

# Szelíd nyelvi nevelés Idegennyelv-elsajátítás gyermekkorban

Sárvári Tünde

[sarvari.erezsebet.tunde@szte.hu](mailto:sarvari.erezsebet.tunde@szte.hu)

SZTE JGYPK Nemzetiségi Intézet, Német és Német Nemzetiségi Tanszék

Napjaink kulcskompetenciái közé tartoznak a kommunikációs kompetenciák. A 2020-ban kiadott Nemzeti alaptanterv, amely a hazai oktatás-nevelés alapdokumentuma, az eddigi gyakorlattól eltérően ezen a kompetenciaterületen belül egységben szemléli az anyanyelvi és az idegen nyelvi kommunikációs kompetenciákat. Ezzel is hangsúlyozni kívánja, hogy hazánk elkötelezett az egyéni többnyelvűség elve mellett. Az egyéni többnyelvűség fejlesztésének egyik lehetősége a kisgyermekkorú idegennyelv-elsajátítás. Jelen tanulmány ennek a speciális tanulási és tanítási folyamatnak a sajátosságaira fókuszál. Rövid elméleti áttekintést követően konkrét gyakorlati példákkal szemléltetve mutatja be a gyermeki tanulás idegennyelv-oktatásban is eredményesen alkalmazható útját, a szelíd nyelvi nevelést, amely az óvodából az iskolába történő átmenetet is megkönnyíti.

**Kulcsszavak:** *nyelvelsajátítás, egyéni többnyelvűség, szelíd nyelvi nevelés, kisgyermekkorú tanulás*



## Bevezetés

A nyelv kapcsán gyakran találkozhatunk a kulcs metaforával: a nyelv az a kulcs, amely ajtót nyit a világra. Ha több nyelvet is ismerünk, több világba nyerünk betekintést. Ez különösen fontos a 21. század többnyelvű Európájában, amelynek hazánk is része. Az Európai Unió (a továbbiakban: EU) 1996-ban megjelent kiadványa, a Fehér Könyv az oktatásról és képzésről<sup>1</sup> alapelveként fogalmazta meg, hogy az EU minden polgárának képessé kell válnia arra, hogy anyanyelvén kívül legalább két, a nemzetközösségben használt nyelven kommunikáljon.

Magyarország történelmiségét tekintve többnyelvű, de napjainkra egyre inkább monolingvális társadalomnak nevezhető (Sárvári, 2022b. 108. o.), ahol elsősorban a magyar a képzés és a mindennapi kommunikáció nyelve. Az idegennyelv-tudás jelentőségét felismerve azonban hazánkban is egyre nagyobb hangsúlyt kap az egyéni többnyelvűség kérdése. Nemcsak a hazai oktatást meghatározó, 2020-ban bevezetett új

---

<sup>1</sup> *Tanítani és tanulni: a kognitív társadalom felé: Fehér könyv az oktatásról és képzésről.* Munkaügyi Minisztérium, Budapest/Commission of the European Communities, Bruxelles.

Nemzeti alaptanterv<sup>2</sup> (a továbbiakban: NAT 2020) tekinti fontos célnak az intézményes nyelvoktatásban az egyéni többnyelvűség fejlesztését, de egyre több ezzel kapcsolatos kutatási eredmény is fűződik magyar szakemberek nevéhez (pl. *Berényi-Nagy*, 2017; *Boócz-Barna*, 2014; *Feld-Knapp*, 2014; *Perge*, 2018; *Sárvári*, 2019b, 2022a, 2022b).

Ha összehasonlítjuk az EU tagállamaiban élők nyelvi önéletrajzait, megállapíthatjuk, hogy legtöbbjük már gyermekkorban találkozik az egyéni és/vagy társadalmi többnyelvűség jelenségével. Ennek egyik oka, hogy az EU-ban számos olyan ország található, ahol a nyelvi sokszínűség a hivatalos nyelvekben is megmutatkozik (pl. Belgium, Finnország, Spanyolország). A másik ok a mobilitás és a migráció, amelynek következtében még színesebbé válik az egyes országokban használt nyelvek palettája. A nyelvi repertoár változatosságát jól szemléltetik a nyelvi portrék (németül *Sprachenportraits*), amelyeket eredetileg nyelvi tudatossággyakorlatként fejlesztették ki az oktatásban. A nyelvi portré elkészítésénél a gyermekek egy megadott testsziluettnben (1. ábra) egy-egy színnel jelölik azokat a nyelveket, amelyeket az óvodában, iskolában, illetve családi, baráti körben rendszeresen alkalmaznak, amelyekkel gyakran találkoznak (*Krumm és Jenkins*, 2001; *Busch*, 2018).



1. ábra. A nyelvi portré testsziluetdje (*Busch*, 2018. 8. o.)

Magyarországon ezek a testsziluettek gyermekkorban, az óvodából iskolába történő átmenet idején jellemzően csak egy színt tartalmaznak, amely az anyanyelvre vonatkozik, és csak az első idegen nyelv tanulásának megkezdése után, azaz jellemzően az általános iskola 4. évfolyama elején válnak színesebbé. Az óvodai nevelés országos alapprogramja<sup>3</sup> (a továbbiakban: Alapprogram) értelmében az óvodai nevelés feladata az

2 5/2020. (I.31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról (2020). *Magyar Közlöny*, 17. sz. 290–446.

3 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (2022. november 14.)

óvodáskorú gyermek testi és lelki szükségleteinek kielégítése, amelynek része az egészséges életmód alakítása, valamint az érzelmi, az erkölcsi és az értékorientált közösségi nevelés mellett az anyanyelvi, értelmi fejlesztés és nevelés megvalósítása. Arra vonatkozóan azonban nem tartalmaz utalást az Alapprogram, hogy a gyermekeknek már ebben az életkorban lehetőséget kellene biztosítani az egyéni többnyelvűség megélésére. Kivételt képeznek a nemzetiségi, illetve kétnyelvű (általában angol–magyar vagy német–magyar) óvodai nevelést folytató intézmények. Ezekben az óvodákban a kisgyermek értelmi és érzelmi fejlődésének középpontjában álló anyanyelv-elsajátítás mellett a gyermekek „nyelvek” iránti nyitottságára alapozva történik a több nyelvet is bevonó nyelvi nevelés.

Hazánkban az általános iskola 4. évfolyamán válik kötelezővé az első idegen nyelv tanításának a bevezetése (vö. NAT 2020). A NAT 2020 megfelelő felételek teljesülése esetén (megoldható az 1–3. évfolyam idegennyelv-oktatásában képzett pedagógus alkalmazása, az iskola pedagógiai programja lehetőséget ad erre) megengedi az első idegen nyelv oktatásának korábbi megkezdését. A NAT 2020 értelmében szabad nyelv választás van, de az első idegen nyelv megválasztásakor biztosítani kell, hogy azt a tanuló a felsőbb évfolyamokon is folyamatosan tanulhassák. Bár a NAT 2020 kimondja, hogy korunk egyik fontos nyelv- és oktatáspolitikai célkitűzése az egyéni többnyelvűség fejlesztése, amelyhez nagymértékben hozzájárul az intézményes idegennyelv-oktatás, a második idegen nyelv oktatására – a korábbiaktól eltérően – csak a 8. évfolyam után kerülhet sor hazánkban. Mivel két idegen nyelv tanulása Magyarországon csak a gimnáziumokban kötelező, a többi középfokú intézmény tanulója intézményes keretek között csak egy idegen nyelvet sajátíthat el, amivel hátrányba kerül a nemzetközi munkaerőpiacon.

Az 1–4. évfolyamon megvalósuló idegennyelv-oktatás a nyelvtanulás kezdeti szakasza, a ráhangolódás időszaka. Ezért célja nemcsak a tanulók nyelvi cselekvőképességének fejlesztése, hanem annak elérése, hogy a diákok megszeressék a nyelvtanulást, megértsék a nyelvtudás fontosságát és szerepét a tanórán és az iskolán kívül, bepillantást nyerjenek a célnyelvi kultúrákba.<sup>4</sup> A nyelvtanulás e speciális, ráhangoló szakaszát a NAT 2020 „szelíd nyelvi nevelésnek” nevezi. Ezzel a kifejezéssel először 2003-ban, a „Szelíd nyelvi nevelés – amit az óvoda a kisiskolások nyelvtanulásához felajánlhat” című konferencián találkoztam, ahol jómagam is a gyermekkori nyelvtanulással kapcsolatos előadást tartottam. A rendezvény témája a kisgyermekkori (óvodás és kisiskoláskori) idegen nyelvi nevelés, mint a használható nyelvtudás megalapozója volt. Az előadók a „szelíd nyelvi nevelés” fogalmi megközelítéséről, a tantervi keretéről, a témához kapcsolódó német nyelvi programokról, módszertani lehetőségekről beszéltek. Az előadások egyértelműen rámutattak arra, hogy a „szelíd nyelvi nevelés” cselekvésorientált, játékos, a gyermek személyiségét gazdagító, az anyanyelvi fejlődését

<sup>4</sup> Vö. Az élő idegen nyelv tantárgy kerettanterve a 4. évfolyam számára [https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_alt\\_isk\\_1\\_4\\_evf](https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf) (2022. november 14.)

nem zavaró idegen nyelvi nevelés. A NAT 2020 ezeken túl a „szelíd nyelvi nevelés” élményalapúságát emeli ki. A nyelvtanulás e korai szakaszában építhetünk azokra a nagyon kedvező, csakis ebben az életkorban rejlő speciális adottságokra, amelyek alapja az anyanyelv tanulásához való időbeli közelség. Ebbe a csoportba tartozik a gyermek utánzási képessége, mint speciális tanulási forma; abszorbeáló képessége; még élő, az anyanyelv elsajátítását szolgáló tanulási és kommunikációs stratégiái, valamint artikulációs bázisa. Az említett adottságoknak és az életkori sajátosságoknak köszönhetően a gyermekek másként tanulnak, mint a fiatalok vagy a felnőttek. Ez igaz a nyelvtanulásra is. A továbbiakban a gyermekkori idegennyelv-elsajátítás legfontosabb sajátosságait tekintjük át.

## Gyermekkori idegennyelv-elsajátítás

Gyermekkori idegennyelv-elsajátításról akkor beszélünk, ha a gyermek 3–10 éves korában az óvodában vagy az általános iskola alsó tagozatán ismerkedik meg egy új nyelvel. Bár ez a nyelvsajátítás már intézményes keretek között valósul meg, sok szempontból hasonlóságot mutat az anyanyelv-elsajátítás folyamatával, mert a természetes nyelvsajátítás folyamataira épül (*Appeltauer*, 1999; *Boeckmann*, 2010; *Sárvári*, 2019b, 2022a). Mindkét esetben fontos szerepet játszik a *nyelvi input* (*Sárvári*, 2015b, 2019c, 2022a). A gyermekek elsődlegesen a környezetükben lévőekkel folytatott *interakciókban* találkoznak a nyelvi inputtal. Az óvodában és az iskolában ez a személy általában az idegen nyelvi foglalkozást tartó pedagógus, aki ennek megfelelően kulcsszerepet tölt be a gyermekek idegen nyelvi fejlődésében (*Sárvári*, 2020a, 2021). Ezért elengedhetetlen, hogy az idegen nyelvet közvetítő pedagógus legalább a Közös európai referenciakeretben<sup>5</sup> meghatározott C1 (haladó) szinten használja az adott idegen nyelvet és képes legyen az egész foglalkozást az adott idegen nyelven tartani. Nemcsak a nyelvhelyesre és a helyes kiejtésre kell törekednie, de ismernie kell az adott célcsoport nyelvi és életkori sajátosságainak megfelelő szókinccset is (*Sárvári*, 2020a, 2021).

A nyelvi input másik jelentős forrásai a célnyelvi kultúrát közvetítő *autentikus szövegek*. Ide sorolhatók a gyermekeknek szóló célnyelvi dalok, mesék, versek, történetek. A nyelvtanulás e kezdeti szakaszában az anyanyelv-elsajátításhoz hasonlóan *a szóbeliség kerül előtérbe*. A dalok közös éneklésével és eljátszásával, a versek, mesék, történetek meghallgatásával, közös elmondásával, dramatizálásával a gyermekek fejlesztik szövegértési készségüket, bővítik szókinccsüket, gyakorolják a helyes kiejtést és intonációt, valamint észrevétlenül megtanulják az adott nyelvre jellemző nyelvi struktúrákat.

Arról sem szabad megfeledkezni, hogy a mai óvodás és kisiskolás már az alfa generációhoz tartozik, azaz a digitális kor gyermeke. Ezért a *digitális eszközök* nyújtotta

5 Közös európai referenciakeret. *Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés* (2002). Magyar kiadás. Oktatási Minisztérium, Budapest.

lehetőségeket is fel kell használni inputforrásként. Az internet számos felületén találhatóunk gyermekeknek szóló igényes, autentikus anyagokat. A szövegek megértésénél a halláson kívül a látás is segít, hiszen a képi megjelenítés egy újabb csatorna, amelyen az információ eljut a gyermekhez. A nyelvi inputnál nagyon lényeges, hogy ne csak megfelelő mértékű, de magas színvonalú is legyen. Ez alapozza meg a későbbi szövegalkotást (Sárvári, 2019b, 2022a).

Az idegen nyelvi *beszédkészség* is hasonlóan fejlődik, mint az anyanyelvi, azzal az eltéréssel, hogy ebben az esetben nem beszélhetünk preverbális hangjelenségekről, gögicselésről, kéttagú közlésekről, hanem az egyszavas válaszokból, illetve az ún. chunkokból (információtömb) kiindulva jutunk el az egyszerű, majd egyre összetettebb szerkezetű mondatok alkotásához. A gyermekkori idegennyelv-elsajátítás egyik sajátos jelensége az ún. *csendes szakasz* (angolul *Silent Period*, németül *stille Phase*), amelynek időtartama egyéntől függően változó lehet. A gyermek ebben a szakaszban elsősorban hallgatója a foglalkozásnak, és csak a közös éneklésben, játékban vesz részt tevékenyen. Nagyon fontos, hogy soha ne kényszerítsünk, „nyagassunk” egy gyermeket arra, hogy megszólaljon. Ha csökkentjük a stresszhelyzetet, ha elfogadó légkört teremtünk, ha igyekszünk bevonni a gyermeket a közös tevékenységekbe, akkor a gyermekek idővel készen fognak állni a beszédprodukcióra az adott idegen nyelven is (Sárvári, 2019b, 2022a).

A gyermekkori idegennyelv-elsajátításra is igaz, hogy a szóbeliség megelőzi az írásbeliséget. A fonológiai tudatosság, a prozódia helyes használata sokat segít az olvasásnál és a helyesírásnál. Az *olvasás és az írás* összetett folyamat, hiszen egyfajta dekódolást igényel. Az eddig megismert és használt beszédhangokat (fonémákat) össze kell kötni az őket jelölő betűkkel (grafémákkal). Mivel az egyes nyelveknél a fonéma-graféma megfeleltetés eltérő, gyakran javasolják, hogy az idegen nyelvi írást és olvasást akkor vezessük be, ha a gyermek az anyanyelvén már elsajátította ezeket a készségeket. Sokéves nyelvtanári és kutatói tapasztalatom alapján azt mondhatom, hogy a gyermekek, akik az anyanyelvükön már képesek írni és olvasni, azok az idegen nyelven is szeretnék ezt megtenni. Semmiképpen ne tartsuk távol a gyermekeket az idegen nyelvi írott szövegektől, de ne is siettessük azok megismerését! Mivel Magyarországon elsősorban az angol vagy a német nyelvet tanulják a diákok első idegen nyelvként, az írás technikája nem okoz gondot, mert – a magyarhoz hasonlóan – mindkét nyelv latin betűket használ. A német nyelv esetében a gyakran „scharfes S”-nek nevezett „ß” betű írása jelenthet gondot, mivel ez nem szerepel a magyar betűkészletben, de kis gyakorlással ezt a betűt is könnyen megtanulják leírni a kisdíákok.

A nyelvsajátításnál fontos, hogy a *témaköröket* a gyermekek érdeklődésének megfelelően kell kiválasztani. Egy-egy téma feldolgozásának idejét általában a gyermekek érdeklődése határozza meg. Az idegen nyelvi órákon/foglalkozásokon a gyermekek az idegen nyelven hallottakat a világról kialakult ismereteik alapján értelmezik. Ezért elengedhetetlen, hogy a tananyag általuk ismert tartalmakra épüljön. Nyelvórákon/nyelvi foglalkozásokon törekedjünk arra, hogy egyrészt a gyermekek számára ismert

kommunikációs helyzetekben használjuk az idegen nyelvet, másrészt integráljuk a már ismert tantárgyak anyagait a nyelvórákba/nyelvi foglalkozásokba (Sárvári, 2019b, 2022a). Ezzel el is érkeztünk a gyermekkori nyelvtanítás módszereihez és formáihoz, azaz a gyermekkori nyelvtanulás útjaihoz.

## A gyermekkori nyelvtanulás útjai

A gyermekkori nyelvtanítás akkor sikeres, ha nem a nyelvről, hanem a nyelven, a nyelv segítségével tanítunk. Ehhez Chighini és Kirsch (2009. 30. o.) három utat javasolnak: a narrációt (*Narration*), azaz a történetek alkalmazását a nyelvtanításban; az immerziót (*Immersion*), amit magyarul gyakran nyelvi (be)merítésnek neveznek, mert ennél a módszernél „belemerülünk” a nyelvbe, és minden tevékenységet ezen a nyelven végzünk; valamint a játékot, a játékos tevékenységeket (*Spiel*).

Lundquist-Mog és Widlok (2015. 123. o.) kiegészítik ezt a felsorolást a mozgásos tanulással (*Lernen durch Bewegung*), illetve a forgószínpaddal (*Lernen an Stationen*) mint munkaformával. A játéknál pedig külön csoportként kezelik a dramatikus játékokat (*Lernen im szenischen Spiel*).

A mozgás a gyermek számára nélkülözhetetlen, áthatja minden cselekedetét. A kutatók már régóta vizsgálják a mozgás és a kognitív funkciók összefüggéseit. Napjainkban már egyértelmű, hogy a mozgás nemcsak a fizikai állapotra van hatással, de nagymértékben segíti az észlelést, a tapasztalatszerzést, a beszéd egyik feltétele. Ez az egyik oka annak, hogy a gyermekkori idegennyelv-tanításban gyakran alkalmazzák a James Asher kaliforniai pszichológus professzor nevéhez fűződő ún. TPR (*Total Physical Response*) módszert, amelyet magyarul cselekedtető módszernek nevezünk. A beszéd és a mozgás koordinációjára épít, a nyelvet motorikus cselekvések segítségével közvetíti a tanulóknak.

Meglátásom szerint a mozgás a gyermekkori idegennyelv-elsajátítás minden tevékenységében jelen van, függetlenül attól, hogy melyik tanulási utat vizsgáljuk. Játék közben, mesehallgatásnál, éneklésnél, a más tantárgyakból integrált tartalmak feldolgozásánál mindig mozognak a gyermekek (Sárvári, 2013b). Az aktív fázisokat ugyan rendszeresen váltják a nyelvórán a nyugodtabbak, amikor a gyermek valamilyen manuális tevékenységet folytat vagy lazító és koncentrációs játékokban vesz részt, de a finommotorikus mozgás ezekre a cselekvésekre is jellemző. Ezért ezt a tanulási utat nem különálló, hanem a többi lehetőséget kísérő jelenségnek tekintem, és jelen tanulmányban nem önálló egységként, hanem a többi tanulási forma részeként utalok rá.

A tanulmány további része azokra a tanulási utakra fókuszál, amelyek részben már ismertek az óvodai nevelésből a gyermekek számára, így megkönnyítik az átmenetet az iskolába. Ezek a játék, az autentikus történetek alkalmazása és a gyermek holisztikus nevelését elősegítő immerzió.

## Játékos nyelvtanulás

A lehetséges tanulási utak közül kezdjük a játékkal, mert ez a gyermek természetes közege, ennek révén fedezi fel a világot. Az óvodában is a játék szövi át a gyermek egész napját, így az óvodából iskolába történő átmenet is könnyebb, ha a gyermek számára ismerős módszereket alkalmazunk. Különösen igaz ez akkor, ha egy számára idegen nyelvvel szeretnénk megismertetni.

De mi a játék? Ennek a fogalomnak a meghatározása nem egyszerű, mert nagyon sok megközelítése ismert (pl. Huizinga, Piaget, Vigotszki). A játék egyik legfontosabb jellemzője, hogy önként, szabadon választott tevékenység, amelyben nincs kényszer, mentes a külső céltól, önmagáért a tevékenységért folytatott, örömszerzéssel kísért cselekvéssor (Meyer, 2003. 34. o.). Már ez a meghatározás is ellentmond annak, hogy az iskolában minden valamilyen cél elérése érdekében történik a tanórán. Ezért sokáig úgy gondolták, a játék csak időkitöltésre használható az oktatásban.

A nyelvoktatás történetét (Bárdos, 2005; Neuner és Hunfeld, 1993; Sárvári, 2022c) áttekintve láthatjuk, hogy a hagyományos olvasó-fordító módszert váltó ún. audio-lingvális módszer volt az első, ahol helyet kapott a játék. A tanulók a megismert és kívülről megtanult párbeszédet játszották el párban. Ez azonban még nem volt igazi szerepjáték. A kommunikatív módszer fedezte fel a játékban rejlő potenciált. Ennek köszönhetően az 1980-as évektől kezdve számos játékgyűjtemény látott napvilágot, amely nemcsak a nyelvórán használható játékokat ismertette meg a nyelvtanárokkal, de igyekezett elméleti keretet is adni a játékok nyelvórai alkalmazásához, és tipologizálta a különböző játékokat (Spier, 1981; Lohfert, 1982).

A nyelvórán használható játékok csoportosításáról is elmondható, hogy nagyon változatos. Lohfert (1982) két nagy fajtáját különbözteti meg a nyelvi játékoknak: a didaktikai játékokat (*Lernspiele*) és a kommunikatív játékokat (*kommunikative Spiele*). A didaktikai játékokkal elsődlegesen részkészségeket (kiejtést, szókinccset, nyelvi struktúrákat, helyesírást) fejleszthetünk. Ezek irányított játékok, ahol a diákok a tanultakat imitálják, reprodukálják. A didaktikai játékok könnyebben tervezhetők és ellenőrizhetők, mint a kommunikatív játékok, mert általában csak egy megoldási lehetőséget kínálnak. Ebbe a csoportba tartozik például a memóriajáték, a dominó, a triminó. A kommunikatív játékok összetettebbek. A diákok ezekben a játékokban már kommunikatív szituációkban szabadon használják a megismert nyelvi elemeket. A nyelvtanár számára kevésbé tervezhető és ellenőrizhető ez a játékfajta, mert minden esetben több megoldási lehetőség van. A leggyakoribb kommunikatív játék a szerepjáték.

Dauvillier és Lévy-Hillerich (2004) játékgyűjteményükben a fejlesztendő (rész) készségek szerint csoportosították a játékokat. Az első csoportba azokat a játékokat sorolják, amelyek a szóbeli recepciót és produkciót fejlesztik (*Spiele zum Hören und Sprechen*). A második csoportba az írásbeli recepciót és produkciót fejlesztő játékok

(*Spiele zum Lesen und Schreiben*) tartoznak. Külön-külön csoportot alkotnak a szókinccsfejlesztő (*Spiele zum Wortschatz*), illetve a nyelvi tudatosságot fejlesztő játékok (*Spiele zur Grammatik*). Az utolsó csoportban az interkulturális kompetenciát fejlesztő játékok (*Spiele zur Landeskunde*) kaptak helyet.

Brinitzer (2013) is a fejlesztendő készségeket veszi alapul a felosztásában, de a kommunikatív készségeket fejlesztő játékokat egy egységnek tekinti (*Fertigkeitsorientierte Spiele*), és csak a nyelvi szerkezeteket gyakoroltató játékokat kezeli külön, ahol egyidejűleg a szókinccs elmélyítése is megvalósul (*strukturorientierte Spiele*). Ez a megközelítés azt a szemléletet tükrözi, hogy a nyelvtan funkcionális szerepet tölt be a nyelvtanulásban, és a szókinccsel együtt kell gyakorolni. Brinitzer két új játékfajta is bevezet. Az egyik fajtahoz a nyelvóra elején és végén alkalmazható játékok tartoznak (*Spiele zum Kennenlernen, zum Abschluss oder zum Vertrauensaufbau*), míg a másik csoportba az ún. energetizáló és relaxációs játékokat sorolja (*Spiele zum Energieniveau*).

Ha megvizsgáljuk, milyen célok érhetők el egy-egy játékkal a nyelvórán, azt tapasztaljuk, hogy szinte lehetetlen a játékokat egyetlen kategóriába sorolni, mert egyszerre több nyelvi és általános célt valósíthatunk meg játék közben. Ez azt is jelenti, hogy ugyanazt a játékot más-más terület fejlesztésénél is sikerrel alkalmazhatjuk.

Egy német mondás szerint „*wer die Wahl hat, hat die Qual*”, azaz aki a bőség zavarában szenved, annak nem könnyű a választás. Ezért fontos, hogy a nyelvtanárnak legyenek szempontjai, amelyek alapján kiválasztja az adott nyelvórára legmegfelelőbb játékot, játékos tevékenységet. *Schweckendiek* (2001. 11. o.) hat kérdés megválaszolását javasolja segítségnek: (1) Mi a játék célja, és milyen képességek fejlesztését segíti elő? (2) Beleillik a játék a nyelvóra menetébe? (3) Milyen emocionális reakciókat vált ki a játék? (4) A játék könnyen elkészíthető, könnyen érthető és megvalósítható? (5) Megfelelő-e a játék a tanulók életkori és nyelvi szintjének? (6) Mennyi időt vesz igénybe a játék? Megéri az időráfordítás?

Ha sikerült kiválasztanunk a megfelelő játékot, akkor *elő kell készítenünk*. Először át kell gondolnunk, milyen előzetes ismeretei vannak a diákoknak a játék kapcsán, el kell döntenünk, hogyan magyarázzuk el a játékszabályokat, kell-e játékvezető, és ha igen, akkor ki lesz az. Azt is végig kell gondolnunk, milyen munkaformában fognak játszani a tanulók, és hogyan alakítjuk ki a párokat, illetve csoportokat, ha erre van szükség. Végezetül megfelelő mennyiségben elő kell készítenünk a játékhoz szükséges eszközöket, fénymásolatokat.

A *játékszabályokat* – főleg kezdő csoportoknál – gyakran a tanulók anyanyelvén ismertetik a nyelvtanárok, mert azt gondolják, idegen nyelven túl bonyolult lenne a diákok számára a szabályok megértése. Én azonban *Spierrrel* (1981) értek egyet, aki azt javasolja, hogy példákön, illetve egy kézbáb segítségével az adott idegen nyelven magyarázzuk el a szabályokat. Az is megoldás lehet, hogy a nyelvtanár célnyelvi közlését azok a tanulók, akik megértették, közvetítik a többiek számára az anyanyelven. Ha a tanulók már tudnak olvasni az adott idegen nyelven, akkor közösen is elolvashatjuk és értelmezhetjük a szabályokat. Ehhez azonban elengedhetetlen, hogy a tanulók ismerjék



a játékkal kapcsolatos kulcsszavakat (pl. dobókocka, játékmező, dob, egyszer kimarad) az adott idegen nyelven is.

A *játék végén* beszéljük meg, hogy tetszett a játék a tanulóknak, ki nyert, ki mit tanult meg játék közben, kinek mi okozott esetleg nehézséget! A játék során felmerült nyelvi hibákról is a játék végén beszélünk a diákokkal, ne törjük meg a játék menetét!

Az óvodás és alsó tagozatos gyermekek szívesen utánozzák, amit látnak. Ezért örömmel vesznek részt pantomim-, szobor- vagy drámajátékokban. A beszédfejlődésben is nagyon fontos szerepe van az utánzási készségnek. Ezek a játékfajták azért is hasznosak, mert a nyelvelsajátítás kezdetén még nagyon kicsi a gyermekek produktív szókincse. A hallott szövegek megértése az elsődleges cél (Sárvári, 2013a, 2013b). A beszédprodukciónál kezdetben, a verbális válaszadáستól eltérő módon, teljes fizikai válaszokat alkalmaznak (vö. TPR): rámutatnak a képen a megfelelő válaszra, utasításokat hajtanak végre, bólogatnak, vagy nemet intenek a fejükkel, egyszerű igennel/nemmel válaszolnak idegen nyelven.

A nyelvóra legfontosabb elemei a *beszédkészség-fejlesztő játékok*, hiszen a beszéd, a kommunikáció segítségével tudjuk gondolatainkat, vágyainkat, érzéseinket megosztani másokkal. A beszédkészség-fejlesztő játékok többsége a szókincset bővíti, és az egyszerű szavak mellett chunkokat tanít a gyermekeknek az adott idegen nyelven. Ezek az információtömbök fontos nyelvi struktúrákat is tartalmaznak, amelyeket a gyermekek játékos formában sajátítanak el anélkül, hogy elemeznénk, milyen nyelvtani szabályszerűségről van szó, és ezt hogyan képzik az adott nyelven.

De a beszédkészség-fejlesztő játékok mellett, illetve azok részeként az érzékelést, a megfigyelést, az összpontosítást, a memóriát, a metakommunikációt fejlesztő játékok, valamint az önfegyelmet erősítő szabályjátékok is fontos elemei a gyermekkori idegen nyelv-tanításnak. A már említett csendes szakasz miatt célszerű gátlásoldó játékokat is tervezni a nyelvóra/a nyelvi foglalkozás menetébe.

A játékos nyelvtanulás jelentőségét mutatja az is, hogy a gyermekeknek szóló idegen nyelvkönyvek elképzelhetetlenek játékok nélkül, és számtalan internetes oldal kínál játékköteteket, amelyek a gyermekkori nyelvoktatásban is alkalmazhatók. Friedrich Fröbel 19. századi német pedagógus ismerte fel a játéknak az egyén személyiségfejlődésében játszott szerepét, jelentőségét. Az ő gondolatával zárjuk ennek a tanulási útnak a bemutatását: „Minden jónak forrása a játékban rejlik.” („*Die Quelle alles Guten liegt im Spiel.*”)

## Nyelvtanulás (autentikus) történetekkel

A nyelvi input mind az anyanyelv-, mind az idegen nyelv-elsajátítási folyamatban lényeges szerepet tölt be. Mindkét esetben elsődleges forrást jelentenek a személyes interakció mellett az *autentikus anyagok*: képek, dalok, versek, mondókák. A gyermekek az óvodában is gyakran találkoztak anyanyelvük autentikus anyagaival. Az élőbeszédet az idegen nyelvek esetében eredményesen támogathatják a célnyelvi CD-k, DVD-k,

tévé- és rádióműsorok, valamint a különböző, gyermekeknek készült applikációk és interneten található videók. Ezáltal nemcsak a gyermekek kommunikatív készségei, de interkulturális kompetenciái is fejlődnek, hiszen más kultúra(k)ba nyernek betekintést.

Az olvasóvá neveléshez azonban elengedhetetlen, hogy a gyermekek már kiskorban megtapasztalják a könyvek világát is. Mely könyvek segítik a gyermekkori nyelvelsajátítást? *Groß* (2002. 11. o.) és *Klippel* (2000. 159. o.) javaslatai alapján olyan könyvre van szükségünk, amelynek a története tetszik a mesélőnek. Fontos szempont, hogy a választott könyv nyelvezete egyszerű legyen, rövid mondatokat, ismétléseket tartalmazzon, illetve a mindennapi életben használható kifejezéseket alkalmazzon. A választásnál figyelembe kell venni azt is, hogy a könyv témája megfelel-e a gyermekek életkori sajátosságainak, és nyelvezete csak kicsit haladja-e meg a gyermekek aktuális nyelvi szintjét. A jó könyv története további kreatív, cselekvésorientált tevékenységekre motivál. Különösen a képeskönyveknél, ahol az illusztrációk jelentős szerepet játszanak a történet elmesélésében, meghatározó szerepe van a képek minőségének. Az igényes illusztráció segít a beszédre készítésben és a gyermeki figyelem koncentráálásában.

A fenti szempontok alapján a célnyelvi *képeskönyvek* a legideálisabb eszközök, mert kevés szöveget és sok képet tartalmaznak, amelyek segítik az idegen nyelvű szöveg megértését. Ezek a könyvek a gyermekek számára ismerős témákat dolgoznak fel, de egyúttal betekintést engednek a célnyelvi kultúrába, ezáltal is fejlesztve a gyermekek interkulturális érzékenységét (*Sárvári*, 2015a).

A nyelvtanár eldöntheti, hogy felolvassa a történetet, vagy szabadon meséli el. Ha szabadon mondja el a mesét, akkor a legjelentősebb momentumokat és ezek sorrendjét, valamint a legfontosabb mondatokat meg kell tanulnia kívülről. A történet elmesélésénél célszerű először a képek alapján interaktív módon bevezetni a történethez tartozó kulcsszavakat. Az ismert felől haladjunk az ismeretlen felé, azaz kérdezzünk rá arra, amit a gyermekek már meg tudnak nevezni az adott idegen nyelven: a képen látható személyekre (pl. kislány, kisfiú), állatokra, színekre. A gyermekek számolják meg, miből hány látható a képen, ha már ismerik a számokat. Ehhez köthetjük az új szavakat, kifejezéseket. A történet felolvasása/elmesélése közben pedig ne csak szemkontaktust tartsunk a gyermekekkel, de vonjuk be őket is a mesélésbe! A történettől függően ők is ismételjének meg vagy játsszanak el egy-egy jelenetet!

A történetek közvetítésének másik kedvelt formája az ún. *papírszínház* (Kamishibai). Az elnevezés a japán *'kamishibai'* szóból származik, amely két szó, a *'kami'* (papír) és a *'shibai'* (színház) összetételével jött létre. Japánban az 1920-as évek végén ez volt a szegények és a gyermekek mozija. A Kamishibai-mesélők, az ún. *'gaito'*-k, kerékpáron járták a vidéket, és a csomagtartóra erősítve vitték magukkal a papírszínházat, ami nem volt más, mint egy lakkozott fakeret, amelyben nagy méretű illusztrált lapokat mozgattott a mesélő. A lapokon a történet egy-egy meghatározó epizódja látható (*Gruschka és Brandt*, 2013; *Csányi, Simon és Tsík*, 2016; *Sárvári*, 2020b).

A gyermekekkel szembefordulva, a lapok mozgatásával igazi színházi élménnyé varázsolhatjuk a hagyományos meseolvasást. A jól látható képek segítik a megértést,

lehetőséget nyújtanak az új szavak, kifejezések bevezetésére, és fókuszálják a gyermekek figyelmét. Ez különösen fontos a beszédpercepcióban anyanyelven is egyre gyengébb „digitális bennszülötteknek”, azaz az alfa generáció tagjainak.

Célszerű a papírszínház használatát is *rituálékkal* összekötni. A rituálék bevett és szabályszerűen ismétlődő elemek, amelyek elsődlegesen az osztálytermi események szerveződésének és a tanórai interakciók jellemzői (bővebben *Sárvári, 2019a*). A rendszeresen visszatérő rituálék hozzájárulnak ahhoz, hogy nő a nyelvtanulók biztonságérzete, könnyebben értelmezik a nyelvtanár célnyelvi utasításait, magyarázatait. Néhány ötlet a saját gyakorlatomból (*Sárvári, 2020b*):

- Ha megoldható, alakítsunk ki a tanteremben egy „mesesarkot”, ahol egy polcon vár a papírszínház csukott ajtókkal arra, hogy elkezdődjön a mesemondás!
- Állítsuk a papírszínházat (benne az aktuális történet képeivel) csukott ajtókkal az asztalra, amit előtte egy fekete terítővel leterítettünk! A fekete szín nem vonja el a gyermekek figyelmét a történetről, ezért a mesélőnek is ajánlott, hogy fekete ruházatot viseljen.
- Valamilyen ritmushangszer (pl. hangtál, triangulum, xilofon) megszólaltatásával és az adott idegen nyelven megfogalmazott rövid mondattal invitáljuk a gyermekeket a „mesesarokba”!
- A színházban csendesén kell viselkedni, ezért amikor a gyermekek elfoglalják a helyüket félkörben az asztalra állított papírszínház körül, fokozatosan vegyük rá őket arra, hogy elcsendesedjenek! Először a lábak „csendesednek el”, azután a kezek. Majd tágra nyitjuk a szemünket, hogy mindent jól lássunk, és hegyezzük a fülünket, hogy mindent jól halljunk.
- A papírszínház bezárt ajtajait az adott idegen nyelven közösen elmondott „ajtónyitó” versikével nyithatjuk ki.
- A mesemondás végén az adott idegen nyelven közösen elmondott „ajtózáró” versikével ér véget a „színházlátogatás”.

A történetmesélés harmadik eszköze lehet a Magyarországon még nem annyira elterjedt ún. *’Erzählschiene’*, amit talán „*mesesínnek*” fordíthatunk. Ez egy téglalap alakú falap, amelyet három egyenlő részre oszt a falap hosszabb oldalával párhuzamosan futó két hosszúkás barázda (nút). A mesésínt az asztalra vagy ölünkbe tehetjük. Ez a színpad, ahol a barázdákban mozgathatjuk a történet papírból készült figuráit. A két barázda segítségével a térbeliséget is ábrázolni tudjuk. A papírszínházat is kombinálhatjuk a mesesínnel. Ebben az esetben a papírszínház adja a hátteret, ami jelenetről jelenetre változhat, és a mesésin a színpad, ahol a szereplők mozognak. Ezekkel az eszközökkel a gyermekek saját történeteiket is bemutathatják a többieknek, így nemcsak a szövegértés, de a szövegalkotás fejlődését is segíti ez a tanulási út (*Scherzer, 2018; Sárvári, 2020b*).

Függetlenül attól, hogyan ismerik meg a gyermekek az adott történetet, mindig többször kell hallaniuk, és törekednünk kell arra, hogy minden mesélésnél egyre aktívabb szerepet kapjanak a gyermekek. Az ismétlés segít nekik abban, hogy jobban megértsék

a szöveget. A gyermekek gyakran önkéntelenül is utánozzák a mesélő gesztusait, mimi-káját, kórusban ismétlik a visszatérő szövegrészeket. Ez segíti a memorizálást, bővíti a szókincset, és gyakoroltatja a helyes kiejtést, intonációt. A gyermekek ezután játékos tevékenységekben gyakorolják a történet szavait, kifejezéseit, illusztrációt készíthetnek a történet számukra legkedvesebb jelenetéhez, vagy dramatizálhatják a történetet.

A megismert képeskönyveket, illetve a történetek képeit célszerű a mesesarok polcán tárolni, hogy a gyermekek később is belelapozhassanak, megnézhesék. A képeskönyvek témái gyakran összefüggnek a más tanórán tanult tartalmakkal, így jó alapját képezhetik a tartalomalapú nyelvtanulásnak is.

## Tartalomalapú nyelvtanulás (CLIL)

A más tantárgyi tartalmak integrálásának egyik lehetősége az ún. *CLIL-módszer* alkalmazása. A CLIL mozaikszó az angol *'Content and Language Integrated Learning'* kifejezés rövidítése, amelynek magyar fordítása tartalmat és nyelvet integráló tanulás lenne, de általában a tartalomalapú nyelvtanítás kifejezést használjuk. Ez egy kétfókuszú oktatási forma, amely – mint arra az elnevezés is utal – integrálja a tartalmat és a nyelvet.

A módszer kezdete egészen az ókorig nyúlik vissza (*Haataja*, 2007. 5. o., 2009. 6. o.). A Római Birodalom megszállása alatt a művelt görögök a nem görög nyelvű lakosságnak így próbálták megtanítani a görög nyelvet. Hasonló folyamatok figyelhetők meg a középkorban a latin nyelv vonatkozásában, illetve a 18. és a 19. században is, amikor a külföldi nevelőnők saját anyanyelvüket használták a nemesi és a gazdag polgári családok gyermekeinek tanítására. A gyermekek az ismeretlen nyelvet szinte második nyelvként sajátították el (*Wolff*, 2007). A 20. század 70-es, 80-as éveiben ezt az oktatási formát erősítette egy kanadai kísérlet, amely az *'immersion'*, azaz a *'bemerítés'* módszerét alkalmazta. A kísérlet során a Québec tartományban élő angol anyanyelvű gyermekek olyan oktatási formában vettek részt, amely biztosította, hogy megfelelő francia nyelvtudásra is szert tegyenek. A kanadai kísérletet ugyan nem lehetett változatlan formában átültetni az európai viszonyok közé, de fontos katalizátora lett számos európai kutatás és kísérlet elindításának (*Haataja*, 2009. 5. o.; *Eurydice*, 2006). A CLIL-módszer napjainkban használatos formája a 1990-es évek során terjedt el. Kezdetben az oktatás nyelve egyértelműen az angol volt, de a módszer elterjedésével más nyelvek is szerepet kaptak „CLIL-nyelvként” (*Haataja*, 2009. 6. o.). A többnyelvűség elvének köszönhetően az Európai Unióban egyre nagyobb figyelmet kapott az ún. CLIL-LOTE (*Content and Language Integrated Learning for Languages Other Than English*) módszer, amelynek célja, hogy az angol nyelven kívül más idegen nyelven is megvalósuljanak a CLIL-projektek. A német változat CLILiG (*Content and Language Integrated Learning in German*) néven vált ismertté.

Egy 2006-ban készült tanulmány (*Eurydice*, 2006. 13. o.) is rámutat, hogy a CLIL-módszer alkalmazása az európai országok túlnyomó többségében a hagyományos iskolai oktatás részeként, az alap- és középfokú szinteken valósul meg. Magyarország

1987-ben csatlakozott ehhez a kezdeményezéshez (*Eurydice*, 2006. 15. o.). Napjainkra a CLIL gyűjtőfogalommá vált, amelyet minden olyan esetben alkalmaznak, amikor az oktatás nem a tanulók első nyelvén történik (*Haataja*, 2007. 4. o.). Ez a CLIL-módszer „hard” változata, amelyet a két tanítási nyelvű iskolák alkalmaznak. A „soft” változatot azonban azokban az intézményekben is lehet alkalmazni egy-egy téma feldolgozásánál, ahol a nevelő-oktató munka nem két tanítási nyelven folyik. Ezeket a tanórákat a nyelvtanárok tartják, az elsődleges cél a tanulók nyelvi cselekvőképességének a fejlesztése. A nyelvrákon azonban más tárgyak tartalmait integrálják. Ezek gyakran természet-tudományos vagy művészeti témák (*Dalton-Puffer*, é. n.).

A nyelvrá számtalan kapcsolódási pontot kínál más tantárgyi tartalmak integrálásához. A matematikához kapcsolódóan számolhatunk az adott idegen nyelven, matematikai, logikai feladatokat oldhatunk meg. A hónapokat, a hét napjait vagy az állatokat tanulva integrálhatjuk a környezetismeret-órán tanultakat. Egyre több olyan didaktizált tananyag érhető el, amely arra buzdít, hogy végezzünk el egyszerű természettudományos kísérleteket a nyelvrán. Az alkotó tevékenység is fontos eleme a gyermekkori nyelvsajátításnak, ezért a vizuális kultúra, az ének-zene, valamint a dráma és tánc tantárgy elemei is sikeresen építhetők be a gyermekkori nyelvtanításba (bővebben *Sárvári*, 2014). A nyelv ugyanis nem a cél, hanem az eszköz, amivel elérhetjük a célt.

## Összegzés

Az egyéni többnyelvűvé válás egyik útja a gyermekkori idegennyelv-elsajátítás, amelyet szelíd nyelvi nevelésnek is nevezünk. Jelen tanulmány az idegennyelv-tanulás e speciális formáját mutatta be, amely megkönnyíti az óvodából iskolába történő átmenetet, mert az óvodai nevelésben már megismert módszereket alapul véve ismerteti meg a gyermekeket – már akár az általános iskola első osztályától kezdve – az idegen nyelvekkel. A szelíd nyelvi nevelés épít azokra az adottságokra, amelyek csak erre az életkorra jellemzőek, és idővel elvesznek. A bemutatott gyakorlati példák is igazolják, hogy a szelíd nyelvi nevelés – az anyanyelv elsajátításához hasonló módon – játékos tevékenységekkel, autentikus anyagokkal, minden érzékszervet fejlesztve, a gyermeki személyiség teljes kibontakozását elősegítve törekszik arra, hogy fejlessze a tanulók nyelvi cselekvőképességét és felkeltse a diákok érdeklődését az idegen nyelvek iránt.

A nyelvtanulás e korai, ráhangoló szakaszának nagy jelentősége és felelőssége van, mert a gyermekek számára sok esetben ez az első találkozás egy másik nyelvvel, egy másik kultúrával. Az itt szerzett élmények, benyomások és tapasztalatok határozzák meg, hogy a gyermekek megszeretik-e a nyelvtanulást, megértik-e a nyelvtudás fontosságát és szerepét a tanórán és az iskolán kívül, valamint kellő nyitottsággal és empátiával fordulnak-e más kultúrák és az ott élő emberek felé. Meggyőződésem, hogy a szelíd nyelvi nevelés az a módszer, amellyel ez a cél megvalósítható, függetlenül attól, melyik idegen nyelvet sajátítja el először a gyermek.

## Irodalom

- A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók. [https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020\\_nat](https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat) (2022. november 14.)
- Appeltauer, Ernst (1999): *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung.* (Fernstudieneinheit 15). Langenscheidt, Berlin.
- Az élő idegen nyelv tantárgy kerettanterve a 4. évfolyam számára. [https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_alt\\_isk\\_1\\_4\\_evf](https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf) (2022. november 14.)
- Az óvodai nevelés országos alapprogramja. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (2022. november 14.)
- Bárdos Jenő (2005): *Élő nyelvtanítás-történet.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Berényi-Nagy, Tímea (2017): Lass mich erschließen! – Mehrsprachigkeitsdidaktik binnendifferenziert. In: Boócz-Barna Katalin, Heltai János, Kertes Patrícia, Reder Anna és Sárvári Tünde (Hrsg.): *DUFU (= Deutschunterricht für Ungarn 28)*. UDV, Budapest. 50–68.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2010): *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Ergänzungsheft.* Langenscheidt, Berlin.
- Boócz-Barna Katalin (2014): ‚Fehler‘ als wichtige Ressource im mehrsprachigen Deutschunterricht. In: Boócz-Barna Katalin, Kertes Patrícia, Palotás Berta, Perge Gabriella és Reder Anna (Hrsg.): *Aktuelle Fragen der Fremdsprachendidaktik. Festschrift für Ilona Feld-Knapp. Sonderheft. DUFU (= Deutschunterricht für Ungarn 26)*. UDV, Budapest. 103–113.
- Brinitzer, Michaela (2013): Medien- und Aktivitätenrepertoire. In: Brinitzer, Michaela, Hantschel, Hans-Jürgen, Kroemer, Sandra, Möllner-Frorath, Monika és Rios, Lourdes: *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* Ernst Klett Sprachen, Stuttgart. 141–153.
- Busch, Brigitta (2018): The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations. *Urban and Literacies*. 236. [https://heteroglossia.net/fileadmin/user\\_upload/publication/busch18\\_The\\_language\\_portrait\\_copy.pdf](https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/busch18_The_language_portrait_copy.pdf) (2022. november 14.)
- Chighini, Patricia és Kirsch, Dieter (2009): *Deutsch im Primarbereich.* (Fernstudieneinheit 25). Langenscheidt, Berlin.
- Csányi Dóra, Simon Krisztina és Tsík Sándor (2016, szerk.): *Papírszínház. Módszertani kézikönyv.* Csimota, Budapest.
- Dalton-Puffer, Christiane (é. n.) *CLIL in der Praxis: Was sagt die Forschung?* <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/clg/20984546.html> (2022. november 14.)
- Dauvillier, Christa és Lévy-Hillerich, Dorothea (2004): *Spiele im Deutschunterricht.* (Fernstudieneinheit 28). Langenscheidt, Berlin.
- Eurydice (2006): *Tartalomalapú nyelvoktatás (CLIL, EMILE) az európai iskolákban.* Oktatási és Kulturális Főigazgatóság, Budapest/ Commission of the European Communities, Bruxelles.
- Feld-Knapp Ilona (2014): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht, In: Feld-Knapp Ilona (szerk.): *Mehrsprachigkeit.* Typotex Kiadó/Eötvös Collegium, Budapest. 15–31.
- Groß, Christiane (2002): Geschichten im frühen Fremdsprachenunterricht. *Primar. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich*. 30. sz. 11–16.
- Gruschka, Helga és Brandt, Susanne (2013): *Mein Kamishibai. Das Praxisbuch zum Erzähltheater.* Don Bosco, München.

- Haataja, Kim (2007): Der Ansatz des integrierten Sprach- und Fachlernens (CLIL) und die Förderung des schulischen „Mehrsprachenerwerbs“. *Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich*, 11. sz. 4–10.
- Haataja, Kim (2009): CLIL – Sprache als Vehikel oder „Zweiklang im Einklang?“ *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 40. sz. 5–12.
- Klippel, Friderike (2000): *Englisch in der Grundschule mit CD-ROM. Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht*. Cornelsen Scriptor, Berlin.
- Krumm, Hans-Jürgen és Jenkins, Eva-Maria (2001): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. Eviva, Wien.
- Lohfert, Walter (1982): *Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache. Spielpläne und Materialien für die Grundstufe*. Hueber, Ismaning.
- Lundquist-Mog, Angelika és Widlok, Beate (2015): *DaF für Kinder. dll (= Deutsch lernen lernen 8)*. Klett-Langenscheidt, München.
- Meyer, Hilbert (2003): *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. Cornelsen Scriptor, Berlin.
- Neuner, Gerhard és Hunfeld, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. (Fernstudieneinheit 4). Langenscheidt, Berlin.
- Perge Gabriella (2018): *Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn*. (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung – Sonderreihe B; 1). Eötvös-József-Collegium, Budapest.
- Sárvári Tünde (2013a): Anwendungsmöglichkeiten der dramapädagogischen Arbeit im frühen DaF-Unterricht. In: Boócz-Barna Katalin (Hrsg.): *DUfU (= Deutschunterricht für Ungarn 25)*. UDV, Budapest. 168–178.
- Sárvári Tünde (2013b): Sprache und Bewegung – Dramapädagogik für Sprachanfänger in der Grundschule. *Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 28. sz. 50–53.
- Sárvári Tünde (2014): A CLIL módszer alkalmazási lehetőségei a kisiskoláskori német mint idegennyelv-tanításban. In: *Módszertani Közlemények*, 54. 2. sz. 49–66.
- Sárvári Tünde (2015a): „Bilder sind gute Begleiter“. Überlegungen zur Entwicklung und Förderung der primären Fertigkeiten im frühen DaF-Unterricht mit Bilderbüchern. In: Backes Johanna és Szendi Zoltán (Hrsg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2014*. GUG, Budapest/DAAD, Bonn. 225–245.
- Sárvári Tünde (2015b): „Jedes Kind kann Sprachen lernen – wenn das Lehrwerk die Sprache der Kinder spricht.“ – Überlegungen zur Anpassung an das sprachliche Niveau der Lernenden in den Lehrwerken für den frühen Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: Feld-Knapp Ilona, Heltai János, Kertes Patrícia, Palotás Berta és Reder Anna (Hrsg.): *Interaktionen: Festschrift für Katalin Boócz-Barna. Sonderheft. DUfU (= Deutschunterricht für Ungarn 27)*. UDV, Budapest. 121–134.
- Sárvári Tünde (2019a): Az osztálytermi rituálék szerepe a kisgyermekkori német mint idegennyelv-elsajátításban. In: Karlovitz János Tibor és Torgyik, Judit (szerk.): *Szaktanárszertani és más emberközpontú tanulmányok*. International Research Institute, Komárno. 125–132.
- Sárvári Tünde (2019b): Frühbeginn – Ein Spezialgebiet des Fremdsprachenunterrichts. *Slowakische Zeitschrift für Germanistik*, 11. 2. sz. 42–51.

- Sárvári Tünde (2019c): Zur Rolle des sprachlichen Inputs beim frühen Fremdsprachenlernen. In: Boócz-Barna Katalin, Kertes Patrícia és Sárvári Tünde (Hrsg.): *Kollokationen lernen. Sonderheft. DUfU (= Deutschunterricht für Ungarn 30)*. UDV, Budapest. 79–102.
- Sárvári Tünde (2020a): Schlüsselfiguren des frühen Deutschunterrichts: Deutschsprachige PrimarstufenlehrerInnenbildung in Szeged. In: Klein Ágnes, Márkus Éva és Meier, Jörg (Hrsg.): *Auf die Lehrenden kommt es an: Konferenz zum 200jährigen Jubiläum der deutschsprachigen Primarschullehrerbildung in Ungarn*. (= Beiträge zur Fachdidaktik 5). Praesens Verlag, Wien. 76–93.
- Sárvári Tünde (2020b): Sprachförderung durch Erzählen im frühen Deutschunterricht. In: Juhász Valéria, Sulyok Hedvig, Balog Edit, Basch Éva, Csetényi Korinna, Erdei Tamás, Varga Emőke, Sárvári Tünde és Tóthné Aszalai Anett (szerk.): *Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban = Развитие навыков общения и речи на практике = Entwicklung der Kommunikations- und Sprachfähigkeit in der Praxis = Communication and Speech Development in Practice*. SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szeged. 431–442.
- Sárvári Tünde (2021): Lehrersprache. Ein Dilemma der Unterrichtsplanung im DaF-Unterricht. In: Kovács Kálmán (Hrsg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2020*. GUG, Budapest. 81–99. (2022. november 14.)
- Sárvári Tünde (2022a): *Früherwerb im DaF-Unterricht in Ungarn. Standardisierungsversuch für die Stufe vor A1 für Kinder*. Alphabet Wörterbuchverlag, Imst.
- Sárvári Tünde (2022b). Korai idegennyelv-oktatás – az egyéni többnyelvűség egyik útja. In: Juhász Valéria és Kegyes Erika (szerk.): *Többnyelvűség és oktatás*. JGYFK, Szeged. 107–124.
- Scherzer, Gabi (2018): Praxisbuch Erzählschiene. Zum kreativen Erzählen, Spielen und Gestalten. Don Bosco, München.
- Schweckendiek, Jürgen (2001): Spiele und Spielerisches. Zur Förderung der Gruppenintegration und zur Binnendifferenzierung. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 21. sz. 9–19.
- Spier, Anne (1981): *Mit Spielen Deutsch lernen*. Cornelsen Scriptor, Berlin.
- Wolff, Dieter (2007): *Was ist CLIL?* <http://www.goethe.de/ges/spa/dos/ifs/de2747558.htm> (2022. november 14.)