

Modern Nyelvoktatás

**A Magyar Alkalmazott Nyelvészek
és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata**

A tartalomból:

- ❖ Migrációs háttérű tanulók iskolai és nyelvi integrációja Ausztriában ❖
- ❖ Bevándorló háttérű gyermekek integrálása Cipruson ❖
- ❖ Bevándorló gyermekek közoktatásbeli integrációja Franciaországban ❖
- ❖ Külföldi gyerekek iskolai integrációja Magyarországon – szükségletek, lehetőségek és kihívások ❖
- ❖ Tanköteles korú bevándorló gyermekek és fiatalok nyelvi integrációja a német közoktatásban ❖
- ❖ Az ukrán diákok integrációja a szlovák oktatáspolitikai tükrében ❖
- ❖ Az oktatás ereje a menekültek integrációjában ❖

❖ Szótárszemle ❖ Könyvszemle ❖



XXIX. évfolyam 3–4. szám

2023. december

Modern Nyelvoktatás

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata

Alapító	SZÉPE GYÖRGY (1995–2011)
Főszerkesztők 2012–2017	MEDGYES PÉTER (2012–2014) DRÓTH JÚLIA (2015–2017)
Főszerkesztő	NÁDOR ORSOLYA (2018–)
Szerkesztő	SEIDL-PÉCH OLÍVIA (2022–) M. PINTÉR TIBOR (2022–)
Szerkesztőbizottság	BÁRDOS JENŐ Eszterházy Károly Egyetem CSIZÉR KATA Eötvös Loránd Tudományegyetem DRÓTH JÚLIA Károli Gáspár Református Egyetem EINHORN ÁGNES Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem FÓRIS ÁGOTA Károli Gáspár Református Egyetem HORVÁTH JÓZSEF Pécsi Tudományegyetem MEDGYES PÉTER Eötvös Loránd Tudományegyetem NIKOLOV MARIANNE Pécsi Tudományegyetem TÖNU SEILENTHAL Tartu Ülikool PETER SHERWOOD, University of North Carolina at Chapel Hill (USA)
Tanácsadó Testület	HIDAS JUDIT, KÁROLY KRISZTINA, KLAUDY KINGA, KONTRA MIKLÓS, TÓDOR ERIKA-MÁRIA FISCHER ANDREA Károli Gáspár Református Egyetem EINHORN ÁGNES Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem BAKTI MÁRIA Szegedi Tudományegyetem GAÁL PÉTER Maribori Egyetem SZLÁVIK SZILÁRD Eötvös Loránd Tudományegyetem KURTÁN ZSUZSA Pannon Egyetem
Interjú	
Műhelytitkok	
Könyvszemle	
Szótárszemle	
Szoftverszemle	
Hírek	
Az angol szövegeket ellenőrizte	PETER SHERWOOD
Szerkesztőség	modernnyelvoktatás@gmail.com
Kiadó	Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete, 1088 Budapest Múzeum körút. 4/F. PRÓSZÉKY GÁBOR elnök M. PINTÉR TIBOR
Felelős kiadó	
Tördelő	
ISSN	1219-638X
DOI	10.51139
MANYE-tagsági információk	www.manye.hu; e-mail: manye1990@gmail.com
Open Access (2006–)	http://epa.oszk.hu/03100/03139 http://ojs.elte.hu/modernnyelvok

A *Modern Nyelvoktatás* alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai folyóirat, amely 2021-től évente két alkalommal, két duplaszámban jelenik meg. Interdiszciplináris alapokra épülő kiadvány: a nyelvtanítással és nyelv tanulással kapcsolatos tanulmányok ötvözik a nyelv- és a neveléstudomány, az alkalmazott nyelvészet és a nyelvpedagógia elméleti alapjait és kutatómódszertani hagyományait, tükrözik ezek tudományos kapcsolatrendszerét. A folyóirat a kutatókhoz és a gyakorló pedagógusok minél szélesebb köréhez kíván szólni, ezért a nyelvtanárok számára fontos elméleti és gyakorlati kérdésekkel tudományos igényességgel és közérthető formában foglalkozik.

A *Modern Nyelvoktatásban* megjelenő közlemények bármely idegen nyelv oktatására kiterjednek, beleértve a magyar mint idegen nyelvet is. A folyóirat magyar nyelvű, de minden egyes tanulmányt idegen angol nyelvű tartalmi kivonat vezet be. A nemzetközi gyakorlatnak megfelelően lektorált folyóirat: a beküldött tanulmányokat belső és külső független, anonim bírálók véleményezik. Olyan írásokat fogadunk be, melyeket más folyóiratokhoz, kiadókhöz még nem nyújtottak be, illetve még nem publikáltak. Szívesen fogadunk frissen megjelent magyar és idegen nyelvű tudományos és szakkönyveket ismertetésre, bírálatra.

A XXIX. évfolyam 3–4. számának szerzői

ANDOR JÓZSEF, Pécsi Tudományegyetem, Angol Nyelvészeti Tanszék (andor.jozsef@t-online.hu)
ÁDAMKU SZABINA, ELTE PPK, Angol Nyelvpedagógia Doktori Program (adamku.szabina@btk.elte.hu)
BAKÓ ESZTER BERNADETT, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Nyelvtudományi Doktori Iskola, Alkalmazott Nyelvészeti Program (eszterbernadettbako@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5648-6404>)
BALOGH LILI, Körösi Csoma Sándor Két Tanítási Nyelvű Baptista Gimnázium (balogh.lili@korosi.hu, <https://orcid.org/0009-0000-7407-6858>)
BODNÁR ILDIKÓ, Miskolci Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék (bodnarildiko@gmail.com)
BODÓ CSANÁD, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet (bodo.csanad@btk.elte.hu, <https://orcid.org/0000-0002-0879-5157>)
ČURKOVIĆ-MAJOR FRANCISKA, Zágrábi Egyetem Bölcsészettudományi Kara Hungarológia Tanszék (curkovicmf@gmail.com)
CS. JÓNÁS ERZSÉBET, Nyíregyházi Egyetem, Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet (erzsebet.jonas@nye.hu)
CSIRE MÁRTA, Universität Wien, Institut für Europäische und Vergleichende Sprach- und Literaturwissenschaft, Abteilung Finno-Ugristik (marta.csire@univie.ac.at, <https://orcid.org/0009-0004-1594-7819>)
FÜREDI ÉVA, Menedék Migránsokat Segítő Egyesület (eva.furedi@menedek.hu, <https://orcid.org/0009-0000-6438-7302>)
HELTAI JÁNOS IMRE, Károli Gáspár Református Egyetem (heltai.janos@kre.hu, <https://orcid.org/0000-0001-9674-0115>)
HIDASI JUDIT, Budapesti Gazdasági Egyetem (hidasi.judit@uni-bge.hu, <https://orcid.org/0000-0002-6884-0642>)
HUKNÉ KISS SZILVIA, Budapesti Gazdasági Egyetem Külkereskedelmi Kar, Nemzetközi Üzleti Szaknyelvek Tanszék (kiss.szilvia@uni-bge.hu, <https://orcid.org/0009-0000-1617-7220>)
JANI-DEMETRIOU BERNADETT, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola (jani.bernadett@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0092-4062>)
KOC SIS ZSUZSANNA, HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont (kocsis.zsuzsanna@nytud.hun-ren.hu)
MÁNY DÁNIEL, Semmelweis Egyetem (many.daniel@semmelweis.hu)
MÁRKU ANITA, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont (marku.anita@uni-eszterhazy.hu, <https://orcid.org/0000-0001-8976-117X>)
MEDGYES PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem (<https://orcid.org/0000-0001-5536-8855>, pmedgy@gmail.com)
NAGY ROLAND, Comenius Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, doktorandusz (roland.nagy@uniba.sk)
OTTUCSÁK MELINDA ANIKÓ, Dr. Mező Ferenc Általános Iskola, Jezsuita Menekültszolgálat (melinda.ottucsak@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-2381-2106>)
SANNA MUSTONEN, Finnország, Jyväskyläi Egyetem, Tanárképző Kar (sanna.s.mustonen@jyu.fi, <https://orcid.org/000-003-0060-1992>)

SÁROSI TÜNDE, Budapesti Corvinus Egyetem Idegennyelvi Oktató- és Kutatóközpont

(tunde.sarosi@uni-corvinus.hu, <https://orcid.org/0009-0000-9156-5805>)

SCHMIDT ILDIKÓ, Károli Gáspár Református Egyetem (schmidt.ildiko@kre.hu, <https://orcid.org/0000-0002-7873-9767>)

SZABÓ RÉKA, HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont, tudományos munkatárs (szabor@nytud.hun-ren.hu)

SZABÓ VERONIKA, Universität Wien, Institut für Europäische und Vergleichende Sprach- und Literaturwissenschaft, Abteilung Finno-Ugristik, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet Nyelvtudományi Tanszék (veronika.szabo@univie.ac.at, <https://orcid.org/0000-0002-1184-022X>)

SZLÁVIK SZILÁRD, Eötvös Loránd Tudományegyetem, BTK, Fordító- és Tolmácsképző Tanszék

(szlavik.szilard@btk.elte.hu, <https://orcid.org/0000-0002-1357-8560>)

TARSOLY ESZTER, University College London, School of Slavonic and East European Studies

(e.tarsoly@ucl.ac.uk, <https://orcid.org/0000-0001-5488-847X>)

VERMEKI BOGLÁRKA, Zágrábi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, vendégoktató

(vermekiboglarka@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0002-9662-1324>)

TARTALOM (TABLE OF CONTENTS)

Külföldi gyermekek oktatása Magyarországon és Európában

Tanulmányok (ARTICLES)

SCHMIDT Ildikó: Előszó

(Prologue for the thematic issue) 7

CSIRE Márta – SZABÓ Veronika: Migrációs háttérű tanulók iskolai és nyelvi integrációja Ausztriában, kitekintéssel az ukrán gyermekek iskolai oktatására

(School and linguistic integration of learners with a migration background in Austria with a look at the school education of Ukrainian children) 9

JANI-DEMETRIOU Bernadett: Bevándorló háttérű gyermekek integrálása Cipruson

(The integration of children with a migrant background in Cyprus) 28

MUSTONEN, Sanna: A finn oktatási rendszer a bevándorló diákok számára

(Finnish educational system for immigrant students) 44

SÁROSI Tünde: Bevándorló gyermekek közoktatásbeli integrációja Franciaországban

(Integration of immigrant children in public education in France) 61

FÜREDI Éva: Külföldi gyerekek iskolai integrációja Magyarországon – szükségletek, lehetőségek és kihívások

(School integration of foreign children in Hungary – needs, opportunities and challenges) 79

BAKÓ Eszter Bernadett: Tanköteles korú bevándorló gyermekek és fiatalok nyelvi integrációja a német közoktatásban

(The linguistic integration of school-age migrant children and youth into German public education) 100

NAGY Roland: Az ukrán diákok integrációja a szlovák oktatáspolitikai tükrében

(The integration of Ukrainian students in the light of Slovak education policy) 118

MŰHELY (WORKSHOP)

SÁROSI Tünde: Az oktatás ereje a menekültek integrációjában.

Ukrán program a budapesti Piarista Gimnáziumban Pavlovski Natasa vezetésével

(The power of education for refugee integration.

The Ukrainian Programme at Piarist High School maintained by Natasa Pavlovski) 138

SCHMIDT Ildikó – BALOGH Lili – OTTUCSÁK Melinda Anikó: Két iskola, két jógyakorlat

(Two schools, two best practises) 147

INTERJÚ (INTERVIEW)

Reform a nyelvoktatásban – hogyan tanuljunk meg észtil játékosan.

Lehel Dorottya, Fazekas Gyöngyvér és Reznik Zsuzsanna interjúja Lea Kreininnel 162

Kreatív módszerek az észt nyelvtanításban. Madarász Barbara interjúja Marju Ilves-szel 166

XXIX. évfolyam 3–4. szám, 2023. december

Vol. 29 No. 3–4. December 2023

KÖNYVSZEMLE (BOOK REVIEWS)

BODNÁR Ildikó ✧✧ Anyanyelvi kompetenciafejlesztő munkafüzetek 17–33.	172
ČURKOVIĆ-MAJOR Franciska ✧✧ Manuela Drevenšek et al.: Magyar irodalmi emlékhelyek az Alpoktól az Adriáig	176
ANDOR József ✧✧ Michael J. McCarthy: Innovations and Challenges in Grammar	178
ÁDÁMKU Szabina ✧✧ Fekete Imre: Technology in English Teaching: The Hungarian university context	183
HUKNÉ Kiss Szilvia ✧✧ Trentinné Benkő, Éva – Márkus, Éva – Svraka, Bernadett – Árva, Valéria (eds.): Languages, Inclusion, Cultures and Pedagogy: Research and Good Practices 1.	187

NYELVKÖNYVTÖRTÉNET (OLD COURSEBOOKS)

MEDGYES Péter ✧✧ Négy régi angol tankönyv bemutatása és értékelése II.	192
---	-----

SZOFTVER (SOFTWARE)

SZLÁVIK Szilárd ✧✧ Sketch Engine	201
--	-----

HÍREK (NEWS)

MÁNY Dániel: Szociokulturális tényezők hatása az egészségügyi kommunikációra. Beszámoló az első Semmelweis Medical Linguistics (SMLC) Konferenciáról (Budapest, 2023. június 2–3.)	209
VERMEKI Boglárka: A magyar mint idegen nyelv napja a Károli Gáspár Református Egyetemen. Beszámoló az éves szakmai napról (Budapest, 2023. szeptember 9.)	212
MÁRKU Anita: A szociolingvisztikai kutatás társadalmi hatásai. Beszámoló a 22. Élőnyelvi Konferenciáról (Budapest, 2023. szeptember 6–8.)	214
HIDAS JUDIT: A Nyelvek Jövője. Konferencia-beszámoló Reykjavíkból. STÍL/NBR/ FIPLV közös konferenciája (University of Iceland, Reykjavik, 2023. június 7–9.)	216
SZABÓ Réka és KOCSIS Zsuzsanna: A szótárírástól a szótárhasználatig. Beszámoló a LexiKonf 2023: I. Lexikológiai és lexikográfiai konferencia és a 2023. évi szótárnap eseményéről (Budapest, 2023. október 10–11.)	218
BODÓ Csanád, HELTAI JÁNOS IMRE és TARSOLY Eszter: Participatory Linguistics ReN-Symposium. Beszámoló a 20. Alkalmazott Nyelvészeti Világkongresszus (AILA) szimpóziumáról (École Normale Supérieure de Lyon, 2023. július 18.)	223

JUBILEUM (JUBILEE)

Cs. JÓNÁS Erzsébet: A 80 éves Székely Gábor köszöntése	225
--	-----

Előszó

A *Modern Nyelvoktatás* folyóiratban első alkalommal nyílt lehetőségünk arra, hogy a közoktatásbeli inklúzióra összpontosítva különszámot szerkeszthessünk. A téma sajnálatos aktualitását az Ukrajnában 2022 februárja óta zajló háború adja, ugyanakkor ez az esemény beemelte a közbeszédbe az iskolák és egyéb szervezetek szerepvállalását a külföldi tanulók integrációjában.

A tanulmányok rovatban hét ország befogadáshoz kapcsolódó jogalkotási törekvéseit és a gyakorlati megvalósulásának módjait olvashatjuk. Az országok kiválasztását az motiválta, hogy színes és egyben átfogó képet kapjunk az európai kontinens bevándorlási és integrációs stratégiájának tekintetében. A szerzők bemutatják az általános ágazati szabályozást, a bevándorlási statisztikákból elérhető számadatokat, majd valamennyien leírják az érintett ország közoktatásbeli integrációjának főbb jellemzőit. A különböző országok között jelentős mértékben eltérő szolgáltatási rendszer érhető el az újonnan érkezettek számára, így akár aránytalanságokat is észlelhetünk a tanulmányok olvasása során. Látható, hogy vannak nagyobb múlttal és tapasztalattal rendelkező országok, és vannak, ahol alacsonyabb számban élnek, és főként a közelmúltban jelentek meg külföldiek. A szerzők jól ismerik az általuk bemutatott országot és az ott beszélt nyelv(ek)et, így könnyedén mozognak a jogi útvesztőkben, ezért eredményesen érték el a különféle dokumentumokat, és tudták mélyrehatóan értelmezni azokat. Az egyéni tapasztalataik természetesen segítették munkájukat, de fontos megjegyeznünk, hogy nem minden szerző szakértője az integrációpolitikának. Ebből fakadóan a szerzők nem törekedhettek összehasonlító elemzésre, vagyis más országok viszonylatában kontextualizálni az általuk vizsgált esetet. A következő országok képviseltetik magukat: Ausztria – Csire Márta és Szabó Veronika, Ciprus – Jani-Demetriu Bernadett, Finnország – Sanna Mustonen (Fordította: Mák Éva), Franciaország – Sárosi Tünde, Magyarország – Füredi Éva, Németország – Bakó Eszter Bernadett, Szlovákia – Nagy Roland.

Természetesen a *Tanulmányok* mellett nem maradhatnak el a folyóirat egyéb rovatai sem. Különszámunk érdekes színfoltja a *Műhely* rovatban olvasható két írás. A szövegek célja, hogy Magyarországon kialakított vagy éppen kialakult joggyakorlatokat mutassanak be a teljesség igénye nélkül. Két iskola és egy szervezet munkájába kapunk betekintést, amelyek Budapesten, közoktatási intézményekben működnek. A két iskola nagy hagyományokkal rendelkezik a MID tanítás terén, komplex programokat alakítottak ki, ahol sok külföldi diák tanul nyelvileg és a tantárgyak szintjén is inkluzívan. A segítő szervezet az ukrán háború miatt kezdte meg munkáját, és alakított ki hatékony együttműködést egy patinás budapesti gimnáziummal. A két írás: A Két iskola, két joggyakorlat – Schmidt Ildikó – Balogh Lili – Ottucsák Melinda Anikó, Piarista Gimnázium – Sárosi Tünde.

A *Hírek* rovatban a témával kapcsolatos események kaptak helyet, amelyek a szociolingvisztika és az alkalmazott nyelvészet nemzetközi és hazai színterén zajlottak:

AILA Kongresszus (Bodó Csanád – Heltai János – Tarsoly Eszter), Élőnyelvi Konferencia (Márku Anita), MID-nap (Vermeki Boglárka).

Tekintettel arra, hogy a *Modern Nyelvoktatás* online elérhető, reméljük, minél több érdeklődőhöz eljutnak majd írásaink, hogy újabb gondolatokra, megoldásokra ösztö-
nözzék a pedagógusokat, az iskolavezetőket, a szakértőket és a téma kutatóit.

Jó olvasást kívánunk!

Schmidt Ildikó
vendégszerkesztő

CSIRE MÁRTA – SZABÓ VERONIKA

Migrációs háttérű tanulók iskolai és nyelvi integrációja Ausztriában, kitekintéssel az ukrán gyermekek iskolai oktatására

Tanulmányunkban áttekintést adunk az ausztriai migráció rövid történetéről és aktuális helyzetéről, annak törvényi és intézményi háttéréről. Ezen belül részletesen foglalkozunk az iskolás gyermekek iskolai, nyelvi és kulturális integrációjával. Számos más országhoz hasonlóan az integráció kérdése Ausztriában is elsősorban nyelvközpontú, így kiemelten kezeljük a nyelvi integráció megvalósításának lehetőségeit. Áttekintjük az erre vonatkozó törvényeket és rendeleteket, különös figyelmet szentelve az ukrán gyermekek helyzetének. Az ismertetésen túl a 2018/2019-es tanévtől – elsődlegesen politikai döntés következtében megvalósuló – intézményi gyakorlat (német nyelvi kompetenciát mérő teszt, német felzárkóztató osztályok és kurzusok) hatásáról, valamint az oktatás szereplői és a szakemberek által megfogalmazott kritikákról is szó esik.

Kulcsszavak: Ausztria, nyelvi integráció, német nyelvi teszt, felzárkóztató osztályok és kurzusok, ukrán tanulók

Bevezető: a migráció története Ausztriában

Ausztria 20–21. századi történelmének fontos meghatározója volt a migráció, az ország történelmét ki-, be, át- és visszavándorlási hullámok jellemezték. A következőkben a 2. világháborút követő legfontosabb bevándorlási hullámokról adunk rövid áttekintést, amelyek jól illusztrálják, hogy a bevándorlás hosszú évtizedeken keresztül megszakítás nélkül jelen volt és van a mai napig Ausztriában.

Az 1945 utáni Európában a háború következtében közel 10 millió ember volt menekülőben, egy részük Ausztriában talált menedéket. Ugyanúgy az 1956-os forradalom után számos magyar menekült kapott politikai menedékjogot Ausztriában. Az 1960-as évek elejét Ausztriában gazdasági növekedés jellemezte, aminek következtében megnövekedett a munkaerő iránti kereslet. Ausztria erre úgy reagált, hogy szisztematikusan külföldről hozott munkaerőt (vendégmunkásokat), és több országgal kötött szerződést a munkaerő-toborzáshoz. Ennek következtében elsősorban Jugoszláviából és Törökországból számos külföldi munkavállaló érkezett az országba. Ez a bevándorlási hullám 1973-ban érte el első csúcsát. Az 1970-es évek gazdasági visszaesése után sok külföldi munkavállalót visszaküldtek származási országába, ugyanakkor a külföldi munkaerő foglalkoztatása továbbra is az osztrák munkaerőpiac része maradt. 1973 után a gazdaságban stagnálás következett be, ez a vendégmunkások számának jelentős csökkenéséhez vezetett. 1984-re közel 40 százalékkal csökkent a regisztrált külföldi munkavállalók száma, ugyanakkor nagy számban megindult a családregyesítés (Faßmann, 2016).

A viszonylag alacsony bevándorlási számokkal jellemezhető éveket követően az 1980-as évek végén és az 1990-es évek elején ismét megemelkedett a bevándorlók száma. A vasfüggöny felszámolásával és a balkáni háborúk kezdetével újra jóval több menedékkérő és háborús menekült érkezett az országba. Ugyanakkor Ausztria erős gazdasági fejlődésének köszönhetően ismét megemelkedett a külföldi munkavállalók foglalkoztatása. A bevándorlók száma az 1990-es évek elején rendkívül megugrott. Ennek a bevándorlási csúcshoz vetett véget a külföldi munkavállalókra és menedékkérőkre vonatkozó szigorúbb belépési és bevándorlási szabályozás. Az 1990-es évek közepétől Ausztria EU-hoz való csatlakozása (1995) után az Európai Unióból érkező bevándorlás növekedése dominált (Faßmann, 2016).

A következő bevándorlási hullám a 2010-es évek elejéhez köthető, kezdetben az Európai Unió államaiból érkező megnövekedett bevándorlás miatt, 2015-ben és 2016-ban elsősorban a Szíriából és Afganisztánból érkező menekülthullám, majd a 2022-es ukrainai menekültáradat következtében. Egy 2023-as nyári statisztika szerint 2015 óta a következő három nemzetiség lélekszáma növekedett drasztikus mértékben: a román (+74 100), az ukrán (+71 000), és a szír (+70 900) (Statistisches Jahrbuch: 2023, p. 22.; Pressemittteilung Migration, 2023).

A migráció összetett témakörével kapcsolatban különböző kritériumok alapján lehet definiálni embercsoportokat, ezek lehetnek pl. az állampolgárság, az adott személy vagy a szülők születési helye stb. A bevándorlással kapcsolatos adatokról az osztrák statisztikai hivatal különböző indikátorok alapján rendszeresen pontos számadatokat közöl. A statisztikák összeállítása során a következő fogalmakkal operálnak: *külföldi* (nem osztrák állampolgár), *migrációs háttérű személy*, *osztrák* vagy *külföldi állampolgár*, *Ausztriában* vagy *külföldön született személy*, ill. két indikátor kombinációja is megtalálható (pl. külföldön született osztrák állampolgár). A bevándorlók számáról és az összlakosságon belüli arányáról tehát ezekből a számadatokból alkothatunk képet. Így 2023. január 1-jei adatok szerint Ausztria összlakossága 9 104 772 fő volt, ebből körülbelül 1 729 820 millió külföldi állampolgár, ami az ország lakosságának 19%-a. A külföldön született személyek száma 1 975 860 fő, ez a lakosság 21,7%-t teszi ki (Statistisches Jahrbuch, 2023, pp. 20–22).

A *migrációs háttérű személy* fogalmát az osztrák statisztikai hivatal az ENSZ 2014-es ajánlása szerint definiálja, ebbe a csoportba tartoznak azok a személyek, akiknek mindkét szülője külföldön született, függetlenül az adott személy jelenlegi állampolgárságától. E szerint az indikátor szerint a 2022-es év átlagát tekintve körülbelül 2,352 millió migrációs háttérű ember élt Ausztriában, ami több, mint a magánháztartásokban élő összlakosság egynegyede (26,4%) (Statistisches Jahrbuch, 2023, pp. 20–22.; Hardi & Patay, 2018).

Az integráció törvényi és intézményi háttere

A jelenlegi osztrák bevándorláspolitikát a következő törvények határozzák meg: az idegenrendészeti törvény (Fremdenpolizeigesetz, 2005), a letelepedési törvények (Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz, 2005), a menekültügyi törvény (Asylgesetz, 2005) és az ún. integrációs törvény (Integrationsgesetz, 2017). Ezek közül csak az utóbbit ismertetjük röviden, mivel a nyelvi és kulturális integráció alapjai ezen

törvényben vannak részletesebben lefektetve. Az integrációs törvény egy 2017-ben elfogadott törvénycsomag, amelynek 2. fejezete foglalja össze az integrációs intézkedéseket. Ezek közül a bevándorlók (menekültek, oltalmazottak, üldözöttek) nyelvi és kulturális integrációjáról a törvény 4. §-a rendelkezik, és lefekteti, hogy az ezzel kapcsolatos intézkedések végrehajtója, továbbá a német-, illetve kultúráközveztítő kurzusok szervezője az Osztrák Integrációs Alap (*Österreichischer Integrationsfond, ÖIF*). Bár az ÖIF rendeletei elsősorban a 15. életévüket betöltött menekültekre, oltalmazottakra és harmadik országbeli állampolgárokra vonatkoznak, jól illusztrálják, hogyan próbálja a politika végrehajtani a bevándorlókra vonatkozó nyelvi és kulturális integráció folyamatát, ezért ezzel részletesebben foglalkozunk.

Az ÖIF-et az ENSZ Menekültügyi Főbiztossága és az osztrák belügyminisztérium alapította az ENSZ menekültügyi alapjaként 1960-ban. (Alapításának oka az 1956-os magyar forradalom és szabadságharc, illetve az ezt követő menekülthullám volt.) Az ÖIF-et elsősorban az osztrák Európai és Nemzetközi Ügyek Minisztériuma finanszírozza. Feladatkörébe tartozik a fent említetteken kívül az EU 2014-ben létrehozott Menekültügyi, Migrációs és Integrációs Alapja által finanszírozott projektek irányítása. Az ÖIF minden osztrák tartomány fővárosában működtet integrációs központot. 2021 óta a menedékjoggal és oltalmazotti státusszal rendelkező személyek központi kapcsolattartója Ausztriában.

Az ÖIF az Osztrák Köztársaság intézménye, számos más szervezettel működik együtt az ausztriai integráció és migráció területén. Az integrációval kapcsolatos rendelkezések és ügyintézés területén nyújt segítséget a menekülteknek. Tanfolyamokat kínál számukra a társadalmi értékek megismeréséről, és segít a befogadó országban való orientációban. Finanszírozza és szervezi a némettanfolyamokat és nyelvvizsgákat, és közvetít a bevándorlók és a nyelvkurzusokat kínáló oktatási intézmények között.

Ahogy a legtöbb európai ország integrációval foglalkozó intézményei és rendelkezései, az ÖIF is a *nyelvi integrációban* határozza meg a társadalomba és a munkaerőpiacra történő beilleszkedés egyik legfontosabb kritériumát. Az integrációs törvényben foglaltak szerint az ÖIF felelős a menekültügyi törvény alapján tartózkodási joggal rendelkező, 15. életévüket betöltött személyek számára szervezett némettanfolyamokért. A kurzusok az alfabetizációtól az Európai Referenciakeret szintjeinek megfelelően egészen C1-es szintig vehetőek igénybe. Az ÖIF pénzügyi támogatás formájában finanszírozza és teszi lehetővé a célcsoporthoz tartozó személyek számára a német nyelvtanfolyamokon való részvételt, ehhez a támogatásban részesülőeknek finanszírozási megállapodást kell kötniük az ÖIF-fel. A német nyelvtanfolyamok az ÖIF curriculumai alapján zajlanak. Az A2-es nyelvi szinttől kezdve kötelező egy ÖIF-vizsga letétele a nyelvi szint teljesítésének ellenőrzésére. A némettanfolyamok és az ÖIF-vizsgák ingyenesek a résztvevők számára (ÖFI, 2023a, 2023b).

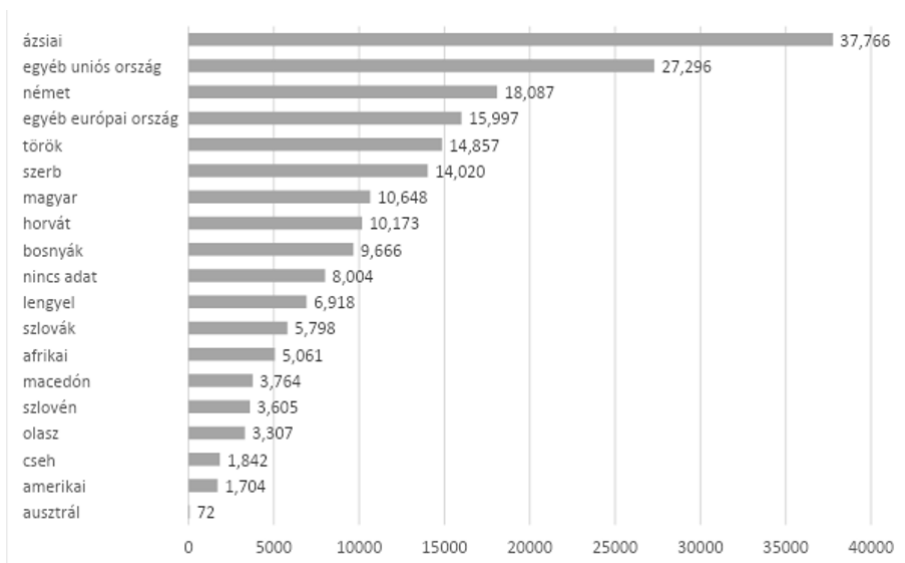
Az ÖIF tehát a 15 évnél idősebb ausztriai bevándorlók nyelvi és társadalmi integrációját hivatott elősegíteni. A migrációs háttérrel rendelkező gyermekek oktatásáról és nyelvi integrációjáról az oktatási és az oktatásszervezési törvény rendelkezik, amelyről a későbbiekben részletesebben esik szó.

Migrációs háttérű tanulók Ausztriában

Ami az Ausztriában élő migrációs háttérű tanulókat illeti, a statisztikák itt az állampolgárságot és az elsődlegesen használt nyelvet listázzák (*erstgenannte im Alltag gebrauchte Sprache*), nem különböztetve meg az uniós és nem uniós állampolgárokat. A 2022/2023-as tanévről még nem, de a 2021/2022-es tanév kezdetéről már vannak statisztikai adatok (Statistik Austria Schulstatistik, 2022), eszerint Ausztria tanulóinak 17,9%-a, a főváros tanulóinak pedig 33,1%-a nem osztrák állampolgárként kezdte a tanévet. Ez a statisztika még nem tartalmazza a 2022-es tanév során Ausztriába menekült ukrán diákokat, akikről később lesz szó. Az 1. ábra alapján összességében a legtöbb nem osztrák állampolgárságú tanuló ázsiai vagy nem uniós országból származik 2021 szeptemberében.

1. ábra

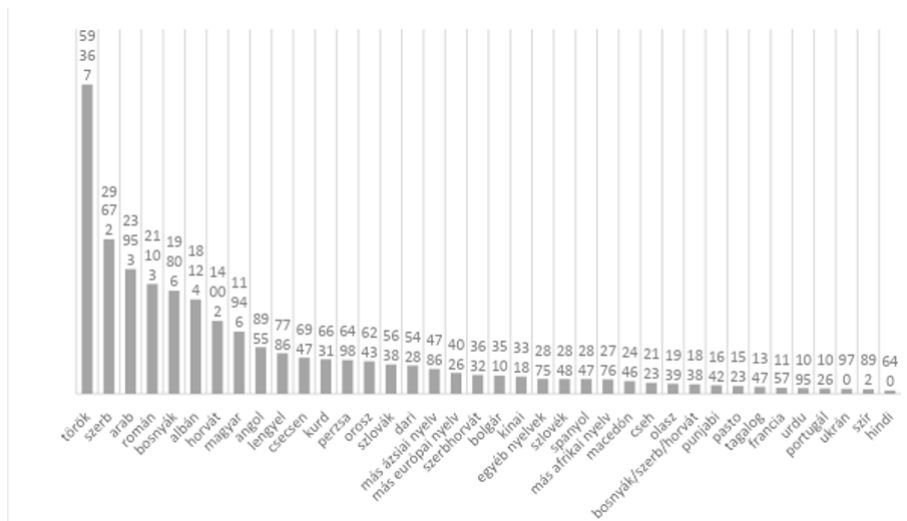
A nem osztrák állampolgárságú tanulók megoszlása állampolgárság szerint Ausztriában a 2021/2022-es tanévben (Saját ábra a Statistik Austria Schulstatistik, 2022 adatai alapján)



Ha a tanulók elsődlegesen használt nyelvét nézzük, a 2021/2022-es tanév elején 27,7%-uknak nem a német volt az elsődlegesen használt nyelve. Ahogyan a 2. ábrából is látszik, a legtöbben törökül, szerbül vagy arabul beszéltek a 2021-es szeptemberi adatok szerint. A fővárosban kifejezetten magas volt a nem német első nyelvű tanulók aránya: a diákok több mint fele, 56,2%-a. (Ha valakinek nem német az első nyelve, az nem feltétlenül jelenti a német nyelv nem megfelelő ismeretét, a statisztikák ezt itt nem tartalmazzák.)

2. ábra

Az elsődlegesen használt nyelv a 2021/2022-es tanév elején az Ausztriában tanulók körében (saját ábra a Statistik Austria Schulstatistik, 2022 adatai alapján)



Az ukrán gyermekek érkezésével a nem német első nyelvű tanulók száma növekedni kezdett. 2022. június 7-től összesen 10883 Ukrajnából menekült gyermeket és fiatal tanítottak osztrák iskolákban, közülük 4666-ot az első négy osztályban (*Volksschule*), 4850-et 5–8. osztályig és 1367-et 9. osztálytól (Pressemitteilung Schulstatistik, 2022). Számuk 13149-re növekedett 2023 februárjára az Osztrák Sajtóügynökség (Austrian Presse Agentur, APU) jelentése szerint (APU, 2023).

Már a 2015-ös nagy menekülthullám megmutatta: az új igényekre gyorsan kell reagálni, a német nyelv nem megfelelő szintű ismerete miatt a migrációs háttérű gyerekek hátrányba kerülhetnek. Az iskolák eleinte maguk szerveztek nyelvi fejlesztő tanfolyamokat, de problémát jelentett ezeknek a finanszírozása. Ráadásul az iskoláknak folyamatosan alkalmazkodniuk kellett az új tanulókhoz, és nagy volt közöttük a fluktuáció (Werlberger, 2020). A törvényhozók a nemzetközi mérések adataira hivatkozva már 2017-ben megkongatták a vészharangot: a 2016-os PIRLS-méréseken látszott, hogy Ausztriában különösen nagy a különbség a migrációs háttérrel rendelkező és a nem migrációs háttérrel nem rendelkező 4. osztályos gyermekek olvasási készségei között. Az Oktatásért, Tudományért és Kutatásért felelős Minisztérium (*Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*, a továbbiakban röviden BMBWF) munkatársai által összeállított, az iskolavezetőknek szóló brossúrájának adatai alapján a hazai mérések is hasonló eredményeket mutattak (BMBWF, 2019).

A 2017-es választások után az ÖVP (a keresztény konzervatív párt) az FPÖ-vel (a radikális jobboldali párt) lépett koalícióra, ez a politikai változás pedig az osztrák jobboldal által régóta hangoztatott elvek térnyerésének kedvezett. Ennek eredményeként az osztrák szövetségi kormány módosította az oktatási törvényt, és az integráció elősegítésének jelszavával létrejöttek az úgynevezett német nyelvi felzárkóztató

osztályok (*Deutschförderklassen*) és kurzusok (*Deutschförderkurse*). A 2018/2019-es bevezetési évben az általános iskolások (1–4. osztály) számára, a 2019/2020-as tanévtől kezdve a középiskolák és politechnikumok diákjai számára is (Werlberger, 2020). Ez a környezet fogadta 2022-ben a háború elől menekülő ukrán gyermekeket és fiatalokat is.

Az oktatásra vonatkozó törvények

Ausztriában a következő két legfontosabb törvény vonatkozik az oktatásra:

- az 1985-ös szövetségi törvény az oktatás és nevelés rendjéről az oktatásszervezési törvény hatálya alá tartozó iskolákban (németül: *Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen*, azaz *Schulunterrichtsgesetz*, 1985, a továbbiakban röviden SchUG).
- az 1962. július 25-i szövetségi törvény az oktatásszervezésről (németül: *Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation*, azaz: *Schulorganisationsgesetz*, 1962, a továbbiakban röviden SchOG). Ezek a törvények meghatározzák az iskolába való felvétel módját és a tanítás rendjét is, továbbá vonatkoznak a migrációs háttérrel rendelkező gyermekekre is.

Az iskolakötelezettség az ukrán gyermekek szemszögéből

Az iskolakötelezettségi törvény (Schulpflichtgesetz 1985, SchPG) 1. cikk 1. §-ának (1) bekezdése szerint minden olyan gyermek, aki tartósan Ausztriában él, tanköteles, és köteles legalább kilenc évig iskolába járni (SchPG 1. cikk, 3. §). A felelős minisztériumnak az ukrán háború kapcsán 2022 áprilisában kiadott harmadik tájékoztató levelében (BMBWF, 2022a) hangsúlyozza, hogy az osztrák szövetségi kormánynak az ideiglenes tartózkodási jogról szóló rendelete értelmében az Ukrajnából menekült gyermekek és fiatalok 2023. március 3-ig ideiglenes tartózkodási joggal rendelkeztek, amely bizonyos feltételek mellett 6 hónappal, de legfeljebb egy évvel meghosszabbítható. Így az ausztriai tankötelezettségre vonatkozó rendelkezések az Ukrajnából származó tanulókra is vonatkoznak. Tehát például a 2022 márciusában Ausztriába érkezett gyermekek lehetőség szerint azonnal, de legkésőbb 2022 szeptemberétől kötelesek voltak osztrák iskolába iratkozni, amennyiben szeptember 1-jéig betöltötték a 6. életévüket. A tájékoztató levél szerint a 2022-es tavaszi tanévben és a 2022/2023-as tanévben igyekeztek támogatni az ukrán iskolás gyermekeket abban, hogy online formában bekapcsolódhassanak az ukrainai oktatásba is. Lehetőséget kellett teremteni az ukrán tanulók számára arra is, hogy az iskolai infrastruktúrát (pl. tantermek, WLAN, munkaeszközök, informatikai eszközök) az iskolán kívüli órákban az ukrán oktatási rendszerben való részvétellel használják.

Az anyanyelvi oktatás, bármely nyelv, így az ukrán nyelv esetében is lehetséges Ausztriában, önként, heti néhány órában. Ehhez a szülők részéről regisztrációra van szükség (meghatározott számú anyanyelvi tanuló szülőjének kérvénye szükséges hozzá, illetve bizonyos iskolák vannak kijelölve nyelvenként, ahová a gyermekeknek jelentkezniük kell). 2022 tavaszán és 2023-ban is kínáltak ilyen lehetőséget az Ukrajnából menekült diákok számára, őket a szintén menekült ukrán tanárok is taníthatták.

Azok az ukrainai tanulók, akik már nem tanköteles korúként érkeztek Ausztriába (tehát elmúltak 15 évesek), különösen azok, akik az ukrán iskolarendszer követelményeinek megfelelően a 2022-es tanévben kívántak érettségizni, szintén kaphattak nyelvi támogatást az iskoláktól, amennyiben volt/van erre kapacitás. A 2022/2023-as tanévben a nem tanköteles korú, németül kevésbé tudó menekült fiatalok számára átmeneti német felzárkóztató évfolyamokat lehetett indítani.

Ami a taneszközöket illeti, rövid német–ukrán szótárt, ukrán közvetítő nyelvű német tankönyveket, emellett ukrán nyelvű matematika, ukrán, angol könyveket tettek ingyenesen elérhetővé online, és az állam anyagilag is támogatta az intézményeket a taneszközök beszerzésében.¹ A felelős minisztérium ingyenes videó- és telefonos tolmácsolást biztosított ukránul az oktatási intézményeknek.

Nemcsak az iskolakötelezettség érvényes az ukrán gyermekekre a törvények szerint, hanem az úgynevezett országos kompetenciaméréseken való részvétel is. Kivételt képeznek az elégtelen nyelvtudás miatt különleges státuszba sorolt tanulók (BMBWF, 2022b).

A különleges státusz

Az osztrák oktatásban kiemelt szerepet kap az oktatás nyelve, a német. A SchUG 2. cikk 4. §-sa kimondja, hogy az a gyermek, akinek némettudása a 2018-as évre kidolgozott általános német nyelvi teszt alapján nem éri el az elégséges szintet (lásd később), különleges státuszú tanuló lesz, nem értékelendő osztályzattal, csak abban az esetben, amennyiben jól teljesít (SchUG, 5. cikk, 18. § (149) bekezdés), és nyelvi fejlesztésben kell részesíteni (SchOG, 1. cikk, 8h §). Ezek vonatkoznak az ukrán gyermekekre is. A tanköteles gyermek csak akkor vehető fel különleges státuszú tanulóként, ha az iskolaérettségi vizsgálaton megfelelt, de az előírt nyelvi teszten olyan eredményt ért el, amely rendes tanulóként való felvételét nem teszi lehetővé. A teszt alapján különleges státuszba sorolt tanulók nyelvtudásának további felülvizsgálatára ezután minden félév végén kerül sor. Ez határozza meg, hogy a tanulónak a következő félévben milyen német nyelvi támogatásra lesz szüksége. A különleges státusz maximális időtartama két év (egy év további egy év hosszabbítással). Két év után a gyermek akkor sem kap külön fejlesztést, ha nyelvtudása nem elégséges. Ezután ugyanúgy értékelik minden tantárgyból, mint a normál osztályba járó társait.

Annak, hogy egy különleges státuszú gyermek nem kap valódi bizonyítványt, a gyermek jövője szempontjából is következményei vannak. A SchUG 6. cikk 25. § (5d) bekezdése szerint egy gyermek csak akkor mehet tovább felsőbb osztályba, ha az iskolalátogatási igazolásában vannak jegyek, és azok között nincs *nem megfelelt* értékelés. Tekintve, hogy a gyermek a rendes oktatási órák nagy részén nem tud részt venni, hiszen azok rovására német felzárkóztatásban részesül (lásd később), gyakran előfordul, hogy nem értékelhető. Így akkor is évet ismétél, ha a német tesztje tanév végére eléri a megfelelő szintet. Az alapfokú képzés minden szintjén, de a képzési szintek közötti váltásban kifejezetten

¹ Tananyagok, taneszközök ukrán gyermekek számára ingyen letölthetők például a Veritas Kiadó honlapjáról: <https://www.veritas.at/ukraine?fbclid=IwAR3e9zqqIrI9Ct-kOALe2bqu5ij9cRVOUcLE3d7eQ-naT00ea81T9C0EGtrM#sba-info> (2023.09.27.)

problemátikus ez. Mint már említettük, Ausztriában a *Volksschule* (általános iskola 1–4. osztály) elvégzése után kerülhetnek a gyermekek a következő iskolatípusba (alsó szintű középfokú oktatás 5–8. osztályig, ez lehet általános iskola felső tagozata vagy középiskola alsó tagozata), majd valamely középiskola felső tagozatán tanulhatnak tovább. Ha például a gyermek 4. osztályos korában még különleges státuszú volt, 2023-ig nem léphetett át a középfokú oktatás alsó tagozatába, évet kellett ismételnie, amely nem csökkentette, hanem növelte hátrányait és tanulási motivációját. Így az is előfordulhatott volna, hogy egy 4. osztályos ukrán gyermek háromszor járja a negyedik osztályt: Ukrajnában a 2021/2022-es tanévben, Ausztriában a 2022/2023-as és a 2023/2024-es tanévben akkor is, ha saját magához képest jelentős fejlődést mutatott, vagyis a 2022/2023-as tanév végére megtanult németül. 2023. június 26-án még arról cikkezett a sajtó, hogy több száz ukrán gyereknek kell évet ismételnie emiatt (lásd pl. az *Österreichischer Rundfunk*, azaz az Osztrák Rádió és Televízió írott anyagát, ORF, 2023).

A törvényhozók jó helyzetfelismerését mutatja, hogy a 2023-as tanév végére mégis lehetővé vált az ilyen gyermekek (döntően ukránok) számára is a bizonyítvány kiállítása és a továbbtanulás. A törvényhozás improvizatív jellegét ugyanakkor jelzi, hogy ez az érintettek számára is a médiából derült ki, ráadásul röviddel a bizonyítványosztás előtt, 2023 júniusában. Így az érintett gyermekek miatt az iskolákban azonnali osztályozó értekezleteket kellett összehívni, és ha kapott is bizonyítványt a tanuló, már igen nehezzé vált számára megfelelő középfokú iskolát találni (Ausztria vezető országos közéleti napilapjának, a *Der Standard*nak az erről szóló cikke június 27-én kelt, azaz egy nappal azután, hogy a sajtó még ezen gyerekek buktatásáról beszélt, lásd *Der Standard*, 2023).

SchUG 6. cikk 25. § (5d) bekezdése az elsős tanulókra nézve is kifejezetten diszkriminatívnak mondható. Ugyanezen törvény 25. § (3) bekezdése kimondja, hogy az 1. és 2. évfolyam normál státuszú tanulói teljesítménytől függetlenül jogosultak a következő magasabb évfolyamba lépni. Pontosabban a 2. évfolyam azon tanulói jogosultak, akiknek bár az éves bizonyítványában két vagy több kötelező tantárgyból a *nem megfelelt* osztályzat szerepel, azonban az osztályozó értekezlet szerint a többi kötelező tantárgyból megfelelnek a magasabb évfolyam tanítási óráin való részvétel követelményeinek. Ez a (3) bekezdés ugyanakkor csak a normál státuszú tanulókra vonatkozik. Az (5d) bekezdés szerint a felsőbb osztályba való továbblépés automatikus lehetősége nem alkalmazható a német felzárkóztató osztály diákjaira. Vagyis konkrét példával: egy az első tanév végén a kötelező tárgyakból gyenge eredményt elérő elsős osztrák gyermek mehet tovább második évfolyamba, a tanórák nagy részén önhibáján kívül részt sem vett, de magát év végére németből megfelelő szintre felhozó nem német anyanyelvű gyermek viszont a törvény szerint nem feltétlenül (csak akkor, ha a többi tárgyból kap értékelést, és ezek között nincs *nem megfelelt* minősítés).

A 2022/2023-as tanévben még nincs hivatalos adat a különleges státuszú tanulók számáról. A statisztikai adatok (Statistik Austria Schulstatistik, 2022) szerint a 2021/2022-es tanévben Ausztria összesen 1 139 244 tanulójának 3%-a, vagyis 34 210 gyermek kapott különleges státuszt. Legmagasabb százalékban a kisiskolások, azaz az 1–4. osztályosok között volt különleges státuszú, a gyermekek több mint 8%-a. A lakosság nemzetiségi összetételének megfelelően a fővárosban a legmagasabb a különleges státuszú gyermekek száma: az összes közoktatásban tanuló 5,1%-a, a kisiskolások 14,3%-a különleges

státuszú Bécsben. Konkrétan tehát egy 22 fős bécsi általános iskolai osztályból legalább hárman különleges státuszúak. Tekintve, hogy ezen gyermekek nem egyenletesen oszlanak el az iskolák között, előfordulhat, hogy bizonyos osztályokban még magasabb ez az arány. A különleges státusszal stigmatizált gyermekek száma évről évre növekszik a statisztikák szerint, a 2019/2020-as tanévben 3200-zal kevesebb diákot soroltak különleges státuszba (Statistik Austria, Schulstatistik, 2022).

A német nyelvtudás mérőeszköze, az úgynevezett MIKA-D-teszt

A német felzárkóztató osztályba vagy német felzárkóztató kurzusra való beosztás az úgynevezett MIKA-D egységes képességmérő standardizált teszteljárás alapján történik (*Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch [Kompetenzanalyse – Deutsch – német nyelv]*, Eder & Griesmayr, 2020). A MIKA-D-teszt felvételére az óvodából érkező gyermekek esetében akkor kerül sor, ha a választott iskolában zajló iskolaérettségi vizsgálaton (amelyre a megelőző tanév januárjában szokott sor kerülni) a pedagógusnak kétségei támadnak, hogy a gyermek megfelelően tud-e németül, azaz tudja-e majd követni a tanóra menetét. Ilyenkor lehetőség van egy háromperces nyelvi kompetenciateszt (MIKA-O) formájában önkéntes előzetes felmérés elvégzésére, de általában a gyermeknek egy új időpontban mindenképpen részt kell vennie a komplett nyelvi mérésen. Igaz ez azokra is, akik tanév közben csatlakoznak az oktatáshoz, mint például az ukrán gyerekek.

Bár a teszten való részvételre elvileg az elégtelen némettudás miatt lehet kötelezni a gyermeket, a szülői panaszok szerint a gyakorlatban olyan gyerekeken is elvégzik, akik vagy akiknek szülei külföldön születtek – függetlenül nyelvtudásuktól, állampolgárságuktól és attól, hogy jártak-e osztrák óvodába (Antidiskrimierungsstelle Steiermark, 2021). A visszaélések hátterében az áll, hogy nincsenek egzakt kritériumok: sem rendelet, sem törvény nem szabályozza egyértelműen és objektíven, mit jelent az „elégtelen” nyelvtudás, ami alapján a tesztre kiválasztják a gyerekeket.

A tesztnek korosztálytól függően kétféle változata létezik: egy az alapfokú oktatáshoz (1–4. osztályig, „MIKA-D alapfok”) és egy a középfokú oktatáshoz (5. osztálytól, a „MIKA-D középfok”). A MIKA-D-tesztet csak olyan személy végezheti, aki részt vett egy rövid továbbképzésen, és elsajátította a teszteljárást. Szakértők szerint azonban ez a néhány órás tanfolyam nem igazolja eléggé az adott személy nyelvi diagnosztikai kompetenciáját, különösen, mivel nem csak levezetnie, hanem értékelnie is kell a MIKA-D-tesztet (Glaboniat, 2020).

A MIKA-D-tesztet a fent leírtak szerint ugyanazok a pedagógusok végzik és értékelik, akik a gyermeket a teszt elvégzésére kötelezték. A felelős minisztérium által az iskolaigazgatónak küldött tájékoztató alapján (BMBWF, 2018) a MIKA-D teszt eredményei az adott tanuló rendkívüli státuszának megszűnéséig az iskola telephelyén maradnak, így a szülők és a gondviselők nem láthatják és nem is érthetik meg gyermekük eredményét. Fellebbezésre nincs lehetőség – állapítja meg állásfoglalásában az A Német mint Idegen Nyelv/Második Nyelv Osztrák Szakmai Szövetsége, (*Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache – ÖDaF*, 2018).

A MIKA-D-teszt felvételének időtartama legfeljebb 30 perc. Ez meglehetősen hosszúnak tűnhet például egy óvodás, az iskolai környezethez még nem szokott gyermek számára. Elméletileg azt volna hivatott tesztelni, hogy a gyermekek képesek-e követni

a tanóra menetét. A várakozásokkal ellentétben azonban a MIKA-D túlnyomórészt nem a receptív, hanem a produktív készségeket célozza, így elmondható, hogy a nyelv-elsajátítási folyamat összetettségét a MIKA-D nem veszi figyelembe. A szülőknek szóló tájékoztató alapján (MIKA-D, 2022) az alapfokú MIKA-D teszttel különböző területeket mérnek: a szókincset képleírási feladattal, azaz a gyermeknek meg kell neveznie dolgokat a képen, majd nyelvi produkcióját a képpel kapcsolatos kérdések megválaszolásával tesztelik. Ezután képsorokról kell történetet mondania. A receptív készséget a mondatmegértési tesztfeladat vizsgálja: a tanító a gyermeknek mond egy mondatot, neki ezután négy képből ki kell választania azt, hogy melyik illik a mondatához. A középfokú MIKA-D teszt kiegészül még egy területtel: a gyermeknek két szövegben ki kell töltenie a hiányzó részeket.

A felelős minisztérium honlapján 22 nyelven elérhető a teszt rövid leírása, valamint azt is ígérik, a teszt nyelvészeti alapjairól szóló tájékoztatót is ingyen elérhetjük (Eder & Griesmayr, 2020). Az osztrák államra amúgy is jellemző, hogy bárki számára elérhető, ingyenes adatokkal és információkkal igyekszik tájékoztatni a lakosságot. Legtöbbször ezek az adatok sok nyelven elérhetők, így az ukrán menekültek számos információt kaphatnak ukránul is. A letölthető néhány oldalas szövegben azonban nem kapunk részletes indoklást a teszt összeállításáról, az eredeti tesztet titkosan kezelik. Pusztán arról van szó, hogy a német grammatikairás több mint 100 éves hagyományainak megfelelően definiálják a mondat részeit, és külön kiemelik az ige helyét a mondatban, azt sugallva, hogy ennek helyes használata a német nyelvtudás legfőbb fokmérője. Felhívják a figyelmet arra, hogy a gyermek grammatikailag hibátlan teljesítményre sem kap mindig pontot, ha produkciója olyan rövid, hogy abból nem deríthető ki egyértelműen, hogy tisztában van az ige helyével a különböző mondattípusokban. Ezt a rövid összefoglalót is egyértelműen alátámasztja, hogy a nyelvtudást a produkcióban, értékelését pedig grammatikai kritérium alapján közelítik meg, ráadásul az írott, és nem a beszélt nyelv grammatikájának megfelelően (a teszt részletes kritikáját lásd később).

A MIKA-D-teszten kívül az óvodából érkező gyerekek egy másik mérés eredményét is magukkal hozzák. A 2019/20-as óvodai évtől kezdve alkalmazzák a gyermekek német nyelvi kompetenciájának felmérésére szolgáló, országosan egységesített eszközt Ausztria-szerte. A mérőeszköznek két változata van: a BESK KOMPAKT német első nyelvű gyerekeknek, és a BESK-DaZ KOMPAKT a németet második nyelvként elsajátító gyerekeknek. A nyelvi szintmérő eszköz eredményeit tartalmazó, az iskolák felé kötelezően leadandó lap tájékoztatást nyújt a gyermek erősségeiről és a fejlesztendő területekről. A mérőeszköz részletes leírásából kiderül, hogy a gyermek produkcióját (szórend, szókincs, történetmesélés) éppúgy meg kell figyelni, mint szókincsbeli megértését, akár több éven keresztül is, minden év májusában, júniusában (Rössl-Krötzl & Breit, 2018). A MIKA-D-teszthez képest a teszt német mint második nyelvi változata jobban figyelembe veszi a második nyelv elsajátításának és a gyermek életkorának specifikumait, ugyanakkor az eredmény erősen szubjektív lehet, hiszen nem nyelvész végzettségű óvodapedagógus végzi résztvevő megfigyeléssel. A gyermek továbbtanulási esélyeit a teszt nem befolyásolja döntő mértékben, arra kizárólag a MIKA-D szolgál.

A MIKA-D-tesztre háromféle értékelés kapható: *elégtelen*, *hiányos* és *megfelelő*. Aki elégtelen vagy hiányos minősítést kap, az különleges státuszú tanulóként vesz részt az oktatásban.

A német felzárkóztató osztályok és kurzusok

A MIKA-D-teszten *elégtelen* vagy *hiányos* eredményt elérő gyermekeknek német felzárkóztatáson kell részt venniük. A kormány szándéka a német felzárkóztató osztályok és kurzusok bevezetésével deklaráltan az volt, hogy javítsa a nem német első nyelvű, főként migrációs háttérrel rendelkező tanulók oktatási esélyeit.

A német felzárkóztató osztályok nem klasszikus, életkorilag homogén osztályközösségek, hanem az adott iskolában a nyelvtudási szinthez igazított, életkorilag heterogén, szegregált nyelvtanulói csoportok (SchUG, 1. cikk 2b.§). A SchOG 1. cikk 8h.§ (2) bekezdése szerint ilyen csoport létrehozása akkor lehetséges, ha a fejlesztésre szoruló gyermekek száma az adott iskolában eléri a 8 főt. A német felzárkóztató osztály maximális létszámát a törvény nem szabályozza. A gyakorlatban úgy szervezik, hogy a nyelvi felzárkóztatásra ítélt gyerekeket az általános iskolában (1–4. osztály) heti 15, az alsó szintű középfokú oktatásban (5. osztálytól) 20 órában kiemelik saját osztályukból, és csak néhány készségfejlesztő órán (testnevelés, ének-zene) tanulnak együtt valódi osztálytársaikkal.

A német felzárkóztató kurzusok diákjai ettől eltérően alapvetően együtt tanulnak a többiekkel, a német fejlesztés leginkább a délutáni órákban történik heti 6 órában. A német felzárkóztató osztályba vagy kurzusra járó tanulók számára a németórán van a hangsúly, ezek magas óraszámából adódóan nem lehetséges, hogy a gyerekek az adott iskolai osztály valamennyi kötelező tanóráját látogassák. Mint fentebb említettük, ezeket a gyermekeket nem értékelik, és nem bizonyítványt, hanem iskolalátogatási igazolást kapnak.

A modell elvileg a német mint oktatási nyelv korai és intenzív elsajátítását célozza, hogy a programban részt vevő tanulók minél hamarabb az adott iskolatípus és szint tantervének megfelelően együtt tanulhassanak osztálytársaikkal. A törvény szerint a cél, hogy a gyermekeknek ne kelljen osztályt ismételniük elégtelen nyelvtudásuk miatt. Ugyanakkor, ahogy már írtunk róla, ez a cél nem áll összhangban azzal, hogy gyakran még a tanév végére megfelelő német nyelvi szintet elérő tanulót is évismétlésre kötelezik. A felelős minisztériumnak a német felzárkóztató osztályokról és a német felzárkóztató kurzusokról szóló, iskolaigazgatók számára készült útmutatója szerint (BMBWF, 2019) ezek az osztályok megfeleltethetők azoknak az előkészítő osztályoknak, amelyeket számos más európai országban a migrációs háttérű gyermekek számára hoztak létre. Ugyanakkor más országokban – az osztrák modellel ellentétben – nem a rendes osztálytermi tanítással párhuzamosan zajlanak ezek a felkészítő kurzusok. Ráadásul a német felzárkóztató osztályokba nem csak olyan gyerekek járnak, akik frissen vándoroltak be az országba, hanem Ausztriában született és osztrák óvodai nevelésben részesült gyermekek is (Antidiskriminierungsstelle Steiermark, 2021).

Az ukrán háborúra és a nagy számú, németül nem tudó ukrán gyermekre való tekintettel a felelős minisztérium engedélyezte az iskoláknak az eleve meglévő felzárkóztató osztályokon túl újabb német felzárkóztató osztályok létesítését, helyileg akár az iskolaépületen kívül, az iskola közelében is (BMBWF, 2022b).

A 2021/2022-es tanévben a különleges státuszú gyerekek 45,8%-a járt német felzárkóztató osztályba összesen, legmagasabb arányban a politechnikumok diákjai közül (a politechnikumba járó különleges státuszúak háromnegyede került német felzárkóztató osztályba). Nemcsak a különleges státuszt kapó diákok száma nő, hanem a német felzárkóztató osztályba járóké is: míg a 2019/2020-as tanévben az ilyen státuszú

diákok 35%-a, a következő évben 41,2%-a, tavaly pedig 45,8%-a tanult ezekben a felzárkóztató osztályokban. Ez a fővárost nem jellemzi, Bécsben az utóbbi három évben egyenletesen magas volt mind a különleges státuszú gyermekek, mind a felzárkóztató osztályokba járók száma (Statistik Austria, Schulstatistik, 2022).

A statisztikákból az is kiderül, hogy a 2020/21-ben német felzárkóztató osztályokba járók 34,5%-a a következő évben még német felzárkóztató kurzust kellett, hogy látogasson, 22,4%-a pedig maradt felzárkóztató osztályban évisméltéssel. Azaz egy év fejlesztés után a tanulók kevesebb, mint felének sikerült rendes tanulói státuszba kerülnie, tehát a német felzárkóztató osztályok bevezetése nem mondható feltétlenül sikertörténetnek (Statistik Austria, Schulstatistik, 2022).

A modell kritikája

A MIKA-D teszteljárás és a német felzárkóztató osztályok tervét kezdettől fogva heves kritika fogadta a szakma és az iskolák részéről is. A sajtóban folyamatosan jelen van a német nyelvi felzárkóztató osztályok és csoportok problematikája, az iskola-vezetők és tanárok túlnyomó többsége alkalmatlannak tartja ezt a teszteljárás arra, hogy egy gyermek iskolai előmeneteléről ezen teszt eredményei alapján döntsének. A szakmai csoportok és fórumok véleményét és kritikáját azonban a minisztérium mindeddig nem vette komolyan figyelembe, így a tesztelést előíró rendelet 2018/19-es bevezetése óta a mai napig nem változott.

A MIKA-D teszteljárás kritikája

Mivel a MIKA-D teszt alapjaiban befolyásolja többek között a migrációs háttérrel rendelkező tanulók iskolai előmenetelét, szociális integrációját, későbbi elhelyezkedési esélyeit, ezért részletesen összefoglaljuk a teszteljárásról szóló kritikákat.

A teszteljárás egyik legalaposabb bírálatát a *Netzwerk SprachenRechte*² és az *Österreichischer Fachverband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache* (A Német mint Idegen Nyelv/Második Nyelv Osztrák Szakmai Szövetsége, ÖDaF) fogalmazta meg 2019-es közös állásfoglalásában. Az alábbiakban ennek a kritikának a legfontosabb pontjait tekintjük át.

A MIKA-D célját tehát a teszt kidolgozói abban látják, hogy felmérje, megfelelő német nyelvi kompetenciával rendelkeznek-e a gyermekek ahhoz, hogy követni tudják az órákat. Ezentúl rögzítik a nyelvi kompetencia a teszt szempontjából általuk lényegesnek tartott fontos indikátorait. A MIKA-D teszteljárás legfontosabb aspektusai és a hozzájuk kapcsolódó kritikák az alábbiakban foglalhatók össze:

a) A tesztformátum egy formálisan erősen kontrollált beszélgetést foglal magában a tesztet végző személy és a tesztelt személy között. A tesztelő számára pontosan előírják, hogyan fejezheti ki magát a beszélgetés alatt a gyermek előtt. Egy ilyen mereven irányított teszteljárás negatívan befolyásolhatja a gyermekek viselkedését. A gyermekek nem magától értetődően beszélgetnek olyan személyekkel, akiket nem ismernek.

² A Netzwerk SprachenRechte (Nyelvi Jogok Hálózata) különböző szakterületek (nyelvészek, didaktikusok, jogászok, politológusok, tolmácsok stb.) és intézmények (egyetemek, civil szervezetek, nyelvtanfolyam-szolgáltatók, érdekképviselők stb.) képviselőinek hálózata. A célja a rendszeres információcserre fenntartása, interdiszciplináris projektek lebonyolítása, valamint a nyelvi jogok közbeszédben való védelme.

Ha nincs lehetőség arra, hogy a tesztvezető és a gyermek között bizalom épüljön ki, a beszélgetési szituáció során a tesztelő nehézségekbe ütközhet. Ez különösen érvényes az 1. osztályba vagy az iskolaelőkészítő osztályba történő felvételi interjúkra.

b) A MIKA-D tesztet végző személynek a gyermekkel folytatott beszélgetést egy kérdőív segítségével a teszteljárással egyidejűleg kell kiértékelnie, ami erős koncentrációs képességet és a tesztindikátorok biztos és rutinos ismeretét követeli meg. Ugyanakkor a tesztet végző személyek felkészítése és beiskolázása online formában zajlik, ami lehetetlenné teszi a kompetenciáik ellenőrzését. Az online formátum a tesztelés gyakorlását nem teszi lehetővé, ezt a jelöltekre bízta. Egy ilyen online képzés teljes mértékben ellentmond a komplex tesztelési eljárások etikai szabályainak: az eredmények megbízhatósága kérdéses, ill. elég csak a hibás tesztelések következményeire gondolni. A MIKA-D megbízhatóságát kérdőjelezi meg továbbá az is, hogy a próbatesztek tapasztalatait nem lehetett megismerni, mivel ezek szinte egyidőben történtek a valódi tesztelés bevezetésével.

c) Bár az előírások szerint a tesztet végző személy bevonhat más személyt is a tesztelésbe, amennyiben bizonytalannak érzi magát ahhoz, hogy önállóan végezze el a felmérést, a teszteljárást mégis elsősorban egy személynek javasolják elvégezni. Ez nem korrekt, mivel a teszteredmények gyakorlatilag meghatározzák egy gyermek iskolai pályafutását, így fontos lenne, hogy az eljárásban legalább két személy vegyen részt.

d) A teszteljárás szerint a nyelvi kompetencia központi indikátora az ige helye a mondatban. Ezt a következővel indokolják: A német nyelvben az ige pozíciója megbízható és alaposan kutatott indikátor a nyelvi kompetencia meghatározására, ennek elsajátítása fokozatosan és megközelítőleg ugyanúgy történik minden németül tanuló gyermek esetében. Ez a megállapítás többszörösen is problémás, ugyanis a teszteljárás alapját egy elavult nyelvfelfogás jellemzi, ami a szociolingvisztika és a pragmalingvisztika eredményeit figyelmen kívül hagyja. Egy formális grammatikai kritérium helyességének kiválasztása ellentmond a nyelvelsajátítás folyamatának, tehát a gyermekek először azt tanulják meg, hogy a nyelvvel valamit ki tudnak fejezni, majd ehhez járul hozzá az, hogyan történik meg ez egy normának megfelelően. Az, hogy a tartalmi kifejezés helyett a formális helyességre teszik a hangsúlyt, hamis képet közvetít a nyelvről mint társadalmi eszközről a tesztet végző személyek – akik gyakran tanárok – számára. Ha a tesztelők erre a konkrét nyelvi indikátorra koncentrálnak, az negatívan befolyásolhatja a tesztszituációt és még jobban irritálhatja a gyermeket.

A teszteljárás nem különbözteti meg a receptív és a produktív képességeket. Ha a gyermek az igét nem a megfelelő pozícióban használja, ez még nem jelenti azt, hogy nem tudja követni az oktatás menetét.

A tesztkészítők az indikátor kiválasztását azzal támasztják alá, hogy az ige pozíciója alaposan kutatott nyelvészeti téma. Ez azonban nem ad választ arra, hogy ez miért döntő kritérium abban, hogy a gyermek tudja-e követni az oktatást. A MIKA-D-ben meghatározott kiértékelési kritériumok a gyermekkori (többnyelvű) nyelvelsajátítás komplexitásának tekintetében elégtelenek és nem vesznek figyelembe egy jelentős nyelvi potenciált, így a gyermekek számára mindennek hátrányos hatásai lehetnek.

A MIKA-D nyelvfelfogása tehát leegyszerűsített és nem felel meg a tudományos kutatások jelenlegi állásának. A teszt megbízhatósága kérdéses, így az is, hogy a teszteredmények alapján levonható-e az a következtetés, hogy egy gyermek képes-e részt venni az iskolai oktatásban vagy nem. Mivel a próbatesztek és a rendes tesztelések

szinte egyidőben zajlottak, fontos lenne a tesztelés külső, tudományos kritériumok alapján történő validálása.

e) A teszteredmény (elégtelen, hiányos vagy elegendő) dönti el, hogy egy gyermek az iskolai oktatásban részt vesz-e vagy nem, ill. ha igen, milyen formában és milyen mértékben. Mint fent említettük, amennyiben a gyermek felzárkóztató német nyelvi osztályba kerül (heti 15 ill. 20 órában), az iskolai oktatásban való részvétele nagyon korlátozott, ha felzárkóztató tanfolyamra kerül (heti 6 órában), ez az arány magasabb lesz, ha pedig rendes tanulóként nyer felvételt, ugyanazokkal a követelményekkel kell megbirkóznia, mint a többi diáknak.

Ezzel kapcsolatban meg kell ismételni, hogy a tesztből levont eredmények nem dönthetnek egy gyermek sorsáról. Jelenleg ugyanis a MIKA-D eredményei alapján meg lehet akadályozni, hogy egy gyermek a következő osztályba lépjen annak ellenére, hogy más tárgyakból jó eredménnyel teljesít. De ugyanúgy el is veheti a gyermektől azt a lehetőséget, hogy német nyelvből felzárkóztató oktatást kapjon.

f) A tesztet egy minisztériumi rendelet a felső tagozat 1. és 2. osztálya számára is előírja. A MIKA-D eredetileg az alsó tagozat (1–4. osztály) számára készült, felső tagozatban való használatra nem alkalmas. Sem képi anyaga, sem a nyelvtudásnak mint az oktatásban való részvétel kritériumának felmérésére nem alkalmas, a korcsoportnak sem felel meg. A tesztet végző személyek semmiféle segítséget nem kapnak azzal kapcsolatban, hogy mit kell tenniük, ha a gyermek nyelvi kompetenciaszintje a teszt által előírtaknál magasabb vagy nem felel meg a teszt indikátorainak. Az alsó tagozatosok számára készült teszt alkalmazása idősebb korosztályban ellentmond a tesztelési elveknek.

g) Az előírás szerint a teszt formátumát a tesztet végző személyeknek titokban kell tartaniuk. Ezt teljes mértékben el kell utasítani. A minisztérium részéről 2013 óta történtek erőfeszítések, hogy az óvodák és a népiskolák (*Volksschulen*, 1–4. osztály) sikeres együttműködését – nagy összegű pénzügyi támogatással is – elősegítsék. A tesztformátum titokban tartása bizalmatlanságot kelt és hátrányosan befolyásolhatja ezt a kooperációt. Kritika illeti azt a tényt is, hogy a tesztelés során semmilyen módon nem merült fel az érintett gyermekek szüleinek a bevonása ebbe a folyamatba. A teszteredmények továbbá befolyásolhatják az osztályközösségeket és a gyermekek egymással való bánásmódját, amit szintén nem szabad alábecsülni.

Összefoglalva: A MIKA-D semmilyen formában nem alkalmas arra, hogy reálisan felmérje a gyermekek arra vonatkozó német nyelvi kompetenciáit, hogy képesek-e követni az iskolai oktatást. Sokkal inkább a szegregációt támogatja, diszkriminálja és hátráltatja a gyermekeket az iskolai előmenetelükben. A MIKA-D nem azt célozza, hogy a gyermekek individuális nehézségeit könnyebben felismerjék és ezekben támogassák őket, hanem csupán oda vezet, hogy a gyermekeket – függetlenül igyekezetüktől, érdeklődési körüktől és mondanivalójuktól – leértékelik nem adekvát tesztkritériumok alapján (Stellungnahme, 2019).

A felzárkóztató oktatás és az iskolai realitás

Mivel a MIKA-D teszt és a jelenlegi, tanárok által erősen kritizált felzárkóztató oktatási formák megszüntetését vagy átalakítását a kormányzat egyelőre nem tervezi, az iskolák megpróbálják nagyvonalúan értelmezni a jogszabályi követelményeket, és

különböző trükkökkel kerülik meg a rendeletet, illetve kihasználják az iskolai autonómia által számukra biztosított szervezeti mozgásteret. Ennek eredményeként szinte minden iskolában másképp néz ki a németoktatás.

A témakör aktualitása miatt a *Bécsi Egyetem Oktatástudományi Intézete (Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien)* 2022 januárjában nagyszabású kutatási projektet indított *Eine multiperspektivische Studie zu den Deutschförderklassen (A német felzárkóztató osztályok multiperspektívából)* címmel, amely a nem német első nyelvű tanulók szociális, érzelmi, nyelvi és tanulmányi fejlődését vizsgálja a különböző oktatási keretek (német felzárkóztató osztályok, német felzárkóztató kurzusok, az osztályban folyó oktatás) között.

Az egész Ausztria területén elvégzett – nem reprezentatív – kérdőíves felmérés szerint a megkérdezett iskolaigazgatók 78%-a bevezette az iskolájában a felzárkóztató oktatás valamelyik formáját, azonban egyharmaduk nem tartja magát azokhoz a minisztériumi előírásokhoz, amelyek szabályozzák, hogyan kell egy ilyen felzárkóztató osztályt/kurzust létrehozni. Az iskolavezetők több mint a fele szerint iskolájuk nem rendelkezik az előírások megvalósításához sem megfelelő tantermi infrastruktúrával, sem pedig elég pedagógussal. Az előírt óraszámokat sem tudják teljes egészében megtartani. Az iskolák – néha kényszerű – megoldásai hátrányosan is érinthetik a migrációs háttérű gyermekeket. A felmérésben megkérdezett igazgatók egyötöde a különleges státuszú, tehát nem elégséges német nyelvtudással rendelkező gyerekeket azonnal iskolaelőkészítő osztályba (*Vorschulklasse*) és nem német felzárkóztató osztályba íratja. Az iskolaelőkészítő azonban nem a nyelvi felzárkóztatást szolgálja, hanem azokat a még nem iskolaérett gyermekek számára hozták létre.

A felzárkóztató osztályok az ott tanuló gyermekek számára szociális kirekesztettséggel is járnak, mert nyelvtudásuk alapján különböző életkorú és nyelvi kompetenciájú társaikkal tanulnak együtt, nincs lehetőségük az életkoruknak megfelelő osztályközösségbe beilleszkedni.

A megkérdezett tanárok több mint kétharmada elutasítja német felzárkóztató osztályokat, helyette a közös oktatáson alapuló modellek mellett teszik le a voksukat. A felzárkóztató osztályokban és kurzusokon tanító tanárok több mint a fele kétségbe vonja ezen oktatási formák etikai szempontú korrektségét is. A MIKA-D teszteljárás értelmét közel egyharmaduk kérdőjelezi meg. Egynegyedük nem tartja világosnak azokat a kritériumokat, amelyek alapján eldől, melyik gyermeknek kell elvégeznie a MIKA-D tesztet. Túlnyomó többségük nem tartja megfelelőnek a MIKA-D-tesztet arra, hogy ennek alapján állapítsák meg, melyik gyerek képes követni az oktatást. Az osztályismétléseket pedig kifejezetten károsnak tartják a gyermekek szempontjából. (Kontrast, 2020; OnlineErhebung, 2023; Der Standard, 2023)

A fent említett nagyszabású projekt keretén belül 2022 októberében egy újabb kutatás indult, amely kifejezetten az ukrán gyermekek és fiatalok ausztriai iskolai beilleszkedését vizsgálja (*Neu in Wien – Eine Studie zu den Chancen und Herausforderungen der schulischen Eingliederung ukrainischer Kinder und Jugendlicher/ Újonnan érkezettek – Tanulmány az ukrán gyerekek és fiatalok iskolai integrációjának lehetőségeiről és kihívásairól*). A projekt során interjúkat készítettek/készítenek az iskolavezetőkkel és azokkal a tanárokkal, akik olyan osztályokban tanítanak, amelyekben Ukrajnából menekült gyermekek is tanulnak. Az eddigi interjúk hasonló

problémákat tártak fel, mint a korábbi kutatások: hiányoznak a kvalifikált (német mint második nyelv szakos) tanárok az oktatásból. Az ukrán gyermekeket elsősorban azok a pedagógusok oktatják, akik rendelkeznek ukrán vagy orosz nyelvi kompetenciával, némettanári végzettségük van, vagy egyszerűen önkéntesen szeretnék támogatni a menekült gyermekeket.

Ahogy a MIKA-D és az ahhoz kapcsolódó rendeletek esetében is láthattuk, az iskolák most is megpróbálnak individuális megoldásokat találni a kihívásokra: az ukrán gyermekek többségét rendes tanulói státuszba veszik fel az iskolák, de a németóráik száma eltérő (a megkérdezett tanárok szerint a németet magas óraszámban tanuló gyermekek szociális-érzelmi veszteségeket szenvedhetnek el, mivel az iskolaidő nagy részét külön töltik az osztályuktól). Van olyan iskola is, ahol az ukrán gyermekeket a más első nyelvű gyermekek német felzárkóztató osztályán belül együtt tanítják.

A pedagógusok többsége szerint elegendő megfelelő tananyag áll rendelkezésükre, de fontosnak tartanak a gyermekek érzelmi-szociális fejlődése és integrációja miatt a németórák redukálását vagy délutáni időpontba való áttételét.

Az integrációs rendelet és az iskolai gyakorlat tehát gyakran nincs összhangban egymással, illetve az iskolák megpróbálják a saját lehetőségeiken belül és a saját elképzeléseik mentén viszonylag flexibilisen megoldani a bevándorló-gyermekek oktatását. A nyelvi szintfelmérés módszereivel az iskolaigazgatók és a tanárok túlnyomó többsége nem ért egyet. A migrációs háttérű – ezen belül az ukrán – tanulók felzárkóztató oktatási formáinak problémái hasonlóak. Az ukrán gyermekek esetében annyi a különbség a többi migrációs háttérű gyermekhez képest, hogy őket nem kötelezik osztályismétlésre. (Neu in Wien, 2022)

Összegzés

Összességében elmondható, hogy az osztrák szövetségi kormány számos intézkedést hozott a közelmúltban a migrációs háttérű tanulókkal kapcsolatban, rengeteg energiát fektetve egy működő nyelvi integrációs modell létrehozásába: kidolgoztatták az óvodás és iskolás csoportok számára a nyelvi mérőeszközöket, amellyel a pedagógusok rendszeresen végzik a nem német első nyelvű tanulók mérését. Törvényileg elrendelték a német felzárkóztató osztályok és kurzusok létesítését. Mindezeket a rendeleteket az Ukrajnából menekült több mint 10 ezer gyermekre is alkalmazták, az integráció jelszavát zászlójukra tűzve, a valódi integráció lehetőségét azonban sajnos nem teljes mértékben biztosítva, a szakma és az érintettek véleményének figyelembevételére, és olykor a feltételek biztosítása nélkül.

A kidolgozott nyelvi teszt nem tükrözi a nyelvészet mai eredményeit, számos ponton javításra szorulna, holott ez a gyermekek nyelvtudásának egyetlen fokmérője. A különleges státusz stigmát jelent, gyakran inkább növeli az érintett tanulók hátrányát. Az évismétlési kötelezettség túlkoros, motiválatlan tanulókat eredményezhet, akiknek szociális integrációja az állandóan változó környezet miatt jóval nehezebb. A német felzárkóztató osztályok nem feltétlenül váltották be a reményeket, a várakozáshoz képest kevésbé hatékonyak, az ide járó tanulók felét nem juttatják el arra a német nyelvi szintre, hogy képességeiknek és korosztályuknak megfelelő iskolai szinten normál státuszú tanulóként tanulhassanak.

A hatalmon lévők nyelvi ideológiája, a törvények, rendeletek szegregáló gyakorlata és olykor a nyelvi alapon történő diszkrimináció szembemegy a realitással: Ausztria multilingvális és multikulturális ország, ahol a tanulók jóval több mint negyede nem az állam hivatalos nyelvét beszéli elsődlegesen az otthoni környezetében. Különösen igaz ez a fővárosra, ahol minden második tanulónak nem német az első nyelve.

A folyamatosan változó többnyelvű környezetben a törvényhozók ugyan elvben elismerik a többnyelvűség létjogosultságát és előnyeit, de ahogyan számos más EU-s országban, valójában Ausztriában sem a plurilingvális kompetenciából indul ki a nyelvpolitika, hanem a nemzeti nyelv elsajátítása az integráció kritériuma. Az individuum nyelvi repertoárja jóval komplexebb, mint az ideális, több nyelvet folyékonyan beszélő és író egyén többnyelvűsége. A valóságban az individuum nyelvtudása részben fragmentált nyelvtudásból áll össze, különböző nyelvek és nyelvi variánsok összessége, ami folyamatosan változik (Stevenson, 2011, pp. 18–20). Így a német mint oktatási nyelv erőteljes középpontba állítása nem feltétlenül tudja szolgálni a nem a németet első nyelvként beszélő diákok, köztük az Ukrajnából menekült tanulók továbbtanulási, majd elhelyezkedési esélyeit. Többek között erre a problémára hívták fel a figyelmet az úgynevezett Bécsi nyelvpolitikai tézisek megfogalmazói is a Némettanárok XVII. Nemzetközi Találkozóján (Idt, 2022).

A szakma és az oktatás résztvevői kezdetektől fogva tiltakoznak a politikai indíttatású intézkedések ellen, más formában (többtanáros modellben, illetve integrált csoportokban) képzelik el a migrációs háttérű tanulók integrációját. Ugyanakkor jelenleg nincs törvényhozói szándék a változtatásra, és hiányoznak a speciális helyi viszonyokra (például külön a fővárosra) kidolgozott, jól működő modellek és ezek tárgyi feltételei (tantermek, képzett és tisztességesen megfizetett német mint második nyelv szakos fejlesztő tanárok).

IRODALOM

Szakirodalom

- Eder, I. & Griesmayr, C. (2020). *MIKA-D Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch*. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/53c764f618398b7f9f9b2c74968b6a5b8123a033/MIKA-D_Linguistische_Grundlagen.pdf (2023.09.27.)
- Faßmann, H. (2016). Zuwanderung nach Österreich. Integrationspolitische Herausforderungen. *Österreichische Religionspädagogisches Forum*, 24(2), 9–15. <https://doi.org/10.25364/10.24:2016.2.2>
- Glaboniat, M. (2020). MIKA-D. Eine Betrachtung aus testtheoretischer Perspektive. *Informationen zur Deutschdidaktik – Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 2020 (4). Innsbruck, Wien, Bozen, StudienVerlag. 61–73.
- Hardi, T. & Patay, T. (2018). Bevándorláspolitikai és többszintű kormányzás: osztrák tapasztalatok. *Tér és Társadalom*, 32(4), 135–150. <https://doi.org/10.17649/TET.32.4.3072>
- Rössl-Krötzl, B. & Breit, S. (2018). *Anleitung zum BESK-DaZ KOMPAKT. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache – KOMPAKT*. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:bb86573f-8795-4995-866a-1474041546fc/Anleitung_BE-SK-DaZ-Kompakt_final_k.pdf (2023.09.27.)

- Stevenson, P. (2011). Migration und Mehrsprachigkeit in Europa: Diskurse über Sprache und Integration. In Eichiger, Ludwig M., Plewnia, A. & Steinle, M. (Hrsg.), *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration* (pp. 13–27). Narr Verlag.
- Werlberger, S. C. (2020). *Zweitspracherwerb in der Deutschförderklasse – ein Erfolgsmodell?* Karl-Franzens-Universität. Graz. <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/5370225/full.pdf> (2023.09.27.)

Elektronikus források

- Antidiskriminierungsstelle Steiermark (2021). *Stellungnahme zur Sprachstandsfeststellung durch MIKA-D Test in Schulen*. <https://www.antidiskriminierungsstelle.steiermark.at/cms/beitrag/12902137/173602996> (2023.09.27.)
- APU (2023). *Rund 13.000 ukrainische Kinder in österreichischen Schulen* <https://science.apa.at/power-search/7905934988214525349> (2023.09.27.)
- Asylgesetz (2005). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004240> (2023.09.29.)
- BMBWF (2018). *Informationen zum verpflichtenden Einsatz des Instruments zur Feststellung des (außer-)ordentlichen Status in Deutsch ab April 2019 (MIKA-D)* https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:5b47b2c8-1c86-4617-921f-20f70ef3e102/mika_d_erlass_20181214.pdf (2023.09.27.)
- BMBWF (2019). *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter*. <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:f0e708af-3e17-4bf3-9281-1fe7098a4b23/deutschfoerderklassen.pdf> (2023.09.27.)
- BMBWF (2022a). *Drittes Informationsschreiben zur Ukraine-Krise: Österreichische Schulpflicht, Teilnahme am ukrainischen Schulunterricht*. https://www.bildung-vbg.gv.at/dam/jcr:c2be993d-e36b-49db-a17f-2c272391d307/Infoschreiben_Ukraine_Ausgabe_3.pdf (2023.09.27.)
- BMBWF (2022b). *Ukrainische Schülerinnen und Schüler an österreichischen Schulen*. https://rundschriften.bmbwf.gv.at/media/2022_18.pdf (2023.09.27.)
- Der Standard (2023). *Ministerium will ukrainische Schüler mit positivem Deutschtest doch aufsteigen lassen*. <https://www.derstandard.at/story/3000000176523/ministerium-arbeitet-an-aufstiegsl-246sung-f252r-ukrainische-sch252ler> (2023.09.27.)
- Der Standard (2023). *Jede dritte Schulleitung hält sich bei Deutschklassen nicht an Vorgaben*. <https://www.derstandard.at/story/3000000176300/dfk> (2023.09.29.)
- Fremdenpolizeigesetz (2005). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004241> (2023.09.29.)
- Idt (2022). *Wiener Thesen zur Sprachenpolitik*. https://www.idt-2022.at/dl/mKnoJmoJKLLJqx4KJKJmMJ-nmL/Wiener_Thesen_zur_Sprachenpolitik_IDT2022_Kurzfassung_20220820_pdf (2023.12.11.)
- Integrationsgesetz (2017). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=bundesnormen&Gesetzesnummer=20009891> (2023.09.29.)
- Kontrast (2020). *Deutschförderklassen funktionieren nicht: 80 Prozent der Lehrer sind gegen getrennten Unterricht*. <https://kontrast.at/deutschfoerderklassen-kritik/> (2023.09.29.)
- MIKA-D (2022). *MIKA-D Kompetenzialelemző mérőeszköz – német nyelv. Tájékoztató szülők és gondviselő személyek számára*. IQS – Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/96e4d9cf65f7e5a867636de6f844c6fb843cc5b1/Elterninfo_Ungarisch_MIKA-D_allgemein_2022.pdf (2023.09.27.)
- Neu in Wien (2022). *Neu in Wien - Eine Studie zu den Chancen und Herausforderungen der schulischen Eingliederung ukrainischer Kinder und Jugendlicher*. <https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/arbeitsbereiche/bildungswissenschaften/forschungsprojekte/laufende-projekte/neu-in-wien/> (2023.09.29.)
- Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz (2005). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004242> (2023.09.29.)

- ORF (2023). *Gesetz lässt Hunderte ukrainische Schüler sitzen bleiben*. <https://orf.at/stories/3321724/> (2023.09.27.)
- OnlineErhebung (2023). *Umfrage zu Deutschförderklassen in Österreich*. https://dfk-studie.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_dfk_studie/Ergebnisse_OnlineErhebung_DFK_Juni23.pdf (2023.09.29.)
- ÖDaF (2018). *Stellungnahme des Österreichischen Verbands für Deutsch als Fremdsprache/ Zweitsprache (ÖDaF) zu den Lehrplänen für Deutschförderklassen in Volksschulen, Sonderschulen, Neuen Mittelschulen sowie allgemein bildenden höheren Schulen*. https://www.oedaf.at/dl/srOMJKJmoKJqx4KJK/Stellungnahme_O_DaF_Lehrpla_ne_Deutschfo_rderklassen_20180823.pdf (2023.09.27.)
- ÖIF (2023a). *Über den ÖIF*. <https://www.integrationsfonds.at/der-oeif/ueber-den-oeif/> (2023.09.29.)
- ÖIF (2023b). *Österreichischer Integrationsfonds Förderrichtlinie Individualförderung Deutschkurse*. https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Foerderrichtlinie_Individualfoerderung_V14.pdf (2023.09.29.)
- Pressemitteilung Migration (2023). *Mehr als ein Viertel der Bevölkerung hat Wurzeln im Ausland*. <https://www.statistik.at/fileadmin/announcement/2023/08/20230824MigrationIntegration2023.pdf> (2023.09.27.)
- Pressemitteilung Schulstatistik (2022). *Gesamtzahl der Schüler:innen zu Beginn des Schuljahres 2021/22 leicht gesunken*. https://www.statistik.at/fileadmin/announcement/2022/12/20221214Schulstatistik2021_22.pdf (2023.09.27.)
- Schulorganisationsgesetz (1962). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (2023.09.27.)
- Schulpflichtgesetz (1985). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576> (2023.09.27.)
- Schulunterrichtsgesetz (1985). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (2023.09.27.)
- Statistik Austria Schulstatistik (2022). https://www.statistik.at/fileadmin/pages/443/5_-_Schueler21_Sprachen_Staaten.ods (2023.09.27.)
- Statistisches Jahrbuch (2023). *Migration & Integration. Zahlen, Daten, Indikatoren*. STATISTIK AUSTRIA. Wien. https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/MIG2023.pdf (2023.09.29.)
- Stellungnahme (2019). *Stellungnahme des Netzwerk SprachenRechte und des Österreichischen Verbands für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (ÖDaF) zum Einsatz von MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch) (nach SCHUG § 4 Abs. 2a)* https://www.oedaf.at/dl/NpkNJKJm-KMJqx4KJK/Stellungnahme_MIKA-D_NWSR_OeDaF_final.pdf (2023.09.29.)

School and linguistic integration of learners with a migration background in Austria with a look at the school education of Ukrainian children

In this study we offer a brief overview of the history of migrants to Austria and their current situation as well as of its legal and institutional background. The study gives a detailed account of the linguistic and cultural integration of schoolchildren. As is the case in numerous other countries as well, in Austria the question of integration is above all centred on the acquisition of German, thus emphasis is placed on the possibilities of achieving linguistic integration. We will outline the relevant laws and regulations with particular regard to the situation of Ukrainian children. In addition to this presentation, the impact of the institutional practices coming into effect starting from the school year 2018/2019 and primarily due to political decisions (tests to measure German language competency, remedial German language school classes and courses) will be discussed, as well as criticisms voiced both by those active in teaching and experts.

Keywords: Austria, linguistic integration, German language test, remedial German school classes and courses, Ukrainian learners

JANI-DEMETRIOU BERNADETT

Bevándorló háttérű gyermekek integrálása Cipruson

A tanulmány Ciprus bevándorlási és menekültügyi helyzetét mutatja be, külön kitérve a bevándorló háttérű és/vagy menekült státusszal rendelkező kiskorúak iskolai integrációjára. Ciprus a Földközi-tengeren Európa, Ázsia és Afrika között helyezkedik el, így a nyugati migrációs útvonal egyik első állomásaként nagy számban érkeznek menekültek a szigetre. A ciprusi hatóságok a nagy számú menekültek segítésére számos programot indítottak, illetve folyamatosan keresnek példákat jogyakorlatokról más országokban is, hogy adaptálhassák azokat a ciprusi helyzetre. A ciprusi állami oktatás sajátossága, hogy görög egynyelvű ugyan, de az oktatás nyelve nem a Cipruson beszélt görög, hanem a görögországi újjörög, amely a görög nyelv sztenderd változata, és számos tényező alapján eltér a ciprusi görögtől. Ezért a ciprusi hatóságok az iskolai integráláshoz általánosan nyújtott segítségként főként a nyelvi fejlesztést célozzák. Ez az eljárás azonban nem ad teljeskörű segítséget a tanulók beilleszkedéséhez. A DRASE program népszerűsége abban rejlik, hogy túllép a nyelvi fejlesztésen, és más jellegű segítséget is nyújt a rászoruló tanulóknak és családjaiknak.

Kulcsszavak: migráció, menekült gyermekek, iskolai integráció, Ciprus, ciprusi görög

Bevezető

A Ciprusi Köztársaság a Földközi-tenger keleti részén fekvő Ciprus szigetén található. A sziget három földrész, Európa, Ázsia és Afrika között helyezkedik el, de kultúráját és történelmét tekintve Európához tartozik. A sziget stratégiai elhelyezkedéséből adódik, hogy Ciprus az évezredek során kultúrák találkozási pontja volt. Azonban a Kr. e. 12. századtól, az első görög telepések megjelenésétől kezdve, a sziget végig megőrizte görög kultúráját. A sziget 1571-ben az Oszmán Birodalom területévé vált. 1878-ban az angolok megvették a szigetet a törököktől, és 1960-ig, függetlenné válásáig angol gyarmat volt. Ciprus 2004. május 1-je óta az Európai Unió tagállama.

A szigetország függetlenségét a görög és török kormány közreműködésével létrehozott 1959-es zürichi és az 1960-as londoni egyezmények mondták ki (Kacziba, 2014, p. 21), amelyek az állampolgárokat görög és török kategóriákba sorolták. A megalakult köztársaság élén Makariosz érsek állt. A görög elnök mellé egy török alelnököt is választottak, aki vétőjoggal rendelkezett. A közalkalmazottak és a rendőrök görög és török számát 70:30 arányban határozták meg (Kacziba, 2014, p. 22), a katonaságban ez az arány 60:40 volt. Ez az államszervezet folyamatos zavargásokhoz vezetett, a görög-török ellentét egyre erősödött, míg a görögországi katonai junta puccskísérletére válaszként 1974-ben Törökország megszállta a sziget északi területét. A sziget körülbelül egyhar-

1 A ciprusi Külügyminisztérium honlapja (Ministry of Foreign Affairs, Cyprus) <https://mfa.gov.cy/historical-background.html> (2023. 10. 12.)

mada azóta is török megszállás alatt áll. A nemzetközi jog szerint azonban ez illegálisan megszállt terület, amelyen Törökország egy csak általa elismert bábállamot működtet. Az ENSZ békefenntartóként van jelen a két felet elválasztó demilitarizált területen, amely Ciprus fővárosát is kettészeli. Nicosia Európa utolsó kettéosztott fővárosa.

A „ciprusi konfliktus” a sziget vallásos (keresztény és muszlim) közösségeinek „görög ciprusi” és „török ciprusi” csoportokba soroló nacionalizációja során, a „görögség” és „törökség” fogalmak átpolitizálásával (Bryant, 2004) erősödött jelentősen. 1974-es megszállást követően a sziget két, demilitarizált övezettel egymástól elzárt etnikailag homogenizált területre oszlott. A déli oldal a Ciprusi Köztársaság főleg görög ciprusi lakossága lakja, míg az északi oldalon török ciprusiak és a megszállást követően betelepített törökök élnek. 1974 és 2003 között a két terület teljesen el volt zárva egymástól. 2003-ban néhány ellenőrzési pontot megnyitottak, amelyeken keresztül át lehet menni egyik oldalról a másikra (Charalambous et al., 2016, p. 5). A török megszállás alatt tartott területen kívül szintén nem része a Ciprusi Köztársaságnak a szigeten található két brit katonai támaszpont (Akrotíri és Dekélia).

Jelen tanulmányban bemutatott Ciprusi Köztársaságra vonatkozó szabályozások és statisztikák mindig a hivatalos, görög ciprusi részről származnak, a ciprusi kormány hivatalosan közzétett dokumentumaiból, a megszállt, illetve katonai területeket nem érintik.

Népességi adatok

Ciprus népességének alakulásában a történelem folyamán végig meghatározó volt a különböző nemzetek jelenléte. Görög és török ciprusiak mellett a brit támaszpontok és a gyarmati múlt miatt jelentős brit származású lakosság él a szigeten, illetve az ukrán és orosz bevándorlók száma is számottevő. Az idegennyelvű csoportok közül az orosz a legnagyobb, de ez a közösség nem alkot homogén egységet: Oroszországból és a volt szovjet tagállamokból érkeznek Ciprusra. Nem csak változatos szocioökonómiai státusz jellemzi őket, de érkezésük célja és tartózkodásuk időtartama is jelentős eltéréseket mutat (Karpava, 2022, p. 4).

Az 1960-as alkotmány kisebbségi státuszról nem tesz említést, azonban olyan vallási közösségeknek megadja a hivatalosan bejegyzett vallási csoport megkülönböztetést, amelyek tagjainak száma meghaladja az ezret, illetve legalább a fele ciprusi állampolgár (Kacziba, 2014, p. 23). Az ilyen formán hivatalosan elismert vallási közösségi státusszal rendelkező népek a maroniták, a latinok és a ciprusi örmények. A marointa felekezet a 17. században alakult ki, amelyet a katolikus egyház autonóm egyházként ismer el. Az arab országokban élő keresztények, a maroniták a 18–19. század folyamán érkeztek Ciprusra. A közösség a Ciprusi Köztársaság alkotmánya által is elismert ciprusi maronita arab nyelvet beszéli. 1974-et követően Ciprus déli részére menekültek. A közösség lélekszáma jelenleg körülbelül 5000 fő (Kacziba, 2014, p. 24). A latin elnevezés a keresztény vallású ciprusiakat foglalja magába, megjelenésük a 12. századi kereszties hadjáratokhoz kötődik. 1196-ban a katolikusok ciprusi püspökségének létrejöttével váltak hivatalosan is különálló vallási csoporttá. Számuk jelenleg 7000 főre tehető (Kacziba, 2014, p. 24). Az örmények a hatodik században jelentek meg Cipruson, 1974 előtt főleg Ciprus északi részén laktak, azonban a demarkációs vonal létrehozása után délre költöztek. A ciprusi

kormány földjuttatásokban részesítette őket, anyagilag támogatta templom- és iskola-építési szándékukat. 2011-ben számuk 2600–3500 között mozgott, amelyből 1409-en vallották magukat örmény anyanyelvűnek (Kacziba, 2014, p. 24). A 2019-es statisztikai adatok szerint² az örmények a ciprusi lakosság 4%-át adják. Az 1974-es török megszállásig a legnagyobb létszámú vallási alapon megkülönböztetett közösség a török ciprusi volt, amely 1960-ban a lakosság 18%-át jelentette, azonban ez a hivatalosan bejegyzett státuszuk a megszállást követően megszűnt (Kacziba, 2014, p. 23).

A ciprusi kormány által ellenőrzött területen az összlakosság becslült száma 2019. év végén 888 000 fő, amely 1,4%-kal több, mint az előző évben, 2018-ban számolt 875 900 főnél. A letelepedési engedéllyel rendelkező külföldi állampolgárok száma 2019-ben 161 000 fő, amely a teljes népesség 18,1%-át teszi ki³. A migrációs ráta 2016 óta folyamatosan nő. A hosszú távon letelepedő bevándorlók (az egy évnél tovább az országban tartózkodó vagy dolgozó külföldről hazaérkező ciprusiak vagy külföldiek) száma 2018-ban 23 442, míg 2019-ben 26 170 fő volt⁴.

Számos dél-ázsiai vendégmunkás él Cipruson, akik főleg Bangladesből, Thaiföldről, Malajziából és Indiából érkeznek. Az Európai Unióhoz történő csatlakozás óta rendkívül megnőtt a munkamigrációban érintett kelet-közép-európai bevándorlók, főleg Romániából, Bulgáriából és Lengyelországból érkezők száma. Amióta Ciprus mindkét repterét közvetlen repülőjárat köti össze Magyarországgal, azóta a munkamigrációban érintett magyar munkavállalók is egyre nagyobb számban vannak jelen a szigeten, különösen a szezonális munkák idején. Ciprus ma színes, multilingvális közeg. Hivatalos nyelve a görög és a török, továbbá az angol közvetítőnyelvként működik, az egész szigeten széles körben elterjedt. A nagy számú oroszajkú lakosság miatt az orosz nyelv is egyre meghatározóbb, vannak kutatók, akik már Ciprus új lingua francájaként emlegetik (Karpava, 2022, p. 4).

Bevándorlás és menekült státusz

Ciprus az utóbbi évtizedekben az egyik legtöbb bevándorlót befogadó országgá változott. 2016-ban az EU tagállamok közül Ciprus volt az az ország, amelyben a teljes lakossághoz képest a második legmagasabb volt a külföldön született állampolgárok aránya (16,5%)⁵. 2021-ben ez az arány 26,7%-ra emelkedett, és jelenleg a harmadik legtöbb bevándorlót fogadó EU tagállam⁶. A bevándorlók nagyrészt más EU tagállamokból érkeztek (12,9%). 3,6% érkezett az EU-n kívülről. 2017-ben 5 517 személy kapott ciprusi állampolgárságot, ami 18%-kal több, mint 2016-ban. A legtöbbjük

² 2019-es népszámlálási adatok, Ciprusi Köztársaság. Forrás: https://library.cystat.gov.cy/Documents/Publication/Demographic_Statistics_Results-2019-EN-301120.pdf (2023.10.01.)

³ 2019-es népszámlálási adatok, Ciprusi Köztársaság. Forrás: https://library.cystat.gov.cy/Documents/Publication/Demographic_Statistics_Results-2019-EN-301120.pdf (2023.10.01.)

⁴ 2019-es népszámlálási adatok, Ciprusi Köztársaság. Forrás: https://library.cystat.gov.cy/Documents/Publication/Demographic_Statistics_Results-2019-EN-301120.pdf (2023.10.01.)

⁵ Forrás: AIDA Asylum Information Database, Country Report: Cyprus https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2023/04/AIDA-CY_2022update.pdf (2023. 09.20).

⁶ Forrás: Eurostat Migration and migrant population statistics https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics (2023.09.20).

Oroszországból érkezett (23,8%), de jelentős az Egyesült Királyságból (9,1%), illetve Ukrajnából (8,7%) érkezettek száma is.

Cipruson belépési vagy tartózkodási engedélyre jogosult minden EU-s állampolgár és családja, ciprusi állampolgár családja, a szabad mozgás jogával rendelkező brit állampolgárok, háztartási alkalmazottak, folyamatos és fizetett alkalmazásban álló egyének, szezonális munkavállalók, tanulói vagy kutatói státusszal rendelkezők, nemzetközi védelemre jogosultak, illetve humanitárius indokok alapján is kiadható tartózkodási engedély⁷. EU-n kívüli vagy harmadik ország állampolgárai számára vízum vagy belépési engedély szükséges⁸. A tartózkodási engedéllyel rendelkező külföldi személyek öt vagy hét év Cipruson való tartózkodás után igényelhetnek állampolgárságot, illetve ciprusi állampolgárral kötött házasság vagy együttélés esetén három év után kérhető ciprusi állampolgárság⁹.

Menekült státusz illeti meg, aki üldöztetés vagy más komoly fenyegetések miatt országa elhagyására kényszerül. Ebben az esetben Cipruson menedékjogot kérhet, amelynek a megszerzésekor nemzetközi védelemben is részesül a menekült státuszt kapó személy. A menekültjogi kérelem elfogadása esetén a menekült státuszt elismerő vagy kiegészítő védelem biztosításáról szóló levelet kap a kérelmező¹⁰.

A Ciprusra érkező kísérő nélküli kiskorú menekülteket a Szociális Segítségnyújtó Szervezet (Οι Υπηρεσίες Κοινωνικής Ευμερίας, Social Welfare Services) látja el. Amennyiben a 18 év alatti menekültstátuszt igénylő kiskorúnak nincs Cipruson hozzátartozója, nevelőszülőkhöz vagy állami gondozásba kerül. 16 év alatt a kiskorú iskolaköteles, az állami iskolarendszerben (görög nyelven) folytathatja tanulmányait. 16 év felett nem kötelező az iskola folytatása, de ajánlott¹¹.

Az utóbbi években Cipruson menedékjogot kérő személyek száma erősen emelkedett. 2002 és 2017 között összesen közel 60 000 kérelmezőből 8 968 személy kapott védelmet. 2022-ben 21 565 menekültjogi kérelmet adtak be Cipruson. Ez az arány jóval magasabb, mint az előző években (például több, mint 400-szor magasabb, mint 2015-ben)¹². Ezért jelenleg is folyamatban van egy átfogó, társadalmi inklúziót célzó szakpolitikai keret kidolgozása a bevándorló és/vagy menekült státuszt kérelmezők számára. 2019. március 26–27-én például az Európai Bizottság nemzetközi csoportos

7 Forrás: Υπουργείο Εσωτερικών [Ministry of Foreign Affairs] Civil Registry and Migration Department <http://www.moi.gov.cy/moi/CRMD/crmd.nsf/all/2B35F48FA68ADC94C22587AE002F25AA?opendocument> (2023.10.01).

8 Forrás: Υπουργείο Εσωτερικών [Ministry of Foreign Affairs] Civil Registry and Migration Department <http://www.moi.gov.cy/moi/CRMD/crmd.nsf/All/1D0D57E022F1A4AEC22588EF003B3372?OpenDocument> (2023.10.01).

9 Forrás: Υπουργείο Εσωτερικών [Ministry of Foreign Affairs] Civil Registry and Migration Department http://www.moi.gov.cy/moi/CRMD/crmd.nsf/duetomarriage_en/duetomarriage_en?OpenDocument (2023.10.01).

¹⁰ Forrás: The UN Refugee Agency Cyprus <https://help.unhcr.org/cyprus/refugees-rights-and-duties/refugee-rights/> (2023. 10.01).

¹¹ Forrás: The UN Refugee Agency Cyprus <https://help.unhcr.org/cyprus/applying-for-asylum/if-you-are-under-18/> (2023.10.01).

¹² Forrás: Υπηρεσία Ασύλου [Asylum Service] http://www.moi.gov.cy/moi/asylum/asylumservice.nsf/asylumservice18_en/asylumservice18_en?OpenDocument (2023. 09. 13).

tanácsadó workshopot szervezett a fővárosban, Nikóziában más Európai Unió országok részvételével, amelynek a témája kifejezetten a bevándorló és/vagy menekült háttérű tanulók iskolai integrációja volt¹³.

A ciprusi menekülttörvény [The Cyprus Refugee Law]¹⁴ 2000 óta van érvényben. A törvény értelmében a menekültjogi kérelem vagy elfogadásra kerül, vagy kiegészítő védelmet kap az illető, vagy a kérelmet elutasítják. A törvény szerint, ha a kérelmező megkapja a menekült státuszt, azzal együtt tartózkodási engedélyt is szerez, amely három évig érvényes¹⁵. 2022. év végén 29 715 benyújtott kérelem várt még elbírálásra, 331-en kaptak menekült státuszt, 227-en kiegészítő védelmet, és 8 507 kérelmet utasítottak el (az elutasítási ráta 93,8%). A törvény szokásos és gyorsított eljárást is biztosít a menekültjogi kérelmek elbírálására. Gyakorlatban azonban 2019-ig, Grúziából menekültek érkezéséig gyorsított eljárásra nem került sor. 2022 szeptembere óta a gyorsított eljárások száma megnőtt, főként Pakisztánból, Bangladesből, Indiából és Nepálból, illetve kisebb mértékben Nigériából érkező menekültek ügyeinek eljárása során¹⁶. A részletes számadatokat az 1. számú táblázat mutatja:

1. táblázat

Menekült státuszt kérelmezők száma 2022-ben¹⁷

	2022-ben benyújtott menekültjogi kérelmek száma N = 22 182
Szíría	4 105
Nigéria	3 148
Kongói Demokratikus Köztársaság	3 032
Pakisztán	2 018
Afganisztán	1 603
Banglades	1 441
Kamerun	1 049
Szomália	1 026
India	727
Nepál	462

¹³ Forrás és beszámoló a Nikosiai nemzetközi workshop eredményeiről: https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/Peer_counselling_integration_of_migrant_students_final_report.pdf (2023.09.28).

¹⁴ Forrás: Ciprusi 2000. évi Menekülttörvény (Cyprus: Refugee Law of 2000) <https://www.refworld.org/docid/4a71aac22.html> (2023.10.08).

¹⁵ Forrás: AIDA Asylum Information Database, Tartózkodási engedély (Residence permit) <https://asylumineurope.org/reports/country/cyprus/content-international-protection/status-and-residence/residence-permit/> (2023. 10.01).

¹⁶ Forrás: AIDA Asylum Information Database, Country Report: Cyprus https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2023/04/AIDA-CY_2022update.pdf (2023.09.20).

¹⁷ Forrás: AIDA Asylum Information Database, Ciprusi Statisztika <https://asylumineurope.org/reports/country/cyprus/statistics/>

Bevándorló gyermekek a ciprusi iskolákban

A ciprusi állami oktatás általános iskolai szintjére és a nem állami fenntartású iskolákra egyaránt jellemző a számos különböző nemzetiségű, etnikumú és vallású tanulói összetétel. A 2016–2017-es tanévben például 42 335 görög ciprusi, 72 török ciprusi, 108 maronita, 39 örmény és 9 latin tanulót számoltak. Emellett 8 260 tanuló érkezett az Európai Unióból, illetve fejlődő országokból. Az Európai Unióból érkezők közül a legtöbb tanuló romániai állampolgár, de jelentős a görög, bolgár, brit és lengyel gyermekek száma is. A nem Európai Unióból érkezők között legtöbben Grúziából, Szíriából, Oroszországból, Ukrajnából, Egyiptomból és Moldáviából érkeztek¹⁸. A Grúziából érkezők egy csoportja görög leszármazott (Grúzia mintegy 2%-át kitevő lakossága), akik *Πόντιοι*, angolul *Pontic Greek* néven külön etnikai identitású csoportot alkotnak, és görög származásuk miatt görög vagy ciprusi állampolgárságot kérvényezhetnek. 2016–2017-es tanévben a ciprusi középiskolákban tanulók körülbelül 18%-a volt grúziai görög.

A 2020–2021-es tanévben a görög ciprusi tanulók 80,71%-át, míg a bevándorlók 18,92%-át tették ki a tanulói összlétszámnak. A 2020–2021-es adatok szerint a bevándorló háttérű tanulók közül legtöbben Szíriából, Görögországból, Romániából, Bulgáriából és Grúziából érkeztek¹⁹. A pontos adatokat a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat

Általános iskolai tanulói összetétel a 2020–2021-es tanévben²⁰

2020–2021	Általános iskola (%)
Görög ciprusi	80,71
Török ciprusi	0,17
Maronita	0,17
Latin	0,01
Örmény	0,03
Más	18,92

A 2022–2023-as tanévre az előző adatokhoz képest a görög ciprusi tanulók arányának csökkenése, és a bevándorló tanulók arányának növekedése jellemző. Továbbá, míg az általános iskolások 78,95%-a görög ciprusi és 20,74%-a bevándorló háttérű tanuló, az óvodában ez az arány még inkább eltolódik: az óvodás gyermekek 75,18%-a görög ciprusi, 24,5%-uk bevándorló háttérű. Ezek az adatok előre vetítik, hogy várhatóan a bevándorló tanulók aránya a következő években az általános iskolákban tovább emelkedik majd. A 2022–2023-as tanulói statisztikai adatokat a 3. táblázat mutatja be.

¹⁸ A ciprusi állami általános iskolákra vonatkozó statisztikai adatok: http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/statistika_dimotiki.html (2023.10.10).

¹⁹ A ciprusi állami általános iskolákra vonatkozó statisztikai adatok: http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/statistika_dimotiki.html (2023.10.10).

²⁰ A ciprusi állami általános iskolákra vonatkozó statisztikai adatok: http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/statistika_dimotiki.html (2023.10.10).

3. táblázat

Általános iskolai tanulói összetétel a 2022–2023-es tanévben²¹

2022–2023	Általános iskola (%)	Óvoda (%)
Görög ciprusi	78,95	75,18
Török ciprusi	0,12	0,09
Maronita	0,15	0,18
Latin	0,01	0,02
Örmény	0,03	0,03
Más	20,74	24,50

Cipruson minden gyermeknek jogában áll az állami oktatási intézményekbe beiratkozni, állampolgárságra és nemzetiségre való tekintet nélkül. A 2000-es ciprusi menekülttörvény kimondja, hogy a menekült státuszt kérelmező gyermekek iskolakezdése nem késleltethető három hónapnál tovább a kérelem beadásától számítva. Állami hivatalok (a Szociális Segítségnyújtó Szervezet, Oktatási Minisztérium és a Munkaügyi Minisztérium) felelősek a menekültstátuszt kérelmezők gyermekeinek és a kísérő nélküli kiskorúak (KNK) iskolakezdéséért²².

Ukrán gyermekek Cipruson

Cipruson is életbe lépett az Európai Tanács (EU) 2022/382 végrehajtási határozata (2022. március 4.) a lakóhelyüket elhagyni kényszerült személyek Ukrajnából való tömeges beáramlása tényének a 2001/55/EK irányelv 5. cikke értelmében történő megállapításáról és átmeneti védelem bevezetéséről²³ 2022 május 5-étől. Az átmeneti védelem legalább egy évig érvényes, de az ukrán helyzettől függően meghosszabbítható. Jelen állás szerint 2024. március 4-ig került meghosszabbításra²⁴. Az átmeneti védelem alatt állók tartózkodási engedélyt kapnak, azonnali munkavállalási és lakhatási lehetőséget, egészségügyi ellátást és a gyermekek számára biztosított az oktatáshoz való azonnali hozzáférés.

Az átmeneti védelemről a Menekülttörvény 2004-es módosítása határozott, de csak 2022 márciusában lépett gyakorlatba. Azon ukrán állampolgárok számára érvényes, akik 2022. február elsejét megelőzően Ukrajnában éltek, illetve olyan harmadik ország állampolgárai számára, akik nemzetközi védelem vagy azzal egyenértékű ukrán nemzeti védelem alatt álltak, az állampolgárság nélküli személyeket is beleértve. A gyorsított eljárás keretében a kérelem online is indítható, a tartózkodási engedély pedig a kérelmet a beadástól számítva rövid időn belül kiállítják a hatóságok.

²¹ A ciprusi állami általános iskolákra vonatkozó statisztikai adatok: http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/statistika_dimotiki.html (2023.10.10).

²² Forrás: Európai Bizottság “Peer Counselling on Integration of students with a migrant background into schools” https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/Peer_counselling_integration_of_migrant_students_final_report.pdf (2023.09.23).

²³ Forrás: A TANÁCS (EU) 2022/382 VÉGREHAJTÁSI HATÁROZATA <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32022D0382> (2023.10.03).

²⁴ Forrás: AIDA Asylum Information Database, Country Report: Cyprus https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2023/04/AIDA-CY_2022update.pdf (2023.09.20).

2022. szeptember 8-án az Oktatási Minisztérium bejelentette, hogy ingyenes intenzív görög nyelvi kurzusokat indít a háború elől Ciprusra érkező és átmeneti védelem alatt álló ukrán állampolgárok számára. A kurzus felnőttek és gyermekek számára egyaránt elérhető az állami oktatási intézményekben, minden kerületben²⁵. 2022 nyarán az Oktatási Minisztérium 54 helyszínen ingyenes nyári iskolát szervezett bevándorló háttérű, így ukrán menekült gyermekek számára is, a könnyebb iskolai integráció sikeressége érdekében.

2022. december 31-ig 13 893 személy átmeneti védelemre irányuló kérelmét regisztrálták Cipruson, 2023. február 28-ig pedig 15 338 személy került átmeneti védelem alá²⁶.

A ciprusi oktatási rendszer

A ciprusi állami oktatás öt éves kortól kötelező, amikor a tanulók egy iskolaelőkészítő osztályba kerülnek. Az általános iskola hatosztályos, amelyet hat éves korban kezdenek a gyermekek. A gimnázium három év, majd a képzés az ezt követő három évben egy az egyetemre felkészítő felsőbb középfokú intézményben, az úgynevezett *Líceumban* (Λύκειο, Lyceum) folytatódhat, ahol humán, reál és sport területekre specializálódik az oktatás, de ez már nem kötelező. Helyette választható szakközép- vagy szakmunkásképző intézmény is. A tanulók tizenöt éves korukig iskolakötelezettek. Az iskolákban mindenhol kötelező az egyenruha, amely az állami oktatásban fehér pólót és – iskolától függően – fekete, szürke vagy sötétkék nadrágot/szoknyát és fekete cipőt jelent.

A ciprusi állami iskolákban az oktatás görög egynyelvű és sztenderdközpontú. Az állam és az oktatás nyelve a görög nyelv sztenderd változata, az újjörög, amit Görögországban beszélnek. Cipruson azonban az újjörög egy dialektusát beszélik, a ciprusi görög nyelvet. Ez a változat az újjörög nyelvet beszélők számára nem vagy nehezen érthető, míg a görög ciprusiak számára ez a nehézség nem áll fenn, mert a sztenderd görög Cipruson államnyelv, tehát az oktatás és a média nyelveként elterjedt az egész szigeten (Arvaniti, 1999). A görög ciprusiak számára a sztenderd görög és a ciprusi dialektus helyzete diglosszikus (Ferguson, 1959) viszonyt eredményez. A sztenderd görög folyamatos kontakthatása ellenére a ciprusi görög dialektus megőrizte a fonológiai (Tsiplakou et al., 2018) és szintaktikai (Rowe & Kleanthes, 2013) jellegzetességeit. A ciprusi görögben két olyan hang is megtalálható, ami a sztenderd újjörögben nem létezik: a [tʃ] zöngétlen fogmeder zár-réshang és a [ʃ] zöngétlen fogmeder mögötti réshang. További fonológiai sajátosságok például mássalhangzók hosszított ejtése (pl. *ál:o* „más”), egyes hangok hehezetes ejtése (pl. *lukhumádes* „fánkgyolócskák”), zöngétlen zárhangok nazalizációja (pl. *mborúsan* „tudtak volna”) (Arvaniti, 1999). Szintaktikai jellegzetesség, hogy a szavak mondatbeli sorrendje kevésbé kötött, mint a sztenderd újjörögben (például hangsúlytalan mondatelemek zárhatnak mondatot: *O Jannis θcavazi to* [Jannis olvassa azt]; míg ez a sztenderd újjörögben nem grammatikus, helyette

²⁵ Forrás: The UN Refugee Agency, Cyprus <https://help.unhcr.org/cyprus/people-arriving-from-ukraine/> (2023.10.01).

²⁶ Forrás: AIDA Asylum Information Database, Country Report: Cyprus https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2023/04/AIDA-CY_2022update.pdf (2023.09.20).

a sztenderdnek megfelelően: *O Jannis to őjavazi*) (Rowe & Kleanthes, 2013, p. 125). A ciprusi dialektus nem kodifikált, azonban az egyes változók írása konvencionalizálódott, a sztenderd görög ábécé betűivel leírva. A digitális médián pedig elterjedt a görög nyelven, de az angol ábécé betűivel történő írásmód, ahol a ciprusi dialektusra jellemző fonológiai változók és az angol nyelvben nem létező hangok leírására heterogén grassroot megoldások találhatók (például a hehezetes χ betűt helyettesítő megoldások a *h*, *kh*, *ch*, *x*).

A görög nyelvű oktatásban idegen nyelvként általános iskolai szinten a tanterv részeként választható az angol nyelv, a gimnáziumban pedig a francia. Annak ellenére, hogy a görög mellett a török nyelv is államnyelv, a görög ciprusiak mostanra már szinte egyáltalán nem beszélik. Az oktatásban a török nyelv 2003 óta választható idegen nyelvként, azonban ez a társadalomban létező nyelvi ideológiák miatt kevésbé elterjedt. Charalambous és munkatársai (2016, p. 6) tanulmányukban beszámolnak arról, hogy a görög ciprusiak számára a török még mindig az „ellenség nyelveként” reprezentálódik, amit a grúziai görögök példáján keresztül mutatnak be. A ciprusra bevándorló és letelepedő grúziai görögök egy részének az anyanyelve török, bár görög identitásúnak vallják magukat. A ciprusi oktatásra jellemző egynyelvű nyelvpolitika és a mögöttes egy nyelv – egy nemzet ideológiája alapján ez a kettősség nehezen kezelhető (Charalambous et al., 2016, p. 6). A görög ciprusi társadalmi diskurzusokban (Papadakis, 1998), oktatási diskurzusokban (Papadakis, 2008b; Charalambous et al., 2014) és tanulók vélekedéseiben (Spyrou, 2002) Ciprus „görög volta” hangsúlyozódik. Ezzel szemben a török az ellenség nyelveként jelenik meg (Papadakis, 2008a, p. 5), amely fenyegető az oktatás „görögségét” tekintve (Charalambous, 2012). A török ajkú grúziai görögök tehát az „ellenség nyelvét” beszélik, ami miatt az iskolában nem szólalnak meg törökül (Charalambous et al., 2016, p. 6).

A grúziai görögök mellett számos más bevándorló háttérű tanuló tanul a ciprusi oktatási intézményekben, akik nem vagy nem jól beszélnek görögül. Azoknak a tanulóknak a száma, akiknek anyanyelve nem a görög, folyamatosan nő: a 2018–2019-es tanévben 8 476 tanuló, míg a 2022–2023-as tanévben 8 985 tanuló. Tehát, a nem görög anyanyelvű tanulók aránya növekvő tendenciát mutat, jelenleg 17% fölötti. A részletes adatokat a 4. táblázat mutatja.

4. táblázat

A nem görög anyanyelvű tanulók számának és arányának változása 2018-tól 2023-ig²⁷.

Tanév	Tanulók száma, akiknek a görög nem anyanyelve	%
2018–2019	8 476	16,2
2019–2020	8 923	16,8
2020–2021	8 291	15,9
2021–2022	8 144	16,3
2022–2023	8 985	17,8

²⁷ A ciprusi állami általános iskolákra vonatkozó statisztikai adatok: http://www.moec.gov.cy/dde/dia-politismiki/statistika_dimotiki.html (2023.10.10).

Bevándorló gyermekeket és felnőtteket segítő programok

A nem görög anyanyelvű tanulók a sztenderd újjörög tanítási nyelvű monolingvális iskolarendszerben segítségre szorulnak az iskolába való beilleszkedés és a könnyebb boldogulás elérésében. A ciprusi Oktatásügyi minisztérium több program bevezetésével próbálja ezt a segítséget megadni a nem görög anyanyelvű és/vagy bevándorló háttérű tanulók számára.

Az előző fejezetben vázolt iskolai nyelvi helyzet miatt a legfontosabb segítség az oktatás nyelvének számító sztenderd újjörög nyelvi kompetencia fejlesztésének támogatása. Cipruson számos nyelvoktató program elérhető nemcsak tanulók, hanem felnőttek számára is.

2000 és 2008 között működött a fővárosban, Nikóziában az Interkulturális Központ, ahol nem csak görög, hanem angol nyelvi és számítógépes kurzusokat is tartottak az EU-n kívüli országokból érkezők számára²⁸.

A MINGLE²⁹ egy olyan kezdeményezés, amelyet Nikózia önkormányzata és a Földközi-tengeri Menedzsment Központ (Mediterranean Management Centre, MMC) indított. Célja szintén azoknak az embereknek a segítése Cipruson, akik nem az EU országaiból érkeztek. Az ingyenes görög nyelvi kurzus mellett találkozási lehetőséget nyújt más bevándorlókkal, illetve általános információs központként is működik. Az információk görög, angol, francia, orosz, arab és perzsa-fárszi nyelveken elérhetőek. A projektet az Európai Unió Menekültügyi, Migrációs és Integrációs Alapja³⁰ finanszírozza.

Az Oktatási Minisztérium szervezésében felnőtteknek indulnak országsszerte kurzusok, Felnőttképzési (Επιμορφωτικά)³¹ Központokban, amelyek között kezdő görög nyelvtanfolyam is választható. A kurzusokat a Felnőttképzési Központként is működő helyi iskolákban tartják délutánonként és esténként. A kurzusok nem ingyenesek, de az éves díj nem túl magas, körülbelül 50 euró.

Az állami általános iskolai szinten a bevándorló háttérű tanulók integráltan vesznek részt az oktatásban, azaz a többi tanulóval együtt tanulják a tantervben mindenki számára előírt tananyagot („mainstreaming programme”), azonban az órarendjük igény szerint alakul, például a görög nyelvi szintjüknek megfelelő kiegészítő nyelvi fejlesztő órákon vehetnek részt. Az iskolákban két tanéven át biztosított a görög nyelv második vagy hozzáadott nyelvként történő oktatása a nyelvi támogatást igénylő tanulók számára. A középiskolai szinten jelenleg 18 gimnázium nyújt nyelvtanulási lehetőséget bevándorló háttérű tanulók számára (heti 14 tanóra görög idegen nyelv, illetve heti öt matematikát, kémiát és biológiát kiegészítő tanóra a tantárgy terminológiájának és alapismereteinek elsajátítására). További 14 intézményben (körzeti gimnáziumokban, felsőbb középiskolákban és szakmunkásképzőkben) kevesebb számú bevándorló hát-

²⁸ Forrás: Interkulturális Központ, Nikosia https://ec.europa.eu/migrant-integration/integration-practice/intercultural-centre-nicosia_en (2023.10.11).

²⁹ Forrás: MINGLE <https://mingle.projectsgallery.eu/> (2023.10.11.)

³⁰ Forrás: Menekültügyi, Migrációs és Integrációs Alap <https://eur-lex.europa.eu/HU/legal-content/summary/asylum-migration-and-integration-fund.html> (2023. 10. 13).

³¹ Forrás: Felnőttképzési Központ, Epimorfotika <http://www.moec.gov.cy/epimorfotika/> (2023.10.11).

terű tanulónak alacsonyabb óraszámban biztosított a nyelvtanulási lehetőség. A KNK bevándorló kiskorúak számára öt intézményben (három felsőbb középiskolában és két szakiskolában) külön biztosított az oktatás, amely intenzív görög tanulást nyújt heti 14–16 órában, továbbá a főbb tantárgyak oktatását és gyakorlati foglalkozásokat foglalja magába³².

A görög nyelv oktatásának megkezdése előtt a tanulók nyelvtudását diagnosztikai tesztekkel felméri. Az alapfokú oktatásban kifejezetten a bevándorló háttérű tanulók számára készítettek nyelvi kompetencia mérésre szolgáló diagnosztikai tesztek. A méréseket központilag az Oktatási Kutatási és Értékelési Központ (Centre of Educational Research and Evaluation, CERE) végzi és értékeli. A középfokú oktatásban a bevándorló háttérrel rendelkező tanulók diagnosztikai tesztje a Közös Európai Nyelvi Referenciakeret (CEFR) alapján készül. A tesztek alapján a tanulók görög nyelvi kompetenciájáról szóló adatait a CERE gyűjti össze és továbbítja a ciprusi Oktatásügyi, Sport és Ifjúsági Minisztériumnak.

A bevándorló tanulók számának jelentős növekedése miatt az oktatási helyzetüket javító szándékból a szakértők továbbra is keresik az integráció joggyakorlatait más országok példái alapján. A korábban már említett nemzetközi workshopon való részvétel az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszerben („Oktatás és képzés 2020”) történt, melynek célja 2020-ra az oktatást és a képzést korán elhagyók arányának 10% alá csökkentése volt. A részvételiség jegyében szervezett esemény keretében a szakértők kifejezetten a ciprusi oktatásban tapasztalt kihívásokra kerestek megoldásokat. Az eseményen a ciprusi Pedagógiai Intézet (Cyprus Pedagogical Institute, CPI) vett részt az Oktatásügyi, Sport és Ifjúsági Minisztérium megbízásából. Az esemény fókuszában a bevándorló háttérű tanulók integrálásának a kérdése állt, különös tekintettel a befogadási szakaszra. A workshop lehetőséget nyújtott más Európai Unió államok (Hollandia, Svédország, Görögország és Belgium) példáján keresztül joggyakorlatokat gyűjteni és a ciprusi helyzetre és oktatási rendszerre adaptálni³³.

A nemzetközi workshopon világossá vált, hogy ciprusi oktatáspolitikai túlságosan leszűkíti a bevándorló tanulók integrálásának szabályozását a nyelvi fejlesztésre. Ez a hozzáállás azonban a bevándorló tanulók deficit alapú megítélését eredményezi, amely a ciprusi oktatásba és társadalomba való integrációt és inklúziót megnehezíti³⁴. További kihívást jelent a költségvetési megszorításokon kívül, hogy nehéz annyi tanárt alkalmazni, akik alkalmasak a görög idegen nyelvként való tanítására, amennyire szükség lenne a bevándorló tanulók száma és igénye alapján. Az oktatás különböző

³² Forrás: Európai Bizottság “Peer Counselling on Integration of students with a migrant background into schools” https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/Peer_counselling_integration_of_migrant_students_final_report.pdf (2023.09.23).

³³ Forrás: Európai Bizottság “Peer Counselling on Integration of students with a migrant background into schools” https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/Peer_counselling_integration_of_migrant_students_final_report.pdf (2023.09.23).

³⁴ Forrás: Európai Bizottság “Peer Counselling on Integration of students with a migrant background into schools” https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/Peer_counselling_integration_of_migrant_students_final_report.pdf (2023.09.23).

szektorai között nem megfelelő mértékű a kommunikáció, ezért a bevándorló tanulókat segítő oktatási programok folytonossága nem biztosított. Külön kiemelendő az iskolai szegregáció problémája: a bevándorló vagy menekült háttérű tanulók ciprusi települések bizonyos részeire koncentrálódnak, ezekben a körzetes iskolákban nagy mértékben megnő a nem ciprusi és nem görög anyanyelvű tanulók aránya, ezért a ciprusi szülők attól tartanak, hogy romlik az oktatás színvonala, és más iskolákba kéri át a gyermekeiket.

A 2015–2016-os tanévben bevezetett és jelenleg is tartó, úgynevezett DRASE (ΔΡΑΣΕ) program (*Δράσεις Σχολικής και Κοινωνικής Ένταξης*, *DRAsis Sholikis ke kinonikis Entaxis*, angolul *School and Social inclusion Actions*, magyarul *Iskolai és társadalmi beilleszkedési intézkedések*)³⁵ lehet a válasz a felsorolt kihívásokra. A DRASE program ugyanis nem csak a görög nyelv tanulását segítő, hanem kifejezetten a bevándorló háttérű tanulók integrálását támogató program is.

A DRASE (ΔΡΑΣΕ) program

A DRASE projektet az Európai Szociális Alap 85%-os és a ciprusi nemzeti források 15%-os társfinanszírozással támogatják 2014 óta. Célja a társadalmi beilleszkedés elősegítése, illetve, hogy ellensúlyozza a kirekesztettség kockázatát a veszélyeztetett társadalmi csoportokból származó tanulók számára. A programot 102 iskolában vezették be³⁶, általános iskolai, középiskolai és szakiskolai képzési szinteken. A program részeként reggeli és délutáni oktatási programokat biztosítanak, továbbá “Információs és Szociális-érzelmi Támogatási Központok” (*Κέντρα Πληροφόρησης και Ψυχοκοινωνικής Στήριξης*, *Information and Social-emotional Support Centres*) létrehozásával pszichológiai és szociális támogatást nyújtanak a rászoruló tanulók és családjaik számára³⁷. A program kivitelezéséhez szükséges a kiegészítő órákat tartó tanárok felkészítése, ezért a programnak része a tanártréningek szervezése is. A program mintegy 850 új munkahelyet biztosít fiatal tanárok számára.

A DRASE szó jelentése *Cselekedj!*, ami a program mottóját adja: cselekszünk (*Droume*), törődünk (*Agkaliazoume*), támogatunk (*Stirizoume*) és bevonunk (*Entasoume*). A DRASE programban az állami intézményekben tanulók 15,6%-a vesz részt, ők azok a tanulók, akik alacsony szocioökonómiai státuszú családok gyermekei, akiknél a szegénység kockázata magas. A programban való részvétellel javul a tanulmányi eredmény, így csökken az iskolaelhagyás³⁸.

³⁵ Forrás: Μονάδα Διαχείρισης Ευρωπαϊκών Ταμείων (ΜΔΕΤ) (Ciprusi Belügyminisztérium Európai Támogatások Bizottsága) <https://mdet.moec.gov.cy/index.php/el/erga/programmatiki-2014-2020/17-2014-2020/118-draseis> (2023.09.08).

³⁶ Forrás: Μονάδα Διαχείρισης Ευρωπαϊκών Ταμείων (ΜΔΕΤ) (Ciprusi Belügyminisztérium Európai Támogatások Bizottsága) <https://mdet.moec.gov.cy/index.php/el/erga/programmatiki-2014-2020/17-2014-2020/118-draseis> (2023.09.08).

³⁷ Forrás: Structural Funds of the European Union in Cyprus <https://www.structuralfunds.org.cy/en/Drase> (2023.10.01).

³⁸ Forrás: European Social Fund <https://ec.europa.eu/esf/main.jsp?catId=46&langId=en&projectId=3621> (2023.10.01).

A DRASE iskolákban kiemelt fontosságú a tanulók társas tevékenységekbe való bevonása, amely a társas összetartozás élményével segít csökkenteni a kirekesztettséget. Az 1. számú kép egy ilyen közös tevékenységről készült, amelyen ciprusi és nem ciprusi, görögül vagy más nyelveken beszélő tanulók tevékenykednek együtt. A közös tevékenységek az iskola nyelvi és kulturális sokszínűségét népszerűsítik, és kapcsolatokat teremtenek tanulók között, akik e lehetőség nélkül lehet, hogy nem választanák egymást közös játékhoz.

1. kép

A DRASE programban részt vevő tanulók közös tevékenységbe való bevonása³⁹



A programban nem csak a tanulók vesznek részt, hanem szüleik is. A DRASE program a szülőknek is nyújt ingyenes görög nyelvórákat, illetve a pszichológiai és szociális támogatást szülők is igénybe vehetik az iskolákban. Egy felnőtt nyelvórai foglalkozást mutat be a 2. kép.

³⁹ Kép forrása: Μονάδα Διαχείρισης Ευρωπαϊκών Ταμείων (ΜΔΕΤ) (Ciprusi Belügyminisztérium Európai Támogatások Bizottsága) <https://mdet.moec.gov.cy/index.php/el/erga/programmatiki-2014-2020/17-2014-2020/118-draseis> (2023.09.08).

2. Kép

A DRASE programban a bevándorló vagy menekült háttérű tanulók szülei is részt vesznek⁴⁰



A programban való részvétel azon iskolák számára elérhető, amelyekben a nem görög anyanyelvű tanulók száma és aránya eléri egy bizonyos szintet. Azonban, mivel a program nem minden iskolába kerül bevezetésre, csak azokba, amelyekben a bevándorló háttérű tanulók százaléka magasabb, előfordulhat, hogy a DRASE elnevezés a későbbiekben azon iskolák jelölőjévé válik, ahol „túl sok” a nem görög anyanyelvű tanuló, és ez összekapcsolódhat az alacsonyabb oktatási színvonallal, stigmatizáló tényezővé válhat.

Összegzés

Jelen tanulmányban Ciprus történelmét, kettéosztottságát és kulturális, illetve nyelvi sokszínűségét felvázolva bemutattam, hogy az utóbbi években a bevándorlás mértéke jelentősen megnőtt Cipruson. Emiatt a ciprusi állami oktatási intézményekben is egyre nagyobb azon tanulóknak az aránya, akiknek anyanyelve nem görög. A bevándorló háttérű és/vagy menekült státusszal rendelkező tanulók segítségre szorulanak a társadalomba való beilleszkedésben. A ciprusi hatóságok aktívan és folyamatosan keresik a módját a bevándorló háttérű tanulók segítésére létrehozott programok jobbítására. A tanulmányban a 2019-ben Nikóziában megrendezett nemzetközi workshop példáját ismertettem, amelyen a ciprusi szakemberek más európai uniós országok jogyakorlatai alapján gyűjtöttek javaslatokat a már létező programok javítására. Ezen a workshopon például világossá vált, hogy a ciprusi bevándorló háttérű tanulókat segítő programok túlságosan csak a görög nyelvi kompeten-

⁴⁰ Kép forrása: Μονάδα Διαχείρισης Ευρωπαϊκών Ταμείων (ΜΔΕΤ) (Ciprusi Belügyminisztérium Európai Támogatások Bizottsága) <https://mdet.moec.gov.cy/index.php/el/erga/programmatiki-2014-2020/17-2014-2020/118-draseis> (2023.09.08).

cia fejlesztésére fókuszáltak. Egy innovatív kísérlet, a DRASE program azonban a nyelvi fejlesztésen túl lelki és szociális támogatást is nyújt nem csak tanulók, hanem szüleik számára is. Továbbá, az iskolában különféle társas tevékenységek keretében segíti a ciprusi és nem ciprusi tanulók közötti kapcsolatépítést, így más programoknál hatékonyabb a kirekesztettség mértékének csökkentésében.

IRODALOM

- Arvaniti, A. (1999). Cypriot Greek. *Journal of the International Phonetic Association*, 29(2), 173–178. <https://doi.org/10.1017/S002510030000654X>
- Bryant, R. (2004). *Imagining the Modern: The Cultures of Nationalism in Cyprus*. I. B. Tauris. <https://doi.org/10.5040/9780755620753>
- Charalambous, P., Charalambous, C. & Zembylas, M. (2016). *Limits to translanguaging: Insights from a conflict-affected context. Working Papers in Urban Language & Literacies. Paper 190*. <https://wpull.org/product/wp190-limits-to-translanguaging-insights-from-a-conflict-affected-context/> (2023.10.04).
- Kacziba, P. (2014). Kisebbségek Dél-Cipruson. *Pro Minoritate*, 1, 19–34.
- Rowe, Ch. & Kleanthes K., G. (2013). Discrete bilectalism: towards co-overt prestige and diglossic shift in Cyprus. In: *International Journal of the Sociology of Language*, 224, 119–142. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2013-0058>
- Tsiplakou, S., Ioannidou, E. & Hadjioannou, X. (2018). Capitalizing on linguistic variation in Greek Cypriot education. *Linguistics and Education*, 45, 62–71. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.03.006>
- Források**
- A ciprusi állami általános iskolákra vonatkozó statisztikai adatok: http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/statistika_dimotiki.html (2023.10.10).
- A ciprusi Külügyminisztérium honlapja (Ministry of Foreign Affairs, Cyprus) <https://mfa.gov.cy/historical-background.html> (2023. 10. 12.)
- A TANÁCS (EU) 2022/382 VÉGREHAJTÁSI HATÁROZATA (2022. március 4.) a lakóhelyüket elhagyni kényszerült személyek Ukrajnából való tömeges beáramlása tényének a 2001/55/EK irányelv 5. cikke értelmében történő megállapításáról és átmeneti védelem bevezetéséről <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32022D0382> (2023.10.01).
- AIDA Asylum Information Database, Country Report: Cyprus https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2023/04/AIDA-CY_2022update.pdf (2023. 09.20).
- AIDA Asylum Information Database, Ciprusi Statisztika <https://asylumineurope.org/reports/country/cyprus/statistics/>
- AIDA Asylum Information Database, Tartózkodási engedély (Residence permit) <https://asylumineurope.org/reports/country/cyprus/content-international-protection/status-and-residence/residence-permit/> (2023. 10.01).
- 2019-es népszámlálási adatok, Ciprusi Köztársaság. Forrás: https://library.cystat.gov.cy/Documents/Publication/Demographic_Statistics_Results-2019-EN-301120.pdf (2023.10.01.)
- A ciprusi Oktatásügyi-, Kulturális-, Sport-, és Fiatalság Minisztériumának 2021-es összefoglalója: https://archeia.moec.gov.cy/mc/605/annual_report_2021_en.pdf (2023.09.10.)
- Általános iskolai statisztikai adatok: http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/statistika_dimotiki.html
- Beszámoló a Nikóziai nemzetközi workshop eredményeiről: https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/Peer_counselling_integration_of_migrant_students_final_report.pdf (2023.09.28).
- Ciprusi Menekülttörvény, Refugee Law of 2000 [Cyprus], No. 6(I) of 2000, 2000, <https://www.refworld.org/docid/4a71aac22.html> (2023.10.08.)

- Ciprusi Külügyminisztérium [Υπουργείο Εσωτερικών, Ministry of Foreign Affairs] Civil Registry and Migration Department <http://www.moi.gov.cy/moi/CRMD/crmd.nsf/all/2B35F48FA68ADC-94C22587AE002F25AA?opendocument> (2023.10.01).
- Európai Bizottság “Peer Counselling on Integration of students with a migrant background into schools” https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/Peer_counselling_integration_of_migrant_students_final_report.pdf (2023.09.23).
- Európai Szociális Alap (European Social Fund) <https://ec.europa.eu/esf/main.jsp?catId=46&langId=en&projectId=3621> (2023.10.01).
- Eurostat Migration and migrant population statistics https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics (2023.09.20).
- Felnőttképzési Központ (Epimorfotika) <http://www.moec.gov.cy/epimorfotika/> (2023.10.11).
- Interkulturális Központ, Nikózia https://ec.europa.eu/migrant-integration/integration-practice/intercultural-centre-nicosia_en (2023.10.11).
- Menekültügyi, Migrációs és Integrációs Alap <https://eur-lex.europa.eu/HU/legal-content/summary/asylum-migration-and-integration-fund.html> (2023. 10. 13).
- MINGLE projekt <https://mingle.projectsgallery.eu/> (2023.10.11).
- Structural Funds of the European Union in Cyprus <https://www.structuralfunds.org.cy/en/Drase> (2023.10.01).
- The UN Refugee Agency, Cyprus <https://help.unhcr.org/cyprus/applying-for-asylum/if-you-are-under-18/> (2023.10.01).
- Μονάδα Διαχείρισης Ευρωπαϊκών Ταμείων (ΜΔΕΤ) (Ciprusi Belügyminisztérium Európai Támogatások Bizottsága) <https://mdet.moec.gov.cy/index.php/el/erga/programmatiki-2014-2020/17-2014-2020/118-drasis> (2023.09.08).
- Υπηρεσία Ασύλου [Asylum Service] http://www.moi.gov.cy/moi/asylum/asylumservice.nsf/asylumservice18_en/asylumservice18_en?OpenDocument (2023. 09. 13).

The integration of children with a migrant background in Cyprus

The study presents the refugee situation in Cyprus, with a specific focus on the school integration of children with immigrant backgrounds and/or refugee status. Cyprus is situated in the Mediterranean Sea between Europe, Asia, and Africa, serving as one of the initial destinations for refugees along the Western migration route. Cypriot authorities have initiated numerous programs to assist the large number of refugees and continually seek examples of best practices from other countries to adapt to the situation in Cyprus. An interesting aspect of the Cypriot state education system is that it is predominantly Greek-monolingual, using the standard version of Modern Greek spoken in Greece, which differs from Cypriot Greek with regard to various linguistic factors. Therefore, Cypriot authorities primarily aim at language development as general support for school integration. However, this approach does not provide comprehensive assistance for the students' integration. The popularity of the DRASE program lies in its ability to go beyond language development and offer different types of support to students in need and their families.

Keywords: migration, refugee children, school integration, Cyprus, Cypriot Greek

SANNA MUSTONEN

A finn oktatási rendszer a bevándorló diákok számára

A tanulmány a finn oktatási rendszer alapfokú szakaszában tanuló bevándorló diákok támogatásáról ad képet. Az országos szakpolitikai szint – a törvények és a nemzeti alaptantervek – irányítják az önkormányzati és az iskolai szintű gyakorlatot. Ezen irányelvek bemutatása után a tanulmány röviden áttekinti azok megvalósulását. A bevándorló diákoknak nyújtott strukturális támogatás magában foglalja az alap- és felső középfokú képesítést segítő előkészítő évet, a finn vagy a svéd mint második nyelv tantervét, az anyanyelvi oktatást, a vallásoktatást és a nyelvtudás fejlesztését mint a tantervben kulcsfontosságú elemeket, továbbá a tanulók jólétének támogatását. Mindezen intézkedések fő célja, hogy elősegítse a diákok iskolai útjának, fejlődésének és a finn társadalomba való beilleszkedésének menetét, valamint többnyelvű és multikulturális készségeik és identitásuk alakulását. A támogatási modellekre továbbfejlesztés vár az oktatás egyenlőségének biztosítása, a fenntartható társadalom és a közös jövő építésének érdekében.

Kulcsszavak: bevándorlás, integráció, finn oktatási rendszer, előkészítő év

Bevezetés

A tanulmány célja, hogy összefoglaló képet adjon a finn oktatási rendszerbe kerülő többnyelvű bevándorló tanulóknak nyújtott strukturális támogatási formákról. A finn közoktatás a kisgyermekkorú nevelésből, a mindenki számára kötelező óvodai oktatásból, a kilenc évfolyamos általános iskolából, valamint az általános és szakképző felső középfokú oktatásból áll. A tankötelezettség Finnországban a tanulók betöltött 18. életévéig, illetve a középfokú végzettség megszerzéséig tart. A felsőoktatási rendszerhez a különféle egyetemek és az alkalmazott tudományok egyeteme tartozik. Az egész életen át tartó tanulást a felnőttképzés és felnőttoktatás, a szabad művészeti oktatás valamint a művészeti alapképzés támogatja (Ministry of Education and Culture of Finland, n.d.).

A tanulmány a finnországi alapozó jellegű oktatásra összpontosít, azaz a 7–15 éves korú tanulók számára nyújtott általános iskolai és a középfokú oktatás alsóbb évfolyamaira vonatkozó kilencéves időtartammal foglalkozik (EDUFI, n.d. a). Mivel azonban egyre több a helyi iskolákba később csatlakozó olyan tanuló, akiknek szintén támogatásra van szükségük az alapfokú oktatás befejezéséhez, röviden bemutatom a középiskola felső évfolyamaiba való átmeneti szakaszt is, azaz a felső középfokú végzettség megszerzésére felkészítő oktatást. A nemzeti politika szintjén a törvényekre és tantervekre koncentrálok, amelyek az oktatás rendjét és hétköznapi gyakorlatát irányítják. Fontos tudnivaló, hogy bár a bevándorló tanulók támogatására vonatkozó irányelvek nemzeti szinten születnek, az oktatási folyamatok szervezéséért a települési

önkormányzatok felelősek (Finlex 628/1998). Ezen irányelvek megvalósulását jelentések, tanulmányok és önkormányzati honlapok bemutatásával szeretném szemléltetni.

A téma kifejtése során először az alapfokú oktatásra felkészítő oktatást mutatom be, majd ezt követően a finn és a svéd nyelv tanítását szabályozó tantervet, az anyanyelvi nevelést és a hittant. Ezután röviden kitérek a nyelvtudatosságra mint a tanterveken átívelő kulcsfontosságú jellemzőre, és arra, hogyan integrálják ezt a tanárképzésbe. Bemutatom továbbá a középfokú felső oktatás évfolyamaira vonatkozó ún. *TUVA* képesítésre felkészítő oktatás főbb céljait és tartalmát is. Végül röviden bemutatom a tanulói jólét és a tanulás támogatásának finn modelljét.

A fiatal bevándorlók finnországi nyelvoktatásáról korábban magyar nyelven Minna Suni (2016) jelentetett meg tanulmányt. Magyar vonatkozású, angol nyelvű publikáció Szabó András Péter és Kärkkäinen (2018) munkája, amely a finnországi tanárképzést vizsgálta.

A finnországi törvények

Finnország valamennyi társadalmi szinten szerveződő intézményére vonatkozó intézkedéseknek, ideértve az oktatási jellegűeket is, és a szervezeti kultúrát illető döntéseknek az irányelveit Finnország Alkotmánya (Finlex 731/1999) határozza meg.

Az alkotmány garantálja az emberi méltóság sérthetetlenségét, az egyén szabadságát és jogait, és előmozdítja az igazságosságot a társadalomban. Finnország részt vesz a nemzetközi együttműködésben a béke és az emberi jogok védelme, valamint a társadalom fejlődése érdekében (Finlex 731/1999). A bevándorlók integrációjának előmozdításáról szóló törvény (Finlex 1386/2010) iránymutatásokat határoz meg arra vonatkozóan, hogy az integrációt támogató intézkedéseket és ellátást hogyan szervezik meg az önkormányzati szolgáltatások részeként. A törvény célja az integráció elősegítése, a bevándorlók aktív részvételének támogatása a finn társadalomban, valamint a különböző népességcsoportok közötti pozitív interakció előmozdítása az egyenlőség és a megkülönböztetés-mentesség jegyében (Finlex 1386/2010).

Az alapoktatási törvény (Finlex 628/1998) az óvodai oktatásról, az alapfokú oktatásról és a tankötelezettségről, valamint a bevándorlók alapfokú oktatásáról rendelkezik. A törvény (Finlex 628/1998) az oktatás célját a következőképpen fogalmazza meg: a tanulók emberségre nevelése és a társadalom etikailag felelős tagjává válásának támogatása, valamint az életben szükséges ismeretek és készségek elsajátítása. Az oktatásnak az a feladata, hogy hozzájáruljon az általános műveltség kialakulásához és a társadalmi egyenlőséghez, valamint biztosítsa a tanulók oktatásban való részvételéhez szükséges előfeltételeket és segítse önfejlesztésüket. A törvény (Finlex 628/1998) azt is kimondja, hogy az önkormányzatok feladata a területükön élő valamennyi 6–18 év közötti iskoláskorú gyermek oktatásának megszervezése. Így a gyermekek és fiatalok jogosultak az óvodai és alapfokú, valamint a középfokú oktatásban való részvételre, függetlenül attól, hogy rendelkeznek-e tartózkodási engedéllyel.

A diákjóléti törvény (Finlex 1287/2013) célja a tanulók tanulásának, egészségének és jólétének, valamint iskolai részvételének elősegítése, és az esetleges jövőbeni problémák kialakulásának megelőzése. Célja továbbá, hogy biztosítsa az oktatási intézmény közösségének jólétét és a tanulási környezet biztonságosságát, a közössé-

gi tevékenységek akadálymentességét, valamint az otthon és az oktatási intézmény közötti együttműködést. A törvény garantálja továbbá a korai segítségnyújtást azon tanulóknak, akiknek erre szüksége van, valamint a diákjóléti szolgáltatások egyenlő hozzáférhetőségét és minőségét valamennyi érintett számára. Finnországban a diákjólét az oktatási, a szociális és az egészségügyi szolgálatok együttműködésével valósul meg (Finlex 1287/2013, 3. szakasz).

Nemzeti alaptantervek

A bevándorló diákok oktatására vonatkozó részletesebb irányelveket a *Nemzeti alaptanterv az előkészítő oktatáshoz* (EDUFI, 2014), a *Nemzeti alaptanterv az alapfokú oktatáshoz* (EDUFI, 2014) és a *Nemzeti alaptanterv az érettségire felkészítő oktatáshoz* (EDUFI, 2021) című dokumentumot tartalmazzák. A finn központi tantervek célja az, hogy biztosítsák az oktatás egyenlőségét és minőségét (EDUFI, 2014).

Valamennyi nemzeti alaptanterv integratív megközelítésen alapul, és mint ilyenek, a változó társadalomban a transzverzális készségeket hangsúlyozzák, amelyeket minden rendelkezésben figyelembe kell venni. Ezek közé tartozik a gondolkodás és a tanulás tanulásának készsége, interkulturális kompetencia, az interakció és az önkifejezés készsége, az önmagunkról való gondoskodás és a mindennapi élet kezelésének képessége, a kommunikatív készségek, az IKT-kompetencia, a munkaügyi és a vállalkozói kompetencia és a fenntartható jövő építésében történő aktív részvétel (EDUFI, n.d. b).

A kulturális sokszínűség és a nyelvi tudatosság e tantervek kulcsfontosságú jellemzői. Az iskolai kultúra egyrészt megbecsüli és támogatja a többnyelvűséget, mert fontos minden tanuló részvétele, jóléte és biztonsága, személyes háttérétől függetlenül. Másrészt elősegíti, hogy szociálisan, kulturálisan és ökológiailag fenntartható életmódot folytathassanak (EDUFI, n.d. b).

Finnországban a tantervi reform nyílt folyamat, amelynek során a *Nemzeti Oktatási Ügynökség* vezetésével minden érintett félnek, valamint a szélesebb közönségnek is lehetősége van arra, hogy véleményezze a tervezeteket (EDUFI, n.d. c). Az Alaptanterv irányítása alapján a helyi önkormányzatok figyelembe véve a lakóköznyezre jellemző hangsúlyokat a helyi tantervekben érvényesítik az oktatás és az értékelés tartalmának folyamatát: például figyelembe veszik az ott élő tanulók igényeit, az önértékelési folyamatok eredményeit, valamint a helyi döntéshozókat, szakmai partnereket és a tanulási környezetet (EDUFI, 2014).

Előkészítő oktatás

A finn oktatási rendszerben az újonnan érkezőknek az alapfokú oktatásra előkészítő oktatást kínálnak (EDUFI, 2014), amely egy tanévet, azaz évfolyamtól függően 900–1000 tanórát jelent. Az előkészítő oktatás céljaira és tartalmára vonatkozóan kialakultak országos iránymutatások, de megszervezéséért a helyi döntéshozók felelősek. Az előkészítő oktatás az önkormányzatok pedagógiai döntéseitől és erőforrásaitól függően külön csoportokban vagy az iskolákban az inkluzív oktatás jegyében szerveződnek. A főváros területén például az óvodások, az első és második osztályosok számára inkluzív előkészítő oktatás folyik, míg az idősebb tanulók külön csoportokban tanulnak. A *Finn Oktatásértékelő Központ* (FINEEC) nemrégiben, az előkészítő oktatásról

készült jelentése szerint az előkészítőben dolgozó tanárok 60%-a külön csoportokban, 40%-a pedig osztályokba integráltan tanította diákjait (Venäläinen et al., 2022).

A Finnországba újonnan érkezők, megérkezésüktől kezdve előkészítő oktatásban vesznek részt, amelybe a tanév során folyamatosan érkeznek és ahonnan távoznak a tanulók. A *Finn Nemzeti Ügynökség* nem kötelező érvényű ajánlása szerint 8–10 fős tanulói csoportokat jelent. Azonban a FINEEC jelentése szerint (Venäläinen et al., 2022) a program szétagolt jellege miatt nem minden tanuló kap elegendő támogatást a tanuláshoz az előkészítő oktatásban: a csoport a mérete, valamint a tanulók képességei és egyéb háttérjellemezői miatt is heterogénnek tekinthető, melynek oka az, hogy a forráselkülönítés településenként eltérő és nem mindig elegendő mértékű. Továbbá Venäläinen et al. (2022) úgy véli, hogy egy tanévnyi időtartam nem elegendő 15 évesen vagy idősebb korban a finn iskolarendszerbe érkező diákok többsége számára a nyelvi felzárkózásra. Ez egybeesik a *Finnországi Oktatási Szakszervezet* (OAJ) jelenlegi törekvésével, hogy az előkészítő oktatás kétéves legyen azok számára, akik számára ez indokolt és előnyös lenne.

Az alapfokú oktatásra felkészítő oktatás alaptanterve (EDUFI, 2014) és az alapfokú oktatás alaptantervei (EDUFI, 2014) az előkészítő oktatás irányelveit határozzák meg aktualitástól függően. A fő célok között szerepel: a tanulók finn vagy svéd nyelvi fejlődésének támogatása, a finn társadalomba való beilleszkedésének előmozdítása, továbbá az alapfokú oktatáshoz szükséges készségek elsajátításának biztosítása. Mivel a tanulók képességei és háttere eltérő, a tanítás differenciáltan, a tanulók fejlődési szakaszainak és igényeinek megfelelően történik. Az előkészítő oktatás kezdetén minden tanuló számára egyéni tanulmányi tervet készítenek. A tanulmányi tervben figyelembe veszik a tanuló iskolai előéletét, nyelvi készségeit és erősségeit, valamint a tanuláshoz szükséges támogatást. Meghatározzák a személyes tanulási célokat, amelyeket rendszeresen ellenőriznek. A tanulmányi terv tartalmazza továbbá az előkészítő oktatás során tanulandó tantárgyakat és tartalmakat, valamint a tanítás megszervezésének tervét, és azt, hogy a tanuló a többségi oktatás mely osztályába kapcsolódik majd be a későbbiekben.

Az alaptantervben (EDUFI, 2014) kiemelt figyelmet fordítanak a tanulók nyelvi készségeire és kulturális háttérére: minden tanuló nyelvi és kulturális identitását sokoldalúan támogatják. Értékes eszközként ismerik el az anyanyelvet mint identitásépítés eszközt az új nyelvek – azaz a finn vagy svéd mint második nyelv – elsajátításához és a szaktantárgyak tartalmi elmélyítéséhez. Gyenge írás-olvasás tudás esetén javasolt, hogy a diákok életkoruknak és fejlettségi szintjüknek megfelelően, kellő időben és módon fejlesztő támogatást kapjanak. Fontos tényező, hogy az anyanyelvi oktatás is alkalmazható a literációs készségek fejlesztésére.

Az előkészítő év fő célja, hogy a tanulók fejleszthessék oktatási nyelvismeretüket, azaz a finn vagy a svéd nyelvtudásukat, mivel ez képezi majd minden későbbi tanulmányuk alapját. A nyelvtanulás célját és tartalmát minden tanulóval az életkorának és tudásszintjének megfelelően határozzák meg. A finn vagy a svéd mint második nyelv céljait és tartalmát az alapfokú oktatás alaptantervében meghatározottak szerint végzik figyelembe véve a tanuló egyéni igényeit. A finn és svéd mint L2 nyelv céljait és tartalmát az alapfokú oktatás alaptantervében a következő alfejezetben tárgyaljuk részletesebben. A diákok saját anyanyelvüket is tanulhatják, amennyiben az önkor-

mányzat rendelkezik megfelelő szaktanárral és egyéb erőforrásokkal, és ha legalább négy tanuló van a csoportban. Az anyanyelvi órák állami finanszírozása azonban csak az előkészítő oktatási szakasz után áll rendelkezésre. Az alaptanterv (EDUFI, 2014) is kiemeli, hogy az anyanyelvi fejlesztést sokoldalúan, a családokkal együttműködve kell támogatni. Az egyéb idegennyelv-tanulás a tanulók egyéni tanulmányi tervébe is beilleszthetők a tanulók képességeit és készségeit alapul véve.

A nem nyelvi tárgyak esetében a kiindulópontot a tanulók korábbi tanulmányai jelentik. Segíteni kell, hogy kialakuljanak azok a tanulói készségek, amelyek az előkészítő szakasz után lehetővé teszik a többségi oktatásba való továbblépést. A tanulóknak ezért meg kell ismerniük az évfolyamukhoz tartozó egyes tantárgyak főbb szövegtípusait, kulcsfogalmait és munkamódszereit. A tanulókat gyakran már az előkészítő oktatás kezdetétől integrálják a többségi csoportok művészeti, kézműves, zenei és testnevelés, később pedig a többi szaktárgyi órába. Ebből a koncepcióból kiindulva minden tantárgy esetében nyelvtudatos tanítási módszerre van szükség. Továbbá a tanulóknak digitális és információkeresési készségeket kell elsajátítaniuk.

Az alaptanterv (EDUFI, 2014) azt is meghatározza, hogy a tanulói tanácsadás és a tanulói orientáció hogyan valósuljon meg az előkészítő oktatásban. Az általános cél a tanulók tanulási képességeinek és szociális fejlődésének támogatása. A tanácsadás kulcsszerepet játszik az átmeneti szakaszban, amikor a tanuló többségi csoportba való integrációja történik. Amellett, hogy a tanuló képességeiről és fejlődéséről szóló információkat továbbítják a fogadó iskolába, az is fontos, hogy a tanulók tisztában legyenek az alapfokú oktatás utáni továbbtanulási lehetőségeikkel.

A munka- és együttműködési kultúra terén az alaptanterv (EDUFI, 2014) támogatja a tanulóközösségekben a különböző háttérű tanulók közös munkavégzését. Hangsúlyozzák a különböző tantárgyakat tanító tanárok együttműködésének jelentőségét, mivel elsődleges cél a tanulók többségi csoportokba történő integrálása, ezért az előkészítő oktatás és az alapfokú oktatás tanárai közötti szoros együttműködés kiemelt jelentőségű. Élmény- és cselekvésalapú pedagógiát kell alkalmazni, és sokoldalú tanulási környezetet kell teremteni az újonnan érkezett tanulók cselekvőképességének, kommunikációs készségeinek és integrációjának elősegítése érdekében. Továbbá, a családokkal való együttműködést is alapvető fontosságúnak tartják. A családokat tájékoztatják a finn iskoláról és iskolarendszerről, a tantervről, az egyéni tanulmányi tervről, a tanulók értékeléséről és erről való értesítéséről, a tanítási módszerekről, a többségi csoportokba való átmenetről és az általános iskola utáni továbbtanulási lehetőségekről. Az egyirányú tájékoztatás helyett párbeszédet kell kialakítani a finn iskola és a heterogén nyelvi és kulturális háttérrel rendelkező szülők között, mivel ez támogatja a tanulók általános jólétét és fejlődését.

Érdemes azonban megjegyezni, hogy az országos irányelvektől függetlenül egyes településeken nem minden diák jut hozzá az előkészítő oktatáshoz (Tainio et al., 2019). Ezért is lényeges a finnországi *Oktatási Szakszervezet* (OAJ) abbéli törekvése, hogy az előkészítő oktatást a tanuló alanyi jogaként rögzítsék a törvényben, és növeljék annak finanszírozását (OAJ, 2022).

A központi tantervi irányelvek helyi szintű megvalósítása eltérő lehet: a pedagógiai gyakorlatok – különösen az újonnan érkező tanulók pszichoszociális jólétének támogatására vonatkozó gyakorlatok – sok iskolában még fejlesztésre szorulnak (vö.

Mustonen et al. hamarosan megjelenő 2023). Továbbá Venäläinen et al. (2022) szerint hiányzik az együttműködés az előkészítő oktatásban résztvevő tanárok és a többségi tanárok között, ami kihívást jelent különösen a tanulók beilleszkedési szakaszában. A tanárok arról is beszámoltak, hogy továbbképzésre lenne szükségük a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók támogatásának módja, nyelvi készségeik és egyéb készségeik felmérése és értékelése terén (Venäläinen et al., 2022).

Finn (vagy svéd) mint második nyelv és irodalom tanterve

A többségi oktatás osztályaiba lépve a tanulók olyan tananyagot tanulhatnak részben vagy egészben, amely finn vagy svéd mint második nyelven és nem az anyanyelvükön van. Ilyen tananyagot akkor lehet választani, ha a tanuló anyanyelve nem finn, svéd vagy számi, illetve ha többnyelvű háttérrel rendelkezik. A tanterv meghatározásakor azt is figyelembe veszik, hogy a tanulónak szüksége van-e támogatásra a nyelvi készségeinek fejlesztéséhez, képes-e egyenlő mértékben részt venni az interakciókban az iskolai oktatásban, és hogy a nyelvtudásának a szintje minden szempontból elegendő-e az első nyelvi tanulmányokhoz (EDUFI, 2014; City of Helsinki, 2019).

A tanárok egymással együttműködésben határozzák meg azt, hogy a tanulónak szüksége van-e másodnyelvi, L2 tanulmányokra, de a döntést végül a gondviselők hozzák meg. A tananyag másodnyelven (L2) történő tanítása megszervezhető akár a többségi nyelvi, L1 osztályban akár külön csoportban is. A tanuló előrehaladását a másodnyelvi, L2-tanterv kritériumai szerint értékelik, függetlenül a tanítás szervezésének módjától. Arra is van lehetőség, hogy a diák többségi nyelvi, L1-csoportban folytassa tanulmányait, ha megfelelő nyelvi készségsszinttel rendelkezik ahhoz, hogy annak tanulási céljainak és kritériumainak megfelelően tanuljon (EDUFI, 2014).

Az L1, első nyelvi tantervet érintő transzverzális készségek, feladatok és célok, a tanulási környezet és munkamódszerek, a differenciáló tanítás, a tanulás támogatása valamint az értékelés irányelvei a másodnyelvi, L2-tantervre is hasonlóképpen vonatkoznak. A másodnyelvi, L2-tanterv speciális feladata azonban az, hogy támogassa a tanulók fejlődését a társadalom teljes jogú tagjává váláshoz. Támogassa a továbbtanuláshoz szükséges nyelvi készségek és az egész életen át tartó nyelvtanuláshoz szükséges képességek (EDUFI, 2014), valamint a többnyelvű és multikulturális identitásnak és készségeknek a kialakulását. A diákok saját elsőnyelvét, L1-et megbecsülve hasznosítják azt a másodnyelvi, L2 tanulmányok során, amely együttműködést feltételez az iskola és az otthon, valamint a tanuló saját elsőnyelvi, L1 tanárai és a többi szaktanára között (EDUFI, 2014; EDUFI, n.d. d).

A finn vagy svéd mint második nyelv tanulásának célja a többnyelvűség elérése (Cope & Kalantzis, 2009; EDUFI, 2014), amely képessé teszi a tanulókat az információkeresésre, valamint a különböző szóbeli, írott és multimodális finn szövegek megértésére, előállítására, értékelésére és elemzésére a mindennapi interakciókban, az iskolai munkában és a társadalomban. A tanítás a nyelvi készségek különböző területein, valamint a különböző tantárgyi témakörökben támogatja a nyelvi fejlődést. A tanterv hangsúlyozza, hogy a másodnyelven, L2-tanulóknak ugyanazokkal a szövegekkel és műfajokkal kell foglalkozniuk, mint L1-társaiknak. A különböző tanulási környezeteket célorientáltan használják a nyelvi készségek sokszínű fejlesztésének

támogatására az iskolán belül és kívül egyaránt. A tanítás figyelembe veszi a tanulók nyelvi készségeit és erősségeit.

A finn vagy svéd nyelv elsajátítása támogatja a finn társadalomba való beilleszkedést, így a másodnyelv, L2 és az irodalom tantárgy tananyagának tanítási kiindulópontja azoknak a szövegtípusoknak és helyzeteknek a megismerése, amelyekben a nyelvet használják, és amelyek relevánsak a tanulók számára a nyelv formáinak, jelentéseinek és használatának tanulmányozásához, valamint a nyelv elemzésének megtanulásához. A nyelvi készségeket a nyelvhasználat minden területén fejlesztik, beleértve a hallás utáni értést, a beszédet, az olvasott szöveg értését és az írást. A megértési és a produkciós készségek fejlesztése összefonódik. A tanulók nyelvi ismeretei a mindennapi élet nyelvhasználatától a fogalmi gondolkodás nyelvezetéig terjednek. Felkészülnek arra, hogy a különböző jelenségekről alkotott elképzeléseiket, valamint saját gondolkodásukat, érzéseiket és véleményüket a helyzetnek megfelelő módon fejezzék ki (EDUFI, 2014).

A másodnyelvkénti tanulás, L2 felfogásának illusztrálására a 3–6. évfolyamon a célokat és tartalmakat az alábbiakban foglalom össze (EDUFI, 2014, pp. 185–189). Az óvodai nevelés során valamint az 1. és 2. évfolyamon elsősorban a szóbeli készségekre és az olvasás és írás alapjainak elsajátítására helyeződik a hangsúly. A későbbiekben fő célként fogalmazódik meg a folyékony olvasási és írási készségek multimodális környezetben való elsajátítása és diverzifikálása, valamint különböző helyzetekben a szociális interakciós készségek elsajátítása. A tanulók a szélesebb körű szövegek olvasása felé haladnak, és megtanulják megosztani változatos módon olvasmányélményeiket.

Cselekvés interakciós helyzetekben:

- Vélemények közlése, kifejezése és leírása különböző témák és szövegek alapján.
- Drámajátékok felhasználása a holisztikus kifejezőmód támogatására.
- A nyelv felfedezése és használata autentikus helyzetekben (pl. szituációs mondatok és kifejezések, idő kifejezése elbeszélésben, modalitás, összehasonlítás leírásban).
- A kiejtés és a hallás utáni tanulási készségek gyakorlása.
- Részvétel a saját osztály és az iskolai közösség interakcióiban és kulturális eseményein, közös tevékenységek tervezése és megvalósítása.
- Szövegek értelmezése:
- Szépirodalmi és különböző információs, illetve médiaszövegek folyékony olvasásának gyakorlása.
- A helyzetnek és a célnak megfelelő olvasási stratégiák alkalmazása.
- A szövegtípusok (szerkezetük és funkciójuk) ismeretének elmélyítése.
- Az egyszerű elbeszélő, leíró és oktató szövegek nyelvi és szövegbeli jellemzőinek felismeréséhez kapcsolódó technikák megtanulása.
- A szövegekben a vélemények elkülönítésének gyakorlása, valamint az információ forrásának kiderítése és az információk megbízhatóságának értékelése.
- A mondat részei (a mondat alkotóelemeinek, a kulcsszó és a kifejezés attribútumának kapcsolata) közötti összefüggéseknek a felvázolására irányuló gyakorlás a szövegértés elősegítése érdekében.
- Szavak osztályozása jelentés és alak szerint (szó kategóriák).

- Szabályszerűségek (szó kategóriák és mondat típusok, főnevek és igék képzése, összetett és szóképzés útján létrejövő szavak) és jelentésalkotási módok leveztetésének megtanulása.
- A nyelvhasználat megfigyelése a különböző iskolai tantárgyakban (matematika, környezetismeret, művészetek).
- A tanulók ösztönzése az irodalom és a kultúra változatos megismerésére, valamint a gyermekeknek és fiataloknak szóló irodalom olvasására való ösztönzés; a gyermekeknek és fiataloknak szóló szépirodalmi és nem szépirodalmi művek, filmek és médiaszövegek megismerése.

Szövegalkotás:

- Az életkornak megfelelő elbeszélő, leíró, oktató és egyszerű véleményyszövegek írása. A bennük használt szókincs és frazeológia, valamint a nyelvtani szerkezetek elsajátítása.
- A szövegalkotás szakaszainak megismerése (tervezés, munka, véglegesítés). Visszajelzés fogadásának és adásának megtanulása, a szövegek átszerkesztése a visszajelzések alapján.
- A szavak, szinonimáik, metaforák, szólások és fogalmak jelentésének magyarázatára, összehasonlítására és a szavak hierarchiájára való reflektálásnak a gyakorlása.

Az alaptanterv a másodnyelvi (L2) értékelés kritériumait is tartalmazza. A 2020-as tanévben a végső szummatív értékelés részletes kritériumai kerültek kidolgozásra. Az értékelt készségterületek a következők: 1. cselekvés interaktív helyzetekben, 2. szövegek értelmezése, 3. szövegek előállítása, 4. a nyelv, az irodalom és a kultúra megértése, valamint 5. a nyelv mint eszköz használata a tartalmi területek elsajátításához. Ezeket a készségeket részkészségekre osztották a tanulás tárgyainak meghatározása érdekében, néhány példa erre: interaktív helyzetekben való cselekvés-készségek interaktív kapcsolatok építésében; szövegértési készségek társas interakciókban; előadási készségek (EDUFI, 2020).

A formatív értékeléshez a Közös európai referenciakeret által meghatározott ismereteket alkalmazzák (Council of Europe, 2020). A fiatal másodnyelvi, L2 tanulók számára készült kommunikatív keretrendszer finn alkalmazása (EDUFI, n.d. d) a Közös európai referenciakeret és annak finn és más országokban készült alkalmazásai, valamint a finn mint második nyelv tanulására vonatkozó kutatásokon alapuló ismeretek felhasználásával készült például a CEFLING-projekt a Jyväskyläi Egyetemen (Martin et al., 2012). Az értékelési skála hangsúlyozottan figyelembe veszi a második nyelv, L2 tanulásának kontextusát, a fiatal tanulók tanulási környezetét, valamint a nyelvtanulással kapcsolatos használatalapú nézeteket (vö. Goldberg, 2003; Eskildsen, 2008).

Összességében minden évfolyamon a másodnyelvi oktatás, L2 speciális feladata, hogy támogassa a nyelvi, a kommunikációs és a szociális interakciós készségek fejlődését. A cél a tanulók közoktatásba való bekapcsolódásának és a finn társadalomba való beilleszkedésének fokozása, valamint többnyelvű és multikulturális identitásuk előmozdítása. Még ha az alaptanterv meglehetősen konkrét is a fő célok, a tartalom és az értékelési kritériumok tekintetében, az önkormányzatok feladata a helyi tanterv

kidolgozása, amelyben a gyakorlatok, a tanulási tárgyak és az értékelés még részletebben vannak leírva. A helyi tantervben meghatározásra kerülnek a helyileg releváns célok, valamint a helyi partnerek és tanulási környezet. Emellett figyelembe veszik a mindennapi iskolai gyakorlatot és a helyi iskolai kultúrát is.

Nyelvi tudatosság a tanterveken átívelően – nyelvtanulás a szaktárgyi tudással párhuzamosan

Az előkészítő oktatás után a bevándorló diákok belépnek a normál oktatásba. A tanulóknak továbbra is támogatásra van szükségük a nyelvi, műveltségi és interakciós készségeik fejlesztéséhez minden tantárgyi területen, és az is nyilvánvaló, hogy az L2-tanulmányok nem elegendőek mindezek lefedésére. A nyelvtudatos pedagógia a finn alaptantervekben minden képzési fokon kulcsszerepet játszik (EDUFI, 2014, 2020). Így a nyelvet mind a tanulásban, mind a társadalmi hálózatok kiépítésében fő közvetítő eszközként ismerik el. Ez azt jelenti, hogy minden tanár felelőssége, hogy pedagógiai gyakorlatát úgy építse fel, hogy az támogassa L2-tanulóit (vö. Lucas & Villegas, 2013; Moate & Szabó, 2018). Minden tanulót támogatni kell az osztálytermi interakcióban való részvételben és a tudásépítésben, függetlenül a nyelvtudásától (vö. Aalto & Mustonen, 2022). Minden tantárgyi területen figyelembe kell venni mind az oktatás nyelvét (finn vagy svéd), mind a tanulók többnyelvű erőforrásait (vö. Cummins, 2007). A legújabb L2-kutatások is azt mutatják, hogy a nyelvi készségek a tartalmi tanulmányokkal párhuzamosan is hatékonyan elsajátíthatók (nyelvtudatos oktatási környezetről lásd még Moate & Szabó, 2018).

Egyes településeken és iskolákban a tantárgyakhoz kapcsolódó strukturált nyelvi támogatást nyújtanak a középfokú oktatás alsó tagozatán tanulóknak (Harju-Autti & Sinkkonen, 2020). Az alapoktatási törvény (Finla 628/1999 10. szakasz) azt is lehetővé teszi, hogy a tantárgyakat a tanulók saját anyanyelvén tanítsák, és néhány iskolában ilyen jellegű támogatást is nyújtanak. Az erőforrások azonban eltérőek, és a gyakorlatokat még harmonizálni kell.

A növekvő mobilitás miatt a tanárképzésben is figyelembe vették a nyelvi tudatosságot és a nyelvileg és kulturálisan érzékeny pedagógiát (Aalto & Mustonen 2022; Szabó & Kärkkäinen 2018 a finn tanárképzési rendszerről; Szabó et al. 2021 a finn tanárképzés többnyelvűségéről). A Jyväskyläi Egyetem tanárképzési tanszékén például valamennyi szaktanár pedagógiai tanulmányai között szerepel egy-egy olyan tanegység, amelyben a tanárjelöltek a nyelvileg és kulturálisan sokszínű osztálytermekben való tanításhoz szükséges készségeit fejlesztik. Ebben a tanulmányi egységben a legfontosabb szempontok közé tartozik, hogyan lehet értékelni és használni a tanulók többnyelvűségét, valamint egyéb készségeit, illetve tudását. Emellett fontos az is, miként lehet őket a társaikkal együttműködve tudáskonstrukciós folyamatokba bevonni, és milyen módon lehet növelni a személyes bevonódásukat (Aalto 2019).

A Jyväskyläi Egyetem osztálytermi tanári szakán¹ a nyelvtudatosságot az első tanévtől az utolsó gyakorlati képzésig figyelembe veszik (Moate, Sopenen & Aalto

¹ A finnországi egyetemek más tanárképző tanszékein is foglalkoztak a nyelvtudatossággal, illetve oktatási modulokat dolgoztak ki, de Jyväskylä példaként szolgál, mivel ezeket a kérdéseket ott dolgozták ki a legrégebben.

2021). A kurzusok és tevékenységek során az az elképzelés, hogy a felkészítő tanárok a nyelvtudatosságról mint etikai, közösségi és pedagógiai gyakorlatról tapasztalatot szerezzenek. A cél a pedagógiai gyakorlatok gazdagítása mindenféle tanulócsoport számára, mivel a nyelvet a kapcsolatok építésének, a megértés elmélyítésének, valamint a saját gondolatok és ötletek kialakításának és kifejezésének eszközeként ismerik el (Moate, Sopanen & Aalto 2021).

Saját anyanyelvi tanulmányok

Finnország alkotmánya szerint minden Finnországban élő személynek joga van saját nyelvének és kultúrájának fenntartásához és fejlesztéséhez (Finlex 1999/731, 17. szakasz). A finn iskolarendszerben az anyanyelvi vagy elsőnyelvi, L1-oktatás az alapoktatást kiegészítő oktatás. Így az oktatási szolgáltatók, azaz az önkormányzatok nem kötelesek ezt biztosítani, és a tanulók számára az órák önkéntes alapon működnek.

Az elsőnyelvi, L1-oktatás célja, hogy támogassa a tanulók anyanyelvének és többnyelvűségének fenntartását és fejlesztését. A tanuló akkor jelentkezhet ezekre a tanulmányokra, ha az L1-je nem finn vagy svéd, ha ő vagy családja romani vagy számi nyelvet beszél (saját nyelvvel rendelkező történelmi kisebbségek), vagy ha külföldön élt, ahol többnyelvűségét fejlesztette (EDUFI 2023). A kiegészítő oktatást az állam finanszírozza, de az iskolának állami támogatásra kell pályáznia, és a tanulók csoportlétszáma minimum négy tanuló (számi és romani nyelv esetén kettő tanuló). A heti két tanórát a tanítási időn kívül tartják (Finlex 1777/2009).

Venäläinen et al. (2022) szerint a diákok saját anyanyelvű oktatását főként a városi területeken, Dél-, Nyugat- és Belső-Finnországban kínálják. Sok területen szükség lenne több nyelv oktatására, de előfordulhat, hogy nincs elég hozzáértő tanár vagy nincs elég diák a szükséges csoportlétszámhoz. A 2023/2024-es tanévben nagyjából 50 különböző nyelvet tanítottak Helsinkiben (City of Helsinki, n.d. a). Finnország középső részén, Jyväskyläben pedig nagyjából 40 különböző nyelvet kínáltak (City of Jyväskylä, n.d.).

A saját anyanyelvi tanulmányok alaptanterve (EDUFI, 2023) ösztönzi az első nyelvi, L1 és a finn L1-, valamint a finn L2-szakos tanárok, valamint az osztály- és szaktanárok közötti együttműködést. Az elképzelésük szerint az iskola egészének munkakultúráját és tevékenységeit úgy kell fejleszteni, hogy jobban figyelembe vegyék a többnyelvű tanulókat: megbecsülni és alkalmazni kell a tanulók nyelvi és kulturális sokszínűségét a mindennapi iskolai oktatásban. Továbbá az oktatás támogatja a tanulókat abban, hogy nyelvi erőforrásaikat sokoldalúan használják a különböző tantárgyi óráikon is. A saját anyanyelvük használata elmélyíti a tartalmi tanulmányok megértését, és ezzel együtt az anyanyelvi készségeik is fejlődnek a különböző tantárgyak tekintetében (EDUFI, 2023). Röviden, a tanulók saját anyanyelvi tanterve az alapfokú oktatás alaptantervéhez igazodik (EDUFI, 2014). A transzverzális kompetenciák, valamint a nyelvtanulás felfogása ebben a dokumentumban is megegyezik. A nyelvhasználat valamennyi módját mint például társas interakciós készségek, multimodális szövegek értelmezése és előállítás, valamint a nyelv, az irodalom és a kultúra megértését, a nyelv eszközként való alkalmazását minden tanulási helyzet során támogatják és értékelik (EDUFI, 2023).

A gyakorlatban az elsõnyelvi, L1-tanárok tapasztalata az, hogy nincs elég lehetőség a többi tanárral való együttmûködésre, pedig hasznos lenne a pedagógiai gyakorlatok fejlesztésének és a tanulók igényeinek megértésének szempontjából (Venäläinen et al., 2022). Továbbá kihívást jelenthet az oktatás megtervezése és végrehajtása, ha a tanulók életkora és készség szintje nagymértékben eltér egymástól (Venäläinen et al., 2022). Elképzelhetõ szituáció, hogy ugyanabban a csoportban a tanárnak minden évfolyamról vannak diákjai. Ahogyan az elõkészítõ oktatás esetében, úgy a tanulók saját elsõnyelvi oktatásának is több erõforrásra lenne szüksége ahhoz, hogy az alaptanterv céljai nagyobb mértékben meg tudjanak valósulni.

Vallási tanulmányok

Az alapoktatási törvény (Finlex 628/1998, 3. szakasz) szerint az oktatási szolgáltatónak a tanulók többségének vallása szerinti vallásoktatást kell biztosítania. Továbbá, legalább három tanulóból álló csoportban saját vallást tanítanak, ha a gondviselõk ezt kéri. Azok a tanulók, akik nem tagjai vallási közösségeknek, vagy akik nem részesülnek saját vallásoktatásban, etikai és erkölcsi nevelésben vesznek részt (Finlex 628/1998, 3. szakasz).

A saját vallás iskolai oktatása nem minõsül hittannak vagy vallásgyakorlásnak (EDUFI, 2022), ahogyan azt a finn alkotmány (731/1999, 11. szakasz) meghatározza. Az alaptanterv (EDUFI, 2014, EDUFI 2020) a tanulási célokat és tartalmakat minden egyes vallás és hitrendszer tantárgyi tananyagára külön-külön szabályozza. A *Finn Nemzeti Oktatási Ügynökség* a következõ tantervekre vonatkozóan hagyta jóvá a központi tantervet: evangélikus-lutheránus, ortodox, katolikus, iszlám és izraelita (2014-ben), valamint adventista, bahá'í, buddhista, pentakosztális mozgalom és khrisna vallás (2020-ban). Továbbá az EDUFI által jóváhagyott helyi tantervek a következõ tantervekre vonatkoznak: Herran kansa, Kristiyhteisö, Az Utolsó Napok Szentjeinek Jézus Krisztus Egyháza és a Szabadegyház.

Bár a vallások tantervei különböznek, céljuk közös (EDUFI, 2014): a tantárgy tájékoztatást nyújt a különbözõ vallásokról Finnországban és a világon. A tanítás elõsegíti a vallás és a kultúra, valamint a hit és a tudás közötti kapcsolat megértését. A tanulókat a kritikus gondolkodásra irányítják, és felkészítik õket a vallások és világnézetek közötti párbeszédre. A tanítás etikus gondolkodásra, valamint az élet, az emberi méltóság, valamint önmagunk és mások tiszteletére ösztönzi a tanulókat. A fõ cél az, hogy segítsük a tanulókat identitásuk kialakításában, és támogassuk fejlődésüket a közösség és a demokratikus társadalom felelõs tagjaiként és globális polgárként.

A közelmúltban vita alakult ki arról, hogyan lehetne javítani a világnézeti oktatás, vagyis a vallási és etikai-erkölcsi nevelés megvalósítását egy demográfiailag változó társadalomban: a dualista modellt és számos tanterv nem biztos, hogy optimálisan felel meg a jövõ társadalmi igényeknek, és nem támogatja a megkülönböztetésmentességet minden tanuló számára (Salmenkivi & Åhs, 2022; Salmenkivi et al., 2022).

TUVA: Érettségire felkészítõ program

A középfokú végzettség megszerzésére felkészítõ oktatás (EDUFI, 2021) olyan tanulóknak szóló felkészítõ képzés, akik már rendelkeznek alapfokú végzettséggel, de

akár általános jellegű, akár szakképzést nyújtó középfokú oktatásba való jelentkezésüket megelőzően fejleszteniük kell finn vagy svéd nyelvi, műveltségi, matematikai, informatikai vagy egyéb tanulmányi, illetve életvezetési készségeiket. Az egyik célcsoportot azok a fiatal bevándorló felnőttek alkotják, akiknek az anyanyelve nem finn, svéd vagy számi. A tanulóknak nem kell tanköteles korúnak lenniük: olyan felnőtt tanulók is részt vehetnek ezen az oktatáson, akiknek fejleszteniük kell készségeiket, hogy érettségi vizsgát tudjanak tenni.

A TUVÁ-képzés kezdetén minden tanuló számára egyéni tanulmányi tervet készítenek. A képzés általában egy tanévet vesz igénybe, de a tanulmányok már tartalmazhatnak általános középiskolai és szakképzési egységeket, vagy ha a tanuló tanulmányi helyet kap egy középiskolából, akkor tovább is léphet. A tanulók az átfogó oktatás tartalmát is gyakorolhatják és javíthatnak osztályzataikon. A képzésben fontos szerepet játszik az orientáció és a tanácsadás is. A cél a tanuló tanulmányi és karriertervezési készségeinek fejlesztése, például az önálló munkavégzés és tanulás képessége, valamint a továbbtanulással kapcsolatos döntések meghozatala (EDUFI, 2021; City of Helsinki).

A transzverzális készségek a TUVÁ-képzés tantervének alapját képezik, ahogyan más tantervekben is fontos szerepet töltenek be. A leglényegesebb tartalmak és tanulási célok közé tartoznak az alapkészségek (írás, olvasási és matematikai készségek, valamint digitális készségek) fejlesztése; kiemelt figyelmet kapnak a diszciplináris műveltség és a tanulási készségek. A tanulókat a mindennapi életük irányításában is támogatják, és erősítik a társadalomban való részvételhez szükséges készségeket. A munkaképességek tekintetében, különösen az önszabályozási készségeket, a kommunikációs, szociális interakciós és együttműködési készségeket támogatják (EDUFI, 2021).

Tanulói jólét és a tanulás támogatása

Az alapfokú oktatásban résztvevő valamennyi tanulónak egyenlő jogai vannak ahhoz, hogy fizikai, mentális és szociális egészségi problémáik, valamint a tanulás terén támogatásban részesüljenek (Finlex 628/1998). A nemzeti alaptanterv (EDUFI, 2014) és a helyi tantervek részletesebben meghatározzák az egyes oktatási intézményekben megvalósítandó intézkedéseket és szolgáltatásokat. Az oktatási szolgáltató felelős a diákjólét tervezéséért és megvalósításáért a helyi szociális és egészségügyi szolgáltatókkal együttműködve. Az intézkedéseknek magukban kell foglalniuk a tanterven alapuló tanulási támogatást a tanulási nehézségek és a tanulással kapcsolatos egyéb problémák minél korábbi felismerése és megelőzése érdekében, valamint a közösségi és egyéni jólétet, továbbá az egészséges és biztonságos tanulási környezet megteremtését támogató tevékenységeket. A szolgáltatásoknak ki kell terjedniük a pszichológiai, az iskolai szociális munkás és az iskola-egészségügyi szolgáltatásokra (Finlex 628/1998, 9. szakasz). A tanulói jólét monitorozása és kialakítása a tanulókkal és gondviselőikkel együttműködve valósul meg (Finlex 628/1998 3. szakasz).

A legújabb tanulmányok és jelentések szerint a bevándorló és különösen a menekült háttérű tanulók iskolai támogatásának gyakorlata továbbfejlesztésre szorul (Castaneda, 2018). Bár vannak nemzeti szakpolitikák a tanulási, egészségügyi és pszichoszociális

támogatás megszervezésére, a helyi döntéshozók és iskolák bizonytalanok lehetnek, különösen a pszichoszociális támogatás megvalósításával kapcsolatban (Mustonen et al., 2023). Különösen a menekült háttérű diákoknak lenne szüksége jobban szervezett támogatásra. Előfordulhat, hogy traumatikus eseményeket éltek át, és a család általános élethelyzete is kihívást jelenthet, ami mind a tanulásukra, mind a fizikai és mentális egészségükre hatással lehet (Markkula et al., 2017; Reavell & Fazil, 2017; Castaneda et al., 2018). Emellett az iskolai közösségek kultúráját is biztonságosabbá és befogadóbbá kell tenni, mivel a bevándorló háttérű diákok körében gyakoriak a diszkriminációhoz és zaklatáshoz köthető incidensek (Zacheus et al., 2019).

A tanulás támogatásának vonatkozásában, nem biztos, hogy könnyű szétválasztani a tanulási nehézségeket és a fejlődő nyelvi készségeket. Tanulási nehézséget okozhat a finn iskolarendszerbe való bekapcsolódást megelőzően az esetleg megszakadt vagy el sem kezdett tanulmányi háttér, a tanulási készségek hiánya, a traumatikus élethelyzet, valamint a tanuló jólétével kapcsolatos egyéb problémák is. Ezért ahhoz, hogy holisztikus képet kapjunk az egyes tanulók szükségleteiről, elengedhetetlen az együttműködés az elsőnyelvi, L1, a másodnyelvi, L2 nyelvtanárok, a fejlesztő pedagógusok, az osztályfőnökök és a szaktanárok között. A fokozatosan erősödő támogatás háromszintű támogatási modelljét 2011-től vezették be a közoktatási intézményekben (Finlex, 642/2010). A modell szerint minden tanuló a háttérétől függetlenül és a szükségleteinek megfelelő mértékben kap tanulási támogatást. A modell inkluzív irányultságú abban az értelemben, hogy hangsúlyozza valamennyi tanár felelősségét az időben történő támogatás nyújtása tekintetében. Az általános támogatás az osztály- és a szaktanárok intézkedéseire vonatkozik. A fejlesztő pedagógusok szerepe az intenzív és a speciális szükségleteket támogató szinteken jobban látható, ahogy azonban Harju-Autti (2020) rámutatott, a modell még fejlesztésre szorul, mivel nem határozza meg, hogyan veszik figyelembe a második nyelvet tanulók szükségleteit.

Összegzés

Tanulmányom célja az volt, hogy bemutassa a finn alapfokú oktatásban a bevándorló tanulóknak nyújtott támogatást, ahogyan azt a törvények és az alapfokú oktatás nemzeti alaptanterve (EDUFI, 2014), valamint a felsőfokú végzettségre felkészítő oktatás (2021) meghatározza. Emellett bemutattam néhány, a közelmúltban megjelent tanulmányt és jelentést, hogy szemléltessem a végrehajtás szintjét az önkormányzatokban és az iskolákban. Finnországban a bevándorlás története viszonylag rövid. Az oktatási rendszert az elmúlt évtizedekben célzottan inkluzívabbá fejlesztették. Még mindig sok a tennivaló a különböző háttérű és igényű tanulók optimális támogatása, valamint a társadalmilag, kulturálisan, gazdaságilag és ökológiailag fenntartható társadalom és jövő építése tekintetében.

E cél elérése érdekében a finn kormány oktatáspolitikai jelentése (Finnish Government, 2021) hangsúlyozza a finn társadalom minden tanulójának jólétét és oktatási egyenlőségét. A jelentés (Finnish Government, 2021, pp. 62–65) a következő intézkedéseket javasolja a bevándorlók tanulásával kapcsolatban: minden oktatási szinten figyelembe kell venni és fejleszteni kell a nyelvtudatosságot mind az oktatásban, mind a kommunikációban. Továbbá, a finn/svéd mint második nyelv magas színvonalú elsa-

játítását még finomítani kell. Különös figyelmet kell fordítani az átmeneti szakaszokra is. Azok a tanulók vannak a legnehezebb helyzetben, akik az alapfokú oktatás utolsó szakaszában érkeznek a finn oktatási rendszerbe, és akiknek korábbi tanulási útja szakadozott volt. Az őket támogató programokat, mint például a TUVA, tovább kell fejleszteni. Különös figyelmet kell fordítani az újonnan bevándorolt diákokra is, hogy biztosítsuk nyelvi fejlődésük és tanulási képességeik támogatását. Összességében a jelentésben szereplő intézkedések célja az esélyegyenlőség előmozdítása mindenki számára.

IRODALOM

- Aalto, E. & Mustonen, S. (2021). *Preparing pre-service teachers for inclusive pedagogy in multilingual and multicultural settings. Teams. Teaching that matters for migrant students*, <https://migrant-education.net/preparing-preservice-teachers-for-inclusive-pedagogy/>
- Aalto, E. (2019). *Pre-service subject teachers constructing pedagogical language knowledge in collaboration*. Jyväskylä Yliopisto. JYU Dissertations, 158. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7950-8>
- Aalto, E. & Mustonen, S. (2022). Designing knowledge construction in pre-service teachers' collaborative planning talk. *Linguistics and Education*, 69. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101022>
- Aalto, E., Mustonen, S., Järvenoja, M. & Saario, J. (2019). *Monikielisen oppijan matkassa. Verkkosivusto opettajankoulutukseen*. University of Jyväskylä, Department of Teacher Education. <https://monikielisenoppijamatkassa.fi>
- Bergroth, M., Dražnik, T., Llompart E. J. Pepiot, N.; van der Worp, K. & Sierens, S. (2022). *Linguistically sensitive teacher education: Toolkit for reflection tasks and action research*. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022021018583>
- Castaneda A.E., Mäki-Opas J., Jokela S., Kivi, N., Lähteenmäki, M., Miettinen, T., Nieminen, S. & Santalahti, P. (Eds.) (2018). *Pakolaisten mielenterveyden tukeminen Suomessa: PALOMA-käsikirja*. [Supporting the mental health of refugees in Finland] THL – Ohjaus 5/2018. Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-100-3>
- City of Helsinki, n.d. a Curriculum, school subjects and assessment. <https://www.hel.fi/en/childhood-and-education/basic-education/comprehensive-school-studies/curriculum-school-subjects-and-assessment>
- City of Helsinki (2019). Information on Finnish as a second language (S2) education for guardians of comprehensive school pupils. https://www.hel.fi/static/liitteet-2019/KasKo/S2/S2-tukimateiaali_huoltajalle_englanti.pdf
- City of Helsinki, n.d. b. Preparatory education for an upper secondary qualification tuva. <https://www.hel.fi/en/childhood-and-education/preparatory-education-for-an-upper-secondary-qualification-tuva>
- City of Jyväskylä n.d. Kieli- ja kulttuuriryhmien opetus ja tuki. Oman äidinkielen opetus. Opetettavat kielet / Heritage languages. https://peda.net/jyvaskyla/kielu/oma_aidinkieli/okhl
- Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe Publishing, Strasbourg. www.coe.int/lang-cefr
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning". *Pedagogies*, 4(3), 164–195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(2), 221–240.
- EDUFI n.d. a. (Finnish National Agency for Education). *Basic Education*. <https://www.oph.fi/en/education-system/basic-education>

- EDUFI n.d. b. (Finnish National Agency for Education). *National core curriculum for basic education*. <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-basic-education>
- EDUFI n.d. c. (Finnish National Agency for Education). *New national core curriculum for basic education: focus on school culture and integrative approach*. <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/new-national-core-curriculum-basic-education-focus-school>
- EDUFI n.d. d. (Finnish National Agency for Education). *Finnish as a second language and literature*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/suomi-toisena-kielena-ja-kirjallisuus-s2>
- EDUFI n.d. e. *Language proficiency scale, Finnish and Swedish as a second language and literature* (support material). https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/language-proficiency-scale_finnish-and-swedish-as-a-second-language-and-literature.pdf
- EDUFI (Finnish National Agency for Education) (2014). *National core curriculum for basic education 2014*. Helsinki, National Agency for Education. EDUFI (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
- EDUFI (Finnish National Agency for Education) (2020). *Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit*. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen%20p%C3%A4%C3%A4tt%C3%B6arvioinnin%20kriteerit%2031.12.2020>
- EDUFI (Finnish National Agency for Education) (2021). *ePerusteet. Tutkintokoulutukseen valmentava koulutus*. Koulutuksen osien tavoitteet ja keskeiset sisällöt. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/tutkintoonvalmentava/7534950/linkkisivu/7535290>
- EDUFI (Finnish National Agency for Education) (2022). *Ohje perusopetuksen uskonnon ja elämäntutkimustiedon opetuksen sekä esiopetuksen katsomuskasvatuksen järjestämisestä sekä yhteisistä juhlista ja uskonnollisista tilaisuuksista esi- ja perusopetuksessa*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Ohje_perusopetuksen_uskonnon_ ja_el%C3%A4m%C3%A4nkatsomustiedon_opetuksen_sek%C3%A4_esiopetuksen_katsomuskasvatuksen_j%C3%A4rjest%C3%A4misest%C3%A4_sek%C3%A4_yhteisist%C3%A4_juhlista_ ja_uskonollisista_0901a0b580d00f51.pdf
- EDUFI (Finnish National Agency for Education) (2023). *Perusopetusta täydentävän oppilaan oman äidinkielen opetuksen tavoitteet*. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/LIITE%203%20PERUSOPETUSTA%20T%C3%84YDENT%C3%84V%C3%84N%20OPPILAAN%20OMAN%20%C3%84IDINKIELEN%20OPETUKSEN%20TAVOITTEET%202023.pdf>
- Eskildsen, S. W. (2008). Constructing another Language – Usage-Based Linguistics in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics* 30 (3), 335–357. <https://doi.org/10.1093/applin/amn037>
- Finnish Government (2021). Education Policy Report of the Finnish Government. Publications of the Finnish Government 2021:64. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-927-4>
- Finlex 628/1998. Basic Education Act. <https://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>
- Finlex 731/1999. The Constitution of Finland. <https://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/1999/en19990731.pdf>
- Finlex 1777/2009. Opetusministeriön asetus vieraskielisten sekä saamenkielisten ja romanikielisten oppilaiden täydentävään opetukseen perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa myönnettävän valtionavustuksen perusteista. <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2009/20091777>
- Finlex 1386/2010. Act on the Promotion of Immigrant Integration. <https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/2010/en20101386.pdf>
- Finlex 642/2010. Laki perusopetuslain muuttamisesta. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Finlex 1287/2013. Student Well Fare Act. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- Goldberg, A. (2003). Constructions: a new theoretical approach to language. *Trends in Cognitive Sciences* 7 (5), 219–224. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(03\)00080-9](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(03)00080-9)
- Harju-Autti, R. & Sinkkonen, H.-M. (2020). Supporting Finnish Language Learners in Basic Education: Teachers’ Views. *International Journal of Multicultural Education*, 22(1), 53–75. <https://doi.org/10.18251/ijme.v22i1.2077>

- Lucas, T. & Villegas, A.M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: laying the foundation in preservice teacher education. *Theory Into Practice*, 52(2), 98–109. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.770327>
- Markkula N., Lehti V. & Gissler M. ym. (2017). Incidence and prevalence of mental disorders among immigrants and native Finns: a register-based study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology* 52, 1523–1540. <https://doi.org/10.1007/s00127-017-1432-7>
- Martin, M., Alanen, R., Huhta, A., Kalaja, P., Mäntylä, K., Tarnanen, M. & Palviainen, Å. (2012). CE-FLING: Combining Second Language Acquisition and Testing Approaches to Writing. In Torrance, M., Alamargot, D., Castelló, M., Ganier, F., Kruse, O., Mangel, A., Tolchinsky, L. & Van Waes, L. (Eds.), *Learning to Write Effectively: Current Trends in European Research* (Studies in Writing, Volume 25), Brill, 217–219. https://doi.org/10.1163/9781780529295_049
- Ministry of Education and Culture of Finland n.d. <https://okm.fi/en/education-system>
- Moate, J. & Szabó T. P. (2018). Mapping a language aware educational landscape. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/mapping-a-language-aware-educational-landscape>
- Moate, J., Sopanen, P. & Aalto, E. (2021). *Kielitietoinen polku opettajankoulutuksessa. Verkkosivusto opettajankoulutukseen*. Jyväskylän Yliopiston opettajankoulutuslaitos. University of Jyväskylä, Department of Teacher Education. <https://peda.net/id/629876d0cf7>
- Mustonen, S., Kaukko, M., Alisaari, J., Petäjäniemi, M., Heikkola L. M., Harju-Autti, R. & Haswell, N. (2023). Pakolaistaustaisten oppilaiden tuki koulutoimen hallinnollisissa diskursseissa. In Hynninen, N., I. Herneaho, E. Sippola, J. Isosävi & M. Yang (Eds.), *Kieli ja osallisuus – Språk och delaktighet – Language and participation. AFinLAn vuosikirja* Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 80. Jyväskylä, 48–71. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.127097>
- OAJ (2022). The Trade Union of Education in Finland. News and announcements. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2022/oaj-valmistavasta-opetuksesta-pitaa-tehda-oppijan-subjektiivinen-oikeus/>
- Reavell J. & Fazil Q. (2017). The epidemiology of PTSD and depression in refugee minors who have resettled in developed countries. *Journal of Mental Health* 26(1), 74–83. <https://doi.org/10.1080/09638237.2016.1222065>
- Salmenkivi, E. & Åhs, V. (2022). Selvitys katsomusaineiden opetuksen nykytilasta ja uudistamistarpeista. Publications of the Ministry of Education and Culture, Finland 2022:13. https://www.edilex.fi/ministerioiden_julkaisut/26869.pdf
- Salmenkivi, E., Kasa, T., Putkonen, N. & Kallioniemi, A. (2022). Human rights and children's rights in worldview education in Finland. *Human Rights Education Review*, 5(1), 47–69. <https://doi.org/10.7577/hrer.4456>
- Szabó, T. P. & K. Kärkkäinen (2018). A finn tanárképzési rendszer. *Pedagógusképzés*, 17(1–4): 169–190. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2018.1-4.13>
- Szabó, T. P., E. Repo, N. Kekki & K. Skinnari (2021). Multilingualism in Finnish teacher education. In: Wernicke, M., Hammer, S., Hansen, A., Schroedler, T. (Eds.), *Preparing Teachers to Work with Multilingual Learners*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 58–81. <https://doi.org/10.21832/9781788926119-006>
- Suni, M. (2016). Fialat bevándorlók nyelvoktatása Finnországban: betekintés a nyelvoktatás-politikába, a mindennapi gyakorlatokba és a kutatási eredményekbe. In Bartha, C. (Ed.), *A többnyelvűség dimenziói: Terek, kontextusok, kutatási távlatok*, 241–258. Akadémiai Kiadó. Általános Nyelvészeti Tanulmányok, XXVIII.
- Tainio, L., Kallioniemi, A., Hotulainen, R., Ahlholm, M., Ahtiainen, R., Asikainen, M., Avelin, L., Grym, I., Ikkala, J., Laine, M., Lankinen, N., Lehtola, K., Lindgren, E., Rämä, I., Sarkkinen, T., Tamm, M., Tuovila E. & Virkkala, N. (2019). *The many languages and religions in schools – An*

investigation of the teaching of minority mother tongues and religions as well as Finnish and Swedish as a second language at different educational levels. Publications of the Government's analysis, assessment and research activities (2019).

- Venäläinen, S., T. Laimi, S. Seppälä, T. Vuojus, M. Viitala, M. Ahlholm, S. Latomaa, K. Mård-Miettinen, M. Nirkkonen, M. Huhtanen & J. Metsämuuronen. (2022). *Linguistic skills and capacities to attend school – evaluation of preparatory education and instruction in the student's own mother tongue*. Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC).
- Zacheus, T., Kalalahti, M., Varjo, J. T., Saarinen, M. K., Jahnukainen, M. T., Mäkelä, M-L. & Kivirauha, J. (2019). Discrimination, harassment, and racism in Finnish lower secondary schools. *Nordic Journal of Migration Research*, 9(1), 81–98. <https://doi.org/10.2478/njmr-2019-0004>

Fordítás: Márk Éva

Finnish educational system for immigrant students

This article discusses the support for immigrant students in the Finnish educational system, namely in the basic education. The national policy level – the Acts and the National Core Curricula – direct the municipality and school level practices. These guidelines are presented, and their implementation is briefly considered. The structural support for immigrant students includes preparatory education for basic education and for upper-secondary qualification, Finnish or Swedish as a second language syllabus, mother tongue instruction, religious studies, language awareness as a key feature across curricula, and support for students' welfare and learning. The main aims of all these measures are to promote the students' schooling path, growth and integration into the Finnish society, and their multilingual and multicultural skills and identity. The support models still need to be developed to ensure equity in education, to build a sustainable society and future for all.

Keywords: immigration, integration, Finnish education system, preparatory education

SÁROSI TÜNDE

Bevándorló gyermekek közoktatásbeli integrációja Franciaországban

A bevándorló gyermekek közoktatásbeli integrációja Franciaországban egy olyan fontos és aktuális kérdés, amely kapcsán a francia oktatási rendszer és társadalom egyaránt kihívásokkal néz szembe. Az elmúlt évtizedekben a migráció folyamatai erőteljesen befolyásolták a franciaországi iskolák demográfiai összetételét, és számos bevándorlócsalád került az országba. A bevándorló gyermekek integrálása a francia oktatási rendszerbe mind nyelvi, kulturális és szociális téren nehézségek elé állítja a folyamat szereplőit. A bevándorlók oktatása nem csupán az oktatási rendszer, hanem az egész társadalom számára kulcsfontosságú kérdés, hiszen hozzájárul a sokszínűség támogatásához és az esélyegyenlőség előmozdításához. A tanulmány célja, hogy mélyebb betekintést nyújtson a bevándorló gyermekek oktatásbeli helyzetébe Franciaországban. Bemutatja az integráció elősegítése érdekében bevezetett politikai intézkedéseket és programokat és elemzi azokat a kezdeményezéseket, gyakorlatokat, amelyek hozzájárulnak a sikeres oktatásban való részvételhez.

Kulcsszavak: bevándorlás, integráció, oktatás, esélyegyenlőség

Bevezetés

A bevándorlás mindig is egy fontos és összetett téma volt mind a társadalom, mind a politika számára. A jelenség az emberiség történelmében meghatározó szerepet játszott, hiszen ennek eredményeként különböző kultúrák találkoztak és keveredtek, ami gazdag sokféleséget hozott létre a világon. Ma, a globalizáció korában, a bevándorlás és a migráció még nagyobb mértékben határozza meg a társadalmak dinamikáját és jövőjét. Franciaország, mint Európa egyik vezető gazdasági és kulturális ereje számára a bevándorlás azonban nem csak lehetőségeket, hanem megpróbáltatásokat is rejt magában.

A bevándorló gyermekek közoktatásbeli integrációja Franciaországban egy olyan fontos és aktuális kérdés, amely komoly kihívások elé állítja a francia oktatási rendszert és a társadalmat egyaránt. Az elmúlt évtizedekben a migráció folyamatai erőteljesen befolyásolták a franciaországi iskolák demográfiai összetételét, és számos bevándorlócsalád került az országba, keresve a jobb élet, az anyagi biztonság, a magasabb szintű oktatás, a munkavállalás és a politikai menedékjog lehetőségeit (Harzoune, 2022). A bevándorló gyermekek integrálása a francia oktatási rendszerbe nehézségekbe ütközik mind a nyelvi, kulturális és szociális területeken.

A bevándorlók oktatása nem csupán az oktatási rendszer, hanem az egész társadalom számára kulcsfontosságú kérdés, hiszen hozzájárul a sokszínűség, a multikulturalizmus támogatásához és az esélyegyenlőség előmozdításához.

Jelen tanulmány célja a migrációs helyzet elemzése és azon politikai intézkedések és programok vizsgálata, amelyeket Franciaország az integráció elősegítése érdekében

vezetett be. A tanulmány mélyebb betekintést nyújt a bevándorló gyermekek oktatási helyzetébe Franciaországban és képet ad arról, hogyan lehetne tovább javítani az integrációs folyamatot.

A bevándorlás történeti háttere és jelenlegi helyzete Franciaországban

A külhonból hosszabb időre Franciaország területére érkező emberek nem mind bevándorlók. Sok országhoz hasonlóan, Franciaországban is elkülönített fogalmakként értelmezik a „bevándorló” és a „külföldi” kifejezéseket. A „bevándorló” fogalmát a francia Integrációért felelős Főtanács (Haut Conseil à l'intégration – HCI) határozta meg 1992-ben. Ezek alapján a bevándorló olyan „külföldön született személy, aki azzal a céllal érkezik Franciaországba, hogy ott tartósan letelepedjen. Egy bevándorló franciaországi tartózkodása alatt francia állampolgárságot szerezhet.” (Decouflé, 1998, p. 14). Megfigyelhető, hogy a francia sajtó gyakran azokat nevezi migránsoknak, akik menedéért folyamodnak és legtöbbször a közel-keleti polgárháborúk elől menekülnek az országba.

„Külföldi” az a személy, aki nem rendelkezik francia állampolgársággal, függetlenül attól, hogy hol született. A Franciaországban született kiskorúak szülei 13 éves korukban kérvényezhetik, hogy a kiskorú megkapja a francia állampolgárságot, amit különben 16 éves korától önállóan is megtehet (Centre d'observation de la population, 2020).

Ahhoz, hogy jobban megértsük a franciaországi migrációs és integrációs helyzetet, meg kell vizsgálnunk a bevándorlás különböző jellegzetességeit és trendjeit is, beleértve az országba érkezők származási helyét, okait, és azt, hogy az elmúlt évtizedek során hogyan változtak a bevándorlással kapcsolatos számadatok és tendenciák az országban.

Franciaországban a bevándorlás jelenségének vizsgálata és az integráció elősegítése és szabályozása azért is kulcsfontosságú kérdés, mert az Eurostat elemzésének adatai alapján 2021-ben az Európai Unió tagállamai közül Németország (874 400 fő) és Spanyolország (528 900 fő) után Franciaország fogadta a legtöbb bevándorlót (336 400 fő). Néhány kelet-európai ország kivételével, a covid világjárvány időszakától eltekintve, szinte minden tagállamban folyamatosan nő a bevándorlók összlétszáma (Eurostat, 2023).

A francia INSEE, az Országos Statisztikai és Gazdasági Tanulmányok Intézetének 2022. évi adatai alapján a francia lakosság 10,3%-a bevándorló. A becslések szerint a 64 millió főt számláló lakosságból 5,3 millió külföldi él Franciaországban. Ők a lakosság 7,8%-át teszik ki, melyből 4,5 millió bevándorló, azaz külföldön született. A többiek Franciaországban születtek, többségük kiskorú, akik nagykorúságuk elérésekor francia állampolgárrá válhatnak. A bevándorló népesség 35%-a, 2,5 millió franciaországi lakos külföldön született és már francia állampolgárságot kapott. A teljes bevándorló népesség (külföldiek és franciák) becsült száma így 6,8 millióra tehető, ami az össznépség tizede (Insee, 2023a).

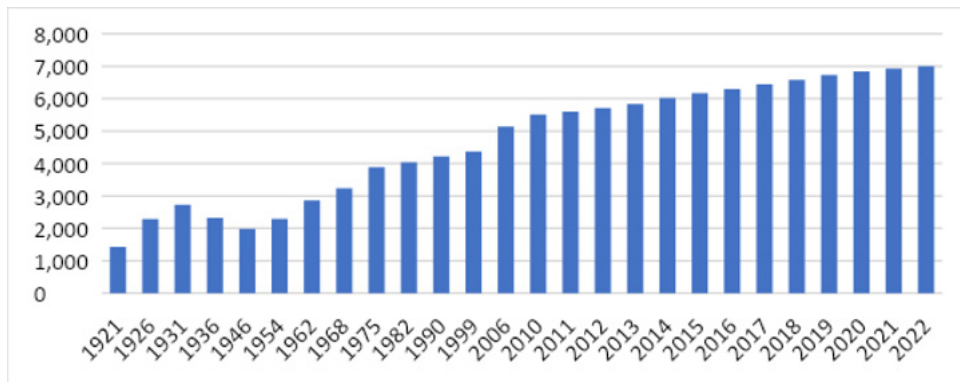
Franciaországban a bevándorló népesség számában és a teljes népesség százalékarányában is nagyobb 2022-ben (10,3%), mint bármikor azelőtt, 1946-ban (5,0%), 1975-ben (7,4%) vagy akár 2010-ben (8,5%) (Insee, 2023b). A bevándorlók számának

XX. század közepétől megfigyelhető folyamatos emelkedését a következő ábra szemlélteti (ld. 1. ábra):

1. ábra

A bevándorlók száma Franciaországban (ezer)

Forrás: saját szerkesztés, az Insee népszámlálások (2019-ben és 2020-ban kiigazított adatok) és népességbecslések alapján (Insee, 2023b)



2022-ben a Franciaországban élő bevándorlók 48,2%-a Afrikában, 32,3%-uk pedig Európában született. A bevándorlók leggyakoribb születési országa Algéria (12,5%), Marokkó (11,9%) és Portugália (8,2%). Emellett a bevándorlók leginkább Tunéziából (4,7%), Olaszországból (4,0%), Spanyolországból (3,5%) és Törökországból (3,3%) érkeznek. A bevándorlók közel fele e hét ország valamelyikéből származik (48%) (Insee, 2023a).

A migrációt leggyakrabban gazdasági, környezeti, politikai és társadalmi tényezők kombinációja befolyásolja. Az algériai bevándorlás hosszú múltra tekint vissza, amely az ország gyarmati és posztkoloniális múltjához kapcsolódik. Az 1970-es években a marokkói gazdasági bevándorlás volt jelentős, mely egészen a válság éveikig tartott, mikor a francia kormány úgy döntött, hogy a családegyesítés kivételével leállítja a bevándorlást. A Franciaországba irányuló portugál bevándorlás az 1960-as és 1970-es években volt leginkább megfigyelhető, mikor az emberek a diktatúra és a gazdasági nehézségek miatt menekültek el saját szülőhazájukból. Mára ez a típusú bevándorlás erősen lelassult, de a franciaországi portugál lakosság száma továbbra is jelentősnek mondható (Ministère de l'Intérieur et des Outre-mer, 2020).

Az 1940-es és az 1970-es évek közepe között a bevándorlási hullámokban túlnyomórészt férfiak érkeztek az országba, akik a háború utáni újjáépítés, a Trente Glorieuses („Dicsőséges három évtized”) időszak munkaerő-szükségleteit fedezték. 1974-ben a romló gazdasági helyzet megfékezte a munkaerő-bevándorlást, és a családi bevándorlás jelensége lett megfigyelhető. Ettől az időponttól kezdve a nők aránya a bevándorlási áramlatokban növekszik, legtöbbször családegyesítés céljából érkeznek. 2022-ben a bevándorlók 51%-a nő, szemben az 1975-ös 44%-kal és az 1946-os 45%-kal (Insee, 2023a).

A 2018-as népszámlálás végleges adatai szerint Franciaországban a bevándorló népesség nagyobb arányban van jelen a nagy agglomerációval rendelkező megyékben és kevésbé a vidéki területeken, arányuk az Ile-de-France-ban (Párizs és környéke régió) a legmagasabb (19,8%) (Ministère de l'Intérieur et des Outre-mer, 2020).

A bevándorlást és a menedékjogot segítő politikai intézkedések és intézményrendszer

Franciaországban a bevándorlást és a bevándorlók integrációját számos jogszabály és intézkedés szabályozza. Az ország bevándorlási jogszabályairól Franciaországban a Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile (Ceseda) című jogszabály rendelkezik. Ez a jogszabály tartalmazza a bevándorlók beutazását, tartózkodását és státuszát szabályozó rendelkezéseket, valamint az állami hatóságok jogait és kötelezettségeit a bevándorlókkal kapcsolatban.

A jogszabály értelmében 2006 óta csak felnőtt külföldiek számára adnak ki tartózkodási engedélyt (Ceseda, Article L. 311-3, L. 321-4). A kiskorúak „Kiskorú külföldi állampolgárok úti okmánya” (DCEM – Document de circulation pour étranger mineur) elnevezésű dokumentumot kapnak, amely a szüleik országban való tartózkodásához kapcsolódik. Ezt az okmányt a legalább három hónapos vízummal rendelkező, 18 éven aluli külföldi kiskorúak számára állítják ki, ha legalább az egyik szülő az ott tartózkodásra vonatkozóan rendezett jogi helyzetben van, vagy ha a gyermek családegyesítés céljából érkezett az országba.

Ideiglenes tartózkodási engedély kiadását családegyesítés okán, alkalmazotti-/munkavállalói vagy diák/tanuló jogviszony esetén igényelhetik az országba érkezők, valamint „Tehetségútlevéllel” rendelkezők (L. 315-1, L. 315-9) és nyugdíjasok (L. 317-1) esetében állítható ki az okirat. Az ideiglenes tartózkodási engedély legfeljebb egy évre szólhat.

A „tehetségútlevél” lényegében tartózkodási engedélyt ad a diplomával rendelkező, Franciaországba dolgozni érkező külföldiek számára a munkaszerződésben meghatározott időtartammal megegyező időtartamra, amely legfeljebb négy évre szól. A „Talent Passport” tartózkodási és munkavállalási engedélyként funkcionáló okmányt az országosan akkreditált felsőoktatási intézményben legalább mesterfokozattal egyenértékű és ehhez hasonló oklevéllel rendelkező szakképzett munkavállalók igényelhetik.

A Ceseda jogszabályban a menedékjog és menekültstátusz kérdéseit a Code de l'asile (menekültjogi jogszabály) szabályozza. Ez a rendelet határozza meg azokat a feltételeket és eljárásokat, amelyekkel egy személy menedékjogot vagy menekültstátust kaphat Franciaországban.

A menedékjog azon a minden egyes emberre vonatkozó jogon alapul, hogy bárki menedéket találhat az őt érintő fenyegetésekkel és üldöztetésekkel szemben. Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának a 14. cikkelye kimondja: „Az üldöztetéssel szemben mindenkinek joga van más országokban menedékjogot kérni és menedékjogot élvezni” (Déclaration Universelle des Droits de l'Homme). Az 1951. évi Genfi Egyezmény és annak 1967. évi jegyzőkönyve mindezt a védelmet a nemzetközi közjogba is átültette, meghatározta a menekült nemzetközi jogi fogalmát, megállapította

a menekültek jogait és az államok velük szemben fennálló kötelezettségeit. Az egyezmény tartalmazza a visszaküldés tilalmát, amely kimondja, hogy a menekültet nem szabad olyan országba visszaküldeni, ahol az életét vagy a szabadságát súlyos veszély fenyegeti (European Union Agency for Asylum, 2016).

A menedékjogi folyamatokkal, azok elbírálásával és érvényesítésével Franciaországban az „Ofpra” intézet foglalkozik. A Francia Menekültügyi és Hontalan Személyek Védelmi Hivatala (Ofpra – Office français de protection des réfugiés et apatrides) közigazgatási és pénzügyi autonómiával rendelkező közintézmény, amely a menekült, hontalan személy és kiegészítő védelmi jogállás elismerésére vonatkozó francia jogszabályok, valamint európai és nemzetközi egyezmények alkalmazásáért felelős és fontos szerepet játszik a menedékjog és a hontalanság védelmében. Ez az intézet vizsgálja és dönt a menekültstátusz iránti kérelmekről. Menekültstátuszt azok a személyek kaphatnak, akiket a hazájukban politikai, vallási, faji vagy egyéb okok miatt üldöznek. Az Ofpra a hontalan státusz iránti kérelmeket is bírálja azok esetében, akik nem rendelkeznek semmilyen állampolgársággal vagy nemzetközi védelemmel, illetve néha más védelmi státuszokat is megadhat olyan személyeknek, akik nem kvalifikálnak a menekültstátuszra vagy a hontalan státuszra, de mégis veszélyben vannak a hazájukban.

Az Ofpra független intézmény, amely nem része a francia kormánynak vagy más kormányzati szervezetnek, függetlensége biztosítja, hogy objektív és méltányos döntéseket hozzon a menedékjog és a hontalanság ügyében. Az intézet kapcsolatban áll más hatóságokkal és civil szervezetekkel, hogy információkat gyűjtsön és körültekintő elemzés alapján döntsön a kérelmekről. Nemzetközi szinten is együttműködik más országok menedékjogi hatóságaival és az ENSZ Menekültügyi Főbiztosságával a menekültügyi kérdések kezelése és a védelem terén.

Az Ofpra honlapján közzétett adatok alapján (ofpra.gouv.fr) látható, hogy 2022-ben közel 131 000 nemzetközi védelem iránti kérelmet nyújtottak be az intézményhez. Az adatok az előző évhez képest 27%-os növekedést mutatnak és a 2019-es, a covid járványhelyzet előtti utolsó évhez közeli szinten állnak.

Afganisztán immár ötödik éve a vezető származási ország a menedékkérők körében, több mint 17 000 első kérelemmel (+37% az előző évhez képest), ezt követi Banglades (8 600), Törökország (8 500), Grúzia (8 100) és a Kongói Demokratikus Köztársaság (5900). A tengerentúli területekről érkező menedékjogot kérelmezők körében is enyhe emelkedő tendencia figyelhető meg. Amerika francia területeiről (4420 kérelem, azaz + 5%) és Mayotte-ről (4020 kérelem, azaz + 8%) nyújtottak be nagyobb arányban kérelmeket.

A menedékkérőnek kérelmét két intézményhez kell benyújtania, a prefektúra (területi közigazgatási egység) hivatalához és az Ofpra intézetéhez, amely kérésének indokait tanulmányozza.

A prefektúra ellenőrzi a menedékjog iránti kérelem feldolgozásának feltételeit és elvégzi a menedékkérő személyének ellenőrzéséhez az egyezményt aláíró államok közös Eurodac adatbázisát használva. Amennyiben semmi nem akadályozza a menedékjog iránti kérelem további vizsgálatát, a menedékkérő írásban franciául megfogalmazza a menedékjog iránti kérelmét, majd az Ofpra legfeljebb 6 hónapos határidőn belül döntést hoz az érintett személy részletes meghallgatásra történő beidézéséről.

2022-ben az intézmény 134 ezer esetben hozott döntést, a pozitív elbírálás aránya az év összes határozatához viszonyítva 29% volt (Ofpra, 2023).

Franciaországban a menedékkérők a kérelem feldolgozási időszaka alatt 2015 óta menedékkérői támogatásban részesülnek. A menedékkérői juttatás (ADA – allocation pour demandeur d’asile) 6,80 €/nap (207 €/hónap) vagy 14,20 €/nap (432 €/hónap), ha az egyén nem kapott ingyen szállást. 18 év alatti fiataloknak és gyermekeknek ez a támogatás nem juttatható (service-public.fr).

Bevándorló gyermekek Franciaországban

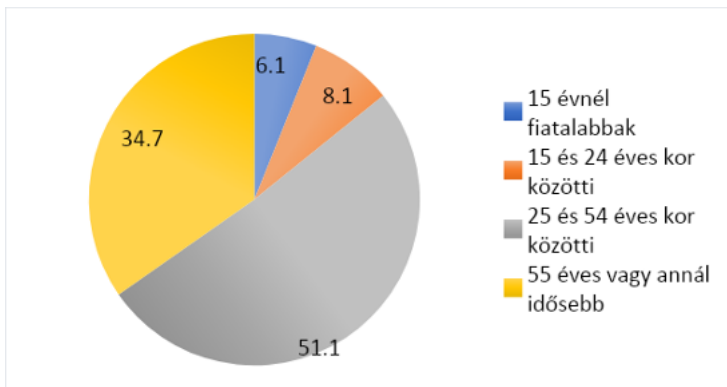
Az erkölcsi-etikai elvek mellett a gyermekek országpolitikai szempontból is a bevándorlás egyik legfontosabb csoportját képezik, hiszen ők azok, akiknek iskolai integrációja meghatározza az ország hosszú távú társadalmi és gazdasági sikereit, és befolyásolja annak jövőjét és sokszínűségét.

2022-ben a Franciaországba bevándorló népesség legnagyobb részét, 51,1%-át a 25 és 54 év közötti korosztály tette ki (ld. 2. ábra). A bevándorlók 6,1%-a 15 év alatti, 8,1%-a 15 és 24 év közötti fiatal volt. A bevándorló népesség életkor szerinti bontását a következő diagramon figyelhetjük meg:

2. ábra:

A bevándorló népesség életkor szerint 2022-ben (%)

Forrás: saját szerkesztés, az Insee népszámlálások és népességbecslések alapján (Insee, 2023c)



A bevándorló gyermekek közoktatásbeli integrációjának terén Franciaországban számos nehézséggel kell megküzdeniük az oktatási intézményeknek és a diákoknak egyaránt. Ezek közé tartoznak első sorban a nyelvi nehézségek.

Sok bevándorló gyermek nem beszéli a francia nyelvet vagy csak korlátozottan tudja kifejezni magát. Ez jelentős akadály lehet az oktatásban való részvétel és az anyanyelvi diákokhoz való kapcsolódás és szociális beilleszkedés szempontjából. Megfigyelhető azonban, hogy a családban jól strukturált anyanyelvismerettel rendelkező, anyanyelvüket már jól beszélő diákoknak nem ez okozza a legnagyobb nehézséget. A két nyelv érintkezése önmagában nem okoz különösebb problémát a gyermekeknek (Nonnon, 1991). Cummins elmélete szerint az anyanyelv fejlettségi szintje meghatározza a második, tanult nyelv fejlettségét is. Azoknál a gyermekeknél, akik az iskolát

szilárd anyanyelvi alapokkal kezdik, nagyobb mértékben fejlődik az olvasási képességük az iskolában használt nyelven, mint azoknál, akik ezzel az előzetes tudással nem rendelkeznek. Az első nyelv bizonyos fejlettségi szintjén a második nyelv bevezetése mindkettő fejlődését potenciálisan elősegíti (Cummins, 2001).

A nyelvi akadályok mellett a kulturális különbségek is okozhatnak nehézségeket az integráció folyamatában. A bevándorlók más kultúrából érkezhetnek, és különböző kulturális szokásokkal és hátterekkel rendelkezhetnek. Ezek a különbségek jelentkezhetnek az iskolai viselkedés, a tanulási stílusok vagy a hétköznapi interakciók terén (Bornstein et al., 2020).

Vallási különbségek is szerepet játszhatnak az iskolai integráció nehezítésében. Az iskola szokásrendszere, étkezési vagy öltözködési szokásai nem feltétlenül felelnek meg minden vallási hagyománynak. Az iskolákba való beilleszkedés során a kulturális különbségek miatt így alkalmazkodási nehézségek merülhetnek fel, melyek annál nagyobbak, minél különbözőbb normákkal, szokásokkal rendelkeznek a csoport tagjai (Choquet, 2017).

Többek között ezen különbségek ürügyén a bevándorló gyermekek gyakran szembeüthetnek előítéletekkel és esetleges diszkriminációval, ami negatívan befolyásolhatja az iskolai teljesítményüket és társadalmi beilleszkedésüket. Kiemelt figyelemre szorulóak például a menekült gyermekek, akik különösen sebezhetőek lehetnek, és speciális támogatást igényelhetnek az oktatásban való részvételhez.

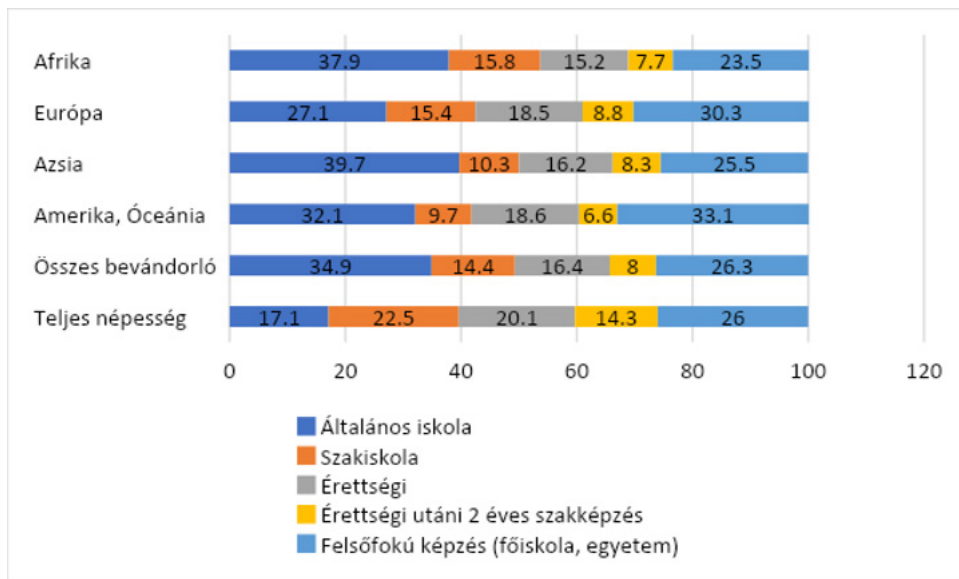
A bevándorló családoknak a szociális kihívásokkal is szembe kell nézniük. Sokan közülük alacsony jövedelműek vagy hátrányos helyzetűek, nagy részük nehéz körülmények között él. Ennek következtében a gyermekek tanulási környezete és a tanulás otthoni támogatása is nehézségekkel, kihívásokkal járhat, valamint akadályt jelenthet a gyermekek iskolai előmenetelében és sikereiben (Ichou, 2014; Cusset et al, 2015; Institut National d'Études Démographiques, 2016). Bár a bevándorlók gyermekei átlagosan hátrányosabb helyzetben vannak, mint a többi tanuló, a középiskolai sikerességük mégis nagyon egyenlőtlen a családi hátterük jellemzőitől függően is: ha összehasonlítjuk őket egymással, még mindig akkor a legnagyobb az esélyük a sikerre, ha a családjuk nagyobb kulturális tőkével rendelkezik. A kutatások szerint sikerük ráadásul nem független a testvérek számától sem, ugyanis háromnál több gyermek esetén a testvérek számának növekedésével romlik az iskolai előmenetelük és a teljesítményszintjük (Caille et al, 2016).

A bevándorlókat körülvevő családi- és szociokulturális közeg tehát meghatározó az iskolai sikeresség tekintetében. A külföldről érkezők legmagasabb iskolai végzettsége azonban földrajzi származás alapján is különbségeket mutat. A franciaországi, átlagos lakhatással rendelkező 15 és 64 év közötti bevándorlók adataiból látható, hogy a legalacsonyabb iskolai végzettséget az Ázsiából (39,7%) és Afrikából (37,9%) érkezők szerezték meg, míg a legmagasabb, főiskolai vagy egyetemi végzettséggel az Amerikából, Óceániából (33,1%) és az Európából (30,3) származók rendelkeznek (ld. 3. ábra).

3. ábra

A bevándorlók képzettségi szintje földrajzi származás szerint Franciaországban (%)

Forrás: saját szerkesztés, az Insee felmérésének adatai alapján (Insee, 2022)



A kutatások azt mutatják, hogy sokszor a nyelvi képességek hiányának vagy elégtelenségének köszönhetően a bevándorló diákoknak rosszabbak a teljesítményei az alapszintű és középszintű iskoláztatásban (OCDE, 2015).

A munkakeresés nehézségei továbbra is nagyobb mértékben érintik a bevándorló származású fiatalokat, különösen az Afrikából érkezőket. Az afrikai bevándorlók körében magasabb a munkanélküliségi- és alacsonyabb a foglalkoztatási ráta, különösen a nők esetében. A bevándorlók 14%-a munkanélküli, ami majdnem kétszerese a Franciaországban született emberek munkanélküliségi rátájának. A különbségeket leginkább a társadalmi-, gazdasági nehézségek, az iskolai képzettség- és a karrierlehetőségek hiánya, valamint a szakképzéshez való nehezebb hozzáférés magyarázza. Azonban még akkor is, ha ezeket a tényezőket semlegesítjük, a munkanélküliség kockázata továbbra is magasabb a bevándorlók leszármazottai körében (Observatoire des Inégalités, 2019; Insee, 2019). A különbség oka lehet a megkülönböztetés, ezért fontos a diszkrimináció elleni küzdelem erősítése, az integráló programok hatékonyságának növelése, előmozdítása a foglalkoztatás, oktatás és lakáspolitikai területén, valamint szükség lenne városrészekre vonatkozó konkrét intézkedésekre és a bevándorlók és leszármazottaik nagyobb politikai képviselőire (Insee, 2019).

A bevándorló gyermekek sikerének biztosítása érdekében a folyamatos erőfeszítések mind az iskola, mind a tanulásban résztvevők, mind a társadalom szempontjából elengedhetetlenek. A fent említett nehézségek áthidalása érdekében a francia oktatási rendszer számos intézkedést és programot vezetett be, ám ezek hatékonysága sok esetben megkérdőjeleződik.

Bevándorló gyermekek az oktatási rendszerben

A bevándorló gyermekek iskolai integrációjának kiemelt szerepe, megértése és támogatása nemcsak Franciaország, hanem az egész világ számára létfontosságú, hiszen azok a gyermekek, akik ma az iskolapadokban ülnek, holnap a jövő társadalmának, gazdaságának és kultúrájának formálói lesznek.

Franciaországban, csakúgy, mint a gyermekek jogairól szóló nemzetközi egyezmény további 193 államában az oktatáshoz való jog mindenki számára biztosított kell, hogy legyen (Convention internationale relative aux droits de l'enfant; Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, 2013: 25.§). Az állam országos, regionális és nemzetközi szervezetekkel együttműködve vitathatatlan erővel próbálja ellátni a feladatát ezen a területen. Fontos megemlítenünk azt is, hogy az iskoláztatás kapcsán a franciaországi jogrend bármilyen megkülönböztetés tilalmát írja elő (Valette, 2018).

A közoktatás témájában azonban a migráns háttérű gyermekek oktatáshoz való jogáról és a hatóságok ebből eredő kötelezettségeiről ritkábban esik szó, mint a tankötelezettség tiszteletben tartásáról, az oktatás szabadságáról és az oktatáshoz való jog történetéről (Kissangoula, 2008).

Több nemzetközi és nemzeti szervezet által megerősítést nyert az a feltételezés, hogy a francia oktatási rendszer nem mindig tartja tiszteletben az oktatáshoz való jogot, különösen a bevándorló és fogyatékkal élő gyermekek esetében. Ezek a problémák a főként mélyszegénységből és társadalmi bizonytalanságból eredő nehézségekkel küzdő fiataloknál figyelhetők meg és nemcsak a migrációs háttérrel rendelkező gyermekeket érintik, hanem a francia gyermekeket is.

A menekült státuszban lévő személyek vagy menekültek számára a menekülttáborok nyújtanak átmeneti szállást, védelmet és humanitárius segítséget. Céljuk, hogy biztosítsák a menekültek számára az alapvető életfeltételeket, mint például élelem, víz, szállás és orvosi ellátás, valamint lehetőséget adjanak jogi eljárások lefolytatására és a menekültstátusz elnyerésére. A bevándorlók és menekültek helyzete szorosan összefonódik ezen ideiglenes szálláshelyek működésével és körülményeivel. Az iskolai nevelésből, -oktatásból való kimaradás leginkább a menekülttáborok helyzetéből és a tömegközlekedés hiányából erednek (Valette, 2018). A Gyermekjogi Bizottság felülvizsgálata alapján jelenleg Franciaországban az iskoláztatással kapcsolatos hiányosságok szinte kizárólag a fogyatékkal élő és a rendkívül kiszolgáltatott helyzetben lévő (pl. bevándorló) gyermekeket érintik (Gyermekjogi Bizottság, 2016, pp. 57–60. és 71. §, CEDS Autisme Europe c. France, 2004; Action européenne des handicapés contre France, 2013).

A fiatal felnőtteket vagy az iskoláskorú gyermekek szüleit gyakran jogaikról való tájékoztatatlanságuk és szociokulturális akadályok gátolják jogaik érvényesítésében, ezért különösen fontos az egyesületek szerepe a jogok tudatosításában.

Integrációs programok Franciaországban

Az országba érkező bevándorlók integrációja nem csak az egyéni jövők szempontjából fontos, hanem hozzájárul Franciaország társadalmi kohéziójához és gazdasági fejlődéséhez is. A következőkben tekintsük át milyen integrációs programok és intéz-

kedések segítik elő a bevándorlók társadalmi és iskolai integrációját ebben a sokszínű országban.

A következőkben megvizsgáljuk azokat az innovatív programokat és gyakorlatokat, amelyek segítik a bevándorlók sikeres iskolai integrációját és pályafutását, és bemutattuk azokat a kihívásokat, amelyekkel mind a politikai döntéshozóknak, mind az érintett családoknak és diákoknak szembe kell nézniük.

Franciaországban számos intézkedés és program létezik a bevándorlók társadalmi integrációjának elősegítésére. Ilyenek például az integrációs szerződések, amelyek a bevándorlókat kulturális és nyelvi ismeretek megszerzésére kötelezik.

A köztársasági integrációs szerződés (CIR – Contrats d'intégration républicaine) a francia állam és minden olyan nem európai külföldi között jön létre, aki Franciaországban tartózkodik és tartósan ott kíván letelepedni. Az aláírónak vállalnia kell, hogy kötelező képzésben vesz részt a francia társadalomba való beilleszkedés elősegítése érdekében. Az állampolgári képzés körülbelül 4 hónapon keresztül heti 4 nap tart és a lehetővé teszi a résztvevőknek a köztársasági értékek és a francia társadalom életszabályainak elsajátítását. A képzés alól csak azok kapnak mentességet, akik legalább 3 tanéven keresztül tanulmányaikat francia középfokú oktatási intézményben végezték vagy minimum 1 tanéven keresztül francia felsőoktatási intézmény hallgatói voltak Franciaországban (service-public.fr).

A programot Franciaországban a Francia Bevándorlási és Integrációs Hivatal, az Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII) nevű intézmény szervezi és felügyeli. Az OFII a francia belügyminisztériumhoz tartozik, és felelős a bevándorlással kapcsolatos és integrációs ügyek koordinálásáért és kezeléséért az országban. Az OFII a bevándorlók számára számos szolgáltatást kínál a CIR programon kívül. Céljuk a bevándorlók segítése a francia nyelv megtanulásában, az állampolgársági ismeretek elsajátításában, valamint a francia társadalomba való beilleszkedésben.

Az általános integrációs képzés segítséget nyújt a Franciaországba érkezettek számára, hogy felkészüljenek a francia társadalomba való beilleszkedésükre. A program egy félnapos integrációs programmal kezdődik. Ez egy közös tájékoztatóval indul, amely bemutatja a franciaországi életet, annak kihívásait és a hozzá kapcsolódó szolgáltatásokat. Ez a rész egy 15 perces film vetítése köré szerveződik, amely „Együtt élni Franciaországban” címet viseli. Az előadás a hallgatóság igényeitől függően tol-mácsok jelenlétében zajlik; célja, hogy felhívja a figyelmet az integrációs folyamatra, valamint a befogadási és integrációs szerződés céljaira. Az OFII-ban szervezett egyéni interjúk alatt a szerződés részletes bemutatására is sor kerül azon a nyelven, amelyet az érintett megért.

Az integrációs program „Polgári képzési napja” lehetővé teszi az újonnan érkezőknek, hogy megismerjék a francia társadalmat, megértsék és elsajátítsák a köztársaság értékeit és intézményeit, valamint a franciaországi élethez kapcsolódó jogokat és kötelességeket. Mindezt hétköznapi példákkal is illusztrálják a szervezők, mint a férfiak és nők közötti egyenlőség, a szekularizmus, a jogállamiság, az alapvető szabadságjogok, az emberek és a tulajdon biztonsága, valamint az állampolgárság gyakorlása. Az „Élet és munkavállalás Franciaországban” képzési napon való részvétel szintén kötelező. Ennek célja, hogy az újonnan érkezett külföldiek hasznos információkhoz jussanak a franciaországi letelepedésük során teendő fontos lépésekről. A program szeretne

eligazodást nyújtani a helyi közszolgáltatási rendszerben és elősegíteni a bevándorlók gyorsabb önállóság elérését. A képzési modul hat területet tárgyal részletesen: letelepedés Franciaországban, egészségügyi szolgáltatásokhoz való hozzáférés, szociális jogok, oktatás és iskoláztatás, lakhatás és foglalkoztatás.

A szervezők különös figyelmet fordítanak a franciaországi foglalkoztatásra, valamint azokra a sajátos nehézségekre, amelyekkel az újonnan érkezők találkozhatnak a munkához jutás során és segítséget nyújt az álláskeresés módszereinek, gyakorlatának megismerésében és az illetékes szervek, intézmények felkeresésében.

Minden olyan személy, aki menedékjogot kap, támogatásban részesül a franciaországi integrációjának előmozdításában. Az állam és a menekült között létrejött befogadási és beilleszkedési szerződésen (CAI), valamint a menekült szükségleteihez igazított képzésen, különösen nyelvi képzésen alapul. A bevándorlónak ugyanis, amennyiben a Közös Európai Nyelvi Referenciakeret A1-es szintje alatti eredményt ért el a kötelező francia nyelvismereti teszt során, nyelvi képzésen is részt kell vennie (ofii.fr). A képzés átlagos időtartama körülbelül 240 óra. A kurzusok általános célja az önállóság megszerzése a francia nyelv tanulásában és elsajátításában. A bevándorlók profiljuktól, szintjüktől, szükségleteiktől és személyes vagy szakmai kötelezettségeiktől függően nyelvi továbbképzésben vesznek részt. Szükség esetén intenzív és esti és/vagy szombati kurzusokat is szerveznek a résztvevőknek. A nyelvi képzés végén a francia nyelvi alapdiploma (DILF) megszerzéséről tanúsítványt állítanak ki, amely tartalmazza az elvégzett órák számát és az értékelő teszteken elért eredményeket (Ministère de l'Intérieur, 2015)

A Parcours d'Intégration Républicaine (PIR) program a francia társadalomba való beilleszkedés átfogó támogatását nyújtja. Ez a köztársasági integrációs program olyan, nem uniós országokból érkező újonnan érkezők számára készült, akik tartósan Franciaországban kívánnak letelepedni, és már megszerezték első tartózkodási engedélyüket. A program magában foglalja a nyelvtanfolyamokat és a francia kultúra ismeretének oktatását is, célja a köztársaság értékeinek és elveinek megértése, a francia nyelv tanulása, a társadalmi és szakmai integráció és az önállóság kiépítése. Az OFII által szervezett program keretében a bevándorlóknak lehetőségük van tanácsadóval való találkozásra is (refugies.info/fr), aki az integráció kapcsán segíti és tanácsokkal látja el az arra rászorulókat.

A franciaországi Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI), az írástudatlanság elleni küzdelem nemzeti ügynöksége olyan programokat szervez, melyek segítséget nyújtanak azoknak az állampolgároknak és bevándorlóknak, akik olvasni és írni tanulnak vagy akiknek szükségük van az olvasási és írási képességeiket fejlesztésére.

Írástudatlannak azokat az embereket nevezzük, akik még az oktatás után sem rendelkeznek olyan alapvető készségekkel (olvasás, írás, számítás), amely elegendő ahhoz, hogy önállóan megbirkózzanak a mindennapi élet gyakori helyzeteivel. Nehézséget okoz nekik például egy bevásárlólista elkészítése, egy gyógyszeres használati utasítás vagy egy biztonsági figyelmeztetés elolvasása, vagy egy csekk megírása, stb.

Az analfabetizmus azokra az emberekre vonatkozik, akik soha nem jártak azelőtt iskolába. Számukra ebben az esetben a tanulás első szintjére való belépésről van szó (anlci.gouv.fr/Illettrisme).

Az írástudatlanság minden területen, minden korosztályban, az élet minden területén megtalálható és összességében a franciaországi lakosság 7%-át érinti.

Az írástudatlanok fele 45 év feletti, az írástudatlanság aránya a legidősebb korcsoportokban a magasabb: a 18–65 évesek 5%-a, míg az 50 év felettiak csaknem 15%-a érintett a problémában. A nemek eloszlását vizsgálva elmondható, hogy a férfiak aránya (9%) ebben a tekintetben magasabb, mint a nők (6%) (ANCLI, 2018).

Az írástudatlanság elszigetelheti az egyént és akadályozhatja a társadalmi integrációt, a foglalkoztatáshoz való hozzáférést és a szakmai mobilitást. Az ANCLI ügynökség szervezett programokkal ebből a helyzetből szeretné kisegíteni az érintett embereket és megfelelő megoldásokat kínál arra, hogy a tanulási folyamatokat újra elkezdve sikeresen legyőzzék ezeket az akadályokat. Ezek a programok azoknak az újonnan érkezett bevándorlóknak kínálnak támogatást, akik nem rendelkeznek a szükséges alapkészségekkel, ismeretekkel vagy nyelvtudással a társadalomba való integrációhoz, beleértve az oktatást is.

Iskolai integráció Franciaországban

A francia közoktatási rendszer állami finanszírozású ingyenes oktatást biztosít minden diáknak, beleértve a bevándorlókat is. Az iskoláztatás kötelező és ingyenes 3 éves kortól 16 éves korig.

A francia oktatási rendszer számos programot kínál a bevándorló gyermekek iskolai integrációjának elősegítésére, például megszervezi a nyelvi támogatást a külföldről érkezők részére vagy különórákat biztosít a számukra.

A bevándorlók iskolai integrációját célzó szervezett programok közül mindenképp meg kell említeni a CLIN (Classes d'Initiation pour les Nouveaux Arrivants) programot. Ez a program az újonnan érkezett bevándorló diákoknak kínál speciális osztályokat és támogatást a francia nyelv elsajátításához és az iskolai beilleszkedéshez.

A nem francia anyanyelvűek bevezető osztálya olyan általános iskolai osztály, amelyet a Franciaországba nemrég érkezett, nem francia anyanyelvű tanulók számára tartanak fenn. A program hosszú múltra tekint vissza, az első bevezető osztályt Haute-Vienne-ben hozták létre 1968 szeptemberében. „Franciaországba újonnan érkezett diák” alatt azt a gyermeket értjük, aki az előző tanévben nem járt Franciaországban iskolába (nem francia vagy francia anyanyelvű), és aki az iskolai követelmények tekintetében nem rendelkezik kellő ismerettel ahhoz, hogy azonnal normál tantervi osztályba lehessen integrálni. A tanulókat a helyi oktatási hatóság utalja ebbe az osztályba.

A témával kapcsolatban különböző jelentések arra hívják fel a figyelmet, hogy az érintett diákok egyre idősebb korban érkeznek Franciaországba, és származási országukban alig vagy egyáltalán nem tanulnak iskolában. A nehézséget tovább fokozza a szóban forgó tanulók nagyfokú heterogenitása a származási ország és iskolai végzettség tekintetében (Delarue, 2005).

Az iskolai integrációt elősegítő programok közül az UPE2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants) is azoknak a diákoknak szól, akik nem beszélnek a francia nyelvet, vagy csak korlátozottan tudják használni azt. Ez a program speciális nyelvi támogatást és beilleszkedést kínál az ilyen nehézségekkel küzdő diákok számára és legtöbbször bevándorlóknak vagy menekülteknek segít az iskolai integráci-

óban. A programokat általában az általános- vagy középiskolákban szervezik meg és elsősorban nyelvi támogatást nyújtanak az arra rászorulóknak. Az UEPA programok célja az érkező diákok francia nyelvi készségeinek fejlesztése. A programok különféle nyelvtanfolyamokat és órákat kínálnak, amelyek segítenek a diákoknak a francia nyelv megtanulásában és az iskolai feladatok megértésében (Escoffier, 2021).

Az UE2A esetében bár a nyelvi képzésen van a hangsúly, de a programok során gyakran kiemelt figyelmet fordítanak a diákok kulturális érzékenyítésére is. Ez magában foglalja az olyan témák megvitatását, mint a francia kultúra, az életmód és a társadalom, hogy segítsék a diákokat az új környezet és kultúra megértésében. A programok az iskolai életbe való beilleszkedést is elősegítik. A diákoknak segítenek megérteni a francia iskola rendszerét, az osztályok működését, az iskolai elvárásokat és az intézményi szabályokat. Gyakran személyre szabott oktatást nyújtanak a diákoknak, figyelembe véve az egyéni tanulási szükségleteket és készségeket, mely lehetővé teszi számukra, hogy hatékonyan fejlődjenek a saját tempójukban (Charpentier & Graffeuil, 2016).

A programoknak része lehet szociális támogatás is, mely történhet például tanácsadás vagy mentori programok formájában. Ez segít a nyelvet nem jól beszélő és a francia kultúrát nem ismerő diákoknak megbirkózni az iskolai és más személyes kihívásokkal.

Ezeken kívül a Franciaországba érkező diákok és családjaik olyan támogató szolgáltatásokat is igénybe vehetnek, mint például pszichológiai támogatás, iskolai tanácsadás az oktatási rendszerről való tájékoztatás. Bizonyos esetekben, például a menekült vagy hátrányos helyzetű diákok esetében, speciális oktatási programokat hoznak létre az integráció elősegítése érdekében.

„Az iskola megnyitása a szülők előtt gyermekeik sikere érdekében” (OEPRE – Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants) a CIR integrációs program kiegészítő projektje. 2008 óta a Belügyminisztérium Integrációs és Allampolgársághoz való hozzáférési Igazgatósága (DIAN) és a Nemzetoktatási Minisztérium Iskolai Oktatási Főigazgatósága (DGESCO) által kezelt és finanszírozott rendszer hozzájárul a gyermekek iskolai sikerességének javításához azáltal, hogy a szülők számára segítséget nyújt a francia nyelv alapjainak elsajátításában (értés, beszéd és írás), a köztársaság értékeinek és azok érvényesülésének megismerésében, valamint az iskola működésének és a tanulókkal és a szülőkkel szembeni elvárásainak ismertetésében. A 60–120 órás, bontott csoportokban szervezett OEPRE képzés iskolákban, főiskolákban és középiskolákban zajlik, hét közben olyan időszakban, mikor a lehető legtöbb szülőt tudják fogadni. Az órákat elsősorban olyan speciális képzésben tanító tanárok adják, akik az érkező tanulók oktatási egységeiben dolgoznak (UPE2A), illetve olyan iskolai- és középiskolai tanárok, oktatók, akik szakszerű francia nyelvi képesítéssel rendelkeznek a témában. Az érdeklődők weboldalon (www.bonjourbonjour.fr) és telefonos applikációkon keresztül tájékozódhatnak a programok részleteiről, időpontjairól és helyszíneiről.

2021 és 2022 között 16 863 szülő (az újonnan érkezett külföldiek 37,09%-a) vett részt a megszervezett 1079 OEPRE workshop egyikén. A résztvevők 87%-a nő volt (immigration.interieur.gouv.fr).

A bevándorlók szüleinek integrációja azért rendkívül fontos a gyermekek iskolai integrációs folyamatában, mert a szülőknek jelentős szerepük van a gyermekek iskolai sikerében és motivációjában. Ha a szülők tisztában vannak az iskolarendszer funkciójával, működésével és elvárásaival, könnyebben tudják támogatni a gyermekeiket az iskolai feladatok elvégzésében és a tanulásban. Az iskolai közösségben való aktív részvétel segíthet a szülőknek jobban megismerni az iskolai rendszert és az oktatási folyamatot. A szülők bevonása az iskolai eseményekbe és a szülői értekezletekbe elősegíti az iskolai partnerséget és együttműködést, melynek közös célja a tanulók támogatása az iskolai és otthoni környezetben egyaránt.

Az iskolai integráció során a nyelv elsajátítása mellett fontos, hogy a szülők megértsék az ország kulturális szokásait és társadalmi normáit is. Ez segít abban, hogy a gyermekek jobban beilleszkedjenek és jobban megértsék környezetüket, az őket körülvevő világot.

A szülők példaképként állnak gyermekeik előtt. Ha a szülők is elkötelezettek az oktatás iránt és értékelik, becsülik azt, a gyermekek is nagyobb valószínűséggel lesznek motiváltak az iskolai tanulás során.

Összességében a bevándorlók szüleinek oktatása és támogatása az iskolai integráció kapcsán kulcsfontosságú a gyermekek sikeréhez és a családok jobb beilleszkedéséhez az új környezetbe. A szülők támogatása hozzájárulhat a gyerekek sikeres oktatási pályafutásához és az integrációhoz az új közösségben.

A felsorolt programok célja, hogy hozzájáruljanak a bevándorlók sikeres integrációjához Franciaországban, és segítsenek jobb esélyeket teremteni számukra az oktatás, munka és társadalmi élet területén. Az intézkedések szintén szeretnék elősegíteni a társadalmi kohéziót és az esélyegyenlőséget az országban élő különböző kultúrájú és származású emberek között.

Ezen a néhány példán keresztül jól látható, hogy a francia politika- és intézményrendszer kiemelt feladatként tartja számon a francia társadalomba, közegbe, iskolába érkező külföldi bevándorlók és menekültek megsegítését és integrációjukat. Az ilyen jellegű integrációs programok célja a bevándorló diákok sikeresebb beilleszkedése Franciaországban. Fontos megjegyezni azonban, hogy a látszólag minden részletre kiterjedő rendszer működése nem mindenhol működik kellő hatásfokkal, az integráció folyamata ezekben az esetekben esetlegessé válik.

Minden erőfeszítés ellenére azonban egyes intézményekben az integrációs programok, a külföldről érkezett gyermekek nyelvi oktatásának és kulturális támogatásának hiánya vagy elégtelensége nehezítheti az oktatásba való beilleszkedést. Az oktatók esetenként nincsenek kellőképpen felkészülve a bevándorló gyermekek oktatására és integrálására, ami szintén problémákat okozhat az oktatási és integrációs folyamatokban (Raillard, 2020). Bizonyos városokban és városrészekben magasabb a bevándorlók aránya, ami szegregációhoz vezethet és csökkentheti a kulturális és szociális integrációt (Insee, 2016; Ministère de l'Intérieur et des Outre-mer, 2020).

Összefoglalás

A bevándorlás az egyik legsürgetőbb és legkomplexebb kihívások közé tartozik a modern társadalmak számára, mely hatással van a gazdasági, társadalmi és kulturális

dimenziókra egyaránt. Franciaország, mint az Európai Unió egyik legnagyobb bevándorlóországa, különösen fontos szerepet játszik ebben a tekintetben.

Franciaország számos politikai intézkedést és programot vezetett be az integráció elősegítése érdekében a bevándorló gyermekek és családok számára. Ezek között találhatók polgári, társadalmi integrációs programok a mindennapi életbe való beilleszkedésre és nyelvi programok, melyek segítséget nyújtanak a bevándorló gyermekeknek megtanulni a francia nyelvet és így könnyebben beilleszkedni az iskolai környezetbe és az oktatási folyamatba.

Ezen intézkedések és programok célja, hogy segítsék a bevándorló gyermekeket sikeresen integrálódni a francia oktatási rendszerbe, és biztosítsák számukra az esélyegyenlőséget az oktatás terén. A rendszer folyamatos fejlesztése és az integráció támogatása kulcsfontosságú ahhoz, hogy a bevándorló gyermekek sikeresen vegyenek részt az iskolai oktatásban és megfelelően be tudjanak illeszkedni a francia társadalomba.

A bevándorlók és menekültek jelentős része alacsony képzettséggel rendelkezik, és nehezebben talál munkát, ami gazdasági kihívásokat jelent az ország számára, különösen a munkanélküliség és a szegénység területén. Ezen kihívások kezelése érdekében Franciaország folyamatosan ellenőrzi és fejleszti az erre irányuló politikai és társadalmi intézkedéseket, programokat. Ezek a kérdések és problémák azonban továbbra is központi helyet foglalnak el mind a francia közvéleményben, mind a különböző gazdasági és politikai megközelítésekben.

A kutatások azt igazolják, hogy az oktatáspolitikának valódi hatása lehet az integrációra, ezért nagyon fontos, hogy az országok felismerjék, sokat kell tenniük a helyzet javítása érdekében. A változás elérése érdekében nagy erőfeszítésekre van szükség, és a társadalom, a közösség egységes összefogása elengedhetetlen ahhoz, hogy előrelépést érjenek el az iskolai integráció terén. A politikai, gazdasági és társadalmi intézkedések felülvizsgálata, fejlesztése és a közösség erőfeszítései elkerülhetetlenek annak érdekében, hogy valódi előrelépés legyen tapasztalható az iskolai integráció terén. Az integráció előmozdítása az egyén megsegítésén túl az egész társadalom érdekét szolgálja és hozzájárul a társadalmi egyenlőség és harmónia, valamint a kulturális sokszínűség megteremtéséhez, amely mindenki számára jobb jövőt biztosíthat.

IRODALOM

- ANCLI -- Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (2018). *L'évolution de l'illettrisme en France*. <http://www.ancli.gouv.fr/Illettrisme/Les-chiffres/Niveau-national/L-enquete-Information-et-Vie-Quotidienne>
- Bonjour Bonjour – Trouvez la formation qu'il vous faut pour apprendre le français <https://www.bonjourbonjour.fr/>
- Bornstein, M.H., Bohr, Y. & Hamel, K. (2020). Immigration, acculturation, et pratiques parentales. In Tremblay R.E., Boivin M., Peters, RDeV. & Bornstein MH (eds): *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. <https://www.enfant-encyclopedie.com/immigration/selon-experts/immigration-acculturation-et-pratiques-parentales>

- Caille, J-P., Cosquéric, A., Miranda, É. & Viard-Guillot, L. (2016). *La réussite scolaire des enfants d'immigrés au collège est plus liée au capital culturel de leur famille qu'à leur passé migratoire*. Insee Références. <https://www.ozp.fr/spip.php?article19720>
- Centre d'observation de la population (2020). *Immigrés et étrangers* <https://www.observationsociete.fr/definitions/immigres-et-etrangers/>
- Charpentier, M. & Graffeuil, J. (2016). La scolarisation des élèves allophones dans le 2nd degré : inclusion en classe ordinaire, accompagnement en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A), *Administration & Éducation*, 2016/2 (150), 87-91. <https://www.doi.org/10.3917/admed.150.0087>
- Choquet, S. (2017). *Les modèles d'intégration en Europe*. La Fondation Robert Schuman, Le centre de recherches et d'études sur l'Europe. <https://www.robert-schuman.eu/questions-d-europe/0449-les-modeles-d-integration-en-europe>
- Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. Qu'est-ce qui est important dans leurs études?, *Sprogforum*, 19, 15–20.
- Cusset, P-Y., Garner, H., Harfi, M., Lainé, F.L. & Marguerit, D. (2015). *Jeunes issus de l'immigration : quels obstacles à leur insertion économique?*, France Stratégie. Évaluer, anticiper, débattre, proposer. La note d'analyse, Hors série.
- Decoufflé, A-C. (1998). *Les mots de l'immigration et de l'intégration. Elements de vocabulaire*. Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Direction de la Recherche des Etudes de l'Evaluation et des Statistiques, Centre d'information et de documentation.
- Delarue, F. (2005). Les structures d'accueil pour les enfants étrangers non francophones en âge d'être scolarisés, *Diversité, Les enfants dans la ville*, 141, 119–120. <https://doi.org/10.3406/diver.2005.2422>
- Escoffier, S. (2021). „Enseignement-apprentissage du FLS en dispositifs UPE2A”, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 18-33. <https://doi.org/10.4000/rdlc.9813>
- European Union Agency for Asylum (2016). *Gyakorlati útmutató: A menekültügyi eljáráshoz való hozzáférés*. Luxembourg: Az Európai Unió Kiadóhivatala. https://euaa.europa.eu/sites/default/files/publications/Practical_Tools-_Access_To_Procedures-Practical-Guide-HU.pdf.pdf
- Eurostat (2023). *Migration and migrant population statistics*. Immigrants, 2021. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics#Migration_flows:_Immigration_to_the_EU_was_2.3_million_in_2021
- Harzoune, M. (2022). *Que représente l'immigration économique aujourd'hui en France?*. Palais de la Porte Dorée: Économie et Immigration. <https://www.histoire-immigration.fr/economie-et-immigration/que-represente-l-immigration-economique-aujourd-hui-en-france>
- Ichou, M. (2014). *Les origines des inégalités scolaires. Contribution à l'étude des trajectoires scolaires des enfants d'immigrés en France et en Angleterre*. Sciences Po, Paris: Thèse de doctorat en sociologie. <https://doi.org/10.3406/diver.2013.3740>
- Insee - Institut national de la statistique et des études économiques (2016). *La localisation géographique des immigrés*. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2121524>
- Insee - Institut national de la statistique et des études économiques (2019). *Emploi, chômage, revenus du travail*. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4175267?sommaire=4182950>
- Insee - Institut national de la statistique et des études économiques (2022). *Niveau de diplôme des immigrés et des descendants d'immigrés par origine géographique*, Données annuelles 2022. https://www.insee.fr/fr/statistiques/4187349#tableau-figure1_radiol
- Insee - Institut national de la statistique et des études économiques (2023a). *L'essentiel sur... les immigrés et les étrangers*. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212>
- Insee - Institut national de la statistique et des études économiques (2023b). *Population immigrée et étrangère en France, Données annuelles de 1921 à 2022*. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2381757>

- Insee - Institut national de la statistique et des études économiques (2023c). *Population immigrée et étrangère par sexe et âge*. Données annuelles de 1990 à 2022 <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2381759>
- Kissangoula, J. (2008). Droit à l'instruction, In Andriantsimbazoniva, J. (dir.), *Dictionnaire des droits de l'Homme* (pp. 532–537), PUF.
- Ministère de l'Intérieur et des Outre-mer (2020). *La population étrangère en France et dans d'autres pays*. Ministère de l'Intérieur et des Outre-mer, 18–24. <https://www.immigration.interieur.gouv.fr>
- Ministère de l'Intérieur (2015). *Livret d'information des mairies*. Ministère de l'Intérieur, 12/09/2015. <https://www.interieur.gouv.fr/content/download/87782/681072/file/2015-kit-maires-15-09.pdf>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2017). *Relations école-famille: Dispositif Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants au titre de l'année scolaire 2017*. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo15/MENE1709979C.htm>
- Nonnon, E. (1991). Difficultés du langage oral et écrit chez les enfants de l'immigration en échec scolaire : quelques éléments d'analyse, In *Enfance* 45(4), 335-354. <https://doi.org/10.3406/enfan.1991.1989>
- OCDE - Organisation de coopération et de développement économiques (2015). *Les élèves immigrés et l'école*. Avancer sur le chemin de l'intégration. Principaux résultats. <https://www.oecd.org/fr/education/Les-eleves-immigres-et-lecole-avancer-sur-le-chemin-de-lintegration.pdf>
- Observatoire des Inégalités (2019). *Chômage des immigrés : le poids des inégalités sociales et des discriminations*. <https://www.inegalites.fr/Chomage-des-immigres-le-poids-des-inegalites-sociales-et-des-discriminations>
- OFII - Office Français de l'Immigration et de l'Intégration: *Le contrat d'intégration républicaine*. <https://www.ofii.fr/procedure/accueil-integration/>
- Ofpra - Office français de protection des réfugiés et apatrides (2023). *Les premières données de l'asile 2022 à l'Ofpra sont disponibles* [Chiffres provisoires]. <https://www.ofpra.gouv.fr/actualites/les-premieres-donnees-de-lasile-2022-a-lofpra-sont-disponibles-chiffres-provisoires>
- Raillard, M. (2020). *L'intégration des enfants primo-arrivants à l'école*. Education, 2020. <https://univ-fcomte.hal.science/hal-02972717/document>
- Réfugiés.info: *Construire votre parcours d'intégration* <https://refugies.info/fr/dispositif/5f91a254fc-486c0047ef57c9>
- Service Public - Le site officiel de l'administration française: *En quoi consiste l'allocation pour demandeur d'asile (Ada)?* <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F33314>
- Service Public - Le site officiel de l'administration française: *Qu'est-ce que le contrat d'intégration républicaine (CIR)?* <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F17048>
- Valette, M.-F. (2018). Le droit à l'éducation à l'épreuve des migrations en France, *École et migration*, 34(4), 73–92. <https://doi.org/10.4000/remi.11712>

Jogszabályok, rendeletek

- CEDS Autisme Europe c. France, Décision sur le bien-fondé du 4 novembre 2003, §.53.
- Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile (Ceseda) https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte_lc/LEGITEXT000006070158/
- Déclaration Universelle des Droits de l'Homme <https://www.coe.int/fr/web/compass/the-universal-declaration-of-human-rights-full-version->
- Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, 2013, § 25.

Integration of immigrant children in public education in France

The integration of immigrant children in public education in France is an important and topical issue that challenges both the French education system and society. In recent decades, migration processes have strongly influenced the demographic composition of French schools, and many immigrant families have been brought into the country. The integration of immigrant children into the French education system poses linguistic, cultural and social challenges for those involved in the process. The education of immigrants is a key issue not only for the education system but also for society as a whole, as it helps to promote diversity and equal opportunities. This study aims to provide a deeper insight into the educational situation of immigrant children in France. It presents the policies and programmes put in place to promote integration and analyses the initiatives and practices that contribute to successful participation in education.

Keywords: immigration, integration, education, equal opportunities

FÜREDI ÉVA

Külföldi gyerekek iskolai integrációja Magyarországon – szükségletek, lehetőségek és kihívások

Nem újdonság a külföldi gyerekek jelenléte a magyar közoktatásban, mégis csak az Ukrajna elleni háború 2022. 02. 24-i kitörését követően került a külföldi gyerekek iskolai integrációjának kérdése a figyelem fókuszába, amikor azzal szembesültünk, hogy a háború nem ér véget a következő tanévkezdésig, és a hazánkban menedéket talált gyerekeknek iskolába kell járniuk. Nincs központi integrációs stratégia, az intézmények a saját eszközeikkel és módszereikkel próbálják a magyarul nem beszélő gyerekeket segíteni a magyar oktatásba történő integrációban, amihez sok esetben civil szervezetek nyújtanak szakmai támogatást. Jelen tanulmányban bemutatjuk, hogy milyen szükségletek és igények merülnek fel egy magyar nyelven nem beszélő tanuló érkezésekor, milyen nehézségek adódnak, és milyen lehetőségek vannak az inklúzió támogatására. Kitérünk a Menedék Egyesület szakmai tapasztalataira és megosztunk olyan jógyakorlatokat, amelyek hasznosak lehetnek a külföldiek fogadó pedagógusok, intézmények számára.

Kulcsszavak: integráció, oktatás, külföldi gyerekek, befogadó iskolák

*“A társadalom elfogadott, támogatott sokszínűsége,
a legalsó szint szabadsága a békés, kiegyensúlyozott élet alapja.
A kulturális monokultúra életveszélyes.”*

Csányi Vilmos

Bevezető

Külföldi¹ gyerekek mindig is jelen voltak a magyar oktatásban. Szükségleteikkel, nehézségeikkel az őket befogadó iskolák helyben foglalkoztak minden plusz pénzbeli vagy szakmai támogatás nélkül. 2022. február 24-től, amikor az Ukrajna elleni háború kitörését követően ukrán állampolgárok és Ukrajnában élő más országok állampolgárainak tízezrei menekültek Magyarországra, már nem lehetett nem foglalkozni a kérdéssel. Eleinte mindenki bízott a helyzet átmenetiségében, de az országnak szembesülnie kellett azzal, hogy a háború elhúzódik és az itt menedéket kereső embereknek komplex segísége van szük-

¹ Sokféle státuszban tartózkodhatnak Magyarországon gyerekek, lehetnek például nemzetközi védelemben részesítettek (menekült, oltalmazott), lehetnek tartózkodási engedéllyel rendelkezők (akiknek a szülei Magyarországon dolgoznak, tanulnak vagy vállalkoznak), lehetnek ideiglenes védelmet élvezők (menedékesek). Bár különféle módokon érkeztek és tartózkodnak Magyarországon, az iskolai szükségleteik nagyon hasonlóak. Ezért ebben a tanulmányban, ha nincs külön indok másképp említeni, akkor külföldi gyerekek kifejezéssel utalunk rájuk.

ségük. A hiányos állami ellátás miatt hatalmas részt vállaltak ebben a civil és az egyházi szervezetek, illetve magánszemélyek. Az alapvető szükségletek – mint lakhatás, ételmezés, ruházkodás, később munkakeresés – kielégítését követően a gyerekek beiskolázását is meg kellett oldani. A háborús krízis újra előtérbe hozta a menekült gyerekek iskolai integrációjának eddig is létező, de mostohagyerekként kezelt, szőnyeg alá söpört kérdését. Az ukrán gyerekek tömeges érkezése kapcsán szembe kellett nézni azzal, hogy a magyar nyelven zajló oktatásba beilleszteni olyan gyerekeket, akik nem beszélnek a nyelvünket és nem is latin betűs írással írnak, nem kis feladat, amelyhez elengedhetetlen a plusz támogatás és erőforrás biztosítása. Ráadásul a nyelvtanulás csak egy kis szelete az integrációnak, ezen kívül számos területen kell támogatni az érkezőket és a befogadó közösséget azért, hogy a gyerekek jól tudjanak boldogulni, be tudjanak illeszkedni és lehetőséget kapjanak a fejlődésre a megváltozott élethelyzetben és körülmények között.

A Menedék Egyesület közel harminc éve segíti a Magyarországra érkező külföldiek integrációját, amelybe az iskolai beilleszkedés támogatása is beletartozik. Jelen tanulmány célja az, hogy bemutassa, milyen szükségletek és igények merülnek fel egy magyar nyelven nem beszélő tanuló érkezésekor, milyen nehézségek adódnak rövid- és hosszú távon, és milyen lehetőségek vannak az inklúzió támogatására, amely nem csupán a gyerekek, de a szülők, a pedagógusok és az iskola támogatását is jelenti. A tanulmányban kitérünk a Menedék Egyesület munkatársainak tapasztalataira és megosztunk olyan jógyakorlatokat, amelyek hasznosak lehetnek a külföldieket fogadó pedagógusok, intézmények számára.

Óvodában, iskolában Magyarországon

A törvény szerint a három hónapnál hosszabb ideig Magyarországon tartózkodó külföldi gyerekek hároméves koruktól óvoda-, hatéves koruktól pedig iskolakötelezettek². Szabad iskolaválasztás van, viszont csak a lakóhely szerinti körzetes óvoda és iskola köteles felvenni a körzetében lakó gyerekeket.

Sajnos Magyarországon jelenleg nincs államilag kialakított integrációs stratégia, amelynek kialakítása az állam feladata lenne. A külföldi gyerekek beilleszkedésének támogatásához elengedhetetlen a pedagógusképzés átalakítása, interkulturális kompetencia fejlesztést célzó tantárgyak integrálása. Rendszerszintű képzés hiányában jelenleg civil szervezetek próbálják ezt pótolni.

A menekült gyerekeknek élethelyzetükből adódóan speciális szükségleteik vannak, amelyeket mindenképpen figyelembe kell venni a magyar oktatásba történő integráció során. A magyarul és sokszor angolul sem beszélő, teljesen más iskolarendszerből érkező gyerekek és szüleik számára fontos, hogy átlátható legyen a beiratkozás folyamata, a tanév és a hozzá kapcsolódó ügyintézés rendje. A beiratkozáshoz szükséges adminisztrációhoz sokszor elengedhetetlen egy tolmács jelenléte, különben a szülők nemhogy a papírokat nem tudják kitölteni, de az alapvető információkat sem értik meg.

² 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről – <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>

³ Az 1951-es Genfi Egyezmény szavaival: a menekült olyan, aki származási országán kívül tartózkodó ember, aki megalapozottan fél attól, hogy származási országában üldözés érne faja, vallása, nemzetsége, politikai véleménye vagy egy meghatározott társadalmi csoporthoz való tartozása miatt, és saját állama védelmét nem tudja vagy az üldözéstől való félelme miatt nem akarja igénybe venni.

Iskolaérettség

A magyar gyerekek tekintetében, ha kétséges az iskolaérettség, akkor a gyermeket, aki az adott év augusztus 31. napjáig betölti a 6. életévét, indokolt esetben a szülő kérésére egy további évre az Oktatási Hivatal döntése alapján egy évig még óvodában lehet tartani. A kérelmet az utolsó óvodai év (amelyben a gyerek a 6. életévét betölti) január 18. napjáig lehet beadni. Ha a gyerek a 7. életévét betölti, akkor a tankötelezettség már nem halasztható⁴. Láthatjuk, hogy még egy magyar gyerek esetében is elég szűk a mozgástér, pedig a gyerekek nem egyforma ütemben fejlődnek, és ilyen kicsi korban egy év alatt rengeteg változás következhet be a fejlettségben.

A külföldi gyerekek esetében számos tényező nehezíti az iskolaérettség megállapítását. Nem csupán a nyelvi korlátok miatt nehéz megállapítani, hogy érett-e a gyerek az iskolára. Azok a gyerekek, akik az európaiaktól jelentősen eltérő kultúrákból jöttek, nem jártak óvodába, esetleg nagyon eltérő a lányok és a fiúk neveltetése, hatalmas hátrányból indulnak. Az is előfordul, hogy az adott év január 18. napja után érkeznek, így kénytelenek a szülők a 6. életévét éppen csak betöltött gyereküket iskolába íratni, pedig jót tenne neki még egy év szocializáció és szabad, játékos nyelvtanulás az óvodában. Egyedül az ukránok részére biztosítják a szülői kérelem benyújtásának és elbírálásának⁵ lehetőségét a határidőtől eltérően is, így a 6. életévüket éppen betöltött ukrán gyerekeknek van esélyük még egy évet óvodában tölteni és ott a magyar nyelvet elsajátítani.

Iskolai osztályba sorolás

Az iskoláskorú gyerekek osztályba sorolása iskolánként nagyon eltérő lehet. Találkozunk már elrettentő példákkal is, amelyek az érintett gyermekre és a közvetlen környezetére is rendkívül károsak. Ilyen például, amikor egy egészen nagy – kilenc–tíz éves vagy akár idősebb – gyermeket az életkoránál és tudásánál sokkal alacsonyabb (sokszor első) osztályba helyeznek, mondván, hogy nem tud magyarul és meg kell tanulnia írni, olvasni. Nem kell ahhoz sem pszichológusnak, sem pedagógusnak lenni, hogy lássuk, milyen káros ez a gyermekre. Egy nagyobb gyerek a kicsik között leértékelve, kisgyerekként kezelve érzi magát és sokszor így is kezelik, amely a testi, mentális és pszichés fejlődését nagy mértékben akadályozza. A nagy korkülönbség pedig táptalaja lehet a kirekesztésnek vagy zaklatásnak is. Nagyon fontos tehát, hogy a gyerek az életkorának és elvárható tudásszintjének megfelelő osztályba kerüljön.

Az is kialakult gyakorlat, hogy a külföldön befejezett tanévet Magyarországon újrajárja a gyermek és ebben az évben leginkább a nyelvtanuláson és a beilleszkedésen van a hangsúly. Olyan gyakorlattal is találkozunk, amikor teljesen egyéni szempontok alapján dől el az osztályba sorolás. Ez azért jó, mert a gyerekek fejlettségi szintje nagyon különböző, és így aki előrébb tart, őt abszolút az életkorának megfelelő osztályba tudják sorolni, nem szükséges alacsonyabb osztályba íratni, aki pedig több fejlesztést igényel, ismételheti a külföldön elvégzett osztályát vagy ha nem járt iskolába, akkor számára jó lehet bizonyos mértékű visszasorolás.

⁴ https://www.oktatas.hu/koznevelas/tankotelezettseg/tankotelezettseg_halasztasa (2023.09.29.)

⁵ A Menedék Egyesület kérdésére az az Oktatási Hivatal által adott hivatalos válasz alapján.

Felmerülhet még az első osztályos gyerekek esetében az első osztály megismétlésének lehetősége a szülő kérésére. Vannak helyzetek, amikor ez jó megoldás, mert az ilyen kicsi gyerekek egy év alatt rengeteget tudnak fejlődni. Ha elsőben nagyon nehéz a figyelem megtartása, nem tud haladni a többiekkel a gyerek, a tanító azt látja, hogy még nagyon éretlen, akkor lehet a szülővel erről egyeztetni és a szülő kérheti, hogy a gyermeke még egyszer járjon első osztályba. Olyan vélemények is vannak, és ennek is van létjogosultsága, hogy sok támogatással érdemes inkább tovább vinni a kisgyermeket a második osztályba, hogy együtt maradjon a már megszokott társaival. Egy tanárnő azt reflektálta erre, hogy nem volt még olyan gyerek a pályafutása alatt, aki második osztály végére ne tanult volna meg írni, olvasni, számolni. Láthatjuk tehát, hogy sokféle megoldás létezik és a legjobb mindig az, ha a gyerek érdekeit, szükségleteit vesszük elsőként figyelembe.

Tudásszint-mérés, -értékelés

A külföldi tanulók értékelésének kérdése szakmailag sokat vitatott terület. A tapasztaltabb iskolákban a gyerekek egyéni képességeiknek, készségeiknek, tudásszintjüknek, nyelvismeretüknek megfelelő feladatokat kapnak, ezek megoldásáért pedig osztályzatot. Ez motiválja őket, hogy tovább fejlődjenek. Az ellenkezője is előfordul, amikor a magyarul nem vagy csak alig értő gyerek elé odateszik a magyar történelem, irodalom, kémia stb. feladatlapot és a gyerek nem fogja tudni megoldani ugyanazt, amit a magyar anyanyelvű gyerekek⁶. Ez a sorozatos kudarcélmény demotiváltságot és reménytelenség-érzést okoz a gyermekben. Azt érzi, hogy semmi értelme próbálkoznival, hatalmas a szakadék az ő tudása és az elvárt tudás között, amit soha nem lesz képes megugrani. Ezek a gyerekek könnyen válhatnak depresszióssá és lemorzsolódhatnak az oktatásból, ami azt mutatja, hogy a gyerekek önértékelését, jövőképét nagyon meghatározza az iskola, a pedagógusok munkája, hozzáállása, amely tud nagyon támogató és fejlesztő, de romboló is lenni. Első évben szoktak még a felmentés lehetőségével is élni az iskolák bizonyos tantárgyakból, de nyilván a továbbtanulás miatt ez csak nagyon átmeneti megoldás lehet. Arra is van példa, hogy elégtelent adnak a külföldi gyerekeknek és nyár végén osztályozó vizsgát tehet. Ez olyan esetben nem célravezető, amikor csak a nyelvtudás hiánya miatt nem tudja teljesíteni a tantárgyat a magyarok számára kialakított elvárásoknak megfelelően. Teljesen más az, ha beszél és érti a nyelvet, és azért kap elégtelent, mert nem tanulta meg az anyagokat.

A magyar mint idegen nyelv tanulása⁷

Mivel Magyarországon az oktatás nyelve a magyar, elengedhetetlen, hogy a gyerekek megtanulják a nyelvünket, amihez viszont minden támogatást meg kell kapniuk. Sajnos csak az ukrán, menedékes státuszú⁸ gyerekek számára biztosít az állam külön

⁶ Ezt a szakirodalom hideg integrációnak nevezi, amikor a beilleszkedés csak *megtörténik* a gyerekekkel, nem kap semmilyen plusz támogatást.

⁷ A későbbiekben esetenként a MID betűszót használjuk a magyar mint idegen nyelv kifejezésre.

⁸ Menedékes státusz: azok az ukrán állampolgárok kaphatják meg, akik 2022. 02. 24-ét követően érkeztek Magyarországra, 86/2022. (III.7.) kormányrendelet – <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2200086.kor>

dedikált időt és pénzt erre, pedig minden külföldi gyereknek ugyanúgy szüksége van magyar mint idegen nyelv tanulásra, ami nem szerepel a magyar tantervben. Ezért sokszor van szükség civil szervezetekre, akik saját erőforrásból vagy önkéntesek bevonásával biztosítanak külön magyarórákat az érintett gyerekeknek. A tanárral megvalósított órákon kívül pedig fontos szerepe van a közösségnek, a magyar gyerekekkel együtt eltöltött időnek, játéknak, amikor spontán nyelvtanulás is megy végbe. Szerencsés pl. a külföldi gyerekeket órán is magyar gyerekek mellé ültetni, így előbb elindul a kommunikáció.

Középfokú oktatáshoz való hozzáférés

A külföldi gyerekek ugyanolyan feltételekkel férhetnek hozzá Magyarországon a középfokú oktatáshoz, mint a magyarok. A lehetőség jó, de a valóságban a külföldiek számára nagyon nehéz a bekerülés, még nehezebb a követelmények teljesítése. A magyar nyelv- és irodalom, valamint a matematika központi feladatsort a külföldi gyerekeknek is magyar nyelven kell megírniuk. Egy olyan diák például, aki hetedik vagy nyolcadik osztályos korában érkezett Magyarországra, nyolcadik év végére még nem rendelkezik olyan magas szintű magyar nyelvtudással, ami elegendő ahhoz, hogy olyan szinten megírja a felvételi feladatsorokat, amilyen szintre egyébként a nyelvtudás birtokában képes lenne. Emiatt sok gyerek nem jut hozzá ahhoz a színvonalú oktatáshoz, amire a képességei alapján szüksége lenne. Sok iskola próbál segíteni ezeknek a gyerekeknek. Azt javasolják, hogy mindenképpen írják meg a gyerekek a központi felvételit, akkor is, ha gyenge eredményt érnek el, mert így legalább bekerülnek azok közé, akik olyan intézményekbe mehetnek, ahol elvárt a központi felvételi megírása. Ezt követően az általános iskolák (vagy civil szervezetek) felveszik a kapcsolatot olyan középfokú oktatást biztosító intézményekkel, akik tapasztalattal rendelkeznek és nyitottak a külföldi gyerekek fogadására. Általában az első körben felvett tanulók után marad néhány fenntartott férőhely az iskolákban, ezeknek a megpályázásában tudnak segíteni az általános iskolák és a segítő szervezetek. Ezekre a helyekre egyéni felvételi eljárással lehet bekerülni. Ha valaki nem kerül be egyetlen középiskolába sem a felvételi eljárás során, de még tanköteles korú, akkor a tankerület jelöl ki számára intézményt.

Saját kultúra megőrzése

Nagyon fontos, hogy a hazánkban élő külföldiek megőrizhessék a saját kultúrájukat, identitásukat. Ebben az iskola is tud támogatást adni azzal, ha szorgalmazza a kultúrák bemutatását, ápolását célzó programokat. Az integráció mellett az is fontos, hogy az azonos kultúrából érkezetteknek legyen lehetőségük egymáshoz kapcsolódni, ápolni a szokásokat, hagyományokat, megünnepelni az ünnepeket. Bár ez kézenfekvőnek tűnik és sok esetben segíti a gyermekek integrációját, de figyelembe kell venni, hogy az etnicitáshoz kapcsolódó különlegességek kiemelése helyett a hétköznapi szokásokra érdemes hangsúlyt fektetni. Ehhez elengedhetetlen a társadalmi tudatosság-növelés az iskolákban a gyerekek és a pedagógusok körében is.

A Menedék Egyesület iskolai integrációs munkája során számos – zömében Budapesti és néhány vidéki – iskolával került kapcsolatba. Léteznek nagyon pozitív,

menekültbarát intézmények, ahol akár nagy számban fogadnak külföldi gyerekeket, de olyanok is, akik mindent megtesznek azért, hogy menekült vagy migráns⁹ háttérű, magyarul nem beszélő tanulók ne járjanak az iskolájukba.

A befogadó és kevésbé befogadó iskolákról Bognár Katalin, a Menedék Egyesület szakmai vezetője és Hetzer Katalin iskolai integrációs szakértő írtak átfogóan a *Valahol otthon lenni, Menekültek társadalmi beilleszkedése* című tanulmánykötetben (Bognár & Hetzer, 2022 in Kováts & Soltész, 2022).

Ukrán krízis – kialakult helyzet és válaszok

2022. 02. 24-én Oroszország megtámadta Ukrajnát, amelynek következtében milliók kényszerültek lakóhelyük elhagyására, más országokban keresve menedéket. Magyarországon nincsenek nyilvánosságra hozott pontos adatok az Ukrajnából érkezők és itt menedékjogot kérők számáról. A kezdeti időszakban a legfontosabb az volt, hogy biztonságos elhelyezéshez, ételhez és szükség esetén orvosi ellátáshoz jussanak a hazánkba érkezők. Az elmúlt években ellehetetlenített menekültellátó rendszer miatt ebben leginkább magánszemélyek, egyházi és civil szervezetek segítették a rászorulókat. A magyar állam később a BOK Csarnokba irányította az érkezőket és különböző szállásokra juttatta el őket az országban, nem feltétlenül az igényeiknek és szükségleteinek megfelelően. Az Ukrajnából menekülők menedékes státuszra váltak jogosulttá, amely egy átmeneti veszélyhelyzetben történő itt tartózkodásra jogosít. Ezt a státuszt az Országos Idegenrendészeti Főigazgatóságnál (OIF) kérelmezhetik azok, akik 2022. 02. 24-ét követően lépték át a magyar határt. Munkát vállalhatnak, létfenntartási támogatásra, ingyenes egészségügyi ellátásra váltak jogosulttá, a 3–6 év közötti gyerekekre vonatkozik az óvodába és iskolába járás joga és kötelezettsége, valamint adott az ingyenes intézményi étkezés lehetősége is az első félévben feltételek nélkül, ezt követően pedig bizonyos feltételek teljesülése esetén. Mivel évek óta nem létezik központi integrált pedagógiai program, ezért bizonyos iskolák kivételével az integrált oktatásra nincs sem erőforrás, sem kialakult gyakorlat. Budapest belsőbb kerületeiben jellemző leginkább a külföldi – magyarul nem beszélő – gyerekek jelenléte, így ezek az iskolák kidolgozták saját módszereiket a gyerekek magyar iskolarendszerbe történő integrálására. Ezek az intézmények voltak azok, akik elsőként befogadtak nem csak a körzetükbe tartozó ukrán gyerekeket is. A kormány meghatározott egy normatívát, amelynek fejében heti öt egyéni magyar mint idegen nyelv órát kell biztosítani a menedékes státusszal rendelkező ukrán gyerekeknek. Ez egyrészt pozitív, mert az iskolák támogatást, a gyerekek pedig fejlesztést kapnak, másrészt hiányzik ennek a human erőforrás oldala, azaz az iskolák többségében egyáltalán nincs vagy csak nagyon kevés magyar mint idegen nyelv tanár van. Azokban az iskolákban pedig, ahová 40-50 ukrán gyerek jár, nehézséget jelent megszervezni ennyi egyéni magyarórát tanítás után. A legtöbb iskola azért igyekszik a saját kapacitásait maximálisan kihasználva valamilyen formában teljesíteni ezeket a plusz órákat. Sajnos vannak olyan iskolák

⁹ A migránsok olyan személyek, akik valamilyen okból, például munkavállalási céllal, tanulmányok folytatása miatt vagy párkapcsolati okokból költöznek egyik országból a másikba, de az is migráns, aki kényszerűségből hagyja el a hazáját.

is, akik nem tudnak/akarnak szembenézni a kialakult helyzettel és elutasítják vagy megnehezítik a külföldi tanulók felvételét.

A Menedék Egyesület az ukrainai háború első évének tapasztalatai alapján szakpolitikai állásfoglalásokat készített a lakhatás, a munkaerőpiac, az egészségügy és az oktatás témáiban, reflektálva az elmúlt évben felmerült szükségletekre és problémákra¹⁰.

A 2022/2023-as tanévben sok ukrán szülő íratatta be gyermekét a magyar oktatásba, sokan viszont nem, amelynek különböző lehetséges okait is kifejtjük a jelen tanulmányban. Pontos számadatok nem állnak rendelkezésünkre, de a UNHCR¹¹ feltételezése szerint három ukrán gyerekből kettő nem jár magyar iskolába. Eltelt egy tanév, felmerült számos nehézség, születtek megoldások, maradtak kihívások és megoldásra váró problémák, ezeket taglaljuk a jelen tanulmány további részében.

Nyelvi megoszlás

Az Ukrajnából érkező gyerekek a nyelvi adottságok terén több csoportot képeznek. Az ukrán etnikumú gyerekek többsége kétnyelvű, azaz oroszul és ukránul is folyékonyan beszél. Az anyanyelvet illetően változatos a helyzet, a szülők életkorától és származási helyétől függően lehetnek orosz vagy ukrán anyanyelvűek is. A volt Szovjetunióban felnőtt generáció nagyrészt orosz ajkú, így a gyerekeik is orosz anyanyelvűek, az ukránt pedig iskolában tanulták/tanulják. Ezekre a gyerekekre az a jellemző, hogy oroszul hibátlanul beszélnek, de az iskolában írni ukránul tanultak, ezért írásban jobban tudják használni az ukrán nyelvet. Főként az ukrán nagyvárosokban élő középosztálybeli családok gyerekeinél fordul elő gyakran, hogy az iskolában már korán tanulnak angolul, így a latin betűk ismerete könnyíti az írás- és olvasástanulást a latin betűt használó országok nyelvén¹².

Nyelvi szempontból külön csoportot alkot az Ukrajnában – jellemzően Kárpátalján – élő magyar–ukrán kettős állampolgárok csoportja, akik magyarul és ukránul is beszélnek. Vannak köztük olyan – zömmel mélyszegénységben élő, roma származású, alulszocializált – családok, ahol a már iskoláskorú gyerekek szókincse, szocializáltsága, korához mért fejlettségi és tudásbeli szintje rendkívül alacsony. Nem ritka, hogy a szülők és a már tizenéves gyerekeik sem tudnak olvasni, nem ismerik a színeket, számokat stb. Az ő integrációjuk egy komplexebb feladat, amire más szervezetek – például a Romaversitas Alapítvány¹³ – specializálódtak.

A fenti csoportokon kívül érkeztek még Ukrajnából olyan harmadik országbeli diákok¹⁴ is, akik egyik fent említett nyelvet sem beszélik.

Az ukrán szülők bízva abban, hogy hamar haza tudnak térni, kezdetben az ukrán online oktatásba csatornázták be a gyerekeiket, amely egyáltalán nem volt újszerű vagy szokatlan, hiszen a COVID-19-járvány alatt az online oktatás rendszere kiépült,

¹⁰ Hogyan segítsük jól a menekülőket – az elmúlt egy év tapasztalatai, állásfoglalások (2022). Menedék Egyesület. <https://menedek.hu/hirek/hogyan-segitsuk-jol-menekuloket-az-elmult-egy-ev-tapasztalatai>

¹¹ United Nations High Commissioner for Refugees, az ENSZ Menekültügyi Főbiztossága

¹² A Menedék Egyesület ügyfélkörében szerzett tapasztalatok (nagyságrendileg 600 ukrán gyerekkel kerültünk kapcsolatba) alapján.

¹³ Romaversitas Alapítvány: <https://romaversitas.hu/>

¹⁴ A háború előtt Ukrajnában élt egyéb országok állampolgárai.

a gyerekek és a pedagógusok is jártasak voltak benne. A tanulók zöme ebben a formában tudta befejezni a 2021/2022-es tanévet. Viszont ahogy a COVID-járvány idején is tapasztalhattuk, a távoktatás, a folyamatos otthonlét és bezártság, a társas kapcsolatok hiánya nagyon negatívan befolyásolja a gyerekek és szüleik lelkiállapotát, ezért a családok többsége az ukrán oktatásban való részvétel mellett fontosnak tartotta, hogy a gyerekek mihamarabb valamilyen közösségbe tudjanak járni, megadva ezzel a normalitás egy szeletét és a kapcsolódás lehetőségét. Olyan családok is voltak, akik nem tudták biztosítani a gyerekeik számára az online oktatáshoz szükséges eszközöket, így ők nem tudták befejezni a tanévet.

A helyzet átmeneti megoldására születtek Magyarországon olyan kezdeményezések¹⁵, amelyek célja az iskolai oktatás kiegészítése, a jelenléti tanulás, a közösségek megteremtése és ápolása, a megszokotthoz hasonló, biztonságos – iskola-jellegű – közeg biztosítása volt, másrészt közülük többen segítették az online oktatásban való részvételt is (Lakatos, 2022). Szakmai szempontból fontos kiemelni a Piarista Gimnáziumban jelenleg is működő délutáni tanodát, amely jelenléti és online MID-órákkal, korrepetálással segíti a magyar oktatásban való boldogulást, emellett számos szabadidős tevékenységgel építi a közösséget, amelynek a saját identitás megőrzésében is fontos szerepe van¹⁶.

Beiratkozás magyar iskolába vagy ukrán online oktatás?

Eleinte tehát mindenki arra számított vagy legalábbis azt remélte, hogy a háború hamar véget ér, ezért nem is merült fel az ukrán gyerekek iskolai beiratásának kérdése, a szülők kivártak. Ebben az átmeneti időszakban a gyerekek online tanultak, illetve a tanodákban értelmesen és hasznosan töltötték az idejüket és haladtak valamelyest a tanulmányaikkal. Ezzel egyrészt a szülők amúgy is hatalmas terhei kicsit mérséklődtek, másrészt a gyerekek mentális és pszichés állapotára is pozitívan hatott, hogy az idejüket biztonságos helyen, strukturáltan, kortárs közösségben tölthették.

Időközben egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy a háborúnak nem lesz olyan hamar vége, mint ahogy azt sokan várták vagy remélték, sok szülő talált hosszabb távra lakhatást és munkát, a gyerekek tankötelezetté váltak.

A *beíratási hajlandóság* eleinte alacsony volt, amelynek számos oka látszott, ezeket vizsgáljuk az alábbiakban.

Ukrán iskola indulásának híre

Amint azt fent említettük, a szülők egészen az utolsó pillanatig vártak a beígért ukrán iskola elindulására. Ez érthető, hiszen egy idegen országban, ahol nem képzelnék el hosszabb jövőt, a nyelvet – amely nem hasonlít semmilyen más nyelvre – nem ismerik, inkább választanák a saját anyanyelven történő oktatást. Váratlanul érte a szülőket, hogy mégsem indul az ukrán tanítási nyelvű iskola, nem volt idejük megfelelő mennyiségű hiteles információt szerezni a magyar iskolarendszerről, így pánikszerűen

¹⁵ Részletesen lásd Lakatos Zsombor (2022) Ukrajnából érkezett gyermekek közoktatási integrációja című tanulmányát.

¹⁶ <https://budapestagainstwar.com/> (2023. 09. 29.)

kezdték egymástól, ismerősöktől és különböző szervezetektől, mint a Menedék Egyesület, segítséget és információkat kérni.

Sok szülő pedig továbbra is nem akkreditált „ukrán iskolába” járatta a gyermekét, ami nem felel meg a magyar törvényeknek, tehát nem helyettesíti a magyar közoktatásban való részvételt.

Nyelvtudás hiánya, információhiány, téves információk

A nyelvtudás hiánya és az információhiány is hozzájárult ahhoz, hogy a szülők nem írárták magyar iskolákba a gyerekeiket. Az Ukrajnából érkezetteknek csak kis százaléka beszél magyarul. Közülük a háborút megelőzően is jó szociális körülmények között élő családok viszonylag gördülékenyen megoldották a beiskolázás problémáját. A korábban már említett kárpátaljai roma gyerekek számára pedig nem a magyar nyelvtudás hiánya, hanem a társadalmi hátrányból fakadó nehézségek: szabályok ismeretének hiánya, a tanulás fontosságának alulértékelése és az analfabetizmus miatt rendkívül nehéz az iskolai integráció. Az ukrán ajkú – leginkább középosztálybeli vagy felső-középosztálybeli, nagyobb városokból jött – szülők jelentős része és már a kisebb gyerekek is elég jól beszélnek angolul. A kisebb településekről érkező munkáscsaládok pedig kizárólag ukránul és oroszul beszélnek. Az ő esetükben a komolyabb kérdésekben bármilyen kommunikációhoz – mint például a magyar iskolarendszerről szóló információk megszerzéséhez, a beiratkozáshoz és a pedagógusokkal való kapcsolattartáshoz – szükség van tolmácsra és/vagy interkulturális közvetítőre. Az angolul beszélők jobb eséllyel tudtak információkat szerezni, illetve könnyebben teremtettek kapcsolatot az angolul tudó tanárokkal. Mégsem mondhatjuk azt, hogy a csak ukránul és oroszul beszélő szülők ódzkodtak a gyerekeik magyar iskolába íratásától, ez inkább azzal van összefüggésben, hogy a szülők maguk mennyire rugalmasak más kérdésekben, mennyire magabiztosak vagy éppen traumatizáltak. Azok, akik soha nem jártak még külföldön és nem is tervezték ezt, nehezebben tudnak alkalmazkodni a teljesen megváltozott életkörülményekhez, mint azok, akik már utaztak vagy éltek máshol, találkoztak több kultúrával.

Az ismeretlentől való félelem egy természetes érzés, ezt nyílt, korrekt és pontos információk biztosításával lehet oldani, illetve lehetett és kellett volna központilag, ami nem történt meg, pedig az állam feladata lett volna. Az is gyakori volt, hogy a szorongó szülők saját félelmeiket kivetítve egymás szorongását erősítették és a magyar iskolákkal kapcsolatos negatív feltételezéseiket adták egymásnak tovább tényként, ami egy hamis valóságot tükrözött.

Kulturális különbségek, eltérő iskolarendszer

Azt gondolhatnánk, hogy szomszédos országok között a szokásainkban és a kultúrákban nincsenek túl nagy eltérések, de ez nem így van (Pölhe, 2023). A két oktatási rendszer közötti eltérések jelen írás szempontjából fontosak, hiszen befolyásolják a beíratási hajlandóságot.

Ukrajnában a tankötelezettség 5–17 éves korig tart. A gyerekek az iskola előtti évben, azaz 5 évesen tanulnak meg írni, olvasni. Az általános iskola 9 évfolyamos, amelyen belül az alap tagozat 1–4, az alsó tagozat 5–9 évfolyamig tart. Majd 2 év

következik az érettségiig, amelyet 17 évesen, a 11. osztály végén tesznek le a diákok. Az osztályozás 1–12-ig tartó pontrendszerben valósul meg. Az ukrán oktatási rendszer inkább szigorúnak, poroszosnak mondható. Fontos a szülőknek, hogy a gyerekeik kimagaslóan teljesítsenek, hozzák ki magukból a legtöbbet. Szinte minden ukrán gyerek tanul valamilyen hangszeren játszani, illetve elvárás az is, hogy a gyerekek versenyszerűen sportoljanak. A kreativitásra, képzőművészetekre is nagy hangsúlyt fektetnek. A felnőttek erősítik a gyerekek szereplési vágyát, támogatják a kisebb vagy nagyobb közönség előtti fellépésüket, így kevésbé jellemző rájuk a lámpaláz és a szorongás, mint a magyar gyerekekre (Pölhe, 2023).

A szülők sokszor mondják a magyar iskolákra, hogy gyengébbek, lazábbak a követelmények, mint Ukrajnában, de valójában ezt nem tudják megítélni pont a nyelvi akadályok miatt. Számos esetben hiányolják a házi feladatokat, tanulnivalókat, viszont egy idegen országban az első tanévben még nem a lexikális tudás megszerzésén van a hangsúly, hanem a beilleszkedésen és a nyelvtanuláson.

Bonyolult számukra a magyar iskolákban megszokott adminisztráció. Sok iskola viszonylag hamar elkészítette a nyomtatványok ukrán verzióját is, mégis sokszor nehézkesen működik a dokumentumkitöltés vagy az információátadás. Ilyen például a hiányzások igazolása vagy az osztályfőnök és a szülők közötti üzenetváltás. A kommunikáció facilitálásának szükségességére és lehetőségeire a jelen tanulmány gyakorlati részében térünk ki részletesebben.

Egy másik nagy különbség az étkezési szokásaink között van. Ez nem meglepő, hiszen mi sem vagyunk hozzászokva más országok ételeihez, sokszor az idegen ízek elsőre nem komfortosak. Főleg így van ez a gyerekeknél, akik még érzékenyebbek a megszokott, biztonságos ételekre, ízekre. Nem kell tehát csodálkozni, ha az ukrán kisgyerek nem akarja megenni például a gyümölcslevest, mert ők levesként nem, csak kompótként esznek hasonló étkezések után.

A gyereknevelési szokásokban is találhatunk különbségeket a magyar családokhoz képest. Az ukrán szülőknél jellemző, hogy erőteljesen a hagyományos nemi szerepek felé terelik a gyerekeket. A fiúknál fontos érték a bátorság, a helytállás és a gyengébbek védelmezése. A kislányok többségét pedig a női szerepek elsajátításában támogatják. Legtöbbször hosszú a hajuk, sok esetben a szülők maguk festik különböző színekre, illetve bonyolult fonatokat, frizurákat készítenek. Öltözködésükben, viselkedésükben nőiesek, sokszor idősebbnek tűnnek a koruknál (Pölhe, 2023).

Nemzeti öntudat mint a beiskolázást gátló tényező

A függetlenség, a nemzeti öntudat mindig is fontos volt az ukrán népnek. A háború kitörését követően ez még fajsúlyosabbá, fontosabbá vált. Sok ukrán állampolgár ettől a naptól kezdve nem hajlandó orosz nyelven megszólalni, közöttük vannak olyanok, akinek az orosz vallották eddig anyanyelvüknek, az ukránt pedig csak tanulták. A Magyarországra menekült, magyarul, angolul nem beszélő ukránoknak sokszor orosz nyelvet tanult személyek segítenek, hiszen sok esetben ez az egyetlen közvetítő nyelv, amin tudnak kommunikálni. Vannak Oroszországból származó személyek és általuk létrehozott szerveződések is, akik szintén többféle módon és formában támogatják az ukránokat. Az a tapasztalat, hogy az erős nemzeti öntudat ilyen esetekben gátolja a se-

gítség elfogadását. Az ukránok egy részéből az orosz felmenőkkel rendelkező segítők vagy az orosz nyelven történő kommunikáció komoly elutasítást vált ki, még abban az esetben is, amikor a célok közösek, azaz a Magyarországra érkezett ukránok átmeneti vagy hosszabb távú inklúziójában történő támogatása, beleértve az alap problémák megoldását, a lakhatás- és munkakeresést, valamint az iskolai beilleszkedés támogatását. Valóban nagyon fontos a nemzeti identitás megőrzése, amelynek megélésére és gyakorlására szerencsére vannak lehetőségek Magyarországon, viszont fontos az is, hogy a gyerekek az életkoruknak és a szükségleteinek megfelelően intézményi oktatásban vegyenek részt, betartva ezzel a törvényi kötelezettségüket is. Természetesen érthető a jelen helyzetben a nemzeti öntudat felerősödése, amely egy megküzdési forma is a traumával, viszont az a tapasztalat, hogy ezek a családok a gyerekeiket csak az ukrán online oktatásba, valamint a nem akkreditált, de ukrán nyelven tanító iskolászerű, de iskolát törvényesen nem helyettesítő kezdeményezésekbe járatják, és ezáltal beszűkül a szociális hálójuk, elszigetelődnek más kapcsolódási lehetőségektől, a magyar vagy más nemzetiségű emberektől.

Ukrán online oktatás

A COVID-19-járvány idején már megtapasztalhattuk az online oktatás nehézségeit és hátrányait a személyes részvételt igénylő oktatással szemben. Az online oktatásban a gyerekek otthon vannak, nincsenek kortárs közösségben, a napok nehezen strukturalizálhatók, a kisebb gyerekek szülei nehezen tudják megoldani a gyerekfelügyeletet. A bezártság, a társaság, a mozgás és a napi ritmus hiánya a gyerekek pszichés állapotára sincs jó hatással. Mindemellett nyilvánvalóan fontos, hogy a lehetőségekhez mérten folytassák az ukrán tanulmányaikat is, erre lehet egy megoldás, hogy az ukrán oktatásban egyéni tanrendben haladnak a magyar nappali oktatás mellett. Fontos kihangsúlyozni, hogy ez a gyerekek számára extrém megterhelést jelent, hiszen a testi-lelki fejlődéshez szükség van megfelelő mennyiségű és minőségű pihenésre is, ami a két tanrendet teljesítő, mellette zenélő, sportoló gyerekeknek elég korlátozottan adatik meg.

Traumatizáltság

Egy országváltás, sőt egy másik városba költözés is tud traumatikus lenni a gyerekeknek. Még akkor is, ha a szülők megfelelően elkőkészítik a helyzetet. Ehhez képest egy háborús krízisben minden összeomlik. Megszűnik az alapvető biztonságérzet, az emberek kényszerből hagyják el a hazájukat, és különböző okok és lehetőségek mentén választanak átmeneti menedéket. A kontroll érzése rendkívüli mértékben leszűkül, hiszen nincsen ráhatásuk az országukban zajló események alakulására. Krízis, trauma, veszteség és gyász jellemzi ezt az időszakot. A felnőttekkel menekülő gyerekeket ez nagyon megviseli. Ők még kevésbé tudják befolyásolni az eseményeket, a dolgok csak úgy megtörténnek velük és próbálnak ehhez alkalmazkodni.

Nyilvánvaló, hogy mind a felnőtteknek, mind a gyerekeknek nagy szükségük van segítségre. Ez kezdeti időszakban konkrét segítséget jelent lakhatásban, ételmezésben, az alapszükségletek biztosításában. Nagyon fontos viszont, hogy a kontrollt mielőbb vissza tudják szerezni az életük minél több területén. A segítők felelőssége, hogy

abban támogassák az érintetteket, hogy a saját erőforrásaikat felhasználva minél több dolgot ők maguk oldjanak meg. A gyerekek is hamarabb visszanyerik a biztonságérzésüket, jó lelkiállapotukat, ha azt látják, hogy a szüleik rugalmasan alkalmazkodnak a megváltozott körülményekhez és találnak megoldásokat a felmerülő nehézségekre.

Az iskolába járás többek között ezért is fontos, mert visszatérnek a normalitásba, ha nem is úgy, ahogy régen és nem is ott, ahol addig, de legalább valami hasonlót kapnak, amiben biztonságban érezhetik magukat. A napirend és közösség megnyugtató keretet ad, stabilizáló hatású.

A pedagógusok, iskolai szakemberek többsége számára is új volt ez a helyzet az első ukrán iskolások megérkezésekor. A traumatizáltság eddig nem volt a mindennapos módszertani tudás aktív része. Az iskolapszichológusok többsége is tapasztalatlan és eszköztelen volt, illetve nyelvtudás hiányában tehetetlennek érezhette magát. Szerecsére számos képzés, workshop¹⁷ és szakmai anyag (Kiss, 2023) elérhetővé vált a témában, amely bővíti a pedagógusok ismereteit és gyakorlati tanácsokat is ad.

Sajnos a szülők traumatizáltsága olyan beszűkülést is hozhat magával, amelyben nehéz a realitással szembesülni. Ilyen esetekben a szülők narratívája gyakran az, hogy hamarosan úgyis hazamennek, ezért nem érdemes iskolába íratni a gyerekeket. Akkor is felmerül ez a gondolat, amikor ez teljességgel irreális, mert lebombázott, már orosz fennhatóság alatti területről van szó, ahová nyilvánvalóan nem tudnak hazamenni.

Átmeneti jelleg

Az átmenetiség a menekült lét, így az ukrán krízis jellemzője is. A családok nem akarnak Magyarországon maradni, a háború vége után a többségük haza szeretne térni. Ezért nem látják értelmét annak, hogy magyar iskolába járjanak a gyerekeik, miközben erre a nyelvre nem lesz szükségük, az ukrán oktatásban viszont haladniuk kell. Ahogy telik az idő, egyre több szülő gondolkodik árnyaltabban. A háború elhúzódik, a gyerekeknek szükségük van arra, hogy közösségben legyenek, tanuljanak, így több szülő az idő múlásával látta be, hogy valójában a gyerekének az érdeke, hogy iskolába járjon és értse a befogadó ország nyelvét. Még mindig vannak olyanok persze, akik a nem akkreditált ukrán iskolát választják, ami szegregációt és egyben törvényszegést jelent, ami nem segíti hozzá sem a gyerekeket sem a felnőtteket ahhoz, hogy könnyebben boldoguljanak Magyarországon.

A Menedék Egyesület munkájának rövid bemutatása

A Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület közel három évtizede foglalkozik a Magyarországra bevándorló, illetve innen elvándorló hazai és külföldi állampolgárok társadalmi integrációjának elősegítésével szociális, oktatási és kulturális programjain keresztül.

Munkánk során kialakítottunk egy olyan komplex szolgáltatási rendszert, amelynek segítségével menekültek és más külföldiek ezreit támogattuk és támogatjuk abban, hogy hazánkban új otthonra találjanak. Egyéni és csoportos szociális munkával, nyelvi

¹⁷ A Menedék Egyesület számos workshopot tart pedagógusoknak és szociális szakembereknek a traumatizáltságról.

képzéssel, közösségi programokkal segítünk az ide érkező migránsoknak, hogy megismerjék és elfogadják a magyar kultúrát és szokásokat, állást és lakást találjanak, és eligazodjanak a hivatali útvesztőkben.

Az egyesület migrációval kapcsolatos társadalmi tudatosságot növelő képzéseket szervez és valósít meg olyan szakembereknek, akik munkájuk során migránsokkal kerülnek kapcsolatba: pedagógusoknak, szociális szakembereknek, egészségügyi dolgozóknak, rendészeti területen dolgozóknak.

A bevándorlók és a szakemberek támogatása mellett nagyon fontos számunkra, hogy a többségi társadalom nyitottabbá, elfogadóbbá váljon a hazánkba érkező külföldiek iránt, hiszen ez a migránsok sikeres integrációjának egyik elengedhetetlen feltétele. Ennek érdekében különböző oktatási, kulturális témájú projektek, programok megvalósításával építünk hidat a befogadó társadalom és a bevándorlók között.

A Menedék Egyesület iskolai beilleszkedést támogató munkája, tapasztalatai

A Menedék Egyesület egyértelmű álláspontja a traumatudatos pedagógiai elvekkel összhangban az, hogy a gyerekek legfőbb érdeke, hogy iskolába járjanak. Alapvető szükséglet a biztonságos családi háttér, az otthon, a megfelelő táplálkozás és mozgás, illetve a fejlődésre és tanulásra való lehetőség. Ez a menekült gyerekeknél sok ponton sérülhet, így nagy szükségük van a támogatásra. Az iskolába járás lehetősége és kötelezettsége nem csak a mentális és fizikai fejlődésükre, de a lelki egészségükre is pozitív hatással van. Az iskolai közösség egy biztonságos, megtartó közeg, a napirend keretet és struktúrát ad a mindennapoknak. A beilleszkedés nem csupán a gyerek, de a szülő érdeke is. A gyerek iskolába járása a szülők mindennapjait is keretezi, illetve lehetőségük nyílik a munkavállalásra is, ami az anyagi biztonság megteremtésében rendkívül fontos. A család élete így vissza tud térni a megszokotthoz nagyon hasonló kerékvágásba, ez a család, mint rendszer, ezen belül a családtagok kiegyensúlyozottságát támogatja. Az iskolán keresztül a szülők egymással is kapcsolódhatnak, így az őket körülvevő szociális háló tud épülni.

A külföldi gyerekek jelenléte az őket befogadó közösségek számára is pozitív hatású. Egy multikulturális közegben a gyerekek megismerhetik egymás kultúráját, ünnepeit, szokásait, könnyebben tanulnak idegen nyelven, nyitottabbakká válnak az ismeretlenre, rezilienciájuk¹⁸ nő. A szülők esetében hasonló a helyzet, az ilyen közegben megélt pozitív tapasztalatok növelik az empátiát a külföldiek felé. Ez közvetetten az egész társadalomra pozitívan hat.

Igényfelmérés, beiratkozás, iskolai beilleszkedés támogatása

Minden tanévi félév elején szükséglet- és igényfelmérést végzünk az iskolákban és a szociális munka kapcsán látóterünkbe került családoknál. Ezt követően a következőkben részletezett tevékenységekkel segítjük az iskolai integrációt az iskolaválasztástól és beiratkozástól kezdve, követve az érintett gyerekek sorsát, továbbá workshopokkal, kapcsolatépítéssel támogatjuk az iskolák, pedagógusok munkáját. A tevékenységeink

¹⁸ Lelki értelemben vett ellenálló képesség, rugalmasság. Az egyén képessége arra, hogy nehéz helyzetekhez alkalmazkodva viszonylag gyorsan vissza tudja nyerni a jó lelkiállapotát.

az iskolákban, illetve a családoknál felmerülő szükségletek alapján kerülnek kiválasztásra, mindig egyeztetve az érintett szereplőkkel.

Információk biztosítása, beiratkozás, kezdeti lépések

A Menedék Egyesület 2022 augusztusában több olyan tájékoztató alkalmat szervezett, amelyen szociális munkás és interkulturális szakértő kollégák pontos tájékoztatást adtak az ukrán szülőknek a magyar oktatásról, a beiratkozás menetéről és az iskolába járáshoz kapcsolódó tudnivalókról. Szociális munkás kollégák segítségével iskolát kerestek és találtak a gyerekeiknek, illetve segítséget kaptak konkrétan a beiratkozásban. Fontos információ a szülők részére, hogy az oktatás nyelve a magyar, így a kéttannyelvű iskola azt jelenti, hogy bizonyos tantárgyakat tanulnak a másik – általában angol vagy német – nyelven, illetve ezt a nyelvet emelt óraszámban, a többi tantárgy oktatása pedig magyarul folyik. Szintén fontos információ, hogy ugyan szabad iskolaválasztás van, de egyedül a lakcím szerint körzetes iskola köteles felvenni a gyereket, ő viszont nem kereshet kifogásokat. Ha valamilyen oknál fogva ez nem tud megvalósulni – például tényleges helyhiány vagy nem indul az adott osztály –, akkor az illetékes tankerület jelöl ki iskolát. Tehát tanköteles korú gyerek iskola nélkül nem marad.

Természetesen nem csak ilyen “kampányszerű” tájékoztatókat tartunk, származási országától függetlenül minden hozzánk forduló külföldi részére biztosítjuk a magyar oktatási rendszerrel kapcsolatos információkat és segítjük a gyerekek mielőbbi iskolába kerülését. Általános iskolásoknál ez viszonylag egyszerű, mert vagy a körzetes iskolába megy a gyermek vagy pedig valamelyik olyan intézménybe, ahol szívesen fogadják a külföldieket és kapcsolatban állnak az egyesülettel. A középiskolába történő bejutást is segítjük, de a fent már részletezett okok miatt ez nehezebb, főleg, ha a tinédzser már nem tanköteles korú.

Iskolaelőkészítő tábor

2022 nyarán, reagálva az ukrán helyzetre, szükségét láttuk annak, hogy a magyar iskolarendszerbe szeptembertől bekerülő gyerekek felkészüljenek az iskolakezdesre. Korcsoportos bontásban, három turnusban, összesen 45 gyereknek szerveztünk iskolaelőkészítő napközis tábort. Biztonságos, megtartó közeget biztosítottunk a táborozóknak, minden foglalkozásunk játékon alapult. Magyar mint idegen nyelv tanár segítette őket a mindennapi iskolai élethez szükséges alapszókincs elsajátításában. Alapvetően magyarul és angolul beszélő felnőttek tartottak számukra kreatív, mozgásos és stresszkezelő foglalkozásokat, ami növelte a biztonságérzetüket, valamint elősegítette a spontán nyelvtanulást és kommunikációt. Kirándulásainkon pedig megismerkedtek Budapest népszerű helyeivel és a tömegközlekedéssel. Ezek a gyerekek szeptemberben bátran léptek be az iskolakapun.

A háború sajnos nem ért véget, így 2023 nyarán ismét aktuálissá vált a napközis tábor kérdése. A korábbi tapasztalatokat beépítve magyar nyelv tanulási és pszichés jóllétet támogató célokra alapoztuk a tábort. A turnusokat és a két évet összehasonlítva azt tapasztaltuk, hogy a gyerekek sokkal stabilabb lelkiállapotban vannak, mint egy éve, nyugodtabbak, kevesebb a feszültség és az ebből eredő konfliktus. Beigazolódott a feltételezésünk, mely szerint azok a gyerekek, akik az érkezésüket követően minél

hamarabb magyar iskolába kerültek, sokkal magasabb szinten beszélnek magyarul, bátrabbak a magyar közegben, kiegyensúlyozottabbak, könnyebben és nagyobb körben keresnek társaságot, jobb pszichés állapotban vannak, mint azok, akik csak az ukrán online oktatásba jártak. Ezt a szülők is észrevették, így a tábort követően többen is kérték a Menedék Egyesületet, hogy segítsen a gyereküknek magyar iskolát keresni és beiratkozni.

Felvételi előkészítő

Korábban már említettük, hogy a magyar nyelvet még csak tanuló gyerekek számára hatalmas nehézséget jelent a magyar nyelvű középiskolai írásbeli felvételi vizsga. A Menedék Egyesület minden évben szeptembertől egészen a felvételi időpontjáig heti rendszerességgel szervez felvételi előkészítőt magyar nyelv- és irodalom, valamint matematika tantárgyakból.

Egyéni tanulássegítés, egyéni MID

Sok gyereknek van szüksége egyéni segítségre is a tanulásban. Nehézsége adódhat a nyelvi akadályok miatt, de az is lehet, hogy olyan kultúrából érkezett, ahol nem járt vagy járhatott iskolába. Az egyéni tanulássegítést, tantárgyi korrepetálást részben a gyerekekkel foglalkozó szakembereink, nagyobb részben pedig a Menedék Egyesület elhivatott önkéntesei végzik, akik között vannak egyetemisták, gyógypedagógusok, de magyar vagy más nyelvet tanító tanárok is. Jellemzően heti rendszerességgel foglalkoznak a gyerekekkel, házi feladatot írnak, felkészülnek a dolgozatokra, felelésre. Sok gyereknek tartunk kifejezetten magyar nyelvi fejlesztést is.

Beiratkozási hajlandóság támogatása – Pozitív történetek videó

Ahogy a fentiekben már részleteztük, az ukrán szülők egy része még mindig nem iskolázta be a gyermekét a magyar iskolarendszerbe. Ez egy hullámzó tendencia, mert a kezdeti ellenállás után volt egy nagy beiratkozási hullám, majd ez lecsökkent. Ez összefügg az ukrán iskolaként meghirdetett kezdeményezések kecsegtető indulásával vagy megszűnésével. A Menedék Egyesület a beiratkozási hajlandóság támogatása céljából a UNHCR támogatásával készített egy videót, amelyben Magyarországon iskolába járó külföldiek – közöttük ukránok is – osztják meg a tapasztalataikat. A film címe Pozitív történetek – külföldi gyerekek magyar iskolában¹⁹, amely magyar, angol, ukrán és orosz felirattal is elérhető. Alapvető üzenete az, hogy a nehézségekből lehet esélyt kovácsolni, van lehetőség a tanulásra, vannak jó iskolák és mindig lehet segítséget kérni és kapni.

Együttműködés iskolákkal

Fontosnak tartjuk, hogy a gyerekek beiskolázását követően nyomon kövessük az előmenetelüket, iskolai életüket. Azt is tapasztaljuk, hogy az intézményeknek nincs vagy csak nagyon kevés erőforrásuk van arra, hogy a külföldi gyerekek fejlődését, beillesz-

¹⁹ Pozitív történetek - külföldi gyerekek magyar iskolában (2022). Menedék Egyesület <https://www.youtube.com/watch?v=OgMNrPrEUgU> (2023.09.29)

kedését támogassák. Iskolai integrációs programunk keretein belül több közoktatási intézménnyel kötünk együttműködési megállapodást, amelynek keretein belül különböző tevékenységekkel segítjük a külföldi gyerekeket és az őket befogadó közösséget is.

Tartunk közösségépítő *osztályfoglalkozásokat*, ahol a cél az önismeret és egymás megismerése, az egymáshoz való kapcsolódás elősegítése, a feszültségek oldása, az együttműködés fejlesztése. Önismeret fejlesztő és csapatépítő játékokat játszunk, a kreatív, alkotó tevékenységek során pedig a gyerekek különböző művészetek által fejezhetik ki vágyaikat, érzéseiket.

Ukrán gyerekeknek tartunk *kiscsoportos foglalkozásokat* is, amely leginkább pszichés támogatást jelent. A hasonló sorsú gyerekek szakember által facilitált környezetben különböző kifejező eszközök (Dixit, rajz, mozgás) vagy beszélgetés segítségével oszthatják meg gondolataikat, érzéseiket.

Egyéni mentálhigiénés támogatásra is biztosítunk lehetőséget, amennyiben az iskola és a szülő is úgy ítéli meg, hogy erre a gyermeknek szüksége van. Indokolt esetben pedig klinikai szakpszichológushoz vagy pszichiáterhez irányítjuk tovább a családot.

Néhány olyan iskolában, ahol nagy számban vannak külföldi diákok, helyben is tartunk *egyéni vagy kiscsoportos magyar mint idegen nyelv* órákat a kapacitásunk erejéig.

Tapasztalva azt, hogy milyen nehéz az iskola és a szülők közötti kapcsolattartás, támogatjuk mindkét felet a kommunikációban. Ennek az egyik formája a *szülői értekezlet facilitálása*, amikor interkulturális közvetítő, tolmács és iskolai integrációs szakember segíti az információcserét és a felmerülő kérdések megbeszélését. A kommunikáció facilitálásának egy másik, egyéni formája, amikor a szülő vagy a pedagógus jelzi, hogy a gyerek kapcsán szeretne egyeztetni. Lehet ez egy gyerekek közötti konfliktus vagy a gyerek tanulmányainak kérdése.

MOHA hálózat

A MOHA – Migráns Gyerekek az Oktatásban Hálózatot a Menedék Egyesület hozta létre intézményvezetők, pedagógusok és iskolai integrációval foglalkozó szakemberek bevonásával, a Menedék Egyesület szervezi a rendszeres találkozókat. Célja az információcsere, jógyakorlatok megosztása, egymás támogatása. Az Ukrajna elleni háború kitörését követően a népszerűsége hatalmasra nőtt, intézményvezetők, pedagógusok, MID-tanárok adtak egymásnak konkrét gyakorlati tanácsokat a beiskolázással, osztályozással, felvétellel, hiányzások kezelésével és sok más kérdéssel kapcsolatban, amelyek a hirtelen nagy létszámban megjelent ukrán tanulók iskolai beiratkozásával, előmenetelével kapcsolatban felmerültek.

Workshopok pedagógusoknak, szociális munkásoknak

Rendszeresen szervezünk interkulturális kompetencia fejlesztő, traumatudatosság növelő és más szakmai workshopokat pedagógusok és szociális szakemberek részére. Ennek hasznosságát és népszerűségét az egyre növekvő érdeklődésen túl az is mutatja, hogy a pedagógusok az egyesület workshopjain tanultakat átültetik a gyakorlatba és továbbadják a kollégáiknak is az iskolákban szervezett szakmai fórumokon.

Jó gyakorlat bemutatása

Az alábbiakban egy jógyakorlatot szeretnék bemutatni. A választásom egy olyan osztályra esett, ahol az iskola különböző – leginkább rajta kívül álló – okok miatt nem tudott MID-programot kidolgozni. Egyik ilyen ok az volt, hogy nem kapott MID-tanári státuszt. A példa talán hasznos olyan iskoláknak, osztályoknak, ahol hasonló nehézségekkel és erőforrás hiánnyal küzdenek, és bizonyíték arra, hogy nem csak komplex integrációs és MID programok megléte esetén lehet a külföldi, magyarul nem beszélő gyerekeket támogatni az osztályközösségbe való beilleszkedésben.

A példa osztály osztályfőnöke egy pedagógus családból származó tanítónő, akinek hivatása a gyerekek tanítása, fejlesztése. Évtizedek óta tanít és szereti a munkáját, de az oktatási rendszer problémái őt is érintik.

Az osztály, aelyről a jógyakorlat bemutatásában írunk, most kezdi a 3. évfolyamot. A gyerekek az alábbi nemzetiségi megoszlásban kezdték meg a 2023/2024-es tanévet:

- 9 fő magyar gyermek (ebből 3 fő magyar édesanya és külföldi édesapa gyermeke)
- 10 fő külföldi (azerbajdzsáni, orosz, ukrán-orosz vegyes házasságból született gyermek, japán, kínai, nigériai, iráni, elefántcsontparti).

Azok a gyerekek, akik az első osztályt együtt kezdték, mind megtanultak magyarul, tekintet nélkül az anyanyelvükre. Első osztályban egy nyolc hetes előkészítő időszak előzi meg a valódi tanulás elkezdését. Ilyenkor játékos formában a mozgás- és beszédfejlesztésen, szókincsbővítésen van a hangsúly. Ez segíti a gördülékeny iskolakezdet.

Az osztály kéttannyelvű, heti négy angol órájuk van, emellett kettő készségtárgyat is angolul tanulnak. Több külföldi gyerek beszél angolul. A kapcsolódás vágya hamar elvezetett oda, hogy a magyar gyerekek angolul, a külföldiek magyarul kezdtek beszélni. Az írás- és olvasás tanulásnál a betűket együtt tanulták. A betűkkel rövid szavakat alkottak, amelyek bővítették a külföldi gyerekek magyar szókincsét, majd fokozatosan haladtak a bonyolultabb szavak, kifejezések, mondatok felé. A gyerekek sokat tanultak egymástól a közös játékok során magyarul és angolul is.

Első osztályban volt heti kettő fejlesztő óra, amit második osztályban nem engedélyezett a fenntartó, de harmadik osztálytól ez újra rendelkezésre áll.

A szülők között nincs előítélet, a magyar szülők kaptak előzetes tájékoztatást az osztály összetételéről. Aktív, rendszeres és személyes velük a kapcsolat, reggel és délután is beszélhetnek a tanítónővel, sokszor tolmáccsal. Az osztályfőnök beszél oroszul, így az orosz nyelvterületről érkezett gyerekekkel és szüleikkel van közös nyelv. Nagyon kedvesek a szülők, egy iráni apuka pl. kávézót nyitott és rendszeresen visz az osztálynak croissant-t vagy más finomságot reggelire. Az osztályfőnök pedig mindig küld fotókat a gyerekekről a szülőknek.

Az osztály falán egy nagy világtérkép van, rajta minden kisgyerek neve, hogy ki honnan érkezett. A gyerekek büszkén mutatják az osztályba belépő látogatóknak. Ismerkedéskor minden gyerek mesélt az országáról, de csak annyit, amennyit szeretett volna, hiszen pl. az Iránból vagy Afganisztánból érkezett gyerekek traumatikus helyzeteket élhettek át. Az osztályfőnök ezt nagyon érzékenyen kezeli. Hagyományná vált, hogy nemcsak minden gyerek születésnapját, de az összes ország ünnepét is megünneplik. Ez által a gyerekek széleskörű ismeretekre tesznek szert egymás

kultúrájáról, a külföldiek megismerik a magyar, a magyarok a többi ország szokásait, ünnepeit, hagyományait.

Rendszeresen játszanak közösségépítő játékokat. Dixit kártyák segítségével pedig mélyebb titkokat, vágyakat is felfednek. Az osztályfőnök sok programot szervez nekik, sok helyre elviszi őket és aktívan vettek részt pl. az esélyegyenlőségi napon is.

A tanulás csoportokban zajlik, ahol a külföldi gyerekek már a kezdetektől is kap feladatot, pl. övé az időfigyelő vagy a bátorító szerep. Az újonnan érkezett szeretettel fogadják.

A gyerekek jól működnek csoportban, könnyen verbalizálnak, a magyarul még nem vagy csak kicsit beszélőket a többiek segítik. A segítségnyújtás érték a számukra. A tanítónő elmondása alapján a tanulás is jól megy, hoztak el jó helyezéseket tanulmányi versenyekről is. A frissen érkezettek a tudásszintjüknek, nyelvismeretüknek megfelelően kapnak egyénre szabott feladatokat, ezek megoldása alapján pedig osztályozhatók, így a következő évfolyamba lépésük sem kérdéses.

A tanítónő fontosnak tartja a saját folyamatos fejlődését, rendszeresen jár továbbképzésekre, például a Menedék Egyesület interkulturális workshopjaira is. Tudását tantestületi értekezleteken szóban, valamint sok írásos segédanyaggal adja át a kollegáinak.

Azt mondja, a kiégést hírből sem ismeri, egyetlen nehézségként azt említi, hogy sokszor nem tudja előre, ha egy új gyerek érkezik, így nem tud megfelelően felkészülni a fogadására.

A 2023/2024-es tanév kihívásai, ajánlás

A 2023/24-es tanév sok szempontból nagyobb kihívásokat állít az intézmények és a családok, gyerekek elé is. Az elfogadott státusztörvény miatt rengeteg pedagógus pályaelhagyásra kényszerült, ennek következtében pedig hatalmas a tanárihiány az iskolákban. Találkoztunk olyan iskolákkal, ahol osztályokat kell összevonni, amely akár 40 fős osztálylétszámot is eredményezhet vagy éppen a teljes alsó tagozatra nincs napközis pedagógus és még az intézményvezető is tart napközis foglalkozást. Nem ritka, hogy tanár szakos hallgatók vagy nem szaktanárok tanítanak szaktárgyakat. Láttunk magyar szakos tanárt is fizikát tanítani. A probléma mélységeit nem kívánjuk jobban részletezni, viszont egyértelműen látszik, hogy ebben a nehéz helyzetben, stratégia és támogatás nélkül nem hogy a külföldi gyerekek integrációja, de a magyar gyerekek megfelelő színvonalú oktatása sem megoldott.

Az ukrán gyerekekre remélhetőleg még felvehető a normatíva a plusz magyar mint idegen nyelv tanításra, de kérdés, hogy lesz-e elegendő tanár, aki fejleszti őket magyar nyelvből. A többi menekült és migráns háttérű gyerek számára pedig továbbra sem érhető el semmilyen állami segítség.

Az ukrán családok nagy része lassan – ha átmeneti időre is, de – berendezkedett itt Magyarországon. Sokan találtak munkát, hosszabb távra kiadó albérletet, a gyerekek járnak iskolába, kicsit mindenki megnyugodott, megszokta a helyzetet. Ezt a nyugalmat rendre megzavarják a különböző – nem akkreditált és kétes jogi háttérű – iskolának hirdetett kezdeményezések. Újabb és újabb “ukrán iskolák” híre kezd terjedni, ami hiú reményt kelt a családokban, mivel Magyarországon kizárólag akkreditált,

oktatási azonosítóval rendelkező intézményekben teljesíthető a tankötelezettség. Ezek a kezdeményezések pedig ennek nem felelnek meg. A szülőkből és a gyerekekből, akik már beilleszkednének a magyar rendszerbe, a sebek így mindig feltépődnek, ami visszavet a már elért jó pszichés állapotukból is. Számos igény érkezik a Menedék Egyesülethez, hogy segítsünk abban, hogy a gyerek a magyar iskolában egyéni tanrend szerint tanulhasson, ami egyébként a vágyaik szerint azt jelenti, hogy kap egy tanulói jogviszony igazolást a magyar iskolától, de emellett 100%-ban az ukrán online oktatást végzi vagy személyesen jár "ukrán iskolába". Ez egyrészt nem törvényes, másrészt egyéni tanrendet csak meghatározott esetekben lehet kérni²⁰, de nem jogosít fel rá az, ha valaki nem beszél magyarul, harmadrészt a Menedék Egyesület meggyőződése, hogy az integrált oktatásban való részvétel a családok érdeke, természetesen a saját identitás és kultúra megőrzése mellett, amelyről fentebb írtunk részletesen.

Ahhoz, hogy ez az alig fenntartható, sokszorosan nehezített helyzet változzon, egy-egyes menekültügyi stratégiára lenne szükség, amely az iskolai integrációt is magába foglalja, tehát rendszerszintű beavatkozást jelent.

A fentiekben említett tanulmánykötet (Kováts & Soltész, 2022) alapján összefoglalva, a menekült és migráns háttérű gyerekek igényei és szükségletei alapján az alábbi ajánlást fogalmazzuk meg.

A státusz kérelmezési időszak alatt fontos lenne egy előintegrációs szakasz, amely során a gyerekek fizikai és pszichés állapotát figyelembe véve alapvető szocializációs, higiénés, egészségügyi ismereteket kaphatnának, képességeiket, tudásszintjüket, esetleges sajátos nevelési igényüket pedig megfelelő, erre képzett szakemberek felmérnék iskolába lépés előtt. Ezzel párhuzamosan megkezdődhetne a befogadó ország kultúrájának megismerése és az ország nyelvének alapszintű tanulása. Fontos, hogy a gyerekek minél hamarabb iskolába kerüljenek, életkoruknak képességeiknek és tudásszintjüknek megfelelő osztályba sorolva. Lényeges, hogy az iskolában az első időszak legfontosabb célja a pszichés stabilizáció és az ismerkedés legyen. Emellett nagy hangsúlyt kell fektetni a magyar mint idegen nyelv tanulásra, hogy minél előbb érthesse a környezetét és tudjon kommunikálni. A feladatokat, követelményeket és az értékelést pedig egyénre szabottan, differenciáltan kell meghatározni. Szükséges lenne a középiskolai felvételi rendszer átalakítása is, hogy valóban azonos eséllyel indulhassanak a Magyarországon élő külföldi gyerekek is. Támogatni kell a saját kultúra és identitás megőrzését – akár interkulturális szakértők és közvetítők bevonásával –, ennek egyik terepe lehetne az iskola. A pedagógusoknak is szükségük van támogatásra, képzésükbe bele kellene építeni az interkulturális kompetencia fejlesztést, interkulturális pedagógiát.

Ezek egyelőre csak ajánlások, megvalósulásuk még ki tudja mennyi ideig várat magára. Menekült és migráns gyerekek viszont nagy számban tanulnak nálunk, nem maradhatnak támogatás nélkül. A pedagógusok intézményi szinten is tehetnek az integrációjukért a már kialakult joggyakorlatok megosztásával, a befogadó környezet és az egyéni követelményrendszer kialakításával. A beilleszkedést leginkább a sze-

²⁰ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (2023.09.29)

reteteli, biztonságot nyújtó, következetes és reális elvárásokat támasztó közeg segíti. Jelentős támogatást nyújtanak a baráti és a jó tanár-diák kapcsolatok, ajánlott felnőtt és kortárs mentorok bevonása is.

Végül, de nem utolsó sorban a civil szervezetek is rendelkezésre állnak az iskolai és az iskolán kívüli integráció támogatásában, amelyre az állami szerepvállalás teljes hiánya miatt hatalmas szükség van.

IRODALOM

- 86/2022. (III. 7.) Korm. rendelet az ideiglenes védelemre jogosultként elismert személyekkel kapcsolatos veszélyhelyzeti szabályokról, továbbá a közfoglalkoztatásról és a közfoglalkoztatáshoz kapcsolódó, valamint egyéb törvények módosításáról szóló 2011. évi CXVI. törvény szabályainak eltérő alkalmazásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2200086.kor> (2023.09.29.)
- 171/2022. (IV. 29.) Korm. rendelet az ukrajnai válsággal összefüggő egyes, az egészségügyi ellátást érintő adatkezelési kérdésekről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2200171.kor> (2023.09.29.)
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (2023.09.29.)
- A Budapest Against War honlapja: <https://budapestagainstwar.com/> (2023.09.29)
- A Menedék Egyesület honlapja. <https://menedek.hu/> (2023.09.29.)
- A Romaversitas Alapítvány honlapja: <https://romaversitas.hu/> (2023.09.29)
- A UNHCR Magyarország honlapja. - <https://www.unhcr.org/hu/> (2023.09.29.)
- Bognár, K. & Hetzer, K. (2022). Milyen a jó iskola? Nemzetközi védelemben részesített gyerekek iskolai beilleszkedésének támogatása. In Kováts, A. & Soltész, B. (szerk.) *Valahol otthon lenni, Menekültek társadalmi beilleszkedése* (pp. 164–187). Menedék Egyesület.
- Hogyan segítsük jól a menekülőket – az elmúlt egy év tapasztalatai, állásfoglalások, (2022). Menedék Egyesület. <https://menedek.hu/hirek/hogyan-segitsuk-jol-menekuloket-az-elmult-egy-ev-tapasztalatai> (2023.09.29.)
- Kiss, K. (2023). *Befogadó Iskolai Közösség – módszertani segédanyag iskolapszichológusok, pedagógusok számára*. Pszi Pont Alapítvány. <https://pszi.hu/wp-content/uploads/2023/06/Pszi-Pont-Alapitvany-Befogado-iskolai-kozosseg.pdf> (2023.09.29.)
- Kováts, A. & Soltész, B. (2022, szerk.). *Valahol otthon lenni, Menekültek társadalmi beilleszkedése*. Menedék Egyesület.
- Lakatos, Zs. (2022). *Ukrajnából érkezett gyermekek oktatási integrációja*. Menedék Egyesület. Oktatási Hivatal honlapja. https://www.oktatas.hu/kozneveles/tankotelezettseg/tankotelezettseg_halasztasa (2023.09.29.)
- Pozitív történetek, külföldi gyerekek magyar iskolában. Menedék Egyesület. <https://www.youtube.com/watch?v=OgMnrPrEUgU> (2023.09.29)
- Pölhe, D. (2023). *Kulturális és társadalmi különbségek Ukrajna és Magyarország között*, Pszi Pont Alapítvány. <https://pszi.hu/wp-content/uploads/2023/06/Pszi-Pont-Alapitvany-Ukrajna-es-Magyarorszag-kulturalis-kulonbsegeirol.pdf> (2023.09.29.)

School integration of foreign children in Hungary – needs, opportunities and challenges

The presence of foreign children in Hungarian education is not a new phenomenon, still it has come into the focus of attention after the outbreak of the war against Ukraine on 24.02.2022, when people realized that the war will not end by the beginning of the following school year, so refugee children had to go to school. There is no governmental strategy for integration: schools are trying to help children with their own particular tools and methods in the integration process, often with the professional support of NGOs. In this study, we present the needs and demands that arise when a non-Hungarian-speaking student arrives, the difficulties that arise, and the possibilities for supporting inclusion. We share the professional experiences of the Menedék Association and the good practices that may be useful for teachers and institutions hosting foreigners.

Keywords: integration, education, foreign children, inclusive schools

BAKÓ ESZTER BERNADETT

Tanköteles korú bevándorló gyermekek és fiatalok nyelvi integrációja a német közoktatásban

A tanulmány témája a tanköteles korú bevándorló gyermekek integrációja a német közoktatásban. Ez jelenleg egy kiemelten fontos és időszerű téma, részben az 2015 óta zajló jelentős bevándorlási hullám, részben az 2022-ben kitört ukrainai háború miatt. A dolgozatban vizsgálom a migrációs folyamatokat, a bevándorló felnőttekre és a fiatalokra vonatkozó statisztikai adatokat. Részletesen tárgyalom az oktatásba való sikeres beilleszkedést és a nyelvi hátrányok leküzdését segítő programokat. Az integráció gyakorlati megvalósulásának részleteit a Donaueschingeni Oktatási Hivatalnál tett látogatásom alapján mutatom be. A tanárok továbbképzésének fontosságát és a felnőtteknek szóló nyelvkurzusokat is kiemelten vizsgálom. A családi háttér támogató szerepét is hangsúlyozom a gyermekek nyelvi fejlődésének és iskolai előmenetelének vonatkozásában.

Kulcsszavak: bevándorló gyermekek, tanköteles fiatalok, nyelvi integráció, közoktatás Németországban, német mint második nyelv

Bevezetés

Tanulmányom témája a bevándorló gyermekek közoktatásbeli integrációja Németországban, mely napjainkban egyrészt a 2015-től kezdődő nagy bevándorlási hullám, másrészt a 2022-ben kitört ukrainai háború miatt egy igen fontos és aktuális téma.

Németország az egyik legnagyobb bevándorló ország Európában. Az elmúlt évtizedek során számos menekült és munkavállaló telepedett le az országban, és velük együtt sok gyermek és iskolaköteles fiatal is érkezett. Ennek eredményeként a német oktatási rendszernek alkalmazkodnia kellett az újonnan érkező diákok szükségleteihez.

A bevándorló gyermekek oktatása azonban számos kihívást rejt magában. Az elsődleges kihívások közé tartozik a nyelvi akadályok leküzdése, a kulturális alkalmazkodás, és az oktatási rendszerbe való integráció. Németország jelentős erőfeszítéseket tesz és anyagi forrásokat is biztosít annak érdekében, hogy a bevándorló gyermekeknek lehetősége legyen a közoktatásban való részvételre. Az iskolák számos támogató programot és eszközt kínálnak, hogy segítsék az integrációt.

A tanulmány célja, hogy szakirodalmak és törvényi szabályozások elemzésével átfogó képet adjon a németországi nyelvi integrációs törekvésekről, különös tekintettel a tanköteles korú bevándorló gyermekekre. A vizsgálat fontos részét képezi a Baden-Württemberg tartományban található Donaueschingeni Állami Oktatási Hivatalnál tett látogatásom, melynek dolgozói egy beszélgetés keretében betekintést nyújtottak a közoktatásbeli integráció hivatalos folyamatába. Ezen intézmény szervezésében részt vettem továbbá a *Hálózat: Előkészítő osztályok* címet viselő továbbképzésen is, melynek során megismerhettem a *Fiatalok Migrációs Szolgálatának* (Jugendmig-

rationsdienst) munkáját. A továbbképzés második részében egy középiskolai tanárnő mutatta be részletesen oktatási tevékenységét a külföldi diákok nyelvi integrációjának vonatkozásában. Tanulmányom során e személyes tapasztalatokkal kívánok minél objektívebb rálátást biztosítani az integrációs törekvések gyakorlati megvalósulására.

Migrációs folyamatok és integrációt célzó szabályozások Németországban

Migrációs folyamatok: Aktuális kép és statisztikák

Németország hosszú ideje a bevándorlók egyik fő célországa Európában és világszerte. A német Statisztikai Hivatal (Statistisches Bundesamt, 2023a) legfrissebb, 2022-es évre vonatkozó adatai alapján Németországnak 83 103 000 lakosa van, melyből 23 825 000 fő bevándorló háttérű. Az arányokat tekintve ez azt jelenti, hogy a migrációs háttérű személyek a teljes lakosság több, mint 28 százalékát teszik ki.

A menekültek számára vonatkozó adatok (Medien Dienst Integration, 2023a) alapján elmondható, hogy 2022. december 31-ig bezárólag összesen 2,9 millió menedékkérő tartózkodott Németországban. Ebből több, mint egymillió ukrán nemzetiségű. A számadatok magukba foglalják azon személyeket is, akiknek a menedékkérelmét még nem bírálták el, valamint azokat is, akiknek kérelmét ugyan elutasították, ám valamely oknál fogva ezt követően is Németországban tartózkodnak.

A Németországban menedéket kérők főként a Közel-Keletről és Afrikából érkeztek, a leggyakoribb származási országok között van Szíria, Irak, Irán, Afganisztán, Pakisztán, Törökország, Eritrea, Gambia, valamint Szomália (Medien Dienst Integration, 2023a). 2022 óta azonban minden adatot felülmúl az Ukrajnából érkező menekültek száma.

2022. február 24-én orosz fegyveres erők vonultak be Ukrajnába, mellyel kezdetét vette az orosz–ukrán háború. Az invázió következtében milliók hagyták el Ukrajna területét és kerestek menedéket valamely biztonságos országban, köztük Németországban is. Alig egy hónappal a háború kitörése után, 2022 márciusában 369 874 ukrán bevándorlót regisztráltak Németországban. Fél évvel később, 2022 szeptemberében számuk meghaladta az egymilliót, az elmúlt egy évben azonban stagnálás figyelhető meg. A legfrissebb, 2023 augusztusi adatok szerint napjainkban 1 086 357 ukrán bevándorló él Németország területén (Medien Dienst Integration, 2023b). A 2022-es évre vonatkozó részletes statisztikai adatok szerint (Statistisches Bundesamt, 2023b) az ukrán menekültek 63 százaléka nő és kislány. A 18 év alatti gyermekek és fiatalok aránya 35 százalék. A 18 és 60 év közötti bevándorlók 71 százaléka nő, valamint a 60 év feletti korosztályt is szinte ugyanez az arányszám jellemzi (60 év feletti 70 százaléka nő). Összefoglalva elmondható tehát, hogy a 18 évesnél idősebb ukrán menekültek között a férfiakhoz képest kétszer annyi a nők aránya. Ennek oka, hogy a háború kezdete óta Ukrajnában a 18 és 60 év közötti ukrán férfiak esetében kiutazási tilalom van érvényben. A 18 év alatti gyermekek nemi megoszlása kiegyenlített, 49 százalékuk kislány, 51 százalékuk kisfiú.

A 18 év alatti ukrán kiskorúak számát illetően rendelkezésre állnak 2023 szeptemberében megjelent adatok (Medien Dienst Integration, 2023c). Ezek alapján napjainkban nagyságrendileg 346 000 ukrán gyermek tartózkodik Németországban, közülük 132 000 fő az általános iskolás korosztályhoz tartozik (Németországban 1–4. osztály,

tehát 6–11 évesek), 128 000 fő pedig 12–17 év közötti. A többi, mintegy 80-90 000 gyermek óvodáskorú vagy annál fiatalabb. Ugyanezen tanulmány adatai szerint 2023-ban 211 000 ukrán gyermek és fiatalkorú tanul valamely németországi általános iskolában, vagy vesz részt szakmai képzésben.

A bevándorlók oktatásának jogi szabályozása

Az oktatáshoz való jog alapvető emberi jog, melyet az ENSZ Emberi Jogi Nyilatkozatának (United Nations, 1948) 26. cikke mond ki. Eszerint legalább az elemi oktatást mindenki számára ingyenesen hozzáférhetővé kell tenni. Ezen felül továbbá az ENSZ Gyermekjogi Egyezménye (United Nations, 1989), az európai uniós jog, valamint a német Alaptörvény (Grundgesetz) egyaránt biztosítják, hogy minden kiskorú és fiatal – beleértve a bevándorló gyermekeket is – részesülhessen intézményi oktatásban.

Az ENSZ Gyermekjogi Egyezményén belül a 28. cikk 1. pontja tartalmazza, hogy az Egyezményt elfogadó tagállamok elismerik a gyermeknek az oktatáshoz való jogát. E jog gyakorlását elsősorban a mindenki számára kötelező és ingyenes alapfokú oktatás biztosítja. Az országok minden gyermek számára megnyitják továbbá a középfokú oktatás lehetőségét, valamint biztosítják, hogy képességeitől függően mindenki bejuthasson a felsőoktatásba. Intézkedéseket tesznek az oktatás ingyenességének érdekében, vagy szükség esetén pénzügyi segítséget nyújtanak. A 28. cikk 3. pontja felszólítja az országokat az oktatásügy területén történő nemzetközi együttműködésre. Ennek célja, hogy megszüntessék a tudatlanságot és az írástudatlanságot az egész világon, megkönnyítsék az ismeretek megszerzését, valamint a korszerű oktatás megismerését.

A Gyermekjogi Egyezmény 29. cikke az oktatás alapelveire tér ki. Ezek értelmében az oktatás során elő kell segíteni a gyermek személyiségének kibontakozását, valamint szellemi és fizikai tehetségének és képességeinek fejlesztését. A gyermekben tudatosítani kell a szülei, nyelve és kulturális értékei iránti tiszteletet. A gyermek tisztelje az országot, amelyben él, valamint származási országát egyaránt.

Az Európai Unió nem közvetlenül szabályozza ugyan a gyermekek oktatását, hiszen ezen rendelkezések megalkotása az egyes tagállamok hatásköre, ugyanakkor az EU fontos szerepet vállal az országok közötti képzési együttműködés, információcserre, valamint az oktatási célból történő mobilitás biztosításában. E feladatok ellátására szolgál az Európai Oktatási Térség is (European Education Area), mely rendszer az oktatás fejlesztését célozza kora gyermekkortól a felsőoktatásig (European Commission, a). További jelentős kezdeményezés az Erasmus Program (European Commission, b), valamint a bolognai folyamat (European Commission, c). Utóbbi kettő elsősorban a felsőoktatást érinti, és külföldi tanulási lehetőséget, valamint az egységesített felsőoktatási rendszer okán átjárhatóságot biztosítanak a tanulóknak az intézmények között.

A nemzetközi jogi szabályozások áttekintését követően lényeges megvizsgálnunk Németország saját rendelkezéseit. A német Alaptörvény 7. cikke (GG Art 7 = Grundgesetz Artikel 7) kimondja, hogy a teljes oktatásügy állami felügyelet alatt áll. Ezzel az állam biztosítja, hogy az alapfokú oktatás mindenki számára elérhető és ingyenes. Az oktatásra vonatkozó részletes szabályozás ugyanakkor az egyes tartományok (Bundesland) hatáskörébe tartozik, így adódnak különbségek az előírásokban. Az általános tankötelezettség Németországban 6 éves kortól kezdődik, és tartománytól

függően 16 vagy 18 éves korig érvényes. A bevándorló gyermekek oktatására vonatkozó szabályozások azonban közel sem ennyire egyértelműek és egységesek.

Németország mind a 16 tartományában minden tanköteles korú gyermeknek kötelező részt venni iskolai oktatásban, részleteikben azonban esetenként eltérnek az előírások. Fontos kérdés többek között, hogy az épp Németországba érkező tanköteles gyermek, akinek még nem tisztázott a tartózkodási státusza, jogosult-e részt venni a közoktatásban. Egy 2015-ben készült, Németország egész területét érintő kutatás azt mutatta, hogy 100 iskolából 62 elutasította a tartózkodási engedéllyel, vagy menekültstátusszal még nem rendelkező gyermekek felvételét (Funck et al., 2015 idézi: Daschner, 2017 in: McElvany et al., 2017).

Németországban a már nem iskolaköteles, felnőtt bevándorlók oktatásáról is rendelkezik jogszabály. A szövetségi területen élő külföldiek tartózkodásáról, munkavállalásáról és integrációjáról szóló törvény §43 (Bundesministerium der Justiz: AufenthG §43) előírja az integrációs kurzusokon való részvételt. Eszerint a jogszerűen és tartósan Németország területén élő külföldiek gazdasági, kulturális és társadalmi integrációját a Német Szövetségi Köztársaság (Bundesrepublik Deutschland) támogatja és megköveteli. A külföldiek beilleszkedésre való törekvéseit az állam integrációs kurzusokkal támogatja. Ennek célja a német nyelvismeret átadása, valamint a német jogrendszerre, kultúrára és történelemre vonatkozó ismeretek közvetítése. Az integrációs kurzus egy alapszintű és egy haladó nyelvtanfolyamból áll, melyek azonos időtartamúak, valamint része egy orientációs kurzus (Orientierungskurs) is, mely a német jogrendszer, kultúra és történelem megismerését célozza. Az integrációs kurzusokat a Szövetségi Bevándorlási és Menekültügyi Hivatal (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge = BAMF) szervezi, lebonyolításukat pedig magán- illetve közintézményekre bízta. A kurzusok költségeit az érintettek anyagi helyzetét figyelembe véve kell megállapítani. A Szövetségi Kormány (Bundesregierung) jogosult az integrációs kurzusok részletes szabályozását megállapítani, beleértve a felépítést, a tananyagot, a kurzusok lebonyolítását, az oktatási intézmények kiválasztását és az oktatási engedélyek kiadását, a részvételi feltételeket, a részvételt és a sikeres teljesítést igazoló dokumentumokat, valamint a költségeket.

A szövetségi területen élő külföldiek tartózkodásáról, munkavállalásáról és integrációjáról szóló törvény 44. §-a (Bundesministerium der Justiz: AufenthG §44) az integrációs kurzusokon való részvételi jogosultságot részletezi. A jogszabály szerint egy külföldi személynek, aki hosszú távon szövetségi területen tartózkodik, jogosultsága van egyszer részt venni egy integrációs kurzuson, amennyiben először kap tartózkodási engedélyt munkavállalás vagy családegyesítés céljából, humanitárius okokból, illetve hosszú távú tartózkodásra (az említett státuszokról külön jogszabályok rendelkeznek, melyek részletezésétől e helyütt eltekintek). Az integrációs kurzusokon való részvételi jogosultság nem áll fenn azoknál a gyermekeknél, fiataloknál és fiatal felnőtteknél, akik iskolai tanulmányokat kezdenek, vagy már folyamatban vannak iskolai tanulmányaik a Német Szövetségi Köztársaságban. Nem jogosultak továbbá azon személyek sem, akik nagyon csekély integrációs hajlandóságot mutatnak, vagy már elegendő német nyelvismerettel rendelkeznek (az elegendő nyelvismeret szintjét a törvény nem részletezi).

A szakmai német nyelvismeret fejlesztését a szövetségi területen élő külföldiek tartózkodásáról, munkavállalásáról és integrációjáról szóló törvény 45. § a) cikke (Bundesministerium der Justiz: AufenthG §45a) szabályozza. Ennek alapján a munkaerőpiaci integrációt a szakmai nyelvismeretet fejlesztő intézkedések segíthetik elő. E tanfolyamok az általános integrációs kurzusok tananyagára épülnek. A szakmai nyelvkurzusok irányítását és szervezését a BAMF végzi, lebonyolításukat pedig magán- és közintézményekre bízta. Egy külföldi személynek kötelező részt vennie szakmai német nyelvkurzuson, amennyiben szociális ellátásban részesül, vagy munkakeresők alapellátását kapja.

Az integrációs kurzus pontos ismérveit szintén külön jogszabály ismerteti, mely a Rendelet az integrációs kurzusok lebonyolításáról külföldiek és késői áttelepültek számára címet viseli (Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler = Integrationskursverordnung = IntV). A rendelet tartalmazza a kurzus célkitűzését, a részvétel feltételeit, a részvételi jogosultságot, valamint a költségeket. A törvény további pontjai alatt megtalálható a kurzus felépítése és óraszámja is. Részletes leírás található a kurzust lebonyolító intézményekről, az engedélyek kiadásáról, valamint a tanárok és vizsgáztatók végzettségével kapcsolatos elvárásokról.

Tanköteles korú bevándorló gyermekek és fiatalok a német közoktatásban – Tanulók nyelvi integrációját támogató programok

A fentebb ismertetett bevándorlási adatok természetesen azt is jelentik, hogy rengeteg gyermeknek és tanköteles fiatalnak kellett elhagynia a hazáját. A német állam fontos feladatának tekinti ezen gyermekek felvételét és integrálását a német közoktatásba, tehát biztosítani kell a lehetőséget a tanulásra, képzésre, fejlesztésre (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, a). Ennek érdekében különböző, a tanulást és integrációt támogató programok, projektek állnak mind a bevándorló tanulók, mind pedig az őket oktató tanárok rendelkezésére. Az alábbiakban a tanulmány terjedelmét és a lehetőségek hosszú sorát figyelembe véve a teljesség igénye nélkül, példákon keresztül térek ki arra, hogyan valósul meg mindez a gyakorlatban.

Német mint második nyelv a közoktatásban

Mind az általános, mind pedig a magasabb szintű iskolákban Németország lehetőséget biztosít a tanulóknak a kiegészítő nyelvoktatásban való részvételre. A gyermekeknek speciálisan képzett tanárok oktatják a német mint második nyelvet, hogy biztosítsák számukra a közoktatásban való mind eredményesebb részvételt (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2018).

Előkészítő osztály

Az egyik, iskolai integrációt segítő program neve *Előkészítő osztály* (=Vorbereitungs-klasse = VKL). A lehetőséget azon tanulók vehetik igénybe, akik az általános, illetve a középfokú iskola valamely osztályának megkezdése előtt állnak és nem német anyanyelvűek, illetve nem, vagy csekély mértékben rendelkeznek német nyelvismerettel. Ennek keretében a gyermekeket egy tanéven keresztül egy külön osztályban oktatják,

megfelelően differenciálva a csoporton belül. Elsődleges cél a német mint második nyelv megtanulása, továbbá az általános oktatási rendszerbe való integráció előkészítése (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2017, p. 4).

Munkára és szakmára felkészítő előzetes képzési év

Felsőbb évfolyamokon tanuló diákok számára, akik szakmai képzésre vagy dolgozni mennek, az *Előzetes képzési év* (=Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen = VABO) nyújt segítséget elsősorban azzal, hogy a diákok az oktatás során szakmai német nyelvismeretre tesznek szert (Landesbildungsserver, a).

Tanulás hátszéllel

A *Tanulás hátszéllel* (Lernen mit Rückenwind) elnevezésű projekt azon tanulóknak nyújt elsősorban segítséget, akik a tanulás, beleértve a német mint második nyelv tanulása során megakadtak, hátrányba kerültek. Fő célja a koronavírus-járvány okán és ennek ideje alatt felhalmozódott tanulási hiányosságok leküzdése volt, napjainkban azonban a külföldről, többek között Ukrajnából érkezett diákok felzárkóztatását is szolgálja. Alapvetően a pályaválasztás, továbbtanulás, valamint az érettségi előtt álló fiatalokat hivatott segíteni a program (általános iskola 4., középiskolák 9., 10. és 12. osztályainak szól), azonban bármely évfolyamon vagy képzési évben bevezethető a tanulásban támogatásra, segítségre szoruló diákok igényei szerint (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, b).

Általános osztály folyamatos nyelvi képzéssel

A nem német anyanyelvű tanulók egy része németországi iskolai tanulmányait közvetlenül egy általános, sztenderd osztályban (Regelklasse) kezdi. Mindennek következtében a német közoktatási gyakorlatban jellemzően nyelvileg heterogén tanulócsoporthoz jöttek és jönnek máig is létre, mely hatalmas kihívás elé állítja nem csak az iskolákat, de a tanárokat is. Az oktatási intézmények a tanulók jelentkezését követően minden esetben egyénileg bírálják el, hogy adott diák általános oktatásban részesül-e egy sztenderd osztályban, vagy ezt megelőzően szükséges-e számára speciális oktatási segítség (Landesbildungsserver, b).

Az általános osztályokban való tanítás-tanulás négy különböző oktatási modell (Massumi, 2015) szerint szerveződhet. Leggyakoribb a bemelegítő modell, mely azt jelenti, hogy az oktatás külső struktúráját tekintve nincs differenciálás az újonnan Németországba érkezett bevándorló gyermekek, valamint a többi tanuló között. Nincsenek külön osztályok vagy kurzusok, ahol a tanulók egy része külön oktatásban részesülne. Minden gyermek a csoport egyenrangú tagja, mely csoportban azonban a belső differenciálás rendkívül lényeges. Fontos megjegyezni, hogy ezekben az osztályokban a szóbeli nyelvismeret nagy eltéréseket mutathat az egyes tanulók esetében: vannak, akik a németet első nyelvként (anyanyelvként) beszélik, vannak, akik második nyelvként tanulták azt meg, illetve az osztályközösség részét képezik azon gyermekek is, akik nemrégiben érkeztek az országba, így csak alig, vagy egyáltalán nem rendelkeznek német nyelvismerettel. A modell ugyanakkor azt veszi alapul, ami

minden, iskolát megkezdő tanuló esetében közös: mindegyikük kezdő a literációs képességek terén, így együtt tudják majd elsajátítani a német nyelvre vonatkozó írásbeli ismereteket.

Egy másik lehetőség az integratív modell, mely szerint az általános osztályokban tanuló gyermekek szükség esetén kiegészítő nyelvoktatásban részesülnek, vagyis a kötelező tanórákon felül és azokon belül célzott támogatást kapnak a német nyelvismeret elmélyítéséhez. A nyelvi képességek fejlesztésére iskolánként eltérő óraszám állhat rendelkezésre, átlagosan azonban hetente 4–6 tanórával egészül ki a sztdenderd órarend. Ennek okán kialakulhatnak nehézségek is, amennyiben a maximális órakeret nem bizonyul elegendőnek. Ebben az esetben vagy a német nyelvoktatás, vagy egyéb tantárgyak rovására kell az oktatásra szánt időt csökkenteni.

A bemeítéses és az integratív modell mellett létezik továbbá a részben integratív modell is. Ez azt jelenti, hogy a nyelvi nehézségekkel küzdő bevándorló gyermekeket tanítják egyrészt az általános osztályokban, másrészt pedig részei egy speciálisan kialakított külön osztályközösségnek is. A kétféle csoportban egymással párhuzamosan zajlik az oktatás, és tanulóként változó, hogy hány órán vesznek részt az általános osztályban, és hány órájuk van a párhuzamos, speciális csoportban. A fejlesztőpedagógusok gyakran teljesen egyéni, személyre szabott órarendet állítanak össze az egyes tanulóknak, akik időről időre egyre több tantárgy esetében csatlakoznak be az általános osztályba. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy eleinte főként a sport, az ének-zene, a rajz és a technika tantárgyakat tanulják integráltan, azonban később fokozatosan bekapcsolódnak az általános matematika, történelem, további idegen nyelvek és a többi szaktantárgy tanulásába.

Végül egy negyedik mód a párhuzamos modell, melynek során a tanuló az első időkben egyáltalán nem vesz részt az általános osztály tanóráin, hanem azzal párhuzamosan és attól elkülönítve kap speciális oktatást. E modell jellemzően harmadik és attól magasabb évfolyamok esetében fordul elő, mivel ettől a szinttől kezd egyre nehezebbé válni a tananyagba való utólagos becsatlakozás, különösen nyelvismereti hiányosságok esetén.

Bármely oktatási modell esetében elmondható, hogy az oktatók nehéz feladatokkal állnak szemben, így az alábbi néhány pontot érdemes figyelembe venni az eredményesebb oktatás érdekében.

Az egyik legfontosabb célkitűzés az oktatás során, hogy minden tanulónak személyre szabott segítséget kell nyújtani a német nyelv tanulásában, különös tekintettel egyéni igényeikre. A baden-württembergi Régiós Oktatási Portál (Landesbildungsserver, b) hat alapvetést fogalmaz meg, melyeket a tanároknak a hétköznapi nyelvhasználat, az oktatás során használt nyelv, valamint a többnyelvű környezet tekintetében érdemes figyelembe venniük:

Az oktatás megtervezése nyelvtanulási célokkal: A tanár a diákok hétköznapi nyelvhasználatára, általános nyelvismeretére alapozva fejlessze a szaktantárgyhoz kapcsolódó nyelvi regisztert.

A nyelvi képességek és a nyelvismeret fejlődésének mérése: A tudatos oktatástervezéshez elengedhetetlen a tanulói teljesítmény folyamatos mérése. Ennek alapján a tanár be tudja határolni azon ismereteket, melyekkel a diákok már rendelkeznek, és a közvetítendő tartalmakat.

A nyelvi szempontból fontos oktatási területek célzott támogatása: A nyelvi kompetenciák minden tantárgy esetében kiemelkedő jelentőségűek. Így az egyes szaktantárgyak keretein belül folyamatosan fejleszteni kell a szókincset, a hallott szöveg értését (például a tanári beszéd által), valamint az olvasás- és íráskészséget.

Több lehetőség a nyelvgyakorlásra: Annak érdekében, hogy a tanulók minél többet fejlődjenek a hallás utáni szövegértés, az írás-, az olvasás-, valamint a beszédkésztség területein, elegendő lehetőséget kell biztosítani a tanóra keretein belül ezek gyakorlására. A tanulási folyamatba be lehet vonni akár az anyanyelvet is, többek között nyelvi összehasonlítások elvégzésével.

Személyre szabott nyelvi differenciálás a tananyagban: Fontos a szaktantárgyak speciális nyelvezetét oly módon közvetíteni, hogy az megfeleljen az egyes tanulók személyes igényeinek. A Régiós Oktatási Portál (Landesbildungsserver, b) ennek okán ajánlja a scaffolding (van de Pol, 2010, pp. 274–275) pedagógiai módszer alkalmazását a heterogén osztályokban. E támogató oktatási technika kidolgozása Lev Vygotsky nevéhez fűződik, célja pedig a diákok tanulási folyamatának segítése. Fontosabb ismerve, hogy az oktató személyre szabott és differenciált támogatást nyújt a diákoknak. Ehhez kapcsolódóan nagy szerepet kap a rendszeres mérés és értékelés, mely visszajelzést ad a tanulók teljesítményéről, hiszen csak ezen ismeretek birtokában lehet a tanuló tudásszintjéhez igazítani a segítséget, támogatást. A tanulókkal szembeni elvárásokat a tanár fokozatosan növeli, így időt hagy a készségek és ismeretek beépülésére, elmélyítésére. Ezzel párhuzamosan a támogatás fokozatosan csökken, míg a tanuló képes lesz a feladat önálló teljesítésére.

Tanárok és diákok rendszeres értékelése: A tanár feladata, hogy olyan tanulási légkört teremtsen az osztályban, ahol a diákok kipróbálhatják nyelvi készségeiket, és kompetensnek érezhetik magukat. A tanórán természetesen megengedett több nyelv használata is, mely segíti a diákokat a nyelvi készségek gyakorlásában és a nyelvek közötti összehasonlításban (Landesbildungsserver, b).

Az integráció megvalósulása az iskolai gyakorlatban

Interjú a Donaueschingeni Oktatási Hivatal dolgozóival

Tanulmányom kapcsán látogatást tettem Baden Württemberg tartományban a Donaueschingeni Állami Oktatási Hivatalnál (Staatliches Schulamt Donaueschingen), ahol két kolléganő állt rendelkezésemre, hogy rövid áttekintést adjanak a tanköteles gyermekek integrációjáról. Ezen hivatalok feladata az iskolák szakmai felügyelete, az iskolavezetők, tanárok és a személyzet biztosítása, támogatása, valamint a tanácsadás ezen dolgozók részére. A hivatal segítséget nyújt továbbá abban, hogy minden tanköteles gyermek iskolai férőhelyhez jusson. A tanulmányom elején feltüntetett statisztikai adatokat nézve ez igen nehéz feladat napjainkban, hiszen nem csupán az iskolai férőhelyek, hanem a tanárok létszáma is korlátozott. A tanköteles, általános iskolás gyermekek lakóhelyüktől függően adott körzetes iskolákhoz tartoznak. Amennyiben a körzetes iskolában már nincs hely, vagy nincs megfelelő nyelvi integrációs program, a területileg illetékes Oktatási Hivatal feladata, hogy fogadó intézményt keressen a tanuló számára. A várakozási idővel kapcsolatos kérdéseimre a hivatal dolgozói elmondták, hogy a hatáskörükbe tartozó iskolák rövid határidőn belül fogadják az új diákokat.

Egyetlen, újonnan érkezett gyermeknek sem kell hónapokig iskolai férőhelyre várnia, legfeljebb érkezésüket követő egy-két héten belül minden külföldi gyermek bekerül a közoktatási rendszerbe.

A donaueschingeni telephelyű Oktatási Hivatal két járás oktatásügyeit fogja össze. Felügyelete alá tartozik a Schwarzwald-Baar-Kreis, melynek székhelye Villingen-Schwenningen, valamint a Landkreis Rottweil, melynek székhelye Rottweil, így tehát e járásokban található számos település iskolaügyeiért felelős a hivatal. Az iskolák számát tekintve 156 oktatási intézmény tartozik e hivatal hatáskörébe.

A terület iskoláinak nyelvtudást támogató programjairól kérdésekre a következő információkat kaptam. Nyelvi integrációs program nem minden iskolában áll rendelkezésre, a kisebb, falusi intézmények esetében olykor nincs akkora számú külföldi származású diák, hogy érdemes volna elindítani a programot.

A nagyobb települések iskoláiban rendszerint sok a külföldi diák, az arányok azonban intézményenként változnak, így a külföldi diákok számát illetően nem kaptam pontos választ. Hogy mely oktatási intézmény mely nyelvi integrációs lehetőségeket kínálja, az függ egyrészt a diákok összetételétől és igényeitől, másrészt a tanári kar összetételétől, speciális képzettségétől, valamint a tanárok számától. Az integrációs programok felkínálása tehát nem esik egységes szabályozás alá.

Az előkészítő osztályok tekintetében (VKL) elmondható, hogy bár a program létezik mind az általános (1–4. osztály), mind pedig a középiskolákban, mégis inkább a középiskolákban jellemző, hogy a tanulók külön osztályban töltenek egy évet, mielőtt az általános oktatásba kerülnének. Az Oktatási Hivatal magyarázata szerint ez azért működik így a gyakorlatban, mert az általános iskolás korosztály integratív módon, illetve a bemenítéses modellel is meg tudja tanulni a nyelvet, hiszen kisebb gyermekek esetében még automatizmusként működik a nyelvelsajátítás. Az idősebb, középiskolás korosztály számára azonban már külön nyelvi integrációs program szükséges. Az előkészítő osztályokban az általános iskolákban heti 18 óra a kötelező óraszám. Ebből heti 10 órában folyik német nyelvtanítás, emellett a diákok 2 órában demokráciáról szóló oktatáson is részt vesznek, a fennmaradó 6 órában pedig egyéb tantárgyakat tanulnak, mint a matematika, ének-zene, művészet, sport. A középiskolás korosztály számára heti 25 óra a kötelező óraszám, melyből 12 óra német mint idegen nyelv, 4 óra demokrácia, valamint 9 órát oszt fel az iskola a matematika, a természettudományok, a zene, a képzőművészet és a sportoktatás között (Landesrecht BW, 2017). Fontos, hogy az előkészítő osztályokban a diákok nem kapnak osztályzatot és nem kötelezhetők évisméltásra.

A *Tanulás hátszéllel* (Lernen mit Rückenwind) programmal kapcsolatban szintén betekintést kaphattam a megvalósítás részleteibe. Az Oktatási Hivatal is megerősítette azt az információt, miszerint a program célja eredetileg, hogy a korona-vírus járvány alatt az otthoni tanulás során hátrányt szenvedett gyermekek több segítséget kapjanak. Így tehát napjainkban nem csak a bevándorló háttérű gyermekek, hanem minden diák, igénytől függően részt vehet ezen oktatási formában. Az órákat mindig egy külön, külsős tanár tartja, nem az iskolai sztenderd órákat tartó, státuszban lévő tanárokat terheli plusz feladat. E személyeknek nem kell feltétlenül tanári képesítéssel rendelkezniük. Németországban szokásos az úgynevezett *felolvasó nagyik* (Leseoma / Leseopa) bevonása a gyermekek fejlesztésébe, akik óvodákba és iskolákba egyaránt járhatnak foglalkozá-

sokat tartani, a gyerekeknek felolvasni, történeteket mesélni, beszélgetni velük. Gyakori továbbá a már nyugdíjazott tanárok visszahívása az iskolába, és amennyiben vállalják a feladatot, segítséget nyújthatnak a felzárkóztató programok során. Fontos szerepe van továbbá az integrációban a jótékonyági egyesületeknek is, melyek tagjai szintén plusz foglalkozásokat tartanak az iskolákban.

Az Oktatási Hivatal munkatársaival történt beszélgetés során megtudtam továbbá, hogy az oktatás ellenőrzésére külön hivatal működik, mely az *Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg* nevet viseli. Az intézet célja, hogy tudományos alapokra helyezve hatékony segítséget nyújtson az oktatási folyamatokkal kapcsolatosan. Amennyiben tehát az oktatási intézményekben nehézségek adódnak, az intézet megvizsgálja a problémát, elemzi a helyzetet és segítséget nyújt az oktatási folyamatok jobbá tételében.

Végül további lényeges pont az iskolai szociális munkások szerepe az oktatásban, melyre szintén az Oktatási Hivatal hívta fel a figyelmet. E szociális munkások csoportja azon dolgozik, hogy bármely, diákokkal kapcsolatos nehézség esetén beszélgetést folytatnak adott gyermekkel, és felderítik a probléma okát. Amennyiben a gyermek nem jár rendszeresen iskolába, nem készít házi feladatot vagy tanulási nehézségekkel küzd, a szociális munkások családlátogatás keretében vizsgálják a gyermek életkörülményeit, valamint a szülői hátteret is. A tapasztaltak alapján igyekeznek megfelelő segítséget nyújtani a gyermekeknek.

Az Oktatási Hivatal továbbképzése – Hálózat: Előkészítő osztályok (Netzwerk: VKL)

A továbbiakban beszámolok az Oktatási Hivatal egy továbbképzéséről, melyen szintén részt vehettem. A továbbképzés a *Netzwerk: VKL* címet viselte, melynek jelentése *Hálózat: Előkészítő osztályok*. A rendezvényen az előkészítő osztályokban oktató tanítók, tanárok, német mint második nyelv tanárok, továbbképzők vettek részt.

A kétórás interaktív esemény első felében a *Fiatalok Migrációs Szolgálatának* (Jugendmigrationsdienst) munkatársa mutatta be az intézmény feladatköreit. A szakmában szociális munkások dolgoznak, akik tanácsadói feladatkört látnak el az egész Schwarzwald-Baar-Kreis területén. Elsődleges célcsoportjuk azon újonnan Németországba költözött bevándorlók, akik lehetnek törvényesen igazolt menekültek, az Európai Unió egyéb országainak állampolgárai, illetve egy harmadik országból legálisan betelepült személyek (a nem elbírált státuszú személyek egyéb hivatalokhoz tartoznak). Emellett azonban a már hosszabb ideje Németországban élő bevándorlók is fordulhatnak a szervezethez segítségért. Ezen intézmény felelős a fiatal bevándorlók segítéséért, akik a 12-27 éves korosztályhoz tartoznak. (A 27 év feletti és 12 év alatti korosztály tanácsadását a *Felnőtt bevándorlókat segítő szolgálat* = *Migrationsberatung für erwachsene Zuwanderer* látja el.)

A Fiatalkorú Migrációs Szolgálat a következő témakörökben nyújt ingyenes segítséget: Oktatási lehetőséget keres az integrációs és nyelvkurzusokon, támogatást nyújt a külföldön megszerzett iskolai végzettségek, bizonyítványok németországi akkreditálásához, megválaszolja az oktatással, képzéssel, munkával kapcsolatos kérdéseket, segítséget nyújt a hivatali ügyintézésrel kapcsolatban, tisztázza az egyes személyek szociális támogatásra jogosultságát, segít a családintegrációban, szakembereket köz-

vetít speciális kérdések esetén, segít felvenni a kapcsolatot egyesületekkel, csoportokkal. Szükség esetén a családok iskoláztatási támogatásra is jogosultak, így pénzügyi segítséget kapnak a tanszerek, az iskolai tevékenységekhez szükséges eszközök megvásárlásához. A Fiatalok Migrációs Szolgálat a e juttatások kérvényezésénél is közreműködik.

A fent felsorolt feladatkörökből is sejthető, hogy a szervezet számos egyéb intézménnyel áll szoros kapcsolatban, így a Munkaügyi Központtal (Agentur für Arbeit, Jobcenter), különböző egyesületekkel, segélyszolgálatokkal. Az ügyintézés során fontos szerepet kap egymás megértése, a nyelvi nehézségek áthidalása. Ehhez nyújt segítséget a *Nyelv és Kultúra Közvetítő Szolgálat* (Sprach- und Kulturmittlerdienst), akik a hivatalos tolmácsok mellett a segíteni szándékozó önkéntes személyeket is összefogják, és szükség esetén kiközvetítik. Az önkéntesek számára nem kötelező sem szakirányú iskolai végzettség, sem nyelvtudásuk igazolása, sőt, magas szintű nyelvtudás sem feltétel. Az ő feladatuk a hétköznapi nyelven történő közvetítés, így elég, ha ügyintéző és ügyfél kölcsönösen megértetik mondanivalójukat a tolmáccsal és egymással. Az önkéntes fordítók munkájukért nem kapnak fizetést, a szolgálat a felmerülő költségeiket azonban fedezi (pl. útiköltség).

A továbbképzés második részében egy tanárnő beszélt egy közoktatási intézmény előkészítő osztályában végzett munkájáról. A közoktatási intézményekre szintén jellemző, hogy hálózatban dolgoznak együtt számos segítő szervezettel, akik iskolán kívüli segítséget nyújtanak a diákoknak.

Amennyiben egy diák nehézségekkel küzd, és további segítségre lenne szüksége, a tanár kitölt a nevére egy formanyomtatványt, megfogalmazza benne, hogy milyen jellegű támogatás szolgálná a tanuló eredményesebb fejlődését, ezt ellátja az iskola pecsétjével és elküldi a Fiatalok Migrációs Szolgálatának. Ők célzottan felveszik a kapcsolatot valamely segítő szolgálattal.

Az iskola együtt dolgozik továbbá iskolapszichológusokkal, akik a traumatizált gyermekeknek segítenek. Ez elsősorban a menekült gyermekek esetében fordul elő, akiket a háborús helyzet és hazájuk elhagyása lelkileg megviselt, és ennek okán tanulási nehézséggel is küzdenek.

Létezik továbbá a *Fiatalokat kísérő program* (*Jugendbegleiter-Programm*), mely a kötelező oktatáson kívüli, egyéb tevékenységeket kínál a diákoknak. A foglalkozások vezetői nem állnak az iskola alkalmazásában, önkéntesként vállalnak feladatot, melyvel sokoldalúvá és változatossá teszik a tanulók iskolai hétköznapijait. A programban szerepelhet zene, tánc, sporttevékenység, színjátszás, nyelvi foglalkozások, az iskola és az adott csoport igényeitől függően bármi (Baden-Württemberg).

Szintén segítséget jelent tanároknak és diákoknak egyaránt, ha úgynevezett *mini-tanárok* (*Minilehrer/-innen*) segítenek egy-egy tanóra megtartásában, vagy veszik át önállóan adott témakör gyakoroltatását. A minitanárok olyan idősebb, felsőbb osztályokba járó tanulók, akik valamely tantárgyból kiemelkedő teljesítményt nyújtanak, valamint van kedvük és idejük továbbadni tudásukat fiatalabb diáktársaiknak.

Ezeket kívül pedagógiai asszisztensek, a Tanulás Hátszéllel programban dolgozók, valamint nyugdíjazott tanárok is hatékony segítséget nyújtanak az iskoláknak, a pedagógusoknak, de elsősorban a bevándorló, nehézségekkel küzdő diákoknak könnyítik meg a tanulást, az iskolai közegbe való beilleszkedést.

Az előkészítő osztályokkal kapcsolatban meglepő információ, hogy a továbbképzést vezető tanárnő saját osztályában egy csoporton belül tanítja azon diákokat, akik német nyelvismeretük fejlesztése érdekében vesznek részt ezen oktatási formában, valamint az analfabéta tanulókat. Osztályában 10–14 éves korig vannak bevándorló gyermekek. Az általános osztály megkezdéséhez egyikük sem rendelkezik még megfelelő német nyelvtudással, és sokak olyan országból származnak, ahol nem a latin betűs írásrendszert tanulták. A tanárnő elmondása szerint az írás-olvasás oktatásának során is két külön csoportra kellett osztania a diákokat, tehát e diákok között is szükséges a differenciálás. Van egy gyorsabban haladó, több ismeretet befogadni képes csoport, és egy lassabban haladó, ahol sokkal több idő ráfordítása és gyakori ismétlés szükséges. Amíg tehát a német mint idegen nyelvet tanuló diákok és az írni-olvasni tanuló gyorsabban haladó csoportja önálló feladatokat végez, addig a tanárnő például hangos felolvasást gyakorol a lassabban haladók csoportjával. Ez a munka rengeteg felkészülést, külön tananyagok, feladatsorok megtervezését kívánja a tanártól, valamint a tanóra alatt is hatalmas koncentráció és energiabefektetés szükséges, hogy minden diák aktívan dolgozzon, ugyanakkor lépést is tudjon tartani társaival. Nem utolsó sorban az is nehezíti az oktatási helyzetet, hogy a tanév folyamán bármikor becsatlakozhat a csoportba egy-egy új tanuló, hiszen menekült diákok az év bármely szakában érkezhetnek Németországba a hazájukban uralkodó háborús vagy politikai helyzettől függően.

Oktatók felkészítése az integrációs feladatok ellátására – tanári továbbképzések

Elsődleges jelentőséggel bír, hogy az oktatásban résztvevő gyermekek mellett az oktatást végző szakemberek, tanárok is megfelelő segítséget és támogatást kapjanak integrációs feladataik ellátásához. Az osztályokban tanuló diákok nyelvi és kulturális diverzitása hatalmas kihívás elé állítja a pedagógusokat, akiknek napjainkban folyamatosan alkalmazkodniuk kell az újabb és újabb oktatási helyzetekhez. A tanárok munkájának megkönnyítése és a minőségbiztosítás érdekében különböző intézetek szervezésében továbbképzéseken való részvételre nyílik lehetőség. Ezen intézetek közé tartozik az *Iskolai Minőség és Tanárképzési Központ: Baden-Württembergi Tanári Továbbképzés* (Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung: Lehrkräftefortbildung Baden-Württemberg), illetve további fontos továbbképző intézmény a *Kultusz- Ifjúsági- és Sportminisztérium* (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport) is. Az oktatási és médiaanyagok gyűjtéséért a *Tartományi Média Központ* (Landesmedienzentrum) felelős a régióban. Feladata a digitális oktatási anyagok fejlesztése, de emellett tanári továbbképzések szervezését is végzi.

Az alábbiakban néhány példát emelek ki azon kurzusok közül, melyek segítik a tanárok munkáját a gyermekek iskolai integrációját illetően is.

Differenciálás és individualizálás az előkészítő osztályokban (Differenzierung und Individualisierung in der Vorbereitungsklasse)

A tanfolyamot a Baden-Württembergi Tanári Továbbképzés (Lehrkräftefortbildung Baden-Württemberg) szervezi online kurzus formájában. A súlyponti kérdés a nyelvtanítási módszerek és azok gyakorlati alkalmazása az előkészítő osztályokban. A ta-

nárok megismerkednek mindazon oktatási módszerekkel, melyeket a kezdő nyelvtanulóktól egészen a haladóig alkalmazni tudnak (Lehrkräftefortbildung, a).

A nyelvtanulás alapjai az előkészítő osztályokban (Basics zum Spracherwerb in VKL)

A továbbképzést szintén a Baden-Württembergi Tanári Továbbképzés (Lehrkräftefortbildung Baden-Württemberg) szervezi és célja, hogy a résztvevők alapvető ismereteket szerezzenek a német mint második nyelv tanításával kapcsolatban. A kurzus információkat szolgáltat az előkészítő osztályok főbb oktatási tartalmairól. Szó esik továbbá a német mint második nyelv tanításáról a többnyelvűség viszonylatában, melynek didaktikai és módszertani elemeivel ismerkednek meg a hallgatók. Fontos témakör továbbá, hogyan kezelje a tanár az osztályteremben a nyelvi és kulturális sokszínűséget (Lehrkräftefortbildung, b)

Diagnosztika a sikeres (nyelv)fejlesztéshez az előkészítő osztályban (Diagnostik für eine gelingende (Sprach)förderung in VKL)

A képzési lehetőséget a Kulturális, Ifjúsági és Sportminisztérium (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, b) kínálja. A kurzus diagnosztikai, elemzési eljárásokat ismertet meg a tanárokkal, melyeket elsősorban az előkészítő osztályokban ajánlott alkalmazni. Fő témakörei a haladás mérése és dokumentálása az oktatás folyamatában, a mérések célja és időpontjai, valamint a különböző mérési módszerek.

Folyamatos nyelvi fejlesztés: Nyelvfejlesztő kurzusok az általános oktatás támogatása érdekében (Durchgängige Sprachbildung: Sprachförderkurse zur Unterstützung des Regelunterrichts)

A tanfolyam résztvevői megismerik a főbb pontjait egy nyelvfejlesztő kurzus felépítésének, megtervezésének. Az ismeretek abban segítenek a tanároknak, hogy az előkészítő osztályokban, illetve egyéb nyelvi fejlesztésen résztvevő diákok szert tegyenek a szükséges szaknyelvi és képzési nyelvi ismeretekre, melyek az iskolai oktatás során szükségesek (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, b).

Felnőtt bevándorlók nyelvi integrációját segítő kurzusok

Bár nem tartozik szorosan e tanulmány tematikájához, azonban mégis fontosnak tartom megemlíteni, hogy Németország milyen nyelvi integrációs lehetőségeket kínál felnőtt bevándorlók számára. A felnőttek nyelvtudása közvetlenül érintheti ugyanis a gyermekeik német közoktatásban való iskolai előmenetelét, hiszen lényeges, hogy szülőként segítséget tudnak-e nyújtani a tanulásban, a házi feladatok elkészítésében, ellenőrzésében. Ezzel egyidejűleg a pozitív szülői példa motiválja is a gyermekeket a tanulásban, hiszen a család számukra az elsődleges szocializációs közeg.

A lehetőségek közül a tanulmány terjedelmére való tekintettel három fontos kurzust emelnék ki, mely egyben azt is jelképezi, hogy az előzetes ismeretektől függően a német állam minden nyelvi szinten kínál tanulási lehetőségeket felnőtt külföldiek részére is.

Alfabetizációs kurzus

Sok bevándorló, akik főként 2015 óta menekültként érkeztek Németországba, nem jártak iskolába származási országukban, soha nem tanultak olvasni és írni, vagy pedig hosszú évek óta nem gyakorolhatták ezt, így elfelejtették. Ezen résztvevőknek az alfabetizációs tanfolyamon (BAMF, 2019) kettős kihívással kell szembenéznük: nemcsak a német nyelvet, hanem a latin betűs írást is meg kell tanulniuk. Számukra az országszerte elérhető alfabetizációs tanfolyamok nagy lehetőséget kínálnak: hiszen a nyelvismeret és az írásbeli ismeretek a társadalomba való beilleszkedés előfeltételei. Ezek a készségek fontosak a következő generáció oktatásának vonatkozásában is, mivel az írás- és nyelvismerettel rendelkező szülők hatékonyabban tudják támogatni gyermekeiket.

Az alfabetizációs tanfolyamok célja, hogy a résztvevők a legfeljebb 1300 órás keretben (900 óra nyelvtanfolyam alfabetizációval, 100 óra orientációs kurzus, sikertelen vizsga esetén 300 óra ismétlési lehetőség. A tanórák 45 percesek) megtanuljanak írni-olvasni, valamint alapvető német nyelvtudásra tegyenek szert. Ennek okán a kurzus neve *Alfabetizációs kurzus: Német nyelvtanulás plusz alfabetizáció* (Alphabetisierungskurs: Deutsch lernen plus Alphabetisierung).

Hogy adott személynek szükséges-e részt venni az alfabetizációs tanfolyamon, azt egy előzetes tesztelés során vizsgálják a tanfolyamokat lebonyolító intézmények. E szintfelmérés során megállapítják, hogy szükség van-e írás-olvasás oktatásra és melyik csoportba tartozik a résztvevő: primér és funkcionális analfabéta vagy szekundér írást tanuló. A szekundér írást tanulók ismerik származási országuk írásrendszerét, a latin betűs írást azonban nem. Számukra külön szervezett integrációs tanfolyam áll rendelkezésre. Ugyanakkor azokban a régiókban, ahol a résztvevők száma alacsony, gyakran nem lehet különálló tanfolyamokat kínálni, ezért az analfabétákat és a szekundér írást tanulókat együtt tanítják.

A tanítás legfeljebb 16 fővel történik, hetente 12–25 tanórával. Kis csoportokban tanulnak, hogy az oktatóknak több idejük legyen minden egyes résztvevőre. Az alfabetizációs kurzusokon tanítóknak szükséges egy speciális engedély a Bevándorlási és Menekültügyi Hivaltaltól (BAMF). Ezen engedélyen túlmenően megfelelő szakmai képesítést és alkalmasságot kell igazolniuk az írás-olvasás tanításának területén.

Integrációs kurzus (B1)

Az integrációs kurzus (BAMF, a) tartalmaz egy nyelvkurzust és egy orientációs kurzust. Az általános integrációs kurzus összesen 700 tanórát foglal magába, de sikertelen vizsga esetén lehetőség van 300 tanórányi ismétlésre, így a tanuló akár 1000 oktatási órán is részt vehet. Azok, akik gyorsabban képesek haladni a tananyaggal, az integrációs kurzust intenzív kurzusként is elvégezhetik, amely 430 tanórából áll. A nyelvkurzus az általános integrációs kurzuson belül összesen 600 tanórát vesz igénybe, az ezt követő orientációs kurzus pedig 100 órából áll.

A nyelvtanítás során a tanár és a tanulók a mindennapi élet általánosságban fontos témáit dolgozzák fel: munka és szakma, oktatás és továbbképzés, gyermekfelügyelet és nevelés, vásárlás, kereskedelem és fogyasztás, szabadidő és társadalmi kapcsolatok, egészség és higiénia, az emberi test, média és médiahasználat, lakhatás. Emellett

megtanulnak németül leveleket és e-maileket írni, űrlapokat kitölteni, telefonálni vagy munkahelyre jelentkezni. A témák változnak a kurzus típusától függően. Lehetőség van például a speciálisan *Fiataloknak szóló integrációs kurzuson* (BAMF, b) való részvételre, mely tanfolyamon olyan témákat dolgoznak fel, amelyek különösen érdeklik a fiatalokat. Ezek közé tartozik a szakképzésre, vagy iskolába történő jelentkezés, munka és szakma, kultúra és szabadidő.

A nyelvi kurzus a *Német teszt bevándorlóknak* (Deutsch-Test für Zuwanderer = DTZ) elnevezésű B1-es szintű vizsgával zárul, és a vizsgáztatást kizárólag egy akkreditált vizsgaközpont végezheti

A nyelvkurzust az úgynevezett orientációs kurzus követi, mely 100 tanórából áll. Az itt tárgyalt témakörök közé tartozik a német jogrend, történelem és kultúra, jogok és kötelességek Németországban, a társadalmi együttélés formái, a Németországban fontos értékek, mint például vallásszabadság, tolerancia, valamint a nők és férfiak egyenlősége. Az orientációs kurzust az *Élet Németországban* (Leben in Deutschland) nevű feleletválasztós teszt zárja.

Szakmai nyelvkurzus (B2, C1, C2)

A szakmai nyelvkurzusok (Berufssprachkurse = BSK) (BAMF, 2022) egy széleskörű, társadalmi igényekre szabott tanfolyamkínálat, amely a munkaerőpiacra való beilleszkedést segíti elő. Ezek a tanfolyamok a már meglévő integrációs kurzusokra épülnek, és felkészítik a bevándorlókat és menekülteket a németországi munka világára. A szakmai nyelvkurzusoknak alapvetően három típusa van: B1-ről B2-re, B2-ről C1-re és C1-ről C2-re, a Közös Európai Referenciakeret (KER) alapján.

Részvételre azon személyek jogosultak, akik a munkavállalás szempontjából aktív korban vannak és rendelkeznek egy akkreditált vizsgaközpontban teljesített B1, B2 vagy C1 szintű nyelvvizsgálattal.

Az tanfolyamok célja egyrészt a hétköznapi élethez, másrészt a munkához kapcsolódó német nyelvtudás megszerzése, tehát a résztvevők a munkahelyi témákkal összefüggésben sajátítják el a nyelvi kompetenciákat. A kurzusok tartalmi és didaktikai követelményeit a BAMF megfelelő kurzuskoncepciójában (BAMF, 2021) találjuk. Az alapvető témák közé tartoznak többek között a komplex témájú szövegek és a szakterületen folytatott szakmai beszélgetések főbb elemeinek megértése. Azon képesség, hogy az egyén spontán és folyékonyan kommunikáljon, valamint az anyanyelvűekkel történő hétköznapi beszélgetés mindkét fél számára nehézség nélkül lehetségessé váljon. A kurzus végeztével a tanulónak képesnek kell lennie témakörök széles skálájában világosan és részletesen kifejezni magát, megmagyarázni egy aktuális kérdésben az álláspontját és felsorolni az egyes helyzetek, lehetőségek előnyeit és hátrányait.

A tanfolyamon tanult legfontosabb témakörök a munkával kapcsolatos szókincs és kifejezések, komplexebb nyelvtani szerkezetek, szakmai e-mailek és levelek írása, írott szövegek, mint munkahelyi utasítások vagy használati utasítások megértése, állásinterjún való beszélgetés, munkaszerződések értelmezése.

Összefoglalás

Tanulmányomban bemutattam, hogy zajlik Németországban a tanköteles korú bevándorló gyermekek nyelvi integrációja a közoktatásban. A téma kapcsán az első, bevezető rész után a második fejezetben kitértem a migrációs folyamatok alakulására, a bevándorlók számára, a gyermekekre és fiatalkorúakra vonatkozó statisztikai adatokra.

A harmadik fejezetben részletesen tárgyaltam a tanulók nyelvi integrációját segítő programokat, amely lehetőségek elősegítik a mind eredményesebb beilleszkedést az oktatásba, valamint a nyelvi hátrányok leküzdését.

Az integráció gyakorlati megvalósulásáról a negyedik fejezetben adtam számot, melynek alapját a Donaueschingeni Oktatási Hivatalnál tett látogatásom adta. Itt lehetőségem nyílt egyrészt a hivatal két munkatársával beszélni a munkájukról és a tapasztalataikról. Másrészt ellátogattam egy, az Oktatási Hivatal által szervezett továbbképzésre, ahol a Fiatalok Mingrációs Szolgálatának munkatársa tartott előadást feladataikról és a velük együttműködő segítő szervezetekről. Az előadás második részében egy előkészítő osztályban oktató tanárnő szemléltette munkájának gyakorlati részét.

Elengedhetetlen feladata az oktatásügynek, hogy a kihívásokkal teli közoktatásban tanító tanárok minél felkészültebbek legyenek szakmailag, módszertanilag, így tanulmányom ötödik fejezetében a tanároknak szóló továbbképzéseket vettem sorra.

A gyermekek nyelvi integrációját, iskolába való beilleszkedését, valamint tanulmányi előmenetelét nagyban befolyásolja, hogy otthoni körülmények között szüleik, idősebb testvéreik tudnak-e számukra segítséget nyújtani. Ennek okán fontosnak tartottam, hogy dolgozatom befejező, hatodik fejezetében ismertessem a felnőtteknek szóló nyelvkurzusokat, nyelvi integrációt segítő tanfolyamokat.

Megítélésem szerint Németország az élet minden területén és minden korosztályt illetően hatalmas erőfeszítéseket tesz a bevándorló emberek, családok, gyermekek megsegítése érdekében. A kihívás azonban továbbra is nagy, sok nemzet, sok emberrel képviselteti magát ma Németországban. Emellett az integráció is nagyon összetett fogalom, melynek a nyelvi integráció egy része, bár talán az egyik legfontosabb része.

IRODALOM

- Baden-Württemberg. *Jugendbegleiter-Programm*. <https://jugendbegleiter.de/programm/>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2018). *Deutsch für Kinder und Jugendliche*. <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/DeutschKinderJugendliche/deutsch-kinder-jugendliche.html>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2019). *Der Alphabetisierungskurs*. https://www.bamf.de/SharedDocs/Dossiers/DE/Integration/integrationskurse-im-fokus.html?nn=284228&cms_docId=411148
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2021). *Konzept für einen Basiskurs B2 im Rahmen der bundesweiten berufsbezogenen Deutschsprachförderung nach § 45a Aufenthaltsgesetz*. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Konzepte/kurskonzept-b2.pdf?__blob=publicationFile&v=11

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2022). *Deutsch für den Beruf – Berufssprachkurse*. <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/DeutschBeruf/deutsch-beruf.html?nn=282656>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (a) *Integrationskurs. Inhalt und Ablauf*. <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/InhaltAblauf/inhaltablauf-node.html>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (b) *Jugendintegrationskurs*. <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/SpezielleKursarten/Jugend/jugend-node.html>
- European Comission. (b). *Erasmus+. EU programme for education, training, youth and sport*. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/hu>
- European Comission. (a). *European Education Area. Quality education and training for all*. <https://education.ec.europa.eu/>
- European Comission. (c). *European Education Area. Quality education and training for all. A bolognai folyamat és az európai felsőoktatási térség*. <https://education.ec.europa.eu/hu/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process>
- Daschner, P. (2017). *Flüchtlinge in der Schule. Daten, Rahmenbedingungen und Perspektiven. Ein Überblick*. In McElvany, N., Jungermann, A., Bos, W. & Holtappels, H. G. (2017). *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung* (pp. 11–26). Waxmann..
- Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg. <https://ibbw-bw.de/Lde/Startseite>.
- Landesbildungsserver. (b) *Integration – Bildung – Migration. Regelunterricht unter den Voraussetzungen durchgängiger Sprachbildung*. <https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/bildungssprache/regelunterricht>
- Landesbildungsserver. (a) *Integration – Bildung – Migration. VABO. Vorbereitungsklassen an beruflichen Schulen*. https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/vkl_vabo/vabo
- Landesmedienzentrum Baden-Württemberg. https://www.lmz-bw.de/suche?L=0&id=147&tx_solr%5Bq%5D=lehrerfortbildung
- Lehrkräftefortbildung. (b) *Basics zum Spracherwerb in VKL*. <https://lfbo.kultus-bw.de/lfb/termine/6PQ7D>
- Lehrkräftefortbildung. (a) *Differenzierung und Individualisierung in der Vorbereitungsklasse*. <https://lfbo.kultus-bw.de/lfb/termine/NQQJ5>
- Massumi, M. & von Dewitz, N. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Mercator-Institut, Zentrum von LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Medien Dienst Integration (Sep. 2023b). *Flüchtlinge aus der Ukraine*. <https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/ukrainische-fluechtlinge.html>
- Medien Dienst Integration (Sep. 2023c). *Minderjährige Flüchtlinge aus der Ukraine*. <https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/ukrainische-fluechtlinge.html>
- Medien Dienst Integration. (2023a). *Zahl der Flüchtlinge*. <https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/zahl-der-fluechtlinge.html>
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Baden-Württemberg. (a) *I. Ankommen in der Schule*. <https://km-bw.de/Lde/startseite/service/Ankommen+in+der+Schule>
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Baden-Württemberg. (b) *VI. Unterstützung, Angebote und Materialien* https://km-bw.de/Lde/startseite/service/Unterstuetzung_+Angebote+und+Materialien_
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2017). *Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums über die Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Herkunftssprache und*

geringen Deutschkenntnissen an allgemein bildenden und beruflichen Schulen. https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/vkl_vabo/vwv/verwaltungsvorschrift.pdf#page=6

Statistisches Bundesamt (2023b). Bevölkerung. Wanderungen. 1,1 Millionen Zuzüge von Menschen aus der Ukraine im Jahr 2022. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/02/PD23_N010_12411.html

Statistisches Bundesamt (2023a). *Migration und Integration. Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund insgesamt.* <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/migrationshintergrund-geschlecht-insgesamt.html>

Van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). *Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of Research.* Educational Psychology Review, 22, 271–296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>.

Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung. <https://zsl-bw.de/site/pbs-bw-km-root/search/5441420/Lde/suche.html?q=leherfortbildung?q=leherfortbildung>

Jogszabályok jegyzéke

Bundesministerium der Justiz (2004). Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet. (Aufenthaltsgesetz - AufenthG) §43 Integrationskurs

Bundesministerium der Justiz (2004). Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet. (Aufenthaltsgesetz - AufenthG) §44 Berechtigung zur Teilnahme an einem Integrationskurs

Bundesministerium der Justiz (2004). Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet. (Aufenthaltsgesetz - AufenthG) §45a Berufsbezogene Deutschsprachförderung; Verordnungsermächtigung

Bundesministerium der Justiz (2004). Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler (Integrationskursverordnung = IntV)

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland: Artikel 7 (GG Art 7)

Landesrecht BW (2017). Verordnung des Kultusministeriums zur Regelung der Stundentafeln für die Vorbereitungsklassen allgemein bildender Schulen.

United Nations (1948). Universal Declaration of Human Rights. Article 26

United Nations (1989). Convention on the Rights of the Child. Article 28

United Nations (1989). Convention on the Rights of the Child. Article 29

The linguistic integration of school-age migrant children and youth into German public education

The study focuses on the integration of immigrant children of school age into German public education. This is a particularly important and timely topic, partly due to the significant wave of immigration since 2015 and partly due to the outbreak of war in Ukraine in 2022. The paper examines migration processes and statistical data concerning immigrant adults and youth. I discuss in detail programmes to promote successful integration into education and to overcome linguistic disadvantage. The practical implementation of integration is presented on the basis of my visit to the Donaueschingen Education Office. I also focus on the importance of teacher training and language courses for adults. Furthermore, I emphasise the supportive role of the family background in relation to the linguistic development and academic progress of the children..

Keywords: immigrant children, school-age youth, language integration, public education in Germany, German as a second language

NAGY ROLAND

Az ukrán diákok integrációja a szlovák oktatáspolitikai tükrében

Tanulmányomban a szlovákiai oktatáspolitikai integráció elméleti és gyakorlati aspektusait vizsgálom, főként az orosz–ukrán háború kapcsán kiobbant menekültválság hatásaira összpontosítva. Mivel a külföldiek gyermekeinek iskolarendszerbe való beillesztése az általános értelemben vett bevándorlási politika részét képezi, ezért átfogó képet nyújtok a jogszabályok és fontos stratégiai dokumentumok történeti alakulásáról. Emellett kitérek a bevándorlással kapcsolatos legfontosabb statisztikai adatokra is, amelyek segítségével tágabb összefüggésekbe helyezem az ország politikai vezetésének döntéseit az elfogadott jogi keretrendszer kapcsán. Végül a különféle állami szervek és jogvédő szervezetek elemzésein keresztül rámutatok a bevándorlási politika általános hiányosságaira, majd felvázolom az oktatáspolitikai integráció egyes állomásait és az ezekkel összefüggő gyakorlati problémákat.

Kulcsszavak: bevándorlási politika, integráció, oktatásügy, ukrán diákok

Bevezető

Szlovákia azon európai országok közé tartozik, amelyet az utóbbi évtizedek nemzetközi migrációs folyamatai csak kis mértékben érintettek. Az önálló Szlovák Köztársaság európai viszonylatban is egy meglehetősen fiatal államnak számít, és a különféle jogi elemzések alapján (amelyekről a későbbiekben bővebben is lesz szó) az elmúlt három évtized nem bizonyult elegendő időnek ahhoz, hogy az állam megfelelő módon felkészüljön a nemzetközi bevándorlási hullámokra.

A felkészületlenségnek történeti és politikai okai egyaránt vannak. Ami az előbbieket illeti, Szlovákia a második világháborút követően ismételt Csehszlovákia része lett, és 1989-ig a Szovjetunió befolyása alatt állt. Ebben az időszakban a közép-európai szovjet szatellitállamok esetében bevándorlási politikáról gyakorlatilag nem lehetett beszélni, sokkal inkább a kivándorlás, az emigráció volt a jellemző. A rendszerváltást követően Szlovákia még három éven keresztül egy államalakulatot alkotott az északnyugati szomszédjával, egészen 1993. január 1-ig, az önálló Szlovák Köztársaság megalakulásáig.

Statisztikai áttekintés az önálló Szlovák Köztársaságot érintő bevándorlásról

Az ENSZ-hez tartozó Nemzetközi Migrációs Szervezet (International Organization for Migration, a továbbiakban IOM) megállapította, hogy Szlovákiában az elszakadás utáni első néhány évben a bevándorlás továbbra sem számított olyan jelenségnek, amely komolyabb hatást fejtett volna ki az ország kulturális homogenitására. „Egészen a közelmúltig a Szlovák Köztársaság szinte kizárólag a migránsok származási országának számított, vagyis olyan országnak, ahonnan az állampolgárok különféle okok-

ból külföldre vándorolnak” – olvasható a kormányközi szervezet hivatalos honlapján (IOM, 2023). Ezt a kijelentést az Országos Rendőrfőkapitányság (Prezídium Policajného zboru, a továbbiakban PPZ) irányítása alá tartozó Határ- és Idegenrendészeti Hivatal (Úrad hraničnej a cudzineckej polície, a továbbiakban ÚHCP) éves jelentései (Štatistický prehľad legálneho a nelegálneho migrácie v Slovenskej republike) is alátámasztják. A 2004-es jelentésből kiderült, hogy az 1994 és 2004 közötti időszakban átlagban évi 25 793 személy jutott hozzá a legális lakhatási formák valamelyikéhez. Szlovákiában ebben az időszakban a jogszabályok négy lehetséges lakhatási formát határoztak meg: állandó, átmeneti, regisztrált és tolerált (ÚHCP, 2004).

Ahogy az IOM is megjegyezte, a bevándorlási folyamatokat érintő első komolyabb fordulat akkor következett be, amikor Szlovákia 2004-ben belépett az Európai Unióba és a schengeni övezetbe. Az ÚHCP 2008-es jelentéséből egyértelműen látszik, hogy az EU-s csatlakozást követően látványosan megugrott a Szlovákiában legálisan letelepedő bevándorlók száma: az említett öt év alatt átlagban 34 836 lakhatási engedélyt osztottak ki. Ugyanebből a dokumentumból az is kiderül, hogy az EU-s csatlakozás jelentős hatással volt az illegális határátlépésekre – míg 2004-ben a számuk 10 946 volt, addig 2008-ra ez az adat 2 355-re esett vissza (ÚHCP, 2008).

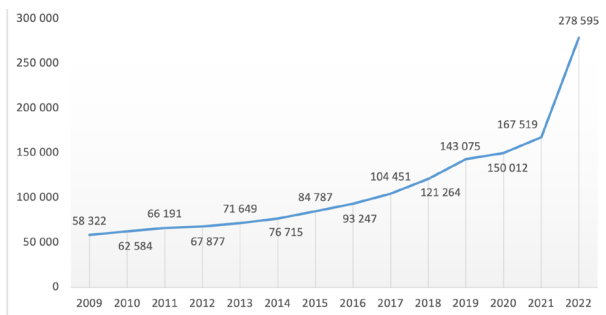
A 2004 és 2008 közötti időszak azért is kiemelendő, mert Szlovákiában a külföldi lakosok számának növekedése a második leggyorsabb volt az összes uniós tagállam közül. Ugyanakkor az IOM hozzátette, így is azon országok közé tartozott, amelyekben az egyik legalacsonyabb volt a külföldi lakosság aránya (2004-ben 0,41 százalék) – és tartozik még manapság is (2022 végén 5,13 százalék), az orosz–ukrán háború kirobbanása ellenére (IOM, 2023).

A 2004-ben elindult növekvő tendencia a 2010-es években tovább folytatódott, erről árulkodnak az idegenrendészet által kiadott évkönyvek adatai. A növekedés évről évre dinamikusabbnak bizonyult.

1. ábra

A kiadott lakhatási engedélyek száma

(Forrás: ÚHCP, 2009–2022)



1 A szlovák intézménynevek magyar megnevezései esetén elsősorban a szlovákiai magyar sajtóban használatos fordításokból indultam ki, mivel hivatalosan elfogadott magyar fordítások egyelőre nincsenek. Ha a sajtóban sem találtam meg az adott intézmény magyar fordítását, saját megoldást választottam. Ugyanez érvényes a különféle dokumentumok és irányelvek megnevezéseire vonatkozóan is.

Érdekesség azonban, hogy a 2015-ben kirobbant nemzetközi menekültválság hatása Szlovákiát nem érintette jelentősen: 2014 és 2015 között a lakhatási engedélyek száma 10,52 százalékkal növekedett, 2015 és 2016 között 9,97 százalékkal, 2016 és 2017 között pedig 12,02 százalékkal, tehát a hosszú távú tendenciák tekintetében nem beszélhetünk kiemelkedő változásról. A rendőrség által jegyzett illegális határátlépések számánál pedig csökkenést tapasztaltak, hiszen 2014-ben még 240 ilyen esetet regisztráltak, 2015-ben pedig már csak 222 esetet. A válság hatása a menedékkérők számában sem mutatkozott meg, az említett időszakban a számuk 328-ról mindössze 330-ra nőtt (ÚHCP, 2015).

A szlovák bevándorlási politika első igazi erőpróbáját a 2022-ben kirobbant orosz–ukrán háború, pontosabban az azzal összefüggő menekülthullám jelentette. 2021-ben 167 519 személy kapott lakhatási engedélyt Szlovákia területén, egy évvel később azonban már 278 595. Ez évközi viszonylatban mintegy 66,3 százalékos növekedésnek felel meg. Az illegális határátlépések számában is jelentősebb ugrást lehetett megfigyelni: a 2021-es adatokhoz képest tavaly 161 százalékos volt a növekedés (ÚHCP, 2022).

A menedékkérők száma ebben az esetben kevésbé mérvadó, hiszen a Szlovák Köztársaság Kormánya (Úrad vlády Slovenskej republiky, a továbbiakban ÚV SR) röviddel a konfliktus kirobbanása után elfogadta az *ideiglenes menedékjog* (dočasné útočisko) bevezetését, ami a hagyományos menedékjogi kérvénnyel szemben – amelynek jóváhagyása akár hat hónapig is elhúzódhat – jóval gyorsabban biztosította a megélhetéshez szükséges jogokat az ukrán állampolgároknak (erről bővebben a következő fejezetekben). A Szlovák Köztársaság Belügyminisztériumának (Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky, a továbbiakban MV SR) adatai alapján egyébként 2023. szeptember 24-ig mintegy 109 076-an éltek az ideiglenes menedékjog kérvényezésének lehetőségével (MV SR, 2023).

A menekültpolitika jogi hátterének története

Mint ahogy arról a korábbi fejezetben már szó esett, az utóbbi években több olyan jogi elemzés készült a szlovák bevándorlási politikáról, amelyekben a szakértők bírálták az állam vezetését a nem megfelelő felkészülés és a téma elhanyagolása miatt. Ezek közé tartozik például a Milan Šimečka Alapítvány (Nadácia Milana Šimečku, a továbbiakban NMŠ) 2011-es átfogó elemzése (Vzdelávanie detí cudzincov – potreby a riešenia), vagy a Liga az Emberi Jogokért (Liga za ľudské práva, a továbbiakban LEP) nevű, elsősorban jogászokat tömörítő szervezet 2020-as tanulmánya (Analýza situácie a odporúčania vo vzťahu k nastaveniu azylovej, migračnej a integračnej politiky v SR). A két említett egyesület 2022 májusában, vagyis 3 hónappal az orosz–ukrán háború kirobbanása után több másik civil szervezettel együttműködve kiadott egy dokumentumot (Integrácia ľudí z Ukrajiny – návrhy riešení), amely különféle irányelveket és javaslatokat fogalmazott meg a menekültek helyzetének javítására. A felsorolt kiadványok egytől egyig rávilágítanak arra, hogy az ország jogilag és politikailag sem állt készen a menekültválság kezelésére.

Itt térünk vissza a felkészületlenség politikai okaihoz. A 20. századi történelmi folyamatok miatt gyakorlatilag egyetlen szlovák kormánynak sem kellett szembenéz-

nie a bevándorlás következményeivel, ebből adódóan pedig nem is szenteltek kiemelt figyelmet a problémának. Az önálló Szlovák Köztársaság megalakulásakor ugyan a kormány lefektette a migrációs politika alapjait, de ahogy az NMŠ a tanulmányában is utalt rá, a 2000-es évek elejéig az ügyben nem történt semmilyen előrelépés (Drál et al., 2011).

Az első komolyabb változást az ország uniós csatlakozása és a fokozatosan növekvő migrációs nyomás hozta magával, hiszen arra készítették az államigazgatás különféle szerveit, hogy behatóbban is kezdjenek el foglalkozni a menekültpolitikával. Az NMŠ az első stratégiai dokumentumok között említi a *Szlovák Köztársaság migrációs politikájának koncepciója* (Konceptcia migračnej politiky Slovenskej republiky) nevű, a kormány által 2005-ben elfogadott irányelvet, amely az EU-s előírásokkal összhangban határozta meg, milyen módon kellene megoldani a menekültek befogadását, elhelyezését, a lakhatásuk biztosítását, valamint az egyéb, ezzel összefüggő problémákat. A kormány a javaslat elfogadásakor egyúttal kötelezte az érintett minisztériumokat, hogy a saját hatáskörük alapján dolgozzák ki, milyen szerepet vállalnak az általános koncepcióban kitűzött célok teljesítésére. E tanulmány szempontjából a legfontosabbnak a Szlovák Köztársaság Oktatási Minisztériuma (Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, a továbbiakban MŠVVŠ SR²) által 2005-ben elfogadott dokumentum tekinthető, hiszen ennek kellett volna elsődlegesen meghatároznia a külföldiek gyermekeit érintő oktatási kérdéseket. Az NMŠ azonban kifejezetten kritikus viszonyult az említett dokumentumhoz, szerintük nem tartalmaz egyértelműen meghatározott irányelveket, amelyeket az iskoláknak követniük kellene. Ehelyett egy másik, pár hónappal korábban elfogadott dokumentumra támaszkodik, amelyet az Állami Pedagógiai Intézet (Štátny pedagogický ústav, a továbbiakban ŠPÚ) hozott létre. A *Nemzeti terv az emberi jogok oktatásáról 2005–2014* (Národný plán výchovy k ľudským právam na roky 2005 – 2014) az NMŠ szerint kulcsfontosságú, hiszen elsőként fogalmaz meg konkrétan nevezhető célkitűzéseket a külföldiek gyermekeit érintő helyzet javítására. Főként olyan intézkedésekre kell gondolni, mint a pedagógusok szisztematikus oktatása a diszkrimináció, a rasszizmus, és az egyéb intoleráns attitűdök visszaszorítására; többnyelvű útmutatók kidolgozása, amelyek segítik a pedagógusok munkáját a külföldiek gyermekeinek tanítása során; az idegen kultúrák olyan formában történő oktatása, amely elfogadóvá teszi a diáktársakat a külföldiek gyermekeivel szemben. Mindemelett azonban kritikaként fogalmazzák meg, hogy bizonyos célkitűzések túlságosan általánosak, és az ŠPÚ nem is határozta meg a szükséges mutatókat, amelyek segítségével nyomon lehetne követni a feladatok teljesítésének sikerességét (Drál et al., 2011).

A menekültek társadalmi integrációja terén az első fontos előrelépés 2009-ben következett be, amikor a Szlovák Köztársaság Munka-, Szociális-, és Családügyi Minisztériuma (Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky, a továbbiakban MPSVR SR) kidolgozta, a kormány pedig elfogadta a *Külföldiek integrációjának koncepciója a Szlovák Köztársaságban* (Konceptcia integrácie cudzincov

2 Az intézményt korábban a *Ministerstvo školstva Slovenskej republiky* elnevezéssel illették, de később megváltoztották a nevét, manapság már a *Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky* nevet viseli, innen ered a rövidítés.

v Slovenskej republike) nevű stratégiát. Az NMŠ leszögezte, ez az első hivatalos dokumentum, amely úgy definiálja az integráció fogalmát, mint egy kétoldalú folyamatot, amelyben a külföldiek hozzájárulnak a közös kultúra kialakításához, a többségi társadalom pedig tiszteletben tartja és támogatja a sokszínűségüket. Ugyanakkor megjegyezték: bár itt is foglalkoznak az oktatási rendszer nehézségeivel, de ezúttal sem sikerült megtalálni a megfelelő mutatókat arra, hogy hatékonyan lehessen mérni az integrációs politika eredményeit (Drál' et al., 2011).

Az imént felsorolt dokumentumok az első átfogó irányelveknek tekinthetők, amelyeket a szlovák kormány elfogadott a bevándorlási politika megreformálására. A későbbiekben további javaslatokat is jóváhagytak, de a tanulmány keretei arra nem elegendők, hogy minden egyes dokumentumot részletesen ismertessünk. Mindezek alapján úgy tűnhet, hogy a 2000-es évek közepén valóban érdemi változások indultak el, és bár a különféle irányelvek elfogadása semmiképp sem tekinthető visszalépésnek, de mind az NMŠ, mind az LLP úgy vélekedik, hogy a célkitűzések gyakorlati megvalósításához már nem volt elegendő politikai akarat. Ezt mi sem bizonyítja jobban, mint a tény, hogy az LLP kilenc évvel később még mindig ugyanazokra az általános problémákra hívta fel a figyelmet, amelyeket az NMŠ már 2011-ben is felrótt az érintett hivataloknak.

Az egyik ilyen bírálat a migrációs helyzet kezelésével kapcsolatos jogkörök szétदारaboltságára vonatkozik. Már az NMŠ is rámutatott, hogy Szlovákiában nem létezik egy olyan központi szerv, amely átfogó módon kezelné a teljes problémakört. Ehelyett több minisztérium, sőt, egy tárcán belül több hivatal foglalkozik a bevándorlás különböző aspektusaival. Példaként a belügyminisztériumot említik: a menedékjogi kérelmek elbírálása már akkor is a Migrációs Hivatal (Migračný úrad, a továbbiakban MÚ) feladata volt, a lakhatási engedélyek kiadása azonban az ÚHCP hatáskörébe tartozott, pedig mindkét hivatal irányításáért a belügyi tárca felel. Emellett az integrációs politikát, azon belül is a munkaerőpiacon való elhelyezkedés kérdéskörét a szociális ügyi minisztériumra, a külföldiek gyermekeinek taníttatását pedig az oktatási tárcára bízták (Drál' et al., 2011).

Felismervén, hogy a túlzott szétदारaboltság zavarossá teszi a bevándorláspolitikai egységességét, különféle tárcaközi bizottságokat hoztak létre, de a 2010-es évek elején a kormányváltások eredményeként az említett szervek folyamatosan átalakultak, cserélődtek. „Ez az intézményi instabilitás is arról tanúskodik, hogy az integráció témáját Szlovákiának még mindig nem sikerült kellőképpen magáévá tennie” – jegyezte meg az NMŠ (Drál' et al., 2011, p. 31).

Az LLP a 2020-as elemzésében az egyik legfontosabb javaslatának egy olyan központi irányító szerv létrehozását jelölte meg, amely egyesíti a szétदारabolt jogköröket:

„Kiállunk amellett, hogy a migráció és az integráció kezelésének jelenlegi intézményi felépítése nem felel meg Szlovákia igényeinek. A hatáskörök szét vannak darabolva több minisztérium, vagy pedig egy tárcán belül több osztály között (MV SR), ami azt eredményezi, hogy Szlovákiában hiányzik a holisztikus szemlélet és a vízió a migrációt, valamint az integrációt illetően” (LLP, 2020, p. 5).

Az egységes központi irányítás hiánya mellett a gyakran visszatérő bírálatok közé tartozik az általánosan kitűzött célok gyakorlatba való átültetésének problémája, il-

letve azon mutatók és kritériumok figyelmen kívül hagyása, amelyek segítségével mérni lehetne a bevándorláspolitikai sikerességét. „Kiemeljük a helyzet rendszeres értékelésének szükségességét a migráció terén, valamint a trendek azonosítását, és az intézkedések beállítását a valódi igények alapján” – olvasható a liga tanulmányában (LLP, 2020, p. 6). Hasonló kritikát fogalmazott meg az NMŠ is, nagy hangsúlyt fektetve az oktatási integrációs politika hiányosságaira, gondoljunk csak a korábban említett *Nemzeti terv az emberi jogok oktatásáról 2005–2014* nevű dokumentumra, vagy a *Külföldiek integrációjának koncepciója a Szlovák Köztársaságban* elnevezésű stratégiára. Az iskolai integráció gyakorlati problémáiról a későbbiekben még lesz szó.

Végül pedig érdemes néhány szót ejteni a bevándorlási politikát érintő állami kommunikációról, amelyet mindkét szervezet elégtelennek, illetve elhibázottnak ítélt meg. Ugyanakkor érdemes leszögezni, hogy a két tanulmány megjelenése közt eltelt időben a globális politikai folyamatok eredményeként jelentősen megváltozott a közvélekedés a migráció témájáról. Az NMŠ 2011-ben még arról számolt be, hogy a menekültek integrációja a „nyilvános politikai szintén meg egy viszonylag új témának számít, amely csak az utóbbi időben kezdett a politikai diskurzus részévé válni, és fokozatosan épül be a bevándorlási politika konkrét céljaiba és javaslataiba” (Drál’ et al., 2011, p. 31). Ezzel szemben jelentős változást hozott a 2015-ös menekültválság, amely rövid időn belül az európai politika egyik kiemelt fontosságú témája lett. Szlovákiában sem volt ez másként, a 2016-os parlamenti választási kampányban nagyon fontos szerepet játszott, hogy az egyes politikai pártok milyen álláspontot fogalmaznak meg a menekültek befogadásával kapcsolatban (Stupňan, 2015). Ennek következtében az LLP a négy évvel később megjelent elemzésében már nem arról értekezett, hogy a bevándorlás nem foglalkoztatja a politikai elitet, hanem arról, hogy az államapparátusnak mindent meg kellene tennie a migrációval kapcsolatos valótlan információk terjedésének megállításáért: „Az állami szervek feladatának kellene lennie, hogy javítsák a közvélemény általános tájékozottsági szintjét a nemzetközi védelemről, valamint cáfolják az álhíreket és a hamis információkat” (LLP, 2020, p. 6).

A szlovák bevándorlási politika aktuális jogi háttere

Lex Ukrajna

A felsoroltak alapján látható, hogy Szlovákia bevándorlási politikája az 1990-es években, valamint a 2000-es évek elején igencsak kezdetleges állapotban volt. A statisztikák tekintetében ez nem meglepő, hiszen a migráció jelensége az említett időszakban szinte alig érintette az országot, emiatt pedig a politikai vezetés sem érezte szükségességét a téma feszegetésének. Az uniós csatlakozás azonban mind statisztikai, mind jogi szinten változtatott a helyzeten: EU-s tagországgként Szlovákia kénytelen volt elfogadni néhány stratégiai jellegű dokumentumot, amely összhangba hozta a hazai és az európai jogszabályokat, és ennek, valamint a schengeni övezetbe való belépésnek köszönhetően robbanásszerűen megnőtt az érdeklődés az országban való letelepedés iránt. Ahogy azonban az idézett tanulmányokból kitűnik, a politikai vezetés inkább csak stratégiai szinten foglalkozott a bevándorlási politika fejlesztésével, valódi gyakorlati előrelépések nem történtek.

Az orosz–ukrán háború kirobbanása azonban változtatott a helyzeten. 2022 februárjában Szlovákia először került olyan helyzetbe, hogy a határai mentén valós menekültválság alakult ki. A felkészületlenséget jól jelezte, hogy a sajtó a háború kirobbanása utáni napokban kaotikus állapotokról számolt be a keleti határvidékeken (Ruttkay, 2022). A teljesség kedvéért hozzá kell tenni, hogy az államigazgatásnak korábban még sohasem kellett ilyen mértékű menekülthullámmal szembenéznie. Ahogy arról a korábbi fejezetben már volt szó, 2022-ben 66,3 százalékkal ugrott meg a kiadott lakhatási engedélyek száma, így a politikai vezetés kénytelen volt konkrét intézkedéseket elfogadni a helyzet megoldására. Így született meg a sajtóban csak lex Ukrajinaként emlegetett törvénycsomag (Zákon č. 92/2022 Z.z. - o niektorých d'alších opatreniach v súvislosti so situáciou na Ukrajine), amely 2022. március 30-án lépett életbe. Az átfogó javaslat legfontosabb intézkedései:

- bevezették az úgynevezett *ideiglenes menedékjogot*, amely a hagyományos menedékjogi eljárással szemben jóval gyorsabban orvosolja az Ukrajnából menekülő személyek lakhatási, egészségügyi, munkaügyi és egyéb problémáit;
- minden fizikiai és jogi személy, aki lakhatást biztosít az ukrán menekültek számára (és erről szerződést is kötnek), pénzügyi támogatást igényelhet az államtól;
- a menekülteket újonnan bejegyzik a Munka-, Szociális-, és Családügyi Hivatal (Úrad práce, sociálnych vecí a rodiny, a továbbiakban ÚPSVaR) adatbázisában, ami jelentősen megkönnyíti a munkaerőpiacon való elhelyezkedésüket;
- a menekültek az Általános Egészségbiztosító (Všeobecná zdravotná poisťovňa, a továbbiakban VŠZP) ügyfeleivé válnak, melynek eredményeként a szlovák állampolgárokhoz hasonlóan jogosultak lesznek az alapvető egészségügyi ellátási csomagra, a költségek megtérítése nélkül;
- a menekülteket felszabadítják bizonyos adókötelezettségek alól.

A felsorolt változások csak egy részét képezik annak az intézkedéscsomagnak, amellyel a szlovák politikai vezetés orvosolni próbálta az országra nehezedő migrációs nyomás hatásait. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy ezek a változtatások csak az ukrán állampolgárok helyzetét könnyítették meg, az általános bevándorlási politika továbbra sem esett át jelentősebb reformokon. A 2023-mas parlamenti választást megelőző kampány pedig bizonyította, hogy a migrációval kapcsolatos riogatást a politikusok még mindig hatékonyan kiaknázzható eszköznek tartják a támogatottságuk növelésére (Zdút, 2023).

A bevándorlási politika aktuális stratégiai dokumentumai

A szociális ügyi minisztérium hivatalos honlapja alapján az általános szlovák bevándorlási politikát jelenleg a következő stratégiai dokumentumok szabályozzák:

- *A Szlovák Köztársaság integrációs politikája* (Integračná politika Slovenskej republiky)
- *A Szlovák Köztársaság migrációs politikája 2025-ig* (Migračná politika Slovenskej republiky s výhľadom do roku 2025)

A Szlovák Köztársaság integrációs politikáját 2014 januárjában hagyta jóvá a kormány. A 40 oldalas dokumentum először általánosságban határozza meg az integrációs politika mibenlétét (nagyban mérítve az elődjének tekinthető, a *Külföldiek integrációjának koncepciója a Szlovák Köztársaságban* nevű, 2009-ben kiadott dokumentumból, amelyről az előző fejezetben már szó volt), majd definiálja azokat a mutatókat, amelyekkel szerintük mérni lehetne az integrációs politika sikerességét. Ezt követően részletesebben is kifejti az integrációs politika egyes aspektusait, összesen nyolc témakört érintve, a lakhatástól kezdve az oktatáson át a munkaerőpiacon való elhelyezkedésig. Minden egyes témakörben konkrét célkitűzéseket fogalmaz meg, majd javaslatokat tesz a felsorolt célok teljesítésére, végül pedig meghatározza, hogy az egyes intézkedésekért mely minisztérium a felelős (MPSVR SR, 2014).

A *Szlovák Köztársaság migrációs politikája 2025-ig* nevű dokumentumot 2021-ben fogadta el a kabinet, ezzel frissítve a korábbi, 2011-ben jóváhagyott javaslatát. Az LLP az elemzésében többször is kiemelte, hogy a kormány egyik legfontosabb, migrációt érintő stratégiai dokumentuma már közel tíz éves, és nem felel meg az időközben megváltozott igényeknek (LLP, 2020). A kormány egy évvel később valóban elfogadott egy új stratégiát, amelyben elismerik, hogy a dinamikusan változó világpolitikai események – legyen szó akár a 2015-ös menekültválságról, akár a koronavírus-járványról – arra készítették a szlovák politikai vezetést, hogy reagáljon az országra nehezedő nyomásra. A 15 oldalas dokumentumban főként általánosan megfogalmazott célkitűzések szerepelnek a menekültek integrációjáról, az illegális bevándorlás hatásainak enyhítéséről, és egyéb, a migrációval összefüggő témakörökről. Olyan konkrét feladatok azonban nincsenek megfogalmazva, mint amilyenekkel a 2014-es dokumentumban találkozni lehet (ÚV SR, 2021).

Az említett két javaslat természetesen nem fedi le a teljes bevándorlási politika jogi hátterét, az érintett minisztériumoknak szintén ki kellett venniük a részüket a dokumentumok kidolgozásából. Így született meg például *A migrációs politika akcióterve 2025-ig az MPSVR SR feltételei mellett* (Akčný plán migračnej politiky v podmienkach MPSVR SR s výhľadom do roku 2025) nevű dokumentum, amely – ahogy a nevéből is látszik – a szociális ügyi minisztérium hatáskörét boncolgatja. Szintén a megnevezett tárca dolgozta ki *A külföldiek munkaerő-mobilitásának stratégiája a Szlovák Köztársaságban* (Stratégia pracovnej mobility cudzincov v Slovenskej republike) nevű, 2018-ban jóváhagyott dokumentumot. A legális és illegális migrációval kapcsolatos statisztikák viszont továbbra is az ÚHCP évkönyveiben lelhetők fel.

Az LLP és az NMS több más jogvédő szervezettel együttműködve 2022 májusában, vagyis az orosz–ukrán háború kitörése és a lex Ukrajna törvénycsomag elfogadása után kiadott egy javaslatgyűjteményt, amelyben összegezték, hogy a szlovák bevándorlási politika mely területein lenne szükség hatékonyabb intézkedések bevezetésére. Nem meglepő módon ebben a dokumentumban is felbukkant egy központi irányító szerv létrehozásának gondolata a szétdarabolt jogkörök egyesítésére, a hatékonyabb adatgyűjtés az integrációs politika sikerességének mérésére, és az állami szervek intenzívebb kommunikációja, amelynek segítségével növelni lehetne a közvélemény tájékozottságát a bevándorlást érintő legfontosabb kérdésekkel kapcsolatban (LLP et al., 2022).

Az ukrán gyermekek oktatása a szlovák iskolaügyben

A külföldiek gyermekeinek meghatározása a vonatkozó jogszabályok alapján

Ahogy arról a korábbiakban már szó esett, a külföldiek gyermekeinek iskolarendszerbe való elhelyezéseért, taníttatásáért és integrációjáért elsősorban az oktatási minisztérium felel. Ami a vonatkozó jogszabályokat illeti, három fontos törvényt érdemes kiemelni:

- A Szlovák Köztársaság Nemzeti Tanácsának Tt. 245/2008. a köznevelésről és közoktatásáról szóló törvénye (közoktatási törvény),
- A Szlovák Köztársaság Nemzeti Tanácsának Tt. 596/2003. az oktatásügyi államigazgatásról és az iskolai önkormányzatokról szóló törvénye,
- *A Szlovák Köztársaság Nemzeti Tanácsának Tt. 597/2003. az alapiskolák, középiskolák és oktatási létesítmények finanszírozásáról szóló törvénye.*³

A közoktatási törvény 146-os paragrafusa értelmében a következő személyek minősülnek a külföldiek gyermekeinek:

- azon személyek gyereke, akik más ország állampolgárai vagy állampolgárság nélküli személyek, akik a Szlovák Köztársaság területén tartózkodási engedéllyel rendelkeznek;
- a Szlovák Köztársaság területén menedékjogot kérelmezők gyermeke, külön jogszabály alapján;
- a külföldön élő szlovákok gyermeke;
- a menedékjogot kérvényezők vagy menekültvédelmet kérvényezők gyermeke, külön jogszabály alapján;
- a gyermek mint külföldi, aki törvényes képviselő kíséréte nélkül tartózkodik a Szlovák Köztársaság területén.

A külföldiek gyermekeinek elhelyezése a szlovák oktatási rendszerben – lépésről lépésre

Az előző fejezetben felsorolt jogszabályok határozzák meg a külföldiek gyermekeinek elhelyezését a szlovák iskolaügyben, illetve biztosítani hivatottak azon feltételeket, amelyeknek köszönhetően a más országból érkező diákok képesek lehetnek sikeresen beilleszkedni a hazai oktatási rendszerbe. A törvények mellett hasznos információkkal szolgált az SPÚ által 2022-ben kiadott, *Kézikönyv a külföldiek gyermekeinek bevonásáról az oktatási-nevelési folyamatokba a Szlovák Köztársaságban* (Manuál pre inklúziu detí cudzincov do výchovno-vzdelávacieho procesu v Slovenskej republike) nevű útmutató, amely részletesen leírja az integráció egyes állomásait, és egyúttal gyakorlati tanácsokkal látja el az iskolaigazgatókat, valamint a tanárokat a folyamat lebonyolításával kapcsolatban.

³ A Szlovák Köztársaság Nemzeti Tanácsa által elfogadott korábbi jogszabályok már hivatalosan is elérhetőek magyar nyelven, így ezek esetében kizárólag a magyar megnevezést használtam. A jogszabályok fordításai hozzáférhetők a www.torvenytar.sk honlapon.

Felkészülés a külföldi diák érkezésére

Az útmutató alapján az integráció első állomásának még azelőtt kellene kezdődnie, hogy a külföldiek gyermeke egyáltalán belép az iskola épületébe. Az ŠPÚ hangsúlyozza, hogy egy idegen kultúrából érkező gyermek számára az iskolacsere már önmagában is rendkívül megterhelő mentális folyamat, hiszen alkalmazkodnia kell az új közeghez, az új osztálytársakhoz, tanárokhoz, mindezt úgy, hogy a legtöbb esetben nem is beszél közös nyelvet a közvetlen környezetével. A helyzet nehézségét pedig csak fokozza, ha a gyermeknek valamilyen nem várt tényező, esetleg traumatikus élmény kapcsán kellett elhagynia az otthonát – mint ahogy ez történt az ukrán diákokkal is 2022-ben. Ideális esetben az iskola mindent megtesz azért, hogy a gyermek számára az adaptáció első szakasza a lehető legkönnyebben menjen. Ehhez az iskolaigazgatók és a tanárok számára több eszköz is rendelkezésre áll. Elsőként magát az iskolát, de főként az osztálytermet érdemes felkészíteni, mégpedig vizuális szempontból: például képeket, magyarázatokat elhelyezni az érkező diák anyanyelvén, amelyek segíthetik az orientációt az épületen belül, illetve segítenek megérteni a diáknak a tanórákkal kapcsolatos legfontosabb információkat. Másodsorban érdemes beszélgetést folytatni a leendő osztálytársakkal, hiszen az idegen kultúrából érkező gyermekek befogadása nem egyszerű folyamat a többi diák számára sem. Az osztályfőnök elmagyarázhatja a kulturális különbségeket, beszélhet arról az országról, ahonnan a gyermek érkezik, illetve kiemelheti a szolidaritás és az elfogadás fontosságát. A felkészülési folyamat része lehet továbbá az is, hogy az iskolaigazgató még a tanítás megkezdése előtt találkozóra hívja a külföldi diákot a törvényes jogi képviselők társaságában, ahol megbeszélhetik a legfontosabb részleteket, illetve körbevezethetik a gyermeket az iskolában. Ez nemcsak a szülők, hanem az igazgatók és a tanárok számára is hasznos információkkal szolgálhat a gyermek tudásáról, viselkedéséről, esetleges különleges igényeiről (Píšová et al., 2022).

A felsorolt intézkedések azonban csak az ŠPÚ által javasolt lépések, az említett jogszabályokban ezekről nem esik szó. A közoktatási törvény 146. paragrafusának 2. bekezdésében általánosságban leszögezik:

„A Szlovák Köztársaság területén tartózkodási engedéllyel tartózkodó idegenek gyermekeinek és a menedékjogot kérelmezők gyerekeinek, valamint a külföldön élő szlovákok gyermekeinek nevelést és oktatást, szállást és étkezést jelen törvénybe foglalt iskolákban ugyanolyan feltételek mellett nyújtanak, mint a Szlovák Köztársaság polgárainak”.

A külföldi diákok évfolyamokba való besorolása

Az integrációs folyamat következő lépése – melyet már a közoktatási törvény is szabályoz – a gyermekek elhelyezése a számukra megfelelő évfolyamban. A 146-os paragrafus 4. bekezdése értelmében az iskolaigazgatók feladata, hogy eldöntsék, mely évfolyamba sorolják be a külföldi diákokat. Ezzel kapcsolatban az ŠPÚ megállapítja, hogy egy nagyon összetett feladatról van szó, több okból kifolyólag. Elsősorban az iskolaigazgató köteles befogadni az érdeklődést mutató külföldiek gyermekét. Csak akkor utasíthatja vissza, ha az osztálylétszám meghaladná a működtetési szabályzat-

ban meghatározott kapacitást, és az illetékes Regionális Tanügyi Hivatal (Regionálny úrad školskej správy, a továbbiakban RÚŠS) nem ért egyet a létszám megnövelésével. A törvényből adódóan továbbá az iskolaigazgató feladata felderíteni a gyermek műveltségének színvonalát és államnyelvtudását, és ennek megfelelően besorolni őt a számára legmegfelelőbb évfolyamba. Az ŠPÚ hangsúlyozza, hogy a tapasztalatok alapján mindig a diák életkorát kell szem előtt tartani, még hiányos ismeretek és nyelvtudás esetén is, hiszen ha az életkorához képest alsóbb évfolyamba kerül, az könnyen kommunikációs nehézségekhez, frusztrációhoz vagy akár agresszióhoz vezethet. A jogszabály végül arra is kitér, hogy az igazgatónak legfeljebb három hónapja van döntést hozni a gyermek elhelyezéséről. Az ŠPÚ kiemeli, hogy humanitárius válságok esetén a diák érdekében ajánlott mihamarabb döntést hozni.

A nyelvi akadály és annak leküzdése

A gyermekek sikeres integrációjának egyik legnagyobb nehézsége a nyelvi akadály. A külföldi diákok jelentős többsége az oktatási rendszerbe való beilleszkedéskor nyilvánvalóan csak nagyon kezdetleges szinten, vagy egyáltalán nem beszéli a szlovák nyelvet (kivéve a cseh anyanyelvű gyermekeket, hiszen a két nyelv nagy mértékben hasonlít egymásra), így az alapvető kommunikáció is nehézségekbe ütközik.

A közoktatási törvény 146. paragrafusának 3. bekezdése alapján a nyelvi korlátok kiküszöbölésére az iskolák kötelesek nyelvtanfolyamokat szervezni a külföldiek gyermekei számára. A kurzusok megszervezésének finanszírozása az iskolai önkormányzatokról szóló törvény 10. paragrafusának 12. bekezdése alapján az RÚŠS hatáskörébe tartozik (kivéve a menedéjogi intézményekben tartózkodó gyermekek esetében, az ő oktatásuk költségeit a közigazgatási törvény alapján a belügyminisztérium fedezi).

Az ŠPÚ megjegyzi, hogy az iskolák több módszert is alkalmazhatnak a tanfolyamok lebonyolítására. Az államnyelvet oktathatják az adott iskola pedagógusai is, amennyiben rendelkeznek a megfelelő képesítéssel. Ha erre nincs lehetőség, az igazgatók szerződést köthetnek egy külső alkalmazottal, esetlegesen egy nyelviskolával. Az anyagi források nagyságáról tárgyalásos úton egyeztet az RÚŠS és az iskola üzemeltetője (Píšová et al., 2022).

A nyelvkurzusok megszervezése mellett legalább ennyire fontos a megfelelő tankönyvek, segédanyagok és módszertani útmutatók beszerzése a tanárok részére. Ezeket a közoktatási törvény értelmében az oktatási minisztériumnak kell finanszíroznia. A tárca honlapján egyébként több olyan dokumentum is megtalálható, amelyekben különféle didaktikai módszereket és stratégiákat fogalmaznak meg a szlovák mint idegen nyelv tanítására, illetve említést is tesznek azokról a tankönyvekről, amelyek segítségével az államnyelv hatékonyabban oktatható a külföldi diákoknak (lásd Kvapil et al., 2018).

Bár a jogszabályok nem térnek ki rá, de az ŠPÚ útmutatójában aláhúzzák, hogy még a hatékonyan megszervezett nyelvtanfolyamok sem elegendőek arra, hogy a diák pár napon vagy héten belül elsajátítsa az államnyelv alapfokú ismereteit. Ebben az időszakban (az útmutató alapján legalább az első négy hétben) szükség lenne egy úgynevezett adaptációs koordinátorra, aki segíti a külföldi diák beilleszkedését. A koordinátor lehet akár az adott iskola alkalmazottja is, amennyiben közös nyelvet

beszél a gyermekkel. Feladata, hogy megismertesse a diákot az iskolai rendtartással, az órarenddel, körbevezesse a gyermeket az iskolában stb. Az ŠPÚ szerint nagyban segítheti a szociális kapcsolatok kialakítását, ha az osztályban akad egy vagy két olyan gyermek, aki jó kommunikációs képességekkel és kellő empátiával rendelkezik. A beleegyezésükkel (és a szülők engedélyével) kinevezhetik őket „gondviselőknek”, akik szintén segíthetnek a beilleszkedésben, kiegészítve a koordinátorok munkáját. Végül pedig az útmutatóban kitérnek a tolmácsok szerepére is, akik szintén nagyon hatékonyra tehetik a külföldi gyermek oktatását, különösen akkor, ha a tanórákon is elérhetők a diák számára. A tolmács szerepét betöltheti akár egy másik tanár vagy diák is, bár az utóbbival kapcsolatban az ŠPÚ óvatosságra int, hiszen ez könnyedén félreértésekhez vagy tárgyi tévedésekhez vezethet (Píšová et al., 2022).

A diákok értékelése és a pszichológiai segítségnyújtás

Ahogy arról korábban, az osztálytársak felkészítése és a kellemes környezet kialakítása kapcsán szó esett, az iskolaváltás a külföldiek gyermekeinek szinte minden esetben nagy lelki megterhelést jelent, különösen akkor, amikor valamilyen trauma áll a költözés háttérében. Éppen ezért fontos, hogy az integráció során elfogadó és ösztönző közegben tartózkodjon a gyermek, ezt a tanároknak az értékelés során is figyelembe kell vennie.

A felsorolt jogszabályok azonban nem foglalkoznak azzal, hogy a külföldiek gyermekeit milyen szempontok alapján értékeli a tanárok. Ezzel kapcsolatos információkat az oktatási minisztérium által kiadott, *Az általános iskolás tanulók értékeléséről szóló, 22/2011-es számú módszertani utasításban* (Metodický pokyn č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy) lehet találni. Ebben leszögezik, hogy az első osztályos tanulók esetében a tanítási nyelv értékelésénél igazodni kell a többi tantárgyban elért eredményekhez. A magasabb évfolyamokba kerülő diákoknál az első két értékelési időszakban a tanítási nyelvet az előző bizonyítványban elért eredményhez kell igazítani. Az első két értékelési időszak elteltével továbbra is enyhébb kritériumok alapján kell elbírálni a tanuló teljesítményét, még legalább két értékelési időszakon keresztül. Fontos, hogy ekkor a diák tárgyi tudását ítélik meg a tanárok, nem pedig a nyelvhasználat helyességét (MŠVVŠ SR, 2011).

Mindemellett az ŠPÚ azt ajánlja, hogy a külföldiek gyermekeinél kezdetben szóbeli értékelést alkalmazzanak a tanárok, hiszen a nyelvi akadály miatt jegyeket adni értelmetlen lenne, és az osztálytársak igazságtalannak érezhetik, ha jóval gyengébb teljesítményért ugyanolyan jegyet kap a diák. A szóbeli értékelés hasznos segítség lehet mind a gyermek, mind a törvényes jogi képviselők számára, hiszen megtudhatják a diák erősségeit és a gyengeségeit. Az útmutatóban kiemelik: ha a tanár valódi igyekezetet lát a tanuló részéről, ne felejtse el dicséretben részesíteni. Végül pedig felvetik az egyéb, kiegészítő módszereket is, mint például az önértékelés (napló vagy portfólió segítségével), illetve az osztálytársak általi értékelés (Píšová et al., 2022).

A támogató környezet és a megfelelő értékelési módszerek azonban gyakran nem elegendők arra, hogy a traumát átélt diákot kellőképpen ösztönözzék (különösen igaz ez az ukrán gyermekek esetében). Az ŠPÚ szerint ilyen helyzetben szükséges lehet, hogy az első, nem formális beszélgetés során a gyermekkel és a szülőkkel egy szak-

ember is találkozzon (pszichológus vagy speciális pedagógus). Ha az adott iskolának nincs ilyen alkalmazottja, az RUSS-nél kérvényezni lehet egy úgynevezett intervenció csapattal bevonását, amely tartalmazza az imént felsorolt szakembereket (Píšová et al., 2022).

A külföldi diákok elhelyezésének gyakorlati problémái

A jogszabályi háttér és az integrációs folyamat egyes államosáinak áttekintése után meg kell vizsgálni, hogy az elméleti intézkedések átültetése mennyire működik a gyakorlatban. Ehhez rendkívül hasznos segédanyagként szolgált a korábban már említett NMŠ-tanulmány, illetve a 2023-ban publikált, *Az ukrainai menekült tanulók oktatásának helyzete* (Stav vzdelávania žiakov – odíencov z Ukrajiny) című zárójelentés. Utóbbit az Állami Tanfelügyelőség (Štátna školská inšpekcia, a továbbiakban ŠŠI) és az Oktatási Elemzések Központja (Centrum vzdelávacích analýz, a továbbiakban CVA) nevű független szervezet jegyzi.

Szlovákia integrációs oktatáspolitikájának fejlődése sok tekintetben hasonlóságot mutat az ország általános bevándorlási politikájával. Mindkettőről elmondható, az ország uniós csatlakozásáig szinte csak jogszabályi szinten létezett, ami javarészt annak az eredménye, hogy a rendszert nem tette próbára semmilyen komolyabb menekültválság, illetve a migráció mint téma a politikai diskurzus peremére szorult. Az EU-ba való belépés némileg változtatott a helyzeten, hiszen a schengeni övezetnek köszönhetően egyre több és több bevándorló érkezett az országba, illetve az uniós intézményrendszer megkövetelte a jogszabályok összehangolását. Az NMŠ tanulmányából azonban kitűnik, hogy míg a kiadott lakhatási engedélyek száma már 2004 után is látványos növekedésnek indult, addig az általános iskolákban tanuló gyermekek száma gyakorlatilag a 2000-es évek végéig stagnált: statisztikák alapján 2003-ban 907 külföldi diák tanult a szlovákiai általános iskolákban, 2010-ben pedig 902. Ez egyúttal azt is jelentette, hogy az integrációs politika nem volt valódi kihívások elé állítva, tehát az elméletben létező intézkedéseket szinte egyáltalán nem kellett átültetni a gyakorlatba (Drál et al., 2011).

Gyakorlati problémák az orosz–ukrán háború kirobbanása előtt

Erről árulkodik az NMŠ elemzése is, amely kifejezetten praktikus oldalról vizsgálta a külföldiek gyermekeinek integrálását. Az általánosságban felmerülő, rendszerszintű problémák mellett – mint a nem egységes intézményi háttér, a nem megfelelő mutatók meghatározása a sikeres integráció mérésére, valamint a hiányos kommunikáció az állam részéről – részletesebben is megvizsgálták a külföldi diákok beilleszkedésének folyamatát, és számos rést találtak a rendszerben. A terepmunka során összesen 12 olyan iskolába látogattak el, ahol külföldiek gyermekei tanultak, és irányított beszélgetéseket, interjúkat folytattak az iskolaigazgatókkal, tanárokkal, valamint a diákokkal (Drál et al., 2011).

Mint írták, már az integrációs folyamat korai szakaszában is problémák merültek fel. Olyan esettel ugyan nem találkoztak, hogy az iskolák elutasították volna a külföldi diák felvételét (bár megjegyezték, hogy ezt nehezen is lehet kideríteni), viszont az évfolyamokba való besorolásnál már akadtak gondok. Az államnyelv hiányos is-

merete miatt ugyanis a gyermekek a korukhoz képest gyakran alsóbb évfolyamokba kerültek, amit az NMŠ egyértelműen elhibázott döntésként értékel, csakúgy, mint az ŠPÚ (Drál' et al., 2011).

Szintén rendszerszintű hiányosságokat azonosítottak a nyelvtanfolyamok megszervezésében. A jogszabályok értelmében a kurzusok finanszírozása már akkor is az RÚŠS⁴ hatáskörébe tartozott, de mint kiderült, a nyolc regionális iroda közül hat még egyetlen tanfolyam megszervezésében sem vett részt. Ennek részben az volt az oka, hogy maguk az iskolaigazgatók sem voltak tisztában a jogszabályi háttérrel, ezért saját forrásokból próbálták megoldani a nyelvtanfolyamokat, aminek végül az lett az eredménye, hogy a kurzusok anyagi költségeit a szülőknek kellett megtéríteniük – annak ellenére, hogy a törvényből kifolyólag ezt az államnak kellett volna finanszíroznia. Ezek az esetek is rávilágítanak az állam és az iskolák közti hiányos kommunikációra. A kutatásban továbbá arra is akadt példa, hogy az egyik regionális hivatal elutasította az igazgató kérvényét, arra hivatkozva, hogy ha az érvényes jogszabályok értelmében elegendő jelentkező lesz a kurzusok iránt, akkor értesítik a kérvényezőt. A tanulmányban megjegyezték, hogy a hivatal dolgozói a levelükben nem tisztázták, pontosan milyen jogszabályokra gondolnak, a további megkeresésekre pedig már nem válaszoltak (Drál' et al., 2011).

Emellett problémák merültek fel a tankönyvek és a segédanyagok bebiztosításában, valamint a pedagógusok további oktatásában. Az NMŠ azt javasolta, hogy az illetékes hivatalok bővítsék a tankönyvek kínálatát, továbbá informálják a tanárokat az elérhető segédanyagokról, mert a kutatás rávilágított, hogy a tájékozottság ezen a téren is hiányzik (Drál' et al., 2011).

A tanulmányban kitértek még a küldöfői diákok értékelésének nehézségeire. Ezzel kapcsolatban is megállapították, hogy a pedagógusok gyakran nem tudták, milyen módon kellene eljárniuk, vagy ha ismerték az érvényes irányelveket, azok olyan zavarosan voltak megfogalmazva, hogy nem nyújtottak valódi fogódzókat az értékelés során. Az elemzés készítői azt javasolták, hogy a külföldi diákokat egyáltalán ne értékeljék az első két évben (Drál' et al., 2011).

Meg kell jegyezni, hogy az NMŠ tanulmányának megjelenése óta az oktatási minisztérium kiadott egy új irányelvet, de maga az értékelés folyamata változatlan maradt.

Gyakorlati problémák az orosz–ukrán háború kirobbanása után

Bár a külföldiek gyermekeinek száma a Szlovák Köztársaság Tudományos és Műszaki Információs Központjának (Centrum vedecko-technických informácií Slovenskej republiky, a továbbiakban CVTI SR) adatai alapján (Štatistická ročenka) a 2010-es években növekedni kezdett, az integrációs politika valódi erőpróbáját az orosz–ukrán háború kirobbanása jelentette. A statisztikák szerint a 2021/2022-es tanévben 3697 külföldi diák kezdte meg a tanulmányait az állami működtetésű általános iskolákban, 1490 a szakközépiskolákban, 1091 pedig a gimnáziumokban (CVTI SR, 2021). Ezek az

4 2022 előtt ezeket a hivatalokat Megyei Iskolaügyi Hivataloknak (Krajský školský úrad, KŠÚ) nevezték, az NMŠ tanulmányában még így hivatkoznak rá.

adatok arról árulkodnak, hogy 10 év leforgása alatt valóban jelentősen nőtt a külföldi diákok száma, de ahogy az ŠŠI írja, az arányuk még így is csak az összes diák 0,97 százalékát érte el (Ostertágová & Rehúš, 2023). A helyzet 2022 februárjában változott meg, amikor az ukrán állampolgárok menekülni kezdtek a háború elől. Az oktatási minisztérium honlapja szerint 2022 szeptemberében a Szlovákiában tanuló ukrán diákok száma elérte a 8739-et, ami azt jelenti, hogy csak Ukrajnából több gyermeket kellett elhelyezni a szlovák iskolákban, mint az előző évben az összes országból (MŠVVŠ SR, 2022).

Az ŠŠI a kutatása bevezetőjében megállapítja – egyebek mellett az NMŠ tanulmányára hivatkozva – hogy a szlovák integrációs politika már a háború kirobbanása előtt sem működött megfelelően, és ahogy az elemzésből kiderült, a migrációs nyomás csak tovább nehezített a helyzeten. A tanfelügyelőség nagyobb kutatási mintával dolgozott, mint az NMŠ, és a helyszíni ellenőrzések mellett kérdőíveket is küldtek az iskolákba. Összesen 30 iskolát látogattak meg személyesen, ahol irányított beszélgetéseket folytattak az igazgatókkal, a tanárokkal és a diákokkal, a kérdőíveket pedig 1247 általános iskola töltötte ki (Ostertágová & Rehúš, 2023).

Általánosságban elmondható, hogy az ŠŠI megfigyelései több szempontból is összecsengenek az NMŠ tanulmányában megfogalmazott állításokkal, vagyis a szlovák integrációs politika gyakorlati megvalósítása az elmúlt 12 évben nem sokat fejlődött. Az iskolák felkészületlensége abban is megnyilvánult, hogy a kérdőíves kutatás eredményei alapján a válaszadó intézmények mintegy háromnegyede vallotta, szüksége volt valamilyen segítségre a helyzet kezelésére. Ezzel szemben az iskolák mintegy 27,3 százaléka jelezte, hogy az integrációt bármiféle állami segítség nélkül meg tudták oldani. A helyszíni ellenőrzések esetében pedig minden megkérdezett igazgató azt mondta, hogy egyedül nem tudták megoldani az integráció problémáját. A tanárokkal folytatott irányított beszélgetések alapján az iskolák leginkább a nyelvtanfolyamok megszervezésében és megerősítésében szorultak külső támogatásra (77,5 százalékuk mondta ezt), de 53,3 százalékuk azt is jelezte, hogy az ukrán diákokat korrepetálni kellett. Kisebb, de nem elhanyagolható arányban volt azon tanárok aránya, akik szerint további szakemberek beavatozására volt szükség: 45,8 százalékuk a pszichológiai segítségnyújtást, 30,8 százalékuk a tolmácsot, 24,2 százalékuk a pedig speciális pedagógust említette (Ostertágová & Rehúš, 2023).

A tankönyvek és segédeszközök terén az intézmények többsége szintén segítségre szorult. A kérdőíves kutatás szerint az iskolák 54,4 százalékának szüksége volt valamilyen segédeszközökre, 43,8 százalékuknak konkrétan tankönyvekre. Az irányított beszélgetések nagyjából alátámasztják ez az arányt: az igazgatók 53,3 százaléka, a tanároknak pedig a 47,5 százaléka állította, hogy be kellett szerezni új tankönyveket. Elsősorban szlovák–ukrán kétnyelvű tankönyvekről van szó, illetve leegyszerűsített tananyagot tartalmazó szlovák nyelvkönyvekről. A további segédeszközök alatt elsősorban képes munkafüzeteket, képes szótárakat, illetve módszertani segédanyagokat kell érteni (Ostertágová & Rehúš, 2023).

Ami az anyagi támogatást illeti, az irányított beszélgetések tanulsága alapján a legtöbb iskolának a tanárok juttatásainak fedezésére kellett pénzügyi segítséget kérnie az államtól. Az igazgatók 86,7 százaléka mondta ezt. 56,7 százalékuk szerint további

forrásokat kellett igényelniük az osztályok felszereltségének javítására (Ostertágová & Rehúš, 2023).

Az ŠŠI tapasztalatai azonban azt mutatják, hogy az imént felsorolt igényekből az állam nem tudott mindent maradéktalanul kielégíteni, ami szintén alátámasztja, hogy a jogszabályokban megfogalmazott intézkedéseket nem sikerül teljes egészében átültetni a gyakorlatba. Az iskolaigazgatók közel kétharmada (61,8 százalék) ítélte meg úgy, hogy az állami segítségnyújtás elégséges volt, viszont amikor a kutatók arra kérdeztek rá, hogy az iskola mindent bebiztosított-e az ukrán diákok számára, már csak a 38,7 százalékuk válaszolt igennel. Az adatok behatóbb tanulmányozása után kiderült, hogy szoros összefüggés van az iskolaigazgatók elégedettsége és az ukrán diákok száma között: azokban az intézményekben, ahol 20-nál több ukrán gyermek tanult, az iskolaigazgatók közel 44,1 százaléka elégtelennek ítélte meg a segítséget. Ezzel szemben az ötnél kevesebb ukrán gyermeket oktató iskolák vezetői csak 26,9 százalékból voltak elégedetlenek. (Ostertágová & Rehúš, 2023).

Ami a konkrét igényeket illeti, a legtöbb igazgató (37,8 százalék) a tanárok juttatásainak fedezésére szánt pénzügyi támogatást nem kapta meg. 26 százalékuk vallotta, hogy bár szükség lett volna a diákok korrepetációjára, de az állam nem segített ebben. Hasonló arányban voltak azok (24,3 százalék), akik a hatályos jogszabályokkal kapcsolatos tájékoztatást hiányolták (Ostertágová & Rehúš, 2023).

A tájékoztatás problémakörére egyébként az oktatási minisztérium is felfigyelt. Erre a célra hozta létre az Országos Oktatási és Ifjúsági Intézet (Národný inštitút vzdelávania a mládeže, a továbbiakban NIVAM) irányítása alá tartozó regionális koordinátorok csapatát. A 14 főből álló csoportnak az a feladata, hogy információkat nyújtson az iskoláknak az ukrán gyerekek integrációjáról, illetve segítsen a szervezési problémák megoldásában. A koordinátoroktól az iskolaigazgatók 36,7 százaléka nem kapott segítséget, főként azért, mert nem tudtak a létezésükről, vagy pedig egyszerűen nem léptek velük kapcsolatba (Ostertágová & Rehúš, 2023).

A nyelvtanfolyamok terén szintén akadtak rendszerszintű problémák. A felmérések alátámasztották, hogy az ukrán diákok többségének problémát okozott szlovák nyelvű kommunikáció a hétköznapi helyzetekben, illetve az is kiderült, hogy sok osztály esetében a gyermekek nyelvtudási szintje eltérő volt, ami csak tovább nehezítette az oktatást. Az iskolaigazgatók 51,2 százaléka mondta azt, hogy a szlovák nyelv oktatását az államilag finanszírozott nyelvtanfolyamok megszervezésével biztosították. Ez azt jelenti, hogy az iskolák szinte fele nem élt az oktatási minisztérium által nyújtott anyagi segítséggel. A felmérés készítői megpróbálták felderíteni ennek okait, és mint kiderült, a szervezési nehézségekre panaszkodtak az intézményvezetők: 32,5 százalékuk például nem tudta bebiztosítani a tankönyveket, 14,1 százalékuknak pedig nem fedezték a kurzus valós költségeit (Ostertágová & Rehúš, 2023).

Az ŠŠI továbbá azt is kutatta, hogy a pedagógusoknak milyen segítség állt rendelkezésre az oktatás során a nyelvi akadály leküzdésére. Az igazgatók 73,3 százaléka válaszolta azt, hogy a tanároknak saját maguknak kellett megoldaniuk a kommunikációs nehézségeket. Szaktolmácsot mindössze 2 iskolában (6,7 százalék) alkalmaztak. A pedagógusokkal folytatott beszélgetések pedig rámutattak, hogy a tolmács szerepét az iskolák 57,5 százalékában egy másik ukrán diák vállalta magára, aki már jobban beszélt az államnyelvet. Ennek a veszélyeire azonban az ŠPÚ is felhívta a figyel-

met. Az osztálytársak mellett a nyelvi akadály leküzdésére szolgáltak még a képes segédanyagok, a szótárak, a digitális fordítóprogramok, és az egyéb segédeszközök (Ostertágová & Rehúš, 2023).

A kutatók végül kitértek a pszichológiai segítségnyújtás problémakörére is, és az adatok alapján ezen a területen is vannak lemaradások. Az igazgatók túlnyomó többsége (93,3 százalék) azt felelte, hogy az intézmény valamilyen formában nyújtott mentális támogatást az ukrán diákok részére. Kiderült azonban, hogy a legtöbb esetben általános programokról és kurzusokról volt szó a mentális egészséggel összefüggésben, de ezek hatékonyságát az ŠŠI megkérdőjelezi a háborúból menekülő gyermekek kapcsán. Az iskolák 55,6 százaléka szervezett célzott pszichológiai programokat, ezek azonban szlovák nyelven zajlottak. Kifejezetten ukrán nyelvű kurzusokról csak az iskolák 33,3 százaléka gondoskodott (Ostertágová & Rehúš, 2023).

A felsoroltak alapján tehát nyilvánvaló, hogy az ukrán gyermekek szlovák iskolaszervezésbe való integrációja nem zajlott zökkenőmentesen, és az államnak számos területen kellene javítania a segítségnyújtás módján. Az ŠŠI a következőket javasolja:

- a nyelvtanfolyamok erősebb támogatása,
- az ukrán nyelvű pszichológiai támogatás bebiztosítása,
- az ukrán nyelvet is beszélő pedagógiai asszisztensek garانتálása,
- az oktatási tevékenység megsegítése,
- a megfelelő segédeszközök beszerzésének megkönnyítése,
- a pedagógusok önfeljesztésének támogatása (Ostertágová & Rehúš, 2023).

Összefoglaló

A jogvédő szervezetek utóbbi években készített tanulmányai mind-mind arra a következtetésre jutottak, hogy Szlovákia bevándorlási politikáját évtizedeken keresztül a felszínes megoldások jellemezték. Az Európai Unió csatlakozás előtt a politikai színtérről hiányzott a vízió és a stratégiai tervezés, ami a 20. századi történelmi folyamatok egyfajta sajátos örökségének tekinthető. A statisztikák alapján a jogi keretrendszer hiánya kezdetben nem is okozott különösebb problémát, hiszen a bevándorlás szinte alig érintette az országot. Az uniós csatlakozás révén végül megindultak a reformok, és a 2000-es évek végére a szlovák kormány több stratégiai dokumentumot is elfogadott, amelyek részletekbe menően taglalták a kitűzött célokat a bevándorlási és az integrációs politika terén.

Más kérdés azonban, hogy ezeket az intézkedéseket a gyakorlatba nem sikerült átültetni. A különféle jogvédő szervezetek már a 2010-es évek elején felvetették, milyen rendszerszintű megoldásokat kellene elfogadni a szlovák integrációs politika hibáinak kijavítására, de ezeket a javaslatokat a politikai vezetés nem vette figyelembe. Az általános problémák közé tartoznak a szétdarabolt jogkörök, a hiányzó adatok, a rosszul meghatározott mérési mutatók, valamint a hézagos kommunikáció az állami szervek részéről. Ezek a hiányosságok a mai napig sem lettek orvosolva, és bár az orosz–ukrán háború kirobbanása után az ország politikai vezetése próbált olyan intézkedéseket elfogadni, amelyek megkönnyítik a menekültek életét (például a lex Ukrajna törvénycsomag), de harminc év szőnyeg alá söpört problémáit egyetlen jogszabály-módosítással nem lehet megoldani.

Az imént felsorolt rendszerszintű problémák az oktatáspolitikai integrációban is éreztetik a hatásukat. Az ukrán gyermekek iskolarendszerbe való beillesztéséről sokat elárul, hogy az állami szervek, az iskolaigazgatók, valamint a tanárok egy olyan integrációs folyamatot követve próbálták oktatni diákok ezreit, amelyről már 2011-ben, jóval kisebb migrációs nyomás mellett is bebizonyosodott, hogy számos területen nem működik megfelelően. Az évfolyamba való besorolás, a nyelvkurzusok megszervezése, a segédanyagok beszerzése, a szükséges emberi erőforrások bebiztosítása, az anyagi források megteremtése – ezek olyan kihívások, amelyek már 12 évvel ezelőtt is problémákat okoztak az oktatási intézményeknek, és a legfrissebb kutatások alapján még a mai napig is olyan próbatételt jelentenek, amellyel nem minden iskolaigazgató tud megbirkózni.

Az állami ellenőrző szervek és a civil szervezetek folyamatosan elemzik az ország bevándorlási politikáját, és konkrét javaslatokat tesznek a helyzet megoldására. Amíg azonban a politikai elit nem veszi komolyan a problémát, addig nem lehet számítani valódi áttörésre. A 2015-ös menekültválság a közbeszéd egyik legfontosabb témájává tette a migrációs politikát, de a konkrét megoldások helyett inkább csak a kommunikáció szintjén foglalkoztak a kérdéskörrel. Talán az európai politikában tapasztalható változások és az újra felerősödő migrációs nyomás arra sarkallja majd az ország vezetését, hogy gyakorlati szinten is foglalkozzon az integrációs politika kihívásaival.

IRODALOM

- CVTI SR (2021). Štatistická ročenka. https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580 (2023. 09. 30.)
- Dráľ, P., Gallová Kriglerová, E., Gažovičová, T., Kadlečíková, M. (2011). *Vzdelávanie detí cudzincov – potreby a riešenia*. Centrum pre výskum etnicity a kultúry, Nadácia Milana Šimečku. <https://nadaciamilanasimecku.sk/wp-content/uploads/2023/03/vzdelavanie-deti-cudzincov-na-slovensku-potreby-a-riesenia-1.pdf> (2023. 09. 30.)
- IOM (2023). <https://www.iom.sk/sk/migracia/migracia-na-slovensku.html> (2023. 09. 30.)
- Kvapil, R., Bačová, D., Csiba, K., Ilievová, Z., Pišová, J., Uličná, M. & Vrábľová, J. (2018). *Slovenčina ako cudzí jazyk – Príručka pre učiteľov*. Metodicko-pedagogické centrum. kvapil_a_kolektiv_slovencina_ako_cudzi_jazyk_0.pdf (mpc-edu.sk) (2023. 10. 08.)
- Liga za ľudské práva (2020). *Analýza situácie a odporúčania vo vzťahu k nastaveniu azylovej, migračnej a integračnej politiky v SR*. <https://www.hrl.sk/sk/co-robime/Kniznica/analyzy-a-pozicne-dokumenty> (2023. 09. 30.)
- Liga za ľudské práva, Centrum pre výskum etnicity a kultúry, Nadácia Milana Šimečku, Človek v ohrození, Mareena (2022). *Integrácia ľudí z Ukrajiny – návrhy riešení*. <http://cvek.sk/integracia-ludi-z-ukrajiny-navrhy-rieseni/> (2023. 09. 30.)
- MŠVVŠ SR (2022). <https://www.minedu.sk/j-horecky-pocet-ukrajinskych-ziakov-v-slovenskom-vzdelavacom-systeme-ma-klesajucu-tendenciu/> (2023. 09. 30.)
- MV SR (2023). <https://www.minv.sk/?docasne-utocisko> (2023. 09. 30.)
- Ostertágová, A. & Rehúš, M. (2023). *Stav vzdelávania žiakov – odidencov z Ukrajiny*. Štátna školská inšpekcia. https://www.ssi.sk/wp-content/uploads/2023/05/vzdelavanie_ziakov_odidencov_z_Ukrajiny.pdf (2023. 09. 30.)

- Pišová, J., Csiba, K. & Ďuranová, D. (2022). *Manuál pre inklúziu detí cudzincov do výchovno-vzdelávacieho procesu v Slovenskej republike*. Štátny pedagogický ústav. <https://www.statpedu.sk/files/sk/o-organizacii/projekty/erasmus-slovincina-deti-cudzincov/manualy/manual-inkluziu-deti-cudzincov.pdf> (2023. 09. 30.)
- Ruttkey, R. (2022). *Dobrovoľníci sa sťažovali, že pomoci pre utečencov chýba koordinácia. Zisťovali sme, či sa niečo zmenilo*. <https://tvmoviny.sk/domace/clanok/145692-vysne-nemecke> (2023. 09. 30.)
- Stupňan, I. (2015). *Volby 2016: Testom budú migranti, ale nielen*. <https://spravy.pravda.sk/parlamentne-volby-2016/clanok/371136-volby-2016-testom-budu-migranti-ale-nielen/> (2023. 09. 30.)
- Zdút, M. (2023). *Nie sú vôbec problematické a čoraz viac prechádzajú ženy. Hamran ostro kritizoval poslancov za dezinformácie o migrantoch*. <https://dennikn.sk/3433849/nie-su-vobec-problematicke-a-coraz-viac-prechadzaju-zeny-hamran-ostrol-kritizoval-poslancov-za-dezinformacie-o-migrantoch/> (2023. 09. 30.)

Törvények és dokumentumok

- A Szlovák Köztársaság Nemzeti Tanácsának Tt. 245/2008. a köznevelésről és közoktatásról szóló törvénye. <https://www.torvenytar.sk/zakon-249> (2023. 09. 30.)
- A Szlovák Köztársaság Nemzeti Tanácsának Tt. 596/2003. az oktatásügyi államigazgatásról és az iskolai önkormányzatokról szóló törvénye. <https://torvenytar.sk/zakon-262> (2023. 09. 30.)
- A Szlovák Köztársaság Nemzeti Tanácsának Tt. 597/2003. az alapiskolák, középiskolák és oktatási létesítmények finanszírozásáról szóló törvénye. <https://www.torvenytar.sk/zakon-270> (2023. 09. 30.)
- Integrációna politika Slovenskej republiky. (2014). <https://www.employment.gov.sk/files/slovensky/uvod/informacie-cudzinci/integracna-politika.pdf> (2023. 09. 30.)
- Legálna a nelegálna migrácia v Slovenskej republike za rok 2004. <https://www.minv.sk/?rok-2004-2> (2023. 09. 30.)
- Metodický pokyn č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy.
- Migračná politika Slovenskej republiky s výhľadom do roku 2025. (2021). <https://www.employment.gov.sk/files/sk/uvodna-stranka/informacie-cudzincov/dokumenty/migracna-politika-slovenskej-republiky-vyhľadom-do-roku-2025-nove-znenie-vlastnymat.pdf> (2023. 09. 30.)
- Štatistický prehľad legálnej a nelegálnej migrácie v Slovenskej republike 2008. <https://www.minv.sk/?rok-2008-1> (2023. 09. 30.)
- Štatistický prehľad legálnej a nelegálnej migrácie v Slovenskej republike 2015. <https://www.minv.sk/?rok-2015-1> (2023. 09. 30.)
- Štatistický prehľad legálnej a nelegálnej migrácie v Slovenskej republike 2022. <https://www.minv.sk/?rok-2022-1> (2023. 09. 30.)
- Zákon č. 92/2022 Z.z. - o niektorých ďalších opatreniach v súvislosti so situáciou na Ukrajine. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2022/92/20220330> (2023. 09. 30.)

The integration of Ukrainian students in the light of Slovak education policy

In this study I examine the theoretical and practical aspects of Slovak educational integration, focusing on the impact of the refugee crisis in the context of the Russian-Ukrainian war. As the integration of foreign children into the school system is part of general immigration policy, I provide a comprehensive overview of the historical development of legislation and important policy documents. I also provide key statistics on immigration, which will help to put the decisions of the country's political leadership in relation to the legal framework adopted into a broader context.

Finally, I will highlight the general shortcomings of immigration policy through analyses of various public institutions and advocacy organisations, and outline the various stages of educational integration and the practical problems associated with it.

Keywords: immigration policy, integration, education, Ukrainian students

Rövidítések jegyzéke

CVA – Oktatási Elemzések Központja (Centrum vzdelávacích analýz)

CVTI SR – a Szlovák Köztársaság Tudományos és Műszaki Információs Központja (Centrum vedecko-technických informácií Slovenskej republiky)

IOM – Nemzetközi Migrációs Szervezet (International Organization for Migration)

LLP – Liga az Emberi Jogokért (Liga za ľudské práva)

MPSVR SR – a Szlovák Köztársaság Munka-, Szociális-, és Családügyi Minisztériuma (Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky)

MŠVVŠ SR – a Szlovák Köztársaság Oktatási Minisztériuma (Ministerstvo školstva Slovenskej republiky)

MÚ – Migrációs Hivatal (Migračný úrad)

MV SR – a Szlovák Köztársaság Belügyminisztériuma (Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky)

NIVAM – Országos Oktatási és Ifjúsági Intézet (Národný inštitút vzdelávania a mládeže)

NMŠ – Milan Šimečka Alapítvány (Nadácia Milana Šimečku)

PPZ – Országos Rendőrfőkapitányság (Prezídium Policajného zboru)

RÚŠS – Regionális Tanügyi Hivatal (Regionálny úrad školskej správy)

ŠPÚ – Állami Pedagógiai Intézet (Štátny pedagogický ústav)

ŠŠI – Állami Tanfelügyelőség (Štátna školská inšpekcia)

ÚHCP – Határ- és Idegenrendészeti Hivatal (Úrad hraničnej a cudzineckej polície)

ÚPSVaR – Munka-, Szociális-, és Családügyi Hivatal (Úrad práce, sociálnych vecí a rodiny)

ÚV SR – a Szlovák Köztársaság Kormánya (Úrad vlády Slovenskej republiky)

VšZP – Általános Egészségbiztosító (Všeobecná zdravotná poisťovňa)

SÁROSI TÜNDE

Az oktatás ereje a menekültek integrációjában

Ukrán program a budapesti Piarista Gimnáziumban Pavlovski Natasa vezetésével

Az ukrán–orosz háború kitörésekor a budapesti Piarista Gimnázium igazgatója, Horváth Bálint azonnal a menekültek megsegítésének ügye mellé állt és intézményében helyet adott egy olyan segítő programnak, ahol tanárok és önkéntesek közösen szerveztek foglalkozásokat az Ukrajnából Budapestre menekülő gyerekek számára. A kezdeti programok mára egy oktatási központtá nőttek ki magukat, amely az ukrán diákok magyar közoktatásban történő felzárkózását hivatott segíteni. A szervezet munkáját Pavlovski Natasa vezeti és koordinálja. Az ő megindító története a megkülönböztetés nélküli elfogadás fontosságát hangsúlyozza és a szervezet munkája meghatározó jelentőséggel bír az Ukrajnából menekült gyermekek és családok életében. Ebben az írásban arra törekszem, hogy bemutassam miként segíti a szóban forgó projekt az ukrán menekült gyermekeket az iskolai sikerek elérésében, és hogyan próbál közösséget kovácsolni a háborús helyzetben országukból menekülő fiatalokból. A tanulmány célja az, hogy mélyebben megértsük azokat a kihívásokat és problémákat, amelyekkel az adott helyzetben találkozhatunk, és hogy a lehető legátfogóbb képet kapjunk a bevándorló menekültek hétköznapijairól, nehézségeiről és lehetőségeiről.

Kulcsszavak: menekültek, oktatás, elfogadás, integráció

A megszokottól eltérően jelen tanulmány esetleg kissé személyesebb hangvételűnek tűnhet, mint amivel eddig találkozhatott az olvasó. Ez azért alakulhatott így, mert bár a tárgyilagosságot és semlegességet igyekeztem folyamatosan szem előtt tartani, de valóban rendkívül sok érzem kavargott bennem, amikor a riport során találkoztam interjúalanyommal. Mélyen megérintett az általa megosztott történetek súlya és az elhivatottság, ahogyan a munkájáról beszélt. Úgy vélem, hogy a téma ez a fajta emberközpontú megközelítése segít abban, hogy a tanulmány eredményei még inkább hasznosak és értékesek legyenek a bevándorló gyermekek és családjaik helyzetének feltérképezésében és megértésében.

Az interjú kapcsán egy októberi kedd délutánon olyan emberrel találkoztam, akinek személyisége és elkötelezettsége valóban megérintett érzelmileg. Délután három óra-kor érkeztem a Budapesti Piarista Gimnázium épületébe, ahol Pavlovski Natasával, a Budapest Against War önkéntes összefogás alapítójával és az ukrán program szakmai vezetőjével beszélgettem. Már az első pillanatokban látszott, hogy Natasa nem csupán a munkájaként tekint az általa vezetett programra, hanem azt szívvel-lélekkel végzi. Ahogy sétált velem az iskolai folyosókon keresztül és bemutatta a szervezet tevékeny-

ségét, nem csak a szavai, de az arcán látszódo lelkesedése is elárulta, hogy ez a munka sokkal több számára, mint egy egyszerű munkakör.

Az intézménybe belépve, az iskola impozáns falai között egy átlagos iskolai kép fogadott minket. Fiatalok jöttek ki órájukról, csoportokban beszélgettek a folyosón és a kisebb gyerekek is vidáman nevetgéltek, játszottak együtt. Ezzel egy időben az iskola 3. emeletén azonban egy különleges program éppen ekkor vette kezdetét. Az egyik osztályteremben ukrán kisgyerekek ültek körben az asztaloknál, előttük magyar nyelvkönyv, füzet és íróeszköz. A legfiatalabb egy 8 éves kisfiú volt, de voltak nagyobb 15 éves tanulók is a csoportban. Mindenki koncentrálnival figyelt a terem közepén álló magyar mint idegen nyelvet oktató tanárra, Dauphin Bertára, aki mosolyával bátorította a kisdíákokat a válaszáadásra. Az óra meglátogatása után Natásával egy rajzterembe beülve beszélgettem a szervezet történetéről, a gyermekeknek nyújtott programokról és támogatásról, valamint az ezzel járó nehézségekről.

1. kép

Ukrán menekült gyermekek a szervezet csoportos foglalkozásán a háború kitörése után pár nappal

(Forrás: Ukrainian program at Piarista Gymnazium, Budapest since March 2022 – 2023)



A Piarista Gimnázium Budapest egyik legrégebbi közoktatási intézménye. Ebben az iskolában a diákok nevelése a piarista szerzetesrend szellemiségében történik. Az ukrán–orosz háború kezdetén Horváth Bálint, a gimnázium igazgatója, azonnal támogatását nyújtotta a menekülteknek. Az iskolájában elindított egy segítő programot, amelyben tanárok és önkéntesek fogtak össze, hogy segítsenek azoknak a gyerekeknek, akik Ukrajnából Budapestre menekültek a háború elől. Az intézkedés célja az volt, hogy ezeknek a gyerekeknek biztonságos és támogató környezetet biztosítsanak. Ennek érdekében számos foglalkozást és tevékenységet szerveztek a menekültek számára, segítettek nekik az új környezethez való alkalmazkodásban és az élet újraindításában.

Az ukrán gyermekek integrációját segítő szervezet története tehát Budapesten egy szomorú és megrázó helyzetben indult útnak. A budapesti Piarista Gimnázium igaz-

gatója az ukrán-orosz háború kitörésekor egy szobát biztosított a kárpátaljai magyar ajkú ukrán menekülteknek, hogy ezzel támogassa a bajbajutottakat. A háború elől menekülők többsége azonban nem erről a területről érkezett és egyáltalán nem beszélt magyarul, éppen csak néhány napja volt a fővárosban. A program eredetileg egy egyszerű tanodaként indult, és főként önkéntesek támogatására számíthatott. Natasa is így érkezett a programba és nagy szükség is volt rá, mivel beszélt magyarul és oroszul is, valamint oktatásszervezési tapasztalatokkal is rendelkezett. Mélyebb dimenziót ad a történetnek Natasa orosz származása, ami a mai ukrán-orosz konfliktus miatt még megindítóbbá teszi a helyzetet. A szervezet később menekült tanárokat és önkénteseket is bevont a munkába, és a pénzügyi támogatás közösségi finanszírozásból és a gimnázium szülői támogatásából érkezett. A program alapvető célul tűzte ki, hogy a traumatikus tapasztalatok után a menekülő gyermekek egy gondoskodó környezetbe kerüljenek.

2. kép

A nyári táborban részt vevő ukrán gyermekek egyik csoportja

(Forrás: Ukrainian program at Piarista Gymnazium, Budapest since March 2022 – 2023)



A szervezet online oktatást támogató környezetet is létrehozott, hogy a menekülteknek lehetőségük legyen a hazájuktól messze is folytatni tanulmányaikat, az épületben működő Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola számítógépes terem biztosított az Ukrajnából érkező tanulók oktatására. A tanév végével a szervezet nyári táborokban foglalkoztatta a menekült gyermekeket. A nyári táborok kialakításához anyagilag a Magyar Ökumenikus Segélyszervezet és az UNICEF is hozzájárult. A táborok már oktatási jelleggel működtek, minden nap szerepeltek magyarórák a programban.

Emellett különböző játékos programokat is szerveztek, művészeti foglalkozásokat tartottak, beleértve a zenélést, zsonglörködést, rajzolást, kirándulásokat, jóga és sportfoglalkozásokat. A kétéhetes tábort három turnusban szervezték meg, és mindegyik turnusban 45 ukrán gyermek vett részt. Sokan közülük nem tudtak hova menni a nyári szünet alatt és a program lehetőséget biztosított számukra az oktatásra és a közösségi élményekre.

Horváth Bálint iskolaigazgató kezdeményezésére megalakult egy 15 főből álló pedagógiai és adminisztratív csapat, akik délutánonként foglalkoznak az ukrán családokkal a Piarista gimnázium épületében. 2022 őszétől a szervezet célja az ukrán menekült gyermekek oktatásbeli integrációjának elősegítése, melynek fő koordinálását Pavlovski Natasa végzi. Natasa feladata a projekt összefogása és koordinálása, kurzusok szervezése, valamint ő tartja a kapcsolatot a gimnáziummal, a tanárokkal és a gyermekek szüleivel is. A projekt elkötelezett abban, hogy a különböző családi és szociális hátterekkel rendelkező ukrán gyermekek iskolai integrációját segítse. Két éve elkötelezetten dolgoznak azon, hogy a kisgyerekeknek lehetőségük legyen az ismeretszerzésre és a barátságok kialakítására, függetlenül attól, hogy honnan származnak és milyen nehézségeket kellett leküzdeniük. Minden erejükkel azon fáradoznak, hogy az iskolai környezetben közösséget teremtsenek és lehetőséget adjanak a gyerekeknek egy új élet elkezdésére.

A háborús helyzetben az online oktatás az ukrán iskolákban esetlegesen működik, ezért kiemelkedően fontos, hogy a szervezet megfelelő oktatást biztosítson az ide kényszerült diákoknak. Sok gyermek párhuzamosan vesz részt a magyar és az ukrán iskolai oktatásban, ami nagy megterhelést jelent számukra. A szervezet tevékenysége kulcsfontosságú annak érdekében, hogy ezek a gyermekek sikeresen beilleszkedjenek a magyar oktatási rendszerbe és a társadalmi közösségbe. Az ingyenesen kínált oktatási programok nagyon sokrétűek, többek között kiterjed a nyelvi és tantárgyi támogatásra is. A nyelvi támogatás keretében a szervezet munkatársai különböző csoportok számára nyújtanak segítséget, beleértve a kisebbeket és nagyobbakat, kezdőket és haladókat. Tantárgyi támogatásra is van lehetőség, például kémia, biológia, angol, magyar történelem és dráma órákon.

A szervezet nemcsak az oktatásra összpontosít, hanem különböző közösségi programokat is szervez, például a gyermekeknek sportfoglalkozásokat tart és lelki támogatást nyújt a szülők részére. Ezen felül a diákok bekapcsolódnak a gimnáziumi életbe, mivel a szervezet korrepetálást és közös nyelvi foglalkozásokat is szervez az iskolával közösen, valamint részt vesznek magyar beszélgető klubokban és közösségi szolgálati programokban is. A szervezet az online oktatás lehetőségét is biztosítja, és péntekenként mentális támogató csoport is működik.

A szervezetben több pedagógus is tevékenykedik. Anastasia mentálhigiénés szakember, a „Kék vonal” munkatársa, aki támogatást nyújt a krízisben lévőknek. Heti rendszerességgel vezeti a mentálhigiénés csoportot ukrán szülők számára és foglalkozik a serdülők traumatikus élményeivel. Berta, Dorka és Jovana magyar mint idegen nyelv szaktanárok, magyarul tanítják az ukrán gyerekeket és szüleiket tantermi órák keretében, valamint online felületen. Berta oroszul is beszél, így a diákokkal való kommunikáció is egyszerűbb. Maria és Annamaria vezeti a magyar és angol beszélgető klubot. Ajbar magyar történelmet tanít a gyerekeknek, Azamat pedig kémiából

és biológiából segít felzárkózni a diákoknak. A tanárok kis létszámú csoportos oktatás mellett egyéni órákat is vállalnak, amennyiben a diákok ezt igénylik. Sportfoglalkozások keretében Oleg Smugilev röplabda edzéseket vezet, aki professzionális röplabdaedző és heti több órában tart sportfoglalkozásokat (budapestagainstwar.com). Jelenleg 217 vegyes korosztályú diák részesül a szervezet támogatásában, melyből 100 felnőtt hetente vesz részt a programokban. Az Ukrán program példája annak, hogyan lehet közösséget építeni és lehetőségeket biztosítani azoknak a gyermekeknek, akik nehéz körülmények között érkeztek új hazájukba.

3. kép

Ukrán diákok magyar mint idegen nyelv órán

(Forrás: Ukrainian program at Piarista Gymnazium, Budapest since March 2022 – 2023)



A szervezet erőfeszítéseket tesz annak érdekében is, hogy az Ukrajnából érkező gyermekek és szülők sikeresen beilleszkedjenek a magyar oktatási rendszerbe. Ennek egyik kiemelkedő eszköze a szervezet YouTube-csatornája, ahol ukrán nyelven is elérhető ismertető sorozatot találunk a magyar oktatási rendszerről. Az Unicef támogatásával a Budapesti Piarista Gimnáziummal, a Menedék – Migránsokat Segítő Egyesülettel közösen létrehozott sorozat hat epizódból áll, amelyek különböző oktatási szinteket fednek le az óvodától az általános és középiskoláig, valamint a felvételi folyamatot is részletesen bemutatják. A videók a szervezet pszichológusa mondja el a tudnivalókat és segít abban, hogy a gyerekek és szülők megértsék a magyar iskolarendszer felépítését és annak működését (www.youtube.com/@budapestagainstwar). Beszélgetésünk során, ahogy hallgattam Natasát, azt éreztem, hogy nem csak az oktatásban és integrációban hisz, hanem a kultúrák közötti megértés és az együttműködés erejében is.

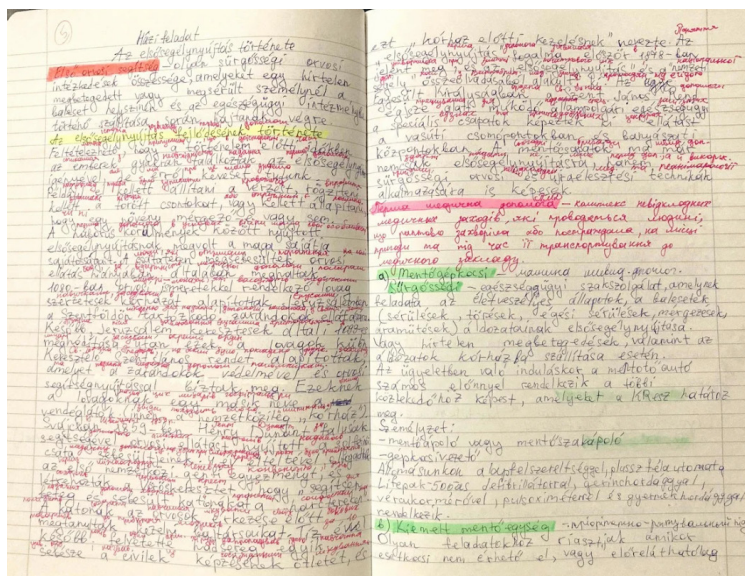
A szervezet erőfeszítései eredményeként a gyerekek és szülők is rájöttek, milyen fontos magyarul tanulni, és hogy ők saját maguk hogyan járulhatnak hozzá a sikeres

integrációhoz. Egy év elteltével, a Magyarországra érkezett menekültek korábbi apátiájuk helyett most motiváltabbak és elkötelezettebbek az ittmaradás iránt. Egyrésről a magyar iskolai életbe való beszokás, a nyelv jobb ismerete, a középiskolai felvételi eredmények fontossága mind arra sarkallja a gyermekeket, hogy a lehető leggyorsabban illeszkedjenek be a magyar oktatási rendszerbe. Másrésről ennek oka, hogy a menekültek anyagi támogatásai idővel csökkentek, az országban maradásuk egyre hűzódott és a nyugati államokba való továbbvándorlásuk kérdése is bizonytalanná vált. Különböző okok miatt huzamosabb ideig itt maradó és letelepedő ukrán menekültek száma óvatos becslések alapján a program szakmai vezetője szerint néhány tízezer körül lehet, ami a környező országokkal összehasonlítva relatív alacsonynak mondható, hiszen Lengyelországban például számuk akár több millióra is tehető. Magyarország legfőbb vonzereje lehet Ukrajna földrajzi közelsége, mely a két ország közötti gyakori utazást teszi lehetővé és, hogy a magyarországi gyárak nagy számban tudják foglalkoztatni az ukrán menekülteket. A munkahelyi ingázás egyébként a két ország között a háború előtt is jellemző volt, sok családapa jött a határon túlról ide dolgozni. A projekt keretében Julia esete kiválóan szemlélteti, hogy milyen eredmények érhetőek el a segítségével. Julia családjával menekült Budapestre, orvos szeretne lenni. A nehéz helyzetekben is céltudatosan követte az álmait és sikeresen leküzdötte a nyelvi akadályokat. A szervezet támogatásával egy év után a lány már jól beszél magyarul és egy budapesti egészségügyi technikumban folytatja tanulmányait, ami hatalmas örömmel töltötte el oktatóit. Julia elkötelezettségéről az is tanúskodik, hogy milyen kitartással tanulta a magyar nyelvet.

4. kép

Julia, a magyarul tanuló, orvosnak készülő ukrán kislány füzeté

(Forrás: Ukrainian program at Piarista Gymnazium, Budapest since March 2022 – 2023)



A szervezet munkája nem csupán a diákokra, hanem az önálló életre törekvő szülőkre is kiterjed. Volt olyan eset, amikor a szervezet lakhatás keresésében segített egy családnak, akiknek sürgősen el kellett hagyniuk átmeneti szállásukat, mert a házat eladták. Bár ez a tevékenység egyáltalán nem tartozik a szervezet fő profiljába, azonban mégis sikerült megoldást találni a számukra, hogy itt maradhassanak Magyarországon.

Az ukrán gyerekeket a szervezet egy számukra olyan ismeretlen helyzetben támogatja, ahonnan most folytatniuk kell az életüket. A szervezet segít abban, hogy könnyebben beilleszkedjenek az iskolába és az új közösségbe. Emellett a sport és közösségi foglalkozások azért is fontosak, mert a gyerekek itt találkozhatnak, barátkozhatnak egymással és egy közösségbe tartozhatnak. Az iskolai integráció azonban nem mindig egyszerű. Vannak példák arra, hogy az ukrán menekült gyerekeket bántalmazták, kiközösítették vagy megalázták a magyar iskolában, és a nyelvi akadályok miatt a magyar nyelvű tanárok is nehézségekbe ütközhetnek a kommunikáció során. Az osztálytársaknak is meg kell érteniük a kialakult helyzetet, őket is fel kellene készíteni, azonban az iskolákban erre gyakran sajnos nincs elegendő idő vagy kapacitás.

A szervezet jelenleg az UNICEF által biztosított támogatásokból fizeti a tanárok bérét és az adminisztrációs költségeket, erre a finanszírozásra azonban csak decemberig számíthatnak biztosan. A szervezet bízik a közösségi támogatásban és abban, hogy sikerül majd támogatókat találni a programok finanszírozásához. Honlapjukon továbbra is várják az önkéntesek jelentkezését, és anyagi támogatásokat is elfogadnak. Az adományok segíthetnek a kurzusok és programok finanszírozásában, és hozzájárulhatnak az ukrán gyermekek sikeres integrációjához Magyarországon (budapestagainstwar.com).

Az ukrán–orosz háborús konfliktus idején, Natasa orosz származása miatt különösen mély elkötelezettséget érez az ukrán háborús menekültek megsegítése iránt és úgy érzi, hogy kötelessége segítséget nyújtania számukra az újrakezdésben. Natasa több mint 15 éve él Magyarországon, és végigjárta az integrációs folyamat minden nehézségét. Mára kettős állampolgárként már otthonának érzi Magyarországot. A saját személyes tapasztalatai arra inspirálták, hogy segítse azokat, akik hasonló nehézségekkel szembesülnek. Nemcsak oroszként, hanem magyarként is segíteni akar azoknak, akik bajba kerültek, és meg akarja mutatni, hogy mindennek ellenére Magyarország egy befogadó ország, és hogy az orosz politikai hatalmak döntése nem azonos az orosz polgárok véleményével és hozzáállásával.

Két évvel ezelőtt Natasa még egy francia székhelyű orosz nyelvű magán oktatási szervezetnél dolgozott. A háború kitörésekor önkéntesként fogadta a Keleti pályaudvaron a háború elől menekülőket, saját otthonában pedig családokat és embereket szállásolt el. Átmenetileg otthont adott egy Lengyelországba menekülő idős házaspár számára, akik kutyájukkal és macskájukkal érkeztek Magyarországra, és megosztotta otthonát egy idős hölgygel, annak lányával és unokájával is, akinek édesapja éppen a fronton harcolt. Nekik segített a célország kiválasztásában is, mert ők nem tudtak hova menni. A szociális támogatások és juttatások miatt végül a család Svédországban telepedett le.

Natasa szerint az ukrán menekültek befogadása és segítése pozitív hatással lehet Magyarországot megítélésére. Az ukrán program üzenete az elfogadásról és segítőkészségről szól. Bár nincs befolyásunk a nagyvilág eseményeire, van képességünk

máshogy viselkedni és segíteni a rászorulóknak. Mindannyian tehetünk valamit a mindennapi életünkben és közösségünkben a bajbajutottért az elfogadás és segítőkészség jegyében, és együttműködve másokkal a világ valóban szebb és jobb hely lehet.

5. kép

Horváth Bálint, a gimnázium igazgatója Pavlovski Natasával (balra) és az Ukrán program munkatársaival (Forrás: Ukrainian program at Piarista Gymnazium, Budapest since March 2022 – 2023)



A budapesti Piarista Gimnáziumban működő Ukrán program tevékenysége, céljai és törekvései számomra azt mutatták be, hogy a háború és az államok közötti konfliktusok közepette is létezik remény, emberség és szeretet. Az elfogadás ereje és a közösségi összetartás lehetővé teszi azoknak a gyerekeknek, akik háborúk árnyékában nőnek fel, hogy új életet kezdjenek és értékes tagjai legyenek a társadalomnak. Horváth Bálint, a Budapesti Piarista Gimnázium igazgatója és Pavlovski Natasa, az itt működő ukrán menekült gyermekeket segítő program koordinátora kiemelkedő példája a humanitárius szemléletű vezetőknek, akik az oktatás erejét felhasználva segítenek azoknak, akik a háború sújtotta területekről érkeztek. Az ilyen kezdeményezések nemcsak segítséget nyújtanak a rászorulóknak, hanem hozzájárulnak az empatikus és befogadó társadalom kialakításához is, melyre a mai világunkban mindennél nagyobb szükség van.

IRODALOM

Budapest Against War – <https://hu.budapestagainstwar.com/>

Budapest Against War – Ukrainian program at Piarista Gymnazium, Budapest since March 2022 (2023).

Budapest Against War – Ingyenes tanfolyamok ukrán menekülteknek (Youtube-csatorna) <https://www.youtube.com/@budapestagainstwar>

Piarista / Budapest Against War – Ingyenes tanfolyamok ukrán menekülteknek (Facebook-oldal) <https://www.facebook.com/piaristarefugeeclass>

The power of education for refugee integration The Ukrainian Programme at Piarist High School maintained by Natasa Pavlovski

At the outbreak of the Ukrainian-Russian war, Bálint Horváth, principal of the Piarist High School in Budapest, immediately took up the cause of helping refugees and set up a programme of activities for children fleeing from Ukraine to Budapest, organised by teachers and volunteers. The initial programmes have now grown into an educational centre to help Ukrainian students to catch up in Hungarian public education. The work of the center is led and coordinated by Natasha Pavlovski. Her moving story emphasises the importance of non-discriminatory acceptance and the work of the project team has been a crucial factor in the lives of children and families who have fled Ukraine. In this paper, I aim to show how this project helps Ukrainian refugee children to succeed in school and how it seeks to forge a community of young people fleeing their country at war. The aim of the study is to gain a deeper understanding of the challenges and problems encountered in this situation and to gain as comprehensive a picture as possible of the everyday life, difficulties and opportunities of migrant refugees.

Keywords: refugees, education, acceptance, integration

SCHMIDT ILDIKÓ – BALOGH LILI – OTTUCSÁK MELINDA ANIKÓ

Két iskola, két jógyakorlat

Bevezetés

A 1990-es évek óta jelen vannak a magyar oktatási rendszerben olyan diákok, akik nem Magyarországon születtek, és nem is biztos, hogy beszélik a magyar nyelvet. Általában a családjukkal érkeznek, de előfordulhat olyan eset is, amikor kísérő nélkül lépik át a határt. Mikor megérkeznek, rövid idő elteltével elkezdődik az iskolai beiratkozás folyamata. Oktatási intézményt kell keresni számukra, jó esetben iskolaválasztásról beszélhetünk, vagyis a szülők több lehetőség közül a szerintük gyermeküknek leginkább megfelelő hely mellett tudnak dönteni. Az iskolaválasztás és az intézmények jellegének megfelelően különféle intézménytípusokon belül egymástól bizonyos szempontok szerint eltérő tanulói körök alakulnak ki. Sok esetben a szülők elképzeléseinek megfelelő a tanrend, más esetekben pedig a szülői elvárások idomulnak az oktatáshoz, vagyis egyszerűen elfogadják az adott lehetőségeket. A különféle iskolatípusokban eltérő módon alakul a magyarnyelv-tanítás. Alapvetően két rendszer rajzolódik ki, a nemzetközi iskolák és a közoktatási intézmények. A magyarnyelv-tanítás tekintetében nincs egységes szabályozás sem az egyikre, sem a másakra, így gyakorlatilag intézményenként változik, hogy hol milyen oktatási kerettel találkozik a tanuló. Némelyik iskola nagyon jól kialakított, a gyermekek tudásszintjéhez igazodó rendszert tart fenn. Ezekben az intézményekben jellemző a magasan képzett magyar nyelvtanárok jelenléte, és az iskolavezetés részéről is jelentős elköteleződés látszódik. Máshol jól képzettek a pedagógusok, jól felépített a rendszer, támogató a közeg, de a nyelvi inklúzió szellemisége nem épül be teljesen az iskola életébe. Ezek mellett sok olyan iskolával találkozunk, ahol a külföldi tanulókat ún. mélyvíztechnikával oktatják, nyelvi támogatást nem kapnak, a tanárok nem fordítanak különösebb figyelmet a magyarul nem tudók megsegítésére. Bármely módon is alakul a gyermekek magyarnyelv-tanulása, a családok iskolaválasztása alapvetően meghatározza, hogy milyen né válik majd gyermekük magyar és más nyelvekhez való viszonya (vö. Schmidt & Nagyházi, 2020, pp. 24–28).

Az iskolába bekerülő külföldi tanulókat nyelvi szempontból a heterogenitás jellemzi, amely jelenségből az következik, hogy nyelvtudásuk eltérő a magyar diákokétól. A nyelvi háttérük bemutatása szorosan összekapcsolódik a nyelvtudás leírásának terminológiai kérdéseivel. A nyelvészetben belül is tudományterületenként változik a nyelvismeret meghatározására használt kifejezések köre. Mi most a nyelvpedagógia irányából közelítjük meg a jelenséget, így kézenfekvő a nyelvtudás megmutatkozásának megfelelő leíró kategóriák használata. Az egynyelvű emberek nyelvhasználatának leírásakor alapkifejezésként jelenhet meg az anyanyelv. Az anyanyelvről alkotott elképzelések közös sajátossága, hogy ezen a nyelven ismerjük meg a világot, ezen a

nyelven fejezzük ki érzelmeinket, és valamilyen módon az anyanyelv segítségével tudjuk kikövetkeztetni azoknak a nyelvi elemeknek a jelentését is, amelyeket közvetlenül nem ismerünk. Az anyanyelvhez való viszonyunk rendkívül erős érzelmi töltete lehet, ezért ettől a kötődéstől eltávolodni még akkor is nehéz, amikor már tulajdonképpen két nyelven kommunikál a születését és gyermekkorát tekintve egynyelvű beszélő (Bartha & Hámori, 2011; Skutnabb-Kangas, 1984, pp. 13–14, 18). Az anyanyelv fenti felfogásától való eltávolodás szükségességét az indokolja, hogy esetünkben a célcsoport, vagyis a kisgyermek és iskolások már megtapasztalták az anyanyelv hatását, csak még nem tudatosult bennük. Sokkal inkább egy kialakulóban lévő, nyelvileg talán sokszínűbb világot érzékelnek maguk körül, amelynek egyik része az a nyelv, amelyet feltehetőleg otthon használtak, talán Magyarországon, de az is lehet, hogy egy másik országban. Ezt a nyelvet az illető első nyelvének és egyúttal származásnyelvének nevezzük (Nádor, 2018, pp. 15–16). Fontos azonban a származásnyelv és az első nyelv közötti eltérés megtartása. Az „első nyelv” kifejezésben egyrészt megjelenik a kronológia, az időbeli különbség szempontja (a beszélő életében az egyik nyelv időben megelőzte a másikat), másrészt pedig a kizárólagosság szempontja (az adott nyelv volt az egyedüli a megjelenésének pillanatában). E mellett a nyelv mellett később megjelenik egy másik, amely egyelőre talán még idegen nyelv, aztán lassan átalakul másodnyelvvé, és kezd felzárkózni a beszélő első nyelvéhez, de pozícióját tekintve még mindig a második. Majd egy bizonyos idő után kétnyelvűvé válik a beszélő, és ekkor már mindkét nyelven képessé válik a korábban csak az első nyelvre jellemző nyelvhasználatra (vö. Schmidt & Nagyházi, 2020, pp. 24–25). Ennek a folyamatnak a leírására az emergens kétnyelvűség kifejezést használja a két- és többnyelvűség-kutatás szakirodalma (García & Kleifgen, 2010). A nyelv használatához kapcsolódó fentebbi tipológia és értelmezési rendszer lényeges, ugyanakkor látnunk kell, hogy a többnyelvűség irányából közelítve a különböző definíciókat valójában a nyelvtudás változása és az ahhoz kapcsolódó dominanciaviszonyok határozzák meg. Így tulajdonképpen érdekesebb lenne a bi- és multilingvális nyelvfejlődést mint kialakulóban lévő, emergens egységet nézni. Ebbe a koncepcióba sokkal teljesebben tudjuk integrálni valamennyi nyelvi beszélőt – tanulót és elsajátítót – és kevésbé lenne fragmentált a nyelvtudás értelmezési köre.

A heterogén nyelvi háttérű tanulók származási országuknak megfelelően egy-, két- vagy többnyelvűek lehetnek, vannak köztük, akik egy nyelv több változatát is beszélik. Előfordul, hogy beszélnek angolul vagy franciául, esetleg ezeknek a nyelveknek egy regionális vagy akár kreolváltozatát. A nyelvek között lehetnek olyanok, amelyeknek van írott változata, de lehet beszélt nyelvi formában élő nyelv is. Ha a nyelv rendelkezik írott változattal, az írásrendszer többféle lehet: latinbetűs, cirillbetűs, arab ábécére épülő vagy akár ezektől teljes mértékben eltérő, kizárólag egy-egy nyelvhez kapcsolódó írásrendszer.

A tanulók megérkezésük pillanatában nagy valószínűséggel nem beszélnek még magyarul, így a fentebb leírt utat járják be az idegen nyelvtől a két- vagy többnyelvűségig vezető úton. Ennek időbeli alakulása nagy mértékben függ az életkortól és a tanuló nyelvtanulói kompetenciáitól. Egyénileg változó és jelentős eltérések figyelhetők meg a fejlődésben. Különböző felfogások léteznek arra vonatkozólag, hogy hozzávetőleg mennyi időre van szükség a különböző nyelvhasználati szintekre való eljutáshoz. Az egyéni különbségek miatt viszont az időbeli szakaszok meglehetősen hosszúak lehet-

nek, Baker szerint (Baker, 2011, p. 12) összesen 5–8 évre van szükség. Ezen belül a mindennapi nyelvhasználat magas szintű alkalmazása 2–3 év után várható, míg az ezzel ugyan párhuzamosan zajló oktatási nyelv elsajátítása akár nyolc évig is eltarthat.

A fentiek alapján jól látható, hogy sikeres iskolai inklúzióhoz mindenképpen alaposan átgondolt intézményi háttérre van szükség, amely programszerűen, bejáratott módon tud válaszolni a gyermekek nyelvi fejlődésének a változására. Kiemelten nagy kihívást jelent a szervezési rugalmasság megőrzése, amely kulcs a dinamikusan alakuló nyelvtudás igényeinek a kielégítésekor. A programszerű működés egy automatikus folyamathoz rendelt ellátás, amelynek lényege, hogy az iskolába belépő gyermek hozzáfér olyan szolgáltatásokhoz, amelyek segítik az integrációjának az elindulását. Ennek alapja a nyelvi készségek fejlesztése, elsősorban a befogadó ország nyelvének tanulása, ami mellett fokozatosan bekerülnek az osztályuk órarendi óráira, a szaktárgyi órákra is.

Az integrációs út során a gyermekeknek elsősorban arra van szükségük, hogy képesek legyenek a már meglévő saját képességeiket és készségeiket olyan módon használni, amely hozzáférést biztosít az iskolai élethez: a társas közeghez és a tudás megszerzéséhez. Ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy a gyermekek képesek legyenek egyrészt a saját képességeik és készségeik minél jobb kiaknázására a nyelvtudás, a szaktárgyak elsajátítása során, valamint a szociális kapcsolataik kiépítésekor; másrészt az oktatási intézmény képes legyen – sok más feladat mellett – úgy funkcionálni, mint egy kompetens befogadó közösség, amely az elfogadó és támogató képességét tudatosan építi be az iskolai beilleszkedés facilitálásakor.

Két iskolát mutatunk be, amelyek joggyakorlatai a fentebb leírt szempontok érvényesítésében előremutató példaként szolgálnak. Mindkét intézmény nyitott szellemiségű, szívesen működnek együtt és osztják meg tapasztalataikat más oktatási intézményekben dolgozó kollégaikkal. Így az olvasónak mi, a szerzők azt javasoljuk, hogy bátran jelentkezzenek kérdéseikkel nálunk.

Kőrösi Csoma Sándor Két Tanítási Nyelvű Baptista Gimnázium – Kőrösi Magyar Iskola

Történet

A Kőrösi Csoma Sándor Két Tanítási Nyelvű Baptista Gimnáziumban működő Kőrösi Magyar Iskola egy komplex integrációs program, amely a külföldi diákok magyarországi beilleszkedését, nyelvi és kulturális integrációját segíti iskolánkban. A program nagyon prózai módon kezdődött: besétált hozzánk egy kínai diák, aki szeretett volna nálunk – többek között – magyarul tanulni. Ez sok iskolában megtörténik, nálunk azonban az igazgató, Berczelédi Zsolt nem csupán fogadni akarta a diákot, hanem egyből komplex módon kívánt reagálni a megjelenő igényre, és biztosítani a körülményeket, hogy sikeresen elvégezze a gimnáziumot. Ezért Koháry Ilona bevonásával létrehozták a Kőrösi Magyar Iskolát 2013-ban.

Míg az első évben még csak egy diák vett részt a programban, addig a 2016/2017-es tanévre már 25 fő fölött volt a létszám, egy évvel később pedig már 45 körül. Ebben az évben vette át a program vezetését Koháry Ilonától Balogh Lili, aki kollégaival szoros együttműködésben vezette tovább a programot. A 2018-as tanévre már elérte a 60 főt

a külföldi diákok létszáma, és ez a szám azóta állandónak mondható. Ez nagyjából a 10–12%-át jelenti a teljes diákközösségnek. A Kőrösi Magyar Iskolában igen nagy magyar mint idegen nyelv tanári munkaközössége működik: minden évben 9–11 kollektíva dolgozik a sikereinkért.

Az iskolában kizárólag két tanítási nyelvű programok vannak: angol–magyar, német–magyar, orosz–magyar. Ezek közül az angol–magyar program keretein belül van a legtöbb külföldi diák, így ezekben az osztályokban jóval magasabb az arányuk: akár a 20–25%-ot is eléri a nem magyar anyanyelvű diákok száma. Ezzel szemben az orosz–magyar programon vannak a legkevesebben a külföldi diákok, itt az évek alatt csak néhány tanulónk volt, mivel jelenleg ebben a programban van a legtöbb tantárgy magyarul, így valójában a kezdő magyarosoknak ez okozza a legtöbb nehézséget.

A diákság összetételét tekintve is jelentős változásokon ment keresztül a program. Az első néhány évben a kínai közösségben terjedt leginkább az iskola híre, így főleg kínai nemzetiségű diákok jöttek, viszont a létszám növekedésével ez az összetétel változatosabb lett. Jelenleg már több, mint 15 országból vannak diákjaink, és a világ minden részéről fogadunk tanulókat.

Az elmúlt években emelkedésnek indult az olyan származásnyelvi tanulók száma is, akik magyar felmenőkkel rendelkeznek. Ezek a diákok jellemzően inkább nyugati országokból érkeznek, mint Kanada, az Egyesült Államok, Mexikó, Németország, Spanyolország, vagy azért, mert ott nőttek fel, és eddig csak ott vettek részt oktatásban, vagy azért, mert a jelentkezést megelőző években huzamosabb ideig kint éltek. Jellemzően ez utóbbi réteg az általános iskola 6–8 évét külföldön töltötte. Tehát a származásnyelvi diákok esetében egyénenként különböző életút befolyásolja a magyartudásukat. Az ő esetükben elég széles skálán mozog a magyartudásuk onnantól, hogy tudnak magyarul írni, olvasni, beszélni is, és csak bizonyos alképességek fejlesztésére van szükségük szövegértés, fogalmazás terén, egészen odáig, hogy valójában az első nyelvük teljesen más, és beszélni is csak alig, írni egyáltalán nem tudnak magyarul. Szakmailag azért izgalmas kihívás a származásnyelvi csoportok koordinálása, mert a beszédükben a köztes nyelv sajátos fejlődéséből fakadó eltérések nagyon széles skálán mozoghatnak.

Célok

A Kőrösi Magyar Iskola alapvető célja, hogy attól függetlenül, hogy milyen háttérrel érkezik a diák a magyartudását illetően, beilleszkedjen és sikeresen elvégezze a gimnáziumi tanulmányait egy magyar középiskolában. Ennek érdekében kiemelt feladatulnak tartjuk a nyelvi, kulturális és szociális integrációt egyaránt.

A nyelvi beilleszkedés érdekében órarendbe ágyazott magyarórákat kapnak a gyerekek, és kis létszámú csoportokban tanulnak. A csoportokat elsősorban a szint határozza meg, viszont az osztály és az órarendi kérdések is befolyásolják a csoportalakítást. Minden tanév elején szintfelmérést végzünk, amivel monitorozni tudjuk egyrészt a csoportok fejlődését, másrészt ezek az eredmények akár az éves csoportbeosztást is befolyásolhatják. A nyelvi oktatás képezi sok tekintetben az alapját minden további erőfeszítésnek, így annak színvonala kiemelt fontosságú számunkra.

A nyelvi órák mellett a diákokkal mentorok is foglalkoznak a kezdetektől, akik minden esetben magyar mint idegen nyelv szakos tanárok is egyben. Ők képeznek hidat a

magyar oktatási rendszer, a gimnáziumunk és az adott tanuló kultúrája között. Ez kardinális eleme a rendszerünknek, ugyanis nemcsak az általános iskola és gimnázium közti váltást segíti, hanem a kultúrák és iskolarendszerek közti különbségeket is tompítja, a diákokat pedig támogatja az átállásban. Számos esetet láttunk, ahol a kezdeti kultúrsokk vagy esetleges korábbi (nyelvi és/vagy szociális) traumák következtében az adott tanuló akár hónapokig is csak komoly erőfeszítések árán tudott megküzdeni az új helyzettel. Az ő esetükben különösen fontos, hogy legyen valaki, aki közelről követi a haladásukat, nehézségeiket és támogatja őket ezen az úton.

A kulturális integráció egyrészt a nyelvi óráknak is része, természetesen az egészen apró trükköktől a projektekig, közös témafeldolgozásig. Akár egy példamondat is lehet kulturális tartalmú vagy éppen beszélgetésindító, ami jó módja annak, hogy indirekt módon tudatosítsunk kulturális különbségeket. Másrészt pedig rendszeres programokkal igyekszünk minél inkább megismertetni a külföldi diákokat a magyar kultúrával, Budapesttel és a magyar emberekkel.

A szociális integrációnak egyre nagyobb figyelmet szentelünk, mert a tapasztalatok azt erősítik bennünk, hogy aktívan foglalkozni kell ezzel. Ez talán a legösszetettebb pillére a programnak, amit még a jövőben bővíteni szeretnénk. Célunk, hogy a közösségben egységesen, minden osztályban megtörténjen a befogadás, mert bár összességében nagyon befogadó a gimnáziumunk közössége, mégis az a tapasztalatunk, hogy a valódi inklúzió nagyon sok tényezőtől függ, és nem minden esetben történik meg. Évről évre vizsgáljuk, hogy mitől függ, mikor következik be, és hogy mi mit tehetünk ezért.

Menekültek támogatása

A célok között meg kell említenünk a menekültek támogatását, ami sajnos az elmúlt években megkerülhetetlen téma lett. Iskolánk fenntartójának, a Baptista Szeretetszolgálatnak is meghatározó szerepvállalása a rászorulóknak megsegítése. Ennek szellemében iskolánk is mindig próbálta kivenni a részét a segítségnyújtásból. Ennek keretein belül már évek óta fogadunk először venezuelai, majd az utóbbi években ukrán menekülteket is, akik számára ingyenesen biztosítunk minden feltételt a tanuláshoz. Az ukrán háború kitörésére reagálva az iskola szülői segítséggel ideiglenes kollégiumot állított fel, ahol kísérő nélküli kiskorúaknak adott otthont. Közülük sokan már továbbmentek más országokba, de vannak köztük, akik továbbra is nálunk tanulnak, és további segítséggel nálunk is tudnak majd érettségizni. Folyamatosan dolgozunk azért, hogy pályázatokkal, illetve szülői és fenntartói hozzájárulással megtanuljunk „jól segíteni”, alkalmazkodni a mindenkori helyzethez. Hamar megtapasztaltuk ugyanis, hogy másra volt szükség a háború kitörésekor, mint pár hónappal vagy egy évvel később. Mindehhez elengedhetetlen a vezetőség, a magyar mint idegen nyelvi munkaközösség és az egész iskolai közösség rugalmassága.

Integráció

Úgy gondolom, mindenképpen érdemes egy kicsit jobban kifejteni az integrációs törekvéseinket. Tudatos döntésünk, hogy nem indítunk előkészítő csoportot kizárólag magyar nyelvből, hogy azzal se késleltessük az integrációs folyamatot. Egy ilyen kon-

cepciónak is meglennének az előnyei, de számunkra fontos, hogy a hozzánk érkező tanuló azonnal egy osztály része legyen, tartozzon valahova. Ennek szellemében létszámon belül veszünk fel külföldi diákokat, akik minden esetben egy magyar többségű osztályba kerülnek. A célnyelvi órákon már az első naptól kezdve együtt vannak. Ez kezdetben a szaktanároktól is nagy rugalmasságot kívánt, hiszen a magyarnak mint közvetítő nyelvnek vagy mint segítségnek jelentősen vissza kellett szorulnia, viszont ezek a közös órák alapozzák meg egyrésről mégis a közösséget magyar és külföldi tanulók között.

Másrésről viszont tudatosan igyekszünk úgy programokat, tevékenységeket szervezni, hogy a kezdeti hónapokban is, amikor még a nyelvi akadályok a legjelentősebben fennállnak, közösen, akár nyelv nélkül is élvezni tudják. Ilyen lehet akár egy sportmeccs, egy kirándulás, egy trambulinpark-látogatás. A közös élmények úgy is nagy hatásúak, ha nem nyelvi alapúak. Emellett rendhagyó osztályfőnöki órákon segítünk csapatépítő és érzékenyítő játékokkal az osztályfőnököknek, amelyek nyitott, a kulturális különbségekre érzékeny irányba mozdíthatják el a többségi diákságot.

Ezeket az interkulturális tréningeket azért tartjuk fontosnak, mert az integrációt kétirányú folyamatként képzeljük el. Természetesnek tartjuk, hogy a befogadó közösségnek elvárásai vannak a hozzánk beilleszkedni vágyó diákokkal szemben, azonban meggyőződésünk, hogy ezért nemcsak nekik, hanem nekünk is tennünk kell. Az integráció csak abban az esetben tud végbemenni, ha a befogadó közeg arra nyitott, illetve hozzáállása nagyban befolyásolhatja a beilleszkedés ütemét és sikerességét. Nyilvánvalónak tűnik, hogy egy kezdeményező közegben, amely tudatosan, felkészülten és érzékenyen kezeli a különböző kultúrákat, illetve ezt a fajta sokszínűséget értéként kezeli és ünnepli, könnyebben megy végbe ez a folyamat. Az évek tapasztalatai azt mutatták meg nekünk, hogy az alapvető nyitottságon és tájékozottságon túl, amivel a legtöbb gyermek érkezik hozzánk, a mélyebb tudatosságot és felkészültséget nekünk kell pedagógusként megalapoznunk. Az interkulturális foglalkozások célja, hogy többség-kisebbség dinamikájára, a kulturális dimenziókra rácsodálkozzunk, tanuljunk róluk, belőlük. Hiszünk benne, hogy bár rövid távon az iskolai közösség látja ezeknek hasznát, hosszú távon viszont a mai globalizált világban minden diák kamatoztatni tudja majd ezt a tudást és kompetenciát.

További eleme az integrációs stratégiánknak a mentorrendszer, amelynek a tanári oldaláról már a fentiekben esett szó. Ugyan haszna annak is jelentős, ám ezt bizonyos osztályokban kiegészítjük diák mentorokkal is, őket inkább *cimbik*nek szoktuk nevezni a cimbora szóból. Ugyan gondos előkészítést és előregondolkodást igényel (legjobb már a gólyatáborban elkezdni a bevezetését), de ahol sikerül bevezetni, ott meghatározó lehet az első kortárs kapcsolat, ami magyar és külföldi diák között kialakul. A programnak ezen eleme nem kötelező, de a diákok az Iskolai Közösségi Szolgálat (IKSZ) keretein belül elszámolhatnak érte órákat. Legtöbbször ugyanabból az osztályon belüli nyelvi csoportból kerülnek ki a cimbik, és a feladatuk, hogy tájékoztassák, informálják a külföldi osztálytársukat a tanulmányi és adminisztratív tudnivalókról, elmagyarázzák azokat a jelenségeket, dolgokat, amelyekre a külföldi diákoknak nincs rálátásuk, amivel kapcsolatban nincs még tapasztalatuk. Egy egyszerű példa erre, hogy a gólyanapon és a gólyatáncban való részvétel a külföldi diákoknak általában nem jelent semmit, nem érzik fontosnak, és ennek ellenkezőjéről általában a mentor

pedagógus sem tudja őket meggyőzni. Ha viszont egy osztálytárs mondja, hogy ez fontos nekik, és örülnének, ha ő is táncolna, az olyan kapukat nyit meg, amit egy 14–15 évesnél csak a kortársa tud elérni.

Úgy vélem, hogy ennek az integrációs stratégiának a nagy része olyan elemekből áll össze, amit sok iskola be tudna vezetni akár külön-külön vagy egymás után, és az ebbe befektetett energia megtérülne csoportdinamikai szempontból. Egy külföldi diák, aki beilleszkedett, kapcsolatai vannak az osztályban, arra ezáltal a közösség megtartó ereje is hatni fog, ami a tanulmányaira is hatással lesz. Meggyőződésem, hogy érdemes energiát fektetni az integrációnak ebbe az aspektusába is, mert hosszú távon nemcsak a külföldi diák, hanem az osztálytársai, a tanárai és az iskola is profitálni fog mindebből.

Megvalósítás a hétköznapiakban

Ugyan néhány gyakorlati részlet eddig is előkerült, de tudom, hogy többségben eddig inkább az elméleti rész hangzott el, leginkább a szemlélet, ami alapján dolgozunk, ezek pedig a gyakorlati részletek nélkül egyelőre üresen hathattak. Igyekeztünk összeszedni tehát a legfontosabb gyakorlati döntéseinket és gyakorlatainkat.

Minden a felvételinél kezdődik: tisztában kell lennünk azzal, hogy még a származásnyelvi diákoknál is pontatlan eredményt mutathat a központi felvételi, a nem magyar anyanyelvű gyerekeknél pedig sokszor köze sincs a tanuló valódi képességeihez a felvételi eredményének. Ezt kiküszöbölendő minden jelentkezőt arra biztatunk ugyan, hogy írják meg, legyenek benne a rendszerben, ám alapvetően nem ezt tartjuk mérvadónak a jelentkezés elbírálásakor. Angol és magyar nyelvű szintfelmérést végzünk, a nyelvtanárok szóban is interjúztatják a diákot, majd az igazgatóval is részt vesz egy interjún. Ezen a meghallgatáson, ha tehetjük, biztosítunk tolmácsot (aki általában egy idősebb diák), hogy a felvételiző gondolatait saját anyanyelvén is meghallgathassuk. Figyelembe vesszük az otthoni és a magyar eredményeit, a kreativitását, szociális képességeit, a tanulmányi előéletét és még egy sor másik dolgot, amiből összességében meg tudjuk állapítani, miképpen illeszkedik az iskolánk szellemiségéhez, tanulmányi szintjéhez. Természetesen ki kell mondanunk, hogy ez nem egy egzakt szempontrendszer, ráadásul az igen számottevő – és továbbra is növekvő tendenciát mutató – túljelentkezésre tekintettel is vannak olyan diákok, akik hiába szimpatikusak, vannak jó eredményeik, nem kerülnek be.

Egy kezdő tanuló az első két vagy három évben intenzív magyar tanfolyamon vesz részt. Ezek a magyarórák költségtérítések, kivéve amikor menekült státusz miatt vagy szociális alapon az iskola átvállalja ezeket a költségeket. Az első évben heti 14–16 órában tanulnak magyarul a diákok, aminek a végére A2 szintre jutnak el. A további egy-két év függ attól is, hogy négy- vagy ötéves programon tanul a diák, és ehhez mérten többféle egyéni tanulmányi út is van. Ami lényeges, hogy az első év után csökken az óraszám, hogy helyet adjon a többi tárgynak, és kiemelt cél, hogy a 10. osztály végéig legalább B1 szintig jussanak el magyar nyelvből, ami a magyar mint idegen nyelv érettségi szintjének felel meg. Ezután (tehát 11. osztálytól) már a magyarórák heti száma egyenlő a másodnyelv óraszámával, és ezeken az órákon már a nyelvvizsgára, érettségire készítjük fel a diákokat. Az utolsó két évben a magyarórák már ingyenesek.

Egy magas óraszámú csoportban nem ritka, hogy két, három vagy akár négy magyartanár is tanít. Közülük kerül ki a csoportvezető, aki egyben a mentora is a csoporthoz tartozó diákoknak. Ő határozza meg a csoport haladási tervét és ütemét, választ tankönyvet, és ő felelős a szakmai munka összefogásáért a csoportban. Jelenleg 12 csoportunk van, 11 osztályból. A nyelvi szintek a teljesen kezdőtől egészen a C1-ig terjednek, illetve származásnyelvi csoportunk is van.

Az első évtől kezdve egy magyar többségű osztályhoz tartozik minden tanulónk, így a hivatalos létszámban is benne vannak. A célnyelvi órákra kötelező jelleggel, minden esetben járnak. A magyar nyelven zajló órákon azonban a magyar nyelvi szintjüktől függően vesznek részt. Például egy teljesen kezdő, nem magyar anyanyelvű diák az első évben kizárólag testnevelésórákon vesz részt. Viccesen azt szoktuk mondani, hogy futni magyarul is tudnak, de valójában még ennek a szakórának az alapvető szókincsét és mondatait is át kell venni magyarórán, a többi instrukcióban pedig az osztálytársak segítségével szorulnak. Következő évben a magyar nyelven oktatott vizuális kultúrán mindenképpen részt vesznek a külföldi diákok, mivel iskolánkban ez a leggyakorlatiasabb tárgy a testnevelés mellett, illetve a csoport haladásától függően még az ének-zene tantárgyat is bele tudjuk venni. E tantárgy keretein belül azonban megjelenik a zenetörténet is, így nehezebb, mint a vizuális kultúra. Továbbra sem járnak például fizika vagy digitális kultúra tárgyakra, aminek a szaknyelvre messze meghaladja a szintjüket. Ezekből a tárgyakból fel vannak mentve az óralátogatás alól, viszont év közben – természetesen magyartanári segítséggel – projekteket készítenek az adott évre meghatározott témákból. Következő évben pedig ez a tantárgyi kör tovább bővíülhet például már a digitális kultúrával. Megjegyzendő viszont, hogy ezek a tantárgyak még továbbra is nehézséget okoznak a diákoknak, így érdemes nekik szaknyelvi segítséget nyújtani. Azokon az órákon, amikor a felmentés miatt nem az osztályukkal vannak, magyar mint idegen nyelvi órán vesznek részt, így tudjuk megoldani, hogy a magyarórák az órarendbe illeszkedjenek, és ne délutáni elfoglaltságot jelentsenek.

Kihívások

Összességében leszögezhetjük, hogy a gimnáziumi tananyag komoly kihívások elé állítja a külföldi tanulókat, mivel egyrészt nagyban épít az általános iskolai tudásra, másrészt már olyan mélységében kéri azt számon, ami esetenként a magyar anyanyelvű diákoknak is nehézséget okoz. Ezért a mentorok figyelemmel kísérik a tanuló többi tantárgyból szerzett jegyeit is, és a szülőkkel is szorosan együttműködünk, hogy ha visszaesés jelenik meg, arra időben tudjunk reagálni.

Szintén kihívás az integrációs folyamatban önmagában az, hogy kamaszokkal dolgozunk. Az életkorból fakadóan nehezebb sokszor a szociális interakció, a barátkozás, illetve komoly gondot okoz a telefonok használatának elharapódzása is. Azt látjuk, hogy könnyebb, kényelmesebb, „biztonságosabb” leülni a helyére és elmerülni a telefonban, mint beszélgetéseket kezdeményezni, erőfeszítéseket tenni. Erre leginkább a tudatosan felépített, előkészített programokat, foglalkozásokat, csapatmunkát találtuk megfelelő megoldásnak, de azzal is tisztában vagyunk, hogy ezek sok energiát és időt igényelnek a tanároktól.

A mi helyzetünkben további nehézség az, ami valójában előnyünk is: a két tanítási nyelvű oktatás. A kezdetekben egyrészt szinte minden esetben a külföldi diákok magasabb szinten beszélik az angol nyelvet, mint a magyart, illetve a másik oldalon a magyar nyelvű diákok nagyon élvezik, hogy gyakorolhatják az angolt. Így a kommunikáció elsődleges nyelve az angol lesz. Valójában ez természetes (és az angol nyelv gyakorlása, de még integrációs szempontból is öröndetes), hiszen a kommunikáció legfőbb jellemzője a hatékonyság. A sikeres kommunikáció az elsődleges, így ahhoz a nyelvhez folyamodnak, amivel ez a legnagyobb eséllyel történik meg. Viszont a magyar nyelvtanulást ez nem segíti elő, hiába a magyar nyelvi környezet, mégsem érvényesül teljesen ennek áldásos hatása. Emiatt sok esetben célzott feladatokat kapnak a magyarul tanuló diákok: készítsenek interjút, kérdezzék meg az osztálytársaikat, csináljanak közös projektet. Mindenesetre ez komoly kihívást jelent nekünk, magyartanároknak.

Végül pedig egy gyakorlati kihívás: az órarendkészítés. Minden évben először elkészül az iskola teljes órarendje, majd jön a csoportalakítás a Magyar Iskolában. Ezután minden csoportnak végig kell néznünk az órarendjét, kijelölni, milyen magyar nyelvi tantárgyakra jár és melyekre nem. Csak ez utóbbiak helyén lehetnek a magyarórák. Az azonos szinten levő csoportokat csak akkor tudjuk összevonni, ha az óráik nagy részét közösen tudjuk megtartani. Ha ez a feltétel nem adott, akkor külön marad a csoport abban az esetben is, ha egy szinten vannak, mert a közös haladásuk nehezen lenne megvalósítható. Még azok a csoportok is, ahol az órák túlnyomó többsége együtt van, komoly szakmai precizitást és tudatosságot igényelnek a csoportvezető részéről. Jelenleg 9 tanárnak (aki szinte mind más tantárgyat is tanít), 12 csoporttal nagyjából heti 100 órája van. Ez az órarend sajnos kézzel, színes filccel, Venn-diagramokkal és sok egyeztetéssel készül, digitális, automatizált megoldást egyelőre nem találtunk.

Tervek

Mivel mindig tevékenyen, ötletekkel tele tekintünk a jövőbe, így ezt a szöveget is a terveinkkel, előttünk álló fejlesztésekkel zárom. Szeretnénk elkezdni szaknyelvi tananyagokat kidolgozni az olyan tantárgyakhoz, amelyekre idővel csatlakoznak a diákjaink. Ez egy fontos következő lépés, amire jógyakorlatokat már más iskolában működő programban láttunk, és követendő példának tekintjük. Szeretnénk tovább bővíteni, rendszerezni a jógyakorlatainkat a többségi diákság érzékenyítése terén, hogy átláthatóbban, rendszerezettebben tudjuk azokat alkalmazni, illetve megosztani a közösséggel. Végül pedig továbbra is nyitottan várjuk a fejlődni vágyó gyakornokokat, és szeretnénk egy erős bázist építeni gyakorlóhelyként, hogy egyrészt megosszuk, továbbadjuk a tapasztalatainkat, másrészt pedig azért, hogy bővíthessük a csapatunkat.

A Dr. Mező Ferenc Általános Iskola magyar mint idegen nyelvi programjának bemutatása

A Dr. Mező Ferenc Általános Iskola innovatív közoktatási magyar mint idegen nyelvi műhelynek tekinthető tanulókra szabott egyéni magyar mint idegen nyelvi fejlesztésével, tanári munkaközösségével és évente 65–75 külföldi diákjával. A korábbi szakmai tapasztalataim összegzéseként, az intézménnyel és a kollégáimmal együttműködve általános iskolás külföldi gyerekek számára magyar mint idegen nyelvi oktatási modellt dolgoztunk ki.

A program indulása

A Dr. Mező Ferenc Általános Iskola Budapesten, Zuglóban található. Olimpiai iskolai profilja mellett az 1990-es évektől foglalkozott speciális nevelési igényű tanulókkal (elsősorban mozgássérült, látássérült, autista diákokkal). Ma már örökös ökoiskola és békés iskola vagyunk az olimpiai iskola és a magyar mint idegen nyelvi program mellett.

A XIV. kerületbe költöző külföldi családok miatt a 2000-es évektől megjelentek az iskolában a magyarul nem beszélő tanulók. Tanításukat kezdetben a magyar szakos tanárok, tanítók látták el – általában önkéntes alapon. Egy 2016-ban megnyert pályázatnak köszönhetően a 2018/2019-es tanévben megvalósulhatott az intézményvezető által tervezett magyar mint idegen nyelvi program elindítása.

Korábbi munkatapasztalataim tették lehetővé, hogy a program elindításában és kialakításában részt vegyek a kezdetektől fogva. Menekült gyerekeknek tanítottam a magyar nyelvet (Ottucsák, 2014, pp. 118–128), határon túli gyerekek nyelvoktatásával foglalkoztam, valamint gyermekeknek szóló nyelvkönyv készítésében vettem részt (*Zahra és Zia az Eperfa Iskolában 1–2.*).

Iskolánk magyar mint idegen nyelvi modelljének lényege, hogy a magyar nyelvet magas szintű szakmai tudással, a diákok egyéni szükségleteire szabottan, modern pedagógiai eszközökkel oktatjuk a diákjainknak. A diákok osztályközösségekben tanulnak, és ezzel párhuzamosan kiscsoportos magyar mint idegen nyelvi oktatásban részesülnek – külön órarendnek megfelelően. Az iskola éves programjában szerepelnek a külföldi diákok kultúrájához kapcsolódó programok is.

A 2022-es év eseményeinek hatására nagyobb létszámban jelentek meg ukrán diákok iskolánkban. Számukra is biztosítottuk a magyar mint idegen nyelvi órákat a délelőtti oktatás során, délutánonként pedig heti rendszerességű, egyéni, felzárkóztató-fejlesztő órákat szervezünk számukra.

A 2023/2024-es tanévben vezettük be a komplex matematikai–nyelvi–idegen nyelvi tanórát, mellyel azokat a külföldi diákokat célozzuk meg, akiknek a nyelvi fejlődése elmarad az átlagostól, így felmerül a BTMN-, SNI-érintettség gyanúja. A programot ebben a tanévben építjük fel két korcsoport körében: 1–2. osztályosok és 3–4. osztályosok.

Óratípusok

A tanulók osztályba sorolásánál és a beiratkozásánál az irányadó törvényi rendelkezések a mérvadóak. A nyelvi csoportba sorolásnál a pedagógiai programban három szempontot határoztunk meg: melyik évfolyamra érkezik a diák, milyen előzetes anyanyelvi tudással rendelkezik és tud-e latinbetűvel írni és olvasni.

Az iskolában alapvetően ötféle óratípust biztosítunk számukra. Egy tanuló általában 2 óratípuson vesz részt: egy szintjének megfelelő nyelvórán és egy kiegészítő tanórán (Dr. Mező Ferenc Ált. Isk. Pedagógiai program, 2023, p. 72).

Nyelvi óra: A1–B2 szint közötti magyar mint idegen nyelvi óra, mely központjában a nyelvi kompetenciák fejlesztése áll. Az órákon kiemelt szerep jut a nyelvtan nyelvészeti szakszavak és közvetítőnyelv nélküli, kreatív, játékos oktatása mellett a kommunikációs kompetenciák fejlesztésének.

Írásfejlesztő óra: Célja a latinbetűs ábécé írásának és olvasásának megerősítése és megtanítása, a más írásrendszerből érkezett, vagy az alsó tagozatot el nem végzett (vagy részben elvégzett) diákok számára. Az órán Meixner-módszerrel tanítjuk a diákokat írni, mérlegelve, hogy mikor érkezett az iskolába és milyen írásképre van szüksége: megtanulják az 1–4. évfolyamon elvárt folyóírást, ha ezekre az évfolyamokra érkeznek. 5. évfolyam felett azonban a funkcionális íráskép elsajátítását várjuk el (Schmidt, 2020, p. 480), melynél a diákok megőrizhetik saját, kialakult kézírásformájukat, de azt adaptálják a magyar ábécé betűire.

Szókincsfejlesztő óra: Alsó tagozatos diákok számára biztosított fókuszált szókincsfejlesztő óra, amely a mindennapokhoz szükséges szavak mellé a környezetismeret, közlekedés szavait fejleszti. Az alsó és felső tagozatos kezdő diákok számára alapozó szókincsfejlesztő órákat is szervezünk, ahol a *700 szó* (2012) c. képes szótárt pedagógusasszisztens kolléga segítségével sajátítják el a diákok.

Szakszókincsfejlesztő óra: 4–8. osztályos diákok számára biztosított fókuszált szókincsfejlesztő óra, melyen a szaktárgyak szavait és kifejezéseit dolgozzuk fel a tanmenet és a minimumkövetelmények alapján. Az órákat évfolyamonként szervezzük általában két csoportban (kezdő és haladó). A kezdő csoportokban azon diákok tartoznak, akik maximum 1 éve tanulnak magyarul, de matematikából, angolból kapnak jegyet. A haladó csoportokba azok a diákok járnak, akik több éve tanulnak magyarul, de szüleik egyáltalán nem beszélik az iskola nyelvét. Hiányoznak a szaktárgyi ismereteik anyanyelvükön, így magyarázni kell a történelem, fizika, kémia, biológia fogalmait magyar nyelven.

Komplex matematikai–nyelvi–idegen nyelvi óra: A tanórán belül a fejlesztőpedagógiához hasonlóan több készséget fejlesztünk, fókuszban a magyar mint idegen nyelv, a logikai ismeret, az írás és olvasás 1–2. osztályos korcsoportban és 3–4. osztályos korcsoportban indítjuk heti 4–8 tanórán. Az órákat tanító–fejlesztőpedagógus–MID végzettségű kolléga tartja.

Taneszközök

Iskolánkban külön magyar mint idegen nyelv szaktantermeket alakítottunk ki az első emeleten, amelyek projektorral, számítógéppel, tablettel felszereltek. A termekben találhatóak a magyar mint idegen nyelvi szakkönyveink (magyar mint idegen nyelv könyvek gyerekeknek és felnőtteknek, óvodásoknak, alsó és felső tagozatosoknak szóló könyvek, hungarológiaihoz kapcsolódó könyvek). Ezeken túl plakátok, kártyák, társasjátékok, plüssállatok, Logico Primo és Piccolo készletek, további fejlesztő játékok állnak rendelkezésünkre, hogy szemléletes és játékos magyar mint idegen nyelvi órát tarthassunk tanulóinknak.

Az online eszközök használata is a tanóráink része. A *Zahra és Zia* tananyagcsomag része egy e-learning felület, ahol a fejezetekhez kapcsolódó gyakorlófeladatok találhatóak teljesen kezdő szinten. Előszeretettel használjuk a *Kahoot*, *Tankocka* és a *Wordwall* oldalakat is, ahol több szinten találhatóak feladatok. A nagyobb diákok számára 1–1 okostankönyvi feladat is hasznos.

Az általános iskolás magyar mint idegen nyelvi órára való készülés számunkra nem csupán abból áll, hogy a könyv melyik oldalát tanítjuk: szemléletes, színes, vidám

eszközökkel, játékokkal fogjuk meg a diákok figyelmét és keltjük fel érdeklődésüket a magyar nyelv és kultúra iránt.

Értékelési rendszer

Az iskola pedagógia programja rögzíti a külföldi diákok értékelésére vonatkozó elveket és szabályokat: Magyar mint idegen nyelv tantárgyból szöveges értékelést kapnak félévkor a diákok. Év végén vizsgát írnak a tanulók, mely írásbeli és szóbeli részből áll. Százalékosan értékeljük őket, és szintjüknek megfelelően a bizonyítványba a *jól megfelelt/megfelelt/nem megfelelt* szöveg kerül.

Év elején szintfelmérő tesztet írnak a tanulók, melyet egyénre szabott szinteken kapnak meg: kezdő és haladó nyelvi tesztet írnak a nyelvórára járók, valamint szövegértési tesztet kapnak a csak szakszövegórára járó tanulók.

A félévi vizsga és az év végi vizsga is teljes mértékben diákra és csoportra szabott: a kérdéseket életkorunknak, nyelvi készségüknek, írásképességüknek megfelelően állítjuk össze. Az év végi írásbeli tesztet kiegészíti egy szóbeli vizsga, ahol a diákok képleírást végeznek, és általában az iskolai élettel kapcsolatos szituációs helyzeteket oldanak meg. Az írásbeli és szóbeli eredményeket vizsgalapon vezetjük, ennek lezárásával adjuk az év végi bizonyítványba az értékelést.

A külföldi tanulók esetében szükséges iskolai dokumentum a felmentési határozat, melyet félévente adunk ki. Szerepelnek benne az alapadataik mellett az év eleji felmérő alapján mely nyelvi csoportba soroltuk őket, milyen tanórákról visszük el magyar mint idegen nyelvi órákra, valamint e kettő információ alapján milyen tantárgyak értékelése alól mentjük fel teljesen vagy részben őket. Részfelmentés alatt értjük például matematikából a szöveges feladatok megoldása alóli felmentésüket vagy magyar nyelv és irodalomból a helyesírás értékelése alóli felmentést.

A mentesítéseket fokozatosan vezetjük ki a tanulók életéből: első tanévben a teljesen kezdő diákok teljes felmentést kapnak, csak magyar mint idegen nyelvből kapnak értékelést. A második tanévben készségtárgyakból, testnevelésből, matematikából, angolból, informatikából kapnak értékelést, amennyiben részt vesznek azokon a tanórákon. A második tanév második felében további tantárgyakat nyitunk meg számukra egyéni képességeik függvényében, amelyből tudnak jegyet szerezni, mint például a természetismeret vagy a földrajz tantárgy. A harmadik tanévben csak magyar nyelv és irodalomból mentjük fel őket. Mivel a diákjaink különböző gyorsasággal haladnak, így a nehezebb irányba is eltérhetünk: vagyis a tehetséges diákok több tárgyból kaphatnak már korábban is érdemjegyet, amennyiben a szaktanárok is úgy látják.

Mіндеzen felmentések megállapítása és betartása mögött a magyar mint idegen nyelv tanárok és a tanítók, szaktanárok együttműködése áll. Az általános iskolás magyar mint idegen nyelv tanárnak sokoldalúnak kell lennie és a következő területeken is rendelkeznie kell szaktudással: 1. óvoda, iskolaérettség, DIFER-mérés; 2. alsó tagozatos ismeretek (írásitanítás, olvasástanítás, matematikai szakszavak elsajátítása); 3. felső tagozatos ismeretek (tantárgyak szakszavainak ismerete, összefüggések értése); 4. fejlesztőpedagógia módszerei (az SNI, BTMN jellegzetességei, fejlesztési lehetőségei).

A külföldi diákok integrációja és oktatása nagyfokú rugalmasságot és nyitottságot vár el az egész tantestülettől, kiemelten fontos, hogy a diákokat támogassuk és segít-

sük iskolai életük során. Magyar mint idegen nyelvi munkaközösségként segítséget nyújtunk az osztályfőnököknek, szaktanároknak és az iskolapszichológus bevonásával érzékenyítő foglalkozásokat tartunk. A tanév alatt folyamatosan konzultálunk az osztályfőnökökkel és szorosan együttműködünk a szaktanárokkal abban a tekintetben, hogy az adott diáktól mit várhatnak el a saját szakórájukon.

Összegzés

A magyar mint idegen nyelv tantárgy a „közoktatás mostohagyereke” (Pelczer, 2015, pp. 73–83) gondolat ellenében a Dr. Mező Ferenc Általános Iskolában kollégáimmal együtt szeretnénk az általános iskolák számára egy nyelvoktatási, integrációs modellt mutatni. 2018 óta folyamatosan alakítjuk, módosítjuk, fejlesztjük pedagógiai programunkat. Számunkra a középpontban a gyermek egyénre szabott nyelvi fejlődése, iskolai integrációja áll, melyhez a legfrissebb módszertani eszközöket, taneszközöket használjuk. Célunk, hogy a külföldi diákok számára a törvényekben megfogalmazott egyenlő hozzáférés minőségi oktatással párosuljon.

Összefoglaló gondolatok, következtetések

A fentiekben bemutatott mindkét oktatási intézmény egyedinek mondható abban a tekintetben, hogy saját erőforrásaikat felhasználva dolgozták ki a külföldi tanulók fejlesztésére leginkább hatékony gyakorlatokat a saját intézményük kereteinek és lehetőségeinek megfelelően. Nehéz dolguk van, hiszen – mint azt Füredi Éva tanulmányában olvashatjuk – nincs az oktatásirányítás részéről olyan programajánlat, amely az inkluzív pedagógiai megoldásokhoz nyújtana ajánlásokat. Ezek hiányában minden iskolának egyedül kell megküzdenie az ehhez kapcsolódó kihívásokkal, ahol tanulnak magyarul nem beszélő diákok.

Az általunk vizsgált két iskola programja sok elemben eltér, mivel az egyik általános iskola, a másik gimnázium, így a diákok életkora is más. Az évfolyamok száma eltérő, nagyobb apparátus és egyúttal nagyobb mozgástér is kapcsolódik a 8 éves képzéshez; amíg 4 év alatt másként érdemes szervezni a fejlesztés menetét, hiszen rövidebb idő áll rendelkezésre, és magasabb életkorú tanulókkal kell számolni. Az oktatási munka kimeneti célja is más, hiszen az egyiknél a középfokú oktatásba való bejutás a cél, a másikinál az érettségi vizsga sikeres teljesítése. Mindeközben a tanulmányi sikeresség mellett, vagyis a tantárgyi követelmények teljesítésén túl, a tanulók nyelvi és társas inklúziójának a segítése áll a középpontban számolva a folyamat rövid és hosszú távú hatását. Mindezen tényezők érvényesítése és figyelembe vétele az iskolai munka során roppant nagy felelősséggel jár mind a pedagógusokra mind az iskolavezetésre nézve.

A két szintér közötti különbségek mellett a sikeres működés szempontjából a hasonlóságokat fontosabbnak találjuk. Alapvetően meghatározó jelentőségű az iskolavezetés elkötelezettsége, nagyfokú problémaérzékenysége és példaértékű emberisége, empatisálása azokkal a gyerekekkel és fiatalokkal, akikkel naponta találkoznak az intézményük folyósóin.

Az ilyen típusú vezetői attitűd a tanári kar viszonyulását is meghatározza, mivel a kezdetektől olyan kollégák állnak a kezdeményezések mellé, akik ilyen keretben akarnak dolgozni és nem melleleg képesek is erre. Ez a folyamat oda vezet, hogy a

tanári kar egésze támogatja a programok működését, így nem válik esetlegessé, hogy a külföldi diák melyik tanártól milyen elvárást vagy elfogadást kap. Az intézményekben így módon kialakult közös elköteleződés azt eredményezi, hogy a vezetéstől a tanári kar szabad kezet kap a tanulók mindennapi iskolai életének a szervezésében és gyakorlatilag önállóan dolgozták ki, és autonóm alakítják a tanulási folyamatot.

Mindkét koncepciónak jellemzője, hogy hosszú ideje működő rendszerek, így jól látható, hogy fenntarthatóak az ilyen típusú programok, nem kódolt bennük az erodálódás és majd a megszűnésük.

Az intézményi szerveződés előnye, hogy gyorsan képesek reagálni a felmerülő problémákra. Hatékony megoldási útjaik vannak, hiszen hosszan fennálló működésük miatt rengeteg tapasztalatot és tudást halmoztak fel. Nagy arzenállal rendelkeznek az alkalmazható pedagógiai eszközök terén, így a közösségi gondolkodás során hamar jutnak döntésre, nem várnak külső döntéshozók válaszára és ajánlásaira. A gyors(abb) reakció az elmúlt másfél évben egyébként más iskolákra is jellemző volt, csak miután többnyire nem tudtak korábbi pedagógiai gyakorlatukra építeni, nem mindig volt kellően hatékony a választásuk.

Tanulmányunk végkövetkeztetése és üzenete az, hogy a társadalmi és közoktatásbeli kontextus ismeretében a pedagógiai munka rugalmas kezelése intézményi szintű elhatározás kérdése. A hatékonyság érdekében a különböző intézmények közötti kommunikáció facilitálása a cél, hogy minél szélesebb körben el tudjanak terjedni a már kipróbált szervezési, órarendtervezési, óraszervezési, tanítási technikák.

IRODALOM

- Baker, C. (2011). *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters.
- Bartha, Cs. & Hámos, I. Á. (2011). Cigány közösségek, nyelvi sokszínűség és az oktatás nyelvi kihívásai. Magyarországi helyzetkép. *Európai Tükör*, 16(3), 107–131.
- Füredi, É. (2023). Külföldi gyerekek iskolai integrációja Magyarországon – szükségletek, lehetőségek és kihívások. *Modern Nyelvoktatás*, 29/3–3, 80–100.
- García, O. & Kleifgen, J. A. (2010). *Educating Emergent Bilinguals: Policies, Programs, and Practices for English Language Learners – Language and Literacy Series*. Teachers College Press, Columbia University.
- Jakab, Gy. (2011). A migráns tanulók oktatási problémái, a multikulturális oktatás magyarországi gyakorlatának feltárása. *Új pedagógiai szemle* 61(8–9), 144–164. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00148/pdf/EPA00035_upsz_2011_08-09_144-164.pdf
- Lukács-Somos J., Ottucsák M. A. & Székely O. (2018). *Zahra és Zia* – magyartanulást segítő tananyagcsomag honlapja http://jmsz.hu/oktatasi_segedanyagok/e-learning-munkafuzet-es-teszt/ (2022.08.11.)
- Nádor, O. (2019). *Régi és újabb nyelvoktatási módszerek*. Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó.
- Nagyházi, B. (2018). Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart – gyerekeknek? *Hungarológiai Évkönyv*, 19, 74–84 http://epa.oszk.hu/02200/02287/00019/pdf/EPA02287_hungarologiai_evkonyv_2018_01_074-084.pdf
- Ottucsák, M. A. (2014). Migráns gyerekek magyar mint idegen nyelvi oktatása tanodai keretek között. *THL2*, 9(2), 118–28. http://real.mtak.hu/73653/1/EPA01467_thl2_2014_2_118-128.pdf

- Pelczer, K. (2015). A magyar közoktatás „mostohagyermek”: a magyar mint idegen nyelv tanítása. *THL2*, 10(1), 73–83. http://real.mtak.hu/73391/1/EPA01467_thl2_2015_1_073-083.pdf
- Schmidt, I. (2020). Az alfabetizálás szerepe a magyar nyelvtudás kialakulásában. In Ludányi, Zs., Jánk, I. & Domonkosi, Á. (Szerk), *A nyelv perspektívája az oktatásban* (pp. 477–486). Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.477>
- Schmidt I. & Nagyházi B. (2020). *Magyar nyelv-tanítás gyermekeknek*, L'Harmattan Kiadó Budapest. <https://doi.org/10.56037/978-963-414-632-2>
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Multilingual Matters.

Dokumentumok

- Dr. Mező Ferenc Általános Iskola pedagógiai programja* http://mezosuli.hu/images/dokumentumok/2020_21/pp_20200824.pdf (2022.08.14.)
- OM közlemény 2006. OM közlemény a külföldi állampolgár gyermekek, tanulók interkulturális pedagógiai rendszer óvodai nevelése és iskolai nevelése-oktatása irányelvének kiadásáról 2006.* <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/interkulturalis/interkulturalis> (2022.08.04.)

LEHEL DOROTTYA – FAZEKAS GYÖNGYVÉR – REZNYIK ZSUZSANNA

Reform a nyelvoktatásban – hogyan tanuljunk meg észtil játékosan

Interjú Lea Kreininnel

A Károli Gáspár Református Egyetemen járt az észti nemzetiségű Lea Kreinin, akit sokoldalú oktatási módszereiről kérdeztünk. A tartui egyetemen finnugor, észti és magyar szakos hallgató volt, diplomamunkáját a magyar igeekötőkről írta. A Glasgow-i Egyetemen doktorált, ezután az ELTE-n volt lektor. Észti nyelvet tanított és irodalmi műveket fordított magyarról észti nyelvre, köztük Tóth Krisztina novelláit. A Zoom alkalmazáson keresztül, magyarul beszélgettünk új, játékos nyelvtanulási eljárásairól.

F.Gy.: Nagyon izgalmas kis látogatás volt most ez, néhány napig Magyarországon. Észtországból érkezett és a nyelvvel, az észti nyelvvel foglalkozik. Emellett megtanult magyarul is, így adódik a kérdés, hogy miért tanul meg egy észti magyarul – azon kívül, hogy a két nyelv egy nagyobb nyelvcsalád tagja?

L.K.: Ez nagyon jó kérdés. Amikor kisgyerek voltam a szovjet időkben, nálunk is vetítették a többi szocialista ország gyerekfilmjeit, és volt egy magyar film. Egy körfolyosós ház volt benne, meg egy család. Már nem is emlékszem, hogy mi történt pontosan, de nekem nagyon tetszett a magyar nyelv, az ahogyan hangzott és hogy semmit nem értettem.¹ Izgalmasnak és nagyon egzotikusnak tűnt és még emlékszem arra is, hogy volt benne valami olyan, mint „högyölörök”. Sokáig gondolkoztam azon, hogy mi lehet ez a „högyölörök”, és csak egy évvel ezelőtt jöttem rá hogy „hogy örülök”, ezt hallottam. A másik dolog, ami miatt elkezdtem magyarul tanulni, Janikovszky Éva és Szabó Magda, mert nagyon szerettem a könyveiket. Amikor kisgyerek voltam, imádtam a Sziget-kék című művét. Hétszer vagy nyolcszor olvastam már, ez volt a kedvenc könyvem. Ezért amikor lehetőség nyílt az egyetemen, hogy tanuljak magyarul, akkor elkezdtem.

F.Gy.: Mik azok a nagyon jól megtalálhatók közös pontok, amelyekbe bele tud kapaszkodni egy nyelvtanuló? Például, ha egy észti magyar nyelvet tanul, vagy egy magyar úgy dönt, hogy „na, akkor belevágok az észti”?

¹ Észtországban a filmeket eredeti nyelven, szinkron nélkül vetítették, felirattal.

L.K.: Első látszatra semmi köze nincs egymáshoz a két nyelvnek. De ha valaki tanulni kezdi az egyik nyelvet, akkor gyorsan rájön arra, hogy a magyar és az észt szerkezetileg nagyon hasonlít egymásra. Mondjuk nálunk nincs annyi eset, magyarban kicsit több, nekünk csak tizenhat esetünk van. De szerkezetileg összeegyeztethető és a nyelv belső logikája is ugyanaz, hogy hogyan fejezünk ki valamit. Ezért nekem nem volt nehéz, de azért hibázok még mindig, amikor magyarul beszélek. Vannak rokon szavak, kb. száz szótő, ami ugyanaz, finnugor eredetű, nagyon ősi. Magyarban 'kéz' – észtben 'käsi' 'víz' – 'vesi', 'vér' – 'veri', és 'hal' – 'kala', és 'úszik' – 'ujub' és a többi. Egy nagyon híres észt filmrendező-operatőr, AlarKivilo – aki egyébként külföldi észt, Kanadában nőtt fel – ő mondta, hogy valamikor forgatott egy filmet Magyarországon. Az itteni asszisztenssel rájöttek, hogy van egy szó, ami teljesen egybeesik a magyarban és az észtben: a 'gumimatrac'! Ez nagyon-nagyon vicces volt.

F.Gy.: Márpedig ez valószínűleg nem a közös együtt töltött sztyeppe-i életükből származik! Na, most már legalább tudunk egy szót biztosan észtül ez a gumimatrac! Ha már hagyományoknál tartunk. Mennyire őrzik az észt a nyelvüket, nyelvi hagyományukat? Tehát mennyire ragaszkodnak hozzá, mennyire tudatosan figyelnek arra, hogy hogyan beszélnek, hogyan használják a nyelvüket?

L.K.: Most nálunk is van egy nagy vita arról, hogy az észt nyelvnek milyen lesz a jövője. Vita tárgya, hogy esetleg az angol nyelv veszélyes az észt nyelvre, illetve hogy a fiatalok már nagyon sokan tudnak jól angolul és az angol nyelv egyre inkább az élet minden szférájában ott van. Attól félnek az észt, hogy lehet, az észt nyelv 100 év múlva már nem lesz. Szerencsére nálunk az összes szoftver, az összes modern eszköz, pl. a telefon beszél hozzánk észtül és van több korszerű program, amit lehet használni. Nagyon jó nyelvtechnológiát fejlesztettek: eszközt a nyelvtanuláshoz, a nyelv használatához, online szótárakat, mindenféle programokat. A hagyományokat pedig nagyon is őrzik az észt emberek ott Észtországban. Egy nagyon fejlett kis ország, mindenhol wifi van és néha lehet látni embereket népviseletben: ülnek valahol az erdő kellős közepén és laptopon keresztül intézik a dolgaikat. Ott az erdőben... Ez nagyon észt!

R.Zs.: Meséljen egy kicsit munkáiról, újszerű nyelvtanulási eszközeiről!

L.K.: Írtam egy olvasókönyvet, amelynek címe „[Margus, kass ja õunamoos](#)”, magyarul *Margus macska és az almalekvár*. A történet egy fiúról szól, aki észt, viszont Kanadában nőtt fel, nagyapja Észtországban született és emigrált a család. Amikor nagyobb lesz a fiú, Észtországba utazik. A mese azért érdekes, mert ő is ugyanúgy felfedezi az országot és a kultúrát, mint egy igazi külföldi. Nem tökéletesen beszéli a nyelvet, és így keresi a helyét egy idegen társadalomban. A történet műfaja krimi, a szöveg egyszerű, hasznos és élvezetes. A szóhasználata az A2 szintű tanulókat is megragadja. Azt még hozzá szeretném tenni, hogy a könyvbe tudatosan beleírtam sok észt népszokást és hagyományt, hogy ne látszódjon tananyagnak. A könyvecske végén vannak szövegértési feladatok megoldással.

Jelenleg írom a hatodik történetet és tervben van, hogy egy észt nyomda kiadja.

Illetve, vezetek egy [honlapot](#) (eesti.life/easy-uudised), mely az aktuális híreket tartalmazza könnyebb nyelvi kifejezésekkel, struktúrákkal. Ha esetleg ismeretlen vagy magasabb szintű szót tartalmaz a cikk, az olvasók egy hiperlinken keresztül egy ta-

nulói webszótárhoz juthatnak el ([Sõnaveeb](#)). A portál maga angol nyelvű és azok számára készült elsősorban, akik Észtországban élnek és angolul tudnak, de még nem beszélnek elég jól észtül. A cikkek egyszerű nyelvtant és alapszavakat tartalmaznak.

Ez azért is jó, mert eddig nem volt semmi ehhez hasonló, és nagyon jó visszajelzéseket kaptam, tetszett az embereknek. Igyekszem úgy írni, hogy az élet minden oldalát érintse, például szó van „Isadepäev”, az apák napjáról, vagy arról, hogy egy új szélenergiaparkot építettek stb.

L.D.: Vannak tanulói képeslapok is, igaz? Mi a háttere ennek a módszernek?

L.K.: Részesen voltam egy projektnek, amelynek a végeredményeként létrehoztunk képeslapokat, melyek észt nyelvtanulóknak szólnak. MarkoMäetamm nagyon híres grafikus, a stílusa is nagyon klassz. Én harcoltam, hogy ő legyen, aki illusztrálja ezeket a képeslapokat, mert vicces, de nem gyerekes karikatúrástílusa van.

Összesen 24 [képeslapot](#) terveztünk, ugyanolyanok, mint egy sima képeslap, fel lehet adni postán is. Annyiban tér el a normális üdvözlőlaptól, hogy észt köszöntés, búcsúzás és gratuláció mellett mindenféle más témák is megjelennek, amelyek a kezdőknek hasznosak lehetnek. Így a számok, méretek, családi megnevezések (anya, apa, unokatestvér, üknagymama), egyszerű párbeszéddek, évszakok, milyen eszközökkel lehet közlekedni, hogyan rendeljünk egy kávézóban.

Ami kézzel nem fogható, de igencsak hasznos módszer: a tanulmányi séta. Jár hozzá egy kis munkafüzet és vásárlás közben bele kell írni, amit épp látunk, húsféléket, zöldségeket, van benne nyelvtani rész is, mint például a többes szám jelzése, színek, kedvenc ételek és italok megírása.

L.D.: Kiknek szól a tananyag, milyen korosztálynak, milyen nyelvi szinten érdemes nekikezdeni?

L.K.: Én azt tudom mondani, hogy ezek a tananyagok, amiket én készítettem, főleg kezdőknek valók, de ez nem jelenti azt, hogy nem szól azoknak, akik már jól tudnak észtül. Szóval mindenkinek!

R.Zs.: Mi motiválta, hogy tananyagokat készítsen?

L.K.: Amikor Magyarországra jöttem észtet tanítani huszonvalahány évvel ezelőtt, akkor nagyon nehéz volt a tanítványaimnak, mert nem volt semmilyen nekik szánt olvasmány. A gyermekirodalom is nagyon nehéz tud lenni. A felnőtteknek szánt irodalom szinte tele van szlenggel és archaizmusokkal, súlyos szerkezetű mondatokkal és azért kezdtem erre gondolni, hogy kellene írnom egy ilyen könyvet, amit könnyű, élvezetes olvasni. Tulajdonképpen nagyon kreatív, ugyanakkor technikailag nem egy könnyű feladat.

R.Zs.: Nekem nagyon tetszik ez a kreatív oldal, ahogy a könyvecske össze van állítva. Örülök, hogy egy macska is van benne!

L.K.: Bemutatnám az ihletőt! Hermannak hívják és azért lett nekem macskám, mert ezt a könyvet írtam. Mozgékony ez a macska, nem bír Zoomon ülni, inkább szaladgálna.

R.Zs.: Mi a következő lépés? Mik a tervei a jövőre nézve?

L.K.: A kiskönyv és a hírportál folytatása mellett még írok tananyagokat orosz gyerekeknek, akiket tanítok. B1 szinten, ez sem kifejezetten egy tankönyv, hanem inkább játékos feladatok, melyeket az iskola falain kívül kell teljesíteni a városban. Észtországban, főleg Tallinnban nagyon sok orosz lakos van. Azt mondják a tanítványaim, hogy én vagyok az első, akivel észtül beszélnek, mert a többiekkel oroszul vagy angolul. A jövőben hasonló kreatív tananyagokat szeretnék készíteni.

R.Zs.: Nagyon kíváncsian várjuk az újabb ötletes és találékony nyelvtanulási módszereket!

INTERJÚ

MADARÁSZ BARBARA

Kreatív módszerek az észt nyelvtanításban

Interjú Marju Ilves-szel

A tavalyi év decemberében két különleges személy látogatta meg a Károli Gáspár Református Egyetemet. Marju Ilves, volt magyarországi észt lektor, és Lea Kreinin mindketten innovatív észt tananyagkészítők, tapasztalt nyelvtanárok, akik újító módszereikkel felpozícionálták az észt nyelv oktatását hazájukban, és most ezeket az alternatív módszertani fogásokat megismertették a magyarországi oktatókkal és diákokkal is.

Marju Ilves kollégájával, Leelo Kingisepp-pel közösen létrehoztak egy sikeres online tanulóprogramot, amely egyaránt szól kezdő (Algajatele, A2 szintig) és haladó (Edasijõudnutele, B1 szinttől) észt nyelvtanulók számára. A Keeleklikk honlapot (<https://www.keeleklikk.ee/>) eredetileg orosz anyanyelvű tanulónak készítették. A tananyag ma már angol és ukrán közvetítőnyelven is elérhető, így az észt nyelv iránt érdeklődők szélesebb köre számára is jól használható. A program fő célja az önálló nyelvsajátítás támogatása, amely a moduláris felépítése révén teszi lehetővé a könyved egyéni haladást.

Az autodidakta tanulási lehetőség mellett más oktatási megoldásokkal is találkozhattunk. Bemutatásra kerültek az útleveleformában megszerkesztett tanulókártyák. A valóban útlevele külsejű tanulókártyák egy-egy nemlétező személyt jelenítenek meg. Fotót és számos személyes információt tartalmaznak az adott személyről, például születési helyet és dátumot, nemzetiséget, telefonszámot, személyi számot, foglalkozást, hobbit stb., melyek segítségével a nyelvtanuló sok hasznos kifejezést sajátíthat el a nyelvtanulás korai szakaszában is, és általuk megtanulhat releváns kérdéseket is feltenni. Ez kezdő szinten különösen fontos, hiszen az egyik fő didaktikai cél ekkor a személyleírás magunkról és másokról.

Marju Ilves 2000-től 2006-ig észt lektorként tanított Magyarországon. Észtországba való visszaköltözése után a Tallinni Egyetemen kezdett dolgozni, ahol többek között tananyagfejlesztéssel foglalkozott. Kollégáival közösen több tananyagot is kidolgoztak. Jelenleg elsősorban a Settle in Estonia (<https://www.settleinestonia.ee/>) programban dolgozik nyelvoktatóként és tananyagkészítőként. A program révén igyekeznek megkönnyíteni az Észtországba bevándorlók számára a beilleszkedést és az új környezetben való eligazodást. Az alábbi magyar nyelvű (online) interjút Marju Ilves-szel a Károli Gáspár Református Egyetem hallgatói és tanáruk, Anne Tamm készítették. A beszélgetés során Marju eddigi munkásságáról, jövőbeli terveiről és a magyar nyelvhez való kötődéséről mesélt részletesebben.

M.B.: A nevéhez köthető legnagyobb és talán legismertebb munka a Keeleklikk honlap két online észt nyelvkurzus. Mit érdemes tudni erről a felületről?

M.I.: Leelo Kingisepp kollégámmal kezdtük el megírni a különböző nyelvi tartalmakat a *Keeleklikk*hez, ami több mint tíz éve történt már. Ezt egy átfogó online kurzusnak szántuk, ahol teljesen az alapoktól kezdve haladó szintig el lehet jutni angol vagy orosz közvetítőnyelv segítségével. A kezdő szintű kurzus összesen tizenhat leckéből áll. Ezekben körülbelül kétszáz rövid kis animáció színesíti a közel száz nyelvtani videót, így megannyi különböző feladattípussal lehet gyakorolni a videókból megtanult nyelvtani formákat. Maga a *keeleklikk*¹ szóösszetétel 'keel' mint nyelv és a 'klikk' mint kattintás szavakból tevődik össze. Ezzel kicsit arra akartunk utalni, hogy elég sokat kell majd kattintani a kurzus során, hogy nyelvileg előrébb jusson az ember. Az érdekesség kedvéért egyszer összeszámoltuk, hogy közel tízezerszer kattint a tanuló, míg elér a tananyag végéig. Nagyon fontos, hogy a megszerzett tudást is mérheti a tanuló: vannak modulzáró tesztek, a kurzust pedig egy vizsga zárja le. A számos különböző és változatos gyakorlófeladat között van fogalmazás is, amelyre mindig egy észt tanárkolléga válaszol, tehát van lehetőség anyanyelvi észtekkel is levelezni. Fontos megjegyezni, hogy ők nem a szoftver részei, hanem nagyon is valós személyek. Jelenleg harminchatezer regisztrált felhasználója van a *Keeleklikk*nek, így naponta ötven levél is beérkezhet a tanárokhhoz. Meglehetősen nagy munka volt létrehozni ezt a felületet, sok kolléga vett részt benne, és végül 2014-ben díjat is kaptunk érte (*Keeletegu* – „A nyelvi tett”).

A *Keeletee*² gyakorlatilag a *Keeleklikk* folytatása, ahol már B1-es szintre lép a tanuló. A felépítése nagyon hasonló a *Keeleklikk*hez, habár kevesebb, összesen tizenhárom leckéből áll. Ettől függetlenül az elsajátítandó anyag mennyisége ugyanakkora. Újdonság a *Keeleklikk*hez képest, hogy itt már autentikus interjúkat hallhatunk átlagemberek szájából, akik nem csak anyanyelvi észtek lehetnek, hanem észtül már jól beszélő külföldiek is. Természetesen a szórakoztató nyelvtani videók és animációk itt is megmaradtak. A nyelvtani videók itt valamivel interaktívabbak, előfordul, hogy a videó során kap a tanuló egy kérdést, amit azonnal meg kell válaszolnia, különben nem haladhat tovább az anyaggal. Tesztek is ugyanúgy találhatók az egyes fejezetek és modulok végén, illetve továbbra is van lehetőség fogalmazásos feladatokon keresztül levelezni észt nyelvtanárokkal. Ezen a szinten már arra is van lehetőség, hogy hangfelvételt küldjön a tanuló a tanárnak, ezáltal a kiejtéséről és beszédkésztségéről is kaphat visszajelzést, bár a tanárok csak írásban kommunikálnak a tanulókkal. Ma már okostelefonon is elérhető a felület mindkét kurzusa.

Inga Salurandnak, a kiváló észt színésznőnek nagyon fontos volt a szerepe a folyamatban, hiszen angolul és oroszul is kiválóan beszél, így a rövid oktatóvideókban vele találkozhatnak a tanulók. A visszajelzések arról tanúskodnak, hogy ezek a videók szórakoztatóan képesek átadni a legnehezebb nyelvtani egységeket is, aminek nagyon örülünk, hiszen miért is kellene a nyelvtannak unalmasnak lennie? Mindig is mondtam, hogy ez az életművem.

1 szabadfordításban 'nyelvre kattintás' (*keel* = nyelv)

2 szabadfordításban 'nyelvi út/út a nyelvhez' (*tee* = út)

M.B.: A Keeleklikken valóban látszik, hogy módszertanilag egészen más stratégiát követ, mint amit a hagyományos tankönyvektől megszokhattunk. Sokkal funkcionálisabb szemlélettel áll a Keeleklikk a nyelvhez. Hogyan jutottak el ehhez a szemlélethez?

M.I.: Amikor Magyarországon tanítottam lektorként, a nyelvtanításban gyakran leíró hozzáállással találkoztam. Megnézhetjük például a komitativusz funkcióját, hogyan hozzuk létre a formát, de ez még önmagában nem nyelvhasználat. Felismertem, hogy a nyelvet „szeletelni” kell, és mindig csak egy kis részletet odaadni a diáknak. Egy idő után a sok kis részletből összeáll egy nagyobb egység, a végén pedig az egész rendszer. Teljesen más a funkció, ha azt mondom, hogy ’kávét iszom cukorral’, mint hogy ’busszal megyek’. Ez a szeletelés lényege. Egy nyelvi jelenséget nem adhatok oda rögtön teljes egészében. Nem kell azonnal mindent tudni, elég apránként egy kis funkciót elsajátítani. Ma azt nézzük meg, hogy ’cukorral’, később pedig jöhet, hogy ’busszal’. Ez nagyon fontos kezdő szinten, hogy ne erőltessük rögtön az összes alakot, az összes funkciót, hanem egyszerre csak egy funkció és egy forma. Szépen lassan összeáll a teljes rendszer.

M.B.: Milyen korábbi tananyagok kötődnek még az Ön nevéhez? És milyen újítások születtek az utóbbi időben?

M.I.: Az első tananyagot még Csire Márta kollégámmal készítettük együtt, amikor Magyarországon éltem. Ez volt a *Kezdők észt nyelvkönyve*, ami először húsz évvel ezelőtt jelent meg, a legújabb kiadása pedig tavaly jött ki. Ez inkább fordítási munkának indult, mégis ez tekinthető az első általam készített tananyagnak.

A *Keeleklikk* mellett írtunk még két tankönyvet is, ami a *Keeleklikk* sorrendjét követi, tehát szintén leckéből áll össze. Az egyik könyv a beszédképesség fejlesztésével foglalkozik, a másik pedig az írásképességgel. Mivel ezek produktív készségek, online felületen nagyon nehéz fejleszteni őket, ezért gondoltuk úgy, hogy szükség van ilyen típusú tananyagra is, mert ezeket személyes csoportos oktatásban jól lehet használni. Én magam is ezekből a könyvekből tanítottam észt mint idegen nyelvet a Tallinni Egyetemen.

Leelo-val az integrációs alapítványnak is készítettünk olyan színes kis kiegészítő anyagokat, mint például a *keelekohvik*³. Ez tulajdonképpen inkább módszertani oktatóanyag, tehát elsősorban tanároknak készült, viszont nem feltétlenül kell tanárnak lenni ahhoz, hogy valaki vezessen egy ilyen úgynevezett „nyelvi kávézót”.

Csináltunk még tanulói naptárt is (*Keeleõppija kalender*), aminek egyfajta szótár-funkciója van. Minden napra van megadott szó is, de a tanuló maga is írhat be minden napra szavakat, amiket aznap éppen elsajátított. Ezáltal a tanuló létrehozhatja saját szöszedetét.

M.B.: Beszéljünk egy kicsit a Settle in Estonia programról is. Mi is ez pontosan, és hogyan működik?

M.I.: A *Settle in Estonia* programot 2015-ben indítottuk el az Észtországba érkező bevándorlók segítségére. Eleinte még csak oroszul és angolul tanítottunk, és csak A1-es

³ szabadfordításban ’nyelvi kávézó’ (*kohvik* = kávézó)

szinten folyt az észt nyelvoktatás. A tananyag eleinte csak egy rövid füzetből áll. Ez a program elsősorban bevándorlók számára lett létrehozva, ezért használtunk közvetítőnyelvet, ugyanakkor ma már közvetítő nyelv nélkül tanítunk kezdő szinttől. Ehhez természetesen új tananyagokat kellett írunk. Leelo kollégámmal közösen elkezdtünk kidolgozni kifejezetten erre célra bizonyos tananyagrészteket: készítettünk egy kis szöszedetet, részletes oktatóanyagot és tanári módszertani kézikönyvet is. Az érdekesség ebben a tananyagban az, hogy a diákoknak és a tanároknak szánt oktatóanyag mennyisége nagyjából megegyezik, ebből is látszik, mekkora segítség volt a tanároknak ez az alapos útmutató a tananyaghasználathoz.

M.B.: Mi különbség a Keeleklikk és a Settle in Estonia program között? Máshogy folyik a tanítás?

M.I.: A *Keeleklikk* az önálló tanulóknak szól. Megvan a tanuló szabadsága arra, hogy akármikor leüljön a gép elé és addig haladjon a tananyaggal, ameddig szeretne. Ezzel szemben a *Settle in Estonia* program sokkal kötöttebb: például A1-es szinten van száz óránk, amiből nyolcvan órát tartunk meg tantermi körülmények között, esetleg Zoomon keresztül. Felváltva zajlik frontális és csoportos munkával a tanulás. Az aktuális csoportok összetétele nem változik, tehát ez egy klasszikus nyelvtanfolyamhoz hasonlítható. Mivel saját tananyagot dolgoztunk ki erre a programra is, így a *Settle in Estonia* program résztvevői a lehetőségekhez képest keveset használják a *Keeleklikk*-et. Ahogy azt korábban is említettem, a *Keeleklikk* angol vagy orosz közvetítőnyelvvel használható, de a *Settle in Estonia* program során csak észtül folyik a kommunikáció és az oktatás, ezért nem tudunk egyszerűen átmenni gyakorlatokat a *Keeleklikk*-ről. Persze előfordul, hogy egy-egy egyszerűbb témánál fel tudjuk használni a *Keeleklikk* bizonyos feladatait, például, amikor a színeket tanuljuk, mivel ott a szín elhangzása után egyszerűen csak rá kell kattintani a megfelelő színű körre. Ugyanígy a számok esetében is. Tehát a két fő különbség a *Keeleklikk* és a *Settle in Estonia* között, hogy egyéni vagy csoportos tanulásról van-e szó, illetve hogy használ-e közvetítőnyelvet.

M.B.: korosztálynak szólnak az előbbieken bemutatott tananyagok?

M.I.: Én főleg felnőttekkel foglalkoztam eddigi pályafutásom során, így az általam kigondolt tananyagok is nekik szólnak elsősorban. Ez a *Keeleklikk*re és a *Settle in Estonia* programra különösen igaz.

M.B.: És nyelvi szint szempontjából kezdőknek vagy akár a haladóknak is ajánlottak?

M.I.: Kezdőknek és középhaladóknak ajánlanám főleg. Ebben az esetben is az a helyzet, mint az életkornál, hogy a korábbi tapasztalataimból merítve alkottam meg a tananyagokat, és mivel inkább csak kezdőkkel foglalkoztam, az anyagok is rájuk koncentrálnak. Több, mint húsz éve tanítok észtet, és mindig volt kezdő csoportom. Amikor bevezették a Közös Európai Referenciakeretet, akkor volt először alkalmam átgondolni, és leírni nyelvi szintekre lebontva az észt nyelv tanításának módszertanát. Akkoriban benne voltam egy munkacsoportban, akikkel közösen ez volt a feladatunk. Ez alapján pedig azt tudom mondani, hogy az A1-es és A2-es szintek nagyon közel állnak hozzám. Ez az én szakterületem, a teljesen kezdő tanítványok.

M.B.: Mi motiválta Önt először arra, hogy tananyagokat készítsen?

M.I.: A hiány. Nem volt olyan kész tananyag az észt nyelv elsajátítására, amiből következetesen lehetett volna haladni, és ezáltal nyelvi értelemben eljutni valahonnan valahová. Leelo-val jól együtt tudtunk dolgozni a kezdetektől fogva, rengeteg elképzelésünket tudtuk megvalósítani már, de még mindig nagyon sok ötletünk van, csak sajnos kellő időnk nincs rá, hogy ezeket le is írjuk. Hiány pedig továbbra is van.

M.B.: Hogyan került kapcsolatba a magyar nyelvvel, és miért pont Magyarországot választotta?

M.I.: A Tartui Egyetemre jártam észt szakra, és fel lehetett venni B-szakot is. Volt több választási lehetőség, de egyik sem tetszett igazán. Aztán valahogy elem került a magyar szak. Nem tudtam semmit a magyar nyelvről, ezért úgy gondoltam, legyen valami új. Viszont magyar szak csak minden második évben indult. Mikor elsős voltam, nem indult, ezért a finnugor szakon kezdtem magyarul tanulni. A másodévet Németországban töltöttem, és amikor visszatértem a harmadévre, megint csak nem indult magyar szak, úgyhogy végül a negyedik évben sikerült magyar szakosként kezdeni. Az észt szak befejezése előtt eljöttem Magyarországra magyart tanulni, és Miskolcon végül is nagyon megtaláltam a helyemet, ezért úgy döntöttem, hogy a szakdolgozatomat is inkább magyar szakon írom meg. Akkoriban úgy alakult, hogy Szombathelyen észt lektort kerestek. Bár nem tudtam olyan jól magyarul, diplomám sem volt még, sem tanítási tapasztalatom, de belevágtam. Azt mondták, nem baj, gyere! Akkoriban még Budapesten, Debrecenben és Szegeden voltak még észt lektorok.

M.B.: Nehéz volt Magyarországon élni hat évet, és utána visszamenni Észtországba?

M.I.: Nem volt egyszerű, mert bár úgy éreztem, hogy elég volt egyelőre a magyarországi létből, mégsem tudtam igazán, hogy mihez kezdjek otthon Észtországban. Fogalmam sem volt, hogy Tartuban vagy Tallinnban kapok-e munkát, de ennek ellenére is visszamentem. Egy ideig Tartuban éltem egy barátomnál, ahol volt időm kitalálni, mit is szeretnék csinálni, újra be kellett illeszkednem Észtországban. De úgy gondolom, hogy jó döntés volt, és azóta is itthon tevékenykedem.

M.B.: Milyen volt észtet tanítani magyaroknak? Sokan érdeklődtek a kurzus iránt?

M.I.: Általában kiscsoportban tanítottam. Volt olyan évfolyam, ahol csak ketten voltak, de volt, ahol hatan. De természetesen szerettem, hiába kellett sokat készülnöm, mert ott jöttem rá, hogy mi az észt mint idegen nyelv. Anyanyelvüként ugye nem is gondolunk bele általában a saját nyelvünk rendszerébe, mert az természetes. Tanítás közben viszont át kellett gondolnom, hogy mi miért van úgy a nyelvben, és ezt hogyan lehetne elmagyarázni a diákoknak. Rengeteget fejlődtem a tanítás által és ez a folyamat azóta is tart.

M.B.: Mi a következő lépés? Vannak jelenleg tervben vagy kilátásban további tananyagok?

MI: Az egyik legfontosabb, hogy a Settle in Estonia anyagokat fel kellett újítanunk, ami nemrégiben meg is történt. Ezt tulajdonképpen évente megcsináljuk. Ezen kívül

sok tervünk és ötletünk van még Leelo-val, viszont mostanában fog megjelenni egy új társalgási könyvünk. Ezek természetesen külön nyelvi szintekhez igazodnak, tehát lesz A1-es és A2-es szinten alkalmazható változat, és elsősorban a megfelelő kérdések felvetésére koncentrálnak. Megjelennek különböző témák is. Szerintem az egy tévhit, hogy A1-es szinten csak azt kell tudnom elmondani magamról, hogy mi a nevem, milyen nyelveket beszélek, esetleg a kedvenc ételeimet. Ennél sokkal több mindenről lehet beszélni, ha a megfelelő kérdést teszik fel, vagy jól teszik fel azt a kérdést. Ezért gondoltuk úgy, hogy ezzel a koncepcióval állítunk össze egy tananyagot. Az is fontos szempont, hogy jelenleg egyre több ukrán érkezik Észtországba, ezért a tananyagtervezés és ötletelés folyamatában rájuk is gondolunk.

Anyanyelvi kompetenciafejlesztő munkafüzetek 17–33.

Budapest: Tinta Könyvkiadó 2019–2022

Az *Anyanyelvi kompetenciafejlesztő munkafüzetek* első 16 darabjáról a Modern Nyelvoktatás 2019. évi 2. számában jelent meg recenzióm. Az említett recenzió megírása óta eltelt időszak során, azaz 2019 nyara és 2022 ősze között a füzetek száma megduplázódott, sőt 2023-tól már a 34., a 35., valamint a 36. füzetet is forgathatják az érdeklődők. De kik is ők?

Az érdeklődők – az adott kiadvány témájától függően – lehetnek az általános, avagy a középiskolák tanulói, de akár főiskolások és egyetemisták is. Ahogy lehetnek, és kell is legyenek tanáraik is, hiszen a fiatalabbak leginkább magyartanáraik (esetleg szüleik) irányításával – az idősebbek természetesen önállóan – dolgozhatják fel a gyakorlatokat. A felhasználói korosztályról a korábbiakhoz hasonlóan most is a füzetek címe, esetleg alcíme tájékoztat, és szintén az alcím utal több esetben is a két szinten való felhasználás lehetőségére: „közép- és felsőfokú gyakorlatok”.

Most a sorozatnak a 17.-től a 33. számig terjedő füzeit tekintem át. Egyenként való részletes bemutatásukra ezúttal sem kerülhet sor, hiszen összesen tizenhét munkafüzetről van szó, ám nem is egy tanulságos és a kíváncsiságot felkeltő feladatra, esetleges problémára ez alkalommal is igyekszem a figyelmet ráirányítani. A bemutatandó füzetek közül a stilisztikához és a nyelvműveléshez egy-egy – a 25. és a 28. számú füzet –, a szövegalkotáshoz és szövegtanhoz három – a 17., a 19. és a 29. számúak –, míg a következő témakörökhöz egyenként négy-négy füzet kapcsolódik. Így a helyesíráshoz a 27., a 30., a 31. és a 32., a mondatelemzéshez és mondatszörendhez a 22., a 23., a 24. és a 26., végül a szókincs, a szófajtan és a szóalaktan problémáihoz a 18., a 20., a 21. és a 33. számot viselők tartoznak.

A füzetek ez esetben sem annyira egy-egy tankönyvi fejezetet dolgoznak fel, hanem sokkal inkább valamely speciális témakör áttekintését teszik lehetővé, nem kis mértékben egészítve ki a napjainkban az általános, illetve a középiskolákban használt anyanyelvi tankönyvek kínálta feladatokat. Néhány esetben pedig a tankönyvekben csak az említés szintjén megjelenő témakörökhöz is nyújtanak gyakorló anyagot. Előfordul ugyanis, hogy egy-egy terület – *fontossága ellenére* – legfeljebb érintőlegesen szerepel a tananyagban. Ezt tapasztaljuk pl. a mondatok szórendi kérdései kapcsán.

A füzetek külső formájáról, egységes felépítéséről már volt szó az első alkalommal, a korábban tapasztalt jellemzők valamennyi darabra vonatkozóan máig érvényesek. A formát illetően mindegyik munkafüzetre a nagyon szép, esztétikus megjelenés a jellemző, ami a sorozatszerkesztő Kiss Gábort és munkatársait egyaránt dicséri.

Ami a füzetek belső felosztását illeti, abban sem történt változás, a feladatok száma valamennyi füzetre jellemzően most is nagyjából 40 és 80 között mozog, gyakoriak az összetett feladatok. Amit az újabb füzetek kapcsán kiemelnék: a *Megoldás-rész* információkban való gazdagsága. Vagyis nem csupán a pusztá válasz, hanem sokszor részletesebb indoklás is szerepel a megoldásokat bemutató sorokban, valamint olykor akár a továbblépést segítő plusz információkat is tartalmaznak. Ilyenek főleg a mondattanhoz kapcsolódó közép- és felsőfokú feladatok füzetekben, valamint a szórendi és a stilisztikai munkafüzetben érhetők tetten. A szórendi munkafüzet igen sok utalása lapalji jegyzetben jelenik meg. Egyes feladatok nehézsége miatt is szükség van erre.

Jó néhány munkafüzetben a *bevezetés* részeként kapunk a tananyagban nem szereplő információkat a témaköréről. Ezzel találko-

zunk többek között a magyar igekötőkről szóló füzet elején. A három szerzőt is – ők H. Tóth István, Katri-Ann Malina és Róth Judit – felvonultató *Munkafüzet az igekötők tanulásához* (32.) rövid bevezető tanulmánya ilyen értelemben hiánypótlónak is mondható. A munkafüzet érdekessége még, hogy az utolsó rész feladatainak szövegei között itt egy nyelvészeti vonatkozású írás is rejtőzik, amelyik Reguly Antalról szól (37. oldal).

A szakirodalom legfontosabb vonatkozó darabjaira szintén a legtöbbször már a szerzői bevezetésben utalás történik, hiszen a diákok számára a feladatok eredményes megoldásához nem is egyszer nélkülözhetetlen például a megfelelő szótárakhoz való fordulás, sőt azok rendszeres használata. Van szerző, aki a szélesebb körű IKT (= Információs és Kommunikációs Technológiák) eszközhasználatát tekinti követendőnek. Több munkafüzet is van, ahol a megfejtéshez eljuttató szótárakra lábjegyzet utal. Egy- és kétnyelvű szótárak egyaránt elő kell, hogy kerüljenek a feladatok megoldása során.

Az anyanyelvi kompetenciafejlesztésről szóló füzeteket a *Modern Nyelvvoktatás* című folyóiratban bemutatni nemcsak azért hasznos, mert az idegen nyelvek sikeres elsajátításának az *anyanyelv elmélyült ismerete* az egyik záloga (s ilyen értelemben az anyanyelvi és az idegen nyelvi kompetencia egymást erősítik), hanem azért is, mert ezeket a gyakorlatosorokat megismerve arra is lehetősége adódhat az idegen nyelv tanárának, hogy még tudatosabban építsen tanítványai anyanyelvi ismereteire. Valamint, hogy ötleteket kapjon az általa tanított idegen nyelv szókincsének és grammatikájának minél változatosabb feldolgozásához. (Több „másolható” ötletet is felsoroltam 2019-es cikkem végén, például a szövegértéssel és a szókincsfejlesztéssel összefüggésben.)

A folytatódó sorozat darabjai közül az idegen nyelvek bevonására jó például szolgál Gonda Zsuzsa *Rokon értelmű szavak munkafüzetének* (33.) nem is egy feladata, ahogyan a már említett, az igekötőket tárgyaló füzet

is. Ezeknél a szerzők a gyakorlatok elkezdése előtt már utalnak többek között a szótárhasználat elkerülhetetlen voltára. „...A sokrétű szótárhasználat nemcsak a *szókincset*, a *nyelvhasználatot* és a *helyesírást*, hanem a *stílust* is fejleszti, finomítja” – olvassuk az igekötők munkafüzetének bevezetőjében (5. oldal). „A magyarban, ahogy más nyelvekben is tapasztalhatjuk – írják a már felsorolt szerzők – rendkívül változatos, bőséges az igekötő-állomány.” A különböző nyelvek hasonló funkcióban álló igekötőiből (ld. az 5. és a 6. oldal felsorolását) a gyakorlatok során az osztály által tanult nyelvek szerint példák bemutatását lehet kérni a tanulóktól.

Ami még az idegen nyelveket illeti, valamennyi füzet közül a magyar szókincs alaposabb megismerését segítőben – Vigh-Szabó Melinda a *Szavak eredete munkafüzetében* (18.), annak is elsősorban a *Jövevények*, illetve *Nyelvi csecsebecsék* fejezeteiben – bukkan fel a tanított idegen nyelvek szókincsének számos képviselője, rögtön jól vizsgálható szóanyagot is nyújtva a diákoknak. Idegen nyelvi szókincs beépítő gyakorlatokra lelünk a *Legyünk mi is nyelvújítók!* fejezetben is, pl. az 54., majd az 56.–59. gyakorlatokban; az 56. gyakorlat során pl. olyan német szavaknak, mint az *Eindruck*, *Milchstraße*, *Muttersprache* stb. magyar tükörfordítására kérdez rá a szerző. Az 59. gyakorlat a) és b) részében pedig – mivel diákjainkat is állandóan ”bombázzák” a reklámok – miért is ne lehetne ezeket is felhasználni magyar és idegen nyelvi szövegek összevetésére. A diákok itt egy, számukra talán még tanáraiknál is ismerősebb területen mozoghatnak, és tehetik a reklámok egyes fordulatait nyelvtudásuk vállalt és aktív részévé. Ez a munkafüzet javasolja *Előszavában* az IKT eszközök használatát és biztatja igen sokszor a szótárakban, illetve a neten való keresgélésre, utánanézésre a feladattal találkozó diákokat.

A *Szórendi munkafüzet* (26.) szerkesztője, Kugler Nóra, aki nem kevesebb, mint 16 társszerző munkáját fogta egybe, egészen konkrét utalást tesz az idegen nyelvek

eredményes tanulására vonatkozóan. Az Előszóban olvassuk: „...A szörend alapvető fontosságú a jelentés létrehozásában. Mindannyian látjuk ezt például az idegen nyelvek tanulásakor, és tapasztaljuk akkor, ha olyan személlyel beszélünk, aki épp a magyart idegen nyelvként szeretné elsajátítani” (4. oldal). Van az idegen nyelvi (angol) és a magyar szörendet szembeállító feladat is (37. oldal), valamint számos olyan, melynek célja ugyan a magyar szörend tudatos használatának gyakoroltatása, de hatása tovább is érhet a tanult idegen nyelv irányába. Ez a munkafüzet, amely mint nyelvészeti háttérre a legújabb magyar mondatelemzési felfogásra utal (ld. az Osiris Kiadó által 2017-ben megjelentetett *Nyelvtanban* olvasható mondattani fejezetet) egyaránt hozzájárulhat a magyar mondat „titkainak” jobb megismeréséhez és a mainál sikeresebb nyelvtanuláshoz.

Változatos angol, német, francia stb. nyelvi feladatsorok megalkotására „ihletet meríteni” azonban a többi füzetből, így például a szövegalkotási munkafüzetek gyakorlatainak egész sorából is jócskán lehet.

A sorozat szövegalkotási munkafüzeeteinek száma most a legkisebbek (2–3. évfolyam, 4–5. évfolyam) és az érettségire készülők számára írott darabokkal is bővült. Közülük kettőnek (*Szövegalkotás és szövegértés a szavak játékaival*, *Szövegalkotásai és szövegértési munkafüzet*) H. Tóth István a szerzője, a harmadik, kifejezetten a középszintű érettségi vizsgára való felkészítésre szánt gyakorló füzetet pedig Parapatics Andrea írta (17., 29., 19.). Ezekről a füzetekről kissé részletesebben is szeretnék szólni. A szöveggel való foglalkozás és a szövegalkotás a teljes anyanyelvi tananyagot áthatja; a szövegértési és -alkotási kompetenciák pedig az érettségi követelmények között közép- és emelt szinten egyaránt az első három helyen szerepelnek (1. szövegértés; 2. írásbeli szövegalkotás, 3. szóbeli szövegalkotás, beszéd), de a tankönyvek helyszüke miatt nem tudnak megfelelő gyakorló szövegekről gondoskodni; a munkafüzetek ebben nagy segítséget nyújtanak.

Nem véletlenül választotta H. Tóth István a szövegtani területnek a 2. és a 3. évfolyam számára a „szavak játékaival” történő bemutatását, gyakoroltatását, hiszen ebben az életkorban a játékosságnak nagy jelentősége van. És hogy ezt a célt elérje, abban nem is egyszer legnagyobb huszadik századi költőink (Szabó Lőrinc, Nagy László, Nemes Nagy Ágnes, Kányádi Sándor és mások) versei siettek a segítségére. Mesék és mondák szerepelnek a folytatásban is, a 4. és 5. évfolyam szövegalkotási munkafüzetében, ugyanítt a szövegekkel kapcsolatban gyakran jelenik meg az *Igaz? Hamis?* játékos feladatsor, vagy különféle táblázatok kitöltése, mint például a 28. oldal 4. feladatában. Megkezdődik a bevezetés a szótárhasználatba, hiszen, amint füzetének a kisdíjakokat megszólító bevezetésében írja: „A szótárfajták nélkülözhetetlen barátaink a világban való tájékozódásunkhoz”. A szövegalkotás „titkainak” megismertetése, talán mondhatjuk azt is, hogy megszerettetése és a szövegértés vágya – sokszor a szótárak nyújtotta információk révén – kisiskolás korban kell, hogy kialakuljon.

Az önálló, ún. gyakorlati szövegek megalkotásának követelményét (különféle kérvények, panaszos vagy motivációs levelek, köszöntők, búcsúztatók stb. írásának képében) pedig már nem is annyira az iskola, hanem maga az Élet támasztja az érettségien lassan túljutó diák elé. Parapatics Andrea füzete így mintegy lezárja a szövegalkotási munkafüzetek sorát. A gyakorlatoknak valóban élet-közel volt, élményalapúsága, többször a kutató munkát is megkívánó jellege, továbbá színvonala egyaránt hozzájárulhatott, hogy a füzet a Tinta Könyvkiadó Arany Penna díját nyerte el. A saját és a családtagok, rokonok újabb típusú és hagyományos életrajzának a megírása mellett élményt jelenthet például József Attila Curriculum Vitae-jének elolvasása a hozzá kapcsolt feladattal: „Készítsd el a költő amerikai típusú, vázlatos önéletrajzát a fentiek alapján!” (22. oldal).

Az eddig bemutatott hét munkafüzet részben egy-egy speciális, a többitől kissé külön álló terület képviselője, az utóbbi három eset-

ben viszont a füzetek témája szorosabban is összefüggött (szövegek értése, szerkesztése). Összekapcsolódnak – a korábbiakhoz hasonlóan – a *helyesírást előtérbe helyező* darabok, pl. az általános iskola harmadik és negyedik évfolyama számára írott gyakorló füzetek (*Helyesírási munkafüzet a 3. évfolyam számára*, *Helyesírási munkafüzet a 4. évfolyam számára*, valamint – évfolyamhoz nem kötötten – a *J vagy LY* című munkafüzet formájában; ezek mindegyikének Cs. Nagy Lajos a szerzője (27., 30., 31.). A helyesírás gyakoroltatása mellett a szókincsfejlesztést is feladatának tekinti a szerző, a képpel illusztrált feladatok minden esetben ezt is szolgálják. A recenzió elején szereplő felsorolásban magam a helyesíráshoz kapcsolódó füzetek közé soroltam az ígékötőket tárgyaló 32. füzetet is, hiszen a velük kapcsolatos tudnivalók fontos része érinti egybe-, illetve különírásuk kérdéskörét. A munkafüzet második fejezetének mind a tíz feladata helyesírásukra vonatkozik és hangsúlyosan utalnak erre már a tanulókhoz szóló bevezetés sorai is.

Fontos, hogy időnként felelevenítsük régi magyar szavainkat, hiszen nemcsak a diák, de a felnőtt magyar emberek többsége sem lehet ma már biztos abban, hogy mi a *topoly*, a *sávoly* és az *omboly* szavak jelentése (ld. az 1. r) gyakorlatot), hogy a *kopolyáról*, *csereklyéről* vagy a *gurgolyáról* ne is beszéljünk (ld. a 3. l) gyakorlatot). Ezek a régi szavak kvízzjátékok elemeiként szerepelnek, a *J vagy LY?* címet viselő kötetben. A megoldások sorra: *jegenye*, *kockamintás kötés*, *láp*, illetve *hínár*, valamint áradás vájta gödör, rőzse és *ernyős virágzatú növény*. (A megfejtéshez Eöry Vilma Értelmező szótár+ című munkája segíthet hozzá.)

A j-vel, illetve ly-nal történő írás kérdésében legalább ilyen fontos a szabályba foglalható esetek tudatosítása is, amelyekre pl. a tartalomjegyzékben félkövér szedés hívja fel a figyelmet.

Cs. Nagy Lajos további füzetei a nyelvi szintek rendszeréhez igazodva a *Szóalaktani elemzések*, a *Szófajtani és szó szerkezeti elemzések*, végül pedig a *Mondattani elemzések*

címet viselik (20., 21., 22.). A szó szerkezeti ágrajzok, majd pedig a mondatok szerkezeti ábrái nagy hangsúlyt kapnak az alsóbb szinteken is, de az egyre bonyolultabb mondatábrázolások végig jelen vannak a közép- és felsőfokú feladatok körében is. A *Mondatelemzési feladatok 1.*, *Mondatelemzési feladatok 2.*, (23., 24.) Gaál Edit munkái. A szerző harmadik füzetében a sorozatban a *Nyelvművelő munkafüzet 1.* című kiadvány (28.), negyedikként pedig *Stilisztikai munkafüzet*e szerepel a sorozatban, ezt a két utóbbit mutatjuk itt be röviden (25.).

A *Nyelvművelő munkafüzetben* számos problémára utal a szerző, fontos a vonzatok és az egyeztetés problémája, de gyakorlatsor mutatja be a hasonló alakú szavak, a szórend, a szóláskeveredés stb. témakörét is. Ezek részben friss gyakorlatok, sok magyarázattal. A legtöbbször a hibák kijavítása a feladat, máskor a helyes alak kiválasztása, és számos esetben egy-egy szabály felidézése, megtaglalása. *Ezt a füzetet például az egyetemeken fordítással foglalkozó hallgatók kezébe kellene adni. Annál is inkább, mert a szerző a hibás alakoknál ugyan sehol nem nevezi meg azok íróját, de, mint fogalmaz: „versek és műfordítások részletei is bekerültek a példák közé”.* Vagyis a fordítások esetén becsúszó hibák is megjelennek a helytelen megoldások között. Mivel a cím egyértelműen arra utal, hogy a munkafüzet folytatása várható, reméljük, mielőbb kézbe vehetjük, s az elsőhöz hasonlóan jó szívvel ajánlhatjuk majd fordítással foglalkozó hallgatóinknak.

A stilisztikai gyakorlatok sorát igencsak elgondolkodtatónak, gondolatébresztőnek, nem is egyszer önálló kutatást igénylőnek és magas követelményeket állítónak (egyetlen szóval jellemezve: színvonalasnak) lehet nevezni. Először a szóképeket és az alakzatokat emelném ki, amelyek zömmel a költői és írói nyelvhez kapcsolódnak, és feltétlenül pozitívumuknak érzem, hogy igen sokszor kortárs alkotókat helyez úgymond reflektorfénybe. A stilisztikai eszközökre vonatkozó közölt ismeretek sokoldalúak és korszerűek.

A metafora mellett például kellő hangsúlyt kapnak az egyébként eléggé mostohán kezelt metonímiák is, de az alakzatok bemutatása sem egyszerű felsorolásként valósul meg, hanem a vizsgált költői eszköz típusainak a felsorolásával indul, ld. a 23. feladatot. Érdekesnek látom a gúny fokozataira rákérdező 30. feladatot is, hiszen egyrészt kutatómunkát, másrészt önálló gondolkodást igényel a szakirodalom alapján megfogalmazni a különbséget a nyílt gúny, az irónia és a szarkazmus jellemzői között, majd pedig eszközeit az idézetekben helyesen felismerni.

A korábbi munkafüzetek kapcsán már említett szerzők mellett (Cs. Nagy Lajos, Gaál Edit, H. Tóth István, Parapatics Andrea) egy egész sor új névvel is találkoztunk. Most is van közöttük a felsőoktatásban régóta dolgozó szakember, de még több a fiatal kutató, akik azonban az idősebb generáció tagjaihoz hasonlóan szívügyüknek tekintik a gyakran elvont nyelvészeti munkának az iskolai gyakorlat (s távolilag az Élet) számára való hasznosulását. A szórendi munkafüzet 16 társszerzőjét itt nem sorolom fel, de mint újabb szerzőknek, Vigh-Szabó Melindának és Gonda Zsuzsának, valamint a H. Tóth Istvánnal együttműködő Katri-Ann Malinnának és Róth Juditnak a nevét feltétlenül kiemelném; munkafüzeitek – ahogy már esett is szó róla – mindenképpen megérdemlik a kollégák figyelmét.

A két részletben bemutatott 33 füzet – mint már az első sorokban utaltunk is rá – egyáltalán nem jelenti a Tinta Kiadó e sikeres vállalkozásának a teljességét. Hasonlóan színvonalas munkafüzetek megjelenése pedig – további szűkebb vagy szélesebb nyelvészeti területek gyakoroltatása érdekében – ezután is igen fontos lenne. Az iskolai gyakorlatban való felhasználásukat valamennyi kollégámnak ajánlom, és ahogyan írtam is, az anyanyelvet oktató tanárok mellett az idegen nyelveket tanító tanárok számára is rendkívül hasznosnak tartom őket.

Bodnár Ildikó

Irodalmi túra Szlovéniában és Horvátországban

Manuela Drevenšek et al.

Magyar irodalmi emlékhelyek az Alpoktól az Adriáig

Mađarski književni spomenici od Alpa do Jadrana

Mađžarski literarni spomeniki od Alp do Jadrana

Lisztov inštitut – Mađžarski kulturni center Ljubljana,

Institut Liszt – Mađarski kulturni centar Zagreb:

Ljubljana – Zagreb, 2023, p. 104

ISBN 978-961-96144-1-9

A magyar nyelv oktatása világszerte nagy kihívások elé állítja oktatóit. Az oktatásnak rendszerint nemcsak a nyelv elsajátítása a célja, hanem a magyar kultúra bemutatása is. Erre több lehetőség is kínálkozik. Az oktatók a magyar nyelvtan és irodalom mellett gyakran film-, zene-, képző-, sőt építőművészeti ismereteket is bevonnak a magyar kultúra megismertetésének szolgálatába. Ugyancsak ilyen céllal, gyakran párhuzamot, közös vonásokat keresnek az egyes országok kultúrája és a magyar kultúra között. Az alábbi kiadvány is hasonló szándékkal készült, a róla írt recenzió pedig az ismeretek közvetítésén túl ötletet szolgáltat a nyelvoktatással foglalkozó kollégáknak is.

A háromnyelvű (magyar, horvát és szlovén) kiadvány alapgondolata Kruzslicz Tamástól, a Ljubljana Egyetem magyar anyanyelvi lektorától származik, és miután Kiss Gabriella, a Zágrábi Egyetem magyar nyelvi lektora egyetértett az elképzeléssel, hogy azt közösen valósítsák meg, mindkét egyetem magyarul tanuló hallgatóit (Aleksa Martinović, Manuela Drevenšek, Mihaela Modic, Veronika Lisjak, Tina Raj, Fran Starčević, Jelena Skomrak, Martina Poznić, Vito Radiković) is bevonták a kiadványt előkészítő munkába. Boris Dundović, a zágrábi Hungarológiai Tanszék külső munkatársa mint műépítész-szakértő és grafikai szerkesztő csatlakozott a csapathoz. Az elsődleges cél egy

olyan broszúra összeállítása volt, amely bemutatja a Horvátországban és Szlovéniában található magyar írók emlékét idéző szobrokat és emléktáblákat. Ez az elképzelés az anyaggyűjtés folyamán megváltozott: a broszúra 104 oldalas kiadvánnyá bővült, amelynek fő célkitűzése egy-egy író vagy költő adott helyszínhez kapcsolódó jelenlétét, irodalmi tevékenységét, az emlékhely jellegzetességeit, múltját, az emléktábla, illetőleg szobor állításának körülményeit, az emlékhelyre való nyilvánítást és annak megvalósítását kezdeményező intézményt vagy személyt mutatja be, esetenként az ezt követő időszak kalandos történetét is. Horvátországban tizenegy helyszínen (Csáktornya, Szentilona, Alsódombovár, Zrínyifalva, Medvevár, Fuzsine, Fiume, Abbázia, Lovran, Korčula és Raguza) kilenc (Fejtő Ferenc, Feszty Árpád, Janus Pannonius, Jókai Mór, Lehoczky Tivadar, Móra Ferenc, Petőfi Sándor, Szabó Lőrinc és Zrínyi Miklós), Szlovéniában öt helyszínen (Maribor, Rohicsfürdő, Vilenica-barlang, Piran és Portorož) öt művész (Esterházy Péter, Kertész Imre, Mikszáth Kálmán, Petőfi Sándor, Radnóti Miklós) emlékét idézi a kiadvány. Az Előszó és Köszönetnyilvánítás után ábécé sorrendben követik egymást a horvátországi, majd a szlovéniai helyszíneken megfordult írók és költők. A könyv végén Helynévmutató, a kötetben pedig térképvázlatok igazítják el az olvasót a helyszínek megtalálásában, a magyar helynév mellett megadva azok horvát és szlovén nevét is. Ezt követi a Források jegyzéke, majd a képek forrásai, ami azért is fontos, mert minden, a kötetben szereplő író, költő fényképe mellett nemcsak az emléktábla vagy szobor képe, hanem annak környezete: az épület és a környék mai, esetenként múltbeli illusztrációja is látható. Az elsődleges broszúraként elképzelt kiadvány igényes kiállítású és gazdag tartalmú könyv alakjában valósult meg, és nemcsak útikalauzként invitál bennünket egy irodalmi kirándulásra, hanem nagyszámú forrást is tartalmaz, ezáltal lehetővé teszi a kutatások kiterjesztését az illető író életművének más részleteire is.

Már a fentiekben említették is a könyv értékeit támasztják alá, emellett azonban hangsúlyoznunk kell még egy nagyon fontos tényezőt. A könyv közös munka eredménye: a két magyar lektor munkájába bevonta a náluk magyarul tanuló vagy hungarológiai képzésben részt vevő hallgatókat is, ezáltal a munkafolyamat kisebb projektekben realizálódott. Szeretném kiemelni, hogy az ilyen projekteknek a mai egyetemi képzés szerves részeként jelen kell lenniük az oktatásban. Általuk a hallgatók nemcsak újabb ismereteket szerezhetnek egy-egy témakörből, hanem a kutatás munkamódszereit is megismerhetik, valamint a közös munka hasznosságát is megtapasztalhatják. Az irodalmi emlékhelyek kutatása közben a hallgatók az eddigiek mellett más szempontból is szerezhettek ismereteket a magyar irodalom egyes, tanulmányaik ideje alatt talán nem is említett alakjairól, meg kellett tanulniuk az adatgyűjtés eddigiektől eltérő, újabb módját, megismerni a forrásokat, ahol adatokat szerezhettek és ellenőrizhettek, levéltárakban régi iratokat kellett böngészniük, hogy utánanézhessenek bizonyos információknak. Mindeközben tapasztalatot szerezhettek az összegyűjtött anyag válogatásában, a címszavak írásában és a szerkesztésben. Ily módon fejleszthették problémamegoldó kompetenciájukat egy bizonyos területen. Tapasztalatom szerint ez nemcsak az egyetemi tanulmányaik idején, hanem későbbi munkájuk során is hasznos készségnek bizonyul majd. Ez a másik fontos hozadéka a munkafolyamatnak és a megjelent kiadványnak.

Fölmerül a kérdés: miért épp emlékhelyekkel foglalkoztak a könyv készítői? Ma-napság hallhatunk olyan véleményt is, hogy emléktáblát állítani régimódi dolog, hisz a mai felgyorsult életben az emberek nemigen érnek rá emléktáblákat nézegetni, vagy azok szövegét olvasgatni, sem a lakóhelyükön, sem turistaként. Az sem valószínű, hogy nyaralásuk közben fölkeresnek olyan utcételt, ahol valakire emlékező tábla áll. Úgy vélem azonban, mindenki megőrül, ha utazáskor, séta közben rábukkan egy-egy olyan emlék-

táblára vagy szoborra, amely híres íróra vagy költőre emlékezteti. Az sem vitás, hogy az emléktáblák bizonyos kulturális értéket is képviselnek. Épp ezért örvendetes az a fáradozás, amely eredményeként megjelenhetett a *Magyar irodalmi emlékhelyek az Alpoktól az Adriáig* kiadvány, amelyből értesülhetünk magyar írók és költők Horvátországban és Szlovéniában föllelhető nyomairól.

Végezetül úgy gondolom, ezt a munkát érdemes lenne tovább folytatni. A 250 példányban megjelent könyv bemutatására Zágrábban, Ljubljanában, illetve Mariborban is sor került. A Horvátországra jutott 125 kötet már a bemutatón gazdára talált, így a kiadvány Horvátországban könyv formátumban már nem is elérhető. Éppen ezért úgy vélem, hogy szükséges lenne hozzáférhetővé tenni még több olvasó, mindenekelőtt a két országba látogató magyar turisták számára. Erre ma már van mód, hiszen a világháló számtalan lehetőséget kínál. Fontosnak tartanám egy adatbázis létrehozását is, ahol az irodalmi emlékhelyek mellett föllelhetőek lennének az adott ország egyéb kulturális emlékhelyei is. Nem csak azért, hogy tudjunk róluk. A kiadvány összeállítását megelőzően végzett kutatások arra is rámutattak, hogy az idő vasfoga az emléktáblákat sem kíméli. Fontos volt őket létrehozni, de legalább annyira fontos a karbantartásuk, megőrzésük is. Erre nemcsak az adott művész életműve, hanem az emléktáblák névtelen állítóinak emléke is kötelez.

Ćurković-Major Franciska

Michael J. McCarthy
Innovations and Challenges in Grammar
[Innovációk és kihívások a grammatikában]

London and New York: Routledge, 2021, 172. o.
 ISBN 978-0-367-19836-7 (pbk)

Egy olvasóbarát módon megírt, érdekes könyvet tart kezében az olvasó. Témája a grammatika nyelvelméleti státusának, fejlődéstörténetének, funkcionális alapú modelljeinek bemutatása, a nyelvelméleti részdiszciplína statikus vs. dinamikus vonásainak összevető tárgyalása, a tudománytörténeti fejlődéstörténetében bekövetkezett ütközéspontok, innovációk elemző értékelése, a nyelvreírásban konstatált interfész kapcsolatainak értelmezése a nyelvi rendszer más komponenseivel, valamint a grammatikaelmélet és az alkalmazott nyelvészeti vizsgálatok közti összefüggések argumentatív szemléletű értelmezése. A kötet szerzője, a brit Mike J. McCarthy, akinek komplex kutatói szemléletében meghatározó szerepet játszott és játszik ma is a nyelvi rendszer funkcionális működésének leíró valamint elemző jellegű tárgyalása, az empirikus alapú nyelvi adatok korpusznyelvészeti tanulmányozása, alkalmazott nyelvészeti vénával végrehajtott vizsgálata révén. McCarthy csaknem egész eddigi tudományos pályafutását alkalmazott nyelvészként töltötte. Talán emiatt sem véletlen, hogy argumentációját, bemutató elemzéseit könyvében gyakran kísérik személyes tapasztalataira alapozott kommentjei, ezáltal is könnyen követhetővé és élvezetessé téve olvasói számára mondanivalóját. Korpusz-adatokra épülő grammatika-szemlélete és ezt reprezentáló érvelése szerves módon támaszkodnak a Ronald Carterrel társszerzőségben írt nagy volumenű korpusz-alapú, használat-orientált grammatikájának tényeire (Carter & McCarthy, 2006).¹

Grammatikai vizsgálódása céljainak megfogalmazásában McCarthy, alkalmazott nyelvészként, elveti a grammatikai helyesség validitását, mindenhatóságát. Hangsúlyozza, hogy a nyelvten a nyelvhasználatban korántsem képez merev sztenderdet, hiszen funkcionálása folyamatos mozgásban van, működését

¹ Itt jegyzem meg, hogy könyvét kutatótársa, Ron Carter emlékének szenteli.

dinamizmus jellemzi, annak ellenére, hogy alapvető kategoriális bázisa évszázadokon át maradandónak bizonyult. McCarthy már könyvének előszavában hangsúlyozza, hogy argumentációja főként az angolszász eredetű nyelvtanok tanaira épül, részben kiegészítve azokat a német és a francia grammatikákból átvett ismeretekkel. A nyelvtipológiai megállapítások kevésbé épültek be a grammatika-történet folyamatába; csupán napjaink grammatika-kutatásában kapnak – viszont egyre határozottabb – szerepet. A nyelvtudomány történetének áttekintéséből kimutatható, hogy a grammatika tanulmányozása képezte a szókincs/szófejtések vizsgálata mellett a nyelvi rendszer operatív szemléletű kutatásának legősibb területét. A grammatikával való kutatói és alkalmazói szintű foglalkozás mintegy két-három évezrednyi múltra tekint vissza. Fejlődéstörténetének jelentős részében reflexív együttlétben képezte a kutatás fő irányvonalát a jelentés, a jelentés-reprezentáció megvalósulása. A tudománytörténet szférájában azonban voltak és vannak időszakok, amikor a két terület tanulmányozása szétvált egymástól és a nyelvtudományi vizsgálódás átfogó és kizárólagosan önálló, célirányos területet képezett. Alapvetően nem a grammatika adja ki a jelentést, de képes azt (például a szórendi reprezentáció varianciája révén) befolyásolni. McCarthy könyvének már az előszavában kiemelt kérdésként kezeli annak vizsgálatát, hogy a grammatika önállóan funkcionáló komponensét képezi-e a nyelvi rendszernek, valamint azt is, hogy milyen mértékben bizonyulnak a különféle grammatika-modellek kompatibilisnek egymással, s hogy a sokféle modell közül mely bizonyul(-hat) alkalmasnak az alkalmazott nyelvészeti vizsgálódások számára.

A könyv két fő részre tagolódik. Az első részben (3–41. o.) a szerző áttekinti a grammatika-elméletek fejlődéstörténetét. A második rész (42–148. o.), az elsőnél jóval nagyobb terjedelemben képezi a grammatika történetében bekövetkezett hathatós innovatív változások és kihívások tételes ismertetését.

Az első rész bevezető fejezetében McCarthy a grammatikával kapcsolatos általános kérdések felvetésével foglalkozik. Kiemeli, hogy a grammatika fogalmát és definiálhatóságát áthatják a használat és a stílus dimenziói, a történetiség aspektusa, valamint hozzájuk kötötte a kommunikatív-pedagógiai szemlélet kérdései. Említést tesz a grammatika interfész szerepű érintkezéséről a nyelvi reprezentáció más területeivel, köztük a diskurzus tartományába tartozó linguális és extralinguális jelenségekörökkel. Hangsúlyozza a korpuszfejlesztések befolyását a grammatikai, főleg az alkalmazott nyelvészeti kutatások rapid fejlődésére. Ezek alapján váltak megismerhetővé a nyelvi reprezentációban konstatalható sematizációs jelenségek, amelyek révén a 20. század második felében kulcsfontosságú teret nyert a sémaalapú grammatika (*pattern grammar*) kutatása. Ugyancsak a korpuszfejlesztések révén vált kutathatóvá (és a nyelvpedagógiában alkalmazhatóvá) a kollokáció és a konkordancia-jelenségek természetének és típusosságának, valamint hozzájuk kötött/köthető módon az ún. grammatikai kolligáció (lásd Sinclair, 1991) gazdag jelentésköre. Az ilyen szemléletű vizsgálatok vezettek az ún. lexikális grammatika markáns térnyeréséhez, mely grammatikai kutatások demonstrálják a nyelvi lexikon és a nyelvtan kölcsönös függőségét a nyelvi reprezentáció szó- és írásbeli változatainak tanulmányozásában. Az ilyen szemléletű kutatásokban fontos szerephez jutott a vizsgált jelenségek/jelenségekörök előfordulási gyakorisága, reprezentativitása, vonatkoztatva azt az egyes nyelvhasználati típusok, valamint a körükbe tartozó nyelvi változatok multimediális természetének felmérésére, komplex módon történő tanulmányozására és leírására. Az ilyen szemléletű vizsgálódás során fontos annak kimutatása, hogy a grammatikai jelenségek dinamikus fejlődési mechanizmusai során miért éppen egy adott grammatikai forma innoválódik.

Az első tematikai egység második és harmadik fejezete áttekintést nyújt a gramma-

tikai kutatások fejlődéstörténetéről, az ókori grammatikák korától egészen a 19. század végéig. Áttekinti a legfontosabb görög és latin eredetű nyelvtanokat, kiemelve a görög Dyonysius Thrax (mintegy i. e. 100) grammatikájának jelentőségét. Fontos megjegyezni, hogy a Thrax grammatikája alapvetően tudományos jellegű, nem csupán a nyelvi tények megfigyelhetőségére/megfigyelésére fektet hangsúlyt. Jelentős értéke McCarthy áttekintésének, hogy az európai eredetű nyelvtanok bemutatása mellett felhívja a figyelmet az óind származású Pāṇini (i. e. 4–5. század) szanszkrit grammatikájának jelentőségére, hatására a mai mondattani kutatásokra, főként a generativizmus koncepciójának és reprezentációjának előfutáraként. Ezzel kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy míg, főként az arisztotelészi logikára alapozott európai eredetű mondattanok alaptétele szerint a mondat alap-pilléreit két, az alany és az állítmány reprezentációjában kulcsfontosságú szereppel rendelkező szófajkategória, főként a főnévi és az igei struktúra képezi, azaz az erre a nézetre alapozott grammatikák mind kétpólusú szerkezetűek, addig Pāṇini diszkurzusalapú (!) nyelvtana egypólusú, az igei konceptuális alapú vonzatszerkezetet (az ún. *kāraka* relációkat) tartja kiinduló pontjának és a mondatjelentést meghatározó, a mondat típusok generálását befolyásoló alap-pillérének. Pāṇini és követői, főként a szintén óind származású Patanjali (i. e. 4–5. sz.) grammatikájának erről a nyelvtudomány-történeti státusáról azonban nem olvashatunk McCarthy argumentációjában. Könyvének nyelvtudománytörténeti áttekintésében nem kap helyet az európai vs. az óind grammatikák közti elméleti státusú nézetek összevetése.

McCarthy ezt követően bemutatja, hogy a középkor grammatikai nézeteit az arisztotelészi fogalmi rendszer univerzalitására támaszkodó modista nézetek uralták, melyek tulajdonképpen a századokkal később teret nyert chomskyánus generativizmus előfutárainak tekinthetők, ugyan a kellő formalizá-

lás eszköztárának hiányával. A modista fogalomkör centrumát az a nézet képezte, mely szerint a nyelvek sokféleségére vonatkozóan szoros, a reprezentáció tekintetében univerzális státusú összefüggés létezik a gondolati világismeret és annak nyelvi megjelenítése között. Funkcióját tekintve ezt a nézetet képviseli a későbbiekben a francia földről származó Port-Royal grammatika is, mely úttörő szerepet játszott abban, hogy az írott nyelvhasználatra vonatkoztatott szabályszerűségek megfogalmazása és érvényesítése helyett a szóbeli nyelvezet grammatikai sajátágainak tanulmányozására, az univerzalitás tényeinek konstatálására fektesse a hangsúlyt. Hiányolom azonban annak a grammatikai gondolkodásban fontos szerepet játszó nézetnek a bővebb kifejtését, hogy a nyelvek grammatikájában bekövetkező változások milyen módon sztenderdizálódnak egy-egy adott nyelvi rendszer fejlődésében. Ezt követően a szerző végigköveti az angol nyelvterületen született grammatikák fejlődéstörténetét. Bemutatja, hogy a legkorábbiak rendre a latin nyelvtanok apparátusát, kategóriarendszerét követték. Ezekben kiemelt szerepet kapott a használati tényezők helyességének státusa, melynek következtében szoros értelemben preskriptív szemléletűek voltak. A 19. század hozta meg a grammatika-történetben a radikálisan innovatív változást, a preskriptív szemlélet térvessztését, felváltását a leíró korrektségű szemlélettel, megteremtve ezzel ún. leíró adekvátság követelményeinek fogalomkörét. McCarthy szemléletesen mutatja be áttekintésében az ezt a szemléletet képviselő angolszász grammatikák nyelvreíró potenciálját, kategóriarendszerük adekvátságát és relevanciáját. Nesfield (1898/1909) grammatikájának nyomán hangsúlyozza, hogy igen fontos a nyelvtanok társadalmi, kulturális beágyazottságát is tárgyalni a leíró adekvátság szabályszerű követelményének teljesítése mellett.

A könyv második tematikai egysége a grammatika (és a grammatika-elmélet) innovációjának és kihívásainak kérdéskörével

foglalkozik. Konstatálható, hogy a grammatikatörténeti áttekintés folyamata mintegy „átfolyik” ebbe a részbe, mely a grammatikatörténetnek immár a 20. századi, sőt, napjaink innovatív fejleményeivel foglalkozik. Ugyanis ebben az időszakban történtek a grammatika fejlődésében olyan változások, amelyek az ebben a nyelvi részdiszciplínában hosszú ideig uralkodó deskriptív szemlélet hegemoniáját alapjaiban megváltoztatták. Először az amerikai indíttatású strukturalista nyelvszemlélet, majd pedig az azt felváltó, ugyancsak amerikai eredetű generativizmus nyelvszemlélete vált uralkodóvá. Napjainkban pedig az utóbbi és a kognitivisták szemléletű nyelvészeti egymással szembeni küzdelmének lehetünk szemtanúi. Mellettük pedig, hozzávetőlegesen a múlt század hatvanas éveitől fogva rohamléptekkel fejlődő, az alkalmazott nyelvészeti diszciplínát megerősítő, alapvetően brit indíttatású korpusznyelvészeti kutatásokban tapasztalhatjuk meg a vizsgálatok „főcsapásának” kiterjedését a lexikalista nézetektől a grammatikai vizsgálódások irányába.

A könyv 4. fejezetében a grammatika skópuszának a nyelvi közösség számára történő kiterjesztésének lehetünk tanúi. Helyet kapnak benne a nyelvhasználati kézikönyvek, grammatikai útmutatók, valamint az ún. referencia-grammatika. Keveslem annak bemutatását, hogy a hivatkozott nyelvelmélet-alapú grammatikák (pl. Bloomfield leíró célzatú strukturalis nyelvtana) milyen mértékben és módon jelenítik meg saját rendszerükön belül az általuk reprezentált nyelvelméleti modellt. Például annak indoklását, hogy miért jelent meg a kötőmód az angolban. Mi a funkciója, skópusza, milyen igékkel és verbális konstrukciókkal fordul elő. Az ilyen felvetésekre adott válaszoknak feltétlenül korpusz-alapú bizonyítékokra kell támaszkodniuk. További kérdést képez az, hogy az angolban miért nem alakult ki a magyarhoz hasonlóan funkcionáló, morfológiailag specifikált műveltető képző. Helyette miért analitikus szerkezetek léteznek a grammatikában? Mi az analitikus

vs. szintetikus szerkezeti variánsok viszonya és hatóköre?

Hiányolom továbbá a 20. században született vaskos grammatikai kézikönyvek (Quirk et al., 1973 – Huddleston & Pullum, 2002; Biber et al., 1999) összevető tárgyalását, adatmerítésük értékelését, továbbá, eredményességszempontról összehasonlításukat a náluk korábbi jesperseni (1909–1940) monumentális nyelvtan megállapításaival. Utóbbi vizsgálat azért is lenne fontos, mivel a kiváló dán nyelvész koncepciózus *The Philosophy of Grammar* (1924) c. monográfiája, melyben kulcsfontosságú szerepet játszik a formulai-kus és a szabad státusú kifejezések (formulas vs. free expressions) grammatikai státusának megkülönböztetése, napjainkban is az egyik legfontosabb forrását képezi a grammatika-elméleti kutatásoknak.

Hasznosnak tartom ugyanakkor az alkalmazott nyelvészeti bázisú grammatikák, főként Palmer (1924) grammatikai sémaalapú és Fries (1952) strukturalista szemléletű, korai korpusz-alapú nyelvtanának koncepciózus tárgyalását ebben a fejezetben.

Az 5. fejezet az USA-ból kiinduló generativizmus térhódításával, valamint a brit funkcionalizmus tanaival foglalkozik. Chomsky nyelvszemlélete kizárólagosan a nyelvi kompetencia vizsgálatára szorítkozik. A nyelvhasználati performancia kutatását haszontalannak tartja. Ezért veti el mindazokat a nyelvtudományi módszereket, köztük radikális módon a korpusznyelvészetet, amelyek a produktív nyelvhasználat empirikus alapú vizsgálatát célozzák meg. Nézete szerint a korpusz-alapú vizsgálatok csupán a nyelvi produkció felszínét tanulmányozzák, ugyan azt empirikus eszközökkel teszik. Chomsky generatív modellje alapvetően nem hasznos a nyelvoktatás fejlesztése céljaira. Leginkább azért, mert formalista szemléletű. Nem fektet hangsúlyt a nyelv kommunikatív használatában megtestesülő reprezentációs formák, a különféle szövegtípusok értelmező vizsgálatára. A chomsky-i generatív nyelvelmélet nyelvhasználati szempontú szemléletével

az amerikai kognitív nyelvész és nyelvpszichológus Steven Pinker foglalkozott számos szakkönyvében, köztük azokban, amelyek különösképpen a grammatikai gondolkodás tárgykörébe tartoznak. Sajnálatos módon Pinker munkásságával McCarthy nem foglalkozik könyvében. Pinker nevéhez fűződő források nem szerepelnek irodalomjegyzékében. Ellentmondanak a generativizmus koncepciójának az utóbbi évtizedek diskurzus-alapú szövegvizsgálatai, köztük például Douglas Biber kutatási programja, amelyek a textuális reprezentáció lexiko-grammatikai megjelenítésének műfajilag specifikált formáit és változatait kutatják. Chomsky generativizmusával ellentétben a brit funkcionális iskola legkiválóbb képviselői, J. R. Firth és Michael A. K. Halliday, a nyelvi rendszer totalisztikus vizsgálatának szemléletét tartják célravezetőnek. Grammatikájuk a különböző nyelvi szintek vizsgálatára irányul. Vizsgálataikban különös figyelmet kapott a lexikális kollokációk, a sémaszervezetek, valamint a nyelvelmélet-alapú kolligációk típusos, szövegbázisú tanulmányozása. Funkcionális, szisztemikus grammatikájában Halliday rangsorolja is a nyelvi szintek rendszeralapú illeszkedését, feltárva hálózatos szerkezetük kapcsolódási formáinak komplex, rendszereszerű sajátságait. Ennek alapján grammatikája innovatív, korpuszalapú, lexikális szisztémát képez.

A 6. fejezet a grammatika adatszerűségével foglalkozik, különös tekintettel a nyelvtani jelenségek gyakoriságának és sematikuságának tényezőire. A korpusz megmutatja adott grammatikai tények előfordulásának gyakoriságát valamivel szemben, de azt is, hogy valamely grammatikai séma hiányzik egy nyelv grammatikai repertoárjából. A fejezet részletesen bemutatja ezeknek a tényezőknek, valamint grammatikalizáció folyamatainak funkcionálisan eltérő jelenlétét a szóbeli- valamint az írott nyelv textusaiban.

Az ezt követő 7. fejezet a diszkurzív nyelvi reprezentáció grammatikai vizsgálatával foglalkozik, különös tekintettel a szövegko-

hézió és koherencia megvalósulásának/megvalósíthatóságának tényezőire, elsősorban Halliday és Hasan (1976) úttörő jelentőségű monográfiája alapján. Megjegyzem, hogy célszerű lett volna ezeknek a fogalmaknak, különösen a koherenciának nyelvi reprezentációját a bemutatott rövid szövegmintáknál jóval nagyobb terjedelmű textusokra vonatkozóan is tárgyalni. Ez azért is lett volna lehetséges, mert a kötet szerzője munkatársával, Ronald Carterrel együtt szóbeli korpuszt (CANCODE) fejlesztett Cambridgeben 1998-tól fogva. A fejezet fennmaradó része a speciális angol nyelvi diskurzusok, köztük az üzleti angol nyelvezet grammatikája speciális sajátságainak korpuszminta-alapú bemutatásával foglalkozik

A 8. fejezet a nyelvtan nyelvoktatásbeli és nyelvtanulásbeli szerepét elemzi. Áttekinti a 20. században született pedagógiai célzatú legfontosabb grammatikákat: W. Allen (1947), A. Hornby (1954), L. G. Alexander (1975) nyelvtanait, amelyeket szerzőik prominens grammatikai gyakorlókönyvekkel egészítettek ki. Ezek célja alapvetően olyan nyelvtani ismeretek nyújtása volt, amelyek figyelembe vételével a nyelvtanuló számára elkerülhetővé válnak a grammatikai természetű nyelvi hibák. Koncepciójukban ugyanakkor hangsúlyozott, hogy a nyelvtan nem valami mereven statikus komponense a nyelvnek, hanem funkcionálását dinamizmus jellemzi. A nyelvtan oktatása ennek a dinamikus fejlődőképességnek megismerésére és fejlesztésére irányul, a korpuszalapú vizsgálatok segítségével.

A könyv utolsó, 9. fejezete összefoglalóan, általánosított formában áttekinti a nyelvtani ismeretekre vonatkozó tanokat. Tárgyalja a grammatika regionális variálódását, változatait, a sztenderd és a non-sztenderd kifejezőmód aspektusait. Hangsúlyozza, hogy a változékonyság a nyelv inherens sajátságát képezi. Az argumentáció tényként kezeli azt a tendenciát, mely szerint manapság domináns módon az amerikai angol nyelvhasználat grammatikai tényei befolyásolják a brit

nyelvhasználat formáit. A fejezet foglalkozik a nyelvi formák commercializálódásával, azaz, hogy milyen hatást fejtenek ki a média és a számítógépes alapú kommunikációs eszközök a nyelvi kommunikáció kifejeződésének módjaira.

Michael McCarthy könyve értékes olvasmány a nyelvtannal foglalkozó nyelvészek, nyelvpedagógusok, valamint a nyelvtanulók számára. Ismeretét feltétlenül ajánlom a felsőfokú tanárképzés különféle moduljaiban résztvevő egyetemi hallgatók és oktatóik számára.

IRODALOM

- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S. & Finegan, E. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London.
- Carter, R. & McCarthy, M. J. (2006). *Cambridge Grammar of English*. Cambridge University Press.
- Fries, C. C. (1952). *The Structure of English*. Harcourt and Brace.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Huddleston, R. & Pullum, G.K. (2002). *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge University Press.
- Jespersen, O. (1924). *The Philosophy of Grammar*. George Allen and Unwin.
- Nesfield, J. C. (1898/1909). *Manual of English Grammar and Composition*. Macmillan and Co.
- Palmer, F. R. (1924) *A Grammar of Spoken English on a Strictly Phonetic Basis*. Heffer and Sons.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. & Svartvik (1973). *A Grammar of Contemporary English*. Longman.
- Sinclair, J. M. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford University Press.

Andor József

Fekete Imre

Technology in English Teaching: The Hungarian university context

Budapest: Akadémiai Kiadó, 2023

ISBN: 978 963 454 870 6; DOI: 10.1556/9789634548706

Napjaink technológiai fejlődésének szerepe és jelentősége az oktatásban megkérdőjelezhetetlen és számos kutatás alapját képezi. Fekete Imre monográfiája egy átfogó kutatást mutat be, amely széles spektrumon vizsgálta az információs és kommunikációs technológia használatát mind oktatási és tanulási, mind pedig rekreációs és életviteli tevékenységekben. Habár a kutatás résztvevői egyetemi hallgatók és oktatók voltak, eredményei és implikációi túlmutatnak célzott populációján, hiszen egyrészlől ennek a korcsoportnak a digitális tudása nagyban függ korábbi tanulmányaiktól, másrészlől a megkérdezett minta az angolszakos hallgatókon túl angoltanár szakos hallgatókat is tartalmazott, akiknek technológiai képzettsége befolyásolhatja az iskolai IKT-fejlesztést is.

A könyv bevezetője kiválóan részletezi a kutatás problémakörét: átfogó képet kaphatunk a technológiai eszközök használatának céljairól, oktatásban való bevezetésük és alkalmazásuk háttéréről, illetve a magyarországi helyzetről az EU-s átlagok viszonylatában. A monográfiában bemutatott kutatás fontosságát mi sem mutatja jobban, mint hazánk iskolai tanulóinak és egyetemi hallgatóinak magas arányú eszközhasználat, ugyanakkor kevés adat áll rendelkezésre az eszközhasználat különböző dimenzióiról és az IKT-inklúzióhoz szükséges aspektusok tanárképzésben való megjelenéséről. A felmérés aktualitását pedig csak tovább fokozza a Covid-19 világjárvány során bevezetett veszélyhelyzeti távolléti oktatás, mely kezdeti szakaszának tapasztalatairól a szerzőnek szintén lehetősége nyílt az adatgyűjtésre, így a kutatási jelentés az ebben az időszakban megjelent nagymértékű változásokra is kitérhetett.

Mindezek fényében a szerző négy fő kutatási kérdést fogalmazott meg. Elsőként a magyarországi angolszakos, illetve angoltanár szakos hallgatók IKT-használathoz való hozzáállása érdekelte általános és tanulási célok tekintetében egyaránt, illetve ez a kérdés arra is kitér, hogy vajon milyenek érzékelik a saját digitális kompetenciájukat. A második kutatási kérdés ugyanezeket az aspektusokat anglistika szakon és az angolszakos tanárképzésben dolgozó magyarországi egyetemi oktatók körében kívánta feltérképezni. A harmadik kérdés az angolszakos/angoltanár szakos hallgatók nézeteire volt kíváncsi a jártas IKT-használatról a tanuláshoz vagy a jövőbeli tanítási gyakorlatokba történő beépítés szempontjából. Végül az oktatók szakértői véleményét kérdezte az angolszakos egyetemi programokban megvalósuló IKT-alkalmazásról.

A második fejezet a háttérolalmat mutatja be. A szükséges terminológia részletes tisztázását követően az olvasó megismerkedhet a kutatáshoz kapcsolódó szakirodalommal. Elsőként a szerző a technológiával és oktatással foglalkozó elméleteket szintetizálja, nagy hangsúlyt fektetve a tanulmány fő háttérelméleteire: Mishra és Koehler (2006) Technológiai pedagógiai tartalmi tudás (TPACK) keretrendszerére, illetve Redecker (2017) DigComp keretrendszerre (EU, 2016) épített DigCompEdu modelljére. Ezt a szakaszt az IKT oktatásba való integrálásáról szóló szakirodalom áttekintése követi: annak okaival, megvalósulásának nehézségeivel és törekvő oktatási reformok ismertetésével. Miután az olvasó már megismerkedett néhány alapvető problémával, a szerző egy részletes alfejezetet szentel az IKT-integráció lehetőségeinek és akadályainak: többek között rámutat az alaptanterv szintű integráció komponenseinek széles spektrumára, kutatók által megfogalmazott segítő és gátló tényezőkre, és olyan egyéni változókra (pl. életkor, nem, hiedelmek vagy szándék), amelyek befolyásolhatják az IKT-integráció hatékonyságát. Az eddig számos aspektusból górcső alá vett elméleti hátteret ezután

a témában fellelhető empirikus kutatások részletezése követi, majd egy külön alfejezet foglalkozik a magyarországi kontextussal elméleti és empirikus megközelítések ismertetésével egyaránt. Végezetül a szerző kitér a Covid-19 világjárvány alatti – főként hazánkban tapasztalható – változásokra.

A kutatás módszertanát a harmadik fejezet mutatja be. Nagyban segíti az olvasót a kutatási célok, a vonatkozó tanulmányokat, illetve az adatfelvételi és adatelemzési módszereket egybefoglaló átfogó táblázat, amelyet a négy fő kutatási kérdés ismertetése követ. A fejezetből kiderül, hogy a kevert módszertanú kutatás négy vizsgálatból állt össze: két (hallgatókat és oktatókat vizsgáló) kvantitatív kérdőíves és két (szintén hallgatókkal és oktatókkal végzett) kvalitatív interjú kutatási fázist foglal magában. A szerző a sorrendiséget is megindokolja: a tanulmány elkészültéig nem volt fellelhető kutatási jelentés a magyarországi egyetemi hallgatók és oktatók IKT-tudásáról, ezért a helyzet felmérésére először nagymintás felmérésre volt szükség, majd a további, mélyebb megértéshez tervezte a két interjú fázist. Végül pedig metaelemzést végzett a négy vizsgálat eredményeinek szintetizálásával. A fejezet kimerítő leírást ad a tanulmányokban szereplő eszközökhöz tartozó kutatási kérdésekről, a fejlesztési és érvényesítési folyamatokról, a résztvevőkről, illetve az adatfelvételi és adatelemzési eljárásokról. A záró alfejezet pedig minőségbiztosítási és etikai szempontokat taglal, ami szemlélteti a kutató azon törekvését, hogy érvényes és megbízható következtetéseket vonhasson le a kapott eredményeiből.

A negyedik fejezet az eredményeket taglalja. Az alfejezetek tanulmányonként részletezik az eredményeket, alaposan bemutatják mind az érvényesítési eljárások során, mind pedig a fő tanulmányokban kapott eredményeket azok konklúzióival. A szerző minden fázis esetében logikusan, az adott tanulmányra vonatkozó kutatási kérdések mentén találja az eredményeket, mellyel kiválóan vezeti vé-

gig az olvasót a kutatás folyamatán és gondolatmenetén. Mindezt követően pedig egy külön alfejezet foglalkozik az eredmények átfogó megvitatásával, mely szintetizálja a négy fázisban kapott eredményeket és rávilágít a tanulmányokon átívelő tendenciákra.

Nem meglepő adat a hallgatók esetében az IKT-eszközökhöz való nagymértékű hozzáférés, érdekes azonban az alacsonyabb átlagot mutató ráfordított idő és az IKT nyelvtanulási célú használata. A hallgatók eszközhasználatával kapcsolatosan számos további értékes eredmény született, figyelemre méltó azonban az, hogy több elemzési eljárás (t-teszt és korrelációs elemzések) is bizonyította a szabadidős és tanulási tevékenységek kapcsolódását az IKT-eszközök használatában, de összefüggés mutatkozott az IKT-eszközök elfogadása és a digitális kompetenciák között is. Ezeknek az eredményeknek a fényében a szerző helyesen javasolja a technológiahasználat egyetemi képzésbe történő beépítését kísérletezéssel, reflexiókkal és adott tantárgyakhoz való kapcsolásokkal. Az oktatók egyértelműen fontosnak látták az IKT-eszközök alkalmazását és szívesen használták azokat munkájukban kapcsolattartásra vagy értékelésre. A tartalomkészítéssel és a keresőmotoros használattal kapcsolatban magabiztosak voltak, digitális kompetenciáik közül pedig legkevésbé az IKT fejlődésével való lépéstartást érezték megfelelőnek. IKT-alkalmazásuk erős kapcsolatban állt hajlandóságukkal és befektetett idejükkel, ami véleményem szerint szintén hasznos implikációkkal szolgál a tanárképzésre és az oktatási munkakörnyezetre. A kutatás további értékes eredménye a Covid-19 járvány során bevezetett távoktatás alatti fejlődő technológiai készségek, mellyel a szerző rámutat a felismerés, kísérletezés és sikerélmény fontosságára.

A hallgatókkal készített félig strukturált interjúk válaszadóinak többsége gyakori és széleskörű IKT-felhasználó volt, számos területen bizonyosodott be magabiztosságuk, például szabadidős, tanulási, tanítási, magántanítási tevékenységeikben. A szerző széles-

körűen számol be a hallgatók technológiáról alkotott véleményéről és korábbi iskolai tapasztalataikról is, ami a kiszámítható, korábbi kutatásokat is alátámasztó válaszokon túl meglepő nézőpontokat is felszínre hoz. Bár tanulásuk tekintetében – főként angol nyelvű kurzusainkon – alkalmaztak digitális technológiát, sőt a tanárképzésben tanuló hallgatók tanítási gyakorlatukban is professzionális felhasználásról számoltak be, ismereteik forrása nem minden esetben az egyetem volt, amit a szerző pozitív és negatív irányban is értékes eredménynek talál, hiszen fény derült a hallgatók önálló kezdeményezésére, de egyben a képzésükben rejlő hiányosságokra is. Az alfejezet további témái a hallgatók Covid-19 során tapasztalt nehézségei és az általuk észlelt pozitív változások, illetve a jövőbeli oktatási technológiai fejlődésről alkotott véleményük, ami mindenképp iránymutatásként szolgál az egyetemi képzések IKT-integrációjában és annak fejlesztésében. A szerző megannyi értékes eredményt sorakoztat fel az angolszakos egyetemi oktatókkal készített, szintén félig strukturált interjúk válaszaiból is. Mind pozitív, mind pedig negatív irányban nyilatkoztak a résztvevők a technológia oktatásban történő alkalmazásáról, az IKT-készségek fejlesztéséről saját és tanulóik gyakorlataiban egyaránt, de a szerző többször kihangsúlyozza az IKT hasznosságáról és fontosságáról alkotott vélekedésüket. Különösen figyelemfelkeltő néhány oktató azon törekvése, hogy példát mutassanak tanulóik számára, ami ösztönzi őket IKT készségeik fejlesztésére; sőt, szóba került a kollégáikkal való tudásmegosztás hangsúlyossága mellett a tanórai reflektivitásuk jelentősége a közös fejlődés érdekében. A kutató a napjainkban és a jövőben zajló oktatási tevékenységekre nagyban kiható távoktatási tapasztalatok tekintetében javarészt pozitív válaszokat kapott, különösen a tanulási menedzsment rendszerek alkalmazhatóságáról, továbbá számos víziót fogalmaztak meg az oktatók a jövő oktatásában várható technológiai fejlődésről is.

A kutatás kevert módszertanú természete miatt a szerző egy külön alfejezetet szán az eredmények szintetizált megvitatására. Érdekes észrevétele például, hogy a kvantitatív fázisban a keresőmotorok használatáról szóló konstruktum a hallgatóknál megbízhatatlan volt, az oktatóknál azonban megbízhatónak bizonyult és magas átlaggal bírt, amiből azt a tanulságot vonta le, hogy az oktatók kutatási és tanítási tevékenységeiben egyaránt központi szerepet töltenek be az online adatbázisok és a haladó szintű keresés, a hallgatók azonban a tanáraiktól kapott anyagokra hagyatkoznak, amivel csökken a keresőmotorok ismeretének szükségessége. Hasonlóképpen eltér az IKT eszközök használhatóságára irányuló szándék és az online források megbízhatóságának megítélése konstruktumok közötti összefüggés: a hallgatóknál gyenge, az oktatóknál azonban magas korreláció született. Ezt a disszonanciát oldja fel a kvalitatív fázisban a résztvevők okfejtése a digitális technológiához való kötődésről, ami tanároknál és tanulóknál nagyban eltérhet.

A szerző több ponton foglalkozik a nemi vagy életkor szerinti különbségekkel, de mindössze az utóbbi jelent meg szignifikánsan: az oktatók esetében a 20 évnél több tapasztalattal rendelkező oktatók kevésbé támogatták a technológia oktatásba történő integrációját, továbbá mind a kvantitatív, mind pedig a kvalitatív tanulmány távoktatásra vonatkozó része kapcsolatot mutatott a Covid-19-et megelőző digitális kompetencia és az online oktatásra való átállás könnyűsége között. Ezek az összefüggések alapot adnak a szerzőnek arra, hogy felhívja a figyelmet a digitális átállás sokoldalú fogadtatására. A szintetizált megvitatás kitér a techno-szorongás (techno-anxiety) témájára is, ami mind a négy tanulmányban jelen volt; többek között említésre kerül a hibalehetőségtől való félelem, az alternatív terv (B-terv) készítésének időigényessége vagy a tantervi korlátok.

A szerző számos implikációt sorakoztat fel mind a kézzelfogható digitális megoldások, mind pedig az IKT-inklúzió területén. Ez

utóbbi sokrétűségéről is képet kapunk: hangsúlyos a digitális kompetencia fejlesztése az oktatás minden szakaszán, a techno-inklúzió környezet kialakítása, illetve a tanárképzésben az IKT-tudás átadásának készsége. A könyv „Pedagógiai Implikációk” (Pedagogical Implications) alfejezetében külön üdvözlendő azon kézikönyvek és referenciakötetek weblink-ekkel ellátott listája, ami segítséget nyújthat a szerző által javasolt fejlődésben és fejlesztésben. Végezetül a kutatás korlátairól és további kutatási irányokról olvashatunk. Habár a kutatást a lehető legkörültekintőbben tervezte, a mintavétel, az interjúk módszere, továbbá – és számomra a legérdekesebb limitáció – a technológia gyors fejlődése miatt a publikáció aktualitásának megkérdőjelezhetősége, mind-mind valós aggodalmak a szerző részéről. Ugyanakkor felhívja a figyelmet a kutatás replikálásában rejlő lehetőségekre, további elemzési potenciálra, de akár a kutatási eszközök kibővítésére is.

Fekete Imre monográfiája összességében átfogó képet ad a magyarországi IKT-használatról, annak fejlesztéséről és oktatásba történő integrációjáról. Populációja ugyan a magyarországi egyetemi környezet szereplői voltak, de azzal, hogy a tanárképzésben részt vevőket is bevonta, tanulmánya az oktatás további területeire befolyással bíró szempontokat is érint. Eredményei mind egyedi vonatkozásukban, mind összefüggéseikben meghatározó fontossággal bírnak az oktatás és az IKT viszonylataiban. Külön kihangsúlyoznám a szerző folyamatos törekvését az érthetőségre és átláthatóságra: a terminológia kezdeti tisztázása, az eredmények olvasmányos értelmezései, a számos ponton megjelenő összegző ábrák és táblázatok kiválóan támogatják az olvasót a könnyebb megértésében. Véleményem szerint a monográfia hiánypótló szerepet tölt be az oktatás fejlesztésére való törekvésekben, továbbá ajtót nyit olyan további kutatási irányoknak, amelyek támogatják ennek a felettébb aktuális témának a mélyebb megértését és előmenetelét.

IRODALOM

- EU [European Union]. (2016). *The European digital competence framework for citizens*. Publication Office of the European Union. <https://doi.org/10.2767/00458>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Redecker, C. (2017). *Assessing educators' digital competence*. European Commission. Retrieved on 14 January 2022 from https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/digcompedu_leaflet_en-2017-11-14.pdf

Ádámku Szabina

Trentinné Benkő, Éva – Márkus, Éva – Svraka, Bernadett – Árva, Valéria (eds.):

Languages, Inclusion, Cultures and Pedagogy: Research and Good Practices 1.

Budapest: ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, 2022, 340 p.

ISBN 978-963-489-482-7

ISBN 978-963-489-483-4 (pdf)

https://www.eltereader.hu/kiadvanyok/https-www-eltereader-hu-media-2022-10-languages_inclusion_cultures_and_pedagogy_1-pdf/

<https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.2-3>

2022-ben jelent meg az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának gondozásában egy, a nyelvek és kultúrák kapcsolatát vizsgáló kétkötetes monográfia. Az első kötet egyszerre vállalkozik arra, hogy a Kar és egyéb intézmények tudományos műhelyeiben végzett kutatások eredményeinek egy szeletét bemutassa és egyben jó gyakorlatokat is felvázoljon a korai idegen nyelvi fejlesztés területén angol nyelven. A kötet szerkesztői az ELTE TÖK Idegen Nyelvi és Irodalmi, valamint Neveléstudományi Tanszékének kutatói és okta-

tói: Márkus Éva, Trentinné Benkő Éva, Árva Valéria és Svraka Bernadett.

Az interkulturális kompetencia az elmúlt időszakban mind fontosabb lett, a saját kultúránk mellett a másik kultúra felé való nyitás elengedhetetlen. Különösen igaz ez a nyelvtanulás folyamatában, hiszen a nyelvet nem lehet izoláltan kulturális közegéből kiragadva elsajátítani, A kisgyermekkorban ismerkedést egy új nyelvvel pedig megkönnyíti a kulturális elemek integrálása az elsajátítás, tanulás folyamatába. A kötetben 34 szerzőtől 21 tanulmány található. A szerzők köre széles, az ELTE TÖK kutatói és oktatói gárdája mellett, egyéb intézmények munkatársai is képviseltetik magukat.

A kötet a nyelv és kultúra összefüggéseit vizsgálja három fő területen, három fejezetre bontva: a nyelvek és kultúrák szerepét a tanárképzésben (*Languages and Cultures in Teacher Education*); a koragyermekkorban (*Languages and Cultures in Early Childhood*) és az irodalom szerepét nyelvi és interkulturális összefüggésben (*Languages, Cultures and Literature*).

A mai felsőoktatásban megfigyelhető a mind nagyobb mértékű nemzetköziesedés, amely nemcsak abban nyilvánul meg, hogy magyarországi hallgatók utazhatnak külföldi intézményekbe, hanem egyre több, a legkülönbözőbb országokból érkező hallgató is tanul a hazai felsőoktatásban. Az első tanulmányban az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem nemzetközi hallgatói számára szervezett érzékenyítő program elméleti hátterét és módozatát mutatják be a szerzők, Furcsa Laura és Szaszko Rita. A program célja az érzékenyítés a sztereotípiák, a diszkrimináció, az akulturáció, a problémamegoldás, a készségfejlesztés és a csapatépítés középpontba állítása. A kutatás során megerősítést nyert, hogy a különböző kulturális háttérrel rendelkező partnerrel való interakció elősegíti a hozzáállás megváltozását. A tanárképzésben részt vevő hallgatók interkulturális nyitottsága mellett a tanított nyelv iránti attitűdje is igen lényeges. Ezt kutatja a Bernhardt Rená-

ta, Furcsa Laura szerzőpáros, az angol nyelvű országok, illetve az angol nyelv vonatkozásában. A kutatást egy 32 fős mintán végezték, amelynek során összehasonlították az angol szakos hallgatók és kontrollcsoportként más szakterületek hallgatóinak attitűdjét az angol nyelv és kultúra iránt. E kutatás a spontán metaforikus elemek kutatását használja eszközként, azaz az *Idegennyelv tanulás olyan mint, ...* nyitott mondatot kellett a tesztszemélyeknek befejezni. A kutatás eredményei szerint a mindkét csoportnál fellelhető azonosságok mellett, miszerint a nyelvtanulás felfedezés, elixír és hobbi (*discovery, elixir, hobby*). A nyelvtanár hallgatóknál emellett még egy további pozitív aspektus a kihívás (*challenge*) volt fellelhető, míg a kontrollcsoportnál megjelentek a nehézségekre és a bonyolultságra utaló metaforák is (fájdalom és kirakós; *pain, puzzle*). Összefoglalva, a tanulmány alapján elmondható, hogy a nyelvvel és kultúrával kapcsolatos hiedelmek és meggyőződések nagyban befolyásolják a nyelvtanulást, majd későbbiekben a nyelvvoktatás sikerességét is.

Árva Valéria és Trentinné Benkő Éva cikke az előzőekhez kapcsolódva egy olyan tanórán kívüli informális esemény háttérét, okait, lebonyolítását és tanulságait világítja meg, amely szintén a nyelvek és kultúrák megismerésének, tanulásának motivációját szolgálja. Az esemény ötletgazdája és szervezője az ELTE TÓK Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszéke, és az Európai Nyelvek Napja alkalmából valósul meg 2016 óta visszatérően. A tanulmány első részében a magyarországi és más európai országok nyelvtanulási helyzetét és tanulási hajlandóságát veti kontrasztív elemzés alá. A diákok nyelvtanulási motivációja és autonómiája nagy szerepet játszik a nyelv elsajátításának sikerében, és ezt az olyan informális események, mint a *Drop everything and learn/teach languages* (Dobj el mindent és tanulj/taníts nyelveket) elősegíthetik. Az eseményen a résztvevők játékos, kreatív és interaktív tevékenységeken keresztül ismerhettek meg különböző nyelveket, ki-

emelendő, hogy a jól ismert nyelveken kívül a diákok által talán ritkábban hallottakat is (angol, német, szerb, francia, orosz, olasz, spanyol, svéd, katalán, kínai, roma, farszi, ukrán). Fontos célja volt az eseménynek az is, hogy a tanító- és óvóképző hallgatói oktatási tapasztalatot szerezhessenek egy tanórán kívüli környezetben, illetve a nyelvek mellett a kultúrát is közvetítsék. A szerzők SWOT-analízis segítségével vonták le a rendezvény tanulságait, miszerint a számos előny mellett (motiváció, nemzetköziesedés, sokszínűség és többnyelvűség támogatása), szükséges az esemény későbbi időpontra áthelyezése és a szélesebb körű népszerűsítése.

Az informális tanulás gondolatához kapcsolódik Gulyás Barnabás és Déri András műve. Egy esettanulmány segítségével mutatja be, hogyan lehet a nem formális tanulás elemeit beilleszteni a felsőoktatási környezetbe és hogyan lehet ez hasznos a személyes, társadalmi és kulturális kompetenciák fejlesztésében. A tanulmányban bemutatott projekt egy, a magyar és ERASMUS-képzésen részt vevő óvodapedagógus hallgatók számára felsőoktatási környezetben indított interkulturális kompetenciát nem formális módon fejlesztő kurzus. A kurzus hierarchikus szerkezetet nélkülözve az önkéntességre és az önreflexióra épült. A szerzők utalnak arra is, hogy – a résztvevők visszajelzései alapján – a projekt facilitátorainak reflexió-képessége hogyan segítette a tartalom és a tanulási folyamatok fejlődését. A nem hivatalos tanulás módszerei hozzájárulhatnak a tanulási kompetencia fejlődéséhez és a tanári szerep változásához is. A módszer segítheti az önbizalom fejlődését és fejlesztését is. A tanulmány az eset tanulságaira építve kiemeli, hogy a nem formális tanulás egyetemi környezetben is hozzájárulhat az ismeretek elsajátításához.

A Kecskeméti Főiskola Tanárképző Karának oktatói (Lipóczi-Csabai Sarolta és Szabó Ildikó) jegyzik a következő tanulmányt, ebben bemutatták az elmúlt években európai partnerintézményekkel végzett közös projekt-

jeiket, amelyek elősegítették más kultúrák megismerését és az azokkal való együttműködést. A vizsgált európai projektek meghatározó szerepet játszottak a pedagógusok oktatási módszereinek alakulásában, valamint szakmai fejlődésükben, hiszen olyan közös kereteket alakítottak ki, amelyek alkalmazhatóak a különböző oktatási környezetekben is.

Kapcsolódva az előző tanulmányhoz, Bajzáth Angéla, Bereczkiné Záluszi Anna, Darvay Sarolta és Lehmann Miklós az ELTE TÓK és a Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék együttműködése keretében létrejött projektet mutatják be, amelynek célja az a bölcsődei nevelés területén dolgozók interkulturális fejlesztése volt – különös tekintettel a hátrányos helyzetű gyerekek nevelésében résztvevőikére. A projekt kétségtelen előnye a gyakorlati megközelítés. Magyarországon, Olaszországban, Belgiumban és Spanyolországban hasonlították össze az interkulturális pedagógia elmélete és gyakorlata terén használt különböző megközelítéseket. A projekt keretein belül vizsgálták az irodalom szerepét, a fenntartható zöld környezet, valamint a kulturális identitást támogató művészeti tevékenység elemeit is.

Szintén a kultúra megközelítésével foglalkozik, de már anyanyelvi környezetben Fenyődi Andrea műve, aki az általános iskolai etika tantárgy keretén belül adott lehetőségeket elemzi. A tantárgy keretén belül lehetőség nyílik egy tanulókörzpontú(bb), egyben informális megközelítésre, amely során a diákok megismerik a kultúrák összetettségét, a kulturális kötelékek milyenségét és az egyes kultúrák megítélését is.

A kötet második fejezete a koragyermekkorai környezetben mutatja be az interkulturalitást, multikulturalitást, a koraiidegnyelv-oktatást, valamint a kétnyelvűség kérdéseinek kutatásában elért eredményeket. Több szerző is utal arra, hogy a kutatások egy része olyan területet ölel fel, amely ritkán vagy alig kutatott, így ezek hiánypótlónak tekinthetők.

Marion Vera, Kovács Ivett Judit és Czachesz Erzsébet tanulmánya a koragyermekkorai oktatással foglalkozik, bemutatva a Reggio Emilia-módszert, amely a befogadásra épül, s melynek lényege, hogy a tanulás fókusza nem csak az eredmény, hanem maga a fejlődés útja és az egyedi, egyénenként eltérő megközelítés. A kutatás során egy vegyes életkorú kétnyelvű (angol/magyar) óvodai csoportot vizsgáltak Budapesten szekunder és primer módszerekkel. A kutatás kiemeli a vizsgált módszer kompatibilitását az inkluzív (befogadó) oktatással, mivel az támogatja a sokszínű, több kultúrájú csoportokban való fejlődést és tanulást. Az előző fejezet tanulmányaiban is felvetődött gondolat a tanári szerep megváltozásáról itt is megjelenik, mivel a tanár facilitátorként segíti a gyerekek egyéni tanulását, figyelembe véve hátterüket és értékeiket.

A második fejezet a következő két tanulmányban a magyarországi koragyermekkorai neveléssel foglalkozó intézmények multikulturális oktatásával foglalkozik. Az első szerzői, Czirmai Hanna Zorka és Lo Bello Maya Jean bemutatják és vizsgálják a multikulturalitás fogalmához kapcsolódó magyar hozzáállást, valamint hat budapesti bölcsődében azt, hogy milyen multikulturális témákat és módszereket lehet alkalmazni a korai (21 hetes–3 éves) gyermekkorai nevelésben. A tanulmány felhívja a figyelmet arra, hogy a jövőben, reagálva a várható társadalmi változásokra, nagyobb hangsúlyt kell fektetni az oktatási intézményekben a multikulturalitás bevezetésére, amely segítheti a gyerekeket felkészülni a soknemzetiségű világra. Ehhez kormányzati támogatás és szemléletváltás szükséges. A Czövek Csenge, Endrődy Orsolya és Árva Valéria szerzőhármak kutatásának középpontjában két budapesti óvodában végzett kvalitatív kutatás áll. Fókuszcsoportos interjúk segítségével derítették fel a nevelők multikulturális és inkluzív oktatáshoz való hozzáállását és tapasztalatait. A végeredmény pozitív, mivel a két megközelítés ötvözte vezethet elfogadáshoz, ám a szerzők

kiemelték, hogy ez egy kevésbé kutatott terület és még további vizsgálódás szükséges.

Körös Noémi Lilla és Trentinné Benkő Éva empirikus kutatásában az ún. harmadkultúrás (*Third-Culture Kids, TCK*) gyermekek jelenséget mutatja be, valamint azt, hogy egy nagyon mobillá váló életmód milyen pozitív és negatív hatással van a kisgyermekek ismeretsajátítására az óvodai nevelési program keretein belül. A tanulmányban egy triangulációs módszerrel végzett kutatást ismerhetünk meg, amely kérdőíves megkérdezést, interjúkat és esettanulmányt is tartalmaz. A vizsgált alanyok számára pozitív hatások között említik a szerzők a széleslátókörűséget, fejlett alkalmazkodóképességet, széles kapcsolati hálót, valamint a jó nyelvismeretet. Nehézséget okozhat viszont a kötődés, a kapcsolatok megtartása és az anyanyelv megőrzése. Kiemelendő, hogy ez a mű is hiánypótló, mivel TCK-vonatkozásban kora-, illetve kisgyermekkorai kutatások eddig kis számban születtek.

T. Kruppá Éva és Gáspár Adrienn tanulmányában kifejti, hogy a saját nyelvi környezetükben (*LI*) élő óvodáskorú kisgyermekek hogyan képesek nyelvet és kultúrát elsajátítani egy tíz hónapos tanulási folyamat során, amelynek keretében képzelt utazás segítségével bejárják az adott nyelvet (angol) beszélő országok egy részét. A kiindulópontot egy új keletű program, a *For a Bilingual Generation* adja, amely célja az angol nyelv népszerűsítése a koragyermekkorai oktatásban.

Szintén egy keveset kutatott terület a koragyermekkorai nyelvtanulást hatékonysága. Fontosságát indokolja, hogy egyre nagyobb az igény az ilyen szolgáltatást (is) nyújtó intézményekre, és a koragyermekkorai nyelvtanításra. Erre a területre nyújt betekintést a Kovács Judit és Noé Zsuzsanna szerzőpáros munkája. Az óvodai idegennyelv-tanulás népszerűsége egyre nő. A kutatás során az intézményvezetők és a résztvevők attitűdjét és nézeteit vizsgálták saját idegen nyelvi (angol mint idegen nyelvi, *EFL*) programjukkal kapcsolatban. A szerzők által vizsgált keretben is bebizonyosod-

dott, hogy a koragyermekkorai tanulás sikerességét elősegíti az integrált megközelítés, a természetes kétnyelvű környezet. A folyamatban a tanár személyisége kulcsfontosságú.

A fejezet zárótanulmányában Nemes Magdolna a kétnyelvű családokban tapasztalt előnyöket és az ilyen családokban felmerült esetleges nehézségeket vizsgálja harminc, az Egyesült Királyságban élő olyan családban, ahol az egyik szülő magyar. A családokban választott stratégiák közül kiemelkedik az egy személy egy nyelv módszer, amelyet a legtöbben alkalmaztak.

Az utolsó fejezet a nyelv, kultúra és irodalom hármását vizsgálja. Elsőként Poros Andrea az ELTE TÓK egy 2019-ben nemzetközi hallgatók számára bevezetett óvodapedagógiai programjának egyik kurzusával foglalkozik, melynek neve *Children's Literature and Its Methodology*. A tanulmány bemutatja a programot és a kurzust, a megváltozott célcsoport miatt szükségessé vált új keretrendszer kidolgozását és a kurzus kidolgozása, fejlesztése során figyelembe vett szempontokat. A változás az új felhasználói csoport, a nemzetközi hallgatók, megjelenésével vált szükségessé, akik különböző kulturális és (nyelv)ismereti háttérrel rendelkeztek.

Az ezt követő három tanulmány közös eleme a mese, és annak felhasználása a gyermekek fejlesztésében. Bethlenfalvyné Streitmann Ágnes egy, a projektalapú nyelvtanulást elősegítő olyan mesealapú módszer bemutatására vállalkozik, amely részben nehezített körülmények között a pandémia időszakában jött létre nemzetközi együttműködés keretében. A részt vevő intézmények (egy brit és egy magyar felsőoktatási intézmény) két oktatója ötlete nyomán a különböző kultúrájú hallgatók ugyanazokat a meséket dolgozták fel. Palkóné Tabi Katalin az ún. „eredeti/autentikus” irodalom fogalmát vizsgálja felül a mesékre vonatkoztatva. Az angol nyelv presztízsének növekedésével és elterjedésével a 1980-as évektől egyre több magyar művet, gyerekkönyvet, köztük mesét fordítottak le erre a nyelvre. A szerző

megállapításai szerint a nyelvet tanuló kisiskolások nyelvtanulásában, mivel kötődnek az e könyvekben bemutatott környezethez, jól alkalmazható az angolra fordított magyar gyermekirodalom.

Kopházi-Molnár Erzsébet sokatmondó – *Fairy tales or fairy fakes* (Mesék vagy mesés hamisítványok) – című tanulmánya a modern ún. átírt mesék felépítését és irrelevanciáját mutatja be Hamupipőke (*Cinderella*) történetén keresztül. A szerző kifejti, hogy ezek az átíratok ún. „felesleges mesék”, mivel ugyan használják az eredeti cselekményelemeket és karaktereket, de azon túllépve kiegészítéseket hoznak létre és leegyszerűsítik a történetet. A szerzők kiemelik, hogy a hagyományos (mese)elemeket felvonultató mesék hosszabb távon előnyösebbek a gyermekek számára, mivel fejlesztik kreativitásukat és gondolkodásukat.

A következő tanulmányban Kitzinger Arianna azon magyar költők verseire fókuszál, akik irodalmi tevékenységüket más kultúrájú környezetben fejtették ki. Tanulmányában egy 1998-ban kiadott magyar–amerikai és magyar–kanadai verseket tartalmazó antológia elemzésére vállalkozik, a kétnyelvűség és interkulturalitás szempontjait figyelembe véve. Podlovics Éva Livia vizsgálatának tárgya maga a nyelv, a nyelv használatának kérdései, a kétnyelvűség és az a folyamat is, amely a walesi nyelvet 2012-ben hiva-

talos nyelvvé tette. A walesit a szerző egy majdnem kihalt nyelv sikertörténeteként aposztrofálja, amely tanulásként szolgálhat mind a kisebbségi nyelvek tekintetében mind a második nyelv oktatásában. A szerző konklúziója, hogy a pozitív jogi környezet és az intézkedések elősegítették a walesi nyelv, kultúra és nyelvi identitás megőrzését, amiről a nyilvántartott walesi nyelvet beszélők számának növekedése is tanúskodik. Záróakkordként Hoványi Márton összehasonlító tanulmányában az olvasás és a látás természetét elemzi egy festményt és egy mitológiai elbeszélést, Caravaggio művét, a Narcissust és a Narcissus és Echo című elbeszélést alapul véve.

A kötetben levő tanulmányokból kiderül, hogy a kisgyermekkorai neveléssel és oktatással foglalkozó intézmények a mai kor kihívásaira válaszként reagálnak a felmerült igényekre és a nemzetköziesedés következtében változó hallgatói populációra is. A bemutatott projektek és jó gyakorlatok nem csak a koragyermekkorai és kisgyermekkorai (nyelvi) neveléssel foglalkozó szakembereket, oktatókat és kutatókat érdekelhetik, de haszonnal forgathatja a kötetet mindenki, aki nyelvi és interkulturális területen tanít, vagy ezek iránt nyitott.

Hukné Kiss Szilvia

NYELVKÖNYVTÖRTÉNET

MEDGYES PÉTER

Négy régi angol tankönyv bemutatása és értékelése II.

A Modern Nyelvoktatás négy egymást követő számában olyan angol tankönyveket ismertetek, amelyek valaha roppant népszerűségnek örvendtek. A sorozat első része a folyóirat legutóbbi számában jelent meg (Modern Nyelvoktatás, 2023), az alábbiakban pedig a *Tanuljunk könnyen gyorsan angolul!* (Szenczi, 1937) című nyelvkönyvet mutatom be. A könyv értékállóságát jelzi, hogy számos kiadást és utánnymást élt meg, s még az 1990-es évek közepén is kiadták reprint formájában. Szerzője, dr. Szenczi Miklós a budapesti egyetemen végzett, majd a skóciai Aberdeenben magiszteri fokozatot szerzett ógörögből és angolból. Miután egy londoni egyetemen megalapította a magyar nyelv és irodalom szakot, tíz éven át ott oktatott. Hazatérése után, a Rákosi-érában leparancsolták az egyetemi katedráról; rehabilitálását követően éveken át az ELTE Angol Tanszékét vezette jeles irodalomtudósként.

A könyv szerkezete

A szerző az Előszóban mindenekelőtt leszögezi, hogy az angol nyelv használata Anglia kulturális és gazdasági vezetőszeropének köszönhetően Európa-szerte terjed, majd a fokozatosság elvét és az élő nyelv fontosságát hangsúlyozva javasolja, hogy a tanár minél sűrűbben forgassa meg a könyv nyelvi jelenségeit, mindamellet tegyen hozzá minél többet a saját kútfőjéből is.

Ezt követően röviden bemutatja a 36 leckét tartalmazó kötet szerkezetét. Minden egyes lecke az új nyelvtani anyag vezet be, majd következik egy sor kérdés-felelet vagy egy összefüggő olvasmány, az új szavak jegyzéke, végül néhány fordítási és nyelvtani feladat. Szenczi szerint az angol grammatika roppant egyszerű, ugyanez azonban nem mondható el a lexikáról. Ezért azt tanácsolja, hogy a nyelvtanozás előtt böngésszük át a szöszedetet, kiemelve, hogy a „szavakat legcélszerűbb nem önmagukban, hanem összefüggésükben, rövid mondatokban megtanulni” (6. oldal).

Elődjéhez, Latzkó Hugóhoz (1921) hasonlóan ő is nagy jelentőséget tulajdonít a helyes kiejtést elősegítő fonetikai jeleknek, de sietve hozzátesszi, hogy azok az első leckékben „nem megtanulásra vannak szánva, hanem olvasgatásra”, ugyanis a tanuló csak később fog ráeszmélni, hogy „az eleinte teljesen kaotikusnak tűnő angol helyesírásban” igenis van rendszer (5–6. oldal).

Az angol hangrendszert a szerző bő hat oldal terjedelemben tárgyalja, sorra véve a magánhangzókat és mássalhangzókat. Mivel föltehetőleg ő sem ismerte Daniel Jones kiejtési szótárát, saját transzkripciós rendszert alkot meg, azonban Latzkóval ellentétben felismeri az angol nyelv azon vonását, hogy „csak a hangsúlyos szótag magánhangzóját ejtjük ki tisztán és világosan, a hangsúlytalan szótagok magánhangzója elmosódik” (7. oldal). A *schwa*-t következetesen felső indexszel (*superscript*) jelöli, például *alone* (ˈlɒːn), *repeat* (rɪˈpɪːt), *appoint* (ˈpɒɪːnt), ám megjegyzi, hogy a hangsúlytalan magánhangzó „nem gyöngül egészen színtelen *e*-vé, hanem némileg megtartja eredeti színét” (9. oldal). A diftongusok második hangzóját ugyancsak felső indexszel jelzi, az aposztróf jellel pedig arra utal, hogy a hangsúly az előző szótagra esik.

A mássalhangzók közül csak azokat emeli ki, melyeknek kiejtése eltér a magyarétól. Egyebek közt kétféleképpen jelöli a zöngétlen, illetve zöngés *th*-t: például *truth* (trúth), illetve *mother* (maˈth^{er}) – mint látható, a zöngés hangzó dőlttel van szedve. A *mother* átírásánál feltűnő, hogy az előtte álló magánhangzóba „beleolvadó” *r* hangot is felső index jelöli. Egyébként a hangképzés magyarázatánál Latzkótól eltérően Szenczi csupán elvétele utal a magyar nyelvre, a németre pedig egyáltalán nem.

A kötet úgyszólván a teljes leíró nyelvtani anyagot magában foglalja. A leckéket mindig egy-két új jelenséggel vezeti be, kezdve a névelőkkel, majd sorra veszi az igenlést és tagadást, a főnév többes számát, a mutató névmásokat és a három leggyakoribb igét (*be*, *have*, *do*). A jelen időt követően a jövő és a háromféle múlt idő (*past*, *perfect*, *pluperfect*) kerül terítékre. A kijelentő mód mellett a felszólító és feltételes mód is bekerül a kötetbe, csakúgy, mint a folyamatos igealakok, a szenvedő szerkezet, valamint az ige melléknévi és főnévi alakjai (*participle*, *infinitive*, *gerund*, *verbal noun*). A módbeli segédigéket több lecke is tárgyalja. A szerző rendszerint a nyelvtani formákat mutatja be először, s miután tisztázta a jelentésüket, használatukat magyar fordítással megtámogatott angol példamondatokkal szemlélteti, magyar nyelvű magyarázatok kíséretében.

A következő állandó szerkezeti elem az olvasási gyakorlat (*Reading Exercise*). Ez – főként a könyv első felében – kérdés-felelet-sorokból áll, céljuk az adott nyelvtani anyag bemutatása, begyakorlása. A későbbiekben megjelenő narratív szövegek szokványos témákat dolgoznak fel: lakás, öltözködés, emberi test, egészség, betegség stb. Visszatérő szereplők is felbukkannak, köztük a „tipikus angol” Howard-házaspár, mindenekelőtt a férj, akit Francisként ismerünk meg, de később a Robert névre hallgat. Habár – akárcsak Latzkó könyvében – ebben sincsenek illusztrációk, érdemes kiemelni az olvasmányok könnyed, olykor humoros hangvételét.¹

¹ Erre jellemző példa a *Curious Reckoning* című olvasmány, amely a négy számtani alapl művelet közül a kivonást mutatja be.

A salesman asked his boss for a rise. „My dear fellow,” said the boss. „How do you mean that? A rise! What for? Let us see how much you actually work. I shall prove to you that you don’t work at all. A year has 365 days, hasn’t it? Now, you sleep 8 hours a day, so that makes 122 days a year. 122 from 365 leaves 243. Besides that, you have 8 hours off every day. This makes another 122 days. 122 from 243 leaves 121. But we haven’t done yet. You always have Sunday off and, as there are 52 Sundays in a year, only 69 days are left. On Saturday afternoons, there is no work – so this

A szószedet (*Words*) csupán az olvasmány új szavait sorolja fel, a nyelvtani anyagban előfordulókat nem. Mérete a tartalomtól függően változó, ám akad olyan is, amely száznál is több lexikai egységet tartalmaz. Minden egyes angol szó a helyes kiejtéssel és a magyar jelentéssel együtt szerepel; a szavak kiválasztásánál a gyakoriság a fő szempont.

A könyv első felében a leckéket magyar nyelvű fordítási feladatok zárják (*Translation Exercise*). Céljuk az új nyelvtani elemek megforgatása; hiteles angol fordításuk a Függelékben olvasható. A fordítási feladatokat később angol nyelvű nyelvtani gyakorlatok váltják fel ilyen és ehhez hasonló instrukciók kíséretében: „Tegyük át..., Ragozzuk..., Képezzünk..., Egészítsük ki..., Válaszoljunk...” stb.

A kötet végén az összes lexikai egységét felsoroló angol-magyar Szójegyzék olvasható.

Egy mintalecke

A könyv utolsó harmadából kiválasztott lecke nyelvtani anyagát hat módbeli segédige képezi (150–154. oldal). Noha két korábbi lecke foglalkozott már a *shall*-lel és *will*-lel képzett jövő idő, illetve a *can* jelentésével, ezek itt ismét felbukkannak, kiegészülve további három segédigével. Közülük ez a lecke csupán a *shall* és a *will* másik jelentését taglalja, a *can* és a *may*, illetve a *must* és az *ought to* használatával a következő két lecke foglalkozik.

XXXII.

Thirty-second lesson. – Harminckettedik lecke.

A módbeli segédigék.

Present.		Past.
I will	<i>akarok</i>	I would [wud]
I shall	<i>kell, –j</i>	I should [sud]
I can	<i>-hatok, -hetek, tudok</i>	I could [kud]
I may	<i>-hatok, -hetek, szabad</i>	I might [ma't]
I must	<i>kell</i>	---
---		I ought [át] to <i>kellene</i>

102. A módbeli segédigék ragozása hiányos, *present* és *past*-on kívül más alakjuk nincs. A **must** segédigének csak *present*-je, az **ought to**-nak csak *past*-ja van. A hiányzó alakokat rokonértelmű igék ragozásából pótoljuk. – A módbeli segédigék

makes 52 half days, or 26 full days, a year. 69 days minus 26, how many does that leave? 43, and not one more. But let's go on, we're not through yet. At lunch time you have one hour off every day. This means that you need 16 days a year for eating. How many are left? Only 27. Then you get a fortnight's leave in summer. Let us make the subtraction: 14 from 27 leaves 13. But we also have 12 holidays every year. How many does that leave? A single day, no more and no less. And that's New Year's Day, when our shop is closed. Under these circumstances, how dare you ask for a rise?" (112. oldal)

közös sajátossága az, hogy a jelenidő egyesszám 3. személyében nem kapják meg a szokásos *s* személyjelet. Pl.: He can swim. Tud úszni.

„Shall” és „will” használata.

103. Ha pusztán a jövőben való történést, vagyis jövő időt akarunk kifejezni, akkor az 1. személyben „shall”, a 2. és 3. személyben „will” segédigét használunk. V. ö. XXII. Lecke.

104. A 2. és 3. személyben a „shall” parancsot, ígéretet, tanácsot fejez ki. Pl.: He shall not go home. Ne menjen haza. – You shall receive twenty pounds for this book. Húsz fontot fog kapni ezért a könyvért. – You should not walk alone so late. Ne szabadna ilyen későn egyedül járnod.

105. Az 1. személyben a „will” szándékot, akaratot fejez ki. Pl.: I will call on you to-morrow. Holnap meg akarlak látogatni. – A „will” segédige hiányzó alakjait a to want, to wish, to intend, to be willing kifejezésekkel pótoljuk. Pl.: He wants to go out in the afternoon. Délután el akar menni. – They intend to spend two years in Italy. Két évet szándékoznak Olaszországban tölteni. – I would have been willing to do him this favour. Hajlandó lettem volna megtenni neki ezt a szívességet.

A táblázattal és a 102. ponttal kapcsolatosan érdemes lett volna kiemelni, hogy a *might* csak indirekt beszédben jelzi a *may* múlt idejét, egyébként *may have been* a helyes alak. Az *ought to* múlt idő alá való besorolása egyértelmű tévedés, hiszen az jelen idejű feltételt fejez ki, amire az odabiggyesztett „kellene” utal is. A 103. pontra vonatkozó megjegyzés a könyv megírása idején igaz lehetett, de akkor is inkább a brit angolra nézve; ma már első személyben is többnyire a *will*-t használjuk. Félő, hogy a 104. pont alatti példamondatok láttán a tanuló komolyan veszi a szerző intelmét, és a *shall*-t ilyen értelemben fogja használni, holott az jószerivel csak jogi szövegekben fordul elő. A *should*-ra vonatkozó példamondat a táblázat fényében félrevezető, hiszen nem múlt idejű cselekvést fejez ki, és éppenséggel az *ought to* szinonimája. Ami pedig a 105. pontot illeti, a *will* valóban egyfajta szándékolt jövőbeli eseményre utal, az viszont vitatható, hogy miért kellene a „hiányzó alakjait” más igékkel, kifejezésekkel pótolni. A nyelvtani anyagot két olvasási gyakorlat követi, melyből csak az elsőt, a nyelvtani anyag begyakorlására vonatkozót idézem:

Reading Exercise.

I. A Conversation.

Where are you going, Mr. X.? – I am going for a walk. Would you like to come with me? – I would love to. – The road is too narrow here, we can't walk side by side. Do you mind if I walk behind you, and leave you in front of me? – Certainly not; there is no room for two on this path. – The path has been getting wider for the last five minutes and now it is broad enough again. Please, wait a moment, I will come up to your side. – We are about to reach a tower from which we shall have a wonderful view over the surrounding hills. I would like to go up to the top for a moment. Will you come with me, or do you prefer to stay down here? – I will stay here while you go up the steps. – Mr. X. climbs up the steps and at last arrives at the top. – What a

wonderful view! (he exclaims). Don't you want to come up and have a look?¹ – No, I would rather go for a few minutes' walk² in this beautiful pine-wood till you come down. – Just as you like; I shall be down by the time you come back.

Later the two friends stop in front of an inn. Mr. X. is hungry and thirsty and wants to have some tea. – All right, go in, I shall wait for you. – But surely you don't mean to wait outside? – Why not? I shall sit down on this bench under the tree and smoke a cigarette. – Mr. X. goes in and orders a cup of tea and a sandwich. When he has finished his tea he goes out to meet his friend, apologising for leaving him so long alone³...

Notes.

¹ körülnézni

² v. ö. XXXI. lecke 2. jegyzet

³ azért, hogy ilyen sokáig egyedül hagyta

Egyértelmű, hogy a párbeszéd célja a *shall* és a *will* gyakoroltatása: az előbbi négyszer, az utóbbi háromszor, az úgynevezett hiánypótló igék közül viszont csupán a *want* szerepel. A szerző következetesen a két segédige teljes alakját írja ki, ami kimértté teszi a két barát közti párbeszédet, s egy alkalommal él csak összevonással: *Don't you want...*

A szöszedetből csak a fenti szövegben előforduló ismeretlen szavakat tüntetem fel.

Words.

to call on somebody	meglátogatni valakit
side (sza ⁱ d)	oldal
side by side	egymás mellett
to mind	kifogást emelni
certain (szö ^r t ^e n)	bizonyos
certainly not	egyáltalán nem
room	hely
wide (wa ⁱ d)	széles
to get wider	kiszélesedni
I am about to do something	készülök, fogok valamit tenni
to reach (rícs)	elérni
tower (tau ^{er})	torony
to surround (szörau nd)	körülvenni
step	lépcső
to exclaim (°kszklé ⁱ m)	felkiáltani
pine (pa ⁱ n)	fenyő
pine-wood (wud)	fenyőerdő
to mean (mín), meant (ment) meant	gondolni, szándékozni
bench	pad
to smoke (szmó ^u k)	füstölni, dohányozni
to smoke a cigarette (szigäre ^t)	cigaretta ^t elszívni
to apologise (äpolodza ⁱ z)	mentegőzni, bocsánatot kérni...

Mint látható, a kétnyelvű szószedet a kiejtést is megadja, kivéve négy szó esetében. Közülük háromnál feltehetőleg azért nem kerül sor, mert a kiejtésük egyértelműnek tűnik (*mind, step, bench*), a *room* esetében pedig talán azért nem, mert az egy korábbi leckében előfordult már – akkor viszont fölösleges itt az új szavak között feltüntetni. A szóhangsúlyokat átböngészve mindössze egy hibára bukkantam: az *apologise* hangsúlya a második és nem az utolsó szótagra esik.

A lecke záró három feladat közül voltaképpen csak az első kettőre jogos a „fordítás” megjelölés, az utolsó ugyanis nyelvtani feladat. E helyütt az első feladatból csupán néhány mondatot idézek, a harmadikat viszont teljes egészében közlöm.

Translation exercise.

I. A tanítványaim látogatóba jönnek hozzám ma délután. Nem maradunk itthon, hanem együtt megyünk sétálni. – Gyerekek, figyeljete arra, amit mondok. Én előtettek fogok menni, ti utánam fogtok jönni. Egymás mögött fogunk menni, mert az út nagyon keskeny. – Hová akartok menni? Az erdőbe szeretnénk menni...

A fenti fordítási feladat a *shall/will*-re van kihegyezve. A Függelékben megadott kulcs háromszor szerepelteti a segédige két alakját, ugyanakkor érthetetlen, hogy az első két angol mondat miért van jelen időben, amikor ott is a *shall/will*-t kellene használni. Apró következtelenség továbbá, hogy a példamondatban a *your*-t kell *my*-já alakítani, az összes többiben viszont pont fordított a sorrend.

My pupils come to see me this afternoon. We don't stay at home, but take a walk together. – Children, listen to what I am saying. I shall walk in front of you, and you will come after me. We shall walk one behind the other, because the road is very narrow. – Where do you want to go? We would like to go to the wood...

III. A következő mondatokban tegyük a birtokos és személyes névmásokat a többi személyekbe. Pl.: Your parents live with you. My parents live with me.

My friends come to see me. – My teachers are satisfied with me. – My son is expecting me. – My uncle lives next to me. – My brother-in-law wants to take me to the theatre.

Értékelés

A *Tanuljunk könnyen gyorsan!* cím bizonyosan nem Szenczi ötlete volt, hiszen ugyanezzel a logóval jelentek meg a sorozat más nyelvekre vonatkozó kötetei is. És mintegy fölerősítve a cím szemfényvesztő hatását, az újabb kiadások borítóján nyíllal jelölve ez olvasható: „90 nap alatt tökéletesen angolul!” A szerző az Előszóban sokkal realisabb hírokat penget, mondván, hogy „a könyvet tekintsük kiindulási alapnak, ugródeszkának” (6. oldal), azaz közvetve elismeri, hogy az angol nyelv „tökéletes” elsajátítása (pláne 90 nap alatt) csupán vágyálom. Ehhez hozzáteszi, hogy célja az élő nyelv megismertetése, s igyekszik is tartani magát e célkitűzéséhez: a könyv az adott

kor köznapi beszédmintáinak többé-kevésbé hű lenyomata. Ez a *Tanuljunk könnyen gyorsan angolul!* vitathatatlan erénye.

A beszédkészség elsajátításának kulcsa a helyes kiejtés, állítja Szenczi, s ezt hivatott elősegíteni az általa kreált és meglehetősen következetességgel alkalmazott fonetikai átírási rendszer. Dicsérendő, hogy kimondatlanul ugyan, de felismeri az angol nyelv hangsúlyszámláló ritmusképletét (*stress-timed*), vagyis azt, hogy a hangsúlyos szótagok nagyjából azonos intervallumokban követik egymást, a hangsúlytalanok viszont rövidülnek, színtelenebbekké válnak, ha úgy tetszik, „schwasodnak”. Felismeri, hogy ez a magyar nyelvtanulók számára komoly nehézséget okoz, mivel a magyar szótag-számláló ritmusú nyelv (*syllable-timed*), azaz minden egyes szótag kiejtése megközelítőleg azonos hosszúságú.²

Szenczi osztja Latzkó nézetét, miszerint a nyelvtanulás alfája és ómegája a nyelvtan; nem véletlen, hogy minden egyes lecke az új nyelvtannal nyit, s a további feladatok is zömmel azt gyakoroltatják. Ugyanakkor nyilvánvalónak tartja, hogy a tanulók a magyar-, német- és latinórakon már megbarátkoztak a nyelvtani fogalmakkal, ezért szabadon dobálódzik szakkifejezésekkel, olyanokkal, mint például a melléknévi birtokos névmás, a gerundium vagy az úgynevezett szász, illetve franciás genitívus. Javára írandó, hogy az új nyelvtani elemek jelentését világosan magyarázza, használatát mondatokba ágyazva szemlélteti.

Noha hangsúlyozottan az élő beszéd áll figyelme fókuszában, az összevont formákat (*No, she isn't*) ritkán használja, bár elismeri, hogy „beszédben ez a jelenség igen gyakori” (36. oldal). Említést érdemel, hogy Latzkóval ellentétben Szenczi nem reked meg a személyes névmás hímnemű alakjánál (*he, she, it*), s nem ragaszkodik a teljes mondatú válaszokhoz sem (*Is Charles a pupil? Yes, he is.*). Ezzel szemben megmosolyogtató néhány természetellenes párbeszéd, mint például az alábbi:

Who is this?

This is George.

Is George a boy?

Yes, he is.

Is Charles also a boy?

Yes, Charles is also a boy.

Is Mary a boy?

No, she is a girl. (19–20. oldal)

Utaltam már rá, hogy az olvasási gyakorlatok fő célja – különösen a könyv első felében – az új nyelvtani anyag szövegkörnyezetben történő bemutatása, megforgatása. Ugyanakkor a kérdés-felelet-sorok a mindennapi társalgási formulák bevésésére, az összefüggő olvasmányok pedig az olvasási készség fejlesztésére is alkalmasak.

Ami az olvasmányok kulturális tartalmát illeti, Szenczi joggal vádolható anglofóbiával. Noha természetesen tisztában van azzal, hogy Anglia nem azonos az Egyesült

² Tudnivaló, hogy az angolon kívül a hangsúlyszámláló nyelvek közé tartozik például a német és az orosz, a szótagszámlálók közé pedig a francia és a spanyol.

Királysággal, mégis kifelejtí belőle Észak-Írországot, Walest pedig csupán futólag és Skóciát is csak a tavak (*lochs*) kapcsán említi. Hősei az angol középosztály tipikus képviselői, akik természetesen cselédet is alkalmaznak; e kivételezés oka talán az, hogy a szerző elsősorban a középosztálybeli magyar tanulók érdeklődésére számít. Noha célközönsége nem a gyermeki kör, itt-ott becsempész nevelési célzatú szentenciákat is, mint például: „*Always be good and industrious. Naughty children cause their parents much sorrow and get no presents.*” (62)³ Egyébiránt nem tömi agyon a kötetet kulturális információkkal, az irodalom pedig teljességgel kimarad belőle. Ez világosan jelzi, hogy a Latzkó könyvének megjelenése óta eltelt néhány év alatt a nyelvtanítás gyökeres változáson ment keresztül: célja immár nem a klasszikus angol irodalom megszerettetése, hanem a mindennapi nyelvhasználat, a beszédképesség fejlesztése.

E szempontot érvényesítik az olvasási gyakorlatok és a hozzájuk kapcsolódó szószedetek is: üdítő a szerző ama törekvése, hogy rendre a leggyakoribb köznap szavakat veti be. Nem szenved „kivételmániában” sem, vagyis nem présel be ritka szavakat a gyakoriak közé egy-egy szóbokor teljessége kedvéért. Ugyanakkor túlzás, hogy a viszonylag vékony kötetbe közel kétezer szót présel be, továbbá szembetűnő aránytalanságot tükröz, hogy míg egyes leckék mindössze harminc új szót tartalmaznak, mások száznál is többet. Az eredményes szótanulás nyitját Szenczi sem lelte meg, vagyis azt, hogy az új szavak akkor vésődnek be legjobban az emlékezetbe, ha a későbbi leckékben újból és újból felbukkannak.

A nyelvtani-fordító módszer szempontjából nézve, a fordítás már korántsem játszik akkora szerepet, mint hajdanában. Igaz ugyan, hogy Szenczi is magyar fordítással együtt találja az új nyelvtani elemeket, célszerűnek tartja az olvasmány lefordítását, továbbá fordítási feladatokat is ad, mindez azonban nem a fordítási készség öncélú fejlesztését, hanem a nyelvtan és az olvasmány anyagának minél jobb elsajátíttatását szolgálja.

Összegezve, a kiejtés – nyelvtan – lexika háromszögén belüli súlyozást vizsgálva úgy fest, hogy a három elem többé-kevésbé azonos súllyal szerepel a kötetben. A négy alapképesség közül az olvasási készség prioritást élvez, s a szerző különösen a kiejtést javító hangos olvasást szorgalmazza. Ugyanakkor – kiváltképp Latzkó könyvével összehasonlítva – a beszédképesség fejlesztésére is kellő figyelmet fordít, főként az alaposan megszerkesztett kérdés-felelet-sorok alkalmazásával, ám kérdés, hogy ezek mennyiben segítik elő az önálló kommunikációs készség kialakulását. A beszédértés fejlesztéséhez szükséges technikai feltételek a könyv első megjelenése idején még nem álltak rendelkezésre, így a nyelvtanuló kénytelen volt a tanár hangjával beérni, az

³ Bevallom, hajdanában engem is egy versike próbált rávezetni, hogyan viselkedik egy jó gyerek:

*I must not tease my mother,
For she is very kind;
And everything she says to me
I must directly mind.
For when I was a baby,
And could not speak or walk,
She let me in her bosom sleep,
And taught me how to talk.*

önképző diáknak pedig ennyi sem jutott. A könyv későbbi kiadásában ugyan lehetett volna pótolni ezt a hiányosságot, de erre nem került sor. Ami pedig az íráskészséget illeti, noha Szenczi az Előszóban azt javasolja, hogy „írjunk minél többet” (6. oldal), az udvarias levélformák bemutatásán kívül csekély figyelmet fordít e készség fejlesztésére.

IRODALOM

Jones, D. (1917). *An English Pronouncing Dictionary*. Dent.

Latzkó, H. (1921). *Angol nyelvkönyv magántanulásra és tanfolyamok számára*. Lingua Nyelvkönyvek.

Medgyes, P. (2023). Négy régi angol nyelvkönyv bemutatása és értékelése I. *Modern Nyelvoktatás*, 29(1–2), 188–196. <https://doi.org/10.51139/monye.2023.1-2.188.196>

Szenczi, M. (1937). *Tanuljunk könnyen gyorsan angolul!* Novák Rudolf és Társa.

Sketch Engine

Bevezetés

A számítógéppel olvasható és elemezhető korpuszok a nyelvtudomány több területén számos új kutatási területet és lehetőséget nyitottak meg. Közülük például a korpuszalapú fordítástudományi kutatások megjelenése Magyarországon az 1990-es évekre tehető (Klaudy 2005), elterjedésükről azonban a 2000-es évek elejétől beszélhetünk, ami a technológia fejlődésének köszönhető (Robin & Seidl-Péché, 2020). Az ilyen típusú vizsgálatok jelentősége abban rejlik, hogy a szövegmenyiség méretének köszönhetően statisztikailag is megalapozott következtetések vonhatók le a nyelvhasználatra vonatkozóan. Bár a kutatóknak több ingyenes, vagy részben ingyenes eszköz áll rendelkezésükre a korpuszok elemzésének elvégzésére, ezeket gyakran csak bizonyos korlátozásokkal használhatjuk – pl. az annotálás vagy a lemmatizálás hiánya miatt (Robin et al., 2016; Seidl-Péché & Robin, 2019).

Jelen ismertető a Sketch Engine (<https://www.sketchengine.eu/>) nevű eszközt mutatja be, amely lehetővé teszi a nyelvészeti korpuszkutatások során jellemzően használt elemzések elvégzését.

Sketch Engine

A Sketch Engine korpuszelemző eszköz, melynek segítségével különféle kereséseket és műveletek végezhetünk saját és az adatbázisban rendelkezésre bocsátott szöveggyűjteményeken. A kínált lehetőségek – amelyek között a lemmatizálás automatikus elvégzése is szerepel – hasznosak lehetnek nyelvészek, fordítók, oktatók és diákok számára is, hiszen a korpuszok elemzése során számos olyan információhoz juthatunk, amelyek a szótárakból és glosszáriumokból hiányoznak. A használathoz előfizetés szükséges, melynek díja az előfizetés típusától függ: a felsőoktatásban hallgatók és dolgozó kutatók – az ismertető megírásának pillanatában – egyénileg havi bruttó 10,66 euróért juthatnak licenchez, azonban lehetőség van éves fizetési ütemezésre, illetve csoportos előfizetésre is, melynek köszönhetően az egy főre eső havidíj mérséklődik. Amennyiben nem hallgatóként vagy kutatóként, hanem egyénileg szeretnénk előfizetni, a havi bruttó alapdíj 19,99 euró, azonban ez esetben is lehetőségünk van a fizetési gyakoriságtól függően alacsonyabb összegért hozzájutni a szolgáltatáshoz. Az említett díjak a rendszer használatán túl magukban foglalnak egymillió szónyi tárhelyet arra az esetre, ha saját korpuszokkal is dolgozni szeretnénk (amennyiben ettől nagyobb méretű a korpuszunk, úgy további tárhely vásárlása szükséges és lehetséges). Mielőtt azonban fizetnénk a használatért, a Sketch Engine összes funkcióját ingyen kipróbálhatjuk 30 napon át.

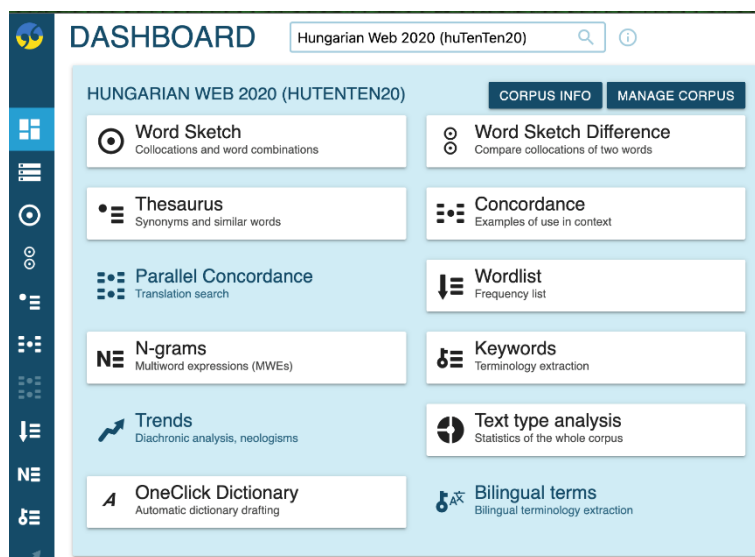
A Sketch Engine segítségével végezhető elemzések

A regisztrációhoz csupán néhány alapvető adat (név, e-mail-cím, munkahely, a használat célja, számlázási adatok) megadása szükséges, majd néhány percen belül megérkezik postafiókunkba a rendszer használatához szükséges jelszó. Bejelentkezés után a korpusz kiválasztása (*Select Corpus*) nézet jelenik meg. Itt a nyelv megadása után lehetőségünk van az adott nyelven elérhető bármely korpuszt kiválasztani. A rendszerben számos nyelv és az egyes nyelveken gyakran több korpusz is hozzáférhető. Az elérhető nyelvek, az azokhoz tartozó korpuszok és azok jellemzői (például annotált, lemmatizált) a rendszer súgójában található táblázatban tekinthetők meg (*Languages in Sketch Engine*¹). A magyar nyelvű szövegek tanulmányozását jelenleg 21 különböző korpusz segítségével végezhetjük, melyek között megtalálhatók általános (így internetről gyűjtött) és szűkebb területről származó (például európai uniós) gyűjtemények egyaránt.

A nyelv kiválasztása után a *Dashboard* felületre érkezünk, amely tulajdonképpen egyfajta vezérlőpult – innen érhetők el az egyes műveletek, amelyek a kiválasztott korpuszon elvégezhetők.

1. ábra

A Sketch Engine kezdőlapja



Szóvázat – a szavak nyelvtani és kollokációs viselkedése (Word Sketch)

A Word Sketch funkció a szavak kollokációjának vizsgálatára alkalmas, használatához csupán a keresett lemmát kell megadnunk, majd rövid időn belül a rendszer kilistázza az adott szó környezetével kapcsolatos adatokat. Ennek segítségével meg-

¹ <https://www.sketchengine.eu/corpora-and-languages/>

tudhatjuk például, hogy milyen igékkel, névszókkal, névelőkkel, névutókkal fordul elő leggyakrabban az adott kifejezés, de a megjelenő összesítés egyes listáit ki is bonthatjuk, így még több információhoz juthatunk az éppen vizsgált jelenséggel kapcsolatban. A keresést optimalizálhatjuk úgy is, ha a lemma megadása után az *advanced* fülön pontosítjuk a beállításokat (például szófaj megadása). A 2. ábrán az *egészség* szóra keresve megjelenő összefoglaló látható.

2. ábra

A szóvázlát (Word Sketch) művelet eredménye az *egészség* szóra keresve

The screenshot shows the Word Sketch interface with the search term 'egészség' and the source 'Hungarian Web 2020 (huTenTen20)'. The results are organized into four main columns:

- modifiers of "egészség"**: Includes terms like *mentális*, *lelki*, *gyakorolt*, *ártalmas*, *káros*, *testi-lelki*, *testi*, *csontr*, *bőr*, *emberi*, *gazda*, and *fog*.
- verbs with "egészség" as object**: Includes *veszélyeztet*, *örvend*, *károsít*, *megőriz*, *kíván*, *vigyáz*, *őv*, *árt*, *kockáztat*, *javit*, *befolyásol*, and *visszanyer*.
- verbs with "egészség" as subject**: Includes *a-z*, *cenzuráz*, *helyreáll*, *romlik*, *felértékelődik*, *lefogy*, *összeáll*, *javul*, *megromlik*, *megtestesül*, *károsodik*, and *megér*.
- "egészség" and/or ...**: Includes *biztonság*, *szeleség*, *környezet*, *gazda*, *jólét*, *megőrzés*, *közérzet*, *boldogság*, *épség*, *élet*, *érdek*, and *jólét*.

Tezaurusz (Thesaurus)

A Tezaurusz szógyűjtemény a megadott lemmával egy szemantikai mezőbe tartozó kifejezéseket gyűjt össze. Ahhoz, hogy az összeállított lista megbízható legyen, nagy méretű korpuszokra van szükség. A fejlesztői ajánlások szerint a minimális méret kb. százezer szó, a megbízható működéshez azonban milliárdos nagyságrendű szószámot javasolnak – emiatt célszerű lehet e funkció esetében a beépített korpuszokkal dolgozni, ha a saját szöveggyűjteményünk mérete ettől elmarad.

Párhuzamos konkordancia (Parallel Concordance)

A párhuzamos konkordancia vizsgálatához párhuzamos korpuszokra van szükség. A művelet segítségével arra kaphatunk választ, hogy bizonyos szavakat vagy kifejezéseket hogyan fordítottak le más nyelvre. Az 3. ábrán látható, hogy a német *Parlament* szót tartalmazó szövegrészeket hogyan fordították magyarra.

3. ábra

A Parlament szó fordításainak listája a párhuzamos konkordancia segítségével

The screenshot shows the PARALLEL CONCORDANCE interface. The search term is 'Parlament' in German, and the results are displayed in two columns. The left column shows the German text with the word 'Parlament' highlighted. The right column shows the corresponding Hungarian text, where 'Parlament' is also highlighted. The results are numbered 1 through 10.

Search results for 'Parlament' (German) and 'Parlament' (Hungarian):

- 1. (1) Sieht ein nach Teil V Kapitel 2 des Vertrags über die Europäische Union erlassener Beschluss die Aussetzung, Einschränkung oder vollständige Einstellung der Wirtschafts- und Finanzbeziehungen zu einem oder mehreren Drittländern vor, so erlässt der Rat die erforderlichen Maßnahmen mit qualifizierter Mehrheit auf gemeinsamen Vorschlag des Hohen Vertreters der Union für Außen- und Sicherheitspolitik und der Kommission.
- 2. Er unterrichtet hierüber das Europäische Parlament.
- 3. Der Gerichtshof der Europäischen Union überwacht die Rechtmäßigkeit der Gesetzgebungsakte sowie der Handlungen des Rates, der Kommission und der Europäischen Zentralbank, soweit es sich nicht um Empfehlungen oder Stellungnahmen handelt, und der Handlungen des Europäischen Parlaments und des Europäischen Rates mit Rechtswirkung gegenüber Dritten.
- 4. Er überwacht ebenfalls die Rechtmäßigkeit der Handlungen der Einrichtungen oder sonstigen Stellen der Union mit Rechtswirkung gegenüber Dritten.
- 5. Zu diesem Zweck ist der Gerichtshof der Europäischen Union für Klagen zuständig, die ein Mitgliedstaat, das Europäische Parlament, der Rat oder die Kommission wegen Unzuständigkeit, Verletzung wesentlicher Formvorschriften, Verletzung der Verträge oder einer bei seiner Durchführung anzuwendenden Rechtsnorm oder wegen Ermessensmissbrauchs erhebt.
- 6. Das Europäische Parlament und der Rat beschließen gemäß dem ordentlichen Gesetzgebungsverfahren die auf dem Gebiet der sozialen Sicherheit für die Herstellung der Freizügigkeit der Arbeitnehmer notwendigen Maßnahmen; zu diesem Zweck führen sie insbesondere ein System ein, das zu- und abwandernden Arbeitnehmer und Selbstständigen sowie deren anspruchsberechtigten Angehörigen Folgendes sichert:
- 7. (2) Das Europäische Parlament und der Rat legen gemäß dem ordentlichen Gesetzgebungsverfahren und nach Anhörung des Wirtschafts- und Sozialausschusses die gemeinsame Organisation der Agrarmärkte nach Artikel 40 Absatz 1 sowie die anderen Bestimmungen fest, die für die Verwirklichung der Ziele der gemeinsamen Agrar- und Fischereipolitik notwendig sind.
- 8. (1) Ha az Európai Unióról szóló szerződés V. címének 2. fejezete szerint elfogadott valamely határozat az egy vagy több harmadik országgal fennálló gazdasági és pénzügyi kapcsolatok részbeni vagy teljes megszakítását vagy korlátozását írja elő, a Tanács az Unió külügyi és biztonságpolitikai főképviselője és a Bizottság által előterjesztett közös javaslat alapján, mindkettőt többszempélyű elfogadja a szükséges intézkedéseket.
- 9. Erről tájékoztatja az Európai Parlamentet.
- 10. Az Európai Unió Bírósága megvizsgálja a jogalkotási aktusok jogszerűségét, valamint a Tanács, a Bizottság és az Európai Központi Bank jogi aktusait, kivéve az ajánlásokat és a véleményeket, továbbá az Európai Parlament és az Európai Tanács harmadik személyekre joghatással járó aktusait.

N-gramok (N-grams)

Az N-gramok, azaz a többszavas kifejezések funkció segítségével a nyelvben előforduló többszavas kifejezéseket gyakoriságát vizsgáljuk. A keresés elindításakor lehetőségünk van beállítani, hogy hány szóból álló kifejezésekre van szükségünk, de természetesen további keresési feltételeket is megadhatunk (pl. a keresési eredmény tartalmazzon bizonyos szavakat). A 4. ábrán olyan, három vagy négy tagból álló kifejezések láthatók, amelyek tartalmazzák a *néz* igét.

4. ábra

Három vagy négy tagból álló kifejezések, amelyek tartalmazzák a néz igét

The screenshot shows the N-GRAMS interface. The search term is 'Hungarian Web 2020 (huTenTen20)'. The results are displayed in a table with 3 columns: N-gram, Frequency, and N-gram. The results are numbered 1 through 30.

Search results for 'Hungarian Web 2020 (huTenTen20)':

N-gram	Frequency	N-gram	Frequency	N-gram	Frequency
1. úgy néz ki	11,470	11. Így néz ki	821	21. Hogyan néz ki	515
2. néz ki a	3,875	12. és úgy néz	608	22. nagyon jól néz ki	512
3. jól néz ki	3,317	13. Hogy néz ki	588	23. de úgy néz ki	511
4. Úgy néz ki	2,511	14. jobban néz ki	549	24. néz ki és	496
5. így néz ki	2,154	15. és úgy néz ki	533	25. hogy néz ki a	478
6. hogy néz ki	1,753	16. nagyon úgy néz	526	26. nem néz ki	477
7. is néz ki	1,308	17. nagyon úgy néz ki	522	27. nem úgy néz	476
8. néz ki egy	1,152	18. de úgy néz	520	28. úgy néz ki a	461
9. hogyan néz ki	1,093	19. néz ki mint	518	29. nem úgy néz ki	456
10. néz ki az	1,079	20. nagyon jól néz	518	30. néz ki ez	415

You are only allowed to access 1,000 items. [Get more](#)

Trendek (Trends)

A trendek opció a diakrón vizsgálatok során jelenthet segítséget, a használat gyakoriságának változásairól adnak felvilágosítást. A funkció a működéséből adódóan csak időbélyeggel ellátott korpuszokon használható. Lehetőség van egy-egy konkrét szó vagy kifejezés vizsgálatára, alapbeállítás mellett pedig azokat az elemeket listázza a rendszer, amelyek a vizsgált időszakban a legnagyobb – akár pozitív, akár negatív – változáson mentek keresztül.

Szóvázatok eltérései (Word Sketch Difference)

A Word Sketch Difference, azaz a szóvázatok eltérései funkció akkor segít, ha két lemma kollokációját szeretnénk összehasonlítani, ezáltal jobban meg szeretnénk ismerni a kettő közötti különbségeket. A keresési eredmények nagyjából a Word Sketch lehetőségnél megjelenőkel azonosak azzal az eltéréssel, hogy az egyes szavak mellett két számérték jelenik meg. Az első számérték az adott találat és az első keresett szó, a második számérték az adott találat és a második keresett szó együttes előfordulásának gyakoriságát mutatja. Az 5. ábrán a *megy* és a *jár* igék eltérő kollokációi láthatók. Az ábrából az is kiderül, hogy a *megy* szó jelentősen gyakrabban fordul elő a *játék* szó mellett (*megy a játék*), míg a *jár* és a *köszönet* együttes előfordulása sokkal jellemzőbb, mint a *megy* és a *köszöneté*.

5. ábra

A *megy* és a *jár* ige kollokációinak összehasonlítása

WORD SKETCH DIFFERENCE

Hungarian Web 2020 (huTenTen20)

megy4,454,495x

jár2,982,335x

↶

⚙

🔍

✕

"megy/jár" and/or ...

jön	5,323	219	...
megy	4,398	283	...
marad	1,264	82	...
csinál	839	80	...
megnéz	781	162	...
van	5,052	2,445	...
lát	738	645	...
szeret	527	704	...
kel	306	316	...
beszél	433	779	...
olvas	176	350	...
jár	283	2,050	...

▼

↶

⚙

🔍

✕

objects of "megy/jár"

rovás	14,727	0	...
csőd	14,690	0	...
nyugdíj	17,123	66	...
férj	31,784	330	...
irány	16,036	624	...
változás	16,933	2,114	...
él	5,619	19,291	...
iskola	11,937	43,137	...
út	16,238	63,797	...
hely	7,380	31,015	...
siker	718	47,623	...
következmény	0	35,545	...

▼

↶

⚙

🔍

✕

subjects of "megy/jár"

játék	13,767	383	...
változás	3,845	189	...
dolog	21,723	1,782	...
min	3,925	373	...
munka	3,725	455	...
s	6,989	3,006	...
idő	3,440	9,064	...
pont	2,266	8,759	...
hír	333	5,611	...
büntetés	39	3,110	...
kedvezmény	0	3,477	...
köszönet	0	4,117	...

▼

Konkordancia (Concordance)

A konkordanciavizsgálat segítségével szavak vagy kifejezések környezetét vizsgálhatjuk. A kereséshez meg kell adnunk egy lemmát és a rendszer kilistázza a megadott szó

(vagy kifejezés) konkrét előfordulásait a szövegben a környezettel együtt. Az 6. ábra a *kérdez* lemma előfordulásait, illetve azok forrásait mutatja be.

6. ábra

A *kérdez* lemma előfordulásai

The screenshot shows the CONCORDANCE tool interface. At the top, there's a search bar with 'Hungarian Web 2020 (huTenTen20)' and a search icon. Below the search bar, there's a list of results. Each result includes a source URL (e.g., worldshots.hu, keeszh.hu, gportal.hu, tv2.hu, gov.hu, avorospostakocis.hu, c3.hu, andrianum.hu, magyarhirlapjuzsop...) and a snippet of text. The text is highlighted in blue, indicating the search term 'kérdez'. The interface also includes a 'SUBSCRIBE' button and a '29 days left' notification.

Szólista (Wordlist)

A szólista (Wordlist) funkció segítségével különböző szempontok szerint összeállított gyakorisági listát hozhatunk létre. A keresési szempontok között megadhatunk szó-fajra vonatkozó kritériumokat, tartalmazandó karaktersorozatot, konkrét lemmákat stb. A 7. ábrán látható lekérdezésben azok a szavak jelennek meg, amelyek a *hoz* karaktersorozattal kezdődnek.

7. ábra

A *hoz* karaktersorozattal kezdődő szavak

The screenshot shows the WORDLIST tool interface. At the top, there's a search bar with 'Hungarian Web 2020 (huTenTen20)' and a search icon. Below the search bar, there's a table of words and their frequencies. The table has two columns: 'Word' and 'Frequency'. The words are listed in descending order of frequency. The interface also includes a 'word' label and a 'frequency' label.

Word	Frequency	Word	Frequency	Word	Frequency
1 hozzá	2,239,655	11 hozzájuk	212,647	21 hozzászólására	79,193
2 hozott	527,890	12 hozzászólások	191,767	22 hoztam	78,239
3 hozta	335,734	13 hozták	149,911	23 hozzávalók	77,155
4 hozzátette	293,191	14 hoztak	144,371	24 hozzájárult	75,603
5 hoz	292,815	15 hozzájárul	130,108	25 hozzátéve	63,570
6 hozza	284,257	16 hozzáférés	115,815	26 hozhat	58,344
7 hozzánk	275,498	17 hozzád	111,915	27 hozzáférést	55,989
8 hozzám	274,547	18 hozzák	104,311	28 hozzáadott	54,625
9 hozni	261,823	19 hoznak	99,418	29 hozzon	52,509
10 hozzászólás	261,476	20 hozzáadjuk	83,329	30 hozzájárulás	52,177

You are only allowed to access 1,000 items. [Get more](#)

Kulcsszavak (Keywords)

A kulcsszavak funkció tulajdonképpen automatikus terminológiakivonatolás, melynek során az elemző bizonyos algoritmusok segítségével igyekszik kiszűrni a terminusok kritériumainak megfelelő szavakat a korpuszból. A rendszer az egy és a több szóból álló terminusok kivonatolására is képes. A 8. ábrán látható lekérdezési eredmény a német nyelvű EUR-Lex korpuszból automatikusan kigyűjtött terminusokat tartalmazza.

8. ábra

A német nyelvű EUR-Lex korpuszból automatikusan kivonatolt terminusok

KEYWORDS

EUR-Lex 2/2016 parallel – German



SINGLE-WORDS ✓

MULTI-WORD TERMS ✓



reference corpus: German Web 2020 (deTenTen20)

(items: 8,640,514)

Term		Term	
1 europäische Union	...	14 Kommission der Europäischen Gemeinschaften	...
2 europäische Gemeinschaft	...	15 vorliegender Fall	...
3 europäisches Parlament	...	16 betreffender Mitgliedstaat	...
4 zuständige Behörde	...	17 Gründung der Europäischen Gemeinschaft	...
5 Amtsblatt der Europäischen Union	...	18 folgende Fassung	...
6 anderer Mitgliedstaat	...	19 Entscheidung der Kommission	...
7 vereinigtés Königreich	...	20 Eg des Europäischen Parlaments	...
8 Ewg des Rates	...	21 Vorschlag der Kommission	...
9 nachstehender Grund	...	22 angefochtene Entscheidung	...
10 Erwägung Nachstehender Gründe	...	23 folgende Verordnung	...
11 europäische Kommission	...	24 vorliegende Verordnung	...
12 staatliche Beihilfe	...	25 vereinigtés Staat	...
13 Name der Kommission	...	26 hergestellte Ware	...

Szövegtípus-elemzés (Text type analysis)

A szövegtípus-elemzés a korpusz metaadatairól nyújt felvilágosítást. Segítségével többek között azt is megtudhatjuk, hány dokumentumból áll a korpuszunk, mekkora a terjedelme, milyen forrásból származnak a szövegek, melyik évben jelentek meg, de számos egyéb szűrési és keresési opció is rendelkezésre áll. A megjelenő eredmények száma és részletessége a korpusz annotáltságától függ.

Összegzés

Az ismertető a Sketch Engine nevű korpuszelemző alkalmazás legfontosabb funkcióit mutatta be. Fontos azonban megjegyezni, hogy a leírások nem mindenre terjednek ki, csupán az egyes funkciókban rejlő alapvető lehetőségekre fókuszálnak. A bemutatott műveletek mindegyike tovább pontosítható – ennek részleteiről a rendszer súgójában találhatunk információkat –, így némi gyakorlás után a különböző szűrési és keresési beállítások finomhangolásával precízen összeállíthatjuk az aktuális kutatáshoz vagy bármilyen kereséshez szükséges pontos lekérdezést.

IRODALOM

- Klaudy, K. (2005). Párhuzamos korpuszok felhasználása a fordításkutatásban. In Lanstyák, I. & Vančoné Kremmer, I. (szerk.), *Nyelvészetről – változatosan. Segédkönyvek egyetemisták és a nyelvészet iránt érdeklődők számára* (pp. 153–185.) Gramma Nyelvi Iroda.
- Robin, E., Dankó, Sz., Götz, A., Nagy A., L., Pataky, É., Szegh, H. & Zolczer, P. (2016). Fordítástudomány és korpuszkutatás: bemutatkozik a Pannonia Korpusz. *Fordítástudomány*, 18(2), 5–26.
- Robin, E. & Seidl-Péché, O. (2020). Korpuszalapú fordításkutatás Magyarországon. In Robin, E. & Seidl-Péché, O. (szerk.), *Fókuszban a fordított és a tolmácsolt szöveg: Korpuszalapú fordításkutatás Magyarországon* (pp. 9–24.) ELTE BTK Fordítástudományi Doktori Program, MANYE Fordítástudományi Szakosztály. <https://doi.org/10.36252/Nyelvikozvsegedkonyv1.1>
- Seidl-Péché, O. & Robin, E. (2019). Alkalmas-e a korpuszalapú módszer a terminuskezelési stratégiák kutatására? Dróth, J. (szerk.), *Korpusz és kontrasztivitás a szakfordítás oktatásában és gyakorlatában* (pp. 93–104.) Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó.

Szlávik Szilárd

Szociokulturális tényezők hatása az egészségügyi kommunikációra

**Beszámoló az első Semmelweis Medical Linguistics (SMLC) Konferenciáról
(Budapest, 2023. június 2–3.)**

A Semmelweis Egyetem Szaknyelvi Intézete 2023-ban rendezte meg először a Semmelweis Medical Linguistics Konferenciát *Impact of Sociocultural Factors on Health Communication Hybrid Conference* címmel a Semmelweis Egyetem Elméleti Orvostudományi Központjában. Tudomásunk szerint a világon először került sor kizárólag az orvosi kommunikációval foglalkozó tudományos konferencia szervezésére, így a világ különböző részeiről érkező és online résztvevő előadók számolhattak be új és innovatív eredményeikről és kutatómódszertanjukról az orvosi fordítás és tolmácsolás, interkulturális kommunikáció, pragmatika, számítógépes nyelvészet és mesterséges intelligencia, orvosi terminológia és szaknyelvoktatás témakörében. Az interprofesszionális kutatásokat bemutató tudományos eseményen egyetemi oktatók és kutatók, egészségügyi szakemberek, szaknyelvoktatók, gyakorló tolmácsok és fordítók nagy számban vettek részt: összesen 140 kolléga érkezett 30 különböző országból. A témák és a célközönség sokszínűségét szintén alátámasztja, hogy az eseményt szponzorként támogatta az egészségügyi szakemberek angol nyelvtudását mérő és fejlesztő *Occupational English Test* nemzetközi nyelvvizsgaközpont, a beszédkutatásban előszeretettel alkalmazott automatikus leírató *Alrite* szoftver és az egészségügyi kommunikáció résztvevőinek jólétét kutató *EUniWell*.

Dr. Alpár Alán, a Semmelweis Egyetem nemzetközi képzésekért felelős rektorhelyettese megnyitójában felidézte, hogy az intézmény 40 évvel ezelőtt nyitotta meg kapuit a nemzetközi hallgatók számára. A rektorhelyettes kiemelte, hogy szükségesnek találja a nyelvi szakemberek szerepét az orvosegyetemen, elsősorban a nyelvi, kulturális és terminológiai kihívások során. Dr. Fogarasi Katalin konferenciaelnök, a Szaknyelvi Intézet igazgatója hangsúlyozta: a tudományos esemény célja továbbfejleszteni a megbízhatóságot és a betegelégedettséget, a sikeres orvosi kommunikáción keresztül a sikeres terápiatervet az oktatás, az innováció és a tudomány szellemében.

A konferencián elhangzott, szaknyelvoktatásról szóló előadások kapcsolódtak a megnyitóban elhangzott autentikus, tartalomalapú, gyakorlatorientált, betegközpontú és innovatív eszközökkel támogatott oktatás alapelveihez. Az első plenáris előadó, dr. Kellermayer Miklós, a Semmelweis Egyetem Általános Orvostudományi Karának dékánja nem csupán az orvoslás, hanem az orvosképzés nyelvi kihívásairól számolt be. Sarah Bigi az egészségügyben zajló interakciók nyelvészeti elemzési lehetősége-

iról beszélt, elsősorban a pragmatika és a diskurzuselemzés szemszögéből, kitérve a tanácsadás nyelvi stratégiáira kooperatív kommunikációs közegben. Rita Temmerman három esettanulmányra épülő kutatásában az orvosi szövegek megértésegységeinek különböző aspektusait mutatta be szociokognitív terminológiaelméleti háttérből. Jan Engberg online egészségsegítő csoportok interakcióit vizsgálta, kutatásában bemutatta, hogy az egyéni és a kollektív tudás és a tudásátadás milyen kommunikatív konstrukciókon keresztül valósul meg az interakciók során, megkülönböztetve az információ disszeminációját és az egyéni tudáskonstrukciót, valamint az információk magyarázatát és a kezdetleges elméleti modellkonstrukciót. Demjén Zsófia online betegfórumokat vizsgált, elsősorban a daganatos betegségekhez és az oltáshoz kötődő döntéshozatal szociokulturális tényezőit mutatta be. Pascaline Faure komparatív lexikológiai elemzésében a hatékony orvosi kommunikációt gyakran akadályozó, tabuként kezelt tudományos terminusok és köznyelvi szavak nyelvi jellemzőit vetette össze, kitérve többek között az argotikus, metaforikus, metonimikus, rövidített nyelvi elemekre.

A 14 szekcióból és 1 poszterszekcióból álló eseményen belül három szekció (*English for specific purposes*, *German for medical purposes*, *Languages for medical purposes*) és hat poszterelőadás összpontosított a szaknyelvoktatás különböző kérdésköreire.

Az angol orvosi nyelv szekcióban Klára Čebišová és Dagmar Vrběcká a hatékony orvos-beteg kommunikáció gyakorlására alkalmazott szerepjátékok sikeréről számolt be. A német szaknyelv szekcióban Hambuch Anikó és előadótársai bemutatták a szimulált betegek képzésének lépéseit. A hallgatók és az oktatók visszajelzéséből kiindulva beépítették a szimulált betegekkel bővített kommunikációt a szaknyelvi órákba, így a hallgatók nem anyanyelvi környezetben fejleszthetik szaknyelvi kompetenciáikat anyanyelvi beszélő részvételével. Keresztes Csilla és Skadra Margit ugyancsak kiemelte a szimuláció fontosságát, jelen tananyagfejlesztésük során elsősorban az anamnéziszfelvétel oktatására koncentrálnak. Cosima Wittmann a Semmelweis Egyetemen is elérhető, németországi telc Medizin Fachsprachprüfung orvosi szaknyelvi vizsgáról beszélt, bemutatva azokat a nyelvi készségeket, amelyekkel az egészségügyi szakembereknek rendelkezniük kell a németországi munkavállaláshoz, kiemelve a valós, autentikus tartalom alapuló szaknyelvoktatást, mint a hatékony orvosi kommunikáció alapját. Or Sharabi és kutatótársai arról adtak számot, hogy az orvosi terminológia oktatásában használt autentikus források jelentősen fejlesztik a német hallgatók dokumentációs készségeit, és gyakorlatközpontúságuk okán növelik a hallgatók motivációját a terminológiaoktatás során. Kruták Anita hangsúlyozta, hogy a terminológia kurzusok curriculumja, a hallgatók motiváltsága és a kurzus hatékonysága növekszik, ha a terminológia kurzus az anatómia kurzusok menetét követi. A szaknyelvi órákon megjelenő motiváció és a kommunikációs hajlandóság témaköre Božena Džuganová, valamint Theodora Tseligka és társai előadásának is szerves részét adta.

Balbina Moncada-Comas kiemelte, hogy a műfajalapú szaknyelvoktatás a szaknyelvi kompetenciákon túl sikeresen fejleszti az optikus és optometrista hallgatók szakmai tudását és szakmai kommunikációját. Bakó Alexandra a szaknyelvoktatásban felmerülő terminológiai tudatosság sikerességéről és kihívásairól adott számot. Veronika Dvořáková előadásában a bioetika és a szaknyelvoktatás szerepéről számolt be, kiemelve, hogy a bioetikai vonatkozások szerves részét kell képeznie a szaknyelvi

cirriculumoknak, fejlesztve ezzel a hallgatók kommunikatív kompetenciáját. A kommunikatív szaknyelvi kompetenciával Anna Barnau is foglalkozott poszterelőadásában, hangsúlyozva az autentikus szakmai környezet fontosságát a szaknyelvoktatás és a vizsgáztatás során. Desana Kiselová ezen elvekre épült angol orvosi szaknyelvi tankönyvét mutatta be. Marshall Barbara ehhez hasonló interdiszciplináris megközelítéssel a narratív szemlélet fontosságát, az etikai és pszichológiai komponensek szaknyelvoktatásban megjelenő használhatóságáról adott számot.

Kateriina Rannula és Öie Tähtla három észt egyetem felméréséről számolt be, amely szerint a szaknyelvi szókincs elsajátításához a résztvevők 95%-a szerint elsősorban a Quizlet és a Kahoot! járult hozzá. A Padlet a résztvevők 58%-a által bizonyult hasznosnak. Sirokmány Viktória poszterelőadásában összegezte, hogy a mesterséges intelligencia térhódítása ellenére a tartalomalapú oktatás elengedhetetlen azon készségek fejlesztésekor, amelyeket a hallgatók tudományos közlemények és doktori disszertációk írásakor alkalmaznak. A ChatGPT és a hallgatók által létrehozott szövegeket korpusznyelvészeti és manuális elemzéssel összehasonlítva a hallgatók által írt szövegek nyelvi és szerkezeti jellemzői jobban megfelelnek az adott műfaj elvárásainak.

A Semmelweis Medical Linguistics Conference 2024-ben is megrendezésre kerül, ahol a szervezők ismét nagy érdeklődéssel várják az egészségügyi kommunikáció kutatására és oktatására vállalkozó kollégákat, egészségügyi szakembereket, interkulturális kutatócsoportokat, szoftverfejlesztőket. A szerteágazó témák között továbbra is biztosítunk külön szekciót a szaknyelvoktatás innovatív módszertani és kutatási eredményeinek megvitatására.

*Mány Dániel
konferenciatitkár*

A magyar mint idegen nyelv napja a Károli Gáspár Református Egyetemen

**Beszámoló az éves szakmai napról
(Budapest, 2023. szeptember 9.)**

A magyar mint idegen nyelv a közoktatásban címmel került megrendezésre 2023. szeptember 9-én az idei második MID-nap a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének MID-szakosztálya és a helyszínt biztosító Károli Gáspár Református Egyetem szervezésében.

A szakmai napot Nádor Orsolya szakosztályvezető nyitotta meg az egyetem és a MANYE MID-szakosztályának nevében. A vendégek üdvözlése után Schmidt Ildikó a Károli Gáspár Református Egyetem adjunktusa bevezető előadásában *A közoktatásbeli nyelvi integráció* címmel a téma aktualitására hívta fel a figyelmet, valamint beszélt a menekült gyermekek támogatásának korábbi és jelenlegi lehetőségeiről az integráció tükrében.

A program során segítő szervezetek és közoktatási intézmények rövid előadások formájában mutatták be tevékenységüket. A két meghívott segítő szervezet képviselőiben a Menedék Egyesület¹ (Füredi Éva mentálhigiénés szakember) és a Jezsuita Menekültszolgálat² (Brózik Dorka magyar mint idegen nyelv tanár) előadásaiból kiderült, hogy a két szervezet szoros kapcsolatban dolgozik egymással, megosztva a menekültek támogatásával járó terheket és feladatokat. A szervezetek a felnőttek mellett a gyermekeknek is rendszeresen tartanak magyar mint idegen nyelv órákat. A magyar mint idegen nyelv oktatása mellett mindkét szervezet szociális feladatokat is ellát: segítenek a munkavállalás, a lakhatás és a gyermekek iskoláztatással kapcsolatos ügyek intézésében is. Ezenkívül az iskolák részére érzékenyítő programokat, valamint pedagógusoknak szóló tréningeket is szerveznek.

A segítő szervezetek bemutatkozása után a meghívott közoktatási intézmények képviselői tartottak előadást. Elsőként Ottucsák Melinda a Dr. Mező Ferenc Általános Iskola tanára beszélt a magyar mint idegen nyelv oktatásáról és arról az új, idei tanévben kísérleti jelleggel indult komplex programról, amellyel reményeik szerint még hatékonyabban tudják majd támogatni és integrálni az iskolában tanuló külföldi diákokat.

Ezután az Erzsébetvárosi Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskolát és Szakgimnáziumot képviselő Harangozó Hajnalka, az egyesített intézmény vezetője mutatta be az intézményüket. Kiemelte, hogy az iskola történetében fontos szerepet kapott már a kezdetek óta a multikulturális szemlélet és nevelés, hiszen a külföldről ér-

¹ <https://menedek.hu/>

² <https://jmsz.hu/>

kező diplomaták előszeretettel választották az akkori Dobsulit gyermekeiknek. Igyekeznek a mindennapokban – az iskolai programok, ünnepek terén – a magyar kultúra népszerűsítése mellett megőrizni azt a sokszínűséget, amit a különböző nemzetiségű és nyelvű diákok hoznak magukkal.

A harmadik előadó, Kállay Andrea az Óbudai Nagy László Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola tanára beszélt arról a Magyar Máltai Szeretetszolgálattal kötött együttműködésről, amelynek keretében beindult az iskolában a szervezett formában megvalósuló magyar mint idegen nyelv oktatás.

Végül Balogh Lili a Kőrösi Csoma Sándor Két Tanítási Nyelvű Baptista Gimnázium magyar mint idegen nyelv tanára mutatta be az intézményben már tíz éve működő integrációs programot, a Kőrösi Magyar Iskolát, amely kifejezetten a külföldi, illetve a külföldről hazatérő magyar diákoknak létrehozott program. A részt vevő diákok elsősorban órarendbe ágyazott magyarórákat kapnak és kis létszámú csoportokban tanulnak. Az iskolában tíz magyar mint idegen nyelv szakos tanár tanít, akik mentor-ként is segítik a tanulók beilleszkedését a magyar iskolai környezetbe.

A MID-nap utolsó szekciójában a hallgatóság a legújabb, 2023-ban megjelent, illetve megjelenés alatt álló magyar mint idegen nyelvi tananyagokból kapott ízelítőt a szerzőktől egy-egy rövid előadás formájában. Elsőként Pelcz Katalin tankönyvszerző (Pécsi Tudományegyetem) mutatta be a Görbe Tamással (Humboldt Egyetem, Berlin) és Szita Szilviával (Strasbourgi Egyetem) közösen készített, és nemrégiben megjelent *Rendszerező magyar nyelvtan*³ című kétkötetes tananyagot. A pedagógiai nyelvtan célja a használható nyelvtani ismeretek rendszerezése a Közös Európai Referenciakeret szerinti A2-B nyelvi szinten, de rendszerező áttekintésként B2-C1 nyelvi szintre is ajánlják, akár a nyelvórák kiegészítő anyagaként, akár önálló tanuláshoz alkalmazva.

A második könyvbemutatót Durst Péter tankönyvszerző (Szegedi Tudományegyetem) tartotta. Az elsősorban újrakezdő nyelvtanulók számára készült *Magyarozó – Magyar nyelv nem teljesen kezdőknek*⁴ című tananyag célja a kezdő szinten megtanult alapvető nyelvtani ismeretek áttekintése és rendszerezése, a hiányosságok pótlása, illetve a mindennapi kommunikációban előforduló kifejezések ismétlése és elsősorban beszédkészséget fejlesztő feladatok segítségével történő gyakoroltatása.

Végül Ottucsák Melinda szerző bemutatta Lukács-Somos Júliával és Székely Orsolyával a Jezsuita Menekültszolgálat felkérésére készített *Zahra és Zia az Eperfa iskolában*⁵ című munkafüzet második, hamarosan megjelenő részét, amely az első részhez hasonlóan 8–14 éves menekült gyermekek számára készült. A tananyag célja – az első könyvet kiegészítve és folytatva – az iskolában használatos magyar nyelv további megismertetése.

A következő MID-napra 2024. május 25-én kerül sor, ezúttal a Szegedi Tudományegyetem lesz az esemény házigazdája.

Vermeki Boglárka

³ mnyi.eu

⁴ <https://www.magyarozo.hu/>

⁵ https://jmsz.hu/oktatasi_segedanyagok/e-learning-munkafuzet-es-teszt/

A szociolingvisztikai kutatás társadalmi hatásai

Beszámoló a 22. Élőnyelvi Konferenciáról (Budapest, 2023. szeptember 6–8.)

22. alkalommal került megrendezésre a magyar vonatkozású szociolingvisztikai kutatások legnevesebb nemzetközi fóruma, az Élőnyelvi Konferencia az ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézete munkatársainak szervezésében.

A három napos szakmai fórum központi témája: *A szociolingvisztikai kutatás társadalmi hatásai* teret engedett a hagyományos szociolingvisztikai tudományos kutatások eredményeinek bemutatása mellett a kritikai szociolingvisztika szemléletének is, valamint a plenáris és szekcióelőadások mellett olyan munkaformáknak, mint például a digitális tárlat, a tudományos kerekasztal civilek bevonásával, de volt tematikus panel és a lészpedi köszönések gyakorlatáról szóló társasjáték is.

Az Élőnyelvi Konferenciák sorozata¹ 1988-ban vette kezdetét, s korábban évente, majd kétfévente kerülnek megrendezésre, váltakozva valamelyik magyarországi tudományos műhelyben és a külföldi régiók egyetemén. A legutóbbi konferenciát Kárpátalján a beregszászi főiskolán szervezték (hibrid módon), most pedig az ELTE BTK A épületében találkozhattak ismét személyes jelenléttel a szociolingvisztikai kutatásokkal foglalkozó kutatók és az egyes kutatásokban részt vevő civilek is a Kárpát-medencéből, Európa más országaiból és a tengeren túlról is.

A szervezők célja az volt, hogy az elmúlt évtizedekben zajló szociolingvisztikai kutatások eredményeinek bemutatásán túl azok társadalmi, társas lenyomatairól, hasznosulásáról alakuljon ki diskurzus. Ezzel feltární kívánták, hogy milyen hatásai vannak a tevékenységüknek a szakmai körön túl is. „A szociolingvisztika művelői már a kezdetektől fogva törekedtek arra, hogy a marginalizált csoportokhoz kapcsolódó nyelvi különbségtétel folyamatainak nyilvános kritikájával társadalmi hatást érjenek el. A „közérdekű”, „hasznos” vagy „társadalmilag elkötelezett nyelvészetnek” ugyan sokféle gyakorlata alakult ki a magyar nyelvészek körében, de mindeddig nem történt átfogó kísérlet e gyakorlatok értelmezésére és értékelésére”² – írták a szervezők a konferencia felhívásában.

A plenáris előadók között olyan neves kutatók előadásait hallgathatták meg a résztvevők, mint Mary Bucholtz (University of California, Santa Barbara), aki a nyelvészet határainak kiterjesztéséről, a közösség bevonásával végzett kutatások hasznosulásáról és a társadalmi igazságosság kapcsolatáról beszélt *Advancing Social Justice in*

¹ Az Élőnyelvi Konferenciák helyszínei sorrendben: 1. Budapest (1988), 2. Újvidék (1989), 3. Budapest (1990), 4. Kolozsvár (1991), 5. Nyitra (1992), 6. Budapest (1993), 7. Nagymegyer (1994), 8. Ungvár (1995), 9. Szeged (1996), 10. Bécs (1998), 11. Újvidék (2000), 12. Nyíregyháza (2002), 13. Kolozsvár (2004), 14. Bük (2006), 15. Párkány (2008), 16. Beregszász (2010), 17. Szeged (2012), 18. Nyitra (2014), Marosvásárhely (2016), Budapest (2018), Beregszász (2021), Budapest (2023)

² A 22. Élőnyelvi Konferencia felhívása <https://www.btk.elte.hu/content/a-szociolingvisztikai-kutatas-tarsadalmi-hatasai.e.5863>

Sociolinguistics: The Impact of Interdisciplinarity and Collaboration című előadásában. Heltai János Imre (Károli Gáspár Református Egyetem) nyelvészeti etnográfiai részvételi kutatásuk tapasztalatait mutatta be, melyet egy magyarországi kisvárosban kétnyelvű roma és egynyelvű nem roma közösségek bevonódásával végeztek. Az előadás a társas- és társadalmi diskurzusok nyelvi gyakorlatok által fenntartható vagy lebontható függőségi viszonyainak bonyolult hálózatát mutatta be. Joan Pujolar (Universitat Oberta de Catalunya) *Linguistic transparency: the political economy of intersectionality* című előadásában pedig az angol nyelv hatalmi és gazdasági helyzetéről beszélt, s arról, hogy ez a hegemon szerep mit jelent az átláthatóság és a nyelvi sokszínűség, valamint a nem angolul működő tudomány szempontjából.

A konferencia mindhárom napján a tudományos munka több szekcióban is folyt párhuzamosan. Hallgathattunk előadásokat a szociolingvisztikai kutatások oktatásban való hasznosulásáról, az Ukrajnából érkező gyermekek nyelvi inklúziójának kérdéseiről, a magyar nyelvjárási magánhangzók viselkedéséről az akusztikai térben, a szeged környéki „ö”-zésről, a jelnyelv-elsajátítás folyamatairól.

A hagyományos tematikus műhelyek mellett, mint a *Nyelvjárások a kétnyelvűségben – nyelvi problémák, nyelvi menedzselés* című műhely volt Benő Attila vezetésével a *Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat kutatóinak részvételével*, a programban hangsúlyosan jelentek meg nem hagyományos munkaformák is. Így társasjáték *„Tanácsolnak?” – Társasjáték a lészpedi köszönések gyakorlatáról megnevezéssel*, amelyet Bodó Csanád vezetett lészpedi résztvevőkkel, virtuális kiállítás Bartha Csilla és a TENYeK szervezésében *Közös terek teremtése – A Többnyelvűségi és Edukációs Nyelvészeti Kutatócsoport részvételi kutatási gyakorlatai* címmel, továbbá kerekasztal *Kapuőrök helyett személytelenített cenzúra – társadalmi digitalizálódás és demokrácia* témában Sándor Klára vezetésével.

A konferenciák hagyományos struktúrájának átalakítására kísérletet téve, a szervezők teret adtak az olyan kezdeményezéseknek is, amelyek hangsúlyt helyeztek a nem nyelvész résztvevők tapasztalatainak a nyelvész résztvevőkkel való megosztására és megvitatására. Ennek gondolatébresztő példája volt a *Civilek és nyelvészek a nyelv térbeli változatosságának megjelenítésében* című kerekasztal-beszélgetés Szabó Gergely moderálásával.

Az inspiráló szakmai tanácskozás könyvbemutatókkal zárult: a 21. Élőnyelvi Konferencia előadásából készült kiadványt³, valamint a transzlingválás⁴ gyakorlatáról szóló angol nyelvű kötetet ismerhette meg a hallgatóság.

A következő tanácskozás 2025-ben várható, és az eddigi gyakorlat szerint talán egy külhoni régió egyeteme, tudományos műhelye lehet esélyes a házigazda szerepére.

További információk a [konferencia weboldalán](#) olvashatóak.

Márku Anita

³ Karmacsi Zoltán – Márku Anita – Máté Réka (szerk.): A határ mint konvergáló és divergáló tényező a nyelvben. Tanulmányok a 21. Élőnyelvi Konferenciáról. Termini Egyesület (2022).

https://hodinkaintezet.uz.ua/wp-content/uploads/2023/03/21_EK_kotet_2023_03_15-1.pdf;

⁴ Heltai, János Imre – Tarsoly, Eszter (eds.) *Translanguaging for equal opportunities: Speaking Romani at school*. Mouton de Gruyter (2023).

A Nyelvek Jövője

Konferencia-beszámoló Reykjavíkból

STÍL/NBR/ FIPLV közös konferenciája

(University of Iceland, Reykjavik, 2023. június 7-9.)

Már-már úgy tűnt, hogy az eredetileg 2020 nyarára tervezett konferencia menthetetlenül elmarad a COVID pandémia miatt, de az Izlandi Nyelvtanárok Szövetségének (STÍL) lelkes csapata évről évre maga előtt görgette a megvalósítás reményét, míg nem 2023 júniusában valóban sorra is került a rendezvény – a kitartóak legnagyobb öröme.

A konferenciát megtisztelte jelenlétével a FIPLV (Federation Internationale des Professeurs de Langues Vivantes <https://fiplv.com/who-we-are/about/>) teljes vezetősége és az Északi Nyelvtanárok Szövetségének (NBR) nagyszámú képviselője. A közel 200 fős résztvevőt felvonultató rendezvénynek az Izlandi Egyetem Nyelv és Kommunikáció Intézetének önálló épülete adott helyet a tágas egyetemi campus parkjában. A Veröld – House of Vigdís épület Izland egykori elnökének, Madame Vigdís Finnbogadóttir-nek a nevét viseli, aki azóta is az első és egyetlen UNESCO „nyelvek nagykövete”.

Az egyetem rektorának virtuális köszöntőjét követően Terry Lamb, a FIPLV elnöke üdvözölte a konferencia-résztvevőket. Az 1931-ben alakult FIPLV történetében először került sor a konferencia megrendezésére Izlandon. (Magyarországon Szépe György professzor kezdeményezésére – aki akkor a szervezet főtitkára volt – 1991-ben Pécsen tartották a FIPLV 17. világkongresszusát.) Örömmel nyugtázta, hogy közel 30 ország képviselteti magát a résztvevők között. A konferencia munkanyelve angol volt, de két szekció fogadott francia és német nyelvű előadásokat is. Magyarországról négy előadás hangzott el: három angol, egy pedig német nyelven. Örvendetes, hogy a magyar résztvevők hazánk különféle intézményeiből érkeztek: Bajzát Tünde a Miskolci Egyetemről, Perge Gabriella az ELTE-ről, Tar Ildikó és Czellár Mária a Debreceni Egyetemről, míg jómagam a Budapesti Gazdasági Egyetemről.

A konferencia vezérgondolata az volt, hogy a nyelvek és a nyelvoktatás sorsa vajon miként alakul a változó világrendben. A témakijelölést a szervezők azzal indokolták, hogy Izland a maga 340 ezres lakosával különösen érintett az őshonos (izlandi) nyelv és a korunk lingua franca-jaként funkcionáló angol nyelv párhuzamos alkalmazásában. Hiszen a közoktatás nyelve, a hétköznapi életvitel és adminisztráció nyelve ugyan az izlandi, de a felsőoktatás és az üzleti élet érintkezését az angol dominálja. Ezzel Izland lakói is gyarapítják a világ azon nyelvhasználóinak a táborát, akik legalábbis bilingvisek, habár friss felmérések szerint földünk lakóinak közel harmada plurilingvis. Halkan jegyzem meg, hogy a többnyelvűség ugyan nagyszerű eszköz a nemzetköziesedő környezetben történő érintkezés szempontjából, de mint tudjuk, a

nyelvi szintek az egyes nyelvek tekintetében egyének szerint alaposan eltérőek lehetnek. Annyi azonban bizonyos, hogy a nyelvhasználati térkép az utóbbi évtizedekben jelentékenyen átrendeződött. Erre az eseményt megnyitó előadásában az amerikai vendégprofesszor, Ofelia Garcia (City University of New York) is rámutatott, aki a bilingvizmus és plurilingvizmus mellett a translanguaging (transznyelvűség) fogalmának a bevezetésével az oktatást érintő vonatkozásokra is kitért. A második plenáris előadó, Sarah Breslin (European Centre for Modern Languages / Head of Language Policy, Council of Europe) az ígéretes innovációk szükségességére hívta fel a figyelmet a nyelvoktatásban is – hiszen csak így leszünk képesek a változó környezet kihívásaival felvenni a versenyt. A záró plenáris előadói a rendező intézmény professzora, Sofiya Zahova (a Vigdís Multilingualizmus és Interkulturális Ismeretek Nemzetközi Központ igazgatója) és Johan Sandberg McGuinne (svéd dél-számi és skót gael ősnyelv kutató - nyelvi jogi aktivista) voltak. Előadásuk címe önmagáért beszél: Az őshonos (indigenous) nyelvek jövője: az őshonos nyelvek nemzetközi évtizede, 2022-2032 küszöbén.

A konferencia célja az elméleti és nyelvészeti kérdések mélyreható vizsgálatánál inkább a módszertani kérdések és gyakorlati problémafelvetések, tapasztalat-megosztás és közös gondolkodás révén történő tudásgyarapodásra irányult - és ezt a célkitűzést színvonalasan teljesítette is. Világossá vált a szekcióelőadások tematikájából és az előadók tapasztalati beszámolóiból is, hogy a nyelvi diverzitás megőrzése is korunk egyik fontos fenntarthatósági feladata, mert a nyelvek az identitás-formálás és identitás-megőrzés megkerülhetetlen hordozói, a kultúra és az emberi tudás-átadás kitüntetett eszközei. Ehhez makro-szinten a nemzeti nyelvpolitikák és mikro-szinten pedig a nyelvoktatás szereplői tudnak érdemben hozzájárulni.

A FIPLV soron következő kongresszusát az Új-zélandi Nyelvtanárok Egyesületének 50 éves évfordulójának alkalmából 2024. július 6–9. között az Aucklandi Egyetem rendezésében tartják <https://nzalt2024.org/about/>.

Hidasi Judit

A szótárírástól a szótárhasználatig

Beszámoló a LexiKonf 2023: I. Lexikológiai és lexikográfiai konferencia és a 2023. évi szótárnap eseményről
(Budapest, 2023. október 10–11.)

A HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont Lexikológiai Intézete 2023. október 10–11-én, I. Lexikológiai és lexikográfiai konferencia – LexiKonf 2023 címmel szervezett Budapesten konferenciát. A szervezők célja, hogy évente megrendezett konferenciasorozatot indítsanak el, amely alkalmat és lehetőséget biztosít a hazai lexikográfia és lexikológia részterületeinek találkozására. Ezek a találkozások a tervek szerint diskurzust indíthatnának meg a sokszor markánsan eltérő típusú szótárakat létrehozó szakemberek között, ahol a kialakuló párbeszéd során fontos kapcsolódások jöhetnek létre a tudományterületek művelőinek körében, s emellett lehetőség nyílik az elméleti és módszertani kérdések megismerésére és megvitatására.

A konferencia helyszíne a Nyelvtudományi Kutatóközpont épülete volt, ahol a két-napos rendezvényt Lipp Veronika, a Lexikológiai Intézet igazgatója nyitotta meg. Köszöntőjében elmondta: a Lexikológiai Intézet 2021-ben jött létre, és felelősségének érzi, hogy a szakma sokszor elkülönülten dolgozó szakembereit összekösse egymással, hiszen munkájuk is egybeszövődik. A hagyományteremtő céllal rendezett konferencia első alkalmához csatlakozott az MTA Nyelv- és Irodalomtudományi Osztályának Szótári Munkabizottsága is, akik az idei Szótárnapon tartandó előadásait a rendezvénnel összevonva, annak keretei között tartották meg. Eöry Vilma, a Szótári Bizottság elnöke köszöntő szavaiban elmondta, hogy milyen fontos a lexikográfusok közösségének, hogy a LexiKonfhoz hasonló közös fórumok kialakuljanak, hiszen ezek adnak lehetőséget arra, hogy a szakma képviselői mind a szótáríráshoz kapcsolódó gyakorlati, mind a munka során létrejövő elméleti kérdéseket megvitassák, ezáltal is segítve azok megválaszolását, illetve megoldását.

Az első napot Ittész Nóra, A magyar nyelv nagyszótárának főszerkesztője vezette be rendkívül alapos, részletekbe menő plenáris előadásával, amelynek témája a Nagyszótár megalkotásának naponta felmerülő problémáiból merített. A magyar nyelv szókincsének és nyelvtanának kapcsolódása szinte szavanként jelent mélyreható elemzési feladatot, hiszen, mint mondta, „valójában csak a jelentés és a nyelvtani viselkedés – gyakran kiegészítve pragmatikai és lexikai-szókészleti sajátosságokkal – együttes azonosítása teszi lehetővé valamely konkrét szóelőfordulás dekódolását”.

A plenáris előadáshoz szervesen csatlakozott az első szekció első előadója, Pomázi Bence, a Nagyszótár munkatársa, aki előadásában a szófajváltás folyamatának irányai-val foglalkozott, s bemutatta, hogy a magyar nyelv különböző korszakaiban megindult és már lezajlott, vagy még folyamatban lévő szófajváltásokat, illetve hogy ezek közül a grammatikai jelentéssel bíró elemeket hogyan lehetséges ábrázolni a lexikográfia esz-

közeivel. A szekció másik előadója, Palágyi László az igei konstrukciós szerkezetek szótári ábrázolásának lehetőségeit mutatta be szemantikai elemzések segítségével. Az előadás egy olyan problémakör elméleti háttérét mutatta be, ti. az igei jelentés bővülésének lehetőségeit a konstrukció kidolgozása során, amellyel a szócikkek készítésekor rendszeresen szembesülnek a szótárkészítők is, s amelynek megítéléséhez, a kapcsolódó problémakör gyakorlati megoldásához és a szócikkben történő kidolgozásához az elméleti háttér alaposabb feltárása és megismerése is hozzájárul. A szekció végi vita kérdései közül kiemelendő Ladányi Mária szekcióelnök felvetése, amelyben arra kérdezett rá, hogy a szótárírás során milyen mértékben ütköznek a tanult nyelvtani elméletek a szótári ábrázolás eszközeivel és lehetőségeivel. E kérdéssel, mint Pomázi Bence válaszában és a jelenlévő szócikkírók mély egyetértésében is érződött, naponta szembesülnek a lexikográfusok, s kénytelenek megvívni az elméletek közötti harcot.

Ezután a LexiKonf első napjának második, egyben legnagyobb szekciója következett négy előadással, amelyet Eöry Vilma elnökölt. Az előadók a hagyományos egynyelvű értelmező vagy kétnyelvű szótárakkal szemben egy-egy specifikus szótár létrehozásának problémaköreit mutatták be. A nyitó előadásban Ladányi Mária és Hrenek Éva közösen ismertette az Alkalmazott nyelvészeti kishoztár készítése során felmerült problémaköröket, amellyel egy nyelvészeti szótárnak kell szembesülnie, például milyen elméleti keretbe ágyazódjon be a szótár anyaga vagy éppen milyen területeket dolgozzon fel. A következő előadásban Knipf-Komlósi Erzsébet – Müller Márta tolmácsolásában megismerhettük azokat a kihívásokat, amelyek egy kisebbségben élő nyelvközösség, a magyarországi némettség tájszótárának létrehozása során küzdöttek meg a kutatók. Nagyon hasonló kérdés- és problémakörrel szembesültek a magyarországi román területi nyelvváltozatok szótárának készítői, ahogyan Borbély Anna előadásában hallhattuk, aki beszámolt arról is, hogy milyen szempontokkal gazdagíthatja a szociolingvisztikai szemlélet egy szótár készítését. A szekciót és a délelőtti Főris Ágota videóelőadása zárta, amelyben a lexikográfia és terminológia közti párhuzamokat és különbségeket mutatta be.

A délután első szekciója Pomázi Bence elnöklésével a szótárak és az oktatás kapcsolatának különböző aspektusaival foglalkozott. Fajt Balázs nyitóelőadása a magyarul tanuló egyetemisták szótárhasználati szokásait mutatta be. Előadásában több gyakorlati kérdés feltárása mellett rávilágított a nyelvtanulási motiváció jellegének fontosságára, valamint megőrzésének szükségességére, ami nemcsak a nyelvtanulás sikerességére hat ki, hanem arra a – szótárkészítői oldalról igen fontos – tényre, hogy eleve használ-e egyáltalán szótárt a tanuló. A témát Fajt Balázs, P. Márkus Katalin és Bánhegyi Mátyás tovább árnyalták közös kutatásukról tartott előadásukban. A szótárhasználat és motiváció kapcsolatáról szóló elmélet(ek) felvetését a gyakorlatban, kérdőívek segítségével vizsgálták. Eredményeikből kirajzolódott, hogy az átalakuló nyelvoktatás (azaz a kommunikatív módszerek) miként értékeli át a nyelvtanulásban a (helyes) szótárhasználatot, esetenként ki is szorítva azt. Ezt követően Gyárfás Edit a fiatalabb korosztály szótárhasználati neveléséről tartott előadást. Sikerrel alkalmazott módszereinek bemutatása mellett felhívta a figyelmet arra, hogy szótáriróadalom megismertetése a fiatalokkal és a megfelelő szótárhasználat oktatása mind a lexikográfia és lexikológia, mind a művelődés szempontjából kiemelkedő fontossággal bír, hiszen így nevelődik ki a jövő szótárhasználója.

A Héja Enikő által elnökölt negyedik szekció a használat helyett a szótárkészítést helyezte fókuszába. Dötschné Hollós Zita a kollaboratív gyakorlatok és hagyományos szótárírás kapcsolatát mutatta be. Felhívta a figyelmet a szakmailag sokszor megkérdőjelezhető, ám könnyen elérhető, szótárjellegű online tartalmak szótárhasználókra gyakorolt hatására. Bemutatta azokat a lehetőségeket is, amelyek ezekben a platformokban rejlenek és segíthetik a professzionális lexikográfusokat abban, hogy a szakmailag is megfelelő minőségű tartalmat könnyebben elkészítsék és eljuttassák a felhasználó számára. Pomázi Gyöngyi előadása szintén a hagyományos szótárírás és a szótárak új generációjának, a zömében vagy kizárólag csak digitálisan elérhető kiadványok szembenállását, illetve folytonosságát mutatta be. Maga is feltette a kérdést, hogy a médium változása minek tekinthető, s kitért a mesterséges intelligencia lexikográfiai bevonásának mikéntjére. Sass Bálint a szótárírás nyelvtechnológiai oldalának gyakorlati lehetőségeiről beszélt előadásában, olyan módszereket bemutatva, amelyek automatizálják a szótár létrehozásának bizonyos mozzanatait, ezzel felgyorsítva és megkönnyítve a lexikográfus munkáját. A szekció után élénk, tartalmas vita indult, különösen az automatizálás és mesterséges intelligencia bevonásának lehetőségeiről, korlátairól, mindezt a lexikográfia jelenére és jövőjére vonatkoztatva.

A második nap délelőtti szekciójának fókuszában a kétnyelvű szótárak álltak. A plenáris előadásban Bartos Huba, a Nyelvtudományi Kutatóközpont főigazgató-helyettese rendkívül alapos és a szótárírás gyakorlati problémáiból kiinduló, azokat rendszerező előadással, a kínai–magyar és magyar–kínai középszótár készítése során szerzett tapasztalatokon keresztül mutatta be azokat a problémaköröket, amelyekkel a kétnyelvű szótárak készítői szembesülnek.

Az első szekcióban szorosan a plenáris előadás témájához kapcsolódva Pödör Dóra folytatta az előadások sorát az ír–magyar, magyar–ír tanulói szótárpár létrehozásának kihívásairól. Ezt követte Bartha Csilla, a hazai jelnyelvi szótárak készítésének folyamatát és jelenlegi eredményeit bemutató előadása, amely részben reflektált az addig elhangzott lexikográfiai gyakorlati problémákra, részben olyan új megoldandó kérdéseket tárt a konferencia résztvevői elé, amellyel a hagyományos szótárírói keretek között alig találkozhatnak.

A Szabó Réka által elnökölt második szekcióban, amelynek központi témája a jelentés azonosítása volt, Simon Gábor adott elő elsőként, ismertetve az általa kidolgozott módszert, amellyel a nemzetközi szakirodalomban hivatkozott figuratívjelentés-azonosítási protokollt a magyarra alkalmazta. Előadásában példákon keresztül mutatta be az értelmező szótárak alkalmazhatóságát a korpuszbeli jelentés-egyértelműsítésben, kitérve a szótári jelentésleírásokból eredő problematikus esetekre is. Ezt folytatva, Eöry Vilma a szótárakban alkalmazott stílusminősítések használatát vizsgálta újra napjaink szóképzettani tanulmányainak szemszögéből, levezetve, hogy a stílusminősítések milyen szerepet töltenek be ma is a jelentés-megkülönböztetések folyamatában. A szekciót Héja Enikő előadása zárta, aki egy négyeszerős közös kutatást és automatizált jelentéskereső módszert mutatott be. Az automatizált jelentésetektáló módszer fejlesztése hosszú távon a szótárírás fejlesztését szolgálja, s a gyakorlatban egy korpuszvezérelt, felügyelet nélküli tanulási algoritmust használ, amely a kutatók feltevése szerint lehetővé teszi az emberi intuíció csökkentését a lexikográfusi munka során, különös tekintettel a jelentések elkülönítésére.

A vita a szekció végén szinte alig akart lezárulni, a résztvevők és az előadók számos kérdést és megjegyzést intéztek az elhangzottakhoz, ami azt is mutatja, hogy korunkban az automatizálás felé forduló, az ember egyéni gondolkodását kiiktatni igyekező számítógépes módszerek és a személyes adatfeldolgozás, az egyéni munka bevetésén alapuló szótárírási korszakok határán állunk, s korszakváltásnak vagyunk részesei, illetve tanúi.

A harmadik szekció Pödör Dóra elnöklésével a szótárhasználat és a készségfejlesztés kapcsolatára fókuszált. Gonda Zsuzsa előadásában a gimnáziumi tanulók körében végzett kutatását mutatta be, amelynek során szemkamerás megfigyelések segítségével elemezte a diákok online szótárolvasási gyakorlatait. Felhívta a figyelmet a megfelelő vizualizáltság szükségességére, amely nagyban befolyásolja a fiatalok szótárhasználatát, utóbbi pedig hosszútávon szövegértésükre és anyanyelvi kompetenciájukra is kihat. Az anyanyelvi, pontosabban az (anya)nyelvjárási kompetencia és szótár kapcsolatával foglalkozott Parapatics Andrea előadása. Az előadó rávilágított annak tényére, majd gyakorlati példákon szemléltette, hogy a különböző szótárak hasznosak lehetnek nemcsak a nyelvi kompetencia fejlesztésében, de a nyelv különböző változatainak, így a dialektusoknak a bemutatásában is, de a hozzájuk kapcsolódó pozitív attitűd kialakításában is.

P. Márkus Katalin – Dringó-Horváth Ida előadása szintén a szótárhasználat kérdéskörét mutatta be, középpontjában a szótárhasználóval. Megismerhettünk egy, a frissen diplomázott angol- és németnyelv- és nyelvtanár szakos hallgatók körében végzett longitudinális vizsgálatot, amely a szótárhasználattal kapcsolatos preferenciákra és attitűdökre is kitért, s amelynek eredményeit mind a nyelvtanításban, mind a lexikográfiai tervezésben is figyelembe kell vennie a szakembereknek.

A negyedik szekciót, amely a történeti anyagot feldolgozó szótárak készítésével foglalkozott, P. Márkus Katalin vezette. A szekciót Gerstner Károly, az Új magyar etimológiai szótár (ÚESz.) főszerkesztőjének előadása nyitotta meg, aki az ÚESz. munkálatairól számolt be, egy ilyen hatalmas volumenű s szakmailag is magas színvonalú szótár elkészítésének nehézségeit és kihívásait, illetve azok megoldásait is bemutatva. Ezt követően a történeti szótárak feldolgozásának egy-egy lehetséges módjával ismerkedtek meg a résztvevők. Elsőként Kiss Margit a Kresznerics-szótár digitalizálásának folyamatáról tartott előadást, részletesen szemléltetve azokat az fázisokat, amelyekkel egy ilyen jellegű munka során a lexikográfus kutatónak szembesülnie kell, majd pedig megismerhettük a folyamat ígéretes eredményeit. Ezt követően Kiss Gábor Ballagi Mór szótárainak digitális formába történő áttüztetéséről számolt be.

A konferenciát záró utolsó szekcióban, melynek Ittész Nóra volt az elnöke, folytatódott a történetiség és szótárak kapcsolatának bemutatása, ezúttal kutatói oldalról. N. Fodor János mutatta be elsőként az ómagyar kori személynévanyag szótári feldolgozásainak eddig megtörtént lépéseit, majd ismertette azokat a szempontokat, amelyek az eddig megjelent történeti személynévszótárak készítésének elvi és módszertani alapjául szolgáltak, megállapítva azt is, hogy a tanulságok alapján mely elvek kérdőjelezhetők meg. Ezután érveket sorakoztatott fel emellett, hogy a történeti személynévtárnak fontos eleme az etimológia, illetve nem kerülhetnének be olyan nevek, amelyeknek személynévi eredete nem bizonyított. A személynévek történetének sajátosságaiból fakadó szempontok szükségessége mellett érvelve, a legfontosabb elvégzendő felada-

tokat is ismertette, amelyek az ómagyar kori személynévanyag feldolgozásához szükségesek. Mint összegezte, az eddig megjelent művek hiányosságai, ellentmondásai elsősorban azt jelzik, hogy az ősvényt, amelyen az őket létrehozó kutatók jártak, jórészt maguknak kellett kitaposniuk. Mintát adó kutatói teljesítményük előrevetíti a történeti személynévntan művelőire váró további feladatokat is. A szekció második előadója Hauber Kitti volt, aki a Magyar Tudós Társaság kiadásában 1835–1838 között megjelentetett Német–magyar és Magyar–német zsebszótár készítésének körülményeit, valamint a magyar–német rész tartalmának nyelvi és kulturális vonatkozásait járta körül. Végezetül Kocsis Zsuzsanna tartotta meg a konferencia záró előadását, amelyben egy hosszabb távú kutatás, A magyar szótárirodalom és a nyelvjárások kapcsolata történeti megközelítésben c. projekt alkalmazható módszereit és elveit sorakoztatta föl. Egy esettanulmányon keresztül pedig bemutatta a Baróti Szabó Dávid 1784-es Kisded szótárában adatható *ő*-zést.

Összegzésképpen elmondható, hogy a 2023-ban megrendezett LexiKonf nem csupán a szakmai találkozásokat és párbeszédet ösztönözte a különböző típusú szótárakat létrehozó szakemberek között, hanem lehetőséget teremtett az elméleti és módszertani kérdések mélyebb megértésére és megvitatására is. A rendezvény hozzájárult a lexikográfusok közösségének megerősítéséhez és a tudományterületek közötti kapcsolatok elmélyítéséhez, sikeresen megvalósítva ezzel a szervezők által kitűzött célokat.

Szabó Réka és Kocsis Zsuzsanna

Participatory Linguistics ReN-Symposium Beszámoló a 20. Alkalmazott Nyelvészeti Világkongresszus (AILA) szimpóziumáról

(École Normale Supérieure de Lyon, 2023. július 18.)

Az AILA jubileumi, 20. kongresszusának címe a következő volt: *Diversity and social cohesion in a globalized world*. A szervezők célkitűzése szerint a kongresszus résztvevői azt vitatták meg, hogy az alkalmazott nyelvészet és annak művelői miként járulnak hozzá a globalizálódó világban fokozottan érzékelt sokféleség egyéni és kollektív elkötelezettséget igénylő tiszteletben tartásához. A fenntarthatóságnak is kulcsszerep jutott mind a konferencia elvi kérdései között, mind a gyakorlati megvalósítás tekintetében; sok szekció és panel például hibrid (jelenléti és online) formában valósult meg. Az öt napon át tartó esemény több száz résztvevője egymással párhuzamosan zajló szimpóziumokba szerveződött. Emellett elhangzott öt plenáris előadás is, Arturo Escobar, Virginia Yip, Eilika Fobbe, Angela Creese és Alexandre Duchêne prezentálásában. A szimpóziumok sorában kiemelt szerepet kapnak azok a találkozók, amelyeket az AILA kutatási hálózatai (Research Network, ReN) szerveznek. A 2021–2024 között az AILA támogatásával működő Participatory Linguistics ReN is képviselte magát a rendezvényen. Ennek a kutatóhálózatnak a szervezői Bodó Csanád (ELTE), Fazakas Noémi (Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem), Heltai János Imre (Károli Gáspár Református Egyetem) és Tarsoly Eszter (University College London). A kongresszus témamegjelöléséhez szorosan kapcsolódó szimpózium címe így hangzott: Participatory Linguistics – Non-academic language expertise in linguistic research. Az esemény szervezői, akik egyben az AILA ReN vezetői is, a szimpóziumot azzal a céllal hívták össze, hogy a tudomány intézményrendszerén kívül élő minél több résztvevő lehető legintenzívebb bevonásával megszervezett kutatásról képet nyújtson. A magyarországi intézményekben folyó kutatásokról négy előadás hangzott el: Schmidt Ildikó (Károli Gáspár Református Egyetem) ukrain menekült gyerekek magyarországi iskolai integrációjáról végzett részvételi kutatást a szülők bevonásával, Szabó Gergely (ELTE) pedig a katalóniai magyarok diaszpórizációjának vizsgálatában mutatta ki, hogy a résztvevők émikus perspektívái és nyelvi szakértelme hogyan vonható be a kutatási folyamatba. Barabás Blanka (ELTE), Bodó Csanád, Fazakas Noémi, Lajos Veronika (Miskolci Egyetem és ELTE) és Gáspár Judit (Budapesti Corvinus Egyetem) a nyelvi szakértelem kérdését egy moldvai többnyelvű beszélőkkel közösen kialakított nyelvi társasjáték kapcsán elemezték. Bodó Csanád és Heltai János Imre a szociolingvisztikai kutatásban való részvétel lehetőségeit tekintették át, ugyancsak a moldvai többnyelvűség kutatásához kapcsolódóan. A szimpóziumon elhangzott előadások egy része a *Journal of Multilingual and Multicultural*

Development különszámában jelenik meg a közeljövőben, Participatory approaches in researching multilingualism – Democratisation and social impact címmel.

*Bodó Csanád, Heltai János Imre
és Tarsoly Eszter*

A 80 éves Székely Gábor köszöntése



Milyen nagyszerű dolog megélni egy tartalmas, hosszú életet! De még inkább van mire visszatekinteni, ha valaki, mint Székely Gábor professzor emeritus is, a magyar emlékeztörténet szerinti „nagy generáció” tagja. Ez a háború alatt született nemzedék, ha pedagógusságra adta a fejét, bizony nemcsak rengeteg reformot élt meg, de egy rendszerváltás aktív részese is lehetett.

Székely Gábor 1943. május 25-én született Egerben, s a Heves vármegye Fedémes nevű községében pedagógus család fiaként nőtt fel. A falusi tanítónő édesanya az ötvenes évek kemény körülményei között nagy gonddal nevelte egyetlen gyermekét, aki a történelem és a természetrajz iránt egyaránt fogékornak bizonyult. A továbbtanulás mégis a nyelvek felé vitte, s a híres Dobó István Gimnáziumban tett érettségi után az akkori KLTE, ma Debreceni Egyetem orosz-német szakára iratkozott be. 1967-ben szerzett diplomát, s Nyíregyházán kapott állást a Vasvári Pál Gimnáziumban. Felesége és kisfia a család biztonságával lendítette tovább a pályáján, amikor két évre rá a nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskola oktatójának kérték fel.

Oktatói tevékenysége keretében 1969-től 1993-ig az Orosz Nyelv és Irodalom Tanszék oktatója. 1969 és 1974 között tanársegédként, 1974-től 1977-ig adjunktusként, 1977-től 1982-ig docensként, 1982-től főiskolai tanárként tevékenykedett. 1983-tól 1993-ig a tanszék vezetője volt. A főiskolán 1974-től 1978-ig megbízással személyzeti vezető, 1982-től 1989-ig oktatási főigazgató-helyettes, 1989-től 1997-ig az intézmény főigazgatója. 1993-tól a Német Nyelv és Irodalom Tanszéken dolgozott, 1998 óta egyetemi tanárként. 2000-től a tudományos munkáért felelős főiskolai rektor-helyettes feladatkörét töltötte be.

Tudományos munkát 1970 óta végzett. Kutatási területe a kontrasztív nyelvészet (magyar, német, orosz); lexikológia, lexikográfia, a fokozás. 1974-ben doktorált a Kossuth Lajos Tudományegyetemen, summa cum laude minősítéssel. 1978 és 1981 között nappali aspiráns volt a Kossuth Lajos Tudományegyetemen. Aspiránsvezetője Papp Ferenc akadémikus volt. 1982-ben „a tudományok kandidátusa” fokozatot szerezte meg alkalmazott nyelvtudomány szakterületen. 1997-ben ugyanezen a szakterületen habilitált a Pécsi Tudományegyetemen.

Alapító tagja a DE BTK doktori iskolájának, tagja volt a VE BTK doktori iskolájának. Rendszeresen meghívást kapott doktori és habilitációs eljárásokban való részvételre a Debreceni, a Pécsi Tudományegyetemen, illetve az Eötvös Loránd Tudományegyetemen. Vizsgáztatóként és bizottsági tagként részt vett a DE illetve a PE doktori és habilitációs eljárásaiban.

Testületi tagsága révén aktív részese volt a szakmai, tudományos, felsőoktatási életnek. Ezek listája ma már oktatástörténeti kordokumentumnak számít: Magyar Akkreditációs Bizottság Nyelvtudományi (később Nyelvtudományi és Filozófiai) Munkabizottság (tag), DE BTK Doktori és Habilitációs Tanács (kültag). Tudományos társulati tagságok: TIT Országos Elnökség (tag), TIT Jurányi Lajos Egyesület Nyíregyháza (elnök), Magyarországi Germanisták Egyesülete (2004-ben alelnök, később tag), Magyar Alkalmazott Nyelvészek Egyesülete (főtitkár-helyettes 2013-ig), a Modern Filológiai Társaság Választmánya (tag), az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága (tag), MTA Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Testülete (tag), Magyar Nyelvtudományi Társaság (tag), Német Nyelvtanárok Egyesülete (tag), Orosz Nyelvtanárok Egyesülete (tag), FIPLV (tag), MAPRJAL (Orosztanárok Nemzetközi Egyesülete (tag).

Díjai, elismerései végigkísérték tartalmas tanári pályáját:

- 1989: Kiváló Pedagógus (Oktatási Minisztérium)
- 1993: Bugát Pál Emlékérem (Tudományos Ismeretterjesztő Társulat)
- 1994: Turi Sándor Díj (Szabolcs-Szatmár-Bereg megye közgyűlése)
- 1997: Apáczai Csere János-díj (Oktatási Minisztérium)
- 2001: Brassai Sámuel-díj (Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete)

Nyugdíjas éveiben a Nyíregyházi Egyetem nyelvészei, történészei, művészetközvetítő oktatói Székely Gábor körül alkotói kutatóközösséggé rendeződtek. Ennek a munkának a közös terméke három tanulmánykötet, amely bizonyítja Székely Gábor kiváló tudományos szervezői és alkotói munkásságát:

Hidasi, Judit; Osváth, Gábor; Székely, Gábor (szerk.) *Család és rokonság nyelvek tükrében*. Budapest, Tinta Könyvkiadó (2016)

Székely, Gábor (szerk.) *A színek és a színnevek világa: fizikai, kultúr- és művészettörténeti, illetve nyelvtudományi témájú értekezések színekről és színnevezésekről – 12 idegen nyelv színnevezéseinek egybevetése a magyar nyelv színneveivel*. Budapest, Tinta Könyvkiadó (2018)

Nagyné, Schmelcz Erika (szerk.) *Számok a nyelvek világában, nyelvek a számok világában*. Nyíregyháza, Magyarország, Budapest, Tinta Könyvkiadó (2022)

A sok száraz életrajzi adat aligha fedti fel a szerény, mindig udvarias, kedves tanárember igazi arcát, akit kollégákként megismerhettünk. Nemcsak a Gábor-napi „Jóság szelet” nevű sütis vendéglátás keretében, hanem például a párizsi FIPLV-kongresszus szüneteiben, amikor a Louvre parkjában a galambokat etettük, vagy Brüsszelben, amikor a nevezetességeket bemutató idegenvezetőködő kollégánk így szólt: „Jobbra a városháza csodálatos épülete, balra a főigazgatónk kis piros kocsija látható”. És tényleg, az ifjabb Székely Gábor már mint elektromérnök ösztöndíjas épp ekkor volt Brüsszelben édesapja autóját kölcsönkérve.

Székely Gábor habitusára, előadói stílusára idézzük ide egyik nemrég tartott előadásának értékelését. A Bessenyei Társaságban 2022-ben tartott nyelvészeti ismertetése egy helyi médiumból ilyen visszhangot váltott ki:

„Bár a nagy tudású és számtalan területet érintő előadó előre bocsátotta, nem szeretne komoly és hivataloskodó, szakszavakkal dobálózó és túl összefüggő lenni, mondandója vonalvezetése mégis világos és érthető volt, bibliai keretbe foglalva.

Az ember csodálatos érintkezési eszközét vette görcső alá a nyelvész szaktekintély, s tette mindezt olyan székhez szögező módon, hogy a publikum tagjai örömmel és partnerként kalandozták be vele a természetes, a mesterséges, sőt az állati kommunikáció birodalmát. Szállóigékkel, történelmi, bibliai képekkel aláfestett kiselőadása maradandó kérdéseket és válaszokat hagyott a közönségben, valamint hitet, hogy kivételesen gazdag anyanyelvünkért tenni folytonos szükség és kötelesség” (nyíregyhaza.hu. 2022. ápr. 5.)

„*Mi lett volna, ha?...*” Ez a történelmietlen kérdésfeltevés mégis csak illik a 80 éves Székely Gábor esetében. Ha egy ilyen gazdag életpálya nem volna elég, 2023-ban kézbe vehettük első szépirodalmi kötetét *Bűnügy a Goán* címmel, amelyben önéletrajzi és történelmi elbeszélései, tudományos-fantasztikus kisregénye került az olvasók elé. Olyan történelmi mélyfúrással összeszedett adatolás írja le a szatmári ecsedi lápon menedéket kereső 16. századi magyar vitézek, főurak életét és családtörténetét, amelyen szépírói plaszticitással idézi meg más helyen a gyermekkor karácsonyait, iskolai kalandjait. Az udvarházak világa ugyanolyan hiteles, mint a távoli bolygóra menekített magyar emberek kalandos, fantázia szülte élete és hazavívő útja.

Ki is valójában a 80 éves Székely Gábor? Tanár, tudós kutató, író? Ady szavaival mondhatná magáról: „*Vagyok, mint minden ember: fenség, Észak-fok, titok, idegen-ség, Lidérces, messze fény*”.

Az ünneplő tisztelői, barátai nem mondhatunk mást, mint hogy Isten éltesse sokáig Székely Gábor kollégánkat, hogy ez a fény ne távolról ragyogjon, hanem a közelünkben kedves és nagyon emberi egyéniségéből sugározzon még sokig felénk!

Nyíregyháza, 2023. május 25.

Cs. Jónás Erzsébet

<https://www.nyiregyhaza.hu/post/komoly-dolgokrol-szorakoztatva-2022-04-05>

