Vámos Ágnes
ELTE, PPK, Neveléstudományi Intézet, Oktatáselméleti Tanszék

A Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola első tanéve

A Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola működésének első tanévi tapasztalatait elemző tanulmány elsősorban az interkulturális és a tannyelvpedagógiai aspektusra tér ki. E témák azért érdemelnek figyelmet, mert a magyar közoktatásban nincs előzménye a kínai célnyelv alkalmazásának, a migrációval összefüggő pedagógiai feladatok ellátásának, a magyar mint idegen nyelv tanításnak a magyar és tannyelv informális célnyelvi kezelésének.

Az iskolai pedagógiai program implementációjának első szakaszában elért eredmények és a felmerült problémák jelzik, hogy még vannak nyitott koncepcionális kérdések, szükségesek újabb stratégiai döntések, konszolidálásra szorul a szabályozási környezet, s hogy mindenekelőtt meg kell érteni a pedagógiai folyamatot építő, kísérő törvényszerűségeket.

A Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola a 2004/2005. tanévben kezdte meg a működését. Az első hónapok az „iskolává válással", azaz az iskola nem csak adminisztratív, hanem valóságos megszületésével teltek el. Mivel a munka sok tekintetben hagyomány és előzmény nélküli, ezért ma még nem lehet elég világosan látni, hogy a nehézségek és az elért eredmények mennyire esetiek, egyediek, véletlenek, s mennyiben fakadnak az iskola alapvető sajátosságaiból, azaz mennyire törvényszerűek. A második és a további tanévek lesznek a vízválasztók, s adnak majd választ a már felmerült és majd még a későbbiekben felmerülő kérdésekre. Egyelőre még nincs, de nem is lehet válasz a következőkre: integrálódik-e az intézmény a magyar intézményhálózatba, s ha igen, akkor miként? Mennyire fordul a multikulturalizmus és az interkulturális nevelés irányába, s mennyire lesz szegregált „kínai iskola"? Hogyan épül ki a tanítási nyelvek rendszere? Milyen (pedagógiai) árat kell fizetni a tannyelvi kompromisszumokért? Nehézségek esetén a pedagógusok (nem különben az iskolalétesítők! és a fenntartó!) jellemzően a korábbi, megszokott eljárásaikhoz fordulnak-e támaszért és jellemzően intuitív és szituatív (taktikai) döntéseket hoznak-e, vagy lesz hosszú távú pedagógiai stratégia és a magyar és nem magyar állampolgár tanulók közös nevelése-oktatása terén valódi innováció jön-e létre?

Az iskola létesítésének közvetlen oktatáspolitikai és szervezési előzményei

Az Oktatási Minisztérium által gyűjtött statisztikai adatok szerint a külföldi gyermekek, tanulók száma a magyar közoktatásban a 2003/2004. tanévben 12 573 fő volt. Ez a magyar iskoláskorúak nem egészen 1 százaléka. Óvodába jártak 1538-an (ISCED 1), ez a külföldiek 12 százaléka. Általános iskolába 4761-en (ISCED 2), ez a külföldiek 38 százaléka. A többiek (43 százalék) érettségit adó középiskolába járnak, főként gimnáziumba. Az Oktatási Minisztérium 1995 óta gyűjti a külföldi tanulók létszámára és származási országára vonatkozó információkat a szokásos tanév eleji statisztikai adatlapon. Akkor mintegy 5000 fő volt, többségük a környező országokból érkezett. Az elmúlt években azonban növekszik az ún. egyéb országbeli gyermekek, tanulók száma és aránya az összes migráns gyermek, tanu-

ló között, s ma már eléri a 36 százalékot. Az összes külföldi tanuló létszámán belül, például, az 1995/1996. tanévben az általános iskolába járó külföldiek 38 százaléka volt úgynevezett egyéb országbeli, a 2003/2004. tanévben már 44 százalék.

Kína gazdasági fellendülése, illetve az egész ún. távol-keleti régió gazdasági potenciáljának növekedése, nem utolsósorban e térség hazánkkal való jó kapcsolatai miatt nagy számban érkeznek hozzánk önfoglalkoztatók, munkavállalók, köztük családosok. 2003 szeptemberében 514 kínai tanulónak adtak ki diákigazolványt Budapesten. E tanulók többsége magyar tannyelvű önkormányzati iskolába járt. *Medgyessy Péter* miniszterelnök 2003. augusztus 27–29-én Kínában tett hivatalos látogatása során tájékoztatta a kínai felet arról, hogy Magyarország és Kína kölcsönös érdekeit szem előtt tartva, a kínai féllel együttműködve magyar-kínai iskolát kíván létrehozni, amelynek elhelyezéséről a magyar állam gondoskodna. Az iskola létesítése mérföldkőnek számít a Kínai Népköztársasághoz fűződő kapcsolatok alakítása terén, létrejötte nyomán számos hosszú távú gazdasági, társadalmi előnnyel számol mindkét fél. 2003 októberében az Oktatási Minisztérium koordinálásával megkezdődött a fejlesztő munka, amelynek eredményeként olyan multikulturális iskolakoncepciók kerültek kidolgozásra, amelyek a két tannyelvűség keretei között biztosítják a magyar és nem magyar állampolgár tanulók közös nevelését-oktatását. Ehhez a pedagógiai alapokat egyrészt az a több évtizedes tapasztalat jelentette, amellyel Magyarország mintegy 200 iskolája rendelkezik a két tanítási nyelvű oktatás terén, másrészt a szándék, amely erősíteni kívánja a közoktatásban a multikulturális pedagógiai szemléletet és interkulturális oktatást. A döntést egy kérdőíves felmérés könnyítette meg, amelyet az Oktatási Minisztérium végeztetett a kínai diaszpóra körében. A 98 válaszoló család túlnyomó többsége (73,3 százalék) azt jelezte, hogy akkor vinné gyermekét át az új „kínai" iskolába, ha kínai, magyar és más országbeliek együtt járnának oda, s tanulni lehetne az angol nyelvet. Ez érthető elvárás, hiszen számukra előnyös, ha a gyermek tanulhatja anyanyelvét, az ország nyelvét, amelyben él, s tanulhatja az angol nyelvet, amely a nemzetközi kapcsolatokban, kommunikációban az egyik leginkább preferált nyelv. A lehető legtöbb szempontot figyelembe véve három, alternatív pedagógiai koncepció készült. Mindegyik célja az volt, hogy rugalmas, a kínai és a magyar diákok számára egyaránt vonzó pedagógiai programot tegyen lehetővé, olyant, amelyben van remény más, ún. harmadik országbeli tanulók integrálására is, s amely többé-kevésbé közelít a migráns munkavállalók gyermekeinek oktatásáról szóló 77/486/EGK irányelvben megfogalmazottakhoz. Amikor az Oktatási Minisztérium hozzáfogott az iskola konkrét megszervezéséhez, akkor már határozottan magyar-kínai két tanítási nyelvű iskola létesítése mellett döntött. Megkezdődött az épület felkutatása is, amely otthont tudna adni az új iskolának. Az adott lehetőségek között a legalkalmasabb épületnek a XV. ker. Kavicsos köz 2–4. alatt található Nyomdaipari Szakmunkásképző Iskola épülete mutatkozott, amely a Fővárosi Önkormányzat tulajdonát képezte. A Főváros a kezdetektől fogva partner volt egy olyan konstrukció kimunkálásában, amely lehetővé teszi az iskola 2004 szeptemberi megnyitását. A tárgyalások 2004 áprilisában eredményt hoztak: megállapodás született arról, hogy a Főváros az épületet 50 évre ingyenesen használatba adja az iskola fenntartójának. A hátralévő időben vissza kellett telepíteni a Nyomdaipari Szakmunkásképző Iskolát korábbi székhelyére, ahol egyébként bizonyos részlegei folyamatosan működtek, át kellett alakítani az épületet kisiskolások fogadására, be kellett szerezni az új iskolához szükséges szakhatósági igazolásokat, meg kellett teremteni az egyéb adminisztrációs feltételeket, a működtetés körülményeit. Ezzel párhuzamosan, 2004. év elejétől folyt az iskola konkrét pedagógiai alapjainak lerakása, a tantestület toborzása, az iskola külföldi (kínai) támogatásáról szóló egyeztetés és az Oktatási Minisztérium intézményének, az OMSZI Intézményfenntartó Kht. mint fenntartónak a kiválasztása. Megállapodás született arról, hogy noha az iskola élvezi a Kínai Népköztársaság támogatását, a magyar törvényekre tekintettel, a magyar tantervek szerint készül a nevelő-oktató munkára. Az iskolalétesítés hírének elterjedése élénk

visszhangot talált a kínai közösség körében. Több, a magyar és a hazai kínai sajtóban napvilágot látott felhívás hatására 2004. áprilisában 146 gyermek szülei jelezték érdeklődésüket az iskola iránt. *(1. táblázat)* A magyar vagy vegyes állampolgárságú tanulók aránya 12 százalékot mutatott, harmadik országbeli tanuló nem volt közöttük.

1. táblázat. Az iskolába felvételt kérők száma és megoszlása

Évfolyam	*Magyar állampolgár tanulók*	*Kínai állampolgár tanulók*	*Tanuló vegyes állampolgárságú családból*	*Összes előzetes jelentkező (fő)*
1.	6	46	6	58
2.	0	23	1	24
3.	1	13	1	15
4.	3	11	0	14
5.	0	10	0	10
6.	1	8	0	9
7.	0	11	0	11
8.	0	4	1	5
Összes	11	128	7	146

Forrás: az iskola pedagógiai programja

Az intenzív és összehangolt munka eredményeként az iskola tényleges alapítására júniusban sor került. E viszonylag késői dátum miatt az előzetesen jelentkező 146 gyermek egy részét már máshova beíratták, és nem hozták át ebbe az iskolába, s nem lehetett fogadni felső tagozatos tanulókat sem. Július 4-én, *Vigh Péter* igazgató megtartotta az első szülői értekezletet az iskola 1–4. évfolyamának. A három első osztályba összesen 50 tanuló, a másodikba 13 tanuló, a harmadikba 15 tanuló iratkozott be és egy 7 fős negyedik osztály is indult. A 2004/2005. tanév szeptemberében az iskola 12 magyar és 8 kínai nevelője valamint 87 tanítványa birtokba vette az épületet, s megindult a munka. A tanulók délelőtt tanultak, délután napközi foglalkozáson vettek részt. Képességfejlesztő foglalkozásokra is sor került, gyógypedagógus közreműködésével.

Az iskola célja

A Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola megkezdte a munkát az 1–4. évfolyamra jóváhagyott pedagógiai program alapján. Magától értetődő volt, hogy az alapításhoz szükséges dokumentumok közül, a „virtuális" iskola számára 2004 tavaszán elkészült pedagógiai programot az első tanévben át kellett tekinteni, hogy a felmenő rendszer benépesülését már a gyakorlati tapasztalatok alapján, a nevelőtestülettel együtt kellett megtervezni, ki kell egészíteni a helyi tantervet a belépő felső tagozattal. Mindez nem hozhatott koncepcionálisan újat, hiszen – a pedagógiai program 2005 májusi módosításáig – csak néhány hónap telt el. Lehetőség volt azonban arra, hogy e korrekciós munka során bekerüljenek a dokumentumba az iskola valóságos körülményei és feltételei, s hogy a dokumentum a tényleges tanítási-tanulási gyakorlat alapján szóljon az intézmény pedagógiai hatásrendszerének sajátosságairól, megerősítsen, vagy éppen ellenkezőleg, gyengítsen pedagógiai hangsúlyokat. Értelemszerű, hogy az első tanévben módosított, illetve a felső tagozattal kiegészített pedagógiai program az eredeti, első pedagógiai prog-

ramban kitűzött célokon nem változtatott, vagyis továbbra is fenntartotta, hogy az iskola a magyar közoktatás keretei között biztosítsa a következőket:

– A magyar mint idegen nyelv és Magyarország-ismeret tanulása, Magyarország mint befogadó ország értékeinek megismerése és elfogadása érdekében, a migráns tanulók majdani sikeres gazdasági-társadalmi integrációjáért.

– Az anyanyelv és civilizáció tanulása mind a magyar, mind a kínai tanulók esetében az identitás építése és ápolása, a hazához, illetve a származási országhoz való kötődés megtartása érdekében.

– A magyar és a kínai tanulók közös nevelése-oktatása a multikulturalizmus és pedagógiai pluralizmus értékei mentén.

– Más országokból származó tanulók multikulturális oktatása, anyanyelvük és kultúrájuk elfogadása mellett.

– Olyan iskolák segítése, ahol külföldi tanulók vannak (pedagógiai program 11. oldal).

Az iskola pedagógiai alapelvei

Az első pedagógiai programban megfogalmazott Multikulturalizmus, Integráció, valamint Adaptivitás és komprehenzivitás pedagógiai alapelvekhez az új változatban a Differenciálás, individualizált fejlesztés elve társult. E kiegészítésre azért volt szükség, mert nyilvánvalóvá vált, hogy a különböző anyanyelvű, a magyar nyelvet különböző fokon beszélő és különböző kulturális háttérrel rendelkező tanulókkal személyre szabottan, a különleges bánásmód szem előtt tartásával kell foglalkozni. A négy alapelv így az iskola pedagógiai programja szerint a következő lett (pedagógiai program 12. oldal).

Multikulturális pedagógia

Az iskola értékként építi be a nevelés és oktatás mezőjébe a kulturális, nyelvi sokféleséget, s eszközeivel ezek egyenjogúságát, hierarchia nélküli elfogadását szolgálja. Noha a magyar mellett a kínai tannyelvet választotta, mégis hangsúlyozni kívánja, hogy nem csak nyitva áll, de várja is a különböző anyanyelvű, kultúrájú és állampolgárságú tanulókat. Az iskola olyan nevelési környezetet kíván teremteni, ahol a gyermekek szabadon megélhetik identitásukat, megtanulják megérteni és elfogadni másokét. Természetesen mindez a magyar és nem magyar tanulók közös nevelését-oktatását jelenti, egymás nyelvének és kultúrájának közös tanulását. Az iskola célja, hogy a multikulturalizmus értékét és előnyeit minden tanulónak megmutassa.

Integráció

Egy Magyarországon működő, a magyar közoktatás részét képező, a magyar jogszabályoknak megfelelő iskola esetében fontos elvi kérdés, hogy miként viszonyuljon a tanulók származási országához, kultúrájához és miként a befogadó országéhoz. Az integráció alapelve azt jelenti, hogy fontos a külföldi tanulók megismerkedése Magyarországgal, mint befogadó országgal, annak nyelvével és kultúrájával, hogy pozitív személyközi kapcsolatokat tudjanak kialakítani magyar kortársaikkal. Értéknek tartja, hogy a külföldiek megőrzik identitásukat, hogy ismerik és elfogadják származásukat, ragaszkodnak hazájukhoz, múltjukhoz, hagyományaikhoz. A külföldi tanulók egészséges személyiségfejlődéséhez és szocializációjához szükséges, hogy élő kapcsolatokat alakítsanak ki magyar kortársaikkal, hogy minél több személy- és csoportközi kapcsolatra tegyenek szert a társadalmi szegregáció, marginalizáció elkerülésére.

Adaptivitás – komprehenzivitás

Az iskola nemzetközi abban az értelemben, hogy növendékei között sok a külföldi tanuló. Ezért számol azzal, hogy a tanév során bármikor érkezhetnek újabb gyermekek, és

esetleges távozásuk időpontja sem ismert mindig előre. Az adaptivitás azért került az alapelvek közé, mert egy ilyen iskolának tisztában kell lennie azzal, hogy a migráns létből fakadóan a tanulóknak különbözőek a tanulási előzményeik, különböznek a tanulási szokásaik. Sokszínű a tanulók, családok jövőképe, a távlati elképzelések, mások lehetnek az életmodelljeik, mint amit Magyarországon eddig az iskolák tanárai megszoktak. A pedagógiai adaptivitás a személyiség elfogadását jelenti, a komprehenzív iskola pedig a pedagógiai alkalmazkodás, a különleges bánásmód tere, ahol heterogén összetételű csoportban kooperatív tanulás zajlik. Sajátos körülmény, hogy miközben a külföldi tanulók és tanárok egy része esetleg elhagyja az iskolát, addig a magyar tanulók és tanárok állandó tagjai maradnak a gyermekközösségnek és a tantestületnek. Az érzelmi kötődésre és szakításra mind a külföldi, mind a magyar gyermekeknek fel kell készülniük. Ez nehéz tanulási folyamat; ám eredményeként a tanulók szociális kompetenciája árnyaltan fejlődik, megtanulnak az élet kritikus szakaszaiban érzelmileg intelligens válaszokat adni.

Differenciálás, individualizált fejlesztés

Ebben az iskolában a magyar közoktatásban megszokott sokféleség mellett más nyelvi és kulturális különbözőség is van. A gyermekek csak statisztikailag oszthatók például magyar vagy kínai anyanyelvűekre; valójában azonban van olyan kínai gyermek, akivel napközben magyar babby-sitter foglalkozik, s csak este vagy hétvégén megy vissza a családjához, így kínaiul alig tud. Mások néhány napos Magyarországra érkezés után azonnal ebbe az iskolába kerülnek, ők viszont magyarul nem tudnak egyáltalán. A nevelés terén is sajátos problémák jelentkeznek a migrációs traumán átesett, nyelvileg frusztrált tanulóknál. Nem ritka a nehéz szociális körülmények között élő gyermek. Vannak elhanyagoltak, hiszen a szülők a megélhetés biztosításával vannak elfoglalva. Egyes családokat az üzlet teljesen lefoglal, mások a két országba szétszakadva élnek, sokaknak bizonytalan a holnapjuk, nem tudják még, hogy melyik országban telepednek le majd végül. Mind a magyar, mind a külföldi gyermekeket számtalan és különböző kulturális hatás éri, annak minden ellentmondásával. Mindezekből fakad az a pedagógiai követelmény, hogy az egyéni bánásmódot egészen az individualizációig kell megvalósítani.

Az iskola szabályozási környezete

A Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola a kínai nyelvet választotta célnyelvnek, s így, mint két tanítási nyelvű intézmény a 26/1997. (VII. 10.) MKM rendelet a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvéről alapján szervezi meg a munkát, s igényeli a kiegészítő költségvetési támogatást. A magyarországi jogi szabályozási környezetet figyelembe véve ez azt jelenti, hogy a kétnyelvű oktatási koncepció kialakításánál a kínai nyelvet idegen nyelvként kell bevezetni a tantárgyi rendszerbe, s bizonyos tantárgyakat, a tanulmányi idő legalább 35 százalékában, de nem több mint 50 százalékában kínaiul kell tanítani. A magyar-idegen nyelvű intézmények számára készült 26/1997. (VII. 10.) MKM rendelet egyes passzusai azonban nehezen adaptálhatóak a Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskolára, s vannak olyan iskolai körülmények, amire viszont a rendelet nem ad választ. Például, az első tanévben több olyan kisgyermek volt, akinél nem lehetett a magyar nyelvet bázisnyelvnek tekinteni. Mivel kínai anyanyelvűek voltak, számukra a magyar volt az idegen nyelv, így ez kellett legyen a nevelés-oktatás célnyelve. Másrészről miután jellemző (sőt az iskolakoncepcióból egyenesen következik), hogy a kínai nyelv nagyon sok tanulónak anyanyelve, ezért a pedagógiai feladatok egy része sokban hasonlít a nemzetiségi oktatáshoz. Mégsem lehet ezen az alapon sem felfogni, sem ellátni a nevelési-oktatási feladatot, különösen nem lehet erre tekintettel kiegészítő támogatást igényelni (lásd *32/1997. MKM rendelet, a Nemzeti, etnikai kisebbségi iskolai oktatás irányelvéről*), mivel sem mint külföldi állampolgárok, sem mint kínai anyanyel-

vűek nem esnek a kisebbségi törvény hatálya alá (lásd *A nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló 1993. évi LXXVII. törvény*). Ma úgy látszik, hogy az iskola problémáira sem a magyar-idegen nyelvű, sem a nemzetiségi nyelvű oktatás szabályozása nem ad kielégítő választ. Ugyanakkor tény, hogy a 2004/2005. tanévtől megjelent egy új szabályozó eszköz, jogszabály. Először nyílt lehetőség arra, hogy a külföld tanulók nevelését oktatását sajátos, ún. interkulturális pedagógiai program alapján szervezzék meg az iskolák. A külföldi állampolgár gyermekek, tanulók interkulturális pedagógiai rendszer szerinti óvodai nevelése és iskolai nevelése-oktatása irányelvének kiadásáról szóló közlemény az Oktatási Közlöny XLVIII. évfolyam, 24. számában jelent meg. Interkulturális pedagógiai rendszer szerinti nevelést, illetve nevelést-oktatást a magyar közoktatásban működő (ISCED 1, 2, 3, 4) óvoda, általános iskola, szakiskola, gimnázium és szakközépiskola folytathat, ha a külföldi állampolgár gyermekek, tanulók nevelése-oktatása megszervezésére az idézett közlemény mellékletében foglaltakat alkalmazza. Bevezetésére először 2004. szeptember 1-jétől volt lehetőség. Az interkulturális pedagógiai rendszer szerinti oktatást bármely magyarországi intézmény megvalósíthatja, ha vannak külföldi tanítványai, így ez látszólag megoldást hozhatott volna. A helyzet azonban az, hogy mivel kiegészítő normatíva két jogcímen nem vehető igénybe, ezért a Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskolának választania kellett közülük. A döntést megkönnyítette az, hogy különböző anyanyelvek és tannyelvek miatt jelentkező feladatai oly sokfélék, hogy ahhoz mindenképpen a magasabb kiegészítő támogatás szükséges ez ma a kétnyelvű oktatással jár.

A tannyelvi – tantárgyi szerkezet

A tannyelvi funkciók értelmezése, a tannyelvváltás sok problémát felvet még azokban a kétnyelvű iskolákban is, ahol minden tanuló magyar anyanyelvű. Tudományosan nem eléggé tisztázott jelenségekről van szó, s a gyakorlat sem igazán „leírt". Mennyi időt kell, hogy egy nyelv „eltöltsön" a tanórán, hogy tannyelvnek nevezhessük? Milyen feladatot kell ellásson? Vajon helyes-e a segédtannyelv fogalmat előhozni a neveléstörténeti múltból vagy van diglossziás nyelvhasználat, esetleg bizonyos „tannyelvi" jelenségek egyszerűen módszertani eljárások? Az anyanyelvi-tannyelvi probléma bonyolultságát és a pedagógiai hatás elemeinek kényes összefüggését az alábbiakkal illusztráljuk:

– A magyar, illetve a kínai tanítási nyelv egyes gyermekeknek anyanyelvük, míg ugyanabban az osztályban és sokszor egyazon tanórán más tanulóknak idegen nyelv. Ez azért problémás, mert például, egy magyar nyelvű természetismeret órán úgy kell az oktatás eljárásait, eszközeit, módszereit kialakítani, úgy kell megtervezni és végrehajtani a munkát, hogy az a magyar anyanyelvű tanulóknak az anyanyelven folyó tanulás lehetőségét nyújtsa, a magyarul kevéssé tudóknak az idegen nyelvűt.

– Egyes helyzetekben a magyar, másokban a kínai tölt be ún. segéd-tannyelvi státuszt. Ez azt jelenti, hogy – alapvetően magyar tannyelvi helyzet mellett, például egy magyarul folyó matematika órán – a tanulók kínai anyanyelve is megjelenik. Nézzünk egy esetet! A pedagógus tolmácsolást kér a már magyarul jól tudó kínai tanulótól olyan tanuló irányába, aki nem ért magyarul, nem érti az elvégzendő feladatot. „Lin Hua mond meg Xu Fengnek, hogy minden virágcsokor mellé írja oda, hogy hány szálból áll." Példánkban a matematika órán a kínai nyelv megjelenése átmeneti (csak néhány másodpercig tart), korlátozott funkciót tölt be (csak a tanári utasítás megértését szolgálja), korlátozott a kommunikáció (csak szóban és csak tanuló-tanuló között zajlik), s alkalmazásának nem az a célja, hogy általa a nyelvtudás fejlődjön.

– A magyar nyelv a kínai tanulók egy részének idegen nyelv, másoknak második nyelv, ez utóbbi esetben a nyelvtudás foka is különböző. Néhány, egyébként kínai anyanyelvű-

ként meghatározott kínai állampolgár tanuló magyarul anyanyelvi beszélőnek számít. Ők azok, akikre hét közben magyar nevelőnél laknak. Akik év közben érkeznek külföldről, azok a magyar nyelvben teljesen kezdők. A pedagógiai jelenségvilágot sajátosan színezi, ha harmadik országbeli tanuló is van, például arab, orosz vagy mongol.

– A kínai nyelv a magyar tanulók számára idegen nyelv, közöttük kínai nyelvtudásra csak azoknál a gyermekeknél lehet számítani, akiknek valamelyik szülője kínai, s e nyelv az otthoni környezetben beszélt nyelv.

– Az angol nyelv minden tanuló számára idegen nyelv, hozott nyelvtudásra nem lehet számítani.

Figyelembe vévge e körülményeket, s azt, hogy az iskola magyar-kínai két tanítási nyelvű általános iskolaként került definiálásra, az intézmény a *2. táblázat*ban jelzett tannyelvi-tantárgyi és óratervi megosztás alapján tartja elérhetőnek a célokat – az alapelvek tiszteletben tartása mellett. Az óraterv kialakításakor az említett jogszabályon (irányelv) az iskola túl figyelembe vette, hogy Magyarországon nincs hagyománya a kínai nyelv tanulásának, nincsenek Magyarországon képzett, kínaiul tudó szaktanárok, nincsenek taneszközök, tankönyvek. Figyelembe vett migráció-pedagógiai szempontokat a csoportbontások, korrepetálások, nívó csoportos oktatás beiktatásával, a kínai szülői kör és a kínai partnerek erős nyomását a kínai nyelvórák növelésére és az angol tanulás biztosítására. A *2. táblázat*ban bemutatott óraterv a pedagógiai programban leírt célok szolgálatában áll:

> Az iskola célja: A magyar mint idegen nyelv és Magyarország-ismeret tanulása, Magyarország mint befogadó ország értékeinek megismerése és elfogadása érdekében, valamint a migráns tanulók majdani sikeres gazdasági-társadalmi integrációjáért.

Az iskola egyik célja a magyar nyelvtanulás biztosítása. Erre a tanulóknak – hosszú távon – a magyarországi integráció érdekében van szükségük, rövid távon azért, hogy tanulmányaikat sikeresen zárhassák, Magyarországon bizonyítványt kaphassanak. A magyarul nem tudó tanulóknak tehát hatékony magyar mint idegen nyelv oktatásra van szükségük, vagyis arra, hogy a legrövidebb idő alatt tannyelvként alkalmazható nyelvtudásuk legyen. Ezt úgy lehet megoldani, hogy e tanulókat – eredeti osztályuk magyar nyelv és irodalom órájának egy részéről átmenetileg kiemelve – magyar mint idegen nyelv tanórára osztják be. A tanulók addig veszik igénybe e fejlesztő órákat, amíg szükséges. Ami pedig a Magyarország-ismeretet illeti; szakköri keretben, negyedik osztálytól, heti 2 óra áll rendelkezésre. Külön óratervi tanítására nincs időkeret, egyébként is sok kulturális elem integrálódik a magyar órákba, az ének-zene órákba, a rajz órákba.

> Az iskola célja: Az anyanyelv és civilizáció tanulása mind a magyar mind a kínai tanulók esetében az identitás építése és ápolása, a hazához, illetve a származási országhoz való kötődés megtartása érdekében.

Egy Magyarországon működő alsó tagozatos magyar tannyelvű iskolában természetes, hogy a tanulók anyanyelvüket magas heti óraszámban tanulják, hogy énekórán a magyar népdalkinccsel ismerkednek, természetismeret órán a Magyarországon honos állatokkal. A magyar tanulók esetében ez ebben az iskolában is természetes. A kínai tanulók sem csupán a kínai anyanyelvi órákon tanulják nyelvüket, hanem olyan tantárgyakban is, amelyek biztosítják a kínai kultúrával, civilizációval való megismerkedést. Mivel ez utóbbi órákon egy csoportban tanulnak magyar anyanyelvű társaikkal is, ezért elsősorban a tevékenységekre jobban, a verbalitásra kevésbé építő tantárgyak jöhettek szóba, mint például a rajz és művészetek, a testnevelés és sport, kínai művészetek. A kínai nyelvet erősíti az is, hogy a kínaiul jól, magyarul kevésbé jól tudó tanulók átmenetileg kínai nyelven is tanulhatják a matematikát egyrészt e szaknyelv megőrzése céljából, másrészt azért, hogy ne szakadjanak le a tantárgy magyar tantervi követelményeitől. Erre csoportbontás ad órafedezetet. A kínai nyelv heti 4 órája két tanterv szerint (kínai nyelv kínai

anyanyelvű tanulóknak és kínai nyelv nem kínai anyanyelvű tanulóknak), ugyancsak csoportbontásban tanulható.

2. táblázat. Óraterv az 1–8. évfolyamra felmenő rendszerben a 2005/2006. tanévtől (pedagógiai program, 75.)

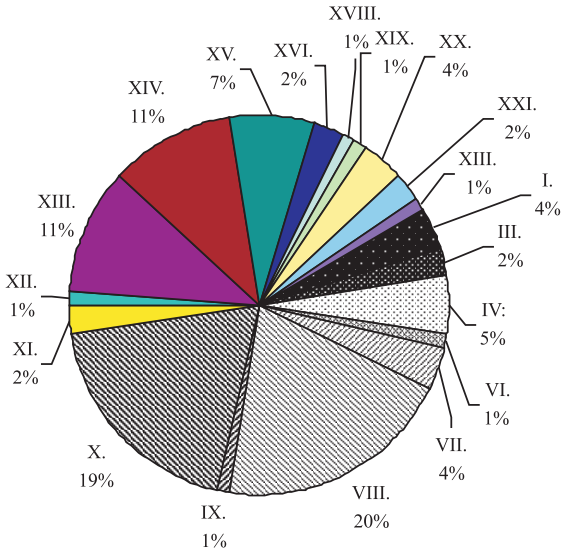
Tantárgyak	*Évfolyamok*							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Magyar nyelv és irodalom	8	8	7	7	5	5	4	4
Magyar mint idegen nyelv*	4		3					
Kínai nyelv	*4*	*4*	*4*	*4*	*4*	*4*	*3,5*	*3,5*
Történelem					2	2	1,5	1,5
Történelem kínaiul							*0,5*	*0,5*
Angol nyelv			2	3	3	3	3	3
Matematika	4	4	4	4	4	4	4	4
*Matematika kínaiul***	*1*	*1*	*0,5*				*0,5*	*0,5*
Természetismeret	1	1	1	1,5	1,5	1,5		
Biológia							1,5	1,5
Fizika							1,5	1,5
Kémia							1,5	1,5
Földünk és környezetünk							1,5	1,5
Ének és zene	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Rajz és vizuális kultúra	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Kínai művészet és kultúra komplex (ének és vizuális kultúra egyben)	*1*	*1*	*1*	*1*	*1*	*1*	*1*	*1*
Technika és életvitel	1	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Technika, informatika komplex kínaiul			*0,5*	*0,5*	*0,5*	*0,5*	*0,5*	*0,5*
Testnev. és sport kínaiul	*3*	*3*	*3*	*3*	*3*	*3*	*2,5*	*2,5*
Informatika							*0,5*	*0,5*
Osztályfőnöki				1	0,5	0,5	***	***
Tantervi modulok kínaiul					*0,5*	*0,5*	*0,5*	*0,5*
Összes óraszám	24	24	24	26,5	26,5	26,5	29	29
Kínai tannyelv aránya	38%	38%	38%	32%	34%	34%	32%	32%
Kínai korrepetálás	3	3	3	3				
Angol szakkör		+	1+	1+	2	2	2	2
Magyarország-ismeret szakkör	0	0	0	2	1	1	1	1
Sportkörök	2	2	2	2	2	2	2	2

*Délutáni, nem kötelező órakeretben, a tanulók egyéni választása szerint (Jelmagyarázat: + a 2004/2005. tanévi 1–4. osztálynak felmenő rendszerben heti 2 óra; * csak a magyarul még nem vagy nem elég jól tudó, illetve az iskolába újonnan érkező tanulók számára a magyar nyelv és irodalom óra terhére; ** választhatóan, illetve a kínaiul már jól tudó tanulók számára a matematika óra terhére; *** délután, szükség szerint. A dőlttel jelzett tantárgyak a 26/1997. (VII. 10.) MKM rendelet a Két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról szóló jogszabály alapján részben kínai nyelven folynak. Ezzel a képzési időszakban (1–8. évf.) a célnyelv átlaga – e jogszabálynak megfelelően – eléri a 35%-ot.*

A *2. táblázat*ban bemutatott óraterv tannyelvi-tantárgyi megosztása megfelel a jogi előírásoknak, s jó kompromisszum a mindig több és több kínai és angol órát, nagyobb heti óraszámot igénylő kínai szülők és támogatók, illetve a kisebb tanulói terhelést igénylő magyar szülők között. A jogi – pénzügyi – kliensi kompromisszumokból azonban újabb pedagógiai kérdések születtek, többek között: Milyen mértékű csoportbontás nem károsítja a gyermekek közösséggé fejlődésének menetét, a multikulturális/interkulturális alapelveket? Az ún. egytanítós pedagógiai modell sérelme az 1–4. évfolyamon milyen nevelési következményekkel jár? (Például, egy magyar anyanyelvű elsős kisgyermeknek magyar anyanyelvű osztálytanítóján kívül van egy kínai anyanyelvű testnevelő tanára, egy kínai anyanyelvű nyelvtanára, egy kínai kultúratanára; ugyanebben az osztályban egy kínai anyanyelvű gyermeknek még van egy magyar mint idegen nyelv tanára is.) Milyen sajátos módszertana van a kínai nyelv idegen nyelvként való tanításának magyar anyanyelvű kisiskolásoknál? Milyen mértékű lesz a kínai nyelvtudás gyarapodásának üteme Magyarországon, egy kétnyelvű iskolában a magyar gyermeknél? Milyen kínai nyelvtudás szükséges ahhoz, hogy a magyar tanulók kínaiul tudják majd tanulni felső tagozaton mondjuk a történelem tantárgy egy részét?

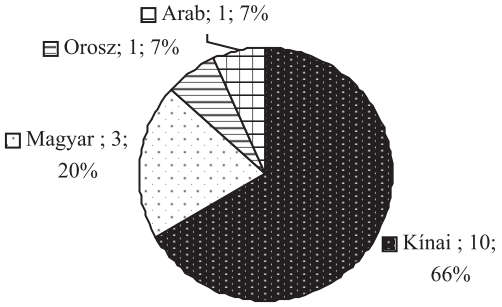
A tanulói létszám és összetétel

Az első tanévben a legtöbb tanuló a közeli kerületekben lakott, a messzebb lakókat – igény szerint – iskolabusz szállította az iskolába. A szülők az iskolabusz megállóihoz, legtöbben a józsefvárosi piacnál lévő megállóhoz vihették a gyermekeket, s délután ott kapták őket vissza. Legtöbb tanuló (18 fő, illetve 17 fő) a VIII. és X. kerületben lakik, az iskola székhelyéről 7 tanuló jár. *(1. ábra)* Ebből valószínűsíthető, hogy az iskolaválasztásnál nem az iskola közelsége volt a legfontosabb szempont.

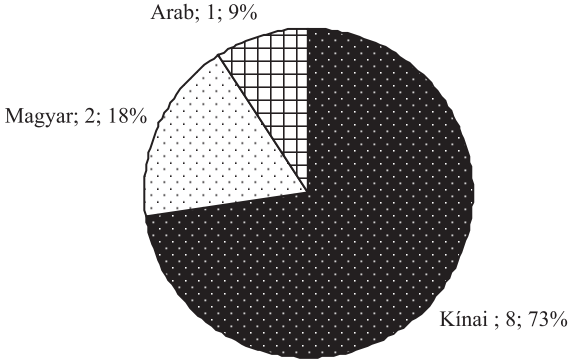


1. ábra. Tanulói összetétel lakhely (budapesti kerület) szerint (2004 novemberi állapot)

Az iskola összlétszámát alapul véve 2005 januárjában a kínai anyanyelvűek aránya 73 százalék, a magyar anyanyelvűeké 24 százalék, arab 2 százalék. Az adatok persze évfolyamonként különböztek: az egyik első osztályban például a tanulók 14 százaléka magyar, 86 százaléka pedig kínai anyanyelvű volt, a 3. és a 4. osztályban viszont az ábrán látható megoszlás volt ugyanebben az időben. *(2. és 3. ábra)*

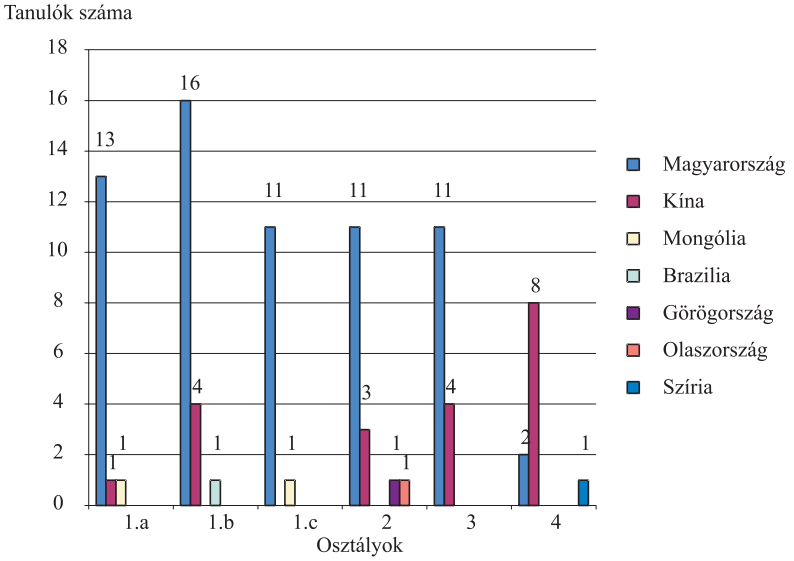


2. ábra. A 3. osztály tanulóinak összetétele anyanyelv szerint (2004 december)



3. ábra. A 4. osztály tanulóinak anyanyelvi megoszlása (2004 december)

Annak ellenére, hogy a születési anyakönyv szerint a tanulók többsége kínai állampolgárságú és anyanyelvű volt, legtöbbjük születési helye mégis Magyarország. E kérdésben az évfolyamok szerinti különbség jellemző: minél magasabb évfolyamra jár valaki, annál valószínűbb, hogy Kínában született. *(4. ábra)*



4. ábra. Az iskola tanulóinak megoszlása (fő) születési helyük szerint évfolyamonként és osztályonként (2005 január)

3. táblázat. Tanulói létszám alakulása a 2004/2005. tanévben, havonkénti harmados bontásban

	Szeptember			*Október*			*November*			*December*			*Január*		
1. évfolyam	50	51	50	48	48	48	49	49	47	46	44	45	46	46	46
2. évfolyam	13	14	14	14	14	14	14	14	14	13	13	13	12	12	12
3. évfolyam	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	15	18	18	18
4. évfolyam	7	7	7	8	8	10	10	10	11	11	11	11	12	12	12

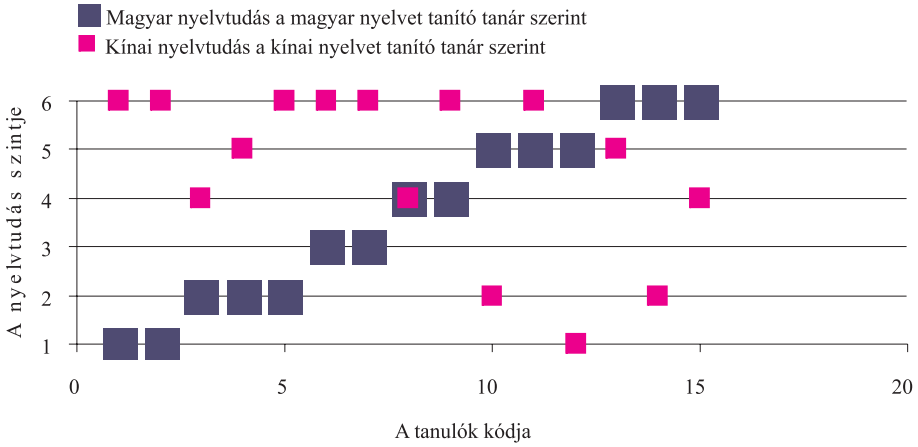
	Február			*Március*			*Április*			*Május*			*Június*
1. évfolyam	46	48	48	50	50	50	50	50	50	49	49	49	49
2. évfolyam	12	13	13	13	12	12	12	12	12	12	12	11	11
3. évfolyam	19	19	19	19	19	19	19	19	19	18	18	18	18
4. évfolyam	12	13	14	16	16	16	18	18	18	21	21	21	21

Már a tanév első félévében nyilvánvalóvá vált, hogy a tanulói létszám alakulása *(3. táblázat)*, a tanulók jelentkezése és felvétele az iskolába migrációs jellegzetességet mutat, emiatt – más iskolákhoz képest – jelentős a tanulómozgás. Egyesek váratlanul hazautaznak Kínába, míg mások tanév közben, sőt tanév végén érkeznek meg. Nem lehet biztosan tudni, hogy a korábban rendszeresen iskolába járó tanuló miért nem jelenik meg napokkal-hetekkel az évközi szünet után az iskolában. Talán még nem tért vissza Magyarországra, vagy – minden bejelentés nélkül – egy másik iskolába ment át, esetleg egy harmadik országba továbbutazott? Az első tanévben a tanulói létszám-változás szinte állandósult, sőt egy hónapon belül is ingadozott s minden évfolyamot érintett. Egy adott időszak adata azonban nem mutatja teljes pontossággal a fluktuációt, hiszen például márciusban 7 gyermek jött és 3 távozott, áprilisban 2 jött, senki sem távozott, májusban 3 jött, 2 távozott, júniusban pedig senki sem jött, és 1 távozott. Így, ebben az időszakban összesen 12 gyermek érkezett az iskolába, 6 pedig eltávozott. A legnagyobb mértékű létszámnövekedés a 4. évfolyamon volt, mivel ide kerültek azok a tanulók is, akik életkoruknál fogva és korábbi tanulmányaik alapján 5. vagy 6. osztályosok lehetettek volna, de akiket szüleik nem akartak – úgymond – magyar iskolába adni. Az év elején egymással lassan megismerkedő gyermekek közé újabb és újabb tanulók érkeztek, s lassan megduplázódott, megháromszorozódott az osztálylétszám. Folyamatosan átalakult a nemi, életkori, anyanyelvi összetétel. A csoportfolyamatok újra és újra átrendeződtek, újabb és újabb személyközi kapcsolatok alakultak ki, változott a belső normarendszer, átalakultak a szerepek. Az első évfolyamon sem volt könnyebb a helyzet: miközben a tanterv szerint haladt az osztály az írás-olvasásban, mindig volt egy-két-három gyermek, akinél mindent elölről kell kezdeni.

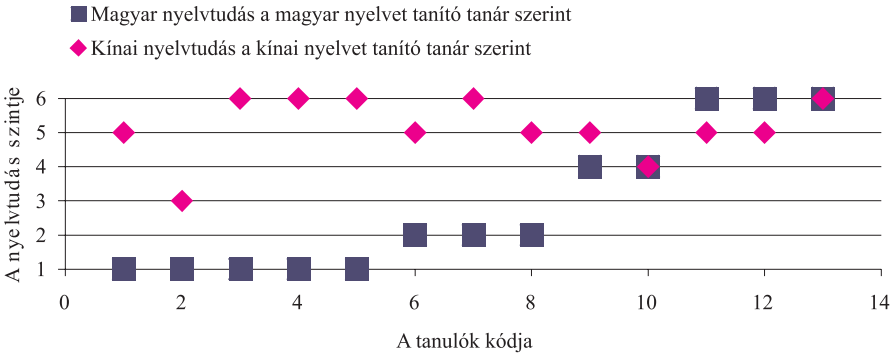
A tanulók nyelvtudása

Más migrációs kutatásaim is azt mutatják, hogy a pedagógusoknak a tanulókkal való kommunikáció, a nyelvi akadályok okozzák a legnagyobb problémát. A Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskolában nem lehetséges, hogy a pedagógusok arra várjanak, hogy a külföldi kisgyermekre majd „ráragad" a magyar nyelv, nem lehet, hogy a gyermek ne kapcsolódjon be az órába, s a legtöbbször az sem elegendő, ha a tanuló csak korrepetálást kap. A Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskolában már az első félév végére nyilvánvaló volt, hogy nem lehet a szokásos magyar felmérőket megíratni, hiszen a kínai kisgyermekek magyar szókincsében alapvető hiányosságok vannak, alig vannak szinonimáik, a költői, a népies szókincs, a gyermeknyelvi elemek (mondókák, kiszámolók stb.) hiányoznak. A magyar olvasókönyv nyelvileg túl nehéz, „túl sok" a magyarul nem tudó kisgyerekeknek. Még a szemléltető ábrák sem használhatók a megszokott módon: hiába mutatja a falikép az „Ó" tanulását megkönnyítendő az „óra" rajzát, ezzel megzavarja a gyermeket, hiszen az „óra" kínaiul nem Ó hanggal kezdődik. Ebben az

iskolában már csak azért sem lehet a nyelvi problémát a szőnyeg alá söpörni, s pusztán a spontán megoldásokra hagyatkozni, mert egy osztályon belül a tanulók között nagyok a különbségek. Az egyik első és a negyedik osztályban a tanulók magyar és kínai nyelvtudását (azaz az egyes tannyelvek tudását) az alábbi változatosságban jellemezték tanáraik. *(5.a és b ábra)* Láthatjuk hogy vannak tanulók, akik anyanyelvi szinten beszélik az egyik tannyelvet (esetükben a tanáraik egy hat fokozatú skálán a hatos szintet jelölték be). Ezen a nyelven sikeresen képesek előrehaladni, a másik nyelvet viszont egyáltalán nem tudják. Ilyen például az 1., 2. és 12. számú kisgyermek az *5.a ábrá*n. Az 1. és 2. számú tanuló kínaiul anyanyelvi szinten beszél, magyarul viszont egyátalán nem tud. A 12. számú tanuló viszont magyarul majdnem anyanyelvi szinten tud, kínaiul viszont egyátalán nem ért. Azoknak nehezebb, akiknek a magyar nyelvtudásuk hiányos, hiszen a tanulmányi idő 65 százaléka ezen a nyelven folyik. Vagy talán azoknak a legnehezebb, akik mindkét tannyelvet alacsony vagy közép szinten birtokolják? Van-e ennek a szempontnak pedagógiai következménye az évfolyamok között, s ha igen, akkor mi az? Látjuk az *5.b ábrá*n, hogy az iskola első tanévében a negyedik évfolyam nyelvi összetétele nem különbözik az első évfolyamétól (a magyar tannyelv helyzete még rosszabb is!). Vajon mennyiben változik ez a felmenő rendszer következtében, s mennyiben kell állandó fluktuációval és emiatt nyelvi színességgel számolni? Mire készüljön fel az iskola, a pedagógus?

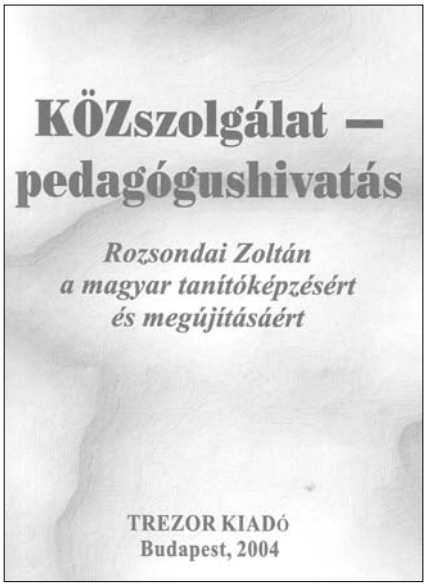


5.a ábra. A tanulók magyar és kínai nyelvtudása a magyar és a kínai nyelvet tanító tanáraik szerint 2005 januárban az egyik első osztályban (nem nyelvtudást mérő vizsgálat alapján)



5.a ábra. A tanulók magyar és kínai nyelvtudása a magyar és a kínai nyelvet tanító tanáraik szerint 2005 januárban a negyedik évfolyamon (nem nyelvtudást mérő vizsgálat alapján)

Természetesen a kétnyelvű oktatás egyik sajátossága, hogy éppen a nyelvek tannyelvi helyzetét kihasználva, arra tudatosan építve folyik a nyelvi fejlesztés. E téren jó eredményeket érnek el azok az általános iskolák, ahol magyar gyermekeknél angol vagy német célnyelvet alkalmaznak, ugyancsak a tanulmányi idő legkevesebb 35 százalékában. A kérdés a „kínai" iskolában az, hogy a tanárnak milyen tannyelv-pedagógiai tudással kell rendelkeznie, ha az iskola nem a tanuló domináns nyelvét tekinti első tannyelvnek; ha nem tud kommunikálni tanítványával, ha a tanulócsoport nyelvileg-kulturálisan-tanulási előzményekben ennyire heterogén? Mit kell megőrizni és mit kell változtatni, illetve mit lehet megőrizni és változtatni az iskola pedagógiai koncepcióján, pedagógiai programján és napi pedagógiai gyakorlatán a tapasztalatok és eredmények alapján? Változtatni kell-e a célokon, az alapelveken, a tannyelvi-tantárgyi szerkezeten, a módszereken? Legkésőbb a 2006/2007. tanévben, vagyis, amikor a legmagasabb évfolyam hatodik osztályos lesz, dönteni kell a „hogyan tovább?" kérdésben is: az iskola tovább viszi-e tanítványait az érettségiig vagy nem? Ha igenlő a válasz, akkor további kérdés a pedagógiai szakaszhatár, a nyelvi előkészítő év, s nem utolsó sorban az, hogy melyek legyenek a középiskolai szakasz tannyelvei, hiszen gondoskodni kell tankönyvekről és pedagógusokról, vizsgafejlesztésről, vizsgabizottságról közép és emelt szinten – hogy a tanulók azon a nyelven tehessenek majd érettségi vizsgát, amely nyelven a tantárgyat tanulták. Ezekre és az eddig feltett kérdésekre választ kell adni, választ kell találni. A válasz azonban attól is függ, hogy valójában „kié az iskola", mi a célcsoportja, s mi a szerepe a magyar közoktatásban.



A Trezor Kiadó könyveiből