktatással szembeni elvárásokat és igényeket (Giay 1998, 247).

A jelen írás a nyelvoktatás külső és belső tényezőire fókuszál. Belső tényezőként a nyelvtanárt és a nyelvtanulót nevezhetjük meg. Ezzel közelítünk Hegyi személyi feltételeihez (Hegyi 1967, 5), de tovább is lépünk: szükséges, de nem elégséges feltétele a sikeres nyelvitanításnak, nyelvtanulásnak a képzett nyelvtanár; gyermekek oktatásához olyan tanárra van szükség, aki képes a magyar nyelv megfelelő, sikeres közvetítésére, és egyúttal tisztában van azokkal a módszerekkel, amelyek gyermekkorú nyelvtanulók esetében (is) célravezetőek. A nyelvtanár személyében meghatározza a nyelvoktatás sikerét az elméleti megalapozottság, ismeret és tudás, illetve módszertani eszközkészlet, amellyel a tanár rendelkezik. Fontos, hogy a nyelvtanár tisztában legyen a tanítandó nyelvre (jelen esetben a magyarra) vonatkozó legfrissebb elméleti irányvonalakkal és eredményekkel, de ezek pusztán ismerete nem segíti a nyelvitanítást: a sikeres nyelvtanár azon is munkálkodik, hogyan lesz bemutathatóvá, érthetővé és használhatóvá a nyelvről az elméleti nyelvészek által alkotott modell, leírás. Így a nyelvtanár mintegy híd épít az elméleti és az alkalmazott nyelvészet között, amelyen a sikeres, jól megválasztott módszer vezeti át a nyelvtanulót.

Tovább lépés Hegyi tipológiájához képest az is, hogy a most bemutatandó modell a nyelvtanulót is a nyelvoktatási folyamat egyenrangú szereplőjének tekinti, ha nem egyenesen meghatározó tényezőjének: akkor lesz sikeres a nyelvtanulás, ha a teljes folyamat igazodik a gyermekkorú nyelvtanulók sajátos igényeihez a tananyag megválasztásában és felépítésében, a nyelvtanulói lépésekben, illetve a támogató eszközrendszer kialakításában egyaránt. Giay figyelembe veszi a nyelvtanulót mint a nyelvoktatást befolyásoló tényezőt, de elsősorban a magyar egyetemeken tanuló külföldi diákokat tekinti célcsoportnak (Giay 1998, 248).

Minden nyelvoktatási helyzetben fontos tudnunk, kik a nyelvtanulók, milyen elméleti, anyanyelvi és idegennyelv-ismerettel rendelkeznek, és mi a nyelvtanulás mozgatórugója, célja. Különösen igaz ez a gyermekek esetében. Náluk kevésbé várható el az instrumentális

cél, még akkor sem, ha éppen azért tanulnak magyarul, mert ez a feltétele annak, hogy beléphessenek és sikeresen vegyenek részt a közoktatásban. Nem számolhatunk azzal sem, hogy nyelvünk „egyedisége”, „különleges mivolta” ébresztett volna nyelvtanulási szándékot a gyermekekben. Valószínű, hogy azért vannak gyermekkorú nyelvtanulóink, mert tanulniuk **kell** magyarul – vagy a szülők, vagy a Magyarországra település, vagy az oktatási intézmény nyomására. Ez pedig kihat a folyamat minőségére, gyakran vezet alulmotiváltsághoz, akár a motiváció teljes hiányához is. Nagyvárosokban, a fővárosban gyakori, hogy a gyermekek a magyar iskolarendszer keretében tanulnak magyarul; vidéken azonban, ahol egy-egy adott helyen, intézményben csak néhány nem magyar anyanyelvű tanuló, gyermek jelenik meg, különösen nehéz a nyelvi integrálás (vö. Nagyházi 2016).

A nyelvoktatási folyamat belső tényezői, a nyelvtanár és a nyelvtanulók közös pontja jól érzékelhetően a motiváció. A gyakran alulmotivált nyelvtanulót csak egy igazán lelkes, magasan motivált nyelvtanár egészítheti ki ahhoz, hogy a magyartanulás ne szükséges kényszer, hanem együttes munka, öröm és élvezet is legyen.

A nyelvoktatás külső tényezői lehetnek tárgyiak és eszmeiek is: a tankönyv és a nyelvoktatást támogató kiegészítő eszközök, illetve a rendszeres módszertan. Elsődlegesnek és meghatározónak tűnik a rendelkezésre álló eszközrendszer, elsősorban a tankönyv, nyelvkönyv kérdése. Ma már létezik gyermekeknek készült magyar nyelvkönyv (vö. Varga–Gróf–Szende–Vidéki 2006, Gróf–Varga–Szende–Vidéki 2015), illetve olyan komplex program is, amely segíti a közoktatásban tanuló nem magyar ajkú gyerekek nyelvi felzárkózását (*Együtthaladó*²). Mindkét támogató eszköz jól használható azokban a helyzetekben, amelyekre kidolgozták; gyakori azonban, hogy olyan nyelvoktatási helyzetben kell gyermekkorú nyelvtanulókkal foglalkozni, amikor ezek az anyagok nem felelnek meg. Ilyen lehet, ha pl. nem ismerjük a nyelvtanulók anyanyelvét, vagy nem áll rendelkezésre közvetítő nyelv, illetve ha a nyelvtanulást más ütemben, más témákban kell megvalósítani. Elsődlegesen igaz, hogy minden nyelvoktatási helyzet más: könnyű belátni, hogy nem dolgozhatunk ki új és új nyelvkönyveket minden nyelvtanuló esetében, mégis szükség lenne arra, hogy létrejöjjön egy olyan átfogó tananyag, amely általánosan alkalmas gyermekkorúak magyartanítására, és igazodik azokhoz a nyelvtanulási célokhoz és helyzetekhez, amelyek a legvalószínűbbek. Ennek feltárása ismét egy új kutatási feladat; elővételezhető azonban, hogy ma Magyarországon elsősorban iskolai keretek között, esetleg két tanítási nyelvű iskolákban, változatos időben érkező tanulók gyors nyelvi felzárkóztatására lehet szükség, amelynek elsődleges célja, hogy a tanulók képesek legyenek iskolai tanulmányaik megkezdésére, a közoktatásba történő mielőbbi bekapcsolódásra magyar nyelven.

Mindezeket végiggondolva és összegezve úgy tűnik, szinte lehetetlen **egy** olyan tankönyvet alkotni, amely minden helyzetben alkalmas erre a feladatra. Megoldást kínálhat ismét a szemléletbeli, módszertani megújulás: nem szükséges ragaszkodnunk egy régi típusú, vastag és nehéz tankönyvhöz, ha úgy alakítjuk ki a tananyagot és a támogató eszközrendszert, hogy azokat modulárisan, a helyzethez, szükségletekhez alkalmazkodva részben felcserélhetően, munkalapok segítségével tárjuk a gyerekek elé. Ez nem jelenti a tananyag *ad hoc* jellegét: ha „eldobjuk” a képzeletbeli, nem is létező könyvet, akkor is fontos, hogy magunk előtt lássuk a teljes tanítási szakaszt, a kitűzött, elérendő nyelvi célt és a tanításra kiválasztott nyelvi egységeket. A tanítás konkrét tartalmát azonban – az óráról órára kiadott munkalapok segítségével – igazíthatjuk a nyelvtanulók életkorához, nyelvi szükségleteihez, számához, motiváltságához is. Egy ilyen „tankönyv” tehát olyan, külön kiadható lapokból állna, amelyek egy közös, általános alap tananyag mellett az adott helyzetnek megfelelően bármikor kiegészíthetőek újabb lexikával, nyelvtannal vagy feladatokkal. Ez természetesen minden eddiginél nagyobb terhet ró a nyelvtanárookra, de ugyanakkor alkalmat ad a kreativitásra, a reflexióra az egyes tanítási helyzetekben, hiszen így a nyelvtanár a tanítás

² <http://www.egyutthalado.uni-miskolc.hu/> [2019. 02. 24.]

bármely pontján tud változtatni mind a tananyag tartalmán, mind pedig a bemutatás, elsajátíttatás módján. Segítséget jelenthetnek ebben azok a jó gyakorlatok, amelyeket közösségi oldalak és csoportok osztanak meg az érintettekkel (*MidKid*³, *Mid van*⁴). Ugyanakkor azonban egy ilyen típusú tananyag alkalmazása csak akkor nem vezet káoszhoz, ha komoly előkészület előzi meg a tanár részéről: pontosan meg kell határozni a tanítandó témákat, a lexikai elemeket, a szükséges nyelvi formákat, átadásuk módját és elveit, majd ezek alapján kell kiválasztani – adott esetben megalkotni – a tanítandó anyagot.

A tananyag, tankönyv kérdése mellett a nyelvoktatás külső tényezője a módszertani alapozás is. Ez jelenti részben a nyelvtanár módszertani felkészültségét és képzettségét, amely azonban nem merülhet ki abban, hogy a nyelvtanár képes megfelelően közvetíteni a magyar nyelvet, hiszen a Magyarországra érkező gyermekek tanítása olyan feladatot jelent a magyarnyelv-tanárok számára, amelynek a megoldásához a tanítóképzésben megszerezhető didaktikai jártasságra van szükség (Csonka 2006, 166). A nyelvtanári módszertant tehát egyfajta tanítói képességekkel kell kiegészíteni; ezeknek segítségével a magyartanár olyan módszereket tud alkalmazni, amelyek a gyermekkorú nyelvtanulók esetében sikerre vezetnek.

Bár a magyar mint idegen nyelv gyermekek számára történő oktatásának nincs egységes, leírt módszertana, a magyar nyelvet tanító tanárnak nem kell sötétben tapogatóznia, s egy ilyen jellegű nyelvpedagógiai mű is támogatást kap oktatásmódszertani-elméleti kérdésekben

- (1) a magyar mint idegen nyelv különböző forráshelyeken elérhető szakirodalmából,
- (2) az idegen nyelvek tanításának elméletéből és gyakorlatából, valamint
- (3) a magyar anyanyelvi nevelés módszerelméletéből.

A magyar mint idegen nyelv szakfolyóiratai és egyéb fórumai mára a magyartanítás számos területén őriznek értékes, jól leírt gyakorlati tapasztalatokat, a gyakorlatban kipróbált és bevált módszereket, amelyeket érdemes lenne egy újabb módszertani szöveggyűjteményben összegezni. Emellett a más nyelvek tanítására kidolgozott oktatásmódszertan is adhat segítséget – bizonyos megszorításokkal – a magyar mint idegen nyelv tanárai számára. Hiba lenne azonban e módszerek változatlan átvétele a magyar mint idegen nyelvi órán. Amikor egy magyar anyanyelvű tanár angol (vagy bármely más) idegen nyelvi órán egy másik nyelvet tanít, amely számára is idegen nyelv, szükségszerűen egy adott, általa birtokolt nyelvismeretből, jól körülhatárolt anyagot, meghatározott szinten tanít, s ehhez már Magyarországon is szinte zavarba ejtően széles nyelvkönyvi kínálatból, tankönyvekből és segédanyagokból válogathat. Rendelkezésre áll(hat) megfelelő nyelvpedagógia, amely a tanítandó nyelv sajátos jellemzőinek, súlypontjainak figyelembevételével készült, s ezek a nyelvek általában történetileg és tipológiaiailag is más csoportba tartoznak, mint a magyar. Az idegen nyelvek tanításának elméletéről szóló szakkönyvek is a magyar nyelvtanulók idegen nyelvre történő tanításának kérdéseit tárgyalják. Érthető, hogy ezeket nem lehet egy az egyben áttenni a magyar mint idegen nyelv tanítására. Ha azonban az alapelveket átformáljuk úgy, hogy azok megfeleljenek a magyar nyelv morfológiai, szintaktikai, hangtani és egyéb sajátosságainak, hasznos segítséget kapunk a magyar nyelvi órákhoz is.

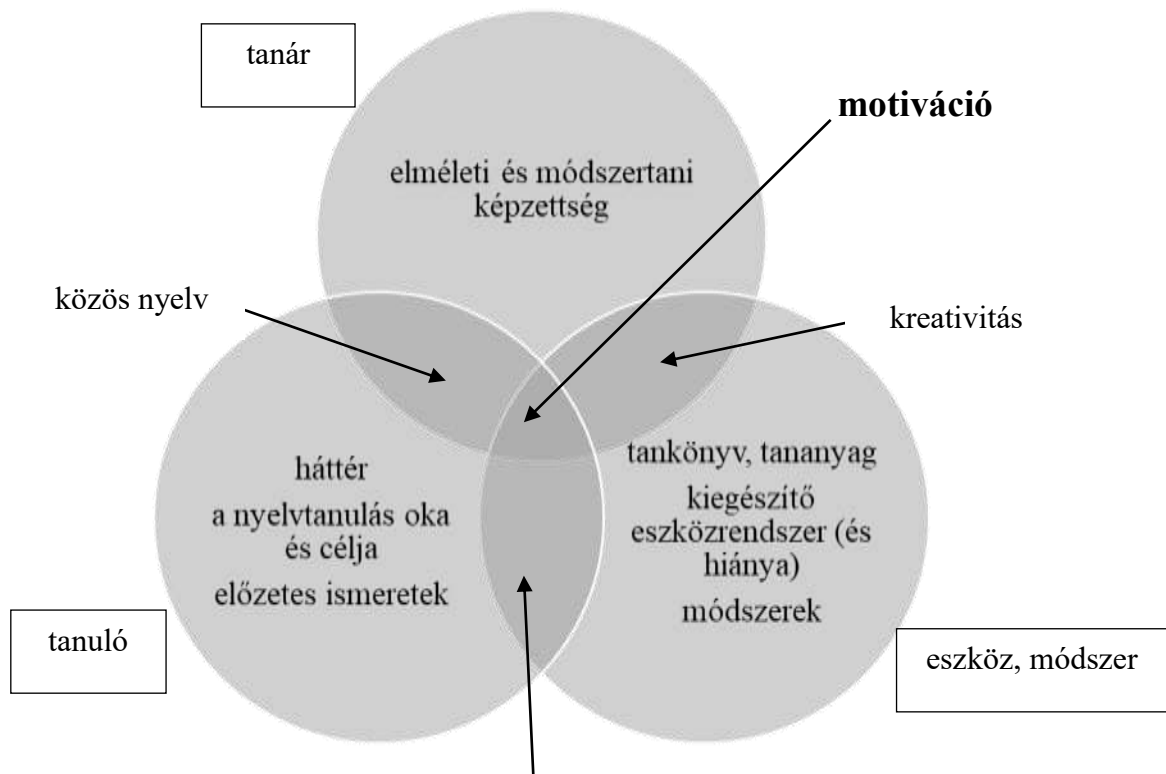
Ennek a folyamatnak az ellenkezőjét kell megvalósítanunk, amikor a magyar anyanyelvi nevelés eredményeit kívánjuk felhasználni a magyar nyelvi órán. A magyar anyanyelvű tanulók számára az olvasás, írás, nyelvtan, helyesírás, fogalmazás tantárgyak tartalma a már megszerzett anyanyelvi tudásra épít, melynek során nem a formai elemek megismerése, hanem azok rendszerezése, tudatosítása, használatuk megismerése és gyakorlása a cél. A magyart idegen nyelvként megközelítve nem rendelkeznek a tanulók magukkal hozott ismeretekkel, nyelvi, nyelvhasználati készséggel, kompetenciával, így a nyelvórán a cél ezek megismerése, majd az anyanyelvi nevelés elvárásainak megfelelő szintű begyakoroltatása, használata. Pl. az első osztályos nem magyar anyanyelvű tanulónak – az olvasás technikai

³ <https://midkid.org/> [2019. 02. 23.]

⁴ <http://mid-van.hu/> [2019. 02. 23.]

oldalának elsajátítása mellett – az olvasott anyag lexikai szintű megértését is tanulnia kell, s magát az olvasástanulást sem támogatja az anyanyelvi kompetencia. A tanárnak tehát soha nem szabad kiesnie a külső szemlélő szerepéből, és mindig abból a feltételezésből kell kiindulni, hogy az iskolai előrehaladásban, az ismeretszerzésben a nem magyar anyanyelvű számára a nyelvismeret, a magyar anyanyelvi kompetencia hiánya a legerősebb gátló tényező.

Ha megvizsgáljuk, mi az, ami a nyelvoktatás–nyelvtanulás külső és belső tényezőit összekapcsolja, azt látjuk, hogy a sikeres nyelvoktatási–nyelvtanulási folyamat legfőbb záloga a motiváció. A motiváció az a kulcsszó, amely vezérlő elvként határozza meg a nyelvoktatás–nyelvtanulás minden szegmensét. Egy ilyen, a nyelvtanulók életkorához, sajátosságaihoz, igényeihez, az újabb és újabb nyelvtanulási helyzethez igazodó folyamat elsődlegesen akkor valósítható meg, ha a nyelvtanár maximálisan motivált. A tanár motiváltságától függ, mennyire lesznek aktívak és együttműködők a nyelvtanulók, mennyi és milyen minőségű kiegészítő, szemléltető eszközt alkalmaz a tanár, azaz befolyásolja a tananyag tartalmát és minőségét is. Hatással van a tanórán alkalmazott eljárásokra, lépésekre és módszerekre, ez pedig visszahat ismét a tanulók motiváltságára. Úgy tűnik tehát, hogy a sikeres nyelvoktatás–nyelvtanulás elsődleges forrása a motiváció, mégpedig elsősorban a motivált nyelvtanár. Az *1. ábra* összefoglalja a nyelvtanulás külső és belső tényezőit, és kiemeli azokat az elemeket, amelyek e sokoldalú, többkomponensű, komplex összefüggésrendszerben a leginkább meghatározónak tekinthetők, melyek központi metszetében a motiváció szerepel.



1. ábra: A nyelvoktatás–nyelvtanulás tényezői és elemei

4. *A magyartanítás részterületei*

4.1. *Kiejtés és alfabetizáció*

A magyar nyelvi környezetbe kerülő iskolás korú nyelvtanulók egyszerre vannak könnyű és nehéz helyzetben, ami a magyartanulást illeti. Mivel a huzamosabban Magyarországon élő nem magyar állampolgárságú, iskolaköteles korú gyermekeknek kötelező részt venni a magyar közoktatásban (Feischmidt–Nyíri 2006), ezek a gyerekek szükségszerűen ki vannak téve a magyar nyelvnek a mindennapjaikban. Ez lehetővé teszi nekik, hogy könnyebben alkalmazkodjanak a nyelv hangzásához, gyakorolják a megfigyelt hangok ejtését; mindez egyfajta mindennapi nyelvelsajátításhoz vezet(het). Ugyanakkor az a tanuló, aki egy ismeretlen nyelven zajló oktatási helyzetben találja magát, gyakran számára váratlanul, „nem ér rá” elsajátítani magyart, hiszen lépést kell tartania – a nyelv tanulása mellett – a tananyaggal is. Ez különösen nagy felelősséget ró a nem magyar anyanyelvű tanuló tanáraira: a lehető leggyorsabban képessé kell tenni a diákot a részvételre az oktatásban, a tanulásban. Így a célnyelvi környezet – bár nem elhanyagolható támogatást jelent a nyelvtanulónak – nem elegendő forrás a nyelv egyes elemeinek elsajátításához. Ezért kiemelten fontos, hogy ismertessük a gyerekekkel a magyar nyelv hangjait, és ezeket használatban (szavakban, kifejezésekben) gyakoroljuk. Ugyanakkor a kiejtés mellett nem elhanyagolható az alfabetizáció, a magyar ábécé és az olvasás gyakorlása sem. Schmidt (2013) leírja az alfabetizálás egy javasolt menetét és az ebben alkalmazható taneszközöket és módszereket, melyeket elsődlegesen az anyanyelvben már elsajátított olvasás-írás után, felnőtt nyelvtanulókkal (Schmidt 2014, 89) lehet alkalmazni. El kell ettől különíteni azokat a módokat, ahogy gyermekeket taníthatunk a magyar nyelv hangzó- és betűkészletére. Az anyanyelvükön már írni-olvasni tudó gyermekekkel foglalkozunk játékos módon, és akár egy, az anyanyelvi nevelésben jól alkalmazható ábécéskönyv segíthet, amelyben szavak, szókapcsolatok, rövid mondatok, illetve rövid versek, mondókák olvasásával gyakorolhatjuk a magyar kiejtést és olvasást. Az anyanyelvükön még írni-olvasni nem tudó gyerekek vélhetően első osztályban kezdik meg a tanulmányaikat, így az ő alfabetizációjuk könnyen együtt haladhat a magyar anyanyelvükével; ebben az esetben kifejezetten a gyermek anyanyelvéből hiányzó, vagy attól eltérő ejtésű hangok gyakorlására kell több figyelmet fordítani, így a magyar anyanyelvi olvasástanításban alapvető szerepű hangoztatás időszakát érdemes növelni, míg a betűkészlet elsajátítása a magyar tanulókkal együtt, párhuzamosan történhet.⁵

4.2. *Szókincs*

A magyar közoktatásba bekerülő magyar gyermekek fejlettségi szintje akár ötévnyi különbséget is jelezhet (Fazekasné–Józsa–Nagy–Vidákovich, 2002), s ezen belül az aktív szókincs mérete is igen változatos (vö. Neuberger 2008). Egy első osztályba lépő nem magyar ajkú kisgyermek magyarnyelv-ismeret hiányában még ennél is nagyobb szókincsbeli hátránnyal indul. Ennek leküzdésére olyan átgondolt szókincsalapozásra van szükség, amellyel a hátrány az iskolában releváns területeken legyőzhető.

Jellemző az is a gyermekek magyartanulására, hogy elsősorban már iskolába járó (vagy a közoktatás egyéb szintjein jelen lévő) gyerekek a célcsoport. Ez az oka annak, hogy igen intenzív szókincsfejlesztésre van szükség a nyelvi hátrány mielőbbi leküzdése érdekében. A hagyományosnak nevezhető szókinccstanítási módszerek (pl. szómezős szókinccstanítás) kevésbé célravezetőek. A jelen írás szerzője ehhez a dialógus alapú szókinccstanítást javasolta (Nagyházi 2006), amely lehetővé teszi, hogy a gyerekek olyan nyelvi paneleket sajátítsanak el, amelyek a későbbiekben más elemekkel is jól alkalmazhatók, illetve további szerkezetek kiindulópontjai lehetnek. A szókincs dialógusokban történő prezentációjával kiküszöbölhetők

⁵ A kiejtés gyerekeknek történő tanításáról bővebben l. Nagyházi 2010.

a nyelvi problémák, mint pl. a közvetítő nyelv hiánya. Ez nem jelenti azt, hogy elvetnénk a szótanítás lehetőségét; inkább a prezentáció és a gyakorlás területén jelent más jellegű megközelítést a dialógus alapú szókinccstanítás.

4.3. *A dialógus alapú nyelvtanítás módszere és alkalmazásának lehetőségei*

A módszer központi eleme a jelentésében jól azonosítható mikrodialógus, mely maximálisan 1–2 turnból áll, jellemzően három megszólalást tartalmaz, *kérdés – válasz – viszontválasz* felépítésű, melyben a kérdés vagy a válasz tartalmazza a tanítandó nyelvi elemet, míg a viszontválasz a megfelelő pragmatikai környezet azonosítását, illetve az annak megfelelő megnyilatkozást segíti. Például:

– *Mit csinálsz szombaton délelőtt?*

– *Sétálok.*

– *De jó! Menjünk együtt!*

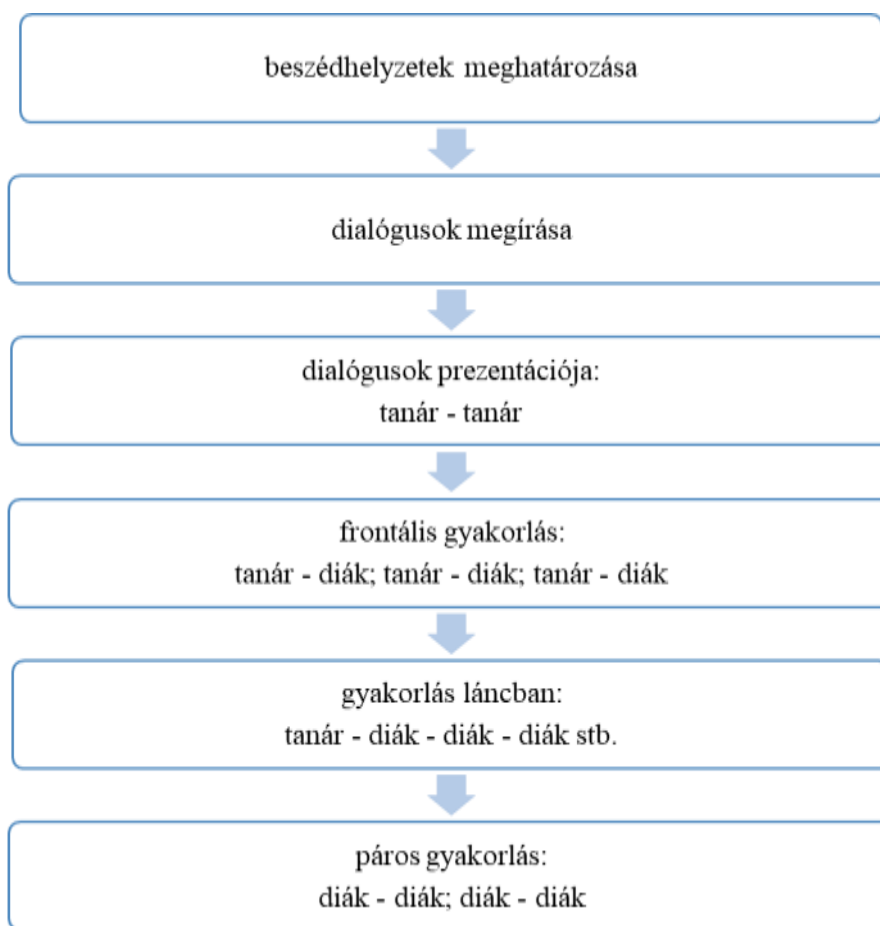
Látható, hogy a dialógusban a modulárisan – cserélhetően – alkalmazható, ugyanakkor részben állandó elem (mindig időkifejezés) a kérdés, mely az időkifejezések változatos használatát és gyakorlását segíti. A válasz tartalmazza az új elemet – jelen esetben egy ragozott igét –, amelynek segítségével mind az új anyag prezentációja, mind pedig a gyakorlása megvalósítható. A dialógus változatlan eleme a viszontválasz, amely változatlan formában átvihető más szituációkra, elősegíti és erősíti a kommunikatív és pragmatikai kompetenciát. Ez a módszer láthatóan a kommunikációt tekinti a nyelvtanulás elsődleges céljának, de nem zárja ki a hagyományos szókinccfejlesztést, azzal együtt is alkalmazható. Fontos azonban, hogy a tanított szavakat mielőbb dialógusba helyezzük, olyan beszédhelyzetekbe, melyek a gyermekek számára is jól belátható haszonnal bírnak. Javasolható olyan beszédhelyzetek gyűjtése és beemelése a tanítandó anyagba, amelyek a gyermekek mindennapjaiban – különösen az iskolai szituációkban – gyakran megjelennek, mint a *beszélgetés a barátokkal, egyszerű tanórai kommunikáció, felkészítés az együttműködésre, beleegyezés, elutasítás* stb. Mindebből jól látható, hogy a dialógus alapú tanítás a beszédhelyzetből és a beszédszándékból indul ki, ezt tekinti a tartalom szervező elvének.

A dialógus alapú tanítás megkezdéséhez első lépésként a tanítandó szituációk és beszédszándékok meghatározása szükséges. Figyelembe kell venni a célcsoport életkorát és összetételét, majd ezek alapján kell kiválasztani, megírni a tanítandó mikrodialógusokat. Mivel ez a módszer a dialógusokat nemcsak gyakorlásra, hanem a tananyag bemutatására is felhasználja, így nem szükséges szókinccsalapozásnak megelőznie a párbeszéd bemutatását.

Mivel a tanórán a tanár egyedül kénytelen szemléltetni a dialógust, szükség van olyan módszerre, amely lehetővé teszi a tanár személyiségének megkettőzését. Erre alkalmasak a bábok vagy játékállatok, melyek szerepébe bújva a tanár is kettős szereplővé válik. A játékállatok megszemélyesítik a beszédhelyzet két szereplőjét, a tanár az ő hangjukon szólal meg, így képes a dialógusok élő bemutatására. További pozitívuma a játékállatok alkalmazásának, hogy a gyakorlás során a tanulók is a játékszereplők bőrébe bújhatnak, így felkelthetjük a gyerekek beszéd bátorságát, mivel a játékok mögé „bújva” könnyebb megszólalásra bírni a visszahúzódóbb, nehezebben megszólaló gyermekeket is.

A tanórán a tanár kezdi a beszélgetést: kettős szerepben prezentálja a tanítandó dialógust. Itt nyer értelmet, hogy a párbeszéd rövid egységekből állnak, könnyen megjegyezhetőek, igazodnak a magyar nyelv sajátosságaihoz, így például mindig rövid válaszokat tartalmaznak, ekként mutatják be az új nyelvi elemet. A tanár mindaddig ismétli a dialógust, amíg a tanulók képesek bekapcsolódni a játékba, és a tanárral együtt válaszolnak a feltett kérdésre. Többszöri gyakorlás után a tanár egyesével eljátssza a jelenetet (nagyobb létszám esetén

érdeemes kiválasztani néhány tanulót) úgy, hogy a válaszadó szerepét nyújtja át a tanulóknak (átadja a játékállatot vagy bábót), majd amint megbizonyosodik arról, hogy minden gyermek képes a dialógus eljátszására, láncjátékot indít: az első játékban válaszadóként szereplő tanuló megkapja a kérdező szerepét, míg a „válaszoló” játékot átadja a mellette ülőnek, így most a kérdező szerepébe lép. A jelenet eljátszása után az előbbi válaszadó veszi át a kérdező játékállatot, és kérdéssel fordul a következő tanulóhoz, aki megkapja a válaszoló játékot, majd így haladnak tovább a teljes csoportban. Így érhetjük el, hogy minden tanuló kipróbálja magát mindkét szerepben, azaz a teljes dialógust el tudja sajátítani a többszöri ismétléssel. A cél a mielőbbi páros gyakorlás, akár választott beszédpartnerekkel. Ezzel a módszerrel a prezentáció és a gyakorlás nem válik el élesen egymástól, a gyakorlás pedig szinte észrevétlenül, játékosan történik. A dialógus alapú tanítás algoritmusát összegzi a 2. ábra.



2. ábra: A dialógus alapú tanítás algoritmus

4.4. Dialógus alapú nyelvtanítás

A mikrodialógusok nemcsak a szókincs bemutatására és gyakorlására, illetve a kommunikáció megkönnyítésére alkalmazhatók: segítségükkel játékosan, egyszerűen taníthatunk egyes nyelvi elemeket, nyelvtant is. A korábban bemutatott mintadialógusból is látható, hogy a szókincs tanítására javasolt párbeszéd jól körülhatárolható nyelvi formát tartalmaz (a válaszban): E/1. személyű ragozott igealakot. Ehhez hasonló, tudatosan megválasztott, előkészített dialógusokkal be tudunk mutatni többféle nyelvtani formát, melyeket azonnal a funkciójukkal együtt ismertethetünk, ami a száraz, drillezett nyelvtanulás helyett a nyelv formai odalát is érdekessé, érthetővé, funkcionálissá teszi. Ez

a módszer alkalmas a különböző igealakok bemutatása mellett a főnévi deklináció eseteinek bemutatására is, mégpedig olyan módon, hogy az természetessé válik: kérdésekre adott válaszként. Az. 1. táblázat néhány példát tartalmaz a nyelvtani elemek dialógus alapú bemutatására:

alpdialógus	további javasolt elemek
<ul style="list-style-type: none"> – <i>Hová mész?</i> – <i>A játszótérre.</i> – <i>De jó neked!</i> 	<i>a cukrászdába, a boltba, a belvárosba, a parkba moziba, bábszínházba úszni, vásárolni, fürödni, biciklizni</i>
<ul style="list-style-type: none"> – <i>Mit rajzolsz?</i> – <i>Kutyát.</i> – <i>De szép!</i> 	<i>cicát, virágot, házat, autót stb.</i>
<ul style="list-style-type: none"> – <i>Mit szeretsz csinálni?</i> – <i>Biciklizni. És te?</i> – <i>Rajzolni.</i> 	releváns főnévi igenevek, igazodva a gyerekek preferenciáihoz
<ul style="list-style-type: none"> – <i>Jössz játszani?</i> – <i>Nincs kedvem.</i> – <i>De kár!</i> 	az elutasítás és a beleegyezés formái: <i>Nincs kedvem. / Nem érek rá. / Most nem tudok.</i> – <i>De kár!</i> <i>Szívesen. Igen, menjünk! / Jó ötlet!</i> – <i>Akkor gyere! / De jó, menjünk!</i>

1. táblázat: Nyelvtani elemek bemutatása dialógusokban

A dialógus alapú nyelvtanítás lehetővé teszi, hogy eltérjünk az egyszerűtől a bonyolultabb felé haladás elvétől. Így történhet meg, hogy olyan formákat tanítunk akár egészen kezdő szinten, amelyek a felnőtteknek szánt nyelvkönyvek haladó szintjein jelennek meg. Ilyen lehet a felszólító módú igealak, melynek létrehozása során számtalan fonetikai változás következhet be. A dialógus alapú bemutatás azonban nem kívánja meg, hogy egy-egy nyelvi elem esetében annak teljes paradigmáját egyszerre tanítsuk, így nem is terheli meg túlzottan a gyermekkorú nyelvtanulót. Erre különösen azért van szükség, mert a gyermekek anyanyelvi tudatossága, anyanyelvük formai rendszerének ismerete sok esetben nem teljes, kicsi gyermekeknél hiányozhatnak is azok a fogalmak, melyekkel a felnőtt korú nyelvtanuló az idegen nyelv formakincsét megszerezheti. A dialógus nem a rendszer, hanem a használat szintjén prezentálja a nyelvtani elemeket, ezzel meg is könnyíti elsajátításukat. Az idézett esetben (felszólító módú igék) elegendő bemutatni a gyermekeknek az E/2. személyű, majd a T/2. személyű igealakokat, mégpedig szituációs játékokban, teljes kommunikációs helyzetekben, nem pedig abból kiragadva, a rendszer szintjén.⁶ Így olyan, nehéznek tartott nyelvtant is korán be tudunk vezetni, amelyet pusztán a forma oldaláról megközelítve kisgyermekek esetén nehéz lenne eredményesen megtanítani. Mindez nem zárja ki azt, hogy célzottan tanítsuk a rendszert is: választhatjuk azt a megoldást, hogy egy-egy paradigmát vagy jelenséget a használatban történt elsajátítás, a dialógusok begyakorlása után szintetizálunk, kiegészítünk még hiányzó formákkal, így a rendszert is teljessé tesszük. Érdemes ebben figyelembe venni a gyerekek életkorát, az elvont gondolkodás szintjét, mennyiben alkalmasak elvont grammatikai fogalmak megértésére. A gyakorlati tapasztalat azt mutatja, hogy egyes, a nyelvi szabályosságok iránt fogékony nyelvtanulók maguk is felfedezhetik a használat során a rendszerszerűséget, pl. az igeragok paradigmáját vagy a birtokos személyjelek és az igeragok

⁶ A nyelvi elemek tanításának módszereiről vö. Nagyházi 2008.

hasonlóságát. Ezzel a nyelvi elem rögzülése is könnyebb, és a felfedezés, felismerés öröme motivációs erőként hat, további tanulásra ösztönöz.

5. Zárzó helyett

A jelen tanulmány elsődlegesen arra kívánja felhívni a figyelmet, hogy megkerülhetetlenül szükség van a magyar nyelv tanításában alkalmazható nyelvpedagógiai mű létrehozására. Különösen igaz ez gyermekkorú nyelvtanulók esetében, mivel a korai magyar nyelv-tanulás magyarországi célnyelvi környezetben az utóbbi egy-két évtizedben vált és válik mindennapos élethelyzetté.

Egy ilyen nyelvpedagógiai műnek a nyelvoktatás–nyelvtanulás minden szegmensére ki kell terjednie, beleértve a folyamat belső, személyi, illetve külső, tárgyi oldalát is. Ebben a többkomponensű, komplex folyamatban a motivációt emelhető ki mint legfőbb szervező erő, amely talán a legjelentősebb mértékben határozza meg a nyelvoktatás minőségét.

A nyelvoktatás tartalmát tekintve ez az írás nem vállalkozott teljességre. A kérdés végiggondolása a kiejtés és az olvasás összefüggéseivel kezdődött. Az írás középpontjában azonban annak a felismerése áll, hogy a gyermekek esetében minden más célcsoportnál és tanítási-tanulási helyzetnél fontosabb szerepe van a kommunikációs képesség és kompetencia fejlesztésének, mivel csak ez, azaz a nyelvi-kommunikációs siker viszi előre a gyermekeket a nyelv további tanulásának, elsajátításának útján. Ebben a helyzetben javasolható a mikrodialógusokkal történő tanítás, amelyek mind a prezentáció, mind a gyakorlás alapvető eszközei lehetnek.

A tanulmányban bemutatott néhány gondolat azonban csak a felszín: egy, a gyermekek magyartanításában alkalmazható, összefoglaló nyelvpedagógiai, módszertani kötet még várhat magára.

Irodalom

- Csonka Csilla 2006. A magyar mint idegen nyelv tanulója. In: Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester. A magyar mint idegen nyelv – hungarológiai alapismeretek*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 161–169.
- Fazekasné Fenyvesi Margit – Józsa Krisztián – Nagy József – Vidákovich Tibor 2002. *Az alapkészségek fejlődése 4–8 éves korban*. OKÉV KÁOKSZI, Budapest.
- Feischmidt Margit – Nyíri Pál (szerk.) 2006. *Nem kívánt gyerekek? Migráns gyerekek a magyar közoktatásban*. Nemzeti-etnikai Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.) 1998. *Magyar mint idegen nyelv / hungarológia*. Janus Pannonius Tudományegyetem / Teleki Alapítvány, Pécs / Budapest.
- Gróf Annamária – Varga Csilla – Szende Virág – Vidéki Erzsébet 2015. *Kiliki a Földön 2*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester. A magyar mint idegen nyelv – hungarológiai alapismeretek*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Hegy Endre 1967. *Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart?* Egységes jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hegy Endre 1991. A modern nyelvtudomány és a korszerű nyelvoktatás. In: Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv fogalma. Hungarológiai ismerettár 6*. <http://mek.oszk.hu/01200/01282/01282.htm> [2019. 02. 22.]
- Nagyházi, Bernadette 2016. Challenges in Teacher Training in Teaching Hungarian as a Foreign Language. *Berliner Beiträge zur Hungarologie* 19: 203–214.
- Nagyházi Bernadette 2010. Anyanyelv és idegen nyelv határán – Kiejtés- és olvasástanítás a magyar mint idegen nyelvi órán. *Hungarológiai Évkönyv* 11: 54–66.
- Nagyházi Bernadette 2008. Legyél jó! – Grammatikai ismeretek tanítása induktív módon a magyar mint idegen nyelvi órán. In: Gecső Tamás – Sárdi Csilla (szerk.): *Jel és jelentés*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 217–223.

- Nagyházi Bernadette 2006. A magyar mint idegen nyelv oktatásának nehézségei különleges nyelvtanítási-nyelvtanulási helyzetben. – Gyermekek magyarnyelv-oktatásának tapasztalatai Kaposvárott 1996–2003 között. *THL₂* II/1–2: 128–136.
- Neuberger Tilda 2008. A szókincs fejlődése óvodáskorban. *Anyanyelv-pedagógia*, 2008/3–4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=86> [2019. február 22.]
- Schmidt Ildikó 2013. Alfabetizáció a magyar mint idegen nyelvi órákon. *Hungarológiai Évkönyv* 14: 88–96.
- Szili Katalin 2006. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához*. Enciklopédia Kiadó, Budapest.
- Varga Csilla – Gróf Annamária – Szende Virág – Vidéki Erzsébet 2006. *Kiliki a Földön 1*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Internetes hivatkozások

- Együtthaladó: <http://www.egyutthalado.uni-miskolc.hu/> [2019. 02. 24.]
- MidKid: <https://midkid.org/> [2019. 02. 23.]
- Mid van? <http://mid-van.hu/> [2019. 02. 23.]

Nagyházi, Bernadette **How to teach Hungarian – to children?**

“To achieve success in language teaching, it is necessary to know what we do and why we do it” (Hegyi 1991). In other words, it is essential to have a methodology for language teaching, including Hungarian as a Second/Foreign Language. The field of teaching Hungarian to children is especially lacking in methodological resources. In this paper, several aspects of a future methodology are discussed. The external and the internal components of the teaching and learning process are presented in their full complexity. As regards content, several methods and techniques to teach Hungarian sounds and letters are presented, and a dialogue-based method is proposed for the teaching of Hungarian lexical and grammatical elements, within the context of teaching Hungarian to children.