

NYELVPEDAGÓGIAI KERETKONCEPCIO



ÚTMUTATÓ A BURGENLANDI GYERMEKNEVELŐ ÉS
-GONDOZÓ INTÉZMÉNYEKBEN FOLYÓ KÉT- ÉS TÖBBNYEL-
VŰ NEVELÉS ÉS GONDOZÁS FEJLESZTÉSÉHEZ

Burgenlandi Pedagógiai Magánfőiskola

NYELVPEDAGÓGIAI KERETKONCEPCIÓ

ÚTMUTATÓ A BURGENLANDI GYERMEKNEVELŐ
ÉS -GONDOZÓ INTÉZMÉNYEK BEN FOLYÓ
KÉT- ÉS TÖBBNYELVŰ NEVELÉS ÉS
GONDOZÁS FEJLESZTÉSÉHEZ

Georg Gombos és Jasmin Mersits

2021 novemberében

Magyarra fordította: Pathy Livia

Tartalomjegyzék

ELŐSZÓ	7
1. ÁLTALÁNOS PEDAGÓGIAI ORIENTÁCIÓ	13
1.1. A gyermek saját világának társtervezőjeként	13
1.2. Tizenkét általános pedagógiai alapelv a kisgyermek-pedagógiai munkához	13
1.3. Hat nevelési terület	14
1.3.1. Érzelmek és szociális kapcsolatok	15
1.3.2. Etika és társadalom	15
1.3.3. Nyelv és kommunikáció	15
1.3.4. Mozgás és egészség	15
1.3.5. Esztétika és megformálás	16
1.3.6. Természet és technika	16
2. A KÉT- ÉS TÖBBNYELVŰSÉG TUDOMÁNYOS SZEMPONTBÓL	17
2.1. A két- vagy többnyelvű nevelés előnyei és sikerességének feltételei	17
2.2. A nyelvi fejlődés mérföldkövei nullától hatéves korig	21
2.3. „Anyai/szülői nyelv” – vagy gyermekközpontú beszélés	22
3. KÉT- ÉS TÖBBNYELVŰSÉG A GYERMEKNEVELŐ ÉS -GONDOZÓ INTÉZMÉNYBEN: A NYELVPEDAGÓGIAI KERETKONCEPCIÓ	25
3.1. Nyelvpedagógiai alapelvek	26
3.1.1. Napirend és nyelvfelosztás	26
3.1.2. Valamennyi nyelv megbecsülésének kifejezése	27
3.1.3. A kisebbségi nyelv tudatos használata és a nyelvjárásokkal való érintkezés	28
3.1.4. A gyermekek élményvilágához való igazodás, bőséges és gazdag nyelv biztosítása	29
3.1.5. Nyelvi célok megfogalmazása, megvalósítása, gyakorlása és a megértés biztosítása	30
3.1.6. Ritualizált nyelv	30
3.1.7. Nyelvi igények kezelése	31
3.1.8. A nyelvpedagógiai munka individualizálása	34
3.1.9. A gyerekek szabad nyelvválasztása	34
3.1.10. A gyermekek megnyilvánulásainak segítése	35
3.1.11. Korrekt formák felkínálása	36
3.2. Szülői együttműködés	37
3.3. Interkulturális, illetve transzkulturális tanulás	38
3.4. Átmenet a kisgyermeknevelő intézményből az iskolába	38
4. JAVASLATOK EGY HELYSPECIFIKUS NYELVPEDAGÓGIAI KONCEPCIÓ MEGALKOTÁSÁHOZ	42
5. NYILATKOZAT	43
6. IRODALOM	45

Herausgeber:
Private Pädagogische Hochschule Burgenland
Land Burgenland, Abteilung 7 – Bildung, Kultur und Wissenschaft

Übersetzung Ungarisch: Mag.^a Livia Pathy
Übersetzung Bugenlandkroatisch: Agnes Csenar-Schuster, MA
Übersetzung Rom: Josef Schmidt
Lektorat: ?????????
Layout und Gestaltung: K. Guttman
Druck: Der Schmidbauer, Oberwart

Alle Rechte vorbehalten, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung, des öffentlichen Vortrages, der Übertragung durch Rundfunk und Fernsehen, der Übersetzung, der Verfilmung sowie jeglicher digitaler Nutzung – auch einzelner Abschnitte.

Gedruckt mit Unterstützung von

 **Bundesministerium**
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

 **Land**
Burgenland

phburgenland
Private Pädagogische Hochschule Burgenland

Előszó: Nyelvpedagógiai kon koncepció 20230411



Tisztelt Olvasók,

nagy öröm számomra, hogy bemutatathatom Önöknek azokat az irányelveket, amelyek a gyermeknevelő és -gondozó intézményekben a többnyelvűség fejlesztését szolgálják.

A többnyelvű képzés és gondozás támogatása nekünk, burgenlandiaknak különösen fontos. Lehetővé teszi számunkra, hogy megéljük társadalmunk nyelvi sokszínűségét. Több nyelv tudása felbecsülhetetlen érték, ami a gyerekeknek nemcsak a jövőben, hanem életük minden szakaszában a javára válik.

Burgenland kiváló példája a különböző kulturális háttérű és nyelvű emberek harmonikus együttélésének. A nyelvtanulás nemcsak személyes gazdagodás, hanem a kultúra iránti megbecsülés jele is. Meggyőződésem, hogy nevelési-oktatási intézményeinkben a nyelvi sokszínűség elősegíti a kultúrák közötti kölcsönös elfogadást, és a gyerekek jobban megértik az őket körülvevő világot.

Az útmutató a többnyelvű képzés és gondozás szakértőivel való együttműködés eredménye. A pedagógusokat kívánja támogatni abban, hogy a többnyelvű nevelést és gondozást beépítsék a mindennapi munkájukba, bővítsék a gyerekek nyelvtudását és erősítsék a kulturális identitást.

Köszönetet mondok mindenkinek, aki részt vett ennek az útmutatónak a megalkotásában, és sok sikert kívánok önöknek az ajánlások megvalósításában napi munkájuk során.

Baráti üdvözlettel,
Mag.^a (FH) Daniela Winkler
Burgenland tartományi oktatási tanácsosa

Előszó



„Ha sok nyelvet tudsz – sok kulcsod van egy zárhoz“
Voltaire

A kisgyermeknevelő intézmények a gyermekek szakmai életútjának kezdetét jelentik. Ez a korai hozzáférés a magas színvonalú képzéshez központi szerepet játszik abban, hogy megvalósítható legyen az esélyegyenlőség a képzési rendszerben. A nyelvi fejlesztés ebben különösen fontos szerepet kap. A nyelv mint kulcskompetencia lehetővé teszi a világgal való foglalkozást. A mindennapi életbe integrált nyelvi támogatás a képzés általános alapelve, amely beépül a gyermekek életkörnyezetébe. A gyermekek családi nyelveit tisztelettel kezelik és szívesen látják a képző intézmények mindennapjaiban.

A jelen Nyelvpedagógiai keretkoncepcióval a burgenlandi gyermeknevelő és -gondozó intézmények számára egy útmutató került kidolgozásra, amely központi szempontokat ad a magas színvonalú, elméleti alapú pedagógiai gyakorlathoz a két- és többnyelvű pedagógiai intézményekben.

A pedagógiai szakembereket és asszisztenseket támogatni kell a vegyes nyelvű gyermeknevelő és -gondozó intézmények törvényben előírt nevelési-gondozási feladatainak végrehajtásában. A gyerekekhez közelebb kell vinni a burgenlandi-horvát és a magyar nyelvet, valamint ezek jelentőségét.

A jelen Nyelvpedagógiai keretkoncepció a Burgenlandi Pedagógiai Magánfőiskola és a Burgenlandi Tartományi Kormány Kisgyermek-pedagógiai Ügyosztálya együttműködésében készült. Ez kifejezi a burgenlandi szakemberek és asszisztensek megbecsülését és elismerését a kisgyermek-pedagógiában végzett fontos és színvonalas pedagógiai munkájukért.

Mag.ª Gerda Konrath
7. osztály – Oktatás, Kultúra és Tudomány
A Burgenlandi Tartományi Kormány Kisgyermek-pedagógiai Ügyosztálya
Ügyosztályvezető

Előszó



Gyermekeink életkörnyezete többnyelvű. Ez a többnyelvűség, amely Burgenlandban népcsoportnyelveinknek köszönhetően nagy hagyományokra tekint vissza, mindannyiunk számára megélt sokszínűséget jelent, hiszen a nyelv nem csupán kommunikációs eszköz, hanem identitásunk kifejezője. Ha több nyelvet beszélünk, az lehetővé teszi, hogy „több lélekkel” (Nagy Károly) szemléljük a világot. A többnyelvűség megkönnyíti más nyelvek tanulását, és a kulturális sokszínűség társadalmi értékének tudatosításához vezet.

Ebben a két- és többnyelvű gyermeknevelő és -gondozó intézmények különleges funkciót töltenek be: Az ezen intézményekben dolgozó pedagógusok fontos alapot teremtenek a gyermek nyelvi fejlődéséhez, formálják a többnyelvűség megítélését és kezelését, valamint szoros kapcsolatot tartanak a gyerekek szüleivel és családjával. Tehát fontos, hogyan valósul meg a nyelvi sokszínűség ezekben az intézményekben. Az itt bemutatott keretkoncepció tudományosan megalapozott információkat és impulzusokat ad a gyermekek többnyelvűségének kezeléséhez.

Köszönetet mondok a Burgenlandi Tartományi Kormány hivatalának, különösen Konrath Gerda óvodafelügyelő asszonynak a koncepció kezdeményezéséért és a kidolgozásban nyújtott támogatásáért. Köszönöm minden szerző, élükön ao. Univ. Prof. Mag. Dr. Georg Gombos egyetemi tanár és a Burgenlandi Pedagógiai Magánfőiskolán dolgozó munkatársaim, MMag. Dr. Andrea Bicsar MA, Ema Gracner BA MA, Dr. Klaus Novak intézetvezető, Jasmin Mersits BA MA és Mag. Manuela Urschik-Eselböck Bakk pth. munkáját, akik a Továbbképzési és Tanácsadó Intézettel, a Kisgyermeknevelés Pedagógiai Központtal, az Inklúzió és Többnyelvűség Központtal és a Kisebbségi Osztállyal együttműködve biztosították, hogy az e tárgykörben összegyűjtött szakmai ismeretek beépülhessenek a jelen koncepcióba.

Külön köszönet illeti azokat a pedagógusokat, akik a keretkoncepciót a gyerekekkel való mindennapi munkájuk során megvalósítják, és ezzel hozzájárulnak népcsoportnyelveink megőrzéséhez és a toleráns, a világra nyitott gondolkodáshoz.

Mag.ª Dr. Sabine Weisz
a Burgenlandi Pedagógiai Magánfőiskola rektora



GEORG GOMBOS JASMIN MERSITS

Helló!

NYELVPEDAGÓGIAI
KERETKONCEPCIÓ A
BURGENLANDI GYERMEKNE-
VELŐ ÉS -GONDOZÓ
INTÉZMÉNYEK KÉT- ÉS
TÖBBNYELVŰ NEVELÉSÉNEK
ELŐSEGÍTÉSÉRE

Hallo!

Zdravo!

Del
tumenca!

1. Általános pedagógiai orientáció

1.1. A gyermek mint saját világának társtervezője

Különböző életkorú, különböző származású és különböző családi nyelvű gyerekek jönnek össze a gyermeknevelő és -gondozó intézményekben. Minden gyermeket egyformán szívesen fogadnak, minden családi nyelvet egyaránt szívesen látnak.

A pedagógiai munka középpontjában a pedagógiai szakemberek, asszisztensek és a gyermek közötti, a gyermek és gyermek közötti, továbbá a szülők vagy gondviselők, valamint a pedagógiai szakemberek és asszisztensek közötti pozitív és fenntartható kapcsolat kialakítása áll. Ez lehetővé teszi a gyermek bizalmának kialakulását, és megalapozza számára a világ felfedezését, valamint a szociális, érzelmi, intellektuális, nyelvi, kreatív és motorikus fejlődést.

A gyerekek kompetens egyének, akik kezdettől fogva aktívan foglalkoznak környezetükkel. Kíváncsiak, spontánok, kreatívak és érdeklődők, így segítik saját fejlődési folyamatuk alakítását. Itt a kisgyermeknevelő intézmények feladata az ösztönző tanulási környezet és a fenntartható társas kapcsolatok kialakítása, valamint a gyermekek támogatása az egyéni kompetencia- és tudásszintjükhöz igazodva.

1.2. Tizenkét általános pedagógiai alapelv a kisgyermek-pedagógiai munkához

A Nyelvpedagógiai keretkoncepció az *Ausztriai kisgyermek-pedagógiai intézmények tartományokon átnyúló nevelési keretternén* (BRP, BMBWF 2020) alapul, illetve arra épít. A kerettern részletesen ismerteti a fent említett pedagógiai orientációt, és tizenkét alapelvet sorol fel az általános kisgyermek-pedagógiai nevelő munkához (vö. uo. 6–7. o.):

Holizmus és tanulás minden érzékszervvel: A test és a psziché egyaránt részt vesz a gyerekek tanulásában. Ennek megfelelően olyan nevelési ajánlatra van szükség, amely holisztikusan, azaz minden érzékszervvel, szociálisan, érzelmileg, kognitívan és motorikusan szólítja meg a gyerekeket.

Individualizálás: Tekintettel vannak az egyes gyermek egyéni kiindulási feltételeire, a mindenkori tanulási ritmusára és lehetőségeire.

Differenciálás: Figyelembe veszik a gyermek egyéni tanulási előfeltételeit és érdeklődését, a differenciált nevelési ajánlatok különféle tanulási formákból és nevelési eszközökből merítenek.

Empowerment (képesé tétel): A gyerekek erőforrásait felismerik és erősítik. Ösztönzik az autonóm és felelősségteljes cselekvést.

Életvilág-orientáció: A gyerekek családi és társadalmi környezetének tapasztalatait átveszik, érdeklődésüket figyelembe veszik.

Inklúzió: Az inkluzív látásmód a gyerekeket egyéneknek tekinti, akiknek különböző szükségletei vannak, amelyekkel foglalkozni kell.

Tényszerűség: Az ismeretek átadásánál figyelni kell a tartalom és a fogalmak pontosságára. Ez lehetővé teszi a gyerekek számára, hogy megértsék az összefüggéseket és cselekedjenek.

Sokszínűség: A gyerekek közötti különbségek sokféleségét erőforrásnak tekintik, és a mindennapi pedagógiai munkában tekintettel vannak rá. Ez vonatkozik többek között a nyelvi és kulturális különbségekre, valamint a nemre, az etnikai hovatartozásra és a fizikai képességekre. Ez alapot teremt az előítéletek kritikai vizsgálatához.

Nemi érzékenység: A családjukban és társadalmi környezetükben szerzett tapasztalataiktól függően a gyerekek eltérő elképzelésekkel rendelkeznek a nemi szerepekről. Minden gyermeket, függetlenül nemétől, ösztönözni kell egyéni képességeiben és személyisége fejlődésében.

Részvétel: A gyermekeket arra ösztönzik, hogy gyermeknek megfelelően vegyenek részt a kisgyermeknevelő intézmény mindennapjaiban, annak alakításában és meghatározásában. Szülők vagy gondviselők is bevonhatók a gyermeknevelő és -gondozó intézményekben folyó tevékenységek alakításába.

Átláthatóság: A kisgyermeknevelő és -gondozó intézményben folyó munka a szülők vagy gondviselők, valamint a nyilvánosság számára nyomon követhetővé válik.

Nevelési partnerség: Ez egyrészt a gyerekek családjával történő együttműködést jelenti, de kiterjeszthető külső szakemberekre is. A gyermekért való közös felelősségvállalás a tanulást és fejlődést elősegítő környezet megteremtése által valósul meg.

1.3. Hat nevelési terület

A pedagógiai munka célja, hogy változatos tanulási lehetőségeket kínáljon a gyerekeknek a következő készségek kifejlesztéséhez: önmagukkal és másokkal való foglalkozás (önkompetencia és szociális-kommunikatív kompetencia), valamint a tartalmakkal és körülményekkel való foglalkozás (technikai és tanulásmódszertani kompetencia) (vö. BRP 2020, 9–10. o.). Továbbá a nevelő munka különböző, egymást átfedő, a gyerekek érdekeit szem előtt tartó nevelési-oktatási területekben foglalható össze (vö. uo. 14–15. o.).

1.3.1. Érzelmek és szociális kapcsolatok

A gyerekek egymásra kölcsönösen hatva saját identitást fejlesztenek ki, megtanulnak saját érzelmeikkel bánni, társas kapcsolatokat építeni, önmagukban és másokban megbízni. „A szociális-kommunikatív kompetenciák kifejlesztése – mint az együttműködési képesség, a konfliktuskezelési képesség, a tolerancia, valamint az önmagunkért és másokért való felelősségvállalás – az érzelmi önszabályozás képességén alapul“ (uo., 15. o.) A kisgyermeknevelő intézmény mindennapi életét meghatározzák az olyan alkalmak, amikor együttműködésre van szükség, és a konstruktív konfliktuskezelő kultúra fejleszthető.

1.3.2. Etika és társadalom

A gyerekek különböző családi értékrendszerekbe tartoznak, és a gyermeknevelő és -gondozó intézményekben lehetőséget kapnak arra, hogy más értékrendszerekkel – amelyeket egy pluralisztikus társadalom hoz magával – felügyelet mellett kapcsolatba kerüljenek. A sokszínűséget (az életkort, nemet, társadalmi háttérrel, nyelvi és kulturális háttérrel illető különbségeket) pozitívan látják. Az előítélet-tudatos pedagógia értelmében már a kisgyermeknevelő intézményben zajlik az előítéletek és a diszkrimináció gyermekbarát kritikai vizsgálata. A befogadó megközelítés figyelembe veszi a gyerekek közötti különbségeket, és lehetővé teszi, hogy minden gyermek egyformán részt vegyen a mindennapi életben és a döntéshozatali folyamatokban.

1.3.3. Nyelv és kommunikáció

A nyelv lehetővé teszi az önmagunkkal és a világgal való foglalkozást. Az egyén szakmai életrajzában kulcskompetenciaként írható le, ezért a nyelvi nevelést minden kisgyermeknevelő intézmény központi feladatának tekinti. A társas kapcsolatok kialakításához és a társadalmi életben való részvételhez jelentős mértékben szükséges a nyelvi kompetencia. Fogalmak kialakításával írható le a világ, vitathatóak meg és tárgyalhatóak tudástartalmak (kognitív ismeretek), érzelmi élmények, személyes érdekek.

1.3.4. Mozgás és egészség

A mozgás a saját környezet felfedezésének központi eleme, a gyerekek számára lehetővé teszi, hogy megtapasztalják saját hatékonyságukat, továbbá ösztönzi őket arra, hogy a kihívásokat elfogadják. „Az új információk, amelyeket a gyerekek észlelés és mozgás révén szereznek és dolgoznak fel, a már meglévő ismeretekhez kapcsolódnak. Ezáltal kibővülnek a gyermek tapasztalati mozgásterei és cselekvési kompetenciái.“ (uo., 20. o.) Ezen túlmenően a mozgás hozzájárul az önmegfigyeléshez, az önszabályozáshoz és jelentős mértékben az egészséghez is. A testi-lelki egészség a jóllét, a fejlődés és ezáltal a nevelési folyamatok elengedhetetlen előfeltétele.

1.3.5. Esztétika és megformálás

A gyerekek minden érzékszervükkel érzékelik a világot, és szeretik „művésziileg” is bemutatni: Feldolgozzák érzékszervi benyomásait, pl. rajzolással, énekléssel és tánccal. Kreatívan foglalkoznak saját alkotásaikkal, más gyerekek, illetve művészek alkotásaival, ami fejleszti kreatív kifejezőkészségüket, és ezáltal környezetük (társ)tervezőiként kialakított énképüket. „A kreatív folyamatokon keresztül a gyerekek megtapasztalják az önhatékonyt, ami jelentősen hozzájárul identitásuk fejlődéséhez.” (uo., 23. o.)

1.3.6. Természet és technika

A gyerekek ösztönzést kapnak a természettel való foglalkozásra, környezetük megtapasztalására és megértésére. Kísérletek során hipotézisek felállításával és tesztelésével bővíthetik tudásukat. A technika területén is megtapasztalhatják a kutatást és felfedezést. „A matematikai jelenségek mindennapi helyzetekben zajló élvezetes vizsgálata során a gyerekek minden érzékszervükkel megtapasztalják az összefüggéseket. A mennyiségek és a méretek, a geometriai alakzatok és a számok iránti kíváncsiságuk segíti kialakítani az alapvető matematikai gondolkodásmódot, a képességeket és készségeket (iskolaérettségi képességek).” (uo., 25. o.)

2. A két- és többnyelvűség tudományos szempontból

A többnyelvűség már rég nem kivételes helyzet, hanem sokkal inkább mindennapi jelenségnek tekinthető. (vö. Busch 2013, 6. o.). A gyermek világa többnyelvű – vagy azért, mert többnyelvű környezetbe született, vagy mert a gyermekkor során több nyelvvél találkozik. Ez történik a burgenlandi vegyes nyelvű gyermeknevelő és -gondozó intézményekben is. Az „életvilág kétnyelvűsége” (Gogolin 1988) vagy az „életvilág többnyelvűsége” azoknak a gyerekeknek a nyelvi képességét jelöli, akik egynél több nyelven nőnek fel, és ezt a nyelvi potenciált behozzák az oktatási folyamatba.

Az, hogy a gyerekek el tudják-e érni a megfelelő szintű nyelvtudást az adott célnyelven¹, egyrészt a szülők és a nevelési-oktatási intézmények (kisgyermeknevelő intézmények, iskola) hozzáállásán múlik, másrészt attól függ, hogy a gyerekek megkapják-e a lehetőséget, hogy két vagy több nyelvet használjanak éveken keresztül, és fejlesszék a nyelvtudásukat. A lehetséges előnyök minden két- és többnyelvűen felnövő gyermekre vonatkoznak, bár fejlődésük mértéke a különböző keretfeltételektől függ.

2.1. A két- vagy többnyelvű nevelés előnyei és sikerességének feltételei

A nyelv mint alapvető kommunikációs eszköz felébreszti a gyerekekben a kíváncsiságot, érdeklődést és motivációt a nyelvhasználat iránt. Viszonylag gyorsan meg tudják oldani a számukra legfontosabb hétköznapi helyzeteket egy, két vagy több nyelven. A természetes kommunikáción keresztüli nyelvtanulás azt jelenti, hogy megtaláljuk a mögöttes szabályokat és kreatívan alkalmazzuk azokat. Ez „szinte magától” történik, és öntudatlan marad. „A gyerekek olyan szakaszokon keresztül fedezik fel a nyelv szerkezetét, amelyek fokozatosan közelebb hozzák őket a célnyelvhez. A nyelvszajátítás úgynevezett mérföldköveihez jutnak el. Ezek a szakaszok és mérföldkövek minden [gyermek] számára ugyanazok.” (Rohde 2019, 20. o.)

„A többnyelvűség nem kognitív vészhelyzet.” (Tracy 2009, 165. o.) Továbbra is fennáll az a mítosz, hogy több nyelv tanulása zavart és túlterheltséget okoz a gyerekekben. Az elmúlt évtizedek nemzetközi kutatásai azonban kimutatták, hogy azokat a gyerekeket, akik születésüktől fogva két nyelven nőnek fel (kétnyelvűek), nem nyomasztja a kétnyelvűség, és a két nyelven felnövők életpályája minőségileg nem különbözik az egy nyelvűen felnövő gyerekekétől (vö. uo., 175. o.). A döntő kérdés, hogy milyen feltételek mellett történik a több nyelv elsajátítása.

¹ A *célnyelv* fogalma azt a nyelvet jelenti, amelyet egy adott tanulási szakaszban fejleszteni kell.



A nyelvészeti kutatások szerint „[...] a kétnyelvű foglalkoztatási helyzet pozitív kihívásnak bizonyul a gyermek agya számára.” (uo.) A többnyelvűség tehát kognitív előnyökkel jár – feltéve, hogy a nyelvelsajátítás több éven keresztül zajlik, és a gyerekek aktívan használják a nyelveket az élet különböző területein (beleértve az iskolákat is). Káros hatások nem ismertek². Azok a gyerekek, akik írásban és szóban is folyékonyan kommunikálnak két nyelven, a következő előnyökre számíthatnak: Az egynyelvűen felnövő gyerekekhez képest nagy valószínűséggel kreatívabbak, jobb problémamegoldó stratégiákat alakítanak ki, könnyebben tanulnak. (nem csak nyelveket), jobb interperszonális és kommunikációs képességeket fejlesztenek ki, és könnyebben össze tudják hasonlítani a nyelveket (metalingvisztikai képességek) (vö. Marsh/Hill 2009, 7. o.; Gombos 2019, 131–132. o.).

Fontos hangsúlyozni, hogy bármely nyelv elsajátítását a nyelvi input bőséges kínálata ösztönzi. „A sikeres többnyelvűséghez [...] folyamatos, intenzív és sokszínű nyelvi kínálat szükséges az érintett nyelveken.” (Tracy 2007, 87. o.) Ennek a gyermek életén és tapasztalati világán, valamint a meglévő nyelvi erőforrásokon kell alapulnia, és a gyermeknek számos lehetőséget kínálni a nyelvi aktivitásra. A gyerekek kommunikáció útján tapasztalják meg és tanulják meg a nyelve(ke)t. Megtapasztalják annak sikerét, hogy megértik és felismerik beszélgetőpartnerüket, és képesek valamit elérni a verbális kommunikáció révén. Egy egyszerű példa erre: A gyerektől megkérdezik, mit szeretne enni, azt válaszolja, hogy „alma“, majd kap egy almát. Verbális cselekvése a szükségletek kielégítéséhez vezet, önhatékonytápot tapasztal.

Emellett a kutatások egyetértenek abban, hogy a korai kezdés előnyös: minél hamarabb kezdődhet el egy másik nyelv tanulása, annál jobb. „A normál folyamat előfeltétele a nyelvi inputhoz való korai hozzáférés.” (Tracy 2009, 174. o.) A kisgyermeknevelő intézmények ezért döntő szerepet játszanak a kétnyelvűség és a többnyelvűség előmozdításában.

Egyes szülők vagy gondviselők tartanak a második vagy több nyelv korai elsajátításától, és amiatt aggódnak, hogy gyermekeik keverhetik a különböző nyelveket, vagy nem tudják őket egymástól megkülönböztetni. A tudományos eredmények azt mutatják, hogy a gyerekek már nagyon korán képesek elválasztani a nyelveket (vö. Tracy 2007, 77. o.). Két nyelv elsajátítása során ugyan előfordulhat, hogy a gyerekek keverik a két nyelvet. Azonban az elsajátítási folyamat előrehaladtával egyre jobban külön tudják választani egymástól a nyelveket (vö. Scharff Rethfeld 2020, 56–58. o.). Továbbá a nyelvkeverés (pl. kódváltás, kódkeverés) a többnyelvű nyelvi közösségek természetes repertoárja részének tekinthető, nem pedig a nyelvhasználat hiányának (vö. Tracy 2007, 88. o.).

A kétnyelvű kisgyermeknevelő intézmények a többnyelvűség előmozdításának alapvető pillérei, de önmagukban nem tudják elősegíteni a többnyelvű fejlődést. Elvileg azoknak a gyerekeknek is megvan az esélyük arra, hogy mindkét nyelven magas szintű

² „The conclusion is that there is no evidence for harmful effects of bilingual education and much evidence for net benefits in many domains.” (Bialystok 2018, 666. o.) Azaz nincs egyetlen bizonyíték sem káros hatásokra, viszont számos bizonyíték van több területen az előnyökre.

nyelvtudást szerezzenek, akik csak egy gyermeknevelő és -gondozó intézményben sajátítanak el egy második nyelvet, de ehhez további támogató intézkedésekre van szükség. Ilyenek például a szülők, valamint a pedagógiai szakemberek és asszisztensek pozitív hozzáállása más nyelvekhez és magához a többnyelvűséghez, a nyelv(ek) célzott és következetes népszerűsítése, a nyelvi fejlesztés folytatása az iskolában, továbbá kapcsolat a nyelvvel a kisgyermeknevelő intézményen kívül, például kétnyelvű szabadidős és üdülési kínálatok igénybevétele.

2.2. A nyelvi fejlődés mérföldkövei nullától hatéves korig

A nyelvi fejlődés során a gyerekek a nyelvtudás kiépítésének különböző fázisain vagy szakaszain mennek keresztül – ezeket a nyelvelsajátítás mérföldköveinek is nevezik. A nyelvet úgy sajátítják el, hogy lelkesen kommunikálnak a velük kapcsolatban álló személyekkel a családon belül, a gyermeknevelő és -gondozó intézményben, valamint baráti körükben. A gyerekeket nem a nyelvtanulás foglalkoztatja, hanem az, hogy kapcsolatba lépjenek másokkal, közöljék szükségleteiket, kifejezzék akarataikat, és leírhatóvá tegyék az őket körülvevő világot. A nyelve(ke)t arra használják, hogy elérjenek velük valamit, azaz eszközként használják azokat, és egyben fejlesztik nyelvtudásukat.

Az alábbi ábra a nyelvi fejlődés legfontosabb mérföldköveit mutatja be. A két- és többnyelvű nevelés kapcsán fontos tudni, hogy a gyerekek elvileg két vagy több nyelv elsajátítására is képesek – feltéve, hogy elegendő időt töltenek olyan emberekkel, akikkel kapcsolódnak, és sokat kommunikálnak velük. A második nyelv elsajátításához a gyerekek ugyanazokat a nyelvtanulási stratégiákat használják, mint az első nyelv elsajátításánál. Egyes gyerekek nagyon gyorsan esnek át a nyelvelsajátítás szakaszain,



1. ábra: A nyelvi fejlődés mérföldkövei német nyelvből (vö. Ruberg/Rothweiler 2012, 24–25. o.; saját illusztráció)

másoknak több időre van szükségük. Mivel azonban ez az egynyelvűen felnövő gyerekek esetében is így van, nem mondható, hogy a második, illetve harmadik nyelv általában lassítja a folyamatot. Az egyes nyelvek szókincse egy többnyelvűen felnövő gyermeknél valamivel alacsonyabb lehet az első években, mint egy olyan gyermeknél, aki csak az egyik nyelven nő fel. Ha azonban az összes nyelv szavait összeadjuk, akkor észrevehető, hogy a többnyelvűen felnövő gyerekek legalább annyi vagy még több szót tudnak, mint az egynyelvűek (vö. Bialystok et al. 2010). A társadalmilag domináns nyelv általában erősebben fejlődik (azaz Ausztriában a német), mint a társadalmilag kevésbé jelenlevő.

A pedagógiai szakembereknek és asszisztenseknek ismeretekre van szükségük a gyermekkori nyelvelsajátítási folyamatokról („mérőldkövek”, lásd az ábrát; lásd még Tracy 2008, 64–65. o.), ezáltal megteremtik annak lehetőségét, hogy minőségi és vonzó nyelvi anyagot kínáljanak a gyerekeknek. A nyelvi fejlesztés szituáció-specifikusan párbeszédes formában történik, vagyis a nyelv a szituációból és így a kommunikáció kölcsönös igényéből fakad (vö. List 2018, 8. o.).

2.3. „Anyai/szülői nyelv” – vagy gyermekközpontú beszélés

A gyerekek a kommunikáció igényével születnek. Ha ez részben vagy teljesen hiányzik, súlyos fejlődési késések léphetnek fel. A legkülönbözőbb kultúrákból származó felnőttek általában a kisgyermekek kapcsolattartási és kommunikációs igényeire reagálnak, beleértve a beszédet is. 18–24 hónapos korig a kisgyermekkel való beszélés különleges jellemzői a következő szempontok, amelyeket „Motherese” („anyai”) vagy „Parentese” („szülői”) néven emlegetnek (vö. Dissayanake 2004, 512. o.; Zydariß 2000, 42. o.; Ruberg/Rothweiler 2012, 63–64. o.):

1. **Beszédmód:**
 - ii. Magas hangfekvés, egyszerű nyelvhasználat
 - iii. Tiszta intonáció („kántálás”), hívogató vagy megnyugtató, vigasztaló
 - iv. Lassabb beszédtempó
 - v. Túlhangsúlyozás
 - vi. Magas redundancia (ismétlések)
 - vii. Nyelvtanilag helyes (példakép funkció)
 - viii. Inkább rövid kijelentések
 - ix. A gyermeki megnyilvánulás bővítése, átfogalmazása
2. **Mimika, gesztikuláció:**
 - i. Szemkontaktus, a szemöldök felhúzása
 - ii. Mosolygás vagy nyitott száj
 - iii. Kísérő (fej-, kéz-) mozdulatok
 - iv. Ritmikus érintések, „paskolgatás”

Mindez hozzájárul a kisgyermek érzelmi szabályozásához, valamint egy bizonyos „pulzussal” (ritmussal) együtt megvalósított légkörhöz (co-creation). Másodsorban ez szolgálja a szocializációt (mint a világ megismerését), végül pedig a beszéd szer-

veződését (vö. Dissayanake 2004, 512. o.). A kapcsolati szempont fontos: a kapcsolat kialakításáról, a kapcsolatépítésről és ennek nyelvvel történő kíséréséről vagy kitöltéséről és párbeszédbe lépésről szól (vö. List 2018, 8. o.). Ezek a kommunikációs szempontok a kisgyermek és a gondozó (tehát nem csak a szülők vagy a gondviselők, hanem például a pedagógusok és asszisztensek) között is megalapozzák az életkornak megfelelő fejlődést – nem csak nyelvileg. Magát a nyelvi fejlődést pedig az segíti elő, ha a gyermekre irányul a figyelem, és fordítva, ha a kisgyermek a gondozóra és végül egy tárgyra összpontosít (ez utóbbit támogató nyelvnek, nyelvi állványzatnak vagy „scaffolding”-nak nevezik (vö. Ruberg/Rothweiler 2012, 66. o.). Ez biztosítja, hogy a kisgyerekek többek között a nyelvre is koncentráljon, ami elősegíti a nyelvelsajátítást (vö. Schreiner et al. 2020, 1624. o.) A kisgyerekek szívesebben fordulnak azokhoz, akik „anyaiul” vagy „szülőiül” beszélnek velük. Azok a szülők, akik meg akarják mutatni a kisgyermeknek, mit tudnak tenni bizonyos tárgyakkal (pl. egy hengerrel, amely hangot ad, ha mozgatjuk), általában változatos beszédmóddal kísérik a bemutatást. Ezek a gyerekek ezáltal jobban megtanulják a kívánt cselekvéseket, mint azok, akikkel kevesebbet beszélnek (vö. uo., 1630. o.).

Ebből az alábbi következtetések vonhatók le a kisgyermeknevelő intézményekben a három éven aluli gyermekekkel végzett (két)nyelvű munkára vonatkozólag:

A kisgyermekkel végzett nyelvpedagógiai munka legfontosabb irányvonalának a nyelvtudatosságot és a természetességet tartják. Mivel a gyermekhez kapcsolódó személyek – a szülőktől a pedagógiai szakemberekig – intuitív módon hajlamosak a gyermekek életkorának megfelelő nyelven szólni a kisgyermekekhez, csak a fent leírt szempontok tudatosítása és azok aktív megvalósítása szükséges. Ahogy a gyerekek idősebbek lesznek, a felnőttek beszédmódja a gyerekekkel való kommunikáció során természetesen alkalmazkodik, de a gyermekközpontú nyelvhasználat továbbra is fontos nevelési feladat marad, különösen a többnyelvűség összefüggésében.



3. Két- és többnyelvűség a gyermeknevelő és -gondozó intézményben: a Nyelvpedagógiai keretkoncepció

A 2009. évi Burgenlandi gyermeknevelési és -gondozási törvény 7. §-a szabályozza az úgynevezett „vegyes nyelvű gyermekgondozó intézmények” szervezését Burgenlandban (vö. B-KBBG). Az itt kifejtett Nyelvpedagógiai keretkoncepció erre a jogszabályi alapra épült. Figyelembe veszi a burgenlandi vegyes nyelvű³ kisgyermeknevelő intézményekbe járó összes gyermek jogát a két kisebbségi nyelven, magyarul és burgenlandi horvátul folyó fejlesztésre. Ezenkívül kiáll a családi nyelvek tisztelete és megbecsülése mellett is. A keretkoncepció a kisgyermeknevelő intézmények dolgozóit hivatott támogatni abban, hogy megvalósítsák a vegyes nyelvű gyermeknevelő és -gondozó intézmények speciális nevelési megbízatását: közelebb hozni a gyermekekhez a magyar és a burgenlandi horvát nyelvet és ezek értékét.

A gyermek nyelvi fejlődése kiemelten fontos, hiszen a gyermek a nyelven keresztül tanulja meg fogalmilag megérteni mind a külvilágot, mind a saját belső világát, és kifejezni magát. Ugyanakkor lehetővé teszi a gyermek számára, hogy kommunikáljon, megossza tapasztalatait, meglátásait és érzelmeit másokkal. Röviden: nyelv nélkül nincs tanulás, nincs fejlődés.

A gyermeknevelő és -gondozó intézményben a gyermekek nyelvi fejlődését a két nyelven – németül és magyarul vagy burgenlandi horvátul – egyformán segítik elő. Minden más nyelvet, amelyet a gyerekek otthonról hoznak, tisztelettel kezelnek, és szívesen látnak a kisgyermeknevelő intézmény mindennapjaiban. A szülőket vagy gondviselőket arra ösztönzik, hogy magánéletükben erősítsék a családi nyelveket.

A nyelvtanulás azt jelenti, hogy kapcsolatba kerülünk az emberekkel, nézeteikkel, életmódjukkal és különböző kulturális hatásokkal. A kisgyermeknevelő intézményekben a gyerekek az inter- és transzkulturális tanulás értelmében a tiszteletteljes bánásmód révén egymástól és egymással tanulnak.

Az itt ismertetett Nyelvpedagógiai keretkoncepció a két- vagy többnyelvű kisgyermeknevelő intézményekben folyó gyakorlati munka néhány alapelvét írja le. A burgenlandi

³ A továbbiakban a „kétnyelvű”, „bilingvális” vagy „többnyelvű” fogalmak szerepelnek a „vegyes nyelvű” helyett.

kontextusban a „kétnyelvű” fogalma a jogszabályoktól⁴ függően a német és a burgenlandi horvát vagy a német és a magyar nyelvet jelenti – abban az értelemben, hogy e két nyelvet egyenrangúan fejlesztik. A „többynyelvűség” úgy értelmezhető, hogy a pedagógiai szakemberek és asszisztensek a két nyelven, a németen és a burgenlandi horváton, illetve a magyaron túl tudatosan figyelembe veszik a gyerekek nyelvi sokszínűségét (migráció okozta többynyelvűség, pl. török, perzsa vagy a szomszédos nyelvek, mint a szlovák), és megteremtik a többynyelvűség elfogadásának és fejlesztésének légkörét.

3.1. Nyelvpedagógiai alapelvek

Az alábbiakban kifejtett nyelvpedagógiai alapelvek egyrészt az említett jogi alapokon, másrészt az *immerziós modellen* mint e keretkoncepció fontos referenciamodelljén alapulnak. Az immerzió a „célnyelvben való elmélyülést”, és ezáltal a nyelvek egyértelmű szétválasztását jelenti. A nyelvközlítésnek ez a sajátos szervezési formája az osztrák kisebbségi iskolarendszerben azon tapasztalat alapján honosodott meg, hogy ha a két célnyelvet nem választják szét tudatosan, akkor ez a kisebbségi nyelv rovására megy (vö. Gombos 2003, 57. o.). A folyamatos nyelvtanítás (lásd a 3.4. fejezetet) és az óvoda-iskola közti sikeres átmenet (tranzíció) értelmében észszerű mind a kisgyermeknevelő intézményekben, mind a népiskolában a magyar, illetve a burgenlandi horvát nyelv közvetítése során egységes módszertani megközelítésre támaszkodni.

A nyelvpedagógiai alapelvek kettős funkciót töltenek be: Egyrészt szabályozzák a kétnyelvű gyermeknevelő és -gondozó intézményben a munkafolyamatot, valamint egyértelművé teszik a pedagógiai szakemberek és asszisztensek mindennapi munkáját. Másrészt bázist teremtenek az adott intézményben alkalmazott munkamódszerekről való kommunikációhoz a szülőkkel, felettesekkel és kollégákkal. A következőképpen jellemezhetők:

3.1.1. Napirend és nyelvfelosztás

A gyerekek heterogén nyelvi szintje magyarból, illetve burgenlandi horvátból megköveteli, hogy tudatosan hangsúlyt helyezzünk a magyar és a burgenlandi horvát nyelvre. A *Burgenlandi gyermeknevelési és -gondozási törvény* 7. §-a értelmében a kisebbségi nyelvet **legalább heti tizenkét órában** és **legalább napi egy órában** kell használni (vö. B-KBBG). Ez a követelmény a minimum. A sikeres kétnyelvű nevelés érdekében mindkét nyelv egyenlő jogokkal rendelkezik, így lehetőleg egyenlő mértékben kell őket használni.

Mindegyik kétnyelvű kisgyermeknevelő intézmény munkatársi csapata pontos napi vagy heti struktúrában határozza meg, mely tevékenységek melyik célnyelven zajlanak, és melyik pedagógiai szakember végzi azokat. Különböző modellek jöttek létre:

⁴ A 2009-es *Burgenlandi gyermeknevelési és -gondozási törvény* szabályozza, hogy Burgenlandban mely kisgyermeknevelő intézményekben kell német/horvát, illetve melyekben német/magyar nyelven nevelni a gyerekeket (vö. B-KBBG). A „horvát” kifejezés itt a burgenlandi horvát nyelvet jelenti.

⁵ A 3.1. pont alatti alábbi fejtegetések a Gombos 2019 átdolgozott és kiegészített formája.

a) Nyelvi felosztás a szerepek elve szerint: „egy ember – egy nyelv” (= funkcionális nyelvi szétválasztás): Az egyik pedagógiai szakember vagy asszisztens magyarul vagy burgenlandi horvátul, a másik németül beszél a gyerekekkel. Fontos annak biztosítása, hogy a gyerekek mindkét nyelvet megközelítőleg egyenlő arányban tapasztalják meg a kommunikáció során (lásd még a 3.1.3. fejezetet).

b) Napi nyelvi felosztás: hétfő német, kedd magyar vagy burgenlandi horvát stb. Ez a modell feltételezi, hogy mindegyik pedagógiai szakember és asszisztens maga is kétnyelvű.

c) Heti nyelvi felosztás: Egy hét német, egy hét magyar vagy burgenlandi horvát. Ez a modell is megköveteli azt, hogy mindegyik pedagógiai szakember és asszisztens kétnyelvű legyen.

Az összes említett modell a legfontosabb elvnek a világos nyelvi szétválasztást tekinti. Ennek lehetővé kell tennie a gyerekek számára, hogy különbséget tudjanak tenni a két nyelvi rendszer között, és megkülönböztessék azokat (vö. Nauwerck 2012, 67. o.). A nyelvi szétválasztást világossá és érthetővé kell tenni a gyermekek számára. Fontos, hogy tudják, melyik személy milyen nyelven beszél velük (az „egy személy – egy nyelv” elve esetén), illetve melyik fázisban melyik nyelv képviseli a kommunikáció nyelvét. Például útmutatóként használhatók a jelző tárgyak (pl. kézi bábok) a gyermekek számára. Egy példa: az Ausztriában közismert gyermekkönyv, a „Das kleine Ich bin ich⁶” figurája azt jelzi, hogy az adott időpontban a kommunikáció nyelve a német, a „Memo” vagy a „Klepeto” pedig a magyar vagy a burgenlandi horvát nyelvet jelenti.

A gyerekek számára jelzett átláthatóságon túlmenően az egyértelmű nyelvi szétválasztással mindkét nyelven biztosítják a kiegyensúlyozott nyelvi inputot, és elegendő lehetőséget adnak a gyerekeknek a két nyelv aktív használatára (vö. uo.). Elvileg elmondható: minél tovább maradnak a gyerekek egy nyelven belül, annál nagyobb a nyelvi fejlődés. Ez a b) és c) modellek használata mellett szól.

3.1.2. Valamennyi nyelv megbecsülésének kifejezése

A magyar, a burgenlandi horvát vagy a német nyelvtől eltérő családi nyelvű gyerekek is járhatnak egy két- vagy többynyelvű gyermeknevelő és -gondozó intézménybe. Fontos, hogy a pedagógiai szakemberek és a kisegítő személyzet nyílt és elismerő hozzáállást tanúsítson minden nyelv iránt – vagyis azok iránt a nyelvek iránt is, amelyeket ők maguk nem értenek. Határozottan el kell utasítani a pedagógiai szakember vagy asszisztens kijelentését (amely esetleg még durva is): „Beszélj németül, nem értelek!”. Természetesen kifejezheti a pedagógiai szakember vagy asszisztens, hogy valamit nem ért, de a gyermekkel való konstruktív megértés érdekében tett erőfeszítései legyenek észrevehetőek a gyermek számára. Más szóval: a szeretetteljes és fenntartható kapcsolat kialakítása központi jelentőségű a gyermek számára – ez természetesen két vagy több nyelven is megtehető.

⁶ Mira Lobe könyve. Magyar címe *A kicsi én én vagyok*, fordította Varró Dániel.

Nyelvpszichológiai szempontból is nagy hatással van a gyerekek pedagógusokhoz való kötődése arra, hogy hajlandók legyenek a modelljük nyelvének átvételére. Emellett a környezetnek a kisebbségi nyelvhez és magához a többnyelvűséghez való hozzáállása döntő jelentőségű a kétnyelvű oktatás sikere vagy kudarca szempontjából. A kisgyermeknevelő intézmény dolgozóinak a többnyelvű oktatáshoz kapcsolódó pozitív vagy negatív attitűdje tehát közvetlen hatással van az intézménybe járó gyerekekre (vö. Nauwerck 2012, 67. o.). Ez a két tényező különösen hatásos a társadalmilag kevésbé domináns kisebbségi nyelvvel kapcsolatban – a gyermek és pedagógus közötti fenntartható kapcsolat, valamint az összes munkavállaló pozitív hozzáállása a sikeres két- és többnyelvű nevelés sarokkövei.

A szülőket arra ösztönzik, hogy a gyermekükkel folytatott kommunikáció során a családi nyelvet használják. Ez mindkét nyelven fontos a gyermek szociális-érzelmi és nyelvi fejlődése szempontjából. A családi nyelv(ek) ily módon kifejezett megbecsülése a gyermek mentális, érzelmi és nyelvi önbecsülésének fontos erősítését jelenti. A pedagógiai szakemberek és asszisztensek szóba hozzák a gyerekek nyelveit, beszélnek róluk és többször is beépítik a munkájukba (pl. reggeli beszélgetésnél), hogy minden gyermek felismerje a csoport sokszínűségét, és ez megtapasztalható legyen (erőforrás-orientált munka). A gyerekek családi nyelvei beépíthetők a munkába például különböző nyelvű dalok éneklésével, különböző nyelvű mesék felolvas(tat)ásával, hangoskönyvek használatával stb., – anélkül, hogy a pedagógiai szakembereknek és asszisztenseknek maguknak kellene tudniuk a különböző családi nyelveket. Ebbe a munkába a szülőket is be lehet vonni.

A pedagógiai szakemberek és asszisztensek, valamint a gyermekek két- és többnyelvűsége vizuálisan láthatóvá válik a gyermeknevelő és -gondozó intézményben és annak helyiségeiben. Ez megvalósítható például két- vagy többnyelvű köszöntéssel a bejárat térségében, két- vagy többnyelvű tájékoztató táblákkal a szülők számára, vagy a gyermekek nyelvi profiljának bemutatásával a házban, csoportszobában.

3.1.3. A kisebbségi nyelv tudatos használata és a nyelvjárással való érintkezés

A tapasztalatok azt mutatják, hogy egy nyelv – általában a kevésbé domináns kisebbségi nyelv – tudatos használata különös kihívást jelent (más kisebbség esetében is): Mivel a beszélők általában feltételezhetik, hogy a gyerekek többsége a társadalmilag domináns nyelven megérti őket (Ausztriában: németül), túl könnyű keverni vagy oda-vissza váltani a német és a kisebbségi nyelv között⁷. Azoknál a gyerekeknél azonban, akik a kisebbségi nyelvet második nyelvként tanulják, ez megzavarja a kisebbségi nyelvből való jelentés kivonás folyamatát. Emiatt észszerű és tanácsos szakaszokban egy nyelvben maradni, és azt erősen kontextualizált módon használni. A szó jelentésének tehát a helyzetből, az arckifejezésekből és gesztusokból, valamint a bemutatásból kell kikövetkeztethetővé válnia a gyermekek számára. Kerülni kell a nyelvváltást, még akkor is, ha a gyerekek a másik nyelven válaszolnak.

⁷ Érdekes módon sok kétnyelvű gyakran nincs tisztában azzal, hogy éppen melyik nyelvet használja, vagy hogy oda-vissza vált a nyelvek között.

Burgenlandi vonatkozásban megjegyzendő, hogy a nyelvek nyelvjárási formái mind a németben, mind a magyarban és a burgenlandi horvátban túlsúlyban vannak. A gyermeknevelő és -gondozó intézmény feladatai közé tartozik, hogy a gyermekekkel fokozatosan megismertesse az oktatás nyelvét. Ez fontos felkészítést jelent az iskolai nyelvi követelményekre⁸. Mivel a gyerekek a családi környezetükben gyakran alig érintkeznek az oktatási nyelvi változatokkal, a kisgyermeknevelő intézmények dolgozóinak nyelvi modellként betöltött szerepe jelentős. Ebben a tekintetben különleges érzékenységre van szükség – különösen a bevezető szakaszban bizonyos helyzetekben hasznos a gyermek nyelvi tapasztalataihoz való alkalmazkodás (például a nyelvjárás használatával), hogy a gyermekben az ismerősség érzését keltsék. Az oktatási nyelvi kompetenciákra való rávezetés a kisgyermeknevelő intézmények alapfeladata. Ennek megfelelően a pedagógiai szakembereknek és asszisztenseknek:

- a) törekedniük kell mindkét nevelési nyelv nyelvtudatos/nyelvérzékeny használatára (lásd a 3.1.10. fejezetet).
- b) tudatosítaniuk kell a gyerekekben életkoruknak megfelelően a különböző nyelv-változatokat (pl.: „Wie sagt die Mama oder der Papa?“ „Gemma ham.“ „Und wie sage ich?“ „Gehen wir nach Hause“⁹).
- c) mind a dialektusokkal, mind a köznyelvekkel, mind a nevelési nyelvekkel szemben elismerő hozzáállást kell közvetíteniük.

3.1.4. A gyermekek élményvilágához való igazodás, bőséges és gazdag nyelv¹¹ biztosítása

A kisgyermeknevelő intézmény mindennapjaiban számtalan természetes nyelvi alkalom kínálkozik, amelyet ki lehet használni (vö. Nauwerck 2012, 69. o.). A szituációs megközelítés alapján (vö. pl. Kobelt Neuhaus 2012) a pedagógiai szakemberek és asszisztensek ügyelnek arra, hogy mindkét nyelven sokat beszéljenek a gyerekekkel, miközben a gyerekek élményvilága vezérli őket. Foglalkozni kezdenek a gyermek világának kérdéseivel, témaival, és közösen dolgoznak ezeken. Megbeszélnek témákat (például a víz körforgását), és belevonják a gyerekek tapasztalatait. Munkájukat sokféle arckifejezéssel és gesztussal, valamint sokféle vizuális segédeszközzel segítik, így a gyerekek egyre jobban megértik a nyelve(ke)t. Ugyanakkor a gyerekeket következetesen arra ösztönzik, hogy saját maguk használják a nyelvet azáltal, hogy a szükségleteiket, érzéseiket és vágyaikat a nyelv segítségével közlik (vö. uo.). Más szóval: a nyelvelsajátítás természetes módon a mindennapi kommunikáció során és a mindennapi pedagógiai élet (szinte) minden helyzetében történik¹¹. A gyerekek úgy tanulják meg a nyelvet, hogy (öntudatlanul) megértik és elsajátítják a mögöttes szabályokat (nyelvtan).

⁸ „A gyermeknevelő és -gondozó intézményeknek a gyermekgondozás kezdetétől az iskolakezdésig elő kell mozdítaniuk a gyermekek teljes fejlettségét és különösen nyelvtudását annak érdekében, hogy képességeiket a lehető legjobban fejlesszék, és jó alapot biztosítsanak nekik az iskolába való belépéshez. A német mint oktatási nyelv fejlesztését az iskolakezdéskor elvárt nyelvi kompetenciákra összpontosítva négyéves korban kell megkezdeni.” (A szövetségi alkotmánytörvény 15a cikke szerinti megállapodás a szövetségi kormány és a tartományok között a kisgyermek-pedagógiáról a 2018/19–2021/22 óvodai évekre, 9. cikk: Korai nyelvi fejlesztés)

⁹ „Hogyan mondja anya vagy apa?” „Hazamennünk.” „És hogyan mondom én?” „Menjünk haza!”

¹⁰ Lásd még az Input Quality Observation Scheme (Weitz et al. 2010; Weitz 2012) kritériumait is.

¹¹ A nyelvileg ösztönző tanulási környezet kialakítására vonatkozó javaslatokról a *Nevelési terv-részlet a nyelvi támogatásról a kisgyermeknevelő intézményekben* (Charlotte-Bühler-Institut 2009) című munka 5.2.2. fejezetében (40. o.) lehet olvasni. Ezek különböző nyelvekre alkalmazhatók.

3.1.5. Nyelvi célok megfogalmazása, megvalósítása, gyakorlása és a megértés biztosítása

A pedagógusok a felkészülésük során megfelelő nyelvi célokat fogalmaznak meg. Témát választanak, mérlegelik, hogy milyen nyelvi eszközökre van szükség, és ezek közül melyek újak a csoportjukba járó gyerekek számára. Meghatározzák, hogy a gyerekeknek mit kellene tudniuk csinálni a nyelvi eszközök segítségével.

Ilyen nyelvi cél lehetne a leírás. Például leírhatják a gyerekek a jelen (Mi történik, ha összekeverjük a sárga és a kék vizet?) vagy a múlt jelenségeit (Mit csinált a gyerek a hétvégén?). Egy másik nyelvi cél lehet saját kívánságok és szükségletek kifejezése, vagy valamilyen kérés (pl. egy újabb szelet sütemény).

A pedagógiai szakemberek egyrészt a gyerekek nyelvi példaképének tekinthetők, másrészt a nyelvet fejlesztő cselekvésre törekednek. A következő pedagógusi magatartás fejlesztheti a nyelvet:

- A pedagógiai szakemberek és asszisztensek aktiválják a gyerekek előzetes tudását és arra építenek.
- Tisztán és érthetően fogalmaznak. (kiejtés)
- Beszédtempójukban alkalmazkodnak a gyerekekhez.
- Különböző (egyszerűbb vagy összetettebb) nyelvi formákban megismétlik (redundancia) a gondolataikat.
- Sok helyzetben gyakorolják a gyerekek számára új szavakat. Közben figyelnek arra, hogy összefüggésekben gyakorolják őket – pl. főneveket mellénevekkel és/vagy igékkel együtt, illetve igétet határozószókkal (pl. nagy tó, süt a nap, nagyon esik).
- Reagálnak a gyerekek verbális és non-verbális reakcióira, kijelentéseiket sok mikrával és gesztikulációval, képekkel vagy tárgyakkal kísérik („nyelvi állványzat”/ „Scaffolding”, lásd még a 2.3. fejezetet).
- Bátorítják a gyerekeket, hogy verbálisan fejezzék ki magukat, és szükség esetén segítik őket a nyelvi megformálás során. Például meséket és történeteket olvasnak és dolgoznak fel képeskönyvek alapján és/vagy szerepjátékokat végeznek.
- Tematikusan folytatják a gyerekek megszólalásait (extenzió).
- Kiegészítik és kibővítik a gyerekek megszólalásait (expanzió).
- Helytelen állításokat ismételnék meg javított formában (javító visszajelzés), de közvetve, anélkül, hogy nyilvánvalóan javítanák a gyereket (lásd még a 3.1.11. fejezetet).
- Átalakítják a gyermek megnyilvánulásait (transzformáció), de anélkül, hogy azt a benyomást keltenék benne, hogy hibázott.
- Kiegészítendő kérdéseket (mi, milyen, hogyan, miért, mikor, mi okból) használnak az eldöntendő kérdések helyett (amelyekre csak igennel vagy nemmel lehet válaszolni) (lásd még a 3.1.11. fejezetet).
- Visszakérdeznek (pl. „Hová akarsz menni?”) és alternatív kérdéseket tesznek fel („A piros vagy a kék autót szeretnéd?”) (vö. Wiedermann-Mayer/Jacob 2015, 75–77. o.).

3.1.6. Ritualizált nyelv

A szabad beszélgetések mellett számos olyan szituáció van a gyermeknevelő és -gondozó intézmény mindennapjaiban, amely naponta (többször) ismétlődik, és burgenlandi

horvát nyelven vagy magyarul megfogalmazható. Az ehhez szükséges nyelvi megnyilvánulásokat be lehet vezetni mindennapi frázisokként a gyermeknevelő és -gondozó intézményben (pl.: „Kérlek, hozz ide egy ...”, „Megyünk kezét mosni.” „Most összehajkolunk.” vagy „Végre kell mennem” stb.). Ezeket általában gyorsan átveszik és használják a gyerekek. A ritualizált nyelv másik formája a mondókák, énekek és játékok alkalmazása, amelyek a csoportban bevezethetők rituálékként (pl. a reggeli beszélgetésnél, összehajkoláskor, étkezés előtt stb.).

3.1.7. Nyelvi igények kezelése

Különösen a kevésbé domináns célnyelven (amely gyakran a magyar vagy a burgenlandi horvát) kell érzékenyen eljárniuk a pedagógiai szakembereknek és asszisztenseknek: Egyrészt fontos, hogy a gyerekekkel következetesen beszéljenek magyarul vagy burgenlandi horvát nyelven azért, hogy sen a kevésbé domináns célnyelven (amely gyakran a magyar vagy a burgenlandi horvát) kell érzékenyen eljárniuk a

- a) a gyerekek eleget hallják a magyart vagy a burgenlandi horvátot,
- b) hogy ezáltal megtanulják értelmezni az elhangzottakat és
- c) hogy a sajátos (általában rituálisan visszatérő) helyzetek kezelésére alkalmas nyelvi struktúrákat át tudják venni.

Másrészt nyelvi kihívás elé kell állítaniuk a gyerekeket a pedagógiai szakembereknek és asszisztenseknek, de nem szabad túlterhelni őket. Különösen a kezdeti szakaszban, amikor a gyermek bekerül a gyermeknevelő és -gondozó intézménybe, megfelelő szenzibilitással kell megismertetni a számára gyengébb nyelvvel¹².

A gyerekek a két célnyelven eltérő hozott nyelvtudással érkeznek a kétnyelvű kisgyermeknevelő intézménybe. Ez az egyik nyelv nagyon jó és a másik teljesen hiányzó ismeretétől kezdve mindkét nyelv jó ismeretig (különböző köztes fokozatokat beleértve) terjed. A pedagógiai szakemberek és asszisztensek mindegyik gyereket az egyéni nyelvi szintjéről indítják, és ennek megfelelően fejlesztik. Érzékenyen ügyelnek a gyerekek nyelvi igényeire. Ez különösen vonatkozik azokra, akiket a beszoktatási szakasz során újonnan vesznek fel. Ebben a fázisban segíteni kell a gyermeket abban, hogy bizalmat nyerjen az új környezetben és az új emberek iránt, hogy fokozatosan egyre jobban érezze magát, és minden tevékenységben szívesen és örömmel vegyen részt. Ebben a korai szakaszban szükséges és hasznos lehet, hogy a gyermekkel az erősebb nyelven beszéljünk. Fontos azonban, hogy mihamarabb megismertessük a második nyelvvel, hogy azt is elsajátíthassa.

A gyermek az idő előrehaladtával fokozatosan elkezd egyszerű kifejezéseket használni a gyengébb nyelven, és egyszerű, rövid mondatokat alkotni. Eközben előfordulhat, hogy a két célnyelvet összekeveri. Leginkább akkor teszi ezt, amikor a gyengébb nyelvet próbálja beszélni, és segítségül veszi az erősebb nyelvét. Ezt a szakaszt a nyelvi

¹² Itt elmondható, hogy a tapasztalatok szerint a felnőtteknek, vagyis a szülőknek, gondviselőknek, valamint a pedagógiai szakembereknek és asszisztenseknek általában több problémájuk van ezzel a fázissal, mint maguknak a gyerekeknek.



fejlődés előrehaladásaként kell felfogni és üdvözölni. Egy idő után a gyermeknek ele-
gendő nyelvi eszköze lesz mindkét nyelven ahhoz, hogy tudatosan szétválaszthassa
vagy tudatosan keverje a nyelveket (lásd a 2.1. fejezetet a nyelvkeverésekről).

3.1.8. A nyelvpedagógiai munka individualizálása

A pedagógiai szakemberektől elvárják, hogy az individualizáció általános pedagógi-
ai elvét nyelvi vonatkozásban is érvényesítsék, és az egyes gyerekek individuális igé-
nyeire tekintettel legyenek. Hans Reich szavaival élve: „A kétnyelvű fejlődés nagyfokú
változékonysága nagyfokú individualizációt kíván meg a nyelvpedagógiai munkában.
Ez kora gyermekkorban alapvetően a párbeszédes forma alkalmazását jelenti: figyelni
és hallgatni kell a gyermeket, reagálni hang- és gesztusmegnyilvánulásaira, kívánni a
reakcióit, kapcsolódni hozzájuk és folytatni azokat. Eközben a gyermeket kognitív és
szociális képességei szerint kell megszólítani még akkor is, ha nyelvi készségei a gyengébb
nyelven még nem érték el az életkorának megfelelő fejlettséget.” (Reich 2010, 31. o.)

Fontos odafigyelni minden egyes gyermek nyelvi helyzetére. Hogy egy gyerek szü-
letésétől fogva egyszerre két nyelven nő-e fel, vagy egy későbbi időpontban fokozatosan
tanul-e meg egy második nyelvet, hogy a magyart, illetve a burgenlandi horvát nyelvet
vagy a német nyelvet a két családi nyelv egyikeként éli-e meg a szűkebb családjában,
vagy csak más személyekkel (pl. nagyszülőkkel) kommunikálva – mindez eltérő nyelvi
kiindulási feltételekhez vezet. Ezeknek hatással kell lenniük a pedagógiai szakemberek
és asszisztensek nyelvi tevékenységére, támogatására.

3.1.9. A gyerekek szabad nyelvválasztása

A fent leírt ritualizált nyelvhasználaton kívül a gyerekek megválaszthatják, melyik
nyelven beszélnek. Mivel a kétnyelvű gyermeknevelő és -gondozó intézményekben sok
gyerek jobban beszél németül, mint magyarul vagy burgenlandi horvátul, gyakran né-
metül válaszolnak. Mivel általában minden pedagógiai szakember és asszisztens tud
németül, itt nincs kommunikációs probléma. A gyerekeket arra kéri, hogy a min-
dennapi pedagógiai élet kifejezéseit (lásd a 3.1.6. fejezetet) magyar vagy burgenlandi
horvát nyelven használják. Minden más helyzetben a célnyelvet következetesen beszélik
a gyerekekkel a napi struktúra szerint (lásd a 3.1.1. fejezetet). A gyerekek azonban
eldönthetik, melyik nyelven válaszolnak. Természetesen a pedagógiai szakemberek és
asszisztensek igyekeznek közvetve a célnyelv használatára ösztönözni a gyerekeket,
pl. azáltal, hogy megismétlik magyarul vagy burgenlandi horvátul a gyerekek által
németül elmondottakat, visszakérdeznak magyar vagy burgenlandi horvát nyelven,
vagy segítenek a gyermeknek, hogy a kisebbségi nyelven megfogalmazza kijelentését
(megfogalmazást javasolnak, előmondják, „elősúgják”). A pedagógiai szakemberek és
asszisztensek kerülik, hogy a gyerekek a magyarról vagy a burgenlandi horvátról a
németre való váltásra csábítsák őket. Arra törekednek, hogy következetesen megma-
radjanak a magyar vagy a burgenlandi horvát nyelvben, és ennek érdekében minden
rendelkezésre álló segédeszközt (pl. ismétlés, lassított beszélés, mutogatás, kép/mimi-
ka/gesztus stb.) használjanak.

Ha a gyerekek családi nyelve egy másik nyelv, nem a német, a magyar vagy a burgen-
landi horvát, akkor azon a nyelven is kommunikálhatnak és kell is kommunikálniuk.
Több nyelv használatát ösztönözni és értékelni kell. Természetesen a pedagógiai szak-
emberek és asszisztensek német vagy kisebbségi nyelven is tehetnek célzott ajánlato-
kat, hogy segítsék a gyerekeket a célnyelven. Ideális például a közös kísérletezés,
barkácsolás, képeskönyv nézegetése stb. Semmilyen körülmények között nem szabad a
gyerekeket arra kényszeríteni, hogy egy adott nyelvet beszéljenek, és nem szabad meg-
tiltani, hogy a családjuk nyelvét beszéljék. A pedagógiai szakemberek és asszisztensek
a nyelvi sokszínűség iránti pozitív attitűdöt közvetítik mind a gyerekekkel, mind azok
szüleivel vagy gondviselőivel való kommunikáció során. A tanulást elősegítő légkör
alapja a pedagógiai szakemberek és asszisztensek megbecsülő viszonyulása a gyerme-
kek különböző családi nyelveihez. Ez a tanulás minden területére vonatkozik, nem csak
a nyelvtanulásra.

3.1.10. A gyerekek megnyilvánulásainak segítése

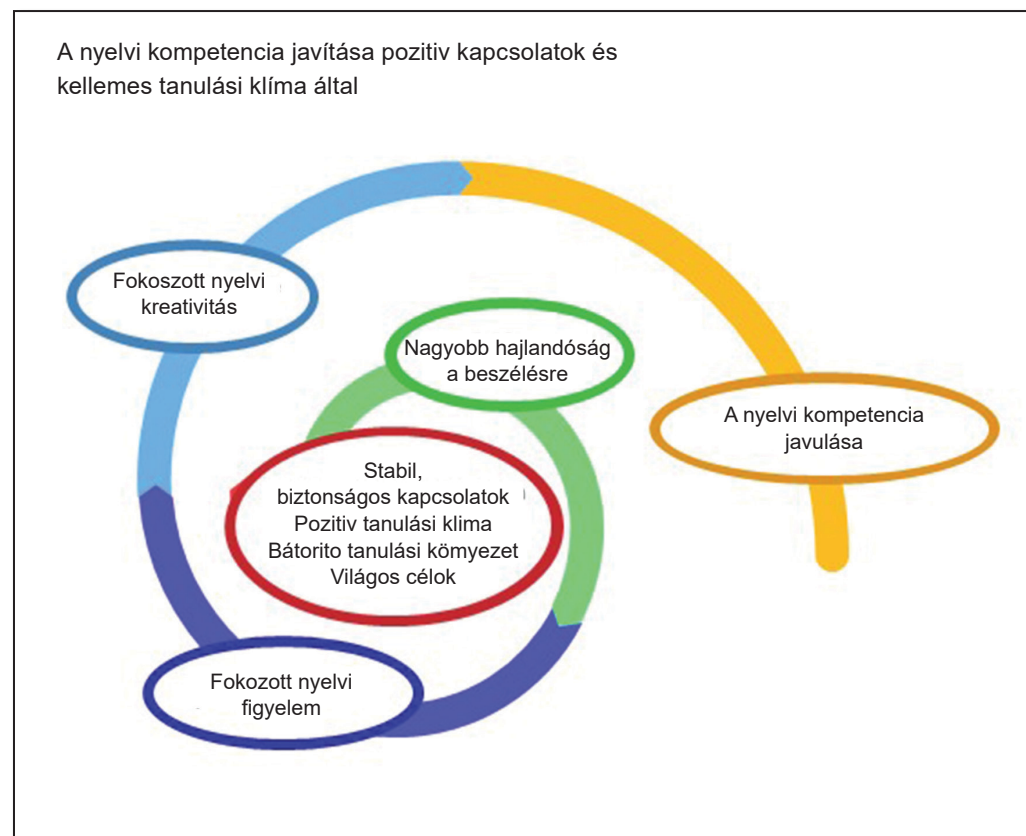
A pedagógiai szakemberek és asszisztensek gondoskodnak a nyelv érzékeny hasz-
nálatáról, figyelembe véve a gyerekek nyelvi szintjét. Elgondolkodnak azon, hogy a
megszólított gyermek követni tudja-e, amit mondanak, és arra törekednek, hogy saját
nyelvhasználatukban természetesek és hitelesek maradjanak. Használnak bonyolultabb
mondatszerkezeteket is, mint pl. „Látok egy kutyát, amelyik kint játszik.” „A nyelvi
bőség révén, vagyis ha a gyerekeket nagyon sok szókinccsel és szerkezettel szembe-
sítjük, amelyek kissé magasabbak az ő nyelvi szintjükénél, és tanulásra ösztönzik őket,
átfogó és differenciált szókincs alakulhat ki a gyerekeknél.” (Nauwerck 2012, 69. o.)

A nyelvérzékenyen tevékenykedő pedagógiai szakemberek és asszisztensek szavakkal
kísérik a saját cselekedeteiket és a gyerekekéit is, például így: „Teszek egy pohár vizet
ide az asztalra.” vagy „Ó, ezt a plüssállatot választottad!” (vö. Kolb/Fischer 2019, 32. o.).
Használnak olyan segédeszközöket is, amelyek érthetővé teszik és/vagy kísérik szóbeli
megnyilvánulásait (képek, tárgyak stb.).

A kérdéseket a lehető legnyíltabban, különböző kérdőszavakkal teszik fel (mi, ki, kinek
a, kinek, kit). Alapvető fontosságú, hogy a gyerekek elegendő szabadságot és időt kap-
janak a kérdések megválaszolására. Egy nyitott kérdés a következő lehetne: „Mit csinál
a kutya a képen?”

A rengeteg megszólalási lehetőség felkínálása és a kategóriák kialakításának támogatá-
sa érdekében a gyerekekkel együtt lehet közös jellemzőket keresni, például: „Mi a kö-
zös a kutyában, a macskában és a hörcsögben?” – „Háziállatok.” (uo.)

Amint az alábbi ábra mutatja, a gyerekek második-nyelvi ismeretei és készségei spiráli-
san fejlődnek. A pozitív tanulási légkör, amely csökkenti a hibák elkövetésétől való
félelmet, és ezáltal magasabb nyelvi „kockázatvállalási hajlandóságot” eredményez,
nagyobb beszédhajlandósághoz vezet. Ez pedig fokozott nyelvi figyelmet és nyelvi kre-
ativitást eredményez (például lexikális hiányosságok áthidalásakor). Mindez végső so-
ron a nyelvtudás, illetve a nyelvismeret javulásához vezet (vö. Nauwerck 2012, 70. o.).



2. ábra: A nyelvi kompetencia fejlődése (lásd még Nauwerck 2012, 70. o.; saját illusztráció)

3.1.11. Korrekt formák felkínálása

Bármely nyelv elsajátítása során követnek el hibákat a gyerekek. Függetlenül attól, hogy a gyermek családi nyelvről van-e szó, vagy nem tudja az adott nyelvet – időbe telik, mire képes nyelvtanilag helyes megnyilvánulásokat megfogalmazni. Például ha egy gyerek németül azt mondja, hogy „Ich habe Milch getrinkt“, akkor ez a mondat az ő belső nyelvtanának állapotát tükrözi: Érthetően tudja kifejezni magát, és szinte helyesen meg tud fogalmazni egy mondatot múlt időben, csak még a túlgeneralizálás fázisában van: Ha az helyes, hogy „malen, malte, gemalt“, akkor annak is jónak kell lennie, hogy „trinken, trinkte, getrinkt“. Ezt, az analógia útján levont következtetést – bár téves – szintén jelentős eredménynek kell tekinteni a nyelvsajátítás felé vezető úton. Már csak az a lépés hiányzik, hogy felismerje, vannak szabálytalan igék is, és ezért „trinken, trank, getrunken” a helyes alak.

Ha a gyerekek hibáznak, a pedagógiai szakembernek vagy asszisztensnek nyelvi példaképnek kell tekintenie magát, és korrekciós visszajelzés által kell felkínálnia a gyermeknek a helyes formát „javító ismétlés” formájában, amelyben ezt mindenképpen pozitívan kell megfogalmaznia. A gyermeknek semmilyen körülmények között sem szabad azt éreznie, hogy valamit rosszul csinált – mert ez elkeserítheti, gátolhatja a beszélés örömet, és a gyermek visszahúzódásához vezethet (vö. Rohde 2019, 26. o.). A fenti példa esetében a pedagógiai szakember vagy asszisztens a következő módon kínálhatná fel a megfelelő nyelvtani formát: „Genau, du hast Milch getrunken.“

Fontos, hogy a pedagógusok és asszisztensek tisztában legyenek a gyermekek tanulásának affektív dimenziójával. A nyelv elsajátítása – mint bármely más tanulási terület – kellemes tanulási légkört igényel, amely mentes a teljesítménykényszertől. A nyelvi sikerek is erősítik az egészséges önbizalmat. Emiatt ajánlott egy bizonyos mértékig óvakodni a túlzott korrektségi igényektől – különösen a gyerekek kevésbé domináns nyelvét illetően (vö. Nauwerck 2012, 68. o.).

Függetlenül attól, hogy (az adott fázisban) melyik nyelv szolgál célnyelvként, elengedhetetlen, hogy a felnőtt nyelvi modell alapos nyelvismerettel rendelkezzen. A pedagógiai szakember nyelvhasználatának magabiztosnak és biztonságosnak kell lennie ahhoz, hogy a gyermekeknek megfelelő formákat kínálhasson. Nem mellékes szempont, hogy szintén meghatározhatja a kétnyelvűségi modell sikerességét, ha a pedagógiai szakember elégedett önmagával mint nyelvi modellel, a saját munkájával, illetve a munka eredményeivel (vö. uo.).

3.2. Szülői együttműködés

Minden gyermeknevelő és -gondozó intézmény saját, az adott intézménynek megfelelő Nyelvpedagógiai koncepciót készít – az itt kifejtett Nyelvpedagógiai keretkoncepció alapján. Ennek, a helyi igényeket figyelembe vevő Nyelvpedagógiai koncepciónak az a funkciója, hogy világossá tegye a nyelvpedagógiai munkát a gyermeknevelő és -gondozó intézmény egészében, de különös tekintettel a két- és többnyelvűsége.

A Nyelvpedagógiai koncepciót a nevelési partnerség értelmében a szülők vagy gondviselők számára hozzáférhetővé teszik és elmagyarázzák. A pedagógiai szakemberek és asszisztensek a Nyelvpedagógiai koncepció segítségével mutathatják be és indokolhatják elképzelésüket és munkamódszereiket. Ennek célja, hogy felhívja a szülők vagy gondviselők figyelmét a megélt két- és többnyelvűsége. A szülőket vagy a gondviselőket tájékoztatni kellene a két- és többnyelvű nevelés előnyeiről, és lehetőséget kellene biztosítani arra, hogy akár kérdéseket tegyenek fel, akár aggályaikat fejezzék ki. Információs estek, szülői beszélgetések, spontán beszélgetések, valamint írásos tájékoztató anyagok alkalmasak erre a célra.

A szülőket vagy gondviselőket arra ösztönzik, hogy figyeljék gyermekük nyelvi fejlődését a kisgyermeknevelő intézmény mindkét célnyelvéből, és ezt beszéljék meg a pedagógiai szakemberekkel és asszisztensekkel. Arra kéri őket, hogy támogassák a pedagógiai szakemberek és asszisztensek munkáját azáltal, hogy gyermekeiknek megmutatják saját érdeklődésüket általában a nyelvek iránt, illetve érdeklődnek a gyermekeik konkrét nyelvi fejlődése iránt a felkínált nyelvekből (magyar vagy burgenlandi horvát és német), dalokat ismétlenek a gyerekekkel, gyerekkönyvekből olvasnak fel vagy történeteket mesélnek.

A gyermeknevelő és -gondozó intézmény két nyelven, magyar, illetve burgenlandi horvát és német nyelven ad ki írásos tájékoztatásokat és meghívókat. A rendezvényeken és találkozókön mindkét nyelvet használják. Azokban a gyermeknevelő és -gondozó intézményekben, amelyekben – a kisebbségi nyelv és a német mellett – más nyelvek is

dominálnak, mérlegelni kell, milyen lehetőségek vannak arra, hogy bekerüljenek ezek a nyelvek a szülőknek szóló tájékoztatásba és az intézmény rendezvényeibe¹³.

A magyar, illetve a burgenlandi horvát vagy a német nyelven kívüli családi nyelvek bekerülhetnek a kisgyermeknevelő intézményekbe, ha a szülők vagy gondviselők lehetőséget kapnak nyelvük használatára a kisgyermeknevelő intézmények mindennapi életében. Például rendszeres többnyelvű meseórák keretében, többnyelvű kézi bábszínház, közös munka a gyermek/családja nyelvfáján vagy hasonló formákban.

3.3. Interkulturális, illetve transzkulturális tanulás

Első nevelési intézményként a gyermeknevelő és -gondozó intézmények feladata, hogy példát mutassanak a pluralista társadalom elveire és a sokszínűség erőforrás-orientált megközelítésére (lásd az 1.3.1. és 1.3.2. fejezetet). A pedagógiai szakemberek és asszisztensek egyrészt támogathatják a gyerekeket a különböző nyelvek, kultúrák, életfel-fogások és vallások megismerésében. Másrészt a mindennapi pedagógiai munkában lehetőségek teremthetők arra, hogy a gyerekek megtapasztalják a csoportos tevékenységekben való részvételt, a másokkal együtt történő döntéshozatalt, a különböző igények, kívánságok, vélemények iránti toleranciát, a (nyelvi) származástól vagy más megkülönböztető jellemzőtől független barátkozást, valamint megismerjenek konfliktusmegoldási modelleket.

A nyelvi sokszínűség szorosan összefügghet a kulturális sokszínűséggel. Mind az országosan elismert burgenlandi kisebbségi nyelvek (magyar, burgenlandi horvát, burgenlandi roma), mind az ún. migrációs nyelvek összefüggésében különböző lehetőségek kínálkoznak a kisgyermeknevelő és -gondozó intézményekben a különféle kulturális hatások, szokások, dalok, ételek stb. megemlítésére és megélésére.

3.4. Átmenet a kisgyermeknevelő intézményből az iskolába

A kisgyermeknevelő és -gondozó intézményből az iskolába való átmenet nagy horderejű változást jelent a gyermek és családja életében¹⁴. A *Folyamatos nyelvi képzés*¹⁵ értelmében a nyelvi képzés általában és – a Nyelvpedagógiai keretkoncepcióval összefüggésben – különösen a burgenlandi horvát, illetve a magyar kisebbségi nyelvi képzés legyen folyamatosan nevelési-képzési cél az oktatási intézményeken túlmenően.

„A nyelvi fejlődés a születés előtt megkezdődik, és a felnőttkorig folytatódik. Ezért az egyes intézmények közötti átmeneteket is figyelembe vevő megközelítés alapvető fontosságú az átfogó nyelvi fejlesztéshez.” (Charlotte-Bühler-Institut 2009, 52. o.) A gyer-

meknevelő és -gondozó intézmények, valamint az iskola pedagógusai közötti együttműködés és eszmecsere különösen az óvoda utolsó évében fontos.

A két intézmény pedagógusai közötti eszmecsere a gyermekek nyelvi alapjairól (kisebbségi nyelveken, németül, egyéb családi nyelveken), a korábban megvalósult és a jövőben észszerű nyelvi fejlesztési tartalmakról, valamint az esetleges nyelvi kihívásokról alapszervezőket közvetít az adott gyerek leendő tanára számára. Másrészt a közös tevékenységek lehetőséget kínálnak arra, hogy az óvodások, iskolások, valamint a pedagógusok megismerjék egymást, lebontsák a (nyelvi) akadályokat, és már korán megalapozzák a pozitív (nyelvi) tanulási légkört.

Az immerziós modell széles körű elterjedése a burgenlandi kétnyelvű iskolákban (lásd a 3.1. fejezetet) megkönnyíti a tanárok közötti együttműködést a kisebbségi nyelvek támogatása terén, tartalmi és nyelvdidaktikai szinten.

¹³ A többnyelvű szülőkkel való együttműködés és az interkulturális szülői munka témakörében további javaslatok, valamint az önreflexió kulcskérdései találhatók a *Nevelési terv-részlet a nyelvi támogatásról a kisgyermeknevelő intézményekben* című munkában (Charlotte-Bühler-Institut 2009, 28–29. o. és 35–36. o.).

¹⁴ Lásd a nyelvi képzésre és nyelvi nevelésre vonatkozó irányelveket a kisgyermeknevelő intézményekből a népiskolába való átmenet során (Charlotte-Bühler-Institut, 2021).

¹⁵ A Folyamatos nyelvi képzés koncepciója a „Migrációs háttérű gyermekek és fiatalok támogatása (FörMig)” (vö. Gogolin et al., 2011) mintaprogram részeként jött létre azzal a céllal, hogy a nyelvtanítást az oktatási szinteken, tanulási területeken és intézményeken túlmenően folyamatosan valósítsák meg. A nyelvet tudatosan kell használni és fejleszteni a tanítás és tanulás médiumaként az oktatási területeken és tantárgyakon átnyúlóan.



4. Javaslatok egy helyspecifikus Nyelvpedagógiai koncepció megalkotásához

A helyspecifikus Nnyelvpedagógiai koncepció egyrészt a szülőket célozza meg (lásd a 3.2. fejezetet), másrészt pedig a tartomány és a közösségek felelőseit, hogy világossá tegye számukra az egyes gyermeknevelő és -gondozó intézmények céljait és munkamódszereit a két- és többnyelvűség összefüggésében. Az alábbi pontokban javaslatok szerepelnek a helyspecifikus Nyelvpedagógiai koncepció megalkotásához:

1. Vegyék figyelembe a teljes „Burgenlandi gyermeknevelési és -gondozási törvényt“ (B-KBBG): <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrBgld&Gesetzesnummer=20000713>, különösen a 7. §-t!
2. Ismertessék az önök gyermeknevelő és -gondozó intézményének egyéni profilját! Melyek a súlypontok? Milyen koncepciót használnak a gyerekekkel és a szülőkkel vagy gondviselőkkel végzett munka során? Mit várnak tőlük, mit kínálnak nekik?
3. Ismertessék a személyi állományt, beleértve a foglalkoztatás mértékét és a nyelvtudást!
4. Ismertessenek egy ideál-tipikus napi rutint, amely bemutatja a nyelvek és a személyek megoszlását!
5. A „Nyelvpedagógiai alapelvek” című fejezetben nyilatkozzanak arról, hogy áttanulmányozták a „Nyelvpedagógiai keretkonceptió a burgenlandi gyermeknevelő és -gondozó intézmények két- és többnyelvű nevelésének elősegítésére ” című útmutatót, és az alapelvek vezérlik munkájukat! Válasszanak öt nyelvpedagógiai alapelveket, hogy a szülők vagy gondviselők betekintést nyerhessenek nyelvpedagógiai prioritásaikba!
6. Írják meg szövegük burgenlandi horvát, illetve magyar változatát!
7. Írják alá a „Gyermekevelő és -gondozó intézmény nyilatkozatát”!

5. Nyilatkozat

A gyermeknevelő és -gondozó intézmény nyilatkozata

.....
(név)

.....
(cím)

.....
képviseli a fenntartó: (név, funkció)

.....
A gyermeknevelő és -gondozó intézmény vezetője:

.....
Nyelvfelosztás óraszámokkal:

Ezúton kijelentjük, hogy a
(név) gyermeknevelő és -gondozó intézményünk Nyelvpedagógiai koncepciójának megtervezése során a „Nyelvpedagógiai keretkonceptió a burgenlandi gyermeknevelő és -gondozó intézmények két- és többnyelvű nevelésének elősegítésére” című útmutató alapján dolgozunk, és az ott lefektetett nyelvpedagógiai elveket betartjuk.

Fenntartó	A gyermeknevelő és -gondozó intézmény vezetője:
-----------	---

..... Dátum, aláírás	 Dátum, aláírás
-------------------------	-------------------------



6. Irodalom

Bialystok, Ellen/Barac, Raluca/Blaye, Agnes/Poulin-Dubois (2010). Word Mapping and Executive Functioning in Young Monolingual and Bilingual Children. *Journal of Cognition and Development* 11 (4), S. 485-508. DOI: 10.1080/15248372.2010.516420

Bialystok, Ellen (2018). Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21(6), S. 666-679. DOI: 10.1080/13670050.2016.1203859

Bildungsdirektion für Wien, Europabüro/Österreichische Kinderfreunde – Landesorganisation Wien (Hrsg.) (2019). *Handbuch zur reflektierten Praxis im Umgang mit Mehrsprachigkeit*. https://europabuero.wien/download/Wiener_Mehrsprachigkeit_Handbuch.pdf (Datum des letzten Abrufs: 18.11.2021).

Brodsky, Peter/Waterfall, Heidi (2007). Characterizing Motherese: On the Computational Structure of Child-Directed Language. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society* 29. <https://escholarship.org/uc/item/54k371nk> (Datum des letzten Abrufs: 21.07.2021).

Busch, Brigitta (2013). *Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: Utb-Taschenbuch, facultas Verlag.
Charlotte-Bühler-Institut (2009). *Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. <http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/bildungsplan-anteilsprache.pdf> (Datum des letzten Abrufs: 19.07.2022).

Charlotte-Bühler-Institut (2020). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Wien: Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html> (Datum des letzten Abrufs: 19.07.2022).

Charlotte-Bühler-Institut (2021). *Leitfaden zur sprachlichen Bildung und Erziehung am Übergang von elementaren Bildungseinrichtungen in die Volksschule*. Wien: Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2021/10/sprachl_bild_foerd_leitfaden.pdf (Datum des letzten Abrufs: 19.07.2022).

Dissayanake, Ellen (2004). Motherese is but one part of a ritualized, multimodal, temporally organized, affiliative interaction. *Behavioral and Brain Sciences* 27(4), S. 512-513.

Gogolin, Ingrid (1988): *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann & Helbig-Verlag.

Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107-127. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6

Gombos, Georg (2003). Bildungschance frühkindliche Mehrsprachigkeit. Frühkindlicher Spracherwerb durch mehrsprachige Kindergärten. In: James, Allan (Hrsg.): *Vielerlei Zungen. Mehrsprachigkeit + Spracherwerb + Pädagogik + Psychologie + Politik + Literatur + Medien*. Klagenfurt: Drava, S. 49-85.

Gombos, Georg (2019). Zwei- und Mehrsprachigkeit früh fördern. Sprachpädagogische Arbeit in elementarpädagogischen Einrichtungen im Kontext von autochthonen Minderheiten am Beispiel der Kärntner Slowenen. In: Donlic, Jasmin/Gombos, Georg/Peterlini, Hans Karl (Hrsg.): *Lernraum Mehrsprachigkeit. Zum Umgang mit Minderheiten- und Migrationssprachen*. Klagenfurt: Drava, S. 123-143.

Kobelt Neuhaus, Daniela (2012). 40 Jahre Situationsansatz: Ein pädagogisches Konzept und seine Wirkungsgeschichte. *Kindergarten Heute* 11/12(42), S. 8-13.

Kolb, Nadine/Fischer, Uta/Hammes-Di Bernardo, Eva/Lommel, Annette/Maserkopf, Ilka/Rohde, Andreas (2019). *QITA Qualität in mehrsprachigen Tageseinrichtungen. Kriterienhandbuch für den Bereich Sprache und Mehrsprachigkeit*. Ein Projekt begleitet und gefördert von der Robert Bosch Stiftung. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.

List, Gudula (2018). Auf Augenhöhe mit Kindern: Über die Schlüsselkompetenz Dialogfähigkeit. In: Service National de la Jeunesse (Hrsg.): *Frühe mehrsprachige Bildung. Sammlung der Beiträge der Konferenz zur frühen mehrsprachigen Bildung in der Luxemburger Kindertagesbetreuung*, S. 8-15.

Marsh, David/Hill, Richard (2009): *Studie über den Beitrag der Mehrsprachigkeit zur Kreativität. Abschlussbericht*. Brüssel: Europäischen Union, Core Scientific Research Team, Core Field Research Team. http://www.dylan-project.org/Dylan_en/news/assets/StudyMultilingualism_report_en.pdf (Datum des letzten Abrufs: 15.02.2021).

Nauwerck, Patricia (2012); *Zweisprachigkeit im Kindergarten. Konzepte und Bedingungen für das Gelingen*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Reich, Hans (2010). *Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/672_Reich_Expertise_Mehrsprachigkeit.pdf (Datum des letzten Abrufs: 07.02.2021).

Rohde, Andreas (2019). Grundlagen des mehrsprachigen Spracherwerbs. In: Kolb, Nadine/Fischer, Uta/Hammes-Di Bernardo, Eva/Lommel, Annette/Maserkopf, Ilka/Rohde, Andreas: *QITA Qualität in mehrsprachigen Tageseinrichtungen. Kriterienhandbuch für den Bereich Sprache und Mehrsprachigkeit. Ein Projekt begleitet und gefördert von der Robert Bosch Stiftung*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim, S. 20-29.

Ruberg, Tobias/Rothweiler, Monika (2021). *Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa*. Stuttgart: Kohlhammer.

Scharff Rethfeld, Wiebke (2020). *Sprachförderung für ein- und mehrsprachige Kinder – ein entwicklungsorientiertes Konzept*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Schreiner, Melanie S./van Schaik, Johanna E./Sučević, Jelena/Hunnius, Sabine/Meyer, Marlene (2020). Let's Talk Action: Infant-Directed Speech Facilitates Infants' Action Learning. *American Psychological Association* 56(9), S. 1623–1631.

Tracy, Rosemary (2007). Wie viele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung*. Tübingen: Attempo Verlag, S. 69-93.

Tracy, Rosemary (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. 2. Auflage, Tübingen: Francke Verlag.

Weitz, Martina/Pahl, Svenja/Flyman Mattsson, Anna/Buyl Aafke/Kalbe, Elke (2010). The Input Quality Observation Scheme (IQOS): The Nature of L2 Input and its Influence on L2 Development in Bilingual Preschools. In: Kersten, Kristin/Rohde, Andreas/Schelletter, Christina/Steinlen, Anja K. (Hrsg.): *Bilingual Preschools, Volume I: Learning and Development*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 5-44.

Weitz, Martina (2012). IQOS (Input Quality Observation Scheme) als Beobachtungsinstrument in bilingualen Kindergärten. In: Lenz, Friedrich (Hrsg.): *Bilinguales Lernen: Unterrichtskonzepte zur Förderung sachfachbezogener und interkultureller Kompetenz*. Frankfurt/Main, Wien: Lang Verlag, S. 57-77.

Wiedemann-Mayer, Christiane/Jacob, Jana (2015). *SUBIK. Sprachunterstützende Begleitung im Kindergarten und Grundschule*. Düsseldorf: Verlag modernes Lernen Borgmann.

Zydati, Wolfgang (2000). *Bilingualer Unterricht in der Schule*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

