

A magyar tannyelvű iskolák számára készült új román nyelv és irodalom tanterv: kihívás és lehetőség.

Reform vagy újítás, fejlesztés vagy innováció?

Napjainkban nagy kihívás az oktatás világában elhelyezni az *újítás, változtatás* kulcsszavakra előhívott szakkifejezéseket, mint például a *reform, innováció, fejlesztés* vagy *projekt*, ugyanis értelmezésük nemcsak az oktatási helyszínhez való adaptálást feltételezi, hanem egy adott idő és tér, egy adott iskolakultúra és tágabban értelmezett szociokulturális kontextus jellemzőinek függvénye is.

Bár hétköznapi megközelítésben az említett kifejezések a változtatást, változást, megújulást fejezik ki, és általában pozitív konnotációjú jelenségek, hiszen a jó irányú fejlesztésre való törekvést jelölik, egy adott oktatási környezetben történő értelmezésük lehet más jellegű is. Dobos Krisztina (2002a) szerint „az innováció szűkebb keresztmetszetű, a reform radikális, átfogó jellegű változást, változtatást jelent. A két kategóriában közös a változás, változtatás, az eltérés szubjektív vagy objektív hatóképességükben, szándékirányultságukban lelhető fel.” A romániai oktatási rendszerre vonatkoztatva, általában a változtatások megnevezésére a *reform* kifejezés a leggyakrabban használt jelölés (pl. *oktatási reform, tantervi reform, reformok reformja*), és mivel a romániai reformfolyamatokra általában a gyakori változtatások és váltások, a *hezitálás*, bizonyos esetekben a visszacsatolás nélkül hagyott gyors döntések vagy *visszalépések* jellemzőek, a pedagógustársadalomban a kifejezés nem mindig társul pozitív töltettel. Érdemes azt is kiemelni, hogy a reform jobb esetben nem egy állandó újítást, változtatást megnevező folyamat, hanem van előkészítési, kivitelezési és visszacsatolási, hatáselemzési része. Romániai összefüggésben nagyon gyakran apró lépésű, állandó és rövid távú újításokról beszélhetünk, melyekből vagy a megfelelő előkészítés, vagy a reflektálás, visszacsatolás gyakran hiányzik. Természetesen ez kihat mind az intézmények szervezeti kultúrájára, mind a pedagógusok munkájára.

Egy újítás, változtatás, reform esetében általában három összetevő mentén vizsgálható a minő-

Az innováció szűkebb keresztmetszetű, a reform radikális, átfogó jellegű változást, változtatást jelent.

Az mindenképpen kijelenthető, hogy a mostani törvényes keret által biztosított esély nagy lehetőséget és egyben kihívást jelent a kisebbségi, de főképp a magyar tannyelvű iskolák számára.

ségi váltás, nevezetesen az előkészületek, a reform-folyamatok és a mennyiségi, minőségi mutatók szerinti értékelés (Dobos, 2002b). A curriculáris tervezés, azaz a tantervfejlesztés az újítási folyamat egyik mozzanata, melyet különböző oktatásszervezési és oktatáspolitikai döntési folyamatok előznek meg. Ezek nem helyettesítik a teljes fejlesztési folyamatot, de meghatározó lépést jelentenek a változtatás és váltás kezdeti szakaszában.

A 2011-ben érvénybe lépett romániai oktatási törvény előírásainak értelmében 2017-ben miniszteri rendelet¹ fogadta el a magyar tannyelvű iskolák számára készített román nyelv és irodalom tantervet, amely az érintett iskolai populáció sajátos igényeire fogalmaz meg tantervi megoldást. Ez az új oktatásszervezési helyzet innovációnak tekinthető

a szó azon értelmében, hogy egy sajátos szociolingvisztikai és oktatásszervezési helyzetre adott új válasz, ugyanakkor reformként is értelmezhető, abban a jelentéssz összefüggésben, hogy egy átfogóbb gondolkodás- és viszonyulásbeli változtatást feltételez mind a többségi, mind a kisebbségi társadalmi környezetben és iskolakultúrában. A jelenlegi tantervfejlesztési törekvés, bár kivitelezése mögött hosszas előkészítési folyamat áll, egy új és sajátos, tanulóközpontú lehetőséget kínál a romániai magyar tannyelvű iskolák számára. Az új szemlélet új gondolkodásmódot feltételez, ahol a *hogyan* tanítok? *mit* tanítok? és *miért, milyen* céllal? kérdéseknek állandóan ki kell egészíteniük egymást, és bár a reform kivitelezésében a tanulási helyzeteket szervező tanár kulcsszereplő, nem ő az egyetlen felelős. A szóban forgó újítás többszintű közös jelentésszéményt feltételez: egyrészt fontos a társadalmi szintű megértése, hogy a többségi és kisebbségi társadalom hasonló módon értelmezze a tervezési folyamat szándékát, céljait, másrészt az is fontos, hogy a tervezési folyamat ideológiai és gyakorlati szintje egymást kiegészítse, hogy a bemenet, az oktatási folyamat és az értékelési, mérési eljárások is összhangban legyenek.

Jelen esetben a tervezésnek, a tantervfejlesztésnek egy sajátos helyzetével találkozunk, ugyanis, bár fentről lefele alkalmazott döntési folyamatról van szó (hiszen egy központilag szervezett tantervfejlesztésről beszélünk), mégis érvényesül egy lentől felfelé típusú tervezés is, hiszen a most érvénybe lépő tanterv egy régóta elvárt oktatási kínálat, amelynek többszintű tanulási kudarc orvoslásának lehetőségét kellene biztosítania. Ilyen értelemben sajátos *kettős bemenetű* (Kurtán, 2001) tantervfejlesztésnek is tekinthető a kínálat. Az mindenképpen kijelenthető, hogy a mostani törvényes keret által biztosított esély nagy lehetőséget és egyben kihívást jelent a kisebbségi, de főképp a magyar tannyelvű iskolák számára, amire hasonló példákat nem találunk a környező orszá-

¹ 2017. február 28-i minisztériumi rendelet (OMEN 3393/28). A tanterv az alábbi linken érhető el: <http://programe.ise.ro/Actuale/Gimnaziu-2017.aspx>

Az anyanyelv-elsajátítás
dinamikus, kreatív
cselekvésekből áll, nem
gépszerű művelet.

gok kisebbségben élő magyar tannyelvű intézményei esetében – annak ellenére, hogy hasonló felvetések, problémák, törekvések megfogalmazásával találkozunk Szlovákiában (Vančo, 2015; Kozmács, 2015) és Kárpátalján is (Csernicskó, 2012).

A szóban forgó újítás hatékonyságát viszont a megfogalmazott eszmék, paradigmák, elvek osztálytermi kivitelezése adja, az eredményes gyakorlati kivitelezésben pedig fontos tényező az újítás

melletti elkötelezettség, a tervezés és kivitelezés participatív jellege, a források biztosítása, a fejlesztés követése és rendszeres értékelése.

Miben más az új tanterv? Néhány szempont a tanterv olvasásához²

Az új tantervben foglalt elvek és elképzelések olyan sajátos szemléletet kívánnak érvényesíteni, melyben az elsajátítandó nyelv státusa (második nyelv, nem-anyanyelv) határozza meg a módszertani feldolgozást oly módon, hogy a követett cél a többnyelvű személyiség kialakítása legyen, a mellérendelő kétnyelvűség/többnyelvűség jegyében (Péntek, 2005), ahol az alap természetesen az anyanyelvi tudás kell hogy legyen. Tolcsvai (2014) szerint az anyanyelv elsajátítása a világ megismerésével együtt történik, egy adott kultúra és nyelv révén, és ez a folyamat mintakövetéssel megy végbe, mindig *valós* beszédhelyzetben. „Az anyanyelv-elsajátítás dinamikus, kreatív cselekvésekből áll, nem gépszerű művelet. Az L2 megtanulása az L1 ismeretében, egy már részben kialakult világismeret keretében történik, egy kultúra és nyelv specifikus perspektívájából” (Tolcsvai, 2015, 121.). Így az „anyanyelvi beszélő a második nyelvet az anyanyelvjáráshoz és tágabban az anyanyelvéhez képest ismeri meg, *nem anyanyelvként*.”³ (Tolcsvai, 2015a, 121).

A fent említett nyelvi adottságokból, valamint abból a sajátos nyelvi helyzetből kiindulva, hogy az említett iskolai populáció számára az állam nyelve nem teljesen „idegen”, hiszen különböző mértékben, formákban a nyelvi ingerekre való kitettség jelen van, 2004 óta írásaimban, kutatásaimban a román nem-anyanyelvű státusát hangsúlyozom – az angol „non-native” struktúrát követve, románul „limba română nematernă” (Tódor, 2005). Amint azt a kifejezés szerkezete és az általa megnevezett szocio- és pszicholingvisztikai valóság is tükrözi, a jelenség nyelvpedagógiai megközelítése sem lehet azonos az anyanyelvi megközelítéssel, de teljes mértékben az idegen nyelvével sem, tehát egy sajátos ta-

² Ebben a fejezetben azokat a lényegesebb újításokat kívánom kiemelni, melyek rendszerező szempontjai lehetnek a tanterv értelmezésének, illetve támpontokat kínálnak az alkalmazáshoz, az oktatási folyamat megtervezéséhez. A tanterv sajátos elemeiről román nyelven a következő tanulmányban írtam: Noi paradigme în programa de limba și literatură română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară. In: Tódor Erika-Mária (ed): *Ghidul profesorului de limba și literatură română, pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*, Abel, Cluj-Napoca, 2017, 33–53.

³ Kiemelés a tanulmány szerzőjétől.

nulásszervezési utat jelöl, mely a nyelvi és kommunikációs igényekből és tapasztalatokból építkezve a két megközelítés (anyanyelvi és idegen nyelvi) ötvö-zete kell hogy legyen.

Az új tantervi megközelítés *reális kompetencia alapú szemlélet gyakorlati alkalmazását feltételezi*, ami azt jelenti, hogy a pedagógusnak, tankönyv-íróknak a tanulás tervezésében és irányításában nem a lexikális tudásátadás megtervezéséből kell kiindulnia. Tehát nem abból például, hogy hány órában tanítson bizonyos tartalmakat, hanem arra kell választ keresnie, hogy a különböző kompetenciák fejlesztését (például a beszédproduktív készség, az értő olvasás, a szövegalkotás stb.) mely tartalmak egyéni/tanulói tudásba épülésével éri el. Itt kihangsúlyoznám a bekezdés elején kiemelt „reális”, azaz valós kompetencia-központúságot a tanulási folyamat szervezésében, ugyanis a pedagógiai diskurzusokban deklaratívén már évtizedek óta hangsúlyos ez a kifejezés, gyakorlati kivitelezése viszont sok esetben elmaradt. Ezt a mérés-értékeléssel összefüggésben tudnám leghatékonyabban példázni, azzal a ténnyel, hogy bár a kompetencia alapú oktatás hirdetésének vagyunk tanúi, az iskolai szintű értékelés viszont még mindig a lexikális tudás mérésére összpontosít.

A nem-anyanyelvi tudás megszerzése – az anyanyelvi tudáshoz hasonlóan – dinamikus folyamat, amely a nyelvhasználati tapasztalatokba ágyazódik. A beszédpercepció, beszédértés, valamint a beszédproduktív készségrendszerei egymást kiegészítő készségek, amelyek integrált gyakoroltatást feltételeznek. Ebből a megfontolásból kiindulva az új szemléletben különösen fontos szerepet kap (az előkészítő és 1–4. osztályos tanterv folytatásaként) a *beszédértés*, tehát a nyelvi környezet megteremtése különböző audio-vizuális ingerek révén, ami az élő, pragmatikus beszédhelyzetekkel való közvetlen találkozást biztosítaná, a megértést, majd a beszédproduktív és beszédet gyakoroltatva.

Sajátos eleme az új tantervnek az úgynevezett *interkulturális kompetencia*,⁴ ami a kulturális érzékenységet, fogékonyságot hivatott támogatni. Ez a tantervben a négy alapkompétenciát kiegészítő és egyben integráló ötödik elem⁵. Ha a hatékony társadalmi be-

A nem-anyanyelvi tudás megszerzése – az anyanyelvi tudáshoz hasonlóan – dinamikus folyamat, amely a nyelvhasználati tapasztalatokba ágyazódik.

⁴ A tanterv szövegében szereplő megnevezés fordítása, a forrásszöveg alapján: Multi- és interkulturális érzékenység megerősítése különböző szocio- kulturális környezetek értékei mentén (románul: Manifestarea sensibilității multi- și interculturale, prin valorile promovate în contexte culturale și sociale diverse)

⁵ A tantervben szereplő kompetenciák a következők:

1. Beszédértés különböző beszédhelyzetekben (Receptarea textului oral în diverse situații de comunicare)
2. Beszédképesség különböző beszédhelyzetekben (Producerea textului oral în diverse situații de comunicare)
3. Különböző szövegtípusok olvasása (Receptarea textului scris de diverse tipuri)
4. Különböző szövegtípusok írása (Redactarea textului scris de diverse tipuri)

A kommunikációs készség kialakításának egyik meghatározó eleme a szavak és szókapcsolatok által verbalizált jelentés, mert az ember azért beszél, hogy közlési szándékát hozzáférhetővé tegye mások számára.

illeszkedésben gondolkodunk, elengedhetetlen az adott nyelven megfogalmazott reprezentatív kulturális értékek megismerése is. Eddig a magyar diákok a formális tanulás keretei között elsősorban irodalmi szövegek által ismerhették meg a román kultúrát, így lehet, hogy könnyebben feleleveníthető még a nemrég érettségizettek számára is például egy Marin Predától származó idézet, amit az érettségire is meg kellett tanulni, mint egy román festőművész, szobrász neve, egy helyi földrajzi vagy építészeti különlegesség. Abból a meglátásból indultunk ki, hogy a jelentésalkotás nyelv- és kultúra-specifikus, így egy nyelv elsajátítása a szókincs és a nyelvtani formák mellett bizonyos kulturális elemek ismeretét is feltételezi. Ebben az összefüggésben tartottuk célravezetőnek, hogy a diákok halljanak, olvassanak a másik kultúra értékeiről, hagyományairól.

Integrált, tantárgyköziséget képviselő megközelítésről van szó, aminek fokozatos bevezetéséről, alkompetenciáiról⁶ Norel Mariana (2017) tanulmányában részletes ismertető olvasható. E kompetencia fejlesztése révén adódó inter- és transzdiszciplináris tanítási helyzetek, lehetőséget biztosítanak arra is, hogy a pedagógus helyzetnek, helyszínnek megfelelően, hatékonyan kezelni tudja a különböző típusú aszimmetriák⁷ kialakulását: lexikális aszimmetria, kulturális stb. (Tódor, 2015).

A kommunikációs készség kialakításának egyik meghatározó eleme a szavak és szókapcsolatok által verbalizált jelentés, mert az ember azért beszél, hogy közlési szándékát hozzáférhetővé tegye mások számára. Így a *szókincs fokozatos* gazdagítása az új szemlélet keretében tematikus struktúrát követve valósul meg. Annak érdekében, hogy nagyobb szabadságot biztosítson a tanulószervezők számára, a tanterv tartalmi kínálatában átfogóbb témák szerepelnek (mint például: *Én és családom*, *Én és környezetem*, *A megismerés horizontjai* stb.), melyek több kisebb témát is tömörítenek. Mindegyik téma hétköznapi élethelyzettel kapcsolatos, lehetőséget biztosítva a tanulók nyelvtudási szintjéhez való állandó viszonyításhoz, tehát a differenciált tanulási helyzetek szervezéséhez. A témákhoz kapcsolódóan különböző szövegtípusok megjelölésére is sor kerül, és ezek mennyiségi és minőségi mutatóit is rögzíti a dokumentum. Így például a szövegek kiválasztásakor

⁶ *Alkompetencián* a tantervben szereplő úgynevezett „specifikus” kompetenciát (competențe specifice) értjük.

⁷ Aszimmetrikus jelleget azon beszédhelyzetek öltenek, amelyekben a kettős nyelvhasználat során (esetünkben anyanyelv és államnyelv használatára utalunk) a beszélő az anyanyelven bizonyos készségekkel rendelkezik, melyekkel a második nyelven nem, és ez megnehezíti beszédszándékának érvényesítését a második nyelven. Ilyen aszimmetrikus helyzetet példáz az a jelenség, hogy hosszabb nyelvtanulási időszak után is, sok végzős bátrabban vállalkozik irodalomelméleti fogalmak meghatározására, mint egy egyszerű, mindennapi élethelyzetben zajló beszélgetésre.

a legfontosabb szempont a diákok érdeklődési köre és életkori sajátosságainak figyelembevétele. Ennek értelmében, ha egy adott témához éppen a Harry Potterből legtalálhatóbb egy részlet, akkor érdemes a szöveg adta lehetőségeket kihasználni román nyelven. A diákok számára ez is egy izgalmas gyakorlat lehet, hogy hogyan olvasható újra egy már ismert szövegrészlet egy másik nyelven. De természetesen a szövegválasztás a tanár és a tankönyvszerző szabadsága, ami egyben az is jelenti, hogy nem kell, nem kötelező regionalizmusokkal vagy archaizmusokkal teletűzdelt szöveget olvastatni a nyelvelsajátítás adott szakaszában.

A szöveg hosszúságának szabályozása két helyen is előfordul: egyrészt az olvasásra javasolt szövegeknél, másrészt a szövegalkotási feladatoknál.

A jelentésalkotás a nyelvtanulási folyamat rendszerező eleme, így a beszédszándékaink érvényesítésében fontos elem a *metanyelvi tudás*. A jelenlegi tanterv a funkcionális megközelítés gyakorlati alkalmazását szeretné szorgalmazni. Ez abból indul ki, hogy a nyelv nem független a cselekvéstől, a nyelvi szerkezetek, nyelvi struktúrák alapja a jelentés (Halliday, 1994). Az egyes nyelvi szerkezeteket a jellegzetes nyelvi környezetükből kiindulva kell értelmezni (Tolcsvai, 2014; Garcia, 2009), így a tanulást a nyelvhasználati események során szerzett tapasztalatok segítik elő (Dörnyei, 2009; Langacker, 2014; Sámiháian, 2014).

Az új tantervben megjelennek a nyelvtani fogalmak is, de „humanizálódásukhoz”, pontosabban e fogalmak elvontságának megszüntetésére törekedve három megközelítési mód javasolt: az *intuitív*, az *alkalmazó* és az *elméleti* megközelítés.

Az *intuitív* megközelítés a nyelvi jelenség felfedező megfigyelését jelöli egy adott beszédhelyzetből, szöveggörnyezetből kiindulva. Néhány tanuláshelyzetre vonatkozó példa: a magázó és tegező kijelentések közötti különbségek megfigyeltetése vagy a hangsúly jelentésmegkülönböztető szerepének megfigyelése. Ez a megközelítés a nyelvérzékre és a megfigyelőkészségre alapozó keresést, felismerést támogatja.

Az *alkalmazó* megközelítés a nyelvi jelenség interiorizálásnak második lépése: elemez, összehasonlít és szintetizál, azaz túllép a megfigyelés fázisán, és a terminológia használatával értelmezi a jelenséget. Ezek az esetek többnyire az induktív fogalomalkítást követik, és a fogalom megnevezésével, meghatározásával végződnek. Például, ha a diák azt a feladatot kapja, hogy keresse ki a szövegből a mennyiséget megnevező szavakat, akkor ezek felismerése után a számnév fogalmának tudatosítása következhet, esetleg a szerkezeti jellemzők rögzítése.

Az *elméleti* megközelítés a fogalom meghatározását és annak rögzítését jelenti különböző beszédhelyzetekben. Például a jövő idő meghatározása után következhet ennek felismerése, használata különböző kontextusokban. Az említett három megközelítési mód a nyelvi jelenségek megértésének különböző fázisait jelöli, bevezetésük elsősor-

Az intuitív megközelítés a nyelvi jelenség felfedező megfigyelését jelöli egy adott beszédhelyzetből, szöveggörnyezetből kiindulva.

Itt természetesen nem a tannyelv-váltásról van szó, arról, hogy a románórát magyarul kell tartani, hanem arról, hogy egy új elem, fogalom bevezetésekor abból az alapértelmezésből, tapasztalatból kell kiindulnunk, ami a diák számára már létező tudás.

ban a gyakorlati alkalmazás szabályozása, irányítása miatt volt szükségszerű.

Ez a megközelítés arra próbál rávilágítani, hogy a nyelvtani fogalmakat nem merev szabálykészletként kell felfogni, hanem olyan stratégiák összességéként, amelyeket azért alkalmaznak a beszélők, hogy érthető közléseket hozzanak létre, hogy hatékonyan érvényesíteni tudják beszédszándékaikat, esetleg eredményesen felismerjék és javítsák nyelvi megnyilvánulásait. Tehát a nyelvről való gondolkodás a tudatos nyelvhasználatot nevelő eszköz, ezért sem lenne érdemes elvont szabályokban gondolkodni a felfedező nyelvtanítás helyett, ami a nyelvtani rendszer és a mindennapi nyelvhasználat közötti szakadékot csak szélesítené.

Ebből a célból is hasznos figyelni a megközelítési módokra, hiszen vannak olyan nyelvtani fogalmak, amelyek például a szövegértés esetén hasznosak (mint például a régmúlt, románul „mai mult ca perfectul”), de a mindennapi nyelvhasználatban ritkábban előforduló jelenségek, az összetett múlt (románul „perfectul compus”) vagy a folyamatos múlt (románul „imperfectul”) képest. Ez utóbbi két kategória lényegében a múltbeli események leírásának fontos eszköze, ezért érdemes változatos nyelvhasználati helyzetekhez kapcsolva rögzíteni. A nyelvtani fogalmak helyes kialakításában a cél nem az elvont szabályok, tipológiák emlékeztetbe vésése, hanem inkább a felfedező-felfedezett nyelvtanítás, amely a nyelvtani rendszer és a mindennapi nyelvhasználat közötti kapcsolatokra épít.

A nyelv, az irodalom, a kultúra megismerésében, főképp a kisebbségi kétnyelvűség összefüggésében, ahol az anyanyelvi megalapozás a kiinduló pont, a másodnyelvi szocializáció, a kontrasztív, azaz összehasonlító szemlélet érvényesítése elengedhetetlen.

Itt természetesen nem a tannyelv-váltásról van szó, arról, hogy a románórát magyarul kell tartani, hanem arról, hogy egy új elem, fogalom bevezetésekor abból az alapértelmezésből, tapasztalatból kell kiindulnunk, ami a diák számára már létező tudás. Ezzel a transzferlehetőséggel, kapcsolatteremtéssel, összefüggés-kereséssel, a különbségek és azonosságok tudatosításával a felfedező tanulás lehetőségét teremtjük meg.

A nyelvről és a kultúráról szóló ilyen gondolkodás, főképp a két vagy több nyelven szocializálódó diákok esetében, azért is fontos szemlélet, mert a tudatos nyelvhasználatot erősíti azáltal, hogy a nyelvtani kategóriákat nem üres struktúráként, hanem jelentést kifejező elemekként közelíti meg. Ez a hozzáállás előfeltétele a nyelvközi tudatosság (Bono, 2011) megalapozásának, amelyen a beszélő azon implicit vagy explicit nyelvi viszonyulását értjük, ami a nyelvek és nyelvi rendszerek közötti összefüggés-keresés, nyelvközi tapasztalatok felhasználására, transzfer-hidak építésére irányul. Ez termé-

szetesen magába foglalja a nyelvek közötti hasonlóságok és különbségek felfedezésének készségét, az előző nyelvi tapasztalatok és a tudás kreatív érvényesítését.

A megértés és produkció, a pragmatikai diszkurzuskompetencia a nyelvi kommunikáció integrált része, amelynek közvetlen következménye, hogy az osztálytermi feldolgozásban is az említett kompetenciákat egymást kiegészítve kell fejleszteni.

A fentiekben néhány olyan újítási elemre próbáltam rávilágítani, amelyek, bár a normatív szövegben jelen vannak, hangsúlyozásuk éppen reformjellegük miatt elengedhetetlen. Természetesen a tanterv egy keret; a tanulási élmény, a játékosság, az önkifejezés sikerélményének megteremtése a pedagógus kezében van, és az osztálytermi párbeszédekben, tevékenységekben konkretizálódik. Egy új nyelvpedagógiai, oktatás- és tanulás-szervezési helyzet előtt állunk, amelynek implementációjában számos torzító tényező fel, ezért érdemes ezekre is odafigyelni.

Kihívások, kockázati tényezők

Egy újítás gyakorlati kivitelezése többtényezős folyamat, így a továbbiakban néhány olyan fontosabb, külső és belső tényezőt emelnék ki, melyek hatékony kezelése nagyobb odafigyelést feltételez a következő alkalmazási időszakban.

– A kimeneti szabályozás, a mérési-értékelési kritériumok, az értékelés módja az implementáció kezdeti szakaszában ismeretlen, ami hezitálást eredményez(het). Lényegében a tantervfejlesztés, a tanulószervezés szorosan összefügg az értékeléssel, ezért az erre vonatkozó módszertanok hiányában a pedagógusnak egyetlen pontos referenciája lehet, nevezetesen a szintekre (tanítási évekre) lebontott alkompetenciák (a román nyelvű szövegben „specifikus” kompetenciaként jelenik meg).

– Fontos a tanár- és szakképzés tartalmi kínálatának az összehangolása mindazokkal az irányelvekkel, amelyeket az új tanterv révén a közoktatás folyamatában kívánunk érvényesíteni. Itt például a két- és többnyelvűség szociolingvisztikai és nyelvpedagógiai vagy a strukturalista-funkcionális nyelvszemlélet megalapozására gondolok, ugyanis egy tanterv sikeressége attól is függ, hogy mennyire tud alapozni a tanárok ilyen irányultságú szaktudására.

Várhatóan az új tanterv értelmezésében a diákok anyanyelvét ismerő, nem ismerő vagy kevésbé ismerő tanárok más-más nehézségekkel, értelmezési gondokkal fognak küszködni. Eddigi megfigyeléseink alapján a „problémásabb” újítási elemek közé sorolható az összehasonlító szemlélet hatékonysága, az adaptált szövegek kérdése, a hallás után értés készségének fejlesztése stb.

Várhatóan az új tanterv értelmezésében a diákok anyanyelvét ismerő, nem ismerő vagy kevésbé ismerő tanárok más-más nehézségekkel, értelmezési gondokkal fognak küszködni.

A belső tényezők alcsoportjába elsősorban a pedagógusi viszonyulást és önfeljesztő motivációt sorolnám, melyek többnyire személyfüggő jelenségek. Az tény, hogy a most érvénybe lépő előírások csak akkor tudnak hatékonyá válni, ha nem csak papíron és szóban, hanem konkrét tanulászervezési törekvésekben konkretizálódnak, ebben viszont elengedhetetlen tényező a reformelemek alapos megértése, az, hogy alkalmazói *magukénak érezzék és gazdái legyenek* az újításnak, a kialakult tanítási rutinokat túllépve az élményszerű felfedezést, a tapasztalati és problémamegoldó tanulást támogassák. Ugyanakkor az alkalmazás terhe nem lehet csak a pedagógusoké, hiszen a pedagógusok nem érezhetik magukat „cserben hagyva”. Szükséges a rendszeres továbbképzés, szakmai konzultáció és tanácsadás lehetősége, a kézikönyvek, segédanyagok biztosítása. Talán általánosítható más szakterületekre is a szakmaiság tiszteletének fontossága, ami egyrészt kutatói háttérintézményt feltételez, másrészt a minőségi munka igényét, tiszteletét és feltételeinek biztosítását is.

Végül, érdemes azt is figyelembe venni, hogy egy újítás, reform akkor válhat életképpé, ha utóélete visszahat a további fejlesztésekre, ezért is gondolom, hogy a közeljövőben elengedhetetlen a hatáselemzés, hiszen egy többszörösen terhelt generációnak szánt reformtörekvésről beszélünk, amelynek előnyeit, pozitív hozadékát tartósítani, negatív hatását kezelni kellene.

Szakirodalom

Bono, Mariana (2011): Crosslinguistic interaction and metalinguistic awareness in third language acquisition. In: Gessica DeAngelis, Jean-Marc Dewaele (eds.) *New trends in Crosslinguistic influence and multilingualism research*. Multilingual Matters, 25–52.

Csernicskó István (2012): *Megtanulnak-e ukránul? A kárpátaljai magyarok és az ukrán nyelv*. PoliPrint, Ungvár.

Dobos Krisztina (2002a): Innováció. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. (<http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-innovacio>, 2017. 06. 28-i megtekintés).

Dobos Krisztina (2002b): Az innováció. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. 9. 38–48. (<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00063/2002-09-ta-Dobos-Innovacio.html>, 2017. 03. 28-i megtekintés)

Dörnyei Zoltán (2009): *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

Garcia Ofelia (2009): *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.

Halliday, M. A. K. (1994): *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold, London.

Kozmács István (2015): Funkcionális alapú kisebbségi anyanyelvoktatás mint az államnyelv sikeres oktatásának feltétele. In: Vančo Ildikó és Kozmács István (szerk.): *Nyelvtanulás-nyelvtanítás. Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra, 129–137.

Kurtán Zsuzsa (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Langacker, Ronald W. (2014): A kognitív nyelvtan jelentősége a nyelvpedagógia számára. In: Vančo Ildikó (szerk.): *Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia. Szöveggyűjtemény*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra, 11–37.

Norel Mariana (2017): Abordarea interculturală și integrată a curriculumului de limbă și literatură română. In: Tódor Erika-Mária (szerk.): *Ghidul profesorului de limbă și literatură română, pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*. Ábel, Kolozsvár, 19–33.

Péntek János (2005): Tanulságok – szentencia nélkül. In: Kontra Miklós (szerk.): *Sült galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika*. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Liliium Aurum Könyvkiadó, Somorja-Dunaszerdahely, 239–247.

Sâmihăian Florentina (2014): *O didactică a limbii și literaturii române: provocări actuale pentru profesor și elev*. Art, Bukarest.

Tódor Erika Mária (2005): *Școala și alteritatea lingvistică. Contribuție la pedagogia limbii române ca limbă ne-maternă*. Casa Cărții de Știință, Kolozsvár.

Tódor Erika Mária (2015): Interdependențele conduitei bilingve. Profilul psiholingvistic al bilingvismului maghiar-român /The interdependencies of bilingual behaviour. Psycholinguistic and sociolinguistic profile of Hungarian-Romanian bilinguals. *Diacronia* 2, A21(1–8).

Tolcsvai Nagy Gábor (2014): Funkcionális kognitív nyelvészeti program az anyanyelvi és második nyelvi oktatásban. In: Vančo Ildikó (szerk.): *Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia. Szöveggyűjtemény*, Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra, 5–15.

Tolcsvai Nagy Gábor (2015): Államnyelv mint L2 oktatása kisebbségi tanulók számára-funkcionális megközelítés. In: Vančo Ildikó és Kozmács István (szerk.): *Nyelvtanulás–Nyelvtanítás. Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra, 117–128.

Vančo Ildikó (2015): A kétnyelvűség módjai és az identitás összefüggései. In: Vančo Ildikó és Kozmács István (szerk.): *Nyelvtanulás–nyelvtanítás. Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra, 137–153.