

Ottucsák Melinda¹

MIGRÁNS GYEREKEK MAGYAR MINT IDEGEN NYELVI OKTATÁSA TANODAI KERETEK KÖZÖTT

Abstract

This article submits the methodology of Hungarian as a Foreign Language teaching employed at the “MigránsTanoda”, an afternoon tutoring program for migrant students. Migrant students possess special needs in the field of education, particularly in the area of language acquisition. This article provides some methods and experiences in monolingual language teaching.

Keywords: *teaching at Tanoda (afternoon tutoring program), Hungarian as a Foreign Language for children, monolingual language teaching, disadvantaged children's education*

Kulcsszavak: *tanodai oktatás, magyar mint idegen nyelv oktatás gyerekeknek, közvetítő nyelv nélküli oktatás, hátrányos helyzetű gyerekek oktatása*

1. Bevezetés

„A jó iskola kérdése nem az, hogy „lássuk, mit nem tudsz”, hanem, hogy „mit tudsz”, a te sajátos képességeid szerint.”

Vekerdy Tamás

Jelen cikkben a migráns gyerekek magyar mint idegen nyelvi oktatását mutatom be tanodai keretek között. Budapesten napjainkban a migráns diákoknak lehetőségük van olyan iskolákba járni, amelyek rendelkeznek interkulturális pedagógiai programmal, magyar mint idegen nyelv tanárral és speciális tanmenettel. A befogadó szemléletű iskolák mellett azonban számos diák a lakhelyének megfelelően kijelölt iskolába jár, ahol a felzárkózásra, egyéni foglalkozásra nincsen lehetőség. A “Migráns Tanoda Budapesten” projekt² szakmai munkája ezekre a diákokra fókuszált. Milyen lehetőségei vannak egy tanodának segíteni a migráns diákokat? Milyen fejlődést várhatunk a diákoktól? Hogyan képes ellátni a magyar mint idegen nyelvi oktatásukat?

¹ Ottucsák Melinda magyar mint idegen nyelv tanár; melinda.ottucsak@gmail.com

² A projekt az Európai Unió támogatásában a TÁMOP 3.3.9.A-12/1-2012-0018 projekt keretében valósult meg a Református Missziói Központ Menekültmissziójában.

A magyar, mint idegen nyelv módszertana elsősorban felnőtt nyelvtanulókra szabott. Az élményszerű, aktivitásra sarkalló, diákra odafigyelő nyelvóra gyerekek esetében nem ajánlott óratípusként jelenik meg, hanem elemi követelményként. A továbbiakban a tanodában használt magyar mint idegen nyelvi módszereket és eszközöket mutatjuk be, részletesen kitérve a közvetítőnyelv nélküli tanítás kérdéseire.

2. Fogalmi keretek

A magyar mint idegen nyelvi kérdések taglalása előtt fontos tisztázni a munkaforma (tanoda) és a célcsoport (migráns) definícióját.

„A **tanoda** nem kormányzati szervezet által működtetett, helyi sajátosságokra, a gyermekek, fiatalok önkéntes részvételére és egyéni szükségleteire építő, független infrastruktúrával rendelkező közösségi szintér. A személyiségfejlődés egészét szem előtt tartó komplex szolgáltatást nyújt, melyet az oktatási rendszerben nem megfelelően elismert, a társadalmi perifériára szoruló gyermekek és fiatalok nem érhetnek el.”(Szücs 2014)

A tanoda komplex nevelési feladatokat lát el, mely közé tartozik többek között az idegen nyelvi kompetencia, IKT-kompetencia, matematikai-logikai kompetencia, szociális kompetencia fejlesztése egyénre szabott ütemterv szerint. Célja az iskolai tanulmányok támogatása, de nagyobb hangsúly van az egyéni kompetenciák fejlesztésén. A migránsok számára az idegen nyelvi kompetencia elsősorban a magyar nyelvi fejlesztést jelenti.

A **migránsok**³ száma Magyarországon más uniós országokkal összehasonlítva alacsonyoknak mondható, a bevándorlás ugyanakkor hazánkban is emelkedő tendenciát mutat. Bár a Magyarországon élő külföldiek közül a legtöbben valamelyik 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. (Statisztikai Tükör 2011/27. szám) Ha csak az iskolai adatokat (óvodától az érettségig/szokmát adó intézményekig) tekintjük, akkor megfigyelhetjük, hogy 2001/2002-es tanévben 9934 fő, míg 2012/2013-as tanévben 13837 migráns diákot látunk az oktatási rendszerben. Külön kiemelendő, hogy az általános iskolások száma 10 év alatt majdnem megduplázódott (3561 főről 6310 főre emelkedett). (Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv, 2013 35-37.)

A célcsoportunk jellemzői közé tartozik, hogy iskolai, beilleszkedési nehézségekkel küzdenek. Kulturális különbségekből adódó nehézségekkel küzdenek, mert más országokból, más kultúrákból érkeztek; eltérő kommunikációs, viselkedési és vallási szokásaik vannak; nyelvi felzárkózásuk hosszú folyamat, folyamatos segítséget igényelnek. Az eltérő oktatási rendszerű országokból, eltérő tanulási technikákat alkalmazó országokból való érkezésük egyik fontos eleme, hogy más ábécét használtak, a latin betűket

³ 2007. LXXX. tv. tartalmazza a menekült, oltalmazott, menedékes státuszleírását. A projektben migránsnak számított minden olyan diák, aki nem magyar állampolgár, illetve ha van is magyar állampolgársága, tartósan külföldön tartózkodott (2-8 évig).

is tanulniuk kell. Az országok közötti oktatási ekvivalenciai egyezmények hiányosságai miatt a legtöbb migráns korábbi iskolai eredményeit nem fogadja el Magyarország, ezért általában nem a korcsoport szerinti osztályokba kerülnek besorolásra, ami szintén elszigeteli őket.

3. Hátrányos helyzetű gyerekek oktatásának általános elvei

A hátrányos helyzet definiálása minden oktatáspolitikus számára kihívás: hol kezdődik a hátrány: alacsony családi jövedelmek, szülői elhanyagoltság, nincs megfelelő hozzáférés az oktatáshoz stb. A migránsok esetében két nagyobb problémát emelek ki: a magyar nyelv hiánya és az oktatási rendszer különbözőségei. Ezekből következik, hogy egy migráns diák oktatásához nem csupán magyar mint idegen nyelv tanárookra van szükség, hanem logopédusokra, szaktanárookra, szociális munkásokra, pszichológusokra. A nyelvi hátránnyal rendelkező gyermekek esetében elsődleges a szókinccs bővítése, hiszen sokszor azért teljesítenek alul az iskolában, mert nem értik a tanórán elhangzó magyarázatot. Célravezető a metakommunikáció szokottnál gyakoribb használata, valamint a tanuló testbeszédének, mimikájának folyamatos olvasása.

Hatékony módszer a nyelvileg hátrányos helyzetű gyerekek oktatása során a lehető legtöbb szemléltető eszköz használata. A nyelvi akadályok leküzdésében segít, ha a tanár vizualizálja is, amiről éppen beszél. A metakommunikációhoz kapcsolódva fontos figyelembe venni annak a népnek a szokásait, melynek az adott diák tagja, ezzel elkerülve azt, hogy esetleg akaratán kívül a tanár megsértse diákját. A kulturális örökség, amit minden más nemzethez tartozó hoz magával, becsülendő és ápolandó érték, melyről a velük foglalkozó szakembereknek átfogó képpel kell rendelkezniük, hiszen csak a teljes embert ismerve lehet eredményt elérni bármilyen területen. (Szakmai koncepció, 2013)

Az első lépés a tanulás kezdetekor minden esetben a tanuló háttérének, állapotának, képességeinek felmérése, erre épül a második lépés, egy közös cél meghatározása, az egyéni célok harmonizálása (Miért kell tanulni, mi lesz később a haszon ebből, mit fog vele elérni a diák?). A kitűzött célnak minden esetben konkrétnek, reálisnak és határidőhöz kötöttnek kell lennie. Ezt követően kerülhet sor annak tisztázására, mit kell megtennie a tanárnak és a diáknak e cél elérése érdekében. A tanár minden esetben egyénre szabott fejlesztési terv alapján dolgozik. Az órák során nagyon fontos minden egyes alkalommal a pozitív megerősítés, biztatás, hiszen lehetséges, hogy a tanuló máshonnan nem kap ilyen visszajelzéseket. Minden fejlesztő munka során arra kell törekedni, hogy a tanuló a „Nem fogom megcsinálni!” mondattól eljusson a „Megcsináltam!” felkiáltásig.

4. A magyar mint idegen nyelv oktatási kérdései a tanodában

4.1. Migráns tanulók típusai a magyar nyelv oktatása szempontjából

A diákoknak nemcsak a társadalmi és oktatási háttere különböző, hanem magyar nyelvi tudásuk is. A nyelvtudásuk és iskolai hátterük alapján az alábbi csoportokat tudjuk elkülöníteni:

1. *Kezdő*: nagyon rövid ideje (2-3 hónapja) van az országban és az oktatási rendszerben is – félnyelvű diákok⁴ is ide tartoznak
2. *Újrakezdő*: minimum 1 éve van az országban, de különböző korlátok miatt a nyelvtanulása stagnál (általában nem magyar iskolába jár)
3. *Középhaladó/haladó*: minimum 2-3 éve az iskolarendszerben van, nyelvtudása szintjének megfelelő, de szakszövegértési kompetenciái nem elegendőek az iskolai gördülékeny előmenetelhez
4. *Kétnyelvűek*: 2–8 év külföldi tartózkodás után tértek vissza a magyar rendszerbe, a magyar nyelvet nem használták szakszövegolvasásra és tanulásra

Az első, *kezdő* csoportba tartozó diákok jellemzői: a magyart idegen nyelvként, jellemzően második, nem ritkán – az angol után – harmadik idegen nyelvként tanulják. Általában családdal érkeztek Budapestre, iskolába járnak. Az irodalom és nyelvtan óra helyett magyar mint idegen nyelvi oktatásban vesznek részt. Bizonyítványukban több tantárgyból csak 'részt vett' értékelést kapnak, mert nem tudják a tárgyakat a nyelvi korlátok miatt megfelelően teljesíteni (például fizika, kémia, biológia). Egyelőre alacsony iskolai-társadalmi integrációs szinten vannak.

Külön említést érdemelnek azok a 7-8 éves gyerekek, akiket félnyelvűnek tekinthetünk: a vándorlások miatt nincs kialakult anyanyelvük, két-három nyelven is vannak szavak és szó szerkezetek, melyeket ismernek. A családjukkal megértetik magukat egy kevert, speciális nyelven. Az ő esetükben az 1. osztály elvégzése során külön kihívás a hiányzó alapokra az írás-olvasást lefektetni.

A második, *újrakezdő vagy álkezdő* csoportba tartozó diákokra jellemző, hogy nem kerülnek be azonnal a magyar iskolarendszerbe, és sokáig csak a családjukkal és az anyanyelvükön beszélőkkel érintkeznek. Tipikus példa az AlWahda Arab Iskolába (hétköznapi nevén Líbiai–Magyar Iskolába) beíratott tanulók, akik az országukból megérkezve továbbra is anyanyelvükön tanulják a tantárgyakat és kevés az érintkezési felületük a magyar nyelvhasználókkal. A családjuktól változó mértékű támogatást kapnak a magyar tanulására: vannak szülők, akik nem merik kiíratni gyermeküket az iskolából, mert féltik őket a kudarcoktól, míg mások egy év után mégis magyar iskolát választanak a gyerekeknek, vállalva annak minden nehézségét.

E két csoport magyar mint idegen nyelvi módszertani szempontból szinte azonos: elsősorban a nyelvet, nyelvhasználatot, szabályokat, szókinccset tanítjuk nekik a megfelelő

⁴ Félnyelvűnek tekintjük azt a diákot, aki „két nyelvet beszél ugyan, de egyikén sem éri el egy anyanyelvű beszélő nyelvtudását” (Bartha 1999: 178).

interkulturális keretek között igyekezve az országról is minél több érdekességet átadni. Ezen tanulók klasszikus nyelvtanulóknak számítanak (kivéve a félnyelvű diákok).

A *középhaladó/haladó* diákok ismerik a nyelv alapjait, szabályait, azokat magabiztosan használják, folyamatosan bővítik a szókincsüket. Találunk közöttük családdal érintetteket is, de egyedülálló, oltalmazott fiatal felnőtteket is. Az iskolai és társadalmi integrációjuk magas szintű: jövőjüket és családjukat gyakran Magyarországon képzelik el. A tanulók a tanodába kerülésük elején kaptak intenzív magyar mint idegen nyelvi ellenőrző tanórákat, ahol az esetleges nyelvtani-, szókincs- és kompetencia-hiányokat pótoltuk. A tipikus hiányosságok a szövegértés terén mérhetőek: az iskolai szakszövegek (természettudományok jellemezően) megértése és reprodukciója. Többen állampolgárok, így nem magyar mint idegen nyelvi órán vesznek részt, hanem magyar nyelv és irodalomból kell behozni a lemaradásukat. Az oktatásukat a magyar mint idegen nyelv tanár helyett felzárkóztató tanár végzi, aki a szókincs magyarázatán túl az egyes tananyagok logikai menetét is megvilágítja a diákoknak.

A *kétnyelvű* diákok jellemzően arab–magyar kétnyelvűek. Aszimmetrikus kétnyelvűek, erős anyanyelvi dominanciával és gyerekkorukban szerezték meg mindkét nyelvüket. (Bartha 1999: 179–180) Életük során már váltottak endogén kétnyelvű környezetből exogén kétnyelvű környezetbe: a családok rövid Magyarországi tartózkodás után – jellemzően óvoda vagy általános iskola 1–2. osztálya után – elhagyták az országot, majd a gyerekek az arab oktatási rendszerben tanultak tovább. A szír háború hatására több család visszatért Magyarországra, így a gyerekek 2–8 év kihagyás után visszakerültek a magyar oktatási rendszerbe. Nehéz eldönteni, hogy hozzáadott vagy felcserélő kétnyelvűségről beszélünk, ugyanis a környezet folyamatos változásával változik a magyar nyelvhez való viszonyuk. Az arab országokban felcserélő kétnyelvűség jelentkezik – a magyar általában csak családi nyelv –, Magyarországra visszatérve pedig hozzáadott kétnyelvűségről van szó, mert felértékelődik arab nyelvtudásuk. Összességében biculturális vagy dekulturációs kétnyelvűségről is szó lehet esetükben (Bartha 1999: 194–195).

A külföldön töltött idő két ponton okoz nehézséget számukra: érettségi előtt és 8. osztályban, a továbbtanulásnál. Élőszóban meggyőzően kommunikálnak: ismerik a magyar nyelvi szófordulatokat is. Helyesírásuk ingadozó: a magán és mássalhangzó-törvények alkalmazásában bizonytalanok. Szövegértési képességük hasonlóságot mutat a középhaladó/haladó diákokéval. Társadalmi integrációs szintjük magas: ismerik a magyar szokásokat, hagyományokat és hamar megtalálják helyüket a magyar iskola-rendszerben is.

A tanodában az elsődleges feladat volt a diákok nyelvi szintjének megállapítása és megfelelő csoportba osztása. Egy írásbeli szintfelmérő teszt után minden diák tanult 2-3 próbaórát magyar mint idegen nyelv tanárral. Ha megbizonyosodott, hogy a tanuló nyelvi szintje megfelelő a továbblépéshez, akkor felzárkóztató tanárhoz került. Néhány tanuló a kezdő/középhaladó csoportból felzárkóztató és magyar mint idegen nyelvi órára is járt. A kezdő és álközéphaladó diákoknál a lehetőségeinkhez mérten, intenzív magyar órákat adtunk nekik, hogy mihamarabb felzárkóztató tanárhoz is járhassanak. Jellem-

zően az első évben csak nyelvrára jártak és a második tanévtől sikerült csoportos vagy egyéni foglalkozás keretében további tantárgyi órákon is részt venniük.

4.2. A tér mint a tanodai nyelvtanítás része

A tanoda, mint működési forma eredeti céljai közt szerepel az iskolától eltérő módszerek használata. Minden tanárnak lehetősége van a tanórákon a diákot és a hozzá kapcsolódó elsajátítandó tananyagot, tudáselemeket annyi oldalról és olyan módon megközelíteni, amennyire a tanulónak szüksége van rá. A cél az, hogy a tanuló azzal az érzéssel menjen el a foglalkozásról, hogy ő is érti azt az anyagot, amit a tanórán a többiekkel tanult az iskolai tanártól. Az egyéni és kiscsoportos órák ereje az aha-élményen alapul és azon, hogy a diák elhiggye, hogy meg tudja tanulni az anyagot.

Első lépésként egy gyerekbarát oktatási tér kialakításába kezdtünk. Célunk egy olyan oktatási hely létrehozása volt, ahova öröm bemenni, harmonikus, színes és biztonságérzetet kelt a diákokban. Nem kellett hozzá sok, némi falfesték és színek, hogy egy vidám belső tér legyen a csupasz fehér falak helyén, amit nyelvtanításra is kitűnően lehet használni: színek, állatok, irányok tanítására.

Mivel minden diákkal egy-egy tanévre szerződünk, nagyon fontos volt, hogy elfogadják a tanárt, aki tanítja őket. Az elfogadó és vidám légkör kialakításánál kiemelten figyeltünk az interkulturális problémákra: női tanár és egy muszlim lány-diák és egy muszlim fiú-diák esetében a tanár úgy alakította ki a munkaasztalt és tanulási körülményeket, hogy ne okozzon gondot egyiküknek sem a túlzott közelség. A férfi tanárnak is kiemelten kellett ügyelnie, hogy a feladatok ellenőrzésekor a muszlim lányoktól megfelelő távolságot tartson.

A magyar mint idegen nyelvi órák szerkezetükben el kellett hogy térjenek a tanodai órától. A „bármikor megérkezhet egy diák és segítünk neki” elv a felzárkóztató órákon megjelenhetett, de a magyar mint idegen nyelv órák tervezettségük és személyre szabottságuk miatt órarendhez és csoportokhoz voltak kötve. Ebből a szempontból nyelviskolához hasonlóan működött a rendszer.

Az órák témáit a tanoda mikrokörnyezete segítségével dolgoztunk fel, és az órákon budapesti helyszínekkel és utcanevekkel tanulták az aktuális anyagot. A tér mint taneszköz többször is megjelent: a diákok a konyhában tanulták a konyhai szókincset, az irodában az irodai szókincset. Mivel látták, hallották és meg is tapinthaták az aktuális tárgyakat, így azok elnevezése könnyebben és gyorsabban bevésődött mentális lexikonjukba. A tanár számára egyszerű volt megtalálni a közös referenciapontot ismétléskor is: végigsétáltak ugyanazon a téren és átismételték a tanultakat. Az egyik legsikeresebb gyakorlati óra az volt, amikor a szeptember elején csatlakozott diákok október-novemberben kimentek a tanárral a piacra és vettek egy almát vagy körtét magyarul.

Igyekeztünk a diákokat aktivitásra biztatni: mindig választaniuk kellett valami tevékenység, feladat vagy tárgy közül: A tapasztalat az volt, hogy a tanév elején még néhányuknak azt is nehéz volt eldönteni, hogy piros vagy kék ceruzával szeretnének-e

karikázni. Később elértük, hogy már a tanórán belül is tudtak választani, melyik feladat legyen a következő. A kreatív foglalkozásokon is ez volt a célunk: felszabadítani őket és megtanítani választani a lehetőségek közül.

4.3. Közvetítőnyelv nélkül

A tanodai nyelvoktatás legelső kérdése a közvetítő nyelven tanítás vagy közvetítő nyelv nélküli oktatás volt. A diákok ebben az esetben két csoportot alkottak: akik beszéltek és értettek angolul legalább alapszinten, illetve akik csak anyanyelvükön kommunikáltak. Minden tanulónál közös cél volt, hogy közvetítő nyelv nélkül tanulják a magyar nyelvet. (Nem említve, hogy az arab és afgán diákokkal számos esetben valóban nem volt közös beszélt nyelv, csak a magyar.)

„A professzionális tanár működésében fontos szerepet játszanak a magas szintű nyelvi, országismereti és extrafunkcionális kvalifikációk” (Jónás 2000). A közvetítőnyelv nélküli oktatásban mindhárom funkció magas szintű tudást követel. A közvetítő nyelven való oktatásban „1.) A fizikai környezet jó kiindulópont. 2.) A képek, a rajzok sokat segítenek. 3.) Sokszor minden magyarázatnál többet érnek a példamondatok. 4.) Hasznos lehet, ha a tanár szeret színészkedni. (E-magyarul, Balassi)” A már említett konstruált tanodai fizikai környezet is ezt a szemléltetést segíti bizonyos szókincsi-nyelvtani elemeknél. Kiemelten fontos a megfelelő képi szemléltető anyag összegyűjtése és használata, melyek egyértelműen mutatják a szókincs elemet. Nem szerencsés például rosszul kiszínezett gyümölcsökkel kezdeni, helyette egyértelmű ábrázolásokat kell választani. A későbbiekben lehet rátérni a feladatoknál az igaz/hamis típusú válaszokra, eldöntendő kérdésekre. A példamondatok, mint a nyelvtani forma használatát demonstráló elemek szintén fontos szerepet játszanak. A listát kiegészíti a tanár testbeszéde, játéka, amely ha az órák során egységes lesz, könnyedén felidézi a tanulóban a nyelvi elemet is (például az én, te, ő kézzel való mutatása).

A közvetítőnyelv nélküli oktatás lépései a következő módon történtek a kezdő magyar mint idegen nyelvi csoportokban:

1. Tanári demonstráció – eszközök: képek, tanodai tér, a tanár
2. Diákok első ismétlése – eszközök: képek alapján csak a szavak ismétlése
3. Bevésés következő lépése – eszközök: tábla, füzet
4. Bevésés utolsó órai lépése: a szavak használata mondatokban, tanári példamondat után, szituációkban.
5. Ismétlés – otthon, majd a következő órán gyorsítva: először a képek alapján majd a példamondatokkal.

A tanári demonstrációs részhez hozzá kell tenni, hogy bizonyos esetekben bármennyire egyértelműnek tűnt a tanár számára, hogy mit szeretne megtanítani, a diákok néhány esetben nem értették azt. Ha megtörtént a képek, tér, rajzok, tanári mutogatás, újabb internetes kép bemutatása és sikertelen volt a tanári kommunikáció, akkor nem maradt más, mint az anyanyelvhez való fordulás. A diákoknak megmutattuk az online szótárak

használati lehetőségeit. Egy magyarul és anyanyelvükön is jól beszélő másik diák segítségével pár egyszerű szempontot adtunk a Google fordító használatához. Hosszú távon jó befektetésnek bizonyult, mert használták otthon is az ismeretlen szavak felfedezésére. A diákok IKT-kompetenciája is fejlődött az internetes fordítók használatával.

A közvetítő nyelv nélküli tanítás hátrányainak tekinthetők: „1. Eleinte igen lassú, türelmet igényel mindenkitől. 2. Egyes bonyolultabb nyelvtani jelenségeket nehéz közvetítőnyelv nélkül tanítani. 3. A könyvek nem mindig megfelelőek ehhez, sokat kell külön készíteni. 4. Nem minden tanár képes rá.(E-magyarul, Balassi)” A hátrányok közül a türelem kulcsszerepet játszik a tanár szempontjából: ne adja fel az ismételt demonstrációt addig, amíg a teljes csoport számára nem világos, mit szeretne mondani. A diák részéről pedig toleranciát igényel csoporttársai felé, ha már ő megértette a bemutatott anyagot, akkor várja meg, amíg a többiek is megértik. Elég gyakori eset, hogy a gyors felfogású diák, úgy gondolván, hogy segíti az órát, lefordítja társának anyanyelvükre, ám ezzel elveszi tőle az aha-élményt. A tanárnak ilyenkor fontos feladata, hogy megállítsa a fordítást és hagyja, hogy a lassabb diák tőle, magyar nyelven kapja a tudást.⁵ A könyveket ki kell egészíteni számos szemléltető anyaggal, és kiemelten fontos a tanár személyisége, hogy képes legyen a testbeszédével és képekkel átadni a megfelelő tudást.

Az „Egyes bonyolultabb nyelvtani jelenségeket nehéz közvetítőnyelv nélkül tanítani” állítással vitatkozom: A tanulók a tanév elején, tanodai belépésükkor jobbára szókinccset tanultak és az A1-es szinthez kapcsolódó nyelvtani elemeket (tárgyrag, többes szám, igeragozás, helyragok, stb.) és alapszituációkat. Ha közvetítő nyelv nélkül sikerült nekik megtanulni az egyszerű szituációkat, akkor nem fog nekik nehézséget okozni a magasabb nyelvi szintek elsajátítása: a definíciók és a magyarázatok magyar nyelven történnek, mellőzve a nyelvtani szakszókinccs bármiféle használatát. Nézzük egy egyszerű példán: Az idő (tegnap és ma) fogalma kiválóan segítségül hívható a múlt idő formai bevezetéséhez.

(1) „Ma szombat van. Zoli nem tanul.

(2) Tegnap péntek volt. Zoli tanult.”

4.4. Az iskolai követelmények és a magyar mint idegen nyelv

Jelenleg kevés iskolában van magyar mint idegen nyelv tanár, így a migráns diákok sok esetben magyar nyelv és irodalom órákat hallgatnak. A legtöbb tanár nem tudja megfelelően bekapcsolni a diákot az osztálytermi kommunikációba, a tanításába. Az interkulturális programmal rendelkező iskolákban magyar mint idegen nyelv órákat kapnak. Mi történik azokkal a diákokkal, akik irodalom és nyelvtan órán ülnek?

A jelenlegi oktatási törvény lehetővé teszi, hogy magyar mint idegen nyelven érettségizzenek a külföldi diákok, ehhez azonban magyar mint idegen nyelvből és magyar nyelv és irodalomból is jegyet kell szerezniük. Míg a középiskolai érettségi biztosítja a

⁵ Számos vidám példa forrása ez a helyzet, hiszen a tanári intés miatt a diákok sokszor azt gondolják, a tanár valójában érti a nyelvüket, csak titkolja előlük.

migráns diákoknak a bizonyítvány megszerzését, addig a középiskolai felvételi írásbeli tesztek csak és kizárólag magyar nyelv és irodalom tantárgyból érhetőek el. Sok esetben azt jelenti, hogy a 2-3 éve Magyarországon tanuló diák, nem tudja magát megmértetni a hivatalos teszteken, hanem külön eljárásban kell az iskolaigazgatóknál kérvényezniük, hogy felvegyék őket jobb iskolákba.

A két követelmény közé rekedt tanulók számára biztosítunk magyar nyelv és irodalom órákat. Kezdők esetében a lelkes magyartanár egy-egy vers megtanulásával, egyszerűbb szövegtérts elkészítésével osztályzatot ad a külföldi diáknak. Haladók esetében (főleg 9. osztály felett), elvárás a magyar nyelv és irodalom tantárgy elvégzése, még akkor is, ha magyar mint idegen nyelvből fognak érettségizni. A felzárkóztató órákon is fontos a magyar mint idegen nyelvi megközelítés: Egy vers értelmezésénél a globális értésen túl a versből fontos szavak elmagyarázása, a szerkezetek megértése kiemelt feladat. (Akár a „Vár állott, most kőhalom, / kedv s öröm röpkedtek” sorokra gondolunk, ahol építhetünk a diák meglévő tudáselmére – vár, áll, kő, öröm, repül –, ezen mentális lexikonbeli elemek segítségével előhívhatjuk a sorok jelentésmezőjét.) A szöveg első megértése közben képekkel, videókkal, diákkal segítjük a művek megértését. A versek kívülről való megtanulását videóval támogatjuk meg a kezdő diákoknál: Felvételt készítünk a vers szövegéről és rámondjuk a verset soronként, időt hagyva a verssor ismétlésére.

A dilemma ott alakul ki, amikor a tanodában eltöltött magyar mint idegen nyelv órákat át kell alakítani nyelvtanórákká, mert az iskolától elvárás lett a magyar nyelvtan és annak szakszókincsének ismerete. Ebben az esetben érdemes kombinálni a magyar mint idegen nyelv módszertanát az anyanyelvtanítás módszertanával. (Schmidt 2008) Egy 9. angol nyelvi előkészítő arab lány esetében történt ez: első évben magyar mint idegen nyelvi órákat kapott B1/B2 szinten, és az iskolában csak kommunikáció és retorika tantárgya volt heti egy-egy órában. Átlépve a 10. osztályba (9. osztályos tanmenettel) nyelvtant kellett tanulnia. A diák ebben az esetben csak magyarul tudja a nyelvészeti szakszavakat, mivel anyanyelvén sosem tanulta.

4.5. Egyéb, nyelvórán felmerülő kérdések

Az alábbiakban a nyelvórákon felmerülő egyéb módszertani és interkulturális jelenségeket mutatok be, melyek vizsgálata és bemutatása további cikkeket igényelne.

Az iskolai integráció folyamatát kellően meggyorsítja, ha a diák rendelkezik biztos alapokkal: ismeri a latin betűket, tud írni, olvasni és számolni (Schmidt 2013). A teljes alfabetizálás lehetőségére nem térek ki, mert a diákjaink körében nem talákoztunk olyannal, akinek teljes mértékben hiányzott volna a latin betűkészlet. Nem a kézírás két alakját (kis- és nagybetűs íráskészlet) tanítjuk, hanem a kis nyomtatott betűk írásképet írjuk a táblára, mivel ezt látják a tankönyvekben, egyszerűbb és gyorsabb az azonos formák tanítása.

A magyar ábécé magánhangzóinak megkülönböztetésére, valamint a kétjegyű más-salhangzók és zöngés-zöngétlen párok megkülönböztetésére fontosak a fonetikai gyakorlatok. A falon elhelyezett, jól látható, színes magánhangzó-harmónia táblázaton túl a

nyelvgyakorlatot is élvezik a gyerekek: Általában három, a problémát okozó hangot tartalmazó szót – melynek jelentését tisztáztunk a diáknak – teszünk egymás mellé, majd gyorsan, de tisztán kimondjuk. A diák először lassan mondja, majd próbálja ő is gyorsan mondani. Az arabok számára nehéz *b–p* párosra született a *baba–bábu–Barbi* sor szemben a *papa–papucs–Peti* sorral. További kedvenc volt a trükkös affrikáták *c–cs* megkülönböztetésére a *cica–cukor–vacak* sor és a klasszikus *csúf csiga csavarog a csövön*.

A nyelvtanár számára kiemelten fontos az interkulturális ismeretek tudása és a nyelvórai alkalmazása. A számos szempont közül a trauma-előhívó ingereket (traumt-reagers⁶), mint a nyelvóra lehetséges megakasztó faktoraként emelem ki. Azoknak a diákoknak, akik PTSD szindrómában szenvednek, fontos a szakemberi hathatós és azonnali segítség⁷. Mit tehet a nyelvtanár, hogy elkerülje a szindróma tüneteinek megjelenését? Próbálja minimalizálni a stresszorok megjelenését. Mivel stresszor mindenkinél változik (színek, illatok, helyek, fotók, szavak), ezért elkerülni szinte lehetetlen a megjelenésüket. A nyelvtanár a közel-keleti háborús övezetből érkezett diákoktól nem kér összehasonlítást Magyarország és az országa, Budapest és a városa között. Az alapelvünk az, ha a diák beszél a témáról magától, akkor meghallgatjuk, reagálunk rá, de tanárként nem kérünk számon olyan témát, ami vélhetően valamilyen traumára emlékezteti. Különösen érzékeny téma lehet a kíséző nélküli kiskorúak esetében a család témája, melyet a birtokos személyjelekkel összekapcsolva szokás tanítani. A '*családom*', '*apám*', '*anyám*' lexikai elemek megjelenése megnehezítheti az órák lefolyását. Elkerülve a lehetséges traumaingert, egy előre generált magyar családon mutatjuk be a családi kapcsolatokat és háttérbe szorítjuk a birtokos személyjeleket, melyeket inkább az iskolai szókinccsen vezetjük be ('*ceruzám*', '*tollam*', '*radírom*'), melyeket valóban birtokolnak is. Azonban így sem kerülhetjük el a sokszor fájdalmas felismeréseket, melyek magyarul hangzanak el: A kisdíák a földgömb mellett megszólal egy országra mutatva: „Az én országom-Szíria.”

5. Összegzés

A migránsok gyakran kiemelkedő eredményeket tudnak elérni iskolai közegben, amelynek a kitartás és a szorgalom mellett adott esetben oka lehet többek között az otthoni háttér is (iskolázott szülők és/vagy támogató család).

Jelen cikkben egy kétéves tanodai projekt tapasztalatait összegeztem, melyben kitértem a gyerekek oktatásának jellegzetességeire, a közvetítőnyelv nélküli oktatás lehetőségeire, hogyan tudnak a diákok bekapcsolódni a magyar nyelv és irodalom órákba, illetve további három részkérdéssel is foglalkoztam. A tanoda működése közben a

⁶ A témában számos szakirodalom közül az amerikai The National Child Traumatic Stress Network <http://www.nctsn.org/oldalon> részletes szakirodalmi feldolgozást, videókat, órai segédanyagokat találunk minden típusú (gyerekkori) traumával kapcsolatban.

⁷ A poszt-traumás stresszes kapcsolatosan lásd bővebben dr. Hárdi Lilla Kommentár C. B. Nemeroff – J. D. Bremner – E. B. Foa – H. S. Mayberg – C. S. North – M. B. Stein Posstraumatic stress disorder: A state-of-the-science review cikkéhez http://www.cordelia.hu/documents/Hardi_PSTD_review.pdf

tanári kar is folyamatosan tanult és tapasztalt: a gyerekektől, szülőktől és egymástól is.

Néhány hiányérzetünknek adunk most hangot az összegzés keretében: Hiányoznak a munkánkhoz igazán szép, részletgazdag szókincskártyák, szemléltető anyagok. (Szerencsére az angol és német anyagok közül, illetve néha az alsó tagozatos ábrákból lehet csemegézni.) Hiányzik egy újabb, gyerekeknek írott magyar mint idegen nyelvi tankönyv, mely sok színes és vidám ábrával mutatja be a szókincset, egyszerű, tiszta lépésekben tanítja a nyelvtant és érdekes játékokkal, rejtvényekkel tarkítja a tanórát. Szükség van további módszertani beszámolóknak, kutatások és tapasztalatok megosztására is a témában.

Amit adhattunk a diákjainknak a felelősségteljes pedagógusi hozzáálláson túl a nyitott légkör volt, amiben lehetőség volt a tanulásra, játékra, fejlődésre. Olyan mintákat, megoldási utakat, szemléletmódokat mutatni nekik, amelyek későbbi tanulmányaikban is használhatók lesznek. Mindezt tettük egy kicsi, lelkes stábbal és 30–40 migráns diákkal 2013–2015 között.

Irodalom

- A nemzetközi vándorlás főbb folyamatai Magyarországon*, KSH Statisztikai Tükör, 2011/27. szám <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/nemzvand/nemzvand09.pdf>
- Bartha Csilla 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.*
- Jónás Frigyes 2000. A magyar mint idegen nyelv tanára. *Hungarológiai Évkönyv* 1: 201–206.
- Közvetítőnyelv*, 2009. Balassi Intézet, <http://e-magyarul.balassi-intezet.hu/new/EMagyarul3/html/article5841.html>
- Migráns Tanoda Budapesten – szakmai koncepció*. 2013, kézirat
- Schmidt Ildikó 2013. *Alfabetizálás a magyar mint idegen nyelvi órákon. Hungarológiai Évkönyv* 14: 88–96.
- Schmidt Ildikó 2008. Az anyanyelvi nevelés módszereinek alkalmazása a kisiskoláskori magyar mint idegen nyelvi oktatásban. *Hungarológiai Évkönyv* 9: 71–75.
- Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv, 2013. 35–37.
- Szűcs Norbert 2014. *Javaslatok a következő tanodaciklusra*, http://tanodaplatform.hu/?-page_id=13