Sebestyénné Kereszthidi Ágnes

AZ ANYANYELV SZEREPE A KÉT TANNYELVŰ ALSÓ TAGOZATOS OKTATÁSBAN

1. Bevezetés

Az elmúlt 30 évben az idegennyelv-tudás nemcsak hazánkban, hanem az egész világon rendkívüli módon felértékelődött. Még soha nem volt akkora gazdasági, társadalmi és politikai jelentősége, mint napjainkban. A használható nyelvtudás számos területen a munkahely megszerzésének és megtartásának alapvető feltételévé vált. A mindennapi életben is egyre gyakrabban van szükség nyelvismeretre, aminek következtében az idegennyelv-oktatás fokozatosan, mindinkább a figyelem középpontjába kerül. Az iskolák egyrészt egyre korábbi évekre teszik a nyelvtanulás kezdetét, engedve a szülői nyomásnak (Morvai et al. 2009), ami nemcsak hazánkban, hanem az egész világon egyaránt megfigyelhető (Moon–Nikolov 2000; Nikolov–Curtain 2000; Nikolov 2004; Edelenbos et al. 2006; Nikolov–Mihaljević-Djigunović 2006; Engel et al. 2009). Másrészt egyre több iskola indít két tanítási nyelvű programot annak ellenére, hogy a két tanítási nyelvű képzés elsősorban a nemzetiségi tanítói és nyelvtanári képzésben, illetve rövid továbbképzések keretében valósul meg (Nikolov 2011). A két tanítási nyelvű iskolák népszerűsége hazánkban töretlen annak ellenére, hogy működésük során rengeteg problémával szembesültek (Bognár 2005; Bors-Nagy 2006). A kisgyermekkori nyelvtanulás előnyei, feltételrendszere, módszertana elfogadott és kidolgozott. Azonban még mindig keveset tudunk arról, hogy mi történik az alsó tagozatos nyelvórákon, és hogyan jellemezhető a mindennapi nyelvtanítási gyakorlat a két tanítási nyelvű általános iskolákban.

A tanulmányban ismertetett kutatás eredményei várhatóan hozzájárulnak a két tanítási nyelvű iskolákban az 1–4. évfolyamos német- és német nyelvű szakórákon folyó munka jobb megismeréséhez, valamint tanulságokkal szolgál az idegen nyelvet tanítók számára. A vizsgálat eredményei hasznosíthatóak lehetnek az alsó tagozatos nyelvoktatásban és a nyelvtanítóképzésben.

2. Két tanítási nyelvű oktatási forma

Hazai körülmények között minden olyan oktatási intézmény két tanítási nyelvű intézetnek tekinthető, ahol bizonyos tantárgyakat meghatározott időkereten belül idegen nyelven oktatnak. A mindenkori minisztériumi előírások, irányelvek szabályozzák azt, hogy mely tárgyak és milyen óraszámban taníthatók idegen nyelven. Jelenleg egy két tanítási nyelvű általános iskolában legalább három tantárgyat tanulnak a diákok célnyelven, melynek kiválasztása az iskola jogkörébe tartozik. A magyar nyelv és irodalom tárgy kivételével

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.291

valamennyi tantárgy tanítható idegen nyelven. A rendelkezés a tanulók életkori sajátosságainak legjobban megfelelő tantárgyakat javasolja (Nemzeti alaptanterv, 2020).

Fontos szem előtt tartani, hogy az idegennyelv-óra és az idegen nyelven tartott szaktárgyi óra célja nem egyezik meg. Idegennyelv-órán az idegen nyelvi készségek fejlesztése az elsődleges cél. Az idegen nyelvi szakórán pedig a szaktárgyi ismeretek és készségek elsajátításán van a hangsúly. Egy idegen nyelvű szakórán természetesen nyelvtanításszerű mozzanatok is zajlanak, a „nyelv átmenetileg a tanítás tárgya is lehet", a lényeget tekintve azonban „az idegen nyelv kapcsolatteremtő eszközként és új tartalom hordozójaként használatos" (Vámos 1993: 17).

Tudományosan bebizonyított tény (Wode 1995, 2009), hogy a két tanítási nyelvű programokban a nyelvtanulás eredményesebb lehet a hagyományos nyelvoktatáshoz képest, és a szaktárgy sem kerül hátrányba. Tapasztalati úton, megfelelő módszertani eljárással a diákok képesek célnyelven elsajátítani a tantárgyi tartalmat. A gyerekek részéről nem igényel különös képességeket. Az oktatási időt pedig duplán kihasználja: a tanulók nemcsak nyelvórai keretek között, hanem szaktárgyi tartalmakhoz kötve is kapcsolatba kerülnek az idegen nyelvvel. Az idegen nyelvi készségek a szaktárgyi ismeretek elsajátításával párhuzamosan fejlődnek. A két tanítási nyelvű oktatás az iskolai órarend megterhelése nélkül teszi lehetővé az idegen nyelv intenzív módon történő tanítását (Wode 2009). Wode (1995) azon a véleményen van, hogy az úgynevezett dupla tanulásra nincs szükség, nem kell ugyanazt a témát először anyanyelven, majd pedig nyelvileg leegyszerűsített formában a célnyelven is átvenni. A kisdiákok megfelelő módszertani eljárások alkalmazása mellett képesek célnyelven a szaktárgyi ismeretek, készségek és képességek elsajátítására. A bemerítéses program, a kontextuson alapuló nyelvhasználat aktivizálja a gyermek természetes nyelvelsajátítási mechanizmusait (Wode 2009). Vizsgálatok bizonyítják, hogy a korai két tanítási nyelvű általános iskolai oktatás az anyanyelvi kompetenciára nem hat károsan, sőt a kisdiákok jobb eredményeket mutatnak a szövegértési és a helyesírási teszteken (Szaszkó–Jezsik 2016).

Alsó tagozaton a környezetismeret és a készségtárgyak idegen nyelven történő oktatása a gyermekek életkori sajátosságaiból adódik, és biztosítja a játékos, észrevétlen nyelvtanulást, a rendszeres ismétlést, a valós információt tartalmazó kommunikációban való gyakorlást, a szavak és kifejezések értelmes összefüggésekbe ágyazott, tevékenységhez kötött elsajátítását. A tevékenykedtetés egyrészt az egész tanulót, az egész személyiséget megszólítja (Löffler–Schweitzer 1988, idézi Vollmuth 2004: 43), másrészt az idegen nyelv elveszíti absztrakt jellegét, és az a gyerekek számára könnyen felfoghatóvá válik. A tevékenykedtető tanulás révén a tanulók megtapasztalják, hogy hogyan használják a nyelvet különböző feladatok elvégzésére, másokkal való kommunikációra (Klippel 2000). Az idegen nyelv tanulása a tanulók mindennapos tevékenységévé válhat, és számos új ismerethez is juttatja a diákokat. Ezek a tantárgyak könnyen szemléltethetőek, számos lehetőséget adnak a nonverbális kommunikációra – mimika, gesztusok használatára –, aminek köszönhetően a kisdiák kapcsolatot tud teremteni az éppen elhangzott hangsor és az információ jelentése között. A szemléltetés hozzájárul ahhoz, hogy minél több érzékszervre hassunk, minél több

érzékszervet bevonjunk az elsajátítás folyamatába (látás, hallás, tapintás, szaglás). Az idegen nyelvi szakórák lehetővé teszik, hogy a diákok a nyelvórán tanult kifejezéseket és szókapcsolatokat más és egyben értelmes szövegösszefüggésben hallják, illetve az aktuális helyzethez tudják kötni. A nyelvi formát kísérő tevékenység, a verbális ingerek és a motorikus ingerek összekapcsolása segíti a nyelvi input jobb megértését, feldolgozását és bevésését (Rottmann 2006; Nietsch–Vollrath 2007). Fontos, hogy a pedagógus ne csak nyelvi úton tegye a diák számára érthetővé a tananyagot, ezért az idegen nyelven oktatott szaktárgyak változatos, kreatív módszerek használatát követelik meg a pedagógus részéről.

3. Háttérben az anyanyelv

A nyelvórákon és az idegen nyelvi szakórákon az idegen nyelv kizárólagos használata nem követelmény, de nagyon ajánlatos (Klippel 2000), hiszen a diák minél többet hallja az idegen nyelvet, annál hamarabb érti meg az idegen nyelvű közléseket, az idegen nyelven elhangzott információkat. A nyelvi fejlődés és a bemenő információ jellege és mennyisége szorosan összefügg. A nyelvelsajátítás akkor sikeres, ha a kisdiák bőségesen, kis lépésekben és a gyermek aktuális nyelvi szintjét csak egy fokkal meghaladó célnyelvi információt kap (Krashen 1996). A tanóra alkosson egy kommunikációs egységet, ne váljon szét tartalomra és az órai munka megszervezésére vonatkozó nyelvhasználatra (Kovács 2009). Minden órán adódik olyan szituáció, amely a nyelvtanítónak spontán idegen nyelvi reakcióra is lehetőséget ad: ha elfogy a kréta, nem tiszta a tábla, esetleg egy gyermek késve érkezik az órára. Ezekben a helyzetekben a pedagógus reagálhat célnyelven. A megértésben segíteni fogja a diákot a szituáció, amelyben a célnyelvi kijelentés elhangzik (Kovács 2009). Amennyiben az idegen nyelv használata csak a konkrét nyelvi gyakorlatok elvégzésére korlátozódik, és minden más esetben az anyanyelvet használjuk, nem lesz eredményes a nyelvelsajátítás. A tanulók ebben az esetben az idegen nyelvet inkább tekintik tananyagnak, mint kommunikációs eszköznek. Természetesen a célnyelvi kommunikációt általában a pedagógus kezdeményezi, és a kisdiákok ebben a korban még cselekvéssel vagy gyakran anyanyelven válaszolnak, amit a nyelvtanító célnyelven megismétel (Kovács 2009). A pedagógus részéről az anyanyelv használata akkor indokolt, ha a gyermeket meg kell nyugtatni, esetleg valamilyen tanulási stratégiára szeretné a figyelmet felhívni, vagy egy új játék szabályait mutatja be (Moon 2000, idézi Kovács 2009: 75). Klippel (2000) szerint annyi legyen az idegen nyelv, amennyi csak lehetséges, és annyi az anyanyelv, amennyi nagyon szükséges.

4. Vizsgálat

A tanulmány célja az órai nyelvhasználat bemutatása, vagyis hogy egy két tanítási nyelvű általános iskola alsó tagozatán milyen nyelven beszél a tanító németnyelv-órákon és német nyelvű szakórákon, hogy milyen arányban és milyen céllal használja a tanító az anyanyelvet és a célnyelvet. A tanulmányban ismertetett nyelvi példák osztálytermi megfigyelésekből

származnak. Összesen 36 németórán (6 óra az első, 10 óra a második, 8 óra a harmadik, 12 óra a negyedik évfolyamon) és 35 német nyelvű szaktárgyi órán: 4 testnevelés- (2 óra az első, 2 óra a harmadik évfolyamon), 14 technika- (4 óra az első, 2 óra a második, 5 óra a harmadik, 3 óra a negyedik évfolyamon), 8 rajz- (1 óra az első, 3 óra a második, 1 óra a harmadik, 3 óra a negyedik évfolyamon) és 9 környezetismeret-órán (4 óra a harmadik, 5 óra a negyedik évfolyamon) történtek megfigyelések, készültek feljegyzések. A kutatási szabályok betartása miatt az iskola és a megfigyelt személyek anonimitása biztosított. Az adatok bemutatásánál szereplő nevek álnevek.

4.1. Anyanyelv és a célnyelv használata

A megfigyelt órákon a pedagógusok német nyelvű óravezetésre törekedtek, de egyetlen pedagógus sem vezette végig az óráját idegen nyelven. A következőkben bemutatásra kerül, mire is használták a tanítók az anyanyelvet és a célnyelvet.

4.2. Anyanyelv alkalmazása

A jó gyakorlat egyik alapelve, hogy az óra nem a nyelvről, hanem a nyelven szól (Holló 1996). Gondos mérlegelés eredménye kell hogy legyen, hogy mi mikor és miért hangzik el magyarul. A megfigyelések azt mutatják, hogy a magyar nyelvet mind a nyelvórán, mind az idegen nyelvi szakórán a pedagógusok nyelvtani jelenségek tudatosítására, új ismeretek átadására, a jelentés tisztázására, a szókincs ellenőrzésére, fegyelmezésre és a házi feladat kijelölésére használták, valamint váratlan helyzetekben is a magyar nyelvet hívták segítségül.

Az órákon számos váratlan, előre nem tervezett esemény is előfordul, ami nem tartozik a tananyag feldolgozásához: például valami leesik a földre, egy gyermek mosdóra szeretne kimenni, vagy be kell csukni az ablakot. Ezekben a helyzetekben a tanítók magyarul reagáltak, és a tanulóktól sem várták el a német nyelv használatát. Ezek a mozzanatok természetessé tehetik a nyelvhasználatot, és hozzájárulnak a diákok nyelvi fejlődéséhez (Klippel 2000).

Az egyik technikaórán a nyelvi és a szaktárgyi rész teljesen elkülönült, és a tanító be is jelentette (1):

(1) Vége a német nyelvi résznek, most már lehet magyarul beszélni.

Az óra nyelvi részének célja az évszakokhoz kapcsolódó szavak gyűjtése volt, amit az elkészítendő munkadarab, a szükséges eszközök és az elkészítés menetének német nyelvű ismertetése követett. Ezt követően gyorsan átrendezték a termet, három nagy csoportban foglaltak helyet, és munkához láttak. Az óra magyarul folytatódott (2):

(2) Toljuk össze a padokat! Húzzátok fel a ruha ujját! Állatokat is rajzolhattok. …

Csak néhány példa, amit a diákok német nyelven is értettek volna, és megvalósulhatott volna a nyelv természetes használata.

Ha a gyermekek hangosabbak voltak a kelleténél, és fegyelmezni kellett, akkor az is mindig anyanyelven történt (3–5):

(3) Pszt!
(4) Szájat beragasztani!
(5) Csend legyen!

4.3. Célnyelv használata

Kizárólag német nyelven beszéltek a tanítók az óra eleji rituálék alkalmával, köszönéskor, elbúcsúzáskor (6):

(6) Guten Tag, Kinder! […] Tschüß!

Óra közben a tanulók németül, bekiabálással jelezték, hogy elkészültek egy feladattal *(Fertig.* 'Kész!'), és a tanítói segítséget is németül köszönték meg *(Danke).* A tanórákon a konkrét nyelvi feladat megoldásánál is csak a német nyelvet alkalmazták. Testnevelésórán a már jól ismert gyakorlatoknál, feladatsoroknál, játékoknál német nyelvű volt az utasítás, és az elvárt tevékenységet mutatta is a tanító.

(7) Langsam laufen! 'Lassú futás!'
(8) Gehen! 'Járás!'
(9) Hände hoch! Auf Zehenspitzen! 'Kezeket a magasba! Lábujjhegyen!'
(10) Auf Fersen! 'Sarkon járás!'
(11) Knie hoch heben, wie ein Storch! 'Magasra a térdeket, mint egy gólya!'
(12) Jetzt kommt der Zwerg! 'Most jön a törpe!'
(13) Jetzt kommt der Bär! 'Most jön a medve!'
(14) Jetzt kommt der Hase! Hasensprung! 'Most jön a nyuszi! Nyusziugrás!'
(15) Jetzt kommt der Frosch! 'Most jön a béka!'

A gyermekek már várták a különböző állatokat, hangosan jelezték is, melyiket szeretnék (16):

(16) Der Frosch *még nem volt!*

A pedagógus nem várta el a célnyelvi kifejezés használatát, és nem is ismételte el a diák kérését célnyelven.

4.4. Kódváltás

A legtöbb órán az anyanyelv és a német azonos arányú alkalmazása volt a jellemző. Az utasítások többségében mind a két nyelven elhangzottak, először németül, majd magyarul. Két stratégia volt jellemző: vagy a pedagógus maga ismételte el az utasítást magyar nyelven, vagy megkért

egy diákot, hogy mondja el magyarul, mit kell csinálni. Fontos, hogy a diákok megértsék, hogy mit is kér a tanító, de a német nyelvű közlés anyanyelvi megismétlése nem tartozik a jó gyakorlatok közé. Az adott utasítás mozdulattal, bemutatással kísérhető, ami egyértelművé teszi a jelentést. A tanulók sok esetben a szituációból ki tudják találni, hogy mi a feladat, vagy látva a társai reakcióját, az is tudja követni az utasítást, aki nem értette a tanítói közlést.

Technika- és rajzórákon is megfigyelhető eljárás volt a két nyelv használata. A pedagógus felmutatta az elkészítendő darabot és a szükséges eszközöket, miközben magyarul és németül is megnevezte azokat, a gyerekektől pedig elvárta az elhangzott szavak, kifejezések megismétlését mind a két nyelven. A tevékenység menetének bemutatása is hasonló módon zajlott. Munka közben a pedagógus már vagy csak magyarul adott tanácsokat (17), vagy lefordította a német nyelvű közlését (18–20):

(17) Jó nyomjuk bele! Kezeddel simítsd el!
(18) Ganz vorsichtig. Nagyon óvatosan. Es ist gefährlich. Ez veszélyes.
(19) Ihr könnt arbeiten. Dolgozhattok.
(20) Igel ist am einfachsten. Süni a legegyszerűbb.

A pedagógus a szerszámok kiosztásánál mind a két nyelven felhívta a gyerekek figyelmét a veszélyre, és amikor mindenki megkapta a szükséges eszközöket, a munka elkezdésére vonatkozó utasítás is elhangzott mind a két nyelven. Ha a pedagógus él a szemléltetéssel, akkor valójában feleslegessé válik az anyanyelv használata (Wode 1995; Butzkamm 2004; Wode 2009). Harmadik és negyedik osztályban sem változott az elkészítendő munkadarab bemutatása, sőt a tanító fel is írta a táblára a szükséges kifejezéseket, a gyerekek leírták a füzetbe, és otthon meg kellett tanulniuk (21).

(21) Heute basteln wir aus Kastanien. Ma gesztenyefigurákat készítünk. Vedd elő a füzetet! Írjuk le a következőket: Figurren basteln = figurákat barkácsolni; r Zahnstocker = fogpiszkáló; e Kastanie = gesztenye.

A szavak tevékenység közbeni használata helyett a kisdiákoktól monoton ismétlést és otthoni szótanulást vártak el a pedagógusok, ami nem jellemző a természetes nyelvhasználatra.

Miközben a diákok a gesztenyefigurák elkészítésével foglalatoskodtak, a pedagógus figyelte a diákokat, dicsért, kérdéseket tett fel. Közléseit az esetek többségében mind a két nyelven elismételte (22–25):

(22) Was machst du? Mit csinálsz?
(23) Soldat. Schön. Mach noch etwas anderes. Csinálj valami mást! Nimm noch Kastanien. Vegyél még gesztenyét!
(24) Ein Sportler, der Gewicht hebt. Egy sportoló, aki súlyt emel.
(25) Sonne. Nap. Ügyes. Sehr schön.

A fordítást feleslegesnek tekinthető ebben a kontextusban, hiszen az elkészített munkadarab mindenki számára felismerhető volt, és a helyzetből adódóan kikövetkeztethető, hogy mit is mondott a tanító.

Testnevelésórán egy kidobós játék közben is a pedagógus hol magyarul, hol németül kommunikált (26–31).

(26) Ha valaki rosszul csinálja, kiesik.
(27) Lóri ist aus. 'Lóri kiesett.'
(28) Nóri hat gewonnen. 'Nóri nyert.' Tapsoljuk meg!
(29) Peti, nem ér elbújni!
(30) Julcsi, kiütöttek!
(31) Hallo, hallo, Laci! (Laci rendetlenkedett.)

A játékban nyelvileg számos olyan lehetőség előfordult, amelyet a pedagógus nem használt ki. Például, amikor Nóri nyert, és a pedagógus tapsolásra buzdította a többieket, a tapssal kísért célnyelvi utasítás is elegendő lett volna. A szituációból kiindulva Peti is kitalálta volna, hogy miről van szó, ugyanúgy, mint Laci esetében. A Lacinak szóló célnyelvi felszólítás valójában semmilyen információt nem tartalmazott, a gyermek mégis tudta, hogy mi volt a közlés célja.

Teljesítményértékeléskor a dicséret alkalmával is a két nyelv használata volt a jellemző, de nem fordításról volt szó. Németül rövid volt az értékelés, általában egy-két szavas (32–36), esetleg rövid tőmondat (37).

(32) Super!
(33) Gut!
(34) Prima!
(35) Gut gemacht! 'Jól csináltad!'
(36) Sehr gut! 'Nagyon j*ó!'*
(37) Ihr habt gut gearbeitet! 'Jól dolgoztatok!'

A német dicséretet egy bővebb és részletesebb magyar nyelvű követte (38):

(38) Toll. Super. Nagyon szépen dolgoztál. Örülök. Látod, ez menni fog.

A dicséretre használt német nyelvű kifejezéseket a pedagógusok nem bővítették, nem igazították a diákok nyelvi fejlődéséhez.

Veszélyre történő figyelmeztetéskor is elhangzott egy-egy mondat magyarul és németül is. A két eltérő nyelvű figyelmeztetés nem volt ekvivalense egymásnak, más-más tartalom húzódott meg mögöttük. Testnevelésórán hangzott el a következő figyelmeztetés (39), illetve nyelvórán egy mozgásos játék közben (40):

(39) Vorsichtig! 'Óvatosan!' Ne törjétek el a kezeteket! Das ist gefährlich. 'Ez veszélyes!'
(40) Aufpassen. 'Vigyázni!' Nem ész nélkül!

Kódváltás közlésen belül is előfordult (41–42):

(41) Soroljuk fel a napokat, natürlich Deutsch.
(42) *Öffnet* die Bücher, a huszadik oldalon.

Összességében megállapítható, hogy a pedagógusok a megfigyelt órákon következetlenül hol magyarul, hol németül beszéltek. Sokszor éltek a tükörfordítás eszközével, de sok esetben a német nyelvű közlést egy bővebb, új információval kiegészített anyanyelvi kijelentés követte.

5. Összegzés

Írásomban először ismertettem, hogy hazánkban mit jelent a két tannyelvű alsó tagozatos oktatás, és hogy a két tannyelvű szaktárgyi oktatás milyen metodikai és didaktikai elvek mentén valósul meg. Továbbá azt vizsgáltam, hogy milyen céllal használják a pedagógusok az anyanyelvet és az idegen nyelvet az órai kommunikáció során. Az adatokat órai megfigyelések biztosították. A vizsgálat eredménye azt mutatja, hogy az anyanyelv, az idegen nyelvű információ megismétlése anyanyelven, valamint az idegen nyelvről anyanyelvre és anyanyelvről idegen nyelvre történő fordítás gyakori eleme az alsó tagozatos óráknak. Valódi, szaktárgyi tartalomhoz igazodó kommunikáció, amelynek magától értetődőnek kellene lenni, az órákon nem volt megfigyelhető. A megfigyelések azt igazolják, hogy a tanítók olyan helyzetekben is a magyar nyelvet használták, ahol a célnyelv is érthető lett volna. Ritkán használtak testbeszédet a feladatok szemléltetésére, nem éltek a mimika, a gesztusok, a hanglejtés adta lehetőségekkel. Az ismeretlen szavak, információk értelmezésekor az anyanyelvi megfelelőt adták meg. A jelentés feltárásában a leggyakrabban használt eljárás az idegen nyelvről magyar nyelvre történő fordítás volt.

A szaktárgyi órák inkább hasonlítottak nyelvórához, mint idegen nyelvű szakórához. Mind a nyelvórák, mind a szakórák célja a szókincs bővítése volt. Az órai tevékenységek jelentős része a lexikai elemek begyakorlását, mechanikus ismétlését jelentette. A diákoktól tudatos otthoni szótanulást vártak el ahelyett, hogy az órai tevékenységeikbe beépítenék az elsajátítandó nyelvi anyagot. A nyelvtanítóknak meg kell érteniük és el kell fogadniuk, hogy abban az esetben segítjük az idegen nyelven való gondolkodás kialakulását, fejlesztjük a diákok találékonyságát, problémamegoldó képességét, ha a megoldást nem kínáljuk tálcán, vagyis az adott szó vagy utasítás jelentését nem fordítjuk le azonnal anyanyelvre. A fordítás helyét mindenképpen a szemléltetés, a tevékenység elmutogatása, a nem nyelvi eszközök használata, a tárgyra való rámutatás kell hogy átvegye. A gyermek azt tanulja meg a legkönnyebben, amit a pedagógus mond, és közben mutat, vagy tevékenységgel

kísér. A pedagógusnak közléseit jól érzékelhető kontextusba kell helyeznie, és a diáknak időt kell hagyni, hogy a nyelvet a nyelvi inputból kikövetkeztetve megértse. Fontos, hogy a közlés értését a kontextus tegye lehetővé (Burmeister 2006).

A nyelvi input minőségének és mennyiségének fontos szerepe van a korai nyelvtanulás során, hiszen a kisdiákok a nyelvet hallás útján sajátítják el. A szegényes és kevés célnyelvi input a gyermek idegen nyelvi fejlődését nem támogatja.

Irodalom

Bognár Anikó 2005. A tartalom fontossága az idegen nyelvek oktatásában – is. *Új Pedagógiai Szemle* 55/9: 37–45.

Bors Istvánné – Nagy Adrienn 2006. Tartalom alapú nyelvoktatás az általános iskolában. *Új Pedagógiai Szemle* 56/4: 61–64.

Burmeister, Petra 2006. Immersion und Sprachunterricht im Vergleich. In Pienemann, Manfred – Kessler, Jörg-Ulrich – Roos, Eckhard (Hrsg.): *Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch.* Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh. 197–216.

Butzkamm, Wolfgang 2004. *Lust zum Lehren. Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Fancke Verlag.

Edelenbos, Peter – Johnstone, Richard – Kubanek-German, Angelika 2006. Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Sprachen für die Kinder Europas. Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis und zentrale Prinzipien. Endbericht der Studie EAC 89/04 (Lot 1). http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_de.pdf (2011. 02. 19.)

Engel, Gaby – Groot-Wilken, Bernd – Thürmann, Eike 2009. *Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen.* Berlin: Cornelsen Verlag.

Holló Dorotya – Kontráné Hegybíró Edit – Tímár Eszter 1996. *A krétától a videóig.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Klippel, Friederike 2000. *Englisch in der Grundschule. Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Krashen, Stephen 1996. Az angol mint idegen nyelv oktatásának néhány alapelve. *Modern Nyelvoktatás* 2/4: 20–37.

Kovács Judit 2009. *A gyermek és az idegen nyelv. Nyelvpedagógia a tízen aluliak szolgálatában*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

Löffler, Renate – Klaus Schweitzer 1988. *Brainlinks: Bausteine für einen ganzheitlichen Englisch-Unterricht.* Weinheim u.a.: Beltz.

Moon, Jayne 2000. *Children learning English.* Oxford: Macmillan Heinemann English Language Teaching.

Moon, Jayne – Nikolov, Marianne (szerk.) 2000. *Research into teaching English to young learners.* Pécs: University Press Pécs.

Morvai Edit – Öveges Enikő – Ottó István 2009. Idegennyelv-oktatás az általános iskola 1–3. évfolyamán. Budapest: Oktatási és Művelődési Minisztérium. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/vilagnyelv/vny_okm_1_3_felmeres_100510.pdf (2009. 06. 20.)

Nemzeti alaptanterv 2020. Élő idegen nyelv. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf webhelyről (2022. 09. 10).

Nietsch, Petra – Vollrath, Rolf 2007. Physical Education. Sprachlernpotencial im bilingualen Sportunterricht. In Wildhage, Manfred – Otten, Edgar (Hrsg.): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen Verlag. 147–169.

Nikolov Marianne 2004. Az életkor szerepe a nyelvtanulásban. *Modern Nyelvoktatás* 10/1. 3–26.

Nikolov, Marianne – Curtain, Helena (szerk.) 2000. *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond*. Strasbourg: Council of Europe.

Nikolov, Marianne – Mihaljević-Djigunović, Jelena 2006. Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics* 26: 234–260. https://doi.org/10.1017/S0267190506000122

Szaszkó Rita – Jezsik Kata 2016. A korai kéttannyelvű oktatás hatása a kisiskolások anyanyelvi szövegértési és helyesírási kompetenciájára. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 4(1): 55–64. https://doi.org/10.31074/gyntf.2016.1.55.64

Rottmann, Birte 2006. *Sport auf Englisch. Lerngelegenheiten im bilingualen Sportunterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Vámos Ágnes 1993. Amikor a tanítás két nyelven folyik. *Új Pedagógiai Szemle* 1993/11: 10–18.

Vollmuth, Isabell 2004. *Englisch an der Grundschule. Wie Handreichungen den Frühbeginn sehen. Eine didaktisch-methodische Analyse*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Wode, Henning 1995. *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinqualem Unterricht*. München: Hueber.

Wode, Henning 2009. *Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grudschulen.* Brauschweig: Westermann.