

Mesevilág



Szerkesztette: Szarvas Júlia, Bakti Mária

Mesevilág

Mesék és történetek használata az idegen nyelvi fejlesztés során 10 év alatti nyelvtanulókkal

Szerkesztette:

Szarvas Júlia és Dr. Bakti Mária

Szerzők:

Dr. Bernáth András

Pintér Szilvia

Szarvas Júlia



Szerkesztette:

Szarvas Júlia és Dr. Bakti Mária

Szerzők:

Dr. Bernáth András

Pintér Szilvia

Szarvas Júlia

Illusztrátor:

Habon-Peszeki Viktória

Szakmai lektorok:

Prof. Dr. Kérchy Anna

(II. rész – Irodalmi elemzések, avagy mit rejt egy-egy mese)

Dr. Orosz-Martins Andrea

(III. rész – Tematikus tervek és óratervek mesék feldolgozásához)

Dr. Sárvári Tünde

(I. rész – Idegen nyelvi fejlesztés óvodában és alsó tagozaton
mesék és történetek felhasználásával)

A mesék idegen nyelvi lektora:

Gabriella Clingman

College of Arts and Sciences, Kent State University,

Amerikai Egyesült Államok

Tördelés:

Innovariant Nyomdaipari Kft., Algyő

ISBN 978-963-648-019-6

Kiadja:

Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 2023

Előszó

A *Mesevilág* az óvodapedagógusok és tanítók tudásának sokrétűségét és munkájuk sokszínűségét tükrözi. Amikor gyermekekkel dolgozunk, egyszerre kell irodalmárnak, nyelvésznek, költőnek, énekesnek, táncosnak, gyógytornásznak, matematikusnak, tudósnak és még annyi minden másnak lennünk amellet, hogy szeretettel vesszük körül a ránk bízott kis óvodásokat, iskolásokat. A mesélés, a mesék feldolgozása erre nemcsak lehetőséget biztosít, hanem bizonyos értelemben meg is követeli ezt. Ez a könyv arra vállalkozik, hogy bemutassa a mesékkel történő idegen nyelvi fejlesztés lehetőségeit elsősorban alsó tagozaton, de akár óvodában is.

A könyvben, amelyet 10 év alatti gyermekekkel foglalkozó nyelvtanároknak és olyan óvodapedagógus és tanító szakos hallgatóknak szánunk, akik alapképzésük során az idegen nyelvi fejlesztés mikéntjéről is tanulnak, elméleti háttérrel nyújtunk a mesékkel történő idegen nyelvi fejlesztéshez, meseelemzéseket mutatunk be, hogy a gyakorló pedagógus mélyebb megértéssel foghasson bele a mesékkel való munkába és konkrét óraterveket kínálunk a megvalósításhoz. (A *Gondolattérkép – a Mesevilág útjelzője* (ld. következő oldal) részletesebb tartalmi áttekintést kínál.)

Köszönetünket fejezzük kiváló lektorainknak, Prof. Dr. Kérchy Annának, Dr. Orosz-Martins Andreának és Dr. Sárvári Tündének, akik elengedhetetlen szakmai tanácsaik mellett azt is kifejezték, hogy mennyire hasznosnak tartják ezt a megközelítést, és bátorítottak bennünket arra, hogy folytassuk tovább ezt a munkát. Köszönet Gabriella Clingmannek, hogy anyanyelvi lektorként biztosította, hogy a mesék átiratai megfeleljenek az élő nyelvhasználatnak.

A könyv a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karának tudományos pályázati támogatásával jött létre.

Hasznos olvasást kívánunk!

A szerkesztők

Szeged, 2023. október 29.

Gondolattérkép – a Mesevilág útjelzője

I. rész

Idegen nyelvi fejlesztés óvodában és alsó tagozaton mesék és történetek felhasználásával

Szarvas Júlia

A fejezetek:

Ráhangelődés – Itt arról olvashatsz, hogy mi rejlik e könyv lapjai mögött.

- 1. A mesék, történetek szerepe az ember életében** – Itt azt járjuk körül, hogy a történetek hogyan szövik át az életünket, és ennek következtében hogyan támogatják azt is, hogy idegen nyelven is kommunikálhassunk.
- 2. A kommunikáció fejlődése születéstől az első szavakig** – Itt azt tanulmányozzuk, hogy miben különbözik a kommunikáció a beszédétől, és hogyan kommunikálhatunk akkor is, ha még nem tudunk beszélni.
- 3. Történetmesélés mint holisztikus szemléletű idegen nyelvi fejlesztés** – Itt azt vizsgáljuk meg, hogy a nyelvtanulás mellett mi mindent fejleszthetünk idegennyelvórán, ha kiaknázzuk a történetek adta gazdagságot.
- 4. Mesék az idegennyelv-tanítás szolgálatában** – Végül itt a gyakorlati megvalósításra kerül sor: mi és hogyan is történik az idegennyelv-fejlesztés során, amikor meséket és történeteket használunk.

II. rész

Irodalmi elemzések, avagy mit rejt egy-egy mese

Bernáth András

Ez a rész meseelemzéseket kínál arról a négy meséről, amelyek angolórai felhasználását mutatjuk be a III. részben. A mesék keletkezéstörténete mellett bemutatunk néhány lehetséges értelmezést, és esetenként a mesék órai feldolgozására is utalunk.

- A vörös tyúkocska (*The Little Red Hen*)
- A mézeskalács ember (*The Gingerbread Man*)
- A három kismalac (*The Three Little Pigs*)
- Aranyfürtöske és a három medve (*Goldilocks and the Three Bears*)

III. rész

Tematikus tervek és óratervek mesék feldolgozásához

Pintér Szilvia és Szarvas Júlia

Ez a rész foglalkozik a mesék konkrét angolórai feldolgozásával. Minden meséhez közlünk egy olyan szövegátíratot, amelyet alsó tagozaton (esetleg óvodában) használhatunk az angolórán. Minden meséhez tematikus tervet és egy-egy óratervet állítottunk össze, illetve a *The Little Red Hen* meséhez részletes forgatókönyvet is közlünk, amely egy megvalósult óra leírása. (A tervek természetesen csak javaslatok – bizonyára számos más variáció is kiválóan működik.) A rész felépítése:

- A mese szövegének átírata;
- Tematikus terv a mese feldolgozásához;
- Óraterv az egyik órához;
- Ezen felül a *The Little Red Hen* mese esetén részletes forgatókönyv az egyik órához.

IV. rész

A vörös tyúkocska – képeskönyv az órai mesemondáshoz

Habon-Peszeki Viktória és Gabriella Clingman

A képeskönyv a *The Little Red Hen* mese kibővített változatához készült: 12 állat jelenik meg benne, így lehetőséget biztosítva ahhoz, hogy a mese dramatizálásakor több gyermek is külön szereplőként be tudjon kapcsolódni a játékba. A mese eseményeinek képsorai mellett a szereplők külön képeken is megjelennek, amelyek oktatási célra szabadon felhasználhatók.

Az illusztrációkat Habon-Peszeki Viktória készítette.

A mese szövegét lektorálta: Gabriella Clingman.

Idegen nyelvi fejlesztés óvodában és alsó tagozaton mesék és történetek felhasználásával

Ráhangelődés

A kisgyermekkor és gyermekkor idegen nyelvi fejlesztésbe bekapcsolódó pedagógusok végzettségüket, képzésüket és tapasztalataikat illetően alapvetően két irányból érkeznek erre a területre: vagy a) az idegennyelv-oktatás vagy b) az óvodapedagógus- és tanítóképzés felől, illetve ezen szakmák felől. Az idegennyelv-tanárok tanulmányaik során mélyebben ismerkednek meg a nyelvek és az adott idegen nyelv nyelvészeti alapjaival, a nyelv és kommunikáció kapcsolatával és a nyelvpedagógiával, valamint az irodalom- és kultúratudománnyal is, ugyanakkor a tanárképzés a 10 év *feletti* tanulóira koncentrál. Az óvodapedagógusok és tanítók ezzel szemben sokkal átfogóbb képet kapnak a 10 év *alatti* gyermekek általános működéséről, fejlesztésük mikéntjéről (pl. lehetséges eszközökről, módszertanról), miközben az idegennyelv-tanulás és -tanítás kérdéseire, az ezt támogató háttértudományokra kevesebb idő jut. Emellett több tudományterületbe is bepillantást nyernek, hiszen a kisgyermek és gyermekek nevelése és fejlesztése ideális esetben holisztikus megközelítésű (minél fiatalabbak, annál inkább).

A *holisztikus* megközelítésű nevelés és fejlesztés a gyermeket a részképességek fejlesztése, ismeretekbe történő bevezetése közben is egészében tekinti (testi, érzelmi, értelmi működésére egyaránt figyelemmel van, illetve igyekszik ezeknek tudatában lenni a tevékenységek megtervezés és lebonyolítása során).

A világ és benne az ember megismerésének hosszú folyamata során a tudományterületek egyre inkább specializálódnak: ahogy egyre jobban ráközelítünk egy területre, egyre több ismeretet szerzünk és közben egyre jobban elveszítjük a nagy képet. Ha pedig egyre nagyobb és nagyobb távolságból vizsgálódunk, jobban látjuk, hogy minden mindennel összefügg – bár néha csak távoli a kapcsolat.

Pedagógusként feladatunk, hogy egy-egy részterületre rá tudjunk közelíteni, hogy ott célzott fejlesztést valósíthassunk meg, közben viszont észben kell tartanunk, hogy mindig a gyermek teljességével van dolgunk. Ha első osztályban az *o* betű óramutató járásával ellentétes irányú kerekítése nem sikerül, akkor sokszor nem elég, ha a tanító csak a konkrét vonalra koncentrál. A kisdíáknak talán az irányok ismeretével, a feladatkövetésével vagy éppen a koncentrációjával van gondja. De az is lehet, hogy a nagymozgásokban való elmaradása miatt nem alakult ki a megfelelő szem-kéz koordináció. Ahhoz, hogy az okokat megtaláljuk, a gyermeket teljességében kell vizsgálnunk. (Sőt, nem is csak vizsgálnunk, hanem értenünk és szeretnünk!)

Ha sikerül a tanításba történeteket csempésznünk, a holisztikus fejlesztés szinte automatikusan megvalósul. A történetek összetettsége és sokoldalúsága – a tudatos pedagógiai munkával kiegészítve – biztosítja, hogy a gyermekek a nekik legmegfelelőbb módon fejlődjenek.

Ez a könyv arra készíti fel a leendő pedagógusokat és abban segíti a már gyakorlatokat, hogy az idegen nyelvi fejlesztés során is ki tudják aknázni a történetekben rejlő lehetőségeket.

A margón olyan megjegyzéseket olvashatunk, amelyek kicsit kitekintenek a szöveg fő sodrából: segítenek a megértésben vagy éppen a továbbgondolásban.

1. A mesék, történetek szerepe az ember életében

1.1. A történetek a megismerési és gondolkodási folyamatokban

Ebben a részben azt gondoljuk át, hogy a történeteknek milyen szerepe van az egyéni gondolkodásban és megismerésben, azaz az egyéni kognitív folyamatokban.

A narratíva a történet-mesélés műfaja.

Jerome Bruner (1915-2016) kognitív pszichológus és a modern oktatáskutatás kiemelkedő személyisége (2005: 19) szerint az emberi gondolkodásnak két alapvető fajtája van: (1) a logikai-tudományos, melynek eredménye pl. az érvelés, bizonyítás és (2) a **narratíva**, amely történeti beszámolóban nyilvánul meg.

Erről angol nyelven például a *Cambridge Companion to Narratives* (Herman, 2010) című kiadványban olvashatunk részletesebben.

Az oxfordi Story Museum¹ (Történetek Múzeuma) honlapjának egy korábbi verzióját a következő állítással indította útjára: „Sokan úgy vélik, hogy a történetmesélés teszi az emberiséget egyedivé. Történeteket használunk, hogy megosszuk tapasztalatainkat, megértsük a múltunkat és elképzeljük a jövőnket.” Peter Brooks (1992) a **narratívák** használatát az ember kognitív, azaz gondolkodásbeli eszköztárához sorolja, és úgy véli, hogy a narratívát alapvető rendezőelvként alkalmazzuk, amelynek segítségével a világban nyert tapasztalatunkat értelmezzük (illetve értelmezni tudjuk).

Mit is jelent ez valójában? Üljünk le egy pillanatra, és fogadjuk be a környezetünket! Vegyük észre, hol is vagyunk, milyen tárgyak vannak körülöttünk, ki vagy kik vannak a közelünkben! Azzal, hogy leírjuk a környezetünket, már meg is adjuk egy történet *helyszínét* (angol: *settings*) és *szereplőit* (angol: *characters*). A következő kérdés az lesz, hogy mi történik: mik az *események* (angol: *events*) vagy mi a *cselekmény* (angol: *plot*) – tehát **mi** a *történet* (angol: *story*). Amikor kapcsolódni akarunk másokhoz, kíváncsiak vagyunk egymásra vagy meg akarjuk osztani másokkal a tapasztalatainkat, valójában sokszor egy történet mesélünk el, illetve arra kérdezzük rá, hogy mi történt a másikkal. A történet keretein belül aztán megjelennek a leírások, és megjelenhetnek az érvelések is, de a kiindulás egy esemény vagy események láncolata, amely egy bizonyos helyen és időben történik valakivel (vagy valamivel).

Ha este otthon megkérdezzük tőlünk, hogy „Milyen napod volt ma?“, és nem a világtól elvonuló kamaszok vagyunk éppen, ezért válaszolni is szeretnénk, akkor a „Jó.” vagy „Nem túl jó.” minősítést valószínűleg követi majd egy „Képzeld, mi történt!” Beszámolhatunk arról, hogy találkoztunk a villamoson egy régi ismerőssel, és beültünk vele az új kávézóba a végállomásnál. Előfordulhat, hogy közben az ellenőr is megbüntettetett bennünket – ezt beágyazhatjuk a találkozásról szóló történetbe, ki is hagyhatjuk, vagy éppen lehet ez az a történet, amit elmesélünk, és az ismerősről nem teszünk említést. Mi döntjük el, hogy a tapasztalatfolyamból, amely folyamatosan körülvessz bennünket, vagy amelyben „úszunk”, milyen pillanatot jelölünk ki egy eseménysor kezdeteként, mit tekintünk ehhez az eseménysorhoz tartozó információnak és mikor zárjuk le azt. Kik lesznek azok a szereplők, akik belekerülnek a történetünkbe, és kit fogunk kihagyni, mert ott voltak ugyan, mégsem részei a történetnek.

Talán triviálisnak tűnik az előző leírás, ám amikor kisgyermekek történetmesélést hallgatjuk, felismerhetjük, hogy a tapasztalatok történetbe rendezése nem annyira egyszerű feladat – mint ahogy a körülöttünk levő világ értelmezése sem az. Meg kell tanulnunk, hogy a bennünket érő sok-sok benyomás közül melyeknek van egy adott esetben jelentősége, hogyan kapcsolódnak ezek egymáshoz, hogyan értelmezhetők. Fel kell ismernünk, hogy egyáltalán hol kezdődik egy adott történet, milyen események alkotják a cselekményt és azt, hogy ezek milyen rendezőelvek

¹ www.storymuseum.org.uk

mentén kapcsolódnak egymáshoz (pl. időben és térben vagy oksági viszonyban). Sok esetben azt is értenünk kell, hogy milyen előzményei voltak a történetnek vagy milyen következményei lehetnek. A történet megszületésekor (akár a történet mesélő, akár hallgatói vagyunk), felismerjük a történetben szereplők érzelmeit, szándékait, motivációját. A világ és az emberi lét értelmezését tanuljuk tehát.

Az emberi gondolkodás történetorientált. **Alapvető kognitív képességünk, hogy történetekben gondolkozzunk:** történeteket alkossunk és értsünk meg, azaz a körülöttünk levő eseményeket (vagy jelenségeket) történetként értelmezzük és a megjelenő kommunikációs szándékokat (akár a sajátunkat, akár más szereplőkét) azonosítjuk (részletesen ld. Szécsi 2020).

Feladat

- Meséljük el a tegnapi napunk egyik „történetét”! Milyen elemeket szöhetnénk még bele a történetbe? Miket hagyhatnánk ki?
- Beszélgessünk kisgyermekkel, alsó tagozatos tanulókkal! Kérjük meg őket, hogy meséljenek az előző napi közös udvaron játszott játékokról! Figyeljük meg, hogyan jelennek meg a szereplők, a helyszín, van-e valamilyen rendezőelv a beszámolóikban!

1.2 A történet mint a nyelvelsajátítási folyamat támogatója

Ebben a részben azt gondoljuk át, hogy a történetek egyéni kognitív folyamatokban betöltött szerepéről szerzett ismereteinket hogyan kamatoztathatjuk a kisgyermek és gyermek idegen nyelvi fejlesztésében.

1.2.1 Szóbeli szövegértés támogatása történetekkel

A narratívák felismerése, értelmezése és alkotása tehát univerzális emberi képességünk (ahogyan ezt az előző részben bemutattuk), amely akár az emberi nyelv használata nélkül is működik, hiszen képi megjelenítés segítségével akár szavak nélkül is képesek vagyunk történetet mesélni. Gondoljunk csak a néma rajzfilmekre, animációs filmekre, vagy akár a szöveg nélküli képregényekre! Nyelvhasználat nélkül is értjük a szereplők motivációját vagy érzelmeit, az események okozatiságát vagy időrendiségét, és erre már a kisgyermek is képes, természetesen az életkorának megfelelő történet és megjelenítés esetén, például szavak nélküli képeskönyvek (angol: *silent books*) nézegetésekor.

Egy emberi képesség univerzalitása azt is jelenti, hogy nyelvfüggetlen is, azaz a világ minden nyelvén és az egyén által ismert valamennyi nyelven működik. Tehát az anyanyelven már kialakított képességek az idegen nyelven is működésbe hozhatók, azaz *transzferálhatók*. Ha egy kisgyermek anyanyelven már képes egy rövid történetet követni, ill. már kicsit később megalkotni, akkor ez a képessége egy idegen nyelven hallott történet megértését is segíti: olyan gondolati sémákra támaszkodhat, amelyek a nyelvtudásbeli hiányosságot bizonyos mértékig kompenzálni tudják, illetve a pedagógus ügyes támogatásával a már ismert **sémák és gondolkodási műveletek** az idegen nyelv elsajátítását teszik lehetővé.

Amikor angolórán egy képeskönyvet követve angolul mondunk el egy mesét, a gyermekek a képeket követve és a történetek értelmezését lehetővé tevő kognitív képességeiket felhasználva megértik a történetet, miközben a mese nyelvi megformálása (a pedagógus mesemondása) kíséri a folyamatot. A gyermekek a nyelvi

gondolkodási műveletek: általánosítás, konkretizálás, összehasonlítás, absztrakció stb.

gondolati sémák: a világgal kapcsolatos tudásunkat és elvárásainkat tartalmazó memóriastruktúrák

elemeket folyamatosan és fokozatosan – ám nem tudatosan – a történet elemeihez kapcsolják és ezáltal elsajátítják.

Az idegen nyelvi fejlesztés már célzottabb eszköze egy történet interaktív feldolgozása, amelyet a 4.5. *Interaktív mesemondás és a nyelvi megnyilvánulások módosításai* alfejezetben tárgyalunk részletesen. Az interaktív mesemondás során tudatosítjuk a gyermekekkel, melyek a történet elemei (pl. kik a szereplők, hol vannak a szereplők stb.) és ezek milyen viszonyban vannak egymással (pl. miért történt valami vagy hogyan érzi magát egy szereplő egy adott esemény kapcsán). Ehhez a mesemondást megállítjuk, és a történetre irányított kérdésekkel vonjuk be a gyermekeket a mese értelmezésébe. A kérdések két fő irányt vehetnek: egyrészt a narratív struktúra elemeinek felismerése felől támogatathatják a szóbeli szövegértést, másrészt irányulhatnak a konkrét nyelvi elemekre is, elsősorban a várhatóan még ismeretlen szavakra, amivel nyelvi oldalról támogatjuk a mese megértését.

1.2.2. Szóbeli szövegalkotás előkészítése történetekkel

Hogyan segíthetjük az egyéni tapasztalatok történetbe rendezését (a történetmesélést) az **óvodai** vagy alsó tagozatos angolórán? Bár a történetek alkotása és megértése alapvető kognitív képességünk, ennek fejlődését a nevelés, oktatás során ugyanúgy szükséges támogatni, mint az anyanyelvi fejlődést. A szóbeli szövegalkotást a narratív struktúrák felismerésével, a narratíva elemeinek azonosításával készíthetjük elő, és ezt az idegen nyelvi foglalkozások során is gyakorolhatjuk. Kisgyermek és gyermekek esetén a kezdő szintű nyelvtudás ugyan erős korlátokat szab annak, hogy mit tudunk nyelviileg megjeleníteni, de irányított beszélgetéssel és célzott kérdésekkel modellálhatjuk a narratív gondolkodást és implicit módon segíthetünk a gyermekeknek a narratíva építőköveinek felismerésében. A gyermek tapasztalatot szerez abban, hogy a vele történő eseményeket hogyan értelmezze és fogalmazza meg, ami értelmi képességei mellett érzelmi és szociális képességeinek kibontakozását is segíti.

Hogyan valósulhat ez meg az idegennyelv-órán? Idegen nyelven kevésbé összetett, csak alapelemekkel rendelkező történeteket tudunk megbeszélni a nyelvi korlát miatt. Ez azonban a gyermekeknek abban segíti, hogy a történetmesélés (és szóbeli szövegalkotás) vázát „lecsupaszítva” lássák: csak azokat az alapvető elemeket emeljük ki, amelyekből megkezdhetjük az építkezést. Egyszerű nyelvhasználattal megbeszélhetjük a hétköznapi eseményeket, személyes történeteket, ügyelve arra, hogy a helyszínt (*hol*, *mikor*), a szereplőket (*ki*, *mi*) és az eseményeket (*mi történt*, majd később a *hogyan*, *miért*, *minek/milyen célból*) közösen azonosítsuk. Ha a gyermekek már képesek idegen nyelven írni és olvasni (általában 3. osztálytól kezdve), a beszélgetéshez kivetíthetjük vagy felírhatjuk a táblára a kérdőszavakat, amelyek irányítják a gondolkodást és beszélgetést. Eleinte a pedagógus idegen nyelvű kérdéseire a gyermekek anyanyelvükön reagálnak, majd egyre többször sikerül egyes részleteket idegen nyelven is elmondaniuk. (Erről a későbbi fejezetekben részletesebben esik szó.)

Az óvodai gyakorlatban nincsenek tanórák. A kisgyermek idegen nyelvi képességei az idegen nyelven folyó tevékenységekbe ágyazva fejleszthetők. Az egyszerűség kedvéért azonban az „idegen nyelven folyó tevékenységekre vagy foglalkozásokra”, hasonlóan az alsó tagozatos munkához, angolóraként utalunk.

A nyelvelsajátítás és a nyelvtanulás részletes összevetését megtaláljuk Kovács Judit: *A gyermek és az idegen nyelv* című könyvében (2008: 34-36.o).

Az idegen nyelv elsajátítását jelentéssel bíró üzenetek megértése segíti elő. A képekkel támogatott idegen nyelvű mesemondás az **idegen nyelv elsajátításának folyamatát támogatja**, mivel a gyermek számára **jelentéssel bíró üzenet**et közvetítünk, amelynek **megértését** a történetek értelmezésének univerzális képessége támogatja. A szóbeli megnyilvánulásokban nem a nyelvi forma, hanem az **üzenet átadása** kap hangsúlyt, amelyet a **pedagógus beszélgetőtárs**ként támogat.

Feladat

- Vegyünk elő egy gyerekeknek szánt szavak nélküli képeskönyvet! Hogyan mesélnénk el a könyvet 3 éves, kiscsoportos óvodásoknak? Hogyan változik a mesemondásunk, ha 6 éves, első osztályos gyermekeknek mesélünk?
- Milyen kérdéseket tehetünk fel az egy-egy oldalon megjelenő illusztrációkkal kapcsolatban? Próbáljuk meg ezeket idegen nyelven is megfogalmazni!

1.3. Történetek a szocializációs folyamatokban és a kultúra átadásában

Ebben a részben azt gondoljuk át, hogy a történeteknek (meséknek, mondáknak, mítoszoknak) milyen szerepe van az emberek életében közösségi és egyéni szinten.

1.3.1. A mesék szerepe a közösség életében

A népmesék, mondák, mítoszok minden emberi kultúrában megjelennek mindenhol a világon. Hogy mi a szerepük, azzal számos tudományág foglalkozik az antropológiától kezdve az irodalmon át a pszichológiáig. Sokan úgy tartják, hogy ez emberi faj egyedi képessége – a nyelvhasználathoz hasonlóan – hogy tapasztalatainkat és tudásunkat a világról és benne az emberi létről történetek formájában adjuk tovább generációról generációra. Az emberi faj legalább annyira *homo fabulans* (azaz mesemondó ember), mint amennyire *homo sapiens* (azaz gondolkodó ember).

A történetek egyrészt az adott nép jellegzetességeit tükrözik: történelmét, társadalmi berendezkedését, földrajzi környezetét, értékrendjét, kultúráját. (Erről esik még szó a 3.4.5. *Szociális és erkölcsi fejlődés* című alfejezetben.) Azoktól a meséktől, mondóktól és daloktól lesz 5 éves korára egy kisgyermek „jellegzetesen német, spanyol vagy angol”, amelyeket az őt nevelő közösségtől hall (Nydahl, 2008: 178).

1.3.2. A mesék szerepe az egyén életében

A népmesék, a mesemondók történetei egyben az emberi lét megéléséhez is iránymutatást nyújtanak: segítenek élethelyzeteket megoldani vagy feldolgozni, így támogatják a személyiségfejlődést. (Erről ld. még a 3.4.4. *Személyiségfejlődés a történetmesélésen keresztül* alfejezetet.) Minden kultúrában megjelennek olyan történetek, amelyek az életút állomásait, a nagy döntéseket, a nehéz élethelyzetek megoldását mutatják be. Természetesen mindez kódolva jelenik meg a népmesében, mondában, mítoszban: a felhalmozott tudás szimbólumokba, a narratív struktúra elemeibe rejtve adódik tovább. A népmeséket, mondákat, mítoszokat a technológia térnyerése (a rádió, tévé és később az internet megjelenése) előtt a felnőttek is hallgatták – sőt, sokszor kifejezetten nekik szólt a mesemondás. A meséket nem elemezték, nem próbálták racionálisan értelmezni, azok anélkül is be tudták tölteni a szerepüket. (Boldizsár, 2014)).

De miért kellene a mesék vagy történetek a kultúra vagy éppen az életvezetési tanácsok átadásához? Úgy tűnik ez a leghatékonyabb módja a tapasztalatok továbbadásának. Bár képesek lehetünk tapasztalatainkat letisztítani és a sok konkrét helyzetből hosszas elemzések után általánosításokat és elvont szabályszerűségeket vagy akár tanácsokat megfogalmazni, a gyermekeknek ezt absztrakt, azaz elvont formában nem tudjuk továbbadni. (Arra most nem térünk ki, hogy felnőttek esetén

Kádár Annamária (2013): *Mesepszichológia* című könyvének 2. fejezete, *Mit tanulhatunk a mesehősöktől?* röviden összegzi Joseph Campbell munkáját a „monomitosz” létezéséről, Jung archetípusairól, valamint Propp írásait a mesék szimbolikus képeiről.

Boldizsár Ildikó *Mesekalauz úton lévőknek* című könyvében ír arról, hogy hogyan válik a mese „a hagyomány által megszentelt tudás” hordozójává (Boldizsár, 2014: 15).

Érdemes Bruno Bettelheim: *A mese bűvölete és a bontható gyermeki lélek* című könyvét akár teljes egészében elolvasni. Később is utalunk még erre a munkára.

Számos területen kutatják a történetmesélés módszerét és hatékonyságát a felnőttek világában is. Csak érdekességgént: pl. vizsgálják a történetek erejét az üzleti világban a vállalati kommunikáció részeként, az értékesítésben, az alkalmazottak megtartásában stb.

vajon miért **hatásos és hatékony a történetmesélés** és mennyivel működhet jobban az elvontan megfogalmazott iránymutatásoknál.) Hosszú folyamat, amíg érzelmi, értelmi, szociális fejlődésük arra a fokra jut, hogy általánosságokat megfogalmazó elvont iránymutatásokból profitálni tudjanak – és addig is kell számukra iránymutatást nyújtanunk, nevelnünk, segítenünk kell őket! Mit mondhatunk hát egy gyermeknek? Hogyan tudjuk a „bölcsségünket”, a világról való megértésünket úgy továbbadni, hogy azt meg is értsék? Erre a válasz: a mese.

A mesék egyrészt (1) egy nép történetét, értékrendjét, kultúráját hordozzák és adják tovább, másrészt (2) az egyénnek az emberi élet kérdéseiben nyújtanak segítséget. Az iránymutató, illetve segítséget nyújtó tudás a mese elemeibe (szereplők, helyszínek, események) rejtve adódik tovább, amiből a gyermekek is képesek tanulni.

Feladat

- Milyen meséket hallgatnak és néznek a mai gyerekek? Kérdezzük meg a gyermekeket, akikkel foglalkozunk, akár óvodában, akár iskolában! Milyen tendenciákat figyelhetünk meg?
- Végezzünk rövid felmérést a körülöttünk levő gyermekek körében arról, hogy a klasszikus „nagy mesék” és az ismertebb magyar népmesék közül a gyermekek vajon melyiket ismerik?

2. A kommunikáció fejlődése születéstől az első szavakig

Ebben a fejezetben azt vizsgáljuk meg, hogy a szavak nélküli kommunikáció képessége és a kifejlődő kommunikációs készségeink hogyan segítik a beszéd (és így a szóban elhangzó mese) megértését.

Ahogy az előző fejezetben láttuk, a történetekben való gondolkodás alapvető kognitív képességünk. Ez az egyik képesség, amelyre építhetünk, amikor meséket használunk az idegennyelv-tanítás során: a történetek általános szerkezete és elemei segítenek a gyermekeknek, hogy megértsék az idegen nyelvű mesét, és ennek folyamán bekapcsoljon a nyelvelsajátítás folyamata. Van azonban egy emberi képesség (és egyben késztetés – késztetés a kapcsolatteremtésre, az egymáshoz való kapcsolódásra), amely még alapvetőbb, mint a történetekben való gondolkodás, és a mesélés kapcsán is megkerülhetetlen kérdés: a *kommunikáció*. (A könyvben a szóbeli nyelvhasználatot vizsgáljuk, így megállapításaink a *kommunikáció és a beszéd* viszonyára vonatkoznak, az írásbeliségtől, az írott nyelvtől, most eltekintünk.)

2.1 A kommunikáció és a nyelv viszonya

Képzeli el azt a helyzetet, hogy a baráti társaságunkban ketten összevesznek. Egyiküknél óvatosan puhatolózunk, hogy sikerül-e lassan kibékülniük, mire a barátunk ezt válaszolja: „Már két hete egyáltalán nem kommunikálunk egymással.” Ez alatt vélhetően mindketten azt értjük, hogy nem beszéltek sem személyesen, sem telefonon vagy a virtuális térben, és üzenetet sem írtak egymásnak semmilyen alkalmazáson. De valóban nem kommunikáltak? Ha egyik fél sem hajlandó beszélni a másikkal, és képes két hétig hallgatásba burkolózni, az is egy üzenet. Talán nem annyira könnyen megfeythető, de biztosan jelent valamit mindkettőjük számára. A csend, vagy az üzenetváltások közötti szünet hossza, szintén jelentéssel bír, így kommunikatív értéke van. (Ugyan erre itt nem térünk ki részletesebben, de a kommunikációkutatás legfiatalabb ága, a kronémika foglalkozik a csend, illetve az időviszonyok szerepével és jelentésével a kommunikációban.)

Elsőként tehát azt kell megértenünk, hogy bár a hétköznapi életünkben sokszor azonos értelemben használjuk a kommunikációt és az emberi nyelv használatát, ezek nem kölcsönösen felcserélhető fogalmak. **Létezik** ugyanis **kommunikáció nyelvhasználat nélkül** is, ahogy az előbbi példában is láttuk. Figyeljünk meg most néhány egyszerű hétköznapi helyzetet, hogy felismerjük a szavak nélküli kommunikáció megjelenését! Amikor meglátunk egy ismerőst az utca másik oldalán, és túl nagy a távolság ahhoz, hogy a köszönésünket meghallja, akkor odaintegetünk, és mindketten értjük, hogy ez üdvözlést jelentett. Vagy képzeljük el, hogy egy fesztiválon jegyet szeretnénk venni a bejáratnál a nagy tömegben, és megkérdezzük a velünk érkező barátunkat, hogy hol a sor vége. Mivel nagy zaj van, ő válaszként fejével felfelé biccent (enyhén megemeli az állát), miközben tekintetét a megfelelő irányba fordítja, és kissé felhúzza a szemöldökét, ami annyit tesz „Ott!”. Beszéd nélkül is tudtunk tehát üzenetet küldeni (ld. köszönés), és beszéd nélkül is megértettük, hogy milyen üzenetet közöl a másik (ld. „ott a sor vége”). Ebből az következik, hogy kommunikálni az emberi nyelv használata nélkül, így tehát beszéd nélkül is lehet.

A kommunikáció fogalma tágabb, mint a nyelvhasználat: **kommunikálni beszéd nélkül is lehet.**

Feladat

Küldjünk beszéd nélküli üzeneteket rövid szituációs játékként a következő helyzetekben:

- Zsúfolt buszon elszakadunk az útitársunktól, és jelezniünk kell számára, hogy a következő megállónál le kell szállnunk.
- Egy barátunk éppen belépni készül egy irodába, amikor – tőle egy pár lépésre állva – észrevesszük, hogy egy picit maszatos az arca.
- Egy barátnőnk ruhát válogat egy boltban. Mimikával jelezzük neki, hogy nem szerencsés az a modell, amit éppen megfogott!

2.2. Mi a kommunikáció?

A kommunikációelmélet foglalkozik a személyek közötti és csoportok közötti kommunikációval épp úgy, mint a tömegkommunikációval stb.

Ha a kommunikáció nem egyenlő a beszéddel vagy a nyelvhasználattal, akkor mit is jelent valójában? A kommunikációelmélet külön tudományággá nőtt ki magát, így alapvető tárgyának, a kommunikációnak, számos részletes és technikai meghatározása van, mi most a közvetlen emberi kommunikációt vizsgáljuk. Buda Béla (1994) definíciójának értelmében ez nem más, mint két fél, a *közlő* és a *befogadó* közötti információcsere. Az egyik fél valamilyen üzenetet küld, ami a *közléstartalom*, és ehhez valamilyen módot vagy jelrendszert, azaz *kódot használ*, amelyet a másik fél, a *befogadó, dekódol*, azaz megfejt. A használt jelrendszer lehet egy emberi nyelv, de lehet a beszélőközösség által használt gesztusrendszer vagy éppen mimika is. Bármilyen jelrendszerről legyen is szó, a jeleit az adott beszélőközösség ismeri és ezek jelentéstartalma „a mindennapi élet közös, kollektív értelemrendszeréből fakad” (Buda 1994: 15). Ami annyit tesz, hogy a közös valóságunkat közösen értelmezzük és bizonyos elemeire egyezményes, azaz közösen elfogadott jelekkel utalunk. Mik lehetnek ezek a közösen elfogadott jelek? Az összevont szemöldök például haragot jelent (ez a mimika használata), a befogadó felé fordított, függőlegesen tartott nyitott tenyér jelentése „állj!” (ez a gesztushasználat), és megértjük, hogy a valóság melyik elemére utal a közlő pl. a „távirányító” hangsorral (ez a beszéd). (Bár nem tartozik közvetlenül a témánkhoz, pedagógusként érdemes észben tartanunk, hogy félreértések természetesen mindig vannak, ugyanis a nyelv vagy más jelrendszer sohasem azonos a valósággal, csak utalni tud a valóságra. Minél konkrétabb dologra utalunk (pl. „Adnál egy vizes poharat?”), annál valószínűbb, hogy nem lesz félreértés. Az elvont fogalmak esetén azonban sokkal könnyebben előfordulhat, hogy a közlő és a befogadó más jelentéstartalommal, azaz más értelemben használja a szót (pl. „Adnál egy kis időt?”).

A kommunikáció a *közlő* és a *befogadó* közötti információcsere, melynek során a *közléstartalom* átadására a közlő valamilyen *jelrendszert használ*, amelyet a befogadó *dekódol*, azaz megfejt. A használt jelrendszer lehet nyelvi (verbális) vagy nem nyelvi (nonverbális), így beszélhetünk **verbális és nonverbális kommunikációról.**

Feladat

- Gyűjtsünk tanári (osztálytermi) példákat a mimika (vagy arcjáték) és a gesztusok használatára! Írjuk le a mimikát vagy gesztust, és értelmezzük a jelentését az adott kommunikációs helyzetben!
- Hospitálás során figyeljük meg a gyermekek, tanulók nonverbális kommunikációját! Milyen (akár a tanárnak, akár társaknak szánt) üzeneteket tudunk dekódolni?

2.3. A kommunikáció fejlődése a születéstől az első szavakig

2.3.1. A nonverbális kommunikáció csatornái

Vizsgáljuk meg most kicsit, hogy beszédünk során miként kommunikálunk nem nyelvi elemekkel. Amikor beszélünk, nemcsak a szavaink hordoznak üzenetet. Gondoljunk bele egy pillanatra, hogy a „Gyere ide!” felszólítást hányféleképpen tudjuk elmondani a beszédhelyzettől függően! A játékos kedvességtől a fenyegetésig sok mindent rejthet egy ilyen egyszerű mondat is a konkrét szavak jelentésén túl, és ezt a plusz jelentést részben a hangunkkal teremtjük meg. Beszédünknek tehát van egy **verbális kommunikációs csatornája** (a mondandónk nyelvi megfogalmazása), és mellette van egy **vokális csatornája** is. A vokális csatorna emberi hangokkal képzett, de nem nyelvi, hanem a nyelvet kísérő jeleket közvetít a kommunikáció során. Ide tartoznak az emberi hanggal képzett jelenségek, az ún. vokális elemek, mint **a hangmagasság, a hangerő vagy éppen egy sóhajlás**. De nem csak vokális elemek kísérhetik a „Gyere ide!” felszólítást. Mást jelent a befogadó számára a mondat, ha közben összevont szemöldökkel felemeljük a mutatóujjunkat, mint ha mosolyogva hívogató mozdulattal intünk felé. Ezek a **nonverbális** (azaz nem nyelvi) jelek alkotják a **mozgásos kommunikációs csatornákat**: a mimikát (arcizmok mozgása), a tekintetet (szemek mozgatása), gesztusainkat (ujjak, kezek, karok mozgása), a testtartásunkat, a térközsabályozásunkat (milyen közel lépünk vagy állunk valakihez a kommunikáció során). A nonverbális csatornák főként a verbális üzenet alátámasztására vagy pontosítására szolgálnak, de meg is kérdőjelezhetik vagy felül is írhatják a verbális üzenetet.

Kiegészítő megjegyzés:
A vokális csatornával olyan jelenségeket is képzünk, amelyek az adott nyelvnek a formai sajátosságai (pl. ritmus, szóhangsúly stb.). Ezeket a nyelv zenei vagy prozódiai elemeinek nevezzük. (Részletesen ld. Sárvári, 2023.)

Buda Béla (1994) a mimikát és a tekintet külön csatornáknak tekinti. Itt most az egyszerűség kedvéért a mozgásos csatornák közé soroljuk őket.

A kommunikáció verbális csatornája a beszéd, nonverbális csatornái pedig (1) a vokális csatorna, azaz az emberi hang által létrehozott nonverbális jelek használata, mint pl. a hangerő, beszédritmus stb., valamint (2) a mozgásos kommunikációs csatorna, azaz a nonverbális nonvokális jelek használata: a mimika, a tekintet, a gesztusrendszer, a testtartás és a térközsabályozás.

2.3.2. A nonverbális kommunikáció fejlődése

A nonverbális kommunikáció fejlődésének megfigyelésével felismerhetjük, hogy csecsemők és kisgyermekek a mozgásos kommunikációs csatornákat milyen funkciókra használják, mielőtt képesek magukat nyelvileg kifejezni (azaz a preverbális szakaszban). Nyelvtanárként nagyon fontos észben tartanunk, hogy a **nonverbális jelek** funkcióinak **azonosítása és tudatos alkalmazása** az idegen nyelvi foglalkozások során **a nyelvelsajátítás folyamatát támogatja**.

A megfigyelésekből úgy tűnik, hogy az ember már születésétől fogva törekszik a más emberekkel való kapcsolat felvételére és a másokhoz való kapcsolódásra, és ez a kapcsolatfelvétel nem tanult viselkedés, hanem „beépített” mechanizmus. A csecsemő már születése után 42 órával képes követni a fölé hajoló felnőtt arcizommozgásait, utánozni próbálja a felé irányuló arcjátékot (Bende és Kállai, 2008: 484): kinyitja a száját vagy kiölti a nyelvét. 12 naposan pedig már megjelenik néhány gesztus valamilyen fokú utánzása (pl. ujjmozgatás). Úgy születünk tehát, hogy rá vagyunk hangolva arra, hogy fajunk más egyedeivel kapcsolatot teremtsünk, amely természetesen azért tud megvalósulni, mert a felnőtt (az anya vagy gondozó) szintén kapcsolatteremtő szándékkal fordul a csecsemő felé. A jelenséget, azaz a csecsemő és a gondozó kölcsönös érzelmi és figyelmi összehangolódását személyes interakciójuk során, a szakirodalom elsődleges interszubjektivitásnak nevezi (Sugárné Kádár, 2001).

Az összehangolódás utánzással indul. Az utánzásra pedig azért képes a csecsemő, mert az észlelés és a produkció között olyan kapcsolati hálózat van, amely organikusan rendelkezésre áll (Bende és Kállai, 2008): amit a csecsemő a felnőtt arcán lát, azt képes saját testére vonatkoztatni és ugyanazokat az izomcsoportokat működésbe hozni. A csecsemő próbálkozásaira érkező válasz – akár verbális, akár nonverbális – további ösztönzést jelent a próbálkozásra. 2-20 hét telik el, mire a csecsemők odáig jutnak, hogy személyhez szóló hangadásra legyenek képesek, de addig is sokféle és intenzív beszédhez köthető mozgást mutatnak: pl. karlengetés, törzs mozgatása, előre feszülő fejtartás vagy fintorok (Sugárné Kádár, 2001). Testmozgásukat pedig összehangolják a hozzájuk intézett beszéd ritmusával, legyen az a beszéd a (leendő) anyanyelvük, tehát az őket körülvevő beszélőközösség nyelve vagy egy idegen nyelv (Bende és Kállai, 2008). A nonverbális kommunikációs csatornák tehát szinte a születés pillanatától kezdve működésbe lépnek, és mint mindnyájan tudjuk, a csecsemő hamarabb lesz képes ezen keresztül kifejezni szándékait, mint a verbális csatornán keresztül. A kutatók megfigyelései szerint a csecsemő és az anya (vagy az elsődleges gondozó) már a preverbális szakaszban proto-beszélgetéseket folytatnak, amelyben a tekintettel, az érintéssel és a hangszínnel küldött jelek játsszák a legfőbb szerepet (ld. például Goleman, 2012: 50-51).

A nem tipikus (azaz atipikus) fejlődésű gyermekek – azzal, hogy egy-egy területen másként működnek vagy nehézségeik vannak – sokszor irányítják rá a figyelmünket az emberi lét és működés olyan elemeire, amelyeket nem tudatosítunk vagy automatikusnak tekintünk. Nekik köszönhetően olyan felismerésekre teszünk szert, amelyekkel mindannyiunk fejlődését, boldogulását segíthetjük. A gesztusok kommunikációs szerepének feltárásához is nagyban hozzájárult a nem tipikus fejlődésű gyermekek kommunikációs fejlődésének vizsgálata.

A gesztuskommunikáció

Tekintsük át röviden, hogy a gesztusok milyen fejlődésen mennek keresztül. A gesztusok, tehát az ujjak, a kéz és a kar kommunikációs szándékkal történő mozgatása, már a pre-verbális, azaz nyelvhasználat előtti életszakaszban megjelennek, és kutatások vizsgálják, hogy ezek fejlődése hogyan kíséri a verbális fejlődést. (Ld. például Iverson et al. (2008) a kétszavas közlések megjelenését előre jelző gesztushasználatról.) A gesztusok által közvetített kommunikációs szándék az alábbi jellemzőkben nyilvánul meg (Crais és Ogletree, 2016):

- a gesztust szemkontaktus vagy vokalizáció (később nyelvhasználat) kíséri;
- ismétlődően megjelenik;
- a gesztus közben felvett testtartás egy másik személy felé irányul;
- társas helyzetben jelenik meg (pl. mesekönyv lapozgatása közben).

Ha a cselekvéshez nem kapcsolódik kommunikációs szándék – pl. a gyermek egy tárgyért nyúl, de közben nem fordul a gondozójához, illetve arcjátéka nem jelzi, hogy segítséget kér a tárgy elérésében stb. –, akkor azt nem tekintjük gesztusnak.

A nonverbális kommunikáció fejlődését ugyanúgy le tudjuk írni, mint az anyanyelvvelsajátítás folyamatát:

- vannak életkorhoz köthető, azonosítható szakaszai;
- a szakaszok egymásra épülnek és egyre összetettebbek;
- az egyes szakaszok hiánya vagy megakadása fejlődési nehézséget jelezhet.

A csecsemőknél a gesztushasználat (tehát mozgásos jelek kommunikációs szándékkal történő használata) 6-12 hónapos korban kezdődik. Az elsőként megjelenő **gesztusok funkciója** (1) a **társas interakció** (pl. a baba szeretné, ha felvinnék, ezért felénk nyújtja a karját) és (2) a **viselkedésszabályozás** vagy -irányítás (pl. a baba nem akarja megenni a főzeléket és eltolja a kezünket, vagy szeretné, ha odaadnánk neki egy tárgyat, ezért rámutat). Nem sokkal később (3) a **közös figyelem felkeltésére** irányuló gesztusokat is elkezd használni (pl. jelzi, hogy melyik játékkal szeretne velünk együtt játszani). 18-24 hónapos korra pedig megjelennek az olyan képzeleti játékok, amelyek már (4) a **beszélgetések protoformáját** mutatják **a játékba bevont felnőttel**: a kisgyermek beszélni ugyan még nem tud, de a gesztusokat és a vokalizációt társalgási elemekként használja, mintha beszélgetést folytatna (Bruner, 1981).

A **gesztusok típusaik** szerint is elemezhetjük, és itt is megfigyelhető egy fejlődési pálya (ld. 1. táblázat. *Gesztusok megjelenése funkció és típus szerint az életkor függvényében.*) A 6-10 hónapos korban használt gesztusok **rámutató** (deiktikus) jelek, azaz tárgyakra, személyekre irányulnak, illetve az elérni kívánt viselkedést jelentik meg (pl. a baba felénk nyújtja a karját, hogy vegyük fel, vagy a már járni tudó 1 éves megfogja a kezünket, és odavezet bennünket, ahol valamit szeretne elérni). A rámutató gesztusok eleinte közvetlen fizikai kontaktussal járnak, azaz **kontakt gesztusok**, tehát a baba megfogja a kezünket, és úgy éri el, hogy odamenjünk valahova. (Amint a gyerekek megtanulnak beszélni, a kontaktgesztusok javarészt eltűnnek a kommunikációjukból, ami azt jelzi, hogy a gesztus a nyelvi kommunikációt helyettesítette.) 10-12 hónapos korban jelennek meg a közvetlen fizikai kapcsolat nélküli, azaz **disztális gesztusok**, amikor a baba által nem elérhető tárgyra vonatkozik a kommunikáció (pl. a baba a szőnyegen ülve rámutat a mennyezeti lámpára, amikor szeretné, hogy felkapcsoljuk) (Brady et al. 2004).

12 hónapos kortól a rámutató jelek mellett a csecsemő **ábrázoló** (reprezentációs) gesztusokat is elkezd használni. Az ábrázoló gesztusok lehetnek ikonikusak, azaz valamilyen módon hasonlítanak a jelölni kívánt dologra, de nem rámutatnak, hanem formájukkal valamiképpen reprezentálják, megjelenítik, ábrázolják azt. Az **ikonikus** gesztusok utalhatnak (1) cselekvésekre (pl. a szájhoz emelt kéz jelenti az evést), (2) tárgyakra (pl. a fülhöz tartott kéz a telefon) és (3) tulajdonságokra (pl. a széttárt karok jelenthetik, hogy valami nagyon nagy). Az ábrázoló gesztus másik típusa a **konvencionális** gesztus, amelynek formája nem hasonlít a jelölt dologra, hanem önkényesen társított hozzá (pl. bólogatással jelezzük az „Igen!”-t). A konvencionális gesztusok kultúrafüggőek, és bár sok kultúrában azonos jelentéssel bírhatnak, nem univerzálisak, így a kultúra nyelvével együtt ezeket is meg kell tanulni (pl. a bolgár „igen” a fejrázás lesz, nem a bólogatás).

A szülők saját nyelvhasználatukat a gyermekhez igazítják: a szavak, a nyelvi szerkezetek, az intonáció, a közlések hossza és összetettsége mind-mind azt szolgálja, hogy a gyermekkel folytatott kommunikáció sikeres legyen. A felnőtt meglepő érzékenységgel képes a gyermek szintjéhez igazítani saját verbális megnyilvánulásait, úgynevezett dajkanyelvet (angol: caretaker speech, child-directed speech) használ.

életkor	megjelenő funkció	megjelenő típus
6-10 hónap	• társas interakció kezdeményezése • viselkedésirányítás • közös figyelem felkeltése	rámutató (deiktikus) gesztusok • kontaktgesztusok
10-12 hónap		• disztális gesztusok
12 hónaptól		ábrázoló (reprezentációs) gesztusok • ikonikus • konvencionális

1. táblázat Gesztusok megjelenése funkció és típus szerint az életkor függvényében.

A vokális kommunikáció

Az anyanyelv-sajátítás szakaszainak leírása a nyelvi elemek megjelenését megelőző hangadásoktól a „felnőttekéhez hasonló” helyes beszéd, azaz az adott nyelv szabályszerűségeit követő nyelvhasználat kialakulásáig kíséri végig a nyelvi fejlődést. A kutatók megfigyelései szerint az egyes szakaszok ugyanabban az életkorban jelennek meg a különböző nyelvek esetén, tehát a fejlődés menete univerzális. A gőgicselés, gagyogás, egyszavas közlések, kétszavas protomondatok jellegzetességeit könnyen azonosíthatjuk, és felismerhetjük, hogy hol tart a beszédfejlődés.

A vokális kommunikáció (tehát az emberi hanggal létrehozott, de nem nyelvi elemekkel történő kommunikáció) fejlődésének leírására a kutatók nem fordítottak ennyi figyelmet, és egyelőre nincs arról ismeretünk, hogy vannak-e azonosítható, életkorhoz köthető szakaszok hasonlóan a verbális elemek megjelenéséhez, és ha vannak, akkor ezek nyelvfüggetlenek-e. Azt azonban sikerült megfigyelni, hogy a csecsemő és gondozója ún. protobeszélgetésekkel folytatnak egymással. A „beszélgetés” során a felnőtt ún. dajkanyelvet használ: egyszerűbb szerkezetű, a közvetlen környezetre, magára a kommunikációra vagy a babára és az anyára vonatkozik. (A dajkanyelv leírását ld. például Harmati-Pap et al. 2021.) Kutatási eredmények szerint a dajkanyelv hangzása, tehát akusztikai sajátosságai váltják ki a pedagógiai tudásátadást (Gergely et al. 2017).

A nonverbális kommunikáció a születéstől kezdve fejlődik. A nyelvi kommunikációhoz hasonlóan felismerhetők egyes fejlődési szakaszai, amelyek már a nyelvhasználat előtt megjelennek. **6-10 hónapos korban** megjelennek a **rámutató (deiktikus) gesztusok**, **10-12 hónapos korban** pedig az **ábrázoló (reprezentációs) gesztusok**. A **deiktikus gesztusok** kultúrafüggetlenek, értelmezésük az adott helyzettől függ, így **idegen nyelvű kultúrában is működnek**. A **reprezentációs gesztusok** egy része **kultúrafüggő**.

2.3.3. Nonverbális kommunikáció az idegennyelv-tanítás során

Ahogy az előző fejezetből kiderült, a nonverbális kommunikáció képessége – hasonlóan a narratív képességeinkhez – „beépített funkció”, velünk született adottságunk, és már jóval a nyelvhasználat előtt megjelenik az életünkben. Az idegennyelv-tanítás során a tanuló bizonyos értelemben egy „nyelvhasználat előtti állapotban” van, legalábbis az idegen nyelvet illetően. Nyelvtanárként tudatában kell lennünk annak, hogy a **nonverbális kommunikáció** (a vokális és mozgásos csatornák használata) nagyon erősen tudja támogatni a küldött üzenet megértését, és sokkal nagyobb jelentősége van, amikor a verbális csatorna még csak korlátozottan áll rendelkezésre. Egyszerűbben szólva, amikor idegen nyelvet tanulunk és a nyelvtudásunk még szűkös, sokkal nagyobb mértékben támaszkodunk a nem verbális elemekre az üzenetek megértéséhez, illetve korlátozott nyelvtudás esetén beszédünket nagyobb mértékben egészíthetjük ki nonverbális elemekkel annak érdekében, hogy megértsük magunkat. (Gondoljunk csak a sokak által külföldön megélt tapasztalatra, a „kézzel-lábbal csak sikerült valahogy elmagyaráznom” helyzetekre.) Sőt, a gesztushasználat nemcsak a megértést, hanem az emlékezést is segíti (Wagner et al. 2004), így az új szavak vagy nyelvi jelenségek megtanulását is könnyebbé teszi.

Az idegennyelv-órán tehát célzottan kell használnunk a nonverbális kommunikációs csatornákat. Ez sokaknak természetes módon is sikerül. A kutatók megfigyelései szerint a szülők csecsemővel és kisgyermekkel folytatott beszélgetések során saját nyelvhasználatukat a gyermek aktuális nyelvi és kommunikációs szintjéhez igazítják (Bruner, 1981). Ez azért lehetséges, mert sok időt töltenek a gyermekkel, így ráhangolódnak arra, hogy mi az, amit már ért, és a gyermek érdeklődésével összhangban további nyelvi mintát nyújtanak. Ez a képességünk valamilyen szinten nyelvtanárként is megvan: érezzük, hogy kommunikációnk nyelvi szintjét hogyan alakítsuk a tanítványok aktuális nyelvtudásához. De ahogyan egy tehetséges színészből is a tudatos (ön)fejlesztéssel lesz nagyszerű színész, nyelvtanárként is hatékonyabbak lehetünk, ha célzottan fejlesztjük magunkat.

A nonverbális kommunikációs csatornák tudatos és bőséges használata egyrészt támogatja az idegen nyelvi beszéd megértését, másrészt segíti az új elemek megtanulását. A kisgyermek felismeri a nemverbális elemek funkcióit, hiszen ez kommunikációs repertoárjuk része: értik, hogy a nonverbális jelek mögött kommunikációs szándék van, és törekszenek az adott mimika, tekintet vagy gesztus megértésére. Nyelvtanárként arra kell törekednünk, hogy esetenként olyan típusú nonverbális jeleket is használjunk, amelyeket életkorunknál fogva az anyanyelvi beszéd kísérésre már nem használunk. Ilyenek például a kontaktgesztusok a körülöttünk levő tárgyak megnevezésekor vagy ikonikus gesztusok használata az osztálytermi cselekvésekre.

Hasznos eszköz lehet saját nyelvtanári gyakorlatunkban konvencionális reprezentációs gesztusok bevezetése. Alkalmazhatunk olyan általunk választott gesztusokat, amelyeket a mi tanulócsoporthajainkban bírnak csak jelentéssel – ott azonban működnek. Találhatunk jeleket a „Mondd hangosabban!”, „Ismételd meg!” vagy „Cseréljétek helyet!” utasításokra. Ha ezeket bevezetjük a csoportban, akkor szavak nélkül is működnek. Ha pedig melléjük tesszük az idegen nyelvű utasítást, akkor a tanuló a nyelvi elemet is megtanulja társítani a jelentéshez. A konvencionális jelek gazdag repertoárként is megjelenhetnek a nyelvórákon. Az idegen nyelven történő mesemondás bizonyos értelemben pantomimjátékká is válik: a történet a nonverbális jelek használatának és értelmezésének kommunikatív képességével és a történetekben való gondolkodás képességével értelmezhetővé válik. A mese szövege pedig érthető beszélt nyelvi inputként (azaz nyelvi bemenetként) lehetőséget teremt a nyelvelsajátításra.

A vokális és mozgásos csatornák jeleinek egy része univerzális, de vannak kultúrafüggő jelek is. Egy adott gesztusnak lehet más jelentése, vagy létezik olyan gesztus, amelyet csak egy adott nyelv beszélőközössége használ, és más nyelvekben nincs jelentése.

Az idegen nyelv elsajátítását a gyermek számára érhető idegen nyelvi bemenet – ami lehet például egy történet elmesélése – biztosítja. Az érthetőséget a történet adta keretek mellett **a nonverbális kommunikációs csatorna** jeleinek tudatos **használata** segíti, amely **a gyermekek kommunikációs képességének része**. A célzottan bevezetett **konvencionális gesztusok** használata a **nyelvelsajátítást támogatja**.

Feladat

- Soroljunk fel olyan nyelvórai rutinokat, amelyeket a tanár verbális megnyilvánulása kísér!
- Találjunk ki olyan gesztusokat, amelyeket a mi tanulócsoportunkban állandó jelentéssel felruházva, azaz konvencionális gesztusként használhatnánk ezen rutinok során!

3. Történetmesélés mint holisztikus szemléletű idegen nyelvi fejlesztés

Ebben a fejezetben azt nézzük meg, hogy az idegen nyelv tanítása során alkalmazott történetmesélés, illetve mesemondás hogyan támogatja a gyermekek nevelését jellemző komplex, holisztikus szemléletű fejlesztést.

Ahogy az előző fejezetekben már többször utaltunk rá, a kisgyermek és gyermek idegennyelv-tanítása valójában sokkal inkább a nyelvelsajátítás lehetőségének megteremtése, mint a hagyományos értelemben vett tanulás elősegítése. Ez nagyon leegyszerűsített hétköznapi megfogalmazásban azt jelenti, hogy a gyermek tevékenységekbe, játékba bevonódva szinte észrevétlenül „szedik fel” az idegen nyelvet, miközben számos más készségük is fejlődik. Ezt a holisztikus fejlődést és fejlesztést vizsgáljuk meg a következőkben.

3.1. A holisztikus szemléletű fejlesztés létjogosultsága

A kisgyermekkor és gyermekkor fejlesztését és nevelését a pedagógia elemeire bontva tárgyalja. Az óvodáskorúaknál az értelmi (ezen belül a nyelvi), érzelmi, testi, szociális fejlődés szakaszait, illetve fejlesztési céljait és a célok eléréséhez használható tevékenységeket, feladatokat külön-külön tekinti át. A foglalkozások tervezésénél ugyanakkor – ahogyan ez az óvodai foglalkozástervezetekből mint nevelési dokumentumokból is látszik – a pedagógus felismeri, hogy egy-egy tevékenység soha nem egyetlen területet érint, hiszen mindig a gyermek teljességével dolgozunk. Ennek ellenére ezeknek a felosztásoknak természetesen van létjogosultságuk, hiszen így felismerhetünk olyan részterületeket, mozzanatok vagy részkészségeket, amelyeket adott esetben, pl. megkésett vagy elmaradó fejlődés esetén, célzottan is érdemes fejleszteni. Ha tudjuk, hogy a részekből hogyan épül fel az egész, akkor megtalálhatjuk, hogy melyik rész elmaradása vagy hiányossága okoz nehézséget és ezt a részműködést megsegíthetjük. Hasonlóképpen az óvodai fejlesztés részekre bontásához, az iskolai oktatásban, így az alsó tagozaton is, elkülönítjük a műveltségi területeket (pl. magyar nyelv és irodalom, idegen nyelv, matematika stb.) és a hozzájuk kapcsolódó fejlesztési célokat. Ez egyrészt segíti a pedagógust, hogy az egyes területeken szakértővé váljon, és így hatékonyabb oktatást nyújtson, másrészt könnyebben követhetővé teszi a tanulók fejlődését.

A megfogható fejlesztési területek és műveltségi területek leírása tehát szakmailag igazolható, ugyanakkor a **kisgyermek fejlődése holisztikus természetű**: a területek összefüggnek egymással és kölcsönösen hatnak egymásra. A **holisztikus pedagógia**, vallási vagy filozófiai érvekkel támogatva, ezt a szemléletet vallja, újabban azonban már az idegtudományok is egyre több bizonyítékkal szolgálnak arra, hogy a kognitív képességek, az érzelmek és motiváció, az észlelés, a fizikai test, a társas kapcsolatok és a kultúra egymástól nem elválasztható, és ezek mindegyike befolyással van az iskolai tárgyakban való előmenetelre is (Diamond 2007; Hyson és Douglas 2019).

Ld. pl. Hevesi Tímea Márai (2012) tanulmányában a holisztikus pedagógia gyökereiről szóló részt vagy Singer János (2011) véleménycikkét a holisztikus pedagógiáról.

A kisgyermek és gyermek fejlődése holisztikus természetű, azaz az értelmi, érzelmi, testi és szociális fejlődés egymással összefonódva és egymásra hatva történik, valamint az iskolai tudás megszerzésére is befolyással van.

Feladat

- Gondoljuk át, hogy egy-egy népszerű nyelvórai feladat vagy játék, amelyeket ismerünk vagy rendszeresen használunk, az idegen nyelvi fejlesztés mellett milyen területek, képességek fejlődésére van még hatással!
- Soroljunk konkrét példákat az érzelmi, testi és szociális fejlesztés megjelenésére az óvodai vagy alsó tagozatos nyelvórán!

3.2. Analitikus és holisztikus szemlélet az idegennyelv-tanításban

Amikor a kisgyermek az anyanyelvét sajátítja el, természetes módon van jelen a holisztikus fejlődés. Az előző fejezetben csak a nyelvi és kommunikációs fejlődés állomásait tekintettük át, de fontos észben tartanunk, hogy mindez az érzelmi, a mozgásos, a szociális fejlődés kereteiben zajlik, és az egyes területek kölcsönösen hatnak egymásra. (Csak néhány példa: a beszédindító terápiák sokszor mozgásterápiával indulnak; vagy a szelektív mutizmus kezelésekor a terápia része, hogy a gyermek kortárs kapcsolatban való fellépését erősítsük.) A nyelvi elemek is egymással egységben (a nyelven belül is holisztikusan) fejlődnek. Külön-külön is megfigyelhetjük ugyan a szókincs, a ragozás vagy a beszédhatalam gazdagodását, de ezek egymástól nem elválaszthatóan fejlődnek. Ez nemcsak az anyanyelv esetén van így: ha egy kisgyermek idegen nyelvi környezetbe kerül, akkor természetes módon alakul ki a kétnyelvűség: a gyermek teljes lényével (kvázi „holisztikusan”) bevonódik az idegen nyelvű életbe, és szókincse, kiejtése, kifejezőmódja stb. kart karba öltve fejlődik. A kérdés, hogy mi történik, amikor intézményes keretek közt találkozunk a gyermek az idegen nyelvvel.

A másodiknyelv-elsajátítás azonban nem törvényszerű (tipikusan fejlődő, egészséges gyermekek esetén sem), bizonyos körülmények (pl. ha a gyermek nem érzi, hogy elfogadják az új közegben) megátolhatják azt.

Oktatott idegen nyelv esetén a nyelvpedagógia irányából óhatatlanul megjelenik az analitikus, azaz elemző, részekre bontó szemlélet, hiszen ha foglalkozást vezetünk vagy órát tartunk, tanmenetet vagy fejlesztési tervet állítunk össze, meg kell határoznunk a tartalmi elemet (*mit tanítunk?*) és didaktikai elemet (*hogyan tanítjuk ezt meg?*). Nézzük át röviden ezt a két elemet, illetve két kérdést! Az **idegen nyelv mint tantárgy** tartalmát tekintve klasszikusan két nagy összetevőre bomlik: a **nyelv elemeinek tanítására** (szókincs, nyelvtan, kiejtés) és a nyelvi elemek használatára, azaz a **nyelvi készségek fejlesztésére** (beszéd és hallott szöveg értése mint primer vagy szóbeli készségek, valamint olvasott szöveg értése és írásbeli szövegalkotás mint szekunder vagy írásbeli készségek). *Hogyan is tanítunk?* kérdésre a választ a tanítási módszerek vagy osztálytermi gyakorlatok adják, amelyek (jó esetben) a legfrissebb másodiknyelv-elsajátítási elméletekre és kutatásokra támaszkodnak, valamint (óhatatlanul) az uralkodó pedagógiai kultúrára épülnek.

Nyelvtanárként azonban folyamatosan tudatában kell lennünk annak, hogy a nyelv nemcsak a megfelelő nyelvi elemek kiválasztásából és szóban vagy írásban történő alkalmazásáról szól, hanem elsősorban kommunikációs eszköz, amelynek segítségével kapcsolatba léphetünk egymással, megoszthatjuk gondolatainkat és érzéseinket, kifejezhetjük szándékainkat vagy éppen elérhetjük céljainkat stb., és amelyet ezzel összhangban, illetve ennek érdekében alakítunk. Közben talán elszomorodunk vagy megharagszunk, odahajolunk valakihez vagy elfordulunk tőle, nagyokat hallgatunk vagy hűmmögünk. Talán már jó előre megtervezzük, hogy mit is fogunk mondani, és talán utólag meglepődünk, hogy egyáltalán nem úgy sikerült a mondanivalónk, ahogy szerettük volna. **A nyelv használata** tehát nemcsak a nyelvi elemek használata, hanem **holisztikus jelenség**, hiszen teljességünkkel vonódunk bele a kommunikációs helyzetekbe.

Minél fiatalabb gyermekekről van szó, annál inkább jellemző rájuk, hogy a tudatos elemzés, a részekre bontás még nehézségekbe ütközik. A testrészek önállóságának tudatosítása, az érzelmek összetettségének felismerése vagy éppen a dallam és a ritmus elkülönítésének képessége mind hosszú tanulási folyamat eredménye. Az olyan tanítási módszerek, amelyek kizárólag a részekből kiindulva, azaz lentről felfelé igyekeznek tudást, képességet, kompetenciát építeni, kisgyermekes esetében **nem tudnak hatékonyan működni**. A kisgyermeket az „egészből” kiindulva tudjuk bevonni a tevékenységekbe, és így tud majd egyre több részlet, részképesség megjelenni. Rajzolásánál például eleinte az egész ember csak néhány ákombákom, majd egyre jobban kibontakoznak a részletek; az ujj-játékoknál eleinte együtt mozognak az ujjak, majd egyre jobban egymástól függetlenül is; eleinte a mondóka egy-egy sora csak egyetlen összeolvadó hangsor, majd előbukkannak a szavak. A részekből való építkezés képessége folyamatosan bontakozik ki, és **körülbelül 9-10 éves korra** jut el oda, hogy például nyelvtanulás esetén a nyelvi jelenségek részleteit leíró szabályokból profitálni tudjunk.

Milyen üzenettel bír ez az idegennyelv-tanítás számára? Bár nyelvtanárként tudatosan válogatjuk meg, hogy mit tanítunk (nyelvi elemek és készségek kommunikatív célú használata), a *hogyan* tervezésénél azt kell megvizsgálnunk, hogy milyen módon tudjuk a gyermekek holisztikus fejlesztését elősegíteni az idegennyelv-tanítás keretein belül. Hogyan tudjuk a szókincsfejlesztést támogatni anélkül, hogy szavakat magoltatnánk? Hogyan tudnak a gyermekek egy nyelvi szerkezetet elsajátítani anélkül, hogy az adott formát elemeznénk vagy szabályt fogalmaznánk meg? A másik fontos üzenet, hogy nyelvtanárként is tisztában kell lennünk az életkori sajátosságokkal, az általános nevelési elvekkel, hiszen az idegennyelv-tanítás is a gyermekek holisztikus fejlődését kell, hogy támogassa.

Nem véletlen, hogy az óvodai logopédiai fejlesztés 5 éves korban kezdődik. Ennek egyik oka, hogy az élettani pőszesség 5 éves korig még magától is eltűnhet. Másrészt pedig a kisgyermek ekkorra válik elég éretté ahhoz, hogy olyan fejlesztő gyakorlatokat is tudjon végezni, amelyekhez a részekre bontás, ill. az egész részekből történő felépítése, szükséges. Ilyen például egy pőszén ejtett hang képzési helyének beállítása, majd rögzítése először csak szótagokban, utána szavakban, majd mondatokban is.

Az egyéni különbségek természetesen itt is nagyok.

Az idegennyelv-tanítás során természetes módon jelenik meg az analitikus szemlélet, amely a nyelvi elemek tanításában és a készségek fejlesztésében látja a célként megjelölt kommunikatív nyelvhasználat megvalósításának módját. **A korai idegen nyelvi fejlesztés azonban holisztikus szemléletű:** a gyermek teljességével vesz részt a nyelvelsajátítási folyamatban.

Feladat

- Ha van rá lehetőségünk, próbáljuk ki, hogy különböző életkorú gyermekek (pl. kiscsoportot és nagycsoportos; vagy iskola esetén 1. osztályos és 4. osztályos) milyen mértékben képesek a) egy általunk bemutatott mozgássort megismételni, b) egy mintadarabként bemutatott vonalrajzot lemásolni!

3.3. Idegennyelv-tanítás a magyar oktatáspolitikai tükrében

A kisgyermekkori és gyermekkori nevelést Magyarországon két alapidokumentum szabályozza. Az Óvodai nevelés országos alapprogramjában (ÓNOAP) idegen nyelvi fejlesztés nem szerepel, még a nemzetiségi óvodák kapcsán is csak arra tér ki a kormányrendelet, hogy a nemzetiségi gyermekek nyelvi nevelését is biztosítani kell. A Nemzeti alaptanterv (NAT) az idegen nyelvi fejlesztést csak általános iskola 4. évfolyamtól teszi kötelezővé, így a tantárgy tanításának specifikus jellemzőit tömör, általánosságokat megfogalmazó leírás taglalja: megjelennek a kitűzött célok, a fejlesztés irányelvei és tartalma, a nevelési-oktatási munka keretei. Bár a

dokumentum utal arra, hogy a cél nem pusztán az idegennyelv-tudás fejlesztése (ld. „A tanulási folyamat során szerzett siker növeli és fejleszti az önbizalmat, önismeretet, önértékelést és az együttműködési hajlandóságot.” NAT 2020), explicit módon nem fogalmazza meg, hogy a fejlesztésnek a holisztikus elvek mentén kell folynia. Ugyanakkor az irányelvek összhangban állnak a holisztikus fejlesztés elveivel. (Ld. 2. táblázat. A NAT-ban megfogalmazott célok és jellemzők kivonata. Maga a leírás természetesen analitikus természetű, hiszen szakmai iránymutatásról van szó.)

Idegennyelv-tanítás 4. évfolyamon – a NAT-ban megfogalmazott célok és jellemzők	
Mit?	
cél:	• nyelvtanulási attitűd kialakítása • a motiváció megteremtése és fenntartása • nyelvtanulás mindennapokban betöltött szerepének megértése • célnyelvi kultúrák megismerése
tartalma:	• a beszédértés és a beszédkézség, valamint az interakció komplex fejlesztése • kontextusba, konkrét beszédhelyzetekbe ágyazott nyelvi tartalmak • daltanulás, mondókázás, mesélés • autentikus anyagok: pl. gyermekirodalmi szövegek
Hogyan?	
a fejlesztés irányelvei:	• élményalapú és tevékenységközpontú • kommunikációközpontú • szóbeliségre épülő • játékos, mozgással, dramatizálással összekapcsolt
keretei:	• gyermekbarát, vizuális elemekben gazdag, szemléletes tanulási környezet • irányító pozitív tanári viszonyulás • változatos munkaformák

2. táblázat. A NAT-ban megfogalmazott célok és jellemzők kivonata.

A NAT-ban megadott keretek a 4. évfolyamra vonatkoznak, de ezeket a tartalmi és módszertani irányelveket követve lehetőség van korábban is megkezdeni az idegen nyelv tanítását.

Az intézményes idegennyelv-tanítás elveiben és célkitűzéseiben figyelembe veszi a gyermekek holisztikus fejlődését, értelmi, érzelmi, testi és szociális fejlődésének egységét, és megadja a korai idegen nyelvi fejlesztés jó gyakorlatának kereteit.

Feladat

- Adjunk példákat arra, hogy a NAT-ban megfogalmazott idegen nyelvi fejlesztési célok hogyan jelenhetnek meg (főként rejtett módon) a nyelvórán.

3.4. A történetmesélés során megjelenő fejlesztési területek

A gyermekek fejlődése tehát holisztikus természetű, és a korai idegen nyelvi fejlesztés is akkor tud jól működni, ha ezt a természetes fejlődési irányt támogatja. A történetmesélés olyan módszertani eszköz, amelyben természetes módon és párhuzamosan jelennek meg a különböző fejlődési területek, tehát akár nevezhetjük holisztikus fejlesztési eszköznek is. A pedagógus kiemelten koncentrálhat valamilyen területre, ha ennek szükségét érzi, ám azok akkor is „be vannak kapcsolva”, ha a tudatos hangsúly éppen máshol van. Lehet egy idegen nyelvi óra vagy foglalkozás célja az, hogy a gyermekek egy adott mondatdallamot gyakoroljanak (pl. kérdőhangsúly), de ha ezt valamiképpen a történetmesélés eszközén keresztül tudjuk megvalósítani, akkor automatikusan „több legyet ütünk egy csapásra”, még ha ezt nem is mindig tudatosítjuk magunkban. Nézzük meg, hogy az egyes részterületek hogyan jelennek meg a történetmesélés során!

3.4.1. A történetmesélés mint közösségi élmény

Amikor a pedagógus felveszi a mesemondó szerepét, érdemes a mesemondás kerekeit is megteremteni. Az óvodában ezt viszonylag egyszerűbb megtenni, hiszen ha nincs is „mesemondó sarok”, játszószőnyeg minden csoportszobában van. Azon kényelmesen elhelyezkednek a gyermekek vagy kör alakban vagy a mesemondó köré gyűlve. Iskolában szükség lehet a padok elmozgatására (pl. toljuk őket a falak mellé, hogy nyerjünk egy kis teret középen) vagy átrendezésére (eleve U-alakban, vagy félkörben helyezzük el a padokat). A mesemondó úgy helyezkedik el, hogy a közönség vagy „egy kupacban”, vagy félkörben ül körülötte. Ha a rendszeres gyakorlatunk részévé tesszük a mesélést, a gyerekek hozzászoknak az átrendeződéshez, és a mesemondás valójában már itt elkezdődik.

A meséléshez szükséges, hogy a gyermekek meghallgassák a mesemondót: oda kell figyelniük a mesélőre, nem vághatnak a szavába, nem zajonghatnak, nem ugrálhatnak fel. Ez látszólag a saját önszabályozásukról szól (az összpontosításról, fegyelemről), de a csoport viselkedése nagyban hozzájárul ahhoz, hogy ez sikerüljön. A gyermekek részben másolják, részben észrevétlenül átveszik egymás viselkedését – egymásra hangolódnak. Ha ez nem megy automatikusan, megfigyelhetjük, hogy egyszer-egyszer egymást is „lepisszegik”, rászólnak egymásra. Az összehangolódás (azaz több személy tevékenységének ideiglenes összerendezése) a szociális készségekhez tartozik. Ez a fizikai alapja bármilyen együttműködésre épülő tevékenységnek, ami valójában a civilizáció alapja. Ha sikeres az összehangolódás, a csoporttagok pl. szívesebben ajánlják fel egymásnak a segítségüket vagy szívesebben végeznek közösen egy feladatot (Rabinowitch és Knfo-Noam, 2015). Az e mögött meghúzódó magyarázat az, hogy ha egyformán viselkedünk, akkor vélhetően hasonlóak vagyunk. Ha hasonlóak vagyunk, akkor pozitívabban viszonyulunk a másikhoz (Liviatan et al. 2008; Duck 1994).

Az összehangolódás természetes kialakulását pedagógusként is támogathatjuk. Ha a mesemondáshoz bizonyos szabályok is tartoznak, amelyeket esetleg külső jelekkel is megerősíthetünk, illetve mesemondó **rituálét** alakítunk ki, akkor már van mihez igazodni. A fizikai környezet megteremtését (ld. fent) megerősíthetjük valamilyen mesemondó kellékkel: pl. egy mesemondó fotelbe ülünk, mindig egy nagy képeskönyvet veszünk a kezünkbe (akkor is, ha éppen nem ebből olvasunk), egy mondókát vagy rigmust gyártunk, amely mindig elhangzik a mesemondás előtt.

A nyelvórai rituálék fogalmáról, jellemzőiről olvashatunk egy rendszerező összefoglalást Sárvári Tünde (2019) cikkében.

Ajánlott olvasmány a szocializációról: A Pedagógusok pszichológiai kézikönyve című mű 1. kötetének 2. fejezete: N. Kollár Katalin (2017): Fejlődés, szocializáció, környezet.

A mese közben a gyermekek a szőnyegen (vagy székeken) ülnek, nem szabad „bóklászni” a teremben, zajongani, egymást piszkálni. Ugyanakkor a mesemondásba bevonódhatnak, sőt, bizonyos pontokon majd bátorítjuk is őket erre (ld. később: 4.5. *Interaktív mesemondás és a nyelvi megnyilvánulások módosításai*). Itt a szociális készségek szempontjából azt kell megtanulni, hogy mikor mondhatjuk együtt, mikor kell meghallgatni a másikat, hogyan tanulhatok a másiktól és hogyan segíthetem a másikat. A szabályok kialakításával és betartatásával közvetlen módon segítjük elő a **szocializációt**. Amikor a gyermekek a mesemondó példáját követve leülnek, majd egymáshoz igazodva és egymást utánozva csoportként képesek viselkedni, valójában megfigyeléses tanulás történik.

3.4.2. A szóbeli kommunikációs készségek fejlesztése

A kommunikációs készségek nem elválaszthatók a szociális készségektől, hiszen a kommunikáció során az üzenet küldője és befogadója valamiféle társas kapcsolatban van egymással. Itt most a nonverbális szóbeli kommunikáció fejlesztésére térünk ki (a nyelvi fejlesztésről a 4. fejezetben – 4.2. *A nyelvi fejlesztési célok* – részletesen lesz szó). Az idegen nyelvi történetmesélés erősen támaszkodik a nonverbális csatornákra, és minél alacsonyabb szintű a gyermekek nyelvtudása, ez annál inkább igaz. A nyelvi üzenet dekódolását azzal tudjuk segíteni, ha mesemondóként tudatosan használunk gesztusokat, arcjátékot, vokális elemeket (részletesen ld. 4.4. *A tanár mint mesemondó*). Amellett, hogy a megértést és ezen keresztül a nyelvelsajátítást támogatjuk ezzel, egyben modellt is nyújtunk a követendő szóbeli előadásra. Minél változatosabb nonverbális eszköztárat használunk, annál gazdagabb a bemenet (az input), így annál inkább átveszik majd a gyermekek ezt a kifejezőmódot.

Az interaktív részeknél, amikor a gyermeket bevonjuk a mesemondásba, van arra is lehetőségünk, hogy az ő megnyilvánulásait alakíttassuk: segíthetjük őket abban, hogy a hangjukkal játsszanak, a gesztusaikat, mimikájukat használják. Bátoríthatjuk, hogy szavak nélkül is kifejezzék a mesében megjelenő vagy a mese kapcsán felmerülő érzelmeket, gondolatokat, vagy egymásnak így küldjenek üzeneteket. Ezek a játékok már a drámapedagógiához tartoznak, és ebben a kötetben nem mutatjuk be őket.

3.4.3. A kognitív fejlődés támogatása

Az ember értelmi működését megismerő folyamatai (az érzékelés és észlelés, a figyelem és emlékezés), valamint az alkotó képzelete és gondolkodása, azaz kognitív folyamatai teszik lehetővé. Ebben a könyvben most nem szentelünk külön figyelmet annak, hogy a megismerő folyamatok fejlődését hogyan támogathatjuk, csak említés szintjén hívjuk fel a figyelmet az idegen nyelven játszott érzékelő, megfigyelő vagy éppen memóriafejlesztő játékok hasznosságára. A kognitív folyamatok sokféle csoportosítás és szemlélet szerint vizsgálhatók, mi most egy pedagógiai szempontból készített rendszerezést követünk **Nagy József** (2007) munkájának nyomán, és csak három gondolkodási képességekre koncentrálunk: a konvertáló, a rendszerező és a logikai képességre. Azt vizsgáljuk meg, hogy a történetmesélés mint nyelvtanítási eszköz alkalmazása hogyan tudja támogatni ezeknek a képességeknek a fejlődését. Mivel **a gondolkodási műveletek transzferálhatók**, azaz átvihetők egyik nyelvről a másikra – ahogyan ezt a példákból is látni fogjuk – gyakorlásuk, fejlesztésük a gyermek komplex fejlesztését támogatja.

Nagy József (2007) felosztásában a kognitív kulcskompetenciáknak négy fajtája van: tudásszervező, tudásfeltáró, gondolkodási és tanulási. Ebben a könyvben csak a gondolkodási képességeket vesszük szemügyre.

a) Konvertáló képesség

Az első a konvertáló vagy átalakító képesség, amelynek segítségével már meglévő tudásunk átalakításával hozunk létre új tudást. Egyik nyelvről a másikra történő fordítás, vagy egyik nyelven már ismert mese másik nyelven történő megjelenítése is ide tartozik. Ezért az idegen nyelven folyó tevékenység, tanulás, szórakozás már önmagában „gyakoroltatja” és ezáltal fejleszti a konvertáló képességet. A történetmesélés kapcsán két példán keresztül mutatjuk meg, hogy a konvertálás mint gondolkodási művelet a nyelvi kódok átalakításán túl hogyan jelenik meg működés közben.

i) Képi információ szöveggé szervezése. Amikor egy mesekönyv illusztrációját leírjuk a gyermekeknek, azt modelláljuk, hogy egy képben rejlő sok-sok vizuális információ hogyan jeleníthető meg a nyelv segítségével: milyen rendezőelvek mentén alkothatunk szöveget egy kép alapján vagy egy képről. Az egyik lehetőség, hogy rögtön a történet építőkövei mentén kezdjük a beszélgetést. Megnevezzük a képen megjelenő szereplőket, egyszerű jelzők használatával leírjuk őket, majd egymáshoz viszonyított elhelyezkedésüket. Következhetnek a szereplőkhöz köthető tárgyak, majd a helyszín és az azt megjelenítő dolgok. Végül a cselekvéseket vagy történeteket, azaz a megjelenített eseményt említjük. Ennek megvalósítását idegen nyelven a kérdőszavak kiemelésével tudjuk segíteni: a *ki/mi?*, *hol?*, *mikor?* és *mit csinál/mi történik?* rendszerbe fűzött használata segíti a gondolkodás fejlesztését.

Gondolkozhatunk úgy is, hogy a kép elrendezését használjuk vezérfonalként: mit látunk középen, a kép előterében és a háttérben, mi van jobbra és balra, illetve fent és lent. Bár a képleírás triviálisnak tűnik, valójában itt a szóbeli szövegalkotást modelláljuk. Eközben a képi információ segít abban, hogy a gyermekeknek sikerüljön a jelentést dekódolni, azaz az idegen nyelvű szöveget megérteni, ami a nyelvelsajátítás alappillére. Idegen nyelven azokat a nyelvi szerkezeteket tanítjuk meg, amelyek a kép leírásának keretét adják, elsősorban a helyhatározós szerkezeteket – angol és német esetén ezek az előjárós szerkezetek lesznek.

ii) Mesei motívumok felismerése és alkalmazása. Jó esetben a gyermekek már egész kicsi koruktól kezdve hallgatnak meséket. Ha a családi háttér ezt nem tudja biztosítani, akkor 3 éves kortól kezdve az óvodai nevelés során biztosan rendszeresen találkoznak mesékkel, és sok példán keresztül lassan megtanulják, hogy a mesék milyen rendezőelvek mentén épülnek fel. Természetesen óvodában még nem fogják tudni megfogalmazni, hogy például éppen egy láncmesét hallgatnak, de implicit tudásuk lesz a láncmese jellegéről: felismerik az ismétlődést, és várják az ismétlődő elem újbóli megjelenését. Ezt a tudást pedig egy új mese hallgatásakor is tudják kamatoztatni, később pedig saját szövegalkotásukban is alkalmazzák majd. Idegen nyelvű mesehallgatásnál kétféleképpen is megjelenik ennek a képességnek a kamatoztatása: egyrészt jól ismert mesék (pl. *A három kismalac*) egyszerűsített változatának alkalmazása során a gyermekek felismerik a kulcselemeket, és ezekből a teljes mesét összerakják. Másrészt olyan mese esetén, amellyel idegen nyelven találkoznak először, magának a motívumnak a felismerése, **láncmese** esetén pl. az ismétlődő interakció, segíti a mese megértését. (Pl. *A mézeskalács ember* esetén a figura újra és újra találkozik egy szereplővel és menekül előle). A mesei motívumok nyelvileg sok esetben állandósult szókapcsolatok vagy bevett mondatok segítségével valósulnak meg, amelyeket a gyermekek idegen nyelven is gyorsan felismernek. (Részletesebben írunk erről a 4.2.2. *Állandó és részben állandó szókapcsolatok* című alponthozban.)

A láncmeséről részletesebben olvashatunk a könyv *Meseelemzések* című II. részében

A mézeskalács ember láncmese. A süteből kiugró figura elszökik otthonról, és mindenkitől menekül, akivel csak találkozik a ház körül. Amikor a tanyát már elhagyja, találkozik a rókával, és vele másként viselkedik, mint a többiekkel (elfogadja a segítségét), és így pórul jár. (A mese elemzését ld. a könyv II. részében, egy nyelvtanítás során kipróbált szövegátíratot pedig a III. részben.)

Nagy József (2007) A rendszerező képesség korrekt feltárása című tanulmányában bemutatja a rendszerező képesség szerveződését.

b) Rendszerező képesség

A rendszerező képesség sokkal könnyebben felismerhető, mint a konvertáló képesség, mert ennek a képességnek a működtetése rendszeresen megjelenik az iskolai feladatokban. A rendszerezés a dolgok tulajdonságainak és ezek egymáshoz való viszonyának felismerése, majd valamilyen szempontú rendezése, amelynek segítségével új tudást építhetünk. Ide tartozik az összehasonlítás, a besorolás és osztályozás. (A lista nem teljes, vizsgálhatnánk még a sorrendfelismerést, a sorképzést, az általánosítást stb. Itt most azokat az elemeket tekintjük át, amelyek gyakorlását a történetmesélés során kis odafigyeléssel is könnyen megcélózhatjuk.) Arra kell törekednünk, hogy a mesék feldolgozásánál igyekezzünk működtetni, és ezáltal gyakorolni, ezeket a részképességeket.

i) Összehasonlítás. A különböző szempontok szerinti összehasonlítás megmutatja, hogy egy dolognak sok különböző, egymástól sokszor független tulajdonságára figyelhetünk. A mesék feldolgozásánál rendszeresen összehasonlítjuk a helyszíneket, a szereplőket, a használati tárgyakat. Nyelvi szempontból vizsgálva itt elsősorban a melléknév-összehasonlításra lesz szükségünk.

ii) Besorolás és osztályozás. Ugyanabból az alaplépésből indulunk ki, mint az összehasonlításánál, azaz felismerjük, hogy egy dolognak sok különböző tulajdonsága lehet. Az adott tulajdonságokat azonban most nem összevetjük egymással, hanem egy tulajdonság (vagy tulajdonságcsoport) alapján eldöntjük, hogy egy elem beletartozik-e a sorba (azaz a csoport eleme-e), illetve a tulajdonság alapján milyen osztályokat vagy kategóriákat alkothatunk. Nyelvileg itt elsősorban a fölé és alárendeltségi kifejező viszonyokat kifejező szavakra kerül a hangsúly (pl. állat – kutya, tehén stb. virág – margaréta, tulipán stb.): olyan feladatokat végezhetünk, amelyekben kategorizálni kell, sort kell alkotni. Az ilyen gyakorlatok a gondolkodási képességet is fejlesztik és egyben a szótanulást is segítik: a tematikus szókincsfejlesztés, azaz egy témához tartozó szavak együtt történő gyakorlása, előhívása ma is alkalmazott jó gyakorlat az idegennyelv-tanításban.

A logikai képességet Nagy József (2007) prediktív képességnek nevezi, mi ebben könyvben a hétköznapi „logikai” elnevezést használjuk.

c) Logikai képesség

A logikai képességünk funkciója, hogy az észlelt vagy megismert ismeretek, feltételek alapján következtetni tudjunk valami olyasmire is, ami nincs a szemünk előtt, még nem történt meg vagy jelent meg. Ide tartozik tehát a következtetés, a magyarázat, de a jóslás vagy a becslés is. A történetmesélés kapcsán a következtetésre és magyarázatra, valamint a jóslásra fogunk most koncentrálni.

i) Következtetés és magyarázat. Ez a két képesség két egyszerű kötőszóval írható le. A következtetés szava az *ezért*, a magyarázaté pedig a *mert*. Valójában ugyanazt a jelentéstartalmat két irányból fogalmazhatjuk meg ezeknek a szavaknak a segítségével.

1. a) Éhes voltam, ezért ettem egy almát.
b) Ettem egy almát, mert éhes voltam.
2. a) Nincs itthon kenyér, ezért el kell mennünk a boltba.
b) El kell mennünk a boltba, mert nincs itthon kenyér.

A gyermekek beszédében már óvodáskorban megjelenik mindkét kötőszó, de ha számukra ismeretlen események, cselekvések vagy környezet kapcsán használják

azokat, akkor előfordul, hogy összekeverik őket. Valójában a világról alkotott tudásuk az, ami még nem elégséges, és nem maga a logikai képesség hiányzik (Schneider és Sodian 1988). Ebből az következik, hogy ennek a logikai képességnek a fejlődését úgy tudjuk leginkább támogatni, ha minél gazdagabb bemenetet biztosítunk a gyermekeknek: minél többet tudnak a világról, annál inkább látják az oksági összefüggéseket.

Az idegen nyelvű történetmesélés során a *miért?* kérdőszó vezet majd minket a következtetések és magyarázatok világába. Fontos odafigyelni arra, hogy az *ezért* és a *mert* ugyanannak a cselekvés- vagy történéssornak a megfogalmazása, csak más sorrendben, viszont a *miért?* kérdőszóra mindig „*mert*” lesz a válasz. (Ez az *okozatiság megértése* szempontjából nagyon fontos a tanítás során. Gondoljunk csak az *Esik a hó, mert hideg van.* illetve *Hideg van, ezért hó esik.* állításokra. Ha azt kérdezzük, hogy miért van hideg, arra nem jó válasz a „*mert esik a hó*”. A jó válaszhoz már tovább kell lépünk a gondolkodásban.) Idegen nyelven az *ezért* és a *mert* kötőszavakként nagyon hamar megjelennek (az *és* és a *de* után), és minden mese kapcsán tudunk olyan mondatokat mondani, amelyekben ezek előkerülnek. A mesékről való beszélgetések pedig természetes módon használják az oksági viszonyokat feltáró kérdéseket.

ii) Jóslás. Ezek a kognitív funkciók leginkább az interaktív történetmesélés kapcsán jelennek meg, amikor megállítjuk a mesét és gyerekekkel előre tekintünk: mi fog történni ezután? A gazdag nyelvi bemenet és az interakció lehetőségének megteremtése itt talán nagyobb szerepet kap, mint magának a kognitív funkciónak a fejlesztése, de a jövő tervezése nem elhanyagolható gondolkodási képesség. A sikeres működéshez, életünk szervezéséhez elengedhetetlen, hogy az ismert dolgok, információk alapján tervezzünk azzal, hogy milyen következményei lehetnek egy jelenbeli helyzetnek, döntésnek. Idegennyelv-órán is azt erősítjük meg a gyerekekben, hogy amit teszünk, mondunk vagy éppen gondolunk (pl. tervezünk valamit), annak következménye lesz. Nem feltétlenül tudjuk biztosra mondani, hogy pontosan mi lesz a következmény, ezért csak jóslásokba tudunk bocsátkozni. Viszont a jóslásnak mint gondolkodási képességnek a megléte már önmagában jelzi, hogy az életünkben, a világban az ok-okozati viszony működik, azaz van következmény.

3.4.4. Személyiségfejlődés a történetmesélésen keresztül

A mesék személyiségfejlesztő hatásának nagyon gazdag irodalma van, és a pedagógusképzés pszichológiai kurzusai is általában tárgyalják ezeket valamilyen mélységben. Itt csak egy rövid bepillantást teszünk a témába, és arra biztatjuk a pedagógusjelölteket és a gyakorló pedagógusokat egyaránt, hogy mélyedjenek el ebben a témában részletesebben is.

A mesék – amellett, hogy egy nép történetét, értékrendjét, kultúráját hordozzák és adják tovább – iránymutatást kínálnak az egyénnek az emberi élet kérdéseiben, segítséget nyújtanak a nehéz helyzetekben. (Erről az első fejezetben már szóltunk; ld. 1.3.2. *A mesék szerepe az egyén életében* című alpontot). Az iránymutatás azonban nem egyszerű receptkönyv, amelyet lépésről lépésre követhetünk. A mese maga az önismeret fejlődésének ad teret. Leegyszerűsített helyzetekben ismerünk meg szereplőket, akiknek csak a legfontosabb tulajdonságaik jelennek meg a mesében, így ún. *archetípusokká* válnak: könnyen felismerhetően, de teljes lényegiségében megjelenik a tipikus gonosz és a tipikus jó, a tipikus megmentő és a tipikus áldozat stb. és megjelennek az egyetemes problémák is. A mesék története végigvezeti a gyermeket egy úton, melynek során ki kell alakítania öntudatát, önértékelését és

Schneider és Sodian (1988) saját kutatásaik alapján Piaget klasszikus következtetését is megkérdőjelezzik, miszerint a gyerekek azért keverik össze az *ezért* és *mert* szavakat, mert nem képesek az időbeliséget kezelni: ha először mondjuk, ami először történik, tehát az *ezért* kötőszót használjuk, akkor kevesebbet hibáznak. Schneider és Sodian kutatása azt mondja, hogy nem az időbeli sorrendtől függ az értelmezés helyessége, hanem attól, hogy megvan-e a gyermeknek az a háttértudása, amely alapján értelmezni tudja a mondatot.

Különösen a természet-tudományos tárgyak tanítása során kerül előtérbe, hogy az okozatiság megértése nem is annyira egyszerű.

őskép, ősi alak vagy forma

Érdekességgként jegyezzük meg, hogy ez a nevelési szándékú üzenet már a Bibliában is megjelenik: „ha valaki nem akar dolgozni, ne is egyék” (2Thess 3,10)

Javaolt kiegészítő olvasmány: Nagy József (2008). Fejlesztés mesékkel (*A mesélés a szociális kompetencia spontán fejlesztője* című fejezet 16-20.).

Csányi Vilmos (2004) etológus *Az emberi természet biológiai gyökerei* című előadásán egy szemléletes példával mutatta be az emberi szocializáció eredményét közeli „rokonnakhoz” a csimpánzokhoz hasonlítva az emberi civilizált viselkedést: Ha az előadóteremben nem négyszáz, egymás számára többnyire ismeretlen ember, hanem ugyanennyi csimpánz tartózkodna, már a belépés pillanatától kezdve véres verekedés tört volna ki, és valószínűleg egyikük se hagyta volna el élve a termet.

A nonverbális kommunikáció kapcsán már említettük, hogy az egymástól tartott távolság is „beszéd”. Meg kell említenünk, hogy ez egyben kultúrafüggő is. Hall (1975) *Rejtett dimenziók* című könyvében tárt fel különböző kultúrák „rejtett” szabályrendszerét, amelyeket ha nem tartunk be, nehézségeink támadhatnak. Ezek egyike a térközsabályozás, azaz hogy milyen közel kell vagy éppen szabad állnunk valakihez, amikor interakcióba lépünk vele. Ez a kultúra olyan eleme, amelyet a legritkább esetben fogalmazunk meg szabályként, a gyermekek mégis elsajátítják, hogy mikor milyen messze ildomos állniuk valakitől.

erkölcsi kötelességérzését. Ez az út valójában az önismeret fejlesztése, amely a személyiségfejlődést segíti. Ennek eredményeként tud eljutni oda a gyermek, hogy lelkiileg független és erkölcsileg érett személyiség legyen (Bettelheim 1976).

Az idegennyelv-órán természetesen nem pszichológusi szerepben van jelen a pedagógus: sem egyéni, sem csoportterápiát nem folytat. A mesék önmagukban hordozzák azokat az alapmodelleket és mintákat, amelyek az „optimális emberi létezés” illusztrálják (Boldizsár 2014: 15), és bemutatják azokat a viselkedési kereteket, amelyek az emberi lét fenntartását segítik. Fogalmazhatunk úgy is, hogy pedagógusként csak annyit kell tennünk, hogy folyamatosan elérhetővé tesszük a meséket a gyermekeknek és azok automatikusan kifejtik személyiségfejlesztő hatásukat. A mesék feldolgozásakor drámapedagógiai eszközöket is használhatunk, amelyek – számos egyéb hasznos tulajdonságuk mellett – tovább erősítik a mese személyiségfejlesztő hatását.

A *vörös tyúkocsk*a kapcsán – amelyhez meseelemzés található a II. részben, forgatókönyv részletességű angolóra tervezett óravázlat a III. részben és illusztráció a IV. részben – a gyermekek végigkísérik a tyúkocsk próbálkozásait, hogy segítséget szerezzen a munkájához. Az állatok egyik munkafázisban sem akarnak neki segíteni, csak a munka gyümölcsét szeretnék élvezni. A mese nevelési szándéka elég egyértelmű: aki **nem dolgozik, ne is egyék**, azaz vegyük ki részünket mindannyian a közös munkából, segítsük egymást, és aztán közösen élvezhetjük a létrehozott javakat, a megérdemelt sikert. Előírás vagy szabály helyett azonban egy történetet kapunk, ami lehetőséget ad arra a gyermekeknek, hogy felismerjék saját tendenciáikat, szándékaikat és, ha szükséges, erőfeszítést tegyenek, hogy változtassanak. Megjelenhet tehát az önismeret (hogyan is működöm?) és – ha sikerül alakítani magamon – akkor az önfejlesztés, a személyiségfejlődés is (hogyan is működhetek jobban?).

3.4.5. Szociális és erkölcsi fejlődés

Ahogy az 1.3. *Történetek a szocializációs folyamatokban és a kultúra átadásában* fejezetben már említettük, a meséknek szocializációs szerepük is van: azt a folyamatot támogatják, hogy az egyén egy társadalom, egy kultúra tagjává váljon. A szocializáció azt jelenti, hogy a gyermek elsajátítja az adott kultúrában elfogadott és elvárt viselkedés szabályait, megérti és magáévá teszi az adott kultúra értékrend-szerét, és megszerzi azokat a képességeket és ismereteket, amelyek lehetővé teszik, hogy a társadalom tagjaként működjön (ld. Koltói 2015). Valójában a szocializáció teszi lehetővé, **hogy a civilizációnk működni tudjon**, hogy csoportokat alkotva együttműködésre legyünk képesek, és megosszunk mind a munkát, mind a munka eredményeit.

Ehhez a gyermekeknek be kell illeszkedniük annak a csoportnak a kultúrájába, amelyben élnek: a saját családjukba, óvodai csoportjukba vagy iskolai osztályukba, az intézménybe, amelybe járnak stb. A szabályok, értékek, elvárások, amelyek lehetővé teszik a csoportok együttműködését időnként egyértelműen kifejezésre jutnak nyelviileg is, pl. *Evés előtt kezet mosunk!* Vannak ugyanakkor olyan iránymutatások, amelyeket talán soha nem fogalmazunk meg, mégis követjük őket, pl. **milyen közel állhatunk** valakihez beszélgetés közben.

A történetek implicit (azaz rejtett) módon mutatják be azokat a szabályokat, értékeket, szokásokat, amelyeket a gyerekeknek meg kell ismerniük, el kell fogadniuk vagy be kell tartaniuk ahhoz, hogy a csoport (vagy éppen a társadalom) részévé váljanak. Nézzünk meg néhány nagyon egyszerű példát: a mesében a szereplők köszönnek egymásnak, amikor találkoznak, párbeszédek követik a szóbeli interakció normáit, együtt élnek a külső világ működésével és ehhez igazítják döntéseiket, tetteiket (pl. házat építenek a hideg ellen). A szülők vagy tanárok „prédikálása” soha nem tud

olyan hatékony üzenetet közvetíteni, mint egy közösen átélt mese. A gyermekek azonosulnak a mesehőssel, követik a döntéseit, érzéseit, kapcsolatait, és ezen keresztül megélik, hogy a formálódás időnként nehéz, ám elkerülhetetlen.

Amikor idegennyelv-órán dolgozunk fel gyermekeknek szánt meséket, valójában két fő irányt választhatunk: 1) fordulhatunk a hagyományos, régi népmesékhez, amelyek hosszú idő alatt az adott közösség közreműködésével tisztultak le, és 2) használhatunk modern műmeséket (ezeket ebben a fejezetben történeteknek fogjuk nevezni). A népmesék szájhagyomány útján terjedtek. A mesemondó és a hallgatóság közösen alakította a történetet, így tulajdonképpen egy egész közösség hagyta jóvá a mese üzeneteit. (Részletesen ld. Boldizsár 2014.) A népmesék a változó időkben sem avultak el, mert az emberi élet mindig érvényes nagy kérdéseivel foglalkoztak: az étellel és halállal, a felnőtté válással stb. (ld. Bettelheim 1976), és egy tágabb kultúrkörben (pl. a nyugati keresztény világban) ugyanúgy értelmezhetők. Ide tartozik pl. a *három kismalac* vagy a *vörös tyúkocska* meséje. Ezeket a meséket a gyermekek esetleg már anyanyelven is ismerik, ami természetesen segíti a megértést és ezen keresztül a nyelvi fejlődést. Ha a mese esetleg ismeretlen, akkor is megtaláljuk benne azokat a mesei elemeket, amelyeket a gyermekek már ismernek (tipikus szereplőket, szokásos mesehelyszíneket vagy éppen ismétlődő témákat). Ezek a mesék az általános emberi értékeket és viselkedési szabályokat tárják elénk és így támogatják a gyermekek szocializációját.

A második kategória valójában a műmese. A gyermekeknek szánt történetek szerzőire a közösség nem olyan közvetlen módon hatott, mint a mesemondóra, így ezek a történetek sokkal jobban magukon viselik annak a kultúrának a jegyeit, amelyben születtek, kevésbé univerzálisak, és előfordulhat, hogy kevésbé állják majd ki az idő próbáját. Ezek a történetek ugyanakkor esetenként sokkal többet mutatnak meg az adott idegen nyelv kultúrájából: a hétköznapi szokásokból, értékekből vagy a társadalmat éppen aktuálisan foglalkoztató kérdésekről. Angol nyelv esetén példaként említhetjük a Dr. Seuss könyveket vagy Eric Carle munkáit.

A szocializáció és az erkölcsi fejlődés természetesen nem egyetlen mesétől függ, hanem attól a sok-sok történettől, amelyeket a gyermekek megismernek. Tudatos válogatással a pedagógus célzottan is foglalkozhat ugyan egy témával, hogy segítse a gyermekcsoportot egy aktuális probléma megoldásában vagy egy kérdéskör feltárásában, de hosszú távon a történetek összessége az, ami segíti a gyermekeket az eligazodásban és az igazodásban.

A felosztás természetesen nem ennyire egyszerű. Az aranyfűrtöcske (*Goldilocks and the Three Bears*) születéstörténetét, eredeti szerzőjét ismerjük, és Bruno Bettelheim (1976) például nem is tartja annyira letisztultnak, mint a hagyományos értelemben vett népmeséket. A történet azonban népszerű lett, és a népmesékhez hasonló formálódásokon esett át. (A mese részletes elemzését ld. a II. részben.)

Gondoljunk a népszerű Eric Carle mesékre! *A telhetetlen hernyócska* világkarriert futott be, több nyelvre lefordították, de vajon mit jelent majd a száz év múlva élő gyermekeknek a hernyó szombati nagy lakomája?

Néhány Dr. Seuss könyv magyarul is megjelent, pl. *A Kalapos macska* című mese, melynek fordítója Szabó T. Anna.

3.4.6. Záró gondolatok a 3.4. alfejezethez

Ahogy már többször említettük, a gyermekek fejlődése holisztikus és fejlesztésükben is erre érdemes törekednünk. Gondos odafigyeléssel látszólag jól körülhatárolható területekre bonthatjuk ugyan a fejlődést, de semmilyen hatás nem korlátozódik egyetlen területre. A személyiségfejlődésnek vannak kognitív elemei, a kognitív elemek a szóbeli kommunikációban is megjelennek, a szóbeli kommunikáció fejlődése egyben a szocializáció fejlődése is stb. A történetmesélés azért különösen értékes és hatékony eszközünk a pedagógiában, mert az alfejezetben említett részterületeket (és valószínűleg még más, általunk nem definiált területeket is) egyszerre éri el, és szinte észrevétlenül segíti a nevelést és a tanulást.

A történetmesélés azért különösen értékes és hatékony eszközünk a pedagógiában, mert **a fejlesztés számos részterületét egyszerre éri el, és szinte észrevétlenül segíti a nevelést és a tanulást.**

Feladat

- Beszélgessünk arról, hogy milyen üzenetekkel támogatja néhány ma népszerű mese, rajzfilm vagy animációs film a gyerekek személyiségfejlődését, valamint a szociális és erkölcsi fejlődését! (Pl. Kungfu Panda, Nemo vagy a Ben 10 rajzfilmsorozat.)

4. Mesék az idegennyelv-tanítás szolgálatában

Az előző fejezetekben számba vettük a mesélés és történetmondás jótékony hatásait, és áttekintettük, hogy ezek milyen sokrétűen segítik a gyermekek fejlődését. Bepillantást nyertünk abba, hogy a történetek feldolgozása során tudatosan fejleszthető a kommunikációs készség, a kognitív képességek. Azt is láttuk, hogy a mesék sokszor (bár nem minden esetben) „automatikus üzemmódban” működnek: nincs szükség mindig tudatosan elemeznünk, hogy éppen milyen sokrétű fejlesztési célokat szolgál egy-egy mese. Ha mesékkel dolgozunk, a személyiségfejlődés, a szociális készségek fejlődése adott. Sokszor nem látjuk, hogy egy adott gyermek éppen hol tart saját önismeretében, hogyan alakul az erkölcsi iránytűje vagy milyen élmények érik, amelyek hatására változik a hozzáállása, motivációja, érdeklődése, ám ha mesékkel vesszük körül, azzal segítjük a fejlődését.

Ebben a fejezetben azt fogjuk áttekinteni, hogy a mesék kínálta „automatikus üzemmód” hogyan egészül ki tudatosan tervezett motívumokkal, eszközökkel, amikor idegen nyelvi fejlesztéshez használjuk őket. A mesék általános fejlesztő ereje természetesen továbbra is jelen van – ez az alap, amelyre építünk – és az idegen nyelvi fejlesztési feladatokat ezek mellé építjük be nyelvpedagógiai ismereteinket használva.

A mesék alkalmazása a korábbi fejezetekben taglalt egyértelmű jótékony hatásuk ellenére az egyik leginkább elhanyagolt fejlesztési eszköz a kisgyermekkor és gyermekkor idegennyelv-tanításban annak ellenére, hogy számos feladatgyűjtemény és segédkönyv létezik már a témában (Garton et al. 2011). Természetes módon merül fel bennünk az aggodalom, hogy a gyermekek nyelvtudása nem lesz elegendő az idegen nyelvű történetmeséléshez, illetve nyelvtanárként könnyebb a hagyományosan nyelvtanításra szánt feladatokat használnunk a nyelvi fejlesztési célok megvalósításához. A következőkben megvizsgáljuk azokat a gyakorlati lépéseket, amelyek lehetővé teszik, hogy mesék, történetek segítségével fejlesszük az gyermekek idegen nyelvtudását, és így a mesék komplex fejlesztő hatását is kiaknázzuk. Nézzük meg, mit jelent a gyakorlatban a mesékkel, történetekkel való nyelvi fejlesztés!

4.1. Meseválasztás és szövegadaptáció

4.1.1. Mesemondás vagy meseolvasás

A nyelvórán vagy nyelvi foglalkozáson a szóbeliségre építünk, hiszen a 10 év alatti korosztály idegen nyelvi fejlesztésében az írásbeliség vagy egyáltalán nincs jelen, vagy csak a bevezető lépéseknél tart. A meséket, hasonlóan az anyanyelvi fejlesztéshez, általában nem csak egyszer mondjuk el vagy olvassuk fel. Az ismétlések támogatják a nyelvi fejlődést, és az ismétlődés örömet jelent a gyermekeknek (Mérei és V. Binét 2016).

A mesét mondhatjuk fejből vagy könyvből. Ha fejből mondjuk, természetesen akkor is használhatunk kellékeket: tárgyakat, bábokat, képeket. (Részletesebben ld. a 4.4. *A tanár mint mesemondó* című alfejezetben.) Ha könyvet használunk, akkor választhatunk képeskönyvet vagy mesekönyvet. A képeskönyv kategóriába itt azokat a könyveket soroljuk, amelyek vagy egyáltalán nem tartalmazznak nyelvi elemeket, vagy csak egy-egy szó vagy rövid mondat jelenik meg a képek mellett. Ez azt jelenti, hogy a képeskönyvekhez a szöveget magunknak kell megalkotnunk,

Ajánlott olvasmány:
Az ismétlés öröme
valamint a *Kettős tudat – A mesei és a gyermeki meg-
felelései* című részek Mérei
Ferenc – V. Binét Ágnes:
Gyermeklélektan. című 16
kiadást megért könyvében.

Ilyen pl. Eric Carle: *My Very
First Book of Animal Homes*
című könyve, amelyet koráb-
ban (a 4.2.1. részen) már
említettünk. A képek mellé
kitalálhatunk egy történetet
arról, hogy az állatok valami-
ért eltévedtek és nem talál-
nak haza, nekünk pedig segíte-
nünk kell minden állatot a
saját házába juttatni. A köny-
vet ebben a videóban egy
kisgyermek lapozgatja végig:
<https://youtu.be/id7zwZ7iukE>

A könyveket kísérő illusz-
trációk típusairól bővebben
ír Waugh, Neum és Waugh
(2016) *Children's Literature in
Primary Schools* című köny-
vükben. A képek funkciója
lehet: grafikai díszítőelem;
narratív illusztráció; értel-
mező (interpretív) illusztráció.
Itt a szöveg nélküli képes-
könyvek külön kategóriát
alkotnak.

Itt Eric Carle olvassa fel *The Very Hungry Caterpillar* című meséjét, amelynek igen egyszerű a szövege: <https://youtu.be/vkYmvxP0AJI?si=44L-ca-Q42F4EQs7B>

Eric Carle: *The Mixed-up Chameleon* című meséjének szövege már kicsit összetettebb. Elérhető pl. itt: <https://youtu.be/8vi3HEBVXvA>

Julia Donaldson: *The Gruffalo* című meséjének a szövege már verses elemeket is tartalmaz. Elérhető pl. itt: <https://youtu.be/LshGQmaJc9I>

és hacsak nem írjuk le és tanuljuk meg előre a szöveget, az minden „olvasásnál” más változatban fog megjelenni. A mesekönyv ezzel szemben megírt szöveget tartalmaz. Természetesen ezt is megtanulhatjuk kívülről, de mivel van egy kész szövegünk, ezt fel is olvashatjuk. A szöveg lehet rövid és egyszerű, kicsit összetettebb vagy viszonylag kidolgozott. Bármilyen formát is választunk, a mesemondás feltételeit meg tudjuk teremteni, így a mesemondás jótékony hatásai megjelennek.

4.1.2. Ismert és új mesék idegen nyelven

Ismert és új mesét egyaránt használhatunk az idegen nyelvi fejlesztés során. Ha a gyermekek már ismerik a történetet, akkor az események követése nem ütközik akadályba, így a nyelvi bemenet értelmezhetővé válik, ami a nyelvelsajátítás alapja (az 1.2 *A történet mint a nyelvelsajátítási folyamat támogatója* című alfejezetben már volt erről szó). Ha pedig ismeretlen mesét veszünk elő, akkor azok az alapvető képességek fogják segíteni a megértést, hogy történetekben gondolkodunk (ld. 1.1. *A történetek a megismerési és gondolkodási folyamatokban* című alfejezet) és értelmezni tudjuk a szóbeli mesélést kísérő nonverbális kommunikációt (ld. 2.3. *A kommunikáció fejlődése a születéstől az első szavakig* alfejezet). Ezekre a képességekre és a már meglévő nyelvtudására (akármilyen csekélyke is) támaszkodva érti meg a gyermek a mesét. A megértett üzenet pedig szintén a nyelvelsajátítást támogatja. (Ha ismeretlen a mese, akkor természetesen a kevésbé összetett történeteket válasszuk inkább!)

A klasszikus népmesék személyiségfejlesztő és szocializációs hatása a műfajnak köszönhetően adott (ld. 3.4. *A történetmesélés során megjelenő fejlesztési területek* alfejezet), ezért ezeket mindenképpen érdemes elővenni. Sok esetben ez azt jelenti, hogy már ismert mese mellett tesszük le a voksunkat. Világunk átalakulásával azonban a gyermekek egyre kevesebb mesét hallgatnak, így könnyen elfordulhat, hogy az olyan hagyományos nagy meséket, mint a *Hófehérke* vagy a *Jancsi és Juliska* sem ismerik, vagy csak a Disney filmfeldolgozásaként látták.

Vannak olyan módszertani ajánlások, amelyek azt javasolják, hogy ismeretlen mese esetén mondjuk el magyarul a történetet, és azután fogjunk csak bele az idegen nyelvű mesébe (ld. Szabolcs et al. 1987). Ennek meglehet az a veszélye, hogy a magyar változatot csak „gyorsan átfutjuk”, hogy értsék, miről van szó. Ez azonban egyrészt nem nyújtja a mesehallgatás élményét a gyerekeknek, így nem is köti le őket, másrészt megfosztja őket a felfedezés örömétől, amely a mesét kísérte volna.

Már ismert és még ismeretlen meséket egyaránt használhatunk az idegen nyelvi fejlesztés során. **Ismert mese esetén maga a történet, ismeretlen mese esetén pedig a történetekben való gondolkodás** képessége segíti az idegen nyelv elsajátítását, amelyet **a mesemondást kísérő nonverbális kommunikációs képességünk támogat.**

4.1.3. A mese nyelvezete

Ebben az alfejezetben azt járjuk körül, hogy a meseválasztásban milyen szerepet játszik a mese nyelvezete. Fontos megjegyezni, hogy amikor idegen nyelvű mesét keresünk, elsősorban olyan kiadványokkal fogunk találkozni, amelyeket anyanyelvi gyermekeknek írtak. Ennek az a következménye, hogy a nyelvezet az azonos korú, de a nyelvet idegen nyelvként most tanuló gyermekeknek a legtöbb esetben

túl nehéz lesz, tehát eredeti formájában valószínűleg nem tudjuk használni a szöveget. Ha viszont olyan könyvet választunk, amely nyelviileg egyszerűbb, az általában kisebbeknek való, így előfordulhat, hogy a **téma** vagy a téma feldolgozása nem lesz megfelelő, így ezt kell majd valahogyan adaptálnunk.

Számos a témával foglalkozó publikáció kínál szempontokat arra, hogy mi alapján válasszunk mesét vagy történetet idegen nyelvi fejlesztés esetén (Curtain és Dahlberg 2010; Ellis és Brewster 2014; Read, 2007; Wright, 2008;). A szerzők nem a mese nyelvezetét tekintik elsődlegesnek, sokkal fontosabbnak tartják, hogy érdekes, a **gyermek számára élvezetes vagy valamiért aktuális témákat találjunk**. Most csak azt vizsgáljuk meg, hogy a **nyelvi fejlesztés** szempontjából milyen kritériumokat sorakoztatnak fel ezek a módszertani könyvek.

A választott mese

- nyelvi szintje befogadható és élvezhető legyen a gyermekeknek; szókinccse érthető legyen;
- gazdag nyelvi bemenetet nyújtson; tartalmazzon ismétléseket;
- segítse a nyelvtanítási célok megvalósítását.

Míg a fenti pontok általánosságokat fogalmaznak meg, Ellis és Brewster (2014) a meseválasztás kapcsán a nyelvi elemeket konkrétan tárgyalja, és azt javasolja, hogy a **következő szempontokra figyeljünk** a választásnál, illetve a szöveg átalakításánál:

- a mese szókinccse;
- az előforduló nyelvtani szerkezetek (igeidők, szórend, mondatösszettség és összetettség);
- az előforduló állandósult szókapcsolatok, szólások.

A fentieket figyelembe véve és összesítve a következő pontokra kell figyelemmel lennünk a mese szövege kapcsán:

- Mennyire összetett a **mese nyelviileg**? Leegyszerűsíthető-e a nyelvhasználat? Ha igen, mennyit veszítünk ennek következtében a meséből?
 - Hány **új szót vagy kifejezést** kell megtanítanunk ahhoz, hogy a mese érthető és élvezhető legyen a gyermekeknek? Vannak-e olyan „nehéz szavak”, amelyeket kihagyhatunk vagy átírhatunk?
 - Mennyire összetettek vagy nehezek a mesében használt **nyelvtani szerkezetek**? Átalakítható-e a szöveg úgy, hogy egyszerűbbek legyenek a mondatok? Esetleg átalakítható-e az egész mese úgy, hogy egyszerűbb legyen?

Nézzünk egy konkrét példát egy mese átalakítására vagy adaptációjára! Rachel Bright és Jim Field *The Lion Inside* című meséjének rövid szövegrészletén fogunk dolgozni, amelyet anyanyelvi gyermekeknek írtak a szerzők. A mese arról szól, hogy a kisegér, megelégedve, hogy az állatok észre sem veszik, mert olyan kicsi és jelentéktelen, elhatározza, hogy megtanulja az oroszlántól, hogyan kell hangosan üvölni, hiszen láthatóan ez az erő és hatalom titka. Összeszedi hát a bátorságát, és elmegy a félelmetes oroszlánhoz, aki viszont – mint kiderül – fél az egerektől. Ráébrednek, hogy mindkettőjükben ott van a bátorság és erő (hiszen a kisegér oda mert menni az oroszlánhoz), valamint a félelem és gyengeség (hiszen az oroszlán megijedt a kisegértől), és ettől kezdve barátok lesznek.

Az anyanyelvi fejlesztés során a nyelv gazdagságának és irodalmi értékének bemutatása a nevelés célja, idegen nyelven azonban a nyelvi változatosság egyelőre csak a megértést akadályozza. Úgy kell átalakítanunk a szöveget, hogy a történet maga ne sérüljön, ugyanakkor a szöveg összetettsége ne gátolja a megértést. Az eredeti mese verses formában íródott, ezt sajnos nem fogjuk tudni megtartani, de a történet lényegesen egyszerűbb nyelvhasználat mellett is meg tudja tartani minden lényeges elemét.

A választott mesének illeszkednie kell a korosztályhoz. A meseválogatáshoz fejlődéslelektani ismereteink nyújtanak segítséget. Anyanyelvi fejlesztéshez Tancz Tünde (2009) tanulmányában találunk leírást az egyes korosztályoknak megfelelő mesékről konkrét példákkal. (<https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=161>)

Ellis and Brewster (2014) *Tell It Again!* című, több kiadást megért könyve részletes listát kínál a sikeresen használható angol nyelvű könyvekre, de természetesen sok más történetet is feldolgozhatunk.

Természetesen a nyelv nem önmagában áll: a mese témája, üzenete, tartalmi összetettsége összhangban kell, hogy álljon az életkori sajátosságokkal, a nevelési célokkal, a fejlesztési területek kihívásaival, hiszen a mese holisztikusan fog hatni, ahogyan ezt a korábbi fejezetekben láttuk.

Ellis és Brewster (2014) az itt megadott elemeket tovább bontja, de valójában minden pontjuk besorolható ez alá a 3 tényező alá.

A mese felolvasott változata pl. itt érhető el: <https://youtu.be/H019G18ir-W0?si=f2seLxhYbwYaaNBR>

<i>Eredeti szöveg</i>	<i>Lehetséges átirat</i>
In a dry dusty place where the sand sparkled gold, Stood a mighty flat rock – all craggy and old.	Once upon a time there was a little mouse who lived in a little house. His little house was under a big rock close to the jungle.
And under that rock in a tinyful house, Lived the littlest, quietest, meekest brown mouse.	
He was so very tiny, so incredibly small... That nobody noticed him EVER ... at all	He was so small that nobody noticed him. The elephant didn't see him. The zebra didn't see him. And giraffe didn't see him either.
Meanwhile, far above, ON TOP of the rock, Times were quite different. It was LION o'clock.	There also lived a lion. His place was on top of the rock.
This huge, toothsome creature made sure EVERYONE saw How IMPORTANT he was by how loud he could... ROARRRR	He was so big that everybody noticed him. The elephant saw him. The zebra saw him. And the giraffe saw him too. And he could roar very loudly.

A fenti példából látszik, hogy kis erőfeszítéssel a szöveg befogadása lényegesen egyszerűbbé válik. A könyvet továbbra is használhatjuk, hiszen az illusztrációk változtatás nélkül is betöltik szerepüket. Esetleg egy-egy oldalt önálló képként is használhatunk (a szikla, az oroszlán és a kisegér képe elég, de a feldolgozáshoz esetleg más állatok képe is megjelenhet), és a mesét ezek segítségével, de a könyv nélkül is elmondhatjuk.

Ha az óra vagy foglalkozás célja a szóbeli szövegértés fejlesztése, akkor a nyelvi szerkezetek elsajátítását bizonyos értelemben „mellékterméknek” tekinthetjük. Ez azt jelenti, hogy nem arra fektetjük a hangsúlyt, hogy a gyermekek megtanuljanak még öt új állatnevet vagy megismerkedjenek a múltidő használatával. **A lényeg** maga a mesehallgatás, azaz **a történet megértése**. A sok-sok mesélés azonban gazdag nyelvi bemenetet nyújt, ami biztosítja, hogy a gyermekek szép lassan elsajátítsák ezeket a konkrét nyelvi elemeket is. (Természetesen a nyelvi elemek elsajátítása is megjelenhet tanítási célként, erről a következő, 4.2. *A nyelvi fejlesztési célok* alfejezetben írunk.)

Az idegen nyelvi fejlesztés során olyan meseszöveget választunk vagy a szöveget úgy adaptáljuk, hogy a megjelenő szókincset lehetőség szerint a gyakoribb szavak alkossák, a nyelvtani szerkezetek és a mondat szerkesztés egyszerűbbek legyenek. **A gyakori mesélés** a gyermekek számára **érthető, gazdag nyelvi bemenetet nyújt**, és ezen keresztül **támogatja a nyelvsajátítást**.

Feladat

Vessünk össze ismét a *The Lion Inside* című mese eredeti verzióját és átiratát! Milyen változtatásokat hajtottunk végre? Keressünk példákat a következőkre:

- ritkábban használt szavak helyettesítése gyakoribb szavakkal;
- ritkábban használt szavak kihagyása;
- rendhagyó mondat szerkezet átalakítása;
- nyelvi humor vagy szójáték kihagyása.

4.2. A nyelvi fejlesztési célok

A mese nyelvezetéről a 4.1.3. pontban volt már szó. Ott azt vizsgáltuk meg, hogyan támogathatjuk a történet megértését a szövegválasztással vagy -adaptációval, a cél tehát a szóbeli szövegértés fejlesztése volt. Választhatunk mesét az aktuális nyelvi fejlesztési célokkal összhangban is. (Erről lesz még szó a tervezés kapcsán a 4.3. *A fejlesztés tervezése mesék használatával* című fejezetben). Ehhez pontosan meg kell fogalmaznunk, hogy milyen nyelvtanulási eredményt szeretnénk elérni az adott foglalkozással, és emellett a következő kérdéseket kell átgondolnunk:

- Tudja-e az eredeti szöveg támogatni a nyelvtanítási céljainkat?
- Hogyan alakítható át a szöveg úgy, hogy megfeleljen a nyelvtanítási céljainknak?
- Hogyan alkothatunk olyan szöveget, ha pl. szöveg nélküli képeskönyvet használunk, amely támogatja a nyelvtanítási céljainkat?

Ahogy a 3.2. *Analitikus és holisztikus szemlélet az idegennyelv-tanításban* című alfejezetben már említettük, az idegen nyelv mint tantárgy tartalmát tekintve hagyományosan két nagy összetevőre osztható: a nyelv elemeinek tanítására (szókincs, nyelvtan, kiejtés) és a nyelvi elemek használatára, azaz a szóbeli és írásbeli nyelvi készségek fejlesztésére. 10 év alatti nyelvtanulók esetében azonban a nyelvi elemek tudatos tanítása (tehát a magyarázat, a szabályok megfogalmazása, a hibajavítás stb.) nem hatékony, mivel a kicsik kognitív képességei (elsősorban rendszerező képességük, ld. 3.4.3. *A kognitív fejlődés támogatása* alpont) és metalingvisztikai tudatossága (tehát a nyelvről és saját nyelvhasználatukról való tudásuk) még nem elég érettek ehhez. Érdemes ezért úgy gondolkodnunk, hogy az ő esetükben nyelvtanítás helyett a nyelvelsajátítás támogatása a cél. A **szavakat az életkori sajátosságaiknak megfelelő tevékenység vagy játék közben használva tudják leginkább elsajátítani.** A nyelvhelyesség (vagy „helyes nyelvtan”) nyelvtani szabályok tanulása nélkül elsajátítható. Ha gazdag nyelvi bemenetet biztosítunk, azaz elég sok nyelvi mintával találkozhatnak a gyerekek, akkor **„érezni fogják”, hogy mi az alkalmazandó forma** egy adott helyzetben. Ezekből a megállapításokból úgy tűnhet, hogy akkor tervezni nem is szükséges, ill. nem is lehet. Amikor természetes közegben történő nyelvelsajátításról van szó, akkor ez valójában így is van: egy külföldre kerülő ötéves a játszótéren mindenféle fejlesztési terv nélkül sajátítja el az ottani gyermekektől a nyelvet. Azonban azt is tudjuk, hogy a természetes fejlődés ügyes tervezéssel és célzott, az életkori sajátosságoknak megfelelő gyakorlatokkal megsegíthető. Az idegen nyelvi fejlesztés kapcsán pedagógusként az a dolgunk, hogy olyan feladatokat, gyakorlatokat alkossunk, amelyek követik a most említett elveket.

Ajánlott olvasmány a 8. fejezet – *Szó, szó, szó* Kovács Judit (2008): *A gyermek és az idegen nyelv* című könyvében.

Ajánlott olvasmány a 9. fejezet – *A nyelvtan szerepe a korai szakaszban* Kovács Judit (2008): *A gyermek és az idegen nyelv* című könyvében.

A 10 év alatti nyelvtanulók használat (játék vagy tevékenység) közben sajátítják el a szavakat. A helyes nyelvhasználatuk pedig a gazdag nyelvi bemenet hatására alakul ki: egy idő után ráéreznek, hogy mi a helyes forma.

4.2.1. Lexikalizált nyelvtan vagy grammatizált szókincs

Ahhoz, hogy bármit is mondani tudjunk egy idegen nyelven, először szavakat kell tanulnunk „Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed.” (Azaz „Nyelvtan nélkül nagyon keveset tudunk közvetíteni, szókincs nélkül semmit sem tudunk közvetíteni” Wilkins 1972: 111). A szavakat és nyelvtant azonban nem lehet elválasztani egymástól – csak a nyelvről való beszélgetés, a nyelv tanítása és tanulmányozása során tűnik úgy, mintha ezek egymástól jól elhatárolható kategóriák lennének. Amint kimondunk egy szót, valójában máris megjelent a nyelvtan, még akkor is, ha csak egyetlen szóval kommunikálunk, hiszen a szónak is van „nyelvtana”, pl. van szófaja stb. Nézzünk néhány példát!

1. a főnév és a névelőhasználat
 - Melyik a kedvenc gyümölcsöd?
 - Az alma.
2. jelzős főnévi szerkezet helyettesítése melléknévvel (és a melléknév ragozása)
 - Milyen színűre fested ezt a lufit?
 - Kékre.
3. igei vonzatként megjelenő számnév ragozása
 - Hány palacsintát kérsz?
 - Hármat.

A magyar példákon könnyebb felismerni a nyelvtan szerepét, mert sokszor formailag is megjelenik (leginkább a ragozásban). Angolban – a magyarnál lényegesen egyszerűbb ragozás miatt – néha nem is gondolunk bele, hogy egy egyszerű mondat milyen sok nyelvtani információt tartalmaz, pedig így van. Nézzünk néhány angol nyelvű példát!

- *It's a caterpillar.* – A hernyó (*caterpillar*) megszámlálható főnév, ezért egyes számú használata esetén névelő kerül elé. Ha határozatlan névelővel használjuk, akkor azt a formát kell választanunk, amelyik a mássalhangzóval kezdődő szavak elé kerül („a” és nem „an”).
- *Give it to me.* – Az adni (*give*) ige tranzitív, vagyis tárgyas ige, így kötelező utána tárgyat használni (adni valamit, itt: *it*), és kötelező vonzata is van (adni valakinek; itt: *to me*).

A szavak jelentése tehát automatikusan magában hordoz bizonyos nyelvtani tulajdonságokat, amelyek azonban csak akkor válnak nyilvánvalóvá, ha a szó nem önmagában, szótári alakjában, hanem szöveggörnyezetben jelenik meg. Ilyenkor látszik, hogy egyik szó hogyan kapcsolódik a másikhoz, és abban az adott helyzetben milyen jelentést fejez ki. A szó jelentése mellett meg kell tehát tanulnunk a hozzá kapcsolódó nyelvtani információt is. Ehhez a nyelvtanulás során bevezetünk nyelvtani fogalmakat (pl. angol nyelv esetén: megszámlálható főnév) és megfogalmazzuk nyelvtani szabályokat (pl. angol nyelv esetén: egyes számban álló megszámlálható főnév előtt mindig kell névelőt használni), amelyeket a nyelvhasználat során igyekszünk betartani. A 10 év alatti nyelvtanulók esetén viszont **ez a módszer nem működik**. A nyelvi elemek felismeréséhez és a szabálytanuláshoz ugyanis egyrészt (1) metalingvisztikai tudatosságra, másrészt (2) elvont (nyelvtani) fogalmak és elvont gondolkodás használatára van szükség. (1) A metalingvisztikai tudatosság az a képesség, hogy a nyelvet a gondolkodás tárgyaként kezeljük, azaz felismerjük a nyelv szerkezetét, képesek vagyunk a nyelvi elemeket tudatosan kiválasztani vagy kicserélni, és látjuk, hogy ezzel hogyan változik a nyelvi kommunikáció. Tehát a nyelvi tartalom helyett a nyelvi szerkezetre tudunk figyelemmel lenni (Tumner és Heriman, 1984). (2) Ha már képesek vagyunk

Az „ismerd meg és alkalmazd a szabályt” módszer valójában idősebb nyelvtanulóknál sem vezet folyékony nyelvhasználathoz, de erre ebben a könyvben most nem térünk ki.

észrevenni, hogy a nyelvnek van szerkezete, amelyet alakíthatunk, akkor a szerkezeti elemeket meg is kell neveznünk, tehát elvont fogalmakat kell bevezetnünk, majd az ezeket működtető szabályokat kell felismernünk és megfogalmaznunk. A gyermekek metalingvisztikai tudatossága és **elvont gondolkodása** 5-6 éves kor körül ugyan már kezd kialakulni, de 10 év alatt még nem alkot olyan stabil alapot, amelyre a szabályalkotásra támaszkodó nyelvtanulás építhetne. (Arra most nem térünk ki, hogy a nyelvtanulási motiváció szempontjából vajon mennyire lenne eredményes ez az elemző, szabálytanuló módszer.)

Hogyan tanuljunk akkor szavakat úgy, hogy használni is tudjuk őket? Gondoljuk át saját tapasztalatunkat! Soha nem tanulunk úgy szavakat idegen nyelven, hogy kinyitunk egy szótárt és elkezdünk magolni egy véletlenszerű listát. A szavakkal mindig úgy találkozunk, hogy azok használatban vannak: egy adott helyzetben vagy szöveggörnyezetben hordoznak valamilyen jelentést. Használat közben pedig valójában soha nem állnak magukban. Ebből logikusan következik, hogy úgy tanuljuk meg őket, ahogyan találkozunk velük: közvetlen környezetükkel együtt. Ez azt is jelenti, hogy ezzel az adott nyelvtani szerkezet egy konkrét használatát is elsajátítjuk. Ez a módszer a nyelv elemeinek és szabályainak vizsgálata nélkül működik, tehát a 10 év alatti korosztálynál is alkalmazható. Ilyen módon valójában lexikalizált nyelvtant, illetve grammatizált szókincset tanulunk.

Nézzünk néhány példát. **Eric Carle My Very First Book of Animal Homes** című képeskönyvében a következő kérdést tehetjük fel minden egymás mellé lapozott oldaltól kezdve:

Does [THE ANIMAL] live in [A HOME NAME]? pl. *Does the dog live in a pond?* (=A tóban él a kutya?)

illetve többes számban (pl. *bees*=méhek) esetén:

Do [ANIMALS] live in [A HOME NAME]? pl. *Do bees live in a hive?* (=A kaptárban laknak a méhek?)

A gyermekek eleinte csak bólogatnak vagy rázzák a fejüket attól függően, hogy ille-nek-e egymáshoz a képek. Később a *yes* és *no* is megjelenik, végül egy-egy kis nyelvtanuló talán a *yes, it does/ no, it doesn't* szerkezetet is használja. Mire végiglapozzuk a könyvet, a gyerekek tucatnyiszor hallják az eldöntendő kérdés szerkezetét egyszerű jelen időben. A kérdés arra vonatkozik, hogy ki hol él, tehát az egyszerű jelen idő használatának konkrét példájával is találkozhatnak. Közben a képekhez kötve megtanulják az előforduló állatok nevét és „lakóhelyét”.

4.2.2. Állandó és részben állandó szókapcsolatok

Az előző pontban láthattuk, hogy a gyermekek nyelvtanítása során a nyelvet grammatizált szókincsként vagy lexikalizált nyelvtanként érdemes kezelnünk. Ebben a részben azt vizsgáljuk meg, hogy a mesék hogyan támogatják ezt a megközelítést.

A hétköznapi nyelvhasználatban léteznek olyan szókapcsolatok, amelyekben a szavakat rutinszerűen kapcsoljuk egymáshoz, sokszor ugyanabban a kötött formában, esetleg a ragozást változtatva. Az ilyen szokványos kifejezésmódok gyakran jelennek meg alkalmakhoz illő nyelvi formákban (köszönések, udvariassági gesztusok) vagy közhelyekben („ezt szoktuk mondani”), esetleg észrevehetjük, hogy valakinek egy-egy kifejezés a „szava járása”. Nézzünk néhány példát:

- *Csókolom! Jó napot kívánok! Adj' Isten! Na, csá!*
- *Semmit sem változtál! Hogy megnőttetek!*
- *Kérsz még? Szedhetek? Szólj, ha elég!*

Piaget a gyermekek fejlődését négy fő szakaszra osztotta. A harmadik a konkrét műveleti szakasz, amely a 7-11 éves korosztályt jellemzi. Ebben a korban a gyermekek már képesek absztrakt műveleteket, szabályokat felfogni, de csak konkrét tárgyakra tudják ezeket alkalmazni. Erről rövid leírást Györi (2017) *Az értelmi és nyelvi-kommunikációs fejlődés, a kognitív fejlődési zavarok és az intelligencia* című könyvfejezetében olvashatunk

A könyv keménylappos képeskönyv, a lapjai osztottak: az oldal felső és alsó része külön lapozható. Felül az állatok képei, alul az otthonaik találhatóak. Az elrendezés miatt tetszőlegesen választható, hogy egy oldalon (alul és felül) mi kerül egymás mellé. Itt elérhető egy videó, amely bemutatja ezt a könyvet: https://youtu.be/WGv_HnQ7S-jQ?si=wGBN1c1PDhXrawSg

Érdeemes elolvasni Kersten (2015) *Language Development in Young Learners: The role of formulaic language* című tanulmányát, amely bemutatja a jellemző mesei kifejezésmódokat angol nyelv esetén.

Idegennyelv-tanítás esetén a szokványos kifejezésmódok már az első nyelvórakon megjelennek a foglalkozást kezdő és záró köszönések (*Hello/ Good morning* stb.) és az udvariassági gesztusok (*How are you today?/ Have a nice day.* stb.) használatakor. Ezeket a kifejezéseket nem elemeikre bontva, hanem egyben, az adott kötött formában sajátítják el a gyermekek. A mesékben éppúgy előfordulhatnak a hétköznapi nyelv szokványos kifejezései, de megjelennek tipikus mesei beszédfordulatok is, amelyekkel mindig ugyanabban a formában (vagy minimális változtatással) találkozunk. Nézzünk ezekre angol nyelvű példákat:

Szokványos mesei kifejezésmódok:

- *once upon a time* – a mese kezdete
- *long, long ago* – a történet időbeli elhelyezése
- *in a land far, far away* – a történet helyszíne
- *in the depth of the forest* – az esemény helyszíne
- *one day* – a történet indítása
- *all of a sudden* – meglepő vagy nem várt esemény, fordulat
- *they lived happily ever after* – a mese befejezése

A szokványos kifejezésmódok nem mindig teljesen kötöttek, kisebb módosítások, változtatások (pl. névmások változása, egyeztetés) előfordulhatnak:

- *Once there was a little girl./ Once there were three brothers.* – a mese szereplőinek bemutatása;
- *Little did she know.../ Little did they know...* – nem várt fordulat befejezése;
- *With tears in her eyes, ... / With tears in their eyes, ...* – szomorúság vagy bánat megjelenítése.

Ezek a kifejezések a meseszövegszövegben adott funkciókat töltik be, amelyeket az anyanyelvi mesékből már ismernek a gyermekek. A mese jellegzetes kezdete (*once upon a time*), a történet időbeli és térbeli elhelyezése (*long, long ago in a land far, far away*), a történet indítása (*one day*) mind-mind tipikus elemek, amelyeket az adott pontokon felismerünk. Ez megkönnyíti a szövegértést, és ezáltal segíti a nyelvsajátítást. (A 3.4.3. b) alponthban a mesei motívumok felismeréséről szövegtünk már kicsit részletesebben.)

Bár nem számítanak feltétlenül mesei kifejezéseknek, vannak olyan szokványos kifejezések, amelyek gyakran jelennek meg gyermekeknek szóló történetekben:

- *So he asked his brother/ the witch/ the other animals ...*
- *So he said, „...”*
- *(The old woman told her to visit the king.) And so she did.*
- *He was so small that he could climb through the keyhole. /He was so scared that he didn't say a word*
- *It was time to leave the village.*

Ezeket az állandó vagy részben állandó szokványos kifejezésmódokat érdemes megtartani a mese szövegében akkor is, ha a szöveget adaptáljuk. Természetesen minél többször olvassuk el a mesét, illetve minél több mesét mesélünk a gyermekeknek, annál gyorsabban elsajátítják ezeket a szókapcsolatokat. A szókapcsolatok pedig magukban hordozzák a nyelv szerkezetét, így a gyermekek anélkül „tanulják a nyelvtant”, hogy nyelvtani fogalmakat és szabályokat vezetnénk be.

4.3. A fejlesztés tervezése mesék használatával

Az óvodáskorúak nyelvtanítása Magyarországon vagy az óvodákban kínált nyelvi foglalkozások keretében vagy a kisgyermekkorai nyelvoktatásra specializálódott nyelvviskolákban zajlik, és egyelőre (2023.) nem szabályozott Magyarországon. Így a nyelvtanár saját szakmai kompetenciáit használva és az adott intézmény által esetleg megszabott keretek között maga döntheti el, milyen tanulási célokat fogalmaz meg, hogyan építi fel a foglalkozásait, hogyan tervezi az egész éves munkát. Az általános iskolai keretek között folyó nyelvoktatás során az intézmény pedagógiai programja, a helyi tanterv és az ezekkel összhangban elkészítendő tanmenet viszonylag kevés mozgásteret ad a nyelvtanárnak a kísérletezésre. Valószínűleg kevés intézmény tud csak mesék feldolgozására épülő idegen nyelvi fejlesztést kínálni. De nem is feltétlenül ez a cél. A mesék és történetek remekül ki tudják egészíteni a használt tankönyvet vagy előírt tananyagot, ha ügyesen választjuk meg vagy alakítjuk át őket.

Az idegen nyelvi kerettanterv a nyelvi készségekre (a hallott szöveg értése, szóbeli interakció, összefüggő beszéd, az olvasott szöveg értése és az íráskészség) bontva adja meg a fejlesztési célokat és a célok elérését támogató tevékenységeket, azaz a fejlesztés tartalmát. Külön táblázatban a fejlesztés során érintendő témakörök (pl. család, otthon stb.) is megjelennek. A helyi tanterv már az adott intézményben meghatározott óraszámokra és a helyi sajátosságokra (pl. kétnyelvű oktatás, drámapedagógia alkalmazása a nyelvoktatásban stb.) szabott dokumentum. Az osztálytermi munka tervezése a tanmenetben érhető nyomon. A kiadók az iskolai oktatásban használt tankönyvekhez kínálnak tanmenetet is, amelyet követhet a nyelvtanár.

Ezek a tanmenetek már részletesen megadják az egyes órák fejlesztési céljait általában három tényező tükrében (amelyek 3-6 oszlopra bomlanak a dokumentumban):

- a) modulok/ fejezetek/ leckék – témakör;
- b) kommunikációs szándékok/ beszédszándékok/ funkciók;
- c) szókincs/ szókincs és nyelvtan/ nyelvi szerkezetek;
- d) kapcsolódási pontok/ kereszttantervi kapcsolatok.

Kereshetünk meséket az adott témakörhöz. Például a családhoz köthetjük *A mézeskalács ember* történetet vagy *A három kismalac* meséjét. Figyelemmel lehetünk az éppen aktuálisan gyakorolt szókincsekre. Például színek esetén Eric Carle: *The Artist Who Painted a Blue Horse* mesekönyve nyilvánvaló választás.

A kommunikációs szándékok elsajátítása is támogatható mesékkel, ám ebben esetben jellemzően adaptálnunk kell a szöveget. Bár a legtöbb történetben beszélnek a szereplők, és a párbeszédes forma megjeleníti a kommunikációs szándékot, nem mindig azok a funkciók jelennek meg, amelyeket éppen gyakorolni (vagy bevezetni) szeretnénk. Ilyenkor vállalkozhatunk arra, hogy a szereplőknek „plusz szöveget” írunk. Az idegennyelv-tanításban méltán népszerű *A telhetetlen hernyócska* története például nem tartalmaz párbeszédet, de „beszéltethetjük” a hernyócskát, hogy bemutassunk és gyakoroljunk valamilyen kommunikációs szándékot. Például ha az érzések kifejezésének elsajátítása a fejlesztési cél, akkor a kis hernyó – azon túl, hogy még mindig éhes – elmondhatja, hogyan érzi magát, ahogy egyre többet és többet eszik, vagy hogyan érzi magát a szombati nagy lakoma egyes „fogásai” után. A mesélés során a közönség (a gyermekek) meg is kérdezhetik a kis hernyótól, hogy hogyan érzi magát (*How are you feeling?*). Mire a mese végére érünk, mindenki el is sajátítja majd ezt az állandó szókapcsolatot vagy kifejezést.

A további gyakorlás lehetőségét elősegíthetjük azzal is, hogy a mesébe ismétlődő elemeket toldunk. Sok mese eleve ismétléseket tartalmaz, tehát sem a műfajtól, sem a korosztálytól nem lesz idegen, ha megtoldjuk a történetet még egy-két

„körrel”. Így például a mesefeldolgozáshoz kapcsolható dramatizálás során mindenkinek juthat szerep vagy mindenki el tudja mondani ugyanazt a kérdést. A *vöröstyúkocska* eredeti változatában a tyúkocska csak három állattól kér segítséget, de akár az összes ismert tanyasi állat nevét beépíthetjük a mesébe, így annyival többször hangozhat el a *Will you help me, please?*, azaz *Segítenél?* kifejezés, amely a segítségkérés mint kommunikációs szándék nyelvi megjelenítése.

4.4. A tanár mint mesemondó

Bár a mesemondás, ahogy a neve is sugallja, a szóbeliségre épül és a szóbeli nyelvhasználatot modellálja, a nyelvórán használt mesék, történetek léteznek írott formában is. Ez természetesen lehetőséget ad arra, hogy a mesét felolvassuk az órán akár könyvből, akár elektronikai eszközről (pl. tabletről), akár egy papírlapról. A felolvasásunknak azonban amennyire csak lehetséges közelítenie kell a természetes szóbeli nyelvhasználathoz, és mindenképpen fel kell vennünk a mesemondó szerepét.

A mesemondó valójában előadóművész, akinek átfogóan kell felkészítenie magát a gyermekeknek szóló idegen nyelvű mesemondásra. Itt most a **felkészülés négy szempontját** tekintjük át.

Természetesen az órára vagy foglalkozásra a szokásos módon szükséges készülni. Azt is meg kell terveznünk, hogy milyen feladatokat adunk a gyermekeknek a történet ismertetése előtt, alatt és után. Itt most a mesemondásra való felkészülést tekintjük át.

4.4.1. Nyelvi felkészültség

A nyelvtanár nyelvi felkészültségét sokan adottnak veszik, mégis ki kell térnünk arra, hogy mennyire fontos ez a tényező. Egyrészt a mesét csak akkor tudjuk átéléssel, és így a gyermekeknek élményt nyújtva elmondani, ha magabiztosan és folyékonyan tudunk szóban megnyilvánulni. Másrészt a gyermekeknek mi vagyunk a nyelvi modell, amelyet utánozni, követni fognak. A gyakorlott felolvasás megfelelő mintát nyújthat, hiszen ebben az esetben a nyelvhelyesség miatt nem kell aggódnunk. Még jobb, ha kívülről megtanuljuk a mese szövegét, hiszen így jobban tudunk figyelni a „közönségre” is. (Ha ott van a szöveg a kezünkben, akkor bármikor belepillanthatunk, így amiatt sem fogunk izgulni, hogy esetleg megakadunk vagy leblokkolunk.) Bármelyik megoldást válasszuk is, fontos, hogy a nyelvhelyesség mellett a helyes kiejtésre is ügyeljünk. A felkészülés során érdemes a mesemondásunkat vagy felolvasásunkat felvenni és visszahallgatni.

Számos angol nyelvű mesekönyvhöz találhatunk hangosan felolvasott, ún. *read aloud* változatot valamelyik videomegosztó csatornán. Ezeket arra használhatjuk, hogy saját kiejtésünket fejlesszük. A természetes beszélt nyelv ritmusát és az intonációt fokozottan érdemes figyelni, és amennyire tudjuk, másolhatjuk az anyanyelvi példát. (Arra mindenképpen figyeljünk oda, hogy olyan videót válasszunk, ahol anyanyelvi beszélő olvassa fel a szöveget.)

4.4.2. A mesemondó-személyiség

A mesemondás akkor lesz igazi élmény, ha a megfelelő hangulatot is meg tudjuk teremteni. Nem kell olyan személyiséget magunkra erőltetnünk, amelyet nem érzünk természetesnek vagy őszintének, de gyakorolnunk kell a „mesemondó hanghordozást” és kommunikációt. Fontos, hogy a gyermekek azt lássák rajtunk, hogy a mesélést mi magunk egyszerű foglalatosságnak tartjuk, a mesék érdekesek és mindannyian jól fogunk szórakozni a közös tevékenység során. Próbáljuk meg átadni a saját lelkesedésünket!

4.4.3. Vokális kommunikáció

A megfelelő hangerő és beszédtempó a tanári beszédtevékenység során mindig alapvető fontosságú, nem csak a tanári mesemondás esetén – ezekre fokozottan ügyelnünk kell. A vokális csatorna azonban üzenetek közvetítésére, a jelentés megerősítésére vagy alátámasztására is szolgál. Tervezzük meg, hogy a mesemondás során hol tudjuk alkalmazni ezt a kommunikációs eszközt. Játsszunk a hangmagasságunkkal, hogy különböző karaktereket jelenítsünk meg! Esetleg lehet helye egy sóhajtnak, krakogásnak vagy éppen hümmögésnek. Ezeket ugyanúgy előre megtervezhetjük és gyakorolhatjuk, mint a verbális megnyilvánulásainkat.

4.4.4. A mozgásos kommunikációs csatorna

A nyelvelsajátítást segíti, ha az idegen nyelvi üzenetet nonverbális, mozgásos kommunikációs eszközökkel, azaz gesztusokkal, mimikával, a tekintet irányításával kísérik. Sőt, a testtartásunkkal is megjeleníthetünk érzéseket, lelkiállapotokat vagy akár konkrét karaktereket is. Hasonlóan az *Activity* társasjáték „mutogatós” részéhez, megpróbálhatjuk eljátszani a közvetítendő üzenetet. Természetesen itt nem az a cél, hogy a verbális csatornát kizárjuk, hanem az, hogy az idegen nyelvű üzenet jelentését sikerüljön megfejteni, ill. megerősíteni és emlékezetbe vésni. Az arcjáték és a tekintet változatos használata nagyszerűen gyakorolható tükör előtt. Gyakorlással elérhetjük, hogy olyan izomcsoportokat is képesek legyünk függetlenül mozgatni, amelyeket korábban észre sem vettünk. Ha nem is vagyunk profi színészek, a kacsintás, szemöldökfelhúzás, homlokráncolás és szájmozgások „alapkészletével” már sok mindent megjeleníthetünk.

Összességében itt is megjegyezhetjük, hogy pedagógusként igen széles körűen és változatosan kell a tehetségeinket gyakorolni és fejleszteni, ami egyrészt kihívásokkal teli feladat, másrészt igazi gazdagságot hoz a mindennapokba.

4.5. Interaktív mesemondás és a nyelvi megnyilvánulások módosításai

Az interaktív mesemondás valójában egy kommunikációs módszer, amely folyamatosan arra ösztönzi a hallgatóságot, hogy aktívan bevonódjon a mesemondásba. A gyermekeknek szóló bábelőadások és színházi előadások gyakran élnek ezzel a technikával, hiszen ez sokkal jobban megfelel a közönség életkori sajátosságainak. A gyermekek akkor tudják hosszabb ideig fenntartani a figyelmüket, ha aktívan részt vehetnek a tevékenységben, eseményben, és amellet, hogy figyelik az előadást, ők maguk is aktívan tevékenykedhetnek. Az előadók leggyakrabban arra kéri vagy biztatják őket, hogy verbálisan nyilvánuljanak meg, de az is többször előfordul, hogy tapsolhatnak, a lábukkal doboghatnak vagy éppen integethetnek.

Az idegen nyelvi órák mesemondása során is érdemes ezt a technikát bevezetni, hiszen amellet, hogy ezzel fenntartjuk a gyermekek érdeklődését, a nyelvelsajátításnak is lehetőséget teremtünk. A gyermekek megértik, hogy mire kériük őket, és – ahogy már többször említettük – a sikeres üzenetközvetítés (azaz idegen nyelven elhangzott üzenet megértése) a nyelvelsajátítás egyik alappillére.

Az előadóművészetből ismert interaktív mesemondást azonban a nyelvi fejlesztés elősegítése érdekében a nyelvi megnyilvánulások módosításával is érdemes kiegészíteni. A gyermekekkel angol mint idegen nyelv tanítása során végzett kutatások eredményi azt bizonyítják, hogy az ismétlések, kérdések, gesztusok elősegítik

a hallás utáni értést nemcsak másodiknyelv-, hanem idegennyelv-oktatás esetén is (Cabrera és Martinez, 2001). A pedagógus eldöntendő kérdései pedig indirekt módon járulnak hozzá a hallott szöveg megértéséhez (Lepola et al. 2023).

Ebből az következik, hogy az idegen nyelvű mesélést érdemes egyrészt interaktívvá tenni, másrészt a nyelvi megnyilvánulásainkat a gyermekekre szabni. A hosszabb, összetettebb részeket, mondatokat leegyszerűsítve megismételhetjük. Előre megtervezhetjük, hogy a mese egyes részeihez hogyan kapcsolódhatnak a gyermekek nonverbális megnyilvánulásokkal, pl. bólogatással, tapsolással, helyváltoztatással. Átgondolhatjuk, hogy hol van lehetőség vokális vagy esetleg verbális válaszokat kiváltani, illetve előre megadott mintákat ismételni. A *vörös tyúkocska* esetén a gyermekek például felvehetik az állatok szerepét, akik nem hajlandók segíteni. Az első olvasásnál esetleg csak a fejüket rázzák jelezvén, hogy ők bizony nem segítenek, de hamar el tudják sajátítani a „*Not me!*” (azaz „*Én nem!*”) választ, amellyel azután a tyúkocska kérésére reagálhatnak.

A mese kapcsán kérdéseket is megfogalmazhatunk. Az eldöntendő kérdésekre adható *igen* vagy *nem* válaszok gyors visszajelzést adnak a pedagógusnak, hogy tudja-e követni a tanulók a történetet, illetve segíthetik a megértést, ha erre szükség van. A kérdőszavas kérdések pedig a célzott nyelvi fejlesztést támogatják egyrészt a kérdőmondatok szerkezetének sokszor ismételt bemutatásával, másrészt azzal, hogy külön-külön ráirányítják a figyelmet a mese egyes elemeire. Ezzel részleteire bontják az egészet, ami ismét a megértést tudja támogatni.

A mesemondásra való felkészüléskor átgondolhatjuk, hogy milyen elemekre tudunk rákérdezni. Egyrészt a szövegben már elhangzott információkat erősíthetjük meg, azaz arra figyelhetünk, hogy mi történt eddig, mi hangzott már el. Másrészt jóslásokba bocsátkozhatunk azzal kapcsolatban, hogy egy-egy ponton vajon hogyan fog folytatódni a történet – pl. most vajon fognak-e végre segíteni az állatok a tyúkocskának? Harmadrészt a befogadás élményére is koncentrálhatunk: hogyan érezzük magunkat egy bizonyos helyzetben? Kinek drukkolunk? Mi mit csinálnánk másként, mint a szereplők? Ezzel a gyermekek saját élménnyé alakítják az elhangzottakat.

Az interaktív mesemondás egyrészt a gyermekek életkori sajátosságait veszi figyelembe és kihasználja az ebben rejlő lehetőségeket, másrészt közvetlenül támogatja a nyelvi fejlesztési célokat az által, hogy érthető nyelvi bemenetet biztosít és célzottan támogatja az idegen nyelvű üzenet megértését.

Feladat

- Válasszunk ki egy tetszőleges mesét, és tervezzük meg, hogy milyen interakciót tudunk megvalósítani mesemondás közben a) a nonverbális csatornák használatával és b) verbálisan!
- Keressünk olyan mesét, amelyben több szereplő is megjelenik! Próbáljuk meg a szereplőket különböző hangszínekkel, beszédmodorral megjeleníteni!

Záró gondolat

A könyv fejezeteivel igyekeztük körüljárni azokat a mesemondásban rejlő gazdag lehetőségeket, amelyeket az idegen nyelvi fejlesztés során is kiaknázhathatunk. Ennek ellenére az eddigiek jórészt még csak az elméletről szóltak. A következőkben bemutatunk négy mesét, amelyeket az angol mint idegen nyelvi fejlesztés során alkalmazhatunk 10 év alatti gyermekekkel, így bevihetjük a foglalkozásokra, tanórákra azt a gazdagságot, amelyet a mesék kínálnak.

A következő részben a pedagógus felkészülését segítő meseelemzéseket olvashatunk. Bár ezek az ismeretek az órai gyakorlatban közvetlenül nem jelennek meg, sokat adnak hozzá ahhoz, hogy a mesét értő hallgatóként fogadjuk és adjuk tovább tanulóinknak.

Ezután következik majd a gyakorlati megvalósítás: a III. rész konkrét tanórai gyakorlatokat mutat be a mesék szövegátiratával és részletes óratervekkel.

Hivatkozások a I. részben

- Bende István és Kállai János (szerk.) (2008). Bevezetés a neuropszichológiába. Budapest: Medicina.
- Bettelheim, B. (1976). A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek. Budapest: Gondolat.
- Boldizsár Ildikó (2014). Mesekalauz úton lévőknek: életfordulók meséi. Budapest: Magvető.
- Brady, N.C., Marquis J., Fleming K., McLean L. (2004). Prelinguistic predictors of language growth in children with developmental disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 47(3): 663+. link.gale.com/apps/doc/A119781288/AONE?u=szege-di&sid=bookmark-AONE&xid=87c71e1c. hozzáférés: 2023. július 6.
- Brooks, P. (1992). *Reading for the Plot – Design and Intention in Narrative*. Cambridge, Mass.; London: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1981). The social context of language acquisition. *Language and Communication*, 1, 155–178.
- Bruner, J. (2005). Valóságos elmék, lehetséges világok. (Ford.: Ehmann Bea, Újlaky Judit, Ülkei Zoltán.) Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Buda Béla (1994). A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei. Budapest: Animula.
- Cabrera, M.P., Martinez, P.B. (2001). The effects of repetition, comprehension checks, and gestures, on primary school children in an EFL situation, *ELT Journal*, Volume 55(3), 281–288. <https://doi.org/10.1093/elt/55.3.281>
- Crais, E., Ogletree, B.T. (2016). Prelinguistic Communication Development. In: Keen, D., Meadan, H., Brady, N., Halle, J. (szerk.) *Prelinguistic and Minimally Verbal Communicators on the Autism Spectrum*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0713-2_2
- Curtain, H., Dahlberg, C. A. (2010). *Languages and children: Making the match*. Boston, MA: Pearson.
- Csányi, Vilmos (2004). Az emberi természet biológiai gyökerei | The Biological Roots of Human Nature. In: *Mindentudás Egyeteme. Mindentudás Egyeteme*, 3. Budapest: Kossuth Kiadó. 295-316. <http://real-eod.mtak.hu/1076/1/16%20Cs%C3%A1nyi%20Vilmos.pdf>
- Diamond, A. (2007). Interrelated and interdependent. *Developmental Science*, 10: 152-158. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00578.x>
- Duck S. (1994) *Meaningful relationships: Talking, sense, and relating*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc; 1994.
- Ellis, G., Brewster, J. (2014) *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English-Language Teachers*. (3rd ed.) British Council.
- Garton, S., Copland, F., and Burns, A. (2011). *Investigating Global Practices in Teaching English to Young Learners*. ELT Research Papers 11-01. London: British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B094%20FINAL%20Aston%20University%20A4%20report_2column_V3.pdf
- Gergely, A., Faragó, T., Galambos, Á., Topál, J. (2017). Differential effects of speech situations on mothers' and fathers' infant-directed and dog-directed speech: An acoustic analysis. *Scientific Reports*, 7, 13739.
- Goleman, D. (2012). *Társas Intelligencia*. Budapest: Libri Kiadó.
- Győri Miklós (2017). Az értelmi és nyelvi-kommunikációs fejlődés, a kognitív fejlődési zavarok és az intelligencia. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.) *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve 1. kötet*. Budapest: Osiris. 453–500.
- Hall, E.T. (1975) *Rejtett dimenziók*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Harmati-Pap Veronika, Vadász Noémi, Kas Bence, Tóth Ildikó (2021). Anyai dajkanyelvi narratívák lexikai és szintaktikai jellemzőinek longitudinális vizsgálata. *Beszédtudomány – Speech Science* 2021. 207–242. doi: 10.15775/Besztud.2021.207-242
- Herman, D., (szerk.) (2010). *The Cambridge Companion to Narratives*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hevesi Tímea Mária (2012). A holisztikus szemlélet gyökerei, hatása a nevelésre, s gyakorlati megvalósítása. *Fejlesztő Pedagógia*. 23: 1-2. pp. 65-74.
- Hyson, M., Douglass, A.L. (2019). More than Academics: Supporting the Whole Child. In: Brown, C.P., McMullen, M.B. and File, N. (eds.): *The Wiley Handbook of Early Childhood Care and Education*. John Wiley & Sons, Inc. pp. 279-299. DOI:10.1002/9781119148104
- Iverson, J.M., Capirci O., Volterra V., Goldin-Meadow S. (2008). Learning to talk in a gesture-rich world: Early communication in Italian vs. American children. *First language*. 28(2): 164–181. doi: 10.1177/0142723707087736
- Kádár Annamária (2013). *Mesepszichológia: az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.
- Kersten, S. (2015). Language Development in Young Learners: The role of formulaic language. In J. Bland (ed.). *Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3-12 Year Olds*. Bloomsbury Academic. 129-145.
- Koltói Lilla (2015). *Pedagógiai pszichológia jegyzet óvodapedagógusoknak*. Mentor(h)áló 2.0 Program TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0008 projekt. http://www.jgyph.hu/mentorhalo/tananyag/Pedagogiai_pszichologia_jegyzet_vodapedagogusoknak/index.html
- Kovács Judit (2008). *A gyermek és az idegen nyelv: nyelvpedagógia a tízen aluliak szolgálatában*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Lepola, J., Kajamies, A., Laakkonen, E., Collins, M. F. (2023). Opportunities to Talk Matter in Shared Reading: The Mediating Roles of Children's Engagement and Verbal Participation in Narrative Listening Comprehension, Early Education and Development, DOI: 10.1080/10409289.2023.2188865
- Liviatan I, Trope Y, Liberman N. (2008) Interpersonal similarity as a social distance dimension: Implications for perception of others' actions. *Journal of Experimental Social Psychology*. 2008;44: 1256–1269.
- Mérei Ferenc, V. Binét Ágnes (2016). *Gyermekelektan*. 1970. 16. kiadás. Budapest: Libri.
- N. Kollár Katalin (2017). Fejlődés, szocializáció, környezet. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.) *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve 1. kötet*. Budapest: Osiris. 39-73.
- Nagy József (2008). *Fejlesztés mesékkel*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nagy József, 2007. *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó.
- Nemzeti alaptanterv. 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
- Nydahl, Lára Ole (2008). *Könyv a szerelemről: Gyakorlati tanácsok a boldog párkapcsolathoz*. Budapest, Jaffa Kiadó.
- Óvodai nevelés országos alapprogramja. 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról.
- Rabinowitch TC, Knafo-Noam A. (2015) Synchronous rhythmic interaction enhances children's perceived similarity and closeness towards each other. *Plos one*. 2015;10(4):e0120878. DOI: 10.1371/journal.pone.0120878. PMID: 25853859; PMCID: PMC4390221.
- Read, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom*. Oxford: Macmillan.
- Sárvári Tünde (2019): Az osztálytermi rituálék szerepe a kisgyermekkorú német mint idegennyelv-elsajátításban. In: Karlovitz János Tibor és Torgyik Judit (szerk.) *Szaktudományi és más emberközpontú tanulmányok*. Komárno, Szlovákia : International Research Institute. pp. 125-132. <https://www.irisro.org/pedagogia2019januar/26SarvariTunde.pdf>
- Sárvári Tünde (2023). A prozódia tanításának szerepe az idegennyelv-tanulásban. In: Juhász Valéria és Kegyesné Szekeres Erika (szerk.). *Többnyelvűség és kutatás: Tanulmánykötet*. Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, pp. 11-21.
- Schneider, W., Sodian, B. (1988) Metamemory-memory behavior relationships in young children: Evidence from a memory-for-location task. *Journal of Experimental Child Psychology*. 45(2), 1988, 209-233. doi: [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(88\)90030-6](https://doi.org/10.1016/0022-0965(88)90030-6).
- Singer János (2011): *Holisztikus pedagógia*. Kollégium, 21. évf. 2. sz. pp. 8–10.

- Sugárné Kádár Júlia (2001). A „hangos” kommunikáció fejlődése és szerepe a korai szocializációban. Budapest: Scientia Humana.
- Szabolcs Éva, T. Radnai Zsófia, Nikolov Marianne (1987). *The Key of the Kingdom – Segédkönyv szülőknek és nevelőknek 4-8 éves gyerekek angol foglalkozásaihoz*. Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat.
- Szécsi Gábor (2020). *A történetekbe zárt elme: adalékok a narrativitás filozófiájához*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Tancz Tünde (2009). Népmesék az óvodai anyanyelvi-kommunikációs nevelésben. *Anyanyelv-pedagógia*. II. évf.2.sz. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=161>
- Tunmer, W.E., Herriman, M.L. (1984). The Development of Metalinguistic Awareness: A Conceptual Overview. In: Tunmer, W.E., Pratt, C., Herriman, M.L. (eds.). *Metalinguistic Awareness in Children*. Springer Series in Language and Communication, vol 15. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-69113-3_2
- Wagner, S. M., Nusbaum, H., Goldin-Meadow, S. (2004). Probing the mental representation of gesture: Is handwaving spatial? *Journal of Memory and Language*. Vol. 50(4). 395-407. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2004.01.002>
- Waugh, D., Neaum, S., Waugh, R. (2016). *Children’s Literature in Primary School*. (2nd ed.) SAGE Publications Ltd.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. Cambridge: MFT Press.
- Wright, A. (2008). *Storytelling with children*. Oxford: Oxford University Press.
- Zoltán). Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.

Irodalmi elemzések, avagy mit rejt egy-egy mese

Ebben a fejezetben azt a négy mesét elemezzük, amelyeket feldolgoztunk tanórai felhasználáshoz. A használt szövegváltozatokat és a foglalkozásokhoz készített óraterveket, valamint tematikus terveket a könyv III. részében osztjuk meg. Az angol nyelvű mesék rövid magyar nyelvű összefoglalója után először a mesék keletkezésének körülményeit, a műfaji sajátosságokat és a tanulságokat tekintjük át. Ezután következik a mesék kissé részletesebb vizsgálata: kitérünk a különböző meseváltozatokra és adaptációkra, a fontosabb motívumokra, szimbólumokra és néhány más mesére is, amelyek hasonló motívumai párhuzamba állíthatók az itt tárgyaltakkal.

A vörös tyúkocska (The Little Red Hen)

Egy tyúk talál néhány búzaszemet, és elhatározza, hogy kenyeret készít belőlük. Megkéri a többi állatot az udvaron, hogy segítsenek elvetni a magokat, de azok nemet mondanak. A tyúk aztán learatja a búzát, megőrölteti, majd megsüti a kenyeret. Minden egyes lépésnél segítséget kér az állatoktól, de azok rendre elutasítják. Végül azt kérdezi tőlük, ki fogja megenni a kenyeret. Ebbe már mindannyian készségesen beleegyeznek, de ekkor a tyúk utasítja el őket, mert senki sem segített neki a munkában. Végül egyedül eszi meg a kenyeret.

A mesét Mary Mapes Dodge gyűjtötte, és először 1874-ben jelent meg egy általa szerkesztett amerikai gyermekújságban (Dodge, 1874). Dodge a mese előszavában megemlíti, hogy édesanyja több évtizeddel azelőtt gyakran mesélte neki a történetet, de mivel mástól azóta nem hallotta, így emlékezetből írja le. A mese eredetileg igen rövid, illusztrációkkal együtt is alig két oldal, tehát nem sokkal hosszabb az általunk szerkesztett, rövidített és a tanításban felhasználásra kínált változatnál. A *vörös tyúkocska* hamar népszerű lett, és számos újabb, bővített és jelentősen átdolgozott formában is megjelent: képeskönyvként, majd rajzfilmen is; nemcsak tanulságos gyermekmeseként, hanem felnőtteknek szóló politikai céllal is, meg lehetőséget nyújtva eltérő üzeneteket közvetítve.

Műfaji meghatározása is többféle lehet: alapvetően állatmese, de régi angol *nép-mesének* is nevezik, például a Florence White Williams által átírt és illusztrált 1918-as változatban (Williams, 1918), és annak a lehetősége is fennáll, hogy valójában egy amerikai műmese, amelyet talán maga Dodge vagy az édesanyja talált ki Andersen egyes irodalmi tündérmeséi mintájára. A meséből készült 1934-es rajzfilmet „világhírű tündérmeseként” hirdették, noha nem jellegzetes tündérmeséről van szó, hiszen nincsenek benne mágikus elemek vagy szereplők. (Az természetesen csodálatosnak tekinthető, hogy az állatok emberekhez hasonlóan cselekednek, ez azonban az **állatmesék fő jellemzője**.) A többféle besorolás részint azzal magyarázható, hogy a műfaji kategóriák közötti határok nem élesek, a műfajok többféle meghatározása is használatos, de maga a mese is többféleképpen értelmezhető. Az állatmeséi jegyek világosak, hiszen a történet szereplői olyan állatok, amelyek emberi módon viselkednek és beszélnek: Ezópus (Aiszóposz, ill. Aesopus) klasszikus fabuláihoz hasonlóan könnyen felismerhető emberi tulajdonságokat jelenítenek meg. Az állatmesékre jellemzően a tanulság jól leszűrhető, noha az eredeti változatban

A ComiColor Cartoons stúdió gondozásában, Ib Iwerks rendezésében 1934-ben jelent meg ez a rajzfilmváltozat: https://www.imdb.com/title/tt0141559/mediaviewer/rm2730109441/?ref_=tt_ov_i https://www.youtube.com/watch?v=kE8R4ktwL-g8&t=6s&ab_channel=Old-ClassicalCartoons (letöltés: 2023.08.23.).

ez nincs kimondva, a mese tehát nem annyira didaktikus, mint a hagyományos fabulák. A népmesei elemek is felismerhetők: a történet és a szereplői egyszerűek, a hétköznapi, vidéki életet mutatják be, a pozitív főszereplő és a negatív szereplők konfliktusának a kimenetele egyértelmű: a jó végül elnyeri kitarót, fáradságos munkája jutalmát, míg a többiek, akik nem segítettek neki, hoppon maradnak. Az ismétlések szintén jellemzők a népmesékre: ezek hangsúlyozzák a hős megpróbáltatásait és kitartását, fokozzák a feszültséget, de a történet megjegyzését is elősegítik, gyermekek és felnőttek számára egyaránt. Ugyanakkor a különböző változatokban az egyes elemek, epizódok, illetve a mellékszereplők eltérhetnek, ahogy esetünkben a kenyérfőzés lépései, a különféle állatok, illetve egyes adaptációkban a gabona fajtája, sőt a mese konklúziója is más.

A fő tanulság a kemény munka, a kezdeményezőkészség és a kitartás fontossága, amely végül meghozza gyümölcsét: a szorgalmas tyúk szó szerint leartathatja a babért, illetve a búzát, majd meg is eheti a saját maga által készített, kézzel fogható, illatos és tápláló kenyeret, amelyből a többi, lusta állat nem kap, így éhen marad. Egyes változatokban a tyúknak csibéi is vannak, akikről gondoskodnia kell, tehát a családi élet fontossága is megjelenik: a csibék látják a tyúkanyó jó példáját, ahogy a gyerekek is követhetik a szülői példát; míg más változatokban végül a többi állat is megváltozik, jellemfejlődésen esik át, szintén tanulva a leckéből. Ez a tanulás, az együttműködés és a segítőkészség fontosságát is hangsúlyozza, amely más mesékben is fontos motívum; itt az eredeti változatban ennek inkább a hiányát találjuk, ennek következtében pedig az önállóság, az előrelátás és az állhatatosság fontosságának hangsúlyozása kerül előtérbe.

Dodge meséjében – tömörsége ellenére – a tyúk mellett öt további állat található: egy patkány, egy macska, egy kutya, egy kacsa és egy malac. Bár a mesében nem találunk kifejezetten vallásos motívumokat, illetve kimondott erkölcsi tanítást sem, megjegyezhetjük, hogy a számok szimbolikájában az ötösnek többféle spirituális jelentése is ismert, viszont „Claude de Saint-Martin az ötöt egyetlen tulajdonsággal ruházza föl: számára a rossz elvének megjelenését mutatja a világban. Az anyag, az Isten ellen lázadó gögös Én démoni száma, maga a degradáció” (Pál et al. 2001: 304). Ez az értelmezés ráillik a tyúkkal ismételt ellenkező öt állatra is. Állatszimbólumként a kapingáló tyúk a szorgalom, valamint a „védelmező egybegyűjtés, Anyaszentegyház, isteni gondviselés, termékenység, gondoskodás, caritas” jelképe (Vigh, 2019: 160). A számos különféle állat nemcsak a falusi életet részletezi, bemutatva a gyerekeknek a hagyományos vidéki udvar jellemző lakóit, hanem a szokásos népmesei ismétlések így még hangsúlyosabbak, hiszen a tyúk – egy kivétellel – valamennyi kérdésére öt elutasító választ kap. „Ki fogja elvetni ezt a búzát?” – kérdezi, majd a patkánytól a malacig öten is azt válaszolják, egymás után: „Én nem.” Így jár az aratással, az őrléssel és a sütéssel is: négy kérdésére összesen húsz nemet kap. Ő azonban mindig azt mondja: „Akkor majd én” – és mindig meg is teszi, amit éppen tennie kell. Csak az utolsó, evésre vonatkozó kérdésére kap igent, természetesen szintén ötöt: „Én!” – mondja ekkor valamennyi állat. Erre a tyúkocska viszont csak annyit mond: „Ti ugyan nem, én magam fogom megenni”. Döntését ebben az eredeti változatban nem indokolja meg, de erre nincs is szükség, mert az a fentiekből következik, hiszen eddig is mindig mindent ő csinált egyedül. Ezért fogja a kenyeret, és elfut vele. A vörös tyúkocska itt tehát nem magyarázkodik, de a tanulság így is érthető, a történet önmagáért beszél.

A későbbi változatokban többnyire kevesebb állatot találunk, de az eseményeket gyakran jobban részletezik, kiszínezik, és a tanulságot is megmagyarázzák, a mesélő aktuális céljainak megfelelően. A mi rövid, mellékelt alapváltozatunkban a tyúkocska mellett macska, kutya és egér szerepel, amely az órai felhasználás

során tetszőleges bővíthető, (ezt szintén bemutatjuk könyvünk III., illetve IV. részében). A kacska és a disznó tehát kimaradhat (ezek a haszonállatok – bár szintén fontosak – ma már ritkábban fordulnak elő a mindennapi életben, a kertes házak udvarán), míg a patkányt a hasonló egér váltja. Ez a lényegesen nem változtat, a tyúkocskával szembenálló három állat elsősorban a tömörítést szolgálja: a mesékben gyakori három hasonló elem már kellő ismétlést és próbatételt jelent a főhősnek. A hármas szám általában pozitív jelentést hordoz, a magyar népmesékben vagy a vallásos történetekben is, ez azonban itt természetesen nem magára a három lusta állatra vonatkozik, hanem inkább arra, hogy a vörös tyúkocskának ez a háromszoros ellenállás vagy kísértés sem szegi a kedvét. Itt a mese végén a tyúkocskák nem kérdezi meg, ki akarja megenni a kenyeret, az állatok erre maguktól is vállalkoznának, viszont a vörös tyúkocskák megindokolja az elutasítását, röviden rámutatva, mi az a mulasztás, ami miatt nem ehetnek a kenyérből. Ezt célszerű lehet hangsúlyozni a tanítás során a kisgyermeknek, de talán a nagyobbaknak is, tudatosítva a tanulást. Ennek hiányában esetleg fennáll a veszélye, hogy a vörös tyúkocskák végül önzőnek vagy mohónak tűnik; ahogy látni fogjuk, egyes modern változatokban ezzel meg is vádolják.

Williams képeskönyvében macska, patkány és malac található, a vörös tyúkocskának azonban kiscsibéi is vannak, így hangsúlyos szerepet kap a tyúk gondoskodása. Egész nap fáradhatatlanul kapirgál, hogy táplálja a kiscsibéit: gilisztákat, kukacokat, férgeket keres a földben, és így talál véletlenül egy búzaszemet is. Ezzel szemben hasonlóan hangsúlyos a többi állat lustasága és önzősége: csak magukkal vannak elfoglalva, nem törődnek semmi és senki mással. A macska még a patkányt sem akarja elkapni, még csak el sem kergeti, csak szundikál, a disznó pedig csak eszik és hízik. A tyúkocskák az állandó elfoglaltsága miatt kér segítséget a búza elvetésében, learatásában, majd a kenyér készítésénél, de az állatok itt sem segítenek neki. A sok színes illusztráció szemléletesen végigvezeti az olvasót valamennyi lépésen, a szöveg ismétlései pedig az olvasást is gyakoroltathatják a gyermekekkel. A mese egyik kulcsmozzanata, hogy a tyúk, amikor búzaszemet talál, nem akarja megenni, hanem inkább elvetni, ahogy az emberek szokták, majd ezt követik a kenyérfőzés szokásos lépései. Az eredeti mese ezt sem részletezi vagy indokolja, ebben a képeskönyvben viszont a vörös tyúkocskák rácsodálkozik a búzaszemre, alaposan megvizsgálja, és ekkor jut eszébe, hogy természetesen lehetne, majd lisztet készíteni és kenyeret sütni belőle. Ahogy a tyúkocskában tudatosul a motivációja, úgy az olvasó gyermekekben is tudatosulhatnak az alapvető mezőgazdasági és élelmiszeripari ismeretek. A mese töretlen népszerűségét mutatja, hogy az ezredforduló után is készült egy újabb képeskönyv Jerry Pinkney rajzaival, amely szintén igen sikeres lett, több díjat is nyert, a mesét pedig immár klasszikus népmesének hívják.

A már említett 1934-es ComiColor-rajzfilmben A vörös tyúkocskák szintén a kiscsibéivel szerepel, akik segítenek neki a munkában, míg a három lusta állat itt a malac, a kacska és a kiscsibé. Még ugyanebben az évben a Disney egy másik rajzfilmet is készített a mese alapján A bölcs tyúkocskák címmel, amelyben a főszereplőn és a csibéin kívül csak két további szereplőt találunk: Peter malacot és Donald kacsát, aki ebben az alkotásban szerepelt először. A tyúkocskák itt nem búzát, hanem kukoricát vet el a csibéivel együtt, miután a malactól és a kacsától nem kap segítséget, majd a kukoricából készít süteményeket a főtt kukorica mellé. Peter malac és Donald kacska többször is hasfájásra panaszkodnak, hogy elkerüljék a munkát, de a bölcs tyúkocskák átlát a kifogásukon, amikor észreveszi, hogy jókedvűen táncolnak a klubjukban a vidám zenére, amely végigkíséri a rajzfilmet. Jellemző, hogy ezt Tétlen Óra Klubnak (*Idle Hour Club*) hívják, és Peter az elnöke, Donald pedig az alelnöke. Bár az állatok a korábbi változatokban is henyélnek, akár naphosszat

A Jerry Pinkney illusztrációival *The Little Red Hen* címmel megjelent mesekönyv (New York: Dial Press, 2006) felolvasását itt hallgathatjuk meg: <https://youtu.be/O-s-B9M-Nlqc?si=j8XAkC6gc2hvr7-T>

A Wilfred Jackson rendezésében készült 1934-es *The Wise Little Hen* Disney produkció itt érhető el: https://www.youtube.com/watch?v=A5dowCyaP7I&ab_channel=Earthdisk (letöltés: 2023.08.23.) A két, immár klasszikus rajzfilmen kívül a meséből készült számos további videó és segédanyag is elérhető az interneten.

is, ez az első eset, hogy ezt szervezett formában teszik. Végül a tyúk megtréfálja őket, mert ad nekik egy letakart kosarat, amelyben meglepetésükre nem kukoricából készült finomságokat, hanem ricinusolajat találhatnak, hogy az állítólagos hasfájásukat kúrálhassák. Egyes értelmezők szerint ez utóbbi fordulattal a rajzfilm utal a kort meghatározó gazdasági világválságra valamint Rooseveltnél a mezőgazdaság felvirágoztatására tett erőfeszítéseire (Mollet, 2017: 27-30). Donald kacsa és Peter malac azokat jelképezheti, akik kezdetben nem támogatták a New Deal, amely hangsúlyozta az önellátás fontosságát a farmokon: amíg ők ricinusolajat kapnak, addig a bölcs tyúk és a csibéi jóízűen falatoznak a saját maguk által megtermelt kukoricából készült bőséges finomságokból.

Ha vannak is politikai vonatkozásai a híres rajzfilmnek, ezek az utalások ott még burkoltan jelennek meg. A modern változatok között azonban gyakrabban találkozhatunk elég egyértelmű politikai propaganda célzattal. Érdekes módon a mesét a jobb- és a baloldal egyaránt felhasználta, ellentétes előjellel látva el az eredeti történetet. Ronald Reagan 1976-ban egy rádióadásban mesélte el *A modern vörös tyúkocskát* tanmeséjét. A modern tyúkocskát a szomszédjai segítségét kéri a búza elvetésében, hogy aztán legyen kenyerük. A négy szomszéd a tehén, a sertés, a liba és a kacsa: valamennyien haszonállatok, amelyek ezúttal sem segítenek. Először ők is csak a szokásos választ adják: „Én nem.” Később azonban már meg is indokolják a döntésüket, mondván, hogy ha segítenek, elveszítik a munkanélküli segélyüket vagy egyéb szociális, jóléti, illetve munkával kapcsolatos juttatásaikat. Végül a tyúk itt sem akar adni a többieknek a kenyérből, noha őt kenyeret süt, és ők is kérnek egyet-egyet. Ekkor a többi állat hirtelen egyenlő jogokat követel, kapitalista piócának nevezik a tyúkot, aki túlzott profitra tör. Az állatok tüntetést kezdeményeznek a tyúkocskát ellen, igazságtalannak kiáltva ki őt. Később megjelenik egy állami ügynök, aki figyelmezteti a tyúkot, hogy nem szabad mohónak lennie. Amikor a modern vörös tyúkocskát tiltakozik, hogy ő kereste meg az összes kenyeret, az ügynök azt mondja, hogy ez a csodálatos szabad gazdálkodás: mindenki annyit keres, amennyit csak akar, de a modern kormányzati rendelkezések szerint a termelői munkásoknak meg kell osztozniuk a termékeken a tétlenekkel, illetve a restekkel. A vörös tyúkocskát ebbe kényszerűen beleegyezik, látszólag hálás, az állatok pedig boldogan élhetnek, amíg meg nem halnak. A szomszédok azonban később csodálkoznak, hogy a tyúkocskát soha többé nem süt kenyeret. Világos a modern mese tanulsága: a túlzott állami beavatkozásnak az egyéni kezdeményezést megbénító és az egész gazdaságot sújtó hatása rávilágít a baloldali, szocialista jellegű gazdaságpolitika árnyoldalaira és igazságtalanságaira. Az erőltetett egyenlősdi valójában csak látszategyenlőség, hiszen ha az elvégzett munka nem egyenlő, ha az önállóan megtermelt javak nagy részét elvonják, akkor a rendszer kontraproduktív és demoralizáló, végsősoron diktatórikus. Reagan a tanmeséjével lényegében neoliberális gazdaságpolitikáját és antikommunista nézeteit fogalmazza meg, amelyek aztán az elnökségét is jellemezték. Ebben az olvasatban *A modern vörös tyúkocskát* politikai témájú állatmeseként párhuzamba állítható Orwell Állatfarmjával, a szovjet kommunizmus szatírájával: bár itt más az alaphelyzet, a hazug egyenlősdi találó kritikája sejlik fel előttünk. Ez a politizált meseátírás abból a szempontból vitatható, hogy leegyszerűsítve tematizálja a kapitalista gazdaságban a munkanélküliség problémáját, illetve a különböző jóléti juttatások kérdéskörét. Ennek a változatnak a további érdekessége, hogy mivel a tyúkocskát nem süt több kenyeret, egyúttal arra is magyarázattal szolgál, hogy ez a kétségkívül szokatlan tett ma miért nem fordul elő az állatok körében. „Egyszer volt, hol nem volt” – kezdődik a mese, amely a bevezető szerint egy „kis értekezés az alapvető közgazdaságtanról”.

Ennek a változatnak a szövege itt érhető el: <https://es.redskins.com/topic/149415-ronald-reagan-on-economics-1976-the-modern-little-red-hen/> Szintén elérhető egy videó Carlos Aaroz illusztrációival és Ronald Reagan narrációjával: https://www.youtube.com/watch?v=lrxCwAzS0EY&ab_channel=KarlosaraOz

A már a Disney-filmben is látott „idle” jelentései: lusta, henye, haszontalan, tétlen, semmivető, munka-, ill. elfoglaltság nélküli.

Érdekesség, hogy a tanmese a keletkezése idején Magyarországra, illetve Kelet-Európára sok tekintetben még jellemzőbb volt, mint az Egyesült Államokra, majd a kelet-európai kommunizmus, illetve szocializmus végső hanyatlása és bukása éppen Reagan elnökségének az idejére esett (1981-1989).

A baloldal ugyanakkor 1965-ben szocialista himnuszt költött a meséből, amely így további műfaji változásokon esett át: a prózából vers és dal lett, amelyet a szerző, **Malvina Reynolds gitárkiséréssel énekelt.** A dalban a meséhez hasonlóan senki sem segít a munkában a vörös tyúkocskának: se a kutya, se a macska, se az egér, se a patkány. Reynoldsnál tehát – Reagantól eltérően – nem a vidékre jellemző haszonállatok szerepelnek, hanem olyanok, amelyek bárhol előfordulhatnak, akár a nagyvárosokban is. Az állatok itt is csak az evésben segítenének, a vörös tyúkocská azonban ezúttal nemcsak elutasítja őket, hanem meg is indokolja a tettét: „Aki nem dolgozik, ne is egyék, ez a krédóm.” A dal utolsó sora pedig hozzáteszi: „és ezért hívták vörösnek”. Közismert, hogy ezt a mondást a kommunisták és maga Lenin is előszeretettel hangoztatta (Lenin válogatott művei I., 1977: 290), de az talán kevésbé, hogy már a **Bibliában is megtalálható.** Ez a változat egyébként igen hasonló az eredeti meséhez: lényegében csak a konklúzió változik, a dal utolsó versszakában megfogalmazott kiegészítés miatt – amelyhez azonban azt is hozzátehetjük, hogy nem egészen eredeti gondolat. A kétségkívül szellemes dal alapötlete azonban több okból is vitatható. A mesében a vörös tyúkocskának ez az eredeti, természetes színe, így Reynolds megoldása olyan, mintha egy vöröshajú nőt vagy egy rótszakálló férfit a kitartó és következetes munkája után lekommunistáznának, a külsőjéhez keresve ideológiát. Másrészt, ahogy láttuk, a mese eredetileg inkább az egyéni kezdeményezésről és erőfeszítésekről, valamint az ezekből fakadó különbségekről szól, semmint a szocialista vagy kommunista típusú gazdálkodásról, amelyre az erőltetett egyenlősdi és a kollektivizálás volt jellemző.

Az amerikai kultúrára és hagyományokra jellemző az individualizmus és a szabadság eszménye, amelyet az eredeti vörös tyúkocská is megtestesíthet: Reagan tanmeséje tehát talán jobban megragadja Dodge meséjének a lényegét, mint Reynolds dala. Azonban minden értelmezés és adaptáció vitatható, ahogy az irodalomnak és általában a művészetnek a politikai propagandaként való alkalmazása is. A mese és az adaptációinak az elemzése mindazonáltal alkalmat adhat különféle erkölcsi, filozófiai, vallási, történelmi és társadalmi, gazdasági és politikai kérdések megvitatására, amelyekre itt csak röviden utalhattunk. Ezek alaposabb átgondolása és mélyebb megértése természetesen inkább a felnőtt olvasóknak, illetve a nagyobb diákoknak való feladat, míg a kisebbek élvezhetik a fabula felszíni rétegét, a beszélő állatok számukra is érdekes és tanulságos meséjét. Végezetül nézzünk két másik, klasszikus mesét, amelyben hasonló műfaji sajátosságokat és motívumokat találunk.

A *hangya és a tücsök* **Aiszóposz egyik legismertebb állatmeséje.** A szorgos hangya párhuzamba állítható a vörös tyúkocskával, míg a henyélő tücsök a többi háziállattal. Az ókori fabula végül egyértelműen megfogalmazza a tanulságot: „A mese arra tanít bennünket, hogy mi sem való előbbre, mint gondoskodni a betevő falatról, és nem henyélni” (Aiszóposz, Sarkady fordításában, 1969). Ez akár a mi mesénk tanulsága is lehetne, bár az eredeti változatban, ahogy láttuk, még nincs így kimondva, egyes modern változatok pedig más tanulságot is megfogalmaznak. Természetesen más különbségeket is megfigyelhetünk, túl azon, hogy a két mesében szereplő állatok is mások, és a modern fabulában több állat is szerepel. A hangya nem kéri a tücsök segítségét a nyári munkában, a gabona betakarításában és elraktározásában: ez fel sem merül benne, hanem végig önállóan dolgozik. A tücsök pedig télen egészen drámai helyzetbe kerül, „majd meghalt az éhségtől és a nagy hidegtől sanyargatva.” A vörös tyúkocskának nem segítő háziállatok ugyan lemaradnak a finom kenyérről, de ez nem feltétlenül rendíti meg a helyzetüket. Ez sincs kimondva a mese végén, csak azt látjuk, hogy hoppon, illetve éhen maradnak egy különleges alkalomkor, amikor a tyúkocská élvezheti szorgalmas munkája gyümölcsét. Noha a többi állat számára ez nyilvánvalóan kellemetlen tapasztalat,

Ez a feldolgozás *The Little Red Hen* címmel a Schroder Music Company gondozásában jelent meg 1965-ben. Szövege itt olvasható: <http://people.wku.edu/charles.smith/MALVINA/mr099.htm>. Az előadás videója pedig itt érhető el: https://www.youtube.com/watch?v=FdrlT8FIATM&ab_channel=ReadyAimSing

Id. Szent Pálnak a Thesszalonikaiakhoz írt második levele, 3. fejezet, 10. vers

Aiszóposz meséjét La Fontaine is feldolgozta *A tücsök meg a hangya* címmel, amelynek magyar fordítását Kosztolányi Dezső készítette. Itt érhető el: <https://epa.oszk.hu/00000/00022/00211/06438.htm>

A répamese, magyarul, Szabó Gyula tolmácsolásában:

https://www.youtube.com/watch?v=rbNO0ckCvBA&ab_channel=OviTeve

Egy másik változat, Pokorny Lia előadásában: https://www.youtube.com/watch?v=iEE_RAZYe5g&ab_channel=SzalayK%C3%B6nyvek

feltehetően akkor sem fenyegeti őket az éhhalál veszélye, ha nem vonják le a megfelelő tanulságot, hanem tovább lebzselnek a ház körül.

A répamese egy közismert orosz népmese, amely a segítségnyújtás és az összefogás fontosságáról szól. Egy öregember, illetve apóka elültet egy répát, ám amikor az óriásira nő, nem tudja kihúzni a földből, ezért segítséget kér. Ez a mese is vidéken játszódik tehát, szintén egy növény termesztéséről és betakarításáról szól, és több változata ismert. Általában hat, illetve hét szereplője van: az apókán kívül anyóka, unoka, kutya, macska és egérke (egyes változatokban fiú- és lányunoka is szerepel). A népmesékre jellemző ismétlések is megfigyelhetők, itt azonban mindenki segítőkész: mindig újabb és újabb segítséget kell kérni, és mindenki igent mond, egyre növekvő láncot alkotva, közös erőfeszítéseket tesznek. Sokáig még együtt sem boldogulnak, csak akkor, amikor már elegenden vannak: végül a kisegér segítségével sikerül kihúzni a répát. A kemény munka és a kitartás tehát itt is fontos motívum, azonban nem önállóan vezet eredményre, mint a vörös tyúkocskánál. Az alaptörténet a répa kihúzásával végződik, míg a kissé bővített változatokban meg is eszik, előtte pedig megfőzik vagy megsütik, különféle finomságokat, például répatortát készítve. Ez emlékeztethet arra, ahogy a vörös tyúkocskák megsüti és megeszi a kenyeret, a bővített változatokban a csibéivel együtt. Noha műfaját tekintve A répamese népmese, ezt is hívják tündérmesének, hasonlóan A vörös tyúkocskához. Ez azonban nem állatmese, annak ellenére, hogy állatok is szerepelnek benne, és ők is fontosak, hiszen a főszereplők emberek.

A mézeskalács ember (The Gingerbread Man)

A mézeskalács ember meséjében az ember formájú mézeskalács a sütés után megelevenedik és elszalad. Egyre többen próbálják meg utolérni és elkapni, de sokáig senkinek sem sikerül, mert ügyesen elmenekül az üldözői elől. Végül azonban elkapják és megeszik. Dióhéjban ennyi a történet, amelynek több változata ismert, és párhuzamba állítható sok hasonló mesével.

Először 1875-ben jelent meg egy amerikai gyermekmagazinban, röviddel A vörös tyúkocskák után. Az amerikai népmese az újság szerint Maine államból származik. A népmesei elemek hasonlóak az előző meséhez: vidéken játszódik, háziállatok is szerepelnek benne, a sok ismétléssel pedig a cselekmény láncmesévé válik. Ugyanakkor tündérmese is: a mézeskalács figura megelevenedése valóban rendkívüli, csodálatos esemény. A mesében hétköznapi emberek is szerepelnek a főszereplő és az állatszereplők mellett. A népmese tanulsága elsősorban az óvatosságra intés: még a legkülönlegesebb és legügyesebb teremtmény eszén is túljárhatnak, a fürgénél is lehet gyorsabb.

Az eredeti mesében egy kis öregember és egy kis öregasszony élt egy kis erdőszéli házban. Boldogan éltek volna, de volt egy bánatuk: nem volt kisgyermekük, pedig nagyon vágytak rá. Egy nap, amikor az öregasszony mézeskalácsot süttött, egy kisfiú alakú sütit vágott ki, majd berakta a sütőbe. Megnézte, hogy kisült-e, és ahogy kinyitotta a sütő ajtaját, a mézeskalács fiú kiugrott és elszaladt, ahogy csak tudott. A kis öregasszony hívta a férjét, utánaszaladtak, de nem tudták elkapni. A mézeskalács fiú egy pajtához ért, tele cséplőkkel. Rájuk kiáltott:

„Elfutottam egy kis öregasszonytól, egy kis öregembertől, és el tudok futni tőletek, el tudok!”

Az összes cséplő ember utánaszaladt, de nem tudták elkapni. Majd egy kaszá-lókkal teli mezőre ért, rájuk is rákiáltott, ők is utánaszaladtak, de ők sem tudták elkapni. Ezután egy tehénhez, majd egy malachoz ért, akikre hasonlóan rákiáltott (egyre hosszabb felsorolással), de ők sem kapták el. Végül egy rókához ért, aki

A mese szövegének szerkesztett változata elérhető itt: <https://sites.pitt.edu/~dash/type2025.html#gingerbread>

Ugyanabban a St. Nicholas Magazine című kiadványban, amelyet Dodge szerkesztett.

A számos később adaptáció közül érdemes megemlíteni még a 2001-es Shrek című animációs filmet is, amelyben szintén megjelenik a mézeskalács ember, mégpedig több alakban is: egy kedves, aranyos és egy rémisztő, gigan-tikus formában. (Köszönet Kérchy Annának a megjegyzésért.)

nagyon gyorsan futott, így elkapta, és elkezdte megenni. A mézeskalács fiú erre azt mondta: „Ó, negyedrészt elveszttem!” Majd félig, háromnegyedig, végül: „Ó, teljesen elveszttem!” És nem beszélt többé.

1910-ben a mese képeskönyvben is megjelent Robert Gaston Herbert rajzaival és jelentősen kibővített szöveggel. Ebben a változatban részletesen leírják a mézeskalács elkészítését, amit egy szakácsnő süt, több más süteménnyel együtt egy kisfiúnak, akit Bobby-nak hívnak – a gyermektelen öreg pár tehát a bővítmények ellenére kimarad. A menekülő mézeskalács embert is a szakácsnő veszi üldözőbe, aki azonban nemcsak idős, de testes is, így a macskától kér segítséget, majd a kutyától. A kutya azonban először a macskát veszi üldözőbe, egymásba gabalyodnak, a szakács pedig megbotlik bennük. A mézeskalács ember a kutya elől kiszalad a kertből a mezőre, ahol egy fánál egy majom pihen. A szakács a majmot is megkéri, hogy segítsen, de az először a kutyára ugrik, a mézeskalács ember pedig közben felmászik a fára, és elbújik a tetején, abban bízva, hogy a majom ott nem éri el. A majom azonban könnyedén elkapja, és éhesen ránéz. Közben Bobby, a kisfiú is felébred a zajra, és odaér a fához. Megkéri a majmot, hogy engedje el a mézeskalács embert. Bobby is éhes, és három harapással megeszi, pedig a mézeskalács ember kökénymag szeméből könnycseppek csordulnak ki. Itt is szerepel tehát a fokozatos elfogyás motívuma: „Ó, harmadrészt elveszttem!” Majd kétharmadrészt, végül teljesen.

A tankönyvünkben mellékelte első változatban is öregasszony és öregember szerepel, de a gyermektelenség motívuma hiányzik. A sütés mozzanatai azonban megtalálhatók, a tészta elkészítésével és a hozzávalókkal együtt. A formázásnál a mézeskalács fiú testrészei négy soros versbe vannak szedve, a tíz kicsi ujjtól az egy kicsi szájig: a rövid mondóka még közelebb hozza az olvasóhoz a mese hőseit, a gyermekeknek pedig segít a számok és a testrészek tanulásában és gyakorlásában. A menekülő sütemény öntudatosan kijelenti, hogy ő nem fiú, hanem férfi. Itt is többen üldözőbe veszik, azonban mindig azt mondja nekik: „Nem tudtok megenni. Fussatok, fussatok, ahogy csak tudtok! Nem tudtok elkapni, én a Mézeskalács ember vagyok.” Az üldözők közül az eredeti változatból kimaradnak a cséplő és a kaszáló emberek, a malac és a tehén után azonban egy ló is kergeti, hiába. Végül itt is a róka kapja el, de nem a gyorsasága, hanem a ravaszsága révén. A mézeskalács ember egy folyóhoz ér, amin nem tud átkelni, a róka pedig felajánlja, hogy átviszi a túlsó partra. Először azt mondja neki, hogy ugorjon a farkára, majd azt javasolja, hogy ugorjon át inkább a hátára, nehogy elázzon. Ez a mozzanat is megismétlődik: ugorjon inkább az orrára, nehogy elázzon. Végül a róka bekapja, és egyetlen falattal lenyeli.

Egy másik változatban egy szakács süti a mézeskalács embert, aki maga is rácsodálkozik arra, hogy a figura életre kelt: „Ó, milyen csodálatos élni!” – kiált fel. A menekülés közben itt is azt mondja a szakácsnak: „Fuss, fuss, ahogy csak tudsz! Nem tudsz elkapni, én a mézeskalács ember vagyok!” Útközben három állattal találkozik: egy ravasz rókával, egy kecses szarvassal, és egy bölcs bagollyal. Mind el akarja kapni, itt azonban mindegyik eszén túljár, először még a rókáén is, élvezve a szabadságot. Ezúttal is elér a folyóhoz, ahol majdnem pánikba esik, de egy kedves tehén felajánlja a segítségét, hogy átviszi a hátán a túloldalra. Majdnem át is érnek, de a róka követi őket, és még egy kísérletet tesz: „Ó, kedves mézeskalács ember, nem akarsz hallani egy csodálatos történetet? Csak hajolj egy kicsit közelebb, és a füledbe súgom.” Ő pedig nem tudja legyőzni a kíváncsiságát, a ravasz róka felé hajol, aki kitátja a száját, és bekapja. Ezzel a mézeskalács ember izgalmas utazása véget ér, a mese konklúziója szerint mindenkit emlékeztetve, hogy még a legbátrabbak eszén is túl lehet járni. Üzenete azonban velünk marad, arra tanítva bennünket, hogy óvatosan kell járni egy olyan világban, amely tele van ravasz teremtményekkel.

Ez a változat a The Knickerbocker Press kiadásában jelent meg 1910-ben, és online itt érhető el: <https://www.gutenberg.org/files/25877/25877-h/25877-h.htm>

A meseváltozatokat D.H. Alishman fordította, illetve szerkesztette és *The Runaway Pancake* címmel tette közzé a University of Pittsburgh (www.pitt.edu) honlapján. A szövegek itt érhetők el: <https://sites.pitt.edu/~dash/type2025.html#norway> Az összegyűjtött mesék az Aarne-Thompson-Uther indexben a 2025-ös besorolást kapták. (Az Aarne-Thompson-Uther index olyan osztályozási számrendszer, amelyet a különböző kultúrákból származó hasonló népmesék csoportosítására hoztak létre folklórkutatók.)

A mesét megtaláljuk Illyés Gyula: *Hetvenhét magyar népmese* című, több kiadást megért könyvében (pl. Budapest: Móra Ferenc Könyvkiadó, 1977, 5-6.).

A négy fenti változat közül tehát csak az utolsó, nyelvtanulóknak szerkesztett szöveg fogalmazza meg egyértelműen a tanulságot, amit hasznos hangsúlyozni a tanítás során. E két utóbbi változat nem részletezi a fokozatos elfogyás motívumát, csak a róka ravaszságát, ami a mesékben jellemzőbb tulajdonsága ennek az állatnak, mint a gyorsasága, amit az eredeti mese hangsúlyoz. Érdekes, hogy a fenti képeskönyvben egy kisfiú eszi meg a mézeskalács embert, nem törődve annak könnyeivel: győz Bobby éhsége. Így a mézeskalács emberrel még jobban együttérmezhetünk: az érzelmeket is kimutató, emberré vált sütemény rokonszenvesebb lehet, mint a meglehetősen érzéketlen, hús-vér kisfiú, aki csak a hasára gondol. Fontos motívum az eredeti változatban a gyermektelen házaspár is, akiknek a gyermek utáni vágyuk valósul meg a mézeskalács fiúval, így a végén még jobban sajnáljuk a vesztét.

A tündérmesékben gyakori motívum, hogy egy házaspár sokáig hiába vár gyermekre, akivel a születése után aztán csodálatos dolgok történnek. Ennek talán legismertebb példája a *Csipkerózsika*, de a *Pöttöm Pannában* és a vallásos történetekben, így a Bibliában is megtalálható. Szintén gyakori motívum, hogy egy tárgy kel életre, majd vele történnek további, részben természetfeletti kalandok, ahogy például a *Pinokkióban*, Carlo Collodi meseregényében, ahol a fabábú kel életre, és lesz a készítőjének a kislánya. Ennek a mesének az alapotívuma a megelevenedő és elszökő étel csodája, amely úgyszintén több tündérmesében előfordul, illetve több nemzet népmeséiben is. Amíg norvég és német nyelvterületen egy palacsinta szalad el, addig az ismert magyar népmesében egy disznósajt: a kis gömböc. *Az elszökött palacsinta* története, amelynek szintén több változata ismert (ld. Alishman gyűjteményét), több hasonlóságot mutat a mézeskalács emberrel, kisebb különbségekkel: a konyhában egy serpenyőből ugrik ki, és nem szalad, hanem gurul. Több ember, majd állat elől is elmenekül, akik ismétlődő cselekedeteikkel szintén láncmesét alkotnak. Végül azonban nem a róka, hanem a malac jár túl az eszén, és ő kapja be.

A kis gömböc, noha szintén elmenekül a házból, annak is a padlásáról, nemcsak menekül, hanem közben mindenkit bekap, aki útjába kerül, és egyre nagyobbra nőve gurul tovább. Szintén láncmese, illetve halmozó mese, amelyben a ház lakói után kaszás embereket, sőt, egy regement katonát is bekap. Végül a kanászgyerek jár túl az eszén, aki a bécsi bicskájával kiharítja a rátámadó kis gömböc száját, és mindenki megmenekül, akit bekapott. Itt tehát nem annyira a menekülő kis gömböc az áldozat, hanem azok, akiket bekap. A motívum megfordul: az étel, amit a ház lakói készítettek és meg szeretnének enni, maga eszi meg őket és másokat is; tulajdonképpen bosszút áll, többszörösen is. A mese végén nem a hatalmasra nőtt disznósajtot sajnáljuk, hanem a kanászgyerek nyeri szimpátiánkat, aki kiszabadítja a bekapott embereket – ellentétben a kisfiúval, aki a kétségbeesetten menekülő mézeskalács embert megeszi, illetve a ravasz rókával, aki becsapja, majd szintén bekapja őt.

A három kismalac (The Three Little Pigs)

A három kismalac meséjében a felnövekedő malacok elbúcsúznak az anyakocától, és külön utakon próbálnak szerencsét. Mindhárman házat építenek maguknak, különböző anyagokból: az első szalmából, a második fából, a harmadik pedig téglából. A farkas mindhárom házba be akar jutni, és amikor a malacok nem engedik, megpróbálja lerombolni az építményeket. Az első kettőt könnyedén lerombolja, elfűjja azokat, és megeszi a malacokat. A téglából épült házat viszont meg sem tudja mozditani. Ekkor a farkas cselhez folyamodik, megpróbálja kicsalogatni a harmadik kismalacot a házából. Három helyre is elhívja, ahol élelmet szerezhetne: először egy répafieldre, majd egy almafához, végül a vásárba. A kismalac azonban mindig túljár az eszén, a megbeszéltnél jóval korábban indul, hogy elkerülje a farkast. Ez egyre

nehezebben sikerül, ezért újabb cselvetésekre is szüksége van, hogy épségben hazaérjen. Végül a farkas dühében a kéményen keresztül mászik be a házba, de a kismalac egy nagy üstben vizet forral, éppen a kémény alatt. A farkas beleesik a forró vízbe, szörnyethal, ezzel a harmadik kismalac megbosszulja a testvérei halálát. Miután megfőzi a farkast, megeszi.

Ez az összefoglalója a mese talán legismertebb változatának, amely először 1890-ben jelent meg Joseph Jacobs (1890) kötetében, az **angol tündérmesék gyűjteményében**. 1886-ban még az angol mondókák kötetében jelent meg, Halliwell-Phillipps (1896: 37-41) gyűjteményében, majd 1904-ben már képeskönyvként, **Leonard Leslie Brook (1904) rajzaival**, hasonló szöveggel. A még korábbi és későbbi változatokban azonban jelentős eltérések találhatók. 1853-ban a malacok helyett még manók, a farkas helyett pedig róka szerepelt (English Forests and Forest Trees, 1853: 189-190). Az újabb, népszerű változatokban viszont előfordul, hogy egyik kismalacot sem eszi meg a farkas, aki végül maga is elmenekül, miután leforrázzák. Utóbbira magyar nyelven Benedek Elek (1960) meséje a legjobb példa.

A Disney stúdió 1933-ban készített rajzfilmet *Három kismalac* címmel Benedekéhez hasonló sztorival, de még jobban kiszínezve a hagyományos mesét, többek között azzal, hogy a kismalacok zenélnek, és az első két kismalac a harmadikhoz menekül, hogy aztán közösen tréfálják meg a farkast (Gillet, 1933). A későbbi adaptációkban ennél még nagyobb különbségek is megfigyelhetők, amelyek között paródia és inverz történet is akad. Egy 1989-ben kiadott gyermekkönyvben a farkas meséli el a három kismalac „igaz történetét” a saját szemszögéből, azt állítva, hogy félreértések áldozata lett (Scieszka és Smith, 1989). Igaz ugyan, hogy megette az első két kismalacot, de csak azért, mert agyonnyomta őket a házuk, amelyek a tüsszögése miatt dőltek össze. Később pedig a harmadik malac sértegette őt, csak ezért támadt rá. Egy 1993-as képeskönyv szintén komikus, fordított történetben meséli el A három kismalac és egy nagy, rossz malac kalandjait (Trivizas és Oxenbury, 1993). Itt a kicsi farkasok építenek négy házat: téglából, betonból, acélból, végül virágból is. A gonosz malac megpróbálja elfűjni mindegyiket, de az első hármat nem tudja, ezért különböző eszközöket használ, hogy lerombolja azokat: kötőróka kalapácsot, légkalapácsot, majd dinamitot is. Amikor azonban megéri a virágból készült ház illatát, megjavul, és összebarátkozik a kismalacokkal.

Műfaját tekintve A három kismalac jellegzetes állatmese, hiszen a főszereplők olyan állatok, amelyek emberekhez hasonlóan beszélnek és cselekszenek, különböző emberi tulajdonságokat megjelenítve. Ugyanakkor *tündérmese* és *népmese* is: az Aarne-Thompson-Uther népmesei besorolás szerint, amelyet megjegyzésként már korábban említettünk, 124-es típusú népmese, amelyben a bölcs háziállat motívuma, illetve a vadállat és a háziállatok szembenállása, konkrétan „a farkas és a három állat a kis házaikban” motívuma szerepel (Ashliman, 1987). Bruno Bettelheim (1976: 41-45) pedig olyan tündérmeseként értelmezi, amely az előrelátás képességét és a bátorságot mutatja be a viszontagságok idején, amit a farkas jelképez. Ha valaki megelégszik azzal, hogy úgy készüljön fel, mint az első két kismalac, akkor az élet nehézségei le fogják gyűrni. Csak az képes a hasonló veszélyekkel szembenézni, aki szilárd alapokat épít. Bettelheim pszichoanalitikus értelmezésében a mesével el lehet magyarázni a gyerekeknek, hogy az ember nem cselekedhet mindig az élvezetei, illetve az ösztönei szerint, hanem a realitás alapelvét kell követnie, amikor az élet megköveteli. Ezek szerint az első két kismalac a pillanatnyi kielégülést kereste ahelyett, hogy előre tervezett volna, mint a harmadik kismalac.

Ha az állatszimbólumokat vizsgáljuk, akkor a farkas nemcsak általában a veszélyt és a viszontagságokat jelképezheti, hanem hagyományosan többek között a következőket is jelenti: „ügyesség, hitványság, igazságtalanság, kapzsiság, mohóság,

A mese szövege itt is elérhető:
https://en.wikisource.org/wiki/English_Fairy_Tales/The_Story_of_the_Three_Little_Pigs

Ez az illusztrált változat itt érhető el: <https://www.gutenberg.org/files/18155/18155-h/18155-h.htm>

képmutatás, köpönyegforgatás, ördög, eretnekek, önbüntetés, falánkság, kegyetlen ember, ravaszság, rablás, hamis próféták, csalárdság, erő” (Vígh 2019: 90). E jelenségek többsége a mesebeli farkasra is illik, a kismalacok ugyanakkor nem feltétlenül tükrözik azokat a többnyire szintén negatív tulajdonságokat, amelyek hagyományosan a disznóhoz, illetve a sertéshez kötődnek. Ezek közül talán az ostobaságot, a henyélést és a káoszt említhetjük, amelyek az első két kismalacra jellemzőek (Vígh: 73). Ha viszont a vaddisznó szimbolikáját nézzük, annak számos negatív mellett több pozitív jelentése is van, például az előrelátás, erő, lelkierő, merészség és a kitartás, amelyek a harmadik kismalacra jellemzőek (Vígh: 357-360).

Ebben az állatmesében a kismalacok azonban nem tipikus disznóként vagy vaddisznóként viselkednek, hanem inkább emberi tulajdonságokkal bírnak, és inkább a felnövés és az önálló élet megkezdésének a veszélyeit, illetve az arra adható különböző válaszokat, magatartásmódokat mutatják be, amelyekre Bettelheim is utal. Ezek a kérdések mindig is fontosak voltak, de ma talán különösen aktuálisak, és a mese szimbolikus nyelvezete segíthet szembenézni a problémákkal és megválaszolni azokat. Felvethető például, hogy a modern kor technikai fejlődése miatt az ember viszonylagos, de sokszor csak látszólagos biztonságban él. A meséhez hasonlóan az emberi otthonok is egyre jobb anyagokból épülnek és egyre jobban felszereltek, a fiataloknak többnyire már nem is a saját kezükkel kell felépíteni és berendezni azokat. A megfelelő minőségű otthon elérése ma mégis sokaknak igazi kihívást jelent, talán még nagyobbat is, mint korábban, és számos veszély leselkedik a fiatalokra nemcsak az otthonteremtés, hanem az élet más területein is. Sokszor a mindennapi megélhetés is leleményességet igényel: ahogy a harmadik kismalacnál láthatjuk, a vásárban ugyan minden megkapható, de a bevásárlás is megfelelő körülményekért igényel, előtte és utána egyaránt, különben súlyos egzisztenciális veszélyekkel járhat.

Ezen értelmezések kapcsán hangsúlyoznunk kell, hogy nem mindegy, hogy a mese különböző változatai közül melyiket olvassuk, illetve melyiket tanítjuk a gyermekeknek. Az eredeti, Jacobs-féle változatban az első két kismalac meghal, a harmadik pedig életben marad, sőt bosszút áll: végül megeszi azt a farkast, amelyik korábban a saját testvéreit falta fel. Ez ugyan kétségkívül komorabb, mint a későbbi, népszerű változatok, például a Disney-rajzfilm is, de talán jobban felkészíti a gyermekeket az élet nehézségeire és a helytállásra, ahogy arra Bettelheim is rámutat. A jövőtől való meghatározhatatlan szorongás a farkasnak köszönhetően konkrétan megjelenő félelemmé válik, és így legyőzhetőnek is bizonyul. A veszélyek persze azokban a változatokban is megjelennek, amelyekben mindhárom kismalac megmenekül, és az olvasás, illetve tanítás során ezeket meg lehet beszélni a gyermekekkel. Lehetőség szerint utalhatunk a különböző változatokra, illetve a hasonló kiindulási helyzet után lehetséges különböző végkifejletekre is. Vajon mi mit tennénk hasonló helyzetben? Mindemellett a humor is sokat segíthet. Humoros elemeket már az eredeti mesében is találunk, különösen a harmadik kismalacnál, amikor többször is túljár a farkas eszén. A későbbi változatok és adaptációk pedig még inkább bővelkednek a humoros fordulatokban és eszközökben, nemcsak az említett rajzfilm, illetve számos további filmváltozat, hanem a paródiák, illetve a fordított változatok is, amelyek természetesen különösen az eredeti mese ismeretében, annak tükrében hatásosak.

Aranyfűrtöcske és a három medve (Goldilocks and the Three Bears)

Aranyfűrtöcske egy aranyhajú kislány, aki egy kis házat talál az erdőben, ahol három medve él. A medvék nincsenek otthon, mert sétálni mentek. Aranyfűrtöcske eszik az ételükből, beleül a székükbe, és végül elalszik egyikük ágyában. Amikor aztán a medvék hazatérnek, és rájönnek, mi történt, a kislány felébred és elmenekül.

Ennyi a történet dióhéjban, de az előző mesékhez hasonlóan ennek is több, jelentősen eltérő változata ismert. Az eredetét Robert Southey írta, és 1837-ben jelent meg (Southey, 1837). Ebben még egy csúnya öregasszony szerepel, a házban pedig három emberszerű hím medve él, aggregényként. A három medve egyike kicsi, a másik közepes termetű, a harmadik pedig óriási. Az arcátlan öregasszony eszik a zabkásájukból, eltöri az egyik széket, majd amikor felébred a hazaérkező medvék zajára, kiugrik az ablakon. A későbbi változatokban a három medvéből egy medvesalád lett, Medvepapa, Medvemama és Medvebocs, az öregasszonyból pedig kislány, Aranyhaj, majd **Aranyfűrtöcske**.

A mese műfaja *irodalmi tündérmese*, amely több hasonló mesével mutat rokonságot, például a *Hóféherkével*, aki a hét törpe házába tér be a távollétükben, ahol hasonlóan cselekszik. A mese tanulsága Maria Tatar (2002: 246-251) szerint az óvatosságra intés, hogy felhívja a gyermekek figyelmét arra, hogy veszélyes ismeretlen helyekre bolyongani, illetve a tulajdont tisztelőt kell tartani. Bruno Bettelheim szerint (1976: 215-24) Aranyfűrtöcske azért küzd, hogy túllépjen az Oidipusz-komplexuson és szembenézzen a tinédzserek identitás problémáival. Bettelheim azonban úgy véli, hogy a történet nem bátorítja a gyermekeket arra, hogy megoldják a felnőtté válás problémáit, mert nem a hagyományos „boldogan éltek, míg nem haltak” fordulattal végződik, így olvasása során a gyermekolvasók nem érhetnek el megfelelő érzelmi érettséget.

Van azonban a mesének olyan változata is, amely már ezzel a gyakori formulával végződik. W.W. Denslow 1903-ban kiadott **képeskönyvében** (Denslow, 1903) Aranyhaj már nem menekül el a medvéktől, hanem összebarátkozik velük, és így boldogan élnek, amíg meg nem halnak, Aranyhaj nagymamájával együtt. Ahogy a kiadó megjegyzi, Denslow gyermekeknek írt képeskönyveiben többet is átírt a legjobb klasszikus tündérmesékből: úgy fejlesztette a történeteket, hogy kihagyott minden durvaságot, kegyetlenséget, ami megijesztheti a gyermekeket. Ebben a változatban Aranyhaj árva, és a nagymamájával él együtt egy kis házikóban az erdő szélén. Mivel nagymama idős, Aranyhaj végzi a házimunka nagy részét, de szívesen csinálja, mert erős és fiatal, és még játékra is van ideje, sok barátja van az erdei állatok között. Aranyhaj soha nem ment messzire az erdőben, de egy őszi napon mégis elkóborolt, és egy szürke kunyhót talált, ahol egy fatábla jelezte, hogy ott lakik Medvepapa, Medvemama és Medvebocs. „Itt laknak hát a vidám medvék” – mondta Aranyhaj, és szeretett volna találkozni velük, de a medvék nem voltak otthon. Bement a házba, és látta, hogy az nagyon rendetlen és piszkos, ezért kitakarította. Észrevette, hogy közben főtt az illatos leves a tűzhelyen, és három különböző méretű tányért is talált, de nem evett a levestől. Miután felsöpört és rendet rakott, felment a hálószobába, és beágyazta a három, különböző méretű ágyat, de nem feküdt bele egyikbe sem. Amikor a medvék hazaértek, nagyon meglepődtek, de nevettek, és rögtön összebarátkoztak Aranyhajjal. Megköszönték a munkáját, megkínálták a levest, majd társasjátékot játszottak. Közben beesteledett, és Aranyhaj mondta, hogy haza kell mennie, de a három medve nem engedte el egyedül, hanem hazakísérték, vidám erdei társaságként: Aranyhaj Medvepapa hátán lovagolt. Amikor hazaértek nagymamához, ő is nagyon meglepődött, de örült a társaságnak, és marasztalta őket. Később a medvék

Érdeemes elolvasni Neil Gaiman (angol nyelvű) itt (is) elérhető kortárs átíratát, amely *Locks* címmel született: <https://www.poetryrrrl.com/locks-by-neil-gaiman/>

Az illusztrált változat itt érhető el: <https://www.gutenberg.org/files/19772/19772-h/19772-h.htm>

is részt vettek a házimunkában, és közösen úgy döntöttek, hogy együtt fognak lakni. Így hát boldogan éltek, míg meg nem haltak.

Ennek a mesének is számos további adaptációja készült, rajzfilm, tévé- és mozifilm is. Ezek tárgyalására itt már nincs módunk, csak egyetlen, 2006-os képeskönyvre utalunk (Monmouth et al. 2006), amelynek a története hasonló a fenti rövid összefoglalóhoz, tehát Denslow-énál közelebb áll az eredeti meséhez, és magyar fordításban is megjelent *Aranyfürtöske és a három medve* címmel (Hassal 2009).

Állatszimbólumként a medvének számos jelentése van, Vigh Éva szerint többek között a „falánkság, ördög, paráznaság, restség, lustaság, harag, nevelés (kölykeit nyaldosó anyamedve), ingerültség, kreativitás, tudós attribútuma” (Vigh: 226). Ezek közül csak néhány jelenik meg a mese különböző változataiban, amelyek maguk is nevelő szándékúak, ahogy az olykor már az alcímekben is olvasható, és ahogy azt Tatar (2002) is hangsúlyozza. Ahogy a medve neveli a bocscokat, illetve a mesében a medveszülők nevelik az egyetlen medvebocscot, úgy a történet is fontos tanulsággal szolgál Aranyfürtöske és általában a gyermekek, illetve az olvasók számára „mások tiszteletben tartásáról”. Ugyanakkor a kreativitás és a tudás is megjelenik: Denslow meséjében Aranyhaj már tudja, mi illik, ezért nem eszik bele mások ételébe, az ágyukba sem fekszik bele, hanem kreatívan feltalálja magát, és rendet tesz a medvék házában. A már említett más változatokban Aranyfürt szintén kreatív, hiszen több dolgot is kipróbál mindenből, amíg a megfelelő ételt, széket és ágyat megtalálja. Ez a kitartó próbálkozás pedig éppen a megalapozott tudás jellemzője is.

Ezzel kapcsolatban meg kell említenünk az Aranyfürt-elmet, amely túlnőtt a mesén, és ma már több tudományágban is használatos. A medvék házában Aranyfürt mindenből hármat talál, három különböző változatban, többnyire különböző méretekben. Ezeket a mese legtöbb változatában ki is próbálja, de mindig csak az egyik megfelelő számára, általában a harmadik, amely a középső méretű, és az arany középutat jelképezi (Booker, 2005: 229-232). Ez a dialektika hármasa a két véglet között, amely éppen jó. Ez nemcsak a történetmondásban fontos, hanem gyorsan elterjedt többek között a pszichológiától kezdve a biológián, a közgazdaságtanon át egészen a csillagászatig. A legérdekesebb talán azon bolygók meghatározása, ahol kialakulhatnak az élet feltételei, ahogyan a Földön is történt. Ezt Aranyfürt-zónának (vagy Goldilocks-zónának) hívják: egy bolygó éppen a megfelelő távolságban kering a napja körül, hogy víz lehessen a felszínén, sem túl forró, sem túl hideg. Stephen Hawking szerint „akárcsak Goldilocks története esetében, aki a neki éppen megfelelőt tudta csak használni – az intelligens élet csak akkor alakulhat ki egy bolygón, ha ott a hőmérséklet „éppen megfelelő” (Hawking, 2011: 166). Megjegyezhetjük, hogy a mese egyes változataiban Aranyfürt nem mindig a középső mellett dönt: van, amiből a legkisebbet választja, de jellemzően valóban a harmadik próbálkozása a sikeres, az ételre pedig mindenképpen igaz, hogy sem a forró, sem a túl sűrű nem megfelelő, hogy megegye.

Zárszó

A meseelemzések konklúziójaként tehát megállapíthatjuk, hogy a fenti mesék olyan jelentősek, hogy meghatározóvá váltak a modern kultúrában, amit a számos, meg lehetőségen különféle adaptáció is jelez. *A vörös tyúkocskát* a politikában is előszeretettel felhasználták, *Aranyfürtöske* pedig több tudományterületen is felbukkant, de *A mézeskalács ember* és *A három kismalac* is számos olyan gondolatot vet fel, amely a humanizmus pedagógiai programjába illeszthető: mindegyik mese alapvető emberi értékek közvetítője. Ezek közül itt csak néhányra tudunk utalni, de reményeink szerint már ezek is jelzik a mesékben rejlő gazdagságot.

Hivatkozások a II. részben

Aaroz, C., Reagan, R. (n.é.) The Little Red Hen. Forrás: https://www.youtube.com/watch?v=1rxCwAzS0EY&ab_channel=KarlOsaraOz

Aiszóposz (1969). Aiszóposz meséi. (Ford., az utószót és a jegyzeteket írta: Sarkady János.) Budapest: Helikon Kiadó.

Alishman, D.H. (Ford. és szerk.) (2000-2019) The Runaway Pancake. Forrás: <https://sites.pitt.edu/~dash/type2025.html#norway>

Ashliman, D.L. (1987). A Guide to Folktales in the English Language: Based on the Aarne-Thompson Classification System. New York: Greenwood Press.

Benedek Elek (1960). Mese a három kismalackáról. Budapest: Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó.

Bettelheim, B. (1976). The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales. London: Thames & Hudson. Magyarul (2020): A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek Budapest: Corvina Kiadó.

Booker, C. (2005). „The Rule of Three”. The Seven Basic Plots: Why We Tell Stories. London: Continuum International Publishing Group.

Brooke, L. L. (illusztrátor) (1904). The Story of the Three Little Pigs London: F. Warne and Co.

Denslow, W.W. (1903): Denslow's Three Bears. New York: G.W. Dillingham Co.

Dodge, M. M. (1874). The Little Red Hen. New York: St. Nicholas Magazine, Vol. 1. No.7. 680-681.

Dodge, M. M. (1875). The Gingerbread Boy. New York: St. Nicholas Magazine, vol. 2, no. 7, 448-49.

English Forests and Forest Trees: Historical, Legendary, and Descriptive (1853). London: Ingram, Cooke, & Co.

Eugenios Trivizas, E., Oxenbury, H. (illusztrátor) (1993). The Three Little Wolves and the Big Bad Pig London: Heinemann Young Books.

Gillet, Burt (rend.) (1933). Three Little Pigs. Burbank: Disney Productions.

Halliwell-Phillips, J. O. (1896). The Nursery Rhymes of England. London: F. Warne and Co.

Hassal, J., Monmouth, J., Swanson, M. (illusztrátor) (2006). Goldilocks and the Three Bears: A Tale about Respecting Others. Pleasantville, N.Y. : Reader's Digest Young Families.

Hassal, J., Monmouth, J., Swanson, M. (illusztrátor) (2009). Aranyfürtöske és a három medve - Mese mások tiszteletben tartásáról (Ford.: Gordos Judit. Szerk.: Boldizsár Ildikó, Dibás Gabriella). Budapest: Reader's Digest Kiadó Kft.

Hawking, S., Mlodinow, L. (2011). A nagy terv. Budapest: Akkord Kiadó.

- Herbert, R. G. (1910). *The Little Gingerbread Man*. New York and London: The Knickerbocker Press.
- Illyés Gyula (1977). *Hetvenhét magyar népmese*. Budapest: Móra Ferenc Könyvkiadó.
- Iwerks, U. (rend.) (1934). *The Little Red Hen*. ComiColor Cartoons.
- Jacobs J. (szerk.) (1890). *English Fairy Tales*. London: David Nutt.
- La Fontaine (1916). *A tücsök meg a hangya*. (Ford.: Kosztolányi Dezső.) Budapest: Nyugat, 1916. 23. szám.
- Lenin válogatott művei (1977). *Az állam és a forradalom (1917)*. Budapest: Kossuth kiadó.
- Mollet, T. (2017). *Cartoons in Hard Times – The Animated Shorts of Disney and Warner Brothers in Depression and War 1932-1945*. New York: Bloomsbury Academic.
- Pál József, Újvári Edit, Borus Judit, Ruttkay Helga (2001). *Szimbólumtár: Jelképek, motívumok, témák az egyetemes és a magyar kultúrából*. Budapest: Balassi Kiadó. 157.
- Pinkney, J. (2006). *The Little Red Hen*. New York: Dial Press.
- Reagan, R. (1976). *The Modern Little Red Hen*. Forrás: <https://es.redskins.com/topic/149415-ronald-reagan-on-economics-1976-the-modern-little-red-hen/>
- Reynolds, M. (előadó) (1965). *The Little Red Hen*. Berkeley: Schroder Music Company.
- Scieszka, J., Smith, L. (illusztrátor) (1989). *The True Story of the 3 Little Pigs!* New York: Viking Childrens Books.
- Southey, R. (1837). *The Story of the Three Bears*. In: Southley, R. *The Doctor*. London: Longman.
- Tatar, M. (2002): *The Annotated Classic Fairy Tales*. New York: W.W. Norton & Company.
- Vigh Éva (szerk.) (2019). *Állatszimbólumtár A-Z*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Williams, F. W. (1918) *The Little Red Hen. An Old English Folk Tale*. Chicago: The Saalfield Publishing Company.

Tematikus tervek és óratervek mesék feldolgozásához

Ebben a részben annak a négy mesének az alsó tagozatos angolórai feldolgozását mutatjuk be, amelyekről a II. részben szoltunk részletesen. Valamennyi mesének több változata is létezik; itt most az angol mint idegen nyelv tanításához általunk készített változatok szövegeit közöljük. A szövegeket az I. rész 4.1. és 4.2. alfejezeiben már tárgyalt jó gyakorlatok elveit követve adaptáltuk, majd a nyelvtanítási célokat támogató tematikus tervet és egy-egy óratervet készítettünk minden meséhez. Továbbá a *The Little Red Hen* című meséhez közöljük annak az órának a teljes átiratát, amelyhez az óraterv készült. Ezt a részt „forgatókönyvnek” neveztük. (Kötetünk terjedelmi korlátai miatt a többi mesénél csak egy-egy óratervet osztunk meg a tematikus tervek után, „forgatókönyvet” nem.)

Minden mese esetén először a mese szövegét adjuk közre, majd a tematikus terv és az óraterv (illetve a *The Little Red Hen* esetén a „forgatókönyv”) következik.

A tervezetek formátuma nem követi a képzőintézményekben, ill. minősítő rendszerekben elvárt hivatalos formátumot. A tematikus terveknel a nyelvi fejlesztés elemeit emeltük csak ki, az óraterveknel pedig a megvalósítandó feladatok folyamatára helyeztük a hangsúlyt. Célunk az volt, hogy az olvasó az óra folyamatáról kaphasson képet.

Az óratervek kipróbálásban az SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskola és Művészeti Iskola tanulói vettek részt.

A III. rész részletes tartalma:

- 1) *The Little Red Hen*
- 2) *The Gingerbread Man*
- 3) *The Three Little Pigs*
- 4) *Goldilocks and the Three Bears*

Tematikus terv a *The Little Red Hen* című meséhez

A mese szövege:

The Little Red Hen

Once upon a time, there was a Little Red Hen.

The Little Red Hen found some wheat seeds.

She asked her animal friends, "Who will help me plant the wheat seeds?"

"Not I," said the cat.

"Not I," said the dog.

"Not I," said the mouse.

So, the Little Red Hen planted the wheat seeds by herself.

The wheat grew tall and strong.

The Little Red Hen asked her animal friends, "Who will help me cut the wheat?"

"Not I," said the cat.

"Not I," said the dog.

"Not I," said the mouse.

So, the Little Red Hen cut the wheat by herself.

The Little Red Hen asked her animal friends, "Who will help me take the wheat to the miller?"

"Not I," said the cat.

"Not I," said the dog.

"Not I," said the mouse.

So, the Little Red Hen took the wheat to the miller by herself. The miller ground the wheat and gave her the flour.

The Little Red Hen asked her animal friends, "Who will help me bake the bread?"

"Not I," said the cat.

"Not I," said the dog.

"Not I," said the mouse.

So, the Little Red Hen baked the bread by herself.

The bread smelled delicious and her animal friends wanted to help her eat it.

But the Little Red Hen said, "No, you didn't help me plant the wheat, cut the wheat, take the wheat to the miller or bake the bread. So, I will eat it by myself."

And she did.

A 3 órás tanegység nyelv/fejlesztési elemei:

Szókincs: állatnevek; ültetés; búzától a kenyérig; gyakori cselekvést jelentő igék

Nyelvhasználat:

- Beszédforduló: segítségkérés;
- Mit csinálunk éppen (folyamatos jelen)

Nyelvi készségek:

- hallás utáni értés – mese szóbeli előadásának követése
- beszédprodukción – segítségkérés és válasz; mit csinálsz éppen?

1. óra:

- Állatnevek átisméltése
- Búzaültetés, a búzától a kenyérig;
- Beszédforduló bevezetése és gyakorlása: *Will you help me, please?/I can't, I'm sorry.*
- Ének: *Farm Animals Song (Let's Explore, OUP)* vagy *Old McDonald Had a Farm*
- Mondóka: Jam sandwich
- A mese **első részlete**: a tyúkocska búzamatot talál, és segítséget kér az ültetéshez.

2. óra:

- Állatnevek gyakorlása, közös éneklés (mint az 1. órán)
- Beszédforduló gyakorlása és bővítése:
- *Will you help me, please?/ I can't, I'm sorry.*
- *I'm sorry, I'm busy: I'm playing a new video game.*
- Cselekvést jelentő igék átisméltése (esetleg 1-2 új szó bevezetése): *read, swim, play video games, watch TV*
- Cselekvések bevezetése (folyamatos jelen idő): nem érek rá, mert éppen... (*I'm busy. I'm reading. stb.*)
- A mese második részlete: az első elutasítástól (nem segítenek neki az ültetésben).

3. óra

- A búzától a kenyérig: a folyamat átisméltése
- Meseolvasás: a teljes mese.
- Mire használjuk még a lisztet: lisztből készült ételek, sütés-főzés.
- Szókincsbővítés: palacsinta-hozzávalók.
- Mondóka: *Mix the Pancake.*
- Beszédforduló ismételése: *Who will help me make pancakes?*

Óraterv és forgatókönyv a *The Little Red Hen* című mese feldolgozásának 1. órájához

Témakör: *The Little Red Hen* című mese feldolgozása (1. óra)

Korcsoport: 7-10 évesek

Előismeret: háziállatok megnevezése angol nyelven, néhány tevékenység ismerete angol nyelven (pl. *What are you doing?* song <https://www.youtube.com/watch?v=d-cfxyH7CNQQ>); egy állatos dal (*Old McDonald Had a Farm* vagy *Farm Animals Song* tankönyvből, videómegosztó platformról)

Eszközigény: képek háziállatokról (tyúk és a már ismert háziállatok, illetve szabadon választható állatok) búzamagok, föld, ültetőcserép (vagy újrahasznosított műanyag pohár), kanna vízzel, fejdíszek / nyakba akasztható képek (állatok képeivel)

Fejlesztési célok:

Nyelvi: állatnevek; *Will you help me, please?/ I can't, I'm sorry* beszédforduló

Szaktárgyi: búzamagtól a kenyérig (folyamat)

Az óra menete

1. Ráhangolódás és ismételés

8 perc

Alkalmazzuk a szokásos óraindító rutinjainkat.

A tanult állatnevek átisméltése hívókártyák segítségével. Játék a kártyákkal. (Példák: Aki meg tudja nevezni az állatot, felrakhatja a képet a táblára. Memóriajáték a felrakott állatok sorrendjével. A felrakott állatok megszámlálása, színük megnevezése, csoportba rendezése különböző tulajdonságok alapján.)

2. Közös éneklés

4 perc

Farm Animals Song (Let's Explore, OUP) vagy *Old McDonald Had a Farm* vagy más már ismert állatos dal.

A dalban szereplő állatok színeinek megnevezése kártyák/képek alapján: *What colour is the cow?/ It's brown and white.*

3. Búzamagból búzanövény

4 perc

Az előző feladatban szereplő tanyasi állatok közül az egyik, a tyúkocská, talál egy búzaszemet. Mit kezdjen vele?

A pedagógus bemutatja a következő tevékenység eszközeit. Szótanulás: *seed, soil, pot, watering can* (mag, föld, (ültető)edény, locsolókanna).

Nyelvi funkció bemutatása: *Will you help me, please?* – a pedagógus a gyerekek segítségét kéri.

A pedagógus bemutatja a búzaültetés lépéseit. Minden lépéshez kéri egy-egy gyermek segítségét.

4. Ültetés

5 perc

A gyerekek párokban dolgoznak: búzamagot ültetnek. A pedagógus angol nyelven kíséri a feladatot, külön hangsúlyt fektet a bevezetett szavak minél többszöri használatára.

5. Hogyan lesz a búzából kenyér?

4 perc

A folyamatot 4 hívókártya segítségével mutatja be a pedagógus. Szókincs: *seed, wheat, flour, bread; take the wheat to the mill, take the flour to the baker's.* (mag, búza, liszt, kenyér; vigyük a búzát a malomba, vigyük a lisztet a pékhez)

Sorrendiség: a folyamat lépéseinek helyes sorrendjét együtt elmondjuk, a képeket a táblán bemutatjuk. Játék a sorrenddel.

6. Making sandwiches / Szendvicskészítés

3 perc

Ki milyen szendvicset szeret? Mit tehetünk a kenyérre? Szógyűjtés, ötletelés: *butter, ham, sausages, Nutella, avocado spread/ guacamole* (vaj, sonka, kolbász, Nutella, avokádókrém)

7. Mondóka: Jam Sandwich

4 perc

(<https://youtu.be/m8ZabNY1MKk>)

A mondóka bemutatása, közös megtanulása. A mondókát gesztusokkal kísérik.

8. A mese első részletének interaktív elmondása: a magok elültetéséig.

4 perc

A tanya és az állatok bemutatása. A tyúkocská megtalálja a magot és segítséget kér az elültetéséhez. Az állatok visszautasítják.

9. Körjáték: Who will help me?

5 perc

A „Who took the cookie from the cookie jar?” mintájára körjátékot játszunk. A *Will you help me, please?/ I can't, I'm sorry. I'm busy.* beszédfordulót ütemes lüktetéssel mondjuk. A gyerekek egy-egy állat szerepét veszik fel (fejpánttal, nyakba akasztós képpel), és egyenként válaszolnak a pedagógusnak, amikor rájuk kerül a sor.

Pedagógus: *Cow, will you help me, please?*

Tanuló (Cow kártyával): *I can't, I'm sorry. I'm busy.*

10. Óra befejezése

4 perc

Rendrakás. Használjuk a szokásos órabejező rutinjainkat.

Forgatókönyv

Tevékenység leírása	Tanár szóbeli megnyilvánulása
1. Ráhangolódás és ismétlés	
Bevezetés: <i>What is it?</i> A már tanult állatnevek átismétlése hívóképekkel. Állatos hívóképeket mutatunk fel úgy, hogy csak egy kis részlet látszódjon az állatból (kitakarjuk a képet egy papírlappal). Egyre nagyobb részt fedünk fel, míg valaki fel nem ismeri és meg nem nevezi az állatot	Look what I've got! (<i>Egy mappát veszünk elő.</i>) Can you guess what's in my folder? It's a folder with pictures of animals. Let's see who finds out which animal it is. If you guess right, you can put the picture on the board.
Bővítés: Animals; Nyelvtanba ágyazott lexikai elemek: <i>Semi-fixed structures (What colour is ... [animal name]?/ Is it ... [adjective]?</i> A csoport megnézi, hogy mely hívókártyán szereplő állatok nem szerepelnek a már ismert állatos dalban (ld. következő feladat). (<i>dog, rooster, mouse, hen</i>) Ezeket a képeket egyenként megbeszéljük: milyen színűek és mekkorák.	Which animals are not in our <i>Animal song</i> /the <i>Old McDonald song</i> ? (<i>dog, rooster, mouse, hen</i>) Now let's look at our flashcards: What colour is this hen? (<i>red</i>) Is it big? (<i>no</i>) Is it little? (<i>yes</i>), etc.
2. Közös éneklés: <i>Old McDonald Had a Farm</i> https://www.youtube.com/watch?v=EwIOkOibTgM&t=48s	
A tanár leveszi valamennyi állatos képet a tábláról, és kiosztja őket a gyerekeknek. Felírja a tábla felső részére, hogy FARM, és a dal szövegét követve a gyerekek egyesével visszaviszik az állatokat a „farmra”. A tanár az első állattal bemutatja a feladatot.	Where do these animals live? Yes, they all live on the farm. Do you remember our song about a farm? Who has a farm in the song? Yes, it's old McDonald. He has a farm with animals. Now I'm going to take off all the animals and give one to each of you. We're going to sing our song. When it's your animal's turn, just take it back to the farm (so put it back on the board). Let's sing our song together.
Vagy: <i>Farm Animals song (Let's Explore (OUP) tankönyv 22. oldal)</i> Look and say and clap with me are you ready? One, two, three. chicken, chicken (clap, clap, clap) cat, cat (clap, clap, clap) cow, cow (clap, clap, clap) Look and say and clap with me are you ready one -two-three horse, horse (clap, clap, clap) goat, goat (clap, clap, clap) sheep, sheep (clap, clap, clap)	
Vagy: Who took the cookie? https://www.youtube.com/watch?v=Vu0-98fgnRo	

3. From seeds to plants Mini role-play with fixed phrases: Will you help me, please?/ Yes, of course.	
A tanár búzamagokat (egy kis dobozban), virágföldet, ültetőedényt és üvegben vizet visz be. A tyúkocska hívóképével lépünk át erre a feladatra: a kis tyúkocska talált egy dobozkát. Nézzük meg, mi van benne!	Look! Our Little Red Hen has found something. A tyúkocskánk talált valamit. What is it? It's a box. What is in the box? Let me shake it a bit. Listen! (rice? balls?) Let's open it. Wow, some seeds! Seeds – let's say it together three times: first softly, then louder and then even louder. [Ezt variálhatjuk tesszés szerint.] Can I eat them? NO! I must put the seeds in the soil. Look, it is soil. Soil – let's say it together three times. [változtassuk a hangerőt] Is it good if I put the seeds in the bag? No, I need a pot! I have got a pot! Pot – etc.
A csoport közösen elülteti a búzamagokat az előkészített eszközök segítségével. A tanár minden lépésnél a gyerekek segítségét kéri a mini-szerepjáték beszédfordulójának alkalmazásával.	Will you help me, please? <i>Segítenek, ugye? Aki segít nekem, az mondja, hogy igen, persze:</i> Yes, of course. Let's say it together: Yes, of course. So now, we need to plant the seeds. Will you help me, please? [Learners respond: yes, of course.] Are we done? Not yet. <i>Mit kell még csinálnunk?</i> Yes, we need to water the seeds. Water – Let's say it together three times. [a hangerővel megint lehet játszani]
4. Planting seeds.	
A folyamat megbeszélése után a gyerekek párokban vagy kis csoportokban is ültetnek búzamagokat.	Now it's your turn: plant your seeds. Take a pot. There is soil in it. Make a little hole in the soil. Put the seed in and cover it with soil. Water it. Now we need to wait for our wheat plant to grow.

5. From wheat to bread flashcards: seeds, wheat, flour, bread	
A csoport közösen megbeszéli, hogy a búzából hogyan lesz kenyér. A tanár anyanyelven támogatja a beszélgetést, ahol szükséges. A tanár a hívóképekkel kíséri a magyarázatot. Végül összekeverve felrakja a hívóképeket a táblára, és a csoportnak a helyes sorrendbe kell tenni a képeket.	<i>Ha kinő a búzanövényünk, meg tudjuk azt enni? Can we eat wheat? (No, we can't.)</i> So what is wheat good for then? <i>Akkor mire jó a búza? Yes, we can make flour from wheat.</i> And what can we make from flour? Yes, we can bake bread. Bread – let's say it together. Do you like bread? Of course you do. Well done! Now, let's see once again how we're going to get bread from the seeds that we've planted. I'm putting the flashcards on the board but they're in the wrong order. Can you put them in the right order? Well done! Now let's say it together: from seeds into wheat, from wheat into flour, from flour into bread.
6. Making Sandwiches Megbeszéljük, hogy ki mit szeret a kenyerére tenni. A gyerekek szabadon ötletelnek.	Now we know that we need wheat to make flour. And we know that we need flour to bake bread. But how do we eat bread? <i>Ti hogyan eszitek a kenyeret? Mivel? [A gyerekek elmondják, hogy milyen kenyeret szeretnek.]</i>
7. [Kiegészítő anyag] A Jam Sandwich Szókincs bővítés: <i>slice, spread, jam</i>. Kézzjátékkal kísért mondóka a memória megsegítéséhez.	
https://youtu.be/m8ZabNY1MKk Slice, slice, the bread looks nice. Spread, spread, butter on the bread. Some jam on top to make it sweet. Now it's good enough to eat. A mondókát többször elmondjuk közösen. Miután többször elismételtük együtt, a pedagógus először egy-egy szó erejéig, majd akár egy egész sorra elhallgat, hogy a csoport önállóan mondja szöveget. A gesztusokat megtartjuk.	Do you like bread with jam? Me too. Let's make a jam sandwich then.
8. The Little Red Hen – első részlet (a magok elültetése) Interaktív meseolvasás	

A mesét tetszőleges számú állattal mesélhetjük. Az eredeti verzióban (ld. a jelen tankönyv II. része) változó, hogy hány és milyen állat szerepel. Van, hogy csak 3: macska, ló és egér vagy patkány, de a csoport létszámától függően ez bővíthető. A csoport elhelyezkedik a meseolvasáshoz: lehetőség szerint a tanár köré gyűlnek. A mesemondást a mesében szereplő állatok síkbábjaival és kellékekkel vagy azok hívókártyáival kísérelhetjük (pl. magok, kis sarló, kis köteg búza – vagy ezt helyettesítendő egy marék szalma, liszteszsák, kenyér). Olvasás közben megállunk az egyes lépéseknél, visszaidézzük a tanult szavakat, összegezzük az elhangzottakat, ill. előre is utalhatunk a következő lépésre. Bátorítjuk a gyerekeket, hogy bekapcsolódjanak az ismétlődő részekbe.	While we're waiting for the seed to grow, I'm going to read you a story. It's a story about <i>The Little Red Hen</i>. The Little Red Hen also likes bread.
9. <i>Will you help me, please?</i> Chant. A 3. lépésnél (<i>Planting seeds</i>) bevezetett beszédforduló irányított gyakorlása: ritmus és intonáció Drámajáték: körjáték	
a) A <i>Will you help me, please?/ I can't, I'm sorry. I'm busy.</i> beszédfordulót gyakoroljuk. A cél – a kifejezések szó szerinti megtanulásán túl – a ritmus és az intonáció elsajátítása.	How is Little Red Hen feeling now? (arcjátékkal jelezzük, hogy szomorú) sad. Yes, it is very sad. Why? nobody helped it. How did it ask for help? Will you help me, please? What did the animals answer? I can't I'm sorry, I'm busy. Let's chant it together. (tapssal kísérik a szöveget, a függőleges vonalakra – vastagon szedett szótag és szünet – tap-solunk egyenletes lüktetéssel) Will you help me, please? I can't, I'm sorry. I'm busy.

b) Drámajáték. A gyerekek körben ülnek. Mindenki egy-egy állat szerepét kapja (ezt kitűzővel, nyakba akasztós kártyával vagy állatos fejpánttal jelezhetjük). Kezdeként mindenki elmondja, hogy melyik állat lett. A tanár a tyúkocska szerepét kapja. A csoport tapssal kísérve párszor elmondja a kis mondókát: Will you help me, please? I can't, I'm sorry. I'm busy. A tyúkocska ezután egyesével szólítja meg az állatokat, a tanulók egyesével utasítják el a kérést.	Let's play together. I'm the Little Red Hen. Let's see which animal you want to be for this game. Who wants to be cat? etc. [<i>Kiosztjuk a szerepeket.</i>] Now we're going to chant our lines together three times. We keep on clapping together. Then I'm going to ask you one by one to help me. When you hear your name (the animal you are), you have to answer my question. Let's do a trial run. Let's keep the rhythm together. Teacher as Hen: Dog, will you help me, please? Learner as Dog: I can't, I'm sorry. I'm busy. Well done!
10. Az óra zárása	
Az óra zárásakor utalunk arra, hogy legközelebb folytatjuk a mesét. Az állatos kártyák, ill. fejdíszek összeszedéséhez kérjük a gyerekek segítségét a <i>Will you help me, please?</i> kifejezéssel.	Very well. This time, you couldn't help me. I hope next time you will. <i>Legközelebb azért majd segítetek, ugye?</i> This is the end of the lesson, now, Say goodbye to the animals. Will you help me put the headbands in the box, please? Yes, of course. Say goodbye to the animals and each other.

A mese szövegének lehetséges bővítése és átirata

A nyelvi fejlesztési célok elérését azzal is támogatjuk, hogy az alapszöveget a gyakoroltatni kívánt nyelvi elemekkel bővítjük, ill. több szereplőt vonunk be, hogy a gyerekeknek kioszthassuk azok szerepeit. Az alábbiakban egy ilyen bővítési lehetőséget közlünk. A könnyebb átláthatóság érdekében különböző színekkel jelöltük az állatok megszólalásait, akik az ismétlődő részeket mondják. Ebben a verzióban a Goat – Sheep – Mouse – Pig – Rooster – Rabbit (Kecske – Birka – Egér – Malac – Kakas – Nyúl) állatsort használtuk. A IV. részben közreadjuk a bővített változathoz készült illusztrációt és külön a történetben szereplő állatok képeit is, amelyek oktatási tevékenységre szabadon kinyomtathatók és felhasználhatók.

A mese végét feloldhatjuk: a második felolvasásnál megváltoztathatjuk a történetet úgy, hogy az állatok megtanulták a leckét, és legközelebb már segítenek. Ennek egy lehetséges változatát is itt közöljük.

The Little Red Hen

Once upon a time there was a little Red Hen. She lived on a farm. She had a lot of friends. She was friends with Cat, Dog, Duck, Cow, Horse, Goat, Sheep, Mouse, Pig, Rooster and Rabbit. They all liked to play in the farmyard.

One day the Little Red Hen found some wheat seeds.

She asked her animal friends, "Who will help me plant the wheat seeds?"

"I can't, I'm sorry," said the cat. "I'm busy. But I'll ask **Dog** for you."

So, Cat turned to Dog.

"**Dog**, will you help Hen plant the seeds?"

"I can't, I'm sorry," said the dog. "I'm busy. But I'll ask **Duck** for you."

So, Dog turned to Duck.

"**Duck**, will you help Hen plant the seeds?"

"I can't, I'm sorry," said the duck. "I'm busy. But I'll ask **Cow** for you."

So, Duck turned to Cow.

"**Cow**, will you help Hen plant the seeds?"

"I can't, I'm sorry," said the cow. "I'm busy. But I'll ask **Horse** for you."

So, Cow turned to Horse.

"**Horse**, will you help Hen plant the seeds?"

"I can't, I'm sorry," said the horse. "I'm busy. But I'll ask **Goat** for you."

So, Horse turned to Goat.

"**Goat**, will you help Hen plant the seeds?"

"I can't, I'm sorry," said the Goat. "I'm busy. But I'll ask **Rabbit** for you."

So, Goat turned to Rabbit.

"**Rabbit**, will you help Hen plant the seeds?"

"I can't, I'm sorry," said the Rabbit. "I'm busy. But I'll ask **Cat** for you."

"**She's busy too**," said the Little Red Hen. "So, nobody will help me plant the seeds."

So, the Little Red Hen planted the wheat seeds by herself.

[...]

A történet vége:

The bread smelled delicious and her animal friends smelled how delicious it was. They all wanted to eat it.

"Can I have some bread, please?" asked the Cat.

"Sorry, you can't. You didn't help me," said the Little Red Hen.

"Can I have some bread, please?" asked the Dog.

"Sorry, you can't. You didn't help me," said the Little Red Hen.

"Can I have some bread, please?" asked the Duck.

"Sorry, you can't. You didn't help me," said the Little Red Hen.

"Can I have some bread, please?" asked the Cow.

"Sorry, you can't. You didn't help me," said the Little Red Hen.

"Can I have some bread, please?" asked the Horse.

"Sorry, you can't. You didn't help me," said the Little Red Hen.

"Can I have some bread, please?" asked the Goat.

"Sorry, you can't. You didn't help me," said the Little Red Hen.

"Can I have some bread, please?" asked the Rabbit.

"Sorry you can't. You didn't help me! So I will eat it by myself."

And she did.

Alternatív végződés

It is a sad ending.

Can we do it again? But now let's make sure that we help the Little Red Hen.

"Who will help me plant the seeds?" asked the Little Red Hen

"I will," said the cat.

"I will," said the dog.

"I will," said the duck.

"I will," said the cow.

...OR: "We will," said her friends together.

"Let's do it then," said Hen. And they planted the seeds together.

"Who will help me cut the wheat?" asked the Little Red Hen.

"We will," said her friends together.

"Let's do it then," said Hen. And they cut the wheat together.

Who will help me carry the wheat to the miller?" asked the Little Red Hen.

"We will," said her friends together.

"Let's do it then," said Hen. And they carried the wheat to the miller together.

"Who will help me bake some bread?" asked the Little Red Hen.

"We will," said her friends together.

"Let's do it then," said Hen. And they baked some bread together.

"Would you like some bread?" asked the Little Red Hen.

"Yes, please," said her friends together.

"Let's have some bread, then," said Hen. And they sat down at the table and ate some bread together.

Tematikus terv a *The Gingerbread Man* című meséhez

A mese szövege:

The Gingerbread Man

Once upon a time there was an old woman and an old man. They lived in a cosy little house in the village.

One day the old woman wanted to bake something tasty.

“Shall I make pancakes? Shall I make chocolate chip cookies? Shall I make cupcakes? Shall I make pizza?”

“I’d like some gingerbread,” said the old man.

“All right,” said the old woman. “I’ll make some gingerbread then.”

She went into the kitchen and started working.

“I need some butter. I need some flour.

And I need some baking powder.

A bit of honey, a bit of sugar.

I’ll make sure that I add some ginger.”

She mixed the ingredients and then kneaded the dough.

“Shall I make gingerbread stars? Shall I make gingerbread hearts? Shall I make gingerbread diamonds? Shall I make a gingerbread house? Oh, I’ve got it. I’ll make a gingerbread boy.”

She rolled out the dough and cut it out in the shape of a boy.

“Ten little fingers, ten little toes,

Two little ears and one little nose.

Two little eyes that shine so bright

And one little mouth to kiss goodnight.

“Good. I’m done. Now my little Gingerbread Boy goes into the oven.”

She put the Gingerbread Boy into the oven and waited for the gingerbread man to bake. She went into the garden to work with the old man. When it was time, she opened the oven.

“Wonderful, my Gingerbread Boy is done!” she said.

At that moment, the Gingerbread Boy jumped out of the oven and shouted, “I’m not a boy, I am a MAN! You can’t eat.”

And he started to run, saying, “Run, run, as fast as you can. You can’t catch me, I’m the Gingerbread Man.”

He ran out of the house, and the old woman chased him and shouted, “Stop! Stop!”

But the Gingerbread Man ran into the garden and saw the old man, so he shouted, “You can’t eat me,” and he kept running.

“Run, run, as fast as you can. You can’t catch me, I’m the Gingerbread Man.”

The old man saw the old woman that chased the Gingerbread Man, so he ran after them.

The Gingerbread Man ran past a pig, so he shouted, “You can’t eat me!” and he kept running.

“Run, run, as fast as you can. You can’t catch me, I’m the Gingerbread Man.”

The pig saw the old man that chased the old woman that chased the Gingerbread Man, so he ran after them.

The Gingerbread Man ran past a cow, so he shouted:

“You can’t eat me!” and he kept running.

“Run, run, as fast as you can. You can’t catch me, I’m the Gingerbread Man.”

The cow saw the pig that chased the old man that chased the old woman that chased the Gingerbread Man, so she ran after them.

The Gingerbread Man ran past a horse, so he shouted, “You can’t eat me!” and he kept running.

“Run, run, as fast as you can. You can’t catch me, I’m the Gingerbread Man.”

The horse saw the cow that chased the pig that chased the old man that chased the old woman that chased the Gingerbread Man, so he ran after them.

The Gingerbread Man arrived at a river. He couldn’t swim.

“What shall I do? How can I cross the river?”

There was a fox on the riverbank. He saw that the Gingerbread Man couldn’t cross the river, so he said, “I can take you to the other side. Jump on my tail.”

The Gingerbread Man jumped on his tail and the fox started swimming.

After a while the fox said, “Gingerbread Man, you’ll get wet. Jump on my back instead.”

So the Gingerbread Man jumped on the fox’s back.

Then the fox said:

“Gingerbread Man, you’ll get wet. Jump on my nose instead.”

So, the Gingerbread Man jumped on the fox’s nose.

“Mmmm. That smells tasty,” said the fox.

Then he opened his mouth and swallowed the Gingerbread Man.

That was the story of the Gingerbread Man.

A 3 órás tanegység nyelv/vi fejlesztési elemei:

Szókincs: desszertek, édességek és hozzávalók; formák nevei; testrészek ismételése

Nyelvhasználat:

- Mit eszünk szívesen? Mit szeret a másik? (*What do you like to eat?*);
- Mit csináljak? (*shall* segédige használata kérdőmondatban);
- Beszédforduló: *Catch me!/ I got you!* (Kapj el!/ Megvagy!);
- A *can* segédige (képesség kifejezésére) ismételése;
- Mellérendelő összetett mondat bemutatása (*that*).

Nyelvi készségek:

- Hallás utáni értés – mese szóbeli előadásának követése.
- Beszédprodukció – Ki mit szeret enni.

1. óra:

- ételnevek ismételése, desszertek, édességek neveinek bevezetése
- Testrészek ismételése, új testrészek bevezetése
- Beszédforduló bevezetése és gyakorlása:
 - Do you like [*pancakes*]?/ *Yes, I do. or No, I don't.*
 - *Shall I make some pancakes?*/ *Yes, please.*
- Ének: *Head, Shoulders, Knees and Toes; Do You Know the Muffin Man?*
- Mondóka: *Ten Little Fingers; Mix the Pancake.*
- A mese **első részlete**: a *Gingerbread Man* kiugrik a sütőből és elszalad otthonról.

2. óra:

- Ételnevek ismételése; testrészek gyakorlása (az előző óra szókincse)
- Állatnevek bevezetése (vagy ismételése és bővítése)
- Beszédforduló gyakorlása: *Catch me!/ I got you!*
- A *can* segédige (képesség kifejezésére) használata különböző gyakori igékkel: *swim, fly, ride a horse, ride a bicycle, stb.*
- A mese **második részlete**: a rókával való találkozásig.

3. óra

- Testrészek neveinek ismételése. A róka testrészei.
- Képesség kifejezésének gyakorlása a 2. órán tanult igékkel
- Meseolvasás: a teljes mese egyben.
- Mondókák, énekek ismételése: ld. 1. óra
- Szereplők neveinek gyakorlása memóriajátékokkal.
- Vonatkozási mellékmondat konkrét szituációba ágyazott memorizálása (*the ... that chased the...*)

Óraterv a *The Gingerbread Man* című mese feldolgozásának 1. órájához

Témakör: *The Gingerbread Man* című mese feldolgozása (1. óra)

Korcsoport: 7-10 évesek

Előismeret: ételnevek megnevezése angol nyelven; a *Head, Shoulders, Knees and Toes* (vagy más testrészeket bemutató dal); *Do You Know the Muffin Man?* (vagy más ételekhez köthető dal)

Eszközanyag: képek ételekről, desszertekről (*pancakes, pie, chocolate chips cookies, cupcake, cake, ice-cream*, esetleg: *jelly, waffle*); gyurma minden gyereknek; színes korongok/mágnesek (minden gyereknek 2-4 db a csoportlétszámtól függően)

opcionális: előre elkészíthetjük az oszlopdiagram vázát (akár digitálisan, akár a táblára felrajzolva), amelyet a 2. tevékenység során használunk.

Fejlesztési célok:

Nyelvi:

- ételnevek és testrészek ismétlése/ gyakorlása; hozzávalók bevezetése: vaj, liszt, sütőpor, méz, cukor, gyömbér (*butter, flour, baking powder, honey, sugar, ginger*)
- *Do you like pancakes?/ Yes, I do. or No, I don't.; Shall I make some pancakes?/ Yes, please.* beszédfordulók

Szaktárgyi:

- Testrészek;
- Sütés-főzés: sütemények (Kitérhetünk néhány szóban az egészséges táplálkozásra.)
- Adatok vizuális megjelenítése: oszlopdiagram.

Az óra menete

1. Ráhangolódás és ismétlés

8 perc

Alkalmazzuk a szokásos óraindító rutinjainkat.

A tanult ételnevek átismétlése hívókártyák segítségével. Játék a kártyákkal. (Példák: Aki meg tudja nevezni a felmutatott képet, felrakhatja azt a táblára. Memóriajáték a felrakott képek sorrendjével.)

A pedagógus felmutatja a kártyákat, és egyesével kérdegeti a gyerekeket: *Do you like ice-cream/ chocolate chip cookies etc.?* A *Yes, I do./ No, I don't.* válasz elsajátítását támogatjuk.

2. What do you like to eat?

8 perc

Az előző tevékenység során a táblára felrakunk legalább 8 – de a csoport tudásától függően akár több – képet is. Mindenki kap 2-4 korongot/mágneses jelölőt, és kiválasztja, hogy melyik 4 ételt fogyasztana el legszívesebben a táblára rakottak közül.

Közösen összegezzük az eredményt, és megjelenítjük vizuálisan is, oszlopdiagram formájában. A vízszintes tengelyen jelöljük az ételneveket. Minden ételnév fölé annyi rubrika kerül, ahány gyerek választotta azt. Leolvassuk az eredményeket:

Seven children like pancakes. Nine children like ice-cream. stb.

3. The Muffin Man – körjáték

4 perc

A csoport körben ül. 1 gyermek áll középen, aki húz az ételes hívókártyák közül egyet, és megnevezi: pl. *It's an apple pie*. Ezután odaadja az ülő gyerekeknek a képet, ő maga becsukja a szemét, és a csoport elénekli a *Do You Know the Muffin Man* című dalt. A dal közben a kártya körbejár a gyerekek közt (a hátuk mögött adogatják). A dal végén, akinél a kép van, ügyesen megpróbálja elrejteni a háta mögé. A középső gyerek megpróbálja kitalálni, hol a kártya. Ehhez fel kell tennie a kérdést valakinek: *Do you like apple pie?* Ha nála van a kártya a válasz *Yes, I do*, ha nincs, akkor *No, I don't*. Ha megvan a kártya, cserélnek.

Játszhatjuk úgy is, hogy a középen álló tanuló csak hármat találgathat. Ha nem sikerül kitalálnia, marad középen; vagy a középen álló tanulónak annyi guggolást/fél lábon ugrálást/székre leülést kell csinálnia, ahányadikra kitalálta, hogy kinél van a kártya. (A tevékenységet a kör elején a tanuló is választhatja.)

4. The Gingerbread Man – How It All Started

6 perc

Egy néniről fogunk most mesélni, aki a konyhájában finomságokat készít. Elkezdjük a mesét, és a *Shall I make some pancakes?* részig jutunk el. Itt megállunk egy újabb játékra.

Bevezetjük a *Shall I make some ...?/ Yes, please.* beszédfordulót. Néhányszor közösen ismételjük. (Próbajátékot is játszunk.)

Minden desszertből 2 kártyát készítünk, összesen annyi kártyára van szükségünk, amennyi a csoportlétszám. Páratlan szám esetén a tanár is beáll. Minden tanuló kap egy kártyát, és meg kell keresnie a párját. A kártyát nem szabad megmutatni a többieknek. A teremben mozogva a tanulók odamennek egymáshoz, és megkérdezik a saját kártyájukra vonatkozóan: *Shall I make some pancakes?* stb. Ha a másik tanulónál is ugyanaz a kártya van, a válasz *Yes, please*, és együtt leülnek. Ha a kártya különböző, a válasz *No, thank you*, és továbbmennek.

5. How to Make a Gingerbread Man – ingredients

6 perc

Tovább olvassuk a mesét addig, amíg az öregember elmondja, hogy mézeskalácsfigurát szeretne kérni.

Készítsünk hát mézeskalácsot. Közösén megpróbáljuk összegyűjteni a hozzávalókat.

A következő rigmust egyenletes lüktetéssel mondjuk közösen:

I need some butter. I need some flour.

And I need some baking powder.

A bit of honey, a bit of sugar.

I'll make sure that I add some ginger.

6. Gyurmázás – formák/ Kiegészítő anyag.

4 perc

Ha a csoportban már bevezettünk egyszerű formákat (heart, star, circle, diamond), gyakorolhatjuk a *Shall I make gingerbread hearts?* stb. kérdést. Ha ezek mind új szavak lennének, akkor érdemes a *gingerbread house* és a *gingerbread boy/man* kifejezéseknél maradni.

A gyerekek gyurmát vesznek elő, és különböző formákat alkotnak. Tanárként a színeket és formákat mondjuk és mutatjuk a munkafolyamat során

7. Mondóka: *Ten Little Fingers*

5 perc

Elismételjük a mese elejét, most addig a részig olvassuk, hogy „I’ll make a gingerbread boy.”

A gyerekeket is arra kérjük, hogy alkossanak mézeskalács-figurát. Közben a testrészeket ismételjük át, és a következő mondókát mondjuk:

Ten little fingers, ten little toes,
Two little ears and one little nose
Two little eyes that shine so bright
And one little mouth to kiss goodnight.

8. Óra zárása

4 perc

A mesét még egy mondattal folytatjuk: *“Now my little Gingerbread Boy goes into the oven,” she said.*

Ezután utalunk rá, hogy a következő órán folytatjuk a történetet. Ha van időnk, megkérdezhetjük a gyerekeket, hogy szerintük mi fog történni.

Megjegyzés a mese szövegéhez

Hasonlóan a *The Little Red Hen* című meséhez, itt is bővíthetjük a szereplőgárdát: a Mézeskalácsember (*Gingerbread Man*) más állatokkal is találkozhat majd az úton, így akár minden gyereknek juthat szerep egy esetleges dramatizáláshoz.

A mese végét feloldhatjuk: a második felolvasásnál megváltoztathatjuk a történetet úgy, hogy a *Gingerbread Man* még időben leugrik a róka hátáról, kijut a partra és hazaszalad. Megtanulta a leckét, hogy ne bizzon meg vakon idegenekben.

Tematikus terv a *The Three Little Pigs* című meséhez

A mese szövege:

The Three Little Pigs

Once upon a time, there were three little pigs: Straw, Stick and Brick. They were brothers, and they lived in a forest.

One day, Brick said to his brothers, "Winter is coming and it'll be cold. Let's build houses."

Straw was a little lazy, so he didn't like to work hard. He built a house of straw. It was not too strong and not too big, but he was happy with it.

Stick liked to work a bit harder. He built a house of sticks. It was a bit stronger and a bit bigger than Straw's house, and he was happy with it.

Brick liked to work very hard, so he built a house of bricks. It was a lot stronger and a lot bigger than his brothers' houses, and he was happy with it.

The winter soon arrived. It was cold and there was a lot of snow. The three little pigs were very happy that they all had their houses.

One morning, the big bad wolf showed up in the neighbourhood. He had been watching the three little pigs for some time. He was hungry, and he wanted to get something to eat.

He went to Straw's small straw house and knocked on the door. "Little pig, little pig, let me in," he said in a deep, scary voice.

Straw was very frightened, but he said, "Not by the hair of my chinny chin chin!" "Then I will blow your house away," said the wolf and he huffed and puffed and blew Straw's house away.

Poor little Straw ran as fast as he could to his brother Stick's house next door, who let him in.

Now the wolf knocked on Stick's house and said, "Little pigs, little pigs, let me in."

Stick and Straw were very frightened but they said, "Not by the hair of our chinny chin chins!"

"Then I will blow your house away," said the wolf and he huffed and puffed. And then he huffed and puffed again a little stronger and blew Stick's house away.

Poor little Straw and Stick ran as fast as they could to their brother Brick's house next door, who let them in.

Now the wolf knocked on Brick's house and said, "Little pigs, little pigs, let me in."

Brick, Stick and Straw were not so frightened anymore because they were together, so they said bravely, "Not by the hair of our chinny chin chins!"

"Then I will blow your house away," said the wolf. And he huffed and puffed, and then he huffed and puffed again a little stronger, and then he huffed and puffed again much, much stronger, but he couldn't blow the house away. He couldn't get the three little pigs, so he went away. The three little pigs were very happy.

But the wolf didn't go away for good. He had a plan: he wanted to climb into Brick's house through the chimney and get the little pigs.

The three little pigs knew very well that the wolf would be back. So, they put a big bowl of water on the fire to boil, right under the chimney. When the wolf climbed

down the chimney, he fell right into the boiling hot water and scalded himself. He ran out of the house screaming to cool his scalded bottom on the cold snow, and he never returned.

The three little pigs sang and danced together. And they lived happily ever after.

A 3 órás tanegység nyelvi fejlesztési elemei:

Szókincs: a ház részei (ajtó, ablak, fal, tető, kémény, kerítés); anyagnevek: szalma, fa, téglák; ellentétes melléknevek: lusta/ szorgalmas; gyáva/ bátor, kicsi/ nagy, erős/ gyenge; a *let* (hagy, enged) ige használata

Nyelvhasználat:

- Ki hol lakik? Házban vagy lakásban? Kivel élsz ott? (*Where do you live? Who do you live with?*);
- Középfokú melléknevek és határozószók bevezetése, -er végű középfok (*harder, lazier, bigger, stronger, closer*)
- Kérdőmondatok: *Who is lazier? Whose house is bigger? Who lives closer?*
- Beszédforduló: [*Knock-knock*] *Who's there? It's me.* (Ki van ott?/ Én.)
- A *let* ige szerkezetben;

Nyelvi készségek:

- Hallás utáni értés – mese szóbeli előadásának követése.
- Beszédprodukció – Ki hol lakik. Egyszerű mondatok középfokú melléknévvél: *It's bigger/ smaller.; He's lazier.; He works harder.*

1. óra:

- A ház részei: ajtó, ablak, tető, kémény; építési anyagok: szalma, fa, téglák
- Hol élsz? Házban vagy lakásban?; Hol laksz? – címünk megadása;
- Beszédforduló bevezetése és gyakorlása:
– *Can I come in?/ Come on in, it's open.* vagy *Just a minute, I'll get the key!*
- Ének: *It's a Happy House* [gesztusokkal: <https://youtu.be/8ZbbLyYmUeE?si=T-spKn079IJCHqOeZl>]
- A mese **első olvasása (végig).**

2. óra:

- Számok gyakorlása 1-100-ig (házsámok kapcsán számok használata)
- Ház részei, anyagai – szókincs gyakorlása (az előző óra szókinccse)
- Melléknév középfoka: gyakorlás a házak összehasonlításával
- Beszédforduló bevezetése és gyakorlása (kitalálós körjáték: ki kopogtat?:
– [*Knock-knock*] *Who's there? It's me.*
- A *let* ige szerkezetének gyakorlása: drámajáték (*Let me in./ I let you in if ...* - tevékenységek végzése, pl. „Beengedlek, ha háromszor körbe fordulsz.”)
- A mese **második olvasása.**
- Szerepjáték: a farkas bekopog, a kismalac a testvérétől kér segítséget.

3. óra: Drámaóra

- A mese helyszíneinek megjelenítése: erdő és a házak helye.
- A kismalacok összehasonlítása középfokú melléknevekkel és határozószóval: lusta, keményen dolgozik; erős, nagy.
- A kismalacok érzéseinek megnevezése, eljátszása, átalakítása.
- Meseolvasás: intonációs és kiejtés gyakorlat a mese párbeszédeinek felhasználásával
- Mondókák, énekek ismétlése: ld. 1. óra

Óraterv a *The Three Little Pigs* című mese feldolgozásának 1. órájához

Témakör: *The Three Little Pigs* című mese feldolgozása (1. óra)

Korcsoport: 7-10 évesek

Előismeret: családtagok megnevezése; *Do You Know the Muffin Man?* (vagy más ételekhez köthető dal)

Eszközanyag: egy darab bármilyen kulcs; kollázs készítéséhez kartonpapír (képalapnak), előre kivágott színespapír formák (négyzetlapok a háznak, különböző méretű téglalapok ajtónak, ablaknak és kéménynek, trapézok a tetőnek), filctollak, ragasztó 6 állat és otthonaik képe (pl. hal – tó; kutya – kutyaól; madár – fészek; méhecske – kaptár; tehén – istálló; mókus – fa; vagy használhatjuk Eric Carle: *My Very First Book of Animal Homes* (Word of Eric Carle, 2007) című könyvét)

opcionális: vihetünk be, illetve a gyermekekkel gyűjthetünk kicsire vágott szalmát, kis méretű fadarabokat, gallyakat és kis méretű letisztított kavicsokat a ház falának díszítéséhez

Fejlesztési célok:

Nyelvi:

- a ház részeinek megnevezése és gyakorlása; anyagnevek
- kollázskészítésnél hallás utáni értés: síkidomok és színek (*square, rectangle, trapezoid*); a feladat elvégzéséhez szükséges igék: választ, ragaszt, színez, rajzol (*pick, glue, colour, draw*);
- *Where do you live? In a house or in a flat? In a flat.; Who do you live with? With my mom and two brothers.* stb.
- beszédfordulók:
 - [*Knock-knock*] *Who's there? It's me.* (Ki van ott? Én.)
 - *Can I come in? Come on in, it's open.* vagy *Just a minute, I'll get the key!*

Szaktárgyi:

- Lakóhelyünk. A ház részei. (környezetismeret)
- Síkidomok. (matematika)

Az óra menete

1. Ráhangolódás és ismétlés

6 perc

Alkalmazzuk a szokásos óraindító rutinjainkat.

Mondóka vagy ének: átismételjük a családtagok megnevezését már korábban használt mondókával vagy énekkel. (Pl. *Baby Shark* – egy változat: https://youtu.be/pjAr5N_bhPU?si=XM9bnsBgZ4Kjuh2P; *Finger Family Song* – egy változat: <https://youtu.be/mjFcrv6Lfx8?si=fCXFDK52yWhmwe7C>)

A pedagógus egyesével kérdegeti a gyerekeket: *Who do you live with? / With my brother and my dad.*

2. Do you live in a flat or in a house?

6 perc

A pedagógus saját példáján bemutatja, hogy hol él: lakásban vagy házban.

A tábla 2 oldalára felrajzolunk egy emeletes házat és bejelölünk rajta egy lakást. A másik oldalra pedig egy házat rajzolunk. Megkérjük a gyerekeket, hogy álljanak a tábla előtt arra az oldalra, amilyen típusú épületben élnek.

Miután visszaülnek a helyükre, egyesével is megkérdezzük őket, hol élnek, illetve emlékeznek-e, hogy a társaik hol élnek (melyik oldalra álltak a táblánál).

Ezután 6 állatot és otthonaikat ábrázoló képet teszünk a táblára, és tovább gyakoroljuk a kérdést.

Does the dog live in a cave? No, it doesn't. Does the bat live in a cave? Yes, it does. stb.

3. Knock, knock. Let me in. – körjáték

6 perc

A csoport körben áll, 1 gyermek van középen. Egy tetszőleges rövid dalt éneklünk vagy mondókát mondunk közösen, mialatt a középen álló tanuló becsukja a szemét. A többiek a hátuk mögött egy kulcsot adogatnak körbe. Amikor megáll a dal, a középső gyerek odafordul valakihez, és megkérdezi: *Can I come in?* Ha a kulcs ennél a társánál van, akkor ő ezt válaszolja: *Come on in, it's open.* Ha nincs nála, akkor: *Just a minute, I'll get the key.* a válasz, majd helyet cserél a középsővel, és megpróbál ahhoz a társához fordulni, akinél a kulcs van, és így tovább.

4. It's a Happy House – közös éneklés

6 perc

Miután sikeresen bejutottunk a házba, tanulunk egy dalt: *It's a Happy House*
<https://youtu.be/8ZbbLyYmUeE?si=TspKn079IJCHqOeZl>

5. Házépítés: kollázs

8 perc

Megbeszéljük, hogy miből építhetünk házat. Utalunk a mesére – valószínűleg ismerik a gyerekek. (Még nem mondjuk el a mesét akkor sem, ha nem mindenki ismeri.) Bevezetjük a szalma, fa és tégl (straw, sticks – valójában fadarabok, bricks) szavakat és ház részeit (*window, door, walls, roof, chimney*).

Ezután kollázst készítünk az előre összegyűjtött anyagokból. A gyerekek csoportokban dolgoznak. A munkafolyamatot folyamatosan angol nyelven kísérjük.

Bátorítjuk a gyerekeket, hogy mutassák be az elkészült kollázsokat. *The roof is red, the walls are white.* stb.

Végül ismét elénekeljük az *It's a Happy House* dalt.

6. Milyen lesz a ház – melléknevek középfokkal

2 perc

Bevezetjük a mese mellékneveit: nagy/kicsi, erős, modern/régi (*big/small, strong, modern/old*)

A kollázsokat felhasználva bemutatjuk a kisebb/nagyobb stb. jelentését. Kérdéseket teszünk fel a házak tulajdonságaival kapcsolatban.

7. The Three Little Pigs

6 perc

Átvezetésként utalunk az eddigi feladatokra, játékokra, majd elmeséljük *A három kismalac* történetét. Interaktív mesemondás (ld. a tankönyv I. része 4.5. alfejezet).

8. Óra zárása

5 perc

Átismétljük a ház részeit és építőanyagait. Megnézzük, hogy milyen kollázsházakat készítettünk.

Utalunk rá, hogy a következő órán ismét elmondjuk a mesét.

Használjuk a szokásos órazáró rutinjainkat.

Tematikus terv a *Goldilocks And The Three Bears* című meséhez.

A mese szövege:

Goldilocks and the Three Bears

Once upon a time, there were three bears – Papa Bear, Mama Bear, and Baby Bear. They were a happy family, and they lived in a little house in the woods.

One morning, Mama Bear made some nice porridge for the family. She put the porridge in three bowls on the table: Papa Bear had a big bowl of porridge, Mama Bear had a medium bowl of porridge and Baby Bear had a small bowl of porridge. They all sat down to eat.

“Oh, it’s hot! Much too hot,” said Mama Bear. “We should wait with it a bit.”

“All right,” said Papa Bear. “Let’s go for a short walk then.”

So, they all went on a walk together.

As the bears left the house, a little girl appeared in the forest. She had beautiful blond hair, so she was called Goldilocks. She liked to wander in the forest and find interesting things. Now she found the bears’ house.

She was very curious, so she went inside. In the house, she saw three bowls of porridge on the table – a big one, a medium one, and a small one. Goldilocks was hungry, so she tasted the porridge in the big bowl. “Too hot!” she exclaimed.

Next, she tried the porridge in the medium bowl. “Too cold!” she sighed.

Finally, she tasted the porridge in the small bowl. “Just right!” whispered Goldilocks with a smile and she ate up all the porridge. She felt full.

Then she went into the living room, where she found three chairs – a big one, a medium one, and a small one. First, she sat on the big chair. “Too big!” she said.

Then, she tried the medium chair. “Too soft!” she sighed.

Finally, she sat on the small chair. “Just right!” whispered Goldilocks with a smile. But the small chair broke under her, and she fell on the floor!

Now, Goldilocks was tired, so she went upstairs to find three beds – a big one, a medium one, and a small one. First, she lay down on the big bed. “Too hard!” she said.

Then, she tried the medium bed. “Too soft!” Goldilocks sighed.

Finally, she lay down on the small bed. “Just right!” she whispered happily and fell asleep.

While Goldilocks was sleeping, Papa Bear, Mama Bear, and Baby Bear came home. They saw that someone had been in their house!

Papa Bear growled, “Someone’s been eating my porridge!”

Mama Bear cried, “Someone’s been eating my porridge, too!”

Baby Bear sobbed, “Someone’s been eating my porridge, and it’s all gone!”

Then, they went into the living room and saw the chairs.

Papa Bear growled, “Someone’s been sitting on my chair!”

Mama Bear cried, “Someone’s been sitting on my chair, too!”

Baby Bear sobbed, “Someone’s been sitting on my chair, and it’s broken!”

Finally, they went upstairs and found their beds.

Papa Bear growled, "Someone's been sleeping in my bed!"

Mama Bear cried, "Someone's been sleeping in my bed, too!"

And Baby Bear whispered, "Someone's been sleeping in my bed, and she's still there!"

Just then, Goldilocks woke up and saw the three angry bears staring at her. She was so scared that she jumped out of the small bed and ran out of the house as fast as she could.

From that day on, Goldilocks never went into someone else's house without asking first.

The three bears learned to lock their door when they went out. And they all lived happily ever after.

A 4 órás tanegység nyelvi fejlesztési elemei:

Szókincs: ismétlés: főnevek: reggeli ételek és italok (szendvics, tej, tea, kakaó, víz) családtagok nevei; melléknevek (small/ big, cold/ hot)

Új szavak: főnevek: reggeli ételek (zabkása/ tejbegríz, reggelizőpehely); melléknevek: *soft/ hard, medium, curious, scared*; igék (múlt idejű formájukban): *growled, cried, sobbed*

Nyelvhasználat:

- *it's too* + melléknév szerkezet, valamint *it's just right* szerkezet elsajátítása
- folyamatos befejezett jelen idejű mondatok **lexikai elemként** való elsajátítása: Someone's been eating my porridge/ sitting on my chair/ sleeping in my bed.

Nyelvi készségek:

- hallás utáni értés – mese szóbeli előadásának követése
- beszédprodukció – *it's too* + melléknév szerkezet; *someone's been ...* szerkezet; interakció: beszédfordulók gyakorlása

1. óra:

- a szűk család tagjai: szülők, testvérek (szóismétlés)
- együtt reggelizünk: mi van az asztalon? (szóismétlés képekkel, reáliákkal) tejbegríz/ zabkása, reggeliző pehely, szendvics/vajas, lekváros, szalámis kenyér, tojás, virsli, palacsinta; tea, tej, kakaó, víz
- reggeli ételek tulajdonságainak megnevezése: forró/ hideg, puha/ kemény, kicsi/ nagy, (bővítési lehetőség: édes/ sós, ropogós)
- beszédforduló gyakorlása: kínálás és elfogadás, ill. visszautasítás: Vegyél még! /Köszönöm. ill. Nem kérek, köszönöm. Tele vagyok. (*Have some more. / Thank you. vagy No, thanks. I'm full.*)
- Ének: *10 Fat Sausages*
- Mondóka: *Finger Family; Jam Sandwich* (ismétlés); *Mix the Pancake* (új)
- A mese **szereplőinek bemutatása**: róluk fogunk a következő alkalommal mesélni.

2. óra:

- Az előző óra mondókáinak, énekeinek játékos gyakorlása
- A mese **első részlete**: amíg a medvék elmennek sétálni.

- Szerepjáték: reggeliző asztal megterítése, közös reggeli (ételek megnevezése).
A put it on the table és *a put it next to the ...* kifejezések gyakorlása tevékenység közben.
- Beszédforduló gyakorlása és bővítése drámapedagógiai eszközökkel: Vegyél még palacsintát / virslit stb. (*Have some more pancakes/ sausages etc.*)
- *it's too* + melléknév szerkezet bevezetése; melléknevek ismétlése

3. óra

- A mese **második részlete**: Goldilocks bemutatásától a medvék megérkezéséig: interaktív mesemondás.
- Drámajáték: Goldilocks tapasztalatai – irányított szerepjáték az *it's too* + melléknév szerkezet használatával
- Sorrendiség gyakorlása: Goldilocks a házban: az események sorba rendezése képek segítségével
- Alkotás: poszterkészítés kis csoportokban a medvék házáról

4. óra

- A tematikai egységben használt dalok és mondókák játékos gyakorlása.
- Drámajáték: a mese eddigi részeinek közös dramatizálása
- A mese **végigolvasása**: interaktív mesemondás.
- A befejezett folyamatos jelen idejű mondatok (*Someone's been sleeping in my bed. etc.*) gyakorlása drámajátékkal. (Körjáték: a mondatokat különböző hangulatokkal, érzésekkel mondjuk (mérges, ijedt, vicces, meglepődött)
- Kiejtésfejlesztés:
 - beszédtechnikai gyakorlat – hangerő és tempóváltoztatással gyakoroljuk a mondatokat kórusban
 - postásjáték: a kijelölt mondatokat suttogva adjuk tovább, az utolsó ember hangosan kimondja, amit hallott
- Mesemondás a gyerekek bekapcsolódásával: Goldilocks mondatait, majd a medvék mondatait közösen mondjuk

Óraterv a *Goldilocks and the Three Bears* című mese feldolgozásának 2. órájához

Témakör: *Goldilocks and the Three Bears* című mese feldolgozása (2. óra)

Korcsoport: 7-10 évesek

Előismeret:

- reggeli ételnevek megnevezése angol nyelven;
- dalok és mondókák:
 - *Mix the Pancake* (<https://youtu.be/SH2QqHVgTqs?si=mK3iuvWN9fWqISGZ>);
 - *Jam Sandwich* (https://youtu.be/m8ZabNY1MKk?si=9b0GLOq0xh1wNa_i);
 - *10 Fat Sausages* (<https://youtu.be/yItcepdQUZ8?si=gDLUopCORHi1tWue>);
- *Have some more. / Thank you. vagy No, thanks. I'm full.* beszédforduló ismerete

Eszközigény

- nagy hívóképek a reggeli ételekről, (*cereal, jam sandwich, bread with salami, pancakes, porridge, eggs, sausages* esetleg: *tea, milk, cocoa*) és három pakli kis kártya ugyanezekkel a képekkel;
- két műanyag légycsapó.

Fejlesztési célok:

Nyelvi:

- Reggeli ételek és italok ismételése/ gyakorlása;
- Elöljárószós kifejezések gyakorlása a tenni igével: *Put it on the table./ Put it next to the cereal.*
- Az *it's too+* melléknév szerkezet bevezetése és gyakorlása a hideg/meleg, kicsi/nagy, puha/kemény (lehetséges bővítés: ropogós) melléknevekkel
- *Have some more pancakes/ Thank you. vagy No, thanks. I'm full. bővített* beszédfordulók gyakorlása

Szaktárgyi:

- Táplálkozás: a reggeli (Környezetismeret)
- Napirend (Környezetismeret)

Az óra menete

1. Ráhangolódás és ismételés

4 perc

Alkalmazzuk a szokásos óraindító rutinjainkat.

A tanult ételnevek átismételése hívókártyák segítségével. Játék a kártyákkal. (Példák: Aki meg tudja nevezni a felmutatott képet, felrakhatja azt a táblára. Memóriajáték a felrakott képek sorrendjével.)

2. *Let's have pancakes for breakfast!* – szókincsgyakorlás

4 perc

Az előző tevékenység során a táblára felrakott képekkel „légycsapós” játékot játszunk. A gyerekek tábla előtt, arccal a tábla felé 2 oszlopban felsorakoznak. A két első gyerek kezében 1-1 légycsapó van. A pedagógus a *Let's have ... for breakfast.* mondatot mondja. Aki hamarabb a kimondott étel képére csap, az továbbadja a

légycsapót a mögötte álló gyerekeknek és a csapatsorának végére áll. Az a csapat nyer, amelyik hamarabb „körbeér”.

Több kört is játszhatunk. A csapatokat keverhetjük, ill. a csapat-kialakítással is játszhatunk.

3. *Mix the Pancake* – gesztusokkal kísért mondókázás

8 perc

Ismét elővesszük az előző órán tanult *Mix the Pancake* mondókát. Közös elmondjuk gesztusokkal. Ezután a pedagógus mutatja a mondóka egy-egy sorát (nem sorrendben), és a gyerekek megnevezik a tevékenységet.

Beszédtechnikai gyakorlat: a mondókát többször ismételjük egymás után körben állva:

- egyre gyorsuló, majd lassuló tempóban
- egyre hangosabban, majd halkabban

Végül a mondókát ismét normál tempóban és hangerővel közösen mondjuk. Közben babzsákot adogatunk körben egymásnak (sorban). Az utolsó sornál (*Catch it if you can*), az aki a babzsákot éppen fogja, megnevezi az egyik társát (aki nem állhat mellette), és neki dobja azt oda.

4. *The bears are having breakfast* – ételek az asztalon

6 perc

Egy medvecsaládról fogok most mesélni, akik az erdőben laknak egy takaros kis házikóban. Mindig együtt szoktak reggelizni. Ma is így van ez. Meseolvasás: amíg a medvecsalád elindul sétálni.

Beszélgetés: mit ehetnének még a medvék reggelire – az előzőleg gyakorolt reggeli ételek megnevezése. Mi lehet a „baj” ezekkel az ételekkel: az *it's too* + melléknév szerkezet szóbeli bemutatása és gyakorlása.

5. *What's for breakfast?* – memóriajáték

8 perc

A gyerekek két csapatot alkotnak, sorverseny következik. Mindkét csapatnak van egy-egy asztala a terem végében (egyenlő távolságra a tanár asztalától), és ugyanaz a „pakli” kis hívókártya, ami a tanárnál is van.

A tanár a terem elején levő asztalra fogja helyezni a reggeli ételek kis hívókártyáit: egyszerre hármat (pl. *porridge, cereal, tea*). Mindkét csapatból egy-egy gyerek odafut az asztalhoz és megpróbálja megjegyezni, hogy milyen ételek és milyen sorrendben vannak kirakva. Majd visszafut a csapatához, és anélkül, hogy a kártyákra mutatna, elmondja a csapatnak, hogy mit tegyenek a saját asztalukra (ugyanazt a három kártyát, amelyet a tanári asztalon láttak). *Put the ... on the table.* kifejezést kérjük, hogy használják, de ha csak az ételnevek sikerülnek, az is jó.

Amint az első pár gyerek visszafutott, a tanár a következő hármast (pl. *eggs, sausages, jam sandwich*) teszi fel az asztalra, és újabb két gyerek jön oda, hogy megjegyezze, „mi van reggelire”.

A végén leellenőrizzük, hogy sikerült-e helyesen továbbadni az információt. (Pedagógusként le kell jegyeznünk, hogy milyen sorrendben raktuk kis az ételeket, hogy le tudjuk ellenőrizni a megoldást!)

Mindenképpen játszunk próbajátékot!

6. <i>We're having breakfast</i> – drámajáték, beszédfordulógyakorlás	8 perc
--	---------------

Továbbra is a kis hívókártyákkal játszunk. Körben ülünk, egy gyerek áll középen. Mindenki egy kártyát kap. Úgy válogatunk a kártyakészletünkből, hogy minden képből kettőt vagy hármat osszunk ki a csoportban.

A középen álló gyerek odafordul egy társához, és azt mondja: *Have some more pancakes.* (A saját kártyáján levő ételt nevezi meg.) Ha a megkérdezett gyermeknél ugyanaz a kép (itt a palacsinta hívóképe) van, akkor azt válaszolja: *No, thanks. I'm full,* és ülve marad. Ha más kép van nála, akkor *Thank you.* a válasz, és a gyermekek kártyát és helyet cserélnek.

7. Mondókák és énekek	3 perc
------------------------------	---------------

Elismételjük a tematikus egységben tanult, illetve ismételt ételes mondókákat és énekeket a már kialakított gesztusokkal vagy játékokkal:

- *10 Fat Sausages*
- *Mix the Pancake*
- *Jam Sandwich*

8. Óra zárása	4 perc
----------------------	---------------

Ismét elolvassuk a mese első részletét, és még egy mondattal folytatjuk: *As the bears left the house, a little girl appeared in the forest.*

Ezután utalunk rá, hogy a következő órán folytatjuk a történetet. Ha van időnk, megkérdezhetjük a gyermekeket, hogy szerintük mi fog történni.

A szokásos rutinjainkkal zárjuk az órát.

The Little Red Hen



Once upon a time, there was a Little Red Hen.

The Little Red Hen found some wheat seeds.

She asked her animal friends, "Who will help me plant the wheat seeds?"

"I can't, I'm sorry," said the cat. "I'm busy. But I'll ask Dog for you."

So, Cat turned to Dog.

"Dog, will you help Hen plant the seeds?"

"I can't, I'm sorry," said the dog. "I'm busy. But I'll ask Duck for you."

So, Dog turned to Duck.

"Duck, will you help Hen plant the seeds?"

"I can't, I'm sorry," said the duck. "I'm busy. But I'll ask Cow for you."

So, Duck turned to Cow.

"Cow, will you help Hen plant the seeds?"

"I can't, I'm sorry," said the cow. "I'm busy. But I'll ask Horse for you."

So, Cow turned to Horse.

"Horse, will you help Hen plant the seeds?"

"I can't, I'm sorry," said the horse. "I'm busy. But I'll ask Goat for you."

So, Horse turned to Goat.

"Goat, will you help hen plant the seeds?"

"I can't, I'm sorry," said the goat. "I'm busy. But I'll ask Sheep for you."

So, Goat turned to Sheep.

"Sheep, will you help Hen plant the seeds?"

"I can't, I'm sorry," said the sheep. "I'm busy. But I'll ask Mouse for you."

So, Sheep turned to Mouse.

"Mouse, will you help Hen plant the seeds?"

"I can't, I'm sorry," said the sheep. "I'm busy. But I'll ask Pig for you."

So, Mouse turned to Pig.

"Pig, will you help Hen plant the seeds?"

"I can't, I'm sorry," said the pig. "I'm busy. But I'll ask Rooster for you."

So, Pig turned to Rooster.

"Rooster, will you help Hen plant the seeds?"

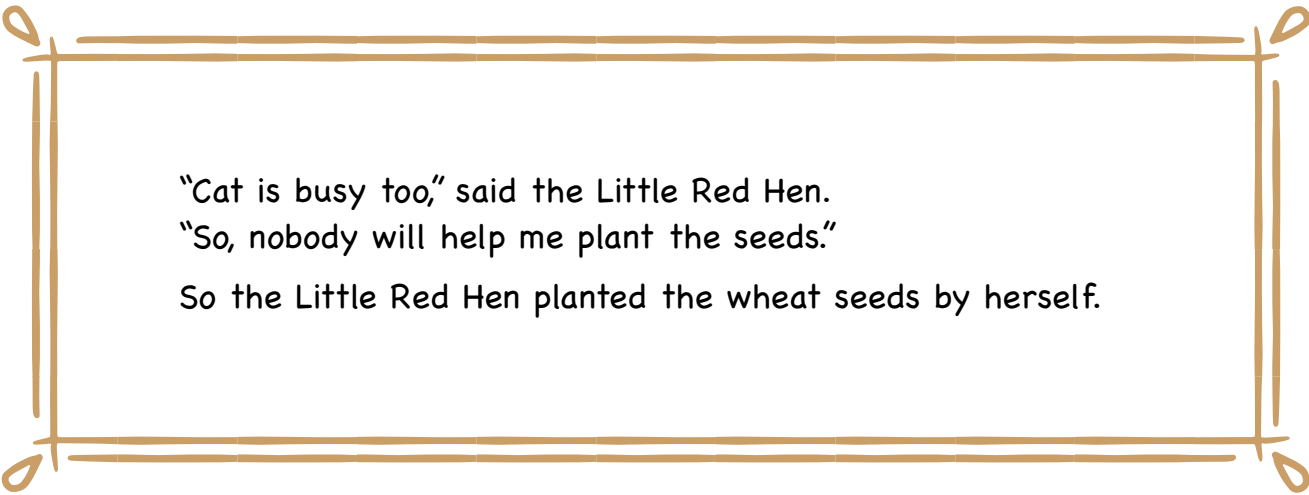
"I can't, I'm sorry," said the rooster. "I'm busy. But I'll ask Rabbit for you."

So, Rooster turned to Rabbit.

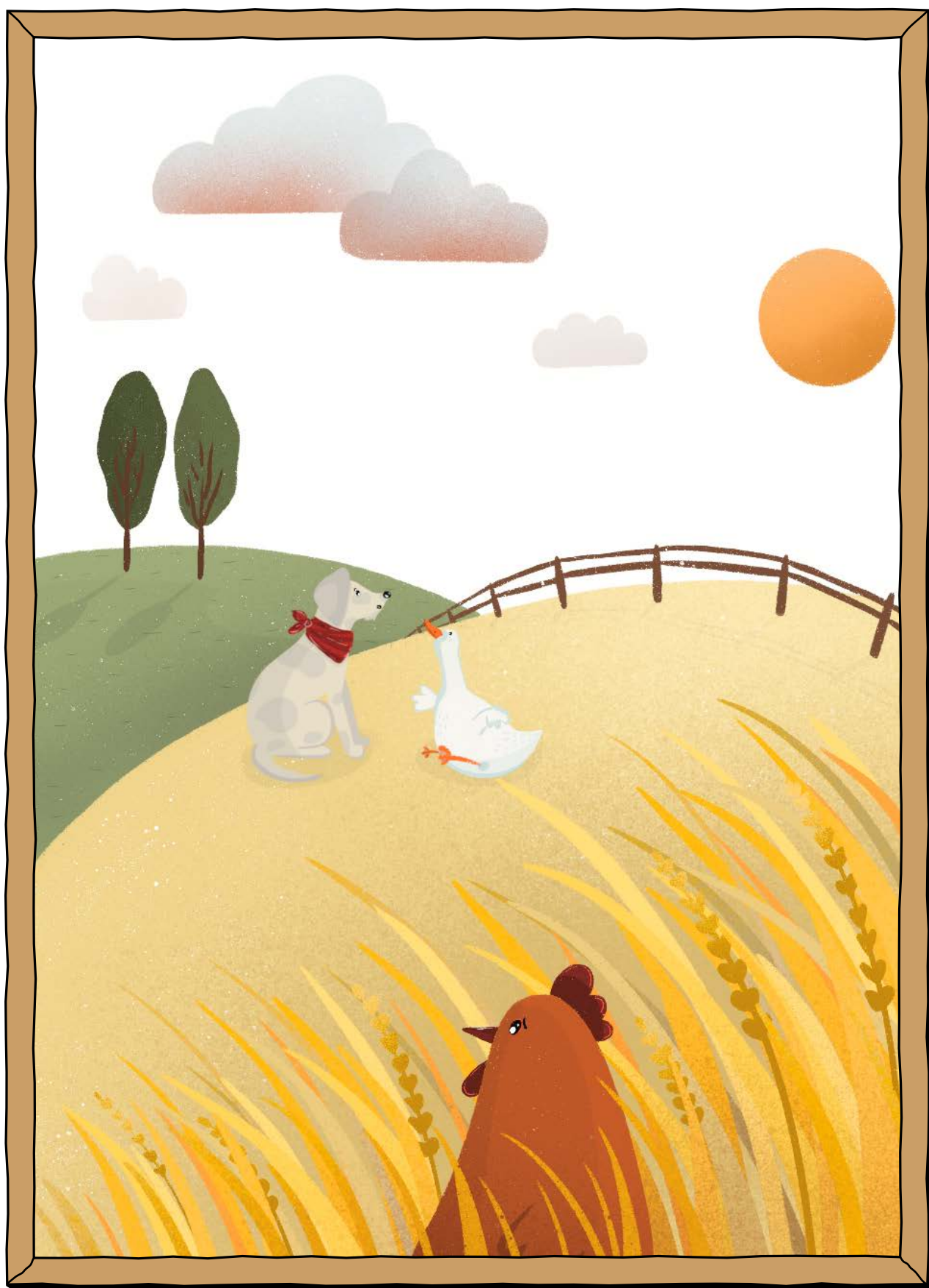
"Rabbit, will you help Hen plant the seeds?"

"I can't, I'm sorry," said the rabbit. "I'm busy. But I'll ask Cat for you."





"Cat is busy too," said the Little Red Hen.
"So, nobody will help me plant the seeds."
So the Little Red Hen planted the wheat seeds by herself.



The wheat grew tall and strong.

The Little Red Hen asked her animal friends, "Who will help me cut the wheat?"

"I can't, I'm sorry," said the cat. "I'm busy. But I'll ask Dog for you."

So Cat turned to Dog.

"Dog, will you help Hen cut the wheat?"

"I can't, I'm sorry," said the dog. "I'm busy. But I'll ask Duck for you."

So Dog turned to Duck.

"Duck, will you help Hen cut the wheat?"

"I can't, I'm sorry," said the duck. "I'm busy. But I'll ask Cow for you."

So Duck turned to Cow.

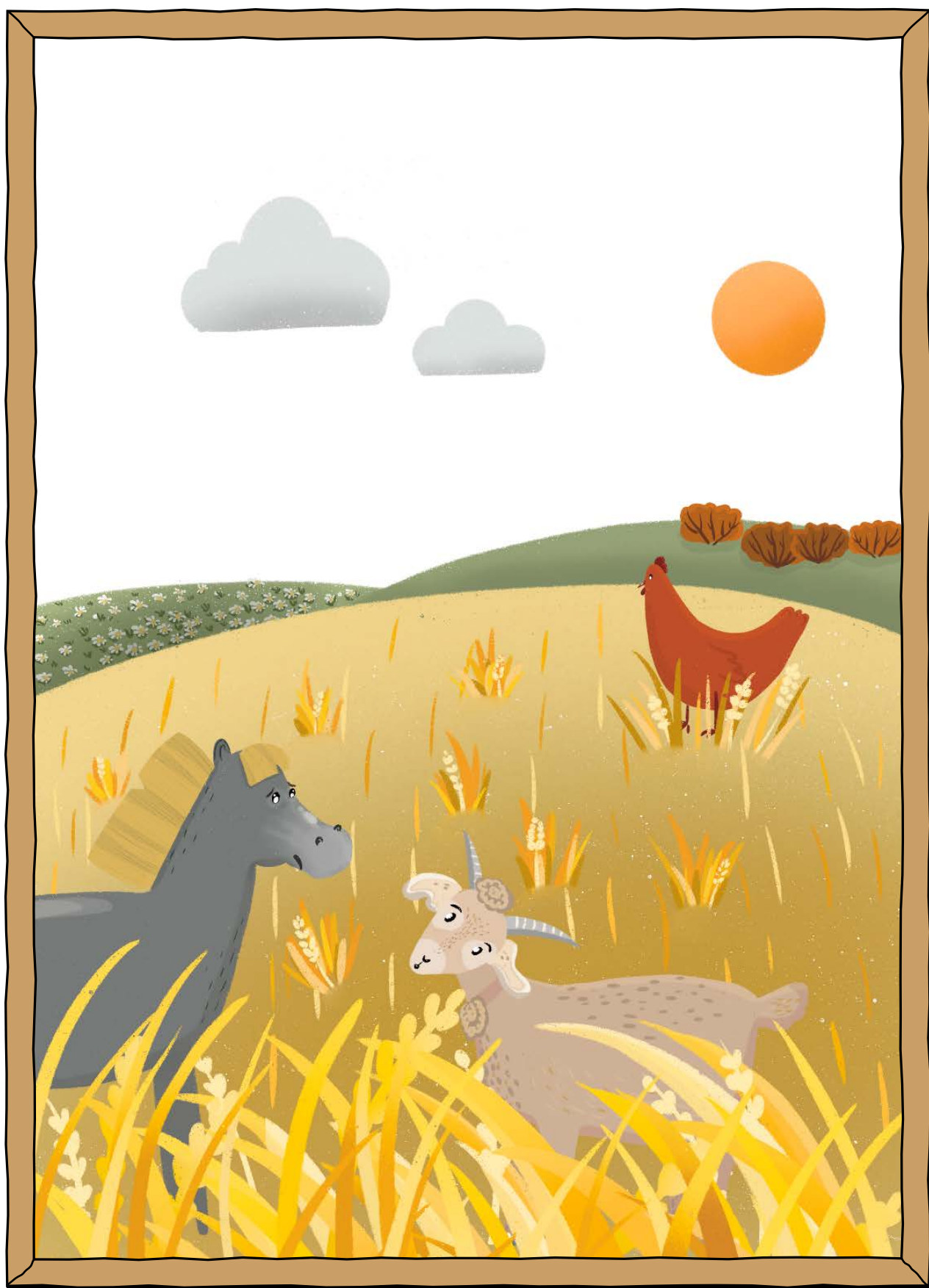
"Cow, will you help Hen cut the wheat?"

"I can't, I'm sorry," said the cow. "I'm busy. But I'll ask Horse for you."

So Cow turned to Horse.

"Horse, will you help Hen cut the wheat?"

"I can't, I'm sorry," said the horse. "I'm busy. But I'll ask Goat for you."



So Horse turned to Goat.

"Goat, will you help hen cut the wheat?"

"I can't, I'm sorry," said the goat. "I'm busy. But I'll ask Sheep for you."

So Goat turned to Sheep.

"Sheep, will you help Hen cut the wheat?"

"I can't, I'm sorry," said the sheep. "I'm busy. But I'll ask Mouse for you."

So Sheep turned to Mouse.

"Mouse, will you help Hen cut the wheat?"

"I can't, I'm sorry," said the sheep. "I'm busy. But I'll ask Pig for you."

So Mouse turned to Pig.

"Pig, will you help Hen cut the wheat?"

"I can't, I'm sorry," said the pig. "I'm busy. But I'll ask Rooster for you."

So Pig turned to Rooster.

"Rooster, will you help Hen cut the wheat?"

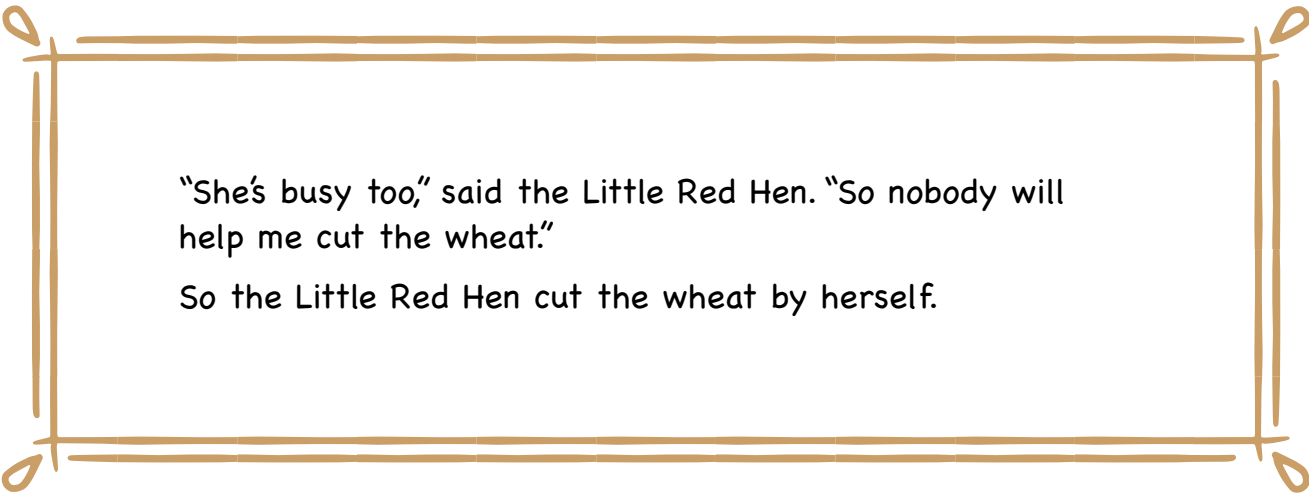
"I can't, I'm sorry," said the rooster. "I'm busy. But I'll ask Rabbit for you."

So Rooster turned to Rabbit.

"Rabbit, will you help Hen cut the wheat?"

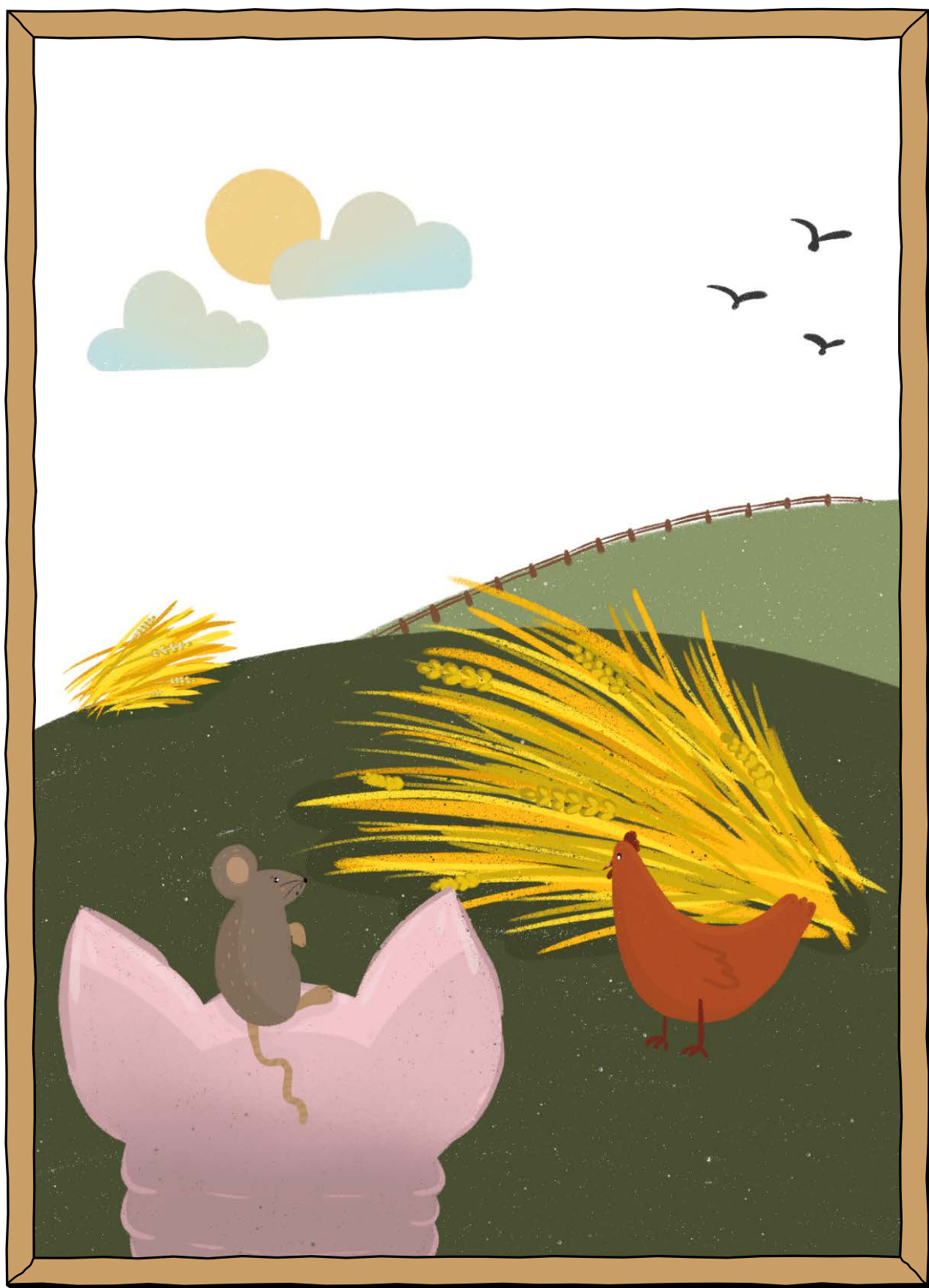
"I can't, I'm sorry," said the rabbit. "I'm busy. But I'll ask Cat for you."





"She's busy too," said the Little Red Hen. "So nobody will help me cut the wheat."

So the Little Red Hen cut the wheat by herself.



The Little Red Hen asked her animal friends,

"Who will help me take the wheat to the miller?"

"I can't, I'm sorry," said the cat. "I'm busy. But I'll ask Dog for you."

So Cat turned to Dog.

"Dog, will you help Hen take the wheat to the miller?"

"I can't, I'm sorry," said the dog. "I'm busy. But I'll ask Duck for you."

So Dog turned to Duck.

"Duck, will you help Hen take the wheat to the miller?"

"I can't, I'm sorry," said the duck. "I'm busy. But I'll ask Cow for you."

So Duck turned to Cow.

"Cow, will you help Hen take the wheat to the miller?"

"I can't, I'm sorry," said the cow. "I'm busy. But I'll ask Horse for you."

So Cow turned to Horse.

"Horse, will you help Hen take the wheat to the miller?"

"I can't, I'm sorry," said the horse. "I'm busy. But I'll ask Goat for you."

So Horse turned to Goat.

"Goat, will you help hen take the wheat to the miller?"

"I can't, I'm sorry," said the goat. "I'm busy. But I'll ask Sheep for you."

So Goat turned to Sheep.

"Sheep, will you help Hen take the wheat to the miller?"

"I can't, I'm sorry," said the sheep. "I'm busy. But I'll ask Mouse for you."

So Sheep turned to Mouse.

"Mouse, will you help Hen take the wheat to the miller?"

"I can't, I'm sorry," said the sheep. "I'm busy. But I'll ask Pig for you."

So Mouse turned to Pig.

"Pig, will you help Hen take the wheat to the miller?"

"I can't, I'm sorry," said the pig. "I'm busy. But I'll ask Rooster for you."

So Pig turned to Rooster.

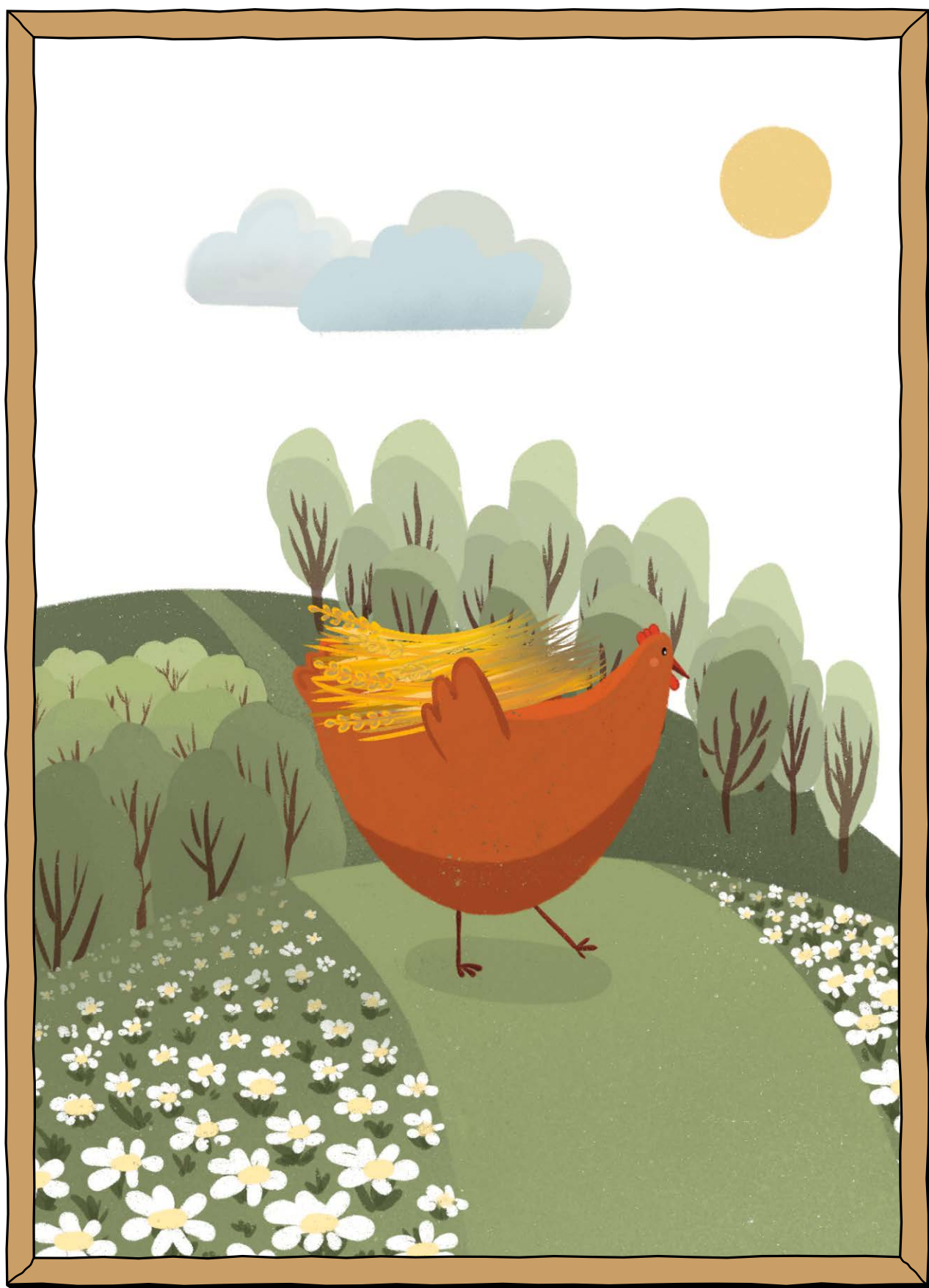
"Rooster, will you help Hen take the wheat to the miller?"

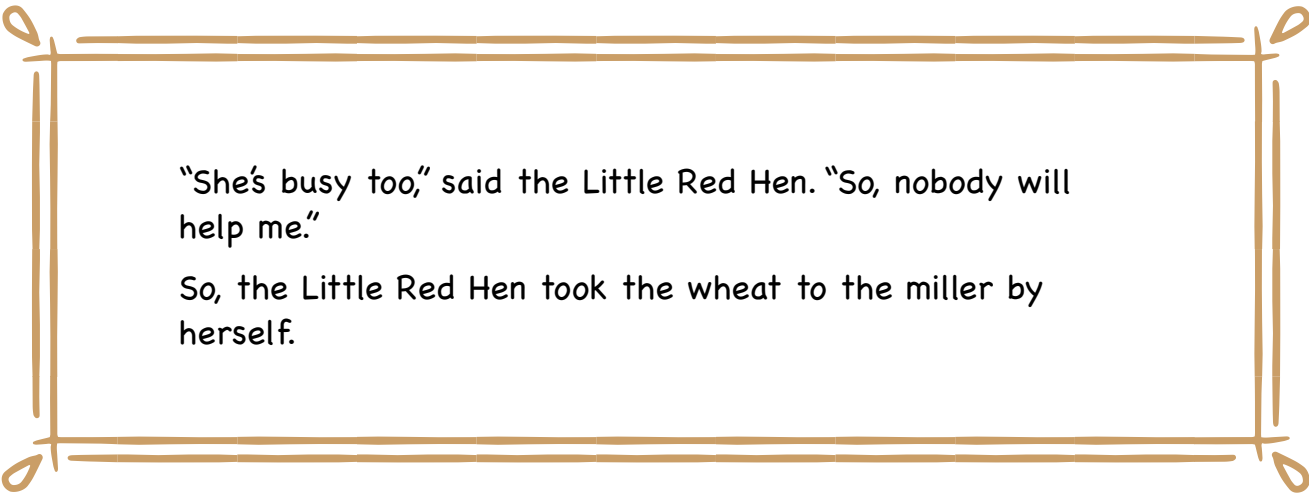
"I can't, I'm sorry," said the rooster. "I'm busy. But I'll ask Rabbit for you."

So Rooster turned to Rabbit.

"Rabbit, will you help Hen take the wheat to the miller?"

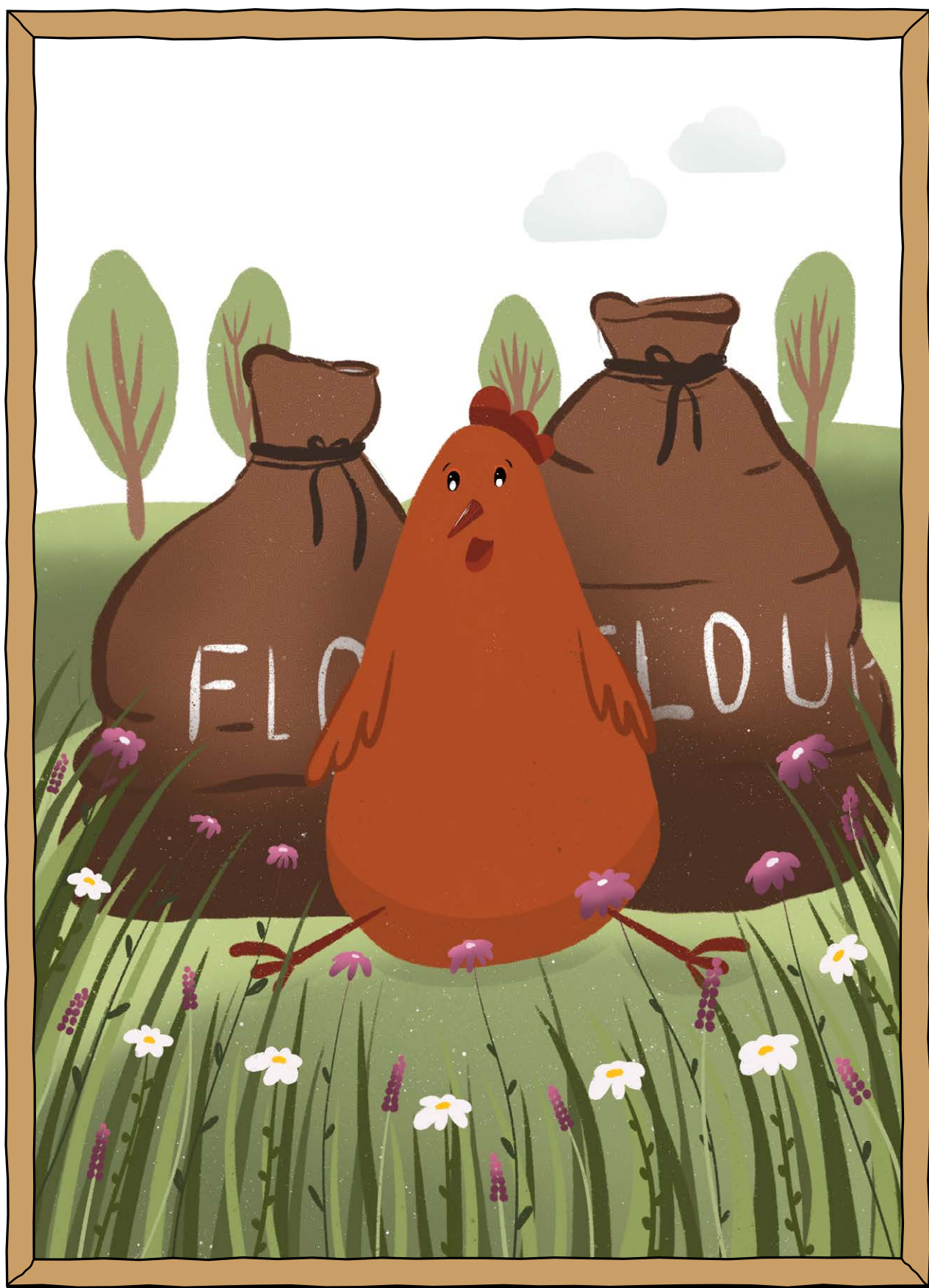
"I can't, I'm sorry," said the rabbit. "I'm busy. But I'll ask Cat for you."

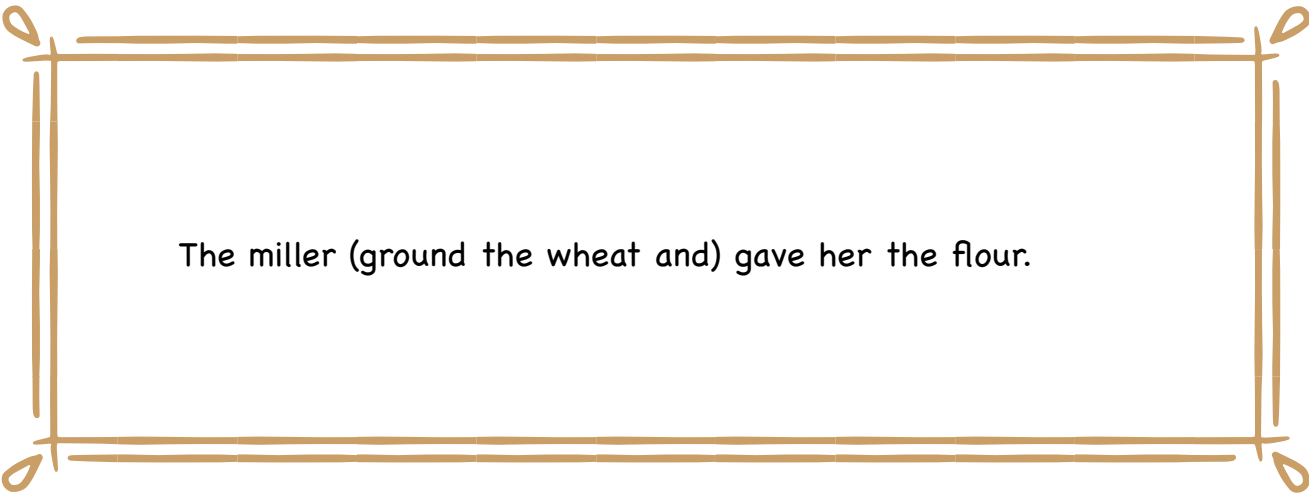




"She's busy too," said the Little Red Hen. "So, nobody will help me."

So, the Little Red Hen took the wheat to the miller by herself.





The miller (ground the wheat and) gave her the flour.



The Little Red Hen asked her animal friends, "Who will help me bake the bread?"

"I can't, I'm sorry," said the cat. "I'm busy. But I'll ask Dog for you."

So Cat turned to Dog.

"Dog, will you help Hen bake the bread?"

"I can't, I'm sorry," said the dog. "I'm busy. But I'll ask Duck for you."

So Dog turned to Duck.

"Duck, will you help Hen bake the bread?"

"I can't, I'm sorry," said the duck. "I'm busy. But I'll ask Cow for you."

So Duck turned to Cow.

"Cow, will you help Hen bake the bread?"

"I can't, I'm sorry," said the cow. "I'm busy. But I'll ask Horse for you."

So Cow turned to Horse.

"Horse, will you help Hen bake the bread?"

"I can't, I'm sorry," said the horse. "I'm busy. But I'll ask Goat for you."

So Horse turned to Goat.

"Goat, will you help hen bake the bread?"

"I can't, I'm sorry," said the goat. "I'm busy. But I'll ask Sheep for you."



So Goat turned to Sheep.

"Sheep, will you help Hen bake the bread?"

"I can't, I'm sorry," said the sheep. "I'm busy. But I'll ask Mouse for you."

So Sheep turned to Mouse.

"Mouse, will you help Hen bake the bread?"

"I can't, I'm sorry," said the sheep. "I'm busy. But I'll ask Pig for you."

So Mouse turned to Pig.

"Pig, will you help Hen bake the bread?"

"I can't, I'm sorry," said the pig. "I'm busy. But I'll ask Rooster for you."

So Pig turned to Rooster.

"Rooster, will you help Hen plant the seeds?"

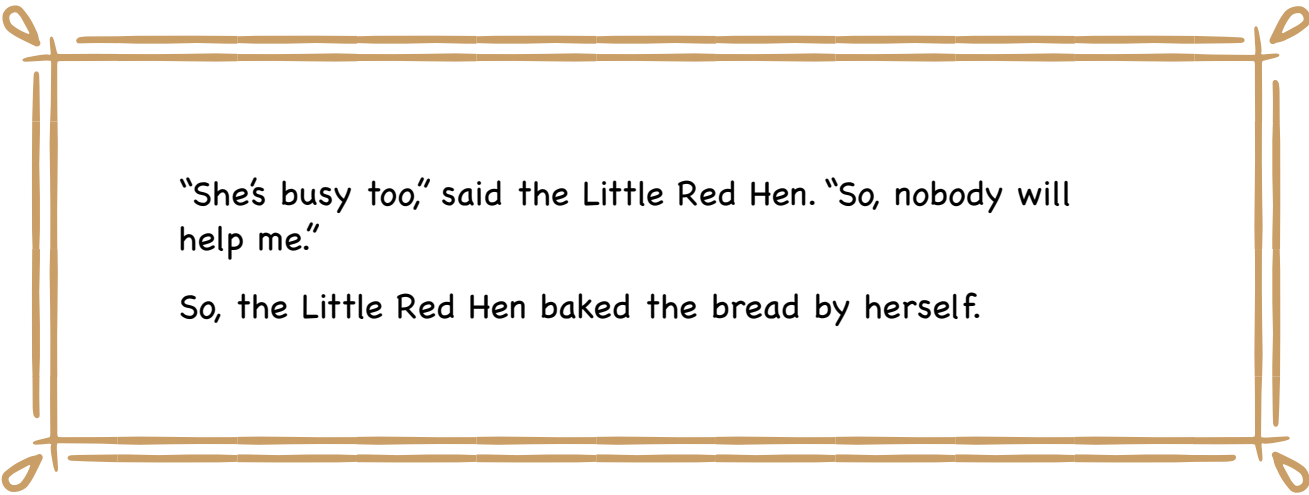
"I can't, I'm sorry," said the rooster. "I'm busy. But I'll ask Rabbit for you."

So Rooster turned to Rabbit.

"Rabbit, will you help Hen plant the seeds?"

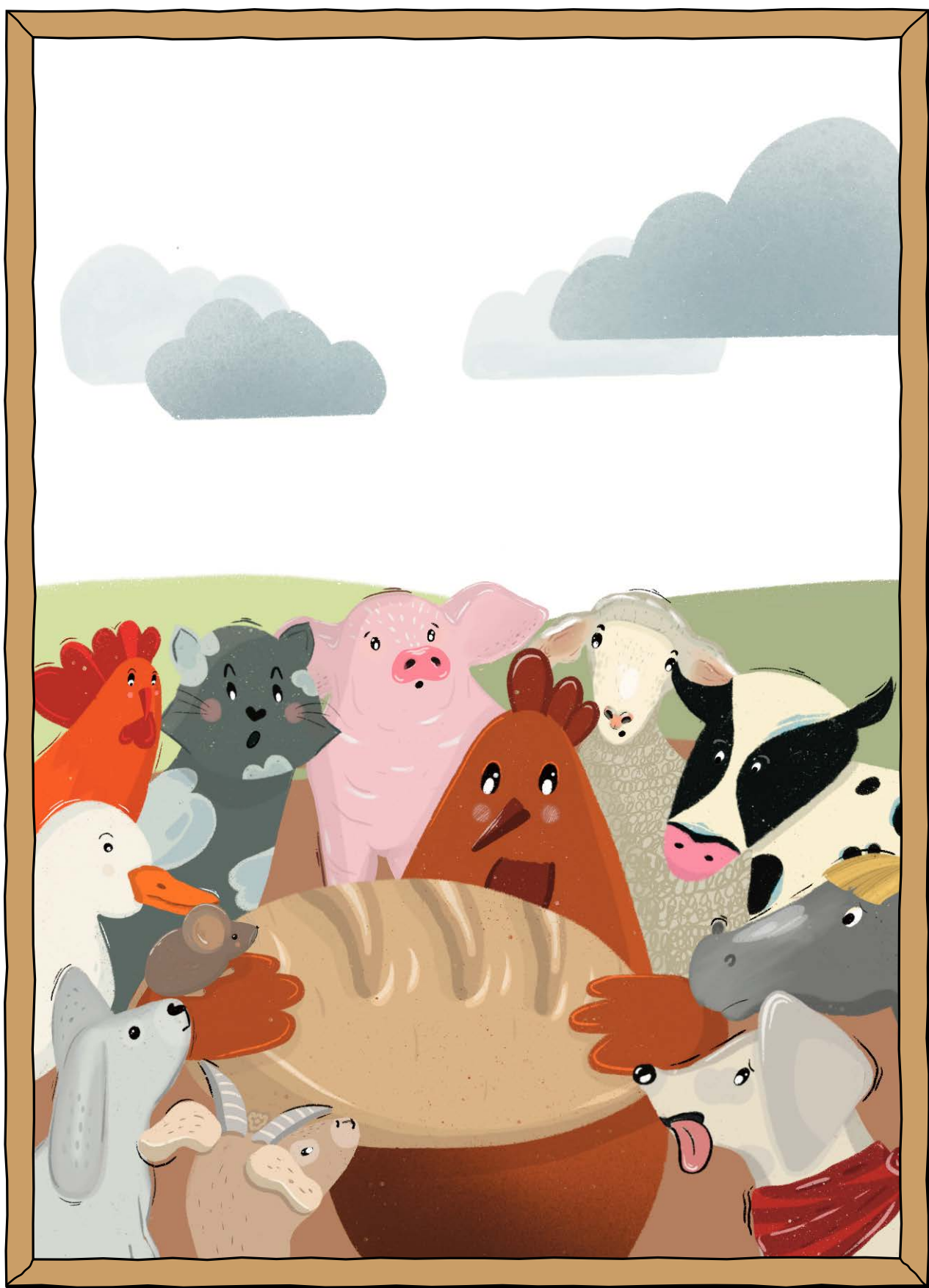
"I can't, I'm sorry," said the rabbit. "I'm busy. But I'll ask Cat for you."

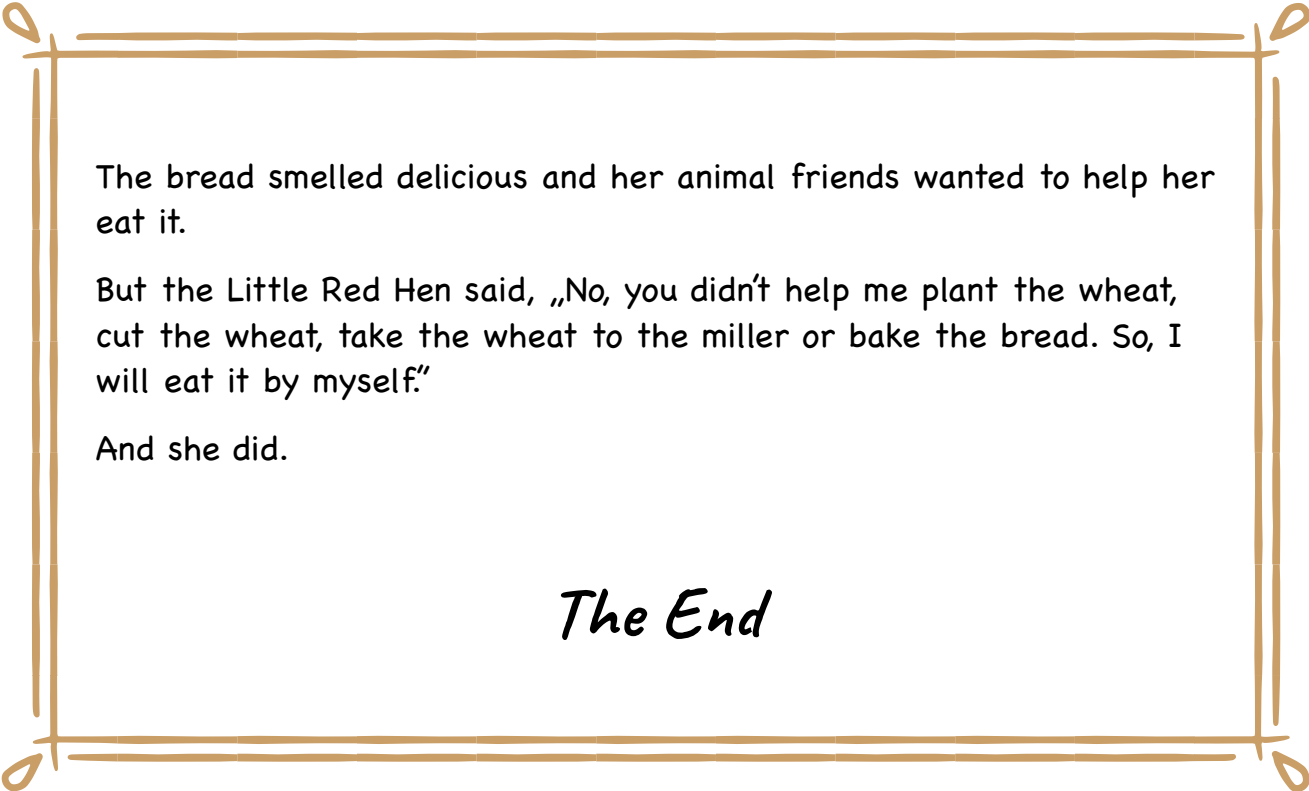




"She's busy too," said the Little Red Hen. "So, nobody will help me."

So, the Little Red Hen baked the bread by herself.





The bread smelled delicious and her animal friends wanted to help her eat it.

But the Little Red Hen said, „No, you didn't help me plant the wheat, cut the wheat, take the wheat to the miller or bake the bread. So, I will eat it by myself.“

And she did.

The End

Kiadó:



Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó
Felelős kiadó: *Forró Lajos igazgató*

Tördelés:

Innovariant Nyomdaipari Kft.
www.innovariant.hu
www.facebook.com/Innovariant