



HORVÁTH KARINA

A két tanítási nyelvű általános iskolák integrációs problémái

KÖZELÍTÉSEK

BEVEZETÉS

Magyarország jogszabályi környezete a legmagasabb szinttől (Magyarország Alaptörvénye) a legalacsonyabb szintig (helyi, intézményi szintű szabályozók, programok, tantervek) alapelveként rögzíti a művelődéshez való alkotmányos alapjogot, az esélyegyenlőséget, a diszkrimináció tilalmát, a befogadó szemléletet, és a mindenki számára elérhető, képességeinek megfelelő képzést, a gyermekközpontú oktatást. Azonban ezek az alapvető jogok bizonyosan sérülnek a hazánkban tanuló, de magyar nyelvtudással nem rendelkező, így nyelvi hátrányokkal küzdő tanulók integrációjának elmaradása következtében. A kérdés az, hogy mindez kinek a felelőssége, illetve az, hogy kinek a kezében van a megoldás kulcsa. További izgalmas kérdés, hogy mit tekintünk nyelvi hátrálynak a két tanítási nyelvű iskolák tanulói tekintetében. A maganyelvtudást, a célnyelv tudását, esetleg mindkettőt, és ez kiket érint inkább, a hazánkban élő külföldi tanulókat vagy a magyar anyanyelvű tanulókat?

Tanulmányomban egy, a fenti kérdéseket exponáló saját kutatásom eredményeit is összefoglalom, illetve felhasználom. Kutatásom kitűzött célja volt, hogy a két tanítási nyelvű oktatás valamennyi résztvevője közül megszólaltassak néhányat (intézményvezetőket, pedagógusokat, tanulókat, szülőket és a fenntartót). Interjúkat készítettem és online kérdőívet vettem fel, de az elemzésekben és az értékelésekben megemlítek néhány informális beszélgetést is, amelyek során a beszélgetés résztvevői spontán adatközlőként értékes információkat osztottak meg velem.

a magyar állam politikai és gazdasági érdeke is a külföldi állampolgárok ideiglenes letelepedése Magyarországon

KÜLFÖLDI TANULÓK MAGYARORSZÁGON

Magyarország – mint az Európai Unió egyik tagállama – külföldieket befogadó ország. Jogi értelemben a hazánkban tanuló, külföldi származású gyerekek a magyar származású tanulókkal lényegében azonos feltételekkel vehetik igénybe a magyar köznevelési intézményeket, és vehetnek részt a nevelésben-oktatásban. Hazánk geopolitikai helyzetéből fakadóan kimondottan vonzó cél- vagy tranzitország a külföldi állampolgárok körében. Ráadásul a magyar állam politikai és gazdasági érdeke is a külföldi állampolgárok ideiglenes letelepedése Magyarországon, amely tendencia számos következménnyel jár – többek között –

a magyar oktatási rendszerre nézve is. A hazánkban tartósan vagy ideiglenesen letelepedni szándékozó külföldi állampolgárok gyermekeinek oktatása, a magyar tanulóközösségekbe való integrálása jelentős többletterhet ró a magyar köznevelési és közoktatási intézményekre. Továbbá e többletterhek nem egyenletesen oszlanak el a térségek, az oktatási szintek és az intézménytípusok között. Mindezen tényezők miatt óriási szükség volna az ágazati irányítás központi rendelkezésére, integrációs programok, tantervek, kimeneti szabályozók, jó-gyakorlatok formájában. Noha a magyar köznevelést-közoktatást a központi jogi szabályozók meglehetősen szorosan lefedik, a hazánkban tanuló külföldi diákok integrációjára meglehetősen kevés jogszabály vonatkozik (azok is elsősorban az itt-tartózkodást és az intézményes nevelés igénybevételének feltételeit érintik). Az integráció központi szabályozásának hiánya mindezeket a – kihívást és konkrét feladatokat jelentő – tevékenységeket jelenleg intézményi hatáskörbe delegálja, és a fenntartó finanszírozási hajlandóságán, illetve az intézményvezetők belátásán múlik azok megvalósítása;

ugyanakkor, a gyakorlatban – a legtöbb esetben – mindez valójában a tanár áldozatvállalásától függ. Ha a tanár tapasztalata, elhivatottsága és nem utolsósorban nyelvtudása lehetővé teszi, akkor nagy hangsúlyt fektethet a külföldi tanulók integrációjára, ám ehhez gyakran semmilyen külső támogatást nem kap, sőt, a magyar nyelven oktatott tárgyak specifikus céljainak és a magyar anyanyelvű tanulók időről időre történő háttérbe szorulása okán nem ritkán kritikák kereszttüzébe is kerülhet.

Így, mivel nincs írott elvárásrendszer vagy központi szabályozó, amely az intézmények kötelességei sorába emelné a külföldi tanu-

lók beilleszkedésének, felzárkóztatásának feladatait, nincs hivatkozási alap az ellenzőkkel szemben.

Alábbi cikkemben a két tanítási nyelvű általános iskolák integrációs problémáit vizsgálom meg, amely problémák elsősorban azokat az intézményeket érintik, amelyek a külföldi tanulókat befogadó szemlélettel, integrációs törekvésekkel, differenciált módszerekkel és multikulturális beágyazottsággal fogadják – ám mindez ambivalens helyzetet teremt.

INTEGRÁCIÓ, INKLÚZIÓ, DIFFERENCIÁLÁS ÉS MOTIVÁCIÓ

Az integráció korunkban világhívat-jelenség is. Alapját az egyes társadalmak közti mobilitás, a nyitottság és az egymástól különböző életfeltételek teremtik meg. Szemlélet, amelyre világméretű kampányokat építenek, és amely alól már senki sem vonhatja ki magát – még akkor sem, ha lakóhelyén a többségi társadalom tagjaként él.

Az integráció – az őt övező érdeklődés és érzelmek miatt – a napi politika eszközévé vált, és az egyes társadalmak minden rétegét érinti.

A leghétköznapiabb reklámoktól a világméretű cégek vízióiig mindenhol tetten érhető, emellett egy alapvetően pozitív attitűd áll mögötte. Az egyes országok szintjén azonban konkrét, gyakorlati feladatokat ró a többségi társadalomra. Míg elméletben a nyitottság, a befogadás, a különbözőségekből fakadó erő jól működik, addig az egyes társadalmi szegmensek a gyakorlatban komoly problémákkal küzdenek. Az egyik ilyen közigazgatási szegmens az oktatás, amelynek az elmúlt tíz évben komoly kül-

az integráció korunkban
világhívat-jelenség is

földi tanulóbevándorlással kellett szembe-sülnie. Elvárás, hogy az egyes intézmények befogadók legyenek, és integrálják a külföldi tanulókat, ehhez azonban nem sok külső segítséget kapnak. Márpedig ahhoz, hogy *valóban* integratív, azaz *inkluzív* iskolát hozzunk létre, az intézményt – annak valamennyi szintjén – át kell hatnia a befogadás szellemiségének, és a differenciálás módszereit kell érvényesíteni. Igaz ez az egészen apró, praktikus dolgoktól kezdve az intézmény pedagógiai programjának, küldetésének megfogalmazásáig.

Fel kell tennünk a kérdést: Magyarországon kiket akarhatunk integrálni kik közé. A válasz evidenciának tűnik: a külföldi tanulókat a magyar közösségbe. Holott a létszámadatok ezt már nem teszik teljesen egyértelművé, pedig a kérdés az identitásképzés szempontjából elengedhetetlenül fontos szempontot mutat fel – hacsak nem egy közösségtudat nélküli senkiföldjét akarunk létrehozni az országban. Így a legfontosabb kérdés így fogalmazható meg: hogyan kerüljük el ezt? Integrációs programok híján erre a kérdésre nem lehet egyértelmű választ adni! Amikor integrálunk, akkor biztosan nem asszimilálunk? (Például ha muszlim tanulókkal is ünnepeltetjük a karácsonyt.) A többségi társadalomnak és az egyes egyéneknek is van felelőssége és feladata az integrációval. A kisebbségek a többségi társadalom jellemzőihez képest tudják magukat meghatározni az integráció során. Az integráció–asszimiláció szembenállás felfogható úgy is, hogy erre a fajta önmeghatározásra kényszerítjük, vagy készítjük-e az egyéneket. (A példánál maradva: nyilvánvalóan nem jó megoldás, ha nem ünnepeljük a karácsonyt közösségileg, de azt lehet kényszerrel és önkéntes részvétellel is.)

A kulcs lehet az „együttes jogérvényesítés” (*Bakonyi, 2007, 72. o.*).

Ha az inklúziót mint elvet követjük, akkor az módszertani repertoárunkat is meghatározza. Ha azonban az inklúziót elv helyett merev gyakorlatként alkalmazzuk, és a gyakorlati életszervezés szintjén is mindenkit másnak tekintünk, akkor valóban szélsőségesen individualista módon fogjuk fel a világot (különálló egyének diszparát halmazaként). A közösségi kohézió alkotóeleme viszont a *közös, a hasonló* identitásképző elem, amihez lehet tartozni, amihez lehet igazodni, amihez képest erőszak nélkül meg tudjuk magunkat határozni. Amennyiben mindenkitől min-

denben különbözünk, akkor valójában nem tartozunk sehová sem.

Ha az inklúziót így közelítjük meg, akkor meggyőződésem szerint ez az integrációt nem

segíti, hanem gátolja. Sőt, ki merem jeleníteni, hogy amennyiben az inklúzió szellemében a nyelvi hátrányokat nem fejlesztjük szegregáltan, úgy a külföldi tanulóknak többet ártunk, mint használunk. Ezért véleményem szerint az inklúziónak az elvek szintjén, míg az integrációnak a gyakorlatban kell működnie.

A két tanítási nyelvű intézményekben az inklúzió – integráció – differenciálás triumvirátusa úgy működhetne a leghatékonyabban, ha az inklúzió mint alapelv bekerülne az intézmények pedagógiai dokumentumaiba, az integráció mint gyakorlat az alapidokumentumokon belül, külön megvalósítandó célként szerepelne, és a differenciálás mint módszer a mindennapok részévé válna a tantermekben.

Fontos kiemelni azt az összefüggést, hogy „*ha hazánkban az integrációt vagy az inklúziót említik, azonnal a sajátos nevelési igényű tanulókra gondolnak*”

(Booth és Ainscow, 2009, 6. o.); és ennek sajnálatosan két következménye is van: egyrészt, ha felmerül az integráció mint feladat, akkor az automatikusan ellenérzést és idegenkedést vált ki a pedagógusokból (kutatásomban ezért is kérdeztem rá külön a kollégák külföldi

tanulókkal szemben

táplált érzéseire), és olyan téves beidegződéseket mozgósít, mint például: „*akit integrálni kell, azzal probléma van,*

külön fejlesztésre szorul, gondot okoz, rossz a magatartása”; másrészt sajnálatosan azzal a következménnyel is jár, hogy a külföldiek integrációja – mivel nekik „csupán” nyelvi hátrányaik vannak, és bár lehetnek egyéb tanulási nehézségeik is, de azokat a nyelvi hátrány elfedi – háttérbe szorul. Jellemző a kivárási jelensége is, tehát az a hozzáállás, hogy mivel a külföldiek gyakran tekintik hazánkat tranzitországnak, csak rövid ideig tartózkodnak Magyarországon, így „*arra a rövid időre nem éri meg azt a fáradságot, amit a beilleszkedés elősegítése jelentene*”.

Pedig a diák részéről a motiváció egyik legnagyobb akadály a nyelvi hátrány. Hiszen hogyan is lehetne egy tanuló motiválni akkor, amikor nem érti azt, ami az órán elhangzik? Az érdeklődés felkeltését egyéb, differenciált eszközökkel lehetne megvalósítani (ahogy erre a későbbi fejezetekben, a megoldási javaslatok tárgyalásánál kitérek) az egyéni igényekre és a fejlettségi szintre fókuszálva; azonban az ilyenfajta tanulásszervezéshez komoly pedagógiai-módszertani eszköztárra és tanári elkötelezettségre van szükség.

A motiváció vizsgálatakor az indirekt módszert választottam, azaz azt vizsgálom meg, ami a legnagyobb akadály lehet az integrációra való motiváltságnak. A motivációt a leghatékonyabban az egyes egyének szintjén lehet vizsgálni (ennek eszköze

a diák részéről a motiváció egyik legnagyobb akadály a nyelvi hátrány

a kérdőív-kitöltés), de az akadályok között rendszerszintű problémák – ellentmondások – is megfigyelhetők. Az egyik ilyen ellentmondás az, hogy míg a nemzetközi szintű mobilitás, a világméretű lehetőségek vonzóak lehetnek az egyes családok szá-

mára – a beilleszkedés gyakorlati problémáját végső soron az egyénnek magának kell megoldania. Ezen a ponton azt hihetnénk, hogy minden tanuló elkötelezett

a nyelvtudás elsajátítására, hiszen a problémamegoldás alapvető fontosságú eszköze a kommunikáció, amit a nyelvtudás tesz lehetővé. Természetesen ez nem így van. Ugyanis egyfelől Magyarországon a magyar a többség anyanyelve, másfelől viszont az angol mindenki számára (anyanyelvűek és célnyelvként angolt tanulók számára is) *presztízsnyelv*. Ismerője, használója műveltségem birtokába kerül, és elválik az iskolázatlan rétegektől. (Nagy, 2000. 743. o.).

Ezen a ponton merül fel a pedagógiai differenciálás igénye. Ugyanis míg a magyar tanuló anyanyelve birtokában érkezik az iskolába (még ha oly eltérő szintűek is ezek az anyanyelvtudás-tartalmak), addig a külföldi tanuló a legtöbb esetben nem bírja a magyar nyelvet, és angolnyelvtudása is eltérő szintű lehet. Ennek következtében általában a magyar nyelv elsajátítása jelenti számára a nagyobb kihívást, miközben – az angol presztízssértéke miatt – arra érez kisebb motivációt, és ahhoz kapja a kisebb segítséget is. Ez utóbbi például egy rendszerszintű probléma: míg az angolnyelv-oktatás célzottan folyik angolnyelv-tanárokkal és anyanyelvi lektorokkal, addig a magyar nyelvet nem idegen nyelvként oktatják. A magyar nyelvű szakórákon a magyar szaknyelv elsajátítása folyik, egyéb nyelvi fejlesztésre nincs idő. Gyakorlatilag a külföldieknek *maguktól*

kéne megtanulniuk magyarul (többek között a magyar mint idegen nyelv tanár hiánya miatt is).¹ Holott valószínűsíthető, hogy sokkal inkább az angolnyelv-oktatás miatt választották a két tanítási nyelvű iskolákat. A szakirodalomban már tíz évvel ezelőtt prognosztizálták, hogy „[...] a közeljövőben a kétnyelvű oktatás a világ különböző részein elterjed a kisebbségek, a bevándorlók és más szektorok oktatási programjaiban” (Szépe, 2001, 46. o.).

A KÉT TANÍTÁSI NYELVŰ ISKOLÁK JELLEMZŐI

Világosan érzékelhető, hogy a két tanítási nyelvű iskolák különlegesen vonzzák a külföldi tanulókat. Ez mindenekelőtt létszámnövekedést jelent az adott intézményekben, amely létük előfeltétele ugyan, de olyan megoldandó problémákat generál a mindennapi tanítási gyakorlatban, amelyek a két tanítási nyelvű oktatás eredeti célkitűzéseit, programját lehetetlenítik el. Furcsa, ambivalens helyzet jön létre: az intézmény sajátos profilja egyszerre eredményezi a sikerét (folyamatosan növekvő létszámadatait, versenyeredményeit, kulturális sokszínűségét és inkluzív szemléletét tekintve), illetve sikertelenségét (a magyar anyanyelvű tanulók angol és magyar nyelvi fejlesztésének, illetve a külföldi tanulók integrációjának hiányosságait tekintve).

A társadalmi nyomás intézményi és országos szinten is érzékelhető. Egyfelől a családok (lévén az intézményekkel állnak közvetlen kapcsolatban) a peda-

gógusoktól várják a helyzet megoldását, amit a differenciált fejlesztésben látnak, amelynek keretében minden gyermek megkapja a számára szükséges és előre vivő fejlesztést – másfelől megfigyelhető egyfajta ignorálása is a problémának. Különböző mértékben, de a közoktatás valamennyi szereplője érzékeli a közvetlen nyomást és az elvárásokat az intézményekkel szemben (tanulók, szülők, pedagógusok, fenntartók), mégis a közoktatás minden szintjére jellemző a struccpolitika – ezzel az attitűddel eszköztelenül hagyva a pedagógusokat, akik pedig „fentről” várják a megoldást. A kör bezárult: a probléma adott és kiismerhető – a megoldás azonban kétséges. Az általam készített interjúkban a pedagógusok nyíltan beszéltek az őket feszítő helyzetről, és a saját gyakorlatukban alkalmazott megoldási törekvésekről.

Az, hogy egy adott intézmény tantestülete mennyire elkötelezett a kéttannyelvű profil bevezetésére, előrevetíti, hogy mennyire lesznek motiváltak a sajátos

jelleg okozta problémák megoldásában (például csoportbontás, összevont órák). A két tanítási nyelv bevezetése sajátos kettősséget eredményez:

egyfelől vitathatatlanul a presztízs – az intézmény iránti érdeklődés és a népszerűség – növelésének kiváló eszköze, másfelől komoly szakmai és gazdasági kihívást is jelent, s az ezeknek való megfelelő olykor teljesíthetetlen feladatnak bizonyul az iskolák számára (például anyanyelvi lektorok alkalmazása hosszú távon, piaci alapon).

Felmerül a kérdés, hogy az angol–magyar két tanítási nyelvű szempontokat mennyiben érzi sajátjának, s mennyiben tudja képviselni, illetve érvényre juttatni –

a közoktatás minden szintjére jellemző a struccpolitika

¹ Természetesen azokban az intézményekben, ahol dolgozik magyar mint idegen nyelv tanár, ott a fejlesztés célzottan megtörténik. Az adott intézmény programjától függően tanórába illesztve vagy szakköri keretben, szegregáltan.

például a fenntartóval szemben – egy olyan vezetés, amelyiknek saját szakmai céljaival nem esnek egybe az iskola fő profiljának szakmai céljai.

E tekintetben, a két tanítási nyelvű szakmai jelleg bevezetése szempontjából sajnálatosan gyakran másodlagosak az angol nyelv tanításának szakmai céljai.

A fenntartó inkább helyezi a hangsúlyt a tanulólétszám növelésére, mint a magas szakmai színvonal megtartására. Jó indikátora ennek az intézmény tárgyi és eszköztára, a szakkönyvek, audiovizuális eszközök hozzáférhetősége, továbbképzések, tanulmányutak biztosítása, tantermi beosztása (például: egy szinten vannak-e az angolos szaktantermek, van-e nyelvi labor).

Bár az angol nyelv magas színvonalú tanítására vonatkozó gazdasági és társadalmi igény változatlanul igen erőteljes,² a pedagógustársadalom belüli angoltanár-hiány változatlan. Azt is ki merném jelenteni, hogy bár a rendszerváltáshoz képest jelentősen több az angol szakos tanári diplomát megszerzők száma, a pályára lépők száma messze nem fedezi az intézmények felvevő igényét. (Elég a pedagógus-álláshirdetéseket alapul venni.)

A megkötött kompromisszumoknak több vesztese is van: mindenekelőtt a gyerekek (a tanítás minősége miatt), de a tanár kollégák is a kárvallottak között szerepelnek (a rájuk háruló többletfeladatok és a nem megfelelő munkahelyi klíma miatt). Azok pedig, akik a leginkább érzik a hátrányokat, a két fél horizontját egyaránt képviselő osztályfőnökök, akik egyben a villámhárító szerepét is kénytelenek betölteni.

Felmerül a kérdés, hogy a két tanítási nyelvű intézmények integrációs problémái könnyebben megoldhatók lennének-e, ha az angol nyelvet tanítók külön integrációs

képzést kapnának, illetve abban az esetben, ha valóban képzett angoltanárok foglalkoznának a tanulókkal. De ennek a problémakörnek a megoldása túlmutat

az intézmények hatáskörén, és bevonja a felsőoktatási intézményeket és a fenntartókat is.

HOZZÁADOTT PEDAGÓGIAI ÉRTÉK, EREDMÉNYESSÉG

A pedagógiai munka eredményességét alakító *puha eszközök* kérdéskörén belül felhívnam a figyelmet néhány komoly dilemmát rejtő kérdésre, amelyek elsősorban a szülők felől érkeznek, de elvárásként megfogalmazódnak a pedagógusokkal és általában véve az intézménnyel szemben is. Közülük jó néhány abba a kérdéskörbe tartozik, amelyik alapvető fontosságú egy két tanítási nyelvű iskola gyakorlatában: milyen a magyar nyelv és a célnyelv, illetve a kulturális tartalmak fejlesztésének aránya, azaz egyik a másik rovasára megy-e? Gyakran előkerülő dilemmákról van szó itt, amelyek elsősorban az intézménybe való belépéskor, illetve szintváltáskor merülnek fel. Az integrációs problémák pedig csak felerősítik őket.

A magyar nyelvtudás fejlesztése és a célnyelven történő párhuzamos fejlesztése természetesen kettős követelmény, amelynek azonos időben kell megfelelni. De

² Számos szülői blog foglalkozik a gyerekek korai nyelvtanulásának előnyeivel, illetve elemzik a két tanítási nyelvű oktatás előnyeit és hátrányait. Például: https://hataratkelo.blog.hu/2020/09/19/a_ketnyelvu_iskola_elonyei_es_hatranyai

a szándék, hogy mindkettőnek működni kell, önmagában még kevés. Konkrét tanulásszervezési lépésekre van szükség. Az integrációból adódó feladatok pedig csak bonyolítják az amúgy sem egyszerű képet. Összességében elmondható, hogy az eredményesség megítélésében az egyes személyek vagy akár osztályok eredményességét vagy eredménytelenségét a folyamat egyes résztvevői hajlamosak az intézmény egészére vetíteni.

Egy másik aspektusból dilemmát okoz az is, hogy a két tanítási nyelvű oktatás hatással van a gondolkodásra is, hiszen a célnyelv elsajátítása a közvetített műveltség tartalmak révén jóval mélyebb és alaposabb elsajátítást tesz lehetővé. A hozzáadott pedagógiai érték és az eredményesség megítélése ugyanis számos összetevő függvénye – és ezen aspektusból kijelenthető, hogy az integrációs kudarcok rontják az eredményességet és annak megítélését is.

CÉLNYELVI FEJLESZTÉS VERSUS MAGYAR NYELVI FEJLESZTÉS

A külföldi tanulók inklúziójának egyik nagy előnye vitathatatlanul a nyelvhasználatban rejlik. Hiszen míg a magyar nyelvű tanulók közösségek nyelvórán kívül természetesen anyanyelvüket használják, addig a külföldi és magyar anyanyelvű diákokból álló tanulóközösségek tanórán és iskolán kívül is az angol nyelvet preferálják. Ez a tendencia az angol nyelv elsajátításának, használatának és a nyelvváltás természetességének rendkívüli mértékben kedvez. Ugyanakkor akadályozza a külföldi tanulók valódi, magyar nyelvű környezetbe való integrálását és a magyar nyelv elsajátítását.

Mivel az angol a presztízsnyelv (a magyarral szemben is), annak használata a tanulók szemében kedvező megítélésben részesül. Ez gyakran még az olyan tanulók közösségeiben is megfigyelhető, amelyekben többségében vannak a magyar anyanyelvű tanulók. Az anyanyelv használatának kényelmi funkciója háttérbe szorul a presztízsnyelv biztosította kedvező megítéléssel szemben. Például az orosz anyanyelvű tanulók egymás között sem az orosz, hanem az angolt használják. (A kínaiak esetében ez még megmagyarázható a számos nyelvjárás okozta megértés lehetetlenségével.) Megfelel ez a köznyelvben tapasztalható tendenciának: az angol nyelv térnyerésének.

Az egységes központi koncepció hiánya azt a tendenciát eredményezte, hogy a szülők – biztosítva látván, hogy gyermekük nem veszít évet – oda íratják gyermeküket, ahol garantálják számára, hogy a gyermek a vele egykorúakkal fog tovább haladni, és nyelvi fejlesztését integráltan biztosítják. Erre azonban valójában semmi garancia sincs.

Az integrációs problémák visszahatnak a tanulásszervezésre is. A különböző megoldási módok és integrációs módszerek keresése és alkalmazása közben azonban nemcsak a tanulásszervezés változik meg, hanem a tananyag tartalma is (lásd például magyar

történelem és irodalom oktatása angol és kevert angol-magyar nyelven), elbizonytalanítva ezzel az egyes magyar nyelvű tantárgyak elsajátíttatásának célkitűzéseit is. A fo-

lyamatos fordítási kényszer például gyakran a készségfejlesztés rovására megy.

A két tanítási nyelvű, magas presztízssű elitképzés – bár eredetileg nem kimondott célja – valójában a tanulók összetételét homogenizálja társadalmilag (jól mutatja mindezt a hátrányos helyzetűek és a halmo-

az orosz anyanyelvű tanulók egymás között sem az orosz, hanem az angolt használják

zottan hátrányos helyzetűek létszámaránya is, amely tipikusan alacsony az ilyen típusú iskolákban). Bár az angol nyelvtudás egyfajta társadalmi mobilitást lehetővé tevő, mobilitást eredményező eszköz lehetne, a tapasztalatok azt mutatják, hogy mégsem a szegényebb rétegek választják a kéttannyelvű oktatást gyermekeiknek.

Az integrációs problémák tekintetében központi szerepe van a nyelvi hátránnak és annak leküzdésének. Azok a tanulók, akik kommunikációs deficittel indulnak, hajlamosabbak a szabályszegésre, és tanulási motivációjuk is kisebb. Érdekes a kérdés, hogy egy olyan osztályban, ahol a külföldi tanulók aránya elérte az ötven százalékot, ki is szenved kommunikációs hátránytól. A külföldi tanuló, aki beszél angolul, és ilyen módon képes magát megértetni, vagy a magyar tanuló, akinek angoltudása még kialakulóban van? Állítom, hogy a nyelvi hátrányok a nagyarányú külföldi tanuló integrációjának következtében áttevődnek a magyar anyanyelvű tanulókra.

ELVÁRÁSRENDSZEREK ÉS NÉZŐPONTOK – PROBLÉMÁK ÉS MEGOLDÁSOK

Az intézményekkel szemben támasztott elvárásrendszer elsődleges forrásai az ágazati jogszabályok és az intézményi dokumentumok. Áttekintettem a két tanítási nyelvű oktatás stratégiai dokumentumait, illetve megvizsgáltam a jogszabályi környezetet. Nem volt célom az összehasonlító dokumentumelemzés, de hipotézisem (lásd a következő fejezetben!) vizsgálatához szükséges volt azok áttanulmányozása,

illetve annak a kérdésnek a megválaszólása, hogy a két tanítási nyelvű általános is-

kolai oktatás eltért-e eredeti céljaitól (előzetes feltevésem szerint igen), és ezt az eltérést (amely némiképp profilmódosulást is eredményez, még ha látenszen is) mennyiben okozták az integrációs törekvé-

sek és problémák. Nem elhanyagolható szempont az sem, hogy a jogi szabályozók adnak-e eligazítást, megfogalmaznak-e elvárásokat az intézményekkel szemben. A két tanítási nyelvű iskolákra – a normál iskolákhoz képest – mennyiségileg és minőségileg is több előírás, megszorítás vonatkozik, sőt, a tartalmi és kimeneti kérdéseket is szigorúbban szabályozzák központilag. Ám az integrációs törekvésekkel kapcsolatban feltűnően hiányoznak a speciális szabályozók, és ez a hiány az oktatási rendszer valamennyi szintjét érinti. Emiatt az egy-egy intézménnyel kapcsolatban álló valamennyi szereplő szenved a sikertelen integrációtól. A nem magyar anyanyelvű tanulókkal való kommunikáció sikertelensége – többek között – fegyelmetlenséget, tanulási eredménytelenséget is szül.

Véleményem szerint a külföldi tanulók a fenntartó számára vakfoltot jelentenek. Statisztikai adatként léteznek, többletterhelést jelentenek adminisztratív szempontból (például az okmányaik kezelése terén), de a tanítatásuk megszervezése terén csakis önkéntes alapon nyílik tér a differenciálásra. Holott a két tanítási nyelvű intézmények szakmai színvonalának fenntartása és fejlesztése szempontjából a fenntartó rendkívül sokat tehetne. Lehetséges volna például a könyvtári állomány fejlesztése angol nyelvű szakkönyvekkel, pedagógus-továbbképzések biztosítása (kulcsfontosság-

gú kérdés a nyelvtanárok számára), külföldi tanulmányutak támogatása. Sajnos a tapasztalatok azt mutatják, hogy a legtöbb esetben ezek nem szoktak megvalósulni.

Feltétlenül szükséges volna egy átfogó integrációs program kidolgozása, és annak beemelése, átvezetése az intézmények pedagógiai programjába az elvek, célkitűzések szintjén, illetve a helyi tantervekbe az egyes feladatok szintjén, valamint a házirendbe a szabályozók (értékelés, kedvezmények) szintjén. Elengedhetetlen szükség volna egy alaposan kidolgozott integrációs programra, amit az intézmény pedagógiai programjának részévé kell tenni, továbbá ki kell dolgozni a szintfelmérés, az egyéni fejlesztési terv és az integrációs program tervét is. Felelőst kell kijelölni, aki koordinálja a feladatokat, és jogosítványokkal is rendelkezik a kollégák motiválásában.

Fontos, hogy ennek megalkotását az intézmény nevelőtestülete támogassa, és ehhez szükséges a közös elfogadás – nem csak elvekben. Az integrációból eredő kötelezettségek rögzítése elengedhetetlen. Operatív teendők megfogalmazása, keretek biztosítása is ajánlott. Ennek megfelelően az intézményi dokumentumok mentén az egyes pedagógusok felülvizsgálhatják és átírhatják a saját dokumentumaikat is, ami többletfeladatot jelent, de a befektetett energia megtérül.

Ideális lenne, ha a fenntartó a többletfeladatokat honorálná is. (Ez az a pont, ahol ez a vállalkozás föltétlenül elbukik.)

A KUTATÁS BEMUTATÁSA

Empirikus kutatásom során a tanulók körében a felmérést online kérdőívvel végez-

tem. Összesen hatvanhat tanuló töltötte ki az online kérdőívet: egy fő egyetemista, öt fő középiskolás és hatvan fő általános iskolás. Valamennyi tanuló korábban vagy korábban is a mi iskolánkba járt. Az általuk kitöltött kérdőívek révén kapott eredmények elemzése során összehasonlítottam a különböző adatközlők által adott válaszokat, összevettem az okokat és a következtetéseket a saját maguk által leírt beállítódásukkal, attitűdvizsgálatot hajtottam végre, illetve elemeztem a hasonló helyzetben lévő magyar és külföldi származású tanulók értékeléseit, továbbá külön vizsgálat alá vettem a válaszokból lesűrízhető motivációt.

Pedagógus kollégáimmal mélyinterjút készítettem, a pandémiás körülmények következtében online formában. Összesen tizennégy fő pedagógust szólítottam meg. Közülük egyetlen fő dolgozik közép-

iskolában, a többi kolléga a mi iskolánk alkalmazottja, azaz általános iskolai tanár (9 fő) és tanító (4 fő). A szakos megoszlás: egy fő magyar szakos, egy fő biológia, két fő matematika és öt fő angol szakos kolléga. Az interjúkérdések összeállításánál nagy hangsúlyt fektettem a korábbi tapasztalat feltárására, illetve az integrációval szembeni beállítottság és a pedagógiai gyakorlat közti összefüggésekre. A kapott eredményeket összevettem korábbi előfeltevéseimmel.

Valamennyi adatszerzési eljárás során biztosítottam az önkéntességet, és amennyiben az adatközlők igényelték, az anonimitást. Bár a kérdések érzékeny adatokra és az adatközlő értékelő viszonyulására kérdeztek rá, valamennyi kérdés megválaszolása önkéntes volt, bármelyik kérdést tetszőlegesen el lehetett hagyni, illetve a válaszadó döntötte el, hogy milyen mélységben fejtette ki válaszait.

HIPOTÉZISEK ÉS EREDMÉNYEK

Empirikus kutatásom részben igazolta előfeltevéseimet. Hipotézisem volt, hogy amennyiben felsőbb szintről nem szabályozzák a külföldiek integrációját, úgy a pedagógusok nem lesznek érdekeltek annak megvalósításában, illetve ez iránt való elkötelezettségük saját belátásuk függvénye lesz. Ez be is igazolódott: az interjúkészítés több pontján is kitértek a kollégák arra, hogy felsőbb utasítás, központi program kellene, amelyhez tudnának igazodni. Saját program készítését csak kevesen vállalják, félve a többletterheléstől, az amúgy is jellemzően túl sok adminisztrációtól. Többen is kifejezték: igényük lenne integrációs továbbképzésre, mert információhiánnyal küszködnek. Eszköztelenségre, a módszertani repertoár és az együttműködés hiányára hivatkoznak. Egy részük a nehézségek ellenére is igyekszik helyt állni, de a tizennégy főből egyetlen egy sem említette, hogy kapna külön külső segítséget (például: pedagógiai asszisztens, tolmács, pedagógiai szakszolgálat szakértője, szaktanácsadó, másik két tanítási nyelvű intézmény).

A pedagógusok jellemzően maguk próbálják megoldani a problémákat, és sikertelenség esetén a megoldást fentről várják – de az önálló

kezdeményezések nem jellemzőek. Az attitűdvizsgálat során kimutatható, hogy valamennyien problémaként, megoldandó feladatként élik meg a külföldiek jelenlétét, de eltérően motiváltak a megoldás keresésében. Az integrációt mint célt többször többen is megemlétték, de egységes kép nem rajzolódott ki annak megvalósításáról. A multikulturalizmusból, a külön-

böző nyelvek és kultúrák együttéléséből fakadó értékek említése a válaszadók negyedénél fordult elő. Abban a válaszadók többsége egyetértett, hogy a tanulók motiváltsága a magyar és az angol nyelv elsajátítására nem egyezik, az utóbbit tanulják inkább. (Ez egyezik az előzetes feltevésével.) Ezzel a különbséggel is magyarázható, hogy az angoltanárok kevésbé érezték problémásnak a külföldiek tanítását, ugyanakkor osztályfőnökként már nem így válaszoltak, és kiemelték a problémákat. Az az előfeltevés is beigazolódott, hogy amennyiben nem tesszük érdekeltté a két tanítási nyelv speciális céljai iránt azokat a kollégákat is, akik nem idegen nyelvi tárgyat tanítanak, akkor az integráció túl nagy kihívásnak bizonyul majd.

Nem meglepő, hogy a felmérés alapján gyerekek sokkal nyitottabbak, rugalmasabbak, empatikusabbak a más anyanyelvű, más kulturális háttérrel rendelkező társaik irányában, mint a felnőttek. A nehézségekben is meglátják az előnyt: az angol nyelv folyamatos használatának lehetőségét és a más országok szokásainak megismerését. Sok esetben kistanári szerepet vállalnak, amikor elmagyarázzák, lefordítják társaiknak a tan-

anyagot. (Kiemelném, hogy a jelen oktatási körülmények között ezt a rendszer még a pedagógusoktól sem várja el!) A válaszokból egy sokszínű, elfogadó,

multikulturális környezet bontakozik ki, amely elfogadó, empatikus, segítőkész gyerekeket nevel. Egyetlen olyan válasz sem született, amelyik a tananyaggal kapcsolatos lemaradást, a felvételre való felkészülés nehezítettségét kérte volna számon. Holott a továbbtanulási ambíciók is kitűntek a válaszokból. A gyerekek válaszai nem jelezték a konfliktusokat,

felsőbb utasítás, központi program kellene, amelyhez tudnának igazodni

problémákat – holott az előfeltevés ez volt.³ Ezt az előfeltevést az eredmények a legkevésbé sem támasztották alá; azok a tanulók, akik elitgimnáziumokban szeretnének továbbtanulni, a jelek szerint a többiekénél is sokkal inkább segítik a külföldi tanulókat. A befogadó szemlélet a tanulóközösségre sokkal egyöntetűbben jellemző, mint a pedagógusokra. Ami eredhet abból is, hogy mivel a tanárok átlépnek saját frusztrációikon, és többletmunka árán igyekeznek megoldani az integrációs problémákat, önkéntelenül is elfogadásra nevelnek – de lehet eredménye a családi nevelésnek is, amelynek ereje nagyobb az iskolai szocializációéhoz képest.

AZ INTEGRÁCIÓS PROBLÉMÁK JAVASOLT, LEHETSÉGES MEGOLDÁSAI

Az integrációs problémák megoldásának kulcsmotívuma: az adaptivitás. Megoldásuk tekintetében alapvető fontosságú lenne – ahogyan ezt a kutatás során csaknem valamennyi pedagógus hangsúlyozta is – egy jogi szabályozó, központi elvárásrendszer megalkotása, amely a külföldi tanulók beilleszkedését segíthetné. Ez alapján az egyes intézmények kidolgozhatnák saját koncepciójukat a helyi igények és az intézményi környezet figyelembevételével. De annak meghatározása, hogy mit várhatunk el, és mi az, amit minimálisan biztosítanunk kell, elengedhetetlen. Az egyes fenntartóknak pedig

ezekhez a célokhoz kell erőforrást rendelniük kötelező érvénnyel. Lényeges elem továbbá a megvalósítás folyamatos monitorozása, a visszacsatolás és az ellenőrzés is. Ennek elmaradása esetén mindez csupán egy adminisztrációs elem lenne.

A tényleges tartalomhoz tétre van szükség.

Mindenekelőtt a fenntartó számára is láthatóvá kell tenni a problémákat.

Ennek első lépése, hogy az intézmény központi statisztikájába beke-
rülnek a nem magyar anyanyelvű tanulók. A második lépés, hogy a vezetők a fenntartónak küldött éves jelentésben

részletesen beszámolnak az egyes problémákról. A harmadik lépés a fenntartó meggyőzése, hogy ő is érdekelt a problémák kezelésében, és annak kieszközlése, hogy hozzájáruljon egy intézményen belüli integrációs munkacsoport létrehozásához, illetve őket anyagilag és erkölcsileg is támogassa. A munkacsoport feladata volna – a központi jogi szabályozók alapján – egy intézményi integrációs program kidolgozása, és elfogadtatása a fenntartóval és a tantestülettel. A programnak tartalmaznia kell a továbbképzések szervezésére, a pedagógusok mentorálására, de a szülők és a tanulók véleményének kikérésére vonatkozó előírásokat is, illetve felrajzolni a folyamatos visszacsatolások és korrekciók rendszerét. Biztosítani szükséges az idegen nyelven történő adminisztrációt (honlap, titkárság, tolmács igénybevétele) is.

Véleményem szerint, ha egy intézmény a fenntartót nem tudja megnyerni az integráció ügyének, akkor valójában csak részeredmények érhetők el. Azon-

³ Ez abból is adódhat, hogy a kérdőívkészítő tanárnak akartak megfelelni, ezért megrajzoltak egy idilli, békés állapotot – ez sajnos ronthatja az objektív képet.

ban ahhoz, hogy a fenntartóval való kommunikáció sikeres legyen, két dolog feltétlenül szükséges: egyrészt, hogy a tantestület egységes közösségként lépjen fel ezügyben (ehhez mindenkit meg kell nyerni), másrészt, hogy az integráció központi elvárásként fogalmazódjék meg az oktatásirányításban.

Bár az inkluzív szemlélet eléréséhez valóban nem elég, ha az alapidokumentumokban szerepel a külföldiek integrációja, a kezdeti lépések megtételéhez elengedhetetlenül fontos. A különbözőséget értéként kell kezelni, és ezt a gyakorlatban is érvényre kell juttatni. Intézményi szinten az alapelveket, az elvárásokat kell megfogalmazni, és azokat a szervezeteket kell létrehozni, amelyek a megvalósítás felett fognak őröködni. Tudatosítani kell valamennyi szereplőben, hogy az intézmény egy befogadó iskola, amelynek sajátos szellemisége, és abból adódóan különleges feladatai vannak, amelyeket a maga szintjén mindenki tud segíteni.

Az igazgatónak vállalnia kell a mediátor szerepét, aki közvetít az egyes felek között. Közhely, mégis igazság, hogy egy iskola integrációs problémáit az egyes pedagógus nem, csak a nevelőtestület egésze lehet képes megoldani. Összefogás szükséges, hogy a tanítók és tanárok – szakjuktól függetlenül – mint közösség magukénak érezzék az inklúzió szemléletét, és annak szellemében szervezzék tanóráikat, illetve segítsék a tanulócsoporthoz munkáját. A szemlélet egy szükséges és elvárható kiindulási pont, de nem elég. Ahogy a kutatásból is kiderült: módszerek, jó-gyakorlatok és eszközök kellene az integráció megvalósításához.

A módszereket pedig a gyakorlatban (osztálytermi keretben) kell kipróbálni, és közösen értékelni. Az integrációval kapcsolatos feladatok pedagógiai munkába való beépítését tudatosná kell tenni.

Mindez olyan erőfeszítés, amely komplex motiváló hatását tekintve sokszorosan megtérül.

A család és az iskola is szocializációs és nevelőközeg, és mint ilyen meg is erősítheti, illetve akadályozhatja is a közegben tevékenykedők munkáját. A beilleszkedés mellett elkötelezett szülők (tekintet nélkül az anyanyelvre és a származásra) óriási segítséget jelenthetnek az integrációs problémák leküzdésében. Ha az intézmény képes megszólítani és saját céljai megvalósításába bevonni őket, azzal nemcsak színesítheti az iskola életét, hanem a konkrét pedagógiai munkához is támogatást is nyerhet.

A valóban gyermekközpontú intézménnyé váláshoz a legfontosabb a tanulók igényeinek és szükségleteinek a figyelembevétele. A tanítási-tanulási folyamatot az ő egyéni igényeik szerint kell megszervezni, de ehhez pontosan

ismerni kell a tanulókat, ami a magyarul és angolul nem beszélők esetében komoly kihívást jelent. Annak érdekében, hogy mindez ne csak a tanár áldozatvállalásán múljon, hanem az intézmény jellemző pedagógiai gyakorlata legyen, szükséges, hogy a tanulók is „hallathassák a hangjukat”. Erre leginkább akkor nyílik tér, ha intézményi szinten is megtörténik annak megszervezése, hogy az integráció feladataiból a magyar és külföldi anyanyelvű tanulók egymás segítése érdekében részt vállalhassanak.

Nagyon fontos tanulság, hogy a tanulókkal kapcsolatos előfeltevésem,

a tantestület egységes közösségként lépjen fel ezügyben

szükséges, hogy a tanulók is „hallathassák a hangjukat”.

miszerint rájuk jóval inkább jellemző a befogadó és elfogadó szemlélet, mint a pedagógusokra, fényesen beigazolódt. Sokaknál a későbbi továbbtanulási szándékukban is megmutatkozik; jellemzően két tanítási nyelvű középiskolákban és külföldi egyetemeken szeretnének továbbtanulni. Az úgynevezett elitgimnáziumokba való bekerülési vágy is jellemző, de az ilyen ambíciókkal rendelkező tanulók épp annyira elfogadók és segítőkészek, mint azok a társaik, akik normál középiskolákban szeretnének tanulni a későbbiekben.

ÖSSZEGZÉS

A cikk megírásával célom volt, hogy feltárjam a két tanítási nyelvű általános iskolák integrációs problémáit, empirikus kutatással azonosítsam a közoktatás szereplőinek attitűdjét, elvárásait, és elemezzem nézőpontjukat az integrációval

kapcsolatban, továbbá a kutatási eredmények felhasználásával javaslatot tegyek a megoldásra. A kép meglehetősen összetett, és a kérdések megválaszolása helyenként túlfeszíti a cikk kereteit. Érdeemes lenne – kitágítva a kutatás körét – további vizsgálódást végezni a két tanítási nyelvű intézményekben, feltárva az integrációs törekvéseket, jó-gyakorlatok, intézményi programok megoldási módozatait, javaslatait. Bár elsősorban saját intézményem gyakorlatából indultam ki, ebben a körben is nyilvánvalóvá vált, hogy a lehetséges megoldások kezdeményezése túllép az egyes intézmény határain. A problémák egyre nagyobb körben érzékelhetőek, és nem kizárólag a két tanítási nyelvű iskolákat érintik, de azokat leginkább. Az integrációs problémák a bevándorlás következtében a statisztikai adatok és a szakirodalmi előrejelzések szerint is egyre súlyosabbak lesznek, így a társadalmi viszonyok átalakulását a jogalkotónak is követnie kell, biztosítva a közoktatásban résztvevők igényeinek érvényesülését.

IRODALOM

- Dr. Bakonyi Anna (2007): Differenciálás, inkluzív pedagógia, integrációs nevelés (Pedagógiai koncepció 2.). In: *Óvodai nevelés kompetencterület. Elméleti alapvetések*. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest. 70–79. Letöltés: <https://docplayer.hu/3282195-Ovodai-nevelés-kompetencterület-elméleti-alapvetések-tanítói-utmutató.html> (2021. 05. 10.)
- Dr. Bakonyi Anna (2016): A játék az élet sója – A játék hatása a kisgyermek fejlődésére. In: Kolosai Nedda és M. Pintér Tibor (szerk.): *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest. 106–117. Letöltés: <https://docplayer.hu/24409016-A-gyermekek-kultúra-jelen-tőség-e-szerkesztette-kolosai-nedda-es-m-pinter-tibor.html> (2021. 05. 10.)
- Booth, T. és Ainscow, M. (2009): *Inklúziós index. Útmutató az inkluzív iskolák fejlesztéséhez*. https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index_Hungarian.pdf (2021. 05. 10.)
- Nagy Péter Tibor (2000): Nyelvpolitika és elitképzés. *Educatio*, 9. 4. sz., 743–761. Letöltés: https://epa.oszk.hu/01500/01551/00091/pdf/EPA01551_educatio_2000_4_743-760.pdf (2021. 05. 10.)
- Szépe György (2001): Nyelvpolitikai elvek a 21. század számára. Anyanyelvek és az állam hivatalos nyelvei. *Iskolakultúra*, 11. 5. sz., 38–46. Letöltés: http://real.mtak.hu/61076/1/EPA00011_iskolakultura_2001_05_038-046.pdf (2021. 05. 10.)

Jogsabályok, statisztikák

Magyarország Alaptörvénye. 2011. április 25. Letöltés: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=140968.417048

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény. Letöltés: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=139880.383741

Az emberi jogok és alapvető szabadságok védelméről szóló Egyezmény egységes szerkezetbe foglalt szövegének közzétételéről szóló 58/1998. (X. 2.) OGY-határozat. Letöltés: <https://njt.hu/jogszabaly/1998-58-30-41>

26/1997. (VII. 10.) MKM-rendelet a Két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról. Letöltés: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=29593.46785

A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI-rendelet. Letöltés: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=154155.372062

A gyermekek védelméről és a gyámsági igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény. Letöltés: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=29687.403615

Az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény. Letöltés: <http://jogiportal.hu/index.php?id=linibq1d8t60zopmx&state=19910723&menu=view>

4/2013. (I. 11.) EMMI-rendelet. Hatályos: 2013.09.01–2019.08.31. Letöltés: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=158296.235992

4/2013. (I. 11.) EMMI-rendelet. Hatályos: 2019.09.01–2020.02.08. a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvnek kiadásáról. Letöltés: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=158296

Irányelv és kerettantervek a két tanítási nyelvű iskolai oktatáshoz. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/kerettanterv/4_2013_2_3_4_MELLEKLETEK_osszevonva_es_iranyelv.doc ; https://www.oktatas.hu/koznevel/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok

Letölthető közérdekű köznevelési adatok, statisztikai kimutatások. Oktatási Hivatal (KIR). Letöltés: https://dari.oktatas.hu/kozerdeku_index

Két tanítási nyelvű általános iskolák feladatellátási helyei fenntartó szerinti bontásban a 2020. októberi statisztika alapján. Oktatási Hivatal (e-mailes adatszolgáltatás kérelemre, 2021. április 8.)

OM-közlemény a külföldi állampolgár gyermekek, tanulók interkulturális pedagógiai rendszer szerinti óvodai nevelése és iskolai nevelése-oktatása irányelvének kiadásáról. 1997. Letöltés: www.palyazat.gov.hu/download.php?objectId=17165&usg=AOvVaw129jXQWLYwLSMWADi1btfc

Intézményi dokumentumok

A Budapest V. Kerületi Szent István Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola Pedagógiai Programja, 2020. Letöltés: <https://bit.ly/3go0ApU>

A Budapest V. Kerületi Szent István Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola Házirendje, 2020. Letöltés: <https://bit.ly/2U6hZKX>

A Budapest V. Kerületi Szent István Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola Intézményi Statisztikája, 2021 (belső dokumentum).

