

## A KÓDVÁLTÁS ÉS AZ ASZIMMETRIKUS KÉTNYELVŰSÉG NYELVPEDAGÓGIAI ÖSSZEFÜGGÉSEI

**Tódor Erika Mária**

*Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem*

A kommunikáció a nyelvi világlátás megnyilatkoztatásának összefüggés-rendszere, amelyből értelemszerűen következik, hogy a *szót értés* lényege a sajátos nyelvi világ feltárulása. Így tehát a Másik egynyelvűségének megértése nem csak a nyelvtudást, hanem a közös jelentésmélynymet is feltételezi. A hatékony kommunikáció lényege éppen azon jelentésmélynym, amely egy lehetséges világ, a Másik világa jelentéshálózatának megismerésére ad lehetőséget. A Másik megértése az önmeghatározás előfeltétele is – éppen sajátos tükrökép-jellege miatt.

E megközelítés híven tükrözi, hogy egy új nyelv elsajátítása nem csak nyelvtanilag helyes mondatok és szövegek alkotásának képességét feltételezi, hanem olyan kommunikációs készség kialakítását, amely magába foglalja a társadalmi, a kulturális, a szociolingvisztikai tényezőket is. Azaz egyrészt a beszélő képes legyen a nyelvet eszközként használni beszédscándékai megfogalmazása céljából, lehetőséget biztosítva az önkifejezésre, másrészt pedig a Másik nyelven megfogalmazottakat úgy tudjuk felfogni, mint amit nekünk mondtak. A nyelv kontextusérzékeny, kultúrafüggő jelenség (*Péntek*, 2001), a kommunikációs technika, tudás, szocializálás, kultúra, szemlélet összességéként határozható meg.

Bár a szakértők számára az eddigi gondolatok természetesnek tűnhetnek, gyakorlati megvalósításuk, elsősorban nyelvi kisebbségek esetében, gyakran ellentmondásos értelmezésre ad lehetőséget. A nyelvi státusz tervszerűsítése (pl. államnyelv, környezeti nyelv, idegen nyelv), a korpusztervezés (a szókinccs sajátosságai), valamint az oktatási stratégiák kiválasztása bonyolult összefüggésben jelenik meg a tapasztalt valóságban. Jól példázják ezen tényezők kiegyensúlyozatlan érvényesítését a *Skutnabb-Kangas* (1998), *Cummins* (1984) és *García* (1997) tanulmányaiban leírtak – igaz ugyan, hogy hatékony, egyensúlyra törekvő oktatási modellek is szép számban fellelhetők mind a gyakorlatban, mind a szakirodalmi leírásokban (*Kontra*, 2004).

A romániai oktatási rendszerben számos magyar tannyelvű oktatási intézmény működik, s elmondható, hogy a nagyobb lélekszámú magyar közösségeket megfelelően kiszolgáló iskolahálózat jött létre a forradalmat követő időszakban. Ugyanakkor ezen intézményekben leginkább az összhang teljes hiányával jellemezhető a nyelvi státusz valamint a nyelvelsajátítás tervezése, mivel „az állam, az oktatási hatóság az alacsony szintű, gyors lefolyású zsilipkétnyelvűséget preferálja” (*Péntek*, 2005. 242. o.), azaz a felcserélő kétnyelvűséget – és ennek függvényében fogalmazódnak meg az oktatási elképzelé-

sek és a tannyelvre vonatkozó irányelvek. Mindez teljesen ellentmond a szakmai elveken túl annak is, hogy a kisebbség megfogalmazott érdeke a magas szintű, anyanyelv-megtartó kétnyelvűség lenne.

A romániai szakirodalom elsősorban a nyelvi státusztervezés szempontjából tanulmányozta és tanulmányozza ma is a román-magyar kétnyelvűség kérdéskörét (pl. *Péntek*, 2005), a tanulásszervezési vagy pedagógiai megközelítések azonban felületesek (Norel, 2005) vagy hiányoznak. Márpedig e sajátos kétnyelvűség nyelvpedagógiai leírása kulcsfontosságú lenne a minőségi románoktatás megvalósítása érdekében, különös tekintettel a tanulóközpontú oktatási modell kidolgozásához szükséges holisztikus szemléletre és mindennek empirikus megalapozására.

A helyzet kialakulásához hozzájárul, hogy jelenleg a tanárképzési rendszer csak a román mint anyanyelv módszertanának oktatására irányul. A tanulók nyelvi szocializációjából származó sajátos nyelvpedagógiai irányelveket, a kettős nyelvhasználatot tudatosan kezelő pedagógusi attitűd kialakítását nem tartja fontosnak a jelenlegi rendszer. Így a gyakorló pedagógusok sajátos, egyéni, néha teljesen esetleges tanítási módokat kísérleteznek, ahol természetesen aránytalan szerepet kap a már megszokott vagy átvett tanítási modellek többé-kevésbé tudatosított hatása. Az egyetlen kivétel a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetemen működő román-angol szaka jelenti, ahol a képzésben e nyelvi sajátosságokra alapuló tanulásszervezési stratégiákat külön tárgy keretében is oktatják. Ott azonban az első évfolyam csak 2005-ben végzett, így hatása aligha lehet jelentős.

Éppen ezért jelen tanulmányban arra vállalkozunk, hogy ezen kevésbé kutatott pedagógiai valóság egy meghatározó fontosságú szeletét empirikus kutatási eredmények alapján írjuk le. Vizsgálatunk közvetlen tárgya a romániai magyar tannyelvű iskolákban zajló románórai párbeszéd nyelvi jellegzetességeinek feltárása, valamint ezek pszichopedagógiai indokoltságának bemutatása. Kutatásunkban a tömbben élő magyarság iskoláiban zajló román nyelv és irodalom órák egynyelvűségét, kétnyelvűségét illetve kevert nyelviségét vizsgáltuk. Fontos kiindulási pont ugyanis, hogy az elsajátítandó nyelvet (García, 1997) tantárgyként tanulják, vagy tannyelvként is használják a diákok.

## Elméleti megfontolások

Tekintettel arra, hogy a jelzett kérdéskör, azaz a romániai magyar kétnyelvűség nyelvpedagógiai vizsgálata korábban aligha mondható tapasztalaton alapulónak és terminológiailag támadhatatlannak, fontosnak tűnik kijelölni vizsgálatunk szaknyelvi terének határait és tájékozási pontjait.

Bár a két-, többnyelvűség jelenségének összetettsége és az erről szóló szakirodalom kizárja az egyértelmű meghatározások lehetőségét, kutatásaink során e nyelvi jelenséget természetes nyelvi elrendeződésként közelítettük meg, és a kommunikatív kompetencia komponensrendszer alapú jelentés-összefüggésében kétnyelvűnek tekintjük azt az egyént „aki a mindennapi érintkezései során két vagy több nyelvet kommunikatív, szociokulturális szükségleteinek megfelelően [...] rendszeresen használ” (Bartha, 1999. 40. o.). Így

tehát a kétnyelvű egyént nem két egynyelvű egyén (verbális) megnyilatkozásainak pusztán összegzéseként értelmezzük, hanem holisztikusan (Grosjean, 1998; Romaine, 1995; Kurtán, 2001), ugyanis a nyelvi megnyilvánulások nem csak kognitív képességek, hanem sokkal inkább önmegfogalmazásra, önkifejezésre irányuló nyelvi cselekvések.

A két vagy több nyelvben való lét sajátos nyelvi döntéseket és viszonyulásokat eredményez. Ilyen például a nyelvválasztás, a nyelvcsere és a nyelvkeverés jelensége. A címben feltüntetett kódváltás két vagy több nyelv váltakozó használatát jelöli (Romaine, 1995; Grosjean, 1998; Borbély, 2001; Bartha, 1999; Navracsics, 2000; Nikolov, 2000); a kód kifejezést a terminus semlegessége és átfogó értelme miatt kívántuk használni, kódon tehát olyan rendszert értünk, „amelyet két vagy több fél közötti kommunikációra használnak” (Wardhaugh, 2002).

A kódváltás jelensége nem azonosítható a nyelvkeveréssel, ugyanis ez utóbbi nagyobb mértékben függ a nyelvi tudás minőségétől (Hoffmann, 1991), különösen pedig annak hiányosságaitól. Így ha egy nyelv elemeit már elsajátította az egyik nyelven, de a másikon még nem, akkor a beszélő a rendelkezésére álló változatot fogja használni. Bár a szakirodalomban sem körvonalazódott pontosan, hogy a kódváltás milyen mértékben tekinthető értékelések, értelmező döntések eredményének, az egyértelmű, hogy a jelenség számos olyan tényező sajátosságának függvénye, mint például a beszélgetés résztvevői, a téma, az életkor, a nem, a foglalkozás, a társadalmi és gazdasági státus, a származás. A többnyelvű közösségekben a kódváltás „a nyelvi kapcsolatok tükrözője” (Navracsics, 2000), az alapnyelv többször is változhat a téma, a szituáció, vagy a beszédben résztvevő személyek kommunikációs céljainak megfelelően.

Navracsics (2000) kutatásai alapján a kódváltás jelensége a kétnyelvű gyermek esetében különböző nyelvi szinteken fordulhat elő. Beszélhetünk fonetikai/fonológiai, morfológiai, lexikai és szintaktikai szintekről. Poplack (1988) szerint a nyelvi kódváltás tudatossága függvényében lehet jelöletlen vagy jelzett kódváltás, míg megnyilatkozási szintere alapján mondaton belüli, mondatok közötti és mondaton kívüli kódváltás. A váltást eredményező beszédhelyzetek változatos motiváltságra utalnak (Navracsics, 2000), mint például: magyarázat, személyessé tétel, témaváltozás jelzése, idézés, az üzenet távolítása, változás az interakció módjában.

A „helyzetnek megfelelő” valamint a „metaforikus” kódváltás kategóriáit különíti el Wardhaugh (2002) a beszédkontextus sajátosságaira alapozva. A helyzethez való alkalmazkodás azon kódváltásokra vonatkozik, amelyekben a beszélő csakis a kontextus és nem a beszédszándék vagy a téma szerint választja ki a nyelvi kódot. Az ezt kiegészítő metaforikus kódváltásnak érzelmi háttere van, ugyanis a nyelv kiválasztása, valamint a váltás sajátos színezetet ad a beszélő szándékának. Ezzel találkozunk például formális helyzetből informálisba, hivatalosból személyesbe, komolyból humorosba való váltás esetében.

A vázlatosan, de e jelenség összetettségét érzékeltető módon bemutatott kódváltási jellegzetességek pszicholingvisztikai jelentőségükön túl sajátos pedagógiai lehetőségek hordozói. Ennek részletes vizsgálata teheti csak lehetővé a különböző nyelvek, nyelvi attitűdök összefüggésében az egyéni pedagógiai elvek, a hatékony tudás- és személyiségközpontú stratégiák kidolgozását.

## A romániai magyar diákok és a második nyelv

Egyes felmérések szerint a romániai magyarság 80-85%-a tekinthető kétnyelvűnek, vagy legalábbis a román nyelvet ismerőnek (Horváth, 2003; Péntek, 2001). Ugyanakkor más vizsgálatok (önértékelésre alapuló kérdőíves felmérés) tanúsága szerint a ténylegesen kétnyelvűek aránya körülbelül 50–55%, míg a másodnyelv-használóké 40–45%, s mindössze 5% a csak néhány szót értőké (Horváth, 2003). Megjegyzendő, hogy ezen arányok értelemszerűen másként alakulnak, ha a tömbben vagy a szórványban élő magyarság nyelvi tudását elemezzük. Az említett adatok értelmezéséhez tömören összefoglaljuk, hogy kétnyelvűnek tekintjük azokat, akik anyanyelvük mellett még egy második nyelvet is hatékonyan használnak a mindennapi kommunikációban, és másodnyelv-használónak tekintjük azt, akinek esetében bár kialakultak az alapvető kommunikációs készségek a célnyelven, a nyelvet bizonytalanul és kevésbé hatékonyan használja, nehezen érteti meg beszédszándékait.

Az ilyen sajátosságokkal jellemezhető nyelvi környezetben szocializálódott iskolai népesség a romániai oktatási rendszerben résztvevő diákok 4,77%-át teszi ki (Murvai, 2000). Esetükben a tömbmagyarság iskoláiban a második nyelven való kommunikáció készségének hatékony kialakítása sajátos pszicho-pedagógiai feltételeket igényel, ugyanis a nyelvsajátítás többnyire formális és szervezett, elsősorban intézményes keretek között zajlik, mivel kis mértékben játszik szerepet a spontán nyelvtanulás.

A romániai magyar tannyelvű iskolákban a román mint második nyelv elsajátítására vonatkozó normák, diskurzusok, tantervek elsődlegesen a formális, absztrakt, metalingvisztikai tudásszerzést ösztönzik, ennek következtében a spontán önkifejezés, főleg a tömbben élő magyar diákok esetén, háttérbe szorul (Balázs és Szilágyi, 1999). Így alakul ki az *aszimmetrikus* (inkongruens) *kétnyelvűség*, amely az anyanyelvre (Ny1) és a második nyelvre (Ny2) vonatkozó mennyiségi és minőségi eltérések összefoglaló jelölésére szolgál.

Az utóbbi években folytatott kutatásaink alapján (Tódor, 2004) az említett nyelvi inkongruenciának két meghatározó szintjét különítettük el és írtuk le:

a) A szókincs szintjén megjelenő *aszimmetrikus megnyilvánulások*, azaz *lexikális aszimmetria*. Ez abban nyilvánul meg, hogy több évi nyelvtanulás után sem alakul ki pragmatikus, mindennapi beszédhelyzetekhez szükséges nyelvtudás (magán nyelvhasználati készség), nyelvi viselkedés, amely a közvetlen környezetben való hatékony beilleszkedést elősegíthetné.

b) A nyelvi kompetenciák szintjén felmerülő *beszédproduktív aszimmetria*. Ez elsődlegesen a beszédtervezési és beszédkivitelezési folyamatok működésében követhető nyomon, így gyakori mutatója azon nyelvi megnyilvánulás, amelyben a szövegalkotási készség nem automatizálódik, következésképpen a nyelv kommunikációs funkcióját szegényes szókészlet vagy félmondatok valósítják meg. Így a nem-anyanyelvi (Ny2) beszédproduktumok sablonosak, vázlatosak, vagy éppen a hallgatásba, esetleg a kommunikáció visszautasításába fulladnak a kudarcélmény, a tévedés elkerülése érdekében.

Az *aszimmetrikus kétnyelvűség* gyakran az *egyszerűsítő nyelvstratégia* alkalmazását eredményezi a célnyelven. Ez esetben a hibalehetőségek elkerülése érdekében a beszélő

szándékosan feladja, vagy módosítja üzenetét a célnyelven. Így az elhallgatott beszéd-szándék az egyén személyiségének csak részleges kibontakozását, megnyilvánulását biztosíthatja a nyelvi másság kontextusában, tehát a közlés élménye gyakran minimálisra csökken vagy formálissá válik.

Medgyes (1995) és Ellis (1995) egybehangzó véleménye szerint az intézményes nyelvtanítási folyamatban a beszéd-szándék motiváló ereje függvényében három fajta tudásszerzésre és átadásra irányuló diskurzust különíthetünk el:

- 1) „realisztikus szituációk”
- 2) „reális” helyzetek
- 3) „mesterséges” vagy formális beszédhelyzetek.

Realisztikusnak azt a beszédhelyzetet nevezzük, amelyben azért mondunk valamit, hogy használjuk az idegen nyelvet (pl.: szerepjáték, páros vagy csoportmunka stb.), reálisnak pedig azt, amelyben azért használjuk az idegen nyelvet, hogy kifejezzük, megfogalmazzuk közlési szándékainkat. A nyelvoktatás folyamatában azonban többször a gyakorlás kerül előtérbe, s ilyenkor a beszédhelyzet célja a bevésés és nyelvi struktúrák metalingvisztikai elsajátítása. A formális valamint a realisztikus nyelvtudás-szerzés dominál, s ennek következtében az osztálytermi beszélgetés nem képezi le a külvilág reális interakcióit, azaz nyilvánvalóan nem biztosíthatja a társadalom részéről elvárásként megfogalmazott nyelvi viselkedésforma kialakulását.

Összegzésként elmondhatjuk, hogy a román mint második nyelv elsajátítása a vizsgált iskolákban, a jelenlegi tantervi előírásokból következő módon, többnyire csupán pre-kommunikációs nyelvtudási szint elérésére alkalmas. Természetesen a nyelvtanulás egyéni sajátosságokat hordozó tevékenység, ugyanis eredményessége nagymértékben függ a személyes adottságoktól, jellemvonásoktól, tanulási stratégiáktól, motiváltságtól, a közvetlen nyelvi környezet sajátosságától, s nem utolsósorban a nyelvpedagógiai eljárások hatékonyságától (Bárdos, 2000).

## Az adatgyűjtési eljárásról

Mivel maga a kódváltás didaktikailag strukturált rendszeren belül jelenik meg az iskolai tanórák esetében, ezért az egyes szereplők és tényezők vonatkozásában szükséges a megfogalmazott és kimondatlan okok és motivációk feltárása. Ennek alapján elkülönítendő a kommunikációs helyzet két oldalának szereplői, azaz a tanár és a diák – a két csoport vizsgálata alapján az eredmények egymást kiegészítő jellege miatt közelebb juthatunk a valós tanórai szituáció megértéséhez.

A romániai magyar tannyelvű iskolák vagy iskolai osztályok jelentős eltéréseket mutathatnak az iskolán kívüli nyelvi környezet függvényében, ezért felhívjuk a figyelmet arra, hogy kutatásunk csak a Hargita és Kovászna megyei iskolákra vonatkozik. Így az eredmények általánosítása csak romániai tömbmagyar területekre tekinthető érvényesnek – azaz például Maros megye legnagyobb részén, a Részek egyes magyar szigetein. A szórványban vagy kisebbségi szituációban azonban az iskola nyelvi környezete nem az

anyanyelv, hanem a második nyelv, ezért jelen eredmények csak hasonló tartalmú, alapos vizsgálatok alapján volnának általánosíthatóak.

2004–2005-ös tanév során elvégzett kutatásunk során csoportosított véletlenszerű mintavételi eljárást követtünk. A mintába a Hargita és Kovászna megyében működő magyar tannyelvű iskolák tanárai és osztályai kerültek be. A minta a két megye így jellemzett iskoláira nézve reprezentatív.

A kutatás négy fő elemet tartalmaz:

- a) fókuszcsoportos vizsgálat;
- b) tanári kérdőív;
- c) tanulói kérdőív;
- d) strukturált megfigyelés.

A fókuszcsoportos vizsgálat eredményeit a szakirodalmi elemzéssel kiegészítve készülték a kérdőívek. Mind a tanári, mind a tanulói kérdőív a kódváltás minőségi és mennyiségi tényezőit kívánta feltárni. A kérdőívek ugyanazon tanórai helyzetek vizsgálatát célozzák, egyrészt a tanárok, másrészt pedig a diákok szemszögéből. Mindkét kérdőív lekérdezése önkitöltős módszerrel történt.

A tanári kérdőív három alapadatot tartalmaz: a megkérdezett személy munkahelye, neme, életkora. A pedagógus anyanyelvére nem kérdeztünk rá, azonban lehetősége volt arra minden személynek, hogy román nyelvű kérdőívet válasszon. Így a későbbi elemzések során az ezzel való összefüggés is vizsgálható lesz.

Az első kérdőív hat fő kérdést tartalmaz, melyből négy feleletválasztós jellegű, kettő pedig nyitott. A kérdőívet 164 romántanár töltötte ki; a mintavételi eljárásból adódóan egyenlő eséllyel kerülhettek bele a mintába magyar és román anyanyelvű tanárok.

Az első kérdésben arra kértük a pedagógusokat, mondják meg, mennyire tartják fontosnak a diák anyanyelvének ismeretét. A kérdés kapcsán lehetőséget biztosítottunk a véleményét alátámasztó érvek megfogalmazására is.

A második kérdésben arra kerestük a választ, hogy a tanár milyen sorrendben tartja fontosnak az egyes oktatási célok elérése érdekében az anyanyelv használatát. A fókuszcsoportos vizsgálat, a szakirodalom és saját tapasztalatok alapján hét jellemző változatot neveztünk meg. Nyolcadikként lehetőséget biztosítottunk arra is, hogy amennyiben az adott megkérdezett személy gyakorlatában egyéb célból is használja a diákok anyanyelvét, a kérdőívbe beírhatta azt, és így a sorrendet hét vagy nyolc elem között kellett megállapítania.

A harmadik kérdéssel azt vizsgáltuk, hogy a felsorolt kilenc tanórai és tanár-diák interakcióra vonatkozó szituáció közül melyikben használja a tanár a magyar, illetve a román nyelvet. A válaszadáskor kettős nyelvhasználat is bejelölhető volt.

A negyedik kérdéssel azt szerettük volna megtudni, román nyelv és irodalom órákon az összes elhangzó nyelvi közlésen belül hány százalék a magyar nyelv használatának aránya. Mivel a fókuszcsoportos vizsgálat alapján kiderült, hogy románórákon a magyar nyelv használatának aránya csak kivételes esetben haladja meg a 30%-ot, ezért 0-tól 40%-ig terjedő skálát alkalmaztunk, tíz százalékonkénti növekedéssel.

Az ötödik és a hatodik kérdés nyitott volt. Előbbiben arra kértük a válaszadókat, hogy sorolják fel saját tapasztalataik alapján, milyen előnyei és hátrányai lehetnek az anyanyelv tanórai használatának. Utóbbiban pedig a pedagógusok megfogalmazhatták

tanácsaikat egy elképzelt pályakezdő kollega számára. A hatodik kérdésre adott válaszból arra is lehet következtetni, hogy a pedagógus mennyire tudatosan használja adott helyzetekben az anyanyelvet a második nyelv elsajátítását célzó órákon.

A diákok számára összeállított kérdőívet 664 tanuló töltötte ki. A kérdőív három alapvető adatot rögzített: iskola neve, tanuló neme, évfolyama. A mintába felső tagozatos (5., 6., 7. és 8. osztályos) és középiskolás (9., 10., 11. és 12. osztályos) diákok kerülhettek be. Az első kérdés arra vonatkozott, hogy az órákon hány százalékban használják az anyanyelvet, konkrét esetek megemlítésére is lehetőséget adva. Itt szintén a fókusz-csoportos vizsgálat eredményéből következő 0 és 40% közötti skálát alkalmaztuk. A második kérdésben arra voltunk kíváncsiak, milyen gyakran érzi szükségét a diák annak, hogy egyes szavakat, kifejezéseket, szabályokat anyanyelvén magyarázzanak meg a tanárok.

A harmadik kérdéssel azt kívántuk felmérni, milyen élethelyzetekben használják a diákok a célnyelvet. Az információ azért különösen szükséges, mivel ennek alapján mérhető, hogy az oktatási környezetet kívül hol használja még a román nyelvet. A negyedik kérdés arra vonatkozott, hogy a diák milyen gyakran kerül olyan helyzetbe, hogy románul kell beszélnie.

Az ötödik kérdés a diák nyelvtudásának önértékelésen alapuló vizsgálatát célozta. A hatodik kérdés, hasonlóan a tanári kérdőív ötödik kérdéséhez, arra kereste a választ, hogy a diákok milyen előnyeit és hátrányait látják annak, hogy a románórákon anyanyelvüket használják egyes helyzetekben. Az utolsó, hetedik kérdésben arra kértük a tanulókat, nevezzék meg, szerintük melyik nyelvet használják adott helyzetekben a román-tanárok.

A fókuszcsoportos vizsgálat és a szakirodalom feldolgozása alapján elkészített kérdőívek jellegükből adódóan a tanórai szituáció szereplőinek szempontjából képesek megragadni a vizsgált valóságot. Az összetettebb megközelítés és a pontosabb leírás érdekében szükségesnek tartottuk a strukturált megfigyelés módszerének alkalmazását. Ennek elvégzésre jó alkalmat jelentett, hogy a Sapientia EMTE román-angol szakos hallgatói kötelező óralátogatáson vettek részt a képzés keretén belül. A felkészített 74 harmad- és negyedéves hallgató öt csíkszeredai magyar tannyelvű iskolában, két féléven keresztül összesen 1012 órára vonatkozóan rögzítette megfigyeléseit.

A megfigyelés elsősorban arra irányult, hogy az ötven perces tanórákon rögzítsék a kódváltási eseteket, megjelölve az aktus résztvevőit, összefüggését, folyamatát. A spontán és szervezett didaktikai párbeszéd megfigyelése lehetőséget nyújtott olyan nyelvtanulási, beszédprodukciós jellegzetességek feltérképezésére, amelyeket többnyire sem a nyelvtudást mérő tesztek, sem a tanári vélemények nem jeleznek. Ilyen például a megfelelő szó keresésének pillanata, az ismeretlen szó áthidalásának stratégiája, a mondanivaló megfogalmazásának nehézsége, a szómagyarázati próbálkozás, a beszédtempó stb.

Tanulmányunkban bizonyos alapvető jellegzetességeket kívántunk megragadni a fent részletezett kutatás eredményei alapján. A tanórákon megfigyelhető kódváltási helyzetek részletes elemzésére ebben a vonatkozásban a szakirodalom nem tartalmaz információkat, így elmondható, hogy kutatásunk itt megfogalmazott részeredményei nagymértékben hozzájárulhatnak a román-tanárok kisebbségi környezetben való oktatási helyzetre

való felkészítéséhez. Rá kell mutatnunk egyúttal arra is, hogy ennek tudatosítása nélkül valóban hatékony tanárképzésre nincs lehetőség.

### Szükséges-e a kódváltás?

„*Elmúltak azok az idők, amikor tilos volt magyarul megszólalni*” jelentette ki Medgyes (1997) az angol nyelv tanításának változó paradigmájára utalva. A didaktikai tiltás tulajdonképpen az anyanyelvi tudás hatékony felhasználását utasítja el, és egy sajátos szemléletmódot tükröz, miszerint a kétnyelvű egyén „kettős egynyelvűként” (Bartha, 1999) értelmezhető.

A román nyelv oktatásának pedagógiai irányelveit különböző korokban vizsgálva, egyértelműen körvonalazódik, hogy az anyanyelvi tudás és tapasztalatok felhasználásával különböző explicit, illetve implicit szabályozások foglalkoztak – ám egyetlen esetben sem kezelték valóban második nyelvként a román nyelvet. Léteztek az anyanyelvi tudás felhasználását tiltó pedagógiai elvek (pl. a '80-as években, amikor tilos volt a magyar nyelv használata román nyelv és irodalom órákon), de megfogalmazódtak kontrasztív nyelvi szemléletek is, mint például az '50-es évektől kezdődően Tittel, Bányai, Blédy, vagy Scridon írásaiban.

A jelenlegi kerettanterv az explicit szabályozás hiánya miatt a második nyelv oktatásmódszertanának terén szabad döntési, alkalmazási lehetőséget biztosít – legalábbis ami az anyanyelvi tapasztalatok felhasználását illeti. Megfigyelhető azonban, hogy a tanulók nyelvi tudásának és tapasztalatainak hatékony érvényesítése, valamint az ezt szorgalmazó tanítási módok mást jelentenek az oktatáspolitikában és az osztályteremben. Az iskolai hatékonyság feltétele, hogy e két jelentés referenciája összehangolható legyen.

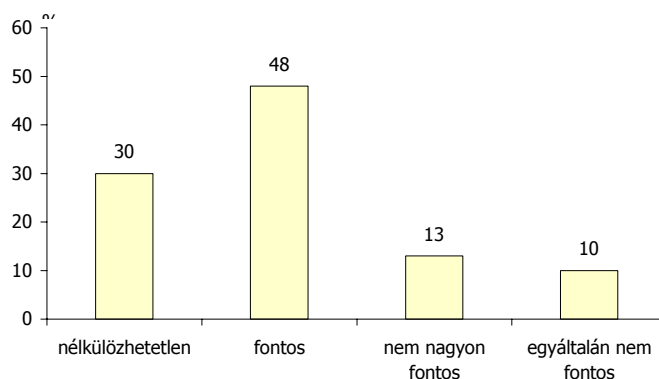
A tömbmagyar területen működő magyar tannyelvű iskolákban tanító román tanárok döntő többsége, a válaszolók 77,5%-a, (lásd 1. ábra) a tanulók anyanyelve ismeretének fontosságát vallja. A kérdőívben megfogalmazottak alapján elmondható, hogy ezt a véleményét a legtöbb tanár érvekkel alá is támasztja. Érdeemes megjegyezni azonban, hogy az elutasító válaszoknál többnyire hiányoztak a magyarázatok, az érvek. Ha mégis szerepelnek, a következő, sablonos megfogalmazásokkal találkozhatunk:

- az egynyelvű tanár hatékonyabb;
- a célnyelv kizárólagos használata hatékonyabb;
- a román nyelvvvel szemben nem alakul ki „negatív érzés”<sup>1</sup>;
- eredményesebbé teszi a kommunikációra alapuló nyelvtanulást „könnyebben tanulja a nyelvet, ha nem fordításra alapozza gondolatainak kifejezését”, „rákényszerül, hogy használja a nyelvet”.

---

<sup>1</sup> A továbbiakban az idézett szövegrészeket szó szerint, a kérdőívben szereplő formában adjuk meg és idézőjelbe tesszük. Ahol szükséges, a román idézetek fordítását szögletes zárójelben közöljük.





I. ábra

*A diák anyanyelve ismeretének fontossága a tanárok szerint*

A két nyelv ismeretének fontossága mellett érvelők válaszait kulcsszavak alapján csoportosítottuk. Így a tanulók anyanyelvének ismerete a következő pedagógiai motivációs háttérrel magyarázható:

– *a hatékony megértés, magyarázat feltétele*

A válaszok körülbelül 70%-a az anyanyelv ismeretének előnyét a jobb, pontosabb, mélyebb megértés lehetőségében látja. Néhány megjegyzést összegezve: könnyebben érti meg a szavakat, kifejezéseket, elvont fogalmakat, nyelvtani fogalmakat a diák, ha a magyarázat anyanyelven szerzett tudás analógiájára alapszik.

– *transzfer és kontrasztív szemlélet alkalmazására ad lehetőséget*

Néhány szemléletes példa: mivel a gyermek anyanyelvén gondolkodik, könnyebben érvényesítheti a tudását más nyelven, vagy hatékonyabban javíthatja anyanyelvéből adódó hibáit.

– *az eredményesebb tanár-diák kapcsolat kialakítását biztosítja*

Az erre vonatkozó érvek a tanítási folyamat nevelői hatását hangsúlyozzák. Így például: biztonságot sugall a gyermek számára; bizalmasabb, őszintébb a tanár-diák kapcsolat.

– *érvényesíthetőek a személyes nyelvtanulási tapasztalatok*

A kétnyelvű tanárok egykori hibáikból, tanulási nehézségeikből okulva jobban tudnak figyelni a diákok előrelátható problémáira, így hatékonyabbak a tanulástervezés szervezésében.

A románórákon megfigyelhető beszédhelyzetekben a kettős nyelvhasználat a hatékonyság feltétele, ugyanis a pedagógusok röviden ismertetett motivációs háttere arra utal, hogy az anyanyelvi tudás érvényesítése a didaktikai párbeszédben, mind a formális, mind az informális szinteken jelentős előnyökkel szolgál. A kettős nyelvhasználat az adatközlők viszonyulásai alapján pedagógiai előnyöket hordoz mind a kognitív, mind az affektív beszédhelyzetek eredményes kivitelezésében.

A tanárok véleményén alapuló megállapításunk jó alátámasztásához további két érvet mutatunk be, mindkettő a tanulók által megfogalmazott válaszokra alapul. A megkérdé-

zett tanulók 55%-a nem mindig, de néha szükségesnek tartja az anyanyelvre való váltást, 40%-uk számára pedig nagyon gyakran fontos az anyanyelv használata. Mindössze 4% véli úgy, hogy egyáltalán nem fontos az első nyelvi támasz.

A kódváltás előnyét egyértelműen a megértés elősegítésében látják; érveiket így foglalhatjuk össze: pontosabb, gyorsabb, hatékonyabb, egyszerűbb, jobb megértést biztosít. Érdekes ugyanakkor ezen jelenség személyes elemeire is figyelni. A válaszolók tapasztalatai alapján az anyanyelvi váltásnak aktivizáló szerepe van („aktívabban tudok részt venni az órán”), sikerélményt biztosít („tudom, miről beszélünk”, „megértem a házi feladatot, a szavakat, a szabályokat”), eredményesebb tanuláshoz vezet („gyorsabban tanulok”, „jobban el tudom mondani a lecke tartalmát, ha már elmagyarázták”), és nem utolsó sorban, a jobb időbeosztást segíti elő („nem kell szótárzni”).

A kognitív, tudásszerzésre alapuló előnyök mellett gyakran említésre kerülnek affektív jellegű érvek, amelyek önkifejezési próbálkozásokra utalnak. Például: „bátrabban beszélek”, „nem kell félni, hogy a tanárnő nem tud magyarul”, „ha nem tudok szavakat, megkérdezhetem”.

A kódváltás hátrányait többnyire a beszédproduktív nehézségekkel magyarázzák a diákok. Például: a szókincs felelevenítésének nehézségei („nehezebben jutnak eszünkbe szavak”, „elfelejtjük a nyelvet”), önkifejezési gondok és interferencia („többet fogunk hibázni”, „magyar mondatszerkezetek szerint alkotjuk a román mondatokat”), a kommunikációs készség gyakorlására nincs elég idő („nem gyakoroljuk a nyelvet, a kiejtést”) és rossz időbeosztást is eredményezhet, mert „elterelődhet a téma”.

A tanulók válaszaiból az is kiderül, hogy nem csak a kétnyelvű tanárok esetében jelezhető a nyelvi váltás jelensége, hanem előfordul az egynyelvű, román anyanyelvű tanárok esetében is. Így a megértés megkönnyítéséért a tanár megkér valakit az osztályból, hogy fordítson, vagy bizonyos szavak magyar megfelelőjét próbálja maga is használni. A tanórai párbeszéd során a kódváltást a tanár és a diák is kezdeményezheti, a beszédteremtés, a tanulási helyzet, a párbeszéd sajátossága függvényében.

Utóbbi azonban nem feltétlenül az anyanyelv (cél)nyelvórai használatának fontosságát támasztja alá megítélésünk szerint, hanem az oktatásszervezés paradoxonjára, azaz a jelentések referenciájának eltérésére mutat rá. A tanítási elvárások nyelvezete (regisztere) és a tanulók tudásszintje között minimális az átjárhatóság, így a kommunikációs szakadék áthidalása céljából az anyanyelv használata bizonyul a legkézenfekvőbbnek és célravezetőbbnek. A két szint közötti megfelelő összhang megteremtése, azaz „a szót értés” feltételeinek pontos meghatározása biztosíthatná az oktatási folyamat minőségét, nem pedig a kódváltás kényszerű alkalmazása.

### **Miért kerül sor kódváltásra?**

A tanárok és tanulók válaszaiból kiderül, hogy a román nyelvórákon átlagosan 20%-os arányban jelenik meg a kódváltás. A kettős nyelvhasználatot kiváltó tanórai mozzanatok változatos okokra vezethetőek vissza. A megfogalmazott válaszok alapján a leggyakrabban előforduló helyzeteket mutatjuk be az alábbiakban, gyakoriságuk sorrendjében. A

felsorolásban a tanulók válaszai alapján külön mutatjuk be a tanári, valamint a tanulói szerep köré csoportosítható főbb mozzanatokot.

A tanári szerepkörre vonatkozva az adatközlők 70%-ánál kiemelt helyen szerepel az ismeretátadás és ennek keretében a pontos magyarázatok, amelyek megítélésük szerint kódváltást követelnek meg. Mindez a szavak, a szövegek és a nyelvtani fogalmak anyanyelvi megfelelőinek használatában érhető tetten. Szavak magyarázata esetén gyakran csak akkor kerül sor fordításra, ha a célnyelvi szinonimák nem segítenek a jelentésfeltárásban.

A házi feladatok ellenőrzésekor, magyarázatkor, gyakorlatok során felmerülő kérdések kiigazításakor a válaszadók 32%-a tett említést kódváltásról. A válaszolók 24%-a a dolgozatok, versenyek, fontos időpontok megbeszélésére is hivatkozik, illetve akkor használják az anyanyelvet, „ha fontosabb dolgokat kell megbeszélni”. Esetenként „óra végi beszélgetésekre” is utalnak. Az esetek 10%-ában előtérbe kerülnek az olvasás és szövegértés, értelmezés mozzanatai, amelynek keretében a párhuzamok, hasonlóságok megbeszélésekor (például román és magyar népmesék, regények) gyakran szükséges az anyanyelvi háttértudás. A kódváltás akkor is meghatározó szerepet kap, amikor az érzelmi érintettség fontossá válik a beszédhelyzetben (10%), például „ha leszid valakit a tanárnő”.

A diákok kezdeményezésére vagy a rájuk vonatkozó tanórai mozzanatokból leggyakrabban említett, kettős nyelvhasználattal jellemezhető beszédhelyzet a szókeresés, valamint nyelvi hiányosságok jelensége. Így a könnyebb, gyorsabb és hatékonyabb megértés céljából kódváltásra kerül sor például, ha vicces eseményekről, személyes élménybeszámolókról van szó, amelyek nem tartoznak az óra témájához. Ehhez az eszközhöz fordulnak akkor is, ha rendkívüli események megszervezését beszélnek meg.

Összegezve a fent említett helyzeteket, elmondható, hogy a kódváltást elsődlegesen a magyarázat eredményességének növelése érdekében alkalmazzák. Ha azonban részletesebben megvizsgáljuk, igen változatos okok vezethetnek a kódváltás jelenségéhez. Ilyen például a hatékony közlés iránti igény, a szókeresés, a beszédszándék érvényesítésének segítése, az interakció, vagy a témaváltás jelzése, a személyesség tétel, érzelmi érintettség, rávezetés a célnyelv használatára.

A bemutatott helyzetek alapján világossá válik, hogy a kódváltás alapvetően két lényeges szinten mehet végbe a tanórai szituációkban. Egyrészt többnyire tudatosan elősegítheti az oktatási célok megvalósítását, ugyanakkor egyértelműen érezhető a szubjektív, nem tervezett szint megjelenése is, amely a személyesebb mondanivaló átadásából vagy a célnyelvi kommunikáció nehézségeiből fakad. Felhívjuk a figyelmet arra, hogy a célnyelvi közlés nehézségei több esetben megfigyelhetők voltak a tanárok részéről is, mint az a strukturált megfigyelésből kiderült. A nem tervszerűsített váltásokat elsődlegesen az érintkezés témája, jellege, a beszédaktus illokúciós és perlokúciós (Searle, 2000) funkciója váltja ki.

A kettős nyelvhasználatot kiváltó tanórai helyzetek feltérképezése is arra enged következtetni, hogy román nyelv és irodalom órákon a nyelvi tudás kiépítésében az anyanyelv másodlagos, kiegészítő szerepet tölt be. Főképp a szavak, a kifejezések, a szövegértés és a nyelvtani fogalmak esetében a tanári magyarázat és a tanulói megértés nyelve. Tervszerűen a tanóra nyelvi médiuma az elsajátítandó nyelv, de ha értési zavar keletke-

zik, az azonnali megoldás a gondolkodás nyelvére való váltás. Ez a jelenség is egyértelműen a már említett oktatásszervezési paradoxonra utal.

Nyelvpedagógiai szempontból lényeges azonban a megértés könnyítésére irányuló törekvések okainak értelmezése. Abból a tényből kiindulva, hogy a fent bemutatott válaszok lényegében pedagógusi viszonyulásokat tükröznek, s így szaktudásra és gyakorlati tapasztalatra alapuló nyelvtanulásról és tudásszerzésről kialakított vélemények gyakorlati megnyilvánulásai, érdemes részletesebb elemzésükbe bocsátkozni. A válaszok alapján körülhatárolható nyelvtanári magatartások gyakran a megszokott, hagyományos, nyelvtan- és fordításközpontú vagy asszociációs tanítási modell hatására utalnak. Ezen szakmai felfogás azonban kevésbé egyeztethető össze a romániai oktatási rendszer által felkínált kommunikáció-centrikus tantervekkel, oktatás és tanulásszervezési narratívákkal és természetesen az ezeket megalapozó elméleti háttérrel. Így tehát a makro- és mikro-szintű oktatásszervezés paradoxonjának újabb tényezője körvonalazódik előttünk.

Az is nyilvánvaló, hogy a paradox helyzetre adott gyakorlati válaszok meglehetősen eklektikusak: az újítás elemei a hagyományos tanítási szokásokkal ötvöződnek. Joggal merül fel a kérdés, hogy ezen összhanghiány milyen mértékben fordul elő az ugyanezen a területen működő román tannyelvű iskolák esetében, s hogy ezt az ellentmondást milyen arányban befolyásolja a kétnyelvű tárgy sajátossága, pontosabban a magyar tannyelvű iskolákra jellemző sajátos nyelvhasználati szokás-minta. Szintén a székelyfölditől eltérő mintákat tapasztalhatunk valószínűleg a szórvány területeken működő magyar tannyelvű iskolákban, hiszen ott a környezeti nyelv a célnyelv, tehát a tanóra egészen más kommunikációs külső közegből indulhat ki.

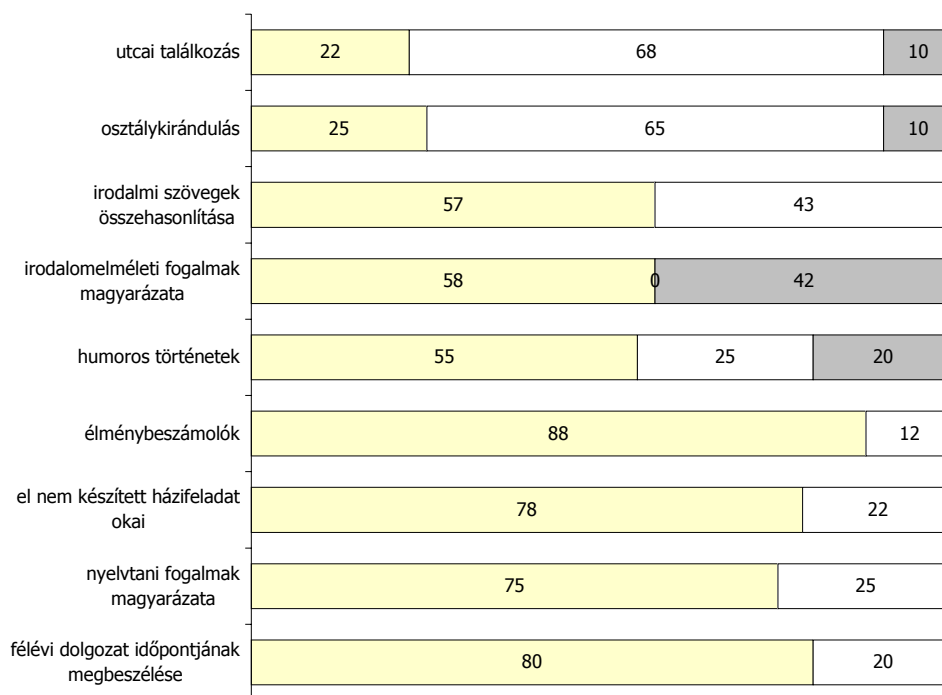
## Milyen helyzetben kerül sor kódváltásra?

A továbbiakban arra próbálunk választ keresni, hogy milyen nyelvhasználati szokások különíthetők el a tanár-diák, diák-diák interakciók során. A kérdést elsősorban a tanári kérdőívekben megfogalmazott válaszok alapján igyekszünk megközelíteni.

A 2. ábra a három nyelvhasználati lehetőséget mutatja be. A világos szürkével jelöltük a román nyelv, fehérrel pedig a magyar nyelv használatát. A sötétszürkével jelzett esetek a kettős (azaz kevert) nyelvhasználatot mutatják. A feltüntetett értékek az említések százalékos arányát jelzik.

Látható, hogy a tanórai helyzetekben az oktatáshoz kapcsolódó interakciók nyelve a román, a kétnyelvű helyzetek transzfer céljából jelennek meg (irodalomelméleti fogalmak magyarázatakor), az informális tanórai párbeszédnek néha magyarul, míg a tanórán kívüli párbeszédnek anyanyelven zajlanak. Célszerű e nyelvhasználati szokásokat az érintkezés témája és célja szempontjából értelmezni, mivel ekkor a beszédaktus illokuciós értéke a meghatározó. A bemutatott állapot híven tükrözi, hogy a tanórai párbeszéd formális és informális beszédhelyzetek összességei, s így sajátos nyelvi regisztert aktivizálnak. A tanulmányozott helyzetek esetében egyértelműen különválasztható, hogy a formális beszédhelyzetek többnyire egynyelvűek és román nyelven zajlanak, ritkán egészülnek ki a diákok anyanyelvével. Az informális beszédhelyzetek nyelve a tanóra

keretén belül többnyire kétnyelvű, tanórán kívül javarészt magyar nyelvű. Természetesen a kettős nyelvhasználat elsődlegesen a tanár nyelvismeretétől és nem utolsó sorban a nyelvtanulásról és a tudásszerzésről kialakított felfogásától függ.



2. ábra  
Nyelvhasználati helyzetek

A tanórai beszélgetések irányított megfigyelése lehetőséget nyújtott a természetes osztálytermi tevékenységek során megjelenő kódváltás dokumentálására és a váltást befolyásoló külső és belső tényezők elemzésére. A vizsgált tanórai érintkezések során a második nyelvről anyanyelvre, valamint az anyanyelvről második nyelvre történő áttérést követtük tanár-diák és diák-diák interakciók során.

A megfigyelés tárgyát képező tanórák 44%-ában került sor spontán vagy tudatos kódváltásra, bár e jelenség mennyiségi mutatóit a tanárok munka- és tanulásszervezési stílusa nagymértékben meghatározta. A kódváltás jelensége egy tanórán átlagosan kétszer-háromszor fordult elő. Az általunk megfigyelt maximális kódváltási esetszám 8 volt.

A megfigyelés tárgyát képező nyelvváltási mozzanatok 65%-a irodalomórák témáihoz kötődik, 19%-át nyelvtanórákon figyelték meg. A fennmaradó 16% fogalmazási, irodalomelméleti vagy kommunikációs tevékenységek közben volt észlelhető.

A kettős nyelvhasználatot kiváltó helyzeteket gyakoriságuk és jellegzetességeik alapján csoportosítottuk. A leggyakrabban előforduló nyelvváltási helyzeteket a szavak, kifejezések, fogalmak jelentésének tisztázása váltja ki. Ezen esetekben többnyire a tanár kezdeményezi a kettős nyelvhasználatot, és a következő tanórai helyzetekben jellemző:

– *tudatos, tervezett szómagyarázat anyanyelvi megfelelővel*

Például: *cârțiță*=vakond, *loterie*=sorsjáték, *vocație*=hivatás, *cimpoi*=börduda, *opoziție*=ellentét, *solemn*=fennkölt

– *számonkérés, kikérdezés*

Például: „Mit jelent a *moaste*?”, „Ați auzit de *fehér rím*?” [Hallottatok a fehér rím-ről?], „Cum mai spunem cu alt cuvânt *felgyorsult*?” [Hogyan mondjuk más szóval, hogy *felgyorsult*?], „Cum se spune în limba română *megszemélyesítés*?” [Hogyan mondják románul, hogy *megszemélyesítés*?]

– *nyelvtani fogalmak magyarázata*

Például: *Adverbul*=határozószó, „Care este corespondentul în limba maghiară a *diminutivului*?” [Mi a magyar megfelelője a *diminutivului*-nak?], „*Acuzativ* înseamnă tárgyeset.” [Az *acuzativ* tárgyesetet jelent.]

– *fordításra alapozó magyarázat*

Például: „Hogyan mondom románul: *most tanulok, tanulni fogok*?”, „Care este semnificatia titlului *Enigma Otiliei*?, Cum il putem traduce?” [Hogyan értelmezhető az *Enigma Otiliei* cím? Hogyan fordítanátok le?], „Tata l-a cerut pe copil. *Kire utal a cselekmény? Fordítsátok le!*” [Az apa megkérte gyerekeit.], „El a fost acasă. *A exista înseamnă létezni. Casa a fost mare. Fordítsátok le!* Mi a különbség az *a fost* szavak között a két mondatban?” [Otthon volt. Az *exista* azt jelenti, hogy létezni., A ház nagy volt.]

Míg az említett esetekben a tanár váltott kódot, az alábbiakban olyan tanórai helyzeteket mutatunk be, amelyekben a kétnyelvű kommunikációt a diák kezdeményezte. Leggyakrabban a megfelelő szó keresése esetén figyelhetjük meg a jelenséget. Például: „Cum se spune românește: *ennyi*?” [Hogy van románul az *ennyi*?], „Nem tudom, hogy mondják szótagszámnak.” Sokszor a kódváltás kezdeményezésének jelzésére szolgál a diákok kódváltása. Például: Tanár: „Ai înțeleas diferența?” [Értetted a különbséget?] Diák: „Igen”. Megfigyelhető, hogy jelentéstisztázás esetén a tanárok többnyire célnyelvről anyanyelvre való váltást kezdeményeznek, míg a diákok éppen a célnyelvi információk hiányában keresnek gyakrabban kifejezési eszközöket.

A tanárok igen gyakran próbálkoznak azzal, hogy a kétnyelvű szituációt kódváltással a célnyelvre tereljék át. Íme néhány szemléletes párbeszéd:

Tanár: Cât timp ți-a luat să memorezi poezia? [Mennyi idő kellett a vers megtanulásához?]

Diák: *Sokat*.

Tanár: Ce înseamnă pentru tine *sokat*? [Mit jelent neked a *sokat*?]

Diák: *Hát, három órát napjába*.

Tanár: Most mindezt mondd el románul!

A kettős nyelvhasználat mind a tanár, mind a tanuló kezdeményezésére, többé-kevésbé tudatosan fordul elő az egyéni tapasztalatok tanórai érvényesítése során. Különös szerepet kap olyan helyzetekben (amint ezt *Boócz-Barna* (2000) is igazolja) amikor a beszélők számára fontos a személyes érintettség vagy a minél gyorsabb és hatékonyabb közlésvágy. Így például az óra elején:

Tanár: Jól telt a versenyen? Milyen helyezést értél el?

Számonkérés előkészítésekor:

Tanár: Nehéz volt a házi feladat?

Szövegértés előkészítésekor:

Tanár: Să citim poezia *După melci*, de Ion Barbu. Volt valaki csigát gyűjteni? [Olvassuk el Ion Barbu *După melci* című versét!]

Diákok: Igen.

Tanár: Mit csináltál vele? Az olaszok nagyon szeretik.

A kettős nyelvhasználatot számos más tanórai mozzanatban is nyomon követhettük. Ilyen például az irányítás, vagy az osztályszervezési és tanulásszervezési problémák személyessé tétele. Például: „Leírtátok? Figyelj oda, jó!”, „Most írjuk le a füzetbe! Olvassad! Citeste! Figyelj!”, „Mit nem értettél meg?”, „Csendesedjete le!”

Gyakran előfordul a nyelvi tudatosság alakítása céljából is kulturális összefüggésrendszerben. Így például *Ion Barbu* verseit magyar fordításban olvassák fel, vagy közmondások, gyermekversek magyar megfelelőit keresik. Például:

Tanár: Cum este descântecul în limba maghiară? [Hogy van magyarul ez a mondóka?]

Diák: Csiga-biga gyere ki...

## Összegzés

Összegezve az elmondottakat, figyelemre méltó a második nyelvhez való viszonyulás értelmezése, amely elsősorban a nyelvhasználat céljától függő differenciálódásban nyilvánul meg. Bizonyos beszédshándékok adott nyelvhez kapcsolódnak és szinte kizárólag azon a nyelven kerülnek kifejezésre.

*Wardhaugh* (2002) fogalomtárával értelmezve e nyelvi állapotot, itt elsősorban metaforikus nyelvi áttét érzelmi, nyelvi viszonyulás mutatói körvonalaazódnak. Az említett szerző szerint egy bizonyos kommunikációs helyzetre kiválasztott nyelv a szavakon túlmutató üzenet hordozására alkalmas. Esetünkben a kettős nyelvhasználat egyben különbségtételt is magában rejt, amelynek érzelmi és viszonyulásbeli motiváltsága is van. Az anyanyelv használata nem csak a jobb megértés vagy megértetés eszköze az osztálytermi kommunikációban, hanem gyakran egy „mi-típusú” szolidaritás kifejező eszközévé válik. Ezért a beszélők alkalmasabbnak tartják az informális beszédhelyzetekre. A

második nyelv használata többnyire „ők-orientált”: azaz a tanítás nyelve, de *nem* mindig a megértésé. Ezért válik a formálisabb helyzetek kommunikációs eszközévé, esetünkben elsősorban a magyarázat és a kikérdezés segítőjévé.

Az eddigiekben bemutatott nyelvi állapot tulajdonképpen a nyelvi tudás alapján az aszimmetrikus kétnyelvűség visszatükröződése a didaktikai párbeszédben. Egy általánosabb, makroszociális megközelítés értelemszerűen egy másik tükörképet is megjeleníthet, nevezetesen a nyelvi környezet szocializációs hatását. Az általunk tanulmányozott minta a tömbmagyarságban élők román nyelvóráinak nyelvi sajátosságait törekszik bemutatni, ahol a közvetlen környezeti nyelv ugyancsak többnyire formális (intézményes) beszédhelyzetekre összpontosul. Teljesen más tanórai nyelvi állapot írható le azon esetekben, ahol a környezeti nyelv egyes, vagy többnyire román.

Kétségtelen, hogy a bemutatott nyelvi állapotok egy sajátos nyelvtudás struktúráját tárják elénk, az említett differenciálódás értelmében a második nyelv többnyire nem az önkifejezés eszköze, sőt, mindaddig, amíg nem teremődik megfelelő sikerélményt biztosító gyakorlási lehetőség, nem is válhat azzá.

Joggal tehető fel tehát a kérdés, hogy ki alkalmasabb az úgynevezett kétnyelvű tárgyak oktatására: az egynyelvű, avagy a kétnyelvű tanár? Milyen tanulói nyelvtudásszint szükséges az egynyelvű tanár hatékonyságához? Milyen kommunikációs gátakat állandósíthatunk a nyelvi regiszterek nem megfelelő alkalmazásával?

Bár ezek a kérdések az idegen nyelv oktatásának szakirodalmában gyakran előfordulnak, a román mint második nyelv minőségi oktatás-stratégia tervezéséből még hiányoznak. A jelenlegi tanárképzés alapvető feladatának tartjuk a kettős nyelvhasználatot hatékonyan kezelő pedagógusi attitűd kialakítását, amely a két nyelv és kultúra alapos ismeretét feltételezi, ugyanis a tanórai kettős nyelvhasználat számtalan pedagógiai lehetőséget hordoz, de nem megfelelő kezelése ugyanakkor sok tanulási és tanítási nehézséghez, kudarchoz vezethet.

Összegezve a tanulmányozott jelenségről nyert észrevételeinket, a következő nyelvpedagógiai elvet fogalmazhatjuk meg. A második nyelv tanórai keretén belül elsődlegesen a (cél)nyelv használatára kell törekedni, ugyanis a nyelvoktatás célja és eszköze a nyelvtudás használata. Természetesen ahhoz, hogy az önkifejezés sikerélménye biztosítható legyen, megfelelő tanulóközpontú tanterv és sajátos módszerek kidolgozása szükséges, ami egyben a közoktatásban és az oktatáspolitikában használatos jelentések összehangolását feltételezi, azaz a többször említett paradoxon feloldását.

Vannak olyan tanórai helyzetek, amelyekben célravezető a tanuló meglévő tapasztalataira, anyanyelvi tudására alapozni. Ilyen például a nyelvtani szabályszerűségek, fogalmak, hasonlóság vagy különbség felfedezésére építő tanítás, a kontrasztív szemléletmód és nyelvi tudatosság gyakorlása, a szemantikai, szintaktikai interferenciák ismertetése, a hibák vagy tévesztések mechanizmusainak elemzése, javítása. A kettős nyelvhasználat azonban, nyelvi, szakmai tudásra és a gyermekek megismerésére alapozó gondos és felelős döntés eredménye kell legyen, és a nyelvtanárnak pontosan kell tudnia, hogy miért és mikor lehet hatékony az anyanyelvre való váltás. Észrevételeink arra engednek következtetni, hogy e nyelvi jelenség didaktikai előnyeinek kihasználása a román nyelv oktatásában csak kis mértékben tudatosított, sok esetben a váltást egy-egy helyzet, a tanulói igény, a téma határozza meg.



### Köszönetnyilvánítás

A tanulmány korábbi változata az V. Országos Neveléstudományi Konferencián (Budapest, 2005. október 6–8) került bemutatásra. Az előadáson és a tanulmányban feldolgozott részeredmények, a Sapientia Alapítvány Kutatási Programok Intézete által támogatott kutatás következtetései.

## Irodalom

- Balázs Lajos és Szilágyi N. Sándor (1999): *Învățarea limbii române este un drept sau obligație, este o cauză sau pretext? A román nyelv tanulása jog vagy kötelesség, ügy vagy ürügy?* Apáczai Csere János Pedagógusok Háza Kiadója, Csíkszereda.
- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bartha Csilla (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Boócz-Barna Katalin (2000): A nyelv váltás okai a német mint idegen nyelv órán. In: Lengyel Zsolt, Navracscics Judit és Nádasi Edit (szerk): *Alkalmazott Nyelvészeti Tanulmányok*. Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Veszprém.
- Borbély Anna (2001): *Nyelvcseré. Szociolingvisztikai kutatások a magyarországi románok közösségében*. MTA Nyelvtudományi Intézetének Élőnyelvi Osztálya, Budapest.
- Cummins, J. (1984): *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Multilingual Matters, Oxford.
- Ellis, R. (1995): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- García, O. (1997): Bilingual Education. In: Florian Coulmas (szerk) *The Handbook of Sociolinguistics*. Blackwell, Oxford.
- Grosjean, F. (1998): Individual bilingualism. In: Lengyel, Zs., Navracscics, J. és Csolja, S. (szerk.): *Applied Linguistic Studies in Central Europe*. Veszprémi Egyetem, Veszprém. 101–126.
- Hoffmann, Ch. (1991): *An introduction to introduction to bilingualism*. Longman, London.
- Horváth István (2003): Az erdélyi magyarok kétnyelvűsége: nyelvmentés és integráció között? *Erdélyi Társadalom*, 1. 1. sz. 7–23.
- Kontra Miklós (2004): Tannyelv, (felső)oktatás, nyelvpolitika. *Forum. Társadalom-tudományi Szemle*, 4. 11. sz. 27–41.
- Kurtán Zsuzsa (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Medgyes Péter (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Medgyes Péter (1997): *A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana*. Corvina, Budapest.
- Murvai László (2000): A romániai magyar oktatás tíz éve 1990–2000. A számok hermeneutikája. Anyanyelvi Konferencia, Budapest.
- Navracscics Judit (2000): *A kétnyelvű gyermek*. Corvina, Budapest.
- Nikolov Marianne (2000): Kódváltás pár- és csoportmunkában általános iskolai angolórákon. *Magyar Pedagogia*, 100. 4. sz. 401–422.
- Norel, M. (2005): Influența fenomenelor de transfer și de interferență asupra studiului limbii române de către elevii aparținând minorităților naționale. In: *Limba și literatura română: perspective didactice*. Editura Universității din București, Bukarest. 135–143.

Tódor Erika Mária

- Pétek János (2001): A kisebbségi identitás dinamikája – más megközelítésben. *Kisebbségkutatás*, **10**. 1. sz. 15–20.
- Pétek János (2005): Tanulságok – szentencia nélkül. In: Kontra Miklós (szerk): *Sült galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika*. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Lilium Aurum Könyvkiadó, Somorja-Dunaszerdahely. 239–247.
- Poplack, S. (1988): Contrasting patterns of codeswitching in two communities. In: Heller, M. (szerk): *Codeswitching. Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*. Mouton, Berlin-New York-Amsterdam.
- Romaine, S. (1995): *Bilingualism*. Blackwell Publishing, Oxford.
- Searle, J. R. (2000): *Elme, nyelv és társadalom*. Vince Kiadó, Budapest.
- Skutnabb-Kangas, T. (1997): Oktatásügy és nyelv. Többnyelvű sokféleség vagy egynyelvű redukcionizmus. *Regio*, **3**. 11 sz. 68–79.
- Tódor Erika Mária (2004): Dimensiunile teoretice și practice ale curriculumului în contextul alterității lingvistice. *Educatia* 21, Casa Cărții de Știință, Kolozsvár.
- Wardhaugh, R. (2002): *Szociolingvisztika*. Osiris, Budapest.

## ABSTRACT

ERIKA MÁRIA TÓDOR: LANGUAGE-PEDAGOGICAL RELATIONS OF CODE-SWITCHING AND ASYMMETRIC BILINGUALISM

The present paper deals with the psycho-pedagogic aspects of linguistic code-switching in the context of asymmetric, institutional bilingualism through the acquisition of the Romanian language as a non-native (second) language in a predominantly Hungarian ethno-linguistic context. The aim of the research was to describe the forms, characteristics and factors that generate the phenomenon of linguistic code-switching, on the basis of the opinions and attitudes of teachers and students as well as through observations of classroom processes. The simultaneous use of both languages (that of Hungarian and Romanian) offers a variety of pedagogic outcomes, but their inadequate use can generate complex difficulties in both teaching and learning. Describing, and raising awareness of, these advantages and disadvantages are indispensable in devising an effective language specific didactic strategy in which language acquisition is not only confined to its teaching as a subject but it also becomes a means of learning and self-expression.

Magyar Pedagógia, **105**. Number 1. 41–58. (2005)

Levelezési cím / Address for correspondence: RO-530172, Miercurea-Ciuc, Bld. Frăției, 8/D/19.