

Joachim László

Oktatási jó gyakorlatok Európában

**(migránsok oktatásával kapcsolatos szempontok, példák és
magyarországi középiskolákban való alkalmazásuk
lehetőségei)**

Budapest
Than Károly Ökoiskola
2013.

Kiadja:

Than Károly Ökoiskola Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola

Cím: Budapest 1023 Lajos utca 1-5.

Telefon: 06/1-335-2293, 06/1-336-0623

Honlap: <http://than.hu/>

A tanulmány A Than Károly Ökoiskola TÁMOP-3.4.1.B-11/1-2012-0003 számú, „Otthon Magyarországon, Otthon a Thanban” című pályázat keretében készült.



A szerző magyar mint idegen nyelv tanár, a Református Missziói Központ - Menekültmisszió Iskolai Integrációs Programjában dolgozik, 2008 óta.

ISBN 978-963-08-9221-6

© Joachim László

1. BEVEZETÉS

E kiadvány célja az, hogy bevezesse az olvasót a migránsok középiskolai oktatásának legfőbb kérdéseibe, és szempontokat, mintákat, ötleteket adjon a legjellemzőbb nehézségek kezeléséhez, vagy legalábbis enyhítéséhez. A terjedelmi korlátok az egyes kérdésköröknek inkább csupán a felvillantására, illetve továbbvezető források megadására adnak lehetőséget, mintsem hogy lehetővé tennék a témák részletes tárgyalását. Ez az írás remélhetőleg azonban így is segítségére tud lenni a témával ismerkedni vagy abban elmélyedni kívánó tanároknak, iskolai vezetőknek és oktatáspolitikusoknak, illetve ki tudja elégtíteni a téma iránt érdeklődők kíváncsiságát.

A tanulmány bizonyos részeit jogszabályi és egyéb változások elavulttá tehetik, ez azonban csupán néhány rövid példát, hivatkozást érinthet, a szöveg túlnyomó többségét általános, illetve szakmai szempontok adják, így remélhetőleg minél hosszabb ideig nyújthat eligazítást a migránsok középiskolai oktatásának témájában.

2. A MIGRÁNSOK OKTATÁSÁNAK JELENTŐSÉGE

E kiadvány a nem magyar anyanyelvű migránsok oktatására koncentrál, mivel az ő megjelenésük a magyarországi iskolarendszerben még mindig viszonylag új jelenségnek számít. Integrációjuk részben éppen emiatt is minden érintett elemi érdeke, hiszen amennyiben sikeres, az a később érkező migránsokra, valamint a további generációkra is pozitív hatással lehet, ha viszont nem, akkor a később érkezők is nagyobb eséllyel alkotnak majd különálló csoportot (*Zöld Könyv*: 8). Szintén teljesen egyértelmű, hogy a migránsok integrációjában az iskola szerepe óriási, „ha a migráns tanulókat az iskolákban nem sikerül teljes mértékben befogadni, valószínű, hogy a szélesebb értelemben vett társadalmi befogadásuk is veszélybe kerül” (*Zöld Könyv*: 8). A

migránsok oktatásával foglalkozó tanároknak és más szakembereknek ezt a perspektívát is szem előtt kell tartaniuk. Európa több országában a bevándorlás (különös tekintettel a más kontinensről származó, illetve az ország nyelvét nem beszélő migránsok érkezésére) a magyarországinál korábban kezdődött és nagyobb méreteket is öltött, így tapasztalataiból sokat tanulhatunk, ahogyan azon európai országok bizonyos gyakorlatai is segíthetik a hazai munkát, ahol a migránsok iskolarendszerben való megjelenése egyébként nem tekint vissza komolyabb hagyományokra.

3. A MIGRÁNS TANULÓK HÁTTERÉNEK MEGISMERÉSE

Ebben a részben először a migráns lét néhány általános, tipikus jellemzőjéről lesz szó, amelyet a bevándorló származási országának kultúrájával, illetve annak megértésével kapcsolatos néhány szempont követ. Ezután pedig az egyén szintje következik (az oktatással kapcsolatos háttér néhány jellemzője, az iskola és a szülők közötti kapcsolat). Ez az elválasztás bár kétségtelenül mesterséges, remélhetőleg segíti a rendkívül sokrétű téma áttekinthető tárgyalását.

3.1. A migránsok helyzete Magyarországon, a migráns lét néhány általános jellemzője

Köztudott tény, hogy a migránsok száma Magyarországon más uniós országokkal összehasonlítva alacsonynak mondható, a bevándorlás ugyanakkor hazánkban is emelkedő tendenciát mutat¹, különösen is igaz ez Budapest esetében. Bár a Magyarországon élő külföldiek közül a legtöbben valamelyik

1 Forrás: a KSH Statisztikai Tükör *A nemzetközi vándorlás főbb folyamatai Magyarországon* című kiadványa (Statisztikai Tükör 2011/27. szám)

európai országból származnak (sokan közülük határon túli magyarok), az újonnan érkezett migránsok között emelkedik a távoli (nem szomszédos) országokból érkezők száma, a bevándorlók egyre nagyobb részét jelentik a más kontinensekről érkezők.

A bevándorlók között sajátos csoportot jelentenek a (tágabb értelemben vett) menekültek². Az ENSZ 1951. évi menekültügyi egyezményének definíciója alapján az lehet menekült, aki „faji, vallási okok, nemzeti hovatartozása, illetve meghatározott társadalmi csoporthoz való tartozása vagy politikai meggyőződése miatt” hagyja el hazáját. Az ő magyarországi számuk nem számít különösebben nagynak, speciális helyzetük és tapasztalataik miatt azonban külön figyelmet érdemelnek.

A migráns lét jellemzően nem kevés nehézséggel jár, idegen országban új életet kezdeni, idegen nyelvű és kulturális közegben boldogulni kétségkívül megterhelő, a nagy változás sok feladatot is ró a bevándorlókra az élet megszervezésével kapcsolatban (például nyelvtanulás, végzettségek elismertetése, állás, lakhatás, új kapcsolatrendszer kiépítése, családfenntartók esetében az iskoláztatás és egyéb családi feladatok stb.), de azon kívül is. A Magyarországon élő migránsok többsége bizonyos szintű jogbizonytalanságban él³ (mivel a Magyarországon való tartózkodásról szóló igazolványt időről időre meg kell újítani, vö. Feischmidt – Nyíri 2006: 21-22), amely egy részük esetében a jövőbeni tervek bizonytalanságával is párosul. Nem ritka a valamilyen szintű kultúrsokk, és a migráns helyzetből adódik a másodrangúság

2 Ide értve a menedékkérőket, valamint a különböző jogi védelmi kategóriákba soroltakat is (elismert menekült, oltalmazott, befogadott) – mindannyiuk helyzetének közös jellemzője, hogy nem önszántukból hagyták el országukat.

3 Ez alól kivételt jelentenek az elismert menekültek, a többiek esetében a jogbizonytalanság végét csak az állampolgárság megszerzése hozza el.

érzése is, hiszen kellő nyelvismeret híján, a kultúra mély ismerete nélkül a bevándorlók gyakran másokra vannak utalva, könnyen érezhetik kiszolgáltatottnak magukat bizonyos helyzetekben. Migráns családokban a különféle új helyzetek idővel akár a családi szerepeket is átrendezhetik, például a gyerekek általában jobban haladnak a nyelvtanulásban szüleiknél, ugyanakkor az is fontos lehet (mindenki számára), hogy a szülők kompetensnek érezzék magukat saját családjukban.

Menekültek esetében a fentiekén kívül speciális nehézségek is előfordulhatnak, ilyen lehet a háború és az üldöztetés által okozott sokk (poszttraumás stressz szindróma, PTSD⁴), valamint a menekülés és a menekülttáborok gyakran hónapokig, sőt akár évekig húzódó időszaka is komoly megpróbáltatásokat hoz a számukra (az onnan való kiköltözés pedig egy többedik újrakezdés nehézségeit jelenti). A Magyarországon való lét mint helyzet elfogadása is nehéz folyamat lehet, hiszen a menekültek nem a legfőbb álmukat valósították meg, amikor hazánkba érkeztek, hanem a kényszer szülte a helyzetet, annál is inkább, mivel legtöbbjük nem is Magyarországra igyekezett, hanem inkább valamelyik nyugat-európai országba (ahol a magyarországinál jobb lehetőségeket remélhetnek, és ahol nagyobb migráns közösségek élnek, beleértve sokuk esetében rokonaik egy részét is).

Feltétlenül meg kell jegyeznünk, hogy a fenti nehézségek ellenére gyakori, hogy migránsok kiemelkedő eredményeket

4 A PTSD olyan embereknél alakulhat ki, akik valamilyen traumát éltek át, például szemtanúi voltak egy súlyos eseménynek, találkoztak a tényleges vagy fenyegető halállal, súlyos testi sértést, illetve fizikai fenyegetettséget szenvedtek el. Tünetei lehetnek többek között az alábbiak: „a traumás eseményre való kényszerű, ismétlődő, szenvedést okozó visszaemlékezés (...), álmodás (...), koncentrációs zavarok (...), valamint a traumával összefüggő gondolatok, érzések vagy beszélgetés kerülése” (Makai 2013), ez utóbbival kapcsolatban ld. a 3.2. részt.

érnek el, hiszen a számtalan nehézség által befolyásolt, más kontinensről érkezett (szinte) minden migránsra érvényes háttér az egyének szintjén természetesen óriási különbségek árnyalják. Ezek néhány szempontjáról hamarosan szó lesz, előbb azonban a migráns tanulók származási kultúrájának témája következik.

3.2. A migráns tanulók származási kultúrája: néhány szempont a jobb megértéshez

A migránsokkal, migráns tanulókkal foglalkozó tanároknak, szakembereknek fontos megismerniük valamennyire diákjaik származási országának kultúráját – ez egyrészt alapvető a megfelelő tanár-diák viszony kialakításához, a diákok világának megértéséhez, másrészt pedig így elő tudják segíteni a diákok közötti interkulturális párbeszédet is (ld. a 4.4. részt). Az Európán kívülről érkezett diákok kultúrájával kapcsolatban fontos szempont lehet többek között a vallás szerepe, az ünnepek, az idő kezelése, a viselkedési kultúra az iskolában (például a fiúk és a lányok viszonya, a tanárok tisztelete és a tanár-diák viszony más oldalai is), a munkához / tanuláshoz való viszony, a szülők iskolai szerepe stb. Maguktól a diákoktól is sok mindent meg lehet tudni származási országuk kultúrájáról, ennek ellenére nagyban segítheti a közös munkát, ha a tanárok ettől függetlenül is rendelkeznek már egyfajta általános képpel az adott kultúráról – országos szinten is érdemes lenne információs anyagot, segédletet összeállítani az iskolák számára, amely a magyarországi iskolarendszerben tanuló migránsok származási kultúrájának némi megismeréséhez jelenthet kiindulópontot, és amelyben az oktatás szempontjai kiemelten is tárgyalhatók. A kultúrák és vallások megértését, az interkulturális / kultúraközi kommunikációt érintő legfőbb szempontokkal kapcsolatban számtalan kiadvány elérhető nyomtatott formában, illetve az

interneten⁵, de talán akár az adott kultúrával foglalkozó szervezetek (nagykövetségek⁶, kulturális társaságok) is megkereshetők. Az általános szempontok (például kulturális dimenziók és a viselkedésbeli összetevők) mellett utalnunk kell a nem verbális kommunikáció eltéréseire és a tabu fogalmára is: ez utóbbihoz kapcsolható ismét egy menekültekkel kapcsolatos jellegzetesség (amennyiben a menekültlét és hatásai kulturális sajátosságként is felfoghatók), esetükben ugyanis a menekülés körülményei tabutémát jelentenek (különösen a miért és hogyan menekült el hazájából kérdései): ezekről soha nem szabad megkérdezni őket, hiszen megjósolhatatlan, hogy milyen sebeket szakítana fel a téma felvetése⁷.

Természetesen mindig szem előtt kell tartanunk ugyanakkor, hogy az általánosítás félrevezető is lehet, egy kultúra megismerése pedig nem váltható ki pusztán ismeretek megszerzésével (Gaál 2008: 83, ill. 87): a konkrét ember megismerésére helyezett hangsúly segíthet leginkább a (kölcönös) megértésben.

5 A kultúrák vizsgálatának néhány szempontja egészen röviden leírva megtalálható például egy ifjúságsegítőknak készített, online is elérhető kiadványban (Martinelli – Taylor 2000: 18-28), egyes konkrét kultúrákkal (köztük a kínai és az arab nyelvű kultúrákkal) kapcsolatban pedig ld. Hidasi 2007. Emellett természetesen az internet is kiváló forrás lehet a témában, akár az adott kultúrájú diákok oktatásáról is találhatunk írásokat (például Tóthné 2006 a kínai gyerekek tanításáról).

6 A nagykövetségek megkeresése menekült diákok esetében ugyanakkor a tanulók érdekeit szem előtt tartva értelemszerűen kerülendő (OM 2005: 27).

7 Helyzetükbe való beleképzelésünket megkönnyítheti Janne Teller *Ha háború lenne nálunk* című 55 oldalas (útleve formájú) könyve, amely egy elképzelt helyzet segítségével vezeti végig az olvasót a menekültek tipikus tapasztalatain és problémáin: Magyarországon háború tört ki, és a főhős, egy 14 éves magyar fiú ezért Afrikába menekül.

3.3. A migráns tanulók oktatással kapcsolatos egyéni háttere

A legnyilvánvalóbb, legáltalánosabb jellegzetességek (a magas szintű nyelvtudás és a magyar kultúrával kapcsolatos háttérismeretek hiánya) mellett meghatározó lehet többek között a szülői háttér (különösen az anya tanultsága, vö. *Zöld Könyv*: 9 – amelynek átlagos szintje igen eltérő lehet az egyes kultúrákban), valamint a motiváció oka és mértéke is (ez összefügghet többek között a bevándorlás okával és a jövőbeni tervek bizonytalanságának mértékével). Szintén fontosak a szülői és tanulói elvárások, amelyekre az Európáról, illetve Magyarországról alkotott kép mellett többek között az iskolával és oktatással kapcsolatos (egy újonnan érkezett migráns esetében kizárólag egy másik országban szerzett) tapasztalatok is hatással lehetnek. A fentiekben a migránsléttel és a kulturális különbségekkel is összefüggő legtipikusabb szempont közül szerepel néhány, a tanulók megismeréséhez szükséges többi szempontot (például a személyiség vagy a tanulási stílus stb.) ezért nem említem külön.

Itt ismét érdemes kitérni a menekültek helyzetére: esetükben különösen is fontos lehet az előtörténet, amely alapvetően érzékeny téma, oktatással kapcsolatos tényszerű adatokat ugyanakkor (járt-e iskolába, milyen tantárgyakat tanult) alighanem érdemes lehet megtudni (az érintett tanulótól, vagy valamely segítőjétől, például szociális munkásától). Család nélkül, kiskorúként érkezett menekültek esetében nehézséget jelenthet, hogy hazájukban nem feltétlenül a 18 éves kor számít a felnőttkor kulturálisan elfogadott határának, hanem már fiatalabban is családfenntartó felnőttek lehetnének, és jellemzően a menekülés során is felnőttként kellett viselkedniük. Ehhez képest éles kontraszt, hogy Magyarországon az iskolarendszer részei, és gyerekként kezelik őket (talán ezzel is összefügg, hogy a csaknem

nagykorú, illetve fiatal felnőtt menekülteknek nem ritkán felnőttoktatás-szerű igényeik is lehetnek).

A migránsok gyakran kiemelkedő eredményeket tudnak elérni, amelynek a kitartás és szorgalom mellett adott esetben oka lehet többek között az otthoni társadalmi helyzet mint háttér is (tanult szülők). A Magyarországon jó eredményeket elérő migránsok példáját (akik elvégezték iskoláikat és jó munkahelyet találtak) érdemes lehet az ezen az úton még csak éppen elindult bevándorlókkal is megismertetni, hiszen egy személyes találkozó és az annak során átadott tapasztalatok segítséget nyújthatnak az utóbbi csoport számára.

3.4. A szülők (illetve a tanulóért felelős segítő személyek) és az iskola kapcsolata

Bár a szülők és az iskola kapcsolata mindkét fél számára kihívást jelenthet, mégis érdemes a migráns szülőket minél jobban bevonni a gyermekük tanulásával kapcsolatos kérdésekbe és az iskola életébe. Ez ugyanis nagy hatással lehet a migráns diákok teljesítményére, a szülők motivációjára, sőt akár integrációjukra is! Ha pedig a szülők gyermekük iskolai teljesítménye mellett kellő információval rendelkeznek a magyarországi iskolarendszerről, például az iskolai lehetőségekről, jogokról és kötelezettségekről, illetve arról is, hogyan segíthetnek gyermeküknek otthon (ez utóbbival kapcsolatban vö. Tormey 2006: 33), akkor akár más migráns szülőket is segíthetnek. Ezt a folyamatot segíti tudatosan a Németországi Török Közösség (Türkische Gemeinde in Deutschland) *MOQA (Motivieren, Qualifizieren, Aktivieren von Eltern türkischer Herkunft)* nevű projektje, amely a téma iránt érdeklődő szülők számára képzéseket szervez, akik ezek után moderátorként működhetnek iskolák és más török szülők között.

A szülőkkel való kommunikáció során általában jól tapinthatók a nyelvi korlátok, ezek kezelésére azonban léteznek

többé-kevésbé bejáratott eszközök. A legszükségesebb általában a tolmácsolás, amely megvalósítható például professzionális tolmács közreműködésével (ezt a szülő és az iskola is szervezheti – az iskola és a szülő kapcsolattartásának költségeihez jelenleg állami támogatás is igényelhető) vagy egy közvetítő ismerős segítségével (aki lehet magyarul már jobban beszélő, azonos anyanyelvű migráns, de akár az adott nyelvet például egyetemen tanuló magyar diák is). Extrém esetben azt is meg lehet fontolni, hogy a közvetítő személytől kérhető-e telefonos segítség (ez létező gyakorlat: Portugáliában Serviço de Tradução Telefónica néven hivatalos telefonos tolmácsszolgálat is működik, amelyen nagyjából 60 nyelven kérhető tolmácsolás egy telefonhívás áráért). Jobb híján talán egy másik diák is fordíthat, amennyiben nem érintett a kérdésben (bár lehetnek kockázatai, hogy diák lévén mennyire tud, illetve akar egyes részeket pontosan fordítani, valamint hogy nem származhatnak-e később problémák abból, hogy bizonyos, diákokra általában nem tartozó információkról így tudomást szerez). Bármelyik megoldással is élünk, azt mindenképpen érdemes megpróbálni elkerülni, hogy a szóban forgó diák fordítson saját szüleinek. Migráns szülőkkel kapcsolatos kommunikációt írásban is érdemes folytatni (lehetőleg olyan nyelven, amelyet jól értenek, vö. Tormey 2006: 33), de alighanem már az is szerencsésebb egy pusztán szóbeli egyeztetésnél, ha legalább magyar nyelven készül valamilyen írásbeli (visszakereshető, lefordítható) emlékeztető is egy-egy témával kapcsolatban.

A rendszeres és kétoldalú kapcsolatok ápolásának az is része lehet, ha az iskola időnként segítséget kér a szülőtől (Tormey 2006: 33), a másik oldalról pedig akár a szülők számára nyújtott oktatás⁸ is segítheti a szülők és az iskola közötti

8 A 3.1. részben említett leterheltség és az akár szélsőségesen eltérő háttér miatt, valamint a felnőttoktatás általános jellemzőinek is megfelelően kiemelten fontos az ilyen kurzusok szervezésében a rugalmasság az

kapcsolatot (és a szülők integrációját is⁹), így ennek lehetőségein is érdemes elgondolkodni. (A fentebbi németországi példán kívül jó lehetőséget jelenthetnek nyelvi és kulturális, állampolgársági kurzusok¹⁰.)

Bizonyos esetekben a szülő mellett vagy helyett az adott nyelvű/vallású közösséggel is érdemes lehet felvenni a kapcsolatot, speciális esetben pedig (például család nélkül érkezett menekültek) a szociális munkással, nevelővel, gyámmal lehet szükséges a hasonló egyeztetés. A migráns tanulókat segítő szervezetekkel is fontos tartani a kapcsolatot (vö. 5. rész).

4. MIGRÁNS TANULÓK AZ ISKOLÁBAN

4.1. Milyen információkat érdemes összegyűjteni, amikor egy migráns tanuló érkezik az iskolába? (az utolsó pont kivételével Tormey 2006: 32 nyomán)

- Hogyan kell a tanuló (és szülei) nevét helyesen kiejteni?
- Milyen nyelveken és milyen szinten beszél a tanuló?
- Van(nak)-e olyan tantárgy(ak), amely(ek)ből fel lesz mentve, és ha igen, akkor mit csinál ezek alatt az órák alatt?
- Vannak-e olyan, az adott kultúrára jellemző kommunikációs jellegzetességek, amelyekkel érdemes

időbeosztás/órarend és az előrehaladás (akár egyénenként eltérő) ütemének meghatározásakor is.

- 9 Ezzel összefüggésben állami oldalról érdemes lenne megfontolni az arra fogékony iskolák támogatásokkal való ösztönzését migráns szülőknek tartott kurzusok indítására.
- 10 Az állampolgársági vizsga tépje egy-egy migráns életében elég nagy lehet, letétele ugyanakkor komoly kihívást jelenthet a bevándorlók számára, ami alighanem azzal is összefügghet, hogy követelményrendszerét még akkor dolgozták ki, amikor a migránsok többségét határon túli magyarok jelentették.

tisztában lenni, mivel a többségi kultúrához tartozó tanulóknál szokatlan, esetleg udvariatlan benyomást kelthetnek? Vagy éppen fordítva, a migráns tanuló számára lehet-e szokatlan a befogadó ország kultúrájának valamely, az osztályteremben is előforduló jellegzetessége? (Ilyen lehet például a szemkontaktus vagy a beszéd közbeni fizikai távolság, a beszéd közvetlensége, a tanár iránti tisztelet szintje és annak kimutatása stb.)

- Hogyan lehet megismertetni a tanulót az iskola kultúrájával, szabályaival, elvárásaival, lehetőségeivel stb.?
- Mi a tanuló vallása, hogyan gyakorolja, és van-e ez valamilyen hatással a tanulói iskolai életére? (napközi imák, ünnepek, egyéb vallási előírások stb.)
- Szükséges-e speciálisan odafigyelni valamire a tanuló kultúrája (és/vagy vallása) miatt, például étkezéssel, ékszerekkel, ruházatokkal kapcsolatban?
- Érdemes néhány alapvető dolgot a tanuló anyanyelvén is megtanulni, ilyenek lehetnek például köszönések, udvariassági formák (köszönöm, kérem stb.), néhány tantermi instrukció.
- A tanuló személyéhez az iméntieknél talán kevésbé szorosan kapcsolódik, az oktatás eredményes szervezéséhez ugyanakkor azt is fontos megtudni, hogy milyen (állami és másfajta) támogatások és pályázati lehetőségek segíthetik a tanulót, illetve az őt oktató iskolát¹¹ a migránsoktatás feladatainak ellátásában (például a nyelv és a kultúra oktatása, szemléltető és taneszközök, a szülőkkel való kapcsolattartás költségei stb.).

11 Ez jelenleg például a diák származási országától és jogi státuszától is függhet, továbbá az is lehet a feltétele, hogy az iskola pedagógiai programja tartalmazza az interkulturális oktatással/neveléssel kapcsolatos szempontokat, feladatokat (ezzel kapcsolatban ld. OM 2005).

4.2. Melyik osztályba kerüljenek a migráns tanulók? Mik az osztályokba sorolás szempontjai?

Az egyik szempont nyilvánvalóan a tanulók életkora: törekedni kell arra, hogy lehetőleg saját korosztályukkal kerüljenek egy osztályba: többek között a nyelvtanulás szempontjából is motiváló, ha saját korcsoportjukkal kommunikálnak a mindennapok során és a saját korosztályukra jellemző tevékenységekben vehetnek részt (Tormey 2006: 107-108), valamint a magyar diákokkal való kapcsolatok kialakulásának is ez kedvez.

Szempont lehet a tanulók nyelvtudása is, amely alapján felmerülhet a diákok saját korosztályának megfelelőnél alacsonyabb osztályba történő besorolásának gondolata is. Itt azonban arról a szempontról sem szabad elfeledkezni, hogy a túlkorosság nehezítheti a beilleszkedést, az alacsonyabb évfolyamba sorolt migráns tanuló számára „különösen megalázóak lehetnek a náluk 2-3 évvel fiatalabbak előtt megélt kudarcok, gyerekesnek tűnnek a feladatok, módszerek”, és egy ilyen döntés végső soron elveszi a diáktól „az egyenrangúakból álló közösségbe tartozás személyiségformáló élményét” (Paveszka – Nyíri 2006: 141, valamint uo. 139). A nyelvtudás alapján (magyar mint idegen nyelvi) nyelvi előkészítő osztályba sorolás is elképzelhető (ahol van erre lehetőség), ez azonban nem szabad, hogy jelentősen felülírja az életkor szempontjait. (Az itt eltöltött legfeljebb egy év alatt a nyelvi fejlődés mellett sok minden kiderülhet a tanulók céljairól, lehetőségeiről, képességeiről is, így szerencsés, ha utána igény, illetve szükség esetén akár évfolyamot is ugorhatnak.) Fontos természetesen, hogy egy nyelvi előkészítő osztálynak csak egyik részét jelentse a magyar mint idegen nyelvi csoport (vö. 4.5. rész), hogy bőven legyen kontaktus a migráns és a magyar diákok között.

Migráns diákok osztályba sorolása külföldön szerzett bizonyítvány alapján is történhet. A külföldi végzettségek

elismertetésének – akár a Magyar Ekvivalencia és Információs Központ, akár maga az oktatási intézmény végzi – költségei vannak¹², amelyeket elképzelhető, hogy nem könnyű kifizetni. Mivel a migránsokat segítő szervezeteknek (ide értve most az őket fogadó iskolákat is) sem mindig egyszerű az anyagi helyzete, a Jezsuita Menekültügyi Szolgálat (Jesuit Refugee Service, JRS) Portugáliában¹³ későbbi pénzvisszafizetésen alapuló körkörös modellt dolgozott ki a helyzet megoldására (amely kellő körülményekkel történő alkalmazását oktatási intézményeknek is érdemes megfontolniuk): egy pénzügyi alapból kifizetik a fordítással és az elismertetéssel kapcsolatos költségeket, és a JRS végzettségnek megfelelő állást találni is segít a hozzá forduló bevándorlóknak. A dolgozó migránsok a bérükből később visszafizetik a kezdeti elinduláshoz kapott összeget, amelyet a szervezet ezután újabb migránsok végzettségének elismertetéséhez használ fel, és így tovább.

A migráns tanulók osztályba sorolásának további szempontja lehet az osztályfőnök személye, a csoport nagysága (kisebb osztályban több figyelem juthat rájuk), a követelmények teljesíthetősége (ez a nyelvi fejlődés és az egyéni fejlesztés fényében később felülvizsgálandó), valamint az, hogy az azonos évfolyamba járó migránsok egy osztályba kerüljenek-e (hogy tudják támogatni egymást, különösen ha azonos anyanyelvűek), vagy inkább külön osztályban tanuljanak (hogy könnyebben tudjanak magyar diákokkal is barátkozni, semmiképpen se szigetelődjenek el magyar osztálytársaiktól, és nyelvtudásuk is minél gyorsabban

12 Végzettséget akkor ismerhet el oktatási intézmény, ha annak célja a továbbtanulás. Forrás: http://www.oktatas.hu/kepesitesek_elismertetese/kulfoldon_szerzett_oklevelek/kozepiskolai_bizonyitvany (ellenőrizve: 2013. február 16.) Ha ehhez hiteles fordításra is szükség van, akkor az természetesen feltétlenül költséget ró a tanulókra (illetve családjukra).

13 A szervezet gyakorlatával a szerző 2011-ben, a Református Missziói Központ – Menekültmisszió által szervezett, az Európai Integrációs Alap által támogatott rövid tanulmányút során találkozott.

fejlődjön, vö. OM 2005: 17, valamint Paveszka – Nyíri 2006: 139-140). Megjegyzendő, hogy tanév közben is érkezhetnek migráns tanulók, ilyenkor még az egyébként szokásosnál is nagyobb jelentősége van az egyéni ütemezésű felzárkóztatásnak.

Ha a migráns tanuló osztályba sorolására az eddigi szempontok alapján több jónak tűnő megoldás is kínálkozik, akár a tanuló maga is bevonható a választásba: létezik olyan magyarországi iskola, ahol próbanap után döntheti el a diák, hogy melyik közösségben érzi jól magát (Paveszka – Nyíri 2006: 137).

Felvetődik a kérdés, hogy a fenti szempontok szerint meghozott döntés alapján a tanulók tudják-e ugyanolyan iskolatípusban és évfolyamban folytatni tanulmányaikat, mint amilyenben a származási országban tanultak? Ha a válasz átmenetileg nem, akkor különösen is fontos az iskola rugalmassága, és a váltás lehetőségének megteremtése, mind különböző típusú osztályok, mind pedig évfolyamok között (megfelelő osztályozó, illetve különbözeti vizsgák akár egyénileg ütemezett letétele esetén). Ez nagyon erős motivációt jelent azon migráns tanulók számára, akik élni szeretnének a lehetőséggel, és a családok is nagyra értékelik, emiatt pedig különösen is ragaszkodnak az osztályváltást, illetve osztályfok-átlépést lehetővé tevő iskolához (ez utóbbihoz vö. Paveszka – Nyíri 2006: 153).

4.3. A migráns tanulók beilleszkedése az osztály- és az iskolai közösségbe

Komplex téma a közösségbe történő beilleszkedés sikeressége, többek között a fogadó osztály jellegén, összetételén, magán a migráns diákon és a nyelvtudás szintjén is múlik, de más tényezőket is lehetne még ezeken kívül említeni (Paveszka – Nyíri 2006: 154-158). Az a kérdés vág talán a leginkább ide, hogy hogyan segíthet itt a pedagógus, mi

az ő szerepe? Először is személyisége, az elfogadó, érdeklődő attitűdje, nyitottsága jó esetben minta lehet az osztály számára (Paveszka – Nyíri 2006: 157). Ezen kívül érdemes az osztályt már előre felkészíteni a migráns diákok érkezésére (illetve más kultúrák jelenlétére az iskolában ld. a 4.4 részt), valamint a bemutatásukra is hangsúlyt kell fektetni: fontos a pozitív szemlélet (például a többségi nyelv nem kellő szintű ismeretének hangsúlyozása helyett el lehet mondani, hogy milyen más nyelveken beszél a tanuló), felhívni a figyelmet, hogy idegen nyelven szaktárgyakat tanulni nem könnyű, és hogy a diáktársak is sokat segíthetnek ilyenkor a tanulásban (Tormey 2006: 108). Érdemes odafigyelni ezen kívül az ültetésre is (hogy segítőkész osztálytárs mellé kerüljön a tanuló – ha az ültetést a tanár határozza meg), valamint arra, hogy olyan tanulmányi és szabadidős programok domináljanak az osztályban és az iskolában, amelyeken a migráns tanulók is egyenlő félként vehetnek részt, például kirándulás, sport, bizonyos művészetek: tánc, zene, rajz, némajáték stb. (Paveszka – Nyíri 2006: 157).

A mentor jellegű segítők szerepe is kulcsfontosságú lehet (erről ld. a 4.5. és az 5. részt is), és itt az osztályfőnökök, a magyar mint idegen nyelv tanár és más szaktanárok, valamint más felnőtt segítők (például szociális munkások) mellett a diákmentorok szerepére is bátran lehet gondolni, erre különböző minták léteznek. Egyfelől elképzelhető diák-diák mentorálás a befogadó országbeli és az iskolai élet jellegzetességeivel kapcsolatban (ld. a belgiumi Vluchtelingenwerk Vlaanderen és a Genti Egyetem projektjét, még ha az nem is középiskolásoknak szól), illetve önként jelentkező tanulópár állítása is (OM 2005: 30), de az iskola tapasztaltabb migráns diákjai is működhetnek más migráns diákok tolmácsaként és kulturális közvetítőjeként (ld. a lengyelországi *Asystens kulturowy* nevű projektet). Nemcsak a segített, hanem a segítő diákok is nagyon sokat épülhetnek egy

ilyen tapasztalatból. Emellett a diákmentorság határait is tekintettel kell lenni, és megpróbálni felkészíteni a diákmentorokat arra, hogy felismerjék, hogy mentoráltjuknak mikor van szüksége szakmai segítségre. Átmeneti segítők is válthatják egymást, választhatunk például „titkos segítőt (...), akinek az a dolga, hogy a külföldi tanítványunk mellett álljon minden olyan helyzetben, amikor segítségre szorul. Ha az osztály kitalálta, hogy ki a »titkos segítő«, akkor újat választunk” (OM 2005: 30).

Bár a magyar és a migráns tanulók is értékes tudásra és tapasztalatokra tehetnek szert a közöttük lévő (kulturális és egyéb) különbségek megtapasztalása révén, kulturális különbségek természetesen konfliktusok forrásává is válhatnak, és ezáltal nehezíthetik is a beilleszkedést. A konfliktusokhoz való hozzáállás és a konfliktuskezelés során Tormey (2006: 60) szerint kiemelten fontos

- az emberek elválasztása a problémáktól (az érzelmileg terhelt stresszes helyzetből, amelyben jellemzően a szereplők valóságérzékelése is eltér egymásétól, jellemzően ki kell lépni ahhoz, hogy megértésre törekvő kommunikációra képes állapotba kerüljenek a résztvevők),
- a *Mit akarnak?* a konfliktus szereplői helyett a *Miért akarják?* kérdése, vagyis mi húzódhat az egyes vélemények, pozíciók mögött.¹⁴ A miértetek keresése

14 Sara Boas (2006: 119) szerint nagyon fontos a tudatosítás, valamint az, hogy meg tudjuk fogalmazni az adott konfliktusban működő, de a felszín alatt, rejtetten meghúzódó kulturális különbségeket, értékeket, elvárásokat („ez egy ...-vel kapcsolatos különbség”), amelyeket így már jobban el is lehet magyarázni a diákoknak (Cserekllye 2009: 12). Az ezzel kapcsolatos közös nyelvezet kialakításában segíthetnek a különböző kultúrák megértésének szempontjaival foglalkozó 3.2. részben ajánlott források. Különböző kultúrájú diákok közötti konfliktusokban a származási kultúrák közötti különbségek természetesen nem feltétlenül adnak teljes magyarázatot az adott

egymás jobb megértése mellett a közös pontok megtalálásában is segíthet (a mélyebb mozgatórugókat és az értelmezési keretet, azaz a kulturális értékeket, normákat, viselkedési mintákat stb. pedig a feleknek nem csak mások alapállásával, hanem a sajátjukkal kapcsolatban is érdemes megvizsgálniuk, tudatosítaniuk, különös tekintettel az érzékeny területekre, vagyis fontos az önreflexió is, vö. Cohen-Emerique modellje, leírja Gaál 2008: 94-102),

- lehetőleg minden fél számára előnnyel járó, adott esetben kreatív megoldások keresése.

Konfliktusok minden közösségben előfordulnak, és nem feltétlenül kell őket negatívan látni vagy figyelmen kívül hagyni, hiszen ha jól kezelik őket, pozitív változásokat hozhatnak. A konfliktusok kezelésében külső szakember tanácsa is kikérhető (illetve jól megválasztott nyelvi és/vagy kulturális közvetítő személy bevonása is segíthet, különösen nyelvi nehézségek esetén), hosszú távú megoldást azonban inkább az jelent(hetne), ha (például készségfejlesztés révén) a lehetséges résztvevők megtanulják kezelni saját konfliktusaikat (Tormey 2006: 60). A konfliktuskezelés (akár így általánosságban is, nem feltétlenül csak az interkulturalitás szempontjait kiemelve) akár iskolai óra, például osztályfőnöki óra témája is lehet. Az interkulturális konfliktusok megelőzésével, illetve kezelésével kapcsolatban több képzés is elérhető Magyarországon (tanárok számára is), ahogyan egy interkulturális oktatással/neveléssel kapcsolatos képzés elvégzése is számtalan pozitív hozadékkal járhat.

konfliktusra, így nem szabad hagynunk, hogy a kulturális szempontok teljesen elvonják a figyelmünket a többi, esetlegesen szintén fontos szerepet játszó tényezőről (pl. a szituáció, a résztvevők személyisége és kapcsolata stb.).

4.4. Interkulturális párbeszéd az iskolában

A különböző kultúrák iskolában való jelenléte magával hoz bizonyos szempontokat, helyzeteket, amelyekre érdemes odafigyelni. Ezekre legjobb már előre felkészíteni a diákokat (a migráns és a magyar tanulókat egyaránt). Ilyenek lehetnek például a kultúránként eltérő ünnepek és az ezekkel összefüggő esetleges hiányzás kérdésköre, a menza (igény esetén van-e lehetőség például az iszlám előírásai szerint készített menü rendelésére), az iskolai öltözködés (a hétköznapiak során, illetve testnevelés órán – különösen muszlim lányok esetében jelenthet ez komoly problémát) valamint egyéb vallási különbségek stb.

A kulturális különbségek szerencsére a legkevésbé sem csak nehézséget jelentő helyzetekben válhatnak nyilvánvalóvá, azonban ilyenkor is hathatnak idegenül a magyar diákok számára (vö. például a legtöbb harmadik világbeli országban a tanárok nagyobb fokú tiszteletéhez vannak hozzászokva a diákok, mint ami Magyarországon általában szokásos), de ugyanígy a migránsoknak is furcsák lehetnek bizonyos magyar szokások. A kulturális különbségekről érdemes a tanároknak a diákokkal beszélgetni is (a személyes példán túl), spontán vagy akár tervezett módon is. Ez utóbbi esetben segédanyagok is rendelkezésre állnak a téma több oldalról történő megközelítéséhez (például osztályfőnöki órákon, de a szaktantárgyak többségéhez is jól kapcsolhatók kulturális, interkulturális vonatkozású témák).

Felvethető például a migráció és a menekülés témája, ami fejlesztheti a magyar diákok ezzel kapcsolatos általános ismereteit, hozzáállását, ehhez felhasználható például a *Nem csak számok* című oktatási segédanyag¹⁵.

15 Ez a segédanyag több korosztály számára is tartalmaz szempontokat, feladatokat, és a <http://www.unhcr.org/numbers-toolkit/Manuals/NJN-FINAL-HU.pdf> címről magyar nyelven is letölthető (ellenőrizve: 2013. február 18.)

Az ENSZ Menekültügyi Főbiztosságának (angol nyelvű rövidítése: UNHCR) honlapján a menekültek problémáit bemutató segédanyagokat lehet találni, több korosztály számára is kidolgozva, valamint ötleteket, hogy hogyan lehet az egyes tantárgyak anyagához kapcsolni a menekülés témáját¹⁶.

Iskolai (interkulturális) szakkör keretében is megismerkedhetnek az ez iránt érdeklődő diákok más kultúrákkal, amint azt egy portugáliai iskola (Escola Básica 2,3 Luís de Sttau Monteiro) példája is mutatja.

Iskolán kívüli szakemberek is bevonhatók beszélgetések vezetésébe, tapasztalatok megosztásába, sőt akár képzés megtartásába is (például a németországi *Active 4 Diversity* projekt során a téma iránt érdeklődő, 13 év feletti diákok számára tartanak interkulturális képzéseket). Vallásközi párbeszéddel kapcsolatban is léteznek európai példák: az angliai *3FF* (Three Faith Forum) nevű szervezet¹⁷ iskolákba látogatva tart vallásközi párbeszéddel és a vallások megértésével kapcsolatos gyakorlatias, interaktív foglalkozásokat (különböző vallások képviselőinek együttműködésével), a németországi *Zentrum für interreligiösen Dialog* pedig emellett templom-, mecset- és zsinagógalátogatást, valamint különféle vallású közösségek részvételével zajló programokat is szervez (például „vallásközi” focimeccs, főzés).

16 A segédanyagok a UNHCR magyarországi honlapján, a főoldal alján található *Tanároknak* menüpontban, illetve közvetlenül a <http://www.unhcr-centraleurope.org/hu/altalanos/csatlakozzon-hozzank/terjessze-az-informaciot/oktatasi-segedanyagok-tanarok-szamara.html> címen találhatóak meg (ellenőrizve: 2013. február 18.).

17 A szervezet gyakorlatával – az előző bekezdésben említett portugál iskolához hasonlóan – a szerző 2011-ben, a Református Missziói Központ – Menekültmisszió által szervezett, az Európai Integrációs Alap által támogatott *Integrációs tapasztalatcsere* című projekt során találkozott.

A kultúrák közötti párbeszédnek a tanórák és más programok mellett az iskolai környezet is teret adhat: ha ez tükrözi az iskola interkulturális jellegét, annak több előnye is lehet (Tormey 2006: 38). Elősegítheti a különféle kultúrákkal kapcsolatos pozitív és reális (nem csak ünnepekre és más egyedi vagy egzotikus eseményekre, hanem inkább az adott közösség magyarországi hétköznapijaira összpontosító, és sztereotípiáktól minél inkább mentes) kép kialakulását, valamint azt is, hogy minden diák a magáénak érezze az iskolát. Ezen kívül a szülők számára is közvetíthet hasonló üzenetet (a migráns szülők esetében ez különösen fontos képi üzenet lehet). E célok kiválóan megvalósíthatóak fényképek, rajzok, illetve különböző kultúrákhoz tartozó tárgyak, művészeti alkotások segítségével. Természetesen nem csak az egyes kultúrák megjelenítésére lehet felhasználni ezt a módszert, hanem a kört tágítva ugyanígy különféle generációkat, életkori és szociális helyzetű csoportokat is lehet hasonló módon reprezentálni.

4.5. (Sok) minden alapja, a nyelvtudás (korlátai): a magyar mint idegen nyelv oktatása

A fogadó ország nyelvének minél magasabb szintű ismerete az iskolai jó teljesítmény előfeltétele, és a nyelvismeret fejlesztését nem lehet elég korán elkezdni. A migráns diákok (adott) iskolába kerülése előtt is lehet már nyelvoktatást biztosítani számukra, nyári intenzív kurzus keretében (ld. a META nevű csehországi civil szervezet példáját, vö. Joachim 2009: 18).

A migráns tanulók magyar nyelvi szintjét iskolába érkezésükkor érdemes felmérni, és egyéni fejlesztési tervet készíteni a számukra (vö. OM 2005: 21). Az iskolai magyar mint idegen nyelv órákat ezután szintek szerinti (egy vagy több osztály migráns tanulóiból álló) csoportokban kell biztosítani. További fontos szempont, hogy ha nincs magyar mint idegen

nyelv tanár az iskolában, akkor fel kell mérni egy új tanár felvételének vagy egy más (magyar vagy idegen nyelvi) szakos tanár képzésének lehetőségét¹⁸, akár önállóan, akár (keves migráns diák és jól összeegyeztethető órarendek esetén) más iskolákkal közösen.

Az órarend szervezésével kapcsolatban legfőképpen az irodalomórák egy részének időpontja¹⁹, valamint üres (például tanítás utáni) időszavok merülhetnek fel, ennek ellenére azonban minél nagyobb óraszámra kell törekedni, hiszen nyelvoktatás csakis megfelelően magas óraszámban lehet hatékony. Heti néhány óra többnyire még a hétköznapi kommunikációhoz szükséges nyelvtudás megszerzéséhez is csak nehezen elegendő (ha egyáltalán, ez többek között a diák képességeitől

18 A magyar mint idegen nyelv eredményes oktatása olyan széleskörű felkészültséget igényel, amely nem váltható ki más szakos tanár közreműködésével (még a magyar nyelv és irodalom, illetve a nyelvszakos tanárok ismeretei is eltérőek a magyar mint idegen nyelv tanításához szükségstől). Ráadásul a migráns középiskolások magyar mint idegen nyelv tanítása jelenleg nem kellő mértékben kidolgozott terület, ami a tanárokat nagy önállóságra kényszeríti, a tárgyat a szakma kérdéseiben való kellő járatosság nélkül oktató tanár így mindennap szembesülhet saját tudásának korlátaival. A legjobb megoldást a magyar mint idegen nyelv tanári szak jelenti, ahol komplex és részletekbe menő módon oktatják többek között a magyar idegen nyelvként való tanításához szükséges sajátos (a magyar nyelv és irodalom tantárgyétól alapvetően eltérő szempontú) nyelvreírást és szemléletet, valamint az idegen nyelvek tanításában használatos módszereket.

19 Az Oktatási Hivatal jelenlegi gyakorlata szerint a nem magyar anyanyelvű és nem magyar állampolgárságú diákok a magyart mint idegen nyelvet is választhatják érettségi vizsgatárgynak a magyar nyelv és irodalom helyett (vö. a 100/1997. (VI. 13.) Kormányrendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról 6. § (6) bekezdése), év végi jegyeket viszont magyar nyelv és irodalomból is kell szerezniük. Ha a migráns tanulók megszerzik a magyar állampolgárságot, akkor már érettségizniük is magyar nyelv és irodalomból kell (erre érdemes felhívni a diákok figyelmét, amikor az a kérdés merül fel bennük, hogy eljött-e már az állampolgársági kérelem beadásának az ideje).

is függ), a magyar mint idegen nyelvi érettségire történő felkészítéshez, valamint a különböző tantárgyak tanulásához szükséges szaknyelv oktatásához viszont egyáltalán nem tűnik elégségesnek, így ennél többre érdemes törekedni (ennek megvalósítása természetesen függ többek között az anyagi támogatások egy diákra jutó mértékétől és a csoportok szervezésétől is). Ha az iskolában van egy csoportnyi, magyarból kezdő nyelvi szintű migráns tanuló, akkor akár nyelvi előkészítő osztály indításában is érdemes lehet gondolkodni, mivel ennek keretében viszonylag rövid idő (egy tanév) alatt viszonylag magas nyelvi szintre lehet eljuttatni a tanulókat. Az ilyen osztályok indítása hazánkban ritka²⁰, ám a mindenkori oktatási kormányzatnak érdemes komolyan megfontolnia a gyakorlat támogatását és terjesztését, hiszen az ilyen osztályban eltöltött tanév a migráns diákok későbbi teljesítményének fontos alapja lehet. A magyar mint idegen nyelv órák számának növelése adott esetben kiegészítő tevékenységek keretében is megszervezhető (vö. az 5. rész).

A migránsok hatékony magyartanításához természetesen megfelelő tananyagra, kimondottan erre a célra szánt nyelvkönyvekre, segédanyagokra is szükség van. Ez egy igencsak fejlesztendő terület (ld. a 6.2. részt), hiszen migránsoknak készített, hozzáférhető és elterjedt magyar mint idegen nyelv tankönyvről nincsen tudomásom. A szótárak helyzete sem sokkal szerencsésebb, itt is nagy elmozdulásra van szükség. A Református Missziói Központ – Menekülmisszió Iskolai Integrációs Programja keretében fejleszt kétnyelvű tanuló szótárát a magyarul tanuló, kezdő szinten álló szomáloknek²¹, a szótár szerzője Joachim László és Tukale Hussein Muhyadin, az Iskolai Integrációs Program tanára, illetve diákja. Ez persze legfeljebb egy első

20 Ugyanakkor létező gyakorlat: a Than Károly Ökoiskolában létezik ilyen csoport, egy angol nyelvi előkészítő osztály részeként szervezték meg.

21 A szótár online elérhetősége: <http://qaamuus.rmk.hu/>

kezdeményezésnek, mintának tekinthető, sok munka van még ezen a területen.

Praktikus, ha az iskolai magyar mint idegen nyelv oktatásnak bizonyos nyelvi szint felett szaknyelvi elemek is részét képezik, ezzel kapcsolatban természetesen egyeztetés szükséges a szaktanárok és a nyelvtanárok között (Tormey 2006: 108). (A tantárgyi nyelv minél gördülékenyebb oktatásához nagy szükség volna szaknyelvi nyelvkönyvekre, ezek azonban középiskolai tárgyakkal kapcsolatban tudomásom szerint korábban egyáltalán nem álltak rendelkezésre²². A jelen tanulmánnyal azonos projekt keretében készül egy szaktantárgyi előkészítő tananyag, amely tantárgyi feladatokat és egynyelvű szakszótárat tartalmaz, a tartalomalapú magyar mint idegen nyelv oktatásban kíván segítséget nyújtani.) A másik oldalról a szaktanároknak is érdemes tudniuk valamennyire nyelvtanárként is viselkedni (vö. Taguma et al 2009: 31), ennek részleteiről a következő, 4.6. részben lesz szó.

Szélsőséges esetben az is előfordulhat, hogy valamelyik diáknak gondja van az írással, olvasással (például diszlexia, diszgráfia), ez különösen olyan, anyanyelvén nem latin betűkkel író diákoknál fordulhat elő, akiknek nem kellően szakszerű segítség mellett és/vagy nem elegendő idő alatt kellett megtanulniuk magyarul írni. A magyar mint idegen

22 Más nyelvű minták léteznek, és nem is csak „gazdag” országokból, egy észt nyelvű, szakiskolai tárgyakkal foglalkozó példa található a <http://www.kutsekeel.ee/eng> oldalon. Magyar nyelven tantárgyak egyszerűsített nyelvű tanításával foglalkozik az *Együttthaladó* sorozat és a Sulinova magyar mint idegen nyelvvel kapcsolatos programcsomagjának http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciateruletek/3_idegen nyelv/ címen (Modulleírások, tanári-tanulói eszközi elemek > Magyar mint idegen nyelv) megtalálható néhány tantárgyi témája, ezek azonban az általános iskolai anyagot tárgyalják. (A honlapok ellenőrizve: 2013. február 18.).

nyelv tanárnak figyelemmel kell lennie erre a jelenségre is, a tanulót ilyenkor érdemes megpróbálni felmérni (szakértők bevonásával), és ez alapján meghatározni az oktatási és értékelési módszereket. A fejlesztés is egyre inkább lehetséges: Schmidt Ildikó *Írjunk magyarul* című programja éppen erre a problémára kínál választ (Schmidt 2013).

A magyar mint idegen nyelv órának kulturális vonatkozásai vannak (vö. 4.6. rész vége és az 5. rész), ezekre külön is érdemes időt szánni. A migráns diákok nyelvi és kulturális korlátaik miatt gyakran kiszolgáltatottabbak a magyar tanulóknál (könnyebben keveredhetnek jogsértő helyzetekbe, illetve válhatnak akár bűncselekmény áldozatává, vö. OM 2005: 10, de a leghétköznapibb helyzetekben, például különféle ügyek, napi feladatok elintézésékor is), így fokozottabban van szükségük orientációra, illetve mentor jellegű magyar segítőkre (erről ld. a 4.3. és az 5. részt is), könnyen adja magát, hogy ezek egyike a befogadó ország nyelvét tanító tanár legyen. A migráns diákokat a közoktatásban tanító magyar mint idegen nyelv tanárnak így praktikus végiggondolnia, hogy igény esetén hogyan és milyen mértékben tud felvenni ehhez hasonló szerepet, illetve határaihoz közelítve, kihez tudja tovább irányítani a tanulókat. A hétköznapi boldogulásban való segítség és a nyelvoktatás feladatai és szempontjai sokszor nagyon jól összeegyeztethetők, a diákok nagyon szokták értékelni a tanmenettel kapcsolatos rugalmasságot, az ő élethelyzetükhöz, igényeikhez igazított tananyagot. (A tanár bátoríthatja a tanulókat, hogy hozzanak az órákra őket foglalkoztató témákat, kérdéseket, gyakorlati helyzetekkel, például emberi kapcsolatokkal, ügyintézéssel stb. kapcsolatos kommunikációs problémákat, illetve olyan szavakat, kifejezéseket, mondatokat, amelyekkel hétköznapi életükben találkoztak, de amelyeket nem vagy nem pontosan értettek – ezekkel azután foglalkozhat a csoport, akár aznap, akár a következő órák valamelyikén, a

nyelvi szintnek megfelelő alapossággal. Ez a gyakorlat a tanár-diák kapcsolatot és a nyelvtanulással kapcsolatos motivációt is nagyon pozitívan befolyásolja.)

Bár a fogadó ország nyelvének ismeretét nehéz túlhangsúlyozni, a diákok anyanyelvi kompetenciájáról sem szabad elfeledkezni, hiszen az anyanyelv az ő esetükben is fontos szerepet tölt be a nyelvi, társas és kognitív fejlődésben (Tormey 2006: 109), és az idegen nyelv tanulásában is segítségükre van. Éppen ezért az iskola is bátoríthatja az otthoni anyanyelvhasználatot és a hétvégi kínai, arab stb. iskolába járást (illetve az internetes anyanyelvtanulást és -gyakorlást), és emiatt léteznek olyan projektek is, például a már említett lengyelországi *Asystens kulturowy*, amelyek során a migránsoknak az anyanyelvüket is próbálják tanítani.

4.6. Az órai munka: a (szaktárgyi) oktatásban való részvétel korlátai és lehetőségei

Amikor migráns tanulók motivációját mérjük fel, illetve megpróbáljuk végiggondolni erősítésének lehetőségeit, nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy az új iskolába kerülés és a számtalan új helyzet, a nyelvtanulás és a kommunikáció nehézségei könnyen vezethetnek motivációs nehézségekhez. Nagyon fontosak ilyenkor a pozitív visszajelzések, és az, hogy a diákoknak is meglegyen az érzésük, hogy elértek valamit a tanulmányaikban (Tormey 2006: 107). A motiváció összefügghet a (4.2. részben) már említett osztályok közötti váltás mellett a célok megtalálásának nehézségével is: ez nagyon gyakran jelent problémát magyar diákoknak is, a migránsoknak azonban különösen is nagy szükségük lehet segítségre a pályaválasztásban, mivel nehezebben férnek hozzá a szükséges információkhoz és kevesebb kulturális háttérismerettel és tapasztalattal rendelkeznek, mint a magyar diákok. A lipcsei *Salvete* projekt diákoknak és őket segítő tanároknak, szülőknek kínál képzéseket a témában, valamint

többszövegű honlapot üzemeltet²³ a megfelelő információk hozzáférhetősége érdekében, a már említett belgiumi Vluchtelingenwerk Vlaanderen pedig pályaválasztási tanácsadást is végez (a felsőoktatásba készül migránsok számára). Természetesen az általában is szokásos módszerek (például pályaválasztási tanácsadó, intézménylátogatások, önkéntesség stb.) intenzív használata is sokat segíthet.

A migráns diákok szaktárgyi oktatásban való részvételének legfőbb korlátját a nyelvi (megértési és kifejezésbeli) nehézségek jelentik. Ennek pontos mértékéről nehéz azonnal meggyőződni, többek között a diákok esetleges kezdeti félénksége miatt. A másik oldalról viszont ha egy diák folyékonyan kommunikál a hétköznapi szituációkban, az még nem garantálja (az esetleges ellenkező benyomások ellenére sem), hogy a szaknyelvvvel is könnyedén megbirkózik (Tormey 2006: 107). Az oktatás nyelvét nem kellő mértékben értő és beszélő diákok bevonása az órai munkába komoly kihívást jelent, ezen leginkább alighanem az segít, ha a tanár mellett egy másik szakember (pedagógiai asszisztens vagy tanár) is jelen van az órán, és segít a differenciálásban (mint az létező gyakorlat némely magyarországi iskolában is (erre példa a „Dobsuli”, vagyis az Erzsébetvárosi Kéttannyelvű Általános Iskola, Szakiskola és Szakközépiskola). A (nyelvtanulók számára) minél jobban érthető óra megtartására való törekvés azonban emellett is rengeteget segít.

A tanítás nyelvezetével sokféle módon lehet segíteni azt, hogy **a tanórán elhangzottak megértése** ne legyen a lehetetlennel határos feladat a migráns tanulók számára (ezek a stratégiák egyébként a magyar anyanyelvű diákoknak is segíthetik a tanóra követését, az óra nem frontális részeinél ugyanakkor a szintek szerinti feladatok, illetve csoportbontás is kiváló eszköz

23 A honlap címe: <http://www.ib-salvete.eu/> (ellenőrizve: 2013. február 27.)

lehet). A számonkérések feladatmegadása során használatos stratégiákról a 4.7. részben lesz szó (egy részük az órai munka során is hasznos szempontnak bizonyulhat). Ahol nem jelzem másként, ott a forrás általában Commins (2008: 18-22). Elöljáróban elmondható, hogy amennyire csak lehet, érdemes a nyelvi megfogalmazás igényességéről (eleinte) inkább az alapvető koncepciók megértésére helyezni a hangsúlyt.

- Nyilvánvalóan oda kell figyelni arra, hogy egyszerűen foglazzunk az órán: a fontosabb dolgokat többször, többféleképpen is érdemes lehet elmondani, lehetőleg kevesebb szóval és kevesebb átvitt értelmű kifejezéssel, mint ahogyan azt egyébként tennénk, artikulálva, a kulcsszavakat nyomtatékosítva. Ezen kívül a nem verbális kommunikáció, például gesztusok, arckifejezések is segíthetnek (az eddigiekhez ld. Tormey 2006: 110). Nyelvkönyvekbe is érdemes lehet belenézni, szaktanároknak is segítség lehet, ha van elképzelésük arról, hogy a magyar nyelvtan és szókincs (külföldieknek történő) tanításában milyen sorrendiség(ek)et szokás követni (Commins 2008: 22).

- Fontos, hogy az információk ne csak a (magyar) nyelv segítségével jussanak el a tanulókhoz, hanem amit csak lehet, érdemes képekkel, grafikonnal vagy bármilyen más vizuális szemléltetéssel is megmutatni. Gesztusok és valódi tárgyak (reáliák) is segíthetnek.

- A legfőbb fogalmaknak és a tananyag egyéb kulcselemeinek fel kell kerülniük a táblára is, méghozzá nyomtatott betűkkel (a folyóírás/kézírás még európai országok között is nagyon különböző lehet, ezek dekódolásában még nehezebb a helyzete azoknak a diákoknak, akiknek az anyanyelve nem is a latin betűs írást használja).

- Vázlat / handout kiosztása is nagy segítséget jelent (főleg, ha egyszerűsített nyelvezetet használ és vizualizál is), nem

véletlenül élnek gyakran ezzel az eszközzel még az (idegen nyelven tanulmányokat folytató) egyetemisták esetében is.

- A tanár javasolhatja, illetve megengedheti a migráns diákoknak hangfelvétel készítését is, ez is segítség lehet (otthon, illetve utazás közben is hallgatható, akár az órai jegyzeteket vagy a vázlatot is nézve hallgatás közben).

- Az előzetes (adott esetben az oktatásától eltérő nyelven szerzett) ismeretek mozgósítása és az ismétlés szerepe a migráns tanulók esetében kiemelt fontosságú – a szülők anyanyelvi segítségének igénybevételére, valamint tanuló anyanyelvén írt internetes anyagok használatára is érdemes ezért bátorítani a diákokat.

- Készíttethetünk a diákkal a saját tantárgyunkhoz „miniszótárt” is (OM 2005: 24).

- Tanórán kívüli segítség igénybevételére is érdemes bátorítani a diákokat (osztálytársak, magántanárok, migráns tanulókat segítő programok, önkéntesek, sőt akár még a szülők vagy mások anyanyelvi magyarázatai is hasznosak lehetnek), ugyanakkor az egyéni tanulás fontosságát is minél inkább hangsúlyozni kell a diákok számára. Ez adott esetben akár tanulásmódszertani ismeretek tanításával is párosulhat, hiszen bár a migránsok nagyon gyakran tanult családból érkeznek, egy részüknél kérdés, hogy a hozott tanulásmódszertani kultúrájuk a Magyarországon szokásos feladattípusok esetében mennyire alkalmazható sikerrel.

- A magyar mint idegen nyelv tanárral való együttműködés is segíthet, adott esetben akár az is elképzelhető, hogy a nyelvi óra valamennyire elő tudja készíteni a terepet egy-egy, valamelyik szakórán a közeljövőben előkerülő téma számára.

Hogyan lehet enyhíteni a diákok nyelvi kifejezésbeli nehézségein?

- Ha a szakórán csoportmunka is történik, amiben a migráns tanulók is részt tudnak venni, az sokat fejleszthet a nyelvi szintjükön is. A csoport- és pármunka során több lehetőség adódik a beszédre (talán bátrabban is megszólalnak a nem anyanyelvi diákok, mint az egész osztály előtt).
- Ha megkérdezzük egy migráns tanulót, érdemes türelmesnek lenni, és kicsit több időt adni a válaszadásra.
- Először érdemes az alapvető koncepciók megértésére helyezni a hangsúlyt (az is segíthet, ha a tanuló utána tud nézni a témának saját anyanyelvén), és csak később arra, hogy az ezzel kapcsolatos ismereteket milyen nyelvezet segítségével fejezik ki a tanulók.
- A(z) előző részben említett) szaknyelv mellett az eltérő jelölések is jelenthetnek (megértési és) kifejezésbeli nehézséget (a különféle országokban eltérően jelölhetik például az osztást, illetve a számokat), a szaktanároknak érdemes ennek is tudatában lenniük, és felhívniuk a diákok figyelmét ezekre a különbségekre, vagy elfogadniuk az eltérő jelölésű, de helyes megoldásokat (az egyébként általános iskolából származó példa forrása Cserekllye 2009: 19).
- Tanárként annak is érdemes tudatában lennünk, hogy ha egy migráns tanuló még nagyon új az országban, illetve az iskolában, akkor (eleinte) akár még egy néma szakasz is elképzelhető (Tormey 2006: 108).

Az iskolarendszerek különbségéből adódó tudáskülönbség

Az iskolarendszerek közötti legtipikusabb különbségek a tananyaggal, de az órai és otthoni munkával is lehetnek kapcsolatosak (Tormey 2006: 29):

A gyerekek nem feltétlenül azonos életkorban kezdenek iskolába járni az egyes országokban, eltérőek lehetnek a

tantárgyak és a tananyag, ahogyan az is, hogy melyik tantárgyat hány évesen és milyen sorrendben tanulják a diákok. Szintén kultúrafüggő az, hogy mekkora zajjal jár(hat) az osztálytermi munka, milyen oktatási és fegyelmezési módszereket használnak a tanárok, és hogy mi a tanárok és diákok hozzáállása a házi feladathoz.

Ha a migráns tanulónak hiányosságai vannak, akkor szempontokat és lehetőséget kell adni neki az egyénileg ütemezett felzárkózásra (erről ld. az 5. részt is). Az éppen aktuálisan tanult tananyaggal kapcsolatban is szükség lehet egyéni foglalkozásokra, ebből a szempontból is fontos, hogy a diák felzárkóztatását az órai szemléltetés is támogassa (pl. az órai táblakép, handout, hangfelvétel), így a diák más segítői is hatékonyabban tudnak dolgozni. Általában véve elmondható, hogy a nyelvi nehézségekkel küzdő diákok haladási üteme lassabb az anyanyelvükön tanuló (magyar) diákokénál²⁴, és az esetleges tanulási nehézségek oka is jellemzően nyelvi, illetve az oktatási tapasztalat eltérő jellegéből, netán hiányából ered (ha esetleg származási országában, például háború miatt nem tudott iskolába járni a tanuló), nem pedig képességbeli.²⁵ A diákok számára akár több szempontból is újdonságot jelentő helyzetben (vö. eltérő korábbi oktatási tapasztalatok, például országonként esetlegesen eltérő oktatási módszerek, valamint a tantárgyak idegen nyelven való tanulása) a tanulás hatékony módszereinek oktatására is nagy szükség lehet. Természetesen a hiányosságok mellett az is elképzelhető, hogy a migráns diák bizonyos témákról éppen, hogy többet tud, mivel tanult már

24 Az azonos „tempó kialakulásáig néha hónapok, évek szükségesek” (vö. OM 2005: 23), sőt némelyek, például az idősebb korokban érkezettek és a tanulási nehézségekkel küzdők üteme lehet, hogy sosem éri el az anyanyelvi diákokét.

25 Migráns diákok között is elképzelhető ugyanakkor tanulási nehézségekkel küzdő, így bizonyos esetekben ennek felmérése is érdemes lehet (különösen, ha külföldi diákokhoz is szokott tanárban is felmerül ennek a gondolata).

róla saját országában (főleg ha olyan évfolyamba jár, amelyet otthon már elvégzett – ez a gyakran dokumentumok nélkül érkezett menekültek esetében különösen is előfordulhat).

Az európai, magyarországi kultúrával kapcsolatos háttérismeretek pótlása is rendkívül fontos, hiszen az a tudás, amelyet a magyar tanulók jó esetben a családjukból már eleve hoznak, a migráns diákok esetében gyakran hiányzik, így az iskolai oktatás sem tud építeni rá. A felzárkóztatás történhet hétköznapi helyzetekre való felkészítéssel (néhány lehetséges témával és módszerrel kapcsolatban lásd az 5. részt), de az iskolai tantárgyak szintjén is (a szaktantárgyi vagy a magyar mint idegen nyelvi órákon), sőt azokon kívül is. Itt akár arra is lehet gondolni, hogy ha a jelenlegi szabályozás szerint a magyar nyelvű iskolákban végzett migránsok mentesülnek az állampolgársági vizsga követelményei alól (vö. az Állampolgársági törvény 4/A. § (2) bekezdés b) pontja), akkor már csak emiatt is az iskolában kell megtanulniuk mindent, ami az állampolgársági vizsga céljának megvalósulásához szükséges. Azt is szem előtt kell tartanunk, hogy a magyar kultúra iránti nyitottság és pozitív attitűd kialakítása legalább olyan fontos (ha nem fontosabb), mint a szükséges kulturális ismeretek átadása.

4.7. Követelmények és értékelés/értékelhetőség

Migráns diákok esetében érdemes átgondolni az értékelés speciális módszereit, lehetőségeit, hogy a követelmények és maguk a számonkérések világosak és ösztönzőek legyenek, de egyben teljesíthetők is. Ez felvet néhány kérdést: mi az értékelés alapja, mihez mérjük a diákokat? (A tananyaghoz, a magyar diákokhoz vagy saját maguk korábbi teljesítményéhez? – vö. minősítő vs. fejlesztő értékelés, Cserekye 2009: 22) Ugyanazt az értékelési rendet alkalmazzuk az esetükben, mint a magyar diákoknál, vagy átmenetileg más elbírálás alá esnek? (például szóban, csökkentett anyagból is teljesíthetnek, eleinte

esetleg nem is az egész osztály előtt, vö. Csereklye 2009: 22) Ha átmenetileg csökkentett követelmények alapján értékeljük a nem magyar anyanyelvű tanulókat, akkor szükséges annak meghatározása, hogy (nagyjából) mennyi idő legyen ez az átmeneti periódus, illetve mihez legyen kötve a befejezése? Az „egyéni elbírálás” konfliktusokhoz is vezethet a diákok között, ezek többnyire jól megelőzhetőek azzal, ha a tanár a fogadó osztállyal már a migráns tanuló érkezésekor megérteti az átmenetileg eltérő követelmények szükségességét, esetleg megbeszéli a kitűzött határidőt és az igényelhető segítség mértékét és formáját is (Paveszka – Nyíri 2006: 153).

A követelmények szintjének meghatározásakor arra is figyelni kell, hogy természetesen nemcsak a teljesíthetetlenül magas szintű, hanem az irreálisan alacsony követelményszint is járhat negatív hatásokkal, például motivációvesztéssel: a szélsőségesen könnyű számonkérések teljesítése nem feltétlenül ad elegendő sikerélményt a migráns diáknak, valamint az is előfordulhat, hogy a tanuló egy idő után nem is veszi komolyan az iskolát, ha nem találkozik őt ösztönző szintű elvárásokkal). A tanulóban ilyenkor könnyen irreális kép alakulhat ki teljesítményéről (ha ez tartós, az akár a reális pályaválasztást is megnehezítheti), emellett pedig a látványosan könnyen szerzett jegyek a magyar diákokban is szülhetnek ellenérzéseket, megterhelve a diákok közötti kapcsolatokat és nehezítve a beilleszkedést. Bár eleinte talán különösen is szükséges a tanulók nyelvi szintjét és egyéni helyzetét is kiemelten szem előtt tartani a követelmények meghatározásakor (ezzel kapcsolatban a magyar mint idegen nyelv tanár véleménye is kikérhető), az idő előrehaladtával egyre inkább előtérbe kerülnek a kimenet követelményeihez igazodó értékelés hosszabb távú szempontjai is (vö. például az előbb vagy utóbb elkövetkező érettségire vagy szakmai vizsgára való felkészítés). A tanulók érdeke, hogy reális kép alakuljon ki bennük elért eredményeikkel és lehetőségeikkel

kapcsolatban, és hogy a tudás megszerzésére, a továbbtanulásra és a felsőoktatásban, illetve a munkaerőpiacon való helytállásra ne legyenek kisebb esélyeik, mint amilyenek a magyar diákoknak vannak (vö. OM 2005: 18).

Az értékelés szituációival kapcsolatban az interkulturális pedagógiai program megjegyzi, hogy szerencsés a migráns tanulókat „a szokásos tevékenységek, produktumok, hétköznapi helyzetek sokaságában” megvizsgálni, hogy „tudásuk legtöbb szegmensét elérhessük” (OM 2005: 18).

A számonkérések instrukcióira is mindenképpen kiemelt figyelmet kell fordítanunk, hiszen ezek megfogalmazása a migráns diákok értékelésének egyik központi kérdése: ha a diákok nem értik a feladatokat, sosem derül ki, hogy mit tudnak a tananyagról. Érdekes ezért néhány szempontot figyelembe venni a számonkérések feladatainak megadásával kapcsolatban (Tormey 2006: 99):

- A kérdések legyenek minél rövidebbek és egyszerűbbek, kerüljük a felesleges metaforikus nyelvhasználatot és a kulturális utalásokat.
- Igyekezzünk ábrákkal is egyértelműsíteni a szöveges instrukciókat.
- Lehetséges válaszok vagy szavak, kifejezések megadása (amelyek közül a diákok választhatnak) is segíthet.
- A magyar és a tanuló anyanyelve vagy egy közvetítő nyelv közötti, esetleg magyar egynyelvű szótárak²⁶ használatát is megengedhetjük a nem magyar anyanyelvű tanulók számára (az idegen nyelvi, például angol órák dolgozatainál érdemes

26 Az egynyelvű szótárak ugyanakkor nem feltétlenül jelentenek nagy segítséget a nyelvi problémákkal küszködő migráns diákok számára, hiszen ezeket anyanyelveik számára készítették (vagyis nem egyszerűsített nyelvezetű definíciók találhatók bennük, példákkal, képekkel, hanem nyelvtanulók számára sokszor érthetetlen magyarázatok vagy akár általuk nem ismert szinonimák). Magyar egynyelvű, a magyar nyelvet tanuló külföldiek számára készített, a fenti szempontoknak megfelelő tanulói szótárról nincs tudomásom.

arra figyelni, hogy a számonkérés sikere lehetőleg minél kevésbé függjön a magyar nyelvtudás szintjétől, vö. fordítási feladatok).

- Migráns diákok esetében különösen is szükséges az, hogy elegendő időt biztosítsunk a dolgozat befejezésére.

- A dolgozatok tipikus struktúráival és nyelvi jellemzőivel (például a leggyakoribb instrukciók szókincsével) már előre meg kell ismertetni a migráns tanulókat (kérdés természetesen, hogy ez mennyiben a szaktanárok és mennyiben a magyar mint idegen nyelv tanárok feladata).

- Próbadolgozatok íratása és kijavítása jó lehetőség a dolgozatírással kapcsolatos rutin megszerzésére.

A migráns tanulók tudásának mérése különleges figyelmet igényel, ez iskolák feletti szinten is ugyanígy érvényes. Ezzel kapcsolatban megjegyzendő, hogy jelenleg Magyarországon nem létezik központi középiskolai feladatsor magyarból mint idegen nyelvből (a migránsok tudása magyar nyelv és irodalom tantárgyból pedig kérdés, hogy mennyire ad reális képet arról, hogy hogyan is teljesítenének általánosságban középiskolában – hasonló kérdések vethetők fel a történelem írásbeli érettségi forráselemzéses feladataival kapcsolatban).

Az értékelésről adott (írásbeli és/vagy szóbeli) visszajelzés során is természetesen törekedni kell a megfelelő nyelvi szintű és egyértelmű, ugyanakkor pozitív megfogalmazású üzenetre, amely figyelembe veszi, hogy a tanuló milyen utat jár be és hol tart a tananyag elsajátításában és a Magyarországon szokásos értékelési formáknak történő megfelelésben. A nyelvi előmenetellel kapcsolatos pozitív visszajelzések is ösztönzően hathatnak a diákokra.

5. MIGRÁNS TANULÓK OKTATÁSA, FEJLESZTÉSE, INTEGRÁCIÓJA A(Z ISKOLAI) TANÓRÁK KERETEIN KÍVÜL

Az iskolák oktatói-nevelői tevékenysége mellett különféle kiegészítő tevékenységeknek is helye van a migráns tanulók fejlesztésével és integrációjával kapcsolatban. Civil és egyházi szervezetek is végezhetnek nyelvtanítást, valamint tantárgyi felzárkóztatást, többletidőt biztosítva a migráns diákok tanulásához (az ilyen tevékenységek jellemzően különféle projektek keretében szoktak megvalósulni). Ennek hazai példája a Menekültmisszió Iskolai Integrációs Programja, amely többek között utazó magyar mint idegen nyelv tanárok, illetve felzárkóztató tanárok által tartott órákkal segíti a menekült diákokat, illetve az őket befogadó partneriskolákat.²⁷ Ez a modell kihasználja a kiscsoportos és egyéni munka egyedi lehetőségeit (ide értve a közvetítő nyelv bizonyos esetekben való használatának lehetőségét, a maximálisan személyre szabott tananyagot és figyelmet, a közvetlen, bizalomra épülő tanár-diák kapcsolatot, amely szintén motiváló lehet – ezek a lehetőségek talán gyakrabban, könnyebben adóttak egy civil vagy egy egyházi szervezetenél, mint egy átlagos állami iskola esetében. Kisebb könyvtárral, internetes számítógéppel felszerelt tanulószoba biztosítása is számottevő segítség lehet a felzárkóztatás mellett (ez a már említett csehországi META nevű szervezet példája, de természetesen iskola is biztosíthat ilyet). Magántanárok, önkéntesek, mentorok és diákok is segíthetnek a tanulásban (ld. a 4.3. részt, valamint a Leuveni

²⁷ Komplex, holisztikus felfogású integrációs programról lévén szó, a Menekültmisszió a tanórák mellett szociális munkásokkal és szabadidős: közösségi, illetve kulturális programok szervezésével is segíti a diákokat, valamint igény és lehetőség függvényében különórák (művészeti, illetve sporttevékenységek) felkutatására és szakmai gyakorlat szervezésére is figyelmet fordít. Honlap: <http://www.rmkk.hu/menekultmisszio/> (ellenőrizve: 2013. február 25.)

Katolikus Egyetemet, ahol a diákok ilyen jellegű segítése az egyetemi tanárképzés része).

Az orientációs (kulturális, országismereti) foglalkozásokat itt is meg kell említenünk (ld. még a 4.6. rész végét), hiszen ezeket az iskolai órától független kurzusként is lehet tartani (ld. a csehországi META álláskeresésről szóló kurzusát, Joachim 2009: 17). Kulturális orientációs foglalkozások során olyan gyakorlati témák is érinthetők, mint például a párkapcsolatok, szórakozási lehetőségek, a vendégség, a média, családmodellek, a munkavállalás, a szerződések vagy a pályaválasztás kérdései (vö. Takács – Danyiné 2012, valamint a jelen tanulmánnyal azonos projektben, egy időben készült hasonló kiadvány). Egy ehhez hasonló kurzus természetesen nem érheti be ismeretek közlésével vagy megvitatásával, hanem a készségek fejlesztésére is hangsúlyt kell helyeznie. A diákok saját tapasztalatainak bővülésének is érdemes teret biztosítani, ennek eszköze lehet például egy (a 4.4 részben már említett) kultúráközi szakkör, de ugyanígy kulturális kirándulások, intézménylátogatások is.

Az integráció és a fejlesztés is komplex, a teljes személyiséget igénybe vevő folyamat, így sikerük nem csak a nyelvi és szakórákon való eredményes részvételen múlik. Számptalan tevékenység fejlesztheti a migráns tanulókat és segítheti integrációjukat, például iskolai szakköri keretek között, illetve a nem formális pedagógia módszereivel, de gondolhatunk itt sok más lehetőség mellett sportklubokra, művészeti órákra (vizuális művészetek, zene, tánc, videók készítése stb.) és kirándulásokra is.²⁸ Az integráció fontos

28 További példák találhatóak a University of California, Los Angeles honlapján, angol nyelven: <http://icy.gseis.ucla.edu/pathways/afterschool> (ellenőrizve: 2013. február 18.) Ezeket a tevékenységeket akár interkulturális párbeszédre fektetett hangsúllyal is meg lehet szervezni, ld. az írországi SARI nevű civil szervezet iskolák közötti sportnapjait, valamint a Soccerfest nevű kétnapos futballbajnokságát. Más szempontból különleges, amikor a diákok számára eleve ismert és

színtere lehet a vallási közösség is (amely sok harmadik világból érkezett migráns életében játszik kiemelt szerepet), különösen ha a templomban, mecsetben stb. magyarokkal is tartanak kapcsolatot. Mindemellett különféle szervezetek és közösségek által nyújtott közösségteremtő, illetve szabadidős lehetőségek, integrációt (is) elősegítő projektek is sokat tehetnek a migráns tanulók fejlődéséért.

Fontos megemlíteni azt is, hogy különféle szervezetek a tanulmányokban való segítség és a szabadidő eltöltése mellett például tanácsadás és szociális munkások, sőt akár pszichológiai segítségnyújtás révén is jelen lehetnek a migráns tanulók életében.

Az iskoláknak fontos tudatában lenniük, hogy milyen fontos hálózatokat szervezni a lehetséges partnerekkel, amelyek lehetnek állami, önkormányzati, civil és egyházi szervezetek is. A diákoknak segítő szervezetek munkatársaival pedig (legalábbis a tanulással kapcsolatban segítő szervezetek esetében mindenképpen) rendkívül fontos az élő, rendszeres kapcsolat kialakítása és fenntartása²⁹, a diákok hatékony fejlesztésének érdekében.

megszokott tevékenységek helyett valami (legtöbbjük számára valószínűsíthetően) újjal segítik elő akár hátrányos helyzetű tanulók fejlődését, ennek látványos példája az amerikai *Dancing Classrooms* program, amely társastáncok révén törekszik többek között az önbizalom növelésére, valamint a kommunikáció, tisztelet és az együttműködési készség fejlesztésére.

- 29 A Református Missziói Központ – Menekültmisszió tapasztalata, hogy a szaktanárok és a felzárkóztató tanárok rendkívül értékes visszajelzéseket tudnak adni egymásnak közös diákjaikkal, illetve azok teljesítményével kapcsolatban. Ha például egyes számonkérések kapcsán a felzárkóztató tanár is kap visszajelzést a migráns diák teljesítményéről, az nagyban segíti az adott diák további oktatását, fejlesztését.

6. AZ OKTATÁSI MUNKA HÁTTÉRÉNEK BIZTOSÍTÁSA ÉS FEJLESZTÉSE

Az oktatási munka háttérének kérdései jellemzően az állam valamilyen szerepvállalását igénylik, például szabályozási, szakértői segítség vagy megfelelő pályázatok kiírása révén. Mivel a migráns, nem magyar anyanyelvű külföldiek oktatása a magyarországi közoktatásban bizonyos szempontból egyelőre némileg gyerekcipőben jár, ezért – a korábbi részekben felvetett javaslatokat kiegészítve – hasznos lehet néhány problémakört, illetve fejlődési irányt megemlíteni, erről szól a 6. rész.

6.1. A tanárok szakmai fejlődésének segítése

A migránsok oktatása olyan kérdéseket vet fel, amelyekre a tanárképzésben egyelőre nem mindenkinek van lehetősége teljes körűen felkészülni. Ennek megfelelően minél több lehetőséggel kell támogatni a pedagógusok továbbképzését és önképzését: fontos a különféle tréningek, továbbképzések, valamint könyvek és pedagógiai ötletgyűjtemények, tankönyvek, segédanyagok, feladatgyűjtemények támogatása is. A különféle tanárok összefogása és megfelelő pályázatok kiírása a helyzet javításának kulcskérdései lehetnek. A tanárok emellett külső segítséget is kérhetnek speciális kérdések felmerülése esetén, például pedagógiai intézetektől, nevelési tanácsadóktól, pedagógiai szakszolgálatoktól, valamint civil és egyházi szervezetektől (vö. OM 2005: 31-32), ezeket a lehetőségeket is érdemes minél jobban fejleszteni, hirdetni.

Hasonlóan fontos a tanárok meglévő tapasztalatainak iskolán belüli (például konzultációk során történő, vö. OM 2005: 16) megosztása, majd ezek és az iskolák gyakorlatainak országos (sőt, akár nemzetközi szintű) összegyűjtése, valamint elérhetővé tétele iskolák, tanárok, tanárképző és továbbképző/tanártovábbképzéssel is foglalkozó intézmények, szervezetek számára. A tapasztalatok összesítése és megosztása

történhet képzések, konferenciák keretében, de akár módszertani honlapon is (vö. a csehországi Inkluzivniskola.cz példája).

6.2. Tananyagok, segédanyagok fejlesztése

Kiemelten fontos a migránsok számára készített tananyagok, tankönyvek fejlesztése. Magyarországi példák is léteznek (ld. a 4.6. részt), ezek sorának bővítése azonban igencsak szükségesnek látszik. A nyelvoktatás területén például említhető a migráns középiskolások számára írt magyar mint idegen nyelv tankönyv hiánya, de hasonló a helyzet a szakszókincs tanítása területén is, ahogyan a középiskolai szaktantárgyak migráns tanulók szükségleteihez igazított tankönyvei is kifejlesztésre várnak. Migráns magyarnyelv-tanulók számára készített szótárakra is nagy szükség lenne.

6.3. A migráns tanulók eredményes oktatásához szükséges információk szervezése

Információk elérhetővé tétele az iskolák, tanárok, valamint más oktatási szakértők számára, hogy milyen szempontokról, szabályokról, szakmai módszerekről kell tudniuk, ha migráns tanulók vannak. Az oktatásért felelős minisztérium akár külön háttérszervezetet, szakmai munkacsoportot is létrehozhat mindennek támogatására (ahogy ez Portugáliában is történt³⁰), hogy így a különböző helyeken meglévő minden információ és szempont egyetlen helyen futhasson össze.

A migránsok (szülők és diákok) számára pedig iskolaválasztást segítő információkat érdemes biztosítani,

30 Többek között tanártovábbképzéssel, oktatási módszerek terjesztésével, vallásközi párbeszéddel és interkulturális mediációval is foglalkozik az Entreculturas nevű kormányzati szervezet, amely a migránsokkal foglalkozó kormányügynökség, az ACIDI részeként működik), forrás: http://www.acidi.gov.pt/institucional_book.pdf (ellenőrizve: 2013. január 5.)

például az iskolarendszerről és talán a migráns tanulóknak speciális programokat kínáló iskolákról is (ugyanakkor ezeket nem szabad egyedüli lehetőségként feltüntetni). Ezt meg lehet tenni többek között honlap segítségével (szóba jöhet akár például a migrans.edu.hu megújítása, esetleg az IOM „At Home In Hungary” többnyelvű információs honlapjának³¹ közoktatásra vonatkozó információkkal történő bővítése). Emellett az iskolaválasztásban segítő tanácsadás is hatékony lehet (továbbtanulással kapcsolatban ld. a 4.6. részt), sőt egyablakos vagy telefonos ügyfélszolgálat is elképzelhető (ez utóbbi már túlmutat az oktatás kérdésein, mintának kiváló a portugáliai egyablakos ügyintézés rendszere³²).

Felhasznált, illetve ajánlott, további tájékozódást segítő források

- Boas, Sara (2006): *The Body of Culture: Transcultural competence in Dance Movement Therapy*. In: Payne, H. (szerk.): *Dance Movement Therapy: Theory Research and Practice*. 2nd edition, London: Routledge.
[<http://www.boastl.com/sites/default/files/The Body of Culture book chapter Sara Boas.pdf>]
- Commins, N. L. (2008, szerk.): *Immigrant Integration Educator Resource Guide*. Colorado Department of Education / Colorado Trust
[http://www.coloradotrue.org/attachments/0000/3154/II ERG_final.2-08.optimized.pdf]

31 A honlap a <http://www.athomeinhungary.hu/en/immigration> címen érhető el (ellenőrizve: 2013. január 30.)

32 Ennek megvalósításához több nyelven is elérhető egy kézikönyv a <http://www.oss.inti.acidi.gov.pt/> honlapon (ellenőrizve: 2013. január 5.), az angol változat címe: *Handbook on How to Implement a One-Stop Shop*.

- Csereklye Erzsébet (2009): *Menekült gyerekek integrációja a magyar közoktatásban. A Református Missziói Központ az Európai Menekültügyi Alap által támogatott Iskolai Integrációs Programja*. Budapest: RMK.
- Európai Bizottság (2013): *European Website on Integration*. Internetes honlap.
[<http://ec.europa.eu/ewsi/en/>]
- Feischmidt Margit – Nyíri Pál (2006, szerk.): *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban*. Budapest: MTA Nemzeti-etnikai Kisebbségkutató Intézet – Nemzetközi Migrációs és Menekültügyi Kutatóközpont.
- Gaál Roland (2008, szerk.): *Munkaerőpiaci kulcskompetenciák újszerű megközelítése*. Szarvas.
[http://menedek.hu/equal/docs/kulcskompetencia/kompetencia_kotet.pdf]
- Hidasi Judit (2007, szerk.): *Kultúrák @ kontextusok. kommunikáció*. Budapest: Perfekt.
- Joachim László (2009): Migráció és oktatás. In: Ferenczy Enikő (szerk.): *Integrációs tapasztalatcsere*. Budapest: Református Missziói Központ. 10-22.
- Makai Gábor (2013): Poszttraumás stressz szindróma (PTSD). *Patika Magazin Online*.
[<http://www.patikamagazin.hu/cikk/index/16716/poszttraumas-stressz-szindroma-ptsd.html>]
- Martinelli, Silvio – Mark Taylor (2000, szerk.): *Interkulturális tanulás T-kit*. Strasbourg: Európa Tanács és Európai Bizottság.
[<http://www.mobilitas.hu/uploads/fajlok/publikaciok/380/T-Kit%204%20Interkulturalis%20Tanulas.pdf> vagy http://www.ifjusagimunkakonyvtara.hu/reszletes_interkulturalis_tanulas_-_t-kit_56.html]
- National Council for Curriculum and Assessment and Roland Tormey (2005): *Intercultural Education in the Primary*

- School; Guidelines for Schools. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
[<http://www.ncca.ie/uploadedfiles/publications/intercultural.pdf>]
- Oktatási Minisztérium (2005): *Útmutató az interkulturális pedagógiai program iskolai bevezetéséhez és alkalmazásához*. Budapest: Oktatási Minisztérium.
[<http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/interkulturalis/interkulturalis>]
- Paveszka Dóra – Nyíri Pál (2006): Oktatási stratégiák és a migráns tanulók iskolai integrációja. In: Feischmidt Margit – Nyíri Pál (szerk.): *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban*. Budapest: MTA Nemzeti-etnikai Kisebbségkutató Intézet – Nemzetközi Migrációs és Menekültügyi Kutatóközpont..
- Schmidt Ildikó (2013): Alfabetizálás a magyar mint idegen nyelvi órákon. *Hungarológiai Évkönyv* 14: 88-96.
[http://www.epa.oszk.hu/02200/02287/00014/pdf/EPA02287_hungarologiai_evkonyv_2013_14_088-096.pdf]
- Taguma, Miho – Moonhee Kim – Gregory Wurzburg – Frances Kelly (2009): *OECD Reviews on Migrant Education. Ireland*. OECD.
[<http://www.oecd.org/ireland/44344245.pdf>]
- Takács Marietta – Danyiné Csalánosi Lilla (2012, szerk.): *Itthon is otthon. Kulturális orientációs foglalkozások kísérő nélküli kiskorú menekülteknek*. Magyar Ökumenikus Segélyszervezet.
- Tormey, Roland and National Council for Curriculum and Assessment (2006): *Intercultural Education in the Post-primary school; Guidelines for Schools*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
[http://www.ncca.ie/uploadedfiles/publications/interc%20guide_eng.pdf]

Tóthné Izsó Ágnes (2006): Nyelv és kultúra kapcsolata a kínai gyerekek magyarnyelv-oktatásában. *THL 2 – A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata*. 2006/1-2.

[<http://epa.oszk.hu/01400/01467/00002/pdf/137-141.pdf>]

Zöld könyv = Európai Közösségek Bizottsága (2008): *Zöld könyv – Migráció és mobilitás: kihívások és lehetőségek az EU oktatási rendszerei számára*. Brüsszel.

[[http://eur-](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0423:FIN:HU:PDF)

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0423:FIN:HU:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0423:FIN:HU:PDF)]

Köszönet illeti továbbá Hublik Ildikót, a Than Károly Ökoiskola igazgatóhelyettesét és Kanizsai-Nagy Dórát, a Református Missziói Központ – Menekültmisszió vezetőjét, valamint Fülöp Évát, a Menekültmisszió magyar mint idegen nyelv tanárát, valamint Szebegyinszki Kingát, a Menekültmisszió felzárkóztató tanárát. Az ő értékes tapasztalataik, meglátásaik, visszajelzéseik is segítették a szerző munkáját.