

**Multikulturális gyermekirodalom
az idegen nyelvi kompetenciák szolgálatában:
Könyvek és tanítási stratégiák
az Egyesült Államokban**

Az Egyesült Államokban az elmúlt évtizedekben zajló polgárjogi mozgalmak és bevándorlások jelentős társadalmi és oktatáspolitikai változásokat eredményeztek. Ezek következményeként a közoktatásban tanulók mintegy 40%-a az etnikai és nemzetiségi kisebbségi csoportokból származik, és 10%-a nem beszél angolul. A kutatások azt is jelzik, hogy a sikeres iskolai szereplésüknek elengedhetetlen feltétele az olvasási és szövegértési készségek, valamint a kulturális kompetenciák fejlesztése az új nyelven. Ez az írás arról érvel, hogy ezen kompetenciák fejleszthetők a multikulturális gyermekirodalmon keresztül. A későbbiekben felvázolja, hogyan válasszunk multikulturális gyermekirodalmat, és néhány művön keresztül tanítási stratégiákat és ötleteket ajánl az olvasási és interkulturális kompetenciák fejlesztéséhez az általános iskolában.

Az elmúlt évtizedekben a bevándorlások és a polgárjogi mozgalmak következtében az Egyesült Államokban jelentős társadalmi és oktatáspolitikai változások mentek végbe. Ezek eredményeként a diákok mintegy 40%-a az etnikai és nemzetiségi kisebbségi csoportokból származik, valamint 10%-a nem beszél angolul, amikor megkezdí iskolai tanulmányait. A statisztikai előrejelzések szerint 2035-re a diákok több mint fele a kisebbségi kultúrát képviselő, azaz a fehér középosztálytól eltérő családban nő fel, ahol a család anyanyelve nem az angol nyelv (HODGKINSON, 2002).

Míg az egyre „színesebbé” váló társadalom jelentős pozitív értéket hordoz, a jelenlegi amerikai közoktatási rendszer nem képes biztosítani az esélyegyenlőséget az etnikai és nyelvi kisebbségi diákok számára. Kutatások megerősítik, hogy a tanulók kultúrája, etnikai hovatartozása, anyanyelve és szociális helyzete befolyásolja iskolai teljesítményüket. Ezt demonstrálja a tudásszakadék, ami a többségi és kisebbségi kultúrákból származó gyerekek iskolai teljesítménye között tapasztalható. Ez a tudásszakadék úgy jelentkezik, hogy az afroamerikai és a spanyol ajkú, főként Latin-Amerikából és a karibi országokból bevándorolt diákok olvasási, szövegértési és matematika eredménye messze elmarad a fehér többségi diákok eredményétől. Egy 2009-es országos felmérés kimutatta, hogy az angolt, mint idegen nyelvet tanuló negyedik osztályosok 70%-a nem rendelkezik az osztályszinten elvárt minimum olvasási kompetenciákkal, míg a fehér többségi kul-

túrából származó gyerekeknél ez mindössze 30%. Ugyanekkora tudásszakadék tapasztalható a nyolcadik osztályosok olvasási készsége esetében is (NCES, 2009). A tudásszakadékot és az esélyegyenlőtlenséget tovább fokozza az a tény, hogy az afroamerikai és spanyol ajkú diákok között a legalacsonyabb a középiskolát elvégzők és főiskolán továbbtanulók aránya. Nem meglepő, hogy Villegas–Lucas (2002) ezt úgy interpretálja, hogy a jelenlegi amerikai közoktatási rendszer nem alkalmas a kisebbségi diákok hatékony oktatására és nevelésére.

A olvasási és szövegértési készség az egyik legpontosabb mutatója a tanulók iskolai eredményességének, azaz a gyermekkori olvasási kompetenciák megléte vagy hiánya hosszú távra előrejelzi a tanuló iskolai sikerét a különböző tantárgyakban. Mindezek miatt kiemelt fontosságú az olvasástanítás az angolt, mint második nyelvet tanulók számára, különösen az Egyesült Államokban, ahol a legtöbb immigráns és angolul nem beszélő gyerek angol tanítási nyelvű osztályban tanul. Itt a tanulóktól elvárják, hogy egyi dőben sajátítsa el a mindennapokban használt angol nyelvi kommunikatív kompetenciákat és az angol szaknyelvi változatát, amely a tantárgyak – természettudomány, matematika, társadalomtudományok – tanulásához elengedhetetlen. Mindezek az elvárások komoly kihívást jelentenek a diákok és a pedagógusok számára.

Ez az írás arról érvel, hogy a multikulturális gyermekirodalmon keresztül az idegen nyelvi, különösen az olvasási és interkulturális kompetenciák hatékonyan fejleszthetők. Ezután bemutatja, hogyan válasszunk színvonalas, autentikus multikulturális gyermekirodalmat, és néhány művön keresztül tanítási stratégiákat és ötleteket ajánl az olvasási és interkulturális kompetenciák fejlesztéséhez az általános iskolában.

Kompetenciák fejlesztése multikulturális gyermekirodalommal

Az Egyesült Államokban az olvasástanulás direkt tanítási módszerekkel már a gyerek ötéves korában elkezdődik. Szinte valamennyi állam rendelkezik az osztályokra lebontott olvasási kompetencialistával. Példaként nézzük Florida államot, ahol az első évfolyamot, a kindergartent elvégző hatéves gyerekeknek a következő kompetenciákkal kell rendelkezniük: felismeri a magán- és mássalhangzókat, ezekből új szavakat tud alkotni, egyszerű szavakat tud olvasni szövegben, ismerős és új fogalmakat tartalmazó szöveget megért, képes összefoglalni egy hallott szöveget, és felismeri az információt tartalmazó szövegtípust és a szépirodalmi szöveget (SSS, 2008). A tantárgyi kompetencia-elvárások azonosak az angol anyanyelvű és az angolt mint új nyelvet elsajátítók számára még az olyan sok nemzetiségű államban is, mint Florida, Arizona és Kalifornia, ahol számos iskolában a kisebbségi származású gyerekek alkotják a többséget. Hogy ezzel a kihívással a pedagógusok és a gyerekek megbirkózzanak, a tanulási-tanítási folyamatban elengedhetetlenek a változatos, a gyerekek kognitív, pszichológiai és nyelvi fejlettségi szintjének megfelelő módszerek, tanítási stratégiák és segédanyagok.

Az anyanyelven történő olvasás kutatásának széles körű irodalma van, míg a második nyelven történő olvasással kapcsolatos empirikus kutatások irodalma meglehetősen kisszámú az amerikai kontinensen. Mindennek ellenére a kutatók egybehangzóan igazolják, hogy az idegen nyelven történő olvasástanulást két tényező meghatározóan befolyásolja: az idegen nyelvi tudásszint és az anyanyelvi olvasási képesség (CUMMINS, 1981). Ez azt jelenti, hogy az alapos idegennyelvi kompetenciákkal rendelkező és/vagy az anyanyelvén már olvasni tudó gyerek eredményesebben tanul meg olvasni az új nyelven.

Az idegen nyelven történő olvasást és tanulást az is befolyásolja, hogy a gyerek rendelkezik-e a szövegre vonatkozó háttérismerttel. Gyakori, hogy az angol nyelvet második nyelvként tanulók élményanyaga gyökeresen eltér a többségi kultúrákhoz tartozókéétól, és emiatt háttérismereteik hiányosnak bizonyulnak egy angol tanítási nyelvű, többségi kultúrát reprezentáló osztályban. Ezt figyelembe véve, a kiválasztott könyvnek, szövegnek nemcsak az olvasó idegennyelv-tudásához kell illeszkednie, hanem tartalmában is kapcsolódnia kell a gyerekek élményeihez és ismereteihez. A multikulturális gyermekirodalom olvasása lehetőséget ad arra, hogy a gyermek a könyvben önmagához hasonló szereplőkkel, illetve számára ismerős élethelyzetekkel találkozzon. Ezek a könyvek fontos érzelmi töltést is nyújtanak az olvasó gyermek számára. A sokszor „láthatatlan/észre nem vett” kisebbségi gyermek a multikulturális irodalmi műben reprezentálva és elismerve látja önmagát, családját és kultúráját. Mindez hozzájárulhat ahhoz, hogy a nyelvi és etnikai kisebbségi csoportokból származó gyerek sikeresebb olvasóvá váljék, és zökkenőmentesen sajátítsa el a tantárgyakat az új nyelven.

A nyelvterületen élő többségi és kisebbségi kultúrákról szerzett ismeretek elengedhetetlenek a nyelvtanulók számára, hogy tényleges nyelvi és interkulturális kompetenciákkal vétezzék fel magukat. Mind a szociolingvisztikai, mind a stratégiai kompetencia elsajátítása megköveteli a nyelvtanulótól, hogy ismerje az új nyelv kulturális kontextusát (YULE, 2006). A kontextushoz igazodó szociolingvisztikai kompetenciák kialakításához szükség van arra, hogy a nyelvtanuló alaposan megismerkedjék a nyelvterületen élő különböző csoportok sokszínűségével. Napjainkban az USA lakosságát már nem lehet hitelesen bemutatni, hacsak a többségi kultúrát – az angolul beszélő, Európából kivándorolt középosztálybeli réteget – megjelenítő irodalmat olvassuk. A multikulturális gyermekirodalom, ami hitelesen ábrázolja a kulturális sokszínűséget, elősegítheti a fentebb említett kommunikációs kompetenciák fejlesztését.

A multikulturális gyerekirodalom alkalmas arra is, hogy a tantárgyak tanulásához szükséges angol szaknyelvi kompetenciákra élvezetes módon készítse fel a gyerekeket. A színvonalas irodalmi művek tartalmazznak olyan szókincsent és nyelvtani szerkezeteket, fordulatokat, amelyek a tankönyvi szövegek megértéséhez is jó előkészítést nyújtanak. Ezen túlmenően a multikulturális gyermekirodalomban az angolul tanuló gyermek találkozik a kultúrákkal, népekkel,

országokkal kapcsolatos fogalmakkal, ismeretekkel, amelyek megkönnyítik a természettudományi és társadalomtudományi órák tartalmának elsajátítását is.

A kisebbségi csoportokat megjelenítő irodalmi művek számos lehetőséget nyújtanak arra, hogy a tanuló végiggondolja identitását, a kultúrák együttélésének számos, sokszor nem egyszerű kérdését, és a tanóra színteret biztosíthat ezek megvitatására is (McCALLISTER, 2004). Végül az így elsajátított nyelvi és kulturális kompetenciák elősegíthetik egyfajta befogadó magatartás kialakítását, ami egy multikulturális társadalomban és a globalizáció felé haladó világban elengedhetetlen.

A multikulturális gyermekirodalom kiválasztásának szempontjai

Az autentikus multikulturális irodalom tükrözi a kultúra értékrendjét, tényeit és gondolatvilágát, és így módon ablakot nyit a kultúra mélyebb rétegeinek feltáráshoz (SHORT-FOX, 2003). Az ilyen irodalom sokdimenziós, árnyalt értelmezést ajánl a másságról és a kultúrák értékrendjének sokszínűségéről. A pedagógus feladata, hogy színvonalas multikulturális irodalmat adjon a gyerekek kezébe, miután alaposan megvizsgálta az irodalmi mű cselekményét, szereplőit, nyelvezetét és a könyv illusztrációt. A következő szempontok mérlegelése elősegíti a pedagógusok helyes döntését:

- (1) a történet szereplői a kultúra hiteles alakjai;
- (2) a szereplők tevékeny résztvevői a történetnek;
- (3) a történet és a színhely a bemutatott kultúra autentikus életterét eleveníti meg;
- (4) a csoport értékrendszerének, kulturális jellemzőinek bemutatása objektív és előítélet-mentes;
- (5) a történetmondás, a párbeszédetek további ismereteket közvetítenek a kultúráról;
- (6) a könyvben szereplő illusztrációk, fényképek valós képet festenek az adott kultúráról.

A könyv szerzőjének és illusztrátorának nemzeti, etnikai hovaátartozása és élményháttere is hasznos adatokkal szolgálhat a döntésben (CARPENTER, 2000). Mindezekon a szempontokon túl aszerint is értékelni kell a multikulturális gyermekirodalmi művet, hogy a mű színvonalas irodalmi alkotás-e, amelyben az író és a szereplők nyelvezete adekvátan és tiszteletteljesen ábrázolja a kultúra résztvevőit és értékeit.

A multikulturális gyermekirodalom a nyelv- és kultúratanulási folyamat hatékony részévé válhat, ha a kiválasztott gyermekirodalmi mű megfelel a tanuló idegen nyelvi olvasási szintjének is. Calderon (2007) szerint a kiválasztott irodalmi szövegben a szavak 90–95%-át az angolul tanuló kisdiáknak ismernie kell ahhoz, hogy élvezettel és hatékonyan tudjon részt venni az olvasásban. A szókincsen kívül a szöveg nyelvtani szerkezetének is igazodnia kell a gyerek ide-

gen nyelvi tudásszintjéhez. Ezért a pedagógusnak tüzetesen kell megvizsgálni az irodalmi művet, és felmérni a szöveg nyelvi nehézségi fokát, valamint az olvasó jelenlegi nyelvtudását és meglévő háttérismeretét.

A következő rész bemutat néhány színvonalas angol nyelvű multikulturális gyermekirodalmi alkotást, és a feldolgozásukhoz ajánl olyan tanítási stratégiákat és ötleteket, amelyek elősegíthetik, hogy a különböző korosztályú és nyelvi szinten lévő kisdíjak olvasási és interkulturális kompetenciái fejlődjenek.

Könyvek és tanítási stratégiák

Kezdő nyelvtanulók

Angolul tanuló kisiskolások, 5–7 évesek számára olyan multikulturális gyermekirodalom a megfelelő, amely – a sok illusztráció mellett – két nyelven tartalmazza a szöveget a gyermek nyelvi és olvasási szintjéhez igazodóan. A kétnyelvű könyvek nemcsak az idegen nyelvi, hanem az anyanyelvi olvasási kompetenciákat is fejlesztik, és ezen kompetenciák átvihetők az új nyelvre (CUNNINGHAM–GRAHAM, 2000). Az anyanyelvén már olvasni tudó gyermek számára a kétnyelvű könyvek biztosítják a stresszmentes környezetet az idegen nyelven történő olvasáshoz, hiszen anyanyelvi tudása segíti az idegen nyelvű szöveg dekódolását is (KRASHEN–TERREN, 1983).

A *Fiesta* (FOGLESONG GUY, 1996) című könyv mindössze 46 szóban angolul és spanyolul „meséli” el a fiesztára való készülődést és vásárlást, miközben egy mexikói piacon vezeti át az olvasót, majd a fiesztán az ünnepelt egy kis bottal szétüti a latin-amerikai ünnepek elmaradhatatlan fénypontját, a pinatát (játékokkal és édességekkel megtöltött hatalmas, díszes, felfüggesztett figurát). A szöveg mondatföredékekből (hiányos mondat) és egy rövid ismétlődő kérdésből áll (*Egy kosár. És még mi? Kettő trombita. És még mi?*). A latin fieszta színes forgatagának költőiségét az író számokkal és néhány főnévvel idézi fel, amihez az illusztráció hiteles kontextust teremt.

Már a nyelvtanulás első heteitől kezdve a pedagógus használhatja ezt a könyvet és Foglesong Guy más, például *Siesta* (2005) és *My Grandma, Mi abuelita* (2007) című könyveit. A kiejtés és az intonáció gyakorlására először felolvasással, majd kórusban történő olvasással lehet bevezetni a gyerekeket az idegen nyelvű olvasás birodalmába. Hamarosan e könyvek önálló olvasása is sikerélményt ad a gyerekeknek, hiszen a kétnyelvű szöveg, az ismétlődő kérdések és az illusztráció megkönnyítik az olvasást és a szöveg megértését. Ezekkel a könyvekkel a nyelvtanulás korai szakaszában a kisgyermek már „olvasónak” látja magát, ami hasznos motiváló erő a későbbiekben. A spanyol anyanyelvű gyerekek esetében ezek a kétnyelvű multikulturális könyvek hidat képeznek az otthoni kultúrájuk és az iskola világa között, és hozzájárulnak ahhoz, hogy a két eltérő valóság harmonikus egységbe olvadjon. Ezek a könyvek fontos interkulturális kompetenciákat

fejleszthetnek az angol anyanyelvű többségi és a más kultúrából származó kisgyermek számára is, hiszen így megismerkedhetnek az amerikai társadalom legnépesebb kisebbségi csoport – a spanyol ajkú latin-amerikaiak – szokásaival és életérzésével.

Alapfokú nyelvtudást fejlesztők

A nyelvtanuló, aki már rövid mondatokkal kommunikál, és rendelkezik jelentős passzív szókinccsel, képes a komplexebb nyelvezetű multikulturális gyerekkönyvekkel is megbirkózni, különösen akkor, ha az olvasást és a szövegértést előkészítő beszélgetés és az illusztráció is segíti. Az olyan gyermekirodalom, amely valós személyekről szól, hatékonyan fejlesztheti a tantárgyak (történelem és földrajz) angol nyelvű tanulásához szükséges készségeket. A Wangari's trees of peace (WINTER, 2008) című könyv az első afrikai Nobel-díjas nőről szól, aki faültetéssel védte az erdőirtással pusztított területeket, és nőtársait is ráébresztette arra, hogy képesek változást előidézni, és saját maguk és mások sorsát javítani. A könyv értéke abban rejlik, hogy egy közelmúltbeli élettörténeten keresztül mutatja be a Földünk és embertársaink iránti felelősséget és kötelezettséget – országhatároktól függetlenül.

Wangari történetét fel lehet dolgozni beszélgetéses olvasással, amikor a tanár kérdések és az illusztráció segítségével halad végig a történeten. Ez alkalmat ad arra is, hogy a nem ismert szavakat elmagyarázza, és a szöveghez szükséges szókinccset megalapozza. Valószínű, hogy a kisiskolásoknak nincs sok háttértudásuk Wangariról, a kenyai környezetvédő aktivistáról, így az olvasás előtti kérdések nem rá vonatkoznak, hanem a gyerekek lakhelyére jellemző környezetvédelmi problémákra és megoldásokra. (Röviddel a cikk írását megelőzően olajszennyeződés történt a Mexikói-öbölben, ami a floridai gyerekek érdeklődését alaposan felkeltette, hiszen a floridai strandok is veszélybe kerültek. Az erre vonatkozó környezetvédelmi kérdések megteremthetik az összefüggést Wangari törekvései és a floridai kisdíjak életménye között.) A könyv olvasása után a gyerekek készíthetnek képregényt, ami olyan nyelvtanítási stratégia, amellyel a gyerekek autentikus módon, írásban fejezik ki a szöveg tartalmát (DERRICK, 2008). Mivel a képregény nyelvezete egyszerűbb, mint egy fogalmazásé, így ez a műfaj megfelelő az alapfokú nyelvtudás szintjén álló tanulók íráskészségeinek fejlesztésére. A gyerekek saját rajzaikon kívül a technika használatával, kreatív módon alkotják meg a képsorokat, és azokhoz hosszabb-rövidebb dialógusokat, gondolatokat illeszthetnek. Az interneten számtalan weboldal található, amely segíti a gyerekeket a képregény rajzi megalkotásában. Ilyen pl. a Nemzetközi Olvasástársaság (IRA) által szponzorált <http://www.readwritethink.org/classroom-resources/student-interactives/comic-creator-30021.html> weboldal, illetve a könnyen navigálható és ötletekben gazdag <http://www.toondoo.com/> weboldal.

Kezdő-középfokú nyelvtudással rendelkezők

A 2-3 éve angol nyelvet tanulók már biztonsággal használják a kommunikatív angol nyelvet a mindennapokban, ugyanakkor a tantárgyak tanulásához szükséges angol szaknyelvi kompetenciákhoz még jelentős szókinccset és nyelvtani szerkezetet kell elsajátítaniuk (CUMMINS, 1984). A 10–13 éveseknek szóló gyermekirodalom alkalmat nyújt a tantárgyak tanulásához szükséges nyelvi és olvasási kompetenciák fejlesztéséhez, ugyanakkor fontos interkulturális kompetenciákhoz is hozzásegíti az olvasó gyermeket.

A *My name is Bilal* (MOBIN–UDDIN, 2005) című illusztrált gyermekirodalmi mű megírását az inspirálta, hogy elérhető legyen egy, az amerikai muszlim gyerekek mindennapjait hűen tükröző könyv. Erre azért van szükség, mivel a 2001. szeptember 11-i terrortámadás óta az amerikai muszlim gyerekeknek gyakran előítélettel kell megküzdeniük az iskolákban. A könyv egy tizenéves fiú története, aki először megtagadja a nevét – a tipikus muszlim nevet –, hogy konfliktusmentesen illeszkedhessék be az iskolába. Később egy tanára és nővére segítségével rádöbben arra, hogy mit is jelent muszlim hite és életformája, és végül bátran vállalja kultúráját és vallását. A történetben számos kultúrtörténeti ismeret (az Iszlám eredete, a muszlimok vallási kötelezettségei, például imádkozás, öltözködés) elevenedik meg egy mai, XXI. századi amerikai iskolai falai között.

A könyv olvasását megelőzően a K–W–L tanítási stratégiával (OGLE, 1986) lehet elősegíteni az olvasás és gondolkodás folyamatát. Ez egy háromszlopos táblázat, amelynek első oszlopában (K) a gyerekek lejegyzik, hogy mit tudnak az adott témáról, jelen esetben a muszlim vallásról. A második oszlopban (W) azokat a kérdéseket sorolják fel, amit szeretnének megtudni a témáról. Így a pedagógus felmérheti, hogy gyerekek milyen háttértudással és érdeklődéssel rendelkeznek a témával kapcsolatban. A szöveg olvasása után a harmadik oszlopban (L) a gyerekek leírják, hogy milyen új tudást szereztek a műből. A K–W–L stratégia fejleszti a gyermek felelősségérzetét az olvasási folyamatban, valamint a későbbiekben a tankönyvi szöveg feldolgozására is jól használható. A kultúrtörténeti utalások miatt Bilal története előkészíti a történelem- és a földrajzóra szókinccset és fogalmait, hiszen a sivatag, Mecca, Etiópia és a rabszolgaság is említésre kerül.

A szöveg elolvasása után a Readers' Theater (Olvasói színjátszás), mint szövegfeldolgozási technika alkalmazható (BUSCHING, 1981). Ez a tanítási stratégia alkalmazható a kezdő-középaladók óráin, akik a történet dialógusait dramatizálják, ugyanakkor a fejlettebb nyelvtudással rendelkezők már önálló dialógusokat is írhatnak, amit aztán színpadon előadnak. A Readers' Theater nemcsak az olvasási és nyelvi kompetenciát fejleszti, hanem alkalmat nyújt a diákok számára, hogy azonosuljanak egy szereplő helyzetével, ami a beleérzést és az interkulturális kompetenciákat fejleszti. A szerep közben óhatatlanul szembesülnek olyan kérdésekkel, mint „*Milyen lehet kizsácolottnak lenni?*”, „*Miért akarja bárki is letagadni nevét, származását?*”, „*Miért ne fogadnánk el, hogy a muszlim lányok*

eltakarják a hajukat?” „Nehéz kiállni a másíkért, ha bántják?” Ezekkel a tanítási stratégiákkal Bilal története számos kompetencia megjelenését és gyakorlását biztosíthatja.

Az *Amelia's Road* (ALTMAN, 1993) című könyv bemutatja az amerikai társadalom egy alig észrevett szegmensét, a migráns mezőgazdasági munkások gyerekeit. Ezek a gyerekek főként latin-amerikai és karibi országokból bevándorolt családokban nőnek fel, ahol az egyedüli megélhetést a gyümölcs- és zöldségbetakarítás biztosítja, így a családok egész évben úton vannak, és csak néhány hetet töltenek ott, ahol szükség van a munkájukra. Télen Floridában narancsot és citromot szüretelnek, majd Georgiában szedik az őszibarackot, végül az almaszedés az északi államokban éri őket. Így a tanév folyamán a gyerekek számtalan iskolába járnak, és mielőtt megszoknák az új környezetet, már ismét úton vannak egy újabb iskola felé. A nyelvi és kulturális kisebbségi csoportban élő gyerekek életén kívül a könyv azt is hitelesen mutatja be, ahogyan a szociális helyzet, a szegénység meghatározza az életélményeket. A történetet olvasó gyerekek arra is felfigyelhetnek, hogy mennyire eltér Amelia élete az átlagos gyerekekétől, ugyanakkor az álmai, vágyai hasonlóak másokéihoz.

A könyv autentikus illusztrációja lehetővé teszi, hogy a szöveg olvasása előtt a gyerekek „besétálják” a történetet, és a képek segítségével kitalálják a történet főbb eseményeit és mondanivalóját. Ez a szövegelőkészítési technika hatékony az idegen nyelvet tanulók számára, mivel kötetlen beszélgetésben felelevenítik és/vagy megtanulják a szövegértéshez elengedhetetlen szókincset és nyelvi szerkezeteket. Amelia története alkalmas önálló vagy párban történő olvasásra. A szövegértés elősegítésére a gyerekek hozzáláthatnak a történetterkép kitöltéséhez (ROSENBLATT, 1984). A történetterkép olyan szövegfeldolgozási stratégia, amelynek lényege, hogy olvasás közben és azt követően a gyerekek kitöltenek egy megadott vázlatot/terképet, ami tartalmaz olyan címszavakat, mint például a szereplők, helyszínek, probléma és a probléma megoldása. A kitöltött történetterkép jó fogódzót nyújt a szöveg újrameseléséhez is, ami fejleszti a szóbeli nyelvi készségeket, illetve a szókincs aktivizálását. Középfokú nyelvtudással rendelkező gyerekek a szöveg olvasása után olvasónaplóban jegyezhetik le gondolataikat (ATWELL, 1984). Az olvasónapló használata ezen túlmenően lehetőséget teremt arra is, hogy a gyerekek és a pedagógus reflektáljanak a könyvben szereplő migráns kislány életére, vágyaira. A naplóban az olyan gondolkodtató kérdés, mint *„Hogyan segítenél Ameliának, ha az osztálytársad lenne?”* beleérzést, proaktív gondolkodást és interkulturális kompetenciákat fejleszthet.

Záró gondolatok

Az amerikai közoktatásban bekövetkezett jelentős demográfiai változások azt eredményezték, hogy a diákok jelentős aránya nem anyanyelveként beszéli az

angol nyelvet, és a többségi kultúrától eltérő etnikai és nemzetiségi kisebbségi családból származik. Az eddigi statisztikák szerint a közoktatás nem tud eredményesen megbirkózni a megváltozott diáksereg oktatásával; a kisebbségi gyerekek olvasásból és matematikából lemaradnak, és nem teljesítik az életkoruk szerinti iskolai elvárásokat. Ez az írás arról érvelt, hogy a gondosan megválasztott multikulturális irodalom hatékony tanítási stratégiákkal alkalmazva lehetőséget ad arra, hogy a gyermek fejlessze angol nyelvi kompetenciáit, különösen olvasási és szövegértési készségeit, valamint elsajátítsa az interkulturális kompetenciákat. A javasolt könyvek és tanítási stratégiák azonban nem korlátozódnak az angolt, mint második nyelvet tanulókra. Az anyanyelvén tanuló kisdíjak olvasási, szövegértési, és multikulturális kompetenciái is jól fejleszthetők a tanulmányban ismertetett könyvekkel és stratégiákkal. Ezek alkalmazásával a más országokban angolt, mint idegen nyelvet tanulókat is megismertethetjük a jelenlegi amerikai társadalom sokszínűségével és a napjaink amerikai társadalmában használt szociolingvisztikai kompetenciákkal.

IRODALOM

- ALTMAN, L. (1993): *Amelia's road*. Lee & Low, New York.
- ATWELL, N. (1984): Writing and reading literature from the inside out. *Language Arts*, 61, 240–252.
- BUSCHING, B. (1981): Reader's theater: An education for language and life. *Language Arts*, 58, 330–338.
- CALDERÓN, M. (2007): *Gear up ELL plus: Reading Program for K–3*. Wright Group/McGraw Hill, Chicago, Ill.
- CARPENTER, L. M. (2000): *Multiethnic children's literature: It's need for a permanent place in the children's literary canon*. (Report NO. CS 217 099). Biola University, La Mirada, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED441240).
- CUMMINS, J. (1981): The role of primary language development in promoting educational success for language minority children. In: California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. California State University, Los Angeles. (3–49).
- CUNNINGHAM, T. H.–GRAHAM, C. R. (2000): Increasing native English vocabulary recognition through Spanish immersion: Cognate transfer from foreign to first language. *Journal of Educational Psychology*, 92/1. 37–49.
- CUMMINS, J. (1984): Language proficiency, bilingualism and academic achievement. In: P.A. Richard-Amato, *Making it happen: Interaction in second language classroom from theory to practice*. (1996). Addison–Wesley, White Plains, NY.
- DERRICK, J. (2008): Using comics with ESL/EFL students. <http://iteslj.org/Techniques/Derrick-UsingComics.html>. [2010.5.12]
- FOGLESONG GUY, G. (1996): *Fiesta!* Greenwillow Books, New York.
- FOGLESONG GUY, G. (2005): *Siesta*. Greenwillow Books, New York.
- FOGLESONG GUY, G. (2007): *My grandma. Mi Abuelita*. HarperCollins Publishers, New York.

- HODGKINSON, H. (2002): Demographics and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 53/2. 102–105.
- KRASHEN, S–TERRELL, T. (1983): *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. The Alemany Press, San Francisco, CA
- MCCALLISTER, C. (2004): Schooling and the possible self. In: *Curriculum Inquiry*, 34/ 4. 425–461.
- MOBIN–UDDIN, A. (2005): *My name is Bilal*. Boyd Mills Press, Honesdale, PA.
- NCES. Executive summary. National report card: 2009. <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pubs/main2009/2010458.asp#section2> .[2010. 05. 3.]
- OGLE, D. (1986): A teaching model that develops active reading of expository text. *The reading teachers*, 39. 564–570.
- ROSENBLATT, L. (1984): *Literature and exploration*. (3rd ed.) Modern Language Association, New York.
- SHORT, K. G.–FOX, D. L. (2003): *The sociopolitical contexts of cultural authenticity*. National Council of Teachers of English, Urbana, IL.
- SSS Sunshine state standards, Language arts, Kindergarten, Florida Department of Education. <http://www.floridastandards.org/Standards/FLStandardSearch.aspx>. [2010. 05. 02.]
- YULE, G. (2006): *The study of language* (3rd ed.). Cambridge University Press, New York.
- VILLEGAS, A.–LUCAS, T. (2002): *Educating culturally responsive teachers. A coherent approach*. SUNY Press, Albany, NY.
- WINTER, J.(2008): *Wangari’s trees of peace*. Harcourt, Orlando.

SZÉCSI, TÜNDE

FOSTERING SECOND LANGUAGE COMPETENCIES WITH MULTICULTURAL CHILDREN LITERATURE

Due to the civil right movements and immigration in the United States, significant changes in society and educational policies took place during the past decades. As a result, 40 % of public school students come from minority cultures, and 10% has limited English proficiencies. Research indicates that their academic success is greatly influenced by their reading, comprehension and cultural competencies in the new language. This paper argues that multicultural children literature has the potential to effectively foster English language learners’ competencies. The paper also presents tips for assessing and selecting authentic multicultural literature. Finally, it offers teaching strategies for a selection of multicultural children books to be successfully used with English language learners in elementary and middle schools.