

Korai nyelvfejlésztés Európában és Magyarországon

*„A legtöbbet nem azoktól tanultam, akik tanítottak,
hanem azoktól, akik beszéltek velem.”*

(Szent Ágoston)

*„Ahhoz, hogy egy gyermek a tanulásban sikeres legyen,
elengedhetetlen a beszédben gazdag környezet.”*

(Ernest L. Boyer)

A tanulmány elsősorban gyakorlati szempontból kívánja bemutatni a korai nyelvfejlésztést azon tapasztalatokra építve, melyeket a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kara 2006 szeptemberétől gyűjt. Több oldalról világítja meg az angol nyelv az óvodában elnevezésű specializáció működését: megvizsgálja az új program pedagógusképzésben betöltött szerepét, feltárja a kezdeti és a napi gyakorlat során felmerült nehézségeket, ismerteti az újonnan oktatott tantárgyakat. Mindezt aktuális európai háttérbe állítja, szemrevételezve az Európai Unió korai nyelvfejlésztésre vonatkozó irányelveit. Ezen túlmenően skandináv és mediterrán példákkal illusztrálja, hol tart a modern Európa a korai nyelvfejlésztés területén, illetve hogyan illeszkedik a magyar példa a kontinens gyakorlatába.

A nyelvtanulás „titkai” régóta foglalkoztatják a pedagógiát és a közvéleményt egyaránt. Európában a különféle nyelvtanulási és nyelvtanítási módszereket mindeddig leginkább az iskolai nyelvoktatásban alkalmazták, az annál korábbi nyelvfejlésztés gyakorlatáról kevés szó esett. Kétségkívül a közelmúlt történelmi, politikai és szociális változásainak köszönhetően Európában, azon belül is az Európai Unióban egyre inkább lejjebb tolódik időben a nyelvfejlésztés megkezdése, legyen szó akár az idegen nyelvekről is.

Nyelvtanulás az Európai Unióban

Számtalan tanulmány és felmérés készült az európaiak nyelvtudásáról. E helyütt csupán azokra utalok, amelyek vizsgálódásunk háttéréül szolgálnak. Mint a hat évvel ezelőtt csatlakozott tagállam polgáraiban, elsőként az a kérdés merülhet fel bennünk, hogy hány idegen nyelvet beszélnek az európai polgárok. Egy 2006-os Eurobarométer-felmérés szerint a legtöbb európai több mint egy idegen nyelven képes kommunikálni (56%). Lényegesen kevesebb a számuk azon állampolgá-

roknak, akik kettő (28%) vagy több (11%) idegen nyelven tárgyalóképesek. Nem csekély azoknak a száma, akik egyáltalán nem beszélnek idegen nyelveket (44%) (*European Commission, 2006*). Magyarországon, bár régebbi adatokra tudunk csak támaszkodni (*Terestyéni, 1996*), az arányok valamivel rosszabbak: 32%-unk beszél egy, 11%-unk két idegen nyelvet, míg a magyarok 55%-a nem képes idegen nyelvű kommunikációra.

Arra a kérdésre, hogy az EU jelenlegi 23 hivatalos nyelve közül vannak-e privilegizált nyelvek, amelyeket szívesebben tanulnak kontinensünkön, választ ad a már említett 2006-os felmérés. Eszerint – nem meglepő módon – az angol nyelv vezet (38%). A kiváló geopolitikai helyzetnek örvendő német és az angol (ex-) riválisa, a francia nyelv osztozik a második helyen (14%–14%). A 2004 után csatlakozott államok nyelvei közül legtöbben a lengyel nyelvet említik (1%), s bár nem hivatalos EU-nyelv, az orosz is sokak által választott (6%). Az angol nyelv dominanciája nem jelenti azt, hogy más nyelvek tanulását el kellene hanyagolni. Éppen ez utóbbi ellen veszi fel a harcot az „Anyanyelv+2” program, amely Leonard Orban többnyelvűségért felelős EU-biztos támogatását élvezi (*Orban, 2007*).

Hogy a többnyelvűséget hol lehet elsajátítani, arról sok (tév)hit él. A realitások talaján maradvá be kell látnunk, hogy még ma is az iskola a legjelentősebb helyszíne a nyelvoktatásnak. A már említett Eurobarométer-felmérés egyértelműen alátámasztja az iskola vezető szerepét. A megkérdezettek 65%-a sajátított el iskolai keretek között idegen nyelvet. Még a következő csoport is jelentősen le van maradvá, mindössze 22%-uk járt csoportos nyelvtanfolyamokra, s ennél is kevesebben voltak, akik más formáját (pl. autonóm tanulás) választották a nyelv-tanulásnak. Jóllehet, valamennyi nyelv-tanár és nyelv-tanuló tudja, hogy az iskola önmagában nem elég, a felmérés eredménye mégis elgondolkodtató az oktatás és az oktatók felelőssége szempontjából.

Nem véletlenül határozta meg a Bizottság a következő **nyelv-tanulási prioritá-sokat** 2004–06-os Akciótervében (*European Communities, 2004*):

- Nyelvi sokszínűség;
- Korai kezdés;
- Nyelv-tanulás a középiskolában és a felsőoktatásban;
- Egész életen át tartó tanulás;
- Nyelv-tanárképzés.

Nekünk, óvodapedagógus-képzésben tevékenykedő oktatóknak a fentiek közül elsősorban a korai kezdés hazai és külföldi gyakorlatába érdemes bepillant-tanunk.

Észak és dél

Mielőtt ismertetném a hazai kezdeményezéseket, rövid kitérőt teszek két egymástól távol eső vidékre, Svédországba és Olaszországba, ahol személyesen, közelről ismertem meg a nyelvoktatás, benne a korai nyelvfejlés helyzetét.

A svédországi Malmöben a lakosság 52%-a bevándorló, több mint 150 nemzet képviselteti magát. Ennél fogva a többnyelvűség – s vele együtt a sokszínűség a kultúrában, a politikában egyaránt – nem kis feladatot ró a város- és az iskola-vezetés mellett magára a lakosságra is. Svédországban a nyelvtanítás az általános iskola 3. osztályában kezdődik. Bár ezt megelőzően a gyerekek hivatalosan nem tanulnak idegen nyelvet, csaknem valamennyi harmadikos rendelkezik gyakorlati ismeretekkel az angol nyelv terén, amely a tévéműsorok eredeti nyelven történő sugárzásának köszönhető.

Ami az idegen nyelvet illeti, mindkét meglátogatott iskolában (Möllevångsskolan és Nya Stenkulaskolan) az oktatók sokkal inkább a svéd, semmint más idegen nyelv oktatásával voltak elfoglalva. Teljesen érthető módon, hiszen a legtöbb óvodás és kisiskolás számára a svéd nemcsak a környezetnyelv volt, hanem az első számú idegen nyelv is! A svéd, mint idegen nyelv elsajátításában elsősorban az eszköz- és kreativitásigényes **cselekedtetésen alapuló módszert** (Total Physical Response/ TPR) részesítették előnyben, különösen az óvodás korúak körében.

Mindemellett imponáló volt látni már az óvodákban a sokféle zászlót és térképet, melyek mind azt a célt szolgálták, hogy a gyermekek ne feledkezzenek meg saját identitásukról, hiszen a svédek legalább ugyanakkora hangsúlyt fektetnek arra, hogy a gyermek a saját anyanyelvét is tudja gyakorolni. Törvény írja elő, hogy amennyiben a három főt meghaladja az azonos anyanyelvű bevándorlók száma, biztosítani kell a tanintézetben az anyanyelvi oktatást. Ez általában – szintén Svédországba vándorolt – anyanyelvi oktatókkal történik. A leggyakoribb nyelvek az arab, a vietnámi, Európából a szerb és a lengyel, de magyar szót is lehet hallani. A nyelvoktatáson kívül az iskolák légköre is irigylésre méltó; érdekes megtapasztalni, miként él együtt ennyi nemzet a svéd iskolarendszer égisze alatt.

Bár **Olaszország** nem kevésbé fontos célország a bevándorlók számára, megfigyeléseim itt inkább az olasz gyerekek idegennyelv-tanulására koncentráltak, ezen belül is a Montessori-módszer korai alkalmazására. A castelfidardói „Casa dei bambini” elnevezésű Montessori-óvodába egy nyelvtanár jár hetente, akinek nincs óvodapedagógiai képzése. A látogatott foglalkozások az idegen nyelvi sarokban zajlottak, melyet különféle játékok, angol nyelvű képeslapok, poszterek, könyvek színesítettek. A háromévesekkel a tízperces foglalkozás java részében a gyerekek egy bábuval beszélgettek, aki csak angolul „tudott”. Ezenkívül mozgással egybekötött (labda)játékok, minidialógusok és dalok voltak láthatók,

hallhatók, továbbá a Montessori-módszerből ismert színes táblák és a hagyományos szókartyák is előkerültek a színek ismételésénél.

Az alkalmazott módszer a tanulót állítja középpontba. A tanárok inkább szerzeési teendőket látnak el, kielégítve a tanulók egyéni és csoportos igényeit. A **cselekvés általi tanulás** (learning by doing) kulcsszerepet tölt be a csoportokban. Minden gyermeknek megvan a lehetősége arra, hogy saját tempójában, érettségi szintjén sajátítsa el az ismereteket. Ez nagyban hozzájárul a gyerekek önismertének és önbizalmának növeléséhez.

A gyerekek kétségtelenül élvezték a foglalkozásokat, különösen azokat, amelyek mozgással jártak együtt. Mindemellett nem derült ki, hogy mitől „Montessori” a látott módszer. Valójában inkább arról volt szó, hogy a méltán népszerű és rokonszenves Montessori-óvodákban új kezdeményezésnek számít az idegen nyelv elsajátítása, s mi az első próbálkozásoknak lehetünk tanúi.

A svéd és az olasz példákat összehasonlítva megállapítható, hogy a korai nyelvfejllesztés terén – amennyiben követni akarják a fenti országok az EU-ajánlásokat – sok tennivaló akad. Érdemes lenne az ez irányú törekvéseket összehangolni, és nemzetközi (európai) tapasztalatokra építő pályázatokkal segíteni e pedagógiai terület fejlesztését.

Angol nyelvi fejlesztés magyar óvodában

A korai nyelvfejllesztés egy hazai gyakorlatának ismertetése előtt óhatatlanul meg kell meg kell említenem azokat a vitás kérdéseket, melyek egy idegen nyelvi program beindításakor felmerülnek.

A legelső dilemmát maga az elnevezés okozza. Az angol nyelv különbséget tesz az **elsajátítás** (*acquisition*) és a **tanulás** között (*learning*). Ezt a magyar nyelvben is megtehetjük, még ha a nyelvelsajátítás nem is honosodott meg annyira a köznyelvben, mint a nyelvtanulás. Ugyanakkor – egy óvónő észrevételeit figyelembe véve – érdemes azon is elgondolkodni, hogy miért félünk annyira a *tanulás*, még inkább a *tanítás* szótól. Megtaníthatjuk a gyerekeket jární, beszélni, rajzolni, számolni – csak idegen nyelven beszélni nem?

S ha meg is találjuk a megfelelő terminust, az életkorra vonatkozó kérdés (Hány éves kortól?) megmarad. Anélkül, hogy részletes pszichológiai, neurológiai vagy nyelvészeti fejtegetésekbe kezdenénk, érdemes megemlítenünk a legismertebb teóriát, amely behatárolja az idegen nyelv tanulásának kezdetét. A *kritikus periódus elmélettel* először Penfield és Roberts állt elő 1959-ben, majd Lenneberg 1967-ben fejlesztette tovább, ahogy ezt Navracsics Judit is ismerteti óvodapedagógusok körében népszerű monográfiájában (*Navracsics, 1999*). Ők a második életév és a korai pubertás közé teszik a nyelvtanulásra legfogékonyabb időszakot. Szerintük kétéves kor előtt – az idegrendszer éretlensége miatt – nem érdemes kísérletezni az idegen nyelvek elsajátításával. Ugyanakkor a korai pu-

bértás után az agy már elveszíti azt az alkalmazkodóképességét (hogy az artikulációs bázis rugalmasságáról ne is szóljunk), amely sikeressé teheti a nyelvtanulást. Amennyiben elfogadjuk a fentieket, megállapíthatjuk, hogy az óvoda egyáltalán nem elhanyagolható terepe a korai nyelvfejlésnek. Természetesen a módszert nagyon gondosan kell megválasztani.

Az óvodai nevelésben, ha a nevelő-gyermek relációját vizsgáljuk, két alapvető módszert ismerünk:

- (1) „egy ember – egy nyelv”
- (2) „játékos kétnyelvű módszer”.

Az első módszer szerint két óvónő van jelen a csoportban: az egyik anyanyelve megegyezik a gyerekek anyanyelvével, a másiké eltér. Ez a modell megpróbálja azt a természetes állapotot utánozni, amely a vegyes házasságokra jellemző. A módszer előnye, hogy az óvodás az autentikus nyelvet sajátítja el, aminek különös jelentősége van például a kiejtés szempontjából. A gyermekek általában rövid időn belül azonosítják a személyeket, s a megfelelő óvónővel a megfelelő nyelvet használják. Amennyiben a módszert következetesen, pedagógiai, még inkább pszichológiai szempontból kellő körültekintéssel alkalmazzák, a haladás rendkívül szembeötlő lehet. A módszer gyakorlati hátránya, hogy Magyarországon kevés óvodában valósítható csak meg, mivel csekély azoknak az angol anyanyelvű óvodapedagógusoknak a száma, akik nálunk kívánnak dolgozni.

Bár a haladás kevésbé látványos a második módszer esetében, mégis ez tűnik kivitelezhetőbbnek a magyar óvodákban. Ennél a metódusnál az óvónő maga válik kétnyelvű modellé a gyermekek számára, akik játékos, élvezetes formában sajátítják el az idegen nyelvet. Ebben az esetben különös hangsúlyt kap az óvodapedagógus-képzés, amely – valljuk be – nemcsak nálunk nem ösztönzi kellőképpen a két- vagy többnyelvű óvodapedagógusok képzését. Az általános gyakorlat az – ahogy az olasz példában is láttuk –, hogy nyelvi szempontból ugyan magasan képzett, az adott korosztályról azonban minimális ismerettel rendelkező nyelvtanárok járnak az óvodákat, és adják hetente egy-két alkalommal a nyelvórákat (!), rendszerint a késő délutáni órákban.

A fenti rossz gyakorlatok inkább elijesztenek szülőt, pedagógust a korai nyelvfejléstől. Kovács Judit pontos diagnózist ad, amikor számba veszi a hátráltató okokat: „Az óvodáskoriak nyelvoktatásában szerzett negatív tapasztalatok; a korosztály pedagógiájában járatlan nyelvtanárok, az óvodai napirenden kívüli, délutáni, szakkörjellegű foglalkozások, a kellő módszertani kultúra hiánya, valamint az újtól, a még ki nem próbálttól való idegenkedés mind hozzájárulhattak az ellentmondásos kép kialakulásához...” (Kovács, 2009: 24).

Ebből következik: új módszerre van szükség, mely a leendő illetve gyakorló óvodapedagógusokat segíti abban, hogy kétnyelvű programot valósíthassanak meg az óvodákban. A Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai

Kara e téren úttörőnek számított, amikor bevezette az Angol nyelv az óvodában elnevezésű specializációt a 2006/07-es tanévben, amelyet a kar a soproni Lewinszky Anna Gyakorló Óvodával közösen kezdett el működtetni. Hasonló – modul alapú – angolos képzés Budapesten, az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán zajlik az országban.

A soproni specializáció mintája a német nemzetiségi képzés, ami sok helyütt természetszerűen módosításra szorult. Az óvodai nyelvfejlesztés alapja a megfelelő pedagógusképzés, így a cél kettős: egyrészt az angol nyelv játékos bevezetése a legkisebb korosztály számára, másrészt a 3–6 éves korosztályt nevelő leendő pedagógusok képzése.

A hallgatók a korszerű pszichológiai és pedagógiai ismeretek mellett alapos nyelvi, kulturális és nyelvpedagógiai képzést kapnak, ami az őket oktató tanároktól is lelkiismeretes felkészülést követel. A hagyományos nyelvi (Angol leíró nyelvtan, Angol gyakorlati nyelvtan, Stílusgyakorlat, Nyelvművelés), irodalmi (Angol és amerikai irodalom, Gyermekirodalom) és kulturális (Országismeret) tárgyak mellett feltűnnek a tanrendben olyan – angol nyelvtanárképzésben nem szokványos – tárgyak, mint a Kétnyelvűség elmélete és gyakorlata vagy a Brit–magyar interkulturális ismeretek.

A gyakorlati ismeretek fokozatosan jelennek meg: a második félévtől csoportos hospitálás, azután rendszeres óvodai gyakorlat, illetve Az óvodai nevelés módszertana elnevezésű tantárgy viszi közelebb a hallgatókat a napi gyakorlathoz.

Az óvodai nyelvfejlesztés kulcsfontosságú pedagógiai alapját Tárnok Péter főiskolai docens programja adta. A program legfőbb célként a nyelvápolást, az élmény- illetve tapasztalatszerzést jelöli meg.

„A kétnyelvű nevelés alapelvei:

- *a komplex személyiségfejlesztés,*
- *az idegen nyelv átadásának integrálását a képzési és a nevelési feladatok egészébe,*
- *a spontán ismeretszerzést a játékos tevékenységekben,*
- *az életkori sajátosságoknak megfelelő nyelvsajátítást biztosító tanulási, önképzési lehetőségek kialakítását” (Tárnok, 2001: 6).*

2010-ben – az eltelt négy év tapasztalata alapján – a gyakorló óvoda felfrissítette kétnyelvű programját: Soósé Orbán Györgyi „Személyiségfejlesztés élmények segítségével, játékos angol nyelvsajátítással” címmel (Soósné 2010) korszerű, modern szakirodalomra és gyakorlati ismeretekre épülő programot állított össze. A program szintén a játék, a játékosság nyelvsajátításban betöltött szerepét veszi alapul. Erre építi a különböző óvodai tevékenységeket a vizuális, a testi, a környezeti, az ének-zenei nevelés keretein belül. Hangsúlyozza az anyanyelv és az idegen nyelv megfelelő arányainak betartását és a pozitív élmények által erősített nyelvfejlesztést. A nyelvi foglalkozások kizárólag kezdeményezé-

sek, ami azt jelent, hogy a gyermekek érdeklődésük, kedvük szerint vesznek részt bennük, soha nem kötelező jelleggel.

Nem szabad megfeledkeznünk két fontos tényezőről sem. Az első és legfontosabb az **óvónő személye**. Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy a nyelvtudás mellett milyen komoly pedagógiai felkészülést kíván a kicsik nyelvi fejlesztése. Ezért hisszük, hogy a programot mindenképp az óvodapedagógus-képzésben kell kezdeni.

A másik lényeges elem az **együttműködés**. Sokszereplős, sok szálon futó együttműködésről van szó. A gyermek és a szülők érdekét szem előtt tartva kell együttműködnie a képző intézmény és a gyakorló óvoda vezetőségének, a gyakorlatvezető oktatónak és az óvónőnek, valamint a hallgatóknak. Tanulni sem szégyen. A mi esetünkben sokat köszönhetünk a német szakos kollégáknak, egyrészt a karon, másrészt az óvodában, ahol a németes csoportban készséggel segítettek bennünket módszertani ismeretekkel az évtizedek óta sikeresen működő Játék a szavakkal, játék a beszéddel program bemutatásával, elemzésével.

Az első hallgatók 2009 nyarán végeztek. Azóta folyamatosan – egyre nagyobb számban – jelentkeznek a specializációra. Bár valamennyien pályájuk elején tartanak még, a korai idegennyelv-fejlesztéssel kinyílt számukra a világ. Egyik volt hallgatónk pedagógiai asszisztensként dolgozott Angliában, mások az USA egyik magas követelményeket támaztó au-pair cégénél tesznek próbát. Angol specializációt felvett hallgatóként sokan látogattak osztrák többnemzetiségű óvodát, a második angliai tanulmányút pedig szintén a küszöbön áll. Erasmus-hallgatóként Ausztriában, Szlovákiában is van lehetőség tapasztalatszerzésre. Itthon nemcsak a fővárosban keresettek az angol specializációt végzett óvodapedagógusok: a pápai NATO-bázis családjainak gyermekei többnemzetiségű óvodába járnak, ahol az óvodapedagógusok mindennapi munkájához tartozik a kétnyelvűség.

Összefoglalás

Megállapíthatjuk, hogy az Európai Unió egyik prioritásaként hangoztatott **korai nyelvfejlesztés** hazánkban is elindult, és a külföldi példákat figyelembe véve nem tapasztalunk lemaradást az említett európai országoktól. Bármennyire hiszünk is a korai nyelvfejlesztésben, tudnunk kell, hogy amekkora a társadalmi nyomás ez irányban, legalább akkora a szakmai ózdkodás is bizonyos körökben. Semmiképp sem szabad ez utóbbit figyelmen kívül hagyni. Mi a fokozatosság elvének betartásával választottuk a kétnyelvű program beindítását, majd azt az óvoda saját tapasztalataira építve fejlesztette tovább. Semmiképp sem szeretnénk, ha mindez pusztán divat lenne vagy – a szülők és a szakma részéről – rosszul értelmezett versenyként hatna. Nehéz, csaknem lehetetlen kvantitatív módszerekkel mérni a gyermekek előrehaladását. Ki fogja tudni például a pályaválasztásnál, hogy ki

keltette fel bennünk először az érdeklődést az adott tárgy iránt? Ha pozitív attitűdöt sikerül kialakítani az idegen nyelv iránt kisgyermekkorban az óvodában – kihasználva a gyermekek fentebb említett fogékonyságát, neurológiai lépéselőnyét –, ha egyszerűen jó játéknak tekintik az idegen nyelven való tevékenységeket, ha igénylik a folytatást, már elértük a célunkat.

IRODALOM

- European Commission (2006): *Europeans and their Languages* [online] < URL: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_en.pdf > [2010. augusztus 22.]
- European Communities (2004): *Promoting language learning and linguistic diversity, An action plan 2004-06*, Luxemburg.
- Kovács Judit (2009): *A gyermek és az idegen nyelv*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest
- Navracsics Judit (1999): *A kétnyelvű gyermek*. Corvina, Budapest
- Orban, Leonard (2007): „*The role of multilingualism in communicating with EU citizens*” [online] < URL: <http://europa.eu/rapid/pressReleaseAction.do?reference=SPEECH/07/173&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en> > [2010. augusztus 22.]
- Soósné Orbán Györgyi (2010): *Személyiségfejlesztés élmények segítségével, játékos angol nyelvelsajátítással*, NyME BPK Lewinszky Anna Gyakorló Óvodája, Sopron
- Tárnok Péter (szerk.)(2001): *A Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Angol–magyar óvodai nevelési programja*, NyME BPK, Sopron
- Terestyéni Tamás (1996): Vizsgálat az idegennyelv-tudásról. *Modern Nyelvoktatás*, 1996/2. 3. szám 3–16.