

Schmidt Ildikó¹

A MAGYAR KÖZOKTATÁSBA BELÉPŐ MIGRÁNS TANULÓK KOMPLEX NYELVI SZINTFELMÉRÉSE

Abstract

This study aims to present the potential challenges students with immigrant backgrounds may face when entering the public education system, with a particular focus on the characteristics of Hungarian language placement tests. A theoretical framework, which is sensible of the characteristics of the Hungarian language, will also be presented, designed to provide guideline, on the basis of international research findings, for a highly practice-oriented activity, namely complex language placement testing. The study outlines the most important steps which should be taken in this field in the future to allow practicing teachers involved in the relevant training programmes to be prepared for handling real-life situations during their everyday work.

Keywords: *complex language placement tests, linguistic anamnesis, students with immigrant backgrounds, further training for teachers, teacher training*

Kulcsszavak: *komplex szintfelmérő tesztek, nyelvi előképzettség, migráns tanulók, tanártovábbképzés, tanárképzés*

1. Bevezetés

Magyarországra a világ minden részéről érkeznek külföldiek, akik hosszabb-rövidebb ideig tartózkodnak itt. Számuk világviszonylatban alacsonynak mondható, összehasonlítva más országokkal ugyanakkor jelen vannak a magyar mindennapokban, részt vesznek a magyar társadalom életében, gazdagítva annak sokszínűségét. A kulturális és gazdasági jelenlét mellett megjelennek a magyar oktatási rendszerben a közoktatástól a felsőoktatásig egyaránt.

Jelen írás célja, hogy bemutassa a közoktatásba lépéskor a migráns háttérű tanulók esetén esetlegesen felmerülő nehézségeket, különös tekintettel a nyelvi szintfelmérés sajátosságaira vonatkozóan. Bemutatásra kerül egy olyan, a magyar nyelv jellegzetességeit magába foglaló elmélet keretében, amely nemzetközi kutatási eredményekre reflektáltan kíván útmutatást adni egy alapvetően gyakorlati orientáltságú területen,

¹ Schmidt Ildikó, a PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola hallgatója, az ICCR-Budapest Alapítvány és a Deutsche Schule munkatársa, schmidtildi@yahoo.com

nevezetesen a komplex nyelvi szintfelmérés terén. A tanulmány konkrét, gyakorlati lépéseket is javasol, amelyek segítségével lehetőség nyílhat az oktatásban résztvevő gyakorlati szakemberek felkészítésére a mindennapi éles helyzetek kezelésében.

2. Migráns háttérű tanulók csoportjai

A jelenlegi helyzetet tekintve alapvetően két nagy csoportba oszthatók a közoktatásba lépő migránsok: a nyugati világból érkezőkre és az úgynevezett harmadik országbeli migránsokra. A nyugati országokból származók társadalmi státuszukból fakadóan alapvetően olyan nemzetközi iskolahálózatokban tanulnak, mint az American International School, a British International School, a Deutsche Auland Schule és a Lycée Francais. Ezekén kívül vannak még nem hálózatosodó intézmények, mint a spanyol SEK Budapest Általános Iskola és Gimnázium, az Oszrák–Magyar Európaiskola Budapest, a Budapesti Japán Iskola, amelyekben hasonló törekvések valósulnak meg a nyelv és a kultúra átadását illetően. Valamennyi felsorolt oktatási intézmény, ha különböző mértékben is, de jelentős anyagi terheket ró a szülkre. Ebből adódóan az elérhetőségük korlátozottabb mértékű az anyagilag kevésbé jól szituált migránsok részére. A harmadik országbeli migránsoknak, vagyis akik kevésbé tőkeerősek és a társadalmi státuszukból adódóan kevésbé konszolidáltak, marad a magyar közoktatás.

A migráns háttérű tanulók lakóhelyük szerinti megoszlását tekintve főként Budapesten (46,2 %) és a nagyvárosokban (36,8 %) koncentrálódnak, jóval kisebb számban a kisvárosokban és a községekben (20,6 %). A tanulói létszám a 2007/08-as tanévet és a 2011/12-es tanévet összehasonlítva nem szmotteven ugyan, de növekszik (lásd 1. táblázat).

1. táblázat: Migráns tanulók száma a közoktatásban

Tanév	sszesen
2007/08	9313
2008/09	8747
2009/10	8329
2010/11	8434
2011/12	10664

Forrás: OKM, Oktatási vknyv 2011/2012

A tanulok oktatási intézmények szerinti bemutatása előtt fontos megjegyezni, hogy az vodk is idesoroldnak. Ezt az a speciális helyzet motiválja, hogy a gyerekek későbbi-

ekben bemutatásra kerülő nyelvi sajátosságait jelentősen befolyásolja az a tény, hogy jártak-e egyáltalán, és ha igen, mennyi ideig óvodába. Az időintervallumra nem volt fellelhető adat, de így is elég jól látható, hogy lényegesen kevesebb gyerek jár óvodába, mint ahányan később iskolába. Ennek okaira a spekuláción kívül nem áll rendelkezésre kutatási eredmény.

A 2. táblázatot nézve minden oktatási intézménytípusra vonatkozóan két oszlop jelenik meg. Az „Egyéb” kategória a harmadik országbeli migránsok száma, vagyis aki a Kínából, Vietnámból, arab országokból származó bevándorlók, továbbá menekült családokból kikerülő afrikai, közel-keleti tanulók. Az „Összesen” oszlopban pedig a Horvátországból, Szlovéniából, Bosznia-Hercegovinából, Szerbiából, Romániából, Szlovákiából és Ukrajnából származók és az egyéb országokból érkezők száma látható összesítve. Ez azért fontos, mert a Magyarországot övező térségben található országokból érkezők bizonyos – feltehetően nagyobb része – beszél már magyarul az országba érkezésük előtt, míg az egyéb kategóriába esők szinte biztos, hogy nem rendelkeznek előzetes magyar nyelvtudással.

A harmadik országbeli migránsok az óvodákat nagyobb arányban veszik igénybe a határon túli területekről – illetve a felsorolt országokból – érkezőkhöz képest. Az általános iskolákban körülbelül ugyanez az arány hozzávetőlegesen fele-fele arányra módosul, majd a középfokú oktatásban kisebb arányban részesülnek az oktatásban az „Egyéb” kategóriába eső tanulók, mint a többiek. Ebből az a kép rajzolódik ki, hogy az általános iskola befejezése után nem tanulnak tovább a harmadik országbeli diákok. Ennek oka az lehet, hogy egyrészt nagy valószínűséggel munkába állnak a saját családjuk vagy a rokonai, ismeretségi körükbe tartozó vállalkozásokban, másrészt idősebb korban fejezik be a közoktatási intézmények látogatását, így az iskolakötelezettségi korhatár betöltése után már nem tanulnak tovább.

2. táblázat: Migráns tanulók száma oktatási intézmény szerint

Tanév	Óvoda		Általános iskola		Szakiskola		Középiskola	
	Egyéb	Össze- sen	Egyéb	Össze- sen	Egyéb	Össze- sen	Egyéb	Össze- sen
2007/08	1089	1603	2060	4399	109	633	1420	4281
2008/09	1030	1629	2336	4224	89	448	1477	4075
2009/10	914	1516	2007	4200	57	462	964	3667
2010/11	1019	1701	2093	4288	61	487	1236	3659
2011/12	1580	2366	3504	5954	106	520	1827	4190

Forrás: OKM, Oktatási Évkönyv 2011/2012

3. A komplex nyelvi szintfelmérés elméleti háttere

A fentebb bemutatott célcsoportra vonatkozó kutatások átfogóan a migrációkutatásba sorolódnak, szűkebben véve a migránsok társadalmi integrációjának témájába, ahonnan hirtelen átkerül a téma a két- és többnyelvű integratív oktatás területére. A törvényi szintű bemutatást adó átfogó nemzetközi elemző rendszerek az egyes országok bevándorláspolitikáját indexálják, ilyen a MIPEX (MIPEX 2014) és a Civix (Goodman 2010). A társadalmi integráció kutatásában úgy országonként, mint összehasonlításban könyvtárnyi szakirodalom áll rendelkezésre az integráció különböző szintű elemzéseinek megismerésére, amelyek közül különösen jól használhatók az alapos összehasonlító eredményeket közlők (Joppke 2007ab, Favell 2001, Massey et al 2005).

A tanulmány témáját szorosan érintő kutatási területen jelentős mennyiségű tapasztalat halmozódott fel a nemzetközi szakirodalomban. Főként az amerikai és ausztrál kutatási eredmények figyelemre méltóak, mivel egyrészt hosszú távú, másrészt nagy mintavételű vizsgálatokból tájékozódhatunk (Geva 2006 Lesaux et al 2006). Alapvetően két irányú a megközelítés: egyrészt a két- és többnyelvűség szempontjából alkalmazott nyelvészeti, másrészt az oktatási intézménybe való beilleszkedés szociális és egyéni faktorait elemző alkalmazott pszichológiai. A magyarországi migránsokra vonatkozóan most az első, vagyis az alkalmazott nyelvészeti tárgyú irányt követjük. Az alkalmazott nyelvészetben belül ennek értelmében az idegennyelv-tanulás, -elsajátítás és az anyanyelvi készségek szoros összefonódását látjuk. Konszenzus helyzet rajzolódik ki annak tekintetében, hogy a különféle tanulási és elsajátítási stratégiákat alapvetően meghatározzák az első nyelvi készségek szintjei. Olyannyira, hogy bizonyos országok integrációjának felnőttekre vonatkozó nyelvi integrációs részének szerves részét képezik az első nyelvi anyanyelvi kompetenciák mérései, mint például Dánia (Faludi–Schmidt 2013) vagy Norvégia (The Children Act 2014) esetében. Migráns háttérű gyerekek és fiatalok esetében az első nyelvi anyanyelvi kompetenciák fejlesztése kulcsfontosságúnak bizonyult (Lindholm–Leary 2003, Cummins 2004) az ország tanítási nyelvének elsajátítása során. Ennek alapján a gyermek első nyelvét első nyelvként beszélő fejlesztő pedagógusok foglalkoznak a diákokkal Németországban (Benz 2011), Svédországban, az Amerikai Egyesült Államokban (Freeman 2006), Ausztráliában (DEECD 2008). Az említett országok nyilvánvaló 'előnye' a fejlesztésben, hogy nagyszámú azonos nyelvű bevándorló csoportot kell ellátniuk nyelvi képzéssel, miközben rendelkezésükre állnak már kétnyelvűvé vált fejlesztő pedagógusok. Ez a rendszer nehezen működtethető olyan országok esetében, mint Magyarország, ahol a bevándorlók száma az ország lakosságának még mindig nem éri el az 1,5 %-át (Központi Statisztikai Hivatal 2014:19), és a nyelvi háttérrel tekintve igen sokszínűek. Ennek ellenére tény, hogy a gyerekek és a fiatalok sikeres iskolai integrációjának feltétele az első nyelvi anyanyelvi kompetenciák folyamatos fejlesztése. Így mindenképpen meg kell említeni, hogy az úgynevezett vasárnapi iskolák rendszere, amikor a diákok hétvégén saját első nyelvükön szervezett oktatásban vesznek részt üdvözlendő, sőt bátorítandó, még akkor is, ha adott esetben olybá tűnik, hogy a gyerek esetleg túlterhelt a heti iskolai feladatok és a kiegészítő első nyelvi oktatás miatt (Schmidt 2013a).

4. A komplex nyelvi szintfelmérés módszertana

A magyar közoktatásba belépő migráns háttérű tanulók esetében a jelenlegi helyzet ismeretében tehát nehéz, szinte lehetetlen megoldani az oktatási intézményeken belüli első nyelvi kompetenciák fejlesztését. Ezen kompetenciák felmérésére viszont van lehetőség nyelvi anamnézis felvételével. A nyelvi anamnézis felvételének kidolgozása-kor alapul szolgált a dániai nyelvi anamnézis felvételekor használt módszertan (Faludi – Schmidt 2013). Mindenképpen szükséges, hogy a felmérést vezető tanár előismeretekkel és felkészültséggel rendelkezzen a diák származási országáról. Az internet és az ezen a területen dolgozó civil szervezetek könnyen el tudják látni a pedagógusokat a megfelelő országinformációkkal. Nevezetesen milyen nyelvet vagy nyelveket beszélnek az adott területen, milyen a vallási és interkulturális háttér, milyen az oktatási rendszer felépítettsége, eltérő-e az iskolázottság a nemek tekintetében, milyen szintű a szülők valószínűsíthető iskolázottsága. Ezt követően a tanuló szüivel folytatott beszélgetés során a családi és az egyéni jellemzőkről gyűjthet információkat a felmérő. Az iskolával való kapcsolatfelvétel alkalmával a szülők általában segítőtől érkeznek – baráttal, rokonnal –, aki beszél magyarul és képes a tolmácsolásra. Ugyanakkor nem szerencsés, ha valamelyik testvér vagy akár maga a gyerek a tolmács.

Az általános információk kapcsán kirajzolódik, hogy a tanuló hány éves, hány évet töltött iskolában, amiből következtetni lehet az első nyelvi alfabetizáltság mértékére. Az alfabetizáltsághoz az út az alfabetizáláson keresztül vezet, ami *per definitionem* a latin betűs ábécét nem ismerők, és / vagy írni-olvasni egyáltalán nem tudók írás-olvasás tanítását jelenti. Általában a folyamat az elemi számolás elsajátítását is magába foglalja. Alfabetizálnak az az ember tekinthető, aki rendelkezik az írás-olvasás-számolás alapkészségeivel. Azok a személyek, akik részt vettek ugyan iskolai oktatásban – anyanyelvi neveléshez és számolási ismeretekhez hozzájutottak – azonban nem tudják a munkahelyükön és életük egyéb területein a szükséges alapvető készségeket használni, funkcionális analfabétának számítanak (Majzik 1998). Az alfabetizálás alapdefinícióján túl, a magyar nyelv nagyszámú és sajátos, más nyelvekétől nagymértékben eltérő hang-betű megfeleléseinek tanítása fontos cél, amely a diákok kezébe eszközt ad a magyar mindennapok megértéséhez a vizuális közlések rengetegében való eligazodáson keresztül (Schmidt 2013b).

Az oktatási intézményekben eltöltött évek alapján kikövetkeztetett alfabetizáltságon túl fontos részletes képet kapni az írás-olvasás-számolás készségeiről, vagyis szokott-e olvasni a gyerek, ha igen, mit, milyen nyelven, hogyan szerzik be az első nyelven íródott könyveket vagy az internet segítségével válik elérhetővé az olvasott szöveg. Szokott-e első nyelven írni, tud-e egyáltalán, és ha igen, milyen tempóban ír – eléri-e a szülei írástempóját. Itt válik fontossá a szülők iskolázottságáról szerzett előzetes információ. A matematikai készségek esetében nem elsősorban a számolásban szerzett jártasság a lényeges, mint inkább az, hogy milyen nyelven számol, kialakult-e belső számolási nyelv, vagyis elaborált-e számfogalom. Jár-e valamilyen első nyelvi társaságba, csoportba, akár csak informálisan is, ahol beszél, használja nyelvtudását, bővíthet a szókészlete, vagy a beszélt nyelv használata kizárólag családi körben valósul meg.

Az első nyelvi anyanyelvi kompetenciák ilyen módon történő feltérképezése után a következő lépés a magyar nyelvtudás felmérése. A nyelvi mérés a Közös Európai Referenciakeret (KER 2002) szintrendszerének deskriptív skálái alapján elvégezhető, azonban ennek használatához jártasságra van szükség a magyar mint idegen nyelv tanításának módszertanában. A közoktatásban dolgozó pedagógusok elenyésző számának van magyar mint idegen nyelv szakos diplomája, vagy akár tapasztalata ezen a téren, ami nagymértékben megnehezíti a folyamatot. A szintfelmérésben további problémát okozhat az írásbeli és szóbeli készségek nem azonos fejlettségi szintje. Általánosan jellemző, hogy a beszéd, és a beszédértés magasabb szinten áll, mint az írásbeli készségek, ami adott esetben azt a képet festi a tanulóról, hogy képes megkezdeni a tanulást egy bizonyos évfolyamon, ugyanakkor az évkezdés után hamar kiderül, hogy az alapvetően írásbeliségen alapuló magyar oktatási rendszerben képtelenek becsatlakozni az órai munkába, és elfogadható szinten teljesíteni. A leírt helyzetből egyértelműen fakad az a következtetés, hogy minden diák esetében az iskolába kerülés első pillanatától szükséges az írásbeli kommunikáció fejlesztése. Egészen addig, amíg fel tudja venni a ritmust az osztálytársaival, és képes az osztálytermi kommunikációban felmerülő esetleges új szavak, kifejezések önálló megértésére, feldolgozására és a meglévő tudásába való integrálásra.

A leírt felmérési rendszer adja a komplex nyelvi szintfelmérés részeit és menetét. A felmérés eredményei egy szintrendszert alkotnak. A szintrendszer Christopher Baker amerikai kétnyelvű-oktatás kutató taxonómiája alapján készült. Baker e nagyszerű munkájában részletesen bemutatja az Amerikába bevándorlók – főként spanyol anyanyelvű – egynyelvű világából a kétnyelvűségbe haladó útját, annak különböző stációit és elérhető kimeneti szintjeit (Baker 2011). Baker rendszerének a magyar oktatási rendszerre történt adaptálása után hat kimeneti szint határozható meg (Schmidt 2013a). A vizsgált bemeneti kompetenciák tehát: az első nyelvi / anyanyelvi kompetenciák szintje, vagyis az alfabetizáltság mértéke, a magyarországi oktatási intézményekben – beleértve az óvodát is – eltöltött időszak, a tanuló életkora és a magyar nyelv tudásának szintje.

1. A gyerek az első nyelven nem ír és nem olvas, magyar óvodába járt, ami alapján feltételezhető, hogy magyar első nyelvű gyerekek magyar nyelvi kompetenciájával bír.
2. A gyerek az első nyelven nem ír és nem olvas, magyarul nem tud, és az első osztályt kezdi.
3. A tanuló az első nyelven ír és olvas, magyarul nem tud, és az alsó tagozaton kezd osztályt.
4. A diák az első nyelven ír és olvas, magyarul nem tud, és a felső tagozaton kezd osztályt.
5. A tanuló az első nyelven nem ír és olvas, magyarul nem tud, és az alsó tagozaton kezd osztályt.
6. A diák az első nyelven nem ír és olvas, magyarul nem tud, és a felső tagozaton kezd osztályt.

A szintek alapján nyilvánvaló, hogy az első csoportba tartozók minden nehézség nélkül tudják elkezdni az iskolát. A tanítók részéről azonban szükség van a gyerek fejlődésének folyamatos megfigyelésére, mivel nem támaszkodhatnak a szülők segítségére a házi feladatok és az otthoni gyakorlás terén, tekintettel arra, hogy a szülők általában alacsonyabb szintű nyelvtudással rendelkeznek, mint a gyermekük.

A második csoportban jelentős mennyiségű segítségre szorul a gyerek az iskola részéről, mert relatíve gyorsan kell megtanulnia magyarul egy olyan alapszinten, ami lehetővé teszi számára az írás-olvasás elsajátítását. Az iskolákban bevett gyakorlat az évismételtetés, amikor a diák újra járja az első osztályt már meglévő magyar nyelvtudásával, és így másodszori nekifutásra képessé válik az első osztályos tananyag teljesítésére (Schmidt 2013a). Ennek a gyakorlatnak a bevalására és kritikájára is rengeteg példát lehet hozni, az viszont bizonyos, hogy azokban az iskolákban nincs szükség erre, ahova nagyobb létszámban járnak bevándorló hallgatók, és a tanítók felkészültebben, több tapasztalattal felvértezve foglalkoznak a tanulókkal.

A harmadik szinten hasonló módon történik a diákok integrálása az osztálytermi munkába, mint a második szinten annyi különbséggel, hogy magát az írás-olvasás műveleti alkalmazását nem kell tanítani, mert azt a tanuló az első nyelven már elsajátította. Számítani lehet arra, hogy az életkori sajátosságok miatt a magyar nyelvtudás megszerzése viszonylag gyorsan halad, különösen akkor, ha a magyar nyelvet oktató tanító megfelelő módszertani megközelítést alkalmaz. Az iskolák gyakorlata az, hogy a diákokat az életkorukhoz képest egy évvel alacsonyabb osztályba sorolják, annak érdekében, hogy a korosztályuknak megfelelő tananyagot már magyar nyelvtudás birtokában tudják megközelíteni. Felmerül persze a kérdés, hogy mennyire kompatibilisek a különféle iskolarendszerek egymáshoz, vagyis a diák a saját országában vajon ugyanazt tanulta-e, mint a magyar oktatásban. Így erre nem feltétlen lenne szükség, valószínűleg magát az iskolát és a pedagógusokat nyugtatja meg ez az osztályba sorolási technika. Talán hatékonyabb lenne a gyerekeknek egy összefoglaló megelőző tudás átadása a magyar nyelvtudás fejlesztése mellett, ez azonban olyan tartalomalapú magyarnyelv-oktatást igényelne, ami a jelenlegi tananyag-kínálati viszonyok ismeretében nem lehetséges. Maradna a pedagógusok innovatív munkája, ami a munkaterhelésük mellett nem elvárható.

A negyedik csoportba eső tanulók esetében különösen nehéz helyzetben vannak a pedagógusok és az iskola. A felső tagozaton olyan mennyiségű tananyagot kell megtanulnia a gyerekeknek, ami magyar nyelvtudás nélkül lehetetlen. Ugyanakkor a nyelvtudás megszerzése a tanulók életkora miatt lassabb, mint a harmadik csoportban. Mindenképpen szükséges a magyar nyelvórák látogatása és a szaktantárgyakat tanító kollégák összehangolt munkája. Ebben a munkában nagy segítséget jelent az *Együtthaladó – Migráns gyerekek az iskolában* című program (Együtthaladó 2014) tankönyvcsaládja, ami lehetőséget ad a diákoknak alacsony szintű nyelvtudás esetén is a szaktárgyi órákba való érdemi bekapcsolódásra. Jellemző technika ezeknél a tanulóknál az alacsonyabb évfolyamba sorolás, ami ugyanazokat a kérdéseket veti fel, mint a harmadik csoportba tartozók esetében. Továbbá lehetőség van fejlesztő szaktanárok

segítségének igénybevételére, akik civil szervezetek által szervezett korrepetatív órák keretében segítik az iskolákat. Kiemelkedő fontosságú munkát végez ezen a téren a Református Missziói Központ Menekült Missziója (RMSZ), akik migráns háttérű és nemzetközi védelem alatt álló tanulóknak szerveznek szaktárgyi felzárkóztató foglalkozásokat (Menekültmisszió 2014).

Az ötödik és hatodik szinten álló gyerekeknek saját anyaországukban nagy valószínűséggel nem állt módjukban korábban iskolába járniuk, amelynek oka lehet egyrészt nemi diszkrimináció, vagyis a lánygyerekek kizárása az oktatásból. A másik tipikus eset, hogy az anyaországban összeomlott az oktatási rendszer, vagy a család olyan pillanatban kényszerült otthona elhagyására, amikor a gyerek éppen elérte az iskolaköteles életkort, és a szülők nem tudták biztosítani a tanulás megkezdését. Az is előfordulhat, hogy a gyerek csak időszakosan tudott iskolába járni több különböző migrációs ponton, ahol adott esetben különféle idegen nyelveken kellett volna megtanulnia írni-olvasni. Ez roppant nagy lelki terhet ró a családokra, és jelentősen megterheli a gyerekeket. A nyelvi anamnézis felvételekor erre minden bizonnyal fény derül, és kiemelt odafigyelést igényel a gyerekek és diákok fejlesztésekor. Ezeknek a fiataloknak a viselkedése nagyon különböző lehet, ugyanakkor a korosztályi viselkedéstől való nagymértékű eltérés esetén érdemes szakemberek bevonása a gyerekekkel való munkába, mert a tanulás kimenetelét erőteljesen befolyásolják az esetleges traumatizáltságra utaló tünetek. Traumatizált migránsokkal foglalkozó civil szervezet Magyarországon egy működik, a Cordelia Alapítvány a Szervezett Erőszak Áldozataiért (Cordelia 2014), akik nagy erőket mozgósítanak a traumán átesett bevándorlók segítésére.

Mindkét csoportban lévő tanulók esetében az iskolába szoktatás mellett elsődleges cél az írás-olvasás műveltségének tanítása és a magyar nyelvtudás elsajátítása. Az alfabetizáltság minél hamarabbi eléréséhez szükséges speciálisan alacsony magyar nyelvtudásra adaptált alfabetizáló tananyag alkalmazása lehetőséget ad a kezdő alapszókészlettel történő írás-olvasás tanítására. A szépírás bár fontos, de nem elengedhetetlen tanítása helyett, funkcionális írásképen keresztül juttatja el a diákokat a magyar nyelvű alfabetizáltsághoz. Ezen a kezdeti magyar nyelvtanulási és alfabetizálási szakaszon túljutva a tanulók könnyebben tudják elmélyíteni tudásukat magasabb nyelvi szinten, illetve a hatodik csoport esetében a szaktárgyi tudás megszerzésében. Ez utóbbi csoport esetében ugyanakkor nagy a veszélye az iskolából való kimaradásnak, így mindenképpen javasolt az RMSZ fejlesztő pedagógiai szolgáltatásait igénybe venni. Az iskolák ebben a két csoportban (Schmidt 2013a) mindenképpen az életkorhoz képest alacsonyabb évfolyamba sorolást alkalmazzák. Nehéz persze megmondani, hogy egy iskolát soha nem látott tanuló esetében van-e egyáltalán bármi jelentősége az évfolyamok és tananyagok figyelembevételének a beiskolázásnál, miután nyilvánvaló, hogy semmilyen oktatásban szerzett előzetes tudásra nem számíthatunk esetükben.

A szintrendszer alapján felvett nyelvi anamnézis után elindulhat az iskolákban a munka, amihez az említett tananyagok és az évfolyamokhoz kapcsolódó órarenden kívül szervezett magyar nyelvórák és tantárgyi felzárkóztató foglalkozások elősegítik az iskolai integrációt.

5. A pedagógusok felkészítése a migráns háttérű tanulókkal való munkára

A felállított szintrendszerből és annak leírásából jól látszik, hogy a közoktatási intézmények és az ott dolgozó pedagógusok munkája sokoldalú ismeretet igényel a komplex nyelvi szintfelmérés során. Az ők és az egyéb civil szervezetek összehangolt kooperációja azonban nagymértékben megkönnyíti a migráns háttérű tanulók bekapcsolódását az iskolai és tanórai munkába. Ugyanakkor mindenképpen beszélni kell arról, hogy milyen módon készíthetők fel a fejlesztő munka résztvevői.

Két alapvető fontosságú terület szorul említésre. Egyrészt a magyar nyelvi képzést biztosító többnyire magyartanárok és tanítók, másrészt a szaktárgyi órákat oktató szaktanárok, különös tekintettel a természettudományokat tanítóokra. A humán végzettségű pedagógusokhoz képzettségük folytán eleve közelebb áll a nyelvvel való foglalkozás. Jól ismerik a magyar leíró nyelvtant, a nyelv szerkezetét, vannak nyelvtipológiai ismereteik. Mindennek ellenére nem feltétlenül rendelkeznek a magyar nyelv oktatásának módszertani tudásával, aminek fókuszában a nem magyar első nyelvű nyelvtanulók állnak. Mindenképpen szükség van magyar mint idegen nyelvi szemléletre a nyelvtanítás során. Ma már nagy számban vannak a tanári pályán olyanok, akik rendelkeznek magyar mint idegen nyelv -, hungarológia szakos diplomával, amelyek leegyszerűsítik a tanári munkát. Számukra tanulmányaik okán ismertek azok a módszertani fogások, amelyek fentebb említésre kerültek. Hiába van relatíve sok szakképzett tanár a pályán, ha ők kevésbé jelennek meg, ugyanis magyar mint idegen nyelv valamilyen egyéb szakkpárral kevésbé vonzó egy iskolának, azok inkább a Nemzeti Alaptantervhez szorosan kapcsolódó két szak birtokában lévő pedagógusokat alkalmaznak.

A feladattal egyébként legkönnyebben megbirkózó pedagógusok a tanítók. Hozzájuk áll legközelebb az anyanyelvi készségek fejlesztése, tudják, hogy mennyire fontos a beszélt nyelvhez kapcsolódó írás-olvasás tanítás. A tanítóképzés rendszerében kidolgozottabb a magyar anyanyelvi tantárgypedagógia, és annak átadása a leendő tanároknak, így hozzájuk alap végzettségükből fakadóan közelebb áll a nyelvi fejlesztés, valamint az ehhez kapcsolódó módszertani lehetőségek.

A reál végzettségű szaktanárok bevonása a munkába lényegesen nehezebb. Önmagában a világlátásuk mássága is akadályokat gördít a kooperáció elé, másrészt pedig az a tévhit tartja magát, hogy nyelvet a magyar tanárnak kell tanítania. Ez az alapállás egyébként úgy tűnik univerzális, a nemzetközi szakirodalom is reflektál erre a tanári hozzáállásra (Windle – Miller 2012). Ugyanakkor szükség van elfogadtatni a természettudományokat oktató pedagógusokkal azt a tényt, hogy a szaktárgyi órákon felmerülő sajátos szókészlet és kifejezőmód megtanítása az ő feladatuk. Nehezen lehet elképzelni egy magyar nyelvű órát úgy, hogy a tanár természettudományos szókészletet tanít a diákoknak, anélkül, hogy demonstrálni tudná a jelenségeket. Mindenképpen integráltan kell megoldani a szaktanárnak ezt a sajátos nyelvi fejlesztést és a tényleges szaktárgyhoz kapcsolódó ismeretátadást.

Az iskolákban oktató tanárok bevonása a fejlesztő munkába nyilvánvaló fontosságú. A hatékony együttműködés elősegítésére azonban szükség van speciális, a témához kapcsolódó felkészítésre. Tekintettel arra, hogy ők már praktizáló tanárok, az egyetlen lehetőség a tanártovábbképzésbe történő bevonásuk. Olyan jellegű, gyakorlat orientált tanártovábbképzések szervezése célszerű, amelynek keretében felkészítést kaphatnak a migráns tanulókkal való elméleti és gyakorlati munkára vonatkozóan. A tényleges napi munka segítésére kell a képzésnek összpontosítania, hogy a pedagógusok onnan kilépve az osztályteremben rögtön tudják alkalmazni a megszerzett tudást és szemléleti megközelítést. Ilyen jellegű tanártovábbképzést jelenleg a Menedék Egyesület szervez. 2013-ban a TÁMOP-3.4.1.B-11/1-2012-0005 számú, *Pedagógusokkal a befogadóbb iskoláért* című projekt – amely az Európai Unió támogatásával és az Európai Szociális Alap társfinanszírozása által támogatott program – keretében egy több részből álló tanártovábbképzési program-sorozat futott. Ennek során egyrészt általános képzést nyújtottak migráns háttérű diákokat oktató tanárok részére, másrészt tartalomalapú magyar mint idegen nyelv oktatás fókuszú tréninget szerveztek. Mindkét részben hangsúlyos volt a magyar mint idegen nyelv oktatásának sajátossága és az általános idegennyelv-oktatás módszertana (Menedék 2014). Lényeges hangsúlyozni, hogy az e képzésen keresztül elért tanárok száma jelentős, de még mindig elenyésző számú ahhoz képest, hogy hány iskolában, hány pedagógus kénytelen az elméleti és gyakorlati ismeretek hiánya miatt önerőből építkezve végrehajtani a fejlesztő munkát. Nem beszélve a diákokról, akiknek akár teljes életútjuk függhet attól, hogy az iskolába kerülésükkor milyen fejlesztés volt elérhető számukra.

Felismerve ennek felelősségét mindenképpen érdemes lenne már a tanárképzés során felkészíteni a leendő tanárokat erre az egyébként roppant érdekes munkára. Mindhárom említett területen – tanítóképzés, humán és reál tanárképzés – meg kellene jelennie e szemléletnek és módszertannak. Természetessé kell tenni a tanárjelöltek számára, hogy a mai magyar társadalomban élnek bevándorlók, akiknek gyermekei nyilvánvalóan a magyar közoktatásba kapcsolódnak be, és az egész magyar társadalomnak, szűkebben véve az iskoláknak, egészen közelről pedig az osztályközösségeknek elemi érdeke a migráns tanulók minél zökkenőmentesebb átmenettel való integrálása. Szükség van tehát az alapszintű általános migránszociológiai ismeretek, a magyar mint idegen nyelv szemléletű módszertan és a tartalomalapú oktatás technikájának átadására. Ez kiegészülhet további elméleti és gyakorlati ismeretekkel a kétnyelvűséget, az idegennyelv-tanítás általános módszertanát illetően. Roppant fontos lenne az iskolai gyakorlatok szervezésekor, hogy mindenképpen kötelező legyen olyan iskolákban is hospitálni és gyakorló tanítást lehetővé tenni, ahol vannak migráns háttérű tanulók. Nyilván erre nem elsősorban a hagyományos gyakorló általános- és középiskolák a legalkalmasabbak, mivel ott a migráns háttérű tanulók száma alacsony, illetve az ott tanulók szociálisan és nyelvilag jól integráltak.

A vázolt képzési struktúra lehetővé tenné, hogy a már a közoktatásban dolgozó pedagógusok és a leendő tanárok egyaránt betekintést nyerhessenek a migránsok iskolai integrációjának technikáiba és módszertanába. Hangsúlyozottan fontos a folyamat során a gyakorlatorientáltság, hogy az elméleti alapozás is a praktikus tudás elsajátítását segí-

tené. Nem egy újabb terhes, kötelezően teljesítendő tárgyként kell megjelennie ennek a felsőoktatásban és a tanártovábbképzésben, sokkal inkább a problémaközpontú megközelítés lenne javallott, megfelelő, a területen dolgozó szakemberek bevonásával.

Irodalom

- Benz, V. (2011) Koordinierter Lese-Schreib-Lehrgang Türkisch-Deutsch im ersten Schuljahr. Durchführung und Evaluation eines Unterrichtskonzeptes *Deutsch als Zweitsprache* (2), 29–40.
- Baker, C. (2011) *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Cordelia Alapítvány a Szervezett Erőszak Áldozataiért. Letöltés: <http://www.cordelia.hu/index.php/hu/> 2014. 08.23.
- Cummins, J. (2004) *Language, power, and education: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DEECD (2008) *Strengthening Outcomes: Refugee Students in Government Schools*. Department of Education and Early Childhood Development (Victoria). Melbourne.
- Együtthaladó – Migráns Gyerekek az Iskolában. <http://egyutthalado.uni-miskolc.hu/bem.html> Letöltés: 2014. 08.23.
- Faludi J. – Schmidt I. (2013) Nyelv és munkaerőpiac. Bevándorlás és integráció Dániában. In: Bodolai A. B. – Kovács A. (szerk.) *A nyelvtanulástól a politikai részvételig*. ICCR, Budapest: 131-153.
- Favell, A. (2001) Integration policy and integration research in Europe: a review and critique. *Citizenship Today: Global Perspectives and Practices*. Aleinikoff, T. A. Klusmeyer, D. (szerk.). Washington, DC: Brookings Institute/Carnegie Endowment for International Peace: 349–399.
- Freeman, R. (2006) Reviewing the Research on Language Education Programs. García, O. – Baker C. (szerk.) *Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters. 2–18.
- Geva, E. (2006) Second-Language Oral Proficiency and Second-Language Literacy. August, D. – Shanahan, T. (szerk.) *Developing Literacy in Second-Language Learners*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. 123–140.
- Goodman, W. S. (2010) Integration Requirements for Integration's Sake? Identifying, Categorising and Comparing Civic Integration Policies. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. Vol. 36, No. 5: 753–772.
- Joppke, C. (2007a) Beyond national models: Civic integration policies for immigrants in Western Europe. *West European Politics*. 30/1: 1–22.
- Joppke, C. (2007b) Transformation of Immigrant Integration: Civic Integration and Antidiscrimination in the Netherlands, France, and Germany. *World Politics* 59/02: 243–273
- Közös Európai Referenciakeret (2002) *Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht*. Budapest.

- Központi Statisztikai Hivatal (2014) Magyarország, 2013.
- Lesaux N. – Koda, K. – Siegel, S. L. – Shanahan, T. (2006) Development of Literacy. August, D. – Shanahan, T. (szerk.) *Developing Literacy in Second-Language Learners*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. 53–74.
- Lindholm-Leary, K. J. (2003) *Dual language education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Massey, D. S. – Arango, J. – Hugo, G. – Kouaouci, A. – Pellegrino, A. – Taylor, J. E. (2005) *Worlds in Motion. Understanding International Migration at the End of the Millennium*. Oxford University Press, Oxford.
- Majzik L. (1998) Cseppben a tenger. Esélyegyenlőségről a felnőttoktatás perspektívájából. *L'éducation des adultes dans un monde deux vitesses. Éducation pour tous. Situation et tendances (Oktatást mindenkinek. A helyzet és a tendenciák.)*. 1977, UNESCO, 47. alapján. *Új Pedagógiai Szemle* 1998. május: 89–101.
- Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület (2013) „Tehát egymástól tanulni nagyon-nagyon sok mindent lehet.” Hazai és európai jó gyakorlatok az interkulturális pedagógia és a migráns gyerekek integrációja területén. http://tudastar.menedek.hu/sites/default/files/hazai_es_europai_jo_gyakorlatok_az_interkulturalis_pedagogia_es_a_migrans_gyerekek_integracioja_teruleten_tanulmany_2013_0.pdf Letöltés: 2014. 08. 12.
- MIPEX <http://www.mipex.eu/> Letöltés: 2014. 08. 20.
- Menekültmisszió. <http://www.rmk.hu/menekultmisszio/> Letöltés: 2014. 08. 23.
- Schmidt I. (2013a) Pedagógusokkal a befogadóbb Iskolákért. Egy tanártréning tapasztalatai a Menedék Egyesületnél. Kézirat.
- Schmidt I. (2013b) Alfabetizálás a magyar mint idegen nyelvi órákon. *Hungarológiai Évkönyv* 14: 88–96.
- Schmidt I. (2014) Alfabetizálás a magyar mint idegen nyelv órákon. MANYE XXIII. Nyelv – Társadalom – Kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák I-II. (Szerk.) Ladányi M. – Vladár Zs. – Hrenek É. MANYE – Tinta Könyvkiadó, Budapest: 388–393.
- The Children Act (Act No. 7 of 8 April 1981 relating to Children and Parents). (2014) Ministry of Children, Equality and Social Inclusion, Norway.
- Windle, J – Miller, J. (2012) Approaches to teaching low literacy refugee-background students. *Australian Journal of Language and Literacy* 35/3:317–333.