

MENEKÜLT GYERMEKEK A MAGYAR KÖZOKTATÁSBAN

ZAJACZ ZITA

ELTE Bölcsészettudományi Kar
Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék
zajacz.zita@btk.elte.hu

„Mindig a lehetetlent kell megkísérelnünk, hogy létrejöjjön a lehetőség.”

Hermann Hesse

Kivonat: A menedékes státusú gyermekek megjelenésével az osztályokban sok oktatási intézményben jelent meg új feladatként a magyar mint idegen nyelv tanítása 2022-ben, mivel az Ukrajnából hazánkba menekülők integrációjának egyik jelentős tényezője az oktatás biztosítása a tanköteles korú gyermekek számára. A nyelvismeret, a kommunikáció ennek a folyamatnak egyik megkerülhetetlen kérdése. A menekültek befogadása komoly társadalmi összefogással, civil szervezetek és állami szervek segítségével zajlott. A Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék úgy tudott ebben szerepet vállalni, hogy a menekült gyermekeket a közoktatásban tanítók számára szervezett szakmai műhelyeket, hiszen a pedagógusok a legtöbb esetben nem készültek fel ilyen jellegű feladatra képzésük során. Jelen tanulmányomban ennek a kétnapos képzésnek a kérdésköreit vizsgálok elméleti keretek közé helyezve őket.

Kulcsszavak: magyar mint idegen nyelv, menekült gyermekek, közoktatás, tananyagok, tanári szakmai kompetencia

1. Bevezetés

A nyelvtanítás helyzetére a közoktatásban mindig is hatottak történelmi és politikai események. 2022-ben a magyar mint idegen nyelv tanítása az ukrajnai háborús helyzet miatt vált sok intézményben központi kérdéssé, mivel menedékes státuszú gyermekek jelentek meg az osztályaikban. Ezeknek a gyermekeknek az oktatásáról a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény és annak 2014. évi CV. módosítása rendelkezik, amely kimondja, hogy a menekült, oltalmazott, menedékes, valamint befogadott jogállású kiskorúak óvodai ellátásra jogosultak, illetve tankötelesek hazánkban. Az Ukrajná-

Zajacz Z. 2023. Menekült gyermekek a magyar közoktatásban. In: Seresi M., Robin E., Eszenyi R. (szerk.) *Nyelvi közvetítés fegyveres konfliktusokban és egyéb válsághelyzetekben*. Budapest: ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Tanszék – Országos Fordító- és Fordításhitelesítő Iroda. 111–123.
DOI: <https://doi.org/10.21862/nyelvkovzetitesvalsg/11>

ból hozzánk érkező gyermekek pedig 2022 szeptemberére nagy számban kerültek menedékes státuszba, és ültek be az iskolapadokba országszerte.

A menekült gyermekek tanítását eleinte segély- és civil szervezetek által működtetett iskolák vállalták magukra Magyarországon, illetve az ukrán digitális oktatás kereteiben is folytathatták, folytathatják tanulmányaikat a diákok. A menedékes státusz azonban változtatott a kezdeti állapotokon, ugyanis a tankötelezettség a közoktatás keretei közé szólította a kiskorúakat. A családok helyzete nyilvánvalóan rendkívül összetett és kiszámíthatatlan, érzelmileg is igen terhelt a háborús körülmények miatt, azonban a gyermekek közoktatásba kerülése a törvényi kötelezettség miatt nem írható felül egyéniileg.

A magyar iskolákban mind a pedagógusok, mind az így belépő menekült gyermekek emberpróbáló helyzetbe kerültek, ahol mindkét oldalnak „a lehetetlent kell megkísérelnie, hogy létrejöjjön a lehetőség”. A folyamat kezdetén több megkeresés, kérdés érkezett az ELTE BTK Magyar mint Idegen Nyelv Tanszékéhez, hiszen az egyik komoly gondot a nyelvtudás hiánya jelentette. A magyar mint idegen nyelv tanítása szakirányú tudást, nem anyanyelvi szemléletet igényel az oktatók részéről. Többek közt ennek bemutatására szervezett a tanszék a közoktatásban dolgozó magyar mint idegen nyelv szakos tanárok bevonásával 2022 szeptemberében egy kétnapos képzést a közoktatásban dolgozó pedagógusok számára. Az előadások és műhelymunkák során a magyar mint idegen nyelv oktatásához kapcsolódó alapvető módszertani eljárásokról, kidolgozott tananyagokról, tanári fogásokról, a szaktárgyak tananyagainak adaptálási lehetőségeiről, valamint az interkulturális különbségek kezeléséről esett szó. A jelen tanulmány célja, hogy körbejárja, milyen merőben új kihívások elé állítja a pedagógusokat a nem anyanyelvű gyermekek megjelenése a tanóráikon, hiszen képzésük során nem készülhettek fel hasonló feladatra, eszközeik pedig korlátozottak. Írásomban tehát a műhelymunkák során a tanárok által felvetett problémákat elemzem szakmai keretek közé helyezve.

A tanítási helyzet részvevőiről – mind a menekült gyermekek (Bukus 2011; Schmidt 2018b), mind a tanárok problémáiról (Balogh és Császár 2017; Hlavay 2015) – születtek feltáró vizsgálatok. A tanárok a magyar szakirodalomban találhatnak támpontot a menekült gyermekek beilleszkedésének segítését és a kulturális konfliktusok kezelését illetően, továbbá módszertani tanácsokat, jó gyakorlatokat is (Joachim 2013; Dombi et al. 2019; Bukus és Sikó 2011). A magyar mint idegen nyelv tanításának szakmai szempontjait a közoktatásban, továbbá a nyelvi formák integrált tanítását a nyelvtanórán két példán keresztül (a tárgyeset és az irányhármasság) átfogóan bemutatja Schmidt és Földiné Szűcs (2021).

2. A menekült gyermekek helyzete iskoláinkban

A fent említett törvény több szempontból is szabályozza a menedékes státuszú gyermekek helyzetét a magyar iskolarendszerben. Egyrészt a magyar állampolgárokkal azonos

feltételekkel vehetik igénybe az iskolai nevelést-oktatást (Nkt. 92. § 3.), vagyis az anyanyelvű diákokkal azonos követelményeknek kell megfelelniük. Másrészt korábbi tanulmányaik beszámítását, illetve felvételüket az intézménybe igazgatói hatáskörbe utalja a törvény (Nkt. 92. § 9.), azaz a diák osztályba helyezéséről egyéni elbírálással dönthet az adott iskola igazgatója. Ez lehetőséget teremt arra is, hogy a nyelvtudás hiányát vagy az országok eltérő tantervei miatt megjelenő tudáskülönbséget a diák az életkorához képest alacsonyabb évfolyamra helyezve pótolhassa. A beiskolázási körülményekről Schmidt (2015) feltárta, hogy a tanulók anya- és idegennyelvi kompetenciáit jellemzően nem mérik fel felvételükkor, pusztán korábbi tanulmányaikról érdeklődnek, a család nyelvismeretét felszínesen vizsgálják, továbbá a tanuló életkorát veszik figyelembe.

A diák helyzete az osztályba kerülése után is sok tekintetben bizonytalan. Megérkezése nem feltétlenül a tanév rendje szerint – év elején – történik; illetve nem tudható, milyen hosszan marad a magyar iskolarendszerben. A gyermek esetleges traumatizáltságáról nem is szólva; utóbbi ugyan nem képezi tárgyát a jelen tanulmánynak, mivel a nyelvtanári kompetenciákon kívül eső terület, kezelése mégis elengedhetetlen.

A családok integrációjának érdekében az ukrainai menekülteket nem kizárólag befogadóállomásokon helyezték el, hanem önálló lakhatással az ország különböző településeire kerültek. A gyermekeknek így nem befogadóállomásokon szervezett, nyelvtanár által tartott magyar mint idegen nyelv tanfolyamokon, hanem a közoktatásban kell elsajátítaniuk a nyelvet, illetve a kortársaik számára előírt tananyagot. Míg a magyar tanítása idegen nyelvként kéttannyelvű, nemzetiségi vagy nemzetközi iskolákban a pedagógiai programban, helyi tantervekben tervezett folyamat, azoknak az iskoláknak, ahová a menekült gyermekek érkeztek, erre nem feltétlenül volt kidolgozott tanterve, illetve szaktanára. A köznevelési törvény 2014-es módosításáig a nem magyar anyanyelvű kiskorúak képzése a közoktatási intézményekben az úgynevezett interkulturális pedagógiai rendszer alapján zajlott, amely a nyelvi és kulturális ismeretekeken túl a szociális készségek fejlesztésére is súlyt helyezett. Továbbá a programban előírtaknak köszönhetően az iskoláknak állami támogatással lehetőségük volt magyar mint idegen nyelv tanárt is foglalkoztatni. Ez jelenleg a fenntartó révén továbbra is módjukban áll, de a gyakorlatban kevés példa akad rá. Így jellemzően a magyaryelv- és irodalomtanár, esetenként nyelv-tanárok kapják azt a feladatot, hogy a menekült gyermekek nyelvoktatását végezzék. Az Ukrajnából menekült diákok egyéni fejlesztésére egy éven keresztül heti öt órát fordíthatnak az iskolák, és ehhez anyagi támogatást is igényelhetnek az államtól. Ha ezt kizárólag a nyelvoktatásra is fordítják, mindez legfeljebb 180 nyelvórát jelent a tanév rendje szerint. Miközben az órákat tehát rendszerint nem erre képesített oktatók tartják.

A Közös Európai Referenciakeret (KER, 2002) a B1 és B2 fokú tudást nevezi az önálló nyelvhasználó szintjének, ahol már a tanuló „természetes módon, folyékonyan és hatékonyan vesz részt a beszélgetésekben”. Ha a négy alapkészség (beszédértés, beszéd-készség, szövegértés, szövegalkotás) közül csak a tanórák követéséhez legalapvetőbbet – a beszédértést – vizsgáljuk, akkor is nehezen áthidalható szakadékokat látunk az ehhez szükséges és a biztosított órák száma között. A hallás utáni értés tekintetében a KER leírásai

alapján a tanuló B1 szintű tudással képes főbb pontjaiban követni a lassabb tempójú köznyelvi beszédet ismerős vagy hétköznapi témák esetén, de csupán B2 szinten tud részleteiben is megérteni egy átlagos tempójú ismerős vagy akár ismeretlen magán, társadalmi vagy tanulmányi témájú szöveget. Az iskolai életben való boldoguláshoz a KER szintezésének megfelelően tehát legalább B1, még inkább B2 szinten tudó önálló nyelvhasználónak kellene lennie a diáknak. A B1 szint eléréséhez a Debreceni Nyári Egyetem nyelvi programkövetelménye 300–450, míg a B2 esetében 540–810 tanórát tart szükségesnek. Az Egyesült Államok Külügyminisztériumának intézete (*Foreign Service Institute*) az amerikai diplomaták nyelvoktatása terén szerzett 70 éves tapasztalata alapján 1100 órát számol arra, hogy a magyar nyelv munkahelyi alkalmazására képessé váljon, és felkészüljön a nyelvtanuló. A fenti számokhoz viszonyítva a közoktatásban nyújtott 180 nyelvóra meglehetősen kevésnek tűnik még úgy is, hogy a nyelvtanításhoz kapcsolódik a szaktárgyi órákon való részvétel, ahol tulajdonképpen úgynevezett mélyvíztechnikával (Skutnabb-Kangas 1997), kizárólag a fogadó ország nyelvén zajlik a nyelv és a tananyag elsajátíttatása is.

3. (Anya)nyelvpedagógia

A nyelvtanár és a nyelvtanár elnevezés nem áll távol egymástól, de céljaik és részben szaktudásuk annál inkább. A magyar nyelv szerkezetét más-más megközelítéssel szemlélik, szemléltetik munkájuk során. Az anyanyelvtanítói kézikönyv (Nagyházi és Kóródi 2018) a funkcionalitást hangsúlyozza, és Hymes (1972) nyelvi kompetencia fogalmát említi. Ugyan a funkcionális szemlélet és a kommunikatív kompetencia fejlesztése az idegennyelv-oktatásban is alapvető, a két tantárgy mégis másképpen közelíti meg őket. Nyelvtanórán „[...] a nyelvről kell beszélni a tanulókkal. És nem is feltétlenül beszélni kell róla, hanem szövegeken és gyakorlatokon át kell megismertetni velük a nyelv rendszerét, a szabályszerűségeket. A már meglevő, automatikusan működő, öntudatlan grammatikai tudásukat kell tudatosítani, jobban mondva explicitté tenni” (B. Nagy 2005: 43). Mindeközben a magyar idegen nyelvként való tanítása során az említett grammatikai tudást kell átadni a tanulók számára, a többi nyelvi tartalommal egyetemben, ezenkívül a nyelvi készségeiket is fejleszteni kell (Bárdos 2000). A magyar mint idegen nyelv tantárgy kerettanterve is elsődleges célként nevezi meg a tanulók idegen nyelvi kommunikatív kompetenciájának megalapozását. A nyelvi és a kulturális ismeretek tanításának deklarált célkitűzése, hogy a diákok „be tudjanak illeszkedni a célnyelvi környezetbe, és minél hamarabb képesek legyenek a szaktárgyi ismeretek elsajátítására”. Ezenkívül az interkulturális kompetencia fejlesztésére is kitér a leírás, amelyben a saját kultúra iránti nyitottság megőrzését is kiemeli.

A tantárgyak közti szemléletbeli különbség gyakorlati megvalósulását egy grammatikai jelenség tanításának eltérő útjaival mutatnám be lényegre törően. Mivel a közoktatásba kerülő gyermekek többnyire kezdő szinten fognak hozzá a magyar mint ide-

gen nyelv tanulásához, egy ezen a szinten megjelenő nyelvtani jelenség – az igekötő – anya- és idegennyelvi tanítását vizsgálom.

Az anyanyelv és kommunikáció tantárgy 4. osztályos tanmenetében jelenik meg az igekötő (Benkőné et al. 2018). „A tanításának céljai: az igekötős igék helyesírásának gyakorlása; állítások igékről; szöveg alkotása igék felhasználásával; igekötős igék gyűjtése; a jelentésváltozásuk megfigyelése; a hibajavítás (igekötős igék helyesírása).” Ismertanyagként az igekötős igék helyesírását, az egybe- és különírást nevezi meg. Mind a tankönyv, mind a munkafüzet a helyesírási kérdést a központba helyezve foglalkozik az igekötőkkel. A diákok számára az a felfedezendő működési elv, tudatosítandó szabályosság, hogy miként ékelődnek közbe a modális igék az ige és az igekötő közé. A jelentésbeli eltéréseket mondatpárok összevetésével elemzik. Arra a kérdésre keresik a választ, hogy értelmileg melyik szóhoz tartozik az igekötő. Például: *Megtudta, hogy ki volt. – Meg tudta csinálni a leckét.* Vagyis az első mondat az igekötő akcióminőség-képző funkcióját, ebben az esetben az állapot beálltának jelölését tudatosítja a diákokban, illetve a *tud* ige 'valamilyen tudás birtokában van', míg a másodikban a *tud* 'valamire képes' jelentését láthatják. A szórend és a mondat fókuszának összefüggését is bemutatja a munkafüzet (59.l.) egy feladat segítségével, pontosabban a diákok öntudatlan nyelvtani tudását tudatosítja.

Ma este nézem meg a mesét.

Én nézem meg a mesét ma este.

A mesét nézem meg ma este.

Anyuval nézem meg a mesét ma este.

Az igekötő tanítása a magyar mint idegen nyelv oktatásában komplex, az A1 szinttől a C1 szintig ívelő folyamat (vö. Szili 2006). Még a felsőfokon beszélők is gyakran fejlesztendő területnek nevezik meg az igekötő-használatot és a hozzá kapcsolódó szórendi kérdéseket. Kezdő szinten csupán a jelentésmódosító, az irányjelölő (pl. *bemegy, kimegy, lemegy, felmegy, odamegy, átmegegy*), később a befejezettséget (pl. *megtanul, elolvas*) és a cselekvés kezdő jellegét kifejező szerepük jelenik meg (pl. *megismer, elalszik*). Az igekötők használatához ez első lépésben szükséges a tipikusan megjelenő vonzataikat is tanítani, például **bemegy a szobába**, amit az anyanyelvi oktatásban egyáltalán nem szükséges tudatosítani. A szórendi kérdések a magyar mint idegen nyelv területén nagyobb feladatot jelentenek. Nem pusztán helyesírási szempontból kell megfigyelni őket, hanem a segédigék igekötő és alapige közé ékelődése mellett más szabályokat is el kell sajátítani. Ha a mondat állítmánya igekötős ige, a neutrális mondatok szórendje jellemzően SVO (pl. *Enikő bemegy a terembe.*), a diákoknak pedig lépésenként meg kell tanulniuk azokat az eseteket, amikor ez változik. Ha a mondatban fókuszpozícióba kerül egy mondatrés, vagy kérdőszavas kérdés, ezekre adott válasz, tagadás, felszólító mód, valamint kirekesztő kifejezések esetén (pl. *ritkán, csak, alig*) az igekötő az ige utáni pozíciót foglalja el. Attól függően, hogy ezek a grammatikai jelenségek a nyelvtanulási folyamat melyik szakaszá-

ban kerülnek elő (pl. a felszólító mód B szinten), úgy fog bővülni az igekötő szórendi kérdéseivel kapcsolatos tudásuk is. Haladó szintig, mondhatni élethosszig tanítható, tanulható az igekötők szóképző funkciója (pl. *beszél – megbeszél, elbeszél, bebeszél, belebeszél, lebeszél, kibeszél, mellébeszél, félrebeszél, átbeszél, összebeszél stb.*). Mivel a hangsúlyok máshol helyezkednek el a nyelvtan- és a nyelvtanítás során, nyilvánvalóan más feladattípusok, más tanári stratégiák szükségesek az oktatás folyamán.

4. Tananyagválasztás korlátok közt

A tanítási folyamatban a pedagógus különböző eszközökre támaszkodhat: szemléltető és didaktikai, oktatástechnikai, illetve nyomtatott tanári és tanulói taneszközökre (Petryné 2003). Habár a digitális tananyagok jelentősége egyre nő, a tankönyvek – esetünkben nyelvkönyvek – továbbra is szilárd alapjai az oktatási tevékenységnek. A megfelelő kiválasztásához ideális esetben a tanítási helyzet különböző tényezőit és az elérhető nyelvkönyvek sajátosságait indokolt megvizsgálni (Matthews 1985). Az oktatási körülmények közt egyrészt a diákok különböző jellemzőit, pl. az életkorukat, nyelvtudásuk szintjét, szociokulturális háttérüket, érdeklődési körüket kell figyelembe venni, másrészt az iskolai sajátosságokat, például milyen tankönyv illeszkedik a tanmenethez, hány tanóra áll rendelkezésre, vagy mekkora a csoport. A tankönyvek esetében az oktatónak fontolóra kell vennie:

- a grammatikai és tematikai haladási menetet, illetve ennek feldolgozási ütemét;
- hogyan valósítja meg a fokozatosság elvét;
- milyen módszertani elvekre épít;
- milyen mértékben fejleszti a beszéd-, írás- és szövegalkotási, valamint olvasási készségeket;
- milyen a kiadványban megjelenő gyakorlatok mennyisége, típusa, változatossága;
- milyen kiegészítő anyagok (pl. munkafüzet, online felületek, audiovizuális tananyagok) és további kötetek állnak hozzá rendelkezésre;
- a tipológiai megjelenését, áttekinthetőségét, az illusztrációk funkcióját, minőségét.

A magyar mint idegen nyelv tankönyvek száma alacsony, közel sem létezik minden célcsoport számára, illetve minden igény kielégítéséhez megfelelő tananyag. Így valószínűleg a pedagógus az összes szempontot az adott oktatási helyzetre vonatkoztatva nem is veheti figyelembe. Ideális választásra mégis érdemes törekednie, hogy a későbbi munkája az osztállyal vagy csoporttal optimális legyen. Ezenkívül az órai felkészülésének ide-

jét is csökkentheti azzal, ha a tankönyv mellé minél kevesebb kiegészítő anyagot kell összeállítania.

A magyar tankönyvpiacon az elérhetőség további nehézségeket okozhat, hiszen bizonyos köteteknek már nem készül utánnyomása, mivel a kereslet korlátozott. Korábbi kutatásokban a pedagógusok jelentős problémaforrásnak nevezték meg a jól használható tankönyvek hiányát (Balogh és Császár 2017; Joachim 2013; Schmidt 2019). Többen jelezték, hogy saját feladatsorokat készítenek a diákok igényei szerint. Ha a célcsoportok jellemzőit vizsgáljuk, már a korosztály jelentősen leszűkíti a választási lehetőségeket. A tanár nem is mérlegelheti a tankönyvek jellemzőit, pusztán az oktatás körülményeinek egy részét. Az már nem is jelenhet meg szempontként, hogy a tananyag mennyisége hogyan korrelál a tanórák számával, hiszen kimondottan gyermekek számára készült magyar mint idegen nyelv könyvek közül mindössze a *Kiliki a Földön* kétkötetes kiadványa (Gróf et al. 2006, 2010), nagyobbaknak a *Hungarian the Easy Way* sorozata (Durst 2013), menekült gyermekek számára pedig a *Zahra és Zia* tananyagcsomag (Lukács-Somos et al. 2018) áll rendelkezésre. Ezenkívül az alfabetizáláshoz (Schmidt 2018a) és a kiejtés tanításához (Baumann 2018) publikált munkafüzeteket a Pécsi Tudományegyetem, illetve az Oktatási Hivatal is megjelentette a *Magyar nyelv kezdőknek* (Kampó és Pápai 2022) című kiadványt. Azonban ez utóbbi még továbbfejlesztésre szorul, hiszen nem törekszik rá, hogy kövesse a magyar mint idegen nyelv oktatásának területén az idővel és a tapasztalatokkal többé-kevésbé konszenzusossá kristályosodó grammatikai haladási menetet, illetve bizonyos esetekben olyan módszertani megfontolásokat sem alkalmaz, amelyek szakmailag indokoltak lennének. A grammatikai jelenségeket bemutató táblázatai hiányosak, és láthatóan nem a fokozatosság elvének követése miatt (pl. 68.l. a kijelentő mód jelen idejű igeragozási táblázatából hiányzik a magas hangrendű labiális sor, többek között *ül, örül*, ugyanakkor a feladatokban megjelenik a *fordít* -ít végű ige, amely a személyragok előtt egyes szám 2. személyben, illetve többes szám 2. és 3. személyben kötőhangzót igényel, de ezt a típust a tankönyv nem mutatja be előtte a diáknak).

A tankönyvek tüzetes elemzése nélkül is belátható, hogy egy-egy kötettel nem lehet lefedni a teljes tanköteles korosztályt, valamint a KER A1-től C1-ig terjedő szintjeit (vagy ha az önálló nyelvhasználat a cél, B2 szintig bezárólag). A részletekbe menő tankönyvelemzés nem célja a jelen tanulmánynak, pusztán a pedagógusok feladatának vizsgálata és az oktatási helyzet feltárása végett tekintettem rá a tankönyvkinálatra. A legtöbb kihívást az okozza, hogy a mindennapi érintkezéshez és a tanórákhoz szükséges nyelvtudás nem azonos. A tantárgyak és a kezdő nyelvkönyvek tematikája nincs összhangban. Emellett a magyar nyelv esetében a nyelvtanítás örök dilemmáját nehéz feloldani, azaz a formai és a funkcionális szempontokat egyensúlyban tartani, hiszen a nyelvtanuló hétköznapi kommunikatív igényeit is komplex grammatikai szerkezetekkel tudja kifejezni a magyar nyelv morfológiai gazdagsága miatt. Mindez a tanárok teendői közt mindennapos tananyagtervezésben, segédanyagok alkotásában fog lecsapódni, vagy legalábbis feltételes módban: kellene lecsapódnia.

5. Szaktárgyi fejlesztés

A szak- és a nyelvtanárok egybehangzóan fontosnak tartják az együttműködést egymással (Hlavay 2015), mivel a szaktanároknak is jelentős szerep jut abban, hogy a tananyagon túl az adott szakterület szókincsével is megismertessék a diákokat, és ők is részt vállaljanak nyelvi készségeik fejlesztésében. A felmérések szerint (Hlavay 2015) a tanárok órai felkészülésüknél is figyelembe veendőnek tartják a nem anyanyelvű gyermekek jelenlétét az osztályban, az időhiányra hivatkozva mégis inkább csak az órai munka során nyújtanak személyre szabott segítséget a diáknak, a kiegészítő feladatok készítése saját bevallásuk alapján meghaladja az erejüket. Annak ellenére, hogy az órai differenciálás elengedhetetlen eszköze a menekült gyermekek integrálásának, nem minden lehetséges formájával élnek a pedagógusok.

A differenciálás a tanulók egyéni különbségeihez való illeszkedést próbálja megvalósítani különböző eszközökkel (Báthory 2005). A külső differenciálás intézményi szinten jelenhet meg, például a pedagógiai programban, helyi tanterv kialakításában, csoportbontásban, tagozatok létrehozásában, de erre a kéttannyelvű vagy a nemzetközi iskolák kivételével nem sok lehetőség nyílik az idegen nyelvű gyermekek oktatásában. A menekült gyermekek érkezésével az iskolák a magyar mint idegen nyelv órát tudják az órarendjükbe beilleszteni, tagozatok kialakítására azonban már nincs lehetőségük. Ha kategóriákba rendezzük Hlavay (2015) felmérésének eredményeit, a tanárok éltek a belső differenciálás módjai közül a) az idővel (több időt kapnak a diákok a feladatok elvégzésére), b) a segítségnyújtás módjával, c) az egyéni tanulási útvonal felajánlásával (pl. idegen nyelv használata) és d) az értékelés, visszajelzés formájával (pl. füzetek értékelése). Ugyanakkor e) mennyiségben, f) minőségben (tananyagban), g) munkaformában (több páros és csoportmunka), h) módszerekkel (eltérő tanulási technikák használata) kevésbé vagy egyáltalán nem differenciáltak. Miközben a tanulók napi több órában ülnek idegen nyelvű órákon, mennyiségi, minőségi és munkaformákkal való differenciálás nélkül a motiválásuk nehezen elképzelhető. Ha szinte alig értik, mi történik körülöttük, a figyelmük fenntartása reménytelenné válik. A differenciálásnak ezek az útjai azonban nem valósíthatók meg előkészületek nélkül. Egy, a 4. osztályosok tankönyvében szereplő (Barcziné et al. 2012.) matematikapéldán keresztül világítanám meg, milyen segítséget nyújthat, ha a tanár adaptálja a tananyagot arra az adott nyelvi szintre, amelyen pillanatnyilag a diákjai vannak.

„Az Országházban a magyarországi nagykövetek tiszteletére fogadást rendeznek. A megbízott étterem Gundel-palacsintát is készít desszertnek az 1200 meghívott számára. Ha hat szakács dolgozik, akkor óránként 300 adag édességet tudnak elkészíteni. a) Hány óra alatt készülnek el, ha minden meghívottnak egy adag palacsintát készítenek?” (Matematika 4. osztály 2022: 76)

Ha a feltételezett diák A1–A2 szintre eljutott már, hozzávetőlegesen a következő információkat érti meg a feladatból:

Az Országházban a magyarországi XXXXXek XXXXXére XXXXXXt rendeznek. A megXXXXX étterem XXXXXXXX-palacsintát is készít XXXXXXXXnek az 1200 XXXXXXXX XXXXXXXXra. Ha hat szakács dolgozik, akkor óráXXXXX 300 adag XXXXXXXXet tudnak elkészíteni. a) Hány óra XXXX készülnek el, ha minden XXXXXXXXnak egy adag palacsintát készítenek?

Ebből a példából még A1–A2 szinten is azonosítható annyi lexikai egység és grammatikai információ, amiből a tanuló akár ki is következtetheti a feladatot, de a szövegértést jelentősen megkönnyíthetjük számára, illetve időt nyerhetünk vele, ha az olvastató módszer (West 1926) eljárásaival készítünk számára egy egyszerűsített feladatléírást. Az információ mennyiségének csökkentésével, lexikai válogatással – vagyis az adott szó gyakoribb szinonimájának alkalmazásával – és a nyelvtani szerkezetek egyszerűsítésével a következő, érthetőbb megfogalmazásban olvashatja a diák a feladványt:

Az Országházban bál/vendégség/vacsora van. Az étteremben palacsintát készítenek. 1200 vendég lesz. Ha hat szakács 300 palacsintát tud elkészíteni egy órában, hány óra múlva lesznek kész, ha minden vendég egy palacsintát kap?

A tankönyvek, szakórák szókincese már alsó tagozaton is jelentősen eltér attól, amit a mindennapokban, az iskolai és egyéb szociális érintkezések során hall, elsajátíthat a diák (pl. *meghívott – vendég*), illetve a különböző területek szakszavai adott esetben a nem anyanyelvű diákok számára még az anyanyelvükön is ismeretlen fogalmakat takarhatnak. A vizuális elemek – rajzok, képek, ábrák, diagramok – használata ugyan segítheti a beszéd- és szövegértést, de a tankönyvi illusztrációk funkciója eredendően nem nyelvoktatási, erre a célra tehát segédanyagokat kell összeállítani a pedagógusnak. A képek támogatják és meggyorsíthatják a tanulási folyamatot az ismeretek szemléltetésével, fenntarthatják a diákok figyelmét, motiválók erejük van. Különösen igaz ez nem anyanyelvű olvasó esetében, amikor is a megértés alapja lehet egy-egy jól megválasztott illusztráció. Az ukrán menekült gyermekek számára az iskolai életben való boldoguláshoz is készült kiadvány, a *Magyar–ukrán piktogramok diákoknak és tanároknak* (Európai Unió Kiadóhivatala 2022).

A feladatok szövegeinek adaptálása és illusztrációkkal való kiegészítése időigényes. Emellett a nem nyelvpedagógus tanárok szakmai kompetenciájához nem tartozik hozzá a nyelvi szintek ismerete, ezért a fenti eljáráshoz hasonló törekvésre a korábbi kutatásokban (Hlavay 2015) nem is láttunk példát. Mi több, a kutatások azt igazolják, hogy a szaktárgyi órán a nyelvi tartalmak (szókinces, kiejtés, grammatika, nyelvhasználat) közvetítése – a szókinceset kivéve – nem jelenik meg, mint ahogy a nyelvi készségek fejlesztését is kismértékben igyekeztek megvalósítani a tanárok. Így viszont nyitott marad a kérdés,

hogyan válik a diák számára a szaktárgyi ismeret elsajátíthatóvá. A tantárgyi tudáshoz való hozzáférést támogatnák az *Együtthaladó* (2012) című kiadványok, amelyeket egy-egy tankönyv mellé szántak segédletnek a szerzők. Célkitűzésük, hogy a menekült gyermekeket integráltan lehessen oktatni a tanórákon nyelvi készségeiket is fejlesztve. Ennek ellenére a tanárok mégsem vették igénybe az *Együtthaladó* különböző köteteit, mert „nehézkés a beépítése a tananyagba, illetve a tanítási órákba” (Hlavay 2015: 136). A tárgyhöz kapcsolódó nyelvi tartalmak, főképp a szakszókincs közvetítésére alkalmasnak tartották ugyan a segédanyagot, de a tantárgyi ismeretek közvetítéséhez nem tudták megfelelően alkalmazni. A részletes tananyagelemzés szétfeszítené a jelen tanulmány kereteit, de a szaktanárok helyzetét vizsgálva az ő eszközeikre is figyelmet kell szánunk, ahogy tettük azt fent a nyelvtanárokkal és a nyelvkönyvekkel. Az *Együtthaladó* kiadványok szerkezeti felépítésükben azt célozzák, hogy a nyelvet és az ismeretanyagot együtt tanítsák, azonban nem olyan nyelvi adaptált feladatokra épülnek, mint amelyeket a fenti példában bemutatunk. Így azt nem segítik elő, hogy a tanórán minőségi differenciálással tudja az oktatást szervezni a tanár, hanem tulajdonképpen eltérő tanulási útvonalat nyújt az idegen ajkú gyerekeknek. A tanórának tehát e könyv segítségével is két (anya- és nem anyanyelvű tanulók számára más-más) csatornán kellene zajlania, ami valóban erőn felüli elvárás az óravezetésre nézve. Ezenkívül fontos tény, hogy az alaptanterv ugyan nem változott az *Együtthaladó* kötetek megjelenése óta, azonban új tankönyvek kerültek azóta forgalomba, tehát szorosan egymásra épített tartalom nem kérhető számon rajtuk.

6. Összegzés

Az ukrán menekültek integrációját sok tekintetben szolgálhatja – szociális, mentális és pszichés állapotukat javíthatja –, hogy az ország különböző pontjain segítséggel ugyan, de önállóan illeszkedhetnek be a magyar társadalomba. Ez a helyzet azonban a magyar pedagógusokat váratlan nehézségekkel állította szembe: „Ott ülnek az órámon [ukrán alsósok], és el sem tudom képzelni, mit kezdjek velük” – vetette fel a műhelymunkánk során egy szaktanár. A tanárok szakmai kompetenciája nem szükségszerűen terjedt ki idegen nyelvű gyermekek integrált tanórai oktatására, hiszen képzettségük nem alapozta ezt meg. Felkészületlenül érte őket, hogy interkulturális közvetítőkké kellett válniuk, tapasztalatlanok voltak a közvetítő nyelv nélküli oktatási helyzetek kezelésében. Ezenkívül nyilvánvalóan számtalan pedagógiai-pszichológiai problémával szembesültek. Ahogy a jelen tanulmányban végigtekintettük, eszközeik, tananyagaik is szűkösnek bizonyulnak. Nem meglepő tehát, hogy úgy érezték, egyedül maradtak ebben a számukra eleinte megoldhatatlannak tűnő helyzetben. Ugyanakkor szakmai elkötelezettségük és jószándékuk továbbképzésekre, a szükséges szaktudás megszerzésére, illetve interkulturális kompetenciájuk fejlesztésére sarkallta őket. Hogy milyen utakon sikerült túljutniuk a kezdeti akadályokon, az a jövőbeni kutatások és felmérések során tárható fel.

Források

- Babarcziné Kátai É. T., Fülöp M., Jancsula V., Petőné Herman N., Somfalvi E. D. 2012. *Matematika 4. tankönyv*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Baumann T. 2018. *Hangrend – fonetikai munkafüzet*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Benkőné Nyíró J., Dióssyiné Nanszák A., Grófné Salamon É., Jegesi K., Kóródi B. 2018. *Anyanyelv és kommunikáció 4. osztályosoknak*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Durst Péter 2013. *Hungarian the Easy Way 1*. Szeged: Design Kiadó Kft.
- Együtthaladó – Migráns gyermekek az iskolában. Miskolc: Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézete. <http://www.egyutthalado.uni-miskolc.hu/> (Utolsó nézet: 2022. szeptember 15.)
- Európai Unió Kiadóhivatala. 2002. *Magyar–ukrán piktogramok diákoknak és tanároknak: magyar/ukrán*. <https://data.europa.eu/doi/10.2830/21334> (Utolsó nézet: 2023. január 12.)
- Gróf A., Szende V., Varga Cs., Vidéki E. 2006. *Kiliki a Földön 1*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Gróf A., Szende V., Varga Cs., Vidéki E. 2010. *Kiliki a Földön 2*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kampó I., Pápai I. 2022. *Magyar nyelv kezdőknek*. https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/OH-UKR-MNY38T__teljes.pdf (Utolsó nézet: 2023. január 19.)
- Lukács-Somos J., Ottucsák M., Székely O. 2018. *Zahra és Zia – Magyar tanulást segítő tananyagcsomag*. http://jmsz.hu/oktatasi_segedanyagok/e-learning-munkafuzet-es-teszt/ (Utolsó nézet: 2020. augusztus 29.)
- Nagyházi B., Kóródi B. 2018. *Tanítói kézikönyv. Anyanyelv és kommunikáció*. Budapest: Eszterházy Károly Egyetem – Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/FI-501010401_1__kezikonyv.pdf (Utolsó nézet: 2023. január 19.)
- Schmidt I. 2018a. *Betűrend. MagyarOK alfabetizáló munkafüzet*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.

Irodalom

- Báthory Z. 2005. Differenciálás a tanulásszervezésben. In: Balogh L., Tóth L. (szerk.) 2005. *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Budapest: Neumann Kht. https://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0021/balogh_pedpszich0021.html (Utolsó nézet: 2020. szeptember 17.)
- Balogh L., Császár L. 2017. Pedagógusok tapasztalatai a menekült gyermekek oktatásáról. *Educatio*. 26. évf. 467–471. <https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.3.13>
- Bárdos J. 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- B. Nagy Á. 2005. Generatív grammatika az anyanyelvi nevelésben. Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. *Iskolakultúra*. Pécs. 37–69.
- Bukus B. 2011. Migráns tanulók egy magyar közoktatási intézményben. Esettanulmány. *Eruditio – Educatio*. 6. évf. 4. szám. 72–98.

- Bukus B., Sikó D. 2011. *Menekült gyermekek fejlesztése*. Budapest: Önkéntes Interkulturális Munkacsoport.
- Dombi A., Kővágó E., Németh B., Rudan M., Szalma B., Vándor I. 2019. *Menekült gyerekek a mi iskolánkban? Kérdések és lehetőségek válaszok a menekült gyermekek iskolai (be)fogadásának gyakorlatáról*. Budapest: Jézus Társasága Magyarországi Rendtartománya. http://jmsz.hu/oktatasi_segedanyagok/menekult-gyerekek-a-mi-iskolankban/ (Utolsó nézet: 2022. szeptember 3.)
- Hlavay L. 2015. Migráns tanulók szaktárgyi fejlesztésének lehetőségei. *THL2*. 10. évf. 1–2. szám. 124–142. http://real.mtak.hu/73396/1/EPA01467_thl2_2015_1_124-142.pdf (Utolsó nézet: 2023. január 10.)
- Hymes, D. H. 1972. On communicative competence. In: Pride, J. B., Holmes, J. (eds) *Sociolinguistics*. London: Penguin. 269–293.
- Joachim L. 2013. *Oktatási jó gyakorlatok Európában (migránsok oktatásával kapcsolatos szempontok, példák és magyarországi középiskolákban való alkalmazásuk lehetőségei)*. Budapest: Than Károly Ökoiskola.
- Matthews, A. 1985. Choosing the best available textbook. In: Matthews, A., Spratt, M., Dangerfield, L. (eds) *At the chalkface*. London: Edward Arnold. 202–206.
- Petryné F. J. 2003. Az oktatás eszközei, tárgyi feltételei. In: Falus I. (szerk.) *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 317–338.
- Schmidt I. 2015. Migráns gyerekek beiskolázásának gyakorlata csoportos esettanulmányon keresztül. *THL2*. 10. évf. 1–2. szám. 106–114. http://real.mtak.hu/73246/1/EPA01467_thl2_2017_01-02_297-306.pdf (Utolsó nézet: 2022. január 5.)
- Schmidt I. 2018b. *Migráns gyermekek nyelvi integrációja a magyar közoktatásban. Esettanulmány: egy afgán testvérpár egy budapesti iskolában*. Doktori értekezés. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/23248/schmidt-ildiko-phd-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Utolsó nézet: 2022. szeptember 7.)
- Schmidt I., Földiné Szűcs K. 2021. Magyar nyelv-tanítás alsó tagozatos gyermekeknek. In: Bándli J., Pap A., Zajacz Z. (szerk.) *MID-körkép. Módszertani tudnivalók a magyar mint idegen nyelv oktatásához*. Budapest: ELTE Bölcsészettudományi Kar. 9–27.
- Skutnabb-Kangas, T. 1997. *Nyelv, oktatás, kisebbségek*. Budapest: Teleki László Alapítvány.
- West, M. P. 1926. *Learning to Read a Foreign Language: An Experimental Study*. New York: Longmans.
- Szili K. 2006. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához*. Budapest: Enciklopédia Kiadó.

Internetes hivatkozások

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV×hift=20160101. (Letöltve: 2022. szeptember 10.)
2014. évi CV. törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény módosításáról. <https://njt.hu/jogszabaly/2014-105-00-00.0> (Utolsó nézet: 2022. szeptember 10.)
- Foreign Language Training*. U.S. Department of State. Foreign Service Institute. <https://www.state.gov/foreign-language-training/> (Utolsó nézet: 2023. január 15.)

Kerettanterv: Magyar mint idegen nyelv tantárgy. 2020. 5/2020. (I. 31.) Kormányrendelet 7. számú melléklete: Magyar mint idegen nyelv 1–4. évfolyam, 5–8. évfolyam, 9–12. évfolyam. https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_7_melleklet (Utolsó nézet: 2022. szeptember 15.)

Közös Európai Referenciakeret (KER) 2002. Oktatási Hivatal Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Osztály. https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp (Utolsó nézet: 2020. április 1.)

Magyar mint idegen nyelv C2 1 1 144 nyelvi programkövetelmény nyilvántartásba vételéhez. Debreceni Nyári Egyetem Nonprofit Közhasznú Kft. <https://www.kormanyhivatal.hu/download/9/53/24000/magyar%20C211%20144.pdf> (Utolsó nézet: 2023. január 7.)