

## VERMEKI BOGLÁRKA

Belgrádi Egyetem, Filológiai Kar, Hungarológiai Tanszék

# Többnyelvű gyermekek, többnyelvű osztályok és a magyar közoktatás

### Összefoglaló

Egyre több két- vagy többnyelvű gyermek jelenik meg közoktatásunkban, aminek oka nem csak az, hogy Magyarországon emelkedett a letelepedő külföldi állampolgárok száma, hanem az is, hogy egyre több a vegyes házasság és a sokáig külföldön élő magyar származású családok visszaköltözése hazánkba. Tanulmányom egy helyzetelemzés, melyben be szeretném mutatni a magyarul egyáltalán nem vagy csak kevéssé beszélő, két- vagy többnyelvű gyermekek jelenlegi helyzetét. Olyan aktuális kérdések merülnek fel ezzel a témával kapcsolatban, mint a magyar mint idegen nyelv, magyar mint származásnyelv általános és középiskolai tantárgyként való tanítása és a többnyelvű osztályok kialakulása közoktatásunkban. A tanulmány elsősorban a két tanítási nyelvű iskolák rendszerének vizsgálatát állítja a középpontba, hiszen a legnagyobb arányban itt jelennek meg a többnyelvű gyermekek. Arra a kérdésre is keresi a választ, hogy összehasonlítva az olyan külföldi nyelvoktatási programokkal, mint például a kanadai Immersion Programme, vajon mennyire alkalmas a CLIL módszer arra, hogy támogassa a többnyelvű gyermekeket.

**Kulcsszavak:** CLIL, két tanítási nyelvű iskolák, közoktatás, magyar mint idegen nyelv, magyar mint származásnyelv, nem magyar anyanyelvű tanulók, többnyelvű gyermekek, többnyelvű osztályok.

### Bevezetés

Egyre több nem magyar anyanyelvű, illetve magyar származású, de magyarul már alig beszélő kétnyelvű és vegyes házasságokból származó tanuló szülei döntenek úgy, hogy magyarországi két tanítási nyelvű iskolába íratják

gyermeküket. Döntésüket jellemzően két dologgal indokolják. Az egyik, hogy szeretnék, ha gyermekük megtanulna angolul, esetleg külföldön folytatná tanulmányait. A másik pedig, hogy a gyermek már jól beszél angolul, hiszen otthon is ezen a nyelven kommunikál a sokszor eltérő anyanyelvű szülőkkel. Úgy érzik, könnyebben elboldogul majd egy olyan iskolában, ahol a tantárgyak egy részét ezen a nyelven tanulja. Ebből is látszik, hogy azokat az iskolákat részesítik előnyben, ahol az angol a célnyelv. Tanulmányomban röviden összefoglalom a két tanítási nyelvű iskolák működését, a jelenleg érvényben lévő rendeleteket és szabályzásokat, és bemutatom, hogy mi történik a két- vagy többnyelvű gyermekkel ezekben az intézményekben. Mivel az iskolai környezetben a tanítás-tanulás hatékonysága több pilléren áll, fontosnak tartom megemlíteni a tanárokat is és azt, hogy ezek a gyerekek milyen segítséget kapnak ebben a sokszor számukra teljesen új helyzetben.

### **Két- vagy többnyelvű gyermekek**

Mielőtt a két tanítási nyelvű iskolák működését bemutatnám, kitérek egy gondolat erejéig arra, hogy kik is azok a gyermekek, akiket a bevezetőben két- vagy többnyelvűnek neveztem, illetve definiálom a két- vagy többnyelvűség fogalmát is.

A kétnyelvűség fogalmát szinte minden kutató máshogyan határozza meg, léteznek szélsőségesebb és megengedőbb definíciók is. A maximalista megközelítés alapján, amit Leonard Bloomfield még 1933-ban határozott meg, mindkét nyelvet „tökéletesen” kell ismernünk és használnunk ahhoz, hogy kétnyelvűek legyünk. Bloomfield azonban nem határozta meg a „tökéletesség” fogalmát, és azt sem vette figyelembe, hogy a nyelvhasználók első nyelvükön sem beszélnek hiba nélkül, illetve nem ismerik a nyelv minden változatát, például a különböző szaknyelveket. Míg a korai definíciók szinte mindegyike a két nyelv magas szintű tudását írta elő kritériumnak, a későbbiek sokkal megengedőbbek a különböző nyelvi kompetenciák eltéréseivel kapcsolatban. A minimalista megközelítés szerint pedig már az is elegendő a kétnyelvűséghez, ha a második

nyelven való jártasságunk a turistákéhoz hasonló, tehát ismerünk egy pár szót és kifejezést az adott nyelven (Edwards, 1994: 55-56).

François Grosjean (2008) holisztikusan közelíti meg a kétnyelvűség kérdését. A két nyelv egymás mellett létezése és folyamatos interakciója létrehoz egy, az egynyelvűektől teljes mértékben eltérő, ugyanakkor komplett nyelvi rendszert. A kétnyelvű embert a gátfutókhoz hasonlítja, akik nem is magasugrók és nem is rövidtávfutók, mégis mindkét sportág elemei megjelennek sportágukban. Szerinte a kétnyelvű emberek azok, akik rendszeresen használnak két vagy több nyelvet, illetve akiknek szükségük van rá a mindennapi életükben. (Grosjean 2008: 13–21). Ugyanerre a megállapításra jutott Skutnabb-Kangas (1997) is, amikor összegyűjtötte a kétnyelvűség definícióit és kategóriákba – származás, azonosulás, nyelvtudás foka, funkciója szerint – sorolta a meghatározásokat. A kétnyelvűség funkciója szerint kétnyelvű az az ember, aki két nyelvet használ, vagy képes lenne használni a mindennapokban (Skutnabb-Kangas 1997: 13). Tanulmányom írásakor ezt az utóbb említett két definíciót vettem figyelembe.

A magyar közoktatásban tanuló, két- vagy többnyelvű gyermekek számának meghatározása azért okoz nehézséget, mert a nyelvekre vonatkozóan nincsenek országos statisztikai adatok. A Központi Statisztikai Hivatal (továbbiakban: KSH) minden tanév elején adatszolgáltatást kér az intézmények vezetőitől, de sajnos arra vonatkozóan, hogy hány nem magyar anyanyelvű, illetve kétnyelvű gyermek él az országban, nem lehet pontos adatot találni, mert csak a nemzetiségre, születési helyre vonatkozó adatokat kérik be. Papp Zoltán 2017-es tanulmányában a következőket írja: „A 2016. évi mikrocenzus adatai alapján Magyarországon 383 495 olyan személy él, aki külföldön született, ami a népesség közel 4 százalékát jelenti” (Papp 2017: 336). Azonban a külföldön született magyarországi lakosok között is lehet olyan, aki magyar anyanyelvű, illetve saját tapasztalatból mondhatom, hogy sok olyan gyermek is él hazánkban, aki bár Magyarországon született, csak az iskolában használja a magyar nyelvet. A KSH statisztikája alapján Papp azt is leírja, hogy az állampolgárság alapján a 2016-

2017-es tanévben a külföldi tanulók száma 15 671, ami 0,98%-a az összes óvodásnak, általános és középiskolásnak (Papp 2017: 338–339).

Szintén tapasztalatból mondhatom, hogy ez a szám is megkérdőjelezhető. Olyan magyar állampolgárokat is tanítottam, akik egyáltalán nem vagy alig beszéltek magyarul. Tehát ebből az adatból is problematikus pontos következtetéseket levonni. Arról nem is beszélve, hogy a statisztikai kimutatásokban általában az első állampolgárság jelenik csak meg. Ha valaki például magyar–amerikai kettős állampolgár, nagy valószínűséggel csak a magyar állampolgárságát lehet látni az összefoglaló táblázatokban.

Az állampolgársággal és a nyelvtudással kapcsolatos statisztikai adatgyűjtés problémáját Lakatos Zsombor és Pataki Nikolett is megemlíti írásában:

A szakpolitikai intézkedések tervezéséhez köthetően a statisztikai adatgyűjtés alapvető problémája, hogy az állampolgársági kategóriákon kívül nem tartalmaz más, az integráció szempontjából releváns adatokat. Az állampolgárság ugyanis kevés információval szolgál a diákok integrációjának tekintetében, hiszen egy magyarul beszélő külföldi állampolgár iskolai integrációjában más jellegű elsődleges kihívások mutatkoznak, mint például egy magyar állampolgárságú, de magyar nyelvtudással nem, vagy csupán mérsékelt szinten bíró diák esetében. (Lakatos–Pataki, 2017: 356)

A statisztikai adatgyűjtés felvet egy, a nyelvekkel és a tanult nyelvekkel kapcsolatos másik elgondolkodtató kérdést is. Még ha nem is rendelkezünk pontos adatokkal azzal kapcsolatban, hogy milyen anyanyelvűek a gyermekek a közoktatásunkban, illetve hogy milyen nyelveken beszélnek, jó megoldás lenne, ha számuk meghatározásának céljával az állampolgárság mellett megnéznénk a tanult nyelvek eloszlását a KSH adataiban, és ebből tudnák következtetéseket levonni. Ebből azt is láthatnánk, hogy hány gyermek vesz részt ma magyarországi intézményekben tartott magyar mint idegen nyelv órákon.

Azonban ezekben az adatokban sajnálatos módon nem bízhatunk meg, nem lehet belőlük következtetéseket levonni. Az iskolák statisztikájában ugyanis csak akkor jelenik meg a magyar mint idegen nyelv, ha valóban létezik náluk a tantárgy. Sok intézményvezető egyszerűen nem is gondol rá, hogy annál a – tegyük fel, kínai – gyermeknél, aki a magyar irodalom és nyelvtan órán ül, vagy bármelyik másik tantárgyat magyarul hallgatja, fel kellene tüntetni, hogy a magyart is idegen nyelvként tanulja. Emiatt általában csak az iskolában oktatott idegen nyelvek kerülnek bele a statisztikába, például az angol vagy a német. A KSH statisztikáiból tehát nem lehet pontos adatokat és messzemenő következtetéseket levonni.

A bevezetésben említett magyarul tanuló, két- vagy többnyelvű gyermekeket többféle szempontból, több csoportra oszthatjuk.

- Nem magyar anyanyelvű gyermekek: különböző országokból érkező családok. Lehetséges, hogy a szülők Magyarországon kaptak munkát, üzletemberek, diplomaták, de akár menekültek is lehetnek.
- Vegyes házasságból származó, nem magyar anyanyelvű gyermekek: a fenti kategória azzal kiegészítve, hogy a szülők anyanyelve eltérő, ezért otthon 2-3 különböző nyelvet beszélnek, így az iskolában tanult nyelv(ek) a gyermekek harmadik, negyedik vagy akár az ötödik nyelve lesz.
- Vegyes házasságból származó gyermekek, ahol az egyik szülő magyar, ezek a gyermekek is két- vagy többnyelvűek. Sokszor a szülők is többnyelvűek.
- Magyar származású, esetleg Magyarországon született gyermekek, akik a családjukkal sokáig külföldön éltek. Sokszor még akkor is, ha a szülők mindent megtettek annak érdekében, hogy a gyermek otthon magyarul beszéljen, a gyermek úgynevezett „receptív kétnyelvűvé” válik, aki bár megérti a származásnyelvet, de aktívan nem használja.

Ezek a tanulók szociokulturális háttere alapján készült kategóriák természetesen nem tökéletesek, rengeteg szempontot kell figyelembe venni egy-

egy gyermeknél. Az sem elhanyagolható például, hogy ki milyen tanulmányi múlttal rendelkezik. A különböző kategóriákba sorolt gyermekek valamennyien érkehetnek olyan országból, ahol az oktatás színvonala és minősége nem megfelelő, de az is elképzelhető, hogy bár egy fejlődő országból érkeznek, a tanuló magániskolába járt, ezért biztosítva volt számára a megfelelő oktatási környezet. Maga a tanuló is lehet kiemelkedően tehetséges és kevésbé tehetséges is, illetve lehet akár a két kategória közötti sávban valahol, az is elképzelhető, hogy bizonyos tantárgyakból kiemelkedő, másokból viszont nem. Valamint fontos az is, hogy mennyire tudnak neki otthon segíteni, tud-e a szülő írni-olvasni, ismeri-e esetleg a nyelvet, van-e a gyermeknek magántanára, hogy csak néhány dolgot említsek. Ezeket mind figyelembe kell venni egy-egy tanulóval kapcsolatban. Emellett még az is jellemző ezekre a gyerekekre, hogy a tanév során bármikor érkehetnek, különböző életkorban és különböző érzelmi állapotban.

### **A két tanítási nyelvű programokról**

Többféle két tanítási nyelvű program létezik, de alapvetően két kategóriába sorolhatjuk őket. Az egyik célja, hogy a célország nyelvét és kultúráját elsajátíthassák a bevándorlók, menekültek gyermekei, miközben saját nyelvüket is megtartják; a másiké pedig egy idegen nyelvtudásnak a fejlesztése egy forrásnyelvi országban. Míg az előbbi inkább a hagyományosan multikulturális országokban létezik, mint például Kanada, Ausztrália és az Egyesült Államok, az utóbbi Magyarországon és Európa nagy részén terjedt el.

A legtöbb két tanítási nyelvű iskola Magyarországon középiskola. A tartalomalapú nyelvoktatás, vagyis angolul az úgynevezett CLIL, a Content and Language Integrated Learning, az európai modell a kétnyelvű oktatási rendszerek számára, tehát hazánkban is ezt használjuk (Kovács 2006: 30). Eredetileg ezt a modellt nem a nem anyanyelvi tanulók integrálására hozták létre. A célcsoportja egy azonos anyanyelvű, homogénnek mondható csoport, ahol a gyerekek célnyelvi tudása közel azonos szintű. A célnyelvet általában nem beszélik az országban. A tanulóktól pedig nem várjuk el, hogy anyanyelvi beszélőket

megközelítő nyelvismerettel rendelkezzenek a program végére. Általában csak néhány tantárgyat oktatnak a célnyelven, a többi tantárgyat pedig az adott ország hivatalos nyelvén tanítják. (Kovács–Trentinné, 2014: 45–50).

	<b>Immersion (Kanada)</b>	<b>CLIL (Európa)</b>
<b>Az oktatás nyelve</b>	Az országban beszélt nyelv	Nem beszélnek az országban
<b>Tanárok</b>	Anyanyelvi beszélők	Nem feltétlenül anyanyelvi beszélők
<b>Tanulók életkora</b>	Korai nyelvtanulás	Főleg a felső tagozattól, ritkábban alsóban már elkezdik
<b>A nyelvtanítás célja</b>	Elérni a L1 szintet, folyékony nyelvtudás	Nincsenek ilyen nagyratörő céljai
<b>Tananyagok</b>	Anyanyelvi beszélőknek készültek	Nem anyanyelvi beszélőknek készültek
<b>Bevándorló gyermekek</b>	Belekerülnek ebbe a programba	Eredetileg nem rájuk tervezték, hanem homogén évfolyamok

1. táblázat Kétnyelvű oktatási programok összehasonlítása Kovács–Trentinné (2014: 50) táblázata alapján

A magyar két tanítási nyelvű iskolák is tehát a tartalomalapú nyelvoktatás programja szerint működnek. A 4/2013 (I.11) EMMI rendelet 4. pontja alapján a célnyelvi órákon kívül három másik tantárgyat kell még a célnyelven oktatni. Ezek a tantárgyak a következők lehetnek:

az 1–4. évfolyamon: készségtantárgyak és környezetismeret; az 5–6. évfolyamon: készségtantárgyak és természetismeret, célnyelvi civilizáció, informatika, történelem; a 7–8. évfolyamon: biológia, földrajz, fizika, kémia, célnyelvi civilizáció, matematika, informatika, történelem; a 9–12. évfolyamon: matematika, informatika, történelem, biológia, földrajz, fizika, kémia, célnyelvi civilizáció, továbbá bármely szakközépiskolában választható még a helyi tanterv alapján tanított szakmai tantárgy. (EMMI 4/2013 (I.11))

A célnyelven oktató tárgyat az iskola határozza meg a tárgyi, illetve a személyi feltételeit végiggondolva, ugyanakkor a készségtárgyakon kívül minden célnyelven oktató tárgyat maximum 15 fős csoportokban taníthatják csak, így ez jelentősen befolyásolja a döntést. Nagyon nehezen lehet például olyan matematikatanárt találni, aki egy idegen nyelven is tudja tanítani a tantárgyát, ha pedig az osztályt csoportokra kell osztani, akkor már egy fő nem is elegendő.

A 2012-es Nemzeti Alaptanterv (továbbiakban: NAT) és a 2013-as Kerettantervek a két tanítási nyelvű iskolákban meghatározza az egyes évfolyamok végére elérendő nyelvi szinteket. Az általános iskolában a 6. évfolyam végére a Közös Európai Referenciakeret (továbbiakban: KER) szerinti A2-es nyelvi szintet, a 8. évfolyam végére pedig a B1-es nyelvi szintet kell a gyerekeknek elérniük. A két tanítási nyelvű középiskolákban a 10. évfolyam végére a tanulók 50%-ának, míg a 12. évfolyam végére a 90%-ának kell elérnie a B2-es nyelvi szintet. Ezekről a számokról és nyelvi szintekről még lesz szó a későbbiekben. Az új kerettanterv a tanulmányom írásakor sajnos még nem volt elérhető, de valószínűleg hasonló elvárások lesznek abban is.

### **Magyar mint idegen nyelv tantárgy**

Magyart mint idegen nyelvet már a 18. század óta tanítanak, általában anyanyelvi tanárok és a nyelvtanítás célcsoportja a felnőtt, fiatal felnőtt – egyetemi hallgató – korosztály (Giay–Nádor 1998), így a tananyagok, tankönyvek elnyomó többsége is számukra készült.

Jelenleg a magyar mint idegen nyelv posztgraduális képzésként és levelező tagozaton érhető csak el az érdeklődők számára (Nádor 2017: 51). Kevés magyar mint idegen nyelv szakot végzett tanár dolgozik a közoktatásban, ezért a nem magyar anyanyelvű tanulók segítséget általában fejlesztés, illetve korrepetálás keretein belül kapnak, sokszor a fejlesztőpedagógus, logopédus vagy egy tanítónő, magyartanár támogatásával.

A KSH 2017-es statisztikai adatai alapján a 2990 köznevelési intézmény közül huszonnégyben van magyar mint idegen nyelv óra, nyolc óvodában, hat



általános iskolában és tizenkét gimnáziumban, valamint művelődési központokban. Ebből tizenegy Budapesten, tizenkettő pedig vidéken működik. Az is elmondható, hogy „nincsen szabályozott, egységesített bemeneti mérés, a magyar mint idegen nyelv órákat továbbra is csak néhány szerencsésebb háttérű intézmény képes biztosítani a nem magyar ajkú diákjai számára” (Lakatos–Pataki, 2017: 363).

A KSH felsorolásából sok olyan általam ismert iskola is hiányzik, ahová tudomásom szerint járnak nem magyar anyanyelvű gyerekek, hiszen együtt dolgoztunk a Miskolci Egyetem Együtthaladó Programjának kipróbálásán, aminek a célja a menekült gyermekek könnyebb integrációja volt. Ennek oka, hogy a magyar mint idegen nyelv tantárgy csak akkor kerülhet be a hivatalos órarendbe, ha az iskola beleírja a pedagógiai programjába, illetve ha önálló tantárgyként bekerül a helyi tantervbe is. Ehhez viszont magyar mint idegen nyelv szakos pedagógusokra lenne szükség. Ahogy már korábban megemlítettem, nem sok magyar mint idegen nyelv tanár választja a közoktatást. A gyermekeknek készült tankönyvek elenyésző mennyisége és a módszertan hiányosságai miatt sokan inkább a felnőtt korosztályt választják, ahol egyre több a színvonalas oktatási anyag, így egyre kevesebb időt kell tölteni tananyagok készítésével, és egyre többet tud a nyelvtanár a munkájának minőségére koncentrálni, az órájának színesítésével foglalkozni. Egy-egy gyermek kedvéért pedig az iskolák nem tudnak új kollégákat alkalmazni.

A 2012-es Nemzeti Alaptantervben még említésre kerül a magyar mint idegen nyelv tantárgy, és több információt kaphatunk róla a 2013-as Kerettantervben. A tantárgyat az idegen nyelvek közé sorolják, heti minimum két órát kell megtartania az iskoláknak. A Kerettanterv szerint a tanulók 12. évfolyamban érik el a KER szerinti B1-es nyelvi szintet, a középszintű érettségit is B1-es nyelvű szintbe sorolják. A 2012-es NAT-ban megjegyzésként szerepel ugyan, hogy a tantárgy „rugalmasan alkalmazkodik a diákok sajátos helyzetéhez, nyelvtudásához” (Magyar Közlöny, 2012: 48), mégis úgy gondolom, hogy mivel

sokszor nincsenek megfelelő végzettséggel és tapasztalattal rendelkező magyar mint idegen nyelv tanárok az intézményekben, és a feladat más szakos pedagógusokra hárul – esetleg a pedagógiai asszisztensre –, szükség lenne egy részletesebben kidolgozott útmutatóra. Nyelvtanárként tudjuk, hogy egy tárgy idegen nyelven történő tanulásához minimum a B1-es nyelvi szintet el kell érniük a tanulóknak, de a legjobb, ha B2-es szinten használói a célnyelvnek. Ezért is határozzák meg a két tanítási nyelvű iskolákban olyan szigorúan a nyelvi szinteket, és ezért tartanak a nyelvi előkészítő évfolyamok számára szintfelmérő vizsgát a tanév végén, aminek a sikertelensége esetén nem folytathatják tanulmányaikat a középiskolások a kéttannyelvű rendszerben. Ezzel egy nem nyelvszakos pedagógus valószínűleg nincs tisztában, ami teljesen természetes, hiszen mással foglalkozik, más tudással rendelkezik.

Az új Nemzeti Alaptantervben nem kerül megemlítésre a magyar mint idegen nyelv, de a nemrég megjelent Kerettantervek között néhány változtatással ismét helyet kapott. Az általános iskolai tanterv nagyon hasonló a korábbihoz, a középiskolai Kerettantervben a nyelvi szintek meghatározása finomodott, a mostani tendenciáknak megfelelően mínusz- és pluszjelekkel tették érthetőbbé a nyelvi szintek meghatározását. Például a 10. évfolyam végére a tanulóknak a B1 mínusz és a B2 mínusz nyelvi szint között kell lenniük.

	Célnyelv a kéttannyelvű iskolákban	Magyar mint idegen nyelv (2013)	Magyar mint idegen nyelv (2020)
4. évfolyam végén	A1	A1	A1
6. évfolyam végén	A2	A1	A1
8. évfolyam végén	B1	A2	A2
10. évfolyam végén	B2 (a tanulók 50%-a)	-	B1- és B2- között
12. évfolyam végén	B2 (a tanulók 90%-a)	B1 érettségi: B1	B1 és B2 között érettségi: B1

2. táblázat A Kerettantervben meghatározott nyelvi szintek a célnyelv és a magyar mint idegen nyelv vonatkozásában

### **Érettségi magyar mint idegen nyelvből**

Nem sok szabályozást, rendeletet találunk a magyar mint idegen nyelv tantárggyal kapcsolatban. Talán a legjobban kidolgozott része a tárgynak az érettségi vizsgáról szóló 100/1997 (VI. 13.) kormányrendelet, amely leírja a magyar mint idegen nyelv érettségi vizsgára való jelentkezés feltételeit, illetve hogy mely tárgyakból kell még vizsgáznia annak, aki ezt a vizsgát választja. Az érettségi vizsga vizsgaszabályzatáról szóló 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet 6. § (6) bekezdése értelmében

a nem magyar állampolgárságú és nem magyar anyanyelvű tanulók, továbbá azok, akik a középiskolai tanulmányok befejezését megelőző négy tanév közül legalább hármat nem a magyar közoktatási rendszerben végeztek, a magyar nyelv és irodalom vizsgatárgy helyett magyar mint idegen nyelv vizsgatárgyból tehetnek érettségi vizsgát. A magyar mint idegen nyelv vizsgatárgy esetében – ha a magyar mint idegen nyelv külön nem szerepel a helyi tantervben – a magyar nyelvtan és a magyar irodalom tantárgyak követelményeit kell teljesíteni a vizsgára bocsátás feltételeként.

A rendelet szerint tehát azok a tanulók tehetnek érettségi vizsgát ebből a tantárgyból, akik nem magyar állampolgárságúak, vagy a középiskolai tanévek közül legalább három évben külföldön folytatták tanulmányaikat. Azután pedig így folytatódik a rendelet:

A fent felsorolt vizsgázóknak minden szempontból ugyanazt az érettségi vizsgát kell letenniük, mint a magyar állampolgárságú, magyar közoktatási rendszerben tanulmányokat folytató tanulóknak. Tehát magyar mint idegen nyelvből, matematikából, történelemből, idegen nyelvből (ez lehet a vizsgázó anyanyelve is, ha ezt a nyelvet tanulta a középiskolai tanulmányai során, és teljesítette a vizsgára

bocsátás követelményeit), és egy választott vizsgatárgyból kell legalább elégséges osztályzatot szereznie az érettségi bizonyítvány megszerzéséhez.

1993 óta lehet magyar mint idegen nyelv érettségit tenni (Schmidt 2007: 83), a kétszintű érettségi bevezetésétől a 2010. október-novemberi vizsgaidőszakig emelt szinten is lehetett érettségizni. Amikor az idegen nyelvi érettségi vizsgarendszer átdolgozásra került, a magyar mint idegen nyelvi vizsgán is változtattak, hogy még jobban illeszkedjen a Közös Európai Referenciakeret nyelvi szintjeihez. Jelenleg a középszintű vizsga hivatalosan B1-es nyelvi szintű.

Véleményem szerint az emelt szintű vizsga kivezetése egyrészt rontotta a tárgy presztízsét, másrészt pedig megnehezítette a magyarul tanulók életét. Hiszen az, aki külföldi állampolgár, ennek ellenére nagyon jól beszél magyarul, a magyar mint idegen nyelv vizsgát fogja választani, amire nem is kell nagyon készülnie. Egy szorgalmas tanulónak pedig, aki nagyon szeretne jó egyetemre bekerülni, de nem tud még anyanyelvi szinten magyarul, romlanak az esélyei az egyetemi felvételin. Ugyanis óriási a különbség a B1-es nyelvi szint és az anyanyelvi beszélők számára készülő közép- és emelt szintű magyar nyelv és irodalom érettségi vizsgák között.

A rendeletben azt is olvashatjuk, hogy míg a magyar nyelv és irodalom vizsgatárgy helyett választhatják a tanulók a magyar mint idegen nyelvet, addig a többi tantárgyból (matematika, történelem, egy természettudományos tárgy) magyar nyelven kell vizsgázniuk. Erre jelenthet megoldást egy két tanítási nyelvű iskola, ha a gyermek jobban tud a célnyelven, mint magyarul. Azoknak a szülőknek, akik azért választják ezeket az intézményeket a gyermekeiknek, mert ők már beszélnek egy bizonyos szinten az adott célnyelvet, igaza lehetne, de a már említett okok miatt – például a megfelelő képzettségű szaktanárok hiánya – sajnos nem lehet minden középiskolában minden tantárgyból célnyelven érettségizni.

### **Hová fordulhatnak a tanárok támogatásért?**

A tanárok felkészültsége és az, hogy tudnak valahová támogatásért, segítségért fordulni, alapvetően megkönnyíti ezeknek a gyermekeknek az életét, sőt véleményem szerint a lehetőségeik is széleskörűbbek lesznek egy olyan osztályban, iskolában, ahol a tanárok pozitívan állnak hozzájuk, és nem ijednek meg a szituációtól, vagy nem tekintenek rájuk problémaként. Balogh Lili és Császáz Liza 2015-ben interjúkat készítettek tanárokkal, szociális munkásokkal, akik különböző általános iskolákban, középiskolákban vagy menekülttáborokban dolgoznak, azzal kapcsolatban, hogy milyen lehetőségeik és problémáik vannak. Egyik céljuk az volt, hogy a menekült, bevándorló gyerekek tanításával kapcsolatos problémákat feltárják. A válaszadók közül sokan panaszkodtak a szegényes körülményekre, hogy azokban az órákban, amikor ki kell hozniuk a gyerekeket, nem tudnak hová menni. A kommunikáció hiánya volt egy másik sokat említett probléma, ami alatt nem csak a kollégák közötti kommunikációt, hanem a szülő-gyermek-pedagógus kapcsolat hiányát is megemlítették. Sokan érzik úgy, hogy magukra maradtak a problémával, és azt is érzik, hogy a többi tanuló negatív attitűdöt mutat a nem magyar anyanyelvűek felé.

A legtöbbször megjelenő probléma a tananyag hiánya volt, a tanároknak emiatt saját anyagokat kell készíteniük az óráikra. Amikor pedig az egyetemi képzésre utaló kérdésekről esett szó, elmondták, hogy sajnos nem kaptak olyan képzést, ami megkönnyítené a munkájukat a tanulók integrálásával kapcsolatban (Balogh–Császáz 2017: 467–471). Ha valaki tanított már magyar mint idegen nyelvet a közoktatásban, ugyanezekkel a problémákkal találkozhatott.

Amit ebből a kutatásból ismételtelen kiemelnék, az a tananyag hiánya. Gyakorló tanárként elmondhatom, hogy egy jó tankönyv, tananyag segítségével, amit egyfajta vázként használunk az óráinkhoz, az órák színesebbé, izgalmasabbá tételére tudunk koncentrálni. A tanórák minőségének javításában elengedhetetlen feltétel nézetem szerint a megfelelő tananyag. Tankönyv, tananyag nélkül egy-egy órára való felkészülés ideje akár többszörösére is nőhet, ami a tanárok motivációját is csökkenti.

Ami pedig a támogatást illeti, a menekült gyerekek integrációjával kapcsolatban egyetlen hivatalos anyag készült eddig. Ez az úgynevezett Interkulturális Pedagógiai Program (2004). A program egy olyan útmutató, amely segítheti a külföldi tanulók integrálását. Ugyanakkor nem olyan részletes, és bizonyos pontokban túlzottan megengedő, ami egy nem magyar anyanyelvű gyermekek oktatását illetően teljesen tapasztalatlan iskolavezetésnek nehézséget okozhat a program bevezetésében.

Példaként említeném, hogy egy egyéni tanmenet létrehozását említi meg, de abban nem nyújt segítséget, hogy ezt hogyan lehet megvalósítani. Például mikor, melyik nyelvi szinten, mi várható el a tanulótól. Azt is mondja, hogy a gyerekek érdeke, hogy minél hamarabb az évfolyam követelményeinek megfelelően értékeljük őket, de ezt a pontot sem részletezi tovább (Oktatási Minisztérium 2004: 18).

### **Kitekintés és összefoglalás**

A két- vagy többnyelvű gyermekek lehetőségei a közoktatásunkban sok tényezőtől függenek, ezért szinte minden egyes gyermek esetében különböző módon kellene eljárni. A gyermek szociokulturális háttere, korábbi tanulmányai, családtagjai, anyanyelve(i) mind befolyásolják tanulmányi életének alakulását. Sok minden függ az iskola típusától, infrastruktúrájától, a tanárok képzettségétől és attól, hogy mennyi segítséget kapnak ebben a sokuk számára idegen helyzetben. Érdemes megnézni és elgondolkodni a ma érvényben lévő rendeleteken, a nyelvi szintek és óraszámok meghatározásán a különböző célnyelvek és a magyar mint idegen nyelv viszonylatában. Nem magyar gyerekek, illetve hazánkba visszatérő, magyarul már alig beszélő tanulók mindig lesznek a közoktatásunkban, ezért talán célravezető lenne egy olyan részletesebb útmutató, módszertani segítség elkészítése, ami nem csak a magyar mint idegen nyelv szakos pedagógusok számára lenne érthető, hanem azok számára is, akik más szakos tanárként tanítanak magyart külföldieknek, vagy saját tantárgyukat szükséges, hogy idegen nyelven tanítsák. Ezt az útmutatót a Kerettantervek

kiegészítéseként tudnám elképzelni, bár azoknál valamivel részletesebben kellene kidolgozni. Talán követendő példa lehetne erre az Ausztrál Nemzeti Tanterv weboldalán található kiegészítések (kiegészítés/kiegészítések jegyzéke/sora), amelyek a különböző tantárgyakat tanító pedagógusoknak nyújtanak segítséget abban, hogy mit kezdjenek azokkal a gyerekekkel, akiknek nem angol az anyanyelvük. Nemcsak évfolyamokra és életkorra bontották le az anyagot, hanem nyelvi szintekre és készségekre is (Australian National Curriculum 2017), így könnyen áttekinthető, hogy melyik tananyagnál mire kell odafigyelni. Egy hasonló útmutató talán megkönnyítené a tanárok munkáját, ami jó hatással lehetne a gyerekek tanulmányaira is, körülményeik javulnának és több lehetőségük lenne a fejlődésre, illetve a továbbtanulásra.

### Bibliográfia

- 4/2013. (I. 11.) EMMI rendelet, <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300004>.EMM (utoljára megtekintve: 2020. április 15.)
- 100/1997. (VI. 13.) Kormányrendelet, [http://dload.oktatas.educatio.hu/erettsegi/nyilvanos\\_anyagok\\_2018tavasz/magyar\\_mint\\_idegen\\_nyelv\\_tajekoztato\\_2018maj.pdf](http://dload.oktatas.educatio.hu/erettsegi/nyilvanos_anyagok_2018tavasz/magyar_mint_idegen_nyelv_tajekoztato_2018maj.pdf) (utoljára megtekintve: 2020. 04. 15.)
- Australian National Curriculum: <https://www.australiancurriculum.edu.au/> (utoljára megtekintve: 2020. 04. 15.)
- Balogh Lili–Csiszár Liza 2017. Pedagógusok tapasztalatai a menekült gyerekek oktatásáról. *Educatio* 26., 467–471. Edwards, John 1994. *Multilingualism*. London: Routledge.
- Giay Béla–Nádor Orsolya 1998. *Magyar mint idegen nyelv. Hungarológia*. Budapest: Osiris.
- Nádor Orsolya 2017. Magyar mint idegen nyelv tanárok a tanárképzés hullámvasútján. *THL2* 1-2, 46–56.
- Grosjean, François 2008. *Studying Bilinguals*. New York: Oxford University Press.
- Kerettantervek 2013. <http://kerettanterv.ofi.hu/> (utoljára megtekintve: 2020. 04. 15.)
- Kerettantervek 2020. [https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020\\_nat](https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat) (utoljára megtekintve: 2020. 04. 15.)
- KIRSTAT 2017. <https://dari.oktatas.hu/index.php?id=kozerdeku> (utoljára megtekintve: 2020. 04. 15.)

- Kovács Judit 2006. *Magyar–angol kéttannyelvű általános iskolai programok a közoktatásban*. Budapest: Eötvös József Kiadó.
- Kovács Judit–Trentinné, Benkő Éva 2014. *The World at Their Feet*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Lakatos Zsombor–Pataki Nikolett 2017. Hogyan tovább? Migráns háttérű fiatalok köznevelési-oktatási integrációja. *Educatio* 26., 352–364.
- Nemzeti Alaptanterv 2012. <http://ofi.hu/nemzeti-alaptanterv> (utoljára megtekintve: 2020. 04. 15.)
- Oktatási Minisztérium 2004. *Útmutató az interkulturális pedagógiai program bevezetéséhez és alkalmazásához*, <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/interkulturalis/interkulturalis> (utoljára megtekintve: 2020. 04. 15.)
- Papp Z. Attila 2017. Külföldi tanulók jelenléte és eredményessége a magyar közoktatásban. *Educatio* 26, 335–351.
- Schmidt Ildikó 2007. A magyar mint idegen nyelvi érettségi és a felkészítés jelenlegi lehetőségei. *Hungarológiai Évkönyv* 8. évf.1.sz., 83–92.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1997. *Nyelv, oktatás és kisebbségek*. Budapest: Teleki László Alapítvány Könyvtára.



## **Multilingual Children, Multilingual Classrooms and the Hungarian State Education System**

**Boglárka Vermeki**, University of Belgrade, Faculty of Philology, Department of Hungarian Studies

### **Abstract**

More and more bi- and multilingual children are getting into the Hungarian State Education System. It is not only due to migration tendencies but also due to different reasons, such as mixed marriages or moving back from abroad. My paper is a situation analysis: I would like to present the situation and opportunities of the above-mentioned students. Relevant questions appear in connection to this topic such as the position of the subject Hungarian as a foreign language in primary and secondary educational settings and the occurrence of multilingual classrooms in state schools. The paper concentrates on the bilingual programs and bilingual schools due to the higher rate of multilingual children appearing in these kinds of institutions. Trying to find the answer to the question how efficient the CLIL program is in the case of multilingual children, in comparison with the other bilingual programs like the Immersion Programme in Canada.

**Keywords:** CLIL, bilingual schools, state education, Hungarian as a foreign language, Hungarian as a heritage language, non-Hungarian students, multilingual children, multilingual classes.

### **Višejezična deca, višejezična odeljenja i obrazovni sistem Mađarske**

**Boglarka Vermeki**, Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet, Katedra za hungarologiju

### **Sažetak**

U našem obrazovnom sistemu javlja se sve više dvojezične i višejezične dece, što se dešava ne samo zbog povećanja broja stranih državljana koji žive u Mađarskoj, već i usled porasta mešovitih brakova, kao i zbog toga što se mađarske porodice koje već dugo žive u inostranstvu vraćaju u domovinu. Moja studija predstavlja analizu situacije, u kojoj bih želela da predstavim trenutnu situaciju dvojezičnog ili višejezičnog deteta, te onog koje uopšte ne govori ili slabo govori mađarski. U vezi sa ovom temom postavljaju se aktuelna pitanja, kao što su nastava mađarskog kao stranog jezika i mađarskog kao jezika porekla u vidu predmeta u osnovnim i srednjim školama, kao i formiranje višejezičnih odeljenja u našem obrazovnom sistemu. Ova studija je najpre fokusirana na proučavanje sistema dvojezičnih škola, s obzirom na to da se ovde javlja najviše višejezične dece. Takođe, u studiji se traži odgovor na pitanje u kojoj meri je CLIL metod pogodan za podršku višejezičnoj deci, u poređenju sa nekim stranim programima za podučavanje jezika, kao što je na primer kanadski *Immersion Programme*.

**Ključne reči:** CLIL, dvojezične škole, državno obrazovanje, mađarski kao strani jezik, mađarski kao jezik porekla, učenici kojima mađarski nije maternji jezik, višejezična deca, višejezična odeljenja.