

Nyelvi alapkészségek kialakítása a romániai magyar tannyelvű iskolákban¹

1. Bevezetés

A romániai oktatási rendszer tartalmi szabályozásának dokumentumai: a keret-tanterv, a különböző tantárgyak tantervei és a tankönyvek. Az érvényben levő tartalmi szabályozás úgynevezett műveltségterületek mentén rendszerezi a főbb tartalmi bemenetet, így az anyanyelvre, államnyelvre és idegen nyelvre vonatkozó előírások a „Nyelv és kommunikáció”² című terület tantárgycsoportjához tartoznak. Ebben a tanulmányban a romániai magyar oktatási rendszer összefüggésében azt fogom bemutatni, hogy hogyan történik az írás és az olvasás készségeinek a megalapozása különböző nyelveken (anyanyelv, államnyelv, idegen nyelv) ez elemi oktatás első éveiben. Számos tanulmány foglalkozik az anyanyelvre vonatkozó készség- és kompetenciafejlesztés kérdésével (Fóris-Ferenczi–Péntek 2011; Kádár 2016), léteznek nyelv- és tantárgyközpontú elemzések ezzel a kérdéssel kapcsolatosan (Norel 2010; Tódor 2017), a készségalkotás egynyelvű, pontosabban egy-egy nyelvre figyelő megközelítései mellett azonban szükségesnek és legalább annyira fontosnak tartom a tervezett folyamatok integrált értelmezését, hiszen a tudatos nyelvi magatartás kialakításának a mérőköve éppen a személyiségfejlesztés holisztikus megközelítése. Így tehát tanulmányomban azt fogom bemutatni a normatív-szabályzó szövegek alapján, hogy hogyan tanul meg írni és olvasni románul a magyar iskolában járó gyerek, és az így szerzett tudás és készségtár hogyan viszonyul az anyanyelvi, valamint az idegen nyelvi tapasztalatokhoz. Ebben az összefüggésben, a tartalmi szabályozásban megjelenő műveltségterületek jó kiindulópontot biztosítanak a szabályozási irányelvek, értékrendek integrált követésére. A tanulmányban a tartalmi előírásokra, a tantárgyak érvényben levő tanterveire és a romániai magyar tannyelvű iskolák számára készült (első és második osztályos) román nyelv és irodalom tankönyvek elemzésére alapoztam. A tartalmi szabályozások gyakorlati kivitelezése többtényezős folyamat, ezért szükségesnek tartom ezen bemeneti perspektíva kiegészítését egy gyakorlat-orientált elemzéssel is.

¹ A tanulmány az MTA Domus szülőföldi ösztöndíj „Jó gyakorlatok feltérképezése a Magyarországgal szomszédos országokban (Szlovákia, Ukrajna, Románia, Szlovénia) folyó államnyelvközpontú oktatás megújítása céljából” című, HSZ-02/2018 sz. projektje keretében készült.

² A kerettantervben megjelenő más műveltségterületek a következők: Matematika és természettudományok, Ember és társadalom, Testi nevelés, sport és egészségnevelés, Művészetek, Technológiák, Tanácsadás (személyiségfejlesztés). Forrás: 2013. 03. 12./ 3371 miniszteri rendelet.

2. A nyelvoktatás tartalmi szabályozásának a szempontjai

A 2012. szeptember 10-i (5671-es számú) miniszteri rendelet alapján kidolgozott módszertani szabályozás az általunk vizsgált műveltségterület főbb alkalmazási szempontjait és irányelveit rögzíti. Az rendelet (8. cikkely) kijelenti, hogy az egyetem előtti oktatás minden szintjén a román nyelv és irodalom tanítása sajátos tantervek és az adott kisebbség sajátosságait követő tankönyvek alapján történik, kivételt képeznek azok az intézmények (9. cikkely), amelyek igényt tartanak a román anyanyelvűek számára készült tantervek és tankönyvekre alapuló oktatásra.³ Ugyanakkor, az idézett módszertan kitér röviden arra (10. cikkely, valamint a 2011-es oktatási törvény 46. cikkelye), hogy minden típusú, írás- vagy szóbeli értékelés megtervezése, az érvényben levő tantervek és tankönyvek alapján kell, hogy történjen.⁴ Az anyanyelv oktatása a magyar tannyelvű intézmények különböző szakaszaiban (13. cikkely) ugyanannyi órában zajlik, mint a román tannyelvű intézmények esetében, és célja, hogy a formális oktatás során, az egyéni fejlődési sajátosságokra alapozva, kulturális értékeket adjon át, kommunikációs és irodalmi készségeket alapozzon meg. Az anyanyelv oktatására vonatkozóan a miniszteri rendelet a nyelvi fejlesztés irányelveit, szempontjait rögzíti, a különböző oktatási szinteknek megfelelően. Így, az óvoda előtti és óvodai oktatásban a nyelvi észlelést és a beszédkészség fejlesztését tartja elsődlegesnek (20. cikkely), míg az elemi oktatással kapcsolatosan (23. cikkely) kihangsúlyozza a hagyományos olvasási, nyelvtani és fogalmazási tevékenységek helyett a kommunikatív-funkcionális megközelítés tantárgyspecifikus alkalmazását. A közoktatás 5–8. (általános iskola felső tagozata) osztályaira és középiskola (9–12. osztályában) szintjére pedig a nyelv, a kommunikáció, az irodalmi szöveg integrált feldolgozását (30. cikkely) írja elő.

Az említett tartalmi szabályozás, román nyelv és irodalom tanításával kapcsolatosan az előkészítő osztálytól érvényes és az anyanyelvi előírásokhoz hasonlóan, egy receptív szakasszal indít, amelynek lényege az anyanyelvtől különböző nyelvi ingerek „megtapasztalására” összpontosító tanítási helyzetek szervezése. Bár a „szemlélődő” szakasz a nyelvoktatás kiindulópontja, az előírás azonban egy olyan pontosítást tartalmaz, amely hirtelen megtöri az „interiorizálás” folyamatát, hiszen abból indul ki (50. cikkely), hogy az előkészítő osztályos diákok a nyelvet érteni és használni tudják alapszintű kommunikációs helyzetekben (az európai nyelvi szinteknek megfelelően). Ez egy olyan feltételezett tudást, kialakult kommunikációs készséget jelent, amely a magyar tannyelvű iskolák előkészítő szakaszában beiratkozó diákokra kismértékben jellemző. Az 1–4. osztályban, a szóbeli kommunikációs készség további fejlesztése mellett, különös figyelmet kap az írás és az olvasás készségének az összehasonlító megalapozása (51. cikkely), majd 5–7. osztályban a szóbeli és az írásbeli szövegalkotó készség további fejlesztésére

³ 5671/10.09.2012, Hivatalos közlöny.

⁴ A dolgozat elkészítésének idején még nem jelent meg a Hivatalos Közlönyben az alábbi bejelentés, amely szerint, három év múlva a sajátos tantervek alapján tanuló diákok, külön tételsor szerint vizsgáznak. <https://kronika.ro/erdelyi-hirek/kulon-tetelsor-szerint-vizsgazhatnak-harom-ev-mulva-roman-nyelvbol-a-magyar-kiser-ettsegizok?fbclid=IwAR0KC1yb2qmykAjbW7D76uck8hQE1NSpaQYgwBrVhQjCjJV2OVERIi9K75o>.

kerül sor, míg 8–9. osztályban különböző témák kapcsán az önálló nyelvhasználat a követett cél. A következő iskolai szakaszok a 10–12. osztályokat tartalmazzák, ahol előtérbe helyezett szempontok az irodalmi szövegek olvasása és értelmezése (57. cikkely), valamint a „tapasztalt” nyelvhasználói jellemzők megalapozása (58. cikkely). Az előírásokban kétszer is előfordul az anyanyelvi sajátosságokra és az anyanyelven szerzett tudásra alapuló tanulás szükségessége, kiemelten a fonetikai-fonológiai tudatosság kapcsán (elemi oktatásban, 51. cikkely) és a nyelvtani fogalmak kialakítása esetében (56. cikkely).

Az idegen nyelvek oktatásának szabályozását az erre vonatkozó tanterv írja elő, az elemi oktatás előkészítő, első és második osztályai számára. A dokumentum rögzíti, hogy az idegen nyelvek oktatásának előírásai függetlenek az intézmények tannyelvétől. A tanterv szövege külön kitér arra, hogy a fő viszonyítási alap a Közös európai referenciakeret, alapnyelvektől függetlenül, hiszen a kurrikuláris tervezés kompetenciaalapú, így nem a sajátos nyelvi tartalmakra összpontosít, hanem a tartalmi kínálatot a kompetenciafejlesztés eszközeként értelmezi. A követett fejlesztési cél, hogy az elemi oktatás első szakaszának végére, a diákok nyelvi készségei megközelítsék egy részben „alapszintű” nyelvhasználati készség szintjét (azaz részben az A1 szintet, a Közös európai referenciakeret alapján). A tartalmi kínálat elsősorban az egyszerű üzenetekkel való ismerkedést, a beszédértést és a beszédprodukciót gyakoroltatja. Bár a tantervben felsorolt kompetenciák esetében megjelenik a „rövid írott szövegek olvasása (receptiója)” (idézett tanterv, 3), az ehhez kapcsolódó didaktikai tevékenységformák inkább a kisebb szavak, kifejezések képi felismerésére, felfedezésére vonatkoznak, tehát nem a tulajdonképpeni olvasás gyakorlására. A módszertani kivitelezés pontosan rögzíti ugyanakkor, hogy „elfogadható” az írott üzenetek esetében, hogyha kiolvasásra vagy akár írásra készítetik a diákokat, hiszen már anyanyelvükön az említett kompetenciák megalapozása elkezdődött, de a hangsúlyt inkább a pozitív viszonyulás kialakítására fekteti, valamint a globális „olvasásra”, a jelentés-felfedezésre, esetleg a játékos írásgyakorlatokra. A tanításban követett elvek a tapasztalati (vagy kontextusfüggő) tanulás, a játékos óravezetés, valamint a non-verbális jelentésfelfedezés a fordítási gyakorlatok helyett.

A 3. és a 4. osztályokra⁵ vonatkozó idegen nyelvű tantervekben megjelenik az írás-olvasás készségének elmélyültebb használata, olyan értelemben, hogy itt már rövid üzenetek megírásával kísérleteznek (köszöntők, sms, kérdőív kitöltése stb.), és a szövegek értő olvasására is sor kerül, de nem szókinccsgazdagítási vagy kiejtést gyakoroltató eljárásként (idézett tanterv, 9).

3. Az írás- és az olvasáskészség alakítása román nyelven

A következőkben az államnyelvi írás- és olvasáskészség kialakítása lesz a központi elem, amelynek egyrészt az érvényben levő tartalmi szabályozásokban rögzített jellemzőit ismertetem, másrészt arra fogok reflektálni, hogy milyen kapcsolódási

⁵ Idegen nyelvek tanításának tanterve (III–IV. osztályok), 5003/ 02.12.2014.

pontok észlelhetők az anyanyelven szerzett készségek, valamint az idegen nyelvre vonatkozó kompetenciák alakításában.

A romániai magyar tannyelvű iskolákban az anyanyelvi és nem anyanyelvi (államnyelvi) írás- és olvasás készségének megalapozása egymás után és egymást kiegészítve zajlik, ez pedig azt jelenti, hogy az anyanyelven megalapozott részkészségek képezik a második nyelven elsajátításra és begyakorlásra kerülő készségek, képességek alapját. Kijelenthető tehát, hogy egy *transzferalapú, konszekutív írás- és olvasáskészség* alakításról beszélhetünk, és ennek időszaka az iskolai oktatás első éve: előkészítő osztálytól, második osztályig. A két tantárgy előírásainak erre a kérdésre vonatkozó közös eleme, hogy mindkét nyelven az ábécét fonetikus módszerrel (azaz elemző-összetevő-hangoztató eljárásokkal) tanítják. Az idegen nyelv oktatása is (leggyakrabban az angol és a német nyelvek⁶) már az előkészítő osztályban elkezdődik, az elemi oktatás szintjén azonban elsősorban a szókészlet megalapozására és a helyes kiejtés játékos gyakoroltatására kerül sor, az írás-olvasás tanítása nem kap külön hangsúlyt, inkább előző nyelveken kialakított készségeikre, tapasztalataikra alapozva fokozatosan elkezdődik az említett készségek transzferalapú alkalmazása és a sajátos fonetikai helyzetek megfigyelése. Ettől eltérően a román nyelvű kommunikáció tanterve, de főképp a tankönyvi kivitelezések, kimondottan figyelnek az anyanyelven szerzett készségek összehasonlító és a nyelvi különbségeket tudatosító gyakoroltatásra.

Az írás-olvasás készségek kialakítására szánt időszakban, az elemi oktatás kezdeti szakaszában (az első három évében) elsősorban az anyanyelv, majd az államnyelv kap nagyobb figyelmet és ezt az óraszámok elrendeződése is alátámasztja:

	Oktatási szint	Előkészítő	Első osztály	Második osztály
Nyelv és kommunikáció	Magyar anyanyelvi kommunikáció	5	7	6
	Román nyelvű kommunikáció	3	4	4
	Idegen nyelv	1	1	1

(Forrás: Kerettanterv 2013.02.12. keltezésű, 3371. miniszteri rendelet alapján)

4. Szempontok, elvek és módszertani feldolgozásuk

A hivatkozott tantervek párhuzamos olvasása alapján elmondható, hogy mind az anyanyelvi, mind a nem anyanyelvi (román és idegen nyelvű) tantervek deklarált szempontjai között szerepel a kompetenciaalapú fejlesztés (áttérve a cél- és feladat-központú tervezésről a kompetenciaalapú fejlesztésre), a koncentrikus tartalomépítés a gyermekközpontú és személyiségfejlesztő elvek követésével. Az anyanyelvi tanterv újszerűségét a tantervfejlesztők a következő mutatók mentén határozzák meg: „esélyt teremt a tanulók képességeiben mutatkozó különbözőségek kezelésé-

⁶ Példa: A 2018–2019-es tanévben, a Hargita megyei elemi oktatásban 14477 tanuló angol, 755 tanuló német nyelvet tanul (forrás: Hargita Megye Tanfelügyelősége).

re, hatékonyá teszi a tanító alapozó munkáját, megelőzi a korai tanulási kudarcok kialakulását” (Tanterv az anyanyelv kompetenciaalapú oktatásához. *Magyar anyanyelvi kommunikáció* az előkészítő osztálytól a II. osztályig, 3). Az anyanyelvi tantervek alapos elemzéséről Kádár Edit tanulmányában olvashatnak, ahol a szerző az elemi osztályok magyar tanterveire vonatkozóan megjegyzi: „Anyanyelv-pedagógiai tekintetben a legújabb, elemi osztályos tantervek a legkorszerűbb szemléletűek és módszertanilag is a legkidogozottabbak” (Kádár 2016: 18).

Az anyanyelvi fejlesztéshez hasonlóan, a magyar tannyelvű iskolák számára elkészített román nyelvű kommunikáció tanterve is a beszédészlelés, a beszédprodukción, az írott szöveg értése (olvasás) és az írásbeli kifejezőképesség mentén javasol fejlesztési eljárásokat és tartalmakat. Természetesen, itt sajátos beszédprodukción és beszédértési gyakorlatokról van szó, hiszen különböző nyelvi környezetben szocializálódó diákok előzetes tudására kell, hogy alapozzon, ugyanis a mindennapi osztálytermi valóságban vannak olyan diákok is, akik környezetükből, spontán nyelvtanulás révén rendelkeznek már román nyelvi tudással, és olyanok is (az érintett iskolai népesség jelentősebb része), akik ebben a szakaszban ismerkednek a nyelvvel, az óvodai tudás felelevenítéséből kiindulva, így a román nyelv gyakorlására elsősorban a formális oktatás keretei között van lehetőségük. Ebben az összefüggésben, már a formális oktatás kezdeti időszakában szükséges egy „belső” differenciálás az egyéni, környezeti, regionális nyelvi szocializációs szempontok alapján, így tehát ami a tartalmi szabályozásban feltételezett „alapszintű” nyelvhasználati készség (amellyel már egy előkészítő diák kellene, hogy rendelkezzen), az a pedagógiai gyakorlat jelentős részében elképzelhetetlen.

Az alábbi összehasonlító táblázatban a két tantárgy főbb fejlesztési részterületeit emeltem ki azzal a céllal, hogy szemléltetni tudjam a közöttük levő összefüggéseket.

Fejlesztési szempontok a tantervek alapján	Anyanyelvi kommunikáció	Román nyelvű kommunikáció
Előkészítő osztály	„Szóbeli kommunikáció megalapozása és fejlesztése, valamint a szövegértő képesség megalapozása áll, a szóbeli gondolatközlés tartalmának, nyelvi megformáltságának, fonetikai jellemzőinek tudatosítása révén” (Magyar anyanyelvi tanterv, 3).	Szókinccsmegalapozás, beszédértés, egyszerűbb nyelvi interakciók gyakoroltatása, szövegértés, képolvasás.
Első osztály	„... az olvasás és az írás jelrendszerének elsajátítása, a szóbeli kommunikáció fejlesztése, valamint a szövegértő képesség megalapozása áll, a szóbeli és írásbeli gondolatközlés tartalmának, nyelvi megformáltságának, kifejező, közlő, jelölő funkciójának és fonetikai jellemzőinek tudatosítása révén” (Magyar anyanyelvi tanterv, 3).	Szókinccsgazdagítás, helyes kiejtés, hangoztatás, szóbeli kommunikáció fejlesztése, beszédértés, egyszerűbb interakciók gyakoroltatása, szövegértés, kommunikációs helyzetek szimulálása, egyszerű közlések megfogalmazása.

Fejlesztési szempontok a tantervek alapján	Anyanyelvi kommunikáció	Román nyelvű kommunikáció
<p>Második osztály</p>	<p>„...az olvasás és a szövegértés fejlődésének függvényében az alapvető tanulási technikák tapasztalati megismerése...” (Magyar anyanyelvi tanterv, 3). Gyakorolja a szövegek értelmezését, alkotását, a társas kommunikációt, figyelmet szentelve az állandó szókincsgazdagításnak és az olvasási rutin, az íráskészség fejlesztésének.</p>	<p>Szókincsgazdagítás, szóbeli kommunikációs készség fejlesztése, írás és olvasási készség kialakítása.</p>

Az elemi oktatás előkészítő évében a pedagógusok és diákok munkáját a román nyelv gyakorlásában a munkafüzetek segítik, majd első osztályban három (Karp Ágnes – Makkai Emese-Márta 2018; Balázsy Ella – Antal Irma 2018; Tankó Veronica-Zita – Zahu Valeria 2018), második osztályban pedig két román tankönyv közül választhatnak (Karp Ágnes – Makkai Emese-Márta 2013; Tankó Zita – Fazakas Tünde Jolán 2015).

A tantervek tankönyvi feldolgozásait követve az látható, hogy a kompetenciafejlesztés első szakaszában a hangoztató-elemző módszerek kerülnek az előtérbe, a tudatos fonetikai percepció alakítása céljából. Az anyanyelven megalapozott irányított fonémahallás fejlesztése, a fonetikai tudatosság gyakoroltatása a román kommunikációs készség alakítása esetében is előkészítő gyakorlatként van jelen az első, de főképp a második osztályos tankönyvek feladataiban. A hangoztató-elemző szakasz előkészíti a betűtanítást, amely (az anyanyelvhez hasonlóan) az olvasás- és az íráskészség integrált elsajátításával zajlik. A tankönyvekben, a konkrét beszédhelyzetek képezik a kiindulópontot, a meghallgatott párbeszéd, interakciók, a képek olvasása, majd erre alapoznak a hangok és a betűk felismerésére irányuló gyakorlatok. Ezt követi a kisebb szavak olvasása, helyes kiejtésének gyakoroltatása, valamint a betűk írásának fokozatos bevezetése: a betűelemek tudatosítása, a betűk összekapcsolása más betűkkel, szavak, mondatok írása, másolása, tollbamondás vagy az önálló írás gyakoroltatása.

A román nyelvű írás- és olvasáskészség alakításának egyik osztálytermi nehézségét éppen az egyéni és a környezeti nyelvi szocializációs folyamatok határozzák meg, nevezetesen az a tény, hogy sok esetben a fonológiai tudatosítás, a hangoztató-elemző gyakorlatok egyben szókincsgazdagítást is jelentenek, és más a megterheltsége az említett gyakorlatoknak, hogyha már ismert, rutinosan használt szavakról, kifejezésekről van szó, mint amikor még szükséges ezek jelentéstartalmának a tisztázása, akár a szavak emlékezetbe vésése. A beszédhangok észlelése során a jelentés nélküli egységek, a beszédhangok és kapcsolódásaik felismerésére, azonosítására kerül sor (Gósy 2005). A fonémadöntések alapján jut el az egyén a szavak szintjére, amelyek jelentéstartalma megerősíti a beszédészlelést. A beszédészlelés minősége, a fonológiai tudatosság az írás- és az olvasáskészség alakításnak a kiindulópontja (Csépe 2006). Kijelenthető tehát, hogy a tanulási helyzetek hatékonyságát az is meghatározza, hogy a sajátos célokat

követő osztálytermi helyzetek nincsenek összhangban a diákok nyelvi szocializációjának jellemzőivel.

A román nyelvű írás- és olvasási készség fejlesztése *transzferalapú*, elsősorban a részkészségek szintjén, hiszen az anyanyelven szerzett ismeretek és a kialakított készségek „továbbfejlesztésére” összpontosít. Az írás és az olvasás tanításában elkülöníthetünk egy előkészítő szakaszt, amelyben elsősorban a cselekedtető gyakorlatok, képolvasási feladatok dominálnak. Ezt követi a tulajdonképpeni betű-hang tanítását és gyakorlását célzó időszak, amelyben mindkét elemzett tankönyv az előző nyelvi tapasztalatok előhívására épít, és ehhez kapcsolja az új elemeket, ismereteket és készségeket. Az írás és az olvasás tanításában a két nyelv közös elemeire (betű, hangok szintjén) alapoz, a *transzparens* helyzetekre (Cook–Bassetti 2005), amelyek írása és kiejtése között nincs különbség, és az anyanyelvi kiejtéssel is azonos vagy hasonló. Külön figyelmet főképp a román nyelv sajátos hangjainak és betűinek gyakoroltatására szentel, az úgynevezett „nem transzparens helyzetekre”, amikor a kiejtés vagy írásmód különbözik egyrészt az anyanyelvi jellemzőktől, másrészt a román nyelv sajátos hangjainak-betűinek felfedezéséről van szó (pl. a *ge, gi* és a *ghe, ghi*, valamint a *ce, ci* és *che, chi* hangok-betűk közötti különbségek tudatosítása).

A tankönyvi feldolgozásokban itt is kiemelhető egyfajta fokozatosság, ugyanis első körben azokkal a sajátos hangokkal és betűkkel foglalkoznak, amelyek a diákok anyanyelvén is előfordulnak, de a második (azaz a román) nyelven más kiejtéssel vagy betűképpel társuló magán-, illetve mássalhangzók (ilyen például az *a, î, â, s, j, ș, ț* hangok és betűk esetei). Ezt követi a nyelv sajátos hangjainak, betűcsoportjainak tanítása (pl.: *ge, gi, ghe, ghi, ce, ci, che, chi*). Az írás és az olvasás tanításának harmadik része, egy rögzítő szakasz, amelynek további elmélyítése az elemi oktatás későbbi szintjein folytatódik (3–4. osztályban).

Az írás- és az olvasáskészség alakítása szoros összefüggést mutat a szókinccs mennyiségi és minőségi jellemzőivel, hiszen ha csak az olvasási folyamatot vesszük alapul, a betűk felismerését (a kibetűzés), összeolvasását (a szótagok és szavak kiolvasása) a szavak jelentéstartalma erősíti, pontosabban az a felismerés, hogy a „kiolvasás” jelentéshez vezet. Abban az esetben, hogy ha a szókinccs gazdagsága ezt bizonyos mértékben nem támogatja, az értő olvasás motivációja eltörpül. A német Leipzig (Pisca 2013) kutatásai az bizonyítják, hogy német nyelven történő értő olvasási készség kialakításának feltétele egy körülbelül 4000-es alapszókinccs ismerete. Ezért is tartom fontos szempontnak, hogy az államnyelvi olvasási készség alakításában egy tudatosan tervezett nyelvi korpusz kapjon jelentősebb szerepet, hiszen ez egyben a szókinccsgazdagítás differenciált fejlesztési lehetőségeit is megteremtené. Erdemes ugyanakkor kiemelni, hogy számos pedagógiai feldolgozás és eljárás is segítheti ezt a folyamatot. Példaként emelném ki az egyik tankönyv megoldását (Karp Ágnes és Makkai Emese-Márta, 2. osztály), ahol az új hangokat (betűket) tartalmazó szavak kiolvasása és begyakorlása után kerül sor a szövegek olvasására.

A fentiekben bemutatott tanítási elvek azt is alátámasztják, hogy ezekben az osztályokban elengedhetetlen, éppen az említett egymásra épülés miatt, hogy a román nyelvű kommunikációt az anyanyelvű kommunikációt is tanító pedagógus

tanítsa főképp az integrált szemlélet hatékony érvényesítése, valamint az interferenciajelenségek tudatos kezelése, a diákok nyelvi és tanulási tapasztalatainak kreatív felhasználása céljából is. Természetesen az integrált szemlélet hatékony működtetése a román nyelvet oktató pedagógusok magas (C1-C2) szintű nyelvtudása nélkül elképzelhetetlen.

Érdemes ugyanakkor kiemelni, hogy mivel nincsenek külön tanári kézikönyvek, azért a tankönyvek a pedagógus munkáját támogató számos hasznos információt tartalmaznak a tanulás-szervezés megtervezéséhez. Ilyenek például a tankönyvek elején található tematikus munkaterv, amelyek átfogó képet nyújtanak a teljes tanév tartalmi kínálatáról. Ugyanakkor a tankönyvek záró részében is a tankönyvszerzők olyan javaslatokat fogalmaznak meg, amelyek egyben a tanítási stratégia lényeges elemeire kínálnak megoldásokat. Ilyen például a szóbeli értékeléshez nyújtott segédeszköz (Karp–Makkai, 1. osztály, 115), a tanév során gyakorolt nyelvi korpusz összegzése célnyelven (Karp–Makkai, 1. osztály, 115) vagy célnyelv-anyanyelv társításban (Karp–Makkai, 2. osztály; Tankó Zita-Veronika – Zahu Valeria, 1. osztály, Tankó Zita-Veronika – Farkas Tünde-Jolán, 2. osztály), az énekek gyűjteménye (Karp–Makkai, 1. osztály, 115) vagy azok szövegei (Tankó Zita-Veronika – Zahu Valeria, 1. osztály, 121) és a szövegértéshez felhasznált részletek írott változatai. Ugyanakkor a digitális tankönyvváltozatok online elérhetősége számos lehetőséget biztosít a differenciált fejlesztésre és az egyéni nyelvgyakorlásra.

A tantervi és tankönyvi fejlesztések hatékony, gyermekközpontú alkalmazásának lehetőségei az osztálytermi interakciók élményeiben köszönnek vissza, éppen ezért a tanítóképzésben a minőségi nyelvtudás mellett a kreatív integrált szemlélet meghonosítására és ezek módszertani lehetőségeire továbbra is külön figyelmet kell szentelni.

5. Záró gondolatok

A három nyelvre (anyanyelv, államnyelv, idegen nyelv) irányuló tartalmi szabályozások a *Nyelv és kommunikáció* műveltségterület három típusú nyelvoktatási szemléletét tükrözik, mindhárom esetben a közös elem a kommunikatív-funkcionális paradigma. A kommunikatív-funkcionális szemléletváltás az írás-olvasás készségek kialakítását egyaránt érinti, mindhárom nyelv esetében. A szemléletváltásnak legalább három jelentős dimenziója különíthető el: a) egy *nyelvszemléleti szint*; b) a *nyelvi magatartás* szintje, amely az egyén holisztikus megközelítését és értelmezését eredményezi; és c) a *pedagógiai gyakorlat, az osztálytermi párbeszéd* szintje is, ahol a közös jelentésményekhez szükséges egy olyan fogalomtár, amely az előző két szempont alapján fogalmazódik meg, és a pedagógiai tervezést vezérli. Ebben az összefüggésben válik szükségessé egy olyan gyakorlatközpontú felmérés, empirikus kutatás elvégzése, amely hatékonyan visszatükröz(het)je e szemléletváltás mindennapi buktatóit vagy rizikótényezőit.

Amint a tanulmányban bemutatattam, a romániai magyar elemi oktatás kezdeti szakaszában, az anyanyelvi írás- és olvasáskészség bevezetése után kerül sor

államnyelven is az írás-, valamint az olvasási készségek megalapozására. A román (azaz második) nyelven folyó készségfejlesztésben egy *transzferalapú, konszekutív írás- és olvasáskészség* alakításról beszélhetünk. Az idegen nyelvek tanításának kezdeti szakaszában a szóbeli kommunikációs készségek kerülnek előtérbe, az írás-olvasás bevezetése kis lépésekben, az előző két nyelven kialakított készségek alkalmazásával történik.

A tartalmi szabályozást rögzítő dokumentumok olvasása alapján kijelenthető, hogy a három nyelven zajló írás- és olvasáskészségek alakításában a három megközelítés több szinten is kiegészíti egymást. Az államnyelvi készségek megalapozásában hangsúlyosabb az anyanyelvi tapasztalatok felhasználása, amely egyben az alakuló készségek többszintű interiorizációját is segíti. Az idegen nyelvek esetében lényegében az előző két nyelven elsajátított tapasztalat alkalmazására kerül sor, a fordítás mint értéskönnyítő eszköz mellőzésével. Elengedhetetlen, hogy a kommunikatív-funkcionális szemléletváltás visszaköszönjön az osztálytermi tanulás-szervezésben is, hiszen az írás- és az olvasási készségek megalapozása csak a jelentésalkotás és jelentésfelfedezés összefüggésében vezethetnek el az értő olvasáshoz és kreatív szövegalkotáshoz mindhárom nyelven.

HIVATKOZOTT FORRÁSOK

Tantervek

Programa școlară pentru disciplina *Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare maghiară* (Clasa pregătitoare, clasa I, clasa a II-a)

http://programe.ise.ro/Portals/1/2013_CP_I_II/01_CLR_CP_II_OMEN.pdf (Nr. 3418/19.03.2013)

Programa școlară pentru disciplina *Comunicare în limba maternă maghiară*, Clasa pregătitoare – clasa a II-a;/Tanterv az anyanyelv kompetenciaalapú oktatásához *Magyar anyanyelvi kommunikáció* az előkészítő osztálytól a II. osztályig, http://programe.ise.ro/Portals/1/2013_CP_I_II/13_CLM_maghiara_CP_II_OMEN.pdf (3418/19.03.2013)

Programa școlară pentru disciplina *Comunicare în limba modernă* I, Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a/Tanterv az *Idegen nyelv* I számára, az előkészítő osztálytól a II. osztályig.

http://programe.ise.ro/Portals/1/2013_CP_I_II/24_CL_moderna_CP_II_OMEN.pdf (3418/19.03.2013)

Programa școlară pentru disciplina *Limba modernă clasele a III-a – a IV- a*/Tanterv az *Idegen nyelv* számára, III.–IV. osztály

http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2014-12/20-Limba%20moderna_clasele%20a%20III-a%20-%20a%20IV-a.pdf (5003/02.12.2014)

Tankönyvek

Első osztály

Balázsy Ella-Antal Irma: *Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*, clasa a I.-a, 2018, Editura Didactică și Pedagogică, Bukarest.

<https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20I/Comunicare%20in%20limba%20romana%20pentru%20scolile%20si%20sectiile%20cu%20predare%20in%20limba%20maghiara/EDP3/A584.pdf>

Karp Ágnes-Makkai Emese-Márta: *Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*, clasa a I.-a, 2018, Editura Didactică și Pedagogică, Bukarest.

<https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20I/Comunicare%20in%20limba%20romana%20pentru%20scolile%20si%20sectiile%20cu%20predare%20in%20limba%20maghiara/EDP/A582.pdf>

Tankó Veronica-Zita; Zahu Valeria: *Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*, clasa a I.-a, 2018, Editura Didactică și Pedagogică, Bukarest.

<https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20I/Comunicare%20in%20limba%20romana%20pentru%20scolile%20si%20sectiile%20cu%20predare%20in%20limba%20maghiara/EDP2/A583.pdf>

Második osztály

Tankó Zita-Veronika, Farkas Tünde-Jolán: *Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*, clasa a II.-a, 1-2, 2015, Corvin, Déva. <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20II-a/Comunicare%20in%20limba%20romana%20pentru%20scolile%20si%20sectiile%20cu%20predare%20in%20limba%20maghiara/Corvin/Partea%20I/A0391.pdf>

Karp Ágnes-Makkai Emese-Márta: *Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*, clasa a II.-a, 2013, Kreativ, Marosvásárhely.

<https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20II-a/Comunicare%20in%20limba%20romana%20pentru%20scolile%20si%20sectiile%20cu%20predare%20in%20limba%20maghiara/Norand/Partea%20I/A0381.pdf>

SZAKIRODALOM

Csépe Valéria 2006. *Az olvasó agy. Olvasás, beszéd és az agy.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 106–9.

Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika.* Osiris, Budapest.

Fóris-Ferenczi Rita – Péntek János 2011. A romániai magyar közoktatás, különös tekintettel az oktatási nyelv(ek)re. In: Bartha Csilla – Nádor Orsolya – Péntek János (szerk.): *Nyelv és oktatás kisebbségben. Kárpát-medencei körkép.* Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 135. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 73–131.

Mariana, Norel 2010. *Didactica predării limbii și literaturii române pentru învățământul primar/ Ele-mi osztályok román nyelv és irodalom tanításának módszertana.* Art Grup Editorial, Bukarest.

Kádár Edit 2016. *A magyar nyelv tantárgy tartalma és oktatása a romániai oktatásszabályozási keretben.* Műhelytanulmányok a Romániai Kisebbségekről, ISPMN, Kolozsvár.

Prisca, Augustyn 2013. No Dictionaries in the Classroom: Translation Equivalents and Vocabulary Acquisition, *International Journal of Lexicography* 26/3: 362–85.

Tódor Erika-Mária 2017. A magyar tannyelvű iskolák számára készült új román nyelv és irodalom tanterv: kihívás és lehetőség. Reform vagy újítás, fejlesztés vagy innováció? *Magiszter* 3 (XIV): 5–14.

Tódor Erika-Mária

egyetemi docens
Sapientia EMTE

SUMMARY

Erika-Mária, Tódor

Development of basic skills in Hungarian medium schools in Rumania

The aim of the present study is to show the first cycle of teaching writing and reading skills in schools where the teaching language is Hungarian. The focus was on the formation of Romanian writing and reading skills and its characteristics, in order to get an insight on how the mother tongue

and the foreign language connect and interlink. I used an integrated approach for the analysis. I closely studied the curricula, the textbooks and the main input regulations. The top-down rules and the classroom practice and their interchanges have some risks, but if both disciplines are analyzed together and not separately, the content, the development of the linguistic behavior and the input pattern, as well as their main principles can be approached better.

Keywords: foreign language, mother tongue, second language, teaching to read and write