

TÓDOR ERIKA-MÁRIA

Románnyelv-oktatás magyar tannyelvű iskolákban: tantervfejlesztéstől a gyakorlati kivitelezésig

Romanian language teaching in Hungarian minority schools: an overview from curriculum development to classroom practice

The present study provides an overview of the Romanian language teaching in Hungarian minority schools, focusing on the implementation of curriculum development. In the first part of the paper I offer a short history of the topic, stressing the factors that have contributed to preparing the process of curriculum development. In the second part of the study I present an analysis of the new elements in a changing paradigm, elements which represent the core components of the new pedagogical culture. In that context I provide an analysis of the ways these elements have been received, understood and interpreted, taking into account their effects on school practice. This section highlights the way the curriculum-changing policy has been received in the area of learning management. As a result of the continuously changing nature of the phenomena, as well as of the uncertainty with which they have been implemented, the present study constitutes a snapshot, an analysis of the situation which will, it is hoped, provide a more detailed picture in helping to achieve understanding and further development.

Keywords: non-native language, Romanian language teaching in Hungarian minority schools, curriculum development, implementation, classroom interaction.

Bevezető

Az államnyelv elsajátításának kérdésköre különböző kisebbségi létben kialakult nyelvi, kulturális, politikai összefüggésekben sajátos kérdéseket, kivitelezési formákat feltételez. Bár a problémát leggyakrabban oktatásszervezési, oktatáspolitikai, nyelv- és tannyelv-pedagógiai kérdésként szokták tárgyalni, érdemes már itt kiemelni, hogy ennél összetettebb jelenségről van szó. E kérdéskör értelmezésében legalább annyira fontos a gazdasági és a társadalmi dimenzió figyelembe vétele, ugyanis a nyelvismeret szoros összefüggést mutat a társadalmi státussal, a sikeres karrierépítéssel, a mobilitással, továbbá a gazdasági és munkaerőpiaci hatékonysággal, de még a foglalkozások etnikai megoszlásával (Sorban 2011, 2014; Csata 2016) is. A romániai magyar oktatási rendszer utóbbi két évtizedében gyakran újrafogalmazódott az államnyelv hatékony oktatásának kérdése, és bár léteznek erre vonatkozó kutatások, mégis elenyésző a helyzetelemzésekre alapuló fejlesztések és jó gyakorlatok száma. Az államnyelv oktatásának kérdésköre az iskola által felvállalt feladatok, célrendszerek összefüggésében is izgalmas problémafelvetés, hiszen a társadalmi igényeket, változásokat követő tartalmi kínálat újraértelmezéseiben tükröződik. A téma természetesen a hatékonyság szempontjából is elemezhető, nevezetesen, hogy a tanulási folyamatba befektetett idő

és pénz milyen mértékben vezet a funkcionális tudás megszerzéséhez, vagy szakmai alultervezést és kommunikációs kudarcélményeket eredményez.

Jelen dolgozat a román nyelv elsajátításának kérdéskörét elsősorban oktatáspolitikai és nyelvpedagógiai szempontból közelíti meg, egy tantervreform tapasztalatai alapján. Az említett reform törvényes háttérét a 2011-ben elfogadott Nemzeti oktatási törvény előírásai biztosítják, melynek gyakorlati kivitelezése csak 2017–2018-as tanévtől érintette a romániai magyar tannyelvű általános iskolák felső tagozatát (5–8. évfolyamokat).

Problémafelvetés

A romániai magyar közösségekben, a román nyelv elsajátítására az alábbi szocializációs pályák mentén kerül sor: a) a vegyes nyelvi közvetlen környezet (család, közösség) lehetőséget biztosít a spontán nyelvtanulásra, nyelvhasználatra, vagy b) a nyelv elsajátítására intézményes keretekben kerül sor. Ez utóbbi elsősorban tömbmagyar régiókra jellemző és általában két domináns nyelvválasztási döntés mentén értelmezhető. Az egyik eset azokra a helyzetekre vonatkozik, amikor a szülő román tannyelvű iskola¹ választása mellett dönt, elsősorban azért, hogy gyereke „jobban érvényesülhessen” (Sorbán 2000), a másik pedig az anyanyelv-megtartó oktatási modell választását jelenti, ahol külön tantárgyként (és tannyelvként) tanulhatja a román nyelvet. Természetesen a különböző nyelvi utak sajátos nyelvi viszonyulásokat, nyelvhasználati szokásokat, nyelvi énképet és viselkedést eredményeznek. Ebben a tanulmányban a tantervfejlesztésben összegzett nyelv- és oktatáspolitikai újítás elemeit fogom ismertetni, kimondottnan a harmadik típusú nyelvi és oktatási összefüggésben. Az elemzés kiindulópontja azon 2011-ben² jóváhagyott törvényes háttér, mely lehetőséget biztosít, hogy a közoktatás minden szintjén, a magyar tannyelvű iskolákban, osztályokban a román nyelvet és irodalmat sajátos, az anyanyelvi beszélőktől eltérő tantervekből és tankönyvekből oktassák. Az elemi oktatásban már 2011 előtt is létezett differenciált tanterv (1995. évi Oktatási törvény, 120. cikk, első bekezdés), viszont a 2017–2018-as újítás előtt, az általános iskola felső tagozatán az anyanyelvi beszélőkkel azonos tantervi kínálatra tértek át, sajátos tankönyvekkel társítva, majd ezt követte a középiskolai szint (9–12. évfolyamokon) azonos tantervi elvárásokkal és azonos tankönyvválasztási lehetőségekkel. A 2011-es szabályozás a változtatás lehetőségét hordozza, mely egyben számos kihívást, felelősségvállalást is feltételez. „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 jelentés-összefüggésben, hogy egy átfogóbb gondolkodás- és viszonyulásbeli változtatást feltételez mind a többségi, mind a kisebbségi társadalmi környezetben és iskolakultúrában” (Tódor 2017b: 5). Az új törvényes keret, új nyelvpolitikai megkö-

¹ A Kiss Tamás, Márton János et al: *Iskolák veszélyben...*c. könyv adatai alapján, a 2011-es tanévben, a nem anyanyelvükön tanuló magyar gyerekek aránya 12–14 % – ra becsülhető.

² A 2011-ben érvénybe lépett Nemzeti oktatási törvény előírásaival összhangban 2017-ben miniszteri rendelet (3393/28.02.2017, 3590/05.04.2016) fogadta el a magyar tannyelvű iskolák számára készített román nyelv és irodalom tantervet, mely az érintett iskolai populáció sajátos igényeire fogalmaz meg tartalmi kínálatot. A tanterv az alábbi linken érhető el: <http://programe.ise.ro/Actuala/Gimnaziu-2017.aspx>

zelítést (Vámos 2008) is kínál, hiszen elismeri, hogy a magyar (illetve más kisebbségi) tannyelvű iskolákban tanuló diákok anyanyelve különbözik az államnyelvtől, így a nyelv státuszának meghatározása, és az ehhez igazodó oktatási kínálat új pedagógiai kultúra hordozója és alakítója egyaránt.

A 2011-es Nemzeti oktatási törvényre alapuló tantervfejlesztési törekvések fokozatos bevezetése miatt, az első időszak főképp az elemi oktatást érintette, ahol ugyan a sajátos tantervi koncepció bár otthonos fogalom volt, annak kommunikatív-funkcionális alapokra helyezése még sok munkát igényelt, eredményes gyakorlati kivitelezése pedig állandó szakmai továbbképzéseket tett szükségessé. A reform hangja talán erőteljesebb figyelmet kapott a 2017-es miniszteri rendelet³ által, ami egy új tantervi koncepciót és ezek tankönyvi értelmezését írta elő a közoktatás további szintjein. A 2017–2018-as tanévben a magyar tannyelvű iskolákban tanuló ötödik osztályos diákok az új tanterv szerint kezdték el a román nyelv és irodalom tanulását. Tanulmányom célja, hogy az egyéves alkalmazás perspektívájából elemezzem a reform- és tantervfejlesztési törekvések befogadását, gyakorlati megvalósulását, és az ezzel kapcsolatos viszonyulásokat, diskurzusokat. Mivel jelen pillanatban nem készült még olyan, erdélyi magyar iskolákra reprezentatív felmérés, mely a tanárok, diákok, akár szülők véleményét vizsgálná, ezért tanulmányomban arra fogok összpontosítani, hogy feltérképezzem, melyek azok az írások, amelyek napvilágot láttak az elmúlt tanévben a kérdéskörrel kapcsolatosan, milyen diskurzus-típusokat generált a jelenség és milyen színtereket érintve. Természetesen, az elemzés középpontjában az említett szövegekben megfogalmazott viszonyulások, értékítéletek feltérképezése áll és az ezek alapján megfogalmazható következtetések. Céloom tehát a konkrét nyelvpedagógiai újításról szóló meta-szövegekben tükröződő szemléletek feltérképezése, mely kvalitatív jellege által hasznos támpontot, háttérelmést képezhet a további hatástanulmányok elkészítésében. Fontosnak tartom ugyanakkor kiemelni az elemző perspektívájának nehézségeit is, nevezetesen azt a tényt, hogy a bemutatást megnehezíti az elemzett jelenség folyamat-jellege, és az ezzel társuló számos hezitáló döntéshozatal. Ebben az összefüggésben, jelen tanulmány *pillanatképet, helyzetelemzést* nyújt a reformfolyamatok értelmezésére, azzal a megjegyzéssel, hogy a kérdéskör további elemzése elengedhetetlen.

A tanulmány további részében vázlatosan ismertettem azokat az előzményeket, melyek az új tantervi koncepció előkészítésében – megítélésem szerint – fontos szerepet játszottak, majd összegzem a tantervi kínálat újító, sajátos elemeit. Ezt követően elemezni fogom a pedagógiai gyakorlat szemszögéből a befogadás–elemzés–értelmezés első reflexióit a témával foglalkozó szövegek alapján.

Előzmények

A hatékony románnyelv-oktatás kérdése nem új keletű, azonban a témával foglalkozó írások retrospektív elemzése arra világít rá, hogy számos kérdés napjainkban sem veszítette el aktualitását.

³ 3393/28.02.2017 Miniszteri rendelet

A hatékony válaszkeresés már az 1940–1960-as években megjelenik: Ádám Zsigmond–Balázs János–Balázs László (1960) és Blédy Géza (1956) románul és magyarul írott értekezéseikben, tanulmányaikban elsősorban a kontrasztív nyelvészeti szempontokra alapuló tanulászervezési javaslatokat fogalmazzák meg. Ugyanakkor nem idegen az erdélyi magyar oktatási kultúrától a sajátos tankönyv léte sem. Az 1970-es években például a magyar tannyelvű iskolákban Tótharsányi Sándor⁴ székelyudvarhelyi tanár és kollégája tankönyvéből tanulhattak a diákok, melynek alcíme is rögzíti, hogy a tankönyv nemzeti kisebbség számára készült. A nyelvi és kulturális sajátosságok alapján „differenciált” taneszközöket azonban lassan felváltotta az egységes tanterv és tankönyvkínálat, ami lényegében csak egyik szegmense volt az 1975–1989 közötti időszakra jellemző asszimilációs törekvéseknek.

Az 1989-es forradalom utáni át- és újrászervezések időszakában ismét felerősödött a román nyelvtanulás hatékonyabbá tételének igénye. Az erre vonatkozó írásokban a válaszkeresést néha az aktuális politikai helyzetre való reflektálás is meghatározta, de többségében annak a ténynek az elfogadtatásáról szólnak, hogy a magyar tannyelvű iskolák diákjai esetében a hatékonyság első feltétele a szociolingvisztikai sajátosságok elfogadása és a megfelelő tanulási feltételek biztosítása. Irányt mutató és meghatározó ebben az összefüggésben az 1999-ben megjelent Műhelymunkák 5. című kiadvány. Balázs Lajos és Szilágyi N. Sándor román és magyar nyelvű írásaikban az akkori nyelvtanítás meghatározó oktatásszervezési és szociolingvisztikai sajátosságait és problémáit térképezték fel. Az első tanulmány a nyelvtanítási kudarcok főbb okait összegzi, rávilágítva arra, hogy az eredménytelenség oka, hogy „egyazon időben és óraszámban két tantárgyat tanítunk: román nyelvet és irodalmat” (Balázs 1999: 15), olyan tankönyvekből, melyek ráadásul nem funkcionális nyelvtudást közvetítenek, nem kisebbségi diákok számára készültek. „Elképzelhető, hogy egy nagyon szorgalmas magyar gyerek, aki megtanulja csak az V. osztályos könyvből a mai román nyelv készletéből rég kihullott szavait, a románokkal nem tudja megértetni magát, sőt nevetségessé válhat” (Balázs 1999: 25). A szerző az akkoriban érvényben levő ötödikes tankönyvet elemezve az alábbi mennyiségi mutatókat emelte ki: a 31 olvasmányt tartalmazó tankönyvből, 5. osztályban meg kellett tanulni a teljes szótant, mondattant és sok irodalomelméleti fogalmat. Az idézett szerző legalább 500 olyan szót emelt ki, melyeket megítélése szerint a román gyerekek sem biztos, hogy minden esetben megértenek. A tankönyvelemzés során kimutatható aszimmetriák mellett Szilágyi N. Sándor (1999) további okait mutatja be annak, hogy miért is nem tudják a magyar diákok megfelelően elsajátítani a román nyelvet: kiemeli a nyelvek elsajátításának sorrendjét és az ebből adódó nyelvtanulási jellemzőket, valamint felhívja a figyelmet a differenciált tanárképzés fontosságára.

A kérdéskör további, különböző megoldáskeresési törekvésekben követhető nyomon. Érdemes ezek közül kiemelni (lásd részletesebben: Tódor 2015) a) a különböző szemináriumok, felkészítők szervezését az érintett pedagógusok számára, b) olyan témával foglalkozó kétnyelvű konferenciák szervezését, mely a terminológia és a közös

⁴ Marin Gașpar – Alexandru Tótharsányi: *Limba română (Școli și secții cu limbile de predare ale naționalităților conlocuitoare)*, EDP, 1977

jelentésmény rögzítésében elengedhetetlennek bizonyultak, c) a témával foglalkozó kutatásokat d) tanárképzési segédanyagok elkészítését (Norel–Pop 2005), e) valamint a tanterv javaslatok megfogalmazását (Balázs Lajos és csapata 2006-ban, majd egy másik csapatmunka javaslata 2010-ben).

A válaszkeresést, a probléma megfogalmazásának felvállalását a tanulási és tanítási kudarcélmények indokolták, melyek egyrészt a tanulmányi eredményekben számszerűsíthetőek (8. osztályt záró és érettségi vizsgák gyenge eredményei, forrás: *bacalaureat.edu.ro*), másrészt a kommunikációs tapasztalatokban, ugyanis az akár jó teljesítménnyel leérettségizett diákok esetében is, nehézséget okoz(hat) – akár napjainkban is – az egyszerű, mindennapi élethelyzetekre jellemző kommunikációban való hatékony részvétel.

A 2011-es törvény és a 2017-es miniszteri rendelet értelmében a romániai oktatási rendszerben a román nyelv és irodalom tantárgy tartalmi szabályozásában egy kurrikuláris párhuzam alakult ki, ugyanis *egy* tantárgyhoz (román nyelv és irodalom) *két* tanterv (egy anyanyelvi és egy nem-anyanyelvi beszélők számára készült) társul, valamint a tantervek alapján elkészült tankönyvek. Jelen pillanatban a tartalmi szabályozás a magyar tannyelvű iskolák számára csak 8. osztályig készült el, bevezetésére a következő években fokozatosan kerül sor.

Ez az új nyelvpedagógiai helyzet számos lehetőséget és kihívást hordoz, ezért a következő időszak meghatározó kérdése az is, hogy hogyan fog élni ezzel az újítással a romániai magyar tannyelvű iskolák közössége. Erdemes ugyanakkor itt megjegyezni, hogy az anyaországon kívül élő más magyar közösségek esetében is az államnyelv elsajátítása számos hasonló kérdést vet fel, mint például Kárpátalján és Szlovákiában (Csernicskó 2012; Vančo 2015), helyenként teljesen sajátosakat, például Szlovéniában (Kolláth 2017). Ebben az összefüggésben, hasznosnak bizonyulhat a tapasztalatok összehasonlító elemzése, bár a hatékony megoldáskeresésnek a helyi szociokulturális és politikai sajátosságra és lehetőségekre kell alapozniuk.

Tantervi paradigmaváltás

Az érvénybe lépő tantervben megfogalmazott főbb újításokról részletesen beszámoltam magyar (Tódor 2017a), illetve román nyelven (Tódor 2017b), ezért a továbbiakban csak azokat az elemeket fogom kiemelni, melyek a paradigmaváltás fontos összetevői.

- Az új tanterv előírja a diákok nyelvi sajátosságainak figyelembe vételét a tanulás-szervezésben, ezért *nem-anyanyelvi* módszertani feldolgozásokat javasol oly módon, hogy a követett cél a többnyelvű személyiség kialakítása legyen a mel lérendő kétnyelvűség jegyében.
- Előírásaiban különös figyelmet szentel a reális kompetencia alapú szemlélet gyakorlati alkalmazására, ami azt jelenti, hogy a tanulási folyamat tervezésében a meghatározó elem nem a lexikális tudás átadása és elsajátítása, hanem a kompetenciákra alapuló tartalmi összehangolás.
- A beszédértés, szövegértés, valamint a produkciós készségek egymást kiegészítő, integrált gyakoroltatását szorgalmazza.
- Különösen fontos szerepet kap (az előkészítő és 1–4. osztályos tanterv folytatásaként) a *beszédértés* és a nyelvi környezet megteremtése különböző audiovizuális ingerek által, ami az élő, pragmatikus beszédhelyzetekkel való közvetlen találkozás biztosítaná, a megértést, majd a beszédprodukciónak gyakoroltatva.

- Új elemként jelenik meg az *interkulturális* kompetencia fejlesztése.
- A *szókincs fokozatos* gazdagítása tematikus struktúrát követ, mindenik téma a hétköznapi élethelyzettel kapcsolatos, így lehetővé teszi a mindennapi nyelvhasználat alapszókincsének elsajátítását.
- A főbb témákhoz kapcsolódó irodalmi és nem irodalmi szövegeket javasol, meghatározva ezek mennyiségi mutatóit és főbb jellemzőit (például, hogy a szövegek kiválasztásában a diákok életkori és nyelvi sajátosságait kell szem előtt tartani).
- A metanyelvi tudás funkcionális megközelítését jelöli irányelvként, ezért nem a leíró nyelvtani megközelítést támogatja, hanem a nyelvről való tudás gyakorlati alkalmazását olyan stratégiaként, melyek érthető közlések létrehozását, a beszédszándék hatékony érvényesítését segítik.
- Az integrált nyelvtanítást, a nyelvek közti kontrasztív-elemző szemlélet érvényesítését és a tudatos nyelvhasználatot támogató attitűd kialakítását szorgalmazza.
- Figyelembe veszi a diákok anyanyelven szerzett tapasztalatát, ezért szorgalmazza az anyanyelvi tantervvel való összehangolást.

A bemutatott irányelvek jól szemléltetik a paradigmaváltás hangsúlyosabb elemeit, ugyanakkor ráirányítják a figyelmet azokra a szempontokra, melyek a továbbiakban elvárásként foghatók fel mind a tankönyvek, mind pedig az osztálytermi párbeszéd szervezése kapcsán. A most bemutatott általános elvek olyan értékrendet tükröznek, melyek betartása követendő cél. Természetesen egy ilyen jellegű újítás hatékonyságát a gyakorlati kivitelezés többtényezős spektruma fogja nagymértékben meghatározni. Néhány torzító tényező már a kivitelezés első szakaszában különös odafigyelést feltételezne. Ilyen például a kimenet mérési-értékelési módjára vonatkozó szabályozás hiánya, mely meghatározó a tanulásszerzés szempontjából, egyben bizonytalanságot eredményez az implementáció folyamatában.

A nyelvi ideológiák különböző nyelvi mechanizmusok révén kerülnek – közvetett vagy közvetlen módon – a tantermi nyelvhasználat színtereibe. Shohamy (2006: 58) az úgynevezett közvetítő eszközök (mechanizmusok) közé sorolja a mérést és az értékelést, a nyelvvizsga teszteket, továbbá a nyelvhasználati normákat és szabályokat, az akadémiai nyelvhasználatot, a nyelvtanítás és a tannyelv viszonyát, a vizuális nyelvhasználatot, a nyelvi propagandát. A mérés-értékelés kérdésköre ebben az összefüggésben igen meghatározó, ugyanis a számonkérés módja és annak hangsúlyos elemei a tanítási stílus meghatározó összetevői (Richards 2009). Az előző évek kutatásai (Tódor 2005) és mérési-értékelési eredményei (érettségi és 8. osztályt záró vizsgák eredményei) is azt igazolják, hogy minél nagyobb a diákok szociolingvisztikai, életkori sajátosságaitól, kommunikációs igényeitől távol eső tartalmi kínálat és követelmény, annál erőteljesebben megjelenik az osztálytermi párbeszédben a megértést támogató kódváltás, és fenntartja a kimeneti teljesítmény kudarcjellegét.

A nyelvpedagógiai paradigmák gyakorlati kivitelezésének sikere a pedagógus kezében van, és az osztálytermi munkában kap visszhangot. Ehhez viszont elengedhetetlen az érintett tanárok képzése és továbbképzése, valamint az alapképzés (esetünkben bölcsész képzés) összehangolása az új szemlélettel, módszertani, de főképp a funkcionális nyelvszemlélet elméleti megalapozása által, a szociolingvisztikai, nyelvpedagógiai fogalmak pontos tárgyalása révén.

A román nyelv nem-anyanyelvi oktatása a teljes oktatási rendszer sajátos eleme, éppen ezért fontos lenne, hogy a sajátosságokból adódó oktatásszervezési helyzetek ne maradjanak gazdátlanul.

Az újítás természetes velejárója a változtatás lényegének megértése. Ebben az összefüggésben elengedhetetlen, hogy a magyar tannyelvű iskolák, anyanyelvi és nem-anyanyelvi román nyelvet és irodalmat oktató tanárai gazdáik legyenek az új tantervnek, magukénak érezzék az újítás lehetőségét.

Az új paradigma értelmezése

Amint láhattuk, az új tanterv többszintű hangsúlyeltolódásra ad lehetőséget, bár gyakorlati kivitelezése korántsem egyszerű. Egyrészt újabb felelősséget delegál az oktatási folyamat osztálytermi szintjeire, ugyanis a differenciált oktatás lehetősége adva van, így az osztálytermi tanulás-szervezés felelőssége erősödik fel. Másrészt, szükséges az eddigi tanítási tapasztalatok egyéni újraértelmezése és a szemléletváltás lehetőségének tudatosítása.

Kérdésként merül fel azonban, hogy hogyan vélekednek erről az érintettek, milyen visszhangja volt és milyen fogadtatásban részesült a szóban forgó pedagógiai újítás a köztudatban. Ebben az alfejezetben arra próbálok választ keresni, hogy milyen viszonyulásokat eredményezett az új szemlélet az iskolai élet mindennapjaiban. A kérdés megválaszolásában ezúttal azokat a szövegeket vettem alapul, amelyek az elmúlt egy évben a témával foglalkoztak. Azt próbáltam követni, hogy milyen típusú problémafelvetéseket generált a közbeszédben az említett tantervreform. Így elemzésem tárgyát lényegében két szövegtípus képezte: szakszövegek, szakcikk, valamint a híradás dokumentumai, azaz olyan írott médiában megjelent írások, melyek az említett újítással foglalkoztak. Tartalmukat tekintve ezek a szövegek egyrészt ismeretközlő, szakmai jellegűek, másrészt a jelenséget bemutató, értelmező publicisztikai írások.

A fenti megközelítést az is indokolja, hogy még nem került sor egy reprezentatív felmérésre a tanterv alkalmazásának első évi tapasztalatai kapcsán, másrészt pedig egy ilyen típusú elemzés háttér információkkal szolgálhat a reformelemek elfogadásának folyamatáról, értelmezésének lehetőségeiről.

Vélemények, értelmezések és viszonyulások

Az értelmezett jelenség megközelítése szempontjából három szövegtípust különítem el: ebből az első alcsoport a leíró, bemutató, magyarázó és szemléltető szakcikket tömöríti, a másik a hírértékű jelenségeket, eseményeket bemutató szövegeket, míg a harmadik alcsoportba olyan egyéni reflexiókat bemutató írásokat soroltam, amelyek nem kimondottan a tanterv alkalmazásához, hanem inkább a helyzetek értelmezéséhez kapcsolhatók.

Mivel számos bizonytalanság övezte a tankönyvek pontos megjelenésének lehetőségét, ezért a tanterv elfogadása után, 2017 nyarán megjelent egy olyan kézikönyv (Tódor szerk. 2017) melynek célja a tájékoztatás volt, azaz hogy a pedagógus ne érezze magát egyedül az új szemlélet áradatában, hanem lehetősége legyen a jelenség minél alaposabb megértésére. Ebből a célból látott napvilágot egy segédeszköz, amely egyrészt a tanterv új elemeit ismerteti, kulcsfogalmakat tisztáz, és összehasonlító

nyelvészeti összegzést kínál főképp azoknak, akik nem ismerik a diákok anyanyelvét. Ugyanakkor egy kompetenciaalapú ötlettárat is felkínál, magyar tannyelvű iskolákban kipróbált tanítási helyzeteket, kísérleteket, jó példákat mutatva be. A kézikönyvről magyar és román nyelvű recenziók is megjelentek országos jelentőségű szaklapokban (Makó 2017; Roman 2017), ezek elsősorban az útmutató gyakorlati hasznát hangsúlyozták.

A tantervváltási fordulat immár valós tényként került bemutatásra, további kérdés azonban ennek tankönyvi átültetése, értelmezése és gyakorlati kivitelezése volt. Erre a kérdésre összefoglalóként jelent meg egy tankönyvelemzéssel foglalkozó angol nyelvű tanulmány (Norel 2017), ahol a szerző egy összehasonlító elemzés mentén mutatja be a magyar tannyelvű iskolák számára készült két választható tankönyvet, majd a tankönyvírók elképzeléseit ismerteti a velük készített interjúk alapján.

2017 őszén, egy hónappal az iskolakezddés után, egy csíkszeredai gyakorló pedagógus beszámolóját olvashatjuk a *Magiszter* című szaklapban (1. forrásszöveg) az általa választott új tankönyv alkalmazásának tapasztalatairól. A szerző az osztálytermi valóság szempontjából mutatja be tapasztalatait és észrevételeit. A cikk jól szemlélteti a reformfolyamatok egyéni megélésének hangulatát:

„A gyermekek nincsenek hozzászokva az új tanítási stílushoz, a tanár számára minden óra előkészítése sok kreativitást, innovációt és az eddigieknél is komolyabb felkészülést igényel, akár kezdő, akár többéves tapasztalattal rendelkezik. (...) A tanárok számára is kihívás az új tankönyv. Szemléletváltást igényel, le kell győzniük a rutint. Azt a típusú sikerélményt, amelyet például az eddigi klasszikus nyelvtanítás objektív módon való számonkérése jelentett, már nem várhatják el..., (1. forrásszöveg, Bors 2017: 1–3)

Az új szemlélet osztálytermi előnyei közül az alábbiakat emeli ki: a digitális kép és hanganyag dinamikusabbá teszi a tanórákat, az interaktív feladatok motiválóak, a hallásértési gyakorlatok és a digitális tankönyv segíti az egyéni gyakorlást, a differenciált tanítást. Ez utóbbi azért is fontos, mert a tantárgyra szánt heti óraszám csökkent az előző évekhez képest. Hasonló pozitívumokat emel ki Tankó Enikő (2018) esettanulmánya, amely a diákok véleménye alapján készült. A szaktanárok ugyanakkor azt is értékelik, hogy a diákok tapasztalati tudása nagyobb hangsúlyt kap a tanulászervezésben, így a tanórák aktivizáló jellege megnő.

„A digitális változat videóinak, kinagyítható képeinek segítségével olyan plusz információkhoz jutnak a gyermekek, mint pl. hegycsúcs látványa közelről, vízesés, jéghegy, amelyekről korábban esetleg nem rendelkeztek tapasztalatokkal, nem élték át személyesen ezeket az élményeket” (1. forrásszöveg, Bors 2017: 3).

A nyelvtanításra és ennek gyakoroltatására szánt figyelmet az osztálytermi munka szempontjából nagyon hatékonynak véli, ugyanakkor azt is kiemeli, hogy miben más az eddigiekhez képest:

„A székelyföldi gyermekek a beszélt, hétköznapi román nyelvet nem ismerik, ritkán hallják, elvétve, egyenlőtlen szórásban találkoznak vele. Ezért kapaszkodót és biz-

tonságot jelent egyszerű, logikus szabályok szerint megtanulni az alapvető nyelvtani fogalmakat. (...) A tankönyvben nincsenek nyelvtani magyarázatok, helyettük nyelvi modellek szerepelnek. (...) Mindez különböző feladatok formájában jelenik meg a tankönyvben, begyakorlás szintjén, a tanár feladata pedig elősegíteni ezek megértését. Hasznosak azok a típusfeladatok, melyek segítségével adott minták alapján begyakorolható az igék ragozása jelen időben, a névelők használata olyan szavak segítségével, amelyeket már megtanultak a gyermekek.” (1. forrásszöveg, Bors 2017: 3)

A hírtékű forrásszövegek többnyire az újítás bejelentéséről, ennek lehetőségeiről szólnak, esetenként felmerülő problémákról is, mint például a tankönyvellátás nehézségei (2–6., 9–11. forrásszövegek). Beszélgetéseket olvashatunk az egyik tankönyv szerzőjével, melyben többszörösen kiemelésre kerül a váltás pozitív fogadtatása. Bár a tanterv szövege rögzíti a nyelvek státusát, a „magyar gyerekeknek szóló új román tankönyvek” esetében a különböző beszélgetésekben megjelenik az *idegen nyelv* fogalma is (például: „a diákok végre idegen nyelvként tanulhatják a román”, lásd 2. és 4. forrásszöveg).

A szaktanárokkal készült interjúk számos gyakorlat-orientált igényre és problémára hívják fel a figyelmet:

„A román tanárok zöme anyanyelvi képzést kapott az egyetemeken. Nekünk, pedagógusoknak először meg kell érteni a tanterv alapkoncepcióját, hogy miről is szól ez az új tanterv, hogyan közelít a nyelvoktatáshoz, és új módszereket kell elsajátítanunk.” (idézet a 7. forrásszövegből)

„A tankönyv mellett ugyanis mindig szükség van a tanár kreativitására. Ahány osztály, annyiféle megközelítés szükséges, egy mindenkinek megfelelő, ideális tankönyv nem létezhet. Véleményem szerint továbbképzőkre, szakmai fórumokra még hosszú ideig szükség lesz, rendkívül hasznos, amikor tapasztalatokat tudunk cserélni.” (idézet a 7. forrásszövegből)

„Sokszor elhangzik, hogy ezentúl könnyebb lesz. Nem lesz könnyebb, ugyanis nem egy könnyített változata jelent meg a tantervnek, hanem egy specifikus, más módszereket, más szemléletet alkalmazó tanterv. A pedagógusok részére valószínűleg az elején nehezebb is lesz, de mindannyiunk célja, hogy a gyerekek minél jobban megtanuljanak románul.” (idézet a 7. forrásszövegből)

„...Zárásként elmondanám, hogy az új tanterv egyetlen veszélye, hogy vajon jól fogják-e használni, lesz-e hozzá felkészült tanár és jó tankönyv. Mert a tanterv valóban forradalmi.” (idézet a 13. forrásszövegből)

A tanév során megjelent beszélgetések középpontjába már nem a tanterv adta lehetőségek, hanem elsősorban a tankönyvekkel kapcsolatos értékítéletek állnak. Ezen az évfolyamon két kiadó tankönyve közül választhattak a pedagógusok, mindkettő magyar tannyelvű iskolák számára készült. Érdemes itt megjegyezni, hogy a tanárok tankönyvválasztási szempontjait nagymértékben befolyásolja az osztály sajátossága, de a pedagógus stílusa, értékrendje, pedagógiai kultúrája is.

Szemléletes az egyik interjúalany vélekedése a tankönyvről:

„Nagyon sok benne az erdélyi vonatkozású szöveg is, azaz leír például erdélyi falvakat, erődtemplomokat, bemutatja a jéghotelét, Csíkkarcfalvát, olyan dolgokat, helyeket, amelyeket a gyerek ismerhet, ahová ellátogathat a szüleivel vagy az iskolával. Ismert helyekkel köti össze a gyerek nyelvfejlesztési készségeit. Egy másik előnye a tankönyvnek az, hogy jópofa dalokat hoz a digitális változatban, ezeket is remekül fel lehet használni. Az egyik újítás, hogy gyakorlati feladatokat is tartalmaz, például origami feladatok, gyöngyfűzés. Mindenképpen egy új szemléletet tükröz ez a tankönyv, segít abban, hogy a diákok ne csak elméleti, hanem gyakorlati tudásra is szert tegyenek.” (idézet a 6. forrásszövegből)

A hírértékű beszámolókból azonban nem csak pozitív tapasztalatokról számolnak be. Megjelennek a csalódott hangok is (lásd a 12. forrásszöveget), ahol a szülők és tanárok kiábrándultságáról számolnak be, ugyanis a pozitív elvárások ellenére, *mégis* és *újra* megjelennek a tankönyvekben az anakronisztikus szókinccsel tartalmazó nehéz szövegek, főképp az egyik tankönyv esetében. Ez a jelenség nyilván híven tükrözi az újítás, alkalmazás nehézségeit, sikertelenségeit, ellentmondásait, ugyanakkor hangsúlyozza a tankönyvválasztás felelősségét és a tanári kreativitás szabadságát is, ugyanis a pedagógusnak (bár természetesen a tankönyv adta lehetőségekre támaszkodik) ma már arra is lehetősége van, hogy egy bizonyos szöveg helyett másikat használjon, amennyiben nem tartja szerencsésnek a tankönyv által javasoltat.

A tankönyvek elemzése jelen dolgozat kereteit meghaladná, ezért erre a kérdésre egy más összefüggésben fogok visszatérni. A visszajelzések alapján azonban kijelenthető, hogy a pedagógusok a reformtörekvések értelmezésében elsősorban tankönyvközpontúak, ezért nagyon fontos lenne az erre vonatkozó visszajelzéseiket rendszeresen követni. Tény, hogy míg a tantervi kínálat kapcsán számos pozitív visszajelzés született, a tankönyvek kapcsán a pedagógusok véleménye megoszlik, bár az újításban rejlő lehetőségek (mint például, a hanganyag, a mindenki számára elérhető digitális könyvek, az új tankönyvek funkcionalitásra törekvő szemlélete) mind a diákok, mind a tanárok, mind a szülők munkáját megkönnyítik.

A hírek nyelvválasztását tekintve elmondható, hogy a téma elsődlegesen a magyar nyelven írott sajtót foglalkoztatta, ezért is láthatjuk a nyelvi megoszlást a két típusú szöveg összefüggésében. Elmondható, hogy a szakmai diskurzus általában román nyelvű, a helyzet értelmezése pedig magyar nyelvű megnyilvánulásokat eredményezett.

A harmadik szövegtípus (14,15,16-os forrásszövegek) egyéni értelmezéseket, reflexiókat tartalmaz. Elsősorban a hangvétele miatt tartom nagyon fontosnak ezt az alcsoportot. Életszerűen „közel hoznak” elvont fogalmakat, gondolatokat (mint például a kommunikatív, funkcionális nyelvoktatás lényege) és a megélt, mindennapi tapasztalatok mentén mutatják be:

„Talán ezért beszélnek jobban a románnál `idegenebb` nyelveket a gyermekeink: mert azon van a lényeg, hogy mit mondanak, nem azon, hogy hogyan. Egy magyar gyermek, ha helytelenül kér egy pohár vizet angolul, mindenki megdicséri és biztatja, mert mondta, hogy *water* és *please*. Ha ugyanolyan helytelenül kér egy pohár vizet románul, leteremtik, kijavítják, levonják a jegyét, olykor nevetség tárgyává teszik, mert rosszul ragozott és nőnemben mondta a poharat. Pedig tudta azt, hogy akarni, víz, pohár és kérem, innen már csak egy lépés lenne a tökéletes mondat.

De gyermekünk nem fog eljutni egyhamar a tökéletes mondatig románul, mert azt tapasztalja, hogy amit mond, az rossz, beszéde kudarc. Ezért inkább angolul cseveg, mert úgy már érték sikerélmények.” (részlet a 14. forrásszövegből)

„Alapfokon minden erdélyi magyar tud románul, sőt legtöbbször sokkal jobban, akkor is, ha kerülnek a megszólalást, mert félnek, hogy hibázni fognak, hogy nem találják majd a szavakat. Persze hogy fognak, és persze hogy nem találják! Ember nincs a földkerekségen, aki magolta egy nyelv nyelvtanát és a szókincsét, majd kitérte a száját és tökéletesen kezdett társalogni. Rosszul beszélni nem szabadna, szégyen legyen. Igaz, nagyon kellemetlen, gyakran vicces (másoknak), de muszáj átesni rajta. Mert egy nyelvet csak így lehet megtanulni, az anyanyelvet is egyébként. (...) Aki más nyelvű, az nem anyanyelvű, bármennyire is igyekezzék alkalmazkodni. (...) A nyelvtudást a sikerélmény és az elfogadó környezet fejleszti igazán.” (részlet a 14. forrásszövegből)

A nyelvoktatás kudarcélményei több, civil kezdeményezésen alapuló próbálkozást, nyelvtanítási kísérletet is eredményeztek. Így évente román nyelvtáborok szervezéséről, alternatív, román kommunikációs tevékenységekről értesülhetünk, az egyik legrégebbi alternatív módszer, a Gopó-módszer (16. forrásszöveg) is egyéni tapasztalatokra alapuló, ma már több pedagógus által kedvelt és alkalmazott, mozgásos, játékos nyelvtanulási lehetőség.

A szövegtípusok mentén bemutatott tanterv-fejlesztési törekvés lényegében a tantervreform alkalmazásának szakmai és egyéni dimenzióit szemléltetik. A háttérelmzés alapján elmondható, hogy az elmúlt időszak fő jellemzője a tanulás-szervezés felelősségének iskolai, osztálytermi szintű delegálása és ennek tudatosítása volt. A visszajelzések alapján kijelenthető, hogy bár a tantervi változtatás pozitív választ nyújtott egy nyelvpedagógiai és oktatásszervezési problémára, ennek gyakorlati alkalmazása korántsem egyszerű, eredményességét viszont éppen az osztálytermi munka fogja meghatározni. Az implementáció folyamatában, a pedagógusok számára a rendelkezésükre bocsájtott tankönyvek és segédanyagok, valamint a továbbképzési lehetőségek a meghatározóak, ezért oktatásszervezési szempontból érdemes lenne ezekre az összetevőkre külön hangsúlyt fektetni.

Röviden a tankönyvekről

Az előző fejezetben már rávilágítottam, hogy a pedagógusok és szülők értékítéleteinek megfogalmazásában központi szerepet játszanak a tankönyvek. A tavalyi (2017–2018-as tanévre), illetve az idei (2018–2019) tankönyvkiadást két különböző miniszteri rendelet szabályozta⁵. Az egy éves tapasztalat alapján elmondható, hogy előnyt jelent a digitális tankönyvek megjelenése, az audiovizuális anyagok térhódítása a pedagógiai kultúrában, ugyanis ezek szülők, diákok, elemzők számára szabadon lapozhatóak⁶. Ez a lépés mindenképpen egy diákközpontú nyitás, hiszen ezáltal közelebb kerül az iskolai tanítás és a diákok idegen nyelvű kommunikációja. Ugyanakkor rugalmas lehető-

⁵ 3411/2017. Miniszteri rendelet, valamint 5645/2017. miniszteri rendelet

⁶ A digitális tankönyvek az alábbi helyen érhetők el: manuale.edu.ro

séget biztosít az egyéni gyakorlásra, akár a nyelvi környezet virtuális megteremtésére is. Ennek következtében számos lehetőség adódik a szituatív nyelvgyakorlásra, mely akár az iskola utáni kiegészítő tevékenységek (magánórák, délutáni foglalkozások) csökkentéséhez is vezethetne.

Természetesen ez maga után vonja a funkcionális digitális anyag vonzó elkészítésének igényét, a hang- és képanyag minőségi kivitelezését is, melyek azonban további fejlesztési irányokat mutatnak. Létezik ugyanakkor számos jó példa is⁷, részletes elemzésük egy másik tanulmány témáját fogja képezni. Azt viszont már itt érdemes megjegyezni, hogy előkészítésük időigényes, ezért a gyakran változó szabályzatok, a hezitáló reformfolyamatok megnehezítik a tankönyvírók munkáját.

Az általános iskola felső tagozatán elkezdett reformfolyamat és tankönyvcseré, az 2017–2018-as tanévben a következő elrendeződést eredményezte, a tanárok döntései alapján.

Az iskolák szaktanárai két, a magyar tannyelvű iskolák számára készült tankönyv közül választhattak. Döntéseik alapján elmondható, hogy a különböző kétnyelvűségi elrendeződések különböző döntéseket eredményeztek. Így főleg az anyanyelv-domináns környezetekben a Corvin kiadó⁸ (56,16%-ban, Hargita, Maros, Bihar, Szatmár megyékben), egyes településeken főképp a Corint kiadó⁹ tankönyvét választották (43,84%-ban).

Az tény, hogy bár kommunikatív-funkcionális szemléletet ír elő a tanterv, a tankönyv szintű kivitelezésekben ez eklektikus értelmezést kap. Különböző arányban és hangsúllyal, de visszaköszön a régi nyelvtanközpontú szemléletmód és jelen van a kommunikatív megközelítés, így inkább az említett két megközelítés párhuzamos és kiegészítő jelenléte emelhető ki.

Zárszó

A tanulmányban egy tantervi újítás implementációjának egy éves tapasztalatát elemeztem a kérdéskörrel foglalkozó írások alapján. A bemutatott észrevételek és következtetések arra világítanak rá, hogy egy tantervfejlesztés gyakorlati kivitelezésének sikere külső (oktatásszervezési keret, értékelés és ellenőrzési elvek stb.) és belső tényezők (pedagógusok felkészültsége, motivációs háttér stb.) hatékony együttműködésével érhető el.

Az elmúlt időszak fő jellemzője a tanulásszervezés felelősségének iskolaszintű (és osztálytermi) delegálása és ennek tudatosítása volt. A megfogalmazott vélemények alapján az is körvonalazható, hogy az implementáció folyamatában a pedagógusok elsősorban gyakorlat-orientáltak, így a rendelkezésükre bocsájtott tankönyveknek és segédanyagoknak jóval nagyobb szerepet tulajdonítanak, mint a tantervi előírások-

⁷ Karp Ágnes–Makkai Emese-Márta: <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20I/Comunicare%20in%20limba%20romana%20pentru%20minoritati/Norand/Partea%20I/> (2018.04.06.)

⁸ Hedwig Bartolf: *Manual de limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*, clasa a V-a, Corvin, Deva

⁹ Maxim Andreia-Nicoleta–Kibédi Nemes Ildikó–Militar Adela–Bărbos Liana-Cecilia *Manual de limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*, clasa a V-a, Corint, București

nak. Ebben az összefüggésben különös odafigyelést igényel a tantervi szempontok tankönyvszintű érvényesítése.

Az implementáció ezen szakaszában elengedhetetlen a pedagógusok és diákok gyakorlati tapasztalatára alapuló visszajelzések további felmérése és követése, hiszen csak így építhető be fejlesztő módon az objektivitás logikája a pedagógiai gyakorlat hatékonyságának fejlesztésébe.

FORRÁSSZÖVEGEK

1. Bors Kinga (2017): Új tankönyv, új megközelítésmód a román nyelv oktatásában, *Magiszter*, XV/ 4 [http://padi.psi.edu.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/Magiszter_2017_4_pp_58-61.pdf, [2018. 05. 30]
2. http://www.maszol.ro/index.php/tarsadalom/83020-szt-l-alternativ-roman-tankonyvekb-l-tanulnak-az-otodikese-k-4-ev-mulva-pedig-kulon-tetelekb-l-vizsgaznak [2018. 05. 30]
3. http://szabadsag.ro/-/uj-roman-tankonyv-magyar-otodikese-knek [2018. 05. 30]
4. http://hargitanep.eu/uj-roman-tankonyv-otodik-osztalyosoknak/ [2018. 05. 30]
5. https://szekelyhon.ro/aktualis/a-magyar-gyerekeknek-szolo-uj-roman-tankonyv-szerzojevel-beszeltunk [2018. 05. 30]
6. http://marosvasarhelyiradio.ro/hirek/magyar-gyerekeknek-keszult-roman-tankonyv.html [2018. 05. 30]
7. http://www.maszol.ro/index.php/tarsadalom/85947-melyik-roman-tankonyvb-l-tanul-otodikes-gyermeke-kiertekeltuk-az-egyiket [2018. 05. 29]
8. http://www.e-nepuj.sag.ro/op/article/tudatos-nyelvhasznalokat-nevelni [2018. 05. 29]
9. https://szekelyhon.ro/aktualis/magyar-diakokra-szabott-roman-tanterv-nagy-lehetoseg-de-felelosseg-is-egyben [2018. 05. 29]
10. http://marosvasarhelyiradio.ro/hirek/atalakul-a-roman-nyelv-tanitasa.html [2018. 05. 31]
11. https://szekelyhon.ro/aktualis/az-uj-roman-tanterv-vivmany-es-lehetoseg [2018. 05. 31]
12. https://kronika.ro/erdelyi-hirek/rossz-alternativa-elegedetlenek-a-szulo-k-az-egyik-specialis-otodikes-roman-tankonyvv-el [2018. 05. 31]
13. http://www.maszol.ro/index.php/tarsadalom/76654-lesz-felkeszult-tanar-es-jo-tankonyv-az-alternativ-roman-tantervhez [2018. 06. 01]
14. http://foter.ro/cikk/20170509_szabadjon_rosszul_beszeln_i_az_allam_nyelvet_is
15. http://welemany.transindex.ro/?cikk=27244
16. http://www.maszol.ro/index.php/tarsadalom/54723-magyar-gyerekeket-segit-a-goportal-a-romantanulasban
17. http://foter.ro/cikk/20171027_a_piac_es_a_politika_szoritasaban_vergodik_a_magyar_nyelvu_tankonyvkiadas

IRODALOM

- Ádám Zsigmond – Balázs János – Balázs László (1960): *Helyesen románul*. Bukarest: Editura Științifică.
- Balázs Lajos (1999): A román nyelv tanulása jog vagy kötelesség, ügy vagy ürügy? *Műhelymunkák* 5. Csíkszereda: Apáczai Csere János Pedagógusok Háza, 8–31.
- Blédy G. (1956): Problemele specifice ale predării limbii române la maghiari. *Limba română* 2, 14–19.
- Csata Zs. (2016): Reflections on the economic aspects of multilingualism in Transylvania. *Belvedere Meridionale*, 28/2, 51–65.

- Csernicskó István (2012): *Megtanulunk-e ukránul? A kárpátaljai magyarok és az ukrán nyelv*. Ungvár: PoliPrint.
- Kolláth Anna (2017): Tanárképzés és kétnyelvű közoktatás. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 19/2, 45–58.
- Makó Linda (2017): Új szemlélet a román nyelv oktatásában. *Magiszter*, 14/3, 97.
- Norel, M. (2017): New perspectives in Learning Romanian Language in Schools and Sections Taught in Hungarian Language. *Journal Plus Education*, 18/2, 280–287.
- Norel, M. – Pop, L. (2005): *Limba română ca a doua limbă. Modul pentru dezvoltarea profesională a personalului didactic*, Ministerul Educației și Cercetării, Proiectul pentru învățământ rural, Editura Educația 2000+, Bukarest.
- Richards C. J. (2009): *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Language Education.
- Roman, Z. (2017): Ghidul profesorului de limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară. *Tribuna învățământului* 9 okt 2017. 14.
- Shohamy, E. (2006): *Language Policy. Hidden agendas and new approaches*. London-New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Sorbán Angella (2000): „Tanuljon románul a gyermek, hogy jobban érvényesülhessen”. Az asszimiláció természetrajzához. *Magyar Kisebbség*, 6/21(3), 25–32.
- Sorbán Angella (2011): A diglossziáról-szociológiai közelítésmódban. In: Horváth István – Tódor Erika-Mária (szerk.) *Nyelvhasználat, tannyelv és két(több)nyelvű lét*. Kolozsvár: Nemzeti Kisebbségkutató Intézet – Kriterion, 137–147.
- Sorbán Angella (2014): *Kisebbség és kétnyelvűség. A kétnyelvűség szociológiai aspektusai az oktatásban és a munkaerőpiacon*. Sepsiszentgyörgy: Anyanyelvpolók Erdélyi Szövetsége.
- Szilágyi N., S. (1999): *De ce nu și pot însuși copiii maghiari limba română în școală? Műhelymunkák 5*. Csíkszereda: Apáczai Csere János Pedagógusok Háza, 32–57.
- Tankó Enikő (2018): Nyelvi attitűd vizsgálata két csíkszeredai magyar tannyelvű általános iskolában az új román nyelv és irodalom tankönyv kapcsán. In: Tódor Erika – Tankó Enikő – Dégi Zsuzsanna (szerk.) *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség* (II. kötet). Kolozsvár: Scientia, 241–252.
- Tódor Erika-Mária (2005): A kódváltás és az aszimmetrikus kétnyelvűség nyelvpedagógiai összefüggései. *Magyar pedagógia*, 105/1, 41–59.
- Tódor Erika-Mária (2015): Román nyelv-oktatás magyar tannyelvű iskolákban: tapasztalatok, tanulságok és kérdések. In: Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.) *Nyelvtanulás – nyelvtanítás. Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, 23–33.
- Tódor Erika-Mária (2017b): A magyar tannyelvű iskolák számára készült új román nyelv és irodalom tanterv: kihívás és lehetőség. Reform vagy újítás, fejlesztés vagy innováció? *Magiszter*, 14/3, 5–14.
- Tódor, E.-M. (2017a): Noi paradigme în programa de limba și literatura română pentru școlile cu predare în limba maghiară. Tódor E.-M. (szerk.): *Ghidul profesorului de limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*. Kolozsvár: Ábel, 33–53.
- Tódor E.-M. (2017, szerk.): *Ghidul profesorului de limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*. Kolozsvár: Ábel.
- Vámos Ágnes (2008): *A kétnyelvű oktatás tannyelv-politikai problémátörténete és jelenkora*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Vančo Ildikó (2015): A kétnyelvűség módjai és az identitás összefüggései. In: Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.) *Nyelvtanulás – nyelvtanítás. Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, 137–153.