

**Szegedi Tudományegyetem,  
Bölcsészettudományi Kar  
Neveléstudományi Doktori Iskola**

**ERDEI ILDIKÓ**

**TÖBBNYELVŰ KÖRNYEZETBEN ÉLŐ GYEREKEK  
NYELVI SZOCIALIZÁCIÓJA**

PhD értekezés

Témavezető: dr. VAJDA ZSUZSANNA



**Az oktatás és nevelés pszichológiai kérdései  
doktori program  
Szeged, 2010**

---

## Tartalom

1. Bevezető	5
2. A kétnyelvűség – alapfogalmak és kutatási irányok	10
2.1. A kétnyelvűség meghatározása(i)	10
2.2. A kétnyelvűség típusai	12
2.2.1. Közösségi kétnyelvűség-típusok	12
2.2.2. Egyéni kétnyelvűség- típusok	14
2.3. Kétnyelvűséghez kapcsolódó egyéb fogalmak	16
2.4. A kétnyelvűség megítélésének alakulása a kutatások tükrében	17
2.5. A kétnyelvűséggel kapcsolatos kutatási irányzatok rövid áttekintése	20
3. A gyermekkori kétnyelvűség kialakulása és fejlődése – (két)nyelvi szocializáció	23
3.1. A nyelvi szocializáció	23
3.2. A gyermekkori kétnyelvűség alapvető formái	24
3.2.1. A szimultán kétnyelvűség (lingvizmus)	25
3.2.1.1. Egyetlen rendszer vagy elkülönült rendszerek hipotézise	25
3.2.1.2. Nyelvek közötti kontaktusjelenségek	26
3.2.2. A szekvenciális vagy szukcesszív kétnyelvűség (glottizmus)	27
3.2.2.1. A második nyelv és az optimális életkor	28
3.2.2.2. Életkor és a nyelvek agyi reprezentációja	31
3.2.2.3. A küszöbhipotézis és a fejlődési kölcsönhatás hipotézise	31
3.3. A (két)nyelvi szocializáció közegei	33
3.3.1. A család szerepe a (két)nyelvi szocializációban	34
3.3.1.1. A nyelvileg vegyes család	35
3.3.1.2. A tannyelv megválasztását befolyásoló tényezők	38
3.3.2. A kétnyelvű oktatás szerepe a (két)nyelvi szocializációban	40
3.3.2.1. A többség- kisebbség viszonyrendszerében kifejlődött oktatási modellek	40
3.3.2.2. Öshonos kisebbségi helyzetekre kidolgozott oktatási modellek	44
3.3.3. A kortárs csoport szerepe a (két)nyelvi szocializációban	47
3.3.4. A média szerepe a (két)nyelvi szocializációban	47
3.4. A nyelvi szocializáció szerepe a nyelvcseré – nyelvi revitalizáció folyamatokban	49
4. A többnyelvű környezet bemutatása	51

4.1. A bántási mozaik és a Temes megyei magyarság _____	51
4.2. Az ökológiai fejlődési modell a nyelvi szocializáció folyamatának vizsgálatában _____	54
4.3. Releváns adatok az egymásba épülő rendszerek szintjein _____	56
4.3.1. Nyelvhasználat és nyelvcsere folyamatok a családban és a mindennapi életben _____	56
4.3.2. Kisebbségi oktatás – magyar tananyelvű oktatási hálózat _____	61
4.3.2.1. Kisebbségi oktatás Temes megyében _____	61
4.3.2.2. Magyar tananyelvű oktatás Temes megyében _____	62
4.3.2.3. Az anyanyelvi oktatás és a nyelvi szocializációs környezet néhány fontos eleme _____	65
4.3.3. A nyelvi ideológiák _____	67
5. A nyelvi szocializáció és az anyanyelvű oktatás vizsgálata – az empirikus kutatás _____	69
5.1. A kutatás hipotézisei _____	69
5.2. A kutatás módszerei _____	71
5.2.1. A minta _____	71
5.2.2. Az alkalmazott módszerek és eljárások _____	76
5.2.3. Az alkalmazott eszközök bemutatása _____	77
5.3. A kutatási adatok bemutatása és elemzése _____	81
5.3.1. Az óvodába és elemi iskolába járó gyerekek nyelvi szocializációs tere _____	81
5.3.1.1. A család jellemzői nemzetiségi összetétel szerint _____	82
5.3.1.2. A családban beszélt nyelv(ek) _____	86
5.3.1.3. Kortársakkal való kommunikáció az óvodában, iskolában _____	91
5.3.1.4. Nyelvi szempont a kedvelt TV adók esetében _____	93
5.3.1.5. Nyelvi szocializációs tér - a hipotézisek igazolására szolgáló adatok összegzése _____	95
5.3.2. A gyerekek nyelvismerete, kétnyelvűsége _____	96
5.3.2.1. Óvodások kétnyelvűsége _____	104
5.3.2.2. Kisiskolások kétnyelvűsége _____	107
5.3.2.3. Gyerekek kétnyelvűségi szintje - a hipotézisek igazolására szolgáló adatok összegzése _____	110
5.3.3. Iskolába lépő gyerekek – Iskolaérettség és nyelvi életkor összefüggései _____	110
5.3.3.1. Nyelviileg vegyes családokban élő iskolába lépő gyerekek _____	115
5.3.3.2. Iskolába lépő gyerekek - a hipotézisek igazolására szolgáló adatok összegzése _____	116
5.3.4. Nyelvi szocializáció a nyelviileg vegyes családokban _____	117
5.3.4.1. Az interjúk elemzése a vizsgált témák alapján _____	117
5.3.4.2. Szimultán és szukcesszív kétnyelvűség kialakulása a nyelviileg vegyes családokban _____	126

---

5.3.4.3.Nyelvi szocializáció a nyelvileg vegyes családokban - a hipotézisek igazolására szolgáló adatok összegzése	128
5.3.5. Pedagógusok nézetei a kétnyelvűségről	129
5.3.5.1 Az adatok bemutatása a fő témák szerint	129
5.3.5.2.Pedagógusok kétnyelvűséggel kapcsolatos nézetei - a hipotézisek igazolására szolgáló adatok összegzése	135
5.4. Az eredmények megvitatása	137
5.4.1. Az eredmények összegzése a hipotézisek függvényében	136
5.4.2.A kutatás egyéb jelentős eredményeinek összegzése	142
5.4.3. Az eredményekre építő gyakorlati javaslatok	143
6. Összegzés és további kutatási feladatok	147
Köszönetnyilvánítás	149
Irodalomjegyzék	150
Ábrajegyzék	162
Táblázatok jegyzéke	164
Mellékletek	

---

## 1. Bevezető

Az elmúlt évtizedekben a kétnyelvűség kérdése egyre inkább előtérbe kerül, mivel a Föld lakossága mintegy felének a két- vagy többnyelvűség valamely formája jelenti a megszokott nyelvi környezetet. (Göncz, 2004) A társadalmi, gazdasági, politikai folyamatok nemcsak a beszélő közösségek életére hatnak ki, hanem a nyelvekre is. A globalizáció, a migrációs folyamatok, az Európai Unió bővülése gyökeresen átformálja a többségi és kisebbségi nyelvek szerepéről, jövőjéről alkotott képet. Egyrészt jelentős mértékben terjednek a kétnyelvűség elit, önként vállalt formái (főként az angol nyelv tanulása révén), másrészt a kétnyelvű helyzetben élő kisebbségek jó része a nyelvcsere át: rövidebb vagy hosszabb idő alatt eredeti nyelvét feladva a többségi nyelv használatára tér át. (Bartha, 2003). A jelenség terjedésével nő a tudományos érdeklődés ennek a jellegzetesen interdiszciplináris területnek megismerésére, és ezzel párhuzamosan változnak a kétnyelvűség pszichológiai és társadalmi hatásairól vallott nézetek.

Míg a XIX. század végén a kétnyelvűséget akár károsnak is tartották a gyermek kognitív fejlődése szempontjából, a múlt század közepére jellemző „semleges hatások” korszaka után, ma egyre inkább a kétnyelvűség előnyeit igazolják a kutatások (Baker, 1993/2006). Az előnyök közül elsősorban a fokozott nyelvi érzékenységet, a fejlett metanyelvi tudatosságot, a divergens gondolkodás magas szintjét, a fejlettebb analógias gondolkodást, az olvasástanulást könnyebbé válását, valamint a demokratikusabb szemléletet emelik ki a kutatók (Jarovinskij, 1994, Navracsics, 1999, Bialystok, 2001, De Houwer, 2002). Skutnabb-Kangas (1996) szerint az egynyelvűség mind az egyén, mind pedig a társadalom szintjén elavult, meghaladott, primitív állapot, és ezért az oktatásnak a magas szintű kétnyelvűség állapotát kellene biztosítania mind a kisebbségi, mind a többségi gyerekek számára.

Az Európai Unió jelmondata, az „Egység a sokféleségben” szintén azt emeli ki, hogy a többnyelvűség az Unió meghatározó jellemzője, ahol a nyelvi sokszínűség nem teher, hanem érték. Ennek megfelelően támogatja polgárai és közösségei anyanyelvhasználatát és idegen nyelvtanulását. 2001 a nyelvek európai éve volt, majd az azt követő években javaslatokat, cselekvési terveket, stratégiákat fogalmazott meg a nyelvtanulás és nyelvi sokszínűség

---

ösztönzésére. Az „Oktatás és képzés 2010” munkaprogram kulcskompetenciaként határozta meg az idegen nyelvű kommunikáció képességét, majd az aktualizált keretstratégia (Oktatás és képzés – 2020) megerősítette a még Barcelonában megfogalmazott célkitűzés aktualitását: a két idegen nyelv elsajátítását az anyanyelv mellett.

A kisebbségi lét általában kétnyelvű / többnyelvű lét, hiszen mind a nyelvileg vegyes család, mind pedig az egynyelvű, de a környezetnyelvtől eltérő nyelvet beszélő család a kétnyelvűvé válás természetes közege. A kisebbségi kétnyelvűséget viszont egyfajta kényszer-többnyelvűségként éljük meg, ezért nem kerül előtérbe az érték-többnyelvűség jelensége, inkább a nyelvcseré folyamatokra, a nyelvi asszimiláció kérdéseire asszociálunk.

Egy nemzeti közösség asszimilációja leginkább a nyelvvesztés folyamatának feltárásával dokumentálható, hiszen ilyenkor elégtelenül működnek azok a nyelvi szocializációs mechanizmusok, melyek a nyelv átörökítésére hivatottak. Ezekben a helyzetekben instabil kétnyelvűségről (*Fishman*, 1968) beszélünk, melyre a nyelvcseré folyamata jellemző (*Gal*, 1991; *Borbély*, 1998). A magyar nyelv veszélyeztetettségével kapcsolatosan az elmúlt években számos tanulmány foglalkozott (*Lanstyák*, 2000; *Sándor*, 2000; *Göncz*, 2004; *Péntek*, 2009), melyek azt jelzik, hogy egy általánosnak tekinthető stabilitáson túl, kistérségi, települési szinten a kétnyelvűség igen viszonylagos, egyre több helyen szűkülnek a magyar nyelv tényleges és szimbolikus funkciói, és ezzel párhuzamosan teret nyer a többségi nyelv. A társadalmi, gazdasági, demográfiai és politikai tényezők mellett az oktatásnak valamint a helyi közösségek etnikai vitalitásának is fontos szerepe van a nyelvcseré folyamatok befolyásolásában (*Osváth*, *Szarka*, 2003). A differenciált stratégiák kidolgozásához szükség van a helyi folyamatok vizsgálatára (*Bartha*, 2003).

Kutatásom egy ilyen, helyi folyamatokat leíró vizsgálat, melyet egy hagyományosan többnyelvű régióban, a romániai Bánság egyik részében, Temes megyében végeztem, az elmúlt években. Célom a többnyelvű környezetben élő gyerekek nyelvi szocializációjának vizsgálata volt, a nyelvi „szocializációs tér” feltérképezése, e folyamatok és az intézményes anyanyelvű oktatás összefüggéseinek feltárása. Olyan családok gyermekeinek magyar illetve román nyelvtudását valamint kétnyelvűvé alakulását vizsgáltam, akik felvállalták a kisebbségi (és alacsonyabb nyelvi presztízsű) nyelv megőrzését, konkrét, a külvilág által is látható lépést tettek a gyerekük kétnyelvűvé válásával kapcsolatosan, azaz kisebbségi tananyelvű oktatási intézménybe (óvodába, iskolába) írták gyermeküket. A gyerekek életkora 3-10 év közötti, amikor a második vagy akár harmadik nyelv tanulására is a természetes nyelvelsajátítási mód jellemző, amikor globális módon, több szinten folyik a nyelvelsajátítás, a kommunikációs

---

funkció áll előtérben, a kapcsolat és a cselekvés áll a nyelvtanulás középpontjában (*Krashen*, 1985). A kutatás során pedagógusok értékelték az óvodások, kisiskolások magyar illetve román nyelvtudását, ezek alapján állapítottam meg a gyerekek kétnyelvűségi szintjét valamint felmértem az iskolába lépő gyerekek magyar nyelvi életkorát.

A nyelvi szocializáció nemcsak a nyelv átörökítésének kulcskérdése, hanem a szocializációs folyamat szerves része, hiszen – a nyelvi-nyelvhasználati ismeretek átadásán, illetve elsajátításán túl – társadalmi viselkedést, személyiséget, világképet formáló tényező is egyben (*Réger*, 1990).

Nyelvi kisebbségek tagjainak esetében a különböző nyelvi szocializációs tényezők hatása jól megragadható e személyek nyelvi szocializációs térének vizsgálatával. Ezt a szocializációs teret viszont számtalan hatás éri, melyek kölcsönhatásban vannak egymással – ennek a komplex helyzetnek a kifejezésére a fejlődés egyik ismert ökológiai modelljét használtam (*Bronfenbrenner*, 1979). Az ökológiai fejlődési modell értelmezhetővé teszi a különböző szocializációs közegek kölcsönhatását a változó nyelvi folyamatok függvényében, és ugyanakkor jelzi mindezek hatását a gyermek (nyelvi) fejlődésre. Ennek értelmében vizsgáltam a legfontosabb mikrorendszereket, ezek összefüggéseit, figyelembe véve az exorendszer szintjén a kisebbségi iskolahálózat, a helyi kisebbségi közösségek egyes jellemzőit valamint makroszinten a kétnyelvűséggel kapcsolatos nézeteket. Erre a többszintű vizsgálatra azért volt szükség, mert a közösségek nyelvi viselkedése csak az őket érintő szocio-kulturális környezet ismeretében tanulmányozható (*Haugen*, 1972).

A család mint egyik legfontosabb szocializációs tényező, a nyelvi szocializációt illetően is meghozza többé-kevésbé tudatos döntéseit, hiszen a szülők egy „családi nyelvpolitika” keretében megtervezik gyermekeik nyelvi jövőjét (*Grosjean*, 1982, *Piller*, 2002, *Csiszár*, 2007). Ez a kérdés hangsúlyozottabbá válik, amikor a családban vagy annak közvetlen környezetében több nyelv is jelen van. A kutatás során nyelviileg vegyes családokban vizsgáltam a nyelvi szocializáció folyamatát.

A másik jelentős nyelvi szocializációs tér az óvoda és iskola. Az UNESCO szakértői csoportja már 1953-ban megfogalmazta, hogy az anyanyelv a legjobb oktatási közeg. Többynélvű környezetben az iskolai oktatásnak nagy szerepe van abban, hogy melyik nyelv és kultúra válik fontossá és erőssé, valamint abban is, hogy mely nyelveket tanulják meg és képesek később felhasználni a diákok (*Skuttnab- Kangas*, 1997). A kutatásban résztvevő gyerekek magyar tannyelvű óvodába vagy iskolába járnak, és tantárgyként tanulják a többségi (román) nyelvet. Az intézmények szervezeti szempontból is kétnyelvűek: egy részükben a román nyelv dominál (tagozatos intézmények esete), másik részükben a magyar (önálló,

---

magyar tannyelvű intézmények esete). Ezek az intézmények olyan közösségek szolgálatában állnak, ahol a magyar közösség számarányát tekintve igen változó. Vannak olyan települések, ahol ezek az intézmények jelentik a közösség egyetlen kapcsolódási pontját a magyarsággal, és vannak olyanok, ahol a magyar közösség egyéb intézményei, szerveződései is jelen vannak és erősítik a magyar nyelvi, közösségi hatást.

A kutatásban sor került a harmadik jelentős mikrorendszernek a vizsgálatára is: a kortárscsoportha, megfigyelés útján feljegyzésre kerültek azok a nyelvek, amelyeket a magyar oktatási intézményekbe járó gyerekek az óvodában, iskolában kialakuló kortárscsoportha használnak.

Tekintettel a média jelenlétére a kisiskolások életében, a nyelvi szocializációs vizsgálatban kitértem a médianyelv választásra is, mely összefüggésben van a család nyelvi összetételével, a környezet nyelvi összetételével, a többségi nyelv fejlettségi szintjével valamint a médiumokhoz való hozzáféréssel (*Husband és Morning, 2007*).

A kutatásban a makrorendszer szintjét a pedagógusok kétnyelvűséggel kapcsolatos vizsgálata érintette. A nyelvtudás és a szocializációs tér megismerése mellett fontos megismerni, hogyan gondolkodnak a pedagógusok a kétnyelvűségről, a nyelvileg vegyes családokból származó gyerekek magyar iskolába való integrációjáról, a nyelvi szintkülönbségek kezelésének lehetőségeiről, gyakorlatáról.

A kutatás időszerűségét több tényező is alátámasztja. A szűkebb régióban az elmúlt évtizedben megnőtt a nyelvileg vegyes házasságból származó gyerekek száma az anyanyelvű (magyar nyelvű) oktatásban, közösségi szinten egyre jobban észlelhetők a beindult nyelvcseré folyamatok. Ez a megváltozott kulturális kontextus választ vár a magyar tannyelvű iskolától is. Ez a jelenség nemcsak a Temes megyei szórványra jellemző, hanem Románia vagy a Kárpát-medence egyéb, a magyar lakosság szempontjából, szórványként számon tartott vidékére is.

Ha kilépünk az őshonos kisebbség-többség viszonya által meghatározott problémakörből, a kutatási téma aktualitását az adja, hogy ma a világ számos pontján találunk olyan gyerekeket, akik más nyelvi környezetben élnek, mint amit az oktatási intézményben tapasztalnak, és olyan egynyelvű vagy többnyelvű intézményeket, akik nyelvtudás szempontjából igen heterogén csoportokat oktatnak. A két- vagy többnyelvűség számos interdiszciplináris kutatás tárgya, melyben nyelvészek, pszichológusok, szociológusok, antropológusok és nem utolsósorban a neveléstudományok szakemberei próbálják a jelenséget a maga összetettségében vagy igen szűk szeptében megragadni.



---

Óvodában és iskolában dolgozó pszichológusként igyekeztem a többnyelvűség, a nyelvi szocializáció kérdését több szempontból megvizsgálni, de mindvégig szem előtt tartani annak a többnyelvű környezetben felnövekvő kisgyermeknek a fejlődését, akiért az óvodák és iskolák működnek, akinek alakuló identitásában a nyelv sarokköként beépül, akinek a nyelvi, nemzeti kisebbség, a másság megtapasztalása életének részévé válik.

A kutatási eredmények alapjául szolgálhatnak etnolingvisztikai vitalitást fejlesztő közösségi programok, nyelvi revitalizációs programok kidolgozásához valamint optimális anyanyelvű oktatási stratégiák kidolgozásához. A kétnyelvűség mind az egyénre, mind pedig a közösségre kifejtett pozitív hatása még nem épült be sem a pedagógiai és még kevésbé a közgondolkodásba. A helyi kutatások megalapozhatnák azokat az oktatáspolitikai, intézményvezetési és nyelvpedagógiai stratégiákat, melyek a kényszer-többnyelvűséggel megélt helyzetet az érték-többnyelvűség irányába mozdíthatnák el.

---

## 2. A kétnyelvűség – alapfogalmak és kutatási irányok

### 2. 1. A kétnyelvűség meghatározása(i)

A kétnyelvűség sokféle meghatározásával találkozhatunk a szakirodalom tanulmányozásakor. Közös jellemzőjük, hogy legtöbbször skálák, fogalompárok mentén írják le a jelenséget. A leggyakrabban használt fogalompárok az aktív-passzív, kiegyensúlyozott-domináns, természetes- iskolai, korai-kései, népi-elit, hozzáadó-felcserélő. Mivel ezek csupán egy-egy jellemző mentén írják le a jelenséget (mint a beszédprodukció, a kétnyelvűvé válás kontextusa, módja, ideje, kompetencia, a nyelvek szerepe), távolról sem írják le a bilingvális helyzetek sokféleségét (Bartha, 1999).

A kétnyelvűség meghatározásának egyik alapvető kérdése, milyen fokú nyelvismerettel kell valakinek rendelkeznie ahhoz, hogy kétnyelvűnek nevezhessük. Ebben az értelemben találunk olyan meghatározásokat is, amelyek szerint ehhez mindkét nyelven teljes „anyanyelvi kontroll” szükséges. Ennek a szemléletnek a meghatározó alakja *Bloomfield*, aki szerint az a személy tekinthető kétnyelvűnek, aki mindkét nyelvet anyanyelvi szinten beszéli (*Bloomfield*, 1933/1970, 56 o.), de hasonló meghatározásokat találunk más szerzők esetében is (lásd *Hörmann*, 1970). A másik végleten olyan meghatározásokat találunk, amelyek tágan értelmezik a kétnyelvűséget, elegendőnek tartva a második nyelv minimális mértékű, elfogadható ismeretét vagy használatát. *Diebold* szerint a kétnyelvűség „a második nyelv lehetséges modelljeivel való érintkezés és ezek anyanyelvi környezetben való használatának képessége” (1961, 111 o.), *MacNamara*, (1967) megítélésében az is elegendő, ha a második nyelven a négy alapvető nyelvi készség (beszéd, megértés, olvasás, írás) egyikének birtokában vagyunk, *Myers-Scotton*, pedig a második nyelvben megmutatkozó „minimális jártasság” meghatározására hoz példákat (2006, 44 o.).

*Bartha* (1999) elemzésében rámutat, hogy az évek során a kétnyelvűség fogalmának kiszélesedése mellett egyre inkább előtérbe került a kontinuum-jellegének hangsúlyozása. Ugyanakkor a nyelvismeret valamely fokának meghatározási kísérleteiről a hangsúly átkerül a nyelvhasználatra. A kétnyelvűséggel foglalkozó munkák közül többen (*Mackey*, 1968; *Grosjean*, 1982; *Romaine*, 1989/1995; *Bartha*, 1999) *Weinreich* meghatározását idézik a

---

nyelvhasználat kritériumának alkalmazására : „*Két nyelv váltakozó használatának gyakorlatát kétnyelvűségnek, az ebben részt vevő egyént pedig kétnyelvűnek nevezzük.*” (Weinreich, 1953, 1 o.) A használat mellett új elemként jelenik meg a funkció Grosjean ismert meghatározásában „*A kétnyelvűség két (vagy több) nyelv rendszeres használata, kétnyelvűek pedig azok az emberek, akiknek mindennapi életük során szükségük van két (vagy több) nyelvre, s ezeket használják is.*” (Grosjean, 1982, 51.o)

A kétnyelvűséggel kapcsolatos definíciók gyakran nem a jelenség lényegét ragadják meg, hanem a (még mindig) normának tekintett egynyelvűséghez viszonyítják. A Skutnabb-Kangas (1984) összegzéséből ismert négy kritérium: a nyelvek elsajátításának ideje és sorrendje, a nyelvismeret szintje (kompetencia/felkészültség), a nyelvhasználat gyakorisága (funkció) és az attitűd alapján Göncz (1999, 94-95 o.) a következőképp foglalja össze az anyanyelv illetve a kétnyelvűség meghatározásait:

Az elsajátítás ideje szerint: Az anyanyelv - az elsőnek elsajátított nyelv, az első tartós kapcsolat kommunikációs nyelve. A kétnyelvű személy - a családban kezdettől fogva két nyelvet tanult meg; / kezdettől fogva párhuzamosan két nyelvet használt kommunikációs eszközként.

A nyelvismeret (kompetencia) szintje szerint: Az anyanyelv - a legjobban ismert nyelv. A kétnyelvű személy - két nyelvet teljesen birtokol, / két nyelvet egyformán ismer, / egy másik nyelven is kommunikál, / bizonyos fokig ismer és használ egy másik nyelvet, / kapcsolatba került egy másik nyelvvel is.

A nyelvhasználat gyakorisága szerint: Az anyanyelv - a leggyakrabban használt nyelv. A kétnyelvű személy - felváltva használ vagy képes használni, különböző helyzetekben, szóban vagy írásban, két vagy több nyelvet saját elhatározása szerint vagy a közösség követelményeinek megfelelően.

Az attitűd szerint: Az anyanyelv - az a nyelv, amellyel valaki azonosul, / amellyel valakit mások mint anyanyelvi beszélőt azonosítanak. A kétnyelvű személy - magát kétnyelvűnek vallja és két nyelvvel – kultúrával azonosul; / mások kétnyelvűnek tartják.

Hogy az azonosított kritériumok közül melyik lesz releváns egy adott beszélő közösségre nézve, az attól függ, hogy „*milyen társadalomtörténeti háttére van a kétnyelvűség kialakulásának, esetenként a nyelvek funkcionális elkülönülésének az adott közösségben, illetve az, hogy milyen nyelvpolitikai és jogi környezetre vonatkozóan – de jure és de facto – beszélünk magáról a kétnyelvűségről*”. (Sorbán, 2009, 125 o.)

A definíciós nehézségek, amelyek a jelenség összetettségéből adódnak, tovább bonyolódnak, ha a különböző tudományok szempontjából vizsgáljuk a kétnyelvűséget. Utóbbi

---

jellegzetesen interdiszciplináris kutatási terület, amely témája lehet pszichológiai, megismerés-tudományi, pszicholingvisztikai, szociálpszichológiai, szociolingvisztikai, nyelvpedagógiai, nyelvészeti vagy akár antropológiai munkáknak. Kutatásomban a kétnyelvűség témaköréhez elsősorban pszichológiai – szociálpszichológiai oldalról közelítek, de a nyelvi szocializációt befolyásoló szociális kontextust is bemutatom.

## **2. 2. A kétnyelvűség típusai**

A kétnyelvűség komplexitására világítanak rá a különböző kétnyelvűség-tipológiák. A kétnyelvűség két szintjét különböztetjük meg, aszerint, hogy egyes személyek (egyéni kétnyelvűség), vagy meghatározott csoportok kétnyelvűségére utalunk, ez utóbbi esetben közösségi vagy társadalmi kétnyelvűségről beszélünk. Mindkét szinten további típusok írhatók le különböző kritériumok alapján.

### ***2.2.1. Közösségi kétnyelvűség-típusok***

#### *A kétnyelvűvé válás motivációja szerint*

Közösségi szinten a kétnyelvűeket két csoportra oszthatjuk, a kétnyelvűvé válás motivációja szerint. A típusalkotás annak megfelelően történik, mekkora a környezet nyomása, milyen következményekkel jár, ha mindkét nyelv elsajátítása nem sikeres. (Göncz, 2004) Eszerint megkülönböztetünk olyan kétnyelvűeket, akik saját elhatározásból válnak azzá – ez az elit kétnyelvűség, és olyanokat, akik a környezet hatására – ez a népi kétnyelvűség. Az elit kétnyelvűség többnyire a világnyelveket tanuló egyre nagyobb számú csoportokra vonatkozik, akik felnőtt korban saját, gyermekkorban inkább szülői elhatározásból válnak kétnyelvűvé. A népi kétnyelvűség általában nem saját akaratból alakul ki, hanem az adott nevelési körülmények hatására, amelyekre politikai és gazdasági körülmények is hatással vannak. Például a különböző nyelvi kisebbségi csoportok és esetenként a kétnyelvű családokban született gyermekek a környezet és a család nyomására válnak kétnyelvűvé (általában), hiszen a többségi nyelv nélkül beszűkül vagy lehetetlenné válik a továbbtanulás, munkavállalás, a kisebbségi / családi nyelv nélkül pedig a szűkebb környezettel való kapcsolatrendszer sérül, elidegenedés veszélye áll fenn. A helyzet tovább bonyolódik a vegyes házasságból született gyerekeknél, gyakran a kisebbségi nyelvet beszélő szülő feláldozza a gyermek egyik anyanyelvét (Szilágyi, 2005).

---

### *A kétnyelvűség kiterjedése szerint*

Kiterjedése szerint beszélhetünk kétoldali (bilaterális) és egyoldalú (unilaterális) közösségi kétnyelvűségről (Kiss, 1994). Kétoldali a kétnyelvűség, ha az együtt élő eltérő nyelvet beszélő közösségek kölcsönösen elsajátítják egymás nyelvét, ebben az esetben egyik nyelv sem domináns a közösségben, státusuk, presztízszük is hasonló. Egyoldalú a kétnyelvűség, ha csak az egyik közösség sajátítja el a másik nyelvét, ennek jellemző példája az államnyelvi többség és a nyelvi kisebbség viszonya.

### *A közösség viszonyulása szerint*

Ha a közösség viszonyulását tekintjük kritériumnak, megkülönböztetünk hozzáadó (additív) valamint a felcserélő (szubtraktív) kétnyelvűséget (Lambert, 1972). Hozzáadó kétnyelvűségi helyzetben az etnikailag heterogén környezet nemzetiségeit, nyelveit és kultúráit egyformán értékeli, státusuk azonosnak tekinthető. Ilyen környezetben a nyelvek elsajátítása és tanulása egyformán vonzó cél. Felcserélő kétnyelvűségről olyan helyzetben beszélünk, amikor a környezet az egyik etnikumot, nyelvet és kultúrát előnyben részesíti a másikkal / többivel szemben, így gyakori az alacsonyabb státusú nyelv felcserélése a felértékelt nyelvvé. Ez a kritérium az egyéni kétnyelvűség vizsgálatában is alkalmazható, mivel a közösség viszonyulása kihathat az egyéni fejlődésre is: a hozzáadó kétnyelvűség kognitív előnyt jelent az egyén számára, míg a felcserélő kognitív hátrányt.

### *A nyelvek funkcionális elkülönülése szerint*

Aszerint, hogy mennyire különülnek el funkcionálisan a nyelvek, stabil vagy instabil (átmeneti) kétnyelvűségről beszélhetünk (Fishman, 1968; Gal, 1979). A stabil kétnyelvű közösségek esetében a nyelvek funkcionálisan jól elkülönülnek, ezért a közösség jobban megőrzi ezeket. A stabil kétnyelvűség jelensége általában csak megszorításokkal, bizonyos nyelvi párokra és földrajzi területekre vonatkoztatható. Sokkal gyakoribb az instabil kétnyelvűség, amely olyan közösségekre jellemző, ahol a nyelvek használata nem különül el egymástól, hanem átfedi egymást, ebből adódóan a közösségek fokozatosan a saját nyelvük használatáról áttérnek egy másik (általában a többségi) nyelv használatára.

---

## 2.2.2. Egyéni kétnyelvűség- típusok

### *A kompetencia- szint szerint*

Amennyiben a két nyelv kompetencia-szintjét vesszük alapul - megkülönböztetünk kiegyenlített (balansz) illetve egyenlőtlen (domináns) kétnyelvűséget (*Lambert, 1975*). A balansz kétnyelvűség a két nyelv nagyjából egyforma ismeretére, a domináns kétnyelvűség pedig az egyik nyelv jelentősen magasabb ismeretére vonatkozik. A kiegyenlített kétnyelvűség (a szerző elképzelése szerint) azonos mértékű, és nem feltétlenül magas szintű nyelvi kompetenciát jelent mindkét nyelvben, bár a szakirodalomban gyakran ennek szinonimájaként használják (*Bartha, 1999*). Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy a nyelvi dominancia kérdése nem egy statikus helyzetet ír le (*Martin-Jones és Romaine, 1985*), az egyének életük különböző szakaszaiban nyelvi dominanciaváltást élhetnek át a változó körülmények hatására.

### *A hatékonyság szerint*

Szintén a nyelvtudásra vonatkozik a hatékonyság szempontjából megkülönböztethető cselekvő, aktív vagy produktív kétnyelvűség valamint a befogadó, passzív vagy receptív kétnyelvűség (*Kiss, 1994*). Az aktív (cselekvő vagy produktív) kétnyelvű mindkét nyelven zökkenőmentesen beszél és ír, nemcsak érti, értelmezi a hallottakat, könnyen fejezi ki magát és alkot is az illető nyelven. A passzív (befogadó vagy receptív) kétnyelvűnek - bár megértési gondjai nincsenek - gondot jelent a második nyelven való kifejezés, inkább olvas, mint ír az adott nyelven, sokszor ismeri a szavak értelmét, de nehezen fejezi ki magát a második (vagy többedik) nyelven .

### *A kognitív szerveződés szerint*

A kétnyelvűség kognitív szerveződése szerint összetett, mellérendelt (koordinált) és alárendelt egyéni kétnyelvűségről is beszélünk (*Weinreich, 1953; Ervin és Osgood, 1954*) . Az összetett kétnyelvűség esetében a két nyelvhez közös fogalmi rendszer míg a mellérendelt esetében a két nyelvhez két, elkülönült fogalmi rendszer tartozik. Az első típus olyan helyzetekben alakul ki, amikor a beszélők rendszeresen két vagy több nyelven beszélnek az egyes színtereken, függetlenül a beszélőpartnertől vagy a helyzettől (hasonló a helyzet azokban a nyelvileg vegyes családokban, ahol a szülők nem következetesek az egy szülő – egy nyelv alkalmazásában). A mellérendelt kétnyelvűség kialakulásában az egyén jól elhatárolható helyzetekben találkozik a különböző nyelvi rendszerekkel (*Bartha, 1999*). Az alárendelt (szubordonatív) kétnyelvűség akkor alakul ki, amikor az egyén a második nyelvet

---

az elsőn keresztül tanulja. Ilyenkor a már elsajátított anyanyelvnek döntő szerepe van. Az alárendelt kétnyelvűek a nyelvi tudásuk fejlődésével koordinált vagy esetleg összetett kétnyelvűvé válnak (Navracsics, 2007). De akárcsak a nyelvi dominancia esetében, a jelentéstani rendszerek viszonylatban is módosulás állhat be az egyén különböző életszakaszaiban (Jarovinskij, 1999).

#### *Az elsajátítás ideje/módja szerint*

Az elsajátítás ideje/módja szerint beszélünk gyerekkori vagy korai, serdülőkori és felnőttkori vagy kései kétnyelvűségről (McLaughlin, 1984; De Houwer, 1995). A korai kétnyelvűség leginkább a természetes környezetben végbemenő nyelvelsajátítást jelenti, mely az anyanyelv elsajátításához hasonlítható. A gyermekkorban kialakuló kétnyelvűség esetében szimultán kétnyelvűségről (lingvizmus) beszélünk. Ha a gyermek három éves kora előtt már kapcsolatba került egy másik nyelvvel, de nem egyszerre tanulja meg őket, szekvenciális kétnyelvűségről (glottizmus) beszélünk. Serdülőkori a kétnyelvűség, ha a második nyelv elsajátítása 11 és 17 év közötti időszakban történik, illetve felnőttkori, ha a második nyelv tanulása a 17. életév után kezdődik. Ha a nyelvelsajátítás spontán megy végbe (például kétnyelvű környezetben), természetes kétnyelvűségnek, ha intézményesített, rendszeres tanulás eredménye, akkor mesterséges vagy kulturális kétnyelvűségnek nevezzük.

#### *A csoporthoz tartozás tudata és a kulturális identitás szerint*

A Harding és Riley (1986) által bevezetett kritérium a csoporthoz tartozás tudata és a kulturális identitás. Ezek függvényében négy egyéni kétnyelvűség-típust írnak le: a bikulturális kétnyelvűségre a kettős csoporttudat és kettős kulturális identitás jellemző, a monokulturális kétnyelvűségre az egyik nyelvi csoporthoz való tartozás és kulturális identitás tudata, az akkulturációs kétnyelvűségre a többségi nyelvi csoporthoz tartozás és kulturális identitás tudata, valamint a dekulturációs kétnyelvűség, amelyet az ambivalens csoport- és identitástudat jellemez.

Ha a kutatás tárgyát képező közösség kétnyelvűségét a fent bemutatott tipológiák mentén próbáljuk leírni, azt mondhatjuk, hogy népi, egyoldalú, inkább felcserélő kétnyelvűség jellemzi. Az egyének szintjén már sokkal árnyaltabb a kép: a kiegyenlített-egyenlőtlen, az aktív- passzív, az összetett- mellérendelt kontinuumok mentén igen különböző helyet foglalnak el. A nyelvelsajátítás idejét tekintve a korai, gyerekkori kétnyelvűség jellemzi őket, egyesek szimultán, mások pedig szekvenciális kétnyelvűek. Ami a csoporthoz

---

tartozás tudatát és a kulturális identitást illeti, a kutatásban résztvevő gyerekek életkorára való tekintettel, ez még nem alkalmazható kategória. A magyar tantervű iskolákban tanító pedagógusok csoportjában elsősorban monokulturális kétnyelvűséget figyelhetünk meg, míg a nyelvileg vegyes házasságban élő szülők csoportjában bikulturális, akkulturációs és dekulturációs kétnyelvűségre utaló jelek is körvonalazódnak.

A tipológiák sokfélesége jól illusztrálja a jelenség összetettségét. Éppen ebből a változó és komplex jellegből vonja le *Göncz Lajos* azt a következtetést, hogy „*minden kétnyelvű helyzet specifikus, egy meghatározott kétnyelvű helyzetről tehát gyakran nem indokolt másokra általánosítani.*” (Göncz, 1985, 153 o.)

### **2.3. Kétnyelvűséghez kapcsolódó egyéb fogalmak**

#### *Többség - kisebbség*

A népi kétnyelvűség esetében gyakran használatos a többség-kisebbség fogalompár. Bár maga a kisebbség szó *az embereknek számban egy másiknál kisebb csoportját jelöli* (Kiss, 1994, 176 o.) ez a viszony – amint a szerző is jelzi - nem feltétlenül egy számbeli vagy aránybeli különbséget jelöl, inkább egy hatalmi viszony, dominancia kifejeződése. A kisebbségek a heterogén közösségek elnyomott csoportjai, azaz olyan csoportok, amelyeket a többségi csoporthoz képest etnikai, nyelvi, kulturális vagy/és vallási hátrányos megkülönböztetés ér. Nyelvi hátrányra utal a lingvicizmus kifejezés, nemzeti alapú megkülönböztetésre az etnicizmus (Gönczi, 2004).

A „többség-kisebbség” modellel párhuzamosan a „multikulturális modell” megközelítésben a kulturális sokféleség elfogadott, a multikulturalizmus célja olyan társadalomnak a kialakítása, amely kedvez az egyén egészséges identitásának és kölcsönösen pozitív csoportközi attitűdök kialakításának (Berry és mts., 1992/2002).

#### *Asszimiláció - integráció*

A fentiekhez kapcsolódnak az asszimiláció és az integráció fogalmai is. Az asszimiláció egy olyan összetett, többlépcsős folyamat, melynek során egy egyén vagy közösség elveszti kötődését, leválik egy etnikai csoporttól és ezzel párhuzamosan kiépül egy új csoporthoz való tartozása (Bartha, 1999). Nem azonos az integráció fogalmával, hiszen az asszimiláció során csak a kisebbségi csoport alakul át, míg az integráció a heterogén közösség



---

teljes egészére vonatkozik, amelynek során a változás a többséget és a kisebbséget is érinti (Skutnabb-Kangas, 1990).

#### *Nyelvcsere - nyelvmegőrzés*

A kétnyelvűség szociolingvisztikai kutatói elsősorban egy nyelvi közösség nyelvcsere-nyelvmegtartás, nyelvmegőrzés folyamatának különböző aspektusait vizsgálják. Instabil kétnyelvűségi helyzetben a közösségek a kétnyelvűségi helyzetből egy egynyelvű helyzetbe kerülnek, ezt a folyamatot nevezzük nyelvcsereének. A folyamat kezdetét jelzi, ha a közösség tagjai közül néhányan már nem az anyanyelvüket, hanem a másik nyelvet kezdik el használni, majd a folyamat végére a közösség minden tagja az „új” nyelvet beszéli. (Borbély, 2001). Nyelvcseréről a közösség szintjén beszélünk, ha az egyén szintjén, az egyén élete során áll be ez a változás, nyelvvesztésről beszélünk (Bartha, 1999). A nyelvcsérével ellentétes folyamat a nyelvmegőrzés, mely mindazokat a törekvéseket jelenti, melyek a közösség nyelvének és kultúrájának fenntartására irányulnak. Bár ellentétes irányú folyamatok, a közösség életében eltérő mértékben egyszerre vannak jelen (Fishman, 1966).

#### *A diglosszia*

A diglosszia (kettősnyelvűség) klasszikus értelmezése szerint olyan nyelvi helyzet, amelyben két, egymástól eltérő társadalmi funkciót betöltő nyelvváltozat egymás mellett él egy adott közösség egészében (Ferguson, 1959/2003, 354 o.). Megkülönböztet egy emelkedett változatot, melyet a beszélők többsége szebbnek, logikusabbnak, kifejezőbbnek tart, (magasabb presztízssű), valamint egy közönséges változatot, mely inkább bensőséges (általában alacsonyabb presztízssű). Ez utóbbit általában otthon, kisgyermekként, első nyelvként sajátítják el, az emelkedett változat az iskolai tanítás eredménye. Fishman (2000) szerint a diglosszia valójában az egyéni bilingvizmus stabil, társadalmi szintű párja (Fishman, 2000, 81 o.).

## **2.4. A kétnyelvűség megítélésének alakulása a kutatások tükrében**

Míg a XIX. század végén a kétnyelvűséget akár károsnak is tartották a gyermek kognitív fejlődése szempontjából, a múlt század közepére jellemző „semleges hatások” korszaka után ma egyre inkább a kétnyelvűség előnyeit igazolják a kutatások - Baker (1993/2006) eszerint három korszakot különböztet meg a kétnyelvűség- kutatásban.

---

### *A „katasztrofális hatások korszaka”*

A “katasztrofális hatások korszaka” a XIX. század elejétől az 1960-as évekig tartott. Ennek a korszaknak emblematikus kutatója Laurie professzor, aki a XIX. század végén olyan következtetésre jutott, miszerint a kétnyelvűség a gyermek intellektuális és pszichés fejlődését elválasztja egymástól, a kétnyelvűség nem megduplázza, hanem inkább megfelel az egyén intelligenciáját (*Laurie*, 1890, 15 o.). A korai empirikus kutatások ezt megerősítették: az egynyelvűek IQ-ja magasabb volt, mint a kétnyelvűeké. *Jarovinskij* (1991, 1994) a korszak legfontosabb kutatásait feldolgozva Saer és munkatársainak kutatásairól, Graham valamint Geissler kutatásairól ír, akik az 1920-as években kutatásaik eredményeként azt hangsúlyozzák, hogy a kétnyelvűség károsan hat a gyerekek fejlődésére. Az utólagos kutatások kiemelték ugyan a korai kutatások módszertani hiányosságait (az intelligencia fogalma körüli problémák, a fehér középosztály gondolkodása szerint kidolgozott próbák, a tesztelés nyelve, szignifikancia vizsgálatok hiánya, a mintavétel problémái, a kontextus figyelmen kívül hagyása) (*Baker*, 1993/2006), de a köztudatban ma is találkozunk ezeknek nyomaival.

### *A semleges hatások korszaka*

A semleges hatások korszaka a XX. század közepére tehető, rövid ideig tart, és átfedi a másik két szakaszt. Jelentősége, hogy felhívja a figyelmet a kontextusból adódó különbségekre. *Baker* (1993/2006) Jones kutatásaival illusztrálja ezt a korszakot, aki az 1950-es évek végén arra a következtetésre jut, hogy a gazdasági-társadalmi státusz kiegyensúlyozása esetén nincs különbség kétnyelvűek és egynyelvűek között.

### *A kétnyelvűség pozitív hatásai*

Fordulópontot a kétnyelvűség megítélésében *Peal* és *Lambert* (1962) kanadai kutatók munkája jelentett, akik középosztálybeli francia anyanyelvű montreali gyermeket hasonlítottak össze balansz kétnyelvű (angol-francia) hasonló társadalmi státuszú társaikkal és arra a következtetésre jutottak, hogy az additív kétnyelvűség pozitívan hat a mentális flexibilitásra, az absztrakt gondolkodásra, a fogalomalkotásra. Ez a kutatás viszont egy nagyon speciális mintán folyt (kiegyensúlyozott, hozzáadó kétnyelvűség), így az eredmények nem általánosíthatók. Kérdésként merült fel, hogy talán a kiegyensúlyozott kétnyelvűség és a fejlett kognitív képességek háttérében egyéb tényezők húzódnak meg, mint például a szülői értékrend, elvárások? Vagy az is lehet, hogy éppen a magas IQ eredménynek köszönhető a kiegyensúlyozott kétnyelvűség kialakulása

---

A következő években a kétnyelvűség kutatásában az intelligencia helyett új elemek jelennek meg. *Cummins* a 70-es években végzett vizsgálatai a kreativitás és kétnyelvűség összefüggéseire is rávilágítanak. Eredményei szerint a verbális fluencia és flexibilitás terén a kiegyensúlyozott kétnyelvűek felülmúlják a nem kiegyensúlyozott kétnyelvűeket és hasonló eredményeket érnek el, mint az egynyelvűek, akik szintén jobban teljesítenek ezeken a területeken, mint a nem kiegyensúlyozott kétnyelvűek. Eredetiség terén a kiegyensúlyozott kétnyelvűek jobbak az egynyelvűeknél és a nem kiegyensúlyozott kétnyelvűeknél is. Ezek az eredmények vezették a kutatót a küszöbhipotézis megfogalmazásához. Ezeket a vizsgálatokat viszont kis mintán végezték, és nem tudjuk, hogy a különbségek ideiglenesek vagy tartósak (*Baker*, 1993/2006).

Egy sor kutatás a kétnyelvűség és a metanyelvi tudatosság összefüggéseit vizsgálja. A metanyelvi tudatosság a nyelv mibenlétéről és funkciójáról való gondolkodás és az arra való reflektálás képessége. A kezdeti kutatások (az 1970-es években) *Ianco-Worrall* nevéhez fűződnek, majd a 90-es évek elejétől *Bialystok* vizsgálatai váltak ismertté. Az eredmények szerint a kétnyelvűség pozitívan hat a metanyelvi tudatosságra, hiszen két nyelv ismerete nagyobb belső kontrollt jelent. A metanyelvi képességek jelentősége főként az olvasás- valamint az újabb nyelv tanulásában mutatkozik meg. Ennél az összefüggésnél is felvetődik a kérdés, hogy ezek az előnyök állandóak-e avagy ideiglenesek.

A másik terület, amely a kétnyelvűség előnyeit jelzi, vizsgálja az a kommunikatív érzékenységgel kapcsolatos, aminek az a magyarázata, hogy a kétnyelvű beszélőnek döntenie kell, melyik nyelven beszéljen, ezért folyamatosan követi a kommunikatív mezőt, és fokozottabb érzékenység alakul ki a kommunikatív jelek iránt. Ennek illusztrálására *Baker* és *Jones* (1998) Ben-Zeev 70-es években végzett kutatásait említik.

*Bialystok*, *Martin* és *Viswanathan* (2005) kutatásukban a kétnyelvűek figyelmi kontrollját vizsgálták. A kétnyelvűek sikeresebbeknek bizonyultak mind a hibás alternatívára rávezető információ felismerésében, mind pedig a nem-verbális feladatokban. A kutatók azzal magyarázták az eredményeket, hogy kétnyelvűek esetében a két nyelv tudása és használata, a nyelvek állandó váltogatása kihat és fejleszti az egyén általános figyelmi és gátló képességeit.

*Kovács* és *Mahler* (2009a) legújabb kutatásainak eredményei arra utalnak, hogy a nyelvek megkülönböztetése a kétnyelvű környezetben nevelkedő csecsemőknél, még prelexikális szinten elkezdődik. Héthónapos csecsemőkkel végzett kutatásuk szerint a kétnyelvű gyerekek központi végrehajtó funkciói már ilyen korán fejlettebbek az egynyelvűekénél, ugyanis ezek a gyerekek sikeresebben gátolják az először megtanult reakciót, sajátítják el és használják az újat, ha a helyzet úgy kívánja.

---

Összegezve, a kétnyelvűség előnyei közül elsősorban a fokozott nyelvi érzékenységet, a fejlett metanyelvi tudatosságot, a divergens gondolkodás magas szintjét, a fejlettebb analógiás gondolkodást, az olvasástanulás könnyebbségét, a kognitív flexibilitás magasabb szintjét, a fejlettebb figyelmi kontrollt valamint a demokratikusabb szemléletet emelik ki a kutatók (*Baker, 1993/2006; Jarovinskij, 1994; Navracsics, 1999; Cummins, 2000; Bialystok, 2001; De Houwer, 2002; Kovács és Mahler, 2009b*).

## **2.5. A kétnyelvűséggel kapcsolatos kutatási irányzatok rövid áttekintése**

Ahhoz, hogy valaki kétnyelvűvé váljon, a természetesnek tartott első nyelv mellé (vagy azzal párhuzamosan) el kell sajátítania még (legalább) egy nyelvet. Ezt a szakirodalomban második nyelvnek nevezik. A kétnyelvűség kutatása így szorosan kapcsolódik a második nyelv tanulásának tanulmányozásához. A kutatások több irányból közelítik meg a kétnyelvűség sokrétű problematikáját, elsősorban pszichológusok, nyelvészek, szociológusok, antropológusok és biológusok kutatták, ezek eredményeit hasznosítja a nyelvpedagógia.

Az elmúlt század kétnyelvűséggel kapcsolatos kutatásait áttekintve *Hakuta és McLaughlin* (1996) öt szakaszt különít el. Az elsőt pszichometrikus szakasznak nevezték, és az 1920-as években kezdődött, amikor az új bevándorlók intellektuális szintjének mérése kérdéseket vetett fel a kétnyelvűséggel kapcsolatosan. Bár az akkori kutatások eredményeit a számos módszertani hiányosság miatt nem tartjuk mérvadónak, az akkori kérdések ma is jelen vannak a kutatási kérdések között: biológiailag megalapozottak-e az emberi képességek; milyen kapcsolatban van a nyelv és az intelligencia. Az 1950-es évek végén új szakasz kezdődik, melyet a szerzőpáros idegennyelv- szakasznak nevez el. Ezekben a nyelvészet által uralt években született meg az összehasonlító elemzés, és indult útjának az audiolingvis nyelvtanítási módszer. A 60-as években a nyelvészetben kirobbanó „forradalom” (Chomsky munkáit követően) változást hozott a gyermek nyelvtanulásának megértésében. Ezt az időszakot nyelvelsajátítás szakasznak nevezték el, jellemzője, hogy a nyelvtanulás képességét a nyelv sajátosságának tekintették, és kérdésessé vált a nyelvtanulás képességének korfüggősége. Ugyanebben az időszakban indul a kanadai felzárkóztatónak nevezett szakasz, nevét pedig az angol anyanyelvű gyerekek számára kidogozott francia immerziós programokról kapta. Végül a 80-as évektől kezdődően a nyelvi kisebbségek szakasza, amikor a migrációs folyamatok eredményeképpen egy újfajta szükséglet jelent meg a világ számos

---

fejlett országában. A központi kérdés az lett, hogy mekkora hangsúlyt fektessenek a tanulók anyanyelvének megőrzésére.

*Hakuta és McLaughlin* (1996) tanulmányukban nemcsak tudománytörténeti perspektívát nyújtanak a fontosabb kutatásokról, hanem meghatározzák azt a hét „feszültséget”, amelyek mentén leírhatók a legjelentősebb viták és kutatási eredmények és jól követhető a folyamat dinamikája. Az ellentétbe állított területek a következők: empirizmus versus nativizmus, nyelvészet versus pszichológia, pszicholingvisztika versus szociolingvisztika, kognitív készségek versus teljes nyelv, elit kétnyelvűség versus népi kétnyelvűség, alapkutatás versus alkalmazott kutatás és elmélet versus statisztikai adat.

Az empirizmus és nativizmus közötti ellentét azt a klasszikus ellentétet jelzi, hogy a tanulást tapasztalat vezérli-e vagy velünk született tudás, ami nemcsak a második nyelv elsajátítására vonatkozó kérdés. Ide sorolják azokat a kutatásokat, melyek a kétnyelvűség és intelligencia összefüggéseit vizsgálják, azokat, amelyek arra keresik a választ, hogy mi az, amit a második nyelv megtanulásakor elsajátítunk, illetve az életkor hatását a második nyelv elsajátítására.

A szerzőpáros szerint a nyelvészet és a pszichológia közötti feszültség a Chomsky-féle paradigmaváltás óta létezik. A nyelvészeti oldal szerint az emberi nyelv elsajátításának kérdése genetikailag meghatározott, a második nyelv megtanulásában is az egyén egy „projekciós problémával” küzd meg, és akárcsak az első nyelv esetében, ki kell dolgoznia egy komplex nyelvtant a hiányosan betáplált adatok alapján. A pszichológusok és a pszicholingvisztikai szakértők szerint az első nyelv tudása révén létezhet egy bizonyos hozzáférés az univerzális grammatikához, és a második nyelv tanulása ennek és az általános kognitív képességek eredménye.

A pszicholingvisztikai illetve a szociolingvisztikai nézőpontok közötti feszültség abból adódik, hogy a pszicholingvisztikai jellegű kutatásokat (lásd a versengési modell és a miniatűr mesterséges nyelvek kutatását) laboratóriumokban végzik és ellenőrzik. A szociolingvisztikai szakemberek szerint a nyelv használatát rendszerszerűen kell megvizsgálni a különböző színhelyeken.

A kognitív pszichológia a jelenkori pszichológia domináns paradigmája lett, erre épül a kognitív készségek megközelítés, mely szerint a második nyelv tanulása egyike a legbonyolultabb kognitív képességeknek, részképességek sokasága vesz részt ebben. A teljes nyelv megközelítést vallók a tanulást leegyszerűsített formában látják, számukra a jelentés a lényeg, a készségek alárendelődnek a tanulás jelentőségteljessé válását biztosító feladatoknak.

---

Az elit és a népi kétnyelvűség közti feszültség vonzáskörébe tartoznak a küszöbhipotézissel, nyelvek egymásra hatásával valamint a félnyelvűséggel kapcsolatos vizsgálatok. A környezet, a csoportok státusából adódó különböző kétnyelvű helyzetek azért fontosak *Hakuta* (1986) szerint, mert segítenek az egymásnak ellentmondó felfedezések és következtetések megértésében és különválasztásában.

Az alapkutatás versus alkalmazott kutatás ellentét a másodnyelv kutatásának azt a szembevető jellemvonását emeli, hogy az a valós világ problémáival törődik. A második nyelv kutatóinak tevékenységét sokkal inkább a társadalmi gondok határozzák meg, mint az első nyelvvel foglalkozó társaik munkáját. Bár nyilván elméleti kérdéseket is felvetnek (pl. vannak-e negatív vagy pozitív következményei a kétnyelvűségnek mind a nyelvi, mind a kognitív fejlődés szempontjából) főként a gyakorlatiasabb kérdésekre keresik a választ: Milyen lesz a második nyelv elsajátításának várható szintje? Maradjanak a gyermekek a kétnyelvű oktatási programban? Melyek a hatékony kétnyelvű tanítási órák jellemzői? Ugyanakkor előfordul, hogy politikai szempontok akadályozzák az objektív kutatást.

Az utolsó meghatározó feszültség (az elmélet a statisztikai adat ellen) minden kutatási terület sajátossága. A vitatott kérdés, hogy az elmélet alapján kell megszervezni a kutatást, vagy alulról fölfelé kellene haladni, megépíteni darabonként az elméletet a kutatási eredmények alapján. A szerzőpáros megítélése szerint a második nyelv kutatásában számos szakember jelenleg a „kutatás utáni elmélet” stratégiával dolgozik, arra figyelnek, amit a leírt statisztikai adatok mondanak, és ezután haladnak az elméleti állítások felé.

---

### 3. A gyermekkori kétnyelvűség kialakulása és fejlődése – (két)nyelvi szocializáció

#### 3.1. A nyelvi szocializáció

A szocializáció a társadalomba való beilleszkedés folyamata, amelynek során az egyén megtanulja megismerni önmagát és környezetét, elsajátítja az együttélés szabályait, a lehetséges és elvárt viselkedésmódokat. A szocializáció során „a kultúra különféle modelljei, elvárásai erkölcsi és illemszabályai, szokásai a viselkedésünk részévé válnak” (*Vajda*, 2001, 130 o.). A szocializáció (és az enkulturáció) során valósul meg a kulturális átörökítés folyamata. Bár e folyamatban döntő szerepe a gyermeknek van, a tágabb értelemben vett szocializáció az egész életet átszövő folyamat.

A nyelv a legmegkülönböztetőbb és legalapvetőbb kulturális jelenség, de ugyanakkor a társadalomban való részvétel eszköze is (*Berry és mts.*, 1992/2002), így a nyelvi szocializáció meghatározó része a társadalomba való beilleszkedés folyamatának. A nyelvi szocializáció fogalma *Bernsteinnél* (1975) arra utal, hogy a gyerek nyelvi fejlődésére, nyelvi kódjainak alakulására nagy hatással van a külső környezet, az a szűkebb értelemben vett társadalom, amelyben felnövekszik. Ennek során az ember nyelvileg és kulturálisan kompetens tagjává válik az őt körülvevő közösségnek, megtanulja anyanyelvét, annak helyes használatát, és ugyanakkor elsajátítja az adott beszélő közösségben megfelelő nyelvhasználati módokat, szabályokat, a kulturálisan elfogadott nyelvhasználattal szorosan összefüggő viselkedési formákat. (*Torgyik*, 2005). A nyelvi szocializáció, az otthon elsajátított nyelv és „nyelvhasználati módok társadalmi hátrány, illetve előny forrásává válhatnak: elősegítik vagy gátolhatják boldogulásunkat a társadalom intézményeiben, amelyekkel gyermekként vagy felnőttként kapcsolatba kerülünk”. (*Réger*, 1990, 10 o.)

Maga a kifejezés (nyelvi szocializáció) a nyelvészeti antropológia területéről terjedt el, eredeti értelmezésében a nyelv elsajátítását valamint a nyelv által történő szocializációt jelenti (*Ochs és Schieffelin*, 1986). *Kasper és Rose* (2002, 42 o.) szerint a fogalom interdiszciplináris megközelítésű, és az enkulturáció és a nyelvelsajátítás folyamatának találkozását írja le. *Réger* (1990) azt hangsúlyozza, hogy a nyelvi szocializáció a szocializáció része és eszköze is

---

egyben, mivel egyrészt utal a szocializációnak azokra a részfolyamataira, amelyek a nyelv segítségével valósulnak meg, (a nyelvnek a szocializáció során kiemelt szerepe van, a kulturális tudást a nyelv közvetíti), másfelől utal a nyelv használatára való szocializálásra, mely szerint a nyelvi szocializáció olyan implicit tanítási-tanulási folyamat, amely a különböző beszédhelyzetekhez alkalmazkodó nyelvhasználatra szocializál. A nyelvi szocializáció folyamata – a nyelvi-nyelvhasználati ismeretek átadásán, illetve elsajátításán túl – társadalmi viselkedést, személyiséget, világképet formáló tényező is egyben (*Réger, 1990, 87 o.*). Ugyanakkor a nyelvi szocializáció nem egyirányú folyamat, hiszen a beszédhelyzetben résztvevő mindkét fél szocializáló tényezővé válik.

Míg a kezdeti kutatások (1980-as évek) a kora gyermekkor, az anyanyelv elsajátítását, az anya-gyerek viszonylatában megnyilatkozó nyelvelsajátítási szokásokat, mintázatokat vizsgálták, a későbbi kutatások nagyobb figyelmet szentelnek a kortárs csoportok valamint az iskola szerepének, a második (idegen) nyelv elsajátításában mutatkozó nyelvi szocializációs kérdéseknek, a nyelvi szocializáció és a kommunikatív kompetencia összefüggéseinek. (*Kasper és Rose, 2002; Duff, 2007*). Tapasztaljuk, hogy a nyelvi szocializáció korántsem zárul le a gyermekkorban, hanem egész életen át tartó folyamatként értelmezhető. Ez különösen igaz a kétnyelvű egyének, közösségek esetében, akik az évek során a nyelvmegtartás – nyelvváltás/nyelvcsere dimenzió számtalan helyzetét tapasztalják meg. Számos kutatás vizsgálja, hogy a többnyelvű közösségek tagjai hogyan tanulják meg a különböző kódok használatát illetve azt, hogy a nyelvi szocializációs mintázatok milyen hatással vannak a nyelvmegtartásra (*Garrett és Baquedano- López, 2002; Bayley és Schechter 2003.*).

### **3.2. A gyerekkori kétnyelvűség alapvető formái**

A gyerekkori vagy korai kétnyelvűségnek két alapvető formáját különböztetjük meg annak függvényében, hogy mikor és hogyan sajátítja el a kisgyerek a két nyelvet: a szimultán kétnyelvűséget (amikor a gyermek három éves kora előtt, párhuzamosan tanulja a két nyelvet) és a szekvenciális kétnyelvűséget (amikor a második nyelv tanulása az első elsajátítása után, de még a pubertáskor előtt történik).



---

### 3.2.1. A szimultán kétnyelvűség (lingvizmus)

Szimultán kétnyelvűség esetén a két nyelvet egyidejűleg sajátítja el a gyermek. Ilyenkor a kétnyelvűséget gyakran jellemzik a gyermek anyanyelveként (*Lesznyák, 1996*). Sajátossága, hogy kétnyelvű családokban alakul ki, ahol a gyermek születésétől fogva mindkét nyelvvel kapcsolatba kerül. Általában az „egy személy – egy nyelv” elv alapján valósul meg a nyelvek elsajátítása. A módszer igen régóta ismert, már 1902-ben dokumentálta Grammont, majd az évszázad során nevezték képletnek, módszernek, elvnek, procedúrának, stratégiának vagy csak egyszerűen OPOL-nak, az angol kezdőbetűkből - „one person- one language” - összeállított mozaikszóval (*Barron-Hauwaert, 2004*), de lényege nem változott és a hatékonyságába vetett hit sem. A korai kétnyelvűséget meghatározó tényezők közül *Bassola* és *Lengyel* (1996) meghatározónak tartja a szülők és gyerekek kommunikációs nyelvét, a családdal együtt élő nagyszülők és a gyerekek által használt nyelvet, a gyerek közvetlen környezete által használt nyelvet általában. Ezekhez adódik hozzá az oktatás nyelve.

#### 3.2.1.1. Egyetlen rendszer vagy elkülönült rendszerek hipotézise

Azzal kapcsolatosan, hogy hogyan alakul a szimultán kétnyelvűség, két fő nézetrendszer körvonalazható (*Romaine, 1995*): az egyetlen rendszer hipotézise valamint az elkülönült rendszerek hipotézise. Egyes kutatók szerint a gyerek kezdetben két nyelvből egyetlen rendszert alakít ki. Ezt a folyamatot *Volterra* és *Taechner* (1978) kutatási eredményeik alapján így mutatják be: a kétnyelvű gyermek nyelvi fejlődésében három szakasz különíthető el: az első szakasz mintegy kétéves korig tart, ekkor egy közös szótárt alakít ki a gyermek, nem különíti el a szavakat a nyelvek szerint. A második szakaszban már külön szótárról beszélhetünk, elkülönül a két nyelv lexikonja, de közös a nyelvtan, azaz egyetlen szabálykészletet alkalmaz. Ötéves kortól, a harmadik szakaszban két kiépült és elkülönült mentális lexikonról és szintaxisról beszélhetünk. *McLaughlin* (1984) szerint a nyelvelsajátítás folyamata az egynyelvű és kétnyelvű gyerekek esetében hasonló. Ami a hangrendszer kialakulását illeti, ha megvan a nyelvi egyensúly, akkor egy kezdeti, zavarosabb szakasz után a megfelelő hangok a megfelelő nyelvhez fognak kerülni. A lexikai tudás tekintetében a kétnyelvű gyermekeknél kezdetben minden szó egy lexikai rendszerhez tartozik, amely lassan szétválasztódik két különálló rendszerré. A nyelvtan elsajátítása is hasonló mértékben és sorrendben valósul meg, lehet, hogy az egyik nyelv bizonyos nyelvtanát a másik előtt tanulja meg. Általában a bonyolultabb nyelvtani szerkezeteket később tanulja meg, az egyszerűbb szerkezetek után, így a szóvégi ragozást például előbb megtanulja, mint a prepozíciókat. Tehát, fő vonásaiban és fejlődési sorrendjében megegyezik a nyelvtanulási

---

folyamat a kétnyelvű és az egynyelvű gyermekeknél, de a kétnyelvűek esetében további feladat, a két nyelvi rendszer különválasztása.

*De Houwer* (1995) szerint, a nyelvelsajátítás kezdetétől a nyelveknek önálló központja alakul ki (az elkülönült rendszerek hipotézise), és a gyerek külön tudja választani ezeket. A kétnyelvűsége jellemző kontaktusjelenségeket azzal magyarázzák, hogy a nyelvek állandó kapcsolatban vannak egymással (*Navracsics*, 2007).

### 3.2.1.2. Nyelvek közötti kontaktusjelenségek

A nyelvek közötti kontaktusjelenségek közé tartozik az interferencia, a kölcsönzés és a kódkeveredés vagy kódváltás. Interferenciáról beszélünk, amikor az egyik nyelv használata közben a másik nyelvből „kölcsönzünk” hangokat, nyelvtani szerkezeteket, szavakat, vagy kifejezéseket. A nyelvközi interferencia esetenként és egyénenként is különböző mértékben fordulhat elő. Ha a két nyelv használati területe jól elhatárolódik, ha kiegyensúlyozott a kétnyelvűség, kevésbé jelenik meg az interferencia jelensége, amennyiben dominánsabb lesz az egyik nyelv használata, gyakrabban fordulhat elő az interferencia is. *Grosjean* (1982) szerint az interferencia nem egy tudatos folyamat, a beszélő szándékától független és interlingvális devianciákkal azonosítja (*Grosjean*, 1982: 300). Ha az interferenciajelenségek elfogadottak lesznek, megszűnnek interferenciajelenségnek lenni és a kölcsönzés területére kerülnek át.

A kódváltás két vagy több nyelv váltakozó használatát jelenti (*Romaine*, 1995; *Borbély*, 2001; *Bartha*, 1999; *Navracsics*, 1999;), a kód pedig egy olyan rendszer, „amelyet két vagy több fél közötti kommunikációra használnak” (*Wardhaugh*, 2002). A kódváltást meg kell különböztetnünk a nyelvkeveredéstől, mely nagyobb mértékben függ a nyelvi tudás minőségétől (*Hoffmann*, 1991), különösen pedig annak hiányosságaitól. A kontextuális kódváltásról a beszélő nyelvi ismereteitől, nyelvi jártasságától függ, a szituatív kódváltás pedig a mindenkor kommunikációs helyzet nem nyelvi körülményeitől (pl. beszédpartner-csere, beszédtema stb.). *Navracsics* (1999) szerint a kódváltás a többnyelvű közösségekben a nyelvi kapcsolatokat tükrözi. A váltást eredményező beszédhelyzetek igen változatos motivációs hátteret jeleznek, például: magyarázat, személyessé tétel, témaváltozás jelzése, idézés, az üzenet távolítása, változás az interakció módjában.

Mind az interferencia, mind pedig a kódváltás sajátos jellemzőit fedezhetjük fel a szimultán kétnyelvűség esetében. A kisgyermek nyelvi tudása (akár egynyelvű, akár kétnyelvű gyerekről van szó) fejlődésben van, ezért a kontaktusjelenségek is másképpen értelmezhetők. A kétnyelvű gyerek kezdeti szókincse mindkét nyelv elemeit tartalmazza, de

---

ritkán tartalmazza ugyanazt a fogalmat mindkét nyelven. Ugyanakkor a kétszavas mondatok megjelenésekor a mondatokban mindkét nyelv szavai megtalálhatók, de ez a nyelvkeverés folyamatosan csökken (Karmacsi, 2007). A nyelvelsajátítás korai szakaszában, a gyerek azt a szót fogja használni, amely korábban épült be nyelvébe. Vančoné Kremmer (1998) megfigyelései alapján azt állapítja meg, hogy a két nyelv szavainak elsajátítása nem szimmetrikus, vannak szavak, amelyeket az egyik nyelven már tud, de a másikon még nem. Ugyanakkor nagy szerepe van a szavak elsajátításában és a majdani használatában az érzelmeknek, a gyerek számára könnyebb lesz azon a nyelven mesélni, amelyen az átélés történt.

McLaughlin (1984) arra hívja fel a figyelmet, hogy a szimultán kétnyelvű gyerekeknél gyakori a nyelvek közötti kódváltogatás is, amikor váltogatja a nyelveket személyektől függően akár egy mondaton belül is (attól függően, hogy éppen melyik szülőjéhez beszél). A kódváltás nem mindig problémamentes: ha egy felnőtt a megszokott környezetben nem a megszokott nyelven beszél a gyerekkel, előfordul, hogy a gyerek nem tudja értelmezni a hallottakat. Ha már egy bizonyos nyelvi kódot kialakított valakivel, akkor azt nehéz megváltoztatni egy másik nyelvre.

Az interferencia a leggyakrabban azoknál a gyermekeknél fordul elő, akik környezetében a felnőttek keverik a nyelveket. Ha a két nyelv használata jól elhatárolódik, kevés interferencia figyelhető meg ezeknek a gyerekeknek a beszédében. A mindennapok gyakorlata viszont az mutatja, hogy nem lehet tökéletes nyelvi egyensúlyt fenntartani a két nyelv között. Az egyik nyelv mindig dominál bizonyos helyzetekben vagy személyekhez kötve.

### **3.2.2. A szekvenciális vagy szukcesszív kétnyelvűség (glottizmus)**

Szekvenciális gyerekkori kétnyelvűségről akkor beszélünk, ha a gyerek a nyelveket egymás után sajátítja el, és a második nyelv elsajátítása még iskolába lépés előtt elkezdődik. Ha a Skutnabb-Kangas (1984) által javasolt kétnyelvűségi kritériumok (a kétnyelvűvé válás külső és belső készletései; a kétnyelvűség kialakulásának előfeltételei; az a mód, ahogy az egyén kétnyelvűvé lesz; a kétnyelvűséget gátló vagy elősegítő következmények és körülmények) mentén gondoljuk végig azt a kérdést, hogy kik lehetnek szekvenciális kétnyelűek, arra a következtetésre jutunk, hogy jellemző lehet az elit kétnyelvűségi formára, a nyelvi többséghez tartozó, a kétnyelvű családban felnövekvő és a nyelvi kisebbség közösségeinek gyermekeire. Az elit kétnyelvű személyek gyakran egynyelvű családi háttérrel de komoly motivációs bázissal rendelkeznek az idegen nyelv elsajátításához. A szülők

---

számára a második (idegen) nyelvnek magas státusa van, ezért fontosnak tartják, hogy a gyerekük mielőbb elkezdje ennek elsajátítását. A nyelvi többséghez tartozó családok gyerekei akkor válnak szekvenciális kétnyelvűvé, ha a közösség számára a kétnyelvűség fontos. Ebben az esetben általában hatékony, magas színvonalú oktatási formák támogatják a gyerekkori kétnyelvűség kialakítását. Akárcsak az elit kétnyelvűség esetében, ebben az esetben sem beszélhetünk kényszerítő körülményről. A kétnyelvű családokban felnövekvő gyerekek esetében a szülők döntésén, majd következetességén, hozzáértésén áll, hogy szimultán vagy szekvenciális kétnyelvű illetve egynyelvű lesz a gyerek. Ez a folyamatot nagymértékben függ a családban kialakult kommunikációs szokásoktól, a szülők identitástudatától, a tágabb környezet etnikai-kulturális sajátosságaitól valamint a szülők nyelveinek státusától. Amennyiben az egyik szülő nyelve a többségi nyelv, ennek elsajátítása alapvető kényszer a gyerek számára. A nyelvi kisebbségekhez tartozó gyerekek esetében erős a társadalmi nyomás a többségi nyelv elsajátítására, főként, ha a kisebbségi nyelv presztízse alacsonyabb. Ilyenkor a hivatalos és az otthon használt nyelv funkcionálisan megoszlik, a gyerek számára kötelező lesz a kétnyelvűvé válás.

Tehát a szekvenciális kétnyelvűség kialakítása informális tanulási helyzetekben is megvalósulhat, mikor a nyelvet természetes környezetben (családban, játszótársaktól, TV-ből stb.) sajátítja el, de formális tanulással is, intézményhez kötötten (elsősorban óvodák, játszóházak, nyelvi foglalkozások révén, később iskola, nyelviskola, vasárnapi iskola által).

*Tabors és Snow (1994)* szerint a szekvenciális kétnyelvűség kialakulásában minőségileg más nyelvfejlődési folyamat megy végbe a szimultánhoz képest. Ennek a folyamatnak négy különböző fázisát mutatják be. Az első fázisban a gyerek továbbra is anyanyelvét használja még akkor is, ha a körülötte lévő személyek más nyelvet használnak. Ezekre a hatásokra, a számára érthetetlen nyelvi ingerekre kétféleképpen reagálhat: vagy egyáltalán nem beszél, vagy továbbra is azon a nyelven folytatja a társalgást, melyet ismer. Mindkét válasz jelzi, hogy a gyerek számára a helyzet frusztrációt okoz. A második fázis a nonverbális fázis, amikor a gyerek gesztusokkal, nonverbális eszközökkel próbál kommunikálni a felnőttekkel. De elkezdődik a második nyelv „feltérképezése” és az új hangok gyakorlása (ezeket általában halkan próbálgatja). A harmadik fázis arról ismerhető fel, hogy a gyerek elkezdi használni az új nyelvet, bár nem a megszokott módon: beszéde távirati stílusú, leegyszerűsített, lényegre törő. Ugyanakkor az figyelhető meg, hogy a körülötte levő felnőttek beszédéből frázisokat, szófordulatokat vesz át, ezeket ismételteti, még akkor is, ha nem érti őket. Ezt követően jut el a produktív nyelvhasználat szakaszába, amikor már képes új

---

kijelentések alkotására, az átvett frázisokat össze tudja kötni az újonnan tanult szavakkal valamint a nyelvtani szabályokat is kezdi megérteni és használni.

### 3.2.2.1. A második nyelv és az optimális életkor

A szekvenciális kétnyelvűség egyik sokat vitatott kérdése, hogy mikor kezdődjön el a második nyelv elsajátítása. Az évek során számtalan kérdésre keresték a kutatók a választ, mint például: Létezik-e szenzitív korszaka a kétnyelvűség kialakításának, ahogy az első nyelv esetében ez megtalálható? Fontos, hogy megvárjuk, hogy az anyanyelv rögzüljön, s azután kezdődjön el a második nyelv tanulása? Hatékonyabb, ha öt-hat évesen kezdik el a második nyelv tanulását a gyerekek, vagy elegendő a kilenc-tíz éves kezdés? Van-e olyan életkor, amely után már komolyabb nehézségekbe ütközik egy másik nyelv elsajátítása?

Míg az első vonatkozásában létezik egy kritikus kor – *Lenneberg* (1978) szerint ez a serdülőkorig tart –, a további nyelvekre ez nem vonatkoztatható, inkább érzékeny periódusokról beszélhetünk. A második nyelvelsajátítás biológiai alapjainak kutatása az 1960-as évekig nyúlik vissza. Egyik jellemző elmélete a maturációs hipotézis, mely szerint a nyelvelsajátítási képesség gyengül az érési folyamat, a maturáció során (*Johnson és Newport*, 1989). A témában végzett kutatások elemzései azt jelzik, hogy nem egy általános érvényű „kritikus periódusról” van szó, hanem többről, amelyek a különböző nyelvi kompetenciák fejlődésével vannak kapcsolatban. Kisgyerekek különösen a hangzórendszert, és kisebb mértékben a szintaktikai rendszert is könnyebben sajátítják el, mint az idősebbek. A kisgyermek nem sikeresebb vagy hatékonyabb nyelvtanuló, mint a felnőttek, de nem is gyengébbek – számos tényező befolyásolja a nyelvelsajátítást. (*Singleton*, 1989; *Singleton és Lengyel*, 1995).

*Harley és Wang* (1997) a nyelvelsajátítás és az életkor összefüggéseit vizsgálva arra a következtetésre jutnak, hogy kevés a bizonyíték annak a kijelentéséhez, hogy a második nyelv tanulásának érettséghez kötött aspektusai vannak. Ugyanakkor néhány következtetést is megfogalmaztak: a csecsemő fonetikus érzékenysége rendkívül nagy, majd ez a fonetikus érzékenységi időszak 10-12 éves korban lezárul, de a folyamat valamelyest visszafordítható. Minél később (6-7 éves kor után) kezdődik a második nyelv tanulása, annál hiányosabb lesz a végső tudás kiejtés és szintaktika terén. Idősebb tanulók rövidtávon jobb eredményeket érnek el fiatalabb társaiknál szókapcsolatok és szókincs terén. A vizsgálatok nem támasztották alá a kritikus periódus pubertáskori végét, egyes tanulók képesek anyanyelvi szintű nyelvtudásra szert tenni később is. Egynyelvű szintű nyelvtudást elérni mindkét nyelvből szinte lehetetlen, és a két nyelv magas szinten tartása pedig nagyon nehéz.

---

*Kraschen, Long és Scarcella* (1979) arra a megállapításra jutnak, hogy meg kell különböztetni az idősebbek által rövid távon tapasztalható gyors eredményeket és a hosszú távon mért jobb teljesítményt, mely a fiatalabb nyelvtanulókat jellemzi. *Nikolov* (2007) hasonló eredményekről számol be munkatársaival végzett kutatási eredményei alapján: a kisgyerekek idegen nyelvi fejlődésének üteme jóval lassúbb, mint a serdülőké vagy a fiatal felnőtteké, de a felmenő rendszerű korai nyelvtanulási lehetőség eredményei hosszabb távon mutatkoznak meg. Az idegen nyelvvel való korai ismerkedés pozitív hatása a nyelv iránti fogékonyságban és folyékonyságban, a verbális készségekben nyilvánulhatnak meg leginkább. A korai kezdet kedvezően hathat az attitűdökre, nyitottságra, önbizalomra, illetve motiváló hatású lehet további nyelvek elsajátítására.

*Krashen* (1985) megkülönbözteti a nyelvelsajátítást a nyelvtanulástól – szerinte tíz éves kor körül az egyén tanulási stratégiát vált, ezért más a második nyelv elsajátítása a későbbiekben. Összehasonlítva a két működésmódot, azt emeli ki, hogy míg az első nyelv esetében egyszerre több szinten folyik a nyelvelsajátítás, globális módon, addig a második nyelv esetében a egyszerre csak egy nyelvi szinten folyik a tanulás, analitikus módon. Az első nyelv esetében a gyerek a saját hibáiból tanul, a második nyelv tanulását a hibakivédés jellemzi. Más a motiváció is, az első játékos, felfedező, hasznos, a második inkább verejtékes munka. Az első nyelv elsajátításában a kommunikációs funkció áll előtérben, a kapcsolat és a cselekvés áll a középpontban, a második nyelv tanulását a rendszer hangsúly jellemzi, a leírás, a logika és az igazság áll a középpontban. Ezekhez járul hozzá az a tény, hogy az első nyelv elsajátítását társas könnyedség jellemzi, míg a második nyelv tanulását a meg nem feleléstől való félelem.

*Johnstone* (2004) a nyelvtanulás és az életkor kapcsolatát vizsgáló kutatásokat elemezve kiemeli, hogy az életkor csak egyike azoknak a tényezőknek, amelyek befolyásolják a második nyelv sikeres elsajátítását: mint a nyelvtanulási közeg milyensége (természetes és oktatási) és a kulcsfontosságú előfeltételek biztosítása (napi gyakorlás, optimális csoportlétszám, felkészült oktatók).

A fent jelzett kutatások azt mutatják, hogy nem bizonyított a kritikus periódus létezése a második nyelv elsajátításának viszonylatában, inkább szenzitív időszakok igazolhatók. Ugyanakkor megfelelő körülmények és egyéni feltételek szerencsés találkozása hatékony nyelvelsajátításhoz vezethet különböző életkorokban.

---

### 3.2.2.2. Életkor és a nyelvek agyi reprezentációja

Az életkor kérdése más kutatási kérdésekben is előkerül: *Albert és Obler (1978)* kutatásai azt jelzik, hogy az életkor befolyással van a nyelvek agyi reprezentációjára. Ha a gyerek még 6 éves kora előtt elsajátítja a második nyelvet, összetett kétnyelvű lesz, azaz számára a konceptuális reprezentáció a fontos, nem a nyelvi megjelenítés. Ha a második nyelv tanulására csak pubertáskor után (13 év) után következik be, akkor az illető személy koordinált kétnyelvű lesz, azaz az ő esetében két elkülönült rendszerben tárolódnak a két nyelv adatai, minden konceptuális reprezentációhoz társul egy verbális kifejezőmód. Az alárendelt kétnyelvűség kialakulása függ az anyanyelv elsajátításától, tehát ez a típusú kétnyelvűség is köthető valamennyire az életkorhoz.

Ha ezt az összefüggést a szimmetrikus - szekvenciális kétnyelvűség perspektívájából elemezzük, megállapíthatjuk, hogy a szimmetrikus kétnyelvűség lehet összetett vagy koordinált, aszerint, hogy milyen módon valósult meg a nyelvek elsajátítása. Ha a nyelvek elsajátításának időszakában a gyerek környezetében felváltva használták a nyelveket, összetett kétnyelvűség alakul ki, ha pedig jól elhatárolódnak a nyelvek (pl. személyhez vagy akár helyzethez kötődnek) koordinált kétnyelvűség valószínűsíthető. A nyelvek egymás utáni elsajátítása (szekvenciális kétnyelvűség) általában alárendelt vagy koordinált kétnyelvűséget hoz létre. A későbbi kutatások eredményei megkérdőjelezték ennek az elsajátítás módján alapuló megkülönböztetésnek a jogosságát és gyakorlati hasznosságát (*Lesznyák, 2005*). *Navracsics (2007)* kutatási eredményei alapján arra a következtetésre jutott, hogy az összetett és koordinált struktúrák nem egymást kizáró jellegűek. A mentális lexikon összetétele állandóan átalakulásban van a nyelvi környezet és a tanulási mód függvényében.

A neuropszichológiai kutatások eredményei is azt jelzik, hogy a második nyelv megtanulásából adódó tapasztalat során az emberi agy változáson megy keresztül. *Mechelli és munkatársai (2004)* megnövekedett szürkeállomány-sűrűséget mutattak ki a bal alsó parietális lebenyben, a nyelvelsajátítási szint és az elsajátítási kor függvényében. Az agyi képalkotó eljárások kísérletek valamint az agysérüléssel betegektől származtatott eredmények nem egyértelműek – a nyelvi rendszerek közös agykérgi működést feltételeznek-e vagy sem (*Polonyi és Kovács, 2005*).

### 3.2.2.3. A küszöbhipotézis és a fejlődési kölcsönhatás hipotézise

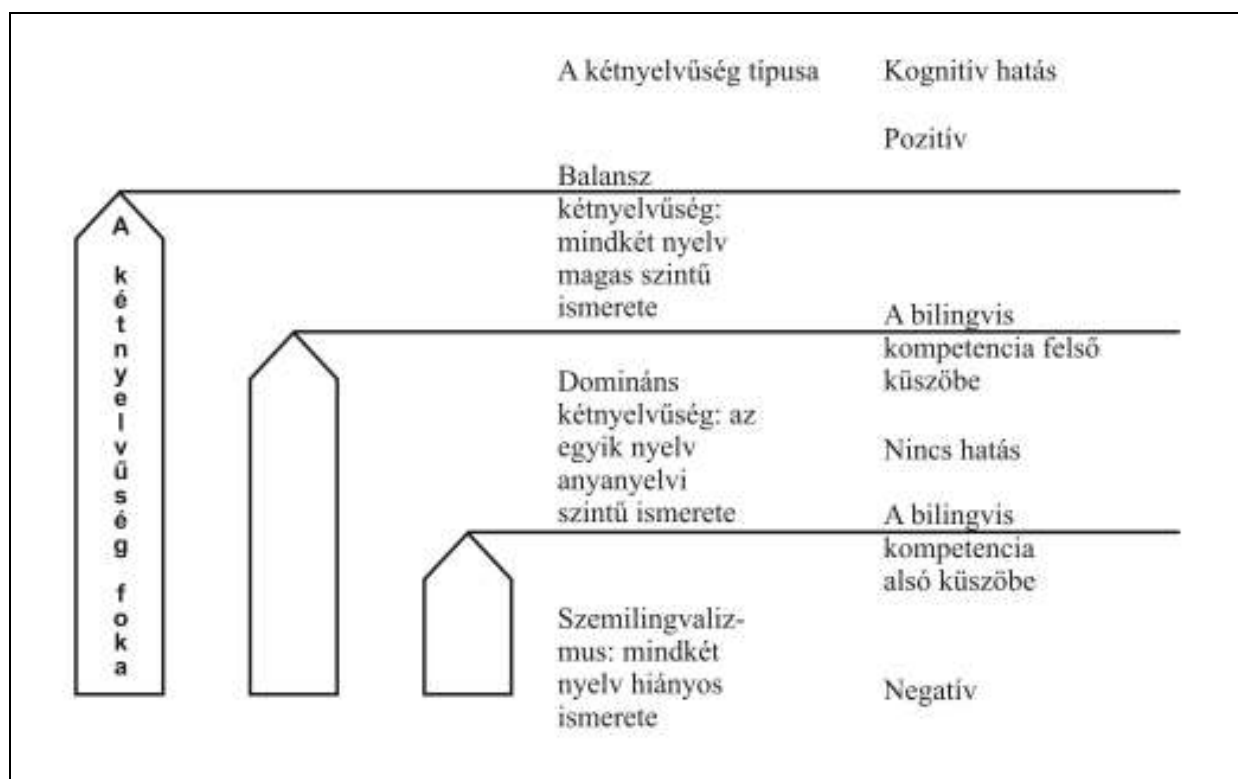
*Cummins (1976)* kétnyelvűséggel kapcsolatos kutatásai is kapcsolódnak az életkor kérdéséhez. A szerző szerint a nyelvi kompetenciának két összetevője van: a felszíni és a kognitív nyelvi kompetencia. A felszíni nyelvi kompetencia a köznap kommunikációt teszi

---

lehetővé, megfelelő kiejtésben, alapszókinccs és alapvető nyelvtani szabályok ismeretében jut kifejezésre. Ez a fajta kompetencia az első nyelvben 5-6 éves korig fejlődik és viszonylag gyorsan kifejleszthető egy másik nyelven is. A kognitív nyelvi kompetencia révén a nyelv a gondolkodás eszközévé válik, nyelvi eszközökkel megvalósuló összetett értelmi műveletek elvégzésében mutatkozik meg. Ezt a fajta kompetenciát csak egyszer sajátítjuk el, hiszen olyan egyetemes jártasságokból áll, amelyek minden nyelvben megtalálhatók. Kétnyelvű beszélők esetében a két nyelv fejlődése hatással van egymásra: ezt magyarázza a Cummins-féle küszöbhipotézis és a nyelvek fejlődésében jelentkező kölcsönhatás hipotézise. Hozzáadó kétnyelvűségi helyzetben, amikor mindkét nyelv fejlődését megfelelően serkentik (mindkét nyelv magas szintű ismerete alakul ki), a kétnyelvűség pozitív hatásai várhatók. Ennek feltétele, hogy az etnikailag heterogén környezet nemzetiségeit, nyelveit és kultúráit egyformán értékeljék, státusuk azonos legyen - így a nyelvek elsajátítása és tanulása egyformán vonzó céllá válik. Amikor a környezet az egyik etnikumot, nyelvet és kultúrát előnyben részesíti a másikhoz / többihez képest, felcserélő kétnyelvűségről beszélünk, ilyen helyzetekben gyakori az alacsonyabb státusú nyelv felcserélése a felértékelt nyelvvel. Felcserélő helyzetben viszont egyik nyelvben sem alakul ki a kognitív nyelvi kompetencia. Cummins és Swain (1986) szerint a küszöb hipotézis magyarázatot ad a kétnyelvű gyerekek eredményeiben tapasztalható különbségekre, látszólagos ellentmondásokra. "A küszöb-hipotézis felvetése szerint lehetnek a nyelvi készségnek bizonyos szintjei, melyeket a kétnyelvű gyerekeknek mindkét nyelvben el kell érniük annak érdekében, hogy elkerüljék a kognitív károsodást, illetve lehetővé váljon, hogy a kétnyelvűség elsajátításának potenciálisan jótékony hatású aspektusai befolyásolják a kognitív funkciókat" (Cummins és Swain, 1986, 6 o.).

A fejlődési kölcsönhatás hipotézise a küszöbhipotézis továbbfejlesztése, lényege az, hogy a második nyelvben elérhető nyelvi kompetencia az első nyelvben kialakult kompetencia függvénye. Ha az első nyelv fejlődését nem serkentették kellőképpen és beiktatják a második nyelv intenzív tanulását, ez negatívan befolyásolja az első nyelv további fejlődését, ami viszont a második nyelvre is kihat. Ha az első nyelvi kompetencia szintje magas és a fejlődés feltételei optimálisak, a második nyelv intenzív tanulása sikeres módja a kétnyelvűség kialakulásának. Cummins munkái alapján, Göncz (1995, 80 o.) a következő ábrában (lásd 3.1. ábra) jeleníti meg a kétnyelvűség szintje, típusa és a kognitív hatások kapcsolatát:





3.1. ábra A kétnyelvűség foka, típusa és a kognitív hatások kapcsolata

A fenti fogalmakhoz szorosan kapcsolódik a szemilingvalizmus vagy félnyelvűség fogalma is, illetve a kétnyelvűekre vonatkoztatott kettős félnyelvűség, mely egy olyan állapot, amelyben a személy mindkét nyelvet rosszabbul beszéli, mint az adott nyelvek egynyelvű beszélői. Göncz (2004) szerint az egynyelvű egyén is lehet félnyelvű, ha nyelvi fejlődésében gátolt. Kétnyelvűek esetében a felcserélő kétnyelvűségi helyzetben léphet fel a jelenség, amikor az első nyelv fejlődését háttérbe szorítják és a második nyelv tanulását szorgalmazzák. Bár a küszöb-hipotézis elmélete megosztotta a kutatókat, az elmúlt évtizedekben (Macswan, 2000; Takakuwa, 2003), a nyelvi tervezésre, nyelvpolitikára, nyelvpedagógiára gyakorolt hatása jelentős.

### 3.3. A (két)nyelvi szocializáció közegei

A nyelvelsajátítás és a nyelvi környezet viszonyából négy alapvető forma írható le: anyanyelvi, emigráns nyelvi, második/idegen nyelvi és természetes második nyelvi (Gonzo Saltarelli, 1983; Bartha, 1999). Az első (anyanyelvi) kivételével, a többi valamilyen kétnyelvűségi forma kialakulását eredményezi. Az emigráns nyelvi azt jelenti, hogy az első nyelv elsajátítása második nyelvi környezetben valósul meg, az idegen nyelv elsajátítása

---

elsőnyelvi környezetben zajlik, míg a természetes második nyelvi elsajátítás annak nyelvi környezetében valósul meg.

Kétnyelvű gyerekek esetében a sikeres nyelvi szocializáció azt jelenti, hogy a gyermek nemcsak két nyelvet sajátít el, hanem tudatában van annak, hogy két kommunikációs rendszerrel rendelkezik, tudja, hogy a kontextusnak megfelelően, egyiket vagy másikat választhatja. Ezeknek a folyamatoknak az elsődleges közegei a család és az oktatási intézmények, valamint a gyerekek életében is egyre nagyobb teret hódító média.

### **3.3.1. A család szerepe a (két)nyelvi szocializációban**

A család mint az elsődleges szocializáció tere és megvalósítója, meghatározó szerepet játszik azoknak az értékeknek a belsővé válásában, amelyek irányítúként működhetnek majd az egyén életében. A családban szerzett minták befolyásolják a másság elfogadásának mértékét, az etnikai identitáselemek beépülését, a másokról (többségről, kisebbségről vagy akár a nyelvről) kialakított sztereotípiákat. Ha a nyelvelsajátítás kérdését vizsgáljuk, az elit kétnyelvűségi formákra gondolva megállapíthatjuk, hogy ebben az értelemben minden család (tehát az egynyelvű közösségekben élő egynyelvű család is) részt vesz valamilyen mértékben az ott nevelkedő gyerekek (esetleges) kétnyelvűségének kialakításában. Túl az iskolai sikert általánosan befolyásoló családi jellemzőkön, mint például a szülők iskolai végzettsége (Csapó, 1998), a szülők közvetlen döntésén múlik, hogy korai kétnyelvűvé válik-e a gyerekük, hogy milyen nyelvet választanak második nyelvként (vegyes családok esetében első nyelvként is), és ezt milyen stratégia alapján sajátítja el. Közvetett módon szerepük van a nyelvek iránti attitűdök, a nyelvtanulási motiváció kialakításában, fenntartásában. Ez utóbbiak nyelvtanulásra kifejtett szerepét számtalan kutatási eredmény igazolja (Gardner, 1985; Dörnyei, 2001; Czizér, Dörnyei, 2002; Kormos és Csizér, 2005; Józsa és Nikolov, 2005).

A kétnyelvűvé válás természetes közege a nyelvileg vegyes család. A nyelvileg vegyes családban élő házastársak akár tudatosan, akár nem, kidolgozzák a saját családjukra jellemző nyelvhasználati szabályrendszert, amely meghatározó lesz a családban szocializálódó gyermek számára is (De Klerk, 2001; Kiss, 2002). Ezeknek a döntéseknek a hátterében megtaláljuk a nyelvek nemzetközi és gazdasági szerepét, a nyelvek presztízsét, történelmi és politikai tényezőket, a nyelvekre jellemző kulturális örökséget, de befolyásolja ezeket a két nyelvhez való hozzáférés a családon kívül, valamint a család sajátos dinamikája is (Vremir, 2007).

---

### 3.3.1.1. A nyelvileg vegyes család

Nyelvileg vegyes az a család, ahol a házastársak anyanyelve különböző. A kétnyelvűség kialakulása tekintetében viszont azok a családok is bekerülnek ezekbe a tipológiákba, ahol a szülők azonos nyelvet beszélnek, de mást mint a környezet domináns nyelve. A családi nyelvet alapul vevő klasszikus tipologizálásban a vegyes családtípus az azt leíró kutató nevéen vált ismertté. A szempontcsoportok, amelyek alapján a *Harding* és *Riley* (1986) összefoglalták a családi szocializációs modelleket a következők: a szülők nyelve (milyen nyelvűek és ismerik-e egymás nyelvét vagy nem), a szülők nyelve(i) és a közösség domináns nyelve közötti viszony valamint az a kommunikációs stratégia, amelyet a gyermekükkel való interakciókban követnek. A Ronjat-féle családban a szülők különböző anyanyelvűek, de valamennyire ismerik egymás nyelvét, az egyik szülő anyanyelve megegyezik a környezeti nyelvvel, a szülők pedig csak a saját anyanyelvükön kommunikálnak gyermekükkel. A Fantini-féle családban a szülők különböző anyanyelvűek, az egyik szülő anyanyelve megegyezik a környezeti nyelvvel, de a gyermekkel szemben nem ezt a nyelvet használják. A Haugen-féle családban a szülők azonos anyanyelvűek és ez a nyelv nem azonos a környezeti nyelvvel, a szülők gyermekükkel csak anyanyelvükön beszélnek. Az Elwert-féle családban a szülők különböző anyanyelvűek, és nem azonos egyik sem a környezeti nyelvvel, mindkét szülő csak a saját nyelvén beszél a gyermekkel. A Saunders -féle családban a szülők anyanyelve azonos, és ez a nyelv egyben a környezeti nyelv is, de az egyik szülő olyan nyelven beszél a gyermekkel, ami neki nem anyanyelve.

Ha a vegyes család helyett a családban kialakuló kétnyelvűséget vizsgálják, akkor általában hat helyzetet különböztetnek meg (*Romain*, 1995): egy személy egy nyelv, nem domináns családi nyelv, nem domináns családi nyelv eltérő környezeti nyelvvel, két nem domináns családi nyelv eltérő környezeti nyelvvel, nem anyanyelvüket beszélő szülők és a kevert nyelvek esete (kétnyelvű szülők, kétnyelvű vagy egynyelvű környezetben).

*Yamamoto* 2001-ben kidolgozott egy rendszert a különböző tipológiák összesítésére és a családtípusok meghatározásának elősegítésére (lásd 3.1. táblázat). Eszerint a potenciális kevert nyelvű családok mind az egyéni, mind a családi nyelvhasználat szerint differenciálhatók, a másik meghatározó dimenzió pedig a házastársak anyanyelvének és a környezetnyelvnek a megfelelési foka. (*Yamamoto*, 2001, 43 o.)

### 3.1. táblázat Potenciális kevert nyelvű családok

	Keresztező családok	Megegyező családok
Környezetnyelvi családok	<b>A.</b> $A_1L_1 - A_2L_2$ AL-L <sub>1</sub> = részleges megfelelés	<b>B.</b> $A_1L_1 - A_2L_1$ AL-L <sub>1</sub> = teljes megfelelés
Nem környezetnyelvi családok	<b>C.</b> $A_1L_2 - A_2L_3$ AL-L <sub>1</sub> = semmi megfelelés	<b>D.</b> $A_1L_2 - A_2L_2$ AL-L <sub>1</sub> = semmi megfelelés

A<sub>x</sub> = szülő  
L<sub>1</sub> = környezetnyelv

AL = a szülők nyelve  
L<sub>2</sub>, L<sub>3</sub> = egyéb nyelvek

A nyelvileg vegyes családok tipológiai egy statikus helyzetet mutatnak, pedig a család maga egy dinamikus rendszer, amelyben a nyelvhasználati stratégiák is ki vannak téve a változásnak. *Baker* (1993/2006) szerint a kétnyelvű család nyelvi dinamikai profilját úgy rajzolhatjuk meg, hogy figyelembe vesszük, mi a szülők anyanyelve, milyen nyelven beszélnek a szülők egymás között, milyen nyelven beszélnek a szülők a gyerekekkel, a gyerekek a szülőkkel illetve a gyerekek egymás között, mi a közelebbi családtagok által használt nyelv, a helyi közösség nyelve, az oktatás nyelve, a vallás nyelve, az állam hivatalos nyelve(i) valamint a családra jellemző földrajzi stabilitás vagy mobilitás.

Az eltérő nyelvi háttérű házastársak között megindul a nyelvhasználati kiegyenlítődés folyamata (*Kiss*, 1994), mely változást hoz mindkét fél nyelvhasználatára. Ez a folyamat egyirányú kétnyelvűség esetében (amikor csak az egyik fél kétnyelvű) a közös (általában többségi) nyelv válik kizárólagossá vagy mindenképp dominánssá (*Vetési*, 1980). Ennek eredménye, hogy a gyermeknevelésben sem érvényesül egy kiegyensúlyozott nyelvi hatás. A demográfiai elemzések adatai szerint a gyerekek nemzetisége az esetek túlnyomó részében a többségi nemzetiség. Például Romániában, ahol születéskor a szülő döntése alapján kerül bejegyzésre a gyerek nemzetisége, a magyar nők vegyes házasságaiban született gyerekeknek csak 18-23%-át, a magyar férfiak vegyes házasságaiban pedig 35-40%-át jegyzi magyar nemzetiségűnek. A jelenség egyik nyilvánvaló magyarázata az, hogy a gyerekek általában apjuk családnevét viselik, s ezáltal az identitást is öröklik (*Szilágyi*, 2004). Ez a tény nem jelenti feltétlenül azt, hogy ezek a román nemzetiségűnek bejegyzett gyerekek nem válhatnak majd kétnyelvűvé, de azt jelzi, hogy a két etnikai identitás és azon belül a két nyelvnek a hatása nem kiegyenlített.

Hasonló tendenciáról beszél *Mirnics* (1994) a Vajdaságban, ahol az uralkodó patriarchális családtípus miatt a magyar anyák a szerb apa nyelvén tanítják és taníttatják

---

gyermeküket. Ha a magyar apa lép vegyes házasságra szerb nővel, a gyermek anyanyelve ez esetben is túlnyomórészt szerb lesz, mivel a hagyományos nemi szerepek szellemében az anya feladata a gyereknevelés – ilyen esetben a gyermek nemzetisége nem lesz viszont kötelezően szerb.

Arra, hogy ez a nyelvváltási folyamat nem minden kisebbség esetében „természetes”, a finnországi svéd-finn vegyes házasságokat említik, ahol a svéd férfi és finn nő házasságában a gyermekek 35-45 százaléka megőrzi a kisebbségi nyelvet mint anyanyelvet, a svéd nő és finn férfi házasságából született gyerekek esetében ez az arány eléri az 50 százalékot (*Mirnic, 1994*).

A családon belül más tekintetben is kiemelhető az anyák és apák nyelvi szocializációs hatása. *Kiss (1994)* olyan vizsgálatok sorára hivatkozik, amelyek azt igazolják, hogy a különbség abból adódik, hogy míg a férfiak társadalmi kapcsolatrendszere és ebből adódóan a kommunikációs hálózata zártabb, a nők kommunikációs hálózata általában nyitottabb, s így jobban ki vannak téve a köznyelvi hatásnak, ez az újítási hajlam a nyelvek terén csak a köznyelvi beszédre vonatkozik. Nyelvileg vegyes házasságok esetében főként az anya szerepét emelik ki a magasabb presztízsű nyelv irányában való elmozdulásban. Az anyák nemcsak nyitottabbak a vegyes házasságokra, hanem kevésbé igyekeznek megőrizni kisebbségi anyanyelvüket, gyermekük számára is a többségi nyelv elsajátítását tartják fontosnak, mivel ebben látják a társadalmi felemelkedés lehetőségét. (*Szilágyi, 2004; Vremir, 2006; Rus Fodor, 2007*). *Rus Fodor (2007)* megjegyzi, hogy Románia esetében az a tény, hogy a nők általában átveszik férjük nevét, hatással van a magyar nők későbbi nyelvválasztási döntéseire, de a megszülető gyerekek identitásalakulására is. *Bartha (1999)* ezzel ellentétes irányú folyamatokról ír az angolszász kultúrkörben élő vegyes családok esetében, ahol nagyobb esély van a kisebbségi nyelv átadására, ha annak az anya a hordozója.

A családban használt nyelvek képét tovább gazdagíthatja, ha több generáció él együtt közös háztartásban. A nagyszülőknek komoly szerepük lehet a gyerek kétnyelvűvé válásában, akár közvetlen módon, azáltal, hogy erősítik az egyik vagy másik nyelv használatát, akár közvetetten, amikor a szülők azért vállalják az anyanyelvük megtanítását olyan környezetben, ahol más a környezet nyelve, hogy a gyerek kommunikálni tudjon az egynyelvű nagyszülővel. *Imre (2004)* a Magyarországon élő kisebbségek körében végzett kutatási eredményei is azt jelzik, hogy az együtt élő generációk erősítik a családon belül a kisebbségi nyelv használatát, ezáltal a kétnyelvűség fenntartását.

Olyan egynyelvű családok életében, ahol a család nyelve más mint a környezet nyelve, nyelvdinamikai szakadást jelenthet a kisdéd életében, ha a család arra kényszerül, hogy már

---

pár hónapos korában bölcsődébe vigye, ahol a környezet nyelve dominál. Ezáltal az anyanyelv és a környezetnyelv között dominancia-kiegyenlítődés, illetve viszonyváltás történik. (Bálint, Fodor és Vremir, 2009)

A (két)nyelvi szocializációban a későbbi években kiemelt szerepe lesz a családon belüli kommunikációban a testvérek közötti kommunikációnak is. Azokban a kisebbségi közösségekben, ahol a nyelvcsere folyamatok már elindultak a kétnyelvűség irányából az egynyelvűség felé, jól követhető ez a folyamat a testvérek közötti beszéd elemzésekor (Imre, 2004; Borbély, 2007). A gyerekek nyelvválasztására a szülők nyelvén kívül nagy hatással van az oktatás nyelve. Ha a gyerekek nem a családban domináns nyelven végzik tanulmányaikat, akkor gyakran a testvérek egymás között az egyre inkább dominánssá váló oktatás nyelvén kommunikálnak, s ezáltal tovább nő a két nyelv használata közötti egyenlőtlenség.

### 3.3.1.2. A tannyelv megválasztását befolyásoló tényezők

Göncz (2004) szerint a nyelvi szempontból heterogén közösségekben élő családok számára gyerekük oktatási nyelvének megválasztása a legfontosabb kérdés. Ezt a választást jelentősen befolyásolják a kétnyelvűségi helyzet jellemzői, elsősorban az, hogy inkább hozzáadó vagy inkább felcserélő kétnyelvűségi helyzetről beszélünk. A szülők általában azt szeretnék, hogy gyermekeik mindkét nyelvben magas szintű nyelvi jártasságokat szerezzenek, de mivel kevés ismeretük van a kétnyelvű gyerekek nyelvi fejlődéséről, abból a naiv elképzelésből indulnak ki, hogy az anyanyelvét a családban már úgyis megtanulta, ezért a többségi nyelvű oktatást választja, hogy a többségi nyelvet is elsajátítsa. Felcserélő kétnyelvűségi helyzetben ez az stratégia viszont gyakran nem a magas szintű kétnyelvűséget eredményezi, hanem inkább a többségi nyelv dominanciájához és az anyanyelv elsorvadásához vezet, távlatilag akár nyelvcserehez is. Ennek háttérében az a tény áll, hogy az anyanyelv használata csak a szűkebb környezetre korlátozódik, az élet egyéb területein a másik nyelv érvényesül. Ha a szülő a többségi iskola mellett dönt, azzal is számolnia kell, hogy az iskolába induló gyerek a többi osztálytársához viszonyítva nyelvi hátránnyal indul, és az egyéni képességektől függ, hogy mennyi idő alatt pótolja ezt. Ha korábban az anyanyelv fejlődését serkentette a környezet, és azután a második nyelven kezdi el az iskolai tanulmányokat, ez törést jelent a beszéd fejlődésében.

A 2006-os PISA felmérések adatainak vizsgálata is az anyanyelvű oktatás hatékonyságát emeli ki. Az elemzések azt jelzik, hogy azok a diákok teljesítenek jobban, akik ugyanazon a nyelven tanulnak az iskolában, mint amilyeneken otthon beszélnek. A szlovákiai adatok lehetővé tették az ottani magyar nyelvű iskolarendszerre vonatkozó megállapítások

---

megfogalmazását is: míg a nem anyanyelven tanulók eredményei nagyságrendekkel rosszabbak a szlovák átlagnál valamint az anyanyelven tanulókénál is, az anyanyelvű képzésben résztvevő személyek eredményei csak kevéssel maradnak el a szlovák anyanyelvűek eredményétől, sőt az olvasási kompetenciáik szintjén jobbak a szlovákok átlagánál is. Tehát a nem anyanyelven tanulók eredményei nagyságrendekkel rosszabbak nemcsak a szlovák átlagnál, hanem az anyanyelven tanulók eredményeinél is (*Csete, Papp és Setényi, 2009*).

*Göncz (2004)* adatai szerint a vajdasági szülők 20-30%-a dönt a többségi (szerb) nyelvű oktatás mellett, de hasonlóan döntenek a többi határon túli magyar régióban is ebben a kérdésben (*Csete, Papp és Setényi, 2009*). *Sorbán (2009a)* vizsgálatai szerint a romániai magyar családok esetében a tannyelvvel kapcsolatos döntéseket jobban befolyásolják a családi háttér szerkezet bizonyos jellemzői, mint az, hogy tömb-magyar vagy szórvány-magyar településen él. Míg a magyar-magyar házasságok esetén kimutatható, hogy minél nagyobb a többségi közösség aránya a településen, annál valószínűbb, hogy román tannyelvű iskolát választanak gyermeküknek, a vegyes családok esetében ez a tendencia nem jellemző egyik irányban sem, ezek a családok általában román nyelvű iskolába íratják gyerekeiket, függetlenül a magyar-román népesség arányától a településen. A döntést nagymértékben befolyásolja az, hogy a szülők milyen nyelven végezték iskoláikat: a magyarul tanuló szülők inkább magyar iskolát választanak (legalább az elemi osztályok esetében), a román nyelven tanulók pedig románt, tehát egyfajta családi hagyomány alakul ki e tekintetben, az iskolaválasztási gyakorlat pedig újratermelődik. Ebben a gyakorlatban kiemelt szerepe van a szülők foglalkozásának, társadalmi státusának, az adatok azt jelzik, hogy egy generációval később a munkáscsaládok választják inkább a többségi nyelvű oktatást gyermekeik számára valamint a vállalkozók. Értelmiségi családok esetében a magyar tannyelvű választás inkább a második generációs diplomásokra jellemző, míg a első generációs értelmiségiek közül, főként a munkás származásúak hajlamosabbak a többségi nyelvű iskolát választani. A későbbi középiskolai szintű választások valamint a felsőfokú tanulmányok végzése szorosan összefüggnek a pályaválasztási döntésekkel és az oktatási rendszer által nyújtott lehetőségekkel, illetve ezekben a döntésekben már a fiatalnak is aktív szerepe van. .

Amikor a kétnyelvűvé válás az oktatás keretében valósul meg, a folyamat a másodlagos nyelvi szocializáció részévé válik.

---

### 3.3.2. A kétnyelvű oktatás szerepe a (két)nyelvi szocializációban

A család mellett az oktatási intézményeknek mint kiemelt szocializációs tényezők, jelentős szerepük van a kétnyelvűség kialakításában.

Napjainkban az iskola „minden egyes egyén élettörténetének és fejlődésének meghatározó színhelye” (Vajda, 2005, 293 o.). Az iskola egyik legfontosabb funkciója, hogy generációról generációra közvetítse a kultúra fontos aspektusait (Camilleri, 1986). Kérdés, hogy kinek a kultúráját közvetíti az iskola, kinek a nyelvét használja, kinek az értékeit foglalja magába (Berry és mtsai, 1992).

Arra a kérdésre, hogy mit tekinthetünk kétnyelvű iskolarendszernek, igen szerteágazó meghatározásokat kapunk. Vámos (1993) szerint akkor tekinthető az iskolarendszer kétnyelvűnek, amikor a tanítás bármely fokán, illetve típusában különböző tannyelvek vannak. Göncz (1999, 104 o.) szerint „minden olyan oktatási forma, amelynek egyik kiemelt célja, hogy a tanulóknál a kétnyelvűség valamely formájának kialakulását lehetővé tegye, vagyis kétnyelvűsítse őket, kétnyelvű oktatásnak nevezhető.”

A szakirodalomban fellelhető tipológiákat elemezve Siguán és Mackey (1987) öt fontos csoportosítási szempontot azonosítanak: a két nyelvvel kapcsolatos célok (egynyelvűség vagy kétnyelvűség), a két nyelv pozíciója a tantervben (arányuk, státuszuk), az oktatás nyelvének és a tanulók nyelvének egymással való kapcsolata, az egy csoportban tanulók nyelvi készségeinek homogenitása vagy heterogenitása, a két tannyelv közötti szociokulturális különbségek mértéke valamint a két tannyelvű oktatásnak az ország egész rendszerében elfoglalt pozíciója.

A kétnyelvű oktatást illetően különböző megközelítések, osztályozások léteznek, köztük pedig sokszor szükségszerűen átfedések is vannak.

#### 3.3.2.1. A többség- kisebbség viszonyrendszerében kifejlődött oktatási modellek

Az egyik legismertebb oktatás nyelveire vonatkozó tipológia Skutnabb-Kangas (1984) nevéhez kapcsolódik, aki a 80-as években kidolgozott rendszerében hét programot különböztet meg. A tipológia figyelembe veszi az oktatás nyelvét, az oktatás nyelvi és társadalmi célját, a tanuló hovatartozását és az iskolai osztály típusát:

A hagyományos program: az oktatás az állam nyelvén folyik, nyelvi szempontból homogén osztályokban, a többségi tanulók részére – ez a program egynyelvűséget eredményez a többség nyelvén.

A nyelvi belefoglalás program: a kisebbségi és többségi diákok egy osztályba járnak és a többség nyelvén tanulnak. A kisebbségi tanulók általában nem ismerik megfelelő szinten



---

az állam nyelvét, így kódolva van az iskolai kudarc, ami miatt a kisebbségi diákok önmagukat okolják. A program egynyelvűséget eredményez hosszabb távon.

A szegregációs vagy elszigetelési program: a kisebbségi tanulók egy osztályba járnak, az oktatás a hátrányos csoport nyelvén folyik, nem tanulják a többség nyelvét - ez a program megőrzi a kisebbség egynyelvűségét.

Az anyanyelv megőrzésére irányuló program: az oktatás főként a kisebbség nyelvén folyik, de intenzív módon oktatják a többségi nyelvet is – ez a program kétnyelvűséget eredményez.

A nyelvi belemerülési program: az oktatás nyelvileg homogén osztályokban folyik, kezdetben kizárólag a nyelvi kisebbség nyelvén folyik az oktatás, majd később a saját nyelvüket is tanulják a diákok mint tantárgyat – ez a többségi gyerekeknek szóló program kétnyelvűséget eredményez.

Az átírányítási vagy tranzitív program: az oktatás kezdetben mindkét nyelven folyik, a cél a többségi nyelv elsajátítása; ezt követően ez a nyelv lesz az oktatás kizárólagos nyelve – ez a program domináns államnyelvi kétnyelvűséget eredményez.

Az utópisztikus kétnyelvű program: az oktatás két nyelven folyik, nyelvileg heterogén osztályokban. Az a nyelv, amely iskolán kívül gyengébb, nagyobb támogatást kap, így várható a kétnyelvűség kialakulása.

*Skutnabb-Kangas* (1988) a kétnyelvű oktatási típusok sikerességét befolyásoló tényezők közül a következőket azonosítja: a szervezési tényezők közé sorolja a választás lehetőségét, a nyelvileg aránylag homogén osztályok/csoportok kialakítását, a jól képzett, kétnyelvű tanárokat, a megfelelő taneszközöket és a kulturális szempontból releváns anyagot. A tanulókkal kapcsolatos érzelmi tényezők kategóriájába kerül a magas motiváció, az alacsony szorongási szint, az önbizalom és a pozitív énkép megléte. A harmadik kategóriába az első és a második nyelv elsajátításához kapcsolódó nyelvi, kognitív, pedagógiai és társadalmi tényezőket csoportosítja, ide tartozik a megfelelő nyelvi fejlődés mindkét nyelven, a kognitív fejlődést elősegítő tananyag biztosítása a domináns nyelven, a gyengébb nyelv fejlesztésére irányuló feladatok, a mindkét nyelv különböző kontextusokban való gyakorlási lehetősége valamint a két nyelv fejlődésének egymáshoz való viszonya.

*Garcia* (1996) szerint a kétnyelvű oktatási programok három nagy csoportba sorolhatók. Az első nagy csoportba az egynyelvű oktatási programok tartoznak. Ezekben mind a többségi, mind a kisebbségi tanulók számára kizárólag a többség nyelve szolgál az oktatás közegéül. Ennek következtében relatív egynyelvűség alakul ki, amely anyanyelvvesztéshez vezethet. Az ilyen oktatás célja tehát az asszimiláció. Ebbe a típusba

---

tartoznak az úgynevezett befúllasztó („submersion”) programok, valamint az Amerikai Egyesült Államokban alkalmazott „structured immersion” programok, amelyek esetében ugyan egy nyelven folyik az oktatás, de a diákok anyanyelvét is figyelembe veszik tanításkor. Az egynyelvű oktatás szélsőséges esete a szegregációs oktatás, amikor a kisebbségi diákokat kizárólag az anyanyelvükön oktatják, meglehetősen alacsony szinten.

A második csoportba a gyenge kétnyelvű oktatási programok tartoznak. Ennek jellegzetes példája a tranzitív vagy átirányítási program. A nyelvi cél ebben az esetben is az egynyelvűség, az oktatási cél pedig az asszimiláció. Az oktatás kezdetben anyanyelven történik, majd fokozatosan a többségi egynyelvű oktatásba irányítják a tanulókat. Ugyanebbe a csoportba tartoznak azok az oktatási programok is, amelyekben a többségi diákok egy kisebbségi nyelvet is tanulnak az iskolában.

A harmadik csoport az erős kétnyelvű oktatási programokat öleli fel. Azok a programok sorolhatók ide, amelyek a kétnyelvűség kifejlését szolgálják. Ezeket a működtető iskolák és közösségek jelentős erőforrás-mozgósítása jellemzi. Ebbe a csoportba öt típusú oktatási program tartozik.

A szeparatista programok, amelyeket jellemző módon az erős kisebbségek szervezik, kiknek céljuk a politikai autonómia. Az oktatás nyelve az anyanyelv, a többségi nyelv pedig tantárgyként van jelen az oktatásban.

A kéttannyelvű programok esetében a kisebbségi és többségi diákok általában nyelviileg heterogén csoportokban tanulnak. Az oktatásban mindkét nyelvet használják, ugyanakkor ezeket jól elkülönítve, például úgy, hogy az egyik tantárgyat az egyik nyelven, a másikat pedig a másikon tanulják.

Az anyanyelvmegtartó programokban az oktatásban mindvégig mindkét (többségi, illetve kisebbségi) nyelvet használják. A nyelvek ebben az esetben is jól el vannak különítve. A cél a kisebbségi nyelv és kultúra megtartása és fejlesztése.

A belemerülési programokat a domináns nyelvet beszélők számára fejlesztik ki. Ennek az a lényege, hogy a diákok kezdetben csak a kisebbség nyelvén tanulnak, majd fokozatosan jelenik meg a másik nyelv. Ennek következményeként alakul ki a többségi diákok magas szintű kétnyelvűsége. Ilyen programok sikeresen működnek a kanadai Québecben, valamint a spanyolországi Katalóniában. A tapasztalatok alapján ez a program olyan kisebbségi nyelvek esetében alkalmazható, amelyeknek nagy a presztízse, valamint fontosak lehetnek a boldogulás szempontjából.

Két- vagy több tannyelvű többségi iskolák esetében minden nyelv azonos státussal rendelkezik. A diákok kezdetben homogén csoportokban anyanyelvükön tanulnak, de a másik

---

nyelven is tanítják őket. Később vegyes csoportokban tanulnak, és az oktatás egyre inkább mindkét nyelven folyik. A cél a két, illetve a többnyelvű állampolgárrá való nevelés, amelyre jó példák az „Európai iskolák”.

A sikeres gyakorlatok alapján *Skutnabb- Kangas* (1998) nyolc elvet fogalmaz meg a kétnyelvű oktatással kapcsolatosan, melyek szavatolják a magas szintű kétnyelvűség kialakulását mind a többségi, mind pedig a kisebbségi közösséghez tartozó gyerekek számára. Ezek az elvek a következők: azt a nyelvet kell támogatni, amely a legkevésbé valószínűen fejlődne magas formális szintre; a legtöbb kísérletben a gyerekek eleinte nyelvileg homogén csoportokban tanulnak; minden gyereknek magas szinten kétnyelvűvé kell válnia, nem csak a kisebbségi gyerekeknek; minden gyereknek egyenlőséget kell biztosítani az oktatás nyelvének ismerete és az anyanyelv státusa vonatkozásában; minden tanárnak két- vagy többnyelvűnek kell lennie; az idegen nyelveket a gyerekek anyanyelvének segítségével kell tanítani, tehát a tanároknak beszélniük kell a gyerekek anyanyelvét; minden gyereknek kötelező tantárgyként kell tanulnia mind az első, mind a második nyelvet minden évfolyamon, de megkülönböztetett módon: anyanyelvként vagy második nyelvként; a gyerekek oktatásának valamely szakaszában mindkét nyelvnek be kell töltenie az oktatás nyelvének szerepét, de a haladást másképpen kell értelmezni a kisebbségi, mint a többségi gyerekek esetében.

Az bemutatott tipológiák inkább az iskolai oktatás szintjére alkalmazhatók, nem találunk olyan tipológiákat, amelyek az iskola előtti szintet (bölcsődei, óvodai) a kétnyelvűség szempontjából elemeznék. Valószínűleg ennek egyik oka, hogy általában igen eltérő képet mutatnak a kisgyermeket gondozó intézmények hálózatai akár szervezései, akár a vállalt feladatok tekintetében. A korai kétnyelvűség kialakulása szempontjából fontos szerepet játszanak a bölcsődék, óvodák, hiszen hatásuk az elsődleges nyelvi szocializációban is megmutatkozhat. Az idegen nyelvek vonatkozásában óvodában az úgynevezett „szelíd nyelvoktatást” javasolják, amely figyelembe veszi a gyermek életkori sajátosságait, és ennek megfelelően az idegen nyelvvel a gyerekek életszerű helyzetekben, az óvodai életbe integrált módon ismerkednek meg (*Morvai és Poór, 2006*).

A korai nyelvelsajátítás elsődleges célja a kezdeti pozitív attitűd és a motiváció kialakítása, a későbbi nyelvtanulás megalapozása. Ezek az óvodák az immerziós oktatási programok mintájára olyan környezetet próbálnak kialakítani, ahol a gyerek „megmártózik” a célnyelvi környezetben. *Wode* (2000) szerint ez az „elmerülés” sokkal eredményesebb lehet, mint egy tanulási egységekre bontott tanfolyam, főleg akkor, ha a gyerekek nincs kapcsolata az adott nyelvvel az intézményen kívül.

---

Vannak olyan óvodai nyelvoktatási minták, melyek az egy személy – egy nyelv elvet próbálják átültetni az óvodai gyakorlatra. Hasonlóan a kétnyelvű családokhoz, az egyik óvónő következetesen az egyik, a másik pedig a másik nyelven beszél a gyerekekhez. (Wenzel, é.n.) Ugyanazon az elven működik a gyengébb immerziós modellként számon tartott teremhez kötés modellje (Huppertz, 2002). Ennek lényege, hogy az intézmény egyik tantermét kimondottan a második nyelvhez igazítva rendezik be, és az ott tartott foglalkozások azon a nyelven folynak.

### 3.3.2.2. Öshonos kisebbségi helyzetekre kidolgozott oktatási modellek

Aszerint, hogy milyen szerepet játszik az oktatásban az egyik és / vagy a másik nyelv *Lanstyák* (1994) a kétnyelvű oktatás három fő típusát különbözteti meg: másodnyelvű oktatás - amelyben a másodnyelv/többségi nyelv kizárólagos vagy erősen uralkodó szerepet játszik, kéttannyelvű oktatás - a két nyelvnek nagyjából azonos a szerepe, anyanyelvű oktatás – az első nyelv szerepe kizárólagos vagy erősen dominál.

Másodnyelvű oktatás esetében is megkülönböztetünk teljes mértékben másodnyelvű oktatást, ilyenek a nyelvi befullasztási programok. Ezek hatására általában az anyanyelv fejlődése megreked („konyhanyelv” szintjén marad), gyakori jelenség az iskolai alulteljesítés (amíg a másodnyelv ismerete nem éri el azt a bizonyos küszöböt, amin túl már a tanulás eszközévé válhat), illetve számolni kell a másodlagos üzenettel is: a mellőzött nyelv és kultúra kevésbé értékes – ennek pedig hatása van a szocio-emocionális fejlődésre. A másodnyelvű oktatás másik formájában jelen van az anyanyelvápolás, ilyenkor kiegészítésként tanulják az anyanyelvet, általában iskolán kívül. Jellemző példája a vasárnapi iskola, de a hatások hasonlóak az előzőekhez. A harmadik forma a nyelvoktatás, amikor a tanterv részeként tanulják az anyanyelvüket a diákok. Ebbe a típusba sorolható a romániai oktatási rendszerben ismert fakultatív nyelvoktatás (Magyari, 2005) vagy a moldvai csángóoktatási program (Hegyesi, 2001), Magyarországon a nemzetiségi iskolák jelentős része (Imre, 2004). *Lanstyák* (1995) szerint ez utóbbi forma akkor jogosult, ha a kisebbség tagjainál a nyelvcseré már megtörtént vagy nagyon előrehaladott állapotban van, ekkor nyelvfelélesztési programként működhet, stabilabb kétnyelvűségi helyzetben nem segíti elő ennek megerősödését. A hatékonyabb nyelvoktatás érdekében fontos az órák számának növekedése évfolyamonként, valamint az anyanyelven oktatott tárgyak fokozatos bevezetése.

A kéttannyelvű oktatásban a tantárgyak egy részét az egyik, a másik részét a másik nyelven oktatják. Várható hatása az anyanyelvi szaknyelvek leépülése valamint a kisebbségi nyelv presztízsének csökkenése. *Cummins* tanulmányai szerint (1993): ahogy emelkedik a

---

többségi nyelv oktatási nyelvként való használatának mennyisége, úgy csökken az e nyelvben és e nyelven elért teljesítmény. A kéttannyelvű oktatás sajátos formája, amikor egyazon tanórán mindkét tannyelvet használják. A korábban példaértékűnek tartott muravidéki (Szlovénia) kéttannyelvű oktatás eredményességét elemező munkák mára már világossá tették, hogy ez a modell nem segíti elő a kétnyelvűség stabilizálását, az oktatási rendszer eredményessége nagymértékben függ a nyelvek társadalmi és gazdasági értékétől. (Kolláth, 2009)

Az anyanyelvű oktatáson belül is megkülönböztethetjük a teljes anyanyelvű oktatást illetve az erős anyanyelvi dominanciájú kétnyelvű oktatást, mely inkább additív helyzetben alkalmazható. A teljes anyanyelvű oktatás esetében minden tantárgyat anyanyelven tanítanak, a többségi nyelv tantárgyként van jelen az oktatásban. Az erős anyanyelvű dominanciájú oktatás esetében néhány tantárgyat a többségi nyelven tanítanak. Nyelvpedagógiai szempontból hatékony lehet a nyelv ismeretszerzési eszközként való használata, de nem mindegy, milyen tantárgyat tanulnak a másik nyelven. Ez a kérdés a kéttannyelvű iskolákat is hasonlóképpen érinti, főként a nemzeti identitás hordozójaként számon tartott tantárgyak (történelem, földrajz) tanítása körül alakultak ki az évek során „tannyelv-politikai krízisek” (Vámos, 2008), de szempont lehet a tantárgyak státusa is. A kisebbségi iskolák gyakorlatában sokszor egyéb szempontok miatt is több tantárgy tanulása a többségi nyelven folyik, ilyen például a kisebbségi anyanyelvű szaktanár hiánya, vagy a szaknyelvismeret hiánya. Így gyakran az anyanyelvű oktatás átirányítási programként működik (Göncz, 2006; Péntek, 2009).

Hogy az anyanyelvű oktatásnak melyik formája lesz hatékony, az első sorban a közösség kétnyelvűségének jellemzőitől függ. Minél instabilabb a közösség kétnyelvűsége, annál inkább dominánsnak kell lennie az anyanyelvű oktatásnak. A hozzáadó kétnyelvűséget az szolgálja, ha a kisebbség anyanyelvmegőrző oktatási programot követ, a többség pedig nyelvi belemerítési program során ismerkedik a kisebbség nyelvével. (Göncz, 1995).

Ugyanakkor, *Lanstyák* (1995) szerint, az iskolának is tisztáznia kell, hogy milyen típusú kétnyelvűség kialakítását célozza. Szórványban erőteljes anyanyelvű dominanciát felvállaló iskola mellett is csak balansz kétnyelvűség vagy másodnyelvi dominancia alakul ki az erőteljes többségi nyelvi hatás miatt.

Az óvodai oktatás szerves része, a kisebbségi oktatási rendszereknek (ismert jelszó az anyanyelvű oktatást az óvodától az egyetemig). Az óvodai oktatás szintjén is találunk kéttannyelvű óvodákat, de legelterjedtebbek az anyanyelvű dominanciájú programok, ahol a foglalkozások a kisebbség nyelvén folynak és többségi nyelvű foglalkozások is jelen vannak.

---

Az anyanyelvű oktatási intézmények egyik fontos kérdése a többségi nyelv hatékony tanulása, mely kihat a tanulók további életútjára és a szülők tannyelv-választására. Az ukrán nyelv megtanulásával kapcsolatos problémákat *Beregszászi, Csernicskó és Orosz* 2001-ben megjelent tanulmánya részletesen bemutatja. Románia magyarlakta vidékein, ahol a kétnyelvű lét szociokulturális háttere igen változatos képet mutat, a többségi nyelv tanulása is igen változatos problémákat vet fel (*Tódor*, 2005, 2009). Általános gond, hogy az államnemzeti felfogásból adódóan a jogegyenlőség alapja nem az anyanyelv, hanem a mindenki számára kötelező államnyelv, így paradox módon „*maga az oktatási hatóság akadályozza a román nyelv hatékony oktatását*” (*Péntek*, 2009, 79 o.). A többségi nyelv megtanulása nem nyelvpedagógiai kérdés, hanem inkább politikai.

A gyerek nyelvi szocializációját, fejlődését jelentős mértékben befolyásolja a tannyelv megváltoztatása az iskolaévek során. Főként kisebbségi közösségekben ismert jelenség, hogy az elemi osztályok vagy az általános iskola elvégzése után a gyereket szülei a többségi nyelvű iskolába íratják át. Ezekben az esetekben az átirányító programok hatásai mutatkoznak meg.

Mivel napjainkban az iskola a serdülőcsoportok legfontosabb szervezője (*Vajda*, 1999/2001), közvetett módon az oktatás tannyelve kihat az iskolán kívüli nyelvhasználatra, így az iskolán kívüli tevékenységek nyelvére vagy az alakuló kortárs csoport kapcsolatokra, barátságokra. Nemcsak a nyelvhasználat szempontjából lényeges ez a kérdés, hanem az identitás alakulásának is, ugyanis ebben az életkorban a szocializáció során azt is megtanulja a fiatal, hogy „*kikkel tartozik össze*” (*Szilágyi*, 2004, 34 o.).

*Sorbán* (2000) szerint a többségi tannyelvű iskola „*a kisebbségi kulturális viszonyrendszerből való kilépés egyik lépcsőfoka*” (*Sorbán*, 2000, 169 o.) Ez az időszak kiemelt fontosságú a gyermek és fiatal nyelvi szocializációjában, mert ekkor alakulnak ki az anyanyelvnek azok a regiszterei, amelyeket nem spontán módon sajátítunk el másoktól, hanem a iskolába tanulunk az alapkultúra megszerzése közben (*Szilágyi*, 2004). Ha ez hiányos, ennek következményeként jelenik meg a nyelvi hiány.

Nyelvi hiányról akkor beszélünk, amikor egy szó, egy kifejezés vagy regiszter nem része az egyén nyelvi kompetenciájának. Kisebbségi kétnyelvűségben a nyelvi hiány tünetének tekinthető „*a hezitálás is, továbbá a bizonytalanság, a lassúbb beszédtempó, a kapkodó intonáció, mindezzel összefüggésben pedig az attitűd kedvezőtlen változása: az, hogy a beszélő tehernek érzi anyanyelvét, az esélytelenséget kapcsolja össze vele, esetleg szégyelli.*” (*Péntek*, 2004. 46 o.) Ez a helyzet frusztrációt okoz, ami tovább szűkíti az anyanyelv használatának körét. A nyelvi hiány „szélsőséges változata, a nyelvcseré helyzetben jelentkező *nyelvléépülés.*” (*Lanstyák*, 2000, 229 o.)

---

### **3.3.3. A kortárcsoport szerepe a (két)nyelvi szocializációban**

A felnőtt- gyermek kapcsolaton túl, a nyelvi szocializáció legfontosabb színtere a kortárcsoport, amely fontos szerepet játszik a különböző beszédmodok elsajátításában és begyakorlásában. (*Ervin-Tripp és Mitchell-Kernan, 1977*) A kortárskapcsolatban a kommunikációnak olyan módozatait tanulják meg és gyakorolják be a gyerekek, amelyekre a felnőttekkel való kapcsolatban nincs lehetőségük – pl. a verbális agresszió megtanulása, a hasonló korú partnerrel való beszélgetés, a versengés szabályainak elsajátítása, a nyelv játék funkciójának megtapasztalása, a másik beszédének kiigazítása. (*Réger, 2002*).

Kétnyelvű közösségekben meghatározó a kortárcsoport domináns nyelve, erősítheti vagy gyengítheti valamelyik nyelvet, jelzi a kétnyelvűség stabilitását, az esetleges nyelvcsere folyamatok irányát (*Radó, 1996*). A kortárcsoport a kísérletezés, a szerepek kipróbálásának terepe, itt alkalom adódik a kétnyelvűségből, kisebbségi létből adódó másság megtapasztalására, mely ennek előtérbe helyezését vagy akár elrejtését eredményezheti. Ez az a kapcsolatrendszer, amely az itt kialakuló nyelvi szokások, nyelvi viselkedés révén visszahat a családon belüli nyelvhasználatra. *Bálint* (2005) kutatásai azt igazolják, hogy a kölcsönösségen alapuló kapcsolatok meghatározóak a beszélő csoportidentitása szempontjából, és ezáltal befolyása van a nyelvi viselkedésre is. Ha a kortárcsoportban (barátokkal) normatívvá válik a vegyes (román-magyar) kód használata, az megjelenik a más beszélőkkel való kapcsolatban is (például a testvérekkel). A nyelvcsere és nyelvi revitalizációs kutatások szerint a többségi nyelv leghamarabb a gyerekek generációjában a barátok, iskolatársak vagy egyéb közösségek tagjaiból álló csoportban válik preferálttá, és beépül a családba, mint a gyerekek generációjának nyelvi kódja és ezáltal hatással lesz a szülők nyelvi viselkedésére is (*Csiszár, 2007; Rus Fodor, 2007; Bálint, Fodor és Vremir, 2009*).

### **3.3.4. A média szerepe a (két)nyelvi szocializációban**

Bár a média nem közvetlen szocializációs közeg, a szocializáció folyamatának fontos tényezőjévé vált. Az elmúlt évtizedekben jelentősen megváltoztak a felnevelkedés körülményei és ebben a televízió, a számítógépnek nagy szerepük van, átalakult a fokozatosan kialakított és a felnőttek által kontrollált átmenet a gyermekkorból a felnőttkorba. A felmérések azt mutatják, hogy a gyerekek idejük fontos részét kitölti a tévézés: 2004-es felmérések alapján Magyarországon a 4-12 éves korosztály mintegy 4 órát tévézik; a 3-5 éves gyerekek 36%-a, a 6-9 évesek 60%-a, a 10-13 évesek 75%-a maga kapcsolja be a tévét. (*Kósa és Vajda, 1998; Kósa, 2005*). Azon kívül, hogy ez egyéb tevékenységektől vonja el őket, a

---

közvetített tartalmak is jelentős hatást fejtenek ki gondolkodásukra, képzeletükre, nézeteikre és identitásalakulásukra.

A nyelvi szocializációban is fontos szerepe van a médiának: nyelvi mintát nyújt, segítheti a idegen nyelvek elsajátítását, erősítheti egyik vagy másik nyelv dominanciáját vagy biztosíthatja az anyanyelvvel való rendszeres találkozást. Kisebbségek számára ez utóbbi - a nyelvhasználati szintér biztosítása -, igen fontos funkció lehet (*Grin és Moring*, 2003).

A nyelvi környezet és a kétnyelvű médianyelv-választás közötti kapcsolatok több kutatás kérdésévé vált. *Husband és Morning* (2007) finnországi kutatásaik alapján arra a következtetésre jutottak, hogy a család nyelvi összetétele, a környezet nyelvi összetétele, a többségi nyelv fejlettségi szintje, a helyi médiahasználat illetve az anyaországi médiumokhoz való hozzáférés határozza meg a médianyelv választását. *Vincze* (2007) felvidéki magyar és szlovák tanulók médiahasználati szokásait vizsgálta a családban használt nyelv és az iskola tanítási nyelve függvényében. A kutatási eredmények igazolták a három tényező közötti szoros kapcsolatot. Ugyanakkor az is bebizonyosodott, hogy a vegyes nyelvű környezetben élő fiatalok médiahasználatát egyfajta „nyelvi mobilitás” jellemzi, függetlenül a tannyelvtől vagy az otthon beszélt nyelvtől, a diákok többsége mindkét nyelven nézi a tévét, tehát a média „szabad” nyelvhasználati szintér, megfelelő nyelvi kompetencia esetében. Egy másik kutatásban *Vincze* (2009) erdélyi magyar serdülő korú diákok körében végzett vizsgálatának egyik fontos tanulsága az lett, hogy a környezet nyelvi összetétele egyfajta „paralel-hatással” bír a médianyelv-választásra: minél nagyobb az egyik vagy a másik nyelvcsoporthoz aránya a településen, annál nagyobb valószínűséggel választják a diákok azt a nyelvet médiahasználatkor. Ugyanakkor megállapítható volt, hogy minél jobban ismeri valaki a többségi nyelvet, annál kisebb szerepet játszik a nyelv és annál nagyobb szerepet játszik a tartalom a médiaválasztáskor.

A médiahasználat tehát lassíthatja (*Crystal*, 2000) vagy gyorsíthatja a nyelvi asszimilációt (*Cormack*, 2007) aszerint, hogy a kétnyelvű környezetben élő személy melyik nyelvet részesíti előnyben a tévénézés, rádióhallgatás, vagy az újságok, lapok olvasásakor. A média-nyelvválasztás viszont összefügg az egyéb nyelvhasználati szinterek nyelvi térképével és ennek dinamikájával valamint a helyi elérhető médiakínálattal.



### 3.4. A nyelvi szocializáció szerepe a nyelvcseré – nyelvi revitalizáció folyamatokban

Az instabil kétnyelvűségi helyzetre jellemző nyelvcserefolyamat fő jellemzője az elsődleges nyelvi szocializáció nyelvének megváltozása, a kisebbségi nyelv továbbadásának visszaszorulása. Ez a folyamat egy térben és időben megvalósuló hullámváz, nem egy egyenesen ható folyamat (Fishman, 2004). Ezt a hullámvázat nagyon sok tényező mozgatja, ezek pedig változó erővel hatnak, inkább együttesen, egymással kölcsönhatásban, mint külön-külön (Fishman, 1966). Ezek a tényezők társadalmi, gazdasági és demográfiai jellegűek (zárt körű közösségek fellazulása, vegyes házasságok, iparosodás, urbanizáció, alacsony lélekszám és/ vagy arány a településen belül, a csoport szétszórtsága, a csoport intézményi rendszerének hiányos működése, az izoláltság, bizonyos településtípusok, a szocioökonómiai státusz); a kisebbség és többség attitűdjei (a saját csoporttal és nyelvvel, a másik csoporttal és nyelvvel, a kulturális pluralizmussal a kétnyelvűséggel kapcsolatos attitűdök) és az ország kisebbségpolitikája. (Borbély, 2001). A folyamatok elemzését tovább bonyolítja az a tény, hogy néhány tényező hatása ambivalensnek mondható, bizonyos helyzetben a nyelvcserét segítik elő, más esetekben pedig ugyanaz a tényező a nyelvmegtartást erősíti.

A nyelvcseré folyamatok megállítására és visszafordítására irányuló törekvéseket a nyelvi revitalizáció fogalma gyűjti egybe. Fishman (1991) a nyelvcseré visszafordításának lehetőségeit, a folyamattal járó kisebbségi és a többségi nyelv szerepköreinek változását egy nyolcfokú skálán ábrázolta (lásd 2. táblázat).

3.2. táblázat A GIDS (Graded Intergenerational Disruption Scale)

A nyelv állapota	
8. szint	A nyelvet néhány, egymástól távol élő idős beszéli, nagyon valószínű a nyelv halála.
7. szint	A közösségben helyet kapnak a kulturális események, a nyelvet azonban csak az idős generáció beszéli. Hiányzik a nyelvátörökítés, nincsen kontinuitás.
6. szint	A nyelvet használják a családban, a gyerekek a szüleiktől, illetve a kisebbségi közösségben tanulják meg.
5. szint	Van írás- és olvasástudás, oktatás a kisebbség nyelvén. A nyelv írott formája kiszélesíti a nyelvhasználat köreit.
4. szint	A nyelv része az iskolai oktatásnak.
3. szint	A nyelvet használják a munkahelyeken.
2. szint	A nyelv jelen van a helyi közigazgatásban és a helyi médiában.
1. szint.	A nyelv jelen van a legmagasabb szintű, állami közigazgatásban, az egyetemeken, a nemzeti médiában.

---

A szerző szerint a folyamatban a családnak van a legfontosabb szerepe, ha ennek nyelvátörökítő szerepe megszűnik, kritikussá válhat a nyelvcseré-folyamat megállítása. Ha a családban nem sikerül megőrizni a nyelvet, és az idősebb generáció nem adja át az ifjabbnak, tehát ha nem valósul meg a kisebbségi vagy a veszélyeztetett nyelvi szocializáció, akkor hiábavalónak bizonyul a formális nyelvi szinterek nyelvhasználatának alakítása, mely szintén fontos lépés, de önmagában nem elég a nyelvcseré folyamatának megszakításához.

A differenciált stratégiák kidolgozásához szükség van a helyi folyamatok vizsgálatára (*Bartha, 2003*).

---

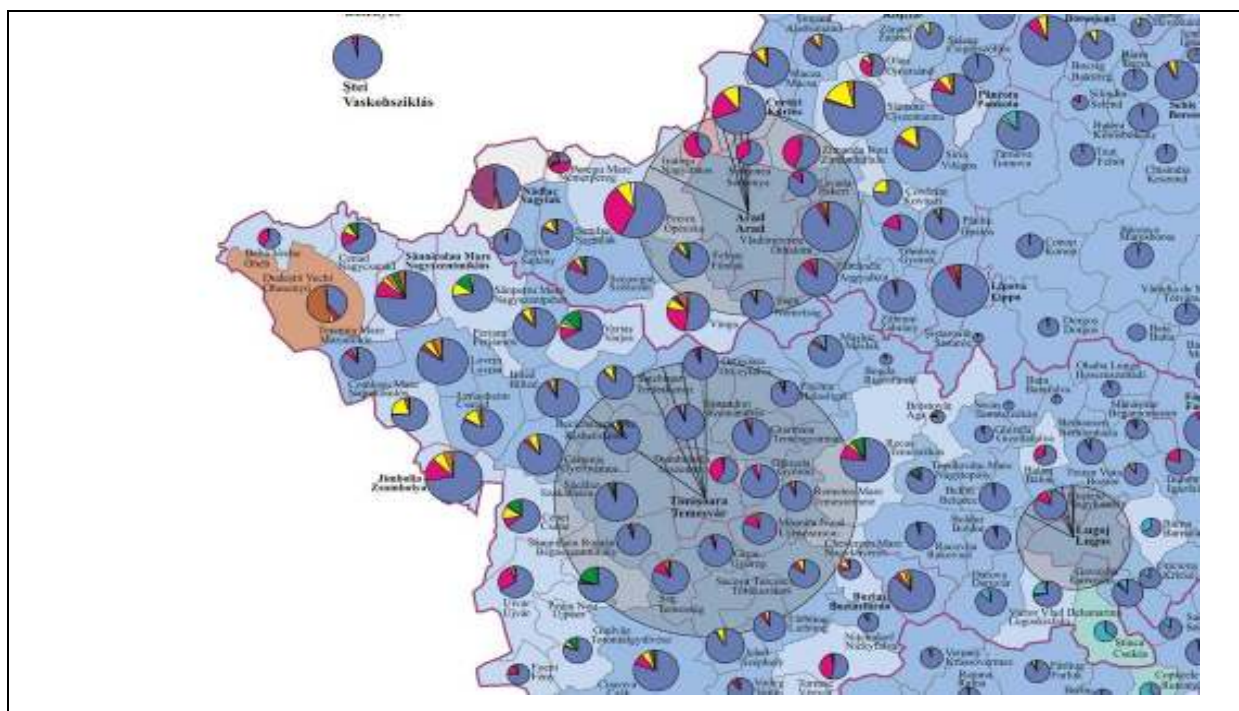
## 4. A többnyelvű környezet bemutatása

### 4.1. A bánsági mozaik és a Temes megyei magyarság

A történelmi Bánság ma három ország (Románia, Szerbia és Magyarország) területén húzódik. A közel 30000 négyzetkilométer kiterjedésű régiót nemzeti és vallási sokszínűség jellemezte az elmúlt két évszázadban, melyet a népességváltó tendenciákat meghatározó spontán asszimiláció és migrációs folyamatok nem változtattak meg különlegesen a múlt század közepéig. (Kókai, 2001). Az 1910-es népszámlálás időpontjában a Bánság területén 1582133 lakost írtak össze (Kókai, 2002), akik közül 15,3 % (242152 fő) magyar, 24,5 % (387544 fő) német, 37,4 % (592049 fő) román, 18 % (284329 fő) szerb, 1,5 % (22131 fő) szlovák, 0,8 % bolgár (13000 fő), 0,4 % (7195 fő) krassowaner, 0,5 % (8100 fő) cseh, 0,3 % (4872 fő) horvát és 0,15 % (2392 fő) ruszin anyanyelvűnek vallotta magát. A fennmaradó 1,3 % (18368 fő) egyéb etnikai töredékekhez tartozott (pl. montenegrinus, francia, olasz, sokác, török stb.), akik tovább gazdagították a térség sajátos nyelvi-vallási összetételét. Az elmúlt évszázad megőrizte ezt a sokszínűséget, de a korábban aránylag kiegyensúlyozottnak tekinthető négy (magyar, román, szerb, német) nagy nemzetiség arányai jelentősen megváltoztak a régióban. 1990-re a Bánság 826 települése közül mindössze 128 olyan település maradt, ahol nem a többségi nemzet (román, magyar illetve szerb) tagjai voltak abszolút többségben, ebből 8 település magyarországi, a többi fele-fele arányban (60-60 település) oszlott meg a romániai Bánság és az akkor még kis-jugoszláviai Bánságban. Ezek közül magyar többségű volt 34 település, szerb többségű (Romániában) 11, román többségű (Kis-Jugoszláviában) 22, szlovák többségű 6, krassowaner 7, homogén cseh 8, ruszin többségű 11, makedón többségű 2, bolgár többségű 2, és német többségű csupán 4 település (Kókai, 2004).

Temes megye a ma Románia területén fekvő Bánsági régió része. A hagyományosan többnemzetiségű vidék jellegére utal a nagyszámú etnikai csoport jelenléte (a legutóbbi népszámláláskor 17 nemzetiséget jegyeztek a megyében – az a sokszínűség megfigyelhető a 4.1. ábrán látható etnikai térképen is), de az arányok mára itt is jócskán megváltoztak: míg az

1910-es népszámláláskor Temes megyében a románok aránya 39,9% volt, 2002-re ez 83,3%-ra nőtt, a magyarok 17,7%-ról 7,6%-ra csökkentek, a németek pedig 33,5%-ról 2,1%-ra.



4.1. ábra. A régió etnikai térképe

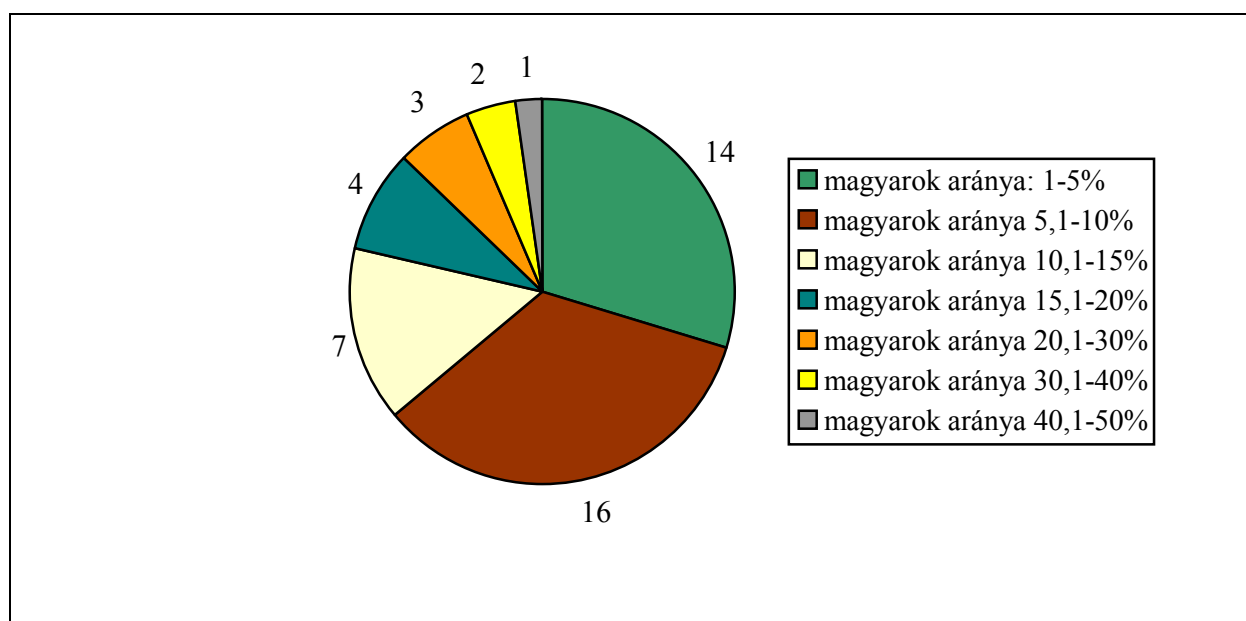
(a 2002-es népszámlálási adatok alapján, Sebők László térképgyűjteményéből)

Laihonon (2004), elemezve a Bánság többnyelvűségével kapcsolatos szakirodalmat, megállapítja, hogy nemzetközi viszonylatban nem ismert ez a soknyelvű régió, Bánság nem témája a kétnyelvűség- kutatásoknak sem. Legismertebb a német kisebbség helyzete, melyet főként a régióból elszármazott kutatók elemeztek, akik a németeket külön csoportként mutatják be, a többi etnikumot pedig inkább negatív általánosításokkal jellemzik. A többi népcsoportról szóló munkákat is inkább ez a saját szemszögből való bemutatkozás jellemzi, *a bánáti mozaik holisztikus leírásával tehát nemigen találkozhatunk, (...) a minden kisebbség szempontjából szórványvidéknek nevezhető Bánát nem kedvelt területe az alapvetően «nemzeti» jellegű kutatásoknak*” (Laihonon, 2004, 82-83 o.)

A bánági magyar közösségről, a szórványosodási folyamatok, az asszimiláció és a nyelvhatár viszonyáról, a kisebbségben élő elit szerepvállalásáról főként Bodó (2009) írásaiból olvashatunk. A szerző „befogadó” Bánságról ír, ahol a tolerancia azt jelenti, hogy a „román többség megszokta a kisebbségek jelenlétét”, (Bodó, 1998, 81 o.).

A Temes megyei magyarok száma 2002-ben 51 412 volt, ami a teljes lakosság 7,58%-nak felel meg. Bár a számát tekintve a magyar közösség jelentősnek mondható, az arány tekintetében szóránymegyének számít. A megyében több fontosabb „szóránycategória” is felismerhető (kialakulás és népesség-elhelyezkedés szerint): telepés diaszpóra, történelmi maradék, „foslánymagyarság”, kisvárosi illetve nagyvárosi szórvány, szigetfalvak (*Vetési, 2000*).

A lakosság fele a régióközpontnak tartott nagyvárosban, Temesváron él, a másik fele szétszórta, a megye egész területén. Szinte minden községben élnek magyarok, a magyarság aránya viszont a legtöbb községben igen alacsony (lásd a 4.2. ábrát). A községek 61%-ában a magyarok aránya nem haladja meg a 10%-ot, így a szóránycsoportok jelentős része halmozottan hátrányos nyelvi- etnikai- kulturális környezetben él. A nyelvi kedvezményeket élvező önkormányzatok (20% fölötti) aránya 12%. A magyarság aránya sehol sem éri el az 50%-ot az önkormányzatok szintjén.



4.2. ábra Az önkormányzatok száma az ott élő magyar lakosság aránya szerint

A rendszerváltást követő időszakban a magyarok száma tovább apadt a megyében: ennek okai elsősorban az asszimilációs folyamatokban keresendők. A 2002-es népszámlálási adatok elemzése alapján *Szilágyi (2004)* azt jelzi, hogy Temes megye magyar lakosságának „asszimilációs potenciálja” igen magas (az asszimilációs fogyás az elmúlt tíz évben 10,10% volt, mely a teljes fogyás 51,57%-a). A képet tovább árnyalja az a tény, hogy Temes megyében a vegyes házasságok aránya eléri a 63,9%-ot.

---

A korszerkezet egy öregedő közösség képét vetíti ki: a 0-19 évesek aránya alig 15%, a 20-64 évesek aránya 64% míg a 65 év felettiek a magyar közösség 21%-át teszik ki. Ezt a tendenciát figyelhetjük meg akkor is, ha a magyarok átlagéletkorát (44,7 év) összehasonlítjuk az össznépeség átlagéletkorával (37,4 év).

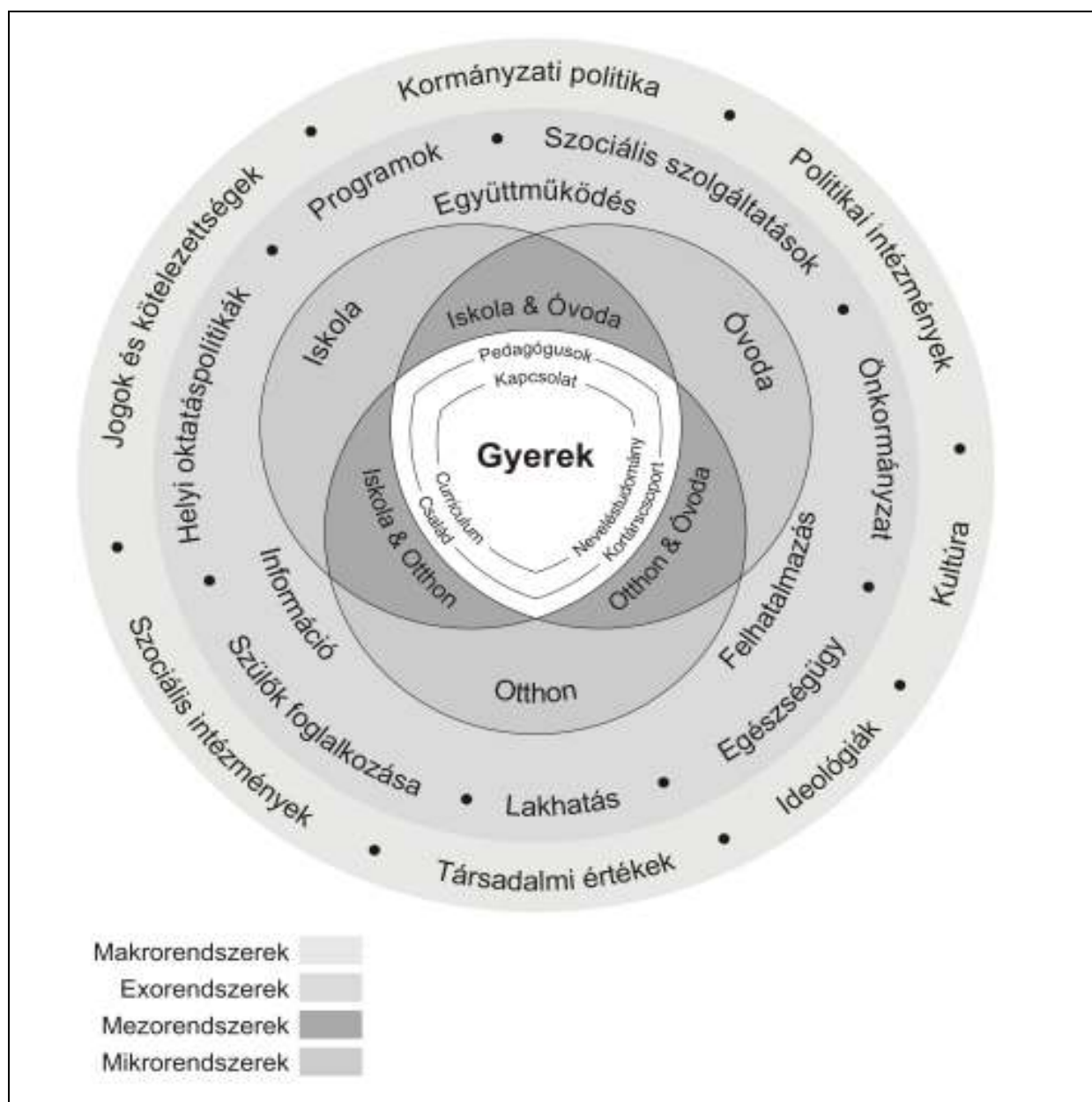
## **4.2. Az ökológiai fejlődési modell a nyelvi szocializáció folyamatának vizsgálatában**

A többnyelvű környezetben megvalósuló nyelvi szocializációs folyamat komplexitásának bemutatására *Bronfenbrenner* (1979) ökológiai modelljét választottam. Ha a gyermekkori kétnyelvűség kialakulása akár szimultán, akár szukcesszív, az anyanyelv elsajátításának folyamatát követi, a kétnyelvűség kialakulásában fontos szerepe lesz a különböző események, helyszínek nyelvi jellemzőinek, az interakciók nyelvének, valamint azoknak a gyermeknek közvetlenül nem érintő tapasztalatoknak is, amelyek a szülőkre, más családtagokra, pedagógusokra tett hatásán keresztül befolyásolják a gyerekeket.

Az ökológiai fejlődési modell értelmezhetővé teszi a különböző szocializációs közegek kölcsönhatását a változó nyelvi folyamatok függvényében, és ugyanakkor jelzi mindezek hatását a gyermek (nyelvi) fejlődésére. A társadalmi hatásoknak különböző szintjei vannak, ezek a szintek pedig rendszereket alkotnak, amelyek fészekszerűen egymásba illeszkednek. A modell úgy mutatja be a fejlődés körülményeit, mint „*koncentrikus elemek egymásba illesztett elrendezését, ahol minden elem benne foglaltatik a következőben*” (*Bronfenbrenner*, 1979, 22. o.) A szintek a mikro-, a mezo-, az exo- és a makrorendszer. A mikrorendszer a legelemibb, a pszichológiai szint, mely magába foglalja a fejlődő egyén közvetlen fizikai és szociális környezetét és az ebben zajló aktivitásokat és személyközi viszonyokat. Ide tartozik a családi közösség, a lakókörnyezet, az osztályközösség, a kortárs csoport. A mezorendszer szintjét azok a kölcsönhatások adják, melyek a gyerek fejlődési környezetei és keretei között létrejönnek. Ez a szint a különböző mikrorendszerek közötti kapcsolatokat jelöli, amelyek révén a gyerek megtapasztalja a világot. A mezorendszer gazdagságát az őt alkotó kapcsolatok száma és minősége határozza meg. Amennyiben ezek összhangban vannak, támogatják a gyerek fejlődését, ha különbözők az elvárások, az alapvető értékek vagy nincs kapcsolat a mikroszintek között, problémák adódhatnak. Ide tartozik például a pedagógus és a szülők közötti kapcsolattartás, a család és az intézmény közötti kapcsolat. Az exorendszer egy vagy több olyan környezeti szintér, melyben az egyén aktívan

nincs jelen, de amelynek történései hatással vannak az egyén fejlődési környezetére. Ide sorolhatjuk a szülők munkahelyét, az oktatási és nevelési intézményrendszert, a tömegkommunikációt, az önkormányzatokat stb. A makrorendszer az előző rendszerek formáját és tartalmát meghatározó legszélesebb környezeti keret: a domináns hiedelmek és nézetek, melyek az adott kultúrát jellemzik. Ide tartoznak azok a kollektív feltevések, amelyek arra vonatkoznak, hogy hogyan működik a világ, hogyan kellene a dolgokat csinálni, mi a gyerek szerepe a társadalomban, mi az iskola feladata. A társadalom különböző intézményei, az egyház, ezeknek a feltevéseknek a konkrét formáit képezik.

Bronfenbrenner munkái alapján *Fabian és Dunlop* (2002) a következő szemléletes ábrát készítette (lásd 4.3. ábra).



4.3. ábra A fejlődés ökológiai modellje

---

A modell ugyanakkor rávilágít a folyamatok dinamikus és interaktív jellegére. A gyerek fejlődését befolyásoló tényezők maguk is egyéb tényezők hatósugarában vannak, amelyek befolyásolják a vizsgált folyamatokat. Ha a gyermek nyelvi szocializációját kutatjuk, elemeznünk kell azokat a mikrorendszereket, amelyekben a nyelvi szocializáció megvalósul, de ugyanakkor az ezek közötti kapcsolatot, a mindennapokat befolyásoló társadalmi rendszereket és folyamatokat, valamint a nyelvvel, anyanyelvvel, kétnyelvűséggel, általában a kisebbségi léttel kapcsolatos nézeteket, hiedelmeket, mítoszokat, normákat és értékeket.

A kétnyelvűvé váló magyar gyerekek nyelvi szocializációja szempontjából fontos megvizsgálni a mikrorendszer szintjén a családok, kortárs csoportok, osztályközösségek nyelvhasználatát, a mezorendszer szintjén a mikroszintek közötti kapcsolatokat, mint például a családok és iskola kapcsolatának keretét adó civil szervezetek, szülői közösségek jellemzőit. Az exorendszer szintjén elemzésre kerülhetnek a kisebbségi oktatási intézményrendszer sajátosságai általában, de a kisebbségi vagy tagozatos iskolák szervezeti kultúrája, a szervezet szintjén megnyilvánuló kétnyelvűség, a gyerekek számára szervezett szabadidős programok, mint nyelvhasználati színterek, a mindennapi életben megnyilvánuló nyelvi szokások, a tágabb környezet anyanyelvi hatásai, az elérhető magyar nyelvű média, a továbbtanulási lehetőségek. A makrorendszer szintjén vizsgálhatók az általános nyelvi ideológiák, a nyelv presztízse, az asszimilációs veszélyek, a kisebbségi létről vallott nézetek.

### **4.3. Releváns adatok az egymásba épülő rendszerek szintjein**

#### ***4.3.1. Nyelvhasználat és nyelvcsere folyamatok a családban és a mindennapi életben***

Egy 2004-ben, a kolozsvári Max Weber Társadalomkutató Központ által végzett, a bánsági magyarsággal kapcsolatos felmérés (Temes megye. Közélet és közérzet) szerint a nyelvcsere leginkább a szórványfalvakra jellemző, vagyis azokra a településekre, ahol a magyarság aránya 10 % alatti), itt a magukat magyarnak valló lakosok 25%-a románul beszél, ezt követi Temesvár 16,8%-kal, majd a megyében levő kisvárosok 11,4%-kal és azok a falvak, ahol a magyarság részaránya magasabb, itt 6,3%-os ez az arány.

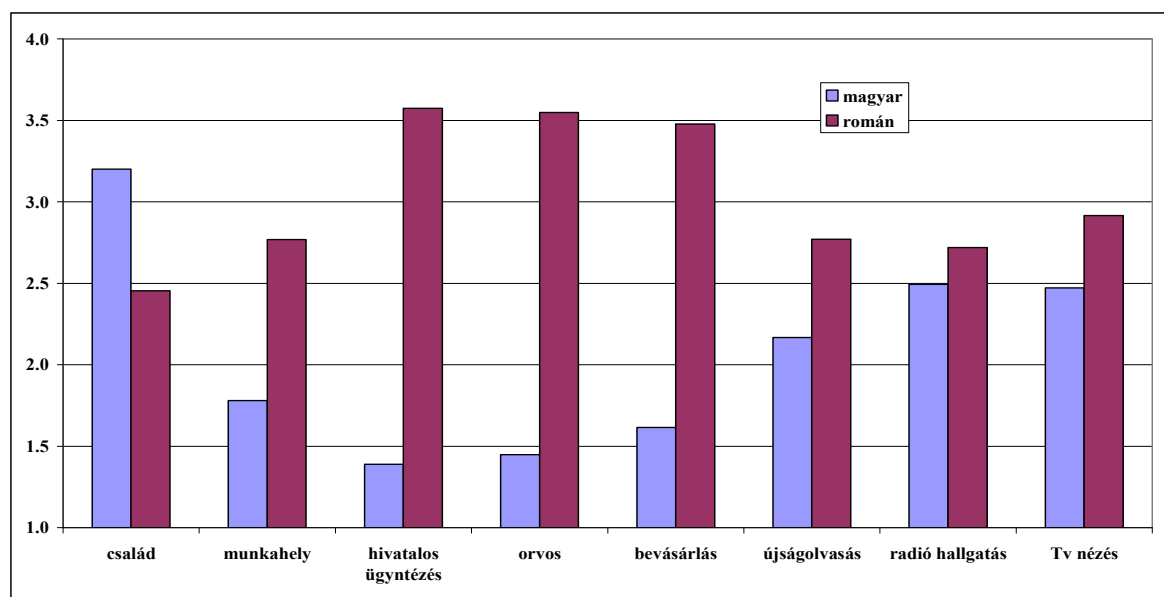
Ami a magyar nyelv használatát illeti, a megkérdezetteknek közel kétharmada (58,3 %-a) a családban mindig magyarul beszél, további 21,4 % pedig gyakran. Az egyes korosztályok esetében nincs számottevő eltérés ebben a vonatkozásban. A román nyelv



gyakori használata a családban (21,3% mindig és 28,9% gyakran) a vegyes házasságok nagy számával valamint a beindult nyelvcserefolyamatokkal magyarázható.

A családon kívüli regiszterekben a román nyelv dominanciája érvényesül: a munkahely esetében már lényegesen alacsonyabb azok aránya, akik a magyar nyelvet használják minden esetben vagy gyakran (5,2 illetve 12,2 %). A fiatalok körében magasabb azok aránya, akik azt állították, hogy a magyar nyelvet gyakran (15,1 %) vagy mindig (9,2 %) használják munkahelyükön. Az idősek között vannak a legtöbben, akik soha nem használják munkahelyükön a magyar nyelvet (46 %). A hivatalos ügyintézés során még alacsonyabb a magyar nyelv használata, mint a munkahelyen. A megkérdezettek 68,5 %-a soha nem használja a magyar nyelvet hivatali ügyintézés során. Szintén magas azok aránya, akik az orvosnál soha nem használják a magyar nyelvet (68,8 %). Bevásárláskor is kevesebben használják a magyar nyelvet, mint igen. 51,4 %-a a válaszadóknak soha nem használja ilyen esetben a magyar nyelvet 34,7 % pedig csak ritkán. A médiafogyasztás esetében már kiegyensúlyozottabb a helyzet. Újságolvasáskor közel annyian használják a magyar nyelvet, mint nem (40,7 % mindig/gyakran). Rádióhallgatás és tévézéséskor már többen használják a magyar nyelvet, mint nem. Ez az adat azért is lényeges, mert a magukat magyaroknak tartó személyek jelentős része a magyar közösségről is a többségi média szűrőjén át tájékozódik.

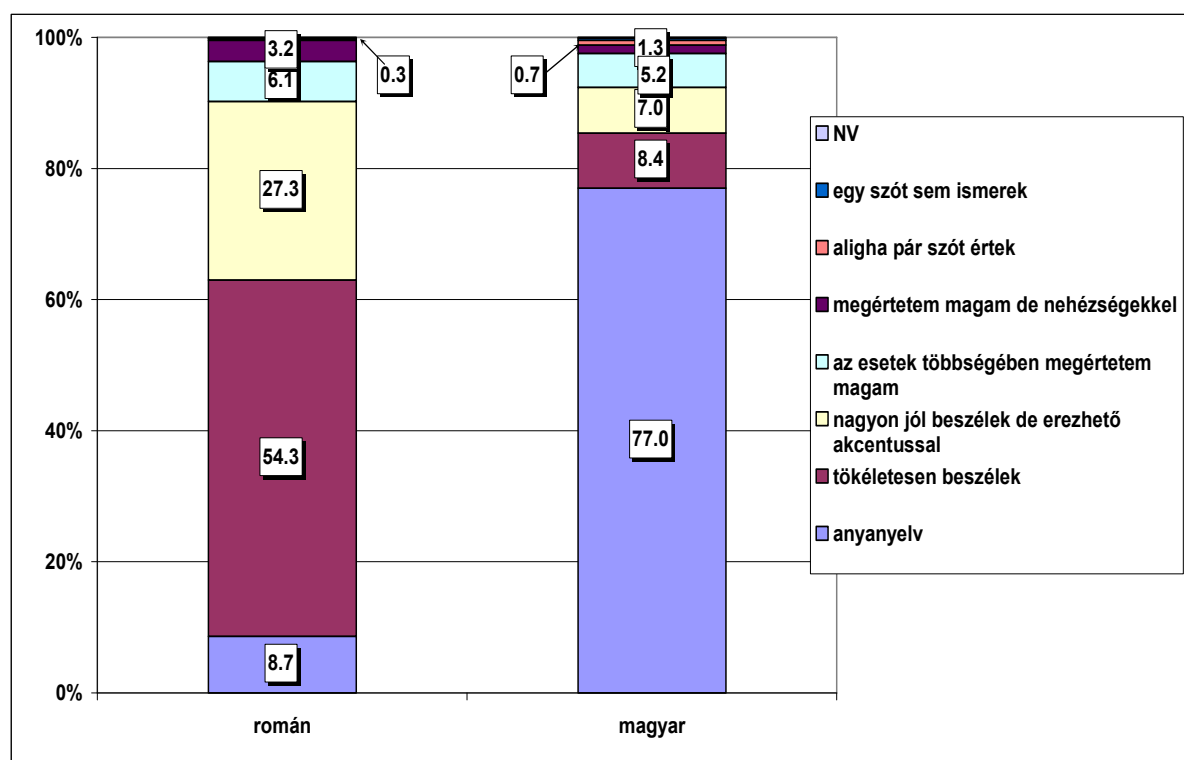
A 4.4. ábráról a magyar és román nyelvhasználat egymáshoz viszonyított gyakoriságát olvashatjuk le a nyolc különböző nyelvhasználati helyzetben (átlag értékek: 1- soha; 4- mindig).



4.4. ábra. Magyarok nyelvhasználata Temes megyében

Tehát nem beszélhetünk a két nyelv szimmetriájáról, inkább az látható, hogy a magyar nyelv az intim szférába húzódott vissza, a közösségi, a hivatalos nyelv elsősorban a többségi nyelv.

Ha a magyar és a román nyelvtudást vesszük figyelembe (lásd 4.5. ábra), azt látjuk, hogy a nyelvismeret szempontjából dominál a kiegyensúlyozott kétnyelvűség, hiszen a megkérdezettek 85%-a anyanyelvi szinten vagy tökéletesen beszéli a magyar nyelvet és több mint 60%-a a román nyelvet is, ehhez adódik még az a 27,3%, aki azt mondja magáról, hogy nagyon jól beszél, de érezhető akcentussal. Mindkét nyelv esetében 10% alatti azoknak az aránya, akik valamelyik nyelven nem beszélnek jól.



4.5. ábra A bánsági magyarok román és magyar nyelvismerete

Hasonló eredményre jut Horváth (2008) a romániai magyarság kétnyelvűségének elemzésekor. A szerző a kétnyelvűség holisztikus szemléletéből kiindulva a két nyelv komplementer viszonyát egy olyan tipológiában foglalta össze, melyben a magyar egynyelvűségtől a román egynyelvűség fele haladva különböző fokozatokat állapít meg a kommunikációs siker vagy hatékonyság alapján. A 4.1.táblázat tartalmazza a kidolgozott kétnyelvűségi tipológiát valamint a kutatásból kirajzolódó közösségi kétnyelvűség jellemzőket általában a romániai magyarság szintjén valamint ezen belül a bánsági magyarság szintjén.

Horváth (2008) elemzése szerint tehát a Bánsági régióban (Temes megyén kívül ide tartozik Arad és Krassó-Szörény megye) élő magyar népesség 16,9%-ra a magyar dominanciájú passzív kétnyelvűség jellemző, 22,9%-ra a magyar dominanciájú aktív kétnyelvűség, 51%-a ambilingvis és 8,4%-ra a román nyelv dominanciája érvényes, ami azt jelenti, hogy a többi régióhoz képest a bánsági magyarság esetében a legnagyobb a kiegyensúlyozott kétnyelvűek száma és a legnagyobb azoknak az aránya is, akire a többségi nyelvnek a magyarhoz viszonyított dominanciája jellemző. Ez az utóbbi adat dominanciaváltást jelent, ezeknek a személyeknek a román nyelv számít alapnyelvnek, és a magyar nyelv használata gondot jelenthet.

4.1. táblázat: Romániai magyarság és a bánsági magyarság megoszlása a kétnyelvűségi tipológia szerint

		Romániai magyarok	Bánsági magyarok
	<b>Magyar egynyelvűség</b>	7,6 %	-
Magyar nyelvi dominancia	Receptív, passzív román másodnyelvűség	29,4%	16,9%
	Produktív bilingvizmus, román másodnyelvi készségek	29,4%	22,9%
Megközelítőleg azonos román, magyar nyelvi készségek	Ambilingvizmus	28,8%	51,8
	Produktív bilingvizmus, magyar másodnyelvi készségek	1,1%	
Román nyelvi dominancia	Receptív, passzív magyar másodnyelvűség	0,7%	8,4%
	<b>Román egynyelvűség</b>	0,1%	
Egyik nyelv sem domináns	Interlingvizmus vagy szemilingvizmus	1,4%	

A nyelvhasználat alakulását nagymértékben befolyásolja a megyében igen jelentős számú nyelvileg vegyes házasság.

Szilágyi (2004) az elmúlt két évtized adatait vizsgálva, azt jelzi, hogy a romániai magyarság körében a vegyes házasságok négyötöde városi, egyötöde falusi. Temes megyében nemcsak a román párú női vegyes házasságok aránya magas, hanem a román párú férfi vegyes házasságok is igen jelentős arányúak, amit annak jeleként magyaráz, hogy itt a magyarok „asszimilációs hajlama” (203 o.) nagyobb mint a más megyében élők esetében.

---

*Horváth* (2004) szerint az erdélyi megyékben az etno-demográfiai térszerkezet különbözősége sajátos modelleket eredményez a homogám- heterogám párválasztás arányait tekintve (homogám az a házasság, amelyben a két fél azonos etnikumú és heterogám az, ahol a két fél eltérő etnikumú). Temes megyére a domináns heterogám párválasztás jellemző (a házaspárok több mint fele nem magyar házastársat választott a két utolsó népszámlálás közötti időszakban). A teljes erdélyi régiók adatainak elemzése azt mutatja, hogy a megyén belüli etno-demográfiai viszonyok meghatározóak a heterogám párválasztás szempontjából: minél kisebb a magyarok aránya az adott megyében, annál gyakoribb a heterogám párválasztás. A vegyes házasságokat valószínűsítő tényező elsősorban a megye etnikai térszerkezete. Ha a vegyes házasságok időbeni dinamikáját figyeljük, azt tapasztaljuk, hogy az elmúlt időszakban egy valamelyest egyértelműnek tekinthető növekedés regisztrálható.

A mikroszintek nemcsak a nyelvhasználat szempontjából nagyon fontosak, hanem a nyelvi attitűdök kialakulása szempontjából is. A nyelvi attitűd a nyelvvel kapcsolatos beállítódást fejezi ki, egy értékelő jellegű viszonyulást. Akárcsak a többi attitűd, a nyelvi attitűd is egy tanult viselkedés és mint ilyen társadalmi eredetű. A nyelvi attitűdöknek igen fontos szerepük van a nyelvi szocializációs folyamatban, hiszen a szocializációban résztvevő személyek, intézmények a nyelvelsajátítással párhuzamosan a nyelvekkel, többnyelvűséggel, kisebbségi léttel kapcsolatos értékítéleteket is közvetítenek közvetlenül vagy közvetetten, szándékosan vagy ösztönösen.

*Lambert* (1967) kutatási eredményei azt jelzik, hogy olyan kétnyelvű környezetben, ahol az egyik nyelvi közösség domináns, a nyelvi kisebbség hajlamos magáévá tenni a többség sztereotípiáit. A nyelvi attitűdök tehát szorosan összefüggnek a társadalmi sztereotípiákkal, előítéletekkel.

*Sorbán* (2009b) életútinterjúk kutatásai alapján a nyelvi attitűdök kialakulását világítja meg. A kutató arra a következtetésre jut, hogy az anyanyelven való megmutatkozást befolyásoló pozitív attitűd elsősorban a családban alakul ki, ezt egészíti ki a magyar tannyelvű iskola, és erősíti meg a magyar tannyelvű felsőfokú képzés. Ahhoz, hogy az anyanyelvhasználat szabadságának az érzése alakuljon ki, szükség van a magyar tannyelvi folytonosságra, ellenkező esetben az egyén frusztrációt és nyelvi hiányt tapasztal meg, mely a magyar nyelv iránti defenzív attitűd kialakulását eredményezi.

---

#### **4.3.2. Kisebbségi oktatás – magyar tananyelvű oktatási hálózat**

##### **4.3.2.1. Kisebbségi oktatás Temes megyében**

A kisebbségi iskolát a kisebbségi népcsoport önazonosságának megőrzésében kulcselemként tartják számon. A példaértékűnek tartott kisebbségi oktatási rendszerek (finnországi, olaszországi) vizsgálatai azt mutatják, hogy az anyanyelvű oktatás nem gátolja, hanem elősegíti a kisebbségek társadalmi integrálódását (Győri Szabó, 1999). A kisebbségi oktatás a kisebbségi politizálás része, nem szakmai szempontok vezetnek elsősorban, hanem kisebbségi politikai szempontok, melyek közül a legfőbb a kisebbségi közösség önmeghatározása és túlélése (Kozma, 2005). A támogató nyelvi jogi keretek mellett a kisebbség nyelvén folyó oktatás alappillére a nyelvmegőrzésnek, az oktatás nyelve és tartalma pedig a személyiség identitásának meghatározó tényezője.

Temes megyébe a legutóbbi népszámláláskor (2002-ben) 17 etnikai kisebbséget jegyeztek, amelyek a teljes lakosság 14,6%-át jelentették. Ezek közül az alábbi kisebbségek rendelkeznek valamilyen szintű anyanyelvi képzési formával: a magyar közösség (48.238 személy vallotta magát magyarnak), a német közösség (12.259 személy vallotta magát németnek), a szerb közösség (12.419 személy vallotta magát szerbnek) és a roma közösség (10.372 személy vallotta magát romának).

A 2006-2007-es tanévben a Temes megyei kisebbségi iskolai oktatási hálózat az alábbi intézményekből áll: magyar tananyelvű oktatás folyik 4 önálló intézményben és 14 tagozaton, német tananyelvű oktatás folyik 2 önálló intézményben és 11 tagozaton, szerb tananyelvű oktatás folyik 1 önálló intézményben és 9 tagozaton valamint romani nyelvű oktatás folyik 1 tagozaton. Ezeken kívül különböző román tananyelvű iskolákban vannak olyan csoportok, amelyek fakultatív rendszerben tanulják anyanyelvüket. Fakultatív státusban tanulható a megyében a romani, a magyar, a bolgár, az ukrán, a szlovák és a horvát nyelv.

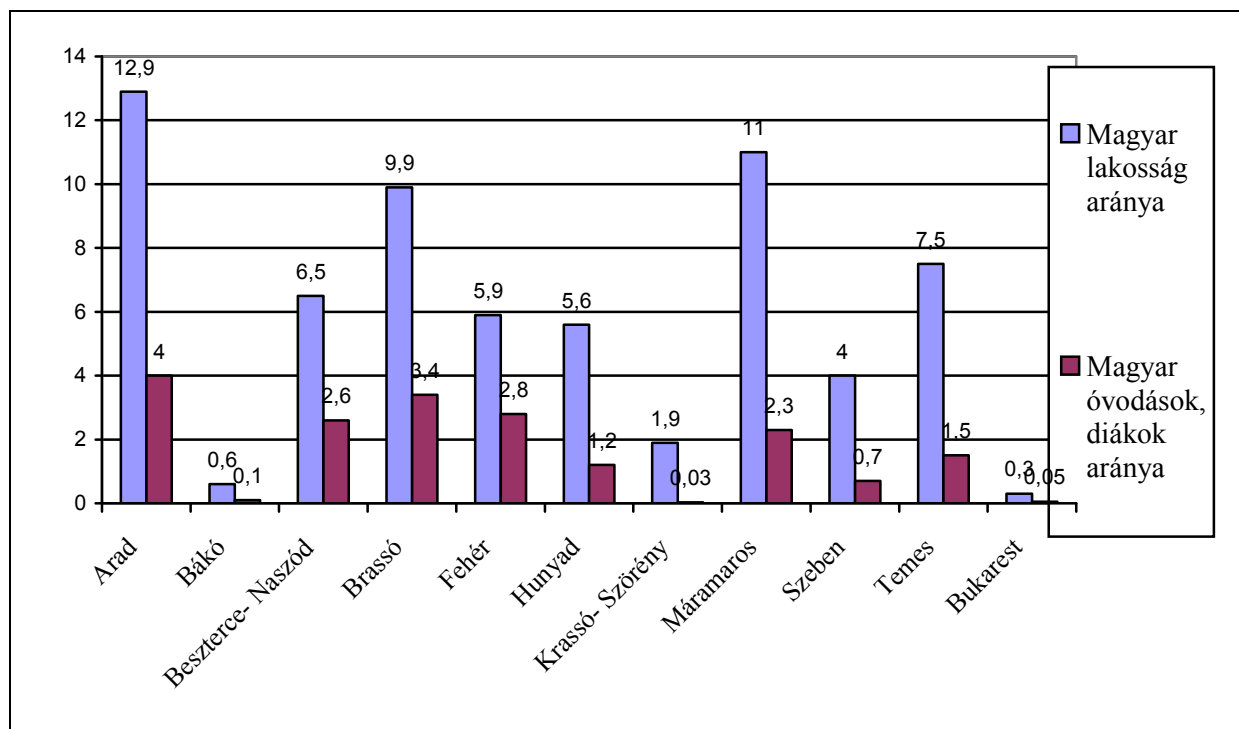
Egy az elmúlt években végzett kutatás szerint (Erdei, 2008), amelyben a kisebbségi iskolák szervezeti kultúrajegyei kerültek elemzésre, az derült ki, hogy bár a nemzeti kisebbségi iskolák sajátosságaikból adódóan kétnyelvűség és interkulturális kompetencia fejlesztő szocializációs tér, az ott dolgozó pedagógusok felfogásában az interkulturalitás elsősorban az idegen nyelvekhez kapcsolódik. Ennek egyik lehetséges oka a kisebbségi nyelvek alacsonyabb presztízse. A legfontosabb feladatok alapján kirajzolódó iskolakép inkább egy hagyományos iskolafelfogást vetít elénk, ahol nagy hangsúlyt fektetnek a rendre és a fegyelemre, az alapvető készségek és az értelmi képességek fejlesztésére. Az EU dokumentumok alapján kirajzolódó modern iskolafelfogással kapcsolatos feladatok (pl. vállalkozói kompetencia fejlesztése, az EU értékek átadása, a tanulás tanulása) és a

gyermekközpontú iskolafelfogásra jellemző fő feladatok (pl. pozitív önkép kialakítása, egészségfejlesztés) bár deklaratív módon az iskolai dokumentumokban jelen vannak, a pedagógusok által készített rangsorban hátrább szorultak.

Az eredmények cáfolják azt az oktatáspolitikai vitákban gyakran elhangzó vádat, miszerint az önálló kisebbségi iskolák a szociális integráció helyett inkább az elszigetelődést segítik elő – az anyanyelvi kompetencia fejlesztése, a kisebbségi hagyományok ismerete nem előzik meg a társadalom által előírt fő iskolai feladatokat, ugyanakkor az iskolák számos olyan programot szerveznek, amelyek a különbözőségek megismerését, a másság elfogadását célozzák.

#### 4.3.2.2. Magyar tannyelvű oktatás Temes megyében

Ha a statisztikai adatokat vizsgáljuk, a magyar tannyelvű oktatás egyik szembevető vonása az anyanyelvű oktatás iránti igény alacsony foka. Temes megye sereghajtó a szóránymegyék között is: csupán mindegyik negyedik magyar gyerek tanul anyanyelvén. Ugyanezt a sereghajtó helyzetet mutatja a magyar lakosság aránya valamint a magyar nyelven tanuló diákpopuláció arányának összehasonlítása (lásd 4.6. ábra).



4.6. ábra A magyar lakosság és a magyar nyelven tanuló diákpopuláció arányának összehasonlítása a népszámlálási és Murvai (2001) adatai alapján

---

Ezek a adatok viszont árnyaltabb elemzést igényelnek, mivel a statisztikákban magyarként szereplő gyerekek nem biztos, hogy a családban megtanulják a magyar nyelvet. Az *Élő kapcsolat* program során végzett felmérések adatai azt jelzik, hogy a román tannyelvű intézmény választásának oka elsősorban az, hogy a gyerekek már nem beszélik / vagy alig beszélik a magyar nyelvet (Erdei, 2007).

A magyar tannyelvű iskolák állandó gyermeklétszám-csökkenéssel küzdenek, 1990-2009 között az apadás meghaladja a 40%-ot, a további kilátások sem kedvezőek, hiszen a 2002-es népszámlálási adatok szerint a 0-19 éves magyarok körében a csökkenés Temes megyében igen jelentős (48,5%).

A magyar tannyelvű óvoda - és iskolahálózat a 2009-2010-es tanévben a következő intézményeket számlálta: 23 óvoda (a magyar óvodák aránya 6,43%); az óvodások száma 572, 15 általános iskola (a magyar általános iskolák aránya 5,12%), ebből nyolc I-IV osztályos, kilenc I-VIII osztályos; az elemi osztályokba 347 tanuló, a felső tagozatos osztályokba 324 tanuló jár, 2 középiskola (a magyar középiskolák aránya 4,0%), ebből egy I-XII osztályos és egy IX-XII osztályos intézmény; IX-XII osztályban 223 diák tanul. Szakoktatási hálózatról nem beszélhetünk: egyetlen középiskolai szintű szakosztály működik (közgazdasági profillal). A hálózatban egy egyházi (római katolikus) magánóvoda van, a többi intézmény állami.

Az oktatási intézmények többsége (három iskola és hét óvoda kivételével) tagozatként működnek, azaz egy intézményen belül működnek magyar és (általában) román tannyelvű osztályok. A tagozatos lét nem kedvez az anyanyelvű oktatás sajátos céljainak magvalósításának, mivel szervezeti szempontból egy ellentmondásos helyzet alakul ki. Helyi kutatások (Erdei, 2008) eredményei azt jelzik, hogy amennyiben létezik intézményfejlesztési stratégia, nem építenek az anyanyelvű oktatás sajátosságaira, a tagozatok létezése nem "látható/olvasható" az iskolában (például nincsenek kétnyelvű feliratok, a szervezeti kommunikáció nyelve a többségi). Azokban az intézményekben, ahol nincs magyar intézményvezető vagy nem a magyar pedagógusközösségből kerül ki, a formális kommunikáció szegényes, a szakmai megbeszélések kiürülnek, a létükben veszélyeztetettebb kisebbségi iskolákban a problémák tabutémává válnak, ami tovább gátolja a problémák megoldását.

A magyar tannyelvű tagozatos iskolákban a kisebbségi tannyelvű pedagógusok sajátos szubkultúrát alkotnak. Összehasonlítva a magyar tagozaton tanító tanárok iskolaképét a román tagozaton tanító pedagógusok iskolaképével azt tapasztaltuk, hogy a román pedagógusok

---

fontosabbnak tartják a közösségi szellem kialakítását, a lojális állampolgárok nevelését valamint a szakmára való felkészítést, míg a magyar pedagógusok elsősorban a továbbtanulásra való felkészülést és az anyanyelvi készségek fejlesztését jelölték meg a legfontosabb iskolai feladatok közül. Az anyanyelvű tagozatok jövőképük megfogalmazásában inkább egymáshoz kapcsolódnak, mint a saját többségi tagozatokhoz.

#### *A tehetséggondozás lehetőségei szórványoktatásban*

A tehetséggondozás kérdésköre sajátos problémákkal bővül kisebbségi- és ezen belül szórányhelyzetben. Bár a közösség megmaradása és fejlődése szempontjából rendkívül fontos a kiemelkedő képességű tanulók korai felismerése és fejlesztése, a közoktatás által kínált lehetőségek kiaknázásában hátrányt jelenthet egy nemzeti kisebbséghez való tartozás. A szóránylét jellegzetes gondjai tovább szűkítik az alkalmazható tehetséggondozó stratégiák körét. A helyi jellegzetességekből kiindulva csak a dúsításra alapozó stratégiák alkalmazhatók. Az elmúlt években sajnálatos módon minimálisra csökkent a helyi tanterv kerete, így a jelenleg a tehetséggondozási formák közül a következők lelhetők fel: szakkörök, alkotóházak, tudományos játszóházak, természettudományos nyári táborok, anyanyelvi táborok valamint az egész térségre kiterjedő e-tanulós programok, melyek a kis létszámú osztályok hátrányát virtuális, érdeklődési körök alapján létrejött és működtetett csoportokkal igyekeznek leküzdeni.

#### *Kiegészítő tevékenységek óvodáskorú és kisiskoláskorú gyerekek részére*

A kiegészítő oktatási, tehetséggondozási és szabadidős programok gazdagítják a nyelvi szocializációs teret, alkalmat adnak az anyanyelv gyakorlására, fejlesztésére. Ezek közül a térségben az elmúlt évtizedben komoly szerepet töltenek be a hagyományörző csoportok, melyek megalakulásában és működésében szegedi majd később debreceni oktatók vesznek részt. Jelenleg kilenc hagyományörző gyermek-táncsoport működik a megyében, nyaranta három néptánc-tábor megszervezésére kerül sor. A csoportok helyi vezetését elsősorban pedagógusok vállalták fel. A néptáncsoportok mellett elsősorban citera- és furulyakörök valamint népdalkörök működnek iskolán kívüli tevékenységként.

Az elmúlt évben rendszeressé váltak a játszó- és alkotóházas programok, melyek havonta egyszer a 3- 10 éves korosztálynak nyújtanak tartalmas szabadidőprogramot magyar nyelven. A szervezők szándéka a gyerekeknek szánt nyelvhasználati színterek bővítése, az anyanyelven folyó tehetséggondozó formák iránti igény felmérése valamint a magyar nyelvű oktatás iránt érdeklődő családokkal való korai kapcsolat építése. Hasonló célokkal működnek



---

évek óta az anyanyelvi táborok, melyeket helyi pedagógusok szerveznek a nagyvakáció idején elsősorban nyelviileg vegyes házasságban élő gyerekek vagy fakultatív rendszerben tanuló gyerekek részére. A programok célja a magyar nyelvű kommunikációs képesség fejlesztése, a magyar nyelvű oktatás iránti bizalom építése.

#### *Fakultatív magyar nyelvoktatás*

Az elmúlt években új elemként jelent meg az anyanyelvű oktatási formák palettáján a fakultatív magyar nyelvoktatás. Jelenleg tizenkét településen működik támogatott fakultatív magyar nyelvoktatás, fakultatív nyelvoktatásban 446 diák részesül. A diákok nyelvi szintjének felmérése alapján legalább három különböző célú fakultatív magyar nyelvoktató program különböztethető meg: a nyelvi revitalizációs program (olyan településeken, ahol nem volt, vagy több éve megszűnt a magyar nyelvű oktatás, ahol a közösség tagjainál a nyelvcseré már megtörtént vagy nagyon előrehaladott állapotban van), az anyanyelvű oktatás alternatív programja (olyan településeken, ahol anyanyelvű oktatás csak az I-IV. osztály szintjén létezik és nem oldhat meg a tanulók ingáztatása vagy szórványkollégiumokban való elhelyezése, a fakultatív nyelvoktatás lehetőséget adhat az V-VIII. osztályos tanulók magyar nyelv- és irodalomtanulására, megteremtve ezáltal annak a lehetőségét, hogy líceumi szinten újra anyanyelven folytathassák tanulmányaikat) és a magyar mint idegen nyelv vagy környezetnyelv oktatási programja (ott, ahol más nemzetiségű diákok is jelentkeznek fakultatív nyelvórákra, akik a magyar nyelv és kultúra iránt érdeklődnek). Mindhárom programtípus más-más tantervet és segédanyagokat, illetve megfelelő pedagógus továbbképzést igényel.

#### 4.2.3.3. Az anyanyelvi oktatás és a nyelvi szocializációs környezet néhány fontos eleme

Jelentősebb szerepük az oktatás ügyét felvállaló alapítványoknak és civil szervezeteknek van. 1999-től indult el egy olyan program, melynek elsődleges célja a civil szervezet-építés támogatása volt. Ennek eredményeképpen a temesvári iskolák mellett jogi személyiséggel rendelkező szülői szervezetek, a vidéki településeken az oktatás támogatását prioritásként kezelő alapítványok és egyesületek jöttek létre. Ekkor alakult meg Temesváron a Gyárvárosi Szülők Egyesülete és a Szülők az Iskoláért, Lugoson az Arató Andor Egyesület, a Zombolyai „Élet” Magyar Nőszövetség, Csanádon a Cenadinum Szülői Egyesület, az Ótelekért Egyesület és a Végvárért Alapítvány. Ezek a civil szervezetek a tagozatos iskolák korábban jelzett hátrányaiból igyekeznek néhányat kompenzálni a lehetőségeik függvényében.

---

Az oktatást támogató alapítványok és civil szervezetek közül kiemelt szerepe van a Bartók Béla Alapítványnak, melyet 1991 decemberében alapítottak a magyar iskolák volt diákjai és tanárai. Az alapítvány elsődleges célja a Bartók Béla Elméleti Líceum – Temes megye egyetlen önálló magyar középiskolájának- anyagi-pénzügyi támogatása, de az évek során, az alapítvány pénzügyi megerősödése lehetővé tette, hogy támogatását kiterjessze a város és megye több iskolájára is. Fontosabb programjai: a szociális- és tanulmányi ösztöndíjprogram, az iskolafejlesztések támogatása, az oktatói-nevelői munka szintjének javítása - pedagógusok továbbképzéseken, konferenciákon, tapasztalatcseréken való részvételének támogatása vagy ilyen típusú programok szervezése révén.

A temesvári Szórvány Alapítvány kutatásai révén kapcsolódik a szórvány oktatási problémák feltárásához illetve megoldásához, ezen kívül számos szórványkérdéssel és nyelvi kérdéssel kapcsolatos szakmai műhelyt, konferenciát szervezett az évek során. Határon átnyúló programjai részvételi és ezáltal tanulási lehetőséget nyújtanak elsősorban a vidéki anyanyelvű iskolák számára.

A történelmi magyar egyházak is fontos szerepet játszanak az anyanyelvhasználat és közösségépítés szempontjából. Együttműködnek a magyar tannyelvű oktatási intézményekkel, csoportokkal, pedagógusokkal az anyanyelvű oktatás iránti bizalom építésében, a hátrányos helyzetű diákok családjának támogatásában, egyes óvodai csoportok megalakulásában és egyes oktatási intézmények fejlesztésében. A római katolikus egyház egy középiskolát működtet Temesváron. A Gerhardinum Római Katolikus Líceumnak két tagozata (magyar és román) van, diákjait pedig az egész egyházmegyéből (Arad, Krassó- Szörény, Temes) toborozza. Az egyház által szervezett hittanórákon nem minden esetben biztosított az anyanyelv használata, ennek oka egyrészt az, hogy a hittanórát tartó pap nem beszéli (jól) a magyar nyelvet, vagy nyelvi szempontból vegyes csoportok esetén a mindenki által ismert nyelvet használják. A hitoktatáson kívül rendszeresek az egyház által szervezett gyermek- és ifjúsági programok (lelki gyakorlatok, táborok, ifjúsági találkozók stb.) A református egyház által szervezett és működtetett vasárnapi iskolák jó kiegészítői a formális intézményes oktató-nevelői munkának. Sajnos azokon a településeken, ahol az anyanyelvű oktatás semmilyen formája nincs jelen, általában a vasárnapi iskolák is hiányoznak, hiszen egyrészt ezeket a tevékenységeket egyrészt nyugdíjas vagy aktív pedagógusok vállalják fel, másrészt pedig ezeken a településeken a református hívek lélekszáma olyan kevés, hogy legfeljebb szórványlelkész „gondoskodik” róluk. Az magyar anyanyelvű evangélikus és az unitárius hívek száma nagyon alacsony, így ezeknek az egyházaknak a jelenléte az oktatási környezetben nem számottevő. A „nagy” egyházak mellett a baptista egyháznak külön

---

magyar gyülekezete van Temesváron, ennek keretén belül több sajátos gyermek- és ifjúsági programot szerveznek a gyülekezet gyermekeinek.

#### 4.3.3. A nyelvi ideológiák

A kétnyelvűséggel, a kisebbségi nyelvvel kapcsolatos mindennapi nyelvi ideológiák fontos tényezői a belső szinteken folyó interakcióknak, az intézmények működtetésének, a mindennapi létnek általában.

A *nyelvi ideológia* kifejezés a nyelvről szóló véleményeket vagy hiedelmeket foglalja magában (Gal és Woolard, 1995), ezek kapcsolják össze a nyelvet a társadalommal: társadalmi célokat tükröznek és hatalmi pozíciókkal függnek össze (Laihonen, 2004). A nyelvi ideológiák adják azt a szűrőt, amelyen keresztül a politikai és gazdasági változások hatnak a nyelvcsereire (Woolard, 1998).

Skutnabb- Kangas (1998) szerint az egyik legjelentősebb tényező, amely a többnyelvűséghez vezető oktatáspolitikák elfogadását megakadályozza, az az egynyelvi redukcionizmus ideológiája. Ezt az ideológiát három mítosz jellemzi, melyek azt állítják vagy sugallják, hogy az egynyelvűség mind az egyén, mind pedig a társadalom szintjén természetes, kívánatos és szükségszerű. A szerző mindhárom mítoszt bírálja és a többnyelvűség mellett áll ki. Szerinte az egynyelvűség inkább természetellenes, ha természetes az, ami a legtöbb országra és emberre jellemző, mivel nagyon kevés olyan ország van a világon, melynek területén nem élnek nemzeti kisebbségek, és minden államban élnek többnyelvű egyének. Az egynyelvűség nem lehet kívánatos a társadalom szintjén, mivel növeli a tehetség, a tudás elkallódásának eshetőségét és az egynyelvű számára sem lehet kívánatos, mivel a magas szintű kétnyelvűek több területen is jobban teljesítenek egynyelvű társaiknál. Ami pedig a szükségszerűséget illeti, a szerző szerint nincs szükség vagy-vagy megoldásokra, hiszen a kétnyelvűség intellektuálisan, pszichológiailag, kulturálisan, társadalmilag, gazdaságilag, politikailag is gazdagít.

Bartha (2004) szerint a kétnyelvűséget illetően a legnépszerűbb és talán a legnagyobb hatású elképzelés, amelyből több további tévhit is levezethető, az úgynevezett "kettős egynyelvűség" felfogás, amely olyan ideális kétnyelvűeket feltételez, akik anyanyelvi szinten beszélnek mindkét nyelvet. Ehhez az elképzeléshez kapcsolódik az a gyakori nézet, miszerint csak azok érhetnek el két nyelvben ilyen szintű jártasságot, akik e nyelveket születésüktől fogva a családban vagy kisgyermekkorban sajátítják el. Ami ettől a formától eltér, azt gyakran a félnyelvűség, kettős félnyelvűség fogalmával illetik, nem is tartják kétnyelvűségnek. Ez a nyelvideológiai koncepció hatással van az országok oktatási

---

rendszerére, kisebbségpolitikájára vagy nyelvtervezési lépéseire, de befolyásolja az egyének, családok nyelvválasztási, iskolaválasztási döntéseit, nyelvi önértékelését.

*Kontra* (2000) azt emeli ki, hogy a kisebbségben élő magyarság általában és ezen belül a erdélyi magyarság is inkább kényszernek érzi a kétnyelvűséget, és megkérdéskor nem is vállalja ezt. Interjúk elemzésére építve, *Laihonen* (2004) viszont arra a következtetésre jut, hogy a Bánságban a többnyelvűség mindennapos, természetes és pozitív jelenség, azokat a személyeket, akik több nyelvet beszélnek, megértő, toleráns emberekként ábrázolják, de ez a többnyelvűség inkább a más régiókból származó románokkal szemben válik fontossá, akiket az egynyelvűségükből adódóan nacionalistaként vagy rosszakaratú emberként jellemeznek. Ez a többnyelvűség viszont nem több nyelv magas szintű ismeretét jelenti, hanem természetes módon elsajátított nyelveket, amelyek a mindennapi kommunikációt lehetővé tették egy olyan társadalomban, ahol igény volt ezeknek a nyelveknek a valamilyen szintű ismeretére. Kérdés, hogy a ma felnövekvő ifjúság mennyire építi be identitásába a többnyelvűség pozitív képét.

A nyelvi ideológiák nagymértékben befolyásolják a nyelvi tervezési folyamatokat és magát a nyelvi kérdéssel kapcsolatos tudományos kutatói munkát. Vizsgálatuk fontos, mert lehetővé teszi a beszélők nyelvi viselkedésének megértését, a bekövetkezett, illetve a folyamatban lévő nyelvi változások indítékainak jobb megértését, a jövőben esedékes nyelvi változások pontosabb előrejelzését és a nyelvi változások hatékonyabb befolyásolását is (*Lanstyák*, 2009).

A nyelvi ideológiák nagymértékben hatnak a pedagógusok nézeteire, arra a korábbi tapasztalatokból származó implicit tudásra, a személyes konstrukciókra, hitekre, amelyek befolyásolják gondolkodásukat és tanítási gyakorlatukat. (*Golnhofner*, 2001; *Dudás*, 2005; *Hercz*, 2005). A nézetek olyan pszichikailag alátámasztott feltételezések a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését és döntéseink során rájuk hagyatkozunk. Ezek a nézetek már a képzést megelőzően is kialakulnak a korábbi személyes családi, iskolai tapasztalatok alapján, valamint a pedagógusképzés során szerzett spontán illetve célirányos tapasztalatok alapján (*Falus*, 2001) Ezek ismerete, tudatosítása fontos, ha a pedagógust a család mellett kulcsszereplőnek tartjuk a gyerekek nyelvi szocializációs folyamatában.

---

## **5. A nyelvi szocializáció és az anyanyelvű oktatás vizsgálata – az empirikus kutatás**

### **5.1. A kutatás hipotézisei**

A kutatás célja a többnyelvű környezetben élő gyerekek nyelvi szocializációjának vizsgálata, a nyelvi „szocializációs tér” feltérképezése, valamint a nyelvi szocializációs folyamatok és az intézményes anyanyelvű oktatás összefüggéseinek feltárása.

A kutatás hipotézisei:

H1. Az kisebbségi (magyar) tannyelvű oktatási intézményekben tanuló gyerekek heterogén nyelvi szocializációs tere különböző szintű kétnyelvűséget eredményez.

1.a.Többnyelvű környezetben az otthon beszélt nyelv dominanciája nem jelenti szükségszerűen azt, hogy ez a dominancia a gyerek kétnyelvűségében is fennmarad.

1.b.Nem csak a nyelvileg vegyes családban élő gyerekek válhatnak kiegyensúlyozott kétnyelvűvé, hanem az egynyelvű, magyar- magyar családok gyerekei is.

1.c.Az egynyelvű családokban élő gyerekek a vegyes nyelvi környezet hatására már iskoláskoruk előtt kiegyensúlyozott kétnyelvűvé válnak, és ez a folyamat az iskoláskorban tovább erősödik.

H2. A nyelvileg vegyes házasságban született gyerekek kétnyelvűvé válásában az oktatási intézménynek meghatározó szerepe lehet.

2.a.A magyar tannyelvű óvodába járó gyerekek egy része csak az óvodában kezd kétnyelvűvé válni.

2.b.Iskolába lépéskor vannak olyan nyelvileg vegyes családban élő iskolaérett gyerekek, akiket magyar tannyelvű iskolába íratnak, bár a gyerekek magyar nyelvtudása nem éri el azt a szintet, amely lehetővé teszi a gyerek hatékony oktatását.

---

2.c.Az óvoda és iskola tannyelve valamint az ott kialakuló kortárs csoport domináns nyelve hozzájárul a nyelvileg vegyes családban tapasztalt asszimetrikus nyelvi hatás kiegyenlítéséhez

H3. A magyar tannyelvű kisebbségi óvodák-iskolák nincsenek felkészülve a nyelvi hátrányok leküzdésére, a nyelvi szintbeli különbségek kezelésére.

A megfogalmazott hipotézisek bizonyítására az alábbi kutatási feladatokat végeztem el:

Az első hipotézis bizonyítására megvizsgáltam a magyar tannyelvű oktatási intézményekben járó 3-10 éves gyerekek nyelvhasználati szokásait, nyelvi környezetét, a magyar és a román nyelvi kompetencia fejlettségét (pedagógusok által kitöltött megfigyelési lapok révén), és az értékelt nyelvtudás alapján meghatároztam a gyerekek kétnyelvűségi szintjét. Ezek után kerestem összefüggéseket a kétnyelvűségi szint és a mikroszintek domináns nyelve között.

A második hipotézis bizonyítására a nyelvi szocializációs tér és a nyelvismeret összefüggéseinek feltárása mellett felmértem az elmúlt három évben iskolába lépő gyerekek iskolaérettségi szintjét és nyelvi életkorát, majd összehasonlítottam a kapott adatokat. A problémakör teljesebb megismeréséért nyelvileg vegyes házasságban született gyerekek nyelvi szocializációját vizsgáltam szülőkkel végzett strukturált interjú által, a folyamat szocio- és pszicholingvisztikai jellemzőinek feltárása céljából.

A harmadik hipotézis vizsgálatára a nyelvi szocializációs tér és a nyelvismeret összefüggései mellett pedagógusok kétnyelvűséggel kapcsolatos nézeteit kutattam kérdőíves módszerrel.

Az 5.1. ábrán bejelöltem azokat a szinteket, amelyeket a kutatás során vizsgáltam:



5.1. ábra A kutatásban érintett szintek

## 5.2. A kutatás módszerei

### 5.2.1. A minta

A nyelvi szocializációs tér vizsgálatát a magyar tannyelvű oktatási hálózatba iratkozott 3-10 éves korú gyerekek teljes körén elvégeztem. A 2005-2006-os tanévben a Temes megyei magyar tannyelvű oktatás intézményeibe 502 óvodás és 404 I-IV. osztályos diák járt. Ez a vizsgálat a későbbi kutatások háttérét biztosította, általános rálátást nyújtott a felvetett problémára.

A nyelvi szocializációs tér vizsgálata után olyan nyelvileg vegyes családokkal készítettem interjút, akik döntést hoztak a gyermekük kétnyelvűségét illetően: beíratták a magyar tannyelvű óvodába. Összesen 40 interjút készítettem a gyerekek nyelvi

szocializációjának körülményeiről a 2008 és 2009-es évek folyamán. Az interjú műfaji sajátosságainak megfelelően, a mintavétel hólabdás módszerrel történt.

Az interjúkészítéssel párhuzamosan gyűjtöttem az adatokat az iskolába lépő gyermekek iskolaérettségéről és nyelvi életkoráról, annak érdekében, hogy pontosabb képet nyerjek a gyerekek nyelvi kompetenciaszintjéről. A vizsgálatban végül 114 iskolába lépő gyerek vett részt, azaz minden olyan kisdíák, aki az elmúlt három tanévben (2007, 2008 és 2009 szeptemberében) a temesvári magyar tannyelvű iskolák valamelyikében kezdte el tanulmányait.

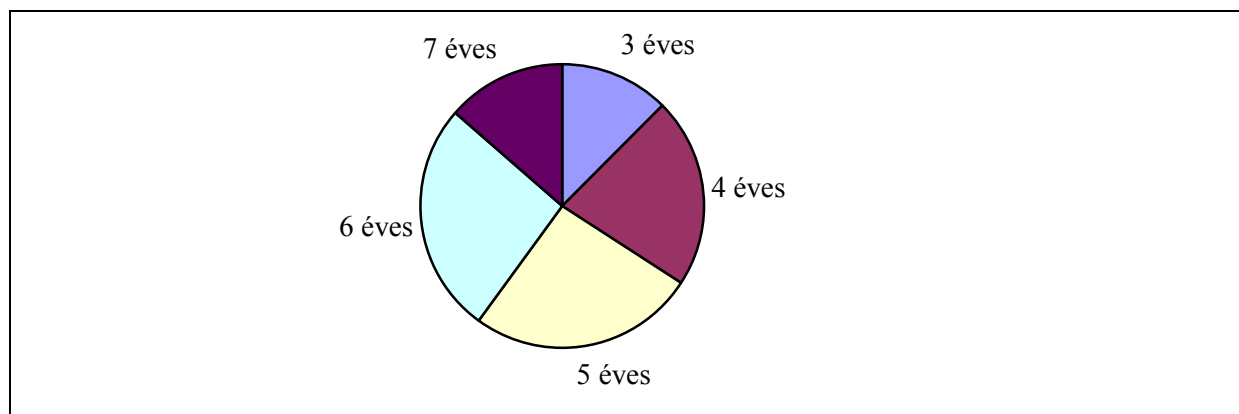
A pedagógusok kétnyelvűséggel kapcsolatos nézeteinek vizsgálatát egy 64 pedagógusból álló mintán végeztem.

#### *Az óvodai és elemi iskolás populáció általános jellemzői:*

Az adatgyűjtés nyomán 496 óvodás gyerek adatait (a teljes óvodai populáció 98,8%-át) és 384 kisdíák adatait (a magyar nyelven tanuló I-IV osztályosok 95%-át) dolgoztam fel.

Az óvodáskorúak általános jellemzői:

- nem szerinti eloszlás: fiúk – 53,8%, lányok – 46,2%
- életkor szerinti eloszlás (lásd 5.2. ábra): 3 évesek – 12,5%, 4 évesek – 21,6%, 5 évesek – 26%, 6 évesek – 26,4%, 7 évesek – 13,5%

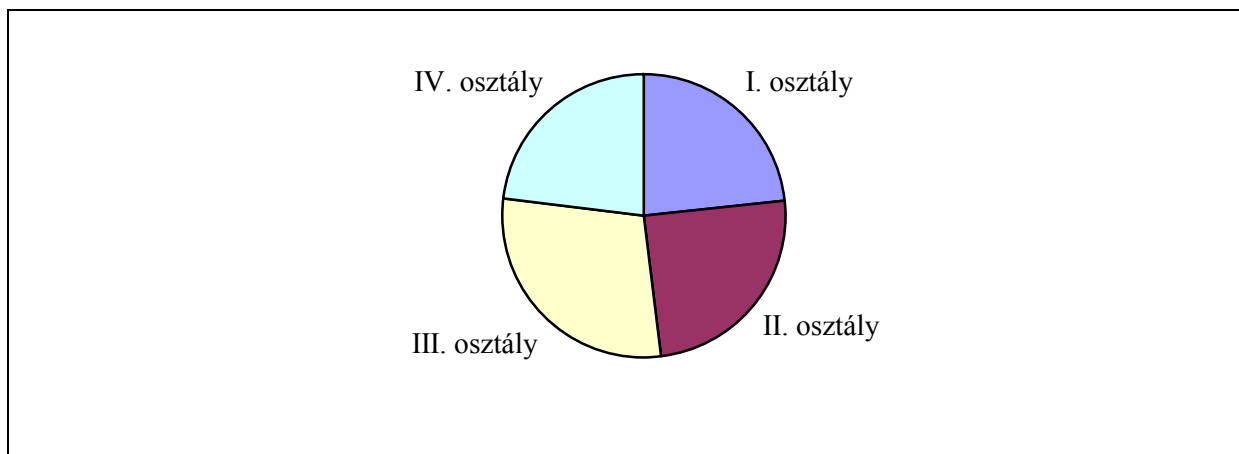


5.2. ábra Óvodások életkor szerinti eloszlása

A kisiskolások általános jellemzői:

- nem szerinti eloszlás: fiúk – 50,3%, lányok – 49,7%
- osztály szerinti eloszlás (lásd 5.3. ábra) : I. osztályos – 23,4%, II. osztályos – 24,7%, III. osztályos – 28,9%, IV. osztályos – 22,9%





5.3. ábra Kisiskolások osztály szerinti eloszlása

A települések és intézmények jellemzői:

A település és az óvodák jellemzői:

- A gyerekek 25,4%-a nagyvárosi, 24,8%-a kisvárosi, 27,2%-a községi, 22,6%-a falusi óvodában jár.
- A gyerekek 64,9%-a rövid programú óvodában, 35,1%-a napközis óvodában tanul.
- A gyerekek 54,2%-a csak magyar tannyelvű óvodába, 45,8% tagozatos óvodába jár.
- A gyerekek 86,9%-a vegyes életkorú /összevont csoportba, 13,1% azonos korcsoportú csoportba jár.

A település és az iskolák jellemzői:

- A kisdíákok 43%-a nagyvárosi, 17,7%-a kisvárosi, 10,4%-a községi és 28,9%-a falusi iskolákban tanul.
- 10,9%-uk olyan intézményben tanul, ahol csak I-IV. osztályos tanítás van, 63,8%-uk I-VIII. osztályos iskolákban, 25,3%-uk pedig I-XII. osztályos intézményben tanul.
- A kisdíákok 34,1%-a csak magyar tannyelvű iskolában tanul, 65,9%-uk pedig tagozatos iskolában.
- A gyerekek 46,4%-a összevont (szimultán) osztályban tanul, 53,6%-a normál osztály.

*Az iskolába lépő kisdíákok általános jellemzői:*

A mintában 114 iskolába lépő gyerek vett részt, akik az elmúlt három tanévben (2007, 2008 és 2009 szeptemberében) a temesvári magyar tannyelvű iskolák valamelyikében kezdték tanulmányaikat. 45 kisdíák kezdte az iskolát 2007-ben, 42 gyerek 2008-ban és 27 diák 2009-ben. A gyerekek három iskolában kezdték el tanulmányaikat (az adatfelvétel időpontjában

---

három iskolában folyt magyar tannyelvű oktatás az elemi osztályok szintjén), 60,5%-uk az önálló magyar tannyelvű iskolába, 18,4%-uk illetve 21,1%-uk pedig a másik két tagozatos (azaz olyan intézményben, ahol a magyar tannyelvű osztályok mellett román tannyelvű osztályok is működnek) iskolában.

A nemek szerinti eloszlás a következő: 53 fiú (46,5%) és 61 lány (53,5%).

A gyerekek átlagéletkora 7 év és 3 hónap, a legkisebb gyerekek 6 éves és 1 hónapos, a legidősebb 7 éves és 10 hónapos volt az adatfelvételkor.

#### *A nyelvileg vegyes családok általános jellemzői*

A mintában résztvevő 40 család mindegyike Temesváron él. Mindegyik családban legalább egy olyan óvodáskorú gyermek nevelkedett az interjúkészítés idején, aki magyar tannyelvű óvodába járt.

A házastársak nemzetisége szerinti eloszlás:

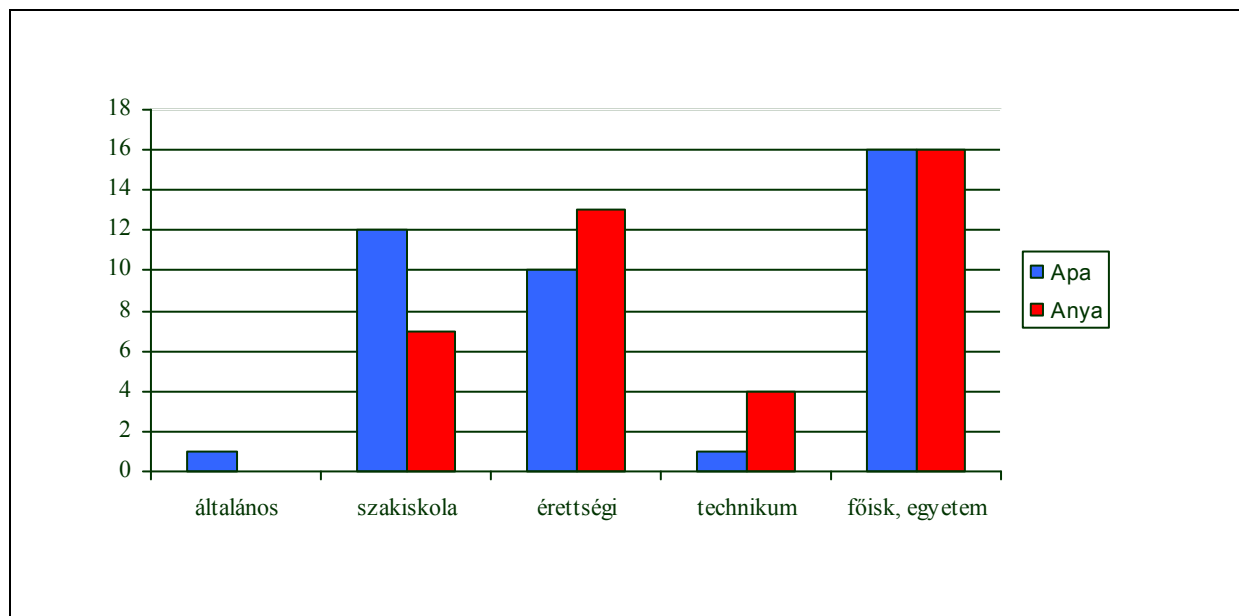
- 40 házaspár volt magyar – román (20 esetben az apa, 20 esetben az anya magyar): tehát különböző az anyanyelvük, az egyik szülő anyanyelve megegyezik a környezeti (hivatalos) nyelvvel.

Vallás szerinti eloszlás:

- 30 esetben (75%) vallási szempontból is vegyes a család: 23 római katolikus és ortodox vallású, 5 református – ortodox vallású, 1 református – evangélikus vallású és 1 római katolikus- neoprotestáns vallású.
- 10 esetben (25%) azonos vallásúak a házastársak: 4 ortodox, 3 római katolikus, 3 neoprotestáns és 1 református.

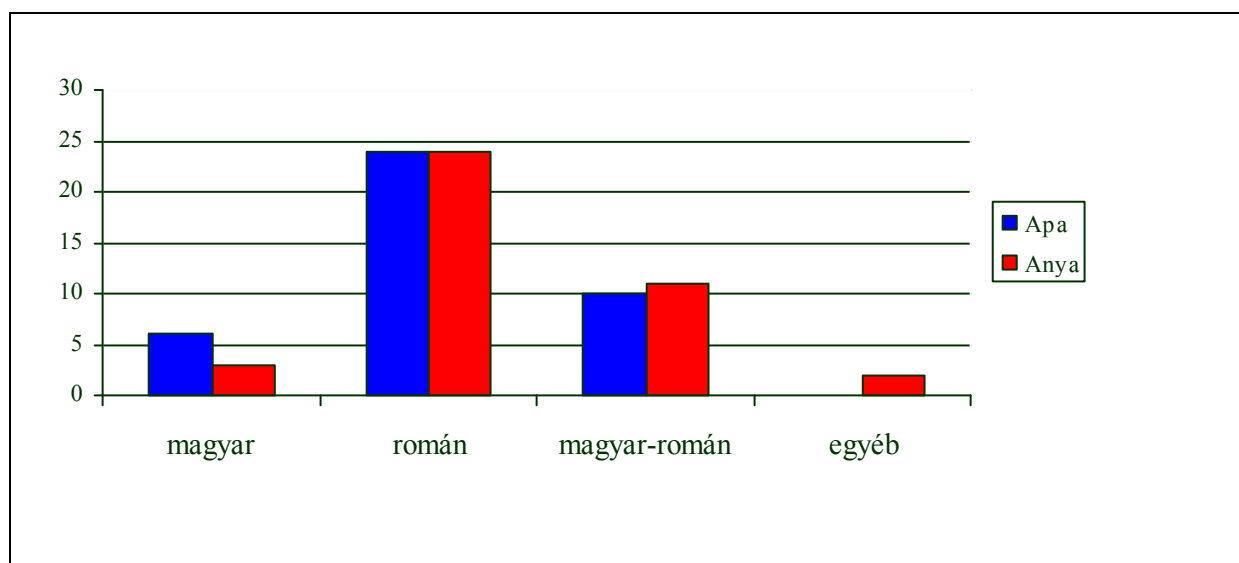
Iskolai végzettség

A házastársak iskolázottsága (lásd 5.4. ábra) kapcsán kiemelhető, hogy az anyák iskolázottsága kissé magasabb, illetve az átlaghoz képest iskolázottabb szülők vállalják a kisebbségi nyelven való taníttatást. Az apák 2,5%-nak legmagasabb végzettsége az általános iskola, 30%-nak szakiskolai végzettsége van, 25%-nak középiskolai (érettségi), 2,5%-nak technikum és 40%-nak főiskolai vagy egyetemi végzettsége. Az anyák legmagasabb iskolai végzettsége az alábbi képet mutatja: 17,5% szakiskola, 32,5% középiskola (érettségi), 10% technikum és 40% főiskola vagy egyetem.



5.4. ábra Házastársak iskolázottsága a nyelvileg vegyes házasságú családokban

A szülők által végzett tanulmányok nyelve a következő képet mutatja (lásd 5.5. ábra): a román anyanyelvű szülők valamennyien román nyelven végezték tanulmányaikat, a magyar anyanyelvű házastársak esetében pedig a következő helyzet rajzolódik ki: a magyar anyanyelvű apák 30%-a csak magyar nyelvű iskolába járt, 50%-a magyar és román nyelven, 20% pedig román nyelven végezte tanulmányait. Az anyák esetében csak 15% járt végig magyar tannyelvű iskolába, 55% magyar iskolában kezdte, majd a felsőfokú tanulmányokat államnyelven végezték, 20% csak román nyelven, 10% egyéb (német és orosz) nyelven tanult.



5.5. ábra A szülők tanulmányainak tannyelve

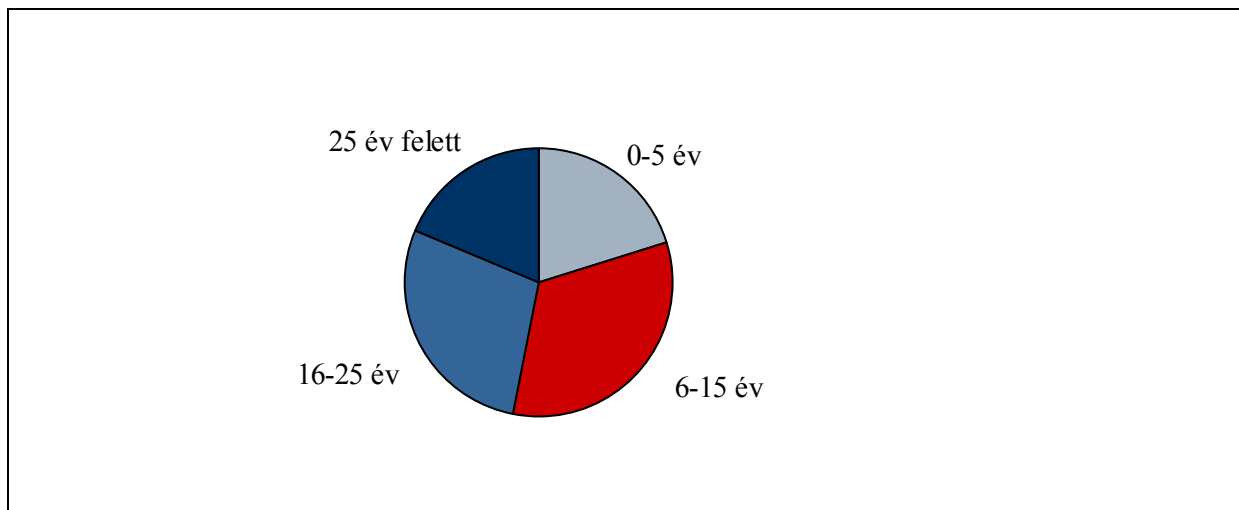
Az interjú során a megkérdezett szülők óvodáskorú vagy iskolába lépő gyermekeik nyelvi szocializációját érintő kérdésekre feleltek. A gyerekek életkora 4 és 7 év közötti, a nemek szerinti eloszlás: 18 lány és 22 fiú.

*A mintában résztvevő pedagógusok általános jellemzői:*

A mintában 64 pedagógus vett részt: 13 (20,3%) óvodapedagógus, 20 (31,2%) tanító, 27 (42,1%) általános iskolai tanár, akinek kapcsolata van az alsó tagozatos osztályokkal is valamint 4 (6,2%) fakultatív rendszerben oktató pedagógus.

A településtípusok és az intézménytípusok tekintetében a kutatásban résztvevő tanárok közül 35 (54,6%) temesvári, 14 (21,8%) kisvárosi, 15 (23,4%) községi/falusi intézményben tanít. 48 (75%) tanár tagozatos intézményben dolgozik, 16 (25%) pedig olyan intézményben, ahol csak magyar tannyelvű oktatás folyik.

Ami a kutatásban résztvevő pedagógusok szakmai tapasztalatát illeti, a pedagógusok egy ötöde tekinthető kezdőnek (szakmai tapasztalatuk öt év alatti), egy harmadának a szakmai tapasztalata 6 és 15 év közötti, 28%-a 16 és 25 év közötti tanítási gyakorlattal rendelkezik, és közel egy ötöde több mint 25 éve van a pályán (lásd az 5.6. ábrát).



5.6. ábra A vizsgálatban résztvevő pedagógusok szakmai tapasztalata

### 5.2.2. Az alkalmazott módszerek és eljárások

A kutatás során több módszert alkalmaztam a megfogalmazott céloknak megfelelően és a nyelvi szocializációt befolyásoló egymásba épülő rendszerek függvényében.

Megfigyeléseken alapultak az óvodáskorú és alsó tagozatos diákok nyelvi szocializációs terének vizsgálata, a megfigyeléseket a gyerekeket tanító pedagógusok végezték. A

---

megfigyelési lapra feljegyzett adatokat a mindennapi munkájuk során gyűjtötték, a gyerekek szüleit szülői értekezleten tájékoztattuk a felmérés céljáról és az adatvédelmi intézkedésekről.

*A félig strukturált interjút* a nyelvileg vegyes házasságban élő szülőkkel végeztem. Az interjú során megkíséreltem felfedni a szülők véleményét és motívumait a kétnyelvűséggel, a kisebbségi nyelv elsajátításával kapcsolatosan és azonosítani a gyerekek nyelvelsajátításban használt stratégiáit.

*A tesztek* az iskolába lépő gyerekek iskolaérettségének illetve a magyar nyelvi kompetenciájának felmérésére szolgáltak: az iskolaérettségre a rövid DIFER próbáit végeztem el, a magyar nyelvi szint felmérésére egy nyelvfejlődési vizsgálatot, a nyelvi életkor kiszámítására alkalmas Descouedres próbát.

*A kérdőíves felmérés* a pedagógusok kétnyelvűségről vallott nézeteinek vizsgálatára szolgált. A felmérés során a kétnyelvűség megítélése mellett a kétnyelvű gyerekekkel való pedagógiai munka különböző aspektusairól, a munka nehézségeiről és hatékony gyakorlati megoldásokról gyűjtöttem információkat.

### **5.2.3. Az alkalmazott eszközök bemutatása**

*Megfigyelési lap a nyelvi szocializációs tér általános felmérésére és a gyerekek nyelvtudásának értékelésére*

A megfigyelés adatainak rögzítésére egy adatgyűjtő lapot dolgoztam ki (lásd 1-es számú melléklet). A megfigyelési lapba kerültek bejegyzésre a pedagógus megfigyelései a gyerekek szabad játék közben és a szünetben használt nyelvekről valamint a magyar illetve a román nyelvi tudás értékelése egy ötfokú skálán a megadott szempontok alapján (szókincs, nyelvhelyesség és könnyed kifejezőmód). A nyelvi kompetenciára vonatkozó becslést nem tekintjük objektív nyelvi szintfelmérésnek, célja a funkcionális kétnyelvűség általános megítélése, a nyelvismereti szint különbözőségének illusztrálása volt.

A megfigyelés adatai kiegészültek a szülőktől nyert adatokkal a családban beszélt nyelveket illetően valamint az I-IV osztályosok esetében a gyerekek által megnevezett kedvelt TV csatornák nevével.

*A félig strukturált, tematikus interjú kérdéssora*

A félig strukturált, tematikus interjú kérdéssora (lásd 2-es számú melléklet) segítségével arra a kérdésre kerestem választ, hogyan alakul a nyelvileg vegyes házasságban született gyermekek nyelvi szocializációja. Az interjú három részre tagolódott: a múlt, a jelenre és a jövőre vonatkozó kérdéskörre.

---

A múltra vonatkozó részben arra kérdeztem rá, hogy volt-e a családnak előzetes elképzelése, döntése arról, hogy hogyan fog a gyerek beszélni, beszéltek-e erről még a gyermek születése előtt. Ugyanebben a témában kérdeztem rá, hogyan választottak nevet a gyerekek, kinek a vallását követi a gyerek, és hogyan jutottak az adott döntésre, valamint azt, milyen nemzetiségűnek tartják gyerekeiket. Ezt követte a gyerek beszédével kapcsolatos explorációs beszélgetés az elsajátított nyelvek sorrendjéről, az alkalmazott stratégiákról, technikákról: mikor kezdett el beszélni a gyermek; melyik nyelven szólalt meg először; milyen volt a korai beszéde; volt-e valamilyen beszédhibája; mikor kezdte a másik nyelv megtanulását, és volt-e erre tudatos törekvés; kinek (pl. a szülőknek, nagyszülőknek, más rokonoknak) milyen szerepe volt a gyermek nyelvelsajátításában. Ezekhez a kérdésekhez szorosan kapcsolódott a családi és a közvetlen környezetben megnyilvánuló kommunikáció jellemzőinek megismerése: ki hogyan, milyen nyelven beszélt a családban, ki kivel milyen nyelven beszélt, kivel volt rendszeres kapcsolata a gyerekek a nagycsaládból illetve volt-e más (pl. gyerekfelügyelő), akivel rendszeres kapcsolata volt a beszédelsajátítás időszakában. A múltra vonatkozó kérdések közül néhány az óvodaválasztásban megnyilvánuló nyelvi kritériumok felfedezésre vonatkozott: milyen általános kritériumok alapján választottak oktatási intézményt, hogyan alakult ki a döntés, kinek volt nagyobb szerepe a döntésben, voltak-e elvárásaik a nyelvtanulás terén.

A jelenre vonatkozó kérdések részben az oktatási intézménnyel való kapcsolattartás jellegzetességeire vonatkoztak (ki tartja a kapcsolatot az óvodával, adódnak-e nyelvi gondok, hogyan kezelik a szülői értekezleteken, előadásokon és egyéb óvodai programokon a nyelvi kérdést) majd a szabad idő programok kiválasztásában, szervezésében megmutatkozó nyelvi motívumokat követtem: van-e valamilyen rendszeres szabadidős foglalkozása a gyerekek (tánc, sport), ha igen, milyen nyelven folyik, milyen TV adókat néz és milyen nyelven, milyen CD-t, kazettát néz/hallgat általában, milyen nyelven olvasnak neki általában. A jelenre vonatkozó kérdések utolsó része arra vonatkozott, hogy milyen nyelvet használ a közvetlen környezetében, kivel milyen nyelven beszél, vannak-e testvérei, állandó játszótársai.

A jövőre vonatkozó kérdések arra vonatkoztak, melyik iskolába íratnák gyerekeiket, hoztak-e már döntést ezzel kapcsolatosan, mi alapján választottak vagy választanak, mit várnak el az iskolától, hogyan látják a gyermek kényelmességének alakulását az iskolai években) valamint a magyar nyelv ismeretének fontosságáról (miért tartja fontosnak, hogy gyermeke a kisebbségi magyar nyelvet is elsajátítsa, mit vár a nyelv ismeretétől).

A kérdéssor mellett az alábbi általános adatok is feljegyzésre kerültek: a szülők keresztnéve, iskolázottsági szintje, az oktatás nyelve/nyelvei, a szülők foglalkozása, a szülők

---

származási helye, a család jelenlegi lakóhelye, a gyerekek száma, a családban élő gyerekek neve, életkora, a szülők vallása.

#### *A DIFER Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer rövid változata*

Az iskolaérettség megállapítására a DIFER - Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer rövid változatát használtam (lásd 3-as melléklet). A DIFER programcsomag célja, funkciója, hogy segítse az eredményes iskolakezdést (Nagy József és tsai, 2004). Az első években elsajátítandó alapkészségek eredményessége a következő kritikus elemi készségek fejlettségétől függ: szocialitás, írásmozgás koordináció, tapasztalati következtetés, tapasztalati összefüggés-megértés, elemi számolási készség, relációszókincs, beszédhanghallás.

A kritikus elemi készségeket a programcsomag szerzői a következőképpen határozzák meg: A szocialitás a személyiség szociális kompetenciája, valamint a személyiség szociális magatartása, viselkedése. Az írásmozgás-koordináció a finommozgás sajátos változata, amely kicsiny vonalak, vonalkombinációk pontos észlelésével, a szem és a kéz koordinációjával a leírást szabályozza. Az írásmozgás-koordináció megfelelő fejlettsége az eredményes írástanítás alapvető feltétele. A tapasztalati következtetés az előforduló fogalmak tapasztalati szintű ismeretére vonatkozik, a műveletvégzés kizárólag a gyermek személyes tapasztalataira és a mindennapi szituációk nyelvhasználatára épít. A tapasztalati összefüggés-kezelés az összefüggések megismerését, megértését, alkalmazását jelenti. Ez a tudásszerző képesség az iskolai eredményesség alapvető feltétele. A relációszókincs minden nyelv alapját képezi. Ezek a szavak dolgok, tulajdonságok, folyamatok közötti viszonyokat fejeznek ki. A magyar nyelvben ilyen szerepük van a ragoknak és az igekötőknek is. A relációszókincs ismerete, biztonságos alkalmazása nélkül a nyelv használhatatlan. Az elemi számolási készség a száz-as számkörbeli számlálást, a húsz-as számkörbeli tárgyakkal végzett műveleteket, a tízes számkörbeli számkép-felismerést, valamint a száz-as számkörbeli számolvasást jelenti. A beszédhanghallás spontánul fejlődő készség, amely segítségével a beszédhangokat változó hangkörnyezetben, önállóan észlelni tudjuk. A beszédhallás a beszédészlelés során a tiszta hangeltérítésben, a szavakat alkotó hangsorok differenciálásában, a szó értelmezésében játszik szerepet, a beszédészlelés pedig az olvasás-írás-tanulás kritikus kognitív feltétele (Nagy József és mtsai, 2004).

A felméréséhez tartozó feladatelemek instrukcióit magyarul illetve szükség esetén mindkét nyelven megadtam, hiszen az volt a cél, hogy a gyermek gondolkodásáról, képességszintjéről kapjak képet, nem az, hogy a nyelvi hátrányból adódóan ne értse meg a kapott utasítást, és emiatt gyengébb szinten teljesítse a feladatokat.

---

### *A nyelvi fejlődés mérésére használt Descoedres próba*

A Descoedres próba egy hét altesztből álló nyelvi felmérő eszköz, melyet 2-7 éves korú gyerekek nyelvi életkorának megállapítására használnak (lásd 4-es számú melléklet). Az eszköz tehát nem egy nyelvi teszt, hanem a nyelvelsajátítási folyamat felmérését szolgáló pszichológiai próba, mely a kisgyerekek gondolkodásának és beszédének fejlődését vizsgálja. A nyelvi próba altesztjei: ellentétek megnevezése képek segítségével, hiányzó szavak pótlása, számmemória próba, anyagok ismerete, ellentétek megnevezése képek nélkül, színek megnevezése, igék értelmének ismerete. A különböző feladatokra kapott pontszám összegzése után a kapott értéket a gyermek életkorához viszonyítva megállapítható a gyermek nyelvi életkora években és hónapokban kifejezve. Ha a nyelvi életkor alacsonyabb, mint a gyermek reális életkora, ez nyelvfejlődési hiányosságokra utal, amennyiben a két érték hasonló nagyságú, a nyelvfejlődés normális szintjéről beszélünk, ha pedig magasabb a nyelvi életkor, akkor a nyelvfejlődés magasabb szintje állapítható meg.

Tekintettel arra, hogy a kutatásban az óvodáskorú és a kisiskoláskorú gyerekek kétnyelvű fejlődését vizsgálom, egy olyan felmérő eszközt választottam, mely a természetes nyelvelsajátítás folyamatát követi. A nyelvi próba elvégzésével nem a gyermek beszédének fejlettségi szintjét mértem fel (erre az iskolaérettségi próbák szolgáltak), hanem a magyar nyelvi szintjét próbáltam egy számszerűsíthető adatban kifejezni. Ezért a Descoedres próba elvégzésekor a magyar nyelvet használtam, a gyermekek magyar nyelven adott válaszai kerültek feljegyzésre (kivételt csak az igék értelmének ismeretét vizsgáló próba képezett, ahol a gyerekek román nyelvű fordításait is helyes válasznak fogadtam el).

Bár a szakirodalom a kétnyelvűség holisztikus látásmódját javasolja, amelyben helyet kap mindkét (vagy több) nyelv, ennek a próbának az elvégzésekor a monolingvista álláspontot választottam, mivel célom az volt, hogy az iskolába lépő gyerekek magyar nyelvtudására találjak egy olyan felmérő eszközt, mely a nyelvtudás szintjeit differenciálhatja az életkornak megfelelő nyelvelsajátítási folyamat függvényében. Így kimutathatókká váltak azok a helyzetek, amikor az iskolába lépő gyermek általában iskolaérett, de a csak magyar nyelvű gyerekek oktatására berendezkedett iskolában nem tud a szintnek megfelelően teljesíteni, mert a magyar nyelvi szintje nem elégséges.



---

### *Kérdőív a kétnyelvűségről*

A pedagógusok nézeteinek vizsgálatára egy kérdőívet dolgoztam ki (lásd 5-ös számú melléklet), melyet a megfelelő kipróbálás után alkalmaztam a kiválasztott mintán. A kérdőívet a pedagógusok elektronikus levélben vagy személyesen kapták meg, majd hasonló módon juttatták vissza.

A zárt és nyílt kérdéseket tartalmazó kérdőív segítségével annak vizsgálatára gyűjtöttem adatokat, hogy mi számukra a kétnyelvűség központi eleme, mikor tekinthető valaki kétnyelvűnek, mennyire fontos a nyelvelsajátítás ideje, a kompetencia szintje, a nyelvhasználat gyakorisága vagy egyéb (általuk meghatározott) tényező a kétnyelvűség megítélésében. Ezt követően a kétnyelvű gyerekekkel való pedagógiai munka különböző aspektusairól fogalmaztam meg kérdéseket: a kétnyelvű gyerekekkel való munkába szerzett tapasztalatokról, a nyelviileg vegyes házasságból származó gyerekek integrálásának lehetőségeiről, a differenciálás szükségességéről, a hatékony gyakorlati megoldásokról, a kétnyelvűség megtapasztalt előnyeiről vagy hátrányairól.

A pedagógusokra vonatkozó általános adatoknál rákérdeztem a település nevére, az intézmény típusára, a szakmai végzettségre és a tanügyben töltött munkaévek számára.

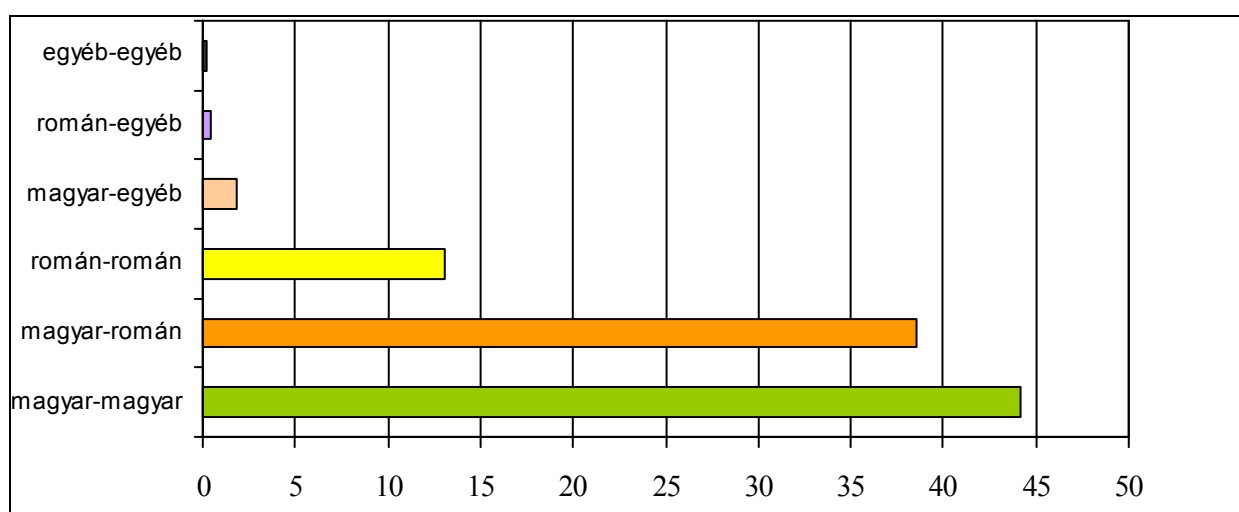
## **5.3. A kutatási adatok bemutatása és elemzése**

### ***5.3.1. Az óvodába és elemi iskolába járó gyerekek nyelvi szocializációs tere***

A felmérés során a magyar tannyelvű óvodába és iskolába járó gyerekek nyelvi szocializációs terét vizsgáltam. A szocializációs környezet elemzéséhez Bronfenbrenner ökológiai modelljét használtam fel, azaz az általa mikro- és mezorendszereknek nevezett szocializációs szint hatását igyekeztem rögzíteni. A mikrorendszerekben – család, óvodai csoport illetve iskolai osztály, az óvodában, iskolában alakult kortárs csoportok – a hallott és használt nyelveket valamint ezek dominanciáját vizsgáltam. Ezeket az adatokat pedig az exorendszert jelentő tágabb környezet általános és nyelvi jellemzőinek függvényében is elemeztem a település típusa, a magyar népesség aránya vagy az intézményre jellemző kétnyelvűség szerint. Kisiskolások esetében, kiegészítésként, adatokat gyűjtöttem a kedvelt TV műsorok nyelvéről is.

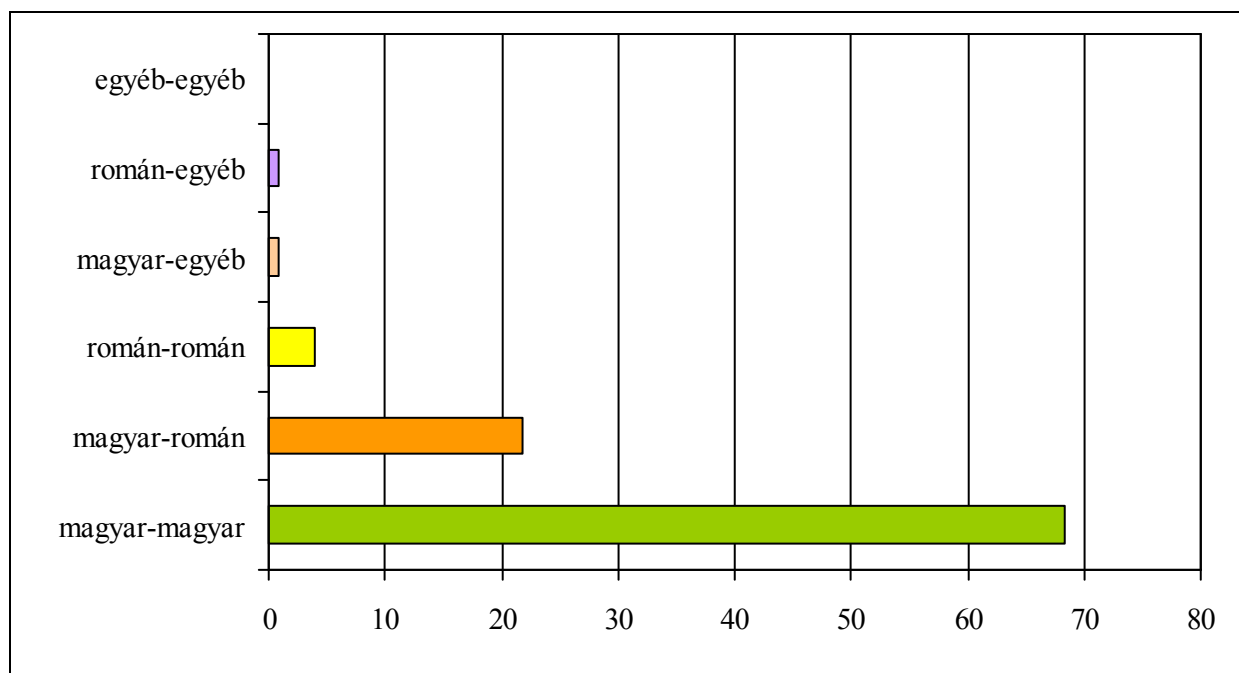
#### 5.3.1.1. A család jellemzői nemzetiségi összetétel szerint

A magyar tannyelvű óvodába járó gyerekeknek több mint fele olyan családból származik, ahol az egyik vagy mindkét szülő anyanyelve más, mint a magyar: 38,5%-uk román-magyar vegyes házasságból, 13,1%-uk tisztán román családból, 1,8%-uk magyar és egyéb nemzetiségű fél vegyes házasságából, 0,4%-uk román és egyéb nemzetiségű fél házasságából és 0,2% olyan családból, ahol a szülők különböző egyéb nemzetiségűek (lásd 5.7. ábra). A megyében négy olyan település létezik, ahol a magyar tannyelvű óvoda az egyetlen működő óvoda, így minden gyerek ide jár óvodába, de ez csak az esetek 20%-át magyarázza.



5.7. ábra Óvodások családjának nemzetiségi összetétele

A kisiskolások esetében (lásd 5.8. ábra) nő a magyar – magyar családokból származó gyerekek aránya (68,4%), a magyar-román vegyes házasságból származó gyerekek aránya 21,8%, a román családból származóké pedig 3,9% (az iskolák szintjén három olyan település van a megyében, ahol csak magyar tannyelvű oktatás van – ezeken a településeken a román családok vagy a helyi magyar iskolába íratják gyermekeiket, vagy a szomszédos település román iskoláiba utaztatják). Elenyésző azoknak a gyerekeknek az aránya, akik magyar és egyéb nemzetiségi összetételű családból (0,8%), román és egyéb nemzetiségi összetételű családból (0,8%) vagy egyéb nemzetiségű családból (0,2%) származnak.



5.8. ábra Kisdiákok családjának nemzetiségi összetétele

Ha a település típusa szerint vizsgáljuk a családok nemzetiségi összetételét, az alábbi adatokat kapjuk az óvodások esetében (lásd 5.1. táblázat): a nagyvárosban a magyar tannyelvű óvodába járó gyerekek 51,6%-a magyar-magyar nemzetiségű szülők gyermeke, 40,5% magyar-román, 5,6% román-román és 0,8% magyar és egyéb (német vagy bolgár) nemzetiségű szülőktől származnak. Kisváros esetében csökken a magyar-magyar házasságok aránya (30,9%), a magyar-román vegyes házasságok aránya hasonló (41,5%), de nő a román-román nemzetiségű szülők aránya (15,4%), bár ezekben a kisvárosokban mindenütt van román tannyelvű óvoda. A kisvárosok szintjén a legmagasabb a magyar és egyéb nemzetiségű házastársak aránya (15,4%) a magyar tannyelvű óvodába járó gyerekek körében. A községek szintjén a magyar-magyar szülők aránya a nagyvárosra jellemző képet mutatja (51,9%), és itt a legalacsonyabb a magyar-román szülők aránya (31,9%). A román-román nemzetiségű szülők aránya (15,6) a kisvárosban mutatkozó arányokhoz hasonlítható, és ezeknek a településeknek a szintjén is található román tannyelvű óvoda. A falvak szintjén a magyar-magyar és a román-magyar házasságok aránya kiegyenlítődik (41,1%), és itt a legmagasabb a román-román nemzetiségű szülők aránya (16,1%). Ezen a szinten található azok a települések is, ahol a településen működő egyetlen óvoda tannyelve magyar, és ezzel (is) magyarázható a román-román nemzetiségű szülők gyermekeinek jelenléte az óvodában.

5.1. táblázat Óvodások szüleinek nemzetisége település típusonként

Település típusa	Szülők nemzetisége							Összesen
	magyar-magyar	magyar-román	román-román	magyar-egyéb	román-egyéb	egyéb-egyéb	hiányzó adat	
Nagyváros	65	51	7	1	0	0	2	126
% nagyváros	51,6%	40,5%	5,6%	0,8%	0,0%	0,0%	1,6%	100,0%
% összesen	13,1%	10,3%	1,4%	0,2%	0,0%	0,0%	0,4%	25,4%
Kisváros	38	51	19	7	2	1	5	123
% kisváros	30,9%	41,5%	15,4%	5,7%	1,6%	0,8%	4,1%	100,0%
% összesen	7,7%	10,3%	3,8%	1,4%	0,4%	0,2%	1,0%	24,8%
Község	70	43	21	0	0	0	1	135
% község	51,9%	31,9%	15,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%	100,0%
% összesen	14,1%	8,7%	4,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%	27,2%
Falu	46	46	18	1	0	0	1	112
% falu	41,1%	41,1%	16,1%	0,9%	0,0%	0,0%	0,9%	100,0%
% összesen	9,3%	9,3%	3,6%	0,2%	0,0%	0,0%	0,2%	22,6%

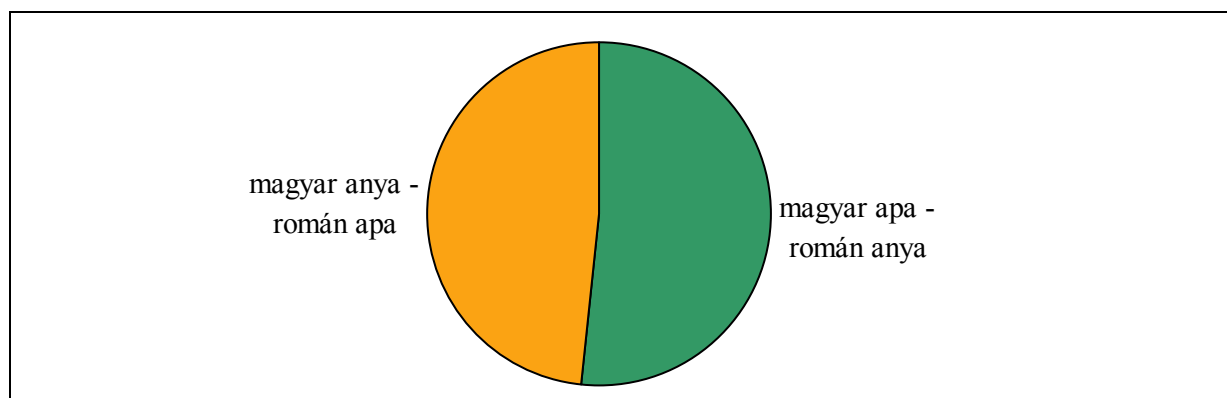
A kisiskolások szintjén az adatok homogénebb képet mutatnak (lásd 5.2. táblázat): a nagyvárosban, (itt tanul a teljes kisiskolás populáció 43%-a), a magyar-magyar nemzetiségű szülők gyerekeinek aránya 72,1%, a román-magyar házasságból származó gyerekek aránya 20,6%, a román-román házastársak aránya csupán 1,8% és 1-2 esetben találkozunk egyéb típusú nemzetiségi összetétellel. A kisvárosba iskolába járó kisdíákok a teljes populáció 17,75%-át jelentik, itt a magyar-magyar házasságú szülők aránya 58,8% (a településtípusok közül ez a legalacsonyabb arány), a román-magyar házasságú szülőké 25% és a román-román házasságú szülőké pedig 5,9%. A községek szintjén a legmagasabb a magyar-magyar házasságú szülők aránya a magyarul tanuló kisiskolások közül (85%) és a legalacsonyabb a vegyes házasságok aránya (12,5% a magyar-román házasságú szülők aránya) – igaz, a községekben járó kisiskolások a teljes populációnak csupán 10,4%-át teszik ki. A falvakban működő magyar tannyelvű iskolákba jár a Temes megyei magyarul tanuló kisiskolások 28,9%-a. A szülők 63,1%-a magyar-magyar nemzetiségű, 25,2%-a magyar-román nemzetiségű, 7,2%-uk pedig román-román nemzetiségű.

5.2. táblázat Kisiskolások szüleinek nemzetisége település típusonként

Település típusa	Szülők nemzetisége							Összesen
	magyar-magyar	magyar-román	román-román	magyar-egyéb	román-egyéb	egyéb-egyéb	hiányzó adat	
Nagyváros	119	34	3	2	1	1	5	165
% nagyváros	72,1%	20,6%	1,8%	1,2%	,6%	,6%	3,0%	100,0%
% összesen	31,0%	8,9%	0,8%	0,5%	0,3%	0,3%	1,3%	43,0%
Kisváros	40	17	4				7	68
% kisváros	58,8%	25,0%	5,9%				10,3%	100,0%
% összesen	10,4%	4,4%	1,0%				1,8%	17,7%
Község	34	5					1	40
% község	85,0%	12,5%					2,5%	100,0%
% összesen	8,9%	1,3%					0,3%	10,4%
Falu	70	28	8	1	2		2	111
% falu	63,1%	25,2%	7,2%	,9%	1,8%		1,8%	100,0%
% összesen	18,2%	7,3%	2,1%	0,3%	0,5%	1	0,5%	28,9%

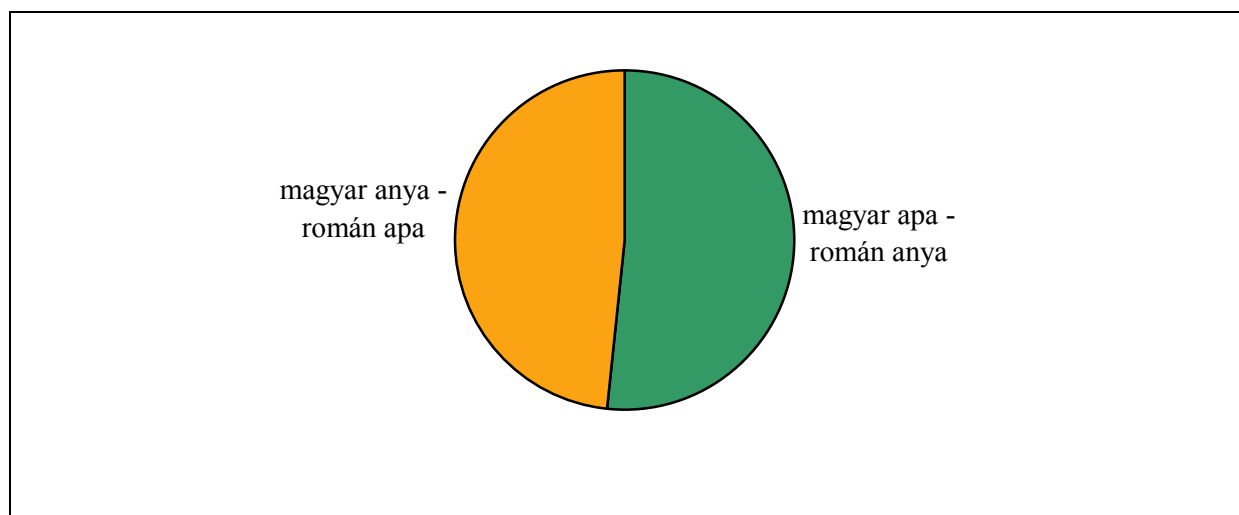
Nemzetiség, anyanyelv szempontjából vegyes összetételű családok esetében a tannyelv megválasztásakor fontos kérdés, hogy a szülők közül kinek melyik nyelv az anyanyelve. A pedagógusok általában úgy tartják, hogy inkább azok a családok választják a magyar tannyelvű oktatást, ahol az édesanya magyar, hiszen hagyományosan az édesanya szerepe a gyereknevelés, házi feladatok elvégzésében nyújtott segítség, felügyelet. A felmérés adatai ezt a nézetet nem igazolják, hiszen nincs jelentős különbség ebben az értelemben sem az óvodáskorú, sem pedig a kisiskoláskorú gyerekek családjainak esetében, illetve mindkét korosztály esetében valamivel magasabb a magyar apák-román anyák típusú családok aránya (52%).

Az óvodások esetében (lásd 5.9. ábra) 191 család magyar-román vegyes összetételű, ezekből 98 esetben az apa magyar nemzetiségű, 92 esetben az anya a magyar nemzetiségű.



5.9. ábra Óvodáskorú gyerekek – vegyes házasságban élő szülők nemzetisége

Kisiskolások esetében 84 olyan szülői család van, ahol a házastársak egyike magyar, a másik pedig román nemzetiségű. Ezek közül 44 családban az apa magyar, 40 családban az anya magyar (lásd 5.10. ábra). Tehát az arány nem változik az óvodás és kisiskolások vonatkozásában.



5.10. ábra Kisiskoláskorú gyerekek – vegyes házasságban élő szülők nemzetisége

Ha településtípusonként vizsgáljuk ezeket az adatokat, azt láthatjuk, hogy míg az óvodáskorúak szintjén nincs különbség ebben a tekintetben, a kisiskolások esetében a nagyvárosban és a kisvárosban inkább a magyar apa-román anya típusú vegyes családok választják a magyar tannyelvű iskolát, míg a községekben és a falvakban élők esetében a román apa- magyar anya típusú családokra jellemzőbb a magyar tannyelv választása. Ennek egyik lehetséges magyarázata, hogy a nagyvárosban minden iskola szintjén, a kisvárosokban pedig két iskola szintjén is működik magyar napközi, ahol a diákok elkészítik házi feladataikat, tehát iskolaválasztáskor kevésbé jelent gondot, ha az édesanya nem tud magyarul. Ugyanakkor ezeken a településeken a hagyományos szülői szerepek esetében is inkább tapasztalhatunk rugalmasabb mintázatokat, mint a hagyományosabb kistélepüléseken.

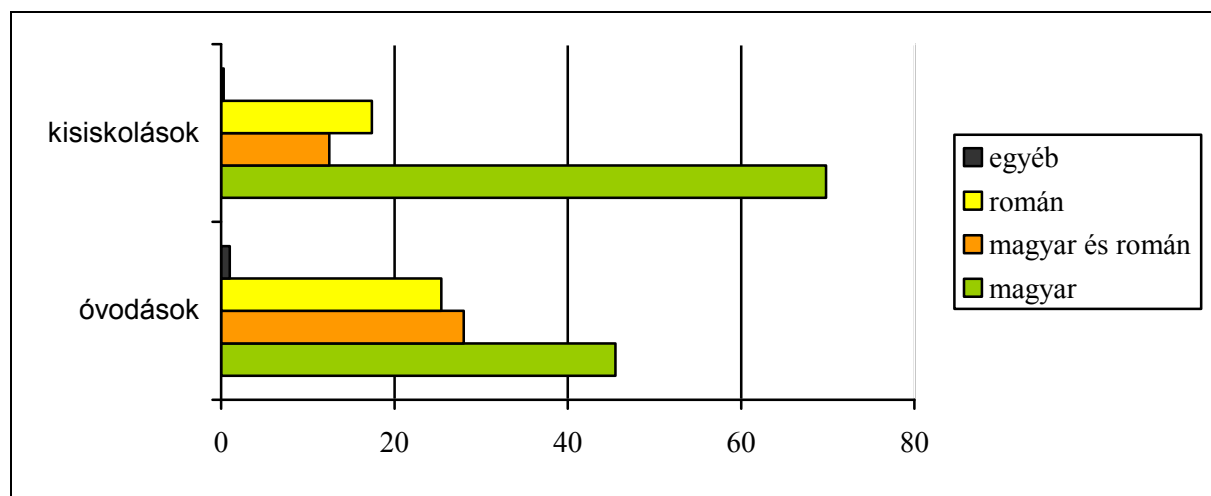
#### 5.3.1.2. A családban beszélt nyelv(ek)

Az óvodáskorú gyerekek családjainak 45,5%-ában az otthon beszélt nyelv a magyar nyelv, 28% esetében a magyar mellett a többségi nyelvet (másodnyelvet) is használják, 0,8%-nál a magyar nyelv mellett egyéb nyelvet (bolgárt). Minden negyedik gyerek (25,4%) viszont

olyan családból származik, akinek otthonában nem beszélnek magyarul, csupán a többségi nyelvet használják (lásd 5.11. ábra).

A nyelvi szocializáció szempontjából fontos tudni, mi a gyermeket általában felügyelő személy anyanyelve (felügyelő személynek azt a személyt neveztük, aki a legtöbb időt tölti otthon a gyerekekkel, ez lehet az egyik szülő vagy nagyszülő, nagyobb testvér vagy akár fizetett gyerekfelügyelő, dada). A magyar óvodákba járó gyerekek 70%-ánál a felügyelő felnőtt magyar anyanyelvű, 29,4%-ánál román és 0,4%-ánál egyéb nemzetiségű. Óvodások esetében az otthon beszélt nyelv és a gyermeket általában felügyelő személy anyanyelve között van a legszorosabb összefüggés (a  $\chi^2$  értéke 489,781, a szabadságfok 8,  $p < 0,001$ ), de szignifikáns összefüggés van az otthon beszélt nyelv és az anya nemzetisége között (a  $\chi^2$  értéke 325,724, a szabadságfok 8,  $p < 0,001$ ), valamint az otthon beszélt nyelv és az apa nemzetisége között (a  $\chi^2$  értéke 281,734, a szabadságfok 12,  $p < 0,001$ ) is.

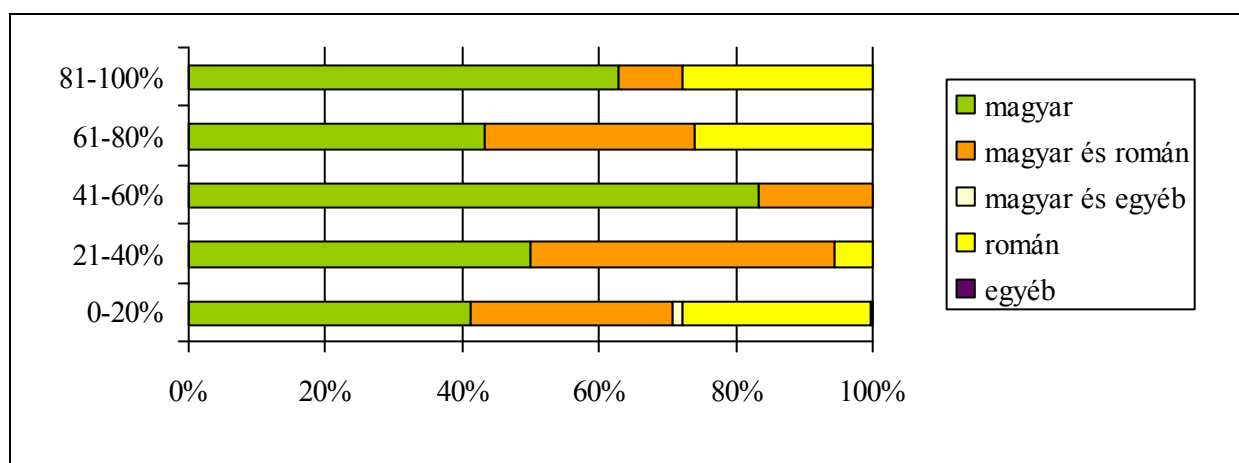
Iskoláskorúak (I-IV. osztály) esetében a családban beszélt nyelv(ek) a következő(k): 69,8% magyar, 12,5% magyar és román, 17,4% román, 0,3% egyéb.



5.11. ábra A családban beszélt nyelvek

Ha a családban beszélt nyelveket a településen élő magyarság arányával vetjük össze, azt tapasztaljuk, hogy a magyar tannyelvű óvodába járó gyerekek nagy többsége (56,9%) olyan településen él, ahol a magyarság aránya 20% alatti, 27%-a olyan településen, ahol a magyarság aránya 61-80% közötti, 8,7% domináns magyar többségű (80% fölötti) településen él, 3,6%-uk pedig olyan településeken, ahol a magyarság aránya 21-40% közötti illetve 41-60% közötti. Bár az otthon beszélt nyelv és a településen élő magyarság között jelentős kapcsolat mutatható ki (a  $\chi^2$  értéke 29,980, a szabadságfok 16, az eredmény  $p < 0,05$  szinten

szignifikáns), a magyar nyelv domináns jelenléte a településen nem szorítja háttérbe a többségi nyelvet a kisgyerekes családok kommunikációjában (lásd 5.12. ábra): az óvodások 27,9%-a ezeken a településeken is olyan családokból származik, ahol a családi kommunikáció nyelve a román. Ez az arány hasonló a 20% alatti valamint 61-80%-os magyarságú települések esetében is. Az interetnikusnak tekinthető (41-60% közötti magyarságot számláló) közösségekben nem találtunk olyan gyereket, aki magyar tananyelvű óvodában jár, és otthon románul beszél.



5.12. ábra

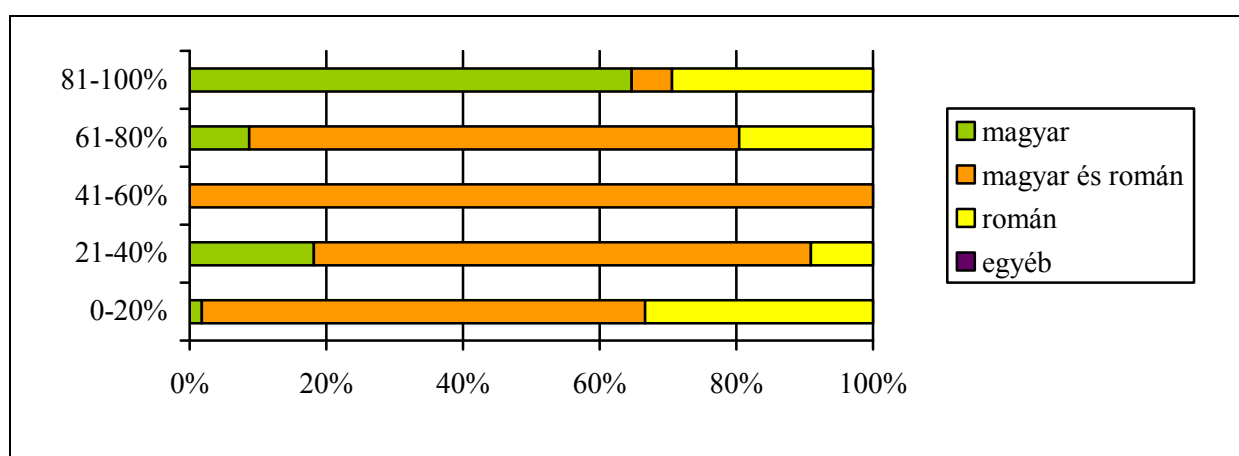
*Óvodások - Az otthon beszélt nyelvek és településen élő magyarság arányának összefüggései*

Ha csak azokat a családokat vizsgáljuk, ahol mindkét házastárs magyar nemzetiségű (219 óvodás esete), ezek szinte 90%-a magyarul beszél otthon, 6,8%-uk esetében a családi kommunikációban viszont megjelenik a román nyelv is és 3,7%-uk esetében az otthon nyelve a román nyelv. Ha ezt a 10%-ot kitevő 23 család esetében azt nézzük, hogy milyen településen élnek, azt tapasztaljuk, hogy a románul kommunikáló, de magukat magyarnak valló és gyermeküket magyar óvodába írató családok vagy a 20% alatti vagy a 80% feletti magyarságot számláló településen élnek. A románul és magyarul kommunikáló magyar családok néhány esettel minden település-kategóriában megtalálhatók.

Ha a román- román házasságokat vizsgáljuk (65 óvodás gyerek esete), azt tapasztaljuk, hogy az esetek nagy többségében (92,3%) az otthoni kommunikáció nyelve a román, és 5 gyerek esetében (7,7%) a román mellett megjelenik a családi kommunikációban a magyar nyelv is. Ezek a családok pedig vagy a 20% alatti vagy a 61% feletti magyarságú településeken élnek.



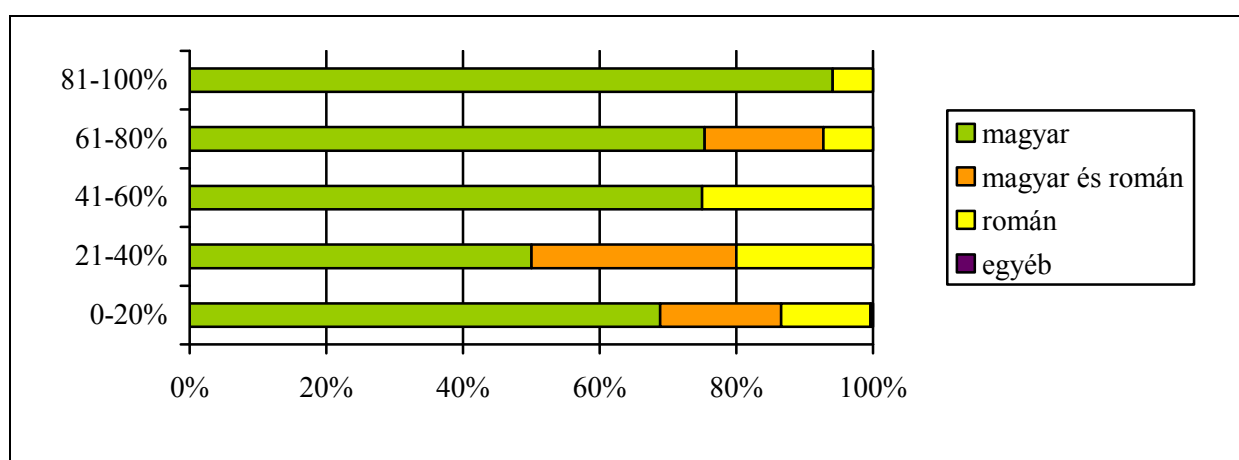
A vegyes házasságok esetében a magyar óvodába járó gyerekek otthoni nyelvhasználata a következő képet mutatja (lásd 5.13. ábra): a 191 gyerekből 59,7% él olyan településen, ahol a magyarok aránya 20% alatti, 24,1%-a olyan településen, ahol a magyarok aránya 61 és 80% között van, 8,9% él olyan településen, ahol a magyarok arány 81% fölötti, 5,8%-a olyan településen, ahol a magyarok aránya 21 és 40 közötti és csupán 1% él olyan településen, ahol a magyarok aránya 41 és 60% közötti. Megfigyelhetjük, hogy míg a 81% fölötti magyarságot számláló településeken a magyar nyelvhasználat dominál a vegyes családok esetében is (64,7%), a többi településen élő családokra inkább a két nyelv használata jellemző.



5.13. ábra Vegyes házasságból származó óvodások: Az otthon beszélt nyelv és a településen élő magyarság aránya közötti összefüggés

A magyarul tanuló kisiskolások esetében kisebb a valószínűsége annak, hogy az otthon beszélt nyelvet a településen élő magyarok aránya közvetlenül befolyásolja (a  $\chi^2$  értéke 15,592, a szabadságfok 12, az eredmény csak  $p < 0,2$  szinten szignifikáns), ezeknél a családoknál a magyar tannyelvű iskolaválasztást is meghatározó egyéb tényezők magyarázhatják az otthon domináns nyelv használatát is. A magyar nyelv otthoni használata nemcsak azokon a településeken jellemző, ahol a magyarság aránya 80% fölötti, hanem a többi településen is számottevő (lásd 5.14. ábra). A magyar tannyelvű iskolába járó kisiskolások jelentős része olyan településen él, ahol a magyarság aránya 20% alatti – ilyen településeken él a teljes populáció 67,7%-a (260 kisdíák). Ezeken a településeken a gyerekek 68,8%-a otthon magyarul beszél, 17,7% magyarul és románul beszél otthon, 13,1% esetében pedig a román nyelv a családi kommunikáció nyelve. Az I-IV. osztályosok csupán 7,8%-a (30 kisdíák) él olyan településen, ahol a magyarság aránya 21 és 40% között van. Az itt élő

gyerekek otthoni nyelvhasználata a legváltozatosabb: 50%-uk magyarul beszél otthon, 30%-uk magyarul és románul valamint 20%-uk csak románul beszél családtagjaival. A 41 és 60%-os magyarságot számláló településeken csak 8 gyerek jár magyar tannyelvű I-IV osztályba. Közülük 6 kisdíák otthon magyarul, 2 pedig románul beszél. Azokon a településeken, ahol a magyarok aránya 61 és 80% közötti, 69 gyerek jár magyar tannyelvű iskolába (ők a megyében magyarul tanuló kisiskolások 18%-át jelentik). Az ő esetükben négy gyerekből három otthonul is magyarul beszél, közel 17,4% mindkét nyelvet, míg 7,2% a többségi nyelvet használja a családban. A 81% feletti magyarságot számláló településeken a kisiskolásoknak csupán 4%-a tanul magyarul, (17 kisdíák), ők egy kivétellel magyarul beszélnek otthonukban.



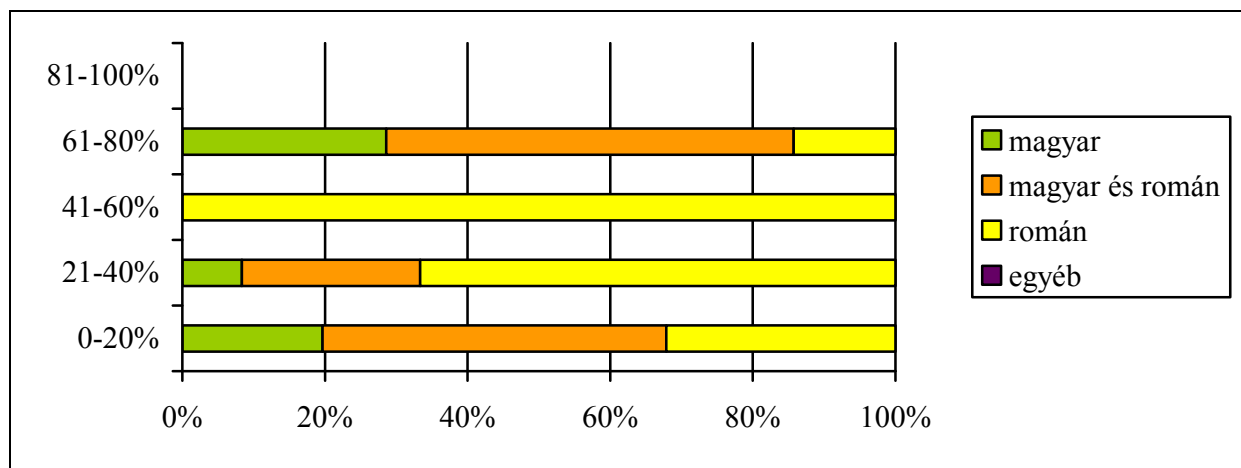
5.14. ábra Kisiskolások –

*Az otthon beszélt nyelvek és a településen élő magyarság arányának összefüggései*

A kisiskolások esetében is megvizsgáltam azoknak a családoknak az otthoni nyelvhasználatát, ahol mindkét házastárs magyar – 263 kisiskolás származik ilyen családból. Ezekben a családokban a kommunikáció nyelve döntően a magyar: a gyerekek 92%-a olyan családban él, ahol a kommunikáció nyelve is a magyar. A fennmaradó 8%-ból (21 gyerek) csupán 1,1% (3 gyerek) beszél otthon románul – ezek a családok olyan településen élnek, ahol a magyarok aránya 20% alatti. A magyar-magyar családokból származó és magyarul tanuló kisdíák 6,8%-a az otthoni kommunikációban mindkét nyelvet hallja, használja. Ezeknek a családoknak a többsége is olyan településen él, ahol a magyarok aránya 20% alatti.

A kisiskolások közül csak 15 gyerek (3,9%) származik olyan családból, ahol mindkét házastárs nemzetisége román. Ezek közül 2 esetben beszélnek otthon magyarul és románul is, mindkét család olyan településen él, ahol a magyarok aránya 20% alatti.

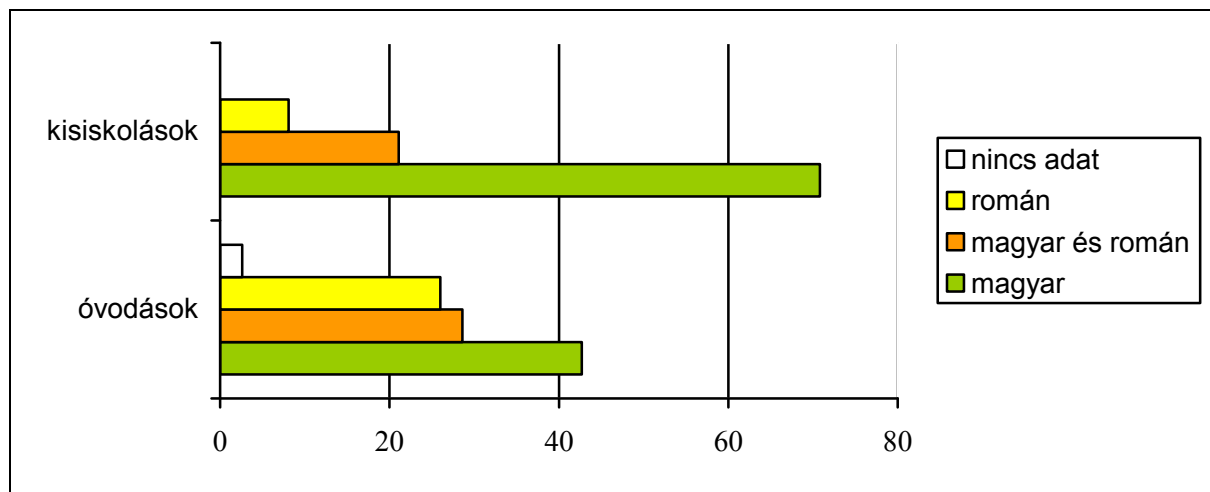
A nyelvileg vegyes házasságok esetében (84 kisdiák esete) az otthon használt nyelvek is igen változatos képet mutatnak (lásd 5.15. ábra). Összességében a két nyelv használata jellemzi az esetek 51,2%-át, ezt követi a román nyelv használata az esetek 29,8%-nál. A magyar nyelvet minden ötödik vegyes család használja az otthoni kommunikációban.



5.15. ábra Vegyes házasságból származó kisiskolások: Az otthon beszélt nyelv és a településen élő magyarság aránya közötti összefüggés

### 5.3.1.3. Kortársakkal való kommunikáció az óvodában, iskolában

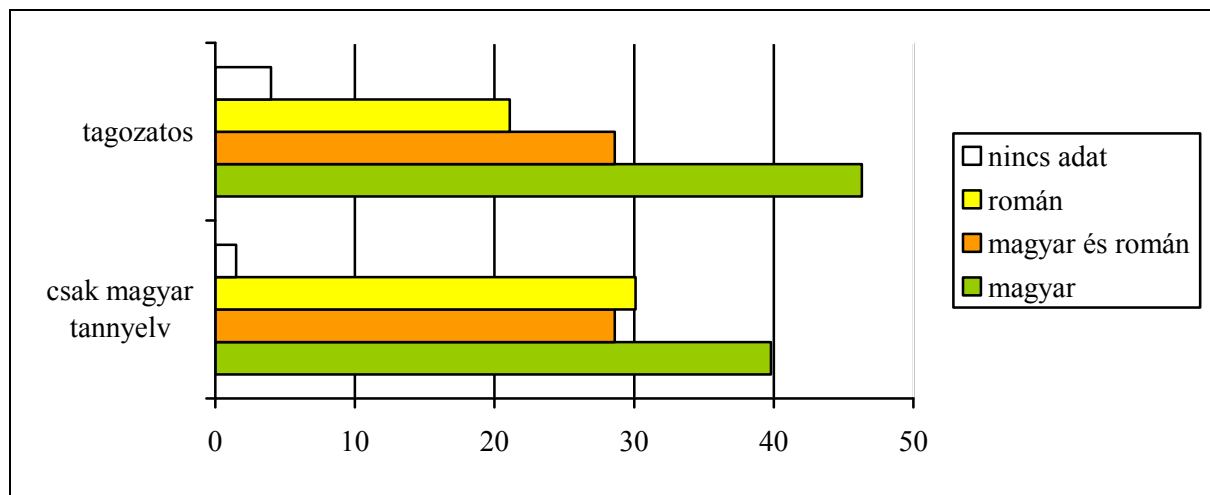
A nyelvismeret, nyelvhasználat megítélésének fontos eleme a szabad játék, tevékenység közben használt nyelv. Ezek azok a kötetlen tevékenységek, amikor a gyerekek az oktatási intézményen belül, de a kortársaikkal töltik vagy éppen szervezik az idejüket. Az óvodapedagógusok és tanítók megfigyelései alapján az alábbi helyzet rajzolódik ki (lásd 5.16. ábra): a magyar tannyelvű óvodába járó gyerekek 42,7%-a magyarul beszél csoporttársaival szabad játék közben, 28,6%-uk mindkét nyelvet használja, és 26%-uk román nyelven szólal meg általában ezekben a helyzetekben (2,6%-ról nincs adatunk). A kisiskolások esetében a szünetben használt nyelvre kérdeztem rá. Ebben a korosztályban a gyerekek 70,8%-a magyarul, 8,1%-a pedig románul beszél, 21,1%-uk mindkét nyelvet használja.



5.16. ábra Kortárscsoportban szabad játék, tevékenység alatt használt nyelv

Vizsgáltam, hogy van-e összefüggés az intézmény kétnyelvűsége és a kortárscsoportban használt nyelv között. Az intézményeket két típusba osztottam aszerint, hogy az oktatási intézmény szervezeti szempontból inkább egynyelvű közeget alkot (önálló, csak magyar tannyelvű oktatás folyik benne, amelynek keretén belül vannak román nyelvi foglalkozások vagy órák) vagy inkább kétnyelvű közeget alkot, azaz a magyar tannyelv mellett román és esetleg más tannyelvű osztályok is működnek az intézményben.

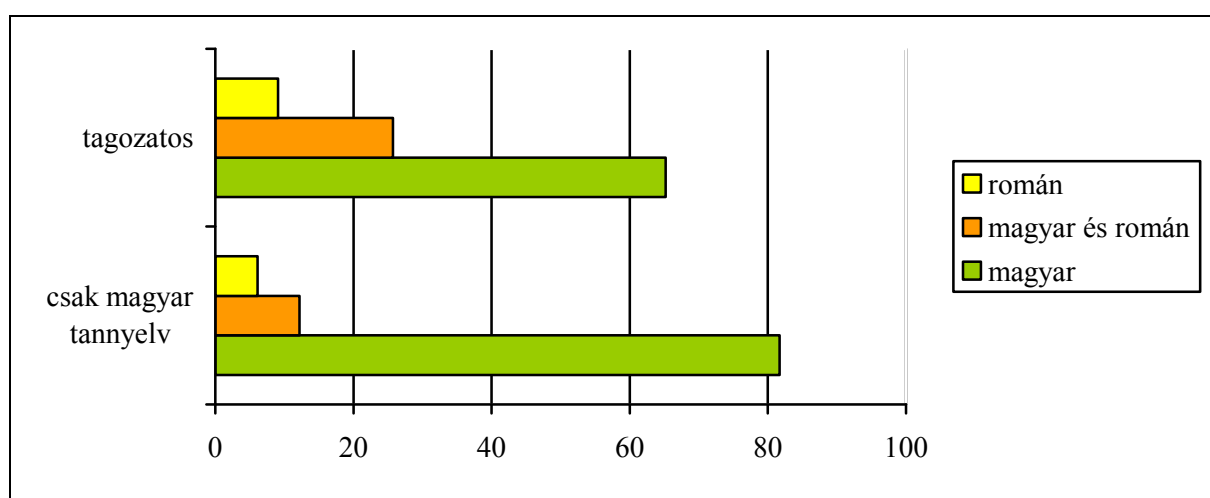
Óvodák esetében 269 gyermek (54,2%) jár olyan intézménybe, ahol csak magyar tannyelven folyik az óvodai nevelés, 227 gyermek (45,8%) pedig tagozatos intézménybe jár. Mivel egyetlen településen sem működik mindkét típusú intézmény, a szülőnek nincs választási lehetősége abban, hogy önálló vagy tagozatos óvodát választ gyermekének. Az adatok azt jelzik (lásd 5.17. ábra), hogy a csak magyar tannyelvű oktatást biztosító intézményekben az óvodások 39,8%-a magyarul beszél kortársaival, 30,1%-uk románul és 28,6%-uk mindkét nyelven beszél a szabad foglalkozások alatt. A tagozatos óvodában a gyerekek 46,3%-a beszél magyarul, 21,1%-uk románul és 28,6%-uk magyarul is és románul is. Nem meglepő, hogy az otthon beszélt nyelv hatása ebben a korcsoportban is jelentős hatást gyakorol a kortárscsoportban használt nyelvre (a  $\chi^2$  értéke 466,592, a szabadságfok 12, az eredmény  $p < 0,001$  szinten szignifikáns), az intézményben használt domináns nyelv hatása is kimutatható, de kevésbé jellemző, mint a későbbi életkorban (a  $\chi^2$  értéke 9,006, a szabadságfok 3, az eredmény pedig  $p < 0,05$  szinten szignifikáns).



5.17. ábra Óvodások:

*Kortárscsoportban szabad játék alatt használt nyelv az intézmény típusa szerint*

Az iskoláskorú gyermekek egyharmada (131 kisdíák) jár olyan intézménybe, ahol csak magyar tannyelvű osztályok működnek, kétharmaduk (253 kisdíák) tagozatos iskolában tanul. Ami a kortárscsoportban, a szünetben rendszeresen használt nyelvet illeti (lásd 5.18. ábra), az önálló magyar iskolákba járó I-IV. osztályosok 81,7 százaléka magyarul beszél, 12,2%-uk mindkét nyelvet használja, míg 6,1%-uk románul beszél. A tagozatos iskolába járó gyerekeknek csak mintegy kétharmada, 65,2%, beszél magyarul a szünetben is, 25,7% magyarul és románul is kommunikál a kortársakkal, 9,1% pedig a román nyelvet használja a szabad tevékenységek alatt.



5.18. ábra Kisiskolások:

*Kortárscsoportban szabad tevékenység alatt használt nyelv az intézmény típusa szerint*

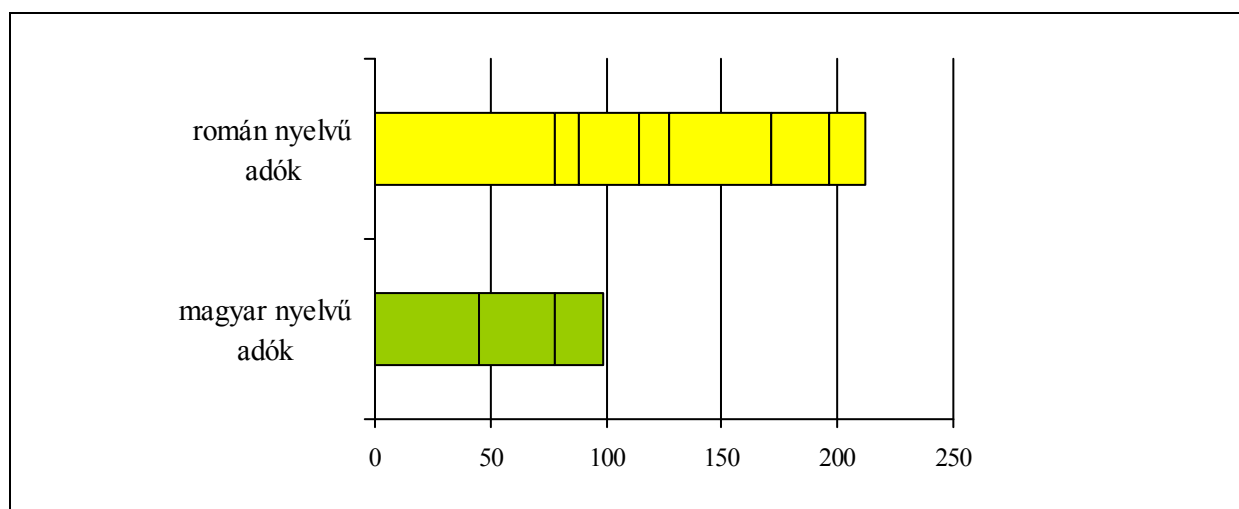
A kisiskolások esetében is összefüggést mutat a kortárscsoportban használt nyelv és az otthon beszélt nyelv (a  $\chi^2$  értéke 143,272, a szabadságfok 6, az eredmény pedig  $p < 0,001$  szinten szignifikáns), ugyanakkor az intézmény kétnyelvűsége is jelentősebb hatást gyakorol a kortárscsoportban használt nyelvre (a  $\chi^2$  értéke 11,687, a szabadságfok 2, az eredmény pedig  $p < 0,01$  szinten szignifikáns).

#### 5.3.1.4. Nyelvi szempont a kedvelt TV műsorok esetében

A nyelvi szocializációs tér vizsgálatában fontos szerep jut a gyerekek médiafogyasztási szokásainak is. Tekintettel arra, hogy Temes megye Magyarországgal és Szerbiával is határos, a határon túli adók követésének hagyománya több évtizedes, ezek az adók fontos információforrást jelentettek főként a 80-as években. Napjainkban a magyar adók, vagy a magyar nyelven (is) fogható külföldi adók elérhetősége nem jelent különösebb gondot: ezek egy része szerepel a szolgáltatók által kínált alapsomagokban, más részük viszont magasabb áron hozzáférhető. Több angol nyelvű ismeretterjesztő műsor esetében a választható nyelvek között szerepel a magyar nyelv is.

A felmérésben a kisiskolások kedvelt TV adóira kérdezték rá a tanítók (lásd 5.19. ábra). Nem foglalkoztunk a TV nézésre szánt idővel, sem más médiaeszközök használatával. A kérdést csak a kisiskolások esetében tették fel a pedagógusok, a diákokat egyénileg kérdezték meg, és ők maguk nevezték meg a kedvelt csatornát/csatornákat.

A 10 legkedveltebb TV adást tartalmazó listában két magyar nyelven hallgatott/nézett műsor jelenik meg: a magyar nyelvű Minimax valamint a Duna TV. A magyar nyelvű Minimax a negyedik a listában 33 említéssel (a gyerekek 8,6%-a említette), a Duna TV a hetedik 21 említéssel (5,4%).



5.19. ábra Kisiskolások kedvelt TV adói a sugárzás nyelve szerint

---

A kisiskolások 22,7%-a említett (csak) magyar nyelvű műsort, 14,6% pedig magyar és román műsorokat sorolt a kedvelt műsorok közé (a lehetséges három említésből volt legalább egy, amely a másik nyelven sugároz). A gyerekek több mint fele (51%) csak román nyelvű műsor(oka)t említett. Összevetve a kedvelt műsorok nyelvét az otthon beszélt nyelvekkel, az látható, hogy a várható viselkedés mellett (aki otthon magyarul beszél, az magyar műsorokat néz, aki románul, az román műsorokat, és akik mindkét nyelvet használják, azok mindkét nyelven tévéznek - a  $\chi^2$  értéke 59,208, a szabadságfok 9, az eredmény pedig  $p < 0,001$  szinten szignifikáns),) meglepően magas (42,9%), azoknak az aránya akik otthonukban magyarul beszélnek, de kedvelt TV műsoruk román nyelvű. Ugyanez a tendencia figyelhető meg akkor is, ha a kortárscsoport domináns nyelve és a kedvelt TV műsorok nyelve közötti összefüggést keressük (a  $\chi^2$  értéke 37,947, a szabadságfok 6, az eredmény pedig  $p < 0,001$  szinten szignifikáns),: a társaikkal magyarul beszélő gyerekek 47,4%-a román nyelvű TV műsorokat preferál. Ezek az adatok jelzik, hogy a mikroszinteken még jól működő nyelvmegtartást jelentősen befolyásolják a tágabb környezetből jövő (jelen esetben az exo- vagy akár makroszintet jelentő média) hatások.

#### 5.3.1.5. Nyelvi szocializációs tér - a hipotézisek igazolására szolgáló adatok összegzése

A nyelvi szocializációs tér vizsgálatából kiderült, hogy a magyar tannyelvű óvodába és iskolába járó gyerekek élettere nyelvileg heterogén – ezek az adatok az első hipotézis igazolásához járulnak hozzá.

- Az óvodások több mint fele (55,8%) olyan környezetből jön, ahol az egyik vagy mindkét szülő anyanyelve más, mint a magyar, ez az arány az iskolások esetébe egyharmadára csökken (31,2%), de még mindig jelentős (lásd 5.7. és 5.8. ábra).
- Ebből adódóan a magyar nyelv dominanciája az óvodáskorúak 45,5%-ának családjában tapasztalható, az iskoláskorúak esetében a családok 69,8%-ában; a román nyelv dominanciája jellemző a magyar óvodába járó óvodások családjának 25,4%-ára és az iskolások 17,4%-ára (lásd 5.11. ábra)
- A magyar-magyar családok otthoni kommunikációjában is megjelenik a többségi nyelv: óvodáskorúak esetében ez az arány 10%, kisiskoláskorúaknál 8% .
- Kortárscsoportban, szabad játék közben az óvodások azt a nyelvet használják, melyet otthon (a  $\chi^2$  értéke 466,592, a szabadságfok 12, az eredmény  $p < 0,001$  szinten

---

szignifikáns). Iskoláskorban a családi nyelv hatása mellett (a  $\chi^2$  értéke 143,272, a szabadságfok 6, az eredmény pedig  $p < 0,001$  szinten szignifikáns), jelentősebb az intézményben tapasztalt nyelvi dominancia hatása is (a  $\chi^2$  értéke 11,687, a szabadságfok 2, az eredmény pedig  $p < 0,01$  szinten szignifikáns), elsősorban az önálló magyar tannyelvű iskolák esetében (lásd 5.17. és 5.18. ábra) – ez az eredmény a H2.c-hipotézis igazolásához járul hozzá, azaz azt jelzi, hogy az óvoda és iskola tannyelve hozzájárul az asszimetrikus nyelvi hatás kiegyenlítéséhez

- A kedvelt TV műsorok nyelvében tapasztalható a legnagyobb mértékű többségi nyelvi hatás – ebben az esetben az otthonukban magyarul beszélő kisiskolások 42,9%-a csak román nyelvű TV műsorokat említ, míg a társaikkal magyarul beszélőknek pedig a 47,4%-a választja inkább a román nyelvű műsorokat. Ez az adat a H1.b hipotézis magyarázatához járulhat hozzá, amely azt mondja ki, hogy az egynyelvű, magyar-magyar családok gyerekei is domináns kétnyelvűvé válnak – ebben a folyamatban szerepe lehet a média nyelvének is.

Nyelvileg vegyes házasságokkal kapcsolatos következtetések:

- A nyelvileg vegyes családok túlnyomó része magyar-román párú házastársat jelent (lásd 5.7. és 5.8. ábra).
- Bár az általános populációban nagyobb arányban vannak jelen a magyar nő – román férfi heterogám házasságok, azokban a nyelvileg vegyes családokban, ahol a magyar tannyelvű oktatás mellett döntenek, aránylag egyforma a magyar apa – román anya illetve a román apa – magyar anya típusú családok aránya, mind az óvoda, mind pedig az iskola szintjén (lásd 5.9. és 5.10. ábra).
- A nyelvileg vegyes családok otthoni nyelvhasználatában asszimetrikus nyelvi hatás tapasztalható, ezt a hatást pedig a településen élő magyarság aránya befolyásolja (lásd 5.13. és 5.15. ábra).

### **5.3.2. A gyerekek nyelvismerete, kétnyelvűsége**

A gyerekek anyanyelvi és másodnyelvi képességét a pedagógusok három szempont alapján értékelték egy-egy ötfokú skálán. A három szempont: az életkornak megfelelő szókincs fejlettsége, gazdagsága, a kifejezőmód valamint a nyelvhelyesség. A három szempontú értékelés alapján számoltam ki az általános magyar illetve román nyelvi tudásra vonatkozó átlagértéket, megőrizve a ötfokú skálát.



A 5.3. táblázatból olvashatók ki az óvodások magyar illetve román nyelvi tudására vonatkozó átlagértékek 1-től 5-ig terjedő skálán (1 a nagyon gyenge és 5 a nagyon jó) és az átlag szórás értékei életkorok szerint. A statisztikai elemzés szerint a magyar általános nyelvi szint és a román általános nyelvi szint között nincs szignifikáns különbség ( $t'=1,902$ ) sem a teljes populáció szintjén, sem pedig az életkori csoportok szintjén. Láthatjuk, hogy a magyar tannyelvű óvodába járó gyerekek román nyelvtudása összességében és a 3 éves korosztályt kivéve minden csoport esetében valamivel jobb, mint a magyar nyelvtudás, de ez a különbség nem szignifikáns. A szórás értéke is jelzi, hogy a magyar nyelvtudás tekintetében heterogénebb a magyar tannyelvű óvodába járó gyerekek csoportja (kivételt csak a 6 évesek csoportja képez, ahol a román nyelvtudás szempontjából valamivel nagyobbak a mintán belüli különbségek, mint a magyar nyelvtudás szempontjából). Ugyanakkor megfigyelhetjük, hogy az életkor növekedésével a nyelvi teljesítmény is javul mindkét nyelv esetében.

5.3. táblázat Óvodások magyar illetve román nyelvtudása

Életkor	Magyar nyelvtudás		Román nyelvtudás	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
3 évesek N= 62 (12,5%)	2,44	1,20	2,24	1,15
4 évesek N= 107 (21,5%)	2,85	1,25	3,17	1,17
5 évesek N= 129 (26%)	3,03	1,25	3,33	1,09
6 évesek N=131 (26,4%)	3,30	1,20	3,41	1,29
7 évesek N= 67 (13,5%)	3,33	1,42	3,51	0,99
Összesen N= 496 (100%)	3,03	1,28	3,20	1,21

Kisiskolások esetében (5.4. táblázat) a román és a magyar nyelvtudásra vonatkozó adatok statisztikai elemzése szerint a magyar általános nyelvi szint és a román általános nyelvi szint között nincs szignifikáns különbség ( $t'=0,420$ ) ennél a korosztálynál sem a teljes populáció szintjén, sem pedig az osztályok szintjén. Az átlagok igen hasonlóak (a magyar nyelv esetében 3,41, a román nyelv esetében 3,42), a szórás tekintetében viszont itt is jól érzékelhető, hogy a magyar nyelvtudás szerint heterogénebb a magyar tannyelvű iskolába járó gyerekek csoportja (a magyar nyelv esetében a szórás értéke 1,19, a román nyelv esetében 1,03). Ha az osztályok szintjén vizsgáljuk az átlagokat, azt láthatjuk, hogy a kezdő (I.) és a végző (IV.) osztály esetében a román nyelvtudás magasabb értékelést kapott, míg a II. és a III.

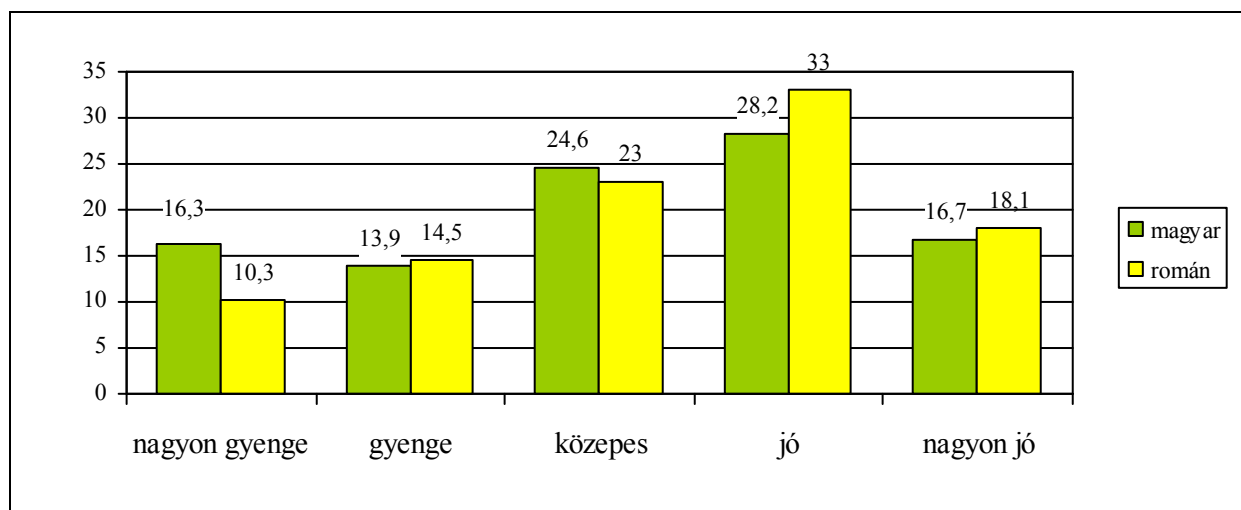
osztályok esetében a magyar nyelvtudást jelző átlag a valamivel jobb. Az I. osztályosok magyar nyelvtudásának megítélésekor kapott magas szórási érték jól érzékelteti a nyelvi szint tekintetében tapasztalt különbözőségeket iskolába lépéskor, a csoport heterogenitását a magyar nyelvtudás tekintetében. II. osztályban a román nyelvtudás átlagának csökkenése azzal is magyarázható, hogy míg I. osztályban a cél a beszédfejlesztés, a II. osztályban kerül sor román nyelven az írás-olvasás elsajátítására.

#### 5.4. táblázat Kisiskolások magyar illetve román nyelvtudása

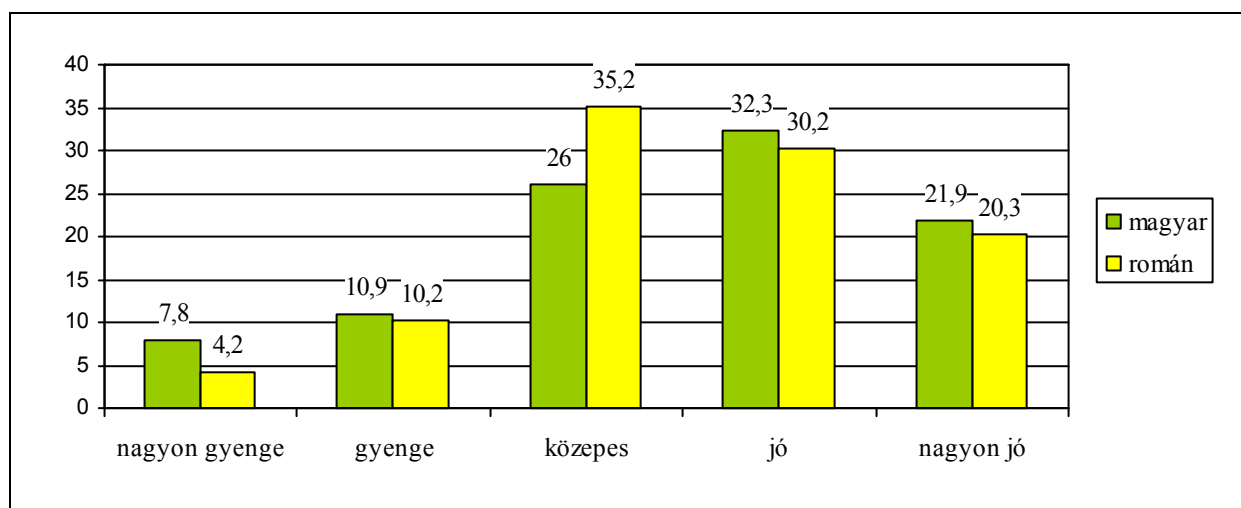
Osztály	Magyar nyelvtudás		Román nyelvtudás	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
I. osztály N= 90 (23,4%)	3,49	1,33	3,59	1,07
II. osztály N= 95 (24,7%)	3,20	1,16	3,19	1,17
III. osztály N= 111 (28,7%)	3,47	1,11	3,40	1,10
IV. osztály N=88 (22,8%)	3,41	1,15	3,51	1,29
Összesen N= 384 (100%)	3,41	1,19	3,42	1,03

Ha a három szempont szerinti értékelések alapján hasonlítjuk össze a két nyelv ismeretének megítélését, ugyanaz a kép rajzolódik ki, mint az átlagok értékelésekor: az 5.20. és 5.21. ábrák a szókincs gazdagságára vonatkozó értékeléseket mutatnak be százalékban kifejezve. Megfigyelhető, hogy az óvodáskorú gyerekeknek átlagosan fejlettebb a szókincs román nyelven, az iskoláskorúak esetében a magyar nyelvű szókincs fejlettebb, gazdagabb.

Az óvodáskorú gyerekek esetében szignifikáns különbség mutatható ki a magyar szókincs valamint a román szókincs fejlettségének tekintetében ( $t'=2,583$ ,  $p<0,05$ ), ez a különbség viszont nem mutatható ki a kisiskolások esetében. Tehát, míg a magyar óvodába járó gyerekek szókincsa fejlettebb román nyelvből, mint magyar nyelvből, a két nyelvben mutatkozó különbségek az iskolai tanulmányok előrehaladtával kiegyenlítődnek, eltűnnek, egyrészt a magyar nyelvi kompetencia fejlődése nyomán, másrészt pedig azért, mert a magyar iskolába való beiratkozás egyfajta szűrőt jelent: a magyar nyelv ismerete fontos szempont az iskolaválasztásban.

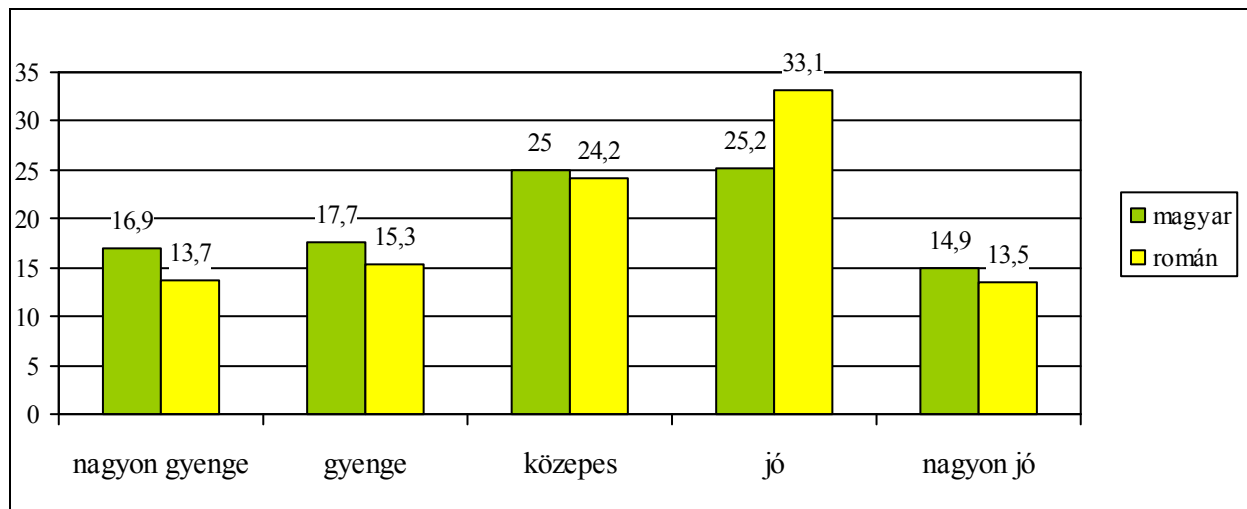


5.20. ábra Óvodáskorú gyerekek szókincsének fejlettsége

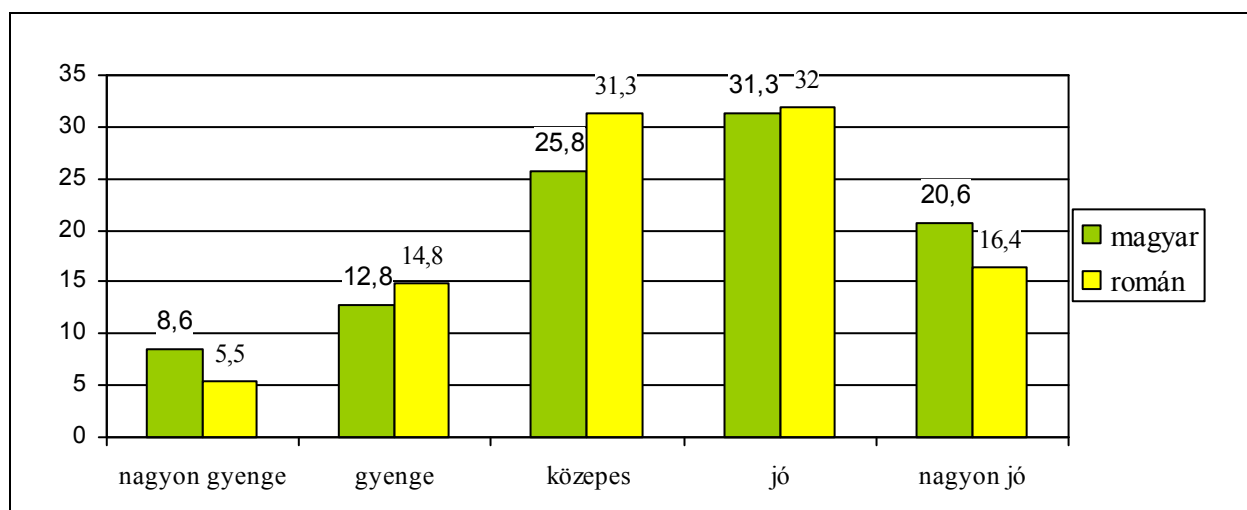


5.21. ábra Kisiskolás gyerekek szókincsének fejlettsége

Hasonló tendencia figyelhető meg a kifejezésmód értékelésében: átlagosan az óvodáskorúak könnyebben, jobban kifejezik magukat román nyelven, mint magyarul (lásd 5.22. ábra), az iskoláskorúak pedig magyarul beszélnek könnyebben, jobban (lásd 5.23. ábra), de ezek a különbségek nem igazolhatók a statisztikai próbákkal sem az óvodások, sem a kisiskolások esetében.



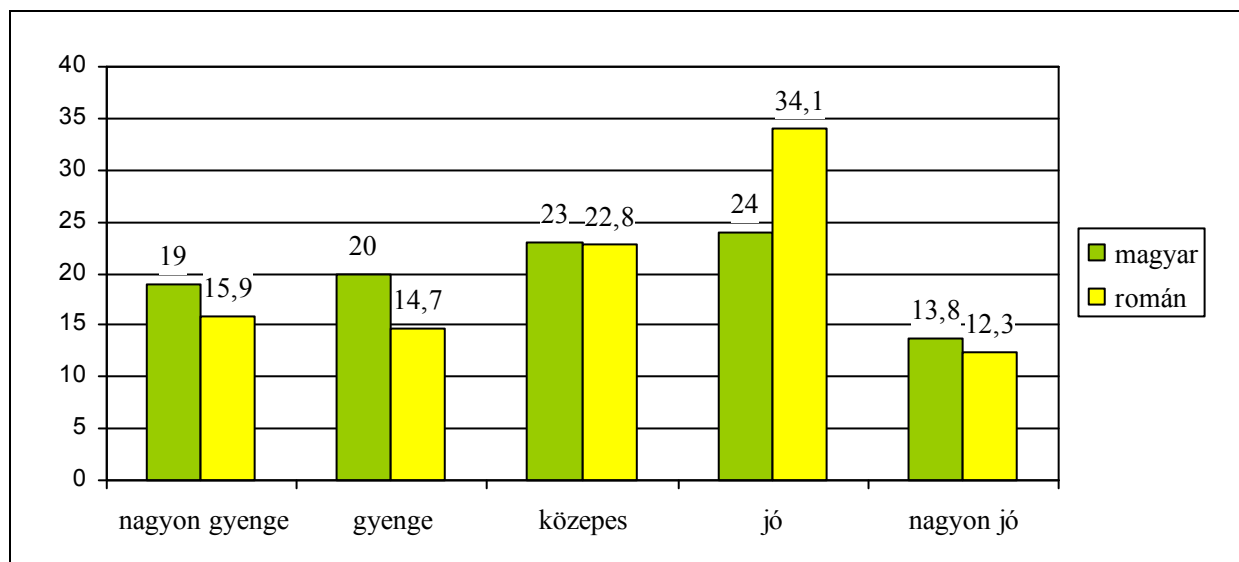
5.22. ábra Óvodáskorú gyerekek nyelvi kifejezőképessége



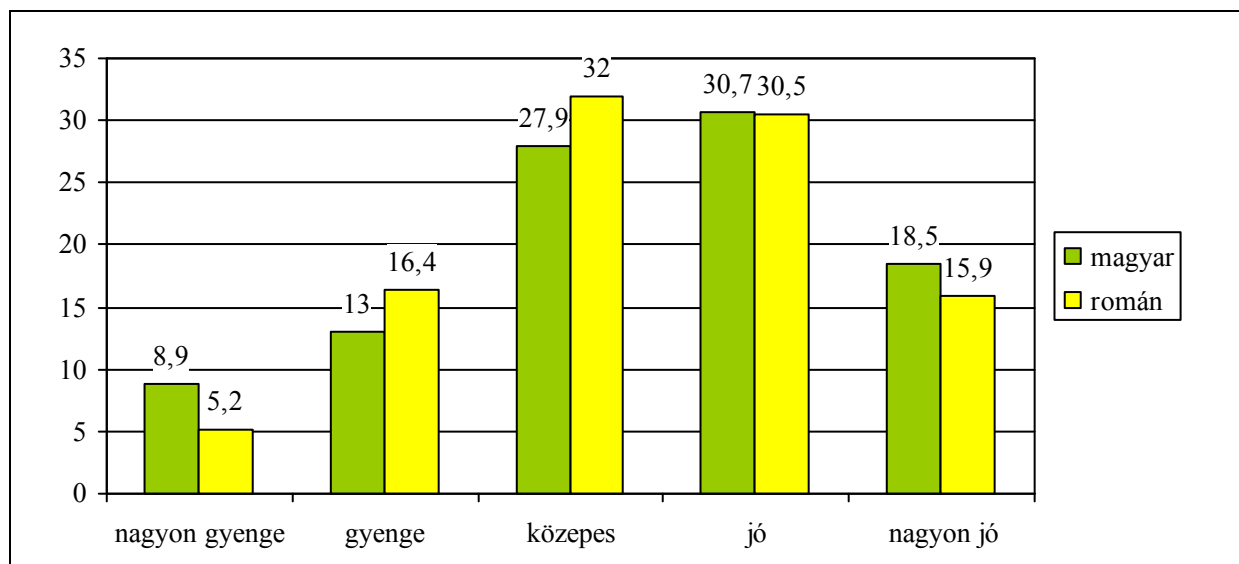
5.23. ábra Kisiskolás gyerekek nyelvi kifejezőképessége

A nyelvhelyesség esetében még szembetűnőbb a különbség (lásd az 5.24. és 5.25. ábrákat). Ebben a tekinteten is kimutatható szignifikáns különbség az óvodáskorú gyerekek esetében: ( $t'=2,313$ ,  $p<0,05$ ), az óvodáskorú gyerekek helyesebben beszélnek románul, mint magyarul. Ez a különbség viszont nem mutatható ki a kisiskolások esetében, a magyar iskolába kerülő gyerekek magyar illetve román nyelvtudásában a nyelvhelyesség tekintetében mutatkozó eltérés statisztikailag nem igazolható. A jobban fejlett román nyelvi képesség oka egyrészt a vegyes házasságok illetve román – román párú családok nagyobb aránya. Az iskoláskorra eltűnő szignifikáns különbség magyarázatában a magyar tananyelvű iskola nyelvfejlesztő hatása mellett számolnunk kell azzal a ténnyel is, hogy az iskolaválasztás

egyfajta szelekció is: azokat a gyerekeket íratják elsősorban magyar tannyelvű iskolába, akik megfelelő, az iskolai tanulmányok sikerességét biztosító, nyelvi alappal rendelkeznek. Ezt a szelekciót a később bemutatásra kerülő iskolaérettség és nyelvi életkor összefüggéseit vizsgáló adatok is mutatják.



5.24. ábra Óvodáskorú gyerekek nyelvhelyessége



5.25. ábra Kisiskolások nyelvhelyessége

Összességében kiegyensúlyozott kétnyelvűség rajzolódik ki, ami az egynyelvű magyar gyerek és az egynyelvű román gyerek közötti kontinuum igen változatos helyzeteiből tevődik össze. Ennek a képnek az árnyaltabb megismerésére a pedagógusok által végzett értékelések alapján kétnyelvűség-kategóriákat állapítottam meg a kisiskolásokra vonatkoztatva (az óvodai

korcsoport esetében, tekintettel a nyelvfejlődés folyamatára, ezt az elemzést nem végeztem el). Először a két nyelv három szempontú értékeléséből egy összeértékelést jelentő átlagot számoltam ki, majd a magyar és román nyelvismeret általános értékelésének összehasonlításából az alábbi kategóriákat határoztam meg:

- Kiegyensúlyozott kétnyelvű az a gyerek, aki mindkét nyelvből elérte legalább a közepes szintet (minimum 3-as átlag), és a két nyelv értékelése között nem volt több 1 pontnyi különbségnél.
- Domináns magyar kétnyelvű az a gyerek, aki magyar nyelvből elérte legalább a közepes szintet (3-as átlag) és az értékelések átlaga több mint 1 ponttal meghaladta a román nyelvismeret átlagát.
- Domináns román kétnyelvű az a gyerek, aki román nyelvből elérte legalább a közepes szintet (3-as szint), és a magyar nyelvtudását több mint egy ponttal kevesebbre értékelték.
- Kétfélnyelvűnek tekintetem azt a tanulót, aki egyik nyelvből sem érte el a pedagógusok értékelése alapján a közepes szintet.

A következő kereszttáblák (5.5.-5.8. táblázatok) mutatják a különböző kétnyelvűségi szint és a magyar illetve román nyelven kapott általános értékelés összefüggéseit az óvodások valamint a kisiskolások esetében:

5.5. táblázat Óvodások - kétnyelvűségi szint és magyar nyelvtudás

Kétnyelvűségi szint	Magyar nyelvtudás					Összesen
	1 (nagyon gyenge)	2 (gyenge)	3 (közepes)	4 (jó)	5 (nagyon jó)	
Domin. magyar kétny. % összeg			38 7,7%	38 7,7%	36 7,3%	112 22,6%
Kiegyens. kétnyelvű % összeg			58 11,7%	86 17,3%	40 8,1%	184 37,1%
Domin. román kétny. % összeg	58 11,7%	51 10,3%	30 6,0%			139 28,0%
Kétfélnyelvű % összeg	25 5,0%	36 7,3%				61 12,3%
Összesen % összeg	83 16,7%	87 17,5%	126 25,4%	124 25,0%	76 15,3%	496 100,0%

5.6. táblázat Óvodások - kétnyelvűségi szint és román nyelvtudás

Kétnyelvűségi szint	Román nyelvtudás					Összesen
	1 (nagyon gyenge)	2 (gyenge)	3 (közepes)	4 (jó)	5 (nagyon jó)	
Domin. magyar kétny. % összeg	34 6,9%	45 9,1%	33 6,7%			112 22,6%
Kiegyens. kétnyelvű % összeg			52 10,5%	100 20,2%	32 6,5%	184 37,1%
Domin. román kétny. % összeg			38 7,7%	65 13,1%	36 7,3%	139 28,0%
Kétfélnyelvű % összeg	32 6,5%	29 5,8%				61 12,3%
Összesen % összeg	66 13,3%	74 14,9%	123 24,8%	165 33,3%	68 13,7%	496 100,0%

5.7. táblázat Kisiskolások - kétnyelvűségi szint és magyar nyelvtudás

Kétnyelvűségi szint	Magyar nyelvtudás					Összesen
	1 (nagyon gyenge)	2 (gyenge)	3 (közepes)	4 (jó)	5 (nagyon jó)	
Domin. magyar kétny. % összeg			23 6,1%	17 4,5%	26 6,8%	66 17,4%
Kiegyens. kétnyelvű % összeg			59 15,5%	104 27,4%	55 14,5%	218 57,4%
Domin. román kétny. % összeg	17 4,5%	30 7,9%	16 4,2%			63 16,6%
Kétfélnyelvű % összeg	16 4,2%	15 3,9%	2 ,5%			33 8,7%
Összesen % összeg	33 8,7%	45 11,8%	100 26,3%	121 31,8%	81 21,3%	380 100,0%

5.8. táblázat Kisiskolások - kétnyelvűségi szint és román nyelvtudás

Kétnyelvűségi szint	Román nyelvtudás					Összesen
	1 (nagyon gyenge)	2 (gyenge)	3 (közepes)	4 (jó)	5 (nagyon jó)	
Domin. magyar kétny. % összeg	7 1,8%	37 9,7%	22 5,8%			66 17,4%
Kiegyens. kétnyelvű % összeg			78 20,5%	92 24,2%	48 12,6%	218 57,4%
Domin. román kétny. % összeg			26 6,8%	17 4,5%	20 5,3%	63 16,6%
Kétfélnyelvű % összeg	11 2,9%	22 5,8%				33 8,7%
Összesen % összeg	18 4,7%	59 15,5%	126 33,2%	109 28,7%	68 17,9%	380 100,0%

### 5.3.2.1. Óvodások kétnyelvűsége

A fenti kétnyelvűségi kategóriák szerint magyar tananyelvű óvodába járó gyerekek kétnyelvűségi szintje a következő: 22,6% domináns magyar kétnyelvű, 37,1% kiegyensúlyozott kétnyelvű, 28,0% domináns román kétnyelvű és 12,3% kétfélnyelvű. Az életkorok szerinti adatsorokat a következő táblázatban olvashatjuk (lásd 5.9. táblázat).

5.9. táblázat Az óvodások kétnyelvűségi szintje életkorokra bontva

Kétnyelvűség szintje	3 évesek	4 évesek	5 évesek	6 évesek	7 évesek	Összesen
Domináns magyar kétnyelvű	22	24	25	26	15	112
% kétnyelvűség	19,6%	21,4%	22,3%	23,2%	13,4%	100,0%
% életkor	35,5%	22,4%	19,4%	19,8%	22,4%	22,6%
% összeg	4,4%	4,8%	5,0%	5,2%	3,0%	22,6%
Kiegyensúlyozott kétnyelvű	8	40	49	56	31	184
% kétnyelvűség	4,3%	21,6%	26,5%	30,3%	16,8%	100,0%
% életkor	12,9%	37,4%	38,0%	42,7%	46,3%	37,1%
% összeg	1,6%	8,1%	9,9%	11,3%	6,3%	37,1%
Domináns román kétnyelvű	13	33	41	35	17	139
% kétnyelvűség	9,4%	23,9%	29,7%	25,4%	12,3%	100,0%
% életkor	21,0%	30,8%	31,8%	26,7%	25,4%	28,0%
% összeg	2,6%	6,7%	8,3%	7,1%	3,4%	28,0%
Kétfélnyelvű	19	10	14	14	4	61
% kétnyelvűség	31,1%	16,4%	23,0%	23,0%	6,6%	100,0%
% életkor	30,6%	9,3%	10,9%	10,7%	6,0%	12,3%
% összeg	3,8%	2,0%	2,8%	2,8%	,8%	12,3%
Összesen	62	107	129	131	67	496
% kétnyelvűség	12,5%	21,6%	26,0%	26,4%	13,5%	100,0%
% életkor	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
% összeg	12,5%	21,6%	26,0%	26,4%	13,5%	100,0%

Az adatok elemzésekor figyelembe kell venni, hogy a 3 éves illetve a 7 éves korosztály kisebb arányt képvisel, mivel a 3 évesek egy része még nem jár óvodába, a 7 évesek egy része pedig már iskolába jár. Ugyanakkor a 3-4 évesek csoportjában a kétfélnyelvűség és a megkésett beszédfejlődés nehezen differenciálható.

Megvizsgáltam az óvodások kétnyelvűségi szintjét az otthon beszélt nyelv függvényében (lásd 5.10. táblázat). Várhatóan, szoros összefüggés mutatható ki (a  $\chi^2$  értéke



307,194, a szabadságfok 12, az eredmény pedig  $p < 0,001$  szinten szignifikáns). Tehát, az otthonukban magyarul beszélő gyerekekre a domináns magyar kétnyelvűség jellemző, a románul beszélőknél a domináns román kétnyelvűség és a családban mindkét nyelvet beszélők esetében a kiegyensúlyozott kétnyelvűség jellemző. Ezek mellett azt is megfigyelhetjük, hogy az otthonukban magyarul beszélő családok óvodás gyermekeinek 37,2%-a kiegyensúlyozott kétnyelvű, és ezt a kétnyelvűséget a nyelvi szocializációs tér egyéb tényezőinek számlájára írhatjuk (pl. a román nyelv jelenléte a nagycsaládban, a játszótéren stb.) Az is figyelemreméltó adat, hogy az otthonukban magyarul és románul beszélő gyerekek közül csupán 4,5% domináns magyar kétnyelvű, míg a domináns román kétnyelvű gyerekek aránya 28,8%. Ezek az adatok a nyelvcserefolyamatok jelenlétére valamint az asszimetrikus nyelvi hatásra utalnak.

5.10. táblázat Az óvodások kétnyelvűségi szintje és az otthon beszélt nyelvek összefüggései

Kétnyelvűség szintje	Otthon beszélt nyelvek				Összesen
	magyar	magyar és román	román	magyar és egyéb	
Domináns magyar kétnyelvű	105	5	1	1	112
% kétnyelvűség	93,8%	4,5%	0,9%	0,9%	100,0%
% otthon beszélt nyelvek	46,5%	3,6%	0,8%	25,0%	22,6%
% összeg	21,2%	1,0%	0,2%	,2%	22,6%
Kiegyensúlyozott kétnyelvű	84	83	15	2	184
% kétnyelvűség	45,4%	44,1%	8,2%	1,1%	100,0%
% otthon beszélt nyelvek	37,2%	59,7%	11,9%	50,0%	37,1%
% összeg	16,9%	16,7%	3,0%	,4%	37,1%
Domináns román kétnyelvű	4	40	94	1	139
% kétnyelvűség	2,9%	28,8%	67,6%	0,7%	100,0%
% otthon beszélt nyelvek	1,8%	28,8%	74,6%	100,0%	28,0%
% összeg	,8%	8,1%	19,0%	,2%	28,0%
Kétfélnyelvű	33	11	16	1	61
% kétnyelvűség	54,1%	18,0%	26,2%	1,6%	100,0%
% otthon beszélt nyelvek	14,6%	7,9%	12,7%	25,0%	12,3%
% összeg	6,7%	2,2%	3,2%	,2%	12,3%
Összesen	226	139	126	5	496
% kétnyelvűség	45,6%	28,0%	25,4%	1,0%	100,0%
% otthon beszélt nyelvek	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
% összeg	45,6%	28,0%	25,4%	1,0%	100,0%

A várt tendenciával ellentétben a kétfélnyelvűnek tekintett gyerekek otthonában elsősorban magyarul beszélnek (54,1%), és nem mindkét nyelv vagy az óvoda nyelvével ellentétes nyelv dominál. Az adatfelvételkor kétfélnyelvű gyerekek 18%-nak családjában beszélnek mindkét nyelvet (magyar és román), 26,2%-ban pedig románul (míg az óvodában magyarul). Tekintettel arra, hogy a 3 éves korosztály esetében a kétfélnyelvűségnek hathat a

megkésett beszédfejlődés is, megvizsgáltam a kétfélnyelvűségekre vonatkozó adatsort a 4-7 éves korosztályban. Ebben az esetben is ugyanazokat az arányokat kaptam: a 42 gyerekből 23 (54,8%) otthonában magyarul beszélnek, 7 gyerek esetében (16,7%) mindkét nyelvet használják, és 11 gyerek (26,2%) családjában mindkét nyelvet beszélik. Ugyanakkor a gyerekek 50%-a egy településen él, ezért egyéb, az adatfelvétellel, az értékeléssel kapcsolatos tényezők is befolyásolhatták ezt az eredményt. Bár az esetszám alacsony, az eredmények azt jelzik, hogy a kétfélnyelvűség jelenségét egyéb eszközökkel is vizsgálni kell, hogy a jelenség és a nyelvi szocializációs tér közötti összefüggések megállapíthatók legyenek.

Megvizsgáltam a kétnyelvűség szintje és a kortárs csoportban, a szabad játék közben használt nyelv közötti összefüggéseket (lásd 5.11. táblázat), ebben az esetben is jelentős az összefüggés: a  $\chi^2$  értéke 298,976, a szabadságfok 9, az eredmény pedig  $p < 0,001$  szinten szignifikáns. 12 gyerek esetében (2,4%) nem volt adatom a szabad játék közben használt nyelvre, így ebben az elemzésben az esetszám (N) 484. Az adatsorokból hasonló tendenciák olvashatók ki: a domináns magyar kétnyelvű gyerekek kortársaikkal elsősorban magyarul beszélnek (87,4%), a domináns román kétnyelvűek pedig románul (71,5%). A kiegyensúlyozott kétnyelvű gyerekek mindkét nyelvet használják a szabad játék közben kortárs csoportban (47,5%), vagy a magyar nyelvet (44,6%).

5.11. táblázat Az óvodások kétnyelvűségi szintje és a kortárs csoportban, szabad játék közben használt nyelvek összefüggései

Kétnyelvűség szintje	A kortárs csoportban használt nyelvek			Összesen
	magyar	magyar és román	román	
Domináns magyar kétnyelvű	97	12	2	111
% kétnyelvűség	87,4%	10,8%	1,8%	100,0%
% kortárs csoport nyelve	45,5%	8,5%	1,6%	22,9%
% összeg	20,0%	2,5%	,4%	22,9%
Kiegyensúlyozott kétnyelvű	79	84	14	177
% kétnyelvűség	44,6%	47,5%	7,9%	100,0%
% kortárs csoport nyelve	37,1%	59,2%	10,9%	36,6%
% összeg	16,3%	17,4%	2,9%	36,6%
Domináns román kétnyelvű	3	36	98	137
% kétnyelvűség	2,2%	26,3%	71,5%	100,0%
% kortárs csoport nyelve	1,4%	25,4%	76,0%	28,3%
% összeg	,6%	7,4%	20,2%	28,3%
Kétfélnyelvű	34	10	15	59
% kétnyelvűség	57,6%	16,9%	25,4%	100,0%
% kortárs csoport nyelve	16,0%	7,0%	11,6%	12,2%
% összeg	7,0%	2,1%	3,1%	12,2%
Összesen	213	142	129	484
% kétnyelvűség	44,0%	29,3%	26,7%	100,0%
% otthon beszélt nyelvek	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
% összeg	44,0%	29,3%	26,7%	100,0%

### 5.3.2.2. Kisiskolások kétnyelvűsége

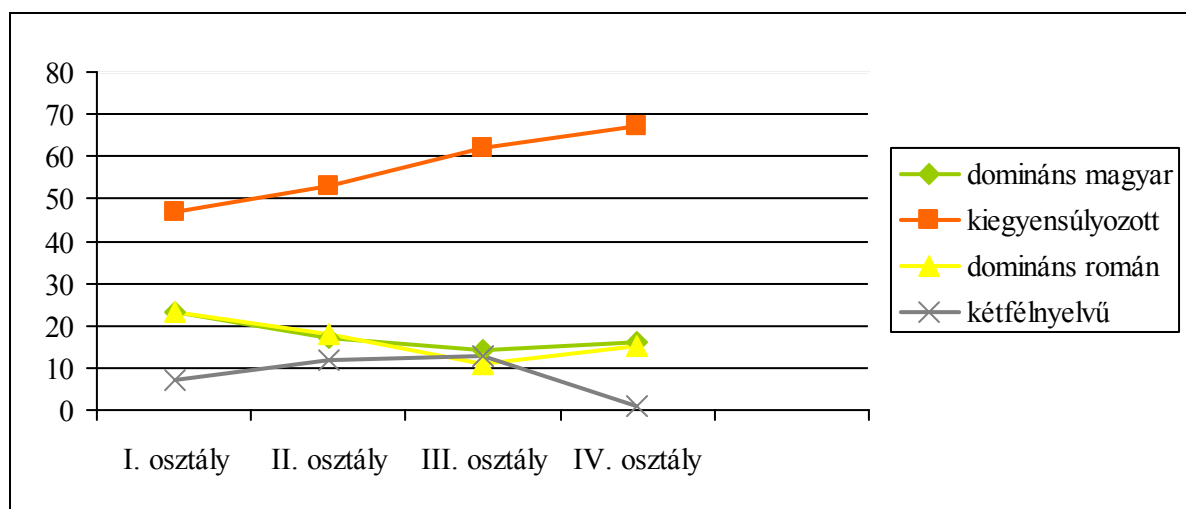
A felmérés szerint a magyar tannyelvű iskolákba járó kisiskolások 17,4%-a domináns magyar kétnyelvű, 57,4%-uk kiegyensúlyozott kétnyelvű, 16,6%-uk domináns román kétnyelvű és 11,6%-uk kétfélnyelvű.

A 5.12. táblázat osztályokra bontva mutatja be a kisiskolások kétnyelvűségi szintjét. Megfigyelhetjük, hogy a nagyobb osztályok felé haladva csökkenő tendenciát mutat a román illetve a magyar domináns kétnyelvűek száma, és nő a kiegyensúlyozott kétnyelvűeké. A kétfélnyelvűek aránya itt is hasonló az óvodásokéhoz, itt a II-III. osztályban tapasztalható növekedés. Ezt a kérdést a továbbiakban érdemes elemezni, és figyelembe kell venni azt a tényt, hogy a román nyelven való írás-olvasás II. osztályban jelenik meg, ekkor várható az interlingvális hibák megjelenése is.

5.12. táblázat A kisiskolások kétnyelvűségi szintje osztályokra bontva

Kétnyelvűség szintje	I. osztály	II. osztály	III. osztály	IV. osztály	Összesen
Domináns magyar kétnyelvű	21	16	15	14	66
% kétnyelvűség	31,8%	24,2%	22,7%	21,2%	100,0%
% osztály	23,3%	17,0%	13,5%	16,5%	17,4%
% összeg	5,5%	4,2%	3,9%	3,7%	17,4%
Kiegyensúlyozott kétnyelvű	42	50	69	57	218
% kétnyelvűség	19,3%	22,9%	31,7%	26,1%	100,0%
% osztály	46,7%	53,2%	62,2%	67,1%	57,4%
% összeg	11,1%	13,2%	18,2%	15,0%	57,4%
Domináns román kétnyelvű	21	17	12	13	63
% kétnyelvűség	33,3%	27,0%	19,0%	20,6%	100,0%
% osztály	23,3%	18,1%	10,8%	15,3%	16,6%
% összeg	5,5%	4,5%	3,2%	3,4%	16,6%
Kétfélnyelvű	6	11	15	1	33
% kétnyelvűség	18,2%	33,3%	45,5%	3,0%	100,0%
% osztály	6,7%	11,7%	13,5%	1,2%	8,7%
% összeg	1,6%	2,9%	3,9%	,3%	8,7%
Összesen	90	94	111	85	380
% kétnyelvűség	23,7%	24,7%	29,2%	22,4%	100,0%
% osztály	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
% összeg	23,7%	24,7%	29,2%	22,4%	100,0%

Az adatelemzésből körvonalazódó tendenciák jól megfigyelhetők a 5.26. ábrán, ahol az eredmények százalékban kifejezve olvashatók:



5.26. ábra Kisiskolások kétnyelvűsége osztályokra bontva

Ha a kétnyelvűség szintjét az otthon beszélt nyelvekkel vetjük össze (lásd 5.13. táblázat), láthatjuk, hogy szignifikáns ( $p < 0,001$ ) összefüggés van a két változó között: a  $\chi^2$  értéke 148,262; a szabadságfok 9. Ugyanakkor az adatsorok azt mutatják, hogy a dominánsan magyar kétnyelvű gyerekek otthonukban magyarul beszélnek (98,5%), viszont a dominánsan román kétnyelvű gyerekek mintegy fele beszél otthon románul (52,4%), a másik fele vagy magyarul (25,4%), vagy mindkét nyelven beszél családjában (22,2%). A kétfélnyelvű gyerekek többségének (66,7%-nak) otthonában magyarul beszélnek.

5.13. táblázat A kisiskolások kétnyelvűségi szintjei és az otthon beszélt nyelvek összefüggései

Kétnyelvűség szintje	Otthon beszélt nyelvek			Összesen
	magyar	magyar és román	román	
Domináns magyar kétnyelvű	65	1		66
% kétnyelvűség	98,5%	1,5%		100,0%
% otthon beszélt nyelvek	24,3%	1,5%		17,4%
% összeg	17,1%	,3%		17,4%
Kiegyensúlyozott kétnyelvű	165	46	7	218
% kétnyelvűség	75,7%	21,1%	3,2%	100,0%
% otthon beszélt nyelvek	61,6%	68,7%	15,6%	57,4%
% összeg	43,4%	12,1%	1,8%	57,4%
Domináns román kétnyelvű	16	14	33	63
% kétnyelvűség	25,4%	22,2%	52,4%	100,0%
% otthon beszélt nyelvek	6,0%	20,9%	73,3%	16,6%
% összeg	4,2%	3,7%	8,7%	16,6%
Kétfélnyelvű	22	6	5	33
% kétnyelvűség	66,7%	18,2%	15,2%	100,0%
% otthon beszélt nyelvek	8,2%	9,0%	11,1%	8,7%
% összeg	5,8%	1,6%	1,3%	8,7%
Összesen	268	67	45	380
% kétnyelvűség	70,5%	17,6%	11,8%	100,0%
% otthon beszélt nyelvek	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
% összeg	70,5%	17,6%	11,8%	100,0%

Ha a kétnyelvűség szintjét a szünetben a kortársakkal való játék során használt nyelvvel vetjük össze (lásd 5.14. táblázat), azt látjuk, hogy a domináns román kétnyelvű gyerekek 41,3%-a, a kiegyensúlyozott kétnyelvűeknek pedig a 74,8%-a magyarul beszél kortársaival, ami a magyar tannyelvű iskola valamint a magyar tannyelvű iskolában kialakult csoport hatását jelezheti. A kétnyelvűség szintje és a kortársakkal való játék során használt nyelv között szignifikáns ( $p < 0,001$ ) összefüggés van: a  $\chi^2$  értéke 82,583, a szabadságfok pedig 6.

5.14. táblázat A kisiskolások kétnyelvűségi szintjei és a kortárs csoportban használt nyelvek összefüggései

Kétnyelvűség szintje	A kortárs csoportban használt nyelvek			Összesen
	magyar	magyar és román	román	
Domináns magyar kétnyelvű	61	5		66
% kétnyelvűség	92,4%	7,6%		100,0%
% kortárs csoport nyelve	22,4%	6,2%		17,4%
% összeg	16,1%	1,3%		17,4%
Kiegyensúlyozott kétnyelvű	163	52	3	218
% kétnyelvűség	74,8%	23,9%	1,4%	100,0%
% kortárs csoport nyelve	59,9%	64,2%	11,1%	57,4%
% összeg	42,9%	13,7%	,8%	57,4%
Domináns román kétnyelvű	26	20	17	63
% kétnyelvűség	41,3%	31,7%	27,0%	100,0%
% kortárs csoport nyelve	9,6%	24,7%	63,0%	16,6%
% összeg	6,8%	5,3%	4,5%	16,6%
Kétfélnyelvű	22	4	7	33
% kétnyelvűség	66,7%	12,1%	21,2%	100,0%
% kortárs csoport nyelve	8,1%	4,9%	25,9%	8,7%
% összeg	5,8%	1,1%	1,8%	8,7%
Összesen	272	81	27	380
% kétnyelvűség	71,6%	21,3%	7,1%	100,0%
% otthon beszélt nyelvek	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
% összeg	71,6%	21,3%	7,1%	100,0%

A TV-zés nyelve és a kétnyelvűség szintje közötti kapcsolat is szignifikáns statisztikai szempontból: a  $\chi^2$  értéke 66,454, a szabadságfok 9,  $p < 0,001$ . Az adatsorokból az olvasható ki, hogy a domináns magyar kétnyelvűek 50%-a a magyar nyelvű műsorokat kedveli, 30,3%-a román nyelvű műsorokat, míg 4,5%-a mindkét nyelven tévéz (15,2%-ról nincs adatunk). A kiegyensúlyozott kétnyelvű kisiskolások esetében is jelentős a román nyelvi dominancia a média tekintetében: 48,2% román nyelvű műsorokat választ, 21,1% mindkét nyelven tévéz, 19,7% pedig magyar műsorokat néz (11%-ról nincs adatunk). A domináns román kétnyelvűek esetében a kapcsolat egyértelmű: a gyerekek 79,4%-a román nyelvű műsorokat preferál, 7,9%

---

kedvel magyar nyelvű műsorokat is, és csak 1,6% választott csak magyar nyelvű műsorokat (11,1%-ról nincs adatunk). Hogy ebben az összefüggésben mi az ok és mi az okozat, nehéz megítélni, de a nyelvi szocializáció szempontjából fontos kérdéssé válik a média szerepe is.

#### 5.3.2.3. Gyerekek kétnyelvűségi szintje - a hipotézisek igazolására szolgáló adatok összegzése

Míg az előző alfejezetben (5.3.1.) a nyelvi szocializációs tér heterogenitását igazoló adatokat ismertettem, ebben a részben a gyerekek magyar illetve román nyelvtudását, illetve az abból adódó kétnyelvűségi szinttel kapcsolatos eredményeket mutattam be. Ezek az adatok az első hipotézist támasztják alá:

- A magyar tannyelvű óvodába járó gyerekek közül 22,6% domináns magyar kétnyelvű, 37,1% kiegyensúlyozott kétnyelvű, 28% domináns román nyelvű és 12,3% kétfélnyelvű. Az kisdíákok 17,4%-a domináns magyar kétnyelvű, 57,4%-uk kiegyensúlyozott kétnyelvű, 16,6%-uk domináns román kétnyelvű és 11,6%-uk kétfélnyelvű. (lásd 5.9. és 5.12. táblázat). Kisiskoláskorban a nagyobb osztályok felé haladva csökkenő tendenciát mutat a román illetve a magyar domináns kétnyelvűek száma, és nő a kiegyensúlyozott kétnyelvűeké (lásd 15.2. táblázat és 5.26. ábra), tehát az egynyelvű családokban élő gyerekek a vegyes nyelvi környezet hatására már iskoláskoruk előtt kiegyensúlyozott kétnyelvűvé válnak, és ez a folyamat az iskoláskorban tovább erősödik. Míg első osztályban az egynyelvű családokban élő diákok 56,5%- kiegyensúlyozott kétnyelvű, negyedik osztályra ez az arány 74,6%-ra nő. (a H1c. alhipotézis is igazolást nyert.).
- Az otthonukban magyarul beszélő óvodások 46,5%-a domináns magyar kétnyelvű, 37,2%-a kiegyensúlyozott kétnyelvű. Kisiskolás korúak esetében a domináns magyar családokban nevelkedő gyermekek 24,3%-a domináns magyar kétnyelvű, 61,6% kiegyensúlyozott kétnyelvű (lásd 5.10. és 5.13. táblázat) – ezek az adatok alátámasztják a H1a. alhipotézist, miszerint többnyelvű környezetben az otthon beszélt nyelv dominanciája nem jelenti szükségszerűen azt, hogy ez a dominancia a gyerek kétnyelvűségében is fennmarad, valamint a H1b. alhipotézist, mely azt mondja ki, hogy nemcsak a nyelvileg vegyes családban élő gyerekek válhatnak kiegyensúlyozott kétnyelvűvé, hanem az egynyelvű, magyar- magyar családok gyerekei is
- A román nyelv esetében is tapasztalható bizonyos elmozdulás a kétnyelvűség irányába: a nyelvi szempontból román domináns családokban élő és magyar óvodába járó gyerekek 11,9%-a, a kisiskolások esetében ez 15,6%-a. Ezek az eredmények az

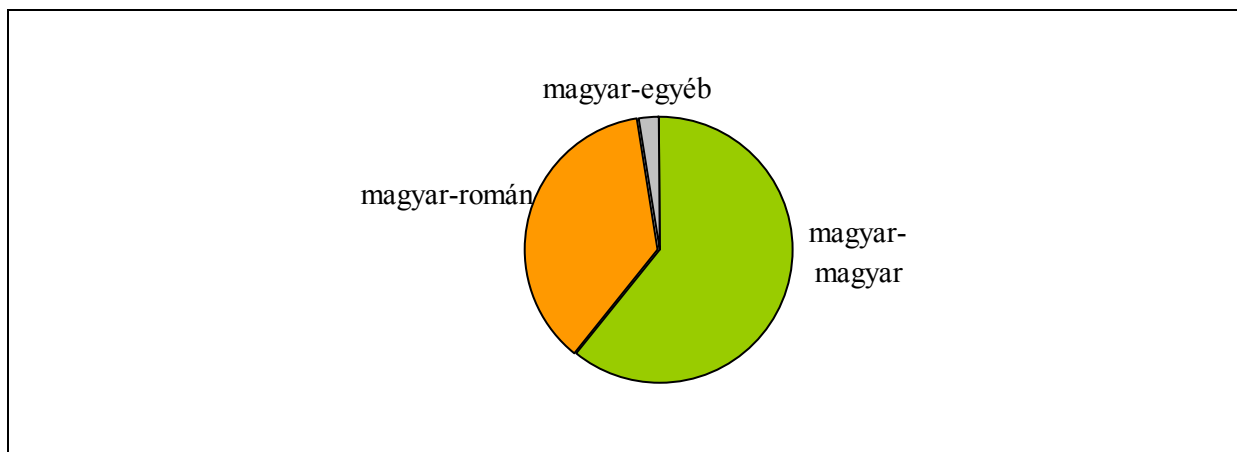
---

iskola meghatározó szerepét igazolja (H2. hipotézis) a nyelvileg vegyes családból származó gyerekek kétnyelvűvé válásában.

- Szintén az intézmények szerepét hangsúlyozza és a második hipotézist igazolja az a tény, hogy a domináns román kétnyelvű óvodásoknak csupán 2,2%-a beszél magyarul kortársaival, addig a kisiskolások esetében ez az arány 41,3%, ami a magyar tannyelvű iskola valamint a magyar tannyelvű iskolában kialakult csoport hatását jelezheti. Ugyancsak igazoló adat a kiegyensúlyozott kétnyelvűek esetében a magyar nyelvhasználat alakulása a kortárs csoporton belül: míg óvodáskorban a kiegyensúlyozott kétnyelvű gyerekek 44,6%-a beszél magyarul társaival a szabad játék közben, a kisiskoláskorúak 74,8%-a beszél magyarul az iskolai kortárs csoportban (lásd 5.11. és 5.14. táblázat). Míg az óvodáskorú gyerekek esetében szignifikáns különbség van a román nyelvtudás javára a szókincs és a nyelvhelyesség tekintetében, ez a különbség a kisiskoláskorúak esetében nem jelentős.
- A kétfélnyelvűséggel kapcsolatosan nem fogalmaztam meg hipotézist, de az eredmények azt jelzik, hogy ennek a területnek a kutatását érdemes lesz a továbbiakban folytatni.

### ***5.3.3. Iskolába lépő gyerekek – Iskolaérettség és nyelvi életkor összefüggései***

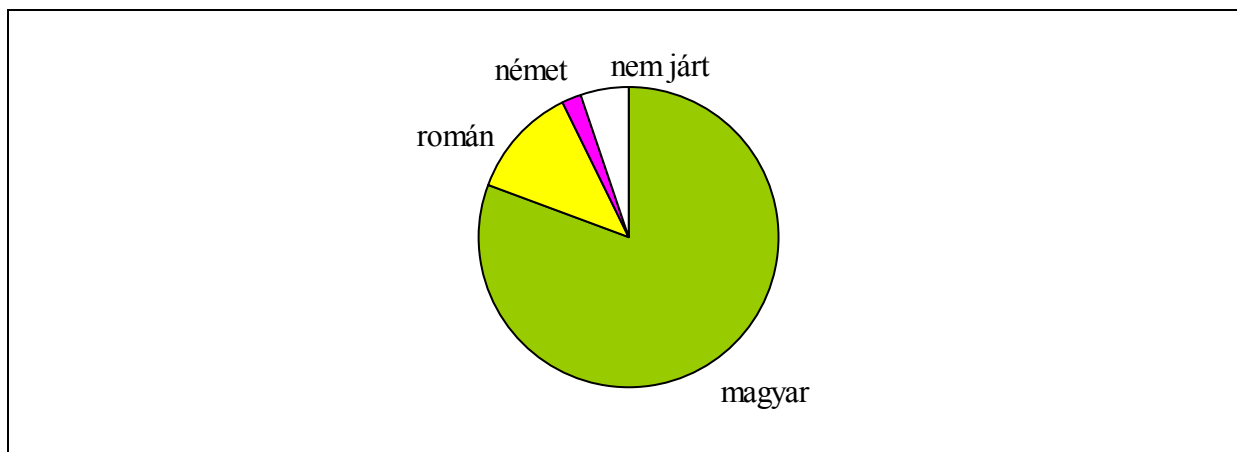
Az iskolába lépő gyerekek szüleinek anyanyelvét jelző adatok (5.27. ábra) hasonlóak a korábban mért adatokhoz: a gyerekek 60,5%-a származik olyan családból, ahol a családban is domináns vagy akár kizárólagos a magyar nyelv használata, az esetek 39,5%-nál a magyar nyelv használata másodlagos, mivel a közös nyelv a többségi nyelv. Ezekben a családokban az egy személy- egy nyelv stratégia (a szülő saját anyanyelvén kommunikál a gyerekével) csak akkor érvényesül, amikor a másik szülő nincs jelen, mivel a közös kommunikációs nyelv a többségi nyelv (ritka kivétel az, amikor a többségi nyelvet beszélő fél is kétnyelvű). Tehát három gyermekből egy számára az iskola jelenti az elsődleges magyar nyelvi környezetet.



5.27. ábra – A szülők anyanyelve

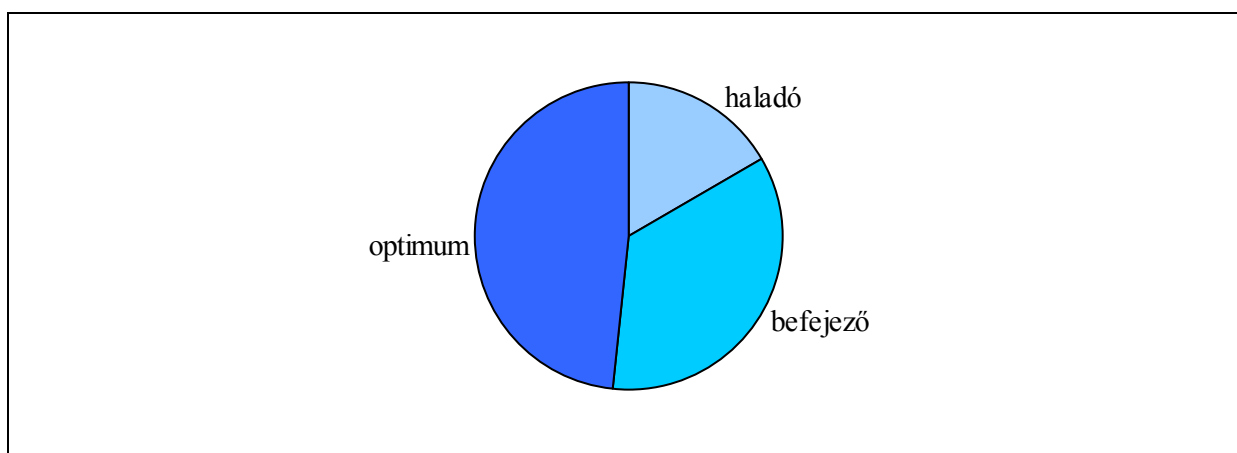
A magyar nyelvismeretet befolyásoló tényezők közül az óvoda tannyelve is fontos elem. A magyar tannyelvű iskolába lépő gyerekek 80,7%-a magyar tannyelvű óvodába járt, 12,3%-a román és 1,8%-a német tannyelvű óvodába (lásd 5.28. ábra). A gyerekek 5,3%-a nem járt óvodába, bár az iskola-előkészítő csoport kötelező jellegű a jelenleg érvényben levő oktatási törvény szerint. A magyar- magyar családokban nevelkedő gyerekek 85,5%-a magyar óvodába járt, 7,2%-a román óvodába és 2,9%-a német óvodába (4,3% nem járt óvodába). A román-magyar vegyes családokban élő gyerekek 73,8%-a jár magyar óvodába és 19%-a román óvodába (az óvodába nem járó gyerekek aránya 7,1%). Az adatok azt jelzik, hogy sok egyéb tényező is befolyásolja az óvoda- és iskolaválasztást, nincs általánosítható magatartás: vannak magyar szülők, akik éppen a román nyelv megtanulása miatt választják a román nyelvű óvodát, és csupán az iskola szintjén választják a magyar tannyelvű oktatási formát, és vannak, akik a közösség, a magyar nyelvű játszótársak megtalálása miatt választják a magyar tannyelvű óvodát. A nyelvileg vegyes házasságok esetében a román óvoda választása akkor kerül előtérbe, amikor az a lakóhelyhez közelebb van, és még nem döntöttek az iskolaválasztásról a szülők. Ha az iskola ügyében már döntöttek (és a magyar iskolát választották), akkor a magyar óvodát választják, és a magyar nyelv megtanulását, gyakorlását tartják elsődlegesnek. A helyzetet tovább árnyalja az a tény, hogy az elmúlt évtizedben számos román tannyelvű óvoda szűnt meg, és jelenleg túljelentkezés tapasztalható az óvodák szintjén – ezért találkozunk olyan nyelvileg vegyes házasságban élő szülőkkel, akik számára a magyar tannyelvű csoportba való beíratás eszköz az óvodai elhelyezés problémájának megoldására. De arra is találunk példát, hogy a „véletlenül” magyar csoportba került gyerek majd magyar iskolába is megy, mivel az óvónők munkájával elégedett szülők hasonló minőségi munkát remélnék a magyar tannyelvű iskolában is.





5.28. ábra Iskolakezdők: az óvoda tannyelve

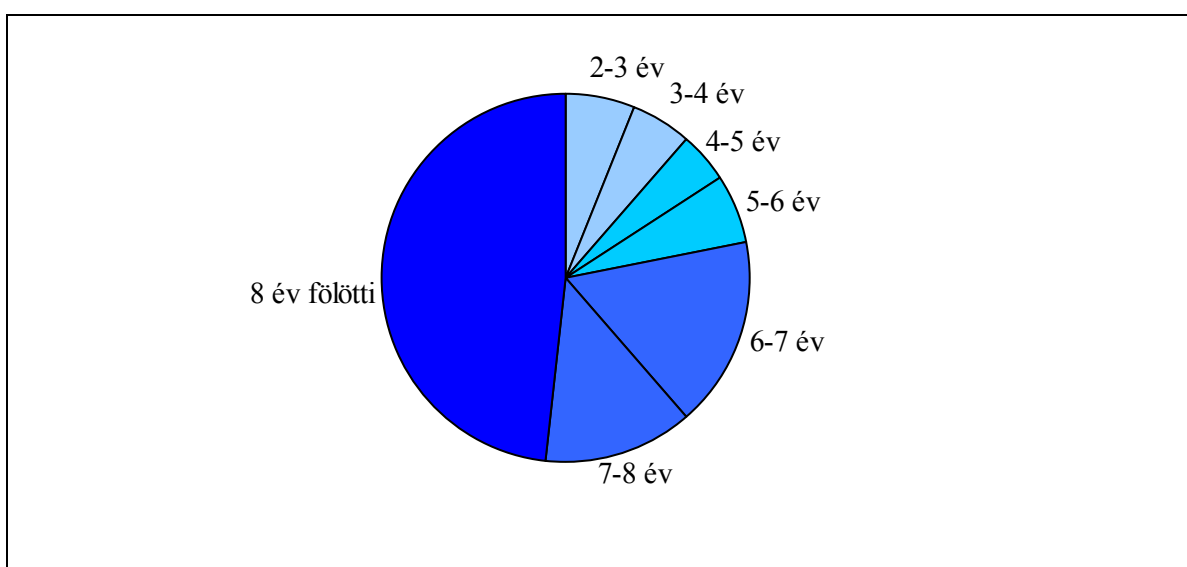
Az elmúlt három évben elvégzett iskolaérettségi felmérések eredményei szerint a gyerekeknek csaknem fele (48,2%) teljes mértékben megfelelő szinten (optimum szinten) teljesített, 35,1% pedig a szintén jó iskolakezdést előrejelző „befejező” szinten volt iskolába lépéskor. A diákok 16,7%-a haladó szintet ért el a felméréseken (lásd 5.29. ábra). Az eredményeket oly módon érték el, hogy a feladatokkal kapcsolatos tennivalókat először magyarul, majd szükség esetén románul is elismételtem. Tehát az esetek nagy részében, ha a diák megérti az instrukciót, megfelelő szinten tudja teljesíteni (a verbális próbákra adott válaszokat is mindkét nyelven elfogadtam). Az adatok mélyebb összefüggéseit keresve, nem találtam statisztikailag szignifikáns különbséget a különböző nyelvű családban vagy a különböző tannyelvű óvodába járó gyerekek eredményei között.



5.29. ábra Iskolaérettségi eredmények (rövid DIFER alapján)

A Descoedres féle nyelvi próbák hét altesztje alapján kiszámítható nyelvi életkorok eloszlása a következő (lásd 5.30. ábra):

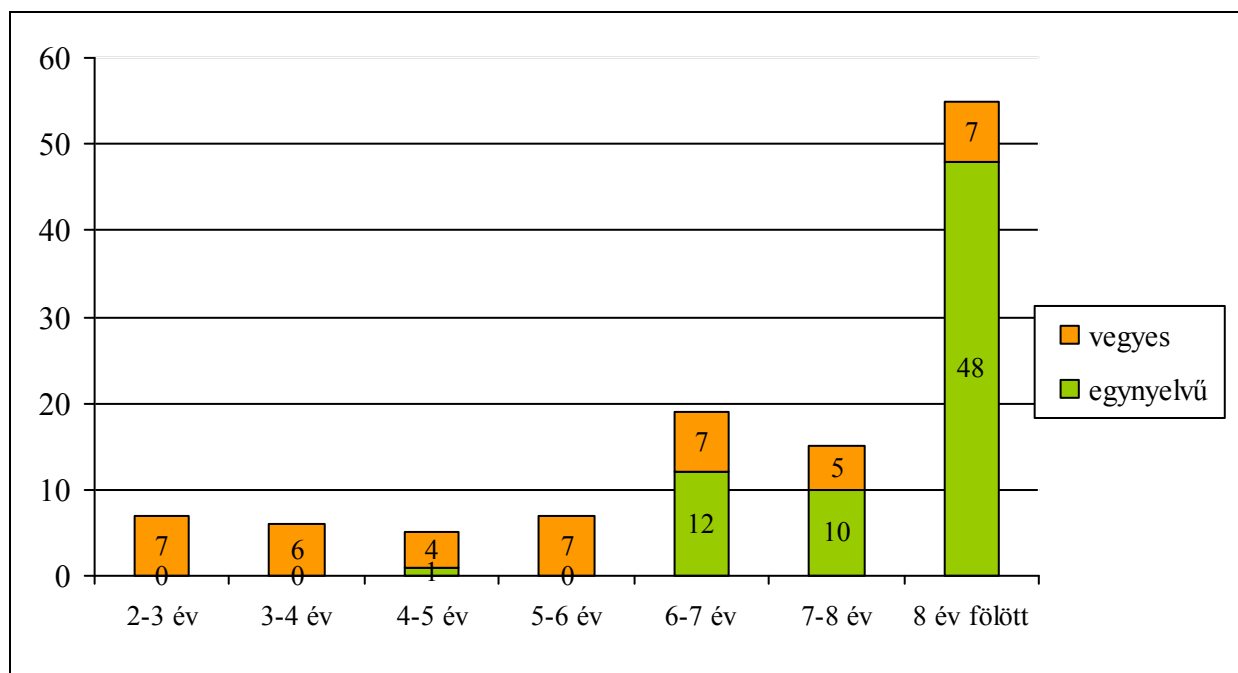
- átlag feletti eredménynek tekinthetjük a 8 év feletti eredményeket (a gyerekek 48,2%-a ezen a szinten teljesített) – ezek a tanulók jól beszélnek a magyar nyelvet,
- átlagos eredménynek tekinthetjük az iskolába lépés korával megegyező nyelvi életkorokat: a 6-7 valamint a 7-8 évesek szintjének megfelelő teljesítményt (összesen 29,9%) – általában véve, az ezen a szinten teljesítő gyerekek megértik a magyar nyelvű utasításokat, a magyar tannyelvű oktatás nem jelent számukra gondot, amennyiben fokozatos a nyelvi fejlesztés,
- átlag alatti eredményeknek tekinthetjük azokat, ahol a gyerekek nyelvi életkora az életkoruknál alacsonyabb (6 év alatti) – ebbe a csoportba tartozik a gyerekek 21,9-a, a magyar nyelvtudás különböző szintjén helyezkedve el: a kezdőtől a közepes szintig. Ezek a gyerekek, bár iskolaérettek (ha az iskolaérettség kérdését tekinthetjük egyáltalán függetlennek a nyelvi szinttől), a magyar nyelvismeretük fejlesztése valamint a kezdeti kétnyelvű oktatás elengedhetetlenül fontos, hogy a magyar tannyelvű osztályban megfelelően fejlődjenek.



5.30. ábra Iskolába lépő gyerekek magyar nyelvi életkora

#### 5.3.3.1. Nyelvileg vegyes családokban élő iskolába lépő gyerekek

A nyelvileg vegyes családokban élő gyerekek (összesen 43 ilyen eset van) nyelvi hátránya jelentősebb (lásd 5.31. ábra): az átlag alatti eredmények 1 kivétellel olyan gyerekek eredménye, akik nyelvileg vegyes családból származnak. Az átlag nyelvi életkor 4,02 év és az eredményekre nagy szórás jellemző (2,08).



5.31. ábra Iskolába lépő gyerekek nyelvi életkora a család nyelvi összetétele szerint

Elemmezve a nyelvileg vegyes családban élő gyerekek nyelvi életkora és az óvoda tannyelve közötti kapcsolatot, nem találtam szignifikáns összefüggést. Az adatsorokból megfigyelhető (lásd 5.15. táblázat), hogy a nagyon alacsony eredményeket más típusú hátrány is okozhatja: azok a gyerekek, akik nem jártak óvodában, nagyon alacsony szinten teljesítettek a nyelvi életkor próbán is. Várható eredmény, hogy azok a gyerekek, akik nyelvileg vegyes családban nevelkednek és román tannyelvű óvodába jártak, alacsonyabb szintet érnek el a nyelvi próbán, de további vizsgálatok tárgya lehet az a tény, hogy a nyelvileg vegyes családban élő gyerekek több mint kétharmada (69,8%) magyar tannyelvű óvodába járt, és ezek közül csak minden második ér el átlagos vagy átlagon felüli eredményt. Az eredményeket magyarázhatják az egyéni különbségek, de a megfelelő óvodai nyelvelsajátítási programok, a nyelvi hátrányok leküzdését szolgáló módszerek hiánya is.

5.15. táblázat Vegyes családban élő iskolakezdők - nyelvi életkor és az óvoda nyelve

Nyelvi életkorcsoport	Óvoda tannyelve			Összesen
	nem járt	magyar	román	
2-3 év	1	3	3	7
% nyelvi életkorcsoport	14,3%	42,9%	42,9%	100,0%
% óvoda tannyelve	33,3%	10,0%	30,0%	16,3%
% összeg	2,3%	7,0%	7,0%	16,3%
3-4 év	1	4	1	6
% nyelvi életkorcsoport	16,7%	66,7%	16,7%	100,0%
% óvoda tannyelve	33,3%	13,3%	10,0%	14,0%
% összeg	2,3%	9,3%	2,3%	14,0%
4-5 év	1	1	2	4
% nyelvi életkorcsoport	25,0%	25,0%	50,0%	100,0%
% óvoda tannyelve	33,3%	3,3%	20,0%	9,3%
% összeg	2,3%	2,3%	4,7%	9,3%
5-6 év		6	1	7
% nyelvi életkorcsoport		85,7%	14,3%	100,0%
% óvoda tannyelve		20,0%	10,0%	16,3%
% összeg		14,0%	2,3%	16,3%
6-7 év		5	2	7
% nyelvi életkorcsoport		71,4%	28,6%	100,0%
% óvoda tannyelve		16,7%	20,0%	16,3%
% összeg		11,6%	4,7%	16,3%
7-8 év		5		5
% nyelvi életkorcsoport		100,0%		100,0%
% óvoda tannyelve		16,7%		11,6%
% összeg		11,6%		11,6%
8 év felett		6	1	7
% nyelvi életkorcsoport		85,7%	14,3%	100,0%
% óvoda tannyelve		20,0%	10,0%	16,3%
% összeg		14,0%	2,3%	16,3%
Összesen	3	30	10	43
% nyelvi életkorcsoport	7,0%	69,8%	23,3%	100,0%
% óvoda tannyelve	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
% összeg	7,0%	69,8%	23,3%	100,0%

5.3.3.2. Iskolába lépő gyerekek - a hipotézisek igazolására szolgáló adatok összegzése

- Az iskolába lépő gyerekekre vonatkozó vizsgálat tovább árnyalta a gyerekek szintjén mérhető nyelvi különbségek képét: Az iskolaérett tanulók 48,2%-a beszéli jól (anyanyelvi szinten) a magyar nyelvet iskolába lépéskor, ehhez adódik hozzá még további 29,9%, akik átlagos eredményt értek el, akik megértik a magyar nyelvű utasításokat, akik számára a magyar tannyelvű oktatás nem jelent gondot, amennyiben fokozatos a nyelvi fejlesztés. A gyerekek 21,9%-a viszont nem éri el azt a nyelvi kompetenciaszintet, amely lehetővé teszi a magyar tannyelvű oktatást. Az utóbbi

---

csoportba tartozó gyerekek szinte kivétel nélkül nyelvileg vegyes családból származnak. (lásd 5.30. és 5.31. ábra). A nyelvi életkorra vonatkozó adatsor a H2b. alhipotézist bizonyítja.

- Ugyanakkor a nyelvi életkorra, az óvoda tannyelvére és az otthon beszélt nyelvekre vonatkozó adatok elemzése bizonyítékkul szolgál a H3. hipotézisre: a magyar tannyelvű kisebbségi óvodák-iskolák nincsenek felkészülve a nyelvi hátrányok leküzdésére, a nyelvi szintbeli különbségek kezelésére, mivel a nyelvileg vegyes családban élő gyerekek több mint kétharmada (69,8%) magyar tannyelvű óvodába járt, és ezek közül csak minden második ér el átlagos vagy átlagon felüli eredményt. Az eredményeket magyarázhatják az egyéni különbségek, de a megfelelő óvodai nyelvelsajátítási programok, a nyelvi hátrányok leküzdését szolgáló módszerek hiánya is.

#### **5.3.4. Nyelvi szocializáció a nyelvileg vegyes családokban**

A nyelvileg vegyes házasságokban nevelkedő gyerekek nyelvi szocializációjára vonatkozó adatokat a 40 családdal megvalósított interjúból nyertem. A családok mindegyike Temesváron él és mindegyik családban az interjúzás időpontjában (2008-as és 2009-es évek során) legalább egy olyan óvodáskorú gyermek nevelkedett, aki magyar tannyelvű óvodába járt. A családok magyar-román párúak, 20 esetben az apa, 20 esetben pedig az anya anyanyelve magyar. 30 család esetében vallási szempontból is vegyes a család, ezek közül legtöbb a római katolikus - ortodox vallású családok száma (23).

##### 5.3.4.1. Az interjúk elemzése a vizsgált témák alapján

Az interjú három részre tagolódott: múlt, jelen és jövő az óvodáskorú gyermek nyelvi szocializációjával kapcsolatosan. A múltra vonatkozó témák: nyelvi tervezés a gyermek születése előtt, a majdani identitást befolyásoló döntések; a nyelvek elsajátításának folyamata; óvodaválasztás. A jelenre vonatkozó témák: a családi kommunikáció jellemzői, óvodával való kapcsolattartás, nyelvi szempontok a szabadidő szervezésben. A jövőre vonatkozó témák: iskolaválasztás, nyelvtudás fontossága általában. Az interjúk tartalomelemzését ezek szerint a témák szerint végeztem el.

*Tudatosság a nyelvi tervezésben: a nyelvelsajátítást, a kétnyelvűség kialakítását befolyásoló korábbi döntések*

A gyerek neve, a választott vallása illetve a szülők külső identifikálása (hogyan milyen nemzetiségűnek nevezi gyermekét) olyan döntések, álláspontok, amelyek jelzésértékűek a

---

család nemzetiségi orientációjára, a kétnyelvűségi helyzet szimmetrikus vagy aszimmetrikus voltára.

A névadásnak nagy jelentősége van, hiszen a név azonosíthatóvá tesz. A 40 gyerek nevét vizsgálva az állapítható meg, hogy az esetek 60%-ban ún. „semleges neveket” választottak a szülők, amelyek több-kevesebb hasonlósággal mindkét nyelvben léteznek (pl. Dávid, Krisztián, Laura). Jellegzetesen magyaros nevet (pl. Árpád, Emőke) a szülők 15%-a választott, míg inkább romános nevet (pl. Raul, Alexandra) 5%. Szintén 5% azoknak az aránya, akik két keresztnévet (pl. Tabita-Noémi) választottak. A többi (15%) esetben idegen hangzású nevet (pl. Frida, Larissa, ) viselnek a gyerekek.

A gyerekek vallása: 24 római katolikus, 8 ortodox, 5 református és 3 neoprotestáns. Látható, hogy azok a szülők, akik vállalják a kisebbségi oktatásban való taníttatást, ezáltal egyfajta kétnyelvűség kialakítását, kevésbé ragaszkodnak a többségi ortodox valláshoz: a 40 családból 32-ben (80%) legalább az egyik házastárs ortodox vallású, de a 40 gyerek közül csupán 8-at (20%) kereszteltek ortodox vallásúnak.

A gyerekek nemzetiségére vonatkozó kérdésre a szülők 10%-a nem tudott választ adni, szerintük majd a gyerek fogja ezt eldönteni, 50%-ról mondták, hogy magyar, 40%-ról, hogy román. Ami az anyanyelvet illeti, 15%-a nem tudta eldönteni, 40%-nak magyar és 45%-nak román az anyanyelve. Nem jelent meg egyetlen beszámolóban sem a kettős identitás vagy a kétnyelvű anyanyelvűség kifejezés.

A szülők döntését gyermekük identitásáról több tényező is befolyásolta, nem rajzolódott ki egy általános mintázat. Néhány esetben az apa nemzeti hovatartozása alapján („ő a családfő”), néhány esetben az azonos nemű szülő nemzetisége volt döntő, volt olyan eset, ahol a nagyobbik gyereket hozták fel példaként, mondván, hogy ő a másik nemzetiséghez tartozik, legyen a kisebb nemzetisége ettől eltérő. Az anyanyelv tekintetében legtöbbször az anya anyanyelve volt a döntő érv.

Ami a konkrét nyelvi tervezést illet, a vizsgált családok negyede jelezte, hogy a gyermek születése előtt nem gondoltak erre, nem volt téma az, hogy milyen nyelvet fog elsajátítani otthon a gyermek.

Ahol azonban tudatosan mérlegeltek, ott elsősorban úgy tervezték, hogy párhuzamosan fogja elsajátítani a gyerek a két nyelvet, stratégiaként pedig az egy szülő-egy nyelvet alkalmazzák :

*Azt akartuk, hogy a gyerekek mind a két nyelvet tudják, az édesanyjukkal románul, velem pedig magyarul beszéljenek. (31-es interjú, magyar apa- román anya)*

---

Az elképzelés viszont nem mindig vált valóra – az aszimmetrikus nyelvi helyzet vagy a családi nyelvhasználati szokásrendszer nem tette lehetővé, hogy a két nyelvi hatás kiegyenlítődjön:

*Azt szerettem volna, hogy mindkét gyerekem tudjon magyarul és románul. De sajnos nem így alakult. A fiam tudott is, mert sokat tartózkodott édesanyámnál. Tímea már kevesebbet, és otthon csak románul beszélünk, ezért ő nem tud olyan jól magyarul. (33-as interjú, román apa – magyar anya)*

*... Hát úgy terveztük, hogy Fridával két nyelven fogunk beszélni. De 2 évig, amíg a feleségem otthon volt vele, románul beszéltek. Velem csak esténként találkozott, ezért kevés magyar szót hallott. (6-os interjú, magyar apa- román anya)*

#### *A beszéd kialakulása*

A vizsgálatban résztvevő családok gyerekei mind korai kétnyelvű gyerekek. A szülői beszámolók alapján 30%-uk kezdett el mindkét nyelven beszélni (ők tekinthetők szimultán kétnyelvűeknek). A nyelv keveredése nem volt jellemző, jó kötötték a közeli személyekhez a megfelelő nyelvet:

*Bianca nem keverte a nyelveket, és azt is tudta már a lelegején, hogy kihez milyen nyelven szóljon. (1-es interjú, magyar apa – román anya)*

*Úgy egy éves lehetett Alexandra, amikor megszólalt. Románul és magyarul is mondott szavakat. Nagyon érdekesnek találtuk, hogy nem keverte össze őket: az édesanyjának románul, nekem pedig magyarul válaszolt. Mindenkivel úgy beszélt – és beszél most is – ahogy szóltak hozzá. (4-es interjú, magyar apa – román anya)*

A 12 szóban forgó család mindegyike az 1 személy - 1 nyelv stratégiát alkalmazta, és már a gyerek születése előtt eldöntötték, hogy kétnyelvű lesz a gyermek. Meglepő módon a családok kétharmadában az anya román anyanyelvű, de szinte mindenhol van egy másik személy (általában a magyar apai nagyszülő, ritkábban magyarul beszélő dada vagy magyarul már beszélő nagyobb testvér), aki a magyar nyelvet rendszeresen használja a családban. A 12 vizsgált család nagyon eltérő képet mutat a szülők iskolázottsága, oktatás nyelve, vallása tekintetében.

Azokban a családokban, ahol a gyerekek egymás után sajátították el a két nyelvet, inkább a többségi nyelv volt az első (19 gyerek).

*Eszti románul kezdett el beszélni. Még nem is tudott járni rendesen, de már beszélt. Körülbelül 1 éves volt, amikor megszólalt, először szavakban, majd mondatokban. Nem volt beszédhibája. (32-es interjú, magyar apa – román anya)*

---

Ezekre a családokban sem volt jellemző az, hogy az anya anyanyelve meghatározó az első nyelv elsajátításában (a 19 családból csak 10-ben román az anya anyanyelve), de jellemzően román nyelven végezte szinte minden édesanya a tanulmányait (12 csak románul, 5 vegyesen: magyarul kezdte majd románul folytatta, 1 anya végezte magyarul tanulmányait és 1 anya egyéb nyelven).

Azokban a családokban (9 család), ahol a magyar nyelvet sajátította el elsőként a gyerek, ott tudatosabb nyelvi tervezéssel találkoztunk, a családok kétharmadában a szülőknek volt előzetes elképzelésük arról, hogy hogyan fogják a gyereküket beszélni tanítani.

*Úgy döntöttünk, hogy először magyarul tanítjuk meg, mert a román nyelvet így is, úgy is elsajátítják. (17-es interjú, román apa – magyar anya)*

A beszéd kialakulásának ideje általában 1-2 év között volt, élettani pöszeségen kívül más beszédhibáról nem számoltak be a szülők. Egy gyerek esetében megkésett beszédfejlődés ismerhető fel, és egy gyermek dadog.

#### *A második nyelv elsajátítása: mikor és hogyan*

A vizsgálat talán legérdeklőbb eredménye az, hogy sikerült egy olyan viselkedésmintát azonosítani a nyelvileg vegyes családokban, mely új feladatok elé állítja a kisebbségi nyelven oktató intézményeket. Kutatásunk azt mutatja, hogy minden olyan családban, ahol a gyerekek elsőként a magyar nyelvet sajátították el, a második nyelv (a többségi román nyelv) elsajátítása már a családban elkezdődött. De ha először a román nyelvet sajátította el a gyermek a családban, akkor a második nyelv (a magyar) elsajátítása csak az óvodába való beiratkozás után, többnyire az óvodában kezdődött el. Ugyanakkor megfigyelhető, hogy a kisgyereket ért magyar nyelvi hatás a szülőre is hatással volt, élénkült a családban a magyar nyelven való kommunikáció.

*Magyarul 2 éves és 10 hónapos korában kezdett el tanulni, amikor beírtuk az óvodába. Addig még én sem beszéltem vele magyarul. Most is többnyire neki jut eszébe magyarul beszélni. Olyankor én is magyarra váltok. (5-ös interjú, román apa – magyar anya)*

*A magyart három éves korában kezdte el tanulni, amikor beírtuk az óvodába. Nem tud még jól beszélni, mert én is többnyire a román nyelvet használom. Néha azért próbálkozom magyarul is beszélni vele. (7-es interjú, román apa – magyar anya)*

*Amikor a kislányt beírtuk a magyar óvodába, a feleségem is beiratkozott egy magyar nyelvtanfolyamra. Van úgy, hogy az óvodából hazahozott verseket együtt gyakorolják. (4-es interjú, magyar apa – román anya)*



---

*Az óvodaválasztás indítékai, nyelvi kritériumok*

Az óvodaválasztásban nagy szerepe van az óvoda illetve óvónő ismertségének, a megfelelő környezetnek, a lakóhelyhez való közelségnek. Szinte minden család az óvodától azt várja el, hogy a gyermek magyar tudása fejlődjön, megtanuljon magyarul.

*Közös megegyezés után kerestük meg az óvodát. Az volt az elsődleges feltétel, hogy legyen magyar csoportja is az óvodának, és persze érezze jól magát a gyerek az új környezetében. Azt szeretnénk, hogy szépen beszéljen magyarul, mert meglehet, hogy magyar iskolába fogjuk iratni. De ezt még nem döntöttük el. (4-es interjú, magyar apa – román anya)*

*Magyar óvodát kerestünk, de az is fontos volt, hogyan érzi magát az új környezetben. Sorra vettük a közeli óvodákat. Igaz, ott nem volt magyar tagozat, de közel voltak a tömbházunkhoz. Ez volt a harmadik óvoda, ahova ellátogattunk. Az első kettő nem tetszett neki, itt meg egyenesen bement és ismerkedni kezdett. (9-es interjú, román apa – magyar anya)*

*Mi csak egy közeli óvodát kerestünk. Be is íratuk a román csoportba. Közben megtudtuk, hogy van magyar nyelvű csoport is, és átíratuk azért, hogy tanuljon meg magyarul is. Mind a ketten akartuk, talán a férjem egy kicsit jobban. (32-es interjú, magyar apa – román anya)*

Óvodaválasztáskor kevésbé jeleztek a szülők döntési problémát. A megkérdezett szülők többsége még nem döntötte el, milyen iskolát választ gyermeke számára, de a beszámolók jelzik, hogy az iskolaválasztásnak jóval nagyobb a tétje. Ebben fontos szempont, hogy melyik házastárs vagy nagyszülő vesz részt elsősorban a gyereknevelésben, de jelentős szerepük van a szülők által átélt pozitív vagy negatív példának is.

*Ismerősektől, rokonoktól hallottuk, hogy ebben az óvodában van magyar tagozat is. Ezért hoztuk ide Bernit. A döntés pedig mindkettőnké: a férjemé és az enyém. Azt szeretnénk, hogy helyesen beszéljen magyarul, ne legyenek gondjai, mint nekem voltak annak idején. (8-as interjú, magyar apa – román anya)*

*Amikor nálunk a családban magyarul beszélnek, én egy kicsit kívülállónak érzem magam, nem értek mindent. Nem szeretném, hogy a lányom is ezt érezze. Tanuljon meg magyarul, mert jó, ha több nyelvet tud. (11-es interjú, magyar apa – román anya)*

---

### *Kommunikáció a családban*

Az esetek túlnyomó többségében aszimmetrikus kétnyelvűségi helyzetről beszélhetünk, hiszen az egyik házastárs kétnyelvű, a másik nem, így a közös nyelv általában a mindkettőjük által beszélt többségi (román) nyelv. A vizsgált 40 családból három esetben beszélnek magyarul (is), mert a házastárs érti vagy beszéli a magyar nyelvet.

*Az én szüleim magyarok, a feleségem édesapja magyar, édesanyja román. Ők többnyire románul beszéltek a családban, de értenek magyarul is. Én és a feleségem románul beszélünk egymással.* (6-os interjú, magyar apa – román anya)

*Ha mind együtt vagyunk, akkor inkább románul beszélünk, hogy mindenki értse.* (4-es interjú, magyar apa – román anya)

Olyan esetekkel is találkoztunk, ahol a gyerek románul válaszol a magyar szóra (érti, de nem használja):

*A nagymama a fiúk születése óta magyarul beszél velük, de ők mai napig románul válaszolnak* (3-as interjú, magyar apa – román anya)

*Édesanyám próbálkozik magyarul beszélni vele, de nem szereti, mert nem érti, és mivel tudja, hogy tud románul, kéri, hogy beszéljen vele „érthetően”.* (14-es interjú, román apa – magyar anya)

Ha van a családnak állandó kapcsolata magyar nagyszülőkkel, nő az esélye annak, hogy hallja, gyakorolja a magyar nyelvet.

### *Nyelvhasználat a szabadidős, óvodán kívüli programok kiválasztásában, szervezésében*

A tágabb családon és az óvodán kívül a kisgyereket kevés nyelvi hatás éri, aránylag kevés szervezett szabadidős tevékenysége van ebben az életkorban. A vizsgált gyerekek esetében az életkor növekedésével megjelennek a rendszeres vasárnapi iskola típusú foglalkozások (főként a református és neoprotestáns családoknál) és a rendszeres mozgásos tevékenységek (balett, úszás stb.) Az egyházhoz kötődő tevékenységek esetében a magyar nyelv használata dominál, az egyéb programok esetében a román. Ezek kiválasztásában, szervezésében nem jelent meg szempontként a nyelvi kritérium.

A TV adók (amint korábban jeleztem, Temesváron több magyar nyelvű TV adó is fogható), programok illetve az otthon nézett vagy hallgatott mesék kiválasztásában sem említettek a szülők nyelvpedagógiai szempontokat:

---

*A román Minimaxot nézi általában, de most találtunk egy új TV adót, ahol nincsenek robotos rajzfilmek. De itt is román nyelvű rajzfilmek vannak. A CD-k és DVD-k is román nyelvűek és románul olvasok neki. Nincsenek is magyar könyveim. Azt hiszem csak egy van. (9-es interjú, román apa – magyar anya)*

*Rajzfilmadókat néz. Nagyon szereti a Minimaxot és a Duna TV rajzfilmjeit. Magyar és román rajzfilmeket egyaránt szívesen megnéz. Nagyon szereti a román és a magyar gyermekdalokat egyaránt. (13-as interjú, román apa – magyar anya)*

Ha esti mesét olvasnak, akkor a mesét olvasó személy anyanyelve a meghatározó.

*Mesét románul olvasok neki. Nem tudok magyarul olvasni. Azokat a versikéket, énekeket, amelyeket az óvodában tanulnak és hazaküldenek az óvónénik, hogy ismétljenek el otthon, először titokban el kell olvassam 5-6-szor magamnak, hogy amikor Robival ismételünk, ne kínlódjak előtte. (34-es interjú, román apa – magyar anya)*

*Én románul olvasok neki, de a nagymama magyarul mond mesét neki. (36-os interjú, magyar apa – román anya)*

*Románul is, magyarul is mesélünk ... mikor kinek több az ideje. (38-as interjú, magyar apa – román anya)*

### *Iskolaválasztással kapcsolatos előzetes elképzelések*

Az iskolaválasztás több problémát vet fel, mint az óvoda kiválasztása. A tannyelv ismerete az iskolában már döntővé válik, hiszen az ismeretek megszerzésében a nyelvnek kiemelt szerepe van. Mivel a sikeres iskolakezdés és a majdani iskolai siker jelentős mértékben függ a nyelvismeret szintjétől, a döntésben nagy szerepe van annak, hogy a gyerek mennyire tudja (már) a magyar nyelvet.

*Az iskolaválasztás nagyon sok kérdést vet fel bennem. Nem tudom, mennyire fog a gyermekem majd boldogulni. A férjem arra biztat, hogy magyar iskolába írassuk, mert szerinte, aki a magyar nyelvet megtanulja, az bármelyiket megtanulja. (23-as interjú, román apa – magyar anya)*

*Azért választottuk ezt az óvodát, mert van benne magyar csoport. Idejár a barátnőm lánya is, és tőle hallottam róla. A döntés közös volt, de annak ellenére, hogy a férjem nem tud magyarul- ami számára nagy hátrány - ő volt az, akinek nagyobb szerepe volt ebben a döntésben. Úgy gondoltuk, hogy ha megtanul magyarul, akkor magyar iskolába írjuk. De ő most zeneiskolába szeretne járni. Magyarul sem tud még jól, és*

---

*a házi feladatokban sem tudok majd sokat segíteni neki. Még nem tudom, hogy mit tegyek...* (33-as interjú, román apa – magyar anya)

Másik fontos szempont, hogy van-e a családban olyan személy, aki majd segíthet a távolabbi magyar iskolába való eljutásban:

*Ha van magyar tagozat és ha közel is van, akkor magyar osztályba íratjuk.* (15-ös interjú, magyar apa – román anya )

*Inkább a közeli román iskolát fogjuk választani. Szüleim már nem élnek, nincs aki segítsen sem az iskolába vivésben, sem a házi feladatok megoldásában.* (26-os interjú, román apa – magyar anya)

A házi feladatok megoldásában, ellenőrzésében nyújtott segítség is fontos kérdés az iskolaválasztásban, több szülő fejezte ki aggodalmát, azzal kapcsolatosan, hogy nem tudnak majd megfelelő támogatást nyújtani gyermeküknek, ha nem beszélnek (jól) magyarul vagy nem végezték magyarul tanulmányaikat.

*Magyar óvodába íratam, mert azt akartam, hogy tanuljon meg magyarul, de iskolába, román iskolába fogjuk íratni. Én már nem beszélek helyesen magyarul, és könnyebben fogok segíteni neki.* (5-ös interjú, román apa – magyar anya)

Vannak olyan családok, ahol a nyelvi kritériumot az iskolaválasztásban egyéb kritériumok mögé sorolják, ilyen például a művészeti nevelés, amire magyar nyelven nincs lehetőség csak kiegészítő oktatási formaként:

*A zene kiemelkedő szerepet játszik a családjunk életében. Legnagyobb lányunk hegedű szakon tanul, a nagyobbik fiúnk zongorát. Matyira is ugyanez az út vár, ami annyit jelent, hogy nagy valószínűséggel román nyelven kezdi majd az iskolát.* (38-as interjú, magyar apa – román anya)

#### *A nyelvismeret fontossága általában, a magyar nyelv ismeretének szerepe*

Bár ezt a kérdést nem fogalmaztam meg közvetlen módon, több interjúban is vannak olyan utalások, melyek elárulják a szülők véleményét a nyelvek ismeretével, fontosságával kapcsolatosan. A megkérdezett családok már konkrét lépést tettek azzal kapcsolatosan, hogy gyermekük kétnyelvű legyen, beíratva őket a magyar tannyelvű óvodába.

Több interjú esetében is megjelent a további nyelvek (angol, német) megtanulása iránti igény:

*„Mind a két nyelvet (a magyart és a románt) fontosnak tartjuk. Beszélje helyesen mind a kettőt, sőt még az angollal is kísérletezünk, mert az manapság nagyon fontos.* (4-es interjú, magyar apa – román anya)

---

*Azt szeretnénk egyaránt, hogy tudja a két „fő” nyelvet (a román és a magyart) és utána jöhet a többi. (6-os interjú, magyar apa – román anya)*

*Azt szeretném, hogy a lányom tanuljon meg magyarul beszélni, románul már tud és angolul is elkezdett beszélni. Tudja mind a három nyelvet egyaránt, mert mind a háromra szüksége lesz. (9-es interjú, román apa – magyar anya )*

*A magyart tudja, mert az az anyanyelve. A román is beszéli, mert az az édesapja nyelve. Jó volna a németet is megtanulni, mert azt is beszélik a családukban. De az angol is már alapvető. (22-es interjú, román apa – magyar anya)*

Többen utalnak a nyelvtudásra mint általános értékre:

*Én azt gondolom, hogy minél több nyelvet tud az ember, annál többet ér, annál többre viszi. Van egy unokatestvérem, aki magyar-német házasságból született. Többet beszéltek németül, majd kiköltöztek Németországba, és el is felejtette a magyar nyelvet. Most pedig egy olyan cégnél dolgozik, amelyik havonta átküldi őt Magyarországra áruért, és nem tud megszólalni. (31-es interjú, magyar apa – román anya)*

A személyes példák, az átélt helyzetek jelentős erővel bírnak:

*Dolgoztam Olaszországban, és az odavezető úton többször is megálltunk. Nagyon kellemetlen volt, hogy sem magyarul, sem németül és olaszul sem tudtam semmit. Volt, amikor hazatelefonáltam, hogy segítsenek lefordítani egy-két szót, hogy megértessem magam az emberekkel. Ezért, ha képes lennék rá, tíz nyelvet is megtanulnék. (40-es interjú, magyar apa – román anya)*

A magyar nyelv megtanulása a hagyományok, az ősök tiszteletével függ össze, és ennek ismerete elvárás:

*A magyar nyelvet el kell sajátíttatnunk a gyerekekkel, mert anyanyelvünk és tisztelni kell gyökereinket, de ez folyamatos és tudatos erőfeszítést igényel részemről (az anya részéről). Nem könnyű ez a kérdés vegyes házasságban, de ha megértés van a szülők között, nem lehetetlen mindkét nyelv jó elsajátítása. (20-as interjú, román apa – magyar anya).*

Nem jellemző, de olyan román szülő is volt az interjúalanyok között, aki az évek során megtanulta, sőt megkedvelte, megszerette a magyar nyelvet, ezért számára természetes, hogy a gyermekeivel magyarul beszél:

*Úgy gondolom, hogy a magyar nyelvnek sokkal gazdagabb a szókincse, sokkal színesebben kifejezhetem magam magyarul. Én már magyarul gondolkodom, annak ellenére, hogy romának születtem (...) Nekem sokkal jobban tetszik a magyar nyelv,*

---

*és ezért mind a két gyermekemmel magyarul beszélünk, a nagyobbik már magyar iskolába jár, ahová Berni is követni fogja. (8-as interjú, magyar apa – román anya)*

Néhányan a korai kétnyelvűség előnyére is kitértek, a természetes módon, könnyen elsajátított nyelveknek később biztosan hasznát veszi a gyermek:

*Nagyon örülök, hogy Larissa ilyen könnyen uralja mind a két nyelvet. A jövőben mind a kettőre szüksége lesz, és csak előnye származhat belőle. (13-as interjú, román apa – magyar anya)*

*Szerintem ha megtanul magyarul, az már fejleszteni fogja a nyelvérzékét és sokkal könnyebben megtanul más nyelveket is. Nem is fontos annyira, hogy milyen nyelveket, az a fontos, hogy tudjon, mert ebből csak előnye származhat. (14-es interjú, román apa – magyar anya)*

*„Most olyan Robi agya, mint egy itatós, mindent magába szív. Azért szeretném, hogy megtanuljon most jól magyarul, mert amikor felnő, akkor egy harmadik nyelvet könnyebben el tud sajátítani, és minél több nyelvet tud, annál könnyebb dolga lesz az életben. (34-es interjú, román apa – magyar anya)*

#### 5.3.4.2. Szimultán és szekvenciális kétnyelvűség kialakulása a nyelvileg vegyes családokban

Ha a korai kétnyelvi szocializáció különböző mintázatait próbáljuk azonosítani, a feldolgozott interjúk alapján három különböző mintázat rajzolódik ki:

- I. a szimultán kétnyelvűséget kialakító nyelvi szocializációs mintázat – azokban a családokban, ahol az egy személy – egy nyelv stratégia alapján a kisgyerek párhuzamosan sajátítja el a két nyelvet (12 család esete);
- II. a szekvenciális kétnyelvűséget kialakító elsődleges nyelvi szocializációs mintázat – azokban a családokban, ahol egymást követően de még a családban sajátítja el mindkét nyelvet a kisgyerek (12 család esete) valamint
- III. a szekvenciális kétnyelvűséget kialakító másodlagos nyelvi szocializációs mintázat – azokban a családokban, ahol a nyelveket egymás után sajátítja el a gyermek még iskoláskor előtt, de csak az első nyelvet a családban, a másodikat már az óvodában (16 család esete).

Ha összehasonlítjuk az azonos stratégiákat alkalmazó családok általános jellemzőit, (az adatokat tartalmazó összegző táblázatokat lásd a 6-os számú mellékletben) azt

---

tapasztaljuk, hogy azok a családok, akik az egy személy- egy nyelv elve alapján párhuzamosan használják a családra jellemző két nyelvet tudatosabban tervezik gyermekük „nyelvi” jövőjét, minden egyes család esetében már a gyerekek születése előtt megegyeztek a szülők abban, hogy hogyan tanítják meg beszélni a majdan megszülető gyermeküket.

Az adatok elemzése alapján bizonyos tendenciák olvashatók ki, melyek egy további kutatás alapját képezhetik: ezekben a családokban a gyerekek száma 1 vagy 2, a gyerekek számára a szülők inkább semlegesnek tekintett nevet adnak. Az anyák iskolázottsága valamivel magasabb, mint az apáké és kissé magasabb a magyar apa- román anya típusú vegyes házasság, a szülők pedig inkább helybéliek vagy (egy kivétellel) legalább az egyik fél bányási. A gyermek általában az apa vallását követi, kivételt csak azok az esetek jelentenek, ahol az apa ortodox és az anya katolikus, ilyenkor a gyerekek az anya vallását követik.

Azokra a családok, ahol a gyerekek egymás után sajátítják el a nyelveket a családban kora gyermekkorban az jellemző, hogy a szülők képzettsége inkább azonos szintű, magasabb a román apa- magyar anya típusú családok aránya, a gyerekek száma pedig 1 és 4 közötti. A szülők bányásiak vagy más erdélyi tájegységekből telepedtek Temesvárra, (egyetlen olyan fél sincs, aki más vidékről származna). A családok (egy kivétellel) vallási szempontból is vegyesek, mind a 11 család esetében katolikus- ortodox típusú vegyes családról van szó, ahol a gyerekek általában (egy kivétellel) a katolikus vallást követik. Ezekre a családokra már nem jellemző a nagyon tudatos nyelvi tervezés, (minden harmadik családban nem volt téma a gyerek nyelvtanulása), de mindegyik esetben a magyar nyelv a gyerek első nyelve és a román nyelv elsajátítása már a családban elkezdődik.

A harmadik csoportra, ahol a nyelveket egymás után sajátítják el a gyerekek, de a második nyelvet nem a családban, hanem az oktatási intézményben; nagyfokú változatosság jellemző: a névválasztásban megtalálható minden név-típus (semleges, magyaros, romános, két keresztnév: egy magyaros és egy romános valamint idegen hangzású), a szülők származási helye is változatosabb: a bányási szülők mellett találunk erdélyi, moldvai, partiumi, regáti és moldáviai személyeket is. A családban élő gyerekek száma 1 és 4 közötti. Vallási szempontból is vegyes a kép, a gyerekek nemcsak a katolikus vallást követik, magasabb az ortodox, a református és a neoprotestáns gyerekek aránya. Itt sem jellemző minden családra a tudatosság a nyelvi tervezésben, de minden egyes család esetében a családban elsajátított nyelv (első nyelv) a román nyelv, a magyar nyelv megtanulását viszont az óvodától várják el a családok. Ezért ebben az esetben másodlagos nyelvi szocializációról beszélhetünk.

---

#### 5.3.4.3. Nyelvi szocializáció a nyelvileg vegyes családokban - a hipotézisek igazolására szolgáló adatok összegzése

- A megfogalmazott feltételezések közül az interjúkból nyert adatok a második hipotézist igazolják általában: az oktatás nyelvének szerepét a nyelvileg vegyes családokban élő gyerekek kétnyelvűvé válásában, sajátosan pedig a H2a. alhipotézist bizonyítják, mely szerint a magyar tannyelvű óvodába járó gyerekek egy része csak az óvodában kezd kétnyelvűvé válni. Bár a vegyes családok nyelvpolitikai döntéseit kvalitatív módszerrel vizsgáltam, a feldolgozott esetek révén egy sajátos nyelvi viselkedés rajzolódott ki, ezt a kutatás egyik legjelentősebb eredményének tartom: a nyelvileg vegyes házasságokban nevelkedő gyerekek szülei a magyar nyelv megtanulását általában az intézményektől várják el. Azokban a családokban, ahol először a magyar nyelvet sajátítja el a gyermek, már a családban elkezdik a többségi nyelv tanítását, gyakorlását, viszont azokban a családokban, ahol elsőként a román nyelvet sajátítja el a gyermek, a magyar nyelvvel csak az óvodában kezd el ismerkedni.
- Az adatok rávilágítanak a harmadik alhipotézisben (H2c.) jelzett nyelvi asszimetriára is, amely a nyelvileg vegyes családokra jellemző: a két szülő anyanyelvének nincs azonos szerepe a családi kommunikációban, mivel a közös nyelv legtöbbször a többségi nyelv.
- Bár nem fogalmaztam meg hipotézist ezzel kapcsolatosan, említésre méltó az a tény, hogy még azokban a nyelvileg vegyes családokban is kevés a nyelvi tervezés, ahol nyitottságot tapasztalunk a kétnyelvűségre, a kisebbségi nyelv megtartására. Kevés ismerettel rendelkeznek a szülők a nyelvtanulásról vagy a kétnyelvűség kognitív fejlődésre kifejtett pozitív hatásáról, a szabadidős programokban nincs jelen a nyelvi szempont. Ezek a tények fontos elemeivé válhatnak a kutatás gyakorlati alkalmazásának.
- Ugyanakkor fontos lenne tovább vizsgálni az azonosított nyelvi szocializációs mintázatok és a vegyes házasság jellemzőinek összefüggéseit a kapott tendenciák alapján.



---

### 5.3.5. *Pedagógusok nézetei a kétnyelvűségről*

A pedagógusok nézeteivel kapcsolatos adatokat a kérdőíves vizsgálat során nyertem. A kérdések a kétnyelvűség meghatározására és a kétnyelvű gyerekekkel való pedagógiai munkának különböző aspektusaira vonatkoztak. Az adatokat a fő témák köré csoportosítva mutatom be.

#### 5.3.5.1. Az adatok bemutatása a fő témák szerint

##### *Ki a kétnyelvű gyerek?*

A *Skutnabb-Kangas* (1984) összegezéséből ismert négy kritérium: a nyelvek elsajátításának ideje és sorrendje, a nyelvismeret szintje (kompetencia/felkészültség), a nyelvhasználat gyakorisága (funkció) és az attitűd alapján *Göncz* (1999, 94-95 o.) így foglalja össze az anyanyelv illetve a kétnyelvűség meghatározásait:

Az elsajátítás ideje szerint: Az anyanyelv az elsőnek elsajátított nyelv, az első tartós kapcsolat kommunikációs nyelve. A kétnyelvű személy a családban kezdettől fogva két nyelvet tanult meg; / kezdettől fogva párhuzamosan két nyelvet használt kommunikációs eszközként.

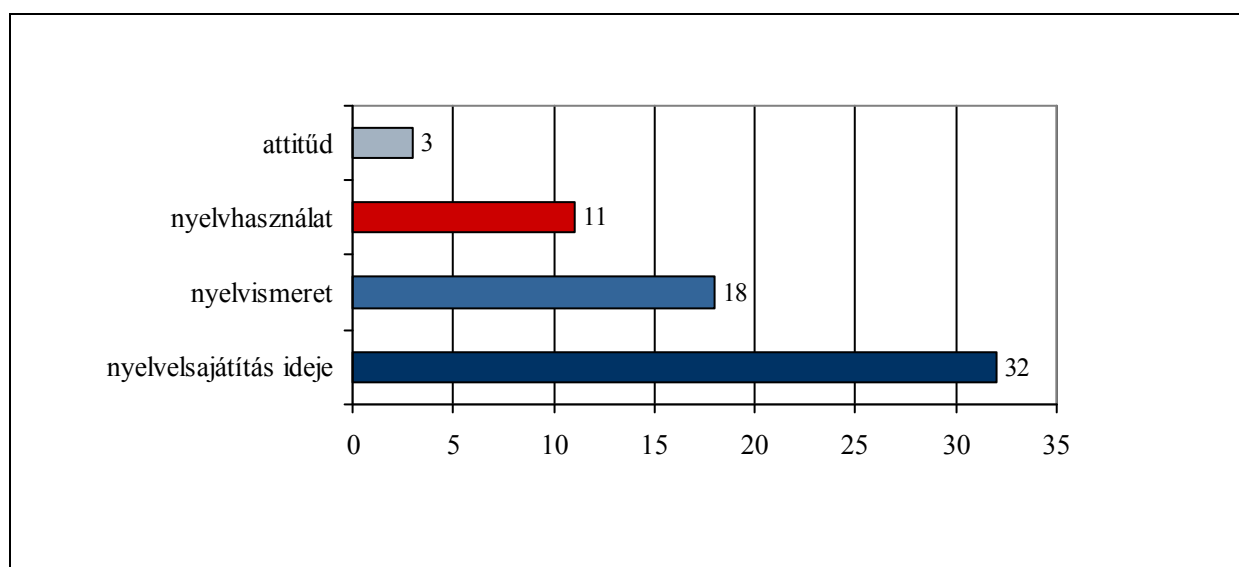
A nyelvismeret (kompetencia) szintje szerint: Az anyanyelv a legjobban ismert nyelv. A kétnyelvű személy két nyelvet teljesen birtokol, / két nyelvet egyformán ismer, / egy másik nyelven is kommunikál, / bizonyos fokig ismer és használ egy másik nyelvet, / kapcsolatba került egy másik nyelvvel is.

A nyelvhasználat gyakorisága szerint: Az anyanyelv a leggyakrabban használt nyelv. A kétnyelvű személy felváltva használ vagy képes használni, különböző helyzetekben, szóban vagy írásban, két vagy több nyelvet saját elhatározása szerint vagy a közösség követelményeinek megfelelően.

Az attitűd szerint: Az anyanyelv az a nyelv, amellyel valaki azonosul, / amellyel valakit mások mint anyanyelvi beszélőt azonosítanak. A kétnyelvű személy magát kétnyelvűnek vallja és két nyelvvel – kultúrával azonosul; / mások kétnyelvűnek tartják.

A megkérdezett pedagógusok a fenti definíciós lehetőségek közül választhattak, az eredmények pedig azt jelzik hogy elsősorban a nyelvelsajátítás idejét tartják fontosnak a kétnyelvűség megfogalmazásában, ezt követi a nyelvismeret szintje valamint a nyelvhasználat gyakorisága (lásd 39-es ábra). Az attitűd által meghatározott kétnyelvűségekre adott alacsony választás azzal magyarázható, hogy a megkérdezett pedagógusok célcsoportja a 3-10 éves korú gyerekek elsősorban, az attitűd szerinti meghatározás pedig az identitás kialakulásának olyan folyamatait feltételezi, amelyek csak serdülőkortól kezdődően válnak meghatározóvá.

Ezek az eredmények azt jelzik, hogy a pedagógusok meghatározó szerepet szánnak a családnak a kétnyelvűség kialakításában. Míg a nyelvhasználat gyakorisága valamint a nyelvi kompetencia egy dinamikus, változó folyamat, az elsajátítás ideje az egyén élettörténetében megváltoztathatatlan – vagy az első években korai kétnyelvűvé válik valaki, vagy erre már nincs lehetősége, és késői kétnyelvűvé válik. Ha ez a megváltoztathatatlan tény kerül a kétnyelvűvé válásról való gondolkodás központjába, a pedagógiai módszerekbe vetett hit háttérbe szorulhat.



5.32. ábra. A kétnyelvűség meghatározásának központi eleme

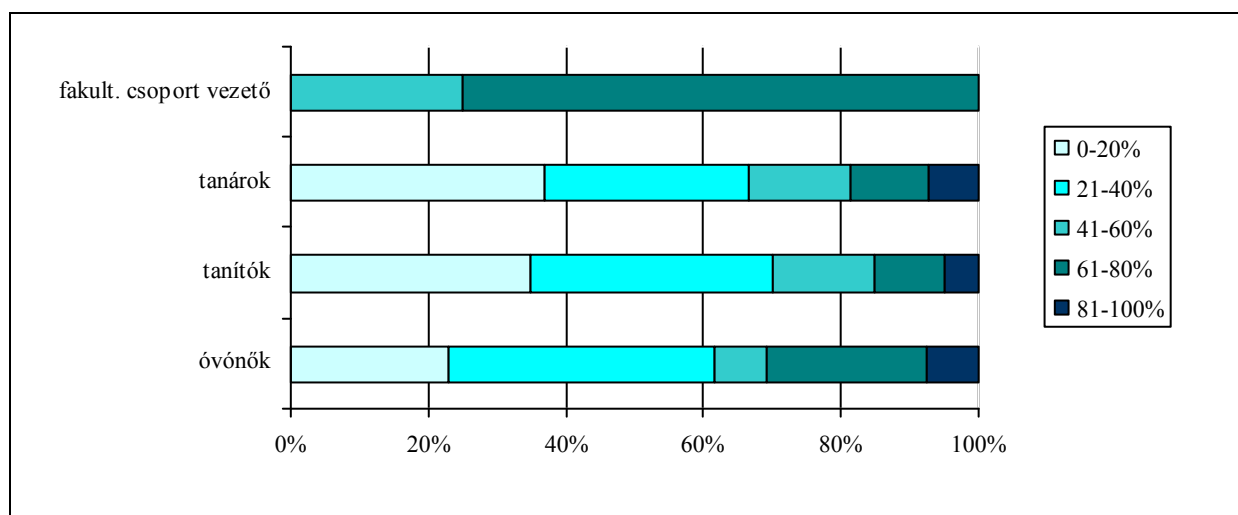
Ha összehasonlítjuk a különböző csoportok nézeteit, határozott tendenciákat olvashatunk ki a válaszokból: a kezdő pedagógusok válaszaiban dominál az elsajátítás ideje, a 6-15 éves tapasztalattal rendelkező pedagógusok a kérdést árnyaltabban látják, az ő válaszaikban szinte hasonló számban jelenik meg az elsajátítási idő mellett a kompetencia vagy a nyelvhasználat gyakorisága a kétnyelvűség megítélésében. A 25 év feletti szakmai tapasztalattal rendelkezőknél a nyelvismeret szintje volt a döntő a kétnyelvűség meghatározásában.

Ha az alapképzettséget vesszük az összehasonlítás alapjául, azt láthatjuk, hogy a különböző korosztályokkal foglalkozó pedagógusok véleménye eltérő: az óvónők szerint fontosabb a nyelvhasználat gyakorisága és az elsajátítás ideje, a tanítók elsősorban az elsajátítás idejét és a nyelvismeret szintjét tartják meghatározónak, a tanárok pedig elsősorban az elsajátítás idejét. Ez utóbbi eredmény azt is sejteti, hogy az általános iskolában még fontosabbnak tartják a pedagógusok, hogy a gyerek már kiskorában, természetes módon sajátítsa el a két nyelvet, nem pedig a formális oktatás során.

Ha a különböző intézménytípusban dolgozó kollégák válaszait hasonlítottuk össze, azt láthattuk, hogy a tagozatos iskolákban dolgozó pedagógusok válaszaiban bár dominál az elsajátítás ideje mint központi elem, de a válaszadók közel egyharmada választotta a nyelvismeret szintjét, az egynegyede pedig a nyelvhasználat gyakoriságát. Ugyanakkor azoknak a pedagógusoknak, akik olyan intézményekben dolgoznak, ahol csak magyar tannyelvű osztályok vagy csoportok vannak, több mint kétharmada az elsajátítás idejét tartotta meghatározónak a kétnyelvűvé válás tekintetében.

Ugyanez a változatos látásmód mutatkozik meg akkor is, amikor a pedagógusok azt becsülik fel, hogy körülbelül hány kétnyelvű gyereket tanítanak (lásd 5.33. ábra). Ha a kétnyelvűség funkcionális meghatározását vesszük alapul, miszerint „a kétnyelvűség két (vagy több) nyelv rendszeres használata, kétnyelvűek pedig azok az emberek, akiknek mindennapi életük során szükségük van két (vagy több) nyelvre, s ezeket használják is” (Grosjean 1982. 51 o.), egy domináns többségi környezetben élő kisebbség tagjai általában kétnyelvűeknek tekinthetők.

A megkérdezett pedagógusok megítélésében a következő kép rajzolódik ki: kétnyelvű elsősorban az a gyerek, aki vagy a családban, vagy igen korán, még óvodába lépés környékén, de még iskolába lépés előtt elsajátította az anyanyelvét és a környezet nyelvét.



5.33. ábra Kétnyelvű gyerekek az osztályban / csoportban

#### *A kétnyelvűség hatásai a gyerek fejlődésére*

A nyílt kérdésként megfogalmazott problémakörre a pedagógusok negyede nem válaszolt. A válaszolók döntő többsége az egynyelvű és a kétnyelvű gyerekek összehasonlításán alapuló negatív hatásokat emelte ki. A pozitívnak tekinthető hatások közül

---

a következő jellemző válaszokat fogalmazták meg a pedagógusok: a kétnyelvű gyerek könnyebben tanul új nyelveket, ha mindkét nyelvet ismeri több információforrás áll rendelkezésére, legalább két kultúrát képes belülről megismerni, több esélye lesz a munkaerőpiacon, nagyobb toleranciát mutat a másság iránt és könnyebben alkalmazkodik, magabiztosabb, mert könnyebben kommunikál a többi csoporttárral. Az elmúlt években számos kutatási eredmény hangsúlyozta a kétnyelvűség pozitív hatását a kognitív fejlődésre. Ezek közül elsősorban a fokozott nyelvi érzékenységet, a fejlett metanyelvi tudatosságot, a divergens gondolkodás magas szintjét, a fejlettebb analógiás gondolkodást, az olvasástanulás könnyebbségét, a kognitív flexibilitás magasabb szintjét, a fejlettebb figyelmi kontrollt valamint a demokratikusabb szemléletet emelik ki a kutatók (Baker 1993/2006; Jarovinskij 1994; Navracsics 1999; Cummins 2000; Bialystok 2001; De Houwer 2002; Kovács és Mahler 2009). A válaszokból kiolvasható nézetrendszerekbe elsősorban a köztudatba már beépült ismeretek jelentek meg, az újabb kutatási eredmények, főként a kognitív fejlődésre kifejtett pozitívumok nem kerültek említésre.

Ami a negatívumokat illeti, a pedagógusok főként a kevertnyelvűséget, a kétfélnyelvűséget, a kiejtésbeli hibákat, a szegényesebb szókincset, a fogalmazási nehézségeket, az idegennek hangzó fordításokat valamint a mindkét kultúra felületes ismeretét és a az esetleges későbbi identitászavarokat említik. A felsorolt negatívumok közül vannak olyanok, amelyek nem feltétlenül a kétnyelvűségből adódnak, de ennek a számlájára is írhatók (pl. szegényesebb szókincs, fogalmazási nehézségek).

#### *Kétnyelvűségből adódó gondok az oktató-nevelő munkában*

Az egynyelvű gyerekek oktatására berendezkedett iskolában a nyelvi sokszínűség kezelésére nincsenek általános receptek, a pedagógusok munkájuk során több akadályba ütköznek. A válaszadó pedagógusok szerint az egyik legnagyobb gondot az jelenti, hogy főként az óvodai csoportok szintjén, de egyre gyakrabban az elemi osztályok szintjén is szükséges a nyelvismeret szempontjából történő differenciálás – jelzik a megkérdézett óvónők, tanítók; a pedagógusnak pedig ismernie kell mindkét nyelven a megfelelő szaknyelvet, s így lassabban folyik a munka, kevesebb a hatékony tanítási-tanulási idő. Ezek a gyakran megfogalmazott nehézségek azt jelzik, hogy az óvodapedagógusok inkább a nagyobb korosztályok számára kidolgozott formális oktatási programok mintájára igyekeznek kialakítani a gyerekek kétnyelvűségét, ami gyakran inkább egyfajta kéttannyelvű oktatási folyamathoz vezet. Ebben minden információt mindkét nyelven elmondanak, és a gyerekek, ha mindkét nyelven megkapnak minden információt, kevésbé lesznek motiváltak a másik

---

nyelv elsajátítására. Szintén a nyelvismereti szintek nagy változatosságából adódik egy másik nehézség, amiről tanítók számoltak be: iskolába lépéskor a románul már jól beszélő gyerekek nagyobb osztályokban gyengébben teljesítenek román nyelvből, mivel első osztályban, mikor a beszédfejlesztésen van a hangsúly, számukra ez nem jelent gondot, és kialakul egyfajta „én ezt már tudom” állapot, ami később kárukra lesz, hiszen megszokják, hogy nekik románból nem kell készülniük.

Ugyanakkor, nagyobb osztályokban, amikor a nyelvi szint szempontjából történő differenciálás kulcsfontosságú lehet a tanítási-tanulási folyamat szempontjából, azt láthatjuk, hogy a tanárok fele nem tekinti ezt olyan pedagógiai problémának, ami az ő munkáját is érinti, a nyelv magas szintű elsajátítása nem transzdiszciplinális feladat, ezt sokan csak a nyelvtanár problémájának tekintik.

A nehézségek egy másik csoportja abból a csoporthatásból adódik, amely arra vonatkozik, hogy a mindkét nyelvet beszélő óvodások vagy kisiskolások szabad játék alatt, ha olyan gyerekekkel játszanak egy csoportba, aki a magyar nyelvet kevésbé tudja, átváltanak a többségi nyelvre, így még kevesebb az esély a nyelvtanulásra, csak a szervezett tanítási órán hallják, gyakorolják, tanulják a magyar nyelvet ezek a gyerekek.

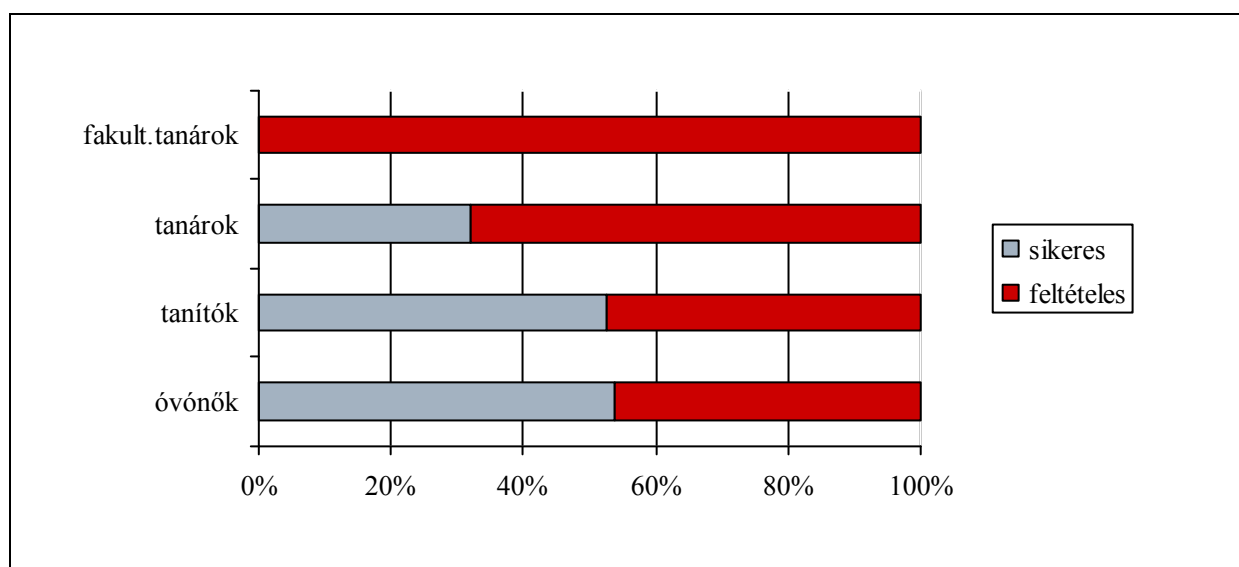
A problémák harmadik csoportja a szülő – iskola közötti kapcsolattartás kérdésköréhez kapcsolódik. Olyankor, amikor a szülői közösségben több olyan szülő is van, aki nem beszéli a magyar nyelvet, nyelvi kérdéssé válik a szülői értekezletek megszervezése, az ünnepélyek megrendezése vagy akár egy írásos értesítő megírása is.

A problémák sokfélesége és gyakorisága jelzi a kétnyelvűséggel kapcsolatos szakmai műhelyek, továbbképzések szükségességét, a differenciált tantervek és tankönyvek fontosságát, a jó gyakorlatok megosztásának igényét.

#### *Magyarul nem/alig beszélő gyerekek alkalmazkodásának megítélése a magyar tannyelvű csoportokba, osztályokba*

A magyar tannyelvű oktatási intézmények olyan gyerekek fogadására, tanítására vannak felkészülve, akik otthon, a családban megtanultak magyarul és ezen a nyelven (is) rendszeresen kommunikálnak, tehát anyanyelvi szinten beszélnek a magyar nyelvet. A nagyszámú vegyes házasság egyik következménye, hogy olyan gyereket is beíratnak a magyar tannyelvű iskolába, aki (még) nem képes ismeretszerzésre ezen a nyelven. Hogy mennyire bíznak a pedagógusok ezeknek a gyerekeknek az alkalmazkodásába, azt a 5.34. ábra is jelzi: minél nagyobb a gyerek, annál nagyobb mértékben jelennek meg a feltételek.

A sikeres alkalmazkodás feltételei között az alábbiakat emelik ki a pedagógusok: egyéni adottságok (nyelvérzék, motiváció, akarat), családi-otthoni segítség (magyarul beszélő fél kitartása, másik fél megértése, magyar rokonsággal, főként nagyszülővel való rendszeres kapcsolat), megfelelő pedagógusi hozzáállás (türelem, differenciált munka, felzárkóztató órák, kommunikációs gyakorlatok), magyar tannyelvű óvoda választása, család- óvoda/iskola együttműködése, magyar nyelvi környezet alakítása (magyarul beszélő játszótársak, magyar nyelvű szabadidős programok, TV adók elérhetősége), intenzív magyar nyelvhasználati lehetőség biztosítása (táborozás domináns magyar nyelvű környezetben).



5.34. ábra Magyarul nem vagy alig beszélő gyerekek alkalmazkodása a magyar tannyelvű csoportokba, osztályokba

#### *A kétnyelvűség témakörében kapott illetve igényelt szakmai képzés*

A megkérdezett pedagógusok közül csak 6-an (9,4%) jelezték, hogy alapképzésük során tanultak a kétnyelvűségről – 4 közülük nyelvtanár, 2-en tanítók. A pedagógusok jelentős része tehát képzése során nem tanult a kétnyelvűségről, bár őket is két nyelven oktatták és arra tanították, hogy magyarul és románul tanítsanak gyerekeket.

A továbbképzések tekintetében jobb az arány, a megkérdezettek 28,1%-a (18 pedagógus) volt ilyen irányú továbbképzésen az elmúlt években. Ebbe a 18-as csoportba tartozik mind a 4 fakultatív magyar nyelvoktatásban résztvevő pedagógus, 8 óvodapedagógus és 6 tanító. Mindenki a Bolyai Nyári Akadémia keretében szervezett A magyar mint második (idegen) nyelv oktatása továbbképzési programot jelölte meg a program nevével, mely háromszor került megszervezésre az elmúlt években.

A szakmai programok közül a leghatékonyabb formának a tapasztalatcserét tartották (51 említéssel), majd ezt követi a szakmai műhely és a rendszeresített felmérések végzése. A 5.16. táblázatban olvashatók ki azok az adatok, amelyek a különböző kétnyelvűséggel kapcsolatos szakmai programok iránti igényt jelzik:

5.16. táblázat Pedagógusok által igényelt kétnyelvűséggel kapcsolatos szakmai programok, segítségnyújtás

Kétnyelvűséggel kapcsolatos szakmai programok, segítségnyújtás	Említések	
	száma	%
Tapasztalatcsere, jó gyakorlatok megosztása	51	79,7
Rendszeres szakmai műhely (workshop)	47	73,4
Rendszeresített nyelvi felmérések végzése	45	70,3
Tananyagok, oktató programok biztosítása	38	59,3
Továbbképzés	35	54,7
Önálló tanulásra ajánlott szakirodalom	12	18,7
<i>Más javaslat:</i> szakmai utak szervezése más többnyelvű régióba	4	6,2
<i>Más javaslat:</i> mentorprogram, egyéni segítségnyújtás	2	3,1
<i>Más javaslat:</i> érintett szülői csoportok szervezése	2	3,1
<i>Más javaslat:</i> szótár-somagok (magyar-román / román-magyar, értelmező, idegen szavak stb.) biztosítása minden osztály számára	1	1,5

#### 5.3.5.2. Pedagógusok kétnyelvűséggel kapcsolatos nézetei - a hipotézisek igazolására szolgáló adatok összegzése

- A kérdőíves felmérés adatai a harmadik hipotézis (H3) bizonyításához járul hozzá. Feltételeztem, hogy a magyar tananyelvű kisebbségi óvodák-iskolák nincsenek felkészülve a nyelvi hátrányok leküzdésére, a nyelvi szintbeli különbségek kezelésére. Feltételezésemet az alábbi következtetések támasztják alá:
- A megkérdezett pedagógusok megítélésében a kétnyelvűség kialakulásának fontos feltétele a második nyelv korai elsajátítása. (lásd 5.32. ábra) A kétnyelvűvé válásban a családnak van kiemelt szerepe, ezért a magyar nyelv megtanítása egy magyarul nem beszélő gyerek esetében nem is épül be a mindennapi feladatok sorába. A megkérdezett tanárok fele nem tekinti ezt olyan pedagógiai problémának, ami az ő munkáját is érinti, a nyelv magas szintű elsajátítása nem transzdiszciplinális feladat, ezt többen csak a nyelvtanár problémájának tekintik.

- 
- A kétnyelvűség nem jelenik meg a képzésben, továbbképzésben, nem témája a szakmai vitáknak, kevés információ áll a pedagógusok rendelkezésére a magyar nyelv másodnyelvként való tanításáról, a kétnyelvűség előnyeiről, a két nyelv egymásra hatásáról.
  - A legnagyobb pedagógiai kihívást a nyelvi szint szempontjából történő differenciálás jelenti valamint a nyelvváltás fékezése a diákcsoporton belül: a mindkét nyelvet beszélő óvodások vagy kisiskolások szabad játék alatt, ha olyan gyerekekkel játszanak egy csoportban, aki a magyar nyelvet kevésbé tudja, átváltanak a többségi nyelvre, így még kevesebb az esély a nyelvtanulásra, csak a szervezett tanítási órán hallják, gyakorolják, tanulják a magyar nyelvet ezek a gyerekek.
  - Mindezek azt jelzik, hogy a nyelvi különbségek kezelésére nincsenek jó pedagógiai gyakorlatok, a nyelvileg vegyes családokból érkező gyerekek integrációja a magyar tannyelvű oktatási intézményekben nem problémamentes. A kisebbségi magyar oktatási hálózat olyan gyerekek oktatására van berendezkedve, akik iskolába lépéskor anyanyelvi szinten beszélnek a magyar nyelvet.



---

## 5.4. Az eredmények megvitatása

### 5.4.1. Az eredmények összegzése a hipotézisek függvényében

A kutatás célja a többnyelvű környezetben élő gyerekek nyelvi szocializációjának vizsgálata volt, a nyelvi „szocializációs tér” feltérképezése, valamint a nyelvi szocializációs folyamatok és az intézményes anyanyelvű oktatás összefüggéseinek feltárása.

A felmérésekből nyert adatok igazolják előzetes feltételezéseimet:

*H1. Az kisebbségi (magyar) tannyelvű oktatási intézményekben tanuló gyerekek heterogén nyelvi szocializációs tere különböző szintű kétnyelvűséget eredményez.*

A magyar tannyelvű oktatási intézményekben tanuló gyerekek szocializációs tere nyelvi szempontból heterogén: az óvodások több mint fele (55,8%) olyan környezetből jön, ahol az egyik vagy mindkét szülő anyanyelve más, mint a magyar, ez az arány az iskolások esetében egyharmadára csökken (31,2%), de még mindig jelentős. Ebből adódóan a magyar nyelv dominanciája az óvodáskorúak 45,5%-ának családjában tapasztalható, az iskoláskorúak esetében a családok 69,8%-ában; a román nyelv dominanciája jellemző a magyar óvodába járó óvodások családjának 25,4%-ára és az iskolások 17,4%-ára. A magyar-magyar családok otthoni kommunikációjában is megjelenik a többségi nyelv: óvodáskorúak esetében ez az arány 10%-os, kisiskoláskorúaknál 8% . Ugyanezt a jelenséget erősítik meg a magyar illetve a román nyelvtudás összehasonlításából nyert eredmények is: szignifikáns különbségek csak az óvodás korosztály esetében mutathatók ki a szókincs ( $t'=2,583$ ,  $p<0,05$  ) valamint a nyelvhelyesség ( $t'=2,313$ ,  $p<0,05$  ) tekintetében, a román nyelvtudás javára.

Ez a nyelvileg vegyes környezet különböző szintű kétnyelvűséget eredményez: a magyar tannyelvű óvodába járó gyerekek közül 22,6% domináns magyar kétnyelvű, 37,1% kiegyensúlyozott kétnyelvű, 28% domináns román nyelvű és 12,3% kétfélnyelvű. A kisdíákok 17,4%-a domináns magyar kétnyelvű, 57,4% kiegyensúlyozott kétnyelvű, 16,6% domináns román kétnyelvű és 11,6% kétfélnyelvű.

---

*H1a. Többsnyelvű környezetben az otthon beszélt nyelv dominanciája nem jelenti szükségszerűen azt, hogy ez a dominancia a gyerek kétnyelvűségében is fennmarad.*

Az otthonukban magyarul beszélő óvodások 46,5%-a domináns magyar kétnyelvű, 37,2%-a kiegyensúlyozott kétnyelvű. Kisiskolás korúak esetében a domináns magyar családokban nevelkedő gyermekek 24,3%-a domináns magyar kétnyelvű, 61,6% kiegyensúlyozott kétnyelvű. Az otthonukban románul beszélő de magyarul tanuló óvodások 74,6% domináns román kétnyelvű, 11,9%-uk kiegyensúlyozott kétnyelvű. A román nyelvi dominanciájú családokban élő és magyar tannyelvű iskolába járó kisiskolások 73,3%-a domináns román kétnyelvű, a kiegyensúlyozott kétnyelvű tanulók aránya 15,6%.

*H1b. Nem csak a nyelvileg vegyes családban élő gyerekek válhatnak kiegyensúlyozott kétnyelvűvé, hanem az egynyelvű, magyar- magyar családok gyerekei is.*

A családi nyelvi dominancia és az oktatás tannyelvének hatása mellett minden harmadik (37,2%) otthon magyarul beszélő, magyar óvodába járó gyerek már ebben a korban kiegyensúlyozott kétnyelvű. Kisiskolás korúak esetében három gyerekből szinte kettőről mondható el ugyanez: az otthon magyarul beszélő és magyar tannyelvű iskolába járó tanulók 61,6%-a kiegyensúlyozott kétnyelvű.

*H1c. Az egynyelvű családokban élő gyerekek a vegyes nyelvi környezet hatására már iskoláskoruk előtt kiegyensúlyozott kétnyelvűvé válnak, és ez a folyamat az iskoláskorban tovább erősödik.*

Kisiskoláskorban a nagyobb osztályok felé haladva csökkenő tendenciát mutat a román illetve a magyar domináns kétnyelvűek száma, és nő a kiegyensúlyozott kétnyelvűeké. Míg első osztályban az egynyelvű családokban élő diákok 56,5%-a kiegyensúlyozott kétnyelvű, negyedik osztályra ez az arány 74,6%-ra nő.

A többsnyelvű környezet hatása felcserélő helyzetben elsősorban a többségi nyelv irányából hat a kisebbségi nyelvekre. Ez olvasható ki a kutatás adataiból is: a román nyelv dominanciája már a kisgyermekkorban, kisiskoláskorban hat, a magyar-magyar családok otthoni kommunikációjában is megjelenik, a magyar tannyelvű oktatási intézményekben is jelen van elsősorban a nyelvileg vegyes családokból származó gyerekek révén, a kétnyelvű,

---

tagozatos intézményekben pedig a román tannyelvű osztályokba járó, az ott tanító pedagógusok nyelveként szintén hat a nyelvi szocializációra. Az adatokból kirajzolódó kép a beindult nyelvcserefolyamatok mértékét is jelzi, ennek ismeretében érthetőbbé válnak azok a „tünetek”, amelyek meglepőek olykor a helyi magyar közösség tagjai számára is: miért beszélnek szünetben egyre többen románul a magyar tannyelvű iskolában, miért fociznak „románul” a kiskamaszok az iskolaudvaron, miért kerül a sor végére Temes megye, amikor az anyanyelven beiskolázott diákok arányát a helyi magyar közösség arányához viszonyítják. A központosított tanterv viszont továbbra is úgy tekint ezekre a gyerekekre, mint akik anyanyelvi szinten beszélnek a magyar nyelvet, és akik a román nyelvvel az óvodai foglalkozásokon, majd iskolába lépés után heti négy órában beszédfejlesztési órán ismerkednek. A problémakört tovább bonyolítja az, hogy tabukérdésnek számítanak a nyelvi szintbeli különbségekből adódó oktatási nehézségek, az anyanyelvű iskolákért folytatott harcban kevés idő, energia marad a kérdések tudományos megismerésére, vitájára.

*H2. A nyelvileg vegyes házasságban született gyerekek kétnyelvűvé válásában az oktatási intézménynek meghatározó szerepe lehet.*

A nyelvileg vegyes családok túlnyomó része magyar-román párú házastársat jelent. Bár az általános populációban nagyobb arányban vannak jelen a magyar nő – román férfi heterogám házasságok, azokban a nyelvileg vegyes családokban, ahol a magyar tannyelvű oktatás mellett döntenek, aránylag egyforma a magyar apa – román anya illetve a román apa – magyar anya típusú családok aránya, mind az óvoda, mind pedig az iskola szintjén. A nyelvileg vegyes családok otthoni nyelvhasználatában asszimetrikus nyelvi hatás tapasztalható, a többségi nyelv javára, kivételt csak a többségében magyarul beszélő (80% fölötti magyar lakosú) települések jelentenek, ahol a nyelvileg vegyes családokban is inkább a magyar nyelvet használják.

A második feltételezéshez tartozó mindhárom alhipotézist igazolják a kutatás adatai:

*H2a. A magyar tannyelvű óvodába járó gyerekek egy része csak az óvodában kezd kétnyelvűvé válni.*

A szekvenciális korai kétnyelvű gyerekek esetében azokban a családokban, ahol először a magyar nyelvet sajátítja el a gyermek, már a családban elkezdik a többségi nyelv tanítását, gyakorlását. Ha elsőként a román nyelvet sajátítja el a gyermek, a magyar nyelvvel

---

az óvodában kezd el ismerkedni a gyermek, a szülő a magyar nyelv megtanulását az óvodától várja.

Ugyanakkor a magyar óvodába járó román domináns kétnyelvű gyerekek aránya az óvodáskor elején a legmagasabb (4-5 éves korban több mint 30%).

*H2b.Iskolába lépéskor vannak olyan nyelvileg vegyes családban élő iskolaérett gyerekek, akiket magyar tannyelvű iskolába íratnak, bár a gyerekek magyar nyelvtudása nem éri el azt a szintet, amely lehetővé teszi a gyerek hatékony oktatását.*

A magyar osztályba iratkozó iskolaérett tanulók 21,9%-a nem éri el magyar nyelvből az életkorának megfelelő átlagos szintet. Ezek a gyerekek egy kivétellel nyelvileg vegyes családból származnak.

*2.c.Az óvoda és iskola tannyelve valamint az ott kialakuló kortárs csoport domináns nyelve hozzájárul a nyelvileg vegyes családban tapasztalt asszimetrikus nyelvi hatás kiegyenlítéséhez*

A román nyelvi dominancia esetében a kétnyelvűség irányába való elmozdulás az iskola szerepét igazolja a nyelvileg vegyes családból származó gyerekek kétnyelvűvé válásában: a nyelvi szempontból román domináns családokban élő és magyar óvodába járó gyerekek 11,9%-a kiegyensúlyozott kétnyelvű, a kisiskolások esetében ez az arány 15,6%.

Szintén az intézmények szerepét hangsúlyozza az a tény, hogy míg a domináns román kétnyelvű óvodásoknak csupán 2,2%-a beszél magyarul kortársaival, addig a kisiskolások esetében ez az arány 41,3%, ami a magyar tannyelvű iskola valamint a magyar tannyelvű iskolában kialakult csoport hatását jelezheti. A kiegyensúlyozott kétnyelvűek esetében is jelentősebb a magyar nyelvhasználat a kortárs csoporton belül: míg óvodáskorban a kiegyensúlyozott kétnyelvű gyerekek 44,6%-a beszél magyarul társaival a szabad játék közben, a kisiskoláskorúak 74,8%-a beszél magyarul az iskolai kortárs csoportban. Ezt a jelenséget kisiskolások esetében az intézményben tapasztalt nyelvi dominancia is befolyásolja: amennyiben az intézményben is domináns a magyar nyelv használata (önálló magyar tannyelvű iskolák esete), nagyobb valószínűséggel beszélnek egymás között is magyarul gyerekek.

A vegyes házasságok egyre növekvő száma az anyanyelvű / magyar tannyelvű oktatási intézményeket új helyzet elé állítja: megjelent egy olyan oktatási feladat, melyet

---

hagyományosan a család látott el korábban: meg kell tanítania a magyar nyelvet. Bár az idegen/világnyelvek tekintetében ez a probléma nem újszerű, a magyar nyelv tekintetében kevés tapasztalat gyűlt össze arról, hogy hogyan lehet magyarul tanulni az őshonos kisebb oktatási rendszerben olyan közösségekben, ahol a nyelvi szintbeli különbségek a legalacsonyabbtól a legmagasabb szintig megtalálhatóak. A kutatás eredményei azt jelzik, hogy bár a magyar tannyelvű oktatási intézmények hozzájárulnak a családra jellemző asszimetrikus nyelvi hatások kiegyenlítéséhez, ez a hatás nem elegendő minden esetben ahhoz, hogy a másodnyelv / kisebbségi nyelv a tudás megszerzésének hatékony eszközévé váljon. A vegyes családokban élő gyerekek nyelvi szocializációjának a kutatás során azonosított három mintázat (a szimultán kétnyelvűséget kialakító nyelvi szocializációs mintázat – a kisgyerek párhuzamosan sajátítja el a két nyelvet a családban; a szekvenciális kétnyelvűséget kialakító elsődleges nyelvi szocializációs mintázat – egymást követően, de még a családban sajátítja el mindkét nyelvet a kisgyerek; valamint a szekvenciális kétnyelvűséget kialakító másodlagos nyelvi szocializációs mintázat – a nyelveket egymás után sajátítja el a kisgyerek még iskoláskor előtt, de csak az első nyelvet a családban, a másodikat már az óvodában) közül a harmadik szinte kizárólag az óvodára bízta a magyar nyelv tanulását. Míg az otthonukban magyarul beszélő, domináns magyar kétnyelvű gyerekek esetében a másodlagos kétnyelvi szocializáció sikeres stratégia a román nyelv elsajátítására (a domináns nyelvi környezeti hatás eredményeképpen), a nyelvileg vegyes házasságban élő gyerekek magyar nyelvelsajátításához sajátos módszerekre és nyelvi hatáserősítő programokra van szükség a mikrorendszerek szintjén.

Ezek az eredmények kapcsolódnak azokhoz a nemzetközi kutatásokhoz, amelyek azt vizsgálják, hogy a többnyelvű közösségek tagjai hogyan tanulják meg a különböző kódok használatát illetve azt, hogy a nyelvi szocializációs mintázatok milyen hatással vannak a nyelvmegtartásra (*Garrett és Baquedano- López, 2002; Bayley és Schecter 2003.*).

*H3. A magyar tannyelvű kisebbségi óvodák-iskolák nincsenek felkészülve a nyelvi hátrányok leküzdésére, a nyelvi szintbeli különbségek kezelésére.*

A nyelvileg vegyes családban élő gyerekek több mint kétharmada (69,8%) magyar tannyelvű óvodába járt, és ezek közül csak minden második ér el átlagos vagy átlagon felüli eredményt. Az eredményeket magyarázhatják az egyéni különbségek, de a megfelelő óvodai nyelvelsajátítási programok, a nyelvi hátrányok leküzdését szolgáló módszerek hiánya is.

---

A pedagógusok megítélésében a kétnyelvűség kialakulásának fontos feltétele a második nyelv korai elsajátítása. A kétnyelvűvé válásban elsősorban a családnak van kiemelt szerepe, ezért a magyar nyelv tanítása egy magyarul nem beszélő óvódás esetében vagy később a magyar nyelvi kompetencia fejlesztése nem is épül be a pedagógus mindennapi feladatainak sorába. A megkérdezett tanárok fele nem tekinti ezt olyan pedagógiai problémának, ami az ő munkáját is érinti, a nyelv magas szintű elsajátítása nem transzdiszciplinális feladat, ezt többen csak a nyelvtanár problémájának tekintik.

A kétnyelvűség nem jelenik meg a képzésben, továbbképzésben, nem témája a szakmai vitáknak, kevés információ áll a pedagógusok rendelkezésére a magyar nyelv másodnyelvként való tanításáról, a kétnyelvűség előnyeiről, a két nyelv egymásra hatásáról.

A legnagyobb pedagógiai kihívást a nyelvi szint szempontjából történő differenciálás jelenti valamint a nyelvváltási folyamatok tompítása a diákcsoporton belül: a mindkét nyelvet beszélő óvodások vagy kisiskolások szabad játék alatt, ha olyan gyerekek játszanak egy csoportban, aki a magyar nyelvet kevésbé tudja, átváltanak a többségi nyelvre.

Mindezek azt jelzik, hogy a nyelvi különbségek kezelésére még nincsenek kialakult jó pedagógiai gyakorlatok, a nyelvileg vegyes családokból érkező gyerekek integrációja a magyar tannyelvű oktatási intézményekben nem problémamentes.

A beindult nyelvcseré folyamatok befolyásolásában a társadalmi, gazdasági, demográfiai és politikai tényezők mellett az oktatásnak valamint a helyi közösségek etnikai vitalitásának van fontos szerepe (Osváth, Szarka, 2003). Mind az oktatás, mind pedig a helyi közösségépítési folyamatokban a pedagógusoknak kiemelt szerepük van, ezért fontos, hogy hogyan gondolkodnak ezekről a jelenségekről, folyamatokról.

#### ***5.4.2. A kutatás egyéb jelentős eredményeinek összegzése***

Az empirikus kutatásból nyert, de a hipotézisekhez nem kapcsolódó eredmények közül négy problémakört emelnék ki, melyek további kutatást igényelnek:

Az első téma a kétfélnyelvűséggel kapcsolatos. A várt tendenciával ellentétben, a kétfélnyelvűnek tekintett gyerekek otthonában elsősorban magyarul beszélnek, és nem mindkét nyelv vagy az óvoda nyelvével ellentétes nyelv dominál. A téma pontosabb tanulmányozása, pontosabb nyelvi próbák és más felmérések szükségesek ahhoz, hogy a jelenség és a nyelvelsajátítási stratégiák összefüggéseit megismerjük.

A másik téma a média szerepének pontosabb tanulmányozása a nyelvi szocializációban. A kedvelt TV műsorok nyelvében tapasztalható jelentős többségi nyelvi hatás (az otthonukban magyarul beszélő kisiskolások 42,9%-a csak román nyelvű TV

---

műsorokat említ, míg a társaikkal magyarul beszélőknek pedig a 47,4%-a választja inkább a román nyelvű műsorokat) figyelemfelkeltő. Feltételezhető, hogy a magyar-magyar családok gyerkeinek domináns kétnyelvűvé válásában szerepe van a média nyelvének is.

A harmadik téma az intézményi, szervezeti szintet érinti és azt a kérdést veti fel, hogy milyen hatással van az intézményi szintű kétnyelvűség a tanulók nyelvhasználatára. A kutatás eredménye jelzi, hogy az önálló magyar tantervű iskolákban, ahol domináns nyelvként van jelen a magyar nyelv, valószínűbb a magyar nyelv használata a kortárs csoport szintjén is. Ugyanakkor feltételezhető, hogy a magyar nyelv „hivatalos” használata az intézmény szintjén emeli a nyelv presztízsét is. Ezek az adatok is jelzik, hogy érdemes volna összehasonlítani a tagozatos iskolák és az önálló magyar iskolák szervezeti kultúrájának hatását a nyelvi szocializációra, a kétnyelvűséggel, kisebbségi léttel kapcsolatos attitűdök kialakulására.

A negyedik téma a nyelvileg vegyes családokban megvalósuló nyelvi szocializációs mintázatok és a család jellemzői közötti összefüggéseket érinti. Az interjúk adatainak elemzése során három tendencia rajzolódott ki: a szimultán kétnyelvűséget kialakító nyelvi szocializációs mintázat – azokban a családokban, ahol az egy személy – egy nyelv stratégia alapján a kisgyerek párhuzamosan sajátítja el a két nyelvet; a szekvenciális kétnyelvűséget kialakító elsődleges nyelvi szocializációs mintázat – azokban a családokban, ahol egymást követően de még a családban sajátítja el mindkét nyelvet a kisgyerek, valamint a szekvenciális kétnyelvűséget kialakító másodlagos nyelvi szocializációs mintázat – azokban a családokban, ahol a nyelveket egymás után sajátítja el a gyermek még iskoláskor előtt, de csak az első nyelvet a családban, a másodikat már az óvodában. Az azonosított mintázatok és a nyelvileg vegyes családok jellemzőinek kutatását érdemes volna egy nagymintás vizsgálat során tovább kutatni.

#### **5.4.3. Az eredményekre építő gyakorlati javaslatok**

Az eredmények azt jelzik, hogy a felcserélő kisebbségi helyzetben élő magyar gyerekek már gyermekkorukban kiegyensúlyozott kétnyelvűvé válnak a nyelvi szocializáció folyamán. Kérdés, hogy ez a későbbiekben magas szintű kétnyelvűséggé válik-e, vagy az egynyelvűség irányába hajlik el, és a beszélő nyelvet vált. Ha a korai kétnyelvűvé válás elsősorban a családi nyelvpolitika eredménye, a magas szintű kiegyensúlyozott kétnyelvűvé válásban a minőségi oktatásnak kulcsszerepe van. A két kulcsfontosságú tényező (család és iskola) mellett a gyerekkori nyelvi szocializációban más tényezőknek is jelentős szerepük lehet. Ha a korai gyermekkorban a második nyelv elsajátítása inkább az anyanyelv elsajátításához hasonlítható (Krashen, 1985; Tabors és Snow, 1994), sok múlik a nyelvi

---

környezeten valamint a kisgyerek és a másodnyelvű személy kapcsolatán, akinek kedvéért érdemes lehet „megtanulni” a másik nyelvet. Így válik fontossá a nagycsalád, a célnyelven elérhető közösség, média, gyermekeknek szánt szabadidős programok.

Több kérdést is felvetnek a kutatás eredményei:

Ha az anyanyelv a leghatékonyabb oktatási nyelv, mi történjen azokkal, akik az iskolára bízják a (tan)nyelvi kompetencia kérdését is? Az adatok jelzik, hogy az utóbbi években egyre nő a magyar oktatási hálózatban a domináns román kétnyelvű gyerekek száma, akik viszont differenciált oktatás hiányában nem jutnak el a kiegyensúlyozott kétnyelvűség szintjére. Jelenlétük pedig a kortárs csoportok nyelvmegőrző szerepét is veszélyeztetik, hiszen a kommunikáció kedvéért a többség a mindenki által ismert nyelvre vált át.

*Lanstyák* (1995) szerint, az iskolának is tisztáznia kell, hogy milyen típusú kétnyelvűség kialakítását célozza. A szerző szerint szórványban erőteljes anyanyelvű dominanciát felvállaló iskola mellett is csak kiegyensúlyozott kétnyelvűség vagy másodnyelvi dominancia alakul ki az erőteljes többségi nyelvi hatás miatt. Ezeket a megállapításokat a kutatásom eredményei is igazolni látszanak. (*Göncz*, 1995) szerint minél instabilabb a közösség kétnyelvűsége, annál inkább dominánsnak kell lennie az anyanyelvű oktatásnak: a hozzáadó kétnyelvűséget az szolgálja, ha a kisebbség anyanyelvmegőrző oktatási programot követ, a többség pedig nyelvi belemerítési program során ismerkedik a kisebbség nyelvével.

Az önmagát gyermekközpontúnak deklarált, a közösség szolgálatában álló magyar tananyelvű kisebbségi iskola tudja-e kezelni a kétnyelvűség kérdését? Talál-e megfelelő választ arra, hogy hogyan biztosítható minőségi oktatás egy olyan osztályban, ahol ugyanabban az osztályban olyan diák is tanul(na), aki számára a magyar nyelv megtanulása a kérdés, és olyan is, aki számára a magyar nyelven való tanulás a tét. A nagyon heterogén nyelvismerettel rendelkező gyerekek tanításának problémája komoly kihívást jelent napjainkban (*Gombos*, 2010) és a kidolgozott megoldásoktól függ, hogy a kétnyelvű oktatás magas szintű kétnyelvűséget eredményez vagy tovább erősíti a beindult nyelvcseré folyamatokat.

A nyelvcseré folyamatok csökkenése érdekében valamint a domináns román kétnyelvű gyerekek nyelvi fejlesztése érdekében átgondolásra szorul az intézményes anyanyelvi tanítás stratégiája: meg kell vizsgálni az alternatív programok, sajátos nyelvcsoporthoz, kiegészítő foglalkozások lehetőségét, és a hatékony programok eredményességének megítélése érdekében fontos a rendszeres nyelvi mérések elvégzése – a kutatásban egy kisgyerekek nyelvi szintjének mérésére alkalmazható próbára javaslatot is tettem.



---

A kutatási eredmények (iskolaérettségi felmérések) azt jelzik, hogy külön figyelmet igényel a beszédhallás fejlesztése, mind az óvodás, mind pedig a kisiskolás korosztály esetében.

Az óvodai oktatás szintjén a nyelvi belemerítési programokból, a korai intézményes, „szelíd” nyelvtanulási programokból lehet alkalmazható módszereket átvenni, adaptálni (Huppertz, 2002; Wode, 2000; Morvai és Poór, 2006; Wenzel, é.n). Jelenleg a korai nyelvoktatás hatékony nyelvpedagógiai elvei, a kétnyelvűségből adódó kognitív előnyök nem érvényesülnek sem az intézmények szervezeti szintjén, sem pedig az alkalmazott módszertanok szintjén.

A kisiskolások szintjén differenciált foglalkozást igényelnek azok a diákok, akik nem érik el a nyelvi életkornak megfelelő általános szintet, akik a családban nem vagy csak keveset használják a magyar nyelvet. Az óvodai és iskolai nyelvi fejlesztésbe fontos a szülők bevonása, csak így lehet működő, személyre szabott stratégiákat kidolgozni a gyerekek hatékony nyelvi integrációjára. A működő napközi programoknak fontos szerepük lehet a nyelvi hatások erősítésében is.

Az intézmények szintjén fontos a nyelv státusának megerősítése, presztízsének emelése. Fontos, hogy a kisebbségi nyelv helyet és teret kapjon az intézményi kommunikációban, hogy a szervezeti kultúra elemeibe beépüljön a magyar nyelv.

Elsődleges feladat viszont a pedagógusok képzése és bevonása az alkalmazható megoldások kialakításába., pedagógusoknak kiemelt szerepük van, mivel nemcsak a közvetlen munkájukkal befolyásolják a gyerekek kétnyelvűségét, hanem közvetetten, az iskola rejtett tantervén keresztül, a nyelvcserefolyamatok visszafordíthatóságáról, az anyanyelvű oktatás nyelvi revitalizációs szerepéről, a nyelv(ek) presztízséről vallott nézeteiken keresztül. Ugyancsak kiemelt szerepük van a szülők tannyelv-választásának befolyásolásában, a kétnyelvűséggel kapcsolatos tévhitek felszámolásában. Ha a többnyelvű környezetből adódó előnyöket a magas szintű kétnyelvűség szolgálatába szeretnénk állítani, a kétnyelvűségnek a szakmai fórumok témájává kell válnia.

Ugyanakkor szükség van az iskolán-óvodán kívüli anyanyelvi hatások felerősítésére, erre jó példa a kutatási eredmények ismertetése óta beindult és sikeresen működő anyanyelvi játszóház-program, a nyelvileg vegyes házasságból származó gyerekek számára szervezett bejárótábor.

*Fishman* (1991) szerint ha a család nyelvátörökítő szerepe megszűnik, kritikussá válhat a nyelvcserefolyamat megállítása. Ha a családban nem sikerül megőrizni a nyelvet, és az idősebb generáció nem adja át az ifjabbnak, akkor kevésnek bizonyul a formális nyelvi

---

színterek nyelvhasználatának alakítása. A kutatásban megkérdezett családok bár nyilvánvaló döntést hoztak egy bizonyos fajta kétnyelvűség kialakítására (magyar tannyelvű óvodába írátták gyermekeiket), a kétnyelvűség, a két kultúrához való tartozás nem téma a családi kommunikációban, kevés jele van a kétnyelvűséget támogató nyelvi szocializációs tér kialakításának, tervezésének. A magasabb képzettség, a kisebbségi nyelv és kultúra megőrzésére való nyitottság ellenére is kevés ismerettel rendelkeznek a szülők a nyelvtanulásról vagy a kétnyelvűség kognitív fejlődésre fejtett pozitív hatásáról. Mindez azt jelzi, hogy a szülőket megfelelő informálására és bevonására is szükség van a nyelvileg vegyes családokban élő gyerekek megfelelő integrációja érdekében.

*Kontra* (2000) szerint a kisebbségben élő magyarság általában – ezen belül az erdélyi magyarság is – inkább kényszernek érzi a kétnyelvűséget, és megkérdezéskor nem is vállalja ezt. Van-e esély a kényszer-többszínűségből az érték-többszínűség irányába elmozdulni?

---

## 6. Összegzés és további kutatási feladatok

Helyi folyamatokat leíró kutatásom eredményei hozzájárulnak a többnyelvű környezetben, nyelvi és etnikai őshonos kisebbségben élő gyerekek szimultán vagy szekvenciális kétnyelvűvé válásának pontosabb megismeréséhez, kiemelve azokat az összefüggéseket, amelyek a legfontosabb nyelvi szocializációs közegek és a holisztikusan értelmezett kétnyelvűségi szint (Horváth, 2008) között kimutathatók. Külön figyelmet fordítottam a nyelvileg vegyes családokban élő gyerekek nyelvi szocializációjára, a családi valamint az intézményi kétnyelvűvé válás körülményeinek leírására, és az adatok alapján három különböző nyelvi szocializációs mintázatot azonosítottam. Ugyanakkor vizsgáltam a kétnyelvűség kialakításában fontos szerepet játszó pedagógusok nézeteit a kétnyelvűséggel kapcsolatosan.

A kutatás időszerűsége abból adódik, hogy az elmúlt évtizedben a szórványként számon tartott régiókban, kistérségekben egyre nő a nyelvileg vegyes házasságból származó gyerekek száma a magyar tannyelvű oktatásban, ugyanakkor közösségi szinten egyre jobban észlelhetők a beindult nyelvcsere folyamatok a magyar – magyar családokban élő gyerekek esetében is. Ehhez a megváltozott kulturális kontextushoz alkalmazkodnia kell a magyar tannyelvű oktatásnak is. Ha kilépünk az őshonos kisebbség és a többség viszonya által meghatározott problémakörből, a kutatási téma aktualitását az adja, hogy ma a világ számos pontján találunk olyan gyerekeket, akik más nyelvi környezetben élnek, mint amit az oktatási intézményben tapasztalnak, és olyan egynyelvű vagy többnyelvű intézményeket, amelyek nyelvtudás szempontjából igen heterogén csoportokat oktatnak.

A kutatás eredményei a problémafeltárás mellett újabb kérdések megfogalmazására adnak alkalmat, s további vizsgálatokhoz nyújtanak kiindulópontot. Ilyen témák a heterogén nyelvi szocializációs tér és a kétfélnyelvűség kialakulása közötti összefüggések; a média szerepének vizsgálata az óvodás- és kisiskoláskorban a nyelvi dominancia vagy a kiegyensúlyozott kétnyelvűség kialakulásában; a gyerekek kétnyelvűségi szintje és az oktatási intézmény nyelvi dominanciája közötti kapcsolat valamint a nyelvileg vegyes családok általános jellemzői és az alkalmazott nyelvi szocializációs mintázatok közötti kapcsolat.

Két- vagy többnyelvű környezetben a nyelvcsere folyamatának lassítása érdekében átgondolásra szorul az intézményes anyanyelvi tanítás stratégiája, szükség van az iskolán-,

---

óvodán-kívüli anyanyelvi hatások felerősítésére, az anyanyelv presztízsének emelésére, a vegyes házasságból származó gyerekek hatékonyabb nyelvi integrálására, valamint a pedagógusok és szülők kétnyelvűséggel kapcsolatos ismereteinek bővítésére. A kutatási eredmények alapjául szolgálhatnak etno-lingvisztikai vitalitást fejlesztő közösségi programok, nyelvi revitalizációs programok, valamint optimális anyanyelvű oktatási stratégiák kidolgozására. Hozzájárulhat azoknak az oktatáspolitikai, intézményvezetési és nyelvpedagógiai stratégiáknak a megalapozásához, melyek a kisebbségi kényszer-többynyelvűségként megélt helyzetet az érték-többynyelvűség irányába mozdíthatják el.

---

## Köszönetnyilvánítás

Köszönöm témavezetőmnek, *Vajda Zsuzsannának* a szakmai tanácsokat, észrevételeket, az odafigyelést és biztatást amivel az évek során támogatta munkámat.

Köszönöm a Neveléstudományi Doktori Iskola tanárainak, hogy alkalmat adtak betekinteni egy más oktatási rendszerbe, új témák, problémafelvetések fele irányították figyelmemet és gazdagították tudásomat.

Köszönöm azoknak a Doktori Iskola hallgató-kollégáimnak a támogatását, akikkel az évek során alkalmam volt a témával kapcsolatos kérdéseket megbeszélni, akik visszajelzéseikkel segítették munkámat.

Köszönöm az itthoni pedagóguskollégáknak az adatgyűjtésben és a problémafeltárásban nyújtott segítséget.

És nem utolsó sorban, köszönöm családom tagjainak és közeli barátaimnak, hogy mindvégig támogattak, és lehetőséget adtak arra, hogy szakmai fejlődésemmel is foglalkozzam.

---

## Irodalomjegyzék:

- Albert, M. és Obler, L. K. (1978): *The Bilingual Brain: Neuropsychical and Neurolinguistic Aspects of Bilingualism*. Academic Press, New York.
- Barron- Hauwaert, S. (2004): *Language strategies for bilingual families: the one-parent-one-language approach*. Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- Baker, C. (1993/2006): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- Baker, C. és Jones, S.P. (1998): *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingualism Education*. Multilingual Matters Ltd, Clevedon.
- Bálint Emese (2005): A társadalmi kapcsolatháló és a kódválasztás összefüggései: román-magyar kétnyelvű közösségek példája, *Regio: kisebbség, politika, társadalom*, **16** 2.sz.12-28.
- Bálint Emese, Fodor Dóra és Vremir Márta (2009): Iskola és kétnyelvűség viszonya Tordán. In: Bálint Emese és Péntek János (szerk.): *Oktatás: nyelvek határán. Közelkép és helyzetkép a romániai magyar oktatásról*, Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége, Sepsiszentgyörgy. 11-55.
- Bartha Csilla (2003): A kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei és az oktatás. In: Nádor Orsolya és Szarka László (szerk.): *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 56-75.
- Bartha Csilla (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bassola, P. és Lengyel, Zs. (1996): Forschungsansätze der Kontaktlinguistik: Altersgruppe I: Kinder. In: Goebel, H., Nelde, P.H., Starý, Z. és Wölck, W. (szerk.): *Kontaktlinguistik, Contact Linguistics, Linguistique de contact*. Mouton de Gruyter, Berlin/New York. 364-371.
- Bayley, R. és Schecter, S.R. (2003): Toward a Dynamic Model of Language Socialization In Bayley, R., Schecter, S.R. (szerk.): *Language socialization in bilingual and multilingual societies*. Multilingual Matters, Clevedon. 1-6.
- Beregszászi Anikó, Csernicskó István és Orosz Ildikó (2001): *Nyelv, oktatás, politika*. Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola, Beregszász.
- Bernstein, B. (1975): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Pap Mária és Szépe György (szerk.): *Társadalom és nyelv*. Gondolat Kiadó, Budapest. 393-431.
- Berry, J. W., Poortinga, Y.H, Segall, M.H. és Dasen, P.R. (1992/2002): *Cross- cultural psychology. Research and application*. Cambridge University Press, New York.
- Bialystok , E. (2001): *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press, New York.

- 
- Bialystok, E., Martin, M. és Viswanathan, M. (2005): Bilingualism across the lifespan: The rise and fall of inhibitory control. *International Journal of Bilingualism*, **9**. 1 sz. 103– 119.
- Bloomfield, L. (1933/1970): *Language*. George Allen&Unwin Ltd., London.
- Bodó Barna (2009): *Szórvány és nyelvhatár. Tanulmányok*. Lucidus Kiadó, Budapest.
- Bodó Barna (1998): Belépés és szocializáció a bánsági székelyeknél. *Szórvány füzetek: Nagyvárosi etnikai és szociális szórványok*. Temesvár. 77-83.
- Borbély Anna (2007): Újabb kutatások a kétnyelvű magyarországi románok nyelvtudásáról és nyelvhasználatáról. *Kisebbségkutatás* **16**. 1 sz.
- Borbély Anna (2001): A nyelvcsere folyamata és kutatása. In: *Nyelvtudományi Közlemények* 98. 193–215.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development*. Harvard University Press, Cambridge.
- Camilleri, C. (1986): *Antropológia culturelle et education*. Delachaux et Niestlé, Lausanne.
- Cormack, M. (2007): The media and language maintenance. In: Cormack, M. és Hourigan, N. (szerk.): *Minority Language Media: Concepts, Critiques and Case Studies*. Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- Crystal, D. (2000): *Language Death*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Cummins, J. (2000): Language, power, and pedagogy: *bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- Cummins, J. (1993) *Bilingualism and second language learning*, Annual Review of Applied Linguistics, **13**: 51–70.
- Cummins, J. (1976): The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: a Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypothesis. *Working Papers of Bilingualism*, Toronto OISE, **9**. 1-43.
- Cummins, J. és Swain, M. (1986): *Bilingualism in Education. Aspects of Theory, Research and Practice*. Longman, London-New York.
- Csapó Benő (1998): *Az iskolai tudás*. Osiris, Budapest.
- Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, **11**. 8. sz. 25–35.
- Csete Örs, Papp Z. Attila és Setényi János (2009): Kárpát- medencei magyar oktatás az ezredfordulón. In: Bitskey Botond (szerk.): *Határon túli magyarság a 21. században*. Köztársasági Elnöki Hivatal, Budapest. 125-165.

- 
- Csizér Kata és Dörnyei Zoltán (2002): Az általános iskolások idegennyelvi-tanulási attitűdjei és motivációja. *Magyar Pedagógia*, **102.** 3. sz. 333–353.
- Csiszár Rita (2007): A kétnyelvű családi kommunikáció különböző típusai a migráns eredetű bécsi magyar diaszpóra és az alsóőri (Burgenland) őshonos magyar kisebbség körében. *Kisebbségkutatás*, **16.** 2. sz. 262-289
- Dörnyei, Z. (2001): *Teaching and researching motivation*. Longman, London.
- De Houwer, A. (2002): *Comparing monolingual and bilingual acquisition*. Alkalmazott Nyelvtudomány, *1*: 5–18.
- De Houwer, A. (1999): Environmental factors in early bilingual development: the role of parental beliefs and attitudes. In: Extra, G. És Verhoeven, L. (szerk.): *Bilingualism and Migration*. Mouton de Gruyter, Studies on Language Acquisition 14, Berlin – New York. 75–95.
- De Houwer, A. (1995): Bilingual language acquisition. In: Fletcher, P. és MacWhinney, B. (szerk.): *Handbook of Child Language*. Blackwell, London. 219-250.
- De Klerk, V. (2001): The Cross-Marriage Language Dilemma: His Language or Hers? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, **4.** 3 sz. 197-216.
- Diebold, R. (1961): Incipient bilingualism. *Language* **37.** 1 sz. 97-112.
- Dudás Margit (2005): A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. *Pedagógusképzés*, *3.* sz. 23–47.
- Duff, P. A. (2007): Second language socialization as sociocultural theory: Insights and issues. Előadás: Pacific Second Language Research Forum (PacSLRF) and Australian Association of Applied Linguistics joint conferences. University of Queensland, Australia, July 2006.
- Ervin-Tripp, S. és Mitchell-Kernan, C. (szerk.) (1977): *Child discourse*. Academic Press, New York.
- Fabian, H. és Dunlop, A.W. (szerk.) (2002): *Transitions in the Early Years*. Routledge Falmer Publishers, London.
- Erdei Ildikó (2008): Nemzeti kisebbségi iskolák szervezeti kultúrája. In: Bodó Barna (szerk.): *Romániai Magyar Évkönyv 2007-2008*. Marineasa Kiadó, Temesvár. 387-404.
- Erdei Ildikó (2007): Szórvány és nyelvi szocializáció. In: Bodó Barna (szerk.): *Nyelvi jogok és nyelvpolitika*, Marineasa Kiadó, Temesvár. 183-199.
- Ervin, S. és Osgood, Ch. (1954): Second language learning and bilingualism. *Journal of Abnormal and Social Psychology Supplement*. 49 sz. 139-146.
- Falus Iván (2001): Pedagógiai mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra* **11.** 2 sz. 21-28.



- 
- Ferguson, Ch. (1959/2003): Diglossia. In: Bratt Paulston, Ch. És Tucker, G. R. (szerk): *Sociolinguistics. The Essential Readings*. Malden (MA): Blackwell Publishing, 345-358.
- Fishman, J.A. (2004): Language Maintenance, Language Shift, and Reversing Language Shift. In: Bhatia, T.K. és Ritchie, W.C. (szerk): *The handbook of bilingualism*, Blackwell Publishing, Oxford. 406-436.
- Fishman, J.A. (2000): Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. In: Wei, L. (szerk.): *The Bilingualism Reader*. Routledge, London & New York 81-88.
- Fishman, J.A. (1991): *Reversing Language Shift: Theory and Practice of Assistance to Threatened Languages*. Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- Fishman, J.A. (1968): Sociolinguistic perspective on the study of bilingualism. *Linguistics* 39 sz. 21–49.
- Fishman, J. A. (1966). Planned reinforcement of language maintenance in the United States; Suggestions for the conservation of a neglected national resource. In J. A. Fishman (szerk.), *Language Loyalty in the United States: The Maintenance and Perpetuation of non-English Mother Tongues by American Ethnic and Religious Groups*. The Hague, Mouton. 369-411.
- Gal Susan (1991): Mi a nyelvcseré és hogyan történik? *Regio Kisebbségi Szemle*, 2. 1 sz. 66–76.
- Gal, S. (1979): *Language Shift: Social determinants of linguistic change in bilingual Austria*. Academic Press, New York.
- Gal, S. és Woolard, K. (1995): Constructing Languages and Publics: Authority and Representation. *Pragmatics*, 5. 2 sz. 129–138.
- Garcia, O. (1996): Bilingual Education. In Coulmas, F. (szerk). *The Handbook of Sociolinguistics*. Blackwell, Oxford. 405 – 420.
- Garrett, P., Baquedano-López, P. (2002): Language Socialization: Reproduction and Continuity, Transformation and Change. *Annual Review of Anthropology*, 31 sz. 339–361.
- Golnhofer Erzsébet (2001): Pedagógusok nézete a gyermekről, diákokról. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 84–113.
- Gombos Georg (2010): Oktatás egy soknyelvű világban. Az oktatókat és az oktatási rendszert érintő kihívások. *Iskolakultúra*, 20. 4 sz. 59- 67.
- Göncz Lajos (2006): Iskolaválasztás Vajdaságban. In: Gábrityné Molnár Irén és Mirnics Zsuzsa (szerk.): *Oktatási oknyomozó. Vajdasági kutatások, tanulmányok*. MTT Könyvtár 12, Szabadka. 125-140.

- 
- Göncz Lajos (2004): *A vajdasági magyarság kétnyelvűsége. Nyelvpszichológiai vonatkozások.* MTT Könyvtár, Szabadka.
- Göncz Lajos (1999): *A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban).* Osiris Kiadó, Forum Kiadó, MTA Kisebbségkutató Műhely, Budapest – Újvidék.
- Göncz Lajos (1995): A tannyelv hatása a tanulók személyiségfejlődésére többnyelvű környezetben. In Kassai Ilona (szerk.) *Kétnyelvűség és magyar nyelvhasználat.* MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. 65–81.
- Göncz Lajos (1985): *A kétnyelvűség pszichológiája. A magyar- szerbhorvát kétnyelvűség lélektani vizsgálata.* Fórum Könyvkiadó, Budapest.
- Grin, F. és Moring, T. (2002): *Support for Minority Languages in Europa. Final Report.* European Bureau for Lesser Used Languages, European Center for Minority Issues.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism.* Harvard University Press, Cambridge.
- Győri Szabó Róbert (1999): Kisebbségi oktatási rendszerek a példaértékű kisebbségpolitikai gyakorlatú európai államokban – Finnországban és Olaszországban. *Magyar Kisebbség* **5.** 4 sz., 203-234.
- Hakuta, K. (1986): *Mirror of Language: The Debate on Bilingualism.* Basic Books, New York.
- Hakuta, K. és McLaughlin, B. (1996): Bilingualism and second language learning: Seven tensions that define research. In: Berliner, D. és Calfe, R. C. (szerk.) *Handbook of Educational Psychology.* Macmillan, New York. 603-621.
- Harding, E. és Riley, Ph. (1986). *The bilingual family. A handbook for parents.* Cambridge University Press, Cambridge.
- Harley, B. és Wang, W. (1997): The critical period hypothesis: Where are we now? In de Groot, A.M.B. és Kroll, J.F. (szerk.): *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives.* Lawrence Erlbaum, Hillsdale. 1-50.
- Haugen, E. (1972): *The Ecology of Language.* Stanford University Press, Stanford.
- Hegyeli Attila (2001): A moldvai csángók magyar nyelvi oktatásának szükségességéről. *Regio: kisebbség, politika, társadalom.* **12.** 4 sz. 181-194.
- Hercz Mária (2005): Pedagógusok szakember- és gyermekképe (gondolatok a kognitív fejlődésről vallott nézetek megismerése közben). *Magyar Pedagógia.* **105.** 2 sz. 153 - 184.
- Hoffmann, Ch. (1991): *An introduction to bilingualism.* Longman, London.
- Horváth István (2008): Elemzések a romániai magyarok kétnyelvűségéről. *Műhelytanulmányok a romániai kisebbségekről* 8. ISPMN, Kolozsvár.

- 
- Horváth István (2004): Az etnikailag vegyes házasságok az erdélyi magyar lakosság körében: 1992-2002. In: Kiss Tamás (szerk): *Népesedési folyamatok az ezredfordulón Erdélyben*. Kriterion, Kolozsvár. 235-256.
- Hörmann, H. (1970): *Psychologie der Sprache*, Springer Verlag, Berlin, Heidelberg, New York.
- Huppertz, N. (2002.): *Französisch so früh? - Bilinguale Bildung im Kindergarten*. Freiburger Schriften zur Elementarpädagogik 2. Oberried.
- Imre Anna (2004): Nyelv, nyelvhasználat, identitás – nemzetiségi tanulók körében *Kisebbségkutatás*, **13**. 1 sz. 17-35.
- Imre Anna (2003): Tanulók a nemzetiségi oktatásban. *Regio: kisebbség, politika, társadalom*. **14**. 3 sz. 219-245.
- Jarovinszkij Alekszandr (1994). Gyermekkori kétnyelvűség: hátrány vagy előny? Kísérleti vizsgálatok, *Regio: kisebbség, politika, társadalom*, **5**. 4 sz. 66-76.
- Jarovinszkij Alekszandr (1991): *A gyerekkori kétnyelvűség pszichológiai és pszicholingvisztikai kérdései*. Kandidátusi disszertáció, Pécs.
- Johnson, J.S. és Newport, E.L. (1989): Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, **21**. 1 sz. 60-100.
- Johnstone, R. (2004): Az életkor szerepéről: néhány nyelvpolitikai implikáció. *Iskolakultúra* **14**. 10 sz. 3-15.
- Józsa Krisztián és Nikolov Marianne (2005). Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, **105**. 3 sz. 307-337.
- Karmacs Zoltán (2007): *Kétnyelvűség és nyelvelsajátítása*. PoliPrint, Ungvár.
- Kasper, G. és Rose, K.R. (2002): *Pragmatic development in a second language*. Wiley-Blackwell, Malden.
- Kiss Jenő (2002): *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kókai Sándor (2004): Az állam- és közigazgatási határok változásainak hatásai a Bánát népességére a XX. század folyamán. Előadás: II. Magyar Földrajzi Konferencia. Szeged, 2004. szeptember 2-4. [http://geography.hu/mfk2004/mfk2004/cikkek/kokai\\_sandor.pdf](http://geography.hu/mfk2004/mfk2004/cikkek/kokai_sandor.pdf)
- Kókai Sándor (2002): A Bánát etnikai földrajzi jellemzői és sajátosságai a XX. század elején. *Természettudományos Közlemények* 2. sz. Nyíregyháza, 139-159.
- Kókai Sándor (2001): A Bánát népesség földrajzi jellemzői és sajátosságai a XIX. sz. közepén. *Észak- és Kelet- Magyarországi Földrajzi Évkönyv* 10. kötet. Nyíregyháza, 7-14.
- Kolláth Anna (szerk.) (2009): *A muravidéki kétnyelvű oktatás fél évszázada*. Univerza v Mariboru, Maribor.

- 
- Kontra Miklós (2000): Egy s más a kétnyelvűségről. In: Sándor Klára (szerk.) *Nyelv és hatalom, nyelvi jogok és oktatás*. Csíkszereda: Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége, 59–75.
- Kormos Judit és Csizér Kata (2005): A családi környezet hatása az idegen nyelvi motivációra: egy kvalitatív módszerekkel történő kutatás tanulságai. *Magyar Pedagógia*. **105.** 1 sz. 29-40.
- Kósa Éva (2005): Gyerekek, serdülők és a média. In: Vajda Zsuzsanna és Kósa Éva (szerk.): *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó. Budapest. 363- 431.
- Kósa Éva és Vajda Zsuzsanna (1998): *Szemben a képernyővel*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Kovács Á.M. és Mehler, J. (2009a): Cognitive aims in 7-month-old bilingual infants. *PNAS*, **106**, 16 sz. 6556-6560.
- Kovács, Á.M. És Mehler, J. (2009b): Flexible learning of multiple speech structures in bilingual infants. *Science*, 325, 611-612.
- Kozma, Tamás (2005): *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Budapest: Felsőfokú Kutatásintézet – Új mandátum.
- Kraschen, S., Long, M. és Scarcella, R. (1979): Age, rate and eventual attainment in second language aquisition. *TESOL Qarterly*, **13.** 4 sz. 573-582.
- Krashen, S. (1985): *The input hypothesis*. Longman, London.
- Laihonen, P. (2004): A romániai bánási (bánati) tolerancia és többnyelvűség a nyelvi ideológiák tükrében. In: Kovács Nóra, Osvát Anna és Szarka László (szerk.): *Tér és Terep III*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 81–97.
- Lambert, W. E. (1972): *Language, Psychology and Culture*. Stanford University Press, Stanford, California.
- Lambert, W.E. (1967): A Social Psychology of Bilingualism. *Journal of Social Issues* 23, 91-109.
- Lanstyák István (2009): Nyelvi ideológiák és filozófiák. Fórum Társadalomtudományi Szemle. **11.** 1 sz. 27-44.
- Lanstyák István (2000): *A magyar nyelv Szlovákiában*. Osiris–Kalligram–MTA Kisebbségkutató Műhely, Budapest – Pozsony.
- Lanstyák István (1995). Kétnyelvű egyén – kétnyelvű közösség – kétnyelvű iskola. In: Lanstyák I., Szigeti L. (szerk.) *Identitásunk alapja az anyanyelvű oktatás. Érveink az alternatív – kétnyelvű oktatással szemben*. Pozsony: Mécs László Alapítvány Kiskönyvtára, 7-20.

- 
- Lanstyák István (1994): Az anyanyelv és a többségi nyelv oktatása a kisebbségi kétnyelvűség körülményei között. *Regio: kisebbség, politika, társadalom* 5. 4 sz. 90-116.
- Laurie, S.S. (1890): *Lectures on language and linguistic method in school*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Lenneberg, E. (1978): Age limitation to language acquisition. In: Lahey, M. (szerk.): *Readings in childhood language disorders*. Wiley, New York.
- Lesznyák Márta (1996): Kétnyelvűség és kéttannyelvű oktatás. *Magyar Pedagógia*, 96. 3 sz. 217- 230.
- Mackey, W.F. (1968): The description of bilingualism. In: Fishman, J.A. (szerk.) *Readings in the sociology of language*. The Hague, Mouton, 554-584.
- MacNamara, J. (1967): The bilingual's performance: A psychological overview. *Journal of Social Issues*, 23, 58-77.
- Macswan, J. (2000): The Threshold Hypothesis, Semilingualism, and Other Contributions to a Deficit View of Linguistic Minorities. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 22. 1 sz. 3-45.
- Magyari Sára (2005): A fakultatív magyar nyelvoktatás – anyanyelven való tanulás. In: Bodó Barna (szerk.): *Romániai Magyar Évkönyv 2004-2005*. Marineasa Kiadó. Temesvár. 459-466.
- McLaughlin, B. (1984): *Second language acquisition in childhood: Vol. 1. Preschool children* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Mechelli, A. (2004): Structural plasticity in the bilingual brain. *Nature*, 431, 754.
- Mirnic Károly (1994): Kétnyelvűség a vajdasági vegyes házasságokban, *Regio: kisebbség politika, társadalom*. 5. 4 sz. 117-127.
- Morvai Edit és Poór Zoltán (2006): *Korai nyelvoktatás a magyar oktatási intézményekben*. [www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/idegennyelv.../korai-nyelvoktatasi](http://www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/idegennyelv.../korai-nyelvoktatasi), 2010. július 13-án
- Murvai László (2001): Magyar nyelvű oktatás szórványban. In: Bodó Barna (szerk.): *Szórvány és iskola. Elemzések és programok a szórványoktatás témaköréből*. Iskola Alapítvány, Kolozsvár. 52-60.
- Myers- Scotton, C. (2006): *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*. MA: Blackwell Publishers, Malden.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Fazekasné Fenyvesi Margit és Vidákovich Tibor (2004): DIFER-programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer 4-8 éveseknek. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Navracsics Judit (2007): *A kétnyelvű mentális lexikon*. Balassi Kiadó, Budapest.

- 
- Navracsics Judit (1999): *A kétnyelvű gyermek*. Corvina, Budapest.
- Nikolov Marianne (2007): A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika – nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. In Vágó Irén (szerk.) *Fókuszban a nyelvtanulás*, Oktatókutató és –fejlesztő Intézet, Budapest.
- Osvát Anna és Szarka László (2003) (szerk.): *Anyanyelv, oktatás – közösségi nyelvhasználat. Újratanulható-e a kisebbségek anyanyelve a magyarországi nemzetiségi iskolákban?* Gondolat Kiadói Kör – MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- Ochs, E., és Schieffelin, B. B. (1984): Language acquisition and socialization: Three developmental stories. In: Shweder, R. és LeVine, R. (szerk.): *Culture theory: Essays on mind, self and emotion*. Cambridge University Press, New York. 276-320.
- Peal, E., és W. E. Lambert. (1962): The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs* 76 (27) Whole No. 546.
- Péntek János (2009): A magyar közoktatás nyelvi és szakmai feltételei. In: Bálint Emese és Péntek János (szerk.): *Oktatás: nyelvek határán – Közelkép a romániai magyar oktatásról*. Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége, Sepsiszentgyörgy. 69-109.
- Péntek János (2004): *Anyanyelv és oktatás*. Pallas- Akadémia Könyvkiadó, Csíkszereda.
- Polonyi Tünde Éva és Kovács Ágnes Melinda (2005): Többsz nyelvű elmék. In.: Gervai Judit és mts. (szerk.) *Ezerarcú elme*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 187-198.
- Piller, I. (2002): *Bilingual Couples Talk – The discursive construction of hybridity*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
- Radó Péter (1996): Asszimiláció és nyelvváltás a magyarországi szlovének körében, *Regio: kisebbség, politika, társadalom*. 7. 1.sz. 142-170.
- Réger Zita (2002) *Cigány gyermekvilág. Olvasókönyv a cigány gyermekfolklórból*, L'Harmattan Kiadó.
- Réger Zita (1990): *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Romaine, S. (1989/1995): *Bilingualism*. Blackwell Publishers, Oxford.
- Rus Fodor Dóra (2007): Nyelvi és etnikai folyamatok néhány tordai magyar–román vegyes házasságban. In: Kuna Ágnes és Veszelszky Ágnes (szerk.): *3. Félúton Konferencia – az Eötvös Lóránd Tudományegyetem nyelvészdoktorainak konferenciakötete* <http://linguistics.elte.hu/studies/fuk/fuk07/>
- Sándor Anna (2000): *Anyanyelvhasználat és kétnyelvűség egy kisebbségi magyar beszélőközösségben, Kolonban*. Kalligram Kiadó, Pozsony.
- Siguán, M. és Mackey, W. (1987): *Education and Bilingualism*. Kogan Page, London.

- 
- Singleton, D. (1989): *Language acquisition: the age factor*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Singleton, D. és Lengyel Z. (szerk.) (1995): *The age factor in second language acquisition: a critical look at the Critical Period Hypothesis*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Skutnabb-Kangas, T. (1998): Oktatásügy és nyelv. Többsnyelvi sokféleség vagy egynyelvi redukcionizmus? *Regio: kisebbség, politika, társadalom*. 9. 3.sz. 3-35.
- Skutnabb- Kangas, T. (1997): *Nyelv, oktatás, kisebbségek*, Budapest: Teleki László Alapítvány.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1990) *Language, Literacy and Minorities*. Minority Rights Group Report, London.
- Skutnabb- Kangas, T. (1988): Multilingualism and the Education of Minority Children. In: Skutnabb- Kangas, T. és Cummins, J. (szerk.): *Minority Education: From Shame to Struggle*. Multilingual Matters, Clevedon. 9-44.
- Skutnabb- Kangas, T. (1984): *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*, Multilingual Matters 7, Clevedon.
- Sorbán Angella (2009a): A nyelvválasztás és szociológiai háttere az oktatás különböző fokozatain. In: Bálint Emese és Péntek János (szerk.): *Oktatás: nyelvek határán. Középkép és helyzetkép a romániai magyar oktatásról*, Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége, Sepsiszentgyörgy. 125-143.
- Sorbán Angella (2009b): Mutatkozások és rejtőzések. A nyelvi attitűdről. In: Bálint Emese és Péntek János (szerk.): *Oktatás: nyelvek határán. Középkép és helyzetkép a romániai magyar oktatásról*, Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége, Sepsiszentgyörgy. 144- 167.
- Sorbán Angella (2000): „Tanuljon románul a gyermek, hogy jobban érvényesülhessen”. Az asszimiláció természetrajzához. *Magyar Kisebbség* 6, 3 sz. 167-180.
- Szilágyi N. Sándor (2004): Az asszimiláció és hatása a népesedési folyamatokra. In: Kiss Tamás (szerk.): *Népesedési folyamatok az ezredfordulón Erdélyben*. Kriterion, Kolozsvár. 157-234.
- Tabors, P. és Snow, C. (1994): English as a second language in preschools. In: Genesee, F. (szerk.): *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge University Press, New York. 103-125.
- Takakuwa, M. (2003): *Lessons from a Paradoxical Hypothesis: A Methodological Critique of the Threshold Hypothesis*. Előadás: 4th International Symposium on Bilingualism. Arizona State University, April 30 to May 3, 2003.
- Tódor Erika Mária (2009): Kétnyelvűség. Jelentésrepresentáció. Iskola. In: Horváth István és Tódor Erika Mária (szerk.): *Nemzetállamok, globalizáció és kétnyelvűség. Nyelvpedagógiai és szociolingvisztikai tanulmányok*. Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Kriterion, Kolozsvár. 215-230.

- 
- Tódor Erika Mária (2005): A kódváltás és az aszimmetrikus kétnyelvűség pedagógiai összefüggései. *Magyar Pedagógia* **105.** 1 sz. 41-58.
- Torgyik Judit (2005): Nyelvi szocializáció és oktatás, *Új pedagógiai szemle*, 3 sz. 3-10
- UNESCO (1953): The use of vernacular languages in education. Monographs on fundamental education VIII. Paris.
- Vajda Zsuzsanna (2005): Az iskola. In: Vajda Zsuzsanna és Kósa Éva (szerk.): *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó. Budapest. 292- 362.
- Vajda Zsuzsanna (2001): *Lélektankönyv. A személyiségről, a tudatról, az érzelmekről és más pszichológiai kérdésekről*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Vajda Zsuzsanna (1999/2001): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó. Budapest.
- Vámos Ágnes (2008): *A kétnyelvű oktatás tannyelv- politika problémátörténete és jelenkora*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vámos Ágnes (1993): Amikor két tannyelven folyik... *Új Pedagógiai Szemle*. **43.** 11 sz. 11-18.
- Vančoné Kremmer Ildikó (1998): Észrevételek a gyermekkori kódválasztás és kódváltás változásairól. In: Lanstyák István és Simon Szabolcs (szerk.) *Tanulmányok a magyar–szlovák kétnyelvűségről*. Kalligram Könyvkiadó, Pozsony. 116-134.
- Vetési László (1980): Szórvány, nyelv és vegyes család Bükösön. *Tett* 3 sz. 51-56.
- Vetési László (2000): Szórványstratégia – nemzetstratégia. Tervezet a romániai szórványmagyarság közösségépítéséhez és közösségi rehabilitációjához, *Magyar Kisebbség*, **6.** 20 sz. 172– 214.
- Vincze László (2007): Kétnyelvűség, média- és nyelvválasztás. *Médiakutató*. 2008. tél
- Vincze László (2009): Nyelvi környezet és médiahasználat. In: Horváth István és Tódor Erika Mária (szerk.): *Nemzetállamok, globalizáció és kétnyelvűség. Nyelvpedagógiai és szociolingvistikai tanulmányok*. Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Kriterion, Kolozsvár. 145-153.
- Volterra, és V., Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by a bilingual child. *Journal of Child Language*, 5 sz. 311-326.
- Vremir Márta (2006): A magyar-román vegyes házasságok néhány vetületéről. In: Bodó Barna (szerk.) *Romániai Magyar Évkönyv*. Marineasa Kiadó, Temesvár. 171-184.
- Vremir Márta (2007): Nyelvi sémák. A kevertnyelvű családok nyelvhasználatának megközelítéséről In Bodó Barna (szerk.) *Nyelvi jogok, nyelvpolitika*. Marineasa kiadó, Temesvár. 171- 182.
- Wardhaugh, R. (2002): *Szociolingvisztika*. Osiris, Budapest.



---

Weinreich, A.G (1953): *Languages in contact*. Linguistic Circle of New York, Den Haag, Monton.

Wenzel, V. (é.n.): Zweisprachige Kindergärten an der deutsch-niederländischen Grenze: Die Pustebblume (Pardon: paardebloem!) als Modellkindergarten in Nordrhein-Westfalen. In: Textor, R.M. (szerk.): *Kindergartenpädagogik - Online-Handbuch*, <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1229.html>, 2010. július 20-án.

Wode, H. (2000): *Mehrsprachigkeit durch bilinguale Kindergärten. Warum sollte man sie einrichten? Wie sind sie zu organisieren? Was leisten sie?* Kiel. <http://www.anglistik.uni-kiel.de/Chairs/Linguist/docs/ger/texte/comenius.pdf>, 2010. június 23-án.

Woolard, K. (1998): Introduction: Language Ideology as a Field of Inquiry. In: Schieffelin, B., Woolard, K. és Kroskrity, P. (szerk.): *Language ideologies: Practice and Theory*. Oxford University Press, New York. 3–47.

Yamamoto, M. (2001): *Language Use in Interlingual Families*. Multilingual Matters Ltd. Clevedon.

[http://ec.europa.eu/education/languages/index\\_hu.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/index_hu.htm)

<http://kutatasok.adatbank.transindex.ro/adatlap.php?adID=25> (Temes megye. Közélet és közérzet)

<http://www.recensamant.ro/>

---

## Ábrajegyzék

3.1. ábra	A kétnyelvűség foka, típusa és a kognitív hatások kapcsolata	33
4.1. ábra.	A régió etnikai térképe	52
4.2. ábra	Az önkormányzatok száma az ott élő magyar lakosság aránya szerint	53
4.3. ábra	A fejlődés ökológiai modellje	55
4.4. ábra.	Magyarok nyelvhasználata Temes megyében	57
4.5. ábra	A bánsági magyarok román és magyar nyelvismerete	58
4.6. ábra	A magyar lakosság és a magyar nyelven tanuló diákpopuláció arányának összehasonlítása	62
5.1. ábra	A kutatásban érintett szintek	71
5.2. ábra	Óvodások életkor szerinti eloszlása	72
5.3. ábra	Kisiskolások osztály szerinti eloszlása	73
5.4. ábra	Házastársak iskolázottsága a nyelvileg vegyes házasságú családokban	75
5.5. ábra	A szülők tanulmányainak tannyelve	75
5.6. ábra	A vizsgálatban résztvevő pedagógusok szakmai tapasztalata	76
5.7. ábra	Óvodások családjának nemzetiségi összetétele	82
5.8. ábra	Kisdiákok családjának nemzetiségi összetétele	83
5.9. ábra	Óvodáskorú gyerekek – vegyes házasságban élő szülők nemzetisége	85
5.10. ábra	Kisiskoláskorú gyerekek – vegyes házasságban élő szülők nemzetisége	86
5.11. ábra	A családban beszélt nyelvek	87
5.12. ábra	Óvodások - Az otthon beszélt nyelvek és településen élő magyarság arányának összefüggései	88
5.13. ábra	Vegyes házasságból származó óvodások: Az otthon beszélt nyelv és a településen élő magyarság aránya közötti összefüggés	89
5.14. ábra	Kisiskolások – Az otthon beszélt nyelvek és a településen élő magyarság arányának összefüggései	91
5.15. ábra	Vegyes házasságból származó kisiskolások: Az otthon beszélt nyelv és a településen élő magyarság aránya közötti összefüggés	90
5.16. ábra	Kortárs csoportban szabad játék, tevékenység alatt használt nyelv	92
5.17. ábra	Óvodások - Kortárs csoportban szabad játék alatt használt nyelv az intézmény típusa szerint	93
5.18. ábra	Kisiskolások: Kortárs csoportban szabad tevékenység alatt használt nyelv az intézmény típusa szerint	93

---

5.19. ábra	Kisiskolások kedvelt TV adói a sugárzás nyelve szerint	94
5.20. ábra	Óvodáskorú gyerekek szókincsének fejlettsége	99
5.21. ábra	Kisiskolás gyerekek szókincsének fejlettsége	99
5.22. ábra	Óvodáskorú gyerekek nyelvi kifejezőkészsége	100
5.23. ábra	Kisiskolás gyerekek nyelvi kifejezőkészsége	100
5.24. ábra	Óvodáskorú gyerekek nyelvhelyessége	101
5.25. ábra	Kisiskolások nyelvhelyessége	101
5.26. ábra	Kisiskolások kétnyelvűsége osztályokra bontva	108
5.27. ábra	A szülők anyanyelve	112
5.28. ábra	Iskolakezdők: az óvoda tannyelve	113
5.29. ábra	Iskolaérettségi eredmények (rövid DIFER alapján)	113
5.30. ábra	Iskolába lépő gyerekek magyar nyelvi életkora	114
5.31. ábra	Iskolába lépő gyerekek nyelvi életkora a család nyelvi összetétele szerint	115
5.32. ábra.	A kétnyelvűség meghatározásának központi eleme	130
5.33. ábra	Kétnyelvű gyerekek az osztályban / csoportban	131
5.34. ábra	Magyarul nem vagy alig beszélő gyerekek alkalmazkodása a magyar tannyelvű csoportokba, osztályokba	134

---

## Táblázatok jegyzéke

3.1. táblázat	Potenciális kevert nyelvű családok	36
3.2. táblázat	A GIDS (Graded Intergenerational Disruption Scale)	49
4.1. táblázat	Romániai magyarság és a bánsági magyarság megoszlása a kétnyelvűségi tipológia szerint	59
5.1. táblázat	Óvodások szüleinek nemzetisége település típusonként	84
5.2. táblázat	Kisiskolások szüleinek nemzetisége település típusonként	85
5.3. táblázat	Óvodások magyar illetve román nyelvtudása	97
5.4. táblázat	Kisiskolások magyar illetve román nyelvtudása	98
5.5. táblázat	Óvodások - kétnyelvűségi szint és magyar nyelvtudás	102
5.6. táblázat	Óvodások - kétnyelvűségi szint és román nyelvtudás	103
5.7. táblázat	Kisiskolások - kétnyelvűségi szint és magyar nyelvtudás	103
5.8. táblázat	Kisiskolások - kétnyelvűségi szint és román nyelvtudás	103
5.9. táblázat	Az óvodások kétnyelvűségi szintje életkorokra bontva	104
5.10. táblázat	Az óvodások kétnyelvűségi szintje és az otthon beszélt nyelvek összefüggései	105
5.11. táblázat	Az óvodások kétnyelvűségi szintje és a kortárs csoportban, szabad játék közben használt nyelvek összefüggései	106
5.12. táblázat	A kisiskolások kétnyelvűségi szintje osztályokra bontva	107
5.13. táblázat	A kisiskolások kétnyelvűségi szintjei és az otthon beszélt nyelvek összefüggései	108
5.14. táblázat	A kisiskolások kétnyelvűségi szintjei és a kortárs csoportban használt nyelvek összefüggései	109
5.15. táblázat	Vegyes családban élő iskolakezdők - nyelvi életkor és az óvoda nyelve	116
5.16. táblázat	Pedagógusok által igényelt kétnyelvűséggel kapcsolatos szakmai programok, segítségnyújtás	135

---

## 1-es Melléklet

### Adatgyűjtő lap a nyelvi szocializációs tér általános felmérésére és a gyerekek nyelvtudásának értékelésére

#### Óvodások részére

A pedagógus neve: \_\_\_\_\_

#### *Településre és az intézményre vonatkozó adatok:*

Település neve: \_\_\_\_\_

Az intézmény neve: \_\_\_\_\_

Az intézmény típusa: önálló                      tagozatos

Csoport: \_\_\_\_\_

Típusa: vegyes                      életkor szerint

A csoportba járó gyerekek száma: \_\_\_\_\_

#### *A gyerekre vonatkozó adatok:*

Név kezdőbetűi: \_\_\_\_\_

Nem: fiú                      lány

Életkor (év, hónap): \_\_\_\_\_

Apa anyanyelve: \_\_\_\_\_

Anya anyanyelve: \_\_\_\_\_

A gyereket általában felügyelő felnőtt anyanyelve: \_\_\_\_\_

A családi kommunikációban általában használt nyelv(ek): \_\_\_\_\_

Milyen nyelven szólal meg / beszél a gyerek csoporttársaival szabad foglalkozások ideje alatt:

\_\_\_\_\_

Magyar nyelvtudás értékelése (megfelelő életkorú magyar gyerekhez viszonyítva)

(1 nagyon gyenge, 2 gyenge, 3 közepes, 4 jó, 5 nagyon jó)

Szempontok: Szókincs fejlettsége: \_\_\_\_\_

Kifejezőkészség: \_\_\_\_\_

Nyelvhelyesség: \_\_\_\_\_

Román nyelvtudás értékelése (megfelelő életkorú román gyerekhez viszonyítva)

1 nagyon gyenge, 2 gyenge, 3 közepes, 4 jó, 5 nagyon jó

Szempontok: Szókincs fejlettsége: \_\_\_\_\_

Kifejezőkészség: \_\_\_\_\_

Nyelvhelyesség: \_\_\_\_\_

---

**Adatgyűjtő lap a nyelvi szocializációs tér általános felmérésére és a  
gyerekek nyelvtudásának értékelésére**

**Kisiskolások részére**

A pedagógus neve: \_\_\_\_\_

***Településre és az intézményre vonatkozó adatok:***

Település neve: \_\_\_\_\_

Az intézmény neve: \_\_\_\_\_

Az intézmény típusa: önálló                      tagozatos

Osztály: \_\_\_\_\_

Típusa: összevont                      önálló

Az osztályba járó gyerekek száma: \_\_\_\_\_

***A tanulóra vonatkozó adatok:***

Név kezdőbetűi: \_\_\_\_\_

Nem: fiú                      lány

Életkor (év, hónap): \_\_\_\_\_

Apa anyanyelve: \_\_\_\_\_

Anya anyanyelve: \_\_\_\_\_

A családi kommunikációban általában használt nyelv(ek): \_\_\_\_\_

Milyen nyelven szólal meg / beszél a gyerek osztálytársaival szünetben, szabad foglalkozások  
ideje alatt: \_\_\_\_\_

Magyar nyelvtudás értékelése (megfelelő életkorú magyar gyerekhez viszonyítva)

(1 nagyon gyenge, 2 gyenge, 3 közepes, 4 jó, 5 nagyon jó)

Szempontok: Szókincs fejlettsége: \_\_\_\_\_

Kifejezőkészség: \_\_\_\_\_

Nyelvhelyesség: \_\_\_\_\_

Román nyelvtudás értékelése (megfelelő életkorú román gyerekhez viszonyítva)

1 nagyon gyenge, 2 gyenge, 3 közepes, 4 jó, 5 nagyon jó

Szempontok: Szókincs fejlettsége: \_\_\_\_\_

Kifejezőkészség: \_\_\_\_\_

Nyelvhelyesség: \_\_\_\_\_

Kedvelt TV műsorok/adók: 1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_ 3. \_\_\_\_\_

---

## 2-es Melléklet

### A félig strukturált, tematikus interjú kérdéssora

#### Általános adatok:

1. szülők neve:
  - a. apa:
  - b. anya:
2. szülők iskolázottsága:

a. apa:	szakiskola	érettségi	technikum	főiskola, egyetem
b. anya:	szakiskola	érettségi	technikum	főiskola, egyetem
3. milyen tannyelvű iskolába jártak a szülők:
  - a. apa:
  - b. anya:
4. szülők foglalkozása:
  - a. apa:
  - b. anya:
5. milyen vidéken születtek, nevelkedtek a szülők:
  - a. apa:
  - b. anya:
6. a család jelenlegi lakóhelye:
7. gyerekek száma:
8. a családban élő gyerekek neve, életkora:
9. az óvodáskorú gyermek neve, életkora (akiről az interjú szól):
10. a szülők és gyerekek vallása:
  - a. apa:
  - b. anya:
  - c. gyerekek

Beszélgetőtárs: \_\_\_\_\_

A beszélgetés időpontja: \_\_\_\_\_

#### Vizsgált témák - kérdések:

##### Múltra vonatkozó rész:

1. Volt-e előzetes elképzelése, döntése a családnak arról, hogy hogyan fog a gyermek beszélni?
2. A beszéd kialakulása, az elsajátított nyelvek sorrendje és mikéntje
  - Mikor kezdett el beszélni – milyen nyelven?
  - Hogyan (szavakban, rögtön mondatokban stb.)?
  - Volt-e valamilyen beszédhibája?
  - Mikor kezdte a másik nyelv elsajátítását?
  - Volt-e erre tudatos törekvés?
3. Kommunikáció a családban, közvetlen környezetben (a gyermek születése utáni időszakban)
  - Ki hogyan beszélt/beszél a családban?
  - Ki kivel milyen nyelven beszélt?

- 
- Kivel volt rendszeres kapcsolata a gyerekeknek a nagycsaládból?
  - Volt-e más (gyerekefelügyelő) akivel rendszeres kapcsolata volt?
  - Voltak-e korai játszótársak – mi volt a kommunikáció nyelve?

4. Nyelvi kritériumok az óvodaválasztásban

- Milyen általános kritériumok alapján választottak oktatási intézményt?
- Hogyan alakult ki a döntés? Kinek volt nagyobb szerepe?
- Milyen elvárásaik voltak a nyelvtanulás terén?

Jelenre vonatkozó kérdések:

5. Az oktatási intézménnyel való kapcsolattartás jellegzetességei:

- Ki tartja a kapcsolatot?
- Ki jár a szülői értekezletekre, előadásokra – akad-e kommunikációs gons?

6. Nyelvhasználat a szabad idő, iskolán kívüli programok kiválasztásában, szervezésében,

- Van-e valamilyen rendszeres szabadidős foglalkozása a gyerekeknek (tánc, sport)
- Milyen nyelven folyik?
- Milyen TV adókat néz?
- Milyen nyelven?
- Milyen CD-t, kazettát néz/hallgat általában?
- Milyen nyelven olvasnak neki általában?

Jövőre vonatkozó kérdések?

7. Iskolaválasztással kapcsolatos előzetes elképzelések

- Döntöttek-e már arról, hogy melyik iskolába íratják a gyermeküket?
- Milyen szempontokat tartanak fontosnak ebben a kérdésben?
- Mit várnak el majd az iskolától a nyelvtanulás kapcsán?

Egyéb információ, amit az interjúalany közölni szeretne.



### 3-as Melléklet

## A DIFER Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer rövid változata

**Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer 4-8 évesek számára**

**RÖVID DIFER**

**INSTRUKCIÓ**

A mérés egyéni vizsgálat, elkülönített helyen történik. A gyermekkel szembe ülünk, hogy ne tudja elolvasni a feljegyzőcímet. A 21-ig számolás kivételével a válaszokat pipával vagy kérdőjellel értékeljük. A vizsgálat során a szociális fejlettség is megfigyelhető (a szociális elemek leírása a készség tesztlapján, a rövid változat leírása a könyv utolsó fejezetében található).

Az értékek a „Fejlődési mutató” utolsó oldalának táblázataiba kerülnek. A kartonlap feladatai már az írásmozgás-koordinációs fejlettségének felmérése következik egyéni vizsgálat keretében.

A részletesebb leírást, instrukcióit lásd a könyv utolsó fejezetében, valamint a készségek diagnosztikus tesztlapjain.

Pityu egy érdekes játékot talált, ami Jancsinak is megtetszett. Ezért Jancsi odament Pityuhoz, és megpróbálta a játékot. El akarta venni Pityutól, aki nem engedte. Ezért rángaták egymást és hangosan kiabáltak. Végül Jancsi kitépte Pityu kezéből a játékot és elszaladt vele.

A) „Szeretném meghallgatni, hogy meddig tudsz elszámolni. Kezdő el az eggyel és addig mond, ameddig csak tudod!”  
Ald folyamatosan, hibátlanul számol, a 21 kimondása után leálljuk. Ha a gyermek akadózik, de még nem téveszt, öt másodpercet adunk a két szám között. A feladatra annyi pontot adunk, ameddig a gyermek hibátlanul el tudott számolni, maximum 21-et. A további feladatok elemei akkor érnek pipát, ha a gyermek minden zárójelben lévő számot hibátlanul mond. Ha nem tudja folytatni vagy hibát ejt, akkor kérdőjelet írunk a „Fejlődési mutató” megfelelő rovataiba.


„Most úgy számolunk, hogy én elkezdem, és te folytatod.”

B) „16, 17, 18, folytatd!” (19, 20, 21)  
C) „196, 197, 198, folytatd!” (199, 200, 201)

„Most úgy számolunk, hogy én elkezdem, és te visszafelé számolsz.”

D) „6, 5, 4, folytatd!” (3, 2, 1)  
E) „104, 103, 102, folytatd!” (101, 100, 99, 98)


**Mutassuk!** Ezen a képen különböző hosszúságú csíkok láthatók.



**Mutasd meg,** hogy melyik csík

A) a legrövidebb	B) a leghosszabb
C) a két azonos hosszúságú	D) a két eltérő hosszúságú


**Mutassuk!** Ezek a gyerekek a könyveket különböző helyekre teszik.




**Mutasd meg,** ki teszi

I) a tetejére	F) alá
G) közé	H) mellé

I) Mutassuk! Itt a piros meggy, ez a fiú meg valahová megy.




Most a kettő közül csak az egyiket fogom mutatni. Mutass rá arra, amelyiket mondom!



**MEGGY / MEGY**

J) Figyeld meg, hogy helyesen mondom-e, amit a képen látsz! Mindkét szó kimondása után kérdezzük: jól mondtam vagy nem mondtam jól? (Akkor ✓, ha mindkét válasz jó.)



**HOLD / HOLT**

## Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer 4-8 évesek számára

A 5-6 évesek és az 7-8 évesek fejlődésvizsgáló rendszer. A vizsgálaton részvétel mindenképpen jól bevezető jellegű feladatnak kell tekinteni. A vizsgálaton résztvevőknek a feladatok megoldásához kell a feladatok megoldásához. Ha a gyermek kevésbé értékes, akkor a feladatok megoldásához kell a feladatok megoldásához.

Valahányszor megsérül az ujjunk, mindannyiszor valószínűleg vész.

(Csak-akkor feltételezhető és valószínű következtetési okság.)

**Magyarázzuk el:** az ujjunk megsérülhet, ha ráütünk, ha megsérül, ha elvágjuk stb.

444

**Ha megsérül az ujjunk, akkor vészhet.**

K) (N/C) Mit gondolsz, csak akkor vész az ujjunk, ha megsérül?

L) (C/?) Biztos, hogy vész az ujjunk, ha megsérül? (nem biztos)

M) (O/D) A sérülés miatt vész az ujjunk? (igen)

N) (M/N) Szerinted valahányszor megsérül az ujjunk, mindig vész? Vagy nem mindig?

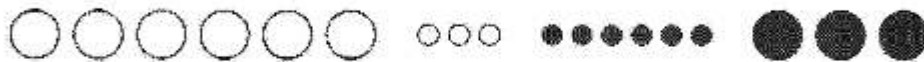
Valahányszor nagy a kör, mindannyiszor valószínűleg fekete, de nemcsak akkor.

(Nemcsak-akkor feltételezhető és valószínű következtetési okság.)

„Nézd meg ezeket a köröket!” Mutatjuk van körök nagy és kicsi (fehér), kicsi és üres (fehér), kicsi és fekete, nagy és fekete.

„Most én kérdezem, te mutasd! Melyek a kicsi üresek (fehér)? Melyek a nagy feketék?”

444



**Ha a kör nagy, akkor lehet, hogy fekete.**

O) (N/C) Mit gondolsz, csak akkor fekete a kör, ha nagy? (nemcsak akkor)

P) (C/?) Ha a kör nagy, akkor biztos, hogy fekete? (nem biztos)

R) (O/E) A nagy fekete körök a nagyságuk miatt feketék, vagy csak nagyok is meg feketék is?

S) (M/N) Szerinted mindegyik nagy kör fekete? Vagy nem mindegyik?

A gyerekek viláman fogócskázta, és Zsuzs. elesett. Nagyon megütötte magát. Jutka odaszaladt hozzá, felsegítette és hűsítővel vigasztalta. A többiek közben játszottak.

A következők mindegyikét külön-külön jól tagolva és hangszívrozza felolvassuk, majd néhány másolatot várunk, hogy a gyermek befejezze a feladatokat. A feladat megadását zárójelben dőlt betűkkel megadjuk. Ha a gyermek nem tudja a feladatot, akkor a feladat megadását zárójelben dőlt betűkkel megadjuk. Ha a gyermek nem tudja a feladatot, akkor a feladat megadását zárójelben dőlt betűkkel megadjuk.

444

„Most megpróbáljuk játszani. Én elkezdek elmondani, de nem fejeztem be. Amikor megállok, te rögtön fejezd be, amint én elkezdek.”

### Próbafeladat

„Mind a gyerekek szeret játszani. Panni gyerek, tehát... (szeret játszani).”

Ha a gyermek nem tudja megmondani a hiányzó szavakat, mi megmondjuk, és újra felolvassuk a próbafeladatot, várva a kiegészítést. Ha a gyermek nem tudja a feladatot, akkor a feladat megadását zárójelben dőlt betűkkel megadjuk.

T) Vagy felbő az ég, vagy süt a nap. Most nem süt a nap, tehát... (felbő az ég).

U) Vagy szeretünk vagy nem érünk oda időben. Most szeretünk, tehát... (időben odaérünk).

V) A gyerekek még nem üdültek. Panna gyerek, tehát... (még nem üdült).

X) Ha a golyók elörik a száron, akkor nem tud elrepülni. Most el indult repülni, tehát... (nem tört el a száron).

Y) Ha összehajtom a ruhámat, akkor nem lesz gyűrött; és ha nem lesz gyűrött, akkor nem kell kivasálni. Tehát ha összehajtom a ruhámat, akkor... (nem kell kivasálni).

Z) Az óvodásoknak nem kell leckét írniuk. Katinak leckét kell írnia, tehát... (nem óvoda).





## 4-es Melléklet

### Nyelvi életkor felmérése Alice DESCOENDRES próbája alapján

Gyerek neve:

Óvoda / iskola:

Életkora: ..... év .....hó

Vizsgáló személy:

Vizsgálat időpontja:

#### Önálló beszéd felmérése:

☐ számolás 1-10

Megjegyzés: .....

☐ a hét napjait megnevezi

Megjegyzés: .....

☐ a színeket megnevezi

Megjegyzés: .....

☐ szaval

Megjegyzés: .....

☐ mesél képek után

Megjegyzés: .....

#### I. ELLENTÉTEK:

1. nagy gomba – kis gomba ☐

kis gomba – nagy gomba ☐

2. új toll – régi toll ☐

régi toll – új toll ☐

3. kemény fém – puha gumi ☐

puha gumi - kemény fém ☐

4. magas ház – alacsony ház ☐

alacsony ház – magas ház ☐

5. sima papír – érdes papír ☐

érdes papír – sima papír ☐

6. öreg ember – fiatal ember ☐

fiatal ember – öreg ember ☐

7. vidám gyerek – szomorú gyerek ☐

szomorú gyerek – vidám gyerek ☐

8. egyenes vonal – görbe vonal ☐

görbe vonal – egyenes vonal ☐

9. üres doboz – tele doboz ☐

tele doboz – üres doboz ☐

10. könnyű doboz – nehéz doboz ☐

nehéz doboz – könnyű doboz ☐ Pontszám: \_\_

#### II. HIÁNYZÓ SZAVAK PÓTLÁSA:

a) Szép az idő, az ég ..... (kék)

b) A nap nagyon ..... (forró)

c) Marika és Juli a mezőn sétálnak. .... szednek. (virágot)

d) Hallgatják a madarak ..... (énekét)

e) Hirtelen az ég elsötétül és megjelennek a ..... (felhők)

f) A kislányok sietnek ..... (haza)

g) Hamarosan elered az ..... (eső)

h) Marika és Juli megijednek a ..... hangjától. (dörgés)

i) Szeretnének már hazaérni, mert nincs náluk ..... (esernyő) és a ruhájuk teljesen..... (átázott)

---

Pontszám: \_\_

### III. SZÁMMEMÓRIA:

I. sorozat: 2 – 4

IV. sorozat: 8 – 4 – 6 – 5 – 9

II. sorozat: 5 – 6 – 3

V. sorozat: 6 – 9 – 2 – 3 – 4 – 9

III. sorozat: 4 – 7 – 3 – 2

Pontszám: \_\_

### IV. ANYAGOK ISMERETE:

Miből készül a :

- kulcs .....
- asztal .....
- kanál .....
- ablak .....
- cipő .....
- ház ..... (min. 3 alkotóelem)

Pontszám: \_\_

### V. ELLENTÉTEK MEGNEVEZÉSE KÉPEK NÉLKÜL:

1. meleg - .....
2. száraz - .....
3. szép - .....
4. rossz - .....
5. tiszta - .....
6. nagy - .....
7. könnyű - .....
8. vidám - .....

Pontszám: \_\_

### VI. SZÍNEK MEGNEVEZÉSE:

- |             |          |
|-------------|----------|
| - piros     | - szürke |
| - zöld      | - sárga  |
| - fekete    | - barna  |
| - rózsaszín | - kék    |
| - fehér     | - lila   |

Pontszám: \_\_

### VII. IGÉK ÉRTELMEINEK ISMERETE:

- |             |               |
|-------------|---------------|
| - köhög     | - ír          |
| - dörzsöl   | - lehajol     |
| - nyer      | - egyensúlyoz |
| - dob       | - feláll      |
| - mos       | - ugrani      |
| - lélegezni | - tolni       |

Pontszám: \_\_

NYELVI ÉLETKOR KISZÁMÍTÁSA:

ALTES ZT	ÉLETKORNAK MEGFELELŐ PONTSZÁM				
	3 ÉV	4 ÉV	5 ÉV	6 ÉV	7 ÉV
I.	4	5	6	8	12
II.	2	3	4	6	8
III.	3	3	4	5	5
IV.	3	4	5	6	6
V.	4	5	6	7	8
VI.	2	3	4	6	8
VII.	4	6	8	9	11

Felmérés eredménye:

Altest: Gy. által elért pontsz.:

Nyelvi életkor pontsz:

I.

II.

III.

IV.

V.

VI.

VII.

Nyelvi életkor: \_\_\_\_\_ =

7

## 5-ös Melléklet

### Kérdőív a kétnyelvűségről

Kedves Kolléga!

Az alábbi kérdőív a pedagógusok kétnyelvűséggel kapcsolatos nézeteit és a jelenség oktatási-nevelői munkára fejtett hatását vizsgáló kutatás egyik adatgyűjtő eszköze.

Kérem, segítse munkámat a kérdőív kitöltésével. Köszönöm.

1. Milyen esetben nevezhetünk kétnyelvűnek egy gyermeket? *Jelölje meg az ön szerint legmegfelelőbb választ.*

<input type="checkbox"/>	ha kezdettől fogva párhuzamosan két/több nyelvet használt kommunikációs eszközként
<input type="checkbox"/>	ha két/több nyelven jól kommunikál
<input type="checkbox"/>	ha képes felváltva használni két vagy több nyelvet
<input type="checkbox"/>	egyéb:

2. Saját csoportjában/osztályában milyen arányban vannak kétnyelvű gyerekek? *Jelölje meg a megfelelő arányt tartalmazó téglalapot.*

<input type="checkbox"/> 0-20%	<input type="checkbox"/> 21-40%	<input type="checkbox"/> 41-60%	<input type="checkbox"/> 61-80%	<input type="checkbox"/> 81-100%
--------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	----------------------------------

3. Van-e különbség a kétnyelvű illetve az egynyelvű gyerekek között? Ha igen, miben különböznek egymástól? A kétnyelvűség mely hatását/hatásait tapasztalta a kétnyelvű gyerekekkel való munkában?

---

---

---

---

---

---

4. Munkája során szokott-e differenciálni aszerint, hogy milyen nyelven (románul vagy magyarul) beszélnek jobban a gyerekek? *Jelölje meg a megfelelő választ.*

<input type="checkbox"/>	igen, általában
<input type="checkbox"/>	csak a magyar és román nyelvórákon / tevékenységeken van erre szükség
<input type="checkbox"/>	nem jellemző
<input type="checkbox"/>	egyéb:

5. Vannak-e csoportjában/osztályában nyelvi szempontból vegyes házasságból származó gyerekek? Ha igen, milyen sajátos oktatási – nevelési vagy kapcsolattartási problémákat vet fel ez a tény?

---

---

---

---

---

---

6. Milyen esélye van egy magyarul nem beszélő gyereknek arra, hogy a magyar nyelvű csoportban/osztályban elboldoguljon? Melyek a sikeres alkalmazkodás feltételei?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

7. A pedagógusi alapképzése során volt-e alkalma tanulni a kétnyelvűségről? *Jelölje meg a megfelelő választ és szükség esetén egészítse ki a választ.*

☐ Igen a tárgy neve: \_\_\_\_\_  
☐ Nem

8. Volt-e alkalma a továbbképzési programok során tanulni a kétnyelvűségről? *Jelölje meg a megfelelő választ és szükség esetén egészítse ki a választ.*

☐ Igen a program neve: \_\_\_\_\_  
☐ Nem

9. A kétnyelvűséggel kapcsolatos oktatási-nevelési problémák kezelésére milyen szakmai segítséget várna? *Jelölje meg a megfelelő választ! Többet is megjelölhet.*

<input type="checkbox"/>	a témával kapcsolatos továbbképzés
<input type="checkbox"/>	a témával kapcsolatos szakmai műhelyek (workshop)
<input type="checkbox"/>	jó gyakorlatok megosztása, tapasztalatcsere
<input type="checkbox"/>	rendszeresített nyelvi felmérések végzése
<input type="checkbox"/>	önálló tanulásra ajánlott szakirodalom
<input type="checkbox"/>	taneszközök, oktató programok biztosítása
<input type="checkbox"/>	más javaslat:
<input type="checkbox"/>	más javaslat:

10. Egyéb megjegyzés, észrevétel, javaslat a témával kapcsolatosan:

---

---

---

---

---

A település neve: \_\_\_\_\_

Intézmény: óvoda iskola

Intézmény típusa: tagozatos önálló

Szakmai tapasztalat: 0-5 év 6-15 év

Képzettség: Óvónő Tanító Tanár

16-25 év 25 év felett

Fakultatív csoport vezetője



## 6-os Melléklet

### Szimultán és szekvenciális kétnyelvűség kialakulása a nyelvileg vegyes családokban

#### 1. A szimultán kétnyelvűséget kialakító nyelvi szocializációs mintázat

Nem	Névtípus	Apa	Anya	Apa isk.	Anya isk.	Apa isk. nyelve	Anya isk. nyelve	Apa származ.	Anya származ.	Gyerek száma	Apa vallás	Anya vallás	Gyerek vallása	Döntés	Sorrend/stratégia
Fiú	Semleges	MA	RO	egyetem	egyetem	MA-RO	RO	Erdély	Bánság	1	református	ortodox	református	igen	1 személy -1 nyelv
Fiú	Semleges	MA	RO	egyetem	egyetem	MA-RO	német	Bánság	Bánság	2	református	evangélikus	református	igen	1 személy -1 nyelv
Fiú	Semleges	MA	RO	szakiskola	szakiskola	MA	RO	Bánság	Bánság	2	katolikus	ortodox	katolikus	igen	1 személy -1 nyelv
Fiú	Semleges	RO	MA	egyetem	érettségi	RO	RO	Bánság	Bánság	2	ortodox	ortodox	ortodox	igen	1 személy -1 nyelv
Fiú	Idegen	MA	RO	szakiskola	érettségi	MA	RO	Erdély	Moldva	1	katolikus	katolikus	katolikus	igen	1 személy -1 nyelv
Fiú	Magyaros	MA	RO	egyetem	egyetem	MA-RO	RO	Erdély	Regát	2	katolikus	neoprot.	katolikus	igen	1 személy -1 nyelv
Lány	Semleges	MA	RO	szakiskola	érettségi	MA-RO	RO	Bánság	Bánság	2	katolikus	ortodox	katolikus	igen	1 személy -1 nyelv
Lány	Romános	MA	RO	érettségi	technikum	MA-RO	RO	Bánság	Moldva	1	katolikus	ortodox	katolikus	igen	1 személy -1 nyelv
Lány	Semleges	MA	RO	érettségi	technikum	MA	RO	Bánság	Bánság	2	katolikus	ortodox	katolikus	igen	1 személy -1 nyelv
Lány	Semleges	RO	MA	egyetem	egyetem	RO	MA-RO	Regát	Bánság	1	ortodox	katolikus	katolikus	igen	1 személy -1 nyelv
Lány	Semleges	RO	MA	szakiskola	szakiskola	RO	RO	Moldva	Bánság	1	ortodox	katolikus	katolikus	igen	1 személy -1 nyelv
Lány	Idegen	RO	MA	egyetem	egyetem	RO	MA-RO	Bánság	Bánság	1	ortodox	katolikus	katolikus	igen	1 személy -1 nyelv

2. A szekvenciális kétnyelvűséget kialakító elsődleges nyelvi szocializációs mintázat (egymás után sajátítja el a nyelveket a családban)

Nem	Névtípus	Apa	Anya	Apa isk.	Anya isk.	Apa isk. nyelve	Anya isk. nyelve	Apa származ.	Anya származ.	Gyerek száma	Apa vallás	Anya vallás	Gyerek vallása	Döntés	Sorrend/stratégia
Fiú	Semleges	RO	MA	érettségi	érettségi	RO	MA	Bánság	Erdély	1	katolikus	katolikus	katolikus	igen	MA-RO
Fiú	Semleges	RO	MA	szakiskola	szakiskola	RO	RO	Bánság	Bánság	2	ortodox	katolikus	katolikus	igen	MA-RO
Fiú	Semleges	RO	MA	szakiskola	érettségi	RO	MA	Bánság	Erdély	1	ortodox	katolikus	ortodox	igen	MA-RO
Fiú	Semleges	MA	RO	szakiskola	érettségi	RO	RO	Bánság	Erdély	1	katolikus	ortodox	katolikus	nem	MA-RO
Fiú	Magyaros	MA	RO	egyetem	egyetem	MA-RO	RO	Erdély	Erdély	3	katolikus	ortodox	katolikus	nem	MA-RO
Fiú	Semleges	RO	MA	egyetem	egyetem	RO	MA-RO	Bánság	Erdély	2	ortodox	katolikus	katolikus	igen	MA-RO
Fiú	Idegen	RO	MA	egyetem	technikum	RO	MA-RO	Bánság	Bánság	1	ortodox	katolikus	katolikus	igen	MA-RO
Fiú	Magyaros	MA	RO	egyetem	egyetem	MA-RO	RO	Erdély	Erdély	3	katolikus	ortodox	katolikus	nem	MA-RO
Fiú	Semleges	RO	MA	egyetem	egyetem	RO	MA-RO	Bánság	Erdély	2	ortodox	katolikus	katolikus	igen	MA-RO
Lány	Semleges	RO	MA	érettségi	érettségi	RO	MA-RO	Bánság	Bánság	1	ortodox	katolikus	katolikus	nem	MA-RO
Lány	Semleges	RO	MA	egyetem	egyetem	RO	MA-RO	Erdély	Bánság	4	ortodox	katolikus	katolikus	igen	MA-RO
Lány	Semleges	RO	MA	érettségi	érettségi	RO	MA-RO	Bánság	Bánság	1	ortodox	katolikus	katolikus	nem	MA-RO

3. A szekvenciális kétnyelvűséget kialakító másodlagos nyelvi szocializációs mintázat (egymás után sajátítja el a nyelveket, az elsőt a családban, a másodikat az óvodában)

Nem	Névtípus	Apa	Anya	Apa isk.	Anya isk.	Apa isk. nyelve	Anya isk. nyelve	Apa származ.	Anya származ.	Gyerek száma	Apa vallás	Anya vallás	Gyerek vallása	Döntés	Sorrend/stratégia
Fiú	Semleges	RO	MA	szakiskola	egyetem	RO	MA-RO	Bánság	Bánság	3	ortodox	katolikus	ortodox	nem	RO-MA
Fiú	Magyaros	MA	RO	érettségi	egyetem	MA	RO	Bánság	Bánság	3	neoprot.	neoprot.	neoprot.	igen	RO-MA
Fiú	Romános	RO	MA	általános	érettségi	RO	RO	Moldva	Bánság	1	ortodox	katolikus	katolikus	nem	RO-MA
Fiú	Semleges	MA	RO	egyetem	egyetem	RO	RO	Bánság	Moldva	2	katolikus	ortodox	katolikus	igen	RO-MA
Fiú	Semleges	MA	RO	érettségi	érettségi	MA-RO	RO	Bánság	Bánság	2	katolikus	ortodox	katolikus	igen	RO-MA
Fiú	Semleges	MA	RO	egyetem	egyetem	RO	MA-RO	Bánság	Bánság	1	ortodox	katolikus	katolikus	igen	RO-MA
Fiú	Semleges	MA	RO	szakiskola	érettségi	RO	RO	Bánság	Bánság	1	ortodox	ortodox	ortodox	nem	RO-MA
Fiú	Semleges	RO	MA	szakiskola	szakiskola	RO	MA	Moldva	Erdély	2	neoprot.	neoprot.	neoprot.	igen	RO-MA
Fiú	Semleges	RO	MA	egyetem	egyetem	RO	RO	Bánság	Bánság	1	ortodox	ortodox	ortodox	igen	RO-MA
Lány	Idegen	MA	RO	egyetem	egyetem	MA-RO	RO	Erdély	Bánság	1	református	ortodox	református	igen	RO-MA
Lány	Idegen	MA	RO	szakiskola	érettségi	MA	RO	Erdély	Bánság	1	református	református	református	igen	RO-MA
Lány	Idegen	MA	RO	egyetem	érettségi	MA-RO	RO	Bánság	Bánság	1	neoprot.	neoprot.	neoprot.	nem	RO-MA
Lány	Két név	MA	RO	szakiskola	szakiskola	MA-RO	orosz	Bánság	Moldávia	2	református	ortodox	református	nem	RO-MA
Lány	Két név	RO	MA	technikum	egyetem	RO	MA-RO	Bánság	Partium	1	ortodox	katolikus	katolikus	igen	RO-MA
Lány	Magyaros	RO	MA	egyetem	technikum	RO	RO	Erdély	Partium	2	ortodox	ortodox	ortodox	igen	RO-MA
Lány	Magyaros	RO	MA	érettségi	érettségi	RO	MA-RO	Regát	Bánság	4	ortodox	katolikus	ortodox	nem	RO-MA
Lány	Semleges	MA	RO	érettségi	szakiskola	MA	RO	Bánság	Bánság	2	katolikus	katolikus	katolikus	nem	RO-MA
Lány	Semleges	RO	MA	érettségi	szakiskola	RO	RO	Bánság	Bánság	2	ortodox	katolikus	katolikus	igen	RO-MA
Lány	Semleges	RO	MA	érettségi	egyetem	RO	MA-RO	Bánság	Bánság	1	ortodox	református	ortodox	nem	RO-MA

