

Tódor Erika-Mária, Vančo Ildikó

Nyelvi erőforrások osztálytermi helyzetekben

1. Nyelvek az iskolában

Tanulmányunk központi kérdésének bemutatásában két elméleti megközelítés fogalomtárából indultunk ki. Az első Shohamy (2006) által kidolgozott modellhez fűződik, mely szerint a nyelvoktatás folyamatának tervezésében, szabályozásában és kivitelezésében három jelentős szintet különíthetünk el: a makroszintet, mely a nyelvpedagógiai, nyelvszemléleti és nyelvpolitikai elveket rögzíti, a második az átmeneti szint, ahol az említett értékek tartalmi szabályozása kerül megfogalmazására és a tantervekben, tankönyvekben konkretizálódik. A két szint állandó kölcsönhatásban áll a harmadikkal, mely az osztálytermi párbeszéd, a heurisztikus találkozások helyszíne. A fejlődő személyiség szempontjából az osztálytermi interakciók a legmeghatározóbbak, mégis gyakran éppen ez a szint kerül háttérbe főképp a centralizált oktatástervezési döntések esetében. Jelen tanulmány erre a mikroszintre kíván összpontosítani és célja az osztálytermi beszédmód elemzése, problematizálása az államnyelv oktatásának összefüggésében.

Ugyanakkor, hogyha az említett nyelvoktatási szinteket a nyelvek közötti viszonyok alapján közelítjük meg, a különböző nyelvoktatás-politikai keretekben, a nyelvek közötti átjárás vagy az egymásmellettség megélésében és pedagógiai kivitelezésében változatos nyelvi viszonyrendszerek körvonalazódnak. Ha egy lineáris skálán próbáljuk elképzelni, a különböző oktatási rendszerekben fellelhető nyelvi viszonyrendszereket, két „véglet” közé sorolhatjuk az átmeneti elrendeződéseket (Gorter–Cenoz, 2017). Az egyik véglethez a nyelveket szeparáló, egy-egy nyelvre összpontosító oktatási modellek tárháza írható (pl. belemerítő programok, a nyelvi fürdő). Esetükben a célnyelv gyors elsajátítása vagy a „párhuzamos egynyelvűség” (Heller, 2006; Péntek–Benő, 2020) a követett szempont. A másik véglethez jellemzően azok az oktatási stratégiák sorolhatók melyek a nyelvek komplementer, holisztikus viszonyrendszerét tartják szem előtt. Ide tartoznak a különböző kétnyelvű oktatási programok változatos formái (Pisnjak, 2013), a többnyelvű dinamikus modell (Herdina–Ulrike, 2002) és a transzlingváló oktatási programok is (Sobkowiak, 2022; Heltai, 2016).

A magyar anyanyelvű diákok államnyelvi oktatását tekintve, az alábbi nyelvi konfigurációkat különíthetjük el a formális oktató-nevelő tevékenységekben:

1. táblázat. A formális nevelés nyelvi viszonyrendszerei (egyéni szerkesztés)

Megnevezés	Leírás	Nyelvhasználati jellemzők
Anyanyelvközpontú oktatási modellek	Ez esetben a diákok minden tantárgyat anyanyelvükön tanulnak és ezzel párhuzamosan tanulnak második, harmadik, negyedik nyelvet.	Lokálisan: dominánsan egynyelvű vagy kétnyelvű Az oktatásban: anyanyelv-alapú, mellérendelő intézményes kétnyelvűség Globálisan: (angol-domináns) többnyelvű.
Másodnyelvközpontú oktatási modell (Nem anyanyelvükön tanuló magyar diákok)	Minden tantárgyat a választott iskola tanítási nyelvén sajátítanak el, ehhez hozzáadódnak az iskolában tanult idegen nyelvek és (esetenként) választható tárgyként az anyanyelv.	Lokálisan: felcserélő kétnyelvű Az oktatásban: egynyelvű Globálisan: (angol-domináns) többnyelvű
Kétnyelvű oktatási programok	A két nyelv párhuzamos használata tannyelvként.	Lokálisan: kétnyelvű Oktatásban: kétnyelvű Globálisan: (angol-domináns) többnyelvű
Felzárkoztató anyanyelvoktatás	Amikor a domináns nyelv mellett választható vagy kiegészítő tantárgyként tanulható a kisebbségi nyelv és kultúra.	Lokálisan: egynyelvű (másodnyelv-domináns) Oktatásban: másodnyelv-domináns Globálisan: (angol-domináns) többnyelvű
Transzlingváló nyelvoktatás	Az otthoni nyelv vagy nyelvváltozat mellett a második nyelv elsajátítása, gyakorlása párhuzamosan követett cél.	Lokálisan: kétnyelvű Oktatásban: kétnyelvű (vagy többnyelvű) Globálisan: (angol-domináns) többnyelvű ¹

¹ A „globális”, „lokális” kifejezéseket a nyelvhasználati terek megnevezésére használtuk. A „lokális” kifejezés a közvetlen nyelvi környezetre utal, míg a „globális” a tágabb nyelvi környezetre, beleértve a virtuális térben zajló kommunikációt is.

Az oktatás a nyelvpolitika egyik legfontosabb területe. A formális oktatásban a nyelvek közötti viszonyok különböző oktatási stratégiák, módszerek és eszközök által jutnak el az osztálytermi párbeszéd szintjére. Az általunk vizsgált oktatási rendszerekben az iskolakultúra domináns törekvése a nyelvek különválasztása, az „egynyelvű” (célnyelvi kommunikációs) szemlélet képviselője. Ugyanakkor azt is hozzá kell tennünk, hogy a célnyelv-használatra való hangsúlyos törekvésben sem zárható ki a tanuló nyelvi és kulturális szocializációja, így a „háttérnyelvek” jelenléte sem. Mindezek együttesen képezik a beszélő nyelvi repertoárját, melyben egyszerre vannak jelen a különböző nyelvek, nyelvváltozatok, nyelvi regiszterek, kódok. Ladányi, Hrenek (2019) meghatározása értelmében a nyelvi repertoár „a társas-társadalmi érintkezések során a nyelvhasználók számára elérhető nyelvi készlet, amely egy adott közösség...tagjai számára nyelvi forrást biztosít” (2019, 112. o.). Heltai (2016) szerint e fogalomhoz „különböző nyelvi, szemiotikai források és az azokhoz kapcsolódó, a szociális kapcsolatok és a kontextus függvényében alakuló értékelések, jelentések tartoznak” (2016, 1. o.).

A fent meghatározott fogalomra különösen érdemes figyelni az államnyelv² oktatása összefüggésében, hiszen ez esetben a nyelvek szeparálódását, a „támasznyelvek” elhallgatását vagy megerősítését számos nyelvpolitikai és ebből származó tanulmányhasználati írott vagy íratlan norma határozza meg. Továbbá, néhány olyan közös, közép-európai oktatási rendszerekre jellemző vonást mutatunk be, melyek az államnyelvtanítás kapcsán kirajzolódó domináns tulajdonságok:

(1). A kisebbségek tagjai számára sok esetben az anyanyelvi iskolaválasztás eleni érvek között a legerősebb, hogy az államnyelv oktatása nem színvonalas, így a munkaerőpiaci hatékonyságukat és a társadalmi mobilitás lehetőségét éppen a nyelvismeret hiánya nehezíti meg.

(2). Az államnyelv pedagógiája lényegében az anyanyelvi és idegen nyelvi szemlélet ötvözése kellene hogy legyen, amely egy másodnyelvi (egyben nem-anyanyelvi) nyelvtanítási szemléletet jelent és a helyi sajátosságokra épít. Ezzel ellentétben az iskolai gyakorlatban főképp az anyanyelvi szemlélet jelenik meg, melynek értelmében a kisebbségi tanuló iskolások az államnyelv elsajátítása során az anyanyelvi elvárásokat kell hogy teljesítsék.

(3). Az államnyelvi oktatás kudarca néhány általános és sajátos aszimmetrikus helyzet mentén értelmezhető: például a követelményrendszer esetében az anyanyelvi beszélővel azonos elvárás szerinti mérés, a tartalmi kínálat esetében nem a szociális kommunikációs kompetencia fejlesztésére, hanem az akadémiai nyelvelsajátításra összpontosít (Cummins, 1981), e sajátos követelményrendszer gyakran

² Jelen dolgozatban az *államnyelv* fogalmán egy ország hivatalos nyelvét, a többségi nemzet által beszélt, alkotmányban rögzített nyelvi státuszt értjük.

kizáró jellegű a diákok számára (azaz követhetlenné válik). Az osztályteremi párbeszéd jellege szintén aszimmetrikus: tanárközpontú és nem diákközpontú. Az értékelés tárgyát általában olyan típusú tartalom képezi, mely távol áll a társadalmi beilleszkedést támogató eszkoztudástól.

(4). Léteznek különböző szintű kezdeményezések, tanterv-reformok (lásd Románia, Szlovákia), de legtöbb esetben ezek osztálytermi kivitelezése a pedagógusra van bízva. A pedagógusok „írják” saját kézikönyvüket, így az irányelvek alkalmazhatóságának követése számos bizonytalanságot eredményez.

Az fentiekben összegzett háttérinformációkból kiindulva írásunkban az államnyelv oktatásának osztálytermi jellemzőit, konkrétan az osztálytermi párbeszéd nyelvhasználati sajátosságait követjük három országban szerzett tapasztalatok alapján: Szlovénia, Szlovákia, Románia.

Az elemzés célja, hogy feltérképezze az államnyelvi tanórák párbeszédének sajátosságait, elsősorban az államnyelv – anyanyelv viszonyát követve, és arra próbál választ keresni, hogy milyen helyzetekben kerül sor az osztálytermi kódváltásra, ezek milyen célokat szolgálnak és milyen üzenetet hordoznak. Ugyanakkor elemzésünk azt is szem előtt tartja, hogy milyen módon válik beszélőközpontúvá a nyelvoktatás. Általában a normatív szövegek a formális oktatás „bemenetének” és „kimenetének” jellemzőire vonatkoznak, ebben a megközelítésben minket a folyamat, a gyakorlati kivitelezés foglalkoztatott.

2. A kutatás ismertetése

Az osztálytermi párbeszéd lényegében a jelentésalkotás sajátos formája, hiszen tervezett, irányított és célorientált. A pedagógusok különböző egyéni stratégiákat választanak és döntéseik hatékonysága meghatározza a jelentésalkotás sikerességét. Kérdésként merül fel azonban, hogy melyek ezek az egyéni megoldások? Milyen kommunikációs eszközökkel vonják be a diákokat az iskolai tanulási beszédhelyzetekbe oly módon, hogy minél inkább magukénak érezzék a tanulás folyamatát. Az osztálytermi interakciók jellege a tanulási folyamat érzelmi-attitudinális háttérét is alakítják, implicit nyelvi és viselkedési modelleket hordoznak. Ezeket a közösség tagjai hozzák létre és működtetik, megismerésük az interakciók megfigyelésén keresztül lehetséges.

2.1. A kutatás helyszínei és módszertana

A most bemutatásra kerülő adatok forrása egy kutatói tanulmányút során gyűjtött információk³, melyeket egyéni (helyszíni) kutatások egészítenek ki. Az adatgyűj-

³ A tanulmány az MTA Domus szülőföldi ösztöndíj „Jó gyakorlatok feltérképezése a Magyarországgal szomszédos országokban (Szlovákia, Ukrajna, Románia, Szlovénia) folyó államnyelvoktatás

tésben a résztvevő (osztálytermi, iskolai) megfigyelésre alapoztunk, ezt kiegészítette a meglátogatott oktatási intézmények jellemzőinek megismerése a tanárokkal, intézményvezetőkkel folytatott beszélgetések által. Az alábbi táblázatban összegeztük a 2018, 2019, 2020-ban meglátogatott intézményeket, tehát ezúttal a COVID világjárvány előtti adatgyűjtés elemeire összpontosítunk.

2. táblázat. A kutatás helyszínei

Ország	Település	Meglátogatott órák száma
Szlovénia	Lendva, Pártosfalvi Kéttannyelvű iskolák	8 óra
Szlovákia	Bátorkeszi, Nagymegyér, Somorja	12 óra
Románia	Csíkszereda, Marosvásárhely, Csíkpálfalva	10 óra

A meghallgatott órák jelentős részéről hanganyag készült, ott ahol erre nem volt lehetőség a résztvevők jegyzeteire alapoztunk.

Mivel az óralátogatások bejelentett látogatások voltak, ezért ezeket a „bemutató” órákat a hivatalos nyelvpedagógiai elvek osztálytermi szemléltetéseként értelmezzük. Ebből kifolyólag az is a megfigyelés tárgyát képezte, hogy hogyan kerültek bemutatásra ezek a szempontok. Az óratartás jellegéből adódóan többnyire rögzítő, rendszerező tanórákon vettünk részt, ahol azt láthattuk első sorban, hogy mi az, amit már tudnak a diákok, de jelen voltunk új ismereteket közlő tanórákon is. Így lehetőség adódott a deklaratív és valós helyzetek követésére, a normatív előírások gyakorlati értelmezésére.

A kutatás abból az előfeltevésből indított, hogy a vizsgált országok törvénykezési rendszerei minden esetben sajátos osztálytermi forgatókönyveket eredményeznek. Éppen ezért az összehasonlító megfigyelés strukturáló perspektívája a tantermi nyelvhasználat nyomon követése volt. Meggyőződésünk, hogy egy összehasonlító megközelítés tanulságai jó kiindulópontot biztosíthatnak az eredményes gyakorlatok feltérképezésére is. Ebben a dolgozatban bemutatott adatok az alábbi kérdésekre fogalmaznak meg válaszokat: (1). Milyen nyelvhasználati szokások térképezhetők fel a másodnyelvű (államnyelvi) osztálytermi párbeszédekben? (2). Milyen viszonyulás mutatható ki a másodnyelvi tanórákon az első

nyelvre vonatkozóan? (3). Milyen szerepet játszik és milyen célokat szolgál az L1 megjelenése?

A kérdések megválaszolása az interakciók megfigyelésén keresztül lehetséges. Az elemzésben azokat a szegmenseket vizsgáljuk, ahol a célnyelvhasználat mellett megjelent az anyanyelv használata is. Ezeket a helyzeteket a továbbiakban *kétnyelvű osztálytermi* beszédhelyzeteknek nevezzük.

3. Osztálytermi nyelvhasználat

Az iskolai siker vagy kudarc diskurzus-központú jelenség, hiszen olyan jelentésalkotás, értelmezés és jelentésélmény eredménye, melynek hatékonyságát éppen a résztvevő felek alakítják (Bannink, Anne; Dam van Jet, 2006.) Az osztálytermi helyzetekben létrejövő interakciók összessége egy interszubjektív világot teremt (kapcsolati mező, háló) és az így „teremtett nyelvi világ” képezte a megfigyelésünk tárgyát. A bemutatásra kerülő adatok összehasonlító, esetorientált, kvalitatív perspektívát kínálnak a jelenség minél elmélyültebb megértéséhez. A dolgozat további részében a három ország államnyelv oktatására vonatkozó általános jellemzés után az osztálytermi beszédhelyzetek elemzésére összpontosítunk.

3.1. Szlovénia

A szlovéniai magyar tannyelvű iskolák úgynevezett „kéttannyelvű” intézmények. Ennek értelmében a normatív szövegek a két nyelv párhuzamos használatát rögzítik, a tartalom alapú koordinált kétnyelvűséget, főként az elemi osztályok számára. Muravidéken az 1959-60-as tanévtől tértek át a kétnyelvű oktatásra, a többség és kisebbség számára egyaránt kötelező jelleggel, ugyanakkor a kisebbségi magyar nyelvet anyanyelvi és második nyelvi csoportokban tanítják külön tanterv alapján. A kétnyelvű oktatásban az oktatási szintek előmenetelével párhuzamosan változik a nyelvek megoszlásának aránya: általános iskola alsó tagozatán 50-50% az L2-L1 aránya, majd ötödik és hatodik osztályban ez az arány 60-40%-ra változik, míg nyolcadik osztályban az L2-L1 arány 70-30% (Kolláth, 2009). Az oktatási folyamat felsőbb szintjein a kettős nyelvhasználat szlovén domináns lesz. Az írás-olvasás tanítása az alapnyelv meghatározásával kezdődik (azaz melyik a gyerek első nyelve), és ennek függvényében kerül sor a részben párhuzamos készségalkotásra, melyet „egyidejű írás-olvasástanításnak” neveznek. A lendvai Kéttannyelvű Általános Iskolában ezt az írás-olvasástanítási technikát a 2013-2014-es tanévben vezették be (Kolláth, 2014). Először az első, majd a második nyelven ismerkednek az ábcével, transzfer-alapú készségalkotást követve és az első osztály végéig mindkét nyelven megalapozásra kerül az írás és olvasás alapkészsége.

A tartalom alapú kétnyelvű oktatást a tankönyvek kétnyelvűsége is támogatja. A tanítás gyerekközpontú, az alapkövetelményeket kell teljesíteni, de a tanulók egyéni fejlődési jellemzőinek függvényében további differenciált fejlesztésekre is

van lehetőség. A pedagógusok megítélése szerint hiányzik a tanárképzésből éppen a kétnyelvű nyelvoktatás szakmódszertanára való felkészítés. 2013-ban jelent meg az első kétnyelvű-tanítás módszertani kézikönyve. A kézikönyv szerkesztője az előszóban rögzíti ennek a munkának a szerepét, ami elsősorban a tapasztalatok lejegyzését, továbbadását és az önképzést szolgálja: „...A most már 55 éves múltra visszatekintő, a világon egyedülálló modell módszertana eddig szájhagyománnyal terjedt, az idősebb tanárok adták át fiatal kollégáiknak, amikor azok pályájuk kezdetén a kétnyelvű tanítás sűrűjébe csöppentek... A kézikönyv semmihez sem hasonlítható szerepét bizonyítaná, ha azt kéne mondanunk, nélküle képtelenség volt tanítani. Az elmúlt évtizedekben ugyanis nagyon sok tanító és tanár rendkívül jól végezte azt a munkát, aminek írásban lefektetett módszertana tényleg nem volt. Erre szoktuk azt mondani, hogy a kétnyelvű tanítás erősen tanárfüggő. Reméljük, a jelen kézikönyv némileg változtat ezen, annak ellenére, hogy az oktatás minősége elsősorban a tanár hozzáállásán, önmagával, munkájával és tanulóival szemben támasztott igényességén, a folyton tanulni és megújulni való képességén múlik” (Pisnjak, 2013, 14. o.)

Az idézett kézikönyv külön kitér a kétnyelvű oktatás „nyelvi megszervezésének módszertanára”, és kiemeli azokat a lehetséges módozatokat, melyekre a nyelvhasználatban figyelni kell. Így elkülönít (idő, téma, hely, személy alapján történő) „szétválasztásos”, valamint „párhuzamos” nyelvhasználati modelleket. Ez utóbbi nyelvhasználat kapcsán az idézett szerző kijelenti: „Megfigyelések szerint a párhuzamos módszert a tanárok négy módon alkalmazhatják: *véletlenszerű nyelvváltással (flip-flop), párhuzamos fordítással, bevezetés-áttekintéssel és célirányos párhuzamos módszerrel (célzott nyelvváltással)*” (Pisnjak szerk., 2013, 25. o.). Az elsődleges hangsúlyt a kommunikációs készség megalapozására fektetik, utána következik az akadémiai szintű szókincs gazdagítás.

Az általunk meglátogatott alsó tagozatos tanórákon általában a párbeszédes, szituatív nyelvgyakorlatok, dramatizálás, játékos nyelvhasználati helyzetek domináltak. A célirányos nyelvváltás ebben az összefüggésben pedagógiai erőforrás a tanárok számára, az idézett kézikönyv azokat a tanórai mozzanatok is rögzíti, melyek esetekben a kétnyelvű beszédhelyzetek indokoltak: például a kiemelés, a fokozott hangsúlyozás új koncepciók/fogalmak bevezetésekor; hivatkozás korábban elhangzott dolgokra; a tanulók figyelmének felhívása valamire; dicséret és figyelmeztetés; témaváltás; váltás formális stílusról nem formálisra (és fordítva); vagy a tanulók kifáradása, figyelmük elkalandozása esetén. A módszertani előírás azt is rögzíti, hogy a tanárok az oktatási folyamatban az irodalmi nyelvet használják „mert ezt követeli munkájuk környezete...” (Pisnjak, szerk., 2013, 118. o.).

A pedagógiai gyakorlatban, melynek egyik jellemzője, hogy a tanórákon magyar és szlovén nyelvű pedagógus egyaránt jelen van, a kétnyelvűség mikéntje számos egyéni tényező mentén kerül kivitelezésre, melyek közül elsősorban a pedagógusok

nyelvtudását, nyelvi szocializációját, egyéni viszonyulását mindenképpen érdemes kihangsúlyozni. Az alábbi részlet egy első és egy második osztályban zajló tanóra párbeszédeinek bemutatása, ahol főképp a tanulásszervezési mozzanatok voltak kétnyelvűek, valamint azok a helyzetek, melyek a szókincs gazdagítást, rögzítést szolgálták.

1. Ismerkedés

Tanár₁(Szlo): - Pa kdo so to? Vas zanima kdo so? (Kik ők? Akarjátok tudni, hogy kik ők?)

Diákok: - Ja. Ja.

Tanár₂(Ma): - **Na, kérdezzétek meg kik ezeket? Kérdezzétek meg tőlük!**

Tanár₁ (Szlo): - Črt, boš vprašal? Boš vprašal? Vprašal. Boš vprašal, te zanima kdo so to?

Tanár₂ (Ma): - **Megkérdézed-e tőlük?**

Diákok: - **Kik vagytok?** (kacagás)

2. Óraszervezés, munkaszervezés

Tanár₁ (Szl): - Na ulici boste našli, kako sedite v skupinah, torej kako ste v skupinah.

Tanár₂ (Ma): - **A skatulán megtaláljátok, hogy hogy ültök csoportokban, vagyis hogy hogy vagytok csoportokba.**

3. Szavak keresése, szókincsfejlesztés

Tanár₁(Szlo) - Kaj so to Tija? Ati rabi to doma včasih? Kako temu doma rečete? Kle- (Mik ezek Tija? Apa használja ezt néha otthon is? Hogy nevezitek ezt otthon? Fo-...)

Diák: - Klešče. (Fogó.)

Tanár₁(Szlo) -: Bravo, klešče. To? Pa ni **kalapács**, kako se lepo pove? (Bravó, fogó. Ez? És? De nem kalapács, hogy mondjuk szépen?)

Diák: - Kladivo.

Tanár₁ (Szlo) - Kladivo, bravo. (Egy kalapács, bravó.)

A szlovén nyelv a domináns, ezt ismétli, összefoglalja a magyar. Az iskolai évek előrehaladtával a magyar elsősorban értéskönnyítő szerepet tölt be, hogyha a tanulók nem értenek valamit (pl. matematikából), akkor „lefordítják” még azokban az esetekben is, amikor a tanórán csak egy tanár van (véli az egyik beszélgető partnerünk).

A pedagógusok megítélése szerint ezek a gyerekek az osztályteremből kilépve, szünetekben magyarul is, szlovénul is beszélnek „össze-vissza, hogyan jön...”, néha a tájnyelvi változatokat is érvényesítve, mindkét nyelv esetében. A pedagógusok képzése azonban kimondottan szlovén nyelven zajlik, hiányzik a kétnyelvűség-központos módszertan. Így a spontán, de szakmai kérdésekkel kapcsolatos nyelvhasználatban könnyen felismerhetőek a szaknyelvspecifikus vendégnyelvi elemek, mint például: „Nekük kellett *notranjete* (interiorizálni)”, „Szlovéniában most a *otroci* a központ a gyerekre fektetődik...”, „Én sem jutottam tovább csak a *metrikáig*.”

A bemutatott helyzetekben a két nyelvnek támogató, egymást kölcsönösen megerősítő szerepe van az osztálytermi párbeszédben, a párhuzamos nyelvhasználat előírt és a nyelvi erőforrások kombinatív használata pedagógiai célokat követ.

3.2. Szlovákia

A szlovákiai magyar tannyelvű iskolák esetét frappánsan jellemzi az alábbi idézet: „...a szlovákiai magyarok többségére az ún. „ellenőrzött” kétnyelvűség jellemző, azaz a másodnyelv elsajátítása többnyire nem természetes élethelyzetekben, hanem nevelési és oktatási intézményekben történik. Ugyanakkor nem elhanyagolható azok száma sem, akik a szlovák nyelvet spontán módon sajátítják el, vagy a családban (főként a vegyes házasságból származó gyermekek), vagy pedig a családon kívül (bölcsőde, barátok, óvoda játszótér stb.), az olyan településeken, ahol a szlovák lakosság aránya magasabb. Ezek kétnyelvűsége természetes.” (Lanstyák, 2006, 149. o.). Az előző alfejezetben bemutatott oktatási helyzethez képest a szlovákiai rendszerben „a kettős egynyelvű” szemlélet érvényesül, így a szlovák nyelv és irodalom órán is fontos szempont a kommunikáció célnyelven tartása, a nyelvi környezet megteremtése céljából (Vančo, 2017, 2019. o.).

A meglátogatott tanórákon többnyire ismétlő-rendszerező tanulási helyzetekkel találkoztunk, melyeket egy hároméves, a szlovákiai Állami Pedagógiai Intézet akkor folyó, a szlovák nyelv mint államnyelv megújítását célzó projekt módszertani elvei alapján építettek fel. Ezáltal a tanórák szerkezete egységes tanulásszervezési szempontokat követett, így mozzanataiban jóval „merevebbek” voltak, mint a szlovéniai kéttannyelvű órákon látott órák (ehhez lásd Kozmács, 2019). Az alsó tagozatos osztályokban a tanóra légzési és fonetikai bemelegítő gyakorlatokkal kezdődött, majd ezt követték a párbeszédés gyakorlatok, énekek és dramatizálások. Jellemző ezeken az órákon az úgynevezett „realisztikus” beszédhelyzetek dominanciája (Corder, 1983), így a célnyelv használatának elsődleges szerepe a kifejezések, mondatok begyakoroltatása volt. Az audio-vizuális anyagok, valamint az interaktív tábla használata dinamikusan beépült az osztálytermi munkába. Alsó tagozaton főképp a szociális kommunikációs kompetencia fejlesztésére fektették a hangsúlyt, felsőbb szinteken az akadémiai nyelvsajátítás (irodalomelméleti fogalmak, nyelvtani fogalmak stb.) vált elsődlegessé.

A meghallgatott tanórákból szinte teljes mértékben hiányzott az anyanyelv vagy az arra történő utalás, amikor pedig mégis megjelent, inkább érzelmi töltetű, figyelemfelkeltő vagy értékcsökkentő szerepet játszott. Íme néhány példa:

Beszédhelyzet: játék *Mesterségem címere*, II. osztály

Alapnyelv: szlovák

Tanár a diákokhoz: *Megegyeztetek, hogy mit fogtok mutatni?* Ismétli szlovákul: Dohodli ste sa čo budete ukazovať?

Beszédhelyzet: írásos gyakorlat, III. osztály

Alapnyelv: szlovák

Tanár: – *Ez a bal kezed!* – jelzi a pedagógus a diáknak.

Beszédhelyzet: magyarázat közben a vetítő kikapcsol. Egy gyerek jelez:

Alapnyelv: szlovák, VI. osztály

Diák: *Tanító néni!* (és a projektorra mutat)

A fenti helyzetekből kiderül, hogy pedagógiai céllal tervezett anyanyelvhasználatról ezekben a helyzetekben nem beszélhetünk, és ha a tanórai mozzanatokban megjelennek, ezek kimondottan a jelentéskönnyítést, de főképp a jelentések rögzítését szolgálják anyanyelvi megfelelők segítségével. A kódváltásos helyzetek, ritkán és véletlenszerűen fordulnak elő. Amint a példák is szemléltetik, az L1 megjelenése visszafogott.

3.3. Románia

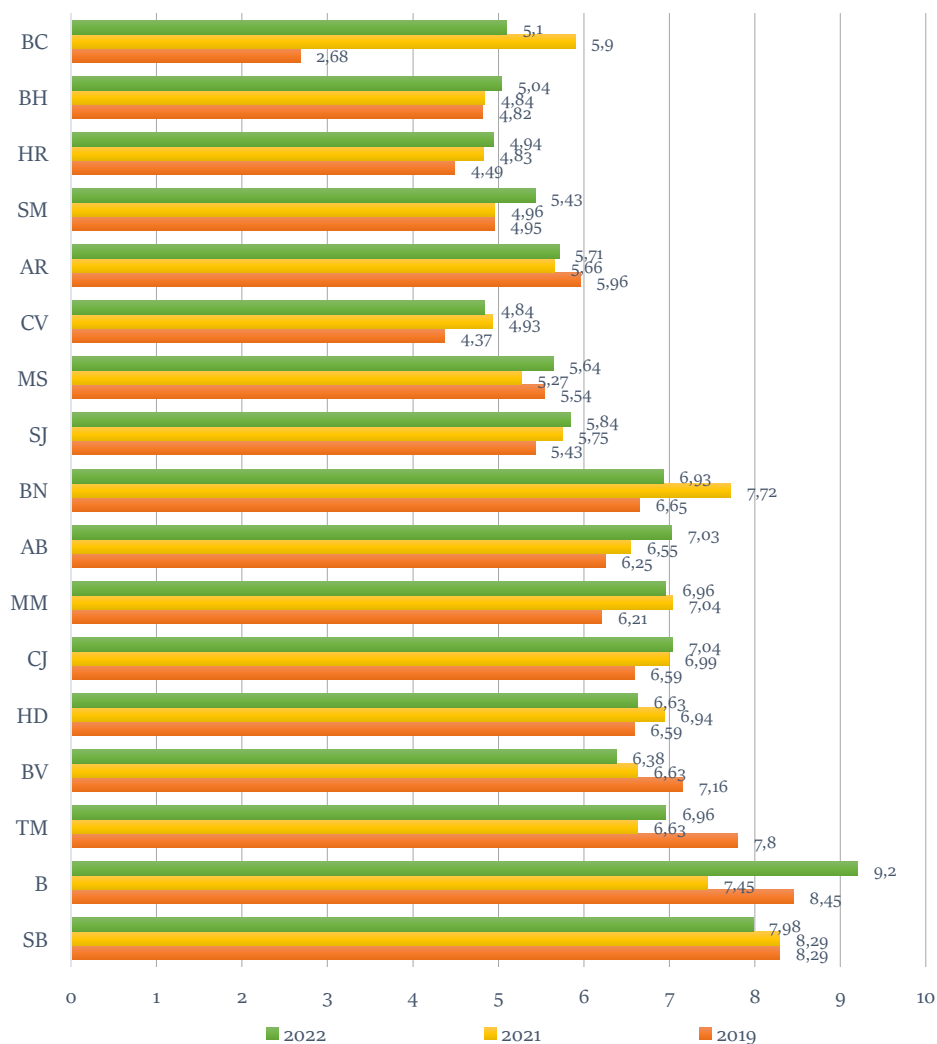
A romániai magyar oktatási rendszerben a tantervek alapján kirajzolódó célok az anyanyelv-domináns, hozzáadó, intézményes kétnyelvűséget támogatják. Ezekben az oktatási intézményekben az anyanyelv *kognitív és kommunikatív* funkciót tölt be, a második nyelv *eszköz a társadalmi* beilleszkedéshez és a továbbtanuláshoz. A szlovákiai magyar tannyelvű iskolákhoz hasonlóan, az anyanyelv az iskolai kommunikáció fő nyelve és egyben tannyelv is, az államnyelv oktatására külön tantárgy keretében kerül sor (lásd Tódor, 2018, 2019).

A 2011-ben megjelent Nemzeti Oktatási Törvény⁴ lehetőséget ad az államnyelv differenciált oktatására, és ezáltal elismeri, hogy a magyar kisebbséghez tartozó diákok más tanulási folyamat révén sajátíthatják el a nyelvet, mint az anyanyelvi beszélők. A sajátos tantervek bevezetésére fokozatosan került sor, így jelen pillanatban két tanterv szerint tanulnak a magyar tannyelvű iskolákba járó diákok. A XI–XII. osztályos tanulók a 2022–2023-as tanévben a régi tantervek szerint haladnak, míg a fiatalabb generációk az új tantervek alapján tanulnak és ezek alapján került sor a cikluszáró szummatív értékelésekre is. Immár két olyan generációval számolhatunk (2021 és 2022-es évfolyamok) akik, az általános iskola felső tagozatát (VIII. osztályt, 14–15 évesen) az új, egyben sajátos mérési és értékelési módszertan alapján fejezték be. A hétköznapiakban „kisérettségiként” számontartott vizsgák eredményeit az 1. ábra összegzi. Az új szemléletű 5–8. osztályos tanterv egyik előnye, hogy az anyanyelvi kultúrát nem elutasítja és kizárja, hanem lehetőségeket kínál a kontrasztív szemlélet érvényesítésére, a jobb megértés és a diákok előző kulturális tapasztalatainak, ismereteinek felhasználása céljából. Bár ez a szemlélet a középiskolákban (IX–XII. osztályban) fokozatosan bevezetésre kerülő tantervben már elhalkul, azt gondoljuk, mégis jó átmenetet képez, hiszen a diákok

⁴ https://www.edu.ro/sites/default/files/legeaeducatiei_actualizata%20august%202018.pdf

indirekt módon megtapasztalhatják, hogy saját kultúrájuk (esetünkben a kisebbségi) egyenértékű a másokéval (a többségivel). Megítélésünk szerint a nem-anyanyelvi tantervi koncepció (mely különbözik az idegen nyelvi tantervi koncepciótól) éppen a „társadalmi igazságosság” osztálytermi értékeit tudja építő módon hozzáadni, eszköztudássá alakítani.

1.ábra. Román képességi vizsga átlagai magyar iskolákban



Jelmagyarázat: BC-Bakó, BN-Bihar, HR-Hargita, SM-Szatmár, AR-Arad, CV-Kovácszna, MS-Maros, SJ-Szilágy, BN-Beszterce-Naszód, AB-Fehér, MM-Máramaros, CJ-Kolozs, HD-Hunyad, BV-Brassó, TM-Temes, B-Bukarest, SB-Szeben megyék

Egyéni feldolgozás, adatok forrása: <https://sapviz.ro>

A fenti ábra a magyar tannyelvű iskolákat működtető megyék VIII. osztályosainak, román képességi vizsgaeredményeit összegzi⁵. Az eredmények lényegében még keveset igazolnak vissza az új tanterv hatékonyságáról, hiszen az alkalmazás folyamatában számos disszonancia jelent meg: pl. a tanárok felkészítése nélkül került bevezetésre az új szemlélet, a járvány időszakában az oktatáshoz való hozzáférés jelentős társadalmi különbségeket és kommunikációs nehézségeket generált stb.

A helyzet fentebb ismertetett kontextualizálása azt mutatja, ahogy azt Tódor (2021) tanulmányában bemutatott kutatás adatai is alátámasztják, hogy az új tantervi koncepció szerint működő osztálytermi helyzetekben is a hangsúly az osztálytermi párbeszéd célnyelven tartására tevődik, hiszen főképp a nyelvileg homogén környezetben szocializálódó diákok esetében, az iskolai nyelvyakorlás majdnem az egyetlen lehetőség a második nyelv elsajátítására. Így tehát, a pedagógiai céllal tervezett anyanyelvhasználatról az általunk vizsgált órákon nem beszélhetünk. Amennyiben az órán mégis előfordultak kódváltásos jelenségek, azok általában *jelentéskompenzáló* stratégiaként voltak jelen. Íme néhány példa:

Informális beszédhelyzet, V. osztály

Diák: - ***Kimehetek a WC-re?***

Tanár: - *Nu înțeleg.* (Nem értem.)

Diák: - *Pot să merg la toaletă?* (*Kimehetek a toalettre?*)

Tanár: - Da! (igen)

Házi feladat megbeszélése, VI. osztály

Tanár: - *Nu uitați că trebuie să scrieți o știre pentru ora viitoare.* (*Ne felejdétek el, hogy jövő órára egy tudósítást kell írnotok.*) ***Ne felejtétek el! Aki elfelejti, fekete pontot kap!***

Diák: - ***Egyedül kell írni mondatokat?***

Tanár: - *Da, trebuie să lucrați individual!* (*Igen, önállóan kell dolgoznotok!*)

Bár nem előre tervezett kódváltásos beszédhelyzetekről van szó, a párhuzamos üzenetközvetítés megjelenik ezekben az esetekben is. Míg a szlovén rendszerben ez egy előírt nyelvhasználati stratégia, ez utóbbi esetben főképp célnyelvre irányít és pontosít.

4. Következtetés

A nyelvtanítás folyamatában a kommunikációs készség egyszerre cél és eszköz. Az idegen nyelvek, államnyelv tanítása kapcsán gyakran merül fel a diákok nyelvi tapasztalataikhoz való viszonyulás kérdésének problematizálása. A kérdésfeltevés megalapozott, hiszen ha gyermekközponitú értékek alapján kerül megtervezésre a

⁵ A 2020-as eredményeket a COVID19 -es sajátos időszak és a speciális vizsgatételek miatt nem tüntettük fel.

tanulási folyamat, ez a dimenzió elengedhetetlen, míg ha célorientáltan vezérelt, az előző tanulási tapasztalatok átrendezése, bővítése másodlagossá válik.

A három oktatási kultúrában zajló államnyelv-oktatási rendszer esetében megfigyelhető, hogy a tanulók nyelvi tudásának és tapasztalatainak hatékony érvényesítése, valamint az ezt szorgalmazó tanítási módok mást jelentenek az oktatáspolitikában és az osztályteremben. Az anyanyelvi tudásra való csatolás akkor is szükségszerű, amikor ez előírások szerint tiltva van. Ezért ebben az összefüggésben fontos kihangsúlyozni a tanárképzés azon új tartalmainak szükségességét, melyek a nyelvi erőforrások tudatos előhívását támogatják.

Az iskolai környezetben a nyelvi erőforrások használatát az adott környezet és mikroközösség sajátosságai mentén kell értelmezni, ennek előnyeivel, joggyakorlataival és kihívásaival együtt. A következő táblázatban az általunk vizsgált három oktatási rendszer sajátosságait összegeztük.

3.táblázat. Összegző

Szemponatok	Szlovénia	Szlovákia	Románia
Cél	A két nyelv és kultúra megőrzése	Anyanyelvdomináns, intézményes kétnyelvűség	Anyanyelvdomináns, intézményes kétnyelvűség
L1 és L2 státusa	L1 és L2 tannyelv, tantárgy	L1 alap(tan)nyelv más tantárgyaknál is, L2 tantárgy	L1 alap(tan)nyelv más tantárgyaknál is, L2 tantárgy
L1 és L2 viszonya, funkciója	L1 átírányítást támogat L2-re	L1: értéskönnyítő L2	L1: értéskönnyítő L2
L1 és L2 használatának jellege	Célirányú párhuzam, Átírányító nyelvhasználat	L1: deklaráltan nincs jelen, nem preferált	L1: használata nem preferált
Beszédhelyzetek	Reális beszédhelyzet	Realisztikus beszédhelyzetek	Realisztikus beszédhelyzetek
Kihívások	Nyelvi kopás lehetősége: L1	L2 elsajátítása nem hatékony	L2 elsajátítása nem hatékony

A táblázat kulcsszavaiból – befejezőképpen – azt a két típusú kihívást emeljük ki, melyek az anyanyelv és államnyelv eredményes elsajátítása érdekében további gyors válaszok megfogalmazását feltételezik, nevezetesen a nyelvi kopás jelenségének (leírásával Bátyi, 2020 foglalkozik) és az egynyelvűség interciájának vagy „kényelmének” a kezelését.

Irodalom

1. Bannink, Anne – Dam van Jet, 2006. A dynamic discourse approach to classroom research. *Linguistics and Education*, 17, pp 283–301.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2007.01.001>.
2. Bátyi Szilvia, 2020. Only time will tel... Only time will tell... Extralinguistic variables in L1 lexical attrition. In: Bátyi Szilvia – Lengyel Zsolt szerk. *Kétnyelvűség: magyar és nem magyar kontextus / Bilingualism: Hungarian and non-Hungarian context*, Pannon Egyetem, pp. 11–25.
3. Corder, Stephen P, 1983. Strategies of Communication. In: Faerch, C. – Kasper, G. eds. *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, pp. 15–19.
4. Cummins, James, 1981. *Bilingualism and Minority Language Children*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
5. Gorter, Durk – Cenoz, Jasone, 2017. Language education policy and multilingual assessment. *Language and Education* 31/3: pp. 231–248.
6. Heller, Monica, 2006. *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography* (2nd ed.). London: Continuum.
7. Heltai János, 2016. Az egységes nyelvi repertoár pedagógiája. *Magyar Nyelvőr* 140/4. 2016. október–december.
https://www.academia.edu/30785173/Az_egys%C3%A9ges_nyelvi_reperto%C3%A1r_pedag%C3%B3gi%C3%A1ja (2022.06.28.)
8. Herdina, Philip – Jessner, Ulrike, 2002. *Dynamic model of multilingualization: Perspectives of Change in Psycholinguistics, Multilingual Matters, 121*. Clevedon: Cromwell Press Limited.
9. Jakonen, Teppo – Szabó, T. Péter – Laihonon, Petteri, 2018. Translanguaging as Playful Subversion of a Monolingual Norm in the Classroom. In: G. Mazzaferro ed. *Translanguaging as Everyday Practice*. Springer, Multilingual Education 28, pp. 31–48. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94851-5_3
10. Kolláth Anna, 2009. Kétnyelv és oktatás. In: Kolláth Anna szerk. *A muravidéki kétnyelvű oktatás fél évszázada*. Bielsko-Biala–Budapest–Kansas–Maribor–Praha, Zora 68, 36–59. o.
11. Kolláth Anna – Gróf Mária, 2014. *A szlovéniai magyar nyelv, ELDIA esettanulmány*. Studies in European Language Diversity 28.1.
<https://phaidra.univie.ac.at/open/o:356645> (2022.06.30)
12. Kozmács István, 2019. Az államnyelv oktatása a szlovákiai magyar tannyelvű általános iskolákban. *Magyar Nyelvőr* 143/2: 184–196. o.

13. Ladányi Mária – Hrenek Éva szerk., 2019. *Alkalmazott nyelvészeti kisszótár*. Budapest: ELTE
14. Lanstyák István, 2006. *Nyelvről nyelvre. Tanulmányok a szókölcsönzésről, kódváltásról és fordításról*. Pozsony: Kalligram.
15. Péntek János – Benő Attila, 2020. *A magyar nyelv Romániában (Erdélyben)*. Kontra Miklós szerk., Kolozsvár–Budapest: EME–Gondolat.
16. Piszjak Mária szerk. 2013. *Priročnik za učitelje dvojezičnih šol v Prekmurju/ Kézikönyv a muravidéki kétnyelvű iskolák pedagógusai számára*, Lendva: Magyar Nemzetiségi Művelődési Intézet.
17. Shohamy, Elana, 2006. *Language Policy. Hidden agendas and new approaches*. London: Routledge.
18. Sobkowiak, Paweł 2022. Translanguaging practices in the EFL classroom – the Polish context. *Linguistics and Education*, 69.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101020>
19. Tódor Erika-Mária, 2018. Románnyelv-oktatás magyar tannyelvű iskolákban: tanterv-fejlesztéstől a gyakorlati kivitelezésig. *Modern Nyelvoktatás* 24/4: 3–17. o.
20. Tódor Erika-Mária, 2019. Nyelvi alapkészségek kialakítása a romániai magyar tannyelvű iskolákban. *Magyar Nyelvőr* 143/2: 173–183. o.
21. Tódor Erika-Mária, 2021. Language Use during Romanian Classes in Bilingual Settings. A Qualitative Approach. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica* 13/2: pp 1–20.
22. Vančo Ildikó, 2017. A szlovák nyelv tanítása szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolákban. Általános helyzetkép. *Magyar Nyelvőr* 141/3: 272–291. o.
23. Vančo Ildikó, 2019. A szlovák nyelvi készségek kialakítása a szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolák alsó tagozatán. *Magyar Nyelvőr* 143/2: 138–150. o.

References

1. Bannink, Anne – Dam van Jet, 2006. A dynamic discourse approach to classroom research. *Linguistics and Education* 17, pp. 283–301.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2007.01.001>.
2. Bátyi Szilvia, 2020. Only time will tel... Only time will tell... Extralinguistic variables in L1 lexical attrition. In: Bátyi Szilvia – Lengyel Zsolt szerk. *Kétnyelvűség: magyar és nem magyar kontextus / Bilingualism: Hungarian and non-Hungarian context*, Pannon Egyetem, pp. 11–25.
3. Corder, Stephen P, 1983. Strategies of Communication. In: Faerch, C. – Kasper, G. eds. *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, pp. 15–19.
4. Cummins, James, 1981. *Bilingualism and Minority Language Children*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
5. Gorter, Durk; Cenoz, Jasone, 2017. Language education policy and multilingual assessment. *Language and Education* 31/3: pp. 231–248.
6. Heller, Monica, 2006. *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography* (2nd ed.). London: Continuum.

7. Heltai János, 2016. Az egységes nyelvi repertoár pedagógiája [The pedagogy of the unified language repertoire]. *Magyar Nyelvőr [Hungarian Language Guard]* 140/4, 2016. október–december.
https://www.academia.edu/30785173/Az_egys%C3%A9ges_nyelvi_reperto%C3%A1r_pedag%C3%B3gi%C3%A1ja (2022.06.28.) (In Hungarian)
8. Herdina, Philip – Jessner, Ulrike, 2002. *Dynamic model of multilingualization: Perspectives of Change in Psycholinguistics*, Multilingual Matters, 121. Clevedon: Cromwell Press Limited.
9. Jakonen, Teppo – Szabó, T. Péter – Laihonen, Petteri, 2018. Translanguaging as Playful Subversion of a Monolingual Norm in the Classroom. In: G. Mazzaferro ed. *Translanguaging as Everyday Practice*. Springer. Multilingual Education, 28, pp. 31–48. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94851-5_3
10. Kolláth Anna, 2009. Kétnyelv és oktatás. [Bilingualism and education.] In: Kolláth szerk. *A muravidéki kétnyelvű oktatás fél évszázada [Half a century of bilingual education in Muravidék]*. Bielsko-Biala–Budapest–Kansas–Maribor–Praha, Zora 68, 36–59. o. (In Hungarian).
11. Kolláth Anna – Gróf Mária, 2014. *A szlovéniai magyar nyelv, ELDIA esettanulmány. [The Hungarian language in Slovenia, ELDIA case study]*. Studies in European Language Diversity 28.1, <https://phaidra.univie.ac.at/open/o:356645> (2022.06.30., In Hungarian).
12. Kozmács István, 2019. Az államnyelv oktatása a szlovákiai magyar tannyelvű általános iskolákban. [Education of the state language in Hungarian-language primary schools in Slovakia]. *Magyar Nyelvőr [Hungarian Language Guard]* 143/2: 184–196. o. (In Hungarian).
13. Ladányi Mária – Hrenek Éva szerk., 2019. *Alkalmazott nyelvészeti kisszótár. [Small dictionary of applied linguistics]*. Budapest: ELTE (In Hungarian).
14. Lanstyák István, 2006. *Nyelvről nyelvre. Tanulmányok a szókölcönzésről, kódváltásról és fordításról [From language to language. Studies on word borrowing, code switching and translation]*. Pozsony: Kalligram (In Hungarian).
15. Péntek János – Benő Attila, 2020. *A magyar nyelv Romániában (Erdélyben) [The Hungarian language in Romania (Transylvania)]*. Kontra Miklós szerk. Kolozsvár–Budapest: EME–Gondolat (In Hungarian).
16. Pisnjak, Mária szerk., 2013. *Priročnik za učitelje dvojezičnih šol v Prekmurju/ Kézikönyv a muravidéki kétnyelvű iskolák pedagógusai számára [Handbook for the teachers of the bilingual schools in the Mura region]*. Lendva: Magyar Nemzetiségi Művelődési Intézet (In Hungarian).
17. Shohamy, Elana, 2006. *Language Policy. Hidden agendas and new approaches*. London: Routledge.
18. Sobkowiak, Paweł 2022. Translanguaging practices in the EFL classroom – the Polish context. *Linguistics and Education* 69.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101020>
19. Tódor Erika-Mária, 2018. Románnyelv-oktatás magyar tannyelvű iskolákban: tantervfeljesztéstől a gyakorlati kivitelezésig [Romanian language education in Hungarian-language schools: from curriculum development to practical

- implementation]. *Modern Nyelvoktatás [Modern Language Education]* 24/4: 3–17. o. (In Hungarian).
20. Tódor Erika-Mária, 2019. Nyelvi alapkészségek kialakítása a romániai magyar tannyelvű iskolákban. [Development of basic language skills in Hungarian-language schools in Romania]. *Magyar Nyelvőr [Hungarian Language Guard]* 143/2: 173–183. o. (In Hungarian).
21. Tódor Erika-Mária, 2021. Language Use during Romanian Classes in Bilingual Settings. A Qualitative Approach. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica* 13/2: pp. 1–20.
22. Vančo Ildikó, 2017. A szlovák nyelv tanítása szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolákban. Általános helyzetkép [The teaching of the Slovak language in schools in Slovakia where the teaching language is Hungarian. General situation]. *Magyar Nyelvőr [Hungarian Language Guard]* 141/3: 272–291. o. (In Hungarian).
23. Vančo Ildikó, 2019. A szlovák nyelvi készségek kialakítása a szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolák alsó tagozatán. [The development of Slovak language skills in the lower grades of schools with Hungarian as the medium of instruction in Slovakia] *Magyar Nyelvőr* 143/2: 138–150. o. (In Hungarian).

Nyelvi erőforrások osztálytermi helyzetekben

Tódor Erika-Mária, PhD, egyetemi tanár, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Románia; todorerika@sapientia.siculorum.ro, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2584-941X>.

Vančo Ildikó, PhD, habilitált nyelvészdoktor, Nyitrai Konstantin Filozofus Egyetem, Szlovákia; ivanco@ukf.sk, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4915-4217>

A tanulmányban, egy összehasonlító megközelítés által, azt próbáljuk megvizsgálni, hogy milyen nyelvhasználati szokások térképezhetők fel a magyar tannyelvű iskolák másodnyelvű osztálytermi beszédhelyzeteiben. Ezúttal nem idegen nyelvi (vagy tágabb környezeti nyelv) osztálytermi beszédhelyzetekre összpontosítottunk, bár a szakirodalom számos erre vonatkozó kutatással szolgál. Ebben az írásban az államnyelv/ hivatalos nyelv és anyanyelv viszonyát tartottuk szem előtt, a nyelvi erőforrások működtetését követve. Adatainkat az alábbi két kérdés mentén rendszereztük, nevezetesen 1. hogy milyen viszonyulások mutatathatók ki az L2 nyelvórakon az első nyelvre vonatkozóan, 2. abban az esetben hogyha megjelenik az első nyelv is, ez milyen szerepet játszik, milyen célokat szolgál, esetleg milyen üzenetet hordoz. Az elemzésben három ország oktatási rendszerében szerzett tapasztalatainkat összegeztük, szlovéniai, szlovákiai és romániai magyar tannyelvű iskolákban összegyűjtött adatokra alapozva. Az osztálytermi megfigyelés és a strukturált beszélgetések képezték munkánk alapját. A dolgozat négy részből áll: az elméleti alapvetést a kutatás ismertetése és az adatok értelmezése követi, majd a következtetések zárják. A bemutatott osztálytermi beszédhelyzetekből látható, hogy a különböző nyelvoktatási paradigmák, sajátos osztálytermi nyelvhasználatot és forgatókönyveket eredményeznek. Míg az szlovéniai esetekben az L1 és L2 komplementer és párhuzamos használatára láthattunk osztálytermi helyzetképeket, a szlovákiai és romániai példák inkább az L2 gyakorlására, a kommunikáció célnyelven tartására irányuló törekvést példázzák. Azokban az esetekben amikor mégis az

anyanyelvhasználat előfordult, elsősorban *jelentéskompenzáló* szerepet töltött be. A tanulmány rávilágít arra, hogy a differenciált tanterv (esetünkben a bevezetésre kerülő nem-anyanyelvi tanterv Romániában), mely lényegében az idegen nyelvi tanítási stratégiák ki-sebbségközpontú adaptált változatát jelenti, egyben a „társadalmi igazságosság” osztálytermi értékeinek is hordozója, hiszen a „másik” nyelvre is értékként tekint. Ugyanakkor az elemzett osztálytermi helyzetek rámutatnak a tudatos nyelvi magatartás nevelési kihívásaira is, nevezetesen a nyelvi kopás, valamint az egynyelvű inercia jelenségeire.

Kulcsszavak: *kétnyelvűség, államnyelv oktatása, iskolai párbeszéd, nyelvi erőforrás, nyelvhasználat.*

Мовні ресурси у класній ситуації

Тодор Еріка-Марія, PhD, Науковий університет імені Сапієнція, Румунія, todorerika@sapientia.siculorum.ro, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2584-941X>..

Ванчо Ільдико, PhD, Університет Костянтина Філософа в Нітрі, Словаччина, ivanco@ukf.sk, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4915-4217>.

У публікації, з використанням порівняльної методики, зроблено спробу простежити, які традиції мововживання можна окреслити в розмовних ситуаціях у класах шкіл з навчанням угорською мовою на уроках при вивченні другої мови. Таким чином, ми акцентуємо не на розмовних ситуаціях у класах при вивченні іноземної мови (або у ширшому розумінні мови оточення), хоча в науковій літературі цьому питанню присвячено чимало досліджень. У нашій статті ми зосереджуємо відносини між державною мовою/офіційною мовою та рідною мовою, простежуючи застосування мовних ресурсів. Дані ми систематизували, виходячи з двох питань: 1. Яке ставлення можна простежити на уроках мови L2 стосовно першої мови; 2. У випадку, якщо проявляється і перша мова, тоді яку роль вона відіграє, які цілі виконує, які меседжі, можливо, доносить. У нашому дослідженні узагальнено наш досвід вивчення освітніх систем трьох держав. Таким чином, ми спирались на дані, зібрані у школах з навчанням угорською мовою у Словенії, Словаччині та Румунії. Основою дослідження служать спостереження у класах та структуровані інтерв'ю. Публікація складається з чотирьох частин: спочатку розглянуто теоретичну базу, далі йде презентація дослідження і аналіз отриманих результатів, а на завершення подаються висновки. Із розглянутих розмовних ситуацій у класі можна зробити висновок, що різні парадигми викладання мови призводять до своєрідного мововживання у класах та своєрідних сценаріїв. Якщо у випадку Словенії у класах ми бачимо переважно ситуації з комплементарним та паралельним вживанням мов L1 та L2, то словацькі і румунські приклади свідчать про прагнення застосовувати мову L2, прагнення до комунікації цільовою мовою. А в тих випадках, коли траплялося використання рідної мови, вони відігравали насамперед роль *компенсації значення*. Дослідження розкриває, що диференційовані навчальні програми (у нашому випадку навчальна програма для не рідної мови, яка запроваджується в Румунії), які за своєю суттю є адаптованими для меншин стратегіями вивчення іноземної мови, виступають водночас носіями класних цінностей

«супільної справедливості», адже «другу» мову також розглядають як цінність, скарб. Водночас проаналізовані ситуації в класах вказують і на виклики у вихованні мовної поведінки, зокрема на явища мовного «зношення» та мовної інерції.

Ключові слова: *двомовність, викладання державної мови, шкільний діалог, мовні ресурси, мововживання.*

Linguistic resources in classroom interactions

Erika-Mária, Tódor PhD, Sapientia Hungarian University of Transylvania, Romania; todorerika@sapientia.siculorum.ro, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2584-941X>.

Vančo Ildikó, PhD, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia; ivanco@ukf.sk, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4915-4217>.

This time we have focused on classroom speech situations in a language other than a foreign language (or a broader environmental language), although the literature provides a plethora of research on this topic. In this paper, we have focused on the relationship between the state language/official language and the mother tongue, with special attention to the accessed linguistic resources. We have tried to organise our data along the following two questions: (1) What kind of relations can be observed in second language classrooms with respect to the first language? (2) In cases where the first language appears, what role does it play, what purposes does it serve, and what message does it possibly carry? In this analysis, we summarise our experience in the education systems of three countries, based on data collected in Hungarian-medium schools in Slovenia, Slovakia and Romania. Classroom observation and structured interviews formed the basis of our work. The paper is divided into four parts: a theoretical introduction is followed by a description of the research and an interpretation of the data and conclusions. From the classroom speaking situations presented, it can be seen that different language teaching paradigms result in specific classroom language use and scenarios. While in the Slovenian cases we have seen classroom situations of complementary and parallel use of L1 and L2, the Slovak and Romanian examples are more representative of the practice of L2 and the effort to keep communication in the target language. In the cases where mother tongue use did occur, it was mainly in a meaning-compensating role. The study highlights that differentiated curricula (in our case, the non-native curriculum being introduced in Romania), which is essentially a minority-centred adaptation of foreign language teaching strategies, also carries the classroom values of 'social justice', since it also sees the 'other' language as a value. At the same time, the classroom situations analysed also point to the educational challenges of awareness language behaviour, namely the phenomena of language attrition and monolingual inertia or comfort.

Keywords: *bilingualism, official language teaching, school dialogue, linguistic resource, language use.*