



Oktatási
Minisztérium

Országjelentés

**Magyarország nyelvoktatás-politikai
arculatának elkészítéséhez**

Oktatási Minisztérium, Budapest

Nyelvoktatás-politikai arculat

2002-2003

Bevezető

2002-ben az Európa Tanács Nyelvpolitikai Főosztálya külső szakértők – Michael Byram és Jean-Claude Beacco – közreműködésével kidolgozta a tagállamok nyelvoktatás-politikai arculatának elkészítéséhez szükséges alapelveket és módszereket. A Magyar Köztársaság Oktatási Minisztériuma elsőként vállalkozott arra, hogy az ország nyelvoktatás-politikai arculatát felvázolja, és ehhez a tevékenységhez az Európa Tanács segítségét kérje.

2002 nyarán az Európa Tanács két fent nevezett szakértője és Joe Sheils főosztályvezető előkészítő látogatást tett Budapesten. Ezt követően az Oktatási Minisztérium által felkért hazai munkacsoport rövid egy hónap alatt elkészítette ezt a dokumentumot, amely az *Országarculat* elkészítéséhez szükséges ún. *Országjelentést* tartalmazza. Ez a dokumentum szolgál majd alapul az Európa Tanács által felkért hatfős szakértői csoport októberi látogatása során felmerülő szempontoknak, kérdéseknek, amikor nyelvoktatási szakemberekkel és a civil társadalom képviselőivel lesz mód találkozni.

Az Európa Tanács szakértői 2003 elején elkészítik jelentésüket, amely az *Országjelentéssel* együtt kerekasztal-beszélgetés tárgya lesz egy újabb magyarországi látogatás során, amelyen a nyelvoktatás és a civil társadalom képviselői is részt vesznek. Ez után a tavaszi látogatás után, a magyar hatóságok és az Európa Tanács szakértőinek szoros együttműködésével készül majd el végleges formában Magyarország nyelvoktatás-politikai arculata, amelynek ez a jelentés az egyik melléklete lesz.

Az *Országjelentés* elkészítésére felkért magyar munkacsoport tagjai:

Darabos Zsuzsánna	a Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgálató Intézmény főmunkatársa
Forray R. Katalin	a Pécsi Tudomány Egyetem Bölcsészettudományi Karának professzora
Horváth Zsuzsanna	az Országos Közoktatási Intézet munkatársa
Poór Zoltán	a Veszprémi Egyetem Tanárképző Karának docense
Rádai Péter	az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Angol Tanárképző Központjának oktatója
Vámos Ágnes	az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének docense

Az a feladat, hogy alapot nyújtsunk Magyarország nyelvoktatás-politikai arculatának megrajzolásához, mindenekelőtt felvetette a következő kérdéseket:

- Miként határozzuk meg a nyelv, a nyelvtudás és a nyelvoktatás fogalmát?
- Mit tekintünk a nyelvoktatás színterének és környezetének?
- Milyen mértékben térjünk ki a nyelvoktatást befolyásoló társadalmi, történelmi, kulturális, gazdasági, jogi illetve nemzetközi viszonyokra?

Mіндеzen túl, bár nem nyelvpolitikai elemzést kellett készítenünk, fontossá vált, hogy hogyan értelmezzük a nyelvpolitikát, mit tekintünk e téren gyűjtőfogalomnak, hiszen ehhez kellett letenni a szakmai alapokat.

A *Magyarország nyelvoktatás-politikai arculatához* készült tanulmányok egybeszerkesztett változata – a rendelkezésre álló idő alatt – nem vállalkozott arra, hogy minden egyes részletében letisztázzottan, azonos elméleti alapon és fogalmi egységen álljon. A szerzők a nemzetközi összehasonlítást biztosító elvárt szerkezet szerint, de tartalmilag autonóm módon mutatták be a nyelvi nevelés-oktatás egyes témaköreit. A munkacsoport tagjai önállóságot élveztek abban, hogy a felhasznált szakirodalom, szakértői háttéranyagok és kéziratok, a források, dokumentumok és adatbázisok, az interjúk és konferenciák során megismert vélemények alapján milyen összefüggésben láttatják Magyarország nyelvoktatásának egy-egy metszetét. Nem volt kíváncsi, hogy a vitatott elméleti

kérdések, az egyes kutatói vagy fejlesztői körök esetleg paradigmáikban különböző álláspontja bemutatásra kerüljön, így a végső változat főként a közreműködők által választott nézeteken nyugszik, vállalva ezzel e dokumentum sokszínűségét. Noha a szerzők arra törekedtek, hogy a nyelvoktatás-politikai elemzéshez rendelkezésre bocsássák az általuk elérhető legtöbb információt, tisztában vannak azzal, hogy az *Országarculat* kialakításához nem minden részletében sikerült egyforma súllyal hozzájárulniuk. Az aránytalanságok nem a problémák, nyelvoktatási területek általuk vélt fontosságát sugallják, hanem legtöbbször azt jelzik, hogy mely témákban, milyen mennyiségű és mélységű adatok, információk álltak a szerzők rendelkezésére; célkutatásra ugyanis nem volt mód.

Az *Országjelentés* 2002. szeptemberi elkészültét követően megvalósult változásokra – a Köznevelési és a Felsőoktatási törvény módosítására, valamint a Világ-Nyelv Programra – nem hivatkoznak a szerzők, hiszen jelentésük egy akkori állapotra vonatkozik. A nyelvoktatást érintő törvényi szabályozásnak és stratégiai kezdeményezéseknek köszönhető változásokra a *Nyelvoktatás-politikai országarculat* fő dokumentuma utal majd.

Az Országjelentés szerzői köszönetet mondanak mindazoknak, akik háttéranyagaikkal, szakértői véleményükkel, ajánlásaikkal, a szükséges adatok és források minél teljesebb összegyűjtésével segítették a végleges változatot pontosabbá, szakszerűbbé, árnyaltabbá és teljesebbé tenni: Boldizsár Gábor, Csapó Benő, Deli Andrásné, Fazekas Márta, Garay-Madarász Ágnes, Gremesperger László, Jánváriné Lux Zsófia, Kapitánffy Johanna, Kolosyné Bene Krisztina, Kraszlán István, Kurtán Zsuzsanna, Légrádi Tamás, Nikolov Marianne, Nyitrai Tamás, Öveges Enikő, Papp Gabriella, Paulik Antal, Perlusz Andrea, Sárvári Judit, Simon Istvánné és Vándorffyné Lancz Edina.

Tartalomjegyzék

Bevezető	3
I. Tények és ténymagyarázatok	7
1. A magyarországi nyelvpolitika általános háttere	7
1.1. <i>A nyelvhasználat</i>	7
1.2. <i>Emberi, kisebbségi és nyelvi jogok</i>	8
1.3. <i>A kisebbségek általános jellemzői</i>	9
1.4. <i>A Magyarországon élő nem magyar állampolgárok</i>	10
2. Oktatáspolitikai és nyelvoktatás-politikai szabályozások	11
2.1. <i>A közoktatásban folyó nyelvoktatás jogi keretei</i>	11
2.2. <i>A felsőoktatás nyelvoktatásra vonatkozó jogszabályai</i>	14
3. Nyelvtanulási lehetőségek a közoktatásban	15
3.1. <i>Tények és tendenciák a magyar nyelv tanításában</i>	15
3.2. <i>Tények és tendenciák az idegen nyelv oktatásában</i>	16
3.3. <i>Tények és tendenciák a nemzeti kisebbségi óvodai nevelésben és iskolai oktatásban</i>	19
3.4. <i>Cigány gyerekek a közoktatásban</i>	21
3.5. <i>Idegen nyelvek tannyelvi alkalmazása a közoktatásban</i>	22
4. Nyelvtanulási lehetőségek a felsőoktatásban	26
4.1. <i>1990 előtt</i>	26
4.2. <i>1990 után</i>	26
4.3. <i>A magyar nyelv a felsőoktatásban</i>	31
5. Felnőttkori nyelvtanulás	32
5.1. <i>Nyelviskolák tevékenysége</i>	32
5.2. <i>A magyar mint idegen nyelv tanulása felnőttkorban</i>	32
6. Eredmények a nyelvtanulásban	33
6.1. <i>A közoktatás rendszerén belüli funkcionális teljesítménymutatók</i>	33
6.2. <i>Nyelvvizsgáztatás</i>	36
6.3. <i>Országos érvényességű hazai és nemzetközi felmérések, diagnózisok</i>	36
6.4. <i>Fejlesztés</i>	38
6.5. <i>A felnőtt lakosság nyelvismerete</i>	39
7. A siketek nyelvhasználata: a jelnyelv Magyarországon	41
8. Tanárképzés, tanárellátottság	42
8.1. <i>Nyelvpedagógusok alapképzése</i>	42
8.2. <i>Nyelvpedagógusok továbbképzése</i>	47
9. A civil-társadalom szerepe a nyelvtanulásban-nyelvtanításban	48
9.1. <i>A társadalmi szervezetek, mozgalmak szerepe a nyelvművelésben, nyelvápolásban</i>	48
9.2. <i>Tanáregyesületek</i>	48
9.3. <i>A tömegtájékoztatás szerepe a nyelvi fejlesztésben</i>	49

II. A magyarországi nyelvoktatás-politikai helyzet összevetése az európai jogokkal a többnyelvűség és a nyelvtanulás-nyelvtanítás sokszínűségének tükrében	50
1. A Kisebbségi és Regionális Nyelvek Európai Chartája	50
2. Miniszteri Bizottsági Ajánlások	51
3. Ajánlás a nyelvi sokszínűség biztosítása érdekében	52
4. A Nyelvek Európai Évére vonatkozó ajánlások	53
III. Víziók és tennivalók	54
1. Általános nyelvoktatás-politikai kérdések	54
2. Közoktatás és felsőoktatás	56
3. Felnőttoktatás	57
4. A követelmények és nyelvtudásmérés rendszere	58
5. Pedagógusképzés	58
5.1. Alapképzés	58
5.2. Pedagógus-továbbképzés	59
Források	61
Függelékek	63

I. Tények és ténymagyarázatok

1. A magyarországi nyelvpolitika általános háttere

Forray R. Katalin – Vámos Ágnes

1.1. A nyelvhasználat

A magyar állampolgárok többsége magyar anyanyelvű, illetve első nyelve a magyar.)¹ Lényegesen kevesebben vannak azok, akiknek anyanyelve valamely nemzeti és etnikai kisebbség nyelve, továbbá azok, akik – más, jogszabály alapján – kisebbségnek nem tekintett nyelvet beszélnek. A nemzeti és etnikai kisebbségekhez tartozó kétnyelvűek körében a magyar nyelv és a nemzeti-
ségi/etnikai kisebbség nyelve között jellemzően a magyar a domináns².

A többség nyelvét az ország egész területén, a kultúra, a gazdaság, a vallás, a társadalmi élet minden szintjén használják. 2001-ben került sor a magyar nyelv védelmét szolgáló, a gazdasági reklámok és cégtáblák, továbbá egyes közérdekű közlemények magyar nyelvű közzétételéről szóló 2001. évi XCVI. törvény (a továbbiakban Nyelvtörvény) elfogadására. A jogszabály rendelkezései szerint valamennyi gazdasági jellegű és közérdekű feliratnak meg kell jelennie magyar nyelven, ami azonban, mint azt a törvény 6. § (4) bekezdése kimondja, nem érinti a kisebbségi törvény 42. §-ában meghatározott kisebbségi nyelveken megjelenített gazdasági reklámokat és feliratokat azokon a településeken, ahol az érintett anyanyelvű kisebbségnek kisebbségi önkormányzata működik.

A kisebbségek nyelveinek, illetve az idegen nyelvek országon belüli használata regionális je-
gyeket mutat: egyrészt a nemzeti és etnikai kisebbségek területi elhelyezkedése szerint, másrészt a szomszédos országokban általánosan használt nyelvek miatt. A nemzeti kisebbségek jellemzően szórványban élnek. Néhány viszonylag homogén településtől eltekintve az általuk is lakott tele-
püléseken számarányuk nem haladja meg a 30%-ot. Ebből adódóan a kisebbségi nyelvek szinte teljesen kiszorultak a mindennapi használatból³. Ezen túlmenően, az országon belüli nyelvhaszná-
latot és a nyelvekhez való viszonyt történelmi, kulturális hagyományok, valamint a gazdaság és a társadalom egyéb, nyelvi jelenségekre ható tényezői befolyásolják.

Magyarországon a nemzeti kisebbségek anyanyelvként használt nyelveinek van általánosan el-
fogadott (standard) változata, és vannak regionális, tájnyelvi változatai, ez utóbbiak a köznapi érintkezés nyelvei. A kisebbségek a szabályozott irodalmi nyelv létrejötte előtt hagyták el eredeti lakhelyüket és közösségeiket, emiatt mai beszélt nyelvük általában archaikus, illetve sajátos magyar-
országi változat (például: ungardeutsch) (Csipka és Mayer 2002). Az egyes nyelvek szerkezetében különbözőképpen van jelen a szaknyelv, illetve különböző arányúak és mélységűek a nyelv szer-
kezeti elemei, rétegei. Ez egyrészt a korábbi használat következménye, de egyúttal hatással van a nyelvvel elérhető kommunikációra is.

A szociolingvisztikai kutatások számos országban dokumentálták a többségi nyelv vagy a kor-
látozott kód hiányos használatával járó hátrányokat, hazánkban hasonló vizsgálatok csak a cigányság körében folytak. A magyar nyelvet kevésbé beszélők nehézségei az iskolában, tanulási teljesítmé-
nyeikben való elmaradásukban, valamint a munkaerőpiacon való érvényesülésük során jelent-
keznek (Réger 1990).

¹ Sem itt, sem a későbbiekben nem térünk ki az egyes fogalmak tudományos meghatározására és a vele kapcsolatos vitákra, hanem a fogalomnak a tudományos közéletben általánosan elfogadott meghatározását vesszük alapul. Ettől csak akkor térünk el, ha azt különösen indokoltnak tekintjük. Ez utóbbi esetben az értelmezés a szövegbe kerül.

² Népszámlálás 2001. KSH.

³ A magyarországi kisebbségi oktatás helyzete. (Az Oktatási Minisztérium összefoglalója a Magyar Köztársaság területén élő kisebbségek helyzetéről készülő kormány-előterjesztéshez)

Magyarország területén értelemszerűen jelen van a nem magyar állampolgárok anyanyelve is. Közlekedő nyelvként ezt, vagy valamely, számukra idegen nyelvet használnak. E kérdésben az emberi vagy szakmai érintkezés általános szabályai érvényesülnek, vagy – ahol szükséges – speciális rendelkezések érvényesek, mint például a menekültek, bevándorlók esetében.

1.2. Emberi, kisebbségi és nyelvi jogok

A Magyar Köztársaságban, az Alkotmányban biztosított általános emberi jogokkal összefüggésben hivatalosan használatos a magyar mint többségi nyelv és *minden elismert nemzeti és etnikai kisebbség nyelve*.

A Magyar Köztársaság csatlakozott a Regionális és Kisebbségi Nyelvek Európai Chartájához⁴, nyelvtörvény azonban csak a magyar nyelv védelmében lépett hatályba. A kisebbségi nyelvekkel kapcsolatos kormányzati politika ezért csak a közvetetten, egyéb jogszabályok és gyakorlati alkalmazásuk elemzésével vizsgálható.

A Magyar Köztársaság a nemzeti, nemzetiségi, etnikai identitást egyrészt perszonális jognak tekinti, azaz minden személynek alkotmányosan biztosítja a jogot etnikai hovatartozásának meghatározására. Ezekről az adatokról csak az Adatvédelmi Törvény szabályai szerint lehet kérdezni és nyilvántartást vezetni. Az Alkotmány közösségi jogot is biztosít azoknak a nemzeti és etnikai kisebbségeknek, amelyek őshonosnak számítanak (legalább száz éve élnek a Magyar Köztársaság területén, és legalább ezer tagot számlálnak). A közösségi jog alapvetően kulturális autonómiát jelent, azaz a kultúra fenntartásának és ápolásának jogát. Ez nem jelent területi autonómiát, hiszen a magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségek az országban igen szórtan helyezkednek el, arányuk a népességben kb. 10%. Napjainkban 13 etnikai közösség, népcsoport élhet ezekkel a jogokkal⁵. Az ún. *új kisebbségeknek*, a bevándorlóknak, számuktól függetlenül nincsenek hasonló közösségi jogaik, és perszonális jogaik is korlátozottak, mivel nem magyar állampolgárok.

A kisebbségekről szóló, 1993-ban hatályba lépett törvény „nemzeti és etnikai kisebbségekről” szól; etnikai kisebbségnek az anyaország nélküli közösségeket tekinti. Ebbe a kategóriába jelenleg a cigány közösség tartozik. A Magyar Köztársaság törvényei – szemben Európa legtöbb országával – a „cigány” megjelölést használják a népcsoport megjelölésére, közösségeik többségének önmeghatározása alapján.

A fenti jogok alapján szerveződnek a *kisebbségi önkormányzatok*, amelyek a helyi önkormányzat mellett működő, és hasonló elvek alapján választott testületek.

A közösségi jogból ered az állam azon kötelezettsége, hogy intézményeket működtessen a kisebbségek kulturális identitásának megőrzésére. Ezek közé tartoznak például a nemzetiségi óvodák, iskolák, felsőoktatási szakok, valamint a pedagógusképzés. Történelmi hagyományok, számosság és más okok miatt hat nemzeti kisebbség (német, szlovák, horvát, szerb, román, szlovén) nyelvének és kultúrájának ápolására működik a közoktatás 12 évre lebontott tanterv, a többi kisebbség számára csak egy-egy intézmény vagy ún. vasárnapi iskolák állnak rendelkezésre. A nemzetiségi és kisebbségi oktatás finanszírozása az általános tanulónkénti normatíva kiegészítésével történik, ami fejenként mintegy 40%-os többletet jelent az intézményfenntartó számára. Külön költségvetési támogatásban részesülnek a hagyományos nemzetiségi oktatás rendszerébe nem tartozó óvodák, iskolák, vasárnapi iskolák, pedagógus-továbbképzési programok, nyelvi táborok.

⁴ A Regionális és Kisebbségi Nyelvek Európai Chartáját a Magyar Köztársaság képviselőjében 1992. november 5-én írták alá, amelyet 1995. április 26-án ratifikáltak.

⁶ 1993. évi LXXVII. Törvény a Nemzeti és Etnikai Kisebbségei Jogairól. A 13 etnikai közösség, népcsoport: bolgár, cigány, görög, horvát, lengyel, német, örmény, román, ruszin, szerb, szlovák, szlovén, ukrán.

A nyelv tanulásához fűződő jog tehát az alapvető emberi jogok részeként az anyanyelvhez kötődik, és a kollektív, illetve egyéni jogérvényesítés keretében testesül meg. A magyar nyelv tanulása vagy a második nyelv, illetve idegen nyelv, idegen nyelvek tanulása, a nyelvek megválasztása a tanulásban, illetve a tanulható nyelvek száma és sorrendje terén nincs egységes rendelkezés, a hatás különböző jogszabályokon keresztül érvényesül.

1.3. A kisebbségek általános jellemzői

Magyarország ezeréves történetében a magyar népcsoportok különböző ajkúakkal éltek együtt. A mai nemzeti és etnikai kisebbségek legtöbbször közös vonása, hogy évszázadok óta élnek a mindenkori magyar állam keretei között. Azóta meggyengült szinte valamennyi hazai kisebbség identitása, kulturális kötődése, nyelvtudása, valamint oktatási bázisa, az asszimiláció felgyorsult. Ennek következménye, hogy mára a Magyar Köztársaság területén élő kisebbségek nagyobb része kettős vagy többes kulturális kötődéssel rendelkezik. A magyar nyelvhez és kultúrához való kötődésük csaknem olyan erős, esetenként erősebb, mint az eredeti nyelvükhöz és kultúrájukhoz való kötődés.

Az 1989–90-es rendszerváltozás következtében a kisebbségi nyelvi közösségek aktivitása megnőtt. A megelőző évtizedekben hivatalosan nem létezőnek tekintett kisebbségek (cigányok, bolgárok, görögök, lengyelek, örmények, ruszinok, ukránok) is létrehozták szervezeteiket, egyesületeiket, majd aktívan bekapcsolódtak a demokratikus kisebbségpolitika alapelveinek kidolgozásába. Nem utolsósorban éppen a kisebbségek aktivitásának köszönhető, hogy a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló törvény már 1993-ra elkészült. A jogszabály az ún. Capotorti definíciót az Európa Tanácsi kisebbség-fogalom ismérveivel kiegészítve határozza meg a nemzeti, etnikai kisebbség fogalmát. Eszerint az országunkban államalkotó tényezőként elismert „nemzeti és etnikai kisebbség (...) minden olyan, a Magyar Köztársaság területén legalább egy évszázada honos népcsoport, amely az állam lakossága körében számszerű kisebbségben van, tagjai magyar állampolgárok és a lakosság többi részétől saját nyelve és kultúrája, hagyományai különböztetik meg, egyben olyan összetartozás-tudatról tesz bizonyosságot, amely mindezek megőrzésére, történelmileg kialakult közösségeik érdekeinek kifejezésére és védelmére irányul.”⁶ Ez a definíció a kisebbségi közösségekre vonatkozik, és nem a csoporthoz tartozó egyénekre, akik közül sokan gyengén vagy egyáltalán nem beszélnek a kisebbség nyelvét.

A Magyar Köztársaság csak azon kisebbségek nyelvével kapcsolatosan vállalt kötelezettségeket, amelyek koncentráltabban, jellemzően az ország egy-egy jól behatárolható régiójában élnek (*román, szlovén*), vagy ugyan szórványban, több régióban, illetőleg megyében élnek, ám lélekszámukból adódóan rendelkeznek kiépített struktúrával az anyanyelvű oktatás és a kulturális élet terén (*horvát, német, szerb, szlovák*). Az adott helyzetben, az adott feltételek mellett a kisebbségi törvényben felsorolt tizenhárom kisebbség közül hatra – a horvát, a német, a román, a szerb, a szlovák és a szlovén kisebbség nyelvére vonatkozóan – tett vállalást. A többi kisebbség nyelvének védelme a Nyelvi Charta keretein túl történik. A romani és a beás nyelvek fejlesztése érdekében a kormány folyamatosan erőfeszítéseket tesz függetlenül attól, hogy ezekre nézve egyelőre nem vállalt kötelezettséget.

A Magyar Köztársaságban a legutolsó népszámlálásra 2001-ben került sor. Eszerint az ország lakossága az ezredfordulón 10 198 000 fő volt. Ezen belül a férfiak aránya 47,6%, míg a nőké 52,4%. A gyermekkorúak aránya (0–14 éves) 16,6%, a középkorúaké (15–59 éves) 63,0%, az időskorúak (60 év felett) aránya pedig 20,4%.

A kérdések pontosították a *regionális vagy kisebbségi nyelvet beszélő személy* magyar értelmezését. Az eddigi – lényegében a kisebbségi törvényben megfogalmazott –, a kisebbséghez való tartozás szabad és önkéntes megvallása alapján született adatok mellett a nyelvhez és kultúrához

⁶ 1993.évi LXXVII. Törvény a Nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól. I. fejezet 1.§ (2) bekezdés

már nem kizárólagosan kötődőkkel pontosabb kép alakul ki az egyes nemzeti kisebbségekről. A területi bontás alapján tovább pontosítható, hogy a kormánynak mely régiókra kell koncentrálnia a kisebbségpolitika fejlesztésében.

A magyarországi nemzeti, etnikai kisebbségi populáció korösszetétele – a cigányság kivételével – általában véve kedvezőtlen, az előregedő magyarországi össznépeséghez viszonyítva is. Több kisebbségnél a korcsoportos megoszlást áttekintve egyenletes csökkenést találunk a fiatal korosztályok felé haladva. A korábbi, többgyermekes családokat mára az előregedő háztartások váltották fel.

A népszámlálás adatai szerint a kisebbségi lakosság iskolázottsága alacsonyabb, mint az egész népességé. Ez főként az igen magas arányú idős korcsoporttal, azaz a korábbi évtizedekben alacsonyabb iskolát végzettek jelentős arányával magyarázható. Ugyanakkor az iskolaköteles korú népesség iskolázottsági mutatói a nemzeti, etnikai kisebbségek körében viszont általában kedvezőbbek, mint a teljes népességben. Az Oktatási Minisztérium felmérése alapján mára a cigány tanulók mutatói is megközelítik az országos átlagot, vagyis a cigány fiataloknak mintegy 90%-a elvégzi az általános iskolát, és közülük mintegy 85% tanul tovább középfokú iskolákban.

A területhez nem köthető nyelveket beszélő őshonos kisebbségek igen szétszórtnak élnek, közösségeik képviselői szinte az ország egész területén megtalálhatók, ám mind létszámukban, mind nyelvi-kulturális lehetőségeiket és igényeiket illetően eltérőek (lásd 1. sz. függelék).

A nyelvi szempontból területhez nem köthető kisebbségek a bolgár, a cigány, a görög, a lengyel, az örmény, a ruszin és az ukrán kisebbség (lásd 2. sz. függelék).

A kisebbségi önkormányzati választások adatai szerint a cigányság földrajzilag lefedi az ország egész területét. Valamennyi megyében nagy számban alakultak cigány kisebbségi önkormányzatok (1998-ban 766, 2002-ben 998).

1.4. A Magyarországon élő nem magyar állampolgárok

A Magyar Köztársaság területén különböző jogcímenek tartózkodhatnak tartósan (tehát nem turizmus céljából) külföldi állampolgárok. Státuszuktól függően (pl. bevándorlási engedéllyel, tartós letelepedési engedéllyel vagy menekült, menedékes, befogadott) használhatják anyanyelvüket, származási országuk nyelvét az ügyintézés vagy a munka, az oktatás különböző pontjain.

Magyarországon a 90-es évek táján, a Kelet-Európában végbement változások hatására megindult migráció fordította az érdeklődést a menekültek, a bevándorlók, a tartós munkavállalási engedélyt kérők felé, s némi késéssel próbál erre reflektálni az oktatás is. Rendszeres statisztikai adatgyűjtés – információink szerint – 1995 óta van. Egy 2000-ben lefolytatott iskolai kérdőíves vizsgálat és az Oktatási Minisztérium statisztikai adatainak elemzése (Vámos 2002) szerint a tanköteles gyermekek száma nem éri el a 10 000 főt, de majd' 70 országból származnak, és több, mint 40 nyelvet jelöltek meg anyanyelvként. E téren a magyar jogalkotás a hazai lehetőségeket és Közösségi tapasztalatokat, irányelvet (Forgács 2001) veszi figyelembe, amikor döntéseket hoz.

2. Oktatáspolitikai és nyelvoktatás-politikai szabályozások

Darabos Zsuzsanna – Forray R. Katalin –

Horváth Zsuzsanna – Vámos Ágnes

A magyarországi közoktatásban és felsőoktatásban folyó nyelvoktatás egészét érintő, egységes, koncepcionálisan összehangolt törvényi szabályozás nincs. A nyelvoktatáshoz való hozzáféréstől a közoktatásra és a felsőoktatásra vonatkozó különböző jogszabályok rendelkeznek. A nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló 1993-as jogszabály szövegében kiemelt fontosságot kaptak a kisebbségek nyelvi jogai: ez a törvény tekinthető a kisebbségi nyelvekkel kapcsolatos politika első rendszerbe foglalásának.

2.1. A közoktatásban folyó nyelvoktatás jogi keretei

Az iskolai nyelvoktatásra közvetlenül hatást gyakorló legfontosabb jogszabályok – sok más kérdés mellett, illetve azokhoz kapcsolódóan – a magyar nyelvvel, a nemzeti, etnikai kisebbségek nyelveivel és az idegen nyelvekkel kapcsolatos jogokról és kötelezettségekről szólnak. A tanulható idegen nyelvek köre jogszabályban nem korlátozott, de számuk, illetve tanulásuk megkezdésének időpontja, a tanítás időtartama, óraszám, illetve az e téren érvényesülő rugalmasság mértéke igen. A nyelvtanulási, nyelvválasztási jog az iskolai kínálat alapján érvényesül, illetve a nemzeti és etnikai kisebbségi oktatáshoz való hozzájutás meghatározott számú szülő együttes kérelme esetén valósul meg.

A jogszabályok általánosságban akkor foglalkoznak a tannyelv és vizsganyelv kérdésével, ha a magyar nyelvhez tartozó kötelezettségekről, illetve a magyar nyelv használatától való eltéréstől rendelkeznek (például: bármely tantárgy bármely nyelven tanítható, kivéve a magyar nyelv és irodalom tantárgy, amelynek kötelezően magyar kell, hogy legyen a tannyelve és vizsganyelve).

2.1.1. A Közoktatási törvény

A Törvény⁷ tartalmazza a nyelvoktatást folytató pedagógusokra vonatkozó képesítési elvárásokat, az intézmények pedagógiai programjának kidolgozásakor érvényesítendő tartalmi szabályozókat, a kisebbségi intézmények nevelési programjának tartalmát is.

A *Közoktatási törvény* legutóbbi módosítása⁸ lehetőséget nyújt arra, hogy gimnáziumban és szakközépiskolában is a kilencedik évfolyamon legalább a kötelező tanórai foglalkozások negyven százalékának megfelelő időkeretben idegen nyelvből, illetve nemzetiségi és kisebbségi nyelvből intenzív nyelvi felkészítés folyjon. A hat vagy nyolc évfolyammal működő gimnáziumban a nyelvi előkészítő évfolyam a kilencedik évfolyam helyett másik évfolyamon is megszervezhető.

2.1.2. A Nemzeti alaptanterv (NAT)

A NAT a rendszerváltást megelőző központi tantervek helyébe lépő új tartalmi szabályozó 130/1995. (X. 26). számú Kormányrendelet, amely a kötelezően tanítandó műveltségi tartalmakat és követel-

⁷ A többször módosított 1993. évi LXXIX. Törvény a közoktatásról

⁸ A közoktatási törvényt az *Országjelentés* eredeti változatának elkészülte után, 2003 júniusában módosította az Országgyűlés. Fontossága miatt azonban a fenti információknak helye van az *Országjelentés* aktualizált változatában, amely a 2003. évi 10. sz. mellékletében megjelölt hivatott *Nyelvoktatás-politikai országjelentés* melléklete lesz.

ményeket fogalmazza meg százalékos arányban. Ezek alapján készítik el az iskolák saját pedagógiai programjukat, ennek részeként az óraterveket és helyi tantárgyi tanterveiket (lásd 3. sz. függelék).

A magyar közoktatás egyik sajátossága a magyar nyelvi és az irodalmi képzés szétválasztottsága, tantárgyi kettőssége. A műveltségi terület elnevezése a Nemzeti alaptantervben *Anyanyelv és irodalom (magyar nyelv és irodalom, kisebbségi nyelv és irodalom)*, abból a megfontolásból, hogy e műveltségi terület fő céljai és fejlesztési követelményei értelemszerűen érvényesek a kisebbségek anyanyelvi és irodalmi képzése számára is.

A később, 2000-ben kiadásra kerülő *Kerettantervi rendeletben* a tantárgyi szerkezetben a *Magyar nyelv és irodalom* szerepel, a helyi tantervekben általában magyar nyelv, irodalom. Érettségi vizsgatárgyként szintén magyar nyelv és irodalomként fogalmazódik meg a kötelező vizsgatárgyak között, és a 2005-ben belépő érettségi reform is megtartja az elnevezést.

A NAT az élő idegen nyelvre az 5–6. évfolyamon 11–15%-os, a 7–8. évfolyamon, 9–12%-os, 9–10. évfolyamon 9–13%-os arányt javasol. Csak egy idegen nyelv tanulására ad időkeretet, s a követelmények megfogalmazásánál „*csupán általános modellt nyújt, s nem valamilyen konkrét nyelvet tart szem előtt*”. A célokat globálisan fogalmazza meg, alapvetően kimeneti szabályozású, és funkcionális-nacionális kritériumok alapján készült (Petneki 1998).

Azzal, hogy csak két nyelvi blokkot (anyanyelv, idegen nyelv) hozott létre a tanulandó műveltségek körében, szűkítette a nemzetiségi iskolai programok mozgásterét, s szemléletében sem követte a magyar valóságot, amikor a magyar nyelvet is csak e két blokk valamelyikébe engedte betervezni.

2.1.3. *A két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelve*

A 26/1997. (VII.10.) számú MKM rendeletben megfogalmazott irányelv abban az esetben szabályozza az oktatást, ha a magyar nyelv mellett valamely idegen nyelv is tannyelvvé válik. A tannyelvek megoszlásában két előírás van: a magyar tannyelv védelme a magyar nyelv és irodalom tantárgyban és az általános iskolai oktatásban (az idegen nyelv legfeljebb 50% lehet); az idegen tannyelv védelme a számára előírt tanítási idő alsó határának kijelölésével (annak legkevesebb 35%-a kell legyen, és legkevesebb 3 tantárgyban kötelező), illetve a vizsgaköteles tárgyak célnyelvű tanításának legkevesebb két éves időtartamával. A célnyelvű tárgyak kiválasztásáról és a tannyelvi arányokról ezen túlmenően az iskola dönt. A célnyelv fogalma igen (célnyelv = idegen nyelv), a tannyelv fogalma nincs közvetlenül meghatározva. Emiatt az iskolai nyelvhasználati gyakorlat igen sokszínű. A multikulturális szemlélet a célokat átszövi. Az irányelv felfogható a kétnyelvű oktatás oktatáspolitikai meghatározásaként.

2.1.4. *Nemzeti és etnikai kisebbség óvodai nevelésének és iskolai oktatásnak irányelve*

A 32/1997. (XI.5.) számú MKM rendeletben megfogalmazott irányelv akkor szabályozza az oktatást, ha az a nemzeti, etnikai kisebbséghez tartozás vállalásával kapcsolatos.

Alapvetően öt oktatási formát tesz lehetővé (anyanyelvű, kétnyelvű, nyelvoktató, cigány kisebbségi és interkulturális), amelyekben a kisebbség nyelve és kultúrája háromféleképpen tanulható:

- a) anyanyelvként, akiknek ez a domináns nyelve vagy erre törekszenek;
- b) a magyar nyelvvel kombinált tannyelvként, akik kiegyensúlyozott kétnyelvűek vagy azok kívánnak lenni;
- c) tantárgyként, akik magyar nyelvű dominánsak, s ezen iskolai eszközökkel nem kívánnak változtatni.

Az irányelv különböző mértékben védi a magyar nyelvet. Az anyanyelvű oktatásban a magyar tan-nyelvet csak a magyar nyelv és irodalom tantárgyban írja elő. A kétnyelvű oktatásban a magyar tannyelv a tanulmányok 50%-ában van jelen kötelezően, az ún. nyelvoktató oktatásban minden tantárgy tanítása magyarul folyik. Ettől eltekintve a tényleges tannyelvi megosztás és megosztás intézményi hatáskör. Az irányelv felfogható a nemzetiségi oktatás, a nemzetiségi anyanyelvű oktatás, a nemzetiségi kétnyelvű oktatás oktatáspolitikai meghatározásaként. E rendelet tartalmazza a két nemzeti kisebbségi óvodai neveléstípus mellett a *cigány kulturális nevelést folytató óvoda* típusát is. A cigányság iskolai neveléséről-oktatásáról a következőképpen fogalmaz: „A cigány kisebbségi oktatás biztosítja a cigány tanulók számára a cigányság kulturális értékeinek megismerését, a történelméről, irodalmáról, képzőművészetéről, zenei és táncművészetéről, valamint hagyományairól szóló ismeretek oktatását. E programnak nem kötelező eleme a cigányság által beszélt nyelvek tanulása, de a szülők igénye alapján biztosítja a cigány nyelv általuk beszélt változatának oktatását.”

2.1.5. Az Érettségi vizsgaszabályzat

A 100/1997. (VI.13.) számú Kormányrendelettel elfogadott szabályzat intézkedik a kötelező és a szabadon választható vizsgatárgyakról. A magyar nyelv és irodalom, továbbá egy idegen nyelv hagyományosan kötelező vizsgatárgy (6.§ 3/e). A nyelv megválasztása az iskolában tanult nyelvekhez kötődő tanulói jog. A vizsga nyelve és a tanulás nyelve összefügg, a tanuló előírás szerint köteles a tanulási nyelven vizsgázni (53.§ 2/a), bizonyos tárgyakból lehet idegen nyelven érettségizni (53.§ 7). A vizsga tekintetében a nemzetiségnek joga, hogy nyelvéből és nyelvén vizsgázzon (6.§ 4/b).

2.1.6. Kerettanterv

A 28/2000. (IX.21.) számú Oktatási Miniszteri Rendeletben megfogalmazott *Kerettanterv* a Nemzeti alaptantervre épül, órakeretében kötelező és szabadon felhasználható időkeretet különböztet meg az iskolai mozgástér számára. Műveltségterületek helyett tantárgyi megosztást ad, emiatt az iskolák a helyi programjaikat módosítják.

A magyar nyelv és irodalom tantárgy a közoktatás minden képzési szakaszában és képzési típusában (iskolatípusban) jelen van. Az írás-olvasás megtanulásától az érettségi vizsgáig (1–12. évfolyamig) a kerettanterv összesen 1719 tanórát ajánl fel a magyar nyelvi és irodalmi képzésre (lásd 4. sz. függelék).

A Kerettanterv az idegen nyelv órakeretét legkevesebb heti 3 órában rögzíti. Általános bevezetését a 4. évfolyamtól kezdődően teszi kötelezővé, középfokon tanítását valamennyi iskolatípusban kiterjeszti egészen a 12. évfolyamig. A gimnáziumok 9–12. évfolyamán két idegen nyelv tanítását írja elő. A nyelvek megválasztása továbbra is intézményi hatáskör, kivéve a középfokú felnőtt-oktatást, ahol heti 3 órában angol vagy német nyelvet oktatnak.

A kerettanterv nyelvi tartalmi követelményeinek és követelményszintjeinek kidolgozásához az Európa Tanács *A nyelvtanulás, nyelvtanítás és nyelvi értékelés közös európai referenciakerete* című dokumentuma szolgált alapul.

A nemzeti, etnikai kisebbségi iskolai oktatás kerettantervei évfolyamonként határozzák meg az anyanyelv (kisebbség nyelve) és irodalom, illetve népismeret követelményeit a tizenkettedik évfolyam végéig.

2002 szeptemberétől kezdve a Kerettanterv alkalmazása nem kötelező, és az oktatási törvény értelmében jelenleg folyik a Nemzeti Alaptanterv felülvizsgálata. Az átdolgozott dokumentum várható következménye a helyi tantervek ismételt átdolgozása lesz.

2.2. A felsőoktatás nyelvoktatásra vonatkozó jogszabályai

A *Felsőoktatási törvény*⁹ szerint 95.§ (7) a főiskolai vagy egyetemi tanulmányok befejezését igazoló oklevél kiadásának feltétele az adott alapképzési, illetve szakirányú továbbképzési szakok képesítési követelményeiben kerül meghatározásra, amelyet kormányrendelet, illetve miniszteri rendelet szabályoz. A jelenleg érvényes képesítési követelményekben a záróvizsgára bocsátás előfeltétele legalább egy államilag elismert vagy azzal egyenértékű középfokú nyelvvizsga.

⁹ A többször módosított 1993. évi LXXX. Törvény a felsőoktatásról

3. Nyelvtanulási lehetőségek a közoktatásban

Darabos Zsuzsanna – Horváth Zsuzsanna – Vámos Ágnes

3.1. Tények és tendenciák a magyar nyelv tanításában

3.1.1. A műveltségterület, tantárgyterület, tantárgy megnevezése

A magyar közoktatás egyik sajátossága a magyar nyelvi és az irodalmi képzés szétválasztottsága, tantárgyi kettőssége. A műveltségi terület elnevezése a Nemzeti alaptantervben *Anyanyelv és irodalom (magyar nyelv és irodalom, kisebbségi nyelv és irodalom)*, abból a megfontolásból, hogy e műveltségterület fő céljai és fejlesztési követelményei értelemszerűen érvényesek a kisebbségi anyanyelvi, irodalmi képzés számára is. A kerettantervi tantárgyi szerkezetben a tantárgy *Magyar nyelv és irodalom*, a helyi tantervekben általában magyar nyelv, irodalom. Érettségi vizsgatárgyként szintén magyar nyelv és irodalomként szerepel a kötelező vizsgatárgyak között, és a 2005-ben belépő érettségi reform is megtartja az elnevezést.

3.1.2. A magyar nyelv tanításával kapcsolatos dilemmák

Az 1990-es évek közepétől a helyi tanterveket szervező főbb elvek végiggondolása és egyeztetése során valamilyen módon minden magyartanárnak döntést kellett hoznia az általa tanított tantárgy szerkezetéről, hangsúlyainak kialakításáról.

A hazai és nemzetközi vizsgálatokkal is feltárt, s osztálytermi szinten is érzékelt szövegértési problémák és a kommunikációs képességek fejlesztése iránt megnőtt társadalmi igény következtében különösen az anyanyelvi nevelést érték és érik állandó kihívások (Horváth Zs. 1996; Vári 2001). Ezekre a tantárgy az iskolában szerteágazó helyi problémakezelési móddal, dokumentumaiban pedig folyamatos szerepbővüléssel, új tananyagtartalmak beemelésével reagált. E folyamatot előidéző okok túlmutatnak a tantárgyak feladatainak természetes belső, pedagógiai indíttatású változásain, inkább társadalmi eredetűek: a kultúraváltás jelenségei felvetik az iskolai képzésben is az irodalmi és az anyanyelvi műveltségi kánon (pl. magas kultúra és a tömegkultúra, mindennapi szövegvilág) kérdését, az irodalmi és nyelvi kánon közvetíthetőségének problémáját. A kultúraváltás, ahogyan az általában megfogalmazódik, nemcsak a tanárok és a diákok igényei közötti kulturális különbségben ragadható meg, hanem a tanárok, a közvetítők és a diákok, a befogadók körében is. Azaz ahogyan nem feltételezhetünk homogén tanári tudást és tanári szerepfelfogást, ugyanúgy nem feltételezhetünk homogén diákizlést, értékválasztást. Az irodalom tantárgy már korábban „befogadó tárgy” lett, ezzel párhuzamosan a magyar nyelv tantárgy is egyre több határterületi témát integrált magába. Tipikusan ilyen például a személyközi és a társadalmi kommunikáció egész kérdésköre, a szövegtan, újabban a retorika alapjai, a tanulóhoz, majd a társadalmi boldoguláshoz szükséges információszerzési és nyelvi-magatartásbeli kompetenciák egész sora. Új fejlemény a mindennapi szövegvilág, mint a tömegtájékoztató műfajai: a reklám, a gyakorlati írásbeliség, az elektronikus kommunikáció bevonása a tantárgy-pedagógiai munkába. Magát az anyanyelvi, idegen nyelvi tudást is érintik a tudás fogalmában bekövetkezett változások, amelyek lényegileg a normatív ismereteken túl, illetve azokkal együtt magában foglalják a nyelvi problémamegoldó gondolkodást, a szóbeli és írásbeli kifejezőképességet, annak számos minőségi kritériumával együtt. Az élethosszig tartó tanulás nemzetközi és hazai színtereken elfogadott programja felértékeli az információszerzést és a kritikus, nyitott gondolkodást, a pragmatikus, rugalmas beállítódást. Egyszóval, látva, hogy a nyelvi kompetencia az általános tanulékonyosság és az iskolai pályafutásban a boldogulás alapja, sokat vár e tekintetben az anyanyelvi képzéstől a diák, a szülő, a társadalom.

3.2. Tények és tendenciák az idegen nyelv oktatásában

3.2.1. 1990 előtt

Valamennyi iskolafokozatban kötelező volt az orosz nyelv tanítása. A nyolc osztályos általános iskolában a 4. osztálytól kezdve heti 2–3 órás alapóraszámban, vagy 3. osztálytól heti 3–3–4–4–4–4 órás szakosított tantervi keretek között oktatták. Hasonló óraszámban tanulhattak azok a tanulók is, akik már a 60-as évek második felétől egy második idegen nyelvet is választhattak. Két idegen nyelv tanulása esetén a hosszabb ideig és nagyobb óraszámban tanult nyelv minősült első idegen nyelvnek. (Az *első és a második idegen nyelv* fogalmának és kategóriájának megkülönböztetése oktatáspolitikai kérdés volt.) A magasabb óraszámban és minden esetben csoportban megvalósuló idegennyelv-tanulásnak nagy volt a presztízse, és jó az eredményessége is.

A tanítás tartalmi szabályozása központi, nyelvekre lebontott, a nyelv használatát célul kitűző tantervek (1978) alapján történt. A tantervekhez igazodva készültek az állami Tankönyvkiadó gondozásában olcsó, hazai tankönyvek és egyéb taneszközök, például tanári kézikönyvek.

A négyosztályos gimnáziumban két idegen nyelv tanulása volt kötelező, a szakközépiskolákban egy vagy kettő. Egy nyelv esetén csak az orosz tanulása volt lehetséges heti két órában. A szakmunkásképző és szakiskolákban nem folyt idegennyelv-oktatás.

A központi tantervek az óraszámkeretekhez igazodtak, legfontosabb változatai a heti 3–3–3–3 órás alapóratervi, a heti 3–3–5–5 órás fakultatív és a heti 8–6–6–7 órás speciális óratervi változatok, illetve a szakosított általános iskolai képzésre épülő, általában heti 4-5 órás ún. haladó csoportok voltak. A jelenlegi oktatási rendszer egyik sajátossága, hogy ezeket a tantervi szabályozókat a mai napig sem vonták vissza.

Az 1980-as évek második felétől változó skálájú órakeretek tették lehetővé és szükségessé, hogy a hazai tankönyvek mellett elsősorban németből, angolból és franciából külföldi tankönyvek is megjelenjenek az iskolákban. Az orosz nyelv módszertani hegemóniáját kezdték megtörni a különböző idegen nyelvek továbbképzéseiben megjelenő új módszerek és új – például audiovizuális – eszközök. A külföldi kulturális képviselők segítségével a francia és olasz szakosok rendkívüli külföldi továbbképzési lehetőségekhez jutottak, a német és angol szakosok hazai és külföldi továbbképzéseken keresztül váltak szaktanácsadóvá, vezetőtanárrá illetve mentorrá, multiplikátorrá és a felsőoktatásban módszertan tanító szakemberré.

Az ettől az időszaktól szerveződő két tanítási nyelvű gimnáziumok tovább bővítették az intenzív nyelv tanulási lehetőségeket, és új perspektívákat nyitottak a felsőoktatás számára is. Az ún. *nulladik éves nyelvi képzés* – azaz nyelvi előkészítő év – egy kevésbé ismert kezdeményezés volt Európában. A hat nyelven (angol, francia, német, olasz, orosz, spanyol) beinduló képzést kísérő szakmai tanácskozásokon sokszínű nyelvtanítási elképzelések fogalmazódtak meg. Egyre inkább kitűnt, hogy az idegen nyelvek önálló sajátosságokkal, például eltérő kulturális háttérrel vagy iskolai, módszertani hagyományokkal rendelkeznek. Idegen nyelvekről és nem idegen nyelvről beszélhetünk.

3.2.2. Az 1989-1990-es rendszerváltás és következményei

A közoktatás addigi egységes szerkezetének megváltozása

A 8 osztályos általános iskola és 4 osztályos gimnázium illetve szakközépiskola mellett ismét megjelent a II. világháború előtti 4 + 8-as forma, illetve új keretként a 6 + 6-os szerkezet. A domináns állami iskolák mellett egyházi és alapítványi iskolák is létrejöttek. Többségében azonban megmaradt a 8 + 4-es tagolás. Az új szerkezetű iskolákban számtalan előremutató folyamat indult meg például az újonnan kidolgozott helyi tanterveknek köszönhetően.

Az idegennyelv-oktatás szempontjából azok az iskolák jártak jobban, ahol addig két idegen nyelvet tanítottak, mert az orosz nyelv tanításának megszűntével megmaradt a másik nyelv korábban élvezett magas óraszámja és csoportbontása. Ugyanakkor a nyelvtanulási lehetőség szűkült, mert csak egy idegen nyelv tanítása vált gyakorlattá.

Azokban az iskolákban, ahol csak orosz nyelvet tanítottak, a helyébe lépő nyelvek „örökölték” az oroszitanítás minden hátrányát: az új nyelv is kötelező tantárgy lett, tanításához kevés óraszám állt rendelkezésre, gyakran nem volt csoportbontás, a tantervi háttér hiányzott. A szakmailag nem mindig jól felkészített tanár frusztrációja sem járult hozzá a tanulók tudásának fejlődéséhez.

Az intézményfenntartók és az iskolavezetők sok esetben nem a tantestületben jelenlévő képzett francia, olasz vagy egyéb nyelvtanárnak biztosítottak tanítási lehetőséget, hanem a német, de még inkább az angol nyelv tanítását preferálták – bármilyen feltételek mellett. E folyamat annak a társadalmi kommunikációnak és az ebből következő szülői nyomásnak is betudható, amely szerint az idegen nyelv tanulása egyet jelent az angol nyelv tanulásával. Még akkor is, ha erre nem állt rendelkezésre kellő számú, megfelelően képzett nyelvtanár. Eközben az orosz tanárok átképzésre kényszerültek, nyelvi előképzés után többnyire angol vagy német nyelvtanári diplomát szereztek.

A változásokkal párhuzamosan többször átalakult az iskolák szakmai munkáját segítő háttérintézményi (pedagógiai szolgáltató és tanácsadó) rendszer. Jelentősen kiszélesedett a külföldi kiadású tankönyv-kínálat, miközben a hazai kiadású könyvek választéka az angol és német nyelv kivételével erősen beszűkült.

Összefoglalásként megállapítható, hogy az orosz nyelv politikailag előírt hegemóniáját felváltja az egy idegen nyelv folytatólagos tanulására alapuló tantervi struktúra. A társadalmi, gazdasági és kulturális nyomás hatására ezt a szerepet jellemzően az angol nyelv tölti be. Az egy nyelvre koncentráció negatív (kötelező tantárgy jelleg, alacsony, folyamatosan csökkenő óraszám, egyetlen tanárellátottság, további nyelveknek – az európai tendenciákkal ellentétes – fokozatos háttérbe szorítása stb.), valamint pozitív (módszertani megújulás, bekapcsolódás az európai szakmai folyamatokba, kiemelt fejlesztések, kutatások, taneszköz-választék stb.) hatásokat egyaránt gerjeszt.

3.2.3. 1990 után

Az idegen nyelvek tanítására vonatkozó statisztikai adatokkal az 1993/1994. és az 1999/2000. tanévet hasonlíthatjuk össze.

Az idegen nyelvek tanítása 1994-ig

Miközben zuhanásszerűen vesztett korábbi pozíciójából az orosz, egyenletesen nőtt a német és az angol nyelvet tanulók száma, valamint az összes tanulói létszámhoz viszonyított arányuk. Bár létszámban csökkent, de arányaiban gyengén emelkedett a francia nyelvet tanulók száma *(lásd 5. sz. függelék)*.

A középiskolában az 1987/1988. tanévben megközelítőleg annyian tanultak orosz nyelvet, mint 1993/1994-ben angolt. A jelzett időszak alatt háromszorosára nőtt a német, az olasz és más (egyéb) idegen nyelvet, másfélszeresre a franciát tanulók száma. Az igen kis tanulói létszámot képviselő spanyol nyelvtanítás először növekvő, majd csökkenő tendenciát mutatott *(lásd 6. sz. függelék)*.

Az idegen nyelvek tanítása 2000-ig

A 6–14 évesek nyelvtanulását illetően azt a tendenciát követhetjük, hogy milyen mértékben szűkült egy idegen nyelvre az oktatás a nyolcosztályos képzésben, és hogy miként alakult a tanított idegen nyelvek aránya a hat- illetve nyolcosztályos gimnáziumok első éveiben (*lásd 7–8. sz. függelék*).

- Első idegen nyelvként legtöbbször németet tanultak, 2000-re 24%-kal nőtt az angol nyelvet tanulók száma, míg a német esetében a növekedés 0,5%. A második idegen nyelvet tanulók száma mindkét nyelv esetében nagyjából azonosan csökkent.
- Az orosz nyelv tanítása a harmadik helyről a negyedik helyre esett vissza, az azt első idegen nyelvként tanulók száma tizedére zsugorodott, a második idegen nyelvként tanulók száma pedig megfeleződött.
- A negyedikről a harmadik helyre előre lépő francia esetében jelentősen csökkent az azt első idegen nyelvként tanulók száma.
- Majdnem megduplázódott a latin nyelvet tanulók száma, sőt második idegen nyelvként a növekedés még ezt is meghaladta.
- Jelentősen csökkent az olasz nyelvet tanulók létszáma, főleg első idegen nyelvként.
- Minimálisan nőtt ugyan a spanyol nyelvet tanulók száma, de arányuk alacsony maradt.

Az általános iskolákra vonatkozó adatok regionális bontásban még inkább mutatják a rendszer-változás után bekövetkezett változásokat.

A középiskolai (9–12. évfolyam) adatokból (*lásd 9–10. sz. függelék*) megállapítható, hogy:

- Az angol nyelv vezető szerepe nőtt a némettel szemben, minimálisan, de visszaesett a francia nyelvet tanulók száma, bár az olaszt és orosz tanulókat továbbra is megelőzte. Csökkent a latint tanulók száma.
- Az angol és a német nyelvet tanulók aránya 2000-ben azonos volt a gimnáziumokban és a szakközépiskolákban. A szakközépiskolákban más nyelveket csupán minimális mértékben tanítottak.
- Angolból, németből, franciából stagnált a fakultatív és speciális tantervben tanulók száma. Angolból és németből nőtt, franciából pedig csökkent a két tannyelvű képzésben részt vevők száma.
- A szakiskolákban kétszer többen tanultak németet, mint angol nyelvet. A nyelvet tanulóknak csupán 0,5%-a tanult más nyelvet.
- A csoportbontás továbbra is jellemző volt.

Az idegen nyelvek tanítása 2001/2002-ben

A 6–14 évesek körében az idegen nyelvek hierarchiájában – valamennyi évfolyamon – az angol vezetett, és ezzel párhuzamosan a többi nyelv helyzete is átrendeződött. Négy nyelvből volt kínálat az első évfolyamtól.¹⁰ Franciát csak 3 óránál kevesebb óraszámokban tanítottak. Általános tendenciaként volt tapasztalható, hogy az idegen nyelvek tanítása az első négy osztályban nem haladta meg a heti 3 órát. Az ötödik évfolyamtól az óraszám általában 3–5 órára növekedett. Az orosz tanítása gyakorlatilag megszűnőben volt. Az induló csoportok száma alapján megállapítható, hogy az angol és a német kivételével valamennyi idegen nyelv hasonló helyzetbe kerülhet (*lásd 11. sz. függelék*).

Összegzésként megfogalmazható: öröndetes az óraszám-növekedés, ugyanakkor sajnálatos a nyelvi kínálat szűkülése.

¹⁰ Spanyolból egy 20 fős csoport.

A 9–12. évfolyamon a 2001/2002. tanév adatai alapján egyértelmű az óraszámok emelkedése, a nyelvi választék nagyjából azonos kínálata. Nőtt az angol fölénye a némettel szemben, a gimnáziumokban feltörőben volt a spanyol és a latin (*lásd 12. sz. függelék*).

3.3. Tények és tendenciák a nemzeti kisebbségi óvodai nevelésben és iskolai oktatásban

3.3.1. *Tendenciák a nemzetiségi iskolai oktatásban az elmúlt 15–20 évben*

A nemzeti kisebbségek közül hatnak van jelenleg iskolarendszerű oktatása. A II. világháború óta nincs a ruszin, az ukrán, az örmény, a lengyel nemzetiséghez tartozóknak, mivel létszámuk alacsony, és/vagy szórványban élnek. Az 1989-es rendszerváltozás újabb nemzetiségeket nem vont be az iskolarendszerű oktatásba, az érdeklődőknek ma is az ún. vasárnapi iskolák, önkormányzati nyelvtanfolyamok, kulturális rendezvények állnak rendelkezésre a nemzetiségi kötődés kiépítésére, fenntartására, erősítésére. Az elmúlt 15 évben a nemzetiségi oktatást folytató általános és középiskolák iskolarendszerbeli aránya 2-3%-kal emelkedett.

A neveléstörténeti hagyomány alapján a nemzetiségi oktatásban három típus jellemző. Kettő a kisebbség nyelvét tannyelvként alkalmazza, egy pedig tantárgyként tanítja. A hatvanas években megszüntetett kétnyelvű oktatás 1981-ben újraindult, s a rendszerváltozás környezetében lendületet kapott. Az anyanyelvű oktatás is visszaszorult korábban, ám megerősödni a rendszerváltozás után sem tudott. A nemzetiségi nyelv tantárgyi tanulása iránt viszont az utóbbi évtizedben egyre nő az érdeklődés. E jelenség mögött a német nyelv nemzetiségi, illetve idegen nyelvként való tanulásának szétválaszthatatlansága is meghúzódik. Az elkülönítésre jogilag nincs lehetőség, mivel az iskolai programba való belépéskor a nemzetiségi identitás megvallása nem kérhető. Ezek a tendenciák az oktatási rendszer egészében zajló nyelvpolitikai folyamatokhoz kötődnek: amikor a rendszerben idegennyelv-tanulási „éhség” keletkezik, akkor a többségi nemzethez tartozók beáramlanak a kisebbségi oktatásba, ha ott számukra (társadalmi, gazdasági stb. okból) vonzó nyelvet találnak. Középiskolákra ez kevésbé jellemző, mivel az oktatási nagyrendszer elégséges kínálattal rendelkezik.

Tanulók a felmenő rendszerben

Noha a nemzetiségi oktatási hálózatba belépők száma folyamatosan nő, a tanulói összlétszám mégsem nő ennek arányában, mivel a tanulók a közoktatásra általánosan jellemző mértéket jelentősen meghaladóan elhagyják a nemzetiségi képzést. Egy 2000-es KÁOKSZI¹¹-kutatás szerint (Vámos 2003) a kilépő tanulók kb. 35%-a az iskolán belül kér új osztályt, olyat, ahol nem nemzetiségi oktatás folyik, 10%-nyi távozó egy másik iskola nemzetiségi osztályába kér felvételt, a többiek (55%) a kilépéssel mind az iskolát, mind a nemzetiségi oktatást elhagyják. Az évisméltésre utalt tanulók többsége is elhagyja a nemzetiségi osztályt, s egyúttal az iskolát is. Az oktatási típusok közül az általános iskolában a kétnyelvű oktatást hagyják el legnagyobb arányban, továbbá az alap- és középfok találkozásakor a nyelvtanító program szerint tanulók. Az általános iskolások 70-80%-a nem nemzetiségi középiskolát választ. Ennek egyik magyarázata, hogy azok a szülők, akik a nemzetiségi oktatásban elsősorban nyelvtanulási lehetőséget látnak, a gyermek számára a középiskolában új nyelveket keresnek (Imre 1999). A teljes nemzetiségi közoktatási vertikumra vetítve a veszteség nagy: az 1994–95. tanévben nemzetiségi első osztályba lépő 7115 tanuló közül 1999–2000-ben a

¹¹ Kiss Árpád Országos Közoktatási Intézmény

12. évfolyamon már csak 491 fő, az induló korosztály 7%-a tanul. Akik viszont a nemzetiségi középiskolába lépnek, azok rendszerint bennmaradnak érettségiig (lásd 13–14. sz. függelék).

3.3.2. Nemzetiségi nevelést folytató óvoda

A nemzetiségi óvodahálózat jelentős, hiszen a több mint 400 intézményben a gyerekek száma a húszezret is meghaladja, s több mint ezer óvodapedagógus foglalkozik velük. A nemzetiségi óvodák több mint 90%-a kétnyelvű nevelési program szerint dolgozik. Szinte minden olyan településen, ahol egyébként nemzetiségi iskola működik, van óvoda is. Az óvodáknak nagy a felelősségük, hiszen feladatuk a nemzetiségi kötődés megtartása, erősítése, s az iskolára való előkészítés. Az óvoda-iskola kapcsolat minőségét az iskola oktatási típusa is befolyásolja: az anyanyelvű és kétnyelvű programokra való beiskolázás gyakran visszanyúlik az óvodához.

3.3.3. A nemzetiségi általános iskolai oktatás

Az 1999/2000. tanévben 413 általános iskola 1–10. évfolyamán 55 013 tanuló vett részt nemzetiségi oktatásban. A legnagyobb számú (47 293) és arányú (84%) csoportot a németiség alkotja. Szlovák nemzetiségi oktatásban vesz részt 4418 tanuló, horvátban 2526 fő, románban 1198, szerbben 275, szlovénban 116, görögben 83. A többi nemzetiség számára – alacsony lélekszámuk, szórványos elhelyezkedésük miatt – nincs szervezett iskolai keretben szervezett oktatás. A bolgár nemzetiségi Budapesten tanulhatnak egy tizenkét évfolyamos iskolában, amelyet a bolgár és a magyar állam közösen tart fenn (lásd 15–19. sz. függelék).

A nemzetiségi oktatásban a *nyelvoktató program* a legjellemzőbb (80%). A maradékon osztozik a másik két oktatási típus, az *anyanyelvű* és a *kétnyelvű*. Az 1999/2000. tanévben a nemzetiségi programra beiratkozott 7844 első osztályosból mintegy 1000 fő anyanyelvű vagy kétnyelvű program szerint kezdett, 6787 pedig nyelvoktató programban.

Az általános iskolák regionális elhelyezkedése a nemzetiségi lakosság történelmileg jellemző elhelyezkedéséhez igazodik. A szlovén határ közelében vannak a szlovének iskolái, a horvátoké és a szerbeké tipikusan a déli határ mentén, Észak- és Északkelet-Magyarországon a szlovákoké, a román határ mellett pedig a románok iskolái. A német nemzetiség legtöbb iskolája Baranya megyében és Pest megyében található. A német nemzetiségi oktatás hálózata lefedi az országot, a többi nemzetiség gyermekei csak bizonyos régiókban tanulnak.

3.3.4. Nemzetiségi középiskolai oktatás

A nemzetiségi általános iskolákból továbbtanulók kb. 80%-a nem nemzetiségi oktatást választ. Ebben az is közrejátszik, hogy a nemzetiségi oktatás rendszere nem teljes, a középfokú oktatás nem követi a többségi középfokú oktatás belső arányait, szerény a szerkezeti kínálat. A szakképzés csak a szakmák bizonyos körére terjed ki, de általában is kevés a végzett általános iskolához képest a nemzetiségi középiskolák száma. Probléma továbbá a középiskolák regionális eloszlása, mivel nem ott vannak, illetve nem ott vannak nagyobb arányban nemzetiségi oktatást folytató középiskolák, ahol a nemzetiségi lakosság nagyobb arányban él. Legtöbb középiskolai lehetősége (18 intézmény) a német nemzetiségnek van. Itt tanul a nemzetiségi középiskolások kb. 70%-a. Legkevesebb intézménye a szerb, a szlovén és a román nemzetiségnek van: 1–1 intézmény, itt tanul a nemzetiségi középiskolások 4–4%-a. 215 középiskolás horvát, 2242 német, 128 román, 126 szerb, 97 szlovák és 10 szlovén program szerint tanul (lásd 20–22. sz. függelék).

A nemzetiségi oktatás számára biztosított három oktatási típus (*az anyanyelvű, a kétnyelvű és a nyelvoktató*) közül középfokon mindhárom jelen van. Anyanyelvű oktatást csak a szerb gimnázium biztosít egy intézményben az általános iskola folytatásaként. Kétnyelvű oktatás a szerb és a szlovén kivételével minden nemzetiség számára rendelkezésre áll: az intézmények száma összesen 14, a tanulóké 2074. Nyelvoktatás 7 intézményben 743 fővel folyik, lényegében német nyelvvel és egyetlen szlovén nyelvű programmal. Középfokon tehát magasabb a kétnyelvű intézmények és a két nyelven tanulók aránya, mint az általános iskolában. Az iskolák nagy része kétnyelvű általános iskolai előzményre épít.

A nemzetiségi középiskolai oktatásban a németet kivéve a tanulók száma iskolánként alacsony. Kutatás hiányában nem tisztázott, hogy a képzési kínálat nem vonzza a tanulókat középfokon, vagy a viszonylag alacsony nemzetiségi létszám, illetve a kismérvű tanulói érdeklődés nem gyakorol fejlesztő hatást. Sokaknak megoldást jelent a közoktatási törvény 1999. évi módosítása, amely módot ad az ún. *kiegészítő nemzetiségi oktatásra*. Ez lehetővé teszi, hogy a nem nemzetiségi középiskolában továbbtanulók tanulmányaikkal párhuzamosan befejezhessék kisebbségi tanulmányaikat is, és abból érettségi vizsgát tegyenek¹².

A nemzetiségi felsőoktatás iránt érdeklődők a nemzetiségi óvodapedagógus-, tanító- és tanárképzés itthoni intézményei mellett az anyaországban is pályázhatnak ösztöndíjra.

3.3.5. Tanórán és iskolán kívüli tevékenységek

A nemzetiségi oktatás jelentős terepe a nemzetiség nyelve és identitása megőrzésének, ápolásának, fejlesztésének. Az iskolák a települések nemzetiségi kulturális életének fókuszai, a hagyományok ápolói. Gazdag eszköztárat mozgósítanak: nemzetiségi színjátszás, szakkörök, játékház, falu- és iskolamúzeum gondozása, hagyományok gyűjtése, vers- és prózamondó versenyek, táncház, nemzetiségi zenekar, nemzetiségi iskolaújság stb. Az iskolák szoros kapcsolatot tartanak anyaországi iskolákkal, rendszeresek a diákcsere, gyakoriak a regionális vagy országos nemzetiségi gyermek- és ifjúsági táborok, versenyek. E programokhoz a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal, az Oktatási Minisztérium, a Gyermek- Ifjúsági és Sportminisztérium pályázatok kiírásával nyújt anyagi támogatást.

3.4. Cigány gyerekek a közoktatásban

A cigány nyelvek és kultúra megőrzésére-ápolására, egyúttal a műveltségbeli lemaradás pótlására néhány úgynevezett modell-intézmény vállalkozik. Ezek az intézmények többnyire alapítványi formában működnek, finanszírozásuk a rendes állami normatíva különböző forrásokból való kiegészítésével történik. A modellintézmények közül csak a Gandhi Gimnázium és a Kalyi Jag Nemzetiségi Szakiskola vállalta, hogy a cigány nyelvek valamelyikét ellenőrizhetően a tanrendbe illessze, ezért az Oktatási Minisztérium statisztikája a ténylegesnél kevesebb cigány nyelven tanuló diákot mutat (cca. 120) (*lásd 22–24. sz. függelék*).

A nemzetiségi gimnáziumok mintájára szervezett középiskola azt hangsúlyozza, hogy a cigányság a többi magyarországi nemzetiséghez hasonlóan önálló kulturális arculatú és nyelvű népcsoport.

- A pécsi Gandhi Alapítványi Gimnázium a dél-dunántúli térség általános iskoláiból toborozza a tehetséges, hátrányos helyzetű cigány tanulókat. A hat évfolyamos gimnáziumban mindkét cigány nyelvet oktatják, ezenfelül két világnyelvet is tanulnak a diákok. A térségben

¹² A magyarországi kisebbségi oktatás helyzete. (Az Oktatási Minisztérium összefoglalója a Magyar Köztársaság területén élő kisebbségek helyzetéről készülő kormány-előterjesztéshez)

koncentrálódó beás népesség az anyanyelvéből a gimnáziumban az állami nyelvvizsgálóval egyenértékű érettségi vizsgát tehet.

- A Kalyi Jag Nemzetiségi Szakiskola a főváros slumos belső területéről iskoláz be hallgatókat szakmai előképzést nyújtandó. Az iskolában romani nyelvet oktatnak, és hangsúlyos a cigány népi és magas kultúra ápolása is. A cigány nyelv mellett angolt tanulnak a diákok.
- Hasonló elvi alapon áll, de az iskolázás gyakorlatát tekintve eltérő a „tehetséggondozó kollégiumok” rendszere, amelynek sikeres példája a Pécs melletti Mánfán működő, a római katolikus egyház és külföldi egyházi támogatással létrejött Collegium Martineum. Az egykori népi kollégiumokat idéző elgondolás szerint a diákotthon szocializáló, a családi nevelés hiányosságait korrigáló intézmény, a diákok pedig a térség bármely középiskolájában tanulhatnak. A kollégiumban élő diákok elsősorban a beás nyelvet tanulják szervezeten. Fontos célnak tartják az idegen nyelv oktatását is, amit – a beáshoz hasonlóan – saját tanárjaikkal látnak el.
- Iskolán kívüli oktatást, illetve felzárkóztatást kínál a Józsefvárosi Tanoda is, középiskolai, illetve felsőoktatási intézményekbe való felkészítő programok keretén belül. A főváros legnagyobb – kis túlzással gettónak is mondott – kerületének hátrányos helyzetű tanulóit készíti fel a továbbtanulásra. Itt cigány nyelv oktatása nem folyik, de fontos célkitűzés az etnikai identitás erősítése. A PHARE-program támogatásával személyre szabott angol nyelvi kurzust szerveztek a cigány tanulók számára. Cigány nyelv oktatása itt sem folyik.

A másik megközelítést az interkulturális paradigmához közelítő modell-intézmények jelenítik meg, amelyek a hátrányos szociokulturális helyzetben élő cigány és nem cigány fiatalok közös oktatását és nevelését tűzik ki célul.

- A Hegedűs T. András Alapítványi Középiskola (Szolnok) programja és gyakorlata a cigány és a környezeti kultúra együttműködését tűzi ki célul, és valósítja meg a hátrányos helyzetű roma és nem roma diákok célcsoportjaiban. Azaz minden diákot annak deklarálásával iskoláz be és képez különböző szakirányokban – beleértve az érettségit nyújtó képzést is –, hogy programjának súlyponti része a cigány kultúra és nyelv tanulása (beleértve olyan szimbolikus akciókat, mint iskolai és állami ünnepeken a magyar állami és a cigány himnuszok eléneklése). A cigány nyelvek közül a romanit oktatják, mellette egy világnyelvet tanulnak a diákok. A nyelvoktatás nem része a hivatalos tanrendnek.
- A római katolikus egyház támogatásával létrejött Don Bosco Általános és Szakképző Iskola is hasonló elvek alapján működik, s az iránta mutatkozó igényeket jól mutatja, hogy néhány év alatt az általános iskola mellett többféle szakmai képzéssel és érettségit adó középiskolai szakiránnyal bővült. Cigány nyelv oktatása nem folyik, azonban idegen nyelvet (angolt és/vagy németet) tanulnak az elméletigényesebb szakképzésben és a középiskolai képzésben részt vevők.

Bár vannak elvi csatározások a két „irányzat” között, a kilencvenes évek azt bizonyítják, hogy mindkettőre van igény, és a két lehetőség nem zárja ki egymást.

A fentiekén kívül csupán néhány közoktatási intézményről tudunk, ahol próbálkoznak a cigány nyelv oktatásával. E próbálkozásoknak a fent részletezett hiányosságok mellett határt szab az is, hogy nincsen elegendő nyelvtanár vagy a nyelvet oktató személy.

3.5. Idegen nyelvek tannyelvi alkalmazása a közoktatásban

3.5.1. Tendenciák az elmúlt 15 évben

A magyarországi kétnyelvű oktatás története – hosszabb-rövidebb megszakításokkal – a középkorig visszanyúlik. Újkori neveléstörténeti aktivitása a nyelvtudók iránti hirtelen társadalmi érdekhöz köthető, emiatt a tannyelvek iskolai alkalmazása oktatáspolitikai kérdéssé vált. A II. világháború

után, 1987-ben jelentek meg az angol, a francia, a német, az olasz és a spanyol tannyelvek. Az arányokat a nyolcvanas években központilag alakították ki, és a rendszerváltozásig mesterségesen befolyásolták. A nyolcvanas évek végén politikai akarattal kieroszakolt 3 orosz tannyelvű iskola 1992–1993-ra – érdeklődés hiányában – bezárta kapuit, s csak egy, az 1974 óta működő budapesti magyar-orosz gimnázium élte túl az orosz nyelv átpolitizáltságának időszakát. (Vámos 1998). A társadalom nyelvi preferenciái leképeződnek az iskolai kínálatokban: előbb megnőtt a magyar-német, majd a kilencvenes évek végén a magyar-angol tannyelvű iskolák száma és aránya.

A két tannyelvű oktatás megszervezése előbb a gimnáziumokban folyt, majd az ún. nyelvigényes szakmák szakközépiskolái (idegenforgalmi, vendéglátó-ipari) vállalkoztak rá; később, a rendszerváltozás után hosszú távú hatékonyságot hirdető általános iskolák, napjainkban a műszaki, ipari szakközépiskolák indítanak kétnyelvű osztályokat. A kétnyelvű iskoláztatás extenzív növekedése mögött a nyelvtanítás olyan belső motívumai mellett, mint hatékonyság és multikulturalizmus az alábbi tényezők játszanak szerepet:

- A közoktatás latens nyelvpolitikája (az iskolai nyelvtanulási kínálat átlagosan szűkös)
- A társadalom nyelvtanítás iránti attitűdje (a hagyományos nyelvtanítás iránti a szülők bizalmatlanok)
- Az iskolák közötti fokozódó harc a gyermekért (a magas társadalmi presztízsű oktatással tanulót lehet csábítani az iskolába)
- Az oktatás alulfinanszírozottsága (az iskolát fenntartó önkormányzat kétnyelvű program indításakor támogatási többletet kap)

A kétnyelvű iskolahálózat nyolcvanas évekbeli kiépülése – a folyamatot vezérlő oktatási kormányzat szándéka szerint – arányos országos elhelyezkedést preferált, ezen belül a hátrányosabb helyzetű településeket. A program „piacosodása” a szakmai és fenntartói erő helyzetét erősíti, s folyamatosan alakítja a kétnyelvű iskolahálózatot, a regionális tendenciáknak kaput nyitva. Példa erre Borsod-Abaúj-Zemplén megye, ahol mind az általános iskolákban, mind a középiskolákban jelentős erőket fordítottak a kétnyelvű programok fejlesztésére.

Noha a kétnyelvű oktatás a nyolcvanas évek kísérleti programjából mindinkább a közoktatás stabil részévé válik, megoldatlan a személyi és tárgyi feltételek biztosítása az általános és középiskolai tanárképzésen és -továbbképzésen keresztül, bizonytalan a taneszköz-ellátottság. Még mindig nem sikerült a tanulók sajátos többlettudását integrálni az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenybe (OKTV), vagy értékeléstechnikailag jól honorálni az érettségien. Miközben a kétnyelvű oktatás betagozódott a közoktatásba, elvesztette a nyelvtanításban korábban meghatározó innovatív lendületét.

3.5.2. Magyar-idegen nyelvű általános iskolák

A kétnyelvű általános iskolai oktatás célja, hogy a közoktatás vertikumában korai kezdéssel intenzív lehetőséget adjon egy idegen nyelv tanulására, biztosítsa a tantárgyhoz kapcsolódó idegen nyelv jelenlétét és az anyanyelvfejlődést is. Az idegen nyelvi követelmények szintje a közoktatásra általánosan érvényes mértéket meghaladja azzal, hogy a 8. évfolyam végére a B1 szintet tervezi be. A nevelési célok között az interkulturalizmus jegyei megjelennek, de ennek iskolai mértéke – információink szerint – nem haladja meg az átlagos idegennyelv-tanulásnál szokásosat.

A programok száma az 1999/2000. tanévben több mint 20 volt, ez az összes általános iskola nem egészen fél százalékára. Mintegy fele Budapesten került meghirdetésre, további 30% megyeszékhelyen (például Miskolc, Szeged), a többi nagyvárosokban. Egyet nagyközségben működtetnek (Hajdúhadház). Az ország bizonyos régióiban erősödik a képzés iránt a fenntartók (például Észak-Magyarország) és a támogatók (például Franciaország, Spanyolország) érdeklődése. Ez jobb

országos fedettséget biztosít, azaz a kétnyelvű általános iskolai hálózat jobb tanulói elérhetőségét (lásd 25. sz. függelék).

Kétnyelvű általános iskoláztatás csak angol és német célnyelvvel működik, arányuk kb. 50–50%. A pedagógiai programok tartalma között sem nyelvenként, sem iskolánként lényeges különbség nincs. Kétnyelvű iskolai oktatási koncepció nem készül, a célnyelvű tantárgyak megválasztásáról pedagógusaik nyelvismerete alapján döntenek, a gyakoriság sorrendjében: ének-zene, testnevelés, rajz, környezetismeret, történelem, biológia. A tantárgyak tanítása két nyelven folyik, rendszerint félévenkénti nyelvi váltással. Az idegen nyelvűnek nevezett pedagógiai szakaszokban is tanórai nyelvváltással dolgoznak, a magyar nyelvet mint anyanyelvet nem *segédtnyelvként*, hanem *célnyelvként* használják. A kétnyelvű általános iskolákban az idegen nyelv tanulására heti 5-6 óra áll rendelkezésre az első osztálytól kezdve, s legkevesebb három tantárgyban, ezzel a heti összes óraszám 35%-ában kétnyelvű oktatás folyik.

3.5.3. Magyar-idegen nyelvű középiskolák

A kétnyelvű középiskolai oktatás célja, hogy a felsőoktatás felé vezető iskolatípusban egy idegen nyelv tanulására intenzív keretet biztosítson, akár az általános iskolai nyelvtanulás folytatása, akár új kezdés révén. Az idegen nyelvi követelmények szintje a közoktatásra általánosan érvényes mértéket meghaladja azzal, hogy a 12 évfolyam végére a C1 szintet tervezi be. A nevelési követelmények között a multikulturális szemlélet jegyei is megjelennek, ennek iskolai megvalósításában – információink szerint – nagyok a különbségek.

A kétnyelvű középiskolai oktatás a 2000/2001. tanévben mintegy 150 intézményben folyt, az összes középiskola mintegy 15%-ában. A szakközépiskola–gimnázium megoszlás 50–50%, amely a közoktatás általános megoszlásától eltér, ott 64–36%. A szakközépiskolák között jellemző az idegenforgalom, vendéglátóipar, kereskedelem szakmai profil. Kétnyelvű középiskolák a fővárosban és megyeszékhelyeken működnek nagyobb számban.

A kétnyelvű középiskolákban az egyik tannyelv a magyar mint anyanyelv, a másik az angol, a francia, a német, az olasz, az orosz, a spanyol. Ez utóbbiak a tanítás célnyelvei, a programok mintegy 80%-ában az angol vagy a német. A célnyelv heti órászáma 5–18, s átlagosan három tantárgy tannyelve: gimnáziumban leggyakrabban a történelem, földrajz, biológia, fizika tárgyaké, a szakképzésben a szakmai tárgyaké (például idegenforgalmi földrajz, szállodaismeret). Azokban az iskolákban, ahol a célnyelv tudása nem felvételi követelmény, nyelvi előkészítő évet szerveznek, ahol a tanítási idő 70–80%-át nyelvtanulásra fordítják. Az iskolákban megvalósuló tantárgyi nyelvhasználat mögött nincs egységes tannyelv-pedagógiai koncepció, a kétnyelvűség értelmezése és a nyelvi jelenlét jellemzően tapasztalati alapú, emiatt az idegen tannyelv és a magyar tannyelv kognitív feladata sikeres ellátásában nagy szélsőségek vannak. Például egyes iskolák idegen nyelvűnek nevezett tantárgyaiban az anyanyelv spontán segédtnyelvi státuszt kap, máshol a képzési időszak alatt semmilyen tartalomban és funkcióban nem jelenik meg.

3.5.4. Migráns tanulók a magyar közoktatásban

A közoktatási törvény szerint a tartós letelepedési, illetve munkavállalási engedéllyel, menekült-státusszal stb. rendelkező külföldiek gyermekei a magyar állampolgárokkal azonos feltételekkel vehetnek részt az oktatásban. Az 1999/2000. tanévben kétharmaduk Magyarországgal határos országokból származott. Az elmúlt öt évben folyamatosan növekszik a távolabbi tájakról érkezők száma és aránya. Sokan távol-keleti országbeliek, s nő az Európai Unió, az egyéb európai országbeliek száma is. A tanulók minden kontinenst, s mintegy hetven országot képviselnek, és

legkevesebb negyven nyelvet tekintenek anyanyelvnek¹³. A migráns tanulók száma az 1999/2000. tanévben alig 8000 fő, az egy iskolára eső átlagszámuk 5–8. Az idegen anyanyelvűek közül legtöbben Budapesten tanulnak. A magyar anyanyelvű külföldiek ezen kívül a határ menti régiókban. Mivel egy osztályba csak néhány külföldi kerül, ezért problémáikat nem osztályon belüli kiscsoport-problémaként azonosítják, hanem egyéniként, a kríziseket személyes jellegűnek és nem kultúráközinek tekintik (lásd 26–29. sz. függelék).

Jelenleg a magyarnak mint idegen nyelvnek nincs tanterve a közoktatásban, iskolai oktatásához nem készültek taneszközök. Tanításának tipikus keretei: a) fakultatív keret; b) szakkör; c) órák után, egyéni; d) a magyar órával párhuzamosan, egyéni. Nyelvi előkészítő év, fogadó osztály nincs. Tanórai tanítása számukra is jellemzően az anyanyelvi követelmények szerint és módszerekkel folyik. A történelmi előzmények hiánya, az alacsony tanulói létszám, a nagy területi szórtság ellenére is érezhető az oktatási kormányzat szándéka az oktatási feltételek kialakítására (a befogadó ország nyelvének és civilizációjának tanulása, a származási ország nyelvének bevonása az oktatásba).

3.5.5. Idegen nyelvű iskolák

Magyarországon vannak olyan iskolák, amelyek más állam közoktatásának érvénye alá tartoznak. Létesítésük célja, hogy az országok saját állampolgáraiknak idegen környezetben is az otthonival közel azonos oktatást biztosíthassanak, megkönnyítve ezzel is a nemzetközi mozgást. Kapacitástól függően lehetőséget adnak arra, hogy magyar állampolgárok, illetve harmadik országbeliek itt tanulhassanak. Egyes iskolák nemzetközi iskolaláncok tagjai. Az intézmények jellemzően 12 év-folyamosok. Egyes idegen nyelven tanító iskolákat a magyar állam és más állam közösen tart fenn, másoknak a magyar állammal intézményes kapcsolata nincs. Ez utóbbiakról a rendelkezésre álló információk megbízhatatlanok.

A külföldi iskolákban anyanyelvű tanítás folyik, ennek megfelelő nyelvi követelmények és nyelvtanulási módszerek szerint. A magyar anyanyelvű tanulók – amennyiben az iskolának van a magyar állammal közoktatási megállapodása – tanórai vagy szakköri keretben tanulhatják a magyar nyelvet heti 2–6 órában. A külföldiek a magyar nyelvvel mint idegen nyelvvel és a magyar civilizációval fakultatív módon foglalkozhatnak.

¹³ afgán, albán, angol, arab, azeri, bolgár, boszniai, cseh, észt, farszi, finn, flamand, francia, görög, grúz, héber, hindu, holland, horvát, indonéz, japán, jiddis, kazah, kínai, koreai, lengyel, litván, mongol, német, olasz, orosz, örmény, pastu, perzsa, portugál, román, ruszin, spanyol, svéd, szerb, szlovák, török, ukrán, vietnámi

4. Nyelvtanulási lehetőségek a felsőoktatásban

Rádai Péter

4.1. 1990 előtt

A felsőoktatásban a nyelvtanulás egyik legerősebb motivációs tényezőjének az a törvényi és rendeleti szinteken meghatározott szabályozó mechanizmus számít, amely kijelöli, hogy az egyes diploma- illetve oklevéltípusok megszerzéséhez milyen szintű és típusú nyelvvizsga vagy -vizsgák letétele szükséges. Ez akkor is igaz, ha a felsőoktatási intézmények a bemenetkor többletpontokkal jutalmazták a jelentkezők bizonyítvánnyal igazolt nyelvtudását¹⁴. Ez nem törvényileg előírt köteleességük: a többletpontok adhatók. Viszont törvény adta köteleességük, hogy csak olyan hallgatóknak adjanak ki oklevelet, akik nyelvtudásukat a rendeletekben meghatározott bizonyítvánnyal tudják igazolni.

Az 1990-es változások után a felsőoktatásban kialakult helyzetre ugyanúgy jellemző az orosz nyelv fokozatos háttérbe szorulása, mint a közoktatásban, bár a felsőoktatásban folyó nem-szakos nyelvi képzésben az orosz nyelv dominanciája bizonyos okokból korábban sem volt olyan jelentős. Az egyik ok az volt, hogy a felsőoktatásban már 1990 előtt is léteztek olyan jogcímelek, amelyek felmentették a hallgatókat az orosz nyelv tanulása alól. Például nem kellett oroszul tanulnia annak, aki két idegennyelv-szakot hallgatott. A többi főiskolás és egyetemista tanulmányainak első négy félévében kötelező jelleggel tanult orosz nyelvet, és a negyedik félév végén – egy igen megkérdőjelezhető nehézségű és meghatározhatatlan szintű – záróvizsgát tett. Mindez azt jelentette, hogy a főiskolai és egyetemi hallgatók többsége, általános és középiskolai tanulmányait is egybevetve, összesen 10 éven keresztül tanulta kötelező jelleggel az orosz nyelvet.

Alapvetően a fenti struktúra vonatkozott a második idegen nyelvre is, annak tanulása ugyancsak négy félévig volt kötelező, és a tanulmányok lezárása intézményen belüli záróvizsgával történt. Az akkori követelményrendszer és az intézmények nyelvi lektorátusain folyó nyelvoktatás változó színvonalára kevésbé motiválta a hallgatókat. A hallgatók az egész idegennyelv-tanulási folyamatot egy, az egyetemi tanulmányaik sikeres befejezéséhez szükséges kellemetlen köteleességnek tekintették. Ebben az időszakban az élethosszig tartó tanulás fogalma még nem létezett, és a koncepció a nyelvtanulás szintjén még tudat alatt sem működött.

4.2. 1990 után

Az orosz mint kötelezően választott első idegen nyelv ugyanúgy elvesztette hegemóniáját a felsőoktatásban, mint a közoktatás szintjén. Mindez azonnali, a közoktatásnál gyorsabb, rugalmasabb nyitást jelentett a többi idegen nyelv számára. A legfontosabb kérdés azonban itt is az volt, hogy rendelkeznek-e az intézmények lektorátusai a szükséges számú nyelvtanárral. Hiszen számszerűleg a nyelvi lektorátusokon is az orosz szakos végzettséggel oktató nyelvtanárok voltak többségben, bár második szakjuk lehetett egy másik idegen nyelv is¹⁵. Ez utóbbiak számítottak az azonnali nyertéseknek, hiszen másik idegen nyelvük oktatását – ha azt korábban is tanították – vagy nagyobb óraszámban folytatták, vagy – ha addig nem tanították – végre elkezdhetnék annak tanítását.

¹⁴ A pontrendszer intézményenként eltérő és egyben átláthatatlan: a maximális 120 pontos felvételi skálán a felsőoktatási intézmények 2-5 ponttal jutalmazták azokat a jelentkezőket, akik legalább egy államilag elismert C-típusú középfokú nyelvvizsga megszerzéséről bemutatják bizonyítványukat. Olyan eset is előfordul, hogy egyes intézmények az angol nyelvet magasabb többletponttal vagy kizárólagosan honorálják. Nyelvszakra jelentkező tanulók esetében a többnyelvűség elve annyiban valósul meg, hogy plusz pontot csak a szakos idegen nyelvtől eltérő nyelven szerzett vizsgáért ad az intézmény.

¹⁵ Az 1990 előtti felsőoktatási struktúra egyik fő jellegzetessége az volt, hogy a szakok legtöbbszörében kötelezően kétszakos képzés folyt, tehát a végzetek két főiskolai vagy egyetemi szintű diplomával fejezték be tanulmányaikat.

A nyelvi lektorátusok szakmai szükségességét és státuszát 1994-től kezdve indirekt módon erősítették azok a kormányzati intézkedések, amelyek a kimeneti szabályozás részévé tették a képzés jellegétől függő, bizonyos szintű és típusú nyelvvizsgák kötelező megszerzését. Ugyanakkor a lektorátusokon alkalmazott nyelvoktató kollégák mindig a felsőoktatási hierarchia legalsó fokán álltak, amit saját intézményeikben többnyire éreztettek is velük, ezáltal szakmai önbecsülésük igen alacsony fokon állt. Ezt igazolták az 1995-ös kormányzati takarékosági program keretében alkalmazott intézkedések is, amelyek során a legtöbb felsőoktatási intézményben úgy védték meg az oktatókat, hogy a nyelvi lektorátusok tanárait bocsátották el, illetve azokat teljes egészében megszüntették.

Bár 1996 után a lektorátusok fokozatosan újra megkezdték működésüket, a szigorú személyzeti politika miatt az intézmények többségében ma is 50% alatti a határozatlan idejű szerződéssel alkalmazott, főállású nyelvtanárok aránya. A szakmai munka hatékonysága szempontjából meghatározó volt, hogy a nyelvoktató kollégáknak a 80-as évek második feléig nem álltak rendelkezésére korszerű tankönyvek, hanganyagok stb.; többnyire saját maguk által írott és összeállított, 90%-ban nyelvtani struktúrákat bemutató és gyakoroltató feladatokra, valamint a valódi nyelvhasználatot nem követő szövegekre épülő egyetemi jegyzetkből tanítottak, amelyeknek egyetlen kétségtelen előnye olcsóságuk volt. Ez az állapot a 90-es évek elejétől sokat javult, mára – szerencsére – a lektorátusok infrastruktúrája, tananyag-ellátottsága, oktatóinak továbbképzési lehetőségei vetekszenek a nyelvviskolák adottságaival.

4.2.1. A jelenlegi folyamatok

A jelen tanulmány alapvetően három elemet vizsgál az alábbiakban: a nem nyelvszakos idegen nyelvi képzés állapotát, a kimeneti szabályozás irányait és változásait, valamint a szaknyelvi oktatás helyzetét.

A nem nyelvszakos hallgatók idegen nyelvi képzése

A rendelkezésre álló statisztikai adatok kizárólag azt mutatják, hogy a felsőoktatási intézmények nyelvi lektorátusain milyen nyelvekből folyik képzés, de sajnos nem jelzik, hogy a hallgatók milyen szinteken tanulják az általuk választott idegen nyelveket. A 2001. évi statisztikák először jelzik a nyelvenkénti megoszlás mellett az intézményi megoszlást is, ami fontos lehet a következtetések és a javaslatok megfogalmazásakor (*lásd 30–31. sz. függelék*).

Amióta az oktatásirányítás a kimeneti szabályozás eszközével kívánja meghatározni az idegen nyelvoktatás követelményeit (ez 1994-től különböző kormányrendeleteken keresztül történik), a nyelvi képzés formái követelményrendszerére nincs törvényi előírás. 2000 óta egy államtitkári körlevél van érvényben, amely meghatározza az intézmények számára, hogy a hallgatói normatíva terhére legalább 4 félévig ingyenes formában kell nyelvoktatást nyújtaniuk hallgatóik számára. Egy 2000 őszén készült nem reprezentatív kutatási jelentés szerint (Fazekas – Kárpáti 2000) a megkérdezett intézmények 90%-a felelt meg ennek az elvárásnak. Az oktatási kormányzat nem elégedhet meg az egyébként autonóm intézmények által biztosított szolgáltatással, már a hivatkozott jelentés is kívánatosnak tartotta a jelenség vizsgálatát, illetve a minimális 4 félév biztosításának 100%-os elérését. Még kevésbé képesek az intézmények megfelelni annak a követelménynek, hogy a nyelvoktatásra nyelvenként legalább heti 4 órát juttassanak, bár a minimálisan heti 3 órás tanfolyamokat a megkérdezett karok kb. 80%-a teljesíti.

Az 1999/2000. és a 2000/2001. tanévet illetően 7 nyelvre vonatkozólag vannak adataink. A többi tanított nyelv az egyéb címszó alá került.¹⁶ Mivel nyelvi képzést a felsőoktatási intézmények csak nappali tagozatos hallgatóik számára biztosítanak, ezért a táblázat számait a nappali tagozatos hallgatók összlétszámához kell viszonyítani (1999–2000: 171 612; 2000–2001: 176 046) (lásd 30. sz. függelék).

Mindezek alapján megállapítható, hogy miközben a nappali tagozatos hallgatók létszáma kevesebb, mint 3%-kal nőtt 2000–2001-re, az intézményes nyelvi képzésben részt vevők száma legkevesebb 12%-kal növekedett. Mivel a kimeneti szabályozás követelményei az adott két tanév során jelentősen nem változtak, a statisztikai adatok ugrásszerű növekedéséből az alábbi következtetések vonhatók le:

- A korábban egy adott felsőoktatási intézményben csak egy nyelvet tanuló hallgatók valamilyen belső motiváció folytán elkezdtek egy másik idegen nyelv tanulását is.
- A 2000-es évtől kezdődően több felsőoktatási intézmény sikeresen akkreditáltatta a saját maga által kidolgozott nyelvvizsgarendszerét, ezzel helyben képes biztosítani tanulóinak számára a nyelvvizsgázás lehetőségét. Ezzel motiválja a hallgatókat, hogy inkább helyben folytassák nyelvi tanulmányaikat, mint a piaci árakon kínált, „házon kívül” szervezett nyelvtanfolyamokon (az intézmények által akkreditált nyelvvizsgákra visszatérünk az egyéb idegen nyelvek oktatásának tárgyalásakor).
- A tanulmányaik befejezéséhez közeledő hallgatók a fenti, újonnan megjelenő lehetőséget kihasználva pánikszzerűen bekapcsolódtak a helyben biztosított nyelvtanítási rendszerbe, hogy a diplomájuk megszerzésének feltételül szabott nyelvvizsgát minél gyorsabban, helyben megszerezzék.

Az Európa Tanács által megfogalmazott elvrendszer felől nézve a fenti adatokban fontosabbnak tűnik a nyelvek és az intézmények szerinti megoszlás. Mindenekelőtt látható, hogy az angol és a német által dominált helyzetben azért még négy további élő idegen nyelvet tanulhatnak és tanulnak a hallgatók¹⁷, viszonylag nagy számban. Az orosz kivételével mindegyik nyelv esetén az azt tanuló hallgatók száma a nappali szakosok 1,5–2,5%-át jelentette 2001-ben. A számadatokat annak fényében kell értelmeznünk, hogy a középiskolában meglévő angol-német nyelvi dominancia tovább folytatódik a felsőoktatásban, de aránya valamennyire csökken (a tanulók kb. 80%-a tanul angol és/vagy német nyelvet), ami természetesnek tekinthető, hiszen azon hallgatók többsége, akik már a bemenetkor rendelkeznek nyelvvizsgával, azt az angol vagy német nyelvek egyikéből szerezte meg. Egy másik oka a két nyelv folytatódó jelenlétének az, hogy több, elsősorban gazdasági, kereskedelmi és műszaki képzési formákban angol és német nyelven folyik a szaknyelvi képzés jelentős része.

A már említett 2000. novemberi, az Oktatási Minisztérium munkatársai által végzett kutatás a fentiekől némileg eltérő adatokat mutat: a megkérdezett karokon tanuló hallgatók kb. 90%-a tanulja az angolt vagy a németet. A neolatin nyelveket és orosz tanulók aránya e felmérésben magasabb (orosz: 4,8% – francia 8%), mint a Statisztikai Tájékoztatóban. A kutatás megállapítása szerint, bár az intézmények többféle módon igyekeznek a tanulni vágyókat megnyerni az ún. kevésbé beszélt és tanított nyelvek¹⁸ tanulásának, a nemzetközi és az európai trendek erősebbeknek látszanak. A közeljövőben a külső motivációs tényezők megváltozása nélkül nemigen várható a tendencia átalakulása.

¹⁶ A nyelvi megoszlás az Oktatási Minisztérium felsőoktatással foglalkozó Statisztikai Tájékoztató kötetéből ismerhető meg (1999/2000: 30. old.; 2000/2001: 57–58. old.).

¹⁷ A latin más elbírálás alá esik, hiszen kötelezően előírt idegen nyelvnek számít számos képzéstípus és szak esetében (orvosképzés, történelem, régészet, hittudomány, neolatin nyelvek stb.), tehát főleg ezért ilyen magas a latint tanuló hallgatók száma.

¹⁸ Magyarországon nyelvválasztási preferencia szempontjából a francia, olasz és spanyol is a kevésbé gyakran tanított nyelvek kategóriába tartozik.

Visszatérve a mai szóhasználattal kevésbé gyakran oktatott nyelvekre, a három legfontosabb neolatin nyelvet tanulók arányszámának növekedése jócskán meghaladja a tanulói összlétszám növekedésének mértékét. Ennek legvalószínűbb magyarázata az lehet, hogy a 2000-es évek elején bizonyos, úgynevezett konjunktúra-szakmák utánpótlását biztosító képzési formák iránt az igény jelentősen megnőtt. Ezt támasztja alá a 2000/2001. évi Statisztikai Tájékoztató, amelyből egyértelműen látszik, hogy a francia, olasz és spanyol nyelveket a tudományegyetemeken kívül (amelyek közül csak a Szegedi Tudományegyetemen tanítják őket igazán tömeges hallgatói létszámmal) szinte csak a gazdasági és műszaki profilú felsőoktatási intézményekben tanulja intézményenként és nyelvenként több száz hallgató (lásd 31. sz. függelék).

Ennek a jelenségnek az okai közt kell említeni, hogy mivel egy idegen nyelv ismeretét (ami legtöbbször az angol vagy a német) vagy az abból szerzett nyelvvizsgát az intézmények már a bemenet feltételül szabják, kézenfekvő, hogy a tanulmányok során a hallgatóknak egy további nyelvet kell elsajátítaniuk, abban még magasabb szintre kell eljutniuk, vagy meglévő nyelvtudásukat speciális szakmai nyelvismeretekkel kell bővíteniük. Az intézmény nyújtotta kínálatot meghatározhatja a főiskola vagy egyetem külföldi kapcsolatrendszere, orientációja is.

A fenti gazdasági és műszaki profilú intézmények szintén előkelő helyet foglalnak el azon főiskolák és egyetemek sorában, ahol az egyéb idegen nyelveket viszonylag sok hallgató tanulja. Bár a statisztikák erről nem szólnak, adataink alapján kijelenthető, hogy ezek közt a leggyakrabban előforduló nyelvek: a portugál, a skandináv nyelvcsalád tagjai, az arab és a japán. A neolatin nyelvek fokozatos erősödését egyes gazdasági és műszaki képzést nyújtó intézményekben erősítette az a fontos esemény is, hogy a fenti táblázatban első három helyen szereplő intézmény mindegyike 2000, illetve 2001 során akkreditált nyelvvizsgarendszerek vizsgaközpontjává vált, és így „házon belül” képesek akkreditált nyelvvizsgák lebonyolítására és a vizsgabizonyítványok kibocsátására. Ez a tevékenység hatással volt több másik felsőoktatási intézményben folyó nyelvoktatásra is, hiszen például a Budapesti Gazdasági Főiskola által akkreditált nyelvvizsgarendszer 14 másik intézményben rendelkezik akkreditált vizsgahellyel, ezzel biztosítva a helyben történő vizsgázás és a vizsgára való felkészülés lehetőségét.

Az egyéb kategóriába tartozó nyelvek oktatásában kiemelkedik a budapesti Semmelweis Egyetem (493 tanuló, főleg orvostanhallgatók) és két vidéki hittudományi intézmény, a Szegedi Hittudományi Főiskola (240) és a Sárospataki Református Teológiai Akadémia (224). Nyilvánvaló, hogy a latin oktatásában is élenjáró hittudományi intézményekben nagy hangsúlyt kap egy másik „holt nyelv”, az ógörög oktatása is, amely a hallgatók többsége számára kötelező tárgynak számít.

Természetesen a nyelvi lektorátusok által kínált nyelvek skáláját meghatározza az az adottság, hogy az intézményben működő lektorátuson tevékenykedő oktatók milyen szakmai háttérrel rendelkeznek. Bármennyire is magas az általuk oktatott nyelvek száma, nem tekinthető elvárásnak, hogy egy intézményen belül olyan nagy számú nyelvet oktassanak, mint ahány nyelvet a nyelvszakos képzésben a bölcsészettudományi karokon tanítanak. Ugyanakkor az is igaz, hogy bár az 1999/2000. tanévben összesen 28¹⁹ nyelv oktatása szerepel a statisztikában²⁰, az is tudható, hogy nincs egyetlen intézmény sem, amelyben a teljes spektrum része a képzésnek. Mindenesetre megnyugtatónak tűnik a Fazekas – Kárpáti (2002) tanulmányából nyert adatsor, amely szerint nem szakos nyelvi képzés keretében a megkérdezett intézmények csaknem 80%-ában 3 vagy annál több nyelvet oktatnak a lektorátusok, és a 6 vagy ennél is több nyelvet kínáló intézmények aránya meghaladja a 20%-ot.

²¹ Angol, arab, bolgár, cseh, eszperantó, észt, finn, finnugor, francia, görög, horvát, japán, kínai, latin, lengyel, mongol, német, ógörög, olasz, orosz, portugál, román, spanyol, szerb, szlovák, szlovén, török, ukrán

²⁰ Bár több intézményben folyik hebraisztikai képzés, a héber nyelv nem szerepel a listán. Ugyanakkor az Országos Rabbiképző-Zsidó Egyetemen folyó héber nyelvet oktató tanfolyamokat a statisztika a nem-szakos nyelvi képzésbe sorolja be, ezért áll az intézmény nevével az egyéb kategóriában a 118-as szám.

4.2.2. *Kimeneti követelmények*

A kimeneti követelmények tárgyalása előtt meg kell vizsgálni a bemeneti állapotokat. A Fazekas Kárpáti-féle kutatásból (2002) kaptunk adatokat arra nézve, hogy 1997 és 1999 között a megkérdezett karokon az első évre beiratkozott hallgatók milyen arányban rendelkeztek valamilyen állami nyelvvizsgálóval (*lásd 32. sz. függelék*).

A meglévő nyelvvizsgák számarányán kívül semmilyen statisztikailag értékelhető, elemezhető adat nem áll rendelkezésre a hallgatók nyelvismeretének szintjéről tanulmányaik megkezdésekor. A fenti adatgyűjtés alapján azt mondhatjuk, hogy a minimális elvárásként megfogalmazott, egy C típusú (C típus = szóbeli és írásbeli vizsga) középfokú nyelvvizsgálóval a hallgatóknak átlagban kb. 15-16%-a rendelkezik főiskolai vagy egyetemi felvételi idején. Ez az arány igen alacsony, különösen, ha figyelembe vesszük, hogy a különböző vizsgaközpontokban próbálkozóknak nagy többsége a középiskolás korosztályhoz tartozik, valamint azt, hogy e vizsga sikeres letétele a legtöbb felsőoktatási intézményben több pontot jelenthet a jelentkezők számára.

Ahogy korábban már említettük, a felsőoktatásban az 1990-es évek közepéig nem kerültek megfogalmazásra kimeneti követelmények. A képesítési követelményekben először 1994-ben, a tanító, óvópedagógusok és konduktorok képzésében került meghatározásra olyan nyelvvizsgatípus, illetve nyelvi szint, amelynek megszerzése a diploma feltételének tekintendő²¹. A további rendeletek rendszertelen megjelenése az átfogó szabályozás és koncepció hiányát is jelzi, miközben tovább nehezítette a helyzetet az akkreditált nyelvvizsgák hosszadalmas megjelenése a piacon.

A 2002-es állapotok szerint az összes képzési formához, szakhoz, specifikációhoz hozzárendelték a nyelvvizsga-előírásokat, és kijelenthető, hogy a legtöbb esetben egy C típusú középfokú nyelvvizsga a diplomaszerezés, pontosabban a záróvizsgára bocsátás feltétele. Ettől az átlagtól a gazdasági jellegű képzések szakjai térnek el hangsúlyosan, ezek legtöbbszörében két, középfokú szaknyelvi vizsga az elvárás. Ezt a vizsgatípust a Budapesti Gazdasági Főiskola és a Budapesti Közgazdasági és Államigazgatási Egyetem vizsgaközpontjain, valamint a két vizsgarendszer kb. 20 akkreditált vizsgahelyén keresztül a hallgatók ezrei saját intézményükben is letehetik. A sokféle elvárás miatt nem meglepő a Fazekas – Kárpáti-féle kutatás (2002) egyik következtetése: „A képesítési követelmények nyelvi kimenetei minden szempontból kaotikus képet mutatnak”.

4.2.3. *Szakmai nyelvi képzés*

Szaknyelvi képzés

Szakmai nyelvi képzés már a 80-as években is folyt több felsőoktatási intézményben, főleg a gazdasági, műszaki, orvosi és jogi képzést nyújtókban. Szakértők szerint a 90-es évekre az a tendencia jellemző, hogy a felvételt nyert tanulók általános nyelvtudásának fokozatos emelkedésével megnyílt a lehetőség a szakmai nyelv előtérbe helyezésére, egyre többféle intézménytípusban, egyre több szakma nyelvét, egyre több nyelven kezdték meg oktatni. A Fazekas – Kárpáti-féle minisztériumi jelentésben (2002) a 27 válaszadó kar adatai azt jelezték, hogy a nyelvi lektorátusokon folyó oktatási tevékenység egyharmada szakmai jellegű. A 2/3–1/3-os megoszlás a mai viszonyok figyelembevételével indokoltnak látszik, bár a jövőben a bemeneti követelmények emelkedésével a nyelvtanítás jellege várhatóan a szakmai irány felé fog elmozdulni.

²¹ Itt érdemes megemlíteni, hogy ebben a képzési csoportban található az a két képzési forma (nemzetiségi tanító, nemzetiségi óvópedagógus), amelyek esetében semmilyen nyelvvizsga megszerzését sem írják elő a képesítési követelmények – minden más képzésben kötelező valamilyen nyelvvizsga megszerzése.

Idegen nyelvű képzések

Az ebbe a kategóriába tartozó képzési formák a 80-as évek elején indultak, ekkor a fő cél a devizában fizető külföldi hallgatók megszerzése volt. A helyzet azóta sokat változott: e programok széles szakmai és nyelvi kínálatot biztosítanak mind a hazai, mind pedig külföldi diákok számára. A diplomák ekvivalenciájának biztosítása felé tett lépések közt is nagy jelentősége van az idegen nyelvű képzéseknek, amelyekben a követelmények, a tartalmak, a mérési eszközök és folyamatok stb. könnyen összehasonlíthatók és összemérhetők a külföldi képzésekben alkalmazottakkal (Kurtán 2002).

Hasonlóan a kezdeti törekvésekhez, ma is elsősorban műszaki, gazdasági és orvosi, újabban jogi képzést nyújtó intézmények nyújtanak idegen nyelvi képzési programokat. A programok – érthető okokból – főleg angol nyelven folynak, ezek a legvonzóbbak, ezek értékesítése a legkönnyebb, de német és francia nyelvű képzések is vannak. Ezek a képzési formák részben a két tannyelvű középiskolai előzményekre támaszkodnak. További kritériuma e programoknak: a célközönség. Ebből a szempontból három csoportot lehet megkülönböztetni:

- Csak magyar hallgatók számára nyújtott idegen nyelvű képzés (ez lehet államilag finanszírozott vagy önköltséges)
- Csak külföldi hallgatók számára nyújtott önköltséges idegen nyelvű képzés
- Hazai és külföldi hallgatók számára egyaránt nyitott idegen nyelvű képzés (többnyire önköltséges formában)

4.3. A magyar nyelv a felsőoktatásban

Az 1990 előtti pedagógusképzésben (szaktól függetlenül) minden tanárjelöltnek részt kellett venni folyamatos nyelvművelő célzatú képzésben. Ma ez a kötelezettség megszűnt, s az esetek többségében nem kapnak a hallgatók lehetőséget arra, hogy leendő hivatásuk gyakorlása céljából nyelvművelő jellegű kommunikációs gyakorlatokat folytassanak. Az egyetemisták, azaz a leendő értelmiségiek magyar nyelvi kommunikatív kompetenciájának fejlesztése csupán ad hoc módon történik.

A magyar felsőoktatási intézményekben tanuló külföldi diákok előbb a Balassi Bálint Magyar Nyelvi Intézetben kapnak intenzív nyelvi felkészítést, majd tanulmányaik színhelyén vehetik igénybe az adott intézmény magyar mint idegen nyelv jellegű szolgáltatásait.

A megélénkült ERASMUS-kapcsolatoknak köszönhetően a rövidebb időre érkező külföldi diákok számára is egyre több helyen biztosítják a magyar mint idegen nyelv kurzusait.

5. Felnőttkori nyelvtanulás

Poór Zoltán

5.1. Nyelviskolák tevékenysége

A felnőttek szabadidős nyelvtanulásának támogatására vállalkozó szolgáltatások behálózák az egész országot. A mintegy 500 nyelviskolából közel 220 Budapesten található, de ezen intézményeknek csupán egy töredéke (64, ebből Budapesten 30) tagja a Nyelviskolák Szakmai Egyesületének (NyeSze), amely akkreditációs eljárásával minőségi garanciákat vállal tagiskoláiért. Budapesten 17, vidéken pedig 4 minősített nyelviskola működik.

A nyelviskolák többnyire *A nyelvtanulás, nyelvtanítás, nyelvi értékelés közös európai referenciakerete* kritériumai szerint dolgozzák ki tanterveiket, hiszen hallgatóik többsége azon államilag elismert nyelvvizsgarendszerekben mérettetik meg, amelyek a *Referenciakeret* kompetenciaszintjeit követik. A nyelvoktatási szolgáltatásban érintett intézmények a felnőttoktatás pedagógiai alapelvei szerint alakítják ki módszertanukat. Oktatótevékenységük során a motiváció fenntartásán kívül a fejlődés követése és a visszacsatolás, valamint a hallgatói önértékelés támogatása játssza a legfontosabb szerepet; azaz a tanulói autonómia kerül középpontba.

5.2. A magyar mint idegen nyelv tanulása felnőttkorban

A hazánkban élő és dolgozó külföldiek nagy része egyéni tanulóként magántanárnál tanul magyarul, de nagyobb településeken, így a fővárosban is egyre több nyelviskola indít magyar mint idegen nyelvi kurzusokat, illetve hirdeti tevékenységét a nemzetközi nyelvoktatási piacon is. Különösen a nyári időszakban tapasztalható nyelvtanulási turizmus is.

A Balassi Bálint Magyar Nyelvi Intézet játssza e téren a legnagyobb szerepet, hisz a külföldön folyó intézményesített magyaroktatást, lektori munkát és hungarológiai oktatási tevékenységet is ők segítik és koordinálják. Hetvenöt éve sikeres a Debreceni Nyári Egyetem, amely a külföldön élő magyartanárok nyelvi és módszertani továbbképzésének és a magyarul tanuló külföldiek alapozó és fejlesztő tanfolyamainak a fóruma. Ez utóbbi feladatból a Pécsi Tudományegyetem is kiveszi részét az utóbbi években. Elismerésnek örvendő magyar mint idegen nyelv oktatási műhely működik még a Budapesti Műszaki Egyetemen, a Budapesti Gazdasági és Államigazgatási Egyetemen, az Eötvös Lóránd Tudományegyetemen, a Szegedi Tudományegyetemen és mintegy 15 magánnyelviskolában, amelyek közül 4 NyeSze minősítéssel rendelkezik.

6. Eredmények a nyelvtanulásban

Darabos Zsuzsanna–Horváth Zsuzsanna – Vámos Ágnes

6.1. A közoktatás rendszerén belüli funkcionális teljesítménymutatók

Az új tartalmi szabályozások biztosította lehetőségekkel élve több iskola építi be helyi tantervébe az előrehaladásban elért eredmények mérését. Ennek gyakorisága, tartalma és formája intézményenként különböző lehet, és a pedagógiai program jeleníti meg.

6.1.1. Tanulmányi versenyek

Az intézményeken belüli, a helyi és országos tantárgyi versenyeknek nagy hagyománya van a magyar oktatási rendszeren belül. E vetélkedések alapvető célja a tehetséggondozás; az egyes intézmények eredményességi mutatói ugyanakkor nagyban hozzájárulnak a jól szereplő iskolák szakmai presztízséhez is.

Országos Általános Iskolai Tanulmányi Verseny (OÁTV)

Az országos versenyek szervezése az egyes tantárgyak rangját is növeli. Az idegen nyelvi Országos Általános Iskolai Tanulmányi Versenyek sorát természetesen az orosz nyelvi versenyek nyitották meg. Ezt követték a szakosított tantervű általános iskolák 7-8. osztályos tanulóinak francia nyelvi (1987), a német nyelvi (1988) majd az angol nyelvi (1990) versenyei. 1992/1993-ban már külön versenyeztek azok a tanulók, akik nyelvi óraszámait a heti 3 órát nem haladják meg. Az OÁTV-k lebonyolítását a 2001/2002. tanévtől az Oktatási Minisztérium pályázatára alapján egy-egy megyei pedagógiai intézetre bízta (Veszprém: angol, Jász-Nagykun-Szolnok: német, Szabolcs-Szatmár-Bereg: francia, Hajdú-Bihar: orosz).

Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny (OKTV)

A több mint 80 éves múltra visszatekintő OKTV a magyar közoktatás szerves részét képezi. A döntősök jeles osztályzattal mentesülnek a tárgy érettségi vizsgája alól, és több felsőoktatási intézmény felvételi vizsgája alól is. Még rangosabbá válhat, amennyiben nyelvvizsgának is minősül. Erre a kétszintű érettségi vizsga bevezetése kínál lehetőséget.

A versenyek két vagy háromfordulósak, és felölelik valamennyi nyelvi kompetenciát. Az első forduló feladatai írásbeliek, a második és harmadik fordulóban szóbeli feladatok is vannak, amelyek aránya három forduló esetén nő. A tételeket központi bizottságok állítják össze, felülbírálják vagy elbírálják azokat. Bár nem standardizáltak, színvonaluk *A nyelvtanulás, nyelvtanítás, nyelvi értékelés közös európai referenciakerete* szerint fordulónként nehezedő követelményekkel A2 és B2 szint között mozog, a nagy nyelvek esetén néha meghaladja azt.

Az első adatok az orosz nyelv kötelező tanulását eltörlő tanévből származnak. Bár az angol nyelvből indulók száma már itt lényegesen meghaladta az orosz nyelvből indulókéét, a verseny szerkezete megőrizte a hagyományokat. Az óraszámok függvényében oroszból három kategóriában indultak a tanulók. Három nyelv esetén a két kategória utal arra, hogy a tanuló az általános iskolában tanulta-e az angolt, a németet vagy a franciát emeltszintű második idegen nyelvként, illetve a középiskolában alap- vagy emelt óraszámokban tanulta-e a nyelvet. Érzékelhető, hogy az orosz

nyelv esetében a magasabb óraszámban tanulók dominálnak; angolból, németből és franciából pedig az alapóraszámban tanulók száma a magasabb *(lásd 33. sz. függelék)*.

Négy évvel később már orosz nyelvből is csak két kategóriában lehetett indulni. A résztvevők száma valamennyi nyelvből lényegesen növekedett, oroszról viszont a negyedére esett vissza, és az alapóraszámban tanulók javára billent el. Angolból a növekedés a magasabb óraszámnál volt tapasztalható. Ez a mutató a németnél még jelentősebb, mert párosul az alacsonyabb óraszámban tanulók számának csökkenésével. Franciából is a magasabb óraszámban tanulók száma emelkedett jobban *(lásd 33. sz. függelék)*.

Az 1995/1996. tanévtől az olasz nyelvet tanulók is két kategóriában versenyeztek. A kategóriák közötti arány németből és oroszról az előző évhez hasonló tendenciájú. Angolból csökkent a kevesebb óraszámban és nőtt a magas óraszámban tanuló versenyzők száma. A francia esetében az arány nagyjából kiegyenlített volt *(lásd 33. sz. függelék)*.

Az 1997/1998. évben egyenletesen fogyott az orosz; nőtt az angol, a német és a spanyol nyelvből versenyzők száma, stagnált a francia és az olasz nyelvből megmérettetést vállalók aránya, és csökkenőben volt a latinverseny iránti érdeklődés. Az angolban már nem volt kategóriába sorolás. Tanításának átstrukturálódása miatt gyakorlatilag nem volt már olyan általánosan igaz kritérium, ami alapján a kategóriába sorolás ellenőrizhetően megtörténhetett volna (a nyelvtanulási évek száma, a heti órakeret, a tantervi elvárások stb.). Ezenkívül a tapasztalat szerint egyre jobban összemósódott az iskolai és iskolán kívüli nyelvtanulás szerepe. Lehangelő változás volt tapasztalható az alacsonyabb óraszámban németet tanulók versenyei esetében is. Ettől az évtől kerültek bevezetésre a versenyek a nemzetiségi nyelvekből is *(lásd 33–34. sz. függelék)*.

Az utolsó két adatsorból elsősorban azt a tendenciát figyelhetjük meg, hogy a német, francia és olasz nyelv tanulására fordított óraszámok csökkentek. Folyamatos volt az angol vezető pozíciója, de lényegesen nem ugrott meg a némethez képest. A többi nyelv az orosz és a latin kivételével a korábbi pozíciójában tartotta magát. Az a tény, hogy az indulók létszáma nem csökkent, azt mutatja, hogy a minőségi nyelvtanítás keretei még adottak voltak *(lásd 33. sz. függelék)*.

Néhány éve lehetőség van a filozófiából meghirdetett OKTV-n idegen nyelven is részt venni. Ez a forma kínálhatna perspektívát a két tanítási nyelvű gimnáziumok számára. Kár, hogy más tantárgyak vagy az érintett iskolák ezt még nem kezdeményezték.

A kétnyelvű oktatásban részt vevő tanulók számára még nincs az OKTV-hez hasonló megmérettetési lehetőség. A versenyből kiszorult francia nyelvet tanulók számára a budapesti Kölcsey Ferenc Gimnázium szervez országos versenyt, amelynek írásbeli fordulóját az OKTV második fordulójával azonos időben, és részben azonos feladatokkal az iskolákban bonyolítják le. A szóbeli döntőre az OKTV-t követően kerül sor részben azonos bizottsági tagok közreműködésével. A verseny nagy nyeresége, hogy évente egyszer külső vizsgával hasonlíthatók össze egyrészt a különböző iskolák nyelvi szintjei, másrészt ezen iskolák és az országos nyelvi szint. Ez a kezdeményezés jó példa lehet más nyelvek számára is.

6.1.2. Érettségi vizsga

Az írásbeli érettségi feladatok jelenlegi rendszere várhatóan 2005-ig áll fenn. Készítése az elmúlt tanévig a Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény (KÁOKSZI) és a Nemzeti Szakoktatási Intézet feladatkörébe tartozott. 2001–2002-től valamennyi nyelvi írásbeli érettségi tételt – nyelvenként 7 változatot – a KÁOKSZI készített.

Idegen nyelvekből háromtípusú feladatsor van:

- Célnyelvi (oda-vissza fordítás és esszé jellegű fogalmazás, 240 perc alatt, szótárhasználattal)
- Speciális (teszt és fogalmazás, 90+90 perc, szótárhasználat nélkül)

- Az ún. alaptantervi (teszt szótárhasználat nélkül, magyarra fordítás szótárhasználatával, 90+90 perc), amelyből több változat készül a gimnáziumok, a szakközépiskolák és a világbanki szakközépiskolák számára

A központi feladatsorokat bizottságok állítják össze, nincs előtesztelés, megoldási kulcs. A javítási útmutató alapján a tanárok javítják és osztályozzák, a jegyeket az elnök hagyja jóvá. A feladatok jellege évről évre, és nyelvenként eltérően változik; törekszik követni a tantervi változások szellemét (kommunikatív szándékú nyelvhasználat, szövegek központúság). Az írásbeli érettségi vizsgák eredményéről a készítőknél semmilyen visszajelzésük nincs.

Két év anyagának összehasonlításából csak néhány következtetést lehet levonni. Az orosz az utolsó helyre szorult. Valamennyi nyelvnél csökken a speciális tanterv szerint érettségizők száma. A szakközépiskolákban angolból nő az érettségizők száma. Az olasz és a spanyol kivételével nő a Világbank által támogatott szakoktatás-fejlesztési programban készült tanterv szerint érettségizők száma. Ez a növekedés a legjobban angol nyelvből szembetűnő.

A nyelvi választék nem mindig esik egybe a tanított nyelvek választékával, mert aki osztályozó vizsgával rendelkezik, érettségi vizsgát is tehet (*lásd 35. sz. függelék*).

Az adatok feltétlen egybevetendők lennének azzal a kimutatással, hogy

- hány tanuló kap felmentést a nyelvtanulás alól, és így nem érettségizik nyelvből;
- hányan kapnak felmentést, mert nyelvvizsgájuk vagy az OKTV-n elért jó eredményük miatt mentesülnek az érettségi vizsga alól.

Végül nem derül ki az sem, hogy hány tanuló választ több nyelvet érettségi tantárgyként.

2005-ben lép érvénybe az új érettségi rendszer, amely öt tárgyból kötelezi iskolázáró vizsgára a középiskolásokat: magyar nyelvből és irodalomból, idegen nyelvből, történelemből, matematikából és egy választott tantárgyból. Minden tárgyból két szinten – közép vagy emelt – tehető le a vizsga. Mivel az új érettségi vizsga egyúttal egyetemi-főiskolai felvételi vizsga is, a jelölt az adott intézmény követelményei alapján dönti el, hogy melyik tantárgyból melyik szintű érettségi vizsgát teszi le.

Az idegen nyelvi érettségi olvasás- és hallásértés, valamint beszéd- és íráskészség terén méri a jelölt kommunikatív kompetenciáját a Referenciakeret A2 vagy B1 szintjének megfelelő középszinten és a B2-nek megfelelő emelt szinten.

6.1.3. Egyéb teljesítménymutatók

A középiskolai oktatás eredményességének összehasonlító mutatói a felsőoktatási felvételi vizsgák és a nagyobb tömegeket megmozgató országos tanulmányi versenyek. Természetesen az elemzés-kor figyelemmel kell lenni arra, hogy az eredményességi (kimeneti) mutató mint kimeneti érték önmagában csak bizonyos összefüggésekre mutat rá, s hogy az árnyaltabb képhez a középiskolákba belépők bemeneti, azaz a szociális és tanulmányi eredményét is számolni kell. Az ún. „hozáadott érték” számítása azonban több elvi és módszertani problémát is felvet.

Egy kutatás szerint (Neuwirth 2003) a legszorosabban összefüggő eredményességmutatók:

- A családi és felkészültségi mutatók (bemenő adatok): általános iskolai osztályzatok átlaga, a szülők iskolai végzettsége, a szülők munkanélküliségi aránya
- Az eredményességi mutatók (kimenő adatok): a felvételi arány, a nyelvvizsgaarány és az írásbeli dolgozatok aránya.

Több év (1991-2001) adatainak feldolgozása után a középiskolai nyelvtanulás eredményességére utalóan a következő megállapításokat tették:

- A nyelvvizsgák aránya a vizsgált tizenegy évben jelentősen nőtt a felvételre jelentkezők körében. Míg 1991-ben minden harmadik felvételizőnek volt egy nyelvből nyelvvizsgája, addig az utóbbi években már minden másodiknak. E vizsgák több mint 90%-át azonban az

iskolák 29%-a hozza. Az iskolák 71%-ából 703 középiskolából a jelentkezőknek mindösszesen 17 394 nyelvvizsgálója volt, azaz a 151 039 tanuló közül csak minden 8–9.-nek volt egy nyelvvizsgálója. Ezen belül mintegy 30%-nyi iskolából jövők közül csak minden 11.-nek volt egy nyelvből nyelvvizsgálója.

- A nyelvvizsgák aránya a fővárosban a legmagasabb, és a 10-15 ezer lakosú városokban a legalacsonyabb.
- A nyelvvizsgák aránya Győr-Sopron-Moson megyében a legmagasabb, és Somogyban a legalacsonyabb.
- A nyelvvizsgákkal rendelkezők aránya legmagasabb a központi költségvetési szervek iskoláiban, majd azt követően az egyházi és felekezeti iskolákban, s legalacsonyabb a megyei önkormányzatok és az alapítványok iskoláiban.
- 1992–2001 között a nyelvvizsgák 78,4%-a gimnáziumokban született, 11,5%-a vegyes típusú iskolákban, 8,1%-át a szakközépiskolákban szerezték, 2%-át művészeti középiskolákban.
- A nyelvvizsgát tett tanulók száma összefügg a szülők iskolázottságával.

6.2. Nyelvvizsgáztatás

2000. január 1-jétől érvényes az a kormányrendelet²², miszerint több nyelvvizsgaközpont akkreditálható alap-, közép- és felsőfokú nyelvvizsgákat, amelyek megfeleltethetők *A nyelvtanulás, nyelvtanítás, nyelvi értékelés közös európai referenciakerete* által meghatározott szinteknek.²³ Eleinte a Magyarországon gyakrabban tanult nyelveken tehető vizsgák nyertek akkreditációt. A rendelet hatályba lépését követően az Oktatási Minisztérium pénzügyi támogatásának segítségével lehetőség van államilag elismert nyelvvizsga letételére bolgár, horvát, lengyel, cigány (beás és romani), német, román, szerb, szlovák és szlovén nyelvből. Folyamatban van az újjörög, a ruszin és az örmény nyelvből a követelmények kidolgozása és a vizsgahelyek akkreditálása. A vizsgahelyek többsége ugyan ma még a fővárosban található, ám 2002-ben az ország több pontján is mód nyílt arra, hogy a gyakran tanított és tanult, valamint az adott régióban élő kisebbségek nyelvéből nyelvvizsgát lehessen tenni.

A Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület statisztikája szerint 2002-ben 157 294-en vizsgáztak 25 nyelvből a 19 államilag elismert nyelvvizsgaközpont 278 vizsgahelyén (lásd 36. sz. függelék). Közülük a legtöbben angoltól (~58,7%) és németből (31,2%) vizsgáztak. Az eszperantó, a francia, a lovári (romani) és az olasz nyelvből 3% alatt marad a vizsgázók száma. A többi 19 nyelv egyike sem éri el az 1%-os részesedést (lásd 37. sz. függelék). A vizsgázók 90%-a általános, míg 10%-a szaknyelvi vizsgát tett (lásd 38. sz. függelék). A jelöltek 22,7%-a alap-, 71,7%-a közép- 5,6%-a pedig felsőfokon mérettetett meg (lásd 39. sz. függelék).

6.3. Országos érvényességű hazai és nemzetközi felmérések, diagnózisok

6.3.1. Magyar nyelv

1996-ban az Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi Vizsgaközpontjában végzett kutatás a fiatal érettségizett felnőttek (19–29 év), tanárok és munkaadók mintáján vizsgálta azt, hogy milyen gyakorisággal fordulnak elő a megkérdezettek életében a különböző nyelvhasználati tevékenységek (beszéd, beszédértés, olvasás, írás), hogyan vélekednek kommunikációs képessé-

²² 71/1998. (IV.8.) számú kormányrendelet

²³ Az alacsonyok a B1 szintnek, a középfok a B2-C1 szintnek, a felsőfok pedig a C1-C2 szintnek feleltethető meg.

geikről, továbbá mennyire elégedettek azzal, ahogyan szöveget megértenek, írnak, beszélnek, vagy mások nyilvános beszédét értik. A vizsgálat tárgya tehát a magyar lakossági vélemények feltárása a kommunikációs tevékenységek gyakoriságáról, ismeretéről és fontosságáról. A vizsgálat egyik eredménye, hogy a szóbeliséget fontosnak tartják a megkérdezettek, esetenként a szóbeliségnek az írásbeli érintkezéshez képest nagyobb szerepet is tulajdonítanak.

További fontos eredmény, hogy mind az érettségizettek, mind a tanárok és a munkaadók számára jelentős problémátér a nyilvánosság, azaz a hivatalos írásbeliség megfelelő megértése és alkalmazása olyan élethelyzetekben, amelyekben ennek minőségét fontosnak találják (pl. pályázatok, kérvények írása). A formalizált, intézményesített szövegek megértésének gátjai miatt sérül a nyilvánosság tájékoztató funkciója, azaz a tájékozottság iránti állampolgári igény. Általában nehezen igazodnak el a megkérdezettek az ellentétes nézeteket, álláspontokat kifejező, ütköztető írásbeliségben és szóbeliségben. A nyilvánosság színterein való eligazodás és boldogulás legfőbb akadályát a megkérdezettek saját kompetenciáik hiányosságaiban látják.

Ez a felismerés a legalább középfokú végzettséggel jellemezhető mintában párosul az oktatásból való részesedés igényével. Úgy tűnik, hogy a mindennapok feszültségeinek lazításában, az egyéni és társas rekreációban fontos tényező a barátokkal, családtagokkal való beszélgetés, bár ennek riválisává vált az elektronikus média és a rövid üzenetekre, utasításokra korlátozódó kapcsolattartás gyakorisága. Az érettségizettekről elmondható, hogy az írásbeliségben komoly nehézségekkel küzdenek már a szavak és kifejezések szintjén is, s ez a kompetenciahiány korlátozza a szövegek teljesebb körű megértését, és az írásbeliségben való gyakoribb és kezdeményezőbb részvételt egyaránt.

Az 1986 óta rendszeresen folyó Monitor eredményvizsgálatok reprezentatív minta alapján jellemzik a különböző korcsoportok szövegértési, matematikai problémamegoldó képességeit, informatikai tájékozottságát. A magyar nyelvű szövegek megértésében az iskolázás folyamatában nagyarányú különbségek jönnek létre aszerint, hogy mennyire urbanizált településen működik az iskola, s hogy milyen a tanulók szociokulturális háttere.

6.3.2. Az OECD-PISA 2000 iskolai eredményvizsgálat

Az OECD-PISA iskolai eredményvizsgálat háromévente ismétlődik a 15–16 éves tanulók civilizációs alapképességének vizsgálatára. Nem tantárgyi tudást mér, hanem olyan kulturális készségeket, amelyek a 21. században a munkaerőpiacon és a hétköznapi életben szükségesek, függetlenül attól, hogy milyen iskolázottsággal rendelkezik valaki, és melyik országban végezte iskoláit. A PISA nemzetközi szintstandardhoz mérve elemzi a tanulók eredményeit A szintstandardokkal megbecsülhető, hogy a különböző szinteken teljesítő tanulók milyen feladatok megoldására képesek. A vizsgált fő műveltségi területek:

- Készségek és képességek: olvasás és szövegfeldolgozás, matematikai alapképesség, természettudományos alapképesség, információtechnológiai alapismeretek és készségek
- A tanulók önmagukról alkotott képe
- Tanulási képességek és szokások

A PISA 2000 vizsgálat központi témája az írásbeli információszerzés és információ-feldolgozás képessége volt. Melléktémái voltak a matematikai és természettudományos alapképesség, a tanulási stratégiák (pl. kooperatív és kompetitív tanulás, kontroll stratégiák, memorizálás, elaboráció, önképük képességeikről, érdeklődésük, olvasási, tanulási szokásaik, könyvtár- és számítógép-használat, házi feladattal kapcsolatos szokásaik, továbbá az iskolához és tanáraikhoz fűződő viszonyuk, elégedettségük az iskolai légkörrel).

Magyarországon a legmagasabb teljesítményszámba (5. szint) fele annyi tanuló jutott, mint az átlagos OECD-országban, ráadásul a nehezen olvasók és a funkcionális analfabéták (1. szint és annál

alacsonyabb szinten olvasók) aránya csaknem kétszerese az OECD országátlagnak és csaknem négyszerese a legjobb OECD-országénak.

6.3.3. *Idegen nyelv*

2000-ben országos reprezentatív teljesítménymérés folyt az angol és a német nyelv oktatását illetően az 5., 9. és 12. évfolyamon annak érdekében, hogy a nyelvtanulás eredményességét befolyásoló tényezőkre fény derüljön (Csapó és Nikolov 2002). A vizsgálat megállapította, hogy:

- A lányok, főleg az írásos teljesítményekben, jobb eredményt mutatnak, mint a fiúk.
- A kisgyermekkorban megkezdett nyelvi tanulmányok hossza a felső tagozatban, a felső tagozaton megkezdett idegennyelv-tanulás pedig a középiskolában érezteti hatását.
- Az énkép és a továbbtanulási szándék a nyelvtanulásban elért eredménnyel szoros kapcsolatban van.

6.4. Fejlesztés

6.4.1. *Fejlesztő célú országos kompetenciamérés*

A felmérésekben tapasztalt helyzet javítására indult el 2001-ben egy fejlesztési célú országos kompetenciamérés az 1., 5. és 9. évfolyamon. A magyar közoktatás értékelésében, és az érintett szövegértés fejlesztésében egyedülálló és nemzetközi szinten is kiemelkedő lehetőségről van szó, amelyet a következők indokolnak:

- Az évtizedek óta felhalmozódó problémák a szövegértésben (lásd: az IEA és Monitor felméréseket)
- Az iskolák között nem enyhülő vagy növekvő különbség az alapvető kompetencia-területeken
- A fejlesztésközpontú és tanulói tevékenységre épülő tantervfelfogás
- Az iskolák lehetőségeinek támogatása standard elemekkel
- Az 5–12. évfolyamon a tantárgyközi szövegértési feladatok hangsúlyozása, összhangban a „tanulás tanulása” elvével, és a megfigyelhető tanulási kudarcok elkerülésére
- A tanárok értékeléskultúrájának növelése
- Szakszerű diagnózisokra épülő fejlesztés
- A középiskoláztatás kiterjedése, különös tekintettel a középiskolások előképzettségének és szociokulturális közegének heterogenitására
- A szövegértési problémákkal küzdő tanulók kiszűrése és fejlesztése

6.4.2. *Érettségi vizsgák*

A több éve tartó, és e folyamatba számos szakértőt, gyakorló tanárt bevonó vizsgafejlesztés figyelembe vette, érvényesítette a nemzetközi (mindenek előtt európai) vizsgáztatási trendeket; a hazai és nemzetközi mérések (Monitor, IEA, TIMSS) teljesítménykritériumait és eredményeit; a középiskolázás iránti nemcsak megnőtt, hanem változó társadalmi igényeket; a tudás értelmezésében bekövetkezett változásokat; a változó felsőoktatási igényeket és munkaerő-piaci elvárásokat.

A vizsgafeladatok jellege kifejezi azt az erőteljes változást, ami az alkalmazott tudás, a problémamegoldás iránti igényben fejeződik ki. A vizsgáztatás tervezett rendszere lehetővé teszi az adott szerkezetű feladatsorok aktuális konkrét példákkal történő megjelenítését. Ilyen módon az érettségi mint vizsgahelyzet nem egyszerűen a megtanultak visszaadása, hanem azok alkalmazása új

helyzetekben. Ezért is kapnak az eddigiéknél lényegesen nagyobb hangsúlyt a konkrét vizsgatartalmak mellett a kompetenciák.

Az új rendszerű érettségi vizsga kétszintű, azaz a tanuló választásától függően közép- vagy emelt szinten tehető le, és egységes, azaz iskolatípustól független.

A 2005-től bevezetésre kerülő érettségi vizsgának kettős célja van: kimenet-szabályozásként egyrészt lezárja a közoktatási tanulási szakaszt, másrészt az emelt szintű érettségi vizsgával kiváltja a felsőoktatási felvételi vizsgát. E feladatainak teljesítése során természetesen visszahat a közoktatásra, a tanulást a képességfejlődés felé fordítja.

Az érettségi vizsga kötelező tantárgyai: a magyar nyelv és irodalom, a történelem, a matematika és egy idegen nyelv.

Az idegen nyelvi középszintű érettségi vizsgák lebonyolítási rendje az előző évekéhez hasonló lesz. Az írásbeli feladatlap és a javítási útmutató központilag készül, az iskolában megírt dolgozatokat a tanuló saját tanára javítja és értékeli a központi javítási útmutató alapján. Újdonság, hogy az írásbeli vizsga alkalmával hallás utáni értést mérő vizsgarészre kerül sor. A szóbeli feladatokat miniszteri rendelet alapján változatlanul a tanárok állítják össze, értékelésüket a megadott szempontok alapján szintén ők végzik.

A központilag készült és az iskolákban megírt emelt szintű írásbeli dolgozatok javítását két független értékelő végzi; a szóbeli vizsga független, központilag kijelölt vizsgabizottság előtt zajlik.

A sikeres idegen nyelvi érettségi vizsgának mindkét szinten két feltétele van:

- 20%-os átlagteljesítmény
- Minimálisan 10%-os teljesítmény minden egyes vizsgarészben: olvasott szöveg értése, nyelvhelyesség, hallás utáni értés, írásbeli és szóbeli kifejezés.

A jeles osztályzat alsó határa középszinten 80%, emelt szinten 60%.

Az idegen nyelvi érettségivel kapcsolatos változás, hogy az állami nyelvvizsga-bizonyítvány 2005 után nem mentesít az idegen nyelvi érettségi vizsga letételétől, ugyanakkor 40% fölött a sikeres emelt szintű érettségi vizsga államilag elismert nyelvvizsgának számít:

- 40–59% között alacsony fokú C;
- 60% fölött közép fokú C típusú nyelvvizsgának felel meg.

6.4.3. Az Európai Nyelvtanulási Napló

Az idegennyelv-tanulási motiváció fejlesztése felől közelít az *Európai Nyelvtanulási Napló*, amelynek hazai kipróbálások alapján (1999–2001) három, az Európa Tanács által akkreditált változatát a 2002-es tanévtől az Oktatási Minisztérium bevezetésre ajánlotta. Az ajánlást megerősíti, hogy a 2003–2004. tanévtől a *Napló* szerepel a hivatalos taneszköz-listán A Napló megismertetését és elterjesztését segítő számos alkalommal került sor – az idegen nyelvre és a nemzetiség nyelvére fókuszáló – központi és regionális bemutatókra. Használatának modellezését a 2003–2004. tanévtől követő-iskolai hálózat segíti.

6.5. A felnőtt lakosság nyelvismerete

Terestyéni Tamás 1996-ban vizsgálataival azt a problémát járta körül, hogy az ismeretszint-vizsgálatok, olvasásszociológiai felmérések, tömegkommunikációs termékek fogyasztásával kapcsolatos kutatások szerint az embereknek nem kis hányada az iskolai tanulmányok elvégzése után ritkán vagy egyáltalán nem vesz részt olyan kommunikációban, amelyekben az információ írásosan kódolt. A 18 éven felüli lakosság körében végzett kérdőíves kutatás a nem, kor, iskolázottság és

a lakóhely típusa szerinti reprezentatív 1000 fős mintán a különféle kommunikációs módozatokban való részvételt térképezte föl.

A kommunikációs kultúra fontos mutatója, hogy a végzett munka milyen mértékben követeli a szóbeli interakciókon túlmenő információ-feldolgozó műveleteket: az olvasást, az írást és a számolást, rajzolást. Ez a kutatás azt mutatta, hogy a 18 éven felüliek jelentős része (kb. 75%-a) egyáltalán semmit sem olvas, vagy csak elvétve. 47%-ot tesznek ki azok, akik legalább egyféle nyomtatott terméket (napilapot) rendszeresen olvasnak. Magánlevelet egyáltalán nem ír a megkérdezettek 44%-a. Összességében: minél magasabb az életkor és alacsonyabb az iskolai végzettség, annál valószínűbb a magánszférában az olvasásnak és az írásnak a hiánya, vagy legalábbis ritkasága. A kérdezettek 44%-a a munkavégzése során egyik kommunikációs tevékenységet sem gyakorolja, 26% legalább az egyiket ritkán, és 30% legalább az egyiket gyakran. Az olvasás, de még inkább az írás követelményének gyakorisága lényegesen kisebb a számolásénál, a képi és egyéb vizuális információkkal kapcsolatos munkafeladatok előfordulása pedig egészen alacsony.

Megállapítható, hogy a funkcionális írástudatlanság Magyarországon népes csoportokat veszélyeztető szociokulturális probléma, amely mély és valószínűleg egyre növekvő szakadékot képez a társadalomnak az infomációs-kommunikációs változások követelményeihez alkalmazkodni képes, és az ezen követelményektől leszakadó része között. Korábbi vizsgálati eredményekkel történt összehasonlításokból az is leszűrhető, hogy az írás-olvasásnélküliség önmagától hosszabb időtávon sem enyhülő, makacsul újratermelő jelenség. (Glatz 1999)

Az 1999-ben nemzetközi együttműködésben végzett, a 15 és 65 év közötti korosztályra kiterjedő felnőtt írásbeliségre vonatkozó vizsgálat (IALS) adatai alapján megállapíthatjuk, hogy négy tényező alakítja a felnőttek képességeit az oktatás és képzés kezdeti szakaszát követően:

- A munkaerő-piaci részvétel és különösen is a foglalkozás státusa összefügg a műveltségbeli felkészültséggel.
- A műveltségi készségek eltérő munkahelyi felhasználása támogatja, vagy aláássa a műveltség megszerzését a mögöttesen meghúzó foglalkozásszerkezeti és munkaszervezési különbségek függvényeként.
- A felnőttképzésben való eltérő mértékű részvétel hozzájárul a képességek felnőttkori elsajátításának, megtartásának vagy elvesztésének folyamatához.
- A műveltségbeli képességek otthoni felhasználását érintő szociális elvárásokban megmutatókozó különbségek vagy megerősítik, vagy kikezdi a műveltség megszerzését és megtartását.

A nemzetközi vizsgálatból levonható az a következtetés, hogy mind a 15 éves korosztály, mind a felnőtt magyar lakosság szövegértési teljesítménye gyenge, nemcsak más országokhoz vagy a hazai tantervi elvárásokhoz mérten, hanem ami ennél fontosabb: a modern munkamegosztásban való hatékony részvétel szempontjából is.

A magyar diplomások eredményei azt mutatják, hogy *önmagában az iskolázás időtartamának növelése nem jelenti a kialakult helyzet hatékony javítását*, ha az nem párosul a tanulási képességek növelésével és az igényekhez alkalmazkodó önképzés későbbi gyakorlatával. Több kormányzati cikluson átnyúló oktatáspolitikai cél, hogy az iskolának az ismeretek folyamatos bővítésére kell felkészítenie a tanulóit, függetlenül attól, hogy milyen pályára készülnek a diákok, s attól is, hogy elsődleges képzésük mikor és milyen szinten fejeződik be.

7. A siketek nyelvhasználata: a jelnyelv Magyarországon

Poór Zoltán

Magyarországon a legutóbbi népszámlálási adatok szerint 43 475 siket él, akik közül sokan használják a magyar jelnyelvet. A jelnyelv a siketek természetes nyelve, amely központi szerepet tölt be a közösség életében, meghatározza világlátásukat, identitástudatukat, és alapot képez a siket-kultúra számára.

A megelőző két évszázadban az orvosok, gyógypedagógusok a siketséget kizárólag betegségnek tekintették, és gyógyítani próbálták. Az utóbbi ötven évben azonban a gyógypedagógia a kezdeti szakaszban korai hallásneveléssel optimálisan fejleszthető, illetve segédeszközzel, terápiával kompenzálható állapotnak fogja fel a hallássérülést. A beszélt és írott magyar nyelv ismerete jelentette és jelenti ma is a siket gyermekek számára elérendő célt.

A siketség 90%-ban nem öröklődik, így viszonylag ritkák a siket családok, amelyekben a nyelvtudást, azaz a jelnyelv használatát egyik nemzedék átadhatná a másiknak. Ennek következtében a siketek közül csak kevesen jutnak el a felismerésig, hogy fogyatékoságuk mellett egy olyan kulturális értékkel is rendelkeznek, amelyet hagyni kell kiteljesedni, és meg kell őrizni a későbbi generációk számára. Éppen ezért különösen fontos, hogy a siket gyermekek a lehető legtöbbet tanulják meg az iskolában a saját nyelvükkel és kultúrájukkal kapcsolatban.

A halló családba született siket gyermekek számára fordulópontot jelent az iskolakezdés. Az általános iskolában egyszerre tanulják a hangzó beszédet és a jelnyelvet, de az elsajátítás módja gyökeresen különböző. Míg a beszélt nyelvet külön tanórák keretében, magas óraszámokban tanulják mintegy 10 éven keresztül, a jelnyelvet nem oktatják hivatalos formában, ezért kénytelenek az órák közti szünetekben elsajátítani a siket családban élő kortársaiktól. Az oktatás középpontjában a beszédtanítás és a hallásnevelés áll, és a szaktantárgyak oktatási nyelve is a beszélt magyar nyelv.

A magyar közoktatásban még a siket tanulók számára sem kötelező a jelnyelv, csupán a 7. és 8. évfolyamon fakultatívan választható tantárgy. A gyerekek többsége azonban addigra már kiválóan tud jelezni, hisz a hallássérültek közösségében társaitól megtanul.

A halló- és a siketközösség közötti kommunikáció elősegítése céljából több hazai intézmény és szervezet folytat jeltolmács-képzést.

8. Tanárképzés, tanárellátottság

Poór Zoltán – Rádai Péter

8.1. Nyelvpedagógusok alapképzése

8.1.1. 1990 előtt

A nyelvtanárképzés modellje 1990 előtt jelentős hasonlóságot mutatott a legtöbb európai struktúrával. Egyetemi és főiskolai szinten a nyelvtanárok alapvetően filológia-centrikus képzésben részesültek, azzal a ki nem mondott céllal, hogy tanuljanak meg mindent az adott célnyelvről magáról, és a hozzá tartozó kultúráról, kultúrákról. Szaktól függetlenül igaz volt, hogy az adott szak neve mindig tartalmazta a *nyelv és irodalom* szavakat, és az esetleges tanári végzettség csak és kizárólag a diplomákban jelent meg: *x nyelv és irodalom szakos középiskolai/általános iskolai tanár*. Ez a gyakorlatban azt jelentette, hogy a képzési program tanárképzési profilja csak akkor vált egyértelművé a szakos hallgató számára, amikor a tanterv szerint, többnyire a 3–4. tanév során, megjelentek a tanárképzési stúdiumok. Az alapvető különbség a főiskolai és az egyetemi programok közt a következő volt:

- A főiskolai szint esetében a tanárképzési profil már a bemenetkor egyértelmű volt, de az ilyen jellegű kurzusok a négyéves képzés 3. tanévében jelentek meg, miután az első 2 tanév 4 féléve során a nyelvi, országismereti kurzusok mellett a diákok elsősorban filológiai stúdiumokat hallgattak.
- Az egyetemi rendszer még erősebben a filológiára épített, és legkorábban a 7. félévben, de legtöbbször a 8.-ban kezdhettek a hallgatók tanárképzési, módszertani stúdiumokat, miután minden előzetes ismeret és felkészülés nélkül eldöntötték, hogy a bölcsész- és a tanárképzési szakirány közül az utóbbit kívánják választani.

8.1.2. 1990 után

Nyelvtanárképzési szempontból a 90-es évek valóban sikertörténetnek számítanak. Három olyan országos program került beindításra, amelyek közül kettő kimondva is mennyiségi célokat kívánt szolgálni. Az orosz mint kötelező első idegen nyelv eltörlésével a kormányzati és szakmai döntéshozók 1990-ben azt a cél fogalmazták meg, hogy az elkövetkező 10 év során annyi angol és német szakos tanárt kell képezni és a közoktatásban elhelyezni, hogy e nyelvtanárok összlétszáma elérje a 15, illetve a 10 ezret. A nyitómondatban jelzett sikertörténet nem azt jelenti, hogy a számszerű célokat elérte volna a szakma, viszont nagy eredménynek számít, hogy a mennyiségi mutatók szem előtt tartása mellett olyan innovatív tanárképzési és továbbképzési struktúrák, tartalmak jöttek létre, amelyek komoly nemzetközi elismertséget hoztak az egész szakmának.

Orosz tanárok átképzése

Az orosz nyelv háttérbe szorulása orosz szakos tanárok ezreit tette feleslegessé a közoktatási és felsőoktatási intézményekben. Bár szinte mindegyikük rendelkezett egy további tantárgyból is tanári képesítéssel, ha az nem egy másik nyelvész volt, az őket alkalmazó intézmények nem tudták szakértelmüket hasznosítani, hiszen az iskoláknak azonnal vagy sürgősen nyelvtanárookra volt szükségük, ám ilyen kapacitás nem állt rendelkezésre a munkaerőpiacon. Tehát az egyik 1990-ben beindított nagyszabású program orosz tanárok átképzését tűzte ki célul. E képzés beindítása nem

egyedi jelenség volt az egykori szovjet érdekszféra országaiban, hasonló képzések beindítására mindenütt szükség volt, ahol korábban az orosz kötelező idegen nyelvnek számított.

1990 és 1996 között a program kb. 5000 orosz szakos tanár átképzését biztosította, nagy többségük főiskolai szintű angol vagy német szakos tanári diplomát szerzett 3 éves tanulmányai során. A kétségtelen számszerű siker mellett a program lebonyolítása szakmai kétségek egész sorát vetette fel, sőt veti fel máig is. A központi finanszírozás teremtette anyagi lehetőségek minden felsőoktatási intézményt arra ösztönöztek, hogy bekapcsolódjon a programba, és kidolgozza a maga tantervét, tananyagait. Ugyanakkor hiányzott az intézmények közti szakmai koordináció legminimálisabb szintje is, minden főiskola és egyetem a saját szája íze szerint alakította ki képzését.

Összefoglalva e képzési forma eredményeit, elsősorban azt kell hangsúlyozni, hogy az orosz-tanárok átképzése mennyiségi szempontból mindenképpen beváltotta a hozzá fűzött reményeket, miközben megoldott egy súlyos munkaerő-piaci válsághelyzetet is: az átképzés nélkül tanárok ezrei növelhették volna a munkanélküliek akkor amúgy is népes táborát. Szakmai szempontból az elért eredmények kevésbé meggyőzőek, de az mindenesetre kijelenthető, hogy képzett nyelvtanárok ezreit vontta be egy hosszú távú továbbképzési, oktatásfejlesztési folyamatba, amelynek fő haszonélvezői kétségtelenül a mindenkori nyelvtanulók.

Hároméves nyelvtanárképző programok

A másik nagyszabású, szintén 1990-ben induló, és a 2000-es évek első felében kifutó program a nyelvtanárok viszonylag gyors, 3 év alatt történő képzését tűzte zászlajára, így igyekezvén 10 év alatt enyhíteni a nyelvtanárhiányon. Magyarországon ez volt az első olyan kezdeményezés a tanárképzésben, amelynek szakmai tervezését elsősorban a nyelvpedagógia képviselőire bízta. A főiskolákon és egyetemeken egyaránt beindított hároméves programokkal olyan alapképzési forma jött létre, amelynek intézményei korábban ismeretlen mértékű szakmai együttműködésben tevékenykedtek, egymás szakmai eredményeit, vívmányait rövid időn belül integrálták saját programjaikba. Ennek az együttműködésnek az elindítói és hosszú ideig fenntartói a nemzeti kulturális intézetek voltak²⁴, amelyek fokozatosan vonultak ki a programfinanszírozásból, amikor azt látták, hogy a beindított képzések – legalább szakmai szempontból – önállóan is folytatni tudják tevékenységüket.

Az explicit mennyiségi célok bár megvalósultak az évek során, a közoktatás elsősorban mennyiségi szempontból gazdagodott a hároméves programok által. Viszonylag hamar kiderült, hogy e rugalmas képzési forma a szakmai innováció nemzetközileg is elismert legfőbb színterévé vált²⁵. Az alábbiakban részletesen felsoroljuk ennek az innovatív jellegnek a legfontosabb elemeit, amelyek különösen azért fontosak, mert bizonyos mértékig visszafordíthatatlanul hatással vannak a nyelvtanárképzés mai folyamataira is, akár elfogadja ezt a filológiai, akadémiai elit, akár nem:

- *Szaktanárszertan*: A nyelvoktatás módszertana arányaiban soha nem látott súlyt kapott minden intézményben. Összességében a nyelvoktatással, az osztálytermi munkával kapcsolatos tanegységek, intézményenként változó mértékben, a teljes képzési program 40–60%-át tették, illetve teszik ki.
- *Tanítási gyakorlat*: A tanítási gyakorlat az öt megillető súlyt kapta: az intézmények azt az elvet követték, hogy tanítani meg lehet tanulni, ha a jelölt a megfelelő szakmai előképzettség birtokában, a szükséges szakmai és emberi támogatás mellett elég lehetőséget kap arra, hogy

²⁴ Itt elsősorban a Magyarországon évtizedek óta tevékenykedő négy intézetről (Alliance Française, British Council, Goethe Institut és az Istituto Italiano) van szó.

²⁵ A nemzetközi figyelem és elismerés egyik példája, hogy az ELTE Bölcsészkarán működő Angol Tanárképző Központot az oxfordi Heinemann könyvkiadó felkérte, hogy esettanulmányszerűen dolgozza fel saját működésének szakmai tapasztalatait: Medgyes, P. – A. Malderéz. (eds) (1996) *Changing Perspectives in Teacher Education*. Oxford: Heinemann. Ez a kötet máig egyedülálló a nemzetközi könyvkiadásban.

megszerezze a pályán maradáshoz elengedhetetlen tapasztalatokat, önbizalmat és gyakorlatot. Ismét csak intézménytől függően a tanítási gyakorlat, amelyet a jelöltek egy képzett mentor védőszárnyai alatt folytatnak, időtartamát tekintve sokáig egy félévtől egy teljes tanévig terjedt (ez egyes esetekben 180 tanított órát is jelenthetett). Az elnyújtott tanítási gyakorlat vívmányát a 2002-ben bevezetésre kerülő kreditrendszer megváltozott követelményei között is sikerült néhány intézménynek megőriznie, bár a hároméves program maga 2004-re megszűnik.

- *Mentorképzés:* A tanítási gyakorlat sikeres megvalósítása érdekében nyelvszakos tanárok ezrei vettek és vesznek részt mentorképzési kurzusokon, ahol új kommunikációs, tanácsadási megközelítéseket, módszereket sajátíthatnak el. Ezek segítségével mentori munkájuk igen hatékonyan segítheti a tanárjelöltek szakmai fejlődését. A mentorképzés másik fontos oktatáspolitikai haszna, hogy olyan tanárok tömege nyer egyre inkább elismert szakmai presztízzsel bíró képesítést²⁶, akik korábban nem vettek részt a gyakorlóiskolák tanárképzést segítő munkájában.
- *Osztálytermi kutatás:* Mivel a hároméves program az osztálytermet tekinti a nyelvtanárképzés egyik legfontosabb helyszínének, elengedhetlenné vált, hogy mind az oktatók, mind pedig a mindenkor hallgatók, tanárjelöltek minél sokrétűbb, pontosabb, valóság-hű képet kapjanak azokról az osztálytermi folyamatokról, amelyek meghatározzák a nyelvoktatás hatékonyságát. Ezért a legtöbb intézmény kialakította a maga struktúráit, hogy a szükséges elméleti háttér biztosítása mellett tanárok, hallgatók együtt és külön osztálytermi kutatási projektek százait valósítsák meg, amelyek során elsajátítják e kutatási fajta módszertanát, megtanulják használni az adatgyűjtés eszközeit stb. E projektek megvalósítása minden eddiginél több és alaposabb tudástömeget hozott létre a különböző intézményekben, amelyek teljes feldolgozása még várat magára.

Érvénybe lépett azonban a 111/1997-es rendelet, amely néhány innovatív vívmányt háttérbe szorít. A rendelet a tanárképzési tanegységekhez meghatározott óraszámot rendelt, ami a hároméves programok meglévő szakmódszertani kurzusait és tanítási gyakorlatát jelentősen csökkenti.

- A rendelet 330 órában jelöli meg a minden tanárképzési programban részt vevő hallgató számára kötelező pszichológiai és pedagógiai tanegységek órakeretét. Ez az óraszám minden intézményben növekedést jelent a korábbi óraszámokhoz képest, de ez a növekedés egyértelműen a szakos nyelvpedagógiai komponens rovására történt, történik.
- A szakmódszertan és a tanítási gyakorlat teljes órakerete 300 óra, amibe a korábinál sokkal kevesebb nyelvpedagógiai témájú elméleti és gyakorlati kurzus, valódi gyakorlat fér. Szakmai vélemények szerint a biztosított óramennyiség nem lehet elég a „tanárrá képzés” (Csapó és Nikolov 2002:4) minőségi javításához.

A hároméves képzési forma első diplomás nyelvtanárai 1993-ban kerültek ki a felsőoktatásból, a következő években a képzésbe bekapcsolódó intézmények számának növekedésével²⁷ a végzett nyelvtanárok száma is fokozatosan növekedett. A 2001-ben végzettekre vonatkozóan vannak adataink, így lehetőség nyílik a 3 éves képzésből kikerülőkhöz számának összehasonlítására a többi nyelvszakos képzés diplomásainak számával (lásd 40. sz. függelék).

Bár teljes körű adatok nem állnak az Oktatási Minisztérium rendelkezésére, a becsült számok ugyanahhoz a végkövetkeztetéshez vezetnek. Miközben az utóbbi években évenként kb. 1200-1400 nyelvtanár kerül ki a főiskolákról, egyetemekről, mindössze 20%-uk helyezkedik el a közoktatásban. Egyértelműnek látszik, hogy a nyelvtanárképző programok – bármilyen jól végezzék a munkájukat – alapvetően nem a közoktatást látják el jól képzett, tudatosan a nyelvpedagógusi pályát

²⁶ A magyarországi mentorképző kurzusok már a 90-es évek elejétől fogva komoly nemzetközi figyelmet kaptak, majd, ennek betetőzésekként, e továbbképzéstípus kitalálói és elindítói, Caroline Bodóczky és Angi Malderez, gyakorlati tapasztalataikat és módszereiket egy nemzetközi díjat nyert könyvben jelentették meg: Bodóczky, C. - A. Malderez. (2000). *Mentor Courses*. Cambridge: Cambridge University Press.

²⁷ Az ország összes egyeteme és tanárképző főiskolája hosszabb vagy rövidebb ideig részt vett a hároméves nyelvtanári program lebonyolításában, csak a tanítóképző intézmények maradtak ki a programból.

választó tanárokkal, hanem részben az oktatás magánszektorbeli részét, részben pedig a gazdaság szinte összes ágát gazdagítják magas szintű nyelvtudással, kommunikációs képességekkel és megfelelő informatikai tudással rendelkező, könnyen átképezhető munkaerővel. Ez a helyzet nem a tanárképzés hibája, de végül is összességében megkérdőjelezi az évenként nagyszámú nyelvtanárt kibocsátó tanárképző (és részben a bölcsészképző) programok létjogosultságát.

8.1.3. Napjaink gyakorlata

Nyelvtanárképzés kreditrendszerben

A 2002-ben bevezetésre kerülő kreditrendszerre épülő magyar felsőoktatás tanár szakos programjainak képesítési követelményeinek tükrében a szakmódszertani komponensek minimálisra csökkentek, a tanítási gyakorlat óraszámát egységesen 15 órában rögzítették.²⁸

Egyetemi szintű képzésben a bölcsész jellegű nyelv és irodalom szakok egy részéhez a tanári képesítést nyújtó képzést is fel lehet venni. Főiskolai szintű képzésben a bölcsész szakok kizárólag tanári képesítéssel együtt végezhetőek el. A szakmai feltételek azonban a 111/1997-es rendelet, valamint az azóta életbe lépett bölcsész-képesítési követelmények és kreditrendszer szerint teljesítendőek.²⁹

A részletek szintjén az alábbi jellegzetességek állapíthatók meg a frissen életbe lépő követelményekben:

- Az alap-, a törzsképzés és a specializációs szakasz során megszerzendő ún. szakos kreditek³⁰ közt nem filológiai jellegűnek csak a nyelvi, szaknyelvi és civilizációs, országismereti kurzusok számítanak, de ezek az összes kreditmennyiségnek csak töredékét teszik ki egyetemi és főiskolai szinten egyaránt.
- A képesítési követelmények leírásában minden szaknál szerepel még egy olyan szám, amely árulkodó abban a tekintetben, hogy az egész program mennyire gyakorlatorientált, és milyen súlyt kapnak a kevésbé interaktív, a hallgatók passzív figyelésére építő elméleti előadások³¹. Ennek a potenciális tanárok képzésében annyi szerepe lehet, hogy a gyakorlatok, szemináriumok során – különös tekintettel a nyelvi, kulturális és civilizációs kurzusokra – az oktatók által alkalmazott órávezetési módszerek, kommunikációs stratégiák követendő vagy elutasítandó modelleket nyújthatnak a pedagógiai munka, a nyelvoktatás iránt fogékony hallgatók számára.

A negatív tartalmi jellemzők mellett oktatáspolitikai szemszögből komoly pozitívumnak tekinthetjük a kreditrendszerben indítható szakok közt az élő nyelvi, vagy élő nyelvekhez kapcsolódó szakok magas arányát.

Egyetemi szinten 62 szak került a listára, és ebből 39 közvetlen kapcsolatban áll valamelyik élő vagy holt nyelvvel; ezek közül mai európai nyelvekkel 28 szak foglalkozik. Közülük 24 tanárképes szak, ami akkor is fontos mutató, ha biztosak lehetünk benne, hogy viszonylag kevesen fogják újjörög vagy japán nyelv és irodalom szakos középiskolai tanárként végezni egyetemi tanulmányaikat (*lásd 41. sz. függelék*).

²⁸ Ez a szám nemzetközi összehasonlításban nem tartozik a legrosszabbak közé (Romániában pl. 4 óra a kötelező tanítási gyakorlat!), de ez nem nyugtathatja meg a szakma képviselőit, abszolút értékben a 15 óra igen kevés a szükséges gyakorlat, önbizalom megszerzése szempontjából.

²⁹ Konkrét számokban kifejezve: az egyetemi szintű 8 féléves képzésben 1350 szakos órához 140 kredit tartozik, főiskolai szinten ugyancsak 8 félév alatt teljesítendő 1200 órához 95 kredit.

³⁰ Konkrét számokban kifejezve: az egyetemi szintű 8 féléves képzésben 1350 szakos órához 140 kredit tartozik, főiskolai szinten ugyancsak 8 félév alatt teljesítendő 1200 órához 95 kredit.

³¹ Az a kormányzati és intézményi törekvés, hogy az előadások aránya a képzésen belül minél magasabb legyen, alapvetően finanszírozási okokkal magyarázható: a normatív támogatás gazdaságos felhasználásában a fő cél, hogy a lehető legmagasabb legyen a hallgató-oktató arány, vagyis egy oktatóra minél több hallgató jusson.

Óvodapedagógus- és tanítóképzés nyelvi specializációval

A magyar pedagógusképző intézményekben már évtizedek óta folyik nemzetiségi óvodapedagógus- és tanítóképzés horvát, német, román, szerb, szlovák és szlovén nyelven.

A NAT jegyében beindult a műveltségterületi tanítóképzés, amely lehetőséget nyújt arra, hogy az élő idegen nyelvek egyikének (angol, német, francia vagy olasz) tanítására kész tanítók kerüljenek ki a főiskolákról. A képzés intenzív nyelvi fejlesztésre épül, majd komoly kultúrtörténeti tanulmányokkal, és nagy óraszámú nyelvpedagógiai stúdiumokkal egészül ki. A tanítójelöltek a képzés kezdetétől fogva rendszeresen jelen vannak egy-egy közoktatási intézményben is, így felkészülésük elején találkoznak már a nyelvtanulás, nyelvtanítás valóságával is.

Nemzetiségi tanárképzés és -továbbképzés

A magyar felsőoktatásban – elsősorban a szűk szakmai háttér miatt – csupán a nemzetiségi nyelv és irodalom szakos tanár-, nemzetiségi tanító- és nemzetiségi óvóképzés folyik. Az elmúlt időszakban megtörtént az ország különböző felsőoktatási intézményeiben önálló kisebbségi tanszékek vagy tanszéki csoportok programjainak akkreditációja. Kétoldalú egyezmények alapján a kisebbségi tanszékeken anyaországi lektor segíti az oktatómunkát.

A kisebbségi képzésre – a német nyelvterület kivételével – jellemző az alacsony hallgatói létszám, ezért az átlagosnál magasabbak a fajlagos költségek. A felsőoktatás normatív finanszírozása keretében az elmúlt évben sikerült elérni a nemzetiségi szakok egy finanszírozási kategóriával magasabbra történő besorolását. Ez a rendelkezés enyhíti a kis létszámú nemzetiségi tanszékek, tanszéki csoportok működési gondjait, végleges megoldást azonban nem jelent. A kisebbségi pedagógusképzés feladatainak ellátása, különösképpen hosszabb távon további szervezeti és anyagi fejlesztést igényel.

A hazai képzés mellett kétoldalú egyezmények alapján lehetőség van ösztöndíj igénybevételére anyaországi képzésben, részképzésben való részvételhez. Ezen túlmenően néhány kisebbség számára (szlovák, szerb, horvát, román) az anyaország külön lehetőséget is felajánl.

Az oktatási tárca támogatásával több felsőoktatási intézményben tanszéki, speciálkollégiumi vagy önálló program keretében bevezették a romológiai ismeretek oktatását. Külön említést érdemel a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán megszervezett Romológiai Tanszék tevékenysége, amely az elmúlt években a tanárképzés mellett bekapcsolódott a cigány gyermekeket tanító pedagógusok továbbképzésébe, és a cigány kisebbségi oktatást segítő kutatásokba is.

A nemzetiségi felsőoktatásban 4 intézmény képez nyelvtanárokat, továbbá tanárképzés folyik 4 intézményben, tanítóképzés 6 intézményben és óvodapedagógus-képzés 4 intézményben. Romapedagógus képzésben 13 intézmény érintett. A célirányos nemzetiségi tanártovábbképzések száma alacsony, sok területen (például a kétnyelvű oktatásra) itthon lényegében megoldatlan³² (lásd 42. sz. függelék).

Pedagógusok képzése és továbbképzése romológia szakon

2000-ben egyetemi szintű romológiai alapképzési szak létesítésével, a képesítési követelményeknek kormányrendeletben történő meghatározásával olyan bölcsészek képzése indult meg a Pécsi Tudományegyetemen, akik átfogó elméleti és gyakorlati ismeretekkel rendelkeznek a romológia területén. Ismerik a hazai cigányság társadalmi, politikai, jogi, nyelvi, kulturális, oktatási, demog-

³² A magyarországi kisebbségi oktatás helyzete. (Az Oktatási Minisztérium összefoglalója a Magyar Köztársaság területén élő kisebbségek helyzetéről készülő kormány-előterjesztéshez)

ráfiai és munkaerő-piaci helyzetét, valamint a cigányság életkörülményeit segíteni szándékozó nemzetközi állásfoglalásokat, ajánlásokat. Az elsajátított ismeretek birtokában képessé válnak a cigány közösségek történetének, kultúrájának kutatására, helyzetének elemzésére, továbbá a helyi és kisebbségi önkormányzatokban, azok intézményeiben és egyéb szervezetekben a cigánysággal kapcsolatos feladatok ellátására.

A képzés legfontosabb elemét a nyelvek alkotják: nyelvészeti kurzusok felvétele mellett kötelező mindkét cigány nyelv ismerete, államilag elismert nyelvvizsga letétele. Jelenleg alapképzésben 25 fiatal vesz részt, a posztgraduális képzésben pedig mintegy 120-an tanulnak. A diákoknak mintegy 40%-a cigány közösséghez tartozik.

Több pedagógusképző intézmény indít alapképzést, speciálkollégiumot, szakirányú pedagógus-továbbképzési kurzust, vagy rövidebb továbbképzési tanfolyamot romológia témakörben. Engedélyezték az első nemzetiségi cigány óvodapedagógus- és tanítóképzést is. Az elmúlt két évben az oktatási tárca kiemelten támogatta a pedagógusok cigányismereti továbbképzését, különösen a népismereti oktatásra való felkészítést (*lásd 43. sz. függelék*).

Magyar mint idegen nyelv szakos tanárok képzése

A magyar mint idegen nyelv szakos tanárok képzése jelenleg két egyetemen, Budapesten és Pécsen folyik, 1994-től posztgraduális B, majd 2001-től A szakként. Az ELTE Központi Magyar Nyelvi Lektorátusán eddig összesen mintegy 100 fő kapott diplomát, akik főként a vállalkozói felnőttoktatásba, a felsőoktatásba kerülő külföldiek nyelvi előkészítését végző intézményekbe, a külföldön hungarológiát oktatók körébe, illetve kutatásba kerültek.

8.2. Nyelvpedagógusok továbbképzése

A 277/1997. (XII. 22.) számú „A pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről” szóló Kormányrendelet értelmében a közoktatásban tevékenykedő pedagógusoknak hétévente 120 órányi továbbképzésben kell részt venniük. A pedagógusok által elvégzett továbbképzési kurzusok azonban minimum 30 órással, a Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Testület által akkreditált modulokból állhatnak.

A Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht. jelenleg 295 olyan (30, 45, 60, 75, 90 vagy 120 órással) továbbképzést tart nyilván, amely magyar- és idegennyelv-szakos pedagógusok rendelkezésére áll. Ezek között szerepelnek nyelvi méréssel, értékeléssel, vizsgáztatással; a kommunikációs és információs technológia nyelvpedagógiai alkalmazásával; a kétnyelvűséggel, a kéttannyelvű oktatással; a kereszt-tanterviséggel (tantárgyköziséggel); a drámapedagógiával, a szimulációval és a projektpedagógiával; a kisgyermekkor, valamint a szakmaorientált nyelvtanítással foglalkozó kurzusok. Több tanfolyam irányul mentori, illetve tanár-továbbképzői, azaz multiplikatív kompetenciák kialakítására. Vannak továbbképzések, amelyek kisebbségtudományi elméletet, kisebbségi népismereteket, romológiai alapismereteket, célnyelvi országismereteket, valamint interkulturális kommunikációra vonatkozó ismereteket közvetítenek. A kurzusok angol, francia, latin, német, olasz, orosz, spanyol; horvát, német, román, szlovák és szlovén mint nemzetiségi nyelv, és magyar mint anyanyelv, valamint magyar mint idegen nyelv szakos pedagógusok számára nyújtanak továbbképzési lehetőséget.

9. A civil-társadalom szerepe a nyelvtanulásban-nyelvtanításban

Darabos Zsuzsánna – Forray R. Katalin –

Horváth Zsuzsanna – Poór Zoltán Rádai Péter

9.1. A társadalmi szervezetek, mozgalmak szerepe a nyelvművelésben, nyelvápolásban

A magyar nyelv pallérozása céljából több olyan helyi, regionális és országos mozgalom van, amelyek részben a tömegkommunikációs eszközök (rádió, televízió) által indított vetélkedőkből fejlődtek ki. Ilyen a Kazinczy-verseny és a Péchy Blanka nevéhez fűződő nyelvművelő mozgalom.

A roma civil szervezetek nagy száma, és egyes térségekben tanúsított jelentős aktivitása ellenére sem jellemző, hogy civil szervezetek a nyelv(ek) ápolását célul tűznék ki. Elsősorban különböző jellegű érdekartikulációkat szolgálnak, amelyek főként a szociokulturális, iskolázási és jogi helyzet javítását tűzik ki célul. Számos civil szervezet alakult kulturális és művészeti területen, amelyek a cigány/roma folklór, népzene, néptánc területén fejtenek ki aktivitást. Így a civil szférának a nyelvápoláshoz legfeljebb közvetett köze van, jóllehet egyes, cigány nyelveken éneklő népzenei és popzenét játszó együttesek rendkívül nagy népszerűségnek örvendenek. Nem ismerünk olyan kormányzati elképzelést sem, amely nagyobb szerepet szánna a civil szervezeteknek a nyelvpolitika alakításában.

Az élő idegen nyelveket tanuló és beszélő fiatalok és felnőttek a nyolcvanas években szívesen szerveztek társalgási klubokat angol és német tudásuk fenntartása és nyelvi kompetenciáik fejlesztése céljából. Ezek többnyire civil kezdeményezésként fogalmazódtak meg. Némi politikai céllal működtek a szovjet-magyar baráti társaságok, amelyek korlátozott mértékben ugyan, de módot adtak a nyelvgyakorlásra és az inter- és plurikulturális kompetencia fejlesztésére. Manapság keveset lehet ilyen programokról hallani.

Népszerű azonban az angol, francia és német nyelvű színjátszás. Évente rendeznek idegen nyelvi drámafesztivált. Ez a mozgalom mostanában jó kohéziós erőként összetartja a nyelveket tanuló fiatalokat. Hasonló szerepet töltenek be az évente sorra kerülő olasz nyelvi fesztiválok. Kialakulóban van a romani nyelvű színjátszás.

Az angol és német nyelv tanulásának eredményességére hat a stimuláló vetélkedőjátékok és pályázatok egész sora, amelyeket iskolák, városi és megyei szakmai szervezetek, valamint könyvkiadók szerveznek. Ezek megmozgatják, és nyelvi produkcióra készítik a nyelvtanulók fiatalabb generációját.

Egyre elterjedtebbé válnak a külföldi kulturális egyesületek által létrehozott nyelvi forrásközpontok, amelyek többnyire angol, francia és német tanuláshoz szükséges nyomtatott és elektronikus médiumokat gyűjtenek és tesznek elérhetővé. Gyakori azonban ezen kezdeményezések megvalósulása kisvárosi, sőt iskolai szinten is, ahol a könyvtár nyelvi sarkot, nyelvi médiatárat hoz létre. Ezek a központok adnak fórumot az Internet-alapú önálló nyelvtanulásnak is.

9.2. Tanáregyesületek

A rendszerváltást követően az idegen nyelveket tanító tanárok létrehozták saját egyesületeiket. Jellemzően regionális és országos szakmai rendezvényeket szerveznek, kiadványokat jelentetnek meg vagy támogatnak, tanár-továbbképzéseket szerveznek. Feladataik között szerepel a tájékoztató és tájékoztatás. Egyes egyesületek hatékony érdekérvényesítő képességükről is bizonyosságot tesznek.

9.3. A tömegtájékoztatás szerepe a nyelvi fejlesztésben

A nemzeti és etnikai kisebbségeknek saját nyomtatott sajtójuk van, műsoridejük a közszolgálati rádióban és televízióban. A média hatékonyságáról a vélemények erősen megoszlanak, ám létük lehetőséget ad a nyelvek átörökítésére és ápolására. A cigány közösségnek több újságja van, amelyek elsősorban magyar nyelvűek, de van olyan folyóirat, amely rendszeresen közöl lovári és beás nyelvű szövegeket is (Amaro Drom). Fontos eredmény, hogy – egyelőre csak a fővárosban elérhetően – két éve működik roma rádió (Rádió C) civil kezdeményezésként, de kormányzati támogatással. A Pécsi Tudományegyetem színvonalas, országos terjesztésű pedagógiai folyóirata (Iskola-kultúra) évente egy teljes számot szentel a cigányság oktatásával kapcsolatos problémáknak, nem utolsósorban a nyelvek helyzetével és oktatásának kérdéseivel foglalkozva.

A Magyar Televízió (MTV) 1-es és 2-es csatornája, a Duna Televízió, valamint a kereskedelmi és helyi televíziók a magyar nyelv tudatos és tudatalatti művelésének legfőbb forrásai. A céltudatosan nyelvművelő műsorok szerepe különösen azért jelentős, mert a televízió demokratizálódásából eredően a társadalom, azaz a nyelvhasználók minden rétege fórumot kap, s így nem minden esetben a követendő normák szerinti nyelvi eszköztár kap megerősítést.

Jelenleg egy angol nyelvű műsor van az MTV-n, amelyet egy jeles tanárkolléga szerkeszt és vezet.

A magyarországi televíziózás alapvetően szinkronizált műsorokra épít, így a feliratos műsorok nagyon ritkák. Ugyanez vonatkozik a mozokra is, bár a filmművészeti alkotások nagy része eredeti nyelven, magyar felirattal kerül vászonra, s vannak kifejezetten eredeti nyelven játszó mozik is.

A kábeltelevíziós hálózatoknak és az egyéni műholdvevő antennáknak köszönhetően egyre több nyelven foghatók adások. A választék azonban földrajzilag eltérő. Angol, francia, lengyel, német, olasz, orosz nyelvű műholdas tv-műsorok elvileg minden kábeltelevíziós hálózaton keresztül elérhetők. A szomszédos országok nemzeti televíziói – horvát, román, szerb, szlovák és szlovén nyelven azonban többnyire csak a határmenti településeken foghatók.

Az Internet, a videó és a DVD dinamikus terjedésével az eredeti nyelvű, illetve feliratos filmek is népszerűvé váltak.

II. A magyarországi nyelvoktatás-politikai helyzet összevetése az európai jogokkal a többnyelvűség és a nyelvtanulás-nyelvtanítás sokszínűségének tükrében

*Darabos Zsuzsanna – Forray R. Katalin – Horváth Zsuzsanna –
Poór Zoltán – Rádai Péter – Vámos Ágnes*

1. A Kisebbségi és Regionális Nyelvek Európai Chartája

A magyarországi nemzetiségi oktatás jogi szabályozása megfelel az 1992-ben elfogadott Nyelvi Charta 8. cikkelye legtöbb pontjának:

- Minden olyan kisgyermek számára elérhető az iskola-előkészítő oktatás, vagyis az óvodai ellátás és nevelés, aki görög, horvát, német, román, szerb, szlovák, szlovén közösségek által lakott településen lakik. (1.a.i.–iv.)
- Minden olyan gyermek számára, aki bolgár, görög, horvát, német, román, szerb, szlovák, szlovén nemzetiségek által lakott településen lakik, elérhető a kisebbségi nyelveken, két nyelven az általános iskolai oktatás vagy a közösség nyelvének tantárgyi tanulása (1.b.i.–iv.). A többiek ún. vasárnapi iskolákba járhatnak vagy egy, iskolarendszeren kívüli keretet vehetnek igénybe.
- A hazai kisebbségek közül a német nemzetiségiek számára az országban több helyen, a bolgár, horvát, román, szerb, szlovák, nemzetiségűek, valamint a cigány fiatalok számára pedig legalább egy helyen van arra mód, hogy anyanyelvükön, vagy magyarul és anyanyelvükön folytathassák középiskolai tanulmányaikat (1.c.i.–iv.). A szlovének a közösségük nyelvét tantárgyként tanulhatják a középiskolában.
- Adottak a feltételek arra, hogy a kisebbségi és nemzetiségi nyelveket és az azokhoz kapcsolódó kultúrát egyetemi stúdiumok során tanulják (bolgár nyelv és irodalom, újjörög nyelv és irodalom, horvát nyelv és irodalom, lengyel nyelv és irodalom, német nemzetiségi nyelv és irodalom, román nyelv és irodalom, romológia – beás és romani –, szerb nyelv és irodalom, szlovák nyelv és irodalom, szlovén nyelv és irodalom, ukrán nyelv és irodalom). (1.e.ii.–iii.)
- Egyes nemzetiségi és kisebbségi nyelveket és az azokhoz kapcsolódó kultúrát továbbképzésen, felnőttképzési formában tanítják. (1.f.ii.)
- A hazánkban élő nemzetiségek és etnikai kisebbségek történelmét és kultúráját tantervbe integráltan tanítják a közoktatás különböző szintjein a többségi és a kisebbségi lakosság gyermekei számára egyaránt, de különbözőképpen. (1.g.)
- A kisebbségi és nemzetiségi pedagógusok számára biztosított az alap- és továbbképzés hazai és/vagy nemzetközi fórumokon. (1.h.)
- A hagyományosan kisebbségek, nemzetiségek által lakott régiókon kívül is adott a kisebbségi nyelvek és kultúrák elsajátításának lehetősége, ha arra igény van. (2.)

Probléma, hogy:

- Csupán német nemzetiségi szakközépiskolai képzés van, és csak néhány szakmacsoportot érint (pl. idegenforgalmi, vendéglátó-ipari, kereskedelmi szakképzés). (1.d.i.–iv.)
- Szakiskolai képzés csak a cigány lakosság részére adott kisebbségi kulturális keretek között. (1.d.i.–iv.)
- Csupán egy intézményben (az ez évben megnyílt Andrássy Gyula Német Nyelvű Egyetemen) van mód a német nemzeti kisebbség fiataljainak a saját anyanyelvén felsőoktatási tanulmányokat folytatni. (1.e.i.)

Hiányosság, hogy:

- Nincs teljes körű felnőttoktatás és továbbképzés a kisebbségi, regionális és nemzetiségi nyelveken. (1.f.i., iii.)
- Nincs olyan felügyeleti szerv, amely a regionális és kisebbségi nyelvek oktatásának megteremtését és fejlesztését illetően intézkedni lenne hivatott. Az iskolafenntartó joga és kötelessége azonban az általa fenntartott oktatási intézmény jogszerű működésének kontrollja, ide értve helyi tantervnek engedélyezését és megvalósításának ellenőrzését.

A Nyelvi Charta 12. cikke értelmében a magyarországi nyelvpolitikai gyakorlat mindhárom pontban megfelel az Európa Tanácsi normáknak.

Vagyis:

- Mind az oktatás, mind a kutatás terén folyik a kisebbségi történelem és kultúra megismerése, megismertetése a többségi társadalommal. (1.)
- Folyik nemzetiségi tanítóképzés és tankönyvkiadás, tankönyvellátás, valamint támogatást kap a nemzetiségi fiatalok „anyaországgal” való kapcsolattartása.
- Komoly törekvések vannak arra, hogy a nemzetiségek legtöbbje minden szinten anyanyelvén vehessen részt oktatásban.

A 13. cikk értelmében a kisebbségi szervezeteknek és természetes személyeknek joguk van arra, hogy a saját nyelvükön magánkezdeményezéssel oktatási intézményt hozzanak létre (1.). Ha az intézmény közoktatási funkciót lát el, normatív finanszírozásban is részesül. (2.)

Magyarországon minden esetben adott a lehetőség a 14. cikkben foglaltak teljesítésére is, hisz bármely nemzeti kisebbséghez tartozó személy megtanulhatja ősei nyelvét, és azt művelendő az adott nyelvek egy részén középiskolai tanulmányokat is folytathat. Mint említettük, a felsőfokú tanulmányok csak bölcsészeti területen folytathatók, hisz teljes körű nemzetiségi nyelvi felsőoktatásban csak német nyelven részesülhet a fiatal. A nemzetiségi és kisebbségi nyelvek oktatása és az azokon folyó oktató-nevelőmunka nem hátráltatja a hivatalos nyelvet, a magyar megtanulását sem. Az egyes kérdésekben fontos tényező a magyarországi nemzetiségi lakosság általában alacsony száma, és az a tény, hogy jellemzően szórványban élnek.

2. Miniszteri Bizottsági Ajánlások

Az Európa Tanács Miniszteri Bizottságának R(98)6-os javaslatait illetően megállapítható, hogy a Magyar Köztársaság nyelvoktatás-politikai és tartalmi szabályozói egyaránt lehetővé teszik az általános alapelvek (A. fejezet) 1-es pontjában foglaltak teljesülését. A többnyelvűség (plurilingvizmus) kialakulásának segítése céljából a hazai nyelvoktatás-politikai körülmények megfelelnek, és a nyelvpedagógiai törekvések egy része szintén, bizonyos területeken azonban hiányosságok mutatkoznak.

A kisgyermekkorú idegen nyelvi nevelést illetően nem ennyire egyértelmű a helyzet. Ugyan 11 éves kor előtt, már a 4. iskolai évben elkezdődik az első idegen nyelv tanulása, viszont a tartalmi szabályozás csak lehetővé teszi a nyelvtanulás korábbi elkezdését, de nem teszi szükségessé. A korai kezdésről a fenntartó dönt oktatáspolitikai koncepciójától és gazdasági helyzetétől függően. Az utóbbi években nőtt a magyar-idegen nyelvű általános iskolák száma, ahol az idegen nyelv magas heti óraszámában tanulható már 1. osztálytól. Bár van kimondottan élő idegen nyelvi műveltségterületre vonatkozó tanítóképzés, a pedagóguspályán elhelyezkedő nyelvtanárok száma még mindig korlátozott. A kisgyermekkorú nyelvi neveléshez azonban nyelvilag és metodikailag jól felkészült pedagógusok kellene. A szakember-ellátottság folyamatossága nem biztosított még. (B. fejezet)

A felső tagozatos és középfokú oktatásban nem minden szempontból felel meg a mai helyzet az ajánlásokban foglaltaknak (C fejezet). A kommunikatív pedagógia egyre jobban tért hódít, így a

tanulók kommunikatív kompetenciájának kialakulása elvárható (C.8.). A törvényi szabályozók lehetővé teszik két idegen nyelv tanulását, de a Nemzeti Alaptanterv csak egyet ír elő. Ezért a fenntartó csak egy idegen nyelv tanulására köteles lehetőséget biztosítani. Feszültség van tehát a tanuló jogai és a fenntartó kötelezettsége között (C.9.). A magyarországi iskolákban tanulható nyelvek köre meglehetősen tág, az iskolák többségében azonban csak angol vagy német tanulható, esetleg francia, olasz vagy spanyol tanár is akad egy-két nagyobb intézményben.

Mindez abból adódik, hogy kevés a ritkábban tanult és tanított nyelvek tanárainak száma, valamint, hogy a szülők és tanulók érdeklődése jellemzően csak két domináns nyelvre korlátozódik (C.10). Más oldalról tény, hogy – törvény szerint – az iskolában a tanulandó nyelv megválasztása nem perszonális jog, így az iskolák jellemzően „beosztják” a gyermekeket az egyes nyelvek tanulására. Ez esetenként negatívan hat a nyelv- és kultúratanulási motivációra. A középiskola felsőbb évfolyamain elvileg biztosított a korábban tanult nyelvek további fejlesztése. Kialakult egy rossz gyakorlat, miszerint az államilag elismert középfokú nyelvvizsgát tett diákokat felmentik a középiskolai nyelvtanulás alól. 10–11–12. osztályban már gyakori, hogy nem járnak nyelvóra a sikeres vizsgát tett diákok, mert az iskola sem a folytatásra, sem egy újabb nyelv tanulásának nem biztosít lehetőséget (C.11).

A részkompetenciák kialakítására való törekvéshez szükséges pedagógiai attitűd még nem alakult ki a magyarországi nyelvtanároknál (C.12.). Egyre több középiskola vezetői, tanárai és diákjai vesznek részt európai oktatási-nevelési projekteknél, s ezzel fejlődik inter- és plurikulturális kompetenciájuk (C.13.). Ezen projektek során módjuk van a nyelv valós életben játszott szerepét és fontosságát felismerni (C.15.), és olyan kommunikációs formákat kipróbálni, amelyek később az autonóm tanulásukat segítik. A kommunikációs és információs technológia projekteknél való alkalmazása megnyitja az önálló tanulás perspektíváit, és az élethosszig tartó tanulás távlatait vetíti előre. (C.14.)

A szakmaorientált nyelvtanítást és a felnőttoktatást folytató pedagógusok és iskolák több nemzetközi projektnek köszönhetően rendelkeznek mindazzal a metodikával és kapcsolatrendszerrel, együttműködési projekt-tapasztalattal, hogy a D. és E. fejezetben foglaltak az esetek többségében teljesülhetnek.

Magyarországon a határmenti soknyelvűségből és sok-kultúrásúságból (multilingvizmus – multikulturalizmus) eredő helyzetet nagyon kevés település iskolájában használják ki arra, hogy a szomszédos ország, nép nyelvével és kultúrájával ismerkedjenek meg a gyerekek. Bár vannak ígéretes kezdeményezések minden szomszédos ország irányában, ezek a projektek kevés publicitást kaptak eddig. (F. fejezet)

Elkészült „A nyelvtanulás, nyelvtanítás, nyelvi értékelés közös európai referenciakerete” magyar fordítása, és továbbképzés-sorozat indult az abban rejlő szemlélet, valamint az Európai Nyelvtanulási Naplóhoz kapcsolódó pedagógiai filozófia átadása céljából. Magyarországon megvan a nyelvtanítás-politikai szándék arra, hogy az európai értékelési rendszer értelmében végezzék munkájukat a nyelvtanárok. (G. fejezet)

A tanárképzés és -továbbképzés kapcsán kifejtett alponatok mindegyike az esetek többségében a nyelvtanárképzésen belül csupán néhány nyelvre vonatkozóan igaz. Az egyik legfontosabb feladat a nyelvek közötti pedagógiai átjárhatóság biztosítása, vagyis az, hogy az egyes nyelvek tanítása során alkalmazott pedagógiai filozófia és metodika hatékonyan legyen alkalmazható más nyelvek tanítása során is.

3. Ajánlás a nyelvi sokszínűség biztosítása érdekében

Az 1383 (1998)[1] sz. parlamenti közgyűlési határozat nyelvi sokszínűségre vonatkozó ajánlásait áttekintve megállapítható, hogy jogi és tartalmi szabályozók tekintetében Magyarország nyitott a

soknyelvűség és sok-kultúrájúság irányában. Ugyanakkor a 6-os pontban foglaltak még nem valósultak meg, és a folyamatokat gátolja az oktatási törvény és a tanterv között meghúzódó feszültség, valamint a különböző szabályok összehangoltságának hiánya.

A nyelvtanulás, nyelvtanítás, nyelvi értékelés közös európai referenciakeretei és az Európai Nyelvtanulási Napló (portfólió) bevezetése folyamatban van. (7.iv.)

A 8-as pontban foglaltak legtöbbje még feladat marad a magyar nyelvoktatás-politika számára, hiszen:

- A regionális nyelvi és nyelvtanulási tervezés még nem történt meg, bár nagy hagyománya van nálunk a testvérvárosi, testvérközségi kapcsolatoknak és cseréknek. (i.)
- A határmenti kölcsönös nyelvtanulási projektek elindításához még az esetek többségében nincs meg a szándék. (ii.)
- A távoktatási alapú nyelvtanulásnak még nincs meg a módszertani kultúrája. (iii.)
- Az intézménytársulások létrehozása várat még magára annak érdekében, hogy a ritkábban tanult-tanított nyelvek körét is fel lehessen ajánlani egy-egy intézményben. (iv.)
- A két tanítási nyelvű iskolák köre bővül, a legkülönbélebb műveltségterületek tartalmát egy idegen nyelven ismerjék meg és sajátítsák el, s esetleg azon az idegen nyelven érettségizzenek. (v.)
- A nemzetközi iskolaközi kapcsolatok, tanár- és diákcserék száma ugyan nő, de még nem eléggé elterjedt formája a nyelvtanulás segítésének. (vi.)
- A külföldi vendégtanárok alkalmazása az utóbbi években beszűkült, illetve továbbra is csak a célnyelvi országokból érkező nyelvtanárookra, vagy két tanítási nyelvű programban dolgozó szaktanárookra korlátozódik. Ritka az az eset, amikor nem anyanyelvi vendégtanár tanítaná az adott nyelvet magyar iskolában és viszont. (vii.)
- A metodikailag jól képzett kisebbségi nyelvtanárok többnyire a nemzetiségi iskolák körében mozognak. Ritkán fordul elő, hogy nemzetiségi nyelvet a többségi nemzetből származó tanulóknak, hallgatóknak tanítanának. (viii.)
- Az audiovizuális médiumok nyelvtanulás-nyelvtanítás segítése céljából való alkalmazásának jó hagyományai vannak a magyarországi nyelvoktatásban. (ix.)
- A kisebbségi és nemzetiségi nyelveken azonban kevés jó anyag létezik audiovizuális médiumok formájában. (x.)
- A nyelvtanulás-nyelvtanítás kultúra-specifikus arculata, az interkulturális és plurikulturális kompetencia szerepe mostanában kezd tudatosulni a nyelvpedagógusok zömének fejben. (xi.)
- A magán-nyelviskolák minőségbiztosítása pedig már évek óta megoldott Magyarországon, hisz a Nyelviskolák Szakmai Egyesülete (NyeSZE) vállalta fel azt a feladatot, hogy gondoskodik a nyelviskolák akkreditálásáról.

4. A Nyelvek Európai Évére vonatkozó ajánlások

A magyar projektbizottság értékelte a Nyelvek Európai Évének tapasztalatait, és csatlakozik a Parlamenti Közgyűlés 1539 (2001) sz. határozatához abban a tekintetben, hogy minden évben megrendezi a Nyelvek Európai Napját. A további években megvalósítandó programok irányelveit az általuk vezetendő projekt keretében kell kidolgozni, és a megvalósítást tanácsadó-szolgálat formájában segíteni.

III. Víziók és tennivalók

*Darabos Zsuzsanna – Forray R. Katalin – Horváth Zsuzsanna –
Poór Zoltán – Rádai Péter – Vámos Ágnes*

1. Általános nyelvoktatás-politikai kérdések

- a) Az oktatás irányításában (a minisztériumtól a helyi szintekig), az oktatás színterein (az óvodától a pedagógusok alap- és továbbképzéséig) és az oktatás szereplői között (a tanulóktól a pedagógusokon át az oktatást segítőkhöz) olyan attitűdöket kell kialakítani és erősíteni, amelyek értéknek tekintik a többnyelvűséget és kulturális sokszínűséget.
- b) Értékként kell kezelni az informális és formális csatornákon szerzett nyelvtudást és ismereteket. Az adott oktatási közeg vizsgálja meg a hozott tudást, és tegyen meg mindent, hogy saját struktúráját akár az egyén, akár a speciális csoportok igényeihez igazítsa. Ennek egyik eszköze az *Európai Nyelvtanulási Napló*.

A nyelvi kisebbséghez tartozó tanuló saját közösségéből hozott nyelvi és kulturális ismereteit értéként és továbbfejlesztendő tudásként kell kezelni, és ezt az értéket a környező és többségi társadalommal is elfogadtatni. Különösen fontos cél ez egy stigmatizált kisebbséghez tartozó nyelv és kultúra esetében.
- c) Ki kell dolgozni az informális csatornákon szerzett nyelvtudás oktatási rendszeren belüli elismertetésének lehetőségeit, formáit, módszereit. Ennek is egyik eszköze az *Európai Nyelvtanulási Napló*.

A migráns családok gyermekeinek anyanyelvi tudását el kell ismerni az oktatási rendszerben.
- d) Az anyanyelv ápolása és az anyanyelvi kompetenciák továbbfejlesztése alapvető emberi jog és pedagógiai érdek nem csupán a többségi és a nemzetiségek, etnikai kisebbségek, hanem a kis számban előforduló migránsok esetében is, amelyre a köz-, felső- és felnőttoktatás különböző szintjein és intézményeiben konkrét lehetőséget is kell teremteni. A civilszervezetek e téren megnyilvánuló kezdeményezéseit támogatni szükséges.
- e) Minden tanuló számára lehetőséget kell biztosítani arra, hogy az oktatáspolitikai által, egy-egy konkrét oktatási kontextusra megfogalmazott követelményrendszer szerinti nyelvi képzésben részt vehessen, s ez egyúttal olyan kötelezettség legyen, amely alól felmentést senki sem kaphat.

Az ennek megfelelően kialakított követelmények legyenek elegendően differenciáltak ahhoz, hogy biztosítsák teljesíthetőségüket olyan különböző tanulói csoportokban, mint például a szakképzésben részt vevők, a tanulási nehézségekkel küzdők vagy különleges nevelési-oktatási szükségletűek.
- f) Mindenkinek joga legyen ahhoz, hogy tanulási eredménye, képességei, vizsgaeredménye a tudása alapján szülessen meg, s ne rontsa a teljesítmény érvényességét a tartósan vagy időszakosan fennálló nyelvi, illetve nyelvelsajátítási, nyelvhasználati hátrány (pl. szegényes nyelvi környezet, félnyelvűség, idegen anyanyelv, diszgráfia, diszlexia, beszédhiba). A szerzett vagy öröklött nyelvi hátrányok esetén meg kell találni a teljes értékű iskolai előrelépés optimális útját.
- g) A nyelvtanuláshoz tartozó, illetve a nyelvvel elérhető kompetenciákban a felhasználói érdek kapjon elsőbbséget. Jobban érvényesüljenek a perszonális jogok mind a nemzetiségi, mind az idegen nyelv tanulásában, mind az anyanyelv és a második, valamint további idegen nyelv tanulásában.

- h) A magyaron kívül két további nyelvből szükséges formális bizonyítványt szerezni a közoktatásból való kilépésig.

Kétnyelvű vagy kisebbségi nyelvű közegből származó vagy migráns tanuló esetében a másik, illetve a kisebbségi nyelv lehet az egyik ilyen nyelv, ha abból a tanuló a szükséges formális elismerést megszerzi.

- i) A többnyelvűség (plurilingvizmus) biztosításához az iskola nyelvi választéka úgy alakítandó ki, hogy az általános iskolában (az esetleges kisebbségi nyelven túl) legalább kettő, a középiskolában pedig legalább három élő idegen nyelv tanulásának lehetősége legyen hozzáférhető. Kívánatos, hogy legalább a második idegen nyelv megválasztását a tanulók alanyi jogon élvezzék. Amennyiben a választott nyelv tanulására az iskola nem tud lehetőséget biztosítani, akkor a tanuló számára más szervezeti keretek között kell arra módot adni.
- j) Olyan nyelvoktatási tantervi struktúrát kell kialakítani, amelyben lehetővé válik a részkompetenciák elsajátítása, például moduláris rendszerben, és ennek mértékéről a formális elismerés megszerzése.

Az egyik nyelvből például a *Referenciakeret* szerinti A1 szintű csak szóbeli tudás, másik nyelvből C1 szintű írásbeli tudás mérése és elismerése.

- k) A nyelvtanulás-nyelvtanítás időkereteinek (gyakoriság, terjedelem, napszak szerinti elhelyezkedés) a meghatározása az adott korcsoport terhelhetőségétől függjön.
- l) A nyelvtanulásnak-nyelvtanításnak olyan feltételek között kell megvalósulnia (csoportlétszám, a tanterem mérete, felszereltsége, a bútorok elhelyezése, az alkalmazott munkaformák, tananyag-ellátottság), amelyek megfelelnek a kommunikáció-központú, készségfejlesztő nyelvoktatás követelményeinek.
- m) A kisiskolás és a serdülőkorúakhoz szóló, a követelmények teljesítéséhez szükséges taneszközöket – legalább hat élő idegen nyelvre és a kisebbségi nyelvekre – kell biztosítani. Biztosítani kell továbbá a magyar mint idegen nyelv tanulásához, illetve Magyarország civilizációja, a magyar kultúra megismeréséhez szükséges taneszközöket a migráns tanulók számára.
- n) A tantervek, taneszközök készítésekor, illetve jóváhagyásakor alapvető szemléleti követelmény legyen a tannyelv-pedagógiai elvek tisztelete, amely szerint a nyelv (anyanyelv, második nyelv, idegen nyelv) a tanulás meghatározó komponense, a tudáshoz jutás alapvető tényezője.
- o) Nyelvet csak olyan pedagógusok taníthassanak, akiknek nyelvi, kulturális és nyelvpedagógiai képzettsége és felkészültsége, illetve a tanulókra, a nyelvre, a kultúrára irányuló pozitív attitűdjei a maximális segítséget biztosítják a nyelv és a közvetített tartalom elsajátításához az adott idegen nyelv oktatásának kontextusában.
- p) Kívánatos, hogy a nyelvpedagógusok tegyék lehetővé az önálló tanulási stratégiák kialakítását és az önértékelés módszereinek alkalmazását. Törekedniük kell azonban arra, hogy a tanulókat formatív módon is értékeljék. A nyelvtudás elbírálásában és elismerésében a *Referenciakeret* öt készségre leírt 6-fokú skálájára kell támaszkodni.
- q) Az oktatási folyamat szervezői a nyelvtanulási folyamatokat kövessék, segítsék és elemezzék. Ebben a szakértői hálózatra és civil szervezetekre támaszkodnak.
- r) A (magyar) jelnyelv legyen minden hallássérült számára elérhető kommunikációs eszköz. Tanítása valósuljon meg a hallássérült közösségekben, és legyenek e feladatra az alapképzésben és továbbképzésben felkészített pedagógusok.
- s) A társadalmi kohézió fokozása érdekében (magyar) jelnyelvet idegen nyelvként tanulhas-sák a hallók is. Az olyan hivatások gyakorlására készülők pedig, akik emberekkel foglal-koznak (pedagógusok, egészségügyiek, lelkészek, kereskedők, tisztviselők, stb.) pedig legyen kötelező a jelnyelv elsajátítása. A jelnyelvet idegen nyelvként oktató pedagógusok felkészítése ezért fontos feladat.

2. Közoktatás és felsőoktatás

- a) A közoktatás egyetlen szintjén se taníthatson nyelvpedagógus az adott korosztály tanításához szükséges minimális képesítés nélkül. Ez fokozottan igaz az iskola előtti nevelés intézményeire, illetve az általános iskola első négy évfolyamára: csak akkor indíthat nyelvi képzést egy intézmény, ha rendelkezik a feladatra képesített pedagógussal. Ezt akkor is meg kell oldani, ha a szülői nyomás ennek ellenkezőjére kényszerítené az intézményvezetőket.
- b) Tantárgy vagy tantárgyi részlet, műveltségterület idegen nyelven történő oktatását csak e speciális feladatra felkészített pedagógus végezhesse.
- c) A közoktatás minden szintjén készség- és kommunikáció-központú nyelvi képzés folyjon, ami valódi élethelyzetekben használható kommunikációra készítse fel a nyelvtanulókat, miközben a szükséges kognitív tényezők fejlesztése is kapjon kellő hangsúlyt. Ugyanezt a megközelítést kövessék a kimeneti szabályozás legfontosabb eszközei is (pl. a kétszintű érettségi, az állami nyelvvizsgák).
- d) A magyarországi cigány nyelvekben a kommunikációs készségnek legalább alapszintjét ériék el a nyelve(ke)t értők vagy beszélők. Ennek megfelelően az iskolai oktatás – és a nyelvtanárképzés – a mindennapokhoz szükséges nyelvi kompetenciák megszerzését, a családokban átörökített, többnyire passzív nyelvtudás aktivizálását, az ismeretek tudatosítását, rendszerezését valósítsák meg.
- e) Alakuljon ki egy olyan struktúra, amely biztosítja a közoktatásban tevékenykedő nem nyelvszakos pedagógusok számára az ingyenes vagy a piaci szféránál nagyságrendekkel olcsóbb nyelvtanulás lehetőségét és megszerzett nyelvtudásuk elismertetését.
- f) A középfokú oktatásban folyó nyelvi képzés az általános nyelvoktatás mellett két területen tegyen előrelépést:
 - A nem nyelvszakos pedagógusok nyelvi képzésben való sikeres részvételük eredményeképpen legyenek képesek szaktárgyuk egyes témáit, egységeit idegen nyelven tanítani. Az ehhez a tevékenységhez szükséges tananyagokhoz a nem két tanítási nyelvű programokban oktató pedagógusok az oktatásirányítás támogatásával juthassanak hozzá.
 - A szakképzésben természetesnek tartott szaknyelvi képzés az általános képzést adó intézményekben (főleg gimnáziumokban) is nyerjen teret. A cél a tanulók lehetséges pályaválasztási irányainak, valamint a nemzetközi munkaerőpiac általános elvárásainak megfelelő szakmai nyelvek, szakmai nyelvi készségek oktatása. Ennek megvalósításához a tanár-továbbképzésnek kell megteremtenie az alapot. (A fenti célokat a TEMPUS Közalapítvány prioritásként fogalmazhatja meg mind a Leonardo, mind pedig a Socrates program tanári mobilitási akciói számára.)
- g) A szakképzésben a nyelvoktatás szaknyelvi tartalma evidenciának kell, hogy számítson. Ezenkívül a képzésnek figyelembe kell vennie az egységesülő európai munkaerőpiac sajátos igényeit, a munkaerő szabad mozgásának szakmafüggő vagy szakma-független nyelvi kritériumait, a nemzetközi szakmai együttműködési projektek nyelvi sajátosságait, kommunikációs technikáit. Ennek megvalósításához szintén a tanár-továbbképzésben megjelenő új tartalmak és módszerek nyújtsanak segítséget.
- h) A közoktatásban alakuljon ki a nyelvpedagógia és az informatika intézményesített együttműködése. A közoktatásban a tanterv tartalmi elemeinek összehangolása, a nyelvórák és informatikai órák egymáshoz közeli sávok elrendezése teremtsen lehetőséget arra, hogy a két tantárgy órái egymás nagyobb tartalmi hasznosítása, a pedagógusok szakértelmének kiaknázása érdekében, a felmerülő szükségletek szerint, rugalmasan legyenek cserélhetők, átjárhatók. Egy ilyen rendszernek nagyon fontos szakmai fejlesztési kihatásai lehetnek, hiszen az informatikusokat az eddiginél intenzívebb, az angol mellett több idegen nyelvre is kon-

centráló nyelvi képzésre, míg a nyelvpedagógusokat minél sokoldalúbban hasznosítható informatikai ismeretek és készségek elsajátítására ösztönzi. Mindez jelentős feladatokat ad a tanárképzés és -továbbképzés szereplői számára is.

- i) A nyelvórák sávós elrendezése önmagában is fontos kezdeményezés, amelynek sikerét minden olyan közoktatási intézményben kiemelik, amelyben hosszú távon már megvalósították azt, mégsem vált általánosan elfogadott gyakorlattá. Amennyiben a nyelvoktatás-politika el kívánja érni a nyelvoktatás számára ideális csoportlétszámok létrehozását, az átjárhatóság és a kontinuitás megvalósulását, akkor ebben egyik fő eszköze a nyelvórák sávós elrendezése lehet.
- j) Kívánatos, hogy valamennyi felsőoktatási szakon legalább egy nyelvből, legalább középfokú nyelvtudás legyen az alapfeltétele az adott szakhoz kapcsolódó 5. félévi tantárgyak felvételének, vagyis az igazolt középfokú nyelvtudás kreditértékkel bírjon. Amennyiben a diák korábbi tanulmányai során nem szerezte meg ezt a tudást, a nyelvtanulás lehetőségét számára a képzés szerves részeként kell biztosítani.
- k) Kívánatos, hogy a nyelvoktatás-politika a felsőoktatásban folyó nyelvi képzésre vonatkozó kimeneti szabályozásban a szaknyelvi ismeretek formális elismertetésének követelményrendszerét határozza meg, általános nyelvi képzési célok és követelmények helyett. Biztosítani kell azokat a feltételeket (óraszám, tananyag, stb.), amelyek ahhoz szükségesek, hogy ezeket a követelményeket a hallgatók nyelvi előképzettségük folytatásaként érthessék el. Lehetőséget kell nyújtani ahhoz, hogy a közoktatásból már két nyelvből B2–C1 szintű tudással érkezők további nyelvet tanulhassanak.
- l) Kívánatos, hogy a felsőoktatásban folyó nyelvoktatás egyértelműen szaknyelvi képzést nyújtson. Ennek keretében a képzésben részt vevő hallgatók által leggyakrabban választott szakmák, szakirányok szakmai nyelveinek széles kínálatát kell biztosítani, ezzel is segítve a munkaerőpiacon történő elhelyezkedés esélyeit. A szaknyelvi célok csak többnyelvű általános nyelvi alapokra épülhetnek, amelyeket a középiskolával szemben támasztott kimeneti követelmények már biztosítanak.
- m) A felsőoktatás keretei között nagyszámú két tanítási nyelvű, illetve idegen nyelvű program megvalósítása szükséges nemcsak a külföldi hallgatók számára meghirdetett idegen nyelvű, illetve az idehaza folyó külföldi képzéseken, vagy a képzések egyes kurzusait, moduljait idegen nyelven kell biztosítani a teljes értékű kreditálás mellett.
- n) A magyar nyelv és irodalom szakos pedagógusjelöltek olyan szemléletű képzésben vegyenek részt, amely felkészít a magyar anyanyelvként és idegen, illetve második nyelvként történő tanítására is.
- o) A nyelvek tannyelvi jellegzetességével, szerepével minden pedagógus legyen tisztában.
- p) Legyen a kétnyelvű iskolai tanulmányokat folytatók számára is versenylehetőség az OKTV-n.

3. Felnőttoktatás

- a) Az oktatáspolitikai és a munkaerő-politika közös követelmény- és finanszírozási rendszert dolgozzon ki, amely lehetővé teszi a felnőttoktatásba bekapcsolódó személyek számára az ingyenes vagy kedvezményes árú nyelvoktatásban való részvételt, ezzel magasabb kvalifikált munkaerő kibocsátásához járuljon hozzá.
- b) A felnőttképzés keretében lehetőséget kell biztosítani az általános nyelven kívül a szakmai nyelvek és szakmai nyelvi készségek tanulására is. Legyen továbbá idegen nyelvű, nemzetiségi nyelvű, illetve kétnyelvű oktatás, és legyen mód egyes tantárgyak, műveltségi területek idegen nyelven történő tanítására-tanulására.
- c) A felnőttoktatásban megvalósuló nyelvoktatás adjon módot arra, hogy a végzős hallgatók képesek legyenek önképzésre és/vagy átképzésre.

- d) A felnőttoktatási piac nyelvi, szaknyelvi, interkulturális stb. képzéseinek kínálata, hasonlóan a tanár-továbbképzés kínálatához, egy akkreditációs folyamat végén, központi dokumentumban kerüljenek közzétételre, és az érdeklődők ebből, a szakmai kritériumoknak és az adott piaci követelményeknek megfelelő kínálatból válogathassanak, támogatást pedig pályázat útján nyerhessenek el. Az akkreditáció biztosítson lehetőséget arra, hogy a képzések elvégzésekor a résztvevők államilag elismert nyelvi vagy tudásmérő vizsgát tegyenek.

4. A követelmények és nyelvtudásmérés rendszere

A nyelvtanulás, nyelvtanítás, nyelvi értékelés közös európai referenciakeretében megfogalmazott egységes követelmény és szintrendszer a nyelvtudásmérés elfogadott viszonyítási alapjának kell lennie a nyelvtanulás minden területén és szintjén. Az öt kompetenciában hat szintre leírt skála alkalmazásának biztosítania kell az átláthatóságot a követelmények megfogalmazásában és elismerésében. Ehhez az egyik jó eszköz a három korosztály számára akkreditált *Európai Nyelvtanulási Napló*, amelynek elismerése és széles körben való alkalmazása kívánatos. *A Referenciakeret* alapját kell, hogy képezze a választható tantervek követelményrendszerének, a nyelvtudás standardizált mérési eszközeinek a közoktatásban (kétszintű érettségi) és a piaci szférában (államilag elismert nyelvvizsgák, magán nyelviskolák szintrendszere stb.) egyaránt.

5. Pedagógusképzés

5.1. Alapképzés

- a) A tanárképzésre vonatkozó követelményrendszernek el kell ismernie a nyelvtanítás készség-centrikus jellegét, és ennek megfelelően a szakmódszertanra (nyelvpedagógiára) fordított óraszámok és kreditmennyiség pozitív diszkrimináció részeként kapjon nagyobb teret, részben filológiai, részben pedagógiai és pszichológiai tartalmak rovására. Ezen intézkedések részeként a tanítási gyakorlat során tanított órák számát minimum 30-ban kell megállapítani a szükséges rendeletnek. Mindehhez az 111/1997. sz. Kormányrendelet és az ennek alapján megfogalmazott tanár szakos képesítési követelmények azonnali változtatást igényelnek, amelyek figyelembe veszik az 1990-es években nemzetközi elismerést szerzett nyelvtanárképző programok eredményeit.
- b) A nyelvtanárképzés szakmai tartalmi mellett meg kell, hogy jelenjenek olyan, a folyamatosan integrálódó európai oktatási rendszerben elengedhetetlenül fontos tartalmak, mint az interkulturális tanulás, európai ismeretek, a közös európai nyelvi szintrendszer és a nyelvtudásmérés standardizált eszközei, a szakmaorientált nyelvtanítás módszertana stb.
- c) Az óvodapedagógusok és tanítók pedagógiai képzésében az eddigiéknél nagyobb hangsúly kerüljön a kiegészítő nyelvi képzésre, hogy a 4–10 éveseket tanító szakemberek a korai nyelvtanítás speciális igényrendszerét, a korosztály speciális adottságait figyelembe véve legyenek képesek a gyerekek nyelvi fejlődését segíteni. A nyelvpedagógus, tanárképző szakmának el kell ismernie, hogy az alsó tagozatos nyelvvoktatás nem alacsonyabb rangú, könnyű oktatói tevékenység, hanem különös nehézségekkel bíró, a későbbi, sikeres nyelvtanulás számára alapvető és nélkülözhetetlen segítséget nyújtó, különleges pedagógiai készségeket mozgósító pedagógiai munka.
- d) A nyelvtanárképző főiskolai és egyetemi programok hallgatói tanulmányaik előrehaladásának, valamint tanulmányi eredményeik függvényében kapjanak lehetőséget arra, hogy a választott nyelvterület valamelyik felsőoktatási intézményében (bilaterális egyezmények alapján

és/vagy más finanszírozási struktúra támogatásával) részképzés keretében rövidebb-hosszabb időt tölthessenek. Ezen részképzés során megszerzett kreditjeik, a végzettségek kölcsönös elismerésének szabályai alapján, formálisan elismerésre kerüljenek a hazai tanulmányaik követelményeiben.

- e) A tanárképzési ciklus végéig minden egyszakos nyelvtanárnak tanúsítványt kell szereznie egy második idegen nyelv ismeretéből.
- f) A felsőoktatásban és tanár-továbbképzésben hangsúlyt kell fektetni a tanuló- és tanulás-központú pedagógiai szemlélet kialakítására és gazdagítására, az ehhez szükséges pedagógusi tudás megszerzésére, a nyelvtanulási stratégiák, az egyénre szabott módszerek, technikák megtanításának tanulásával. Az ilyen téren is magasan képzett pedagógus esetében az iskola létesíthessen ún. tanulást segítő tanári státuszt, munkakört.

5.2. Pedagógus-továbbképzés

- a) A nyelvpedagógusok továbbképzésének egyik legfontosabb eleme a modern kommunikációs és információs technológia (KIT) alkalmazása pedagógiai tevékenységükben. A továbbképzések fő célja legyen, hogy:
 - Segítsék a nyelvpedagógusokat új, a tanulók érdeklődési körének, igényeinek megfelelő tartalmak megtalálásában, és azok felhasználási, feldolgozási lehetőségeinek elsajátításában.
 - Alakítsák ki a nyelvpedagógusokban azokat az attitűdöket, amelyek segítségével ösztönözni tudják a tanulókat a nyelvtanulásuk szempontjából fontos tartalmak önálló keresésének, feldolgozásának megvalósításában, ezáltal támogatva őket az autonóm tanulói magatartás kialakításában és kihasználásában a tanulók nyelvtanulási céljai megvalósításának szolgálatában.
- b) A nyelvpedagógusok továbbképzésének fő további tartalmi céljai a következők:
 - A készség- és kommunikáció-központú nyelvoktatás módszertana, a megváltozott követelmények megkövetelte újfajta tanári szerepek elsajátítása
 - A készség- és kommunikáció-központú nyelvtudásmérés eszközeinek megismerése, mérési követelményrendszerének, gyakorlatának, készségeinek elsajátítása
 - Tanulási stratégiák kialakítása, a nyelvtanulás tanulási módszerei
 - Szakmaorientált nyelvtanulás-nyelvtanítás módszertana
 - A tannyelv-pedagógiai ismeretek, nem nyelvi tantárgy tanításának nyelvi kérdései
 - A pszicholingvisztikai alapok biztosítása és megerősítése
 - Nyelvszociológiai alapismeretek
 - Az általános pedagógiai kultúra terjesztése, a pedagógiai alapok erősítése
 - Tanári innováció erősítése, a kiegészítés megelőzése, konszolidálása
- c) A nyelvpedagógusok továbbképzésével szemben támasztott tartalmi követelmény legyen a tanítás, illetve a tanulás nyelvi komponensével (szövegértés-fejlesztéssel, fogalomtanítással stb.) kapcsolatos tematikák beemelése akkor is, ha a felkészítés anyanyelvű tanításra történik. Mindez különösen akkor szükséges, ha nemzeti vagy etnikai kisebbség, illetve két tanítási nyelvű oktatásra történik felkészítés.

Források

- CSAPÓ B.–NIKOLOV M. (2002): *Javaslat az idegennyelv-oktatás fejlesztésének programjára*. Budapest: Oktatási Minisztérium (kézirat)
- CSÉCSINÉ MÁRIÁS E. (2002) (szerk.): *Statisztikai Tájékoztató 2000/2001*. Budapest: Oktatási Minisztérium
- CSÉCSINÉ MÁRIÁS E. (2002) (szerk.): *Statisztikai Tájékoztató 1999/2000*. Budapest: Oktatási Minisztérium
- CSIPKA R. ÉS MAYER É. (2002) (szerk.): *Kisebbségek Magyarországon*. Budapest: Nemzetiségi és Etnikai Kisebbségi Hivatal
- FAZEKAS M.–KÁRPÁTI T. (2002): *Kérdőíves felmérés a felsőoktatási intézményekben folyó nem-szakos idegen nyelvi képzés helyzetével kapcsolatban*. Budapest: Oktatási Minisztérium (kézirat)
- FORGÁCS A. (2001): A személyek szabad áramlása és az oktatás. In. Migráció és Európai Unió. Budapest: Szociális és Családügyi Minisztérium pp.233–256.o.
- FORRAY R. K.–MOHÁCSI E. (szerk.) (2002) *Esélyek és korlátok. A magyarországi cigány közösség az ezredfordulón*. Budapest-Pécs: Jelentés a Külügyminisztérium számára
- FORRAY R. K. (2000): *A nemzetiségi-kisebbségi oktatás, 1994–1998*. In.: Romológia-ciganológia. Szerk: Forray R.Katalin. Budapest-Pécs: Dialóg Campus Kiadó
- GLATZ F. (1999) (szerk.): *A magyar nyelv az informatika korában*. Budapest: MTA
- HALÁSZ G.–LANNERT J. (2000) (szerk.) *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet
- HORVÁTH ZS. (1996): *Szövegek és olvasóik*. In.: Monitor '95. Budapest: Országos Közoktatási Intézet
- HORVÁTH ZS. (1998): *Anyanyelvi tudástérkép*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet – Értékelési Központ
- IMRE A. (1999): *Az idegennyelv-oktatás kiterjesztésének hatása a nemzetiségi nyelv oktatására*. In.:Vágó I. (szerk.) *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Budapest: OKKER pp.175–197.
- KURTÁN ZS. (2002): *Idegen nyelvű képzés a magyarországi felsőoktatási intézményekben*. Veszprém (kézirat)
- NEUWIRTH G. (2003): *A középiskolai munka néhány mutatója*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet
- PETNEKI K. (1998): *A tantervek és az érettségi vizsga*. In: Einhorn Ágnes (szerk.) *Vizsgatárgyak, vizsgamodelllek I*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet p.74.
- RÉGER Z. (1990): *Utak a nyelvhez*. Budapest: Akadémia Kiadó
- TERESTYÉNI T. (1987): *Adalékok az írásbeliség szerepének vizsgálatához a magyar kommunikációs kultúrában*. Budapest: Tömegkommunikációs Kutatóközpont
- VÁGÓ I. (1999): *Élő idegen nyelvek oktatása – Egy modernizációs sikertörténet*. In. Vágó I. (szerk.) *Tartalmi változások a közoktatásban*. Budapest: OKKER Kiadó pp.135–173.
- VÁRI P. (2001): *A felnőtt írásbeliség vizsgálat*. Iskolakultúra
- VÁMOS Á. (1998): *Magyarország tannyelvi atlasza*. Budapest: Keraban Kiadó
- VÁMOS Á. (2002): *Külföldi tanulók a magyar közoktatásban*. Budapest: Oktatási Minisztérium

VAMOS Á. (2003): *A nemzetiségi oktatás rendszere*. Kutatási zárójelentés. Budapest: Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény

A Magyar Köztársaság Kormányának második időszaki jelentése az Európa Tanács Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartájához való csatlakozással vállalt kötelezettségeinek végrehajtásáról. Budapest: Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal, 2002.

A PISA 2000. Új Pedagógiai Szemle 2001. december, 2002. január

Statisztikai tájékoztató. Középfokú oktatás 1990/2000. Budapest: Oktatási Minisztérium, 2001.

<http://www.nyak.hu>, a Nelvizsgáztatási Akkreditációs Központ (NYAK) honlapja

Függelékek

1. sz. függelék

2001 Kisebbség	A kisebbséghez tartozók száma			
	Az anyanyelv	A nemzetiséghez tartozás	A nemzetiségi kulturális értékekhez, hagyományokhoz kötődés	A családi-baráti közösségben használt nyelv
	válaszai alapján			
Horvát	14 345	15 620	19 715	14 788
Német	33 792	62 233	88 416	53 040
Román	8 482	7 995	9 162	8 215
Szerb	3 388	3 816	5 279	4 186
Szlovák	11 816	17 692	26 631	18 056
Szlovén	3 187	3 040	3 442	3 119

2. sz. függelék

2001 Kisebbség	A kisebbséghez tartozók száma			
	Az anyanyelv	A nemzetiséghez tartozás	A nemzetiségi kulturális értékekhez, hagyományokhoz kötődés	A családi-baráti közösségben használt nyelv
	válaszai alapján			
Cigány	48 689	190 046	129 259	53 323
Bolgár	1 299	1 358	1 693	1 118
Görög	1 921	2 509	6 140	1 974
Lengyel	2 580	2 962	3 983	2 659
Örmény	294	620	836	300
Ruszin	1 113	1 098	1 292	1 068
Ukrán	4 885	5 070	4 779	4 519

3. sz. függelék

Az anyanyelv és az élő idegen nyelv műveltségi területek aránya a NAT-ban

Műveltségi terület	1–4. évfolyam	5–6. évfolyam	7–8. évfolyam	9–10. évfolyam
Anyanyelv és irodalom (magyar nyelv és irodalom, kisebbségi nyelv és irodalom)	32–40	16–20	11–13	11–13
Élő idegen nyelv	-	11–15	9–12	9–13

4. sz. függelék

A magyar nyelv és irodalom kerettantervi óraszámai évfolyamonként

1.	2.	3.	4.									
296	296	296	259	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	
				148	148	148	148	148	148	148	128	Gimnázium
								148	148	148	128	Szakközépisk.
								111	111			Szakiskola

5. sz. függelék

Az idegen nyelvek tanításának alakulása a 6–14 évesek körében 1991 és 1994 között

	Angol	Német	Francia	Orosz	Olasz	Spanyol	Egyéb	Latin	Összes
1991/1992	198 541 25.5 %	280 866 36 %	12 503 1,6 %	275 185 35,3 %	3 177 0,4%	487 0,01	8 732 1.1 %		779 491
1992/1993	245 662 32,3	346 646 45,5	14 204 1,9	141 909 18,6	2 861 0,4	845 0.01	9 606 1,3		761 733
1993/1994	273 558 38	364 536 50,6	13 329 1,9	57 324 8	2 857 0,4	455 0,01	7 737 1,1	3 652 0,5	719 796

Forrás: OM statisztika

6. sz. függelék

Az idegen nyelvek tanításának alakulása a gimnáziumokban és a szakközépiskolákban

	1987/1988. létszám %			1991/1992. létszám %			1992/1993. létszám %			1993/1994. létszám %		
	gimnázium	szki	összesen	gimnázium	szki	összesen	gimnázium	szki	összesen	gimnázium	szki	összesen
Angol	46 484 na	20 905 na	67 389	81 774 25,5	64 782 33,5	146 556	94 083 32,3	77 149 40,3	171 232	100 673 38	85 350 43,7	186 023
francia	8 909 na	4 227 na	13 136	18 696 7,8	9 055 4,7	27 751	20 307 8,2	9 073 4,7	29 380	19 992 8	9 058 4,6	29 050
Német	37 006 na	16 501 na	53 507	64 051 26,7	64 207 33,2	128 258	72 159 29,2	76 763 40,1	148 922	77 086 30,8	83 989 43	161 075
Orosz	105 605 na	13 0070 na	23 5675	52 018 21,7	49 541 25,6	101 559	33 080 13,4	23 577 12,3	56 657	27 729 11,1	12 537 6,4	40 266
Olasz	2 403 na	735 na	3 138	7 106 3	1 641 0,8	8 747	8 171 3,3	1 769 0,9	9 940	8 529 3,4	2 171 1,1	10 700
spanyol	571 na	75 na	646	2 283 1	394 0,2	2 677	2 673 1,1	266 0,1	2 939	2 606 1	183 0,1	2 789
Egyéb	3 147 na	3 792 na	6 939	1 4291 5,9	3 652 1,9	17 943	17 032 6,9	3 016 1,6	30 048	13 721 5,5	2 113 1,1	15 834
összesen	204 107	176 305	380 412	240 219	193 272	433 491	247 505	191 613	439 118	250 336	195 401	445 737

Forrás: OM statisztika

7. sz. függelék

*A kötelező első és a második idegen nyelv oktatása a 6—14 évesek körében
az 1993-1994., illetve az 1999-2000. tanévben*

		1993/1994.		1999/2000.	
Angol	1. id. nyelv	255 169		331 602	
	2. id. nyelv	18 386	274 555	15 824	347 426
Német	1. id. nyelv	350 522		347 802	
	2. id. nyelv	14 486	365 008	9 845	357 647
Francia	1. id. nyelv	11 477		6 553	
	2. id. nyelv	1 852	13 329	1 793	8 346
Orosz	1. id. nyelv	55 586		5 248	
	2. id. nyelv	2 018	57 324	1 064	6 312
Olasz	1. id. nyelv	2 218		1 081	
	2. id. nyelv	672	2 890	714	1 795
Spanyol	1. id. nyelv	308		212	
	2. id. nyelv	12	320	210	422
Latin	1. id. nyelv	1 457		1 260	
	2. id. nyelv	2 195	3 652	5 136	6 396
Egyéb	1. id. nyelv			6 429	
	2. id. nyelv		628	2 966	9 395

Forrás: OM statisztika

8. sz. függelék

Az első és a második idegen nyelvek oktatása az általános iskolákban
(1999/2000. megyei bontás)

	Német		Angol		Francia		Orosz		Latin		Olasz		Spanyol		Egyéb		Összesen	
	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
Budapest	29 667	2 226	73 708	2 069	1 535	476	87	430	689	1 616	476	192	186	173	360	601	106 708	7 783
Baranya	20 137	656	10 500	1 307	513	207	31	27	45	102	58	200	-	-	686	48	31 970	2 547
Bács-Kk	20 423	434	17 516	598	66	88	67	-	-	136	-	-	-	-	380	397	38 452	1 653
Békés	11 118	155	13 039	657	100	51	-	86	31	62	38	32	-	-	1 783	250	26 109	1 293
B-A-Z	21 157	538	31 986	445	614	46	252	38	-	562	-	-	-	-	174	64	54 183	1 693
Csongrád	7 603	385	18 544	933	765	190	99	88	83	214	296	28	-	24	117	62	27 507	1 924
Fejér	18 065	174	12 205	686	285	18	170	4	-	375	-	9	-	-	-	70	30 725	1 336
Gy-M-S	25 675	200	5 653	1 154	-	95	-	20	72	354	-	-	-	-	196	247	31 596	2 070
Hajdú-B	15 688	781	23 239	374	314	88	545	114	20	95	14	76	-	-	139	87	39 959	1 615
Heves	7 978	421	12 940	337	206	122	116	14	-	267	-	12	26	-	30	-	21 296	1 173
J-N-Sz	13 066	488	16 265	311	36	9	177	-	-	365	-	-	-	-	-	-	29 544	1 173
K-E	14 402	549	8 077	508	30	26	-	67	-	93	-	13	-	13	769	47	23 278	1 316
Nógrád	6 391	104	7 337	78	-	69	193	-	-	-	-	-	-	-	91	721	14 133	972
Pest	32 892	830	38 199	2 371	486	15	71	-	263	466	104	7	-	-	1 007	13	73 022	3 702
Somogy	14 346	252	7 516	313	47	128	-	-	-	-	-	10	-	-	112	-	22 021	703
Sz-Sz-B	21 532	202	17 327	440	867	11	3 436	140	57	6	70	16	-	-	31	98	43 320	913
Tolna	16 048	27	3 377	569	6	5	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	19 435	601
Vas	15 493	768	2 332	1 254	34	28	-	-	-	48	11	95	-	-	227	150	18 097	2 343
Veszprém	19 156	429	7 187	598	131	115	-	36	-	321	14	13	-	-	-	-	26 488	1 512
Zala	16 965	226	4 655	822	18	6	-	-	-	54	-	11	-	-	327	111	21 965	1 230
Összesen	347 802	9 845	331 602	15 824	6 553	1 793	5 248	1 064	1 260	5 136	1 081	714	212	210	6 429	2 966	699 808	37 552

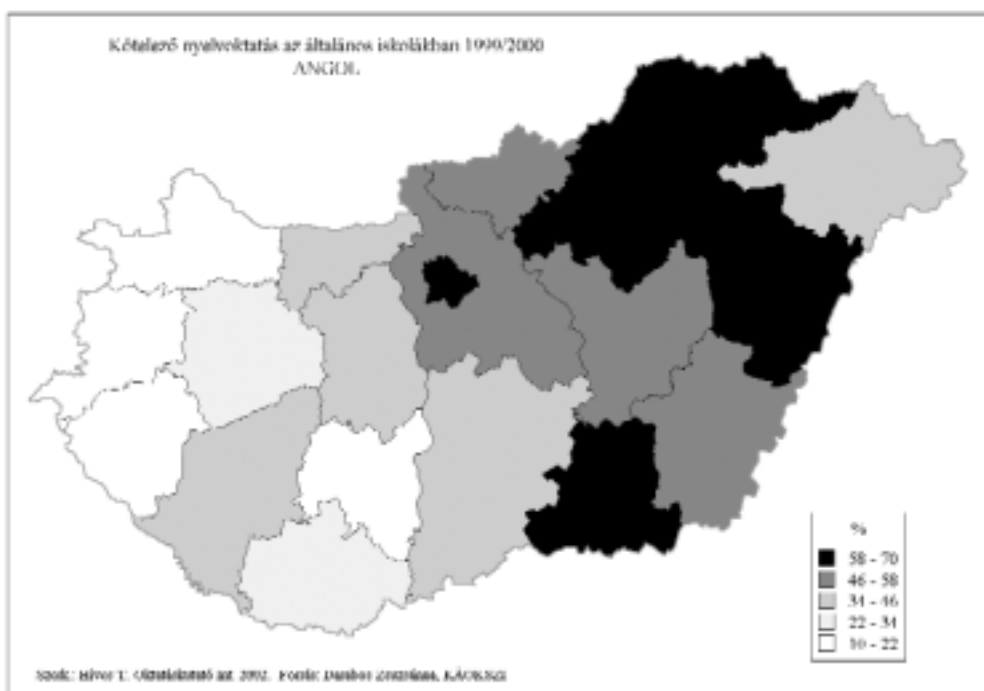
Forás: OM statisztika

Gy-M-S Győr-Moson-Sopron
 Bács-Kk Bács-Kiskun
 J-N-Sz Jász-Nagykun-Szolnok

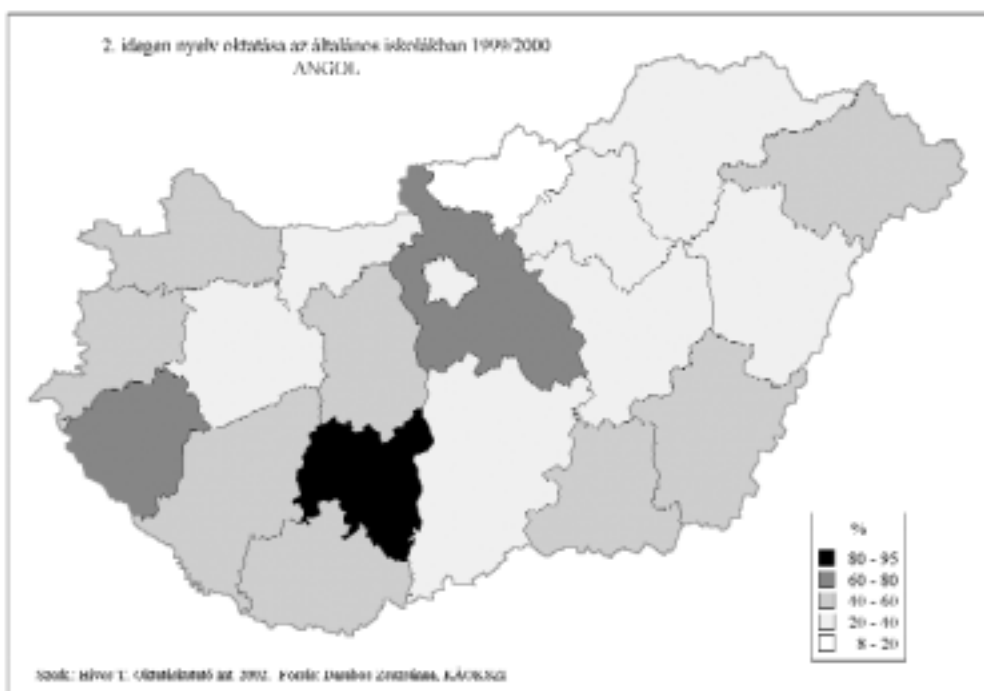
Sz-Sz-B Szabolcs-Szatmár-Bereg
 Hajdú-B Hajdú-Bihar

B-A-Z Borsod-Abaúj-Zemplén
 K-E Komárom-Esztergom

9. sz. függelék



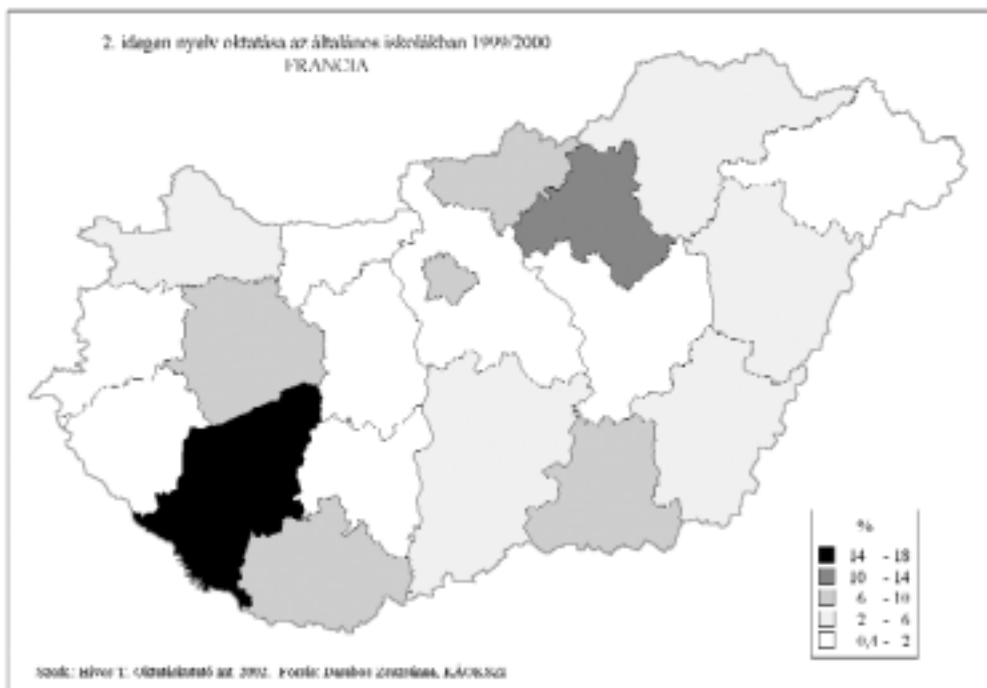
10. sz. függelék



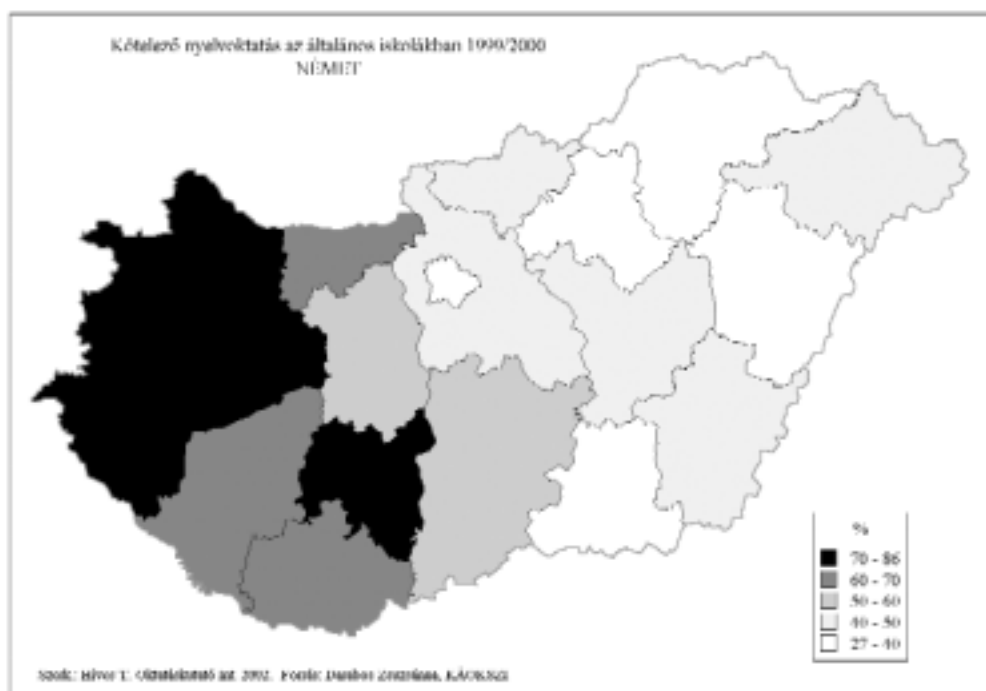
11. sz. függelék



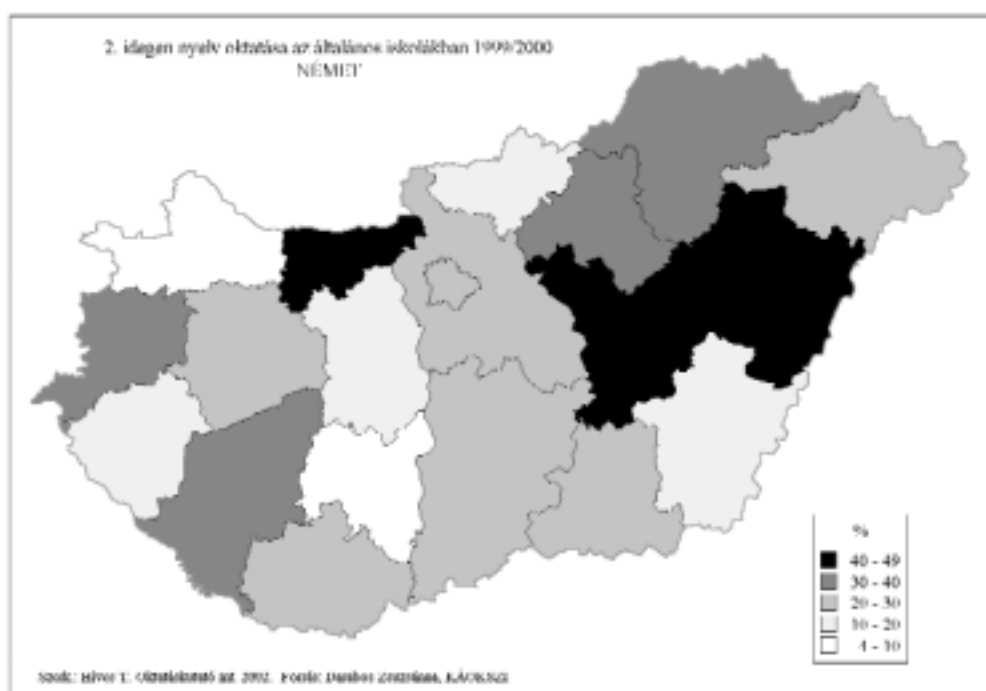
12. sz. függelék



13. sz. függelék



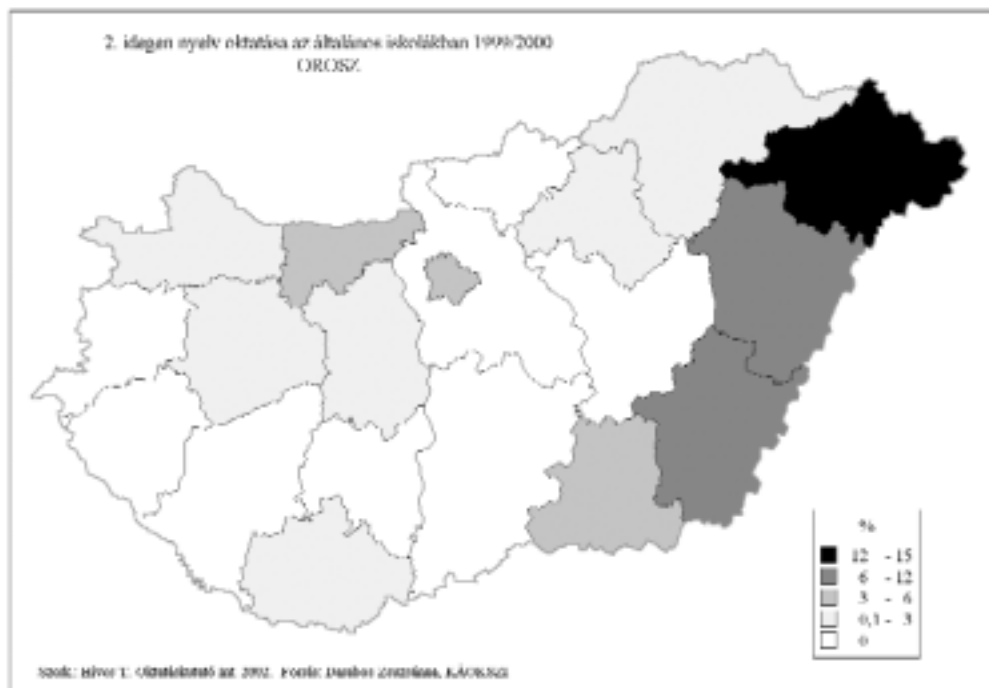
14. sz. függelék



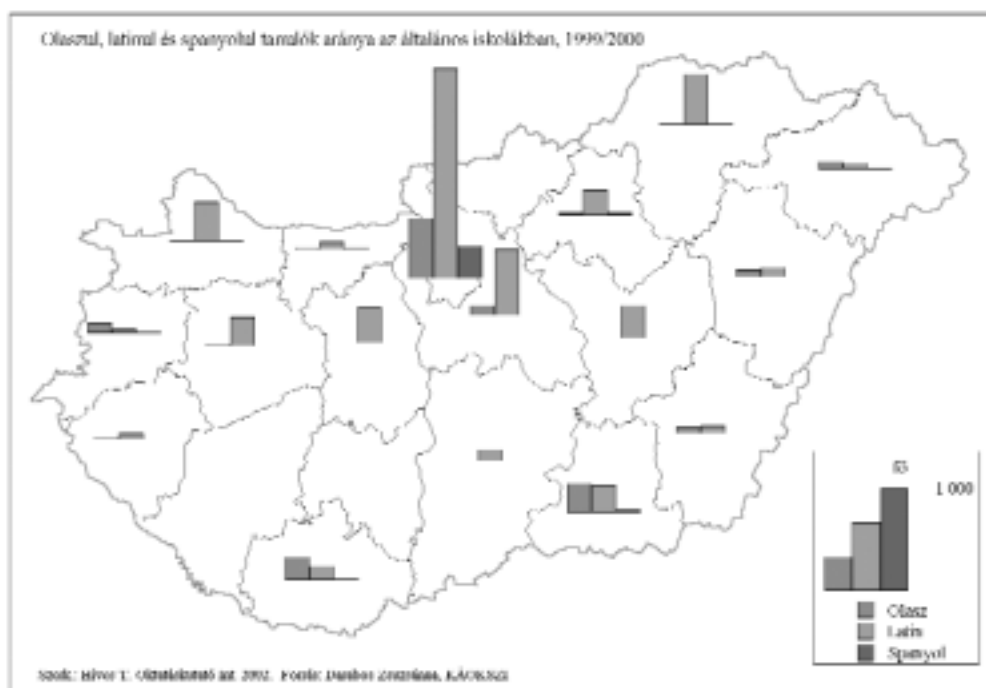
15. sz. függelék



16. sz. függelék



17. sz. függelék



18. sz. függelék

Idegen nyelvek oktatása a gimnáziumban és a szakközépiskolában 1993/1994.

		Tanulók száma			Csoportok száma	
		gimnázium	szki	együtt	gimnázium	szki
orosz	alapóratervi	21 066	12 333	33 399		
	fakultatív	512	169	681		
	speciális tantervű	315	7	322		
	két tannyelvű	208	-	208		
	egyéb haladó/egyedi	628	28	656		
	összesen	22 729	12 537	35 266	1 655	775
angol	alapóratervi	63 750	77 897	141 647		
	fakultatív	10 821	1 989	12 647		
	speciális tantervű	7 867	2 477	10 344		
	két tannyelvű	1 758	411	2 169		
	egyéb haladó/egyedi	16 468	2 576	19 044		
	összesen	100 673	85 350	186 124	6 355	5 313
francia	alapóratervi	6 355	8 404	14 759		
	fakultatív	1 509	125	15 216		
	speciális tantervű	1 428	414	1 842		
	két tannyelvű	1 063	31	1 094		
	egyéb haladó/egyedi	9 637	84	740		
	összesen	19 992	9 058	29 050	1 444	576
német	alapóratervi	51 579	78 544	130 123		
	fakultatív	6 563	992	7 555		
	speciális tantervű	6 217	1 784	8 001		
	két tannyelvű	1 373	757	2 130		
	egyéb haladó/egyedi	11 354	1 912	13 266		
	összesen	77 086	83 939	161 075	5 012	5 263
olasz	alapóratervi	6 742	1 844	8 586		
	fakultatív	493	103	596		
	speciális tantervű	337	33	370		
	két tannyelvű	402	33	435		
	egyéb haladó/egyedi	555	158	713		
	összesen	8 529	2 171	10 700	589	151
spanyol	alapóratervi	1 446	169	1 615		
	fakultatív	293	-	293		
	speciális tantervű	224	14	238		
	két tannyelvű	318	-	318		
	egyéb haladó/egyedi	325	-	325		
	összesen	2 606	183	2 789	184	11
Latin	alapóratervi	13 096				
	fakultatív	333				
	egyéb haladó/egyedi	292				
	összesen	13 721		13 721	893	

19. sz. függelék

Idegen nyelvek oktatása a gimnáziumban és a szakközépiskolában 1999/2000.

		Tanulók száma			Csoportok száma		Szakiskola
		gimnázium	szki	együtt	gimnázium	szki	62 783 tanuló
orosz	alapóratervi	2 692	1 369	4 061			
	fakultatív	232	-	232			
	speciális tantervű	-	47	47			
	két tannyelvű	125	-	125			
	egyéb haladó/egyedi	39	52	91			
	összesen	3 088	1 468	4 555	263	100	1 475
angol	alapóratervi	89 042	114 054	203 096			
	fakultatív	9 124	2 216	11 340			
	speciális tantervű	7 835	4 088	11 923			
	két tannyelvű	2 068	1 663	3 731			
	egyéb haladó/egyedi	20 532	5 190	25 722			
	összesen	128 601	127 211	255 811	8 806	8 319	18 950
francia	alapóratervi	16 213	6 446	22 659			
	fakultatív	826	390	1 216			
	speciális tantervű	585	217	802			
	két tannyelvű	761	63	824			
	egyéb haladó/egyedi	1 243	171	1 414			
	összesen	19 628	7 287	26 915	1 563	535	1 442
német	alapóratervi	75 082	95 186	170 268			
	fakultatív	5 809	1 853	7 662			
	speciális tantervű	5 081	3 207	8 288			
	két tannyelvű	1 522	2 276	3 798			
	egyéb haladó/egyedi	15 962	3 019	18 981			
	összesen	103 456	105 541	208 997	7 221	7 186	40 960
olasz	alapóratervi	7 155	2 392	9 547			
	fakultatív	522	343	865			
	speciális tantervű	133	4	137			
	két tannyelvű	382	64	446			
	egyéb haladó/egyedi	601	57	658			
	összesen	8 793	2 860	11 653	658	215	375
spanyol	alapóratervi	1 925	228	2 153			
	fakultatív	115	83	198			
	speciális tantervű	186	8	194			
	két tannyelvű	424	-	424			
	egyéb haladó/egyedi	334	3	337			
	összesen	2 984	322	3 306	216	21	99
latin	alapóratervi	9 121	808	9 929			
	fakultatív	662	20	682			
	egyéb haladó/egyedi	417	-	417			
	összesen	10 200	828	11 028	751	40	-
egyéb	összesen	4 876	938	5 814			344

20. sz. függelék

Idegennyelv-oktatás az 1–8. osztályban (2001/2002.)

		1	2	3	4	5	6	7	8	Összes	Összes
Angol	>3 órában	12 283	16 339	24 109	33 530	7 662	28 569	24 026	21 293	167 811	
	3–5 órában	897	2 254	9 972	23 876	54 866	29 906	32 364	27 843	181 978	354 123
	<5 órában	229	245	205	325	1 010	721	831	768	4 334	
Német	>3 órában	5 631	8 192	14 502	22 690	5 503	23 759	21 670	20 902	122 849	
	3–5 órában	1 583	2 070	6 114	17 349	41 942	21 863	25 786	34 543	151 250	280 555
	<5 órában	370	418	455	705	1 415	965	1 045	1 083	6 456	
Francia	>3 órában	672	1 010	1 843	3 808	606	4 051	3 647	3 554	19 191	
	3–5 órában		32	101	348	789	477	712	856	3 515	22 757
	<5 órában		9		1	6	13	7	15	51	
Orosz	>3 órában		23	136	288	271	707	637	638	2 700	
	3–5 órában		17		123	318	103	131	170	962	3 681
	<3 órában						1	1	17	19	
Olasz	>3 órában		61	105	23	104	77	170	178	718	
	3–5 órában				56	98	96	158	215	623	1 371
	<5 órában		11	8	11					30	
Spanyol	>3 órában		10	9	21	12	10	30	19	111	
	3–5 órában	20	35	26	39	49	61	30	67	327	438
	<5 órában										
Latin	>3 órában					505	395	664	797	2 361	
	3–5 órában					724	997	923	525	3 169	5 530
	<5 órában										
Egyéb	>3 órában	164	192	202	151	112	285	280	198	1 584	
	3–5 órában	5 409	5 685	5 544	5 445	4 939	4 501	4 184	3 993	39 700	44 862
	<5 órában	207	215	242	259	685	722	641	607	3 578	
Össz.		27 456	36 818	44 573	109 049	122 516	128 286	117 937	118 903	713 017	713 317

Forrás: OM statisztika

Idegennyelv-oktatás a 9–12. osztályban (2001/2002.)

		9		10		11		12		Összes	Összes
		Gimn.	Szki	Gimn.	Szki	Gimn.	Szki	Gimn.	Szki		
Angol	>3 órában	934	838	2 126	1 146	3 007	1 029	1 505	1 002	11 578	
	3–5 órában	31 983	25 398	30 031	22 986	26 496	23 827	25 007	20 781	206 509	244 018
	<5 órában	4 022	1 341	2 778	1 157	2 412	1 146	2 149	917	15 922	
Német	>3 órában	854	671	2 555	912	2 632	1 272	1 339	1 179	11 324	
	3–5 órában	25 326	19 815	23 275	18 842	21 208	18 817	20 588	17 162	165 033	187 856
	<5 órában	2 444	1 452	1 923	951	1 703	802	1 557	677	11 509	
Francia	>3 órában	214	101	712	193	503	362	278	262	2 625	
	3–5 órában	4 594	859	4 093	986	4 098	1 204	4 071	1 394	21 299	25 201
	<5 órában	403	97	218	57	199	98	141	64	1 277	
Orosz	>3 órában	17	37	138	142	134	111	62	198	839	
	3–5 órában	53	86	530	77	558	206	552	124	2 186	3 194
	<5 órában	20		64			43	32	10	169	
Olasz	>3 órában	59	21	224	55	90	86	58	136	729	
	3–5 órában	2 527	218	2 359	318	2 303	449	1 984	573	10 731	12 135
	<5 órában	157	19	138	50	133	44	87	47	675	
Spanyol	>3 órában	25	7	117	35	52	69	22	25	352	
	3–5 órában	1 014	9	997	3	814	90	730	26	3 683	4 432
	<5 órában	198		17	56	14	32	35	35	397	
Latin	>3 órában	279	151	541	143	461	26	156		1 757	
	3–5 órában	1 741	34	1 672		1 629	18	1718		6 812	8 577
	<5 órában					8				8	
Egyéb	>3 órában	143	16	126	4	51	35	75	37	487	
	3–5 órában	403	195	528	195	463	240	432	199	2 655	4 502
	<5 órában	313	49	237	73	211	118	216	133	1 360	
Össz.											489 915

Forrás: OM statisztika

22. sz. függelék

Általános iskolák száma nemzetiség szerint (1985–1999.)

Nyelv	1985/1986.	1986/1987.	1987/1988.	1988/1989.	1989/1990.	1990/1991.	1991/1992.	1992/1993.	1993/1994.	1994/1995.	1995/1996.	1996/1997.	1997/1998.	1998/1999.	1999/2000.
Görög	0	0	0	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Horvát*	56	59	53	56	56	53	56	46	43	42	41	37	34	34	34
Német	182	183	189	195	197	202	220	238	246	254	254	265	276	281	284
Román	13	13	12	12	12	12	12	14	13	11	13	13	13	13	14
Szerb*	56	59	53	56	56	53	56	9	10	10	11	12	8	10	11
Szlovák	81	81	76	75	75	69	72	72	75	72	66	67	62	60	59
Szlovén	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Forrás: OM statisztika

*Az 1991/1992. tanévig szerb-horvát nyelvet oktattak a nemzetiségi iskolákban.

23. sz. függelék

A nemzetiségi tanulólétszám és az összes létszám alakulása 1985–1999 között

Nemzetiségi oktatásban részt vevő és az összes általános iskolai tanuló létszáma 1985/86 1999/2000 között															
Tanulók száma	1985/1986.	1986/1987.	1987/1988.	1988/1989.	1989/1990.	1990/1991.	1991/1992.	1992/1993	1993/1994.	1994/1995.	1995/1996.	1996/1997.	1997/1998.	1998/1999.	1999/2000.
Nemzetiségi tanulók	44 388	44 853	44 444	43 501	43 300	44 545	46 166	48 255	48 712	49 679	49 821	51 627	53 021	53 998	55 013
Összes tanuló	1 297 818	1 299 455	1 277 257	1 242 672	1 183 573	1 130 656	1 081 213	1 044 164	1 009 416	985 291	974 806	965 998	963 997	964 248	960 604

Forrás: OM statisztika

24. sz. függelék

Nemzetiségi általános iskolai oktatásban részt vevő tanulók száma 1990–1999 között

Nyelv	1990/1991.	1991/1992.	1992/1993.	1993/1994.	1994/1995.	1995/1996.	1996/1997.	1997/1998.	1998/1999.	1999/2000.
Horvát	3 870	3 677	3 348	3 100	2 916	2 639	2 517	2 476	2 579	2 526
Német	33 550	35 363	38 268	39 260	40 240	41 029	42 940	44 338	45 240	46 216
Román	961	1 006	980	947	945	1 041	1 069	1 127	1 156	1 198
Szerb	3 870	3 677	276	289	282	281	278	227	228	275
Szlovák	5 879	5 527	5 118	4 875	4 765	4 317	4 444	4 409	4 412	4 418
Szlovén	235	197	183	144	134	116	131	120	122	116
Összesen	44 495	45 770	48 173	48 615	49 282	49 423	51 379	52 697	53 737	54 749

Forrás: OM statisztika

25. sz. függelék

Nemzetiségi oktatásban részt vevő tanulók száma az oktatási programok típusa szerint
1990–1999 között

Szempontok	Tanév									
	1990/1991.	1991/1992.	1992/1993.	1993/1994.	1994/1995.	1995/1996.	1996/1997.	1997/1998.	1998/1999.	1999/2000.
Anyanyelvű oktatásban vesz részt	2 295	2 199	2 015	2 243	2 535	2 530	2 813	2 327	2 152	1 760
Kétnyelvű oktatásban vesz részt	2 342	3 110	3 795	4 459	5 059	6 149	6 059	6 281	5 745	5 779
Nyelvoktató oktatásban vesz részt	39 908	40 857	42 445	42 010	42 085	41 142	42 755	44 087	46 101	47 474
Tanulók száma összesen	44 545	46 166	48 255	48 712	49 679	49 821	51 627	52 695	53 998	55 013

Forrás: OM statisztika

26. sz. függelék

Nemzetiségi oktatásban részt vevő általános iskolák száma oktatási típusonként
1990–1999 között

Programok	Tanév									
	1990/1991.	1991/1992.	1992/1993.	1993/1994.	1994/1995.	1995/1996.	1996/1997.	1997/1998.	1998/1999.	1999/2000.
Anyanyelvű oktatási program	23	25	25	28	29	26	27	23	23	18
Két tanítási nyelvű oktatási program	42	46	50	51	52	59	62	60	59	54
Nyelvoktató oktatási program	298	313	329	359	361	357	365	345	374	378
Intézmények száma	322	345	359	371	374	371	384	390	393	413

Forrás: OM statisztika

27. sz. függelék

A nemzetiségi oktatásból, illetve a közoktatásból általában kilépő tanulók száma és aránya

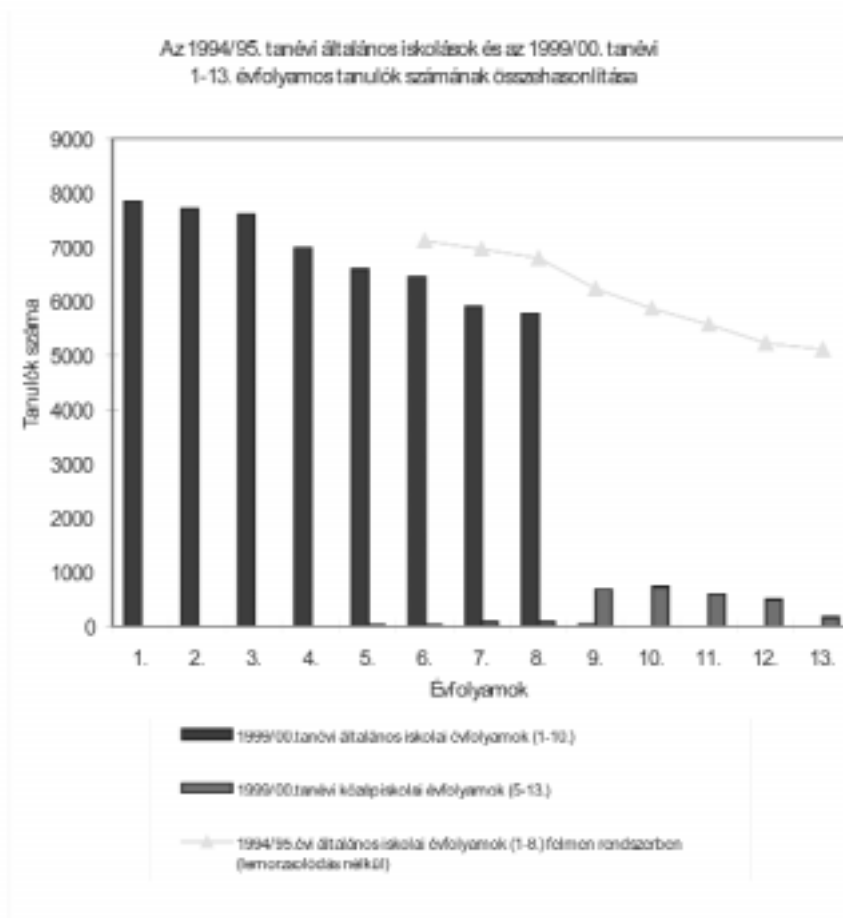
Az első osztály és a végzős osztály tanéve	Tanulóvesztés mértéke az 1–8 év alatt				
	Nemzetiségi tanulók (fő)	Nemzetiségi tanulók (%)	Közoktatási összes (fő)	Közoktatási összes (%)	Nemzetiségi tanulók vesztese a közoktatásból (%)
1985/86–1992/93.	581	9,8	18 580	11,4	3,1
1986/87–1993/94.	131	2,2	17 634	11,4	0,7
1987/88–1994/95.	71	1,3	11 043	8,3	0,6
1988/89–1995/96.	292	5,4	11 575	8,8	2,5
1989/90–1996/97.	596	10,4	11 831	9,2	5,0
1990/91–1997/98.	911	14,6	11 422	9,6	7,9
1991/92–1998/99.	1 090	16,9	12 451	9,6	8,8
1992/93–1999/00.	1 372	19,2	Nincs adat		

1993/94. (1–7. évf.)	1 136	16,2
1994/95. (1–6. évf.)	786	10,9
1995/96. (1–5. évf.)	438	6,2
1996/97. (1–4. évf.)	650	8,5
1997/98. (1–3. évf.)	318	4
1998/99. (1–2. évf.)	222	2,8
Összesen	8 013 fő	

Forrás: Oktatási statisztikák alapján Vámos Ágnes

28. sz. függelék

Tanulók tényleges száma: két korosztály összehasonlítása a hiányzó tanulók jelölésével



Forrás: Vámos Ágnes

29. sz. függelék

Kétnyelvű nemzetiségi középiskolai oktatást folytató intézmények nyelvenként és oktatási típusonként az egyes évfolyamokon tanulók számával (1999/2000. tanévben)

Nyelv	Név	Székhely	Oktatási forma	Évfolyamon tanulók száma									Összes tanuló
				5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	
Horvát	Horvát Gimnázium	Budapest	Gimnázium (5 oszt.)	0	0	0	0	13	23	27	28	22	113
Horvát	Miroslav Kreza Horvát Tanítási Nyelvű Gimn.	Pécs	Gimnázium (5 oszt.)	0	0	0	0	8	25	26	18	25	102
Német	Német Nemzetiségi Gimn.és Külk. Szakk.	Pilisvörösvár	Gimnázium (6 oszt.)	0	0	21	20	50	0	0	0	0	91
Német	Német Nemzetiségi Gimn.és Külk. Szakk.	Pilisvörösvár	Gimnázium (4 oszt.)	0	0	0	0	52	96	0	8	0	156
Német	Német Nemzetiségi Gimn.és Külk. Szakk.	Pilisvörösvár	Szakközépiskola	0	0	0	0	0	0	59	33	0	92
Német	Berzsenyi Dániel Gimnázium	Sopron	Gimnázium (8 oszt.)	10	8	10	8	36	14	4	6	0	96
Német	Tolnai Lajos Gimnázium	Gyöngyös	Gimnázium (6 oszt.)	0	0	25	22	13	18	20	23	0	121
Német	Lovassy László Gimnázium	Veszprém	Gimnázium (4 oszt.)	0	0	0	0	33	34	32	34	0	133
Német	Német Nemzetiségi Gimnázium	Budapest	Gimnázium (5 oszt.)	0	0	0	0	32	59	55	45	55	246
német	Magyar-Német Nyelvű Iskolaközpont	Pécs	Gimnázium (4 oszt.)	0	0	0	0	60	59	41	25	0	185
német	Táncsics Mihály Gimnázium	Mór	Gimnázium (4 oszt.)	0	0	0	0	12	16	9	16	0	53
német	Magyarországi Németek Művelődési Központ	Baja	Gimnázium (5 oszt.)	0	0	0	0	33	99	91	54	59	336
román	N.Balcescu Román Tanítási Nyelvű Ált.Isk. és Gimn.	Gyula	Gimnázium (4 oszt.)	0	0	0	0	44	31	27	26	0	128
szlovák	Szlovák Tanítási Nyelvű Ált. Isk. és Gimn.	Budapest	Gimnázium (4 oszt.)	0	0	0	0	14	18	12	10	0	54
szlovák	Szlovák Gimn., Ált. Isk. és Kollégium	Békéscsaba	Gimnázium (4 oszt.)	0	0	0	0	11	16	9	7	0	43
Összesen 13 intézményben 16 oktatási forma				10	8	56	50	437	545	449	359	161	2 075

Forrás: Vámos Ágnes adatai az intézmények saját közlése alapján

30. sz. függelék

Az 1999/2000. tanévben nyelvoktató nemzetiségi középiskola oktatást folytató intézmények
nyelvenként és oktatási típusonként az egyes évfolyamokon tanulók számával*

Nyelv	Név	Székhely	Oktatási forma	Évfolyamon tanulók száma									Összes tanuló
				5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	
Német	Német Nemzetiségi Gimn.és Külk. Szakk.	Pilisvörösvár	Gimnázium (6 oszt.)	0	0	18	19	0	0	0	0	0	37
Német	Német Nemzetiségi Gimn.és Külk. Szakk.	Pilisvörösvár	Gimnázium (4 oszt.)	0	0	0	0	7	14	0	1	0	22
Német	Német Nemzetiségi Gimn.és Külk. Szakk.	Pilisvörösvár	Szakközépiskola	0	0	0	0	0	0	14	16	0	30
Német	Leöwey Klára Gimnázium	Pécs	Gimnázium (4 oszt.)	0	0	0	0	110	109	89	99	0	407
Német	Berze Nagy János Gimnázium	Szentlőrinc	Gimnázium (4 oszt.)	0	0	0	0	10	0	0	0	0	10
Német	Dr. Marek József Szakközépiskola	Mohács	Szakközépiskola	0	0	0	0	40	30	31	0	0	101
Német	Montenuovo Nándor Szakközépiskola	Boly	Szakközépiskola	0	0	0	0	84	26	0	0	0	110
Német	Hunyadi János Gimnázium	Bácsalmás	Gimnázium (4 oszt.)	0	0	0	0	0	0	0	16	0	16
Szlovén	Vörösmarty Mihály Gimnázium**	Szentgotthárd	Gimnázium (8 oszt.)	2	0	0	0	1	3	4	0	0	10
Összesen 7 intézményben 9 képzési forma				2	0	18	19	252	182	138	132	0	743

Forrás: Vámos Ágnes adatai az Intézmények saját közlése alapján

** Az egy intézményben folyó különböző képzési formákat (pl. gimnázium – 4, 6 és 8 évfolyamos oktatás – és szakközépiskola) külön számoljuk, hiszen a tanulók ezek között választhatnak.*

*** Csatlakozó órában*

31. sz. függelék

Az intézményfenntartó önkormányzatokban a nemzetiségi-kisebbségi oktatásban részt vevők becsült száma iskolatípus szerint 1998/99.

Az intézmény típusa	Nemzetiségi nyelvoktató	Cigány kisebbségi felzárkóztató	Nemzetiségi ill. kétnyelvű
Óvoda	32 770	42 392	6 846
Általános iskola	45 304	50 435	8 458
Gyógypedagógiai	180	7 216	89
Gimnázium	696	132	1 429
Szakközépiskola	124	42	94
Szakiskola	30	290	-
Szaktanulmányképző	257	362	-
Napköziotthon		20 290	
Diákotthon		1 629	

32. sz. függelék

A cigányok anyanyelv szerinti megoszlása 1971-ben és 1993-ban (%)

	Magyar	Beás	Romani	Egyéb	Összesen
1971.	71,0	7,6	21,2	0,2	100
1993.	89,5	5,5	4,4	0,6	100

Forrás: Kemény I.: A magyarországi cigányság szerkezete a nyelvi változások tükrében, In: Regio, 1999/1., 10.

33. sz. függelék

A beszélt nyelv szerinti megoszlás 1993-ban (%)

Magyar	Beás	Romani	Egyéb
77,0	11,3	11,1	0,6

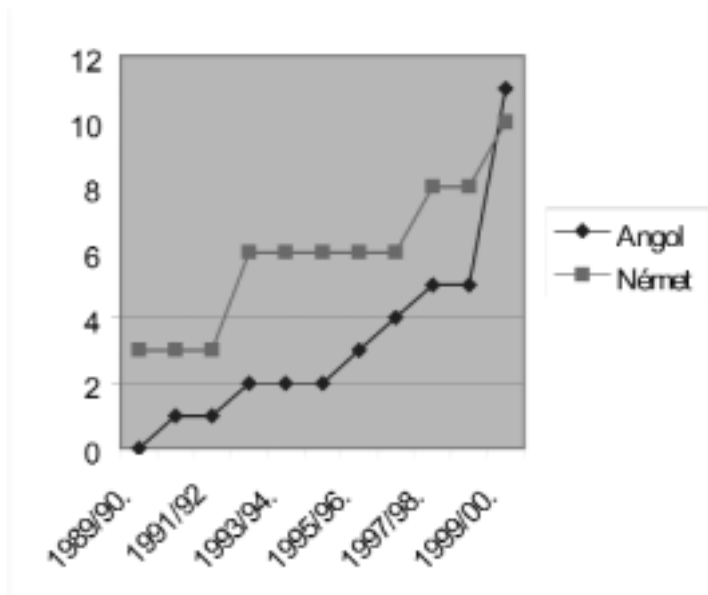
Forrás: Kemény I.: A magyarországi cigányság szerkezete a nyelvi változások tükrében, In: Regio, 1999/1., 11.

34. sz. függelék

Magyar-idegen nyelvű általános iskolák száma nyelvenként

Tanév	Angol	Német	Összesen
1989/1990.	0	3	3
1990/1991.	1	3	4
1991/1992.	1	3	4
1992/1993.	2	6	8
1993/1994.	2	6	8
1994/1995.	2	6	8
1995/1996.	3	6	9
1996/1997.	4	6	10
1997/1998.	5	8	13
1998/1999.	5	8	13
1999/2000.	11	10	21
2000/2001.			
2001/2002.	14		

Forrás: Kétnyelvű Iskoláért Egyesület gyűjtése



Forrás: Kétnyelvű Iskoláért Egyesület gyűjtése

35. sz. függelék

*Külföldi tanulók száma és az őket fogadó általános iskolák száma származási ország szerint
(1995/96–1999/2000. tanév)*

Származási ország	Tanulók és iskolák száma									
	1995/1996.		1996/1997.		1997/1998.		1998/1999.		1999/2000.	
	Fő	Isk.	Fő	Isk.	Fő	Isk.	Fő	Isk.	Fő	Isk.
Horvátország	121	41	141	47	98	36	52	22	52	27
Szlovénia	5	4	0	0	5	2	2	2	9	2
Bosznia-Hercegovina	44	11	28	12	16	8	29	8	52	17
(Kis-)Jugoszlávia	376	98	339	99	308	95	295	102	395	118
Románia	621	258	582	267	572	259	648	300	813	368
Szlovákia	33	17	27	19	41	24	48	30	60	30
Ukrajna	273	124	268	149	305	169	358	184	393	208
Egyéb	880	322	1080	360	1554	375	1796	402	2056	439
Összesen	2 353	875	2 465	953	2 899	968	3 228	1 050	3 830	1 209

Forrás: OM statisztika

36. sz. függelék

*Külföldi tanulók száma és aránya a középiskolák típusa szerint
(1995/96–1999/2000. tanév)*

Tanév	A gimnazisták		A szakközépiskolások		A középiskolások összes	
	Száma	Aránya	Száma	Aránya	Száma	Aránya
1995/1996.	1 148	56,11	898	43,89	2 046	100
1996/1997.	1 195	52,99	1 060	47,01	2 255	100
1997/1998.	1 361	52,89	1 212	47,10	2 573	100
1998/1999.	1 618	53,21	1 423	46,79	3 041	100
1999/2000.	1 863	52,24	1 703	47,76	3 566	100

Forrás: OM statisztika

37. sz. függelék

Külföldi tanulók száma és aránya az általános és középiskolában az 1999/2000. tanévben
származási országoként

Ország neve	Tanulók száma általános iskolában	%	Tanulók száma középiskolában	%
Bosznia-Hercegovina	52	1,3	20	0,7
Horvátország	52	1,3	61	1,7
Kis-Jugoszlávia	395	10,0	676	19,0
Románia	813	20,2	832	23,3
Szlovákia	60	1,6	490	13,7
Szlovénia	9	0,0	12	0,3
Ukrajna	393	10,2	778	21,8
Összesen (fő):	1 774		2 869	
Egyéb	2 056	55,4	679	19,0
Mindösszesen (fő és %):	3 830	100	3 566	100

Forrás: OM statisztika

38. sz. függelék

A külföldi tanulók megoszlása a származási ország kontinense szerint (1999/2000.)
(N= 580 iskola)

Földrész	Fő	%
Ázsia	1 685	67,37
Európa, EU-tagország	517	20,67
Amerika	150	6,00
Európa, nem EU és nem MO szomszédja	138	5,52
Afrika	11	0,44
Ausztrália és Óceánia	0	0,00
Összesen	2 501	100

Forrás: Vámos Ágnes

39. sz. függelék

A felsőoktatásban tanult nyelvek megoszlása nem nyelvszakos hallgatók körében

Tanév	angol	francia	latin	német	olasz	orosz	spanyol	egyéb	összesen
1999/2000.	36 480	3 828	5 432	19 946	2 121	1 569	1 464	n.a.	70 840
2000/2001.	41 582	3 942	6 176	23 110	2 505	1 351	2 032	2 121	*82 819

Forrás: OM statisztika

* Egy hallgató több nyelvnél is szerepelhet.

40. sz. függelék

Újlatin nyelveket tanuló hallgatók száma a 2000/2001. tanévben

Intézmény	francia	olasz	spanyol	összesen
Budapesti Gazdasági Főiskola	772	456	333	**1 561
Budapesti Közgazdasági és Államigazgatási Egyetem	224	94	144	462
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem	463	164	237	**864
Nemzetközi Üzleti Főiskola (IBS)	66	30	121	217
Összesen:	1 525	744	835	***3 104

Forrás: OM statisztika

** A jelzett két intézmény jellegéből fakadóan azzal is dicsekedhet, hogy az összes felsőoktatásban orosz nyelvet tanuló hallgató több mint háromnegyede e két budapesti intézménybe jár.

*** Ez a szám azt jelenti, hogy a 4 intézmény tanulói közül kerül ki az összesen 60 felsőoktatási intézményben franciát, olaszt, spanyolt tanuló hallgatók 35%-a!

41. sz. függelék

Az első évre beiratkozott hallgatók milyen arányban rendelkeztek valamilyen államilag elismert nyelvvizsgával 1997 és 1999 között

Vizsga száma és típusa Tanév	Egy nyelvből C típusú középfok	Két nyelvből C típusú középfok	Egy nyelvből C típusú alapfok*	Két nyelvből C típusú alapfok	Egy nyelvből C típusú felsőfok	Összesen
1999/2000.	13,73%	2,97%	1,62%	0,07%	2,84%	21,29%
1998/1999.	16,32%	3,33%	1,77%	0,10%	3,07%	24,60%
1997/1998.	18,97%	3,21%	1,92%	0,09%	3,44%	27,63%
3 év átlaga	16,36%	3,17%	1,77%	0,09%	3,12%	24,51%

*Az alapfokú nyelvvizsgá(k)ra vonatkozó adatok több okból sem bírnak nagy jelentőséggel.

Egyrészt a középiskolás korosztály és szülei körében a középfokú C típusú nyelvvizsgánál alacsonyabb szintű vizsga nem bír semmilyen presztízzsel, ezért nagyon kevesen próbálkoznak meg egyáltalán alapfokú vizsgák megszerzésével. Másrészt, mivel a felsőoktatási intézmények többsége semmilyen módon nem jutalmazza a jelentkezők alapfokú vizsgabizonyítványait, ezért az ezzel valóban rendelkezőknek is csak töredéke jelzi a felvételi eljárás során, hogy rendelkezik ilyen bizonyítvánnyal.

42. sz. függelék

Az OKTV-n indulók számának alakulása 1.

Idegen nyelvek

	angol		német		francia		orosz		olasz		spanyol	latin
1989/90.	2 542	2 338	2 095	1 440	607	364	855	1 677	1 737			
	4 880		3 535		971		3 669		315	112	379	
1993/94.	2 530	2 950	1 548	2 556	725	625	734	202				
	5 445		4 104		1 350		936		537	141	883	
1995/96.	1 925	36 23	1525	2534	519	538	312	170	303	198		
	5 548		4 059		1057		482		501	137	806	
1997/98.			2 964	1 888	553	544	101	161	278	195		
	5 989		4 852		997		262		473	190	727	
1999/00.			2 596	1 784	563	510			325	232		
	5 391		4 380		1 073		119		557	244	663	
2001/02.			2 665	1 621	587	393			354	191		
	5 695		4 186		980		135		545	222	621	

Forrás: Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézet

43. sz. függelék

Az OKTV-n indulók számának alakulása 2.

Nemzetiségi nyelvek

	Horvát	német	román	szerb	szlovák	szlovén
1997/1998.	13	45	-	4	18	-
1999/2000.	24	202	6	6	7	-
2000/2001.	15	300	16	2	9	4

Forrás: Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézet

Érettségi tételek rendelése

		2001		2002	
		tanuló		Intézmény	
angol	alaptanterv	16 602	15 768	534	517
	dolgozó	233	na	37	
	célnyelvi	419	465	13	14
	speciális	762	633	65	61
	táncművészeti	17	na	1	
	világbanki	7 183	10 146	220	267
	zeneművészeti	10	na	1	
	szki	na	6 793		274
	összesen	25 226	33 805		
francia	alaptanterv	1 225	1 203	216	210
	dolgozó	7	na	4	na
	célnyelvi	148	114	5	4
	speciális	89	37	9	6
	táncművészeti	3	na	1	na
	világbanki	151	239	14	23
	szki	na	426		39
		összesen	1 623	2 019	
német	alaptanterv	11 872	11 317	521	508
	dolgozó	98	na	35	na
	célnyelvi	406	337	15	13
	speciális	438	372	50	46
	táncművészeti	12	na	1	na
	világbanki	5 021	7 259	200	261
	zeneművészeti	18	na	2	na
	szki	na	6 585		280
	összesen	17 885	25 870		
olasz	alaptanterv	573	645	113	117
	dolgozó	13	na	4	na
	célnyelvi	73	20	4	2
	speciális	1	10	1	1
	táncművészeti	1	na	1	na
	világbanki	13	59	2	4
	szki	na	103		11
		összesen	674	837	
orosz	alaptanterv	173	166	53	53
	dolgozó	4	na	2	na
	célnyelvi	40	26	1	1
	világbanki	31	26	4	4
	szki	na	21		4
		összesen	248	239	
spanyol	alaptanterv	219	220	40	39
	dolgozó	1	na	1	na
	célnyelvi	64	62	1	1
	speciális	4	2	2	1
	világbanki	13	0	1	0
	szki	na	10		1
		összesen	301	292	
arab		2	3		1
beás cigány		2	10		1
cseh			1		1
eszperantó		10	1	2	1
finn		5	8	3	5

héber	alaptanterv dolgozó	18 1	19	3 1	4
holland		5	4	1	2
horvát		15	58		8
japán		11	34	6	7
latin		709	649	128	139
lengyel		12	8	5	6
lovári cigány	alaptanterv dolgozó	6 1	4	1 1	2
ógörög		1	0		1
norvég			1		1
portugál		4	6	3	2
román		20	11	8	4
svéd		12	7	1	2
szerb		5	10		4
szlovák		19	16		5
újjörög		2	2		2
ukrán		48	42	1	2
nemzetiségi	horvát	39	48		2
	német	325	420		9
	román	25	33		1
	szerb	37	32		1
	szlovák	17	22		2

Forrás: Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézet

- 2001. *Magyar alaptantervű:*
albánul, angolul, franciául, horvátul, németül, oroszul, románul, szerbül, szlovákul,
vietnámiul
Magyar dolgozó:
mongolul
- 2002. *Magyar alaptantervű:*
angolul, bulgárul, horvátul, németül, olaszul, oroszul, románul, spanyolul, szerbül,
szlovákul
- *Latin 2001-ben 709 (128), 2002-ben nincs adat.*

45. sz. függelék

A nyelvvizsgahelyek megoszlása vizsgaközpontok szerint

Ssz.	Vizsgaközpont	Vizsgahelyek száma
1.	BGF	12
2.	BKÁE – Oeconom	6
3.	BME	9
4.	Coventry House – Trinity	15
5.	Goethe Institut	17
6.	IH – Euro	18
7.	ITK – Origó	73
8.	KIT	9
9.	KJF – Társalkodó	1
10.	KüM	1
11.	OR-ZSE	1
12.	Osztrák Intézet	8
13.	VE – Pannon	1
14.	Pitman	43
15.	PTE – Profex	8
16.	PTE – ECL	16
17.	SZIE – Zöld út	6
18.	TIT – TELC	33
19.	ZMNE – Arma	1
	összesen:	278

Forrás: Nyelvvizsgázatási Akkreditációs Központ (NYAK)

46. sz. függelék

A nyelvvizsgaesemények száma és részesedése számarány szerint

100% = 157 294

Ssz.	Nyelv	Szám	%
1.	angol	92 323	58,694
2.	német	49 085	31,200
3.	eszperantó	4 205	2,673
4.	francia	3 325	2,113
5.	lovári	2 042	1,298
6.	olasz	1 983	1,260
7.	orosz	1 346	0,855
8.	spanyol	1 208	0,767
9.	Latin	496	0,315
10.	magyar	285	0,181
11.	Roman	234	0,148
12.	horvát	195	0,123
13.	szlovák	160	0,101
14.	Szerb	128	0,081
15.	Beás	86	0,054
16.	lengyel	55	0,035
17.	holland	32	0,020
18.	modern héber	32	0,020
19.	portugál	24	0,015
20.	Japán	15	0,009
21.	bolgár	11	0,007
22.	Török	10	0,006
23.	szlovén	9	0,005
24.	Arab	5	0,003
25.	bibliai héber	0	0,000

Forrás: Nelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ (NYAK)

Az angol és német nyelvvizsgaesemények száma és részesedése

1.	Angol és német	141 408	89,9
2.	többi nyelv	15 886	10,1

Forrás: Nelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ (NYAK)

47. sz. függelék

A nyelvvizsgák megoszlása a vizsgarendszerek fajtája szerint

100% = 157.294

Ssz.	A vizsga fajtája	A vizsgaesemények száma	%
1.	általános	141 695	90
2.	szaknyelvi	15 599	10

Forrás: Nelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ (NYAK)

48. sz. függelék

A nyelvvizsgák megoszlása szintek szerint

100% = 157 294

Ssz.	A vizsga foka	Száma	%
1.	alapfok	35 663	22,7
2.	középfok	112 800	71,7
3.	felsőfok	8 831	5,6

Forrás: Nelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ (NYAK)

49. sz. függelék

Nappali nyelvszakos képzésben a 2001. évben oklevelet szerzők száma

Nyelv Tanév	Angol	Francia	Német	Olasz	Spanyol	Egyéb**	Össz.
Főiskolai szintű nyelvtanári	733	84	506	101	11	-	1 435
Főiskolai szintű nyelv és irodalom tanár	329	85	*274	60	60	174	982
Egyetemi szintű nyelv és irodalom tanár	638	151	484	82	62	271	1 688
Összesen	1 700	320	1 264	243	133	445	4 105

Forrás: OM statisztika

** Ez tartalmaz 10 nemzetiségi nyelv és irodalom szakos diplomást is.*

*** Ide soroltuk a viszonylag új képzésnek számító „Magyar mint idegen nyelv” egyetemi szak 2 friss diplomását.*

Nyelvekkel kapcsolatos bölcsész szakok és a tanári képesítés megszerzésének lehetősége

A SZAK NEVE	TANÁRI KÉPESÍTÉS SZEREZHETŐ?	GYAKORLAT ARÁNYA %-BAN
Altajisztika* szak	Nem	48
Amerikanisztika szak	Igen	**43
Angol Nyelv és Irodalom szak	Igen	**43
Arab szak*	Nem	47
Asszírológia szak*	Nem	38
Bolgár Nyelv és Irodalom szak	Igen	43
Cseh Nyelv és Irodalom szak	Nem	43
Egyiptológia szak*	Nem	50
Észt szak	Nem	60
Finn Nyelv és Irodalom szak	Nem	47
Finnugor szak*	Nem	44
Francia Nyelv és Irodalom szak	Igen	**36
Hebraisztika szak*	Nem	56
Horvát Nyelv és Irodalom szak	Igen	43
Indológia*	Nem	30
Iranisztika*	Nem	49
Japán szak	Igen	54
Kínai szak	Nem	31
Latin Nyelv és Irodalom szak	Igen	45
Lengyel	Igen	44
Magyar mint idegen nyelv szak	Igen	47
Mongol szak	Nem	42
Néderlandisztika szak	Igen	47
Német Nemzetiségi Nyelv és Irodalom szak	Igen	**35
Német Nyelv és Irodalom szak	Igen	**35
Olasz Nyelv és Irodalom szak	Igen	**35
Orosz Nyelv és Irodalom szak	Igen	**34
Ógörög szak	Igen	55
Portugál Nyelv és Irodalom szak	Igen	38
Román Nyelv és Irodalom szak	Igen	26
Romológia	Igen	20
Skandinavisztika szak	Nem	40
Spanyol Nyelv és Irodalom szak	Igen	**35
Szerb Nyelv és Irodalom szak	Igen	43
Szlovák Nyelv és Irodalom szak	Igen	43
Szlovén Nyelv és Irodalom szak	Igen	43
Tibeti szak	Nem	42
Török szak	Nem	47
Ukrán Nyelv és Irodalom szak	Igen	50
Újgörög Nyelv és Irodalom szak	Igen	46

Forrás: OM statisztika

A *-gal jelölt szakok képzési programja több európai és/vagy Európán kívüli nyelvek oktatását is célul tűzi ki.

A **-gal a Magyarországon leggyakrabban oktatott nyelveket jelöltük.

51. sz. függelék

Nemzetiségi/kisebbségi pedagógusképzésnek otthont adó felsőoktatási intézmények

Középfiskolai tanárképzés:

- Eötvös Lóránt Tudományegyetem (ELTE) BTK – Budapest (német, szlovák, horvát, szerb, szlovén, bolgár, lengyel, görög, ukrán)
- Pázmány Péter Katolikus Egyetem – Piliscsaba (német, szlovák)
- József Attila Tudományegyetem – Szeged (német, szerb, bolgár, ukrán)
- Pécsi Tudományegyetem BTK – Pécs (német)

Általános iskolai tanárképzés:

- Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar – Szeged (német, szlovák, román)
- Berzsényi Dániel Főiskola – Szombathely (német, horvát, szlovén)
- Nyíregyházi Főiskola – Nyíregyháza (ukrán)
- Pécsi Tudományegyetem BTK (horvát)

Tanítóképzés:

- ELTE Tanítóképző Főiskolai Kar – Budapest (szerb, német)
- Eötvös József Pedagógiai Főiskola – Baja (német, horvát)
- Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Pedagógiai Főiskolai Kar – Szekszárd (német)
- Apor Vilmos Katolikus Főiskola – Zsámbék (német)
- Tessedik Sámuel Főiskola Körös Főiskolai Kar – Békéscsaba (szlovák, román)
- Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskola – Esztergom (német, szlovák)

Óvodapedagógus képzés:

- Eötvös József Pedagógiai Főiskola – Baja (német, horvát)
- Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Pedagógiai Főiskolai Kar – Szekszárd (német, horvát)
- Nyugat-Magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Főiskolai Kar – Sopron (német, horvát)
- Tessedik Sámuel Főiskola Brunszvik Teréz Óvóképző Főiskolai Kar – Szarvas (szlovák, román)

52. sz. függelék

A cigány pedagógusképzésben érintett felsőoktatási intézmények

ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék – Budapest	<i>Cigány Tanszéki Csoport</i>
ELTE BTK Kultúranropológiai Tanszék – Budapest	<i>program</i>
Pécsi Tudományegyetem BTK Romológiai Tanszék Pécs	
Nyíregyházi Főiskola – Nyíregyháza	<i>speciális kollégium</i>
Kaposvári Egyetem – Kaposvár	<i>posztgraduális romológiai képzés</i>
Apor Vilmos Katolikus Főiskola – Zsámbék	<i>Cigány Tanszék</i>
ELTE Tanítóképző Főiskolai Kar – Budapest	<i>speciális kollégium</i>
Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Főiskolai Kar – Sárospatak	<i>speciális kollégium</i>
Miskolci Egyetem BTK Kultúranropológiai Tanszék – Miskolc	<i>speciális kollégium</i>
Kölcsey Ferenc Tanítóképző Református Főiskola – Debrecen romológiai képzés	<i>posztgraduális</i>
Tessedik Sámuel Főiskola Brunszvik Teréz Óvóképző Főiskolai Kar – Szarvas	<i>speciális kollégium</i>
Eötvös József Pedagógiai Főiskola – Baja	<i>speciális kollégium</i>
Debreceni Egyetem Wargha István Pedagógiai Főiskolai Kar – Hajdúböszörmény	<i>speciális kollégium</i>